



Teacher Views on the Applicability of Curricula During the Covid-19 Pandemic*

Birsen ÇAVUŞ^{a**} (ORCID ID - 0009-0005-8148-7440)
Canay DEMİRHAN İŞCAN^b (ORCID ID - 0000-0001-5548-4717)

^a Turkish Airlines Technic, Directorate of Education, İstanbul/Türkiye

^b Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara/Türkiye



Article Info

Abstract

DOI: 10.14812/cuefd.1355438

Article history:

Submitted 05.09.2023

Revised 10.09.2024

Accepted 07.11.2024

Keywords:

Pandemic (Covid-19),
Emergency Distance Education,
Curriculum,
Teacher Views.

Research Article

This study aims to determine teacher views on the applicability of curricula during the Covid-19 pandemic compulsory remote education. The study adopts the descriptive method and is based on the single survey model. The population comprises teachers working at primary, secondary and Anatolian high school levels in Çankaya, Elmadağ and Bala districts of Ankara, each of which represents three different socioeconomic development levels. The data were collected by using a questionnaire, and frequency and percentage values were used for analysis. Regarding the four basic curriculum components (objectives, content, teaching-learning process and measurement and evaluation), teachers stated that while they used the curriculum when planning instructional activities during the Covid-19 pandemic, they found the objectives unsuitable for the remote education process and felt the need for revision as they believed not all outcomes could be achieved. Teacher views on the suitability of the curriculum content for remote education varied based on their branches of teaching. Regarding teaching-learning experiences, teacher views about student participation in classes also varied based on their branches of teaching and the socioeconomic level of the school's location. Teachers reported practical activities to be insufficient. Regarding the measurement and evaluation component, most teachers, particularly those working in secondary and Anatolian high schools, stated that the cancellation of common exams negatively affected student participation in their classes. Most teachers also reported that classroom assessment activities could only be partially conducted. There is a need to adapt curricula for future emergency remote education events, particularly in terms of developing content and designing measurement and evaluation activities. Additionally, it is recommended that technological support should be provided to teachers and students who still have limited resources today and that training should be provided on technology use.

Pandemi (Covid-19) Sürecinde Öğretim Programlarının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Makale Bilgisi

Öz

DOI: 10.14812/cuefd.1355438

Bu araştırmanın amacı, pandemiden (Covid-19) kaynaklı yaşanan zorunlu uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, betimsel yöntem kapsamında tekil tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde üç farklı sosyoekonomik gelişmişlik düzeyinde bulunan Çankaya, Elmadağ ve Bala ilçelerinde ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada

* This article has been derived from the master's thesis written by the first author under the supervision of the second author.

^{a**} Corresponding Author: birsen_bilen@hotmail.com

Makale Geçmişi:

Geliş	05.09.2023
Düzeltilme	10.09.2024
Kabul	07.11.2024

Anahtar Kelimeler:

Pandemi (Covid-19),
Acil Uzaktan Eğitim,
Öğretim Programı,
Öğretmen Görüşü.

Araştırma Makalesi

veriler anket ile toplanmış, çözümlenmesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Öğretim programlarının dört temel ögesinden (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme-değerlendirme) kazanımlarla ilgili olarak öğretmenler, Covid-19 döneminde öğretim faaliyetlerini planlarken öğretim programlarından yararlandıklarını fakat programda yer alan kazanımları uzaktan eğitim sürecine uygun bulmadıklarını, kazanımların tamamının gerçekleştirilebilir olmadığını düşündükleri için yeniden düzenleme ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretim programlarının içeriğinin uzaktan eğitime uygunluğu konusundaki görüşler ise öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmıştır. Öğretim programlarının öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili, öğrencilerin derse katılımının öğretmenlerin branşı ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Yine bu kapsamda uygulamalı çalışmaların yeterince yapılamadığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili ise, özellikle ortaokul ve ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin çoğu ortak sınavların kaldırılmasının, öğrencilerin derse katılımını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Yine bu kapsamda öğretmenlerin çoğu sınıf içi değerlendirme çalışmalarının kısmen yapılabildiğini ifade etmiştir. İleride herhangi bir sebepten ötürü yaşanabilecek acil uzaktan eğitim sürecine yönelik öğretim programlarının uyarlanmasına, özellikle içeriğin ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Ayrıca günümüzde hâlen kısıtlı imkânlarla sahip öğretmenlere ve öğrencilere teknolojik destek sağlanması, teknoloji kullanımı konusunda eğitim verilmesi önerilmektedir.

Introduction

Human beings have faced numerous crises and disasters throughout their history. One recent crisis has been the Covid-19 pandemic. According to the World Health Organization (WHO), the term pandemic describes an epidemic which spreads and affects a large geographical area, such as an entire continent or the entire world (World Health Organization [WHO], 2020). In line with this definition, the Covid-19 outbreak, which began in Wuhan, China in late 2019, rapidly spread to other parts of the world. Although many countries followed the developments in China closely, they were initially slow to take precautions within their own borders. On January 30, 2020, the WHO declared the coronavirus (Covid-19) outbreak from China as an 'international public health emergency.' By March 7, 2020, the number of Covid-19 cases had exceeded 100,000 worldwide and on March 11, 2020, the WHO declared the coronavirus a global pandemic. On the same day, Turkey's Ministry of Health announced the diagnosis of the first Covid-19 case in Turkey, and on March 12, 2020, education became suspended in primary, secondary and higher education institutions in the country, thus marking the beginning of the transition to 'emergency remote teaching' (Yılmaz et al., 2020). Around the world, educational institutions were either closed nationwide (e.g., China, Italy, South Korea, Japan), regionally (e.g., France, Germany, Portugal, Spain), or according to predetermined criteria (e.g., the USA, UK) (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020). Turkey transitioned to emergency remote teaching on March 23, 2020. During the remote teaching process, primary, middle and high school classes were initially broadcast on TRT-EBA TV. Later, various educational contents were also made available through the Educational Informatics Network (EBA) application, followed by the provision of live lessons for students preparing for the High School Entrance Exam (LGS) and the Higher Education Institutions Exam (YKS) (Turkish Education Association Think Tank [TEDMEM], 2020). Globally too, various remote learning applications were launched to ensure that students did not completely disengage from the teaching-learning process (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020).

The Covid-19 pandemic, as a global crisis, affected human life in many ways. Education was one of the areas profoundly affected. With the closure of schools, transitioning to remote teaching became the only solution to ensure the continuity of education (Telli & Altun, 2020). As a solution to the global education crisis, online emergency remote teaching was adopted. This rapid transition to remote teaching during the mandatory social isolation period was not well-designed or planned. During the process, the primary focus was on technical issues such as technological devices and applications, rather than pedagogical

concerns. However, emergency remote teaching necessitates its own strategy and design, the planning of which should take into account the needs of students (Berksoy, 2021).

One of the groups most profoundly affected by the pandemic was teachers. With the closure of schools due to the pandemic, over 100 million teachers and school staff in more than 190 countries worldwide became affected (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], United Nations Children's Fund [UNICEF], The World Bank, and Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). While experiencing concerns and fears about their own health during the pandemic, teachers also became swiftly involved in a process they had not previously encountered or envisaged in their professional careers. Teachers particularly in low- and middle-income countries received limited professional development support for the transition to remote teaching (The World Bank, UNESCO, and UNICEF, 2021). When faced with the reality of insufficient professional development support, teachers attempted to find their own solutions by adapting their face-to-face teaching experiences to remote learning environments through their own efforts. As homes with no learning support often had to turn into a classroom, teachers had to be creative in adapting their face-to-face teaching experiences and practices to this new remote teaching environment (Barron et al., 2021). As they transferred their face-to-face teaching experiences to the remote environment, the curriculum became their first focus necessitating adjustments.

In his study 'Schools in the Time of Covid-19: The Effects of the Pandemic on the Curriculum' Hoadley (2020) identified curriculum principles that need to be decided in order to support the curriculum and its goals, emphasizing that decisions related to the curriculum should be based on these principles. Points to consider when making decisions about the curriculum include: Differentiation, which involves making adjustments to the curriculum in different regions and schools; improvement, which refers to the adjustment of content to be delivered to students at different grade levels; intensive education programs, which address the deficiencies or inadequacies in curricula during remote education; grouping, which involves grouping students based on learning losses or creating heterogeneous groups; simplifying of curricula by focusing on topics that have rich content and critical objectives; and determining details of assessment. Yoon (2020) emphasized that the pandemic has created a need to provide learning opportunities that give students global perspectives which reflect the interconnectedness of world communities beyond their own societies, and that curricula should be revised accordingly.

According to Dejong (1999), a teacher equipped with curriculum literacy skills can successfully implement curricula and adapt to them seamlessly. Moreover, a teacher with these skills can quickly and easily adapt to curriculum changes during crisis periods such as a pandemic, or personally modify the curriculum. Having curriculum literacy skills means that a teacher is effective in developing and implementing curricula. When implementing an educational program, teachers need to know the characteristics and limitations of their school, as well as the school's priorities and the needs of students. Therefore, the teacher plays a crucial role in selecting and applying appropriate goals and objectives, subject matter, methods, materials, tools, and learning experiences related to the curriculum (Ornstein & Hunkins, 2018). Posner (1995) also emphasized the teacher's role in relation to the curriculum, stating that teachers must have a good understanding of objectives, subjects, skills, and all elements of the curriculum. He also added that a formal curriculum is meaningless unless it is transformed into one implemented by teachers.

This study is based on the need to describe how teachers implemented curricula during the emergency remote teaching process of the Covid-19 pandemic. It has been observed that remote teaching practices, which eliminate the limitations of time and space in the educational process, constitute a viable alternative for ensuring continuity in education (OECD, 2020). The Covid-19 pandemic, which affected Turkey from early 2020, led to the experience of emergency remote teaching and raised awareness of the importance of remote teaching in similar situations. According to statements made by the World Health Organization (WHO), it is possible that the world may face such epidemics again (WHO, 2021). In times of crisis such as natural disasters and pandemics, it is essential that education continues uninterrupted and with quality. During the Covid-19 pandemic, the remote teaching process had to be conducted differently

to the generally accepted remote teaching activities. Koç (2021), in his study titled 'A Study on the Suitability of Primary School Curricula for Remote Teaching After Covid-19' examined the suitability of certain primary school curricula (life studies, social studies, Turkish, mathematics, science) for remote education and provided recommendations for improving curricula and remote teaching processes. According to their findings, most of the learning outcomes in the curricula were adaptable to remote education, with some needing to be adjusted to prevent learning loss during remote teaching. Additionally, it was found that the lack of sample remote learning experiences and assessment activities in the curricula could hinder the effective use of the programs. In their study titled 'Middle School Mathematics Teachers' Views on the Barriers to E-Learning Implementation During the Covid-19 Pandemic' Almanthari, Maulina, and Bruce (2020) stated that student participation in remote education during the pandemic was insufficient, and they made suggestions to identify the underlying reasons for this. A study conducted by König et al. (2020) analyzed a school's computer technology, teacher competencies, and teacher training related to digital teaching and learning. They concluded that new teachers had high competency in adapting to online teaching during the pandemic remote teaching process.

The problems and chaotic environment caused by the Covid-19 pandemic necessitated urgent and unexpected remote teaching across all levels of education. There was also uncertainty about how applicable curricula designed for face-to-face education would be for emergency remote education. The problem of this study is to explore the views of teachers from different branches in primary and secondary education regarding the suitability and applicability of the Ministry of National Education (MoNE) curricula used in face-to-face education for the Covid-19 pandemic remote education process. It is believed that the study will contribute to the field by unveiling the views of teachers who experienced the Covid-19 pandemic process about the curricula; revealing how applicable the existing curricula are for remote education; and suggesting improvements especially for times of crisis. Consequently, the aim of this study is to determine the views of teachers working with different levels, branches and socioeconomic regions on the applicability of curricula for the mandatory emergency remote teaching process initiated by the Covid-19 pandemic. In line with this aim, answers to the following questions were sought:

1. What are teachers' views on the applicability of curricula during the Covid-19 emergency remote teaching process based on:
 - the levels they were teaching?
 - their branches of teaching?
 - the socioeconomic characteristics of the regions they were working in?
2. What are teacher recommendations about curricula shaped by their experiences during the Covid-19 remote teaching?

Method

This study aims to determine the views of teachers on the applicability of curricula in the Covid-19 pandemic remote teaching process and uses the descriptive method. Descriptive studies are those that strive to explain "what" events, objects, people, institutions, groups and various fields are. The aim is to reveal existing situations, conditions and characteristics as they are (Kaptan, 1985). The present study was designed as a single survey model. In such studies, the variables belonging to the event, subject, unit or situation under focus are described separately (Karasar, 2016). In this study, the applicability of curricula in the Covid-19 pandemic remote teaching process was chosen as the research topic, and it was described based on the views of teachers working in various levels, branches and socio-economic regions.

Prior to the data collection process in the study, ethics committee permission was obtained from Ankara University Rectorate's Ethics Committee. The permission dated 13/01/2022 and numbered 85434274-050.04.04/377828 and the necessary research permission was used to apply to the MoNE Provincial Directorate of National Education for further permission to conduct research in the relevant districts.

Sample and Population

The sample of the study was selected by using the non-random sampling method known as stratified sampling. Stratified sampling is used to reveal the characteristics of selected subgroups and make comparisons between them (Büyüköztürk et al., 2008). The population of the study consisted of teachers working in primary, secondary and Anatolian high schools in Bala, Çankaya and Elmadağ districts of Ankara. These districts represent lower, middle and upper socioeconomic levels based on the socioeconomic development ranking (SDR) survey. The SDR-2017 survey was conducted by using a total of 32 variables in seven dimensions: demography, employment, education, health, competitiveness, financial life and quality of life (Republic of Turkey Ministry of Industry and Technology, 2017).

The population of the study consisted of a total of 6,628 teachers, 5,956 of whom were working in Çankaya, 506 in Elmadağ and 166 in Bala, as mentioned in the National Education Statistics Formal Education 2021/2022 Report (MoNE Directorate of Strategy Development, 2021) and the official website of the District Directorate of National Education of each district. In line with the stratified sampling method, separate samples were chosen from each district. Table 1 depicts the number of teachers working in these three districts and the number of teachers who could be reached.

Table 1

Total Number of Teachers Working in the Districts Specified in the Study, Number of Teachers Intended to be Reached and Number of Teachers Reached

Districts	Number of Students (N)	Number of Teachers Intended to Be Reached (n)	Number of Teachers Reached (n)
Bala	166	116	88
Çankaya	5956	361	280
Elmadağ	506	219	180
Total	6628	696	548

It was determined that a sample consisting of 116 teachers from Bala, 361 from Çankaya and 219 from Elmadağ would represent the study population with a significance level of 0.05 and a sampling error of ± 0.05 (Çingir, 1990), and almost all of the intended sample was reached. The exact intended sample size could not be reached due to the failure of some teachers to volunteer to participate and heavily loaded course hours. The number of teachers from whom data could be collected was 88 in Bala, 280 in Çankaya, and 180 in Elmadağ. As the teachers reached were teaching 24 different branches, they were grouped into "science and maths, social sciences, sports-arts, elementary teaching, foreign languages". In the elementary teaching group, classroom teachers working in primary school grades 1, 2, 3 and 4 were included. The science and maths group comprised teachers teaching "Mathematics", "Science" and "Technology, Design and Information Technologies" at middle school level, and "Physics", "Chemistry", "Biology" and "Mathematics" at high school level. In the social sciences group, those teaching "Turkish", "Social Studies" and "Religious Culture and Moral Knowledge" at middle school level and "Turkish Language and Literature", "History", "Geography", "Philosophy" and "Religious Culture and Moral Knowledge" at high school level were included. The sports-arts group consisted of "Physical Education", "Visual Arts" and "Music" teachers from all levels. Finally, the foreign languages group included "English" teachers from all levels. Pre-school teachers were not included in the study as they were able to provide face-to-face education for a relatively longer period of time compared to teachers at other levels. As of June 1, 2020, education and social and cultural activities titled summer school started in private preschools affiliated with the General Directorate of Private Education Institutions. In addition, official preschools were given permission to start their activities as of October 12, 2020 (TEDMEM, 2020).

Data Collection Instrument and Data Analysis

In this study, data were collected with a questionnaire. When developing the data collection instrument, the literature was first reviewed. Following the writing of items after literature review and informal interviews with teachers, the questionnaire items were presented for expert opinion. After this, the items were revised according to the feedback given and the elements of the program. The questionnaire consisted of two parts: The first part included questions about the demographic information of the teachers who participated in the study and the second part included 40 items about the elements of the program to determine the views of teachers on the applicability of the Covid-19 pandemic remote teaching programs. In the second part, teachers were also asked their views and suggestions about the elements of the curriculum, considering the remote teaching process they experienced. In order to finalize the questionnaire, it was tested with six teachers who were asked to express their understanding of the questionnaire items by reading aloud. Items that were not understood and/or misunderstood were revised. The finalized questionnaire was piloted with a group of 65 teachers. After the pilot study, the actual data collection process began. In the study, data were collected from teachers who were working in schools in the three selected districts during the spring semester of the 2021-2022 academic year.

For the first research question and its sub-questions, the participants' demographic information and their responses to the survey items were analyzed using frequency (f) and percentage (%) values. For the second research question, the written responses of 70 teachers to the open-ended question in the questionnaire were grouped under categories determined in accordance with the elements of the curriculum. The responses in the categories were presented via a frequency table and interpreted.

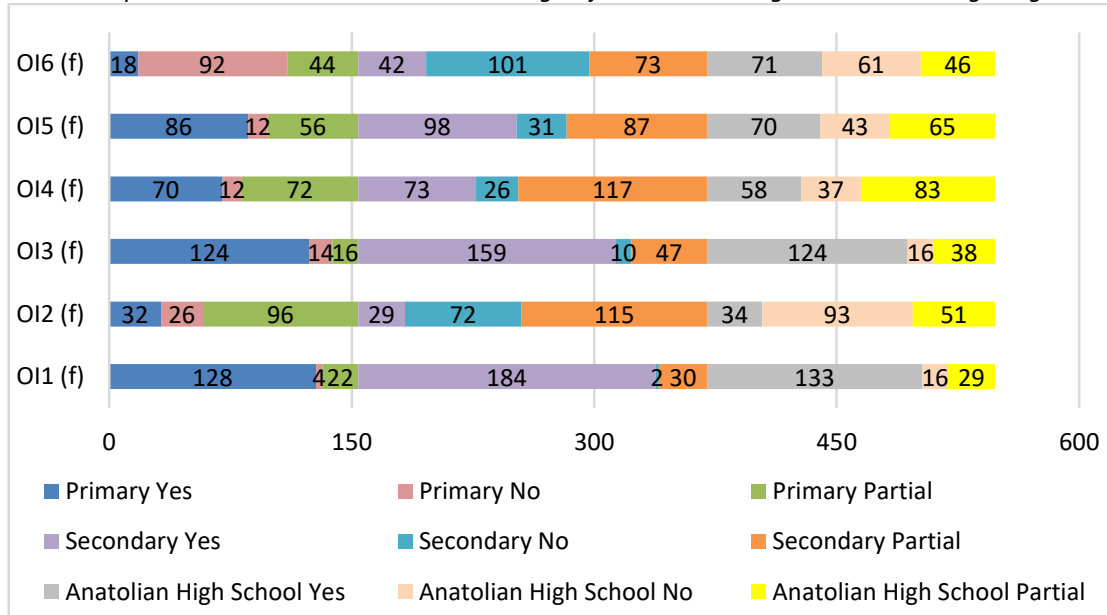
Findings

The views of teachers regarding the applicability of curricula in the emergency remote teaching process during the Covid-19 pandemic were examined with respect to teaching level, branch and socio-economic characteristics of the region where the schools were located. The findings also comprised teacher suggestions regarding the curricula. Teacher views on the questionnaire items were presented in frequencies, and explanations of sample items for each program component were included in the explanations to the figures.

1. Teacher Views on the Applicability of Curricula in the Covid-19 Emergency Remote Teaching Process with Respect to the Levels They Were Teaching

The findings related to teacher responses to the survey items concerning the objectives component of curricula are presented in Figure 1 based on the educational levels at which the teachers were working (primary school, secondary school, Anatolian high school). The questionnaire items related to the objectives were coded as 'OI1, OI2,...' and presented in the figure according to their order in the survey.

Figure 1
 Teacher Responses to the Items Related to Learning Objectives According to the Level Being Taught

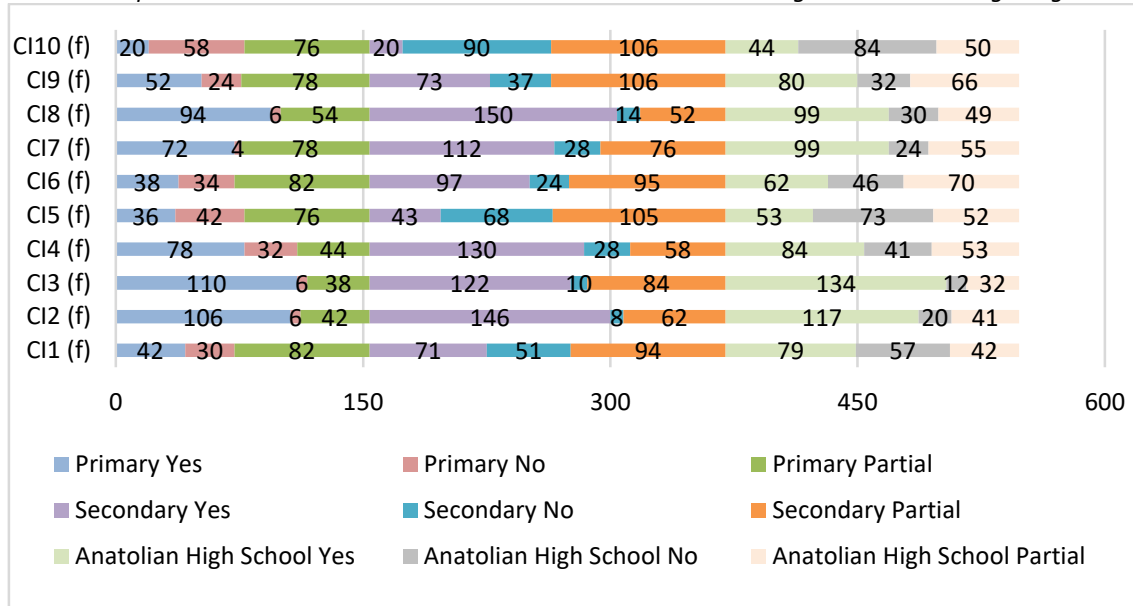


A total of 548 teachers, 154 from primary schools, 216 from secondary schools and 178 from Anatolian high schools responded to the items in the questionnaire. The views of the teachers on the six items in the questionnaire related to the objectives component of curricula were examined according to the level the teachers were teaching. Among these items, 124 (81%) primary school teachers responded “yes” to the item “(OI3) I have identified and prioritized the objectives that I could help students achieve in the remote teaching process.” The frequency of secondary school teachers that responded in the same way decreased to 159 (74%). On the other hand, 124 teachers working in Anatolian high schools answered “yes” and the rate decreased further to 70%. Once again, the item “(OI5) I was able to equip students with most of the objectives in the curriculum.”, which regarded the component of objectives, was responded to as “yes” by 86 (56%) primary school teachers, “no” by 12 (8%) and “partially” by 56 (36%). Among secondary school teachers, 98 (45%) marked "yes", 31 (15%) "no" and 87 (40%) “partially”. Among Anatolian high school teachers, 70 (39%) answered "yes", 43 (24%) answered "no", and 65 (37%) answered “partially”. Compared to other levels, teachers working at Anatolian high schools were the ones who stated they were least able to attain most of the objectives in the curriculum.

Figure 2 presents the responses of the teachers to the items related to the content element of curricula according to the level they were teaching (primary school, secondary school, high school).

