

Evaluation of Prospective Teachers' Experiences in Distance Education

Emine KAYA

Adiyaman University, Adiyaman -Türkiye

Article History

Submitted: 26.06.2025

Accepted: 01.09.2025

Published Online: 24.10.2025

Keywords

Distance Education In
Universities
Education During Crisis Periods
Digitalization In Education
Post-Disaster Education



DOI:10.29129/inujgse.1727982

Abstract

Purpose: Distance education sheds light on students' educational journeys in crisis situations such as natural disasters and epidemics where education must be interrupted. This research was conducted to evaluate the distance education experiences of Adiyaman University Faculty of Education students who experienced the distance education process after the February 6, 2023 earthquake.

Design & Methodology: In the research conducted with an explanatory mixed design, data were collected through the personal information form, semi-structured interview form and the "University Students' Distance Education Satisfaction Scale" developed by Kafes and Yıldırım (2021). Qualitative data were analyzed with descriptive analysis, quantitative data were analyzed with Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests.

Findings: The findings reveal whether the scores that students received from the distance education scale differed in terms of variables such as gender, age, type of course access, and grade level.

Implications & Suggestions: The research results show that distance education satisfaction scores differed in terms of gender and age variables. No significant difference was found in terms of type of course access and grade level variables. The qualitative results are; It shows that students experience technical problems, do not find the exam and evaluation processes fair, and have motivation problems. Suggestions have been developed based on the research results.

Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Deneyimlerinin Değerlendirilmesi

Emine KAYA

Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman -Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 26.06.2025
Kabul: 01.09.2025
Online Yayın: 24.10.2025

Anahtar Sözcükler

Üniversitelerde Uzaktan Eğitim
Kriz Dönemlerinde Eğitim
Eğitimde Dijitalleşme
Afet Sonrası Eğitim



DOI:10.29129/inujse.1727982

Öz

Amaç: Uzaktan eğitim; doğal afet, salgın gibi eğitime ara verilmesi gereken kriz durumlarında öğrencilerin eğitim yolculuklarına ışık tutmaktadır. Bu araştırma 6 Şubat 2023 depremi sonrası uzaktan eğitim sürecini yaşayan Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik deneyimlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem: Açıklayıcı karma desenle yürütülen araştırmada veriler kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Kafes ve Yıldırım (2021)'in geliştirdiği "Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Memnuniyeti Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler betimsel analiz, nicel veriler Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleriyle analiz edilmiştir.

Bulgular: Bulgular öğrencilerin uzaktan eğitim ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, yaş, derse erişim türü, sınıf seviyesi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Sonuçlar ve Öneriler: Araştırma sonuçları, uzaktan eğitim memnuniyet puanlarının cinsiyet ve yaş değişkeni açısından farklılaştığını göstermektedir. Derse erişim türü ve sınıf seviyesi değişkenleri açısından ise anlamlı fark tespit edilmemiştir. Nitel sonuçlar ise; öğrencilerin teknik sorunlar yaşadıklarını, sınav ve değerlendirme süreçlerini adil bulmadıklarını, motivasyon sorunları yaşadıklarını göstermektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle öneriler geliştirilmiştir.

GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşması eğitim sektöründe bir dönüm noktası olmuştur. Eğitimde teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte, öğretmen ve kitapların tek bilgi kaynağı olduğu, okulun ise tek eğitim mekanı olarak kabul edildiği geleneksel eğitim anlayışı yerini daha esnek ve dijital tabanlı bir anlayışa bırakmıştır. Günümüzde bilgiye ulaşmak, her zaman her yerde eğitim imkanı bulmak teknoloji vasıtasıyla çok kolay hale gelmiştir. Nitekim, yapılan çalışmalar yeni nesil öğrencilerin teknoloji kullanımının öğrenme-öğretme süreçlerine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (Yıldırım ve Yanpar Yelken, 2020)

Türkiye’ de ve Dünya’da salgın hastalıklar, doğal afetler, eğitime erişimde coğrafi sorunlar, çalışan bireylerin eğitim ihtiyacı, bireyselleştirilmiş eğitim, spesifik eğitim programlarına ulaşımın zor olması gibi nedenlerle uzaktan eğitim ihtiyaç haline gelmiştir. Özellikle Covid-19 pandemisi sonrası dijital eğitim ortamları ihtiyaçlar neticesinde geniş bir kullanım alanı bulmuştur. Çünkü dijital eğitim ortamları bireylere eğitime daha kolay erişilebilirlik, zaman ve mekanda esneklik, kendi kendine öğrenme, teknolojiyle uyumlu beceriler kazanma, ölçme ve değerlendirmede alternatif yaklaşım sağlama gibi bir dizi fırsat sunmaktadır. Dijital eğitim ortamları bu avantajların yanı sıra teknolojik erişim sorunları, dijital okuryazarlık eksiklikleri, sosyal etkileşim eksikliği, motivasyon ve disiplin sorunları gibi dezavantajları da barındırmaktadır. Ayrıca teknolojiye bağımlılık, eğitimcilerin bu konudaki yetersizliği, etkili değerlendirmedeki zorluklar, yalnızlık ve izolasyon, özellikle küçük yaşlardaki öğrenciler için ebeveyn desteği gerektirmesi gibi durumlar da dijital eğitim ortamının dezavantajları olarak sıralanmaktadır (Arat ve Bakan, 2011; Eren, 2024; Kubikova vd., 2024; Shestakova vd., 2025).

