

ISSN: 2149-2360



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

**AÇIKÖĞRETİM
UYGULAMALARI
VE ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ**

Editör Kurulları / Editorial Board

Sahibi (Owner)

Prof. Dr. Fuat ERDAL (Anadolu Üniversitesi Rektörü)

Editör (Editor)

Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK (Anadolu Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ALTINPULLUK (Anadolu Üniversitesi)

Editör Yardımcısı (Associated Editor)

Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Anadolu Üniversitesi)

Yayın Kurulu Üyeleri (Editorial Board Members)

Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL (Alanya HEP Üniversitesi)

Prof. Dr. Arif ALTUN (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Asaf VAROL (Fırat Üniversitesi)

Prof. Dr. Cafer ÇELİK (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Emine DEMİRAY (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Erol SAYIN (Alanya HEP Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan KARAL (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim KAYA (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Kürşat ÇAĞILTAY (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet KESİM (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mesut KURULGAN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mukaddes ERDEM (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat ATAİZİ (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat BARKAN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Müjgan YAZICI (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Necip Serdar SEVER (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Selahattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Simber ATAY (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Şirin KARADENİZ (Bahçeşehir Üniversitesi)

Prof. Dr. Yasemin GÜLBAHAR (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Yücel GÜNEY (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Aras BOZKURT (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökhan KUŞ (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. İlker USTA (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet FIRAT (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Nilgün ÖZDAMAR (Eskişehir Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Recep OKUR (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Sinan AYDIN (Anadolu Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi. Buket KİP KAYABAŞ (Anadolu Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi. İlker KAYABAŞ (Anadolu Üniversitesi)

Arş. Gör. Dr. Hakan KILINÇ (Anadolu Üniversitesi)

Öğr. Gör. Dr. Hasan UÇAR (Anadolu Üniversitesi)

Onursal Yayın Kurulu (Honorary Editorial Board)

Prof. Dr. Ayhan Gaffar HAKAN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Uğur DEMİRAY (Anadolu Üniversitesi)

Türk Dili Yayın Kurulu (Editorial Board Members in Turkish Language)

Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökhan TUNÇ (Anadolu Üniversitesi)

Kompozisyon ve Görseller (Composition and Visuals)

Dilek AKYEL (Anadolu Üniversitesi)

AÇIKÖĞRETİM UYGULAMALARI VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

AY/YIL: EKİM 2021

CİLT 7, SAYI 4

JOURNAL OF OPEN EDUCATION APPLICATIONS AND RESEARCH

MONTH/YEAR: OCTOBER 2021

VOLUME 7, ISSUE 4

Dizinleme / Indexing

Dergimizin dizinlendiği veritabanları aşağıda sıralanmaktadır. (The databases in which our journal is indexed are listed below.)

- [ASOS Index](#)
- [Türk Eğitim İndeksi \(TEİ\)](#)
- [Directory of Research Journals Indexing \(DRJI\)](#)
- [Cite Factor](#)
- [Eurasian Scientific Journal Index \(ESJI\)](#)
- [ResearchBiB](#)
- [Journal TOCs](#)
- [Scientific Indexing Services \(SIS\)](#)
- [Google Scholar](#)
- [I2OR](#)
- [Paperity](#)
- [Publons](#)
- [Academic Journal Index](#)
- [Journal Factor](#)

İçindekiler / Table of Contents

Seyfettin BULUT, Fatma SUSAR KIRMIZI Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri.....	1-30
Ebru AKTAN ACAR, Yahya Han ERBAŞ, Mustafa Yunus ERYAMAN Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi.....	31-54
Çisem YAŞAR, Gülcan ÖZTÜRK Öğretmen adaylarının derslerde bir eğitsel sosyal ağ kullanımına ilişkin görüşleri.....	55-79
Ayşe TAŞKIRAN Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin yönetim, öğrenme, teknoloji ve değerlendirme boyutları.....	80-98



Gönderim: 01.07.2021

Düzeltilme: 13.08.2021

Kabul: 25.10.2021

Tür: Araştırma Makalesi

Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Seyfettin BULUT^a

Fatma SUSAR KIRMIZI^b

^a Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID:0000-0002-7673-3214

^b Pamukkale Üniversitesi, ORCID:0000-0002-0426-1908

Özet

COVID-19 salgını süreciyle birlikte zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmiştir. İlkokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri ve okul tecrübeleri düşünüldüğünde uzaktan eğitim sürecinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersinde neler yaşadığını ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni tercih edilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan dokuz soruluk açık uçlu soru formuyla toplanmıştır. Formlar dijital ortama aktarılarak gönüllü olarak katılmak isteyen ve farklı sınıf kademelerinde görev yapan öğretmenlere ulaştırılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda araştırmacıların görüş birliği yüzdesi %80'in üzerinde çıkmıştır. Çalışma sonucunda uzaktan eğitimde kontrol zorluğu, hareketsizlik, eksik katılım, düşük motivasyon sorunları yaşandığı, öğrencilerin konuşmak istemedikleri ve yazma ürünü oluşturamadıkları, teknolojinin aksayan yönlerinin uzaktan eğitime zarar verdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, fırsat eşitliği sağlanarak doğru etkinlik tasarımıyla yapılacak uzaktan eğitimin etkili olacağını ifade etmektedir. Edinilen sonuçlardan yola çıkılarak öğrenme eksiklerinin tamamlanacağı telafi eğitimleri ile dijital yetkinliği ve fırsat eşitliğini sağlama çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, türkçe öğretimi, sınıf öğretmeni.

Opinions of classroom teachers on Turkish lesson in distance education during the covid-19 pandemic

Abstract

With the COVID-19 outbreak process, compulsory distance education has been introduced. Considering the developmental characteristics and school experiences of primary school students, it is important to examine the distance education process. The aim of this study is to reveal what the primary school teachers experienced in the Turkish lesson in distance education during the COVID-19 epidemic. In the study, the case design, one of the qualitative research methods, was preferred. The data were collected with a nine-question open-ended questionnaire created by the researchers. The forms were transferred to the digital environment and delivered to teachers who wanted to participate voluntarily and who worked at different grade levels. As a result of the content analysis, the consensus percentage of the researchers was over 80%. As a result of the study, it has been revealed that there are difficulties in control, inactivity, incomplete participation, low motivation problems in distance education, students do not want to talk and cannot create writing products, and the disruptive aspects of technology harm distance education. In addition, teachers state that distance education with the right activity design will be effective by providing equal opportunities. Based on the results obtained, it is recommended to carry out compensatory trainings to complete the learning deficiencies and to ensure digital competence and equal opportunity.

Keywords: Distance education, turkish teaching, primary school teacher.

Kaynak Gösterme

Bulut, S. ve Susar Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(4), 1-30. <https://doi.org/10.51948/auad.960960>

Giriş

Çeşitli nedenlerden dolayı eğitim öğretim etkinlikleri zaman zaman kesintiye uğrayabilmektedir. Hızla yayılan salgın hastalıklar, yıkıcı depremler, olumsuz hava koşulları gibi nedenler okulların uzun süre kapanmasına neden olabilmektedir. Okulların kapanması eğitim etkinliklerinin aksamasına neden olduğu için bu konuda farklı çözümler üretilmiştir. Uzaktan eğitim, teknolojik gelişmelerin de getirdiği olanaklar kullanılarak yaşamın bir parçası haline gelmiştir. COVID-19 salgını bitse bile uzaktan eğitim olanaklarından vazgeçilmesi pek de olası görülmemektedir (Özgül, Ceran ve Yıldız, 2020). COVID-19 salgınından önce belirli alanlarda sunulan uzaktan eğitim, salgınla birlikte her yaş grubunu, eğitimin her kademesini ilgilendirir olmuştur. Yüz yüze eğitime devam edilmesinin zor olduğu günlere hazırlıklı olmak adına uzaktan eğitim çalışmaları üzerinde bir takım planlar yapılacağı öngörülebilir.

COVID-19 virüsünün bilinmeyen bir zatürre şekline neden olduğu ilk olarak Hubei Eyaletinin başkenti Wuhan'da tespit edilmiştir. Çin, bu durumu 31 Aralık 2019'da Wuhan'daki Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ofisine rapor halinde bildirmiştir. Aralık 2019'da Çin'de başlayarak tüm dünyaya yayılan ve zamanla dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Virüsün yayıldığı ülkeler, eğitim-öğretim süreçlerinde insanların birbiri ile temasını en aza indirmek ve hastalığın yayılmasını önlemek amacıyla okulları tatil etmiştir. Nisan 2020'de dünya genelindeki öğrenci nüfusunun %92'sini oluşturan 188 ülkede eğitime ara verilmiş ve 63 milyondan fazla öğretmen bundan etkilenmiştir (Can, 2020; McAleer, 2020; Özer, 2020). UNICEF (2020a) bu durumu, modern tarihte eğitimde en büyük kitlesel kesinti olarak tanımlamaktadır. Daha sonra ise bireylerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması için uzaktan eğitime geçilmiştir. Ülkemizde Mart 2020'de başlayan uzaktan eğitim, süreç içerisinde kademeli olarak okulu açma girişimleri olsa da devamlılık sağlanamamıştır. Ülke çapında alınan kararlar çerçevesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı birinci yarıyı uzaktan eğitimle tamamlanmıştır. İkinci dönem ise kırsal bölgelerde haftada 5 gün, şehir merkezlerinde 2 gün olmak üzere yüz yüze eğitime geçiş denemeleri olmuştur. Ancak salgının seyri nedeniyle okullar yeniden kapatılmış ve uzaktan eğitime geçilmiştir.

Uzaktan eğitim, bireylerin çeşitli nedenlerle yüz yüze eğitim alamadığı veya aynı ortamlarda bulunamadığı durumlarda yapılan mekândan bağımsız olarak bireysel çalışmanın ön plana çıktığı öğretim şeklidir. Öğrenme sürecinin büyük kısmında öğrenen ve öğretene ayrı ortamlarda bulunmaktadır (Akyürek, 2020). Keskin ve Özer Kaya (2020) uzaktan eğitimi, gelişen bilgisayar ve ağ teknolojilerinin yardımı ile eğitimin öğrencilere web tabanlı bir şekilde

aktarılması olarak tanımlamaktadır. Uzaktan eğitimin ilk uygulamaları çeşitli nedenlere (coğrafi yapı, uzaklık, sosyo-ekonomik durum vb.) bağlı olarak öğrencilerin ve eğitim kurumlarının bir araya gelememesinden kaynaklanmaktadır. Son yıllarda uzaktan eğitimi avantajlı yapan nedenlerden birisi de bilgi iletişim teknolojilerinin gelişip yaygınlaşması olarak görülmektedir.

Araştırmalar, uzaktan eğitimin dünyada 1700'lü yıllarda başladığını ve 20 Mart 1728 yılında Boston Gazetesi'nde ilan edilen uzaktan eğitimle "Steno Derslerini" ise bir örnek olduğunu ifade etmektedir (Kırık, 2014). Türkiye'de 1924 yılında başlamış, 1982-1983 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinin kurulmasıyla fakülte düzeyine yükselmiştir (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020; Sarı, 2020). Zaman içerisinde teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşması, öğretim elemanı eksikliği vb. nedenlerle farklı üniversiteler de derslerin bir kısmını uzaktan eğitimle sürdürmeye başlamıştır (Barış, 2015). Bilgi iletişim teknolojileri alanında meydana gelen gelişmeler, uzaktan veya yüz yüze fark etmeksizin eğitim öğretim ortamlarını da etkilemektedir. Jacobs ve Ivone (2020), çevrimiçi öğrenme olanakları sunan modern uzaktan eğitimin, yazışma dersleri diye de adlandırılan ve posta yoluyla yapılan uzaktan eğitimden farklı bir noktada olduğunu vurgulamaktadır. Bilgi iletişim teknolojilerinin gelişimi uzaktan eğitimde büyük değişimlere yol açmakta, öğrenme-öğretme sürecinde büyük dönüşümlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Sosyal medya araçları, e-posta, bloglar, çoklu platform, mobil mesajlaşma ve web konferans uygulamaları uzaktan eğitimde en sık kullanılan bilgi iletişim teknolojileri olarak görülmektedir (Martinez, Camacho, Guillen-Gamez ve Agapito, 2020). Türkiye'de temel eğitimde uzaktan eğitim genel olarak çoklu eğitim platformu olan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve TRT (Türkiye Radyo Televizyon Kurumu) tarafından açılan televizyon kanalları üzerinde kurulmuştur. Teknolojik gelişmeler öğrenene bağımsız çalışma, bireysel hızda ilerleme, web 2.0 araçları ile etkileşimli öğrenebilme olanakları sunmaktadır. Fakat uzaktan eğitimin dijital avantajlarını yakalayabilmek için kişilerin belirli bir bilgisayar donanımı ve alt yapı sahibi olması gerektiği unutmamalıdır.

COVID-19 Salgını Sürecinin Fırsat Eşitliği Üzerindeki Etkisi

Salgın süreciyle birlikte eğitim öğretim ortamları, dijital araçlarla uzaktan eğitime aktarılmıştır. Fakat eğitim çağındaki her çocuk uzaktan eğitime erişebilecek dijital araçlara veya bunu alabilecek ekonomik olanağa sahip değildir. Eğitim, iş ve istihdam boyutlarıyla değerlendirilen fırsat eşitliği sorunu, salgın süreciyle çok önemli bir sorun haline gelmiştir (Kang, 2020). Salgın öncesinde bile pek çok ülkede ilkökul öğrencilerinin okula gidememe nedenlerinden en belirgin olanı yoksulluktur (UNICEF, 2019). Salgınla birlikte öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliği daha belirgin bir boyut kazanmıştır.

Uzaktan eğitimin gerektirdiği temel dijital araçlar, alt yapı ve maliyet gibi nedenler eğitim sürecindeki fırsat eşitsizliğini arttırmaktadır. Çin’de yapılan deneysel çalışmalar, uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla daha az gelişmiş bölgelerdeki eğitim eşitsizliğinin kötüleştiğini göstermektedir (Bouznad ve Ibourk, 2020). UNICEF (2020b), COVID-19 salgını sürecinde sosyo-ekonomik seviyesi düşük bölgelerde yaşayan çocukların uzaktan eğitimden yararlanamamasını iki temel nedene bağlamaktadır. Bunlardan birincisi ebeveynlerin büyük olasılıkla işsiz kalması, ikincisi ise öğrencilerin daha az dijital kaynağa sahip olması olarak açıklanmaktadır. Bu raporlar uzaktan eğitim sürecinin düşük sosyo-ekonomik şartlara sahip çocuklar için fırsat eşitliği sağlanamadığını göstermektedir.

Dijital platformlar üzerinden yapılan uzaktan eğitimde öğrencilerin internete erişimi önem taşımaktadır. Fakat dünyada 25 yaş altındaki çocuk ve gençlerin üçte ikisinin (2.2 milyar çocuk) internete erişimi bulunmamaktadır. İnternet erişim oranı yüksek gelirli ailelerde %87 iken düşük gelirli ailelerde %6 oranındadır (UNICEF, 2020a). Çünkü internet erişiminin en büyük belirleyicisi ailenin gelir seviyesidir (UNICEF, 2020c). Bu oranlar dünya genelinde uzaktan eğitimdeki fırsat eşitsizliğini göstermektedir. Türkiye’de nüfusun demografik yapısı, hemşericilik ve kira fiyatları gibi nedenlerle düşük gelirli ailelerin şehir merkezlerinde kenar mahalleleri tercih ettiği bilinmektedir. Ancak büyük şehirlerin kenar mahalleleri ve köylere internet alt yapısı ile hızı yeterli oranda sağlanamadığı için dijital araçlara sahip olan öğrenciler de çevrimiçi derse girerken sorun yaşamaktadır (Demirören Haber Ajansı, 2020). Bu soruna yönelik olarak MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), alt yapısı yeterli olan okullarda EBA sınıfları oluşturarak öğrencilerin derse okulda bağlanmasını sağlamaktadır.

Türkiye’de okulların kapanmasıyla birlikte eğitimin uzaktan eğitim platformlarından devam etmesi planlanmıştır (Özer, 2020). 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde ilkökul öğrencileri TRT İlkokul kanalından derslerine devam etmiştir. Oysa uzaktan eğitimde başarı sağlamanın en etkili yollarından birisi yakınlaştırma stratejisi olan öğretmen ve öğrenci

arasındaki etkileşimi arttırmaktır (Ayda, Baştaş, Altınay, Altınay ve Dağlı, 2020). Bu stratejiye göre öğretmenlerin de kendi aralarında görüşmeler düzenlemesi motivasyonu arttıracaktır. Uzaktan eğitimin teknoloji yardımıyla öğretmen ile öğrenci arasındaki köprüyü oluşturması gerekmektedir (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020). Ülkemizde de yapılan değerlendirmeler sonucunda 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ilk döneminden itibaren öğrencilerin dersleri TRT İlkokul kanalının yanında öğretmenleriyle mobil öğrenmeyle devam edilmesi kararlaştırılmıştır. Alınan karar gereği dersler, EBA ve diğer uygulamalar üzerinden çevrimiçi olarak yürütülmüştür.

Uzaktan eğitimin; ekonomiklik, erişilebilirlik, geniş kitleye yayılma, zaman ve mekandan bağımsızlık, bireysel öğrenme hız ve yöntemi ile yaşam boyu öğrenmeye uygunluk, cinsiyet eşitliği sağlanması gibi olumlu yönleri bulunmaktadır. Ancak öğrenen ile öğretene etkileşiminin kısıtlı olması, dikkat dağınıklığı, motivasyon eksikliği, belirli bir iletişim alt yapısını gerektirmesi ve teknik sorunların her zaman muhtemel olması gibi dezavantajları da bulunmaktadır (Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020). Salgın dönemiyle zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitimin etkililiği tartışma konusudur. Çünkü genellikle uzaktan eğitim yüz yüze eğitime bir seçenek olarak görülmektedir (Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar, 2019).

Türkçe dersinde konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin uygulamalar içerisinde geliştirilmesi gerekmektedir. Bazı çalışmalar bu beceri alanlarının teknoloji ile desteklenmesi gerektiğini de belirtmektedir (Yaman, 2007). 2000 yılından sonra doğan Z kuşağı teknolojik aygıtlarla bütünleşmeye fazlasıyla hazır. Teknoloji destekli eğitim öğretim ortamlarında Türkçe dersinin verimliliği artmaktadır (Katrancı ve Uygun, 2013). Teknolojinin sunduğu yenilikler onlar için oldukça ilgi çekicidir Türkçe derslerinde de Z kuşağının bilişim becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmelidir (Altunbay ve Bıçak, 2018; Kavalcı ve Ünal, 2016; Özgül, Ceran ve Yıldız, 2020). COVID-19 salgınında uzaktan eğitimin bu becerilere fazlasıyla etki ettiğini söylemek mümkündür. Yalnız COVID-19 salgınına hazırlıksız yakalanılması, eğitim öğretimin bir anda çevrim içine dönüşmesi bu etkinin olumlu yönde olmasına engel olmuştur. Daniel'e (2020) göre eğitim kurumları COVID-19 salgını devam ettiği sürece çevrim içi öğrenmelere devam etmelidir. Ancak salgın sona erdikten sonra öğrencilerin öğrenme kayıplarını gidermek adına esnek yollara ve programlara başvurulmalıdır.

Çevrim içi öğrenmelerde öğrencinin bu öğrenme ortamına ilişkin tutumu büyük bir önem taşımaktadır. Çevrim içi öğrenmelerde öğrencinin dijital yetkinliği ve teknolojik aygıtlara olan

bakış açısı başarıya ulaşmada oldukça önemli bir boyuttur (Atmojo ve Arif Nugroho, 2020; Gonzalez ve Louis, 2018). Çevrim içi öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmaya yönelik olarak çok sayıda nicel ve nitel araştırma yapılmış olsa da (Gonzalez ve Louis, 2018) COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim etkinliklerinin dil öğrenmeye etkisine yönelik çalışmalar oldukça yetersiz olduğunu söylemek mümkündür (Atmojo ve Arif Nugroho, 2020). COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmalarının Türkçe dersinin beceri alanları üzerindeki etkisinin araştırılması kısa sürede pek mümkün görülmemektedir. Bu zaman zarfında salgın tedbirlerinden dolayı öğretmen, öğrenci ve velilere ulaşmanın zorluğu, yalnızca teknolojik olanaklarla ulaşma sınırlılığı araştırmaların yapılmasında zorlayıcı bir etken olarak öngörülebilir.

Salgın dönemi öncesinde de uzaktan eğitim bir eğitim yöntemi olarak dünyanın her bölgesinde kullanılmaktaydı ancak COVID-19 salgını sürecinden farklı olarak belirli konu içeriklerine göre yürütülmekteydi. Bei, Mavroidis ve Giosos (2019), esnek bir yapıda olan uzaktan eğitimi belirli talepleri karşılamaya yönelik ve öğrenciyi bireysel öğrenmeye motive eden bir eğitim yöntemi olarak ifade etmektedir. Salgın dönemiyle birlikte talep ve konu farkı gözetmeksizin ilkökul öğrencileri tüm derslerini uzaktan eğitimle işlemeye başlamıştır. Oysaki ilkökul öğrencileri, kendi başına öğrenmek yerine çoğu zaman akranlarıyla birlikte öğretmen liderliğinde tartışmalara katılarak ve materyallerle etkileşimli olarak öğrenmek istemektedir (Jacobs ve Ivone, 2020). Üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin matematik ve okuma alanındaki yeterliliklerinin okulların açık olmasıyla doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir (Bouznad ve Ibourk, 2020). Öğrencilerin seviyesi, yaşı ve konu içerikleri de hesaba katıldığında uzaktan eğitim sürecinde çeşitli problemlerin ortaya çıkma olasılığı kaçınılmaz olarak düşünülebilir. Bu problemler eğitim öğretimin paydaşlarından öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve aile boyutlarında yaşanmaktadır. İlkokullarda Türkçe derslerinde uzaktan eğitimde olumlu ve olumsuz olmak üzere farklı durumlar yaşanmıştır. Türkçe dersinde yaşanan bu durumların tespit edilmesi, bilimsel bir bakış açısı ile irdelenmesi öğretmenlerin ve öğrencilerin içinde bulunduğu durumun anlaşılması açısından önemli olabilir. COVID-19 salgını bittikten sonra da uzaktan eğitim, okullara doğrudan ulaşma olanağı olmayan öğrenciler için iyi bir seçenek ve etkin bir yol olarak görülebilir. Yapılan çalışmanın sonuçları ilkokullarda Türkçe derslerinde uzaktan eğitim sürecinin planlanmasında yol gösterici olabilir. UNICEF'in (2020b) COVID-19 salgını sürecinde eğitim ile ilgili hazırlamış olduğu raporda sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının ciddi anlamda fırsat eşitliği ilkesinden uzaklaştığı belirtilmiştir. Yoksul, işçi, işsiz, mevsimlik işçi, mülteci ailelerin çocukları

ekonomik ve sosyal nedenlerden dolayı eğitim sürecinin dışında kalmıştır. Bu çalışmanın sonuçları Türkiye’de salgın sürecinde fırsat eşitsizliği yaşayan öğrencilerin durumu için de bilimsel veriler sunabilir. Tüm bunlardan yola çıkarak bu çalışmanın amacı “sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersinde neler yaşadığını” tespit etmektir. Bu amaca bağlı olarak şu alt problemler belirlenmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgınında, Türkçe öğretiminde “ders işleme sürecinde yaşanan sorunlara” ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgınında, Türkçe öğretiminde “beceri alanlarında yaşanan sorunlara” ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgınında Türkçe öğretiminde “çevreden kaynaklanan sorunlara” ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgınında Türkçe öğretiminde “olması gereken durumlara” ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeye yönelik olduğu için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması desenlerinden de “bütüncül tek durum deseni” ile çalışma yürütülmüştür. Durum çalışmaları, güncel bir konuyu etkili olduğu yaşam çerçevesi içinde ve derinlemesine inceleyen, kesin sınırlarının olmadığı, “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacılar, çalışma sürecinde sınırlandırılmış durum veya durumlar hakkında çoklu bilgi kaynaklarına başvurarak durumun betimlenmesini sağlamaktadır (Creswell, 2018). Durum çalışmalarının belirgin özelliği, derinlemesine araştırma yapmak ve konuyu bütüncül bakış açısı ile ele almak şeklinde ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, COVID-19 salgınında uzaktan eğitim sürecinin devam ettiği 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarısında, Afyonkarahisar ilinde yapılmıştır. Araştırma, diğer bütün derslerde olduğu gibi Türkçe dersini de uzaktan eğitimle yürüten, farklı sınıf kademelerinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme; genellikle coğrafi yakınlık, belirli bir zamanda uygulanabilirlik ve katılma isteği gibi nedenlerle veri toplamayı kolaylaştırmaktadır (Etikan, Musa ve Alkassim, 2016). Ayrıca kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmanın veri toplama sürecinde ise salgın süreci tedbirlerine sıkı sıkıya bağlı kalmıştır. Öğretmenler, öğrenme öğretme etkinliklerini evlerinden gerçekleştirdiği için araştırma internet ortamında hazırlanan form üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya katılmak isteyen öğretmenler örnekleme oluşturmuştur. Çalışma grubu il, ilçe ve köyde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma altı farklı okuldan 15 öğretmenle (kadın=8; erkek=7) yürütülmüştür. Öğretmenlerin altısı köy, dördü kasaba, beşi ise şehir merkezinde çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Öncelikle konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar doğrultusunda 12 açık uçlu soru olarak hazırlanmıştır. Oluşturulan sorular uzman görüşü alınması amacıyla alanında uzman iki öğretim elemanı ve iki sınıf öğretmenine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda işlevsel olmayan üç açık uçlu soru formdan çıkarılmıştır. Ayrıca diğer maddeler de dilbilgisine ve anlatıma yönelik olarak yeniden düzenlenmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacı ile kişisel bilgiler formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgilere yönelik sorular ve araştırmaya yönelik dokuz soru bir araya getirilerek forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin elde edilmesinde COVID-19 salgınına yönelik olarak alınan sağlık tedbirlerine bağlı kalmıştır. Bu nedenle veriler internet üzerinden öğretmenlere ulaşılarak elde edilmiştir. COVID-19 salgınında, uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde neler yaşadığını belirlemek amacı ile oluşturulan açık uçlu soru formu internet ortamında katılımcıların erişimine sunulmuştur. Araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan öğretmenler formu dijital olarak doldurmuştur.

Öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar nitel veri setini oluşturmaktadır. Verilerin analizi için içerik analizine başvurulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar her iki araştırmacı

tarafından büyük bir duyarlılıkla okunmuş ve araştırmanın kodları belirlenmiştir. Tespit edilen kodlardan ilişkili olanlar bir araya getirilmiş ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Tespit edilen kodların tutarlılığını tespit etmek amacıyla da Miles ve Huberman'ın görüş birliği formülüne başvurulmuştur. (Güvenirlilik Formülü: $\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) * 100$ formülü ile elde edilen görüş birliği yüzdesinin %80 üzerinde olması istenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Görüş birliği yüzdesi tespiti için yapılan çalışma sonrasında, güvenirlilik katsayısı alt problemler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre güvenirlilik formülü sonucu birinci alt problemde 83.76, ikinci alt problemde 82.43, üçüncü alt problemde 86.12 ve dördüncü alt problemde 94.27 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yanıtlarından yola çıkılarak yapılan alıntılar için bir takım kısaltmalar kullanılmıştır. Görüşülen öğretmen sırası (1, 2, 3, 4 vb.); cinsiyeti (Erkek- E, Kadın-K); sınıf düzeyi (1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf); görev yeri köy, kasaba (Ks.) ve şehir merkezi (Şm.) şeklinde kısaltma yapılarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan kod ve temalar Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1		
<i>COVID-19 Salgınında, Türkçe Öğretimi Sürecine İlişkin Olarak Oluşturulan Tema ve Kodlar.</i>		
Tema	Kod	Kod Tekrar
Ders Süreci	Kontrol Zorluğu	15
	Hareketsizlik	10
	Düşük Motivasyon	9
	Dikkat Eksikliği	9
	Verimliliğin Azalması	5
	Eksik katılım	2
Beceri Alanları	Konuşma Sorunu	14
	Yazma Sorunu	13
	Okuma Sorunu	10
	Dinleme Sorunu	1
Çevresel Etkenler	Teknolojinin Olumsuz Etkisi	15
	Aile Etkeni	13
Gereklilikler	Fırsat Eşitliği	13
	Etkinlik Tasarımı	8
	Dijital Yetkinlik	2

Yapılan içerik analizi sonucunda 15 kod oluşturulmuştur. Frekanslar incelendiğinde “Kontrol Zorluğu” ve “Teknolojinin Olumsuz Etkisi” en çok tekrar edilen (N=15), “Dinleme Sorunu” ise en az tekrar edilen (N=1) kod olmuştur. Kodlara bağlı olarak ise “Ders Süreci”, “Beceri Alanları”, “Çevresel Etkenler” ve “Gereklilikler” şeklinde dört tema belirlenmiştir. Kodlar

açıklanırken katılımcıların kişisel bilgilerinden ve yanıtlarından yola çıkılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma kapsamında oluşturulan alt problemler yanıtlanmıştır. Bu çerçevede oluşturulan kod ve temalara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerine COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitimde Türkçe dersinde yaşadıkları sorunların neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarından yola çıkılarak “kontrol zorluğu, hareketsizlik, düşük motivasyon, dikkat eksikliği, verimliliğin azalması ve eksik katılım” kodları oluşturulmuştur. Kodlardan yola çıkılarak ise “ders süreci” temasına ulaşılmıştır. Oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2		
<i>“Ders Süreci” Temasına İlişkin Frekanslar.</i>		
Tema	Kod	Kod tekrar
Ders Süreci	Kontrol Zorluğu	15
	Hareketsizlik	10
	Düşük Motivasyon	9
	Dikkat Eksikliği	9
	Verimliliğin Azalması	5
	Eksik Katılım	2

Tablo 2’de de görüldüğü gibi “kontrol zorluğu” kodu katılımcılar tarafından 15 kez tekrar edilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Gerekli hazırlık, ilgi çekici materyaller hazırlandıktan sonra dersler işlenebilir. Fakat kontrol etme, birebir yanlışlarını düzeltebilme, anında dönüt verebilme mümkün olmuyor.” (6, K, 4. Sınıf, Şm.)

