

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)

Doç. Dr. 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)

Prof. Dr. Alper Tolga KUMTEPE (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökhan TUNÇ (Anadolu Üniversitesi)

Kompozisyon ve Görseller (Composition and Visuals)

Dilek AKYEL (Anadolu Üniversitesi)

Ceren GÜVEN (Anadolu Üniversitesi)

AÇIKÖĞRETİM UYGULAMALARI VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

AY/YIL: TEMMUZ 2022

CİLT 8, SAYI 2

JOURNAL OF OPEN EDUCATION APPLICATIONS AND RESEARCH

MONTH/YEAR: JULY 2022

VOLUME 8, ISSUE 2

Dizinleme / Indexing

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

- [SOBIAD](#)
- [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

| | |
|--|---------|
| Eren BALOĞLU, Mehmet FIRAT İlkokul öğretmenleri covid-19 pandemi deneyimlerine dayalı olarak uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi nasıl karşılaştırıyorlar?..... | 1-35 |
| Selma ÖZGÜRDEN, Muhammet Recep OKUR Pandemi dönemi acil uzaktan eğitim uygulamalarında K12 düzeyinde öğrenme kayıplarının incelenmesi..... | 36-54 |
| Hanife ÇİVRİL, Emine ARUĞASLAN Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi: ISUBÜ Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu örneği..... | 55-73 |
| Serpil ŞEN GÜRER Mesleki ve teknik liselerde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecindeki harmanlanmış eğitim deneyimleri..... | 74-99 |
| Ayşe BAĞRIACIK YILMAZ, Seher ÖZCAN Can simidi mi kâbus mu? Ebeveynler acil uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyor?..... | 100-123 |
| İshak AYDEMİR, Vehbi ÜNAL, M. Burak GÖNÜLTAŞ, Bülent ÖNGÖREN, Nermin KURUÇAY Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim modeline yönelik sosyal hizmet öğrencilerinin görüşleri..... | 124-150 |
| Hilmi SÖZEN Dijital çağda e-katılım aktivitelerinin siyasi boyutlarına genel bir bakış..... | 151-170 |



Gönderim: 06.02.2022

Düzeltilme: 09.05.2022

Kabul: 27.07.2022

Tür: Araştırma Makalesi

İlkokul öğretmenleri covid-19 pandemi deneyimlerine dayalı olarak uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi nasıl karşılaşıyorlar?

Eren BALOĞLU^a

Mehmet FIRAT^b

^a Güneykent Şehit Nevzat Mercan İlkokulu, Mersin ORCID: 0000-0002-8095-348X

^b Anadolu Üniversitesi, Eskişehir ORCID: 0000-0001-8707-5918

Özet

İlkokul öğretmenleri Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime acil bir geçiş yaşamış ve çeşitli güçlüklerle yüzleşmişlerdir. Bu da öğretmenlerin hem uzaktan eğitime hem de yüz yüze eğitime ilişkin algılarında değişim yaratmıştır. Öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin algılarının karşılaştırılması her iki eğitim biçiminin ilköğretim düzeyinde avantaj ve sınırlıklarını ortaya çıkarmak açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmada İlkokul öğretmenlerinin Covid-19 pandemi deneyimleriyle uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi nasıl karşılaştıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir tarama çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma kapsamında hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılmıştır. Çalışmada öğretmen görüşleri çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan bir çevrimiçi anket formuyla toplanmıştır. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir İlkokul bünyesinde görev alan 67 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlere dayalı olarak; derse hazırlık, öğrencilerin derse devamlılığı, öğrencilerin derse katılımı, sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim, öğrencilere geri bildirim verme, ölçme-değerlendirme ve zaman yönetimi süreçlerini karşılaştırmaları istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; derse hazırlık açısından öğretmenlerin %77,6'sı yüz yüze eğitimi, %22,4'ü uzaktan eğitimi daha uygun bulmuştur. Benzer şekilde, ilkökuller öğretmenleri; öğrenci devamlılığı açısından % 94, sınıf yönetimi açısından % 89.6, derse katılım açısından % 88.1, öğrencilerle iletişim açısından % 98,5, öğrencilere geri bildirim açısından % 88.1, ölçme ve değerlendirme açısından % 89.6 ve zaman yönetimi açısından % 65.7 ile yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime göre daha uygun bulduklarını belirtmiştir. En büyük fark öğrenci ile iletişimde çıkarken en düşük fark zaman yönetiminde ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak, her iki eğitim biçiminin kendine özgü avantaj ve sınırlılıklarının olduğu vurgulanmıştır. Her iki eğitim biçiminin uygun bir şekilde entegrasyonu, birinin zayıf yönü diğerinin güçlü yönleriyle giderilerek, daha kapsayıcı bir eğitimin mümkün olacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Covid 19, Uzaktan eğitim, Yüz Yüze eğitim, Öğretmen

How primary school teachers compare distance education and face-to-face education based on their covid-19 pandemic experience?

Abstract

All teachers have experienced an urgent transition to distance education during the Covid-19 pandemic and have faced various challenges. This unexpected situation has created a change in teachers' perceptions of both distance education and face-to-face education. Comparing the perceptions of teachers about face-to-face and distance education processes becomes more of an issue in terms of revealing the advantages and limitations of both education systems at primary education level. In this research, it is aimed to determine how primary school teachers compare distance education and face-to-face education with their experiences in Covid-19 pandemic. This research was designed as a descriptive survey study. Within the scope of the research, both qualitative and quantitative data were used. In this study, we collected teachers' opinions with an online survey consisting of multiple choice

Kaynak Gösterme

Baloğlu, H. ve Fırat, M. (2022). İlkokul öğretmenleri covid-19 pandemi deneyimlerine dayalı olarak uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi nasıl karşılaşıyorlar? *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 8(2), 1-35. <https://doi.org/10.51948/auad.1069056>

and open-ended questions. The study group of research consists of 67 teachers working in a Primary School in the 2020-2021 academic year. Based on the experiences of the teachers in the research; they are asked to compare their opinions about preparation for the lessons, students' attendance in lessons, participation, classroom management, communication with students, giving feedback to students, assessment-evaluation and time management processes. According to the findings; in terms of preparation for the lessons, 77.6% of primary school teachers found face-to-face education more appropriate and 22.4% found distance education more appropriate. Similarly, primary school teachers; 94% in terms of student attendance, 89.6% in terms of classroom management, 88.1% in terms of class participation, 98.5% in terms of communication, 88.1% in terms of feedback to students, 89.6% in terms of evaluation and assessment, and 65.7% in terms of time management stated that they found face-to-face education more suitable than distance education. While the biggest difference was in communication with the student, the lowest difference was in time management. Based on the research findings, it can be said that both types of education have their own advantages and limitations. It can be said that a more inclusive education can be possible with the appropriate integration of both education forms, by eliminating the weaknesses of one with the strengths of the other.

Keywords: Covid-19, Distance Education, Face to Face Education, Teacher

Giriş

2019 yılının son günlerinden bu yana tüm dünya insanları rutinlerinin dışında bir yaşam sürmeye başladı. Bireysel, toplumsal yaşam ve eğitim yaşamı tanımadığımız bir düzen ve endişeler ile birlikte değişti. İnsanlar sosyallikten uzak kendi kendilerine yetebilmeyi öğrenmeye çalışırken, evde vakit geçirmeyi ve yeni hobiler edinmeyi öğrenmeye, öğrenciler okula gitmeden çoğunlukla evde ya da farklı ortamlarda eğitimlerine devam etmeye çalıştılar. Salgının ilk başladığı dönemlerde tüm insanlık bu durum karşısında bocaladı ve zorluklar yaşadı. İnsanoğlu her türlü zorlukta olduğu gibi bu duruma da ayak uydurdu. Çevrimiçi dersler ve uzaktan eğitim bu süreçte yaşamın doğal bir parçası haline geldi. En fazla nasıl yarar sağlanır? Bunun cevapları arandı. Online dersler, seminerler, söyleşiler ve kurslar günlük yaşamın bir parçası haline geldi.

Güneş ve diğerleri, (2021) yaşanan bu sürecin ilk dönemlerinde, uzaktan eğitime ayak uydurmaya çalışanların sadece öğrenciler olmadığını, uzaktan eğitim altyapılarını sağlayan kurumların ve dersleri veren eğiticilerin de bu dönemde uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanımını konusunda sorunlarla karşılaştığının altını çizmiştir. Teknoloji alanında gerçekleşen değişim kitlelerin hayatındaki birçok şeyi de çok büyük ölçüde etkilemiştir. Eğitim de bu değişimlerden üzerine düşen payı almıştır (Akpınar, 2003). Günümüzde iletişim alanındaki teknolojilerin eğitim alanıyla bütünleşmesine yönelik yoğun bir çaba harcanmaktadır. Sebebi ise teknolojinin hem eğitime ayrılan kaynakları etkili bir şekilde kullanılmasını sağlaması hem de öğrenme ortamlarına esneklik kazandırmasıdır (Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım, 2008). Tam da bu nedenle uzaktan eğitimin yükselişi hızlı gerçekleşmektedir.

Uzaktan eğitim yazışmalı öğretimle başlamış olsa da TV ve radyo kitle iletişim araçlarıyla yaygınlaşmış ve internet ile birlikte en güçlü konumuna ulaşmıştır. Bu noktadan sonra uzaktan eğitimin hızla yaygınlaştığı görülmüştür. Bu süreçte uzaktan eğitimin yoğun olarak yüz-yüze eğitime destek olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle uzaktan eğitimin yüz-yüze eğitimle kıyaslanmaması, aksine yüz-yüze eğitim sürecini destekleyici olarak görülmesi gerekmektedir. Böylece yüz-yüze eğitimde kullanılan öğrenme yaklaşımları, yöntemler, içerikler bilişim teknolojileriyle (bilgisayar, internet) uzaktan eğitim ortamına taşınarak daha kalıcı ve etkili öğrenmeler gerçekleşecektir.

Fırat, (2021) uzaktan eğitimin sadece ihtiyaç duyulan bir alan olduğu için değil aynı zamanda teknoloji tabanlı esnek yapısı nedeniyle güçlenerek gelişeceğini öngörmüştür. Gerçekleştirilen araştırmalar ve alanda yapılan uygulamalar da uzaktan eğitim ile ilgili

gelişmelerin artan bir hız ile daha da artacağını göstermektedir. İnternetin her alanda yayılması ve çevrim içi (online) eğitim uygulama ve etkinliklerinin önem kazanması uzaktan eğitimdeki hızlı gelişmelerin artacağı dşunmesini destekler niteliktedir (Aydın, 2020).

Uzaktan ğretim doğası gereği dezavantajlı gruplar ve eğitime erişimin zor olduğu koşullara işe koşulan bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte günümüzde eğitim ortamlarını zenginleştirmek için de vazgeçilmez bir yaklaşım olarak durmaktadır. Geleneksel veya ileri teknolojilere dayalı uzaktan eğitim sunan kurumların sayısının her geçen gün arttığı gözlenmektedir (Karataş, 2006). Ülkemizde farklı alanlarda ve bütün ğretim kademelerinde uzaktan eğitim hizmetleri verilmektedir. Gelineen noktaya bakıldığında daha çok, bir ileri uzaktan eğitim uygulaması olan internet temelli uzaktan eğitim uygulamaları üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. nceki uzaktan eğitim çalışmaları felsefe ve teori, öğrenen ortamı, konu sunumu, tanımlar ve modellere odaklanırken (Holmberg, 1989), son 10 yılda uzaktan eğitimin yönetim ve kurumsal iletişim, hizmet-içi eğitim, ekonomik yapı ve yapay zek, makine öğrenmesi, doğal dil işleme ve metaverse gibi güncel teknolojilerin uzaktan eğitimde kullanılması gibi konuları içerecek şekilde genişlediği görülmektedir.

İlgili Alanyazın

Pandemi süreci ile birlikte uzaktan eğitimden yararlanan dünya çapında çok sayıda kurum, kuruluş ve program yararlanıcılar, eğitimciler, kuruluşlar ve araştırmacıları uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimle karşılaştırmaya yönelmiştir. Yapılan araştırmalar, her iki tür uygulamanın etkililiğini ve verimliliğini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Balaman ve Hanbay Tiryaki, (2021) yaptıkları çalışmanın bulgularında, öğretmenlerin yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim karşılaştırmalarında uzaktan eğitimin avantajlarının yanında dezavantajlarından da bahsettiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca ğretmenlerin yüz yüze eğitimi tam olarak karşılamasa da uzaktan eğitimin en iyi alternatif olduğunu ve bu süreçte en iyi çözüm yolu olduğu dşunesinde oldukları belirlenmiştir. Bu da Covid-19 salgın sürecinde eğitimin aksamaması için uygulanan uzaktan eğitimin faydalı olduğunu göstermektedir.

Başaran ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularında öğretmenlerin yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri alınmış, iki eğitim sistemi kıyaslandığında uzaktan eğitim sisteminde bazı eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Çalışmaya göre öğrencilere katılımlarını arttırmaya yönelik uzaktan eğitim ders ortamları tasarlanabilir. Böylece gerçek ders ortamına daha yakın bir pratik sağlanabileceği belirtilmektedir.

Daha önce yapılmış ilgili araştırmalar incelendiğinde, Covid 19 salgın sürecinde ilkököl kademesinde çalışan öğretmenlerin yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim algılarına yönelik çalışma görünmemektedir. Yapılan çalışmaların daha çok uzaktan eğitim hakkında öğretmenlerin görüşleri veya tutumlarını belirlemeye yönelik yapıldığı ve bu çalışmalar genellikle ortaokul kademesi, lisans ve lisansüstü öğrenciler temel alınarak yapılmıştır (Aktaş ve diğerleri, 2020). Uzaktan eğitim süreci öğretmen görüşleri veya tutumları konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında, uzaktan eğitim süreçlerinin düzenlenmesi, yeniden yapılandırılıp karar vericilere, yani MEB'e ve öğretmenlere, atılması gereken adımlarla da öğrencilere yarar sağlayacağı ve kılavuzluk edeceği düşünülmektedir.

Sindiani (2020) yaptığı çalışmasında, bu süreçte uzaktan eğitimin en iyi seçenek olduğunu belirtmiştir. Araştırmada öğretmenler, uzaktan eğitimin her ne kadar yüz yüze eğitimin yerini alamayacağını düşünmüş olsa da salgın sürecinde en iyi çözümün uzaktan eğitim olduğunu belirtmektedir. Çakın ve Külekçi Akyavuz (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili yaşadıkları problemlerin neler olduğu konusunda görüşlerini alarak çalışmasını gerçekleştirmiştir. Covid 19 sürecinde yapılan araştırmalar çoğunlukla uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları problemler, çözüm önerileri ve görüşler kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Başaran ve diğerleri (2020) Covid 19 pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin pandemi sürecinde rehberlik etme becerilerinde eksiklikler olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmen-öğrenci arasında iletişim sınırlılıkları olduğu yine bu çalışmada ortaya konmuştur.

Ülkemizde uzaktan eğitime geçilmesinden sonra ilk, orta ve lise kademelerinde MEB'in 2012 yılında kurduğu Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'ndan yararlanılmıştır. Tüm kademedeki öğretmenler EBA ile uzaktan eğitim deneyimi yaşamıştır. MEB; EBA ve TRT-EBA TV ile başlattığı uzaktan eğitim etkinliklerini tüm kademe ve sınıf düzeylerinde EBA üzerinde canlı sınıf ile sürdürmüştür (Can, 2020).

İmamoğlu ve Seyimer İmamoğlu (2020) çalışma bulguları sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitimin her şeye rağmen etkili, verimli ve güzel bir uygulama olarak gördüklerini belirlemişlerdir. Demir ve Özdaş (2020) ilkököl kademesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerini yararlı ama eksik ve yetersiz olduğunu, yeterince verimli görmeseler de öğrenciyi sistem içinde tutmada faydalı buldukları sonucu ortaya

koymaktadır. Yeni normalde örgün eğitim kurumlarının üstleneceği esnek roller ve öğrenenlerin enformasyona farklı ortamlarda ulaşma gayretinin informal öğrenme süreçlerinde daha çok değer katacağı düşünülmektedir (Bozkurt, 2020). Mintz (2020) tarafından anlatılanlar kendi kendine öğrenme becerilerine yönelik en iyi örneklerden birisidir. Mintz (2020) şu anki eğitim sisteminin kusurlu olduğunu ve uzaktan eğitim yoluyla daha iyi öğrenme gerçekleştirilebileceğini savunmuştur.

Aydın (2020) teknolojik beceriler konusunda yeterli donanıma sahip ve tüm öğrencilerine farklı iletişim kanallarıyla ulaşabilmiş olsa bile bazı dersler, yaş grupları ve öğrenciler açısından uzaktan eğitimin yetersiz kalabileceği belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin derse katılımını sağlamak, motivasyonunu artırmak, öğrenmeyi takip etmek ve uzaktan öğrenenlere rehberlik etmek için öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanması gerektiği, daha fazla özverili davranarak çaba göstermesi gerektiği belirtilmiştir.

ÖRAV'ın (2020, s.28) yayınladığı araştırma raporunda elde edilen anket verilerine göre, Türkiye'de her 10 öğretmenden en az 3'ünün uzaktan eğitimi verimli bulduğu ve bundan sonraki süreçte bu şekilde devam edebileceğini savunduğu ortaya konmaktadır. İster uzaktan ister yüz yüze eğitim olsun dikkat edilmesi gereken noktanın eğitimin içeriği ve sunumunun kaliteli olması gerekmektedir. Russel (1999) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında da eğitim teknolojileriyle uzaktan eğitim doğru yapılandırıldığında yüz yüze eğitimle arasında bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Problem Durumu

Covid-19 pandemi döneminde ülkemizde 2020 Mart ayında ilk vakanın görülmesiyle tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçişi hızlı bir şekilde yapmak zorunda kalınmıştır. Öğretmenler eğitim ve öğretimdeki görevlerini uzaktan eğitim yoluyla sürdürmeye çalışmıştır. Bu süreçte ilkokul bünyesinde çalışan öğretmenler farklı ve önemli deneyimler yaşamıştır. Derse hazırlık süreçleri, anlatımı, program hazırlama, zaman, ölçme ve değerlendirme gibi çeşitli sorunlar yaşamışlardır. İllkokul öğretmenlerinin hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimle ilgili deneyimlerine dayalı algısal değişimler yaşadıkları düşünülmektedir.

Alanyazında pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine sıklıkla başvurulduğu görülmüştür. Ancak öğretmenlerin öğretim süreci bileşenleri bağlamında yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimi karşılaştırdıkları bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bu çalışma ile covid-19 salgın sürecinde ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitim ve yüz

yüze eğitimi nasıl karşılaştırdıkları konusunda yapılan çalışmalara katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Çalışma covid-19 pandemisi döneminde görev yapan ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim deneyimlerine bakış açılarını tespit etmek ve deneyimleri doğrultusunda öneriler sunmak üzere yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; İlkokul öğretmenlerinin Covid-19 pandemi deneyimlerine dayalı olarak uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerini karşılaştırmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Pandemi sürecinde İlkokul öğretmenlerinin;
 - 1.1. derse hazırlık (materyal geliştirme, içerik geliştirme ve diğer tüm planlama süreçleri),
 - 1.2. öğrencilerin derse devamlılığı,
 - 1.3. öğrencilerin derse katılımı (sorulara cevap verme, örnek verme gibi öğrencilerin aktif katılımı),
 - 1.4. sınıf yönetimi,
 - 1.5. öğrencilerle iletişimi,
 - 1.6. öğrencilere geri bildirim verme,
 - 1.7. ölçme ve değerlendirme ile,
 - 1.8. zaman yönetimi (ders süresi, planlama, çalışmalar) açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime ilişkin tercihleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitime ilişkin tercihleri yaş ve cinsiyetlerine göre nasıl değişmektedir?
3. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin karşılaştırılmasına ilişkin İlkokul öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Bu çalışma; zaman bakımından Covid 19 pandemi sürecinin 2020-2021 eğitim-öğretim yılıyla ve İlkokul bünyesinde görev yapan 67 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmaya katılan tüm ilköğretim öğretmenlerinin hem yüz-yüze hem de uzaktan eğitim deneyimine sahip oldukları ve katılımcıların kendi durumlarını en iyi yansıtan seçeneği işaretleyerek veri toplama aracını doldurdıkları varsayılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Hızla ilerleyen teknoloji, öğretmenlerin teknolojideki bu ilerlemeye ayak uydurması, teknoloji-bilgi okuryazarı olması, görev ve sorumluluklarında yaşanan değişimleri kabullenmeleri, karşılaştıkları yeni teknolojilere nasıl bir tutum geliştirdikleri önem kazanmaktadır. Özellikle de Covid 19 pandemisinde zorunlu olarak girdikleri uzaktan eğitim sürecinde yüz-yüze ve uzaktan eğitim sürecine karşı algılarındaki değişimin ortaya konması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin pandemiye yürüttükleri uzak eğitim ile ilgili görüşlerini belirlemek, süreçte yaşadıkları sorunları tespit etmek ve deneyimlediklerini ortaya koymak uzaktan eğitimin etkililiğini arttırmaya yönelik çalışmalarına da katkı sağlayacaktır.

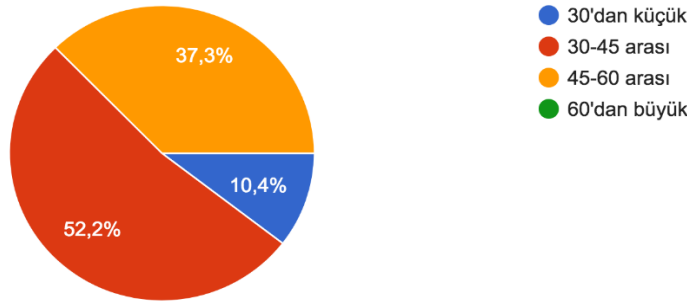
Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel bir tarama çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma kapsamında hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmen görüşleri çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan bir çevrimiçi anket formuyla toplanmıştır. Anketler daha hızlı veri toplamak, kolay ulaşılabilir bir yöntem, pratik ve kişilerin herhangi bir baskı altında olmadan daha tarafsız cevap vermelerini sağlamak için sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Katılımcılar

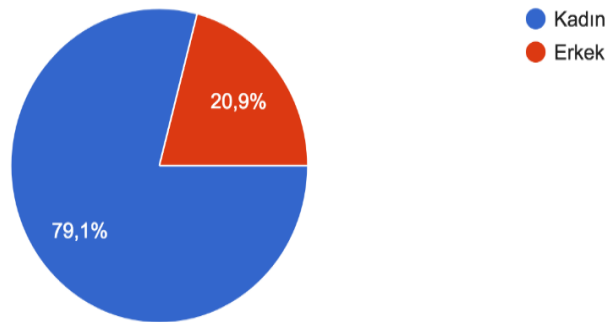
Bu araştırmanın katılımcılarını Toroslar ilçesi ve İlkokul bünyesinde görev yapan 67 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Katılımcıların yaşları

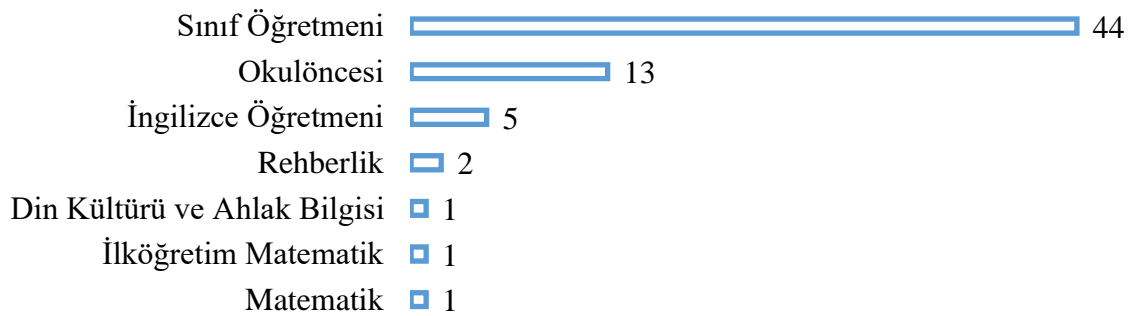
Araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla 30-45 (%52,2) yaş aralığında oldukları bulunmuştur. Ardından %37,3 ile 45-60 yaş aralığındaki öğretmenler gelmektedir. 30 yaştan küçük olanların en düşük oranda (%10,4) oldukları ve 60 yaş üzeri herhangi bir katılımcının olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 67 öğretmenin %79,1'unun kadın, %20,9'nun ise erkek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları aşağıda Grafik 2'de verilmiştir.

Cinsiyetiniz?
67 yanıt



Grafik 2. Öğretmenlerin branşları

Grafik 3'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı; % 44 oranında sınıf öğretmeni, % 13 oranında okul öncesi öğretmeni, % 5 oranında İngilizce öğretmeni ve % 1 oranında ise diğer branştaki öğretmenler oluşturmaktadır.



Grafik 2. Öğretmenlerin branşları

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için anket tekniği kullanılmıştır. Önceden belirlenip hazırlanan sorular ile anket tekniği disiplinli bir veri toplama yöntemi olarak bilinmektedir (Yılmaz vd., 2020, s 16). Anket üç bölüm olarak hazırlanmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için toplam 3 soru yöneltilerek uygun olan

seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. İkinci bölümde katılımcı öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecindeki yüz-yüze ve uzaktan eğitim deneyimlerini 8 başlıkta karşılaştırmaları istenmiştir. Üçüncü bölümde ise uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırmaları konusundaki görüşlerini açık uçlu bir soruda cevaplamaları istenmiştir.

Araştırma sorularını cevaplamak amacıyla oluşturulan sorular araştırmacılar tarafından gözden geçirilmiş ve anket formuna aktarılmıştır. Anket formu görünüş ve kapsam geçerliliği için alan uzmanı görüşüne sunulmuştur. Anket formu, biri eğitim teknolojileri diğeri uzaktan öğretim alanında uzman iki alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Alınan geri bildirimlere göre anket girişindeki açıklamalarda düzeltme yapılmış, bir açık uçlu soru eklenmiş ve anket tasarımı gözden geçirilmiştir. Böylece uygulama öncesi ankete son hali verilmiştir. Araştırmacıların son kontrolleri sonucunda anketin nihai hali uygulama için çevrimiçi anket formuna (Google Forms) aktarılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Hazırlanan anket formu yönergeleri net ve cevaplaması kolay üç bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak hazırlanan anket formu İlkokul öğretmenlerine ulaştırılarak, gönüllü katılıma uygun olarak cevaplamaları istenmiştir. Çevrimiçi anket Toroslar ilçesinde görev yapan ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlere gönderilmiştir. 67 farklı branştaki öğretmen anketi eksiksiz doldurmuştur.

Veri Analizi

Ulaşılan nicel verilerin analizinde yüzde (%), frekans (f) ve ortalama (\bar{X}) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların cevapları değerlendirilerek analiz edilmiştir. Bulgular ile literatüre dayalı olarak çıkarımlarda bulunulmuştur. Betimsel analiz yöntemi kullanılarak bütüncül bir bakış açısı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ile elde edilen sonuçlara bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın amacına uygun olarak ve belirlenen araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla analiz sonuçlarından elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular araştırma sorularına cevap verecek şekilde alt başlıklarda verilmiştir.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim ve Yüz-yüze Eğitim Tercihleri

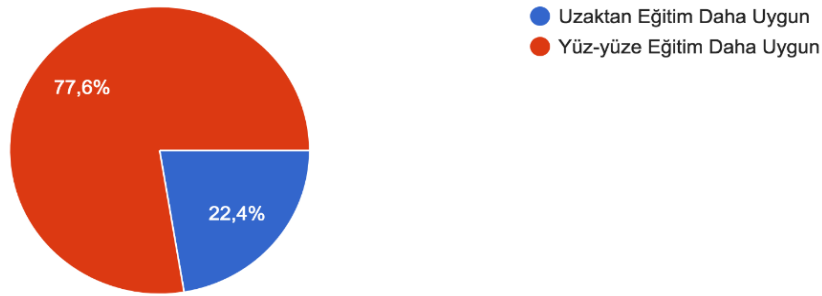
Pandemi sürecinde İlkokul öğretmenlerinin; derse hazırlık (materyal geliştirme, içerik geliştirme ve diğer tüm planlama süreçleri), öğrencilerin derse devamlılığı, öğrencilerin derse katılımı (sorulara cevap verme, örnek verme gibi öğrencilerin aktif katılımı), sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişimi, öğrencilere geri bildirim verme, ölçme ve değerlendirme ile zaman yönetimi (ders süresi, planlama, çalışmalar) açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime ilişkin tercihleri bu başlık altında verilmiştir.

Derse Hazırlık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derse hazırlık (materyal geliştirme, içerik geliştirme ve diğer tüm planlama süreçlerini göz önünde bulundurarak) süreci açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim karşılaştırma durumları Grafik 4’de verilmiştir.

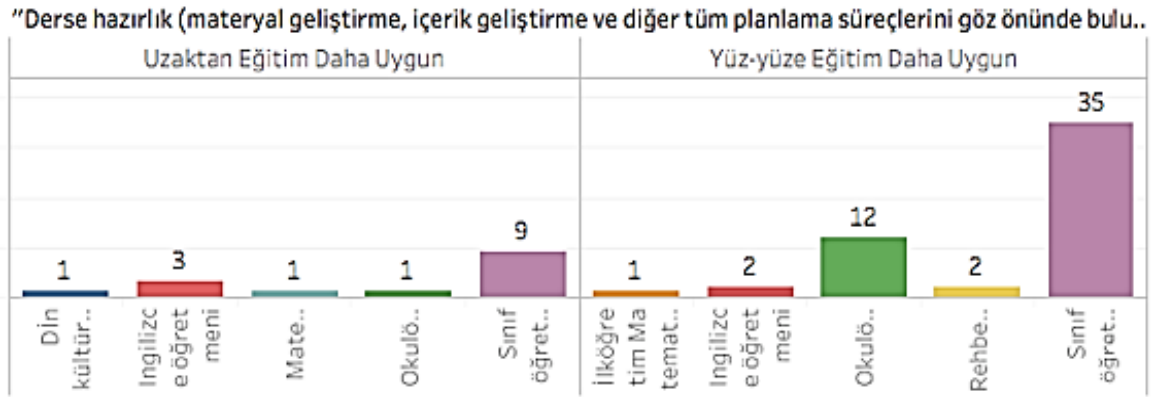
"Derse hazırlık (materyal geliştirme, içerik geliştirme ve diğer tüm planlama süreçlerini göz önünde bulundurarak)" açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırınız?

67 yanıt



Grafik 3. Derse hazırlık açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitim karşılaştırması

Grafiğe bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Derse hazırlık açısından “ %77.06 yüz yüze eğitimi, % 22,04 uzaktan eğitimi uygun bulduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin derse hazırlık açısından uzaktan eğitimi ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırmaları branşlarına göre dağılımı Grafik 5’te verilmiştir.



Grafik 5. Derse hazırlık açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimin branşlara göre dağılımı

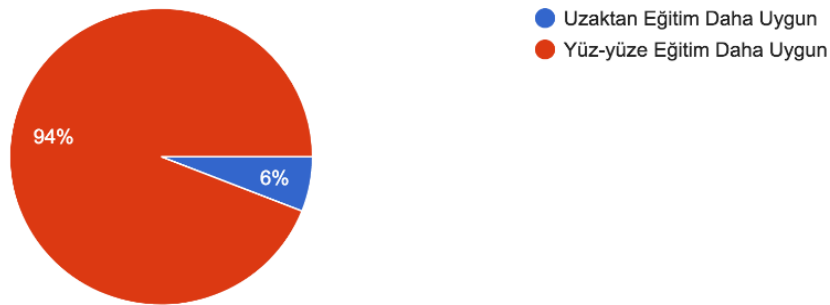
Grafiğe bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin 35'i yüz-yüze 9'u ise uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin 12'si yüz-yüze sadece 1 tanesi uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. Rehber öğretmenlerinin 2'si de yüz-yüze eğitimi daha uygun görmüştür. Bu bulguya göre okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yüksek oranda yüz-yüze eğitimi tercih ettikleri söylenebilir.

Ders Devamlılığı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin derse devamlılığı açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim karşılaştırma durumları Grafik 6'da verilmiştir.

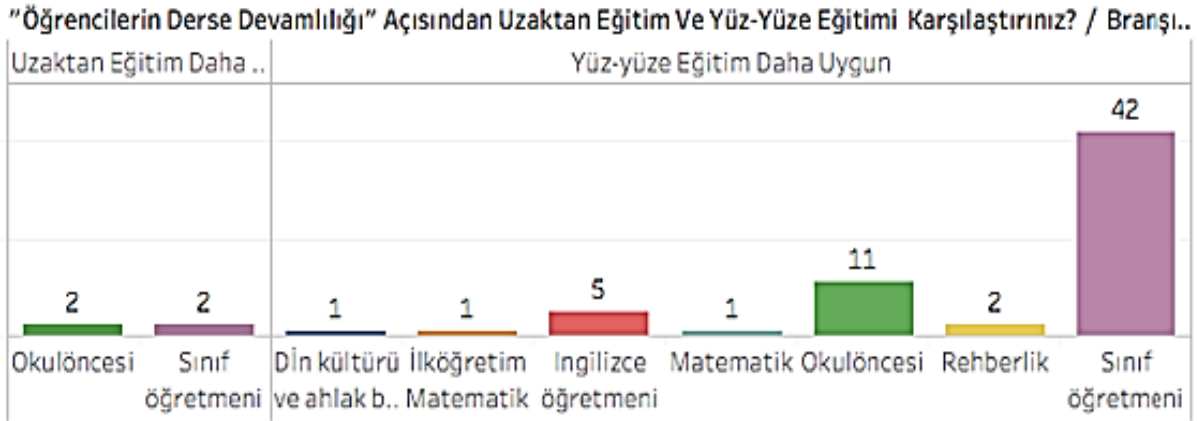
"Öğrencilerin derse devamlılığı" açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırınız?

67 yanıt



Grafik 6. Öğrencilerin devamlılığı açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitim karşılaştırma durumu

Grafiğe bakıldığında ankete katılan öğretmenlerin, öğrenci devamlılığı açısından % 94 yüz yüze eğitimi, % 6 oranında da uzaktan eğitimi daha uygun bulduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin derse devamlılığı açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi branşlara göre dağılımı Grafik 7'de verilmiştir.



Grafik 7. Öğrencilerin derse devamlılığı açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi branşlara göre dağılımı

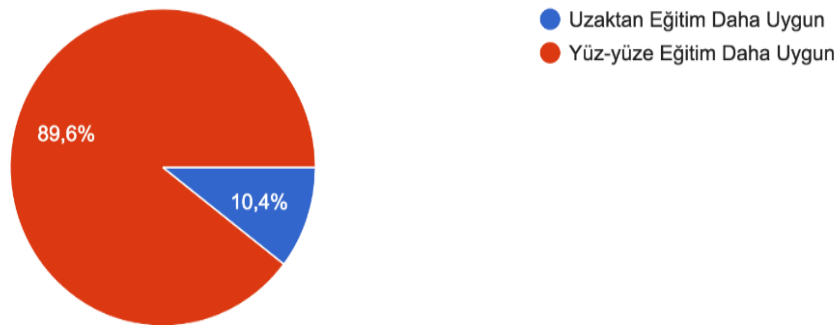
Grafiğe bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin 42'si yüz-yüze, 2'si ise uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin 11'i yüz-yüze ,2'si ise uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. İngilizce öğretmenlerinin tamamı yüz-yüze eğitimi daha uygun görmüştür. Bu bulguyla sınıf, okul öncesi ve İngilizce öğretmenlerinin yüksek sayıda yüz-yüze eğitimi daha çok tercih ettiği söylenir.

Sınıf Yönetimi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi karşılaştırma oranları incelendiğinde, aşağıdaki Grafik 8'deki veriye göre, % 89.6 oranında yüz yüze eğitimi % 10.4 oranında uzaktan eğitimi daha uygun bulunduğu görülmektedir.

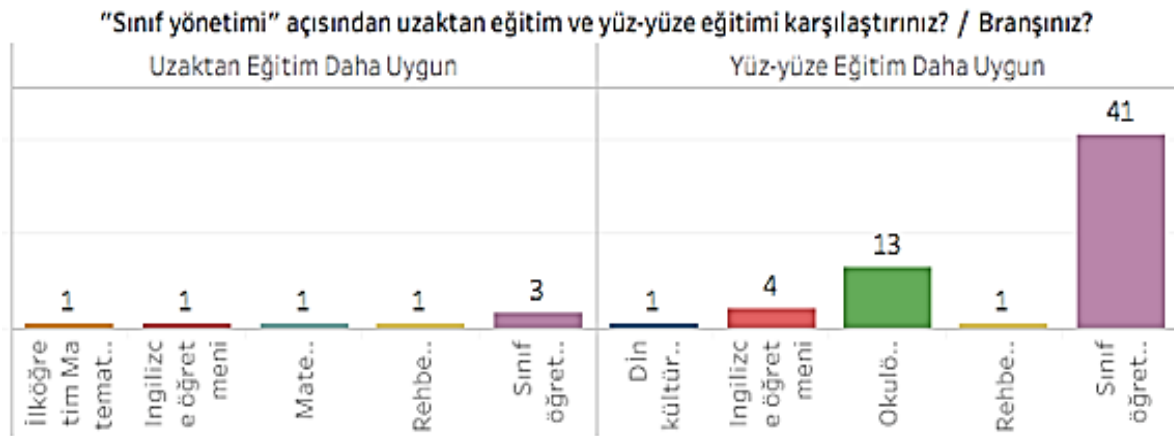
"Sınıf yönetimi" açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırınız?

67 yanıt



Grafik 8. Sınıf yönetimi açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırma durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimin branşlara göre dağılımı Grafik 9'da verilmiştir.



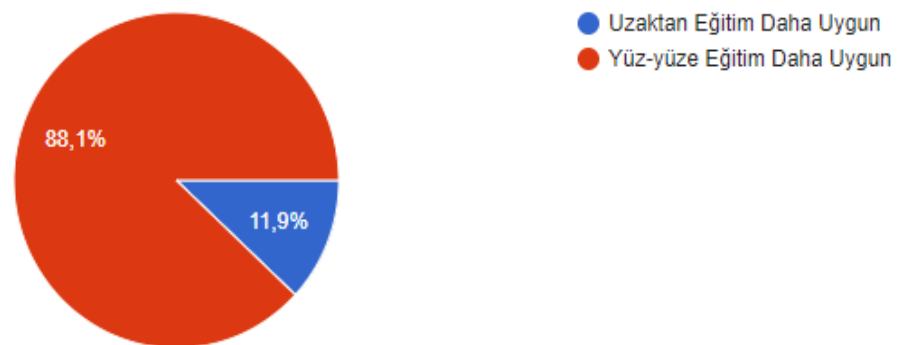
Grafik 9. Sınıf yönetimi açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimin branşlara göre dağılımı

Grafığe bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin 41'i yüz-yüze 3'ü uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin tamamının yüz-yüze eğitimi daha uygun görmüştür. İngilizce öğretmenlerinin ise 4'ü yüz-yüze sadece 1 tanesi uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. Bu bulguyla sınıf, okul öncesi ve İngilizce öğretmenlerinin yüksek sayıda yüz-yüze eğitimi daha çok tercih ettiği söylenir.

Öğrencilerin Derse Katılımını

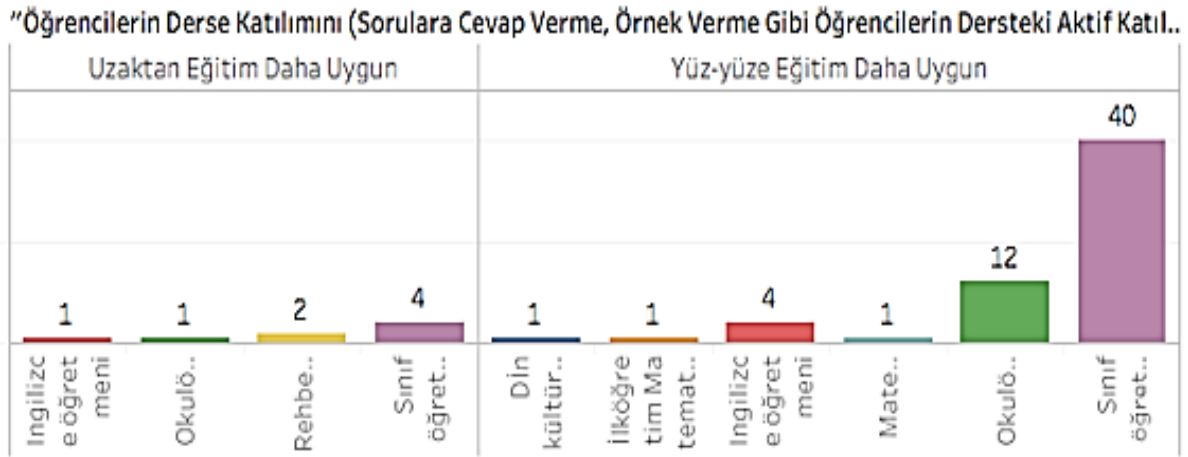
Öğrencilerin derse katılımını (sorulara cevap verme, örnek verme gibi öğrencilerin dersteki aktif katılımları) uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim açısından karşılaştırma oranları "Öğrencilerin derse katılımını (sorulara cevap verme, örnek verme gibi öğrencilerin dersteki aktif katılımları)" uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitim açısından karşılaştırınız?

67 yanıt



Grafik 10. Öğrencilerin derse katılımını uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitim açısından karşılaştırma durumu

Grafikte görüldüğü gibi ankete katılan öğretmenlerin, % 88.1 'i yüz yüze eğitimi, % 11.9 'u uzaktan eğitimi öğrencilerin derse katılımı açısından uygun görmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımı açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimin branşlara göre dağılımı Grafik 11'de verilmiştir.



Grafik 11. Öğrencilerin derse katılımı açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimin branşlara göre dağılımı

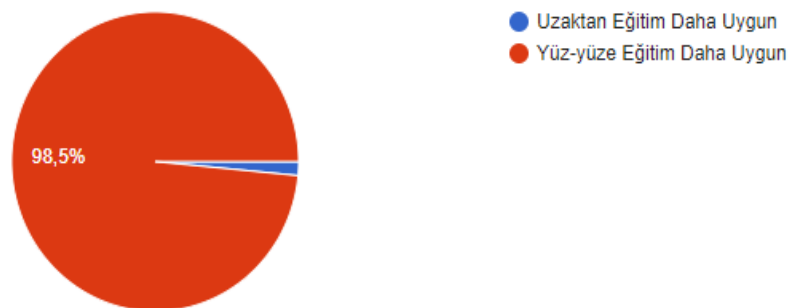
Grafiğe bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin 40'ı yüz-yüze 4'ü uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin 12'si yüz-yüze sadece 1 tanesi uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. İngilizce öğretmenlerinin 4'ü yüz-yüze sadece 1 tanesi uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. Bu bulguyla sınıf, okul öncesi ve İngilizce öğretmenlerinin yüksek sayıda yüz-yüze eğitimi daha çok tercih ettiği söylenir.

Öğrencilerle İletişim

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim açısından karşılaştırma oranına bakıldığında, % 98,5 yüz yüze eğitimi , %1,5 oranında uzaktan eğitimi daha uygun bulunduğu görülmektedir.

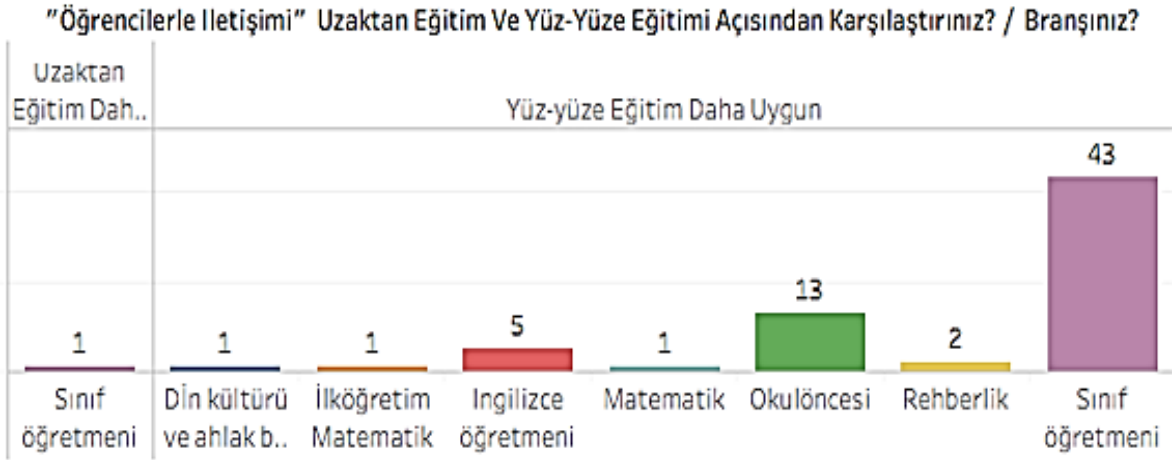
"Öğrencilerle iletişimi" uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi açısından karşılaştırınız?

67 yanıt



Grafik 12. Öğrencilerle iletişimi uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim açısından karşılaştırma durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi açısından uzaktan eğitim ve yüze eğitimin branşlara göre dağılımı Grafik 13’da verilmiştir.



Grafik 13. Öğrencilerin iletişimi açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimin branşlara göre dağılımı

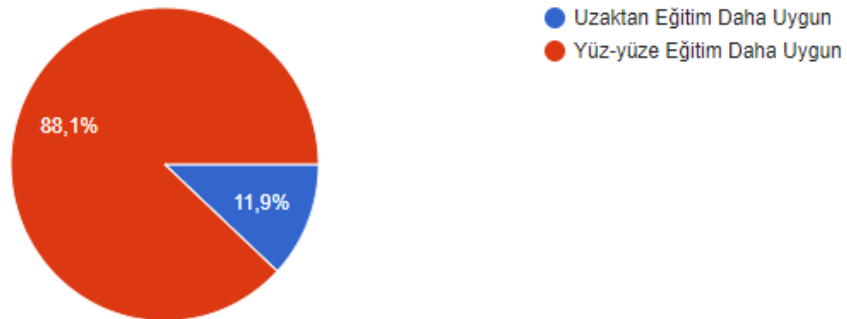
Grafığe bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin 43’ü yüz-yüze sadece 1 tanesi uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. Okul öncesi ve İngilizce öğretmenlerinin tamamı yüz-yüze eğitimi daha uygun görmüştür. Bu bulgu ile tüm branşlardaki öğretmenlerin yüksek sayıda yüz-yüze eğitimi tercih ettiği söylenir.

Öğrencilere Geri Bildirim

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim verme açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi karşılaştırma oranına bakıldığında % 88.1 yüz yüze eğitimi % 11.9 uzaktan eğitimi daha uygun görmektedir.

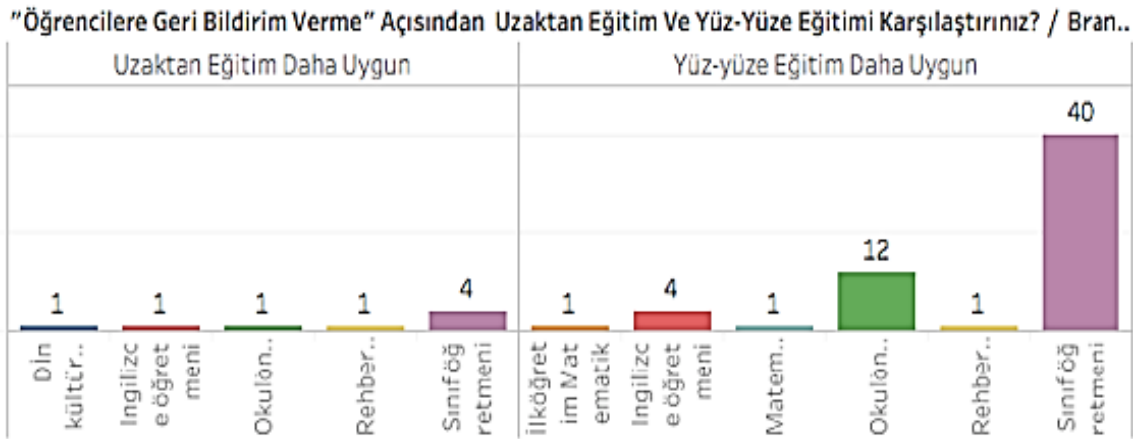
"Öğrencilere geri bildirim verme" açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırınız?

67 yanıt



Grafik 14. Öğrencilere geri bildirim verme açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi karşılaştırma durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim verme açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimin branşlara göre dağılımı Grafik 15’de verilmiştir.



Grafik 15. Öğrencilere geri bildirim verme açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimin branşlara göre dağılımı

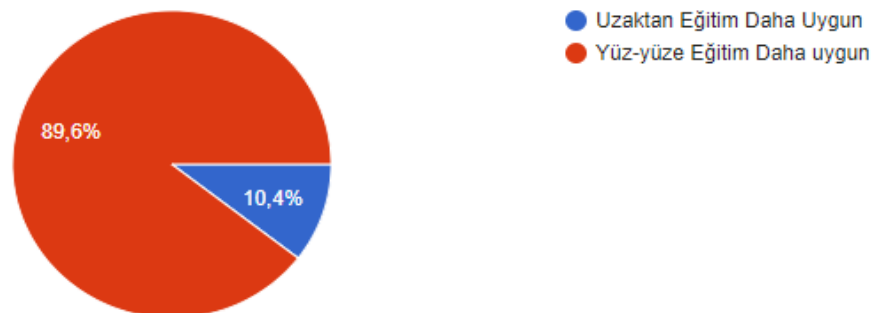
Grafığe bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin 40'ı yüz-yüze 4'ü uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. İngilizce öğretmenlerinin 4'ü yüz-yüze sadece 1 tanesi uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin ise 12'si yüz-yüze sadece 1 tanesi uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. Bu bulgu ile sınıf, okul öncesi ve İngilizce öğretmenlerinin yüksek sayıda yüz-yüze eğitimi desteklediği söylenir.

Ölçme ve Değerlendirme

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi karşılaştırma oranı Grafik 16 incelendiğinde, % 89.6 yüz yüze eğitim, % 10.4 oranında uzaktan eğitimi daha uygun bulunduğu görülmektedir.

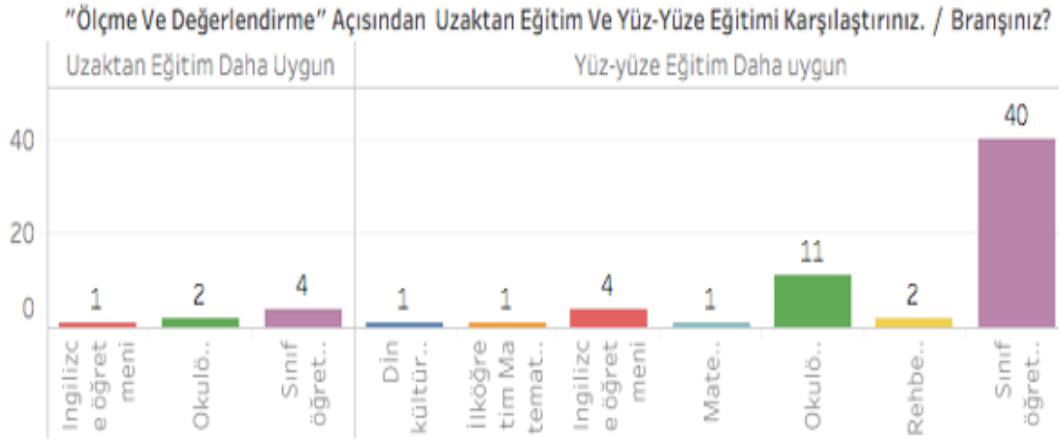
"Ölçme ve değerlendirme" açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırınız.

67 yanıt



Grafik 16. Ölçme ve değerlendirme açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim karşılaştırma durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi branşlara göre dağılımı Grafik 17’de verilmiştir.



