

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN-1302-5600

Özel Sayı/Special Issue 2020 • Yıl/Year: 49 • Sayı/Number: 1

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Ziya SELÇUK*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni *İsmail ÇOLAK*
General Publishing Director Destek Hizmetleri Genel Müdürü
General Director of Support Services

Yayın Yönetmeni *Hüseyin Burak FETTAHOĞLU*
Publishing Director Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanı
Head of Textbooks and Publications Department

Yazı İşleri Müdürü *Hikmet AZER*
Chief Editor

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Millî Eğitim Bakanlığı*
Editorial Board *Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ Ankara Hacıbayanram Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Turğay ÖNTAŞ Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Muammer YILDIZ Millî Eğitim Bakanlığı

Başeditör *Hakkı USLU*
Editor in Chief

Editörler *Köksal DOĞAN*
Editors *Nazlı YILDIZ*
Nurcan ŞEN
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

Ön İnceleme Komisyonu *Hakkı USLU*
Pre-evaluation Board *Köksal DOĞAN*
Nazlı YILDIZ
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Sekreteryaya *Çetin ELMAS*
Secretariat

Dizgi/Kapak Tasarım *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition/Cover Design

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Address Beşevler Kampüsü 1 Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *7499*
Publications of Ministry of National Education
Sürelî Yayınlar Dizisi *354*
Periodicals Series

24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 750 adet basılmıştır.
The journal was printed as 750 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Alpaslan OKUR
Prof. Dr. Binali TUNÇ
Prof. Dr. Bülent AKSOY
Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ
Prof. Dr. Gökay YILDIZ
Prof. Dr. Hakan KOÇ
Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Prof. Dr. Levent DENİZ
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Prof. Dr. Neriman ARAL
Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ
Prof. Dr. Nurettin KONAR
Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK
Prof. Dr. Sibel SOMYÜREK
Prof. Dr. Suat UNGAN
Prof. Dr. Süleyman Sadı SEFEROĞLU
Prof. Dr. Şebnem KANDİL İNĞEÇ
Prof. Dr. Veda ASLIM YETİŞ
Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN
Doç. Dr. A. Faruk LEVENT
Doç. Dr. Abdurrahman MENGİ
Doç. Dr. Abidin DAĞLI
Doç. Dr. Ahmet BALCI
Doç. Dr. Akın EFENDİOĞLU
Doç. Dr. Ali MERÇ
Doç. Dr. Aras BOZKURT
Doç. Dr. Aydın KOLBURAN GEÇER
Doç. Dr. Ayfer ALPER
Doç. Dr. Bayram BAŞ
Doç. Dr. Bekir Barış CİHAN
Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA
Doç. Dr. Cem TUNA
Doç. Dr. Ceadet EPÇAÇAN
Doç. Dr. Dilek ÇAÇIRGAN
Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ
Doç. Dr. Elif SAZAK
Doç. Dr. Eray ALACA
Doç. Dr. Erkan ÇER
Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Doç. Dr. Esra EREN
Doç. Dr. Fatma İLKER KERKEZ
Doç. Dr. Eylem Yıldız FEYZİOĞLU
Doç. Dr. Füsün EKŞİ
Doç. Dr. Gülдем Alev ÖZKÖK
Doç. Dr. Hacer AŞIK EV
Doç. Dr. Hasan ÇAKIR
Doç. Dr. Harun ÇELİK
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ
Doç. Dr. Hüseyin KAFES
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN
Doç. Dr. İbrahim GÜL
Doç. Dr. İlknur GÜVEN
Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM
Doç. Dr. Mehmet FIRAT
Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ
Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul UÇAR
Doç. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR
Doç. Dr. Neslihan KARAMAN

Sakarya Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Ankara Gazi Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Elazığ Fırat Üniversitesi (1)
İstanbul Marmara Üniversitesi
Ankara Gazi Üniversitesi (1)
Ankara Üniversitesi
İstanbul Marmara Üniversitesi
Malatya Turgut Özal Üniversitesi
Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Gaziantep Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Ankara Gazi Üniversitesi (1)
Trabzon Üniversitesi
Ankara Hacettepe Üniversitesi
Ankara Gazi Üniversitesi
Eskişehir Anadolu Üniversitesi
İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi
İstanbul Marmara Üniversitesi
Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi
Diyarbakır Dicle Üniversitesi
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Adana Çukurova Üniversitesi
Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Ankara Üniversitesi (2)
İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi
Yozgat Bozok Üniversitesi
Muş Alparslan Üniversitesi
Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Siirt Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Bolu Abant İzzet baysal Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Muğla Sıtkı koçman Üniversitesi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Ankara Hacettepe Üniversitesi
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Ankara Gazi Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
Neuşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Antalya Akdeniz Üniversitesi
Edirne Trakya Üniversitesi
Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi
İstanbul Marmara Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Malatya İnönü Üniversitesi
Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Malatya İnönü Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Ankara Üniversitesi

- Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK
Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL
Doç. Dr. Özgür AKTAŞ
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN
Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA
Doç. Dr. Selami ERYILMAZ
Doç. Dr. Selma AKALIN
Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
Doç. Dr. Sevda KÜÇÜK
Doç. Dr. Süleyman Erkan SULAK
Doç. Dr. Ümmühan AVCI
Doç. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR
Doç. Dr. Veli BATDI
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ
Doç. Dr. Yavuz BOLAT
Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN
Dr. Öğretim Üyesi Abdullah Nuri DİCLE
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Berk ÜSTÜN
Dr. Öğretim Üyesi Ayda TAŞTEKİN
Dr. Öğretim Üyesi Bayram GÖKBULUT
Dr. Öğretim Üyesi Bırsel AYBEK
Dr. Öğretim Üyesi Burcu AYDIN
Dr. Öğretim Üyesi Derya KAYIRAN
Dr. Öğretim Üyesi Denizler YILDIRIM
Dr. Öğretim Üyesi Fatih BALAMAN
Dr. Öğretim Üyesi Gonca SUBAŞI
Dr. Öğretim Üyesi Halil ERSOY
Dr. Öğretim Üyesi Halil Erdem ÇOÇUK
Dr. Öğretim Üyesi Hale H. TURHANGİL ERENLER
Dr. Öğretim Üyesi Halil Ersoy
Dr. Öğretim Üyesi Nisa BAŞARA BAYDİLEK
Dr. Öğretim Üyesi Meral MELEKOĞLU
Dr. Öğretim Üyesi Mine KİZİR
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ERSOY
Dr. Öğretim Üyesi Nur AKCANCA
Dr. Öğretim Üyesi Ömür ÇOBAN
Dr. Öğretim Üyesi Perihan ULLUCAN
Dr. Öğretim Üyesi Salih BİRİŞÇİ
Dr. Öğretim Üyesi Selman ABLAK
Dr. Öğretim Üyesi Suat ÇAPUK
Dr. Öğretim Üyesi Süheyta BOZKURT
Dr. Öğretim Üyesi Tuğra KARADEMİR COŞKUN
Dr. Öğretim Üyesi Uğur BAŞARMAK
Dr. Öğretim Üyesi Zafer GÜNEY
Öğrt. Görevlisi Şahin GÖKÇEARSLAN
- Malatya İnönü Üniversitesi
Malatya İnönü Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Kars Kafkas Üniversitesi
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Ordu Üniversitesi
Ankara Gazi Üniversitesi (2)
KKTC Doğu Akdeniz Üniversitesi
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Ordu Üniversitesi
Ankara Başkent Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Sinop Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Adana Çukurova Üniversitesi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Ankara Başkent Üniversitesi
Karamanoglu Mehmetbey Üniversitesi
Ankara Başkent Üniversitesi
Ankara Başkent Üniversitesi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (2)
Karamanoglu Mehmetbey Üniversitesi (2)
Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Bursa Uludağ Üniversitesi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Sinop Üniversitesi
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
İstanbul Aydın Üniversitesi
Ankara Gazi Üniversitesi

Milli Eğitim dergisi; TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Türkçe veri tabanı ve SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future) uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası

TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 No.lu hesabına yatırılması ve makbuzdan abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Milli Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Baskı-Dağıtım

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03*

SUNUŞ

Köklü bir akademik geçmişe sahip olan Millî Eğitim dergisi, ülkemizdeki eğitim araştırmaları açısından tarihî bir misyonu üstlenmeye devam etmektedir. Entelektüel sermayenin gelişimine katkı verme çabası içinde olan dergimiz, “Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim Özel Sayısı” ile, ülke olarak başarılı bir şekilde sürdürdüğümüz salgınla mücadele sürecinin eğitim uygulamalarımızdaki karşılıklarını akademi dünyamızın kıymetli görüşlerinden istifade ederek çok yönlü olarak ortaya koymayı amaç edinmektedir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılın hayatın her alanında hızlı bir değişimi beraberinde getirdiğine şahit olmaktayız. “Ne kadar etkileşim o kadar risk” sözü göstermektedir ki dünya çapında insanların birbirleriyle etkileşimlerinin artmasıyla doğru orantılı olarak karşılaştıkları risk de çoğalmıştır. Günümüz dünyasında toplumlar birbirleriyle ekonomik, sosyal, siyasal ve teknolojik sebeplerle etkileşim hâindedir. Bu etkileşimin bir sonucu olarak ülkeler arası her türlü maddi ve kültürel alışveriş artmıştır. Bu alışveriş ve ulusal sınırların ötesine taşma durumu her zaman olumlu yönde gerçekleşmemektedir. 2019 yılının son günlerinde ortaya çıkan COVID-19 salgını buna bir örnektir. Bu salgın öyle ki dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olayın başka bir yerinde/yerlerinde hayatın akışını etkileyebileceği kuramını haklı çıkarmıştır. Çeşitli nedenlerle ülkeler arası temasın yoğunluğu, maalesef COVID-19 hastalığının uluslararası düzeyde yayılmasını hızlandırmış, ülkeler daha ne olduğunu anlamadan kendilerini bu hastalığın pençesinde bulmuşlardır. Neticede bu hastalığın Dünya Sağlık Örgütü tarafından “pandemi” olarak ilan edilmesi kaçınılmaz olmuştur. Dünyanın içinde bulunduğu bu durumun uyandırdığı derin endişeler, bizleri eğitimde taktik ve stratejik düzeyde tasarımlara her zamankinden daha fazla gereksinim duymaya yöneltmiştir. Bu şartlarda başta teknoloji olmak üzere pedagoji, psikoloji ve sosyolojinin tüm araç, veri ve öğretilerine eğitim sistemi bağlamında ihtiyacımız olduğu açıktır.

COVID-19’un bir salgın hâline gelmesi yaşamımızın tüm alanlarını etkilemiş ve özellikle eğitimde yeni bir döneme geçişi hızlandırmıştır. Bu değişimle birlikte eğitim sistemlerinde, öğrenme kayıplarının televizyon ve internet te-

melli uzaktan eğitim yoluyla telafi edilmesi hedeflenmiştir. COVID-19 sürecinde, hayata geçirilen acil uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim ile müfredatın uygulanmaya devam edilmesine, öğrencilerin eğitim ve öğretimden kopmalarının engellenmesine ve öğretmenlerin teknoloji konusunda meslekî gelişimlerinin desteklenmesine çalışılmıştır. Yaşanan bu süreçte salgının eğitim alanını doğrudan ve dolaylı olarak birçok şekilde etkilediği görülmüş ve eğitimde devamlılığın sağlanması için reform düzeyinde stratejik adımlar atılmasının gerekliliği anlaşılmıştır.

Evrensel bir hedef olan sürdürülebilir kalkınma yolunda herkes için kapsayıcı ve nitelikli eğitimin başarılması üst düzey bir hedef olarak dünya ülkeleri tarafından ortaya konulmuştur. Türkiye olarak bizim de çağın, geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmek en büyük hedefimizdir. Bu hedefi gerçekleştirmenin en temel şartı mekân ve zaman sınırı olmaksızın eğitimde sürekliliğin sağlanmasıdır ki bu da eğitim ekosistemimizin tümünün süreçte dâhil edilmesini gerektirmektedir. İşte tam da bu doğrultuda hazırlanan "Özel Sayı"mız; salgın sürecinde ülkemizde ve dünyada eğitim süreçlerinin nasıl gerçekleştiği, salgın sonrasında eğitim ve öğretime yönelik planlamalar, salgın öncesi ve salgın sonrası öğretmen yeterlikleri ile öğrencilere kazandırılması gereken beceriler, hayat boyu öğrenme bağlamında hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim süreçlerinin geliştirilmesi ve daha nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi gibi hususlarda eğitim camiamıza yol göstermesi yönüyle önemli bir çalışmadır.

Ziya SELÇUK
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANİ

İçindekiler

Table of Contents

Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan
Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi

*The Examination of Stakeholders' Opinions on Distance
Education During the Covid-19 Epidemic*

Araştırma Makalesi

Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN,
Hasan Güner BERKANT • 13

Covid-19 Salgını İle Acil ve Zorunlu Uzaktan
Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme

*Urgent and Compulsory Move to Distance Education
Upon Covid-19: A General Evaluation*

Araştırma Makalesi

Özcan EKEN, Nilgün TOSUN,
Derya TUZCU EKEN • 113

Pandemi Sürecinde K-12 Düzeyinde
Uzaktan Eğitim: Durum Çalışması

*K-12 Distance Education in the Pandemic Process:
A Case Study*

Araştırma Makalesi

Ayfer ALPER • 45

Salgın Sürecinde Türkiye'deki Yükseköğretim
Kurumlarının Acil Uzaktan Öğretim
Uygulamalarının İncelenmesi

*Review of Distance Learning Applications in the
Universities in the Covid-19 Period*

Araştırma Makalesi

Mehmet YAVUZ, Bünyami KAYALI,
Şener BALAT, Selçuk KARAMAN • 129

Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitimin
Değerlendirilmesi: Ankara Örneği

*Evaluation of Distance Education During Pandemic:
The Case of Ankara*

Araştırma Makalesi

Safiye Çiğdem GÖREN,
Fazilet Seçil GÖK, Mehmet Tufan YALÇIN,
Feride GÖREGEN, Mehmet ÇALIŞKAN • 69

Covid 19 Pandemi Sürecinde Okul
Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları

*Instructional Leadership Behaviors of School Principals
During The Covid 19 Pandemic Process*

Araştırma Makalesi

Hatice Necla KELEŞ, Derin ATAY,
Ferhat KARANFİL • 155

Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan
Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi

*Evaluation of the Distance Education Process Carried Out
During the Epidemic Period*

Araştırma Makalesi

Serap Nur DUMAN • 95

Covid-19 Sürecinde Okul Müdürlerinin
Teknolojik Liderliği

*Technological Leadership of School Principals During
the Covid-19 Period*

Araştırma Makalesi

Selçuk TURAN • 175

Covid-19 Döneminde Sanal Sınıflarda
Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sınıf
Yönetimi Sorunları

*Classroom Management Problems Encountered by
Teachers in Virtual Classes During Covid-19 Pandemic*

Araştırma Makalesi

Yaser ARSLAN, Evren ŞUMUER • 201

Covid-19 Salgını Bağlamında Öğretmenlerin
Algıladıkları “Aşırı İletişim Yüğü”
Düzeylerinin İncelenmesi

*Investigation of Teachers' Perceptions of “Communication
Overload” Related to Covid-19 Pandemic*

Araştırma Makalesi

Ümit DİLEKÇİ, İbrahim LİMON • 231

Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim ve Öğrenci
Başarısını Değerlendirmeye İlişkin
Öğretmen Görüşleri

*Teachers' Views on Distance Education and Evaluation of
Student Success in the Pandemic Process*

Araştırma Makalesi

Abdullah ADIGÜZEL • 253

Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin
Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

*Examining Teachers' Opinions Related to Distance
Education in the Covid-19 Process*

Araştırma Makalesi

Fehmi DEMİR, FAYSAL ÖZDAŞ • 273

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri
Teachers' Views on Distance Learning

Araştırma Makalesi

Ahmet KURNAZ, Hamza KAYNAR,

Canan ŞENTÜRK BARIŞIK, Barış DOĞRUKÖK • 293

Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı
(Eba) Üzerinden Yürütülen Uzaktan Eğitimlerle
İlgili Lise Öğretmenlerinin Görüşleri

*The Opinions of High School Teachers on Distance
Learning Which Is Carried Out Through EBA*

*(Educational Informatics Network) During Covid-19
Pandemic Period*

Araştırma Makalesi

Abdullah TÜRKER, Erkan DÜNDAR • 323

Covid-19 Salgını Dönemi Uzaktan Eğitim
Çalışmaları ve Sonraki Süreçle İlgili Fen
Bilimleri Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri

*The Views and Suggestions of Science Teachers on Distance
Education Practices During the Covid-19 Pandemic
Period and Subsequent Processes*

Araştırma Makalesi

Merve ÜNAL, Nermin BULUNUZ • 343

Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri
Dersinde Deneş Yapmaya İlişkin Öğretmen
Görüşlerinin Araştırılması

*Investigation of Teachers' Views About Experimenting in
Science Course During Distance Education*

Araştırma Makalesi

**Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN,
Rukiye ALTAŞ, Rabia ŞEN • 371**

Uzaktan Eğitimle Yapılan Türkçe Dersinin
Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

*Evaluation of Turkish Course With Distance Education
According to Teachers' Views*

Araştırma Makalesi

**Emrah ÖZGÜL, Dilek CERAN,
Derya YILDIZ • 395**

Covid-19 Salgını Sürecinde Özel Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of Teacher's Opinions About Distance Education Processes of Students Who Receive Special Education During The Covid-19 Pandemic Period

Araştırma Makalesi

Abdurrahman MENĞİ, Yusuf ALPDOĞAN • 413

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan İlkokul Uzaktan Eğitim Programı (Eba Tv) İle İlgili Veli Görüşleri

The Views of the Parents on Primary School Distance Education Program (Eba Tv) Implemented During The Covid-19 Pandemic

Araştırma Makalesi

Çiğdem İNCİ KUZU • 505

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmen ve Ebeveyn Gözünden “Özel Eğitim”

“Special Education” from Teacher and Parent's Perspective in the Covid-19 Pandemic Process

Araştırma Makalesi

Fatma Betül ŞENOL, Münevver CAN YAŞAR • 439

Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Ebeveynleri Gözünden İlkokul Öğrencileri

Primary School Students Through the Eyes of Their Parents During Covid-19 Pandemic

Araştırma Makalesi

Mustafa EROL, Ahmet EROL • 529

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmen Çevrim İçi Uzaktan Eğitim Rol ve Yeterlikleri: Beden Eğitimi Öğretmenleri Örneği

Teachers' Roles and Competencies in Online Distance Learning During the Covid-19 Pandemic Crisis: A Case of Physical Education Teachers

Araştırma Makalesi

Berna ÖZCAN, Leyla SARAÇ • 459

Öğretmen Adayları Perspektifinden Pandemi Öncesi ve Sonrası Öğrencilere Kazandırılması Gereken 21. Yüzyıl Becerilerinin Belirlenmesi

Determining the 21st Century Skills That Should Be Instilled to Students From the Perspective of Pre-Service Teachers Before and After the Pandemic

Araştırma Makalesi

Ayşe ARSLAN • 553

Farklı Öğrenim Kademelerindeki Öğrencilere Verilen Uzaktan Eğitim Hizmetinin Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of Distance Education Services Provided to Students at Different Education Levels According to Parents' Opinions

Araştırma Makalesi

Ercan YILMAZ, Burak GÜNER, Hüseyin MUTLU, Demet ARIN YILMAZ • 477

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Küresel Salgınlar Karşısında Güç Aldığımız Değerler: Covid-19 Örneği

The Values That Strengthen Us Against Pandemics According to Social Studies Teacher Candidates: the Case of Covid-19

Araştırma Makalesi

Davut GÜREL, Harun ER • 573

Covid-19 Pandemi Döneminde Yürütülen
Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğretmen
Adaylarının Görüşleri Bağlamında İncelenmesi
*Examination of Distance Education Practices Conducted
During the Covid-19 Pandemic Regarding the Views
of Preservice Teachers*
Araştırma Makalesi

Hafize ER TÜRKÜRESİN • 597

Öğretmen Adaylarının Covid-19 Pandemisi
Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına
İlişkin Görüşleri
*The Opinions of the Teacher Candidates on Distance
Learning Practices in the Covid-19 Pandemic Process*

Araştırma Makalesi

Serkan DÜZGÜN, Süleyman Erkam SULAK • 616

Covid-19 Pandemisi Sürecinin Öğretmen
Adaylarının Mesleki Yeterlikleri Açısından
İncelenmesi
*Investigation of Covid-19 Pandemic Process in Terms of
Professional Competences of Teacher Candidates*

Araştırma Makalesi

İnanç ETİ, Betül KARADUMAN • 635

Yabancı Dil Hazırlık Sınıfındaki Üniversite
Öğrencilerinin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim İle
İlgili Görüşleri

*The Views of the University Students From Foreign
Language Preparation Program on Synchronous
Distance Education*

Araştırma Makalesi

Mustafa DOLMACI, Ahmet DOLMACI • 657

Yükseköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim
Uygulamalarına Bakışı

*Higher Education Students' Views on Distance
Education Practices*

Araştırma Makalesi

Ayşe Betül AKDEMİR, Abdurrahman KILIÇ • 685

Koronavirüs Salgınının Eğitim Fakültesi
Öğrencilerinin Kelime Hazinesine Yansıması

*Reflection of the Corona Virus on the Vocabulary of
Education Students*

Araştırma Makalesi

Kadir KAPLAN • 713

Covid-19 Salgın Sürecinde Öğretmenlerin Kitap
Okuma Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi

*An Investigation of Teachers' Attitudes and Behaviors
Towards Reading Books During the Covid-19 Pandemic*

Araştırma Makalesi

**Ahmet İhsan KAYA, Aslıhan KAYA,
Recep BİNDAK • 737**

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Covid
19 Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Öğrenmeye
İlişkin Hazırbulunmuşluk ve Tutum Düzeyleri
Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler
Açısından İncelenmesi

*Analysis of Relationship Between Readiness and Attitude
Levels of Vocational School Students For Online Learning
in Terms of Several Variables in the Process of Covid 19
Pandemic*

Araştırma Makalesi

**Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ,
Emine Kübra PULLU • 757**

Göç Mağduru Suriyeli Öğrencilerin Covid-19 Salgını Sürecindeki Öğrenme Deneyimleri
Learning Experiences of Syrian Refugee Students During the Outburst of Covid-19 Pandemic

Araştırma Makalesi

Serkan ÇELİK, Nergiz KARDAŞ İŞLER • 783

Covid-19 Pandemisi Kısıtlamaları Sırasında Orta Öğretim Öğrencilerinin Sanal Öğrenme Başarı ve Memnuniyetlerini Etkileyen Öncüllerin Araştırılması

Investigating the Predictors of Virtual Learning Success and Satisfaction of Secondary School Students During Covid-19 Pandemic Restrictions

Araştırma Makalesi

Melisa ERDİLEK KARABAY, İrge ŞENER,
Hande Begüm DOYDUK,
Gülendam TÜRKYILMAZ • 801

Covid-19 Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması

Restructuring Early Childhood Education During the Covid-19 Pandemic

Araştırma Makalesi

Hatice Zeynep İNAN • 831

Covid-19 Salgını Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılması: Örnek Bir Uygulama Modeli

Implementation of Distance Education to the Faculty of Theology Teaching Practices Lesson During the Covid-19 Pandemic: An Exemplary Application Model

Araştırma Makalesi

Ahmet KOÇ • 851

Covid-19 Döneminde Eba Tv Üzerinden Yapılan Türkçe Derslerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Turkish Lessons on Eba Tv During Covid-19

Araştırma Makalesi

Erkan AYDIN • 877

Eba Okuma Kitaplarında Jules Verne ve Fizik Dersi Öğretim Programı: Dünya'nın Merkezine Yolculuk Örneği

Jules Verne in Eba Reading Books and Physics Course Curriculum: The Example of Journey to the Center of the Earth

Araştırma Makalesi

Müge AYGÜN, Esin ŞAHİN • 895

1933'ten Günümüze Lise Tarih Ders Kitaplarında Salgın Hastalıkların İşlenişine Genel Bir Bakış

An Overall Review of Epidemics From 1933 Period to Present Day in History Textbooks at High School

Araştırma Makalesi

Namık ÇENCEN • 919

Özel Müzik Kurslarının Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Durumları

Distance Education Status of Private Music Courses During the Pandemic Process

Araştırma Makalesi

Yakup AKSOY, Onur GÜÇLÜ,

Aynur Elhan NAYİR • 947

Eba Tv'de Yayınlanan Beden Eğitimi Etkinliklerinin Veli ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleriyle Değerlendirilmesi

Evaluation of Physical Education Activities Broadcasted on Eba Tv By Views of Parents and Physical Education Teachers

Araştırma Makalesi

Seçkin YILDIZ, Fatih BEKTAŞ • 969

Koronavirüs Salgını Döneminde Eğitim Uygulamalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Analizi: Kosova Cumhuriyeti Örneği
Student and Teacher Opinions on Coronavirus Outbreak, Education and Training: the Case of Kosovo
Araştırma Makalesi
Mehmet ÜLKER • 989

Foreign Language Education During Covid-19 Pandemic: An Evaluation From the Perspectives of Preparatory Class Students
Covid-19 Salgın Sürecinde Uzaktan Yabancı Dil Eğitimi: Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Perspektifinden Bir Değerlendirme
Research Article
Kübra ŞENDOĞAN ERDOĞAN • 1079

Determination of the University Students' Opinions About Coronavirus (Covid-19) Global Outbreak
Üniversite Öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) Küresel Salgınına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi
Research Article
Gökhan ŞENGÜN, Veli TOPTAŞ • 1011

Covid-19 ve Eğitim
Covid-19 and Education
İnceleme Makalesi
İlhan ÇİÇEK, Ahmet TANHAN, Selami TANRIVERDİ • 1091

An Overview of South Korea's K-12 Education During Covid-19 Pandemic
Covid-19 Salgını Sırasında Güney Kore'nin K-12 Eğitimine Genel Bir Bakış
Research Article
Hasan TINMAZ, Yunus Emre ÖZTÜRK • 1033

Koronavirüs Hastalığı 2019 Sürecinde Özel Gereksinimli Bireyler
Individuals With Special Needs in the Coronavirus Disease 2019
Derleme Makale
Ali KURT, Meltem KURTOĞLU ERDEN • 1105

Flow Experiences of Tertiary Level Turkish Efl Students in Online Language Classes During Covid-19 Outbreak
Covid-19 Salgını Zamanında Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Lisans Seviyesindeki Türk Öğrencilerinin Çevrimiçi Dil Derslerindeki Akış Deneyimleri
Research Article
Turgay HAN, Arife ÖKSÜZ, Güzin ŞARMAN, Alper Mete NACAR • 1059

Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konu Olarak Covid 19 Pandemisi ve Örnek Uygulama Önerileri
Covid 19 Pandemic As A Socioscientific Issue in Science Education and Suggestions For Sample Applications
Derleme Makale
Ayşegül EVREN YAPICIOĞLU • 1121
Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri
Publication Principles of the Journal of National Education • 1143

COVID-19 PANDEMİ DÖNEMİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN¹, Hasan Güner BERKANT²

1 Arş. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD Merkez/YOZGAT, cağlarozdogan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1406-4155.

2 Prof. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD Merkez/YOZGAT, hgberkant@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0725-6036.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 Kabul Tarihi: 07.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.788118

Öz: Bu çalışmanın genel amacı, COVID-19 kaynaklı olarak yaşanan pandemi sürecinde Türkiye’de uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin çeşitli paydaşların (İl Millî Eğitim Müdürlüğü yetkilileri, okul yöneticileri, öğretmenler, okul psikolojik danışmanları, öğretim üyeleri, öğrenciler, veliler) sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerini incelemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup, fenomenolojik (olgubilimsel) desene dayalı olarak tasarlanmıştır. Araştırma kapsamındaki veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplam 137 paydaştan elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda paydaşların uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşlerinin çoğunlukla zaman ve mekândan bağımsız olması, derslerin defalarca izlenebilmesi, pandemi döneminde eğitim ihtiyacının karşılanabilirliği, hastalığın bulaşmasına yönelik korunma, teknolojinin eğitim içerisindeki önemi ve teknolojik beceri geliştirilmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin çoğunlukla belirtilen dezavantajları motivasyon kaybı, ölçme ve değerlendirmenin olmaması, internet ve bilgisayar gibi kaynakların yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturması, iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknik problemler, sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma durumları ile ilgilidir. Paydaşların çözüm önerileri çoğunlukla süreçte ölçme ve değerlendirilmenin yapılması, fırsat eşitliğinin oluşturulması, derse katılım ve etkileşimin artırılması, altyapının güçlendirilmesi, öğrencilerin kendi öğretmenleriyle ders yapması ve ders sayılarının azaltılması şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19 dönemi, Uzaktan eğitim değerlendirmesi, Paydaş görüşleri

THE EXAMINATION OF STAKEHOLDERS' OPINIONS ON DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-19 EPIDEMIC

Abstract:

This study aims to examine the opinions of various stakeholders (Provincial National Education Directorate officials, school administrators, teachers, school counsellors, instructors, students, parents) regarding the problems and their solutions about the distance education implemented in Turkey during the COVID-19 epidemic. The study was carried out with the interview method, which is one of the qualitative research methods, and it was designed based on the phenomenological pattern. The data within the scope of the research were obtained by using semi-structured interview forms and data were collected from 137 stakeholders. The content analysis technique was used to analyze the data obtained from the research. As a result of the study, some of the stakeholders' opinions on the advantages of distance education are as follows: it's independent of time and place, the lessons can be watched repeatedly, it meets the need for education during the pandemic period, it protects people against disease transmission, it's important for technology in education and developing technological skills. The disadvantages of distance education which are mostly stated are related with the loss of motivation, lack of measurement and evaluation, insufficiency of resources such as internet and computers, inequality of opportunity in education, lack of environmental communication and interaction, technical problems, insufficient socialization, and unpreparedness for the distance education process. The solution suggestions of the stakeholders are mostly declared about forming the measurement and evaluation in the process, establishing equal opportunities, increasing the participation and interaction in the lesson, strengthening the infrastructure, maintaining lessons with students' own teachers, and reducing the number of lessons.

Key Words: COVID-19 period, Distance education evaluation, Stakeholders' opinions

Giriş

Dünyada ilk olarak 2019 yılının Aralık ayında Çin'de görülen Koronavirüs-2019 (COVID-19), kısa sürede etkisini göstererek tüm dünyayı etkisi altına almış ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir. Günümüzde hala giderek artan bir şekilde etkisini gösteren COVID-19 koronavirüsü (Yip ve Chau, 2020), son derece bulaşıcı bir hastalık olup hastalığa neden olan bu virüse karşı

da herhangi bir aşı veya kesin bir tedavi henüz mevcut değildir (Guragai, 2020). Bu kapsamda COVID-19 'un yayılmasını önlemenin etkili bir yolu olarak, Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) dahil olmak üzere dünyadaki birçok sağlık otoritesi tarafından savunulan standart bir uygulama olan fiziksel mesafenin korunması, birçok ülkede uygulanmaya başlanarak önleme çalışmaları kapsamındaki ilk adım olarak tanımlanmış (Hellewell ve diğerleri, 2020) ve bu durum günlük hayatta önemli zorlukları ve değişiklikleri beraberinde getirmiştir (Guragai, 2020).

Kısa sürede dünyayı etkisi altına alan koronavirüsün etkilediği en önemli alanlardan birisi de eğitim sektörüdür. Türkiye’de ilk vakanın görüldüğü tarih olarak 2020 yılı Mart ayından itibaren COVID-19 pandemisi ve bunun doğrudan ve dolaylı etkileri bazı zorlukları beraberinde getirerek günlük yaşam rutinini kesintiye uğratmış ve bu kesinti eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Bu doğrultuda Türkiye’de 11 Mart 2020 tarihinde görülen ilk vakadan sonra okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinde eğitime kısa bir süreliğine ara verilmiştir. Ardından 23 Mart 2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK tarafından alınan karar ile birlikte yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Türkiye’de olduğu gibi küresel olarak COVID-19 pandemisi birçok ülkede eğitim sistemini etkileyerek eğitimin uygulanma biçiminde bazı zorunlu değişikliklere neden olmuş ve bu kapsamda ülkeler geleneksel olarak yapılan yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitime geçiş yapmışlardır (Al Lily, Ismail, Abunasser ve Alqahtani, 2020).

Uzaktan eğitim en genel anlamda, öğretmenler ve öğrencilerin farklı zaman ve mekânlarda bulunmalarından dolayı, derslerin işlenmesi ve öğrenmenin kolaylaştırılması için bilgi teknolojilerini aktif bir şekilde kullanmalarına dayalı olarak işlenen bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Valentine, 2002). Diğer bir tanıma göre ise uzaktan eğitim, öğretme ve öğrenme sürecinin büyük bir kısmında öğrenen ve öğretmenin birbirlerinden ayrı ve uzak olduğu, derse içeriğine uygun materyal ve dokümanların sıklıkla kullanıldığı ve daha bağımsız olarak yürütülen bir eğitim şekli olarak betimlenmektedir (Uşun, 2006). Her iki tanımda da görülebileceği gibi uzaktan eğitimde en önemli noktayı kaynak ve alıcının farklı ortamlarda yer almasının ve bilgi teknolojilerinin aktif bir şekilde kullanımının oluşturduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim ve bilgi teknolojileri özellikle son yirmi yıldır aktif olarak kullanılmakta olup, toplumun kabul ettiği en hızlı ilerleyen çevrimiçi ve çevrimdışı teknolojiler sayesinde insanlığın tüm kültürel değerlerini etkilemekte ve değiştirmektedir (Bayrak, Aydemir ve Karaman, 2017). Bu teknolojiler özellikle pandemi döneminde bilgi erişimini ve dağıtımını dünya nüfusunun büyük bir bölümü için kullanılabilir hale getirerek eğitim içeriğinin dijital ortamda taşınmasına ve aktarılmasına yardımcı olmuştur (Fidalgo, Thormann, Kulyk ve Lencastre, 2020).

Uzaktan eğitimi sağlayabilecek platformlar arasında en yaygın olarak çevrimiçi öğretim yöntemleri ve televizyon tabanlı kurslar bulunmaktadır (Teaster ve Blieszner, 1999; Valentine, 2002). Bu nedenle uzaktan eğitime geçiş kararı ile birlikte birçok ülke-

de çevrimiçi ortamlar ve TV yayınları bu süreçte aktif bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Stojanovic, El-Khatib, Brandic ve Maalouf, 2020). Bu platformlar, sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirilen derslerin imkânsızlığında öğrenmeyi kolaylaştırabilmek için mümkün olduğunca öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin artırılmasına yardımcı olur ve bu şekilde uzaktan eğitimin geleneksel yüz yüze eğitime olabildiğince yakınlaşmasını destekler (Teaster ve Bliesner, 1999; Valentine, 2002).

Uzaktan eğitimin farklı uygulama biçimleri bulunmaktadır ve bunlar arasında da daha çok çevrimiçi öğrenme türlerinin sıklıkla uygulandığı görülmektedir. Bu doğrultuda dersler uzaktan eğitim kapsamında senkronik (eş zamanlı) ve asenkronik (eş zamansız) şeklinde yürütülebilmektedir. Eş zamanlı eğitimde öğrenciler ve öğretmenler önceden belirlenmiş bir zamanda (genellikle çevrimiçi) buluşurlar ve dersleri canlı olarak işlerler (Fidalgo ve diğerleri, 2020). Bu süreçte sınıf içi etkileşim ve tartışma, anlık olarak soru sorma ve anlaşılmayan kısımların ifade edilmesi gibi öğreten ve öğrenenler açısından daha aktif bir ortam oluşturulmaya ve yüz yüze eğitime yakın bir ortam sağlanmaya çalışılır. Eş zamansız eğitimde ise öğretmenlerin ve öğrencilerin eş zamanlı olarak çalışma imkânına sahip olamadıkları ve öğrencilerin istedikleri veya ihtiyaç duydukları anda internet üzerinden ders içeriğine (sunu, video, ses kaydı vb.) erişebildikleri eğitim türüdür. Katılımcılar arasındaki iletişim esas olarak e-posta ve çevrimiçi forumlar aracılığıyla gerçekleşir ve genellikle eğitmenler tarafından yönetilir (Watts, 2016).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020a) 23 Mart 2020 tarihinden itibaren üç televizyon kanalı ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden her okul kademesindeki öğrencileri uzaktan eğitim kapsamına almıştır. Bu şekilde EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden gerçekleştirilen dersler internet, TRT kanalı ile televizyon aracılığıyla derslerin yapılması sağlanarak TV ve internet tabanlı uzaktan eğitim platformları aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Üniversiteler açısından uygulama biçimi genel olarak çevrimiçi ortam sağlayan yazılımlar ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda bazı üniversiteler uzaktan eğitim yöntemi olarak çevrimiçi eş zamanlı yöntemleri kullanmayı, bazıları çevrimdışı eş zamansız yöntemleri, bazıları da karma yöntemleri kullanmayı tercih etmişlerdir (Kurnaz ve Serçemeli, 2020). Birçok üniversitede uzaktan eğitimde dersler sunu dosyalarının oluşturulması ve ders içeriklerinin paylaşımı (makale, ppt, Word, pdf vb.), canlı ders anlatımı ve video kaydı ile derslerin sisteme yüklenmesi, anlık soru sorma ve geribildirim verme, ödev paylaşımı gibi yöntemlerle işlenmiştir. Ayrıca üniversitelerin açılan derslere ilişkin olarak ölçme ve değerlendirme kapsamında ödev, proje, çevrimiçi sınav ve kısa sınav şeklinde farklı çevrimiçi yöntemler kullanıldıkları görülmüştür (YÖK, 2020a).

