

# COVID-19 SALGININDA ÖĞRETMENLERİN UZAK EĞİTİME İLİŞKİN DENEYİMLERİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Emine ÖNDER<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eonder@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6912-0383.

**Geliş Tarihi:** 30.08.2020 **Kabul Tarihi:** 08.04.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.787838

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, Covid-19 salgınında öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde karşı karşıya kaldıkları zorlukları ve öğretim kayıplarını azaltmak amacıyla başvurdukları uygulamaları incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 34 öğretmenden yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, salgın sürecinde öğretmenler eğitim ve öğretimi yürütürken erişim, öğretim süreci ve diğer kategorileri altında birçok zorlukla karşı karşıya kalmışlardır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tamamı, salgın sürecinde öğretim kayıplarının oluştuğunu düşünmektedir. Üçü hariç diğer katılımcılar, öğretim kayıplarını azaltmak amacıyla öğrenme eksiklerini tamamlama, pekiştirme, öğrenmeye istekli hale getirme ve destek kategorilerinde birçok uygulamaya başvurduklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19, Salgın, Öğretmen, Eğitim ve öğretimde karşılaşılan zorluklar, Öğretim kaybını azaltma.

## TEACHERS' EXPERIENCES ON DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC

### Abstract:

The purpose of the current study is to investigate the practices that teachers implemented in order to reduce the difficulties they faced in the educational and instructional process and to reduce learning losses of students during the Covid-19 pandemic. To this end, the study employed the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The data of the current study were collected by conducting structured interviews with a total of 34 teachers. The collected data were analyzed with content analysis. As a result of the study, it was found that the teachers encountered many problems during the pandemic process gathered under the headings of access, instructional process and others. All the teachers participating in the study think that learning losses occurred during the pandemic process. Except for three teachers, all the teachers stated that they conducted many practices to reduce learning losses that could be grouped under the categories of compensating for losses, reinforcing, making students willing to learn and support.

**Keywords:** Covid-19, Pandemic, Teacher, Problems Experienced in Education and Instruction, Reducing Learning Losses.

### Giriş

Bir salgının dünyayı tehdit etmesi yeni bir durum değildir. Geçmişte insanlık kara ölüm (veba), çiçek, İspanyol gribi, Asya gribi gibi birçok salgın ile karşılaşmıştır. Bu salgınlar milyonlarca insanın hayatını kaybetmesine neden olmuştur (Dewitte, 2014). Dünyada son oluşan salgın, 2019 Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde başlayan Covid-19'dur. Covid-19, solunum yolu ve fiziksel temas ile insandan insana çok hızlı bulaşabilen bir hastalıktır. Bu hastalık, kısa sürede hızlı bir biçimde yayılarak tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Çok hızlı bulaşma özelliğine sahip olan Covid-19, 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından salgın olarak ilan edilmiştir (Euronews, 2020).

Türkiye'de ilk Covid-19 vakası 11 Mart 2020'de teşhis edilmiştir. Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de ilk vakanın görüldüğü tarihten itibaren bu salgının halk sağlığı açısından oluşturduğu riski yönetebilmek için sosyal, ekonomik, siyasi, iktisadi, idari, hukuki, askerî, dinî ve kültürel alanlarda çeşitli önlemler alınmıştır. Bu görünmez düşmanla savaşmak ve yayılımı azaltmak amaçlı birçok sektörde olduğu gibi eğitim öğretimde de önemli değişikliklere gidilmiştir. Türkiye'de bu bağlamda ilk olarak 2020 Nisan'ında yapılması planlanan ara okul tatili öne çekilmiştir. Vaka

sayısındaki yükselme nedeniyle okulların kapalı kaldığı süre uzatılmıştır. Bir taraftan eğitimde sürdürülebilirliği sağlamak diğer taraftan teması azaltarak virüsün yayılma hızını durdurmak amacıyla alternatif eğitim uygulamaları devreye sokulmuştur. 23 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitime ara verilerek eğitim faaliyetlerinin dijital ortamda uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine karar verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2020).

Uzaktan eğitim, 300 yılı aşkın bir süredir faaliyet gösteren ilk olarak 1700'lü yıllarda mektupla başlayan bir yöntemdir. Bu yöntem yirminci yüzyılın ilk çeyreğinden sonra radyo ve televizyon gibi görsel ve işitsel araçlar yardımıyla asenkron olarak yürütülürken, 1990'lı yıllara bilişim tabanlı olarak hem daha yaygın hem de eş zamanlı olarak da kullanılmaya başlamıştır (Kırık, 2014). Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim imkânına sahip olmayan bireylerin (Berg ve Simonson, 2016) öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla geliştirilen alternatif bir eğitim öğretim uygulamasıdır. Uzaktan eğitim zaman ve/veya mekân olarak farklı ortamlarda bulunan öğretmeni ve öğrenciyi teknolojik araçlar kullanılarak aynı ortamda buluşturan planlı öğrenme ve öğretmedir (Moore ve Kearsley, 2011).

Yüz yüze eğitimden farklı bir yapıya sahip olan uzaktan eğitimin kendine özgü özellikleri vardır (Valentine, 2002). Bu eğitim yöntemi, mekân ve zaman açısından sunduğu esneklik nedeniyle eğitim hizmetinden daha geniş kitlelerin yararlanmasına imkân tanır. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim, bireylere kendi öğrenme hızı ve biçimine göre öğrenme kolaylığı sağlar. Ayrıca, uzaktan eğitim fırsat ve imkân eşitliği, eğitimin maliyetinin düşüklüğü ve beklenmedik durumlara ya da ihtiyaçlara göre kolayca güncellenebilir olması açısından yüz yüze eğitime göre avantajlı görülmektedir (Mupinga, 2005).

Uzaktan eğitimde fiziksel olarak aynı mekânı paylaşma zorunluluğunun olmaması yüz yüze eğitimden daha farklı araç, gereç ve uygulamaları kullanmayı zorunlu kılar. Uzaktan eğitimin gerektirdiği teknolojileri, uygulamaları bilme ve kullanma yeterliğini gerektirir. Teknolojiyi içerik ve pedagoji bilgisi ile birleştirebilme, bir diğer ifadeyle, teknolojik içeriği hazırlama ve hazırlanan bu içeriğin nasıl sunulacağı bilgisine sahip olma uzaktan eğitimde önemlidir (Öztürk ve Horzum, 2011). Dolayısıyla öğrenenlerin veya öğretenlerin internet, bilgisayar ve uzaktan eğitim için ihtiyaç duyulan ekipmanlara sahip olmaması ve kullanma yeterliğine veya teknoloji okuryazarlığına yönelik eksiklikleri uzaktan eğitimin sağladığı avantajlardan faydalanma durumunu etkileyebilmektedir. Eğitim paydaşlarının yeterli teknolojik becerilere sahip olduğu ve bu eğitime erişim sıkıntısının olmadığı varsayılsa bile özellikle küçük yaş gruplarında, küçük sınıflarda, uygulamaya dönük derslerde uzaktan eğitimde bazı zorluklarla karşılaşılabilirdiği belirtilmektedir (Kaya, 2002). Bunun dışında, uzaktan eğitimde planlama, kontrol ve değerlendirme gibi eğitim süreçleri büyük oranda öğrenenin sorumluluğunda olduğundan öz düzenleme eksikliği uzaktan eğitimde başarısızlığı getirebilmektedir (Bartolome ve Steffens, 2015; Kaya, 2002).

