

Zamanın ve Mesafenin Ötesinde Öğrenme Çabası: Sınıf Öğretmenliği Uzaktan Eğitim Sisteminin CIPP Modeli Açısından Katılımcı Odaklı Değerlendirilmesi

Burcu Gürkan¹

Öz

Bu araştırmada eş zamanlı (senkronize) sürdürülen bir sınıf öğretmenliği uzaktan eğitim sisteminin öğrenme sürecine etkisinin CIPP modeline göre katılımcı odaklı değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına göre yürütülen araştırma bütüncül tek duruma göre desenlenmiştir. Araştırma 2019-2020 bahar yarıyılında 15 sınıf öğretmeni aday, 5 öğretim elemanı ve 2 yönetici ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen demografik özellikler formu, sistem değerlendirme formları, odak grup görüşmeleri ve yansıtıcı yazılar aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama süreci online sistemler (Zoom, Google Meet, Google Form) üzerinden yürütülmüştür. Veri toplama araçları uzaktan eğitim sisteminin "bağlam, girdi, süreç, çıktı" boyutlarının sorgulanmasını sağlayacak sorulardan oluşmuştur ve SWOT analiziyle incelenmiştir. Araştırmada tüm veri kaynaklarından elde edilen nitel veriler, içerik analizi yoluyla bulgulara dönüştürülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar senkronize uygulanabilen sınıf öğretmenliği uzaktan eğitim sisteminin öğrenme ihtiyacının karşılanmasında güçlü ve zayıf yanlarının olduğunu, öğrenme süreci için fırsatlar sunduğunu ve bu süreçte öğrenmeyi sekteye uğratabilecek tehditlerle de karşılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Tüm bu sonuçlar sınıf öğretmenliği lisans eğitim programlarının öğretim süreçlerinde bağlam, girdi ve süreç boyutlarında gerekli tedbirlerin alınması ve iyileştirmelerin yapılması halinde senkronize eğitim veren uzaktan eğitim sistemlerinden yararlanabileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: CIPP modeli, SWOT analizi, Program değerlendirme, Uzaktan eğitim

Abstract

This study aimed to investigate the effects of synchronous classroom teaching-distance education programs on learning by participant evaluations and the CIPP model. The study was designed on a single holistic approach and carried out with 15 pre-service teachers, five lecturers, and two administrators in the spring term of 2019-2020. The data were collected through a demographic information form developed by the researcher, system/curriculum evaluation forms, focus group interviews, and reflective writings. The data collection was carried out through online systems (Zoom, Google Meet, and Google Form). The instruments consisted of questions involving the "context, input, process, output" dimensions of the distance education system and were analyzed with SWOT analysis. The qualitative data obtained from all data sources were transformed into findings by content analysis. The study results revealed that the synchronized distance education in primary school teaching had advantages and disadvantages and provided learning opportunities. However, it is also stressed that there are barriers that may disrupt the learning process. These findings proved that necessary measures should be taken in terms of context, input, and process dimensions of primary education undergraduate programs, and through improvements in teaching, distance education systems could be advantageous.

Keywords: CIPP model, SWOT analysis, Curriculum assessment, Distance education

¹ Burcu Gürkan, Dr. Öğretim Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, burcu.gurkan@hku.edu.tr

Giriş

Bilginin üretilme hızının arttığı ve bilgiye ulaşabilme olanaklarının kolaylaştığı bu dönemde gerek günlük gerek akademik olmak üzere birçok bağlamda teknoloji adaptasyonu gerekmektedir. Teknoloji sürekli gelişmeye devam ederek bireylerin değişen ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışmaktadır. Eğitim de çocuk, genç ya da yetişkin herkesin ihtiyaçları arasındadır ve eğitim alma herkes için temel bir haktır. Bireyler bir şekilde öğrenmektedir; önemli olan konu bilgi çağında nasıl öğrenileceğidir (Balay, 2004). Bu çağda çok boyutlu bir dönüşüm yaşandığından bilginin kaynakları da değişmiştir ve öğrenme-öğretme süreci geleneksel eğitimin tekelden çıkmıştır (Bozkurt, 2015). Zamandan ve mekândan bağımsız eğitim, öğrenenin merkeze alınması ve aktif öğrenme uygulamaları bu yüzyılın eğitiminden beklenen talepleridir (Aggarwal ve Bento, 2000). Bireylerden 21. yüzyıl becerileri olarak da görülen problem çözme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iş birliği ve iletişim, öz yönetim, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı gibi birçok beceriyi kazanmış olmaları beklenmektedir (Johnson ve Johnson, 2010; Larson ve Northern-Miller, 2011; Marzano ve Heflebower, 2012; Pearlman, 2010; Voogt ve Roblin, 2012). Dünyaya uyum sağlama ve öğrenme birlikte işler. Bireyler öğrendikçe yeniliklere uyum sağlar, uyum sağladıkça da eğitim yönelimlerinden daha kolay faydalanırlar.

Günümüzde herhangi bir teknolojik ürün iletişim kurma, eğlenme, bilgi arama ve bulma gibi çeşitli amaçlarla hâlihazırda kullanılmaktadır. Teknoloji eğitim ortamlarına da yansımıştır ve bu durum yeni de değildir. “*İnsan daha etkili nasıl öğrenir?*” sorusu ve teknolojinin bu süreçteki payı sürekli sorgulanmaktadır. Teknolojiye dayalı uygulamaların öğrencilerin üst düzey düşünmelerine, derse katılımlarına, iletişim ve iş birliği becerilerine, bilişsel stillerine ve öz yeterlik algılarına, akademik başarılarına ve motivasyonlarına, tutumlarına, kavram öğrenmelerine, bilişsel yüklerine, davranışsal ve duygusal özelliklerine etkilerini inceleyen araştırmalar mevcuttur (Alaswad ve Nadolny, 2015; Beldarrain, 2006; Di, Danxia ve Chun, 2019; Jones ve Issroff, 2005; Lee ve Choi, 2017; Lee, Park ve Davis, 2018; Ropp, 1999; Sezgin, 2009; Swanson, 1995). Ayrıca bazı durumlar da bireyleri teknoloji kullanmaya zorunlu olarak yönlendirmektedir. Örneğin, Covid-19 salgını tüm dünyada hızla yayılarak ülkeleri sağlık, sosyal, turizm ve ekonomi gibi alanlarda olumsuz etkilemiş, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi ilan edilmesine neden olarak uluslararası akışları sekteye uğratmıştır. Pandemiyle mücadele sürecinde birtakım ilkeler benimsenmiş ve günlük yaşamda hayata geçirilen sosyal mesafe kuralının ilk yansıdığı kurumlar okullar olmuştur. UNICEF’ten (2020) edinilen bilgilere göre dünya çapında okulların kapatılmasıyla 1,57 milyardan fazla öğrencinin eğitimi aksamıştır. Teknoloji alt yapısı olan ülkelerde eğitime teknolojinin kullanıldığı platformlar üzerinden devam edilmektedir. Karma öğretime geçiş uygulamalarında, hayat boyu öğrenme süreçlerinde ya da yüz yüze eğitimin olamayacağı durumlarda zaman ve mekânda serbestliği için uzaktan eğitim

sistemlerine daha çok ihtiyaç vardır. Okulların uzaktan eğitim sistemlerini güçlendirmesi gereği de açıktır. Bu bağlamda eğitim süreci 21. yüzyıl yeteneklerini geliştirme amacına hizmet etmeli, çevrimiçi ortamları da içeren açık, esnek ve sürdürülebilir olmalıdır (Zhang, Burgos ve Dawson, 2019).

Teknoloji ve iletişim teknolojisi alanındaki yenilikler daha çok bireye daha ucuz ve verimli eğitim hizmeti sunmaktadır ve teknoloji, eğitim hizmetlerinden yararlanmayı sınırlayan zaman ve mekân engelini de geniş ölçüde ortadan kaldırmaktadır (Hızal, 1983). Dan Coldeway (tarihsiz) tarafından zaman ve mekân kombinasyonları ile “aynı zamanlı, aynı yerde eğitim (AZ-AY); farklı zamanlı, aynı yerde eğitim (FZ-AY); aynı zamanlı, farklı yerde eğitim (AZ-FZ); ve farklı zamanlı, farklı yerde eğitim (FZ-FY)” olmak üzere dört farklı eğitim uygulaması belirtilmiştir (akt. Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015, s. 9). Bu sınıflamalar öğrenme koşullarının sadece sınıf içi etkinliklere bağlı olmadığını, herhangi bir zamanda herhangi bir yerde sağlanabileceğini göstermektedir. Uzaktan eğitim, zaman ve mekân koşulu gözetmeksizin çeşitli araçlar vasıtasıyla öğrenme ihtiyacını karşılama özelliğindedir. Sistemin kökleri 1700’lü yıllara uzansa da ilk kez 1892 yılında “uzaktan eğitim” kavramıyla literatüre girmiştir. Uzaktan eğitim öğrencinin sabit bir kişiyle sabit bir mekânda ve zamanda buluşmasına gerek duymadığı, öğrencinin özerk olduğu, öğretmen ve öğrenciler arasındaki temel eğitimsel iletişimin temas etmeden oluştuğu ve bu süreçte teknolojinin arabulucu olduğu bir sistemi ifade etmektedir (Garrison ve Shale, 1987; Keegan, 1995; Moore, 1973). Hem öğretim hem de öğrenme öğelerini kapsayan uzaktan eğitim ilk olarak mektupla (yazışmalı olarak) başlamıştır. Zamanla radyo, televizyon, elektronik mektup, bilgisayar ve internet gibi araçlarla öğrencilere bilgiyi ulaştırmaktadır (Aggarwal ve Bento, 2000; Bourn, 2000; Keegan, 1995). Teknolojinin gelişimine paralel olarak öğretim araçlarını değiştiren uzaktan eğitim eş zamanlı (canlı/etkileşimli) ve eş zamansız (cansız/etkileşimsiz) gerçekleştirilebilir. Öğrenci günlük yaşam rutinlerine göre eğitimden farklı zamanlarda yararlanabilir. Bu özellik uzaktan eğitime esneklik kazandırmaktadır. Ayrıca eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması da en güçlü yönlerinden biri olarak kabul edilebilir. Özetle uzaktan eğitim için öğrenme ve öğretme durumlarının ayrı mekanlarda, aynı ya da farklı bir zaman diliminde teknoloji kullanılarak sağlandığı bir sistemdir denilebilir.

Yüz yüze eğitime alternatif ya da onu destekleyici bir eğitim olarak görülen uzaktan eğitimle okuryazarlıkla mücadele edilmesinin, ekonomik kalkınma için eğitim olanaklarının sağlanmasının ve çağdaş eğitim ortamlarına zenginleştirilmiş program sunulmasının amaçlandığını söylemek mümkündür (Gunawardena ve McIsaac, 2003). Uzaktan eğitimde çalışma temel olarak bireyseldir ve grup ya da sınıf temelli değildir; ayrı yerlerde bulunan öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı etkileşimin oluşturulmasına çalışılmaktadır ve her öğrencinin öğretmeniyle birebir iletişime geçebilmesi uzaktan eğitimi belirgin bir şekilde dikkat çekici yapmaktadır (Erdos, 1980; Holmberg, 2003). Genel olarak uzaktan eğitimin kitle eğitimini kolaylaştırma, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama,

birçok noktada ekonomik olma, zengin bir öğrenme ortamı yaratma, bilgi arama ve keşfetme, öğrenciye öğrenme sorumluluğu ve özerklik kazandırma, zaman ve mekânda esneklik sağlama gibi faydaları vardır (Beldarrain, 2006; Kaya, 2002; Mulcare, 2000; Mupinga, 2005; Yalın, 2008; Zhang, Burgos ve Dawson, 2019). Öte yandan sosyalleşme, öz yönetim, zaman yöntemi, iletişim, teknolojiye uyum, kültürel farklılıklar, bireysel öğrenme, sosyalleşme ve donanım açılarından birtakım sınırlılıklar içerdiği de ifade edilmektedir (Dumford ve Miller, 2018; Galusha, 1998; Kaya, 2002; Knebel, 2001; Mupinga, 2005; Offir, Lev ve Bezalal, 2008; O'Lawrence, 2005; Yalın, 2008).