“Takibim ve kontrolüm daha zorlaştı. Takip edemediğimden haliyle yol da gösteremiyorum.” (8, K, 2. Sınıf, Şm.)

“Doğru okuma sorunu olanları düzeltemiyoruz çünkü araya girdiğin anda ses kesiliyor gelmiyor vb. vakit geçiyor.” (15, E, 4. Sınıf, Köy)

Alıntılarda da görüldüğü gibi 15 sınıf öğretmeni çevrim içi derslerde öğrencilerini ve öğrencilerinin çalışmalarını kontrol edemediklerini dile getirmiştir. Derslerde yaşanan bağlantı sorunları, aynı anda konuşmadan kaynaklanan ses problemleri kontrol etme sürecini

zorlaştırmaktadır. Ayrıca öğrenci ürünlerinin ekranda net olarak görülmemesi de zorlaştırıcı bir etken olarak belirtilmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde “hareketsizlik” koduna ilişkin olarak 10 sınıf öğretmenin görüş bildirdiği görülmektedir. Bu koda yönelik olarak elde edilen yanıtlardan yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Özellikle drama gibi öğrencinin fiziki performansını sergilemesi gerektiği durumlarda uzaktan eğitim yetersiz kalmıştır.” (2, E, 3. Sınıf, Şm.)

“Öğrenciler beden dili hiç kullanamıyor.” (7, E, 4. Sınıf, Köy)

“Ders kitabında yer alan canlandırma etkinliklerini sınıf ortamındaki kadar başarılı bir şekilde ilerletemedik” (3, K, 3. Sınıf, Köy)

Alıntılar incelendiğinde de COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen çevrim içi Türkçe öğretimi derslerinde genel olarak eylemde bulunamama sorunu yaşanmıştır. Bu durum öğrencilerin beden dilini kullanamama sorununu da beraberinde getirmiştir. Ayrıca ders sürecinde hareketsiz olarak kalmaları öğrencilerin dikkatinin dağılmasına da yol açmıştır.

Tablo 2’de “düşük motivasyon” kodunun öğretmenler tarafından dokuz kez belirtildiği görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Derse olan motivasyonlarının yüz yüze eğitime göre düşük olduğunu düşünüyorum” (2, E, 3. Sınıf, Şm.)

“Bu dönemde belki de en çok yaptıkları şey dinlemek. Ama dinleme sırasında zihinlerinin aktif olduğunu düşünmüyorum. Çünkü sorduğum soruları en az iki kez tekrarlıyorum hatta bazı öğrencilerin mikrofonu açılınca aynı anda TV izledikleri için arkadan TV sesi geldiğine şahit oluyorum.” (14,E, 4. Sınıf, Köy)

“Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin çoğu zaman birbirlerini takip edememeleri öğrencilerin süreçte moralini bozmakta ve konuşma isteğini kırmaktadır.” (11,E, 4. Sınıf, Ks.)

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sınıf ortamının dışına çıkmış olması derse karşı ilgilerinin azalmasına neden olmuştur. Alıntılar incelendiğinde de öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu ifade edilmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde özellikle rekabet, sosyal kabul, öğretmenin takdirini kazanma gibi dışsal motivasyon bileşenleri etkisini yitirmektedir. Öğrenciler derse katılım konusunda isteksizlik göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde “dikkat eksikliği” kodunun katılımcılar tarafından dokuz kez tekrar edildiği görülmektedir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmaktadır.

“Metin okuma ve anlama çalışmaları sırasında öğrencinin kontrol edilememesinden dolayı dikkatlerini yoğunlaştıramamalarına bağlı olarak istenilen zaman ve sürede ders bitirilememektedir.” (11,E, 4. Sınıf, Ks.)

“Öğrenciler odaklanma problemi yaşıyor.” (5,K, 1. Sınıf, Köy)

“Uzaktan eğitimden dolayı öğrencilerin dikkatinin sürekli dağıldığı bir ortam mevcuttur. Bu da dikkatli dinlemeyi azaltıyor” (7, E, 4. Sınıf, Köy)

Alıntılarda da görüldüğü gibi kullanılan aracın sahip olduğu uyarıcılar ve ders sürecinde yaşanan aksamalar nedeniyle öğrencilerin dikkatleri azalmaktadır. Ders sürecinde yaşanan ses iletim sorunu, görüntü donması, sistemden çıkma, internet açık olduğu için gelen medya dosyaları gibi nedenlerle öğrencinin dikkati çalışmaların üzerinde olsa bile dersten farklı unsurlara kayabilmektedir. Öğrencilerin ders içeriği yerine ders dışı unsurlara odaklanması öğrenme öğretme sürecini olumsuz etkilemektedir.

Tablo 2’ye bakıldığında “verimliliğin azalması” kodunun öğretmenler tarafından beş kez tekrar edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Birinci sınıf olduğum için. Ses verme, yazdırma ve uygulama kısımlarında büyük sorunlar yaşıyoruz. İstenilen hızda ve verimlilikte ilerlemek pek mümkün değil.” (5, K, 1. Sınıf, Köy)

“Bu aşamada hemen hemen tüm yazma çalışmaları dikteye döndü. Öğrencilerin kendilerinin oluşturacağı bir yazma çalışması yapılmadı. Bu durum özellikle bağımsız yazabilecek 4. sınıfları olumsuz etkiledi.” (14, E, 4. Sınıf, Köy)

“Teknolojiyi fazla kullandıkları için yazı çalışmalarına önem vermedikleri, yazı güzelliklerinin bozulduğu ve düşünerek yazıyla anlatım yapmak yerine kısa yoldan sonucu görmeye çalıştıklarını düşünüyorum.” (1, K, 3. Sınıf, Ks)

Alıntılar incelendiğinde uzaktan eğitimin sahip olduğu dezavantajlar nedeniyle yüz yüze eğitime göre verimliliğin azaldığı ifade edilmektedir. Etkinliklerin kontrolünün azalması, süre ve katılım eksikliği çalışmaların özensizce yapılmasına yol açmaktadır.

Tablo 2’de “eksik katılım” kodunun iki kez tekrar edildiği görülmektedir. Bu koda ilişkin olarak öğretmenlerin belirttiği ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Aynı öğrenciler devam etmediği için süreklilik olmadı her gün başka öğrenciyle ders işledim.” (15, E, 4. Sınıf, Köy)

“Öğrenciler derse eksik katıldılar.” (14, E, 4. Sınıf, Köy)

Katılımcıların ifadelerinde de görüldüğü gibi öğrencilerin bazılarının derse katılmadığı bazılarının ise katılımı süreklilik sağlamadığı belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin bir

kısımının derse katılımında sorun yaşadığının bir göstergesi olarak görülebilir. Ayrıca eksik katılım koduna yönelik olarak yanıt veren öğretmenlerin köyde çalışıyor olması da kırsal bölgelerde uzaktan eğitimde ciddi aksamalar yaşandığını göstermektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Sınıf öğretmenlerinden elde edilen yanıtlar ışığında COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde, Türkçe dersinin beceri alanlarına yönelik olarak yaşanan sorunlar tespit edilmiştir. Bu çerçevede “dinleme sorunu, konuşma sorunu, okuma sorunu, yazma sorunu” kodları belirlenmiş ve bunlar bir araya getirilerek “beceri alanları” temasına ulaşılmıştır. Oluşturulan Tema ve Kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3		
<i>“Beceri Alanları” Temasına İlişkin Bilgiler.</i>		
Tema	Kod	Kod tekrar
Beceri Alanları	Konuşma Sorunu	14
	Yazma Sorunu	13
	Okuma Sorunu	10
	Dinleme Sorunu	1

Tablo 3’te sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle Türkçe dersinde beceri alanlarına ait yaşadıkları sorunlara ilişkin veriler bulunmaktadır. “Konuşma sorunu” kodu öğretmenler tarafından 14 kez tekrar edilmiştir. Alınan yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Zamanın kısıtlı olması nedeniyle sözlü anlatımda sorunlar yaşadık. Öğrenciler kısa, mutsuz ve isteksiz konuşuyor.” (4, K, 4. Sınıf, Şm.)

“Uzun ve anlamlı cümleler kurmak yerine kendilerini ifade etmek için kısa cümleler kullanmaya başlıyorlar.” (1, K, 3. Sınıf, Ks.)

“Uzaktan eğitimde sosyalleşme olmadığı için gelecekte kelime dağarcıkları kısıtlı olacak büyük ihtimalle.” (5, K, 1. Sınıf, Köy)

Alıntılar incelendiğinde 14 sınıf öğretmenin uzaktan eğitim sürecinde “konuşma sorunu” yaşadığını ifade ettiği görülmektedir. Öğrenciler sınıf ortamında bulunmadıkları için kendilerini ifade etmede güçlük yaşamaktadır. Derse sözlü olarak katılmak istememekte ve detaylı anlatım yapmamaktadır. İletişimde yaşanan aksaklıklar nedeniyle öğrencilerin konuşma isteğini kaybettikleri söylenebilir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi “yazma sorunu” kodu katılımcılar tarafından 13 kez tekrar edilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Okuma yazma sürecinde yazma becerilerin geliştirilmesinde sorun yaşadım. Öğrencilerin yanlışlarına anında dönüt veremedim. Bu yüzden yazıları kötü. (13, E, 1. Sınıf, Ks)

“Yazma çalışmalarını uzaktan yapmak zor. Öğrenciler uzaktan metin oluşturmada sorunlar yaşadılar.” (14, E, 4. Sınıf, Köy)

“Öğrencinin kendini yazılı olarak ifade etmesi önceden de çok zordu. Şimdi de bu zorluk katlanarak devam etmektedir.” (12, K, 4. Sınıf, Köy)

Alıntılarda da görüldüğü gibi öğretmenler öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili çalışmalarda zorlandığını belirtmiştir. Oturum sürelerinin sınırlı ve yazmanın zaman alıcı bir çalışma olması, öğretmenlerin yazılı ürünleri kontrol edememesi nedeni ile uzaktan eğitim sürecinde özgün yazılı ürünler oluşturulamamıştır. Yazma çalışmalarına öğretmenler tarafından dönüt verilmesi konusunda zorluklar yaşanmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim çalışmalarında 1. sınıf öğrencilerine harflerin yazımının öğretilmesinde de zorluklar yaşanmıştır.

Tablo 3’e bakıldığında öğretmenler 10 kez “okuma sorunu” koduna ilişkin görüş belirtmiştir. Görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Teknolojik yetersizlik ile görsel ve işitsel araçların elverişsizliği yüzünden okunan metin anlaşılmamaktadır.” (11,E, 4. Sınıf, Ks.)

“Doğru okuma sorunu olanları düzeltemiyoruz çünkü araya girdiğin anda ses kesiliyor, gelmiyor vb. vakit geçiyor. Dolayısıyla doğru okuyamayan doğru anlayamaz.” (15, E, 4. Sınıf, Köy)

“Serbest okumalar yaptırarak daha çok okuduğunu anlamalarına yardımcı oluyorduk önceden. Ama şimdi bu okumalara çok yer veremiyoruz.” (12, K, 4. Sınıf, Köy)

Öğretmenlere göre uzaktan eğitim çalışmalarında sürenin yetersiz oluşu, öğrencinin ev ortamında oluşu gibi nedenlerden dolayı okuma becerisine ilişkin olarak etkinlikler daha az yapılmıştır. Ayrıca okuma çalışmalarına ilişkin olarak öğrencilere dönüt verilmesi konusunda da zorluklar yaşanmış ya da hiç dönüt verilmemiştir. Uzaktan eğitimde anında düzeltme yapma olanağının az olması, okuma sırasında seslerin farklı bir şekilde gitmesi gibi çeşitli sorunlardan dolayı yanlış okumaların tekrarlanması durumu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3’e bakıldığında “dinleme sorunu” kodu katılımcılar tarafından bir kez ifade edilmiştir. Koda ilişkin katılımcının verdiği yanıt aşağıda sunulmuştur.

“Dinleme becerileri tabii ki sıkıntılı. İnternet ortamında bir sürü gürültü, evin içinde de öyle. Etkin dinleyemiyorlar.” (5, K, 1. Sınıf, Köy).

Yanıtlar içerisinde dinleme becerisine ilişkin sadece bir öğretmenin sorun yaşadığını belirtmiş olması dinlemenin genel olarak uzaktan eğitimden etkilenmediğini göstermektedir. Uzaktan eğitimde dersler çoğu kez düz anlatımla işlenmiştir. Öğrenciler, derslerin önemli bölümünde dinlemeye yer vermiştir. Bu konuda bir öğretmen “anlamak için öğrencinin iyi dinlemekten başka seçeneği yok” ifadesine yer vermiştir. Yanıttan yola çıkılarak uzaktan eğitim çalışmalarında derslerin dinleme ağırlıklı olarak gerçekleştirildiği söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlere, COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitimde Türkçe dersi öğretimine etki eden çevresel etkenlerin neler olduğu sorulmuştur. Elde edilen verilerden “teknolojinin olumsuz etkisi, aile faktörü” kodları oluşturulmuş ve “çevresel etkenler” temasına ulaşılmıştır. Tema ve kodlara ilişkin bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4		
<i>“Çevresel Etkenler” Temasına İlişkin Bilgiler.</i>		
Tema	Kod	Kod tekrar
Çevresel Etkenler	Teknolojinin Olumsuz Etkisi	15
	Aile Etkeni	13

Tablo 4’te görüldüğü gibi “teknolojinin olumsuz etkisi” kodu katılımcılar tarafından 15 kez tekrar edilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmenin konuşmasını anlayamadıkları için yazı çalışmalarında sorun yaşadık. Ekran paylaşımı yapıp yazarak onlara yazma çalışması yaptırabildim. Okuma yaparken sesler karıştı.” (1, K, 3. Sınıf, Ks.)

“Öğrenciler bir yandan kamera ve telefonla da ilgilendikleri için rahat konuşamıyorlar. Çoğu kez elleri telefona bağlı konuşuyorlar.” (14, E, 4. Sınıf, Köy).

“Öğrenciler ile iletişimde bazen kopukluklar yaşadım.” (2, E, 3. Sınıf, Şm.)

Alıntılarda da görüldüğü gibi öğretmenler, teknolojidten kaynaklı sorunların uzaktan eğitim sürecini aksattığını ifade etmektedir. Çevrimiçi programlarda aynı anda birden çok kişi konuşması ile ses karışıklıklarının yaşanması, dijital aygıttan ya da sistemden kaynaklanan nedenlerle seslerin doğru iletilmemesi gibi sorunlar yaşanmıştır. Bu durum öğretmen öğrenci, arasında ve öğrenciler arasında iletişim sorunları yaşanmasına neden olmuştur. Telefon ve tabletle bağlanan öğrenciler, araçları tutmak ve seslerinin daha iyi gitmesi konusunda çaba

göstermek durumunda kaldığında da beden dilini kullanılamaması sorunu da ortaya çıkmıştır. Ayrıca alt yapı sorunlarından kaynaklı olarak istenmeyen zamanlarda/durumlarda dersten kendiliğinden ayrılma durumları da yaşanmıştır.

Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlerin, "aile etkeni" kodunu 13 kez tekrar ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin verdiği yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

"Bazı öğrencilerim veli yanlarında olunca konuşmaktan çekiniyorlar ve kendilerini ifade edemiyorlar." (8, K, 2. Sınıf, Şm.)

"Bulunduğu ortam ders için uygun hale getirilmiş ise bir problem olmuyor. Değil ise sağlıklı bir şekilde ders dinlenmiyor." (6, K, 2. Sınıf, Şm.)

"Çoğu öğrencinin kendisine ait odası ve çalışma masasının olmaması, evlerin kış mevsiminde soba ile ısınması ve buna bağlı olarak bütün aile aynı odada oturmaları öğrencilerin dikkatlerini dağıtmakta ve dersin akışını bozmaktadır." (11,E, 4. Sınıf, Ks.)

Uzaktan eğitimle öğrenciler, öğretmenlerinin yanı sıra okulun sağladığı nitelikli öğrenme öğretme ortamından da yoksun kalmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde çocukların kendilerine ait bir masası ya da odası bulunmamaktadır. Çeşitli nedenlerden dolayı ev halkının aynı odayı kullanıyor olması öğrencinin öğrenme öğretme sürecine olumsuz etki yapmıştır. Ortaya çıkan bu durum öğrencinin akademik başarısını ortaya koymasında ve öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmesinde sorunlara neden olmuştur.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma kapsamında uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunları en aza indirmek ve süreci daha verimli yürütebilmek için yapılması gerekenler araştırılmıştır. Bu çerçevede "fırsat eşitliği", "etkinlik tasarımı" ve dijital okuryazarlık" kodları oluşturulmuştur. Kodlar bir araya getirilerek "gereklilikler" teması oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5		
<i>"Gereklilikler" Temasına İlişkin Bilgiler.</i>		
Tema	Kod	Kod tekrar
Gereklilikler	Fırsat Eşitliği	13
	Etkinlik Tasarımı	8
	Dijital Yetkinlik	2

Tablo 5'e bakıldığında "fırsat eşitliği" kodu katılımcılar tarafından 13 kez tekrar edilmiştir. Katılımcıların yanıtlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

"Uzaktan eğitim için öğrencinin ev ortamının ve internet alt yapısının iyi olması lazım öncelikle. Bir de video ve fotoğraf gibi destekleyici eğitim materyallerinin zenginleştirilmesi." (5, K, 1. Sınıf, Köy)

"Kesinlikle 10 kişiyi geçmeyen küçük gruplarla devam etmeli. Kameralar her iki tarafında açık olmalı. Ayrıca internet ve bilgisayar alt yapısı geliştirilmelidir." (14, E, 4. Sınıf, Köy)

"Tüm öğrencilerimizin imkanlarının eşit olması gerekir." (10, K, 4. Sınıf, Köy)

Alıntılarda, öğretmenlerin (13 katılımcı) başarılı bir uzaktan eğitim süreci için fırsat eşitliği sağlanması gerektiğini önerdiği görülmektedir. Çünkü uzaktan eğitim süreci teknoloji temelli olarak yürütülmektedir. Teknolojik araç ve altyapı yetersizlikleri öğrencilerin katılımını azaltmaktadır. Katılımcılara göre COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine uymayan durumlar fazlasıyla yaşanmıştır. İnterneti, bilgisayarı ya da hem interneti hem de bilgisayarı olmayan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yer alması pek mümkün olmamıştır. Bu durumun öğrencilerde öğrenme kayıplarına neden olabileceği öngörülebilir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitim şartlarının iyileştirilmesi derse katılım sorununu da belli boyutlarda çözebilecektir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi "etkinlik tasarımı" kodu katılımcılar tarafından sekiz kez tekrar edilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

"Özellikle öğrencilerin dikkatini çekecek etkinlikler tasarlanmalıdır. Örneğin; kısa videolar, animasyonlar ve ilgi çekici slaytlar ders bazlı hazırlanıp tema tema öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır." (2, E, 3. Sınıf, Şm.)

"Daha çok etkileşimli ve ona göre hazırlanmış materyaller olmalıdır. Bazı konuşma veya yazma bölümleri yüz yüze eğitime göre tasarlanmış ama uzaktan olarak uygulanıyor." (15, E, 4. Sınıf, Köy)

"Önceden hazırlanmış sunular olmalı. Hayal dünyalarını ve enerjilerini kullanabilecek etkinliklere yer verilmeli. Oyunlaştırarak, keşfettirerek öğretmeye çalışılmalıdır." (6, K, 2. Sınıf, Şm.)

Araştırmaya katılan sekiz öğretmen bazı etkinliklerin uzaktan eğitim sürecinde kullanılmaya uygun olmadığını çünkü bunların yüz yüze dersler için geliştirilmiş olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenler bu etkinliklerin uygulanmasında sorun yaşamaktadır. Uzaktan ve yüz yüze eğitim kendi içinde farklılıklar taşımaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitimde

kullanılabilecek oyunlaştırılmış, etkileşimli ve teknoloji destekli etkinlikler verimliliğin artmasına katkı sağlayabilir.

Tablo 5'e bakıldığında "dijital yetkinlik" kodunun iki kez tekrar edildiği görülmektedir. Katılımcıların koda ilişkin yanıtları aşağıda sunulmuştur.

"Öğrencilerin ve velilerin uzaktan eğitimde teknoloji bilgilerinin daha fazla olması gerekiyor." (1, K, 3. Sınıf, Ks.)

"En başta uzaktan eğitim konusunda öğretmenlerin uzman olmaları; nerede, ne zaman, neyi nasıl yapacaklarını çok iyi biliyor olmaları gereklidir. Öğretmenin, öğrencinin dikkatini toplayacak, onun merakını uyandıracak her türlü tedbiri dijital ortamda önceden alması ve olası bir sorunda ne yapabileceğini bilmesi gereklidir." (11, E, 4. Sınıf, Ks.)

Alıntılarda da görüldüğü gibi öğretmenlerden ikisi dijital yetkinlik kavramını ifade etmektedir. Katılımcılara göre öğretmen, öğrenci ve veliler dijital yetkinlik konusunda sorun yaşamaktadır. Dijital araçların öğrenme ortamında sunduğu olanaklardan yararlanma ve olası sorunlara çözüm üretebilmenin ders sürecini etkilediği vurgulanmaktadır. Etkili bir uzaktan eğitim süreci için öğretmen ve öğrencilerin dijital araçları kullanabilmeleri gerekmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde salgın sürecinde yaşanan uzaktan eğitimle Türkçe dersinde, öğretmenlerin ders süreci içerisinde yaşadıkları sorunlar belirtilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler (n=15) kontrol zorluğu, hareketsizlik (n=10) ve düşük motivasyon (n=9) sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler tarafından yapılan etkinlikleri kontrol etmek ve dönüt vermek kısıtlı düzeyde mümkün olmaktadır. Öğrenciler, elleri dijital araçlara bağlı olarak derse katılmaktadır. Ders boyunca hareket edememekte, konuşma sırasında beden dilini kullanamamaktadır. İlkokul öğrencilerinin ders boyunca hareketsiz kalmaları gelişim özelliklerine aykırıdır. Bütün bunlar öğrencilerin dikkatinin dağılmasına neden olmaktadır. Bu durum onların öğrenme motivasyonlarının düşmesine neden olabilmektedir. Elde edilen bu sonuçlar daha önce yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Daha önce yapılan çalışmalara göre arkadaşlarından ayrı ortamlarda ders işleyen öğrencilerin rekabet, takdir edilme, çalışkan olma gibi dışsal motivasyon duyguları ortadan kalktığı için derse yönelik ilgilerinde azalma olmaktadır. Çoğu kez ders dinlemenin yanında başka şeylerle de uğraştıkları öğretmenlerce fark edilmekte ve yöneltilen sorular tekrar edilmektedir. Bu süreçte benzer olarak öğrencilerin derse katılımlarının az ve motivasyonlarının düşük olduğunu ve bunların yükseltilmesi gerektiğini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Bozkurt, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan 2021). Putri ve diğerleri (2020) yaptıkları çalışmayla Endonezya’da, ilkokullarda, COVID-19 salgını sürecinde çevrim içi derslerde yaşanan sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada 15 öğretmen, 2 veli ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler çevrim içi derslerde uzun süre hareketsiz kaldıkları için bedenlerini kullanamama sorunu yaşamışlardır.

Atmojo ve Arif Nugroho (2020) Endonezya’da ortaokullarda görev yapan 16 İngilizce öğretmeni ile bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma ile ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin COVID-19 salgınındaki uzaktan eğitimde İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenler eş zamanlı yaptıkları derslerde öğrencileri kontrol etmenin zorluğunu dile getirmiştir. Kurnaz ve Serçemeli (2020) de çevrimiçi derslerde üniversite öğrencileriyle etkileşimin az olduğunu bundan dolayı öğrencileri ve ders sürecini kontrol etmekte zorlandıklarını dile getirmiştir. Kontrolün zor olması da öğrencilerin ilgisini azaltmaktadır.

Öğretmenler, uzaktan eğitimde dikkat eksikliği (n=9), verimliliğin azalması (n=5) ve eksik katılım (n=2) sorunları yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ders sürecinde öğrenciler televizyon izlemekte, soruları yanıtızsız bırakmakta ve derse odaklanmamaktadır. Benzer şekilde Avcı ve Akdeniz (2021), öğrencilerin uzaktan eğitimde dikkat sorunu yaşadığını ifade etmiştir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) ise uzaktan derslerde verimliliğin azaldığını ortaya koymaktadır. Verimliliği azaltan nedenlerden birisi de öğrencilerin birbiriyle iletişim kurmadan ders işlemleridir. Kamera ve sesin kapatıldığı durumlarda öğrenciler ders dışı etkinliklerle ilgilenebilmektedir. Öğrenciler, arkadaşlarıyla iletişim kuramadığı için yalnızlık hissine kapılıp depresyona girmektedir (Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Baloran, 2020). Etkileşim miktarını arttırmak, bireylerdeki izolasyon duygusunu en aza indirmekte ve etkin katılımı arttırmaktadır (Yıldız, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler; bağımsız çalışma yapamamakta, öğretmen kontrolü olmadığı ve aileler denetim mekanizmalarını etkin kullanamadığı için özenli çalışmamaktadır. Ayrıca çevrimiçi derslerde, her oturumda farklı katılımcılar yer alabilmektedir. Bu da derslerin öğrenilmesinde süreklilik sağlanamaması ve verimliliğin azalması sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuçlar Karaca ve diğerlerinin (2021) çalışmasını desteklemektedir. Türkçe öğretmenleri çevrimiçi derslerin karne notuna katkısı ve devam zorunluluğu olmaması nedeniyle katılımın zamanla azaldığını belirtmektedir (Bayburtlu, 2020). Erkoca (2021), üniversite öğrencilerinin ilk iki hafta çevrimiçi derslere katıldığını daha sonra derse katılım ve ilginin giderek azaldığını dile getirmiştir. Final sınavları öncesinde öğrencilerin %25'i derslere katılmaya devam etmektedir. Sonuçlar uzaktan eğitimde sürekli katılım sorununun eğitimin her aşamasında olduğunu göstermektedir.

Araştırma, uzaktan eğitimde Türkçe dersi kapsamındaki beceri alanlarında çeşitli sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, dört temel dil becerisi içerisinde sırasıyla konuşma (n=14), yazma (n=13), okuma (n=10) ve dinleme (n=1) becerilerinde sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Sirem ve Baş (2020) ise uzaktan eğitimde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazma ürünleri oluştururken zorlandıklarını ancak okuma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Yine okuma yanlışlarının anında düzeltilememesi ve yazma çalışmalarına dönüt verilememesi uzaktan eğitimin sorunları olarak vurgulanmıştır. Ayrıca bu nedenlere bağlı olarak 1. sınıf öğretmenleri ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde daha çok zorlanmıştır. Kamal, Zubanova, Isaeva ve Movchun (2021) Birleşik Arap Emirlikleri ve Rusya'da iki ayrı üniversitede 103 öğrenci ile İngilizce öğrenimine yönelik olarak survey çalışması yapmıştır. Bu çalışma ile COVID-19 salgınında eğitim sürecindeki bilişsel yeteneklerdeki ve akademik

performanstaki değişikliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmaya göre öğrencilerin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili görevleri yerine getirmede salgın sürecinden öncesine göre düşüşler olduğu belirlenmiştir. Kavuk ve Demirtaş (2021), araştırmalarında birinci sınıf öğretmenleriyle ilgili benzer sonuçlara ulaşmıştır. İletişim kopuklukları, zamanın kısıtlı olması öğrencileri kısa ve isteksiz konuşmaya itmiştir. Canpolat ve Yıldırım'ın (2021) araştırmasında da öğretmenler, 1. sınıflarla yapılan uzaktan eğitimde sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir. Katılımcılar, çözüm olarak çevrimiçi derslerde tartışma ortamı oluşturarak öğrencilerin yorumlarını dinlemeyi seçmiştir. Çalışma kapsamında beceri alanlarına ilişkin belirlenen sorunlar önceki araştırmalarla örtüşmektedir. Aydın ve Erol (2021) da yaptıkları çalışma ile birinci sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitimde alt yapı yetersizliğinden dolayı teknolojik sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

Uzaktan eğitimde teknolojinin olumsuz etkisi (n=15) kodu kapsamında gerek sistem gerekse dijital aygıtlardan kaynaklanan sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim, teknoloji temelli yürütülmektedir. Ders içerisinde sayfaların geç yüklenmesi, bağlantı kopması, kullanılan uygulamaların yetersizliği gibi sorunlar yaşanmıştır. Keskin ve Özer-Kaya (2020), öğrencilerin yarıdan fazlasının çevrimiçi derslerde sorun yaşadığını ifade etmektedir. Aynı şekilde Gökbulut (2021), internet tabanlı uzaktan eğitimde birtakım derse katılım sorunları yaşandığını doğrulamaktadır. Öğrenciler, ders içerisinde dijital araçlara gelen bildirimlerle ilgilenmiştir. Atay ve Mahmoudi (2021) yaptıkları nitel çalışmada 177 hukuk fakültesi öğrencisine ulaşmış ve öğrencilerin COVID-19 salgınındaki uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunları tespit etmeye çalışmıştır. Öğrencilerin görüşlerine göre derslerde telefon ve diğer çevrimiçi uygulamalar nedeniyle teknik sorunlar yaşanmıştır. Fauzi ve Khusuma (2021) 45 ortaokul öğretmeni ile yaptıkları araştırmada öğretmenlerin COVID-19 sürecindeki çevrim içi derslere ilişkin değerlendirmelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler teknolojik engellerden (internet bağlantısı, internet kotası, alt yapı yetersizliği vb.) dolayı derslerde sorun yaşamıştır. Ariyanti (2020) sekiz üniversite öğrencisi ile yaptığı görüşmelerde COVID-19 salgını sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrenciler çevrim içi derslerde internet bağlantısı konusunda sorun yaşamışlardır.