Araştırma sonuçları; ortam iyi tasarlandığında, uygun yöntem ve teknoloji kullanıldığında, etkili bir iletişim ağı oluşturulduğunda uzaktan eğitimin iyi tasarlanmış bir sınıf ortamında yürütülen yüz yüze eğitim kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Cavanaugh ve diğerleri, 2004; Todhunter, 2013; Ward, Peters ve Shelley, 2010). Bu açılardan oluşan herhangi bir olumsuzlukta ise uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumların ortaya çıkacağı, öğrencinin sistemde kalmasının veya devamın sağlanamayacağı ve öğrenme kayıplarının oluşacağı belirtilmektedir (Alper, 2020).

Oluşturduğu olağanüstü koşullar nedeniyle Covid-19 salgınında, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitime ani ve benzeri görülmemiş bir boyutta geçilmiştir. Bu hızlı geçiş, öğrencinden velisine öğretmeninden okul müdürüne kadar tüm eğitim paydaşlarını alışık olmadıkları, daha önce deneyimlemedikleri, bilgi ve becerilerin olmadığı uzaktan eğitim uygulamaları ile karşı karşıya bırakmıştır. Salgın sürecinde, normalleşme kapsamında zaman zaman seyreltilmiş olarak yüz yüze eğitime dönme girişimlerinde bulunulsa da yeni salgın dalgası okulların tekrar kapatılmasına neden olmuştur. Salgının başlangıcından bir yıla yakın bir zaman geçmiş olmasına rağmen tüm eğitim kademelerinde tam zamanlı olarak yüz yüze eğitime ne zaman geçileceği hala netlik kazanmamıştır. Üstelik uğradığı mutasyonlar nedeniyle Covid-19 virüsünün bulaşıcılık özelliği daha da artmıştır. Ayrıca hastalığın henüz kesin ve sonuç veren onaylanmış bir tedavisi de yoktur. Tüm bunlar göz önüne alındığında bir süre daha eğitim öğretim faaliyetlerin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesinin ihtimal dâhilinde olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra Arkan’ın (2020) ifadesine göre küresel ısınma, değişen beslenme alışkanlıkları ve küresel boyutta giderek artan insan hareketliliği gibi nedenlerle yakın gelecekte farklı ölçeklerde salgınların yaşanacağı da öngörülmektedir. Bu öngörü, ilerleyen süreçte de uzaktan eğitim uygulamalarına başvurulabileceği olasılığını desteklemektedir. Bu bakımdan, neredeyse öğretmenlerin ve öğrencilerin tamamının ilk kez deneyimledikleri uzaktan eğitim sürecine dair araştırmaların yapılması önemlidir. Konuyla ilgili yapılacak araştırmalar, öğrenenlerin ve öğretenlerin karşı karşıya kaldıkları zorlukların bilinmesi, salgın sürecinde misyonunu dijital ortamda gerçekleştirmeye çalışan eğitimin nasıl etkilediğinin anlaşılması açısından önemlidir. Yine yapılacak araştırmalar, bir taraftan mevcut durum tespiti için gerekliken diğer taraftan geleceğe yönelik alınması gereken tedbirler, yapılması gerekli görülen düzenlemeler ve yeni ihtiyaçlara göre alınacak kararlar için politika oluşturuculara rehberlik edecektir. Karşılaşılan zorlukların öğretim kayıplarının oluşmasına neden olabileceği gerçeği göz önüne alındığında yeni neslin gelişimi ve eğitimi açısından oluşabilecek kayıplarının azaltılması bakımından bu ve benzeri araştırmaların değerli olduğu düşünülmektedir.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgınında öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde karşı karşıya kaldıkları zorlukları ve öğretim kayıplarını azaltmak amacıyla başvurdukları uygulamaları incelemektir. Araştırmada bu temel amaç kapsamında,

Covid-19 salgınında eğitim öğretim faaliyetini yürütürken i) öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir, ii) öğretmenler öğretim kayıplarını azaltmak için neler yapmışlardır? sorularına yanıt aranmıştır.

### **Yöntem**

#### **Araştırma deseni**

Bu çalışmada, öğretmenlerin Covid-19 salgınında eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin deneyimlerini anlamak amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. İnsan deneyimlerini incelemek için uygun bir desen olan olgubilim deseni (Merriam, 2013), bireylerin belli bir kavrama ya da olaya, olguya ilişkin deneyimlerini veya algılarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

#### **Çalışma grubu**

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmacının görev yaptığı anabilim dalında lisansüstü eğitime kayıtlı olup herhangi bir devlet okulunda çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenler çalışma kapsamına alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmada toplam 34 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin 23'ü kadın, 11'i erkektir; 11'i ilköğretim, 16'sı ortaokulda, 7'si ise lisede görev yapmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğretmenler en az bir en fazla 19 yıllık kıdeme sahiptir. Katılımcıların 11'i sınıf, 5'i Türkçe ve matematik, 3'ü fen bilgisi öğretmenidir. Sosyal bilgiler, Türk dili, okul öncesi, görsel sanatlar ve özel eğitim alanlarından ise 1'er öğretmen çalışma kapsamındadır.

#### **Veri toplama aracı**

Araştırmada, veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Soru formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini, ikinci bölümünde ise öğretmenlerin salgın sürecinde uzak eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Görüşme formu hazırlanırken araştırmanın amacına yönelik üç soru hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların araştırmanın amacına uygunluğunu belirlemek amacıyla ikisi eğitim bilimleri, biri dil bilimi olmak üzere üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlarının görüşü doğrultusunda bir soru görüşme formundan çıkarılmış, bir soruda da kısmi değişikliğe gidilmiştir. Daha sonra çalışma grubunda olmayan iki öğretmenden taslak soru formunu doldurmaları istenerek sorular kapsam ve biçim açısından değerlendirilmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

#### **Veri toplama süreci**

Araştırmada veri toplama süreci, çalışmanın yapıldığı üniversiteden araştırma izninin (17/06/2020-E.34872) alınmasıyla başlamıştır. Katılımcıların sürecin tamamını deneyimlemeleri arzu edildiğinden araştırma verileri, eğitim öğretim yılı tamamlan-

dıktan sonra 20-30 Haziran tarihlerinde Google form aracılığı ile toplanmıştır. Bağlantı (link) araştırma kapsamındaki öğretmenlere e-posta ile gönderilmiş ve öğretmenlerden gönüllülük esasına göre formdaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Cevaplanan formların çıktısı alınarak analiz gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin analizi**

Araştırmada veri analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre içerik analizi, veriler içinde saklı olabilecek gerçekleri, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde açıklamaktır. İçerik analizinde i) verilerin kodlanması, ii) temaların bulunması, iii) kodların ve temaların düzenlenmesi ve iv) bulguların tanımlanması ve yorumlanması adımları takip edilir.

