



Gönderim: 29.01.2026

Kabul: 02.02.2026

Tür: Araştırma Makalesi

COVID-19 salgını sürecinde MEB tarafından yürütülen acil uzaktan erişimli öğretim faaliyetlerine yönelik paydaş görüşleri

Öğretmen Uğur CANPOLAT^a

Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE^b

Dr. Ela AKGÜN ÖZBEK^c

^a Manisa Yunusemre BİLSEM, ORCID: 0000-0002-8861-4765

^b Anadolu Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-2568-8054

^c Anadolu Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-6520-5697

*Bu çalışma 2022 yılında Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen “COVID-19 Salgını Sürecinde MEB Tarafından Yürütülen Acil Uzaktan Erişimli Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Paydaş Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Özet

Bu araştırmanın amacı COVID-19 salgını sürecinde 23 Mart 2020 - 18 Haziran 2021 tarihleri arasında MEB tarafından yürütülen acil uzaktan erişimli eğitim faaliyetlerine yönelik paydaş görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Eskişehir ile Manisa illerinde bulunan bazı resmi ve özel okullarda yürütülmüş; idareci, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme ile kolay ulaşılabilir durum örneklemeinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda 5 farklı okuldan 30 katılımcı araştırmada yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının kullanıldığı araştırmada tümevarımsal içerik analizinden yararlanılmış, uzman görüşü ile araştırmanın inandırıcılığı artırılmıştır. Bulgular bölümüne bakıldığında özellikle kırsal alanlarda alt yapı ve donanım eksikliğinden dolayı öğrencilerin derslere katılamadıkları, farklı sebeplerden dolayı motivasyon kaybı yaşayan öğrencilerde giderek katılımın düştüğü ve öğrencilerde sayısal uçurumun arttığı görülmüştür. Diğer taraftan paydaşlar derslere katılım sağlayabilen öğrencilerin ders kazanımlarını edinebilme ve teknoloji yetkinliklerini artırabilme açısından fayda sağladığını da vurgulamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Acil uzaktan erişimli öğretim, COVID-19, uzaktan eğitim, MEB

Stakeholder opinions on emergency remote teaching activities conducted by the Ministry of National Education during the COVID-19 pandemic

Abstract

This study aims to identify stakeholder perspectives on the emergency remote education activities implemented by the Ministry of National Education (MoNE) during the COVID-19 pandemic, from March 23, 2020, to June 18, 2021. Designed as an explanatory case study within a qualitative research framework, the study was conducted in selected public and private schools in the provinces of Eskişehir and Manisa. Data were collected through semi-structured interviews with 30 school administrators, teachers, and students from five schools, selected using criterion and convenience sampling methods. The interview data were analyzed through inductive content analysis, and credibility was enhanced through expert review. The findings reveal that, particularly in rural areas, inadequate infrastructure and technological equipment limited student participation, participation decreased over time due to motivational loss, and the digital divide widened. However, stakeholders reported that students who participated benefited in terms of learning outcomes and improved technological competencies.

Keywords: Emergency remote teaching, COVID-19, distance education, Ministry of National Education.

Kaynak Gösterme

Canpolat, U., Genç Kumtepe ve Özbek, E. (2026). 2020- 2024 Yılları arasında AUAD’da yayımlanan uzaktan eğitim makalelerinin duygu yöneliminin sözlük temelli sentiment analizi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 12(1), 169-201.
<https://doi.org/10.51948/auad.1874033>

Giriş

İlk olarak 2019 yılında ortaya çıkan ve kısa süre içinde dünyaya yayılan COVID-19 salgını hayatın birçok alanını derinden etkilemiştir. Bunlardan biri de eğitim alanıdır. Dünya Ekonomik Formu (2020) verilerine göre dünyada COVID-19 nedeni ile 188 farklı ülkede okullar kapatılmış 1.5 milyardan fazla öğrenci ve milyonlarca öğretmen bu durumdan olumsuz yönde etkilenmiştir. Türkiye’de bu salgından olumsuz yönde etkilenerek 15 Mart 2020’de tüm resmi ve özel eğitim kurumlarını kapatmış ve Nisan 2020’den Haziran 2021’e kadar Acil ve Uzaktan Erişimli faaliyetleri uygulanmıştır (MEB, 2020a; MEB, 2020c).

Araştırmacı 2012 yılından bu yana Türkiye’de T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) personeli olarak öğretmenlik görevini yürütmektedir. COVID-19 sürecinde bir aktör olarak görev almıştır. Çeşitli köy, ilçe ve il merkezi ile farklı sosyoekonomik yapılara sahip yerlerde çalıştığından alanında farklı deneyimler elde etmiştir. Bundan dolayı diğer okullarda ve kurumlarda sürecin nasıl işlediğini aktaracak bir çalışmanın yapılması gerektiğini savunmuştur. Türkiye başta olmak üzere tüm dünyada milyarlarca insanı etkileyen COVID-19 salgını sürecinde eğitim alanında farklı kurumlar tarafından yapılan çalışmaları incelenmesi ve ilerleyen yıllarda oluşabilecek salgın veya olağan üstü hal durumlarına eğitim alanına yönelik önlemlerin şimdiden alınabilmesi açısından araştırma çıktılarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Sorunsalı

Bu çalışmada Mart 2020 ile Haziran 2021 tarihleri arasında Türkiye’de COVID-19 salgınının eğitime yansımalarının neler olduğu irdelenmektedir. Söz konusu dönemde Türkiye’de bulunan yaklaşık 25 milyon öğrencinin salgından olumsuz yönde etkilendiği bildirilmiştir (Canpolat, 2022). Pandemi süreci bireysel öğrenme süreçlerini kesintiye uğratmasının yanı sıra eğitimin toplumsal sürdürülebilirlik ve kalkınma açısından da ciddi bir rol üstlendiğini göstermiştir. Eğitim ile bir ülke kendi kültürünü sonraki nesle aktarır ve eğitimle toplum için ihtiyaç duyulan birçok hedef kazanımı edindirir. Bu nedenle bir yılı aşkın sürede farklı modellerle yürütülen eğitim hizmetinin irdelenmesine gerek duyulmuştur. Buradan hareketle söz konusu dönemde yürütülen faaliyetler için paydaşların yönetim süreci, destek hizmetleri, teknolojik alt yapı, öğretim süreci, öğrenme malzemeleri, ölçme ve değerlendirme ile Ar-ge faaliyetleri hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur.

Bu bağlamda *araştırmanın problem durumu* “COVID-19 salgını sürecinde Türkiye’de MEB tarafından yürütülen Acil ve Uzaktan Erişimli Öğretim (AUEÖ) faaliyetleri hedeflerine ne ölçüde ulaşmıştır?” üzerine kurulmuştur.

Bu çalışmanın alt araştırma soruları ise şu şekildedir:

- *Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde paydaşların deneyimleri ve algıları nelerdir?*
- *Acil uzaktan erişimli öğretim sürecinde paydaşların temel ihtiyaçlara yönelik önerileri nelerdir?*

Araştırma 2019 - 2021 yılları arasında Eskişehir ve Manisa illeri sınırları içerisinde yer alan MEB’ e bağlı resmi ve özel okullar arasından araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan idareci, öğretmen ve öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

İlgili Alanyazın

İlgili alanyazında çalışmanın kuramsal ve kavramsal temelleri ile çalışmayla ilişkili araştırmalara yer verilmiştir.

Kuramsal Temeller

Araştırmanın referans noktasını oluşturan noktalar *sistem yaklaşımı* ve *yeniliklerin yayılması* kuramlarıdır.

Sistem Yaklaşımı Kuramı

Eğitim sisteminin tarihsel süreçteki işlevi, bireylerin gelecekteki öğrenme süreçlerini destekleyen, sosyal ve finansal hareketlilik sağlayan ve nihayetinde ülkenin ekonomik büyümesini tetikleyen bir beceri seti kazandırma odağında şekillenmiştir. Ancak günümüz modern eğitim paradigması, eğitimi iyileştirmenin yalnızca fiziksel kaynakları artırmaktan çok daha karmaşık bir yapıya sahip olduğunu kabul etmektedir. Bu noktada "sistem yaklaşımı", tüm çocuklar ve gençler için öğrenmeyi geliştiren tüm faktörlerin ve değişkenlerin eş zamanlı olarak güçlendirilmesini savunan bir anlayış olarak öne çıkmaktadır. Nitekim Dünya Bankası’nın 2020 Eğitim Stratejisi’nin merkezinde yer alan bu yaklaşım; yönetim, hesap verebilirlik, finansman ve okul yönetimi gibi politikaların öğrenme çıktılarıyla uyumlu hale getirilmesini hedefleyen bir mekanizmadır (World Bank, 2011). Genel bir tanımla sistem; belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere birbiriyle etkileşim halindeki parçalardan oluşan organik bir yapıdır. Sistem yaklaşımı ise, bu yapının işleyişini çözümlemek için beş temel bileşene odaklanır: Girdiler, süreç (yapı-dönüşüm), çıktılar, dönüt (geri besleme) ve etkileşimde bulunulan çevre (Bertalanffy, 1968; Eren Şenaras ve Sezen, 2017; Tecim, 2004).

Sistem yaklaşımı, organizasyonel yapının derinlemesine anlaşılmasını kolaylaştırarak temel sorunların ve ihtiyaçların belirlenmesine, dolayısıyla sistemin yeniden tasarlanmasına olanak sağlar. Bu dinamik süreçte, sisteme yapılan müdahalelerden kaynaklanabilecek istenmeyen sonuçlar önceden kestirilebilir ve sistemi iyileştirecek en etkili "kaldıraç noktaları" belirlenebilir. Yaklaşımın özünde, sistemi sürekli anlama, öğrenme ve iyileştirme döngüsü yatmaktadır (Hassan vd., 2020). COVID-19 salgını, eğitim sistemlerinin diğer toplumsal sistemlerle (ekonomi, ulaşım, sağlık vb.) olan kopmaz bağı ve karşılıklı bağımlılığını somut bir şekilde ortaya koymuştur. Pandemi sürecinde yüz yüze eğitime ara verilmesiyle birlikte gündeme gelen AUEÖ faaliyetleri, sistemin çevreyle olan etkileşimini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda eğitim sistemleri, çevresinden gelen ekonomik, politik ve sosyal güçlerden etkilenen "açık sistemler" olarak tanımlanmaktadır (Tecim, 2004). Açık sistemlerde girdi, dönüşüm ve çıktı unsurları döngüsel bir yapı arz eder; bir döngünün çıktısı, bir sonraki döngünün girdisini oluşturur (Harrison, 2005). AUEÖ süreci de paydaşların birbirini karşılıklı olarak etkilediği, gelişime ve değişime açık bu dinamik yapı içerisinde şekillenmiştir.

Uzaktan eğitim bağlamında sistem yaklaşımı; teknoloji, öğrenme, öğretim, program tasarımı, yönetim ve politika gibi bileşenlerden oluşan kavramsal bir modele dayanmaktadır. Moore ve Kearsley (2011), sistemi bir insan vücuduna benzeterek, herhangi bir alt bileşendeki aksaklığın tüm yapıyı bozabileceğini vurgular (ss. 9-10). Bu doğrultuda, sistemin tüm mikro yapılarını bilmek, bütünü işleyişini anlamak için elzemdir. Özellikle "yönetim" bileşeni; ihtiyaçların belirlenmesi, kaynak tahsisi, personel istihdamı, izleme-değerlendirme ve politika geliştirme gibi kritik süreçleri kapsar (Moore ve Kearsley, 2011, s.14).

Türkiye örneğinde, Mart 2020 itibarıyla MEB tarafından başlatılan yönetsel süreç; EBA platformu, TRT iş birliği ve teknolojik altyapı destekleriyle AUEÖ' nün sistem yaklaşımı çerçevesinde yürütüldüğünü göstermektedir. Bilimsel bir temelde ele alındığında bu süreç; yönetim, destek hizmetleri, teknolojik altyapı, öğretim süreci, materyal tasarımı ve ölçme-değerlendirme gibi alt başlıkların eş güdümlü çalışmasını gerektiren bütüncül bir sistem operasyonudur.