Araştırmadan elde edilen başka bir sonuca göre aile etkeni (n=13) kodu kapsamında ev ortamından kaynaklanan sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. COVID-19 salgınındaki uzaktan eğitimde ev ortamında ders görme ve ailenin sahip olduğu olanaklar süreci etkilemiştir. Mevsim şartları nedeniyle aynı odada birden çok kişinin bulunması, velilerin yargılayıcı

tutumları öğrencilerin konu dışındaki etkenlerle ilgilenmesine ve iletişim kuramamasına neden olmuştur. Bu sonuçlara benzer olarak öğrencilerin, aile bireyleriyle aynı odada bulunduğu için dikkatlerinin dağıldığı, kardeş, vb. yakınlarınca rahatsız edildiği ve ailelerin uzaktan eğitime uygun ortam hazırlayamadığı ortaya çıkmıştır (Avcı ve Akdeniz, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021). Bayburtlu (2020), velilerin bilgilendirilmesinin uzaktan eğitim sürecini daha etkili hale getireceği sonucuna ulaşmıştır. Atay ve Mahmoudi (2021) de COVID-19 salgınındaki çevrimiçi derslerin zaman zaman aile üyeleri tarafından kesintiye uğratıldığı belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin derslerine odaklanmalarına engel teşkil etmiştir. Öğrencinin bulunduğu çevrenin ve ailenin sosyo-ekonomik durumunun uzaktan eğitim sürecinde çok etkili olduğu sonucu önceden yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Efriana (2021) yaptığı çalışma ile COVID-19 salgını sürecinde İngilizce öğretmenlerinin öğrenci ve velilerle çevrim içi öğrenmede çeşitli zorluklar yaşadığını belirlemiştir. Putri ve diğerleri (2020) yaptıkları araştırmada veliler COVID-19 sürecindeki çevrim içi derslerde öğrenme disiplini sağlayamadıklarını belirtmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre uzaktan eğitim sürecinde fırsat eşitliğinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarında bozulduğu (n=13); sürecin yapısına uygun etkinlik tasarımının yeterli sayıda olmadığı (n=8); dijital yetkinlik konusunda öğretmen, öğrenci ve velilerin sorun yaşadığı (n=2) ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlere göre sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları uzaktan eğitim sürecinden yeterince yararlanamamıştır. Çünkü bu aileler gerekli dijital aygıtlara ya da internete sahip değildir. Fırsat eşitliğine uymayan koşullarda uzaktan eğitime katılamayan ya da az katılan öğrencilerin çok büyük ölçüde öğrenme kaybı yaşadığı öngörülebilir bir durumdur. Bu konuda elde edilen sonuçlar yapılan diğer çalışmaları da destekler niteliktedir. Bu araştırmalar da öğrencilerin bilgisayar ve internete ya da ikisinden birine erişemedikleri için derslere katılmadıklarını göstermektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Bayburtlu, 2020; Bozkurt, 2020). Başka bir araştırmada üniversite öğrencilerinin %37'sinin evinde internet olmadığı ve çevrim içi derse girmeyenlerin %75'inin internet yetersizliği nedeniyle derslere katılmadığı belirlenmiştir (Karadağ ve Yücel, 2020). Sezgin ve Fırat (2020) tarafından dijital uçurum olarak belirtilen bu durum, öğrencilerin yaşadığı fırsat eşitsizliğinin gerekçelerini arttırmıştır. Sosyo-ekonomik nedenler, coğrafi nedenler gibi gerekçelerin yanına teknolojik nedenler boyutunun da eklendiği belirtilmiştir. Araştırma verileri birbirini destekler niteliktedir. Ancak üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada, öğrencilerin neredeyse tamamının uzaktan eğitime bağlanabilecek bir dijital araca (telefon, tablet, bilgisayar

vb.) ve internet hattına sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bu durumun nedeni olarak da öğrencilerin yaş düzeyinden dolayı telefon sahibi olmasının etkili olduğu belirtilmiştir (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020). Uzaktan eğitimde kullanılan ders materyalleri yüz yüze eğitime yönelik tasarlandığı için uyum sorunları yaşanmaktadır. Bu nedenle sürece uygun etkinlik tasarlanmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yıldız (2020), çevrim içi ortamlarda topluluk hissi sağlanması ve öğretimin gerçekleşmesi için materyal tasarımının etkili olduğunu ifade etmektedir. İşbirliği, etkileşim ve güven ortamının sağlanmasında öğrencilerin ilgisine göre yapılan tasarımların etkili olacağı belirtilmiştir. Atmojo ve Arif Nugroho (2020) da yaptıkları çalışmada öğretmen görüşlerine göre COVID-19 sürecinde çevrim içi derslere velilerin ilgisiz kaldığını belirlemiştir. Veliler özellikle çocuklarının çevrim içi derslere katılmasını ve bunu sürdürmesini yeterince takip etmemiştir.

Katılımcılara göre öğretmen, öğrenci ve ailelerin dijital yetkinliğe sahip olması, kullanılan araçların eğitim-öğretim ortamlarında sunduğu olanaklardan yararlanma açısından önemlidir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular daha önce yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Arslan, Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat'ın (2021) araştırmasında veliler, teknoloji kullanımı konusundaki eksikliklerinin uzaktan eğitim sürecini aksattığını belirtmektedir. Bu konuda yapılan diğer çalışmalar da teknoloji kullanımını belirli bir düzeyde bilmenin uzaktan eğitimdeki önemine vurgu yapmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmen, öğrenci, velilerin uzaktan öğrenme ve bilişim teknolojileri konusunda eğitilmesinin sürecin daha sağlıklı yürütülmesine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Can, 2020; Canpolat ve Yıldırım 2021). Uzaktan eğitimde dijital araçların kullanımıyla ilgili öğretim elemanlarına eğitim verilmiştir. Deneysel çalışma sonucunda öğretim elemanlarının öz yeterliliklerinin yükseldiği görülmüştür (Ak, Gökdaş, Öksüz ve Torun, 2021). Öğretmen, öğrenci ve velilerin teknoloji kullanımı konusundaki yetkinlikleri gerek salgın sürecinde gerekse salgın sonrasında onlara büyük kolaylıklar sağlayabilir. Ariyanti (2020) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada COVID-19 salgını sürecindeki çevrim içi derslerde dijital uygulamalarda sorun yaşandığını belirlemiştir. Putri ve diğerleri (2020) ilkökul öğrencileri ile yaptığı çalışmada özellikle 4. Sınıf öğrencilerinin teknoloji becerileri eksikliğinden dolayı çevrimiçi derslerde sorun yaşadıklarını belirlemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- COVID-19 sürecinde ve sonrasında dijital yetkinliğin önemi göz önüne alınarak öğretmen, veli ve öğrencilere eğitimler verilmelidir.
- Uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin harflerin yazım yönlerini ne kadar iyi bildiğine ilişkin araştırmalar yapılmalı ve gerekirse bu konuda telafi eğitimleri verilmelidir.
- Fırsat eşitliğinin sağlanması adına uzaktan eğitim sürecinde devam sorunu yaşayan öğrenciler için özel bir telafi programı hazırlanmalı ve ilerleyen eğitim kademelerinde eksiklerini tamamlayamayanlar için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
- Uzaktan eğitimi daha etkili bir hale getirmek için öğrenciler arasında etkileşimi arttıracak etkinlikler düzenlenmelidir. Süreç içerisinde öğrenmelerin daha etkili gerçekleşmesi için MEB desteği ile eğitim materyalleri hazırlanmalıdır.
- Araştırmacılar, farklı öğretim kademelerine göre uzaktan eğitimde yaşanan sorunları ve tespit etmek için yeni çalışmalar yapmalıdır.

Kaynakça

- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alan yazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-9.
- Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C. ve Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi(AUAd)*, 7 (1), 24-44.
- Altunbay, M. ve Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde “Z kuşağı” bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks (ZfWT)*, 10 (1), 127-142.
- Ariyanti, A. (2020). EFL Students’ challenges towards home learning policy during Covid-19 outbreak. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5 (1), 167-175.
- Arslan, K., Görgülü-Arı, A. ve Hayır-Kanat, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 192-206.
- Atay, F. ve Mahmoudi, A. (2021) Hukuk öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sırasında çevrimiçi mesleki yabancı dil kursu öğretimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 3 (1), 92-104.
- Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13 (1), 49-76.
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3 (4), 117-154.
- Ayda, N. K., Baştaş, M., Altınay, F., Altınay, Z. ve Dağlı, G. (2020). Distance education for students with special needs in primary schools in the period of Covid-19 epidemic. *Propositos y Representaciones*, 8 (3), 1-8.
- Aydın, E. ve Erol, S. (2021). The views of Turkish language teachers on distance education and digital literacy during Covid-19 pandemic. *International Journal of Education & Literacy Studies*. 9 (1), 60-71.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15 (4), 109-129.
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 52-84.

- Baloran, E. T. (2020). Knowledge, attitudes, anxiety, and coping strategies of students during COVID-19 pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 25 (8), 635-642.
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), 36-46.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3 (2), 14-22.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15 (4), 131-151.
- Bei, E., Mavroidis, I., & Giosos, Y. (2019). Development of a scale for measuring the learner autonomy of distance education students. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22 (2), 133-144.
- Bouznad, S., & Ibourk, A. (2020). School closures, equality of opportunity: Some recommendations. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (1), 103-110. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/295>.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 1- 23.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid 19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6 (2), 11-53.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7 (1), 74-109.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). (Çev.). Siyasal Kitabevi. Ankara.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91–96.
- Demirören Haber Ajansı. (2020, 18 Nisan). Bingöl'de internete erişim sağlanamayan köyde öğrenciler, EBA'ya bağlanamıyor. <https://www.haberler.com/bingol-de-internete-erisim-saglanamayan-koyde-13135409-haberi/Son> erişim tarihi:20.02.2021.
- Efriana, L. (2021). Problems of online learning during Covid-19 pandemic in EFL classroom and the solution. *JELITA: Journal of English Language Teaching and Literature*, 2 (1), 38-47.

- Etikan, İ., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5 (1), 1-4.
- Erkoca, M.C. (2021) Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7 (1), 148-163.
- Fauzi, İ., & Khusuma, I. H. S. (2021). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra' : Kajian Ilmu Pendidikan*, 5 (1), 58-70.
- Gonzalez, D., & Louis, R. St. (2018). *Online Learning*. In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1st ed.). Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0423> in 29.06. 2021
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulamada*, 11 (1), 160-177.
- Jacobs, G. M., & Ivone, F. M. (2020). Infusing cooperative learning in distance education. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24 (1), 1-15.
- Kamal, M., Zubanova, S., Isaeva, A., & Movchun, V. (2021). Distance learning impact on the English language teaching during COVID-19. *Education and Information Technologies*. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10639-021-10588-y.pdf> in 29. 06. 2021.
- Kang, W. (2020). What determines citizens' perception of the equality of opportunity?. *The Journal of Inequality and Democracy*, 3 (2), 22-37.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 209-224.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10 (2), 181-192.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7 (53), 1262-1274.
- Katranç, M. ve Uygun, M. (2013). Sınıf öğretmenlerini Türkçe derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 773-797.

- Kavalcı, K. ve Ünal, S. (2016). Y ve Z kuşaklarının öğrenme stilleri ve tüketici karar verme tarzları açısından karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 1033-1050.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H.(2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy(e-ijpa)*, 1 (1), 55-73.
- Keskin, M. ve Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 59-67.
- Kırık, A.M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kurnaz, E. ve Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 2 (3), 262-288.
- Martinez, S. J. R., Camacho, X. G. O., Guillen-Gamez, F. D., & Agapito, J. B. (2020). Attitudes toward technology among distance education students: Validation of an explanatory model. *Online Learning Journal*, 24 (2), 59-75.
- McAleer, M. (2020). Prevention is better than the cure: Risk management of COVID-19. *Journal of Risk and Financial Management*, 13 (46), 15-5.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19. *Kastamonu Educational Journal*, 28 (3), 1124-1129.
- Özgül, E. Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 49 (1), 395-412.
- Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R. Asbari, M., Wijayanti, L. M., & Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29 (5), 4809 – 4818.
- Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız?. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3 (1), 121-128.
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6 (4), 37-54.

- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15 (4).
- Şendoğan, E. (2021). Foreign language education during COVID-19 pandemic: An evaluation from the perspectives of preparatory class students. *Millî Eğitim*, 49 (1), 1079-1090.
- UNICEF. (2019). Primary Education. <https://data.unicef.org/topic/education/primary-education/>. Erişim tarihi: 16.02.2021.
- UNICEF. (2020a). How many children and young people have internet access at home? <https://data.unicef.org/resources/children-and-young-people-internet-access-at-home-during-covid19/> Son erişim tarihi: 20.02.2021.
- UNICEF (2020b). Education and COVID-19. <https://data.unicef.org/topic/education/covid-19/> Son erişim tarihi: 15. 01. 2021.
- UNICEF. (2020c). Remote learning amid a global pandemic: Insights from MICS6. <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/remote-learning-global-pandemic-insights-mics6/> Son erişim tarihi. 20.02.2021.
- Yaman, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" dersi bağlamında Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik ve algıları. *Hasan Al Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 57-71.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8 (1), 180-205.
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15 (6), 949-977.

Yazarlar Hakkında

Seyfettin BULUT



Lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ana bilim dalında tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği bilim dalında tamamlamıştır. 2016 yılında Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümünde Doktora eğitimine başlamıştır. Ağırlıklı olarak ilk okuma yazma öğretimi ve Türkçe öğretimi üzerinde çalışmaktadır. 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığına öğretmen olarak atanmıştır. Halen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak Afyonkarahisar ilinde öğretmen olarak çalışmakta ve doktora eğitimini sürdürmektedir.

Posta adresi: Çiçektepe İlkokulu. Dinar / AFYONKARAHİSAR

Tel (İş): +90 2723691020

GSM: +90 534 691 3143

Eposta: seybulut38@gmail.com

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI



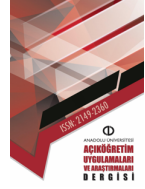
Prof Dr. Fatma SUSAR lisans eğitimini Pamukkale Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği ana bilim dalında tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Programında; doktora eğitimini de Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Sınıf Öğretmenliği Programında gerçekleştirmiştir. 2013 yılında “Sınıf Eğitimi” alanında doçent unvanını almış, 2018 yılında yine aynı alanda profesör olmuştur. Ağırlıklı olarak Türkçe öğretimi, ilk okuma yazma öğretimi, drama, öğretmen yetiştirme çalışmaktadır. Kitap bölümleri, yurt içi ve yurt dışı hakemli dergilerde makaleleri, ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılarda bildirileri bulunmaktadır. Halen Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görevine devam etmektedir.

Posta adresi: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD,
Kınıklı/DENİZLİ

Tel (İş): +90 258 296 11 41

GSM: +90 505 633 60 72

Eposta: fatmakirmizi73@gmail.com



Gönderim: 06.08.2021

Düzeltilme: 22.09.2021

Kabul: 25.10.2021

Tür: Araştırma Makalesi

Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi

Ebru AKTAN ACAR^a

Yahya Han ERBAŞ^b

Mustafa Yunus ERYAMAN^c

^a Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, ORCID: 0000-0002-9944-9013

^b Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, ORCID: 0000-0003-0802-4536

^c Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, ORCID: 0000-0002-4214-1202

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde öğrenme ve öğretme süreçlerinde yaşamış oldukları deneyimlere dair karşılaştırmalı bir araştırma yapmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin, Covid-19 pandemi ilanından sonra uygulanan uzaktan eğitim hakkındaki genel görüşleri ve deneyimleri incelenmiştir. Bu araştırma durum çalışması ile desenlenmiş bir nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Katılımcılar aktif olarak okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden gönüllü olarak katılmayı kabul eden 253 okul öncesi öğretmendir. Bu çalışma için geliştirilen anket formu ile veriler toplanmıştır. Bulgulara göre, okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitim hakkında çeşitli olumlu, olumsuz ve yansız ifadeler ortaya koymuşlardır. Farklı etkinliklerin kullanımına fırsat vermesi, teknoloji bilgisini artırması, veli-öğretmen işbirliği uzaktan eğitim hakkında olumlu ifadelerden bazılarıdır. Odaklanma problemi çıkarması, takipteki güçlük, motor becerilerin gelişimine katkı sunmaması, veli isteksizliği ve veli yetersizliği gibi ifadelerde uzaktan eğitim konusunda olumsuz ifadeler olarak çalışmada yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitimi, Uzaktan Eğitim, Covid-19 Pandemisi, Durum Çalışması

An examination of preschool teachers' opinions towards the Covid-19 pandemic process

Abstract

The purpose of this research is to conduct a research on the experiences of preschool teachers working in different regions of Turkey in learning and teaching processes during the Covid-19 pandemic. In line with these purposes, the general views and experiences of preschool teachers about distance education after the declaration of the Covid-19 pandemic were examined. This research was designed as a qualitative research patterned with a case study. The participants are 253 preschool teachers who are actively working as preschool teachers and who agreed to participate voluntarily from various regions of Turkey. Data were collected with the questionnaire form developed for this study. According to the findings, preschool teachers put forward various positive, negative and neutral statements about distance education. Allowing the use of different activities, increasing technology knowledge, parent-teacher cooperation are some of the positive statements about distance education. Expressions such as causing focusing problems, difficulty in following up, not contributing to the development of motor skills, unwillingness of parents and inadequacy of parents are included in the study as negative statements about distance education.

Keywords: Preschool Education, Distance Education, Covid-19 Pandemic, A Case Study

Kaynak Gösterme

Aktan Acar, E., Erbaş, Y., H., ve Eryaman, M., Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(4), 31-54. <https://doi.org/10.51948/auad.979726>

Giriş

Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19 adı verilen virüsün tüm dünyayı etkisi altına alması sonucunda, 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü ([WHO], 2020) pandemi ilan etmiştir. Bu süreçte, dünyanın büyük bir bölümünde birçok sektörde verilen hizmetler durdurulmuştur. Pandeminin ilanıyla olumsuz etkilenen en önemli alanlardan bir tanesi de kuşkusuz eğitimidir. UNESCO (2020)'un yayınladığı rapora göre dünya genelinde 1,6 milyar öğrencinin eğitim hayatı bu durumdan etkilenmiştir. Ülkeler eğitim-öğretim faaliyetlerinin durmaması amacıyla uzaktan eğitim başta olmak üzere birçok tedbir kararı almışlardır. Rapora göre, dünya genelinde 826 milyon öğrencinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanabileceği herhangi bir teknolojik araca sahip değildir. Ayrıca, uzaktan eğitime dâhil olmanın ön şartı kabul edilen internet bağlantılarındaki yetersizlikler, 56 milyona yakın öğrencinin verilen uzaktan eğitim derslerine bağlanmada sorun yaşamalarına neden olduğu bu raporda belirtilmektedir.

Bunlara ek olarak, yapılan araştırmalar göstermektedir ki uzaktan eğitimin her yaşta ve seviyeden öğrenciye ve bunların ihtiyaçlarına göre baştan sona detaylıca planlanması gereken bir süreçtir (Daniel, 2020). Pandemi döneminin doğurduğu bir diğer sorun ise öğretmen yeterlikleridir. Darling-Hammond ve Hylar (2020)'a göre öğretmenlerin pandemi sürecinin hızlandırdığı uzaktan eğitimin getirdiği yeni rollere mutlak suretle hazır olmalıydılar.

Teknoloji kullanımının hızla arttığı bir zamanda, çocukların bu araçlara ulaşımı da kolaylaşmıştır. Okul öncesi çağında başlayan bu tanışıklık, çocuğun gelişim özelliklerine uygun ve doğru araçlarla yapılmalıdır (Sayan, 2016). Gün içerisinde birçok etkinlik için tablet, bilgisayar, akıllı telefonlar vb. çocuklar tarafından kullanılmaktadır. Bu araçların yerinde kullanımının çeşitli olumlu yanlarının olduğu bilindiği gibi, gereğinden fazla kullanımına bağlı olarak çocuklarda çeşitli sağlık ve gelişim sorunlarının ortaya çıktığı araştırmalarla belirlenmiştir (Çalışkan ve Özbay, 2015; Demir ve Özmantar, 2013). Yaşayacakları muhtemel psikolojik ve fizyolojik travmalardan uzak kalmaları, bu dönemde yapılacak doğru planlamalarla mümkün olacaktır (Akkaş-Baysal, Ocak ve Ocak, 2020). Teknoloji kullanımının olumsuz sonuçlarını en aza hatta yok etme boyutuna indirip, olumlu yönlerini ortaya çıkarabilmek Covid-19 pandemi sürecinde daha büyük bir önem kazanmıştır. Bu dönemde okul öncesi öğretmenleri çeşitli programlar, yazılımlar ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden, çocukların eğitim öğretim faaliyetlerinden geri kalmamaları için çaba gösterdikleri bilinmektedir. Ebeveyn kontrolünde yapıldığı bilinen bu uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlerin süreci doğru bir şekilde yürütebilmeleri büyük önem kazanmıştır. Eğitim-

öğretim etkinliklerinin aksamaması adına yürütülen uzaktan eğitim sürecinde, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini ve deneyimlerini incelemek, ileride yaşanabilecek benzer durumlarda yapılması gerekenleri belirlemede önemli bir durumdur. Bu nedenle yaşanan Covid-19 pandemisinde okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinin ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Sorunsalı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde öğrenme ve öğretme süreçlerinde yaşamış oldukları deneyimlere ilişkin bir analiz yapmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin, Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkındaki genel görüşleri ve deneyimleri nelerdir?
 - 1.a. Okul öncesi öğretmenlerinin, uzaktan eğitimin yapılmasının gerekli olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 1.b. Okul öncesi öğretmenlerinin, uzaktan eğitimin yapılmamasının gerekli olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin, uzaktan eğitimde veli katılımına ilişkin düşünceleri nelerdir?

İlgili Alanyazın

Ülkemiz dahil dünyanın birçok yerinde, öğretmenlerin, eğitimi yönetenlerin, velilerin ve özellikle öğrencilerin Covid-19 pandemi sürecine ne kadar hazır olduklarına ilişkin yapılan araştırmalar hızla artmaktadır (Demir ve Özdaş, 2020; Fauzi ve Khusuma, 2020; Garbe vd., 2020; Kim, 2020; Korkmaz ve Toraman, 2020; Reimers ve Schleicher, 2020; Sirem ve Baş, 2020). Yapılan bu çalışmalarının sonuçları incelendiğinde; pandemi sürecine hazırlıksız yakalanmak, kullanılan yazılımlara ilişkin bilgi ve deneyim eksiklikleri, öğrencilerle etkili iletişim kuramamak, kullanılan materyalleri yeni duruma uygun hale getirmemek, dersleri kontrolde güçlükler yaşamak, yalnızlık hissinin artması ve fırsat eşitsizliği Covid-19 pandemisinin eğitim üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın merkezinde yer alan okul öncesi eğitiminin, pandemi döneminde uzaktan eğitimden nasıl etkilendiğine dair araştırmalar incelendiğinde, sonuçların yukarıda belirtilenlerden farklı olmadığı görülmektedir. Örneğin, Can (2020) yaptığı

çalışmada, Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamasında kullanımı artan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sisteminin sınırlı düzeyde kaldığını, özellikle okul öncesi öğrencilerine yönelik içeriğin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, İnan (2020) birçok alanda uzaktan eğitimin yetersiz kaldığını ve bundan en az seviyede etkilenmeleri önemli olduğunu belirtmiş, okul öncesi eğitiminin yeniden yapılandırılmasını tavsiye etmiştir. Tarkoçin, Alagöz ve Boğa (2020) ise yaptıkları çalışmada pandemi sonrası okul öncesi çocuklarının dijital araçları kullanım sıklığının daha da arttığını ve çocukların rutinlerinin bozulmasına bağlı olarak “kaygı, korku, agresif/öfkeli/saldırgan davranışlar, aşırı hareketlilik, kardeş kıskançlığı, anne-babaya bağımlılık” (s.1033) gibi olumsuz durumların ortaya çıktığını belirlemişlerdir.

Çocuğun gelecekteki akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyeceği bilinen okul öncesi eğitimde çocuğun yaşayacağı sorunlar, ileride birçok olumsuz durumla karşılaşmasına neden olabilmektedir. Schweinhart’a (2020) göre kaliteli erken çocukluk eğitiminden geçen çocukların gelişimi ve eğitimi olumlu yönde etkilenir. Yaşanan bu pandemi döneminde, çocukların aldığı uzaktan eğitimin, bu eğitimi vermekle yükümlü olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi, ilerleyen dönemde uzaktan eğitimin kalıcı bir hale gelmesine ihtimaline karşı alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi adına önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma modeline uygun, durum çalışması olarak desenlemiştir. Nitel araştırma “gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.41) bir araştırma türü olarak açıklanmaktadır. Durum çalışması bir ya da birden fazla durumun detaylandırılarak incelenmesi ve “bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılması ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanması” (Yıldırım ve Şimşek, s.73) olarak açıklanmaktadır. Bu çalışma Covid-19 nedeniyle ülke genelinde verilen uzaktan eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi hedeflendiğinden durum çalışması desenine uygun olarak planlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada amaçsal örneklem yaklaşımının kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd.,2020, s.92; Creswell,2012, s.209). Bu örneklem yöntemine göre, araştırmacı çalışmanın amacına uygun katılımcılardan bir kısmına ulaşır ve bu katılımcıların amaca uygun diğer katılımcıları önermeleriyle katılımcı sayısını arttırmaktadır. Çalışmanın katılımcıları aktif olarak okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden gönüllü olarak katılmayı kabul eden 253 kişiden oluşmaktadır. Hazırlanan çevrimiçi formu önce 308 kişinin doldurduğu tespit edilmiştir. Sorulara verilen cevapların sorularla uyumsuz olduğu, soruların bir ya da birkaçına yanıt vermeyen katılımcıların görüşleri çalışmaya dahil edilmemiştir. Kullanılmasında sakınca görülmeyen formları dolduran öğretmenler, OÖ1, OÖ2, OÖ3,....., OÖ253 şeklinde gerçek isim verilmeden kodlanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1			
<i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>			
Özellikler		N	%
Cinsiyet	Erkek	24	9,5
	Kadın	229	90,5
Mesleki Kıdem	İlk yıl	18	7,1
	2-5 Yıl Arası	46	18,2
	6-10 Yıl Arası	56	22,1
	11-15 Yıl Arası	60	23,7
	16-20 Yıl Arası	26	10,3
	21 Yıldan Fazla	47	18,6
Bağlı Bulduğunuz Kurum	Resmi Kurum	198	78,3
	Özel Kurum	55	21,7
Eğitim Seviyesi	Lisans	209	82,6
	Yüksek Lisans	44	17,4
Toplam		253	100

Tablo 1’e baktığımızda, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin 229(%90,5)’u kadın, 24(9,5)’ü erkek öğretmenlerdir. Meslek kıdemine göre öğretmenlerimizi incelediğimizde, en yüksek katılım mesleğinin 11-15 yıl aralığında çalışan okul öncesi öğretmenleri (n=60, %23,7) olurken, en az katılımın mesleğinde 16-20 yıl arasını çalışan okul öncesi öğretmenleri (n=26, %10,3) olduğu görülmektedir. Resmi kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri

%78,3'le (n=198), özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre (n=55, %21,7) daha fazla katılım göstermişlerdir. Eğitim seviyelerine göre katılımcılarımızı incelediğimizde, lisans mezunu okul öncesi öğretmenleri (n=209, %82,6), yüksek lisans mezunlarına göre (n=44, %17,4) daha fazla katılım göstermişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın özelinde geliştirilen yazılı görüş formu ile veriler toplanmıştır. Çalışmada yer alan sorular, çeşitli demografik bilgiler ile okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla oluşturulan sorulardan oluşmaktadır. Bu çalışmaya özgü geliştirilen yazılı görüş formuna ait sorular, katılımcıların demografik özellikleri belirlemeye yarayan olgusal, katılımcıların bir konudaki bilgilerini belirlemek için bilgi sorularından oluşturulmuştur (Büyüköztürk vd., 2020). Bu soru şekilleri göz önünde bulundurularak, araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemisinde uygulamaya konan uzaktan eğitim sürecinde ilişkin deneyimleri ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla geliştirilen sorular kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından oluşturulan anket formu, çalışmaya katılmaya gönüllü okul öncesi öğretmenlerine 20.12.2020-30.12.2020 tarihleri arasında oluşturulan çevrimiçi form aracılığıyla ulaştırılmıştır. Burada gelen görüşlerle beraber araştırmacılar analiz sürecine başlamış olup, sık tekrarların olmaya başladığı fark edildikten sonra veri doygunluğu sağlandığı düşünüldüğünden, veri kabulü durdurulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verileri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinin tümevarımcı analiz yaklaşımıyla incelenen veriler, Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından belirlenen;(i) verilerin kodlanması, (ii)temaların bulunması, (iii)verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve (iv) bulguların yorumlanması (ss.243-251) basamakları takip edilerek analiz edilmiştir. MAXQDA programı kullanılarak yapılan bu işlemlerden sonra elde edilen kodlarla, görsel bir şekilde kodların yoğunluğunun gösterilmesi amacıyla kelime bulutları (word cloud) oluşturulmuştur. Daha sonra kodların bir araya gelmesiyle oluşan temalar tablolar halinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Açık uçlu anket soruları Covid-19 dönemine ilişkin karşılaşılmaları mümkün durumlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Katılımcı teyidi ve uzman incelemesi ile geçerlik ve güvenirliliği belirlenmiştir. Analizler ile ortaya çıkan temalar, alt temalar ve kodlar araştırmada yer alan araştırmacılar tarafından ve iki farklı alan uzmanının incelemesi ve alınan geri bildirimlerle benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Ortaya çıkan farklılıklar konusunda görüşmeler yapılarak ortak bir düşüncede buluşma sağlanıp, daha sonra öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Dokuz aktif olarak görev yapan okul öncesi öğretmeni bu dönemde ortaya çıkan durumlara ilişkin oluşturulan temaları, alt temaları ve kodları inceleyerek, bunların uygun olup olmadığı konusunda düşüncelerini bildirmişlerdir. Bulgular kısmında katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin beyan ettikleri fikirlerden direkt alıntılarla geçerlik ve güvenirlilik sağlanmak istenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan Eğitime Dair okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri ve Deneyimleri

Araştırmanın birinci alt probleminde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri ve deneyimleri incelenmiş olup, elde edilen kodlar Şekil 1'deki gibi gösterilmektedir.



Şekil 1. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin genel görüşlerinin kod dağılımı

Şekil 1’de okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesiyle ortaya çıkan kelime bulutu yer almaktadır. Kelime bulutları oluşturulurken görüşlerde en fazla yer alan ifade, diğerlerine göre daha büyük puntolarla gösterilerek, katılımcıların görüşlerinin en çok hangi kavram etrafında döndüğünü göstermek amaçlanmaktadır. Buradan yola çıkarak, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimi etkisiz olarak gördüklerine ilişkin görüşlerin ağır bastığı çıkmaktadır. Tablo 2’de bu görüşlerden elde edilen alt temalar ve temalar yer almaktadır.