Araştırmada, içerik analizi için öncelikle doldurulmuş formların çıktısı alınmış ve detaylı bir okuma ile araştırma konusuyla alakalı anlamlı bölümler belirlenmiştir. Bu bölümler anlamını en iyi tanımlayan sözcük, kavram veya cümle aracılığı ile isimlendirilmiştir. Daha sonra farklı zamanlarda iki okuma daha yapılarak anlamlı bölümler ve bölüm tanımlamaları gözden geçirilerek kodlama işlemi tamamlanmıştır. Kodların benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak, birbiriyle ilişkili olabilecek kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş, bir başka ifade ile tematik kodlama yapılmıştır.

Büyüköztürk ve diğerlerine göre (2008) içerik analizinin güvenilirliği büyük oranda kodlama sürecine bağlıdır. Bu sebepten başka bir uzmandan verileri kodlaması istenmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın önerdiği güvenilirlik formülü aracılığıyla kodlama güvenilirliği hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamada uyum yüzdesi %92 olarak bulunmuştur. Nitel araştırmalarda uyum yüzdesinin en az %70 olması yeterli görüldüğünden araştırmanın kodlama güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 2016).

Tematik kodlama yapılırken, temaların altındaki verilerin kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı yani iç tutarlılık, temalar birbirinden farklı olmakla birlikte kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı yani dış tutarlılık dikkate alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre araştırma soruları veya alt problemleri genel temalar olarak düşünülebilir. Bu araştırmada da bu anlayış benimsenmiştir. Bulguların yorumlanmasında gerekli olduğu durumlarda katılımcı görüşlerinden birebir alıntılar verilmiştir. Böylece elde edilen bulguların okuyucuya ilk elden ulaştırılması hedeflenmiştir. Birebir alıntılar yapılırken gizliliği sağlamak amacıyla görüşüne başvuru alan öğretmenler Ö1, Ö2, ...Ö34 şeklinde kodlanmıştır.

### **Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları**

Bu çalışmada, araştırmanın niteliğini artırabilmek için Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen stratejiler kullanılmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yüz yüze görüşmelerde katılımcıların tedirgin olması karşılaşılan bir durumdur (Berg ve Lune,

2019). Bu bakımdan verilerin Google form aracılığı ile toplanması, kimlik gizliliği açısından sağladığı avantaj nedeniyle, katılımcıların soruları daha samimi bir biçimde yanıtlaması ile sonuçlanabilir. Bununla birlikte, form üzerinden veri toplamak, araştırmacıya ulaşılabilirliğini sınırlandırdığından sorular ile ilgili açıklama, danışma ve yardıma gereksinim duyulduğunda kolaylıkla araştırmacı ile iletişime geçilebilecek eposta adresi ve telefon numarası formda paylaşılmış ve katılımcıların sorularını, tereddütlerini iletmekte çekinmemeleri açık bir şekilde belirtilmiştir. Bunlar araştırmanın iç geçerliliği ve inandırıcılığı açısından önemlidir. Bunun yanında tematik kodlama yapılırken kodların temalar ile uyumu, temaların birbirini kapsamaması ancak anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı incelenerek bütünlüğe özen gösterilmiştir. Uzman incelemesine başvurulmuştur. Dış geçerliliğini yani aktarılabilişliğini sağlamak için araştırmada takip edilen aşamalar ayrıntılı ve açık bir şekilde betimlenmiştir. Yorum katmadan verinin doğasına sadık kalınarak bulguların okuyucuya ilk elden aktarılmasını sağlamak amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği yani tutarlık ve teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla, veri toplama aracının geliştirilmesinden uygulanmasına, verilerin toplanmasından çözümlenmesine kadar çalışmanın her aşamasında araştırmacı tutarlı davranmak, nesnel tutum sergilemek, yanlı davranmamak için özen göstermiştir. Araştırmanın ham verileri ve analiz aşamasında yapılan kodlama vb. notlar ve dokümanlar gerektiğinde incelenmek üzere saklanmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmada bulgular, “öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar”, “öğretim kayıplarını azaltmak için yapılan uygulamalar” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

#### **Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar**

Covid-19 salgınında eğitim öğretim faaliyetini yürütürken herhangi bir zorlukla karşılaştınız mı cevabınız evet ise bunlar ne gibi zorluklardı sorusuna yönelik katılımcı cevapları incelendiğinde, bu süreçte öğretmenlerin i) erişim, ii) öğretim süreci, iii) diğer kategorileri altında toplanan bazı zorluklarla karşı karşıya kaldıkları anlaşılmıştır. Bu kapsamdaki bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları zorluklar	Erişim ile ilgili zorluklar	Donanım ve/veya ağ bağlantısı eksikliği	29
		Düşük katılım	17
		Teknoloji okuryazarlığı ile ilgili yetkinlik	9
		Alt yapı yetersizliği	9
	Öğretim süreci ile ilgili zorluklar	Teknolojiyi eğitime entegre etme	17
		Ölçme ve değerlendirme	13
		Sınıfta disiplini/otoriteyi/kontrolü sağlama	7
		Sınıf içi etkileşimi sağlama	6
		Öğrenciyi motive etme	6
		Alan/branşın oluşturduğu dezavantaj	6
	Diğer Zorluklar	İletişim	6
		Veli ilgisi	5
		Artan iş yükü	3

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun erişim zorluğu ile karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda zorluk yaşadığını belirten öğretmenlerin büyük bir kısmı (f:29) bu durumu donanım ve/veya ağ bağlantısı kısıtı ile açıklarken bazıları (f:17) bunun herhangi bir kısıttan değil öğrencinin derse katılmamasından, yani düşük katılımdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bazılarında (f:9) göre kendilerinin ve diğer eğitim paydaşlarının dijital becerilerinin yeterli olmaması, bir kısmına (f:9) göre ise alt yapı yetersizliği gibi teknik sorunlar erişim zorluğu ile karşılaşmaları ile sonuçlanmıştır. Erişim zorluğu yaşadığını belirten bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Bazı öğrencilerin evinde internet olmadığı ya da sınırlı olduğu için ödevlerimi, yönergelerimi ulaştırmakta ve öğrencilerin canlı derse bağlanmasında çok zorluk çektim” (Ö19)*

*“Teknik açıdan donma, yayımdan kopma, sistemden düşme, ses gelmeme ya da sisteme hiç girememe gibi zorluklarla karşı karşıya kaldım. Bu durum zaman zaman öğrenciyi erişimimi engelledi.” (Ö11)*

*“Köyde öğretmenlik yapıyorum ve birinci sınıfları okutuyorum. Öğrencilerin dijital becerileri yeterli değil; velilerin de teknolojiye hâkim oldukları söylenemez. Bunlar benim için erişim zorluğu oluşturdu.”*



*“Öğrencilerin çoğuna erişemedim; çünkü katılım oldukça düşüktü. Donanımsal ve ağ bağlantı sıkıntısı olmayanların bile çoğu canlı derslere katılmadı. Uzaktan öğretim %25- %30 öğrenci ile devam etti. Ayrıca canlı derslere katılma bile öğrencilerin bazıları dersleri ya yatağında, ya da kanepede yatarak izledi. Bu durumda nitelikli bir erişimden söz edilebilir mi?”*

