

Öğretim Üyeleri ve Öğrencilerin COVID-19 Sürecindeki Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Anlamlandırmalarının Karşılaştırmalı İncelenmesi

A Comparative Examination of Faculty Members' and Students' Meanings Regarding Emergency Remote Teaching in the COVID-19 Process

Ebru KUŞÇU¹ 
Raziye SANCAR² 

¹Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, İstanbul, Türkiye
²Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Kırşehir, Türkiye

ÖZ

Acil uzaktan eğitim (AUE) sürecindeki öğretim üyeleri ve üniversite öğrencilerinin bu sürece ilişkin algılarının incelenmesi, Covid-19 salgınındaki eğitim süreçlerinin zorluklarını anlamada ve sonraki eğitim süreçlerini daha etkili yürütmede önemli bir fırsat yaratabilir. Bu nedenle çalışmanın amacı, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin AUE'e ilişkin deneyimleri üzerinden metaforik anlamlandırmalarını inceleyerek AUE'e ilişkin bakış açılarını belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş ve araştırma sürecinde temel yorumlayıcı desenden yararlanılmıştır. Veriler, 152 üniversite öğrencisi ve 48 öğretim üyesinin deneyimlerini ayrıntılı anlamlandırmak amacıyla hazırlanan çevrimiçi görüş formu ile toplanmıştır. Araştırma verileri çözümlenirken, tümevarımsal çözümleme yaklaşımı fenomenolojik bakış açısı ile işe koşulmuştur. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin %65'nin, öğrencilerin ise %46'sının karma eğitimi tercih ettikleri buna karşın yalnızca çevrimiçi ortamı tercih edenlerin %7,5 olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri öğretim üyeleri AUE'i kurtarıcı olarak anlamlandırırken, öğrencilerin özgürlük olarak anlamlandırmış olmalarıdır. Bir diğer önemli bulgu ise hem öğretim üyeleri hem de öğrencilerin karma öğretim sürecini kalıcı bir seçenek olarak değerlendirmeleri olmuştur. Bu nedenle acil uzaktan eğitim süreçlerinde yürütülen çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin tasarım süreçlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin sorular ön plana çıkmaktadır. Araştırma sonuçları acil uzaktan eğitimin hayatımızın kalıcı bir parçası olacağını gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda pandemi sonrasında uzaktan eğitimin nasıl yürütüleceğine ilişkin tasarım çalışmaları önem kazanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Acil uzaktan eğitim, metafor, deneyim anlamlandırma, öğrenci algıları, öğretim üyesi algıları

ABSTRACT

Examining the perceptions of faculty members and university students in the emergency remote teaching process can create an important opportunity to understand the difficulties of the education processes during the COVID-19 pandemic and to conduct the next education processes more effectively. For this reason, this study aims to determine the perspectives of university students and faculty members about emergency remote teaching by examining their metaphorical interpretations of their short-term experiences with emergency remote teaching. The research was carried out using a qualitative research approach and the basic interpretive design was used in the research process. The data were collected with an online opinion form prepared to give a detailed meaning to the experiences of 152 university students and 48 faculty members. While analyzing the research data, the inductive analysis approach was employed with a phenomenological perspective. As a result of the research, it was understood that 65% of the faculty members and 46% of the students preferred coeducation, whereas 7.5% of the students preferred only the online environment. One of the most striking findings of the study is that students view AUE as freedom, whilst faculty members see it as a savior. Another significant conclusion is that both academic staff and students view the blended learning model as a long-term solution. Due to this,

Geliş Tarihi/Received: 09.12.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 17.08.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Raziye SANCAR
E-mail: raziyesancar@gmail.com

Cite this article as: Kuşçu, E., & Sancar, R. (2022). A comparative examination of faculty members' and students' meanings regarding emergency remote teaching in the COVID-19 process. *Educational Academic Research*, 47, 93-107.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

concerns about how online learning environment design procedures are implemented in emergency remote learning processes should be raised. Design studies on how to carry out distance education after the pandemic become more important given that the research's findings indicate that emergency distance education will be a permanent part of our life.

Keywords: Emergency remote teaching, making sense of experience, metaphor, student perceptions and faculty member perceptions

Giriş

Tüm dünyada acil uzaktan eğitim (AUE) süreçlerine geçmeyi gerektiren Covid-19 salgını, bilinen ve bilinmeyen pek çok sonucuyla sadece biyolojik bir kriz değil, aynı zamanda sosyal ve psikolojik bir krizin de yaşanmasına neden olmuş ve eğitim alanında da ciddi değişimleri doğurmuştur. Böylelikle üniversiteler ve diğer düzeydeki okulların bir anda ve süresiz olarak kapatılmasıyla birlikte eğitim kurumları öngörülen ders programlarını akademik takvime uygun olarak tamamlamanın yollarını aramaya başlamıştır. Bu nedenle pek çok üniversite çeşitli önlemler geliştirerek eğitim etkinliklerini bir anda çevrimiçi ortamlara taşımış ve eğitim süreçlerini AUE ile yürütmeye başlamıştır (Bozkurt & Sharma, 2020; Muthuprasad ve ark., 2021). Uzaktan eğitim süreci için etkin bir hazırlığı olmayan öğretim elemanlarının ders materyal ve süreçlerini bir gecede değiştirip çevrimiçi ortamlara uygun hâle getirmelerini gerektiren bu önlemler, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin kolay uyum sağlayabildiği bir süreç oluşturamamış aksine ciddi kaygılar ortaya çıkarmıştır (Iglesias-Pradas ve ark., 2021; Kuşcu & Ömerustaoğlu, 2021). Çünkü öğretim etkinliklerini bir anda dijital ortamlarda yürütmesi beklenen ancak dijital araç ve ortamları kullanma deneyim ve bilgileri yeterli olmayan öğretmenler aynı zamanda uzaktan eğitim motivasyonları oldukça düşük örgün eğitim öğrencilerini süreçte etkin tutmak konusunda da ciddi sorunlar yaşamışlardır (Muthuprasad ve ark., 2021). Öte yandan fiziki ve sosyal çevrelerinden ansızın kopmak zorunda kalan öğrenciler de süreçte kendilerini yalıtılmış hissederek, derslere odaklanmakta ve ilk defa deneyimledikleri çevrimiçi süreçlere uyum sağlamakta zorlanmışlardır (Rosso, 2021; Silman Karanfil & Can, 2021).

Covid-19 gibi aniden gelişen ve eğitim süreçlerini derinden etkileyen krizlerin etkili yönetilebilmesi ayrıca şimdiki ve gelecekteki öğretim tasarım süreçlerinin birey gereksinimleri boyutunun anlaşılması için yeni çalışmaların yapılması gerekmektedir (Crawford ve ark., 2020). İlgili alanyazın yüz yüze öğretimden harmanlanmış, çevrimiçi veya ters yüz sınıf öğrenimine geçişle ilgili öğretimsel değişikliklerin yapılabilmesi için sürecin eğitimciler tarafından dikkatlice planlanması gerektiğinin altını çizmektedir. Hatta çoğu zaman çevrimiçi eğitime geçişin, destekleyici personelin yardımını alan gönüllü öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilebileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca süreçte belirli insan kaynaklarının, kuramsal bilginin ve teknik desteğin birlikte yürütülmesi ve bu planlamalar için en az sekiz dokuz aylık bir zaman gerektiği belirtilmektedir (Crawford ve ark., 2020). Oysa bu tip kriz durumlarında gerekli alt yapı hazırlığının ve öğretim tasarımının yapılamadan çevrimiçi eğitime geçildiği ve bu nedenle öğretimsel, fiziksel, psikolojik ve sosyal pek çok sorunun yaşandığı rapor edilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi-ERG, 2021). Öte yandan salgından kaynaklanan okul kapanışları nedeniyle geçilen AUE'de yaşanan bazı zorlukların, uzaktan eğitimde yaşanan sorunlarla da tutarlı olduğu anlaşılmıştır. Örneğin; uzaktan eğitimde destekleyici kaynaklara erişimin yeterli olmaması, çevrimiçi eğitim için özel olarak eğitilmiş nitelikli öğretmenlerin

sayıca az olması, öğrencilerin bu süreçte kendilerini yalıtılmış hissetmesi ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencilerin ilgisini çekmekte zorluklar yaşaması gibi sınırlılıkların AUE süreçlerinde de yaşandığı görülmüştür (Hodges ve ark., 2020; Kuşcu & Ömerustaoğlu, 2021).

Araştırmalar aksini gösterse de uzaktan eğitimin yüz yüze öğrenmeye göre daha düşük kalitede olduğu algısı önemli oranda etkisini sürdürmektedir (Ferri ve ark., 2020). Ayrıca Covid-19 salgını sırasında geçilen AUE'e ilişkin uluslararası çalışmalarda uzaktan eğitimin zayıf bir seçenek olduğu algısının iyice pekiştiği de rapor edilmektedir. Örnek olarak Oliveira, Grenha Teixeira, Torres ve Morais (2021) Covid-19 sürecinde yürütülen AUE sürecini inceledikleri bir çalışmada bu süreçte öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin arttığı, öğretim süreçleri için yeni fırsatların ortaya çıktığı ve içerik geliştirme yollarının çeşitlendiği ortaya konulurken; çevrimiçi sınavların güvenilirliğine ilişkin pek çok güçlüğün yaşandığı; oluşan eğitim eksikliği nedeniyle istenen öğrenme çıktılarına ulaşmada sınırlılıklar olduğu; öğretmenlerin yeni teknolojileri öğretim süreçlerine uyarlamak ve bu teknolojileri benimsemek konusunda direnç geliştirmek üretkenlik, motivasyon, iş yükü ve ruh sağlığı açısından olumsuz kişisel deneyimler yaşadıkları saptanmıştır. Ulusal alanyazında ise AUE sürecinin işleyişine ilişkin yayımlanmış çalışmalar bulunmasına karşın (Kan & Özmen, 2021), söz konusu sürecin deneyimleyenler tarafından nasıl algılandığı ve anlamlandırıldığına odaklanmış bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde araştırmalarda sıklıkla K12 düzeyde sürecin ele alındığı belirlenmiştir (Akpolat, 2021; Bozkurt, 2020; Bulut & Kırmızı, 2021; Dolmacı ve Dolmacı, 2020; Emin & Elaldi, 2021). Özellikle yüksek öğretim düzeyindeki AUE'in anlamlandırılmasına ilişkin öğretim üyelerini de kapsayan herhangi bir çalışmanın olmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle bu süreçten etkilenen öğretim üyeleri ve üniversite öğrencilerinin AUE süreçlerine ilişkin algılarının incelenmesinin yaşanan zorlukları anlamak ve sonraki eğitim süreçlerini daha etkili yürütmek açısından bir fırsat yaratacağı düşünülmektedir. Öte yandan acil uzaktan öğretim ve öğrenmenin yalnızca eğitim sistemlerini bozmakla kalmayıp, aynı zamanda pedagojinin de eleştirel olarak sorgulanmasını zorunlu hâle getirdiği anlaşılmaktadır (Bozkurt & Sharma, 2021). Bu bağlamda çalışmanın amacı öğrencilerin ve öğretim üyelerinin AUE'e ilişkin deneyimleri üzerinden metaforik anlamlandırmalarını inceleyerek AUE'e ilişkin bakış açılarını belirlemektir. İnsan algılarının derin ve detaylı anlaşılmasında etkili bir teknik olduğu öne sürülen metaforlara dayalı nitel bir yaklaşımla desenlenen bu çalışmada öğretim üyeleri ve öğrencilerin AUE'e ilişkin algıları öğretmen ve öğrencilerin ürettiği metaforların karşılaştırılması araştırılması ile incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların eğitim ortamına ilişkin tercihleri nelerdir?
2. Katılımcıların yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Katılımcıların çevrimiçi eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Katılımcıların acil uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri nelerdir?