Grafik 17. Ölçme ve değerlendirme açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimin branşlara göre dağılımı

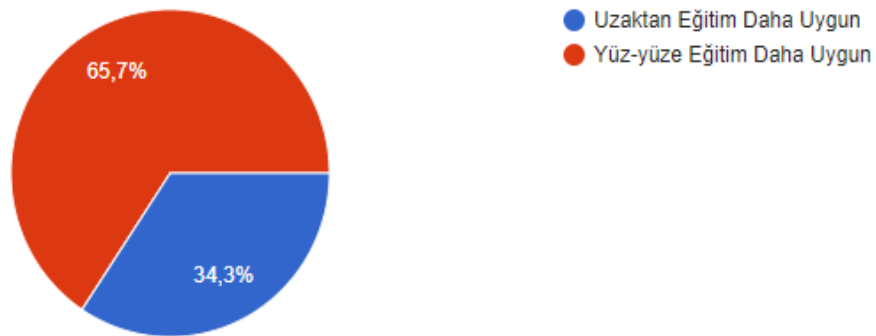
Grafik incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin 40'ı yüz-yüze 4'ü uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. İngilizce öğretmenlerinin 4'ü yüz-yüze sadece 1 tanesi uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin ise 11'i yüz-yüze 2'si uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. Bulgu ile sınıf, İngilizce ve okul öncesi öğretmenlerinin yüksek sayıda yüz-yüze eğitimi desteklediği söylenir.

Zaman Yönetimi

Zaman yönetimi (ders süresi, planlama, çalışmalar) açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim açısından karşılaştırma oranları Grafik 18’de verilmiştir.

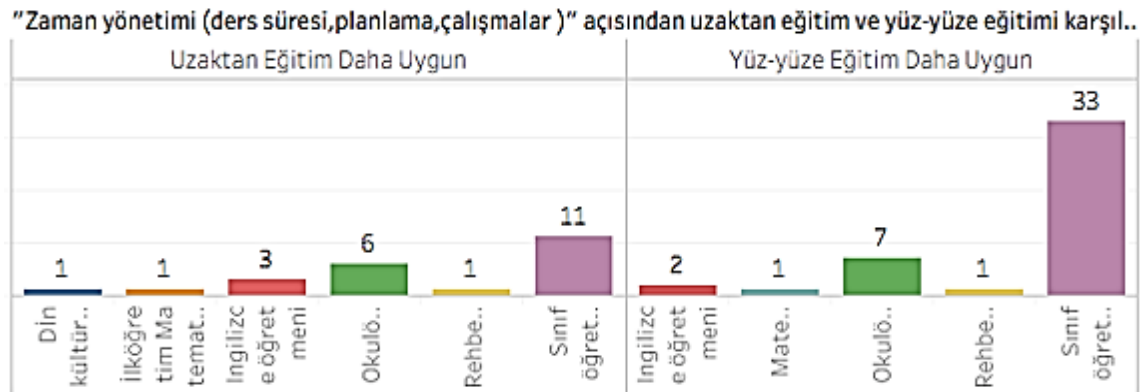
"Zaman yönetimi (ders süresi, planlama, çalışmalar)" açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırınız.

67 yanıt



Grafik 18. Zaman yönetimi açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi karşılaştırma durumu

Grafik 18 ‘de araştırmaya katılan öğretmenlerin zaman yönetimi (ders süresi, planlama, çalışmalar) açısından karşılaştırma oranına bakıldığında %65.7 yüz yüze eğitimi, %34.3 uzaktan eğitimi daha uygun bulduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin zaman yönetimi açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimin branşlara göre dağılımı Grafik 19’da verilmiştir.



Grafik 4. Zaman yönetimi açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimin branşlara göre dağılımı

Grafik incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin 33’ü yüz-yüze, 11’i uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin 7’si yüz-yüze, 6’sı uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. İngilizce öğretmenlerinin ise 2’si yüz-yüze, 3’ü uzaktan eğitimi daha uygun görmüştür. Bu bulgu ile okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yüz-yüze İngilizce öğretmenlerinin ise uzaktan eğitimi destekledikleri söylenir.

Öğretmen Görüşlerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Değişimi

Bu başlıkta öğretmenlerin uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitim tercihlerinin yaş ve cinsiyete göre değişimine yönelik bulgular verilmiştir. Derse hazırlık açısından dağılım Tablo 1’de verilmiştir.

| Tablo 1 | | | |
|---|--------------|---------------|-------|
| <i>Derse Hazırlık Açısından Uzaktan Eğitim ve Yüz-Yüze Eğitim uygunluğunun Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı</i> | | | |
| | Yaşınız? | Cinsiyetiniz? | |
| | | Erkek | Kadın |
| Uzaktan Eğitim Daha Uygun | 30’dan küçük | 0 | 3 |
| | 30-45 arası | 0 | 9 |
| | 45-60 arası | 0 | 3 |

| | | | |
|----------------------------|--------------|---|----|
| Yüz-yüze Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 1 | 3 |
| | 30-45 arası | 7 | 19 |
| | 45-60 arası | 6 | 16 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derse hazırlık açısından uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi karşılaştırmaları yaş ve cinsiyete göre Tablo 1'de verilmiştir. Dağılıma bakıldığında, öncelikle hiçbir erkek öğretmenin derse hazırlık açısından uzaktan eğitimi daha uygun bulmadığı görülmektedir. Kadın öğretmenlerin ise 30 yaştan küçük 3, 30-45 yaş arası 9 ve 45-60 yaş arası 3 toplam 15 kişinin uzaktan eğitimi destekledikleri görülmektedir. Bu bulgu derse hazırlık açısından uzaktan eğitimin daha çok kadın ilkökul öğretmenleri tarafından benimsendiğini göstermektedir.

Yüz yüze eğitimi daha uygun bulan öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerine baktığımızda, 30 yaştan küçük 3, 30-45 yaş arası 19 ve 45-60 yaş arası 16 toplam olmak üzere 38 kadın öğretmenin derse hazırlık açısından yüz yüze eğitimi desteklediği görülmektedir. Erkek öğretmenlerin tamamının yüz yüze eğitimi desteklemesi tartışmaya değer dikkat çekici bir bulgudur.

| Tablo 2 <i>Öğrencilerin derse devamlılığı açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi yaş ve cinsiyete göre dağılımı</i> | | | |
|--|--------------|---------------|-------|
| | Yaşınız? | Cinsiyetiniz? | |
| | | Erkek | Kadın |
| Uzaktan Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 0 | 0 |
| | 30-45 arası | 0 | 2 |
| | 45-60 arası | 0 | 2 |
| Yüz-yüze Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 1 | 6 |
| | 30-45 arası | 7 | 26 |
| | 45-60 arası | 6 | 17 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derse hazırlık açısında uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırmaları yaş ve cinsiyete göre Tablo 2 'de verilmiştir. Dağılıma bakıldığında, öncelikle hiçbir erkek öğretmenin öğrencilerin derse devamlılığı açısından uzaktan eğitimi daha uygun bulmadığı görülmektedir. Kadın öğretmenlerin ise 30 yaştan küçük hiç kimsenin uzaktan eğitimi desteklemediği, 30-45 yaş arası 2 ve 45-60 yaş arası 2 toplam 4 kişinin uzaktan eğitimi desteklediği görülmektedir. Bu bulgu ise öğrencilerin derse devamlılığı açısından

uzaktan eğitimi daha çok 30 yaştan büyük kadın ilkokul öğretmenleri tarafından benimsediğini göstermektedir.

Yüz yüze eğitimi daha uygun bulan öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerine baktığımızda, 30 yaştan küçük 6, 30-45 yaş arası 26 ve 45-60 yaş arası 17 toplam üzere 49 kadın öğretmenin öğrencilerin derse devamlılığı açısından yüz yüze eğitimi desteklediği görülmektedir. Erkek öğretmenlerin tamamının yüz yüze eğitimi desteklemesi dikkat çekici bir bulgudur.

| Tablo 3 <i>Sınıf yönetimi açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi yaş ve cinsiyete göre dağılımı</i> | | | |
|--|--------------|---------------|-------|
| | Yaşınız? | Cinsiyetiniz? | |
| | | Erkek | Kadın |
| Uzaktan Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 0 | 0 |
| | 30-45 arası | 2 | 4 |
| | 45-60 arası | 0 | 1 |
| Yüz-yüze Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 1 | 6 |
| | 30-45 arası | 5 | 24 |
| | 45-60 arası | 6 | 18 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırmaları yaş ve cinsiyete göre Tablo 3'de verilmiştir. Dağılım incelendiğinde, erkek öğretmenlerin sadece 30-45 yaş arası 2 kişi sınıf yönetimi açısından uzaktan eğitimi daha uygun bulduğu, diğer yaş aralıklarında erkek öğretmenlerin ise uzaktan eğitimi daha uygun bulmadığı görülmektedir. Kadın öğretmenlerin ise 30 yaştan küçük hiçbir öğretmenin uzaktan eğitimi daha uygun bulmadığı, 30-45 yaş arası 4 ve 45-60 yaş arası 1 toplam 5 kişinin uzaktan eğitimi destekledikleri görülmektedir. Bu bulgu sınıf yönetimi açısından uzaktan eğitimin 30 yaştan küçük kadın ve erkek ilkokul öğretmenleri tarafından benimsenmediğini göstermektedir.

Yüz yüze eğitimi daha uygun bulan öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerine baktığımızda, 30 yaştan küçük 6, 30-45 yaş arası 24 ve 45-60 yaş arası 18 toplam 48 kadın öğretmenin sınıf yönetimi açısından yüz yüze eğitimi desteklediği görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise 30 yaştan küçük 1, 30-45 yaş arası 5 ve 45-60 yaş arası 6 toplam 12 kişinin yüz yüze eğitimi

desteklediği görülmektedir. Erkek öğretmenlerin tamamına yakınının sınıf yönetimi açısından yüz yüze eğitimi daha uygun görmesi dikkat çekmektedir.

| Tablo 4 | | | |
|---|--------------|---------------|-------|
| <i>Öğrencilerin derse katılımı (sorulara cevap verme, örnek verme gibi öğrencilerin dersteki aktif katılımları) açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi yaş ve cinsiyete göre dağılımı</i> | | | |
| | Yaşınız? | Cinsiyetiniz? | |
| | | Erkek | Kadın |
| Uzaktan Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 1 | 0 |
| | 30-45 arası | 1 | 4 |
| | 45-60 arası | 0 | 2 |
| Yüz-yüze Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 0 | 6 |
| | 30-45 arası | 6 | 24 |
| | 45-60 arası | 6 | 17 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derse katılımını açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırmaları yaş ve cinsiyete göre Tablo 4'de verilmiştir. Dağılım incelendiğinde, 30 yaştan küçük hiçbir kadın öğretmenin uzaktan eğitimi öğrencilerin derse katılımı açısından daha uygun bulmadığı, 30-45 yaş arası 4 ve 45-60 yaş arası 2 toplam 6 kadın öğretmenin ise uzaktan eğitimi daha uygun bulduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise 30 yaştan küçük 1, 30-45 yaş arası 1 toplam 2 kişinin uzaktan eğitimi öğrencilerin derse katılımı açısından daha uygun bulduğu, 45-60 yaş arası hiçbir erkek öğretmenin uzaktan eğitimi daha uygun bulmadığı görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin derse katılımı açısından uzaktan eğitimin daha çok kadın ilkökul öğretmenleri tarafından benimsendiğini göstermektedir.

Yüz yüze eğitimi daha uygun bulan öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerine bakıldığında, 30 yaştan küçük 6, 30-45 yaş arası 24 ve 45-60 yaş arası 17 toplam 47 kadın öğretmenin öğrencilerin derse katılımı açısından yüz yüze eğitimi destekledikleri görülmektedir. 30 yaştan küçük hiçbir erkek öğretmenin öğrencilerin derse katılımı açısında yüz-yüze eğitimi daha uygun görmediği, 30-45 yaş arası 6 ve 45-60 yaş arası 6 toplam olmak üzere 12 erkek öğretmenin ise yüz-yüze eğitimi daha uygun bulduğu görülmektedir.

| Tablo 5 | | | |
|--|--------------|---------------|-------|
| <i>Öğrencilerle iletişim açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi yaş ve cinsiyete göre dağılımı</i> | | | |
| | Yaşınız? | Cinsiyetiniz? | |
| | | Erkek | Kadın |
| Uzaktan Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 0 | 0 |
| | 30-45 arası | 0 | 0 |
| | 45-60 arası | 0 | 1 |
| Yüz-yüze Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 1 | 6 |
| | 30-45 arası | 7 | 28 |
| | 45-60 arası | 6 | 18 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırmaları yaş ve cinsiyete göre Tablo 5'de verilmiştir. Dağılım incelendiğinde, öncelikle hiçbir erkek öğretmenin öğrencilerle iletişim açısından uzaktan eğitimi daha uygun bulmadıkları görülmektedir. Kadın öğretmenlerin ise sadece 45-60 yaş aralığındaki 1 kişinin uzaktan eğitimi desteklediği görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerle iletişim açısından uzaktan eğitimin ilkökul öğretmenleri tarafından büyük çoğunluğun benimsemediğini göstermektedir.

Yüz yüze eğitimi daha uygun bulan öğretmenlerin dağılımına bakıldığında, 30 yaştan küçük 6, 30-45 yaş arası 28 ve 45-60 yaş arası 18 toplam olmak üzere 52 kadın öğretmen öğrencilerle iletişim açısından yüz-yüze eğitimi destekledikleri görülmektedir. Erkek öğretmenlerin tamamının yüz-yüze eğitimi desteklemesi yine dikkat çeken bir bulgudur.

| Tablo 6 | | | |
|--|--------------|---------------|-------|
| <i>Öğrencilere geri bildirim verme açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi yaş ve cinsiyete göre dağılımı</i> | | | |
| | Yaşınız? | Cinsiyetiniz? | |
| | | Erkek | Kadın |
| Uzaktan Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 1 | 2 |
| | 30-45 arası | 1 | 3 |
| | 45-60 arası | 0 | 1 |
| Yüz-yüze Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 0 | 4 |
| | 30-45 arası | 6 | 25 |
| | 45-60 arası | 6 | 18 |

Öğrencilere geri bildirim verme açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırmaları yaş ve cinsiyete göre Tablo 6'da verilmiştir. Dağılım incelendiğinde, erkek öğretmenlerin 30 yaştan küçük 1, 30-45 yaş arası 1 toplam 2 kişinin öğrencilere geri bildirim verme açısından uzaktan eğitimi daha uygun bulduğu, 45-60 yaş arası ise hiçbir erkek öğretmenin uzaktan eğitimi daha uygun görmediği görülmektedir. Kadın öğretmenlerin 30 yaştan küçük 2, 30-45 yaş arası 3 ve 45-60 yaş arası 1 toplam 6 kişinin uzaktan eğitimi destekledikleri görülmektedir.

Yüz yüze eğitimi daha uygun bulan öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerine baktığımızda, 30 yaştan küçük 4, 30-45 yaş arası 25 ve 45-60 yaş arası 18 toplam 47 kadın öğretmenin öğrencilere geri bildirim verme açısından yüz-yüze eğitimi desteklediği görülmektedir. Erkek öğretmenlerin 30 yaş ve üstü toplam 12 kişinin yüz-yüze eğitimi desteklediği görülmektedir.

| Tablo 7 | | | |
|---|--------------|---------------|-------|
| <i>Ölçme ve değerlendirme açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi yaş ve cinsiyete göre dağılımı</i> | | | |
| | Yaşınız? | Cinsiyetiniz? | |
| | | Erkek | Kadın |
| Uzaktan Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 0 | 2 |
| | 30-45 arası | 1 | 3 |
| | 45-60 arası | 0 | 1 |
| Yüz-yüze Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 1 | 4 |
| | 30-45 arası | 6 | 25 |
| | 45-60 arası | 6 | 18 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırmaları yaş ve cinsiyete göre Tablo 7'de verilmiştir. Tablodaki dağılım incelendiğinde, erkek öğretmenlerin sadece 30-45 yaş arası 1 kişinin ölçme ve değerlendirme açısından uzaktan eğitimi daha uygun bulduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin ise 30 yaştan küçük 2, 30-45 yaş arası 3 ve 45-60 yaş arası 1 toplam 6 kişinin uzaktan eğitimi desteklediği görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme açısından uzaktan eğitimin daha çok kadın öğretmenler tarafından benimsendiği bu bulgu ile görülmektedir.

Yüz yüze eğitimi daha uygun bulan öğretmenlerin yaş ve cinsiyetini incelediğimizde, 30 yaştan küçük 4, 30-45 yaş arası 25 ve 45-60 yaş arası 18 toplam olmak üzere 47 kadın öğretmenin ölçme ve değerlendirme açısından yüz-yüze eğitimi desteklediği görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise 30 yaştan küçük 1, 30-45 yaş arası 6 ve 45-60 yaş arası 6 toplam 13 kişinin yüz-yüze eğitimi desteklediği görülmektedir. Erkek öğretmenlerin tamamına yakının yüz-yüze eğitimi desteklemesi dikkat çeken bir bulgudur.

| Tablo 8 | | | |
|---|--------------|---------------|-------|
| <i>Zaman yönetimi (ders süresi, planlama, çalışmalar) açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi yaş ve cinsiyete göre dağılımı</i> | | | |
| | Yaşınız? | Cinsiyetiniz? | |
| | | Erkek | Kadın |
| Uzaktan Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 0 | 5 |
| | 30-45 arası | 2 | 12 |
| | 45-60 arası | 1 | 3 |
| Yüz-yüze Eğitim Daha Uygun | 30'dan küçük | 1 | 1 |
| | 30-45 arası | 5 | 16 |
| | 45-60 arası | 5 | 16 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin zaman yönetimi açısından uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimi karşılaştırmaları yaş ve cinsiyete göre Tablo 8'de verilmiştir. Tablo dağılımına bakıldığında, 30 yaştan büyük erkek öğretmenlerden toplam 3 kişinin zaman yönetimi açısından uzaktan eğitimi daha uygun buldukları görülmektedir. Kadın öğretmenlerin ise 30 yaştan küçük 5, 30-45 yaş arası 12 ve 45-60 yaş arası 3 toplam 20 kişinin uzaktan eğitimin desteklediği görülmektedir. Bu bulgu zaman yönetimi açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla uzaktan eğitimi uygun bulduğunu göstermektedir.

Yüz yüze eğitimi daha uygun bulan öğretmenlerin tablodaki dağılımına baktığımızda, 30 yaştan küçük 1, 30-45 yaş arası 16 ve 45-60 yaş arası 16 toplam 33 kadın öğretmenin zaman yönetimi açısından yüz-yüze eğitimi desteklediği görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise 30 yaştan küçük 1, 30-45 yaş arası 5 ve 45-60 yaş arası 5 toplam olmak üzere 11 kişinin yüz-yüze eğitimi destekledikleri görülmektedir.

Uzaktan Eğitim ve Yüz-yüze Eğitimin Karşılaştırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşleri tümevarımsal içerik analizi ile analiz edildi. Doğrudan alıntılar kodlanarak temalara ulaşıldı. Ulaşılan temalar uzaktan eğitim lehine ve yüz-yüze eğitim lehine

olmak üzere iki grupta incelendi. Her bir temanın aldığı frekans temanın büyüklüğünü gösterecek şekilde aşağıda Tablo 9’da verilmiştir.

| Tablo 9 | | |
|----------------------------------|---|-----------------------------------|
| <i>Ana ve alt temalar</i> | | |
| | Alt temalar | Ana temalar |
| Uzaktan eğitimin avantajları | Okul devam ediyor düşünceyi yarattı (daha sürdürebilir) | Sürdürebilir |
| | Zaman yönetimi ve zor koşullar (salgın) için daha uygun | |
| | Her koşulda uygulanabilir | |
| | Devamlılık durumunda öğrenciler başarılı | Aktif katılımla yüksek başarı |
| | Gerekli altyapı olursa daha verimli | |
| | Düzenli katılan öğrenciler başarılı | |
| | Aileler daha fazla sorumluluk alıyor | |
| | Teknolojik becerileri geliştirir | Teknoloji okuryazarlığı |
| Müfredatı yetiştirme kaygısı yok | Esneklik | |
| Yüz-yüze eğitimin avantajları | Öğrenciyle göz teması kurmak önemli | Yüz-yüze etkileşim ve sosyalleşme |
| | Eğitim yüz-yüze yapılır | |
| | Sınıf yönetimi ve iletişim için daha uygun | |
| | Öğrenen ve öğretenlerin fiziksel olarak aynı ortamda olabilmesi | |
| | Akran iletişimin daha fazla olabilmesi | Eğitimde fırsat eşitliği |
| | Dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerde katılabilir | |
| | Teknolojik altyapı(internet, tablet gibi) ihtiyacı yok | |
| | Öğrencide davranış değişikliği kazanma ve farkında olabilme | Değerlendirme ve geri dönüt verme |
| | Performansın ölçülebilmesi | |
| | Öğrencinin kendini daha iyi ifade edebilmesi | Teknik sorunlar yaşamama |
| | Teknik altyapının zorunlu olmaması | |
| | Öğrenci motivasyonu yüksek | |
| Derse ilginin fazla olması | | |
| Dikkat süresi için daha uygun | Derse aktif katılım ve devamlılık | |

Temalarda toplam sıklık sayısı açısından en fazla yüz-yüze eğitimin desteklendiği görülmüştür. Bu bulgu nicel veri analizi bulgularını destekler niteliktedir. En fazla tekrarlanan temaya ilişkin iki öğretmene ait doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

...Uzaktan eğitim çocukların kontrolü, öğrenmeleri, derse adapteleri açısından zor olduğunu düşünüyorum. Yüz yüze eğitim öğrencilerin öğretmenleri ile göz göze geldiği en özel anlardır...

...Öğrencilere yüzyüze eğitimde motivasyon, ders kazanımları, davranış eğitimi ve değerlerin daha kalıcı olarak aktarılacağını, mekan ve zaman kullanımına paralel olarak öğrencilerin birbirleri ile etkileşimin daha etkili olacağını düşünüyorum...

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Covid-19 pandemi sürecindeki deneyimlerine bağlı olarak ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitime ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin tercihleri demografik özellikleri ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmış ve bütüncül bir bakış açısıyla sunulmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin eğitim süreçlerinin 8 bileşenine ilişkin tercihleri birlikte aşağıda Tablo 10'da verilmiştir.

| Tablo 10 | | |
|--|--------------------------------|-------------------------------|
| Öğretmenlerin uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitim tercihleri | | |
| Bileşenler | Yüz-yüze eğitim daha uygun (%) | Uzaktan eğitim daha uygun (%) |
| Derse hazırlık | 77,6 | 22,4 |
| Öğrencilerin derse devamlılığı | 94 | 6 |
| Öğrencilerin derse katılımı | 88,1 | 11,9 |
| Sınıf yönetimi | 89,6 | 10,4 |
| Öğrencilerle iletişimi | 98,5 | 1,5 |
| Öğrencilere geri bildirim verme | 88,1 | 11,9 |
| Ölçme ve değerlendirme ile | 89,6 | 10,4 |
| Zaman yönetimi | 65,7 | 34,3 |

Tabloda her bir bileşen için öğretmenlerin yüz-yüze veya uzaktan eğitimden hangisinin daha uygun olduğuna ilişkin katılım yüzdeleri bulunmaktadır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin, uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimin karşılaştırılmasına ilişkin görüşlerinde tüm bileşenler için yüz-yüze eğitimi daha uygun gördükleri belirlenmiştir.

Derse hazırlık açısından, öğretmenler yüz yüze eğitimi daha uygun bulduğunu belirtmiştir. Web2.0 araçları ile sunu, etkinlik hazırlama, dijital oyunlar, etkinlik ödevleri ve online sınavların hazırlanması konusunda öğretmenlerin deneyim yetersizliği ve hazırlık sürecinin uzun sürmesi uzaktan eğitimin derse hazırlık açısından uygun bulunmamasına neden

olmuş olabilir. Baran (2020), uzaktan eğitim sürecinde rubrik, çevrimiçi eğitsel oyunlar, sözlü ve yazılı sınavlar yapılabileceğini ve bunun da öğretmenler için bir yük getirdiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin derse devamlılığı ve derse katılımı açısından, öğretmenler yüz yüze eğitimi daha uygun bulduklarını belirtmiştir. Sadeghi (2019) öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde yalnız çalıştıkları için yüz yüze eğitime göre sosyal etkileşim ve iletişimin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde öğretmenle iletişim kurmakta zorluk çekebilmektedir (Hutt, 2020). Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Sınıf yönetimi ve öğrencilere geri bildirim verme açısından, öğretmenler yüz yüze eğitimi uygun bulduklarını belirtmiştir. Yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitim sürecinde sınıfı yönetiminin sınıftaki gibi sağlanamaması bu nedenle geri bildirim vermede zorluk yaşanmasına, öğrencilerin sınıf ortamına alışık olmasından uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamada zorlanması gibi sebepler belirtilebilir. Bolliger ve Wasilik (2019) çalışmalarında uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin disiplin sorunları yaşayabileceğini belirtmiştir. Bu sonuç araştırmada yer alan bulgularla uyumludur.

Öğretmenlerin, sosyalleşme ve iletişim açısından da yüz-yüze eğitimi daha uygun gördüğü belirlenmiştir. Can'ın (2020) yaptığı çalışma ile özellikle ilkokul kademesindeki öğrencilerin sosyal etkileşim ihtiyacını uzaktan eğitim karşılamadığı sonucuyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğretmen iletişimi uzaktan eğitimde sağlıklı gerçekleşemediği yine farklı bir çalışma ile ortaya konmuştur (Muirhead, 2000 akt. Fidan, 2020). Araştırmada öğretmen görüşlerinde uzaktan eğitimle birlikte okula devam ediyor algısının oluştuğu ve öğrencilerin eğitim sürecinden kopmadığı belirtilmiştir. Yaşanılan sıradışı bu süreçte yüz-yüze eğitimin mümkün olmadığı olağanüstü durumlarda da uzaktan eğitimin en iyi çözüm olduğu Sindiani'in (2020) yaptığı araştırmada da ortaya konmuştur.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler ölçme ve değerlendirmede yüz yüze eğitimi daha uygun bulduğunu belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde, Çakın ve Akyavuz (2020, s.181) öğrencilerin öğrenmeyle ilgili yaşadığı sorunlarda da yer vermektedir. Aynı şekilde öğretmenler uzaktan eğitimi zaman yönetimi bakımından uygun bulmamıştır. Canlı ders sürelerinin kısa olması, ders saatlerinin erken olması, bağlantı nedeniyle yaşanan sıkıntılarla zamanın boşa harcanması, EBA platformu alt yapının zayıf olması ve ses ile görüntünün eş zamanlı olmaması gibi nedenleri belirtmiştir. Benzer bir çalışmada Can (2020), EBA üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitime erişimin sınırlı olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz Vd. (2020) de

uzaktan eğitim sürecinde derse girişte ve ders esnasında öğrencilerin %68'inin bağlantı problemiyle karşılaştığını saptamıştır. Bu durum yapılan çalışma ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmada, uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntılar öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Teknik sorunlar, teknolojik altyapı (tablet, bilgisayar, internet) ve erişimde yaşanan problemler ön plana çıkan sıkıntılar olarak belirtilmiştir. Can'ın (2020) yaptığı çalışmada da ülkemizde uzaktan eğitim sisteminin erişim, altyapı, içerik, uygulama, kalite ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Telli Yamamoto ve Altun (2020) öğrencilerin bir bölümünün internete ulaşma olanağı sadece okullar iken, evlerinde internete ulaşabilenlerin de elektrik altyapısı eksikliği gibi problemler yaşadığı belirtilmiştir.

Eğitimde yaşanan fırsat eşitsizliği uzaktan eğitimle beraber daha belirgin hale gelmiştir. Öğrencilerin sadece internet sorunu yaşamadığı, uzaktan eğitime katılabilmek için tablet ya da bilgisayar gibi araç bulundurmada da birtakım sıkıntılar yaşandığı bilinmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2020 verilerine göre evinde masaüstü bilgisayar bulunanların oranı %16.7, taşınabilir bilgisayar %36.4, tablet bilgisayar ise %22.4, akıllı telefon kullanma oranı ise %99.4'tür (TÜİK, 2020).

Öneriler

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Toroslar ilçesinde ilkokul bünyesinde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırmacı tarafından elde edilen bulgular ilkokul bünyesindeki öğretmenlerin katılımı ile yöneltilen ölçme aracındaki sorular ve öğretmenlerden alınan cevaplarla sınırlıdır.

Bu sonuçlar doğrultusunda eğitim sisteminin daha verimli hale gelebilmesi, uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitimin avantajlarından yararlanabilmek için öğretmenlerin her iki eğitim sistemine olan pozitif algılarının yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Uzaktan eğitime karşı öğretmenlerin ön yargılarının sebepleri gelecek araştırmalarla da irdelenebilir. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve gerekli ihtiyaçlar belirlenip çözüm yolları araştırılabilir.

Öğretmenlere MEB tarafından uzaktan eğitim sürecinde ve sonraki süreçte sınıf yönetimi ve diğer alanlarda hizmet-içi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı, FATİH projesinin devamı olan FAZ III çalışmalarını hızlandırarak ilkokullardaki internet altyapısını iyileştirerek ve akıllı tahta uygulamasını arttırması önerilmektedir.

Uzaktan eğitimin yarattığı sorunların çözümü için eğitim fakültelerinde uzaktan eğitim alanında derslerin verilebileceği düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde, teknolojik ve

internet altyapısı gibi sorunların çözümünde ilgili kurumların iş birliği içerisinde olması önerilmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimi sorunsuz şekilde sürdürebilmeleri ve eğitimin devamlılığı için öğretmenler teknolojik araçlarla desteklenmelidir. Böylelikle iletişim devamlılığı sağlanabilir.

Kaynakça

- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yenibilgi teknolojileri kullanımında yüksek öğrenimin etkisi: İstanbul Okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2(2), 79-96.
- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M., ve Yıldız, M. (2020). COVID-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-9.
- Aydın Çetinkaya, G. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretmenler. Erişim Adresi <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>.
- Balaman, F., Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 28-40.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bolliger, D. U. Ve Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd.*, 6(3), 112-142.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Çakın, M., Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2).
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 1(49), 273-292.
- Fırat, M. (2021). *Uygulamadan Kurama Açık ve Uzaktan Öğrenme*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2). 24-43.
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z., Yıldırım, S. (2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin Eğitim Fakültelerindeki Durumu: Dekan görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 30-50.
- Güneş, A., Demir, G., Derviş, H. (2001). Çeşitli Boyutları ile Uzaktan Eğitim. (Ed.) İstanbul: *Hiper Yayın*, sf: 212.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education education*. Londra ve NewYork: Routledge.
- Hutt, M. (2020, 28 Nisan). *Top 10 disadvantages of distance learning*. Erişim adresi: <https://www.eztalks.com/elearning/top-10-disadvantages-of-distance-learning.html>
- İmamoğlu, H. V., İmamoğlu, F. S. (2020). Coronavirüs salgını ve uzaktan eğitim süreci hakkında öğretmen görüşleri: şehit yalçın spor lisesi ve şehit ertan yılmaz güzel sanatlar lisesi (sinop) örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10 (4): 742-761.
- Karataş, S. (2006). Deneyim eşitliğine dayalı internet temelli ve yüz yüze öğrenem sistemlerinin öğrenci başarısı açısından karşılaştırılması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 113-132.
- Mintz, V. (2020). Why I'm Learning More With Distance Learning Than I Do in School. *The New York Times*, <https://www.nytimes.com/2020/05/05/opinion/coronavirüs-pandemic-distance-learning.html?smid=tw-share>
- Muirhead, W. J., ve Sawyer, R. K. (2014). Foundations of the learning sciences. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. 21-43.
- ÖRAV (2020). *Pandemi döneminde gündelik pratikler, algı ve eğitim ihtiyaçları araştırma raporu*. Sf: 28 Erişim adresi https://www.orav.org.tr/i/assets/pdf/degerlendirme-raporlari/PandemDonemindeGundelikPratikler_Algı_Egitim_%C4%B0htiyaclar%C4%B1_Ara%C5%9Ft%C4%B1rmaRaporu_.pdf
- Russel, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon as reported in 355 research reports, summaries and papers*. USA: North Carolina state University.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning advantages and limitation. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.
- Sindiani, A. M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsalem, L., Alwani, M., Rawashdeh, H., Fares, A., Alalwne, T., Tawalbeh, L. İ. (2020). Distance education during the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan. *Annals of*

Medicine and Surgery, 59, 186-194 doi:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2049080120303411?via%3Dihub>

Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

TÜİK (2020). *Hanelerde bilişim teknolojileri ve İnternet erişimi bulma oranı, 2004-2010*. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2004-2020. Erişim tarihi: 17.04.2021. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)

Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G., ve Yılmaz, D., (2020), Veri Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimin Niteliği, *Palet Yayınları, Konya*.

Yazarlar Hakkında

Eren BALOĞLU



Eren BALOĞLU, Lisans eğitimini Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalında tamamlayarak 2007 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nda Okul öncesi öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Yüksek Lisans eğitimini 2021 yılında, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı Uzaktan Öğretim Bilim Dalı Uzaktan Öğretim bölümünde tamamlamıştır. Ağırlıklı olarak okul öncesi öğretimi üzerine çalışmaktadır. Halen M.E.B.'na bağlı olarak Mersin ilinde öğretmen olarak görevine devam etmektedir.

Posta adresi: Güneykent Şehit Nevzat Mercan İlkokulu, Güneykent Mah. Farabi Cad. No:2 Toroslar/Mersin
 Tel (İş): +90 3242230634
 Eposta: erenblg133@gmail.com

Mehmet FIRAT



Doç. Dr. Mehmet FIRAT, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında 2012 yılında doktorasını almıştır. Dr. Mehmet FIRAT, 2017 yılında uzaktan eğitim alanında doçentlik ünvanı almış ve Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümünde halen Doçent kadrosunda çalışmaktadır. Doç. Dr. Mehmet FIRAT'ın akademik ve bilimsel araştırma alanları arasında açık ve uzaktan öğrenme teknolojileri, öğretim teknolojileri, yaşamboyu öğrenme, öğrenme analitikleri, karma yöntem araştırmaları, açık bilim, öğretim tasarımı, hiperortam ve çoklu ortamlar, arayüz tasarımı ve öğrenme analitikleri yer almaktadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunusemre Kampsü, 26470, Eskişehir
 Tel (İş): +90 222 3350580-2465
 Eposta: mfirat@anadolu.edu.tr
 URL: <https://www.researchgate.net/profile/Mehmet-Firat-4>



Gönderim: 24.03.2022

Düzeltilme: 05.07.2022

Kabul: 27.07.2022

Tür: Araştırma Makalesi

Pandemi dönemi acil uzaktan eğitim uygulamalarında K12 düzeyinde öğrenme kayıplarının incelenmesi

Selma ÖZGÜRDEN^a

Muhammet Recep OKUR^b

^a Şerafettin Tunalı İlkokulu, Balıkesir ORCID: 0000-0002-8767-3165

^b Anadolu Üniversitesi, Eskişehir ORCID: 0000-0003-2639-4987

Özet

Dünya çapında milyonlarca öğrenciyi etkileyen Covid-19'un, eğitim-öğretim üzerinde olumsuz etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle Covid-19 pandemisi süresince uygulanan acil uzaktan eğitimin K12 düzeyinde öğrenme kayıplarını incelemek ve yaşanan öğrenme kayıplarına çözüm aramak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Böylece yapılan bu araştırma ile uzaktan eğitim sürecinin öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini artırmak hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda öğrenme kayıplarını tespit etmek için nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, pandemi dönemi K12 düzeyi acil uzaktan eğitim uygulamalarında daha çok sosyal öğrenme olmakla birlikte tüm dersler bazında kazanım eksikliği yaşandığı, teknoloji ve internet sorunu, ebeveyn desteğinin olmaması ve fiziksel uzaklığın öğrenme sürecini olumsuz etkilediği bulgular ile tespit edilmiştir. Ailelerin ve öğretmenlerin yaşanan öğrenme kaybının telafisi hususunda yapabilecekleri tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme kaybı, uzaktan eğitim, pandemi, acil uzaktan eğitim

Examination of learning losses at the K12 level in emergency distance education applications in the pandemic period

Abstract

It has been observed that Covid-19, which affects millions of students around the world, has adverse effects on education. For this reason, this research aims to examine the learning losses at the K12 level of emergency distance education applied during the Covid-19 pandemic and to seek solutions for the learning losses experienced. Thus research, it is aimed to increase the positive effects of the distance education process on learning. In line with this goal, a case study designs a qualitative research method was used to detect learning losses. In the interviews with the classroom teachers, it was determined with the findings that although there is more social learning in the emergency distance education applications of the pandemic period K12 level, there is a lack of achievement based on all courses, technology, and internet problems, lack of parental support and physical distance negatively affect the learning process based on all. It was discussed and suggestions were made about what families and teachers can do to compensate for the learning loss experienced.

Keywords: Learning loss, distance education, pandemic, emergency distance education

Kaynak Gösterme

Özgürden, S. ve Okur, M. R. (2022). Pandemi dönemi acil uzaktan eğitim uygulamalarında K12 düzeyinde öğrenme kayıplarının incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 8(2), 36-54. <https://doi.org/10.51948/auad.1092674>

Giriş

Tüm dünyada yaşanan Covid-19 pandemisi nedeniyle eğitim-öğretimde aksamalar yaşanmış ve okulların kapanması nedeniyle acil uzaktan eğitime geçiş kararı alınmıştır. Covid-19 pandemisine bağlı olarak okulların kapanması, geçtiğimiz yüz yılın en hassas durumlarından biri olarak karşımıza çıkmıştır (Hevia vd, 2021). Dünya çapında milyonlarca öğrenciyi etkileyen Covid-19'un, eğitim-öğretim üzerinde de olumsuz etkileri olduğu görülmüştür.

Covid 19 salgını bir sağlık krizi olarak ortaya çıkmış olsa da eğitim açısından da olumsuz sonuçları olmuştur. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde verilen aranın süresi arttıkça, öğrencilerin yaşadığı öğrenme kayıplarında da artış gözlemlenmiştir (Baz, 2021) Asıl endişe ise eğitime verilen ara sonrası, öğrencilerin yetişememesi veya geride kalması nedeniyle öğrenme kaybının büyük ve kalıcı olmasıdır (Kaffenberger, 2021).

Pandemi dönemi K12 düzeyi uzaktan eğitim uygulamalarının ne derece etkili olduğu bilinmemektedir (Kuhfield & Tarasawa, 2020). Uzaktan eğitimin, pandemi sürecinde okulların kapanması sırasında kullanılmasıyla birlikte, öğrenme sonuçları üzerindeki etkileri hakkında çok az şey bilinmektedir (Conto vd.,2021). Bu nedenle yapılan bu araştırma ile uzaktan eğitim sürecini, acil uzaktan eğitim de yaşanan öğrenme kayıplarını, bu kayıpların telafisini ve sonuçlarını keşfetmek hedeflenmektedir.

Araştırma Sorunsalı

Covid-19 pandemisi çeşitli yaş ve eğitim düzeyindeki öğrencilerin, eğitim-öğretiminde meydana getirdiği aksamalar nedeniyle öğrenme kaybı yaşamasına neden olmuştur (Baz, 2021). Araştırmacılar, pandemi nedeniyle okullarda yüz yüze eğitime verilen aranın olumsuz etkisini bilmek ve azaltmak için literatürdeki yaz tatili ve ara tatili öğrenme kayıpları üzerine olan araştırmalara yönelmiştir (Harmey & Moss, 2021). Pandemi nedeniyle verilen aranın öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini tahmin etmek zor olsa da yapılan araştırmalar ailelerin, eğitimcilerin ve politika yapıcıların bu durumu anlamasına ve uzaktan eğitimi planlamalarına yardımcı olacaktır (Kuhfield & Tarasawa, 2020).

Araştırmacılar Covid-19 pandemisinin eğitim sistemi üzerindeki olumsuz etkilerin sebep olduğu aksaklıklar nedeniyle, öğrenme kaybı ve öğrenme süreci ile ilgilenmeye başlamıştır (Donnelly & Patrinos, 2021). Covid-19 nedeniyle eğitim-öğretimde yaşanan aksamaların öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki sonuçlarının geriye dönüşü olmayan zararlara yol açabileceği konusunda düşünce birliği olsa da yeterli araştırma bulunmamaktadır (Conto vd.,

2021). Pandemi nedeniyle eğitim-öğretimde yaşanan okulların kapanması sonrası oluşan öğrenme kayıplarıyla ilgili nasıl baş edilebileceği konusuna acil bir şekilde çözüm bulunamamasının olumsuz sonuçlarının çok büyük ve uzun süreli olacağı düşünülmektedir. (Kaffenberger, 2021). Bu çalışmanın, acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kaybının tespiti ile öğretmenler, idareciler ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndaki görevlilere uzaktan eğitimin yapılandırılmasında rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Covid-19 pandemisi süresince uygulanan acil uzaktan eğitimin, K12 düzeyinde öğrenme kayıplarını incelemek ve yaşanan öğrenme kayıplarına çözüm sunmaktır. Pandemi dönemi acil uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan öğrenme kayıplarının belirlenmesi, uzaktan eğitim sürecinin öğrenme üzerindeki olumsuz etkilerini ortadan kaldırmayı sağlayacaktır.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır. Pandemi dönemi acil uzaktan eğitim uygulamalarında;

- 1- K12 düzeyinde öğrencilerin öğrenme süreci deneyimleri nasıldır?
- 2- K12 düzeyi öğrencilerinin öğrenmesini etkileyen etmenler nelerdir?
- 3- K12 düzeyi öğrencilerinin yaşadığı öğrenme kayıpları düzeyi nasıldır?
- 4- K12 düzeyi öğrencilerinin yaşadığı öğrenme kayıpları nasıl telafi edilebilir?

İlkokul Dönemi Bilişsel Gelişim

Alanyazın da bilişsel gelişim, bireyin doğumundan yetişkinlik sürecine kadar tüm zihinsel işlevleri kazanma süreci olarak tanımlanmaktadır. İlkokul dönemi bilişsel gelişim, daha çok Piaget'in somut işlemler dönemini içine almaktadır (Başkale ve Bahar, 2008). İlkokul döneminde bilişsel gelişim somut işlemler döneminde olduğu için öğrencilerin nesnelere tanıma, nesnelere fiziksel değişimleri fark etme gibi becerileri vardır. Öğrenme süreci çoğunlukla somut nesnelere ya da modellemeler yoluyla gerçekleşir. Bu nedenle ilkokulda, öğrencilerin yaş özelliklerini taşıyan, bilişsel gelişimlerine uygun bir şekilde eğitim-öğretim planlaması yapılmalıdır.

Öğrenme Kavramı

İlkokul döneminde öğrenme, öğrencilerin eğitim-öğretim süreci boyunca edindiği kazanımlardır. Öğrenme işlevini arttırmak için, öğrenme ortamı öğrenciye uygun şekilde düzenlenmeli ve öğrenmeyi gerçekleştirecek öğrencinin özellikleri iyi tanınmalıdır.

Öğrenme süreci, bilişsel ve davranışçı kuramlar ile açıklanabilir. Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi, öğrenenin yeni davranış kazanımı olarak ele alır. Kazanılan davranış gözlemlendiğinde öğrenme gerçekleşmiş olarak kabul edilir. Bilişsel yaklaşım ise, öğrenmeyi “bilgi işleme modeli” ile zihinde gerçekleşen süreç olarak açıklar (Aydın, 2000). Eğitim-öğretim sürecinde öğrenmeyi gerçekleştirmek, yapılandırmak ve kalıcı hale getirmek için öğrenme yaklaşımlarından faydalanılmaktadır.

Öğrenme Kaybı Kavramı

Öğrenme kaybı, bilgilerin uzun zaman kullanılmadığı ya da uygulamaya konmadığında tekrar geri getirilememesidir (Baz, 2021). Öğrenen, okuldan herhangi bir nedenle ayrı kaldığında, tekrar okula döndüğü zaman aynı bilgi donanımı ile dönüş yapamayabilir. Okuldan son ayrıldığı akademik başarısına göre düşüş yaşayabilir.

Öğrenme kaybı, öğrenenin eğitim-öğretim sürecinden ayrı kaldığı süre içerisinde düzenli tekrar ve yaşantılar yoluyla öğrenme eylemine devam etmemesi sonucu yaşanır. Ancak bu sonuç her öğrenen için aynı düzeyde olmayabilir. Ailesi ile kaliteli vakit geçiren, kitap okuyan, düzenli ders tekrarı yapan öğrenen, öğrenme kaybından daha az etkilenebilir (Balci, 2020).

Öğrenme kaybı, eğitim-öğretime uzun süre ara verilmesi sonucu ortaya çıkar. Bu nedenle eğitim uzmanları eğitime uzun süre ara verilmesini eleştirirler.

Pandemi Dönemi UZE uygulamaları ve Öğrenme Kayıpları

İnsanların pandemi nedeniyle birbirinden uzaklaştığı bu süreçte, en önemli ihtiyaçlarından biri olan eğitim-öğretim gereksinimi teknolojinin kullanımıyla uzaktan eğitim yoluyla giderilmesi zaruri olmuştur (Saygı, 2021). K12 düzeyi uzaktan eğitim uygulamaları, Covid-19 pandemisi ile yaygın olarak kullanılmaya başlanmış ve dünya genelinde birçok öğrenen eğitim-öğretim süreçlerine devam etmişlerdir (Bozkurt, 2020b).

Covid-19 pandemisi nedeniyle okullar kapatılıp uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmesi öğrenenler, öğretmenler ve ebeveynlerin farklı zorluklarla baş başa kalmalarına neden olmuştur. Öğretmenlerin öğrenenler ile iletişim kurması, öğretmeye devam etmesi ve neler öğrendiklerini ölçmeye yönelik uygulamaları nasıl işe koyacaklarıyla ilgili sorunlar yaşanmıştır (Wyse vd., 2020). Uygulamaya geçirilen acil uzaktan eğitim uygulamasına hazırlıksız olan öğretmen ve öğrenenlerin büyük sorunlar yaşamalarına ve öğrenenlerin öğrenme kaybı ile karşı karşıya kalmasına sebep olmuştur. Bu nedenle tüm ülkelerin ilk hedefi,

pandeminin kontrol altına alınarak okulları tekrar açmak ve uzaktan eğitim uygulamalarını geliştirerek öğrenme kaybını önlemek olmuştur (Dorn vd., 2020).

Covid-19 pandemisinin biraz da olsa kontrol altına alınmasıyla birlikte okullar kademeli olarak açılmaya başlanmıştır. Okulların açılmasıyla birlikte öğrenenlerin yaşadığı öğrenme kaybı üzerine endişeler artmıştır. Bulgular, evden uzaktan eğitim ile öğrenmenin çok düşük olduğu ya da hiç olmadığı, kapanmaların uzun olduğu ve dijital alt yapının zayıf olduğu yerlerde öğrenme kayıplarının yüksek olduğunu göstermektedir (Engzell vd., 2021). Araştırmalar dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin daha fazla öğrenme kaybına maruz kaldığını göstermektedir (Maldonado & De Witte, 2021). Ayrıca düşük eğitim düzeyine sahip ailelerin kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha fazla öğrenme kaybı yaşadığı saptanmıştır (Contini vd., 2021).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, pandemi dönemi acil uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan öğrenme kayıplarının incelenmesi nedeniyle nitel araştırma deseni olan durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Merriam (2013), durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Yin (1984) ise durum çalışmasını; araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanıldığında, araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolünün olmadığı, olayın ya da olgunun kendi doğal yaşam çerçevesinde çalışıldığında ve olay ve gerçek yaşam arasındaki bağın yeterince açık olmadığı zamanlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır

Araştırma Alanı ve Katılımcılar

Araştırmaya Balıkesir ili Susurluk ilçesinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmen sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu esas alınmıştır. Veri doygunluğu nitel çalışmalarda yeni katılımcılardan sağlanan bilgilerin daha önceki bilgilerden farklılaşmaması ve aynı bilgilerin tekrarlamaıdır (Creswell, 2017, s.82). Araştırmanın örnekleme yöntemi olarak kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmaktadır. Bu yöntemin kullanılmasının sebebi, Covid-19 pandemisi nedeniyle görüşmeleri ve analizi kolaylaştırmak için seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcılar, Covid-19 pandemi sürecinde acil

uzaktan eğitim sürecini deneyimlemiş ve halen aktif görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

| Tablo 1 | | |
|---|-------------|---|
| <i>Katılımcılara Ait Genel Bilgiler</i> | | |
| Bilgiler | | N |
| Cinsiyet | Kadın | 8 |
| | Erkek | 2 |
| Mesleki Kıdem | 0 – 5 yıl | 1 |
| | 11 – 15 yıl | 5 |
| | 16 – 20 yıl | 4 |

Tablo 1’de gösterildiği üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 8’i kadın, 2’si ise erkek olmak üzere toplamda 10 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğu 11 -15 ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, pandemi dönemi acil uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan öğrenme kayıplarını incelemek için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Literatür taraması sonucu öncelikle taslak sorular oluşturulmuş, sonrasında bir eğitim uzmanına danışılarak görüşü alınmış ve sorular uygun şekilde düzenlenmiştir. Görüşme formunun düzenlenmesinin ardından görüşmelere başlanmıştır. Görüşmenin başında araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerine açıklanmış, bilgilerin gizli tutulacağı ve sadece araştırmacı tarafından bilineceği belirtilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Görüşmenin başında araştırmanın amacı ve öğrenme kaybının ne olduğu ile ilgili katılımcılara genel bir bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme sırasında elde edilen veriler kayıt altına alınmış ve katılımcıların onayına sunulmuştur. Onaylanan veriler, veri analizi ile incelemeye alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Betimsel analiz ile veriler derlenerek betimlenir, yorumlanır ve aralarındaki sebep-sonuç ilişkileri ortaya konarak sonuca ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Analiz sırasında geçerlik ve güvenilirliği sağlamak

amacıyla cevaplar doğrudan alıntı yapılarak alınmış ve öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın İnanırlığı

Analiz sırasında geçerliliği sağlamak amacıyla hazırlanan görüşme formu taslak aşamasında iken uzman görüşüne başvurularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca görüşme formu uygulanmadan önce katılımcı öğretmenlerden iki kişiye sorular okutularak soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen ham verilerin içerik analizi sonucu kodlar belirlenmiştir. Gerçekleştirilen içerik analizleri, iki bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup, analiz sonucunda elde edilen temaların sağlanması yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar arasındaki uyuma bakılmıştır. Bu doğrultuda Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Buna göre araştırmacılar arasındaki güvenilirlik %90 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine yöneltilen soruların sonucunda aşağıdaki Tablo 2'de belirtilen tema ve kategoriler ortaya çıkmıştır.

| Tablo 2 <i>Pandemi dönemi acil uzaktan eğitim uygulamalarında K12 düzeyinde öğrenme kayıplarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri sonrası ortaya çıkan tema ve kategoriler</i> | |
|---|--|
| TEMALAR | KATEGORİLER |
| Öğrenme kaybı alanları | Sosyal öğrenme |
| | Ders kazanımları |
| | Okuma-anlama-anlatma |
| | Okuma-yazma |
| Öğrenmeyi olumsuz etkileyen etmenler | Teknoloji ve internet sorunları |
| | Ebeveyn desteğinin olmaması |
| | Fiziksel uzaklık |
| Ailelerin yapması gerekenler | Bilinçli ve güvenli internet kullanımı |
| | Konu tekrarının yapılması |
| Öğretmenlerin yapması gerekenler | Konu tekrarları |
| | Telafi eğitimleri |
| | Sosyal etkinlikler |
| Öğrenme kayıplarını telafi etme | Konu tekrarları |
| | Telafi eğitimleri |
| | Sosyal etkinlikler |

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine “Pandemi döneminde acil uzaktan eğitim uygulamalarında öğrencilerin ne tür öğrenme kayıpları yaşadığını düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

| Tablo 3 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Öğrencilerin Ne Tür Öğrenme Kaybı Yaşadığına İlişkin Görüşleri</i> | |
|--|---|
| İfadeler | f |
| Sosyal öğrenme | 5 |
| Ders kazanımları | 3 |
| Okuma-anlama-anlatma | 1 |
| Okuma-yazma | 1 |

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme kaybı olarak sosyal öğrenme üzerinde durduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tüm dersler bazında kazanım eksiklikleri olduğu, okuma-anlama-anlatma ve okuma-yazma becerilerinde de öğrenme kaybı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevapları aşağıdaki gibidir.

Ö8 “Birlikte çalışma ortamından uzaklaşmaları nedeniyle akran öğrenmesi oluşmadı. Bunun sonucunda en büyük kayıp sosyal öğrenme olarak karşımıza çıktı.”