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun öğretim süreci ile ilgili bazı zorluklarla karşı karşıya kaldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bazı öğretmenler (f:17) teknolojiyi eğitime entegre etmede zorluk yaşarken, bazıları (f:13) öğrenme eksikliklerini belirlemede, yani ölçme ve değerlendirmede, bazıları (f:7) ise sınıfı kontrol etme veya derste disiplini sağlamada zorluk yaşadıklarını dile getirmiştir. Bazı katılımcılar (f:6) sınıf içi etkileşimi sağlamada, bir kısmı (f:6) öğrencide öğrenme arzusu oluşturmadaki, onun derse ilgisini çekmede, kısacası motivasyonu sağlamada zorlandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları (f:6) ise bu süreçte öğretimin yönetimi ile ilgili yaşadıkları zorlukları, alanlarının/branşlarının (örneğin özel eğitim) doğası gereği öğretimin uzaktan eğitim yoluyla yürütmenin neredeyse imkânsız olmasına bağlamıştır. Öğretimin yönetimi kapsamında karşılaşılan zorluklara ilişkin örnek katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Bu süreçte teknolojiyi kullanarak çocukların ilgisini çekecek öğrenme etkinliğine yönelik dijital içerik hazırlamada ve geliştirmede zorluk yaşadım diyebilirim.”*

*“LGS gibi zorlu bir sınava hazırlanan öğrencilere uzaktan matematik dersini anlatmak beni oldukça zorladı. Özellikle detaylı anlatım gerektiren soruları uzaktan anlatmak yaşadığım zorluk arasındadır.”*

*“Öğrenci neyi biliyor; neyi bilmiyor ya da ne kadar biliyor? Bu soruların yanıtlamak bu süreçte en zorlandığım konulardan biri oldu.”*

*“Eğitim yüz yüze olmadığından kontrol öğretmenlerden çok öğrenciye ve veliye kaydı, öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi azaldı, benim için sınıf ve öğrenci kontrolü zorlaştı.” “Online eğitimlerde öğrenciler derse katılma bile hem öğrencilerin birbiri ile hem de öğrenci öğretmen arasında etkileşimi sağlamak oldukça zor oldu.”*

*“Veliler ve biz öğretmenler çocukları derslere motive etmede oldukça zorlandık. Pandemi sürecinde öğrenciler tatilde olduklarını düşünüp ders çalışmak istemediler; çoğu öğrenci derslere ilgi göstermedi.”*

Tablo 1 incelendiğinde, Covid 19 salgınında diğer kategorisi altında zorluk yaşayan katılımcılardan bazıları (f:6), veliler ile iletişime geçmekte zorlandığını ve çoğu veliye ulaşamadığını belirtirken bazıları (f:3) artan iş yüküne değinmiştir. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcılardan bazıları (f:3) ise velilerin aşırı ilgisinin/ilgisizliğinin kendisini zorladığını ifade etmiştir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*“Öğrenci velilerin çoğu ile iletişim kurmakta zorlandım. İletişime geçemediğim birçok veli oldu; geçebildiklerim ile de kaliteli iletişim kurduğumu söyleyemem”* (Ö20)

*“Pandemi sürecinde 7/24 çalışıyor gibiyiz. Gece gündüz arayan öğrenciler, veliler var. Eğitim öğretimin sınıfta sürdürüldüğü duruma göre çok daha yoğun. Yönetim, veli, öğrenciden gelen farklı talep ve beklentilerle baş etmek zorunda kaldım”* (Ö13)

*“Bu süreçte bazı veliler tamamen ilgisizken, tatil modunda çocuklarını takip etmezken bazıları kendi çocuklarına daha çok zaman ayırmam, özel olarak ilgilenmem yönünde baskı uyguladı diyebilirim.”* (Ö6)

### **Öğretim kayıplarını azaltmak için yapılan uygulamalar**

Covid-19 salgınında öğretim kaybı oluştu mu, oluştu ise kaybı azaltmak için ne gibi uygulamalara başvurduunuz sorusuna yönelik katılımcı cevapları incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının bu süreçte öğretim kayıplarının oluştuğunu düşündüğü görülmüştür. Üç katılımcı dışında diğerlerinin öğrenme kayıplarını azaltmak amacıyla bazı uygulamalara başvurduğu anlaşılmıştır. Öğretim kayıplarını azaltmak kapsamında herhangi bir uygulamaya başvurmadığını belirten katılımcılardan ikisi bunun nedenini alan sınırlılığı, biri ise mesleki yetkinlik ile ilişkilendirmiştir. Bu konuyla ilgili görüşünü Ö10 ve Ö21 aşağıda verilen cümlelerle açıklamıştır:

*“Pek çok öğretmen gibi daha önce deneyimlemediğim bir durum ile karşı karşıya kaldım. Ne hizmet öncesi ne de hizmet içi eğitim kapsamında böyle bir kriz ile nasıl baş edileceğine dair yeterli bir eğitim aldığımı da söyleyemem. Dolayısıyla oldukça hazırlıksız yakalandım, sadece yapmak zorunda olduklarım ne ise onları yerine getirdim diyebilirim. Öğretim kayıplarını engellemek için ek bir uğraş veremedim.”* (Ö10)

*“İstedim; ama alanım nedeniyle öğretim kayıplarını azaltmak için elimden çok bir şey gelmedi.”* (Ö21)

Öğretim kayıplarını azaltma bağlamında girişimde bulunduğunu belirten katılımcıların başvurdukları uygulamalara ilişkin bulgular Tablo2’de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin i) öğrenme eksiklerini tamamlama, ii) pekiştirme, iii) öğrenme isteğini artırma, iv) destek verme kategorileri altında öğretim kayıplarını azaltmaya yönelik girişimlerde buldukları görülmektedir. Öğrenme eksikliklerini giderme amaçlı girişimlerde bulunan öğretmenlerin çoğu (f:19), ek ders/etüt gibi uygulamalara başvururken bazıları (f:18) öğrenme eksiklerini tamamlamada ulaşılabilir bir öğretmen olmanın önemine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise (f:6) öğrencilerinin ailelerini eğitim sürecinin aktif ögesi haline getirmeyi, onların çocuklarının eğitiminde sorumluluk üstlenmesini sağlayarak öğrenme kayıplarını azaltmaya çalıştığını belirtmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Öğretim Kayıplarını Azaltmak İçin Başvurdıkları Uygulamalar

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretmenlerin öğretim kayıplarını azaltmak için başvurdukları uygulamalar	Öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik uygulamalar	Ek ders/etüt vb. yapma	19
		Ulaşılabilir öğretmen	18
		Velilere sorumluluk verme	6
	Pekiştirmeye yönelik uygulamalar	Ödev verme	16
		Tekrar etme	5
	Motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar	Canlı derse devam takibi	5
		Ödüllendirme	3
		Ölçme ve değerlendirme uygulamaları	2
	Destek verme	Materyal ve doküman desteği verme	14
		Teknoloji okuryazarlığı açısından destek olma	4

Öğrenme eksikliklerini tamamlama yönünde girişimde bulunduğunu ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Öğrencilerimde oluşabilecek kayıpları, zoom, teamlink vb. üzerinden yaptığım ek canlı dersler aracılığı ile azaltmaya gayret ettim.” (Ö2)*

*“Öğrencilerin eksikliklerini online derslerde fark ettiğimde online birebir etüt yaparak bu süreci eksiksiz atlatmaya çalıştım.” (Ö11)*