Alanyazın incelendiğinde dijital eğitim ortamlarıyla ilgili yapılmış birçok çalışma bulunduğu görülmektedir. Çavuşoğlu ve Acar (2020), Çiçek ve diğerleri (2023); Durak ve diğerleri (2020); Elkatmış ve Tanık (2022); Erşen ve Yumak (2021); Eygü ve Karaman (2013); Güngör (2021), Karadağ ve diğerleri, 2021; Karadağ ve Yücel (2020), Özyürek ve diğerleri (2016); Şimşek (2022), Talan (2019) dijital eğitim ortamlarını üniversite kademesinde farklı yönleriyle ele almışlardır. Aksak ve Kara (2024), Arslantaş ve Ataş (2024), Boyraz ve Güçlü (2021), Doğrukök ve diğerleri (2021) ise lise öğrencilerinin dijital öğrenme ortam deneyimlerini çeşitli açılardan bakış açısı sunmuşlardır. Ünal (2021) ise daha küçük yaş kademesi olan ortaokul öğrencileriyle çalışarak onların uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Bazı çalışmalarda ise öğrenci bakış açısından farklı olarak öğretmen görüşleriyle uzaktan eğitim süreci incelenmiştir (Akdeniz ve Uzun, 2022; Altın ve Gündoğdu, 2021; Balaman ve Tiryaki, 2021; Cöbek ve Ünişen, 2022; Demir ve Özdaş, 2020; Kurnaz vd., 2020; Türker ve Dünder, 2020). Bu çalışmaların yanı sıra Korkmaz ve Turan (2024) okul yöneticileri, Parlak ve diğerleri (2023) hem öğretmen hem okul yöneticileri, Arslan ve diğerleri (2021) ise veli görüşleri ışığında dijital eğitim ortamlarını incelemiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde 6 Şubat 2023 depreminden sonra depremde yoğun etkilenen illerde üniversiteler uzun bir süre uzaktan eğitime geçmek zorunda kalmıştır. Deprem sonrası yıkılan fakülte binaları, derslik yetersizlikleri, öğrenci yurtlarının tadilat süreci vb. gibi nedenlerle uzaktan eğitim süreci kısmen de olsa halen devam etmektedir. Adıyaman Üniversitesi de depremde yoğun etkilenen üniversiteler arasındadır. Üniversite depremin izlerini halen taşımakta olup, uzaktan eğitim kısmen devam etmektedir. Adıyaman Üniversitesinde pandemi süreciyle başlayan uzaktan eğitim süreci deprem nedeniyle devam etmek zorunda kalmıştır. Bu araştırma 6 Şubat 2023 depremi sonrası uzaktan eğitim sürecine halen

devam eden Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik deneyimlerini değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime dair memnuniyet düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi, derse erişim türü değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

2. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri uzaktan eğitim ortamını nasıl değerlendirmektedir?

Dijital eğitim ortamlarının eğitimde büyük dönüşümlere yol açmış olması nedeniyle bu dönüşümlerin nasıl gerçekleştiği, öğrenci dönütleri ve bu dönütlerin eğitim sürecine katkısını değerlendirmek bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu çalışmanın öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarıyla etkileşimi ve bu ortamlara ilişkin deneyimlerini karma yöntemle incelemesi nedeniyle alana katkı sağlayacağı beklenmektedir. Çalışmanın geleceğin öğretmenleri olan eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik farkındalıklarının artırılması, dijital uygulama stratejilerinin geliştirilmesi, eğitim teknolojilerinin verimliliği, dijital yeterliliklerin geliştirilmesi, öğrenci memnuniyeti ve katılımı açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Desen

6 Şubat 2023 depremi sonrası uzaktan eğitim sürecini tekrar yaşayan Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik deneyimlerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma karma araştırma olarak tasarlanmıştır. Karma araştırma yöntemiyle nitel ve nicel olarak elde edilen veriler karşılaştırılarak araştırma problemi daha kapsamlı ve detaylı olarak incelenebilmektedir (Cohen vd., 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada açıklayıcı karma desen kullanılmış olup, önce nicel veriler sonrasında nitel verilerle öğrenci deneyimlerine ilişkin değerlendirmeler detaylandırılmıştır.

Katılımcılar / Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim dönemi güz yarıyılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel boyutu 270, nitel boyutu 11 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarına ilişkin demografik değişkenler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Ait Demografik Değişkenler

Süreksiz Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	206	76.3
	Erkek	64	23.7
	Toplam	270	100
Yaş	18-25 arası	226	83.7
	26-30 arası	18	6.7
	31 ve üzeri	26	9.6
	Toplam	270	100
Sınıfı	1	48	17.8
	2	94	34.8
	3	52	19.3
	4	76	28.1

Derse erişim türü	Toplam	270	100
	Telefon	200	74.1
	Bilgisayar	52	19.3
	Tablet	18	6.7
	Toplam	270	100

Araştırma grubu seçilirken basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme yoluyla evrendeki tüm bireylerin örnekleme seçilme şansı bulunmaktadır (Cohen vd., 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada eğitim fakültesinde farklı bölüm, sınıf, cinsiyet ve yaşta öğrenciler basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Birinci Veri Toplama Aracı: Araştırmada nitel verilerin elde edilebilmesi amacıyla kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, okuduğu sınıf ve derse erişim türüne ait soruları içermektedir. Görüşme formu ise 5 sorudan oluşmakta olup öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik deneyim ve görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formu soruları öğrencilerin dijital eğitim ortamının avantajları, zorlukları, dijital eğitim ortamının öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi ve öğrencilerin öğretim üyelerinden beklentilerini içermektedir. Form eğitim programları ve öğretim, Türkçe öğretimi, eğitim teknolojileri, eğitimde ölçme ve değerlendirme alan uzmanlarına gönderilmiştir. Alan uzmanlarının dönütleri sonrasında hazır hale getirilen formun 2 öğretmen adayına pilot uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin geri bildirimleri ve formun etkinliği değerlendirilmiştir.