5. Katılımcıların acil uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri süreç sonucunda nasıl değişmektedir?
6. Katılımcıların acil uzaktan eğitime ilişkin metaforik anlamlandırmaları nasıldır?

Yöntemler

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, araştırma süreci ve verilerin toplanması ve çözümlenmesi sürecine ve araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup, araştırma sürecinde temel yorumlayıcı desenden yararlanılmıştır. Merriam (2009, 22) tarafından "Nitel Araştırma, Tasarım ve Uygulama İçin Rehber" adıyla yayımlanan kitapta söz konusu desenden söz edilmektedir. Temel yorumlayıcı desen adlandırması yapılırken, vurgulanmak istenen en önemli nokta nitel bir çalışmada, fenomenoloji, etnometodoloji, eleştirel çalışma, kuram oluşturma ya da anlatı araştırması yapılmıyorsa ve amaç bir olguyu yorumlamak ise bu söz konusu araştırma deseninin temel nitel desen ya da temel yorumlayıcı desen olarak adlandırıldığı görülmektedir. Dahası söz konusu desenin özellikle eğitim gibi uygulamalı alanlarda sıklıkla işe koşulduğuna da değinilmektedir. Çalışmanın temel çıkış noktası, metaforik algıların belirlenmesi/incelemesi olduğundan alanyazında söz konusu amaç doğrultusunda en sık işe koşulduğu belirtilen araştırma deseninin fenomenoloji olduğu dikkati çekmektedir. Ancak kalabalık gruplarla tek bir soru ile ve tek seferlik toplanan verilerin kullanıldığı araştırma süreçleri fenomenolojik desenin doğasına aykırıdır (Merriam, 2009). Bu nedenle araştırma süreci temel yorumlayıcı desen olarak desenlenmesine karşın verilerin çözümlenmesi sürecinde fenomenolojik çözümlenme süreçlerinden yararlanılmıştır. Konu ile ilgili ayrıntılı bilgiye verilerin çözümlenmesi başlığı altında yer verilmiştir. Araştırma, Covid-19 salgınında geçilen acil uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirildiği için araştırma bulgu ve sonuçları bu salgın boyunca yürütülen eğitim süreçleri ile sınırlıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019–2020 eğitim öğretim yılında acil uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen üniversite öğrencileri ve öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden yararlanılarak, 2019–2020 eğitim öğretim yılında iki ayrı üniversitede Öğretim Teknolojileri Dersini alan 152 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Buna ek olarak öğretim üyelerinden oluşan çalışma grubu belirlenirken sadece bu iki üniversite ile sınırlı kalınmamış Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinden toplam 48 öğretim üyesine ulaşılmıştır. Hem öğretim üyelerinin hem de üniversite öğrencilerinin demografik verileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, öğretim üyeleri görece eşit dağılım gösterirken (%54,2 kadın, %45,8 erkek), öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%82,9 kadın, 17,1 erkek) kadın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yüksek oranda ($f=84$, %55,3) 18 ile 20 yaşları arasında olduğu, öğretim üyelerinin ise 30 ile 39 yaşları arasında ($f=27$, %56,2) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamı eğitim fakültesi öğrencisi olmakla birlikte, öğretim üyelerinin de önemli bir kısmı ($f=36$, %75) eğitim fakültelerinde görev yapmaktadırlar. Ayrıca öğretim üyelerinden bazıları ($f=12$, %25) Meslek Yüksek Okulu, Dil Tarih Fakültesi, Enformatik Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Hemşirelik

Tablo 1.
Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

		Öğretim Üyesi		Öğrenci	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	26	54,2	126	82,9
	Erkek	22	45,8	26	17,1
Yaş	18–20	0	0,0	84	55,3
	21–24	0	0,0	55	36,2
	25–29	4	8,3	9	5,9
	30–34	16	33,3	3	2,0
	35–39	11	22,9	1	0,7
	40–44	4	8,3	0	0,0
Fakülte	45–49	3	6,3	0	0,0
	50–59	5	10,4	0	0,0
	60 ve üstü	5	10,4	0	0,0
	Eğitim Fakültesi	36	75,0	152	100,0
	Diğer	12	25,0	0	0,0
	Bölüm	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	7	14,6	58
Okul Öncesi Öğretmenliği		2	4,2	49	32,2
Özel Eğitim		3	6,3	45	29,6
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi		17	35,4	0	0,0
Dil Eğitimi		6	12,5	0	0,0
Fen Eğitimi		3	6,3	0	0,0
Temel Eğitim		3	6,3	0	0,0
Öğretim Programları		2	4,2	0	0,0
Sağlık Bilimleri		2	4,2	0	0,0
Yetişkin Eğitimi		1	2,1	0	0,0
Kıdem	Diğer	2	4,2	0	0,0
	0–4 yıl	7	14,6	0	0,0
	5–9 yıl	9	18,8	0	0,0
	10–14 yıl	11	22,9	0	0,0
	15 yıl ve üstü	19	39,6	0	0,0
	Belirtilmemiş	2	4,2	0	0,0
Toplam		48	100,0	152	100,0

Meslek Yüksek Okulu, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Yabancı Diller Fakültesinde görev yapmaktadırlar. Öğrenciler sırasıyla en çok Psikolojik Danışma ve Rehberlik ($f=58$, %38,2), Okul Öncesi Öğretmenliği ($f=49$, %32,2) ve Özel Eğitim ($f=45$, %29,6) bölümlerinde okumaktadırlar. Öğretim üyelerinin çalıştıkları bölümlerin ise sırasıyla en çok Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ($f=17$, %35,4), Psikolojik Danışma ve Rehberlik ($f=7$, %14,6) ve Dil Eğitimi ($f=6$, 12,5) olduğu görülmektedir. Son olarak öğretim üyelerinin çalışma süreleri başka bir söyleyişle mesleki kıdemlerine ilişkin bilgiler incelendiğinde, büyük bir bölümünün ($f=19$, %39,6) meslekte 15 yıl ve üstünde görev yaptıkları görülmektedir. On yılın altında deneyime sahip olan öğretim üyelerinin sayısı ise görece daha azdır ($f=16$, %33,4).

Araştırma Süreci ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın çalışma grubu 2019–2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminin ilk 5 haftasında eğitim sürecine yüz yüze katılmalarına

karşın COVID-19 salgının ülkemizde görülmeye başlanması üzerine alınan kararlar dönemin geri kalanında acil uzaktan eğitim süreciyle derslere çevrimiçi ortamda katılım göstermişlerdir. Ülke genelinde yaşanan bu durumdan hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri etkilenmişlerdir. Bu nedenle söz konusu süreçte acil uzaktan eğitimi deneyimleyen öğretim üyeleri ve öğrencilerin deneyimlerini ayrıntılı anlamlandırmak amacıyla araştırmacılar tarafından çevrimiçi görüş formu hazırlanmıştır. Söz konusu forma son hâli verilmeden önce hem dil hem de alan uzmanından görüş alınmıştır.

Çevrimiçi görüş formunda katılımcıların cinsiyet, yaş, fakülte, bölüm, kıdem gibi demografik bilgilerinin olduğu bir bölüm yer almaktadır. Formda yer alan bir diğer bölüm katılımcıların deneyimlerine yükledikleri anlamı belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde yer alan sorulardan bazıları "Pandemi nedeniyle geçmek zorunda kaldığımız çevrimiçi öğrenme süreçleri hakkında dönemin başındaki düşünce ve duygularınız nelerdi ve sonuçta değişti mi? Açıklar mısınız?", "Çevrimiçi eğitimin sevdiğiniz herhangi bir özelliği var mı? Var ise en çok hangi özelliğini sevdiniz? Neden?" biçimindedir. Ayrıca bu bölümde katılımcıların deneyimlerini ayrıntılandırabilmeleri için "Bence acil uzaktan eğitim ... gibidir. Çünkü: ..." biçiminde metafor oluşturmalarını sağlayacak bir soruya da yer verilmiştir.

Etik Kurul Onayı

Ayrıca araştırma sürecine başlanmadan önce daha önce sözü edilen dersin yürütüldüğü kurumlardan biri olan Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 30.12.2020 tarih ve 2020/46-39 sayılı ile araştırmanın etik ilkelere uygunluğuna ilişkin görüş alınmıştır. Araştırma sürecinin söz konusu kurul tarafından uygun bulunmasının ardından veriler toplanmaya başlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verileri çözümlenirken, tümevarımsal çözümleme yaklaşımı fenomenolojik bakış açısı ile işe koşulmuştur. Tümevarımsal çözümleme yaklaşımında önce açık kodlama, kodları birleştirme, kategori oluşturma ve ardından kategorilerin temalar altında toplanması aşamaları izlenmiştir. Araştırma verileri çalışmanın ikinci yazarı tarafından kodlanmış ardından ilk yazar tarafından belirli bir bölümü teyit edilebilirliği arttırmak amacıyla yeniden kodlanmıştır. Her iki yazarın da kodlama süreci, oluşturulan kod ve kategoriler incelenmiş ve kodlayıcılar arası uyum indeksi %92 olarak belirlenmiştir. Alanyazına kodlayıcılar arası uyum indeksini kazandıran Miles ve Huberman'a (1994) göre söz konusu uyum oranının %80'in üzerinde olması beklenmektedir.