Ö6 “Pandemi döneminde öncelikle öğrenciler birlikte oyun oynamayı unutmuşlar. Sosyal öğrenme ortamlarından uzaklaşan öğrenciler akran öğrenmeden uzak kaldılar. Hayat bilgisi derslerini konu alan beceriler kazandırmak zor olmuştur.”

Ö5 “Çocuklar alışık olmadıkları bir sistemin içinde kendini bulunca öğrenme kayıplarının yaşanması kaçınılmaz oldu. Öğrencilerde zaman denetiminin kaybolması, sınıf atmosferinden uzak derslerde kendini kontrol edememe, öğrenme isteğinin oluşmaması yani öğrenmeye karşı yetersiz güdülenme, kitap okuma konusunda en az ders çalışmadaki kadar isteksizlik, rol model aldığı akran ve öğretmenden uzak kalmanın oluşturduğu psikolojik problemlerin yol açtığı sorunlar da bunlara eklenince tüm derslerde kazanım eksiklikleri oluşmuştur.”

Ö10 “Tüm dersler bazında birçok kazanım eksik kaldı. Her ne kadar telafi eğitimler yapılırsa da öğrenme kayıplarını toparlamak çok zor.”

Ö2 “Ders saati ve internete bağlanma sorunları nedeniyle, okuduğunu anlama ve kendini ifade etme becerilerinde eksiklik yaşandığını düşünüyorum.”

Ö9 “Okuma, yazma ve matematik alanlarında öğrenme kayıpları yaşandı.”

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine “Pandemi dönemi acil uzaktan eğitim uygulamaları sırasında öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu sorulmuş ve bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

| Tablo 4 | |
|---|----------|
| <i>Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Öğrencilerin Öğrenmesini Olumsuz Etkileyen Görüşleri</i> | |
| İfadeler | f |
| Teknoloji ve internet sorunları | 5 |
| Ebeveyn desteğinin olmaması | 3 |
| Fiziksel uzaklık | 2 |

Tablo 4 incelendiğinde pandemi döneminde yapılan acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenmeyi olumsuz etkileyen faktörlerin başında internet bağlantı sorunları gelmektedir. Bunların dışında ebeveyn desteğinin olmaması öğrenme sürecini olumsuz etkilemiştir. Fiziksel uzaklık nedeniyle sınıf ortamının yaratılamaması da yine öğrenme sürecini olumsuz etkileyen faktördür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cevapları aşağıdaki gibidir.

Ö1 “İnternet bağlantısı sorunları nedeniyle derslere katılamama durumu öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkiledi.”

Ö3 “İnternetin bazı öğrencilerin evlerinde olmaması öğrenmeyi olumsuz etkiledi.”

Ö5 “Öğrencilerin ders saatlerine uyum sağlamakta yaşadıkları zorluklar, çalışan ailelerin ve teknolojiden uzak ailelerin çocuklarına verdikleri desteğin yetersiz kalması, ailedeki internet ve tablet, pc yetersizlikleri, velilerin ders kontrolünü uzun süre yapmakta zorlanması, internetin ilgi çekici dünyasının yanında derslerin çok da ilgi çekici olmaması, öz denetimi olamayan öğrencilerde yeteri kadar sorumluluk duygusu gelişmediği için derslerindeki sorumlulukları kavrayamaması uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenmeleri ne yazık ki olumsuz etkilemiştir.”

Ö7 “Pandemi döneminde televizyon, bilgisayar gibi teknik ekipmanların eksikliği ve internetin olmaması veya kesilmesi nedeniyle erişim büyük bir sorun oldu. Erişimin yanı sıra, erişilen eğitimin içerik ve yöntemi de bu süreçte büyük bir değişim gösterdi. Akranlarından uzak olan çocukların hareketlilikleri azaldığı için çocuklar fiziksel zindeliklerini kaybetti ve duygusal açıdan da stres belirtileri gösterdiler. Kalabalık hane koşulları ve ekonomik gelir kaybına uğrayan haneler de olumsuz faktörlerdi.”

Ö4 “Öğrenciler uzun süre ekran karşısında ve ev ortamında ders işlediği için dikkatleri çok çabuk dağılıyordu. Öğrencilerle göz teması ve etkileşim sınırlı olduğu için konuların ne kadar anlaşıldığının ölçümü zor oluyordu. İnternet ve elektronik cihazlarla ilgili sorunlar çocukların derse zamanında katılımını ve derse uyum sağlamasını zorlaştırıyordu.”

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine “Yaşanan öğrenme kayıplarının giderilmesinde aileler neler yapmalıdır?” sorusu sorulmuş ve bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

| Tablo 5 | |
|---|----------|
| <i>Öğrenme Kayıplarının Giderilmesinde Ailelerin Yapması Gerekenler</i> | |
| İfadeler | f |
| Bilinçli ve güvenli internet kullanımı | 7 |
| Konu tekrarlarının yaptırılması | 3 |

Tablo 5 incelendiğinde pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenme kayıplarının giderilmesi için ebeveynlerin neler yapmasıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve katılımcıların çoğu ebeveynlerin bilinçli ve güvenli internet kullanımı ile ilgili öğrencilere destek olunması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılar, ebeveynlerin öğrenme kaybının giderilmesi için evde öğrencilere bol bol konu tekrarı yaptırılmaları gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı olan sınıf öğretmenlerinin cevapları aşağıdaki gibidir.

Ö1 “Çocukları ekran bağımlılığından kurtarmalıdır, ayrıca internet kullanımında bilinçli olmalı.”

Ö6 “Aileler öğrencileri sosyal ortamlarda bulundurarak çocukların kendini ifade etmesini sağlamalıdır. Uzaktan eğitimle hayatımıza daha çok giren internet dünyasının zararlarını en aza indirmek için okul rehber öğretmeninden destek istemeli, çocuğun bu yönde bağımlılık geliştirmesinin önüne geçmelidir.”

Ö4 “Aileler çocuklarını bu süreçte mümkün olduğunca ekrandan uzak tutmalı. Öğrenme eksiklikleri varsa öğretmenle iletişim haline geçip en kısa sürede tamamlama yoluna gitmelidir. Çocukların sosyalleşebileceği ortamlar hazırlamalı.”

Ö3 “Öğrencilerin kayıplarını gidermek için yardım edip destek olmalıdırlar. Eksik kalan konularda öğretmenin yönlendirmelerine uyarak konu tekrarı yaptırılmalı”

Ö5 “Aileler öncelikle pandeminin psikolojik etkileri üzerinde durmalı, bu anlamda çocuklarına destek olmalıdır. Ardından öğrenme kayıplarının giderilmesi için maddi imkanları ölçüsünde özel ders, etüt vb. destek olmalıdır. Öğretmen ve okul idaresi ile iş birliği yapmalı,

koordineli şekilde öğrenciyi üst seviyeye getirmek için çalışmalıdır. Planlı ve programlı olmalı, kararlı tutumundan vazgeçmemelidir.”

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine “Pandemi dönemi acil uzaktan eğitim uygulamaları sırasında yaşanan öğrenme kayıplarının giderilmesinde öğretmenler neler yapmalıdır?” sorusu sorulmuş ve bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

| Tablo 6 | |
|---|----------|
| <i>Öğrenme Kayıplarının Giderilmesinde Öğretmenlerin Yapması Gerekenler</i> | |
| İfadeler | f |
| Konu tekrarları | 4 |
| Telafi eğitimi | 3 |
| Sosyal etkinlikler | 3 |

Tablo 6 incelendiğinde pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenme kayıplarının giderilmesi için öğretmenlerin neler yapmasıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve katılımcıların uzaktan eğitimde işlenen konuların yüz yüze eğitimde tekrar işlenmesi gerektiği, eksik kalan konularla ilgili telafi eğitimi yapılması gerektiği, öğrencilerin sosyalleşmesi için sosyal etkinlikler düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir.

Ö1 “Ön öğrenmelerin tüm kazanımların tamamlanmasını sağlamak için bol tekrar yapılmalı.”

Ö2 “Ek ders ve telafi yapabilir. Öncelikle eksik kazanım ve konular belirlenir. Bunlara yönelik tamamlayıcı ve tekrar edici çalışma ve etkinlikler yapılabilir.”

Ö4 “Çocukların öğrenme durumlarını kontrol edip eksiklikler varsa velilerle iş birliği içinde tamamlamalıdır. Sınıf ortamında yaparak yaşayarak öğrenme ortamları oluşturmalıdır.”

Ö7 “Öğrenme kaybının kapsamının belirlenebilmesi için gerekli planlamaların yapılmasında ve değerlendirme sürecinde aktif olarak yer almalıdırlar. Öğretmenler çocukların bu süreçte kaybettikleri sosyal ve duygusal sağlığı yeniden temin etmeyi hedeflemeli, gerekli tedbirleri alarak kaybı telafi edebilmek için yapılan telafi eğitimlerine özverili bir şekilde katılmalıdır.”

Ö5 “Öğretmenler öncelikle eksik kazanımları tespit etmeli, bu eksikliklere yönelik çalışma planı düzenlemelidir. Çünkü eksikliklerin üzerine yeni kazanımların oturmasını beklemek öğretmen için zaman kaybıdır. Akademik alanda öğrenme kayıplarını iyi bir çalışma

planı ve veli iş birliği ile en aza indirebiliriz. Bunun yanında bu kayıpların giderilmesini destekleyecek sosyal etkinlik çalışmaları, çocukların okul içindeki sosyo-kültürel aktiviteleri en güzel şekilde planlanmalı, uzaktan eğitimin sebep olduğu sosyal öğrenme kayıpları da göz ardı edilmemelidir.”

Ö6 “Öğretmenler öğrencileri sosyalleştirici oyunlar yapmalıdır. Eksik konuları belirleyerek derslerinde bu öğrenme kayıplarını gidermelidir.”

Ö3 “Eksikliklerin giderilmesi için ek çalışma yapmalıdırlar.”

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine “Pandemi dönemi acil uzaktan eğitim uygulamaları sırasında öğrencilerin yaşadığı öğrenme kayıpları nasıl telafi edilebilir?” sorusu sorulmuş ve bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

| Tablo 7 | |
|---|----------|
| <i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Kayıplarını Telafi Etme Hakkındaki Görüşleri</i> | |
| İfadeler | f |
| Kazanım tekrarları | 5 |
| Telafi eğitimi | 3 |
| Sosyal etkinlikler ve grup çalışmaları | 2 |

Tablo 7 incelendiğinde pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadığı öğrenme kayıplarının telafi edilmesiyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve katılımcıların uzaktan eğitimde işlenen konuların yüz yüze eğitimde tekrar edilmesi gerektiği, telafi eğitimi yapılması gerektiği, öğrencilerin sosyalleşmesi için grup çalışmaları düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir.

Ö1 “Aile desteğiyle günlük tekrarlar yapılmalı.”

Ö4 “Kazanım ölçme ve değerlendirme yapılarak eksik kalan kazanımlar ev veya sınıf ortamında vakit kaybetmeden tamamlanmalıdır. Derslerin içerisinde geriye dönük kazanımlar tekrar edilip hatırlatılmalıdır. Yeni bir konuya başlamadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi tespit edilerek eksikler giderilmelidir.”

Ö3 “Öğrenme kayıplarına yönelik program yapılarak öğrenme kayıpları telafi edilebilir.”

Ö7 “Öncelikle gerekli tüm sağlık ve güvenlik önlemleri alınmalı ve en temel politik öncelik olarak okulların yüz yüze eğitime devam etmesi sağlanmalıdır. Sonra öğrencilerin öğrenme kayıpları düzeyi en kısa sürede tespit edilmeli ve telafi eğitim programları

hazırlanmalıdır. Eğitim kurumlarının işlevleri gözden geçirilmelidir. Hassas ve dezavantajlı öğrenenleri kapsayıcı nitelikli, kamusal, eşit ve ücretsiz olanaklar işe koşulmalıdır.”

Ö8 “Akran destekli öğrenme teşvik edilmelidir. Konular sık sık tekrar edilmelidir. Birlikte çalışma ruhunu geliştirmek için grup çalışmaları yapılmalıdır. Telif programları düzenlenebilir.”

Ö5 “Bu öğrenme kayıplarının giderilmesi için bütün sınıf düzeylerinde genel bir değerlendirme çalışması yapıp ardından gerekirse bir yıl sınıf tekrarı yapılabilir. En fazla öğrenme kayıplarının olduğu derslerde kurs gibi aktivitelerle eksiklikler tamamlanmaya çalışılmalıdır. Velinin bu telif sürecinde en önemli destek veren olduğu unutulmadan telif çalışmaları ile ilgili atılan her adımdan haberdar olması sağlanmalıdır. Öğrenme aktiviteleri eğlenceli hale getirilmeli, öğrenci merkezli proje çalışmaları ile desteklenmelidir. Web2.0 araçları derslere entegre edilip öğrenme kayıpları etkili ve kalıcı şekilde giderilmeye çalışılmalıdır.”

Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda, pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıpları tespit edilmiş ve telif sürecine dair görüşler sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin pandemi dönemi acil uzaktan eğitim uygulamalarında K12 düzeyinde öğrenme kayıplarının incelendiği bu çalışmada, elde edilen bulgular değerlendirildiğinde birçok alanda öğrenme kaybı yaşandığı görülmüştür. Bu bulgular yaz tatili ve ara tatillerde yaşanan öğrenme kayıpları ile benzerlik göstermektedir (Arı, 2005).

Yapılan araştırma sonucu ne tür öğrenme kaybı yaşandığına dair görüşler literatürde sunulan sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Hevia vd., (2021), bulgularında pandemi sürecinde öğrencilerin okuma ve matematik alanında öğrenme kaybı yaşadığını belirtmişlerdir. Conto vd. (2021), bir yıla kadar okuldan ayrı kalan öğrencilerin temel becerilerinin gelişiminde azalma olduğunu vurgulamıştır. Araştırmada, öğrenme kaybına yönelik öğretmen deneyimlerinin sonucunda, daha çok öğrencilerin akranlarından uzak kalması nedeniyle sosyal öğrenme açısından kayıp yaşadığı görülmüştür. Zhao (2021), öğrencilerin okuma ve matematikten çok daha önemli olan arkadaşlarla etkileşim, sosyal ve duygusal rahatlık, öğrenmeye karşı tutumları konularında kayıplar yaşadığını göstermiştir. Bu çalışma da literatürden farklı olarak daha çok sosyal öğrenme üzerinde durulmuş ve sınıf öğretmenleri tarafından akran iletişiminin önemi fark edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri pandemi döneminde öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkileyen faktörler olarak teknoloji ve internet sorunu nedeniyle öğrencilerin öğrenme sürecine dahil olamadığını ve öğrenme eyleminden uzaklaştığını belirtmektedir. Bozkurt (2020a), eğitim politikasının fırsat eşitliğini sağlayarak öğrencilerden hiçbirini yoksun bırakmayacak şekilde planlanması gerektiğini vurgulamıştır. Sanal sınıf ortamında yaşanan fiziksel uzaklık nedeniyle öğrenci ve öğretmen iletişiminin azaldığı, öğrencinin içsel motivasyonunu yönetememesi, internet ortamında öğrencilerin dersleri ilgi çekici bulmaması gibi nedenlerle yine öğrenme eyleminde yaşanan uzaklık öğrenme kaybına neden olmuştur. Ayrıca ebeveyn desteğinin olmaması öğrencinin pandemi sürecini hem psikolojik hem de bilişsel olarak yönetmede tek başına olması öğrenme kaybını arttırmaktadır. Contini vd. (2021), okulların kapanmasının ebeveyn desteği olmayan ancak öğrenme düzeyi iyi olan öğrencilerin daha büyük olumsuzluk yaşadığını gözlemlemiştir.

Yapılan araştırmada acil uzaktan eğitim de yaşanan öğrenme kayıplarının giderilmesinde ailelerin yapması gerekenler konusunda sınıf öğretmenleri, ebeveynlerin bilinçli ve güvenli internet kullanımı konusunda öğrencilere örnek ve öğretici olmalı görüşünü vurgulamıştır. Ebeveynler tarafından öğrencilerin ekranda geçirdiği sürenin olabildiğince azaltılması ya da kaliteli vakit olacak şekilde planlanması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen-veli iş birliğinin sağlanması ile öğrenme kaybının azaltılabileceği vurgulanmıştır. Di Pietro vd. (2020)'de çalışmasında veli-okul-öğretmen iletişiminin sağlanmasının başarılı bir çevrimiçi öğrenmenin temeli olduğunu belirtmiştir. Dijital platformların kullanımı yalnızca öğretmen becerilerine bağlı değil, ebeveynlerin yetenek ve ev dijital kaynaklarına da bağlıdır (Skar vd., 2021).

Yaşanan pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenme kayıplarının giderilmesinde öğretmenlerin, öncelikle eksik kazanım ve konuları belirlemeleri gerektiği görüşü çoğunlukta. Bunlara yönelik tamamlayıcı ve tekrar edici çalışma, telafi ve etkinlikler yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu kayıpların giderilmesini destekleyecek sosyal etkinlik çalışmaları, çocukların okul içindeki sosyo-kültürel aktivitelerini planlamaları, uzaktan eğitimin sebep olduğu sosyal öğrenme kayıplarının da göz ardı edilmemesi gerektiği şeklinde görüşler belirtilmiştir. Baz (2021)'in çalışmasında da yaşanan bu olağanüstü durumun etkilerini en aza indirmek herkesin en önemli görevi olmalıdır görüşü savunulmuştur.

Pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarını telafi etmede kazanım ölçme ve değerlendirme yapılarak eksik kalan kazanımlar ev veya sınıf ortamında vakit kaybetmeden tamamlanmalıdır görüşü benimsenmiştir. Hem okulda hem evde

eksik kalan konu tekrarlarının yapılması gerektiği araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından sıkça tekrar edilmiştir. Evde ebeveyn desteğinin sağlanması konusunda öncelikle ebeveynlere bunu nasıl yapacakları veli-öğretmen iş birliği ile aktarılmalı şeklinde görüş belirtilmiştir. Okula dönüş sonrası akran iletişiminin sağlanması için bol bol grup çalışmaları yapılmasının önemi aktarılmıştır. Di Pietro vd. (2020)' de çalışmasında akran iletişimi birçok farklı şekilde öğrencilerin birlikte gelişip öğrenmesini sağlayabilir görüşünü vurgulamıştır.

Öneriler

Sınıf öğretmenleri görüşlerinde belirttiği üzere, öğrenciler daha çok sosyal öğrenme alanında kayıplar yaşadığı için ders planlamasında akran iletişimi ön planda tutulabilir. Derslerde iletişim ve kaynaşmayı arttıran etkinliklere yer verilebilir. K12 düzeyi uzaktan eğitimde yaşanan teknoloji, internet bağlantısı gibi sorunların en aza indirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı önlem alabilir. K12 düzeyi uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenenlerin desteklenmesi ve onlara rehberlik edilmesi etkili öğrenmenin sağlanması açısından önemlidir (Bozkurt, 2020a). Bu destek sadece okul ve öğretmen tarafından değil ebeveyn tarafından da sağlanmalıdır. Bu süreçte ebeveynlerin hem psikolojik hem de akademik anlamda öğrenenlere destek sağlaması gerekmektedir. Her ailenin imkanları ölçüsünde kendi telafi yöntemlerini inşa etmesiyle öğrenme kayıplarının en aza indirilmesi sağlanabilir. Böylece yaşanacak öğrenme kayıpları azaltılabilir.

Araştırmada ulaşılan bulgular ışığında gelecekte öğrenme kaybı ile ilgili yapılacak araştırmalar önem arz etmektedir. Her ders ve sınıf seviyesi için ayrı araştırma yapılması öğrenme kaybının daha derinlemesine araştırılmasına olanak sağlayabilir. Böylece ulaşılan bulgular ile öğrenme kayıpları en aza indirgenebilir ve gelecekte acil uzaktan eğitimin tekrar yaşanması durumunda en az öğrenme kaybı ile eğitim-öğretim süreci tamamlanabilir. Bulgular ile eğitim-öğretime verilen aranın öğrenme kaybına neden olacağı bilinerek telafi planlamaları daha erken süreçte planlanabilir.

Kaynakça

- Arı, A. (2005). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yaz tatilindeki öğrenme kayıpları*. Doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, C. H. (2000). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı. *Kurgu*, 17(1), 176-190.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Başkale, H., & Bahar, Z. (2008). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramıyla ilgili bir gözden geçirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 1 (2), 133-147
- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), 25-35.
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2020b). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Conto, C. A. (2021). Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. Potential effects of COVID-19 school closures on foundational skills and Country responses for mitigating learning loss. *International Journal of Educational Development*, 87, 102434.
- Contini, D., Di Tommaso, M. L., Muratori, C., Piazzalunga, D., & Schiavon, L. (2021). *The COVID-19 pandemic and school closure: learning loss in mathematics in primary education* (No. 664). Collegio Carlo Alberto.
- Creswell, J.W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Vol. 30275). Publications Office of the European Union.
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Prospects*, 1-9.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J. ve Viruleg, E. (2020). COVID-19 ve öğrenme kaybı—eşitsizlikler artıyor ve öğrencilerin yardıma ihtiyacı var. *McKinsey & Company*, Aralık, 8.

- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17).
- Harmey, S., & Moss, G. (2021). Learning disruption or learning loss: using evidence from unplanned closures to inform returning to school after COVID-19. *Educational Review*, 1-20.
- Hevia, F. J., Tristan, S. V. L., Velásquez-Durán, A., & Del Campo, D. C. M. (2021). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 102515.
- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81, 102326.
- Kuhfield, M., & Tarasawa, B. (2020). The COVID-19 Slide: What Summer Learning Loss Can Tell Us about the Potential Impact of School Closures on Student Academic Achievement. Brief. *NWEA*.
- Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2021). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*, online first
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Miles, M. B & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 109-129.
- Skar, G. B. U., Graham, S., & Huebner, A. (2021). Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*. Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods* (3rd ed.). California: Sage Publications.
- Zhao, Y. (2021). Build back better: Avoid the learning loss trap. *Prospects*, 1-5.

Wyse, A. E., Stickney, E. M., Butz, D., Beckler, A., & Close, C. N. (2020). The potential impact of COVID-19 on student learning and how schools can respond. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3), 60-64.

Yazarlar Hakkında

Selma ÖZGÜRDEN



Selma ÖZGÜRDEN, lise öğrenimini Balıkesir/Kepsut Çok Programlı Lisesi'nde (1997-2000) tamamlamış, ardından Balıkesir Üniversitesi-Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü tamamlayarak 2004 yılında MEB' da sınıf öğretmeni olarak göreve başlamıştır. 2022 yılında Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, Uzaktan Öğretim Bilim Dalı (Online) Bölümünde tezsiz yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır.

Posta adresi: Şerafettin Tunalı İlkokulu, Karşıyaka Mahallesi, 11.Sok. 21/1, Susurluk / BALIKESİR 10600

Tel (İş): +90 266 865 2905

GSM: +90 505 536 5107

Eposta: selmaozgurden@gmail.com

Doç. Dr. Muhammet Recep OKUR



Doç. Dr. Muhammet Recep OKUR, lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde 2002 yılında tamamlamıştır. Lisans eğitiminden sonra Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Mühendisliği A.B.D. Bilişim Tezli Yüksek lisansını 2006 yılında tamamlamıştır. Eğitimine Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı Uzaktan Eğitim Bölümünde devam ederek 2012 yılında tamamlamış ve Dr. unvanı almıştır. 2017 yılında Açık

ve Uzaktan Öğrenme alanında Doçent unvanı almıştır. 2002 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde göreve başlamış ve halen çalışmalarına devam etmektedir. Öğrenen destek hizmetleri, e-öğrenme içerik üretimi, e-devlet yazarın çalışma alanları arasındadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi Yunus Emre kampüsü Açıköğretim Fakültesi Kat:7 No:702 Eskişehir

Eposta: mrokur@gmail.com

Tel: 0222- 3350580



Gönderim: 21.02.2022

Düzeltilme: 20.04.2022

Kabul: 27.07.2022

Tür: Araştırma Makalesi

Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi: ISUBÜ Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu örneği

Hanife ÇİVRİL^a
Emine ARUĞASLAN^b

^a Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, ORCID: 0000-0003-2925-3688

^b Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, ORCID: 0000-0002-8153-9117

Özet

Bu çalışmanın amacı, eğitimlerinin tamamını uzaktan öğretim yoluyla alan öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Verileri toplanmasında Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğe Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören ve tüm derslerini uzaktan öğretim yoluyla alan 141 öğrenci katılmıştır. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, kullanılan ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik algılarının ortalamasının üzerinde olduğunu görülmüştür. Ölçeğin genelinde yaşa ve medeni duruma göre öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine yönelik algılarının farklılaştığı ve bu farklılaşmanın 18-24 yaş ve bekar öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine yönelik algılarının Fiziksel Ortamı Yönetme alt boyutunda yaşa, medeni duruma ve çalışma durumuna göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın 18-24 yaş, bekar ve çalışmayan öğrencilerin lehine olduğu; Çaba Yönetimi alt boyutunda ise sadece cinsiyete göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın kadınların lehine olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öz-Düzenleme, Öz-Düzenlemeli Öğrenme, Uzaktan Eğitim, Uzaktan Öğrenen.

Investigation of self-regulated learning skills of distance education students: A case of ISUBU Distance Education Vocational School

Abstract

The purpose of this study is to examine the self-regulation skills of students who have received their entire education through distance education. For this purpose, the survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. Self-Regulation in Self-Paced Open and Distance Learning Environments Scale was used to collect the data. 141 students studying at Isparta University of Applied Sciences, Distance Learning Vocational School and taking all their courses with the distance education system completed the scale. Descriptive statistics, t-test and ANOVA test were used in the analysis and interpretation of the data. According to the results of the study, it was observed that the students' perceptions of self-regulated learning skills were above the average in general and sub-dimensions of the scale used. It was observed that the students' perceptions of self-regulation skills differed according to age and marital status throughout the scale, and this differentiation was in favor of 18-24 years old and single students. It was found that students' perceptions of self-regulation skills differed according to age, marital status and working status in the Managing Physical Environment sub-dimension, and this differentiation was in favor of 18-24 years old, single and non-working students; In the Effort Regulation sub-dimension, it was observed that it differed only by gender and this differentiation was in favor of female.

Keywords: Self-Regulation, Self-Regulated Learning, Distance Education, Distance Learner.

Kaynak Gösterme

Çivril, H. ve Aruğaslan, E. (2022). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi: ISUBÜ Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 8(2), 55-73. <https://doi.org/10.51948/auad.1076895>

Giriş

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenenlerin başarılı bir öğrenme deneyimine ulaşabilmesi için bireysel olarak farklılıklarının bilincinde olmaları beklenir. Her öğrenen benzersiz öğrenme yetkinliğine ve beklentilerine sahiptir. 1980'lerin başında, üstbiliş ve sosyal biliş üzerine yapılan araştırmalar öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin yeni bir bakış açısı ortaya çıkarmıştır. Üstbiliş, kişinin kendi düşüncesinin farkındalığı ve bilgisi olarak tanımlanırken; sosyal biliş ise çocukların öz-düzenlemelerinin gelişimi üzerindeki sosyal etkiler olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 2002). Öğrenenlerin bu özerkliklerinin farkında olarak kendi öğrenmelerini, belirledikleri plan ve program dahilinde kontrol altına almaları başarıya giden yolda önemli bir unsurdur. Araştırmalar öz-düzenleme ve akademik başarının yakından ilişkili olduğunu öne sürmektedir (Artino, 2007; Andrade, 2010; Barnard-Brak, Paton ve Lan, 2010).

Öz-düzenleme zihinsel bir yetenek veya akademik bir performans becerisi olarak değil zihinsel yeteneklerin akademik performanslara dönüştürüldüğü, hedeflere ulaşmaya yönelik duygu ve davranışları içeren öz-yönelim süreci olarak tanımlanmaktadır. Andrade (2010) öz-düzenleme becerisine sahip olan bir öğrenciyi “kendinin patronu olmak” şeklinde tanımlarken daha resmi bir ifadeyle de kişinin kendi düşüncelerini, duygularını, eylemlerini ve bir dereceye kadar kendi bağlamını üreterek, izleyerek ve değiştirerek öğrenme hedeflerine ulaşmaya çalıştığı dinamik bir süreç olarak tanımlar. Öz-düzenleme becerisine sahip olan öğrenenlerin sadece akademik başarı yakalamalarının yanı sıra aynı zamanda gelecekleri ile ilgili iyimser öngörüye sahip olmaları da beklenen bir durumdur (Zimmerman, 2002). Ayrıca yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için de öz-düzenlemeli öğrenmenin önemini vurgulamakta yarar vardır. Birey ister öğrenen isterse çalışan konumunda olsun mutlaka genel bilgi ve yeteneklerini geliştirme ihtiyacı içerisinde olacaklardır. Öz-düzenlemeli öğrenmenin bu koşullar içindeki bireyin akademik ve kişisel gelişimine büyük destek sağlayacağı düşünülebilir.

Öz-düzenlemeli öğrenmede öz-farkındalık, öz-motivasyon ve davranışsal beceriyi kapsarken aynı zamanda her bir öğrenme görevine kişisel olarak uyarlanması gereken; hedef belirleme, hedeflere uygun stratejiler ortaya koyma, kişinin kendi performansını izlenmesi, kişinin hedefleri ile fiziksel ve sosyal bağlamını uyumlu hale getirmesi için yeniden yapılandırması, zamanın verimli yönetilmesi, kişisel yöntemlerin birey tarafından değerlendirilmesi, sonuçlara nedenselliğin yüklenmesi ve gelecekteki yöntemleri uyarlamak

gibi belirli süreçleri de içermektedir. Bir öğrencinin öğrenme seviyesi bu öz-düzenleme süreçlerinin varlığına veya yokluğuna bağlı olarak değişmektedir (Zimmerman, 2002).

Pintrich (2000) çalışmasında farklı yapılar ve mekanizmalar öneren birçok farklı öz-düzenlemeli öğrenme modelinin olduğunu belirterek, bu modellere ait ortak temel varsayımlarından bahsetmiştir. Tüm modeller öğrenenleri öğrenme sürecinde aktif katılımcı olarak görürler (Artino, 2007; Pintrich, 2000). Panadero, Andrade ve Brookhart (2018) ise öz-düzenlemeli öğrenme modellerinin üç ortak aşamasından bahsederler. Bunlar: (1) görev analizi, planlama ve hedef belirlemeyi içeren hazırlık aşaması, (2) öğrenme stratejilerinin kullanımı, anlama izleme gibi faaliyetleri içeren performans aşaması ve (3) öğrenme çıktılarının değerlendirilmesini içeren yansıtma aşamasıdır. Buradaki aşamaların öncelikle öğrenenin bir hedef belirlemesi ile başlayıp, sonrasında hedeflerine yönelik stratejilerini belirlediği ve son olarak da ilerlemelerini değerlendirdiği döngüsel bir süreç olarak düşünülebilir (Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2002).

Öz-düzenleme, karmaşık bir bağlam içinde yer alır ve kişisel özellikler (mizaç, öz yeterlilik, motivasyon vb.), sosyal koşullar (aile ve kültürel değerler, akran baskısı, öğretmen beklentileri vb.) ve fiziksel koşullar (gürültülü veya sessiz, çevrimiçi veya yüz yüze gibi) dahil olmak üzere çok sayıda faktörü etkiler ve bunlardan etkilenir. Hedeflerine ulaşmak için esnek planlar yapan ve ilerlemelerini izleyen bireyler, yapmayanlara göre öğrenme ortamında daha fazla öğrenme ve daha başarılı olma eğilimindedir. Diğer taraftan daha düşük başarıya sahip bireyler, minimum öz-düzenleme stratejilerine sahiptir ve öğretmen, akranlar veya rehberlik birimi gibi dışsal faktöre bağımlıdırlar (Andrade, 2010).

Uzaktan Eğitimde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Yapılan Çalışmalar

Eğitimin her kademesinde ve türünde öğrenenlerin öz-düzenleme becerilerine sahip olmaları gerekliliğinden bahsetmek mümkündür. Özellikle bağımsız bir çalışma ortamının var olduğu, içsel motivasyonun önem kazandığı ve bireysel öğrenmenin ön plana çıktığı uzaktan eğitimde, öz-düzenleme becerisine ve süreçlerine hakim olan bir öğrenenin büyük avantaj kazanacağı söylenebilir. Uzaktan eğitim, geleneksel eğitimden çok farklıdır. Uzaktan eğitim ortamlarındaki öğrenenler, bir sınıfta fiziksel olarak bulunmazlar ve öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla yüz yüze etkileşim kurma fırsatına sahip değildirler. Yeni bir disiplinde öğrenmeye başlayan bireyler başlangıçta güçlü bir motivasyona sahip olsalar da sonrasında bu motivasyon sosyal olarak teşvik edilmediğinde ilgilerinin düştüğü düşünülmektedir (Zimmerman, 2002). Uzaktan öğretim ile eğitimine başlayan bireylerin de daha önce tecrübe

etmedikleri bu yeni öğrenme sisteminde süreç içerisinde ilgilerinin azalması ve bunun sonucu olarak da kayıt yenilememe, kayıt dondurma ve hatta kayıt sildirme gibi durumlarla sistemden uzaklaşmaları olasıdır.

Öz-düzenleme becerilerinin uzaktan eğitimde başarıya olumlu etki ettiğini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Bell ve Akroyd, 2006; Bothma ve Monteith, 2004; Wang, Shannon ve Ross, 2013). Barnard-Brak vd. (2010) tarafından yapılan çevrimiçi lisans programlarına kayıt olan öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerine yönelik yapılan çalışmada öğrenenlerin süper öz-düzenleyiciler, yetkin öz-düzenleyiciler, öngörülü öz-düzenleyiciler, performans/yansıtma öz-düzenleyicileri ve öz-düzenlemeli olmayan ya da minimal olan öz-düzenleyiciler olarak öğrenenleri gruplandıkları görülmüştür. Akyıldız (2020) çalışmasında üniversite öğrencilerinin, çevrimiçi ortamlardaki öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerinin belirlenmesini ve bu düzeylerin cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları; öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerinin düşüğe yakın bir düzeyde olduğunu, öz-düzenleme becerileri açısından da erkek öğrencilerin ve üst sınıfta olanların lehine bir sonuç çıktığını göstermiştir. Artsın, Koçdar ve Bozkurt (2019) çalışmalarında, kitlesel açık çevrimiçi derslere katılan öğrenenlerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini incelemiştir. Dede vd. (2021) Covid-19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile derslere katılım ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu, öz-düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği, uzaktan eğitimde derslere katılan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin derslere nadiren veya hiç katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez (2021) çalışmasında çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin üniversite öğrencilerinin performans ve üstbilişsel yargılarına yönelik etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda görev dağılımı yapma, plana uymak için çaba gösterme, eksikleri görme, kontrollü ilerleme ve kendilerinden ne beklediği konusunda fikir sahibi olmalarını sağlama açısından öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerinin faydalı olduğu tespit edilmiştir. Alanoğlu ve Doğan (2021) Covid-19 sürecinde derslerde kullanılan platformlar ile derslere devam etme durumunda kalmanın öğrenciler açısından avantaj ve dezavantajları ile öğrencilerin bağımsız araştırma yapma ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öz-düzenleme becerilerine ilişkin sonuçlarda, öğrencilerin ders takipleri ve sorumluluk bilinçlerinin artması nedeniyle bu becerilerinin olumlu yönde değiştiğini ancak teknolojik yetersizlikler ve rol-modellerin olmaması gibi faktörler neticesinde de öz-düzenleme becerilerinin olumsuz etkilendiğini tespit etmişlerdir.

Çivril ve Aruğaslan (2021), uzaktan eğitimde öz-düzenlemeli öğrenmenin önemine vurgu yaptıkları çalışmalarında, uzaktan eğitimde öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili yapılmış çalışmalarla birlikte öz-düzenlemeli öğrenmede kullanılan teknolojiler hakkında da veriler paylaşmışlardır.

Uzaktan eğitimde öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı kaldığı ve yapılan çalışmaların ise çoğunlukla çevrimiçi ders alan örgün öğretim öğrencilerini kapsadığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, eğitimlerinin tamamını uzaktan öğretim yoluyla alan öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

- Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerileri demografik özelliklerine (cinsiyete, yaşa, medeni duruma, çalışma durumuna ve öğrenim gördükleri program) göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli ile yapılan araştırmalarda, geçmişte ya da halen var olan bir durumun betimlenmesi amaçlanır (Karasar, 2013).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim akademik yılında güz döneminde Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören ve tüm derslerini uzaktan öğretim yoluyla alan öğrencilerden oluşmaktadır (Tablo 1).

| Tablo 1 | | | |
|--|-----------------|------------|--------------|
| <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i> | | | |
| | | f | % |
| Cinsiyet | Erkek | 48 | 34,0 |
| | Kadın | 93 | 66,0 |
| | TOPLAM | 141 | 100,0 |
| Yaş | 18-24 yaş | 104 | 73,8 |
| | 25 yaş ve üzeri | 37 | 26,2 |

| | | | |
|-----------------------|--------------------------------------|------------|--------------|
| | TOPLAM | 141 | 100,0 |
| Program | Bilgisayar Programcılığı | 20 | 14,2 |
| | Çağrı Merkezi Hizmetleri | 14 | 9,9 |
| | Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği | 19 | 13,5 |
| | Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik | 88 | 62,4 |
| | TOPLAM | 141 | 100,0 |
| Sınıf | 1. sınıf | 96 | 68,1 |
| | 2. sınıf | 45 | 31,9 |
| | TOPLAM | 141 | 100,0 |
| Medeni Durumu | Bekar | 116 | 82,3 |
| | Evli | 25 | 17,7 |
| | TOPLAM | 141 | 100,0 |
| Çalışma Durumu | Çalışıyorum | 55 | 39,0 |
| | Çalışmıyorum | 86 | 61,0 |
| | TOPLAM | 141 | 100,0 |

Toplamda 141 öğrencinin katıldığı çalışmada katılımcı profilleri incelendiğinde %66.0'ının kadın, %73.8'inin 18-24 yaş aralığında, % 82.3'ünün bekar ve %61.0'ının herhangi bir işte çalışmadığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Koçdar vd. (2018) tarafından geliştirilen “Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek amaç belirleme, yardım arama, kendi kendine çalışma stratejileri, fiziksel ortamı yönetme ve çaba yönetimi alt boyutları olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde için kullanılan 5’li Likert tipi skala, 1’den 5’e kadar puanlanan aralıklardan oluşmakta olup derecelendirme aralıklarının sınırı; Kesinlikle katılmıyorum (0,00-1,79), Katılmıyorum (1,80-2,59), Kararsızım (2,60-3,39), Katılıyorum (3,40-4,19), Kesinlikle katılıyorum (4,20-5,00) şeklindedir. İlgili ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine dair yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha değeri .937; KMO değeri .953 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler, çevrimiçi veri toplama araçlarından olan Google Form ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içerisinde toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce araştırmanın yapıldığı üniversitenin Etik Kurulundan 22.12.2021 tarih ve 81/01 sayılı etik kurul kararı ile gerekli onay alınmıştır. Ölçek maddeleri okuldaki tüm bölüm/programda kayıt yenileyen öğrencilere öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla mesaj olarak iletilmiştir. Tüm katılımcıların ölçeği tam ve doğru doldurduğu görülmüş ve toplamda 141 kişi araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik analizi için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Ayrıca normallik analizi testi yapılarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı analiz edilmiştir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ve Kurtosis ve Skewness değerleri Tablo 2'de verilmiştir. Ölçeğin her bir boyutu için güvenilirlik katsayılarının 0,70'ten büyük olduğu ve ölçeklerin içsel güvenilirlikleri için kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2008). Kurtosis ve Skewness (George ve Mallery, 2003) değerleri incelendiğinde ise verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Veriler normal dağıldığı için analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

| Tablo 2 | | | | |
|--|--------------|------------------|-----------------|----------|
| <i>Ölçeğin Cronbach Alfa, Kurtosis ve Skewness Değerleri</i> | | | | |
| Boyutlar | Madde Sayısı | Cronbach's Alpha | Normallik Testi | |
| | | | Kurtosis | Skewness |
| Amaç Belirleme | 5 | 0,90 | 0,759 | -0,958 |
| Yardım Arama | 9 | 0,91 | 0,056 | -0,760 |
| Kendi Kendine Çalışma Stratejileri | 8 | 0,94 | 0,806 | -1,014 |
| Fiziksel Ortamı Yönetme | 6 | 0,96 | 0,951 | -1,238 |
| Çaba Yönetimi | 2 | 0,81 | 0,393 | -0,854 |

Verilerin analizinde ve yorumlanmasında betimsel istatistikler, bağımsız gruplar arası t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemleri SPSS 23 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışmaya yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin çevrimiçi ortamda öz-düzenleme becerilerine ilişkin görüşleri ölçekte yer alan “amaç belirleme”, “yardım arama”, “kendi kendine çalışma stratejileri”, “fiziksel ortamı yönetme”, “çaba yönetimi” boyutlarına ve ölçeğin tamamına ilişkin görüşlere yönelik ortalama ve standart sapmalar Tablo 3’te verilmiştir.

| Tablo 3 <i>Ölçeğe Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> | | | |
|---|-----|-----------|-------|
| Boyutlar | N | \bar{x} | SS |
| Amaç Belirleme | 141 | 3,681 | 0,986 |
| Yardım Arama | 141 | 3,445 | 1,005 |
| Kendi Kendine Çalışma Stratejileri | 141 | 3,699 | 1,004 |
| Fiziksel Ortamı Yönetme | 141 | 3,960 | 1,094 |
| Çaba Yönetimi | 141 | 3,712 | 1,054 |
| Ölçeğin Tamamı | 141 | 3,673 | 0,900 |

Tablo 3 incelendiğinde, ortalamaların; öğrencilerin Amaç Belirleme boyutunda $\bar{x}=3,681$, Yardım Arama boyutunda $\bar{x}=3,445$, Kendi Kendine Çalışma Stratejileri boyutunda $\bar{x} =3,699$, Fiziksel Ortamı Yönetme boyutunda $\bar{x}=3,960$, Çaba Yönetimi boyutunda $\bar{x}=3,712$ ve ölçeğin tamamında ise $\bar{x}=3,673$ olduğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine ait ortalamaların “Katılıyorum (3,40-4,19)” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik görüşlerinin cinsiyete, yaşa, medeni duruma, çalışma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla gruplar arası t-testi yapılmıştır. Öğrenim gördükleri bölümlere göre fark olup olmadığını belirlemek için ise ANOVA testi yapılmıştır.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin cinsiyete göre öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine ilişkin yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

| Tablo 4 <i>Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i> | | | | | | | |
|--|----------|----|-----------|-------|---------|--------|---------------|
| Boyutlar | Cinsiyet | N | \bar{x} | SS | t testi | | |
| | | | | | t | df | p |
| Ölçeğin Tamamı | Kadın | 93 | 3,738 | 0,736 | 1,037 | 67,363 | 0,304 |
| | Erkek | 48 | 3,548 | 1,152 | | | |
| Amaç Belirleme | Kadın | 93 | 3,748 | 0,844 | 1,013 | 71,115 | 0,314 |
| | Erkek | 48 | 3,550 | 1,214 | | | |
| Yardım Arama | Kadın | 93 | 3,458 | 0,889 | 0,184 | 74,067 | 0,855 |
| | Erkek | 48 | 3,421 | 1,208 | | | |
| Kendi Kendine Çalışma Stratejileri | Kadın | 93 | 3,804 | 0,865 | 1,557 | 72,364 | 0,124 |
| | Erkek | 48 | 3,497 | 1,213 | | | |
| Fiziksel Ortamı Yönetme | Kadın | 93 | 4,019 | 0,951 | 0,815 | 72,503 | 0,418 |
| | Erkek | 48 | 3,844 | 1,330 | | | |
| Çaba Yönetimi | Kadın | 93 | 3,860 | 0,916 | 2,135 | 74,109 | 0,036* |
| | Erkek | 48 | 3,427 | 1,242 | | | |

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında kadın öğrencilerin daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımında kadın öğrencilerin her eğitim seviyesinde erkeklere göre daha iyi olduğu yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Chumbley vd., 2018; Dede vd., 2021; Pajares, Britner ve Valiante, 2000; Pajares ve Valiante, 2001; Virtanen ve Nevgi, 2010). Zimmerman ve Martinez-Pons (1990), çeşitli öz-düzenlemeli öğrenme stratejisinin kullanımında cinsiyet farklılıklarını incelemiş kız öğrencilerin daha fazla hedef belirleme, planlama stratejisi, not tutma, kendi kendini gözlemlenme gibi konularda erkeklere oranla daha iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Law, Chan ve Sachs (2008), kız öğrencilerin erkek akranlarından daha fazla öz-düzenlemeli öğrenme stratejisi kullandıklarını ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmada ölçeğin tamamı incelendiğinde uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=1,037$; $p>.05$). Ölçeğin alt boyutlarında ise cinsiyete göre sadece Çaba Yönetimi boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($t=2,135$; $p<.05$). Bu sonuç, kadın öğrencilerin Çaba Yönetimi algılarının

($\bar{x}=3,860$), erkek öğrencilere ($\bar{x}=3,427$) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Pokay ve Blumenfeld (1990) da çalışmalarında kız öğrencilerin daha güçlü çaba yönetimi bildirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra alanyazında her ne kadar, erkek ve kadın öğrencilerin kendi öğrenmelerinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma konusunda farklılıklar olduğunu gösteren çalışmalar olsa da, yapılan bazı çalışmalar öz-düzenlemeli öğrenme becerileri konusunda cinsiyete göre farklılık olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Yukselturk ve Bulut, 2009).

Uzaktan eğitim öğrencilerinin yaşa göre öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine ilişkin yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

| Tablo 5 | | | | | | | |
|--|-----------------|-----|-----------|-------|---------|---------|---------------|
| <i>Yaşa Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i> | | | | | | | |
| Boyutlar | Yaş | N | \bar{x} | SS | t testi | | |
| | | | | | t | df | p |
| Ölçeğin Tamamı | 18-24 yaş | 104 | 3,776 | 0,829 | 2,304 | 139,000 | 0,023* |
| | 25 yaş ve üzeri | 37 | 3,385 | 1,034 | | | |
| Amaç Belirleme | 18-24 yaş | 104 | 3,775 | 0,919 | 1,920 | 139,000 | 0,057 |
| | 25 yaş ve üzeri | 37 | 3,416 | 1,125 | | | |
| Yardım Arama | 18-24 yaş | 104 | 3,526 | 0,989 | 1,601 | 139,000 | 0,112 |
| | 25 yaş ve üzeri | 37 | 3,219 | 1,029 | | | |
| Kendi Kendine Çalışma Stratejileri | 18-24 yaş | 104 | 3,774 | 0,951 | 1,485 | 139,000 | 0,140 |
| | 25 yaş ve üzeri | 37 | 3,490 | 1,125 | | | |
| Fiziksel Ortamı Yönetme | 18-24 yaş | 104 | 4,153 | 0,967 | 3,267 | 52,124 | 0,002* |
| | 25 yaş ve üzeri | 37 | 3,414 | 1,250 | | | |
| Çaba Yönetimi | 18-24 yaş | 104 | 3,774 | 1,021 | 1,158 | 139,000 | 0,249 |
| | 25 yaş ve üzeri | 37 | 3,541 | 1,139 | | | |

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik algıları ölçeğin tamamında yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t=2,304$; $p<.05$). 18-24 yaş arası öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik algıları ($\bar{x}=3,776$), 25 yaş ve üzeri öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerileri algılarından

($\bar{x}=3,385$) daha olumludur. Artsın vd. (2019), kitlesel açık çevrimiçi derslere katılan öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini inceledikleri çalışmalarında 25 yaş ve altı öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumu ise uzaktan eğitimin kendi kendine çalışma gerektiren doğası gereği bu yaş grubundaki öğrencilerin kendi kendilerini yönlendirebilmeleri ve günlük yaşamda teknolojiye olan ilgileri olarak açıklamaktadır. Bunun yanı sıra ileri yaş grubundaki öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullanma konusunda daha deneyimli oldukları için öz-düzenleme becerilerine sahip olma becerilerinin daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Lan, 2005). Ölçeğin alt boyutlarında ise yaşa göre sadece Fiziksel Ortamı Yönetme boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir ($t=3,267$; $p<.05$). Bu sonuç, 18-24 yaş arası öğrencilerin Fiziksel Ortamı Yönetme konusundaki algılarının ($\bar{x}=4,153$), 25 yaş ve üzeri öğrencilere ($\bar{x}=3,414$) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. 18-24 yaş arası öğrencilerin fiziksel çevrelerini, derslerine odaklanabilecekleri ve verimli çalışabilecekleri bir ortama dönüştürme konusunda daha elverişli hale getirmeye yatkın oldukları söylenebilir.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin medeni duruma göre öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine ilişkin yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

| Tablo 6 | | | | | | | |
|---|--------------|-----|-----------|-------|---------|---------|---------------|
| <i>Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i> | | | | | | | |
| Boyutlar | Medeni Durum | N | \bar{x} | SS | t testi | | |
| | | | | | t | df | p |
| Ölçeğin Tamamı | Bekar | 116 | 3,742 | 0,861 | 1,979 | 139,000 | 0,049* |
| | Evli | 25 | 3,353 | 1,022 | | | |
| Amaç Belirleme | Bekar | 116 | 3,726 | 0,966 | 1,170 | 139,000 | 0,244 |
| | Evli | 25 | 3,472 | 1,068 | | | |
| Yardım Arama | Bekar | 116 | 3,490 | 0,997 | 1,127 | 139,000 | 0,262 |
| | Evli | 25 | 3,240 | 1,039 | | | |
| Kendi Kendine Çalışma Stratejileri | Bekar | 116 | 3,743 | 0,963 | 1,096 | 139,000 | 0,275 |
| | Evli | 25 | 3,500 | 1,178 | | | |
| Fiziksel Ortamı | Bekar | 116 | 4,122 | 1,030 | 3,994 | 139,000 | 0,000* |

| | | | | | | | |
|----------------------|--------------|-----|-------|-------|-------|---------|-------|
| Yönetme | Evli | 25 | 3,207 | 1,085 | | | |
| Çaba Yönetimi | Bekar | 116 | 3,776 | 1,022 | 1,538 | 139,000 | 0,126 |
| | Evli | 25 | 3,420 | 1,170 | | | |

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik algılarında ölçeğin tamamında medeni duruma göre anlamlı farklılık görülmektedir ($t=1,979$; $p<.05$). Bekar öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik algıları ($\bar{x}=3,742$), Evli öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerileri algılarından ($\bar{x}=3,353$) daha olumludur. Ölçeğin alt boyutlarında ise medeni duruma göre sadece Fiziksel Ortamı Yönetme boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir ($t=3,994$; $p<.05$). Bu sonuç, bekar öğrencilerin Fiziksel Ortamı Yönetme konusundaki algılarının ($\bar{x}=4,122$), evli öğrencilere ($\bar{x}=3,207$) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. 18-24 yaş arası öğrencilerin çoğunlukla bekar olmasından dolayı yaş ile ilgili sonuçların bekar öğrenciler için de benzer olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin çalışma durumuna göre öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine ilişkin yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

| Boyutlar | Çalışma Durumu | N | \bar{x} | SS | t testi | | |
|------------------------------------|----------------|----|-----------|-------|---------|---------|---------------|
| | | | | | t | df | p |
| Ölçeğin Tamamı | Çalışıyorum | 55 | 3,549 | 1,113 | -1,206 | 83,656 | 0,231 |
| | Çalışmıyorum | 86 | 3,753 | 0,729 | | | |
| Amaç Belirleme | Çalışıyorum | 55 | 3,480 | 1,145 | -1,834 | 91,661 | 0,070 |
| | Çalışmıyorum | 86 | 3,809 | 0,851 | | | |
| Yardım Arama | Çalışıyorum | 55 | 3,414 | 1,142 | -0,279 | 96,868 | 0,781 |
| | Çalışmıyorum | 86 | 3,465 | 0,913 | | | |
| Kendi Kendine Çalışma Stratejileri | Çalışıyorum | 55 | 3,625 | 1,211 | -0,703 | 139,000 | 0,483 |
| | Çalışmıyorum | 86 | 3,747 | 0,849 | | | |
| Fiziksel Ortamı Yönetme | Çalışıyorum | 55 | 3,688 | 1,270 | -2,401 | 139,000 | 0,018* |
| | Çalışmıyorum | 86 | 4,134 | 0,931 | | | |

| | | | | | | | |
|----------------------|---------------------|----|-------|-------|--------|---------|-------|
| Çaba Yönetimi | Çalışıyorum | 55 | 3,600 | 1,249 | -1,016 | 139,000 | 0,311 |
| | Çalışmıyorum | 86 | 3,785 | 0,909 | | | |

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik algılarında ölçeğin tamamında çalışma durumuna göre anlamlı farklılık görülmemektedir ($t=-1,206$; $p>.05$). Ölçeğin alt boyutlarında ise çalışma durumuna göre sadece Fiziksel Ortamı Yönetme boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir ($t=-2,401$; $p<.05$). Bu sonuç, Çalışmayan öğrencilerin Fiziksel Ortamı Yönetme konusundaki algılarının ($\bar{x}=4,134$), Çalışan öğrencilere ($\bar{x}=3,688$) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışmayan öğrencilerin çalışan öğrencilere göre öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinden biri olan fiziksel ortamı yönetme konusunda daha olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenim gördükleri programa göre öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine ilişkin yapılan ANOVA testi analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

| Tablo 8 | | | | | | |
|--|--------------------------------------|----|-----------|-------|-------|-------|
| <i>Programa Göre ANOVA testi Sonuçları</i> | | | | | | |
| Boyutlar | Program | N | \bar{x} | SS | ANOVA | |
| | | | | | F | p |
| Ölçeğin Tamamı | Bilgisayar Programcılığı | 20 | 3,657 | 0,953 | 1,090 | 0,356 |
| | Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği | 19 | 3,937 | 0,536 | | |
| | Çağrı Merkezi Hizmetleri | 14 | 3,367 | 1,342 | | |
| | Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik | 88 | 3,669 | 0,864 | | |
| Amaç Belirleme | Bilgisayar Programcılığı | 20 | 3,740 | 1,074 | 0,810 | 0,490 |
| | Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği | 19 | 3,937 | 0,709 | | |
| | Çağrı Merkezi Hizmetleri | 14 | 3,414 | 1,283 | | |
| | Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik | 88 | 3,655 | 0,966 | | |
| Yardım Arama | Bilgisayar Programcılığı | 20 | 3,333 | 1,022 | 0,723 | 0,540 |
| | Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği | 19 | 3,737 | 0,708 | | |
| | Çağrı Merkezi Hizmetleri | 14 | 3,294 | 1,406 | | |
| | Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik | 88 | 3,432 | 0,987 | | |
| Kendi Kendine | Bilgisayar Programcılığı | 20 | 3,588 | 1,077 | 1,064 | 0,366 |

| | | | | | | |
|--------------------------------|---|----|-------|-------|-------|-------|
| Çalışma Stratejileri | Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği | 19 | 4,000 | 0,673 | | |
| | Çağrı Merkezi Hizmetleri | 14 | 3,402 | 1,440 | | |
| | Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik | 88 | 3,708 | 0,963 | | |
| Fiziksel Ortamı Yönetme | Bilgisayar Programcılığı | 20 | 4,100 | 1,140 | 1,780 | 0,154 |
| | Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği | 19 | 4,211 | 0,837 | | |
| | Çağrı Merkezi Hizmetleri | 14 | 3,381 | 1,355 | | |
| | Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik | 88 | 3,966 | 1,072 | | |
| Çaba Yönetimi | Bilgisayar Programcılığı | 20 | 3,850 | 1,065 | 0,554 | 0,646 |
| | Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği | 19 | 3,763 | 0,806 | | |
| | Çağrı Merkezi Hizmetleri | 14 | 3,393 | 1,457 | | |
| | Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik | 88 | 3,722 | 1,034 | | |

*p<.05

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre ölçeğin tamamı (F= 1,090; p>.05) ve ölçeğin alt boyutları bağlamında yapılan ANOVA analiz sonucunda anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Sonuçlar

Bu çalışmada, uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine ilişkin görüşleri amaç belirleme, yardım arama, kendi kendine çalışma stratejileri belirleme, fiziksel ortam yönetimi ve çaba yönetimi olmak üzere beş alt boyutta incelenmiştir. Uzaktan eğitimde öz-düzenleme becerisine sahip olmak, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun kendilerinde olmasından dolayı önemlidir. Öğrenciler, öğrenme süreçlerini başından sonuna kadar büyük ölçüde kendileri karar vermektedirler. Bu nedenle kendi öğrenme süreçlerine yön verebilecek becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

Çalışmanın bulguları, kullanılan ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik algılarının ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, kendi amaçlarını belirleme ve bu amaçlara ulaşabilmek için gerekli çabayı göstererek kendilerine uygun stratejiler belirleme konusunda kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde ihtiyaç duyduklarında yardım amacıyla diğer bireylerle iletişim kurdukları ve ders çalışma esnasında uygun fiziksel ortamlarını oluşturduğu söylenebilir. Bu sonuç, öz-düzenleme becerisine sahip bireylerin uzaktan eğitimi bilinçli olarak tercih ettiğini ve sorumluluklarının farkında olduğunu

göstermektedir. Uzaktan eğitim öğrencileri ile ilgili alanyazında yapılan ve öz-düzenlemeli öğrenmenin farklı boyutlarının incelendiği çalışmalar bu sonucu desteklemektedir. Zhao, Chen ve Panda (2014), çevrimiçi ders alan öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, katılımcıların ölçekteki planlama, kontrol, düzenleme ve değerlendirmenin dört boyutunun tamamında ortalamanın üzerinde öz-düzenlemeli öğrenme seviyelerine sahip olduğunu göstermiştir. Kırmızı (2013), uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme alışkanlıklarını öz düzenlemenin hedef belirleme, çevre yapılandırması, zaman yönetimi, yardım arama, öz değerlendirme ve üstbilgi olmak üzere altı boyutuyla ilişkilendirerek analiz etmiş ve öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerileri konusunda kendilerini başarılı olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada ayrıca, uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma durumu ve öğrenim gördükleri programa göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre ölçeğin genelinde yaşa ve medeni duruma göre öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine yönelik algılarının farklılaştığı ve bu farklılaşmanın 18-24 yaş ve bekar öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarında ise Fiziksel Ortamı Yönetme alt boyutunda yaşa, medeni duruma ve çalışma durumuna göre öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine yönelik algılarının farklılaştığı ve bu farklılaşmanın 18-24 yaş, bekar ve çalışmayan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan Çaba Yönetimi alt boyutunda cinsiyete göre farklılaşma görülmüş ve bu farklılaşma kadınların lehine olmuştur.