Tablo 2				
<i>Okul Öncesinde Uzaktan Eğitime Dair Öğretmen Düşünceleri</i>				
Temalar	Alt temalar	Kodlar	f (Kod Sayısı)	%
Eğitim-Öğretim Etkinliklerinden Kaynaklı Durumlar	Olumsuz İfadeler	Etkisiz Bir Uygulama	140	30,6
		Odaklanma Sorunu	14	3,1
		Takip Güçlüğü	17	3,7
		Motor Becerilerin Gelişiminde Eksiklikler	19	4,1
	Olumlu İfadeler	Farklı Etkinliklerle Motivasyonu Arttırma	17	3,7
		Yüksek Dijital Araç Kullanım Bilgisi	21	4,6
		Veli-Öğretmen İşbirliği	28	6,1
Yetkililerden Kaynaklı Durumlar	Olumsuz İfadeler	Plansızlık	21	4,6
		Ders Sürelerinin uzunluğu	19	4,1
		Yetersiz İnteraktif Yazılımlar	21	4,6
		Dijital Araç Eksikliği	37	8,1
		Fazla İş Gücü	23	5,0
	Yansız İfadeler	İnişli-Çıkışlı	12	2,6
Aileden Kaynaklı Durumlar	Olumsuz İfadeler	Veli İsteksizliği	17	3,7
		Veli Yetersizliği	24	5,2
Toplumdan Kaynaklı Durumlar	Olumsuz İfadeler	Sosyalleşme Eksikliği	28	6,1
Toplam			458	100,0

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime dair genel görüşlerinin yer aldığı birinci araştırma sorusunun bulgularını incelediğimizde, öğretmenlerimizin bu sürece ilişkin olumlu,

olumsuz ve yansız ifadelere yer verdiğini görmekteyiz. Burada ortaya çıkan kodlar “Eğitim-Öğretim Etkinliklerinden Kaynaklı Durumlar, Yetkililerden Kaynaklı Durumlar, Aileden Kaynaklı Durumlar ve Toplumdan Kaynaklı Durumlar” olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Bu sürece ilişkin en olumlu görüşün “veli-öğretmen işbirliği (n=28, %6,1)” olduğunu, en olumsuz görüşün ise “etkisiz bir uygulama (n=140, %30,6)” olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerimizin bazılarına ait görüşler aşağıdaki gibidir:

“Erken çocukluk döneminde esas olan uzaktan eğitim döneminde çocuğun arkadaşları ve öğretmenleri ile duygusal bağının devamlılığını sağlamak ve güvende mutlu hissetmesini sağlamaktır, bu yaş grubunu saatlerce bilgisayar başında sabit tutmak onların enerjilerine ters bir durum olacaktır, o yüzden olabildiğince aktif ve saatleri çok uzun olmayan bir online eğitim sistemi kurulmalı.” (OÖ114, K)

“Okul öncesi için uzaktan eğitim çok sıkıntılı bir süreç. Çocukların dikkat sürelerini ve çabuk sıkılmalarını düşünürsek bu yaş grubu için uzaktan eğitim çok da verimli sayılamaz. Geçen dönem yaptığım uzaktan eğitim çalışmalarına dayanarak veli isteğinin de çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuk istekli ve öğrenmeye açık olsa bile veli katılım sağlamıyorsa ne yazık ki çocuk uzaktan eğitimden mahrum kalıyor.” (OÖ150, K)

“Uzaktan eğitimde öğrencilerim çok mutlu oluyorlardı ve katılım çok iyiydi. Her gece etkinliklerimizi yapıyor, sohbet ediyor ve hikayemizi okuyordum. Okul öncesi döneme canlı ders konulabilir. Ben zoom programından yaptım.” (OÖ199, E)

“Eğitim iletişim gerekli derslerde arkadaşlarını öğretmenini görüp mutlu olduklarını gözlemliyorum. Evden dışarı çıkamadıklarından bu yöntemle en azından moral motivasyon oldu.” (OÖ212, K)

Görüldüğü üzere katılımcılar ders sürelerinin çok uzun tutulmasının çeşitli becerilerin gelişimine olumsuz etki göstereceğini, bununla beraber bu pandemi sürecinde sosyalleşme yolu olarak uzaktan eğitimin kullanılabilmesine değinmişlerdir. Özellikle veli katılımının desteklenmesinin, bu süreçte ortaya çıkabilecek muhtemel sorunları azaltacağına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Uzaktan Eğitimin Neden Yapılması Gerektiğine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmanın birinci alt probleminin ilk bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin neden yapılması gerektiğini belirten ilişkin görüşleri ve deneyimleri incelenmiş olup, elde edilen kodlar şekil 2’deki gibi gösterilmektedir.



Şekil 2. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim yapılmasına ilişkin kodların dağılımı

Şekil 2’de yer alan kodları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin, eğitimde devamlılığın önemli olmasından dolayı uygulanması gerektiğini belirten görüş, diğerlerinden daha fazla belirtilmiştir. Tablo 3’te bu görüşlerden elde edilen kodların birleşmesiyle elde edilen temalar yer almaktadır.

Tablo 3			
<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Neden Yapılması Gerektiğine İlişkin Düşünceleri</i>			
Temalar	Kodlar	f (Kod Sayısı)	%
Teknoloji Temelli Gerekçeler	Hibrit Model	20	6,1
	Bilişimle Tanışma	26	7,8
Toplumsal Temelli Gerekçeler	Aktif Ev Hayatı	65	19,5
	Çevrimiçi Sosyalleşme	26	7,8
	Risksiz yaşam	91	27,5
Eğitim Temelli Gerekçeler	Eğitimde Devamlılık	104	31,3
Toplam		332	100

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin neden yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelediğinde, bu modelin eğitimde devamlılığın esas olması ve bunu gerçekleştirmek adına uzaktan da olsa eğitimin devam etmesi gerektiği, teknolojik araçların eğitim amaçlı

kullanımıyla tanışmak adına güzel bir fırsat olduğunu, evde kalınması gerektiği bu dönemde aktif olarak çocukların bir uğraşının olacağını, internet aracılığıyla olsa da bir sosyalleşmenin olacağı, çocukların yalnızlaşmayacağı, ne olursa olsun sağlığın riske atılacak bir durum olmadığını ve çocukların evden eğitim alabileceğini, son olarak eğitimi desteklemesi adına bazen sınıf içi bazen sınıf dışı uygulamalarla hibrit olarak uygulanması gerektiğini belirten görüşler ortaya koymuşlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu görüşlerinden bazıları aşağıda gösterilmiştir:

“3-5 yaş aralığındaki çocuklar pandemi döneminde evde ilgisiz ve asosyal kalıyor, internette kontrolsüzce çok vakit geçiriyor. Bu dönem çocuklarının eğitimleri konusunda velilerin desteklenmesi ve uzaktan eğitimlerin aksatılmaması gerekir.” (OÖ3, K)

“Çağımızda çocuklar bilişim teknolojisini zaten sıklıkla kullanıyor ve dünya da eğitim bence bu yöne doğru ilerliyor. En azından çocuklar bu ağı yararlı kullanabilsin.” (OÖ54, K)

“Okul öncesi eğitimde sosyal mesafe-maske-hijyen kuralı uygulamak çok zordur. Hijyen kısmi olarak belki ama diğerleri hastalığın yayılarak taşınmasına sebep olur. Bu nedenlerle bu süreçte uzaktan eğitimle çocuklarımıza ulaşmalıyız.” (OÖ61, K)

“Bu dönemde ne öğretmenleri ne de öğrencileri riske atmamalıyız. Hastanelerin kapasitesi belli. Çocuklarımı çok özledim ancak kronik hastalığı olan bir insan olarak hem kendinin hem ailemin hem çocukların sağlığından endişe ediyorum.” (OÖ69, K)

“Okul bağı koparmamak, öğretmen öğrenci ve arkadaş iletişimindeki paylaşımları için yapılabilir. Bilişsel gelişimini destekliyor. Yaş gelişimine uygun etkinlik seçimi önemli.” (OÖ99, K)

“Hayatın gerçeğine sağlıktan daha önemli bir olgu yoktur. Pandemi dönemi tüm dünyayı eş zamanlı olarak tüm yaş grubunu etkilemiştir. İnsanoğlu yeni duruma uyum sağlayabilme gücüne sahiptir. Öğretmen ve öğrenci de birey olarak öncelikle kendini güvende hissetme ihtiyacına sahiptir. Ekran karşısından da olsa öncelikle güçlü bağ kurulmalı, alanında yetkin öğretmenler iyi bir planlama ile öğretim sürecine ortaklık etmelidir.” (OÖ115, K)

“Çocuklar hiç eğitim almamış olmasından iyidir diye düşündüğümünden. Ayrıca dijital ortamda bile olsa ekranları ile bir araya gelmeleri çocukları duygusal olarak destekleyecektir. Kısa süreli eğitim aralıkları ile de olsa azıcık okul disiplinine kavuşacaklardır” (OÖ119, K)

“Henüz sonuçları ya da gidişatının ne olacağını bilmediğimiz, tüm Dünya’yı durduran bir hastalık ile baş etmeye çalışıyoruz. Böyle bir dönemde okula dönüşün özellikle Avrupa ülkelerinde negatif geri dönüşleri olduğu da bir gerçek. Çocuklar en korunmasız gruptalar. Kendileri hasta olmasalar dahi taşıyıcı olmaları bu kararda büyük rol oynuyor.” (OÖ127, E)

“Evet olması gerektiğini düşünüyorum. Küçük yaş grubu ile çalıştığımız için geçen 5 buçuk 6 ay kadar olan bu süre çocukların sınıf ortamından ve arkadaşlarından uzaklaşmaları için yeterli olduğundan geçen her gün çocukları biraz daha okuldan uzaklaştırdığını ve uyum problemi ile karşılaşmamızı güçlendirdiğini düşünmekteyim.” (OÖ168, K)

“Yaşamı sürdürebilmek için bir amaç gerekli. Öğrencinin heyecan duyacağı bir program düzenlenirse, öğrenci kendi sorumluluklarını alarak eğitime kısmen de olsa devam eder. Akademik beklentiyi düşük tutarak bol etkinlikli, paylaşımlı çalışmalar yapılmalı. Ancak ilkokulda aile desteği şart.” (OÖ194, K)

“Erken çocukluk dönemindeki çocukların kendilerini koruyabilecek şekilde maske mesafe ve hijyen şartlarını sağlayabileceklerini düşünmüyorum. Ayrıca belirtisiz olarak taşıyıcı olmanın ihtimali olan çocukların hastalığın yayılmasında büyük rol oynayacağını düşünüyorum bu yüzden uzaktan eğitim olmalı.” (OÖ220, K)

Bu görüşler incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin dijital araçlarla erken yaşta tanışıldığına farkında olduklarını, böylece Covid-19 pandemi sürecinde bu tanışmanın avantaja dönüştürebileceğine ilişkin görüşler bildirmişlerdir.

Uzaktan Eğitimin Neden Yapılmaması Gerektiğine İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmanın birinci alt probleminin ikinci bölümünde, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin neden yapılmaması gerektiğini belirten ilişkin görüşleri ve deneyimleri incelenmiş olup, elde edilen kodlar şekil 3’teki gibi gösterilmektedir.



Şekil 3. Okul öncesi öğretmenin uzaktan eğitim yapılmamasına ilişkin kodların dağılımı

Şekil 3’te görüldüğü üzere, uzaktan eğitimin yapılmaması gerektiğini belirten okul öncesi öğretmen görüşlerinin büyük bir çoğunluğu yaparak-yaşayarak öğrenmedeki eksiklikler görüşünün etrafında toplanmıştır. Tablo 4’te bu görüşlerden elde edilen kodların birleşmesiyle elde edilen temalar yer almaktadır.

Tablo 4 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Neden Yapılmaması Gerektiğine İlişkin Düşünceleri</i>			
Temalar	Kodlar	f (Kod Sayısı)	%
Teknoloji Temelli Gerekçeler	Dijital Ortam yetersizliği	39	31,3
Toplumsal Temelli Gerekçeler	Fırsat Eşitsizliği	18	6,3
	Ekran Bağımlılığı	18	6,3
Eğitim Temelli Gerekçeler	Yaparak-Yaşayarak Öğrenmede Eksiklik	62	21,5
	Fiziksel Aktivite Eksikliği	22	7,6
	Sosyal Duygusal Gelişim	44	15,3
Aile Temelli Gerekçeler	Veli Katılım Sorunu	54	18,8
	İletişim Eksikliği	31	10,8
Toplam		288	100

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin neden yapılmaması gerektiğine dair görüşlerini incelediğimizde, öğrencilerin yeterince dijital araçlara sahip olmadığını, fırsat eşitsizliğine neden olduğunu, ekran bağımlılığını arttırdığını, okul öncesi eğitimin temellerinden olan yaparak-yaşayarak öğrenme eksikliğini olduğunu, fiziki etkinliklerin yapılamamasını, çocukların hem sosyal hem de duygusal gelişimlerine darbe vurduğunu, velilerin yeterince katılım göstermeyerek eğitimi sekteye uğrattıklarını ve iletişim kurmada çok ciddi sıkıntıların yaşandığını belirten görüşler ortaya atmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu görüşlerinden bazıları aşağıda gösterilmiştir:

“Erken çocukluk eğitimi okulda yaparak yaşayarak anlam kazanacağını düşünüyorum. Somut yaşantı yaratılmalı diye düşünüyorum.” (OÖ1, K)

“Oyunla öğrenme dönemindeki çocukları ekran başında saatlerce oturtup birbirlerini görmeden sınıf ortamı kurmaya çalışmak mümkün değildir.” (OÖ12, K)

“Uzaktan çocuğun konsantrasyonu sağlanamadığı için çok verimli olmadığını düşünüyorum.” (OÖ26, K)

“Oyunla öğrenme dönemindeki çocukları ekran başında saatlerce oturtup birbirlerini görmeden sınıf ortamı kurmaya çalışmak mümkün değildir” (OÖ30, K)

“Okul öncesi dönemde her gün uzaktan eğitim yapmak hem çocukları hem aileleri hem de öğretmenleri olumsuz etkileyecektir diye düşünüyorum.” (OÖ51, K)

Uzaktan eğitim yapılması çok zorlu bir süreç ve bu sürecin etkili olduğunu düşünmüyorum. Ne yazık ki köylerde ulaşamadığımız birçok çocuk var. Dönüşümlü olarak yüz yüze eğitim yapılabilir. “OÖ71, K)

“Öğrenci- öğrenci, öğrenci- öğretmen etkileşiminin daha sağlıklı sağlanması, sosyal yeterliliklerinin düşük kalmaması için uzaktan eğitim belli bi seviyeden sonra yapılamaz.” (OÖ81, E)

“Zorunlu olarak yaşanan bu süreçte eğitim materyali herkese eşit ve adil olarak dağıtılamıyorsa, öğrencinin yanında bulunan yetişkinin farklı işlerinin olması, ilgilenememesi, bireysel destek verilmemesi bu süreci anlamsızlaştırıyor.” (OÖ101, K)

“Okul öncesinde etkileşim ne kadar az olursa gelişimde o oranda az olacaktır. Bu yüzden uzaktan eğitimin işlevsel olduğunu düşünmüyorum.” (OÖ110, K)

“Bu yaş grubunda mutlaka veli devreye girmesi gerekiyor. Velilerde çalıştığı için uğraşmak istemiyorlar. Ayrıca bu yaş grubunda dönüt almak çok zor olduğu için yapılmasının çok faydası olmadığını düşünmekteyim.” (OÖ135, K)

“Erken çocuklukta yüz yüze iletişim, sosyalleşme çok önemlidir bu da uzaktan bir şekilde mümkün değildir. O yaştaki bir çocuk keşfederek görerek öğrenir. Bunu online bir şekilde kazandırmak çok zor” (OÖ162, K)

“Uzaktan eğitim birebir eğitim etkisini asla göstermez özellikle ilkökul çağı çocuklarının öğrenme, sosyalleşme ve sosyal davranışsal gelişimi adına. Ayrıca yurdumuzda her öğrenci ve öğretmenin fiziki teknik imkanları uzaktan eğitime erişime engel olmaktadır. Yapılamaz demiyorum yapılır ama etkisi çok azdır.” (OÖ189, K)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Veli Katılımına İlişkin Düşünceleri

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde velilerden bekledikleri desteklere ilişkin görüşleri ve deneyimleri incelenmiş olup, elde edilen kodlar şekil 4’teki gibi gösterilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları bu uzaktan eğitim sürecinde veli-öğretmen işbirliği kapsamında velilerin neler yapması gerektiğini belirten görüşlerini incelediğimizde, öğrencinin derse katılımını takip etmelerini, uzaktan eğitim dersleri için gerekli araç-gereçleri evde hazır bulundurmalarını, öğrenci ile birlikte gerekli motivasyona sahip olmaları gerektiğini, öğretmenler birlikle eş zamanlı dersi yürütebilme becerilerine sahip olmaları, çocukların dil gelişimlerine destek olmalarını, çocukların ders için gereken teknolojik araçlara ulaşımını sağlamalarını, dersleri beraber planlamayı, etkinlikleri çocukların yapıp yapmadığını kontrol etmelerini, ders dışı çocuğu aktif tutan etkinlikler planlamalarını, gün içerisinde çocuklara sesli okumalar yapmalarını ve uzaktan eğitim dersleri sürecinde gereken disiplini sağlamalarını söyleyen ifadeler yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu görüşlerinden bazıları aşağıda gösterilmiştir:

“Bilgiye ve araştırmaya açık bir biçimde öğretmenlerin plan ve programına dahil olabilirler.” (OÖ1, K)

“Velilerimi belirli aralıklar ile motive etmem gerekti. Süreçteki önemlerinden bahsettim sık sık. Okul öncesi eğitimin önemi hakkında bilgilendirme ve evdeki doğadaki materyaller ile etkinlik yapabilme konusunda eğitim verilebilir.” (OÖ7, K)

“Ebeveynlerin eğitimi, öğretmen ya da lisans ve devamından mezun olanların desteğini fazlası ile gördüm. Ancak diğerleri sadece gönder bakarız. Geri dönüş istemeyin. Uğraşamıyoruz, şekilde bir yaklaşım sergiledi. Bakanlık düzeyinde bir zorunluluk ve “notla değerlendirme” olduğunda velilerde sürece katılacaktır.” (OÖ28, K)

“Öğretmenlerini takip edebilirler. Kitaplar okuyup çocuklara örnek olabilirler. Evde neler yapılabileceği konusunda fikirler üretip programlayabilirler. Tvden, instagramdan uzmanları dinleyebilirler.” (OÖ65, K)

“Ebeveynler verilen çalışmalarını titizlikle takip etmeli ve çocuğuna da bunu göstermelidir. Bu şekilde son güne kadar çalıştığım velilerim var ve öğrencilerim evde dahi çok kaliteli vakitler geçirdiler sabah kalktıklarında etkinliklerimizi yapalım diyerek uyanan öğrencilerim oldu bunun etkisinin ben kadar velimde de olduğunu düşünüyorum. Eğitim sadece öğretmen ve öğrenci değildir tüm kurum kuruluş ve kişilerin çabası isteği ve titizliğini gerektiriyor. Bunu başarabilen ülkeler ise gelişiyor.” (OÖ94, K)

“Öğrenciye sınıf ortamı oluşturulmаса bile muhakkak ona özel bir ders köşesi hazırlanmalı. Muhakkak ders takibi yapılmalı. Yalnızca pandemi döneminde değil her durumda öğrenci iletişimde olup ders dışı birlikte verimli zaman geçirme, ailecek kitap okuma, film seyretme vs gibi etkinlikler yapılmalı.” (OÖ123, E)

“Öğretmenle iş birliği halinde olmaları süreci iyi yönetmeleri gerektiğinin farkında olmaları ve kesinlikle çocuklarına zaman ayırmaları gerekli.” (OÖ132, K)

“Telefon üzerinden iletişim ağlarını aktif kullanmaları gerekir. Öğretmen ile etkili iletişim kurarak çocuklarının öğrenme becerileri diri tutulabilir. Öğrencilerin okul ve öğrenme sürecinden bağımsızlaşmamalı ebeveynlerin sorumluluğunda bulunmaktadır bu süreçte. Öğretmenin verdiği sorumlulukları çocuklarının yapması içim destek olmaları gerekiyor.” (OÖ176, K)

“Çocuklarla beraber derslerimize sessizce katılabilirler, dinleyip ders islenişi konusunda fikir edinebilirler. Verdiğimiz görevlerin yapılıp yapılmadığını (şiiir ezberleme, defterlerin düzenli kullanımı, görev ve sorumlulukların kontrolü sağlamalıdır.” (OÖ211, E)

“Çocuklarıyla öğretmen olmadan, dikte etmeden evde oyun oynayarak, ihtiyaçlarına saygı göstererek, bir birey olarak temel değerlerine ve isteklerine saygı duymaları gerekmektedir. Önem verilen çocuk başarıma duygusunu daha hızlı keşfedebilecektir.” (OÖ232, K)

Sonuçlar

Yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin genel görüşlerinin çoğunlukla olumsuz ifadelerden oluştuğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin özellikle okul öncesi çocuklarında istenen düzeyde bir etki bırakmadığı, çocukların işlenen derslere karşı odaklanma sorunu yaşadığını, çocukların gelişimlerini takip etmenin güç olduğunu, derslerin plan dâhilinde ilerleyemediğini, dersin en önemli ihtiyaçlarından biri olan dijital araçların eksikliği, ortaya çıkan fazla iş gücü gerekliliği, velilerden kaynaklanan sorunlar ve sosyalleşme eksikliği bu sürece dair okul öncesi öğretmenlerinin genel görüşleri olarak yer almaktadır. Covid-19 pandemisinin tüm dünyayı etkisi altına aldığı andan itibaren dünyanın birçok ülkesi eğitim-öğretim faaliyetlerine çevrimiçi araçlarla devam etme kararı almış, bunun sonucunda uygulamaya konan bu çevrimiçi eğitimi ve etkilerini belirleme amacı taşıyan araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Dayal ve Tiko'nun (2020) yaptığı araştırma incelendiğinde, Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin bu dönemde çeşitli kaygılar yaşadıkları bulgularına erişilmektedir. Okul öncesi öğretmenleri çocukların yeterli sağlıklı ve güvenli bir ortamda bulunmaları gerektiğine ilişkin düşüncelere rastlanmaktadır. Bununla beraber alanyazında Covid-19 pandemisi dahilinde yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde, sonuçların yapılan bu araştırmanın bulgularıyla çeşitli benzerlikler gösterdiği görülmektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Erbaş,

2021; Sarı ve Nayır, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Örneğin, Sarı ve Nayır (2020) Covid-19 pandemi sonrasında UNESCO, Dünya Bankası ve Reimers ve Schleicher tarafından eğitim hakkında hazırlanan üç rapora ilişkin yaptıkları incelemede, dünya genelinde pandemiden kaynaklı ortaya çıkan uzaktan eğitime karşı öğretmenlerin ve velilerin hazırlıksız yakalandıklarını, uzaktan eğitimi sürdürmede zorlukların yaşandığını, toplumdan soyutlanmalara neden olduğunu, program içeriklerinin ve teknolojik altyapıların yetersiz olduğunu, öğrenmede kayıpların ortaya çıktığını, fırsat eşitsizliğinin daha da arttığını ve velilerle iletişim noktasında ciddi sorunların olduğunu belirlemişlerdir. Yurtbakan ve Akyıldız'ın (2020) çalışmasında da uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenciler arasında yeterli etkileşimin olmaması, öğrencilerde var olan bireysel farklılıkların gözetilememesi, öğrencilerin çoğunlukla dinleyen durumda kalıp pasif olmaları, öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması ve ders sürelerinin yetersizliği uzaktan eğitimin ortaya çıkardığı olumsuzluklar olarak belirtilmiştir.

Okul öncesi dönemde çocukların aktif bir katılımcı olarak eğitim-öğretim etkinliklerine katılması bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri açısından son derece önemlidir. Yapılan araştırmada çocukların motor becerilerin gelişimine, sosyal-duygusal gelişimlerine, özbakım becerilerinin kazanılmasına, iletişim becerilerine olumsuz yansiyabileceği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin velilerden bu konularda çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunmalarını istedikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, Kadan, Aysu ve Aras (2020) yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocuklara öz-bakım becerilerinin kazandırılması, hareket ve oyun ihtiyaçlarının karşılanması ve akranlarıyla nasıl iletişim kuracakları türünden becerilerin mutlaka kazandırılması gerektiği, yaşanan bu Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde olan çocuklara karşı velilerin neler yapması gerektiğini belirlemişlerdir. Buna göre, velilerin mutlaka çocuklarının pandemi ile ilgili ne düzeyde bilgiye sahip olduklarını ve varsa yanlış bilgilerinin düzeltmeleri gerektiği, oyunla veya çeşitli hikâyelerle süreci anlatmaları, korku ve kaygılarını önemsemelerini tavsiye etmişlerdir.

Ekran bağımlılığı, yaşanan Covid-19 pandemi sürecinde araştırmacılar tarafından en çok tespit edilen kaygılardan biridir (Akkaş- Baysal, Ocak ve Ocak, 2020; Başaran ve Aksoy, 2020; Kadan, Aysu ve Aras, 2020; Mart ve Kesicioğlu, 2020). Son yıllarda okul öncesi dönemde çocukların yaşadığı dijital bağımlılık türlerine, bunların açıklamalarına ve alınması gereken önlemlere ilişkin çalışmalarda artışın yaşandığı görülmektedir (Almourad, McAlaney, Skinner, Pleva ve Ali, 2020; Erbaş, 2020; Hazar ve Hazar, 2017, Smahel, Wright ve Cernikova, 2015; Wolfling, Beutel, Dreier ve Muller, 2014). Geçen bir yıl boyunca, bu konudaki kaygıların daha

da arttığı, eğitim öğretimde söz sahibi olan bütün paydaşların bu konuda tedbirler almaları gerektiği çalışmalarda sıklıkla tavsiye edilen bir durum halini almıştır (Bayburtlu, 2020; Gökler ve Turan, 2020; Kazan-Kızılkurt ve Dilbaz, 2020; Küçük-Biçer ve İlhan, 2020;).

Ailelerin de bu süreçte çocukların eğitimlerine katkısı her zamankinden daha fazla olduğu bilinen bir gerçektir. Pandemi öncesi yapılan araştırmalar incelendiğinde, ailelerin okul öncesi eğitim sürecinde aktif katılımının çocuğun gelişimine ve eğitimine katkı sağladığını gösteren çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (Aslanargun, 2007; Atakan, 2010; Çakmak, 2010; Ekinci-Vural, 2012; Göktaş, 2015; Kartal, 2005). Yapılan bu çalışmada da ailelerin ailelerin pandemi sürecinde etkin katılım göstermesinin öğretmenin işini kolaylaştırdığını gösteren bulgulara rastlanmaktadır.

Öneriler

Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkılarak, okul öncesi eğitimde öğretmenlerin, velilerin ve yetkililerin yapması gerekenlere ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunabiliriz;

1. Öğrencilerin daha aktif olacağı ve katılımı artırmaya yönelik etkinlikler hazırlayarak, çocuklarda uzaktan eğitime karşı çocuklarda oluşan ilgisizliği ve odaklanma sorunları en aza indirgenebilir.
2. Öğretmen ve velilerde eksik olduğu ortaya çıkan, teknolojiyi eğitim-öğretim amacıyla mümkün olduğunca kaliteli kullanabilme becerilerini arttırmaya yönelik eğitimler verilebilir.
3. Veli-öğretmen işbirliğini artıracak, kimi zamanlarda ortaya çıkan veli ilgisizliğini azaltacak, velileri bilinçlendirmeye yönelik eğitimler planlanabilir.
4. Özellikle okul öncesi çocuklarının gelişim düzeylerine uygun olarak yazılımların hazırlanması veya var olan yazılımların bu ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesine öncelik verilebilir.
5. Ortaya çıkması muhtemel ekran bağımlılığına karşı ders süreleri çocukları minimum seviyede ekranda tutacak şekilde planlanabilir.
6. Ailelere evde ders dışı yapılabilecek, çocukların yapmaktan zevk alacağı etkinliklere dair bilgiler verilebilir.
7. Bu süreçte uygulanan uzaktan eğitimde öğretmen-veli işbirliği içerisinde öğretmenle beraber etkinliklerin planlayıcısı ve uygulayıcısı olarak velilerden yararlanmak, çocukların yaşayabileceği olumsuzlukları azaltacak tedbirlerden biri olabilir.

Kaynakça

Akkaş Baysal, E, Ocak, G. & Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 185-214. <https://doi.org/10.47615/issej.835211> .

Almourad, M. B., McAlaney, J., Skinner, T., Pleva, M., & Ali, R. (2020). Defining digital addiction: Key features from the literature. *Psihologija*, 53(3), 237–253. <https://doi.org/10.2298/PSI191029017A>.

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.

Atakan, H. (2010). *Okul Öncesi Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmalarının Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

Başaran, M., & Aksoy, A.B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (Covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 668-678.

Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460> .

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.

Creswell. J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Çakmak, Ö.Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(20). 1–17.

Çalışkan, Ö., & Özbay, F. (2015). 12-14 yaş aralığındaki ilköğretim öğrencilerinde teknoloji kullanımı eksenli yabancılaşma ve anne baba tutumları: Düzce ili örneği. *Journal of International Social Research*, 8(39), 441–458.

Daniel, S. J. (2020). Education and the Covid-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96.

Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>

Dayal, H. C., & Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experiences surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 336-347.

Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>

Demir, S., & Özmantar, F. M. (2013). Teknoloji destekli matematik öğretiminde pedagojik prensipler. M. Doğan & E. Karakırık (Ed.), *Matematik eğitiminde teknoloji kullanımı içinde* (s.1-25). Nobel Yayıncılık.

Ekinci-Vural, D. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erbaş, Y.H. (2020). Erken çocukluk döneminde dijital bağımlılık. R.F. Ağmaz ve F. Ergüleç (Eds.), *Erken çocukluk eğitiminde dijital teknoloji ve öğrenme içinde* (s. 93-107). Pegem Akademi.

Erbaş, Y.H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.

Fauzi, I., & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>

Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). Parents' experiences with remote education during COVID-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>

Gökler, M., & Turan, Ş. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde problemleri teknoloji kullanımı. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5, 108-114.

Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216.

İnan, H. Z. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 831-849. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.754307>

Kadan, G., Aysu, B., & Aral, N. (2020). Covid 19 sürecinde çocuklar: Gelişimsel ihtiyaçlar ve öneriler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 360-379.

Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitim programlarından anne çocuk eğitim programının 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Kazan-Kızılkurt Ö., & Dilbaz N. (2020). COVID-19 pandemisinde bağımlılık. Coşar B. (ed.), *Psikiyatri ve COVID-19 içinde* (s.59-65). Türkiye Klinikleri.

Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-158.

Korkmaz, G., & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.110>

Küçük-Biçer, B., & İlhan, M. (2020). Covid-19'un çocukların sağlığı üzerine etkisi. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi Özel Sayı*, 103-111.

Mart, M., & Kesicioğlu, O.S. (2020). Parents' opinion to play at home during Covid-19 pandemic. *Turkish Studies*, 15(4), 945-958. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44381>

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD Report. 30 Aralık 2020 tarihinden https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_126_126988-t63lxosohs.pdf adresinden alınmıştır.

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>

Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (13), 67-83.

Schweinhart, L.J. (2020). Günümüzde erken çocukluk eğitimi ve müfredat modelleri. E.A. Acar (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (s.1-12). Nobel Akademik.

Sirem, Ö., & Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(4), 993-1009. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346>

Smahel, D., Wright, M. F., & Cernikova, M. (2015). The impact of digital media on health: children's perspectives. *International Journal of Public Health*, 60(2), 131–137. <https://doi.org/10.1007/s00038-015-0649-z>

Tarkoçin, S., Alagöz, N. & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44338>

UNESCO. (2020). Startling digital divides in distance learning emerge. UNESCO. 23 Aralık 2020 tarihinde <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge> adresinden alınmıştır.

Wolfling, K., Beutel, M. E., Dreier, M., & Muller, K. W. (2014). Treatment outcomes in patients with internet addiction: A clinical pilot study on the effects of a cognitive-behavioral therapy program. *BioMed Research International*, 2014, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2014/425924>

World Health Organization. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World health Organization. 25 Aralık 2020 tarihinde <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>

Yazarlar Hakkında

Ebru AKTAN ACAR



2001 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda doktorasını tamamladı. 1997 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaya başladı. Halen aynı üniversitede Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Profesör Dr. olarak görev yapmaktadır. Ayrıca ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nin (ÇABAÇAM) Proje Koordinatörlüğü'nü yürütmektedir. Erken okuma becerileri ve okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, dünyadaki erken çocukluk eğitimi model ve yaklaşımları, barış eğitimi ve farklılıklara saygı konuları çalışma alanlarıdır.

Posta adresi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Anafartalar Kampüsü, Eğitim Fakültesi
 Tel (İş): +90 286 218 0018 - 3611
 Eposta: ebru.aktan@yahoo.com.tr
 URL: <https://avesis.comu.edu.tr/1347>

Yahya Han ERBAŞ



2017'de doktora eğitimini Indiana Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okuryazarlık, Kültür ve Dil Eğitimi alanında tamamladı. 2018'de Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim bölümünde göreve başlamıştır. 2020 yılından itibaren Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Eğitim Bilimleri bölümünde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Okuma yazma eğitimi, çokkültürlü eğitim, öğretmen eğitimi, nitel araştırma yöntemleri ve çocuk edebiyatı alanlarında çalışmalarına devam etmektedir.

Posta adresi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Anafartalar Kampüsü, Eğitim Fakültesi
 Tel (İş): +90 286 218 0018 - 3665
 Eposta: yahyahan@gmail.com

Mustafa Yunus ERYAMAN



2006 yılında Illinois Üniversitesi Urbana-Champaign'de doktora eğitimini tamamlamıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde öğretim üyesidir. Dünya Eğitim Araştırmaları Birliği Başkanlığı ve Avrupa Komisyonu Değerlendirme Uzmanlığı görevlerini sürdürmektedir. Eğitim programları ve öğretim, sınıf öğretmenliği, eğitim felsefesi ve eğitim politikaları konularında çalışmaları devam etmektedir.

Posta adresi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Anafartalar Kampüsü, Eğitim Fakültesi
 Tel (İş): +90 286 218 0018 - 3600
 Eposta: yunuseryaman@gmail.com
 URL: <https://avesis.comu.edu.tr/eryaman>



Gönderim: 19.08.2021

Düzeltilme: 12.10.2021

Kabul: 25.10.2021

Tür: Araştırma Makalesi

Öğretmen adaylarının derslerde bir eğitsel sosyal ağ kullanımına ilişkin görüşleri¹

Çisem YAŞAR^a
Gülcan ÖZTÜRK^b

^a İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul Gelişim Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojisi Programı, ORCID: 0000-0002-0765-861X

^b Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0003-4399-1329

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının derslerde bir eğitsel sosyal ağ (Edmodo) kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin batısında bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinin bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünün üçüncü sınıfında öğrenim gören 27 öğretmen adaydır. Katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilip kodlanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının iletişim sağlama, kullanım kolaylığı, kaynaklara ulaşım, ders takibi, öğrenme kolaylığı, bilgiye erişim, geribildirim hızı, ödev yüklemeye kolaylık, sorumluluk bilinci sağlama açısından derslerde eğitsel sosyal ağ kullanımı hakkında olumlu görüşlerinin olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmen adayları arayüz ile ilgili sorunlar, internet problemi, amaç dışı kullanım, anında geri dönüş verilmemesi, ödev teslim sorunları ve dosya boyutu sorunu açılarından olumsuz görüşler belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Web 2.0 Araçları, Eğitsel Sosyal Ağ, Öğretmen Adayı, Görüş.

Opinions of pre-service teachers on the use of an educational social networks in lessons

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of pre-service teachers on the use of an educational social network in lessons. Case study, one of the qualitative research designs, was used in the study and the data were collected using semi-structured interview method. The study group of the research are 27 pre-service teachers studying in the third year in the department of computer education and instructional technology from a faculty of education at a university located in the west of Turkey. Participants were determined according to the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. The data obtained from the interviews were analyzed and coded by the content analysis method. As a result of the study, it was seen that the pre-service teachers had positive opinions about the use of educational social network in their lessons in terms of communication, ease of use, access to resources, course follow-up, ease of learning, access to information, speed of feedback, ease of submitting homework, and sense of responsibility. However, the pre-service teachers who participated in the study stated negative opinions in terms of interface problems, internet problem, misuse, not giving immediate feedback, problems in submitting homework, and file size problem.

Keywords: Web 2.0 Tools, Educational Social Network, Pre-Service Teacher, Opinion.

¹ 27-29 Nisan 2017 tarihlerinde Çanakkale, Türkiye'de düzenlenmiş olan VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresinde sunulan ve Özeti Kitabı s. 85'te yayımlanan "Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde sosyal ağ kullanımına ilişkin görüşleri" başlıklı sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

Kaynak Gösterme

Yaşar, Ç. ve Öztürk, G. (2021). Öğretmen adaylarının derslerde bir eğitsel sosyal ağ kullanımına ilişkin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(4), 55-79. <https://doi.org/10.51948/auad.984056>

Giriş

21. yüzyılın başları itibariyle sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin hızlı bir şekilde artmasıyla birlikte bilişim teknolojilerinde yeni gelişmeler ve değişimler gözlenmiştir. Oluşan gelişim ve değişimler çalışma ortamlarını ve iletişim araçlarını etkilediği gibi sosyal yaşantımızı da etkilemektedir (Ajan & Hartshorne, 2008). Yaşanan gelişmeler ve değişimler neticesinde yeni ve farklı olanaklar sunan ortamlar oluşmuş ve bu ortamlarda bireylerin rollerinde değişiklik gözlenmiştir. Oluşan bu ortamların ortaya çıkmasında ve yaygın kullanımında Web 2.0 olarak adlandırılan internet teknolojileri gelmektedir (Conole & Culver, 2010). Web 2.0 araçları bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim ve gelişmenin en büyük göstergesidir. Web 2.0 araçlarının ortaya çıkmasıyla beraber bireyler buldukları ağ ortamında kendi görüşünü ifade edebildiği ortamların oluşması ve bu sayede bireylerin etkin bir rol almaya başladığı görülmüştür. Web 2.0 araçları, kullanıcıların paylaşım yapmalarına ve iş birliği içerisinde hareket etmelerine olanak sağlayan, içerisinde internet araçları ve uygulamalarını barındıran uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Arroyo, 2011). Web 2.0 teknolojisinin ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte son zamanlarda en sık kullanılan terimlerden birisi olan sosyal ağ kavramı ortaya çıkmıştır. Sosyal ağların kullanımı, hayatın birçok noktasını etkilediği gibi eğitim-öğretim faaliyetlerinde de etkisini göstermiştir (Balasubramanian ve diğerleri, 2014; Çankaya ve diğerleri, 2014; Durak, ve diğerleri, 2017). Bireylerin birbirleri ile olan iletişimlerini sanal ağ ortamlarına taşıyan sosyal medya araçları eğitim sistemini de etkilemiş bunun neticesinde sosyal medya araçlarının eğitim aracı olarak kullanımını artmıştır (Dere ve diğerleri, 2016).

Sosyal ağ ortamları öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi artırma, hızlı ve kolay geri dönüş, kaynakların paylaşımı, zaman ve mekândan bağımsız işbirliği içerisinde çalışma ve iletişim kurma imkanı sağlamaktadır (Al-Rahmi ve diğerleri, 2018; Balakrishnan ve diğerleri, 2015; Mao, 2014; McLoughlin & Lee, 2008; Prestridge, 2019; Thongmak, 2013; Trust, 2017). Sosyal ağlar öğrenciyi aktif hale getiren, yaratıcı ve işbirlikli çalışmayı destekleyen yapısı ile öğrenmeyi kolay hale getirmenin yanı sıra esnek ve kolay kullanımı sayesinde sınıf ortamı dışında etkileşime de olanak sağlamaktadır (Sırakaya, 2014). Diğer taraftan sosyal ağ kullanımının öğrenci başarısını düşürdüğünü (Junco, 2012; Kirschner & Karpinski, 2010), öğretmen ve öğrenci rollerinin karışması nedeniyle öğretmenin otoritesinin zayıf hale geldiğini (Warner & Esposito, 2009), öğrenciyi takip etmenin güç hale geldiğini (Chugh & Ruhi, 2018), motivasyonun devamlılığının sağlanamadığını (Dinçer, 2017; Shapiro ve diğerleri, 2017) ve bireylerin arasındaki etkileşimin tam kurulamadığını (Muilenburg & Berge, 2005) ortaya

koyan sosyal ağ kullanımının olumsuz sonuçlarını belirten çalışmalar da mevcuttur. Bu nedenle öğrencilerin sosyal ağ kullanma amaçlarının farklı sonuçlar doğurabileceğini söylemek mümkündür.

Öğretimde sosyal ağların kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda eğitsel sosyal ağ kullanımı kavramı geliştirilerek, sosyal ağ ortamlarının özelliklerine sahip ancak ifade edilen olumsuzlukları taşımayan sistemler geliştirilmiştir (Durak ve diğerleri, 2014). Bu sistemlerden biri olan Edmodo arayüz tasarımı açısından Facebook ile benzerlik göstermektedir (Edmodo, 2021; Sarraab ve diğerleri, 2016). Bu sayede Facebook kullanan öğretmen ve öğrenciler Edmodo sosyal öğrenme ortamını kolaylıkla kullanabilirler. Eğitsel sosyal ağ olan Edmodo 2008 yılında kurulmuş ve 2011 yılında Amerika Okul Kütüphaneleri Birliği (American Association of School Librarians) [AASL] tarafından öğrenme ve öğretim alanında en iyi 25 web sitesinden biri olarak seçilmiştir (AASL, 2011). Edmodo, öğretmenin ve öğrencilerin güvenli bir şekilde bilgi paylaşımı yapabildiği, öğretmenin anketler ve quizler oluşturabildiği, ödev verebildiği ve not takibi yapabildiği bir sosyal öğrenme platformudur. Edmodo sayesinde öğretmen öğrencileriyle sanal ortamda iletişime geçebilir, belirli gün ve saate göre ödevler verebilir, ödevleri kimin teslim ettiğini ve içeriğini görebilir aynı zamanda ödevi puanlayabilir, eksik veya hatalı olan yerler için geribildirimlerde bulunabilir (Balasubramanian ve diğerleri, 2014; Kongchan, 2012; McLean ve diğerleri, 2017). Edmodo ortamında öğretmenler kendi branşlarındaki veya diğer branşlardaki öğretmenlerle iletişime geçebilir bu sayede fikir alışverişinde bulunabilir. Edmodo'ya erişim dizüstü ve masaüstü bilgisayarlardan, Android ve IOS işletim sistemli mobil cihazlardan ücretsiz bir şekilde sağlanabilmektedir. Edmodo platformu reklam içermemektedir. Edmodo eğitsel amaçlar için hazırlanmış güvenilir sosyal ağlar içerisinde en iyi örneklerden biri olarak düşünülebilir (Porcel ve diğerleri, 2018; Weber, 2012). Edmodo eğitsel sosyal öğrenme ağı, öğrencilere öğretmenleri gözetiminde güvenilir bir ortam sağlamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde eğitsel sosyal ağ olarak Edmodo'nun kullanımı ile ilgili araştırmaların son yıllarda arttığı görülmüştür. Kazez ve Bahçeci (2016), derslerinde Edmodo kullanan eğitim fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi [BÖTE] bölümü ikinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada hızlı gerçekleşen geribildirimlerin derse olan ilgiyi artırdığı ve ödev hazırlama konusunda motive edici olduğu sonucuna ulaşmıştır. Trust (2017), öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında matematik dersinde Edmodo platformunu kullanmalarının öğretim uygulamalarını geliştirmek için motivasyon kazandırdığı, uygulamalarda değişiklik yapılması gereken kısımlarda uygulamayı geliştirme adına kendini

daha iyi hissettikleri, bu sayede öğrenci merkezli ve yenilikçi uygulamaları hayata geçirme konusunda olumlu ifadeler kullandıkları sonucuna varmıştır. Dere ve diğerleri (2016), ilköğretim öğrencilerinin Edmodo platformunun özellikleri ve derste kullanımı ile ilgili görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin Edmodo platformunu kullanmalarının öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Kurt (2017), eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada Edmodo'dan yararlanarak öğrencilere günlük tutma, zihin haritaları, haftalık quizler gibi etkinlikler yapmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin arkadaşları ve öğretmeniyle etkileşimini ön planda olacak şekilde tasarlanmış harmanlanmış öğretim etkinliklerine olanak sağlamanın yanında etkileşimli olmasıyla da yüz yüze yapılan etkinliklerle harmanlanmasının öğrenme sürecini destekleyici olduğu sonucuna varmıştır. Kuzgun ve Özdiç (2017), Edmodo platformunun orta seviyede bir kullanılabilirliğe sahip olduğunu ve Türkçe dil ve yönlendirme desteği yanında Türkçe yardım paneli özelliklerinin geliştirilmesinin gerekliliğini belirtmiştir. Hamutoğlu ve Kıyıcı (2017), derslerinde Edmodo kullanan eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin Edmodo platformunun derse odaklanmayı arttırdığı, öğrenme sürecine katkı sağladığı, zamandan ve mekandan bağımsız olarak kaynaklara kolay ulaşım sağladığı şeklinde görüşleri olduğunu bulmuştur. McLean ve diğerleri (2017), velilerin Edmodo platformu kullanarak çocuklarının altı haftalık bir zaman dilimi içerisinde oynadıkları oyunlar ile ilgili düşüncelerini paylaşmaları için kullanmışlardır. Çalışma sonucunda çocukların oynadıkları oyun türlerinde farklı bakış açılarına sahip oldukları görülmüştür. Aldemir ve diğerleri (2018), tasarlanmış oldukları avatar ve rozet gibi oyun öğelerini Edmodo platformu içerisinde dahil ederek ve sohbet kanalları oluşturarak öğrencilerin birbirleriyle haberleşmelerini amaçlayarak öğrencilerin algılarını belirlemişlerdir. Günbaş & Yıldız (2020) matematik öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada matematik öğretim programı dersinde Edmodo kullanımı hakkındaki görüşleri incelemiştir. Çalışmada öğretmen adayları Edmodo hakkında olumlu görüşler yanında olumsuz görüşler de belirtmişlerdir. Alanyazında incelenen çalışmalarda farklı seviyelerdeki öğrencilerin eğitsel sosyal ağ kullandıkları, eğitsel sosyal ağ kullanımının öğrencilerin ders başarılarını ve motivasyonlarını artırdığı, zamandan ve mekandan bağımsız öğrenmeyi sağlamanın yanında kaynaklara ulaşımın kolay ve hızlı olması nedeniyle öğrencilerin eğitsel sosyal ağ kullanımı hakkında olumlu görüşlerinin olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde derslerde sosyal ağ kullanımı ile ilgili görüşlere yer veren çalışmaların çok fazla olmadığı görülmüş ve öğretmen adaylarının derslerde eğitsel sosyal ağ

kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Derslerde eğitsel sosyal ağ kullanımının önemli ölçüde arttığı günümüzde, bu çalışmanın eğitsel sosyal ağ kullanımı konusunda öğretmen adaylarının bakış açısından olumlu ve olumsuz ortaya çıkan yönleri ayrıntılı olarak ortaya koymak açısından alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir. Araştırmanın problemi “öğretmen adaylarının derslerde eğitsel sosyal ağ (Edmodo) kullanımına ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma problemine yanıt bulmak için belirlenen alt problemler şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının derslerde Web 2.0 araçlarını kullanma hakkındaki görüşleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim yarıyılından önce Edmodo’yu kullanma durumları nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının Edmodo’yu kullanmadan önceki beklentileri ve Edmodo’yu kullandıktan sonraki görüşleri nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının Edmodo’yu kullanmak için tercih ettikleri bilişim teknolojisi araçları ve bu araçları tercih etme nedenleri nelerdir?
5. Öğretmen adaylarının derslerde Edmodo kullanmanın olumlu ve olumsuz olduğunu düşündükleri yönler nelerdir ve Edmodo kullanırken gördükleri olumsuzlukların giderilmesine yönelik görüşleri nasıldır?
6. Öğretmen adaylarının dersler dışında kullandıkları sosyal ağ ortamları ile Edmodo’yu karşılaştırma açısından görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeline göre yürütülmüştür. Nitel araştırma, değişkenler bilinmediği durumlarda incelemeler sonucunda değişkenlerini tanımlandığı aynı zamanda araştırma sorularının cevaplarının bulunduğu en uygun ve en sık kullanılan yöntem olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2007). Durum çalışmaları, yaşanan çeşitli deneyimler, olaylar ve durumların derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılması için gerçekleştirilen araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışmada öğretmen adaylarının derslerde eğitsel sosyal ağ kullanımına ilişkin görüşlerinin ayrıntılı olarak ortaya konması amaçlandığından durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmalarında odaklanılan konuya ilişkin deneyimleri, olayları ve durumları ortaya koyabilecek kişiler veri kaynağı olduğundan görüşme başlıca veri toplama yöntemi olarak belirtilmiştir. Zengin veriler

toplanmasına olanak sağladığı ve esnek olduğu için nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubu Türkiye'nin batısında bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde BÖTE bölümünün üçüncü sınıfında öğrenim gören ve derslerinde Edmodo eğitsel sosyal ağ ortamını kullanan 27 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemdeki amaç, önceden belirlenmiş kıstası veya kıstasları karşılayan durumların üzerinde çalışılmasıdır. Kıstas ya da kıstaslar araştırmacı tarafından oluşturulabildiği gibi önceden hazırlanmış bir kıstas listesi de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Örnekleme yöntemindeki ölçüt öğretmen adaylarının derslerinde Edmodo eğitsel sosyal ağ ortamını aktif olarak kullanıyor olmalarıdır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1				
<i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>				
Özellikler		Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
Kişisel bilgisayara sahip olma durumu	Evet	9	16	25
	Hayır	-	2	2
İnternet erişimine sahip olma durumu	Evet	6	14	20
	Hayır	3	4	7
Sosyal ağları kullanma durumu	Evet	9	18	27
	Hayır	-	-	-
	Toplam	9	18	27

Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda amaç, özel bir konuda derinlemesine soru sorma ve soru açık değilse daha açıklayıcı hale getirmektir (Çepni, 2007). Görüşme formundaki sorular hazırlanırken ilgili alanyazında yer alan çalışmalar incelenmiştir. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra BÖTE alanında uzman olan iki akademisyene incelemeleri için verilmiştir. Uzmanların yapmış oldukları öneriler doğrultusunda sorular ve görüşme formu son şeklini almıştır. Görüşme formunda, öğretmen adaylarının kişisel bilgisayarlarının olup olmadığı, ihtiyaç duyduklarında kullandıkları İnternet

bağlantılarının bulunup bulunmadığı, sosyal ağları aktif olarak kullanıp kullanmadıkları şeklindeki soruların yanı sıra derslerde Edmodo’yu kullanma hakkındaki görüşlerini öğrenmek amacı ile sorulmuş sorulara yer verilmiştir. Görüşmeler esnasında Edmodo’yu kullanma ile ilgili öğretmen adaylarına yöneltilen sorular bulgular bölümünde ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler yazılı hale getirilmiş ve birinci araştırmacı tarafından içerik analizi uygulanarak incelenip kodlanmıştır. İçerik analizinin amacı toplanan verileri açıklayıcı hale getirebilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmanın güvenilirliği için yazılı hale getirilen verilerden rasgele seçilen dört katılımcıya ait olanlar, ikinci araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilen Güvenirlik = $[\text{Görüş birliği olan kodların sayısı} / (\text{Görüş birliği olan kodların sayısı} + \text{Görüş ayrılığı olan kodların sayısı})] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranı $25/125 \times 100 = \%80$ olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994), iki farklı kodlayıcının uyumunu için $\%70$ üzerindeki değerlerin kodlayıcılar arası güvenirlilik için yeterli olduğu belirtmiştir Buna göre yapılan kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “öğretmen adaylarının derslerde Web 2.0 araçlarını kullanma hakkındaki görüşleri nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak için katılımcılara “Derslerinizde Web 2.0 araçlarını kullanıyor musunuz? Kullandığınız araçların isimleri nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. 21 katılımcı en az bir Web 2.0 aracını ismini belirtmiştir. Altı katılımcı ise herhangi bir Web 2.0 aracı ismi belirtmemiştir. Katılımcılar tarafından belirtilen Web 2.0 araç isimleri incelendiğinde, Edmodo (13 katılımcı), Kahoot (5 katılımcı), Socrative (3 katılımcı), PowToon (2 katılımcı), LearningApps (2 katılımcı), Emaze (2 katılımcı), Aurasma (HP Reveal) (2 katılımcı), Facebook (2 katılımcı), Padlet (1 katılımcı), Prezi (1 katılımcı), karekod (1 katılımcı), Quiver (1 katılımcı), AnswerGarden (1 katılımcı), Wikipedia (1 katılımcı), Word (1 katılımcı), Excel (1 katılımcı), Powerpoint (1 katılımcı) şeklindedir. Soruya verilen yanıtlarda en çok bahsi geçen Web 2.0 aracının Edmodo olması, öğretmen adaylarının Edmodo’yu bir Web 2.0 aracı olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim yarıyılından önce Edmodo’yu kullanma durumları nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak için

katılımcılara “Bu öğretim yarıyılından önce Edmodo kullandınız mı? Kullandıysanız hangi ders/derslerde kullandınız?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, 27 katılımcının daha önce Edmodo’yu kullandığı, bunların 13’ünün birinci sınıfta, 14’ünün ise ikinci sınıfta kullandığı görülmüştür. Katılımcıların Edmodo’yu kullandıklarını belirttikleri ders isimleri Programlama Dilleri (21 katılımcı), Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı (12 katılımcı), Uzaktan Eğitim (11 katılımcı), Öğretim Tasarımı (6 katılımcı), İnternet Tabanlı Programlama (5 katılımcı), Özel Öğretim Yöntemleri (4 katılımcı), Öğretim İlke ve Yöntemleri (4 katılımcı), Eğitimde Bilişim Teknolojileri (3 katılımcı), Html’ye Giriş (2 katılımcı), Çoklu Ortam (2 katılımcı), Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi (2 katılımcı), Eğitimde Grafik ve Canlandırma (2 katılımcı), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2 katılımcı), Web Tasarımı (2 katılımcı), Veri Tabanı Yönetim Sistemleri (1 katılımcı), Bilgisayar Donanımı (1 katılımcı), Bilim Etiği (1 katılımcı) şeklindedir. Soruya verilen yanıtlara göre öğretmen adaylarının Edmodo’yu alan derslerinde, alan eğitimi derslerinde, eğitim derslerinde ve genel kültür derslerinde yaygın olarak kullandıkları şeklinde yorum yapılabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “öğretmen adaylarının Edmodo’yu kullanmadan önceki beklentileri ve Edmodo’yu kullandıktan sonraki görüşleri nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak için katılımcılara “Edmodo’yu kullanmadan önceki beklentileriniz nelerdi? Edmodo’yu kullandıktan sonraki görüşleriniz nasıldır?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının Edmodo’yu kullanmadan önceki beklentileri ile ilgili verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2		
<i>Edmodo Kullanmadan Önceki Beklentiler</i>		
Kategori	Kodlar	Yanıt sayısı
Olumsuz beklentiler	Arayüz kullanımı	5
	İletişim	5
	Yeni deneyim	1
Olumlu beklentiler	İletişim	9
	Sosyal medyaya benzerlik	3
	Kullanışlılık	3
	Beklenti yok	5

Tablo 2 incelendiğinde, beş katılımcının “arayüz kullanımı” ile ilgili, beş katılımcının “iletişim” ile ilgili, bir katılımcının “yeni deneyim” ile ilgili olumsuz olarak kodlanan beklentisi olduğu görülebilir. “Arayüz kullanımı” ile ilgili olumsuz beklenti ifade eden katılımcılar, “yeni

program olduğu için menülere alışma konusunda endişem vardı” (Katılımcı 1) ve *“ilk olarak biraz karışık gelmişti, arayüz olarak tasarımı”* (Katılımcı 19) şeklinde açıklamalar yapmışlardır. “İletişim” ile ilgili olumsuz beklenti ifade eden katılımcılar *“dönüt sorunları yaşayabileceğimi düşünüyordum”* (Katılımcı 24) ve *“İngilizce olması, anlayamıyorum”* (Katılımcı 25) şeklinde yanıtlar vermiştir. “Yeni deneyim” olarak kodlanan olumsuz beklenti ifade eden katılımcı *“yeni deneyim kazanacağım için endişeleniyorum”* (Katılımcı 17) şeklinde görüş ifade etmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, dokuz katılımcının “iletişim” ile ilgili, üç katılımcının “sosyal medyaya benzerlik” ile ilgili, üç katılımcının “kullanışlılık” ile ilgili olumlu olarak kodlanan beklentisi olduğu görülebilir. “İletişim” ile ilgili olumlu beklenti ifade eden katılımcılar *“aynı platformda arkadaşlarımla derslerle ilgili daha iyi iletişime geçmek ve paylaşımlar yapmak”*(Katılımcı 15) ve *“ders döneminde arkadaşlarım ve öğretmenimle gerekli iletişimi sağlaması”* (Katılımcı 7) şeklinde açıklama yapmışlardır. “Sosyal medyaya benzerlik” olarak kodlanan olumlu beklenti ifade eden katılımcılar *“sosyal medya sitelerine benzediği için yabancılik çekmedim”* (Katılımcı 19) şeklinde, “kullanışlılık” ile ilgili olumlu olarak kodlanan beklenti ifade eden katılımcılar *“kolay alışılabilir bir platform”* (Katılımcı 5) şeklinde görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının Edmodo’yu kullandıktan sonra görüşlerinin nasıl değiştiği sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3 <i>Edmodo’yu Kullandıktan Sonraki Görüşler</i>		
Kategori	Kodlar	Yanıt sayısı
Olumlu	İletişim	6
	Kullanım kolaylığı	5
	Amacına uygunluk	5
	Ödev hatırlatıcısı	4
Olumsuz	Ödev teslim etme zorluğu	7

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların Edmodo’yu kullandıktan sonraki görüşlerinin olumlu (20 katılımcı) ve olumsuz (7 katılımcı) olarak kategorisinde olduğu görülebilir. Edmodo’yu kullandıktan sonraki görüşleri olumlu kategorisinde olan katılımcılardan yanıtları “kullanım kolaylığı” olarak kodlananlar *“kullanmaya alıştım rahat ve kolay şekilde*

kullanıyorum” (Katılımcı 20), *“kullanımı çok kolay”* (Katılımcı 2) ve *“gayet rahat ve kullanışlı”* (Katılımcı 25) şeklinde yanıtlar vermişlerdir. “İletişim” olarak kodlanan katılımcılar *“bilgi ve fikir iletişimi bakımından kolaylık sağlıyor”* (Katılımcı 5), *“Edmodo beklentimi karşıladı. İstediğim zaman iletişim kurabiliyorum”* (Katılımcı 7) ve *“öğretmenlerimin herhangi bir durumda mesajlarını, bilgi paylaşımını öğrenebiliyorum”* (Katılımcı 10) şeklinde yanıt vermişlerdir. Yanıtları “amacına uygunluk” olarak kodlanan katılımcılar *“amacına uygun”* (Katılımcı 13) ve *“amacına uygun etkili bir ortammış”* (Katılımcı 12) şeklinde yorum yapmışlardır. Olumlu yanıtları “ödev hatırlatıcısı” olarak kodlanan katılımcılar *“daha çok aktif kullanıyoruz ve beklediğim kadar yararlı. En azından ödevlerimizi hatırlamamıza yardımcı oluyor”* (Katılımcı 9) ve *“dersler ve ödevleri rahat takip edebiliyorum”* (Katılımcı 25) şeklinde yanıtlar vermiştir. Görüşleri olumsuz kategorisindeki katılımcıların yanıtları “ödev teslim etme zorluğu” olarak kodlanmıştır ve bu katılımcılar *“ödev teslim edemiyorum çünkü bazen yüklenmiyor”* (Katılımcı 4) ve *“ödevimi teslim ederken bazen sisteme yüklemiyor”* (Katılımcı 1) şeklinde görüşler ifade etmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “öğretmen adaylarının Edmodo’yu kullanmak için tercih ettikleri bilişim teknolojisi araçları ve bu araçları tercih etme nedenleri nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak için katılımcılara “Edmodo’yu kullanmak için tercih ettiğiniz bilişim teknolojisi araçları nelerdir? Bu araçları tercih etme nedeniniz nedir?” soruları yöneltilmiştir. Yanıtlar incelendiğinde Edmodo’yu kullanmak için 21 katılımcının telefonu tercih ettiğini, 16 katılımcının bilgisayarını tercih ettiğini ve 10 katılımcının her iki aracı da tercih ettiğini belirttiği görülmüştür. Edmodo’yu kullanmak için tercih edilen araçların tercih edilme nedenleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4 <i>Edmodo'yu Kullanmak için Tercih Edilen Araçların Tercih Edilme Nedenleri</i>		
Tercih edilen araçlar	Tercih edilme nedeni	Yanıt sayısı
Telefon	Erişim kolaylığı	16
	Neden yok	5
Bilgisayar	Dosya indirme veya yükleme	4
	Kullanım kolaylığı	3
	Teknik yetersizlik	3
	Neden yok	6