Araştırmada daha önce söz edildiği üzere fenomenolojik yaklaşımla çözümleme süreci yürütülmüştür. Bu ifadenin işlemsel karşılığı ise şu biçimde açıklanabilir. Örneğin, araştırmada kodlama birimi bazı yanıtlar için sözcük bazıları içinse cümle olarak belirlenmiştir. Bu aşamada söz konusu cümle ya da sözcükten doğrudan anlama erişilememesi durumunda tüm paragraf ya da diğer soru yanıtları içerisinde anlamsal örüntüyü yakalamak amaçlanmıştır. Dolayısıyla amaç sadece herhangi bir kodu saymaktan öteye geçmekte ve anlam arayışına odaklanılmaktadır.

Araştırmanın raporlanması sürecinde öğrenci katılımcılar "S", öğretim üyesi katılımcılar ise "T" harfi kullanılarak tanımlanacaklardır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için öncelikli araştırma süreci etik ilkelere uygun biçimde tasarlanmıştır.

Ardından teyit edilebilirliği arttırmak için kodlayıcılar arası uyum incelenmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arası güvenilirlik, üzerinde uzlaşılan kod sayısının toplam uzlaşılan ve uzlaşılamayan kod sayısına bölünmesiyle elde edilebilir (Bu çalışma için aynı kodlanan mesaj sayısı 135, farklı kodlanan mesaj sayısı 18'dir). Kodlayıcılar arası güvenilirliğin %80'e yakın olması, hatta verilerin büyüklüğüne göre %90 veya fazlası olması önerilmektedir (Miles & Huberman, 1994; akt., Arastanman ve ark., 2018). Bu araştırmada kodlayıcılar arası güvenilirlik %88 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sürecinde veri toplama sürecinden, verilerin çözümlenmesi araştırma raporunun yazımına her aşamada uzman denetiminden destek alınarak araştırmanın tutarlılığını arttırmak amaçlanmıştır. Dahası özellikle araştırmanın raporlanması aşamasında ayrıntılı tanımlamalar ve doğrudan alıntılardan yararlanılmış olup, araştırmanın hem tutarlılığına hem de aktarılabilirliğine katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Bulgular

Katılımcıların Eğitim Ortamına İlişkin Tercihleri

Katılımcıların "Seçme şansınız olursa hangi eğitim ortamını tercih edersiniz?" sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 2'de yer almaktadır. Söz konusu yanıtlar incelendiğinde, öğretim üyeleri ile öğrencilerin tercihlerinin farklılaştığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu ($f=31$, %64,6) karma eğitim ortamlarını tercih edeceklerinin bildirmelerine karşın bu durum öğrenciler için farklılık göstermektedir. Öğrencilerden karma eğitim ortamını ($f=68$, %47,7) tercih edenlerin sayısı yüz yüze ortam ($f=70$, %46,1) tercih edenlerinkine oldukça yakınlık göstermektedir. Dikkat çeken önemli bir bulgu tüm katılımcılar arasında yalnızca çevrimiçi ortam tercih edenlerin oranının ($f=15$, %7,5) oldukça düşük olduğudur. Ayrıca katılımcıların neredeyse yarısı ($f=99$, %49,5) karma eğitim ortamlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Eğitim sürecinin aniden değişim göstermesine ve söz konusu süreçlerin zamanla düzenlenmesi ve şekillenmesine karşın katılımcıların tercihlerini karma eğitim ortamları lehine kullanmaları oldukça dikkat çekicidir. Bu bulgular ilerleyen bölümlerde çevrimiçi ortama yüklenen metaforik anlamlarla daha görünür ve anlaşılır olacaktır.

Katılımcıların Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri

Katılımcılara yöneltilen "Yüz yüze eğitimi özlediniz mi? Eğer yanıtınız evet ise en çok hangi özelliğini özlediniz? Neden?" sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin çözümleme sonuçları Tablo 3'te ayrıntılandırılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde yüz yüze eğitimin özlenen özelliklerine ilişkin kategorilerin sosyo-fiziksel ortam, katılım-geri bildirim, iletişim, motivasyon ve öğretim sürecindeki uygulamalar biçiminde olduğu görülmektedir. Katılımcıların yüz yüze eğitimi özlediklerine ilişkin ifadelerinin büyük bölümünde ($f=199$, %94,8) yüz yüze ortamı özlediklerine ilişkin ifadeler olduğu dikkati çekmektedir. Katılımcıların yüz yüze eğitimi özlemediğine

Tablo 2.

Katılımcıların Eğitim Ortamına İlişkin Tercihleri

	Öğretim Üyesi		Öğrenci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Karma	31	64,6	68	44,7	99	49,5
Yüz yüze	16	33,3	70	46,1	86	43,0
Çevrimiçi	1	2,1	14	9,2	15	7,5
Toplam	48	100,0	152	100,0	200	100,0

Tablo 3.
Yüz Yüze Eğitime İlişkin Özellikler

		Öğretim Üyesi		Öğrenci		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Evet	Sosyo-fiziksel Ortam	12	23,1	80	50,6	92	43,8
	Katılım-Geri Bildirim	35	67,3	51	32,3	86	41,0
	İletişim	10	19,2	33	20,9	43	20,5
	Motivasyon	7	13,5	25	15,8	32	15,2
	Öğretim Sürecindeki Uygulamalar	8	15,4	11	7,0	19	9,0
Hayır	Eşdeğer	3	5,8	8	5,1	11	5,2
Toplam		52	100,0	158	100,0	210	100,0

*Katılımcılardan bazıları yüz yüze eğitimin birden fazla özelliğinden söz ettiği için toplam değer katılımcı sayısından fazla görünmektedir.

ilişkin ifadelerinde ($f=11$, %5,2) ise genellikle söz konusu iki ortamın eşdeğer olduğundan söz ettikleri görülmektedir.

Öğretim üyeleri en çok katılım ve geri bildirim ($f=35$, %67,3) açısından yüz yüze eğitimi özlediklerini belirtirken, öğrencilerin yüz yüze ortamı özleme nedenlerinin en çok sosyo-fiziksel ortam ($f=80$, %50,6) olduğu dikkati çekmektedir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Hocalarımla ve arkadaşlarımla bir arada ve etkileşim hâlinde olma özelliğini özledim çünkü eğitimde bir arada olmanın sıcaklığının çok farklı bir şey olduğunu ve bizleri yeni öğrenme durumlarına daha da motive ettiğini düşünüyorum.” (S)

“Sınıf ortamında diğer öğrencilerle bir arada olmayı, eve kapanıp teknolojiyle uyuyup uyandığımız bu dönemde biraz gerçekliğe, gerçek olan şeylere ihtiyacım var :)” (S)

“Sınıf iklimini, öğrenci katkısını, esprileri, tartışmaları, öğrencinin öğretmeninden ve arkadaşından etkilenebilmesini, aralarda dolaşmayı, etkinlik yaptırmayı, sınıfta nefes almayı özledim.” (T)

“Öğretmenlik, yalnızca bir içerik aktarıcılığı değildir, öğretmenlik teması, yakınlığı, doğrudan duygusal ve bilişsel iletişimi gerektirir. Öğrencilerimi özledim.” (T)

Katılımcıların Çevrimiçi Eğitime İlişkin Görüşleri

Katılımcıların “Çevrimiçi eğitimin sevdiğiniz/sevmediğiniz herhangi bir özelliği var mı? Var ise en çok hangi özelliğini sevdiğiniz/sevmediniz? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin çözümler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tüm katılımcıların çevrimiçi eğitime ilişkin ifadelerinin yarısından fazlasının ($f=230$, %55,4) sevilen özellikler odağında olduğu görülmektedir. Söz konusu sevilen özellikler yoğunluk sırasıyla esneklik ($f=116$, %27,9), işlevsellik ($f=47$, %11,3), tekrarlanabilirlik ($f=44$, %10,6), öz-öğrenme becerisi ($f=10$, %2,4), yenilik ($f=9$, %2,2) ve gereklilik ($f=4$, %1,0) kategorileri altında toplanmaktadır. Araştırmada dikkat çeken önemli bulgulardan biri hem öğretim üyeleri ($f=35$, %31,5) hem de öğrencilerin ($f=81$, %26,6) çevrimiçi eğitimin sevilen özelliğine ilişkin görüşlerinin koşutluk gösteriyor olmasıdır. Başka bir söyleyişle çevrimiçi eğitimin esneklik olarak kodlanan özelliğinin her iki grup için de en sevilen özellik olduğu belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıların konu ile ilgili ifadelerinden bazılarını yer verilmiştir.

“Okula gitmek zorunda olmaksızın 2 dk içinde dersime girebiliyorum. Ne giyinme ne yol gitme sıkıntısı var. Ayrıca en önemlisi hem çalışıp hem de derslerime katılma imkânım oluyor.” (S)

Tablo 4.
Çevrimiçi Eğitime İlişkin Özellikler

		Öğretim Üyesi		Öğrenci		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Sevilen Özellikler	Esneklik	35	31,5	81	26,6	116	27,9
	İşlevsellik	16	14,4	31	10,2	47	11,3
	Tekrarlanabilirlik	5	4,5	39	12,8	44	10,6
	Öz-öğrenme becerisi	2	1,8	8	2,6	10	2,4
	Yenilik	7	6,3	2	0,7	9	2,2
	Gereklilik	2	1,8	2	0,7	4	1,0
Sevilmeyen Özellikler	Sınırlı İletişim	25	22,5	33	10,8	58	13,9
	Teknik Sorunlar	10	9,0	45	14,8	55	13,2
	Uygulama Sorunları	21	18,9	24	7,9	45	10,8
	Planlama Sorunları	7	6,3	22	7,2	29	7,0
	Sınırlı Katılım-Geri Bildirim	11	9,9	15	4,9	26	6,3
Verimsizlik	0	0,0	26	8,5	26	6,3	
Toplam		111	100,0	305	100,0	416	100,0

“Mekân zorunluluğunu ortadan kaldırdı bunu çok sevdim. Çünkü yüz yüze eğitimde derse girebilmek için hazırlanmak belirli bir yol kat etmek gerekiyordu bu da zaman kaybıydı bence.” (S)

“Online eğitimin sevdiğim kısmı okulların fiziksel engellerini kaldırması. İnsanlar farklı şehirlerden bağlanabiliyor ve okula her sabah gelmek için zamanlarını harcamıyorlar. Vakit kazandırması için etkili buluyorum.” (T)

“Bazı lojistik gereksinimleri ortadan kaldırarak mekân bağımsızlığı sağlaması. Böylece farklı gruplarla istenilen zaman ve yerden öğretim etkinliklerine devam etme şansımız oldu.” (T)