Öneriler

Bu çalışma, öğrenimlerini tamamen uzaktan eğitim ile sürdüren önlisans öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri üzerine odaklanmıştır. İleride yapılacak yeni araştırmalar, lisans ve lisansüstü düzeyde uzaktan eğitim alan öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine odaklanabileceği gibi açıköğretim yöntemi ile eğitimlerine devam eden tüm eğitim seviyelerindeki öğrencilere yönelik de olabilir. Ayrıca farklı yaş grubuna, medeni duruma, çalışma durumuna sahip öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve öz-düzenleme becerilerinin akademik başarıya etkisi incelenebilir. Ayrıca öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin eğitimin her kademesinde kullanılması gerektiği düşünüldüğünde öğrencilerin bu becerilerini geliştirecek öğrenme ortamlarını ve stratejilerini kullanmak uygulayıcılar için esas olmalıdır.

Kaynakça

- Akyıldız, S. T. (2020). Covid-19 sürecinde uygulanan çevrimiçi derslerde üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme düzeyinin incelenmesi. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitim Sosyal ve Beşeri Bilimlerine Multidisipliner Bakış* içinde (ss. 134-156). İstanbul: Güven Plus Grup A.Ş. Yayınları.
- Alanoğlu, M. ve Doğan, B. (2021). Öğretmen gözünden covid-19 süreci: öğrencilerin bağımsız araştırma ve öz-düzenleme becerilerine ilişkin bir durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 34-47.
- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and the self-regulation of learning. H. J. Andrade ve G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment* içinde (ss. 90-105). New York, NY: Routledge.
- Artino, A. R. (2007). Self-regulated learning in online education: A review of the empirical literature. *Int. J. Instruct. Technol. Dist. Learn*, 4 (6), 3-18.
- Artsın, M., Kocdar, S. ve Bozkurt, A. (2019). Öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin kitlesel açık çevrimiçi dersler bağlamında incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10 (1), 1-30.
- Barnard-Brak, L., Paton, V. O. ve Lan, W. Y. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11 (1), 61-80.
- Bell, P. D. ve Akroyd, D. (2006). Can factors related to self-regulated learning predict learning achievement in undergraduate asynchronous Web-based courses. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 3 (10), 5-16.
- Bothma, F. ve Monteith, J. D. (2004). Self-regulated learning as a prerequisite for successful distance learning. *South African Journal of Education*, 24 (2), 141-147.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Veri analizi el kitabı* (9.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chumbley, S., Haynes, J. C., Hainline, M. S. ve Sorensen, T. (2018). A measure of self-regulated learning in online agriculture courses. *Journal of Agricultural Education*, 59 (1), 153-170.
- Çivril, H. ve Aruğaslan, E. (2021). Uzaktan eğitimde öz-düzenlemeli öğrenmenin önemi. Z. Karacagil (Ed.), *Current Debates on Social Sciences 7 Human Studies* içinde (ss. 20-27). Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları.

- Dede, N. , Keskin, A. , Öztürk, E. ve Gülcan Keskin, M. (2021). Covid-19 süreci ile başlayan uzaktan eğitimde ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme ve derse katılım ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 126-134.
- Dönmez, F. Ç. (2021). *Çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme süreci ve üstbilişsel yargı eğitiminin performans ve üstbilişsel yargılara etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple guide and reference 11.0 Update*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kirmizi, O. (2013). Investigating self-regulated learning habits of distance education students. *Journal of History Culture and Art Research*, 2 (2), 161-174.
- Kocdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A. ve Büyük, K. (2018). Measuring self-regulation in self-paced open and distance learning environments. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19 (1), 25-43.
- Lan, W. (2005). Self-monitoring and its relationship with educational level and task importance. *Educational psychology*, 25 (1), 109-127.
- Law, Y. K., Chan, C. K. ve Sachs, J. (2008). Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (1), 51-73.
- Pajares, F., Britner, S. ve Valiante, G. (2000). Writing and science achievement goals of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (4), 406-422.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation?. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (3), 366-381.
- Panadero, E., Andrade, H. ve Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45 (1), 13-31.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. Pintrich, ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (ss. 451-502). San Diego, CA: Academic.
- Pokay, P. ve Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 41-50.

- Virtanen, P. ve Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational psychology, 30* (3), 323-347.
- Wang, C. H., Shannon, D. M. ve Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education, 34* (3), 302-323.
- Yukselturk, E. ve Bulut, S. (2009). Gender differences in self-regulated online learning environment. *Educational Technology & Society, 12*(3), 12–22.
- Zhao, H., Chen, L. ve Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of Chinese distance learners. *British Journal of Educational Technology, 45* (5), 941-958.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (ss. 631-649). San Diego, CA: Academic.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice, 41* (2), 64-70.
- Zimmerman, B.J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 51-59.

Yazarlar Hakkında

Hanife ÇİVRİL



Lisans eğitimini 2005 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği programında ve yüksek lisans eğitimini 2009 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Anabilim dalında, doktorasını ise 2017 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim dalında tamamlamıştır. 2005-2008 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaöğretim kurumunda kadrolu olarak öğretmenlik yapmıştır. Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesinde kurulan ve şu anda Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'ne bağlı olan Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu'nda 2008-2019 yılları arasında Uzman olarak çalışmıştır. 2019 yılından itibaren Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu'nda, Doktor Öğretim Üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.

Posta adresi: Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu
Tel (İş): +90 246 214 70 01
Eposta: hanifecivril@isparta.edu.tr

Emine ARUĞASLAN



Lisans eğitimini 2002 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği programında ve yüksek lisans eğitimini 2008 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Anabilim dalında, doktorasını ise 2017 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim dalında tamamlamıştır. 2002-2009 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında kadrolu olarak öğretmenlik yapmıştır. Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesinde kurulan ve şu anda Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'ne bağlı olan Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu'nda 2009-2019 yılları arasında öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. 2019 yılından itibaren Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu'nda, Doktor Öğretim Üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.

Posta adresi: Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu
Tel (İş): +90 246 214 70 01
Eposta: eminearugaslan@isparta.edu.tr



Gönderim: 01.02.2022

Düzeltilme: 04.05.2022

Kabul: 27.07.2022

Tür: Araştırma Makalesi

Mesleki ve teknik liselerde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecindeki harmanlanmış eğitim deneyimleri

Serpil ŞEN GÜRER^a

^a Bolu İzzet Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Elektrik Elektronik Teknolojileri Alanı, ORCID: 0000-0003-1191-4089

Özet

Bu çalışmada Covid-19 salgını sürecinde mesleki ve teknik liselerde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin harmanlanmış eğitim deneyimlerini derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Türkiye’de, Batı Karadeniz Bölgesi’nde, bir şehir merkezinde bulunan, bir mesleki ve teknik lisede görev yapmakta olan 12 meslek dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin harmanlanmış eğitim deneyimlerini ve görüşlerini toplamak için kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, birebir ve çevrimiçi olarak yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma sonunda meslek dersi öğretmenlerinin hiçbirinin derslerini harmanlanmış eğitim yaklaşımıyla yürütmekten memnun olmadığı ve uygulamalı dersleri çevrimiçi olarak yürütmenin çeşitli eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek derslerini harmanlanmış eğitim yaklaşımı ile yürütmenin verimsiz olmasının sebepleri arasında öğretmenlerin bu yaklaşım konusundaki deneyim eksiklikleri, donanım ve altyapı sorunları, öğretim materyali eksikliği ve öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması gösterilebilir.

Anahtar Sözcükler: Covid-19 salgını; Harmanlanmış eğitim; Mesleki ve teknik lise; Öğretmen deneyimleri

The blended education experiences of vocational and technical high school teachers during the Covid-19 pandemic

Abstract

In this study, it was aimed to deeply understand the blended teaching experiences of vocational course teachers working in vocational and technical high schools during the Covid-19 pandemic process. With this purpose, case study research method, which is one of the qualitative research approaches, was used. The participants of this study were 12 vocational teachers working in a technical and vocational high school in the Western Black Sea Region in Turkey. Semi-structured interviews, used to collect the blended education experiences and views of teachers, were conducted one-on-one and online. The content analysis method was used to analyze the data. It was concluded that none of the vocational course teachers were not satisfied with the blended education approach and that teaching the applied courses online had some deficiencies. Among the reasons for the inefficiency of conducting vocational courses with a blended education approach, teachers’ lack of experience in this approach, equipment and infrastructure problems, lack of teaching materials and students’ low motivation could be indicated.

Keywords: Covid-19 Pandemic; Blended education; Vocational and technical high school; Experiences of teachers

Kaynak Gösterme

Şen Gürer, S. (2022). Mesleki ve teknik liselerde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecindeki harmanlanmış eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 8(2), 74-99. <https://doi.org/10.51948/auad.1066838>

Giriş

Tüm dünyada Covid-19 salgınıyla birlikte, salgından etkilenen ülkeler, halk sağlığını göz önünde bulundurarak toplumun yapı taşlarından biri olan eğitimin aksamaması için çözümler üretme yoluna gitmişlerdir. Bu amaçla ülkeler mevcut altyapılarını kullanarak eğitime devam etmeye çalışmışlardır (Can, 2020). Bu süreçte çevrimiçi teknolojiler, öğrenme ortamlarının tasarlanması ve geliştirilmesine olanak sağlamış ve bu süreç acil uzaktan eğitim olarak isimlendirilmiştir (Bozkurt vd., 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Covid-19 salgını sürecinde, Türkiye’de, mesleki ve teknik liselerde öğretim yılının ilk sekiz haftalık sürecinde teorik dersler uzaktan eğitim yolu ile, uygulamalı dersler ise seyreltilmiş olarak hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim yolu ile yürütülmüştür (MEB, 2020). Böylece özellikle mesleki becerilerin gelişimini hedefleyen uygulamalı derslerde yüz yüze eğitim ile çevrimiçi teknolojilerin bir arada kullanıldığı (Başer, 2019; Graham, 2006) harmanlanmış (hibrit) eğitim yaklaşımı uygulanmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde de teknolojinin gelişmesi ve öğrenme ortamlarını zenginleştirecek ve öğrenme performansını artıracak materyallerin artması sebebiyle özellikle yükseköğretim düzeyinde harmanlanmış eğitim yaklaşımı tercih edilmeye başlanmıştır (Balaman ve Tüysüz, 2011).

Alanyazında mesleki ve teknik eğitimde harmanlanmış eğitimin kullanımı üzerine yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmaların bir kısmının sonuçları incelendiğinde meslek derslerinde harmanlanmış eğitimin öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerine olumlu katkı yaptığı (Handayani, Maulida, Sugiyanta, 2020) görülmüştür. Ayrıca harmanlanmış eğitimin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Deechai ve Sovajassatakul, 2019). Leontyeva ve Rebrina (2017), tehlikeli mesleki uygulamaların bilgisayar teknolojileriyle yapılmasının iş güvenliği risklerinin ortadan kaldırılmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunların aksine alanyazındaki çalışmaların bir kısmında çevrimiçi ortamlarda sürdürülen derslerde atölye ve laboratuvar ortamının kullanılmaması nedeniyle, mesleki bilgi ve becerilerin yeterli düzeyde edinilemediği ve öğretimin kalıcı olmadığı (Özgüler, Özgüler, Kağızmanlı ve Ulaş, 2018) sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin inançlarının ve derslerde yapmış oldukları uygulamaların öğrenme çıktılarının kalitesini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde meslek dersi öğretmenlerinin harmanlanmış eğitim ortamlarında yaptıkları öğretim uygulamalarının ve bu uygulamalara yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Literatür

Mesleki ve Teknik Eğitim

Ülkelerin toplumsal kalkınmasında, eğitime büyük bir önem verilmektedir. Sanayileşme sürecini tamamlamamış toplumlarda mesleki ve teknik eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu anlamda ekonomik kalkınmayı sağlayan sanayinin kurulmasında, geliştirilmesinde, gereken yeniliklerin yapılmasında ve teknolojinin ilerlemesinde mesleki ve teknik eğitimin önemi büyüktür. Bunun sebebi nitelikli iş gücünün yetişmesinin, sanayinin gelişmesi ve hızlanmasında önemli rol oynamasıdır. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının hedefi, öğrencilere alanla ilgili akademik ve mesleki beceriler kazandırmaktır. Kısacası öğrenci mesleki ve teknik okulların herhangi bir alanından mezun olduğunda o alanla ilgili temel bilgi ve becerilere sahiptir. Bu durumun, ülkede nitelikli iş gücünün artmasında büyük etkisi vardır (Canbaz, Kerkez, Suna, Numanoglu ve Özer, 2020; Özsoy, 2007).

Amacı sanayi, ticaret ve hizmetler sektörlerine nitelikli eleman yetiştirmek olan mesleki ve teknik eğitim, Türk eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biridir. Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin gelişim dönemi incelendiğinde, en önemli yenileştirme hareketinin 2000 yılında Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirme Projesi (MEGEP) ile öğretim programlarında modüler eğitim programına geçiş olduğu görülmüştür. Farklı sürelerde verilen mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının tamamı dört yıl olarak yapılandırılmış ve dokuzuncu sınıfın tüm ortaöğretimde ortak sınıf olması sağlanmıştır (Canbaz vd., 2020; Özsoy, 2007). Bu değişiklik kapsamında meslekler küçük parçalara bölünmüş, sektörde karşılığı olan ve ulusal standardı ve/veya yeterliliği tanımlanmış mesleklerin ortaöğretim kademesinde karşılık bulması amaçlanmıştır. Alan ve dal yapısı getirilmiş, eğitim görülen ilk yılda mesleğe ait temel beceriler kazandırılmaya çalışılmış, daha sonraki yıllarda ise ileri mesleki becerilere odaklanılmıştır. Bu açıdan MEGEP projesi sonrasında Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin mesleğe özgü becerilere odaklanacak şekilde yeniden yapılandırıldığı görülmektedir (Canbaz vd., 2020). Mesleki ve teknik eğitimde MEGEP kapsamında modüler eğitime geçişle derslerde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı esas alınmıştır. Yeni öğretim programında öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı esas alarak; benzetim, gösterme, rol yapma, bilgisayar destekli eğitim yöntemleri önerilmiştir. Ayrıca öğretmen – öğrenci etkileşimli yöntemler adı altında; beyin fırtınası, soru sorma, grup çalışması ve tartışma tekniği kullanımı önerilmektedir (MEB, 2006).

Harmanlanmış Eğitim

Yeni gelişen teknolojiler yenilikçi öğrenme ve öğretim uygulamalarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) mekânsal ve zamansal engellerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olur ve çok miktarda kaynağa erişimi kolaylaştırır. Bütün bunlar motivasyon, bireysel öğrenme ve öğrencinin tutumundaki artışa bağlı olarak öğrencinin gelişimine yol açabilmektedir (Khine, Ali ve Afari, 2017). Eğitimde BİT'in yaygınlaşmasının getirdiği farklı pedagojik yöntemler arasında, kombine öğrenme veya hibrit öğrenme olarak da bilinen harmanlanmış eğitim vardır (Olelewe, Agoumo ve Obichukwu, 2019). Yüz yüze verilen eğitimle çevrimiçi eğitimin harmanlanması ile eğitimciler (1) kırsal kesimdeki öğrencilere daha fazla erişebilmeyi, (2) öğrenmeyi daha geniş bir zaman dilimine yaymayı, (3) yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeyi, (4) bilginin gerçeğe yakın ortamlarda uygulamasını sağlamayı ve (5) bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemişlerdir (Means, Bakia ve Murphy, 2014). Harmanlanmış eğitim ortamları, geleneksel sınıf ortamı ile çevrimiçi eğitim ortamlarının bir arada kullanılması sonucu, her iki ortamın güçlü yanlarından yararlanmayı amaçlar (Kipp, 2013). Bu öğrenme ortamları öğrencilere geleneksel sınıf ortamının yanında zaman ve mekândan bağımsız etkileşimli bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Glazer, 2012).

Harmanlanmış eğitim, farklı sunum şekillerinin, öğretim modellerinin ve öğrenme tarzlarının etkili bir şekilde birleştirilmesiyle iyileştirilen ve bir öğretime dahil olan tüm taraflar arasında etkili iletişim üzerine kurulu eğitimidir (Glazer, 2012). Harmanlanmış eğitim ortamları, teknoloji tabanlı öğrenmeyi yüz yüze öğrenmeyle birleştirir ve farklı alanlarda yaygınlaşmıştır. Harmanlama yöntemi, öğrencilerin derse ilgilerini sağlar ve öğrencilerin, farklı etkinlikleri daha esnek bir şekilde bir araya getirmelerine olanak tanır (Tsai, Shen ve Tsai, 2011).

Harmanlanmış eğitimin geleneksel eğitime göre daha etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Liu ve diğerleri 2007; Shen, Lee ve Tsai, 2007). Campbell, Gibson, Hall, Richards ve Callery (2008) bir çalışmada, öğrencilerin çevrimiçi eğitime eriştiği ancak yüz yüze tartışmalara katıldığı bir harmanlanmış dersle öğrencilerin çevrimiçi içeriğe eriştiği ve tartışmalara katıldığı tamamen çevrimiçi bir dersi karşılaştırırlar. Çalışmanın sonunda çevrimiçi tartışma grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının, yüz yüze tartışma öğrencilerinden önemli ölçüde daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Harmanlanmış eğitim, geleneksel mesleki ve teknik eğitimin değerleriyle tutarlıdır ve anlamlı öğrenme deneyimlerinin hem etkililiğini hem de verimliliğini artırmak için kanıtlanmış bir potansiyele

sahiptir (Bliuc, Casey, Bachfischer, Goodyear ve Ellis, 2012). Handayani ve diğerleri (2020) harmanlanmış eğitim yönteminin %67 çevrimiçi ve %33 yüz yüze uygulandığında teknik eğitimde etkili bir öğrenme modeli olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Harmanlanmış eğitimin etkililiği için, öğrenme ortamının doğru tasarlanması gerekmektedir. Bu süreçte, dersin hangi öğelerinin yüz yüze ortamda hangilerinin çevrimiçi ortamda sunulacağına karar verirken; eğitimcilerin sahip olduğu bilgi ve beceri, öğrencilerin ihtiyaçları, dersin doğası gibi birçok değişken önem taşımaktadır (Boora, Church, Madill, Brown ve Chykerda, 2010). Hew ve Cheung (2014) öğrenme kazanımı, içeriğin türü, pedagojik yaklaşım türü, özel öğretim etkinlikleri ve teknolojik araç ve gereçler gibi unsurların harmanlanmış öğrenme ortamı planlarken önemli olduğunu belirtmiştir.

Aniden ortaya çıkan Covid-19 salgını sürecinde bütün dünyada zorunlu olarak çevrimiçi ve harmanlanmış eğitim yaklaşımı uygulandı. Yapılan çalışmalar bu süreçte öğrencilerin derslere aktif katılmadığını, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin az olduğunu, bireysel farklılıkların dikkate alınmadığını ve öğretmenlerin çevrimiçi eğitim materyaline ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020). Ayrıca Çakın ve Külekçi-Akyavuz (2020), bu süreçte iletişim sorunları yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla, Covid-19 salgını sürecinde uygulanan öğretim ve öğrenme sürecinde öğrenmenin verimli olmadığı ve öğrencilerin performanslarının düşük olduğu (Bakioğlu ve Çevik, 2020) görülmüştür. Mesleki ve teknik liselerdeki harmanlanmış eğitimin mesleki eğitimin uygulamaya yönelik doğasına ve yapısına uygun tasarlanmamasının (Boora vd., 2010) bu başarısızlığın sebeplerinden biri olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte yaşanan teknik altyapı eksikliklerinin, öğretim materyali eksikliğinin ve öğretmenlerin çevrimiçi ve harmanlanmış eğitim konusundaki bilgi ve deneyim eksikliklerinin (Hew ve Cheung, 2014), mesleki ve teknik liselerde uygulanan harmanlanmış eğitimin etkili olmasına engel teşkil edebilecek unsurlar oldukları söylenebilir.

Harmanlanmış eğitim yaklaşımının etkili ve verimli olmasını etkileyen faktörlerin başında gelen öğretmenlerin harmanlanmış eğitime ilişkin tanımlamaları ve inanışları farklılık göstermektedir. Bu tanımlamalara göre öğrenme merkeze yerleşir ve bilgiyi gerçek dünyada daha kullanılabilir duruma getirmek için öğrenci deneyimini zenginleştirmek önemlidir (Bliuc vd., 2012). Dolayısıyla öncelikle öğretim programlarının harmanlanmış eğitim yaklaşımı temel alınarak tasarlanması gerekmektedir. Aksoy-Tosun ve Özaydınlı (2020) ortaöğretim İngilizce öğretim programının ve programda yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin harmanlanmış eğitim ortamları için uygun olmadığını ve bu yüzden öğretmenlerin zorluklar

yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ng, Lam, Ng ve Lai'ye göre (2017) öğretmenler, esnek ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi kolaylaştırmak için çoklu öğrenme kanalları ve teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenme ve öğretme konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca öğretmenler harmanlanmış eğitim ortamlarında, mesleki eğitimde öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını kullanmanın zorluklarından birinin "sınıf mevcutlarının yüksek olması" olduğunu belirtmişlerdir (Jokinen ve Mikkonen, 2013).

Çalışmanın Önemi ve Amacı

Alanyazın incelendiğinde harmanlanmış eğitim üzerine yapılan çalışmaların daha çok yükseköğretim düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla yapılan çalışmalar yükseköğretimde harmanlanmış eğitimin uygulaması için yol göstermektedir. İlköğretim ve ortaöğretimin farklı sınıf seviyelerinde ve farklı derslerinde harmanlanmış eğitim yaklaşımının incelendiği çalışmalara rastlanmıştır (Aksoy-Tosun ve Özaydınlı, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Ceylan, 2015; Deechai ve Sovajassatakul, 2019; Demirkol, 2012; Ferah-Özcan ve Saydam, 2021; Jokinen ve Mikkonen, 2013; Kadirhan ve Korkmaz, 2019; Kesik ve Baş, 2021; Leontyeva ve Rebrina, 2017; Usta ve Mahiroğlu, 2008; Yapıcı ve Akbayın, 2012).

Ancak Türkiye'de harmanlanmış eğitimin mesleki ve teknik liselerde kullanımına yönelik çalışma sayısı oldukça sınırlıdır (Özgüler vd., 2018). Covid-19 salgını sürecinde uygulama kazanımları bulunan meslek derslerinde harmanlanmış eğitim yönteminden yararlanılmaktadır. Türkiye'de meslek dersleri öğretmenleri için yeni bir eğitim yaklaşımı olan harmanlanmış eğitimin, öğretmenler tarafından nasıl uygulandığının ortaya çıkarılması, mesleki alan öğretmenlerinin öğretim sürecini planlamada ve öğrenme ortamını düzenlemede standartların oluşmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca öğretim sürecinde meslek dersi öğretmenlerine ve bu okulların yöneticilerine yol gösterecektir. Öğretmenlerin inançlarının ve görüşlerinin uygulanan öğretim sürecinin başarıya ulaşması için önemli faktörlerden biri olduğu düşünüldüğünde (Jacques, Weber, Bosso, Olson ve Bassett 2016), öğretmenlerin harmanlanmış eğitime yönelik görüşleri, bu yöntemin öğretmenler tarafından ne düzeyde benimsendiğinin ve başarıya ulaşabileceğinin bir göstergesi olabilir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı mesleki ve teknik liselerde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde harmanlanmış eğitim deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

- Mesleki ve teknik liselerde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde eğitimi nasıl yürütmektedirler?

- Mesleki ve teknik liselerde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin harmanlanmış eğitime yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada mesleki ve teknik liselerde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde yararlandıkları harmanlanmış eğitime yönelik deneyimleri incelenmiştir. Bu amaçla, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması yönteminden yararlanılmıştır. Durum çalışması yöntemi, araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir durum ya da belirli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynaklarıyla derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2020).

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını Türkiye’de, Batı Karadeniz Bölgesi’nde, bir şehir merkezinde bulunan, mesleki ve teknik lisede görev yapmakta olan 12 meslek dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın yürütüleceği okulda altı meslek alanı (Bilişim Teknolojileri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Mobilya ve İç Mekân Tasarımı, Metal Teknolojisi) bulunmaktadır. Her alanı temsil etmesi için rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen iki öğretmen çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1 de gösterilmektedir.

| Tablo 1. <i>Katılımcıların demografik özellikleri</i> | | |
|--|-----|------------|
| Katılımcı (Takma Ad) | Yaş | Kıdem Yılı |
| Aslı | 50 | 25 |
| Ali | 39 | 17 |
| Volkan | 45 | 20 |
| Hüseyin | 57 | 33 |
| Metin | 61 | 39 |
| Rauf | 48 | 25 |
| Selim | 59 | 35 |
| Sezer | 50 | 25 |
| Gürkan | 58 | 35 |
| Onur | 52 | 26 |
| Serkan | 45 | 23 |
| Murat | 33 | 12 |

Verilerin Toplanması

Meslek dersi öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde mesleki ve teknik eğitimde harmanlanmış eğitim deneyimlerini ve harmanlanmış eğitime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen görüşme soruları bir eğitim programları ve öğretimi alan uzmanı ve bir öğretim teknolojileri alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanlar tarafından verilen geri bildirimler doğrultusunda görüşme sorularında düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları şu şekildedir:

1. Bu süreçte derslerinizi harmanlanmış eğitim yaklaşımına göre yürütmekten memnun musunuz?
 - a. Çevrimiçi olarak yürüttüğünüz derslerle ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Harmanlanmış eğitim yaklaşımının bir parçası olan çevrimiçi eğitimin uygulamalı derslerdeki etkililiği konusunda neler düşünüyor musunuz?
3. Harmanlanmış eğitim yaklaşımında derslerin verimliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. Harmanlanmış eğitim sürecinde derslere hazırlanmak için neler yapıyorsunuz?
 - a. Çevrimiçi dersler
 - b. Yüz yüze dersler
5. Harmanlanmış eğitim sürecinde öğrencilerinizin motivasyonu ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - a. Çevrimiçi dersler
 - b. Yüz yüze dersler
6. Harmanlanmış eğitim sürecinde ne tür materyaller kullanıyorsunuz?
 - a. Kullandığınız öğretim materyallerine nereden erişiyorsunuz?
 - b. Kullandığınız materyallerin öğretim kalitesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Harmanlanmış eğitim sürecinde derslerin etkileşimli olması için neler yapıyorsunuz?
8. Harmanlanmış eğitim sürecinde öğrencilerinizle kurduğunuz iletişimin etkililiği konusunda ne düşünüyorsunuz?
9. Harmanlanmış eğitim yaklaşımında sınıf yönetiminizde farklılıklar oldu mu? Varsa nelerdir? Açıklar mısınız?

10. Harmanlanmış eğitim yaklaşımı üzerine desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz?

Cevabınız evet ise;

a. Hangi konularda desteğe ihtiyacınız var?

Katılımcılarla yapılan görüşmeler birebir olarak çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama olarak yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler öncelikle yazıya dönüştürülmüştür. Öğretmenlerin cevapları araştırmacı tarafından kodlanıp, kategoriler oluşturulmuştur (Bkz. Tablo 1). Daha sonra bu kodlar ve kategoriler öğretim teknolojileri alanındaki ve eğitim programları ve öğretimi alanındaki birer uzman tarafından kontrol edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmış ve güvenilirlik katsayısı %92 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırma problemleri doğrultusunda “Mesleki ve teknik liselerde görev yapan meslek dersi öğretmenleri Covid-19 salgını sürecinde öğretimi nasıl yürütmektedirler?” ve “Mesleki ve teknik liselerde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin harmanlanmış eğitime yönelik görüşleri nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır. Görüşme yapılan meslek dersi öğretmenlerinin bu süreç içerisindeki deneyimleri ve görüşleri Tablo 2’deki kategoriler ve kodlarla ele alınmıştır.

| <i>Tablo 2.</i> <i>Öğretmenlerin harmanlanmış eğitime yönelik görüşleri</i> | |
|--|--|
| Kategoriler | Kodlar |
| Harmanlanmış eğitim sürecinde memnuniyet | Kısmi memnuniyet Memnuniyetsizlik |
| Harmanlanmış eğitim sürecinde derslere hazırlık | Materyal bulma Materyal paylaşma Hizmet içi eğitimlere katılma |
| Harmanlanmış eğitim sürecinin uygulamalı derslerde eksikliği | Uygulamalı öğretim Donanım eksikliği |

| | |
|--|--|
| Harmanlanmış eğitim süreci | Verimlilik Öğrenci motivasyonu Öğrenciyle iletişimde etkililik Sınıf yönetimi Öğrenci katılımı |
| Harmanlanmış eğitim sürecinde kullanılan materyaller | Materyal kalitesi Meslek EBA |
| Harmanlanmış eğitim sürecinde değerlendirme | Derslere devam zorunluluğu |
| Harmanlanmış eğitim sürecinde destek ihtiyacı | Eğitim sürecini planlama süreci (yüz yüze ve çevrimiçi) Teknolojiye kolay uyum Çevrimiçi platformlar |

Harmanlanmış Eğitim Sürecinde Memnuniyet

Görüşme yapılan meslek dersi öğretmenleri derslerini harmanlanmış eğitim yaklaşımıyla yürütmekten memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Memnun olmama sebepleri olarak, harmanlanmış eğitim sürecinin yüz yüze eğitim kısmının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö5 “salgın sürecinde olmasaydık harmanlanmış eğitim programının planı derslere göre farklı yapılabilirdi. Bazı derslerde yüz yüze eğitim, bazılarında ise çevrimiçi eğitim saatleri fazla yapılabilirdi” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin çevrimiçi derslerde öğrenip öğrenmediğini bilemediklerini, çevrimiçi derslere katılımın düşük olmasını, öğrencinin altyapı ve donanım eksikliğini, öğrencinin ortamdan kopuk olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö6 “karşımdaki öğrencinin konuları öğrenip öğrenmediğini çok da anlayamıyorum” şeklinde belirtmiştir.

Katılımcıların bir kısmı derslerini harmanlanmış eğitim yaklaşımıyla yürütmekten kısmen memnun olduğunu söylemişlerdir. Harmanlanmış eğitim sürecinin, derslerin tamamını çevrimiçi olarak yürütmekten daha iyi olduğunu ancak eğitim öğretim sürecinin tamamının yüz yüze olduğu durumun yerini hiçbir şeyin tutamayacağını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 “atölye uygulama dersleri yaparak yaşayarak öğrenilen derslerdir. Bu nedenle harmanlanmış eğitim, yüz yüze eğitimin yerini tutmadı” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra derslerin çevrimiçi yürütülen sürecinin zaman ve mekândan bağımsızlık sağladığını söylemişlerdir. Örneğin Ö4 bu durumu “zamandan ve mekândan bağımsız ders yapabiliyoruz bu açıdan güzel oldu” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar sınıf yönetimi problemlerini azalttığından derste anlatım sürecinin bölünmeden tamamlanmasına olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö5 çevrimiçi ortam için, “meslekte 25 yılımı tamamladım ve bir öğretmen olarak bilgi birikimimi aktarmamda daha etkili oldu. Dersi kesintisiz anlatabiliyorum” şeklinde belirtmiştir

Harmanlanmış Eğitim Sürecinde Derslere Hazırlık

Katılımcılar yüz yüze derslere hazırlık olarak öncelikle kaynak kitaplar, atölye ortamında akıllı tahtada yansıtılabilecek Mesleki ve Teknik Eğitim Programlar ve Öğretim Materyalleri sayfasından indirilen bireysel öğrenme materyali isimli ders notlarını bulundurduğunu, ayrıca bazı dersler için örnek uygulama videoları kullandığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö8 “ders hazırlık sürecini tasarlarlarken MEGEP dokümanları, videolar, Eğitim bilişim Ağı (EBA)’dan ve sunulardan yararlanıyorum” şeklinde ifade etmiştir. Uygulamalarda kullanılacak deney seti, malzeme ve cihazları çalışır, uygulama yapılabilir duruma getirdiklerini ifade etmişlerdir. Yüz yüze ve çevrimiçi derslerde kullanılacak yazılımların daha önceden bilgisayarlara kurulduğunu belirtmişlerdir. Kendileri de dersin kazanımlarına göre gerekli gördüğünde ders sunusu ve uygulama temrini hazırladıklarını söylemişlerdir.

Katılımcılar çevrimiçi derslerde, yüz yüze derslerde kullanılan bireysel öğrenme materyallerini yansıttıklarını ya da ders sunusu hazırladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca gerçek materyallerin yerini tutacak görseller, fotoğraflar kullandıklarını, uygulama kazanımları olan dersler için web ortamından farklı uygulama videoları indirdiklerini ya da atölye ortamında gerekli gördüğünde kendileri videolar çektiklerini ifade etmişlerdir. Uygulamaları yapabilmek için benzetim programlarından yararlandıklarını ve bu programları ders öncesi bilgisayarlarında hazır bulundurduklarını söylemişlerdir. Örneğin Ö4 “Derslere hazırlanmak için kazanımlara göre görsel örnekler bulup derste kullanıyoruz. Bazen materyalleri video çekerek kendimiz de yapıyoruz. Örneğin mobilyada bağlantı araçlarını simülasyonla gösterebiliyoruz. Çoğu materyali kendimiz hazırlıyoruz” şeklinde belirtmiştir.

Bunların dışında harmanlanmış eğitim sürecinde dersin çevrimiçi kısmını, yüz yüze kısmından bir gün önce planladıklarını, dersin teorik kısmını çevrimiçi olarak verip, dersin yüz yüze olan kısmında uygulamalarını yaparak kazanımların çoğunluğunu vermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında çevrimiçi ders sonrası EBA ders gruplarında veya öğrenci sosyal iletişim gruplarında derste kullanılan materyaller paylaşılıp yüz yüze ders öncesi tekrar ettirilerek öğrencileri derse hazır duruma getirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö9 bu durumu “güvendiğim sitelerden dokümanları Whatsappta paylaşıyorum ve ders öncesi onları incelemelerini istiyorum. Bu şekilde öğrencilerin hazır bulunuşluğunu arttırmaya çalışıyorum” şeklinde açıklamıştır.

Ayrıca hem çevrimiçi hem de yüz yüze yürütülen derslerin başlangıç kısmında öğrenci motivasyonunu arttırmak ve öğrenciyi derse hazırlamak adına öğrenciye dersin amaçları ile ilgili kısa bilgilendirme yapıldığı belirtilmektedir. Bunun yanında katılımcıların çoğu MEB’in

düzenlediği çevrimiçi derslere yararı olabilecek hizmet içi eğitimlere katıldığını ifade etmektedirler. Örneğin Ö5 “... ama çevrimiçinde materyal aramaya ve yeniklikleri takip etmeye başladım alanımda. Uzaktan eğitimde, görsel sunu video, kullanmaya başladım aktif olarak. MEB’in bütün hizmet içi seminerleri takip ediyorum” şeklinde söylemiştir.

Harmanlanmış Eğitim Sürecinin Uygulamalı Derslerde Eksikliği

Katılımcıların tamamı harmanlanmış eğitim sürecinin uygulamalı derslerde eksiklik oluşturduğunu söylemişlerdir. Harmanlanmış eğitimin planlanması sürecinde yüz yüze eğitim süresinin mesleki dersler için yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Salgın sebebiyle, bu sürece müdahale edilemediğini de eklemişlerdir. Derslerin yüz yüze olarak planlanan kısmını oldukça yoğun bir şekilde uygulama yaparak işlediklerini ancak yeterli olmadığını söylemişlerdir. Mesleki ve teknik eğitimde derslerin yaparak-yaşayarak öğretildiğini, derslerin teorik kısmının bile çevrimiçi olarak istenen düzeyde yürütülemediğini; çünkü yüz yüze eğitim sürecinde gerçek nesnelere kullanıldığını, öğrencinin materyale dokunarak, temas ederek öğrendiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö3 “teknik resim atölye uygulamaları konusunda öğrenci yanlışı da doğruyu da yaparak yaşayarak öğrenmeli” şeklinde ifade etmiştir. Çevrimiçi derslerde benzetim programının kullanımı ya da uygulama videosu veya gerçek nesne resimlerinin etkisinin aynı olmadığını eklemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin donanım ve altyapı eksiklikleri nedeniyle derslerde kullanılan farklı paket programlara sahip olamadıklarını ve uygulamaları yapamadıkları sadece derste öğretmenin çevrimiçi olarak yaptığını görme fırsatı bulabildiğini ifade etmişlerdir. Çevrimiçi ortamda; derslerde sıklıkla kullandıkları problem çözme ve işbirlikli yöntemleri kullanmakta zorlandıkları da ifade etmişlerdir. Örneğin Ö9 “çevrimiçi ortamlarda ders kazanımlarının yaklaşık yüzde 20-25’ i verilebilir geri kalanı yüz yüze eğitimde probleme dayalı ya da işbirlikli yöntemler uygulanarak yapılmalı” şeklinde belirtmiştir.

Katılımcıların çoğu harmanlanmış eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların sebeplerinden birinin harmanlanmış eğitime hazırlıksız yakalanmak olabileceğini söylemişlerdir. Ayrıca öğretmenler harmanlanmış eğitimin, sınıf geçme yönetmeliğinin tam olarak uygulandığı ve devamsızlığın önemli olduğu bir süreçte uygulanması durumunda öğrenci motivasyonlarının artabileceği ve donanımsal eksikliklerinin yüksek olasılıkla tamamlanabileceği yönünde fikir belirtmişlerdir. Sonuç olarak mesleki ve teknik eğitimde yukarıdaki şartlar sağlandığında, harmanlanmış eğitim sürecinin belirlenen bazı derslerde uygulanmak şartıyla, yüksek motivasyon ve başarıyla sonuçlanabileceğini ve uygulama derslerinde eksiklik oluşturmayabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö7 bu durumu “bu süreci

tam anlamıyla verimli hale getirebilmek için; öğrencilerin donanım eksikliği giderilmeli ve değerlendirme süreçlerinin sınıf geçme yönetmeliğine göre işlemesi gereklidir” şeklinde açıklamıştır.

Harmanlanmış Eğitim Süreci

Katılımcılar, eğitim sürecine yönelik; öğrencilerin bu sürece hazır olmadıkları, devamsızlık sorunu yaşandığı, salgının devam etmesi sebebiyle değerlendirme sürecinin düzgün işlemediği, öğrencilerin donanım ve altyapı eksiklikleri nedeniyle verimin düşük olduğu şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Örneğin Ö10 bu süreci “eğer ders değerlendirmesi düzgün yapılabilseydi, sınıf geçme yönetmeliği düzgün işleseydi, öğrencilerin donanım eksikliği olmasaydı, harmanlanmış süreç daha verimli geçebilirdi” şeklinde açıklamıştır. Ayrıca harmanlanmış eğitim sürecinde özellikle çevrimiçi kısmında ders veriminin daha düşük olduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcılar harmanlanmış eğitim sürecinde öğrenci motivasyonunun düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Sürecin bir parçası olan çevrimiçi ders sürecinde motivasyonun yüz yüze derslere göre daha da düştüğünü belirtmişlerdir. Örneğin Ö2 “yüz yüze yürütülen derslerde motivasyon daha yüksekti” şeklinde belirtmiştir. Bunun sebebi olarak, Covid-19 salgını ortamını, öğrencilerin donanım ve altyapı eksikliklerini, derslerde devam zorunluluğu istenememesini ve derslerin değerlendirme sürecinin tam anlamıyla yapılamamasını saymışlardır. Öğrenci motivasyonundaki düşüklüğün kendilerini de olumsuz etkilediğini harmanlanmış eğitimin bir parçası olan çevrimiçi ortamda kendi kendilerine ders anlatıyormuş hissine kapıldıklarını söylemişlerdir. Örneğin Ö7 bu durumu “motivasyonum düşük bu süreçte ve boş sınıfa ders anlatıyormuşum gibi geliyor” şeklinde açıklamıştır. Ayrıca önceki senelerde derslerine girdikleri ve tanıdıkları 11. ve 12. sınıflarda öğrencilerin ders motivasyonunun daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö11 “daha önceden tanıdığımız 11. ve 12. sınıf öğrencilerin motivasyonu ve derse katılım oranı daha yüksek oldu” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılar harmanlanmış eğitim yaklaşımıyla yürütülen derslerde öğrencilerle etkili iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenlerinin başında çevrimiçi derslerde, göz temasının kurulamaması gelmektedir. Örneğin Ö4 “Öğrencilerle göz teması kuramamak rahatsızlık veriyor” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerle etkili iletişim kuramamalarının diğer nedenlerini derslere motivasyon düşüklüğü veya donanım-altyapı eksikliği nedeniyle hiç katılmayan öğrencilerin olması, derslerde öğrencilerin mikrofon ve kameralarının kapalı olması olarak sıralamışlardır. Bunun yanı sıra önceki senelerde derslerine girdikleri ve

tanıdıkları 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile daha kolay ve etkili iletişim kurduklarını eklemiştir.

Katılımcıların çoğu çevrimiçi derslerde, derslerin başında ve sonunda öğrencilerle sohbet ortamı oluşturarak iletişimi arttırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö10 “derse başlamadan önce dikkat toplamak adına sohbet ediyorum, konu anlatımım bittiğinde de çıkmak isteyenlerin çıkabileceğini söyleyip, geri kalanlarla iletişim kurmak adına sohbet ediyorum ve öğrencileri tanımaya çalışıyorum” şeklinde belirtmiştir. İletişimi arttırmak için sosyal iletişim ortamlarında kurulan öğrenci gruplarını aktif olarak kullanmaya çalıştıklarını da eklemiştir.

Katılımcılar harmanlanmış eğitimin yüz yüze sürecinde sınıf yönetiminde problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak derslerin çevrimiçi kısmında öğrencilerin kamera ve hoparlörlerini açtırma gibi problem yaşadıklarını, öğrencilerin bazen derse giriş yapıp katılmadıklarını ifade etmişlerdir ve sessizliği yönetemediklerini söylemişlerdir. Örneğin Ö8 çevrimiçi derslerde iletişim kuramıyoruz ve sınıf yönetimi zor oluyor” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılar derslerde öğrenci katılımlarının düşük olduğunu ve katılan öğrencilerin de derste pasif kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci katılımını arttırmak için, dersin hazırlık kısmını sohbet ederek biraz uzun tuttuklarını, öğrencilere isimleriyle hitap ettiklerini, derste öğrencileri bazen sunucu yapıp ödevlerini sunma yetkisi verdiklerini söylemişlerdir. Ayrıca, etik kurallar çerçevesinde ara ara kameralarını açmalarını istediklerini, dersleri çoğunlukla soru cevap şeklinde işlediklerini ve öğrencilere rastgele soru sorup yorumlamalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö2 bu durumu “öyle değil mi Ahmet, Mehmet gibi soru sorarak derse katmaya çalışıyoruz” şeklinde belirtmiştir. Bunlara ek olarak ders katılımını ve etkileşimini arttırmak için velilerle sürekli iletişim halinde bulduklarını söylemişlerdir.

Harmanlanmış Eğitim Sürecinde Kullanılan Materyaller

Katılımcılar çevrimiçi eğitim sürecinde kullandıkları materyalleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Programlar ve Öğretim Materyalleri sayfasından indirilen bireysel öğrenme materyali isimli ders notlarını, Meslek EBA ve farklı web sayfalarında indirdikleri video ve animasyonlar, ders sunuları, çeşitli resimler, alanlarına uygun benzetim yazılımları olarak belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 “kaynak teknolojisi, robot teknolojisi ile ilgili üye olduğumuz büyük firmaların siteleri var buradan uygulama videoları indirebiliyoruz. Ayrıca dersler için bizim çektiğimiz uygulama videoları da var” şeklinde ifade etmiştir. Meslek EBA platformunda bulunan materyalleri beğendiklerini belirterek, her ders ve alan için yeterli sayıda olmadıklarını; materyallerin geliştirilip sayısını arttırılabileceğini ifade etmişlerdir. Çeşitli web

sayfalarından ulaştıkları uygulama videosu gibi materyallerin kalitesi konusunda da orta düzeyde kullanılabilir olduklarını söylemişlerdir. Katılımcılar yüz yüze eğitim sürecinde ise uygulama sürecinde kullanılan temrinlik malzemeler, gerçek modeller, deney setleri, bilgisayar ve paket programlar, çeşitli laboratuvar ve el araç gereçleri olarak ifade etmişlerdir.