İlgili alanyazın incelendiğinde, uzaktan eğitime yönelik yapılan araştırmaların bir kısmının yüz yüze ve uzaktan eğitimin karşılaştırılmasına, bir kısmının ise sadece uzaktan yapılan eğitimin değerlendirilmesine yönelik yapıldığı görülmektedir (Çalışkan, Süzek ve Özcan, 2017; Dobbs, del Carmen ve Waid-Lindberg, 2017; Horspol

ve Lange, 2012). Karşılaştırmalı olarak yapılan araştırmalarda da uzaktan eğitimin değerlendirilmesi ve uygulanması bakımından bazı avantaj ve dezavantajların saptandığı görülmektedir. Pandemi dönemi içerisindeki SARS salgını sırasında yapılan bir araştırmada uzaktan eğitimin insanların kaygı düzeylerini düşürmede ve uzaktan iletişim yollarının kullanılması ile birlikte bilginin artması ve çoğalmasında etkili olduğu belirlenmiştir (Chan, So, Wong, Lee ve Tiwari, 2007). Uzaktan eğitimdeki avantajlardan diğerleri ise, öğrencilerin kendi hızında çalışmasına imkân vermesi, zaman ve alandan bağımsız olarak elde edilen esnek çalışma olanakları sunması, zaman tasarrufu sağlaması ve dolayısıyla da daha az maliyetli olması şeklinde sıralanabilir. Uzaktan eğitimin dezavantajlı noktalarından bazıları ise motivasyon sağlamada yaşanan güçlük, yüz yüze etkileşim eksikliği ve buna bağlı olarak yaşanan sosyal izolasyon, anında geri bildirim almada yaşanan zorluk, teknolojiye olan sürekli bir ihtiyaç durumu ve akreditasyonla ilgili yaşanan durumlardır (DePaepe, Zhu ve Depryck, 2018; Gewin, 2020; Horspol ve Lange, 2012; Lei ve Gupta, 2010; Venter, 2003; Zuhairi, Wahyono ve Suratinah, 2006). Çevrimiçi eğitimin getirmiş olduğu birtakım avantajlar görülmesine karşın, tüm öğrencilerin uzaktan eğitimdeki çevrimiçi sınıflarda başarılı olamadıkları ve uzaktan eğitim derslerindeki başarısızlık oranlarının geleneksel olarak yüz yüze yapılan derslere göre yüzde 10 ila 20 daha yüksek olduğu görülebilmektedir (Bawa, 2016).

Uzaktan eğitimin değerlendirilmesine yönelik çalışmaların COVID-19 pandemi dönemi ile birlikte daha da artış gösterdiği görülmektedir. Konu ile ilgili olarak ulaşılabilen çalışmalar incelendiğinde; Edelhauser ve Lupu-Dima (2020) uzaktan eğitim programlarının sıklıkla kullanıldığı Romanya’da COVID-19 pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimde yaşadığı güçlükleri incelemişlerdir. Serçemeli ve Kurnaz (2020) COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim ile muhasebe dersi alan öğrencilerin, Altun-Ekiz (2020) ve Aktaş, Büyüктаş, Gülle ve Yıldız (2020) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin, Altuntaş-Yılmaz (2020) ise fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini incelemişlerdir. Mahdy (2020) ise COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitimin Veterinerlik Fakültesi öğrencilerinin akademik başarıya olan etkisini incelemiştir. Keskin ve Özer Kaya (2020) pandemi dönemindeki lisans ve lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmelerini; Kürtüncü ve Kurt (2020) ile Ramos-Morcillo, Leal-Costa, Moral-Garcia ve Ruzafa-Martinez (2020) hemşirelik bölümü öğrencilerinin COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunları; Yolcu (2020) ile Andoh, Appiah ve Agyei (2020) ise üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmelerini incelemişlerdir. Eroğlu ve Kalaycı (2020) Türk Dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim ile karşılaştırmasına yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Almaghaslah ve Alsayari (2020), Alpaslan (2020), Kurnaz ve Serçemeli (2020) akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Alam (2020) pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen ve öğrencilere yönelik paydaş görüşlerini, Kaden (2020), Koçyiğit ve Uşun (2020) ve Fidan (2020)

ise COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitime ilişkin öğretmenlerin görüşlerini araştırmışlardır.

Alanyazında ulaşılabilen araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitimde, daha çok üniversite ortamı içerisinde öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşlerinin incelenmesine odaklanıldığı veya daha sınırlı olarak belirli bir grup üzerinde yoğunlaşıldığından dolayı diğer paydaşların görüşlerine geniş anlamda yer verilmediği görülmektedir. Bu çalışmada ise öğrencilerin, öğretmenlerin, okul psikolojik danışmanlarının, öğretim üyelerinin, velilerin, eğitimin organizasyon boyutundaki okul yöneticileri ile İl Millî Eğitim Müdürlüğü yöneticilerinin COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri daha geniş bir çerçevede ele alınmaya çalışılmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın uzaktan eğitimi daha geniş açıdan ve bütüncül olarak değerlendirilmesi ve uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik alınan öneriler doğrultusunda da uygulayıcı ve program geliştiricilere bilgi sunması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi, "Türkiye'de 2020 yılında COVID-19 pandemisi nedeniyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik paydaş görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, Türkiye'de 2020 yılında yaşanan COVID-19 kaynaklı pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin çeşitli paydaşların (İl Millî Eğitim Müdürlüğü yetkilileri, okul yöneticileri, öğretmenler, okul psikolojik danışmanları, öğretim üyeleri, öğrenciler, veliler) sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Paydaşların COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze yapılan eğitime göre avantajlı ve dezavantajlı noktalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Paydaşların COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde yaşanan zorluklara ve eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, örneklemine, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Çalışma fenomenolojik (olgubilimsel) desene dayalı olarak tasarlanmış, veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Fenomenolojik araştırmalar insanların dünyadaki olguları deneyimleme, kavramsallaştırma, algılama ve anlama yollarının çeşitliliğini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma desendir (Limberg, 2008). Çalışmada incelenen olgu, COVID-19 pandemisinde Türkiye'de

uygulanan çeşitli kademelerdeki uzaktan eğitim sürecine ilişkin paydaş görüşleridir. Bu eğitim sürecine yönelik sorunlar ve çözüm önerileri, paydaşların görüşlerine başvurularak derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Görüşme yöntemi bireylerin, bir olay ve/veya olgu hakkındaki görüş ve düşüncelerinin sözel olarak belirlenmesine dayalı olarak gerçekleştirilen veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Örnekleme

Araştırmanın örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiş olan, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Adana, İstanbul, Ankara, İzmir ve Yozgat illerinde COVID-19 pandemisi nedeniyle yürütülen uzaktan eğitim sürecinde yer alan çeşitli paydaşlardan oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağı bulamadığı durumlarda ve araştırmacıya hız ve pratiklik sağlama amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). COVID-19 pandemi dönemi içerisinde yüz yüze görüşmelerin pek mümkün olmaması nedeniyle, paydaşlar araştırmacıların pratik ve hızlı biçimde ulaşabilecekleri kişilerden seçtiğinden dolayı kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme grubu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Örnekleme Grubuna İlişkin Dağılım

Örnekleme Grubu	N
İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yetkilisi	2
İlkokul Müdürü	3
İlkokul Müdür Yardımcısı	3
Ortaokul Müdürü	3
Ortaokul Müdür Yardımcısı	3
Lise Müdürü	3
Lise Müdür Yardımcısı	3
Okul Psikolojik Danışmanı	5
Özel Eğitim Öğretmeni	2
Sınıf Öğretmeni	5
Çeşitli Branşlardan Ortaokul Öğretmenleri	8
Çeşitli Branşlardan Lise Öğretmenleri	7
Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyeleri	20
Veli	19
Üniversite Öğrencileri	19
İlkokul Öğrencisi	10
Ortaokul Öğrencisi	11
Lise Öğrencisi	11
Toplam	137

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmanın örnekleminde İl Millî Eğitim Müdürlüğü yetkilisi (N=2), okul yöneticileri (N=18), çeşitli branşlardan öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları (N=27), Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyeleri (N=20), veliler (N=19), ilkokuldan üniversite kademesine kadar 51 öğrenci olmak üzere toplam 137 katılımcının yer aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, açık uçlu sorulardan oluşan ve her bir paydaş grubu için ayrı geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan görüşme formlarında paydaşların COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları ve eğitimin niteliğinin artırılmasına ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik olarak toplam üç soru hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formları araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış ve sonrasında Eğitim Bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından yapı, kapsam ve dil geçerliği açısından incelenmiştir. Öğretim üyesi tarafından yapılan revizyon sonrasında, alanına hakim olduğu ve sorulara ayrıntılı cevaplar verebileceği düşünülen, devlet okullarında görevli üç öğretmen ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot uygulamadan alınan dönütler sonucunda formların son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamındaki veriler, örnekleme dahil olan paydaşlardan 25.07.2020-10.08.2020 tarihleri arasında, pandemi döneminde olunması nedeniyle, uygun oldukları zaman diliminde uzaktan canlı bağlantı ve telefon görüşmeleri ile ortalama 14 dakikalık görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Her iki görüşme tipinde de paydaşlardan alınan yanıtlar kısa kısa notlar alınarak yazılı olarak kaydedilmiştir. Paydaşlara, görüşme yapılmadan önce çalışmanın amacı ve öneminden bahsedilmiş ve alınacak yanıtların gizliliği konusunda bilgi verilmiştir. Örneklemden toplanan veriler analiz edilmeden önce farklı kategorideki paydaşlara (yönetici, öğretmen, öğrenci gibi) ait olma durumlarına göre düzenlenmişlerdir. Elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya ve verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekler ortaya konmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Buna göre paydaşlardan elde edilen görüşler ayrıntılı biçimde okunup incelenerek kodlara, alt temalara ve temalara ulaşılmıştır. Bulgulara ait tablolarda kodlara ait frekanslara yer verilmiştir. Ayrıca, tablolardaki bulguların daha açık ve anlaşılır olabilmesi amacıyla görüşmelerde dikkat çeken bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Her iki araştırmacı tarafından belirlenen kodlar arasındaki uyum yüzdesi belirlenerek kodlama güvenilirliği hesaplanmıştır. Çalışmayı yürüten iki araştırmacı aynı veriler üzerinde belirledikleri 325 kodun 312'sinde görüş birliği, 13 kodda ise görüş ayrılığı yaşamışlardır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık verilerin güvenilirliğinin bir göstergesi olduğundan dolayı (Baltacı, 2017), görüş birliği ve ayrılığına ilişkin değerler Miles ve Huberman'ın (1994) aşağıdaki güvenilirlik analizi formülünde kullanılmıştır:

Güvenirlilik=Görüş birliği sayısı (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)

Güvenirlilik=312 (312+13)

Güvenirlilik= .96 olarak hesaplanmıştır.

Kodlamalara yönelik iç tutarlılığı gösteren bu değer en az .80 olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994). Buna göre görüşme verilerinin yeterli düzeyde güvenilir olduğu kanaatine ulaşılmıştır.

Bulgular

Okul yöneticilerinin uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları ve eğitim kalitesini artırmaya yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitimin Avantajları, Dezavantajları ve Eğitim Kalitesini Artırmaya Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Avantaj	Zamandan bağımsızlık	Defalarca izleyebilme	3
		Esneklik	1
	Mekândan bağımsızlık	Uzaktan erişim imkânı	2
	Zaman kazanımı	Ulaşım	2
	Farkındalığın Artması	Teknoloji kullanımı	2
	Öğrenme ortamı işlevselliği	Sınıf hâkimiyeti	1
		Kolay odaklanma	1
		Hızlı ilerleyebilme	1
		Ortam sakinliği	1
		Eğitim ihtiyacını giderme	1
Dezavantaj	Teknoloji yetersizliği	İnternet eksikliği	9
		Bilgisayar eksikliği	9
	Duyuşsal eksiklik	Etkileşim yetersizliği	6
		Duygusal bağ kuramama	5
		Motivasyon düşüklüğü	4
	Ölçme değerlendirme sorunları	Değerlendirmenin yapılmaması	3
		Ölçmenin yapılmaması	2
	Ortam yetersizliği	Sosyal öğrenme	2
		Devamsızlık	1
		Süreklilik eksikliği	1
		Aktif katılım yetersizliği	1
	Aktif katılmama	Anında dönüt alamama	1
	Öğretimde tekdüzelik	Öğrenci farklılıkları	1
Hazırlıksız olma	Hazırlıksız Öğretmen	1	
	Hazırlıksız Öğrenci	1	
	Hazırlıksız Veli	1	

Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi

Çözüm Önerileri	Fırsat eşitliği oluşturma	İnternet	4
		Bilgisayar	4
	Altyapının güçlendirilmesi	İnternet	4
	Ölçme ve değerlendirme	Kısa süreli sınav	3
	Mevzuat oluşturma	Değerlendirme kriterleri	4
		Devam-Devamsızlık durumu	3
		Sorumluluk alanları	1
	Etkileşim artırılması	Ev ziyaretleri	1
	Teknik beceri eğitimi	Öğretmen eğitimi	1
		Öğrenci eğitimi	1
		Veli eğitimi	1
	Denetlenebilir olma	Yoklama alınması	1
	Psikolojik Destek	Öğrenci desteği	1
	Esasların belirlenmesi	Ölçme ve değerlendirme	1

Tablo 2 incelendiğinde okul yöneticilerinin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşlerinin çoğunlukla mekân, zaman ve işlevsellikle ilgili olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Kayıt imkânı ile farklı platformlarda öğrenciler kaçırdığı veya anlamadığı dersleri farklı zamanlarda tekrar etme ve izleme imkânı bulabildiler.”

“Okula gelme durumu olmadan istenilen yerden ders yapma ve derse bağlanma imkânına sahip olunması ayrı bir avantajdır.”

“Evde eğitim sağlanması öğrenme ortamı açısından daha rahat bir imkân sunabilmektedir.”

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticilerinin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşlerinin çoğunlukla teknoloji, ortam ve ölçme-değerlendirme ile ilgili yetersizlikler şeklindedir. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Özellikle bizim okulumuzun bölgesindeki öğrencilerin birçoğunun sosyo-ekonomik düzeyi çok düşük ve bu noktada bilgisayar ve internet erişimi konusunda çok büyük sıkıntıları bulunmaktadır.”

“Uzaktan eğitim sürecinde etkileşim yok denecek kadar azalıyor. Çünkü orada daha çok tek taraflı bir süreç var ve bu da karşılıklı etkileşim konusunda yetersizliğe neden oluyor.”

“Uzaktan eğitimde maalesef sınıf ortamını pek yakalayamadık. Çünkü süreçte ölçme ve değerlendirme yapmadık ve bu da öğrenci değerlendirme kaygısının oluşmamasına neden oldu. Bu durum öğrenciyi daha serbest bir hale getirdi. Ölçme ve değerlendirme eğitimin olduğu yerde bence kesinlikle bulunmalı diyebilirim.”

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticilerinin uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik çözüm önerilerinin çoğunlukla fırsat eşitliğinin sağlanması ve değerlendirilmeye ait esasların belirlenmesi şeklindedir. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitimdeki niteliğin artmasına yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Uzaktan eğitim süreci daha kontrol edilebilir bir sürece dönüştürülmesi lazım. Bunun için en önce öğrencilerin performans değerlendirilmesine yönelik kriterlerin belirlenmesi gerekmektedir.”

“Her öğrencide internet ve bilgisayar yok ve dolayısıyla bu durum bunu bir yarış olarak kabul edersek eşit bir hakka sahip olamıyor öğrenci. Dolayısıyla her öğrencide imkânların olmadığıncce eşit bir hale getirilmesi gerekiyor.”

“İnternet bağlantılarında problem olabiliyor ve bu defa sistemden sürekli kopmalar yaşanıyor. İnternet altyapularının desteklenmesi gerekliliği ihtiyacı çıkıyor süreçte.”

Öğrenci velilerinin uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları, eğitim kalitesini artırmaya yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrenci Velilerinin Uzaktan Eğitimin Avantajları, Dezavantajları, Eğitim Kalitesini Artırmaya Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Avantaj	Hastalıkta korunma	Bulaş riskinin azalması	7
		Zamandan bağımsızlık	Esneklik
	Zaman kazanımı	Eğitim ihtiyacını giderme	4
		Ulaşım	2
		Öğrenmeye ayrılan süre	1
	Algının güçlendirilmesi	Her yerde eğitim	2
		Her zaman eğitim	1
	Mekândan bağımsızlık	Uzaktan erişim imkânı	2
		Tekrarlanabilir olma	2
	Öğrenme ortamı işlevselliği	Ev ortamı rahatlığı	2
Bireysel öğrenme hızına uygunluk		1	
Stresin azalması		1	
Dezavantaj	Duyuşsal eksiklik	Motivasyon kaybı	14
		Etkileşim yetersizliği	3
		İlgisizlik	2
		Sınıf içi rekabet	1
		Aktif katılım yetersizliği	Anlık soru soramama
	Teknik problemler	Bağlantı kopması	3
		İnternet sorunu	1
	Fırsat eşitsizliği	İnternet	2
		Bilgisayar	2

Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi

	Ölçme ve değerlendirme sorunları	Ödev yoğunluğu	1
		Ölçme ve değerlendirme olmaması	1
	Kontrol güclüğü	Sınav ortamı	1
		Ödev takibi	1
	Ortam yetersizliği	Aktif öğrenme	1
		Sosyal öğrenme	1
		Sosyalleşme becerileri eksikliği	1
Çözüm Önerileri	Fırsat eşitliğinin sağlanması	İnternet	5
		Bilgisayar	5
		Materyal desteği	1
	Aktif katılım sağlanması	Derslerin canlı yapılması	3
		Soru cevap imkânı	3
		Anında dönüt alabilme	2
		Sınıfın gruplara bölünmesi	2
		Ders sayısının artırılması	2
	Ölçme ve değerlendirme yapılması	Çevrimiçi sınav	2
	Altyapı güçlendirilmesi	İnternet	2
		Bilişim ağı	1
	İletişimin artırılması	Öğretmen	1
		Öğrenci	1
Veli		1	

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenci velilerinin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşleri çoğunlukla hastalıktan korunma, eğitim ihtiyacının giderilmesi ve zamansal durumlardır. Öğrenci velilerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Uzaktan eğitim özellikle çocuklarımıza virüsün bulaşma riskinin azalması bakımından bir avantajı vardır. Eğer okulda olmuş olsaydı öğrenciler kuvvetle muhtemel hastalığa yakalanma açısından daha açık bir durum oluşacaktı.”

“Uzaktan eğitim sürecinin öğrencinin kendini iyi hissettiği ve dikkatini toparlayabildiği zamanda başlayabilmesi yani zamanlama açısından esnek olunması süreçte olunlu olarak gördüğüm faktörlerden biridir.”

“Uzaktan eğitimin en basit şekliyle eğitimin devamını sağlamıştır. Yüz yüze eğitim daha avantajlı görülse de en azından bu süreçte çocuklar eğitimden geri kalmamışlardır.”

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenci velilerinin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşlerinin daha çok duyuşsal yetersizlik ve etkileşim eksikliği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenci velilerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Uzaktan eğitim sürecinde ev ortamının rahatlığından dolayı öğrenciler sürece konsantre olma ve odaklanmada genellikle güçlük yaşadılar. Kesinlikle yüz yüze eğitimde öğrenciler

daha çok motivasyon sağlamaktalar, ev ortamı fazla rahat geldi ve bu açıdan bir dezavantaj oluşturdu.”

“Öğrenciler özellikle anlamadığı ve takıldığı durumlarda soru sormadılar bu da öğrenme ortamını daha pasif bir hale getirdi, sınıfta öğrenci derse daha aktif bir katılım sağlayabiliyordu.”

“Her evde internet ve bilgisayar imkânı yok bu şekilde bildiğim ve eğitimden uzak kaldığını düşündüğüm birçok kişi var bu durum adil olunmanın önündeki bir engel gibi duruyor sanki.”

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenci velilerinin uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik görüşleri daha çok fırsat eşitliği, derse içi aktif katılım şeklindedir. Öğrenci velilerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“İnternet ve bilgisayarı bulunmayan çocuklar için uzaktan eğitimde bu imkânların sunulması gerekmektedir nasıl olur bilemiyorum ama bu duruma kesinlikle bir çözüm bulunmalı bence çünkü her çocuk eşit haklara sahip olmalı.”

“Sınıf mevcutları azaltılarak küçük gruplar halinde derslerin yapılması lazım örneğin her öğretmene 10 öğrenci gibi bir durum. Bu daha çok işlevsel olacaktır çünkü süreçte öğrenci anlık dönüt alabilme durumu vs. olmuyor öğrencinin gerçekten öğrenip öğrenmediği uygun olarak değerlendirilemiyor.”

“Ders sayıları daha çok artırılmalı ve uzaktan eğitim değerlendirilmesi için sınavların yapılması bence kesinlikle olmalı, bu şekilde verim artabilir diğer türlü geride bıraktığımız dönemden bir farkı kalmayacaktır.”

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları, eğitim kalitesini artırmaya yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Avantajları, Dezavantajları, Eğitim Kalitesini Artırmaya Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Avantaj	Zamandan bağımsızlık	Defalarca izleyebilme	7
		Hastalıktan korunma	Sosyal mesafe korunması Bulaşı riskinin azalması Temizlik
	Öğrenme ortamı işlevselliği	Sessizlik	5
		Ortamın rahatlığı	4
		Bireysel öğrenme hızı uygunluğu	4
	Zaman kazanımı	Öğrenmeye ayrılan süre	4
		Ulaşım	3
	Tasarruf sağlama	Fiziksel enerji	3

Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi

	Farkındalık kazanımı	Her yerde eğitim	1
		Eğitim ihtiyacını giderme	1
		Ekonomik olması	1
Dezavantaj	Ortam yetersizliği	Soru cevap	8
		İletişim	5
		Etkileşim	4
	Duyuşsal eksiklik	Motivasyon kaybı	7
		Sıkıcı olma	6
	Sistem yetersizliği	İnternet	6
	Teknolojiye aşına olunmaması	Öğretmen	6
		Öğrenci	5
		Veli	5
	Sistem Hataları	Bağlantı sorunları	6
		Uygulama sorunları	4
	Fırsat eşitsizliği oluşturması	Bilgisayar	6
		İnternet	3
	Sosyalleşmede eksiklik	Arkadaş ortamı görüşmeleri	3
Sürecin hızlı ilerlemesi		1	
Çözüm Önerileri	Sistemin güçlendirilmesi	Bağlantının iyileştirilmesi	6
		İnternet altyapı desteği	4
	Yüz yüze eğitim	Sosyal mesafenin korunması	3
	Etkileşimin artırılması	Anlık soru sorabilme	3
		Soru cevap yapma	3
		Kameraların açılması	1
	Aktif katılımın sağlanması	Canlı derslerin yapılması	3
		Ders sayılarında azalma	3
		Küçük gruplarla ders	1
	Fırsat eşitliğinin sağlanması	İnternet imkânı	3
		Bilgisayar imkânı	1
		Tablet imkânı	1
		Hibrit eğitim modeli	1

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşleri çoğunlukla hastalıktan korunma, bağımsızlık ve öğrenme ortamının işlevselliği şeklindedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Arkadaşlarıma aynı ortamda bulunmadığım için sosyal mesafeyi de korumuş oluyorum böylece virüse yakalanma durumundan da korunmuş oluyorum.”

“Okula gitmek zorunda olmadan evde daha rahat çalışabildik, ev ortamı okul ortamından bu açıdan daha avantajlı oldu bizim için.”

“Masada uzaktan eğitimde konunun zor olan bölümlerini daha rahat ve daha yavaş olarak öğrenebiliyorsun izleme özelliğinin olması konunun öğrenmesini kolaylaştırdı.”

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşleri çoğunlukla ortam yetersizliği, fırsat eşitsizliği ve sistemsel sorunlar şeklindedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Anlamadığımız konularda parmağımızı kaldıramıyoruz ve öğretmene soru sorup cevap alamıyoruz.”

“Sistemde bağlantı sorunları oluyor sürekli ve tekrar bağlanmak durumunda kalıyoruz.”

“Özellikle bazı öğretmenlerimiz teknoloji kullanımı açısından çok zorlandılar, iyi niyetli olarak bir şeyler yapmak istense de teknolojiye hakim olmayınca süreç zorlandı.”

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik çözüm önerilerine yönelik görüşleri daha çok etkileşimin artırılması ve fırsat eşitliğinin sağlanması şeklindedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“İnternet altyapıları iyileştirilmeli kesinlikle, kopmalar yaşanmamalı veya en aza indirilmeli ve herkesin internete sahip olabilmesi gerekir”.

“Canlı derslerle sınıf içi iletişimin sağlanması gerekir, öğretmenimle anlamadığım yerleri paylaşabilmeli ve cevap alabilmeliyim.”

“Canlı ders sayıları artırılmalı ve daha az ders bence daha iyi olur. Çünkü uzaktan eğitimde süreç daha zor işliyor bir de üzerine ders çeşitliliği eklenince daha çok zorlanabiliyoruz.”

Üniversite öğrencilerin uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları, eğitim kalitesini artırmaya yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimin Avantajları, Dezavantajları, Eğitim Kalitesini Artırmaya Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Avantaj	Zamandan bağımsızlık	Defalarca izleyebilme	8
		Zaman kazanımı	Öğrenmeye ayrılan süre Ulaşım
	Hastalıktan korunma	Bulaşı riskinin azalması	3
		Öğrenme ortamı işlevselliği	Grup çalışmaları
	Ödev takibi		1
	Soru cevap		1
	Anında dönüt alma		1
	Söz hakkı alabilme		1
	Rahatlık		1
	Ders kaynaklarının paylaşımı		1
	Mekândan bağımsızlık	Uzaktan erişim imkânı	1

Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi

	Beceri geliştirme	Teknoloji kullanımı	1
		Zaman yönetimi	1
		Eğitim ihtiyacını giderme	1
		Maddi avantaj	1
Dezavantaj	Öğrenme ortamı yetersizliği	Etkileşim yetersizliği	9
		Görüntü olmaması	3
		Uygulama yapılamaması	3
		Süreçte pasiflik	1
		Göz teması	1
		Tartışma	1
		Soru cevap	1
	Duyuşsal eksiklik	Motivasyon düşüklüğü	7
		Odaklanma sorunu	3
		Dikkatin dağılması	2
	Ölçme değerlendirme sorunları	Ödev yükü fazlalığı	5
		Kopyaya açık olma	1
	Sistem hataları	Teknik aksaklıklar	4
		Bağlantı sorunları	4
	Erişim problemi	İnternet	3
	Sürece hazırlıksız olma	Öğretim üyesi	1
		Öğrenci	1
	Öğrenci kontrolsüzlüğü	Derse devamsızlık	1
Çözüm	Yüz yüze eğitim	Uygulamalı derslerde	3
Önerileri	Sistemin güçlendirilmesi	Altyapı desteği	3
	Ölçme değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi	Ödevlerin azalması	3
		Ara sınav yapılması	1
		Ödev ve sınavla ölçüm yapılması	1
	Etkileşimin artırılması	Aktif katılımın sağlanması	2
		Soru cevap saati yapılması	1
		Sınıfların bölünmesi	1
		Kameraların açılması	1
	Fırsat eşitliğinin oluşturulması	İnternet erişimi	2
		Bilgisayar	2

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşleri çoğunlukla zaman kazanımı ve zamandan bağımsızlık şeklindedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Online ders bittikten sonra videoların sisteme yüklenmesi ve o videoları tekrar tekrar izleyebilmemiz, anlamadığımız yerde geriye sarabilmemiz en büyük avantaj oldu.”

“Okulda ders ayrılan zaman fazla iken uzaktan eğitimde öğrenmeye yönelik zaman da artış oldu. Ayrıca okula gidip gelme açısından da kaybedilen bir zaman olmadı.”

“Yüz yüze eğitimde hastalığa yakalanma tehlikemiz vardı ve bu durum bu riskten bizi korudu diyebilirim.”

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşleri çoğunlukla motivasyon eksikliği ve etkileşim yetersizliği şeklindedir. Öğrencilerden görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Yüz yüze eğitime oranla daha az etkileşimde oluyoruz öğretmenle ve bu da bizim aklımıza sorular takılmasına sebep oluyor.”

“Sınıf ortamı olmayınca motive olmada güçlük yaşanabiliyor, yüz yüze eğitimde motivasyon biraz daha kendiliğinden geliyor.”

“Ben köyde yaşıyorum ve bulunduğum yerde internet çekmiyor dolayısıyla süreçte çok zorlandım. Çünkü internetin olmaması demek hiçbir şeyin olmaması demek gibi bir durum uzaktan eğitimde.”

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik çözüm önerileri çoğunlukla ölme değerlendirilme yapılması ve sistemin güçlendirilmesi ve uygulamalı dersler yüz yüze eğitimin uygulanması şeklindedir. Öğrencilerden görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Uzaktan eğitimde slayt, video, sunu vb. gibi birçok kaynaktan dersi işledik belki ama uygulama derslerinde yüz yüze eğitim şart ve ne kadar uzaktan eğitim bize eğitim imkânı sunmuş olsa da uygulama derslerinde eksik kaldığımızı ve bunun geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

“Ödevler çok yordu ve artık öğrenmeden ziyade sırf yapılınsın ve bitsin durumu yaşandı, ödevlerin verilme durumu tadında bırakılmalı kesinlikle.”

“Sistemden düşmeler oluyor sürekli tam dersi dinliyoruz bir bakmışsınız sistemden düşmüşsünüz dikkat dağınıcı olabiliyor sonra bu durum, bence sistem iyileştirilmeli.”

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları, eğitim kalitesini artırmaya yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Avantajları, Dezavantajları, Eğitim Kalitesini Artırmaya Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	
Avantaj	Zamandan bağımsızlık	Defalarca izleyebilme	8	
		Esneklik	5	
	Mekândan bağımsızlık	Uzaktan erişim imkânı	8	
		Her yerde eğitim	1	
	Zaman kazanımı	Ulaşım	5	
	Öğrenme ortamı işlevselliği	Kaynaklara erişim	4	
		Ortam rahatlığı	2	
		Bilgiye ulaşma	1	
		Sınıf yönetimi	1	
		Sessizlik	1	
	Farkındalık kazanımı	Teknoloji kullanımı	2	
		EBA'nın kullanılması	2	
		Eğitimin önemi	1	
	Duyuşsal kazanım	Motivasyon kazanma	3	
		Sürece odaklanma	3	
		Ekonomik olma	3	
	Hastalıktan korunma	Bulaşı riskinin azalması	2	
		Eğitim desteği sağlama	1	
	Dezavantaj	Ortam yetersizliği	Etkileşim sorunu	8
			Sosyalleşme eksikliği	4
Uygulama eksikliği			2	
Sınıfa hâkim olamama			2	
Geri dönüt eksikliği			2	
Öğrenci takibinin zorluğu			1	
Fiziksel materyal olmaması			1	
Göz teması			1	
Öğrenci gözlem eksikliği			1	
Sınıf içi etkileşim			1	
Öğrenmenin kontrol edilememesi			1	
Soru cevap durumu			1	
Erişim problemleri			İnternetin olmaması	8
Fırsat eşitsizliği oluşturma		İnternet gerekliliği	6	
		Bilgisayar gerekliliği	6	
Duyuşsal eksiklik		Motivasyon kaybı	4	
Öğrenci kontrolsüzlüğü		Derse devamsızlık	6	
Ölçme değerlendirme sorunları		Değerlendirmenin yapılması	6	
		Ölçmenin yapılmaması	5	

	Eğitim modeli uygunsuzluğu	İlkokul öğrencileri	3
		Ortaokul öğrencileri	3
	Sistem hataları	Bağlantı kopması	3
		Altyapı yetersizliği	1
Çözüm Önerileri	Fırsat eşitliğinin oluşturulması	İnternet desteği	10
		Erişim imkânının artırılması	6
		Materyal desteği sağlanması	1
	Ölçme ve değerlendirmenin yapılması	Sınavların yapılması	6
		Devamsızlığın değerlendirilmesi	4
	Etkileşimin artırılması	Canlı derslerin artırılması	5
		Öğrencinin kendi öğretmeniyle ders yapması	5
		Veli-öğretmen ve öğrenci etkileşimi	5
		Canlı ders yapılması	3
		Anında dönüt verme	1
	Bilgi verilmesi	Teknoloji kullanımı	3
		Uzaktan eğitimin önemi	2
		Eğitimin gerekliliği	2
	Sistemin güçlendirilmesi	Altyapı desteği	3
	Yüz yüze eğitim	Kısmi olarak yüz yüze eğitim	2
Ana derslerde		1	
Kademeli geçiş		1	

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşleri çoğunlukla zamansal ve mekânsal olarak bağımsız olunması şeklindedir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“En önemli avantajı öğrenciler konuyu istedikleri kadar dinleme imkânı bulabildiler ve ayrıca sınıf ortamına bağlı kalmadan uygun olan herhangi bir ortamda eğitim alma imkânına sahip oldu öğrenciler.”

“Öğrenciler uzaktan eğitimde EBA’daki milyonlarca kaynaklara erişme imkânı elde etti bu onlar için gerçekten ciddi bir destek oluşturdu. Ayrıca bu süreç EBA ve teknoloji kullanım hakkındaki farkındalığımızı da geliştirdi bundan sonra pandemiden sonra bile bunların hayatımızda yeri daha fazla olmalı diye düşünüyorum.”

“Ortamsal ev ortamı fiziki açıdan okul ortamına göre daha rahat bu da artı bir avantaj sağladı öğrencilere ve öğretmenlere.”

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşleri çoğunlukla ölçme değerlendirme kaynaklı, ortamsal ve imkânlara erişile-

bilmesi ile ilgili problemler şeklindedir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunarak karşılıklı olarak iletişime geçmesi eğitim ve öğretimin kalitesi, etkisi ve kalıcılığı noktasında büyük bir öneme sahip, uzaktan eğitim sistemi bu açıdan yetersiz kaldı maalesef.”

“Süreçte herhangi bir değerlendirme olmaması ve yaptırımların uygulanmaması öğrencilerin derslerden uzaklaşmalarına neden oldu. Öğrenci özellikle Nisan ayından itibaren derslerden daha çok koptu diyebilirim.”

“Uzaktan eğitim daha küçük yaştaki çocuklar için başlı başına dezavantaj, bu sistem daha bilinçli ve farkındalığı yüksek öğrenciler için daha elverişli. Küçük yaştaki çocuklar daha çok temasa ihtiyaç duymaktalar dolayısıyla bu süreç onları zorlamaktadır.”

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitimin niteliğinin artmasına yönelik çözüm önerileri çoğunlukla fırsat eşitliğinin sağlanması ve ölçme ve değerlendirmenin yapılması şeklindedir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Her öğrenci için internet erişim desteği sağlanarak sürece dâhil olunması sağlanmalıdır. Ayrıca internet bağlantıları sınırsız olarak öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır.”

“Öğrenciler değerlendirme kaygısı taşımamalıdır ve bunun için sınavlar mutlaka yapılmalıdır.”

“Süreçte canlı dersler daha çok yapılmalı ve öğrenciler kendi öğretmenleri ile ders yapılmalıdır. Başka öğretmenlerden ders alma evet bazı açılardan avantaj belki ama süreç daha çok az zamanda çok işe dayandığı için öğrenci ile onu en iyi tanıyan öğretmeni ile ders yapılması verimi daha arttıracaktır.”