Çevrimiçi eğitimin sevilmeyen özelliklerine ilişkin katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde sırasıyla sınırlı iletişim ($f=58$, %13,9), teknik sorunlar ($f=55$, %13,2), uygulama sorunları ($f=45$, %10,8), planlama sorunları ($f=29$, %7,0), sınırlı katılım-geri bildirim ($f=26$, %6,3) ve verimsizlikten ($f=26$, %6,3) söz edildiği görülmektedir (bkz. Tablo 4). Ancak gruplar arasında çevrimiçi eğitimin sevilmeyen özelliklerine ilişkin öncelik sıralamasında farklılıklar dikkati çekmektedir. Örneğin öğretim üyeleri çevrimiçi eğitimde en çok sınırlı iletişim ($f=25$, %22,5) ve uygulama sorunlarına ($f=21$, %18,9) ilişkin özelliklere değinirlerken, öğrenciler teknik sorunlar ($f=45$, %14,8) ve sınırlı iletişim ($f=33$, %10,8) odaklı sevilmeyen özelliklerden söz etmektedirler. Katılımcıların konu ile ilgili ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Dinleyip dinlemediğinden emin olamıyorsunuz. Soru sorduğunuzda öğrencilerden cevap alamadığınız durumlar olabiliyor. Bu defa öğrencilere isimleriyle hitap ederek soruyu

soruyorsunuz fakat yine karşılık alamadığınız oluyor (ya öğrenci yerinde değil ya mikrofonu bozuk vs.)” (T)

“Ekranın soğukluğu, göz temasının sağlanamaması ve teknolojik problemler.” (T)

“Bana mekanik geliyor, öğrencinin orada olup olmadığını bile bilemiyorsunuz.” (T)

“Dersten atma, derse girememe, ekran donması gibi sistemsel hatalar bazı yerleri kaçırmamıza ya da dersin ortada bölünmesi gibi sorunlara neden oluyordu.” (S)

“Altyapıya bağlı olması. Bu konuda çok sıkıntı çektik. İnternet yüzünden bazı zamanlar derslere giremedik” (S)

“İletişimin kısıtlı olmasını. Eğitim ciddi bir iletişim işi çünkü.” (S)

“İletişim aksaklıkların yaşanması çünkü öğrenmeyi net bir şekilde gerçekleştirebilmek için iletişimin kopuk olmaması gerekir.” (S)

Katılımcıların Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Düşünceleri

Katılımcılara yöneltilen “Pandemi nedeniyle geçmek zorunda kaldığımız çevrimiçi öğrenme süreçleri hakkında dönemin başındaki düşünce ve duygularınız nelerdi ve sonuçta değişti mi? Açıklar mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin çözümler Tablo 5’te yer almaktadır.

Katılımcıların çevrimiçi eğitim sürecinin başlangıcında genellikle hissettikleri olumsuz duygular arasında kaygı, korku ve şüphe gibi öğrenme sürecinin etkililiğine doğrudan etki edebilecek duyguların yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların çevrimiçi eğitim sürecinin başlangıcında hissettikleri olumsuz duygu ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 5.
Katılımcıların Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Düşünceleri

			Öğretim Üyesi		Öğrenci		Toplam	
			f	%	f	%	f	%
Başlangıç	Olumsuz	Duygu	21	14,4	74	17,1	95	16,4
		Yetersiz	18	12,3	71	16,4	89	15,3
		Görev ve Sorumluluk	6	4,1	16	3,7	22	3,8
	Olumlu	Faydaları	8	5,5	26	6,0	34	5,9
		Olumlu Duygu	8	5,5	16	3,7	24	4,1
		Yeterli Altyapı	0	0,0	1	0,2	1	0,2
Süreç	Olumlu	Artan Verim-Nitelik	15	10,3	49	11,3	64	11,0
		Alışma	7	4,8	29	6,7	36	6,2
		Olumlu Tutum	2	1,4	34	7,8	36	6,2
		Kolaylaştırıcı	1	0,7	25	5,8	25	4,3
		İyileşen Sistem	0	0,0	18	4,1	18	3,1
		Örgün eğitimin yerini alma	2	1,4	11	2,5	13	2,2
	Olumsuz	Yetersiz	17	11,6	30	6,9	47	8,1
		Psikolojik Yorgunluk	15	10,3	13	3,0	28	4,8
		Artan Sorumluluk-İş Yüğü	10	6,8	9	2,1	19	3,3
		Yetersiz Katılım-Geri Bildirim	9	6,2	4	0,9	13	2,2
		Teknik Sorunlar	5	3,4	6	1,4	11	1,9
		Fırsat Eşitsizliği	2	1,4	4	0,9	4	0,7
		Toplam		146	100,0	434	100,0	580

"Karışıklık, endişe ve kaygı durumu. Örgün eğitime kendimizi mental ve bedensel olarak hazırlamışken bir anda uzaktan eğitim sürecine dahil olmak böyle hissettirdi." (S)

"Derslerin hiç birisini anlamayacağımı ve asla hocaları duyamayacağımı düşünüyordum. Çünkü sürekli sesler kesik kesik geliyordu ve bağlantı kopup duruyordu. Bu da beni baya endişelendirdi çünkü daha önce çevrimiçi öğrenme ile bir deneyimim olmamıştı. Normal olabileceğini düşünmüyordum." (S)

"İlk defa deneyimlediğim uzaktan eğitim modeline geçtiğimizde verimli ve başarılı olma, öğrenciye ulaşma ve şeffaflık konusunda endişelerim vardı." (T)

"Elbette önce korkulu bir telaş ve heyecan oldu ama zamanla alıştık." (T)

Çevrimiçi öğrenme sürecinin ilerleyen döneminde katılımcıların olumlu duygu ve düşüncelerine ilişkin ifadelerinde sırasıyla artan verim-nitelikten ($f=64$, %11,0), alışma ($f=36$, %6,2), olumlu tutumdan ($f=36$, %6,2), kolaylaştırıcı olmaktan ($f=25$, %4,3), iyileşen sistemden ($f=18$, %3,1) ve örgün eğitimin yerini almadan ($f=13$, %2,2) söz ettikleri görülmektedir. Çevrimiçi öğrenme sürecinin ilerleyen döneminde katılımcıların olumsuz duygu ve düşüncelerine ilişkin ifadelerinde sırasıyla sürecinden yetersizliğinden ($f=47$, %8,1), psikolojik yorgunluktan ($f=28$, %4,8), artan sorumluluk-iş yükünden ($f=19$, %3,3), yetersiz katılım-geri bildirimden ($f=13$, %2,2), teknik sorunlardan ($f=11$, %1,9) ve fırsat eşitsizliğinden ($f=4$, %0,7) söz ettikleri belirlenmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

"Değişti. Önceden uzaktan eğitim ile öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini zannederdim fakat şimdi öğrenmenin ortama değil kişiye bağlı olduğunu düşünüyorum." (S)

"Evet, başta düşündüğüm kadar verimsiz olmadığını fark ettim. Kaçırdığım ya da anlamadığım dersleri tekrar dinleyebilme olanağının olması oldukça önemli bir etken." (S)

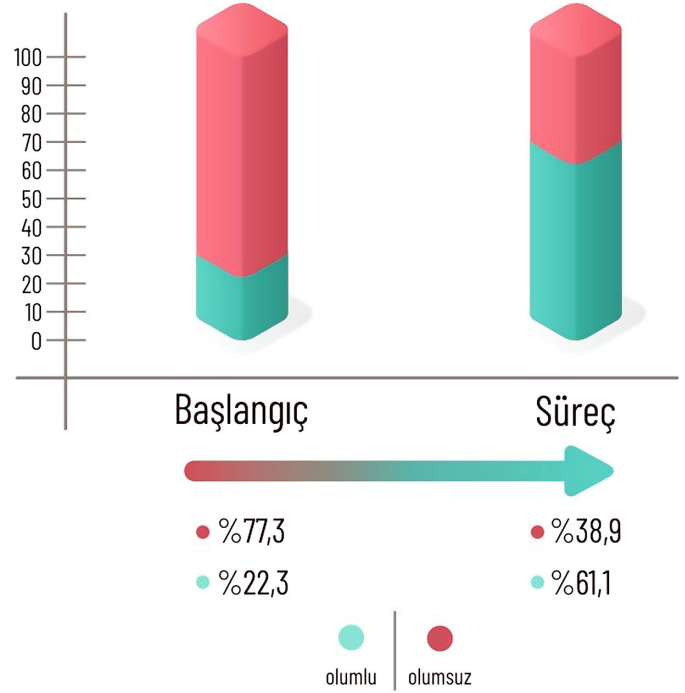
"Ancak zamanla iki tarafında alışmasıyla sistemin oturduğunu ve nispeten daha verimli hâle geldiğini düşünüyorum. Şu an online eğitimin yararlı olabileceğini düşünsem de verilen dersler ve bölümlere göre bu verimliliğin değişeceğini ve bazı derslerin yüz yüze eğitimde daha etkili olacağını düşünüyorum." (T)

"Dersler planlı bir şekilde gerçekleştirildiğinde ve senkron dersler dışında ödevlendirmeler yapıldığında dersin kazanımlarına ulaşılacağı görüldü." (T)

Katılımcıların Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Düşüncelerindeki Değişim

Katılımcıların çevrimiçi öğrenme süreçleri hakkındaki duygu ve düşüncelerine ilişkin değişim grafiği Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1'de görüldüğü gibi tüm katılımcıların sürecin başlangıcındaki duygu ve düşüncelerinin önemli oranda ($f=206$, %77,7) olumsuz olduğu belirlenmiştir. Çevrimiçi eğitimin ilerleyen süreciyle birlikte söz konusu olumsuz duygu ve düşünce ifadelerinin dönüştüğü görülmüştür. Ayrıca tüm katılımcıların sürecin sonundaki duygu ve düşünce ifadelerinin büyük çoğunluğunun ($f=192$, %61,1) olumlu ifadeler olduğu dikkati çekmektedir. Her ne kadar öğretim üyeleri ve öğrenciler sürece olumsuz düşünceler ile başlamış olsalar da yaşadıkları çevrimiçi eğitim deneyimi daha önce sözü edilen tüm aksaklıklara karşın süreç sonunda olumlu değerlendirilmiştir.



Şekil 1.