*“Zoomdan veli toplantıları yaptım. Bu toplantılarla öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi edindim; öğrenme eksikliklerini belirledim. Öğrencilerimin eksik olduğu ve ailelerin yardımcı olamadığı alanları belirledim. Bu konularla ilgili annelere ders anlattım; onları yönlendirdim. Aileleri işe dâhil ettim. Uzanamadığım yerlere onların erişmesini sağladım.” (Ö7)*

*“Çeşitli uygulamalardan yararlanarak takıldıkları yerlerde öğrencilerin 24 saat bana rahatlıkla ulaşmalarına ve sorularını yöneltmelerine olanak sağladım.” (Ö14)*

Öğrenme kayıplarını azaltmak için pekiştirmeye yönelik uygulamalara başvuran öğretmenlerden çoğu (f:16) ödev vermeyi tercih ederken, bir kısmı (f:5) konu tekrar yapmıştır. Bu doğrultuda görüş bildiren bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*“Öğrenci öğrendim sanır; ancak tekrarlamadığında unuttur gider. Bunun için konuları tekrar ettim; eski konuları kısa notlar halinde tekrar tekrar paylaştım ki kayıplar azalsın.” (Ö15)*

*“Öğretme kayıplarını ödev yoluyla azaltmaya çalıştım. Eba ve oluşturduğum whatsapp grupları üzerinden ödevler verdim. Verdiğim ödevlerle ilgili gece gündüz demeden 24 saat bireysel dönütler vererek kayıpları önlemeye çalıştım”* (Ö12)

Bazı öğretmenler, motive olmadan birisine herhangi bir şeyi öğretmenin zor olduğuna vurgu yaparak öğretim kayıplarını azaltmak için öğrencilerinin öğrenme isteğini artırmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerden bir kısmı (f:3) öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için ödüllendirmeyi kullanırken bazıları (f:5) takibin okuldan ve dersten öğrencinin kopmaması için önemli ve gerekli olduğuna dikkat çekerek öğretim kayıplarını azaltmak için öğrencilerin canlı derslere düzenli olarak katılıp katılmadıklarını takip ettiğini ifade etmiştir. İki öğretmen ise ölçme değerlendirilmenin, öğrenme eksiklerini belirlemede önemli olduğu kadar derse yönelik ilgiyi de artırdığını, bu nedenle quiz vb. ölçme değerlendirmeye yönelik uygulamalar aracılığıyla öğretim kayıplarını azalmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bu kategori kapsamında örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Öğrencilerimin yaptıkları çalışmalardan en iyilerini seçerek online öğrenci ve veli oylamasına açtım. İlk üçe giren çalışmaları Bilsem matematik grubu instagram hesabından paylaştım. Böylece öğrencilerimin motive olmalarını ve daha iyi ürünler çıkarmalarını hedefledim.”* (Ö11)

*“Öğrencilerin canlı derslere düzenli olarak katılıp katılmadıklarını takip ettim. Düzenli olarak katılan ve iyi iş çıkaran öğrencilerin evlerine minik hediyeler gönderdim”* (Ö9)

*“Belirli aralıklarla çevrimiçi interaktif quizler yaparak öğrencilerimin derse karşı daha ilgili olmalarını hedefledim. Çünkü ilginin kayıpları daha azaltacağımı düşünüyorum.”* (Ö7)

Bazı öğretmenlere göre, uzaktan eğitim de dijital ekipmanları kullanma yetkinliği öğretimin hedeflerine ulaşmasında oldukça önemlidir. Bu nedenle, bu öğretmenler hem öğrencilerine hem de velilerine teknoloji okuryazarlığı açısından verdikleri destek ile öğretim kayıplarını azaltmayı amaçladıklarını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise (f:14) öğrencilerin öğrenme materyallerine/dokümanlarına erişimlerini sağlayarak öğretim kayıplarını azaltmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu doğrultuda görüş beyan eden katılımcılardan bazılarının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Akademik kaybı azaltmak için teknoloji kullanımında zorluk yaşayan öğrencilerime ve velilerime yardımcı oldum. Sisteme nasıl girebilecekleri, online kaynaklara nasıl ulaşabilecekleri vb. açılardan”* (Ö21)

*“Whatsapp veli grubundan öğrencilere ders içeriklerine yönelik dokümanlar gönderdim. Konu anlatım videoları, kelime listeleri ve alıştırmalar yolladım. Bu materyalleri, dijital alt yapı erişimi sınırlı olan öğrencilerime çıktı olarak ulaştırdım. Bu şekilde kayıpları azaltmaya çalıştım.”* (Ö6)

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 salgınında hem eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların, hem de öğretim kayıplarını azaltmak için öğretmenlerin başvurdukları uygulamaların incelendiği bu çalışmada, bulguların tartışılması okunabilirliği artırmak amacıyla, bulgularda olduğu gibi, iki başlık altında sunulmuştur.

### Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin sonuçların tartışılması

Araştırma sonucuna göre Covid-19 salgınında öğretmenler eğitim-öğretimi yürüten erişim, öğretim süreci ve diğer kategorileri altında birçok zorlukla karşı karşıya kalmışlardır. Öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını erişimsel zorluklar yaşamıştır. Konuyla ilgili birçok çalışmada da bu hususa dikkat çekilmiştir (Chang ve Satako, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Giannini ve Lewis, 2020; Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök, 2020; Türker ve Dündar, 2020). Örneğin Giannini ve Lewis'e (2020) göre salgın sürecinde erişim ile ilgili zorluklar ortaya çıkacaktır ve bu bağlamda yaşanan zorluklar öğrencilerin eşit eğitim almaları konusunda sıkıntılara neden olabilecektir. Benzer şekilde Chang ve Satako (2020) ile Türker, (2020) de bu salgının eğitim üzerinde oluşturduğu en önemli sorunlardan birinin teknoloji tabanlı öğrenmeye erişim olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın sonucunun alanyazınla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kesintisiz ve sorunsuz bir uzaktan eğitim için güçlü teknolojik altyapı bir gerekliliktir. Aksi takdirde, ağının yoğun olduğu zamanlarda erişimde yavaşlama veya erişilememe durumu ortaya çıkabilir (Süral, 2015). Bunun yanında, uzaktan eğitimde öğrenme sürekliliği internet ve bilgisayar okuryazarlığına bağlıdır (Gürol ve Sevinç, 2004). Diğer türlü Anderson'un (2020) belirttiği gibi cihaz veya güvenilir internet bağlantısına ve/veya çevrimiçi öğrenme için gerekli dijital okuryazarlık seviyesine sahip olmama erişim eşitsizliklerine yol açabilir. Bakanlık bu gibi sebeplerden kaynaklı erişim engellerini önlemek amacıyla bazı tedbirler almıştır. Örneğin öğretmenler için EBA kullanım simülasyonları, veliler için de ağı ilişkin ayrıntılı bilgilendirme videoları hazırlamıştır. Öğrencilerin öğretmenleri ile ağının kopmaması için "eba.gov.tr" üzerinden oluşturulan gruplar aracılığı ile öğrencilerin kendi öğretmenleriyle yazışabilmelerine ve bilgi paylaşımında bulunabilmelerine imkân tanınmıştır. Her öğrenciye ve öğretmene belli bir kota dâhilinde ücretsiz ağ bağlantısı verilmiştir. Tüm öğrencilerin yeterli donanuma sahip olamayabileceği göz önünde bulundurularak Eğitim Bilişim Ağının (EBA) dışında ulusal televizyon kanalları da bu amaç için kullanılmıştır (MEB, 2020). Öğrencilerin herhangi bir yerden oturum açmalarını sağlamak için farklı çevrimiçi öğrenme ve yayın platformları kullanılmıştır. Ancak alınan bu önlemlere rağmen i) salgın sürecinde yaklaşık 18 milyon öğrencinin dijital ortamda öğrenim görmesine bağlı aynı anda binlerce kullanıcının sisteme yüklenmesi, ii) Türkiye'deki öğrencilerin %20'sinin internete, %5'inin televizyona erişim kısıtının olması (Aktaş Salman, 2020), iii) erişim için bazı öğrencilerin aile büyüklerinin cep telefonunu kullanma zorunlulu-