Figure 2

Teacher Responses to the Items Related to the Content Element According to the Level Being Taught



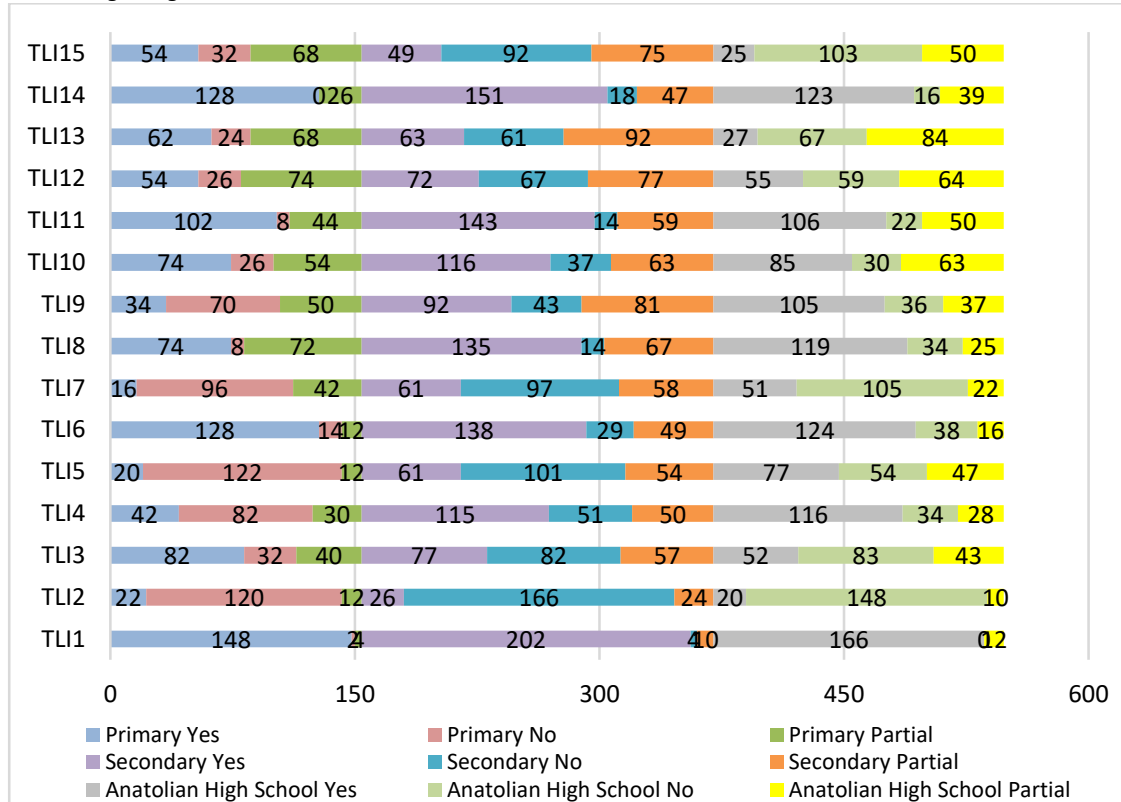
In total, 548 teachers (154 from primary schools, 216 from secondary schools and 178 from Anatolian high schools) responded to the items about curriculum content. The items were coded as "CI1, CI2, ..." and given in the order they appeared in the questionnaire. The views of the teachers on the 10 items in the questionnaire related to the content component of curricula were examined according to the level of education in which they were working. Among the items related to the content element, 42 (27%) of the primary school teachers answered "yes" to the item "(CI1) Remote teaching was an appropriate method to teach the curriculum contents in my branch", while the frequency increased to 71 (33%) among teachers working in secondary schools and to 79 (44%) among those working in Anatolian high schools. For the entire sample, 35% of all the teachers responded to this item as "yes" while 25% responded as "no" and 40% responded as "partially". Regarding curriculum content, 78 (51%) of the primary school teachers, 130 (60%) of the secondary school teachers, and 84 (47%) of the Anatolian high school teachers answered "yes" to the item "(CI4) I had to make adaptations/arrangements in the annual plan and course content during the remote teaching process." In general, 53% of the teachers stated that the annual plan and course content needed revision.

Finally, 94 (61%) primary school teachers, 150 (69%) secondary school teachers, and 99 (56%) Anatolian high school teachers answered "yes" to the item "(CI8) I used digital applications (web tools) effectively to create content for my course(s) during the remote teaching process." Outnumbering teachers at all levels, those working at secondary schools stated to use digital applications (web tools) to create content for their courses more than those in other levels (primary and high schools).

The responses of the teachers to the questionnaire items related to the teaching-learning experiences component of curricula are given in Figure 3 based on the level they were teaching (primary school, secondary school, Anatolian high school).

Figure 3

Teacher Responses to the Items Related to the Teaching-Learning Experiences Component Based on the Level Being Taught



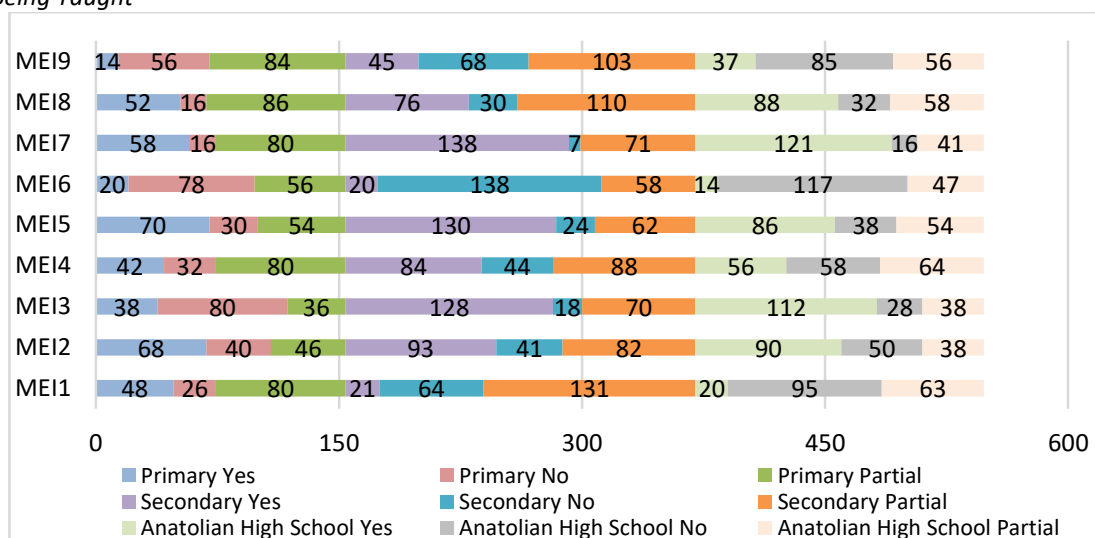
A total of 548 teachers, 154 from primary school, 216 from middle school and 178 from high school, supplied answers to the questionnaire items related to teaching-learning experiences. The items related to teaching-learning experiences were coded as "TLI1, TLI2, ..." and given in the order in which they appeared in the questionnaire. Teacher views on the 15 items in the questionnaire related to the teaching-learning experiences component of the curriculum were examined based on the level of education in which they worked. Among these items, 148 (96%) primary school teachers, 202 (94%) secondary school teachers, and 166 (93%) Anatolian high school teachers answered "yes" to the item "(TLI1.) I taught my classes regularly in the remote teaching process". The answers did not vary according to the levels and 94% of the group stated that they regularly taught their classes in the remote teaching process. For the item "(TLI5) Most students did not attend classes during the remote teaching process" in the teaching-learning experiences element, teachers stated that class participation did not decrease in primary school, started to decrease in secondary school and decreased at a higher rate in Anatolian high schools. For the item "most students did not attend classes", 122 (79%) primary school teachers, 101 (47%) secondary school teachers and 54 (30%) Anatolian high school teachers answered "no". Again, 34 (22%) primary school teachers, 92 (43%) secondary school teachers, and 105 (59%) Anatolian high school teachers responded "yes" to the item "(TLI9) I had difficulty in ensuring active participation of students in the remote teaching instructional process". As the level progressed, the rate of teachers expressing that they had difficulty in ensuring active student participation also increased.

Another item in the teaching-learning experiences component, "(TLI10) Internet access problems and technological lacks negatively affected the teaching of the course" was responded to as "yes" by 74 (48%) primary school teachers, 116 (54%) middle school teachers and 85 (48%) Anatolian high school teachers. Approximately half of the teachers, mostly secondary school ones, stated that problems with access to the internet and technological deficiencies negatively affected the teaching of the course. Finally, 54 (35%)

primary school teachers, 49 (23%) secondary school teachers, and 25 (14%) Anatolian high school teachers answered “yes” to the item “(TL15) I was able to engage students in applied work (experiments, laboratory studies, demonstration studies, etc.) in the instructional process in remote teaching”. Mostly primary school teachers and least secondary school (Anatolian high school) teachers stated that they were able to make students do applied studies (experiments, laboratory studies, demonstration studies) in the teaching-learning process in remote teaching. In general, 41% of the group answered “no” to this item.

The responses of the teachers to the items related to the measurement and evaluation component of curricula according to the level they taught (primary school, secondary school, high school) are presented in Figure 4. The items related to measurement and evaluation were coded as “MEI1, MEI2 ,...” and given in the order in which they appeared in the questionnaire.

Figure 4
Teacher Responses to the Items Related to the Measurement-Evaluation Component Based on the Level Being Taught



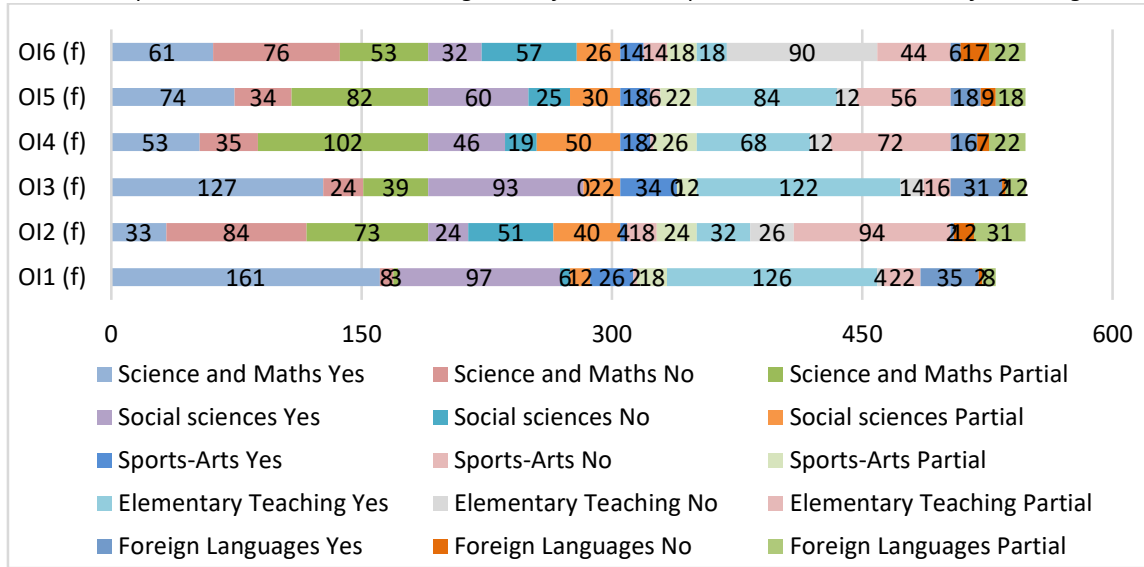
A total of 548 teachers responded to the items on measurement and evaluation. Among these, 154 from primary schools, 216 from middle schools, and 178 from high schools. The opinions of teachers on the nine items related to the measurement and evaluation component of curricula were examined according to the educational levels they were teaching. For example, regarding the item “(MEI3) The cancellation of common exams during the remote teaching process negatively affected student participation in classes,” 38 primary school teachers (25%) responded “yes” while the situation was quite different for secondary and Anatolian high school teachers. A total of 128 secondary school teachers (59%) and 112 Anatolian high school teachers (61%) responded by saying “yes”. The teachers expressed that the cancellation of common exams negatively impacted student participation in classes mostly at secondary and high school levels, and the least at the primary school level. Regarding the item “(MEI4) I effectively used in-class assessment activities during the remote teaching process”, 42 primary school teachers (27%), 84 secondary school teachers (39%), and 56 Anatolian high school teachers (31%) responded “yes”. Those who stated that they carried out in-class assessment activities were mostly from secondary schools. In general, teachers indicated that they partially carried out in-class assessment activities. Regarding the item “(MEI6) The learning outcomes of remote education were equivalent to those of face-to-face education”, 20 primary school teachers (13%), 20 secondary school teachers (9%) and 14 Anatolian high school teachers (8%) responded “yes”. The responses to this item did not differ significantly across educational levels. On average, 61% of the group responded “no” to this item.

2. Teacher Views on the Applicability of Curricula during the Covid-19 Pandemic Emergency Remote Teaching Process Based on their Branch

The responses of teachers from different branches (science and maths, social sciences, sports-arts, elementary teaching, foreign languages) to the questionnaire items related to the objectives component of curricula are presented in Figure 5.

Figure 5

Teacher Responses to the Items Concerning the Objectives Component Based on Branch of Teaching

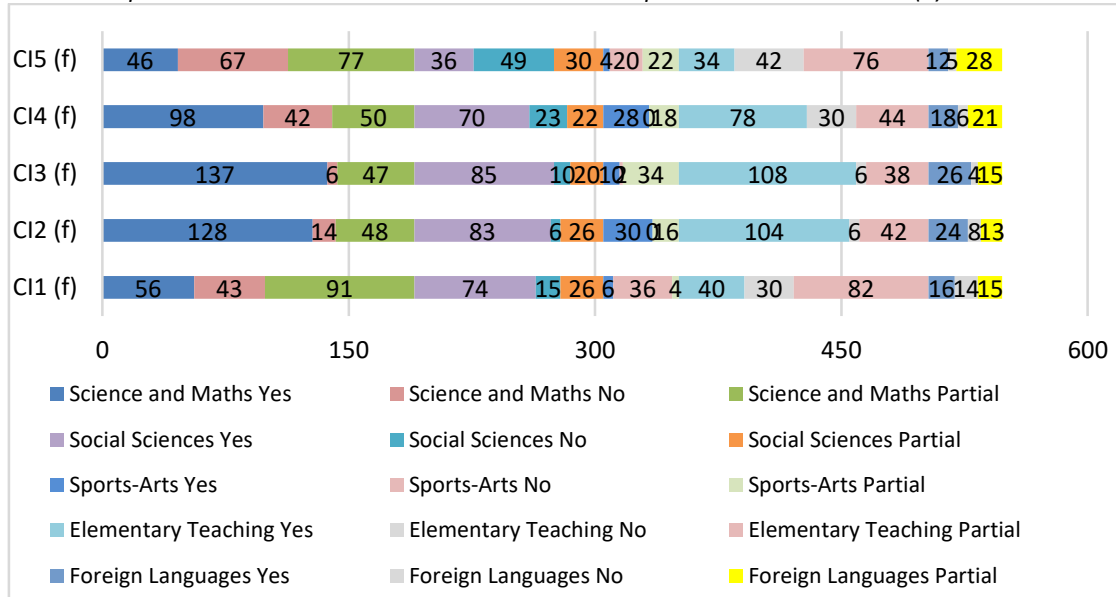


A total of 548 teachers (190 from science and maths branches, 152 from elementary teaching, 115 from social sciences branches, 46 from sports-arts branches and 45 from foreign language branches) supplied responses to the questionnaire items. The views of the teachers on the six items in the questionnaire related to the objectives component of the curriculum were analyzed in terms of their branches. Among these, 127 (67%) science and maths teachers, 93 (81%) social science branch teachers, 34 (74%) sports-arts branch teachers, 122 (80%) elementary teachers and 31 (69%) foreign language teachers answered "yes" to the item "(OI3.) I have determined and prioritized the objectives that I could help students achieve in the remote teaching process.» Compared to the teachers working in science and maths and foreign language branches, the teachers working in social sciences, elementary teaching and sports-arts branches stated that they determined the objectives that students can master in the remote teaching process and prioritized them. Once again, regarding the item "(OI5.) I was able to equip students with most of the objectives in the curriculum", teachers in social sciences (60) and elementary teaching (84) branches answered "yes" with an average rate of 54%, while teachers in science and maths (74), sports-arts (18) and foreign language (18) fields answered "yes" with an average rate of 39%. Approximately half of the classroom teachers and teachers working in social sciences branches stated that their students were able to achieve most of the objectives.

Teacher responses to the questionnaire items related to the content component of curricula are presented in Figures 6 and 7 based on their branches (science and maths, social sciences, sports-arts, elementary teaching, foreign languages).

Figure 6

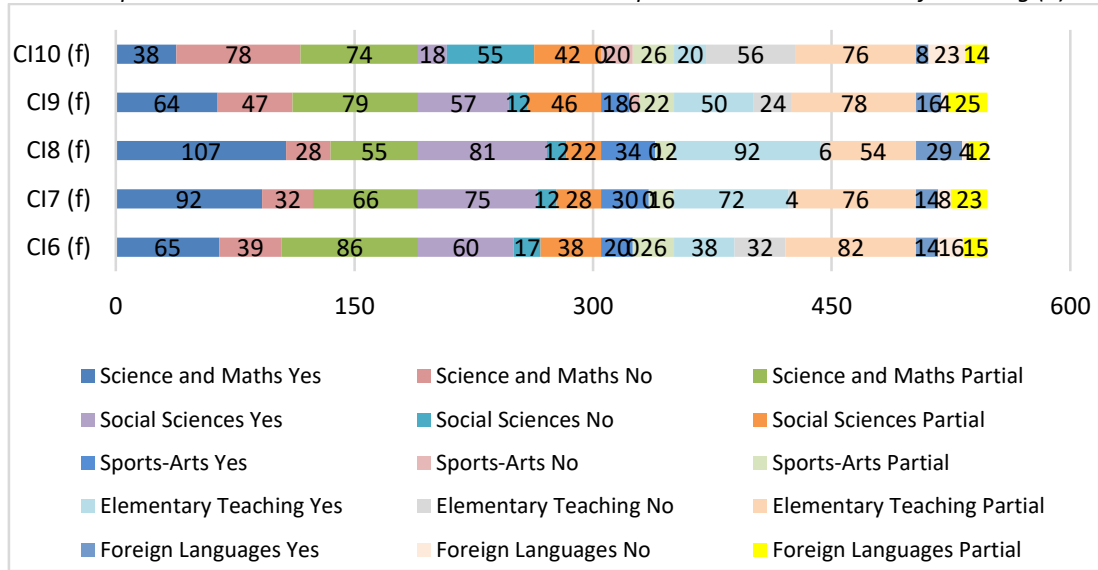
Teacher Responses to the Items Related to the Content Component Based on Branch (1)



In total, 548 teachers (190 from science and maths, 152 from elementary teaching, 115 from social sciences, 46 from sports-arts and 45 from foreign language branches) responded to the questionnaire items regarding content. The views of the teachers on the ten items in the questionnaire related to the content component of curricula were analyzed based on their branches (Figures 6, 7). To the item "(CI1 .) Remote teaching was an appropriate method in terms of the contents of the curriculum of my branch.", 74 (64%) of the teachers in social sciences answered "yes", 56 (29%) of the teachers in science and maths branches, 40 (26%) of the teachers in the elementary teaching branch, 6 (13%) of the teachers in the sports-arts branches and 16 (36%) of the teachers in the foreign language branches answered "yes". Most of the teachers in social science branches and least of the teachers in sports-arts branches stated that the content of the curriculum was appropriate in this process. Once again, the item "(CI4 .) I had to make adaptations/arrangements in the annual plan and course content during the remote teaching process", only 18 (40%) teachers in the foreign language branches answered "yes", while 98 (52%) in science and maths branches, 70 (61%) in social sciences branches, 78 (51%) of the teachers in elementary teaching and 28 (61%) in the sports-arts branches answered "yes". Teachers in foreign language branches comprised the group that was least likely to state that they made adaptations/arrangements in the annual plan and course content in the remote teaching process compared to other branches. The branches that most frequently stated that they made adaptations/adjustments in the annual plan and course content in the remote teaching process were those in social sciences and sports-arts branches.

Figure 7

Teacher Responses to the Items Related to the Content Component Based on Branch of Teaching (2)

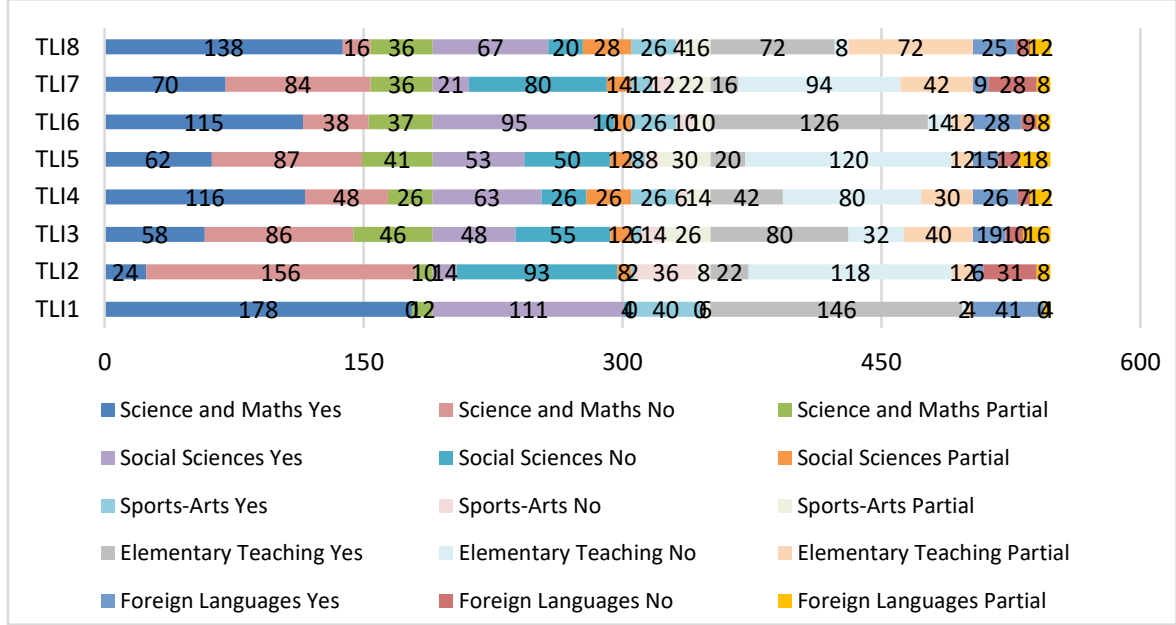


Finally, the responses to the item "(CI8 .) I used digital applications (web tools) effectively to create content for my course(s) during the remote teaching process" did not differ significantly based on the branches of the teachers. This item was answered "yes" by 81 (70%) in social sciences branches, 107 (56%) in science and maths branches, 34 (74%) in sports-arts branches, 92 (61%) in elementary teaching and 29 (64%) in foreign language branches. Most of the teachers in social sciences and sports-arts branches stated that they used digital applications (web tools) effectively to create content for their courses during the remote teaching process.

Figures 8 and 9 depict the responses of teachers in different branches to the items related to the teaching-learning experiences component of curricula.

Figure 8

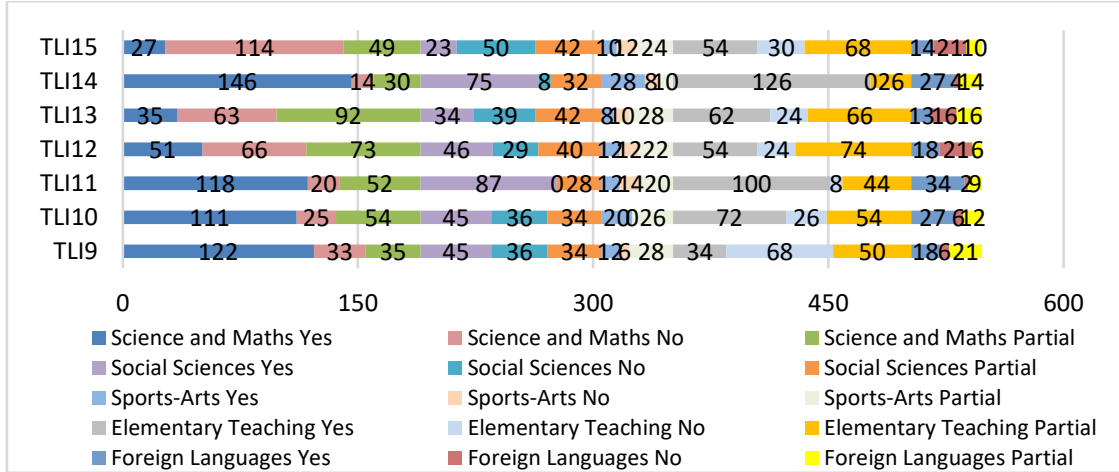
Teacher Responses to the Items Related to the Teaching-Learning Experiences Component Based on Branch of Teaching (1)



A total of 548 teachers (190 from science and maths branches, 152 from elementary teaching, 115 from social sciences branches, 46 from sports-arts branches and 45 from foreign language branches) answered the items regarding teaching-learning experiences. These views on the 15 items in the questionnaire were analyzed in terms of teacher branches (Figures 8 & 9). To illustrate, 178 (94%) of the teachers in science and maths branches, 111 (97%) in social sciences branches, 40 (87%) in sports-arts branches, 146 (96%) in elementary teaching and 41 (91%) in foreign language branches answered "yes" to the item "(TLI1 .) I have taught regularly during the remote teaching process". As can be seen, the majority of the teachers stated that they taught regularly during the remote teaching process. Similarly, 53 (50%) social sciences teachers, 62 (33%) science and maths teachers, 15 (33%) foreign language teachers, 8 (20%) sports-arts branch teachers and 20 (15%) elementary teaching branch teachers answered "yes" to the item "(TLI5 .) Most of the students did not participate in the lesson during the remote teaching process". The highest percentage of social sciences branch teachers and the lowest percentage of classroom teachers stated that most of their students did not attend the lesson during the remote teaching process.