İkinci Veri Toplama Aracı: Araştırmada nicel verileri toplamak için Kafes ve Yıldırım (2021)'ın hazırladığı "Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Memnuniyeti Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 8 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçeğin genel Cronbach alpha değeri ,85'tir. Ölçekte tüm maddelerin açıkladığı toplam varyans %54,61' dir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın metodolojisi gereği öncelikle nicel veriler toplanmıştır. Uygulama öncesi etik kurul izni alınmıştır. Nicel veriler "Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Memnuniyeti Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Ölçek 270 gönüllü öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adayları ölçeği doldururken isimlerini yazmamaları, boş madde bırakmamaları konusunda teşvik edilmiştir. Öğretmen adayları ölçeği 5-10 dakika arasında doldurmuşlardır. Araştırmanın hem nicel hem nitel boyutunda gönüllülük esası gözetilmiştir. Nitel boyutta ise 11 öğrenci ile görüşülüp ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler 25-30 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nicel veriler veri analiz programı kullanılarak incelenmiştir. Analizlerde veri setlerinin normallik koşullarını sağlamaması nedeniyle Mann-Whitney-U ve Kruskal-Wallis testlerinden yararlanılmıştır.

Görüşme verilerinin analizine ses kayıtları elektronik ortama aktararak başlanmıştır. Veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde verilerin özetlenmesi, yorumlanması yoluyla var olan durum ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Cohen vd., 2021). Etik kurallar gereği öğretmen adaylarının isimleri saklı tutularak Ö1, Ö2, Ö3.....Ö11 şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Görüşme esnasında yönlendirici hal, hareket ve tutumlardan kaçınılmıştır. Görüşme soruları tüm öğrencilere aynı sıra ile yöneltilmiştir. Görüşme ve ölçek uygulamaları günün benzer saatlerinde yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Görüşme kayıtları elektronik ortama aktarıldıktan sonra görüşme yapılan öğrencilere teyit ettirilmiştir. Araştırmaya ilişkin her türlü veri saklanmıştır. Kullanılacak ölçeğin güvenirliliğinin yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmen adaylarının düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri amacıyla ölçek formlarına gerçek isimlerini yazmamaları istenmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlıkta araştırmanın birinci alt problemi olan “Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime dair memnuniyet düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi, derse erişim türü değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?” problemine ait bulgulara yer verilmiştir. Değişkenler açısından analiz kararlarını vermeden önce normallik testleri yapılmıştır. Normallik testleri sonuçlarına dayalı olarak non-parametrik testlerle devam edilmiştir. Değişkenlerle ilgili normallik test sonuçları Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2.

Değişkenlere Ait Normallik Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Grup	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov değeri
Uzaktan eğitim memnuniyeti	Cinsiyet	Erkek	.120	-.769	.200
		Kadın	.713	-.097	.000
	Yaş	18-25 arası	.675	-.171	.000
		26-30 arası	-.113	.097	.200
		31 ve üstü	.050	-1.106	.059
	Sınıf	1	.749	-.280	.062
		2	.621	-.519	.026
		3	.442	-.595	.018
		4	.490	-.049	.016
	Derse erişim türü	Cep telefonu	.589	-.353	.000
		Bilgisayar	.490	.330	.200
		Tablet	.734	.110	.200

Tablo incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından çarpıklık ve basıklık değerleri normal olmasına rağmen Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre dağılımın normal olmadığı görülmektedir. Bu nedenle cinsiyet değişkeni analizi için parametrik olmayan Mann-Whitney U testi yapılmasına karar verilmiştir. Yaş değişkeni açısından çarpıklık ve basıklık değerleri (31 yaş ve üzeri çarpıklık/basıklık değeri) ve Kolmogorov-Smirnov testi sonucu normallik varsayımlarını karşılamamaktadır. Bu nedenle non-parametrik Kruskal-Wallis testi yapılmasına karar verilmiştir. Sınıf değişkeni açısından çarpıklık/basıklık değerlerinin normal fakat Kolmogorov-Smirnov testi değerlerinin normal olmadığı görülmektedir. Bu nedenle non-parametrik Kruskal-Wallis testi yapılmasına karar verilmiştir. Derse erişim türü değişkeni açısından çarpıklık/basıklık değerlerinin normal fakat Kolmogorov-Smirnov testi değerlerinin normal olmadığı görülmektedir. Bu nedenle non-parametrik Kruskal-Wallis testi yapılmasına karar verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime dair memnuniyet düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Test sonuçları Tablo 3’ te gösterilmektedir.

Tablo 3.