ğu (Aktaş Salman, 2020), iv) öğreten, öğrenen ve veliler arasında teknolojik araçların kullanımı konusundaki yeterlik farklılıkları (Türker ve Dünder, 2020; Yılmaz, Mutlu ve Doğanay, 2020), v) uzaktan ders saatlerinin örgün eğitime oranla oldukça sınırlı tutulması ve yürütülen derslerin genellikle temel dersleri kapsamaması, vi) öğrencilerin bu derslere yeterince ilgi göstermemesine bağlı katılım düşüklüğü salgında öğretmenlerin erişimsel zorluk yaşamalarına yol açmıştır.

Covid-19 salgınında öğretmenler e-ders sunumu, e-ders içeriği/materyali hazırlama, öğrenciyi derse dâhil etme, motivasyonu yükseltme, ölçme ve değerlendirme, disiplini/kontrolü, sınıf içi etkileşimi sağlama gibi öğretim sürecine yönelik zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır. Öğretmenlerin salgın sürecinde öğretim süreciyle ilgili zorluk yaşadıkları durumlar sınıf ortamında bile kolay değildir. Buna, birde uzaktan eğitimin sınırlılıkları eklenince öğretim süreci daha karmaşık olacaktır. Çünkü özellikle küçük yaş gruplarında ve sınıf seviyelerinde, uygulamaya dönük derslerde uzaktan eğitimin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi zordur (Kaya, 2002; Özköse, Arı ve Çakır, 2013). Bu eğitimdeki mekan ve/veya zaman açısından bağımsızlık derslerin genelde teoriyle sınırlı kalmasına yol açtığından beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesi uzaktan eğitimde kolay değildir. Uzaktan eğitimde öğreten ve öğrenen arasındaki mesafe açıklığı, öğrencinin öğretmenle ve diğer öğrencilerle arasındaki iletişimi sınırlandırır; öğretme ortamında etkileşim eksikliği oluşturur; grup çalışması ya da toplu etkinlik yapmayı olanaksız kılar; öğretim sürecinin gözlemine izin vermez; sınıf kontrolünü zorlaştırır. Ayrıca, uzaktan eğitimde motivasyonunun sağlanması daha zor olması karşın motivasyonun azalması da bir o kadar kolaydır (Kaya, 2002). Bu bakımdan uzaktan eğitimde öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili zorluk yaşamalarının şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Konuya yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlarla karşılaşmaktadır. Örneğin Alper (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, salgın sürecinde öğretmenlerin öğretim materyallerini hazırlama, dijital ders içeriğini oluşturma, istediği yöntemi ve tekniği kullanma, dikkati derse çekme, öğrenciden dönüt alma, iletişim kurma ve değerlendirme yapma gibi öğretimin yönetimiyle ilgili konularda zorlandıkları anlaşılmaktadır (Alper, 2020).

Uzaktan eğitimin sınırlılığının dışında, Covid-19 salgınında katılımcıların öğretim süreciyle ilgili zorluk yaşamalarının en önemli nedeni, öğretmenlerin düşük teknolojik eğitim yeterliğine sahip olmamaları olabilir. Araştırmadaki katılımcıların çoğu, kendilerini sadece teknoloji okuryazarlığı açısından değil; teknolojiyi eğitimle bütünleştirme bağlamında da yetersiz görmektedir. Türker (2020) de bu doğrultuda benzer sonuçlara ulaşmıştır. Oysa Figg ve Jaipal (2009) göre son yüzyılın öğretmenleri, teknolojiyi hem konu alanının hedeflerine veya öğrenme çıktılarına ulaşmada uygun kullanma hem de teknolojik aracın pedagojik pratik ve stratejilere uygunluğu bilgi ve becerilerine sahip olmalıdır. Teknolojinin eğitime entegrasyonu ile ilgili çalışmalara göre bir öğretmen içeriğe göre öğretme bilgisinin nasıl uygulanacağını, teknolojik aracın pedagojik imkân ve sınırlılıklarını, farklı teknolojik araçların kullanımında öğ-

renme ve öğretmenin nasıl değiştiğini, hangi içeriğe hangi teknolojinin daha uygun olduğunu ve bu teknolojinin nasıl kullanılacağını bilmelidir (Koehler ve Mishra, 2009). Bu ise teknolojik içerik bilgisi, pedagojik içerik bilgisi, teknolojik pedagojik bilgisini ve bu bilgilerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan teknopedagojik eğitim yeterliğine sahip olmayı gerektirmektedir (Şimşek, Demir, Bağçeci ve Kinay, 2013). Bu durumda, uzaktan eğitim ve teknopedagojik eğitim yeterliği birlikteliğinin uzaktan eğitim aracılığıyla yapılan öğretimin niteliği için kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimde öğretim süreciyle ilgili yaşanan zorlukların teknopedagojik yeterlikten bağımsız olamayacağı ifade edilebilir.

Araştırmada, Covid-19 salgınında öğretmenler, diğer zorluklar kategorisi altında iletişime geçme, iş yükü artışı ve veli ilgisi hususlarında zorluk yaşadığını belirtmiştir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda da öğretmenler için sürecin örgün eğitimden çok daha yoğun geçtiği (Türker ve Dünder, 2020), özellikle kırsal kesimde veya dezavantajlı çocukların devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencileri ile iletişim kurmakta sorunlar yaşayabildiği (Yılmaz, Mutlu ve Doğanay, 2020), velilerin duyarsızlığı ve gereken ilgiyi göstermediği (Demir ve Özdaş, 2020; Türker ve Dünder, 2020) belirtilmektedir. Mekânsal açıklık nedeniyle öğretmen ile öğrenci ve veli arasında zayıflayan bağ, uzaktan eğitimde iletişimi daha önemli hale getirmektedir (McDaniels, Pfund ve Barnicle, 2016). Çünkü etkili öğretmen aile iletişimi, eğitim paydaşları arasındaki işbirliğini geliştirerek öğrenmeyi desteklemeye yardım etmektedir (Atabey ve Tezel Şahin, 2011). Bu sebepten, öğretmenlerin salgın sürecinde yaşadıkları iletişim zorlukları, öğrencilerin öğretmenleri tarafından yeteri kadar desteklenmemesine; eğitsel kayıpların oluşmasına zemin hazırlayabilir. Bazı öğretmenlere göre salgın sürecinde iş yüklerinin artması onların zorluk yaşadıkları durumlardan biridir. Öğretmenlerin mevcut ders içerik ve materyallerinin uzaktan eğitime uygun olmaması, salgın sürecinde teknolojik içerik oluşturma zorunluluğunu doğurmuştur. Araştırmacılara göre, doğası gereği uzaktan eğitimde plan ve koordinasyon daha zor ve karmaşıktır (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011), ders içeriği oluşturma daha fazla emek gerektirmektedir (Alper, 2020), yaşanan teknik aksaklık ve yetersizlikler zaman kaybına neden olabilmektedir (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011). Uzaktan eğitime özgü bu hususların dışında dijital ders içeriği oluşturmaya ve sürecin diğer aşamalarına yönelik deneyim eksikliği de öğretmenlerin salgında iş yükünü artırmış olabilir. Ayrıca, uzaktan eğitimin akademik kayıp oluşturabilme ihtimalinin öğretmenler, öğrenciler ve veliler üzerinde oluşturduğu kaygı ve baskı da öğretmenlerin iş yükünü artırmış olabilir.