Moore (1989), uzaktan eğitim sürecinde öğrenen ve içerik, öğrenen ve eğitmen, öğrenen ve öğrenen arasında üç tür etkileşim olduğunu iler sürer. *Öğrenen ve içerik* arasındaki etkileşim, öğrencinin bilişsel yapılarında değişikliğe yol açması ve öğrenmeyi sağlaması nedeniyle eğitimin belirleyici özelliği olarak kabul edilir. *Öğrenen ve eğitmen* arasındaki etkileşim senkronize ve asenkronize olmak üzere her iki türde de canlı sohbet, web yayını, e-posta, posta, mesaj vb. yollarla gerçekleşebilir. *Öğrenen ve öğrenen* arasındaki etkileşim ise öğretmenin gerçek zamanlı mevcudiyeti olsun veya olmasın öğrenciler arasındaki etkileşimi ifade etmektedir ve öğrenme için değerli bir kaynak olarak görülmektedir. Uzaktan eğitimde mekânsal farklılık olsa bile öğrencinin zihinsel katılımı olmadan öğrenmesi mümkün görünmemektedir. Öğrenme bireysel bir eylemdir. Öğreticiler, öğrenme malzemeleri ve ortamları sadece araçtırlar. Bu nedenle sistem öğrencilerin bireysel öğrenme sorumluluğunu almalarını ve gerek bilişsel gerek duyuşsal anlamda hazır olmalarını gerektirmektedir. Bahçekapılı ve Karaman (2015) çalışmalarında kişilik özellikleriyle (açıklık, öz disiplin, dışa dönüklük, uyumluluk) uzaktan eğitim sistemindeki akademik başarı arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrenciye öğrenme ortamı sunar; öğrenciler de derslere ilişkin kazanımları etkileşimli ya da etkileşimsiz şekilde edinmeye çalışırlar. Ancak, uzaktan eğitimin öğrencilerin etkileşim kurma açısından sınırlılık yaşadığı geleneksel yapıdan sıyrılması ve daha güçlü geribildirim ve etkileşim tasarımıyla ilgilenmesi gerekmektedir (Sharp ve Huett, 2006). İlgili alan yazın tarandığında uzaktan eğitimin akademik başarı, iş birliği, katılım, motivasyon, sorgulama ve eleştirel düşünme, algı, doyum değişkenleri açılarından öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Abrami ve Bures, 2009; Cavanaugh, Gillan, Kromrey, Hess ve Blomeyer, 2004; Ham, 2005; Machtmes ve Asher, 2009; Martens, Bastiaens ve Kirschner, 2007; Park ve Yun, 2017; Shin ve Chan, 2004; Simpson, 2013; Yang, Newbay ve Bill, 2005).

Kaya (2002) uzaktan eğitim sisteminin öğrenci sayısını artırmak ve öğrenci başarısını yükseltmek gibi iki temel amacının olduğunu ifade etmektedir. Bu amaçlara da ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesinin programların değerlendirilmesiyle olanaklı olduğunu açıklamaktadır. Bir sistemde varılacak nihai nokta amaçların gerçekleştirilmesidir. Herhangi bir eğitim sisteminin öğrenme üzerindeki etkisi değerlendirme yapılarak açıklanabilir. Eğitimi açık sistem yapan da değerlendirme

sonuçlarının güçlü birer geribildirim görevi üstlenmesidir. Eğitimde program değerlendirme, program geliştirmenin önemli bir aşamasıdır. Program değerlendirmenin asıl amacı programın var olan durumunu ortaya çıkarmak ve yeterliliği hakkında yargıya ulaşmaktır. Değerlendirme işlemlerine herhangi bir dersin kazanımlarının edinilme düzeylerinin tespitinde de bir eğitim programının incelenmesinde de başvurulur. Öğrenme sürecinde rol alan içsel ve dışsal tüm faktörlerin incelemeye dahil edilmesi söz konusu olabilir. Bu durumda öğrenmenin bağlamı da değerlendirme sürecinden bağımsız tutulmamalıdır. Bir eğitim programının ya da sisteminin bütüncül değerlendirmesine imkân sağlayan CIPP (Context, Input, Process, Product) modeliyle bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirilmesi yapılmaktadır. CIPP Modeli “Ne yapmalıyız?, Bunu nasıl yapmalıyız?, Doğru yapıyor muyuz? ve İşe yaradı mı?” sorularına cevap aramak için geliştirilmiştir (Stufflebeam, 1971) ve değerlendirme sonuçlarının yönetici, politika yapıcı, öğretmen, ebeveyn gibi toplumun bir çok kesimine hizmet etmesi amaçlanmaktadır (Stufflebeam, 2003). Modele göre bağlam değerlendirme eğitim sisteminin hedeflerinin belirlenmesinde rol alır ve bu eğitim sisteminin ihtiyaçları, sorunları, fırsatları, güçlü ve zayıf yanlarıyla ilgili bilgi sağlar. Girdi değerlendirme, eğitim sisteminin hedeflere ulaşabilmesini sağlayan strateji, maliyet, plan vb. faktörlerin güçlü ve zayıf yanları hakkında bilgi sağlar. Süreç değerlendirmesi, uygulama koşulları altında seçilen stratejilerin güçlü ve zayıf yanları hakkında bilgi sağlar ve iyileştirme çabalarının yürütülmesine kaynaklık eder. Ürün değerlendirme ise, kısa ya da uzun vadede edinilmeleri beklenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının tespit edilmesini ve elde edilen sonuçlara göre sistemin sonlanmasına ya da iyileştirilmesine yönelik kararın verilmesinde rol alır (Stufflebeam, 1971, 2003). Bu bağlamda CIPP modeli, bir eğitim sistemini tüm sistem unsurlarıyla katılımcı odaklı değerlendirmeyi mümkün kıldığı için bu araştırmada tercih edilen program değerlendirme modeli olmuştur.

İlgili alan yazında yükseköğretimde uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil programlarının (Orhan, 2016; Shih ve Yuan, 2019), e-sertifika programlarının (Cansu, 2010), yüksek lisans programlarının (Sancar Tokmak, Baturay ve Fadde, 2013), teknoloji destekli öğretimde öğretim elemanı ve öğrenci algısının (Cook ve Ellaway, 2015) CIPP modeliyle değerlendirildiği araştırmalar yer almaktadır. Devam etmekte olan ya da yeni başlamış programların etkililiğinin değerlendirilmesi sistem işleyişi ve devamlılığı açısından önemlidir. Bilindiği üzere Covid-19 pandemi süreci tüm dünyada öğrenme ve öğretim durumlarının işleyişini etkilemiştir. Yükseköğretim de dâhil olmak üzere birçok eğitim kademesinde dersler uzaktan eğitim sistemiyle yürütülmüştür. Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK, 2020) tarafından yapılan ankette vakıf üniversitelerinin %100’ünde, devlet üniversitelerinin %99,20’sinde teorik dersler uzaktan eğitimle senkron ya da asenkron şekilde yürütülmüştür. Gelecek eğitim/öğretim yılındaki ders programlarının hazırlanmasında da pandemi süreciyle ilgili güncel gelişmeler etkili olmuştur. Yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimle birlikte

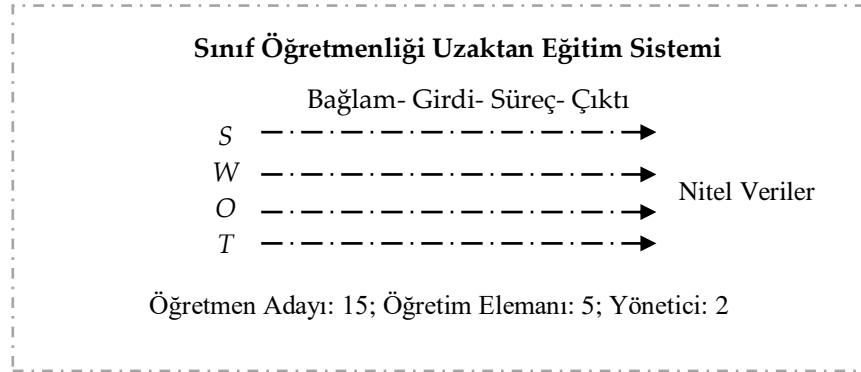
sürdürülmesi planlanmış ve eğitim politikalarına yansımıştır. Türkiye’de YÖK (2020) üniversitelerin kalite güvencesi kapsamında eğitim ve öğretim, alt yapı, politika gibi açılardan uzaktan eğitim süreçlerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmaları başlatmalarını duyurmuştur (<https://portal.yokak.gov.tr/>). Bu durum, devam etmekte olan uzaktan eğitim sistemlerinin bütünsel değerlendirilmesini ve gerekirse iyileştirilmelerine yönelik politikaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Moore ve Kearsley (2012), sistem değerlendirmesiyle uzaktan eğitimin iyi ya da kötü uygulamalarının anlaşılabilirliğini belirtmektedir. Program değerlendirme ve uzaktan eğitim araştırmaları çevrimiçi programların değerlendirilmesi için bir sentez oluştururlar. Bu bağlamda değerlendiriciler öğrenci performansını, öğretmen ve öğrenci memnuniyetini, öğretim tasarımını ve öğretimi değerlendirmeli ve teknoloji ve destek hizmetlerini dahil etmek için kaliteyi izlemelidir (Rovai, 2003). Bu çalışmada da senkronize (eş zamanlı) sürdürülen bir sınıf öğretmenliği uzaktan eğitim sisteminin öğrenme sürecine etkisinin CIPP modeline göre katılımcı odaklı değerlendirilmesi amaçlanmıştır. CIPP modeli, bir eğitim sistemini tüm sistem unsurlarıyla (bağlam, girdi, süreç, ürün) katılımcı odaklı değerlendirmeyi mümkün kıldığı için bu çalışmada tercih edilen program değerlendirme modeli olmuştur. Çalışmada senkronize uzaktan eğitim sisteminin bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarının her biri SWOT analiziyle derinlemesine incelenmiştir.

SWOT analizi, herhangi bir sistemin güçlü ve zayıf yanlarını, uygulamada karşılaştığı fırsatları ve tehditleri bütünsel olarak inceleyebilmeyi sağladığı için tercih edilmiştir. Çalışmada sadece bir üniversitenin sınıf öğretmenliği uzaktan eğitim sisteminin değerlendirmesi araştırmanın sınırlılığı olarak görülebilir. Ancak sistemin tüm boyutlarının öğrenme sürecini etkileyen güçlü ve zayıf yönleriyle, çevreden yansıyabilecek tehdit durumlarının ve fırsatlarının öğretmen adayları, yöneticiler, öğretim elemanı gözünden anlaşılması ve çözümlenmesi yoluna gidilmesiyle derinlemesine bir inceleme yapılabilmiştir. Bu bağlamda bütünsel değerlendirme sonucu elde edilen bulgulardan yola çıkılarak geliştirilen önerilerle uzaktan eğitim sistemlerinin iyileştirilmesine katkı getirileceğine inanılmaktadır. Çalışmada *“Öğretmen adayları, öğretim elemanları ve yöneticilere göre uzaktan eğitimin bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarının güçlü ve zayıf yönleri, sunduğu fırsatları ve karşılaştığı/karşılaşabileceği engelleri nelerdir?”* sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına göre yürütülen araştırma bütüncül tek duruma göre desenlenmiştir. Bütüncül tek durum deseninde, analiz edilecek tek bir durum vardır (Yin, 2011). Bu araştırma deseni daha önce çalışılmamış bir konunun açıklığa kavuşturularak alana yol gösterici olması amacıyla kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da senkronize sürdürülen bir sınıf öğretmenliği uzaktan eğitim sisteminin öğrenme sürecine etkisinin CIPP modeline

göre katılımcı odaklı değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Uzaktan eğitim sisteminin bağlam, girdi, süreç ve çıktı unsurları bütüncül bir durum olarak kabul edilmiştir. Bu unsurlar güçlü ve zayıf yönleri, sunduğu fırsatları ve engelleri açısından tek tek analiz edilmiş ve öğrenme sürecine etkisi bağlamında yorumlanmıştır. Araştırmanın bütüncül tek durum deseni Şekil 1’de verilmiştir:



Şekil 1. Araştırmanın Bütüncül Tek Durum Deseni

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, 2019-2020 bahar yarıyılında özel bir üniversitesinin sınıf öğretmenliği lisans programında uygulanan uzaktan eğitim sisteminin öğrenme sürecine etkisinin derinlemesine incelenmektedir. Araştırmada, uzaktan eğitim sisteminin katılımcı odaklı değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenliği lisans programındaki tek bir derse ilişkin uzaktan eğitim sistemi değerlendirilmemiştir; senkron uzaktan eğitim sistemiyle gerçekleşen öğrenme sürecinin genel değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre oluşturulmuştur.