Cinsiyet Değişkenine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	206	128.08	26383.50	5062.500	.005*
Erkek	64	159.40	10201.50		
Total	270				

* $p < .05$ $p = 0.005 < 0.05$

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim memnuniyetlerinin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, $U=5062,500$; $p < .05$. Sıra ortalamaları incelendiğinde erkeklerin memnuniyet düzeylerinin sıra ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Yaş Değişkenine Ait Bulgular

Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime dair memnuniyet düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Yaş Değişkenine Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	p
18-25 arası	226	128.82	11.005	.004*
26-30 arası	18	156.86		
31 ve üzeri	26	178.77		
Total	270			

* $p < .05$ $p = 0.004 < 0.05$

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik memnuniyet düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; yaşa bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kruskal-Wallis testi sonucundaki $p = 0.004$ değerinin $p < .05$ olması farklılığın anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Gruplar arasındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları şu şekildedir. 18-25 arası ve 26 yaş ve üzeri olan yaş gruplarının karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan Mann-Whitney U değeri $p = .131$; 18-25 ve 31 yaş ve üzeri olan yaş gruplarının karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan Mann-Whitney U değeri $p = .002$; 26-30 yaş arası ve 31 yaş ve üzeri olan grupların karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan Mann-Whitney U değeri $p = .227$ tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde 18-25 arası olan öğretmen adayları ile 31 yaş ve üzeri olan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Farklılık 31 yaş ve üzeri olan öğrenciler lehinedir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemektedir.

Sınıf Değişkenine Ait Bulgular

Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime dair memnuniyet düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 5’ te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf Değişkenine Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	P
Birinci sınıf	48	145.68	3.399	.334
İkinci sınıf	94	123.89		
Üçüncü sınıf	52	141.77		
Dördüncü sınıf	76	139.14		
Total	270			

* $p > .05$

$p = 0.334 > 0.05$

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik memnuniyet düzeylerinin sınıf kademesine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Test sonucundaki $p = .334$ değerinin $p > .05$ bulunması gruplar arası farklılığın olmadığı anlamına gelmektedir.

Derse Erişim Türü Değişkenine Ait Bulgular

Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime dair memnuniyet düzeylerinin derse erişim türüne göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Derse Erişim Türü Değişkenine Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Chi-Square	P
Cep telefonu	200	133.70	1.349	.509
Bilgisayar	52	135.32		
Tablet	18	156.00		
Total	270			

* $p > .05$

$p = 0.509 > 0.05$

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik memnuniyet düzeylerinin derse erişim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, derse erişim türü değişkenine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Test

sonucu bulunan $p = ,509$ değerinin $p > .05$ olması grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri uzaktan eğitim ortamını nasıl değerlendirmektedir?” ikinci alt problemiyle ilişkili öğrencilere 5 soru yöneltilmiştir. Görüşme verileri dijital eğitim ortamında karşılaşılan sorunlar, dijital eğitimde ölçme-değerlendirme süreci, dijital eğitimden beklentiler, dijital eğitim ortamının motivasyona etkisi, dijital eğitim ortamının avantajları temaları altında değerlendirilmiştir.

Dijital Eğitim Ortamında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Öğrencilere yöneltilen ilk soru dijital eğitim ortamındaki karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkabilmek için neler yaptıkları olmuştur. Öğrenciler dijital eğitim ortamında sıklıkla internete bağlanmada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca hocaların slayttan okuyarak dersi işlemesi ve bu nedenle derslerin vasat geçmesini sorun olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra yaşadıkları konteyner kentte internet alt yapısının olmaması, derslerde iletişimin öğretmenden öğrenciye tek yönlü olması ve bu nedenle anlamadıkları yerleri hocalarına soramamaları gibi nedenleri sıralamışlardır. Öğrenciler sınav esnasında derse bağlanılan cihazın şarjının bitmesi, arızalanması, sisteme yoğun giriş yapıldığında sistemin çökmesi gibi nedenleri de dijital eğitim ortamının zorlukları arasında göstermişlerdir. Öğrenciler öğretmenleriyle çift yönlü iletişim kuramadıkları için derslerin verimsiz geçtiğini, hocalarla e-mail aracılığıyla iletişim kurmak zorunda kaldıklarını ve bazen maillerine dönülmediğinden yakınmışlardır. Öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla iletişimlerinin zayıfladığını, iletişimlerini genellikle whatsapp gruplarıyla sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Ö9 dijital eğitim ortamındaki karşılaştıkları zorlukları şu cümlelerle aktarmıştır.

Ö9: “İnternet bağlantı sorunlarının çok fazla olmasından dolayı eğitime ister istemez ara veriyoruz. Öğretmenle herhangi bir iletişim kuramadığımız için pasif konumda kalıyoruz. Ders hakkında sorularımızı hocamıza e-posta vasıtasıyla soruyoruz. Çoğu zaman da hocanın dönüşü çok geç oluyor.”

Dijital Eğitimde Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Öğrencilere ikinci soru olarak online eğitimde sınav ve değerlendirme süreciyle ilgili düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğrenciler online eğitim sürecinde sınav ve değerlendirmenin adil ve etkili olmadığını, öğrencilerin sınavlarda genellikle kopya çektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler sınavlara bazen öğrencinin yanına konuya hakim bir yakınının girip soruları çözdüğünü, bazen sınava grupça girilip toplu kopya olaylarının yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu şekilde yapılan ölçme değerlendirme işlemlerinde kopya konusunda önleyici tedbirler alınmasını da eklemişlerdir. Ayrıca çok kişi aynı anda sisteme yüklendiğinde sistemin yavaşladığını, sistemin sınav ortasında hata verip öğrenciyi sınavdan attığını belirtmişlerdir. Ayrıca hocaların online eğitimde kopya çekilebileceği düşüncesiyle soruların zorluk seviyesini çok arttırdıklarını bunun da notlarına olumsuz yansıdığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler klasik sınavlarda klavyeyi yavaş kullandıkları için sınav süresi içinde tüm soruları tamamlayamadıklarından dolayı sınavların gerçek başarılarını ölçemediğini ifade etmişlerdir. Dijital eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin deneyim ve düşüncelerini ifade eden Ö10 aşağıdaki cümlelerle kendini ifade etmiştir.