Harmanlanmış Eğitim Sürecinde Değerlendirme

Katılımcıların hepsi okulun öğrenci profilinden kaynaklı olarak, genellikle alt gelir grubuna mensup ailelerden geldiklerini ve altyapı ve donanımsal eksikliklerinin fazla olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö11 “okulumuzun öğrencileri genellikle alt gelir grubuna mensup ailelerden ve bu sebeple donanımsal eksiklikleri fazla oluyor” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Bu durumun sonucu olarak derse katılımı büyük sorunlar yaşandığını ve salgın sürecinde, öğrencilerin harmanlanmış eğitime hazır olmadıklarını ve MEB’in bu sebeplerden dolayı sınıf geçme yönetmeliğinde bulunan derslere devam zorunluluğunu uygulayamadığını ve tam bir değerlendirme yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

Harmanlanmış Eğitim Sürecinde Destek İhtiyacı

Katılımcıların çoğunluğu bu süreçte öğretimsel anlamda desteğe ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Çevrimiçi derslerde kullanabilecekleri materyallere kolaylıkla ulaştıklarını ve bu materyalleri kullanmakta sorun yaşamadıklarını, yeni teknolojilere kolay uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı, çevrimiçi ortamda kullanmak amacıyla materyal tasarımı ve farklı çevrimiçi uygulama programlarıyla ilgili eğitim desteği alabileceğini söylemişlerdir. Örneğin Ö12 “bu süreçte bütün öğretmenlere küçük gruplar halinde çevrimiçi platformlar ve öğretim materyali hazırlama ve kullanımı konusunda eğitim verilmeli” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların hepsi harmanlanmış eğitim sürecinin yüz yüze kısmında atölye ve laboratuvar ortamlarının yeterli donanıma sahip olduğunu ve bu konuda problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların hepsi bu süreçte, öğrencilerin derslere katılımlarının düşük olması sebebiyle kendi motivasyonlarının da düştüğünü ifade etmişlerdir. Örneğin Ö7 bu durumu “bu sürecin çevrimiçi ders kısmında boş sınıfa ders anlatıyormuşum gibi geliyor” şeklinde belirtmiştir. Bunun yanı sıra sürecin başında donanım eksiklikleri yaşadıklarını ve kendi imkanlarıyla eksikleri tamamladıklarını eklemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına göre görüşme yapılan meslek dersi öğretmenlerinin hiçbiri derslerini harmanlanmış eğitim yaklaşımıyla yürütmekten memnun olmadıkları anlaşılmıştır. Bu memnuniyetsizliğin sebepleri öğrencilerin çevrimiçi derslere çoğunlukla altyapı ve donanım eksikliği nedeniyle katılamamaları ve derslerde kazanımların pek çoğuna istenen oranda ulaşamamasıdır. Benzer şekilde Bakıoğlu ve Çevik' de (2020) çalışmasının sonucunda öğretmenlerin ders planlarını kısmen tamamlayabildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin çoğu dersleri harmanlanmış eğitimle yürütmeyi tamamen çevrimiçi olarak yürütmeye tercih etmektedirler. Bunun yanında öğretmenlere göre harmanlanmış eğitim, eğitim sürecinin tamamını yüz yüze olarak yürütmenin yerini tutmamaktadır. Görgülü- Arı ve Hayır-Kanat (2020) ve Şimşek (2009) benzer şekilde harmanlanmış eğitim ortamlarının ve çevrimiçi ortamların yüz yüze eğitimi karşılayamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin bir kısmı derslerini harmanlanmış eğitim yaklaşımıyla yürütmekten kısmen memnundurlar. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre bu sürecin olumlu sonuçlarından biri zaman ve mekândan bağımsız öğrenme ortamı sağlanmasıdır (Glazer, 2012; Rodmunkong, 2015; Yiğit, Yıldırım ve Özden, 2000). Dolayısıyla öğrencilerin çevrimiçi derslere erişimde yaşadıkları sorunlar ve öğretmenlerin harmanlanmış eğitime hazır olmadıklarını düşünmeleri, onların harmanlanmış eğitimden memnun olmamalarının temel sebepleridir.

Öğretmenler, harmanlanmış eğitime göre planladıkları derslerde, yüz yüze derslere hazırlık olarak öncelikle kaynak kitapları, atölye ortamında akıllı tahtada yansıtılabilecek bireysel öğrenme materyali isimli ders notlarını, ders sunuları ve ders temrinleri bulundurmaktadırlar. Yüz yüze ders uygulamalarında kullanılacak deney seti, malzeme ve cihazlar öğretmenler tarafından çalışır ve uygulama yapılabilir duruma getirilmektedir. Ayrıca öğretmenler çevrimiçi ortamda, gerçek materyallerin yerini tutacak görseller kullanmakta, uygulama kazanımları olan dersler için web ortamından çeşitli uygulama videoları indirmekte ya da atölye ortamında gerekli gördüklerinde kendileri videolar çekmektedirler. Bu hazırlıklar öğretmenlerin uzun zamanını almaktadır. Harmanlanmış eğitimin bir parçası olan çevrimiçi eğitim ortamlarında derse hazırlık süreci geleneksel eğitim ortamlarına göre daha uzun zaman alır (Handayani vd., 2020). Öğretmenler, uygulamaları yapabilmek için benzetim programlarından yararlandıklarını ve bu programları ders öncesi bilgisayarlarında hazır bulduklarını söylemişlerdir. Ayrıca harmanlanmış eğitim sürecinde ders planlamasını, dersin çevrimiçi kısmını yüz yüze kısmından bir gün önce yapılacak şekilde planladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun amacının dersin teorik kısmını çevrimiçi olarak verip, dersin yüz yüze

olan kısmında uygulamalarını yaparak kazanımların çoğunluğunu tamamlamak olduğunu belirtmişlerdir. Bunların yanında öğretmenler çevrimiçi derslerde kullanılan materyalleri EBA ders gruplarında veya öğrenci sosyal iletişim gruplarında paylaşmakta ve yüz yüze ders öncesi öğrencilerin konuları tekrar etmelerini istemektedirler. Yapılan benzer çalışmalarda (Balaman ve Tüysüz, 2011; Usta ve Mahiroğlu, 2008; Yapıcı ve Akbayın, 2012), harmanlanmış eğitim ortamlarında öğrenmenin kalıcılığını artırmak için öğretmenlerin yüz yüze derslerde yapılan uygulamalara ilişkin teorik bilgilerin ve açıklamaların öğrenciler tarafından incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin hem yüz yüze hem de çevrimiçi öğrenme ortamları için mesleki eğitim için önemli olan uygulamaya dayalı öğretim etkinliklerini tasarladıkları söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına göre uygulamalı dersleri çevrimiçi olarak yürütmenin bazı eksiklikleri bulunmuştur. Bu sonuç Özgüler ve diğerlerinin (2018) çevrimiçi ortamlarda sürdürülen derslerde, atölye ve laboratuvar ortamının kullanılmaması nedeniyle, mesleki bilgi ve becerilerin yeterli düzeyde kazanılmadığı ve öğretimin kalıcı olmadığı sonucuyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlere göre meslek derslerinde yaparak yaşayarak öğrenme daha uygundur. Ayrıca öğretmenler harmanlanmış eğitim sürecinde, derslerin teorik kazanımları ile ilgili anlatımları çevrimiçi olarak vermeye çalışmışlardır. Ancak bu durumda eğitim sürecinde gerçek nesnelere etkili kullanamadıklarından, resim veya görsellerin aynı etkiyi vermediğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler donanım ve altyapı eksiklikleri nedeniyle derslerde kullanılan farklı paket programlara sahip olamamışlardır. Bu nedenle çoğu uygulamalı derste uygulamaları yapamadıkları sadece derste öğretmenin çevrimiçi olarak yaptığını görme fırsatı bulabilmişlerdir. Harmanlanmış eğitimde, öğrencilerin çevrimiçi dersler için gerekli olan donanım ve öğretim materyali eksikliği öğrenme hedeflerine erişimi engelleyen önemli faktörler arasında olduğu söylenebilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler harmanlanmış eğitim sürecinde, öğrencilerin öğrenme verimliliklerinin düşük olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler bu durumun nedenlerini, öğrencilerin teknolojik donanım ve altyapı eksiklikleri, devamsızlık sorunları, Covid-19 salgını sürecinde olunması sebebiyle öğrencilerin bu sürece hazır olmamaları ve yine salgın sürecinden dolayı ders değerlendirmelerinin etkili yapılamaması olarak sıralamışlardır. Bu sonuç, harmanlanmış eğitim yaklaşımının mesleki ve teknik eğitimde kullanımında etkili ve verimli sonucuna ulaşan Bliuc ve diğerlerinin (2012) çalışmasının tam tersi yöndedir. Diğer yandan araştırmanın sonuçları, Bakioğlu ve Çevik'in (2020) salgın sürecinde yaptığı çalışmayla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin çoğuna göre harmanlanmış eğitim sürecindeki aksaklıklar salgın nedeniyle öğretim sürecine hazırlıksız yakalanmaktan kaynaklı olabilir. Harmanlanmış eğitim yaklaşımı kullanımının daha önceden planlanması, modüllerin ve öğretim süreçlerinin yeniden tasarlanması ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının yeniden tasarlanması ile öğretme ve öğrenme süreci etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir (Bozkurt vd., 2020; Hodges vd., 2020). Bu kriz döneminde yürütülen öğretim ve öğrenme süreci acil uzaktan eğitim (remote distance education) olarak isimlendirilmektedir. Bozkurt'a (2020) göre acil uzaktan eğitim uygulaması, kriz zamanında mevcut imkânlarla eğitim öğretimde geçici çözümler bulma sürecidir. Salgın sürecinin bitiminde planlı bir şekilde uygulanacak harmanlanmış eğitim yaklaşımı öğretmenlerde farklı deneyimler oluşturabilir. Öğretmenlerin gelişen teknolojilerle ortaya çıkan öğrenme ortamlarına uyum sağlayabilmesi adına gerek hizmet öncesi gerek hizmet içi uygulamalı eğitimler almaları kriz durumlarında etkili çözümler bulunmasına yardımcı olabilir.

Öğretmenlere göre harmanlanmış eğitim ile yürütülen derslerde çevrimiçi ders sürecinde motivasyon, yüz yüze derslere göre daha düşüktür. Salgın süreci öncesi yapılan çalışmalarda (Balaman ve Tüysüz, 2011; Ceylan, 2015; Demirkol, 2012; Kadirhan ve Korkmaz, 2019; Usta ve Mahiroğlu, 2008) harmanlanmış eğitimle işlenen derslerde öğrenci motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu sonucunun diğer çalışmalardan farklılığı Covid-19 salgını sürecinde olmanın olumsuz etkilerinden kaynaklı olabilir. Ayrıca öğrenci motivasyonunun düşük olması, öğretmenlerin motivasyonlarını da olumsuz etkilemektedir. Bakioğlu ve Çevik (2020) yaptığı çalışmada benzer şekilde sürecin öğretmenlerin mesleki doyumunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci motivasyonlarının düşük olmasının sebepleri salgın ortamı, öğrencilerin donanım ve altyapı eksiklikleri (Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Rizaldi ve Fatimah, 2020), derslerde devam zorunluluğu istenememesi ve derslerin değerlendirme sürecinin tam anlamıyla yapılamaması olabilir. Aksoy-Tosun ve Özaydınlı da (2020) yaptığı çalışmanın sonucunda harmanlanmış eğitim uygulamasında ölçme ve değerlendirme sürecinin düzgün bir şekilde yapılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin tamamı öğrencilerle iletişim kurabilmek için sosyal iletişim ortamlarında kurulan öğrenci gruplarını aktif olarak kullanmakta olmasıdır. Fakat öğretmenler harmanlanmış eğitim yaklaşımıyla yürütülen derslerde, çevrimiçi ders esnasında öğrencilerle etkili iletişim kuramamaktadırlar. Öğretmenler bu durumun sebeplerini, göz temasının kurulamaması, motivasyon düşüklüğü veya donanım-altyapı eksikliği nedeniyle derse öğrenci katılımının az olması, derslerde öğrencilerin mikrofon

ve kameralarının kapalı olması olarak sıralamışlardır. Çakın ve Külekçi-Akyavuz da (2020) salgın sürecinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerle benzer iletişim sorunlarının yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Yüz yüze iletişimin çevrimiçi iletişime göre daha zengin ve etkili olması ve buna bağlı olarak ilk kez çevrimiçi eğitim ortamında bulunan öğrencilerin çevrimiçi iletişime katılmamalarının etkili öğrenci-öğretmen iletişimine engel olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin tamamına göre derslere katılan öğrenci sayısı düşüktür ve derse katılan öğrencilerde derste aktif değildir. Bu sonuç Başaran ve diğerlerinin (2020) çalışmasının sonucuyla paralellik göstermektedir. Öğretmenler öğrencilerin ders katılımını ve etkileşimini arttırmak için velilerle de sürekli iletişim halindedirler. Bunun yanında derslerde öğrencileri daha aktif hale getirmek için derslerinde çoğunlukla soru cevap ve problem çözme yöntemini kullanmaktadırlar. Bakioğlu ve Çevik de (2020) salgın sürecinde çevrimiçi ortamlarda yürütülen fen ve teknoloji dersinde öğretmenlerin en çok kullandığı yöntemin soru cevap ve problem çözme olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca derslerinin giriş kısmında sohbete yer vererek öğrencilerle etkileşimlerini arttırmaya çalışmaktadırlar.

Öğretmenlerin çevrimiçi eğitim sürecinde kullandıkları materyaller, MEGEP bireysel öğrenme materyalleri, EBA ve farklı web sayfalarından indirdikleri video ve animasyonlar, ders sunuları, çeşitli resimler, çeşitli benzetim yazılımları olarak sıralanabilir. Benzer şekilde Bakioğlu ve Çevik (2020) öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecinde kullandıkları materyalleri slayt, kitaplar, EBA ders içeriği (Ferah-Özcan ve Saydam, 2021; Kesik ve Baş, 2021) ve Can da (2020) yazılı materyaller, sunular ve video paylaşımı olarak sıralamışlardır. Bunun yanında öğretmenlere göre kullandıkları materyallerin öğretim kalitesi orta düzeyde olup geliştirilip güncellenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin hepsine göre öğrencilerin çoğu maddi imkansızlardan dolayı altyapı ve donanım sorunları yaşamaktadır ve bu sebeple derse katılımları düşüktür. Bu (Rizaldı ve Fatimah, 2020) sebeplerden dolayı MEB'in sınıf geçme yönetmeliğini tam anlamıyla uygulayamadığını ve ders değerlendirmelerinin istenen düzeyde yapılamadığını ifade etmişlerdir. Bozkurt ve diğerleri (2020), eğitim kurumlarının salgın sürecine hazırlıksız yakalandıklarını ve eğitimin bütün kademelerinde değerlendirmenin geçme veya kalma üzerine kurulduğunu ve bu süreçte sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu durumun sonucu olarak gelecekte süreç odaklı ölçme ve değerlendirmeye imkân tanıyan alternatif yaklaşımların artacağını öngörmüşlerdir.

Bu çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin çoğu harmanlamış eğitim sürecinde desteğe ihtiyaç duymamaktadırlar. Öğretmenler, çevrimiçi ortamda

kullanabilecekleri materyallere kolaylıkla ulaşmaktadırlar ve bu materyalleri kullanmakta sorun yaşamamaktadırlar. Ayrıca yeni teknolojilere kolay uyum sağlamışlardır. Bu sonucun nedeni çalışmanın meslek dersi öğretmenleriyle yürütülmesi olabilir. Çünkü meslek dersi öğretmenleri, alanlarının gereği olan teknolojik gelişmeleri takip etme ve kullanma konusunda diğer branş öğretmenlerine göre daha aktiftirler (Wild ve Schulze-Heuling, 2020). Ayrıca öğretmenler gerektiğinde okul yöneticilerinden ve bilişim teknolojileri alanı öğretmenlerinden rahatlıkla destek alabilmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı, farklı çevrimiçi uygulama programlarıyla ilgili ve bu ortamlarda kullanılacak materyal tasarımı konusunda eğitim desteği istemektedir. Araştırmanın sonuçlarıyla paralel olarak yapılan bazı çalışmalarda (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Burke ve Dempsey, 2020) çevrimiçi eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı problemlerden birinin bilgisayarla ilgili olarak yazılım/donanım problemleri, internet bağlantısı, bilgisayar programları, çevrimiçi eğitim problemlerini kullanamama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Harmanlanmış eğitim yaklaşımı, meslek dersi öğretmenleri için yeni bir yaklaşım olduğu için öğretmenlere yüz yüze ve çevrimiçi eğitim etkinliklerinin birlikte kullanılması konusunda destek verilebilir.

2. Mesleki ve teknik eğitim okullarında harmanlanmış eğitimden yararlanılabilmesi için öğretim programlarındaki derslerin teorik bölümlerinin çevrimiçi, uygulamaya dayalı bölümlerinin ise yüz yüze yapılacak şekilde dönüşümü sağlanabilir.

3. EBA üzerinde meslek derslerinin yürütülmesinde kullanılacak öğretim materyali sınırlıdır. Özellikle çevrimiçi veya harmanlanmış eğitim ortamlarını desteklemek ve zenginleştirmek için EBA üzerindeki mesleki eğitime yönelik materyal sayısı artırılabilir.

4. Harmanlanmış eğitimin çevrimiçi sürecindeki sorunlardan birinin öğrencinin teknolojik cihazlara erişimdeki sınırlılık olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin derslere erişimlerini artırmak için öğrencilerin donanım ve teknik altyapı olanakları artırılabilir.

5. Covid-19 salgını sürecinde kullanılan harmanlanmış eğitim programı, acil uzaktan eğitim uygulamalarını içermektedir. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitimde planlı bir şekilde uygulanacak harmanlanmış eğitim programının sonuçları incelenebilir.

6. Bu çalışmada sadece meslek öğretmenlerinin harmanlanmış öğrenmeye yönelik görüşleri açığa çıkarılmıştır. Gelecek çalışmalarda mesleki ve teknik eğitimde harmanlanmış eğitim programı kullanım sürecinin değerlendirilmesinde öğrenci görüşlerine başvurulabilir.

Kaynakça

- Aksoy-Tosun, E., & Özeydinli, B. (2020). Teacher opinions on the applicability of the 2017 secondary education English curriculum based on the blended learning approach. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 686–713. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.12m
- Bakioğlu, B., ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109–129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Balaman, F., ve Tüysüz, C. (2011). Harmanlanmış öğrenme modelinin 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 75–90.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir araştırma. *AJER- Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368–397
- Başer, D. (2019). Harmanlanmış öğrenme ortamları. E. Tekinarslan ve M.D. Gürer (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenme* (2. basım, ss. 86–100). Ankara: Pegem Akademi.
- Bliuc, A. M., Casey, G., Bachfischer, A., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2012). Blended learning in vocational education: teachers' conceptions of blended learning and their approaches to teaching and design. *The Australian Educational Researcher*, 39, 237–257. <https://doi.org/10.1007/s13384-012-0053-0>
- Boora, R., Church, J., Madill, H., Brown, W., & Chykerda, M. (2010). Ramping up to hybrid teaching and learning. F.L. Wang, J.Fong, & R. Kwan (Eds.), *Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies and Applications*, 406–423.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112–142.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). *COVID-19 practice in primary schools in Ireland report*. National University of Ireland Maynooth, Ireland. Retrieved from

<https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/COVID-19-Practice-in-Primary-Schools-Report-1.pdf>.

- Campbell, M., Gibson, W., Hall, A., Richards, D., & Callery, P. (2008). Online vs. face-to-face discussion in a web-based research methods course for postgraduate nursing students: a quasi-experimental study. *International Journal of Nursing Studies*, 45(5), 750–759.
- 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.
- Canbaz, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoğlu, K. V. ve Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*. 11(21).
- Ceylan, V. C. (2015). *Harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Creswell, J.W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). The Covid-19 process and its reflection on education: An analysis on teachers’ opinions. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165–186.
- Deechai, W., & Sovajassatakul, T. (2019). Efficiency and effectiveness of blended learning for critical thinking development in thai vocational students. *Revista Espacios*, 40(19).
- Demirkol, M. (2012). *Ortaöğretim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamının akademik başarıya ve öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Glazer, F. S. (2012). *Blended Learning: Across the Disciplines, Across the Academy*. Sterling, VA: Stylus.
- Görgülü-Arı, A. ve Hayır-Kanat, M. (2020). Covid-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459–492.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

- Handayani, T., Maulida, E., & Sugiyanta, L. (2020). Blended learning implementation and impact in vocational schools. *Teknodika*, *18*(2), 146–155. <https://doi.org/10.20961/teknodika.v18i2.42032>
- Hew, K.F., & Cheung, W.S. (2014). *Using Blended Learning: Evidence-Based Practices*. New York, NY: Springer.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>.
- Jacques, C., Weber, G., Bosso, D., Olson, D., & Bassett, K. (2016). Great to influential: teacher leaders' roles in supporting instruction. *American Institutes for Research Report*. Retrieved from <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Great-to-Influential-Teacher-Leaders-Roles-in-Supporting-Instruction-March-2016.pdf>
- Jokinen, P., & Mikkonen, I. (2013). Teachers' experiences of teaching in a blended learning environment. *Nurse Education in Practice*, *13*(6), 524–528.
- Kadirhan, M., ve Korkmaz, Ö. (2019). EBA içerikleriyle harmanlanmış öğretim uygulamasının öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *10*(1), 64–75.
- Kesik, C., ve Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden EBA ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *11*(1), 93–115. <https://doi.org/10.17943/etku.769901>.
- Khine, M.S., Ali, N., & Afari, E. (2017). Exploring relationships among TPACK constructs and ICT achievement among trainee teachers. *Education and Information Technologies*, *22*, 1605–1621.
- Kipp, K. (2013). *Teaching on the Education Frontier: Instructional Strategies for Online and Blended Classrooms Grades 5-12*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leontyeva, I. A., & Rebrina, F. G. (2017). From the experience in creating an effective model of blended learning. *Revista Espacios*, *38*(62).
- Liu, C.H., Chiang, T.C., & Huang, Y.M. (2007). Assessment of effectiveness of web-based training on demand. *Interactive Learning Environments*, *15*(3), 217–235.
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How*. New York, NY: Routledge.

- MEB. (2006). *Meslekî eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi: öğretim programları ve modüler öğretim uygulama kılavuzu*. <http://www.megep.meb.gov.tr> adresinden 15 Kasım 2020 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2020). *Mesleki ve teknik eğitimde atölyelerdeki uygulama eğitimleri öncesinde son hazırlıklar değerlendirildi*. <http://www.meb.gov.tr/mesleki-ve-teknik-egitimde-atolyelerdeki-uygulama-egitimleri-oncesinde-son-hazirliklar-degerlendirildi/haber/21743/tr> adresinden 16 Kasım 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.
- Ng, R. Y., Lam, R. Y., Ng, K., & Lai, I. K. (2017). A study of vocational and professional education and training (VPET) students and teachers' preferred support for technology based blended learning. *International Symposium on Educational Technology (ISET)*, Hong Kong, 268–271.
- Olelewe, C. J., Agoumo, E. E., & Obichukwu, P. U. (2019). Effects of B-learning and F2F on college students' engagement and retention in QBASIC programming. *Education and Information Technologies*, 24, 2701–2726.
- Özcan, A. F. ve Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid 19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 62–86.
- Özgüler, D., Özgüler, A. T., Kağızmanlı, B., ve Ulaş, M. (2018). Uzaktan eğitimde mesleki becerilerin kazanılması: Malatya Meslek Yüksekokulu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2).
- Özsoy, C. (2007). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin iktisadi kalkınmadaki yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Rizaldi, D. R., & Fatimah, Z. (2020). How the distance learning can be a solution during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Asian Education*, 1(3), 117–124. <https://ijae.journalasia.education/index.php/data/article/view/42/64>
- Rodmunkong, T. (2015). The development of blended learning using internet in computer programming and algorithm. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(6), 442–446. DOI: 10.7763/IJiet.2015.V5.546
- Shen, P.D., Lee, T.H., & Tsai, C.W., (2007). Applying web enabled problem-based learning and self-regulated learning to enhance computing skills of Taiwan's vocational students:

- a quasi-experimental study of a short-term module. *Electronic Journal of e-Learning*, 5(2), 147–156.
- Şimşek, E. (2009). *Karma öğrenmenin fizik öğretmeni adaylarının bilgisayar, internet ve web tabanlı öğretime yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tsai, C., Shen, P., & Tsai, M. (2011). Developing an appropriate design of blended learning with web-enabled self-regulated learning to enhance students' learning and thoughts regarding online learning. *Behaviour & Information Technology*, 30(2), 261–271.
- Usta, E. ve Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 1–15.
- Wild, S., & Schulze Heuling, L. (2020). How do the digital competences of students in vocational schools differ from those of students in cooperative higher education institutions in Germany? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(5). <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00091-y>
- Yapıcı, İ. Ü., & Akbayın, H. (2012). The effect of blended learning model on high school students' biology achievement and on their attitudes towards the Internet. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 228–237.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. basım). Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, Y., Yıldırım, S., ve Özden, M.Y. (2000). Web tabanlı internet öğreticisi: Bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 166–176.

Yazar Hakkında



Serpil ŞEN GÜRER

İzzet Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Elektrik Elektronik Teknolojileri Alanında teknik öğretmen olarak görev yapmaktadır. 2004 yılında Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Elektronik Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 2007 yılında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda doktora programı öğrencisidir. Harmanlanmış eğitim, mesleki ve teknik eğitim programları ve öğrenen motivasyonu konularında çalışmalar yapmıştır.

Tel (İş): +90 374 215 10 76

Eposta: serpillsen@gmail.com



Gönderim: 25.04.2022

Düzeltilme: 26.05.2022

Kabul: 27.07.2022

Tür: Araştırma Makalesi

Can simidi mi kâbus mu? Ebeveynler acil uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyor?

Ayşe BAĞRIACIK YILMAZ^a
Seher ÖZCAN^b

^a Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-9971-2440

^b Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-8473-3807

Özet

Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin Covid-19 pandemisi sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime yönelik algı ve görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda ebeveynlerin metaforik algıları ile acil uzaktan eğitim hakkındaki olumlu ve olumsuz düşünceleri belirlenmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ve fenomenoloji desenleri temelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu birçok farklı meslek, eğitim seviyesi ve şehirden 57 ebeveyn oluşturmuştur. Veriler metaforik algı formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, velilerin acil uzaktan eğitime yönelik hem olumlu hem olumsuz algılarının var olduğu saptanmıştır. Bazı veliler acil uzaktan eğitimi can simidi, kurtarıcı gibi olumlu metaforlarla tanımlarken bazıları ise bu kavramı kâbus, işkence gibi olumsuz metaforlarla tanımlamıştır. Acil uzaktan eğitimin, duyuşsal, öğretimsel, teknik, sağlıkla ilgili, etkileşimsel, özel hayatla ilgili, çalışan ebeveynlerin zorlanması ile ilgili birçok olumsuz etkisi olduğu ifade edilmiştir. Olumlu etkiler ise öğretimsel, etkileşim, tasarruf, sağlık, esneklik, kişisel gelişim, duyuşsal etkiler ve diğer olumlu etkiler olmak üzere kategorilendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: acil uzaktan eğitim, ebeveyn görüşleri, aile görüşü, metaforik algı

Lifesaver or nightmare? What do parents think about emergency distance education?

Abstract

The aim of the research is to determine the perceptions and views of parents on emergency distance education during the Covid-19 pandemic. For this purpose, parents' metaphorical perceptions and positive and negative thoughts about emergency distance education were determined. The research was carried out on the basis of case study and phenomenology designs, which are qualitative research designs. The study group consisted of 57 parents from many different professions, education levels, and cities. The data were obtained with a metaphorical perception form and a semi-structured interview form. As a result of the analysis of the data, it was determined that the parents had both positive and negative perceptions of emergency distance education. While some parents defined emergency distance education with positive metaphors such as lifebuoy and savior, others used negative metaphors such as nightmare or torture. It has been stated that emergency distance education has many negative effects related to affective, educational, technical, health-related, interactional, private life, and the strain of working parents. Positive effects are categorized as instructional, interaction, savings, health, flexibility, personal development, affective effects, and other positive effects.

Keywords: emergency distance education, parent views, metaphorical perception

Bu çalışma, 8. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynak Gösterme

Bağrıacık Yılmaz, A. ve Özcan, S. (2022). Can simidi mi kâbus mu? Ebeveynler acil uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyor? *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 8(2), 100-123. <https://doi.org/10.51948/auad.1108693>

Giriş

2019 yılının sonlarında ortaya çıkarak kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi, sosyal alanda, siyasal alanda ve sağlık alanında birçok problem yaratmıştır. Eğitim de hiç şüphesiz bu alanlar arasında yer almaktadır (Jandrić, 2020; Jandric vd., 2021). Salgının başlamasından yaklaşık dört ay sonra pandemiden etkilenen öğrenci sayısı bir milyarı geçmiştir (UNESCO, 2020). Ülkemizde ise 2020 yılı mart ayının ikinci haftası ilk defa eğitim-öğretime ara verilmiş; sonrasında zaman zaman yüz-yüze eğitime dönüş girişimleri olsa da (MEB, 2020) 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılının başına kadar bu girişimler başarılı olamamıştır. Bu da ülkemizdeki öğrencilerin ve eğitim sisteminin diğer paydaşlarının uzun bir süre boyunca uzaktan eğitimle baş başa kaldığı anlamına gelmektedir.

Uzaktan eğitim, aslında yetişkinlere yönelik bir eğitim modeli olarak ortaya çıkmış (Wedemeyer, 1981), zamanla K-12 düzeyinde de uygulanmaya başlanmıştır. K-12’de “yaygın olarak” uygulanmaya başlaması ise Koronavirüs (Covid-19) pandemisiyle gerçekleşmiştir (Bozkurt, 2020). Öğrencilerin ve ebeveynlerin uzaktan eğitim ile tanışması oldukça kötü koşullarda gerçekleşmiştir. Pandemi nedeniyle öğrenciler eğitimlerine evlerinden devam etmek zorunda kalmış (MEB, 2020) ve bir anda alışkın oldukları yüz yüze eğitimden ve sosyal ortamlarından mahrum kalan öğrenciler için uzaktan eğitime adapte olmak büyük çaba gerektirmiştir. Öğrencilerin yanında ebeveynler de bu sürece adapte olmak durumunda kalmıştır.

Öğretim sürecinde öğrencinin öğrenmesine -öğrenci dışında- etki eden en önemli iki paydaş, öğretmen ve ebeveynlerdir (Urhahne, 2019). Pandemi nedeniyle evden devam eden eğitim sürecinde öğrenciler ebeveynlerinin öğrenme konusundaki desteğine her zamankinden daha fazla ihtiyaç duymuştur (Griffith, 2020, Lee vd., 2021). Başarılı bir uzaktan eğitim, güçlü bir benlik algısı, yüksek e-öğrenme hazırbuluşluğu, etkileşim ve işbirlikli öğrenmeye açıklık ile zaman yönetimi becerisi ile mümkündür (Karaoğlan Yılmaz, 2020). Uzaktan eğitimin kilit noktası, öğrenenin bağımsız/özerk olmasıdır (Wedemeyer, 1981). Özerk öğrenci ise öğrenme-öğretme sürecinde hedefleri, öğrenme deneyimlerini ve hatta öğrenme programının değerlendirme kriterlerini belirleyebilir (Moore, 1989). Tüm bu özelliklere bakıldığında, Bozkurt’un (2020) da belirttiği gibi K12 düzeyindeki öğrencilerin desteklenmesinin gerekliliği açıkça görülebilmektedir.

Ebeveynlerin pandemi sürecinde çocuklarına hem teknik hem de eğitsel anlamda destek olmaları ve onları motive etmeleri gerekmiştir. Çocukların uzun süre bilgisayar başında kalmak istememeleri, çabuk sıkılmaları ve motive olamamaları ebeveynleri en çok zorlayan noktalar

olmuştur (Üstündağ, 2021). Bunun yanında ebeveynlerin kendi sorunları ile de ilgilenmeleri gerekmiştir. Nitekim Feinberg vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada pandemi dönemi başlarında ebeveynlerin depresyon düzeyinde orta düzeyde bir artış görüldüğü belirlenmiştir. Özellikle çalışan ebeveynler düşünüldüğünde bu durum şaşırtıcı değildir. Çalışan ebeveynler bir yandan pandeminin getirdiği belirsizlik ve riskler içinde işlerini evden yürütürken bir yandan da çocuklarının eğitsel gelişimini desteklemek durumunda kalmıştır (Çıtak ve Pekdemir, 2021). Göl-Güven vd. (2020) tarafından yürütülen araştırmada, çocuğun rutinlerini takip etmenin yanına çocukla ilgilenmenin eklenmesinin ebeveynleri bitirdiği belirlenmiştir. Bu koşullar altında ebeveynlerin uzaktan eğitimi nasıl algıladıkları araştırmacılar için merak konusu olmuştur.

Alanyazında, pandemi döneminde gerçekleşen uzaktan eğitime yönelik paydaş görüşleri farklı araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Akkaş Baysal ve Ocak (2020) okul öncesi öğrenci velilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerine başvurmuş ve ekran başında uzun süre kalma isteğinin bu sürecin temel problemlerinden biri olduğunu tespit etmiştir. Veliler genel olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden paylaşılan içerikleri yeterli bulsa da bunların geliştirilebileceğini ifade eden veliler de olmuştur. Bazı veliler EBA'ya belli saatlerde erişim sağlamanın doğru olduğunu belirtirken bazıları erişim saatlerinin esnek olması gerektiğini savunmuştur. Söz konusu çalışmada velilerin hemen hepsi öğretmenler hakkında olumlu görüş belirtmiştir.

Öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile yapılan bir araştırmada, öğretmenler uzaktan eğitimde konuların yüzeysel anlatılmasını uzaktan eğitimin en önemli sınırlılıklarından biri olarak göstermiştir (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Aynı çalışmada, öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimin daha yüksek olduğu, dolayısıyla daha verimli öğrenmelerin gerçekleştiği düşüncesi ile öğretmen, veli ve öğrencilerin yüz yüze eğitimi tercih ettikleri belirlenmiştir. Aslında uzaktan eğitimin en bilinen kuramlarından biri uzaktan eğitimde de yüz yüze eğitimdeki gibi etkileşimi sağlamanın mümkün olduğunu ortaya koymuştur (Simonson, 1999); ancak öğretmenler uzaktan eğitim hakkında kuramsal bilgi sahibi olmadan uzaktan eğitim uygulamak durumunda kaldıkları için bu şekilde düşünceleri şaşırtıcı değil ve hatta kaçınılmazdır.

Ebeveynler bu süreçte çocuklarına eğitsel ve psikolojik desteğin yanında teknik destek sağlamak durumunda kalmıştır. Uzaktan eğitim, internet erişimi olan bir cihaz gerektirmekte cihazların ve internetin temini ise velilere düşmektedir. Arslan vd. (2021), ebeveynlerin uzaktan eğitim yazılımlarını etkili kullanamadıklarını, teknolojik cihazlara erişimlerinin

yetersiz olduğunu, derslere bağlanmakta ve ders materyallerine erişmekte güçlük çektiklerini belirlemiştir. Benzer şekilde Kuş vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hem öğretmenler hem de veliler, internet erişiminin olmaması, teknik donanım yetersizliği gibi sorunların sıklıkla yaşandığını ifade etmişlerdir. Sorunun bir diğer boyutu ise velilerin teknik donanımları yeterli olsa bile çocuklarının yeterince desteklememeleridir. Desteklemek isteyen ailelerde ise bilgi eksikliği olabilmektedir. Nitekim Arslan ve arkadaşlarının (2021) çalışmasında veliler, hem kendilerine hem de çocuklarına uzaktan eğitim hakkında eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Buraya kadar bahsedilen çalışmalarda ebeveynlerin konu hakkındaki deneyimleri görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bireylerin bir konu hakkındaki algılarını anlamak kullanılabilir araştırma araçlarından biri de metaforlardır. Metaforlar, bir şeyi bir başka şeyin yerine koyarak açıklamak için kullanılırlar (Saban, 2006). Örneğin bir ebeveyn öğretmeni güneşe benzeterek onun bitmeyen bir ışıkla öğrencileri aydınlattığını söyleyebilir. Bu yolla tek bir kelime ile çok derin mesajların verilmesi mümkündür. Bir diğer örnek olarak Bozkurt'un (2020) çalışmasında bir öğrencinin uzaktan eğitimi "odası" gibidir tanımlaması verilebilir. Buna göre öğrenci, odasını nasıl kendisi planlıyorsa uzaktan eğitimi de planlayabildiğini ifade ederek uzaktan eğitimin esnekliğini vurgulamıştır.

Kaya ve Dilekçi (2020), pandemi dönemi uzaktan eğitimine yönelik ebeveyn algısını metaforlarla belirleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada bir ildeki ortaokul öğrencilerinin velilerinden metafor elde edilmiştir. Elde edilen metaforlar olumlu ve olumsuz olarak kategorilendirilmiştir. Buna göre velilerin uzaktan eğitime yönelik algıları yararlılık, verimlilik ve esneklik açısından olumludur. Olumsuz kategoride ise eğitim şeklinden, etkileşimden, teknik nedenlerden, öğrenciden ve aileden kaynaklı durumları açıklayan metaforlar yer almıştır.

Çalışmanın Amacı

İlgili alanyazın incelendiğinde, farklı veri toplama araçları yoluyla ebeveynlerin uzaktan eğitime yönelik düşüncelerinin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle birer ili kapsamına almakta ve görüşme veya anket gibi tek çeşit veri toplama aracını kullanmaktadır. Yapılan çalışmaların hepsi ayrı ayrı değerli olmakla birlikte birden fazla veri toplama yöntemi ile elde edilen verilerin daha geniş bir perspektif sağlayabileceği düşünülmüştür. Nitekim Meyer (2005), metaforların uzaktan eğitimin bugünkü ve gelecekteki

rolü hakkında ipuçları içerebileceğini ifade etmiştir. Görüşmeler ise olayları katılımcıların gözünden görmek için iyi bir araçtır (Merriam, 2015; Patton, 2014).

Bu çalışmada alayazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak metaforik algı ölçeği ve görüşme formu birlikte kullanılarak, ebeveynlerin metaforik algı ve görüşleri ortaya koyulmuştur. Araştırma, birden fazla ilden katılımcı içermesi açısından da diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Araştırmanın amacı, ebeveynlerin Covid-19 pandemisi sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Ebeveynler acil uzaktan eğitimi hakkındaki algılarını hangi metaforlar üzerinden açıklamaktadır?

2- Ebeveynlere göre acil uzaktan eğitimin olumsuz yanları nelerdir?

3- Ebeveynlere göre acil uzaktan eğitimin olumlu yanları nelerdir?

Ebeveynlerin acil uzaktan eğitime yönelik olumlu algılarının/görüşlerinin ve bunların nedenlerinin belirlenmesi hem acil uzaktan eğitim hem de normal süreçlerdeki uzaktan eğitimin güçlü yanlarını ortaya koyacaktır. Böylece, karar vericiler ve uygulayıcılar uzaktan eğitimin bu yönlerini pekiştirme olanağı bulacaktır. Benzer şekilde, acil uzaktan eğitime yönelik olumsuz algı ve düşüncelerin belirlenmesi, ebeveynlerin hangi noktalarda sorun yaşadıklarının belirlenmesi ve çözümlenmesi adına anlamlıdır. Her ne kadar alanyazında benzer çalışmalar yer alsa da her ebeveynin süreci farklı deneyimleyebileceği düşünüldüğünde bu çalışmanın daha iyi (acil) uzaktan eğitim süreçlerinin tasarlanması bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli ve Deseni

Bu çalışmada, ailelerin pandemi dönemindeki uzaktan eğitim deneyimleri hakkında ne düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların deneyimlerine nasıl bir anlam yüklediği araştırıldığı için (Merriam, 2015) çalışmada nitel araştırma modeli temel alınmıştır. Araştırmada durum çalışması ve fenomenoloji desenleri birlikte kullanılmıştır. Durum çalışmalarında güncel bir konu kendi yaşam bağlamında incelenir (Yin, 2018). Fenomenoloji ise bir olgu veya kavram hakkında bireylerin deneyimlerinin ortak anlamına odaklanır (Creswell, 2013). Bu çalışmada ebeveynlerin güncel bir deneyim olan pandemi dönemi uzaktan eğitimi hakkındaki düşünceleri durum çalışması deseni temel alınarak, yine pandemi dönemi uzaktan eğitime yükledikleri anlam ise fenomenoloji deseni temel alınarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya 57 ebeveyn katılmıştır. Araştırmada katılımcılara, uygun örnekleme, ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri beraber kullanılarak ulaşılmıştır. Öncelikle araştırmacılar kendileri için zaman ve çaba açısından en ulaşılabilir kişilerden veri toplamış (Patton,2014), aynı zamanda bu kişilerden tavsiye alarak (Patton, 2014) yeni katılımcılara ulaşmıştır. Katılımcı olabilmek için pandemi döneminde en az bir çocuğunun uzaktan eğitim almış olması ölçütü koyulmuştur. Araştırmada veri toplama süreci yaklaşık olarak dört hafta sürmüştür. Katılımcılar okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin ailelerinden oluşmaktadır. Ebeveyn meslekleri, akademisyen, esnaf, polis, ev hanımı gibi çeşitli meslekleri içermektedir. Araştırmaya katılanların %88'i (N:50) annelerdir. Kuş ve diğerlerinin (2021) çalışmasında da çalışmaya katılan ebeveynlerin tümünü anneler oluşturmuş ve araştırmacılar bu durumu “babaların görüşmeye olumlu bakmaması ve zaman ayırmak istememesi” ile ilişkilendirmiştir. Bu araştırmada da benzer durumun tecrübe edildiği söylenebilir. Araştırmada çoğunluğu Rize (N:22), Ankara (N:12) ve İzmir’den (N:10) olmak üzere 9 farklı şehirden ebeveynler yer almıştır. Ebeveynlerin çoğunluğu lisans mezunu (%24) olmak üzere, araştırmada birçok eğitim seviyesinden katılımcı yer almıştır. Katılımcıların büyük kısmını eğitimciler (öğretmen ve öğretim elemanı) (%35) ve ev hanımları (%33) oluşturmaktadır. Ebeveynlerin bir kısmı (%13) mesleğini kamu personeli olarak ifade etmiştir. Katılımcıların arasında pandemi boyunca en çok zorlanan meslek gruplarından olan sağlık çalışanları (%3) da bulunmaktadır. Son olarak katılımcıların %14’ünün özel sektör çalışanı olduğu belirlenmiştir.

| Katılım Sağlanan Şehir | Ebeveyn Eğitim Seviyesi | Meslek | Teknolojik Bilgi Düzeyi | Çocuk Eğitim Seviyesi |
|---|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> •Rize (22) •Ankara (12) •İzmir (10) •Aydın (5) •Balıkesir (4) •İstanbul (1) •Antalya (1) •Manisa (1) •Kastamonu (1) | <ul style="list-style-type: none"> •Lisans (%24) •Lise (%19) •Ön lisans (%12) •İlköğretim (%11) •Doktora (%9) •Yüksek lisans (%7) | <ul style="list-style-type: none"> •Öğretmen ve öğretim elemanı (% 35) •Ev hanımı (%33) •Diğer kamu personeli (%13) •Sağlık çalışanı (%3) •Özel sektör çalışanı (%14) | <ul style="list-style-type: none"> •Çok iyi (%3) •İyi (%28) •Orta düzey (%60) •Zayıf (%7) •Hiç yok (%2) | <ul style="list-style-type: none"> •Okul öncesi (%11) •İlkokul (%50) •Ortaokul (%20) •Lise (%19) |

Grafik 1. Katılımcıların şehir, eğitim seviyesi, meslek, teknolojik bilgi düzeyi ve çocuk eğitim seviyesine dair bilgileri

Grafik 1’de görüldüğü üzere ebeveynlerin büyük çoğunluğu orta düzeyde teknolojik beceriye sahiptir. Katılımcıların % 28’i teknolojik bilgi seviyesini iyi olarak değerlendirmiştir. Teknolojik bilgi düzeyi zayıf ve hiç olmayanlar ise azımsanmayacak bir orana sahiptir (%9). Araştırmaya K-12 düzeyinde çocuğu olan ebeveynler dâhil edilmiştir. Grafik 1 incelendiğinde, katılımcıların sahip olduğu toplam çocuk sayısının (bir katılımcı birden fazla çocuğa sahip olabilir) %50’sinin ilkokul düzeyinde, %20’sinin ortaokul düzeyinde, %19’unun lise düzeyinde, %11’inin ise okul öncesi düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların sahip olduğu diğer demografik bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

| Tablo 1 <i>Katılımcıların teknolojik donanım ve uzaktan eğitim deneyimi durumlarına dair bilgiler</i> | | |
|--|----------|-----------|
| | Evet (%) | Hayır (%) |
| Pandemi öncesi bilgisayara sahip olma durumu | %82 | %18 |
| Pandemi nedeniyle yeni bilgisayar temin etme durumu | %46 | %54 |
| Pandemi öncesi internete sahip olma durumu | %88 | %12 |
| Pandemi nedeniyle internet temin etme veya kota artırma durumu | %55 | %45 |
| Pandemi öncesinde uzaktan eğitimle ders alma durumu | %19 | %81 |

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %82’sinin pandemi öncesinde bilgisayara sahip olduğu görülmektedir. %46’sı ise pandemi sonrasında bilgisayar alma ihtiyacı duymuştur ki bu durum hali hazırda bilgisayar sahibi olan bazı ailelerin elindeki bilgisayarların ihtiyaçlarını karşılayamadığını göstermektedir. Pandemi öncesinde ailelerin büyük bir kısmının (%88) internete sahip olduğu; ancak pandemi sonrasında var olan internetin yetersiz gelmesi nedeniyle kota yükseltimi yaptığı da Tablo 1’de görülebilmektedir. Katılımcıların süreçte yaşadıkları sorunların zeminini oluşturabilecek bir diğer özellik ise pandemi öncesinde uzaktan eğitim ile ders alma durumlarıdır. Buna göre, ebeveynlerin çok büyük bir çoğunluğu (%81) pandemi öncesinde uzaktan eğitim yoluyla ders almamıştır; dolayısıyla uzaktan eğitim konusunda deneyimsizdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan ve iki uzaktan eğitim alan uzmanı tarafından kontrol edilen yarı yapılandırılmış görüşme formları yardımıyla elde edilmiştir. Görüşme formunun bir kısmı “Uzaktan eğitim benim için gibidir. Çünkü” sorusu ile katılımcıların uzaktan eğitime yönelik metaforik algısını belirlemeyi bir kısmı ise uzaktan eğitime yönelik olumlu ve/veya olumsuz düşüncelerini anlamayı amaçlamıştır. Veri toplama aracında metafor sorundan farklı olarak 16 demografik bilgi sorusu ve 2 görüşme sorusu yer almıştır. Asıl veriler toplanmadan önce yaşanabilecek sorunların önüne geçmek ve soruların niteliğini kontrol etmek adına görüşme soruları kullanılarak 3 katılımcı ile pilot uygulama yapılmıştır. Buna göre sorular gözden geçirilerek gerçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Test için katılımcılar belirlenirken, olabildiğince farklı özellikler taşımalarına (çalışan-çalışmayan, farklı şehirler vb.) dikkat edilmiştir. Veri toplama aracı katılımcılara çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. Araştırma verileri 2021 yılında dört hafta içinde toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın metaforik verileri, “Kodlama ve ayıklama, örnek metafor imgesi derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama” gibi aşamalar tamamlanarak analiz edilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde öncelikle veriler kodlanmış, ardından bu kodlar kategoriler altında gruplanmıştır. Veri analizini araştırmacılar ayrı ayrı gerçekleştirmiş ve ardından her iki analiz için de güvenilirliğin sağlanması amacıyla ayrı ayrı, Miles ve Huberman (1994) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$) formülü uygulanmıştır. Buna göre metafor analizi için güvenilirlik katsayısı %80.39; içerik analizi için ise 92.20'dir. Analiz sonucuna göre güvenilirliğin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmada geçerlik bulguların doğruluğunun, belli işlemleri izleyerek takip edilmesi ile ilgilidir (Creswell, 2009). Bunun için Creswell bazı stratejiler sunmuştur. Bu araştırmada Creswell'in sunduğu stratejilerden veri çeşitlemesi kullanılmıştır. Bunun için katılımcılardan hem metafor hem görüşme sorusu yoluyla veri toplanmış ve karşılaştırarak

yorumlanmıştır. Yine bir başka strateji olarak, araştırmacıların konu hakkındaki deneyimleri ve olası ön yargıları bir sonraki başlıkta ifade edilmiştir. Araştırmacılardan biri pandemi dönemi uzaktan eğitiminde eğitimine devam eden çocuk sahibi olduğu için süreci bizzat yaşamış ve böylece sahada uzun süre zaman geçirme şartını da sağlamıştır. Birden fazla araştırmacı olduğu için bir araştırmacılar birbirlerinin araştırma sürecinde attığı adımları sürekli olarak sorgulamışlardır.

Araştırmanın güvenilirliği için Gibbs'in (2007) ifade ettiği tedbirler uygulanmıştır. Bunun için nitel verilerin hata içermediğinden emin olunmuş, kodların tanımında kodlama esnasında meydana gelen sapma olmadığından, kodlarla ilgili sürekli notlar alınarak ve gerektiğinde bu notlar revize edilerek emin olunmuştur. Ayrıca veri analizi kısmında da belirtildiği üzere araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994) formülü uygulanarak kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Araştırmacıların her ikisi de 10 yılı aşkın süredir uzaktan eğitim ile profesyonel olarak ilgilenen akademisyenlerdir. İki araştırmacının da doktora tezleri tamamen uzaktan eğitim üzerine olup uzaktan eğitimle ilgili birçok ulusal ve uluslararası yayınları bulunmaktadır. Ayrıca her iki araştırmacının da uzaktan eğitim merkezinde çalışma tecrübesi vardır. Tüm bunlar nitel verilerin yorumlanmasında araştırmayı zenginleşmesine katkıda bulunmuştur. Araştırmacıların nitel veriye dayalı birçok yayınının bulunması ve nitel veri analizine yönelik doktora düzeyinde eğitim almış olmaları da analiz sürecini daha güvenilir bir hale getirmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırma soruları bağlamında elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilecektir.

Ebeveynlerin Acil Uzaktan Eğitim Hakkındaki Metaforik Algıları

Yapılan araştırmaya 57 ebeveyn katılmıştır; ancak yalnızca 36 katılımcının belirtmiş olduğu metaforların kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir. Ebeveynlerin acil durum uzaktan eğitim hakkında yaptıkları metaforlara ilişkin sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

| Tablo 2 | | |
|---|--|-----------|
| <i>Katılımcılar tarafından uzaktan eğitime dair belirtilen metaforlar</i> | | |
| Metafor sırası | Metafor | f |
| 1 | Can simidi | 3 |
| 2 | Kâbus | 3 |
| 3 | Eziyet/Zulüm/İşkence | 3 |
| 4 | Kurtarıcı | 3 |
| 5 | Felaket | 2 |
| 6 | İlaç | 2 |
| 7 | Kötünün iyisi | 2 |
| 8 | Balon | 1 |
| 9 | Belgesel izlemek | 1 |
| 10 | Boş bir kova | 1 |
| 11 | Boş ders | 1 |
| 12 | Buz | 1 |
| 13 | Cehennem | 1 |
| 14 | Eğitim almaması | 1 |
| 15 | Gece | 1 |
| 16 | Güneş | 1 |
| 17 | Hayatımın parçası | 1 |
| 18 | Hem rahat hem de meşgul edici bir koltuk | 1 |
| 19 | İlginç ve yorucu bir tecrübe | 1 |
| 20 | Örgün eğitim | 1 |
| 21 | Rahatlık | 1 |
| 22 | Sanal bir dünya | 1 |
| 23 | Sıkıcı bir film | 1 |
| 24 | Sorun | 1 |
| 25 | Yedek oyuncu | 1 |
| | Toplam Görüş | 36 |

Tablo 2 incelendiğinde toplamda 25 farklı metafor belirtildiği görülmektedir. Bu metaforların en çok tekrar edenleri “can simidi, kâbus, eziyet/zulüm/işkence ve kurtarıcı” şeklindedir. Her ne kadar veri toplama aracında metaforu nasıl düşünmeleri gerektiği ifade edilmiş olsa da bazı katılımcılar metafor belirtmek yerine, durumla ilgili sorunlarını dile getirmiştir. Örneğin “çok sıkıntılı bir dönemdi” (çünkü Çocuklar sürekli bilgisayar karşısında bunaldılar, teknoloji bağımlısı oldular), “yetersiz” (çünkü yeterli olmadığı için) vb. ifadeler metafor olarak değerlendirilmemiştir. Metafor olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceğine bu ifadelerin açıklamalarına bakılarak karar verilmiştir.