### **Öğretim kayıplarını azaltmak amacıyla başvuru alan uygulamalara yönelik sonuçların tartışılması**

Araştırmada, üçü hariç diğer öğretmenlerin öğrenme eksiklerini tamamlama, pekiştirme, öğrenmeye istekli hale getirme ve destek kategorilerinde birçok uygulama ile salgın sürecinde oluşabilecek öğretim kayıplarını azaltmayı amaçladıkları anlaşılmıştır. Öğrenme eksiklerini tamamlamayı hedefleyen öğretmenlerin ek ders/etüt yapma,



aileyi eğitim sürecinin aktif bir ögesi haline getirme, ulaşılabilir öğretmen olma uygulamalarına başvurduğu tespit edilmiştir. Salgın sürecindeki senkron ve asenkron olarak verilen toplam ders saatinin sınırlı olduğu, bazı öğrencilerin farklı sebeplerden bu derslere erişemediği düşünüldüğünde öğretmenlerin ek ders/etüt yapma girişimlerinin bu süreçte oluşabilecek öğrenme kayıplarını azaltmaya katkı vereceği söylenebilir. Salgın sürecinde sosyal hareketliliği azaltmaya yönelik uygulamalar ebeveynlerin evlerinde çocuklarının yanında olma ihtimalini yükseltmiştir. Ayrıca, eğitim bütünseldir ve aile bu bütünün bir parçası ve öğretmenlerinden biridir (Harrison, 2003). Ailenin nasıl yardım edeceğini bilmesi ve evde eğitime yardımı çocukları daha başarılı kılmaktadır (Çelenk, 2003). Araştırma sonuçlarına göre, velinin paydaş olarak önemi uzaktan eğitimde daha da artmıştır. Bu süreçte başarı velinin doğru yönlendirilmesi ve desteği ile sağlanabilecektir (Türker ve Dündar, 2020). Bu bakımdan, bazı katılımcıların öğrenci ailelerini eğitim sürecinin aktif bir ögesi haline getirmeye yönelik uğraşlarının salgın sürecinde oluşabilecek öğrenme kayıplarının azaltılması açısından destekleyici olacağı söylenebilir. Eğitim, özünde bir iletişim etkinliğidir. Eğitsel kazanımların edinilmesi etkili iletişimin sağlanması, engelleyen faktörler varsa onların ortadan kaldırılması ile mümkün olabilir (Atabey ve Tezel Şahin, 2011). Son yıllarda yapılan araştırmalar facebook, whatsapp gibi sosyal medya araçlarının aile ile iletişim kurma ve işbirliğini geliştirmede kullanılabileceğini göstermektedir (Balcı ve Tezel Şahin, 2016; Çetinkaya, 2017; Sanders, 2016). Salgın koşulları düşünüldüğünde, çoğu öğretmence whatsappın öğrenmeye dâhil edilmesi öğrenme eksiklerinin tamamlanmasında destekleyici bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Covid-19 salgınında öğretim kayıplarını azaltmak için öğretmenlerin pekiştirmeyi hedefleyen tekrar etme, ödev verme uygulamalarına başvurduğu tespit edilmiştir. Bazı öğretmenlerin koşullar gereği, ellerinden başka bir şey gelmediğinden öğretim kayıplarını azaltmak bağlamında ödev vermeyi tercih ettikleri anlaşılmıştır. Öğrenme kısa sürede oluşan bir beceri değildir. Becerilerin kazanılmasında, unutmamanın önüne geçilmesinde ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar oldukça önemlidir (Senemoğlu, 2005). Tekrar, sınıfta yapılabileceği gibi sınıf dışında da yapılabilir. Öğrenciye sınıf dışında da tekrar yaptırmak için genelde ev ödevi tercih edilir. Ev ödevi pekiştirme, derse hazırlama gibi beklentiler nedeniyle verilir. Ancak ödevin bu beklentileri daima doğru şekilde ve yeterli miktarda karşıladığı tartışma konusudur (Yeşilyurt, 2006). Araştırmada, imkânsızlıklardan dolayı ödev vermeyi tercih ettiğini bildiren öğretmenler, ödevin tartışmalı konumundan dolayı bu yönlü görüşte bulunmuş olabilir.

Araştırmanın sonucuna göre, bazı öğretmenler salgın sürecinde öğretim kayıplarını azaltmak için öğrencilerinin öğrenme isteğini artırmayı hedeflemiştir. Bu amaçla da ödüllendirme, senkron ve asenkron derslere katılımı takip etme ve ölçme değerlendirme uygulamalarına gitmişlerdir. Ulusoy'un (2007) ifade ettiği gibi, yeterince motive olmamış bir öğrenci öğrenmeye hazır değildir. Bu nedenle, motivasyon yüz



yüze eğitim de olduğu gibi uzaktan eğitimde de başarıda birincil öneme sahip bir değişkendir (İbicioğlu ve Antalyalı, 2005). Uzaktan eğitimde derse katılımın yanında planlama, kontrol ve değerlendirme gibi eğitim süreçleri büyük oranda öğrenenin sorumluluğundadır. Dolayısıyla, özellikle öğrenme sorumluluğunun farkında olmama, öz düzenleme eksikliği uzaktan eğitimde motivasyon düşüklüğünü, dersten kopma veya uzaklaşmayı çok daha kolaylaştırmaktadır (Bartolome ve Steffens, 2015; Kaya, 2002). Araştırma sonuçlarına göre içsel motivasyon düşük olduğunda ödül veya ceza gibi dışsal çevre unsurlarının etkisiyle öğrencilerde öğrenme isteği geliştirilebilir (Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2013). Yine, en yalın haliyle, öğrencinin neyi ne kadar yapabildiğinin farkına varmasını sağlayan ölçme ve değerlendirme girişimleri, öğrenmelerile ilgili farkındalıklarını artırarak (Abalı Öztürk ve Şahin, 2014) öğrencileri öğrenmeye daha istekli hale getirebilir. Bu bakımdan, salgın sürecinde öğretmenlerin ödüllendirme, sorgulama, takip bağlamında yaptıkları dışsal motivasyonu artırmaya yönelik uygulamaları öğrencilerde öğrenme isteğini artırarak öğretim kayıplarını azaltmaya katkı vermiş olabilir.