Ö10: “Dijital eğitimde sınav ve değerlendirme yöntemlerini tam anlamıyla adil bulmuyorum. Çünkü öğrenciler gruplar aracılığıyla kopya çekebiliyorlar. Ya da derse hakim bir yakınına çağırıp soruları ona

çözdürüyorlar. Yaşadığım bir diğer zorlukta soruların sisteme yavaş yüklenmesi ve sınav esnasında sistemin donması.”

Dijital Eğitimden Beklentilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilere sorulan bir diğer soru dijital eğitim ortamında öğretim üyelerinin ders anlatım tarzı ve yaklaşımlarını nasıl buldukları ve hocalarından beklentileridir. Öğrencilerin küçük bir kısmı dijital eğitim ortamında öğretim üyelerinin ders anlatım tarzından memnun olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler memnun olmalarına karşın eğitim yöntemleri konusunda öğrenciyi daha aktif kılan grup çalışmaları, proje vb. gibi metodların kullanılması gerektiğini, sunumların görsel öğelerle desteklenmesinin faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Online eğitim ortamında öğretim üyelerinin ders anlatım tarzından memnun olmayan öğrenciler eğitim ortamını samimi bulmadıklarından, öğretim üyelerinin derste sürekli slayt okuduklarından yakınmışlardır. Öğrenciler derslerde öğrenci ve hocaların tamamının kameralarını açmalarının dersleri daha ciddiye almalarını sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenin ders boyunca hep aktif öğrencinin pasif olduğunu, karşılıklı etkileşim olmadığını, çok sıkıldıklarını, derslerin çoğunu hocaların önceden hazırladıkları kayıttan izlediklerini ve soru sormadıklarını belirtmişlerdir. Hocalarla ders gün ve saatleri hakkında iletişim sorunları yaşadıklarını, hocaların çok rahat davrandıklarını, genellikle ödev-kaynak paylaşımı yapmadıklarını, konuyu kısa süreye sıkıştırıp detaylı olarak anlatmadıklarını da eklemişlerdir. Dijital eğitim ortamından beklentilerini ifade eden Ö4 şu cümleleri kullanmıştır.

Ö4: “Hocaların çoğu geçmiş yıllarda çektiği videolarla dersi işliyorlar. Slayt okuyup geçiyorlar. Onlara da hak veriyorum. Online eğitim onları da sınırlandırıyor ama geçmiş yılların videolarını paylaşmaktansa içeriği zenginleştirmek için çaba sarf edebilirler. Bizlere e-mail aracılığıyla ödev verip takip edebilirler. Kaynak paylaşabilirler.”

10

Dijital Eğitim Ortamının Motivasyona Etkisine İlişkin Bulgular

Öğrencilere dijital öğrenme ortamının motivasyonları üzerindeki etkileri sorulmuştur. Bir öğrenci (Ö1) dışında tüm öğrenciler dijital eğitim ortamındaki derslere yeterince motive olamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler dijital öğrenme ortamında yüz yüze eğitime göre daha az motive olduklarını, derslerin verimsiz geçtiğini, belirli bir mekanda ve zamanda ders işlenmediği için rahat davranarak rehavete kapıldıkları ve sonrasında toparlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler yüz yüze derslerde dersin tekrarı olmayacağı için hocayı dinleyip not tutup tuttuklarını ve bunun onları motive ettiğini vurgulamıştır. Öğrenciler dijital eğitim ortamında hocaların dersi isteksiz anlattığı için yer yer okulu bile bırakmak istediklerini, öğrenci psikolojisinin hesaba katılmadığını, öğrencilerin sadece bilgileri ezberleyecek bir birey olarak görüldüğünü belirtmiştir. Bir öğrenci ise eğitimin okulda olacağını, kanepede uzanırken ders dinlemek için motive olunamayacağının altını çizmiştir. Ö8 dijital eğitim ortamının motivasyonuna etkisine ilişkin düşüncelerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

Ö8: “Kendi adıma söylemek gerekirse rahatıma düşkün olduğum için dersleri vaktinde takip edemedim. Bu da iyice gevşememe sebep oldu. Yüz yüze derste biz de aktif olduğumuz için motivasyonumuz daha yüksek. Yüz yüze derslerde dersin tekrarının olmadığı gerçeği beni dersi daha dikkatli dinlemeye ve not almaya teşvik ediyor. Bu nedenler yüz yüze derslerde motivasyonum daha yüksek olmasını sağlıyor.”

Dijital Eğitim Ortamının Avantajlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilere son olarak online eğitimin avantajları sorulmuştur. Öğrenciler dijital eğitim ortamının avantajlarını istedikleri zamanda dersi izleyebilme, anlamadığı zaman dersi tekrar tekrar dinleyebilme, her yerden derse erişebilme, ev konforunda ders işleyebilme olarak sıralamışlardır. Ayrıca sabah erken kalkıp hazırlanma, ulaşım vb. gibi durumlar için zamandan tasarruf, masa başında rahatsız edici şekilde oturarak değil de istediğin şekilde derse erişebiliyor olmak, uygun olmadığında kamerayı kapatabilmek, derse yetişme telaşının olmayışı, dersi hocaların temel bilgileri vererek daha kısa tutması ve bu nedenle zamandan tasarruf gibi nedenleri dijital eğitimin avantajları olarak ifade etmişlerdir. Ö6 dijital eğitim ortamının avantajlarına ilişkin düşüncelerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