Yeniliklerin Yayılması Kuramı

İnsanlık tarihi boyunca yaşanan krizler ve felaketler, toplumsal sistemler üzerinde derin etkiler bırakmış ve genellikle beraberinde önemli dönüşümleri getirmiştir. COVID-19 süreci de bu krizlerden biri olarak, eğitim başta olmak üzere hayatın her alanında yeni uygulamaların ve inovasyonların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Ancak yeniliklerin bir sistem

içerisindeki yayılımı, özellikle kriz anlarında doğrusal bir çizgi izlemekten ziyade karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir (Dillette ve Ponting, 2021).

Rogers tarafından 1962 yılında geliştirilen "Yeniliklerin Yayılması Kuramı" bir yeniliğin bireyler veya organizasyonlar arasında nasıl iletildiğini ve benimsendiğini anlamak için en temel teorik çerçevelerden birini sunar. Rogers (2003) yayılmayı, "bir yeniliğin sosyal sistem üyeleri arasında zamanla belirli kanallar aracılığıyla iletilmesi süreci" olarak tanımlarken; iletişimi, aktörlerin ortak bir anlam ve sonuca ulaşmak için bilgi paylaştıkları dinamik bir süreç olarak ele alır (s. 5). Kuramsal çerçeveye göre bu süreç dört temel evre üzerinden şekillenir: yenileşme, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem (Rogers, 1995).

Yenileşme süreci; bilgi, ikna, karar, uygulama ve doğrulama basamaklarından oluşan beş adımlık bir içsel döngüyü kapsar (Demir, 2006; Tosuntaş ve Çubukçu, 2019). AUEÖ bağlamında bu süreç, paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli) yeniliği ne kadar faydalı veya karmaşık bulduğuna bağlı olarak kabul veya ret kararıyla sonuçlanır. İletişim kanalları evresinde ise bireyler, yeni teknolojiye dair deneyimlerini birbirlerine aktarırlar. Kişilerarası iletişim kanalları, paydaşların AUEÖ araçları ve yöntemleri hakkındaki bilgi paylaşımlarıyla şekillenerek sistemin yayılım hızını belirler. Zaman faktörü ise, bir bireyin yeniliği ilk duyduğu andan kabul veya ret kararına kadar geçen süreyi ifade eder. Eğer AUEÖ modeli bireyin ihtiyaçlarını yüksek düzeyde karşılıyorsa, benimseme süresi kısalmaktadır. Rogers (1995), benimseme zamanına göre bireyleri beş farklı kategoride sınıflandırmıştır:

1. **Yenilikçiler:** Maceracı ve risk alan ilk grup.
2. **İlk (Erken) Benimseyenler:** Sistemin liderleri ve referans kaynağı olanlar.
3. **İlk Çoğunluk:** Ortalama bir hızla uyum sağlayanlar.
4. **Geç Çoğunluk:** Şüpheli yaklaşan ve sosyal baskıyla uyum sağlayanlar.
5. **Geride Kalanlar (Gelenekselciler):** Değişime en dirençli, geleneksel yapıya bağlı grup.

AUEÖ sürecinde yeniliğin yayılmasını etkileyen en önemli becerilerden biri teknoloji/dijital okuryazarlıktır. Bu beceri, bireyin mevcut teknolojiyi kullanarak yeni bilgiler üretebilme ve etkileşim kurabilme kapasitesini yansıtır (Gelbal, 2021; Silik ve Aydın, 2021). Pandemi dönemi, özellikle internete dayalı öğretim anlayışına geçişle birlikte dijitalleşmeyi bir zorunluluk haline getirmiştir (Bozkurt vd., 2021; Üstündağ, 2021).

Bununla birlikte, teknolojiye erişim ve kullanım becerisi tüm bireylerde eşit değildir. İnternete erişebilenlerin karar alma süreçlerine katılımıyla demokratik bir ortam oluşurken, erişemeyenler arasında "sayısal uçurum" (digital divide) meydana gelmektedir (Mossberger vd., 2008). Bu durum, teknolojiyle büyüyen "dijital yerliler" ile teknolojiye sonradan uyum

sağlamaya çalışan "dijital göçmenler" arasındaki farkı daha belirgin kılmıştır. Dolayısıyla, eğitim ortamlarının tasarımı bu demografik ve beceri temelli çeşitliliği göz önünde bulundurarak kurgulanmalıdır (Bilgiç vd., 2011). Yeniliklerin yayılması kuramı bağlamında bu araştırma, AUEÖ sürecindeki paydaşların dijital yerli veya göçmen olma durumlarını, yenilikleri benimseme düzeylerini ve bu süreçteki deneyimlerini karşılaştırmalı bir perspektifle ele almaktadır. Sonuç olarak; sistemin yönetimi, teknolojik altyapının tesisi ve öğretim materyallerinin tasarımı gibi unsurlar "sistem yaklaşımı" çerçevesinde ele alınırken; bu unsurların paydaşlar tarafından kabulü ve yayılımı "yeniliklerin yayılması kuramı" ile temellendirilmektedir.

Bu kapsamda araştırmanın amacı, her iki kuramsal perspektifi harmanlayarak COVID-19 Salgını sürecinde 23 Mart 2020 ile 18 Haziran 2021 tarihleri arasında Türkiye’de MEB tarafından yürütülen AUEÖ faaliyetlerine yönelik paydaş görüşleri ve deneyimleri irdelemek ve bütüncül olarak analiz etmektir.

Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Alanyazında geleneksel "uzaktan eğitim" ile pandemi sürecinde uygulanan yöntemler arasındaki kavramsal ayrım, araştırmanın temel teorik zeminini oluşturmaktadır. Uzaktan eğitim; öğrenen ve kaynakların mekânsal ayrılığını teknolojiyle kapatan, kurumsal bir yapı ve stratejik iş planı dâhilinde yürütülen sistemli bir disiplindir (Freeman, 2004; Keegan, 1990). Ancak COVID-19 kriziyle birlikte 1,5 milyardan fazla öğrencinin yüz yüze eğitimden kopması (UNESCO, 2020b), bu yapının aksine "acil" ve "zorunlu" bir geçişi tetiklemiştir.

Bozkurt vd. (2020) ile Hodges vd. (2020), bu süreci geleneksel uzaktan eğitimden ayırarak *Acil Uzaktan Erişimli Öğretim* (AUEÖ) olarak tanımlamışlardır. Alanyazındaki yaygın görüş, AUEÖ’ nün bir kriz anında eğitimin kesintiye uğramasını önleyen geçici bir çözüm olduğu, uzaktan eğitimin ise yaşam boyu öğrenme felsefesine dayalı kalıcı bir seçenek olduğu yönündedir (Bozkurt, 2020a; Sezgin, 2021). Nitekim bu süreç için alanyazında; "acil uzaktan eğitim", "acil uzaktan öğrenme" ve "acil uzaktan öğretme" gibi farklı ifadelerin kullanıldığı ancak AUEÖ ifadesinin kapsayıcılık açısından ön plana çıktığı görülmektedir (Sezgin, 2021).

Salgın sürecinde dünya genelinde hükümetler, kentsel alanlarda çevrimiçi platformlara yönelirken kırsal alanlarda radyo ve televizyon yayınlarını tercih etmiştir (Di Pietro vd., 2020; Tadesse ve Muluye, 2020; Tiruneh, 2020). MEB (2022) verilerine göre; ABD’de "ters-yüz öğrenme" ve "sanal sınıflar" önerilirken, Almanya’da "Lernraum Berlin" gibi platformlar

yoğun ilgi görmüş, Çin’de ise "Öğrenmeyi Durdurmadan Sınıfları Askıya Alma" politikasıyla büyük çaplı bir operasyon yürütülmüştür.

Türkiye ise süreci MEB bünyesinde EBA platformu, EBA TV (İlkokul, Ortaokul, Lise) ve canlı ders uygulamalarıyla bütüncül bir yapıda yönetmeye çalışmıştır (MEB, 2020a; 2020b). Canpolat ve Narin (2020), ülkelerin dijital ortamlara hazırbulunuşluğu ve yetkinliklerini artırmasının önemine vurgu yaparak; bu kapsamda EBA platformunun sunduğu fırsat ve imkânların AUEÖ sürecinde Türkiye’yi birçok ülkeye göre daha etkin bir konuma taşıdığı çıkarımını desteklemektedir. Bu fırsatlardan biri olan EBA TV üzerinden 18.000 saati aşkın yayın yapılması ve platformun milyarlarca kez tıklanması operasyonel bir başarı olarak kaydedilmektedir (MEB, 2021). Ancak bu süreçte görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi gibi uygulamalı derslerin programda geri planda kalması (EBA, 2022) sistemin öğretimsel kapsayıcılığı açısından tartışma konusu haline getirmiştir (Görsel-1).

TRT eba			HAFTA İÇİ PROGRAMI (02-06 MAYIS)			
ORTAOKUL						
SAAT	PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA	
09.00	TÜRKÇE-5	SOSYAL BİLGİLER-5	İNGİLİZCE-5	TÜRKÇE-5	İNGİLİZCE-5	
09.30	MATEMATİK-5	FEN BİLİMLERİ-5	MATEMATİK-5	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ-5	FEN BİLİMLERİ-5 (T)	
10.00	TÜRKÇE-6	SOSYAL BİLGİLER-6	İNGİLİZCE-6	TÜRKÇE-6	İNGİLİZCE-6	
10.30	MATEMATİK-6	FEN BİLİMLERİ-6	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ-6	MATEMATİK-6	FEN BİLİMLERİ-6 (T)	
11.00	TÜRKÇE-7	SOSYAL BİLGİLER-7	İNGİLİZCE-7	TÜRKÇE-7	İNGİLİZCE-7	
11.30	MATEMATİK-7	FEN BİLİMLERİ-7	MATEMATİK-7	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ-7	FEN BİLİMLERİ-7 (T)	
12.00	TÜRKÇE-8	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK-8	İNGİLİZCE-8	TÜRKÇE-8	İNGİLİZCE-8	
12.30	MATEMATİK-8	FEN BİLİMLERİ-8	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ-8	MATEMATİK-8	FEN BİLİMLERİ-8 (T)	
13.00	ÖZEL EĞİTİM	YABANCI ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE	ÖZEL EĞİTİM	YABANCI ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE	ÖZEL EĞİTİM	
13.30	ARAPÇA-5	ARAPÇA-6	ARAPÇA-7	ARAPÇA-8	KUR'AN-I KERİM	
15.30	İNGİLİZCE-5	İNGİLİZCE-6	İNGİLİZCE-7	İNGİLİZCE-8	İNGİLİZCE-5	
17.00 21.15 (T)	TOZKOPARAN	TOZKOPARAN	TOZKOPARAN	TOZKOPARAN	TOZKOPARAN	
19.15	SANAT NİNJASI	SANAT NİNJASI	SANAT NİNJASI	SANAT NİNJASI	SANAT NİNJASI	
20.15	OLAY YERİ İNSAN VÜCUDU	OLAY YERİ İNSAN VÜCUDU	OLAY YERİ İNSAN VÜCUDU	OLAY YERİ İNSAN VÜCUDU	OLAY YERİ İNSAN VÜCUDU	
22.45	BÜYÜK DÜŞLER BÜYÜK İŞLER	KÖYÜM, OKULUM VE YILDIZLAR	SIFIR ATIK	FORMÜLSÜZ HAYAT	KÖYÜM, OKULUM VE YILDIZLAR	
23.45	BİZDEN	ÖĞRETMENLER ODASI	BİZDEN	ÖĞRETMENLER ODASI	BİZDEN	

Görsel-1: EBA TV 2-6 Mayıs 2021 Ders Programı

Görsel-1 de EBA TV’ ye ait bir program içeriğine yer verilmiştir. Görsel incelendiğinde bir sınıftaki öğrenci 30 dakikalık iki ana derse peş peşe girerek, bir saatlik sürenin ardından o güne ait dersleri tamamlamış olmaktadır. Aynı derslerin öğleden sonra tekrarı izlenebilmektedir. Tabloya bakıldığında resim, müzik ve beden eğitimi gibi derslere yer verilmediği görülmektedir.