Maksimum çeşitlilik örneklemesine göre amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında var olan ortak olguların belirlenmesi ve problemlerin çeşitli boyutlarının ortaya konulmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda çalışmaya senkron uzaktan eğitime devam eden öğretmen adayları, sınıf öğretmenliğinde ders veren ve farklı çalışma alanlarından öğretim elemanlarıyla sistem denetiminden sorumlu yöneticiler katılmıştır. Araştırmaya katılımında gönüllük esas alınmıştır. Çalışma gruplarından biri olan öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri ve Uzaktan Eğitim Koşulları

No	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Uzaktan Eğitim Ortamı	Ders Takip Aracı	Uzaktan Eğitimde Erişim Sıkıntısı Durumu
ÖA1	Kadın	4	Ev	MÜB	Evet, ara sıra
ÖA2	Kadın	4	Ev	AT	Evet, çok sık
ÖA3	Kadın	2	Ev	AT	Evet, çok az
ÖA4	Kadın	4	Ev	DÜB	Hayır, yaratmıyor
ÖA5	Kadın	4	Ev	DÜB	Evet, ara sıra
ÖA6	Erkek	4	Ev	DÜB	Evet, ara sıra
ÖA7	Kadın	3	Ev	DÜB	Evet, çok az
ÖA8	Kadın	3	Ev	AT	Evet, çok sık
ÖA9	Kadın	3	Ev	DÜB	Evet, ara sıra
ÖA10	Kadın	3	Ev	DÜB	Evet, ara sıra
ÖA11	Kadın	2	Ev	DÜB	Evet, ara sıra
ÖA12	Kadın	2	Ev	DÜB	Hayır, yaratmıyor
ÖA13	Kadın	2	Ev	DÜB	Evet, çok sık
ÖA14	Erkek	2	Ev	DÜB	Evet, ara sıra
ÖA15	Kadın	3	Ev	DÜB	Evet, çok sık

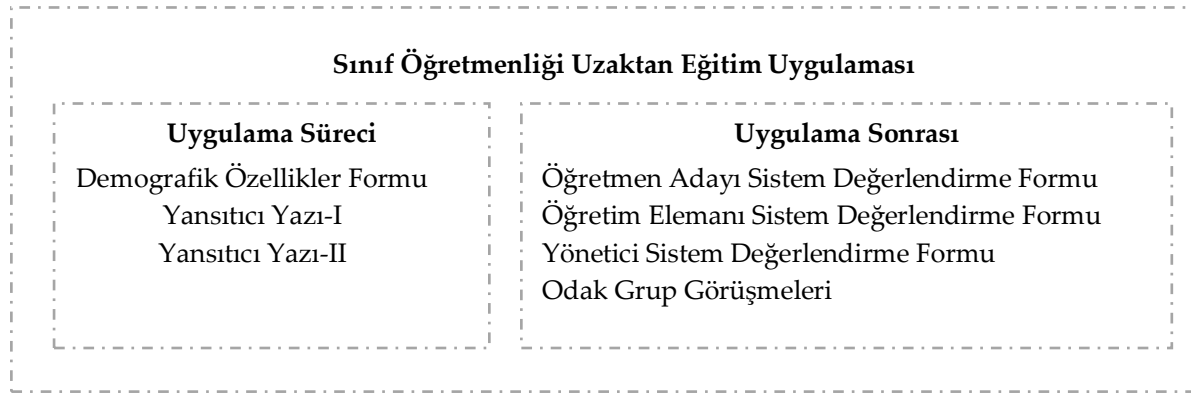
*MÜB: Masa Üstü Bilgisayar; DÜB: Diz Üstü Bilgisayar; AT: Akıllı Telefon

Tablo 1'deki verilere göre, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerinden beşer öğretmen adayı katılım göstermiştir. Çalışmaya katılan bu öğretmen adaylarının 2'si erkek, 13'ü kadındır; tamamı uzaktan eğitim derslerini evde takip etmişlerdir, uzaktan eğitimle ders yapabilecek teknik donanımına sahiplerdir, derslerini bilgisayar (masa üstü/diz üstü) ve akıllı telefon aracılığıyla izleyebilmişlerdir. Ayrıca adayların büyük çoğunluğu uzaktan eğitim süresince ara sıra ya da çok az erişim sıkıntısı yaşadıklarını; birkaçı ise çok sık erişim problemi yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Çalışmaya katılan 5 öğretim elemanı 2019-2020 bahar döneminde sınıf öğretmenliği lisans derslerini önce yüz yüze sonra uzaktan eğitimle sürdürmüşlerdir. Bu öğretim elemanlarının 2'si erkek, 3'ü kadındır; doktora derecesine sahiptirler, Dr. Öğr. Üyesi ve Öğr. Gör. kadrosunda görev yapmaktadırlar. Öğretim elemanlarının çalışma alanları ilköğretim matematik eğitimi, Türkçe eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, eğitim programları ve öğretim, rehberlik ve psikolojik danışmanlıktır. Öğretim elemanlarının mesleki kıdemleri 5 yıl ile 15 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Çalışmaya katılan yöneticilerden biri sınıf öğretmenliği ana bilim dalı başkanıdır, cinsiyeti kadındır, Dr. Öğr. Üyesi kadrosunda görev yapmaktadır, fen eğitimcisidir ve 10 yıllık deneyime sahiptir. Diğer yönetici ise dekan yardımcısıdır, cinsiyeti erkektir, Dr. Öğr. Üyesi kadrosunda görev yapmaktadır, çalışma alanı ölçme ve değerlendirmedir ve 6 yıllık deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen demografik özellikler formu, sistem değerlendirme formları, odak grup görüşmeleri ve yansıtıcı yazılar aracılığıyla toplanmıştır. Pandemi süreci nedeniyle veriler elden toplanamamış, görüşmeler yüz yüze yapılamamıştır. Kaynaklara ilişkin veri toplama süreci online sistemler (Zoom, Google Meet, Google Form) üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada verilerin toplanması 13 Nisan 2020'de başlamış ve 18 Mayıs 2020'de tamamlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ortak özelliği öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sistemindeki öğrenme durumlarının nasıl etkilendiğinin tespit etmeyi amaçlamalarıdır. Bu nedenle veri toplama araçları sistemlerin "bağlam, girdi, süreç, çıktı" boyutlarının sorgulanmasını sağlayacak sorulardan oluşmuştur. Her boyut için güçlü ve zayıf yönler, tehditler ve fırsatlar ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmanın veri kaynakları ve uygulama durumlarına ilişkin bilgiler Şekil 2'de verilmiştir:



Şekil 2. Çalışmanın Veri Kaynakları

Demografik özellikler formunda öğretmen adayları için "rumuz, cinsiyet, sınıf seviyesi, uzaktan eğitim ortamı, ders takip aracı, uzaktan eğitimde, erişim sıkıntısı durumu" ile ilgili maddeler; öğretim elemanları ve yöneticiler için "cinsiyet, eğitim derecesi, unvan, idari görev tanımı, çalışma alanı, mesleki kıdem" ile ilgili maddeler yer almaktadır.

Yansıtıcı yazılar, uzaktan eğitimin süreç boyutunun öğrenmeye olan etkisini anlayabilmek için öğrencilerden haftalık değerlendirme şeklinde istenmiştir. Öğrenciler, uzaktan eğitimle öğrenme gereksinimlerini yönetebilme durumlarına ilişkin deneyimlerini sistem bağlamında aktarmışlardır. İki adet yansıtıcı yazı, üç hafta arayla Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır.

Sistem değerlendirme formları Google Formlar üzerinden öğretmen adayları, öğretim elemanları ve yöneticiler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Öğretmen adayları için hazırlanan form on açık uçlu sorudan; öğretim elemanları ve yöneticiler için hazırlanan formlar ise sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan sistem değerlendirme formları uygulamadan önce 3 alan uzmanının (Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim) görüşlerine

sunulmuştur. Bu bağlamda öğretmen adayı sistem değerlendirme formundaki “Dersleri işlediğiniz uzaktan eğitim uygulamasının öğrenme ihtiyaçlarını karşılama açısından size ne gibi güçlü fırsatlar sundu?” sorusu “Derslerin yürütüldüğü uzaktan eğitim sisteminde öğrenmelerinizi destekleyen fırsatlar nelerdi?” şeklinde; öğretim elemanı sistem değerlendirme formundaki “Dersleri işlediğiniz uzaktan eğitim uygulamasının en güçlü yönü neydi?” sorusu “Size göre, derslerinizi işlediğiniz uzaktan eğitim sisteminin öğretmen adaylarının öğrenmelerini destekleyen güçlü yönleri nelerdir?” şeklinde; odak grup görüşmelerinde “Bir öğretmen adayı olarak sendeki değişimler için bizlere neler yansıtırsın?” sorusu yerine “Uzaktan eğitim sürecinin sonunda kendine bir ayna tutsan, öğrenme sürecinle ilgili bizlere neler yansıtırsın?” şeklinde değişiklikler yapılmıştır. Uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda formlar öğrencilere, öğretim elemanlarına ve yöneticilere uzaktan eğitim dersleri bittikten sonra gönderilmiştir.

Odak grup görüşmeleri üç ayrı grup oluşturularak dönem sonunda öğrencilerle Zoom ve Google Meet uygulamalarıyla araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her grupta 5 öğrenci yer almıştır. Grup görüşmelerinin her biri 40 dakikanın üzerinde sürmüştür. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 8 adet uçlu sorudan oluşmuştur. Görüşme formu, 3 alan uzmanının (Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim) görüşlerine sunulmuş ve işleyişinin tespiti amacıyla 2 sınıf öğretmeni adayına önceden uygulanmıştır. Uzmanların onayı doğrultusunda asıl uygulamada doğrudan kullanılmıştır. Görüşmelerden önce görüşmelerin kayıt altına alınması için katılımcılardan onayları alınmıştır. Yazılımların özelliği nedeniyle Zoom ile yapılan görüşmeler doğrudan kayıt altına alınabilirken, Google Meet ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Ayrıca görüşme esnasında araştırmacı tarafından notlar da alınmıştır ve katılımcılara görüşlerini içeren bu notlar görüşme bitiminde okunmuştur.

Öğretim elemanı ve yöneticilere yönlendirilen sistem değerlendirme formlarıyla yansıtıcı yazılardan elde edilen verilerden derinliği sağlamak için yararlanılmıştır. Sistem değerlendirmeyi amaçlayan araştırmada her boyutun öğrenme sürecindeki durumu SWOT analiziyle incelenmiştir. SWOT analizi herhangi bir kuruluş, proje ya da birey için güçlü ve zayıf yanları, fırsatları ve tehditleri tespit etmeyi amaçlayan bir araçtır (Dwivedi & Alavalapati, 2009; Dyson, 2004). SWOT analiziyle gelecekte umut verici stratejiler elde etmek için içsel güçlü ve zayıf yanlar ile fırsatlar veya tehditler olabilen dış olumsuzluklar analiz edilir (Dyson, 2004; Rauch, 2007). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini yönetebilme durumlarının uzaktan eğitim sistemi üzerinden belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Uzaktan eğitim sistemlerinin bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutları tek tek analiz edilerek her boyut için güçlükler ve zayıflıklar, fırsatlar ve engeller belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tüm veri kaynaklarından elde edilen nitel veriler, içerik analizi yoluyla

bulgulara dönüştürülmüştür. Veri analizi için seçici kodlama tekniğinden yararlanılmış, temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çoklu veri kaynaklarının kullanılması durum çalışmaları için geçerlik ve güvenilirlik sağlayıcıdır (Yin, 2009). Araştırmada yansıtıcı yazılar, odak grup görüşmeleri ve görüş formları aracılığıyla veri toplanmıştır.