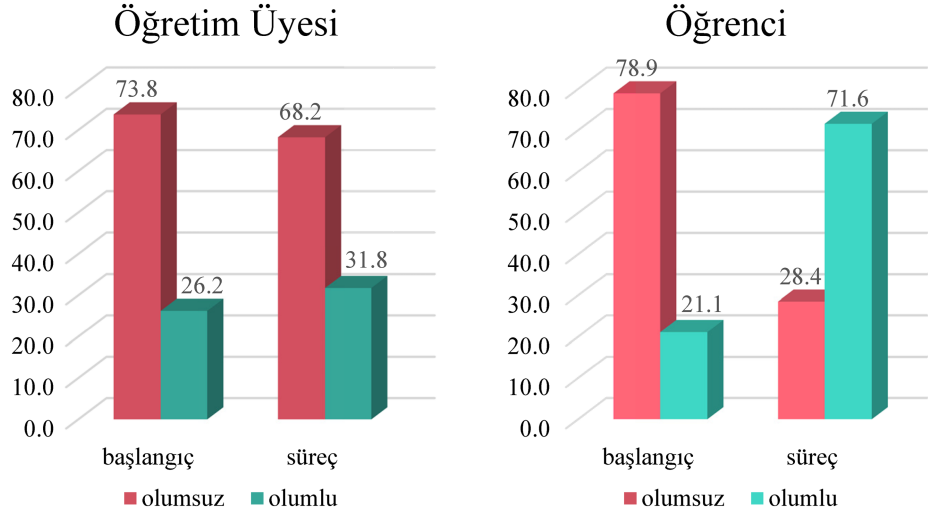
Katılımcıların Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Duygu ve Düşüncelerindeki Değişim

Burada altı çizilmek istenen bir diğer konu çevrimiçi eğitim sürecine ilişkin değişen duygu ve düşüncelerin katılımcıların eğitim ortamı tercihlerinin genellikle karma olmasını isteme durumlarına da yansımış olabileceğidir. Bu nedenle çevrimiçi eğitim süreci bazı aksaklıkları barındırmasına karşın yararlarının da katılımcılar tarafından yadsınamaz düzeyde algılandığı gözler önüne serilmektedir. Katılımcıların duygu ve düşüncelerindeki değişime ilişkin ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

"Telaşlıydım çünkü bilgisayardan fazla anlayan biri değilim. Programları kavrama açısından sorunlar yaşayacağımı düşünüyordum fakat öyle olmadı aktif bir şekilde katılım gerçekleştirdim. Korkularımın yerini rahatlık aldı." (S)

"Her ne kadar teknolojiyi hayatımızda yoğun kullansak da bir eğitmen olarak hep geleneksel öğretim yöntemlerinin daha etkili olduğuna dair bir inancım vardı. Zaman kısıtının olması, yüz yüze etkileşimin olmaması, teknolojik aksaklıklar gibi nedenlerden dolayı etkili olmayacağını düşünüyordum. Ama süreç içerisinde ön yargılı olduğumu anladım." (T)

Şekil 1'de tüm katılımcıların acil uzaktan eğitim sürecinin başlangıcında ve süreç sonundaki duygu ve düşüncelerinde gerçekleşen değişim toplu olarak gösterilirken Şekil 2'de öğretim üyeleri ve öğrenciler için ayrı ayrı grafikler oluşturularak bu değişimin daha ayrıntılı incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır (Bkz. Şekil 2). Şekil 2 incelendiğinde her iki grup için de sürecin başlangıcındaki ifadelerin olumsuz olduğu ancak süreç sonunda öğretim üyeleri için acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin duygu ve düşünce ifadelerinde yüksek bir değişimin olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretim üyelerinin başlangıçtaki ifadelerinin %73,8'i olumsuz ifadelerden oluştuğu, süreç sonunda ise bir miktar azalma ile söz konusu ifadelerin oranının %68,2'ye gerilediği görülmektedir. Bu durum öğretim üyelerinin sürece ilişkin olumlu ifadeleri için de başlangıçtan ($f=16$, %26,2) görece küçük bir



Şekil 2. Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Duygu ve Düşüncelerin Katılımcı Gruplara Göre Değişimi

miktar artış gösterdiği ($f=27$, %31,8) anlamını taşımaktadır. Ancak öğrencilerin acil uzaktan eğitime ilişkin duygu ve düşüncelerinin sürecin başlangıcında ve sonunda radikal biçimde dönüştüğü Şekil 2'de açıkça görülmektedir. Her ne kadar süreç başlangıcında öğrencilerin düşünceleri olumsuz olsa da ($f=161$, %78,9) süreç sonunda olumsuz ifadelerin oranında ($f=66$, %28,4) ciddi bir düşüş olduğu dikkati çekmektedir. Dahası sürecin başlangıcında öğrencilerin ifadelerinin küçük bir bölümünde ($f=43$, %21,1) olumlu ifadeler yer almasına karşın, sürecin sonunda olumlu ifadelerin oranında ($f=166$, %71,6) radikal bir artış olduğu dikkati çekmektedir. Bu durumda daha önce tüm katılımcılar için ifade edilen duygu ve düşüncelerdeki olumlu yöndeki değişimin (Bkz. Şekil 1) çok büyük bir bölümünün öğrencilerin ifadelerindeki değişimden kaynaklandığının altı çizilmesi gerekmektedir (Bkz. Şekil 2).

Katılımcıların Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Anlamlandırmaları

Katılımcıların "Bence acil uzaktan eğitim ... gibidir. Çünkü: ..." sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin çözümlenmelere ilişkin kategori ve temalar Şekil 3'te görselleştirilmiştir. Acil uzaktan eğitim süreci katılımcılar tarafından kurtarıcı ($f=37$, %20,7), özgürlük ($f=35$, %19,6), belirsizlik ($f=30$, %16,8), etkileşimsiz ($f=25$, %14,0), yetersizlik ($f=25$, %14,0), geçici ($f=14$, %7,8), çaba/uğraş ($f=9$, %5,0) ve dönüştürücü ($f=8$, %4,5) kavramları etrafında anlamlandırıldığı görülmektedir.

Katılımcıların acil uzaktan eğitimi kurtarıcı olarak anlamlandırırken, söz konusu sürecin aslında tek çare, zorunluluk ve mecburiyet (aile evi, aşk ve nefret, erkek kardeş, paraşüt, stepne) olduğu üzerinden ve doğrudan süreci kurtarabilmeyi sağlaması üzerinden (can simidi, umut-rahatlama, denize düşen yılan sarılır, sınıf, hazır çorba, pratik zekâ, jeneratör, silgi, ilk yardım, dondurulmuş fasulye, mum, acil yardım butonu) anlamlandırdıkları görülmektedir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

"Çevrimiçi eğitimi erkek kardeşime benzetiyorum. Bu saat-ten sonra ne onunla olur ne onsuz." (S)

"Mum çünkü zor zamanın kurtarıcısıdır ancak bir ampul kadar da değildir. Değerlidir bir o kadar da eksik kalabilir." (S)

"Paraşüt gibidir. Hem güvenli değil hem de havadan aşağı inmek için kullanabileceğimiz tek çıkış yoludur. Uygulamalı

bilimlerde de uzaktan eğitim aynen bu şekilde oldu. Uzaktan eğitim yetersiz ve güvenli olmayan eğitim ama bu koşullarda yapılabilecek tek seçenektir." (T)

"Can yeleği gibidir çünkü beklenmedik bir durumda yüz yüze eğitim yapılmadığında en azından eğitimin devam etmesini sağlar." (T)

Katılımcılar acil uzaktan eğitimi özgürlük olarak anlamlandırırken, söz konusu sürecin kolay erişilebilir olması (kuş, mutluluk, tasarruf, yatak, pijamalı sınıf, telefon) ve bilgiye erişim sağlaması (bilgisayar, bilgi havuzu, sanal gözlük, kitap okumak, fihrist, oyun hamuru, dijital kitap, kulaklık) üzerinden anlamlandırdıkları belirlenmiştir. Konu ile ilgili ifade örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

"Özgür bir kuşa benzettim. Çünkü istediğim zaman derslere girebiliyor olmam herhangi bir yol gelip gitmeden direkt evimden online eğitim alabiliyor olmam özgür bir kuşa benzetmeme sebep oldu." (S)

"Kitap okumak gibidir. Çünkü istediğin zaman dönüp tekrar edebilirsin. İnsana çok şey katar." (T)

Katılımcıların acil uzaktan eğitimi belirsizlik olarak anlamlandırırken, söz konusu sürecin duygusal belirsizliğinden (tedirgin, karmaşa-çaresizlik, özlem-hüzün, sudan çıkmış balık, şaşırtıcı, boş vermişlik, afallamış, huzursuzluk, karamsarlık, boşluk, stresli) ve fiziksel belirsizliğinden söz ettikleri (mum ışığı, sisli hava, karanlıkta taş sektirmek, platonik aşk, tünel, kara kutu, kalın perde, paravan, buğulu cam) görülmektedir. Süreçte hissedilen duygusal belirsizliğin fiziksel belirsizlikten kaynaklandığı da açıktır. Sürecin en çok gidiş yolunu ve sonunu öngörememenin katılımcılar için acil uzaktan eğitimi anlamlandırma sürecinde belirleyici olduğunu söylemek olanaklıdır. Katılımcıların konu ile ilgili ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

"Açıkçası bu ortam için diyebileceğim ilk şey kaos olurdu." (S)

"Karmaşıklığa benzetiyorum. Çünkü kocaman bir bilinmezde içinde hâlâ bir şeyler için çabalamak beynimizde bir karmaşaya neden oluyor." (S)

"Kara bir kutu derdim. İçinden neyin çıkacağını bilmediğim ancak zamanla öğrendiğim, gördüğüm sürpriz şeklinde." (S)

“Bence acil uzaktan eğitim havanda su dövmek gibidir. Çünkü: Eğitim, deneyim ve yaklaşım olarak örgün eğitim vermeye hazırlıklıyız. Uzaktan eğitimi örgün öğretim için tasarlanmış malzemeye başlattık ve sürdürdük. Geçtiğimiz 10 ay içerisinde gördüğüm, uzaktan eğitim zihniyet dönüşümü gerektiriyor. Bu gerçekleşmediği için yaptığımız eğitimi şeklen sürdürmek, saat doldurmak oldu.” (T)

Katılımcıların “Bence acil uzaktan eğitim ... gibidir. Çünkü: ...” sorusuna verdikleri yanıtların temalara göre dağılımı Tablo 6’da yer almaktadır. Öğretim üyeleri acil uzaktan eğitimi en çok kurtarıcı ($f=18, \%40$) ancak yetersiz ($f=12, \%26,7$) olarak görürlerken yalnızca bir öğretim üyesinin söz konusu deneyimi özgürlük ($f=1, \%2,2$) olarak tanımladığı belirlenmiştir. Ancak bu durum öğrenciler için bütünüyle farklılık göstermektedir. Öğretim üyelerinden farklı olarak öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecini en çok özgürlük ($f=34, \%25,4$) olarak tanımladıkları oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Dahası öğrencilerin söz konusu deneyimlerini belirsizlik ($f=25, \%18,7$), etkileşimsiz ($f=22, \%16,4$) ve kurtarıcı ($f=19, \%14,2$) kavramları üzerinden tanımladıkları da görülmektedir.