Alanyazında AUEÖ üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların ağırlıklı olarak paydaş görüşlerine ve sistemin aksayan yönlerine odaklandıkları görülmektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Baran ve Sadık, 2021; Bozkurt, 2020b; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Keleş, Atay ve Karanfil, 2020; Metin, Gürbey ve Çevik, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Sezgin, 2021; TÜSİAD, 2021; Türker ve Dündar, 2020). Bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu, AUEÖ sürecindeki en ciddi engelin "fırsat eşitsizliği" ve "dijital uçurum" olduğu konusunda birleşmektedir (Kavuk ve Demirtaş, 2021; Reich vd., 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Sezgin, 2021). Özellikle düşük gelirli ailelerin çocukları ile etnik azınlıkların eğitime erişimde yaşadığı güçlükler, sayısal uçurumun derinleştiğini göstermektedir (MEB, 2022). Türkiye’de bu sorunu aşmak adına kurulan "EBA Destek Noktaları" her ne kadar erişimi artırmayı hedeflese de, okullar arasındaki altyapı farklılıkları bu hizmetin verimliliğini kısıtlamıştır. Paydaşların AUEÖ sürecine yönelik tutumları alanyazında iki kutuplu bir görünüm sergilemektedir. Bazı araştırmalarda; teknoloji okuryazarlığının gelişmesi, zaman-mekân bağımsızlığı ve eğitimin sürdürülebilirliği gibi olumlu bulgulara ulaşılmıştır (Alper, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020).

Buna karşın, paydaşların büyük bir kısmının; motivasyon düşüklüğü, yalnızlık hissi, sınırlı etkileşim ve iletişim kopukluğu gibi olumsuz deneyimler de paylaştığı görülmektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bozkurt, 2020b; Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020). Özellikle öğretmenlerin sınıf kontrolü sağlamakta güçlük yaşaması ve velilerin sürece dahil olma konusundaki yetersizliği, sistemin insani ve sosyal boyutundaki eksiklikleri göz önüne sermiştir (Kavuk ve Demirtaş, 2021; Metin vd., 2021). Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin uzaktan yürütülmesi, öğretmenler tarafından geçerlilik ve güvenilirlik açısından sıklıkla eleştirilmiştir (Baran ve Sadık, 2021). Ayrıca öğrencilerin sadece akademik değil, psiko-sosyal desteğe de ihtiyaç duydukları, ancak sistemin bu ihtiyaca yanıt vermekte yetersiz kaldığı vurgulanmıştır (Bozkurt ve Sharma, 2020; Keleş vd., 2020).

Sentezlenen tüm bu çalışmalar, AUEÖ' nün pandemi döneminde eğitimde bir "can simidi" görevi üstlendiğini ancak yapısal sorunları da barındırdığını doğrulamaktadır. TÜSİAD (2021) raporunun da belirttiği üzere, gelecek dönemde hibrit modellerin başarısı; sadece teknik altyapının iyileştirilmesine değil, paydaşların teknoloji okuryazarlıklarının artırılmasına ve psiko-sosyal destek mekanizmalarının güçlendirilmesine bağlıdır. Bu araştırma, mevcut Alanyazındaki "yönetimsel süreçler ve paydaş görüşleri" eksenindeki bulguları genişleterek,

AUEÖ' nün teknik bir aktarım süreci değil, karmaşık bir sosyal sistem olduğu gerçeğini tartışmaya açmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yöntemleri, bireylerin kendi deneyimlerinden hareketle olgu ve olayları içsel perspektiflerle yorumlamalarına imkân tanır (Creswell, 2009). Bu yöntemlerden biri olan durum çalışması; belirli bir durumun derinlemesine incelenmesine, konunun bütüncül bir bakış açısıyla irdelenmesine ve elde edilen veriler üzerinden nitelikli çıkarımlar yapılmasına olanak sağlar (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2009; Glesne, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut araştırma, pandemi döneminde MEB tarafından yürütülen AUEÖ faaliyetlerinden etkilenen paydaşların deneyimlerine odaklandığı için nitel araştırma yaklaşımlarından *durum çalışması* deseniyle yapılandırılmıştır.

Durum çalışmaları, araştırmanın amacına ve desenine göre farklı sınıflara ayrılmaktadır. Yin (2017), durum çalışması uygulamalarını keşfedici, kritik olay veya program etkilerine dayalı yaklaşımlar gibi çeşitli kategorilerde ele almıştır. Bu çalışmada, salgın sürecindeki AUEÖ faaliyetlerini ve paydaş deneyimlerini mevcut durumuyla ortaya koymak hedeflendiği için *tanımlayıcı/açıklayıcı durum çalışması* yaklaşımı benimsenmiştir. Ayrıca araştırma, tek bir temel konuya odaklanması yönüyle Yin (2017) tarafından sınıflandırılan desenlerden *bütüncül tekli durum deseni* ile yürütülmüştür.

Katılımcıların Belirlenmesi

Nitel araştırmalarda katılımcı sayısına dair kesin bir alt veya üst sınır bulunmamaktadır (Sanders, 1982). Niceliksel çoğunluktan ziyade, derinlemesine analiz imkânı sunan "bilgi yüklü" ve veri doygunluğuna ulaşmış bir çalışma grubuyla çalışmak esastır (Patton, 2014). Mevcut araştırmada katılımcıların belirlenmesinde, araştırmacının belirlediği kriterler çerçevesinde şekillenen *ölçüt örnekleme* yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Süreci hızlandırmak ve verilere daha pratik bir şekilde erişebilmek amacıyla, ölçüt örnekleminin yanı sıra *kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden* de yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda çalışma, araştırmacının yakın çevresinde bulunan Eskişehir ve Manisa illerindeki ortaokullarda görev yapan idareci ve öğretmenler ile öğrenim gören öğrenciler arasından gönüllülük esasına göre oluşturulmuştur. Ayrıca, farklı sosyo-ekonomik ve coğrafi özelliklere sahip (özel-devlet, il merkezi-köy okulu vb.) kurumların ortak

deneyimlerini yansıtmak amacıyla *maksimum çeşitlilik örnekleme* stratejisi benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacının ölçüt, kolay ulaşılabilir ve maksimum çeşitlilik yöntemlerini bir arada kullanması, çalışmanın *çoklu örneklem tekniği* ile yapılandırıldığını göstermektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir ve Manisa illerinde bulunan ve farklı sosyoekonomik (SE) düzeyleri temsil eden beş ortaokuldan toplam 30 katılımcı (5 idareci, 13 öğretmen ve 12 öğrenci) oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik ilkesi doğrultusunda seçilen okulların profilleri aşağıda belirtilmiştir:

Okul-1 (Düşük SE Düzeyi/Köy Okulu): Teknolojik altyapının (fiber internet, akıllı tahta) bulunmadığı, ücretli öğretmen oranının yüksek olduğu ve coğrafi koşullar nedeniyle internet erişiminin kısıtlı kaldığı dezavantajlı bir kurumdur.

Okul-2 (Orta SE Düzeyi/Taşınmalı Eğitim): Ekonomik açıdan heterojen bir yapıya sahiptir. Akıllı tahta ve fiber internet imkânı sayesinde "EBA Destek Noktası" aktif olarak kullanılmış; ancak yayla yerleşimindeki öğrenciler ile ova yerleşimindekiler arasında dijital erişim farkı gözlenmiştir.

Okul-3 (Yüksek SE Düzeyi/Merkez Okulu): Akademik başarısı ve veli gelir düzeyi yüksek, teknolojik donanımı tam bir devlet okuludur.

Okul-4 (Özel Okul): Velilerin eğitim ve gelir seviyesinin yüksek olduğu, kuruma özel öğrenme yönetim sistemi (LMS) sayesinde süreçte EBA platformuna ihtiyaç duymadan faaliyetlerini yürüten bir kurumdur.

Okul-5 (Bilim ve Sanat Merkezi - BİLSEM): Farklı okullardan gelen yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı, sosyoekonomik açıdan en geniş çeşitliliği barındıran heterojen bir yapıdır.

Bu 5 okuldan araştırmaya gönüllü olarak görüşünü sunan katılımcılar idareciler, öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Bu gruplara Tablo-1, Tablo-2 ve Tablo-3' te yer verilmiştir.

Tablo-1 İdarecilerin demografik verileri

İdareci	Okul	Branş	Yaş	Görüşme Şekli ve Süresi	Deneyim (yıl)*	Eğitim Durumu	Görüşme Tarihi
İ-1	Okul-1	Matematik	32	Yüz yüze / 15:27	9 / 1	Lisans	23.06.21
İ-2	Okul-2	Sosyal Bilgiler	50	Yüz yüze / 10:08	25 / 15	Lisans	28.06.21
İ-3	Okul-3	Türkçe	41	Görüşme formu	15 / 5	Lisans	25.06.21
İ-4	Okul-4	Tarih	60	Yüz yüze / 19:27	35 / 22	Yüksek Lisans	30.06.21
İ-5	Okul-5	Fen Bilimleri	43	Yüz yüze / 12:58	19 / 6	Yüksek Lisans	29.06.21

*sırasıyla öğretmenlik ve yöneticilik deneyimi

Tablo-1’de verilen okul idarecilerinin demografik özelliklerine bakıldığında katılımcı yaş aralığının 30 ile 60 yaş üstü arasında geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmektedir. İdarecilerin tamamı erkek katılımcılardan oluşmuştur. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde; üç idarecinin lisans, iki idarecinin ise lisansüstü eğitim derecesine sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların branş dağılımı Tarih, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Fen Bilimleri alanlarından oluşmaktadır. Mesleki deneyim süreleri açısından bakıldığında ise heterojen bir yapı göze çarpmaktadır: İdarecilerin ikisi 10 yıl ve altı, ikisi 11-20 yıl arası, biri ise 21-30 yıl arası kıdeme sahiptir. Bu durum, yönetsel süreçlerin farklı deneyimlere sahip aktörlerin çok boyutlu bakış açılarıyla değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

Tablo-2 Öğretmenlerin demografik verileri

Öğretmen	Okul	Branş	Yaş	Cinsiyet	Deneyim (yıl)	Görüşme Tarihi	Görüşme Şekli / Süresi
Ö-1	Okul-1	İngilizce	28	Kadın	7	23.06.21	Yüz yüze / 29:10
Ö-2	Okul-2	Türkçe	40	Erkek	16	28.06.21	Görüşme formu
Ö-3	Okul-2	Matematik	32	Erkek	8	28.06.21	Görüşme formu
Ö-4	Okul-2	Fen Bilimleri	33	Erkek	10	28.06.21	Görüşme formu
Ö-5	Okul-2	Beden Eğitimi	48	Erkek	26	28.06.21	Görüşme formu
Ö-6	Okul-3	Türkçe	43	Erkek	20	25.06.21	Görüşme formu
Ö-7	Okul-3	Teknoloji ve Tasarım	50	Kadın	27	25.06.21	Görüşme formu
Ö-8	Okul-3	Sosyal Bilgiler	42	Erkek	21	25.06.21	Görüşme formu
Ö-9	Okul-3	Müzik	42	Kadın	10	25.06.21	Görüşme formu
Ö-10	Okul-3	İngilizce	38	Kadın	15	25.06.21	Görüşme formu
Ö-11	Okul-4	Fen bilimleri	36	Kadın	12	30.06.21	Görüşme formu
Ö-12	Okul-4	Matematik	32	Kadın	8	30.06.21	Görüşme formu
Ö-13	Okul-4	Rehber	26	Kadın	3	30.06.21	Görüşme formu

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 13 öğretmene ilişkin demografik veriler Tablo-2’de sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde; yedi kadın ve altı erkek öğretmenin araştırmaya dâhil olduğu görülmektedir. Branş bazlı dağılımda Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve İngilizce alanlarından ikişer; Beden Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Müzik, Rehberlik ile Teknoloji ve Tasarım branşlarından ise birer öğretmen yer almaktadır. Öğretmenlerin yaş dağılımı 20 ile 59 yaş arasında değişmekte olup, yoğunluğun 30-49 yaş aralığında olduğu saptanmıştır. Mesleki deneyim süreleri açısından bakıldığında; altı öğretmenin 10 yıl ve altı, üç öğretmenin 11-20 yıl arası, dört öğretmenin ise 21-30 yıl arası kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunuyken, iki öğretmen lisansüstü eğitim derecesine sahiptir. Branş ve kıdemdeki bu

çeşitlilik, AUEÖ sürecindeki öğretim faaliyetlerin farklı perspektiflerden analiz edilmesine olanak tanımıştır.