Kodlanan metaforlar ardından “fırsatlar” ve “sınırlılıklar” şeklinde iki kategori altında toplanmıştır. Oluşturulan kategori ve alt kategorilere Tablo 3’te yer verilmiştir.

| Tablo 3 | | | | |
|--|--------------------------|-----------|------------|--|
| <i>Ebeveynlerin uzaktan eğitime dair belirttikleri metaforlara ilişkin kategori ve alt kategoriler</i> | | | | |
| Kategori | Alt Kategori | f | % | Metafor Numarası |
| Fırsatlar | Öğretimle ilgili | 6 | 10.2 | Can simidi (1), Kurtarıcı (4), Rahatlık (21), İlaç (6), Kötünün iyisi (7), Güneş (16), Hayatımın parçası (17), Hem rahat hem de meşgul edici bir koltuk (18), Örgün eğitim (20), Rahatlık (21) |
| | Etkileşim | 3 | 5.1 | |
| | Özel Hayata Etki | 2 | 3.4 | |
| | Zaman ve Mekân özgürlüğü | 2 | 3.4 | |
| | Sağlık | 1 | 1.7 | |
| Sınırlılıklar | Öğretimle ilgili | 17 | 28.8 | Kâbus (2), Eziyet/Zulüm/İşkence (3), Felaket (5), İlaç (6), Balon (8),Belgesel izlemek (9), Boş bir kova (10), Öğretmenin gelmediği boş ders (11), Buz (12), Cehennem (13), Eğitim almaması (14), Gece (15), Hem rahat hem de meşgul edici bir koltuk (18), İlginç ve yorucu bir tecrübe (19), Sanal bir dünya (22), Sıkıcı bir film (23), Sorun (24), Yedek Oyuncu (25) |
| | Duyuşsal etki | 10 | 16.9 | |
| | Etkileşim kısıtı | 6 | 10.2 | |
| | Özel hayata etki | 5 | 8.5 | |
| | Teknik sorunlar | 3 | 5.1 | |
| | Çalışan Ebeveyn | 3 | 5.1 | |
| | Sağlık sorunları | 1 | 1.7 | |
| Toplam | | 59 | 100 | |

Tablo 3 incelendiğinde Fırsatlar kategorisi altında 5 alt kategori (Öğretimle ilgili, etkileşim, özel hayata etki, zaman ve mekân özgürlüğü ve sağlık), sınırlılıklar kategorisi altında ise 7 alt

kategori (Öğretimle ilgili, Duyuşsal etki, etkileşim kısıtı, özel hayata etki, teknik sorunlar, çalışan ebeveyn ve sağlık sorunları) olduğu görülmektedir. Metafor açıklamaları da göz önünde bulundurulduğunda bir metafor gerekli durumlarda birden fazla kod ile ifade edilmiştir (Örneğin; “buz” metaforu açıklamasından yola çıkılarak hem “öğrenci-öğrenci etkileşimi”, hem de “öğrenci-öğretmen etkileşimi” kodları altında kodlanmıştır). Tablo 3 incelendiğinde bir başka dikkat çeken nokta ise “Öğretimle ilgili” alt kategorisinin hem fırsatlar hem de sınırlılıklar kategorisi altında en çok tekrar eden alt kategori olmasıdır. Benzer şekilde etkileşim ve özel hayat ile ilgili alt kategorilerin her iki kategori altında yer aldığı görülmektedir. Aslında bu iki kategorinin birbiri ile ilişkili olduğu da söylenebilir. Ebeveynler çocukların bir şekilde öğretime ulaşmalarından memnunken aynı durumun evde kendilerine farklı roller üstlenme, iş yükünü arttırma ve özel hayatı kısıtlaması gibi nedenlerden rahatsızlıklarını belirtmişlerdir. Weaver ve Swank (2020) tarafından yapılan araştırmada da benzer olarak ebeveynler eğitsel anlamda faydalı ve olumsuz yanlarını vurgularken ebeveyn rollerindeki değişik ve iş yüküne bağlı olarak yaşadıkları zorlukları ifade etmişlerdir. Katılımcıların ilgili kategorilere ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Fırsatlar

Öğretimle ilgili: «Evde ebeveynlerin yetersiz olduğunu düşünüyorum uzaktan da olsa öğretmenimizin eğitimine bizler biraz da olsa destek olabildik.» (Can simidi/K36)

Etkileşim: “Pandeminin karanlığında çocukları aydınlattığı için.” (Güneş/K30)

Zaman ve mekân özgürlüğü : “Çocuklar evde oldukları için zamandan kazanıyorum.” (Rahatlık/K19)

Sağlık: “Çocuklar maske ve hijyen konusunda rahata kavuşmuşlardı” (Rahatlık/K19)

Sınırlılıklar

Öğretimle ilgili: “Temel eğitimin uzaktan olanı olmaz ve olmadı çocukların akademik durumu 2 yıl geri kaldı.” (Felaket/ K4)

“Boşa geçen zaman havanda dövülen su.” (İşkence/K3)

Duyuşsal etki: “Boş bir derste öğrenciler ya keyfine bakar ya da kendi kendine çalışır... Çalışan öğrenci sınıfın gürültüsünden dikkatini de veremez. Uzaktan eğitim de aynı o şekilde bir şeyler öğreniyor ama ne dikkatini verebiliyor ne etkili bir öğrenme gerçekleşiyor. Yarım yamalak bir eğitim...” (Öğretmenin gelmediği boş bir ders/12)

Etkileşim kısıtı: “Öğretmenin arkadaşlarının sıcaklığını yaşayamadıkları için ” (Buz/K26)

Özel hayata etki: “Ev rahatlığında idik; ama hep yapmamız gereken bir şeyler vardı, hep meşguldük, mesai kavramı sınırlarını yitirmişti, ders süreleri hocanın inisiyatifine bağılıydı, her şeyimiz uzaktan eğitim ve çalışma olmuştu adeta.” (Hem rahat hem de meşgul edici bir koltuk/K15)

Teknik Sorunlar: “Sürekli dersten koptuğu için çok köyü bir eğitim yılı geçirdik.” (Cehennem/K20)

Çalışan ebeveyn: “İki öğrenci bir öğretmen (evde başka kimse yokken) ders işlemeye çalıştık. Ders saatleri uymayınca çocukların serbest oluşu ve onların derslerine konsantre olamayışları zorlu bir süreçti.” (İlginç ve yorucu bir tecrübe /K23)

Sağlık sorunları: “Çocukları ekran başında daha uzun süre kalmaya mecbur bırakıyor.” (Felaket/K7)

Tablo 3 ve katılımcı görüşleri dikkate alındığında katılımcıların daha çok sınırlılıklar üzerinde durdukları görülmektedir. Bu durumu plansız ve programsız bir şekilde acil durumlu uzaktan eğitim sürecine başlanması ile yorumlayabiliriz. Küresel salgın sürecinde öğretimin nasıl olacağına ilişkin yalnızca veliler değil kurumlar, öğretmenler ve öğrenciler de çeşitli sorunlar ile karşı karşıya kalmışlardır. Kurumlar öğrencilerine nasıl ulaşacakları ile ilgili çözüm arayışı içindeyken, öğretmenler ise alışkın oldukları yüz-yüze ortamın dışında öğretimi nasıl planlayıp, uygulayacakları üzerine daha fazla çaba harcamak durumunda kalmışlardır. Midcalf ve Boatwright (2020), öğretmenler ve ebeveynler açısından COVID-19 sürecinde çevrim içi öğrenme ortamını değerlendirdikleri araştırmalarında; hem öğretmenlerin hem de velilerin, küresel salgın sürecinde çok hızlı bir şekilde uygulanan çevrim içi öğretimin sonuçları konusunda endişelerini dile getirmişlerdir. Küresel salgın sürecinin, paydaşlarının neredeyse tamamında farklı izlenimler bıraktığı söylenebilir. Bu nedenle velilerin bir kısmı yaşadıkları tecrübelerden de yola çıkarak acil durumlu uzaktan eğitimi, öğrencilerin öğretimden geri kalmaması konusunda bir fırsat olduğunu düşünürken, bir kısmı da bu şekilde verilen öğretimin yeterli olmadığı konusunda görüşlerini belirtmişlerdir.

Ebeveynlere göre acil uzaktan eğitimin olumsuz yanları

Ebeveynlere bu araştırma sorusu bağlamında “Acil durum uzaktan eğitimin olumsuz yanları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu araştırma sorusuna katılımcılar tarafından verilen cevaplar sonrasında ortaya çıkan kategori ve alt kategoriler Tablo 4’teki gibidir.

| Tablo 4 | | | |
|---|----------------------------------|-------|--------|
| <i>Ebeveynlere göre acil uzaktan eğitimin olumsuz yanları</i> | | | |
| Kategori | Alt kategori | Kod f | Toplam |
| Duyuşsal etkiler | Odaklanamama | 14 | 43 |
| | Motive olamama | 8 | |
| | Öğrencinin adapte olamaması | 5 | |
| | Sosyalleşememe | 5 | |
| | Stres-Kaygı | 4 | |
| | Diğer | 4 | |
| | İlgisizlik | 2 | |
| Öğretimsel sorunlar | Verimsizlik | 9 | 34 |
| | Dersi anlamada zorlanma | 9 | |
| | Hazırbulunuşluk | 4 | |
| | Sınıf yönetimi | 4 | |
| | Öğrenme ortamının uygun olmaması | 3 | |
| | Diğer | 2 | |
| Teknik sorunlar | İnternet bağlantı problemleri | 12 | 22 |
| | Derse bağlanma sorunları | 6 | |
| | Donanım yetersizliği | 2 | |
| | Teknoloji-yazılım uyumsuzluğu | 1 | |
| | Elektrik kesintisi | 1 | |
| Sağlık sorunları | Uzun süreli ekran başında kalma | 15 | 16 |
| | Asosyallik eğilimi | 1 | |
| Etkileşim | Öğrenci-öğretmen etkileşimi | 6 | 12 |
| | Öğrenci-öğrenci etkileşimi | 1 | |
| Özel hayata etki | Gündelik yaşamın etkilenmesi | 2 | 5 |
| | Mahremiyetin sağlanamaması | 2 | |
| Çalışan ebeveyn | Birden fazla rol üstlenme | 2 | 4 |
| | Kaygı | 2 | |
| Diğer | Kaos | 2 | 2 |
| Toplam | | | 138 |

Tablo 4 incelendiğinde metafor araştırma sorusu ile benzer olarak “öğretimsel sorunlar” dikkat çekmektedir. Diğer dikkat çeken nokta ise “duyuşsal etki” alt kategorisidir. Ebeveynler bu konuda en çok “odaklanamama” (14) sorunu üzerinde durmuşlardır. Aşağıda farklı kategorilerden veli görüşlerine yer verilmiştir:

Duyuşsal etkiler: “Dikkat dağınıklığı olan çocuğum evdeki her hareket ve sestten etkilendiği için derslere konsantrasyon sağlayamadı” (Odaklanma / K30)

Öğretimsel sorunlar: “Okul derslerine katılım çok azdı ve verimsiz geçiyordu (Kızım yataktan takip ediyordu dersi mesela)” (Verimsizlik / K17)

Teknik sorunlar: “Aynı anda evde internet kullanımını artınca bilgisayarlar kasti ders kesildi.” (İnternet bağlantı problemleri / K10)

Etkileşim: “Çoğu zaman eğitimcilerin çocuğumu anlamadığı ve bu sebeple çocuğumun uzaktan eğitimden soğuduğunu gözlemledim.” (Öğrenci-öğretmen etkileşimi / K1)

Özel hayata etki: “Kamerayı açınca mahremiyeti ortadan kaldırıyor. Diğer velilerin profilini veya benim çocuğuma ne gözle baktığını bilemiyorum.» «Mikrofonun açık kaldığı durumda öğrenci rezil olabiliyor.” (Mahremiyet/ K8)

Çalışan ebeveyn: “Ben dersteyken onların dersi olmadığında evde deney yapmaya çalışmaları ya da balkona çıkmaları. Hareketli olmaları nedeniyle her an “Sorun olacak mı?” düşüncesi. Ben dersteyken oğlumun kendi dersini bırakıp kızımın dersini bozmaya çalışması. Benim engel olamamam...” (Kaygı / K54)

Ebeveynlerin belirttikleri olumsuz yanıtları incelendiğinde görülmektedir ki yaşanan bir olumsuz durum bir diğerini tetiklemektedir. Örneğin etkileşim konusunda yaşanan sorunların, hem duyuşsal hem de öğretimsel sorunlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Ebeveynlere göre acil uzaktan eğitimin olumlu yanları nelerdir?

Ebeveynlere bu araştırma sorusu bağlamında “Uzaktan eğitimin (varsa) en önemli faydası nedir? (Birden fazla belirtebilirsiniz.)” sorusu yöneltilmiştir. Bu araştırma sorusuna katılımcılar tarafından verilen cevaplar sonrasında ortaya çıkan kategori ve alt kategoriler Tablo 5’deki gibidir.

Tablo 5

Ebeveynlere göre acil uzaktan eğitimin olumlu yanları

| Kategori | Alt kategori | Kod f | Toplam |
|---------------------------|-----------------------------|--------------|---------------|
| Öğretimsel etkiler | Öğrenime devam edebilme | 14 | 16 |
| | Kaynak çeşitliliği | 1 | |
| | Derse katılım | 1 | |
| Etkileşim | Öğrenci-öğretmen | 3 | 12 |
| | Öğrenci-öğrenci | 3 | |
| | Ebeveyn-okul | 3 | |
| | Ebeveyn-öğretmen | 2 | |
| Tasarruf | Zaman tasarrufu | 7 | 9 |
| | Maddi tasarruf | 2 | |
| Sağlık | Hijyen/salgından korunma | 6 | 6 |
| Esneklik | Mekândan bağımsızlık | 4 | 5 |
| | Zamandan bağımsızlık | 1 | |
| Kişisel gelişim | BT yeterliği | 2 | 5 |
| | Yeni yazılım kullanma | 2 | |
| Duyuşsal etkiler | Güven | 2 | 4 |
| | Akran zorbalığını engelleme | 1 | |
| | Ebeveyn-çocuk ilişkisi | 1 | |
| Diğer | Öğrenciyi kontrol edebilme | 2 | 2 |
| Toplam | | | 59 |

Tablo 5 incelendiğinde ebeveynlerin acil uzaktan eğitim sürecine yönelik olumlu görüşlerinin 8 kategori altında toplandığı, “öğretimsel etkiler (16)” kategorisinin yine ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretimsel etkiler kategorisini, etkileşim (12) ve tasarruf (9) kategorileri takip etmektedir. Buradan yola çıkarak, ebeveynlerin acil uzaktan eğitimin öğretimsel olumsuzluklara neden olduğu gibi öğretime olumlu katkılarının da olduğunu düşündüğü söyleyebilir. Ancak Tablo 4 ve Tablo 5 birlikte incelendiğinde, ebeveynlerin daha çok olumsuz özelliklere burgu yaptığı görülebilir. Aşağıda farklı kategorilerde veli görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretimsel etkiler: “Uzaktan eğitim şansımız olmasaydı çocuklar eğitim- öğretimden tamamen uzaklaşırdı” (Öğrenime devam edebilme / K20)

Etkileşim: “En azından öğretmeniyle arkadaşlarını görüyordu, birlikte bir şeyler yaptığı için mutluydu. ” (Öğrenci-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-öğretmen etkileşimi / K39)

Tasarruf: “Okul için fiziksel olarak hazırlanmak ve okula gidiş sorunu yaşanmadı. ” (Zaman tasarrufu / K42)

Sağlık: “Uzaktan eğitimin en önemli faydası salgın hastalığın biraz olsun azalmasıydı...” (Hijyen/salgından koruma/ K24)

Duyuşsal etkiler: “Öğretmenin olaylar karşısındaki tepkilerini ölçebilmeyi sağladığını düşünüyorum. Öğretmene olan saygımızı daha da arttırdı ve daha güvenle çocuğumuzu okula gönderebildik. ” (Güven / K33)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ebeveynlerin acil ve uzaktan eğitim hakkındaki algı ve görüşleri incelenmiştir. Bunun için velilerin uzaktan eğitimi bir metaforlar tanımlamaları, bu metaforu açıklamaları ve ayrıca acil uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu bağlamda, metaforlardan elde edilen kategoriler ile olumlu ve olumsuz yanlardan elde edilen kategorilerin örtüştüğü görülmüştür. Her üç açıdan bakıldığında en çok öne çıkan kategori “öğretimsel etkiler” kategorisidir. Buna göre acil uzaktan eğitimin öğretimsel boyutta hem faydaları hem de zararları bulunmaktadır. Lase vd. (2022) tarafından da ebeveynlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ne tam olarak olumlu ne de tam olarak olumsuz olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın adını veren ve en sık tekrar eden iki kategoriden biri (can simidi) öğretimsel olumlu yönlere, diğeri ise (kâbus) öğretimsel olumsuzluklara işaret etmektedir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin ve velilerin acil uzaktan eğitimi öğretici bulmadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte yine ebeveynlere göre acil uzaktan eğitim bu süreçteki en iyi çözümdür (Kaya ve Dilekçi, 2021).

Acil uzaktan eğitimin olumsuz yanlarına bakıldığında, duyuşsal etkilerin öğretimsel etkilerden daha çok vurgulandığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak hem ebeveynlerin hem öğrencilerin yaşadıkları adaptasyon sorunu gösterilebilir. Her gün çocuğunun okula kendisinin işe gitmesine veya evde yalnız kalmasına alışmış bir veli için çocuğunun evde kalması ve öğretimsel sorumlulukların bir anda artması adapte olunması kolay bir durum olmayabilir.

Nitekim Özyürek ve Çetinkaya (2021) ile Üstündağ (2021) de öğrencilerin acil uzaktan eğitime adapte olmada zorlandıklarını belirlemiştir. Ebeveynlerin önemli bir kısmı çocuklarının uzaktan eğitimde motive olmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bulgulara Yurtbakan ve Akyıldız (2020) tarafından da erişilmiştir. Buna göre ebeveynler yüz yüze eğitimin çocuğu uzaktan eğitime göre daha çok motive ettiğini düşünmektedir. Lase ve diğerlerinin çalışmasında (2022) ise ebeveynlerin uzaktan eğitimin çocuklarının motivasyonunu düşürdüğünü düşündükleri belirlenmiştir.

Süreçte yaşanan en önemli sorunlardan biri eğitimin olmazsa olmazlarından olan etkileşimle ilgilidir. Araştırmanın bulgularına göre acil uzaktan eğitimde yeterli öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi sağlanamamıştır. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) ile Brom ve arkadaşları da (2020) da ebeveynlerin acil ve uzaktan eğitimin etkileşim konusunda yetersiz kaldığını belirttiklerini tespit etmiştir. Brom vd. (2020) öğretmenlerin daha çok dersi anlatmaya odaklandığını ve yeterli etkileşim kurmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Mısırlı ve Ergüleç (2021) çalışmalarında birçok ebeveyn sosyal izolasyon ve etkileşim kısıtından kaynaklı endişelerini dile getirmişlerdir. Bahsedilen çalışmalarda ebeveynler etkileşimi sadece olumsuz anlamda vurgularken bu çalışmada acil uzaktan eğitim sayesinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşiminin devam ettiğinin düşünüldüğü belirlenmiştir. Bir başka deyişle, istenilen düzeyde ve nitelikte olmasa da acil uzaktan eğitim etkileşiminin devam etmesini sağlamıştır. Bunun yanında acil uzaktan eğitim sayesinde ebeveynlerin öğretmen ile olan etkileşimi de gelişmiştir.

Acil uzaktan eğitimin belki de en güzel yanlarından biri aile içi iletişimi arttırmasıdır. Alan yazında da benzer şekilde, ebeveynlerin acil uzaktan eğitim sayesinde aile içi paylaşımların ve dayanışmanın arttığını, eğlenceli etkinlikler yapma fırsatı bulduklarını ve çocukları ile daha fazla ilgilenebildiklerini belirleyen çalışmalar mevcuttur (Kuş vd., 2021; Mantovani vd., 2021; Özyürek ve Çetinkaya, 2021). Süreçte yaşanan bir diğer duygusal olumlu boyut, ailelerin öğretmene olan güveninin artmasıdır. Aileler bu süreçte öğretmenlerin ne kadar özverili çalıştığını ve işlerinin ne kadar yorucu olduğunu gördüğü için güven ve saygılarında artış olmuştur. Benzer şekilde Baysal, Ocak ve Ocak tarafından yapılan çalışmada da ebeveynler öğretmenlerin elinden gelen gayreti gösterdiğini düşündüklerini ifade etmiştir.

Olumlu olduğu kadar olumsuz getirileri de olan acil uzaktan eğitimde en sık yaşanan sorunlardan biri teknik sorunlardır. Bant genişliğinin ve cihazların (sayıca ve nitelik açısından) yetersiz olması uzaktan eğitimin önündeki engellerden biri olmuştur. Katılımcılardan biri evlerinde iki ayrı internet ağı olduğunu ifade ederken bir başka katılımcı sürekli internet

koptuğu için çocuğunun uzaktan eğitimden soğuduğunu belirtmiştir. Kuş ve çalışma arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmenler ve ebeveynler kırsal kesim öğrencilerinin büyük kısmının teknik sorunlar yaşadıklarını, özellikle de canlı derslere erişimde zorlandıklarını ifade etmiştir. Öyle ki bir öğretmen canlı derslere erişimin tahminen %5 oranında olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Abuhammad'in (2020) yaptığı araştırmada Ürdünlü ebeveynler internet kesintileri ve bağlantı hızı konusundaki yetersizlikleri ifade etmişler, teknolojik alt yapıyı güçlendirmeye çalıştıklarında da finansal problemlerle karşılaştıklarını vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, acil uzaktan eğitim Covid-19 pandemisinde kurtarıcı rolü üstlenmiştir. Ancak toplum, pek fazla tanımadıkları bu kahramanın yapabileceklerinin sınırlı olduğunu bilmediği için beklentilerini üst düzeyde tutmuştur. Beklentilerin karşılanamadığı noktalarda acil uzaktan eğitim, ebeveynler üzerinde olumsuz izlenim yaratmıştır. Tıpkı her doktorun her hastayı “gerekli koşullar sağlanmadığında” iyileştirmesinin mümkün olmadığı gibi acil uzaktan eğitim tüm iyileştirmelere rağmen bazı kesimlere beklenen oranda fayda sağlayamamıştır. Gerekli alt yapı koşulları sağlanabilen ve özverili bir öğretmene rastlayan kesimin ise nispeten şanslı olduğu söylenebilir. Ayrıca standart bir uzaktan eğitimin herkese uygun olmayabileceği gerçeği de unutulmamalıdır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığının belli standartlar belirleyerek gerçekleştirdiği bu süreçten memnun olanların ve memnun olmayanların hatta kâbus, işkence olarak görenlerin varlığı bunun ispatı niteliğindedir.

Öneriler

Bu araştırmadan yola çıkılarak karar vericilere/yöneticilere bundan sonraki acil uzaktan eğitim uygulamalarına hazırlık olarak, öncelikle öğrencilerin motivasyonunun, odaklanma ve adapte olma noktalarındaki sorunlarını azaltmak adına öğretmenlere uzaktan eğitim pedagojisi ve teknik konularda eğitimler verilmesi önerilebilir. Alanyazın ve katılımcıların görüşleri göz önüne alındığında duyuşsal birçok problemin temelinde ekranları ve öğretmeni ile yaşanan etkileşim kısıtı olduğu söylenebilir. Etkileşim konusunda birçok problemin nedeni yetersiz bilişim teknolojileri becerisi olabilir. Mevcut uygulamalar ve sosyal medya aracılığıyla öğrenciler arasında işbirliğini ve etkileşimi arttırabilecek zengin, özgün bir öğrenme ekolojisi sağlanabileceği gibi öğretmenler için ise öğrencilerin dilinden konuşmak daha mümkün olabilir. Bu nedenle bundan sonraki dönemlerde bilişim teknolojilerinin etkili kullanımına ilişkin öğretmen eğitimi etkileşim sorunlarının çözümünde bir anahtar olabilir.

Velileri kaygılandıran durumlardan biri çocuklarının çok uzun süre ekran başında kalması ve bunun sağlık sorunlarına yol açmasıdır. Bu konuyla ilgili, öğrencilerin ve ebeveynlerin ergonomi (ekran karşısında nasıl ve ne kadar oturulması gerektiği, göz-ekran arası uzaklık, masa yüksekliği vb.) hakkında bilgilendirilmeleri faydalı olabilir. Ayrıca uzakta eğitim dersleri öğrencilerin sürekli bilgisayar başında oturmalarına engel olacak şekilde planlanabilir ya da fiziksel egzersizler yapmalarına imkân tanıyan etkinlikler ile sağlık problemlerinin nispeten engellenebilir. Bunun yanında, çocuklarını kontrol edememe vb. kaygılarının üstesinden gelebilmelerine yardımcı olma amacıyla, ebeveynlere dijital ebeveynlik hakkında eğitimler verilebilir. Teknik alt yapı eşitsizliklerin giderilmesi adına teknik alt yapı güçlendirilebilir, ayrıca en azından maddi imkânları kısıtlı olan aileler için ekstra tedbirler alınabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Araştırmada katılımcıların çocuklarının özel okul veya devlet kurumuna gidip gitmedikleri sorgulanmamıştır. Dolayısıyla bundan sonraki çalışmalarda bu durumun etkileri araştırılabilir. Nitel araştırmanın doğası gereği bu çalışmanın sonuçları genellenebilir değildir. Bu doğrultuda nicel bir araştırma ile bu araştırmanın sonuçları yordanabilir.

Kaynakça

- Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, 6(11), e05482.
- Akkaş Baysal, E., Ocak, G. (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.
- Arslan, K., Arı, A. G., ve Kanat, M. H. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi* 57, 192–206. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-03.
- 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.
- Bozkurt, A., ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., & Švaříček, R. (2020). Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st-9th graders' parents. *Frontiers in Education* (ss. 103).
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Bütün, M., Demir, S. B. (Çev. Ed.) Ankara: Siyasal.
- Çıtak, Ş., ve Pekdemir, Ü. (2021). Öğretmen velilerin uzaktan eğitimle ilgili mesleki ve ebeveynlik deneyimleri. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(10), 81-100.
- Feinberg, M. E., A Mogle, J., Lee, J. K., Tornello, S. L., Hostetler, M. L., Cifelli, J. A., ... ve Hotez, E. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic on Parent, Child, and Family Functioning. *Family Process*, 61(1), 362-375.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: Sage.
- Göl-Güven, M., Şeker, V., Erbil, F., Özgünlü, M., Alvan, G., ve Uzunkök, B. (2020). *Covid-19 pandemisinin aile yaşantısına yansımaları Rapor-2*. https://www.researchgate.net/publication/343305552_Covid-19_Pandemisinin_Aile_Yasantısına_Yansimalari_Rapor-2 Erişim tarihi: 08.10.2021

- Griffith, A. K. (2020). Parental burnout and child maltreatment during the COVID-19 pandemic. *Journal of Family Violence*, 1-7. doi:0.1007/s10896-020-00172-2
- Jandrić, P., ve Hayes, S. (2020). Writing the history of the present. *Postdigital Science and Education*, 3(2), 1062-1068. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00168-7>.
- Jandrić, P., Bozkurt, A., McKee, M., ve Hayes, S. (2021). Teaching in the Age of Covid-19-A Longitudinal Study. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 743-770.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde paydaşlar ve rolleri. İçinde Karataş, S. ve Kılıç Çakmak, E. (Eds.), *Açık ve Uzaktan Öğrenme* (ss. 119-134). Ankara: Pegem.
- Kaya, A., ve Dilekçi, Ü. Covid-19 salgını sürecindeki acil uzaktan eğitime ilişkin ebeveynlerin algıları: bir metafor analizi çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1621-1636.
- Kuş, Z., Mert, H., ve Boyraz, F. (2021). Covid - 19 salgını süresince eğitimde fırsat eşit(siz)liği: Kırsal kesimdeki öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 470-493.
- Lase, D., Zega, T. G. C., & Daeli, D. O. (2021). Parents' perceptions of distance learning during Covid-19 pandemic in rural Indonesia. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 16 (1), 103-113.
- Lee, S. J., Ward, K. P., Chang, O. D. ve Downing, K. M. (2021). Parenting activities and the transition to homebased education during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 122, 1-10. doi:10.1016/j.childyouth.2020
- Mantovani, S., Bove, C., Ferri, P., Manzoni, P., Cesa Bianchi, A., & Picca, M. (2021). Children 'under lockdown': voices, experiences, and resources during and after the COVID-19 emergency. Insights from a survey with children and families in the Lombardy region of Italy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 35-50.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Meyer, K. (2005). Common metaphors and their impact on distance education: What they tell us and what they hide. *Teachers College Record*, 107(8), 1601-1625.
- Miles, M. B., ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. New Delhi: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Küresel salgın döneminde uzaktan eğitim. İzleme ve değerlendirme raporu* <https://www.ogretmensitemiz.com/images/upload/01.pdf> Erişim tarihi: 12.10.2021

Moore, M. G. (1989). Editorial: *Three types of interaction*. http://www.gwu.edu/~ed220ri/reading/Moore_Interaction.pdf. Erişim tarihi: 04.10.2021

Misirli, O., ve Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and information technologies*, 26(6), 6699-6718.

Öngören, S. (2021). The pandemic period and the parent-child relationship. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 94-110. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.800990>

Özyürek, A., ve Çetinkaya, A. (2021). COVID-19 pandemi döneminde aile ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 96-106.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem.

Saban, A. (2006). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 2(2), 131-155.

Simonson, M. (1999). Equivalency theory and distance education. *TechTrends*, 43(5), 5-8.

Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the back door. Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Madison, WI: University of Wisconsin

Midcalf, L., ve Boatwright, P. (2020). Teacher and parent perspectives of the online learning environment due to COVID-19. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 87(1).

UNESCO. (2020). *School closures caused by Coronavirus (Covid-19)*. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Erişim Tarihi: 10.10.2021

Urhahne, D. (2019). Teacher influences and parental involvement. *Educational Psychology*, 39(7), 859-861.

Üstündağ, A. (2021). Pandemi sırasında ebeveynlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 572-589.

Weaver, J. L., ve Swank, J. M. (2021). Parents' lived experiences with the COVID-19 pandemic. *The Family Journal*, 29(2), 136-142.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. California: Sage.

Yurtbakan, E., ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).

Yazarlar Hakkında

Dr. Ayşe BAĞRIACIK YILMAZ



Lisans eğitimini Uludağ Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde 2011 yılında tamamlamıştır. 2011-2013 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığında Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği yapmıştır. 2013 yılından bu yana Aydın Adnan Menderes Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Bu süreçte 5 yıl Gazi Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak ve 2017 yılında Nottingham Trent Üniversitesi'nde yedi ay süreyle ziyaretçi akademisyen olarak görev yapmıştır. Yüksek lisansını 2015 yılında ve doktorasını 2020 yılında Gazi Üniversitesinde “çevrimiçi öğrenmede etkileşim” ve “açık ve uzaktan eğitimde öğrenimi bırakma ve öğrenime devam etme” üzerine tamamlamıştır. Çalışmaları açık ve uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenme, etkileşim, öğretim teknolojileri ve eğitim teknolojilerine odaklanmaktadır ve bu konular üzerine uluslararası ve ulusal indeksli dergilerde yayınları, kitap bölümü ve çeşitli sempozyumlarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır. Tamamlanan bir Erasmus+ -Stratejik Ortaklık projesinde araştırmacı olarak yer almıştır.

Dr. Seher ÖZCAN



Balıkesir Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri Eğitimi bölümünden 2005 yılında mezun oldu. Yüksek lisansını 2009 ve doktorasını 2019 yılında Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde tamamladı. 2005-2010 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Bilişim Teknolojileri öğretmenliği yapan yazar, şu anda Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezinde çalışmaya devam etmektedir. Araştırma alanları yaratıcı düşünme, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, öğretim elemanı bağlılığı, öğretim tasarımı ve sosyal ağlardır. Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Bilişim Teknolojileri ve Enformatik derslerini vermektedir. Ulusal ve uluslararası kitap bölümleri, ulusal ve uluslararası indeksli dergilerde yayınları ve çeşitli sempozyumlarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır.



Gönderim: 13.01.2022

Düzeltilme: 20.04.2022

Kabul: 27.07.2022

Tür: Araştırma Makalesi

Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim modeline yönelik sosyal hizmet öğrencilerinin görüşleri

İshak Aydemir^a

Vehbi Ünal^b

M. Burak Gönültaş^c

Bülent Öngören^d

Nermin Kuruçay^e

^a Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü, ORCID: 0000-0001-8910-9413

^b Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü ORCID: 0000-0003-3827-6339

^c Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü, ORCID: 0000-0001-9132-1464

^d Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü ORCID: 0000-0003-1288-0765

^e Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü ORCID: 0000-0001-6185-3769

Özet

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 Pandemi sürecinde başlatılan zorunlu uzaktan eğitim modelinin işleyişi, uygunluğu, etkililiği, verimliliği ve uygulama temelli bir meslek olan sosyal hizmet derslerinin bu şekilde sunulmasının uygunluğu konusunda sosyal hizmet öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada, genel tarama modeli esas alınmıştır. Çalışmaya 824 öğrenci katılım sağlamıştır. Covid-19 pandemisi nedeniyle katılımcılarla yüz yüze görüşme olanağı olmadığından e-anket yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Sosyal hizmet öğrencilerinin %77,5'i uzaktan eğitimin uygulamalı derslerinin etkili verilmesini olumsuz etkilediğini; %93,2'i örgün eğitimin uzaktan eğitim modelinden daha verimli olduğunu; %78,1'i uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin sağladığı olanakları sunmadığını; %80,6'sı uzaktan eğitimin uygulamalı dersleri öğrenmeyi kısıtladığını; %76,2'si uzaktan eğitimin yaşam stiline uygun bulmamakta; %92,3'ü uzaktan eğitimin öğrenciyi daha aktif hale getirmediğini; %74,8'i uzaktan eğitim ihtiyaç duyduğu eğitimler için uygun bir alternatif olarak görmediğini; %85'i eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşimin gerekli olduğuna inanmakta; %28,2'i uzaktan eğitim gereksiz bulmakta, %50'si gerekli bulmakta; %41,7'si uzaktan eğitimi etkisiz bir eğitim modeli olarak görmekte, %21,8'i kararsız ve %36,4'ü ise etkili bir eğitim modeli olarak görmekte; %76,5'i uzaktan eğitim öğrencilerin sosyalleşme gereksinimlerini engellediğini; %75'i uzaktan eğitimde öğrencinin pasif kaldığını; %58,5'i uzaktan öğretimin gelecekte yüz yüze eğitimden daha çok tercih edileceğini düşünmemektedir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim, internet, e-sınav, mesleki uygulama

Opinions of social work students on the distance education model in the covid-19 epidemic process

Abstract

The purpose of this study is to determine the views of social work students on the functioning, suitability, effectiveness, efficiency of the compulsory distance education model initiated during the Covid-19 Pandemic process and the appropriateness of presenting social work lessons, which is an application-based profession, in this way. This study is based on the general screening model.

Kaynak Gösterme

Aydemir, İ., Ünal, V., Gönültaş, M. B., Öngören, B. ve Kuruçay, N. (2022). Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim modeline yönelik

sosyal hizmet öğrencilerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 8(2), 124-150.

<https://doi.org/10.51948/auad.1057563>

Eight hundred twenty-four students participated in the study. Due to the Covid-19 pandemic process, there was no face-to-face interview opportunity with the participants, so data were collected using the e-survey method. 77.5% of social service students stated that distance education negatively affected the effective teaching of practical lessons; 93.2% of them stated that formal education is more efficient than the distance education model; 78.1% of them stated that distance education could not provide the opportunities provided by face-to-face education; 80.6% of them stated that distance education restricts learning the practical courses; 76.2% of them found that the 19th. distance education was not suitable for their lifestyle; 92.3% of them stated that distance education does not make the student more active; 74.8% of them did not see distance education as a suitable alternative for the educations they needed; 85% of them do not believe that face-to-face interaction is necessary for their education to be carried out in the best possible way; 28.2% of them found distance education unnecessary, 50% of them found it necessary; 41.7% of them saw distance education as an ineffective education model, 21.8% of them were undecided, and 36.4% of them saw it as an effective education model; 76.5% of them stated that distance education prevents the socialization needs of students; 75% of them stated that the student remained passive in distance education; 58.5% of them do not think that distance education will be preferred over face-to-face education in the future.

Keywords: Distance education, face-to-face education, internet, e-exam, professional practicum

Giriş

Farklı etkenlerden dolayı eğitim öğretim süreçleri zaman zaman kesintiye uğrayabilmektedir. Hızla yayılan salgın hastalıklar, yıkıcı depremler, olumsuz hava koşulları vb. nedenler okulların zaman zaman uzun veya kısa sürelerle kapanmasına neden olabilmektedir. Okulların kapanması eğitim etkinliklerinin aksamasına neden olduğu için bu konuda farklı çözümlerin üretilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Bu çözümlerden biri olan uzaktan eğitim, teknolojik gelişmelerin de getirdiği olanaklar kullanılarak yaşamın bir parçası haline gelmiştir (Özgül, Ceran ve Yıldız, 2020). Salgın sürecinde okulların uzun süre kapalı kalması nedeniyle uzaktan eğitim modeli, nerdeyse bütün öğretim düzeylerinde zorunlu model haline gelmiştir.

Uzaktan eğitim modeli ülkemizde uzun süreden beri uygulanan fakat ülkemizdeki bütün eğitim ve öğretim düzeylerinde uygulanmasına yönelik olarak daha önce yapılmış bir altyapı ve akademik yapı hazırlığı bulunmamaktadır. Ayrıca, öğrencileri, akademisyenler, okul yönetimleri ve öğrencilerin aileleri de bu sürece hazırlıksız yakalanmıştır. Covid- 19 salgını zorunlu olarak ülkemizdeki ve dünyadaki çoğu ülkede her düzeydeki eğitim ve öğretim kademelerinde zorunlu hale gelmiştir. Diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde bu konuya hazırlıksız yakalanmış, hızlı bir şekilde farklı online uygulamaların (Zoom, Adobe Connect, Microsoft Teams, Perculus, EBA, gibi) kullanıldığı bir sürece girilmiştir. Hem öğrencilerin, hem akademisyenlerin, hem öğrenci ailelerinin ve hem de okul yönetimlerinin alışık ve hazır olmadığı bir sürecin içinde bu uzaktan eğitim modeli uygulanmaya başlandı. Bu süreçte uzaktan eğitim ile verilen ve uygulamaya dayalı bir eğitim modelini benimseyen sosyal hizmet mesleğinin eğitimine ilişkin öğrencilerin deneyimleri ve görüşleri merak konusu olmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Covid-19 Pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim

modelinin işleyişi, uygunluğu, etkililiği, verimliliği ve uygulama temelli bir meslek olan sosyal hizmet derslerinin bu şekilde sunulmasının uygunluğu konusunda sosyal hizmet öğrencilerinin deneyim ve görüşlerinin belirlenmesidir.

Sosyal Hizmet Eğitimi

Sosyal hizmet, uygulamaya dayalı bir meslek ve sosyal değişimi ve gelişimi, sosyal uyumu ve insanların güçlenmesini ve özgürleşmesini destekleyen bir akademik disiplindir. Sosyal adalet ilkeleri, insan hakları, toplu sorumluluk ve çeşitliliklere saygı, sosyal hizmetin merkezinde yer alır. Sosyal hizmet teorileri, sosyal bilimler, beşeri bilimler ve yerli bilgilerle desteklenen sosyal hizmet, yaşam zorluklarını ele almak ve refahı artırmak için insanları ve yapıları birleştirir (IFSW [International Federation of Social Workers], 2014). Sosyal hizmet eğitimi bu nosyonla verilmektedir.

Sosyal hizmet eğitiminin tarihsel geçmişine bakıldığında dünyada 1800'lü yılların sonlarında Avrupa öncülüğünde başladığı görülmektedir (Campanini, 2010 akt. Saruç ve Aslantürk, 2021). 1899'da Amsterdam'da ilk sosyal hizmet okulu açılmıştır (Acar ve Çamur Duyan, 2003). Türkiye'de ise 1961 yılında Sosyal Hizmetler Akademisinin Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesinde kurulması ile resmi olarak sosyal hizmet eğitiminin başladığı bilinmektedir (Altındağ ve Aykara, 2018). 1961 yılında başlanan sosyal hizmet eğitimi 2002 yılına kadar Hacettepe Üniversitesi tarafından tek bir bölüm olarak verilmiş (Alptekin, Topuz ve Zengin 2017), daha sonra 2002 yılında Başkent Üniversitesinde de verilmeye başlanmıştır. Günümüzde ise sosyal sorunların artması nedeniyle sosyal hizmet uzmanına duyulan ihtiyaç doğrultusunda Türkiye genelinde pek çok üniversitede sosyal hizmet bölümü açılmıştır (Işıkhana, Erbay, Akçay ve Ege, 2016). Türkiye'de mevcut güncel verilere bakıldığında 68 aktif 23 pasif olmak üzere toplam 91 sosyal hizmet lisans programı bulunmaktadır. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneğine göre 2019 yılı Sosyal Hizmet Bölümlerinin toplam kontenjan sayısı 6.944 olup 2023 yılında muhtemel mezun sayısı 51.786 olarak öngörülmektedir (Saruç ve Aslantürk, 2021).

2019 yılından 2021 yılına kadar sosyal hizmet lisans eğitimi veren programların sayıları artmıştır. 2021 YÖK Atlas incelendiğinde, Türkiye'de Kıbrıs dahil olmak üzere 83 Fakültede (64 Kamu, 19 Vakıf üniversitesi), 7 Yüksek okulda (6 Kamu, 1 Vakıf) olmak üzere toplamda 90 lisans programı ile sosyal hizmet eğitimi verilmektedir. Kıbrıs'ta 3 üniversitede sosyal hizmet lisans programı bulunmaktadır. Kamu üniversitelerindeki 64 lisans programının

48’inde gündüz eğitimi, 11 programda ise gece eğitimi (II. Öğretim) ve 4 programda ise uzaktan eğitim ile eğitim verilmektedir.

Sosyal hizmet bölümleri genellikle sağlık bilimleri fakülteleri, iktisadi ve idari bilimler fakülteleri, sağlık yüksekokulları ve fen edebiyat fakülteleri bünyesinde eğitim vermektedirler. Ama büyük çoğunluğu sağlık bilimleri fakültelerinin bünyesinde eğitim vermektedir (Aydemir sevim, 2019).

Covid-19 Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitimin geniş bir ifadesi yapıldığında; dijital ya da yazılı iletişim kaynakları aracılığı ile gerçekleştirilen zaman ve mekândan kaynaklı oluşan sınırlılığı ortadan kaldıran çok çeşitli öğrenme faaliyetini kullanıcılara sunan planlanmış, tasarlanmış disiplinler arası biçimsel bir öğrenme faaliyetidir (Altıparmak vd., 2011).

Uzaktan eğitim, çevrimiçi (online), uzaktan öğrenme, açık öğretim, web tabanlı öğrenme gibi değişik ve birbirlerinin yerine kullanılan bir kavramdır (Tuncay, 2020). Uzaktan eğitim, gelişen yeni teknolojilerin bir uzanımıdır (Dündar vd., 2017). Örgün eğitimin yeterli olmadığı durumlarda, yetişkin bireylerin öğretim sistemi içinde yer alması için kullanılmaya başlanmış (Özbay, 2015) daha fazla bireyin eğitim görmek istemesi gibi nedenlerle giderek yaygınlaşmıştır (Yalın, 2007). Günümüzde farklı ülkelerde, farklı türdeki eğitim-öğretim sorunlarının çözümü için uzaktan öğretim yönteminden yararlanılmaktadır (Dündar vd., 2017).

Taylor’ın (2001) sınıflandırmasına göre uzaktan eğitim temelde dört kuşak gelişme süreci izlemiştir;

1. Klasik Yazışma Modeli: okuma ve çalışma çıktılarının mektup haberleşmesi biçimde aktarılması ile gerçekleşen ilk uzaktan eğitim modelidir.
2. Çokluortam (Multimedya) Modeli: Metin çıktılarının yanı sıra ses ve görüntü kayıtları, etkileşimli videolar (televizyon yayınları) ve bilgisayar tabanlı öğrenme tekniklerini içeren modeldir. Eğitim büyük oranda asenkron (eş zamanlı olmaksızın) verilmektedir. Buna iyi bir örnek Türkiye’de Anadolu Üniversitesi’nde yaklaşık 40 yıldır verilmekte olan açık öğretim fakültesi eğitimidir. Ayrıca, Atatürk ve İstanbul Üniversitesi’nde de bu açık öğretim modeli günümüzde kullanılmaktadır (Akt. Tuncay, 2020).
3. Tele-öğrenme Modeli: “Öğrenci ve öğreticinin mekânda ayrı zamanda aynı yerde oldukları senkronize (eş zamanlı) eğitim modelidir. Ses, telefon, video konferansları, televizyon ve radyo yayınları kullanılmaktadır.

4. Esnek Öğrenme Modeli: Çevrimiçi eğitim de denilebilecek çoklu ortam etkileşimi, webe internet tabanlı erişim, bilgisayar destekli, dersin niteliğine göre eş zamanlı olan öğrenci-öğreten etkileşimi yoğun ve dersle ilgili bilgi ve belge paylaşımı yapılabilen paylaşım ve tartışma forumları kullanılmaktadır (Akt. Tuncay, 2020).

Yaklaşık olarak 1700'lü yıllarda başlayıp günümüze kadar uzanan uzaktan eğitim köklü bir tarihe sahiptir (İşman, 2008). Türkiye'de uzaktan eğitimin geçmişi her ne kadar 70-80 yıl öncesine gitse de bugünkü anlamına yakın olacak nitelikteki uzaktan eğitim 1970'lerde görülmeye, gerçek anlamda da 1982'li yıllarda uygulanmaya başlanmıştır (Demir, 2014). Görüldüğü gibi, ülkemizde daha önce uzaktan eğitim modeli uygulama çalışmaları başlamış olmakla birlikte ilk defa kapsamlı olarak 1982-1983 öğretim yılında Açık öğretim Sistemine başlayan Anadolu Üniversitesi, hizmet alanlarını sürekli genişleterek açık ve uzaktan öğretim alanında lider bir kurum haline gelmiştir (Dündar vd., 2017). Payne ve Askeland (2008), sosyal hizmet eğitiminde dördüncü kuşak esnek öğrenme modelinin uzaktan eğitim modeline uygun olduğunu ve bu modelin örgün eğitime en yakın model olduğunu belirtmiştir. Ancak, ülkemizde sosyal hizmet eğitimi için bu modelin örgün eğitime en yakın model olup olmadığı bilinmemektedir. Çünkü, sosyal hizmet eğitiminin uzaktan eğitim modeli ile verilme sürecine baktığımızda son birkaç yıldır verildiği görülmektedir. Bunun için bilimsel araştırmalarla bu durumun ortaya konulması gerekir.

Dünya Sağlık Teşkilatı tarafından 2020 yılında Covid-19 Pandemisi ilan edildikten sonra, virüsün yayılmasının önlenmesi amacıyla (Daniel, 2020), hızla artan vaka sayısı ve buna bağlı olarak ölümlerin artması devletler nezdinde önlemler almayı zorunlu hale getirmiştir (Wnag ve ark., 2020). Ancak salgının artan ve yayılan etkileri, eğitim-öğretim süreçlerinin uzun bir süre uzaktan eğitim ile yürütülmesini zorunlu kılmıştır (Selçuk, Gencer ve Karataş, 2021). Bu nedenlerden dolayı tüm okulların da tam veya kısmi kapanması süreci başlamış ve ülkemizde vaka sayısının hızla artması ve pandeminin uzun süreceğinin anlaşılması nedeniyle YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) 26 Mart 2020 tarihinden itibaren 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde önlisans, lisans ve lisansüstü eğitim programlarının sadece uzaktan eğitim, açık öğretim ve dijital öğretim imkânları ile sürdürülmesine karar vermiştir (YÖK, 2020a). Daha sonra 2020-2021 pandemi sürecinin etkilerinin ve riskin devam etmesi nedeniyle 2020-2021 Güz ve Bahar dönemlerinde de uzaktan eğitim modeli ile eğitim ve öğretime devam edilmesi kararlaştırılmıştır. Örgün eğitim yerine uzaktan eğitim modeli bu zorunluluk nedeniyle tercih edilmiştir. Ülkemizdeki bütün üniversiteler, uzaktan eğitim için farklı yöntemler ve erişimi sağlayan programlar kullanmışlardır. Üniversitelerin bu taleplerine

karşılık verecek erişim programlarının sınırlı olması nedeniyle ilk başlarda sorunlar yaşanmış ve daha sonra bu programların yaygınlaşmasıyla 2021 yılı güz ve bahar dönemlerinde yaygın olarak kullanılmıştır. Her üniversitenin kullandığı erişim programının hızı, doküman yükleme, kaydetme, yüzyüze ve sesli görüşme olanağı sağlama vb. farklılıklar göstermektedir.

Pandemi gibi kriz dönemlerinde uzun dönemli planlar yapmak zordur. Covid-19 pandemisi de bu kriz dönemlerinden biridir. Bu süreçte üniversiteler tüm dersler için uzaktan eğitim süreçlerini başlatmak zorunda kalmışlardır. Önceden hazırlıklı olmayan bazı üniversiteler çok zorlanırken, gerekli hazırlık ve altyapısı olan üniversitelerin bu süreçten çok az olumsuz etkilenmişlerdir (Durak, Çankaya, İzmirli, 2020). Uzaktan eğitim modeli bu nedenle bir zorunluluk haline gelmiştir. Diğer ülkeler gibi uzaktan eğitim modeli konusunda yetersiz deneyime ve altyapıya sahip olması nedeniyle ülkemizde de modelin uygulanmasında çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır. Örneğin, öğrenciler tarafından doğrudan aktarılan bilgiler doğrultusunda; internet altyapı sorunları, öğrencilerin internete erişim sağlayacak kişisel bilgisayar, laptop veya tabletlerin olmaması, öğretim elemanlarının da sisteme yabancı olması ve nasıl kullanılacağı konusunda yetersiz bilgi ve deneyime sahip olması, derslerin işleyişi, sınavlar ve değerlendirme konusunda ne yapılacağı konusundaki belirsizliklerle karşılaşmıştır. Birleşmiş Milletler raporuna göre dünyada 770 milyon kişi okulların kapanmasından etkilenmiştir “(Zhong, 2020). Ayrıca Yüksek Öğretim Kurumu (18 Mart 2020 Basın Bildirisi) pandemi sonrası süreçte derslerin hibrid model diye adlandırılan, bir kısmı online, bir kısmı yüz yüze olacak şekilde verilmesi yönünde bir karar almıştır. Yani online eğitim modeli pandemi sonrasında da gündemimizde olacaktır.

Sosyal hizmet eğitimi salgın sürecinin başlangıç aşamasından itibaren yaklaşık üç akademik dönemde uzaktan eğitim modeli ile verilmiştir. 2021-2022 Güz Döneminden itibaren hibrit modellerle sosyal hizmet eğitimi verilmiştir. Sosyal hizmet eğitimi, alanda uygulanabilir olmayı gerektirmektedir (Department of Health, 2002). Uygulamaya aktarılabilir bir sosyal hizmet eğitiminin verilmesi çok önemlidir (Simpson vd. 2010). Sosyal hizmet, sosyal hizmet uzmanlarının toplumsal yaşamda değişen ve karmaşık koşullara cevap verebilecek becerilere, yaratıcı ve etkin düşünme ve hareket etme araçlarına sahip olmaları gerektiğini ortaya koyan bir meslektir (Adamson, 2011). Sosyal hizmet doğası gereği uygulama temelli bir meslek ve disiplindir. Derslerinin çoğunluğu pratik uygulamayı gerektirmektedir. Dolayısıyla, derslerin yüz yüze verilmesinin önemi buradan kaynaklanmaktadır. Buna karşın, 2020 Mart ayından itibaren başlayan Covid-19 Pandemi süreci bütün dünyada olduğu gibi ülkemizi de etkileyerek

her alanda yeni düzenlemelerin yapılması gereği doğmuştur. Salgın, uygulamaya dayalı derslerin yoğunlukta olduğu sosyal hizmet eğitiminde de önemli zorluklara yol açmıştır (Selçuk, Gencer ve Karataş, 2021). Örneğin, Malezya ve diğer ülkelerde benzer biçimde sosyal hizmet alan uygulamasının, en fazla olumsuz etkilenen özellikleri barındırdığı belirtilmektedir. Çünkü salgınla verimliliğini yitiren sosyal hizmet alan uygulaması, müfredatın önemli ve ayrılmaz bir parçasıdır (Walsh, Gulbrandsen ve Lorenzetti, 2019, akt. Selçuk, Gencer ve Karataş, 2021). Bu ilk iki sömestrde uzaktan eğitim yöntemi ile verilen sosyal hizmet eğitiminin sosyal hizmet öğrencileri açısından etkili olup olmadığı, uygulamalı derslerin işleyişini etkileyip etkilemediği, derslerin bu şekilde verilmesinin ve bu yöntemi uygun bulup bulmadıkları, aksayan yönleri ve sürece ilişkin olarak bu modelde sosyal hizmet eğitiminin verilip verilemeyeceğine ilişkin görüşleri merak konusu olmuştur. Ayrıca, yapılan literatür taramasında Ülkemizdeki konuya ilişkin bazı çalışmalarda ise teknoloji kullanımının, sosyal hizmet akademisyenleri (Ege ve Altındağ, 2018) ve sosyal hizmet eğitimi (Buz ve Afyonoğlu, 2022;; Saruç ve Aslantürk, 2021; Selçuk, Gencer ve Karataş, 2021; Tuncay, 2020) üzerinden incelendiği görülmektedir. Sosyal öğrencileri ile yapılan çalışma sayısının yetersizliği de bu alanda çalışma yapma gereğinin ortaya koymaktadır.