Covid-19 salgını sürecinde bazı öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı ve öğrenme materyal ve dokümanlarına erişim açısından öğrenci ve velilere verdikleri destekle öğretim kayıplarını azaltmaya çalıştığı anlaşılmıştır. Özellikle uzaktan eğitimde etkili öğrenme ve öğretme için öğrenci ile ders materyalleri arasındaki etkileşim önemlidir. Bu eğitimde, iletişim ve etkileşim bilgi teknolojileri üzerinden sağlandığından öğrenme sürekliliği öğrenci ve velilerin en az temel seviyede teknoloji okuryazarlığına bağlıdır (Gürol ve Sevindik, 2004). Bu sebeplerden dolayı, salgın sürecinde öğretmenlerin gerek basılı ve dijital ders materyallerine erişim açısından gerekse teknoloji okuryazarlığı açısından verdiği destek öğretim kayıplarını azaltmaya katkı sağlamış olabilir.

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın bulgularından hareketle bazı öneriler getirilmiştir. Öncelikle çalışma nitel araştırma yöntemi ile yapıldığından araştırma sonuçlarının genellemesi doğru olmayabilir. Bu çalışmada sadece öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Üçleme tekniği kullanılarak yapılacak araştırmalar konunun daha ayrıntılı incelenmesine katkı sunabilir. Araştırmanın sonuçları, Covid-19 salgınında öğretmenlerin çoğunun eğitim öğretim sürecinde farklı zorluklarla karşı karşıya kaldığını göstermiştir. Bu sonuç, sürece yönelik alınan önlemlerin yeterli olmadığını, bazı değişikliklere gidilmesi gerektiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Araştırmanın bir diğer sonucu salgın sürecinde öğretim kayıplarının oluştuğunu göstermiştir. Bu bakımdan, planlanan telafi çalışmalarının içeriğinin ve boyutlarının belirlenmesi açısından, oluşan öğrenme kayıplarının kapsamını incelen araştırmaların yapılması önerilebilir.

## Kaynakça

- ABALI ÖZTÜRK, Y. ve ŞAHİN, Ç. (2014). Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlilik algısı ve tutum üzerine etkisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1022-1046.
- AKTAŞ SALMAN, U. (2020). *Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri-III/Uzaktan eğitimin ilk iki haftası nasıl geçti?* [Online Erişim: <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-iii-uzaktan-egitimin-ilk-iki-haftasi-nasil-gecti/>] Erişim Tarihi: 10.07.2020.
- ALPER, A. (2020). Pandemi sürecinde k-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67.
- ALTIPARMAK, M., KURT, İ. D. ve KAPIDERE, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*.
- ANDERSON, J. (2020). *Brave new world the coronavirus pandemic is reshaping education*. [Online Erişim: <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>]. Erişim Tarihi: 10.07.2020.
- ATABEY, D. ve TEZEL ŞAHİN, F. (2011). Aile öğretmen iletişim ve işbirliği ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 793-804.
- BALCI, A. ve TEZEL ŞAHİN, F. (2016). Sosyal medyanın aile katılımında kullanılabilirliği üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2309-2322.
- BARTOLOME, A. ve STEFFENS, K. (2015). Are moocs promising learning environments? *Comunicar*, 22(44), 91-99.
- BERG, G. ve SIMONSON, M. (2016). *Distance learning*. Encyclopedia Britannica. Retrieved from <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>. Erişim Tarihi: 18.03.2021.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CAVANAUGH, C., GILLAN, K. J., KROMREY, J., HESS, M. ve BLOMEYER, R. (2004). *The effects of distance education on k-12 student outcomes: A meta-analysis*. Learning Point Associates/ North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).
- CHANG, G. C. ve SATAKO, Y. (2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. [Online Erişim: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>]. Erişim Tarihi: 21.07.2020.
- ÇELENK, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *Elementary Education On-line*, 2(2), 28-34.
- ÇETİNKAYA, L. (2017). The impact of WhatsApp use on success in education process. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 59-74.
- DEMİR, F. ve ÖZDAŞ, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.

- DEWİTTE S. N. (2014). Mortality risk and survival in the aftermath of the medieval black death. *Plos One*, 9(5), 1-8.
- EURONEWS, (2020). *Dünyada Covid-19: İlk 4 ayında neler yaşandı? Salgının seyri ne durumda?* [Online Erişim: <https://tr.euronews.com/2020/05/04/dunyada-covid-19-salg-n-n-ilk-100-gununde-yasananlar-ilk-nerede-ortaya-c-kt-nas-l-yay-ld>] Erişim Tarihi: 15.07.2020
- FIGG, C. ve JAIPAL, K. (2009, March). Unpacking TPACK: TPK characteristics supporting successful implementation. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 4069-4073). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- GIANNINI, S. ve LEWIS, S. G. (2020). Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures. [Online Erişim: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures/>]. Erişim Tarihi: 21.07.2020
- GÜROL, M. ve SEVİNDİK, T. (2004). Uzaktan eğitimin teknoloji boyutu. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- HARRISON, S. (2003). *Mutlu çocuk*. (Çev.: M. Sağlam). İstanbul: Dharma Yayınları.
- İBİCİOĞLU, H. ve ANTALYALI, U. Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan algı motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- KAYA, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. (1.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- KIRIK, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- KOEHLER, M. ve MISHRA, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- KURNAZ, A., KAYNAR, H., BARIŞIK, C. Ş. ve DOĞRUKÖK, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- MCDANIELS, M., PFUND, C. ve BARNICLE, K. (2016). Creating dynamic learning communities in synchronous online courses: One approach from the center for the integration of research, teaching and learning (CIRTL). *Online Learning*, 20(1), 110-129.
- MEB, (2020). *Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. [Online Erişim: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>] Erişim Tarihi: 21.07.2020
- MOORE, M. G. ve KEARSLEY, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Boston: Cengage Learning.
- 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.
- ÖZKÖSE, H., ARI, S. ve ÇAKIR, Ö. (2013). Uzaktan eğitim süreci için SWOT Analizi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (5), 41-55.

## Covid-19 Salgınında Öğretmenlerin Uzak Eğitime İlişkin Deneyimleri

- ÖZTÜRK, E. ve HORZUM, M. B. (2011). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin türkçeye uyarlanması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(3), 255-278.
- SANDERS, J. M. (2016). Focus on family: Teachers as parents: Using technology to facilitate parent involvement: Susan catapano, editor. *Childhood Education*, 92(1), 95-96.
- SENEMOĞLU, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- SÜRAL, İ. (2015). Açık ve uzaktan öğrenmede teknolojik altyapının oluşturulması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 81-95.
- ŞİMŞEK, Ö., DEMİR, S., BAÇÇECİ, B. ve KİNAY, İ. (2013). Öğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-23.
- TODHUNTER, B. (2013). LOL-limitations of online learning-are we selling the open and distance education message short? *Distance Education*, 34(2), 232-252.
- TOPÇUOĞLU ÜNAL, F. ve BURSALI, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (5), 7-22.
- TÜRKER, A. ve DÜNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- ULUSOY, A., (2007). Güdülenme, İçinde A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Anı yayıncılık.
- VALENTINE, D. (2002). Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11.
- WARD, M. E., PETERS, G. ve SHELLEY, K. (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(3), 57-77.
- YEŞİLYURT, S. (2006). Lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumları üzerine bir çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 37-53.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, E., MUTLU, H. ve DOĞANAY, G. (2020). *Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği*. Konya: Palet Yayınları.