Tartışma

Bu araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin AUE süreci deneyimlerine yönelik bakış açıları metaforik tanımları üzerinden karşılaştırmalı olarak

incelenmiştir. Çalışmaya katılan 48 öğretim üyesinin ve 152 öğrencinin söz konusu deneyime ilişkin pek çok açıdan farklılaşan tanımladıklarının olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın çarpıcı sonuçlarından biri hem öğretim üyeleri hem de öğrencilerin karma öğretim sürecini kalıcı bir seçenek olarak değerlendirmeleri olmuştur. Özellikle öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğunun öğretim sürecinin yalnızca yüz yüze ya da yalnızca çevrimiçi olmasından çok karma olmasını tercih ettikleri bulunmuştur. Bu durum bir diğer araştırma sorusuna verilen yanıtlar ile daha görünür hâle gelmektedir. Hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretim süreçlerine ilişkin görüşlerinin büyük oranda olumlu olduğu belirlenmiştir. Çevrimiçi ortamların katılımcılar tarafından algılanan esneklik, işlevsellik, tekrarlanabilirlik, yenilik ve gereklilik özelliklerinin sıklıkla vurgulandığı bulunmuştur. Örneğin; öğretim üyelerinin okula gelmeden derse girebiliyor olmaları, okulun fiziksel engellerinin kaldırılması ve zamansal ve mekânsal esnekliğin sağlanması üzerinden tercihlerinin neden karma eğitim yönünde olduğunu açıkça görünür kılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler için dersleri kayıt altında tutularak tekrar izlenme olanağının sunuluyor olması çevrimiçi eğitim ortamlarının tercih edilme nedenleri arasında yer almaktadır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Muthuprasad ve arkadaşlarının (2021) AUE sürecini inceledikleri bir çalışmada çevrimiçi derslerin esnek ve rahat olmasının öğrenciler için bu süreci çekici bir seçenek hâline

Tablo 6.

Katılımcıların Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Tanımları

	Öğretim Üyesi		Öğrenci		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kurtarıcı (Tek çare-zorunluluk, mecburiyet, vakitsiz öten horoz, korkuluk, çaresizlik, uçak, acil servis, muhabbet kuşu, erkek kardeş, dünya buna hazırlanmalı, aile evi, aşk ve nefret, stepne, paraşüt, can simidi, umut-rahatlama, denize düşen yılanı sarılır, sınıf, hazır çorba, pratik zekâ, jeneratör, silgi, ilk yardım, dondurulmuş fasulye, mum, acil yardım butonu)	18	40,0	19	14,2	37	20,7
Özgürlük (Kolay erişilebilir, bilgisayar, bilgi havuzu, sanal gözlük, kitap okumak, fihrist, oyun hamuru, telefon, dijital kitap, kuş, mutluluk, tasarruf, yatak, kulaklık, pijamalı sınıf)	1	2,2	34	25,4	35	19,6
Belirsizlik (Tedirgin, karmaşa-çaresizlik, özlem-hüzün, sudan çıkmış balık, şaşırtıcı, boş vermişlik, mum ışığı, sisli hava, stresli, karanlıkta taş sektirmek, platonik aşk, karamsarlık, tünel, kara kutu, kalın perde, afallamış, paravan, buğulu cam, huzursuzluk, boşluk)	5	11,1	25	18,7	30	16,8
Etkileşimsiz (Hapsolmuş, hapisane, kafes, labirent, ev hapsi, guguklu saat, kafeste kuş, sıkılmış, kapana kısılmış fare, akvaryum, kalabalık, nar, yalnızlık, duvar, hissizlik, dünyadan uzak, cam arkası, monolog, sıkışmışlık, sossuz makarna, uzaktan ilişki, dikkat dağıtan, televizyon, tiyatro, hayal, video klip, buzdolabı)	3	6,7	22	16,4	25	14,0
Yetersizlik (Sorunlu-hata veren, yuvarlanamayan küp, pandomim izlemek, bozuk bilgisayar, yıkık ev, duvar, etkisiz, biblo, akraba, kuramdan-felsefen yoksun, pişmemiş yemek, entübe olmak, parçası eksik puzzle, çöplük, adalet, dikkat dağıtan toka, boş kitap, sabır, hazırlıksız maraton, havanda su dövmek, hayal kırıklığı, can simidi, hazır çorba, stepne)	12	26,7	13	9,7	25	14,0
Geçici (-miş gibi yapmak, bukaletim, çark-değirmen-saat, gemi batarken keman çalmak, turnike, ağrı kesici, otobüs, kiralık ev, asker yolu beklemek, mum, babaanne evi, sakız, ilaç, bandaj)	6	13,3	8	6,0	14	7,8
Çaba/Uğraş (Alarmlı saat, başarı odaklı süreç, podyumda yürümek, futbol maçı, yetişkinlik, kontrol etme, başrol, ayna, tablo)	2	4,4	7	5,2	9	5,0
Dönüştürücü (Heyecan verici, açık fikirlilik, toprak, anahtar, yenilik, kapı, su)	3	6,7	5	3,7	8	4,5
Diğer	0	0,0	4	3,0	4	2,2
Toplam	45	100,0	134	100,0	179	100,0

getirdiğini ortaya koymuşlardır. Benzer biçimde Kan ve Özmen de (2021) AUE ortamını olumlu değerlendiren öğrencilerin, çevrimiçi ortamın derslere zaman ve mekân sınırı olmaksızın katılmalarını sağlayan esneklik yönünü vurguladıklarını ortaya koymuşlardır.

Çalışmanın çarpıcı bir diğer sonucu hem öğretim üyeleri hem de öğrencilerin AUE'in başlangıcındaki ve sürecindeki duygu ve düşüncelerindeki değişimdir. Başlangıçta hem öğretim üyeleri hem de öğrencilerin büyük oranda olumsuz olan duygu ve düşüncelerinin süreç sonunda olumlu yönde dönüştüğü gözlenmiştir. Ancak bu bulgu öğretim üyelerinin duygu ve düşüncelerindeki değişimin çok az olduğunu gösterirken öğrenci görüşlerinin çarpıcı bir biçimde olumsuzdan olumluya dönüştüğünü ortaya koymuştur. Bu durumun nedenleri arasında AUE'in yetersiz teknik ekipman ve altyapı gibi doğrudan sürecin uygulanma biçiminden kaynaklanan sorunlar yer alırken; söz konusu sürecin yeni ve alışılmadık olmasının beraberinde getirdiği öğretimsel hazırlıksızlığın da etkili olduğu görülmüştür. Örneğin; öğretim üyeleri ders materyal ve ekipmanlarını dijital ortama dönüştürmek zorunda kalırlarken, öğrenciler için özellikle uygulamalı derslerin uygulanması boyutu bireysel sorumluluğun artması biçiminde yorumlanmıştır. Öğretim üyelerinin başta sürece ilişkin olumsuz görüş bildirip süreç sonunda da bu görüşlerinde radikal bir değişim olmaması uluslararası alanyazındaki bazı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Örneğin, öğretmenlerin AUE sürecinde kendilerini teknolojiyi kullanmak konusunda yetersiz algıladıkları, teknoloji kullanımına ilişkin her ne kadar hizmet içi eğitim alsalar da eğitimde teknolojinin kullanımı konusunda beklenen gelişimi gösteremedikleri yönündeki düşünceleri ve geleneksel ortamlarda öğretim süreçlerini daha etkili yürüttüklerine ilişkin algılarının olduğunu ortaya koyan Espino-Díaz ve meslektaşları (2020) bu bulguyu desteklemiştir. Ayrıca Türkiye'de faaliyet gösteren ve bir sivil toplum kuruluşu olan ERG'nin (2021) öğretmenlerin Covid-19 sürecinde yaşadıkları sorunları ele alan izleme raporunda da benzer sorunlardan söz edildiği anlaşılmaktadır. Rapora göre öğretmenler daha önce deneyimlemedikleri uzaktan eğitimde, nasıl ders anlatacaklarını, hangi araçları kullanabileceklerini bilmezken bir diğer yandan da ders anlatım tekniklerini, kaynaklarını çevrimiçi sisteme uyarlamaya çalışmışlar ancak bu konuda da pek çok güçlüklerle karşılaşmışlardır. Benzer biçimde Sezgin (2021) uluslararası alanyazında yer alan makalelerle yürüttüğü içerik çözümleme çalışmasında bu durumu çevrimiçi öğrenmeye yönelik tekno-pedagojik deneyimsizlik ve olumsuzluklar teması altında ele almıştır. Özellikle yaşanan sorun ve sınırlılıklar ele alınırken öğrenci ve öğretmenlerin sürece ilişkin hazırbulunuşluklarının göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilirken bu durum öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili pedagojik bilgiye yeterince sahip olmamaları ve etkileşim tasarımı sürecini ayrıntılı biçimde yürütebilecek yeterlikte olmamaları ile ilişkilendirilmiştir. Yürütülen bu çalışmada öğretim üyelerinin yaşadıkları sorunlar alanyazında sözü edildiği üzere diğer tüm öğreticiler ile koşutluk göstermektedir.

Öğretim üyeleri için süregelen olumsuz tutumun temelinde öğrencilerin derse yetersiz katılımı ve geri bildirim eksikliğinin yer aldığı altı çizilmesi gerekmektedir. Bu durum öğretim üyelerinin metaforik anlamlandırmalarında da sıklıkla yer verdikleri üzere ekrana ders anlatıyor gibi hissetmenin ağır basmasından kaynaklanmış olabilir. Ancak süreç ilerledikçe yeni ders düzeni ve sisteminin gerek kurumsal açıdan teknik hizmetlerin güçlenmesi ile gerekse bireyler açısından algılanan yararın artmasıyla birlikte özellikle öğrenci görüşlerinin AUE'e ilişkin anlamlandırmalarında

olumlu bir değişim olduğu anlaşılmıştır. Söz konusu olumlu anlamlandırmaların temelinde görece artan verim ve nitelik, iyileşen sistem ve yaşamı kolaylaştırmanın yer aldığı görülmüştür. Benzer biçimde üniversite öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada öğrencilerin sürecin başında görece olumsuz olan düşüncelerinin süreç içerisinde olumlu biçimde dönüştüğü belirlenirken, derslerin verimli ilerlediğinin düşünülmesi, AUE sürecinin olumlu yönlerinin daha çok fark edilmesi, sürece alışılması ve sürecin kendisinin farklı bir deneyim olarak değerlendirilmesinin etkili olduğu ortaya konulmuştur (Dolmacı & Dolmacı, 2020). Ancak önemli bir sonuç uluslararası alanyazında öğrencilerin dijital okuryazarlık ve teknolojik okuryazarlık eksikliklerine ilişkin araştırma sonuçlarına rastlanmamış olmasıdır (Sezgin, 2021). Bu durumun öğrenenler açısından AUE sürecine görece daha kolay uyum sağlamaya katkıda bulunduğu biçiminde okunabilir.