Figure 9

Teacher Responses to the Items Related to the Teaching-Learning Experiences Component Based on Branch of Teaching (2)



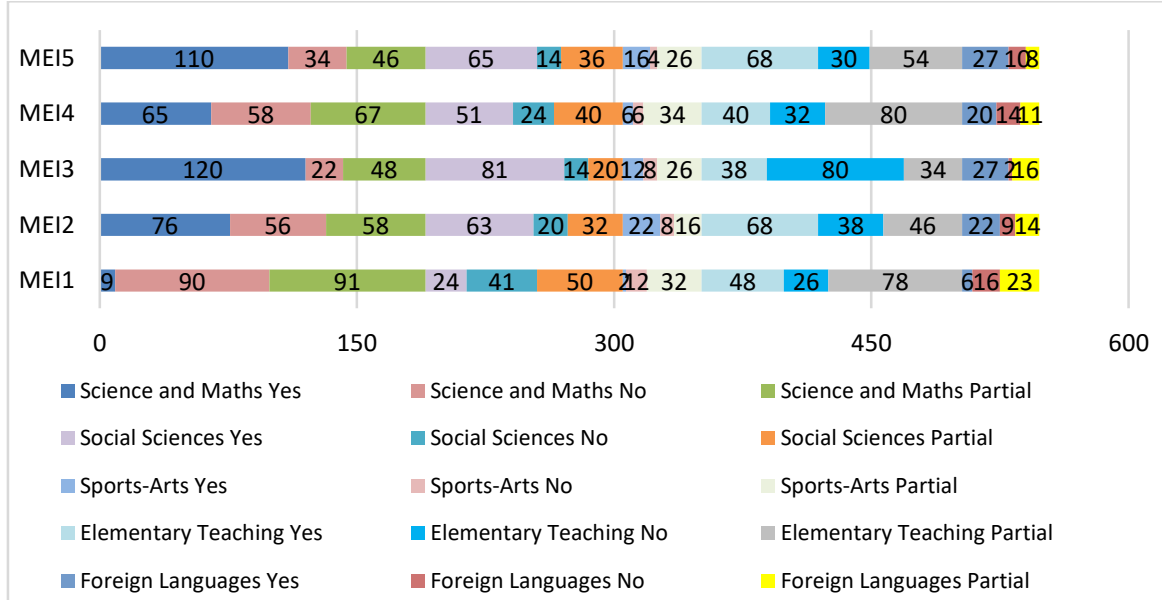
In another item related to the teaching-learning experiences component, 122 (64%) science and maths branch teachers, 45 (39%) social sciences branch teachers, 12 (26%) sports-arts branch teachers, 34 (22%) elementary teachers and 18 (40%) foreign language branch teachers answered "yes" to the item "(TLI9 .) I had difficulty in ensuring the active participation of students in the teaching-learning process of remote teaching". Most of the teachers in science and maths branches stated that they had difficulty in getting their students to participate actively in this process. Teachers in social sciences and foreign language branches stated that they had some difficulty in ensuring active participation while most of the teachers in sports-arts and elementary teaching stated that they did not have difficulty in ensuring active participation. A total of 111 (58%) science and maths branch teachers, 45 (39%) social sciences branch teachers, 20 (43%) sports-arts branch teachers, 72 (47%) elementary teachers and 27 (60%) foreign language branch teachers answered "yes" to the item "(TLI10 .) Inadequacies in access to the Internet and technological facilities negatively affected the teaching of the course". Consequently, 50% of all teachers answered "yes" to this item and 33% answered "partially". Most of the teachers stated that inadequate internet access and technological facilities negatively affected the teaching of their class.

Finally, while 21% of social sciences (23) and sports-arts (10) branch teachers answered "yes" to the item "(TLI15 .) I was able to have students do applied studies (experiments, laboratory studies, demonstration studies, etc.) in the teaching-learning process of remote teaching", 14% of science and maths teachers (27), 34% of elementary teachers (54) and foreign language teachers (14) did the same. Most teachers, particularly science and maths teachers, stated that they did not use applied studies during remote teaching.

The responses of teachers to the items related to the measurement and evaluation component of curricula are presented in Figures 10 and 11 based on their branches of teaching.

Figure 10

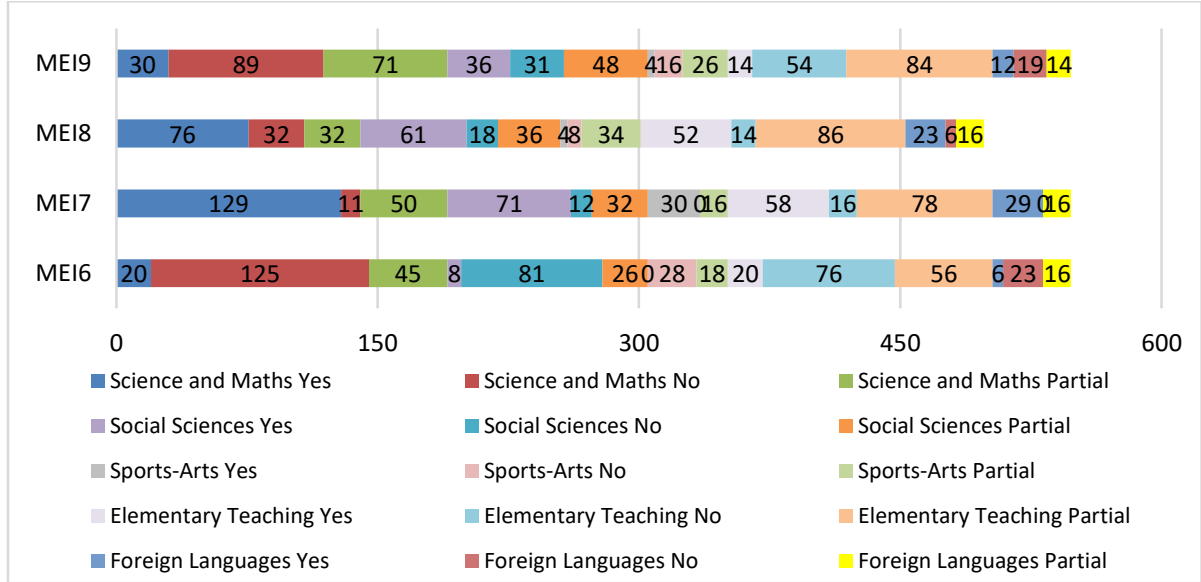
Teacher Responses to the Items Related to the Measurement and Evaluation Component Based on Branch of Teaching (1)



In total, 548 teachers (190 from science and maths branches, 152 from elementary teaching, 115 from social sciences branches, 46 from sports-arts branches and 45 from foreign language branches) responded to the items on measurement and evaluation. The views of teachers on the nine questionnaire items related to this component were analyzed in terms of teacher branch (Figures 10 & 11). A total of 120 teachers in science and maths branches, 81 in social sciences branches and 27 in foreign languages branches responded "yes" to the item "(MEI3 .) The cancellation of common exams during the remote teaching process negatively affected student participation in classes" with an average rate of 65%. Thirty-eight classroom teachers (25%) and 12 sports-arts teachers (26%) answered "yes" to this item. While most classroom teachers and sports-arts teachers stated that the cancellation of common exams did not negatively affect their students' participation, more than half of the teachers in science and maths, social sciences and foreign language branches stated that it negatively affected student participation in their classes. A total of 51 teachers in social sciences and 20 in foreign languages responded "yes" to the item (MEI4 .) I effectively used in-class assessment activities during the remote teaching process." with an average rate of 44%, while 40 teachers in elementary teaching and 65 science and maths branches responded "yes" with an average rate of 30%. Six (13%) of the teachers in the sports-arts branch answered "yes". Most of the teachers in this branch stated that they could not carry out classroom assessment activities effectively. On the other hand, almost half of the teachers in the social sciences and foreign language branches declared that they effectively completed classroom assessment activities in the remote teaching process.

Figure 11

Teacher Responses to the Items Related to the Measurement and Evaluation Component Based on Branch of Teaching (2)



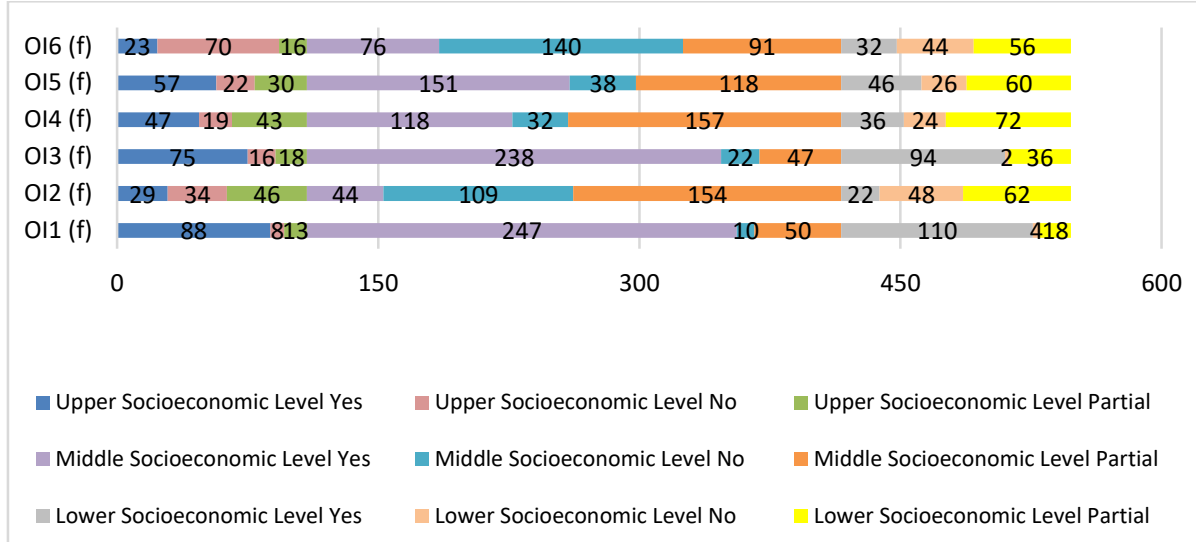
A total of 20 (11%) teachers in science and maths branches, 8 (7%) in social sciences branches, 20 (13%) in elementary teaching and 6 (13%) in foreign languages branches responded "yes" to the item "(MEI6.) The learning outcomes of remote teaching were equivalent to face-to-face education". None of the teachers in the sports-arts branches stated that the learning outcomes of remote teaching were equivalent to face-to-face education. Regardless of branch, most teachers stated that the learning outcomes of remote teaching were not equivalent to face-to-face education.

3. Teacher Views on the Applicability of Curricula During the Covid-19 Emergency Remote Teaching Process Based on the Socio-Economic Characteristics of the School's Location

Figure 12 presents teacher responses to the questionnaire items related to the objectives component of curricula based on the socioeconomic characteristics of the region where the teachers were working (lower, middle and upper socioeconomic levels).

Figure 12

Teacher Responses to the Items Related to the Objectives Component Based on the Socio-Economic Characteristics of the School's Location

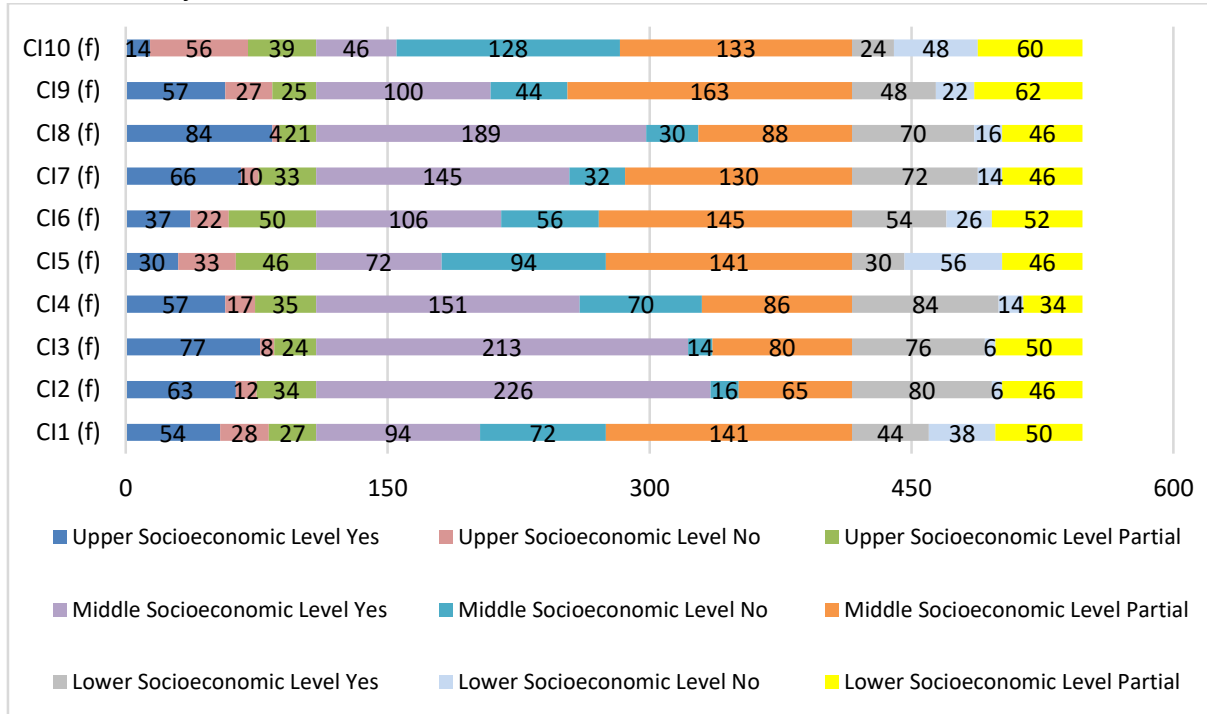


A total of 548 teachers, 132 working in schools in lower socioeconomic level regions, 307 working in schools in middle socioeconomic level regions and 109 working in schools in upper socioeconomic level regions, responded to the items in the questionnaire. Their views about the six questionnaire items related to the objectives component of curricula were analyzed in terms of the socioeconomic characteristics of the region where the schools were located. A total of 94 (71%) teachers working in schools located in the lower socioeconomic level region, 238 (78%) teachers working in schools located in the middle socioeconomic level region, and 75 (69%) teachers working in schools located in the upper socioeconomic level region responded "yes" to the item "(OI3.) I determined and prioritized the objectives that I could help students achieve in the remote teaching process." The majority of all teachers, mostly teachers working in schools located in the middle socioeconomic level region, stated that they identified the objectives that students could achieve in the remote teaching process and prioritized them. Similarly, 46 (35%) teachers working in schools located in lower socioeconomic regions, 151 (49%) working in schools in middle socioeconomic regions and 57 (52%) working in schools in upper socioeconomic regions answered "yes" to the item "(OI5.) I was able to equip students with most of the objectives in the curriculum". Compared to teachers working in schools in lower socioeconomic regions, teachers working in upper and middle socioeconomic regions (half of the participating teachers) stated that they were able to make students achieve most of the objectives in the curriculum.

Teacher responses to the items regarding the content component are presented in Figure 13 based on the socioeconomic characteristics of the region where they were working (lower, middle and upper socioeconomic levels).

Figure 13

Teacher Responses to the Items Related to the Content Component Based on the Socio-Economic Characteristics of the Schools' Locations



A total of 548 teachers (132 working in lower socioeconomic level schools, 307 in middle socioeconomic level schools and 109 in upper socioeconomic level schools) responded to the questionnaire items on content. The views of the teachers on the 10 items in the questionnaire related to the content component were analyzed in terms of the socioeconomic characteristics of the schools' locations. A total of 44 (33%) teachers working in schools in lower socioeconomic level regions, 94 (31%) teachers working in schools in middle socioeconomic regions and 54 (50%) teachers in schools in upper socioeconomic regions answered "yes" to the item "(C11 .) Remote teaching process was an appropriate method in terms of curriculum content in my branch". Most of the teachers working in schools in lower and middle socioeconomic regions stated that the remote teaching process was not an appropriate method in terms of curriculum content in their branches. On the other hand, half of the teachers working in schools in upper socioeconomic regions stated that the remote teaching process was an appropriate method in terms of curriculum content in their.

Regarding the same component, 84 (64%) teachers working in schools located in lower socioeconomic regions, 151 (49%) teachers from middle socioeconomic regions and 57 (52%) from upper socioeconomic regions answered "yes" to the item "(C14 .) I had to make adaptations/arrangements in the annual plan and course content during the remote teaching process". Teachers working in schools located in lower socioeconomic regions stated that they made adaptations/arrangements in the annual plan and course content in the remote teaching process at a higher rate than teachers working in middle and upper socioeconomic regions. On the other hand, half of the teachers working in schools in middle and upper socioeconomic regions stated that they made adaptations/arrangements in the annual plan and course content during the remote teaching process.

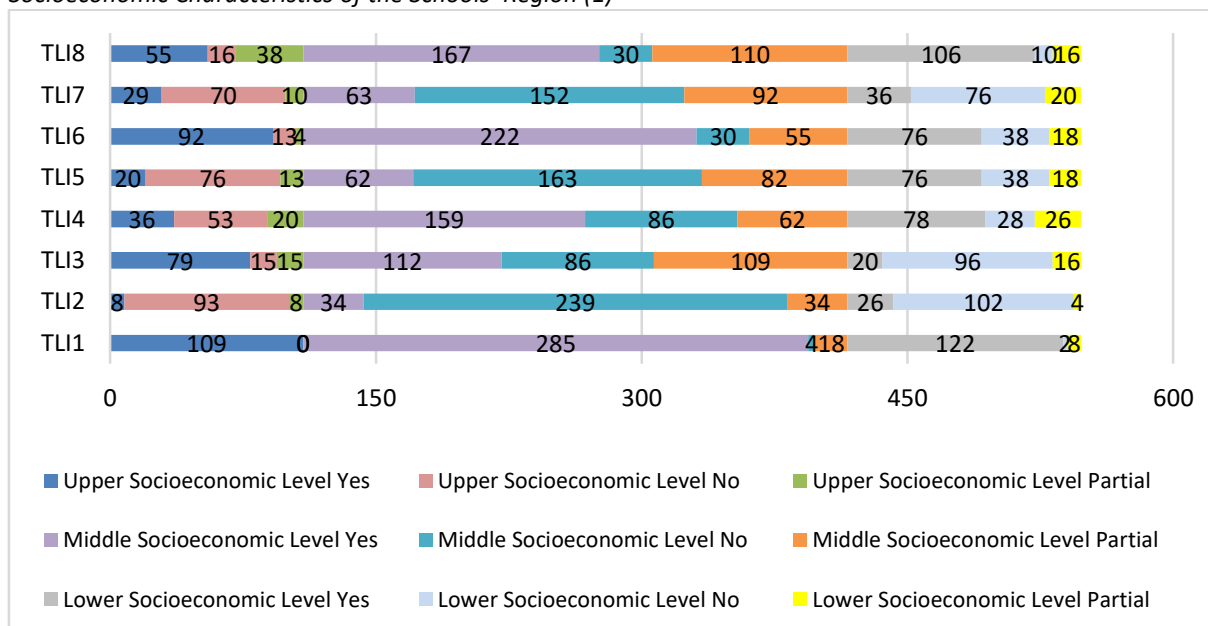
Finally, 70 (53%) teachers working in schools in lower socioeconomic regions, 189 (62%) teachers working in middle socioeconomic regions and 84 (77%) working in upper socioeconomic regions answered

"yes" to the item "(CI8.) I used digital applications (web tools) effectively to create content for my course(s) during the remote teaching process." Teachers working in schools from lower socioeconomic regions least frequently stated that they used digital applications to create course-related content while those working in schools from upper socioeconomic regions most frequently did so. In general, most of the teachers stated that they used digital applications to create course content, and their rate of using digital applications increased as the school's socioeconomic level increased.

Teacher responses to the items related to the teaching-learning experiences component of curricula are presented in Figures 14 and 15 based on the socioeconomic characteristics of the region where they were working (lower, middle and upper socioeconomic levels).

Figure 14

Teacher Responses to the Items Related to the Component of Teaching-Learning Experiences Based on the Socioeconomic Characteristics of the Schools' Region (1)

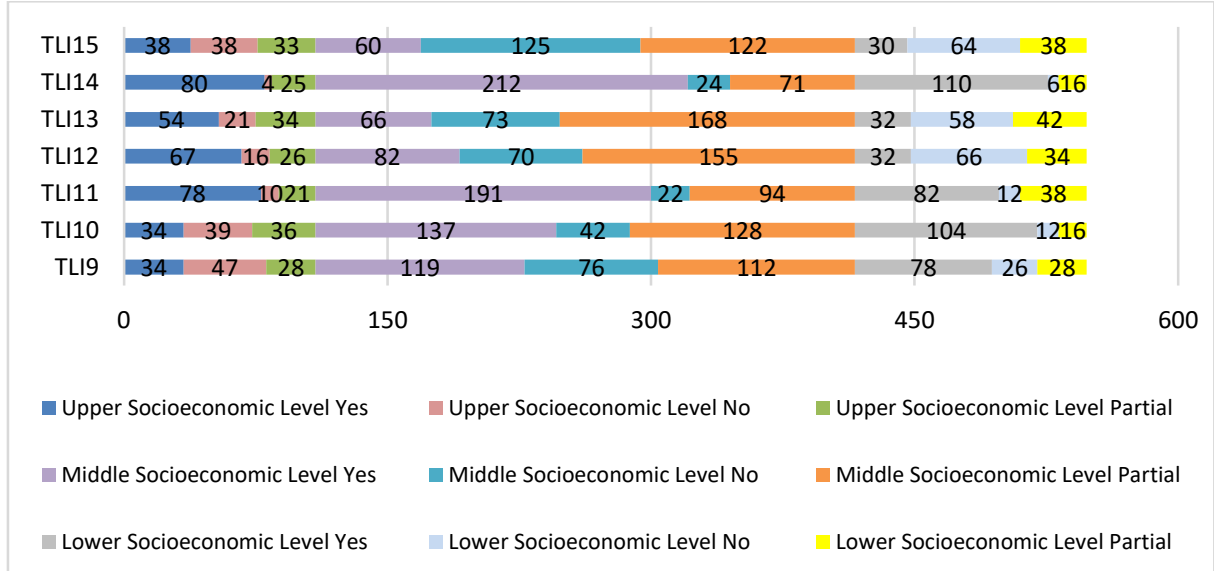


In total, 548 teachers, 132 working in schools in lower socioeconomic regions, 307 working in middle socioeconomic regions and 109 working in upper socioeconomic regions, answered the items regarding teaching-learning experiences. Their views on the 15 questionnaire items about teaching-learning experiences were analyzed in terms of the socioeconomic characteristics of the region where the schools were located (Figures 14 & 15). A total of 122 (92%) teachers working in schools in lower socioeconomic regions, 285 (93%) teachers working in schools in middle socioeconomic regions and 109 (100%) teachers working in schools in upper socioeconomic regions answered "yes" to the item "(TLI1.) I have taught regularly during the remote teaching process". This item was answered "yes" by 94% of all teachers. All of the participant teachers working in schools in upper socioeconomic regions stated that they regularly taught their classes during the remote teaching process.

Regarding the same component, 76 (58%) teachers working in schools in lower socioeconomic regions, 62 (20%) teachers working in middle socioeconomic regions and 20 (18%) teachers working in upper socioeconomic regions responded "yes" to the item "(TLI5.) Most students did not participate in the lesson during the remote teaching process". Most of the teachers working in schools located in lower socioeconomic regions stated that most of their students did not participate in the remote teaching process. As the socioeconomic level of the school's location decreased, absenteeism increased.

Figure 15

Teacher Responses to the Items Related to the Component of Teaching-Learning Experiences Based on the Socioeconomic Characteristics of the Schools' Region (2)



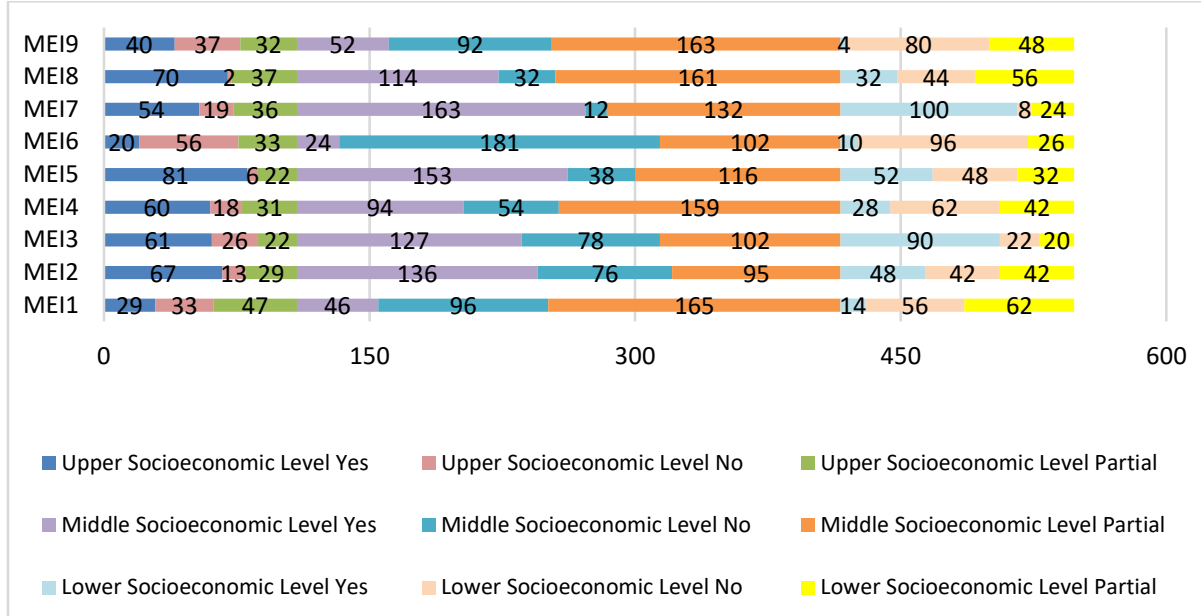
A total of 78 (59%) teachers working in schools located in lower socioeconomic regions, 119 (39%) teachers working in middle socioeconomic regions and 34 (31%) teachers working in upper socioeconomic regions responded "yes" to the item "(TLI9 .) I had difficulty in ensuring the active participation of students in the instructional process of remote teaching". More than half of the teachers working in schools located in lower socioeconomic regions stated that they had difficulty in ensuring the active participation of students. On the other hand, teachers in schools located in middle and upper socioeconomic regions stated that they did not have much difficulty in ensuring students' active participation. To the item "(TLI10 .) Inadequacies in access to the Internet and technological facilities negatively affected the teaching of my class", 104 (79%) teachers from schools located in lower socioeconomic regions, 137 (45%) teachers from schools located in middle socioeconomic regions and 34 (31%) teachers from schools located in upper socioeconomic regions answered "yes". The fact that internet access problems and lack of technological facilities negatively affected the teaching of their course was mostly expressed by teachers working at schools in lower socioeconomic regions. As the socioeconomic level of the schools increased, the number of teachers stating that internet access and technological problems negatively affected their teaching decreased.

Finally, 30 (23%) teachers working in schools located in lower socioeconomic regions, 60 (20%) teachers working in schools located in middle socioeconomic regions and 38 (35%) teachers working in schools located in upper socioeconomic regions responded "yes" to the item "(TLI15 .) I was able to engage my students in applied studies (experiments, laboratory studies, demonstration studies, etc.) in the teaching-learning process in remote teaching". As can be seen, independent of the socioeconomic level of school location, most teachers stated that they could not integrate applied studies into the process or they could only do so partially.