Araştırmada nitel verilerin güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen “P (Uzlaşma Yüzdesi%) = $[Na (Görüş Birliği) / Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)] \times 100$ ” formülüyle incelenmiştir (s. 64). Araştırmacı ve eğitim programları ve öğretimi alanından başka bir uzman arasındaki kodlayıcı uyumu hesaplanmıştır. Miles & Huberman’a (1994) göre, kodlayıcı güvenilirliği %80 civarında olmalıdır. Araştırmada kodlayıcı uyum yüzdesi .90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar nitel veriler için yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Kodlama süreci sonrasında, iki araştırmacının uyumsuzluk yaşadıkları temalar ve ilgili kodları incelenmiştir. Temalar ve kodlarla ilgili hem fikir olunduktan sonra bulgulara son şekli verilmiştir.

Öğretmen adaylarından araştırmanın başından sonuna kadar aynı rumuzla isimlendirme yapmaları istenmiştir. Araştırmada bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Alıntılarda katılımcıların isimleri doğrudan kullanılmamıştır. Öğretmen adayları için “ÖA”, öğretim elemanları için “ÖE”, yöneticiler için “Y” kısaltmaları kullanılmıştır. Odak grup görüşmelerden elde edilen alıntıların gösteriminde “Grup 1, Grup 2, Grup 3” şeklinde sınıflama yapılarak katılımcıların hangi grupta olduğu belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları uzaktan eğitimin bağlam-girdi-süreç-çıktı boyutlarının öğrenme üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılandırılmıştır. İlgili bulgular sırasıyla sunulmuştur:

Bağlamın Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitimin (UE) bağlam boyutunun öğretmen adaylarının öğrenmeleri üzerindeki etkilerine ilişkin SWOT analizi bulguları sırasıyla sunulmuştur:

Tablo 1. UE Bağlam Boyutunun Öğrenme Üzerindeki Güçlü Yönlerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Donanım	Basit ve anlaşılır olması	ÖA1-ÖA5-ÖA9-ÖA11-
	Görsele ve işitsele hitap etmesi	ÖA14
	Eş zamanlı olması	ÖE2-ÖE3
	Dosya, ekran vb. paylaşımların yapılması	Y1
	Ders sonrası kayıtlara erişimin olması	
	Sınırlı da olsa erişime imkân vermesi	

Teknoloji	Teknoloji kullanma becerisi kazandırması	ÖA3-ÖA4
	Bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması	ÖE4-ÖE5
	Görüntü ve ses olması	Y1
	Sosyal medya uygulamaları üzerinden iş birliği yapılabilmesi	
Bilgiye erişim	Çevrimiçi platformlarla bireysel ve grup çalışmaları yapılabilmesi	
	Bilgiye daha kolay ulaşılması	ÖA6-ÖA7-ÖA8
Her yerde eğitim	İstenildiğinde derse yeniden erişim sağlanması	Y2
	Zaman ve mekândan bağımsızlık	ÖE3
	Eğitimde özgürlüğün olması	Y2

Tablo 1’de sunulan bulgular uzaktan eğitimin bağlam boyutunun öğrenmeyi desteklemedeki gücüne ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri “donanım, teknoloji, bilgiye erişim ve her yerde eğitim” olmak üzere dört farklı temada toplanmaktadır. Temalar içinde özellikle uzaktan eğitim sisteminin donanım yapısının ve teknolojik boyutunun ön plana çıktığı görülmektedir. Görüşleri destekleyen bazı alıntılar şu şekildedir:

“Online eğitim sürecinde de eğitimin devam ettiği bu süreçte teknolojiyi de yeterli düzeyde bilmek gerektiği düşüncesine sahip oldum.” (ÖA4-Yansıtıcı Yazı II)

“İstedikleri zaman derslere yeniden erişim sağlayabilme.” (Y2-Sistem Değerlendirme Formu)

Tablo 2. UE Bağlam Boyutunun Öğrenme Üzerindeki Yetersizliğine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Donanım	Ders platformunun öğrenciyi sistemden atması	ÖA10-ÖA11-ÖA13-
	Sistemin hata vermesi	ÖA14-ÖA15
	Bağlantı sorunu yaşatması	ÖE1
	Bant genişliğinden kaynaklı sorunları	
	Herkesin ekranda görünmemesi	
	Ders arşivlerine erişilememesi	
	Ses ve görüntü kalitesinin düşük olması	
	Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemini tanımaması	
Stratejik plan eksikliği	Yüksek boyutlu belge paylaşımının yapılamaması	
	Derslerin uzaktan eğitimle yürütülme olasılığının düşünülmemesi	ÖA12-ÖA13-ÖA15
	Sürecin başında öğretimde bocalama yaşanması	ÖE1-ÖE2
	Öğrencinin sürece hazırlıksız yakalanması	Y1
Uygulamalı dersler	Uygulama gerektiren dersler için yetersiz olması	ÖA1-ÖA2-ÖA3-ÖA5- ÖA8-ÖA9-ÖA10 ÖE2-ÖE3-ÖE4 Y2

Tablo 2’de yer alan bulgular uzaktan eğitimin bağlam boyutunun öğrenme üzerindeki yetersizliklerine ilişkin görüşlerdir. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin

görüşlerine ilişkin bu bulgular “donanım, stratejik plan eksikliği, uygulamalı dersler” olmak üzere üç farklı temada toplanmaktadır. Temalar arasından uzaktan eğitim sisteminin donanım yapısının öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Görüşlere ilişkin örnek alıntılar şu şekildedir:

“...Bu haftaki bir dersimizde sistemin hata vermesi nedeniyle hocayla iletişimimiz tamamen koptu ve verimli olmadı.” (ÖA10-Yansıtıcı Yazı I)

“...Öğrenci görüntü ve ses kalitesinin düşük olması, birden fazla katılımcının kamera ve mikrofon açmasına izin vermemesi. Öğrencilerin sistemi ve uzaktan eğitim sürecini tanımamaları. Yüksek boyutlu belge paylaşımı yapılmaması...” (ÖE1-Sistem Değerlendirme)

Tablo 3. UE Bağlam Boyutunun Öğrenmeyi Destekleyen Fırsatlarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Mekândan bağımsız eğitim	Okula gitmeden öğrenmeyi sağlaması	ÖA4-ÖA7-ÖA10-
	Eğitimin her yerde yapılabileceğinin görülmesi	ÖA13-ÖA15
	Derse serbest kıyafetle gelinebilmesi	ÖE3
	Öğrenme için fiziksel ihtiyaçların karşılanması	Y2
	Kendi bağımsız alanında öğrenme fırsatı sunması Öğrenenin kendi öğrenme ortamını yaratabilmesi	
Teorik dersler	Teorik bilgi gerektiren dersler için uygun olması	ÖA2-ÖA4-ÖA6 ÖE2
Etkileşim	İletişim kurmak için tüm platformlardan yararlanılması	Y1

Tablo 3’te uzaktan eğitimin bağlam boyutunun öğrenmeyi desteklemede sunduğu fırsatlara ilişkin görüşler yer almaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşlerine ilişkin bulgular “mekândan bağımsız eğitim, teorik dersler, etkileşim” olmak üzere üç farklı temada toplanmaktadır. Mekândan bağımsız eğitim temasının öğrenmeyi destekleyen fırsatlar arasında baskın olduğu görülmektedir. Bulguları yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Olduğumuz yerden okula gitmeden dinlemek iyi oldu tabii ki..” (ÖA13-Odak Grup Görüşmesi 1)

“... Bilgi iletişim teknolojileri, sosyal medya uygulamaları üzerinden iş birlikleri, çevrimiçi ortamda bireysel ve grup çalışmalarının nasıl yapılabileceği gibi konularda benzersiz deneyim elde etmişlerdir.” (Y1- Sistem Değerlendirme Formu)

Tablo 4. UE Bağlam Boyutunun Öğrenmeyi Engelleyen Karşılaştığı Tehditlere İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Donanım yetersizliği	İnternet bağlantısının olmaması	ÖA1-ÖA2-ÖA3-ÖA5-
	Kurumun teknik alt yapısının hazırlıksızlığı	ÖA6-ÖA7-ÖA9
	Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık verememesi	ÖE3-ÖE4-ÖE5 Y1
Güvenlik sorunu	Siber saldırıların olması Salgın hızının artması	ÖA9

Tablo 4'te yer alan bulgular uzaktan eğitimin bağlam boyutunun öğrenmeyi engelleyen karşılaştığı tehditlere ilişkin görüşleri içermektedir. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşlerine ilişkin bu bulgular “donanım yetersizliği ve güvenlik sorunu” olmak üzere iki farklı temada eşit derecede toplanmaktadır. Bu görüşlere ilişkin bazı alıntılar şu şekildedir:

“Siber saldırılar, virüsün artış göstermesi, internetsizlik...” (ÖA9- Sistem Değerlendirme Formu)

“Üniversiteler açısından düşünüldüğünde en büyük tehditler, kurumların alt yapı koşulları ve öğretim elemanlarının uzaktan ders yürütme becerileridir. Örneğin, kurumumuzda defalarca kere sunuculara erişilemediği için derslerin yapılamadığı durumlar yaşanmıştır; sisteme girme, sunum yükleme, vb. her türlü işlem için bazı öğretim elemanlarına sürekli teknik destek sağlanmıştır...” (Y1- Sistem Değerlendirme Formu)

Girdinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitimin (UE) girdi boyutunun öğretmen adaylarının öğrenmeleri üzerindeki etkilerine ilişkin SWOT analizi bulguları sırasıyla sunulmuştur:

Tablo 5. UE Girdi Boyutunun Öğrenmeyi Güçlendiren Yönlerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmen adayının duyguları	Kurtarıcı bir platform olması	ÖA1-ÖA3-ÖA4-
	Olağanüstü durumlar için en iyi platform olması	ÖA5-ÖA10-
	Hayatta önemli yeri olan bilişim ağı	ÖA11
	Uzaktan eğitimin önceleri önemsiz görülmesi	ÖE1-ÖE2
	Öğrenmeye katkı getirmesi Dersi geçme isteği	
Öğretim elemanının tutumu	Öğrencinin ulaşabilmesi	ÖA6-ÖA8-ÖA10
	Öğrenciler ile sürekli iletişim kurması	ÖE4-ÖE5
	Öğretim açısından yenilik getirmeye çalışması Süreci kolaylaştırması	
Ön öğrenmeler	Bir önceki haftayı bilme	ÖA1-ÖA5-ÖA6-
	Öğrenilecekler hakkında bilgi sahibi olma	ÖA8-ÖA9
	Bilinenlerin etkin katılımı kolaylaştırması	
Öğrenme ortamı ve donanım	Öğrencinin bireysel odasının olması	ÖA3-ÖA4
	Sessiz çalışma ortamı	ÖE2
	Öğrenciye ait bilgisayarın olması İlgi çekici materyal kullanılması	
Motivasyon	Dersin düzenli takip edilmesi	ÖA4-ÖA6-ÖA7
	Olağanüstü durumlarda motivasyona ihtiyaç duyulması	
Teknolojiyi kabul	Teknoloji kullanımına yönelik tutum	ÖE2
	Teknik donanıma (bilgisayar, internet vb.) sahip olunması	
Ekonomiklik	Ulaşım kolaylığı	ÖA9
	Derse erişimin rahatlığı	Y2

Tablo 5’te sunulan bulgular uzaktan eğitimin girdilerinin öğrenmeyi desteklemedeki gücüne ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri “öğretmen adaylarının duyguları, öğretim elemanının tutumu, ön öğrenmeler, öğrenme ortamı ve donanım, motivasyon, teknolojiyi kabul ve ekonomiklik” olmak üzere yedi temel temada toplanmaktadır. Öğrenmeyi etkileyen girdiler arasında öğretim elemanının tutumu ve öğretmen adayının algısının baskın olduğu anlaşılmaktadır. Görüşlere ilişkin bazı alıntılar şu şekildedir:

“Öncelikle motivasyonumu yüksek tutarak derslerimi dinlemeye çalıştım önceki ön bilgilerimin bana faydası oldu...” (ÖA6-Odak Grup Görüşmesi 2)

“İstedikleri zaman derslere yeniden erişim sağlayabilme ve geliş gidiş olmadan derse erişim...” (Y2- Sistem Değerlendirme Formu)