Tablo-3 Öğrencilerin demografik verileri

Öğrenci	Okul	Yaş	Sınıf düzeyi	Cinsiyeti	Görüşme Tarihi	Görüşme Şekli / Süresi
Öğrenci-1	Okul-1	12	6	Erkek	23.06.21	Yüz yüze / 13:08
Öğrenci-2	Okul-1	12	6	Kız	23.06.21	Yüz yüze / 11:23
Öğrenci-3	Okul-1	12	7	Kız	23.06.21	Yüz yüze / 09:08
Öğrenci-4	Okul-1	12	7	Kız	23.06.21	Yüz yüze / 09:17
Öğrenci-5	Okul-2	14	8	Kız	28.06.21	Görüşme formu
Öğrenci-6	Okul-2	14	8	Kız	28.06.21	Görüşme formu
Öğrenci-7	Okul-2	12	6	Kız	28.06.21	Görüşme formu
Öğrenci-8	Okul-2	12	6	Kız	28.06.21	Görüşme formu
Öğrenci-9	Okul-3	11	5	Erkek	25.06.21	Görüşme formu
Öğrenci-10	Okul-3	12	6	Kız	25.06.21	Görüşme formu
Öğrenci-11	Okul-4	12	6	Erkek	30.06.21	Yüz yüze / 13:30
Öğrenci-12	Okul-4	12	6	Kız	30.06.21	Yüz yüze / 12:10

Araştırmanın öğrenci grubuna ilişkin demografik veriler incelendiğinde, toplam 12 öğrencinin sürece dâhil olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımına göre dokuz kız ve üç erkek öğrenci araştırmada yer almıştır. Örneklem seçiminde esas alınan maksimum çeşitlilik ilkesine uygun olarak; öğrencilerin dördü düşük, dördü orta ve dördü yüksek sosyoekonomik düzeydeki çevrelerde eğitimlerini sürdürmektedir. Sınıf düzeylerine göre dağılım incelendiğinde ise bir öğrencinin 5. sınıf, yedi öğrencinin 6. sınıf, iki öğrencinin 7. sınıf ve iki öğrencinin de 8. sınıf seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların hem farklı sosyoekonomik arka planlardan gelmesi hem de farklı sınıf düzeylerini temsil etmesi, AUEÖ sürecinin öğrenci boyutundaki yansımalarının zengin bir perspektifle analiz edilmesine katkı sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanma Süreci

Veri toplama; nitelikli bilgilerin belirli araçlar yardımıyla elde edilmesini ve araştırmacının bu verileri anlamlandırarak sunmasını sağlayan kapsamlı bir süreçtir (Creswell, 2009; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, alanyazın taraması doğrultusunda hazırlanan ve esnek yapısı sayesinde derinlemesine inceleme yapmaya olanak tanıyan *yarı yapılandırılmış görüşme tekniği* kullanılmıştır (Karasar, 2005). Araştırma soruları; nitel araştırma yöntemleri ve uzaktan eğitim alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak

amacıyla; Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (No: 35905) ve MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan gerekli resmi izinler alınmıştır (Ek-1). İdareci, öğretmen ve öğrenci grupları için ayrı ayrı hazırlanan görüşme protokolleri (Bkz. Ek-2, Ek-3, Ek-4), katılımcıların deneyimlerini özgürce ifade edebilecekleri şekilde tasarlanmıştır.

Veri Analizi ve İnandırıcılık

Nitel araştırmalar, elde edilen ham verilerin araştırmacı tarafından çözümlenerek anlamlı bir yapıya kavuşturulması sürecidir (Merriam, 2013; Miles & Huberman, 2015; Patton, 2014). Bu araştırmada, verilerin çözümlenmesinde *tümevarımsal içerik analizi* tekniği kullanılmıştır. Analiz süreci "sistem yaklaşımı" çerçevesinde yapılandırılmış; bulgular yönetim süreci, destek hizmetleri, teknolojik altyapı, öğretim süreci, öğrenme malzemeleri, ölçme-değerlendirme ve Ar-Ge süreci temaları altında toplanmıştır. Kamu kaynaklı ve ücretsiz olan EBA platformunun yapısı gereği, mali süreçler ve akreditasyon gibi bileşenlere dair verilere rastlanmamıştır.

Analizin inandırıcılığını artırmak amacıyla *uzman incelemesi* yöntemine başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan ilk kodlamaların ardından, nitel araştırma ve uzaktan eğitim alanında uzman bir akademisyenle veriler tekrar incelenmiş; görüş ayrılığı yaşanan kod ve temalar üzerinde uzlaşa sağlanarak son yapı oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmacının sahadaki rolü ve kurduğu olumlu ilişkilerin, verilerin derinliğini ve doğruluğunu desteklediği kabul edilmektedir.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının konumu, verilerin toplanması ve yorumlanması aşamasında kritik bir öneme sahiptir. Bu araştırmanın yürütücüsü, MEB bünyesinde 10 yıllık deneyime sahip bir sosyal bilgiler öğretmeni ve aynı zamanda uzaktan eğitim alanında lisansüstü düzeyde akademik çalışmalar yürüten bir araştırmacıdır. Pandemi öncesinde MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) bünyesindeki EBA birimini ziyaret ederek sistemin işleyişi hakkında teknik ve idari bilgi edinmiş olması, araştırmacıya süreci çok boyutlu analiz etme yetkinliği kazandırmıştır.

Araştırmacı, analiz aşamasında tarafsızlığını koruyarak verilere doğrudan müdahale etmekten kaçınmış; ancak sahip olduğu ön bilgi ve deneyimleri sonuç, tartışma ve öneriler kısmında bulguları anlamlandırmak için kullanmıştır. Hem bir uygulamacı (öğretmen) hem de bir araştırmacı (uzaktan eğitimci adayı) kimliğiyle süreçte yer almasının, çalışmanın sonuçlarına bütüncül bir perspektif kazandırdığı düşünülmektedir.

Etik Konular

Veriler, MEB'in izni doğrultusunda okulların yüz yüze eğitime geçtiği Haziran 2021 döneminde toplanmıştır. Etik ilkeler gereğince, yetişkin katılımcılardan "Gönüllü Katılım Kabul Formu", çocuk yaştaki öğrencilerden ise "Veli Onam Formu" alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların tercihine göre yüz yüze ses kaydı alınarak veya yazılı formların doldurulması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Yazılı form kullanımı bazı durumlarda derinlemesine sorgulamayı kısıtlasa da, katılımcıların düşüncelerini bağımsız ve baskı altında kalmadan ifade etmelerine imkân tanıdığı için tercih edilmiştir.

Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yönleri

Çalışmanın yönteminden kaynaklanan güçlü yönleri sahadan verileri ilk ağızdan toplayabilmek ve yerinde görebilmek diğer taraftan ise olayların nasıl gerçekleştiğinin anlaşılabilmesine olanak tanınmasıdır. Diğer taraftan araştırmanın yöntemden kaynaklı sınırlı yönleri ise katılımcı sayısının çeşitliliğinin pandemi koşullarının etkisi ile yüz yüze temasın sınırlı olmasından dolayı verilerin çeşitlendirilememesidir denilebilir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada elde edilen veriler ışığında sistem yaklaşımı ve araştırma problemi bağlamında yönetim süreci, destek hizmetleri, teknolojik alt yapı, öğretim süreci ve öğrenme malzemeleri, ölçme ve değerlendirme ve Ar-ge başlıkları altında ele alınmıştır.

İdareci Görüşleri

Bu başlık altında idarecilerin görüşleri *deneyim ve algıları ile ihtiyaçlara yönelik öneriler* olmak üzere iki başlık altında irdelenmiştir.

İdarecilerin AUEÖ sürecinde deneyimlerine ve algılarına bakıldığında; kriz yönetimi, altyapı yetersizlikleri, etik kaygılar ve toplumsal eşitsizlikler ekseninde derinleşmektedir. İdareciler, sürecin organizasyon yükünü üstlenen grup olarak, sistemin hem bürokratik hem de uygulama sahasındaki aksaklıklarını doğrudan deneyimlemişlerdir.

Yönetim süreci boyutunda idareciler, merkezi otoritelerce alınan kararların *planlama aşamasındaki yetersizlikleri* ve uygulama takvimindeki belirsizlikleri en temel sorun olarak raporlamışlardır. Özellikle okulların ani bir kararla açılıp kapanması, ders programlarının sürekli güncellenmesi gerekliliği ve bu kararların çoğunlukla "son dakika" açıklanması (İ-1), idarecileri ciddi bir operasyonel yükü karşı karşıya bırakmıştır. Sistemin başlangıçta EBA dışı platformlara izin vermeyen *esnek olmayan yapısı*, pedagojik etkileşimi sınırlamış; ancak

zamanla bu katı kuralların esnetilmesiyle Zoom gibi alternatif video konferans platformlarının kullanımı yaygınlaşmıştır. İdareciler, bu süreçte yönetim ve organizasyonu kolaylaştırmak adına kendi yerel çözümlerini üretmiş, sosyoekonomik düzeyi iyi olan okullar okul-aile birliği desteğiyle kendi Öğrenme Yönetim Sistemlerini (ÖYS) kurarak karmaşayı minimize etmiştir (İ-3). Ayrıca, okul binalarının kapalı kalması enerji ve su giderleri açısından bir *ekonomiklik* sağlasa da, bu durum idari sorumluluğun dijital dünyaya kaymasına neden olmuştur.

Destek hizmetleri ve psiko-sosyal etkiler bağlamında idareciler, öğrencilerin sisteme karşı duyduğu *isteksizlik ve motivasyon kaybına* dikkat çekmişlerdir. Maddi imkânı olan öğrencilerin dahi "keyfi olarak" derslere katılmaması (İ-1), sistemin öğrenciyi elde tutma konusundaki zayıflığını göstermektedir. Üst yönetimden gelen açıklamaların yetersiz kalması, idarecilerin kendi aralarında toplantılar yaparak "ortak bir yol bulmaya" çalışmasına (İ-1) ve yönetsel desteğin sahadaki boşluğunu kendi çabalarıyla doldurmalarına yol açmıştır. Eğitimsel açıdan en çarpıcı bulgu ise, öğrencilerin *davranışsal kazanımlarında yaşanan geriye dönüş* ve değerlerden uzaklaşma eğilimidir (İ-1). Okul ortamının sağladığı ahlaki ve disiplinler çerçevesinin ev ortamında aynı düzeyde kurulamaması, yalnızca akademik başarı açısından değil, öğrencilerin pedagojik ve sosyal-duygusal gelişimleri açısından da bir kayba işaret etmektedir.

Teknolojik altyapı bulguları, sürecin en can yakıcı sorunu olan *sayısal uçurumu* ve fırsat eşitsizliğini tüm çıplaklığıyla belgelemektedir. EBA altyapısının başlangıçta ders yükünü kaldıramaması ve sunucu yetersizliği (İ-2) sistemsel bir engel olarak kaydedilirken; asıl dramatik fark kır ve kent yerleşimi arasında gözlenmiştir. Kırsal bölgelerde derse katılımın %20'lerin altında kalması, telefonun dahi çekmediği köylerin varlığı ve çok çocuklu ailelerdeki donanım çakışmaları (İ-1, İ-2), eğitimi adeta bir lüks haline getirmiştir. Her ne kadar tablet dağıtım kampanyaları düzenlenmiş olsa da GSM operatörlerinin sunduğu ücretsiz internet paketlerinin sadece EBA içeriklerini destekleyip canlı dersleri (etkileşimi) desteklememesi, kırsaldaki öğrencinin sisteme tam entegrasyonunu engellemiştir.

Öğretim süreci ve Ar-Ge faaliyetleri perspektifinden bakıldığında; idareciler, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığının bu süreçte bir "zaruret" olarak geliştiğini ve teknolojiye direnç gösteren paydaşların dahi zamanla sistemin parçası olduğunu ifade etmişlerdir. *Öğretmenin teknolojiyi kullanma becerisi ile derse katılım oranı arasında doğrudan bir korelasyon* olduğu gözlemlenmiş; derslerini videolar ve interaktif programlarla zenginleştiren öğretmenlerin daha fazla öğrenciye ulaştığı (İ-2) saptanmıştır. Ayrıca, BİLSEM gibi kurumların sağlık çalışanları için 3D yazıcılarla siperlik ve maske üretmesi (İ-5), eğitim

kurumlarının kriz anlarında toplumsal birer üretim merkezine dönüşebileceğini kanıtlamıştır. Bu süreç, sosyal medyanın sanal sergiler ve dijital etkinlikler için aktif kullanılmasıyla eğitimin okul duvarlarının dışına taşınmasına imkân tanımış; tüm sınırlılıklara rağmen paydaşların yaratıcılık ve iş birliği becerilerine katkı sağlamıştır.