Figure 16 shows teacher responses to the questionnaire items regarding the measurement and evaluation component of curricula based on the socioeconomic characteristics of the region where they were working (lower, middle and upper socioeconomic levels).

Figure 16

Teacher Responses to the Items Related to the Measurement and Evaluation Component Based on the Socio-Economic Characteristics of the School's Location



A total of 548 teachers (132 working in schools located in lower socioeconomic regions, 307 working in schools in middle socioeconomic regions and 109 working in schools in upper socioeconomic regions) supplied answers to the questionnaire items on measurement and evaluation. Their views on the nine items in the questionnaire related to the measurement and evaluation component were analyzed in terms of the socioeconomic characteristics of the regions where the schools were located. A total of 90 (68%) teachers from schools located in lower socioeconomic regions, 127 (41%) from schools in middle socioeconomic regions and 61 (55%) from schools in upper socioeconomic regions responded "yes" to the item "(MEI3 .) The cancellation of common exams during the remote teaching process negatively affected student participation in classes". The highest percentage of teachers who felt this negative impact were those working in schools located in lower socioeconomic regions.

A total of 28 (21%) teachers working in schools located in the lower socioeconomic level region, 94 (31%) working in schools located in the middle socioeconomic level region and 60 (55%) working in schools located in the upper socioeconomic level region answered "yes" to the item "(MEI4 .) I effectively used in-class assessment activities during the remote teaching process". While most of the teachers working in schools in lower and middle socioeconomic regions stated that they could not effectively undertake classroom assessment activities during the process, more than half of the teachers working at upper socioeconomic level schools stated that they could effectively carry out classroom assessment activities.

Finally, 10 (8%) teachers working in schools in the lower socioeconomic level region, 24 (8%) working in schools in the middle socioeconomic level region and 20 (18%) working in schools in the upper socioeconomic level region answered "yes" to the item "(MEI6 .) The learning outcomes of remote teaching were equivalent to face-to-face education." Teachers generally stated that the learning outcomes of remote teaching were not equivalent to face-to-face education.

4. Teacher Recommendations Concerning Curricula

Teachers were asked an open-ended question in the last part of the questionnaire. They were asked to consider their experiences with remote education during the Covid-19 pandemic as well as the effective and ineffective aspects of the curriculum, and make recommendations about objectives, content,

teaching-learning experiences and measurement and evaluation processes to be used in future curricula. Table 2 presents the distribution of teachers' suggestions according to curriculum components and categories.

Table 2
Teacher Recommendations Concerning Curricula

Curriculum Component	Categories	f	Sample Responses
Objectives	Reducing the number of objectives	8	<i>K292: The number of objectives should be decreased (Not all objectives are suitable for remote teaching).</i>
	Content Support	12	<i>K368: Activities, Web 2.0 tools and educational resources should be created to develop content. Content that will keep students more active should be developed.</i>
Teaching-Learning Experiences	Content in sports-arts classes	5	<i>K456: Content is not suitable for applied courses (such as physical education, visual arts, or music) and should be revised.</i>
	Need for Technological Support	16	<i>K298: Tools and materials such as the internet, tablets, etc. should be made available. Teachers and students need technology training.</i>
	Encouragement for Participation	5	<i>K2: Most students did not participate, participation should be increased.</i>
Measurement and Evaluation	Change in Teaching Methods	2	<i>K288: Hybrid system is needed; applied classes may be face to face, theoretical classes may be taught remotely.</i>
	Measurement and Evaluation Practices	15	<i>K313: Measurement and evaluation was definitely necessary.</i>

A total of 63 teachers, comprising 17 elementary teachers, 9 science teachers, 8 mathematics teachers, 7 English teachers, 4 physical education teachers, 4 social studies teachers, 3 IT teachers, 3 physics teachers, 2 visual arts teachers, one biology teacher and one chemistry teacher, responded to the open-ended question in the questionnaire which aimed to gather teacher recommendations about curricula. The responses were grouped according to curriculum components and categorized with respect to their content. Teachers made 8 recommendations for the objectives component, 17 for the content component, 23 for the teaching-learning experiences component, and 15 for the measurement and evaluation component of the curriculum.

As shown in Table 2, the teachers made 16 suggestions that technological support should be made available, 15 suggestions that measurement and evaluation tools should have more weight in curricula, 12 suggestions that technology-oriented and student-activating content should be developed, 8 suggestions that the number of topics should be decreased and the content should be simplified for remote teaching, 5 suggestions that student participation should be encouraged, 5 suggestions that sports and arts courses should be more widespread, and 2 suggestions that education should follow the hybrid method and bring together face-to-face and remote teaching. The most common recommendations were related to technological support and measurement and evaluation tools.

Discussion and Conclusion

This study aimed to determine the views and recommendations of teachers from different levels, branches and socioeconomic regions regarding the applicability of curricula during the compulsory and emergency remote teaching process necessitated by the Covid-19 pandemic. The findings revolved around the objectives, content, teaching-learning experiences and measurement-evaluation components of curricula. Regarding the objectives component, the teachers stated that they benefited from the curricula in the remote teaching process regardless of their level, branch and the school's socioeconomic level. On the other hand, they also claimed that not all of the learning outcomes in the curricula were applicable in the remote teaching process. In addition, sports and arts teachers and science and maths teachers admitted more than others that most of their students failed to achieve the objectives in the remote teaching process. Küçükkırmızı (2021) previously concluded that the objectives of physical education and sports branches may be divided into two as theoretical and practical, and that only theoretical objectives could be achieved in the remote teaching process. Tuncer and Tanaş (2011) also argued in their study that remote teaching is not suitable for science fields and that failure may be imminent due to low attendance and interaction. In the same vein, Berksoy (2021) concluded in his study that teachers who switched to emergency remote teaching were not sure whether this system would be sufficient for the students to achieve learning outcomes as it was their first experience with remote teaching too.

The elementary and social sciences teachers in this study mostly reported to have been able to reach most of the objectives in the remote teaching process. Primary school teachers responded "yes" to the proposition that the objectives in the curriculum could be achieved by students in the remote teaching process more than teachers in other levels. Based on teacher reports, it was seen that positive views about achievement of learning outcomes decreased from primary school level to high school level. This may be attributed to the increase in objectives and topics from primary to high school level according to the MoNE (2018) curricula. Similarly, Tanta (2021) concluded that a big number of objectives minimizes the time for students to reach the objectives in remote teaching. On the other hand, when the views of the teachers in terms of socioeconomic characteristics were examined in this study, the teachers working in schools located in middle and upper socioeconomic level regions were able to reach more of the objectives in their curricula than those working in schools located in lower socioeconomic level regions.

As for the findings related to the content component of curricula, teachers generally stated that they did not find the remote teaching process appropriate in terms of content. However, this was not the case for Anatolian high school and social sciences branch teachers. These groups claimed that the content was appropriate. On the other hand, sports and arts teachers argued more than others that the content was not suitable for remote teaching. Overall, the teachers stated that they benefited from the curriculum for content creation and that they were able to undertake the remote education process in accordance with the annual plan and the content of their curricula. Teachers in social sciences and sports-arts branches stated more than the others that they made adaptations/arrangements in the annual plan and course content during the remote teaching process. The rate of agreement with all of these statements increased as the socioeconomic level of the schools increased. A study conducted by Aslan (2022) with secondary school students evaluated the richness of course content in remote teaching and observed that students generally reported a lack of richness in materials. According to the results of Koşlu (2022), while the majority of teachers agreed that planning remote teaching courses was more difficult than planning face-to-face courses, two of the branches that most agreed with this view were Physical Education and Sports and Visual Arts teachers.

Most of the teachers in this study stated regarding curriculum content that they rearranged the topics in the curriculum according to the remote teaching process and that they used digital applications in this process. In addition, most of the teachers stated that they did not have difficulty in creating content. Teachers in social sciences and sports-arts branches stated that they accessed and used digital applications to create content at a higher rate than other branches. Also, more teachers admitted to have difficulty in creating content appropriate to the process among those working in schools in lower

socioeconomic regions. According to Kırmızıgül's (2020) study on content creation in the remote teaching process, there have been significant improvements in teachers' technological pedagogical content knowledge and skills in this process. It was stated in the study that teachers made an effort to keep up with digitalized education by taking into account the conditions brought by the process. In other studies focusing on the content component in remote teaching, Yadigar (2010) mentioned the inadequacy of content in remote teaching, while Yılmaz and Keser (2015) emphasized the need for effective course content and materials design in remote teaching. On the other hand, approaching the content dimension from a different perspective, Yoon (2020) emphasized that content should be expanded to help students discover an interdependent world community.

Regarding the teaching-learning experiences component, teachers generally stated that they held their classes regularly, class hours were sufficient, the loss of one class hour did not affect the process negatively, and they needed extra materials in the remote teaching process. Once again, regarding the teaching-learning process, teachers working at Anatolian high schools in the sports-arts branches and in schools located in the lower socioeconomic level region reported a smaller participation rate in their classes. In his study, Tanta (2021) similarly stated that participation was one of the main student-led problems experienced by teachers, and concluded that a continuously low number of students in class leads to a decrease in the efficiency of classes and the motivation of the teacher. Mouchantaf (2020), also stated that the majority of the teachers in his study noted that their students missed remote teaching hours or did not fulfill the requirements of remote teaching courses, thus not being able to reach the targeted aims. In Bakioğlu and Çevik's (2020) study, according to the views of teachers, student participation in remote teaching courses was low and students had low motivation. Han, Demirbilek, and Demirtaş (2021) concluded in their study that equal opportunities in education decreased in the remote teaching process, and that students who experienced loss of motivation participated less. Li et al. (2021) suggested that online course design should be engaging, comprehensive (interdisciplinary) and reflective of the nature of the content in order to attract students' motivation to learn and interest. According to Çakın and Külekçi Akyavuz (2020), the main reason for students' low participation in remote teaching is lack of internet access and technical equipment. In the present study too, in addition to the lack of internet and technical equipment, teachers stated that there were problems in the remote teaching process, especially for students with learning difficulties and disabilities, and that these problems were higher in schools located in lower socioeconomic regions. Ergezen (2022), in her research on students with special needs, wrote that teachers mentioned curriculum adaptation, increased use of technological tools, improvements in the educational platform and development of teaching software, respectively, as ways of increasing the efficiency of remote teaching.

In this study, more than half of the teachers working in schools located in lower socioeconomic regions stated that problems with internet access and technological deficiencies negatively affected the teaching of their course. Another result obtained in this study has been that more than half of the sports-arts branch teachers stated that the remote teaching process did not provide students with flexibility in terms of using resources (e-books, web applications, etc.) in classes. Conversely, most teachers working in science and maths, social sciences, elementary and foreign language branches stated that the remote teaching process provided flexibility to the students in terms of using resources (e-books, web applications, etc.) in classes. Most of the teachers stated that they needed extra materials in this process. İpekli (2022) reached a similar conclusion and stated in his study that the rate of participation in remote teaching decreased due to various problems, that a good student from a low income background who does not have access to technological devices at home may be negatively affected by the process, and therefore, equal opportunities are needed for a high quality education process. Han et al. (2021), on the other hand, concluded in their study that many teachers and students have difficulty in connecting to EBA and that students cannot benefit from remote education as they do not own the technological devices necessary for it.

Most of the teachers working at Anatolian high schools, sports-arts branch and in schools located in lower socioeconomic regions stated that students failed to do homework and fulfill responsibilities during

the remote teaching process. Similarly, Tanta (2021) concluded that, according to the views of the teachers he studied, there were problems with socialization, giving importance to remote teaching, preparing for class, doing homework, proper sleep, staying active, favoring lessons, studying at home and tardiness. In the same study, most of the teachers stated that they could not get students to do applied study in classes. The rate of doing applied study decreased from primary to Anatolian high schools, according to teacher reports. In their study, Kan and Fidan (2016) concluded that problems experienced in the remote teaching process occurred especially due to lack of applied study and interaction. Kör et al. (2013) contended that the use of interactive materials such as animations, videos and simulations in remote courses attracted students' attention and made teaching activities more efficient. Touching on the same issue, Kinaloğlu and Güven (2011) stressed that as remote teaching has a different nature, educators should try methods and techniques suitable for this system as opposed to lecturing.

Regarding the measurement and evaluation component of curricula, most teachers stated that they evaluated students via activities such as presentations and projects in the remote teaching process, and that the learning outcomes of remote teaching were not equivalent to face-to-face education. Most teachers, especially those working in secondary and Anatolian high schools, stated that the cancellation of common exams negatively affected student participation in classes. Most of them added that classroom assessment activities were only partially carried out. In addition, most of the teachers in the sports-arts branches stated that they could not carry out classroom assessment activities. Similarly, Tütüncü (2022) wrote about the various difficulties in measurement and evaluation processes that teachers experienced in the remote teaching process. In Saygı's (2021) study, it was concluded that the majority of teachers were unable to conduct real measurement and evaluation in the remote teaching process of the Covid-19 pandemic. In a study conducted by Zan (2021), it was also found that the assignments given in remote teaching were not sufficient to determine the true success of the student and that teachers needed different criteria in the evaluation of students. In this study, teachers in science and maths, social sciences and foreign language branches stated that they mostly used digital assessment tools in the remote teaching process, while teachers in the sports-arts branch reported to use these the least. Similarly, Tütüncü (2022) examined the views and suggestions of teachers regarding the assessment and evaluation process in remote teaching and found that teachers recommended the creation of a new digital platform for evaluation and increasing the use of web 2.0 tools.

According to the data obtained in this study on learning losses during the Covid-19 pandemic and the remote teaching process, most teachers working at the secondary and Anatolian high schools reported learning losses in their students and that remedial education was not sufficient. Koşlu (2022) concluded in his study that teachers had difficulty in finding accessible activities that attract students' interest in the remote teaching process in terms of determining student lacks, rectifying them, and solving questions to prepare for central exams.

The results of the present study suggest that there is a need to adapt the curricula for an emergency remote teaching situation that may occur due to a future crisis or for situations where face-to-face and remote teaching have to be used in conjunction. Additional material support may be provided to teachers for content design. In addition, the remote teaching process revealed a need for support for students with limited hardware and technological infrastructure particularly in lower socioeconomic regions. Technological support should be provided to both teachers and students in line with their needs. Teachers should also be supported in creating environments where applied studies can be carried out in the remote teaching process and particularly in creating digital instructional environments. Regarding the measurement and evaluation component of curricula, tools suitable for measuring and evaluating student achievement in remote teaching environments can be developed and presented to teachers. The processes of measuring and evaluating student success and making pass/fail decisions can be designed to suit remote teaching environments and appropriate tools can be created. Naturally, legal and pedagogical regulations need to be developed to ensure the validity, reliability, transparency and accountability of online exams. For researchers who intend to conduct future research into a similar problem, it is recommended that students, parents and academics are also included in their studies as well as teachers

so that remote teaching may be monitored, evaluated and improved on a national level. It is also recommended that data should be collected throughout Turkey in order to develop more comprehensive policies and recommendations on the topic.

Author Contribution Rate

The authors have contributed equally to the study.

Ethical Statement

All rules outlined in the “Scientific Research and Publication Ethics Directive of Higher Education Institutions” have been followed, and none of the 'Actions Against Scientific Research and Publication Ethics' specified in the second section of the directive have been carried out.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

İnsanlık dünyadaki varoluşundan beri pek çok kriz ve felaketle karşılaşmıştır. Son yıllarda karşılaşılan bu krizlerden birisi de Covid-19 pandemisi olmuştur. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'ne göre pandemi, bir kıta hatta tüm dünya yüzeyi gibi çok geniş bir alanda yayılan ve etkisini gösteren salgın hastalıklara verilen genel addir (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2020). 2019 yılının sonunda Çin'in Wuhan şehrinde başlayan Covid-19 salgını, dünyanın diğer bölgelerine hızla yayılmıştır. Ülkeler salgının başlarında, Çin kaynaklı haberleri takip etseler de kendi içlerinde önlem alma konusunda kararsız kalmışlardır. DSÖ Çin kaynaklı koronavirüs (Covid-19) salgınıyla ilgili 30 Ocak 2020'de 'uluslararası kamu sağlığı acil durumu' ilan ettiğini duyurmuştur. 7 Mart 2020'de ise Covid-19 vaka sayısı dünya genelinde 100 bini aşmış, DSÖ 11 Mart 2020'de koronavirüsü küresel salgın (pandemi) ilan etmiştir. Yine 11 Mart 2020'de Türkiye'de Sağlık Bakanlığı, ilk vakanın görüldüğünü duyurmuş, 12 Mart 2020'de de Türkiye'de ilk ve orta dereceli okullar ile üniversitelerde eğitime ara verilmiş, "acil uzaktan eğitim"e geçiş süreci yaşanmıştır (Yılmaz vd., 2020). Ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde eğitim kurumları ülke çapında (ör. Çin, İtalya, Güney Kore, Japonya), bölgesel olarak (ör. Fransa, Almanya, Portekiz, İspanya) veya belirlenen hedeflere göre (ör. ABD, Büyük Britanya) kapatılma sürecini yaşamıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020). Türkiye'de ise 23 Mart 2020 tarihinde acil uzaktan öğretime geçiş süreci başlatılmıştır. Uzaktan öğretim sürecinde ilk olarak ilkökul, ortaokul ve lise dersleri TRT-EBA TV üzerinden yayınlanmaya başlanmıştır. Daha sonra Eğitim Bilişim Ağı (EBA) internet uygulaması üzerinden çeşitli eğitim içerikleri erişime açılmış; ardından Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)'na hazırlanan öğrenciler için canlı derslere başlanmıştır (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2020). Dünya genelinde özellikle öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinden bütünüyle kopmaması için çeşitli uzaktan öğrenme uygulamaları hayata geçirilmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020).

Covid-19 pandemisinin küresel ölçekte meydana gelen bir kriz olması insan hayatını birçok yönden etkilemiştir. Bu durumdan en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim olmuştur. Okulların kapatılmasıyla birlikte eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak için okulların uzaktan eğitime geçmesi tek çare olmuştur (Telli & Altun, 2020). Küresel eğitim krizine bir çözüm olarak, çevrim içi acil uzaktan eğitime geçilmiştir. Zorunlu izolasyon sürecinde uzaktan eğitime geçiş, iyi hazırlanmış uzun vadeli bir geçiş değildir. Bu geçiş sürecinde pedagojik hazırlıkların yerine mevcut cihazlar ve uygulamalar gibi teknik konulara odaklanılmıştır. Ancak acil uzaktan öğretim için de bir stratejinin ve tasarımın planlanması, bu planlama yapılırken öğrencilerin ihtiyaçlarının da dikkate alınması gerekmektedir (Berksoy, 2021).

Pandemi sürecinden etkilenen önemli gruplardan biri de eğitim alanında görev yapan öğretmenler olmuştur. Pandemi nedeniyle okulların kapanmasıyla dünya genelinde 190'dan fazla ülkede 100 milyon öğretmen ve okulda çalışan diğer personel bu durumdan etkilenmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], United Nations Children's Fund [UNICEF], The World Bank ve Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). Öğretmenler de pandemi sürecinde kendi sağlıkları ile ilgili endişe ve korku yaşarken mesleki olarak daha önce deneyimlemedikleri bir sürece hızlı bir şekilde dâhil olmuşlardır. Bu süreçte özellikle birçok düşük ve orta gelirli ülkelerdeki öğretmenlere, uzaktan öğrenmeye geçiş için sınırlı mesleki gelişim desteği verilebilmiştir (The World Bank, UNESCO ve UNICEF, 2021). Bu durumda yetersiz mesleki gelişim desteği alan öğretmenler, yüz yüze eğitim sürecindeki deneyimlerini kendi çabaları ile uzaktan öğrenme ortamına uyarlamaya çalışmışlardır. Öğrenmeyi destekleyen bir ortam olmadan her ev çoğu zaman bir sınıfa dönüştüğü için öğretmenlerin yüz yüze eğitim sürecindeki deneyimlerini ve uygulamalarını uzaktan öğrenme ortamına uyarlaması, bu konuda yaratıcı olması gerekmiştir (Barron vd., 2021). Öğretmenler, yüz yüze eğitimdeki deneyimlerini

uzaktan öğrenme ortamına aktarırken odak noktasında da öğretim programlarının olduğu ve öğretim programlarında da düzenlemeye gidilmesinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.

Hoadley (2020), “Covid-19 zamanında okullar: pandeminin program üzerindeki etkileri” çalışmasında programı ve hedeflerini desteklemek için üzerinde karar verilmesi gereken program ilkelerini belirlemiş ve bu ilkelere dayalı olarak programlara ilişkin kararlar alınması gerektiğini vurgulamıştır. Programla ilgili kararlar alınırken dikkat edilmesi beklenen noktalar: Farklılaştırma, programlarda bölgelere, okullara göre farklılaştırmaya gidilmesi; iyileştirme, sınıf düzeylerine göre içeriğin öğrenciye kazandırılmasına ilişkin düzenleme; yoğun eğitim programı, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde programın eksik ya da yetersiz olan yönlerine ilişkin yoğun bir eğitim programı; gruplandırma, öğrencilerin öğrenme kayıplarına göre gruplandırılması ya da heterojen grupların oluşturulması; içerik ve kazandırılacak beceriler açısından zengin olan konulara, kritik kazanımlara öncelik verilerek programın sadeleştirilmesi; değerlendirmede işe koşulacak çalışmaların belirlenmesi olarak ifade edilmiştir. Yoon (2020) ise pandemiyle birlikte öğrencilere içinde yaşadıkları toplumların ötesinde, dünya topluluklarının birbirine bağlılığını yansıtan, küresel perspektifler oluşturmaya yönlendiren öğrenme fırsatları sağlanması gerektiğini ve programın bu yönde revize edilebileceğini vurgulamıştır.

Dejong’a (1999) göre program okuryazarlığı becerisine sahip olan öğretmen, programları başarılı bir şekilde uygulayabilir, programlara rahatlıkla uyum sağlayabilir. Ayrıca bu beceriye sahip öğretmen, pandemi gibi kriz dönemlerinde de, program değişikliklerine kısa sürede kolaylıkla uyum sağlayabilir veya programını kendisi düzenleyebilir. Öğretmenin program okuryazarlığı becerisine sahip olması, programları geliştirme ve uygulamada etkin olmasını sağlamak demektir. Eğitim programı uygulanırken öğretmenlerin içinde buldukları okulun özelliklerini ve sınırlılıklarını bilmeleri, okulun önceliklerini ve öğrenci ihtiyaçlarını anlamaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmen, eğitim programı ile ilişkili olarak amaç ve hedefleri, konu alanını, yöntem, materyal ve araçları, uygun öğrenme yaşantılarını seçme ve uygulama noktasında önemli bir role sahiptir (Ornstein & Hunkins, 2018). Posner (1995) da öğretmenin programa ilişkin rolü üzerinde durmuş, öğretmenin özellikle belirli hedeflere, konulara, becerilere ve programın içeriğini oluşturan tüm unsurlara hâkim olması gerektiğini; resmi bir programın, öğretmenler tarafından uygulanan programa çevrilmedikçe anlamsız olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada, Covid-19 pandemisi acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin öğretim programını nasıl uyguladığının betimlenmesi ihtiyacından yola çıkmıştır. Eğitim sürecinde zaman ve mekân sınırlılıklarını ortadan kaldıran uzaktan eğitim uygulamalarının, eğitimde sürekliliği sağlamada oldukça önemli bir alternatif olduğu görülmektedir (OECD, 2020). Türkiye’de 2020 yılının ilk aylarından itibaren yaşanan COVID-19 pandemisi, eğitim sisteminde acil uzaktan eğitim sürecinin deneyimlenmesini ve bu tür durumlarda uzaktan eğitimin öneminin fark edilmesini sağlamıştır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından yapılan açıklamalara bakılacak olursa dünyanın bu gibi salgın hastalıklarla tekrar karşılaşması ihtimal dâhilindedir (DSÖ, 2021). Doğal afet ve salgın gibi kriz dönemlerinde eğitimin kesintisiz ve kaliteli bir şekilde devam ettirilebilmesi önem arz etmektedir. Pandemi (Covid-19) döneminde yaşanan uzaktan eğitim sürecinin ise, genel anlamda bilinen uzaktan eğitim faaliyetlerinden daha farklı yürütülmek durumunda kaldığı görülmektedir. Konu ile ilgili olarak Koç (2021), “İlkokul Öğretim Programlarının COVID-19 Sonrası Yaygınlaşan Uzaktan Eğitime Uygunluğunun İncelenmesi” başlıklı araştırmasında ilkökul kademesi öğretim programlarından bazılarının (hayat bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, fen bilimleri) uzaktan eğitime uygunluklarını inceleyerek öğretim programlarının ve uzaktan eğitim süreçlerinin geliştirilmesine ilişkin öneriler sunmaya çalışmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretim programlarında yer alan kazanımların çoğunun uzaktan eğitime uyarlanabilir nitelikte olduğu belirtilmiş, uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin öğrenme kaybı yaşamamaları için belirlenen bazı kazanımların gözden geçirilerek düzenlenmesi gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim programlarında uzaktan eğitim için örnek yaşantılara ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmemiş olmasının programlardan istenilen verimlilikte faydalanılmasına engel oluşturabileceği belirlenmiştir. Almanthari, Maulina ve Bruce (2020) “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin COVID-19 Pandemi Döneminde E-Öğrenme Uygulamasının Önündeki Engellere İlişkin Görüşleri” isimli çalışmalarında öğrencilerin pandemi döneminde uzaktan eğitime katılımlarının yeterli olmadığını belirlemişler ve bu durumun altında yatan nedenin ortaya çıkarılması için de önerilerde bulunmuşlardır. König ve diğerlerinin (2020) yaptığı

araştırmaya göre ise okulun bilgisayar teknolojisi, öğretmen yetkinlikleri, dijital öğretim ve öğrenmeye ilişkin öğretmen eğitimi analiz edilmiştir. Yapılan bu çalışmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi öğretime uyum sağlamada öğretmen yetkinliklerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Covid-19 pandemisi sebebiyle yaşanan sorunlar ve kaos ortamı hazırlıksız ve acil bir şekilde tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitimi işe koymayı gerektirmiştir. Ayrıca şimdiye kadar hep yüz yüze eğitim temel alınarak hazırlanan öğretim programlarının, pandemi (COVID-19) dönemindeki acil uzaktan eğitim sürecinde ne derece uygulanabilir olduğuna ilişkin belirsizlik olduğu düşünülmüştür. Yüz yüze eğitim sürecinde kullanılan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarının, pandemi (Covid-19) dönemi uzaktan eğitim sürecine uygunluğuna ve kullanılabilirliğine ilişkin ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğu bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Bu çalışmanın, pandemi (Covid-19) sürecini deneyimlemiş olan öğretmenlerin öğretim programlarıyla ilgili görüşlerinin belirlenmesi, uzaktan eğitim sürecinde var olan öğretim programlarının ne derece uygulanabilir olduğunun ortaya konulması ve böylece özellikle bu tür kriz dönemlerinde öğretim programlarıyla ilgili iyileştirmeler yapılması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna göre araştırmanın amacı, pandemiden (Covid -19) kaynaklı yaşanan zorunlu ve acil olarak geçilmiş uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine dair farklı kademe ve branşlardan, farklı sosyoekonomik özelliklerdeki bölgelerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pandemi (Covid-19) dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin;
 - görev yaptıkları kademelere göre görüşleri nelerdir?
 - görev yaptıkları branşa göre görüşleri nelerdir?
 - okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik özelliklerine göre görüşleri nelerdir?
2. Pandemi (Covid-19) ve uzaktan eğitim sürecindeki deneyimler doğrultusunda öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin pandemi (Covid-19) dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesinin amaçlandığı ve betimsel yöntemin kullanıldığı bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu açıklamaya çalışan araştırmalardır. Bununla mevcut durumlar, koşullar, özellikler aynen ortaya konmaya çalışılır (Kaptan, 1985). Araştırma, genel tarama modellerinden tekil tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tekil tarama modeli kullanılan araştırmalarda ilgilenilen olay, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2016). Bu çalışmada, pandemi (Covid-19) döneminde uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliği bir araştırma konusu olarak belirlenmiş, bu konu çeşitli kademe, branş ve sosyo-ekonomik bölgede görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre betimlenip anlık durum saptaması yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama sürecine başlanmadan önce Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı'na başvurularak 13/01/2022 tarihli ve 85434274-050.04.04/377828 sayılı kararı ile etik kurul izni ve MEB İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak araştırmanın yapılacağı ilçeler için gerekli araştırma izni alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek ve bunlar arasında karşılaştırma yapmak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmanın evrenini Ankara ilinin Bala, Çankaya ve Elmadağ ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim

(Anadolu liseleri) kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılacağı ilçeler belirlenirken araştırmanın amacına uygun olacak şekilde alt, orta ve üst sosyoekonomik gelişmişlik düzeyinden birer ilçe seçilmiş, ilçelerin belirlenmesinde sosyoekonomik gelişmişlik sıralaması (SEGE) araştırmasından yararlanılmıştır. SEGE-2017 araştırması demografi, istihdam, eğitim, sağlık, rekabetçilik, mali ve yaşam kalitesi olmak üzere yedi boyutta toplam 32 değişken kullanılarak gerçekleştirilmiş ve ilçelerin göreceli sıralamaları ile kademeleri belirlenmiştir (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2017).