Tablo 4 incelendiğinde, 16 katılımcının Edmodo'yu kullanmak için telefonu tercih etme nedeni olarak “erişim kolaylığı” olarak kodlanan yanıtlar verdikleri görülebilir. Katılımcılar “*telefon üzerinden daha rahat ulaşabiliyorum*” (Katılımcı 7), “*telefondan daha çok kullanıyorum çünkü bildirimler geliyor ve devamlı olarak takip edebiliyorum*” (Katılımcı 14), “*telefondan olması bildirimlerin anında olması açısından rahat oluyor*” (Katılımcı 17), “*telefon çünkü bilgisayar sürekli yanımda değil*” (Katılımcı 24), “*telefon üzerinden çünkü telefon elimizin altında ve sürekli aktif bir şekilde kullanabiliyorum*” (Katılımcı 22) ve “*telefondan daha çoğunlukla çünkü sürekli açık olduğundan daha kolay*” (Katılımcı 27) şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Tablo 4 incelendiğinde, Edmodo'yu kullanmak için bilgisayarı tercih etme nedeni olarak dört katılımcının “dosya indirme veya yükleme”, üç katılımcının “kullanım kolaylığı”, üç katılımcının “teknik yetersizlik” olarak kodlanan yanıtlar verdikleri görülebilir. Yanıtları “dosya indirme veya yükleme” olarak kodlanan katılımcılar “*ödev teslim ya da bir yükleme yapacağım zaman bilgisayarı tercih ediyorum*” (Katılımcı 19), “*ödevleri yapmak için bilgisayardan kullanıyorum*” (Katılımcı 26), şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Yanıtları “kullanım kolaylığı” olarak kodlanan katılımcılar “*bilgisayar üzerinden genelde. Kullanımı daha kolay*” (Katılımcı 8), “*bilgisayar üzerinden daha kolayıma geliyor*” (Katılımcı 12), “*bilgisayar üzerinden kullanmayı tercih ediyorum. Kullanımı daha rahat oluyor*” (Katılımcı 23) şeklinde görüşler belirtmiştir. Yanıtları “teknik yetersizlik olarak” kodlanan katılımcılar “*bilgisayar üzerinden kullanmayı tercih ediyorum. Telefonum olmadığı için*” (Katılımcı 1), “*bilgisayar üzerinden çünkü telefonumun marka modeli kötü*” (Katılımcı 16) ve “*bilgisayardan kullanmayı tercih ediyorum. Telefondan bazı sekmelere ulaşamıyorum*” (Katılımcı 10) şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Edmodo'yu kullanmak için telefon ve

bilgisayarın ikisini tercih ettiğinin belirten katılımcılar “duruma göre değişiyor. Hangisi yakınımdaydı onu kullanıyorum” (Katılımcı 4), “her ikisinden de kullanıyorum. Dosya indirmem gerekirse PC’den, ufak bir şey ise telefondan” (Katılımcı 6), “her ikisinden de kullanıyorum. Yapılan her şeyi ödevleri, sınavları anlık görebilmek için telefondan kullanıyorum” (Katılımcı 9), “ikisinden de kullanmayı tercih ediyorum daha çok telefonumdan kullanıyorum gelen bildirimler anında” (Katılımcı 18), “her ikisinden de kullanıyorum. Telefondan bildirimleri görüp anında okuma fırsatım oluyor” (Katılımcı 25) şeklinde yanıtlar vermişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “öğretmen adaylarının derslerde Edmodo kullanmanın olumlu ve olumsuz olduğunu düşündükleri yönler nelerdir ve Edmodo kullanırken gördükleri olumsuzlukların giderilmesine yönelik görüşleri nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak için katılımcılara “Derslerinizde Edmodo kullanmanın olumlu ve olumsuz olduğunu düşündüğünüz yönler (iletişim ve kaynak paylaşma, öğrenme süreci, dönüt alma, ödev yükleme açısından) nelerdir? Edmodo kullanırken gördüğünüz olumsuzlukları gidermek için önerileriniz nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların Edmodo kullanımı hakkındaki görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5			
<i>Edmodo Kullanımı Hakkındaki Görüşler</i>			
	Kategori	Kodlar	Yanıt Sayısı
Olumlu görüşler	İletişim ve kaynak paylaşımı	İletişim sağlama	12
		Kullanım kolaylığı	9
		Kaynaklara ulaşım	6
	Öğrenme süreci	Bilgiye erişim	9
		Ders takibi	11
		Öğrenme kolaylığı	7
	Dönüt	Geribildirim hızı	13
		İletişim sağlama	14
	Ödev yükleme	Kolaylık	13
		Sorumluluk	11
Olumsuz görüşler	İletişim ve kaynak paylaşımı	Arayüz ile ilgili sorunlar	12
		İnternet problemi	5
	Öğrenme süreci	Amaç dışı iletişim	9
	Dönüt	Anında geri dönüt verilmemesi	10
	Ödev yükleme	Ödev teslim sorunları	9
		Dosya boyutu sorunu	6
		Ödevlerin görülmemesi	4

Tablo 5 incelendiğinde, 12 katılımcının “iletişim ve kaynak paylaşımı” kategorisinde “iletişim sağlama” olarak kodlanan olumlu görüşler belirttiği görülebilir. Bu katılımcıların görüşleri “*mesajlara anında cevap verebilme olasılığı var. Not eksikliğini belirttiğiniz zaman arkadaşlarda varsa paylaşabiliyorlar*” (Katılımcı 8), “*her an telefona girip bakabiliyorum. İstediğim öğretmene ve öğrenci arkadaşıma ulaşabiliyorum*” (Katılımcı 17), “*istediğimizde ulaşma, hocayla iletişim*” (Katılımcı 24) şeklindedir. Dokuz katılımcının yanıtları “iletişim ve kaynak paylaşımı” kategorisinde “kullanım kolaylığı” olarak kodlanmıştır. Bu katılımcılar “*ödevlerden haberdar olma yönünden iyi. Kullanışı da basit*” (Katılımcı 9), “*eğitim için kullanılması kolay paylaşım imkanı sunması*” (Katılımcı 14), “*kolaylıkla dosya alışverişi yapabiliyor ve arkadaşlarımızın paylaşımlarına yorumlar yapabiliyoruz*” (Katılımcı 23)

şeklinde yanıtlar vermiştir. Altı katılımcının görüşleri “iletişim ve kaynak paylaşımı” kategorisinde “kaynaklara ulaşım” olarak kodlanmıştır. Bu katılımcılar “*bence gayet çok güzel, tüm içeriklere o dersle ilgili olan örneklere bilgilere kolayca ulaşabiliyoruz*” (Katılımcı 1), “*duyuruları ana kaynaktan öğrenebiliyoruz*” (Katılımcı 5), “*bence gayet iyi bir özellik herkes ders ile ilgili materyallere rahatlıkla ulaşabiliyor*” (Katılımcı 23) şeklinde görüşler ifade etmişlerdir. Yanıtları “öğrenme süreci” kategorisinde “bilgiye erişim” olarak olumlu kodlanan katılımcıların sayısının dokuz olduğu Tablo 5’te yer almaktadır. Bu katılımcılar “*bilgiye kolay erişim sağlıyor*” (Katılımcı 4), “*tüm bilgilere buradan ulaşabildiğimiz için ders konularında bir eksiklik yaşamıyorum*” (Katılımcı 6), “*notlara ve ders takibine daha kolay ulaşım*” (Katılımcı 16) şeklinde yanıtlar vermişlerdir. 11 katılımcının yanıtları “öğrenme süreci” kategorisinde “ders takibi” olarak kodlanmıştır. Bu katılımcılar “*derslerimi takip ediyorum. Düzenli olarak mail ve bildirim geliyor*” (Katılımcı 3), “*sunumları sık sık takip edip tekrar etme fırsatım oluyor*” (Katılımcı 25) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yedi katılımcının yanıtları “öğrenme süreci” kategorisinde “öğrenme kolaylığı” şeklinde kodlanmıştır. Bu katılımcılar “*hazır bulunuşluk düzeyini artırıyor ve daha kolay ve hızlı öğreniyorum*” (Katılımcı 15), “*öğrenmeyi pratikleştiriyor*” (Katılımcı 12) şeklinde yanıtlar vermişlerdir. “Dönüt” kategorisinde “geribildirim hızı” olarak olumlu kodlanan yanıtların sayısının 13 olduğu Tablo 5’te görülebilir. Bu katılımcılar “*verilen dönütler zamanındadır*” (Katılımcı 14), “*anında dönüt veriliyor*” (Katılımcı 16), “*bazen anında dönüt veriliyor*” (Katılımcı 18), “*zamanında ve tam anlaşılır dönütler alıyorum*” (Katılımcı 24) şeklinde yanıtlar vermişlerdir. 14 katılımcının yanıtları “dönüt” kategorisinde “iletişim sağlama” olarak kodlanmıştır. Bu katılımcıların yanıtlarına örnekler “*dönütler sayesinde bilmediğim konular aydınlanıyor*” (Katılımcı 15), “*dönütte öğrencinin eksikliklerini gidermesi açısından olumlu oluyor*” (Katılımcı 23) şeklindedir. 13 katılımcı “ödev yükleme” kategorisinde “kolaylık” olarak kodlanan olumlu görüşler belirtmiştir. Bu katılımcılar “*yüklenmesi basit ve kolay*” (Katılımcı 9), “*zaman kaybı değil. Masraftan kurtarıcı kağıt, kalem, proje hazırlarken kullanacağımız materyal rahatça ödevi sanal ortamda hazırla, yükle ve teslim et*” (Katılımcı 17), “*teslim etme konusunda kolaylık sağlıyor*” (Katılımcı 20) şeklinde görüşler ifade etmişlerdir. 11 katılımcı “ödev yükleme” kategorisinde “sorumluluk” olarak kodlanan olumlu görüşler belirtmiştir. Bu katılımcılar “*ödevleri kendimizin yüklemesi daha önemli, sorumluluk bilinci kazandırır*” (Katılımcı 5), “*ödev yükleme öğrenciye sorumluluk bilinci katıyor*” (Katılımcı 7), “*herkes kendi ödevinden sorumlu*” (Katılımcı 13) şeklinde yanıtlar vermiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, 12 katılımcının “iletişim ve kaynak paylaşımı” kategorisinde “arayüz ile ilgili sorunlar” olarak kodlanan olumsuz görüşler belirttiği görülebilir. Bu katılımcıların görüşleri “görünüş geliştirilebilir. Farklı özellikler katılabilir” (Katılımcı 7), “bildirim geldiğinde mail üzerinden geliyor. Direkt ekranda açılmıyor” (Katılımcı 17), “profil fotoğrafı güncellemede sıkıntılar yaşanabiliyor” (Katılımcı 27) şeklindedir. Beş katılımcının yanıtları “iletişim ve kaynak paylaşımı” kategorisinde “İnternet problemi” olarak olumsuz olarak kodlanmıştır. Bu katılımcılar “internetiniz yoksa sıkıntı” (Katılımcı 15), “internet sıkıntısı olduğu zaman etkin kullanılmıyor” (Katılımcı 20), “internet erişim olmadığı yerlerde sıkıntı doğurabilir” (Katılımcı 22) şeklinde görüşler belirtmiştir. Dokuz katılımcının yanıtları “öğrenme süreci” kategorisinde “amaç dışı iletişim” olarak kodlanmıştır. Bu katılımcılar “bilgisayar veya telefon üzerinden giriş yapıldığı için bir süre sonra internette başka yerlere girmeye başlıyoruz ve zaman kaybı oluyor” (Katılımcı 8), “mesaj yorum yazmada fazla gereksiz şeyler olduğunu düşünüyorum” (Katılımcı 19) şeklinde yanıtlar vermişlerdir. 10 katılımcının yanıtları “dönüt” kategorisinde “anında geri dönüt verilmemesi olarak” kodlanmıştır. Bu katılımcılar “geri dönüt bazen çok uzun zaman sonra gerçekleşiyor” (Katılımcı 7), “anında dönütümü alamıyorum” (Katılımcı 15), “bazen ise çok uzun sürede geri dönüt veriliyor” (Katılımcı 18) şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Dokuz katılımcının yanıtları “ödev yükleme” kategorisinde “ödev teslim sorunları” olarak kodlanmıştır. Bu katılımcılar “bazen yükleme sorunları oluşuyor” (Katılımcı 4), “yüklenirken yükleme sorunu yaşanması” (Katılımcı 14), “dosyanın eksiksiz şekilde karşı tarafa ulaştığını göremediğimizden bazen sıkıntı çıkıyor. Dosya açılmıyor vs.” (Katılımcı 20) şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Altı katılımcının yanıtları “ödev yükleme” kategorisinde “dosya boyutu sorunu” olarak kodlanmıştır. Bu katılımcıların yanıtları “sınırlı boyut sıkıntısı” (Katılımcı 8), “dosya boyutu sınırı” (Katılımcı 11), “dosyaları yüklerken belli bir büyüklüğü geçmemesi” (Katılımcı 14) şeklindedir. dört katılımcının görüşleri “ödev yükleme” kategorisinde “ödevlerinin görülmemesi” olarak kodlanmıştır. Bu katılımcılar “diğer öğrencilerin ödevlerini de onların izniyle görmemiz mümkün olsaydı daha güzel olurdu” (Katılımcı 3), “ödev herkese açıksa başkalarının da senin çalışmalarından haksız yere faydalanması” (Katılımcı 19) şeklinde görüşler ifade etmişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt problemi için katılımcılara yöneltilen “Edmodo kullanırken gördüğünüz olumsuzlukları gidermek için önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6 <i>Edmodo Kullanırken Görülen Olumsuzluklara İlişkin Öneriler</i>		
Kategori	Kodlar	Yanıt sayısı
İletişim ve kaynak paylaşımı	İletişim sağlama	6
Öğrenme süreci	Online test özelliği	3
Dönüt	Hızlı geribildirim	5
Ödev yükleme	Dosya boyut artırımı	4

Tablo 6 incelendiğinde, altı katılımcının “iletişim ve kaynak paylaşımı” kategorisinde “iletişim sağlama” olarak kodlanan öneriler belirttiği görülebilir. Bu katılımcıların önerileri “*online çevrimiçi kısmı olabilir. Hocalarımızla daha rahat iletişim için*” (Katılımcı 10), “*sms bildirim eklenebilir*” (Katılımcı 13), “*sohbet panosu ve öğretmenimizin çevrimiçi olanları görebilmesi*” (Katılımcı 23) şeklindedir. Üç katılımcı “öğrenme süreci” kategorisinde “online test özelliği” olarak kodlanan görüşler ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların önerileri “*daha çok uygulama ve test konabilir*” (Katılımcı 5), “*testler, kısa bilgi yarışmaları eklenebilir*” (Katılımcı 10), “*quiz yapmak*” (Katılımcı 26) şeklindedir. Beş katılımcı “dönüt” kategorisinde “hızlı geribildirim” olarak kodlanan önerilerde bulunmuştur. Bu katılımcıların önerileri “*online mesaj kutusu yapılabilir*” (Katılımcı 10), “*görülüp görülmeyen kişilere tekrar mesajları atılabilir (WhatsApp mavi tik gibi)*” (Katılımcı 11), “*yorum tekniklerini geliştirmek için örnek olarak emoji kullanılması*” (Katılımcı 19) şeklindedir. Üç katılımcının önerisi “ödev yükleme” kategorisinde “dosya boyut artırımı” olarak kodlanmıştır. Bu katılımcılar “*dosya kapasitesi artırılabilir*” (Katılımcı 3), “*dosya yüklemesi yaparken daha hızlı olmalı ve 100 MB’den daha büyük dosyalarda atılabilmeli*” (Katılımcı 6) şekilde görüşler ifade etmişlerdir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğretmen adaylarının dersler dışında kullandıkları sosyal ağ ortamları ile Edmodo’yu karşılaştırma açısından görüşleri nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak için katılımcılara “Dersler dışında kullandığınız sosyal ağ ortamları (Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp, vb.) ile Edmodo’yu karşılaştır mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7		
<i>Sosyal Ağ Ortamları ile Edmodo'nun Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşler</i>		
	Kodlar	Yanıt sayısı
Olumlu görüşler	Öğrenme süreci	14
	Kullanım kolaylığı	7
	İletişim	5
Olumsuz görüşler	İletişim	10

Tablo 7 incelendiğinde 14 katılımcının “öğrenme süreci” olarak kodlanan olumlu görüş ifade ettikleri görülebilir. Bu katılımcılar “*çok fark yok. Birisi eğitim ağırlıklı*” (Katılımcı 5), “*Edmodo eğitim için yapılmış ve amacının dışına çıkmayan site*” (Katılımcı 13), “*Edmodo’da sohbet dışında kullanımı çok iyi ve kolay. Facebook’a benziyor fakat Facebook’ta ödev verme gibi özellikler yok*” (Katılımcı 23), şeklinde görüşler ifade etmişlerdir. Yedi katılımcı “kullanım kolaylığı” olarak kodlanan olumlu görüşler ifade etmiştir. Bu katılımcılar “*Facebook daha dikkat dağıtıcı ama Edmodo sadece ders, proje odaklı olduğu için oraya odaklanmak daha kolay*” (Katılımcı 17), “*kullanımı çok basit hatta birçok platformdan daha sade*” (Katılımcı 24), “*kullanımı kolay, iletişim kurma imkanları eğitim açısından yararlı çünkü kısıtlama var*” (Katılımcı 26) şeklinde görüşler ifade etmiştir. Beş katılımcının görüşleri “iletişim” olarak kodlanmıştır. Bu katılımcılar “*ders grubuna kaydolun öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmaları gayet kolay oluyor. Ders grubunun yöneticisiyle de iletişime geçmek basit*” (Katılımcı 1), “*diğerleri ile aynı. Hızlı iletişim kurmamızı sağlıyor*” (Katılımcı 4) şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Tablo 7 incelendiğinde 10 katılımcının “iletişim” olarak kodlanan olumsuz görüş ifade ettikleri görülebilir. Bu katılımcılar “*Edmodo da iletişim sıklığı daha kısıtlı. Çevrimiçi bir ortam yok*” (Katılımcı 10), “*Facebook mesela görüntülü konuşabilme fırsatı vardır. Yada çok kolay bir şekilde mesajlaşma ve aktif durumunun görülmesi. Edmodo’ya da görüntülü konuşma ve e-öğrenme üzerinden sınıfa çevrimiçi ders anlatımı olabilir*” (Katılımcı 22), “*iletişim kurma imkanı pek yok. Ödevden ödev, nattan nota gibi kolay. Herkes bireysel bu iyi bir şey. Ancak görüntülü ders imkanı olsa iyi olurdu*” (Katılımcı 25) şeklinde görüşler ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye'nin batısında bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinin BÖTE bölümünün üçüncü sınıfında öğrenim gören ve derslerinde Edmodo eğitsel sosyal ağ ortamını kullanmakta olan 27 öğretmen adayının görüşleri alınmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine göre yürütülen çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşmelerde katılımcılara ilk olarak Web 2.0 araçlarını kullanma durumları ile ilgili bir soru sorulmuştur. Katılımcılara daha sonra derslerinde Edmodo'yu kullanma durumları, Edmodo'yu kullanmadan önceki beklentileri ve kullandıktan sonraki görüşleri, Edmodo'yu kullanmak için tercih ettikleri bilişim teknolojisi araçları ve bu araçları tercih etme nedenleri, Edmodo kullanmanın olumlu ve olumsuz olduğunu düşündükleri yönler, Edmodo kullanırken gördükleri olumsuzlukların giderilmesi, dersler dışında kullandıkları sosyal ağ ortamları ile Edmodo'nun karşılaştırılması konusunda sorular yöneltilmiştir.

Web 2.0 teknolojileri ile kullanımı yaygın hale gelen sosyal ağlar her yaştan bireyin katılımıyla yaygın olarak kullanılan ortamlar haline gelmiştir (Sırakaya, 2014). Esnek ve kullanıcıya kolaylık sağlamaları (Özmen ve diğerleri, 2012), işbirlikli öğrenme ortamlarının kullanılabilirliği (Gülbahar ve diğerleri, 2010), öğrenciyi aktif hale getirerek öğrenme sürecini kolay hale getirmeleri (Toğay ve diğerleri, 2013), öğretmen ve öğrencinin sınıf ortamı dışında da iletişim halinde olmalarına olanak sağlaması (Kılıçkaya, 2012) gibi avantajlar oluşturmasından dolayı sosyal ağların eğitimde kullanımı çok hızlı bir şekilde artmıştır. Bunun sonucu olarak Edmodo platformu gibi sosyal ağların tüm avantajlarını içerisinde barındıran ve sadece eğitim amaçlı kullanıma olanak sağlayan eğitsel sosyal ağ platformları ortaya çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun Web 2.0 aracı olarak Edmodo'dan bahsettikleri görülmüştür. Aynı zamanda katılımcıların Edmodo platformunu alan derslerinde, alan eğitimi derslerinde, eğitim derslerinde ve genel kültür derslerinde yaygın olarak kullandıkları sonucuna varılmıştır. Edmodo platformunun arayüzü sık kullanılan sosyal ağlardan biri olan Facebook'un arayüzü ile benzerlik göstermesi nedeniyle katılımcılara kolay geldiği ve bu sayede katılımcıların zorlanmadığı ve rahatlıkla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Edmodo kullanmanın olumlu olduğunu düşündükleri yönlerin, iletişim sağlama, kullanım kolaylığı, kaynaklara ulaşım, ders takibi, öğrenme kolaylığı, geribildirim hızı, ödev yüklemeye kolaylık, sorumluluk bilinci sağlama olduğu görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç Hamutoğlu ve Kıyıcı (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla benzerlik

göstermektedir. Aynı zamanda yapılan çalışmada katılımcıların iletişim kolaylığı, zamandan tasarruf, kağıt ve kalem gibi proje hazırlarken kullanılacak olan materyallerden ziyade ödevini sanal ortamda hazırlayıp teslim etmenin maddi açıdan rahatlama sağlaması, katılımcıların ödevlerini sisteme kendilerinin yüklemesinin bireyde sorumluluk bilincini kazandırması, Edmodo'nun sınıf içerisindeki etkileşimi, öğrenme sürecine katkısı, geribildirimleri, ders ile ilgili kaynakların Edmodo üzerinden paylaşılması ve ödev/projelerin Edmodo'ya yüklenmesi ile ilgili katılımcı görüşleri neticesinde öğretmen adayları olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Dersin kaynaklarına ulaşım ve ödevleri Edmodo üzerinden teslim etmeleri zaman tasarrufu yapmalarına olanak sağlamıştır. Bu sonuçlar alanyazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir (Günbaş & Yıldız, 2020; Kılıçkaya, 2012; Sırakaya, 2014). Öğretmen adaylarının dersin öğretmeni ile iletişim kurma amacıyla Edmodo'yu derste kullanmasının faydalı olduğu, öğretmen öğrenci etkileşimini arttırdığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazında yer alan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Balasubramanian ve diğerleri, 2014; Günbaş & Yıldız, 2020; Kongchan, 2012; Sanders, 2012; Sırakaya, 2014). Öğretmen adaylarının ödev teslim sürecinde Edmodo'yu kullanmaları zamandan tasarruf sağladığı gibi verilen geribildirimler sayesinde ödevlerinde bilinmeyen konuların aydınlanması ve eksikliklerin giderilmesi açısından olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının Edmodo'nun ödev araçlarını beğendiği sonucuna ulaşan Çankaya ve diğerlerinin (2014) çalışmasında ulaşılan sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Edmodo platformuna ödevleri yüklemenin daha sonra istenilen zamanda tekrardan ödevlere dönmeyi ve yeniden görmeyi kolaylaştırdığı bu sayede de öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması durumu Sanders'ın (2012) çalışmasındaki sonuçla benzerdir.

Katılımcıların Edmodo kullanmanın olumsuz olduğunu düşündükleri yönlerinin, arayüz ile ilgili sorunlar, internet problemi, amaç dışı iletişim, anında geri dönüt verilmemesi, ödev teslim sorunları, dosya boyutu sorunu ve ödevlerinin görülebilmesi şeklinde olduğu görülmüştür. Edmodo platformu ile ilgili yapılan çalışmalarda platformun dilinin İngilizce olmasının (Günbaş & Yıldız, 2020; Kazez & Bahçeci, 2016; Kuzgun & Özdiç, 2017) ve internet erişim sorununun (Baştuğ ve diğerleri, 2016) önemli problemler olduğu rapor edilmiştir. Alanyazındaki çalışmalarda rapor edilen bu problemlerle bu çalışma elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Katılımcılar ayrıca bilgisayar veya telefon üzerinden Edmodo platformuna giriş yapıldığında bir süre internette başka sitelere girilmeye başlandığı

bunun sonucu olarak amaç dışı kullanıma ortam hazırladığı, ödev tesliminde dosyanın eksiksiz bir şekilde karşı tarafa ulaşım ulaşıma durumunun kontrolünün sağlanamaması, belirli bir dosya büyüklüğü üzerinde dosya gönderimine izin vermemesi, ödev yükleme alanında ödevini yükleyen katılımcıların bilgisinin ve ilgili dokümanın görülememesinin olumsuz olduğu şeklinde görüşler ifade etmişlerdir. Edmodo kullanımında karşılaşılan problemleri giderilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği önerisi yapılabilir.

Öğretmen adaylarının Edmodo platformunu geliştirmeye yönelik, sms bildirim eklenmesi, sohbet paneli oluşturulması, öğretmenin çevrimiçi olanları görebilmesi, mesajların görülüp görülme durumuna göre tekrar mesaj gönderilmesi ve bunun kontrolü için WhatsApp platformundaki mavi tik işaretlemesine benzer yapının oluşturulması, yorum teknikleri geliştirilmesi için yorumlara emoji eklenebilmesi, dosya yükleme kapasitesinin hız ve boyutunun artırılması, görüntülü konuşma olanağı sağlanması, platformun çevrimiçi ders işlemek için uygun hale getirilmesi şeklinde öneriler içeren görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının belirttikleri önerilerin uygunluğu konusunda çalışmalar yapılabilir.

Sonuç olarak, çalışmanın katılımcısı olan öğretmen adaylarının görüşlerine göre Edmodo platformunun her ders kapsamında kullanılabilir olduğu, iletişim, kullanım kolaylığı, kaynaklara ulaşım, ders takibi, öğrenme kolaylığı, bilgiye erişim, geribildirim hızı, ödev yüklemeye kolaylık sağlaması açılarından olumlu yönleri sahip olduğu belirtilebilir. Fakat Edmodo platformunun, arayüz ile ilgili sorunlar, internet problemi, amaç dışı kullanım, anında geri dönüş verilmemesi, ödev tesliminde yaşanan sorunlar, dosya boyutu sorunu ve ödevlerin görülememesi açılarından olumsuz yönleri olduğu ve görülen sorunların giderilerek Edmodo platformunun kullanımı yaygınlaştırılması gerektiği söylenebilir.

Bu çalışma eğitim fakültesi BÖTE bölümü üçüncü sınıfta öğrenim gören 27 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Farklı bir çalışmada başka bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla çalışma tekrarlanabilir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak daha büyük örneklerde çalışmak amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir. Çalışma küçük çalışma grubu ile yürütülerek sonuca varılmıştır. Böylece daha büyük çalışma gruplarıyla aynı çalışma yürütülerek katılımcılardan nitel veriler dışında nicel veriler toplanabilir. Katılımcıların Edmodo kullanımlarının gözlem yoluyla incelendiği bir çalışma yapılması da önerilebilir.