Çalışmanın ortaya koyduğu önemli bir diğer sonuç da çevrimiçi eğitimde öğrencilerin birinci sırada, öğretim üyelerinin ise ikinci sırada dile getirdikleri çevrimiçi eğitim sürecinde yaşanan teknik sorunların eğitimin niteliğini düşürdüğü algısı olmuştur. ERG'nin (2021) öğretmen ve öğrenci raporunda da belirtildiği gibi bazen öğretmenlerin sahip olduğu teknolojik alt yapının yetersiz kalması bazen de öğrencilerin gerekli internet ve dijital araçlara erişimlerinin sınırlı olması, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin yetersizliğindeki birincil neden olarak karşımıza çıkmıştır. Bu durum aslında pandemi sürecinde yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ne denli sonuç odaklı olduğunu gözler önüne sermektedir. Alanyazında pek çok çalışmada AUE sürecinde yaşanan teknolojiye erişim sorunlarının farklı biçimlerde dile getirildiği görülmektedir (Kavuk & Demirtaş, 2021; Kuşçu & Ömerustaoğlu, 2021; Seyhan, 2021; Sezgin, 2021). Gerek öğretim üyeleri gerekse öğrenciler açısından yaşanan teknik ekipman ve altyapı sorunlarının hâlihazırda var olan eğitim öğretimde dijital uçurumun pandemiyle birlikte katlanarak arttığını bir kez daha ortaya koymuştur. Yüksek Öğretim Kurumu (2021) yayımladığı bir kararla salgın süreçlerinden bağımsız olarak örgün eğitimde yüz yüze programdaki derslerin %40'ının uzaktan öğretim yoluyla yürütülmesine ilişkin görüş bildirmiştir. Bu kararın ardından bugün deneyimlediğimiz AUE sürecinin kalıcı olmasından ve özellikle yükseköğretim düzeyinde pek çok dersin karma (uzaktan ve yüz yüze) uygulanmasından söz etmek olanaklıdır. Dolayısıyla görece kalıcı hâle gelen AUE'de öğretim süreçleri tasarlanırken eğitim öğretim sürecinde yaşanan dijital uçurum göz ardı edilmemesi önemli bir gerekliliktir. Bunun yanı sıra AUE sürecinin kalıcı olması durumunda öğretimin etkililiği, verimliliği, çekiciliği, çeşitliliği ve sürekliliği gibi kavramların süreç tasarımında işe koşulması gerektiği de unutulmamalıdır.

Araştırmada ortaya konulan bir diğer önemli bulgu öğretim üyeleri ve öğrencilerin AUE deneyimlerine ilişkin metaforik anlamlandırmaları ile ilgilidir. AUE'in çalışma grubu tarafından kurtarıcı, özgürlük, belirsizlik, etkileşimsizlik, yetersizlik, geçici, çaba/uğraş gerektiren ve dönüştürücü kavramları etrafında anlamlandırıldığı görülmektedir. Her ne kadar belirlenen kavramlar yoğunluk olarak olumlu kavramlar olsa da olumsuz kavramlar üzerinden de sürecin anlamlandırıldığı belirlenmiştir. Benzer olarak Kan ve Özmen (2021) öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitime ilişkin ürettikleri metaforları inceledikleri bir çalışmalarında AUE'e ilişkin metaforların altı olumlu dört olumsuz kategoride toplandığını rapor etmişlerdir. Benzer biçimde Akpolat (2021) ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecini bireysel çaba gerektiren, verimsiz, kurtarıcı, çeşitlilik sunan, yalnızlaştırıcı, olanak gerektiren, etkileşimsiz, kolay ulaşılabilir, eğlenceli, sanal olarak

tanımladıklarını bulmuştur. Bozkurt (2020) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise AUE ilköğretim öğrencileri tarafından kolaylaştırıcı olması, topluluk hissi oluşturmaması, özerkliği desteklemesi, zamandan ve mekândan bağımsızlık sağlaması, içsel/bireysel güdülenme ve erişilebilirlik kavramları ile ilişkilendirildiği bulunmuştur. Olumsuz metaforların ise daha çok yalnızlık, iletişimsizlik ve sosyalleşememe kavramları ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Yine covid-19 salgını döneminde gerçekleştirilen benzer bir diğer çalışmada (Aksoy ve ark., 2021) katılımcılar, 68 olumlu ve 81 olumsuz metafor üretmişlerdir. Bu çalışmada öğrenciler, uzaktan eğitim yoluyla öğrenme fırsatlarına erişmenin esneklik ve zaman-mekân bağlamında bağımsızlık sağladığını belirtmişlerdir. Öte yandan acil uzaktan eğitimin olumsuz yönlerini ise etkililiği düşük ve etkileşimi yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Yürütülen bu çalışmada öğretim üyeleri ve öğrencilerin AUE'in olumlu kavramlar üzerinden anlamlandırmaları incelendiğinde en çok söz edilen kavramın kurtarıcı olduğu görülmektedir. AUE'in kurtarıcı olarak görülmesinde içinde bulunulan koşullar altında tek seçenek ve hatta zorunluluk olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Özgürlük olarak AUE anlamlandırılırken en çok kolay erişilebilirlik ve rahatlık/konfor açısından ele alındığı bulunmuştur. AUE'e ilişkin bir diğer olumlu anlamlandırma dönüştürücü olmakla ilgilidir. Bu noktada yeniliğin gerekliliği, yeniye duyulan heyecan ve yeniliğe açık olma kavramları ön plana çıkmıştır.

Öğretim üyeleri ve öğrencilerin AUE süreci deneyimlerini olumsuz kavramlar üzerinden de ele aldıkları görülmektedir. Sürecin belirsizlik olarak anlamlandırılmasında en çok tedirginlik duygusunun ön plana çıktığı görülürken, etkileşimsizlik olarak anlamlandırılmasında hapsolme duygusunun ön planda olduğu bulunmuştur. AUE'in yetersizlik üzerinden anlamlandırılmasında ise olmamış ve pişmemiş düşüncesinin yaygın olduğu görülürken, öğretim üyeleri ve öğrencilerin süreci geçici, çaba ve uğraş gerektiren bir süreç olduğu biçiminde de anlamlandırdıkları bulunmuştur. Benzer biçimde ortaokul öğrencilerinin de AUE sürecini en çok bireysel çaba gerektirmesi üzerinden anlamlandırdıkları belirlenmiştir (Akpolat, 2021).

AUE'in metaforik anlamlandırılmasına ilişkin elde edilen çarpıcı bir diğer bulgu, öğretim üyeleri ve öğrenciler için sürecin anlamının belirgin bir biçimde farklılaşıyor olmasıdır. Öğrenciler AUE sürecini en çok özgürlük olarak anlamlandırırken, öğretim üyelerinin neredeyse hiçbirinin özgürlük kavramını ön plana çıkarmadıkları görülmektedir. Bu durum daha önce sözü edilen öğretim üyeleri için artan iş yükü, görev ve sorumluluklar üzerinden düşünüldüğünde önemli biçimde görünür hâle gelmektedir. Emin ve Elaldı (2021) öğretmenlerin AUE sürecinde yaşadıklarını belirlemeye yönelik çalışmalarında, öğretmenlerin büyük bir bölümünün sürecin başlangıcında öğretme isteğini olumsuz yönde etkileyen deneyimler yaşadıklarını ve yanı sıra sürece uyum konusunda zorlandıklarını bulmuşlardır. Benzer biçimde AUE sürecinde öğretmenlerin pek çok zorlukla mücadele etmek zorunda kaldıkları ortaya konulmuştur. Bunlar uzaktan öğretim sürecinde kontrolün/süreç yönetiminin zorluğu, öğrencilerin sürece eksik katılımı ve yine öğrencilerin ders sürecini olumsuz etkileyebilecek düzeydeki motivasyon düşüklüklerinin yanı sıra teknolojik aksaklıklar olarak belirlenmiştir (Bulut & Kırmızı, 2021). Dolayısı ile alanyazında sözü edilen bulgular öğretim üyelerinin AUE neden özgürlük olarak görmekten uzak oluklarını görece yanıtlar niteliktedir. Ayrıca öğrencilerin pek çoğunun şehir dışında ve ailelerinden uzakta yürütmeye çalıştıkları üniversite yaşantıları AUE süreciyle birlikte evden erişilebilir hâle gelmesi durumu göz önünde bulundurulduğunda ulaşılan bu sonuç anlamlı ve anlaşılır

hâle gelmektedir. Dahası çalışmanın yürütüldüğü üniversitelerin bulunduğu şehir göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin sıklıkla dile getirdiği ulaşım sorunlarının AUE süreciyle birlikte ortadan kalkmış olmasının özgürlük kavramını daha da anlaşılır hâle getirdiği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Pandemi sırasında öğretim sürecine ilişkin kazanılan deneyimler, acil olarak örgün eğitimin her kademesine giren çevrimiçi öğrenme ortamlarının pandemi sonrasında da örgün eğitimin vazgeçilmez bir unsuru olacağını göstermektedir. Bu nedenle acil uzaktan eğitim süreçlerinde yürütülen çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin tasarım süreçlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin sorular ön plana çıkmaktadır (Rosso, 2021; Van Wart ve ark., 2020). Bilindiği gibi acil uzaktan öğretim yeni bir kavram değildir. Ancak Covid-19 salgınının küresel çaplı benzersiz doğası öğrenme ekolojilerini derinden sarsarak zaten var olan eşitsizliklerin daha çok hissedilmesine (Rosso, 2021), öğrencilerin bu süreçte travma, kaygı ve stres yaşamalarına yol açmıştır. Ancak pek çok güçlüğe rağmen eğitimin devamlılığını sağlayan hatta öğretmen ve öğrencilerin pandemi sonrasında bile hayatlarından çıkarmak istemedikleri bir seçenek hâline gelen acil uzaktan öğretimin pandemi sonrasında nasıl yürütüleceğine ilişkin tasarım çalışmaları önem kazanmaktadır (Talidong & Toquero, 2020). Örneğin; Baran ve AlZoubi (2020) pandemi sürecinde insan merkezli öğretim tasarımlarının çözüm olabileceğini savunarak, yürüttükleri bir derste öğrencilerle empati kurarak onların yaşadığı zorluğu anlamının yollarını aramışlardır. İkinci olarak da acil uzaktan eğitime geçişte hayati bir önemi olduğunu düşündükleri araştırma topluluğu (Community of Inquiry-Col) modeliyle tasarladıkları bir ders sürecini gerçekleştirmişlerdir. Böylece araştırma topluluğu modelinde birbirine bağlı üç unsurun (sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık) geliştirilmesi yoluyla derin ve anlamlı (işbirliğine dayalı-yapılandırıcı) bir öğrenme deneyimi (Garrison, 2011) yaratmanın olanaklı olduğunu iddia etmişlerdir. Bu bağlamda insan odaklı pedagojik tasarımlara duyulan ihtiyaç ön plana çıkmakta (Bozkurt & Sharma 2021); öğrencilerin kendilerini bir topluluğa ait hissedebilecekleri, güvenle tartışıp kendi öğrenmelerini inşa edebilecekleri çevrimiçi öğrenme topluluklarının oluşumunu destekleyen kuramsal ve uygulamalı çalışmaların alan yazın açısından ne denli gerekli ve önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma için etik komite onayı Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan (Tarih: 30.12.2020, No: 2020/46-39) alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – E.K.; Tasarım – E.K.; Denetleme – E.K., R.S.; Kaynaklar – E.K., R.S.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – E.K., R.S.; Analiz ve/veya Yorum – E.K., R.S.; Literatür Taraması – E.K., R.S.; Yazıyı Yazan – E.K., R.S.; Eleştirel İnceleme – E.K., R.S.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar, bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from Biruni University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee (Date: 30.12.2020, No: 2020/46-39).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – E.K.; Design – E.K.; Supervision – E.K., R.S.; Resources – E.K., R.S.; Data Collection and/or Processing – E.K., R.S.;

Analysis and/or Interpretation – E.K., R.S.; Literature Search – E.K., R.S.; Writing Manuscript – E.K., R.S.; Critical Review – E.K., R.S.