Araştırmanın evreni, Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022 (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2021) raporundan ve her bir ilçenin İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü resmi web sitesinden ulaşılan; Çankaya ilçesi 5956, Elmadağ ilçesi 506, Bala ilçesi 166 öğretmen olmak üzere toplam 6628 öğretmenden oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemine göre araştırma kapsamındaki her bir ilçeden ayrı ayrı örneklem belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki ilçelerde görev yapan öğretmen sayısı ve ulaşılabilen öğretmen sayısı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Kapsamındaki İlçelerde Görev Yapan Toplam Öğretmen Sayısı, Ulaşılmaması Planlanan ve Ulaşılabilen Öğretmen Sayısı

İlçeler	Öğretmen Sayısı (N)	Ulaşılmaması Planlanan Öğretmen Sayısı (n)	Ulaşılabilen Öğretmen Sayısı (n)
Bala	166	116	88
Çankaya	5956	361	280
Elmadağ	506	219	180
Toplam	6628	696	548

Çalışma evrenini, 0.05 manidarlık düzeyi ve ± 0.05 örnekleme hatası ile Bala ilçesinden 116 öğretmen, Çankaya ilçesinden 361 öğretmen ve Elmadağ ilçesinden 219 öğretmenden oluşan bir örneklemin temsil edebileceği belirlenmiştir (Çıngı, 1990); hedeflenen örneklemin tamamı yakınına ulaşılmıştır. Bazı öğretmenlerin araştırmaya katılım için gönüllü olmamaları, ders saatlerinin yoğunluğu gibi nedenlerle belirlenen örneklem sayısının tamamına ulaşamamıştır. Veri toplanabilen örneklem sayısı; Bala ilçesinde 88, Çankaya ilçesinde 280, Elmadağ ilçesinde 180 öğretmenden oluşmuştur. Ulaşılan öğretmenlerin 24 farklı branştan olmaları sebebiyle branşlar “sayısal, sözel, spor-sanat, sınıf öğretmenliği, yabancı dil” olarak oluşturulan gruplarda toplanmıştır. Sınıf öğretmenliği grubunda ilkököl 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri; sayısal grupta ortaokul kademesinden “Matematik”, “Fen Bilimleri”, “Teknoloji, Tasarım ve Bilişim Teknolojileri” öğretmenleri, lise kademesinden “Fizik”, “Kimya”, “Biyoloji” ve “Matematik” öğretmenleri; sözel grupta ortaokul kademesinden “Türkçe”, “Sosyal Bilgiler”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” öğretmenleri, lise kademesinden “Türk Dili ve Edebiyatı”, “Tarih”, “Coğrafya”, “Felsefe”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” öğretmenleri; spor-sanat grubunda tüm kademelerden “Beden Eğitimi”, “Görsel Sanatlar” ve “Müzik” öğretmenleri; yabancı dil grubunda da tüm kademelerden “İngilizce” öğretmenleri yer almıştır. Bu araştırmada, diğer kademelere göre nispeten daha uzun süre yüz yüze eğitim yapabildikleri için okul öncesi öğretmenleri yer almamıştır. 1 Haziran 2020’den itibaren Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü’ne bağlı özel okul öncesi eğitim kurumlarında eğitime ve yaz okulu adı altında yapılan sosyal ve kültürel etkinliklere başlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca resmî okul öncesi eğitim kurumlarına 12 Ekim 2020 tarihi itibarıyla faaliyetlerine başlama izni verilmiştir (TEDMEM, 2020).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözülmesi

Bu araştırmada veriler anket ile toplanmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak konu ile ilgili alanyazın taranmıştır. Alanyazın taraması ve öğretmenlerle yapılan informal görüşmeler sonucu yazılan maddelerin ardından, oluşturulan anket maddeleri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında verilen geri bildirimlere ve programın öğelerine göre anket maddeleri düzenlenmiştir. Anket iki bölümden oluşturulmuştur; birinci bölümde araştırmaya katılacak öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin sorular yer almıştır. İkinci bölümde ise pandemi (Covid-19) sürecinde yürütülen uzaktan eğitimde öğretim programlarının uygulanabilirliğine dair öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için

programın öğelerine yönelik 40 anket maddesi yer almıştır. Ayrıca ikinci bölümde öğretmenlerden, deneyimledikleri uzaktan eğitim sürecini düşünerek öğretim programının öğeleri bağlamında görüş ve öneriler istenmiştir. Anketin son hâlini alması için altı öğretmen ile denemesi yapılmış, kendilerinden sesli okuma yaparak anket maddelerinden anladıklarını ifade etmeleri istenmiştir. Anlaşılmayan ve/veya yanlış anlaşılan maddeler yeniden düzenlenmiştir. Son hâli verilen anketin 65 kişilik bir grupta pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra asıl veri toplama sürecine geçilmiştir. Araştırmada, 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde belirlenen ilçelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerden veriler toplanmıştır.

Araştırmada birinci araştırma sorusu ve alt sorularına yönelik olarak katılımcıların kişisel bilgileri ve anket maddelerine verdikleri yanıtlar frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak çözümlenmiştir. İkinci araştırma sorusuna yönelik ise anketteki açık uçlu soruya 70 öğretmenin yazılı olarak verdiği yanıtlar, öğretim programının öğelerine uygun olarak belirlenen kategoriler altında toplanmıştır. Kategorilerde yer alan yanıtlar sıklık tablosu oluşturularak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

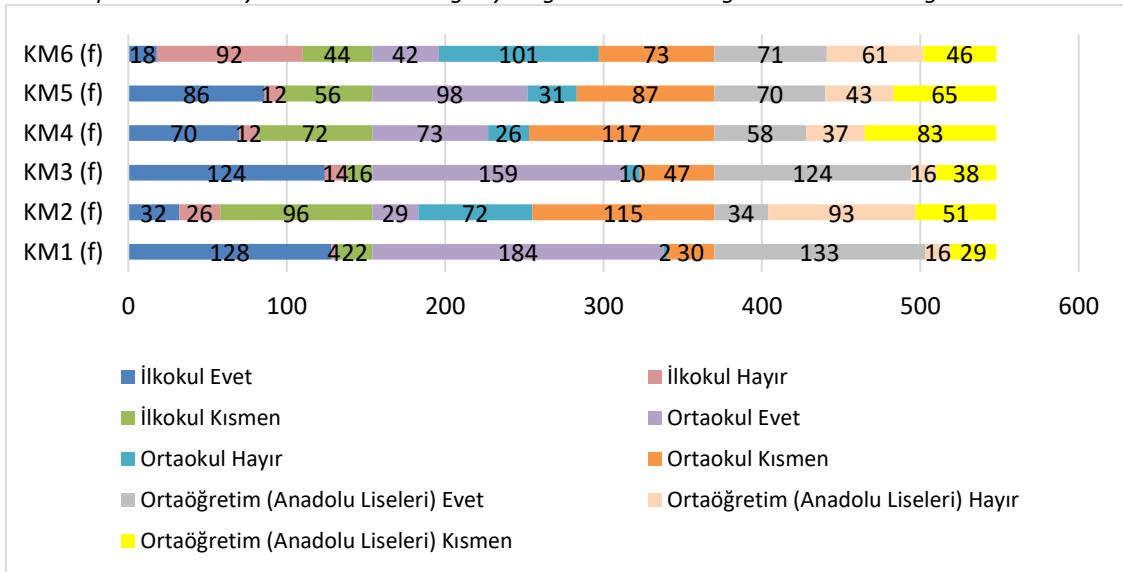
Pandemi (Covid-19) dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri; görev yaptıkları öğretim kademesi, branşı ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik özelliklerine göre incelenmiştir. Ayrıca bulgularda öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin önerilerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin anket maddelerine ilişkin görüşleri frekanslar hâlinde grafiklerde sunulmuş, grafiklerin açıklamalarında her bir program ögesi için örnek maddelerin açıklamalarına yer verilmiştir.

1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kademelere Göre Pandemi (Covid-19) Dönemi Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretim Programlarının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Pandemi (Covid-19) dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine ilişkin ilk olarak öğretmenlerin programların kazanım ögesine ait anket maddelerine verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Şekil 1’de öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre (ilkokul, ortaokul, ortaöğretim (Anadolu liseleri)) sunulmuştur. Kazanımlara yönelik anket maddeleri “KM1, KM2,...” şeklinde kodlanarak ankette yer aldıkları sıraya göre grafikte verilmiştir.

Şekil 1

Görev Yapılan Kademeye Göre Kazanım Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar

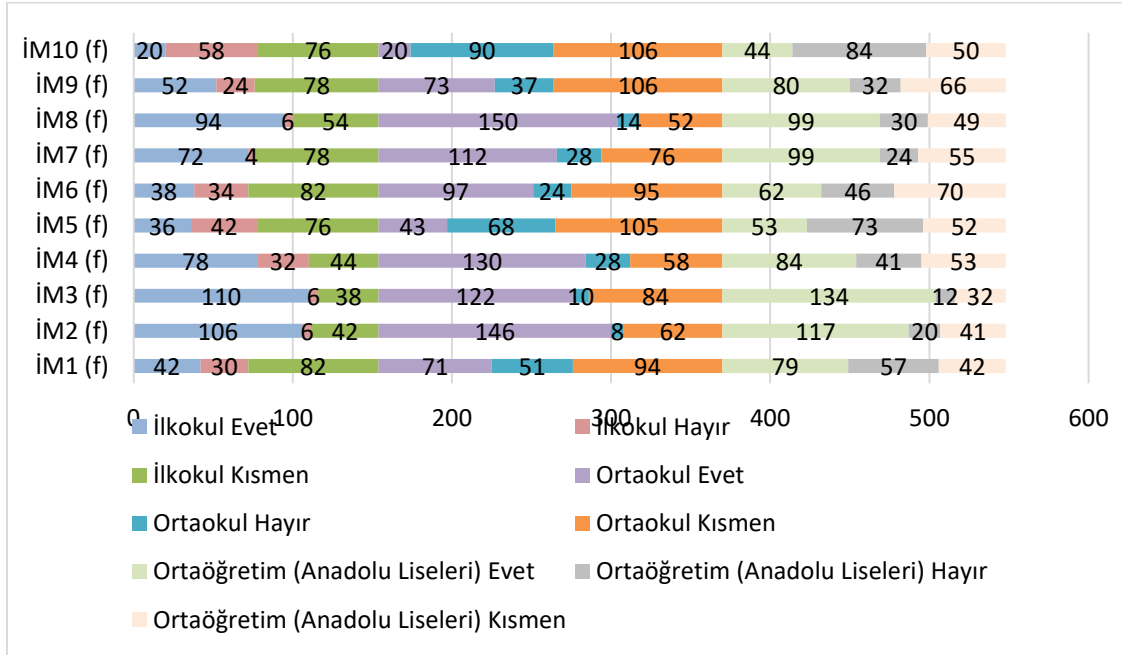


Kazanıma yönelik anket maddelerine ilkokuldan 154, ortaokuldan 216 ve ortaöğretimden (Anadolu liseleri) 178 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının kazanım ögesiyle ilgili anketteki altı maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler görev yaptıkları öğretim kademesine göre incelenmiştir. Bu maddeler arasında örneğin "(KM3.) Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere kazandırabileceğim kazanımları belirledim ve bu kazanımlara öncelik verdim." maddesine ilkokul öğretmenlerinin 124'ü (%81) "evet" yanıtını vermiştir, bu sıklık ortaokulda görev yapan öğretmenlerde 159 olurken oran olarak %74'e düşmüştür. Ortaöğretimde (Anadolu liseleri) görev yapan öğretmenlerin ise 124'ü "evet" yanıtını vermiş, oran ise %70'e düşmüştür. Yine kazanım ögesiyle ilgili "(KM5.) Öğretim programında yer alan kazanımların çoğuna öğrencileri ulaştırabildim." maddesine ilkokul öğretmenlerinin 86'sı (%56) "evet", 12'si (%8) "hayır", 56'sı (%36) "kısmen" yanıtını verirken, ortaokul öğretmenlerinin 98'i (%45) "evet", 31'i (%15) "hayır", 87'si (%40) "kısmen" yanıtını, ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesi öğretmenlerinin ise 70'i (%39) "evet", 43'ü (%24) "hayır", 65'i (%37) "kısmen" yanıtını vermiştir. Diğer kademelere göre en az ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesinde görev yapan öğretmenler öğretim programında yer alan kazanımların çoğuna öğrencileri ulaştırabildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre (ilkokul, ortaokul, ortaöğretim) programların içerik ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Görev Yapılan Kademeye Göre İçerik Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar



İçeriğe yönelik anket maddelerine ilkokuldan 154, ortaokuldan 216 ve ortaöğretimden (Anadolu liseleri) 178 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. İçeriğe yönelik maddeler "İM1, İM2,..." şeklinde kodlanarak ankette yer aldıkları sıraya göre verilmiştir. Öğretim programlarının içerik ögesiyle ilgili anketteki 10 maddeye öğretmenlerin görüşleri görev yaptıkları öğretim kademesine göre incelenmiştir. İçerik ögesiyle ilgili maddeler arasında örneğin "(İM1.) Uzaktan eğitim süreci branşıma ait öğretim programının içeriği açısından uygun bir yöntemdi." maddesine ilkokul öğretmenlerinin 42'si (%27) "evet" yanıtını verirken bu sıklık ortaokulda görev yapan öğretmenlerde 71'e (%33), ortaöğretimde (Anadolu liseleri) görev yapan öğretmenlerde ise 79'a (%44) yükselmiştir. Örneklemin tamamı için bu maddeye öğretmenlerin %35'i "evet" yanıtını verirken, %25'i "hayır", %40'ı ise kısmen yanıtını vermiştir. Yine içeriğe yönelik maddeler arasında "(İM4.) Uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde

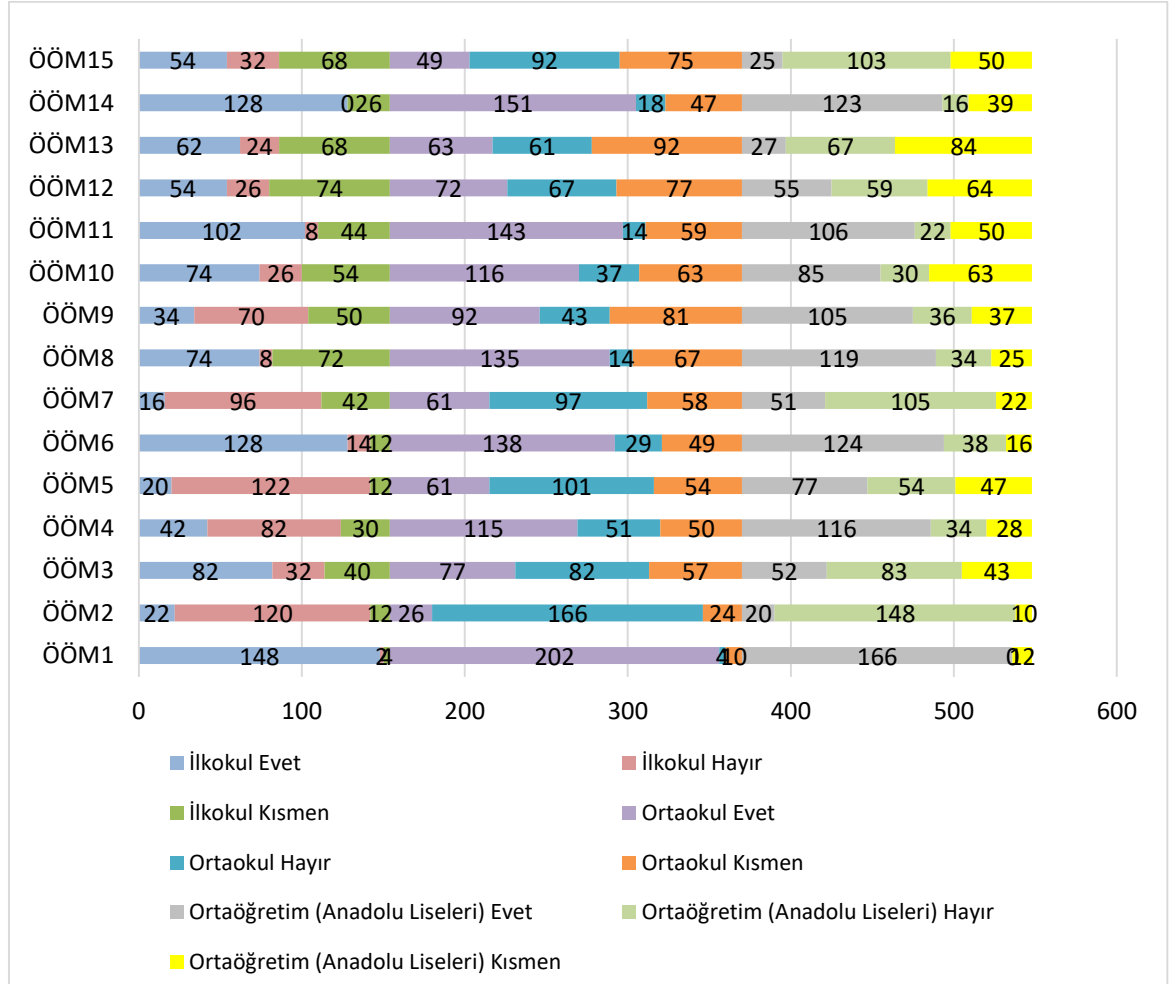
uyarlamalar/düzenlemeler yapmam gerekti.” maddesine ilkökulda görev yapan öğretmenlerden 78’i (%51), ortaokulda görev yapan öğretmenlerden 130’u (%60), ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesinde görev yapan öğretmenlerden ise 84’ü (%47) “evet” yanıtı alınmıştır. Genel olarak öğretmenlerin %53’ü yıllık planda ve ders içeriğinde yeniden düzenleme yapması gerektiğini ifade etmiştir.

Son olarak “(İM8.) Uzaktan eğitim sürecinde dersim/derslerimle ilgili içerik oluşturmak için dijital uygulamaları (web araçlarını) etkin bir şekilde kullandım.” maddesine ilkökul öğretmenlerinin 94’ü (%61), ortaokul öğretmenlerinin 150’si (%69), ortaöğretim (Anadolu liseleri) öğretmenlerinin 99’u (%56) “evet” yanıtını vermiştir. Tüm kademelerdeki katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası olmakla birlikte, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler diğer kademelere (ilkokul, ortaöğretim) göre dersiyile ilgili içerik oluşturmak için dijital uygulamaları (web araçlarını) kullandıklarını daha fazla ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre (ilkokul, ortaokul, ortaöğretim (Anadolu liseleri)), programların öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar ise Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3

Görev Yapılan Kademeye Göre Öğretme-Öğrenme Yaşantıları Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar



Öğretme-öğrenme yaşantılarına yönelik anket maddelerine ilkökoldan 154, ortaokuldan 216 ve liseden 178 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretme-öğrenme yaşantılarına yönelik maddeler “ÖÖM1, ÖÖM2,...” şeklinde kodlanarak ankette yer aldıkları sıraya göre verilmiştir. Öğretim

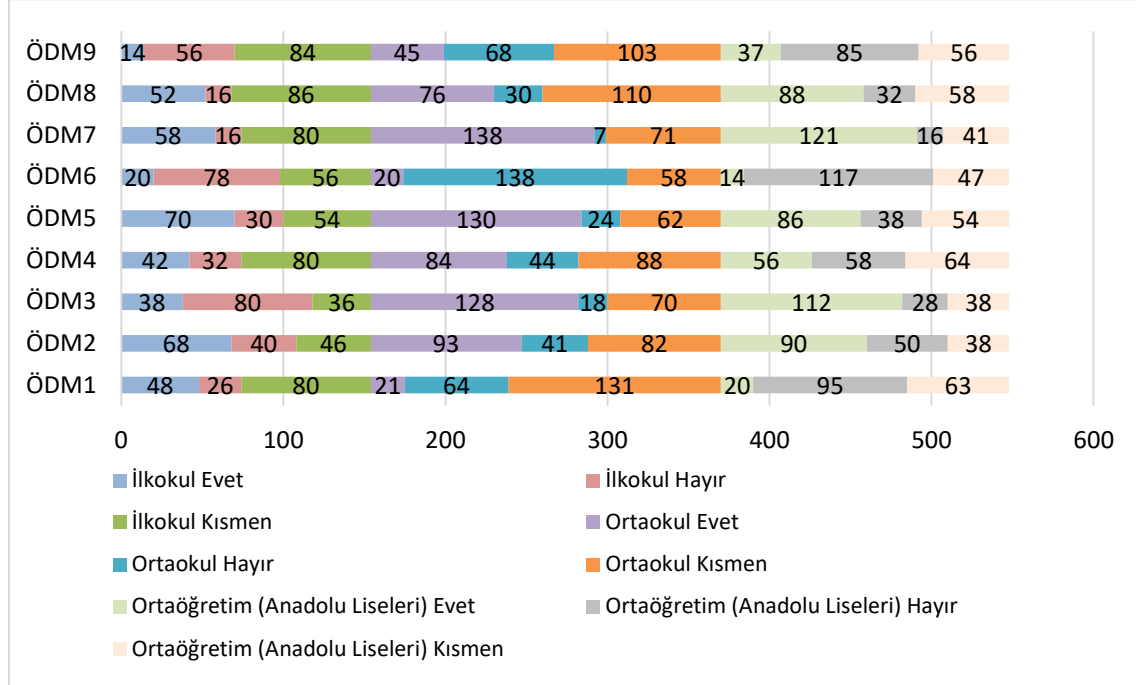
programlarının öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili anketteki 15 maddeye öğretmenlerin görüşleri görev yaptıkları öğretim kademesine göre incelenmiştir. Bu maddeler arasında örneğin “(ÖÖM1.) *Uzaktan eğitim sürecinde düzenli olarak ders işledim.*” maddesine ilkökulda görev yapan öğretmenlerin 148’i (%96), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 202’si (%94), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise 166’sı (%93) “evet” yanıtını vermiştir. Verilen yanıtlar kademelere göre değişmemekle birlikte grubun ortalama %94’ü uzaktan eğitim sürecinde düzenli olarak ders işlediğini ifade etmiştir. Yine öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili “(ÖÖM5.) *Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çoğu derse katılmadı.*” maddesine öğretmenler derse katılım sayısının ilkökul için azalmadığını, ortaokulda azalmaya başladığını ve ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesi için yüksek oranda azaldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunun derse katılmama durumu için ilkökulda görev yapan öğretmenlerin 122’si (%79), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 101’i (%47), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise 54’ü (%30) oranında “hayır” yanıtı alınmıştır. Yine bu ögeye yönelik “(ÖÖM9.) *Uzaktan eğitim, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamada zorlandım.*” maddesine verilen yanıtlara göre ilkökul öğretmenlerinin 34’ü (%22), ortaokul öğretmenlerinin 92’si (%43), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesi öğretmenlerinin 105’i (%59) “evet” yanıtını vermiştir. Kademe ilerledikçe öğretmenlerin, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamada zorlandıklarını ifade etme oranları da artmıştır.

Öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili diğer bir madde olan “(ÖÖM10.) *İnternete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizlikler dersin işlenişini olumsuz etkiledi.*” maddesine ilkökul öğretmenlerinin 74’ü (%48), ortaokul öğretmenlerinin 116’sı (%54), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesi öğretmenlerinin 85’i (%48) “evet” yanıtını vermiştir. En çok ortaokul öğretmenleri olmak üzere, öğretmenlerin yaklaşık yarısı internete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizliklerin dersin işlenişini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Son olarak “(ÖÖM15.) *Uzaktan eğitimde öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere uygulamalı çalışmalar (deneyler, laboratuvar çalışmaları, gösterip yaptırma çalışmaları vb.) yaptırabildim.*” maddesine ilkökul öğretmenlerinin 54’ü (%35), ortaokul öğretmenlerinin 49’u (%23), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesi öğretmenlerinin 25’i (%14) “evet” yanıtını vermiştir. En fazla ilkökul öğretmenleri, en az ise ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesi öğretmenleri uzaktan eğitimde öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere uygulamalı çalışmalar (deneyler, laboratuvar çalışmaları, gösterip yaptırma çalışmaları) yaptırabildiğini ifade etmiştir. Genel olarak ise, grubun %41’i bu maddeye “hayır” yanıtını vermiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre (ilkokul, ortaokul, ortaöğretim), programların ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 4’te sunulmuştur. Ölçme değerlendirmeye yönelik maddeler “ÖDM1, ÖDM2,...” şeklinde kodlanarak ankette yer aldıkları sıraya göre verilmiştir.

Şekil 4

Görev Yapılan Kademeye Göre Ölçme-Değerlendirme Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar



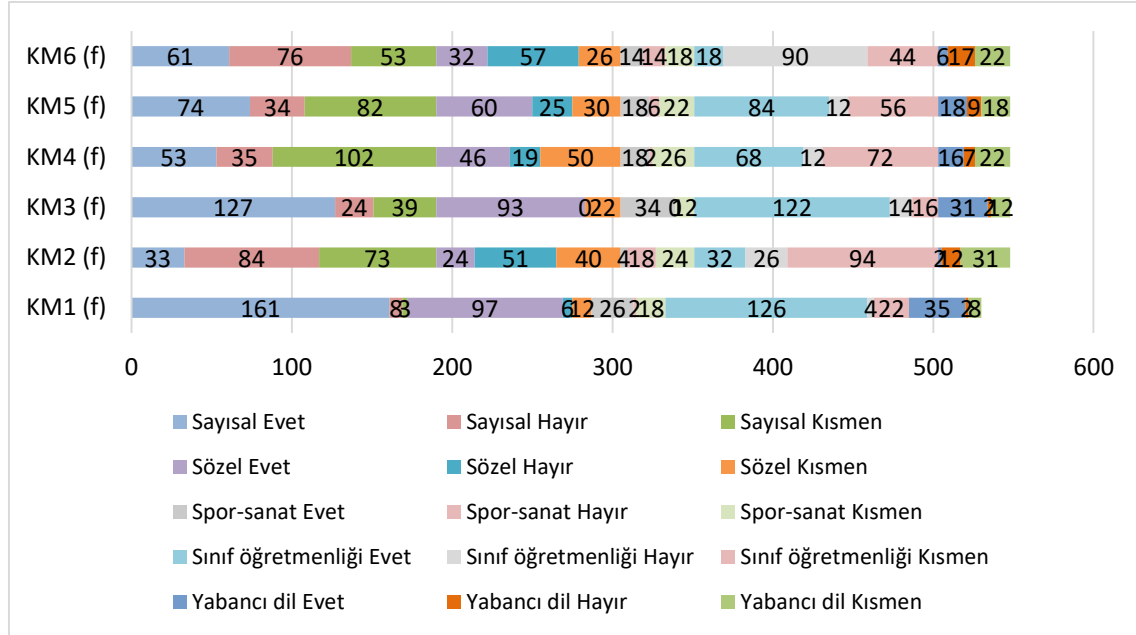
Ölçme ve değerlendirmeye yönelik anket maddelerine ilkokuldan 154, ortaokuldan 216 ve liseden 178 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili anketteki dokuz maddeye öğretmenlerin görüşleri görev yaptıkları öğretim kademesine göre incelenmiştir. Bu maddeler arasında örneğin “(ÖDM3.) Uzaktan eğitim sürecinde ortak sınavların kaldırılması öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkiledi.” maddesine ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 38’inden (%25) “evet” yanıtını alırken bu durum ortaokulda görev yapan öğretmenlerde ve ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesinde görev yapan öğretmenlerde oldukça farklıdır. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 128’i (%59), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesinde görev yapan öğretmenlerin 112’si (%61) “evet” yanıtı vermiştir. Öğretmenler, ortak sınavların kaldırılması durumunun en çok ortaokul ve ortaöğretim kademesinde, en az ise ilkokulda öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Yine bu ögeye yönelik “(ÖDM4.) Uzaktan eğitim sürecinde sınıf içi değerlendirme çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştirdim.” maddesine ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 42’si (%27), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 84’ü (%39), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesinde görev yapan öğretmenlerin 56’sı (%31) “evet” yanıtını vermiştir. En çok ortaokulda görev yapan öğretmenler sınıf içi değerlendirme çalışmalarını gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmenler sınıf içi değerlendirme çalışmalarını kısmen gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. “(ÖDM6.) Uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitim ile eşdeğerdirdi.” maddesine ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 20’si (%13), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 20’si (%9), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesinde görev yapan öğretmenlerin 14’ü (%8) “evet” yanıtını vermiştir. Verilen yanıtlar kademelere göre büyük farklılık göstermemiştir. Bu maddeye grubun ortalama %61’i “hayır” yanıtını vermiştir.

2. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşa Göre Pandemi (Covid-19) Dönemi Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretim Programlarının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin branşlarına göre (sayısal, sözel, spor-sanat, sınıf öğretmenliği, yabancı dil), programların kazanım ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5

Görev Yapılan Branşa Göre Kazanım Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar

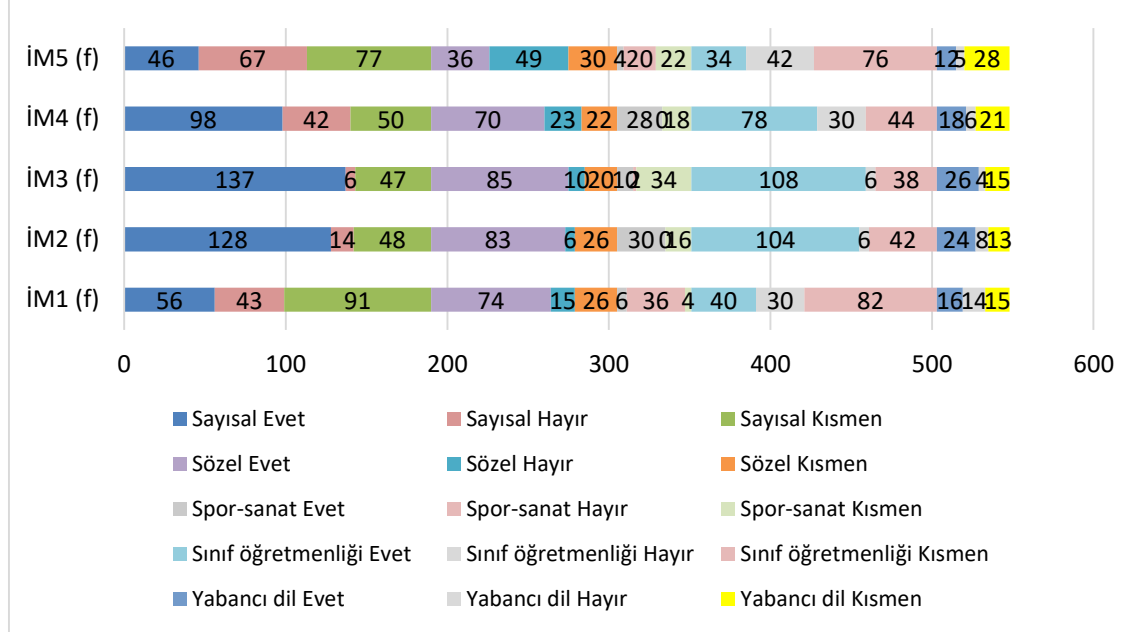


Kazanıma yönelik anket maddelerine sayısal branşlardan 190, sınıf öğretmenliğinden 152, sözel branşlardan 115, spor-sanat branşlarından 46 ve yabancı dil branşından 45 öğretmen olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının kazanım ögesiyle ilgili anketteki altı maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler branşları açısından incelenmiştir. Bu maddeler arasında örneğin “(KM3.) Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere kazandırabileceğim kazanımları belirledim ve bu kazanımlara öncelik verdim.” maddesine sayısal branş öğretmenlerinin 127’si (%67), sözel branş öğretmenlerinin 93’ü (%81), spor-sanat branş öğretmenlerinin 34’ü (%74), sınıf öğretmenlerinin 122’si (%80) ve yabancı dil öğretmenlerinin 31’i (%69) “evet” yanıtını vermiştir. Sayısal ve yabancı dil branşlarında görev yapan öğretmenlere göre, en fazla oranda sözel, sınıf öğretmenliği ve spor-sanat branşlarında görev yapan öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere kazandırabileceği kazanımları belirleyip bu kazanımlara öncelik verdiğini belirtmiştir. Yine kazanım ögesiyle ilgili “(KM5.) Öğretim programında yer alan kazanımların çoğuna öğrencileri ulaştırabildim.” maddesine sözel (60) ve sınıf öğretmenliği (84) branşlarındaki öğretmenler ortalama %54 oranında “evet” yanıtını verirken, sayısal (74), spor-sanat (18) ve yabancı dil (18) alanlarındaki öğretmenler ortalama %39 oranında “evet” yanıtını vermiştir. Sınıf öğretmenleri ile sözel branşlarda görev yapan öğretmenlerin yaklaşık yarısı öğrencileri kazanımların çoğuna ulaştırabildiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin branşlarına göre (sayısal, sözel, spor-sanat, sınıf öğretmenliği, yabancı dil), programların içerik ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 6 ve 7’de sunulmuştur.

Şekil 6

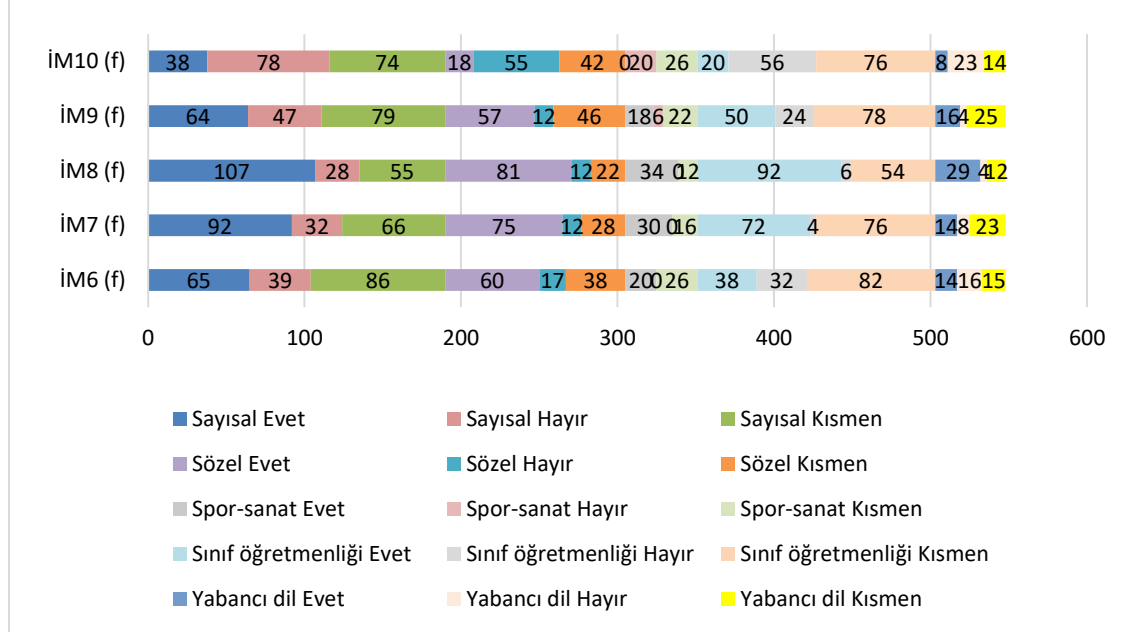
Görev Yapılan Branşa Göre İçerik Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (1)



İçeriğe yönelik anket maddelerine sayısal branşlardan 190, sınıf öğretmenliğinden 152, sözel branşlardan 115, spor-sanat branşlarından 46 ve yabancı dil branşından 45 öğretmen olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının içerik ögesiyle ilgili anketteki on maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler branşları açısından incelenmiştir (Şekil 6, 7). Bu maddeler arasında örneğin “(İM1.) Uzaktan eğitim süreci branşıma ait öğretim programının içeriği açısından uygun bir yöntemdir.” maddesine sözel branşta yer alan öğretmenlerin 74’ü (%64) “evet” yanıtını verirken, sayısal branşta yer alan öğretmenlerin 56’sı (%29), sınıf öğretmenliği branşında yer alan öğretmenlerin 40’ı (%26), spor-sanat branşında yer alan öğretmenlerin 6’sı (%13), yabancı dil branşında yer alan öğretmenlerin 16’sı (%36) “evet” yanıtını vermiştir. En fazla sözel branşlarda yer alan öğretmenler, en az ise spor-sanat branşında yer alan öğretmenler bu süreçte öğretim programının içeriğinin uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Yine içerik ögesiyle ilgili “(İM4.) Uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde uyarlamalar/düzenlemeler yapmam gerekti.” maddesine yabancı dil branşında yer alan öğretmenlerin yalnızca 18’i (%40) “evet” yanıtını verirken, sayısal branşta yer alan öğretmenlerin 98’i (%52), sözel branşta yer alan öğretmenlerin 70’i (%61), sınıf öğretmenliği branşında yer alan öğretmenlerin 78’i (%51), spor-sanat branşında yer alan öğretmenlerin 28’i (%61) “evet” olarak yanıtlamıştır. Yabancı dil branşında yer alan öğretmenler diğer branşlara göre uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde uyarlamalar/düzenlemeler yaptıklarını en az ifade eden grup olmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde uyarlamalar/düzenlemeler yaptıklarını oran olarak en çok ifade eden branşlar ise sözel ve spor-sanat branşları olmuştur.

Şekil 7

Görev Yapılan Branşa Göre İçerik Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (2)

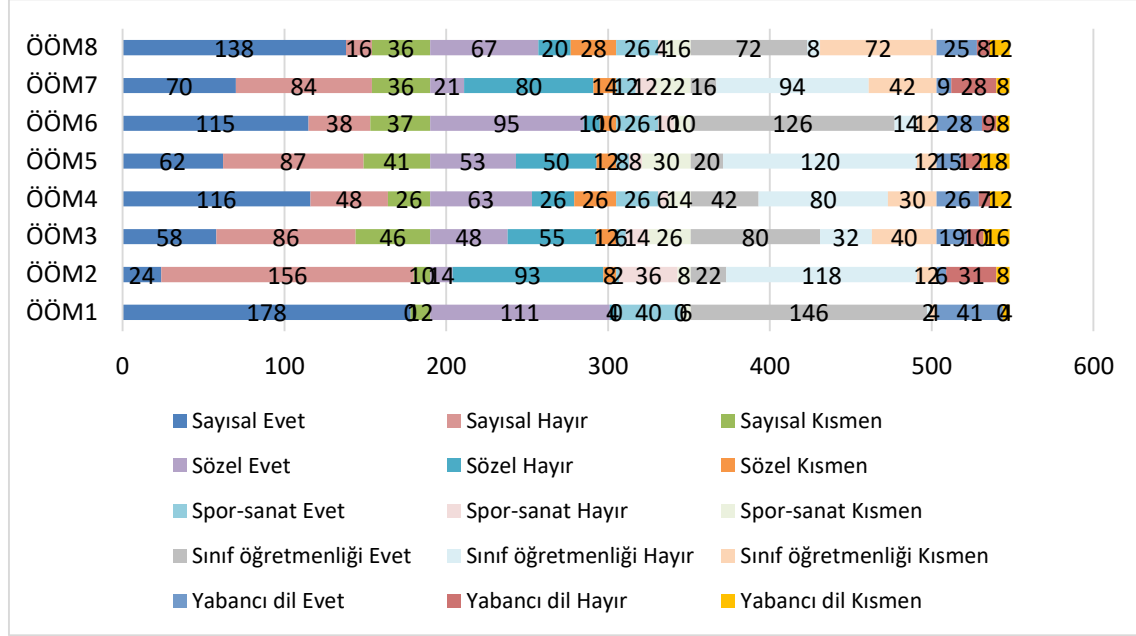


Son olarak“(İM8.) Uzaktan eğitim sürecinde dersim/derslerimle ilgili içerik oluşturmak için dijital uygulamaları (web araçlarını) etkin bir şekilde kullandım.” maddesine verilen yanıtlar öğretmenlerin branşlarına göre büyük oranda farklılaşmamaktadır. Bu maddeye sözel branşta yer alan öğretmenlerin 81’i (%70), sayısal branşta yer alan öğretmenlerin 107’si (%56), spor-sanat branşında yer alan öğretmenlerin 34’ü (%74), sınıf öğretmenliği branşında yer alan öğretmenlerin 92’si (%61), yabancı dil branşında yer alan öğretmenlerin 29’u (%64) “evet” olarak yanıtlamıştır. En fazla oranda sözel ve spor-sanat branşlarında yer alan öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde dersleri ile ilgili içerik oluşturmak için dijital uygulamaları (web araçlarını) etkin bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin branşlarına göre (sayısal, sözel, spor-sanat, sınıf öğretmenliği, yabancı dil), programların öğretim-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 8 ve 9’da sunulmuştur.

Şekil 8

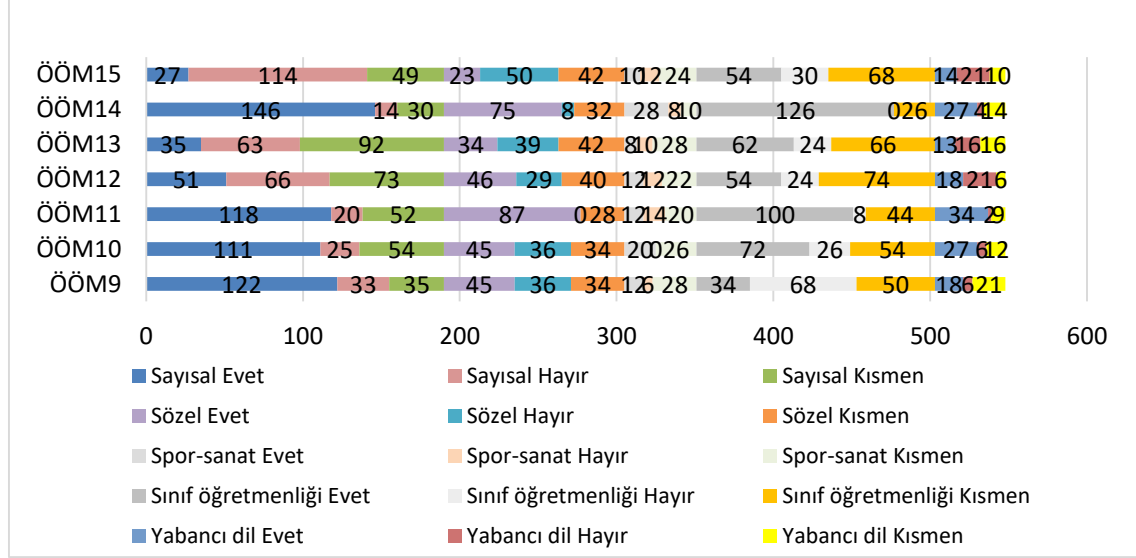
Görev Yapılan Branşa Göre Öğretme-Öğrenme Yaşantıları Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (1)



Öğretme-öğrenme yaşantılarına yönelik anket maddelerine sayısal branşlardan 190, sınıf öğretmenliğinden 152, sözel branşlardan 115, spor-sanat branşlarından 46 ve yabancı dil branşından 45 öğretmen olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili anketteki 15 maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler branşları açısından incelenmiştir (Şekil 8, 9). Bu maddeler arasında örneğin“(ÖÖM1.) *Uzaktan eğitim sürecinde düzenli olarak ders işledim.*” maddesine sayısal branştaki öğretmenlerden 178’i (%94), sözel branştaki öğretmenlerden 111’i (%97), spor-sanat branşındaki öğretmenlerden 40’ı (%87), sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlerden 146’sı (%96) ve yabancı dil branşındaki öğretmenlerden 41’i (%91) “evet” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde düzenli olarak ders işlediğini ifade etmiştir. Yine öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili“(ÖÖM5.) *Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çoğu derse katılmadı.*” maddesine sözel branş öğretmenlerinin 53’ü (%50), sayısal (62) ve yabancı dil (15) branş öğretmenlerinin ortalama %33’ü, spor-sanat branşı öğretmenlerinin 8’i (%20), sınıf öğretmenliği branşınının 20’si (%15) “evet” yanıtını vermiştir. En çok oranda sözel branş öğretmenleri, en az oranda ise sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çoğunun derse katılmadığını ifade etmiştir.

Şekil 9

Görev Yapılan Branşa Göre Öğretme-Öğrenme Yaşantıları Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (2)



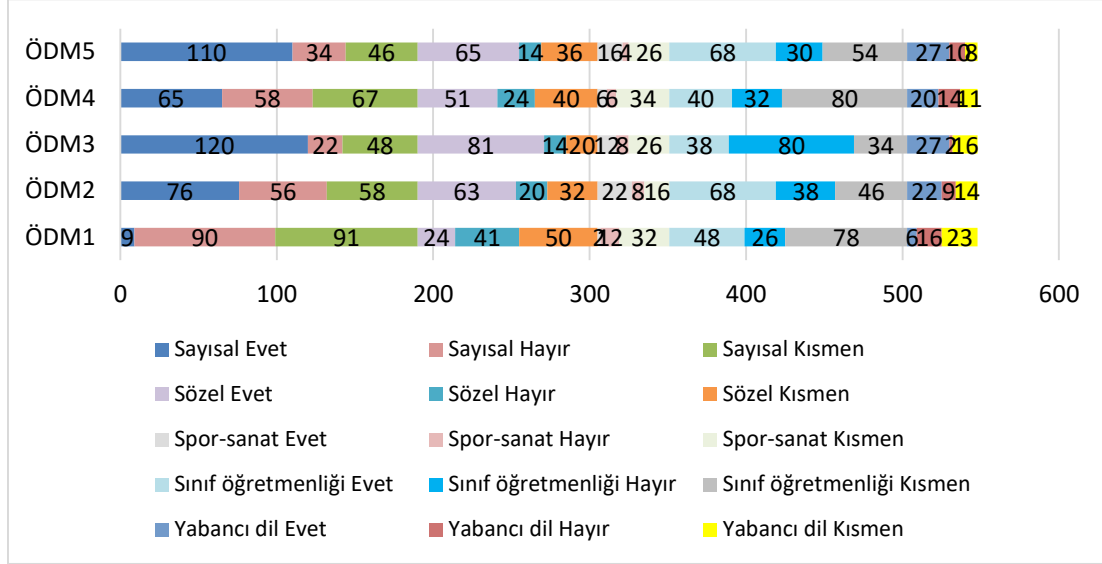
Öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili diğer bir madde olan“(ÖÖM9.) Uzaktan eğitim, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamada zorlandım.” maddesine sayısal branş öğretmenlerinin 122’si (%64), sözel branş öğretmenlerinin 45’i (%39), spor-sanat branşı öğretmenlerinin 12’si (%26), sınıf öğretmenliği branşının 34’ü (%22) ve yabancı dil branşı öğretmenlerinin 18’i (%40) “evet” yanıtını vermiştir. En çok sayısal branşlarda yer alan öğretmenler bu süreçte öğrencilerin aktif katılımını sağlamada zorlandığını ifade etmişlerdir. Sözel ve yabancı dil branşlarında yer alan öğretmenler bu süreçte öğrencilerin aktif katılımını sağlamada kısmen zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Spor-sanat ve sınıf öğretmenliği branşlarında yer alan öğretmenlerin çoğu bu süreçte öğrencilerin aktif katılımını sağlamada zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. “(ÖÖM10.) İnternete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizlikler dersin işlenişini olumsuz etkiledi.” maddesine sayısal branş öğretmenlerinin 111’i (%58), sözel branş öğretmenlerinin 45’i (%39), spor-sanat branşı öğretmenlerinin 20’si (%43), sınıf öğretmenliği branşının 72’si (%47) ve yabancı dil branşı öğretmenlerinin 27’si (%60) “evet” yanıtını vermiştir. Tüm öğretmenler tarafından maddenin “evet” olarak yanıtlanma oranı %50, “kısmen” olarak yanıtlanma oranı ise %33’tür. Öğretmenlerin çoğu internete erişimi ve teknolojik imkânlardaki yetersizliklerin dersin işlenişini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Son olarak “(ÖÖM15.) Uzaktan eğitimde öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere uygulamalı çalışmalar (deneyler, laboratuvar çalışmaları, gösterip yaptırma çalışmaları vb.) yaptırabildim.” maddesine sözel (23) ve spor-sanat (10) branşları ortalama %21 oranında “evet” yanıtını verirken sayısal branş öğretmenlerinin 27’si (%14), sınıf öğretmenliği (54) ve yabancı dil (14) branşlarındaki öğretmenler ortalama %34 oranında “evet” yanıtını vermiştir. Sayısal branşta yer alan öğretmenlerde daha yüksek oranda olmakla beraber öğretmenlerin çoğu bu süreçte uygulamalı çalışmalar yaptırmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin branşlarına göre (sayısal, sözel, spor-sanat, sınıf öğretmenliği, yabancı dil), programların ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 10 ve 11’de sunulmuştur.