Ö6: “En büyük avantajı istediğimiz zaman açıp dersi izleyebiliyor olmak. Zaman, mekan fark etmiyor. Takıldığımız ve anlamadığımız yerlerde başa döndürebiliyoruz. Bu açıdan çok iyi. Uzanarak izlemek, dinlemek dersin en sevdiğim kısmı.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın nicel boyutuna ait “Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime dair memnuniyet düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi, derse erişim türü değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?” alt problemine ait sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının sadece cinsiyet ve yaş değişkenleri kapsamında farklılaştığı görülmektedir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan erkek öğrencilerin memnuniyet puanlarının sıra ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum kız öğrencilerin doğası gereği daha çok iletişim kurmak istemesi ve bunun uzaktan eğitimle daha az mümkün olması, toplumsal rollerin kız öğrencileri (ev işi, yemek vb.) zorlaması nedeniyle uzaktan eğitim derslerine yeterince vakit ayıramayıp istedikleri memnuniyeti duyamamalarına neden olabilir. Aynı zamanda erkek öğrencilerin teknoloji ile daha ilgili olmaları, dış uyaranlardan daha az etkilenmeleri bu durumu açıklayabilir. Başar ve diğerleri (2019) araştırmalarında erkek öğrencilerin uzaktan eğitim algısının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Eygü (2023) çalışmasında erkek öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik eğilimlerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gökbulut (2021) uzaktan eğitim algısı ile ilgili yaptığı araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Yalman (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, uzaktan eğitim sistemiyle ilgili olarak kızlar ve erkekler arasında memnuniyet düzeyleri bakımından bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Barış (2025), Doğan ve diğerleri (2022) ve Gedik ve Erol (2022) uzaktan eğitime yönelik tutum ile ilgili yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Bu araştırma Eygü (2023), Başar ve diğerleri (2019)’nin yaptıkları araştırmalarla benzerlik gösterirken Gökbulut (2021), Yalman (2019), Barış (2025), Doğan ve diğerleri (2022) ve Gedik ve Erol (2022) ile benzerlik göstermemektedir.

Araştırma sonucunda yaş değişkeni açısından 18-25 arası ve 31 yaş üzeri öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık görülmekte ve 18-25 yaş arası olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Farklılık 31 yaş ve üzeri olan öğretmen adayları lehinedir. Bu durumun bu yaş gruplarının teknoloji kullanma alışkanlıklarından kaynaklandığı söylenilebilir. 18-25 arası bireyler teknolojiye daha adapte olmalarına rağmen sosyal medya, sürekli dijital etkileşimde olma isteği onların motivasyonunu düşürebilir. Yine yaş gruplarının yaşam deneyimleri ve eğitime yönelik beklentilerinin bu sonucu doğurduğu söylenilebilir. 31 yaş ve üzeri öğretmen adayları eğitime karşı daha ciddi bir yaklaşım gösterirken sunduğu olanakları da sonuna kadar kullanmak isteyebilirler. Zaman yönetimi ve sorumluluklar, motivasyon ve hedefler gibi farklı bileşenler de yaş grupları arasında memnuniyet düzeyinin farklılığını açıklayabilir. Gökbulut (2021), uzaktan eğitim öğrencilerinin yaşları ile uzaktan eğitim algı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Gedik ve Erol (2022) ise uzaktan eğitime yönelik tutumu incelediği araştırmada yaş değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğunu 21-23 yaş arası

öğrencilerin tutum puanlarının 18-20 yaş arası olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Eygü (2023) çalışmasında 23 yaş ve üzeri öğrencilerin 17-18 yaş aralığında olan öğrencilere göre %30 daha fazla uzaktan eğitime eğilim gösterdiği, yaş grubuna bağlı olarak eğitim tercihlerinin farklılaştığını göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları Gedik ve Erol (2022), Eygü (2023) ile benzerlik gösterirken, Gökbulut (2021) ile benzerlik göstermemektedir.

Araştırmanın nitel boyutu olan “Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri uzaktan eğitim ortamını nasıl değerlendirmektedir?” alt problemine ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin birtakım zorluklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları bu zorluklara internet bağlantı problemleri, uzaktan eğitim sisteminin çökmesi, elektronik cihazlarla alakalı sorunlar, sınıf arkadaşları ve hocalarla iletişimde sınırlılık, ders sürecinin verimsizliği nedeniyle akademik birikim yapamama ve sınavlarda düşük not alma vb. gibi örnekler vermişlerdir. Levent ve Şallı (2022) yaptıkları çalışmada öğrenciler iletişim sorunları yaşadıklarını, zamanın verimsiz geçtiğini, teknik sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Genç ve diğerleri (2020) de lisansüstü öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin sistemsel/teknolojik sorunlardan, yöntem/tekniklerin tekdüze oluşundan yakındıkları görülmektedir. Karakuş ve diğerleri (2020) uzaktan eğitimde internet bağlantı problemleri, şifre giriş işlemlerinde sorunlar, sistemsel sorunlar yaşadıklarını, sosyalleşme sorunları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sonucuyla yapılan araştırmaların sonucu benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adayları uzaktan eğitimle yapılan sınavlara ilişkin en çarpıcı sonuç sınavların etkili ve adil olmadığı yönündeki beyanlarıdır. Öğretmen adayları sınavlarda kopya çekildiğini, sınav esnasında toplu girişten dolayı sistemin çöktüğünü, hocaların uzaktan eğitim sınavlarında soruları daha da zor soruduklarını vurgulamışlardır. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde sınavların adil ve etkili olup olmadığını sorguladığını göstermektedir. Levent ve Şallı (2022) yaptıkları çalışmada katılımcılar öğrencilerin sınavlarda etik ihlaller yaptığını, sınav denetiminin olmadığını ifade etmişlerdir. Levent ve Şallı (2022)’nin araştırması bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları uzaktan eğitimde hocalarının ders anlatım tarzından memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları hocaların ders anlatım tarzını verimsiz ve samimiyetsiz bulmuşlardır. Öğretmen adaylarının iletişimin çift yönlü olduğu, daha etkileşimli öğrenme ortamları beklentileri bulunmaktadır. Karakuş ve diğerleri (2020)’nin yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimde iletişimsizlik, derslerin vasat geçmesi vb. nedenlerle görev ve sorumluluklarının arttığını vurgulamışlardır. Eltayeb ve diğerleri (2020) de uzaktan eğitimle öğrencilerin sosyal temaslarının azaldığını, iletişim senkronizasyonu yaşadıklarının altını çizmişlerdir. Karakuş ve diğerleri (2020), Eltayeb ve diğerleri (2020)’nin çalışma sonuçları bu araştırmayla örtüşmektedir.