İdarecilerin yönetim sürecinde karşılaştıkları planlama yetersizlikleri ve uygulama takvimindeki belirsizlikler, alanyazında AUEÖ'nün "acil" doğasından kaynaklanan evrensel bir sorun olarak tanımlanmaktadır. İ-1 kodlu katılımcının "son dakika" açıklanan kararlara yönelik eleştirisi, Sezgin (2021) tarafından vurgulanan kriz anlarındaki yönetsel kaos bulgusuyla paralellik göstermektedir. Sistemin başlangıçta esnek olmayan yapısı ve teknolojik yetersizlikler, Moore ve Kearsley (2011) tarafından sistem yaklaşımı bağlamında belirtilen; herhangi bir alt bileşendeki aksaklığın tüm organizasyonu etkileyeceği görüşünü doğrulamaktadır. İdarecilerin vurguladığı motivasyon kaybı ve düşük katılım oranları, Bozkurt (2020b) ve Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından saptanan "yalnızlık hissi ve sınırlı etkileşim" bulgularıyla örtüşmektedir. Özellikle kırsal bölgelerde derinleşen ve bir "lüks" haline gelen eğitim erişimi, Kavuk ve Demirtaş (2021) ile MEB (2022) raporlarında ifade edilen "dijital uçurumun" sahadaki somut bir yansımasıdır. Öte yandan, idarecilerin öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığındaki artışı bir "zaruret" olarak nitelemesi, Alper (2020) ve Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından belirtilen olumlu kazanımlarla uyumludur.

Okul İdarecilerinin acil uzaktan erişimli öğretim (AUEÖ) sürecinde tespit ettikleri ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçlara yönelik sundukları çözüm önerileri; kriz yönetiminde süreklilik, teknolojik adalet ve kurumsal dijitalleşme vizyonu etrafında şekillenmektedir. İdareciler, süreci hem bütçe yönetimi hem de akademik koordinasyon penceresinden değerlendirerek sistemin geleceğine dair stratejik bir perspektif sunmuşlardır.

Yönetim süreci boyutunda idareciler, eğitimin sürdürülebilirliği için okulların sağlık önlemleri alınarak *sürekli açık tutulması* gerektiğini en öncelikli ihtiyaç olarak tanımlamışlardır. Özellikle özel okul idarecileri (İ-4) ve az öğrencili kurum temsilcileri (İ-5), ticari alanların açık olduğu bir dönemde okulların kapalı kalmasının yarattığı çelişkiye dikkat çekerek; sanatsal ve bilimsel odaklı merkezlerin yüz yüze eğitime devam edebileceğini savunmuşlardır. İdari karmaşayı önlemek adına, kararların "son dakika" yerine belirli bir takvim dâhilinde ve *cuma gününden ilan edildiği planlı bir yönetim modeline* geçilmesi önerilmektedir (İ-1). Ayrıca, yerel ihtiyaçların farklılığına dayanarak *bölgesel kararların* ön plana çıkarılması gerektiğini savunan görüşlerin (İ-3) yanı sıra, sistem bütünlüğü için *merkezi ve net kararların* gerekliliğini vurgulayan (İ-2) yaklaşımlar da mevcuttur. Eğitimin öğrenci

veya veli inisiyatifine bırakılmayacak kadar kritik bir kamu hizmeti olduğu hatırlatılarak, AUEÖ sürecinin *zorunlu ve çerçeve bir program* dâhilinde yürütülmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Destek hizmetleri ve teknolojik altyapı kategorisinde, idareciler sadece donanımsal değil, yetkinlik bazlı bir dönüşümü de zorunlu görmektedir. Tüm paydaşlara yönelik *dijital içerik üretme ve platform adaptasyonu üzerine hizmet içi eğitimlerin* verilmesi, sürecin etkililiğini artıracak temel bir destek hizmeti olarak önerilmiştir (İ-4, İ-5). Altyapı konusunda ise idareciler, özellikle köy okullarına yönelik *pozitif ayrımcılık* yapılması gerektiğini savunmaktadır. Ekonomik ömrünü tamamlamış bilgisayar laboratuvarlarının yenilenmesi ve kırsal bölgelerdeki internet altyapı yetersizliğinin devlet eliyle giderilmesi (İ-1, İ-2), fırsat eşitliğinin sağlanması için elzem görülmektedir. Bu öneriler, idarecilerin teknik altyapıyı "mazeretlerin ötesinde" bir gereklilik olarak konumlandığını göstermektedir.

Öğretim süreci ve ekonomiklik perspektifinden bakıldığında; idareciler, uzaktan eğitimin yarattığı disiplin boşluğunu doldurmak için *aktif veli denetiminin* ve rehberliğinin şart olduğunu vurgulamışlardır (İ-3). Karmaşayı önlemek ve akademik takibi profesyonel bir zemine oturtmak amacıyla, her okulun kendi *Öğrenme Yönetim Sistemine (ÖYS)* sahip olması veya bu tür yapıların yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ayrıca, uzaktan eğitimin sunduğu *ekonomiklik* avantajından yararlanılarak, okul dışı saatlerde yapılan kursların veya etkinliklerin dijital ortama taşınması; enerji, ulaşım ve su gibi maliyet kalemlerinde tasarruf sağlanması açısından stratejik bir fırsat olarak değerlendirilmiştir (İ-4). İdarecilerin bu önerileri, AUEÖ'nün sadece bir kriz çözümü değil, aynı zamanda eğitim yönetiminde verimliliği artıracak kalıcı bir bileşen olma potansiyelini ortaya koymaktadır.

İdarecilerin AUEÖ sürecinin geleceğine dair sundukları öneriler, sistemin sadece teknik bir araç değil, stratejik bir yönetim modeli olarak kurgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. İdareciler tarafından dile getirilen "okulların sürekli açık tutulması" ve "çerçeve program ihtiyacı", Hodges vd. (2020) ile Bozkurt vd. (2020) tarafından vurgulanan; AUEÖ'nün geçici bir kriz çözümü olmaktan çıkarılıp kurumsal bir yapıya kavuşturulması gerekliliğiyle desteklenmektedir. İ-3 kodlu katılımcının vurguladığı bölgesel karar alma ihtiyacı, World Bank (2011) eğitim stratejisindeki yerinden yönetim ve okul bazlı hesap verebilirlik ilkeleriyle uyumaktadır. Teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve köy okullarına yönelik "pozitif ayrımcılık" talepleri, Reich vd. (2020) ile Sezgin (2021) tarafından dile getirilen sayısal uçurumu minimize etme stratejileriyle paralellik arz etmektedir. Ayrıca, ÖYS kullanımının yaygınlaştırılması ve uzaktan eğitimin ekonomiklik avantajından yararlanılması önerileri,

Freeman (2004) tarafından belirtilen kurumsal iş planı ve stratejik yapı dâhilindeki modern uzaktan eğitim disiplini ile tam bir uyum içerisinde.

Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlerin görüşleri deneyim ve algıları ile ihtiyaçlara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında irdelenmiştir.

Öğretmenlerin AUEÖ sürecinde deneyimlerine ve algılarına bakıldığında yönetim, destek hizmetleri, teknolojik altyapı, öğretim süreci, materyal ve ölçme-değerlendirme kategorilerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenler, sürecin en büyük engelini *planlamadaki yetersizlikler* olarak tanımlamışlardır. Öğretmen-4, okulların ani açılıp kapanmasının yarattığı belirsizliğe dikkat çekerken; Öğretmen-2, ders saatlerinin kısıtlı ve katı olmasının sistemin *esnek olmayan yapısını* ortaya koyduğunu vurgulamıştır. Bu durum, kriz anlarında yönetsel mekanizmaların sahadaki hıza uyum sağlamakta zorlandığını göstermektedir.

Destek hizmetleri kategorisinde en dikkat çekici bulgu, *sosyal desteğin yetersizliği* nedeniyle yaşanan motivasyon kaybıdır. Öğretmen-5, 30 kişilik sınıfını kastederek "Bir öğrenci derse gelince bayram ediyoruz" şeklindeki ifadesi ile *düşük katılım* sorununu vurgulamıştır. Diğer verileri incelediğimizde; Öğretmenler, sürecin en büyük engelini *planlamadaki yetersizlikler* olarak tanımlamışlardır. Öğretmen-4, okulların ani açılıp kapanmasının yarattığı belirsizliğe dikkat çekerken; Öğretmen-2, ders saatlerinin kısıtlı ve katı olmasının *sistemin esnek olmayan yapısını* ortaya koyduğunu vurgulamıştır. Bu durum, kriz anlarında yönetsel mekanizmaların sahadaki hıza uyum sağlamakta zorlandığını göstermektedir. Destek hizmetleri bağlamında ise *ailelerin süreçteki isteksizliği ve tükenmişliği* (Öğretmen-13), eğitsel başarının önündeki en büyük engellerden biri olarak raporlanmıştır. Bu eğitsel sorunlara paralel olarak öğrencilerin kaygı düzeylerinin artması ve davranışlarda gözlemlenen "geriye dönüş" eğilimleri (Öğretmen-13), AUEÖ sürecinin sadece akademik değil, aynı zamanda pedagojik ve psikolojik bir krizi beraberinde getirdiğini teyit etmektedir. Öğretmenlerin teknik sorunlarla karşılaştıklarında merkezi bir çözüm bulamamaları ve kendi imkanlarıyla çözüm geliştirmek zorunda kalmaları (Öğretmen-1), sistemde kurumsal bir *teknik destek mekanizmasının yoksunluğuna* işaret etmektedir.

Teknolojik altyapı boyutunda, *EBA'nın eğitime erişim sunması* ve *Web 2.0 araçlarına imkân tanınması* (Öğretmen-1) olumlu birer gelişme olarak kaydedilse de; yetersiz sunucu kapasitesi nedeniyle yaşanan *bağlantı kopmaları* (Öğretmen-8) sürecin kronik bir sorunu haline gelmiştir. Köy okullarında öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslere katılamaması

(Öğretmen-1), alanyazındaki kır-kent arasındaki *sayısal uçurum* iddiasını ampirik verilerle destekler niteliktedir. Bu teknolojik yetersizliklerin yanı sıra, donanım ihtiyacını karşılamak zorunda kalan öğretmenlerin yaşadığı maddi zorluklar (Öğretmen-7), sistemin operasyonel maliyetinin paydaşlar tarafından üstlenildiğini göstermektedir. Öğretim süreci ve ortamı açısından bakıldığında, öğretmenlerin *EBA TV yayınlarını düşük etkileşimli* bulması ve sürecin "en zayıf halkası" olarak nitelendirmesi (Öğretmen-2) dikkat çekicidir. Buna karşın, çevrimiçi canlı dersler eş zamanlı iletişim sunduğu için daha verimli bulunmuş; sürecin öğrencilerin *öğrenen özerkliği*ni (Öğretmen-1) ve *teknoloji okuryazarlığı*ni (Öğretmen-7, Öğretmen-12) geliştirdiği gözlemlenmiştir. Ancak öğretmenlerin büyük bir kısmının geleneksel yüz yüze eğitim stratejilerini dijital ortama doğrudan aktarması (Öğretmen-6), üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmesini engellemiş (Öğretmen-8) ve pedagojik dönüşümün tam anlamıyla sağlanamadığını ortaya koymuştur.

Öğrenme malzemeleri açısından sistemin sunduğu video ve testlerin yanı sıra sanal laboratuvar gibi materyallerden yararlanılmış olsa da özellikle Türkçe ve Beden Eğitimi gibi branşlarda ciddi *içerik eksiklikleri* yaşandığı (Öğretmen-2, Öğretmen-5) tespit edilmiştir. Son olarak, ölçme ve değerlendirme boyutunda EBA'nın sunduğu *raporlanabilirlik* ve *ödev takibi* özellikleri (Öğretmen-1) yönetsel bir kolaylık sağlasa da; sınavların geçerliliği ve öğrenci başarısını objektif olarak ölçme kapasitesindeki zayıflık (Öğretmen-2), sistemin değerlendirme ayağındaki temel sınırlılığını oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin yorumları bağlamında bakıldığında AUEÖ süreci için kullanılan her şeyin eğitimi sürdürebilme işlevini yerine getirirken niteliksel anlamda ise her öğrenciye eşit ulaşılamaması açılarından fırsat eşitsizliği yarattığı düşünülebilir. Öğretmenlerin eksik kalan noktalarda kendi içeriklerini üretip süreçte etkin olmaları sistemi ayakta tutmak adına bireysel özverili çalışmalarının olduğunun da kanıtıdır.