Declaration of Interests: The authors declare that they have no competing interest.

Funding: The authors declare that this study had received no financial support.

Kaynaklar

- Akpolat, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 497–522. [CrossRef]
- Aksoy, D. A., Bozkurt, A., & Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 285–308. [CrossRef]
- Baran, E., & AlZoubi, D. (2020). Human-centered design as a frame for transition to remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 365–372. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/216077/>.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1–23. [CrossRef]
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2021). On the verge of a new renaissance: Care and empathy oriented, human-centered pandemic pedagogy. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1), i–vii. Retrieved from <http://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/576>
- Brandão, A. CdL. (2021). First experiences of teaching EFL in metaphors. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103214. [CrossRef]
- Can, I., & Silman-Karanfil, L. (2022). Insights into emergency remote teaching in EFL. *ELT Journal*, 76(1), 34–43. [CrossRef]
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 Countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 3(1), 1–20. [CrossRef]
- Dolmacı, M., & Dolmacı, A. (2020). Yabancı dil hazırlık sınıfındaki üniversite öğrencilerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 657–684. [CrossRef]
- Emin, K., & Elaldi, Ş. (2021). Covid-19 pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. 5th International Congress Of Eurasian Social Sciences (pp. 297–309). Sivas, Turkey: Sivas Cumhuriyet University.
- Espino-Díaz, L., Fernandez-Caminero, G., Hernandez-Lloret, C. M., Gonzalez-Gonzalez, H., & Alvarez-Castillo, J. L. (2020). Analyzing the impact of COVID-19 on education professionals. toward a paradigm shift: ICT and neuroeducation as a binomial of action. *Sustainability*, 12(14), 5646. [CrossRef]
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86. [CrossRef]
- Garrison, D. R. (2011). *The conceptual framework. E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2nd ed) (pp. 7–62). Routledge, Taylor & Francis. [CrossRef]
- Girişimi, E. R. (2021). ERG. *Öğretmenler Raporu*. Retrieved from https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR21_Ogretmenler.pdf adresinden erişilmiştir.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning>
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, 106713. [CrossRef]
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-uluslararası Pedagoji dergisi*, 1(1), 55–73. Retrieved from <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Kuşçu, E., & Ömerustaoğlu, A. (2021). Covid-19 sürecinde acil uzaktan Öğretime devam eden öğrenci Gruplarının araştırma Topluluğuna Evrilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 747–775. [CrossRef]
- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S., & Jha, G. K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic. *Social Sciences and Humanities Open*, 3(1), 100101. [CrossRef]
- Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1357–1376. [CrossRef]
- Öztürk Fidan, İ, Fidan, T., & Arastaman, G. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yuzuncı Yil Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37–75. [CrossRef]
- Rosso, J. D. (2021). How loss teaches: Beyond “pandemic pedagogy”. *Humanity and Society*, 1–12. [CrossRef]
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299–315. [CrossRef]
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 65–93. [CrossRef]
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve Çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273–296. [CrossRef]
- Susar Kırmızı, F., & Bulut, S. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 1–30. [CrossRef]
- Talidong, K. J. B., & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6–7), 573–579. [CrossRef]
- Van Wart, M., Ni, A., Medina, P., Canelon, J., Kordrostami, M., Zhang, J., & Liu, Y. (2020). Integrating students' perspectives about online learning: A hierarchy of factors. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 53. [CrossRef]
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) (2021). Küresel salgında eğitim ve öğretim süreçlerine yönelik uygulamalar rehberi. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/kuresel-salginda-egitim-ve-ogretim-sureclerine-yonelik-uygulamalar-kilavuzu-2021.pdf> adresinden erişilmiştir.

Extended Abstract

Objective: The COVID-19 epidemic, which requires emergency remote teaching (ERT) processes all over the world, has caused not only a biological crisis but also a social and psychological crisis with its many known and unknown consequences and has led to serious changes in the field of education. Thus, with the closure of universities and schools at other levels suddenly and indefinitely, educational institutions began to seek ways to complete the prescribed curriculum by the academic calendar. For this reason, many universities developed various measures, moved their educational activities to online platforms, and started to carry out their education processes with ERT. These measures, which require the instructors, who do not have effective preparation for the distance education process, to change the course materials and processes overnight, and make them suitable for online environments, could not create a process in which both teachers and students could easily adapt, on the contrary, they raised serious concerns. In this context, the study aims to determine the perspectives of students and faculty members about ERT by examining their metaphorical interpretations of ERT.

Methods: The qualitative research approach and the basic interpretive design were employed for the research design process. The research process was designed as a basic interpretive design, where phenomenological analysis processes were used in the analysis of the data. The study group of the research consisted of university students and faculty members who experienced the ERT process in the 2019–2020 academic year. While determining the students in the study group, the easily accessible sampling method was used and 152 students who took the Instructional Technologies Course participated in the study. In addition, while determining the faculty members in the study, 48 faculty members from various universities in Turkey were reached, not limited to only these two universities. An online opinion form was prepared by the researchers to give detailed meaning to the participants' experiences. This form consisted of questions to determine the demographic information of the participants and the meaning they attributed to their immediate distance education experience. In the reporting process of the research, student participants will be identified by using the letter "S" and faculty members will be identified by using the letter "T".

Results: The findings on the educational environment examined that the majority of the faculty members prefer a mixed environment, and it has been observed that the rate of students' preference for the mixed environment and the rate of preferring the face-to-face environment are quite close. Another remarkable finding is that among all participants, the rate of those who prefer only the online environment is quite low. The findings on the missed features of traditional face-to-face education are examined, and it is seen that the views are divided into categories such as socio-physical environment, participation/feedback, communication, motivation, and practices in the teaching process. In addition, it is seen that 94.8% of the participants missed the face-to-face environment and only 5% did not miss face-to-face training. When the participants' views on online education are examined, it is seen that more than half of all participants' statements about online education focus on favorite features. When the participants' thoughts on ERT are examined, it is seen that the emotions they felt at the beginning of the online education process include feelings such as anxiety, fear, and doubt that could negatively affect the learning process. It has been determined that the feelings and thoughts of all participants at the beginning of the process were significantly negative. However, in the following process, it is observed that these negative feelings and thoughts are transformed. In addition, it is noteworthy that the vast majority of all participants made positive statements. Although faculty members and students started the process with negative thoughts, their online education experience is evaluated positively at the end of the process, despite all the aforementioned setbacks. Another issue is that the changing feelings and thoughts about the ERT may also be reflected in the participants' desire for the educational environment preferences to be mixed. When the participants' metaphorical interpretations of the ERT are investigated, it becomes clear that the concepts of freedom, uncertainty, non-interaction, inadequacy, temporality, effort, and transformative concepts are all present. However, it is also seen that faculty members and students differed while creating these metaphors. For example, faculty members interpret ERT the most as a savior and students as freedom.

Discussion, Conclusion, and Suggestions: The most striking result of this study is that both faculty members and students evaluated the mixed education process (face-to-face and online) as a permanent choice. It is seen that the majority of the faculty members preferred the teaching process to be mixed rather than face-to-face or only online. For example, the fact that the faculty members can attend the classes before they come to the school has made it clear why they prefer coeducation by removing the physical barriers of the school and providing temporal and spatial flexibility. In addition, the fact that students can record and watch the lessons again has been shown to be among the reasons for preferring online education environments. There are studies in the literature that support this finding. For example, in a study by Muthuprasad et al. (2021), in which they examined the AUE process, it was revealed that the flexibility and convenience of online courses made this process an attractive option for students. Similarly, Kan and Özmen (2021) stated that students who evaluated the AUE environment positively emphasized the flexibility aspect of the online environment that allows them to attend classes without time and place limits. Another striking result of the study is the change in feelings and thoughts of both faculty members and students at the beginning and process of AUE. It was observed that the feelings and thoughts of both faculty members and students, which were mostly negative at the beginning, were transformed into positive ones at the end of the process. However, this finding showed that the change in the feelings and thoughts of the faculty members was very small, while the students' views changed dramatically from negative to positive. Among the reasons why faculty members have negative thoughts about AUE are problems arising from the way the process is implemented directly, such as insufficient technical equipment and infrastructure of AUE; it was seen that the instructional unpreparedness brought about by the new and unconventional process in question was also effective. Another important result is the perception that the technical problems experienced in the online education process reduce the quality of education, which is expressed by the students in the

first place and the faculty members in the second place in online education. As stated in the teacher and student report of ERG (2021), sometimes the insufficient technological infrastructure of the teachers and sometimes the limited access of the students to the necessary internet and digital tools are the primary reasons for the inadequacy of the interaction between the teacher and the student. One of the findings regarding the metaphorical interpretation of AUE is that the meaning of the process differs significantly for faculty members and students. While the students mostly interpreted the AUE process as freedom, it was seen that almost none of the faculty members emphasized the concept of freedom. This situation becomes significantly visible when the increased workload, duties, and responsibilities for the aforementioned faculty members are considered.

As a result, these experiences gained during the pandemic show that online learning environments, which urgently enter all levels of formal education, will be an indispensable element of formal education after the pandemic. For this reason, it is expected that in future research, questions about how the design processes of online learning environments should be carried out in emergency distance education processes will come to the fore.