Öğretmen adayları uzaktan eğitim ortamlarının motivasyonlarını düşürdüğünü vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle yürütülen derslerde rehavet, isteksizlik, eksik iletişim gibi nedenlerle derse devam etmekte zorlandıkları görülmektedir. Uzaktan eğitim derslerinin planlaması esnasında öğretim üyelerinin daha etkili öğretim yöntemleri ve öğrenci psikolojisini göz önünde bulunduran bir yaklaşım ortaya koymaları gerektiği görülmektedir. Karakuş ve diğerleri (2020)’nin yaptıkları çalışmada da katılımcılar uzaktan eğitimin motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Pidbutska ve diğerleri (2022) araştırmalarında uzaktan eğitime olumlu bakan öğrencilerin içsel motivasyonları daha yüksek olduğu, uzaktan eğitimin geleneksel eğitimin yerini alamayacağı düşüncesini paylaşmışlardır. Kulinska (2020) ise çalışmasında uzaktan eğitimde motivasyonun düzeyinin tatmin edici düzeyde tutulmasının önemine değinmiştir. Kulinska (2020) öğrencileri duygusal olarak da öğrenme sürecine dahil etmek gerektiğinin altını çizmiştir.

Öğretmen adayları dijital eğitim ortamının avantajları noktasında en çok zaman yönetimi ve esneklik konuları üzerinde durmuşlardır. Öğrenciler uzaktan eğitim ortamını erişilebilir, rahat ve zamandan tasarruf noktasında etkili bulmuşlardır. Genç ve diğerleri (2020)'nin yaptıkları araştırmada da katılımcılar uzaktan eğitimin avantajı olarak derse fiziksel olarak hazırlanmamanın zaman tasarrufu sağladığından ve ders kayıtlarının erişilebilir olmasının getirdiği avantajlardan bahsetmişlerdir. De Oliveria ve diğerleri (2018) çalışmalarında uzaktan eğitimin sağladığı en büyük avantajın esneklik olduğunu vurgulamışlardır. Katane ve diğerleri (2015) uzaktan eğitimin avantajlarını eğitime erişilebilirlik, çalışmaları öğrencilerin yaşam tarzına ve zaman olanaklarına göre ayarlama fırsatı, kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmesi olarak sıralamışlardır. De Oliveria ve diğerleri (2018), Genç ve diğerleri (2020), Katane ve diğerleri (2015)'nin yaptıkları araştırmaların sonuçları ile bu araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir.

Nitel ve nicel sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorlukların, ders sürecinden memnuniyetsizliklerinin, uzaktan eğitim sınavlarına bakış açılarının olumsuzluğunun onların uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin ortalamanın altında olmasına neden olduğu söylenilebilir. Yine yaş değişkeni açısından farklılık olması ve 31 yaş ve üzeri olan öğrencilerin memnuniyet düzeyinin daha yüksek olması özellikle büyük yaş grubunda çalışan, sorumlulukları daha fazla olan (ebeveyn olma, toplumsal rollerin getirdiği sorumluluk vb.) öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi daha ulaşılabilir, esnek olması nedeniyle memnuniyet duydukları söylenilebilir. 31 yaş ve üzeri öğrenciler zamandan tasarruf, her zaman her yerde eğitime erişim, günlük işleyişini bozmadan derse katılabilme, sınavlara girmenin ekstra emek gerektirmemesi (ulaşım, zaman vs.) büyük avantaj olarak görülebilmektedir.

Sonuç olarak öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde birtakım zorluklarla karşılaşmış ama uzaktan eğitimin avantajlarını da kullanmıştır. Sadece yaş ve cinsiyet değişkenleri öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik memnuniyetlerini etkilemiştir. Derse erişim türü ve öğretmen adayının kaçınıcı sınıfta öğrenim gördüğü memnuniyet düzeyini etkilememektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle öğretim üyelerin ders içeriklerini zenginleştirme, sınav ve değerlendirme konusunda farklı yaklaşımlar sergileme, öğrenci odaklı olma gibi konularda daha özenli davranmaları gerektiği ortadadır.