Üniversitelerin zorunluluk nedeniyle acil olarak uzaktan eğitime başlamaları nedeniyle eğitim sürecinin en önemli insan kaynağı girdisi olan öğrencilerin gözüyle gerek günümüz teknolojik gelişmelerinin dayattığı bir sonuç olarak ve gerekse pandemi sürecinin bir parçası olarak karşımıza çıkan ve verilen uzaktan eğitim yönteminin değerlendirilmesi, etkililiği, verimliliği, karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve bu konuda literatüre, akademisyenlere, üniversitelerin yönetimlerine ve konunun paydaşlarına (YÖK, internet erişim firmaları, bilgisayar teknolojileri üreten firmalar, aileler, devlet yönetimine vb.) bilgi kaynağı oluşturacak olması çalışmanın en önemli katkısı olarak düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye amaçlayan konu olan olay, durum birey ve nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır (Karasar, 2017). Çalışmanın amacı doğrultusunda sosyal hizmet öğrencilerinin belirlenen anket formundaki

sorulara ilişkin görüşleri betimlenmeye çalışılmış ve olduğu şekilde müdahale edilmeden ortaya konulduğu için genel tarama modeli seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evreni Türkiye'deki lisans düzeyindeki sosyal hizmet bölümlerinde öğrenim gören bütün öğrencilerden oluşmaktadır. Evrenin tam olarak hacmi bilinmemektedir (Yaklaşık 20 bin civarında olduğu tahmin edilmektedir). Bu nedenle örnekleme yapılmıştır. "Araştırma, 0,05 örneklem hatası ve %95 güven aralığında yapılan örneklem hacmi hesaplamasında 384 kişinin katılımının yeterli olacağı hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Çalışmaya 824 öğrenci katılım sağlamıştır. Covid-19 pandemi süreci nedeniyle katılımcılarla yüz yüze görüşme olanağı olmadığından e-anket yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda anket formu hazırlanmıştır. Anket için madde havuzu oluşturulurken ilk olarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Amaca uygun olarak uzaktan eğitim modeline yönelik olarak öğrencilerin görüş ve düşüncelerini belirleyen sorular literatür taraması doğrultusunda hazırlanmıştır (Can, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020; Saruç ve Aslantürk, 2021; Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Anket formunda katılımcıları tanıtıcı bilgileri (yaş, cinsiyet, sınıf), internet ağı ve bilgisayar gibi teknolojik araçlara sahip olma durumu ve uzaktan eğitim modeline ilişkin görüşlerini sorgulayan sorular yer almaktadır.

Covid -19 Pandemi sürecinde ülkemizde ve diğer ülkelerde olduğu gibi salgının yayılmasının önlenmesi amacıyla alınan tedbirler kapsamında yüz yüze görüşme olanağı sağlanamadığı için çalışmanın veri toplama aracı için e-anket oluşturulmuştur. Etik kurul onayından (21.01.2021 tarih ve 47 nolu) sonra verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından anket ve ölçek için oluşturulan ilgili link öğrencilerin sosyal medya platformları (whatsapp, instagram, facebook gibi), öğrenci kulüpleri, sivil inisiyatifleri ile iletişim sağlanarak anketlerin elektronik ortamda doldurulması sağlanmıştır. E-anketin başlık bölümünde yazılı bilgilendirilme eklenmiş olup bu vasıta ile öğrencilerin bilgilendirilmiş onayları alınarak veriler toplanmıştır. Anketin uygulanması için sosyal hizmet öğrencilerinin yukarıda bahsedilen platformlar vasıtasıyla ulaşılmış olup toplamda 824 öğrenci katılım sağlamıştır. Veriler, etik kurul onayından sonra toplanmıştır. Anketlerin tamamı e-anket olarak

doldurulmuştur. Araştırmanın verileri, Nisan- Mayıs 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler, salgın sürecinin ilk iki dönemini kapsamaktadır.

Veri Analizi

Veriler toplandıktan sonra, SPSS 21. Programında veri tabanı oluşturularak veriler veri tabanına işlenmiş ve sonra program kapsamında katılımcıların sosyo-demografik özellikleri ve uzaktan eğitim modelinin işleyişine ilişkin görüş ve beklentilerini içeren verilerin analizi yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular tablo ve grafikler şeklinde düzenlenerek bulgular sayı ve yüzdeler şeklinde verilmiştir. . Verilerin analizinden önce eksik veya gelişigüzel doldurulan 73 katılımcının verileri çalışmaya dahil edilmemiştir.

Etik Konular

Çalışma daha önce yayınlanmamıştır ve yayınlanmak üzere hâlihazırda başka bir yayın organına gönderilmemiştir. Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır. Makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu'ndan 21.01.2021 tarih ve 47 nolu kararı ile izin alınmıştır. Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın amacı doğrultusunda öğrencileri tanıtıcı sosyo-demografik bilgiler (yaş, cinsiyet, sınıf), internet erişimine ilişkin bilgiler, uzaktan eğitim modeline ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda yer alan tablolarda gösterilmiştir.

| Tablo 1 | | |
|----------------------------------|----------------|----------|
| <i>Sosyo-Demografik Bilgiler</i> | | |
| Cinsiyet | n (824) | % |
| Kadın | 722 | 87,6 |
| Erkek | 102 | 12,4 |
| Sınıf | | |
| 1. Sınıf | 218 | 26,5 |
| 2. Sınıf | 242 | 29,4 |
| 3. Sınıf | 178 | 21,6 |
| 4. sınıf | 186 | 22,6 |
| Yaş | | |
| Minimum | | 18 |
| Maksimum | | 33 |
| Ortalama | | 20,69 |
| Standart sapma | | 1,71 |

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin %87,6'sı kadın, %12,42'ü erkek; %26,5'i 1. Sınıf, %29,4'ü 2. Sınıf, %21,6'sı 3. Sınıf ve %22,6'sı 4. Sınıfta okumaktadır. Minimum yaş 18, maksimum yaş 33, ortalama yaş 20,69 ve standart sapma ise 1,71 olarak belirlenmiştir (Tablo 1).

| Tablo 2 | | |
|--|----------|----------|
| <i>İnternet Erişimi İle İlgili Bilgiler</i> | | |
| Öğrencilerin bulunduğu yerde sürekli erişim sağlanabilen bir internet ağının bulunma durumu | n | % |
| Evet | 630 | 76,5 |
| Hayır | 194 | 23,5 |
| Derslere erişim sağlama yöntemi | | |
| Cep telefonundan | 332 | 40,3 |
| Evimizdeki sabit internetten | 454 | 55,1 |
| İşyerimizdeki sabit internet | 2 | 0,2 |
| Komşunun internetinden | 36 | 4,4 |
| Derslere erişimde internet ile ilgili sorun yaşama durumu | | |
| Evet | 272 | 33,0 |
| Bazen | 420 | 51,0 |
| Hayır | 132 | 16,0 |
| Kendilerine ait bir sabit bilgisayar veya laptop olup olamama durumu | | |
| Evet | 420 | 51,0 |
| Hayır | 404 | 49,0 |
| Evde kendileriyle birlikte aynı anda uzaktan eğitim ile derse giren birilerinin olma durumu | | |
| Evet | 598 | 72,6 |
| Hayır | 226 | 27,4 |
| Ders esnasında internet kopukluğu yaşama düzeyi | | |
| Sık sık | 134 | 16,3 |
| Arasına | 456 | 55,3 |
| Çok nadir | 204 | 24,8 |
| Hayır | 30 | 3,6 |

Öğrencilerin %76,5'nin sürekli kullanabileceği bir internet ağına sahip ve %23,5'nin ise sürekli kullanabileceği bir internet ağına sahip değil; %40,3'ü cep telefonundan, %55,1'i evindeki sabit internetten, %4,4'ü komşusunun internetinden ve %22'isi ise işyerindeki internette derslere erişim sağlamakta; %33'ü derslere erişimde internet erişimi ile ilgili sorun yaşamakta, %51'i bazen ve %16'sı sorun yaşamamakta; %51'inin kendine ait sabit bir bilgisayar veya laptopa sahip, %49'u nun ise sabit bilgisayar veya laptopu yok; %72,6'ı ile birlikte aynı anda uzaktan eğitim ile derse giren yakınları var, %27,4'nün ise kendisiyle birlikte aynı anda uzaktan eğitim ile derse giren yok; %16,3'ünün ders esnasında interneti sık sık kopmuş, %55,3'ün arasına kopmuş, %24,82'inin çok nadir kopmuş ve sadece %3,6'sının hiç interneti kopmamıştır (Tablo 2)

| Tablo 3 | | | | | |
|---|---------------------|-------------|------------|--------------|----------------------|
| <i>Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri</i> | | | | | |
| Görüşler | Tamamen katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Tamamen katılmıyorum |
| | % | % | % | % | % |
| Uzaktan eğitim derse devam etme konusunda rahatlık sağlamaktadır. | 7,0 | 26,5 | 20,6 | 30,6 | 15,3 |
| Evden, işyerinden ve diğer her alanda eğitim alabilme rahatlığı sağlamaktadır. | 8,5 | 38,8 | 18,4 | 25,2 | 9,0 |
| Uzaktan eğitim dersleri tekrar dinleme imkanı sağlamaktadır. | 38,1 | 53,9 | 4,6 | 1,5 | 1,9 |
| Vize ve final sınavların online olmasını destekliyorum. | 15,8 | 29,4 | 19,9 | 15,8 | 19,2 |
| Vize ve final sınavlarının online olması ders çalışma verimimi olumsuz etkiledi. | 22,3 | 23,8 | 15,0 | 30,3 | 8,5 |
| Uzaktan eğitim, uygulamalı derslerimizin etkili verilmesini olumsuz etkiledi. | 44,7 | 32,8 | 13,1 | 7,3 | 2,2 |
| Uzaktan eğitim modelindeki eğitim örgün eğitimden daha verimlidir | 3,4 | 3,4 | 10,2 | 33,3 | 49,8 |
| Uzaktan eğitim modelinin etkili bir eğitim olduğunu düşünüyorum. | 3,6 | 8,7 | 19,2 | 35,0 | 33,5 |
| Uzaktan eğitim bana bir şey katmadı. | 15,5 | 21,1 | 23,5 | 32,5 | 7,3 |
| Uzaktan eğitim yüzyüze eğitimin sağladığı olanakları sunamadı. | 37,6 | 40,5 | 13,1 | 6,8 | 1,9 |
| Uzaktan eğitimde verilen dersleri yeterince öğrendiğime inanıyorum. | 4,9 | 19,4 | 26,9 | 30,6 | 18,2 |
| Uzaktan eğitim dersleri hızlı işlendiğinden dinlemekte zorlanıyorum. | 10,9 | 29,4 | 24,0 | 30,6 | 4,9 |
| Uzaktan eğitim sistemine erişimde problemler yaşadım. | 15,0 | 37,6 | 16,0 | 26,0 | 5,3 |
| Uzaktan eğitim, uygulamalı dersleri öğrenmeyi kısıtlamaktadır. | 42,0 | 38,6 | 10,7 | 7,0 | 1,7 |
| Sisteme erişimde bir sorunla karşılaştığımda okulumdan teknik destek aldım. | 4,6 | 30,1 | 27,7 | 32,0 | 5,6 |
| Dersler ile alakalı bir sorun ile karşılaştığımda idari ve akademik destek aldım. | 5,3 | 45,6 | 32,8 | 13,1 | 3,2 |
| Üniversitemizin uzaktan eğitim derslerinin erişimine sunduğu imkânlar yeterlidir. | 7,3 | 48,8 | 25,2 | 15,0 | 3,6 |
| Uzaktan eğitim sayesinde devam zorunluluğundan muaf olmayı olumlu karşıyorum. | 31,8 | 35,7 | 12,1 | 12,9 | 7,5 |
| Uzaktan eğitim modelini yaşam tarzıma uygun buluyorum | 9,0 | 14,8 | 21,1 | 31,1 | 24,0 |
| Uzaktan eğitim gereksinimim olan eğitimler için uygun bir alternatif sunmaktadır. | 8,5 | 16,7 | 25,0 | 30,6 | 19,2 |
| Uzaktan eğitim öğrencileri ö daha aktif kılmaktadır. | 2,7 | 5,1 | 14,1 | 43,7 | 34,5 |
| Uzaktan eğitim öğrenciler için iyi bir öğrenme fırsatı sunmaktadır. | 3,4 | 11,7 | 19,9 | 36,9 | 28,2 |
| Eğitiminin en iyi şekilde gerçekleşmesi için örgün eğitim gerekli buluyorum. | 58,5 | 26,5 | 7,5 | 5,1 | 2,4 |
| Uzaktan eğitim ders çalışma şeklime uymamaktadır. | 25,5 | 31,6 | 14,1 | 22,6 | 6,3 |

Öğrencilerin % 66,5'i (kararsız + katılmama) uzaktan eğitimin derse devam etme konusunda rahatlık sağlamadığını; %77,5'i uzaktan eğitimin, uygulamalı derslerin etkili verilmesini olumsuz etkilediğini; %93,2'si örgün eğitimin uzaktan eğitim modelinden daha verimli olduğunu; %36,6'sı uzaktan eğitimin kendilerine olumlu birşey katmadığı, % 63,4'ü ise kendilerine olumlu birşey kattığını; %78,1'i uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin sağladığı olanakları sunmadığını, %21,9'u sunduğunu; %75,7'si uzaktan eğitimde verilen dersleri yeterince öğrendiğine inanmakta; %40,3'ü uzaktan eğitim dersleri hızlı işlenmesinden dolayı dinlemekte zorlanmakta; %52,6'sı uzaktan eğitim sistemine erişimde problemler yaşamakta; %80,6'sı uzaktan eğitimin uygulamalı dersleri öğrenmeyi kısıtladığını; %76,2'si 19. uzaktan eğitimin yaşam stiline uygun bulmamakta, %23,8'i uygun bulmakta; %85'i uzaktan eğitimin öğrenciler için iyi bir öğrenme fırsatı sunmadığını, %15'i iyi bir öğrenme fırsatı sağladığını; % 92,3'ü uzaktan eğitim öğretim uygulamaları öğrenciyi daha aktif hale getirmediğini; %74,8'i uzaktan eğitim ihtiyaç duyduğu eğitimler için uygun bir alternatif olarak görmemekte; %85'i eğitimimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşimin gerekli olduğuna inanmakta; %57,1'i uzaktan eğitim ders çalışma şekline uymadığını, %42,9'u uyduğunu; %67,5'i uzaktan eğitim sayesinde derse devam zorunluluğundan muaf olmayı olumlu karşılamakta; % 50,9'u derslerle ilgili problem yaşadığında gerekli akademik ve idari desteği alabilmekte; %56,1'i üniversitelerinin uzaktan eğitim derslerinin erişimine sunduğu imkânlar yeterli bulmakta, %25,2'i kararsız kalmakta; %36,7'si sisteme erişimde problem yaşadığında teknik destek alabildiğini, %27,7'si kararsız ve %37,6'sı ise teknik destek alamadığını belirtmiştir (Tablo 3).

| Tablo 4 | | | | | |
|---|---------------------|-------------|------------|--------------|----------------------|
| <i>Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri (Devam)</i> | | | | | |
| Görüşler | Tamamen katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Tamamen katılmıyorum |
| | % | % | % | % | % |
| Uzaktan eğitim gereksizdir. | 15,8 | 12,4 | 21,8 | 39,6 | 10,4 |
| Uzaktan eğitim etkisiz bir eğitim modelidir | 21,1 | 20,6 | 21,8 | 28,6 | 7,8 |
| Uzaktan eğitim öğrencilerin sosyalleşme gereksinimlerini engellemektedir. | 46,6 | 29,6 | 9,5 | 9,5 | 4,9 |
| Derslerin çevrimiçi işlenmesinin, öğrenmede yeterlidir. | 2,9 | 13,1 | 23,8 | 43,4 | 16,7 |

| | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|
| Uzaktan eğitim modelinde hocalar yetersiz kalmaktadır. | 6,6 | 19,9 | 26,9 | 36,4 | 10,2 |
| Uzaktan eğitimde süreyi çok yetersiz buluyorum. | 9,2 | 17,5 | 28,4 | 37,4 | 7,5 |
| Eğitim materyalleri zamanında sisteme yüklenmektedir. | 22,1 | 54,1 | 12,6 | 8,5 | 2,7 |
| Sisteme erişimde sorunlar yaşadım. | 12,6 | 39,3 | 16,7 | 27,2 | 4,1 |
| Sınavlarda sınav süresi yetersizdi. | 35,7 | 34,0 | 16,7 | 11,2 | 2,4 |
| Ek sınav hakkı tanındı. | 15,0 | 54,6 | 18,0 | 8,0 | 4,4 |
| Ders notları ve kaynakları güncel bilgileri kapsamaktaydı. | 18,7 | 66,5 | 8,3 | 5,1 | 1,5 |
| Uzaktan eğitimde öğrenci pasif kalmaktadır. | 36,2 | 38,8 | 13,8 | 7,3 | 3,9 |
| Uzaktan eğitimde derslere giriş yaparak katılmış gibi gösterdim. | 2,7 | 7,5 | 9,5 | 45,1 | 35,2 |
| Uzaktan eğitimde derslerin içeriğini öğrenme için yeterli buluyorum. | 4,9 | 21,1 | 25,0 | 31,6 | 17,5 |
| Uzaktan eğitim modeli ile eğitimimiz devam etmelidir. | 7,8 | 11,7 | 13,1 | 26,5 | 41,0 |
| Bölümümüz müfredatı uzaktan eğitim için çok uygundur. | 6,3 | 12,1 | 22,8 | 26,2 | 32,5 |
| Uzaktan eğitim modeli ile mesleki uygulamayı etkili yapamadık | 40,8 | 37,1 | 14,6 | 4,4 | 3,2 |
| Öğrenme materyalleri yeterlidir. | 4,4 | 24,3 | 29,4 | 27,9 | 14,1 |
| Uzaktan öğretim öğrencilerinin örgün eğitim öğrencilerine göre ders geçmesi daha kolaydır. | 24,3 | 34,0 | 17,2 | 16,0 | 8,5 |
| Uzaktan öğretim, genellikle bir yüz yüze eğitim programını kazanamayanlar için uygundur. | 17,2 | 29,1 | 23,1 | 21,1 | 9,5 |
| Uzaktan öğretimden her yaşta birey, öğrenci olarak yararlanma olanağı sağlamaktadır. | 14,8 | 52,2 | 20,9 | 6,6 | 5,6 |
| Uzaktan eğitim, gelecekte yüz yüze eğitimden daha çok tercih edileceğini düşünüyorum | 8,5 | 15,8 | 17,2 | 28,2 | 30,3 |
| Uzaktan eğitimde süreyi çok uzun buluyorum. | 4,6 | 11,9 | 29,6 | 45,1 | 8,7 |

Öğrencilerin %28,2'i uzaktan eğitim gereksiz bulmakta, %21,8'i kararsız ve %50,0'si gerekli bulmakta; %41,7'si uzaktan eğitimi etkisiz bir eğitim modeli olarak görmekte, %21,8'i kararsız ve %36,4'ü ise etkili bir eğitim modeli olarak görmekte; %76,5'i uzaktan eğitim öğrencilerin sosyalleşme gereksinimlerini engellediğini; %46,6'sı uzaktan eğitim modelinde öğretim elemanlarını yeterli görmekte, %26,9'u kararsız ve %26,5'i ise öğretim elemanlarını yeterli görmekte; %26,7'si uzaktan eğitimde süreyi çok yetersiz bulmakta, %28,4'ü kararsız ve %44,9'u yeterli bulmakta; %76,2'si eğitim materyallerinin zamanında sisteme yüklendiğini; %51,9'u sisteme erişimde sorunlar yaşamış; %69,7'si sınavlarda verilen süre yetersiz bulmakta; %69,6'sı ek sınav hakkı tanındığını; %85,2'si ders notları ve kaynakların güncel bilgileri kapsadığını; %75'i uzaktan eğitimde öğrencinin pasif kaldığını; %10,2'si uzaktan eğitimde derslere giriş yaparak katılmış gibi gösterdiğini; %26'sı uzaktan eğitimde derslerin içeriğini öğrenme için yeterli bulmakta, %49,1'i yetersiz bulmakta; %19,5'i uzaktan eğitim modeli ile eğitimlerinin devam etmesi gerektiğini, %13,1'i kararsız kaldığı ve %67,5'i ise devam etmemesi gerektiğini; %58,7'si sosyal hizmet bölüm müfredatının uzaktan eğitim için

çok uygun olmadığını; %77,9'u uzaktan eğitim modeli ile mesleki uygulamayı (mesleki uygulama aşamasında olan öğrenciler) etkili yapamadıklarını; %28,7'si öğrenme materyalleri yeterli bulmakta; %58,3'ü uzaktan öğretimde ders geçmeyi daha kolay bulmakta; %46,3'ü uzaktan öğretimin genellikle bir yüz yüze eğitim programını kazanamayanlar için uygun olduğunu; %67'si uzaktan öğretimden her yaştan birey, öğrenci olarak yararlanma olanağı sağladığını; %24,3'ü uzaktan öğretimin gelecekte yüz yüze eğitimden daha çok tercih edileceğini düşünmekte, %17,2'si kararsız ve %58,5'i ise uzaktan öğretimin gelecekte yüz yüze eğitimden daha çok tercih edileceğini düşünmemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu kadın, minimum yaş 18, maksimum yaş 33, ortalama yaş 20,69 ve standart sapma ise 1,71 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun kadınlardan oluşması sosyal hizmet mesleğini daha fazla kadın öğrencilerin tercih etmesinden kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin dörtte üçünün sürekli kullanabileceği bir internet ağına sahip olduğu ve dörtte birinin ise sürekli kullanabileceği bir internet ağına sahip olmadığı, yarısına yakını evindeki sabit internetten, yarısına yakını ise cep telefonundan ve küçük bir bölümü ise komşusunun ve işyerinin internetinden derslere erişim sağlamaktadır. Öğrenciler her ne kadar cep telefonlarından derslere erişim sağlasalar da cep telefonları bilgisayar, laptop ve tabletin sağladığı olanakları sağlamamaktadır. Karadağ ve Yücel'in (2020) çalışmasına katılan lisans öğrencilerinin, %63'ünün evinde internet bağlantısı bulunmakta, %37'sinin ise internet bağlantısı bulunmamakta, ayrıca öğrencilerin üçte birinin bilgisayar veya tabletinin olmadığı, dört biri ise internetlerinin veya bilgisayar/tablet vb. olmaması nedeniyle eğitimlerini sürdüremediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (2020) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin, %23'ü çevrimiçi derslere katılmadığı, %75'i internet bağlantısı olmaması nedeniyle derslere katılmadıklarını ortaya koymuştur. Gerek bu çalışma ve gerekse Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinin çalışması ve Karadağ ve Yücel (2020)'in çalışmasının sonuçlarına göre, "öğrencilerin önemli bir kısmının internet bağlantısı bulunmamakta, internet ve bilgisayar, laptop ve tabletlerinin olmaması nedeniyle eğitimlerini sürdüremediklerini görmekteyiz". Bu durum, uzaktan eğitim modelinin bir sınırlılığı olarak düşünülebilir ve öğrencilerin etkin bir şekilde online dersleri takipleri konusunda handikaplara sahip olduğunu gösterebilir. Ayrıca ülkemizdeki internet ağının yeterince yaygınlaşmadığının da bir göstergesi olarak düşünebiliriz.

Öğrencilerin üçte biri derslere erişimde internet erişimi ile ilgili sorun yaşamakta, yarısından fazlası bazen erişim sorunu yaşamamakta; yarısının kendine ait sabit bir bilgisayar veya laptopa sahip, ve diğer yarısının ise sabit bilgisayar, laptop ve tableti yok; çoğunluğunun internet açısından aynı anda uzaktan eğitim ile derse giren yakınları var, düşük bir oranda (%16,3) ders esnasında interneti sık sık kopmuş, yarısından fazlasının ara sıra kopmuş, dörtte birinin ise çok nadir kopmuş ve sadece % 3,6'sının hiç interneti kopmamıştır.

Buz ve Afyonoğlu (2021)'nin çalışmasına katılan öğrencilerin % 40,94'ü uzaktan eğitime erişimde problem yaşadığını; Selçuk, Gencer ve Karataş (2021)'in çalışmasına katılan sosyal hizmet öğrencileri, uzaktan eğitimde internet erişiminin, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik araçların olmayışının derse katılımlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre ülkemizde uzaktan eğitim ile ilgili olarak öğrencilerin yaşadığı en önemli sorunların başında internete erişim sorunları, öğrencilerin kendine ait bilgisayarı laptop veya tabletinin olmadığı ve sık olarak internet kesintileri yaşadıklarını ortaya koyan önemli sonuçlar olup ülkemizin internet altyapısının yetersizliğini, bilgisayar kullanımının yetersizliğini ve öğrencilerin bilgisayara ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin online derslere etkin bir şekilde katılımlarında bir diğer handikapın da bu olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin üçte ikisi uzaktan eğitimin derse devam etme konusunda rahatlık sağlamadığını belirtmiştir. Uzaktan eğitimde derse devam zorunluluğu olmaması nedeniyle bu durumun derslere devam etme konusunda öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğuna göre uzaktan eğitimin uygulamalı derslerin etkili verilmesini olumsuz etkilediğini ve ayrıca yine çoğunluğuna göre uzaktan eğitimin uygulamalı dersleri öğrenmeyi kısıtladığını ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, Kürtüncü ve Kurt (2020)'un çalışmasına katılan hemşirelik öğrencilerinin %76,4'ü uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olmadığını; Buz ve Afyonoğlu (2021)'nin çalışmasına katılan öğrencilerin % 87,9'u uygulamalı derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilemeyeceğini; Selçuk, Gencer ve Karataş (2021)'in çalışmasına katılan sosyal hizmet öğrencilerinin uzaktan eğitim modelinde teorik ve uygulama derslerinin zorlaştığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar uygulamaya dayalı sosyal hizmet derslerinin uzaktan eğitim modeli ile verilmesinin etkin olmayacağı hususunda fikirler vermektedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre örgün eğitimin uzaktan eğitim modelinden daha verimli olduğu, uzaktan eğitimin öğrenciler için iyi bir öğrenme fırsatı sunmadığını, uzaktan

eğitim yüz yüze eğitimin sağladığı olanakları sunmadığını, eğitimimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşimin gerekli olduğuna inanmakta, uzaktan eğitimde verilen dersleri yeterince öğrendiğine inanmadığı ve çoğunluğu uzaktan eğitimi ihtiyaç duyduğu eğitimler için uygun bir alternatif olarak görmemekte belirlenen(çalışmanın) önemli sonuçlardandır. Kürtüncü ve Kurt (2020)'un çalışmasına göre, öğrencilerin %85,3' ü uzaktan eğitim sistemi ile derslerin verimliliği konusunda endişeli olduğu, Keskin ve Özer Kaya (2020)'nin çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin %84,4'ünün web tabanlı uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim kadar etkili bulmadığı, öğrencilerin %59,5'inin web tabanlı uzaktan eğitimin alternatif bir çözüm olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla gerek bu çalışmanın bu sonuçları ve gerekse Kürtüncü ve Kurt (2020)'un ve Keskin ve Özer Kaya (2020)'nin yaptıkları çalışmanın sonuçları da örgün eğitimin öğrenciler tarafından daha etkili olarak görüldüğü, uzaktan eğitim modelinin yüz yüze eğitimin sağladığı olanakları sunmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin yarısından fazlası uzaktan eğitim sistemine erişimde problemler yaşamaktadır. Karadağ ve Yücel (2020)'nin çalışmasının sonucuna göre öğrencilerin %37'si uzaktan eğitim sisteminin ulaşılabilirliğinden memnun olmadığını, Üniversitelerinin ve fakültelerinin uzaktan eğitim hazırlıklarının bulunmadığını, dijital içerikler ve öğretim materyallerinin orjinal olmadığını, bu materyallerin öğreticilik düzeylerinin zayıf olduğunu, öğretim elemanlarının eğitimde öğretme becerilerinden yoksun olduğunu, kullandıkları uzaktan eğitim sistemlerinin yetersiz olduğunu; Keskin ve Özer Kaya'nın (2020) çalışmasına göre öğrencilerin %53.9 eğitimler sırasında teknik sorunlar yaşadığını, Serçemeli ve Kurnaz (2020)'in çalışmasının sonucuna göre ise öğrencilerin %38,6'sı sistemin kullanımında çok fazla (bağlantı, altyapı yetersizliği vb.) teknik problemin yaşadığını belirtmiştir.

Literatüre göre kişinin maruz kaldığı uyarıcı ne kadar çok ve çeşitli duyuya hitap ederse öğrenmenin kalıcılığı da o kadar artar (Dale, 1969). Yani sadece sözlü veya yazılı iletişim yerine, kişiye ilave sesli ve görsel uyarıcılar da sunulduğunda, kişi sunulan konu hakkında, ilk duruma göre daha fazla bilgiyi aklında tutar (Telli Yamamoto ve Altın, 2020). Hem bu çalışmada hem de alanda yapılan çalışmalar doğrultusunda yukarıda belirtilen handikaplara bağlı olarak öğrencilerin online eğitim sürecinde öğrenmenin tam manası ile gerçekleşmesi adına bir takım dezavantajlar yaşadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğu uzaktan eğitimin yaşam stiline uygun bulmamakta, büyük çoğunluğu uzaktan eğitimin öğrenciler için iyi bir öğrenme fırsatı sunmadığını ve uzaktan eğitim öğrenciyi daha aktif hale getirmediğini, ders çalışma şekline uymadığını belirtmiştir. Genç ve Gümrükçüoğlu (2020)'nin yaptıkları çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin %38,0'i

uzaktan eğitim sürecinde dersleri için “hiç verimli çalışmıyorum” %35,3’ü “verimli çalışmıyorum” yanıtını vermiştir. Gerek bu çalışmanın ve gerekse Genç ve Gümrükçüoğlu (2000)’nin çalışmasının sonucuna göre öğrencilerin uzaktan eğitim modeline alışık olmadıkları ve bu yöntemin dersleri için verimli bir çalışma olanağı sağlamadığını göstermektedir.

Öğrencilerin çoğunluğu uzaktan eğitimin kendilerine bir şeyler kattığına inandığını, derse devam zorunluluğundan muaf olmayı olumlu karşılamakta, derslerle ilgili problem yaşadığında gerekli akademik ve idari desteği alabilmekte, üniversitelerinin uzaktan eğitim derslerinin erişimine sunduğu imkânlar yeterli bulmakta, yarıya yakını uzaktan eğitimi gerekli bulmakta, yarısına yakını uzaktan eğitim modelinde öğretim elemanlarını yeterli görmekte, eğitim materyallerinin zamanında sisteme yüklendiğini belirtmektedir. Serçemeli ve Kurnaz’ın (2020) çalışması da bizim çalışmamızı desteklemekte olup, öğrencilerin %42,2’ si tarafından uzaktan eğitim merkezinin yeterli teknik destek sağladığı, %31,5’ i tarafından yeterli teknik destek sağlanmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde teknik destek alabildikleri ve üniversitelerin teknik altyapı desteği sağlama konusunda kendilerini geliştirdiklerini görmekteyiz.

Öğrencilerin çoğunluğu sınavlarda verilen süre yetersiz bulmakta, telafi sınavları için hak tanındığı, ders notları ve kaynakların güncel bilgileri kapsadığını, yarısına yakını derslerin içeriğini öğrenme için yetersiz bulmakta, çoğunluğu uzaktan öğretimde ders geçmeyi daha kolay bulmaktadır. Pandemi süreci ile birlikte üniversitelerde uzaktan eğitim modelinde öğrenci değerlendirme sistemlerinde farklı yöntemler kullanılmıştır. YÖK Değerlendirme Raporu (2020b)’na göre, üniversitelerin değerlendirmelerin %66’sı çevrimiçi sınavlar, %91’i ödev, %83’ü proje, %58’i ise kısa sınavı seçmiş ve verilen değerlendirme yöntemleri bir derste birden fazla değerlendirme yöntemi kullandıklarını ortaya koymaktadır. Karadağ ve Yücel (2020)’in çalışmasının sonucuna göre öğrencilerin %49’u uzaktan eğitimde kullanılan içerik ve öğretim materyallerinin dersin amacıyla örtüşmediğini, %53’ü uzaktan eğitimde kullanılan içerik ve öğretim materyallerinin orjinalliğinden memnun olmadıklarını ve her 100 öğrenciden 22’si uzaktan eğitimde kullanılan içerik ve öğretim materyallerinin öğreticilik düzeylerinden memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir.

Üniversite kampüs yaşam deneyimi normal şartlar altında öğrencilerin yaşamlarındaki en önemli unsurların başında gelmekte ve kampüslerin konumları ve içerisinde yer alan olanaklar gerek öğrencilerin gerekse öğretim elemanları ve çalışanların o kurumda yer almalarını cazip kılan faktörlerin başında gelmektedir (Telli Yamamoto, 2006).

Öğrencilerin çoğunluğu uzaktan eğitimin kendilerinin sosyalleşme gereksinimlerini engellediğini, uzaktan eğitimde öğrencinin pasif kaldığını belirtirken, küçük bir oran ise (%10,2) uzaktan eğitimde derslere giriş yaparak katılmış gibi göstermiştir. Buz ve Afyonoğlu (2021)'nin çalışmasına katılan sosyal hizmet öğrencilerinin %71,12'si oranında da sosyalleşmek için yüzyüze eğitimi istemektedir. Geleneksel örgün eğitimdeki bir dersteki sözel iletişimde öğretim elemanının payı %90'lara kadar yükselebilirken, uzaktan eğitim uygulamasında bu oran %15'e kadar gerileyebilir. Geri kalan payı öğrencilerin katkı ve görüşleri alabilmektedir. Bu sayede bilginin etkileşim yoluyla içselleştirilmesi amacına daha kolay erişilebilir. Horzum (2003), Kaya (2002), Tuncay (2020) ve Yurdakul (2005) çalışmalarına göre uzaktan eğitim öğrencilerin sosyalleşmesini engellemektedir. Araştırmanın bu sonuçları uzaktan eğitimin öğrencileri pasif dinleyici konumuna soktuğu ve sosyalleşmelerini engellediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, üniversitelerdeki örgün eğitim süreci öğrencilerin en önemli sosyalleşme araç ve kaynaklarından biri olduğu göz önüne alındığında, uzaktan eğitimin öğrencilerin bu sosyalleşme süreçlerini engelleyerek sekteye uğrattığını da ortaya koymaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sosyalleşme gereksinimlerinin sağlanmasında örgün eğitimin önemini ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, uzaktan eğitim modelinin öğrencileri pasif dinleyici konumuna soktuğu ve yüzyüze eğitim ortamının sağladığı etkileşimi sağlamadığını da ortaya koymaktadır. Yüz yüze eğitimde öğrenciler zorunlu olarak da derste bulunmasını gerekse de dersteki öğretim elemanı ve sınıf arkadaşlarıyla da etkileşim sağlamaktadır. Buz ve Afyonoğlu (2021)'nin çalışmasına katılan sosyal hizmet öğrencilerinin %69,5'i uzaktan eğitimde sınıf içi iletişimin eksikliğinden dolayı bazı dersleri anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ancak, uzaktan eğitimde uzun süreli olarak bir ekranı izlemenin yorgunluk ve bıkkınlık meydana getirdiği görülmektedir. Uzun süreli bir ekranı izleme yorucu ve tekrar izleme motivasyonunu azaltabilmektedir. Baltaş (2021), Covid-19 Pandemi sürecinde yaygınlaşan uzaktan eğitim modelinin hayatımıza girmesiyle birlikte en büyük değişim teknolojinin sunduğu olanaklar sayesinde iş ve eğitim hayatında yaşandığını belirtmiştir. Çalışanlar ve öğrenciler için pandemi öncesinde tatlı bir hayal olan evden çalışmak gerçek olunca, insanlar saatlerini trafikte harcamaktan kurtulmuştur. Böylece gün içinde uzun saatler video konferanslarla geçmeye başlamıştır. Fakat bu kez de yol yorgunluğunun yerini “zoom yorgunluğu” aldığını belirtmiştir.

Öğrencilerin yarısına yakını uzaktan eğitim modelinde öğretim elemanlarını yeterli görmekte ve diğer yarısı ise kararsız ve yetersiz görmektedir. Durak, Çankaya ve İzmirli (2020)'nin çalışmasına katılan öğrencilerin yaklaşık üçte biri öğretim elemanlarının uzaktan

eğitim sürecine hazır olmadığını, Genç ve Gümrükçüoğlu (2020)'nin çalışmasının sonucuna göre öğrencilerin %42'si öğretim elemanlarının performansından memnun olduklarını ve geriye kalan çoğunluğun ise memnun olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Karadağ ve Yücel (2020) 'in çalışmasının sonucuna göre öğrencilerin %51'i öğretim elemanlarının öğretmen becerilerinden 'kötü' ve 'çok kötü' düzeyde memnuniyetsiz olup, %27' si "iyi" ve "çok iyi" düzeyde, %22' si ise "orta" düzeyde memnuniyet duymaktadır. Yine öğrencilerin %45'i öğretim elemanlarının süreçle ilgili bilgilendirme düzeylerine "çok kötü" ve "kötü", %38'i "iyi" ve "çok iyi", %17'si ise "orta" ifadeleri ile katılmıştır. Her 100 öğrenciden sadece 40'ı öğretim elemanlarının ulaşılabilirliğinden memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir. Gerek bu çalışma ve gerekse yukarıda belirtilen çalışmaların sonuçlarına göre öğrenciler yarısına yakını uzaktan eğitim sisteminde öğretim elemanlarının akademik performanslarını yetersiz görmektedir. Bunun öğretim elemanlarının da uzaktan eğitim modeline alışık olmamaları, hazırlıksız yakalanmaları ve deneyimsiz olmalarından kaynaklandığını düşünmekteyiz.

Öğrencilerin çoğunluğuna göre sosyal hizmet bölüm müfredatının uzaktan eğitim için çok uygun olmadığını, uzaktan eğitim modeli ile mesleki uygulamayı (mesleki uygulama aşamasında olan öğrenciler) etkili yapamadıklarını görmektedir. Kürtüncü ve Kurt (2020)'un çalışmasının sonucuna göre öğrencilerin %18,4'ü teorik derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğuna katıldığını, %25,2'si kısmen katıldığını ve %56,4'ü katılmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin yarısına yakını uzaktan öğretimin genellikle bir yüz yüze eğitim programını kazanamayanlar için uygun olduğunu, uzaktan öğretimden her yaşta birey, öğrenci olarak yararlanma olanağı sağladığını belirtmiştir.

Serçemeli ve Kurnaz (2020)'in çalışmalarının sonuçlarına göre, öğrencilerin %54,3'ü uzaktan eğitimle yürütülen derslerde neyin nereden geldiğini anlayamadıklarını, %44,1'i bu sistemde örgün öğretimdekinden daha iyi not alabileceğini, %37' si buna katılmadığını ve %18,9'u kararsız olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin yarısından fazlası ise uzaktan öğretimin gelecekte yüz yüze eğitimden daha çok tercih edileceğini düşünmemektedir. Keskin ve Özer Kaya (2020) yaptıkları çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin %38,6'sı web tabanlı uzaktan eğitimin gelecekte kaçınılmaz olacağını, çoğunluğun (%61,2) web tabanlı eğitimin yaygın hale gelmesinin gerekli olmadığını ve yarıdan fazlasının (%54,5) yaygınlaşmasının toplum için yararlı olmayacağını bildirdikleri saptanmıştır". Ayrıca, Buz ve Afyonoğlu (2021)'nin çalışmasına katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%65,09) uzaktan eğitimin gelecek dönemlerde de devam etmesini istemediklerini belirtmişlerdir. Sosyal hizmet öğrencileri ve gerekse diğer çalışmalara katılan

öğrencilerin çoğunluğu gelecekte örgün eğitimi uzaktan eğitime tercih ettiklerini görmekteyiz. Bunun öğrencilerin yaşadıkları internet erişimi altyapısı, araç ve gereç eksikliği, uzun süren ekranı izlemenin meydana getirdiği yorgunluk, uzun süreli olarak evde ekran başında kalmak zorunda bırakması ve uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi, yüz yüze insan etkileşimin oluşturduğu ve sağladığı iletişim ve etkileşim kurma gereksinimlerini engellemesi nedenlerinden kaynaklandığını düşünmekteyiz. Çünkü insan biyopsikososyal bir varlıktır. Bu nedenle, biyolojik (beslenme, cinsellik gibi) psikolojik (duygusal, sevgi) ve sosyal (iletişim kurma, ait olma, etkileşim, geribildirim alma gibi) gereksinimleri olup bunların karşılanması karşılıklı yüzyüze iletişim kurma ve etkileşim sağlamakla gerçekleşebilir.

Teknolojik gelişmeler ve Covid-19 Pandemisi gibi durumlar nedeniyle uzaktan eğitimin bundan sonraki süreçte kuvvetli bir alternatif eğitim seçeneği olacağını ortaya koymaktadır. Ancak, sosyal hizmet gibi uygulamaları bir mesleğin derslerinin tamamen uzaktan eğitim modeli ile gerçekleştirilemeyeceği ve bunun yerine hibrit (uzaktan eğitim + yüzyüze eğitim) yöntem ile verileceği düşünülmektedir. Ayrıca, Amerika’da Amerikan Sosyal Hizmet Eğitim Konseyinin bir çalışmasına göre, uzaktan eğitimin genel müfredata oranına bakıldığında lisansın %15’ini tamamen çevrimiçi, %66’sını belirli derslerle sınırlı ve %19’unu ise sadece seçmeli dersler ile veren programlar mevcuttur. Yüksek lisansta ise müfredatın tamamında uzaktan eğitime başvuran programların oranı %21 olmuştur (Tuncay, 2020).

Öneriler

Öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminden etkin yararlanmalarının sağlanması için Üniversitelerinin ve fakültelerin kullandıkları uzaktan eğitim sistemlerinin altyapısını tamamlamaları ve erişiminin kolaylaştırılması, dijital içerikler ve öğretim materyallerinin orijinalliğinin sağlanması, bu materyallerin öğreticilik düzeylerinin yükseltilmesi, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili olarak eğitimde öğretme becerilerinin yükseltilmesi sağlanmalıdır.

Covid-19 Pandemi süreci dikkate alındığında ve pandemi sürecinden sonra da karma modeller (Uzaktan ve yüzyüze) eğitim, öğretim sürecinin devam edeceği varsayıldığında özellikle internet ağı, bilgisayar, laptop ve tableti olmayan öğrenciler için ucuz ve ödeme kolaylığı sağlayan kampanyaların YÖK ve sektör işbirliği ile başlatılması sağlanmalıdır.

Uzaktan eğitim modelinin etkililiği ile ilgili olarak YÖK tarafından öğretim elemanları, öğrenciler ve internet erişim firmaları ile konu hakkındaki görüşlerini detaylı olarak sorgulayan bilimsel araştırmaların yapılarak durumun ortaya konulması sağlanmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK tarafından Ortaokul, Lise ve Üniversitelerde bilgisayar ve uzaktan eğitim teknolojilerinin nasıl kullanılacağı konusunda müfredatlara ortak ve zorunlu derslerin konulması sağlanmalıdır. Pandemi süreci ve pandemi sonrası dönemde uzaktan eğitim ile verilen eğitim-öğretimin etkililiği karşılaştırmalı olarak araştırılmalıdır.

Bu çalışmanın verileri salgının sürecinin üç akademik yarıyılı kapsamaktadır. Bu nedenle salgın sürecindeki aksaklıklar daha çok ön plana çıkmıştır. Salgın sürecindeki 2021-2022 Güz Bahar döneminde bu veya benzeri çalışmaların yapılarak başlangıç aşamasındaki görüşleri ile sonrası arasında farklılık olup olmadığının ortaya konulması uzaktan eğitim modeli hakkında öğrencilerin görüşlerinin daha sağlıklı olarak değerlendirilebileceğini düşünmekteyiz. Bu nedenle bu çalışmanın tekrarlanmasını öneriyoruz.

Kaynakça

- Acar, H. ve Çamur Duyan, G. (2003). Dünyada sosyal hizmet mesleğinin ortaya çıkışı ve gelişimi, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 4(1), 1-19.
- Adamson, C. (2011). Getting the balance right: Critical reflection, knowledge and the social work curriculum. *Advances in Social Work & Welfare Education*, 13(1), 29-48.
- Alptekin, K., Topuz, S., ve Zengin, O. (2017). Sosyal hizmet eğitiminde neler oluyor? *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(2), 50-69.
- Altındağ, Ö. ve Aykara, A. (2018). *Sosyal hizmet eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Altıparmak, M. (2011). E-Öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı içinde (319-327. ss.). Malatya.
- Aydemir, Sevim, D. (2019). Sosyal hizmet mesleki uygulamasının sosyal hizmet öğrencileri açısından değerlendirilmesi (Y. Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, İstanbul.
- Baltaş, A. (2021). *Pandemi etkisi: "Zoom yorgunluğu"*. Habertürk Gazetesi İnternet Sayfası. <https://www.haberturk.com/pandemi-etkisi-zoom-yorgunlugu-3041918>. Erişim tarihi: 18.08.2021.
- Buz, S. ve Afyonoğlu, M.F. (2021). Sosyal hizmet öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik değerlendirmeleri: Türkiye'nin yedi bölgesinde yedi il örnekleme. *Toplum ve Sosyal Hizmet, Covid-19 Özel Sayı Cilt 1*, 247-269. DOI: 10.33417/1000515.
- Campanini, A. (2010). The challenges of social work education in Europe. *Psychologica*, 52(2), 687-700.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.
- Daniel, S.J. (2020). *Education and the Covid-19 pandemic*. Prospects, <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>.
- Dale, E. (1969). *Audio-visual methods in Teaching (3 ed.)*. New York: The Dryden Press.
- Department of Health (2002). *Requirements for socialwork training*. London: Department of Health.

- Dündar, S., Candemir, Ö., Demiray, E., Genç Kumtepe, E., Öztürk, S., Sağlık Terlemez, M., Ulutak, İ. (2017). Anadolu Üniversitesi çalışanlarının açık ve uzaktan öğretime ilişkin tutumları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 187-227.
- Durak, G., Çankaya, S., İzmirli, S. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809. Doi: 10.17522/balikesirnef.743080.
- Ege, A. ve Altındağ, Ö. (2018). Sosyal hizmet akademisyenlerinin teknoloji kullanımlarının incelenmesi. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 18(1), 73-89.
- Genç, M.F. ve Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422, DOI:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43798.
- Horzum, B. (2003). Öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri :Sakarya üniversitesi örneği (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya.
- IFSW (International Federation of Social Workers). (2014). *International definition of social work*. <http://www.ifsw.org/f38000138.html>. Erişim tarihi: 01.02.2022.
- Işıkhan, V., Erbay, E., Akçay, S. ve Ege, A. (2016). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin mezuniyet sonrası gelecek planları: Ankara, Başkent ve Hacettepe Üniversitesi örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27(1), 7-24.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim (3. bsk)*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Karadağ, E., Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192, <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (2020). *Kriz döneminde farklı bir yönetim yaklaşımı raporu*. www.ahievran.edu.tr. Erişim tarihi: 10. 08.2021.
- Keskin, M. ve Özer Kaya D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.

- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 Pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 66-77.
- Özbay, Ö. (2015). Dünya’da ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 377-394.
- Özgül, E. Ceran, D., Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 49 (1), 395-412. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776137>.
- Payne, M., Askeland, G.A. (2008). *Globalization and international social work : postmodern change and challenge*. Aldershot, England ; Burlington, VT: Ashgate.
- Saruç, S. ve Aslantürk, H. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin sosyal hizmet akademisyenleri perspektifinden değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(2), 421-438. DOI: 10.33417/tsh.849278.
- Simpson, D., Mathews, I., Croft, A., McKinna, G., & Lee, M. (2010). Student views on good practice in social work education. *Social Work Education*, 29(7), 729- 743, DOI: 10.1080/02615471003623192.
- Selçuk, O., Gencer, T.E. ve Karataş, Z. (2021). Sosyal hizmet öğrencilerinin covid-19 salgını ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin tutumları ile psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(3), 967-994. DOI: 10.33417/tsh.931255
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Taylor, J. C. (2001). *Fifth generation distance education. (Higher education series Report No. 40 June, Australia Department of Education, Training and Youth Affairs, Higher Education Division)*, <http://www.dest.gov.au/archive/highered/hes/hes40/hes40.pdf>. Erişim tarihi: 15.10. 2021.
- Telli Yamamoto, G. (2006). University evaluation-selection: a Turkish case. *International Journal of Educational Management*, 7(20), 559-69.
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>.
- Tuncay, T. (2020). Çevrimiçi sosyal hizmet eğitimi: fırsatlar ve engeller. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 18-25.

- Wang, C., Cheng, Z., Yue, XG ve McAleer, M. (2020). Risk management of Covid-19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*,13, 36-42. <https://doi.org/10.3390/jrfm13020036>.
- Yalın, H. İ. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (19.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) (2020a). *Basın açıklaması* (18.03.2020). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>. Erişim tarihi: 20.08.2021.
- YÖK Değerlendirme Raporu. (2020b). *Uzaktan Eğitime Yönelik Değerlendirme*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx>. Erişim tarihi: 04.04.2021.
- YÖK Atlas. (2022). YÖK Lisans Atlası: Sosyal Hizmet. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10193>, Erişim Tarihi: 19.12.2021.
- Yurdakul, B. (2005). Uzaktan eğitim. (Ed. Ö. Demirel). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Apegem Akademi.
- Walsh, C. A., Gulbrandsen, C. ve Lorenzetti, L. (2019). Research practicum: An experiential model for social work research. *Sage Open*, 9(2), 1–11.
- Zhong, R. (2020). *The coronavirus exposes education's digital divide*. The Newyork Times. <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schoolscoronavirus.html>. Erişim tarihi: 18.08.

Yazarlar Hakkında

Prof. Dr. İshak Aydemir



Prof. Dr. İshak Aydemir Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümünde çalışmaktadır. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet lisans, yüksek lisans ve doktorasını tamamladı. Çalışma alanları, aile ve çift terapileri, tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet, göç ve uyum sorunları, madde bağımlılığı, sosyal hizmet eğitimi gibi konularda çok sayıda bilimsel makale ve çalışması bulunmaktadır.

Posta adresi:

Tel (İş): +90 346 487 00 00

Eposta: ishak72@gmail.com

Doç. Dr. Vehbi Ünal



Doç. Dr. Vehbi Ünal, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümünde çalışmaktadır. Marmara Üniversitesinden İlahiyat lisans, din sosyolojisi alanında yüksek lisans ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde din sosyolojisi doktorasını tamamladı. Çalışma alanları, engellilerde toplumsal bütünleşme ve dindarlık, yaşlılık, yaşlılık politikaları, engellilik politikaları gibi konularda çok sayıda bilimsel makale ve çalışması bulunmaktadır.

Posta adresi:

Tel (İş): +90 346 487 00 00

Eposta: vehbiunal@gmail.com

Doç. Dr. M. Burak Gönültaş



Doç. Dr. M. Burak Gönültaş Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümünde çalışmaktadır. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Adli Tıp anabilim dalından yüksek lisans ve İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsünde doktorasını tamamladı. Çalışma alanları, adli sosyal hizmet, çocuk ihmal ve istismarı, madde bağımlılığı, şiddet ve suç gibi konularda çok sayıda bilimsel makale ve çalışması bulunmaktadır.

Posta adresi:

Tel (İş): +90 346 487 00 00

Eposta: mburakgonultas@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Bülent Öngören

Dr. Öğr. Üyesi Bülent Öngören, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Seydikemer Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulu Sosyal Hizmet Bölümünde çalışmaktadır. Muğla Üniversitesi Sosyoloji bölümünden lisans, yüksek lisans ve Ege Üniversitesinden sosyoloji doktorasını tamamladı. Çalışma alanları, aile, sağlık sosyolojisi, toplumsal değişme, engellilik, göç ve uyum sorunları, madde bağımlılığı, yaşlılık ve sosyal hizmet eğitimi gibi konularda çok sayıda bilimsel makale ve çalışması bulunmaktadır.

Posta adresi:

Tel (İş):

+90 0252 211 5753

Eposta:

bulentogoren@mu.edu.tr

SHU Nermin Kuruçay (Y. Lisans öğrencisi)

Sosyal Hizmet Uzmanı Nermin Kuruçay, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisidir. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Hizmet bölümünden lisans düzeyinde mezun olmuştur. Halen yüksek lisans öğrencisi olarak öğrenimine devam etmektedir. Çalışma alanları, sosyal hizmet eğitimi, yaşlılık ve engelliliktir.