Öğretim üyelerinin uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları, eğitim kalitesini arttırmaya yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretim Üyelerinin Uzaktan Eğitimin Avantajları, Dezavantajları, Eğitim Kalitesini Arttırmaya Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Avantaj	Zamandan bağımsızlık	Defalarca izleyebilme	10
		Esneklik	7
	Mekândan bağımsızlık	Uzaktan erişim imkânı	8
	Farkındalığın artması	Teknoloji kullanımı	3
	Ortamsal kolaylık	Kaynakların paylaşılabilmesi	3
	Zaman kazanımı	Ulaşım	3
		Öğrenmeye ayrılan süre	2
	Sistematik olma	Ders	2
		Ödev	2
		Sınav	2

Kanıtlanabilirlik	Ödev teslimi	2
	Öğrencinin derse katılımı	2
	Sınav	1
	Bireysel öğrenme hızına uygunluk	1
Materyal çeşitliliği	Video	1
	Sunu	1
	Makale	1
Hastalıktan korunma	Bulaşı riskinin azalması	1
Örtük öğrenme	Kişisel gelişim	1
	Eğitim ihtiyacını giderme	1
Ölçme ve değerlendirme	Quiz yapabilme	1
	Sınav çeşitliliği	1
	Anında dönüt verme	1
	Zamandan kazanma	1
Dezavantaj	Duyuşsal eksiklik	7
		6
Teknoloji yetersizliği	İnternet eksikliği	4
	Bilgisayar eksikliği	3
	Bağlantı sorunları	3
Ölçme değerlendirme hataları	Ders devamında adaletsizlik	1
	Ders geçmede kolaylık	1
	Yüksek notlar alma	1
Ortam yetersizliği	Etkileşim	4
	Grup çalışmaları	2
Sistem hataları	İş yükünün artması	4
	Derslerin tekrarlı işlenmesi	1
	Zaman kaybı	1
	Altyapı yetersizliği	1
Ölçme ve değerlendirme sorunları	Kopya çekme	3
	Düşük güvenilirlik	3
	Zaman yetersizliği	2
	Geçerlik problemi	1
Sosyal öğrenme eksikliği	Gözlem yapamama	3
	Rol model olamama	2
Özel hayat sorunları	Kişisel telefon meşguliyeti	2
	Sosyal medya meşguliyeti	2
Hazırlıksız olma	Yönetim	1
	Öğretim elemanları	1
	Öğrenciler	1
	Veliler	1
Etik problemler	İntihal sorunları	2
İş yükü fazlalığı	Ödevlerin fazlalığı	1

Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi

Çözüm Önerileri	Etkileşim artırılması	Derslerin gruplara bölünerek yapılması	7
		Ders sayısının azalması	6
	Mevzuat oluşturma	Yasal sorumlulukların belirlenmesi	3
		Amaçların belirlenmesi	1
	Fırsat eşitliği oluşturma	İnternet	4
		Bilgisayar	3
	Ders havuzlarının kurulması	Ders materyal paylaşımı	3
	Kontrolün artırılması	Sınav anında kontrol	2
		Ders esnasında kontrol	2
	Merkezi platform oluşturulması	Teknik destek sağlama	2
		Anında problem çözme	1
Bilgilendirme	Sistemin güçlendirilmesi	Uzaktan eğitim süreci	2
		Etik kurallar	1
		Teknoloji kullanımı	1
		Sistem kullanımı	1
		Uzaktan eğitimin avantajı	1
		Uzaktan eğitimin dezavantajı	1
		Soru cevap saati yapılması	1
		Eş zamanlı derslerin yapılması	1
		İnternet altyapıları	1

Tablo 7 incelendiğinde, öğretim üyelerinin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşleri çoğunlukla zamansal ve mekânsal durumlar ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Öğretim elemanlarının canlı ders uygulamalarının kayıt altına alınması ve bunların öğrenci tarafından tekrar tekrar izlenebiliyor olması kitap ve benzeri materyallerin yanında önemli bir destekleyici oldu.”

“Beklentilerimizin dışında süreç belki hem bizim hem de öğrenciler için teknoloji kullanımı konusunda farkındalığımızın artmasına yardımcı oldu.”

“Uzaktan eğitim bir sistematiklik getirdi aslında hayatımıza mesela ne ödev verildiği belli ve bu ödevin teslim tarihi sisteme yüklenmesi gereken saat belli oldu ve genellikle süreç itiraz olmadan yürüdü. Her şey kayıt altında olduğu için öğrencinin derse gelmesi ödevi teslim etmesi gibi durumlar somut bir şekilde oldu.”

Tablo 7 incelendiğinde öğretim üyelerinin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşleri çoğunlukla duyuşsal yetersizlik ile ilgili durumlardır. Öğretim üyelerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Öğrenciler bu süreçte daha çok motive olmada güçlük yaşadılar, kendilerini bir türlü bu sistemin içine koyup kendi düzenlerini oturtamadılar.”

“Öğretim üyelerinin sınıfta öğrencilere bir rol modeli olma durumu yaşanmadı maalesef, özellikle bazı kazanımlarda bunlar oldukça etkilidir ama bu süreçte bu durumdan uzak kalındı.”

“Öğrenciler sınav ve ödevlerde yeterince kontrol altına alınamadı. Ödevlerde kopyala yapıştır şeklinde ödevler ile sınavlarda da benzer bir durum yaşandı.”

Tablo 7 incelendiğinde, öğretim üyelerinin uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik görüşleri çoğunlukla ders sayılarının azaltılarak dersin gruplar halinde yapılması şeklindedir. Öğretim üyelerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Değerlendirmenin adil olabilmesi için kurulacak olan sistemde öğrenciler daha çok kontrol edilebilmelidir.”

“Öğrencilere, bilgisayar gibi teknolojik araçlara ulaşmanın ya da bunları elde etmelerini kolaylaştıracak imkânların sunulması gerekmektedir.”

“Dersin küçük sayıdaki öğrenciler ile yapılması işlevsel olacaktır çünkü sınıf büyüdükçe kopukluk yaşanabiliyor. Öğrenci takibi bu şekilde daha da kolay olmuş olur.”

İl Millî Eğitim yöneticilerinin uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları ve eğitimin kalitesini artırmaya yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. İl Millî Eğitim Yöneticilerinin Uzaktan Eğitimin Avantajları, Dezavantajları ve Eğitim Kalitesini Artırmaya Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Avantaj	Beceri gelişimi	Eğitim ihtiyacını giderme	1
		Teknoloji kullanımı	1
		Bilgiye hızlı ulaşım	1
		Ekonomik olması	1
	Farkındalık kazanımı	Her yerde ve şartta eğitim	1
		EBA Kaynak zenginliği	1
Dezavantaj	Duyuşsal eksiklik	Motivasyon kaybı	2
		İlgi eksikliği	1
	Teknoloji yetersizliği	Bilgisayar	1
		İnternet	1
Çözüm Önerileri	Fırsat eşitliği oluşturulması	İnternet	2
		Bilgisayar	1
	Sistemin güçlendirilmesi	Altyapı desteği	1
	Bilgilendirme yapılması	Uzaktan eğitim süreci	1
		Kademeli yüz yüze eğitim	1
	Denetimin sağlanması	Ders denetimi	1

Tablo 8 incelendiğinde, İl Milli Eğitim Yöneticilerinin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşleri teknolojik beceri geliştirilmesi ve farkındalık kazanılması şeklindedir. İl Milli Eğitim Yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Uzaktan eğitim sürecinde birçok kişi teknolojinin kullanımı konusunda becerilerini geliştirdi kesinlikle.”

“Eğitimin her zaman olabileceğine dair farkındalığımız arttı.”

“Öğrenciler açısından bilgiye daha hızlı ve kolay ulaşım imkânı sağlandı.”

Tablo 8 incelendiğinde, İl Milli Eğitim yöneticilerinin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşleri duyuşsal eksiklik ve teknoloji yetersizliği şeklindedir. İl Milli Eğitim Yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Uzaktan eğitim göz göze olma durumundan uzak olarak geliyor ve bu durum ilgi ve dikkati toplama açısından güçlük oluşturuyor.”

“Özellikle dezavantajlı bölgelerde internet erişimi ve TV yayınlarının olmaması en büyük sorunlardandır.”

“Öğrencilerin uzun süre ekran başında olmaları belirli bir süre sonra motivasyon kaybına neden olmaktadır.”

Tablo 8 incelendiğinde, İl Milli Eğitim Yöneticilerinin uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik görüşleri daha çok fırsat eşitliği ve altyapı desteği şeklindedir. İl Milli Eğitim Yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Teknik altyapının güçlendirilmesi lazım ve dezavantajlı bölgedeki çocuklar için internet ve bilgisayar gibi imkânların ulaşılabilirliğin sağlanması gerekmektedir.”

“Gerekli önlemler doğrultusunda kademeli olarak yüz yüze eğitime geçilmesi daha iyi olacaktır.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla kendi içerisinde birtakım avantaj ve dezavantajlara sahip olduğu görülmektedir. Paydaşlardan alınan görüşler doğrultusunda uzaktan eğitimin avantajlarının daha sıklıkla yüz yüze eğitime göre zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitimin yapılabilmesi, derslerin defalarca izlenebilir olması, birtakım kısıtlamalar içerisinde eğitim ihtiyacının karşılanabilir olması, hastalığın bulaşmasına yönelik koruma sağlaması, teknolojinin eğitim içerisindeki önemi üzerindeki farkındalığın artması, teknolojik beceri geliştirme ve ortamsal olarak öğrenme kolaylığı sağlaması şeklinde sıralanabilir. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; Almaghaslah ve Alsayari (2020) uzaktan eğitimin, eğitim ihtiyacını karşılama açısından önemli bir avantaj oluşturduğunu ve benzer şekilde Kaden (2020) ise uzaktan eğitimin en önemli avantajının COVID-19 pandemi döneminde öğrenme için destek oluşturması olarak görüldüğü-

nü belirlemişlerdir. Andoh ve diğerleri (2020) üniversite öğrencileri üzerinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesine yönelik yapmış oldukları araştırmada, uzaktan eğitime yönelik öne çıkan öğrenci görüşünün teknolojik imkânların daha etkin kullanılması yönünde olduğunu ortaya koymuşlardır. Bir başka çalışmada De Paepe ve diğerleri (2018) uzaktan eğitimin değerlendirilmesinde avantajlı görünen yönleri, teknolojinin kullanımı ve bu konuda gelişen beceri ve farkındalığın artması olarak belirlemişlerdir. DeNeui ve Dodge (2006) uzaktan eğitimin en büyük avantajının zaman ve mekândan bağımsız olması; Horspol ve Lange (2012) ise uzaktan eğitimin en önemli avantajlı yönlerinin mekânsal olarak kolaylık sağlamakla birlikte ve ayrıca ev ve okula gidiş-geliş anlamında zaman tasarrufu ve çevrimiçi platformlar ile birlikte yüksek nitelikte iletişim sağlanabilmesi ile ortamsal olarak öğrenme kolaylığı sağlaması olarak bulmuşlardır. Chan ve diğerleri (2007) Sars pandemi dönemi içerisinde yapmış oldukları bir araştırmada ise uzaktan eğitimin salgın dönemi içerisinde uzaktan eğitimi sağlayan platformlar sayesinde bilginin paylaşılıp çoğalabildiği ve bu şekilde eğitim sağlayarak eğitimsel ihtiyacın karşılanabildiğini ortaya koymuşlardır. Koç (2020), Türkiye’de öğretim elemanları üzerinde yaptığı araştırmada uzaktan öğrenmenin öğrenciler için ön plana çıkan avantajının uzaktan eğitime ulaşma kolaylığı sağlaması şeklinde bulmuştur. Türkiye’de öğretim üyeleri ile yapılan başka bir araştırmada Alpaslan (2020), öğretim üyelerinin uzaktan eğitime ilişkin belirttikleri avantajlı noktaların uzaktan eğitimin pratik ve esnek olması, zamandan ve mekândan bağımsız olması ve bilgiye erişimde çeşitlilik sağlaması gibi özelliklerle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Koçyiğit ve Uşun (2020) tarafından Türkiye’deki öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelendiği bir araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin olarak gördükleri en önemli noktanın çeşitli nedenlerden dolayı mevcut eğitimin dışında kalan bireylere eğitim-öğretim olanağı sağlaması ön plana çıkmıştır. Benzer bir araştırmada ise Fidan (2020) ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik gördükleri en avantajlı noktalar, öğrencilerin derslerden geri kalmaması, rahatlık ve zamandan bağımsızlık sunması olarak belirtilmiştir. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin incelendiği bir araştırmada ise Yolcu (2020), öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin avantajlı gördükleri hususları derslerin defalarca izlenebilmesi ve rahat bir ortamda takip edilebilmesi olarak bulmuştur. Konu ile ilgili olarak yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, alanyazından elde edilen bulgular ile bu araştırmadan elde edilen sonuçların tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Yapılan araştırmada uzaktan eğitimin sıklıkla ifade edilen dezavantajları ise, ölçme ve değerlendirme eksikliği, motivasyon kaybı, internet ve bilgisayar eksikliği, fırsat eşitsizliği, etkileşim yetersizliği, teknik olarak yaşanan problemler, sosyalleşme eksikliği ve sürece hazırlıksız olma olarak sıralanabilir. İlgili araştırma sonuçları incelendiğinde de benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Ramos-Morcillo ve diğerleri (2020) uzaktan eğitimin dezavantajlı noktalarından birinin öğrencilerin eşit haklara sahip olmamasının oluşturduğunu vurgulamışlardır. Araştırmada özellikle kırsal kesim-

de bulunan öğrencilerin şehir merkezinde bulunan öğrencilere göre daha dezavantajlı konumda olduğu vurgulanmaktadır. Keskin ve Özer Kaya (2020) uzaktan eğitimin değerlendirilmesine yönelik olarak yaptıkları araştırmada öğrencilerin iletişim sağlama konusunda eksiklik hissettikleri ve eğitim esnasında teknik sorunların yaşandığını bildirmişlerdir. DePaepe ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada da uzaktan eğitimin dezavantajlarının teknik destek yetersizliğinden kaynaklandığını, Horspol ve Lange (2012) uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bu konudaki dezavantajlarına yönelik algılarının sosyalleşme imkânlarının yetersiz olması olarak görüldüğünü belirtmiştir. Bir diğer araştırmada Koç (2020) uzaktan eğitimin dezavantajlı yönlerinin öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki etkileşim eksikliği, öğrencilerin düzenli derse katılmayı ve teknik problemler olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Serçemeli ve Kurnaz (2020) öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitimin dezavantajlı yönlerinden birinin öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim yetersizliği olarak görüldüğünü belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen pandemi sürecindeki uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik bir bulgu olan sürece hazır olunamaması, hastalığın aniden ortaya çıkarak çok hızlı yayılması ve bundan dolayı uzaktan eğitim sürecine hızlı ve birden bir geçiş yapma durumu ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Türkiye’de 11 Mart tarihinde görülen ilk vakadan sonra Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK aldığı kararla 23 Mart tarihinde uzaktan eğitime geçiş yaptıklarını bildirmişlerdir. Dolayısıyla klasik olarak yüz yüze verilen eğitimden uzaktan eğitim sürecine kısa bir zaman diliminde geçiş hazırlıksız olma durumu ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca paydaşların uzaktan eğitimin değerlendirilmesine yönelik olan bir diğer görüşü ise motivasyon kaybıdır. Uzaktan eğitim sağlayan platformların bazı altyapı yetersizlikleri ile sistemin internet ve bilgisayar gerektirmesi ve bazı öğrencilerin de imkânlarının kısıtlı olması süreç içerisinde motivasyonları üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğu düşünülebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ile alanyazından elde edilen sonuçların birbiri ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada paydaşlardan elde edilen bir diğer bulgu uzaktan eğitim sürecinde eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çözüm önerileridir. Paydaşlardan elde edilen çözüm önerileri çoğunlukla uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirilmenin yapılması, internet ve bilgisayar gibi uzaktan eğitim sağlayacak kaynaklara erişimin sağlanarak fırsat eşitliğinin oluşturulması, ders içi aktif katılımın ve etkileşimin artırılması, sistemsel altyapının güçlendirilmesi, öğrencilerin kendi öğretmenleri ile ders yapması ve ders sayılarının azaltılması şeklindedir. Kaden (2020) uzaktan eğitimin birçok öğrenci için destekleyici olabileceğini ancak sosyal bölünmeleri derinleştirmek için dikkatlice tasarlanması ve bireyselleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yılmaz-İnce, Kabul ve Diler (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin bilgisayar ve internete sahip olma imkânlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini etkilediğini belirlenmiştir. Dolayısıyla uzaktan eğitimi sağlayan internet ve bilgisayar gibi kaynakların erişim kolaylığı sosyal bölünmelerin önüne geçmekle birlikte eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi ve dolayısıyla ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı

bir şekilde gerçekleştirilebilmesi açısından önemlidir. Çünkü ölçme olmadan değerlendirilme yapılamaz ve sağlıklı bir öğretim süreci olmadan yapılan değerlendirmenin de bir önemi olmayacaktır (Sarı, 2020). COVID-19 pandemi döneminde ölçme ve değerlendirmenin yapılmaması bu konunun sistemselsel olarak ele alınmasının gerekliliğini göstermektedir (Can, 2020). Dolayısıyla süreçte kaynaklara eşit bir şekilde erişim sağlamanın öğretim sürecinde kaynaklara ulaşma ve eşitsizlikten doğacak olası sorunların çözümünde işlevsel olacağı belirtilebilir. Gewin (2020) COVID-19 pandemi döneminde öğretimsel olarak yaşanan problemlere ilişkin öğrenciler ile sık sık temas kurma, öğrenciyi derse katılma ve geri bildirim davet etme, zor durumdaki öğrencilerin belirlenerek desteklenmesi gibi uzaktan öğretim süreci içerisinde ders içi aktif katılımın sağlanması ve etkileşimin artırılmasına yönelik öneriler sunmuştur. Benzer şekilde Attri (2012) yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik olarak öğretmenden geri bildirim alınması ve öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim ve sınıf içi etkileşimin artırılması şeklindeki önerileri rapor etmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemden yükseköğretim ve lisansüstü düzeye kadar her kademede uzaktan eğitim uygulamalarında alt yapının oluşturulması, ders içeriklerinin hazırlanması ile etkili olarak sunumu ve kullanımın da uzaktan eğitimin niteliğinin artmasına yönelik bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Sarı, 2020). Ayrıca paydaşların görüşleri doğrultusunda öğrencilerin kendi öğretmenleri ile ders yapmaları ve ders sayılarının azaltılmasının ders içi etkileşimin artırılması ve ders esnasında öğrencilerin takibi açısından işlevsellik katabileceği düşünülebilir.

Çalışmanın sonuçları ve yöntemi açısından uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- Çalışmada uzaktan eğitim sürecinde paydaşlar açısından bazı alt yapı, teknik, donanım ve beceri eksikliklerinin yaşandığı belirlendiğinden dolayı, Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından uzaktan eğitimle ilgili çeşitli hizmet içi eğitimler ve alt yapı desteğinin sağlanması, ayrıca eğitimcilerin de kendilerinden ve alt yapıdan kaynaklı eksikleri gidermede yeterli çabayı göstermede daha çabalı olmaları önerilebilir.
- Çalışma sonucunda, uzaktan eğitimin bazı açılardan avantajlı olduğu belirlendiğinden, yüz yüze eğitim sürecinde de uzaktan eğitimde edinilen çeşitli tecrübelerin (çeşitli ödevler, etkinlikler, performanslar gibi) belirli oranlarda kullanılmaya devam edilmesi yönünde düzenlemeler yapılabilir.
- Çalışmada, uzaktan eğitimdeki bazı dezavantajlı durumlar belirlendiğinden dolayı, bunların nedenlerine yönelik çeşitli akademik çalışmalar yapılarak, eğitim ortamlarında bu dezavantajların azaltılmasına yönelik iyileştirmeler yapılabilir.
- Çalışmada uzaktan eğitimde yapılan ölçme ve değerlendirme işlemlerinde bazı sorunlar olduğu belirlendiğinden dolayı, uzaktan eğitime özgü ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

- Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Benzer konuda yapılacak başka çalışmalarda, uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik başarı, tutum, ilgi gibi çeşitli bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etkisine yönelik deneysel çalışmalar düzenlenebilir.

Kaynakça

- AKTAŞ, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M., & Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- AL LILY, A.E., Ismail, A.F., Abunasser, F.M., & Alqahtani, R.H.A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*.
- ANDOH, R. P. K., Appiah, R., & Agyei, P. M. (2020). Postgraduate distance education in University of Cape Coast, Ghana: Students' perspectives. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 118-135.
- ALAM, A. (2020). Challenges and possibilities of online education during Covid-19. Preprints. (doi: 10.20944/preprints202006.0013.v1).
- ALMAGHASLAH D., & Alsayari, A. (2020). The effects of the 2019 novel coronavirus disease (COVID-19) outbreak on academic staff members: A case study of a Pharmacy School in Saudi Arabia. *Risk Management and Healthcare Policy*, 13, 795-802.
- ALPASLAN, M. (2020). Öğretim üyelerinin özel yeteneklilerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanımına yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 126-147.
- ALTUN-Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 1-13.
- ALTUNTAŞ-Yılmaz, N. (2020). Yükseköğretim kurumlarında Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 15-20.
- ATTRI, A. K. (2012). Distance education: problems and solutions. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 1(4), 42-58.
- BALTACI, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- BAWA, P. (2016). Retention in online courses: Exploring issues and solutions—A literature review. *Sage Open*, 6(1), 1-11.
- BAYRAK, M., Aydemir, M. & Karaman, S. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve doyum düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, <https://doi.org/10.14812/cuefd.310022>.

- CAN, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- CHAN, S. S., So, W. K., Wong, D. C., Lee, A. C., & Tiwari, A. (2007). Improving older adults’ knowledge and practice of preventive measures through a telephone health education during the SARS epidemic in Hong Kong: a pilot study. *International Journal of Nursing Studies*, 244(7), 1120-1127.
- ÇALIŞKAN, S., Süzek, S., & Özcan, D. (2017). *Determining student satisfaction in distance education courses*, 9th International Conference on Theory and Application of Soft Computing, Computing with Words and Perception, ICSCCW 2017, 22-23 August 2017, Budapest, Hungary.
- DE PAEPE, L., Zhu, C., & DePryck, K. (2018). Drop-out, retention, satisfaction and attainment of online learners of Dutch in adult education. *International Journal on E-Learning*, 17(3), 303-323.
- DENEUL, D., & Dodge, T. (2006). Asynchronous Learning Networks and Student Outcomes: The Utility of Online Learning Components in Hybrid Courses. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 256-259.
- DOBBS, R., del Carmen, A., & Waid-Lindberg, C. (2017). Students’ perceptions of online courses: The effect of online course experience. *The Quarterly Review of Distance Education*, 18(1), 98-109.
- EDELHAUSER, E., & Lupu-Dima, L. (2020). Is Romania Prepared for eLearning during the COVID-19 Pandemic? *Sustainability*, 12(13), 1-29.
- EROĞLU, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk Dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027.
- FIDALGO, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J.A., (2020). Students’ perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.
- FİDAN, M . (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- GEWIN, V. (2020). COVID-19 bekletilirken öğretimi çevrimiçi taşımak için beş ipucu. *Doğa*, 580, 295-296.
- GURAGAI, M. (2020). Nepalese medical students in the COVID-19 pandemic: Ways Forward, *Journal of the Nepal Medical Association*, 58(225), 352-354.
- HELLEWELL, J. ve diğerleri (2020). Feasibility of controlling COVID-19 outbreaks by isolation of cases and contacts. *The Lancet Global Health*, 8(4), 488-496.
- HORSPPOOL, A., & Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: Student perceptions, behaviours and success online and face-to-face. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 73-88.

Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi

- KADEN, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a k-12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165.
- KESKİN, M, & Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- KOCAYİĞİT, A., & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- KOÇ, E. (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- KURNAZ, E., & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, 3, 262-288.
- KÜRTÜNCÜ, M., & Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- LEI, S. A., & Gupta, R. K. (2010). College Distance Education Courses: Evaluating Benefits and Costs from Institutional, Faculty and Students' Perspectives. *Education*, 130(4), 616-631.
- LIMBERG, L. (2008). Phenomenography. In L. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. (pp. 612-615). Thousand Oaks, CA: Sage. 611-614.
- MAHDY, M. (2020). The impact of COVID-19 Pandemic on the academic performance of veterinary medical students. Preprints. doi: 10.20944/preprints202006.0130.v1.
- MILES, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2020a). Bakan Selçuk, koronavirus'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitima-laninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> web adresinden 03 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2020b). Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktanegitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>, web adresinden 05 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.
- RAMOS-Morcillo A.J, Leal-Costa, C., Moral-García J.E & Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5519. doi:10.3390/ijerph17155519.
- SARI, H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.

- SERÇEMELİ, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- STOJANOVIC, M., El-Khatib, Z., Rovis Brandic, A., & Maalouf, W. (2020). Lions quest skills for adolescence implementation during COVID-19 challenges in Croatia. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 274-275. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000843>.
- TEASTER, P.B. & Blieszner, R. (1999). Promises and pitfalls of the interactive television approach to teaching adult development and aging. *Educational Gerontology*, 25(8), 741.
- UŞUN, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- WATTS, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23-32.
- WORLD Health Organization. (2020). Responding to community spread of COVID-19 : *Interim guidance*, Retrieved from <https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/20200307-responding-to-COVID-19 -communitytransmission-final.pdf>.
- VALENTINE, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3).
- VENTER, K. (2003). Coping with isolation: The role of culture in adult distance learners' use of surrogates. *Open Learning*, 18(3), 271-287.
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H.(2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ İnce, E., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 343-351.
- YIP, P. S. F., & Chau, P.H. (2020). Physical distancing and emotional closeness amidst COVID-19, *Crisis*, 41(3), 153-155.
- YOLCU, H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- YÖK. (2020a). Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/> adresinden 3 Nisan 2020 tarihinde erişilmiştir.
- ZUHAIRI, A., Wahyono, E., & Suratinah, S. (2006). The historical context, current development, and future challenges of distance education in Indonesia. *Quarterly Review of Distance Education*, 7(1), 95-101.

PANDEMİ SÜRECİNDE K-12 DÜZEYİNDE UZAKTAN EĞİTİM: DURUM ÇALIŞMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayfer ALPER¹

1 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ayferalper@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2312-6311.

Geliş Tarihi: 29.08.2020 Kabul Tarihi: 17.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787735

Öz: Corona virüsü (Covid-19), 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmiş ve Millî Eğitim Bakanlığının 12 Mart 2020 tarihinde alınan karar ile 16 Mart 2020 tarihinden itibaren okulların yüz yüze eğitimine ara verilmiştir. Ankara ilinde bulunan özel bir okul da alınan kararın hemen ardından 23 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime başlamıştır. Bu süreci durum çalışmasıyla incelemek amacıyla bütün süreç gözlenmiş ve sürecin değerlendirilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış sorular 71 öğretmene sorulmuştur. Alınan yanıtlar nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile incelenmiş kod ve kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen bulgulara göre genel olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine uyum sağladıklarını, teknolojiyi kolaylıkla benimsediklerini, yüz yüze olamama ve sürekli ekran başında olma gibi olumsuzlukların yanı sıra, öğrencilerin daha dikkatli dinledikleri, öğretmenin daha hızlı ders anlatabildikleri gibi olumlu yönlerinin olduğunu da belirtmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecini başarıyla yürüttüklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim, Öğretmen Görüşleri, Durum Çalışması

K-12 DISTANCE EDUCATION IN THE PANDEMIC PROCESS: A CASE STUDY

Abstract:

Corona virus, Covid-19 disease, March 11 was declared a pandemic by the World Health Organization, and with the decision of the Ministry of National Education on March 12, 2020, face-to-face education of schools was suspended at the beginning of March 16, 2020. A private school in Ankara started distance education right after the decision. In order to examine this process with a case study, the whole process was observed and the evaluation of the process was asked to teachers with semi-structured questions. The answers were analyzed by qualitative analysis method and divided into codes and categories. According to the findings, they stated that teachers generally adapt to the distance education process, they easily adopt technology, in addition to the negativities such as not being face-to-face and being on the screen all the time, they also have positive aspects such as students listen more carefully, the teacher can teach lessons faster. Teachers stated that they successfully carried out the distance education process.

Key Words: Designing Distance Education Process, Teachers' View, Case Study

Giriş

Gerek Türkiye’de, gerek dünyada uzaktan eğitim toplumsal gelişim adına önemli bir konuma sahiptir (İşman, 2011: 3-4). İlkokuldan üniversiteye kadar tüm kademeler ile çeşitli devlet kurumları uzaktan eğitim uygulamalarından faydalanmaktadır. Yağın gelecekte, uzaktan eğitim bir alternatif ya da yüz yüze öğrenmede destek olan bir fonksiyon olmaktan öte, eğitimin asıl zemini haline dönüşeceği öngörülmektedir (Telli & Altun, 2020).

Yükseköğretimde daha yaygın olarak benimsenen uzaktan eğitim K-12 düzeyinde de yaygınlaşmaya başlamıştır. K-12 uzaktan eğitim programı daha çok sanal okullar olarak tanımlanmaktadır (Cavanaugh ve diğerleri, 2004). Clark (2001) sanal bir okulu “İnternet veya Web tabanlı yöntemlerle K-12 derslerini sunan bir eğitim kuruluşu” olarak tanımlamıştır. K-12 öğrencileri için uzaktan eğitim programlarıyla ilgili literatür, 1990’ların ortalarında yapılan araştırmalar ve uygulamalara dayalı olarak yapılandırılmıştır (Clark, 2003; Edelson & Pitman, 2001). Okullarda genel olarak teknoloji ve internet kullanımı ile ilgili alanlarda araştırma oldukça fazla olmasına rağmen, sanal okullara kayıtlı lise ve daha küçük yaş gruplarındaki öğrencileri inceleyen araştırmalar yetersizdir (Rice, 2006; Barbour & Reeves, 2009).

Covid-19 salgınıyla birlikte uzaktan eğitim çok daha farklı bir hızda ve büyüklükte yaygınlaşmaya başlamıştır. Ancak yapılan araştırmalar, uzaktan / çevrimiçi öğrenmeyle ilgili bazı çalışmaların olmasına rağmen bunların çoğunlukla küçük vakalara odaklandığını, COVID-19 pandemisinde olduğu gibi küresel bir krize uygun olmadığını göstermiştir (Basilaia ve Kvavadze, 2020). 27 Mart 2020 tarihi itibarıyla 188 ülkede 1,5 milyardan fazla öğrencinin ve 63 milyon eğitimcinin okuldan etkilendiği UNESCO tarafından tahmin edilmektedir (UNESCO, 2020). Çoğu ülkede okullar kapatılmış ve öğretim süreci uzaktan eğitim platformları aracılığıyla sürdürülmektedir (Daniel, 2020; Reimers, 2020).

Amacına uygun uzaktan eğitimi gerçekleştirebilmek için öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenci deneyimlerinin ve çıktılarının mümkün olduğunca yüz yüze eğitim ortamlardaki düzeye yakın olması gerektiği birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Moore, 2007). Bir meta-analiz çalışması ile 1999 ve 2004 yılları arasında Web ortamında 14 tane K-12 uzaktan eğitim programından yaklaşık 40 faktör üzerinde 116 etki boyutu incelenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, çevrimiçi verilen derslerle geleneksel yüz yüze sınıflarda verilenler arasında önemli bir fark olmadığını öne süren yetişkin çevrimiçi eğitim programlarının önceki bulgularını desteklemektedir (Phipps ve Merisotis, 1999). Araştırmacılar, iyi tasarlanmış bir uzaktan eğitim ortamında öğrenmenin iyi tasarlanmış bir sınıf ortamında öğrenmeye eş değer olduğunu belirtmektedirler. Ancak K-12 öğrencilerin öğrenme ortamları yetişkin öğrencilerden daha farklı düzenlenmeli ve gerekli becerileri kazanabilmeleri için daha dikkatli bir öğretim yolu benimsenmelidir (Cavanaugh ve diğerleri, 2004).

Okullarda sorunları olan sınırlı teknolojiye sahip ülkeler, ulusal çapta çevrimiçi eğitimin tam olarak uygulanması için hazır değildiler (Sintema, 2020). Farklı çalışmaların sonuçları, uygun teknik ortam ve desteğe sahip olunması durumunda sanal öğretim ortamlarının okulda veya yükseköğretimde başarıyla kullanılabileceğini göstermektedir (Basilaia ve Kvavadze, 2020). Türkiye’de okulların kapanması kararı ile MEB, dijital eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı’nın (EBA) ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile işbirliği yaparak uzaktan öğretime geçmiştir. Bu durum uzaktan eğitimin çeşitli yönleriyle değerlendirilmesine fırsat sağlamıştır.

Bununla birlikte Türkiye’deki birçok özel okul kendi öğretim platformlarını oluşturarak kendi olanaklarıyla uzaktan eğitim sürecine başlamıştır. Ancak aniden gelen bu karar ve ardından yapılması gereken hazırlıklar, karşılaşılan sorunlar ve nihayetinde gerçekleştirilen öğretim sürecinin incelenmesi ve etkilerinin açığa çıkmasına gereksinim duyulmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, pandemi döneminde hiç deneyimi olmayan K-12 düzeyindeki okulların uzaktan eğitim sistemine geçiş süreçlerini incelemektir. Bu kapsamda özel bir okulda gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecini incelemek üzere tüm süreçte göz-

lemler yapılmış ve bu süreçte yer alan öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Buna göre aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler Uzaktan Eğitim Sürecinde etkili ve verimli öğretmen olabildiler mi?
2. Öğretmenler Uzaktan Eğitim Sürecinde öğrencilerle nasıl iletişim kurdular?
3. Öğretmenlerin Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinin derse katılımları hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde ders anlatmanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
5. Öğretmenler Uzaktan Eğitim Sürecinde teknolojiyi benimseyebildiler mi?
6. Öğretmenler uzaktan eğitimde hangi teknolojileri kullandılar?
7. Öğretmenler uzaktan eğitimde hangi değerlendirme yöntemleri kullandılar ve ne tür engellerle karşılaştılar?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma modeli benimsenmiş ve durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmasında bir ya da daha çok olay, ortam, program, sosyal grup, toplum ya da diğer sınırlandırılmış bir sistemin derinlemesine analizi söz konusudur. Durum bütüncül bir sistemi ifade etmektedir. Bir öğretmen, öğrenci ya da yeni uygulanan bir program durumu oluşturabilmektedir Durum çalışması güncel bir olgunun gerçek bağlamında araştırılması biçiminde tanımlanmaktadır (Stake, 1995; Yin, 2014, akt., Ozan ve diğ., 2017). Bu çalışmada Açıklayıcı Durum çalışması benimsenmiştir. Açıklayıcı Durum Çalışması, Bir durum hakkında bilgi vermek, aşına olunmayan durumları bilindik hale getirmek ve gerçek hayat durumları ile ilgili bağlantıları açıklamak için kullanılır.(Yılmaz, 2014).

Pandemi sürecinde 16 Mart-19 Haziran 2020 aylarında özel bir okulda anaokulu düzeyinden lise düzeyine kadar yürütülen uzaktan eğitimin nasıl ve ne şekilde gerçekleştirildiği betimlenmeye çalışılmıştır. Uzaktan eğitimde en çok rol alan okuldaki 71 öğretmen araştırma grubuna alınmıştır. Öğretmenlerin okul düzeylerine göre dağılımları Tablo 1' de belirtilmiştir.

Tablo 1: Okul düzeyine göre açık uçlu soruları cevaplayan öğretmenler

Okul Düzeyi	Öğretmen Sayısı
Anaokulu	15
İlkokul	16
Ortaokul	15
Lise	25

Öğrencilerin velilerden izin alınması gerektiğinden ve yöneticilerin bu konuda sorun yaşanabileceği öngörüsü nedeniyle çalışma grubuna alınmamıştır. Ancak araştırmacı öğretim sürecinin tüm aşamasında yaşanan sorunların ve ortamların nasıl düzenlediği konusunda okulda gözlemler yapmış ve yöneticilerle birebir görüşmelerde bulunmuştur.