Araştırma sonuçlarından hareketle çeşitli önerilerde bulunulabilir. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili sistemsel çözümler geliştirilebilir. Öğretim üyelerinin uzaktan eğitim ders içeriklerini öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda güncelleme ve ders işleyiş tarzında değişikliklere gitme konusunda eğitime tabi tutulabilir. Öğrenci ve öğretim üyelerine teknolojik okuryazarlık seminerleri verilebilir. Araştırma uzaktan eğitim ile eğitim veren farklı üniversitelerde yapılabilir. Araştırma eğitim fakültesi dışında başka fakülte öğrencileri ile yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Akdeniz, İ., & Uzun, M. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(1), 45–75.
- Aksak, Y. F., & Kara, A. (2024). Lise öğrencilerinin 'canlı ders' kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi: EBA örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1311–1334. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1483608>
- Altın, F., & Gündoğdu, K. (2021). Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Sorunlar ve öneriler. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 577–592.

- Arat, T., & Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Arslan, K., Görgülü-Arı, A., & Hayır-Kanat, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 192-206.
- Arslandaş, H. İ., & Ataş, M. (2024). Lise öğrencilerinin yapay zekâ, robot teknolojisi, metaverse ve uzaktan eğitim ile ilgili metaforik algıları. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 95-116.
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. <https://doi.org/10.15869/itobiad.769798>
- Barış, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46. <https://doi.org/10.19126/suje.38758>
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Boyras, H., Güçlü, M., & İnan, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde özel yetenekli lise öğrencilerinin öz düzenleme kapasitelerinin incelenmesi. *Erciyes Akademisi*, 35(2), 460-472. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.929766>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cöbek, B., & Ünişen, A. (2022). Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitimin geleceği ve güncel durumda Türk Milli Eğitim temel ilkeleri bağlamında uygunluğu. *Journal of History School*, 58, 1597-1618. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.62013>
- Çavuşoğlu, G., & Acar, K. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 207-220. <https://doi.org/10.17155/omuspd.819058>
- Çiçek, B., Çopur, Z., Erkal, S., & Aydın Boylu, A. (2023). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile Covid-19 fobisine ve kişisel iyi oluşuna etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 11(31), 1-24. <https://doi.org/10.52528/genclikarastirmalari.1239272>
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Doğan, M., Koç, N., & Saraç, M. (2022). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 765-781. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1074059>
- Doğrukök, B., Kurnaz, A., Şentürk Barışık, C., & Kaynar, H. (2021). Lise öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 146-169. <https://doi.org/10.30692/sisad.860987>

- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 14(1), 787–809. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.743080>
- Elkatmış, M., & Tanık, M. (2022). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları: Kırıkkale Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 219–238. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1030963>
- Eltayeb, L. B., Alharthi, N. S., Elmosaad, Y. M., & Waggiallah, H. A. (2020). Covid-19 salgını sırasında öğrencilerin e-öğrenme ve uzaktan sınavlara ilişkin algıları. *Uluslararası Farmasötik ve Fitofarmakolojik Araştırma Dergisi (EIJPR)*, 10(5), 142–148.
- Eren, A. (2024). Uzaktan eğitim sisteminin başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 249–272. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1358870>
- Erşen, Z. B., & Yumak, Y. (2021). Matematik öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1449–1470. <https://doi.org/10.30703/cije.853688>
- Eygü, H. (2023). Covid-19 sürecinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim eğiliminin araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 882–903.
- Eygü, H., & Karaman, S. (2015). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36–59.
- Gedik, O., & Erol, M. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1–11.
- Genç, S. Z., Engin, G., & Yardım, T. (2020). Pandemi (COVID-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 134–158. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.782142>
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 160–177. <https://doi.org/10.17943/etku.797164>
- Güngör, A. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin 'uzaktan eğitim' kavramına ilişkin metaforik algıları: Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi örneği. *Eskiyei*, 45, 693–717. <https://doi.org/10.37697/eskiyei.945841>
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181–192. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>
- Karadağ, E., Çiftçi, S. K., Gök, R., & Su, A. (2021). Covid-19 pandemisi sürecince üniversitelerin uzaktan eğitim kapasiteleri. *Journal of University Research*, 4(1), 8–22. <https://doi.org/10.32329/uad.874799>

- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., et al. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220–241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Kubikova, K., Bohacova, A., Slowik, J., & Pavelkova, I. (2024). Student adaptation to distance learning: An analysis of the effectiveness, benefits and risks of distance education from the perspective of university students. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100875.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293–322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959>
- Levent, A. F., & Şallı, D. (2022). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan etik sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 15(1), 109–149.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F., & Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 595–605.
- Parlak, E., Sakarya, M., & Durukan Tok, F. (2023). Yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri: Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformu örneği. *Journal of Sustainable Education Studies*, 4(2), 101–112.
- Serbest, Y., Aydın, M. K., & Kuş, M. (2023). Üniversite dijital eğitim ortamını değerlendirme ölçeği (ÜDEODÖ): Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 11(21), 356–375. <https://doi.org/10.18009/jcer.1243134>
- Shestakova, I., Morgunov, V., Novikova, E., & Bylieva, D. (2025). Analysis of the Advantages and Disadvantages of Distance Education in the Context of the Accelerated Digital Transformation of Higher Education. *Sustainability*, 17(10), 4487.
- Şimşek, A. (2022). Uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonu açısından incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 51–76. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1047570>
- Talan, T. (2022). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 537–558. <https://doi.org/10.35675/befdergi.655628>
- Türker, A., & Dündar, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323–342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>
- Ünal, H. Z. (2021). *Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi: Yalova ili Altınova ilçesi örneği* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Yalman, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (Moodle) memnuniyet düzeyleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1395–1406.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. S., & Yanpar Yelken, T. (2020). Yeni neslin teknoloji kullanımının okul ortamına etkileri hakkında lise öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(2), 133–157. <https://doi.org/10.48166/ejaes.708077>