Tablo 6. UE Girdi Boyutunun Öğrenme Üzerindeki Yetersizliğine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmen adayının algısı	Göstermelik yapılan eğitim türü	ÖA2-ÖA7-ÖA12-
	Eğitimde eşitliğin desteklenmemesi	ÖA13
	Uzaktan eğitimin dönem kaybına neden olması Yüz yüze eğitimin yerini alamaması	
Öğretim elemanının yeterliği	Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine uzak olması	ÖA6-ÖA7 ÖE4
	Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine yönelik eğitim ihtiyacı	
	Sadece ödev konusunda destek vermesi	
Motivasyonunda eksiklik	Derse ilgisini kaybetmesi	ÖA8
	Akademik ve psikososyal destek ihtiyaçlarının belirlenmesi/giderilmesi	ÖE5

Tablo 6’da sunulan bulgular uzaktan eğitimin girdilerinin öğrenme yetersizliklerine ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri “öğretmen adayının algısı, motivasyonda eksiklik, öğretim elemanının yeterliği” olmak üzere üç temel temada toplanmaktadır. Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının algılarının ve öğretim elemanlarının bu boyut için temel durumlar olduğu görülmektedir. Bulguları yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Öğretim elemanlarının sistemi ve uzaktan eğitim sürecini tanınamaları. Ayrıca öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine yönelik eğitim ihtiyaçlarının olması.” (ÖE4- Sistem Değerlendirme)

“Bulduğumuz şartlar altında her insan gibi ben de çok bunalmış durumdayım. Bu hafta odaklanamadım, ilgimi çekmiyor. Kendimde bir değişim göremiyorum.” (ÖA8-Yansıtıcı Yazı II)

Tablo 7. UE Girdi Boyutunun Öğrenmeyi Destekleyen Fırsatlarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Öğretim elemanı desteği	İletişim kurması Sohbet etmesi	ÖA12-ÖA15 ÖE5
Sınama durumları	Geribildirim vermesi Değerlendirmenin esnekliği	ÖA1-ÖA3.ÖA10 Y1

Tablo 7’de sunulan bulgular uzaktan eğitimin girdilerinin öğrenmeyi destekleyen fırsatlara ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri “*öğretim elemanı desteği, sınama durumları*” olmak üzere iki temel temada toplanmaktadır. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına verdikleri desteklerin öğrenmeyi destekleyen en belirgin unsur olduğu anlaşılmaktadır. Görüşleri destekleyen bazı alıntılar şu şekildedir:

“...Hocalarımızın ulaşılabilir olması önemliydi. Anında geribildirim vermeleri öğrenmelerimi destekledi...” (ÖA1-Odak Grup Görüşmesi 3)

“...Öğrencilerin her zaman ulaşabildiği hoca olmaya çalışmak onların mesleki öğrenmelerini olumlu etkilediği kanaatindeyim.” (ÖE5-Sistem Değerlendirme Formu)

Tablo 8. UE Girdi Boyutunun Öğrenmeyi Engelleyen Karşılaştığı Tehditlere İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Koşulu olumsuz öğrenme ortamı	Kalabalık aile ortamı Fazla gürültü olması Odaklanma sorunu yaşama	ÖA2-ÖA6-ÖA7
İmkân ve fırsat eşitsizliği	İnternetsiz ve bilgisayarsız ortam Maddi olanakların aynı olmaması	ÖA2-ÖA7 ÖE4
Yetersiz teknolojik donanım	İnternete bağlanma sıkıntısı Bilgisayarın çalışmaması Bilgi işlem biriminin yetersiz olması	ÖE3 Y1-Y2

Tablo 8’de sunulan bulgular uzaktan eğitimin girdilerinin öğrenme önünde engel oluşturabilecek tehditlere ilişkin görüşleri içermektedir. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri “*koşulu olumsuz öğrenme ortamı, imkân ve fırsat eşitsizliği, yetersiz teknolojik donanım ve teknik destek*” olmak üzere dört temada toplanmaktadır. Tablo 8 incelendiğinde öğrenme ortamının olumsuz koşullarının öğrenme gereksinimini gidermedeki en önemli tehdit olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Görüşleri yansıtan bazı alıntılar şu şekildedir:

“İnternetin olmaması ve maddi durum. Özellikle böyle bir çalışmanın başlatıldığını ilk duyduğum da kendi adıma sevindim ama benim kadar fırsatları olmayan kişilerin de olduğunu düşünmek üzücüydü.” (ÖA7-Sistem Değerlendirme Formu)

“...Öğrencilerin bağlantı sorunu. Öğrencilerin bağlantıda olması ama ders sürecini takip etmemesi...” (ÖE3- Sistem Değerlendirme Formu)

Sürecin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitimin (UE) süreç boyutunun öğretmen adaylarının öğrenmeleri üzerindeki etkilerine ilişkin SWOT analizi bulguları sırasıyla sunulmuştur:

Tablo 9. UE Süreç Boyutunun Öğrenmeyi Güçlendiren Yönlerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Aktif öğrenme stratejileri	Motive olmaya çalışılması	ÖA8-ÖA9-ÖA11
	Dersin dinlenmesi	
	Plan yapılması/Hedef belirlenmesi	
	Etkin katılım gösterilmesi	
	Ders sırasında not alınması	
Öğretim elemanı	Derste işlenenlerin tekrar edilmesi	
	Öğretim elemanlarının süreci kolaylaştırması	ÖA2-ÖA9-ÖA10- ÖA12
	Öğretim elemanlarının konuşma tarzının dikkati sağlanması	
	Mesleki gelişime katkı sağlayacak öğretim elemanlarının takip edilmesi	
Öğretim süreci	Derslerin saatinde ve düzenli işlenmesi	ÖA3-ÖA4-ÖA6
	Derslerin hiç aksamaması	ÖE1-ÖE2
	Geniş bir zamanın olması	Y1
Yüz yüze eğitime benzerlik	Yüz yüze eğitimdeki rutin alışkanlıkların sürdürülmesi	ÖA4-ÖA5
	Düzenli ve rahat hissedilmesi	
Olumlu öğretim süreci	Ders sunumlarına ulaşabilmesi	ÖA7-ÖA8-ÖA10
	Ders saatlerinin yeterli görülmesi	ÖE3-ÖE4
Öğretim uygulaması	Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması	ÖA2-ÖA3-ÖA5
	Aktif katılım sağlanması	Y2

Tablo 9'da sunulan bulgular uzaktan eğitim sürecinin öğrenmeyi desteklemedeki gücüne ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri "aktif öğrenme stratejileri, öğretim elemanı, öğretim süreci, yüz yüze eğitime benzerlik, olumlu öğretim süreci, öğretim uygulaması" olmak üzere altı temada toplanmaktadır. Öğretmen adaylarının aktif öğrenme stratejilerini kullanmalarının öğrenmelerini güçlendiren en belirgin unsur olduğu görülmektedir. İlgili görüşleri yansıtan bazı alıntılar şu şekildedir:

"Hocalarımızın süreci bizler için kolaylaştırması." (ÖA2-Odak Grup Görüşmesi 3)

"Motive olmak ve planlı ilerlemek bana kolaylık sağladı. Hedeflediğim şeyleri not aldım ve hedeflerime ulaştıkça işaretler koydum bu beni motive etti ve daha kolay ilerledim." (ÖA8-Sistem Değerlendirme Formu)

Tablo 10. UE Süreç Boyutunun Öğrenme Üzerindeki Yetersizliğine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Öğretim materyalinin sunuş biçimi	Derslerin yüzeysel işlenmesi	ÖA1-ÖA2-ÖA4
	Düz anlatım yönteminin sınırlılığı	ÖE3-ÖE5
	Grup çalışmalarının yapılamaması	Y1
	Öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılamaması	
Yüz yüze eğitim farkı	Öğretimi farklılaştırma zorunluluğu	ÖA3-ÖA6-ÖA10
	Yüz yüze eğitim kadar etkili olmaması	ÖE1
Etkili öğretim stratejileri	Bazı dersler için ders süresinin yetersizliği	
	Soru sormadan konunun değişmesi	ÖA5-ÖA6-ÖA8
	İletişimin (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı) kısıtlı olması	
Öğrenciden kaynaklı durumlar	Anında geribildirim alınmaması	
	Bireysel çalışma alışkanlığı	ÖA7-ÖA9-ÖA11
Görsel-işitsel uyarılar	Derslerin düzenli takip edilememesi	
	Dikkatin dağılması	
Aracı kaynağın donanımı	Ses tonunun tek düzeliliği	ÖA2-ÖA5
	Sesli sohbette yankının olması	
Geleneksel eğitimi süreci	İnternet bağlantısında kopuklukların olması	ÖE4
	Platformun verimsiz olması	
Geleneksel eğitimi süreci	Daha pasif bir rol üstlenilmesi	ÖA5-ÖA7
	Ezbere dayalı öğrenme süreci	

Tablo 10' da görüldüğü üzere uzaktan eğitim sürecinin öğrenme üzerindeki yetersizliğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri “*öğretim materyalinin sunuş biçimi, yüz yüze eğitim farkı, etkili öğretim stratejileri, öğrenciden kaynaklı durumlar, görsel-işitsel uyarılar, aracı kaynağın donanımı, geleneksel eğitim süreci*” olmak üzere yedi temada toplanmaktadır. Bulgular incelendiğinde öğretim materyalinin sunuş biçiminin diğer temalara göre daha baskın olduğu görülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimle yüz yüze eğitimin farkının, etkili öğretim stratejilerinin kullanılmasının ve öğrenci özelliklerinin de öğrenme ihtiyaçlarını olumsuz etkileyen ön plandaki durumlar olduğu anlaşılmaktadır. Bu görüşlere ilişkin bazı alıntılar şu şekildedir:

“Sesli sohbette bazen ses yankı yaptı.” (ÖA2-Yansıtıcı Yazı 1)

“Kesinlikle tüm katılımcıların aynı anda kameralı biçimde birbirini görememeleri. Bence uzaktan eğitim platformlarının en önemli sınırlılıklarından biri de öğrenci-öğrenci etkileşimini kısıtlıyor olmaları.” (ÖE4-Sistem Değerlendirme Formu)

Tablo 11. UE Süreç Boyutunun Öğrenmeyi Destekleyen Fırsatlarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenci merkezli öğretim	Ödevlerin araştırma şeklinde verilmesi	ÖE1-ÖE4
Mesleğe hazırlık	Kısıtlı da olsa etkileşimin sağlanması	
	Meslekle ilgili sorunların çözülmesinin öğrenilmesi	ÖA2-ÖA3-ÖA5
	Mesleğe ilişkin farkındalık kazanılması	

Tablo 11’de sunulan bulgular uzaktan eğitim sürecinin öğrenmeyi destekleyen fırsatlarına ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri “öğrenci merkezli öğretim ve mesleğe hazırlık” olmak üzere iki temel temada toplanmaktadır. Görüşlere ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Öğretmenliğin ne kadar önemli olduğunu anladım aslında. İlerde bende böyle bir durum yaşadığımda nasıl başa çıkacağımı öğrenmem bana güçlü fırsatlar sunmuştur.” (ÖA5-Sistem Değerlendirme Formu)

“Ödevlerin araştırma odaklı verilmesi öğrenme için fırsattır.” (ÖE1- Sistem Değerlendirme Formu)

Tablo 12. UE Süreç Boyutunun Öğrenmeyi Engelleyen Karşılaştığı Tehditlere İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Anlatım yönteminin yetersizliği	Derse bağlayıcılığının olmaması	ÖE1-ÖE5-ÖA11
	Dersi yarıda bırakmaya neden olması	Y1
	Mesleki eğitim açısından eksikliklere neden olması	
	Dersten sıkılmaya neden olması	
Öğrenci merkezlikten sapma	Şartların anlatım yöntemine müsait olması	
	Öğrencilerin tepkilerini görememe	ÖE4
Sağlık açısından tehdit	Öğrencilerin derse bağlı kalamamaları endişesi	Y2
	Pandeminin eğitimi engellemesi	ÖA7

Tablo 12’de sunulan bulgular uzaktan eğitim sürecinin öğrenmenin önünde engel oluşturabilecek tehditlere ilişkin görüşleri içermektedir. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri “anlatım yönteminin yetersizliği, öğrenci merkezlikten sapma, sağlık açısından tehdit” olmak üzere dört temada toplanmaktadır. Tablo 12 incelendiğinde özellikle uzaktan eğitimde baskın olarak kullanılan anlatım yönteminin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersizlik yaratabildiğine inanılmaktadır. Görüşleri yansıtan bazı alıntılar şu şekildedir:

“Endişe duyduğum tek şey öğrencilerin tepkilerini görememek oldu. Ben ders anlatırken mimiklerinden onların ne hissettiklerini anlayamamak dersin akışını öğrenci merkezli düzenlememi engelleyebiliyordu. Bu durumu sohbet ile aşmaya çalıştık elbette. Sürekli onlardan teyit alarak devam etmeye çalışıyordum. Onların derse bağlı kalmalarını sağlayamama endişesi oldu kısacası.” (ÖE4- Sistem Değerlendirme Formu)

“Derse katılım evet öğretim elemanına bağlı olduğu söylenebilir. Çünkü baktığımda bazı dersleri izlerken sıkıldım yarıda bıraktığım oldu. Çünkü anlatım yöntemi uzaktan eğitimin de katkısıyla yalnızca anlatımla oldu. Bu nedenle derslerin sıkıcı geçtiği söylenebilir, bu da bazı konuları kaçırmamıza neden oldu. Bu nedenle mesleki eğitim bakımından eksikliklere neden olacaktır.” (ÖA1- Sistem Değerlendirme Formu)

Çıktının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitimin (UE) sonunda öğrenme çıktılarını etkileyen faktörlere ilişkin SWOT analizi bulguları sırasıyla sunulmuştur:

Tablo 13. UE Sonunda Öğrenme Çıktılarını Güçlendiren Durumlara İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Araştırma odaklılık	Araştırma odaklı ödevlerin bilgi birikimini arttırması Araştırma yapma farkındalığı oluşturması Makale okumanın mesleki gelişime etkisi	ÖA3-ÖA9-ÖA11
Çok yönlü kazanım	Bilişsel ve duyuşsal davranış kazanılması	ÖE5

Tablo 13'te sunulan bulgular uzaktan eğitimin sonunda öğrenme çıktılarını güçlendiren durumlara ilişkin görüşleri içermektedir. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri “*araştırma odaklılık ve çok yönlü kazanım*” olmak üzere iki temada toplanmaktadır. Tablo 13 incelendiğinde uzaktan eğitimde araştırma odaklı bir sürecin takip edilmesi öğrenme çıktılarının en güçlü yönü olarak kabul edildiği görülmektedir. Aşağıda bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

“Dersler bilgi, beceri ve yeterlilik konusunda iyiydi. Ama yalnızca derslere bağlı kalmak doğru olmaz gerektiğinde bilgi ve beceriyi kendim araştırıp öğrenmeliyim.” (ÖA3- Odak Grup Görüşmesi 2)

“Evet genellikle araştırmalar yapıp makaleler okuduk bu da elbette bizi geliştirdi yeterli denemez ama iyiydi.” (ÖA11- Sistem Değerlendirme Formu)

Tablo 14. UE Sonunda Öğrenme Çıktılarının Yetersiz Görülen Yönlerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Teori ve uygulama dengesi	Okul deneyiminin uzaktan eğitimle imkansızlığı	ÖA4-ÖA11
	Beceri odaklı derslerin verimli geçmemesi	Y2
	Yaparak-yaşayarak öğrenme gerektiren derslerin yetersizliği	
	Teorik bilgi edinmenin ötesine geçilmemesi	

Tablo 14'te uzaktan eğitimin sonunda öğrenme çıktılarının yetersiz görülen özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri “*teori ve uygulama dengesi*” olmak üzere tek temada toplanmaktadır. Bulgulara göre uzaktan eğitim sürecinde özellikle uygulama gerektiren derslerin öğrenme çıktılarının yetersiz olduğu görüşü baskındır. Görüşleri yansıtan bazı alıntılar şu şekildedir:

“...Sadece öğretmenlik uygulaması dersinde staj çok daha deneyim katıyordu bizlere daha çok şey öğreniyorduk bu ders uzaktan eğitimle alınabilecek bir ders değil.” (ÖA4-Odak Grup Görüşmesi 3)

“..Uygulamalar için yeterli değil... Öğrenci erişimi her zaman yeterli düzeyde olmadı...” (Y2-Sistem Değerlendirme Formu)

Tablo 15. UE Sonunda Öğrenme Çıktılarının Fırsat Yaratan Yönlerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Mesleğe hazırlık	Meslekle ilgili sorunların çözülmesinin öğrenilmesi Yaşanacak pandemi vb. sorunlarla şimdiden başa çıkabilmesi	ÖA2-ÖA3-ÖA5- ÖA8-ÖA9
	İleride uzaktan eğitim sistemini yönetebilmeyi sağlaması Öğretmenlik koşullarının değişebileceğinin fark edilmesi Online üzerinden ders anlatma becerisini kazandırması Öğretmenliğin ne kadar önemli olduğunun anlaşılması	
Zarardan faydaya	Dönemin uzamaması	ÖA1-ÖA2-ÖA3
	Eğitimin yarım kalmaması Eksik kalan öğrenmelerin tamamlanması	Y1

Tablo 15’te uzaktan eğitimin sonunda öğrenme çıktılarının fırsat yaratan yönlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri “mesleğe hazırlık, zarardan faydaya” olmak üzere iki temada toplanmaktadır. Bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimin en güçlü öğrenme çıktısının öğretmen adaylarının mesleğe hazırlandığı temasının olduğu görülmektedir. Görüşleri yansıtan bazı alıntılar şu şekildedir:

“Mesleğe başladığım zaman bunun gibi bir durumda neler yapmam, nasıl yapmam gerektiğine dair daha çok bilgilendiğimi düşünüyorum.” (ÖA9-Sistem Değerlendirme Formu)

“Dönemi tekrarına gerek kalmaması...” (Y1- Sistem Değerlendirme Formu)

Tablo 16. UE Sonunda Öğrenme Çıktılarının Oluşumunu Engelleyecek Tehditlere İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Sağlık	Salgının hızla yayılması	ÖA7
	Derslerin salgından etkilenmesi	Y1
	Dönemin tamamlanamaması	
Sınama durumları	Değerlendirmede objektifliğin düşmesi	ÖA3-ÖA8
	Notların daha yüksek olabilmesi	ÖE2
Akademik doyum	Akademik tatmin vermemesi	Y1
	Derslerin takip edilmemesi	ÖE5
	Yüz yüze eğitim kadar etkili olmaması	ÖA4
Kazanım türü	Bilgi ağırlıklı kazanım edinimi	ÖA4

Tablo 16’da uzaktan eğitimin sonunda öğrenme çıktılarının oluşumunu engelleyecek tehditlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin görüşleri “sağlık, sınama durumları, akademik doyum, kazanım türü” olmak üzere dört

temada toplanmaktadır. Bulgulara göre uzaktan eğitime geçilmesinin nedenlerinden de biri olan pandemi sürecinde salgının hızla artarak öğretmen adaylarını ve öğretim elamanlarını etkileyebilmesi riski en öğrenmenin önündeki en büyük tehdit olarak görülmektedir. Bu görüşlere ilişkin bazı alıntılar şu şekildedir:

“Öğrendim eylemi galiba uzak eğitim ile birlikte farklı bir boyut kazandı. Çünkü beceriden ziyade bilgi düzeyinde gerçekleşiyor. Yüz yüze eğitim kadar etkili değil.” (ÖA4-Odak Grup Görüşmesi 3)

“...derslerin yüzeysel bir şekilde işlenmesi ve akademik anlamda bir tatmin sağlamaması.” (Y1-Sistem Değerlendirme Formu)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenliği lisans programları ilkökulda görev yapacak sınıf öğretmenlerinin mesleğe hazırlanmalarını sağlayan programları ifade etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri öğretmen adayırken başlamakta ve mesleklerini icra ettikleri süre boyunca devam etmektedir. Kariyer döngüsünün parçası olarak görülen mesleki gelişim meslekte gerekli olacak bilgi, beceri ve yeteneklerin karşılanmasında hizmet öncesinden emekliliğe kadar devam eden süreçte formal ve informal öğrenmelerin tamamı olarak tanımlanabilir (Fullan ve Steigelbauer, 1991; Guskey, 2002; Seferoğlu, 2004). Öğretmen adayları meslekle ilgili bilgi, beceri ve yeterlik kazanmaya hizmet öncesi eğitimle başlamaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimleri ağırlıklı olarak yüz yüze gerçekleştirilmekte, okulların imkanlarına veya olağanüstü durumlara göre uzaktan eğitim sistemiyle de desteklenebilmektedir. Bu araştırmada eş zamanlı sürdürülen bir sınıf öğretmenliği uzaktan eğitim sisteminin öğrenme sürecine etkisinin CIPP modeline göre katılımcı odaklı değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Uzaktan eğitim sistemi bağlam, girdi, süreç ve çıktı unsurlarıyla ele alınmıştır. Bu bölümde öğretmen adaylarının öğrenmelerine etkileri açısından uzaktan eğitim sisteminin bağlam, girdi, süreç ve çıktı unsurlarının güçlü ve zayıf yönleri, sunduğu fırsatları ve engelleri birlikte tartışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göstermektedir ki uzaktan eğitim sisteminin öğrenmeyi *güçlendirmesinde* donanım özellikleri ve teknoloji, öğretim elemanlarının tutumu, öğrenme ortamının olumlu koşulları ve araştırma odaklı bir eğitim içeriği etkili olmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının ön öğrenmeleri, motivasyonu, teknolojiyi kabul etmeleri ve aktif öğrenme stratejilerini kullanmaları da uzaktan eğitimle öğrenmeyi güçlü kılan durumlar olarak görülmektedir. Erdos (1980), uzaktan eğitimde ön bilginin ve yönergelerin öğrenme için kaçınılmaz olduğunu, öğrencilerin dersin kendilerine nasıl katkıda bulunacağını bilmek isteyeceklerini ve öğretim elemanlarının öğrencilere doğrudan hitap ederek onların gereksinimlerini anlamasının önemli olduğunu belirtmektedir. Holmberg (2003) ise uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim yapmak istemeyen ya da yapamayan bireysel

öğrenenlere hizmete ettiğini söylemekte ve uzaktan eğitimi dikkat çekici yapan şeyin de her öğrencinin öğretmeniyle birebir iletişime geçmesi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin davranışçılığa, bilişselciliğe ve diğer öğrenme modellerine açık olduğunu ve metabilşsel yaklaşımlara ilham verdiğini ifade etmektedir. Sun, Tsai, Finger, Chen ve Yeh (2008), uzaktan eğitimle öğrenen öğrencilerin memnuniyetlerinin öğrenciden, öğretim elemanından, dersten, teknolojiden, tasarımdan ve çevreden etkilenebildiğini ifade etmektedirler. Tok, Özgan ve Döş (2010), araştırmalarında uzaktan eğitim uygulamalarındaki öğrenci başarılarının bilişsel farkındalık ve öğrenme stratejilerinden etkilendiğini belirtmektedir. Bu durum öğrencilerin uzaktan eğitim derslerinde aktif katılmalarının önemini göstermektedir. İbicioğlu ve Antalyalı (2005) çalışmalarında uzaktan eğitimdeki başarı üzerinde bilgisayar kullanma imkanının, motivasyonun, uzaktan eğitim algısının, etkileşimin, öğretim elemanı ve yöneticilerin bilgisinin öneme sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde Pilli ve Admiraal (2017) uzaktan eğitimde ön bilgilerin ve becerilerin, motivasyonun, öğretim amaçlarının, öğrenme ikliminin, öğretim tekniklerinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmen adayları ve öğretim elemanları arasında kurulan diyaloglar, anında verilen geribildirimler, öğretim elemanlarının destekleyici tutumları, öğretmen adaylarının motive olması, aktif öğrenme ve öğretim uygulamalarının kullanılması, donanım ve teknik alt yapının yeterli olması gibi durumlar uzaktan eğitimin öğrenmeyi destekleyecek güçlü yönlerine işaret etmektedir. Ortaya çıkan bu bulgular öğretimin ne zaman ve nerede olursa olsun öğrenmenin doğasının değişmediğini, önemli olan sorunun “Etkili öğrenme nasıl gerçekleşir?” sorusu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim uygulamalarının güçlenmesinde yeterli teknik donanım ve teknoloji alt yapı, etkileşim, geribildirim, motivasyon, bilginin ön bilgiler üzerine inşa edilmesi, aktif öğretim gibi esasların rol aldığı söylenebilir.