Öğretimi gerçekleştiren tüm öğretmenler ve uzaktan öğretim süreci ve ortamı bu çalışmanın analiz birimini oluşturmaktadır. Durum çalışmasının uygulamasının yapılacağı okul belirlendikten ve gerekli izin alındıktan sonra 2019-2020 Bahar döneminde Covid-19 nedeniyle okulların kapatılmasıyla başlayan uzaktan eğitim sürecinde yapılandırılmamış gözlemler Yapılandırılmamış Alan Çalışması yöntemiyle yapılmıştır (Hovardaoğlu, 2000). Yine yarı yapılandırılmış sorularla öğretmen görüşleri alınmıştır. Gözlem ve görüşme verilerinin analizinin güvenilirliği için Miles ve Huberman (2015) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü [Güvenirlik=Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı)] kullanılmıştır. Güvenirlik formülü sonucunda, güvenilirlik=.89 bulunmuştur. Bu durum yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Öğretmenlere 7 maddeden oluşan açık uçlu sorular sorulmuş elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir. Analiz aşamasında her madde için kodlama çalışması yapılmıştır. Öncelikle küçük parçalara ayrılan ifadeler etiketlenmiştir. Nitel araştırmacılar kodların geçme sıklığıyla ilgilenmek yerine, kodların birbirleriyle nasıl ilişkide olduğuyla ilgilenir (Creswell, 2013). Bu nedenle kodların anlam bütünlüğü korunarak kodların geçme sıklığı ve birbiri ile ilişkisi bakılmıştır. Birbirine benzeyen kodların ve kategorilerin bir araya getirilerek anlamlı bir hale dönüştürülmesi amacıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2005) içerik analizi kullanılmıştır. Sorular her bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve ortak kodlar dikkate alınarak temalandırılmıştır. Kodların güvenilirliği amacıyla iki kişi kodlama yapmış ve Cohen'in Kappa (k) katsayısı 0.62 olarak bulunmuştur. Kappa istatistiği 0 ile 1 arası değer almakta olup genellikle .40 ve üzeri değerler kabul edilebilir (Wynd, Schmidt ve Schaefer, 2003).

Kodlar oluşturulduktan sonra kodların gözden geçirilmesiyle ilgili Glaser (1965) ve Strauss (1987), araştırmacı tüm verileri kolaylıkla sınıflayabildiğinde, kodlar doygunluğa eriştiğinde (yeni kod yazılmadığında) ve artık bir düzen oluştuğunda kodlama sürecinin bitebileceğine vurgu yapar (Akt., Çelik ve diğ., 2020). Bu çalışmada da kod yazımının doyum aşamasına gelmesi beklenmiş ve yeni bir kod yazılmayacağı anlaşıldığında kodlar son şeklini almıştır. Daha sonra elde edilen sonuçlar öğretmenlere video-konferans ile bilgilendirilmiş ve elde edilen sonuçların nedenleri öğretmenlerle tartışılarak kendilerinden çözüm önerileri rapor halinde istenmiş ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

Uzaktan Öğrenme Sürecinin Tasarlanması

Gözlem yapılan Ankara ilindeki Beştepe Okulu'nda pandemi süreci ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığınca 12 Mart 2020 tarihinde alınan kararın hemen ardından 16

Mart 2020 tarihinde sınav dönemindeki (8. ve 12. Sınıf) öğrencilere yönelik ve ardından 23 Mart 2020'de de tüm kademelerde uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim süreci Moodle ortamında tasarlanan ortamda senkron ve asenkron dersler şeklinde planlanmıştır.

Okul öncelikle kendi olanaklarıyla neler yapabileceğini planlamıştır. Buna göre öğretmen ve okulda bulunan tüm kameralar, cep telefonları çekim için hazırlanmıştır. Derslikler ve akıllı tahtalarda düzenlemeler yapılmış ve çekimleri yürütecek öğretmen ve personele uygulama hakkında eğitim verilmiştir.

Bu süreçte öğretmenler tüm işleyecekleri derslerle ilgili önceden hazırladıkları materyalleri gözden geçirmiş ve uzaktan öğretime uygun hale getirerek çekim için hazırlıklarını yapmıştır. Öğretmenlere çevrimiçi öğretim tasarımı ve etkili dijital öğretim materyali hazırlama konusunda akademik ve teknik destek verilmiştir. Hazırlanan program çerçevesinde öğretmenler sınıflarda video çekimlerine başlamıştır. Ancak pandemi sürecinin ağır ilerlemesiyle birlikte öğretmenler bilgisayar başlarında evlerinde çekim yapmaya başlanmış ve gerekli teknik ve donanım desteği bu süreçte de devam etmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları videolar, montaj ekibi tarafından düzenlenmiştir. Bir süre sonra montaj ekibinin yaptığı işlemi yöneten yazılım geliştirilmiş ve böylece öğretmen hem çekimi hem de yazılım yardımıyla montajı kendisi tamamlamıştır. Öğretmenler tarafından son hali verilen videolar iki ayrı yönetici ya da öğretmen tarafından yeniden incelenmiş ve daha sonra okulun bünyesinde var olan Öğrenme Yönetim Sistemine (ÖYS) haftalık olarak yüklenmiştir. ÖYS'de hem asenkron konu anlatımı videoları hem de kaydedilen canlı derslerin videoları yüklenmiştir. Böylece öğrenci istediği konu anlatımını ya da canlı dersi tekrar izleme fırsatı bulmaktadır. ÖYS'de ayrıca hem velilere yönelik hem de öğretmenlere destek vermek amacıyla teknoloji sorunlarına çözüm getirecek uygulamalı videolar da yüklenmiştir.

Öğrenciler her gün sabah 8.00'da Beden Eğitimi öğretmenlerinin canlı spor dersine katılımıyla güne başlamış, kahvaltı sonrası kendilerine sunulan çevrimdışı ders videolarını izlemiştir. Ardından dersin öğretmeni ile konu anlatımı ve soru çözümlerini içeren canlı dersler gerçekleştirilmiştir. Gerek asenkron olarak sunulan konu anlatım videoları gerekse senkron olarak yürütülen canlı dersler yarım saat olarak düzenlenmiştir. Toplam sekiz oturum olacak şekilde günlük ders çizelgesi hazırlanmıştır.

Öğrencilere haftalık ders ve ödev teslim programı hafta başında gönderilmiş ve ödevler belirtilen tarihte veliler ya da öğrenciler tarafından Google classroom ortamına yüklenmiştir. Ödevler öğretmenler tarafından değerlendirilip puanlanmış, bir sonraki derste geri dönütler verilmiştir. Ayrıca öğrenci değerlendirmesine yönelik öğretmenler canlı derslerde uygulamalı testler ya da bulmaca gibi etkinlikler düzenlemiştir.

Öğrencilerin sorunlarını yakından ilgilenmek üzere hem PDR öğretmeni ile hem de öğrenci danışmanları ile ayrı zamanlarda canlı olarak görüşmeler yapılmış gerektiğinde veli ile iletişime geçilmiştir. Bunun dışında ders öğretmenleri ile de öğrenci-

lerin istediklerinde birebir görüşmeleri sağlanmış her hafta belirli aralıklarla veliler aranarak öğrenci hakkında görüşler alınmıştır. Ayrıca dönemde iki kez düzenlenen veli toplantıları da çevrimiçi olarak düzenlenmiş her saat diliminde velilerin belirli öğretmenlerle tek tek görüşmeleri sağlanmıştır.

Bulgular

Pandemi sürecinde uzaktan eğitim süreci hakkındaki öğretmen görüşlerini farklı boyutlarda alabilmek amacıyla toplam 7 adet açık uçlu soru yöneltilmiş ve cevapları kodlara ve kategorilere ayrılarak görüşleri aşağıda açıklanmaktadır.

1. Sizce Uzaktan Eğitim Sürecinde etkili ve verimli bir öğretmen olabildiniz mi? Neden?

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin kendini değerlendirmesi ve ne düzeyde hazır bulunduğunu belirtmesi amacıyla ne düzeyde etkili ve verimli oldukları sorulmuştur. Bu soruya cevap veren öğretmenlerin dağılımı Tablo2' de belirtilmiştir.

Tablo 2. Uzaktan Öğretim Sürecinde Etkili ve Verimli Öğretmen

Kod	Kategori	f
Teknik	Etkin Öğretmen	62
Kısmen		8
Zamanla daha iyi		1

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan öğretim sürecinde verimli olduklarını ve az bir kısmı da kısmen verimli olduklarını belirtmektedirler. Verimli olduğunu belirten öğretmenler zengin materyallerle dersleri desteklediklerini, öğrencilerin istedikleri an öğretmenlerine ulaşabildiklerini, öğrencilerin derse aktif katılımları için çeşitli yöntemler uyguladıklarını belirtmektedirler.

- ✓ *Örnekler verdim, soruları özenle seçtim, öğrencilerim derslerime aktif bir şekilde katıldı, her ders neredeyse tüm öğrencilerime söz hakkı vermeye çalıştım, derslerde kameralardan sürekli öğrencileri takip ettim, çeşitli yöntemlerle kamera kapatmalarını engelledim, ders dışında da öğrencilerimle aktif iletişim ve etkileşim halindeydim ; hatta hafta sonları ,online ders dışı etkinliklerde bulundum onlarla; tabu oynamak, soruşturma yapmak gibi...Ve en önemlisi işimi ve öğrencilerimi her zamanki gibi çok severek bu süreci yürüttüm.*
- ✓ *Çünkü kendimi keşfettim. Daha çok ürettim ve daha çok öğrendim. Mesafenin öğretmeye ve öğrenmeye engel olmadığını tecrübeledim.*
- ✓ *Uzaktan eğitim döneminde çalışmalarımız düzenli bir şekilde yapıldı. Kazanımların öğrenciye önce video ile sonra canlı ders ile anlatılması çok verimli oldu.*

- ✓ *Elimden geldiği kadar öğrencilerimize nitelikli eğitim verdiğimi düşünüyorum. Eğitim suresi dışında da çocuklarımızın her sorusuna cevap verdim. Bireysel ders anlattım. Yaşadığımız olumsuz süreci atlatmaları konusunda psikolojik olarak destek olmaya çalıştım. Onları sık sık aradım. İlgilendim. Yalnız olmadıklarını hissetmelerini sağlamaya çalıştım.*
- ✓ *Yes, because I used all the tools and materials that were available to me to create lessons related to the topics that needed to be taught according to the year plan.*
- ✓ *Müfredatımızı elimden geldiğince online sisteme adapte ettiğim ve dersin içeriği gereği öğrencinin konuşmasını ve derse katılımını birinci planda tuttuğum kanısındayım.*
- ✓ *Bu süreçte sınırları zorlayarak kendimde saklı olan başka bir öğretmen profilini yakaladım.. Asla olmaz yaptırمام dediğim çalışmalarını öğrencilerle birbirimizi daha iyi keşfederek ve anlayarak çözümledik ve ortaya koyduk. Tabii bu sonuç beni ve onları çok mutlu etti.*
- ✓ *Ancak az sayıda öğretmen ise bu süreçte kısmen etkili olduğunu,*
- ✓ *Yeni bir konu öğretmek zaman alan bir olgu İdi. Konunun kazanımlarının ilgili öğrencilere yeterince ulaşıp ulaşmadığı konusu beni tedirgin etti.*
- ✓ *Kısmen. Çünkü anaokulu öğrencisini yaş özelliğini göz önünde bulundurduğumuzda 45 dakika ekran karşısında tutmak epey zorlayıcı oldu. İlk 20 dakika konu ile ilgili akademik süreci yönetirken son kalan 25 dakikada onların dikkatini çekici ve eğlenebileceği aktiviteler planlamaya çalıştım. Dolayısı ile dokunmadan göz teması kurmadan işleyiş normal akış düzeyinde maalesef olmadı.*
- ✓ *Zaman geçtikçe daha iyi olduğumu düşünüyorum. İlk başlarda alışık olmadığım bir süreçti ancak uzaktan eğitimde de etkin çözümler bulmayı başardım.*

Öğretmenlerin belirttiklerine göre çoğunluğu uzaktan eğitimde yeterli olduklarını belirtirken diğerleri de aslında kendileri ile ilgili olmayıp uygulanan yöntemin ve dolayısıyla uzaktan eğitimin kısıtlamalarını dile getirmektedirler.

2. Uzaktan Eğitim Sürecinde öğrencilerle hangi iletişim kanallarını kullandınız? Herhangi bir iletişim sorunu yaşadysanız bunu nasıl çözdünüz?

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri ile etkili iletişim kurmaları sürecin başarılı ve verimli geçmesi açısından oldukça önemlidir. Uzun süre yüz yüze öğretimle ders işleyen öğrencilerin birden eve kapanmaları ve uzaktan eğitimle ders işlemeleri durumuna alışmalarında öğretmenin iletişimi oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin hangi iletişim araçlarını kullandıklarını ve bu konuda sorun yaşama durumları sorgulanmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerle iletişim kurmada kullanılan ortamlar

İletişim Araçları
Zoom
Whatsapp
Google Classroom
E-posta
Telefon

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenler, öğrencilerle çoğunlukla Zoom, Google Classroom, Whatsapp, e-mail, telefon ile iletişim kurduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğunda uzaktan eğitim sürecinde iletişim problemi yaşamadıklarını belirlerken yalnız 7 öğretmen öğrencilerle iletişim sorunu yaşadıklarını ancak bunu doğrudan veliye arayarak, idareciye bildirerek ya da doğrudan öğrenci ile iletişime geçerek çözdüklerini belirtmektedirler.

- ✓ *İletişim konusunda bir problem asla yaşamadık... Zoom üzerinden birbirimize söz hakkı vererek ve bunu sonuna kadar aynı saygıyla devam ettirerek sürdürdük...ara ara telefon üzerinden çalışmalar hakkında soruları cevapladım... Genelde ders esnasında iletişimi karşılıklı sağladık.*
- ✓ *Bir sorun yaşamadık. Her öğrenciyi mümkün olduğunca dinledik. Sıkılmaları için konuşmalarına izin verdik. Ders içerisinde dersin yanısıra güldük sohbet ettik. Beyin fırtınalarıyla heyecanlandık eğlenceli tekrarlar yaptık.*
- ✓ *Whatsapp grubu kurarak başladım Google classroomda da yazışmalar oldu. Ulaşamadığım öğrencilerin numaraları grupta olduğu için bir kısmını aramam gereken zamanlar oldu ve nihayetinde iletişim kuramadığım öğrencim kalmadı.*
- ✓ *Birebir telefon görüşmesi yaptım.Ayrıca tüm görüşmelerimi Velim ile de paylaştım.Bu süreci işbirliği içerisinde tamamladık.*
- ✓ *Öğrencilerle önceki yıldan itibaren kurduğum etkileşim ve disiplinle her şey güzel bir şekilde ilerledi.*
- ✓ *Zoom ile derslerimi yaptım anlamayan veYa ders esnasında bağlantı sorunu yaşayan öğrencilerime telefon aracılığıyla ulaşıp oluşan sorunu öğrencimle görüşerek halletmeye çalıştım. Veliyi oluşan durum hakkında bilgilendirdim*
- ✓ *Bu süreçte bir öğrencimin ders esnasında ciddiyetsiz tavırlarından rahatsız olduğum ve kendisini defaatle uyardığım için durumu okul yönetimine taşıdım. Veli de bu süreçte yapıcı olmak yerine iletişimi olumsuz bir yöne sürüklediği için sorun çözülemedi. Umarım bir daha yaşanmaz.*

- ✓ İletişim sorunları yaşadığımız oldu, bunları çözerken velilerimizle iletişim kurduk, yöneticilerimiz destek oldu.
- ✓ İlk dersimlerden birinde kamerasının kapalı olduğunu öğrencimin velisini o anda ders içerisinde eş zamanlı olarak öğrencilerin önünde arayarak öğrencinin kamerasını açmasını vs ilettim, o dersimden sonra kamerası kapalı okulun bilgisli dışında, herhangi bir öğrenci olmadı.
- ✓ İlk başlarda ,alışma sürecinde sorun yaşadım. Ancak sonrası verimli geçti. Öğrencilerin birçoğu ile whatsapp üzerinden iletişim halinde idi. Google classroom uygulaması ile ödevlerimi kolaylıkla kontrol ettim.
- ✓ Sorun yaşamadım..Edmodo, goog.class.,whats.up ...herseyi kullandım.

Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi uzaktan eğitim sürecinde önem verdikleri, özellikle canlı derslerde öğrencilere söz hakkı tanıdıkları, onları dinledikleri ve onlarla sohbet ettikleri belirtilmektedir. Özellikle Anaokulu düzeyi olmak üzere küçük yaş gruplarının dikkatini derse vermede zorlandıklarını ancak bunu da dersi daha çok oyunlarla ve etkinliklerle sürdürerek dikkat çekmeye çalışıldığı belirtilmektedir. Çok az öğrencilerle ise iletişim kurmakta zorlandığı ancak bunu da gerek yöneticilerin devreye girmesiyle gerekse öğretmenin doğrudan öğrenci ya da veli ile görüşmeleriyle çözüldüğünü ifade etmişlerdir. İletişim ortamları olarak öğretmenlerin elinde bulunan her türlü iletişim ortamını kullandığını ve böylece iletişim sorununu en aza indirdiği gözlenmektedir.

3. Uzaktan eğitimde öğretim süreci bakımından öğrencilerinizin adaptasyonunu nasıl buldunuz? Derse katılımları, ödev yapmaları açısından nasıl değerlendirirsiniz?

Öğretmenler uzaktan öğretim sürecinde çoğu öğrencinin kolay uyum sağladığını ve derse katılımlarının yeterli olduğunu belirtmektedirler. Ancak bazı öğrenciler hem ders katılım hem de ödev yapmada sorun yaşadıklarını aslında bu durumun da yüz yüze eğitimden farklı olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin derse katılım ve ödev yapma durumlarını değerlendirmesi

Kod	Kategori	f
Ödev yapma ve derse katılım çok iyiydi	Sorumluluk alma	30
Sorumlu/disiplinli olmaya göre ödev yapma ve derse katılım değişiklik gösterdi		41

Tablo 4'e göre öğretmenlerin çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde sorumlu ve disiplinli öğrencilerin ders katılmada ve ödev yapmada daha iyi olduklarını; daha az öğretmen ise öğrencilerin ödev ve ders yapmada çok iyi olduklarını belirtmiştir.

- ✓ *Harikaydı... Son derece derse katılımlar çok iyiydi... Hem eğlendik hem harika ürünler ortaya koyduk...*
- ✓ *Çok güzel adapte oldular. Her şey yolunda gitti.*
- ✓ *Sürece çok iyi adapte oldular. Okulumuzun disiplin yaklaşımı ile süreçten kopmadılar. Ancak pandemi sürecinin getirdiği sıkıntılar öğrencilerimizi yordu.*
- ✓ *Yüz yüze eğitimin yerini tutmasada uyum sağladılar. Derslere katılım tam oldu, ödev sorunu yaşanmadı.*
- ✓ *Öğrenci çabuk adapte oldular, dersime katıldılar ve ödevimi yaptılar.*
- ✓ *Öğrencilerimizin derse katılımları ve ödev yapmaları, hazırlık çalışmalarına katılımları çok iyiydi. Bazı öğrenciler olumlu anlamda beni şaşırttı.*
- ✓ *Çoğu öğrenci bu süreçte bizim de desteğimizle hem derse katıldı, hem Google classroomla iyi ödev takibi sağladık.*

Bazı öğretmenler ise çoğu öğrencinin süreci çok iyi götürdüğünü ancak birkaç öğrencinin ya da her 20 kişilik sınıfta 2-3 ya da 3-4 öğrencinin dersi takip etmede sorun yaşadıklarını belirtmektedirler.

- ✓ *Otokontrol konusunda sorun yaşayan öğrenciler yüz yüze eğitimde yaşanan sorunlar online eğitimde de sorun oluşturdu.*
- ✓ *Okuldaki ile aynı idi benim sınıflarım ödev disiplini olan çocuklar ödev yaptılar olmayanlar zorlandılar*
- ✓ *Yüz yüze eğitimde ödev sorunu yaşatan öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde de sorun yaşattılar.*
- ✓ *20 öğrencide yaklaşık 2-3 öğrencimizi bu süreçte kaybetmiş olabiliriz belki ama diğer öğrencilerimizin güzel adapte olduğunu düşünüyorum*
- ✓ *Derse katılım ve ödev yapma oranları yüksekti. Şubelerden ortalama 3-4 öğrencinin katılımı düşüktü.*
- ✓ *Kendi dersimde öğrencilerin adaptasyon sorunu oldu.*
- ✓ *Fakat derse ilgisiz katılma olayı vardı. (Bunu ispat edemem, ama emin olduğum bir konu) dersten kopmaya elverişli öğrencileri derste sadece online gördük bir resim görmek gibi.*
- ✓ *İyi öğrenci için bir fırsat olduğunu düşünürken bazı istisnalar hariç zayıf öğrencilerin ilgisinde bir düşüş gözlemledim.*
- ✓ *Bazı öğrenciler kolay adapte oldu bazıları çok zorlandı ve katılmaya red etti.*

Yukarıda belirtilen derse katılıma benzer olarak öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde ödev yapmaları da paralellik göstermektedir. Çalışmanın yürütüldüğü uzaktan eğitim sürecinde haftalık ödev programı öğrencilere verildi ve bir sonraki hafta her bir ders için belirtilen tarihte ödevler Google Classrooma yüklendi. Haftalık olarak ödevler 100 puan üzerinden değerlendirildi. Bu duruma öğrencilerin çoğunluğunun uyum sağladığını ve ödevlerini düzenli olarak sisteme yüklediğini belirten öğretmenler çoğunluktadır.

- ✓ *Whatsaptan sürekli ödev hatırlatmaları, yine google classroom ve whatsapp ten geri bildirimler , sıkı takip ve idareyle kurduğumuz iletişim ödevler konusunda çözüm sağladı.*
- ✓ *Çoğu öğrenci bu süreçte bizim de desteğimizle hem derse katıldı, hem Google classroomla iyi ödev takibi sağladık.*
- ✓ *Ödev yapma alışkanlığı olmayan ve beni zor durumda bırakan birkaç öğrencim oldu.*
- ✓ *Yüz yüze eğitimde ödev sorunu yaşatan öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde de sorun yaşattılar.*
- ✓ *Okuldaki ile aynı idi benim sınıflarım ödev disiplini olan çocuklar ödev yaptılar olmayanlar zorlandılar.*

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi yüzyüze eğitimde derse katılımı ve ödev yapması iyi olan yani sorumluluk alan öğrencilerin uzaktan eğitimde de genelde iyi oldukları ancak bazı öğretmenlerin ifadesinde olduğu gibi derse tam olarak kendilerini veremeyenlerin de olduğu belirtilmektedir.

4. Sizce Uzaktan Eğitim Sürecinde ders anlatmanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

Pandemi sürecinde uzaktan eğitime zorunlu kılınan öğretmenlerin ekran karşısında ders anlatması ve öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılmalarını sağlamaları gerekti. Bu sürecin kendileri açısından olumlu ve olumsuz yönlerini belirttiler.

Tablo 5. Uzaktan Eğitim Sürecinin Olumsuz Yönleri

Kod	Kategori	f
Yüz yüze eğitim gibi İletişim kuramamak	Öğretimde İletişim Sorunu	11
Öğrenciden dönüt alamamak		8
Hazırlık sürecinin zorluğu	Öğretim Güçlüğü	3
İstenilen yöntem ve Tekniği kullanamama		2
Bilgisayar başında hareketsiz olma	Okul Aktivitelerinden yoksunluk	2
Evde diğer dijital ortamlarla oyalanma		2

Tablo 5 incelendiğinde uzaktan eğitimin olumsuz yönleri olarak öğretmenlerin çoğunluğu yüz yüze eğitim gibi iletişim kuramamak olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrenciden dönüt alamamak, hazırlık yapmak, istediği yöntem ve tekniği uygulayamamak, hareketsiz kalmak ve diğer dijital ortamlarla oyalanmak olarak sıralanmaktadır.

- ✓ *Yüz yüze etkileşimin anlık geri bildirimlerini görememek*
- ✓ *Yüz yüze bakamamak,konuşamamak, tepki alamama*
- ✓ *Yüz yüze olmadığımız için ve tamamının yüzünü aynı anda göremediğimiz için anlık sorular soramamak*
- ✓ *İletişimlerin kalitesi düşmektedir.*
- ✓ *Öğrenciye tam anlamıyla dokunamamak.*
- ✓ *Öğrenci öğretmen etkileşimi bakımından arada kopukluklar yaşandı*
- ✓ *Uzaktan eğitimde her bir öğrenciyi tek tek kontrolünün mümkün olmadığı için nasıl dinliyor benim ile konuşurken, dinlerken bilgisayarda başka bir ekranda başka bir işle mi uğraşıp uğraşmadığını tespit etmek de zorlandım. sınıf ortamında anlık yaşanan anlama ya da anlamama reaksiyonlarına yeterince vakf olamamak.*
- ✓ *Yüreğine dokunamıyorsunuz..çocuğun gözlerine bakmadan ders anlatıyorsunuz.. Deney yapamıyorsunuz..*
- ✓ *Dokunamamak ,bireysel ilgilenememek, nefeslerini enerjilerini canlı hissedememektir.*
- ✓ *Anlayıp anlamadığı gözünden okunamadı*
- ✓ *Göz teması kurmamak benim için çok zordu.*
- ✓ *Adaptasyonunu bozuyor*
- ✓ *Öğretmenin evde çalışmanın zorluğu*
- ✓ *Hazırlığı çok emek ve zaman alıyor*
- ✓ *Uzun bir hazırlık süreci gerektiriyor. Ciddi bir ekipman gerekiyor.*
- ✓ *Sınıf içinde kullandığımız tekniklerin birçoğunu uygulayamıyoruz.*
- ✓ *Bazı öğrencilerin tembelliğe alışmaları(uyku düzeni, bilgisayar oyunları, cep telefonu ile sosyal medya vs.)*
- ✓ *Öğrenme isteği ve disiplini olmayan öğrencilerde olumsuz bir özgürlük olabiliyor.*
- ✓ *Öğrenciler de bizler de bilgisayar başında hareketsiz kaldık.*

Uzaktan eğitim sürecinin belki en çok hissedilen olumsuz yönü öğretmenlerin öğrencileri ile yüz yüze ders işleyemeyişleri, onların enerjisini alamamak ve göz teması kuramamak olmuştur. Bununla birlikte öğretim ortamının tasarlanmasında ve öğretim materyallerinin hazırlanmasında daha uzun süreli ve emek gerektiren hazırlığın olması, sınıf içinde uygulanabilen öğretim yöntemlerinin ve değerlendirme yöntemlerinin uzaktan eğitimde güçlükle uygulanması, ev ortamında ders işlemenin güçlüğü gibi olumsuz yönleri belirtilmiştir. Bununla birlikte bilgisayar başında hareketsiz kalmanın ve sürekli ekran başında olmanın olumsuzlukları da ifade edilmiştir.

Tablo 6. Uzaktan Eğitim Sürecinin Olumlu Yönleri

Kod	Kategori	f
Çevrimdışı derse istenildiği zaman ulaşma	Etkili Öğretim Süreci	6
Zaman kaybı olmaması		9
Dikkati toplama/konsantrasyon	Elverişli Öğrenme Ortamı	2
Konforlu ders işleme		3

Tablo 6’da uzaktan eğitim sürecinde çevrimdışı derslere ulaşma olanağının olması, zaman kaybının olmaması, öğrencilerin dikkati dağılmadan ders izledikleri ve konforlu ortamda olmaları olumlu yönler olarak görülmüştür.

- ✓ *Anlamadığı bir konuyu videolardan tekrar tekrar izliyor*
- ✓ *Video ile anlatıldığı için tekrar tekrar izleme imkanı*
- ✓ *İstedikleri zaman videodan tekrar edebilecekler.*
- ✓ *Konu videolarını öğrenciler istedikleri şekilde kullanabildi*
- ✓ *Tekrar tekrar kullanacağı bir kaynak olması*
- ✓ *İstedikleri zaman konuları açıp tekrar etmelerine olanak sağlandı*
- ✓ *Teknoloji çağına ayak uydurmuş olan öğrencilerimiz, okul ortamında dikkat dağınıklığı ve çevresel faktörler yüzünden derste effective değillerdi. Online eğitimde ekrana ve sadece öğretmene kitlenmeleri dersi daha iyi dinlemelerine sebep oldu. Bir kazanım için 3 saatlik ders ayırırken okulda, onlineda 1 saatte verildi.*
- ✓ *Zamandan kazanıldı daha hızlı ders işlendi*
- ✓ *Konularda hızlı ilerledik*
- ✓ *Zaman kaybı olmamasıydı*
- ✓ *Zaman değerlendirme gayet iyi*
- ✓ *Bir birleriyle iletişimleri az olduğu için ders daha hızlı ve kolay işlendi*

- ✓ *Hızlı ve efektif bir şekilde konuyu anlatabilmek*
- ✓ *Hızlı organizasyon, vakit kaybının olmayışı*
- ✓ *Dikkatinin dağılmaması ve söylenen her şeyi daha iyi duyup anlamaları*
- ✓ *Sağlık durumunu riske atmamak ve bunun yarattığı kaygı durumunu yaşamamak.*
- ✓ *Konfor alanında ders dinliyor, alışık olduğu çalışma masası, beli ağrıdığına yastık koyabilir, dış seslere kendisini tamamen kapatabilir, dikkatini dağıtacak her şeyi gözünü önünden kaldırabilir, yanında ter kokusu, havasızlık, ses, hapşuran , öksüren vs birileri olmadığı için tamamen derse konsantre olabilir*
- ✓ *Çocuklar fiziksel olarak yorulmamış olduğu için tam konsantre katılıyorlardı*
- ✓ *Ailesi ilgisiz ve derslerden kopma potansiyeli olan öğrencilerimizin kontrolü zorlaştı*
- ✓ *Teknolojiyi daha iyi kullanabildik*
- ✓ *it was easier to put all technological resources in one place*
- ✓ *Dijital platformda daha iyi kullanabildik.*
- ✓ *Derse önbilgiyle gelmeleri çok iyi oldu.*
- ✓ *Öğrenmenin şeklini ve çeşitliliğini artırmış*
- ✓ *Veli toplantılarının mesela online yapılması çok daha efektif oldu.*
- ✓ *Ders ortamında veliler çocuklarını yakından tanıma fırsatı bulmuştur.*
- ✓ *Problem çözme becerilerinin gelişmesi, yeni durum ve olaylara karşı yaşantımız uyarlama*

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin diledikleri zaman ders anlatımlarını öğrenme yönetim sisteminden ulaşmaları, derse önbilgiyle katılmaları ve konu tekrarı yapabilmeleri uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönlerindedir. Aynı zamanda öğretmenlerin derse daha yoğunlaşarak daha hızlı ilerlemeleri ve bazı öğretmenlere göre evde konforlu ortamda öğrencilerin bilgisayar başında daha odaklanarak dersleri izledikleri belirtilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu sürece dahil olmalarıyla teknolojiyi daha iyi kullanabildikleri de bir diğer olumlu yönüdür.

5. Uzaktan eğitimde teknolojiyi kolay benimsediğinizi düşünüyor musunuz? Örnekler verebilir misiniz?

Uzaktan Eğitim sürecinde öğretmenlerin çoğunluğu yeni teknolojiler ve ortamlarla tanışmak zorunda kalmışlardır. Yenilik "bireyler ya da benimseyici birimler tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama, ya da nesnedir (Rogers, 2003). Rogers'ın Yeniliğin Yayılımı Kuramında da belirtildiği üzere kimi öğretmenler bu durumu çabuk ve hızlı kabul etmiş kimileri ise yeniliği kabul etmede gecikmiştir.

Tablo 7. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Teknolojiye Uyum Sağlama Durumu

Kod	Kategori	f
Evet çabuk uyum sağladım	Teknolojiye	62
Zamanla Uyum sağladım	Uyum Sağlama	8
Zorlandım		1

Tablo 7’de öğretmenlerin çoğunluğunun çabuk uyum sağladığı, az sayıdaki öğretmenin ise zamanla uyum sağladığı gözlenmektedir. Sadece bir öğretmen uyum sağlamada zorlandığını belirtmiştir.

- ✓ *Evet, çok kolay ve çok zevkli.*
- ✓ *Ben kolay adapte oldum ama adaptasyon süresince diğer arkadaşlarımıza da neredeyse hergün yardım etmek zorunda kaldık.*
- ✓ *Kendimden beklediğimden daha iyiydim. En güzel örnek video convert etmemde koca okulda kimsenin yardım edemediği, yetemediği bir sorunu kendi imkanlarımla çözmem olmuştur sanırım.*
- ✓ *Kesinlikle düşünüyorum. Benim zaten teknolojik olarak yeniliklere açık, öğrenmeyi, araştırmayı seven ve onları anında uygulayan bir yapım vardı hep. Bir de böyle bir online eğitim sürecine girince iyice okudum, araştırdım, online eğitimlere katıldım, tek başıma uygulamalar yaptım ve yeni şeyler keşfettim. Mesela, video ve ses düzenlemeleri...*
- ✓ *Teknolojiyi benimsemede ve etkili kullanmada zorluk yaşamadığım gibi kendimi geliştirmemde yararlı oldu. Değişik eğitim videoları, görsel sunular paylaşarak dersi zenginleştirmeye çalıştım.*
- ✓ *Bu süreci mesleki acidan fırsata çevirdiğimi gönül rahatlığıyla söyleyebilirim. Zumrenle birlikte kullanmamız gereken platformlara çok çabuk asına olurken, bunula da yetinmeyip sayısız online sertifika programına katıldık.*
- ✓ *Ben bireysel olarak laptopım eski olduğu için videoları renderlama sürecim çok uzun sürdü, yavaş bir bilgisayar olması işimi zorlaştırdı ama sürece engel olmadı, yani her şey bir şekilde çözüldü.*
- ✓ *Uzaktan oyun öğretmek zor olmadı. Teknolojik açıdan bakarsam bazı web2.0 araçlarını kullanıyordum ama öğrenci ile etkileşim gerektiren araçlar konusunda öğretme tecrübem olmaması teknolojik Oyunlaştırmayı bilmemem kutu oyunları konusunda kendimi geliştirmiş olmamam sebebiyle kolay olmadı.*

- ✓ *Açıkçası bu konuda kesinlikle Müdür yardımcımıza binlerce kez teşekkür ederim. Bizlere o kadar açıklayıcı videolar hazırladı ki. Her şey zaten önümüzde hazır bir haldeydi. Dolayısı ile kolay benimsemek ve adapte olmamak mümkün değildi.*
- ✓ *Evet..Özellikle zoom programını daha önce hiç kullanmamıştım ama şuan da a'dan z'ye hakim olduğumu söyleyebilirim:)*
- ✓ *Böyle bir durumla ilk kez karşılaştığım için açıkçası ilk başta baya zorlandım ama sonrasında teknolojinin ne kadar etkili bir araç olduğunu gördüm.*
- ✓ *Hayır. Özellikle power pointlerin oluşturulması videoların renderlanması hususunda zorluklar yaşadım.*
- ✓ *Baştan zorlandık, ama zamanla daha da alıştık.*
- ✓ *Başlangıçta zorluklar yaşadım.*

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni karşılaştıkları teknolojileri kolay benimsediğini ve yeni teknolojileri öğretimlerinde kullanmaya başladıklarını belirtmektedirler. Bazı öğretmenler ise başlangıçta zorlandıklarını ancak gerek okulun eğitsel videoları gerekse okuldaki yönetici ve teknik personelin desteği ile sorunlarını çözdüklerini belirtmektedir.