Kaynaklar

- Ajan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.05.002>
- Al-Rahmi, W. M., Alias, N., Othman, M. S., Marin, V. I., & Tur, G. (2018). A model of factors affecting learning performance through the use of social media in Malaysian higher education. *Computers and Education*, 121, 59-72. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.010>
- Aldemir, T., Çelik, B. & Kaplan, G. (2018). A qualitative investigation of student perceptions of game elements in a gamified course. *Computers in Human Behavior*, 78, 235-254. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.001>
- Amerika Okul Kütüphaneleri Birliği (American Association of School Librarians) [AASL] (2011). *2011 top 25 websites for teaching and learning*. https://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/standards/websites/docs/BW_Bookmark2011.pdf
- Arroyo, C. G. (2011). *On-line social networks: Innovative ways towards the boost of collaborative language learning*. https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/CLL16-428-FP-Gonzalez-ICT4LL2011.pdf
- Balakrishnan, V., Liew, T. K. ve Pourgholaminejad, S. (2015). Fun learning with Edooware - A social media enabled tool. *Computers & Education*, 80, 39-47. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.008>
- Balasubramanian, K., Jaykumar, V., & Fukey, L. N. (2014). A study on student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 144, 416-422. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.311>
- Baştuğ, İ., Solmaz, İ., Kaledibi, F. & İşbulan, O. (2016, Ekim). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin programlama eğitiminde Edmodo kullanımına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. 4th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium: *Re-Discover Learning with Digital Learners* içinde (s. 76-84). Fırat Üniversitesi, Elazığ. <https://ittes.org.tr/dosyalar/files/IttesArsivi/2016/fulltext-proceeding-ittes2016.pdf>
- Chugh, R., & Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Education and Information Technologies*, 23(2), 605-616. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9621-2>
- Conole, G., & Culver, J. (2010). The design of cloudworks: Applying social networking practice to foster the exchange of learning and teaching ideas and designs. *Computers and Education*, 54(3), 679-692. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.013>

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Çankaya, S., Durak, G., & Yünkül, E. (2014). Using educational social networking sites in higher education: Edmodo through the lenses of undergraduate students. *European Journal of Educational Technology*, 1(1), 3-23. <https://ejotech.org/index.php/EJETECH/article/view/9/4>
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Genişletilmiş 3. Baskı). Celepler Matbaacılık.
- Dere, E., Avcı Yücel, U., & Yalçınalp, S. (2016). İlköğretim öğrencilerinin eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı olan Edmodo'ya ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 804-819. <https://doi.org/10.17051/io.2016.49794>
- Diñer, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve ölçme-değerlendirme araçlarının yapısı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1329-1349. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330261>
- Durak, G., Çankaya, S., & Yünkül, E. (2014). Eğitimde eğitsel sosyal ağ sitelerinin kullanımı: Edmodo örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 309-316. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/55994>
- Durak, G., Çankaya, S., Yünkül, E., & Öztürk, G. (2017). The effects of a social learning network on students' performances and attitudes. *European Journal of Education Studies*, 3(3), 312-333. <https://doi.org/10.5281/zenodo.292951>
- Edmodo (2021). *Edmodo homepage*. <https://new.edmodo.com/?go2url=/home>
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Madran, O. (2010, Aralık). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı. İstanbul, Türkiye*. <http://inet-tr.org.tr/inetconf15/inet-tr10-ozet.html>
- Günbaş, N. & Yıldız, H. (2020). Matematik öğretim programı dersinde Edmodo sosyal paylaşım platformunun kullanımı: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 109-129. <https://doi.org/10.35675/befdergi.478788>
- Hamutoğlu, N. B., & Kıyıcı, M. (2017). Bir eğitsel sosyal ağ olarak Edmodo'nun yükseköğretimde kullanımı hakkındaki öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 322-343. <https://doi.org/10.24315/trkefd.290573>
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58(1), 162-171. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.004>
- Kazez, H., & Bahçeci, F. (2016). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının Edmodo kullanımına dair görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 9-20. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/02a.habibe_kazez.pdf
- Kılıçkaya, F. (2012). Edmodo: Make your language classroom a community. *AATSEEL Newsletter*, 55(1), 7-10. <http://www.aatseel.org/100111/pdf/aatseelfeb12nl.pdf>

- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in human behavior*, 26(6), 1237-1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
- Kongchan, C. (2012, November). *How a non-digital-native teacher makes use of Edmodo*. 5th International Conference ICT for Language Learning. Florence, Italy. https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/90-IBT18-FP-Kongchan-ICT2012.pdf
- Kurt, Ç. S. (2017). Bir harmanlanmış öğrenme deneyimi. *İlköğretim Online*, 16(2), 860-886. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304740>
- Kuzgun, H., & Özdiñç, F. (2017). Eğitsel sosyal ağ ortamı Edmodo'nun kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 274-297. <https://doi.org/10.5578/keg.54103>
- Mao, J. (2014). Social media for learning: A mixed methods study on high school students' technology affordances and perspectives. *Computers in Human Behavior*, 33, 213-223. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.002>
- McLoughlin, C. E., & Lee, M. J. W. (2008) Future learning landscapes: transforming pedagogy through social software. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(5), 539. <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol4/iss5/1>
- McLean, K., Edwards, S., & Morris, H. (2017). Community playgroup social media and parental learning about young children's play. *Computers & Education*, 115, 201-210. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.08.004>
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48. <https://doi.org/10.1080/01587910500081269>
- Özmen, F., Aküzüm, C., & Sünkür, M. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *Education Sciences*, 7(2), 496-506. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185434>
- Porcel, C., Ching López, A., Lefranc, G., Loia, V., & Herrera Viedma, E. (2018). Sharing notes: An academic social network based on a personalized fuzzy linguistic recommender system. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*, 75, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.engappai.2018.07.007>
- Prestridge, S. (2019). Categorising teachers' use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm. *Computers & Education*, 129, 143-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.003>
- Sanders, K. S. (2012). *An examination of the academic networking site Edmodo on student engagement and responsible learning* (Yayımlanmamış doktora tezi). College of Education, University of South Carolina.

- Sarrab, M., Elbasir, M., & Alnaeli, S. (2016). Towards a quality model of technical aspects for mobile learning services: An empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, 55, 100-112. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.003>
- Shapiro, H. B., Lee, C. H., Wyman Roth, N. E., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & Canelas, D. A. (2017). Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers & Education*, 110, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>
- Sırakaya, M. (2014). *Öğretmen adaylarının Edmodo hakkındaki görüşleri*. 8th International Computer & Instructional Technologies Symposium. Edirne, Türkiye. https://dosyalar.trakya.edu.tr/egitim/docs/Kongreler/ICITS2014_TamMetin.pdf
- Thongmak, M. (2013). Social network system in classroom: Antecedents of Edmodo adoption. *Journal of E-Learning and Higher Education*, 2013, 1-15. <https://doi.org/10.5171/2013.657749>
- Trust, T. (2017). Motivation, empowerment, and innovation: Teachers' beliefs about how participating in the Edmodo math subject community shapes teaching and learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(1-2), 16-30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1291317>
- Toğay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C., & Bilici, A. (2013, Ocak). *Eğitim süreçlerinde sosyal ağların kullanımı: Bir MYO deneyimi*. XIV. Akademik Bilişim Konferansı. Antalya, Türkiye. <https://ab.org.tr/ab13/bildiri/302.pdf>
- Warner, B., & Esposito, J. (2009). What's not in the syllabus: Faculty transformation, role modeling and role conflict in immersion service-learning courses. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 510-517. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869335.pdf>
- Weber, A. (2012). Considerations for social network site SNS use in education. *International Journal of Digital Information and Wireless Communications*, 2(4), 306-321. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.845.8132&rep=rep1&type=pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yazarlar Hakkında

Çisem YAŞAR



Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Gelişim Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Teknolojileri Bölümü'nde Öğr. Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Yüksek lisansını 2019 yılında bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanında yapmıştır. Başlıca araştırma alanları teknoloji bağımlılığı, sosyal öğrenme ağları, bilgi güvenliği ve siber güvenlik teknolojileridir.

Tel (İş): +90 212 422 70 00
GSM: +90 545 249 44 69
Eposta: cyasar@gelisim.edu.tr

Gülcan ÖZTÜRK



Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Necatibey Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmaktadır. Doktorasını 2013 yılında matematik eğitimi alanında tamamlamıştır. Başlıca araştırma alanları öğretmen eğitimi, öğretim ortamına teknoloji entegrasyonu, sosyal öğrenme ağları, dijital vatandaşlık, revize edilmiş Bloom taksonomisidir.

Tel (İş): +90 266 241 27 62
GSM: +90 505 7194595
Eposta: ozturkg@balikesir.edu.tr



Gönderim: 19.08.2021

Düzeltilme: 07.09.2021

Kabul: 25.10.2021

Tür: Derleme Makale

Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin yönetim, öğrenme, teknoloji ve değerlendirme boyutları

Ayşe TAŞKIRAN^a

^aAnadolu Üniversitesi, Eskişehir ORCID: 0000-0003-1913-7296

Özet

Tüm dünyada gerçekleşmekte olan küreselleşme, dijital dönüşüm, artan rekabet, yükselen bilgi ekonomisi gibi unsurlar eğitimde de dönüşümü tetiklemiştir. Bu durum yeni öğrenme biçimlerinin ve çok farklı öğrenen profillerinin ortaya çıkmasına, öğretmeden öğrenmeye doğru bir geçişe, yeni ortam, araç ve becerileri gerektiren yeni mesleklere iş gücü sağlama ihtiyacına yol açmıştır. Bu ihtiyaçların karşılanmasında önemli rol üstlenen Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ) zaman ve mekandan bağımsız, öğrenen odaklı, fırsat eşitliği yaratmayı hedefleyen, bireysel öğrenmeyi destekleyen, bireyleri hızla değişen bilgi toplumunda yepyeni mesleklere hazırlayan bağımsız bir öğrenme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada AUÖ süreçlerinde yer alan yönetim, öğrenme, teknoloji ve değerlendirme boyutları ilgili alanyazın kapsamında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, sınırlı süre içerisinde öğrenenlere bilgi toplumunda etkili olabilecekleri yetenekleri kazandırabilmek için AUÖ hizmeti sağlayan yükseköğretim kurumlarında yapılabilecekler tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Açık ve uzaktan öğrenme süreçleri, Yönetim, Öğrenme, Teknoloji, Değerlendirme.

Management, learning, technology and evaluation dimensions of open and distance learning processes

Abstract

Factors such as globalization, digital transformation, increasing competition, and the rising knowledge economy, which are taking place all over the world, have also triggered the transformation in education. This has led to the emergence of new learning styles and diverse learner profiles, a shift from teaching to learning, and the need to provide recruit for new jobs that require new environments, tools and skills. Open and Distance Learning (ODL), which plays an important role in meeting these needs, emerges as an independent, learner-oriented, and with no time and space limitation learning method that aims to create equal opportunities, supports individual learning, and prepares individuals for brand new professions in the rapidly changing information society. In this study, the dimensions of management, learning, technology, and evaluation in the ODL processes were evaluated within the scope of the relevant literature. In this context, actions that can be taken in higher education institutions that provide ODL service in order to provide learners with skills that they can be effective in the information society in a limited time have been discussed.

Keywords: Open and distance learning processes, Management, Learning, Technology, Evaluation

Kaynak Gösterme

Taşkıran, A. (2021). Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin yönetim, öğrenme, teknoloji ve değerlendirme boyutları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(4), 80-98. <https://doi.org/10.51948/auad.984969>

Giriş

21. yüzyılın beraberinde getirdiği gereksinimler zaman ve mekandan bağımsız öğrenme, yaşam boyu öğrenme, daha demokratik eğitim, fırsat eşitliği, daha çeşitli ve esnek içerikler gibi kavramların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu ihtiyaçların karşılanmasında önemli rol üstlenen Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ) giderek yaygınlaşmıştır. Öğrenenlerin toplumun çok çeşitli bireylerinden oluşması ve sayılarının toplumun büyük kısmına ulaşması daha farklı gereksinimleri, destek ihtiyacını ve öğrenen sorunlarını beraberinde getirmiştir (Moore ve Kearsley, 2012). Farklı bireyler, farklı ihtiyaçlar, yeni teknolojiler, yeni öğretim teknikleri AUÖ' deki yönetimin, öğrenmenin, teknolojinin ve değerlendirmenin de farklılaşmasına yol açmaktadır. Bu kadar çok çeşitlilik AUÖ' nün en iyi sistem yaklaşımıyla sağlanabileceğine işaret eder. Bu sistemin boyutları arasında sayılabilen yönetim, öğrenme, teknoloji ve değerlendirme sisteme dahil edilirken sosyal, çevresel, ekonomik, fiziksel, psikolojik, kültürel ve politik olmak üzere çok farklı unsurları etkiler ve bu unsurlardan etkilenir. Uygulamada tüm bu boyutlar ne kadar birbirleri ile uyumlu olarak birleştirilirse AUÖ organizasyonunun etkinliği o derece artacaktır. Daha da önemlisi bu boyutlar kuramsal olmaktan ziyade uygulamaya dönük, gerçekçi, toplumun genel kabul ve görüşü ile çelişmeyen, kültürel öğeleri benimseyen, bağlamsal koşullarla uyumlu, toplumun beklentilerine somut cevaplar verebilecek niteliklere sahip bir yaklaşımla hayata geçirilmelidirler. Ancak bu şekilde AUÖ' nün üstlendiği önemli rolü başarıyla gerçekleştirebilmesi mümkün olabilecektir.

Çalışmanın Amacı ve Yöntemi

Yükseköğretim kurumlarında AUÖ'ye yönelik dinamik bir sistem yaklaşımı benimsendiğinde öğrenenleri dijital çağda geleceğe hazırlayabilen, onlara bireysel olarak uyarlanabilen, akademik deneyimlerini kişiselleştirebilecekleri öğrenme ortamları sağlamak mümkün olabilmektedir. Bu çalışmanın amacı sistem yaklaşımıyla ele alınan AUÖ süreçlerinin yönetim, öğrenme, teknoloji ve değerlendirme boyutlarına dikkat çekerek boyutların nasıl bir yaklaşımla ele alındığında etkili sonuçlara ulaşılabileceğini incelemektir.

Çalışmada bu amaca yönelik geleneksel alanyazın taraması benimsenmiştir. Bu teknikte ilgili konu hakkında üretilmiş olan bilgilerin amaçlı biçimde incelenmesi ve değerlendirilmesi söz konusudur. Alanyazın taraması hem sorunun tespiti ve ifade edilmesinde, hem de bulguların sentezlenerek tartışılmasında önemli işlevler görür (Creswell 2008).

Yönetim Boyutu

Kısa tanımıyla yönetim işlerin etkili ve verimli bir şekilde yapılma sürecinde ilgili faaliyetleri istenilen hedeflere varmak üzere kontrol altında tutmayı kapsar. Yönetim, *planlama, organizasyon, yöneltme ve denetleme* fonksiyonlarından oluşur. Yönetim yoluyla ulaşılmak istenenler; amaçlar, çelişen hedefler arasında denge kurulması, etkinlik ve verimlilik sağlamadır (Özalp vd., 1996). Başarılı bir yönetimin ilk şartı iyi bir *planlamadır*. Bu aşamada ulaşılmak istenen hedefler net olarak belirlenmeli ve her bir hedefe ulaşmak için kullanılacak programlar, politikalar ve stratejiler geliştirilmelidir. Planlamalar mutlaka sonuç odaklı, geleceğe yönelik, zihinsel süreçler içeren, seçenekler arasında seçim yapma olanağı sunan ve belirsizlikleri ortadan kaldırabilir nitelikte olmalıdırlar. Başarılı bir yönetimin ikinci şartı ise *organizasyondur*. Mevcut organizasyonun yapısı, kaynakları ve amaçlara ulaşmak için hangi eylemlere ihtiyaç duyduğunu tespit etmek üzere çalışma grupları kurulmalı ve sorumluluklar en başta belirlenmelidir. İyi bir organizasyonda yetkiler, sorumluluklar tanımlanır ve kesişmez, doğru kişiler doğru görevlerle yetkilendirilir, iş ahengi, eğitim ve etkin iletişim yer alır. Başarılı bir yönetimin önemli bir diğer ölçütü ise *yöneltmedir*. Çalışanların yürütmekte oldukları işlerine yönelik motivasyonlarının yüksek tutulmasını sağlama, planlı ve uyumlu çalışmalarına imkan veren ortam yaratma, çabalarını bütünleştirme, denge ve istikrar sağlama temel hedeflerdir. Son olarak iyi bir *denetleme* ile başarılı bir yönetim sağlanmış olur. Denetleme en başta oluşturulan planlarla yürütülmekte olan eylemlerin örtüşüp örtüşmediği, amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesinde yardımcı olma, kaynak kullanımı, sorumluluğun dengeli dağıtımı, çalışan moralinin yüksek tutulması önem taşır.

AUÖ bağlamında ise yönetim daha farklı boyutta ele alınmalıdır. AUÖ' de yönetimin sorumluluğu sadece kurumun liderlerinin üzerinde değildir. Kurum bünyesinde görev alan tüm personel en az yöneticiler kadar yönetimden sorumludur. Alışıl gelmiş anlayışta olduğu şekliyle yönetim, en üst düzeydeki liderlerin tüm sürece yön vererek karar verici rol üstlenmesi şeklinde gerçekleştirilmemelidir (Panda, 2003). Böylesine bir yaklaşım organizasyonu başarısızlığa sürükler. Çünkü AUÖ tıpkı bir elektrik devresinde yer alan devre elemanları gibi çok çeşitli birimlerin; örneğin eğitim uzmanları, iletişim uzmanları, teknoloji uzmanları, psikologlar, sosyologlar, alan uzmanları gibi çok farklı birimlerin gerekli görevleri belirli süreler içinde üstlenmelerini gerektirir. Bu özelliklerin yanı sıra AUÖ dinamik, esnek ve gelişime dayalı olduğundan yönetimin bu özellikleri benimseyerek aynı şekilde değişken, esnek, gelişmeye açık bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi önemlidir. Yönetim her biriminde karar verme mekanizmasının etkili bir iletişimle tam zamanında çalışabilmesi ve AUÖ'nün esnek,

dinamik ve yenilikçi yapısına uygun olması gerekmektedir. AUÖ bağlamında yönetim her bir birimin karar verme sürecinde etkin rol alarak önceden belirlenmiş hedeflere, süreç içinde değişen daha doğrusu değişmek zorunda kalan hedeflere ve yine süreç dahilinde ortaya çıkan çeşitli yeni hedeflere ulaşmada ortak sorumluluk alması anlamına gelmektedir. AUÖ'nün en önemli bileşenlerinden olan öğrenenlerin değişken ihtiyaçlarının, tercihlerinin, değişen toplumsal ihtiyaçların, öngörülemez hızlı değişimlerin en kısa zamanda en etkili şekilde süreçte yer almasını ancak işbirlikçi yaklaşımı benimsemiş bir yönetimle sağlamak mümkün olabilir. Bu zengin çeşide sahip yapıda yönetim açısından yapılabilecek en sağlıklı uygulama bir *Yönetim Bilgi Sistemi* (Powar, 2003) kurarak sürecin gözlemlenmesini sağlamak olabilir.

AUÖ bağlamında yönetimin en önemli özelliklerinden biri hazır bulunurluktur. Bu hazır bulunurluk kurum açısından, fakülte açısından ve öğrenen açısından doğrulanmış bir hazır bulunurluk olmalıdır (Simonson vd., 2015). Yönetimin sorumluluklarının başında hem öğrenen hem fakülte açısından bu hazır bulunurluğu tetikleyici unsurları devreye sokmak gelir. Bunu somut olarak örneklendirmek gerekirse yönetim toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimleri yakından takip ederek gereksinimleri ortaya koymalı, seçenekler sunmalı ve bunları tüm paydaşlara hızlı bir şekilde duyurarak farkındalık yaratmalıdır.

Bu hazır bulunurluğun sağlanabilmesi için öğrenme süreçlerinin başlamasından çok önce gerekli ciddi bir *analiz* ve sonrasında *tasarım* yapılması gereklidir. Her ne kadar öğrenen merkezli bir AUÖ'de klasik öğretim modellerinden bahsedilmesi doğru bulunmasa da AUÖ ortamı için modernize edilmiş ADDIE yaklaşımından bahsedilebilir (Constancio vd., 2018; Simonson vd., 2015). Bu yaklaşımda sırasıyla *analiz*, *tasarım*, *geliştirme*, *değerlendirme* ve *yeniden gözden geçirme* aşamaları yer alır. Hızla değişen dinamik yapıdaki toplumsal gereksinimleri tespit ederek bu gereksinimlerin kimlere ait olduğu, giderilebilmeleri için gerekli olanlar, karşılaşılabilecek olası sınırlılıklar *analiz* edildikten sonra *tasarım* aşamasına geçilmelidir. Tasarımda hedef kitle yani öğrenenlerin, nasıl, ne zaman, kimler tarafından, ne kadar maliyetle, hangi gereksinimlerinin karşılanacağı somut olarak ortaya konmalıdır (Romiszowski, 2016). Bunun sağlanabilmesi için AUÖ'de her birimin liderlik ederek etkili ve hızlı bir biçimde işbirliği yapması önemlidir. Geleneksel anlayıştaki gibi toplumun üst düzey yöneticilerinin yön vermesiyle ortaya konan öğrenme hedeflerinden ziyade birincil kaynak olarak öğrenenlerle gerçekleştirilen güçlü bir iletişimle değişen ihtiyaçlar ortaya konmalı ve öğrenme süreçleri bu doğrultuda tasarlanmalıdır. Bu aşamada sadece araştırmalar esnasında mevcut olan gereksinimlere odaklanmakla kalınmamalı, aynı zamanda piyasa araştırmaları yapılarak yakın gelecekte ortaya çıkacak olası gereksinimler de öngörülmelidir. AUÖ

yönetiminin bu noktada vizyon sahibi olması çok önemlidir. Tasarımın ardından *geliştirme* aşamasında yönetim hangi stratejilerle, hangi tür medya kullanımıyla ve hangi yöntemle hedeflere ulaşılacağı konusunda farklı birimlerden alanlarının uzmanlarıyla birlikte çalışmalıdır. Bu süreç sonucunda ortaya çıkan öğrenme programı hangi öğrenme kaynaklarının, nerede, nasıl kullanılacağı, öğrenenlerin geribildirim ve destek alma süreçleri, değerlendirme, başarı ve başarısızlık sonuçları gibi oldukça detaylı bilgi içermelidir (Molenda, 2003). *Uygulama* aşamasında ise yönetim gereken tüm insan gücü, malzeme ve kaynağın tam zamanında ve yerinde kullanıldığını yakından gözlemlemeli, öğrenenlerin ilerleme ve performans kayıtlarını içeren detaylı verinin oluşturulmasını sağlamalı ve daha sağlıklı geribildirim alabilmek adına öğrenenlerden anket veya görüşme yoluyla veri toplanmasını sağlamalıdır. *Değerlendirme* sürecinde AUÖ yönetimi hedeflere ulaşmada planların ne kadar etkili olduğuna dair toplanan tüm geribildirimleri, kayıtları gözden geçirmelidir. Daha da önemlisi yönetim değerlendirme aşamasında tüm birimlerin süreç hakkındaki görüşlerini net ortaya koyabilecekleri ortamı sağlamış olması gerekmektedir. Tüm birimlerde işleyen ve işlemeyen noktalar hakkında görüşlerini sunabilmeleri için bireyler teşvik edilmelidir. İyi bir iletişimin olduğu ortamda sorunların tespit edilebilmesi ve çözüm önerilerinin değerlendirilebilmesi çok daha kolay olacaktır. Bunun sağlanabilmesi için yönetimin çok çeşitli iletişim kanallarını birimlerine sağlaması önemlidir. Son olarak tüm sürecin detaylı olarak masaya yatırıldığı *yeniden gözden geçirme* aşamasında yönetim esnek bir yaklaşımla değişime veya geliştirmeye ihtiyacı olan noktaların tespit edilmesini sağlamalıdır. Bu noktada esneklik önemlidir (Simonson vd., 2015). Başarılı olmasına rağmen, artık toplumdaki gereksinimlerden biri olmayan, bireyler tarafından tercih edilmeyen ya da gelişen teknoloji ile artık yepyeni bir boyut kazanmış olan bir program kolayca gözden çıkarılabilmelidir. AUÖ öğrenenlerin tüm öğrenme süreçlerinde otonom olarak yaptıkları tercihlerle gerçekleştirildiğinden, onların tercihleri göz ardı edilerek programların hazırlanması ve sunulması amacına ulaşmayan bir yaklaşım olacaktır.

Öğrenme Boyutu

AUÖ'de öğrenme boyutundan bahsetmeden önce öğrenenlerin kimler olduğunu netleştirmek gereklidir. Çünkü AUÖ'de öğrenmeyi başlatan ve şekillendiren öğrenenlerin kendileridir. Bu nedenle öğrenenlerin tanımı AUÖ'de öğrenme konusunda daha sağlıklı fikir edinmeyi sağlayacaktır. AUÖ ortamına katılan öğrenenler beraberlerinde çok çeşitli özellikler getirirler. Bunlar arasında farklı yaş grupları, meslek grupları, katılım amacı (kişisel ilgi,

kariyer vb.), farklı coğrafyalar, farklı etnik köken, sosyo-ekonomik düzey gibi çok çeşitli özellikler sıralanabilir. Bunlara ek olarak AUÖ sınıfları alışılmış sınıflardan çok daha kalabalık olabilmektedir. Bu noktada bireylerin öğrenme ortamları planlanırken tüm bu unsurlar dikkate alınmalıdır. Örneğin eşzamanlı bir derse katılım sağlanabilmesi için öğrenenlerin tümünün gerekli teknik altyapıya sahip olduğundan emin olunmalıdır. Mümkün olmadığı durumlarda derslerin kayıtları tutulmalı ve eşzamansız olarak dilediklerinde öğrenenlerin erişimine açık olmalıdır.

Televizyonla eğitim dönemindeki öğretmen-merkezli yaklaşım bilgisayar ve internet odaklı teknolojilerin gelişmesiyle yerini öğrenen-merkezli yaklaşıma bırakmıştır (Simonsen vd., 2015). Bu gelişmeler öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde daha etkin katılım sağlamalarına, öğrenme malzemeleri üzerinde kontrol sahibi olmalarına ve diğer öğrenenlerle etkileşim içine girerek işbirliği yapmalarına olanak sağlamıştır. AUÖ'de öğrenme gerçekleşebilmesi için öğrenenlerin kendilerince bireyselleştirebildikleri, bilgiyi üretebilecekleri, keşfedebilecekleri, yaratabilecekleri, zaman ve mekan sınırları olmadan aktif katılım ve işbirliği yapabilecekleri, gerektiğinde danışıp uzman desteği alabilecekleri öğrenme ortamlarının sunulması önemlidir. Çok çeşitli yaş grupları, meslek grupları, teknoloji okuryazarlığı seviyelerine sahip bireylerden oluşan bu zengin öğrenenler grubu için ciddi bir planlama ve hazırlanma süreci gerekmektedir. Ayrıca AUÖ hizmeti veren kurumlar mezunlarına 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması konusunda gerekli planlamayı yapmalıdır. Bu beceriler arasında eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim, yaratıcılık, yenilikçilik, liderlik, profesyonellik ve iş ahlakı, ekip çalışması ve işbirliği, proje yönetimi, bilgi işlem, iletişim teknolojileri ve medya okuryazarlığı sıralanabilir. “Yakın zamanda önce gelen Bilgi Çağımızda, bağlantılı bilgi içeren çalışma dünyamız, küresel pazarlar, tele-bağlantılı vatandaşlar ve harmanlanmış kültürel gelenekler yeni bir dizi beceri gerektirmektedir” (Trilling ve Fadel, 2009, s. 16). Eğer AUÖ süreçleri bu becerileri öğrenene kazandırmada başarılı olabilirse öğrenenler dijital çağa uyumlu mezunlar olarak geleceğe hazırlanabilirler. Bilindiği üzere bir e-öğrenme derisinin ADDIE modeline göre desenlenmesinde öğretim yöntemleri ve dağıtım yöntemlerinden bahsedilebilir. Bu aşamada öğretim içeriğinin hangi kanal aracılığıyla sunulacağı ve hangi öğretim yöntemlerinin kullanılacağı belirlenmektedir (Babayiğit ve Doğan, 2015).

Öğretim yöntemleri üç farklı yöntem şeklinde karşımıza çıkar (Ghirardini , 2011). Bunlar;

- Açıklayıcı yöntemler: İçinde sunumların, örnek olay çalışmalarının, canlandırmalarının bulunduğu yeni bilginin özümsemesine odaklanan yöntemlerdir. Öğrenenlerin dinleme, okuma ve gözleme becerilerini kullanmalarını sağlarlar. İçinde testler, kısa alıştırmalar ve pekiştirmeyi sağlayacak etkinlikler barındırabilirler. Temel konulardan daha karmaşık ve detaylı konulara geçmek için zemin hazırlayan bileşenleri oluştururlar.
- Uygulama yöntemleri: İçinde durum temelli etkinliklerin, proje çalışmalarının, simülasyonların, canlandırmaların bulunduğu öğrenenlerin aktif olarak öğrendiklerini kullanıp bunlardan yeni şeyler yapılandırmalarına odaklanan yöntemlerdir. İlk önce öğreten tarafından sunulan bir etkinlik sonrasında öğrenenlerden yazılım ya da sistem üzerinde etkileşim ile benzer bir çalışma yapmaları istenir.
- İşbirlikçi yöntemler: İçinde işbirlikçi çalışmaların, biçimlendirilmiş online tartışmaların bulunduğu, öğrenmenin sosyal boyutuna odaklanan ve öğrenenler arasında bilgi paylaşımı ve işbirliği içinde öğrenmeyi teşvik eden yöntemlerdir. Ders yardımcıları ile öğrenenler arasında diyaloglar ve tartışmalar şeklinde gerçekleştirilir. Öğrenme deneyimlerine sosyal boyut katarak sosyal yapılandırıcılık ve işbirlikçi öğrenme ilkelerini uygularlar. Öğrenenlerin birbirlerinden öğrenebilecekleri ortamlar hazırlanır.

Tasarım adımının alt başlıklarından biri de Dağıtım Yöntemleridir.

Dağıtım Yöntemleri belirlenirken (Ghirardini , 2011):

- Öğrenenlerle ilgili etkenler: Öğrenenlerin hangi dağıtım kanalları (sesli/video konferanslar, forumlar, tartışma panoları, e-posta) ile daha rahat ettikleri, teknoloji okuryazarlık seviyeleri, etkinliklere ayırabilecekleri zamanları ve buldukları bölgelerdeki saat farklılıkları hesaba katılmalıdır.
- Teknoloji boyutu: Öğrenenlerin teknoloji okuryazarlık seviyelerine göre kullanılacak teknolojiyi seçerken öğrenenlerin sahip oldukları bilgisayarlar ve yazılımlar, İnternet bağlantıları, bağlantı hızları gibi durumlar hesaba katılmalıdır. Sınırlı İnternet erişiminin olduğu durumlarda CD-ROM gibi çevrimdışı formatlar yardımı ile öğrenenlerin tüm dersin içeriğine çevrimdışı erişebilmeleri ve kendi hızlarında süreçte yer alabilmeleri sağlanmalıdır.
- Planlama ile ilgili gereksinimler; zaman ve bütçe dikkate alınmalıdır. Kendi hızında öğrenme ile çoklu medya kullanımının söz konusu olduğu bir ders için sanal sınıftan

çok daha fazla ön hazırlık süreci gerekebilecektir. Bu tür dersler daha çok uzun vadede öğrenme çıktılarını hedeflerken, kısa vadeli hedefler için sanal sınıfların hazırlanması daha elverişlidir (Ghirardini , 2011).