Öğretmenlerin yönetim sürecinde vurguladıkları planlama yetersizlikleri ve esnek olmayan yapı, alanyazında kriz dönemlerinin karakteristik bir özelliği olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen-4 ve Öğretmen-2'nin dile getirdiği belirsizlik ve ders saati kısıtlamaları, Sezgin (2021) tarafından ifade edilen AUEÖ'nün yapısal kısıtlılıkları ve organizasyonel zorluklarıyla örtüşmektedir. Destek hizmetleri bağlamında saptanan motivasyon kaybı ve düşük katılım oranları, Bozkurt (2020b) ile Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından vurgulanan paydaşların yaşadığı "iletişim kopukluğu ve etkileşim yetersizliği" bulgularını ampirik olarak desteklemektedir. Özellikle Öğretmen-13 tarafından belirtilen öğrencilerin davranışlarında gözlemlenen "geriye dönüş" eğilimleri, Keleş vd. (2020) ile

Bozkurt ve Sharma'nın (2020) dikkat çektiği psiko-sosyal destek ihtiyacının hayati önemini kanıtlamaktadır. Teknolojik boyutta ise Öğretmen-1'in köy okullarındaki erişim sorunlarına yaptığı vurgu, alanyazındaki "sayısal uçurum" ve "fırsat eşitsizliği" temalarıyla (Kavuk ve Demirtaş, 2021; Reich vd., 2020) tam bir uyum içerisinde. Öğretmenlerin yüz yüze eğitim stratejilerini doğrudan dijital ortama aktarması (Öğretmen-6), alanyazında tartışılan "pedagojik dijital dönüşümün" henüz tam anlamıyla gerçekleşmediğine ve AUEÖ'nün geleneksel yöntemlerin bir uzantısı olarak kaldığına (Sezgin, 2021) işaret etmektedir.

Öğretmenlerin (AUEÖ) sürecindeki deneyimlerinden hareketle sundukları ihtiyaç ve çözüm önerileri; yönetsel kararlar, teknik altyapı güçlendirmesi ve psiko-sosyal destek mekanizmaları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yönetim süreci bağlamında öğretmenler, sistemin kriz anlarında daha hazırlıklı ve kapsayıcı bir yapıya bürünmesi gerektiğini savunmaktadır. Özellikle *ücretli öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin EBA üzerinden erişime açılmaması* önemli bir eksiklik olarak görülmüş ve tüm personel grubuna mesleki destek sağlanması önerilmiştir (Öğretmen-1). Sürecin en kritik yönetsel sorunu olan derslere katılım konusunda ise öğretmenler, *etkileşimi artırmak adına kamera kullanımının ve derse katılımın merkezi bir kararla zorunlu tutulmasını* talep etmektedir. Öğretmen-1, devletin katılımı karne notuna etki edecek şekilde yasallaştırmasının motivasyonu artırabileceğini, ancak bu tür yaptırımların anlam kazanması için öncelikle *dezavantajlı bölgelerdeki çocuklara internet ve cihaz desteğinin* devlet eliyle sunulması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, mevcut ders sürelerinin yetersizliği (Öğretmen-9) ve uzaktan öğretimin gelecekteki "yeni normalde" yüz yüze eğitime dâhil edilmesi gerekliliği yönetsel bir reform önerisi olarak öne çıkmaktadır.

Destek hizmetleri ve rehberlik faaliyetleri, öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı alanlardan biridir. *Uzman desteği ile yapılandırılmış psiko-sosyal destek programlarının* oluşturulması (Öğretmen-13), sadece akademik bilgi aktarımının yeterli olmadığını, öğrencilerin ruh sağlığının da korunması gerektiğini göstermektedir. Bu kapsamda, paydaşlara yönelik sadece duyuru yapmak yerine, *veli-öğrenci-öğretmen rollerini tanımlayan yönlendirici kılavuzların* hazırlanması önerilmiştir. Aile içi iletişimi güçlendirecek etkinliklerin ve oyunların okul bazlı desteklenmesi (Öğretmen-13), eğitimin ev ortamına taşındığı bu süreçte veli-öğrenci etkileşiminin başarının anahtarı olduğunu teyit etmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin sadece ekran başında ders dinleyen bireyler olarak görülmemesini, onların "anlaşıldıklarını hissetmeye ve dinlenmeye" ihtiyaç duyduklarını belirterek sosyal desteğin önemine dikkat çekmişlerdir.

Teknolojik altyapı ve materyal geliştirme boyutunda, sistemin omurgasını oluşturan *EBA altyapısının sunucu kapasitesi ve performans yönünden güçlendirilmesi* (Öğretmen-8) temel bir gereklilik olarak sunulmuştur. Erişim sorunlarının çözümü için öğrencilere ve öğretmenlere donanım satın alımlarında *özel indirimler veya maddi destekler* sağlanması (Öğretmen-1) önerilmektedir. Öğretim süreci içerisinde öğrencilerin dikkatini canlı tutabilmek adına *oyunlaştırma ve yarışma odaklı içeriklere* daha fazla yer verilmesi gerektiği savunulurken (Öğretmen-10), mevcut dijital içeriklerin profesyonel firmalardan destek alınarak zenginleştirilmesi ve *öğrenci ihtiyaçlarına uygun şekilde sadeleştirilmesi* (Öğretmen-8) talep edilmektedir. Ayrıca, uzaktan eğitimin sadece bir kriz çözümü değil, yabancı dil eğitiminde *doğal konuşmacılarla (native speakers) pratik yapma imkânı sunan* stratejik bir araç olarak kullanılabileceği önerisi (Öğretmen-2), sistemin gelecekteki potansiyel kullanım alanlarına dair vizyoner bir bakış açısı sunmaktadır.

Öğretmenlerin çözüm önerileri, sistemin teknik bir altyapıdan ziyade bütüncül bir destek mekanizmasına evrilmesi gerektiğini göstermektedir. Ücretli öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim talebi ve tüm personele mesleki destek sağlanması önerisi, Sezgin (2021) tarafından belirtilen öğretmenlerin yeni durumlar karşısında yaşadığı sorunların eğitimle aşılması gerektiği görüşüyle paralellik göstermektedir. Kamera kullanımının zorunlu tutulması ve katılımın karne notuna etki etmesi önerileri, alanyazında AUEÖ'nün kurumsal bir yapıya ve denetlenebilir bir çerçeve programına duyduğu ihtiyacı (Bozkurt vd., 2020; Hodges vd., 2020) desteklemektedir. Uzman desteğiyle yapılandırılmış psiko-sosyal program önerileri, MEB (2022) raporunda belirtilen gelişmiş ülkelerdeki "akademik başarıdan önce iyi oluş" stratejisiyle uyusmaktadır. Ayrıca, EBA sunucu kapasitesinin artırılması ve donanım satın alımlarında maddi destek sağlanması önerileri, dijital uçurumu azaltmaya yönelik küresel örneklerle (MEB, 2022; Reich vd., 2020) benzerlik taşımaktadır. Öğretmen-2'nin yabancı dil eğitiminde "doğal konuşmacılarla pratik" önerisi ise, uzaktan eğitimin yaşam boyu öğrenme ve küresel etkileşim potansiyeline dair Bozkurt (2020a) tarafından ifade edilen "yeni eğitim paradigması" ile vizyoner bir uyum içerisinde.

Öğrenci Görüşleri

Bu başlık altında öğrencilerin görüşleri deneyim ve algıları ile ihtiyaçlara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında irdelenmiştir.

Öğrencilerin AUEÖ sürecinde deneyimlerine ve algılarına bakıldığında, Öğrencilerin acil uzaktan erişimli öğretim (AUEÖ) sürecine dair deneyim ve algıları; yönetimsel

aksaklıklar, psiko-sosyal ihtiyaçlar, teknolojik imkânlar ve öğretimsel etkililik ekseninde şekillenmektedir. Elde edilen bulgular, sistemin en önemli çıktısı olan öğrencilerin süreci ağırlıklı olarak *yalnızlık, teknik yetersizlik ve karmaşa* hissiyle deneyimlediklerini ortaya koymaktadır.

Yönetim süreci boyutunda öğrenciler, sistemin en büyük zayıflığını *planlamadaki yetersizlikler* olarak tanımlamışlardır. EBA TV ile çevrimiçi canlı derslerin çakışması ve ders programlarının sıklıkla değişmesi (Ö-3), öğrencilerin öğrenme rutinlerini bozmuş ve sürece uyum sağlamalarını zorlaştırmıştır. Ayrıca, okulların ani açılıp kapanmasının yarattığı belirsizlik (Ö-1) ve sistemde denetleyici bir mekanizmanın bulunmaması (Ö-12), öğrencilerin akademik disiplinden uzaklaşmalarına ve bir tür "serbestlik" algısına kapılmalarına neden olmuştur. Bu durum, kriz yönetiminde yapısal kararlılığın ve eşgüdümün öğrenci motivasyonu üzerindeki kritik rolünü göstermektedir.

Destek hizmetleri ve fizyolojik etkiler bağlamında, öğrencilerin deneyimleri ciddi bir *sosyal destek yoksunluğu* içermektedir. Katılımcıların kendilerini "hiçmiş gibi" veya "yokmuş gibi" hissettiklerini belirtmeleri (Ö-3, Ö-5), sistemin öğrencide bir aidiyet duygusu yaratamadığını ve düşük katılımın sadece teknik değil, aynı zamanda duygusal bir kopuştan kaynaklandığını doğrulamaktadır. Fizyolojik açıdan ise sürekli ekran karşısında olmanın getirdiği *göz ve baş ağrısı ile genel yorgunluk hali* (Ö-1), AUEÖ' nün öğrenciler üzerinde yarattığı biyolojik yükü ortaya koymaktadır. Bu durum, dijital öğrenme süreçlerinde sağlık ve ergonomi desteğinin ihmal edilemez bir bileşen olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Teknolojik altyapı boyutunda, AUEÖ' nün eğitime her şeye rağmen erişim sunması (Ö-1, Ö-2) olumlu bir çıktı olarak görülse de, bu imkânın sunumundaki eşitsizlikler merkezi bir sorun olarak belirmiştir. Özellikle kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin internet çekmediği için "tepelere çıkmak" zorunda kalması (Ö-1) veya maddi imkânsızlıklar nedeniyle sisteme hiç dâhil olamaması (Ö-2), Alanyazındaki *fırsat ve imkân eşitsizliğini* tüm çıplaklığıyla göz önüne sermektedir. Bu *sayısal uçurum*, öğrencilerin geleceğe dair kaygılarını artırmakta ve "imkânı olan öğrencilerden geri kaldık" (Ö-8) düşüncesiyle toplumsal bir adaletsizlik hissi yaratmaktadır.

Öğretim süreci ve malzemeleri açısından, etkileşim düzeyindeki farklılıklar belirginleşmiştir. Öğrenciler, EBA TV yayınlarını *tek yönlü, hızlı ve bireysel hıza uygun olmayan* yapısı nedeniyle "sıkıcı" ve yetersiz bulurken (Ö-1, Ö-4); öğretmenle doğrudan temas kurabildikleri çevrimiçi canlı dersleri (Zoom vb.) çok daha yararlı ve anlayamadıklarını sorabildikleri bir ortam olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenme ortamının sunduğu *mekânsal*

esneklik, rahatlık ve bulaş riskine karşı güvenli olma hali (Ö-3, Ö-10), sürecin nadir görülen avantajları arasında yer almıştır. Ancak, ölçme ve değerlendirme aşamasında *anında geri bildirim alamama* (Ö-10) ve LGS gibi merkezi sınavlar üzerindeki olumsuz etkiler (Ö-5), öğrencilerin sistemden duyduğu genel memnuniyetsizliği pekiştirmiştir.