6. Uzaktan Eğitim Sürecinde yeni teknolojilerle tanıştınız mı? Neler?

Teknolojiyi kolay benimsediğini ve kullanmaya başladığını belirten öğretmenler daha çok uzak öğretimi destekleyen ortamlar ile Web2.0 ortamları kullandıklarını belirtmektedirler. Dijital öğretim materyallerinin yüz yüze öğretimde gerekli olmasından daha fazla uzaktan eğitim sürecinde gereksinim duyulmuştur. Öğrencilere eğlenceli testler, animasyonlu hikaye ya da senaryoların anlatımı gibi daha interaktif olmayı destekleyen ortamlara ihtiyaç duyulmuştur. Bununla birlikte öğretmenler, video çekme ve videoları düzenlemeye yönelik ortamları da kullanmışlardır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Uzaktan Öğretim Sürecinde yeni tanıştıkları teknolojiler

Camtasia gibi Render programları
Padlet
Powtoon
Edpuzzle
Kahoot
Vimeo
Webinars
Flipgrid
Plickers
Google Classroom

Canva
Talkır
Kizoa
Quik
Online kitap kaynakları
phet.colorado.edu(interaktif Simülasyon)

- ✓ *Online eğitim tamamen bir tanışmaydı aslında... zoom kullanımını günlük hayatıma da soktum. Öğlumla evde gösteriler hazırlayıp uzaktaki anneannemize gösteriler yaptık mesela.*
- ✓ *Öğrencilerimle soruşturmalar, münazaralar yaptık hafta sonları...*
- ✓ *Mesela "global perspectives" gibi bir derse her ülkeden öğrencilerin katılımıyla gerçekleşen bir akıl yürütmeyle gerçekleştirebiliriz.*
- ✓ *Evet. Farklı paylaşımlarda bulunmak, farklı platformlardaki sunum, video, yazı ve görselleri etkili olarak kullandım. Öğrencinin paylaşım yapmasını, etkinliklerini paylaşmasını sağladım.*
- ✓ *İlk kez duyduğum bir platform yoktu acikcasi. Sadece uygulama fırsatı buldum.*
- ✓ *Ders anlatımlarımda daha önce hiç tablet bağlantılı anlatım yapmamıştım. Elimdeki araçlarla yazı yazabilmek hem işimi oldukça pratikleştirdi hem de okuldakine yakın bir ders anlatımı ortamı sağladı. Aksi takdirde çok yüzeysel ve soğuk bir slayt okuma dersi gerçekleştirmek zorunda kalabilirdim.*

7. Uzaktan Eğitim Sürecinde hangi değerlendirme araçlarını kullandınız? Bu süreçte karşılaştığınız engeller nelerdi?

Uzaktan eğitim sisteminin en zor aşaması ise öğrenci başarısını ve performansını değerlendirmektir. Bu süreçte benimsenen değerlendirme yöntemlerinden biri ise ödevlerdir. Öğretmenler öğrencilere haftalık ödevler vermiş ve belirtilen tarihte ödevlerin Google Classroom'a yüklenmesi beklenmiştir. Bununla birlikte senkron yani canlı derslerde öğretmen interaktif testler yapmış ya da öğrenciye soru-cevap yöntemiyle sorular yöneltmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler öğrencilere projeler vererek ürün değerlendirmesi yapmıştır. Genel olarak öğretmenlerin değerlendirmede çok zorlanmadıkları ancak küçük yaş gruplarında değerlendirmenin zor olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 9. Uzaktan Eğitim Sürecinde öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme yöntemleri

Kod	Kategori	f
Ödev	Değerlendirme	68
Canlı derste Soru-Cevap		12
Quiz/Test		18
Proje		9

Tablo 9'a göre öğretmenlerin uzaktan eğitimde daha çok ödev vererek değerlendirme yaptıkları gözlenmiştir. Diğer değerlendirme yöntemleri ise Quiz/test, soru-cevap ve proje olarak sıralanmaktadır.

- ✓ *Google classroom aracılığıyla öğrencilerimin kompozisyonlarını aldım ve değerlendirdim. Classroom üzerinden not verip bir sonraki kompozisyonunda nelere dikkat etmeleri gerektiğiyle ilgili mail yoluyla onlara ulaştım.*
- ✓ *Google classroom çok işlevseldi. Zoom katılımlarını göze aldım. Bireysel zoomlar yaptım.*
- ✓ *Genellikle değerlendirmelerim yüz yüze yapılan soru çözüm saatlerinde oldu. Ödev kontrollerinde kağıtların fotoğraflarını istediğimde nasıl çözdüğü hangi şıklara takıldıklarını gördüm.*
- ✓ *Google classroom ve mail kullandım . Bir de tabii canlı derslerde öğrencilerin katılımlarını, soruları cevaplayışlarını , dersi efektif dinleyip dinlemediklerini ölçtüm. Yazılar yazdırdım ve harika şeyler çıktı.*
- ✓ *Ders içerisinde yapılan soru cevaplar, kahoot oyunu, ödevler.*
- ✓ *Whatsappten ara sıra sorular gönderdim, ya da onlar bana sorular gönderdi...*
- ✓ *Ödev kontrolü. Canlı yayında soru cevap. Video şeklinde proje.*
- ✓ *Quiz, ödev ve proje. Okulun Öğrenme Yönetim Siteminde nasıl quiz hazırlanır öğrendim.*
- ✓ *Verdiğimiz ödevler ve bu ödevlerin canlı yayınlarda kontrol edilmesi surecin şeffaf ilerlemesini sağladı.*
- ✓ *Uzaktan eğitim sürecinde hitap ettiğimiz yaş grubu küçük yaş olduğu için kendi kendilerini güdüleyebilmeleri büyük yaş grubu öğrencilere göre daha zordu. Veli desteğinin olmadığı durumlarda öğrenciler ders ile ilgilenmek yerine farklı şeylere yönelebildiler. Oyuncakları ile oynama, zoom üzerinden görüntülerini açıp kapama gibi. Veli desteğinin olduğu öğrencilerin katılımları ve motivasyonları destek bulmayan öğrencilere göre daha fazlaydı.*

Sonuç ve Öneriler

Covid-19 pandemi sürecinin başlamasıyla, 16 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime başlayan özel okuldaki öğretim sürecinin tasarlanması gözlenmiş ve bu süreci değerlendirmek amacıyla öğretmenlere sorular yöneltilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecindeki önemli unsurlardan biri olan öğretim materyalinin içeriği ve görsel tasarımı ve interaktif olması sürecin başarısı açısından oldukça önemlidir. Buna göre öğretmenlerin çeşitli teknolojileri kolay benimsediği ve öğretim materyallerine yansıttığı gözlenmektedir. İyi yapılandırılmış dijital teknolojiler yalnızca öğretmenlerin değil öğrencilerin de bilgi, yeterlik ve becerilerini artırarak onları dijital çağa hazırlarlar (Beetham ve Sharpe, 2013). Dijital teknolojiler, öğrencileri tartışma yaparken daha aktif ve güçlü katılımcılar haline dönüştürerek söylesel yönlerini, ders kazanımlarının ötesinde özgürlükçü düşüncelerini geliştirebilir ve öğrenme aktiviteleri ile arasındaki bağlantıyı güçlendirerek eğitimi daha verimli hale getirebilirler (Henderson ve Romeo, 2015). Dijital teknolojilerin sınıf içi ve dışı uygulamalarda yüksek verimlilik ile kullanılması dijital öğretim materyalleri ile sağlanabilir (Karademir, 2018).

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle iletişim kurmak, öğretmenler ve öğrenciler tarafından uygun şekilde yönetilmesi gereken bir alandır. Anderson (2005), uzaktan okuyan öğrenciler için olumlu bir eğitim deneyiminin üç tür etkileşim içerdiğini öne sürmektedir: öğrencilerin içerikle, öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle etkileşimleri. Olası iletişim zorluklarını azaltmak için, öğretmenlerin, öğrencilerin e-postalarına ve telefon çağrılarına yanıt vermek için bir geri dönüş süresi belirtmeleri ve iletişim beklentilerini en başından yönetmelerini önerir (Woo, ve diğ., 2008; Boettcher,1999). Uygulama okulunun öğretmenleri de öğrencileri ile çeşitli teknolojilerden (zoom, whatsapp, telefon, e-posta) faydalanarak iletişim kurduklarını, gerek derste öğrencilerine söz hakkı tanıdıklarını gerekse ders dışında öğrencileriyle yine teknoloji desteği ile görüşmeler yaptıklarını belirtmektedirler. Aynı zamanda öğrenci-içerik etkileşimini sağlamak için öğrenme yönetim sistemine yüklenen gerek asenkron konu anlatımlarını içeren videolarla gerekse canlı ders anlatımları ve onların kaydının yine sisteme yüklenmesiyle öğrencilerin diledikleri zaman içeriğe ulaşmaları fırsatı tanınmıştır.

Uzaktan Eğitim sürecinin en önemli problemlerinden biri öğrencinin sistemde kalması ve devamlılığının sağlanabilmesidir. Bu durumun başlıca nedenleri, diğer birçok faktörün yanı sıra öğrencilere sağlanan program, ders içeriği ve öğretim elemanının ihmeline bağlanmıştır (Demir, 2015). Uygulama yapılan okuldaki öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımlarının birkaç öğrenci haricinde tamamının etkin olduğunu, ödevlerini yaptıklarını ve gerektiğinde öğrenci ile özel görüşmeler yapılarak ya da veli ile görüşülerek sorunların çözüme kavuşturulduğunu belirtmektedirler.

Salgın nedeniyle aniden uzaktan eğitim sürecine başlayan okulun genel olarak çabuk uyum sağladığı karşılaşılan sorunlara çözüm getirdiği ve etkili bir süreci tamam-

ladığı belirtilmektedir. Yarı yapılandırılmış soruların analiz sonuçları öğretmenlerle video-konferans ortamında paylaşılmış ve daha iyi olabilmesi için önerileri raporlar halinde alınmıştır. Buna göre öğretmenler yeni dönemdeki uzaktan eğitime yönelik öğrencilerin eğitsel ve duygusal gereksinimleri göz önünde tutarak içerik tasarımına daha dikkat etmeleri gerektiği, öğrencinin konuyu daha çok evde izlediği asenkron ders videoları olması nedeniyle konu anlatımlarına daha özenli hazırlamaları gerektiği, öğrencilerin sıkılmalarını engellemek için ders saatlerinin daha aza indirgenebileceği, ders içeriklerinde ve ders aralarında daha çok eğlence ve aktivitelere yer verilmesi gerektiği konusunda görüşler belirtmiştir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu süreçte öğrencilerin yaşadıkları sorunların da ele alınarak etkili ve verimli uzaktan eğitim sürecinin tasarlanmasında dikkate alınacak etmenlere yer verilebilir. Ayrıca uzaktan öğretimde öğrencilerle etkili ve eğlenceli yapılabilecek uygulamalar ve stratejiler önerilebilir.

Teşekkür: Bu çalışmanın yürütüldüğü Beştepe Okulu ailesine şükranlarımı sunarım.

Kaynakça

- ANDERSON, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Canada: Athabasca University Press.
- BEETHAM, H., ve Sharpe, R. (2007). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning*. NewYork: Routledge. Erişim Adresi: https://joshuakoop.weebly.com/uploads/5/6/3/6/56367463/rethinking_pedagogy_for_a_digital_age.pdf
- BOETTCHER, J. V. (1999). *The dangers and pitfalls of communicating with students or what not to do when communicating with students on the Internet*. Erişim Adresi: <http://www.cren.net/~jboettch/comm.htm>
- BARBOUR, M. K., and T. C. Reeves. 2009. *The reality of virtual schools: A reviewof the literature*. *Computers and Education*. 52 (2), 402–416.
- BASILAI, G., & Kvavadze, D. (2020). *Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia*. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- CAVANAUGH, C. S., Gillan, K. J., Kromrey, J., Hess, M., & Blomeyer, R. (2004). *The effects of distance education on K–12 student outcomes: A meta-analysis*. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- CAVANAUGH, C., M. K. Barbour, and T. Clark. (2009). *Research and practice in K–12 online learning: A review of literature*. *International Review of Researchin Open and Distance Learning*, 10 (1). Erişim Adresi: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/607>

- CRESWELL, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, USA: Sage.
- ÇELİK, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). *Nitel veri analizi ve temel ilkeleri*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- CLARK, T. (2001). *Virtual schools: Trends and issues -A study of virtual schools in the United States*. San Francisco, CA: Western Regional Educational Laboratories.
- CLARK, T. (2003). Virtual and distance education in American schools. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 673-699-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Research and Practice in K-12 Online Learning: A Review of Open Access Literature. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/26588061_Research_and_Practice_in_K-12_Online_Learning_A_Review_of_Open_Access_Literature
- DANIEL, S.J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. Prospects . <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- DEMİR, E. (2015). *Açık ve uzaktan öğrenmenin katılım ve devamlılık stratejilerinde akademik takvim*. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1(4), 36-58.
- EDELSON, P. J., & Pittman, V. V. (2001). *E-Learning in the United States: New directions and opportunities for university continuing education*. Global E-Journal of Open, Flexible & Distance Education, 1(1), 71–83.
- FİDAN, T. (2006). Gözlem,
- HENDERSON, M. ve Romeo, G. (2015). *Teaching and digital technologies big issues and critical questions*. Australia: Cambridge University Press. Erişim Adresi: http://assets.cambridge.org/97811074/51971/frontmatter/9781107451971_front_matter.pdf
- HOVARDAOĞLU, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: Ve Ga Basın Yayın Dağıtım.
- İŞMAN, Aytekin (2011). *Uzaktan Eğitim*, Ankara: Pegem Akademi.
- KARADEMİR, T. (2018). *Teknolojinin Benimsenmesine Ekolojik Bir Yaklaşım: Sürdürülebilir Bir Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Ekosistemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KAREN Woo, Maree Gosper, Margot McNeill, Greg Preston, David Green & Rob Phillips (2008). *Web-based lecture technologies: blurring the boundaries between face-to-face and distance learning*, ALT-J, 16:2, 81-93, DOI: 10.1080/09687760802315895
- MILES, B., Huberman, M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (Çev. Ed: Sade-gül Akbaba Altun - Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- MOORE, M. G. (2007). The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education*, 2nd ed., 89–104. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- OZAN Leylum, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). *Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 5(3), 369-385. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s16m
- ÖZER, M. (2020). *Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19*. Kastamonu Education Journal, 28(3), 1124-1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280
- PHIPPS, R., & Merisotis, J. (1999). What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy. Erişim Adresi: <http://www2.nea.org/he/abouthe/diseddif.pdf>.
- REIMERS, F. M. (2020). *What the Covid-19 Pandemic will change in education depends on the thoughtfulness of education responses today*. Worlds of Education, Erişim Adresi: https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16727/%E2%80%9Cwhat-the-covid-19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today%E2%80%9D-by-fernando-m-reimers
- RICE, K. (2006). *A Comprehensive Look at Distance Education in the K-12 Context*. Journal of Research on Technology in Education, 38, 425 - 448.
- ROGERS, E. (2003). *Diffusion of innovation*. New York: Free Press.
- SINTEMA, E. J. (2020). *Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education*. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 16(7), em1851. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- STAKE, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Pbc.
- TELLİ, S. G., & Altun, D. (2020). *Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi*. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(1), 25-34.
- WYND, C. A., Schmidt, B., & Schaefer, M. A. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research*, 25(5), 508-518.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek,H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, G.K. (2014). *Durum Çalışması*, (Ed., Metin, M.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, ISBN 978-605-364-687-7, Pegem Akademi.
- YIN, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.

KÜRESEL SALGIN SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ: ANKARA ÖRNEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Safiye Çiğdem GÖREN¹, Fazilet Seçil GÖK², Mehmet Tufan YALÇIN³, Feride GÖREGEN⁴, Mehmet ÇALIŞKAN⁵

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü, scgoren@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5576-2091.

2 Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü, fsecelgok@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9916-9978.

3 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Karaman Merkez Şehit Polis Hakan Yılmaz İmam Hatip Ortaokulu, m.tufan.yalcin@gmail.com, ORCID:0000-0001-8386-2308.

4 Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü, feridegoregen@gmail.com, ORCID:0000-0001-5150-8945.

5 Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü, mcaliskan125@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2552-384X.

Geliş Tarihi: 28.08.2020 Kabul Tarihi: 09.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787145

Öz: Bu araştırma, Korona virüs (COVID-19) salgını sürecinde Ankara’da gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırma kapsamında uzaktan eğitim süreci hakkındaki öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerden alınan görüşler “uzaktan eğitime erişim ve katılım, uzaktan eğitimin organizasyonu, uzaktan eğitimin niteliği ve uzaktan eğitimin geleceği” olmak üzere dört alt boyutta incelenmiştir. Bu kapsamda dört farklı anket formu hazırlanmıştır. Anket formları, 120.524 öğrenci, 127.177 öğrenci velisi, 18.031 öğretmen ve 2.111 okul yöneticisi tarafından cevaplanmıştır. Çalışmada toplanan veriler betimsel istatistikler, t-testi ve Anova analizleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda paydaşların çoğunluğunun uzaktan eğitime kolaylıkla erişim sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin dersleri düzenli olarak işlediği, yöneticilerin öğretmenlerin derslerini sistematik olarak takip ettiği ve dersler hakkında dönüt verdiği belirlenmiştir. Öte yandan, katılımcıların çoğunluğu, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığını düşünmektedir. Uzaktan eğitimin niteliği ile ilgili okul türünde ortaokulların, paydaşlar arasında da okul yöneticilerinin en olumlu görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin yöneticiler diğer paydaşlara göre, ortaokullar diğer okul türlerine göre daha olumlu görüş belirtmiştir. Uzaktan eğitime erişim boyutunda merkez ilçelerdekiler çevre ilçelere, erkekler kadınlara göre daha olumlu görüşe sahiptir. Ayrıca, çevre ilçelerin merkez ilçelere göre uzaktan eğitim çalışmalarının salgın süreci sonrasında devam etmesini daha fazla istedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitime Erişim, Uzaktan Eğitimin Niteliği, Pandemi, Küresel Salgın

EVALUATION OF DISTANCE EDUCATION DURING PANDEMIC: THE CASE OF ANKARA

Abstract:

This study was conducted with the aim of evaluating the distance education in Ankara during pandemic (COVID-19). In the scope of this study, opinions of students, parents, teachers and administrative staff were investigated under four sub-dimensions; access to and participation in distance education, organization of distance education, quality of distance education and future of distance education. In this scope, four survey forms were prepared. These surveys were applied to 120.524 students, 127.177 parents, 18.031 teachers and 2.111 administrative staff. The data of the study was analyzed via descriptive statistics, t-test and ANOVA. According to the results of the study, most of the participants had access to distance education. It was also found that teachers had their classes regularly, school administrators follow classes systematically and gave feedback to teachers regularly. On the other hand, most of the participants in the study thought that distance education was not as effective as face to face education. When it comes to quality of distance education, secondary schools and administrators had more positive opinions than other participants. Similarly, secondary schools and administrators' opinions about future of distance education was more positive. Moreover, participants in distance districts of Ankara thought more positively about access to distance education than the participants in central districts. In addition, participants in distance districts were much more eager to continue distance education.

Key Words: Distance Education, Access to Distance Education, Quality of Distance Education, Pandemic, Global Pandemic

Giriş

Bulaşıcı salgın hastalıklar tıp literatüründe epidemiler olarak adlandırılmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) göre dünya çapında yayılım gösteren yeni bir bulaşıcı hastalık ise pandemi olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2020). DSÖ'ye göre yaşanan hastalığın pandemi olarak tanımlanabilmesinin üç koşulu vardır; Bunlar daha önce yaşanmamış bir hastalığın ortaya çıkması, hastalığa neden olduğu düşünülen etkenin bulaşıcılık özelliği göstererek tehlikeli boyutta rahatsızlığa sebep olması ile neden olan etkenin sürekli ve kolayca yayılma özelliğine sahip olmasıdır. İnsanoğlu tarih sahnesinde var olduğundan beri pek çok defa bulaşıcı hastalıklarla karşı karşıya kalmıştır. Salgın hastalıklar, ülkelerin ve milletlerin sağlık sistemlerini derinden etkilemelerinin yanı sıra, ekonomik, siyasi, askeri ve sosyal açıdan da köklü değişimlere sebep olan

olgulardır. Tarih boyunca sağlıklı ortamlarda yaşama, kıtlıktan kaynaklanan açlıklar, uzun yıllar süren savaşlar, doğal afetler gibi etkenler salgın hastalıklara zemin hazırlamıştır (Braudel, 2003). Salgın sürecinde ülkelerin demografik yapıları değişirken, siyasi, sosyal ve iktisadi açıdan büyük çaplı krizler meydana gelmiştir (Yıldız, 2014; Sarıköse, 2013; Ayar, 2007).

Günümüzde tüm dünya Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan eyaletinde ortaya çıkan ve Çin üzerinden çok hızlı bir şekilde tüm dünyaya yayılan Korona virüsün (COVID-19) yeni bir tipi olarak tanımlanan yeni tip Korona virüs (COVID-19) salgını ile karşı karşıya kalmıştır. Korona virüs ailesi insanlarda ve hayvanlarda hastalığa neden olabilen bir virüs ailesidir. İnsanlarda soğuk algınlığına, Orta Doğu Solunum Sendromuna (MERS) ve Şiddetli Akut Solunum Sendromuna (SARS) neden olan virüslerin hepsi korona virüs türüdür. DSÖ 30 Ocak 2020'de yaptığı toplantıda Çin'den yayılan hastalığın uluslararası boyutta acil bir sağlık durumu olduğunu bildirmiştir (Zhu, Wei ve Niu, 2020). 11 Mart 2020 tarihinde salgın pandemi olarak ilan edilmiştir. Ülkemizde ise ilk vaka 11 Mart 2020 tarihinde görülmüştür (Sağlık Bakanlığı [SB], 2020).

Pandemi tüm dünya ülkelerinin, sağlık, ekonomi, siyasi sistemlerinde ve sosyal hayatlarında tam bir kaos ve krize neden olmuştur (Can, 2020). Pandeminin krize neden olduğu en önemli alanlardan birisi de ülkelerin eğitim sistemleridir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)'nün 7 Nisan 2020 verilerine göre salgından etkilenen 188'den fazla ülkede okullar ve üniversitelerde eğitime ara verilmiştir. Bu süreçten etkilenen öğrenci sayısı 1.576.021.818 olarak kaydedilmiş ve bütün dünyadaki öğrenci sayısının %92'sini oluşturduğu saptanmıştır (UNESCO, 2020). Okulların kapanması ile öğrencilerin eğitimlerine kopmadan devam edebilmelerini sağlamak amacıyla dünya ülkeleri hızlı şekilde eğitimi devam ettirmenin çözüm yollarını aramaya başlamışlardır. Korona virüsün (COVID-19) aşırı bulaşıcı özelliği göz önüne alındığında halk sağlığı açısından insanların can güvenliğini tehlikeye atmadan eğitime ulaşabilmelerinin kolay ve etkili yollarından birinin teknolojik imkânlarla başvurmak olduğu görülmüştür. Bu görüş ise uzaktan eğitimi gündeme getirmiştir (Emin, 2020).

Uzaktan eğitim genel olarak eğitimi veren ve alan bireylerin fiziksel olarak aynı ortamda olmadığı bir eğitim türünü tanımlamaktadır. Uzaktan eğitimin tarihi 19.yy başlarına kadar uzanmaktadır (Akdemir, 2011). Uzaktan eğitim "Öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunmak zorunda olmadığı ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin posta hizmetleri ve iletişim teknolojileri sayesinde yürütüldüğü bir eğitim sistemi modelidir" (İşman, 2011). Moore ve Kearsley (2012) uzaktan eğitimi, öğretimin ve öğrenmenin bilinen örgün eğitim kurumlarından farklı şekilde gerçekleştiği, gerekli iletişimin farklı teknolojiler ve özel kurumsal organizasyonlar aracılığıyla sağlandığı öğretim ve planlı öğrenmeler olarak tanımlamışlardır. Uzaktan eğitimde eğitim süreçlerinin planlanması, kontrolü ve değerlendirilmesi aşamalarında sorumluluk büyük oranda öğrenciye aittir.

Özer'e (1990) göre uzaktan eğitim ise "Bilişim teknolojileri ve eğitim teknolojilerinin imkânlarını kullanarak kitlelere eğitim hizmeti götürmenin hedeflendiği modern bir yaklaşımdır". Uzaktan eğitimin bileşenleri şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak birbirinden ayrılığı,
- Planlı ve düzenlenmiş materyaller ve program ile süreci destekleyen bir eğitim kurumunun varlığı,
- Teknolojik araçların varlığı (ses, görüntü, bilgisayar, basılı materyaller, video ..vb.),
- Çift taraflı iletişimin varlığı,
- Öğrencinin kendi öğrenme süreci için kendi sorumluluğunu alması (Lawhead, Alpert, Bland, Carswell, Cizmar, Deweitt ve Scott, 1997).

Ülkemiz tarihinde uzaktan eğitimin 1920 yıllarına dayandığı görülmektedir. Bu çalışmaların ilk uygulaması 1950 yılında Ankara Üniversitesi Banka ve Ticaret Enstitüsü'nün bankacılık sektörü mensuplarına mektupla eğitim vermesi ile yapılmıştır. Devam eden süreçte mektupla eğitimler devam etmiş sonrasında Anadolu Üniversitesi tarafından uygulanan mektupla eğitim programı başarılı bir uzaktan eğitim örneği olarak tarihte yerini almıştır (Toptaş, 2001). Günümüze gelindiğinde ise pek çok kamu ve özel üniversitelerin uzaktan eğitim programlarının devam ettiği görülmektedir (Odabaş, 2003).

Yaşadığımız COVID-19 pandemi sürecinde eğitimi sürdürebilmek amacıyla gayret sarf eden eğitimcilerin ve akademisyenlerin gündemine acil uzaktan eğitim kavramı gelmiştir. Başlangıcından itibaren çevrimiçi olarak tasarlanan bir uzaktan eğitimin aksine mevcut kriz koşulları dolayısıyla uygulanmak zorunda kalan acil uzaktan eğitim durumu, normal örgün eğitimin yapılamadığı bir ortamda eğitimi ulaştırmak amacıyla seçilen mecburi alternatif bir yoldur. Eğitim ve öğretim için tamamıyla acil uzaktan eğitim çözümlerinin kullanımlarını içerir (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020).

Uzaktan eğitim ve acil uzaktan öğretim kavramları birbirinden biraz farklı kavramlardır. Uzaktan eğitim, öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermede ve açık eğitim uygulamalarına rehberlik etme bağlamında güzel tasarlanmış ve zamanla gelişen disiplinler arası bir alandır. Uzaktan eğitim öğrenciler ve öğrenme kaynakları arasında bulunan zaman ve/veya boşluk mesafesine göre tanımlanırken uzaktan olan eğitim mekânsal uzaklığı kastetmektedir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Uzaktan eğitim alanı geçerliliğini ve değerini uzun süredir kanıtlamakla birlikte, yapılan araştırmalar da yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin bir farkı olmadığını ortaya koymuştur. Bilinenin aksine uzaktan eğitim kavramı özellikle ve sadece çevrimiçi eğitimlerden oluşmaz bu-

nun yanı sıra kullanılan çok geniş bir teknoloji yelpazesini ifade eder (Bozkurt, Jung, Xiao, Vladimirschi, Schuwer, Egorov ve Rodes, 2020).

Pandemi tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de ne zaman biteceği belli olmayan bir kriz süreci oluşturmuştur. Bu krizden nasibini alan eğitim sistemimiz için Millî Eğitim Bakanlığı derhal gerekli tedbirleri alarak kriz yönetimi sürecini başlatmıştır. Bu süreçte öncelikle Bilim Kurulunun önerisi dâhilinde 16 Mart 2020 tarihinde okullarda eğitim ve öğretime bir hafta süre ile ara verilerek, 23 Mart 2020 tarihinde tüm eğitim ve öğretimin kademelerinde uzaktan eğitime sürecine başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise olarak üç ayrı kanal kurmuştur. Ayrıca Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ‘eba.gov.tr’nin altyapısı genişletilerek 18 milyondan fazla öğrenci için uzaktan eğitime başlanmıştır. Bu kanallardan verilen eğitim kapsamında ilkokul, ortaokul ve liseler için ders yayınları 20-25’er dakika olarak akşam saatlerine kadar sürmektedir. EBA “eba.gov.tr” üzerinden 1600’den fazla ders ve 20 binin üzerinde etkileşimli içerik ile öğrencilere kaynak sağlanmaktadır (MEB, 2020).

Uzaktan eğitim devam ederken bu sürecin daha verimli yönetilebilmesi, ileriye yönelik iyileştirme çalışmalarının yapılabilmesi, gelecek çalışmaların planlanabilmesi, sistemin faydaları ve eksiklikleri ile ilgili olarak dönüt alınabilmesi amacıyla eğitimin paydaşları olan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine başvurulması ihtiyacı gündeme gelmiştir. Yapılan literatür çalışmasında Karadağ ve Yücel (2020) tarafından gerçekleştirilen ve üniversitelerde uzaktan eğitimin değerlendirilmesini amaçlayan üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen bir çalışma saptanmıştır. Bu çalışmada çevrimiçi örnekleme yöntemlerinden e-posta listesi örnekleme yöntemi kullanılarak 163 üniversitede (111 devlet ve 52 vakıf) öğrenim gören 17.939 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Bozkurt (2020a) tarafından yapılan araştırmada ise Korona virüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algılarını incelemek amacıyla nitel çalışma türünde metafor analizi yapılmıştır. Eskişehir ve Konya ili resmi ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan (7-14) yaş aralığında 53 öğrenci ile çalışılmıştır. Ancak Ankara ili özelinde temel eğitim ve ortaöğretim düzeylerini kapsayan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, Korona virüs (COVID-19) pandemisinin, Ankara ilinde ilk ve orta-öğretim kademelerinde yürütülmekte olan uzaktan eğitim uygulamaları üzerindeki etkilerinin araştırılması ve pandemi süreci ile sonrasında yapılması planlanan uygulamalar için önerilerde bulunulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin alınabileceği dört farklı anket formu oluşturulmuştur. Bu anketler çevrimiçi olarak yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından yanıtlanmıştır. Elde edilen veriler istatistiki yöntemlerle yorumlanmış ve sonuçlar tartışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerini kullanarak kesitsel bir anket tasarımı kullanılmıştır. Bu bölümde örneklem, veri toplama süreci, değişkenleri ve ölçümleri ile veri analiz adımlarını açıklayıcı bilgiler sunulmuştur.

Evren

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Ankara il sınırları içerisinde yer alan 25 ilçedeki ilkököl, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan 4.141 yönetici 851.736 öğrenci ve 53.753 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmayarak evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan paydaşların demografik bilgilerine göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Paydaşların Demografik Bilgilerine Göre Dağılımları

Demografik Bilgi	Cinsiyet		İlçe		Eğitim Kademesi***			Evde İnternet Durumu			Toplam	
	Kadın	Erkek	Merkez	Çevre	Ana-Okulu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Var	Yok		Yetersiz
Öğrenci	66.996 (%56)	53.59 2 (%44)	103.48 4 (%86)	17.104 (%14)	1.416 (%1)	41.437 (%34)	46.658 (%39)	31.077 (%26)	95.559 (%79)	17.293 (%14)	7.736 (%7)	120.524
Veli	107.89 3 (%85)	19.31 4 (%15)	109.93 6 (%86)	17.241 (%14)	8.772 (%7)	55.053 (%43)	45.058 (%35)	18.294 (%14)	100.162 (%79)	19.291 (%15)	7.724 (%6)	127.177
Öğretmen	13.862 (%77)	4.169 (%23)	14.857 (%82)	3.174 (%18)	818 (%5)	6.094 (%34)	5.946 (%33)	5.173 (%29)	vy*	vy*	vy*	18.031
Yönetici**	184 (%9)	257 (%12)	1.615 (%77)	496 (%24)	17 (%1)	93 (%4)	77 (%4)	80 (%4)	vy*	vy*	vy*	2.111

*vy veri yoktur. **Yöneticiler ait cinsiyet (1.670) ve eğitim kademesi (1.844) değişkenleri kayıp değer içermektedir. ***Velilerin eğitim kademesi velisi olduğu öğrencinin öğrenim gördüğü eğitim kademesini göstermektedir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın veri toplama sürecinde araştırma evreninde bulunan 120.524 (%14) öğrenci, 127.177 öğrenci velisi, 18.031 (%54) öğretmen ve 2.111 (%51) okul yöneticisinin görüşlerine ulaşılmıştır. Buna göre araştırma toplam 267.843 paydaş üzerinden yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, paydaşların demografik bilgilerini içeren ve çalışmanın amacına uygun görüşlerinin sorulduğu anketler kullanılmıştır. Anket formunun geliştirilmesinde, öncelikle araştır-

manın hedeflerine uygun olarak ilgili alan yazın incelenerek 4 alan uzmanı tarafından her bir paydaş için ayrı ayrı hazırlanan açık uçlu sorular 5 öğrenci, 6 öğretmen, 3 veli ve 4 okul yöneticisine yöneltilmiştir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar ve ilgili alan yazın dikkate alınarak anket soruları oluşturulmuştur. Sonraki aşamada hazırlanan taslak ölçme araçları soruları araştırmanın amacına uygunluğu, anlaşılabilirliği gibi konularda değerlendirmeleri için 2 ölçme değerlendirme uzmanı, 2 eğitim yönetimi alanından olmak üzere 4 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Eğitim yönetimi alanındaki uzmanlardan birinin uzaktan eğitim konusunda çalışmaları olmasına özen gösterilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda her bir paydaş için ayrı oluşturulan anket formları yeniden düzenlenerek kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece anket formları 3'ü kişisel bilgiler olmak üzere toplam öğrenci için 15, okul yöneticisi için 13, öğretmen için 16 ve veli için 14 sorudan oluşmuştur. Anket formları demografik bilgiler, uzaktan eğitime öğrencilerin erişimi ve katılımı, sürecin organizasyonu, verilen eğitimin niteliği ve geleceğine ilişkin görüşlerini içeren beş bölümden oluşmaktadır. Anket formunun mevcut uygulamaların düzeyini belirlemeye yönelik soruları dereceleme seçenekleri "Hiç Katılmıyorum = 1" ve "Tamamen Katılmıyorum = 5" (örnek madde: Okulumda öğretmenler uzaktan eğitimleri düzenli olarak gerçekleştirirler.) biçiminde ifade edilmiştir. Anket formunun yaşanan sorunları belirlemeye yönelik soruları çoktan seçmeli (örnek madde: Uzaktan eğitim sürecinde sizi zorlayan unsurlar nelerdir?), çözüm önerilerine yönelik sorusu da açık uçlu soru (örnek madde: Uzaktan eğitim sürecinin daha iyi hale getirilip geliştirilebilmesi için önerileriniz nelerdir?) olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın veri toplama süreci 2019-2020 eğitim öğretim yılının Mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Veri toplamaya başlamadan önce, çalışmayı yürütmek için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Ar-Ge biriminin desteği ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar için veri toplama aracı Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü/Bilişim Sistemleri (ANKBİS) formu olarak tasarlanmış ve bu form kullanarak araştırma verileri internet üzerinden toplanmıştır. Ankara genelinde 25 ilçedeki tüm okullarda yürütüldüğü için para, zaman tasarruf sağlayabilmek ve daha geniş katılımcı sayısına ulaşmak adına çalışmada dijital veri toplama tercih edilmiştir. Ayrıca araştırma ekibinin üyeleri, veri kalitesini sağlamak için dijital anket formunu göndermeden önce okul müdürleriyle telefonda görüşmeler gerçekleştirmiş ve okullardaki yönetici ve öğretmenlere resmi bir yazı göndermiştir. Veri toplama sürecinde seçilen öğretmenler ölçekleri doldurmuş ve araştırma ekibi bunları aynı anda kontrol etmiştir. Ölçeklerin doldurulması ortalama 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler araştırma sorularına göre IBM SPSS 23 programından yararlanılarak betimsel istatistikler, t-testi ve Anova analizleri ile gerçekleştirilmiştir.

Betimsel istatistikler tarama araştırmalarında, katılımcıların kişisel bilgilerinin ve toplanan verilerin genel olarak betimlenmesinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Buna göre paydaş görüşlerini belirlemeye yönelik maddeler toplanarak toplam puan elde edilmiş ve elde edilen toplam puan katılımcı sayısına bölünerek beşli likert tipinde toplam puanlar yeniden ölçeklenmiştir. Hesaplanan ortalama istatistiklerinin sıklık aralıklarının ölçütleri; 1-1.80, Hiç; 1,81-2,60, Az; 2,61-3,40, Orta; 3,41-4,20, Çok ve 4,21-5,00, Tam olarak belirlenmiştir.

Mevcut çalışmada, verilerin analiz aşamasında uygun tekniğin uygulanabilmesi için öncelikle ilgili analize ilişkin varsayımların karşılanma durumları incelenmiştir. Bağımlı değişkenin ölçümlerinin normal dağılımı çarpıklık, basıklık katsayıları, histogram, kutu çizgisi, Q-Q grafiklerinin ve Kolmogrov-Smirnov Testi ile incelenmiştir ($p>.05$). Ayrıca gruplara ilişkin varyansların eşitliği durumunu ifade eden homojenlik ise Levene F testi ile belirlenmiştir. Sonuç olarak grupların çarpıklık ve basıklık katsayıları -2 ile +2 arasında olduğu (George ve Mallery, 2010) ve puanların Q-Q parsellerindeki 45 derecelik referans çizgisinin üzerinde toplandığı görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda puanların normal dağılımdan anlamlı bir sapma göstermediği ($p>.05$) ve homojen dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir ($p>.05$).