Şekil 10

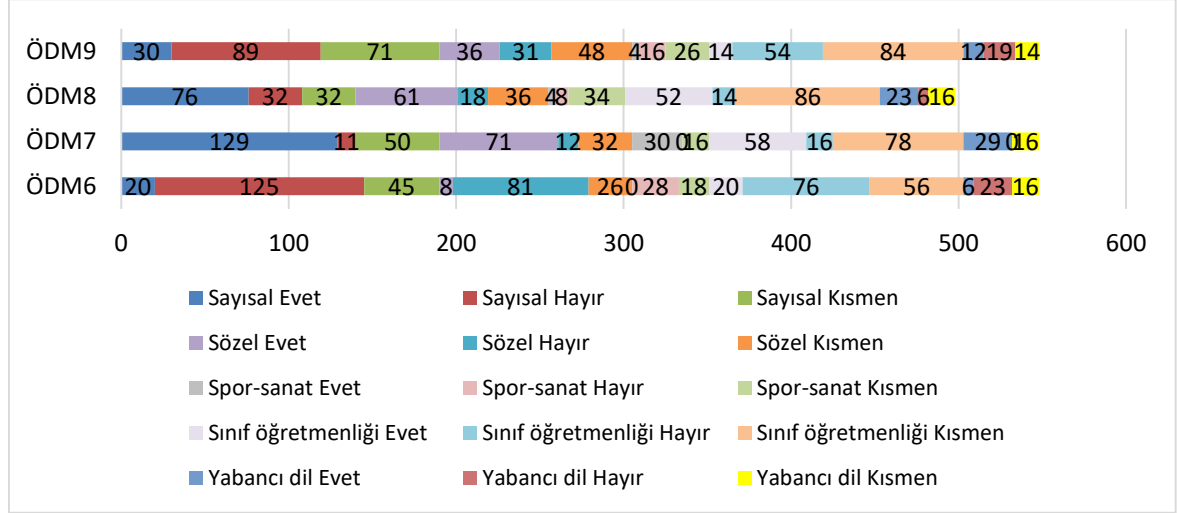
Görev Yapılan Branşa Göre Ölçme-Değerlendirme Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (1)



Ölçme ve değerlendirmeye yönelik anket maddelerine sayısal branşlardan 190, sınıf öğretmenliğinden 152, sözel branşlardan 115, spor-sanat branşlarından 46 ve yabancı dil branşından 45 öğretmen olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının ölçme değerlendirme ögesiyle ilgili anketteki dokuz maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler branşları açısından incelenmiştir (Şekil 10, 11). Bu maddeler arasında örneğin “(ÖDM3.) Uzaktan eğitim sürecinde ortak yazılıların kaldırılması öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkiledi.” maddesine sayısal (120), sözel (81) ve yabancı dil (27) branşlarındaki öğretmenler ortalama %65 oranında “evet” yanıtını vermiştir. Sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin 38’i (%25), spor-sanat branşındaki öğretmenlerin 12’si (%26) “evet” yanıtını vermiştir. Sınıf öğretmenleri ve spor-sanat öğretmenleri bu süreçte ortak sınavların kaldırılmasının öğrencinin derse katılımını yüksek oranda olumsuz yönde etkilemediğini ifade ederlerken, sayısal, sözel ve yabancı dil branşlarında yer alan öğretmenlerin yarısından çoğu öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. “(ÖDM4.) Uzaktan eğitim sürecinde sınıf içi değerlendirme çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştirdim.” maddesine sözel (51) ve yabancı dil (20) branşlarındaki öğretmenler %44, sınıf öğretmenliği (40) ve sayısal (65) branşlarındaki öğretmenler ortalama %30 oranında “evet” yanıtını vermiştir. Spor-sanat branşındaki öğretmenlerin ise altısı (%13) “evet” yanıtını vermiştir. Spor-sanat branşında yer alan öğretmenlerin çoğu sınıf içi değerlendirme çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Sözel ve yabancı dil branşlarında yer alan öğretmenlerin ise, yarısına yakını uzaktan eğitim sürecinde sınıf içi değerlendirme çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Şekil 11

Görev Yapılan Branşa Göre Ölçme-Değerlendirme Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (2)



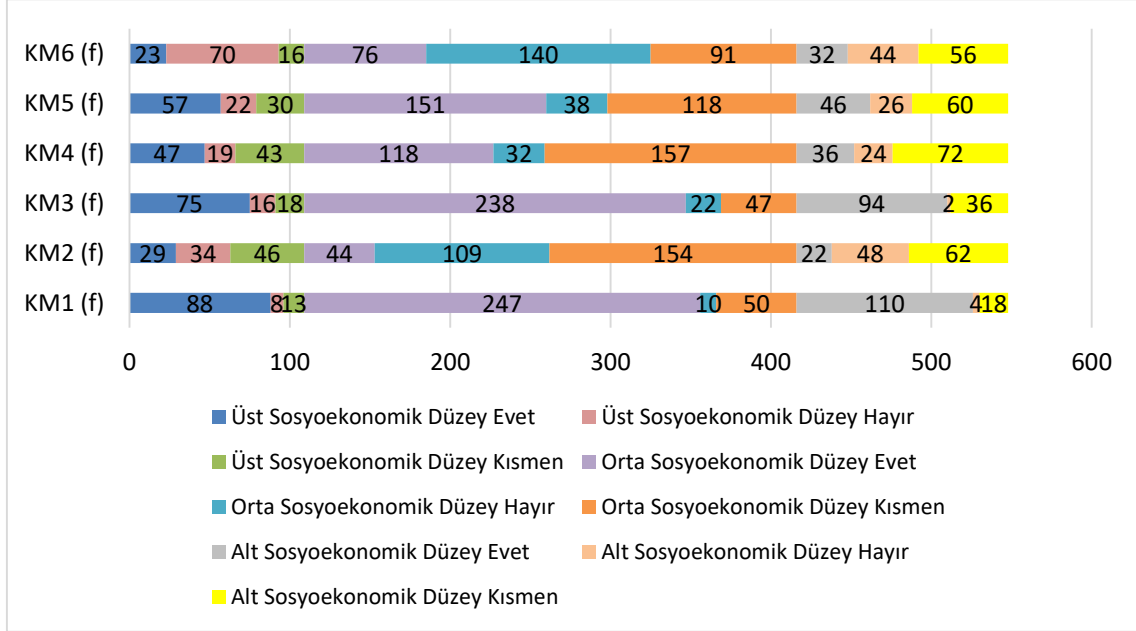
Yine ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili örneğin “(ÖDM6.) Uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitim ile eşdeğeri.” maddesine sayısal branştaki öğretmenlerin 20’si (%11), sözel branştaki öğretmenlerin 8’i (%7), sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin 20’si (%13), yabancı dil branşındaki öğretmenlerin altısı (%13) “evet” yanıtını vermiştir. Spor-sanat branşında yer alan hiçbir öğretmen uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları, yüz yüze eğitim ile eşdeğer olduğunu ifade etmemiştir. Branş farklılığı olmaksızın öğretmenlerin çoğu, uzaktan eğitim öğrenme çıktıları yüz yüze eğitim ile eşdeğer olmadığını ifade etmişlerdir.

3. Öğretmenlerin Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Özelliğine Göre Pandemi (Covid-19) Dönemi Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretim Programlarının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin sosyoekonomik özelliğine göre (alt sosyoekonomik düzey, orta sosyoekonomik düzey, üst sosyoekonomik düzey), programların kazanım ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 12’de sunulmuştur.

Şekil 12

Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Özelliğine Göre Kazanım Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar

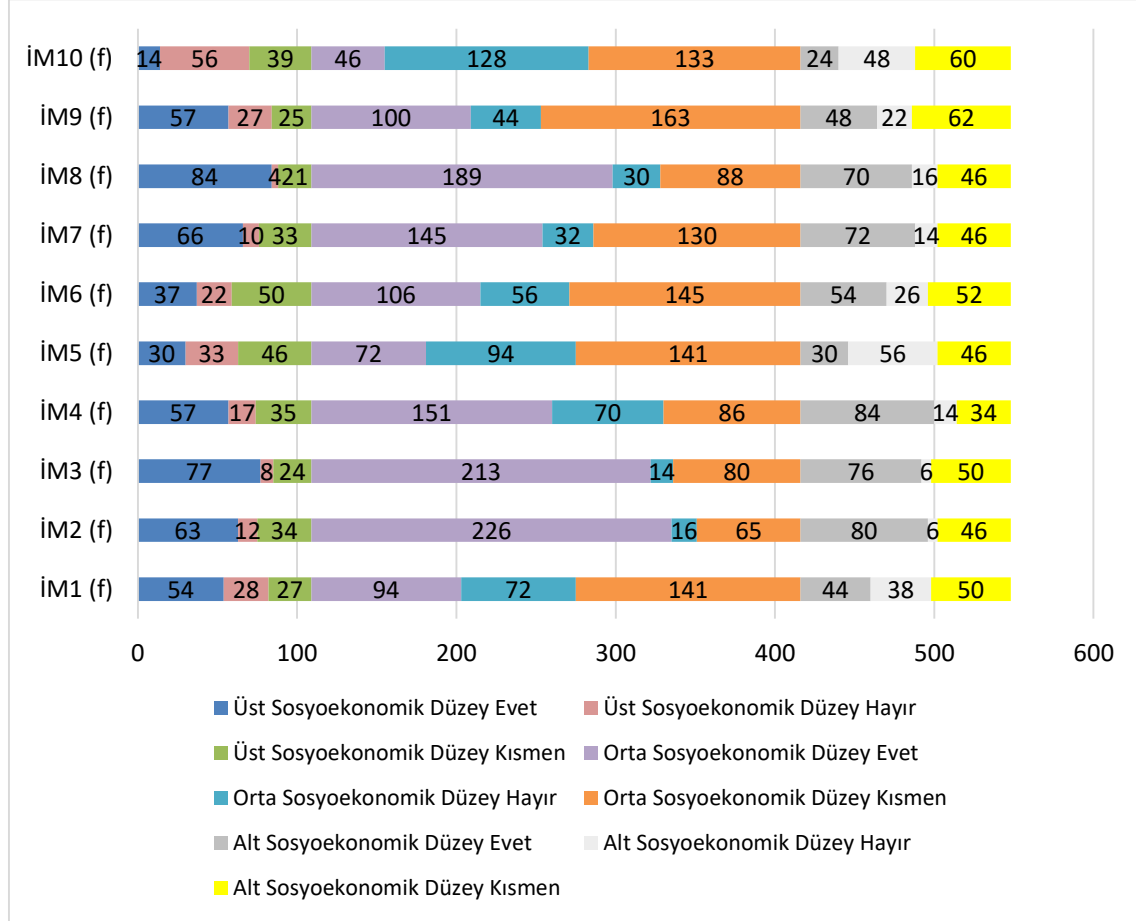


Kazanıma yönelik anket maddelerine, alt sosyoekonomik düzey bölgelerdeki okullarda görev yapan 132, orta sosyoekonomik düzey bölgelerdeki okullarda görev yapan 307 ve üst sosyoekonomik düzey bölgelerdeki okullarda görev yapan 109 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının kazanım ögesiyle ilgili anketteki altı maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik özelliği açısından incelenmiştir. Bu maddeler arasında örneğin “(KM3.) Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere kazandırabileceğim kazanımları belirledim ve bu kazanımlara öncelik verdim.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 94’ü (%71), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 238’i (%78), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 75’i (%69) “evet” yanıtı vermiştir. En fazla orta sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenler olmak üzere, tüm öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere kazandırabileceği kazanımları belirlediğini ve bu kazanımlara öncelik verdiğini ifade etmiştir. Yine kazanım ögesiyle ilgili “(KM5.) Öğretim programında yer alan kazanımların çoğuna öğrencileri ulaştırabildim.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 46’sı (%35), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 151’i (%49) ve üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 57’si (%52) “evet” yanıtını vermiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere göre, en fazla üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler (katılan öğretmenlerin yarısı) öğretim programında yer alan kazanımların çoğuna öğrencileri ulaştırabildiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin sosyoekonomik özelliğine göre (alt sosyoekonomik düzey, orta sosyoekonomik düzey, üst sosyoekonomik düzey), programların içerik ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 13’te sunulmuştur.

Şekil 13

Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Özelliğine Göre İçerik Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar



İçeriğe yönelik anket maddelerine, alt sosyoekonomik düzey bölgelerdeki okullarda görev yapan 132, orta sosyoekonomik düzey bölgelerdeki okullarda görev yapan 307 ve üst sosyoekonomik düzey bölgelerdeki okullarda görev yapan 109 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının içerik ögesiyle ilgili anketteki 10 maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik özelliği açısından incelenmiştir. Bu maddeler arasında örneğin “(İM1.) Uzaktan eğitim süreci branşıma ait öğretim programının içeriği açısından uygun bir yöntemdir.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 44’ü (%33), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 94’ü (%31), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 54’ü (%50) “evet” yanıtı vermiştir. Alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğu, uzaktan eğitim sürecinin branşlarına ait öğretim programının içeriği açısından uygun bir yöntem olmadığını ifade etmişlerdir. Üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin yarısı ise uzaktan eğitim sürecinin branşlarına ait öğretim programının içeriği açısından uygun bir yöntem olduğunu ifade etmiştir.

Yine içerik ögesiyle ilgili “(İM4.) Uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde uyarlamalar/düzenlemeler yapmam gerekti.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 84’ü (%64), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 151’i (%49), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde

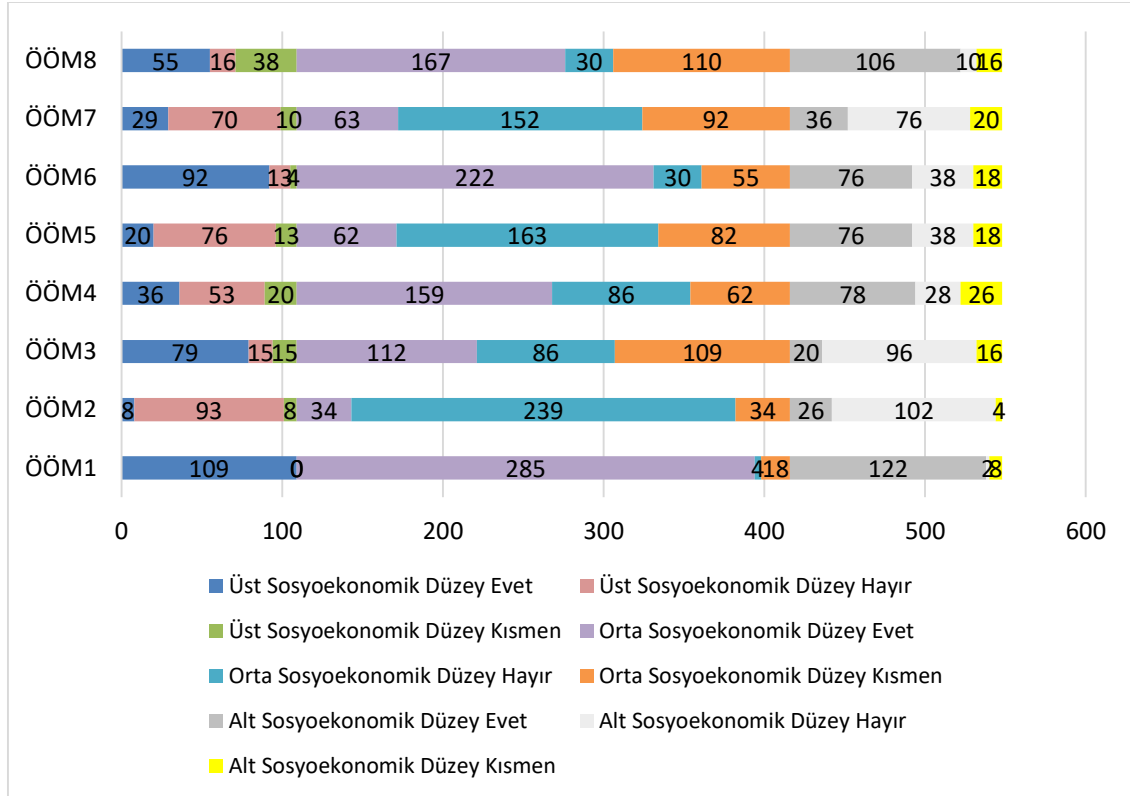
bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 57'si (%52), "evet" yanıtı vermiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek oranda uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde uyarlamalar/düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ise yarısı uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde uyarlamalar/düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Son olarak "(İM8.) Uzaktan eğitim sürecinde dersim/derslerimle ilgili içerik oluşturmak için dijital uygulamaları (web araçlarını) etkin bir şekilde kullandım." maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 70'i (%53), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 189'u (%62), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 84'ü (%77) "evet" yanıtı vermiştir. En az alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler, en çok ise üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler dersle ilgili içerik oluşturmak için dijital uygulamaları kullandığını ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin çoğu derslerle ilgili içerik oluşturmak için dijital uygulamaları kullandığını ifade etmişlerdir ve sosyoekonomik düzey arttıkça dijital uygulamaları kullanma oranı da artmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin sosyoekonomik özelliğine göre (alt sosyoekonomik düzey, orta sosyoekonomik düzey, üst sosyoekonomik düzey), programların öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 14 ve 15'te sunulmuştur.

Şekil 14

Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Özelliğine Göre Öğretme-Öğrenme Yaşantıları Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (1)



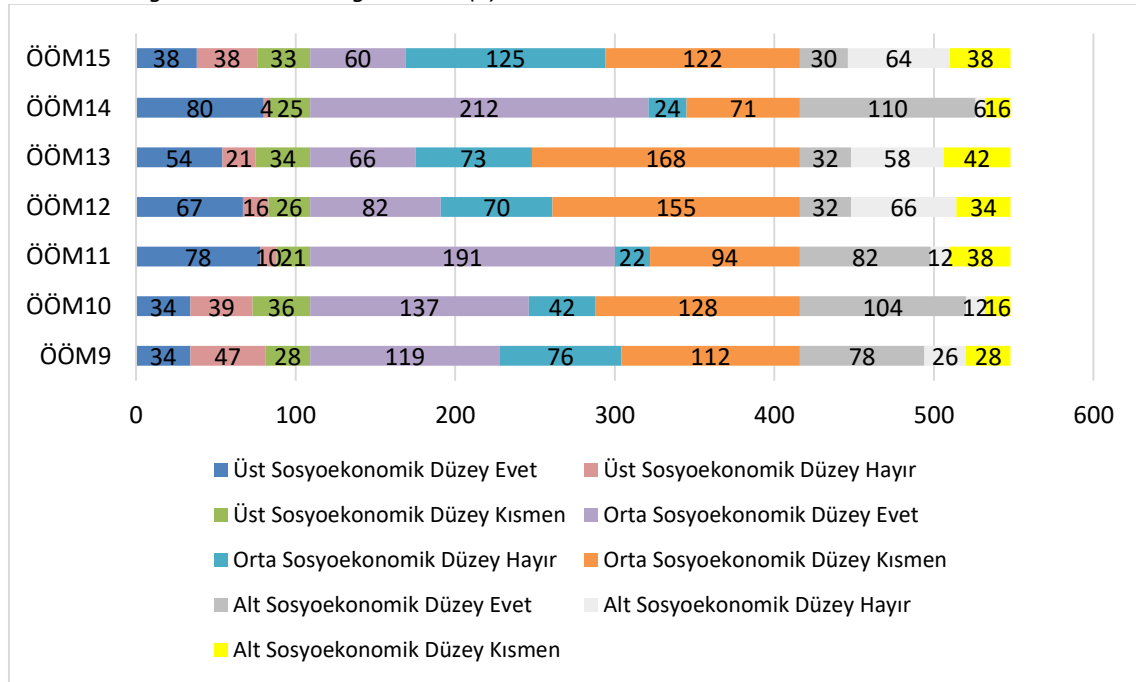
Öğretme-öğrenme yaşantılarına yönelik anket maddelerine, alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan 132, orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev

yapan 307 ve üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan 109 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili anketteki 15 maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik özellikleri açısından incelenmiştir (Şekil 14, 15). Bu maddeler arasında örneğin “(ÖÖM1.) Uzaktan eğitim sürecinde düzenli olarak ders işledim.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 122’si (%92), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 285’i (%93), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 109’u (%100) “evet” yanıtını vermiştir. Tüm öğretmenler tarafından bu madde %94 oranında “evet” olarak yanıtlanmıştır. Üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan katılımcı öğretmenlerin tamamı, uzaktan eğitim sürecinde düzenli olarak ders işlediğini ifade etmiştir.

Yine öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili “(ÖÖM5.) Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çoğu derse katılmadı.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 76’sı (%58), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 62’si (%20), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 20’si (%18) “evet” yanıtını vermiştir. En çok alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çoğunun derse katılmadığını ifade etmişlerdir. Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi azaldıkça, öğrencilerin çoğunun derse katılmadığını ifade etme oranı artmıştır.

Şekil 15

Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Özelliğine Göre Öğretme-Öğrenme Yaşantıları Ögesiyle İlgili Maddelelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (2)



Anketin öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili diğer bir madde olan “(ÖÖM9.) Uzaktan eğitim, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamada zorlandım.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 78’i (%59), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 119’u (%39), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 34’ü (%31) “evet” yanıtını vermiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin

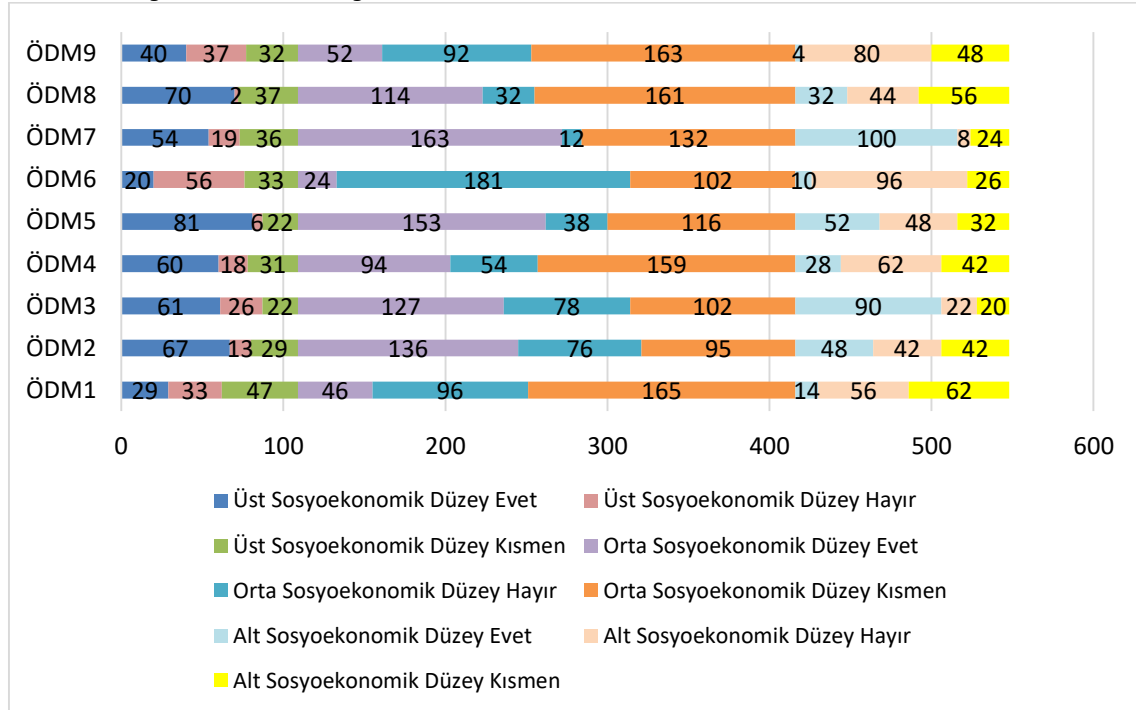
yarıdan fazlası bu süreçte öğrencilerin aktif katılımını sağlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler ise bu süreçte öğrencilerin aktif katılımını sağlamada çok zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. “(ÖÖM10.) İnternete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizlikler dersin işlenişini olumsuz etkiledi.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 104’ü (%79), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 137’si (%45), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 34’ü (%31) “evet” yanıtını vermiştir. İnternete erişimin ve teknolojik imkânlardaki yetersizliklerin dersin işlenişini olumsuz etkilemesi durumu en çok alt sosyoekonomik düzeyde yer alan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Okulların bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğretmenlerin, internete erişimin ve teknolojik imkânlardaki yetersizliklerin dersin işlenişini olumsuz etkilediğini ifade etme oranı azalmıştır.