Eposta:

kurucay.nrmn@gmail.com



Gönderim: 29.03.2022

Düzeltilme: 13.07.2022

Kabul: 27.07.2022

Tür: Derleme Makale

Dijital çağda e-katılım aktivitelerinin siyasi boyutlarına genel bir bakış

Hilmi SÖZEN^a

^a Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Kamu Yönetimi, Doktora Öğrencisi, ORCID: 0000-0002-8176-9166

Özet

Basitçe ifade etmek gerekirse, “*dijital çağ*” kavramı, daha fazla bilginin kullanılabilmesi ve daha fazla insanın bu bilgiye en üst düzeyde, özellikle bilgisayar (elektronik beyin) teknolojisi aracılığıyla erişebileceği bir zaman çizelgesi olarak tanımlanmaktadır. Yirminci yüzyılın son perdelere doğru damgasını vuran ve yaygın olarak kullanılmaya başlanan ‘internet’ başta olmak üzere bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) alanındaki gelişmeler, toplumdaki bireylerin ekonomik, kültürel ve sosyal yaşamının yanı sıra siyasal alanı da geniş ölçüde etkilemektedir. Bu makalede, öncelikle “*dijital çağ*” kavramının ne anlama geldiğini anlamak için literatürdeki bir dizi tanımlara yer verilecek ve hemen ardından söz konusu kavramın tarihsel takvim çizelgesi irdelenecektir. Ardından dijital çağda yer, zaman, amaç ve ihtiyaca göre oluşturulan e-katılım faaliyetleri ana hatlarıyla ele alınacak ve analiz edilecektir.

Anahtar Sözcükler: Dijital çağ, e-katılım aktiviteleri, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT)

An overview of the political dimensions of e-participation activities in the digital age

Abstract

To put it simply, the concept of "digital age" is defined as a timetable which more information can be used and more people can access this information at the highest level, especially through computer (electronic brain) technology. Developments in the field of information and communication technologies (ICT), especially 'internet', which left its mark towards the last curtains of the twentieth century and In addition to the economic, cultural and social life of individuals in the society also affects the political sphere to a large extent. In this article, first of all, a series of definitions in the literature will be included in order to understand what the concept of "digital age" means and then the historical calendar of the concept will be examined. Then, e-participation activities created according to place, time, purpose and need in the digital age will be outlined and analyzed.

Keywords: Digital age, e-participation activities, Information and Communication Technologies (BİT)

Kaynak Gösterme

Sözen, H. (2022). Dijital çağda e-katılım aktivitelerinin siyasi boyutlarına genel bir bakış. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 8(2), 151-170. <https://doi.org/10.51948/auad.1095483>

Giriş

Çoğu insan, tarihin sosyal, kültür, ekonomi ve teknolojideki değişiklikleri yansıtan çeşitli olaylarla karakterize edildiğini bilir. Örneğin, “*Sanayi Devrimi*” en popüler olanlardan biridir. Sanayi devrimleri, çoğu uygarlığın enerjiye karşı tutumunu değiştiren tarihsel ve toplumsal süreçlerdir. 21. yüzyılda bilimsel literatürde yaygın olarak kullanılan “*Endüstri 4.0*” terimi, Dördüncü Sanayi Devrimi ile eşanlamlı olarak kullanılmakta ve endüstriyel değer zincirinin yapısında ve kontrolünde yeni bir aşamayı işaret etmektedir. Bu terim, çok çeşitli modern otomasyon, veri alışverişi ve üretim teknolojilerini kapsayan entegre bir kelimedir. Bu zamanda kendini gösteren dijital dönüşüm, daha fazla kişiye ulaşma ve onlarla yenilikçi yollarla etkileşim kurma fırsatı sunmaktadır.

Bu dönemde sıklıkla atıfta bulunulan “*Bilgi ve İletişim Teknolojisi (BİT)*” kavramı, bilgiyi yönetmek ve bir yerden diğerine göndermek için geliştirilen teknolojiler kümesi olarak adlandırılmaktadır. Diğer bir deyişle, BİT; Bilginin toplanmasını, işlenmesini, dağıtılmasını ve uygulanmasını desteklemek için kullanılan herhangi bir teknoloji olarak tanımlanır. 20. yüzyılın sonlarında internetin yaygınlaşması, hem kamusal ve toplumsal alanda yaşamın elektronikleşmesine yol açmaktadır. Dijital teknolojideki hızla gelişen ve gelişen trendler, vatandaşların beklentilerinde köklü bir değişime neden olmaktadır. Vatandaşlar, devlet kurumları ve hizmetleriyle etkileşim ve etkileşim biçimlerini değiştirmektedir. Bu BİT aracılığıyla yapılır. Bilgi ve iletişim teknolojisindeki son gelişmeler, demokrasi olgusu da dahil olmak üzere sosyal yapılarıdaki kurumsal mekanizmaların idari ve siyasi (politik) işleyişinin performansında büyük değişiklikleri beraberinde getirmektedir. BİT, hükümetler ve vatandaşlar için ikili bir iletişim ağı açarak, vatandaşların kendilerini yönetenlerle etkileşim biçimini önemli ölçüde değiştirmektedir. Bunun dışında BİT, demokratik yaşamda da riskler taşımakta ve vatandaşların siyasete katılımını da kolaylaştırmaktadır. BİT gelişiminin sonuçlarından biri de e-katılımdır. E-katılım disiplinler arası bir araştırma alanıdır ve genellikle siyasi karar alma süreçlerine katılımı artırmanın bir yolu olarak görülür. “*E-katılım*” aktiviteleri, demokrasi olgusunu demokratikleştirmenin yanı sıra, toplum üyelerinin siyasi hayata yeni bir şekilde katılma fırsatlarını genişletmeyi ve güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Dijital çağın, siyasi katılım yaratma kapasitesi ve özellikle e-katılım aktiviteleri üzerindeki etkisi her geçen gün artmaktadır.

Dijital Çağ Kavramının Tanımları

İnsanlık tarihinin, yeryüzündeki varlığının ötesindeki tüm dönemleri, hemen hemen tüm dünya tarafından kabul edilen ve tanınan isimlere sahiptir. Ancak, yakın ve modern dönemlerimizi birbirinden ayıran değişim ve kaymaların (dönüşümlerin) artık yeni bir dönemi başlattığı konusunda genel bir fikir birliği olmasına rağmen, bu çağın adının belirlenmesi konusunda hala bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bu dönem, “geç kapitalizm çağı”, “postmodern çağ”, “post endüstriyel çağ”, “enformasyon çağı”, “teknoloji çağı”, “dijital çağ” gibi pek çok tanımla anlatılmıştır (Kaplan ve Ertürk, 2012).

Araştırmalarda sıkça atıfta bulunulan dijital kavramı, konuşma dilinde farklı anlamlar taşımakta, matematik ve elektroniğin birleştiği tüm iş alanlarında yaygın olarak kullanılmaktadır, bilginin analogdan (yazılı, transkripsiyon) dijital (sayısal, görsel) forma dönüşmesini ifade etmektedir (Kayan, 2019). “Dijital çağ” olgusunun farklı bir perspektiften tanımları şöyledir;

Lau'ya göre dijital çağ; Dijitalleştirilmiş formdaki bilgilerin geniş çapta yayıldığı, hazır ve erişilebilir olduğu, kolayca paylaşıldığı ve kullanıldığı bir dönem olarak tanımlanmıştır (2003).

İnternet kaynaklı Cambridge Sözlüğü'nde bu kavram; Pek çok şeyin bilgisayar tarafından yapıldığı ve bilgisayar teknolojisi sayesinde büyük miktarda bilginin dijital ortamda mevcut olduğu dönem olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre dijital çağ, 1970'lerde başlayan ve daha sonra gelen teknoloji ile kişisel bilgisayarın tanıtılmasıyla başlayan ve bilginin serbestçe ve hızlı bir şekilde aktarılabilmesini sağlayan zaman dilimi olarak tanımlanır. Bilgi, değişim, dönüşüm ve küreselleşme gibi kavramlar, dijital çağın yaratılmasında ve şekillenmesinde anahtar unsurlardır.

Yukarıdaki dönem için pek çok tanım yapılırken, artık bu dönem bilgilerinin dijital platformlara gömülü olduğu (saklandığı), bilgisayarların günlük hayatta sıklıkla kullanıldığı ve bu tanımların hemen hemen hepsinin birbirine benzediği bilinmektedir.

Dijital Çağ'ın Tarihsel Takvim Çizelgesi

Milattan önce (M.Ö.) aşağı yukarı 9000'li yıllar “tarım devrimi” ya da “neolitik devrim” olarak bilinmektedir. Bu süre içinde yaşamını sürdüren toplum, göçebe bir yaşam tarzını geride bırakarak daha düzenli ve sistematik (yerleşik) bir yaşama geçiş yapmıştır (Günay, 2002).

Aynı dönemde toprak, sermayenin önemli bir bileşeni, yani onun ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Daha sonra, uzun yıllar bireyin ve hayvanın kas gücü ve bu gücü daha etkin kullanılacak şekilde tasarlanmış ekipmanlar yardımıyla hem üretim hem de ulaşım gerçekleştirilmiştir. Bu dönem zarfında toprak ve kas gücü, üretimin temelini oluşturmuştur (Günay, 2002).

Sanayi Devrimi, insanlık tarihinin ikinci en büyük ve en dikkat çekici dönüm noktası olarak bilinmektedir (Küçükkalay, 1997). Bu dönem, imalat sanayinin hızlı büyümesi, aynı zamanda ekonomideki yapısal değişim, büyük nüfusun on sekizinci yüzyıl ile on dokuzuncu yüzyıl ortaları arasında tarım sektöründen madencilik ve imalat sektörüne kaymasıdır (H. Agarwal ve R. Agarwal, 2017).

Endüstri 1.0 olarak da bilinen “*Birinci Sanayi Devrimi*”, 18. yüzyılın sonlarında ve 19. yüzyılın başlarında (1760-1840) endüstriyel üretimlerin başladığı ilk ülke konumunda olan İngiltere’de kendini göstermiştir. Bu devrim ile birlikte, ülkede sosyo-ekonomik değişimler yaşanmıştır (Mohajan, 2019).

Sanayi Devrimi’nden önce üretimin çoğu elle yapılmaktaydı, bu da zorlu bir çalışma hayatı ön plana çıkarıyordu. Sanayi Devrimi ile birlikte, makinelere güç sağlamak için buhar kullanımı, demir yapımı ve tekstil ürünleri gibi en dikkate değer yenilikler ortaya çıkmıştır (Singh, 2015). Bu yeniliklere örnek olarak;

1712 yılında Devon’lu bir mühendis olan Thomas Newcomen tarafından madenlerden suyu pompalamak için kullanılacak buharla çalışan bir makine icat edilmiştir (Brunt, 2006). Ancak, bu makinelerin geliştirilmesi 1763 yılında İskoçya’dan James Watt tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu durum, makine devriminin ilk temellerinin atılmasına yol açmıştır. Bu teknoloji, Amerikan Robert Fulton tarafından 1807 yılında gemiler üzerinde uygulanmaya başlanmıştır (Gül, 2018).

Ventura ve Voth tarafından kaleme alınan “*Debt Into Growth: How Sovereign Debt Accelerated The First Industrial Revolution*” isimli eserde; Tarımsal iyileştirmeler gibi düşük getirili yatırımlar bir kenara bırakıldığı ve tekstil ve demir gibi yeni, gelişmekte olan sektörlerle geçiş eğiliminin yaşandığı dile getirilmiştir (2015).

Singh tarafından kaleme alınan “*The Technologies & Machines That Powered the Industrial Revolution*” isimli eserde; Sanayi Devrimi’nin öncelikle tarım ve kırsal ekonomileri sanayiye dönüştürdüğü, aynı zamanda insan hayatının birçok yönüne dokunarak sosyo-ekonomik değişime neden olduğu belirtilmiştir (2015).

İlk sanayi devrimi, on sekizinci yüzyılın sonlarından on dokuzuncu yüzyılın başlarına kadar sürmüştür. “*İkinci Sanayi Devrimi*” ise genel olarak 1870 ile 1914 arasındaki tarihleri kapsamına rağmen, karakteristik olayların bazıları 1850’li yıllara kadar uzanmıştır. Bununla birlikte, çığır açan icatların (makro icatların) hızının 1825’ten sonra yavaşladığı ve yüzyılın son çeyreğinde yeniden ivme kazandığı gözlemlenmiştir (Mokyr, 1999).

İkinci Sanayi Devrimi’nin başlangıcı, “*Amerikan Sanayi Devriminin Babası*” olarak kabul edilen ilk İngiliz-Amerikan sanayici Samuel Slater tarafından 1790 yılında ABD’nin Beverly, Massachusetts kentinde açılan ilk endüstriyel fabrika girişimidir (Mohajan, 2020).

Bazı tarihçiler, 1840 yılından 1870’e kadar olan dönemi İkinci Sanayi Devrimi olarak kabul etmişlerdir (Singh, 2015). İkinci sanayi devrimi ilk olarak Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya gibi önde gelen ülkelerde gerçekleşmesine rağmen, zamanla birçok ülkeye yayılmıştır (Yiğitol vd., 2020).

Avrupa ile Kuzey Amerika arasında okyanusun altına kurulan bakır telefon hattı, Endüstri 2.0 olarak da bilinen “*İkinci Sanayi Devrimi*”nin ortaya çıkışını büyük ölçüde kolaylaştıran olaylardan biri olarak bilinmektedir. Geçmişte, kâğıt üzerindeki kıtalararası iletişim uzun sürmekteydi. 1866 yılında iletişime yönelik projenin tamamlanmasıyla birlikte, mektuplarla gerçek zamanlı iletişim kazanılmaya başlanmıştır (Gül, 2018).

Bu dönemde kimyasallar, elektrik ve diğer çeşitli alanlarda büyük teknolojik ilerlemeler yaşanmıştır. Birinci Sanayi Devrimi sırasında demir yapımı alanında yaşanan tüm yenilikleri geride bırakan ikinci sanayi devrimi aşaması, çeliğin gelişimine tanıklık etmiştir (H. Agarwal ve R. Agarwal, 2017).

Gordon tarafından kaleme alınan “*Is US economic growth over? Faltering innovation confronts the six headwinds*” isimli eserde; Elektrikli ışıklar ve içten yanmalı motorlar 1879 yılı sonlarında üç ay içinde kullanıma sunulduğu, modern ev olanaklarının küçük kasaba ve çiftliklere taşınması daha uzun sürmesine rağmen, tüm bunlar en azından kentsel Amerika’da 1929’da başarıldığı, İkinci sanayi devriminin yaratılışı o kadar büyük ve geniş kapsamlı olduğu için, ana etkilerinin ortaya çıkmasının 100 yıl kadar sürdüğü söylenmiştir (2012).

Endüstri 3.0 olarak da bilinen “*Üçüncü Sanayi Devrimi*” (bilgisayar ve ilk dijital devrim), 1960’larda bilgisayarların ilk ticari kullanımıyla başlamış ve 1990’larda internet, web ve e-ticaretin gelişmesiyle devam etmiştir (Gordon, 2012). Söz konusu dönemde 2000 yılından itibaren dijital dönüşüm oldukça hızlı ve yoğun yaşanmış ve Endüstri 4.0 olarak da bilinen “*Dördüncü Sanayi Devrimi*”nin adımı atılmıştır (Gül, 2018).

Dijital çağ olarak da adlandırılan “*Endüstri 4.0*” kavramı, ilk olarak 2011 yılında Almanya’da düzenlenen Hannover Fuarı’nda dile getirilmiştir (Çelik vd., 2018). Bu dönem, hem cihazların hem de makinelerin ‘*nesnelerin interneti*’ adı verilen sanal bir sistem üzerinden kominikasyon (bağlantı) kurması ve insan müdahalesine ihtiyaç duymadan süreci yönetmesi şeklinde çalışan yeni bir endüstriyel sistemidir (Akgül vd., 2018).

Bu devrimle birlikte, önem kazanan siber güvenlik, katmanlı üretim, otonom robotlar ve simülasyon teknolojiler, işletmelerdeki endüstriyel dönüşümün belirleyicileri olarak kabul edilmiştir (Yiğitöl, 2020). Bahsedilen dönem, “*akıllı fabrikaları*” mümkün kılmış ve sanal ve fiziksel üretim sistemlerinin küresel olarak birbirleriyle esnek bir şekilde işbirliği yaptığı bir dünya yaratmıştır (Schwab, 2016).

Yukarıda bahsedilen dönemlerin kilit noktası olan olayları özetlemek gerekirse; İlk Sanayi Devriminde üretimi mekanize etmek için su ve buhar gücünü kullanılmıştır. İkinci Sanayi Devriminde seri üretim yaratmak için elektrik enerjisi kullanılmıştır. Üçüncü Sanayi Devriminde üretim otomatikleştirmek için bilgisayarlar ve bilgi teknolojisi kullanılmıştır. Dördüncü Sanayi Devrimi ise ilk üç sanayi devriminin temelleri üzerine inşa edilmiştir.

Dijital Çağ’da Siyasal Katılım Yönünden E-Katılım Aktiviteleri

Siyasal katılım, demokrasinin hayatta kalması ve sürdürülmesinde kilit faktörlerden biridir ve “*siyasi katılım*” kelimesinin anlamını anlamak için demokrasinin doğasının tam olarak anlaşılması gerekir (Gökçe vd., 2017). Başka bir deyişle, demokrasi kavramının ne anlama geldiğini öğrenerek siyasal katılım kavramının ne olduğunu daha iyi anlayabiliriz.

1989 Tiananmen Meydanı’nda düzenlenen bir demokrasi mitingi sırasında, Çinli bir öğrencinin tuttuğu afişte “*Demokrasinin ne anlama geldiğini bilmiyorum ama daha fazlasına ihtiyacımız olduğunu biliyorum*” yazmaktaydı (Dalton vd., 2007).

Demokrasi, birçok potansiyel anlamı olan bir kavramdır, ancak terimin anlaşılması veya tanımlanması zordur. Teorik olarak, minimalistten maksimaliste kadar pek çok farklı demokrasi anlayışı vardır.

Minimalist tanımlar, demokrasinin dayanak noktası olarak seçimlere odaklanırken; maksimalist tanımlar, demokrasi kavramını adalet veya sosyal haklar gibi diğer unsurları da kapsayacak biçimde genişletir (Deschouwer vd., 2010).

“Demokrasi” kavramı, tıpkı “aşk” gibi yalnızca yaşanabilen ve ancak böylece anlaşılabilen bir olgudur (Büyükdüvenci, 1990: 583). En genel anlamda demokrasi ise halkın halk tarafından yönetilmesi olarak tanımlanabilir (Kaya, 2019).

Siyasal katılım konusunun, demokrasi bağlamında ne anlama geldiğine baktığımızda;

“Siyasal katılım”, kamu politikasını etkilemek için halk tarafından gönüllü olarak üstlenilen herhangi bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Longley, 2021). Başka bir ifadeyle; Siyasi katılım, vatandaşların hükümet politikalarının oluşturulmasına ve uygulanmasına ve liderlerinin seçimine katılımı anlamına gelir.

Siyasal katılım farklı düzeylerde gerçekleşebilmektedir. Bazı vatandaşlar siyasi mekanizmayı olduğu gibi kabul ederken; bazıları da siyasette aktif rol oynamakta ve mekanizmayı iyileştirmeye çalışmaktadır. Yani, toplumun bazı üyeleri, siyasete güçlü bir ilgi duyarken ve siyasal sürece aktif bireyler olarak katılırken; Bazıları ise pasiftir ve siyasetle ilgilenmez. Ayrıca, toplumda siyasetten tamamen uzak yaşayan sayıca çok az insan da vardır (Kutlu, 2018).

Siyasi katılım ve teknoloji birbiriyle ilişkilidir. Toplum üyelerine siyasi konulardaki görüş ve endişelerini devlet yetkililerine karşı ifade etme fırsatı sağlamak için, BİT’ i aktif olarak kullanmak gerekir. 21. yüzyılda insan yaşamının her alanını etkileyen BİT’in tanımı;

UNESCO'ya göre; "Bilgilerin işlenmesi ve uygulanmasında ve sosyal, ekonomik ve kültürel konularda kullanılan bilimsel, teknolojik ve mühendislik disiplini ve yönetim tekniği" olarak tarif edilmektedir (Ratheeswari, 2018). Başka bir tanıma göre bu kavram, kullanıcıların bilgileri oluşturmaya, erişmesine, depolamasına, iletmeye ve değiştirmesine olanak tanıyan gerekli yazılım, depolama ve görsel-işitsel sistemler olarak da tanımlanabilir (Sivakumar vd., 2012).

BİT tanımına bir bütün olarak; mobil bilgisayarlar, internet, yazılımlar, donanım, telekomünikasyon, coğrafi bilgi ve uydu iletişim sistemleri, GSM sistemleri, GPRS, GPS sistemleri dahildir.

BİT, dünya çapında sosyal ve politik iletişim şeklini de değiştirmiştir. Sosyal iletişimin mobil cihazlar üzerinden dijital entegrasyonu, siyasi kampanyalar ve seçimler gibi sosyal ve politik olayların global bir boyut kazanmasına yön vermiştir (Hanschitz, 2017).

BİT’in kullanılması ile seçilmiş kişiler, görev süreleri boyunca sürdürdükleri iş faaliyetlerini, düzenledikleri plan ve programlarını, fikir ve görüşlerini seçmenlerle paylaşabilmekte; seçmenlerin de hizmetlerle ilgili istek, şikâyet ve sorunlarını gereken makamlara iletebilmektedir. BİT sayesinde, halkla ilgili toplum temelli herhangi bir politika

belirlenirken veya uygulanırken kişilerin karar alma sürecine katılımını kolaylaştıracak ve katılım oranını yükseltecektir (Güler ve Şahnagil, 2017). 21. yüzyılda neredeyse tüm alanlarda BİT aracılığıyla gerçekleştirilen etkinlikler "e-" ön eki kullanılarak uygulanmaya başlanmıştır (Sæbø vd., 2008).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük hayatımız üzerindeki etkisi her geçen gün artmaktadır. Bu etki aynı zamanda ekonomiye (e-ticaret), politikaya (e-demokrasi), sosyal yaşama (sanal topluluk), akademiye (internette akademik tartışmalar ve çalışma grupları) ve son olarak yönetime (e-devlet) yansımaktadır (Yıldız, 2002).

E-katılım 21. yüzyılda, tüm dünyada hükümetler tarafından, devletin alet çantasının bir parçası olarak kullanılan ortak bir araç haline gelmiştir (Le Blanc, 2020). E-Katılım, bilgi ve iletişim teknolojilerinin aracılık ettiği toplumsal demokratik ve danışma süreçlerine katılımın genişletilmesi ve dönüştürülmesini içerir (Sæbø vd., 2008). e-Katılım tamamen demokrasi ile nasıl iletişim kurduğumuzun dijitalleştirilmesi ile ilgilidir. Süreci önemli ölçüde basitleştirerek vatandaşların demokrasi ile etkileşim sıklığını artırmayı amaçlamaktadır.

E- katılım, toplumdaki üyelerin siyasi karar alma sürecine katılımını sağlayan tüm web tabanlı yöntemleri içerir. Bu, e-demokrasinin dolaylı demokratik bir unsurudur. E- katılım, yurttaşların politika yapımında bilinçli bir ortak olarak rolünü daha etkinleştirmektedir. Vatandaşların yetkilendirilmesi ve kamu işleriyle ilgili karar alma süreçlerine etkin katılımı için önemlidir. E- Katılım Aktiviteleri şu şekilde sıralayabiliriz.

e-oylama (Elektronik oylama): Temel oy hakkı, demokrasinin temelidir. Oylama, bir grup bireyin bir dizi seçenek arasından seçim yapmasına izin veren bir süreç olarak tanımlanabilir (Inuwa ve Oye, 2015). E-oylama ise, oyların verilmesinde elektronik araçların kullanılmasını içeren bir seçim veya referandum olarak tarif edilir (Council of Europe, 2010). Vatandaşların yönetime daha aktif katılabilmeleri için doğrudan ve daha sık katılma yeteneğine sahip olmaları gerekir. E-oylama, vatandaşların tutarlı ve kolay bir şekilde katılmalarının tek gerçekçi yoludur.

21. yüzyılda elektronik oylama kullanma eğilimi giderek artmasına rağmen (Sadiku vd., 2017), toplum üyelerinin karar alma sistemlerinde etkinliğini artırmayı ve siyasi hayata direkt katılımlarını sağlamayı hedeflerken, şüphesiz yöntemin uygulanmasında birtakım politik ve teknik problemler de oluşturmaktadır (Ersöz, 2005). Oylama tam olarak elektronik bir ortamda yapıldığında, oyların elektronik kayıt sistemi ile oyların eksik veya yanlış kaydedilmesi gibi teknik sorunlar, sandık kurullarının ve seçmen kesimlerin yetersiz eğitimi nedeniyle hatalı kullanım ve son olarak sahtekarlık (seçim öncesi cihazlara kötü niyetli yüklenen yazılım

kurulumları, uzaktan kontrollü saldırılar, cihazların yanlış yapılandırılması, seçmenlere yardımcı olacak özellikleri devre dışı bırakma, oy pusulalarına saldırı vb.) olmak üzere üç büyük kusur meydana gelmektedir (Akin, 2006). Ancak geleneksel oylamaya kıyasla elektronik oylama sistemleri daha güvenli, daha verimli, daha hızlı ve toplum için daha iyidir. Aslında, e-oylamanın, daha düşük baskı ve malzeme maliyeti nedeniyle geleneksel oylama yöntemlerinin maliyetinde %70'e varan tasarruf sağladığı gösterilmiştir.

E-oylama sistemlerini gerçek dünyada daha kabul edilebilir hale getirmek için, sürdürülebilir gücün birçok yönden uygulanması gerekmektedir. Sistemin uygulanması için, güçlü ve geçerli bir paradigma oluşturulmalıdır. Bu tür sistemlerin kullanımıyla ilgili sorunların ortaya çıkabileceği endişelerini ortadan kaldırmak için altyapısını kalıcı olarak düzenlemek ve korumak gerekmektedir. Bununla birlikte, dijital katılım şeklinde, artan katılım, herhangi bir hükümetin meşruiyetini artıracak ve modern demokrasinin güçlendirilmesine yardımcı olacaktır.

▪ *e-Danışma*: e- danışma kavramı, karar vericinin baskısı olmadan genel olarak belirlenmiş bir kişinin veya halkın siyasi bir konu hakkındaki görüşünü ifade etmenin bir yolu olarak tanımlanır. Kamu otoritesi tarafından düzenlenen veya düzenlenmeyen, yasal ve yasa dışı olmak üzere çeşitli e-danışma formları bulunmaktadır (Gündoğdu, 2014). E-danışma, çeşitli paydaşlardan gelen hükümet girdisinin nasıl artırılacağına odaklanır. Vatandaşlardan, şirketlerden veya gençler gibi sosyal gruplardan hem içeriden hem de dışarıdan gelen istek ve tepkileri çevrimiçi danışma sürecine bağlamak buna bir örnektir (Meriç, 2014).

▪ *e-Kampanya*: E-kampanya kavramı, doğrudan veya dolaylı olarak kamu politikası stratejilerini etkilemek veya insanları seçimlere veya diğer kampanyalara tutarlı ve düzenli bir biçimde katılmaya yönlendirmek veya desteklemek için BİT' in kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Gündoğdu, 2014). 21. yüzyılda BİT'in gelişmesiyle birlikte, siyasi seçimlere yönelik yürütülen kampanyalarının niteliğinde önemli ölçüde değişiklikler olmuştur. Bu teknolojileri kullanarak seçmen kesimlere direkt olarak ulaşma imkanına sahip olmak, seçim kampanyaları üzerinde de etkili olmakta ve çeşitli yöntemlerin uygulanmasını gerektirmektedir (Vural ve Bat, 2009). e-kampanya çalışmaları, seçim kampanyalarının çevrimiçi ortam esas olarak bilgi sağlamak (ikna etmek) ve ayrıca parti üyelerini ve destekçilerini harekete geçirmek için girişimlerde bulunmak içindir.

Şimdiye kadar, dünyanın dört bir yanındaki politikacılar internet stratejilerini ve taktiklerini farklı şekilde kullanmışlardır. Bu teknolojiler sayesinde gönüllü seçmenleri sosyal

platformda organize eden seçim kampanyasının en güzel örneği, Obama adına yürütülen 4 Kasım 2008 tarihinde yapılan 2008 ABD başkanlık seçimi kampanyasında görülebilir. Bu kampanya, sosyal medya ve internetin siyasi arenada kullanılmasına önemli katkılar sağlamıştır (Curran ve Singh, 2011; Güngör, 2017). Bu sosyal ağlar aracılığıyla gençlerin dikkatini çekmeye başaran Obama, gençleri aktif olarak seçim sürecine dahil etmiştir. Seçim kampanyalarını etkilemede sosyal ağlar kapsamının rolünü göz önünde bulundurmak önemlidir.

▪ *e-Dilekçe*: E-Dilekçe mekanizmasında vatandaşlar, siyasi sistemin dikkate alması gereken bir konuyu gündeme getiren bir online dilekçe imzalayabilirler. Böyle bir durumun sonucu olarak belirli sayıda imzaya ulaşmak yasama organına bazı konuları tartışması için baskı uygulayabilir ve vatandaşların siyasi gündemi direkt olarak etkilemesine izin verebilir. (Sæbø vd., 2008).

▪ *e-demokrasi (Dijital Demokrasi)*: Vatandaşlar, seçilmiş temsilciler, sivil toplum ve siyasi otoriteler arasındaki ilişkiler her geçen gün gelişmektedir. Modern teknolojiyi demokratik süreçlerde kullanma fikri, "siber demokrasi", "teknodemokrasi", "e-demokrasi" gibi terimlerle netleştirilmiştir (Kaya, 2019). Elektronik demokrasi, bazı araştırmacılar tarafından elektronik yönetim araştırmasının bir alt bölümü olarak görülmektedir; Bazıları bunu geleneksel bir demokrasi olarak görmüş ama "e" ile ifade etmişlerdir (Abu-Shanab, 2015).

Çok farklı örneklerle yaygın olarak kullanılan bir terim haline gelen e-demokrasi terimi basitçe "*dijital araçlar ve teknolojileri kullanan demokrasi pratiği*" olarak tanımlanmaktadır (Simon vd., 2017). E-demokrasi, siyasi kendi kaderini tayin hakkının özgür ve eşit bir şekilde uygulanmasını sağlayan sosyal, ekonomik ve kültürel koşulları kapsar. Ayrıca bu kavram, vatandaşların kamu işleri ile ilgili karar alma süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlayan BİT'e dayalı bir mekanizmadır.

Bu bağlamda e-demokrasiyi sağlamak, yeni teknolojileri kamu sektörüne uygulamak ve yasalara uygun bilgi politikaları oluşturmak için ihtiyaç duyulan temel araçlardan biridir (Perez vd., 2008). E-demokrasinin özü, şeffaflığı ve katılımın artmasına yol açan siyasi eğitimin önemini vurgulayarak, dijital yollarla demokrasiyi ilerletmeye yardımcı olmaktır. En iyi siyaset, hükümet ve karar alma süreçleri ile daha yakın etkileşimi kolaylaştırmanın bir yolu olarak anlaşılır.

E-demokrasinin temel koşullarından biri, ülke genelinde yaygın internet erişiminin bulunmasıdır. E-demokrasinin temel koşullarından bir diğeri ise, seçilmiş bireyler kadar yurttaşlar için de demokratik katılımı vurgulayan bir kültürün olmasıdır. Bu katılımı benimseme kültürü ayrıca bir bilgi ve iletişim kültürü de gerektirir. Diğeri bir deyişle, bilgi teknolojisini kullanan ve bundan yararlanan bir vatandaş kültürü olmalıdır (Şahin vd., 2004). Bu kültüre sahip vatandaşlar, demokratik sürece dahil olarak bilinçli katılımcılar olmaktadır (Güler ve Şahnagil, 2017).

Bu kavram, bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla demokratik karar alma süreçlerini desteklemeye ve hükümetler ve yurttaşlar arasında etkili ve şeffaf ilişkiler kurmaya odaklanır (Maraş, 2011). Bu şekilde yurttaşlar, seçilmiş ve sorumlu liderleri yönlendirmek ve onlara hesap sormak için iletişim teknolojisi yoluyla haklarını savunabilir ve eylemlerini sergileyebilirler (Şahin, 2004).

E-demokrasi yeni bir kavram olmamakla birlikte, bu kavramın gücünden ve potansiyelinden hâlâ habersiz olan birçok kişi vardır. İnternet penetrasyon hızı ve sosyal medyanın muazzam büyümesiyle, e-demokrasi önümüzdeki yıllarda ortak bir siyasi para birimi olmaya hazırlanmaktadır. E-demokrasinin mantığı ve amacı, en son teknoloji ve iletişim trendlerini dikkate alarak siyaseti 21. yüzyıla taşımaktır (Curran ve Singh, 2011).

E-Demokrasi, e-devlet programlarının ortaya çıkmasından (uygulanmasından) bu yana Türkiye'de hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Ancak, e-devlet sisteminin kullanımı konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmayan toplumumuzun e-demokrasiye geçişi parlak bir gelecek vaat etmemektedir. E-demokrasinin hayatımızda kullanılmasını sağlamak için önce e-devlet sistemine aşina olmamız gerekir (Yılmaz, 2017).

▪ *e-devlet*: E-devlet kavramının literatür kapsamında kullanıma geçmesi yirminci yüzyılın son on yıllarına kadar uzanmasına rağmen, kavramın hem olgunlaşma süreci hem de yaygınlık kazanması yirmi birinci yüzyılın başlarında kendini göstermiştir (Mecek, 2017). E-devlet terimi ilk olarak Eylül 1993'te Amerika Birleşik Devletleri'nde "*Ulusal Performans İncelemesi (National Performance Review-NPR)*" kapsamında kullanılmıştır (Misra, 2007).

E-devlet, e-demokrasinin nihai hedefidir. Genel olarak e-devlet kavramı, metin, ses ve görüntü gibi dijital bilgilerin tüm bireyler ve kurumların veya bir dizi kullanıcının erişebildiği kapalı bir ağ ortamında işlenmesi, kullanılması ve depolanmasına dayalı değer yaratmayı amaçlayan tüm kamu hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (Karasoy, 2009). Esasen sadece daha dijitalleştirilmiş bir yönetim sürecini tanımlar. Yani, erişilebilirlik, etkinlik ve sorumluluğun iyileştirilmesi yoluyla devletin dönüştürülmesinde BİT'lerin kullanılmasıdır. E-devletin amacı,

hem hükümetin etkin bir şekilde yürütülmesi hem de şeffaflığın teşvik edilmesidir. Bu, devlet verilerinin daha fazla kullanılması ve yayınlanması yoluyla elde edilmektedir.

E-devlet, bilgi ve hizmetlerin kullanılabilirliğini artırarak ve bunları günde 24 saat ve haftanın 7 günü erişilebilir kılarak, ekonomik, eğitimsel, coğrafi ve kültürel sınırlar boyunca siyasi katılımı artırma potansiyeline sahiptir. Tüm vatandaşların bilgi ihtiyaçlarını karşılamak için uygulandığında daha adil bir yönetim sunar. Yurttaşlara eşit bilgi ve hizmetlerin adil bir şekilde sunulmasını sağlayan e-devlet, kamusal sistem ile yönetilen kesimler arasındaki diyalogun boyutlarını değiştirerek demokratik katılımı artırabilecektir (Baştan ve Gökbnar, 2004).

E-devlet, kamu hizmetlerine etkin erişim, kamu hizmetlerinin maliyetinde azalma ve vatandaşların devlet bütçesi ve diğer hükümet faaliyetleri hakkında bilgiye erişiminin artması gibi ulusal düzeyde önemli faydalar ve fırsatlar sunmaktadır.

Kısacası, e-devletin potansiyel faydalarından biri; Daha fazla verimlilik, vatandaşlara daha iyi hizmet için geliştirilmiş hizmetler, kamu hizmetlerine daha iyi erişim, daha fazla şeffaflık ve hükümetin hesap verebilirliğidir.

Sonuçlar

İnternetin geliştirilmesi ve kullanılması, bilginin üreticisi ile kullanıcısı arasındaki mesafeden bağımsız olarak bilginin kolay ve düşük maliyetli dağıtım ve yayılımına olanak sağlamıştır. Dijital inovasyonun damgasını vurduğu 21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi dijital dönüşümü de beraberinde getirmiş ve insan yaşamının her alanını etkilemiştir. Söz konusu yüzyılda ekonomik, sosyal, politik ve toplumsal alanlar, dijital bağlantı teknolojileriyle daha önce görülmemiş bir ölçekte, yeni bir çağa ulaşıldığını gösterecek şekilde yeniden şekillendirilmiştir. Hal böyle olunca da geleneksel toplum yapısındaki birçok mekanizma dijital bir dönüşüme/değişime uğramıştır.

21. yüzyılda hayatın diğer alanlarındaki etkisine benzer şekilde, bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) toplumsal değişime neden olurken, doğal bir toplumsal boyut olarak ve doğası gereği herkesi etkileyebilen siyaset de değişmektedir. Siyasal katılım süreci ve alanı da değişmekte, görünüşte çeşitlenmekte ve güçlenmektedir. Dolayısıyla teknoloji ve siyaset gibi kendi içinde uyumlu iki alanın etkileşimi, görünenin ve tahmin edilenin ötesinde sonuçlar üretebilecek niteliktedir. Bu bağlamda BİT ve internet, insanların toplumdaki demokratik süreçlere aktif katılımını artırabilecek araçlar olarak görülmektedir.

E-katılım aktiviteleri, demokrasi olgusunu demokratik hale getirmeyi ve toplum üyelerinin yeni yollarla siyasi hayata katılım fırsatlarını artırmış ve güçlendirmiştir. Örneğin, güvenli ve güvenli bir e-oylama platformu, esnek bir demokrasi sağlayacak ve etkili siyasi katılımın önündeki engellerin çoğunu azaltacaktır.

Öneriler

Bu makalede, 4. Sanayi Dönemi (Endüstri 4.0) olarak da bilinen dijital çağın, geçmişten 21. yüzyıla evrildiği ve bu dönemin siyasi katılım ve e-katılım unsurları üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

✓ Dijital çağda toplumun ayrılmaz bir parçası haline gelen teknolojilerin günlük hayatta nasıl kullanılabilceği konusunda farkındalık yaratmak için bilimsel yayınlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada gerekli önlemler alınmalıdır.

✓ Dijitalleşmenin hızlandığı süreçlerde, özellikle küresel düzeyde gelişme sürecinin henüz tamamlanmadığı toplumlarda bilgi açığı giderek artacaktır. Dijital çağın koşullarına ayak uyduran toplumlar teknolojilere kolay erişim sağlarken, çağın gerisinde kalan toplumlar teknolojiyi kullanmakta yetersiz kalıyorsa bu ciddi bir problemdir ve bir an önce çözüme kavuşturulmalıdır.

✓ Toplumdaki her vatandaşa demokratik sürece katılma fırsatı verilmelidir. Vatandaşlara sunulan hizmetlerde iletişim teknolojilerinin ve internet ağlarının kullanılması, bireylerin toplumdaki demokratik sürece etkin katılımını kolaylaştıracaktır. Bilgi teknolojilerini kullanan ve bunlardan yararlanan bir yurttaş kültürü olmalıdır.

✓ Teknolojik gelişmeleri engellemek mümkün olmayacaktır. Geleceği güvence altına almak için çok mantıklı bir strateji geliştirilmelidir. Kurum, kuruluş ve yapıların sosyal bağlamda yeniden değerlendirilmesi ve o döneme uygun düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

✓ Önümüzdeki yıllarda bilginin dijitalleşmesi, iletişim teknolojilerinin muazzam gelişimi, internet ve mobil erişim cihazlarının hayatımıza daha fazla girmesiyle toplumun tüm kesimlerinin köklü değişimler yaşayacağını söylemek abartı olmaz.

Kaynakça

- Abu-Shanab, E.A. (2015). E-democracy: the fruit of e-government. *Int. J. Technology and Globalisation*, 8(1), 15-28.
- Agarwal, H. ve Agarwal, R. (2017). First industrial revolution and second industrial revolution: technological differences and the differences in banking and financing of the firms. *Saudi Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(11-A), 1062-1066. DOI: 10.21276/sjhss.2017.2.11.7
- Akgül, H., Akgül, B. ve Ayer, Z. (2018). Sanayi 4.0 Sürecinde gazetecilik sektöründe çalışacak personelin mesleki yetenek ve yeterliliğine yönelik değerlendirme ve öngörüler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(8), 198-205.
- Akın, M. (2006). Elektronik oy verme sistemlerinde güvenlik: deneyimler ve Türkiye için öneriler. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, (3), 32-47.
- Albrecht, S. (2006). Whose voice is heard in online deliberation? A study of participation and representation in political debates on the Internet. *Information, Communication & Society*, 9(1), 62 –82. DOI: 10.1080/13691180500519548
- Baştan, S ve Gökbnar, R. (2004). Kamu hizmetlerinin sunumunda E-Devletle ilgili yeni gelişmeler: tümleşik E-Devlet sistemlerine doğru. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 19(1), 71-89
- Brunt, L. (2006). Rediscovering risk: country banks as venture capital firms in the first industrial revolution. *İktisadi Tarih Dergisi*, 66(01), 74-102. DOI: [10.1017/S0022050706000039](https://doi.org/10.1017/S0022050706000039)
- Büyükdüvenci, S. (1990). Demokrasi, eğitim ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)*, 23(2) 583 – 597.
- Council of Europe (2010). *E-voting handbook*. Council of Europe Publishing F-67075 Strasbourg Cedex. ISBN 978-92-871-6948-8
- Curran, T. VE Singh, R. (2011). E-democracy as the future face of democracy: a case study of the 2011 Irish elections. *European View*, 10, 25–31

- Çelik, K., Güteryüz, S. ve Özköse, H.(2018). 4. Endüstri devrimine kuramsal bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(9), 86-95.
- Dalton, R.J., Shin, D.J. ve Jou, W. (2007). Understanding democracy: data from unlikely places. *Journal of Democracy*, 18(4), 142-156.
- Deschouwer, K., Ferrin, M. Ve Tanasescu, M. (2010). *Your democracy or mine? Political sophistication and definitions of democracy*. Paper prepared for presentation at the EJPR Joint Sessions of Workshops Workshop on The Dilemma of Political Sophistication and Political Equality' Münster, 22-27 March 2010
- Ersöz, S. (2005). İnternet ve demokrasinin geleceği. *Selçuk İletişim*, 3(4), 122-129.
- Gordon, R.J. (2012). Is US economic growth over? Faltering innovation confronts the six headwinds. *Centre For Economic Policy Research*, (63) DOI: [10.3386/w18315](https://doi.org/10.3386/w18315)
- Gökçe, F., Özdemirci, İ. ve Ceylan, İ.H. (2017). Üniversite öğrencilerinin siyasal katılım seviyesi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(27), 289-319
- Gritzalis, D. (2002). *Secure electronic voting new trends, new threats...* Computer Security Incidents Response Teams Workshop Syros, Greece, September 2002
- Gül, H. (2018). Dijitalleşmenin Kamu yönetimi ve politikaları ile bu alanlardaki araştırmalara etkileri. *Yasama Dergisi*, 36, 5-26.
- Güler, T. Ve Şahnagil, S. (2017). Dijital demokrasi ve yönetim ilişkisi çerçevesinde E-Demokrasi/E-Devlet uygulamaları. *JOEEP | Journal of Emerging Economies and Policy*, 2(2), 16-29.
- Günay, D. (2002). Sanayi ve sanayi tarihi. *Mimar ve Mühendis Dergisi*, (31), 8-14.
- Gündoğdu, H.G. (2014). Yönetime katılmada etkinlik için bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılması: E-Katılım ve E-Demokrasi bağlamında Konya Büyükşehir Belediyesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Güngör, S. (2017). Siyasetin @ Hali: Dijital çağda siyasal katılım. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22, Kayfor15 Özel Sayısı, 2259-2273.
- Hanschitz, G. (2017). Digitalization of politics and elections. springer international publishing AG 2017 E.G. Carayannis et al. (eds.), Handbook of Cyber-Development, Cyber-Democracy, and Cyber-Defense, DOI 10.1007/978-3-319-06091-0_3-1
- Inuwa, I. ve Oye, N.D. (2015). The impact of e-voting in developing countries: Focus on Nigeria. *International Journal of Pure and Applied Sciences and Technology*, 30(2),43-53. ISSN 2229 - 6107
- Kaplan, K. ve Ertürk, E. (2012). Dijital çağ ve bireyin ideolojik aygıtları. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, 2(4), 7-12.
- Karasoy, A. (2009). E-Devlet uygulamalarının hizmet kalitesine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 12(1-2), 279-294 .
- Kaya, Ş.M. (2019). E-Demokrasi: Türkiye için bir model. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 22-26.
- Kayan, A. (2019). Dijital çağda kent yönetimi için ortaya çıkan fırsatlar. *Sayıştay Dergisi*, (114), 53-73.
- King, J. (2006). Democracy in the Information Age. *Australian Journal of Public Administration*, 65(2), 16-32.
- Kutlu, A. (2018). Dönüşen medya çağında siyasal katılım: İstanbul’da yaşayan 18-22 yaş seçmen örneği. *Erciyes İletişim Dergisi Akademia*, 5(3), 90-106. ISSN:1308-3198
- Küçükcalay, A.M. (1997). Endüstri devrimi ve ekonomik sonuçların analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İdari ve İktisadi Bilimler Fakültesi Dergisi*, (2), 51-68.
- Lau, L. J. (2003). Economic growth in the digital era. *Symposium on “Welcoming the Challenge of the Digital Era”*, Retrieved 13 Oct. 2016, from, Stanford University, Stanford.
- Layne, K. ve Lee, J. (2001). Developing fully functional E-government: A four stage model. *Government Information Quarterly*, 18 (2001) 122–136.

- Le Blanc, D. (2020). E-participation: a quick overview of recent qualitative trends. Desa Working Paper No. 163, United Nations Department of Economic and Social Affairs UN Secretariat, 405 East 42nd Street New York, N.Y. 10017, USA
- Longley, R. (2021). What Is Political Participation? Definition and Examples. ThoughtCo, <https://www.thoughtco.com/political-participation-definition-examples-5198236> 27.03.2022 tarihinde erişildi.
- Maraş, G. (2011). Kamu yönetimlerinde E-Devlet ve E-Demokrasi ilişkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (37), 121-144
- Mecek, M. (2017). E-Devlet ve E-Belediye terimlerinin kavramsal analizi ile Türkiye'de belediye web siteleriyle ilgili yapılan çalışmaların literatür taraması. 359-362. Kayfor15 Özetler Kitabı, Isparta, 1-4 Kasım (November), 2017 ISBN: 978-605-9454-12-4
- Meriç, Ö. (2014). Dijital Demokrasi: Türkiye'de yeni medya ve siyasal katılım. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mohajan, H. K. (2019). The First industrial revolution: Creation of a new global human era. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(4), 377-387. ISSN: 2381-7771.
- Mohajan, H. K. (2020). The Second industrial revolution has brought modern social and economic developments. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(1), 1-14, ISSN: 2381-7771 (Online)
- Mokyr, J. (1999). The second industrial revolution, 1870-1914. In Valerio Castronovo, ed., *Storia dell'economia Mondiale*. Rome: Laterza publishing, 219-245
- Misra, D.C. (2007). Select Aspects of Conceptual Foundations of E-government: Clearing the Fog for a Better Vision. https://www.csi-sigegov.org/1/3_333.pdf 08.10.2021 tarihinde erişildi.
- Pe'rez, C.C., Bolivar, M.P.R. ve Herna'ndez, A.M.P. (2008). e-Government process and incentives for online public financial information. *Online Information Review*, 32(3), 379-400. DOI 10.1108/14684520810889682
- Ratheeswari, K. (2018). Information communication technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 45-47. ISSN 2519-9412

- Sadiku, M.N.O., Shadare, A.E. ve Musa, S.M. (2017). Electronic voting. *International Journals of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, 7(8), ISSN: 2277-128X
- Sæbø, Ø., Rose, J. ve Flak, L.S. (2008). The shape of eParticipation: Characterizing an emerging research area. *Government Information Quarterly*, 25, 400–428.
- Schwab, K. (2016). The fourth industrial revolution. world economic forum 91–93 route de la Capite CH-1223 Cologny/Geneva Switzerland. ISBN-10: 1944835016 REF: 231215
- Sivakumar, N., Tamilselvan, N. Ve .Sevukan, R. (2012). Information and communications technologies (ICT). *International Journal of Library and Information Science (IJLIS)*, 1(1), 15-28. ISSN: 2277 – 3584 (Online)
- Simon, J., Bass, T., Boelman, V. ve Mulgan, G. (2017). Digital democracy the tools transforming political engagement. NESTA.
- Singh, V. (2015). The Technologies & Machines that powered the industrial revolution. *Quest Journals Journal of Research in Humanities and Social Science*, 3(4), 27-29. ISSN(Online) : 2321-9467
- Şahin, A. Temizel, H. ve Temizel, M. (2004). Türkiye’de demokrasiden E-Demokrasiye geçiş süreci ve karşılaşılan sorunlar. Eskişehir: 3. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, 253-262.
- Venture, J.ve Voth, H.J. (2015). Debt into Growth: How sovereign debt accelerated the first industrial revolution. *ECON - Working Papers 194, Department of Economics - University of Zurich*, DOI: [10.5167/uzh-110970](https://doi.org/10.5167/uzh-110970)
- Vural, Z.B.A. ve Bat, M. (2009). Siyasal seçim kampanyalarında yeni iletişim teknolojileri ve blog kullanımı: 2008 Amerika başkanlık seçimlerine yönelik karşılaştırmalı bir analiz. *Journal of Yasar University*, 4(16), 2745-2778
- Yıldız, M. (2002). Bir kamu politikası aracı olarak internet kafeler. *Amme idaresi Dergisi*, 35(2), 77-92.
- Yılmaz, M. (2017). Türkiye’de yeni kamu yönetimi anlayışı kapsamında E-Devlet ve E-demokrasi uygulamaları. *The Journal of International Scientific Researches*, 2(8), 54-61.

Yiğitol, B., Güleş, H.K. ve Sarı, T. (2020). Endüstri 4.0 dönüşüm sürecinde, KOBİ'lerin teknoloji seviyelerinin belirlenmesi: Konya imalat sanayi örneği. *Int. J. Adv. Eng. Pure Sci.* 32(3): 320-332. DOI: 10.7240/jeps.665375

Yazar Hakkında

Hilmi SÖZEN



Doktora Öğrencisi Hilmi SÖZEN, Lisans eğitimine 2006 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi/Kamu Yönetimi Bölümü'nde başlamış, ancak eğitimini sağlık nedenleriyle 1 (bir) yıl sonra bırakmıştır. Daha sonra, lisans eğitimini 2011-2014 yılları arasında Selçuk Üniversitesi/İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi/Kamu Yönetimi Bölümü'nde tamamlamıştır. 2015 yılında Selçuk Üniversitesi/Ziraat Fakültesi/Tarım Ekonomisi Bölümü'nde başlamış olup, lisans eğitimine devam etmektedir. Yüksek lisans derecesini 2014-2017 yılları arasında Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Kamu Yönetimi (Tezli) Anabilim Dalı'nda almıştır. Doktora eğitimine 2017 yılında Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı'nda başlamış olup, akademik kariyeri devam etmektedir. 2014 yılında Konya/Selçuklu İlçe Tarım ve Orman Müdürlüğü'nde memur (GİH) kadrosunda çalışmaya başlayan HİLMİ SÖZEN, 2019 yılından beri Selçuk Üniversitesi Prof. Dr. Erol Güngör Kütüphanesi'nde memur pozisyonunda görev yapmaktadır. HİLMİ SÖZEN'in başlıca ilgi ve çalışma alanları; belediyelerin engellilere yönelik hizmetleri, engellilere ilişkin mevzuat, yasal düzenlemeler, engelli hakları başta olmak üzere engelliler ile ilgili yaklaşımlardır.

Posta adresi: Yazır Mahallesi, Şanlı Sokak Çınar Apartmanı 10/4 Selçuklu/Konya

GSM: 0553 129 26 29

Eposta: www.hilmisozen_@hotmail.com