Bu araştırmada yazarlar veri analizleri için gerekli varsayımların karşılanmasının ardından iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için *ilişkisiz örneklem için t-testi*, iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere *tek yönlü ANOVA* testinin kullanılmasına karar vermişlerdir. Ayrıca grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda, ortalama puanların çoklu karşılaştırmasında gruplar arasında fark veya farklar bulunmuşsa, bu farkın ya da farkların hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için araştırmacı tarafından daha güçlü kabul edilen Scheffe testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin uzaktan eğitime erişim ve katılım durumları, uzaktan eğitimin organizasyonu, niteliği ve uzaktan eğitim uygulamasının geleceğine yönelik paydaş görüşlerini içeren bulgular ve yorumlar sunulmaktadır. Bu bağlamda öncelikle paydaşların uzaktan eğitime erişim ve katılım, organizasyonu, niteliği ve geleceğine ilişkin genel değerlendirmelerine yer verilmiştir. İkinci kısımda ise paydaşların bu kategorilerdeki görüşleri arasındaki farklılıklar ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda paydaşların MEB tarafından COVID-19 virüsünün neden olduğu pandemi sürecinde okulların kapatılması sonucunda sunulan uzaktan eğitim hizmetine ilişkin değerlendirmelerini içeren görüşleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. MEB Tarafından Sunulan Uzaktan Eğitiminin Değerlendirilmesine İlişkin Paydaş Görüşlerin Dağılımı

Paydaş	Maddeler	\bar{X}	S	Katılım Düzeyi
Uzaktan eğitime erişim ve katılım				
Ortak	Bu okuldaki her bir öğrenci uzaktan eğitim derslerine katılma imkânı bulur.	3.81	1.137	Çok
Öğretmen	EBA üzerinden yaptığım canlı derslere öğrenciler düzenli olarak katılır.	3.80	1.147	Çok
Veli	Çocuğum EBA TV ders programlarını takip eder.	3.92	1.242	Çok
Veli	Çocuğum EBA canlı derslere düzenli ve aktif olarak katılır.	3.05	1.397	Orta
Veli	Çocuğum eba.gov.tr adresinden öğretmenimin yürüttüğü etkinlik ve ödevlendirmelere katılır.	3.91	1.291	Çok
Öğrenci	EBA TV ders programlarını takip ederim.	3.86	1.248	Çok
Öğrenci	EBA canlı derslere düzenli ve aktif olarak katılıyorum.	3.87	1.418	Çok
Öğrenci	Eba.gov.tr adresinden öğretmenimin yürüttüğü etkinlik ve ödevlendirmelere katılıyorum.	3.88	1.268	Çok
Uzaktan eğitimin organizasyonu				
Ortak	Uzaktan eğitim süresince okul idaresi tarafından öğrenci ve velilere gerekli bilgilendirme yapılır.	4.30	1.030	Tam
Yönetici	Okulumda öğretmenler uzaktan eğitimleri düzenli olarak gerçekleştirirler.	4.21	.9276	Tam
Yönetici	Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerini sistematik olarak izlerim.	4.31	.8993	Tam
Yönetici	Öğretmenlere uzaktan eğitim sürecindeki durumları ile ilgili dönüt veririm.	4.26	.9489	Tam
Yönetici	Uzaktan eğitim sürecinde yeterince aktif olmayan öğretmenleri teşvik ederim.	4.13	1.0879	Çok
Yönetici	Uzaktan eğitimlere düzenli olarak katılmayan öğrencilerin takibini yapar, onları sürece dâhil etmek için çalışırım.	3.83	1.0734	Çok
Öğretmen	Uzaktan eğitimlere düzenli olarak katılmayan öğrencilerin takibini yapar, onları sürece dahil etmek için çalışırım.	3.80	1.147	Çok
Öğretmen	Uzaktan eğitim derslerimi düzenli olarak gerçekleştirirebiliyorum.	4.28	.940	Tam
Öğretmen	Uzaktan eğitim sürecine okul idaresi tarafından desteklenirim.	3.92	.999	Çok
Veli	Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerle rahatlıkla iletişim kurabiliyorum.	4.23	1.075	Tam
Öğrenci	Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenimle rahatlıkla iletişim kurup geri bildirim alabiliyorum.	4.26	1.052	Tam
Uzaktan Eğitimin Niteliği				
Ortak	Uzaktan eğitim derslerinin de yüz yüze eğitim kadar etkili olduğunu düşünüyorum.	2.47	1.310	Az
Öğretmen	EBA üzerinden öğrencilere ödevlendirme yapıp ödevlerin takibini sağlıyorum.	3.81	1.204	Çok
Veli	Çocuğum uzaktan eğitim süresince dersleri anlamakta zorluk çekiyor.	2.75	1.343	Orta
Veli	Çocuğum uzaktan eğitimlere seveerek katılıyor.	3.54	1.258	Çok
Öğrenci	Uzaktan eğitim yoluyla aldığım dersler ihtiyaçlarımı karşılıyor.	3.23	1.224	Orta
Uzaktan Eğitimin Geleceği				
Ortak	Salgın sürecinden sonra okullar açıldığında uzaktan eğitim, eğitimin bir parçası olarak devam etmelidir.	2.92	1.503	Orta

Not: EBA canlı ders uygulamasına katılım durumu değerlendirirken ilkökul 1. ve 2. sınıf öğrencileri ve velileri, bu sınıf seviyelerinde böyle bir uygulama olmadığı için kapsam dışında bırakılmıştır.

Araştırma kapsamında paydaşların öğrencilerin uzaktan eğitime erişimi ve katılımlarını belirlemeye yönelik sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitime büyük oranda kolaylıkla erişebildiklerini göstermektedir ($3.053 \leq \bar{X} \leq 3.88$; Çok). Bununla birlikte öğrencilerin canlı derslere düzenli ve aktif olarak katılımlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, uzaktan eğitim sürecine çeşitli sebeplerle dâhil olmayan öğrencilerin sürece katılması için öğretmen ve okul yöneticilerinin herhangi bir çalışma yapıp yapmadıklarını saptamak amacıyla öğretmen ve yöneticilerin "Uzaktan eğitimlere düzenli olarak katılmayan öğrencilerin takibini yapar, onları sürece dâhil etmek için çalışırım." ifadesine verdikleri cevaplara göre öğretmen ve yöneticilerin daha çok "büyük ölçüde" ve "tamamen" katıldığı görülmektedir.

Bu uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve velilerin öğretmen ile rahatlıkla iletişim kurup kurmadığını saptamaya yönelik "Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerle rahatlıkla iletişim kurabiliyorum." maddesinde öğrenci ve veli görüşlerinin oldukça benzerlik gösterdiği görülmektedir. Araştırma bulguları, öğrenci ve velilerin bu süreçte öğretmenlerle iletişim kurma konusunda büyük oranda problem yaşamadığını göstermektedir. Aynı konu öğretmenlere "Veli ve öğrencilerinizle ne sıklıkla iletişim kurarsınız?" sorusu yöneltildiğinde öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Veli ve Öğrencilerle İletişim Kurma Sıklığı

İletişim Kurma Sıklığı	N	%
Haftada bir kez	8.814	48.9
Gün aşırı	3.058	17.0
Hafta içi her gün günde bir kez	3.439	19.1
Hafta içi her gün birden fazla kez	2.720	15.1
Toplam	18.031	100.0

Tabloya göre öğretmenlerin çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri ve velileri ile haftada bir kez iletişim kurduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenci ve velilerin uzaktan eğitim sırasında ne tür cihazlarla iletişim kurduğunu belirlemeye yönelik sorulan "Uzaktan eğitim sürecinde öğretmeniniz/öğretmenleriniz ile hangi iletişim araçlarını kullanarak bağlantı kuruyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen ve Öğrencilerin Kullandıkları İletişim Araçları

İletişim araçları	Öğretmen		Öğrenci	
	N	%	N	%
Whatsapp, Telegram gibi mesajlaşma uygulamaları	17.164	95.2	108.337	89.9
Telefonda Konuşma	15.671	86.9	75.705	62.8
Skype, Teams, Zoom, Adobe Connect, Webex, EzTalks, Hangouts Gibi Video Konferans Uygulamaları	5.942	33.0	35.059	29.1
Youtube veya sosyal medya hesaplarından canlı yayın	1.879	10.4	8.769	7.3
E-Posta Grubu	1.517	8.4	2.813	2.3
Diğer	1.055	5.9	3.582	3.0
Google Clasroom, ClassDojo, Edmodo vb. sınıf takip ve dosya paylaşım uygulamaları	770	4.3	3.897	3.2
Öğretmenimle/Öğrencilerimle hiç bağlantı kurmadım.	155	0.9	2.345	1.9

Tabloya göre uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin en çok Whatsapp, Telegram gibi mesajlaşma uygulamalarını ve telefonda konuşmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin bu süreçte kullandıkları kaynaklar ve kullanırken nasıl yardım aldıklarının tespitini belirlemek üzerine öğrencilere “Uzaktan eğitim sürecinde hangi kaynaklardan yararlanarak derslerinizi takip ediyor veya destek alıyorsunuz?” sorusu yöneltilerek elde edilen sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yararlandıkları Kaynaklar ve Cihazlar

Kullanılan kaynaklar	N	%	Kullanılan cihaz	N	%
TRT EBA TV Kanalları (İlkokul, Ortaokul, Lise)	92.689	76.9	Birden fazla cihaz	57.010	47.4
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) web sitesi veya mobil uygulaması	86.316	71.6	Sadece akıllı telefon	25.467	21.2
Öğretmenin/Öğretmenlerin paylaştığı materyaller	81.098	67.3	Sadece TV	24.248	20.2
Öğretmenim/öğretmenlerim ile gerçekleştirdiğimiz online (canlı) görüşmeler	56.664	47.0	Sadece Bilgisayar	11.098	9.2
Aile büyüklerimden yardım alıyorum	44.039	36.5	Sadece tablet	1.825	1.5
Ders takibi yapmıyorum.	6.890	5.7	Cihazımız yok	507	0.4
Diğer	4.596	3.8	Toplam	120.155	100
Hiçbir kaynaktan faydalanmıyorum kendi kendime çalışıyorum.	4.593	3.8			

Yukarıdaki tabloda verilen bilgilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%77) TRT EBA TV Kanalları ve EBA Web sitesi ve mobil uygulamalarını (%72) kullanarak uzaktan eğitim sürecine dâhil olduğu, öğrencilerin %6'sının ders takibi yapmadığı ve %4'ünün de uzaktan eğitim kaynaklarından faydalanmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Buna göre katılımcılar büyük oranda EBA TV'yi takip etmektedir. Ayrıca araştırmadaki öğrencilerin çoğunlukla birden fazla cihaz (%47) ile uzaktan eğitim sürecine katılım sağladıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim sürecine ilişkin diğer seçenekler incelendiğinde ise anlı ders uygulamasına katılım oranının orta düzeyde olduğu ve eba.gov.tr adresi üzerinden gerçekleştirilen eğitim ve etkinliklere katılım oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci boyutunda ise uzaktan eğitimin organizasyonuna ilişkin paydaş görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve okul idaresinin eğitimleri gerçekleştirme düzeyi, veli ve öğrencilere bilgilendirme yapma durumu, eğitimlere katılmayan öğrencilerle ilgili çalışmalar, öğretmenlerin süreç içinde izlenmesi gibi değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre uzaktan eğitimin organizasyonuna ilişkin ortalama puanlara bakıldığında sürecin oldukça iyi yönetildiği görülmektedir ($3.80 \leq \bar{X} \leq 4.31$; Tam).

Bu kapsamda öğretmen ve yöneticilere öğretmenlerin düzenli olarak uzaktan eğitim derslerini gerçekleştirme durumu sorulmuştur. Bulgular öğretmenlerin uzak eğitim derslerini düzenli olarak gerçekleştirmeleri konusuna öğretmenler kendileri ve yöneticiler büyük oranda katıldığını ifade etmektedir ($\bar{X} = 4.21$; Tam). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen çalışmalarının okul yönetimince takibi ve desteklenmesi konusunda öğretmen ve yönetici görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda, araştırmada Tabloya göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul idaresi tarafından desteklendiğini düşünmektedir ($\bar{X} = 3.92$; Çok). Tablo 2 incelendiğinde okul yöneticilerinin uzak eğitim sürecinde öğretmenleri sistematik olarak izlediği ve şartlarla ilgili öğretmenlere dönüt verdiği söylenebilir ($\bar{X} = 4.31$; Tam).

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesi konusunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri ayrı ayrı alınmıştır. Tablo 2 incelendiğinde bütün katılımcıların süreç içinde öğrenci ve velilerin bilgilendirilme ve iletişim konusunda oldukça olumlu görüş sahibi oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler uzaktan eğitimde derslerini sorunsuz olarak gerçekleştirebildiklerini belirtmişlerdir ($\bar{X} = 4.28$; Tam).

Araştırmanın üçüncü boyutu olarak MEB tarafından sunulan uzaktan eğitimin niteliğine ilişkin görüşler incelenmiştir. Bu başlık altında katılımcıların uzaktan eğitim sürecini ne kadar etkili buldukları ve yüz yüze eğitim başladıktan sonra uzaktan eğitimlerin devam etmesi konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda tüm katılımcılara uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim kadar etkili bulup bulma-

dıkları sorulmuştur. Öğrenci, veli, öğretmen ve okul yöneticileri uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olduğu konusunda olumsuz görüş eğilimindedir. Katılımcılar birbirleriyle karşılaştırıldığında, yöneticilerin diğer katılımcılara göre az da olsa daha olumlu görüşe sahip olduğu, veli ve öğretmenin ise diğer katılımcılara göre az da olsa daha olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir. Genel anlamda katılımcıların yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca sonuçlar incelendiğinde hem öğrenci hem de velilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimin öğrenme sürecine etkisiyle ilgili sorulara orta düzeyde katıldıkları görülmüştür. Bununla birlikte velilerin daha çok uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme zorluğu çekmediği görüşünde olmalarına rağmen, öğrencilerin uzaktan eğitimin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamadığı görüşünü belirttikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın bu boyutu kapsamında veli, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar belirlenmek istenmiştir. Bu bağlamda öğrenci ve velilere “Uzaktan eğitim derslerinin takibinde en çok karşılaştığımız problemler nelerdir?” sorusu, öğretmen ve yöneticilere ise “Uzaktan eğitim sürecinde sizi zorlayan unsurlar nelerdir?” sorusu yöneltilerek elde edilen sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrenci ve Velilerin Uzaktan Eğitim Derslerinin Takibinde Yaşadığı Zorluklar

Yaşanan zorluk	Öğrenci		Veli	
	N	%	N	%
İnternet bağlantısında sorun yaşanması.	48.712	41.9	61753	49.8
Bireysel olarak çalışmaktan kaynaklanan motivasyon sorunu.	34.623	29.8	46365	37.4
Bu süreçte hiçbir zorluk yaşamadım.	29.277	25.2	27833	22.4
Yaşadığımız bu olağanüstü durumun derslerime odaklanmama engel olması.	24.193	20.8	-	-
Ders programlarının süresinin yetersiz olması.	20.708	17.8	-	-
Evde verimli çalışma ortamı olmaması.	19.012	16.3	20255	16.3
Evimizde tablet, bilgisayar gibi donanımların olmaması.	13.332	11.5	17943	14.5
Aile bireyleriyle eğitim saatlerimin aynı zamana denk gelmesi.	10.680	9.2	22192	17.9
Diğer	9.359	8.0	33762	27.2
Ders programının çok yoğun olması.	8.222	7.1	-	-
Evimizde veya telefonumuzda internet bağlantısının olmaması.	7.886	6.8	9462	7.6
Dijital okuryazarlığımın yetersiz olması.	4.842	4.2	6472	5.2
Öğretmenim/öğretmenlerimin bu süreçte destek olmaması	2.823	2.4	-	-
Ailemin bu süreçte destek olmaması.	2.043	1.8	-	-
Evimizde televizyonun olmaması.	817	0.7	952	0.8

Yukarıda verilen tablo incelendiğinde öğrenci ve velilerin uzaktan eğitim sürecinde en çok internet bağlantısında (%42-%50) ve öğrenci motivasyonunda (%30-%37) problem yaşadıkları belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci ve velilerin yaklaşık %25'lik bir bölümü ise bu süreçte bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir.

Tablo 7. Öğretmen ve Yöneticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Zorlandıkları Unsurlar

Yaşanan zorluk	Öğretmen		Yaşanan zorluk	Yönetici	
	N	%		N	%
Öğrencilerin teknolojiye erişimi	12.731	70.9	Öğrencilerin teknolojiye erişimi	1365	65.3
İlgisiz öğrencileri motive etmek	10.145	56.5	Dezavantajlı durumda olan öğrencileri sürece dâhil etmek	917	43.9
Mesafeden dolayı öğrencilerle duygusal bağ kuramamak.	9.551	53.2	Öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda bilgi ve deneyimlerinin olmaması	865	41.4
Dezavantajlı durumda olan öğrencileri sürece dâhil etmek	7.983	44.5	Velilerden yeterince destek alamamak	762	36.5
Veliden yeterince destek alamamak	5.947	33.1	Öğretmenlerin teknolojiye erişimi	661	31.6
Öğrencilerin dijital okuryazarlığının yetersiz olması	5.786	32.2	Velilerle iletişim kurmak	644	30.8
Evden çalışmanın getirdiği stres ve iş yükü	4.697	26.2	Öğrencileri motive etmek	644	30.8
Uzaktan eğitimle ilgili bilgi ve deneyiminin olmaması	4.524	25.2	Öğrencilerle iletişim kurmak	594	28.4
Öğrencilerle iletişim kurmak	4.038	22.5	Sürecde aktif olmayan öğretmenleri motive etmek	591	28.3
Müfredatı uzaktan eğitime adapte etmek	3.848	21.4	Öğrencilerin dijital okuryazarlığının yeterli olmaması	575	27.5
Öğrencilere geri dönüt vermek	3.522	19.6	Uzaktan eğitim ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmama	532	25.5
Öğretmenlerin teknolojiye erişimi	3.510	19.6	Öğretmenlerin dijital okuryazarlığının yeterli olmaması	531	25.4
Velilerle iletişim kurmak	3.439	19.2	Diğer	240	11.5
Öğretmenlerin dijital okuryazarlığının yetersiz olması	2.666	14.9	Herhangi bir zorlukla karşılaşmadım	159	7.6
Zaman yönetimi	2.592	14.4			
Bu süreçte hiçbir zorluk yaşamadım.	1.132	6.3			
Diğer	1.073	6.0			
Okul idaresinin yeterince destek olmaması	554	3.1			

Yukarıda verilen tablolar incelendiğinde öğretmenlerin en çok öğrencilerin teknolojiye erişmesi (%71), ilgisiz öğrencileri motive etme (%57) ve öğrenciler ile duygusal bağ kurma (%53) konularında zorlandıkları belirtilmiştir. Yöneticiler açısından yaşanan zorluklarda ise öğrencilerin teknolojiye erişimi (%65), dezavantajlı öğrencileri sürece dahil etmek (%44) ve öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda bilgi ve deneyim konusundaki yetersizliklerinin (%42) en büyük sorun kaynağı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca süreçte hiçbir zorluk yaşamadığını belirten yönetici ve öğretmenlerin oranı ise (%6-8) düşüktür. Bu bulgular yaşanan sorunların teknolojiye erişim ve kullanıma odaklandığını göstermektedir. Genel olarak en çok sorun yaratan durumların öğrencilerin internete bağlanmasında yaşanan problem olduğu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunun sağlanamaması, öğretmenlerin yeterli teknolojik bilgiye sahip olmaması ve öğretmenlerin öğrenciler ile duygusal bağ kuramıyor olması söylenebilir. Bunun yanı sıra bu süreçte sorun yaşamadığını belirten öğrenci oranı yüksek olmasına rağmen, veli, öğretmen ve yöneticilerin bu maddeye katılma oranı oldukça düşüktür.

Çalışmanın bir başka sorunda katılımcı velilere öğrencilerin motivasyon durumlarını belirlemek amacıyla “*Çocuğum uzaktan eğitime severek katılıyor.*” şeklinde bir madde yöneltilerek toplanan verilere göre araştırmaya katılan velilerin cevapları incelendiğinde velilerin büyük çoğunluğunun (%30) uzaktan eğitime severek katıldıklarını belirttikleri görülmüştür. Öte yandan çocukların uzaktan eğitime severek katılmadığını düşünen veli oranı ise (%9) düşüktür. Bu durumdan hareketle, araştırmanın uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi boyutunda öğrencilerin derslere severek katılıyor olmaları, öğrencilerin genelinde öğrenme sürecinde zorluk çekmediğini belirtmesi, uzaktan eğitimin esnek ve kullanımının kolay olması gibi durumlar olumlu yönlerine işaret ederken; öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerin ortak görüşlerinde belirtilen internet bağlantısında sorun yaşanması, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının düşük olması, uzaktan eğitim konusunda bilgi ve donanım eksikliğinin olması olumsuz yönleri olarak gösterilebilir.

Araştırmanın son boyutunda ise paydaşların uzaktan eğitim sürecinin geleceğine ilişkin sorular sorulmuştur. Bu kapsamda Tablo 2 incelendiğinde bütün katılımcıların pandemi süreci sonrasında uzaktan eğitimin devam etmesi konusunda orta düzeyde bir görüş sahibi oldukları görülmektedir ($\bar{X} = 2,92$; Orta). Çalışmanın bu boyutundaki diğer bir anket maddesi olarak öğretmenlere “*Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere destek olabilecek unsurlar neler olabilir?*” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlere Destek Olabilecek Unsurlar

	N	%
İyi örnek videoları ya da ders planları	12.185	68.6
Eğitim teknolojileri şirketleri tarafından daha fazla kaynak sunulması	9.803	55.2
MEB tarafından açık bir yönlendirme	7.888	44.4
Ulusal medya kanalları aracılığı ile daha fazla eğitim içerikli yayın yapılması	7.607	42.8
Mesleki gelişim için hızlı uzaktan eğitimler	6.258	35.2
Öğretmenlerin deneyim ve görüşlerini paylaşacağı video konferanslar yapılması	5.653	31.8

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde, iyi örnek videoları ya da ders planlarının (%68), eğitim teknolojileri şirketleri tarafından daha fazla kaynak sunulması (%55), MEB tarafından açık bir yönlendirme (%44) yapılmasının destek olabilecek en çok tercih edilen unsurlar olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusunda katılımcıların çalışma kapsamında ortak maddeler üzerinden ele alınan uzaktan eğitimin boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin paydaş, okul türü, cinsiyet ve ilçelere göre farklılık gösterme durumları incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmadaki katılımcılarının Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Anketi'ndeki ortak sorulara verdikleri cevapların paydaşlara ve okul türüne göre farklılaşma durumları tek yönlü ANOVA analizi yapılarak incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Paydaşların "Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Anketi"nden Aldıkları Puanların Paydaş ve Okul Türüne göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Kategori	Alt Kategori	N	\bar{X}	S	F	p	Fark (Scheffe)
Uzaktan Eğitime Erişim	Paydaş	A. Öğrenci	120.588	3.90	1.111	3168,293*	,000	A-B
		B. Veli	127.177	3.83	1.117			A-C
		C. Öğretmen	18.031	3.04	1.165			A-D
		D. Yönetici	2.111	3.56	1.120			B-C
		Toplam	267.907	3.81	1.137			B-D
	Okul Türü	A. Anaokulu	11.023	3.52	1.271	1038,622*	,000	D-C
		B. İlkokul	102.677	3.90	1.109			B-A
		C. Ortaokul	97.739	3.86	1.117			B-C
		D. Lise	54.624	3.62	1.165			B-D
		Toplam	266.063	3.81	1.137			C-A
								C-D
								D-A

Canlı Derslere Katılım	Paydaş	A. Öğrenci	120.588	4.20	1.721	17873,718*	,000	A-B A-C
		B. Veli	127.177	3.05	1.397			
		C. Öğretmen	18.031	3.10	1.376			
		D. Yönetici	-	-	-			
		Toplam	265.796	3.57	1.652			
Okul Türü	A. Anaokulu	11.006	3.61	1.703	219,533*	,000	A-B A-D B-D C-A C-B C-D	
	B. İlkokul	102.584	3.50	1.746				
	C. Ortaokul	97.662	3.68	1.614				
	D. Lise	54.544	3.50	1.512				
	Toplam	265.796	3.57	1.652				
Uzaktan Eğitimin Or- ganizasyonu	Paydaş	A. Öğrenci	120.588	4.31	1.036	127,100*	,000	A-C B-C D-B D-A
		B. Veli	127.177	4.31	1.033			
		C. Öğretmen	18.031	4.18	.972			
		D. Yönetici	2.111	4.52	.846			
		Toplam	267.907	4.30	1.030			
Okul Türü	A. Anaokulu	11.023	4.44	.943	1399,378*	,000	A-B A-C A-D B-C B-D C-D	
	B. İlkokul	102.677	4.40	.959				
	C. Ortaokul	97.739	4.32	1.011				
	D. Lise	54.624	4.06	1.166				
	Toplam	266.063	4.30	1.031				
Uzaktan Eğiti- min Niteliği	Paydaş	A. Öğrenci	120.588	2.54	1.348	316,084*	,000	A-B A-C C-B D-A D-B D-C
		B. Veli	127.177	2.40	1.294			
		C. Öğretmen	18.031	2.45	1.129			
		D. Yönetici	2.111	2.85	1.208			
		Toplam	267.907	2.47	1.310			
Okul Türü	A. Anaokulu	11.023	2.37	1.272	213,810*	,000	A-D B-A B-D C-A C-B C-D	
	B. İlkokul	102.677	2.50	1.292				
	C. Ortaokul	97.739	2.51	1.317				
	D. Lise	54.624	2.35	1.331				
	Toplam	266.063	2.47	1.310				

Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi: Ankara Örneği

Uzaktan Eğitimin Geleceği	Paydaş	A. Öğrenci	120.588	2.89	1.530	125,301*	,000	A-C
		B. Veli	127.177	2.96	1.508			B-A
		C. Öğretmen	18.031	2.80	1.281			B-C
		D. Yönetici	2.111	3.22	1.293			D-A
		Toplam	267.907	2.92	1.503			D-B
Okul Türü	Okul Türü	A. Anaokulu	11.023	2.82	1.468	571,716*	,000	A-D
		B. İlkokul	102.677	2.96	1.496			B-A
		C. Ortaokul	97.739	3.01	1.519			B-D
		D. Lise	54.624	2.69	1.477			C-A
		Toplam	266.063	2.92	1.504			C-B
							C-D	

* p<.01

Tablo 9'a göre öğrencilerin uzaktan eğitime erişim konusunda katılımcıların görüşlerinin paydaş [$F_{(3,267,907)} = 3.168,293, p<.01$] ve okul türüne [$F_{(3, 266,063)} = 1.038,622, p<.01$] göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Buna göre en olumlu görüşün öğrenci ($\bar{X} = 3.90$; Çok) ve velilerde ($\bar{X} = 3.83$; Çok) olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitime erişimi konusunda yöneticilerin öğretmenlere göre daha olumlu düşünceye sahip olduğu söylenebilir. Bu boyutta okul türüne göre ise en yüksek puanın ilkokul ($\bar{X} = 3.90$; Çok) ve ortaokullarda ($\bar{X} = 3.86$; Çok), en az puanın ise anaokullarında ($\bar{X} = 3.52$; Çok) olduğu görülmektedir. Bu durumu destekler nitelikte canlı derslere katılıma ilişkin olarak tabloya göre katılımcıların görüşlerinin paydaş [$F_{(2, 265796)} = 17873,718, p<.01$] ve okul türüne [$F_{(3, 265796)} = 219.533, p<.01$] göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Buna göre en olumlu görüşün öğrencilerde ($\bar{X} = 4.20$; Çok) olduğu görülmektedir. Ayrıca canlı derslere katılımın en fazla ortaokullarda ($\bar{X} = 3.68$; çok) en az ise liselelerde ($\bar{X} = 3.50$; çok) olması dikkat çekicidir.

Tablo 9'a göre uzaktan eğitimin organizasyonunda paydaşlara ($F_{(3, 267,907)} = 127.100, p<.01$) ve okul türüne [$F_{(3,266,063)} = 1.399,378, p<.01$] göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre tüm paydaşların olumlu görüşe sahip olmalarına rağmen en olumsuz görüşün öğretmenlerde ve lise düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle eğitim kademesi yükseldikçe bilgilendirme ve organizasyon puanı azalmaktadır.

Uzaktan eğitimin niteliğine ilişkin ortak soruda elde edilen puanların paydaşlara [$F_{(3, 267,907)} = 316.084, p<.01$] ve okul türüne [$F_{(3,266,063)} = 213.810, p<.01$] göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Buna göre yöneticilerinin ($\bar{X} = 2.85$; Orta) diğer paydaşlardan, ortaokulların ($\bar{X} = 2.51$; Az) diğer eğitim kademelerinden daha olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin elde edilen puanların paydaşlara [$F_{(3, 267,907)} = 125.301, p<.01$] ve okul türüne [$F_{(3,266,063)} = 571.716, p<.01$] göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre yöneticilerinin ($\bar{X} = 3.22$; Orta) diğer paydaşlardan, ortaokulların ($\bar{X} = 3.01$; Orta) diğer eğitim kademelerinden daha olumlu görüşe sahip oldukları

tespit edilmiştir. Buna göre çalışmada öğrenci, veli ve öğretmenlerin uzaktan eğitimin, eğitimin bir parçası olarak devam etmesi konusuna orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Yöneticiler ise diğer katılımcılara göre bu konuda daha olumlu görüşe sahiptir.

Bu çalışmadaki katılımcılarının Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Anketi'ndeki ortak sorulara verdikleri cevapların buldukları ilçe ve cinsiyetlerine göre farklılaşma durumları bağımsız örneklem için t-testi analizi yapılarak incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Paydaşların "Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Anketi"nden Aldıkları Puanların İlçe ve Cinsiyete göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	Alt kategori	N	\bar{X}	S	t	p
Uzaktan Eğitime Erişim	İlçe	Çevre	38.014	3.75	1.163	-11.264*	.000
		Merkez	229.893	3.82	1.133		
	Cinsiyet	Erkek	77.332	3.82	1.142	4.103*	.000
		Kadın	188.905	3.80	1.135		
Canlı Derslere Katılım	İlçe	Çevre	37.518	3.56	1.631	-1.916	.055
		Merkez	228.278	3.57	1.656		
	Cinsiyet	Erkek	77.075	3.82	1.707	48.973*	.000
		Kadın	188.721	3.47	1.618		
Uzaktan Eğitimin Organizasyonu	İlçe	Çevre	38.014	4.38	.979	14.909*	.000
		Merkez	229.893	4.29	1.037		
	Cinsiyet	Erkek	77.332	4.23	1.074	-22.570*	.000
		Kadın	188.905	4.33	1.011		
Uzaktan Eğitimin Niteliği	İlçe	Çevre	38.014	2.49	1.314	3.302*	.001
		Merkez	229.893	2.47	1.309		
	Cinsiyet	Erkek	77.332	2.53	1.345	16.245*	.000
		Kadın	188.905	2.44	1.295		
Uzaktan Eğitimin Geleceği	İlçe	Çevre	38.014	2.94	1.502	2.814*	.005
		Merkez	229.893	2.92	1.503		
	Cinsiyet	Erkek	77.332	2.92	1.524	.581	.561
		Kadın	188.905	2.92	1.496		

* p<.01

Tablo 9'a göre öğrencilerin uzaktan eğitime erişim konusunda katılımcıların görüşlerinin buldukları ilçe [$t_{(267,907)} = -11.264, p<.01$] ve cinsiyetlerine [$t_{(266,237)} = 4.103, p<.01$] göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre merkez ilçelerdekiler çevre ilçelere, erkekler kadınlara göre uzaktan eğitime erişimde daha olumlu görüşe sahiptir. Diğer taraftan canlı derslere katılımı ilçeyle [$t_{(265,796)} = -1.916, p>.05$] göre anlamlı

fark görülmezken cinsiyete [$t_{(265.796)} = 48.973, p < .01$] göre puanlar anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre erkek katılımcılar kadınlara göre canlı derslere katılımın daha yüksek olduğu görüşüne sahiptir.

Tablo 9'a göre uzaktan eğitimin organizasyonunda paydaşlara görüşlerinin bu-
ldukları ilçe [$t_{(267.907)} = 14.909, p < .01$] ve cinsiyetlerine [$t_{(266.237)} = -22.570, p < .01$] göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre çevre ilçelerdekiler merkez ilçelere, kadınlar erkeklere göre uzaktan eğitimin organizasyonunun daha iyi yapıldığı görü-
şündedir.

Uzaktan eğitimin niteliğine ilişkin paydaş görüşleri ilçelerine [$t_{(267.907)} = 2.814, p < .01$] ve cinsiyetlerine [$t_{(266.237)} = 16.245, p > .05$] göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre çevre ilçelerdekiler merkez ilçelere, erkekler ise kadınlara göre uzaktan eğitimin niteliğine ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptir.

Son olarak katılımcıların uzaktan eğitimin gelecekte devamına ilişkin ise görüş-
lerin ilçe değişkenine göre farklılaşırken [$t_{(267.907)} = 3.302, p < .01$], cinsiyetlerine göre [$t_{(266.237)} = .581, p < .05$] anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre çevre ilçelerdeki katılımcılar merkez ilçedekilerine göre pandemi süreci sonunda uzaktan eğitimin devam etmesini daha fazla istemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Küresel boyutta yaşanan Korona virüs (COVID-19) salgını sebebiyle Türkiye'de eğitim öğretimin tüm kademelerinde uzaktan yürütülmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı ve TRT işbirliğinde açılan Eba TV üzerinden ders yayınları yapılmış, eş zamanlı olarak eba.gov.tr üzerinden öğretmenler canlı dersler işlemeye devam etmişlerdir. Bu araştırma, Ankara ili özelindeki ilköğretim ve orta-
öğretim kademelerinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerine başvurulmuş, alınan görüşler "uzaktan eğitime erişim ve katılım, uzaktan eğitimin organizasyonu, uzaktan eğitimin niteliği ve uzaktan eğitimin geleceği" olmak üzere dört alt boyutta incelenmiştir.

Araştırma sonucunda uzaktan eğitime erişim ve katılım alt boyutuyla ilgili olarak, paydaşların tümünün uzaktan eğitim derslerine kolaylıkla erişim sağladığı belirlenmiştir. Uzaktan eğitime erişim TRT EBA TV kanallarında en yüksek seviyede eba.gov.tr üzerinden yapılan canlı derslere katılım oranının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebinin ise ülkemizde en yaygın kullanılan kitle iletişim aracı televizyon iken tüm paydaşların internet bağlantısına sahip olmadıkları, internet bağlantısına sahip olanların da birçoğunun bağlantıda problem yaşadığı görülmüştür. Bu durum geniş kitlelere daha kolay ulaşılabilmesi açısından uzaktan eğitimin verilmesinde televizyon kanalı kurulmasının ne kadar doğru bir karar olduğunu göstermektedir (Durmaz, 1999). Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde televizyon kullanılması bilgi-

lerin görsel, işitsel ve hareketli olarak aktarılmasını sağlaması açısından da önemlidir (Demiray ve Curabay, 2002). Fakat eğitim sürecinin daha verimli ve kaliteli olabilmesi için televizyon kanallarıyla bilgi aktarılan tek yönlü iletişim yerine öğrenci merkezli etkileşimin sağlanması gerekmektedir (Mantyla, 1999; Özgür, 2005; Phillips, 1997). Bu sebeple de “eba.gov.tr” üzerinden canlı dersler verilmiştir.

Çeşitli nedenlerle uzaktan eğitim faaliyetlerine katılamayan öğrencilerin sürece dâhil olmasını sağlamak amacıyla öğretmen ve okul yöneticilerinin büyük oranda çaba harcadıkları, öğrenci ve velilerin sorumlu öğretmenleri ile kolaylıkla iletişim kurabildikleri ayrıca öğretmenlerin de haftada en az bir kez olmak üzere çoğunlukla whatsapp, telegram gibi mesajlaşma uygulamaları üzerinden ya da telefonda konuşarak öğrencileri ve velileri ile görüştüğüleri belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar da öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-ders materyali, öğretmen-veli arasında sürekli etkileşim sağlanması gerektiğini belirtmiştir (Özgür, 2005; Tuovinen, 2000).