Son olarak “(ÖÖM15.) Uzaktan eğitimde öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere uygulamalı çalışmalar (deneyler, laboratuvar çalışmaları, gösterip yaptırma çalışmaları vb.) yaptırabildim.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 30’u (%23), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 60’ı (%20), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 38’i (%35) “evet” yanıtını vermiştir. Dolayısıyla okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmaksızın öğretmenlerin çoğu bu süreçte uygulamalı çalışmalar yaptıramadığını ya da kısmen yaptırabildiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin sosyoekonomik özelliğine göre (alt sosyoekonomik düzey, orta sosyoekonomik düzey, üst sosyoekonomik düzey), programların ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 16’da sunulmuştur.

Şekil 16

Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Özelliğine Göre Ölçme-Değerlendirme Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar



Ölçme ve değerlendirmeye yönelik anket maddelerine, alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan 132, orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev

yapan 307 ve üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan 109 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili anketteki dokuz maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik özellikleri açısından incelenmiştir. Bu maddeler arasında örneğin “(ÖDM3.) Uzaktan eğitim sürecinde ortak yazılıların kaldırılması öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkiledi.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 90’ı (%68), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 127’si (%41), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 61’i (%55) “evet” yanıtını vermiştir. En yüksek oranda alt sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenler tarafından ortak sınavların kaldırılmasının öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Yine ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili “(ÖDM4.) Uzaktan eğitim sürecinde sınıf içi değerlendirme çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştirdim.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 28’i (%21), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 94’ü (%31), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 60’ı (%55) “evet” yanıtını vermiştir. Alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğu bu süreçte sınıf içi değerlendirme çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştiremediklerini ifade ederlerken, üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlası bu süreçte sınıf içi değerlendirme çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştirebildiklerini ifade etmişlerdir.

Son olarak “(ÖDM6.) Uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitim ile eşdeğeri.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 10’u (%8), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 24’ü (%8), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 20’si (%18) “evet” yanıtını vermiştir. Öğretmenler genel olarak uzaktan eğitimin öğrenme çıktılarının yüz yüze eğitim ile eşdeğer olmadığını ifade etmişlerdir.

4. Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Önerileri

Öğretmenlere anketin son bölümünde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin pandemi (Covid-19) dönemi uzaktan eğitim deneyimi ile birlikte öğretim programlarının işleyen ve işlemeyen yönlerini düşünerek bundan sonra düzenlenecek olan öğretim programlarının kazanımlarına, içeriğine, öğretme-öğrenme yaşantılarına, ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik önerileri alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin önerilerinin öğretim programlarının öğelerine ve kategorilere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Öğretmenlerin Öğretim Programlarına Yönelik Önerileri

Program Ögesi	Kategoriler	f	Örnek Yanıtlar
Kazanım	Kazanım	8	K292: Kazanım sayısı azaltılmalı (Kazanımların tamamı uzaktan eğitime uygun değil)
	Sayılarının Azaltılması		
İçerik	İçerik Desteği	12	K368: İçerik geliştirmek için etkinlikler, Web 2.0 araçları ve eğitim kaynakları oluşturulmalı. Öğrencilerin daha aktif olacağı içerikler geliştirilmeli.
	Spor-sanat Derslerine Yönelik İçerik	5	K456: Uygulamalı dersler (beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik gibi) için içerik uygun değil yeniden düzenlenmeli.

Öğretme- Öğrenme Yaşantıları	Teknolojik Destek İhtiyacı	16	<i>K298: İnternet, tablet vb. araç gereçler sağlanmalı. Öğretmenlere ve öğrencilere teknoloji eğitimi verilmeli.</i>
	Katılım Teşviki	5	<i>K2: Öğrencilerin çoğu derse katılmadı, katılım artırılmalı.</i>
	Ders İşleme Sistemlerinin Değişimi	2	<i>K288: Hibrit sistem olmalı; uygulamalı dersler yüz yüze, teorik dersler uzaktan eğitim ile verilebilir.</i>
Ölçme Değerlendirme	Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları	15	<i>K313: Ölçme ve değerlendirme kesinlikle yapılmalıydı.</i>

Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin önerilerinin alındığı anketin açık uçlu sorusuna; 17 sınıf öğretmeni, dokuz fen bilimleri öğretmeni, sekiz matematik öğretmeni, yedi İngilizce öğretmeni, dört beden eğitimi öğretmeni, dört sosyal bilgiler öğretmeni, üç bilişim teknolojileri öğretmeni, üç fizik öğretmeni, iki görsel sanatlar öğretmeni, bir biyoloji öğretmeni ve bir kimya öğretmeni olmak üzere toplam 63 öğretmen yanıt vermiştir. Verilen yanıtlar programın öğelerine göre gruplandırılıp, içeriklerine göre kategorilere ayrılmıştır. Öğretmenler tarafından programların kazanım ögesine yönelik 8, içerik ögesine yönelik 17, öğretme-öğrenme yaşantıları ögesine yönelik 23, ölçme değerlendirme ögesine yönelik 15 öneride bulunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler, öğretim programlarının öğeleri için; teknolojik desteğe ihtiyaç duyulduğunu belirten 16 öneri, ölçme ve değerlendirme araçlarına öğretim programlarında daha çok yer verilmesi gerektiğini belirten 15 öneri, içerik için teknoloji tabanlı ve öğrenciyi aktif kılacak içeriklerin geliştirilmesi gerektiğini belirten 12 öneri, konuların azaltılmasını ve içeriğin uzaktan eğitime yönelik sadeleştirilmesi gerektiğini belirten 8 öneri, öğrenci katılımını artırmaya yönelik önlemleri belirten 5 öneri, spor-sanat derslerine yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini belirten 5 öneri ve eğitimin hem yüz yüze hem uzaktan eğitim ile (hibrit olarak) yürütülmesi gerektiğini belirten 2 öneride bulunmuşlardır. Öğretmenler tarafından verilen yanıtlara göre, en çok teknolojik desteğe ve ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin öneriler belirtilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, pandemiden (Covid-19) kaynaklı yaşanan zorunlu ve acil olarak geçilmiş uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine dair farklı kademe, branş ve sosyoekonomik bölgelerdeki okullardan öğretmenlerin görüşleri ile önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara göre öğretim programlarının kazanım, içerik, öğretme-öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme ögesine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada kazanım ögesi ile ilgili olarak öğretmenler; kademe, branş ve sosyoekonomik düzey fark etmeksizin uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarında yer alan kazanımların tamamının bu süreçte uygulanabilir olmadığını, kısmen uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çoğunun kazanımlara ulaştırılması konusunda diğer branşlara göre, spor-sanat dersleri branş öğretmenleri ve sayısal branş öğretmenleri öğrencileri kazanımlara ulaştıramadıkları ifadesinde bulunmuşlardır. Küçükkırmızı (2021) yapmış olduğu araştırmada da beden eğitimi ve spor branşına ait kazanımların teorik ve uygulamalı olarak ikiye ayrıldığını ve uzaktan eğitim sürecinde yalnızca teorik kazanımların kazandırılabilceği sonucuna ulaşmıştır. Tuncer ve Tanaş (2011) da yapmış oldukları araştırmada uzaktan eğitimin fen alanları için uygun olmadığını, devam takibi ve etkileşim sınırlılığı nedeniyle başarısızlıklar yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca Berksoy (2021) yaptığı çalışmada, acil uzaktan eğitime geçiş yapan öğretmenlerin, uzaktan eğitim konusunda ilk tecrübelerini yaşadıkları için bu

sistemin öğrenme kazanımlarına ulaşmada kesin olarak yeterli olup olmadığından emin olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde özellikle sınıf öğretmenliği ve sözel branş öğretmenleri kazanımlara öğrencilerin çoğunu ulaştırabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim programında yer alan kazanımların uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olması durumuna ilkökul öğretmenleri diğer kademelere göre daha yüksek oranda “evet” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin ifadelerine göre kazanımlara öğrencilerin çoğunu ulaştırabilmeyle ilgili olumlu görüşler ilkökul kademesinden ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesine doğru azalmıştır. Bu durumun sebebi, MEB (2018) öğretim programlarına göre ilkökuldan ortaöğretim kademesine doğru kazanım ve konuların kapsamının artması olarak düşünülmektedir. Kazanımların yoğunluğu konusunda, benzer şekilde Tanta (2021) kazanımların yoğun olmasının, uzaktan eğitimde öğrencileri kazanımlara ulaştırmada sürenin yetersiz kalmasına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan bu araştırmada sosyoekonomik özellikler açısından öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler göre, en fazla orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler öğretim programında yer alan kazanımların çoğuna öğrencileri ulaştırabildiğini ifade etmiştir.

Öğretim programlarının içerik ögesi ile ilgili olarak elde edilen bulgulara göre, öğretmenler genel olarak uzaktan eğitim sürecini öğretim programlarının içeriği açısından uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesi ve sözel branş öğretmenleri için geçerli değildir; bu gruplar içeriğin uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun dışında öğretmenler genel olarak öğretim programında yer alan konular ve/veya ünitelerin tamamını uzaktan eğitim sürecine uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca spor-sanat branşında yer alan öğretmenlerin içeriğin uzaktan eğitim sürecine uygun olmadığını ifade etme oranı diğer branşlara göre daha yüksek olmuştur. Araştırmada, öğretmenler genel olarak içerik oluşturmak için öğretim programlarından yararlandıklarını ve uzaktan eğitim sürecini yıllık plana, öğretim programının içeriğine uygun olarak yürütebildiklerini ifade etmişlerdir. Sözel ve spor-sanat branşlarındaki öğretmenler ise, diğer branşlara göre uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde uyarlamalar/düzenlemeler yaptıklarını daha çok ifade etmişlerdir. Bu ifadelerin tümüne okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça katılım oranı da artmıştır. Aslan (2022) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada ise, uzaktan eğitimde sağlanan ders içeriklerinin zengin olup olmadığına dair yapılan değerlendirmelerde, öğrencilerin genellikle uzaktan eğitimdeki ders içeriklerinin zengin olmadığına dair görüş bildirdikleri görülmüştür. Koşlu'nun (2022) çalışmasında da ulaşılan sonuca göre; uzaktan eğitim derslerini planlamanın yüz yüze dersleri planlamaya göre daha zor olduğu öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kabul edilirken, bu görüşe en çok katılan branşlardan ikisinin Beden Eğitimi ve Spor ile Görsel Sanatlar branşları olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada içeriğe ilişkin olarak öğretmenlerin geneli, programda yer alan konuları uzaktan eğitim sürecine ve sınıflarındaki öğrencilere göre yeniden düzenlediklerini ve bu süreçte dijital uygulamaları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin geneli, içerik oluşturma konusunda zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Sözel ve spor-sanat branşlarında yer alan öğretmenler diğer branşlara göre daha yüksek oranda içerik oluşturmak için dijital uygulamalara ulaştıklarını ve kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca üst sosyoekonomik bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenlerden alt sosyoekonomik bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenlere doğru öğretmenlerin sürece uygun içerik oluşturmakta zorlandıklarını ifade etme oranı artmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde içerik oluşturma konusunda Kırmızıgül'ün (2020) yaptığı çalışmaya göre, bu süreçte öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve becerilerinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin, sürecin getirdiği koşulları dikkate alarak dijitalleşen eğitime ayak uydurmak için çaba gösterdikleri belirtilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde içerik ögesi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda; Yedigir (2010), uzaktan eğitimde içeriklerin yetersizliğinden bahsederken, Yılmaz ve Keser (2015) uzaktan eğitimde etkili ders içerik ve materyallerinin tasarlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Diğer yandan Yoon (2020), içerik boyutuna daha farklı bir açıdan bakarak öğrencilerin tüm insanlık için birbirine bağımlı dünya topluluğunu öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde içeriğin genişletilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretim programlarının öğretme-öğrenme yaşantıları ögesi ile ilgili öğretmenler genel olarak bu süreçte düzenli ders işlediklerini, ders saatlerinin yeterli olduğunu, bir ders saatinin azaltılmasının süreci olumsuz etkilemediğini, uzaktan eğitim sürecinde ek materyallere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Yine öğretme-öğrenme süreciyle ilgili olarak ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesinde, spor-sanat branşında ve alt sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenler tarafından öğrencilerin derse katılım oranının daha az olduğu ifade edilmiştir. Tanta da (2021) araştırmasında, benzer şekilde, öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklı olarak yaşamış oldukları sorunların başında derse katılım sorununun geldiğini ifade etmiş, öğrencilerin derse katılımının sürekli olarak az sayıda olmasının derslerdeki verimin azalmasına ve öğretmenin motivasyonunun düşmesine sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mouchantaf (2020) ise, çalışmasına dâhil olan öğretmenlerin çoğunluğunun, öğrencilerin uzaktan eğitim derslerini kaçırdıklarını ya da uzaktan eğitim derslerinde yapılan çalışmalarını tamamlamadıklarını, dolayısıyla bu öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşamadıklarını dile getirdiklerini belirtmiştir. Bakioğlu ve Çevik'in (2020) araştırmalarında, öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerinin uzaktan eğitimde derslere katılımının az olduğunu ve öğrencilerde motivasyon düşüklüğünün olduğunu belirtmişlerdir. Han, Demirbilek ve Demirtaş (2021) ise, yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde eğitimde fırsat eşitsizliğinin arttığı, motivasyon kaybı yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılım düzeyinin düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Li ve diğerleri (2021), öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve ilgisini çekmek için çevrimiçi ders tasarımının ders içeriğinin ilgi çekici, kapsamlı (disiplinlerarası) ve içeriğin doğasını yansıtacak biçimde olmasını önermiştir. Çakın ve Külekçi Akyavuz'un (2020) çalışmasına göre ise, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde derse katılımlarının oldukça az olmasının başlıca nedeni internet ve teknik ekipman yetersizliği olarak gösterilmiştir. Bu araştırmada da uzaktan eğitim sürecinde, internet ve teknik ekipman yetersizliğinin yanı sıra özellikle öğrenme gücü ve yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerinde sorunlar yaşandığı ve bu sorunların alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda daha yüksek oranda olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ergezen (2022) özel gereksinimi olan öğrencileri konu alan araştırmasında öğretmenlerin, uzaktan eğitimin verimliliğini artırma yolları olarak sırasıyla öğretim programının uyarlanması, teknolojik araçların kullanımını artırma, eğitim platformunda iyileştirme ve öğretim yazılımlarının geliştirilmesi gerektiğini dile getirdiklerini vurgulamıştır.

Bu araştırmada özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin yarıdan fazlası internete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizliklerin dersin işlenişini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Yine bu araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, spor-sanat branşı öğretmenlerinin yarıdan fazlasının uzaktan eğitim sürecinin öğrencilere derslerde kaynak (e-kitap, web uygulamaları vb.) kullanımı açısından esneklik sağlamadığını ifade etmesi şeklinde olmuştur. Diğer yandan sayısal, sözel, sınıf öğretmenliği ve yabancı dil branşlarında görev yapan öğretmenlerin çoğu uzaktan eğitim sürecinin öğrencilere derslerde kaynak (e-kitap, web uygulamaları vb.) kullanımı açısından esneklik sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin geneli bu süreçte ek materyallere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. İpekli (2022) bu konuda benzer bir sonuca ulaşarak, araştırmasında; uzaktan eğitim sürecinde derse katılım oranının çeşitli imkansızlıklar nedeniyle düştüğünü, gelir düzeyi düşük olan ve evinde teknolojik cihazlara erişim imkanı olmayan başarılı bir öğrencinin derslerindeki başarısının süreçten olumsuz etkilenmediğini, dolayısıyla eğitim sürecinden nitelikli sonuç alınabilmesi için önce fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Han ve diğerleri (2021) ise, yaptıkları çalışmada genel olarak birçok öğretmen ve öğrencinin EBA'ya bağlanmakta güçlük çektiği, öğrencilerin uzaktan eğitim için gerekli olan teknolojik cihazlara sahip olmadığından uzaktan eğitimden yararlanamadığı sonucuna varmışlardır.

Ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesinde, spor-sanat branşında ve alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğu uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin verilen ödev ve sorumlulukları yerine getiremediğini belirtmişlerdir. Tanta da (2021) çalışmasında benzer şekilde; öğretmenlerin görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile ilgili olarak asosyalleşme, uzaktan eğitime önem vermeme, hazırlıksız olma, ödev yapmama, uyku sorunları, dinleyici konumda olma, ders ayırımı yapılması, evde ders çalışmama ve derse geç kalma sorunlarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine bu araştırmada öğretmenlerin geneli öğrencilere derslerde uygulamalı çalışmalar yaptıramadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerine göre bu süreçte uygulamalı çalışma yaptıramayla ilgili

görüşlerin oranı ilkokuldan ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesine doğru azalmıştır. Benzer şekilde Kan ve Fidan (2016) yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde derse yönelik yaşanan sorunların özellikle uygulama ve iletişim eksikliği nedeniyle olduğu sonucuna varmışlardır. Kör ve diğerleri (2013) de yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim derslerinde animasyon, video ve simülasyon gibi etkileşime dayalı materyallerin kullanılmasının öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğretim faaliyetlerinin daha verimli hâle geldiğini dile getirmişlerdir. Kınalıoğlu ve Güven (2011) araştırmalarında, uzaktan eğitim sisteminin farklı bir yapıya sahip olması sebebiyle eğitimcilerin, anlatımdan farklı olarak sisteme uygun yöntem ve teknikleri denemeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretim programlarının ölçme değerlendirme ögesi ile ilgili olarak öğretmenlerin geneli uzaktan eğitim sürecinde sunum yapma, proje oluşturma gibi çalışmalarını öğrencileri değerlendirme amacıyla kullandıklarını, uzaktan eğitimin öğrenme çıktılarının yüz yüze eğitim ile eşdeğer olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle ortaokul ve ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin çoğu ortak sınavların kaldırılmasının, öğrencilerin derse katılımını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu sınıf içi değerlendirme çalışmalarının kısmen yapıldığını ifade etmiştir. Ayrıca spor-sanat branşında yer alan öğretmenlerin çoğu sınıf içi değerlendirme çalışmalarını yapamadıklarını belirtmişlerdir. Tütüncü de (2022) araştırmasında benzer şekilde; uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme işlemlerinde öğretmenlerin çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Saygı'nın (2021) çalışmasında da pandemi (covid-19) dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gerçek anlamda ölçme ve değerlendirme yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Zan'ın (2021) yaptığı çalışmada da uzaktan eğitimde verilen ödevlerin, öğrencinin gerçek başarısını belirlemede yeterli olmadığı ve öğrencilerin değerlendirilmesinde öğretmenlerin farklı ölçütlere ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca dijital değerlendirme araçları açısından en çok sayısal, sözel ve yabancı dil branşlarındaki öğretmenler, en az ise spor-sanat branşındaki öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde dijital değerlendirme araçlarına erişim sağlayabildiğini ifade etmişlerdir. Tütüncü de (2022) benzer şekilde, öğretmenlerin uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüş ve önerilerini incelemiş, değerlendirme sürecinde yeni bir dijital platform oluşturulması ve web 2.0 araçlarının kullanımının artırılması yönünde öğretmenlerin görüş bildirdiklerini ifade etmiştir.

Pandemi (Covid-19) ve uzaktan eğitim sürecinde, öğrenme kayıplarıyla ilgili bu çalışmada elde edilen verilere göre, ortaokul ve ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesinde görev yapan öğretmenlerin çoğu öğrencilerinde öğrenme kayıpları olduğunu, bu kapsamda yapılan telafi eğitimini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Koşlu da (2022) çalışmasında; öğretmenlerin, öğrencilerin eksiklerini belirleme ve bunları telafi etme, merkezi sınavlara uygun soruların öğrencilerle çözülmesi konularında öğrencilerin ilgilerini çekebilecek ve ulaşabilecekleri etkinlikleri bulmakta uzaktan eğitim sürecinde zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, ileride herhangi bir krizden dolayı yaşanabilecek acil uzaktan eğitim durumuna ya da yüz yüze ve uzaktan eğitimin birlikte yürütüldüğü durumlara yönelik öğretim programlarının uyarlanmasına ihtiyaç vardır. Öğretim programları yüz yüze eğitim yanında uzaktan eğitim sürecine de uyarlanabilecek şekilde düzenlenebilir. Öğretim programlarının içerik tasarımı için öğretmenlere ek materyal desteği sağlanabilir. Özellikle alt sosyoekonomik bölgelerde öğrenimine devam eden ve imkanları kısıtlı bireylerin uzaktan eğitim sürecinde donanım, teknolojik alt yapı açısından desteklenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere ve öğrencilere ihtiyaç doğrultusunda teknolojik destek sağlanması önerilmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı çalışmaların yapılabileceği ortamların oluşturulmasında ve öğretmenlere özellikle dijital öğretim-öğrenme ortamlarını oluşturmalarında destek sağlanabilir. Öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesi kapsamında, uzaktan eğitimde öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye uygun araçlar geliştirilebilir, öğretmenlere sunulabilir. Öğrencilerin sınıf/ders geçme, ders başarılarını ölçme ve değerlendirme süreçlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına da uyarlanabilecek şekilde tasarlanması ve uygulanması sağlanabilir, buna uygun ölçme ve değerlendirme araçları oluşturulabilir. Çevrimiçi gerçekleştirilecek sınavların geçerliğinin, güvenilirliğinin, şeffaflığının sağlanmasına ve denetlenebilir olmasına yönelik yasal ve pedagojik düzenlemeler geliştirilebilir. İleride benzer problem hakkında araştırma yapmayı düşünen araştırmacılar

için; ulusal düzeyde uzaktan eğitimin uygulama süreçlerini izleme, öğrenme sonuçlarını değerlendirme ve geliştirme amaçlı olarak öğretmenlerin yanında öğrenci, veli ve akademisyenlerin katılımı ile araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca konuya ilişkin daha kapsamlı politika ve öneriler geliştirebilmek için Türkiye genelinde veriler toplanması önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Aslan, S. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi Kars ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109–129.
- Barron, M., Cobo, C., Munoz-Najar, A., & Sanchez Ciarrusta, I. (2021). *The changing role of teachers and technologies amidst the COVID 19 pandemic: Key findings from a cross-country study*. World Bank Blog. <https://blogs.worldbank.org/education/changing-role-teachers-andtechnologies-amidst-covid-19-pandemic-key-findings-cross>
- Berksoy, İ. (2021). *Zorunlu sosyal izolasyon sürecindeki uzaktan eğitim eğilimleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165–186.
- Çingir, H. (1990). *Örnekleme kuramı*. Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Dejong, L. (1999). Learning through projects in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(3), 317–326. <https://doi.org/10.1080/0163638990200309>
- Dünya Sağlık Örgütü. (DSÖ). (2020). Coronavirus disease (Covid-19) pandemic. <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19>
- Ergezen, A. (2022). *Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Han, F., Demirbilek, N., & Demirtaş, H. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin koronavirüs (covid-19) salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1168–1193.
- Hoadley, U. (2020). *Schools in the time of covid-19; impacts of the pandemic on curriculum*. Resep Non Economic Working Paper, Research on Socio-Economic Policy (RESEP). Stellenbosch University.

- İpekli, N. (2022). *Öğretmenlerin covid-19 pandemisi öncesi ve sonrasındaki uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Sakarya ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kan, A. Ü., & Fidan, E. K. (2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23–44.
- Kaptan, S. (1985). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Bilim Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (31. bs.). Nobel Yayıncılık.
- Kınalıoğlu, İ. H., & Güven, Ş. (2011). Uzaktan eğitim sisteminde öğrenci başarısını ölçülmesinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* içinde (ss. 637-644). İnönü Üniversitesi.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283–289.
- Koylu, P. D. (2022). *Uzaktan eğitimde kullanılabilir öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri (karma yöntem araştırması)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Adıyaman Üniversitesi.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622.
- Kör, H., Çataloğlu, E., & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 267–279.
- Küçük kırmızı, Y. (2021). *Beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde işlenen beden eğitimi ve spor derslerine bakış açılarının incelenmesi: bir karma yöntem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Li, Y., Zhang, X., Dai, D. Y., & Hu, W. (2021). Curriculum innovation in times of the COVID-19 pandemic: The thinking-based instruction theory and its application. *Frontiers in Psychology*, 12, 601–607.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2021). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460
- Mouchantaf, M. (2020). The COVID-19 pandemic: Challenges faced and lessons learned regarding distance learning in Lebanese higher education institutions. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(10), 1259–1266.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Back to the future of education four OECD scenarios for schooling*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/back-to-the-future-s-of-education_178ef527en
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7th Ed.). Pearson Education Limited.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill, Inc.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109–129.
- Tanta, A. (2021). *Pandemiden kaynaklı uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler derslerine yönelik öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü. (2019). *İlçelerin sosyoekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması SEGE 2017*. Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Yayını.
- Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu. (2020). *Covid-19 sürecinde eğitim: uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7)*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25–34.

- The World Bank, UNESCO & UNICEF (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. The World Bank, UNESCO, and UNICEF.
- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri örneği). *İlköğretim Online Dergisi*, 10(2), 776–784.
- Tütüncü, E. (2022). *Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). National education responses to COVID-19: Summary report of UNESCO's online survey. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322/PDF/373322eng.pdf.multi>
- UNESCO, UNICEF, The World Bank & OECD (2021). *What's next? lessons on education recovery: Findings from a survey of ministries of education amid the covid-19 pandemic*. UNESCO, UNICEF, World Bank.
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi (G.Ü. bilişim sistemleri uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programı örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Palet Yayınları.
- Yılmaz, R., & Keser, H. (2015). Transactional distance perception and its reflections on distance education practices. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(2), 37–59.
- Yoon, B. (2020). The global pandemic as learning opportunities about the world: Extending school curriculum. *Middle Grades Review*, 6(2). <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol6/iss2/7>
- Zan, N. (2021). Kimya öğretmenlerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları hakkında görüşleri. *Journal of Turkish Chemical Society Section C: Chemical Education (JOTCSC)*, 6(2), 241–284.