Araştırmada öğrencilerin vurguladığı planlama yetersizlikleri ve ders programlarındaki çakışmalar, sistemin yönetsel ayağındaki aksaklıkların doğrudan bir yansıması olarak görülmektedir. Öğrencilerin yaşadığı bu karmaşa hali ve akademik disiplinden uzaklaşma eğilimi, Bozkurt ve Sharma'nın (2020) belirttiği AUEÖ'nün sistematik yapıdan yoksun "acil" doğasıyla örtüşmektedir. Destek hizmetleri bağlamında ortaya çıkan "yalnızlık" ve "aidiyet kaybı" hissi (Ö-3, Ö-5), Alanyazında Bozkurt (2020b) tarafından metaforik analizlerle ortaya konulan "sosyal izolasyon" bulgusunu desteklemektedir. Fizyolojik açıdan dile getirilen ekran yorgunluğu ve sağlık sorunları (Ö-1), dijital öğrenmenin sadece teknik değil, ergonomik ve biyolojik boyutlarının da yönetilmesi gerektiğini (Bozkurt vd., 2021) teyit etmektedir. Teknolojik altyapı boyutunda, kırsal kesimdeki öğrencilerin erişim için "tepelere çıkmak" zorunda kalması, Kavuk ve Demirtaş (2021) ile Sezgin (2021) tarafından dile getirilen "sayısal uçurum" gerçeğini çarpıcı bir şekilde belgelemektedir. Öğrencilerin EBA TV yayınlarını tek yönlü ve sıkıcı bulurken, eşzamanlı canlı dersleri daha etkili bulmaları; etkileşimin öğrenme sürecindeki merkezi rolüne işaret eden Simonson vd. (2006) Eşitlik Kuramı ile açıklanabilir.

Öğrencilerin AUEÖ sürecinde yaşadıkları aksaklıklardan yola çıkarak ihtiyaç duydukları çözüm önerileri; sistemin hem teknik altyapısına hem de pedagojik ve idari işleyişine dair somut talepler içermektedir. Bu öneriler, öğrenci perspektifinden bakıldığında eğitimin sürdürülebilirliği için *erişilebilirlik ve zaman yönetimi* unsurlarının ne denli kritik olduğunu göstermektedir.

Yönetim süreci boyutunda öğrenciler, öncelikle sistemin daha öngörülebilir ve *planlı bir yapıya kavuşturulmasını* talep etmektedir. Özellikle ev içinde birden fazla öğrencinin bulunduğu durumlarda ders programlarının çakışması (Ö-5), süreci yönetilmesi güç bir hale getirmiştir. Buna ek olarak öğrenciler, ekran başında geçirilen sürenin yarattığı fiziksel ve zihinsel yorgunluğu hafifletmek adına *teneffüs sürelerinin uzatılmasını ve zaman yönetiminde esneklik sağlanmasını* önermektedir (Ö-12). Bu talepler, kriz dönemlerinde uygulanan programların öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları ve ev ortamının getirdiği sınırlılıklar gözetilerek revize edilmesi gerektiğini doğrulamaktadır.

Teknolojik altyapı bağlamında sunulan öneriler, sistemin en temel bileşeni olan "eşit erişim" hakkına odaklanmaktadır. Öğrenciler, canlı derslerde yaşanan ses ve bağlantı

sorunlarının giderilmesi için *EBA altyapısının teknik olarak güçlendirilmesini* (Ö-7, Ö-10) istemektedir. Ancak en radikal talepler, sayısal uçurumun en derin yaşandığı kırsal bölgelerden gelmektedir. Köylere internet altyapısının ulaştırılması (Ö-1) ve tüm öğrencilere *ücretsiz internet ile tablet desteği sunulması* (Ö-2, Ö-3), öğrencilerin sistemden eşit düzeyde faydalanabilmesi için devletin alması gereken temel önlemler olarak vurgulanmıştır. Bu öneriler, teknik altyapının sadece bir araç değil, eğitimin temel bir ön koşulu olduğunu bir kez daha kanıtlamaktadır.

Öğretim süreci ve öğrenme malzemeleri ekseninde öğrenciler, sürecin yarattığı akademik eksikliklerin farkında olarak *sınıf tekrarı yapılması* (Ö-5) gibi radikal öneriler getirmişlerdir. Özellikle 8. ve 12. sınıf gibi sınav kademelerindeki öğrencilerin, fırsat eşitsizliği nedeniyle "hak ettikleri okulları kazanamama" kaygısı bu talebin temelini oluşturmaktadır. Akademik desteği artırmak amacıyla *çevrimiçi derslerin kaydedilerek tekrar izlenmesine imkân tanınması* (Ö-7) ve öğrenme sürecinin yarışmalarla eğlenceli hale getirilmesi (Ö-3) önerilen diğer yöntemlerdir. Materyal boyutunda ise dijital içeriklerin *animasyon ve çizgi filmlerle zenginleştirilmesi* (Ö-11) istenirken, internet erişimi kısıtlı öğrenciler için *basılı kitap ve test materyallerinin dağıtılması* (Ö-5) eğitimin kapsayıcılığı açısından hayati bir öneri olarak sunulmuştur.

Öğrenciler tarafından sunulan çözüm önerileri, eğitimde "teknolojik adalet" ve "pedagojik esneklik" taleplerini ön plana çıkarmaktadır. Teneffüs sürelerinin uzatılması ve zaman esnekliği talebi (Ö-12), Alanyazında uzaktan eğitimin senkron yapısının öğrenci dikkat süresi ve ev ortamı dinamikleriyle uyumlu hale getirilmesi gerekliliğiyle (Can, 2020) paralellik göstermektedir. Ücretsiz internet ve cihaz desteği talepleri, MEB (2022) raporunda belirtilen gelişmiş ülkelerdeki teknolojik sübvansiyon uygulamalarıyla benzerlik taşıırken, kırsal alana altyapı ulaştırılması talebi Sezgin (2021) tarafından vurgulanmış olan "fırsat eşitliği" reform ihtiyacını desteklemektedir. Öğretim sürecine ilişkin olarak dile getirilen "sınıf tekrarı" ve "sınav başarısı kaygısı" (Ö-5), AUEÖ sürecinin yarattığı akademik kayıpların öğrenciler tarafından hissedilen ağırlığını yansıtmakta olup, bu durum Alanyazındaki "öğrenme kaybı" tartışmalarıyla (Di Pietro vd., 2020) uyumludur. Ayrıca derslerin kaydedilmesi ve basılı materyal desteği önerileri, hem asenkron erişimin avantajlarını savunan Freeman (2004) hem de dijital araçlara erişemeyenlerin dışlanmaması gerektiğini savunan UNESCO (2020a) raporlarıyla bütünleşmektedir.

Paydaş gruplarından (idareci, öğretmen ve öğrenci) elde edilen veriler *Sistem Yaklaşımı* ve *Yeniliklerin Yayılması Kuramı* çerçevesinde bütüncül olarak değerlendirildiğinde, AUEÖ

sürecinin dinamik, ancak bileşenler arası uyumda aksaklıklar yaşayan bir yapı sergilediği görülmektedir.

Yönetim süreci boyutunda, her üç paydaş grubu da *planlama yetersizlikleri ve belirsizlik* temalarında birleşmektedir. İdareciler kararların "son dakika" tebliğ edilmesinin yarattığı operasyonel yükten şikâyet ederken, bu durum öğretmenlerde "ders saati kısıtlılığı ve katılık", öğrencilerde ise "öğrenme rutinlerinin bozulması" olarak karşılık bulmuştur. İdarecilerin yerel çözümler üretme çabası (İ-3) ve öğretmenlerin kendi materyallerini geliştirerek sistemi ayakta tutma özverisi, merkezi yönetimdeki esneklik eksikliğinin saha aktörleri tarafından telafi edilmeye çalışıldığını göstermektedir. Bu durum, sistemin "yönetim" bileşenindeki aksaklıkların diğer tüm alt bileşenleri (öğretim süreci, motivasyon vb.) doğrudan etkilediğine dair Moore ve Kearsley (2011) tarafından vurgulanan görüşü doğrulamaktadır.

Destek hizmetleri ve psiko-sosyal etkiler bağlamında, paydaşlar arasında çarpıcı bir tutarlılık gözlenmektedir. Öğretmenlerin "sosyal desteğin yetersizliği" vurgusu, öğrencilerin "yalnızlık ve hiçlik" hissiyle (Ö-3, Ö-5) tam olarak örtüşmektedir. İdarecilerin gözlemlediği "davranışsal kazanımlarda geriye dönüş", öğretmenlerin dile getirdiği "pedagojik ve psikolojik kriz" tespitiyle birleşerek, AUEÖ' nün sadece akademik değil, gelişimsel bir risk alanı oluşturduğunu kanıtlamaktadır. Rogers'ın (1995) kuramı açısından bakıldığında, yeniliğin (uzaktan eğitim) kabulü sürecindeki en büyük engelin, teknolojiden ziyade bu "sosyal ve iletişimsel uzaklık" olduğu anlaşılmaktadır.

Teknolojik altyapı bileşeninde ise, tüm paydaşlar *sayısal uçurum* gerçeğini sürecin en derin yarası olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin "tepelere çıkma" hikâyeleri (Ö-1) ile idareci ve öğretmenlerin "kırsal kesimde katılımın %20'lerin altında kalması" yönündeki gözlemleri, sistemin "fırsat eşitliği" çıktısını sağlayamadığını göstermektedir. EBA altyapısının sunucu kapasitesi yetersizliği ortak bir şikâyet konusuyken; çözüm noktasında paydaşlar, teknolojik altyapının bir "mazeret" olmaktan çıkarılıp devlet eliyle sunulan temel bir hakka dönüştürülmesi (teknolojik adalet) önerisinde birleşmektedir.

Öğretim süreci ve materyaller boyutunda, *etkileşim* düzeyi belirleyici faktör olmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin EBA TV'yi "düşük etkileşimli ve sıkıcı" bulması, buna karşın canlı dersleri "soru sorabildikleri ve doğrudan temas kurabildikleri" için tercih etmesi, eğitimin niteliğinin teknolojik aktarımdan ziyade insan etkileşimine bağlı olduğunu teyit etmektedir. İdarecilerin saptadığı "öğretmenin teknoloji becerisi ile katılım arasındaki korelasyon", yeniliklerin yayılmasında bireysel yetkinliklerin (dijital okuryazarlık) ne kadar kritik olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, paydaşlar AUEÖ'yü bir "can simidi" olarak görmekte ancak

gelecekte bu yapının hibrit bir modele evrilmesi ve bir "dijital kütüphane" mantığından ziyade interaktif bir *Öğrenme Yönetim Sistemine (ÖYS)* dönüşmesi gerektiği konusunda ortak bir vizyon sergilemektedir.

Sonuçlar

Araştırma bulguları, COVID-19 sürecinde yürütülen AUEÖ faaliyetlerinin, Türkiye'nin teknolojik e-hazırlık altyapısı sayesinde operasyonel bir devamlılık sağlasa da, niteliksel açıdan yapısal sınırlılıklar barındırdığını göstermektedir. Sistem yaklaşımı çerçevesinde analiz edilen paydaş deneyimleri; merkezi planlamadaki yetersizliklerin ve esnek olmayan yönetsel kararların operasyonel süreçleri aksattığını ortaya koymuştur. Özellikle kırsal bölgelerde derinleşen *sayısal uçurumun* fırsat eşitsizliğini kronik bir soruna dönüştürdüğü saptanmış; bu bulgu alanyazındaki benzer çalışmalarla (Kavuk ve Demirtaş, 2021; Sezgin, 2021) paralellik göstermiştir. Teknik desteğin ötesinde, öğrencilerin deneyimlediği düşük aidiyet duygusu ve psiko-sosyal sorunlar, uzaktan eğitimin sadece içerik aktarımıyla sınırlı kalmaması gerektiğini, alanyazında da vurgulandığı üzere (Bozkurt ve Sharma, 2020) çok boyutlu destek mekanizmalarına duyulan ihtiyacı kanıtlamıştır. Okulların kapalı kalmasının sağladığı mali *ekonomiklik*, sosyal etkileşim ve üst düzey öğrenme hedeflerindeki gerileme ile kıyaslandığında, pedagojik maliyetin oldukça yüksek olduğu değerlendirilmektedir.

Çalışmanın bulguları, AUEÖ'nün kitleler tarafından yalnızca "geçici bir kriz çözümü" olarak algılanmasının, eğitimde yapısal dijital dönüşümün önündeki en büyük engellerden biri olduğunu göstermektedir. Pandemi döneminde oluşan toplumsal önyargıların, uzaktan eğitim disiplininin özgün yapısını gölgelememesi; aksine bu deneyimin, alanyazındaki yeni eğitim paradigması tartışmalarına (Bozkurt, 2020a) uygun şekilde hibrit modellere geçiş için stratejik bir basamak olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Mevcut platformların statik bir "dijital kütüphane" kimliğinden sıyrılarak, etkileşimi merkeze alan sistematik bir Öğrenme Yönetim Sistemine (ÖYS) dönüştürülmesi bir zorunluluktur. Sonuç olarak, teknolojinin pedagojiyle bütünleştiği ve fırsat eşitliğinin *teknolojik adaletle* desteklendiği kapsayıcı bir yapı inşa edilmedikçe, dijitalleşmenin sağladığı zaman ve mekân bağımsızlığının eğitimin niteliğini artırmada tek başına yeterli olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, eğitim sisteminin gelecekteki olası krizlere karşı dayanıklılığını artırmak adına *yönetsel düzeyde* stratejik adımlar atılmalıdır.