Araştırmanın alt boyutlarından biri olarak uzaktan eğitimin organizasyonu için paydaş görüşleri incelendiğinde sürecin oldukça iyi yönetildiği görülmüştür. Bu alt boyuta ilişkin olarak, okul yöneticileri ile öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerinin düzenlenmesi, yürütülmesi, izlenmesi ve takip edilmesi konusundaki görüşleri incelenmiş, öğretmenlerin dersleri düzenli olarak işlediği, yöneticilerin öğretmenlerin derslerini sistematik olarak takip ettiği ve dersler hakkında dönüt verdiği, öğretmenlerin süreçle ilgili yöneticiler tarafından desteklendiği belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulabilmesi için okul yöneticilerinin, öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, programların koordine edilmesi, öğrencilerle ilgili süreçlerin takip edilmesi boyutlarında özverili davranmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Hallinger, & Murphy, 1985). Bununla birlikte öğrenme-öğretme sürecinin verimli geçmesinde en stratejik öge öğretmendir (Kocabaş & Karaköse, 2005). Yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok araştırma da öğretmen motivasyonunun öğrencilerin öğrenmesi ve başarısıyla arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Abazoğlu & Aztekin, 2015). Bu sebeple de olumlu ve olumsuz tüm koşullarda öğretmenlerin öğretim motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir ve bu boyutta okul yöneticilerinin desteği önem arz etmektedir (Aktepe & Buluç, 2014; Argon, 2014). Bu çalışmadan elde edilen bulgular da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okul yöneticilerinin öğretmenleri bu süreçte desteklediğini ve olumlu motivasyonlarını sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte öğrenci ve veliler, okul idaresi ve öğretmenler tarafından sürekli bilgilendirildiklerini, sürecin takipçisi olduğunu ve bu durumdan duydukları memnuniyeti belirtmişlerdir. Bu sonuçlar uzaktan eğitim sürecinin organizasyonunun ve yönetiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirildiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt boyutunda uzaktan eğitimin niteliğine yönelik bulgular değerlendirilmiştir. Bu boyutla ilgili olarak tüm paydaşlar, uzaktan eğitimin yüz yüze

eğitim kadar verimli olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle öğrenci ve veliler uzaktan eğitim ile öğrenme sürecinin olumsuz etkilendiği görüşündedirler. Bozkurt (2020b) da yaptığı çalışmada uzaktan eğitimin etkileşim, zorunluluk, yetersizlik, dijital bölünme ve iletişim metaforlarında olumsuz etkilerini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitimin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmişlerdir. Bu durumda, öğrenciyi merkeze alan ve aktif öğrenmeyi destekleyen öğelerin kullanılması uzaktan eğitimin daha etkili olma potansiyelini artıracaktır (Erkut, 2020). Bu alt boyutta paydaşların uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükler de belirlenmek istenmiştir. Bu kapsamda, öğrenci ve velilerin en çok sorun yaşadığı iki durumun internet bağlantısı sorunu ve bireysel çalışmaktan kaynaklanan motivasyon eksikliği olduğu belirlenmiştir. Yapılan başka bir araştırmada da öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını alamadıkları, öz yönetimli öğrenme becerilerinin gelişmediği için uzaktan eğitim sürecinde başarılı olamadıkları belirtilmiştir (Bozkurt, 2020b). Benzer şekilde öğretmen ve okul yöneticileri de öğrencilerinin teknolojiye erişimini sağlamada ve ilgisiz öğrencileri motive etmek konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan benzer çalışmalarda teknolojiye erişimin sağlanması konusunda yüksek öğretimden daha alt dönemlere kadar öğrencilerin sınıtlar yaşadıkları belirtilmiştir (Karadağ ve Yücel, 2020). Ayrıca öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri ile duygusal bağ kurmakta zorlandıklarını, yöneticiler öğretmenlerin yeterli teknolojik bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim derslerine seveerek katıldıkları belirlenmiştir. Benzer durum Bozkurt (2020b)'un uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz metaforlarını belirlediği çalışmada da görülmüş, öğrenciler uzaktan eğitimi eğlenceli bulurken aynı zamanda öğretmenleri ile duygusal yakınlık kuramadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt boyutunda uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin görüşler alınmıştır. Bu boyutta tüm paydaşların uzaktan eğitimin devam ettirilmesiyle ilgili olarak orta düzeyde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu durum yüz yüze eğitimin uzaktan eğitim ile desteklenmesinin istenmesi şeklinde yorumlanabilir. Artık yaşamımızın ayrılmaz bir parçası olması beklenen uzaktan eğitimin niteliğinin artırılması gerektiği ve bu bağlamda tüm paydaşlara önemli görevler düşmektedir (Erkut, 2020). Yine bu alt boyut kapsamında öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde özellikle, iyi örnek videoları ve ders planları, eğitim teknolojileri şirketleri tarafından daha fazla kaynak sunulması, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açık bir yönlendirme yapılması konularında destek beklediklerini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasında kaynaklarının çeşitlendirilmesi, içeriklerin zenginleştirilmesi ve bu kapsamda öğretmen eğitimlerinin artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın katılımcılarının uzaktan eğitimle ilgili belirlenen bu dört boyutuna ilişkin okul türü ve paydaşlara göre farklılık gösterme durumları da incelenmiştir. Buna göre uzaktan eğitime erişim konusunda, en olumlu görüşlerin paydaş olarak

öğrencilere, okul türü olarak ilkokullara ait olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimin organizasyonuna ilişkin, paydaşlar arasında en olumsuz görüşlerin öğretmenlere ait olduğu ve eğitim kademesi yükseldikçe sürecin organizasyonundan memnuniyetin düştüğü görülmektedir. Bu durumun nedenleri olarak kademeler artmasıyla merkezi sınav kaygısının ve eğitimden beklentilerin yükselmesi düşünülebilir.

Uzaktan eğitimin niteliği boyutu incelendiğinde, okul türünde ortaokulların, paydaşlar arasından da okul yöneticilerinin en olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin olarak ise yöneticilerin diğer paydaşlara göre, ortaokulların diğer okul türlerine göre daha olumlu görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar okul yöneticilerinin uzaktan eğitim uygulamasına olumlu yaklaştıkları ve benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların verdikleri cevaplar cinsiyetlerine ve buldukları ilçelere göre de incelenmiştir. Buna göre uzaktan eğitime erişim boyutunda merkez ilçelerdekilerin çevre ilçelere, erkeklerin kadınlara; organizasyon boyutunda ise çevre ilçelerdekilerin merkez ilçedekilere, kadınların erkeklere göre daha olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın uzaktan eğitimin niteliğine ilişkin boyutunda ilçelere ve cinsiyete göre farklılık olmadığı görülmüştür. Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark yok iken, çevre ilçelerin merkez ilçelere göre uzaktan eğitim çalışmalarının devam etmesini daha fazla istedikleri belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmacılar için;

Bu araştırma Ankara ili genelinde yapılmış olup daha geniş bir örnekleme yapılması ve araştırma kapsamında hazırlanan anketin uzaktan eğitimin farklı boyutlarını da kapsayacak şekilde hazırlanması ya da her bir paydaş için görüşme tekniği ile desteklenmesi önerilebilir.

Uzaktan eğitim sürecine yönelik olarak;

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bireysel motivasyonunu artıracak etkinlikler, çalışma stratejileri ile ilgili öğrencilere ve velilere seminer verilmesi, sürecin daha planlı ve verimli ilerleyebilmesi için okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu sağlaması, Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenler için uzaktan eğitim ve canlı derslerle ilgili ön bilgi vermesi ve plan oluşturulması, kendini yeterli görmeyen öğretmenlere teknoloji kullanımıyla ilgili eğitim verilmesi, eba.gov.tr internet adresinde yaşanan sıkıntılarının giderilmesi için ise alt yapının güçlendirilmesi, içerik ve kaynakların zenginleştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- ABAZAOĞLU, İ. ve AZTEKİN, S. (2015). Öğretmen moral ve motivasyonlarının öğrencilerin fen ve matematik başarılarına etkisi (Singapur, Japonya, Finlandiya ve Türkiye). ICEFIC 2015 *International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges*, 13-15.
- AKDEMİR, O. (2011). Teaching math online: Current practices in Turkey. *Journal of Educational, Technology Systems*, 39(1), 47- 64.
- AKTEPE, V. Ve BULUÇ, B . (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247.
- ARGON, T. (2014). Eğitim kurumlarında insan kaynaklarının desteklenmesi: Yönetici desteğine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 691-729.
- AYAR, M. (2007). *Osmanlı Devleti'nde kolera: İstanbul örneği (1892-1895)*. İstanbul: Kitabevi Yay.
- BOZKURT, A. (2020a). 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. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 6(3), 112-142.
- BOZKURT, A. ve SHARMA, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- BOZKURT, A., JUNG, I., XIAO, J., VLADİMİRSCHİ, V., SCHUWER, R., EGOROV, G. ve RODES, V. (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.
- BRAUDEL, F. (2003). *Maddi uygarlık gündelik hayatın yapıları*, (Çev.: Mehmet Ali KILIÇBAY), (2. Baskı). Ankara: İmge.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- CAN, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları, *AUAD*, 6(2), 11-53.
- DEMİRAY, E. ve CURABAY, Ş. (2002). 20. Kuruluş yılında Anadolu Üniversitesi açıköğretim sistemi ve açıköğretim fakültesi eğitim televizyonu. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir.
- DURMAZ, A. (1999). *Sayısal televizyonun temelleri*. Anadolu Üniversitesi ESBAY Yayını, Eskişehir
- EMİN, M.N. (2020). Koronavirüs salgını ve acil durumda eğitim. *Seta/perspektif Nisan*, 268, 1-4. <https://setav.org/assets/uploads/2020/04/P268.pdf>
- ERKUT, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133. <https://doi.org/10.2399/yod.20.002>

- GEORGE, D. ve MALLERY, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference*. Boston, MA: Pearson Education.
- HALLINGER, P. ve MURPHY, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T. ve BOND, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- İŞMAN, A. (2011). *Uzaktan eğitim [Distance education]*. Ankara: Pegem Akademi.
- KARADAĞ, E. ve YUCEL, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- KOCABAŞ, İ. ve KARAKÖSE, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- LAWHEAD, P. B., ALPERT, E., BLAND, C. G., CARSWELL, L., CİZMAR, D., DEWEİTT, J. ve SCOTT, K. (1997). The Web and distance learning: What is appropriate and what is not: Report of the ITiCSE'97 working group on the Web and distance learning. *ACM SIGCUE Outlook*, 25(4), 27-37.
- MANTYLA, K. (1999). *Interactive distance learning exercises that really work*. ASDT Publications.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2020). *Türkiye, Koronavirüs salgınında ulusal çapta uzaktan eğitim veren 2 ülkeden biri*. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-koronavirus-salgininda-ulusal-capta-uzaktan-egitim-veren-2-ulkeden-biri/haber/20618/tr>
- MOORE, M. G. ve KEARSLEY, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. USA: Cengage Learning.
- ODABAŞ, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- ÖZER, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi*, 8, 569-594.
- ÖZGÜR, Z. A. (2005). Türkiye'de uzaktan eğitimde televizyonun etkileşimli kullanımı: olanaklar, sınırlılıklar ve çözüm önerileri. *Selçuk İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 3(4), 80-97.
- PHILLIPS, R. (1997). *The developers handbook to interactive multimedia*, Kogan Page Ltd, London.
- SAĞLIK BAKANLIĞI (2020). *Covid-19 Yeni Koronavirüs Hastalığı Nedir?* <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/covid-19-yeni-koronavirus-hastaligi-nedir>
- SARIKÖSE, S. T. (2013). *XIX. yüzyılda Çukurova'da doğal afetler ve salgın hastalıklar*, (Doktora Tezi), Ankara: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi: Ankara Örneği

- TOPTAŞ, E. (2001). *Uzaktan eğitim ve kütüphanecilik bölümlerinde uygulanması: AÜ Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Kütüphanecilik Bölümü için bir model*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- UNESCO (2020). *COVID-19 Educational disruption and response*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> web adresinden 08 Haziran 2020 tarihinde edinilmiştir.
- TUOVINEN, E. J. (2000). Multimedia distance education interactions, *Educational Media International*, 37 (1).
- WHO, (2020). *What is a pandemic?* https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/en/ web adresinden 05 Haziran 2020 tarihinde edinilmiştir.
- YILDIZ, F. (2014). *19. yüzyıl'da Anadolu'da salgın hastalıklar (Veba, Kolera, Çiçek, Sıtma) ve salgın hastalıklarla mücadele yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- ZHU, H., WEI, L. ve NIU, P. (2020). The novel coronavirus outbreak in Wuhan, China. *Global Health Research and Policy*, 5(1), 1-3.

SALGIN DÖNEMİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Serap Nur DUMAN¹

¹ Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, serapnurcanoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4535-2144.

Geliş Tarihi: 13.07.2020 Kabul Tarihi: 29.09.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.768887

Öz: Bu araştırmada, uzaktan eğitim sürecini öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Nitel araştırmalardan durum çalışması deseninde tasarlanan araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme modeli ile belirlenmiştir. Okul Öncesi Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarında öğrenim gören 28 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama sürecinde görüşmelerden yararlanılmıştır. Telefon ve e-posta görüşmeleri şeklinde gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen verilerin analizi betimsel analizle gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde tablolar ile sunulmuş ve alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular; uzaktan eğitim süresinde derslerin öğrenme-öğretme süreci, uzaktan eğitim sürecinde derslerin değerlendirme süreci, uzaktan eğitim sürecinin avantajları ve dezavantajları, uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanı ve öğretmen adayı iletişimi, uzaktan eğitim sürecine yönelik öneriler şeklinde belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, öğretmen adayı, öğretmen eğitimi.

EVALUATION OF THE DISTANCE EDUCATION PROCESS CARRIED OUT DURING THE EPIDEMIC PERIOD

Abstract:

In this study, it was aimed to evaluate the distance education process based on the opinions of prospective teachers. The study group of the research, which was designed as a case study from qualitative research, was determined by the criterion sampling model. 28 prospective teachers, who are studying in Preschool Education, Classroom Education, Science Education, Turkish Education, Guidance and Psychological Counseling programs, constituted the working group of the research. Interviews were used in the data collection process of the research. The analysis of the data obtained from the interviews conducted via telephone and e-mail was carried out as descriptive analysis. Findings obtained as a result of descriptive analysis are presented in tables within the framework of the sub-problems of the research and supported by quotations. The learning-teaching process of the lessons during the distance education period, the evaluation process of the lessons during the distance education process, the advantages and disadvantages of the distance education process, the communication between the lecturer and the prospective teachers in the distance education process and suggestions for the distance education process were specified as the findings of the current study.

Key Words: Distance education, prospective teachers, teacher education.

1. Giriş

2000'li yıllardan sonra teknolojinin hızla gelişmesi, ses ve görüntü paylaşımının kolaylaşması, erişim hızlarının artması, network uygulamalarının öne çıkması ile birlikte eğitimde teknolojinin işlevi değişmeye (veya eğitimde teknoloji kullanımının yoğunluğu artmaya) başlamıştır. Bunun yanında web üzerinden öğrenme ortamlarının hazırlanması, içerik geliştirilmesi, canlı ders ekranlarının kullanımının artması ile uzaktan eğitim uygulamaları gelişmiştir (Yenal, 2009). Özellikle eğitim gören nüfusun artması ile yüz yüze eğitim ortamlarına alternatif olarak gelişen uzaktan eğitimin pek çok olumlu yönü bulunmaktadır. Daha fazla öğrenene aynı anda ulaşmak, eğitim ve öğretim maliyetlerini azaltmak, öğrenme sürecini hızlandırmak gibi yönleriyle eğitimin her düzeyinde uzaktan eğitim tercih edilmeye başlanmıştır (Yenal, 2009). Bunun yanında Jones (1996) uzaktan eğitimle ilgili temel noktaları şöyle özetlemiştir:

- Öğretmenin ve öğrencinin farklı yerlerde olması
- Öğrenme materyalinin bir organizasyon tarafından planlanması ve hazırlanması
- Ders içeriğini barındıran ve öğretmen ile öğrenciyi birleştiren medya kullanımı
- Bazı “çift-yönlü iletişim” biçimlerinin kullanımı
- Öğrencilerin, öğrenme işini bireysel olarak gerçekleştirmesidir (akt. Demir, 2013).

Bunun yanında uzaktan eğitim; öğrenenin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olmasını gerektiren, bireysel öğretimi destekleyen bir sistemdir. Bu nedenle uzaktan eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmesi, kendi öğrenme sürecini planlaması ve kontrol etmesi beklenmektedir. Ancak avantajları yanında dezavantajları da bulunan uzaktan eğitimdeki temel sorunlardan biri iletişim ve etkileşimin daha az olmamasıdır. Yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal davranışlarının gelişimi olumsuz etkilenmektedir. Bu yönüyle uzaktan eğitim sürecindeki sınırlılıkların en aza indirilmesi ve eğitim sürecinin başarılı tamamlanması için uzaktan eğitim süreçlerinin öğrenci, öğretmen ve öğrenme süreçleri yönüyle çok iyi planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Yurdakul, 2015, s. 274-280).

Uzaktan eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi kullanılan uzaktan eğitim platformlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Uzaktan eğitim platformlarından uygun modeli belirlemek ve kullanmak bu noktada önemlidir. Uzaktan eğitim platformları genel olarak eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) uzaktan eğitim şeklinde sürdürülmektedir. Senkron eğitim uygulamaları, yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrenen ve öğretici rolündeki bireylerin aynı anda ses ve görüntü paylaşımı yaparak karşılıklı eğitim sürecinde yer aldığı bir platformken; asenkron eğitim uygulamalarında öğrenen, öğreticiden bağımsız olarak, istediği zaman eğitim sürecinde yer alabilmektedir (Erfidan, 2019). Bunun yanında uzaktan eğitim sürecinde yaygın olarak kullanılan Öğrenme Yönetim Sistemleri ve Sanal Sınıf Araçları gibi yazılımlar da bulunmaktadır. Öğrenme Yönetim Sistemleri içinde yükseköğretimde yaygın olarak kullanılan Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) özellikle Ankara Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi'nde tercih edilmektedir. Sanal Sınıf Sistemleri olarak bilinen uzaktan eğitim uygulamaları içinde de Adobe Connect kullanım kolaylığı ile sıklıkla tercih edilmektedir (Kavrat, 2013).

Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamaları incelendiğinde ise; Anadolu Üniversitesi, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi başta olmak üzere pek çok üniversitede uzaktan eğitim uygulamasının sürdürüldüğü ve uzaktan eğitimin senkron ve asenkron olarak gerçekleştirildiği belirtilmiştir (Begimbetova, 2015; Demir, 2013).

Üniversitelere göre değişiklik göstermekle birlikte her geçen gün uzaktan eğitim uygulamalarına yükseköğretimde daha çok yer verildiği görülmektedir. Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasına destek olmak ve hem öğrenciler açısından hem eğitim kalitesi açısından en doğru uzaktan eğitim uygulamalarını öne çıkarmak önemli hale gelmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecini kapsamlı olarak değerlendirmek, uzaktan eğitim uygulamalarına yol göstermek için faydalı bulunmaktadır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde öğrenci rolünde bulunan katılımcıların eğitim sürecini farklı boyutlarla (öğrenme-öğretme, değerlendirme, iletişim gibi) çok yönlü değerlendirmelerinin, eğitim kalitesini ve başarısını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada elde edilen bulgularla uzaktan eğitim sürecinde deneyim kazanan öğretmen adaylarının görüşlerine yer vermek istenmiştir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, yükseköğretimde yaygın olarak kullanılan uzaktan eğitim sürecine yönelik öğretmen adaylarının değerlendirmelerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu amaç çerçevesinde çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. Uzaktan eğitim sürecinde derslerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecinde derslerin değerlendirme sürecine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecinin avantajları ve dezavantajları hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
4. Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanı ve öğretmen adayı iletişimi nasıldır?
5. Uzaktan eğitim sürecine yönelik öğretmen adaylarının önerileri nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri ile uzaktan eğitim sürecini kapsamlı ve sistemli değerlendirmek amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen bulguları öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, avantaj-dezavantaj, iletişim ve öneriler başlıkları ile detaylı sunmanın yapılacak benzer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda elde edilen bulguların uzaktan eğitim ile ilgili yapılan diğer araştırma bulguları ile karşılaştırılmasının ve ilişkilendirilmesinin daha anlaşılır olması için de alt problemler ifade edilmiştir. Alt problemlerin belirlenmesinde ise uzaktan eğitim ile ilgili yapılan literatür taramasından faydalanılmıştır. Yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulara dayalı olarak çalışmanın alt problemleri oluşturulmuştur (Bilgiç & Tüzün, 2015; Çelen, Çelik & Seferoğlu, 2011)

2. Yöntem

2.1. Araştırma modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, çalışmanın amacı kapsamında belirlenen, sınırla-

rı belirlenmiş bir duruma yönelik kapsamlı veriler ortaya koyma sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 83). Bu kapsamda yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının görüşleri ve deneyimlerine dayalı olarak uzaktan eğitim sürecine yönelik derinlemesine bilgi elde etmek ve sonuçları ortaya koymak amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak gerçekleştirilen araştırmalarda izlenmesi gereken aşamalar ve bu aşamalara yönelik araştırmada yapılan işlemler şunlardır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 317-323):

- Araştırma sorularının belirlenmesi: Bu aşamada, araştırmanın temel araştırma sorusu “Uzaktan eğitim sürecine yönelik öğretmen adaylarının değerlendirmeleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.
- Araştırmanın alt problemlerinin belirlenmesi: Bu aşamada araştırmanın temel sorusuna karşılık araştırmanın alt problemleri oluşturulmuştur. Bu araştırmada yer alan alt problemler şunlardır:
 - Uzaktan eğitim sürecinde derslerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
 - Uzaktan eğitim sürecinde derslerin değerlendirme sürecine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
 - Uzaktan eğitim sürecinin avantajları ve dezavantajları hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
 - Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanı ve öğretmen adayı iletişimi nasıldır?
 - Uzaktan eğitim sürecine yönelik öğretmen adaylarının önerileri nelerdir?
- Analiz biriminin belirlenmesi: Bu araştırmada, araştırılan duruma yönelik doğrudan deneyim sahibi kişilerin araştırmada yer alması amaçlanmış ve uzaktan eğitim sürecinde yer alan öğretmen adayları ile analiz birimi oluşturulmuştur. Farklı öğretmen eğitimi programlarında uzaktan eğitim sürecinde yer alan son sınıf öğretmen adayları, araştırmanın analiz biriminde yer almaktadır.
- Çalışılacak durumun belirlenmesi: Bu araştırmada, uzaktan eğitim sürecine yönelik çalışılacak durum, üniversite düzeyinde ve eğitim fakültesinde uzaktan eğitim süreci olarak belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılacak bireylerin seçilmesi: Bu araştırmada araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken ölçüt örnekleme modeli ile katılımcılar belirlenmiştir. Çalışma grubunun seçiminde temel alınan ölçütlere uygun olan ve gönüllü katılım gösteren öğretmen adayları araştırmada yer almıştır.
- Verilerin toplanması ve alt problemlerle ilişkilendirilmesi: Araştırmanın nitel verileri, araştırmanın alt problemlerine cevap verecek kapsamda toplanmış-

tır. Elde edilen veriler alt problemlerle ilişkilendirilerek araştırmacı tarafından saklanmıştır.

- Verilerin analizi ve yorumu: Elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Verilere dayalı olarak bulgular sunulmuş ve alınlarla desteklenmiştir.
- Çalışmanın raporlanması: Araştırma sürecinde yapılan işlemler ve elde edilen bulgular, okuyucular ve araştırmacılar için kapsamlı olarak raporlanmıştır.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem belirleme stratejilerinden biri olan ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklem, araştırmanın amacına uygun olarak en iyi veri kaynaklarına ulaşmak için belirlenen bazı ölçütleri karşılayan tüm durumların araştırmaya alınmasıdır (Patton, 2014, s. 238). Bu çerçevede araştırmada uzaktan eğitim sürecini değerlendirmeye yönelik, bu süreçte yer alan öğretmen adaylarından veri toplamak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini belirlerken temel alınan ölçütler; uzaktan eğitim sürecinde öğrenci olarak yer almış olmak ve eğitim fakültesinde son sınıfta öğrenci olmak şeklinde belirlenmiştir. Bu ölçütlere sahip olan öğretmen adaylarından oluşturulan örneklem grubuna ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın örneklemi

Öğretmen Eğitimi Programı	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Okul Öncesi Eğitimi	4	2	6
Sınıf Eğitimi	3	3	6
Fen Bilgisi Eğitimi	2	3	5
Türkçe Eğitimi	3	2	5
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3	3	6
Toplam	15	13	28

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmanın verilerini toplamada görüşmelerden yararlanılmıştır. Görüşmeler üç farklı görüşme yaklaşımı ile gerçekleştirilebilir. Bunlar; gündelik sohbet tarzında görüşme, görüşme kılavuzu yaklaşımı ile görüşme ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme şeklindedir (Patton, 2014, s. 342). Bu yaklaşımlar içinden araştırmada yapılan görüşmelerde mülakat kılavuzu yaklaşımı tercih edilmiştir. Mülakat kılavuzu yaklaşımı

ile yapılan görüşmeler, araştırmacıya araştırmamanın odağından çıkmadan veri toplaması için görüşme sorularını belirlemesini ve sıraya koymasını sağlar. Aynı zamanda bu yaklaşım, araştırmacının sistemli ve kapsamlı olarak görüşmeleri gerçekleştirmesine rehberlik eder (Patton, 2014, s. 343-344).

Araştırmacı tarafından mülakat kılavuzu yaklaşımı ile görüşme soruları belirlenmiş ve sıralanmıştır. Daha sonra hazırlanan görüşme formu, araştırmamanın amacına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla üç eğitim bilimleri alan uzmanına gönderilmiş ve değerlendirmeleri alınmıştır. Uzman görüşü sonucunda veri toplama aracının uygun olduğuna karar verilmiş ve iki öğretmen adayı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşme formuna yönelik önerileri ve değerlendirmeleri ile görüşme formunda son biçimsel ve içerik düzenlemeleri yapılmıştır. Görüşme formunun son hali uzmanlara yeniden gönderilmiş; kapsam geçerliği, görünüş geçerliği, yapı geçerliği hakkında onay alındıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir.

2.4. Verilerin toplanması

Araştırmada görüşmeler gerçekleştirilirken katılımcıların isteği üzerine telefon ve e-posta tercih edilmiştir (Creswell, 2017, s. 283-285). Araştırmada yer alan bazı öğretmen adaylarına e-posta ile görüşme formları gönderilmiş ve katılımcıların görüşme sorularını yanıtlaması sağlanmıştır. Bu süreçte görüşme formunda yer alan sorulara yönelik katılımcılar ve araştırmacı iletişimde bulunmuş, gerekli durumlarda katılımcılara e-posta ile açıklamalar yapılmıştır. 16 öğretmen adayı ile e-posta görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada yer alan bazı katılımcılar ile telefon görüşmeleri yapılmıştır. Bu süreçte öğretmen adaylarının belirlediği tarih ve saatlerde görüşmeler yapılmıştır. Ortalama 50 dakika süren telefon görüşmeleri boyunca katılımcıların cevapları araştırmacı tarafından not alınmıştır. 12 öğretmen adayı ile telefon görüşmesi gerçekleştirilmiş ve görüşme sonrası araştırmacı tarafından düzenlenen görüşme notları e-posta ile katılımcıya gönderilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma sorularına uygun olarak hazırlanan bir analiz çerçevesinde bulguların analizini ve sunumunu içerir. Betimsel analiz sürecinde takip edilmesi gereken işlemler ve araştırmada izlenen süreçler şunlardır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256):

- Betimsel analiz çerçevesi hazırlama: Araştırma sorularından ve görüşme başlıklarından yararlanarak araştırmacı tarafından veri analizi çerçevesi hazırlanmıştır.

- Tematik çerçeveye göre verileri düzenleme: Analiz çerçevesine uygun olarak görüşmelerde elde edilen veriler araştırmacı tarafından düzenlenmiş ve sıralanmıştır.
- Bulguları tanımlama: Çerçeve içinde her araştırma sorusuna karşılık gelen veriler açıklanmış ve verilere yönelik alıntılar seçilmiştir.
- Bulguları yorumlama: Bu süreçte bulgular net ve anlaşılır düzeyde ayrıntılı olarak okuyucuya açıklanmıştır.

Verilerin analizi sürecinde betimsel analiz her aşamasında araştırmacı dışında bir eğitim bilimi alan uzmanının ve bir ölçme değerlendirme alan uzmanının görüşlerine yer verilmiştir. Analiz çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin çerçeve içinde doğru şekilde yerleştirilmesinde ve verilerin herhangi bir müdahalede bulunulmadan sunulmasında uzmanların onayı alınmıştır. Bunun yanında verilerin analizinde kodlayıcılar arası güvenilirlik belirlenmiştir. Bu süreçte araştırmacı ve araştırma dışında yer alan bir alan uzmanı aynı görüşme verisini kodlamış ve her iki kodlayıcı arasındaki güvenilirlik belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %88 olarak hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik düzeyi yeterli bulunduğu için araştırmanın kalan verileri araştırmacı tarafından analiz edilmiştir (Miles & Huberman, 2015, s. 64). Betimsel analiz sonunda elde edilen nitel bulgular tablolar ile sunulmuş ve alıntılarla desteklenmiştir. Alıntılar verilirken öğretmen adayları "ÖA" olarak kodlanarak yazılmıştır. Örneğin, Öğretmen Adayı-1 ile ilgili alıntı yapılırken "ÖA₁" ifadesine yer verilmiştir.

2.6. Etik İzin

Yapılan bu araştırmanın, 13.07.2020 tarihli 04 oturum numarası ile etik izni alınmıştır. Etik izinde belirtilen araştırma içeriğine uygun olarak araştırma tamamlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak sunulmuştur.

3.1. Uzaktan eğitim sürecinde derslerin öğrenme-öğretme süreci

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde derslerin öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşlerine dayalı olarak elde edilen kodlar Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2: Uzaktan eğitim sürecinde derslerin öğrenme-öğretme süreci ile ilgili olarak ortaya çıkan temaların dağılımı

Kodlar	N	%
Anlatım ve soru-cevap yönteminin kullanılması	6	21.43
Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin azalması	6	21.43
Sunu ve ders notunun kullanılması	5	17.86
Ders süresinin kısa olması	5	17.86
Dikkat ve motivasyon kaybının olması	3	10.71
Uygulamalara yer verilememesi	3	10.71
Toplam	28	100

Öğretmen adaylarının derslerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri ile ortaya çıkan kodlar sırasıyla; anlatım ve soru-cevap yönteminin kullanılması (n=6), öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin azalması (n=6), sunu ve ders notunun kullanılması (n=5), ders süresinin kısa olması (n=5), dikkat ve motivasyon kaybının olması (n=3), uygulamalara yer verilememesi (n=3) şeklindedir. Öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitim sürecinin öğrenme-öğretme sürecine en büyük etkilerinden biri, öğretim elemanının derslerde genellikle anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğini kullanmalarındır. Uzaktan eğitim sürecindeki teknik koşullar nedeniyle öğretim elemanlarının farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanamadıklarını belirten öğretmen adayları, öğretim elemanlarını anlayışla karşılamaktadır. Ancak öğretmen adaylarına göre derste aynı tekniklerin kullanılması, uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre daha verimsiz ve sıkıcı hale getirmektedir.

Benzer şekilde yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretim elemanının etkili iletişim kuramaması, dersteki etkileşimi olumsuz etkilemektedir. Öğretim elemanının beden dilini, ses tonunu, anlatımını uzaktan eğitimde etkili kullanmadığını belirten öğretmen adaylarına göre, dersler yüz yüze eğitimdeki gibi etkili olmamaktadır.

Bunun yanında öğretim elemanlarının sık sık sunular ile dersi anlattığı ve ders notlarını öğretmen adayları ile paylaştığı ifade edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde, derslerin ortalama bir saat olması da öğrenme-öğretme sürecinin yüz yüze eğitimdeki gibi olmasını olumsuz etkilemektedir. Yüz yüze eğitimde üç saatlik bir dersin uzaktan eğitimde bir saat olarak yapılması öğretmen adaylarının ders motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda ders süresinin kısa olması ile ilişkili olarak derslerin çoğunlukla teorik ağırlıklı yapıldığı belirtilmiş, uzaktan eğitimde teori-uygulama dengesinin sağlanmadığı anlaşılmıştır.

Bu kodlar altında görüş belirten öğretmen adaylarına ait bazı alıntılar şunlardır:

“Bu dönemde aldığım derslerin neredeyse tamamında sunu kullandık. Dersin hocası haftalık sunumlarını hazırlıyordu ve onu ekrana yansıtarak dersi anlatıyordu. Ders sonrasında da bize sunumu gönderiyordu. Bu şekilde geçti diyebilirim. Sık sık sunu yapılması, hep hocaların dersi anlatması benim için aslında verimli değildi. Çünkü her hafta aynı şeyi görmek sıkıcı hale geliyor. Ama yani uzaktan eğitimde de ne yapılabilirdi başka bilmiyorum, hocaları da anlamak lazım. Çok fazla imkân yoktu.” (ÖA₁)

“Yüz yüze derslerde daha eğlenceli, neşeli hocalarım bu sistemde çok sıkıcı hale geldi. Yani yüz yüze bu dersi eminim çok iyi geçirirdik, çok anlaşılır ve keyifli olurdu. Ama derste kurduğumuz bağı, etkileşimi uzaktan eğitimde kuramadık sanırım. Hocaların bakışı, esprisi ya da bize tahtada göstereceği bir şey uzaktan eğitimde hep sözel olarak yapılmak zorunda kaldı. Diğer arkadaşlarımla da etkileşim olmadı. Herkes tek başına bir derste gibiydi. Bunun da çok etkisi olduğunu düşünüyorum.” (ÖA₁₁)

“Uzaktan eğitim dersleri bir saat olarak planlanmış. Bu yüzden her dersimiz ortalama bir saat sürüyordu. Ama bu süre içinde hoca ya da biz bazen bağlantı sıkıntısı yaşıyorduk. Ya da sistemsel bir sorun oluyordu ve hocaların ekrana yansıttığı notu göremiyorduk. Yani küçük aksaklıklarla da 10 dakika geçiyordu. Bu yüzden ders süresinin aslında kısa olduğunu düşünüyorum. Normal derslerde blok yapsak bile bir buçuk saat kesin ders yapardık. Bu zaman ve süre kısalığı da dersi etkiledi bence.” (ÖA₈)

3.2. Uzaktan eğitim sürecinde derslerin değerlendirilmesi süreci

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde derslerin değerlendirilmesi süreci hakkındaki görüşlerine dayalı olarak elde edilen kodlar Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3: Uzaktan eğitim sürecinde derslerin değerlendirilmesi süreciyle ilgili olarak ortaya çıkan temaların dağılımı

Kodlar	N	%
Ödevlere dayalı değerlendirmenin olması	12	42.86
Dönütlerin yetersiz olması	10	35.71
Grup çalışmasının az olması	6	21.43
Toplam	28	100

Öğretmen adaylarının derslerin değerlendirme sürecine yönelik görüşleri ile ortaya çıkan kodlar sırasıyla; ödevlere dayalı değerlendirmenin olması (n=12), dönütlerin yetersiz olması (n=10), grup çalışmasının az olması (n=6) şeklindedir. Öğretmen adaylarına göre, uzaktan eğitim sürecinde derslerin ödevlere dayalı olarak değerlendirilmesi olumludur. Öğretmen eğitimi boyunca genellikle vize ve final notlarını sınavlarla aldıklarını belirten öğretmen adayları, ödevler hazırlamaktan ve bu şekilde değerlendirilmekten mutlu olduklarını belirtmiştir. Bunun yanında hem ödevlerle il-

gili olarak hem de genel olarak ders süreçleriyle ilişkili olarak öğretim elemanlarından aldıkları dönütler, öğretmen adayları tarafından yetersiz bulunmuştur. Bu durumun öğrenme-öğretme süreçlerinde belirtildiği gibi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin azalması ile ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak yaptıkları çalışmalarda araştırmalarda ya da hazırladıkları raporlarda neleri eksik ya da hatalı yaptıklarını merak eden öğretmen adayları, değerlendirme sürecinde öğretim elemanlarının daha şeffaf olması gerektiğini belirtmektedir.

Derslerin değerlendirme sürecine yönelik belirlenen son kod ise grup çalışmaları ile ilgili bulunmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde yaptıkları ödevlerin büyük bir bölümünde bireysel çalıştıklarını belirten öğretmen adayları, değerlendirme sürecinde grup çalışmasına yönelik ödevlerin de verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarına göre grup çalışmasının artması, arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine ve uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının sosyalleşmesine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle bireysel ödevler kadar grup ödevlerinin de verilmesi öğretmen adaylarının derse yönelik motivasyonunu olumlu etkilemektedir.