AUÖ ortamında öğrenme denince akla e-öğrenme, dağıntık öğrenme gibi teknolojinin yoğunlukla kullanıldığı öğrenme süreçleri gelmektedir. Ancak burada unutulmaması gereken bir ayırım yapılmalıdır. Teknoloji geleneksel eğitimde yer alan derslerin bir uzantısı ya da onların bire bir kopyası şeklinde algılanmamalıdır. AUÖ'de hedeflenen bireylerin bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip, araştırmacı ve sorgulayıcı olması, ezberleyen değil bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanıp paylaşabilen, iletişim kurma becerilerine sahip, teknolojiyi etkin kullanabilen, kendini gerçekleştirebilen, insanlığın ortak değerlerini sahiplenmiş, yaratıcı, üretken, takım çalışmasına yatkın olmalarını sağlayabilmektir (Balaban, 2012). AUÖ süreçlerinde yer alan çevrimiçi topluluklar öğrenenlerin iletişim teknolojileri ve sosyal medya aracılığıyla oluşturduğu bağ ve sosyal etkileşimi ifade eder. Bu topluluklarda bireyler bir gruba ait oldukları duygusunu ve katkılarının takdir edilerek saygı duyulduğunu hissedebilmelidir (Tu ve Corry, 2001). Bunların gerçekleştirilebilmesi için öğrenenin öğrenmenin merkezinde olduğunu her aşamada hissetmesini sağlayacak öğrenme ortamları tasarlanmalı, öğrenenlerin aktif olarak bu ortamlarda seçimler yapabilmelerine, ortamları şekillendirerek bireyselleştirmelerine ve diğer öğrenenlerle iletişim kurabilmelerine olanak sağlanmalıdır. Öğrenenler açısından otonominin yoğunlukla var olduğu AUÖ'de gerekli teknolojik altyapı ve öğrenme malzemeleri hazırlanırken sürekli olarak öğrenenlerden geribildirim alınarak dinamik ve gelişime açık bir bakış açısı benimsenmelidir. Bunun yanı sıra öğrenenlere bireysel ihtiyaçları ve kişisel öğrenme stratejileri doğrultusunda seçenekler sunulurken tek bir kanaldan değil çok çeşitli kanallardan içerik ve yönlendirme sağlanmalıdır. Örneğin basılı materyaller, interaktif testler, etkileşimli kitaplar, e-semineler, ya da e-öğrenme ortamları gibi araçlardan yalnızca bir tanesini sunmak öğrenenlerin seçme şansını ortadan kaldıracabileceği gibi öğrenen merkezli yaklaşımdan uzaklaşmış olmak anlamına gelir. Çok çeşitli ihtiyaç, ilgi, güdü kaynağına ve çok çeşitli öğrenme düzeyleri ve altyapısına sahip bireylerden oluşan AUÖ'de öğrenenlere seçenekler dahilinde içerik sağlamak öğrenmenin şüphesiz kalitesini artıracaktır.

Teknoloji Boyutu

Açık ve uzaktan öğrenmenin teknoloji bağlamında mektup ile başlayan tarihinde zamanla yaygın olarak kullanılan kitaplar gibi basılı materyaller yanında kitle iletişim araçları da devreye girmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle açık ve uzaktan eğitimde kullanılan araçlar da çeşitlenmiş ve zaman içinde tek yönlü etkileşim sağlayan basılı malzemeler, radyo ve televizyona ek olarak çift yönlü etkileşim olanağı tanıyan internet tabanlı öğrenme malzemeleri, video konferans dersleri, mobil uygulamalarla erişilebilen e-öğrenme malzemeleri ve etkileşimli TV'ler öğrenme süreçlerinde yaygınlaşmıştır. Çift yönlü etkileşimi destekleyen bu e-öğrenme malzemeleri enformasyon ve iletişim teknolojilerini işe koşarak zaman ve mekan sınırlarını ortadan kaldırarak bireylere esnek öğrenme deneyimleri sağlayabilmektedir. AUÖ hizmetleri sağlayan yükseköğretim kurumlarında teknoloji ve dijitalleşme konularında unutulmaması gereken bir nokta ise bu süreçlerde teknolojinin sadece zemini hazırladığı ve sadece bir araç olarak kullanılması gerektiği gerçeğidir. Bu noktada karşımıza çıkan bir yanılgı vardır. AUÖ sadece gelişmiş teknolojilerin öğrenme ortamları ile bütünleştirilmesi işi olarak algılanmamalıdır (Kurubacak, 2013).

1. Teknoloji ve Pedagoji: Etkili bir öğrenmenin en önemli yapı taşlarından biri şüphesiz pedagojidir. Bu bağlamda pedagoji teknolojiden daha çok önem taşır (Beetham ve Sharpe, 2007). Öğretim ilke ve teorilerinin göz ardı edildiği ve teknolojinin tümüyle ön plana çıkarıldığı bir öğrenme ortamında anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi beklenemez. Öğrenenler teknolojiden öğrenmez, teknolojiyi araç olarak kullandıklarında öğrenme yapılandırılmış olur.

2. Tasarım: Başarılı bir uzaktan öğrenme ortamı oluşturmak için, pedagojik unsurlar kadar teknolojik boyutla ilgili bir planlama ve tasarım da önem taşır. Yeterince iyi planlanmamış ve zayıf bir tasarım öğrenen-içerik etkileşimini ya da öğrenene-öğreten, öğrenen-öğrenen etkileşimini engelleyebilir. Bu durumda geliştirilen tasarımın etkili bir öğrenmeyle sonuçlanacağı düşünülemez. Tasarım aşamasında:

- a. öğretim sistemlerinin tasarımı
- b. mesaj tasarımı
- c. öğretim stratejileri
- d. öğrenen özellikleri
- e. teknolojik ve lojistik destekler

dikkate alınması gereken unsurlardır. Teknolojinin yoğunlukla kullanıldığı öğrenme ortamlarında bu unsurlar yeterince dikkate alınmadığında AUÖ ortamındaki iletişim üzerinde negatif etkilerinin sınıf içi öğretim ortamlarına göre daha fazla olacağı bilinmektedir. İyi

tasarlanmamış, öğrenme-öğretim ilkeleri dikkate alınmamış ve pedagojik açıdan zayıf bir teknolojik öğrenme ortamı tek başına ileri teknoloji ile anlamlı bir öğretim ortamı oluşturmada yetersiz kalır. Başarılı bir AUÖ'de öğrenenlerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımını teşvik eden, öğrenenlerin bilgiyi sadece hatırlamalarına değil yapılandırmalarına olanak tanıyan ve bu doğrultuda en uygun öğretim yöntem, teknik ve teknolojilerini işe koşan öğretim tasarımlarına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

3. Dijital Bölünme: Günümüzde enformasyon ve iletişim teknolojileri ekonomik ve sosyal faaliyetlerle neredeyse her yönüyle iç içe geçmiş ve doğru koşulların sağlanmasıyla daha fazla yenilik ve gelişme fırsatı sunma vaadinde bulunmaya devam etmektedir (Van Welsum vd., 2013). Bu teknolojilerin potansiyeline karşın ülkeler ve bölgeler arasındaki dijital eşitsizlik önemli bir tehdit olarak ortaya çıkmaktadır. Dijital bölünmeyi "hem BİT'e erişim fırsatları hem de interneti çok çeşitli amaçlar için kullanmaları bakımından farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bireyler, haneler, işletmeler ve coğrafi alanlar arasındaki boşluk" olarak tanımlamak mümkündür (Cooper ve Weaver, 2003). Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak, bireylerin yaşam boyu öğrenme yolculuklarında destek olmak ve mesleki kariyer gelişimlerinde rehberlik etmek gayesiyle yola çıkan AUÖ için dijital bölünme daha da büyük bir tehdit oluşturmaktadır. Dijital bölünme sadece enformasyon ve iletişim teknolojilerine erişim fırsatı açısından eşitsizlik olarak düşünülmemelidir. Dijital bölünme aynı zamanda bireylerin bu teknolojileri kullanabilme yeterlilik düzeyleri arasındaki eşitsizliğe de işaret eder. Dijital bölünme sorununa çözümün sadece AUÖ kurumlarının çabalarıyla sağlanması mümkün olmayacaktır. Ülkeler ve kurumlar birlikte çalışmalıdır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde erişim eşitsizliği bant genişliğini artırılarak çözebilir. İnternet bağlantıları için yeterli güvenilir bant genişliği, uzaktan eğitim sınıfları için gerekli teknolojiyi yükselteceğinden, bant genişliğini artırmak dijital bölünmeye yardımcı olur. Uygun fiyatlı geniş bant erişimi, uzaktan eğitim süreçlerine erişimi kolaylaştırabilir. Kablosuz Ağlar, uygulama maliyetinin kablolu ağa göre daha ucuz olması gibi avantajları nedeniyle dijital uçurumu kapatmak için kullanılabilir ve birçok uzaktan eğitimcinin bulunduğu kırsal alanlar için idealdir. Kablosuz ağların kurulumunu nispeten kolaydır ve düşük maliyetli olması çözümü kolaylaştırabilir. Dijital bölünmenin yoğunlukla görüldüğü bölgelerde AUÖ kurumlarının girişimleriyle bireylere dijital yetkinlik becerilerini kazandırmayı amaçlayan eğitim programları oluşturularak yeterlik düzeyleri artırılabilir.

Değerlendirme Boyutu

AUÖ'nün de içinde bulunduğu küresel öğrenme bağlamının hızla değişen, dinamik bir bağlam olduğu görülmektedir. Öğrenme programları tasarımcıları, kurumlar ve topluluklar hızlı değişimi şekillendirmek, ya da değişimden olumlu yönde etkilenebilmek için önemli kararları vakit kaybetmeden verme ihtiyacı içindedirler. Bu kararların sağlıklı verilebilmesinde *değerlendirme* önem taşır. AUÖ geleneksel öğrenmeden farklı olarak belli sınırlar içinde gerçekleştirilmediğinden değerlendirme kavramı bu bağlamda zor ele alınabilecek bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun bir nedeni olarak hızla gelişen teknoloji karşısında kurumların deneyimsiz olması ya da kendilerini değişime hazırlayamamış olmaları düşünülebilir. Bir diğer nedeni olarak ise AUÖ'de öğreten ve öğrenen arasındaki etkileşimin geleneksel eğitime göre farklılıklar göstermesi ve bazı sınırlar içermesi düşünülebilir (Puspitasari 2010). Geleneksel eğitimden farklı olarak AUÖ'de çok farklı yaş gruplarından, farklı mesleklere sahip öğrenenlerin çeşitli öğrenme malzemelerine sahip olmaları ya da olmamaları, programlara kayıt olmada farklı hedeflere ve güdülere sahip olmaları değerlendirme sürecini zorlaştıran unsurlardan bazılarıdır. Değerlendirmeyi güçleştiren bir diğer unsur dijital çağ ile birlikte öğrenenlere sunulan içerikler ve bunların sunulma yöntemleri, şekilleri geleneksel yöntemden oldukça farklı hale gelmiş olmasıdır. Geleneksel yöntemlerle sunulan içeriklerin öğrenme çıktıları boyutunda değerlendirilmesi kolayken bu yeni alternatif kanallarla sunulan içeriklerin ve öğrenme süreçlerinin kalitesini belirlemek oldukça güç görünmektedir. AUÖ'de değerlendirmeyi akademik başarının ölçülmesi ve program başarısının ölçülmesi olmak üzere iki açıdan ele almak mümkündür. Akademik başarının ölçülmesine yönelik değerlendirmede AUÖ'nin doğası gereği içinde barındırdığı bireysel, girişimci, yenilikçi, paylaşımcı, otonom, öğrenmeyi öğrenen ve kendini gerçekleştirebilen öğrenenler geleneksel değerlendirme anlayışına maruz kaldıklarında doğru soru doğru zamanda doğru kişilere sorulmamış olacaktır. Bu değerlendirmede tercih edilen yöntemler arasında yazılı ödevler ve testler karşımıza çıkmaktadır. Akademik başarıya yönelik değerlendirme sürecinde iki farklı değerlendirmeden söz edilebilir. Bunlar; biçimlendirme amaçlı ve düzey belirleme amaçlı değerlendirmelerdir. Biçimlendirme amaçlı değerlendirme öğrenme etkinlikleri ile eş zamanlı gerçekleştirilirken düzey belirleme amaçlı değerlendirme öğrenme etkinliklerinin sonunda gerçekleştirilmektedir. Biçimlendirme amaçlı değerlendirmeye örnek olarak ödevler, öğreten geribildirimleri, kısa testler sıralanabilir. Düzey belirleme amaçlı değerlendirmeye örnek olarak dönem sonu sınavları, belli bir not ağırlığına sahip ödevler ve performans sınavları sıralanabilir (Morgan ve O'Reilly 1999). Simonson vd. (2015) ise akademik başarı amaçlı

değerlendirmeyi ölçmede kullanılan araçların özelliklerine göre iki farklı açıdan ele almışlardır. Bunlar objektif (nesnel) ve subjektif (öznel) olarak sınıflandırılmışlardır. İçinde çoktan seçmeli testlerin bulunduğu nesnel yaklaşımla yapılan objektif değerlendirmenin öznel değerlendirmeye kıyasla uygulaması daha kolaydır. Bu tür testler öğrenme yönetim sistemlerinde kolaylıkla uygulanabilmekte ve kalabalık öğrenen grupları üzerinde uygulanabilmektedir. Ayrıca bu testlerin bazıları öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesini bireyselleştirebildiklerinden AUÖ'nün doğasına son derece uygundur. Son yıllarda yaygın olarak kullanılan ve bireylerin öğrenme şekillerine özgü, dinamik ilerleyen, başarı ve yetenek kestirimine yeni bir yaklaşım getiren bilgisayar ortamında bireyselleştirilmiş testler (Computerized Adaptive Tests) bireysel objektif değerlendirmeye örnek olarak verilebilir. Geleneksel testlerdeki öğrenenlerin düzeyine uygun olmayan maddeler zaman, dikkat ve motivasyon kaybına yol açmakta ve bazı bireyler için zor olan maddelerin sorulması, rastgele yanıt verme ihtimalini arttırmaktadır. Bunların sonucu olarak kestirimdeki hata oranı yükselmekte ve geçerlik konusunda sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bilgisayar ortamında bireyselleştirilmiş testler ise test esnasında öğrenenin her yanıtından sonra yetenek kestirimini güncelleyerek ve bu yetenek kestirimi ile sıradaki maddeyi belirleyerek bu sorunlara bir çözüm olarak geliştirilmiştir (Kalender, 2011). Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde artık daha fazla kullanılma olanağı olan (Özkanal ve Özgür, 2017) bazı subjektif değerlendirme araçları arasında projeler, araştırma makaleleri, tartışmalar, e-portfolio'lar (Simonson vd., 2015), sözlü sunumlar (Ngar vd., 2012), internete dayalı ödev, kampanya hazırlama (Özkanal ve Özgür, 2017) gibi uygulamalar sıralanabilir. AUÖ'de akademik başarıya yönelik değerlendirmede sadece çoktan seçmeli testler değil daha farklı ölçme seçme yöntemlerinin geliştirilmesi önemlidir (Özkanal ve Özgür, 2017).

AUÖ'de değerlendirme sadece hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşılmadığını ölçmek anlamına gelmez. Değerlendirme aynı zamanda fayda-maliyet ölçümü, erişim yoğunluğu, kalite ve verimlilik, stratejik planlama ve karar verme konuları açısından önem taşır. Değerlendirme sürecini güçleştiren unsurlar hem akreditasyon şirketlerini hem de AUÖ sağlayan yükseköğretim kurumlarını zor durumda bırakmaktadır. Sağlıklı bir değerlendirme, değerlendirmeyi doğru soruları doğru şekilde sorarak alınan cevapları doğru şekilde kullanarak gerçekleştirilebilir. Değerlendirme sürecinde uygun değerlendirme aracını seçerek kullanmak değerlendirilen süreci yakından ilgilendirir. Sağlıklı bir değerlendirme paydaşlara uygun değerlendirme araçlarının işe koşulmasıyla gerçekleştirilebilir. Duning vd.'nin (1993) ifade ettiği gibi "Ne ile ölçüyorsak ona dönüşürüz". Sosyo-kültürel özelliklerden, ekonomik, coğrafi,

fiziksel koşullardan bağımsız bir değerlendirme doğru cevapları almamızı sağlamayacaktır. AUÖ süreçlerinde çeşitli görevler üstlenen çok sayıda uygulamacı yer aldığından değerlendirmeye ihtiyaç duyulan birçok boyutun varlığından söz edilebilir. Bu nedenle, AUÖ ortamlarındaki değerlendirmede takım çalışması önemlidir (Yaşar ve Kaya, 1997). Ayrıca değerlendirme sürecinde değerlendirme sonuçlarından birinci derecede etkilenecek ve değerlendirmenin düzenlenmesinde etkin rol oynayan paydaşların varlığından da söz edilmelidir. Bu paydaşlar arasında:

- Programın planlayıcıları
- Katılımcılar
- Öğretmenler
- Yöneticiler
- Programın uygulanması için maddi destek sağlayan kişi ya da kurumun temsilcileri.
- Programla ilgili kurumun yetkilileri
- Program yürütülmesine ayrılan kaynakların farklı şekilde kullanılabilmesine inananlar
- Değerlendirmeden etkileneceklerine inananlar
- Benzer değerlendirmeleri maddi olarak destekleme yeterliliğine sahip bağış kurumları,

sayılabılır (Kaya, 2002).

AUÖ'de değerlendirme kurumsal ve program düzeyinde ele alınabilir. Inglis'e (2003) göre kurumsal düzeyde değerlendirme şu unsurları içerir: işe koşulan teknolojiler, sunum sisteminin etkililiği, politikalar ve süreçler. Program düzeyinde değerlendirme ise ders malzemelerinin geliştirilmesi, öğretim yöntemleri, öğrenme çıktılarının ölçülmesi, öğrenme malzemelerinin kullanılabilirliği ve öğrenen destek hizmetlerinin yeterliği gibi alanlara ışık tutacak nitelikte olmalıdır. Simonson vd. (2015) AUÖ'de program değerlendirmesinin dört aşamasından bahseder. Bu aşamalara yöneltilen sorular "Beğendiler mi?", "Öğrendiler mi?", "Öğrendiklerini kullanacaklar mı?", "Bu kullanım fark yaratacak mı?" şeklinde sıralanmıştır. Bu aşamalar şöyle özetlenebilir.

- a. Tepkiler (Beğendiler mi?): Bu aşamadaki değerlendirme katılımcıların ilgili öğrenme sürecinden tatmin olup olmadıklarına yönelik süreç içinde tekrarlayan geribildirimler şeklinde gerçekleştirilir. Açık uçlu sorular, Likert tipi ölçekler, kontrol listeleri kullanılan araçlardan bazılarıdır.
- b. Öğrenme: Bu değerlendirme öğrenenlerin bilgi, beceri ve tutum açısından süreçten ne derecede kazanım sağladıklarını ölçmeye yöneliktir. Bu aşamada nesnel ölçme-

- değerlendirme testleri, takım değerlendirmesi ya da öz-değerlendirme yöntemleriyle gerçekleştirilebilir.
- c. Aktarma: Öğrenenlerin süreçte edindikleri bilgi, beceri ve tutumları çalışma alanlarına, yaşantılarına ve diğer öğrenme etkinliklerine ne derece aktarabildiklerini belirlemeyi amaçlayan bir değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada en zorlu noktalardan biri değerlendirme zamanlamasıdır çünkü aktarmanın ne zaman ve ne kadar sürede olacağı belirsizdir.
- d. Sonuç: Bu aşamada öğrenme sürecinin bireyin yaşantısındaki üretkenliği, verimi, kaliteyi, kazancı ne derecede arttırdığına yönelik başarıları ölçülür. Öğrenme deneyiminin birey, organizasyon, kurum ya da birey başarıları üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak ne kadar etkisi olduğu ölçülmeye çalışılır. Değerlendirmede bir sonraki programa kayıtların sayısı, öğrenen motivasyonu ve akademik başarı gibi alanlardan yola çıkılır.

Sonuç ve Öneriler

Dijital çağın dinamik yapısıyla içinde bulunduğumuz bilgi toplumunda her an eskijen ve kendini yenileyen bilgiyle karşı karşıyayız. Bu bağlamda, sınırlı süre içerisinde öğrenenlere bilgi toplumunda etkili olabilecekleri yetenekleri kazandırabilmek yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla açık ve uzaktan eğitim hizmeti sağlayan yükseköğretim kurumlarının en önemli hedefleri arasında olmalıdır. Başarılı bir AUÖ yaklaşımı öğrenen merkezlidir. Bu nedenle, öğrenenlerin değişken ihtiyaçlarının, tercihlerinin, değişen toplumsal ihtiyaçların, öngörülemez hızlı değişimlerin en kısa zamanda en etkili şekilde süreçte yer alması ancak işbirlikçi yaklaşımın benimsendiği, yönetim bilgi sistemleriyle sürecin gözlemlenebildiği bir yönetimle gerçekleşebilir. AUÖ'de başarılı bir yönetim toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimleri yakından takip ederek gereksinimleri ortaya koyabilmeli, çözümlere yönelik stratejiler geliştirerek tüm paydaşlarda farkındalık yaratabilmelidir. Birincil kaynak olarak öğrenenlerin benimsendiği bir yönetimle hem gerçek ihtiyaçlara yönelik hem de yakın gelecekte ortaya çıkabilecek gereksinimlere yönelik etkili öğrenme süreçleri tasarlanabilir.

Başarılı bir AUÖ sürecinde öğrenme boyutu ele alındığında yine öğrenen-merkezli bir yaklaşım benimsenmelidir. Öğrenenlerin etkin katılım sağlayabildikleri, öğrenme malzemeleri üzerinde kontrol sahibi olabildikleri, öğretmenlerle ve diğer öğrenenlerle etkileşim içine girerek işbirliği yapabildikleri öğrenme süreçleri başarılı sonuçlar getirir. Otonominin desteklediği AUÖ öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin bilgiyi keşfedebilmeleri, bireyselleştirmeleri, üretebilmeleri, yaratabilmeleri ve paylaşabilmeleri zaman ve mekan sınırı olmadan ve

gerektiğinde uzman desteği alarak sağlanabilmelidir. Sürekli yenilenen, hızla eskiyen ve sürekli artan bilginin var olduğu dijital çağda sınırsız bilgi kaynağı arasında yolunu bulabilme, en güvenilir bilgiye en hızlı yoldan erişebilme, bilgiyi sınıflandırabilme, eleştirel bakış açısıyla analiz ederek öğrenileni hayata geçirebilme becerilerinin kazandırılmasına olanak tanıyan öğrenme süreçleri tasarlanmalıdır. Bilgi toplumuna uyum sağlamada etkili olabilecek bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanıp paylaşma, etkili iletişim, etkili teknoloji kullanımı, uyumlu takım çalışması, eleştirel düşünme ve sorgulama gibi beceriler ancak öğrenen merkezli ve iyi tasarlanmış öğrenme süreçleri ile mümkündür.

Bilgi teknolojileri öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez bileşeni olarak kabul edilse de üst düzey teknolojinin başarılı bir öğrenme sürecini garantileyebileceği yanılgısına düşmeden AUÖ'de eşitlikçi bir yaklaşımla, sürdürülebilir teknolojilerin öğrenme süreçlerinde işe koşulması gereklidir. Hızlı teknolojik geçicilikle karşılaştığımız dijital çağda hızla eskiyen ve değişen teknoloji seçenekleri son derece değişken bir ortam yaratmaktadır. Bu bağlamda AUÖ kurumlarında etkili olduğu kadar verimli çözümlerin sağlanması ile sürdürülebilir öğrenme süreçleri yaratılmalıdır. Hem akademik personel hem de öğrenenler için dijital eğitim liderleri desteğiyle dijital okuryazarlık, BİT okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik planlamalar yapılmalı, stratejiler geliştirilmelidir. Öğretim teknolojileri AUÖ pedagojisi çerçevesinde kullanıldığında, öğretim ilke ve yöntemleri, öğrenme kuramları dikkate alınarak ders tasarımları yapıldığında kısacası öğrenenler teknolojiyi araç olarak kullandıklarında öğrenme yapılandırılmış olur.

AUÖ süreçlerinde belirli zaman sınırlarının olmaması, öğrenen profilindeki çeşitliliğin fazla olması, öğrenme süreçlerinin farklı platformlar üzerinden gerçekleştirilebilir olması, bilgi toplumunda var olmaya çalışan öğrenenlerin hızla değişen gereksinimleri ve farklı motivasyonları değerlendirme boyutunu geleneksel değerlendirme süreçlerinden farklılaştırmaktadır. Başarılı AUÖ süreçleri için sonuç odaklı değil süreç odaklı biçimlendirici değerlendirmeler tercih edilebilir. Bireylerin geliştirdikleri becerilerini sergilemelerine olanak tanıyan projeler, araştırma makaleleri, tartışmalar, e-portfolyolar, sözlü sunumlar, internete dayalı ödev, kampanya hazırlama, akran değerlendirme gibi uygulamalar biçimlendirici değerlendirme seçenekleri arasında sayılabilir. Ayrıca, nesnel değerlendirme amaçlı olan ve bireylerin öğrenme şekillerine özgü, dinamik ilerleyen, başarı ve yetenek kestirimine olanak tanıyan bilgisayar ortamında uyarlanabilir testlerin kullanılması kalabalık öğrenen gruplarının olduğu öğrenme yönetim sistemlerinde kolaylıkla ve güvenilir bir şekilde uygulanabilmektedir. Bu testler sayesinde öğrenen ihtiyaç duyduğu anda ihtiyaç duyduğu kadar anında biçimlendirici

geri bildirim alabilmektedir. AUÖ'de değerlendirme sadece hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşılmadığını ölçmeyi kapsamaz. Değerlendirme daha bütüncül bir bakış açısıyla fayda-maliyet ölçümü, erişim yoğunluğu, kalite ve verimlilik, kullanıcı memnuniyeti, stratejik planlama ve karar verme konuları açısından de ele alınmalıdır.

Kaynakça

- Babayiğit, Ö. Ç. ve Doğan, A. (2015). Uzaktan eğitimde içerik geliştirme süreci: Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-20. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/314239>
- Balaban, E. (2012). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi. *İstanbul: Işık Üniversitesi*.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2007). An introduction to rethinking pedagogy for a digital age. In H. Beetham & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age* (pp. 1–10). London: Routledge.
- Constancio, F. G., Couras, M. F., Nogueira, D. X., da Costa, J. P. C., da R Zanatta, M., de Sousa, R. T., ... & da Mota, N. T. (2018, October). Extended ADDIE Model for improved Distance Learning Courses. In *2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-5). IEEE.
- Cooper, J., & Weaver, K. D. (2003). *Gender and computers: Understanding the digital divide*. Psychology Press.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research* (3rd edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson International Edition.
- Duning, B. S., Van Kekerix, M. J., & Zaborowski, L. M. (1993). *Reaching learners through telecommunications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ghirardini, B. (2011). E-learning methodologies: A guide for designing and developing e-learning courses. Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations. doi:12516E/1/11.11
- Inglis, A. (2003). Planning and management of networked learning. In S. Panda (Ed.), *Planning and management in distance education*, (pp. 171-181). London: Kogan Page.
- Kalender, İ. (2011). *Effects of different computerized adaptive testing strategies on recovery of ability*. (Yayımlanmamış doktora tezi). ODTU, Ankara.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurubacak, G. (2013). *Yazılım Mühendisliği Yaşam Döngüsü Yaklaşımı: Uzaktan Eğitim Ortamlarının Tasarımı*. Ankara:Kültür Ajans.
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance improvement*, 42(5), 34-37.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systematic view of online learning* (3rd ed.). Belmont, VA: Wadsworth Cengage Learning.
- Morgan, C., O’Reilly, M. G. (1999). *Assessing Open and Distance Learners*, Kogan Page, London.

- Ngar, R., Ngwarai, R., Mhute, I. (2012). Assessment in ODL. Practices, Opportunities, Challenges, *International J. Soc. Sci. & Education* 3(1), 166-167. https://www.learntechlib.org/p/130676/article_130676.pdf
- Özalp, İ., Koparal, C. ve Berberoğlu, G. (1996). *Yönetim ve organizasyon*. TC Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özkanal, B. ve Özgür, A. Z. (2017). Türkiye’de yükseköğretimde açık ve uzaktan öğrenme yöntemi ile iletişim eğitimi üzerine değerlendirmeler. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9 (4), 5-24. doi: 10.18094/si.12169
- Panda, S. (Ed.). (2003). *Planning and management in distance education*. Routledge.
- Powar, K. B. (2003). Management of institutions. In S. Panda (Ed.), *Planning and management in distance education*, (pp. 60-68). London: Kogan Page.
- Puspitasari, K.A. (2010). Student assessment. Policy and Practice. In T. Belawati & J. Baggaley (Eds.). *Asian Distance Education* (pp.60-65). New Delhi: SAGE.
- Romiszowski, A. J. (2016). *Designing instructional systems: Decision making in course planning and curriculum design*. Routledge.
- Simonson, M., Smaldino, S. and Zvacek, S. M. (Eds.). (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. (6th ed.). Charlotte, North Carolina, IAP.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Tu, C. H., & Corry, M. (2001). A paradigm shift for online community research. *Distance Education*, 22(2), 245-263. <https://doi.org/10.1080/0158791010220205>
- Van Welsum, D., Overmeer, W., & van Ark, B. (2013). Unlocking the ICT growth potential in Europe: Enabling people and businesses. In *The Conference Board, Report for the European Commission GD Communications Networks, Content & technology*.
- Yaşar, Ş., ve Kaya, Z. (1997). Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme. *Uzaktan Eğitim Dergisi, Yaz*, 29-33.

Yazar Hakkında

Ayşe TAŞKIRAN



Lisans eğitimini Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde 1999 yılında tamamlamıştır. 2010 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde İngilizce Öğretmenliği alanında yüksek lisansını tamamlamıştır. Taşkıran eğitimine Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı Uzaktan Eğitim Bölümü'nde devam etmiş ve 2021 yılında Dr. unvanı almıştır. Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde görev yapan Taşkıran'ın akademik ilgi alanları arasında yabancı dil öğretimi ve öğrenimi için otomatik geri bildirim sistemleri, yapay zeka, e-öğrenme, eğitsel ağları, çevrimiçi öğrenme, mobil öğrenme, başarı motivasyonu, artırılmış gerçeklik, oyunlaştırma, etkileşimli ders malzemeleri ve öğretim teknolojileri yer almaktadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE, Yunusemre Kampüsü, Eskişehir Tel (İş): +90 335 0580/1926
GSM : +90 5434373458
E-posta : aysetaskiran@anadolu.edu.tr