İlk olarak EBA altyapısı, Freeman (2004) tarafından vurgulanan sistematik yapıya uygun olarak statik bir içerik havuzundan etkileşimli bir ÖYS'ye dönüştürülmelidir. Kırsal bölgelerde derinleşen sayısal uçurumu minimize etmek amacıyla, alanyazında da vurgulanan (Sezgin, 2021; UNESCO, 2020a) "teknolojik adalet" temelli politikalar hayata geçirilerek dezavantajlı gruplara kesintisiz donanım ve internet desteği sağlanmalıdır. MEB ve YÖK eşgüdümünde, K-12 düzeyinde esnek bir "Ulusal Uzaktan Eğitim Çerçeve Programı" oluşturulması, sistemin kriz anlarındaki reflekslerini güçlendirecektir. Ayrıca öğretmenlerin içerik geliştirme yetkinliklerini artıracak profesyonel yazılımlara erişimi sağlanmalı; Bozkurt (2020b) tarafından dikkat çekilen sosyal izolasyonu engellemek adına dijital etkileşim alanları (sanal kantin vb.) sisteme entegre edilmelidir.

Uygulayıcılar düzeyinde, öğretmenlerin uzaktan eğitim disiplinine özgü pedagojik stratejileri benimsemeleri ve Moore ve Kearsley (2011) tarafından sistemin başarısı için kritik görülen iletişimsel uzaklığı azaltıcı roller üstlenmeleri önem arz etmektedir. *Velilerin* ise özellikle kriz dönemlerinde öğrenci üzerinde rehberlik edici bir rol üstlenerek okul-aile iş birliğini dijital ortama taşımaları önerilir. *Gelecek araştırmalar* için, AUEÖ sürecinin sanatsal ve sportif beceriler üzerindeki etkilerinin derinlemesine incelenmesi, nicel ve karma yöntemlerle daha geniş örneklemeler üzerinden genel eğilimlerin saptanması alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır. Özellikle özel gereksinimli bireylere yönelik kapsayıcı materyal tasarımları ve öğrencilerin psiko-sosyal durumlarını iyileştirmeye yönelik deneysel ve eylem araştırmaları, uzaktan eğitimin insani boyutunu güçlendirecek stratejik araştırma alanları olarak değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 45-67.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15 (4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Baran, A., ve Sadık, O. (2021). Covid-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 813-854. <https://doi.org/10.19171/uefad.882291>
- Bertalanffy, L. V. (1968). *General system theory*. New York: George Braziller.
- Bilgiç, H. G., Duman, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim Konferansı*, Malatya.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Pearson Inc.
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2020b). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 1-23.
- Bozkurt, A. ve Sharma, R. C. (2020). CoronaVirus salgını nedeniyle küresel kriz anında acil uzaktan öğretim. *Asya Uzaktan Eğitim Dergisi*, 15 (1), 1-6.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman-Kaban, A., Taşçı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... ve Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Canpolat, U. ve Narin, Z. (2020). Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 79-91.

- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* (AUAd), 7(1), 74-109
- Canpolat, U. (2022). *COVID-19 salgını sürecinde MEB tarafından yürütülen acil uzaktan erişimli öğretim faaliyetlerine yönelik paydaş görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: SAGE Publications.
- Çakın, M., ve 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.
- Demir, K. (2006). Rogers'ın yeniliğin yayılması teorisi ve internetten ders kaydı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 367-392.
- Dillette, A., ve Ponting, S. S. (2021). Diffusing innovation in times of disasters: Considerations for event management professionals. *Journal of Convention & Event Tourism*, 22 (3), 197-220.
- Di Pietro, G. B., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z., ve Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EBA. (2022). 2-6 Mayıs 2022 Ortaokul ders programı. <https://cdnvideo.eba.gov.tr/programlar/ebatvyayinakisi/ortaokul.pdf> adresinden erişildi.
- Freeman, R. (2004). *Planning and implementing open and distance learning systems: A handbook for decision makers*. Vancouver: Commonwealth of Learning (COL).
- Gelbal, B. B. (2021). *Litvanya'daki yetişkinlere yönelik teknoloji okuryazarlığı eğitimleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harrison, M. I. (2005). *Diagnosing organizations: Methods, models, and processes*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Hassan, I., Obaid, F., Ahmed, R., Abdelrahman, L., Adam, S., Adam, O., ... ve Kashif, T. (2020). A systems thinking approach for responding to the covid-19 pandemic. *East Mediterr Health J.*, 26 (8), 872–876.

- Hodges, C. B., Moore, S., Locke, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning> adresinden erişildi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1 (1), 55-73. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Keegan, D. (1990). *Foundations of distance education*. London and New York: Routledge.
- Keleş, H. N., Atay, D. ve Karanfil, F. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 155-174.
- MEB. (2020a). *Uzaktan eğitime geçiş ile ilgili yazı*. http://bireciksm1.meb.k12.tr/icerikler/4-maddelik-idari-izin-genelgesiyayinlandi_9431254.html adresinden erişildi.
- MEB (2020b). *Sanal sınıfların kullanımına ilişkin yazı*. http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_04/19120427_Sanal_SYnYf.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2020c). *Uzaktan eğitime geçiş*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2021). *Sayılarla uzaktan eğitim*. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3237> adresinden erişildi.
- MEB. (2022). *Dünyanın eğitim gündemi*. <https://abdigm.meb.gov.tr/www/dunyanin-egitim-gundemi/icerik/1458> adresinden erişildi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Metin, M., Gürbey, S. ve Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 66-89. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.881284>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of learning*. United Kingdom: Cengage Learning.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. ve McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The Internet, society, and participation*. Cambridge: MIT Press.

- Özdoğan, A. Ç., ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 13-43.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Reich, J., Buttimer, C. J., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L. R., ... ve Slama, R. (2020). *Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: A first look*. Massachusetts Institute of Technology. <https://doi.org/10.35542/osf.io/437e2> adresinden erişildi.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4. Baskı). New York: Free Press.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15 (4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 273-296.
- Silik, Y. ve Aydın, F. (2021). Dijital okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (4), 17-34.
- Tadesse, S. ve Muluye, W. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: A review. *Open Journal of Social Sciences*, 8 (10). <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=103646> adresinden erişildi.
- Tecim, V. (2004). Sistem yaklaşımı ve soft sistem düşüncesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 75-100.
- Tiruneh, D. (2020). *COVID-19 school closures may further widen the inequality gaps between the advantaged and the disadvantaged in ethiopia*. The Education and Development Forum. <https://www.ukfiet.org/2020/covid-19-school-closures-may-further-widen-the-inequality-gaps-between-the-advantaged-and-the-disadvantaged-in-ethiopia/> adresinden erişildi.
- Tosuntaş, Ş. B., ve Çubukçu, Z. (2019). Yeniliklerin yayılması teorisi bağlamında öğretmen adaylarının bulut teknolojisi kullanımlarını etkileyen faktörler. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 957-976. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555091>
- TÜSİAD. (2021). *COVID-19 etkisinde Türkiye’de eğitim*. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/download/9623> adresinden erişildi.

- Türker, A., ve Dündar, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 323-342.
- UNESCO. (2020b). *COVID-19 education response*. <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse> adresinden erişildi.
- Üstündağ, A. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 1-26. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1009512>
- World Bank. (2011). *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development*. <https://openknowledge.worldbank.org> adresinden erişildi.
- World Economic Forum. (2020). *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how*. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yazarlar Hakkında

Öğretmen Uğur CANPOLAT



Milli Eğitim Bakanlığı'nda 2012 yılından beri Sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Kilis, Eskişehir ve Manisa illerinde görev yapan Canpolat, Manisa - Yunussemre BİLSEM' de devam etmektedir. Şu ana kadar çift lisans ve çift yüksek lisans yapan Canpolat, lisans eğitimlerini Anadolu Üniversitesi'nde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (2011) ve Kamu Yönetimi (2013) bölümlerinde tamamlamıştır. Yüksek Lisans Eğitimlerini ise Ondokuz Mayıs Üniversitesinde İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi (2017) ve Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda (2022) tamamlamıştır. Bazı akademik makaleler ve kitaplar yayınlamıştır. Ulusal düzeyde TÜBİTAK Bilim ve Toplum Projelerinde ve TÜBİTAK Ortaokul Yarışmalarında; uluslararası düzeyde ise Dünya Robot Olimpiyatları (WRO) yarışmalarında çalıştığı takım ile birlikte Danimarka (2023) ve Slovenya' da (2025) düzenlenen turnuvalarda Türkiye'yi temsil etmiştir. Robot Yarışmalarında ve DENEYAP teknoloji atölyelerinde hem jüri ve hem de eğitmen olarak çalışmalar yürütmüştür. Canpolat'ın çalışma ve ilgi alanları Sosyal Bilgiler eğitimi, Uzaktan eğitim, Açık ve uzaktan öğrenme, kitlesel açık çevrimiçi dersler, dijital içerik üretimi, geleneksel Türk Sanatları, uzay ve havacılık, THK model uçak çalışmaları, satranç ve robotik kodlamadır.

Posta adresi: Yunussemre Kemal Neşen Dömekeli Bilim ve Sanat Merkezi Yunussemre / MANİSA

Tel (İş): +90 236 2110021

Eposta: ugurhoca35@gmail.com

Prof. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE



Evrin Genç Kumtepe, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesinde tamamlamış; yüksek lisans ve doktora derecelerini Amerika Birleşik Devletleri'nde Florida State Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Programı'ndan almıştır. Ayrıca aynı üniversitede Ölçme ve İstatistik Programı'nda yan dal yapmıştır.

Başlıca araştırma alanları; uzaktan eğitimde bilim ve teknoloji, sanal laboratuvarlar ile uzaktan eğitim ortamlarında etkileşim ve iletişim konularıdır. Hâlen Açık ve Uzaktan Öğrenme Bölüm Başkanlığı görevini yürütmekte olup, Açıköğretim Sistemi bünyesindeki Tarım Teknolojileri Ön Lisans Programı'nın program koordinatörlüğünü sürdürmektedir. Dr. Genç Kumtepe'nin ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış çok sayıda makalesi ile editörlü kitaplarda yer alan bölümleri ve konferans bildirileri bulunmaktadır. Ayrıca yıllar içinde çeşitli ulusal ve uluslararası araştırma projelerinde aktif olarak görev almıştır.

Posta Adresi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Eskişehir

Tel (iş)+90 222 3350580

Eposta: egkumtepe@anadolu.edu.tr

URL: <https://avesis.anadolu.edu.tr/egkumtepe>

Dr. Ela AKGÜN ÖZBEK



Dr. Ela Akgün-Özbek, lisans eğitimini Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde, yüksek lisans eğitimini Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngiliz Edebiyatı Anabilim Dalı'nda, doktora eğitimini ise Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı'nda tamamlamıştır. 2003 yılından bu yana İngilizce Öğretmenliği ve uzaktan eğitim alanlarında görev yapmakta olup, hâlen Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında çalışmaktadır. Edebiyat ve çevrim içi öğrenmeye özel ilgi duyan Dr. Akgün-Özbek; dil becerileri, edebiyat ve çevrim içi dil öğretimi alanlarında dersler vermekte,

öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları süreçlerinde danışmanlık yapmaktadır. Ayrıca Açıköğretim Fakültesi bünyesinde alan uzmanı, akademik danışman, yazar ve ders koordinatörü olarak görev almıştır. Araştırma ilgi alanları arasında açık, çevrim içi ve uzaktan eğitim, öğretim tasarımı, çevrimiçi öğrenme içeriklerinin geliştirilmesi ile öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim yer almaktadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Tepebaşı/ESKİŞEHİR

Tel (İş): +90 222 335 05 80

Eposta: eakgun@anadolu.edu.tr

URL: <https://avesis.anadolu.edu.tr/eakgun>