Araştırmada mekândan bağımsız eğitim anlayışı, teorik derslere uygunluk, etkileşimin farklı platformlarla sağlanabilirliği, öğretim elemanlarının destekleyici tutumları, değerlendirmenin esnekliği, gelecekte karşılaşılması olası durumlara ilişkin uzaktan eğitimle öğretim deneyimlerinin kazanılması, öğrenci merkezli öğretime uygunluk, eğitim döneminin uzamaması ve eğitim hakkının alınabilmesi uzaktan eğitimin sağladığı *fırsatlar* olarak görülmüştür. Özbay (2015), uzaktan eğitim sistemleriyle geleneksel eğitim uygulamalarından bağımsız hareket edilebildiğini ve öğretimin esnekliğini ifade etmektedir. Ayrıca maliyet açısından daha ekonomik olmasını uzaktan eğitimin fırsatları olarak değerlendirmektedir. Yorgancı (2014), araştırmasında web tabanlı uzaktan eğitim ortamlarının esneklik, bireysel öğrenmeye uygunluk ve zaman tasarrufu açısından etkili olduğunu ortaya koymuştur. Nitekim Özköse, Arı ve Çakır (2013) ise bir üniversitede uygulanmakta olan uzaktan eğitim sistemini SWOT analizi yoluyla değerlendirdikleri araştırmalarında uzaktan eğitimin yer ve zaman bağımsızlığının, öğrenci ve öğretim elemanlarının istekliliğinin, toplumda üst düzey

eğitime duyulan ihtiyacın fırsat olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Benzer şekilde Sun, Tsai, Finger, Chen ve Yeh (2008), esnekliğin uzaktan eğitimin en önemli unsuru olduğunu belirtmekte ve esnekliğin yansıdığı değerlendirme sürecinde akran ve öz değerlendirmenin biçimlendirici değerlendirmenin yanında kullanılması gerektiğine değinmektedirler. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime alternatif olabileceği gibi onu destekleyici olarak da eğitim sisteminde yerini alabilir. Özellikle kriz anlarında eğitim hakkının korunması için en uygun yollardan biri olarak görülebilir. Ayrıca sistemin öğrenci merkezli aktif öğretim uygulamalarına, anlık geribildirimlere ve karşılıklı etkileşime uygun olması da öğrenme açısından fırsat olarak değerlendirilebilir. Bu süreçte öğrenmeyi etkileyen iç ve dış faktörlerin dengeli kontrolü ve her ikisine ilişkin farkındalık böylesi bir süreçten yararlanmayı kolaylaştırmış olabilir.

Araştırmada öğretim elemanının uzaktan eğitim sistemini kullanma yeterliliğinin düşük olması ve öğretim materyalinin sunuş biçimi, kurumsal alt yapı eksiklikleri, donanım özellikleri gibi durumlar öğrenmeyi etkilemesi açısından uzaktan eğitim sisteminin *zayıf* yönleri olarak kabul edilmiştir. Benzer şekilde Baylor ve Ritchie (2002), öğretmenlerin bilgi edinmede teknolojiye yararlanma durumlarının okul dışında bilgisayar kullanırken olumsuz deneyim geçirmelerinden etkilenebileceğini belirtmektedirler. Sancar Tokmak, Baturay ve Fadde (2013) uzaktan eğitimle yürütülen bir dersi öğrenci görüşlerine göre değerlendirdikleri araştırmalarında öğrencilerin öğretim elemanlarının ilgisizliğinden, öğretim materyallerinin yersizliğinden, teknik donanımdan, etkileşimin kopukluğundan sorun yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada ayrıca derslerin geleneksel öğretim odaklı işleniş, anlatım yönteminin baskınlığı ve olası sonuçları, uzaktan eğitimin uygulama ağırlıklı dersler için yetersizliği öğrenme ortamının olumsuz koşulları, öğretmen adaylarının olumsuz algıları ve motivasyon düşüklükleri, yönetsel olarak stratejik plan eksikleri, imkân ve fırsat eşitsizlikleri, güvenlik tehditleri, olumsuz öğrenme ortamı, yüz yüze eğitim arayışı gibi unsurlar uzaktan eğitimdeki öğrenme *engelleri* olarak görülmüştür. Eroğlu ve Kalaycı (2020) yüksek öğretimde zorunlu olarak okutulan yabancı dil derslerini uzaktan eğitim sistemiyle alan öğrencilerin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında öğrencilerin ders içeriklerinin ön öğrenmelerle ilişkili ve anlaşılır görmedikleri, öğretim materyallerinden verimli olarak yararlanmadıkları, dersten sıkıldıkları, derslerin uygulama ağırlıklı yapılması gerektiğini düşündükleri gibi benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Nitekim Bilgiç ve Tüzün (2015), yükseköğretim kurumlarında web tabanlı uzaktan eğitim programlarını değerlendirdikleri araştırmalarında öğrencilerin hazırbulunuşluğunun düşük olması ve teknik destek yetersizlikleri, öğretim elemanlarının bilgisayar okuryazarlıklarının düşük olması ve sisteme adapte olma sıkıntıları, uzaktan eğitime yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayışları, idarenin plansızlıkları vb. sorunları içeren bu araştırmanın bulgularını destekleyen bulgular elde etmişlerdir. Gerek yüz yüze eğitim gerek uzaktan eğitimde uygulama esnasında

birtakım sorunlar yaşanabilmektedir. Bu sorunlar öğrenciden, öğretmenden, öğrenme ortamından, öğrenme aracından ve öğretim programından kaynaklanabilmektedir. Nitekim uzaktan eğitim uygulamalarında da benzer kaynaklı sorunların yaşanabilmesi doğaldır. Öğrenciler yüz yüze eğitime benzer bir öğretim sistemi beklemiş olabilir, okulun teknik alt yapısı yetersiz kalabilir, öğrencinin öğrenme ortamı ders dinlemeye uygun olmayabilir, öğretim elemanlarının öğretim tasarımları yetersiz kalabilir ve uzaktan öğretime adapte sorunu yaşamış olabilirler. Uzaktan eğitimin her ne kadar senkronize gerçekleşen yönü olsa da iletişim açısından yüz yüze eğitimde olduğu gibi güçlü bir akış sağlanamayabilir. Bu bağlamda öğrenme sürecinde rol alan tüm bu faktörlerin iyileşmesini ve güçlenmesini sağlayacak eylem planlarına ihtiyaç duyduğu açıktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar uzaktan eğitimin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum sınıf öğretmenliği lisans eğitim programlarının öğretim süreçlerinde bağlam, girdi ve süreç boyutlarında gerekli tedbirlerin alınması ve iyileştirmelerin yapılması halinde uzaktan eğitimden yararlanabileceğini göstermektedir. Yöneticilerden, öğretim elemanlarına ve teknik destek ekiplerine kadar her üyenin sistemin ayrılmaz bir parçası olduğu ve uzaktan eğitimin öğrenme platformu olarak kullanılabilmesi kanıksandığında stratejik planların dönüştürülmesi önemlidir. Bu bağlamda araştırmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıda yer alan öneriler getirilmiştir:

- Uzaktan eğitim dersleri geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinden sıyrılarak aktif öğretim uygulamalarına göre yürütülebilir,
- Derslerin öğretim tasarımları geribildirim, etkileşim, süreç temelli değerlendirme, teknolojinin entegrasyonu ve öğrencilerin motivasyonlarının sağlanması gibi ön plana çıkan durumlara göre temellendirilebilir,
- Öğretim elemanlarının öğretme süreçlerini kolaylaştırmalarını sağlamak için teknolojiye adaptasyonları güçlendirilebilir,
- Okulların, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin uzaktan eğitimi sürdürebilmeleri ve fırsat eşitliğini yakalayabilmeleri için bilgisayar, internet, bağlantı vb. teknik alt yapıları güçlendirilebilir,
- Uygulama ağırlıklı derslerin uzaktan eğitim planlaması acil olarak yapılabilir,
- Hem üniversiteler ve hem de sınıf öğretmenliği programları stratejik planlarını teknolojiye dayalı öğrenme ve öğretim süreçlerini sürdürülebilir kılacak şekilde hazırlayabilir ya da yeniden düzenleyebilir,
- Öğrenci, yönetici ve öğretim elemanı memnuniyetleri sıklıkla kontrol edilerek kalite çalışmalarına destek verilebilir,

- Farklı araştırmalarda uzaktan eğitimle yürütülen teorik ya da uygulama ağırlıklı bir dersin öğrenme ve öğretim süreçleri derinlemesine incelenebilir,
- Uzaktan eğitim sistemleri diğer araştırmalarda farklı program değerlendirme yaklaşımları kullanılarak değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Abrami, P. C., & Bures, E. M. (2009). Computer-supported collaborative learning and distance education. *Journal American Journal of Distance Education*, 10(1996), 37-42. doi: [10.1080/08923649609526920](https://doi.org/10.1080/08923649609526920)
- Aggarwal, A. K., & Bento, R. (2000). Web-based education. In A. K. Aggarwal (Ed.), *Webbased learning and teaching technologies: opportunities and challenges* (pp. 2-16). Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Alaswad, Z., & Nadolny, L. (2015). Designing for game-based learning: the effective integration of technology to support learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 43(4), 389-402. doi:10.1177/0047239515588164
- Bahçekapılı, E., & Karaman, S . (2015). Uzaktan eğitimde kişilik özellikleri ve akademik başarı: Bir literatür incelemesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(3), 26-34.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Baylor, A. L., & Ritchieb, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms? *Computers & Education*, 39(2002), 395-414.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153. doi: [10.1080/01587910600789498](https://doi.org/10.1080/01587910600789498)
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Bourn, D. (2000). The challenge of delivering a professionally and academically credited postqualifying social work management programme in supervision and mentorship by distance learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(1), 31-48. doi:10.1080/13636820000200105
- Bozkurt, A. (2015). Kitleleşmiş açık çevrimiçi dersler (Massive Online Open Courses - MOOCs) 56 ve sayısal bilgi çağında yaşam boyu öğrenme fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 56-81.

- Cansu, T. (2010). *Anadolu Üniversitesi ilköğretimde teknoloji uygulamaları e-sertifika programının öğrenen görüşüne göre bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Cavanaugh, C., Gillian, K. J., Kromrey, J., Hess, M., & Blomeyer, R. (2004). The effects of distance education on K-12 student outcomes: A meta-analysis. Retrieved May 02, 2020, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489533.pdf>
- Cook, D. A., & Ellaway, R. H. (2015). Evaluating technologyenhanced learning: A comprehensive framework. *Medical Teacher*, 37(10), 961-970. doi: 10.3109/0142159X.2015.1009024
- Di, W., Danxia, X., Chun, L. (2019). The effects of learner factors on higher-order thinking in the smart classroom environment. *Journal of Computers in Education*, 6, 483-498.
- Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(2018), 452-465. doi:10.1007/s12528-018-9179-z
- Dwivedi, P., & Alavalapati, J. R. R. (2009). Stakeholders' perceptions on forest biomass-based bioenergy development the southern US. *Energy Policy*, 37(2009), 1999-2007. doi:10.1016/j.enpol.2009.02.004
- Dyson, R. G. (2004). Strategic development and SWOT analysis at the University of Warwick. *European Journal of Operational Research*, 152(2004), 631-640. doi:10.1016/S0377-2217(03)00062-6
- Erdos, R. F. (1980). Uzaktan eğitim ders notunun hazırlanması (Çev. A. Hızal). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 13(1), 477-485.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan eğitim uygulamasının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265. doi: 10.37217/tebd.683250
- Fullan, M., & Steigelbauer, S. (1991). *The meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Galusha, J. M. (1998). *Barriers to learning in distance education*. Retrieved May 02, 2020, from <https://eric.ed.gov/?id=ED416377>
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2003). Distance education. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook for research on educational communications and technology* (pp: 355-396). New York: Simon and Schuster.

- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45–51.
- Ham, M. (2005). Students' perceptions of web-based distance learning: A study of satisfaction and success. *The Journal of Continuing Higher Education*, 53(1), 21-33. doi: 10.1080/07377366.2005.10400056
- Hızal, A. (1983). Eğitimde teknolojiden yararlanmak, eğitim teknolojisi midir?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 16(1), 277-288.
- Holmberg, B. (2003). *Distance education in essence: An overview of theory and practice in the early twenty-first century* (2nd ed.). Oldenburg, Germany: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- İbicioğlu, H., & Antalyalı, Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkân, algı, motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: karşılaştırmalı bir uygulama. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). Cooperative learning and conflict resolution: Essential 21 st century skills. In J. Bellanca & R. Brandit (Eds.), *21 st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 841–851). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Jones, A., & Issroff, K. (2005). Learning technologies: Affective and social issues in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 44(2005), 395–408.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Keegan, D. (1995). *Distance education technology for the new millennium: Compressed video teaching* (ZIFF Papiere). Retrieved May 12, 2020, from <https://eric.ed.gov/?id=ED389931>
- Knebel, E. (2001). The use and effect of distance education in healthcare: What do we know?. *Operations Research Issue Paper*, 2(2), 1-24.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123. doi:10.1080/00228958.2011.10516575
- Lee, J., & Choi, H. (2017). What affects learner's higher-order thinking in technology enhanced learning environments? The effects of learner factors. *Computers & Education*, 115(2017), 143-152. doi: 10.1016/j.compedu.2017.06.015
- Lee, J., Park, T., & Davis, R. O. (2018). What affects learner engagement in flipped learning and what predicts its outcomes?. *British Journal of Educational Technology*, 1(1), 1–18. doi: 10.1111/bjet.12717
- Machtmes, K., & Asher, J. W. (2000). A meta-analysis of the effectiveness of telecourses in distance education. *American Journal of Distance Education*, 14(1), 27-46. doi: 10.1080/08923640009527043

- Martens, R., Bastiaens, T., & Kirschner, P. A. (2007). New learning design in distance education: The impact on student perception and motivation. *Distance Education*, 28(1), 81-93. doi: 10.1080/01587910701305327
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2012). *Teaching and assessing 21 st century skills: The classroom strategies series*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). California: SAGE Publication, Thousand Oaks.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3 rd ed.). Boston, MA: Wadsworth Publishing.
- Mulcare, D. J. (2000) The two-way video classroom. *Gerontology & Geriatrics Education*, 20(4), 89-104. doi: 10.1300/J021v20n04_10
- Mupinga, D. M. (2005). Distance education in high schools: Benefits, challenges, and suggestions. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(3), 105-109. doi: 10.3200/TCHS.78.3.105-109
- Offir, B., Lev, Y., & Bezalel, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51(2008), 1172–1183. doi:10.1016/j.compedu.2007.10.009
- O'Lawrence, H. (2005, June). *A review of distance learning influences on adult learners: Advantages and disadvantages*. Proceedings of the 2005 Information Science and IT Education Joint Conference, Flagstaff, Arizona, USA.
- Orhan, A. (2016). *Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil dersi öğretim programının bağlam, giridi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Ormond, S. (2013). Student retention in distance education: Are we failing our students?. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 105-119. doi: 10.1080/02680513.2013.847363
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Özköse, H., Arı, S., & Çakır, Ö. (2013). Uzaktan eğitim süreci için SWOT analizi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 41-55

- Park, S., & Yun, H. (2017). Relationships between motivational strategies and cognitive learning in distance education courses. *Distance Education*, 38(3), 302-320. doi: 10.1080/01587919.2017.1369007
- Pearlman, B. (2010). Designing new learning environments to support 21 st century skills. In J. Bellanca & R. Brandit (Eds.), *21 st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 116–147). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Pilli, O., & Admiral, W. (2017). Öğrencilerin kitlesel açık erişim çevrimiçi derslerdeki kazanımları: Ders tasarımına yönelik bazı öneriler. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(1), 46–71.
- Rauch, P. (2007). SWOT analyses and SWOT strategy formulation for forest owner cooperations in Austria. *European Journal of Forest Research*, 126, 413-420. doi:10.1007/s10342-006-0162-2
- Ropp, M. M. (1999). Exploring individual characteristics associated with learning to use computers in pre-service teacher preparation. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(4), 402-424. doi: 10.1080/08886504.1999.10782262
- Rovai, A. P. (2003). A practical framework for evaluating online distance education programs. *Internet and Higher Education*, 6 (2003), 109–124. doi:10.1016/S1096-7516(03)00019-8
- Sancar Tokmak, H., Baturay, M., & Fadde, P. (2013). Applying the context, input, process, product evaluation model for evaluation, research, and redesign of an online master's program. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 273-293.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sezgin, M. E. (2009). Çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanan öğretim yazılımının bilişsel yüke, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sharp, J. H. & Huett, J. B. (2006). Importance of learner-learner interaction in distance education. *Information Systems Education Journal*, 4(46), 1-10.
- Shih, Y. C. D., & Yuan, Y. P. (2019). Evaluating an English elite program in Taiwan using the CIPP model. *THE JOURNAL OF ASIA TEFL*, 16(1), 200-219. doi: 10.18823/asiatefl.2019.16.1.13.200
- Shin, N., & Chan, J. K. Y. (2004). Direct and indirect effects of online learning on distance education. *British Journal of Educational Technology*, 35(3), 275–288.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. North Carolina: Information Age Publishing.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. Retrieved May 12, 2020, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf>

- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.) *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31–62). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183–1202. doi: 10.1016/j.compedu.2006.11.007
- Swanson, C. B. (1995). How technology in the chemistry classroom affects students' attitudes and motivation. *Teaching and Change*, 3(1), 63-75.
- The United Nations International Children's Fund (UNICEF). (2020). *Eğitim pasaportu platformu*. Retrieved May 02, 2020, from <https://unicefturk.org/yazi/egitimpasaportu>
- Tok, H., Özgan, H., & Döş, B. (2010). Assessing metacognitive awareness and learning strategies as positive predictors for success in a distance learning class. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 7(14), 123-134.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. doi: 10.1080/00220272.2012.668938
- Yalın, H. İ. (2008). *İnternet temelli eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yang, Y. T. C., Newby, T. J., & Bill, R. L. (2005). Using socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums in distance learning environments. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 163-181. doi: 10.1207/s15389286ajde1903_4
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publication
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yorgancı, S. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (2020). *Üniversitelerimizde küresel salgın sürecinde uzaktan öğretim uygulamaları anket sonuçları*. Retrieved May 21, 2020, from <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/uzaktan-ogretim-anketi.pdf>

Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (2020). *Yükseköğretimde uzaktan eğitim ve kalite güvencesi sistemi*. May 21, 2020, from <https://yokak.gov.tr/yuksekogretimde-uzaktan-egitim-ve-kalite-guvencesi-sistemi-123>

Zhang, J., Burgos, D., & Dawson, S. (2019). Advancing open, flexible and distance learning through learning analytics. *Distance Education*, 40(3), 303-308. doi: 10.1080/01587919.2019.1656151

Extended Summary

The Learning Efforts Beyond Time and Distance: A Participant-oriented Evaluation of Distance Education of Classroom Teaching by CIPP Model

Distance education offers students a learning environment as in face to face education, and students strive to obtain the academic attainments interactively or non-interactively. Kaya (2002) states that the distance education system is of two primary goals: increasing students' number of participation and academic success. In this sense, it is suggested that curriculum assessment plays a crucial role in determining the extent to which these objectives are achieved. The primary purpose of curriculum assessment is to reveal the current curriculum's status and describe its proficiency. The CIPP Model allows a holistic evaluation of a curriculum or system (context, input, process, and product). It was designed to search for answers to the following questions: "What should we do? How do we do this? Have we done it right? Moreover, did it work?" (Stufflebeam, 1971). The results are thought to become beneficial for many sections of society, such as administrators, policymakers, teachers, and parents (Stufflebeam, 2003). Moore and Kearsley (1996) indicate that the effective or ineffective application of a distance education program can be understood through a system evaluation. The study results revealed that the synchronized distance education in primary school teaching had advantages and disadvantages and provided learning opportunities. However, it is also stressed that there are barriers that may disrupt the learning process. The context, input, process, and output dimensions of the synchronized distance education were thoroughly examined using SWOT analysis.

Thus, all effectors' strengths and weaknesses of the learning process can be resolved by pre-service teachers, administrators, and lecturers. It is believed that the suggestions based on the findings related to the holistic evaluation results will contribute to the improvement of the systems. In this sense, answers to the following question are sought in the research:

- According to pre-service teachers, lecturers, and administrators, what are the strengths and weaknesses, advantages, and possible challenges of a distance education program regarding context, input, process, and output dimensions?

The research was of a single holistic case design, which is one of the qualitative research approaches. In such designs, there is only one case for analysis (Yin, 2011).

The study was carried out to determine whether the distance education program of an undergraduate program in a private university met the professional development needs of primary education teaching students in the spring term of 2019-2020 education year. The study sample consisted of 15 pre-service teachers, two administrators, and five lecturers.

The research data were collected through a demographic information form developed by the researcher, system/curriculum evaluation forms, focus group interviews, and reflective writings. Specific online systems were used to collect the data (Zoom, Google Meet, and Google Form). The data collection instruments consisted of questions that enabled examining "context, input, process, output" dimensions of the curriculum. Strengths and weaknesses, challenges, and advantages for each dimension were investigated separately. The effects of every dimension in the learning process were examined through SWOT analysis. The qualitative data obtained from all data sources were transformed into findings through the content analysis method. The selective coding technique was used for data analysis, and themes and codes were created accordingly.

The study findings included the perceptions related to professional development needs in distance education and evaluation of context, input, process, and output dimensions of distance education with SWOT analysis. Hence, it was observed that the perceptions of administrators, pre-service teachers, and lecturers regarding the professional development needs were classified under "*responsibility, multi-faceted professional development, enthusiasm, process, currency, and social context*" concepts.

The hardware and technology knowledge, lecturers' attitudes, favorable conditions of the learning environment, and a research-oriented curriculum efficiently empowered professional development. Besides, pre-service teachers' pre-learnings, motivation, technology acceptance, and adoption of active learning strategies reinforced learning with distance education. The advantages of distance education involved a place-free-education, the availability of interaction with different platforms, supportive attitudes of lecturers, the flexibility of the evaluation, distance education experiences on possible challenges in the future, timely termination of education term, and the right to receive an education.

On the other hand, insufficient hardware knowledge, the inadequacy of distance education for practice-oriented courses, lecturers' incapability to use the distance education system, improper presentation of teaching material, traditional teaching approaches, unfavorable conditions of the learning environment, negative perceptions and low motivation of pre-service teachers, and management and strategic plan problems were considered as the weaknesses of the distance education system. Besides, factors such as inequality of opportunity, lack of institutional infrastructure, security threats, negative learning environment, frequent application and possible results of traditional

teaching methods, and search for face-to-face education were among the learning barriers in distance education.

According to Sun, Tsai, Finger, Chen, and Yeh (2008), numerous factors impact students' learning via distance education, such as students, lecturers, courses, technology, program design, and environment. Pilli and Admiraal (2017) stated that prior knowledge and skills, motivation, teaching objectives, learning climate, and teaching techniques are essential in distance education. Özköse, Arı, and Çakır (2013) evaluated the distance education system in a university through SWOT analysis and suggested that place-and-time-free feature of distance education, the willingness of students and lecturers, and the need for higher education in the society are among the opportunities provided by distance education. Baylor and Ritchie (2002) suggested that teachers' and lecturers' use of technology in obtaining information may be affected by negative experiences while using computers outside of school. In their research, Sancar Tokmak, Baturay, and Fadde (2013) evaluated a course in a distance education program in terms of students' views and found problems related to lecturers' indifferent attitudes, lack of teaching materials and technical equipment, and unproductive interactions. Similarly, Eroğlu and Kalaycı (2020) assessed undergraduate students' opinions about the distance education system for online and compulsory foreign language courses. They revealed that the students did not find the course contents comprehensible and relevant with pre-learnings; they did not benefit from the teaching materials efficiently; they got bored during a lesson, and they expressed that the courses should include more interactive practice exercises. Those results are similar to the literature and highlight that the current primary education teaching-distance education system has strengths and weaknesses in meeting the professional learning needs. It is also understood that it offers pre-service teachers various opportunities and some threats and challenges during implementation. All the results suggest that distance education programs can be beneficial and productive in primary education teaching- undergraduate programs as long as necessary measures and improvements are made in context, input, and process dimensions in the teaching process.

In this study, the goal was to evaluate the impacts of distance education system on pre-service teachers' professional development needs by using the CIPP model in a primary education teaching program of a university in Turkey. Future studies can compare different programs or distance education systems in other countries, focusing on action research to specify and examine the core problems in-depth and produce permanent solutions.