Bu kodlar altında görüş belirten öğretmen adaylarına ait bazı alıntılar şunlardır:

“Üç yıldır aşkın sürede o kadar sınav olduk ki, ödevle değerlendirilmek bence çok güzeldi. Uzaktan eğitimin en olumlu tarafı belki de ödev yapmamız oldu. Özenle, hocanın istediği noktalara göre raporlar hazırladım, bazı derslerde araştırma yaptım ve çok keyif aldım. Yüz yüze eğitimde de bence ödevli değerlendirmeler artmalı.” (ÖA₃)

“Benim değerlendirmeye ilgili tek sıkıntım geri bildirim olmaması. Ödevlerimi zamanında gönderdim ama sonra bir mesaj alamadım hocalardan. Neden 65 aldığımı da bilmiyorum neden 80 aldığımı da. Arkadaşlarla konuşarak kendi kendimize bazı noktalar yakaladık ama hocamdan bir şey gelseydi ben daha çok mutlu olurum.” (ÖA₉)

3.3. Uzaktan eğitim sürecinin avantajları ve dezavantajları

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinin avantajları ve dezavantajları hakkındaki görüşlerine dayalı olarak elde edilen kodlar Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4: Uzaktan eğitim sürecinin avantajları ve dezavantajlarıyla ilgili olarak ortaya çıkan temaların dağılımı

Kodlar	N	%
Ortamdan bağımsız olması	7	25.00
Uygulama çalışmalarının yapılamaması	5	17.86
Tekrar izlenebilir olması	5	17.86
Telefonla erişim olması	4	14.28
Elektrik / internet kesintisinde erişim olmaması	4	14.28
Devamsızlık sorununun olmaması	3	10.72
Toplam	28	100

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinin avantajları ve dezavantajlarına yönelik görüşleri ile ortaya çıkan kodlar sırasıyla; ortamdaki bağımsız olması (n=7), uygulama çalışmalarının yapılamaması (n=5), tekrar izlenebilir olması (n=5), telefonla erişim olması (n=4), elektrik / internet kesintisinde erişim olmaması (n=4), devamsızlık sorununun olmaması (n=3) şeklindedir. Öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitim sürecinin hem avantajları hem dezavantajları vardır. Öğretmen adaylarının evinden rahatça sanal sınıfa girebilmesi ve derse katılabilmesi uzaktan eğitimin en olumlu yönü olarak belirtilirken, uygulama çalışmalarının yapılamaması ve derslerin genellikle teori ağırlığında sürdürülmesi uzaktan eğitimin en olumsuz yönü olarak ifade edilmiştir. Özellikle öğretmen adayları için önemli uygulama derslerinden biri olan Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan eğitim sürecinde kuramsal olarak sürdürülmesi olumsuz değerlendirilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin dezavantajı olarak belirtilen diğer özelliği ise, elektrik veya internet kesintisi olduğunda derslere erişim sağlanamaması olmuştur.

Diğer taraftan uzaktan eğitim süreci içinde yapılan canlı derslerin kaydedilmesi ve öğretmen adaylarının derse katılmadığında ya da ihtiyaç duyduğunda tekrar tekrar dersi izleyebilmesi olumlu değerlendirilmiştir. Aynı zamanda uzaktan eğitim sürecinde kullanılan Adobe Connect uygulamasının telefonlarla uyumlu olması ile öğretmen adayları rahatlıkla telefondan derse katılım sağlamıştır. Tüm bu olumlu özelliklerine ek olarak öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde devamsızlık sorunu olmamıştır.

Bu kodlar altında görüş belirten öğretmen adaylarına ait bazı alıntılar şunlardır:

“Her yerden derse katılabiliyor olmak, sınıfta ya da fakültede olmak zorunda kalmamak diyebilirim. Pijamanla bile ders izleme fırsatı sağlıyor. Kendini rahat hissettiğin bir ortamda dersi takip etme fırsatı sağlıyor.” (ÖA₂)

“Son dönemimizde stajımıza devam edemedik. Ve uzaktan eğitimde buna karşılık alabileceğimiz uygulamalı bir dersimiz olmadı. Diğer derslerde de genelde anlatım şeklinde hocalar dersi anlattı. Uygulamalı, etkinliğe dayalı çalışma imkânı bu süreçte maalesef olmuyor. Daha sınırlı bir ders süreci oluyor. Bu anlamda dezavantajlı diye düşünüyorum.” (ÖA₂₅)

3.4. Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanı ve öğretmen adayı iletişimi

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanı ve öğretmen adayı iletişimi hakkındaki görüşlerine dayalı olarak elde edilen kodlar Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5: Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanı ve öğretmen adayı iletişimi ile ilgili olarak ortaya çıkan temaların dağılımı

Kodlar	N	%
E-posta aracılığıyla iletişim kurma	16	57.14
WhatsApp aracılığıyla iletişim kurma	12	42.86
Toplam	28	100

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanı ile kurdukları iletişime yönelik görüşleri ile ortaya çıkan kodlar; e-posta aracılığıyla iletişim kurma (n=16) ve WhatsApp aracılığıyla iletişim kurma (n=12) şeklindedir. Öğretmen adayları uzaktan eğitim süreci içinde canlı derslerdeki sohbet ekranı ile istedikleri zaman dersin öğretim elemanına soru sorabildiklerini, ders dışında ise genelde e-posta ve WhatsApp aracılığıyla iletişim kurduklarını belirtmiştir.

Öğretim elemanı iletişim kurmakta sorun yaşamadıklarını belirten öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze konuşamamak ve paylaşımında bulunamamak, ders sürecindeki etkileşimi azaltmaktadır. Bu durum öğretmen adayları arasında da geçerlidir. Sosyal iletişim kuramamak, karşılıklı konuşma ya da dinleme imkanının olmaması iletişimi olumsuz etkilemektedir. Ancak canlı derslerde ya da sonrasında öğretim elemanlarının kendileri ile iletişim kurmaya özen gösterdiklerini belirten öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde iletişim sıkıntısı çekmediklerini ifade etmiştir.

Bu kodlar altında görüş belirten öğretmen adaylarına ait bazı alıntılar şunlardır:

“Gerçek sınıftaki gibi aklıma takılan bir soru olduğunda hemen soramıyordum hocaya ama mail atıyordum. Mail ile her zaman iletişim kurabileceğimizi söylemişti hoca. Gerçekten de mutlaka cevap atıyordu, bu yüzden iletişimde sıkıntı yaşamadım.” (ÖA₁₆)

“Biz hocayla bir whatsapp grubu kurduk. Sınıf arkadaşlarımızın ve hocanın olduğu bir grup. Buradan herkes istediğini yazabiliyordu. Dersle ilgili, ödevle ilgili ya da hocaya sormamız gereken herhangi bir şeyi yazıyorduk. Hoca da takip ediyordu grubu ve cevap yazıyordu bize. İletişimi bu şekilde sürdürdük bazı derslerde.” (ÖA₂₀)

3.5. Uzaktan eğitim sürecine yönelik öneriler

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine yönelik önerilerine dayalı olarak elde edilen kodlar Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6: Uzaktan eğitim sürecine yönelik öneriler ile ilgili olarak ortaya çıkan temaların dağılımı

Kodlar	N	%
Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim birlikte kullanılmalı	10	35.71
Öğretim elemanlarına bilgilendirme yapılmalı	7	25.00
Uzaktan eğitim uygulamaları güçlendirilmeli	6	21.43
Uzaktan eğitime uygun ders materyalleri geliştirilmeli	5	17.86
Toplam	28	100

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine yönelik önerileri ile ortaya çıkan kodlar sırasıyla; uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim birlikte kullanılmalı (n=10), öğre-

tim elemanlarına bilgilendirme yapılmalı (n=7), uzaktan eğitim uygulamaları güçlendirilmeli (n=6), uzaktan eğitime uygun ders materyalleri geliştirilmeli (n=5) şeklindedir. Öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze eğitime göre olumlu yönleri bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin olumlu yönlerinden yararlanmak ve bazı derslerin uzaktan eğitim ile bazı derslerin yüz yüze eğitim ile sürdürülmesini destekleyen karma bir eğitim süreci önerilmektedir. Bu sayede uygulama gerektiren derslerin yüz yüze eğitim ile gerçekleştirilmesi sağlanacak, içerik olarak uygun dersler de uzaktan eğitimde yer alabilecektir. Bunun yanında öğretmen adayları, uzaktan eğitim süreci hakkında öğretim elemanlarının yeterli bilgi sahibi olmadığını düşünmektedir. Öte yandan uzaktan eğitim sürecine yönelik dersi planlama, içerik oluşturma ya da değerlendirme yapma konularında öğretim elemanlarına bilgi verilmesi gerektiğini düşünen öğretmen adayları da bulunmaktadır.

Bunlara ek olarak uzaktan eğitim sürecinde kullanılan Adobe Connect programının güçlendirilmesi, sanal sınıf uygulamasında daha fazla öğrenci-öğretim elemanı paylaşımını destekleyen uygulamalara yer verilmesi önerilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde derslerde kullanılacak öğretim materyallerinin ve araç-gereçlerin de çeşitlendirilmesi öğretmen adaylarının derse yönelik motivasyonunu arttıracaktır. Öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitim derslerinde farklı uygulamalar kullanabilmek ya da farklı materyaller ile dersi etkili kılmak, uzaktan eğitimde öğrenci başarısını olumlu etkileyecektir.

Bu kodlar altında görüş belirten öğretmen adaylarına ait bazı alıntılar şunlardır:

“Bazı dersler yüz yüze de olsa uzaktan da olsa çok farkı olmaz bence. Ama uygulama gerektiren derslerde yüz yüze eğitim yapsak, teorik ağırlıklı dersleri de uzaktan yapsak çok iyi olabilir. Her iki eğitim şeklini de birlikte kullanmak aslında söylemek istediğim. Bu sayede uzaktan eğitimin olumsuz yönleri de ortadan kalkabilir.” (ÖA₁₃)

“Bazı hocalarla ilk derslerde zorluk yaşadık. Sesin çok az gelmesi, ekranı göremememiz gibi farklı aksaklıklar oldu ama sonra bunun hocadan kaynaklandığını öğrendik. Aslında hocamız sanal sınıf uygulamasını tam bilmediği için olmuş. Bu gibi durumlar için uzaktan eğitimin hocaların hepsine detaylı tanıtılması gerekiyor. Teknik sıkıntılar dışında uzaktan eğitimde bizi doğru yönlendirebilmesi için, bize bir içeriği doğru sunabilmesi için de aslında hocaların sisteme hâkim olması lazım. Hocalara bilgilendirme yapılırsa daha rahat bir süreç olur.” (ÖA₂₇)

4. Sonuç ve Tartışma

Uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular ele alındığında, öğretmen adaylarının beş başlık altında görüş belirttiği belirlenmiştir. Bunlar; uzaktan eğitim sürecinde derslerin öğrenme-öğretme süreci, derslerin değerlendirilmesi süreci, uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları, öğretim elemanı-öğretmen adayları iletişimi ve uzaktan eğitime yönelik öneriler şeklinde ortaya çıkmıştır.

Bunlardan ilki, uzaktan eğitim sürecinde derslerin öğrenme-öğretme süreci hakkındadır. Bu başlık altında öğretmen adaylarının görüşleri ele alındığında, uzaktan eğitim sürecinde derslerin genellikle aynı ve benzer yöntemlerle sürdürüldüğü anlaşılmıştır. Derslerde çoğunlukla öğretim elemanı tarafından anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğinin tercih edildiği belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde derslere ya da öğretim elemanlarına bağlı olmaksızın öne çıkan bu durum, uzaktan eğitimde öğretim elemanı ve öğretmen adayı etkileşimini de olumsuz etkilemiştir. Yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan öğretmenler adayları arasındaki etkileşim ve öğretim elemanı-öğretmen adayı etkileşim uzaktan eğitimde azalmaktadır. Bununla ilişkili olarak öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde dikkat ve motivasyon kaybı yaşadığı da belirlenmiştir. Yapılan benzer araştırmalarda da destekleyici sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Birişçi (2013) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretici ile öğrenci arasında yüz yüze iletişim olmamasından kaynaklanan bazı sorunların derse olan ilgiyi azalttığını gösteren öğrenci görüşlerine ulaşmıştır. Diğer taraftan Doğan ve Paydar (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adayları açık ve uzaktan eğitimin dezavantajları arasında derse motivasyonu sağlamanın zor olduğunu ve öğretim yöntemleri açısından çok sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Kaleli Yılmaz ve Güven (2015) ise araştırmalarında eş zamanlı uzaktan eğitim yöntemi ile ders alan öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi sıkıcı, etkileşimsiz, duygusuz bir eğitim şekli olarak vurgulandığı belirtmiştir. Yadigar (2010) ise tez çalışmasında elde ettiği sonuçlarda öğrencilerin uzaktan eğitimi kendilerine sağlanan dönütler konusunda yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Yapılan bu araştırmalara da bağlı olarak, uzaktan eğitimin öğrenme-öğretme sürecini daha etkili ve verimli hale dönüştürmek için uzaktan eğitimde öğrenci konumunda yer alan katılımcıların görüşlerine dayalı olarak iyileştirmeler yapmak gerektiği söylenebilir. Özellikle öğretici rolündeki öğretim elemanlarının öğrencilerle kurduğu iletişim ve etkileşim, uzaktan eğitimde oldukça önemlidir.

Araştırma bulgularında yer alan ikinci başlık, uzaktan eğitim sürecinde derslerin değerlendirilmesine yöneliktir. Bu başlık altında görüş belirten öğretmen adaylarına göre, uzaktan eğitimde değerlendirme genellikle ödevlere dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adayları, ödevlere bağlı yapılan değerlendirme sürecinden oldukça memnundur. Ancak değerlendirme sürecine yönelik dönütlerin yetersiz olması ve ödevlerin bireysel ödevler olarak planlanması eleştirilmiştir. Değerlendirme sürecinde öğretmen adaylarının çalışmalarına yönelik dönüt ve düzeltmeler vermek, öğretmen adaylarını değerlendirme süreci hakkında bilgilendirmek önemli görülmektedir. Aynı zamanda bireysel ödevlerle birlikte grup ödevlerinin yapılması, öğretmen adayları arasındaki etkileşimi ve paylaşımı artıracığı için gerekli görülmektedir. Bununla ilgili olarak yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde benzer bulguların elde edildiği belirlenmiştir. Hamutoğlu, Sezen Gültekin ve Savaşçı (2019) yaptıkları araştırmada uzaktan eğitim sürecinde öğreticiden dönüt alınamamasını olumsuz bir durum olarak vurgulamıştır. Erfidan (2019) ise tez çalışmasında elde ettiği sonuçlarda,

öğretim elemanları değerlendirmeyi sınırlı bulduklarını ve belirli değerlendirmeler dışında öğrenme çıktılarını ölçmenin zor olduğunu ifade etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme-öğretme sürecinde olduğu gibi değerlendirme sürecinde de öğrenci konumundaki katılımcılarının görüşlerine yer vermek ve değerlendirme sürecini dönütlerle iyileştirmek gereklidir. Bu sayede öğretmen adayları ve öğretim elemanları arasındaki etkileşimin de gelişmesine katkıda bulunulabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak belirlenen üçüncü başlık, uzaktan eğitim sürecinin avantajları ve dezavantajları ile ilgilidir. Öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitimin olumlu özellikleri daha çoktur. Uzaktan eğitimin ortamdan bağımsız olması, telefonla uzaktan eğitime erişim sağlanabilmesi ve uzaktan eğitimdeki her içeriğin tekrar izlenebilir olması ve devamsızlık sorununun bulunmaması olumlu değerlendirilmektedir. Bu yönüyle uzaktan eğitim sürecinden öğretmen adaylarının memnun oldukları söylenebilir. Yadigar (2010) da araştırmasında öğrencilerin büyük bir bölümünün gelecekte yine uzaktan eğitim programı tercih edebileceklerini belirtmiştir. Mercan (2018) da araştırmasında öğrencilerin büyük bir bölümünün uzaktan eğitime olumlu yaklaştığını ancak öğrencilerin devam zorunluluğunun olmamasını olumsuz bir durum olarak değerlendirdiğini belirtmiştir. Yine Erfidan (2019) tarafından yapılan araştırmada da, öğrenciler uzaktan eğitimin avantajlarını mekândan bağımsız olma, tekrar edebilme şeklinde belirtmiştir. Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk (2017) tarafından yapılan araştırmada da öğrenciler, her yerden erişim imkanının olması ve dersi tekrar izleme imkanının olmasını uzaktan eğitimin avantajları arasında belirtmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin bilgisayar ve internete erişememe, uygulama yapılamaması yönleriyle uzaktan eğitimi dezavantajlı buldukları vurgulanmıştır. Bu araştırmada da öğretmen adayları uzaktan eğitimin dezavantajlarını uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilememesi ve elektrik / internet kesintilerinde erişim sağlanamaması olarak belirtmiştir. Ancak derslerin kaydının yapılması ve tekrar izleme olanağının bulunması uzaktan eğitimde yaşanan teknik sıkıntıları (elektrik, internet kesintisi gibi) en aza indirebilir. Bunun yanında uzaktan eğitimde uygulamalı çalışmaların yapılmasına olanak sağlayan düzenlemeler ile öğretmen adaylarına daha yararlı bir süreç haline getirilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeri de, öğretim elemanı ve öğretmen adayı iletişimi hakkındadır. Öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanları ile genellikle e-posta ve WhatsApp aracılığıyla iletişim kurmaktadır. Uzaktan eğitimdeki iletişimin yüz yüze eğitimdeki gibi olmadığı ancak öğretmen adayları ve öğretim elemanları arasında herhangi bir iletişim sorununun da bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmada belirlenen son başlık da uzaktan eğitim sürecine yönelik önerilerdir. Uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesi ve işlevinin artırılması adına öğretmen adaylarının önerileri değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları uzaktan eğitimi genel olarak olumlu değerlendirirler de yine de yüz yüze eğitimle birlikte kullanılması gereken

bir sistem olarak düşünmektedir. Uzaktan eğitimde etkileşimin az olması, yüz yüze eğitimle desteklendiğinde daha anlamlı olacaktır. Bunun yanında yüz yüze eğitimdeki zaman ve mekan kısıtlamasının uzaktan eğitimde bulunmaması ile eğitim süreci daha esnek bir hale gelebilecektir. Yalman (2013) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 58,29'u derslerini hem örgün eğitimle hem de uzaktan eğitimle almak istediklerini belirtmiştir. Erfidan (2019)'un tamamladığı çalışmada da öğretim elemanları uzaktan eğitime yönelik önerilerinde uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim ile karma eğitim şeklinde yapılmasını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğretilere eğitim verilmesi gerektiği ve teknik alt yapının geliştirilmesi de önerilmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde öğretmen adayları, öğretim elemanlarına uzaktan eğitim süreci hakkında bilgilendirme yapılmasını tavsiye etmekte ve uzaktan eğitim uygulamalarının güçlendirilmesini önermektedir.

Uzaktan eğitim ile ilgili olarak yapılan araştırmalara ve bu çalışmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak uzaktan eğitimin her kademesinde olduğu gibi yükseköğretimde de kullanılması gereken bir eğitim şekli olduğu açıktır. Uzaktan eğitimin avantajlarını ve güçlü yönlerini desteklemek, dezavantajlarını ve eleştirilen yönlerini de yeniden ele almak gereklidir. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde doğrudan yer alan öğrenci ve öğretici rolündeki katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini öne çıkaran araştırmalar bu anlamda oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının görüşlerine yer veren bu çalışmada ise, yükseköğretimde ve öğretmen eğitimi sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecindeki deneyimleri ve görüşlerinin dikkate alınarak uzaktan eğitim uygulamalarının düzenlenmesi, öğretim elemanlarına rehberlik edilmesi sağlanabilir. Bu çerçevede öğretim elemanlarının görüşlerine yer veren yeni araştırmalarla uzaktan eğitim sürecinin öğretici gözüyle değerlendirmesi de yapılmalıdır. Yapılacak yeni araştırmalarda öğretim elemanlarının ya da öğretmen adayları ve öğretim elemanının birlikte uzaktan eğitim süreci hakkında görüşleri ve deneyimleri ortaya konulabilir.

Kaynakça

- BEGİMBETOVA, K. (2015). *Uzaktan eğitimde öğretim elemanı ve öğrencilerin memnuniyet düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- BİLGİÇ, H.G. & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- BİRİŞÇİ, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(2), 24-40.
- CRESWELL, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: EDAM.

Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi

- ÇELEN, F. K., Çelik, A. & Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- DEMİR, C. (2013). *Bilgi toplumuna geçiş sürecinde uzaktan eğitiminin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- DOĞAN, A. & Paydar, S. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Education & Technology*, 1(2), 154-162.
- ERFİDAN, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- HAMUTOĞLU, N. B., Sezen Gültekin, G., & Savaşçı, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Açıköğretim uygulamaları. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 19-28.
- KALELİ YILMAZ, G. & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.
- KAVRAT, B. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretici yeterliliklerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- MERCAN, A. (2018). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri ve hazırbulmuşlukları: Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- MİLES, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- ÖZGÖL, M., Sarıkaya, İ. & Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.
- PATTON, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- YADİGAR, G. (2010). *Uzaktan eğitim programlarının etkinliğinin değerlendirilmesi (G.Ü. Bilişim Sistemleri uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programı örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YALMAN, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (moodle) memnuniyet düzeyleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1395-1406.
- YENAL, A. Ç. (2009). *Uzaktan eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YILDIRIM, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin.
- YURDAKUL, B. (2015). Uzaktan eğitim. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 271-288). Ankara: Pegem.

COVID-19 SALGINI İLE ACİL VE ZORUNLU UZAKTAN EĞİTİME GEÇİŞ: GENEL BİR DEĞERLENDİRME

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özcan EKEN¹, Nilgün TOSUN², Derya TUZCU EKEN³

1 Öğr. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Programcılığı Bölümü, Kırklareli, ozcan.eken@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6540-3984.

2 Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Edirne, nilgunt@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3470-858X.

3 Öğr. Gör. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Kırklareli, derya.tuzcu@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2606-1314.

Geliş Tarihi: 14.08.2020 Kabul Tarihi: 14.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.780722

Öz: Küreselleşmiş günümüz dünyasında toplumlar birbirlerine ekonomik, sosyal, siyasal ve teknolojik sebeplerle bağlanmış durumdadır. Bu sıkı sıkıya bağlanma durumunun bir sonucu olarak, ülkeler arası her türlü maddi ve kültürel alışveriş artmıştır. Bu alışveriş ve ulusal sınırların ötesine taşıma durumu her zaman olumlu yönde gerçekleşmemektedir. Son günlerde yaşanan Covid-19 salgını buna bir örnektir. Çeşitli nedenlerle ülkeler arası seyahatlerin yoğunluğu, bu yoğunluk kapsamında gerçekleştirilen temaslar, maalesef Covid-19 hastalığının uluslararası düzeyde yayılmasını hızlandırmış, ülkeler daha ne olduğunu anlamadan kendilerini bu hastalığın pençesinde bulmuşlardır. Wuhan'da türeyen bu hastalığın tüm dünyaya yayılması ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmesi kaçınılmaz olmuştur. Bunun sonucu olarak, hayat herkes için olağanın dışında seyretmeye başlamış, tüm sektör ve sistem işleyişleri hızlı bir değişime uğramıştır. Bu değişim eğitim sistemlerinde, öğrenme ve öğretmenin internet temelli uzaktan yürütülmesi şeklinde görülmüştür. Başlangıçta küçük ölçekli olsa da, salgın nedeniyle eğitime uzun süre ara veren ülkelerin sayısı her geçen gün artmıştır. Genel tarama yönteminin kullanıldığı bu betimsel çalışmada, Covid-19 salgınının Türkiye'de ve dünyada eğitim sürecine etkileri ile ülkelerin benimsedikleri uzaktan eğitim yaklaşımları, pandemi ilan tarihi ile okulların kapanma tarihleri arası dikkate alınarak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, pandemi, eğitim, uzaktan eğitim.

URGENT AND COMPULSORY MOVE TO DISTANCE EDUCATION UPON COVID-19: A GENERAL EVALUATION

Abstract:

In today's globalized world, societies are connected to each other with economic, social, political and technological reasons. As a result of this close-knit situation, all kinds of material and cultural exchanges between countries have increased. This exchange and overflowing beyond national borders is not always positive. The Covid-19 outbreak in recent days is an example of this. The intensity of inter-country travels for various reasons, the contacts within the scope of this density have unfortunately accelerated the spread of Covid-19 disease at the international level, and countries have found themselves in the grip of this disease before they realize what is happening. It has been inevitable for this disease, which is derived in Wuhan, to spread all over the world and to be declared as a pandemic by the World Health Organization. As a result, life has started to be unusual for everyone, and the entire sector and system operations have undergone a rapid change. This change has showed itself in education systems as the remote execution of learning and teaching is based on information technologies. Although initially small, the number of countries that interrupt education for a long time has increased day by day. In this descriptive study where general survey method has been used, the effects of Covid-19 outbreak on education in Turkey and in the World, and distance education approaches adopted by countries have been investigated.

Key Words: Covid-19, pandemic, education, distance education.

Giriş

Küreselleşen dünyada ülkeler arasındaki iş birliğinde yaşanan artış, birçok alanda olumlu sonuçlar doğursa da, zaman zaman işbirliklerinin olumsuz sonuçları da görülmektedir. Bu olumsuzlukların en belirgin örneği ise, dünya çapında yaşanan Covid-19 salgınıdır. Çin'in Wuhan kentinde bilinmeyen bir hastalık tespit edildiğine dair açıklama, ilk olarak 31 Aralık 2019'da Çin'deki Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ofisine yapılmıştır. Ancak yalnızca çıkış noktasıyla sınırlı kalmayan bu bilinmeyen hastalık, zamanla yayılmasını sürdürmüş ve 30 Ocak 2020'ye gelindiğinde DSÖ tarafından uluslararası halk sağlığı acil durumu ilan edilmiştir. 11 Mart 2020'ye gelindiğinde ise, artık bu bilinmeyen hastalık pandemi olarak tanınmıştır (WHO, 2020). Bu salgının sebep olduğu ilk ölüm, Çin'de 11 Ocak 2020'de gerçekleşmiş ve Çin dışında yaşanan ilk ölüm ise 2 Şubat 2020 tarihinde Filipinler'de görülmüştür (Secan, Woodward & Mosher, 2020).

Günden güne tüm dünyada vakalar, ölümler artmış, Çin’de başlayan salgın Avrupa ve Amerika’yı da büyük ölçüde etkisi altına almıştır. Zamanla yayılım alanı genişleyen salgın, ülkeleri oldukça kötü yönde etkilemiş, etki alanlarından biri de eğitim olmuştur. Salgının görüldüğü ülkelerde, tüm kademelerde okullar kapatılmıştır. Türkiye’de 11 Mart 2020’de ilk vakanın duyurulmasının ardından, 14 Mart 2020 tarihinden itibaren, üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Başlangıçta eğitim kurumlarında birkaç hafta tatil ilan edilirken, vaka sayılarındaki artışa ölüm haberlerinin de eklenmesiyle, okulların bahar döneminde açılmayacağı ön görülmüştür. Eğitim öğretim sürecinin kesintiye uğramaması için, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan öğretim süreci başlamıştır.

Dünya genelinde salgının eğitim boyutuna bakıldığında, Covid-19 sebebiyle eğitime ara verilen ülkelerde, kurumların değişik uygulamalara gittiği, öğrenciler, öğretmenler ve veliler için imkânları dâhilinde çeşitli kaynaklar sundukları görülmektedir.

Uzaktan eğitimin tarihi 1700’lü yıllara dayanmasına rağmen, dünya tarihinde ilk kez 2020 yılında önemi artmış ve özellikle Aralık 2019’un sonlarına doğru başlayan Covid-19 salgını, uzaktan eğitimi tam anlamıyla dünya gündemine oturtmuştur. Bu çalışmada, Covid-19 salgınının Türkiye’de ve dünyada eğitime etkileri ile ülkelerin okulların kapanmasıyla benimsedikleri uzaktan eğitim yöntemleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Punch (2005)’a göre durum çalışması; sosyal olguları tekil bir olayın ayrıntılı bir çözümlemesini çeşitli olgularla ilişkilendirerek, araştırılan verilere bütüncül bir nitelik kazandırılmasını sağlar. Bir durumu meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, görmek, bir durumla ilişkili ve ihtimal dahilinde olan açıklamaları geliştirmek ve bir durumu değerlendirmek amacıyla da durum çalışması yönteminden yararlanılabilir (Gall, Gall ve Borg, 2007).

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında ilgili alan yazın ve kurumların resmî internet sitelerinden yararlanılmıştır.

Eğitime Bulaşan Covid-19

Covid-19 vakaları görülmeye başladığında, bazı ülkelerde tüm okullar ülke çapında geçici olarak kapatılırken bazılarında ise yerel kapatılmalara gidilmiştir. 13 Nisan 2020 itibarıyla bu kapanmalar, dünyadaki öğrenci nüfusunun %91,4’ünü etkilemiştir. Bu oran, 192 ülkede 1.58 milyon öğrenciye karşılık gelmektedir (ILO, 2020).

Salgının başlangıcından itibaren başta salgının çıkış noktası olan Çin’de yerel olarak okul kapamalarına gidilmiştir. Ardından en yakın komşusu olan Mongolya da 27

Ocak 2020’de tüm okulları kapatma kararı almış ve Çin’den farklı davranarak ülke çapında bir kapanmaya gitmiştir. Mongolya’da eğitim hayatına devam eden ve bu süreçten etkilenen öğrencilerin sayısı UNESCO’ya göre 1 milyon 26 bin civarındadır. Ancak, başta yerel olarak okulları kapatma kararı alan Çin de bir süre sonra kararını ülke çapında kapanma olarak değiştirmiştir. Nüfusu kalabalık olan Çin’de okulların kapanmasıyla birlikte bu süreçten etkilenen öğrenci sayısı Mongolya’dan fazladır. UNESCO’ya göre yaklaşık 278 milyon 436 bin öğrenci bu süreçten etkilenmiştir ve Mongolya ile Çin’deki okullarda okuyan toplam öğrenci sayısı, dünyadaki öğrenci sayısının %16’sını oluşturmaktadır (UNESCO, 2020a).

Çin’in ardından salgından en çok etkilenen ülke İtalya’dır ve takvimler 25 Şubat 2020’yi gösterdiğinde İtalya’da da ilk defa Lombardiya bölgesinde okullar kapanmıştır. Ancak bu yerel olarak okulların kapatılması kararının bir süre sonra yeterli olmadığı anlaşılmış ve bölgeyi karantinaya almayan İtalya en büyük hatayı yaparak salgının ülke çapında yayılmasına sebep olmuştur. Dolayısıyla, okulların ülke çapında kapanması kaçınılmaz olmuştur. 5 Mart 2020 tarihinde İtalya’da okullar 15 Mart’a kadar ülke çapında kapatılmıştır (Pınar, 2020). Ancak Nisan ortalarına gelindiğinde, 15 Mart’ta açılması planlanan okulların hala açılmadığı görülmüştür.

İtalya’nın ardından kısa süre sonra İran da ülke çapında okulları kapatma kararı almıştır. Bu süreçten etkilenen öğrencilerin sayısı ise 18 milyon 635 bin 825’tir (UNESCO, 2020b). Pakistan ve Afganistan da, İran’ın ardından yerel olarak okulları kapatmayı tercih etmiştir. Ancak yine bu durum çok sürmemiş ve kısa sürede ülke çapında okulları kapatma kararı çıkmıştır (UNESCO, 2020a).

Pakistan’ın ardından Vietnam, Irak, Kuzey İrlanda ve İngiltere’nin bir bölümü ve de Amerika’dan da yerel olarak okulları kapatma kararı çıkmıştır (UNESCO, 2020a).

Çok geçmeden Almanya ve Fransa da yerel olarak okulları kapatmıştır. Aynı günlerde Japonya, Azerbaycan, Ermenistan ve Gürcistan da okulları ülke çapında kapatma kararı almıştır. Bu süreçte dünya çapındaki öğrenci sayıları bakımından eğitimde aksama oranı %20’lere yaklaşmıştır (UNESCO, 2020a).

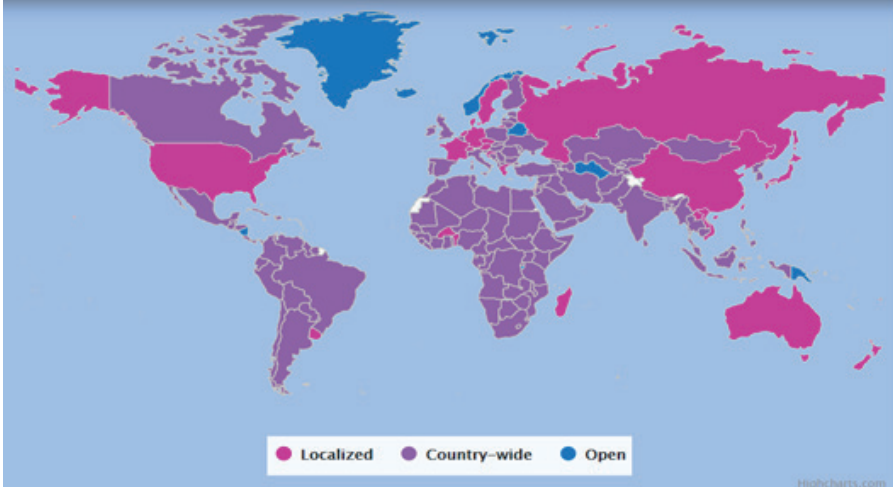
Mart ayının başlarında Hindistan, Ukrayna, Yunanistan ve Portekiz de salgından nasibini alarak yerel olarak okulları bir süreliğine kapatma kararı almıştır. Ardından Suudi Arabistan da ülke çapında okullarını kapatmıştır. Filipinler ve Kamboçya’da da yerel olarak okullar kapanırken okullarını yerel olarak kapatan ülkelerde de yerel kapanmaların sayısının arttığı ya da ülke çapında okulları kapatmaya gidildiği görülmektedir (UNESCO 2020a).

Türkiye’de 11 Mart 2020’de görülen ilk vakanın hemen ardından tüm okullar ülke çapında kapatılmıştır. Başlangıçta bu kapamanın kısa vadeli olacağı belirtilse de, salgının ülke çapında yayılmaya başlamasıyla birlikte, gerek Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) gerek Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), bahar döneminde okulların açılmayacağı ka-

rarına varmıştır (MEB, 2020; YÖK, 2020a). Kararın ardından, tüm eğitim kurumlarında uzaktan öğretim ile öğrencilerin desteklenmesi, derslerin yürütülmesi ve sınavların yapılması uygulamasına geçilmiştir.

Mart ayının ortalarına gelindiğinde Rusya, Brezilya, Macaristan, Slovakya, İsviçre yerel olarak okulları kapatmıştır. Aynı dönemde ülke çapında okulları kapatma kararı alan ülkeler ise Bolivya, Paraguay, Honduras, Panama, Çekya, İrlanda, Bosna Hersek, Hırvatistan, Macaristan, Romanya, Kuzey Makedonya ve Norveç'tir. Bu süreçte yerel olarak okulları kapatan bazı ülkeler de ülke çapında kapatmaya gitmiştir. Buna göre etkilenen öğrenci sayıları dünya nüfusunun %23,8'ine ulaşmıştır (UNESCO, 2020a). Bazı ülkeler yerel olarak okulları kapatırken bazıları ise ülke çapında kapanmaya doğru gitmiştir.

Mart ayının henüz sonlarına gelmeden, Türkiye'nin de içinde bulunduğu, yüzölçümü bakımından Amerika ve Rusya'ya nazaran küçük olan birçok ülkede, okulların ülke çapında kapandığı görülmektedir. Bu dönemde, halen yerel olarak okulları kapatmayı sürdüren ülkeler başta Amerika ve Rusya olmak üzere Grönland, Kanada, Brezilya, Yemen, Endonezya ve Malezya'dır. Bu aşamada 157 ülkede okullar kapanmış, 1.315.965.124 öğrenci bu durumdan etkilenmiştir ki bu sayı dünya genelindeki öğrencilerin %76,3'ünü oluşturmaktadır. Bu tarihte özellikle Avustralya kıtasında herhangi bir salgın olmadığı ya da salgının henüz ciddi bir biçimde yayılmadığı ve bu sebeplerle de okulların hiçbir biçimde kapatılmadığı görülmektedir. Ancak bu durum çok fazla sürmemiştir. Burada da eyaletler farklı uygulamalara gittiğinden bu tarihlerde henüz ülke çapında bir kapanma söz konusu olmasa da yerel kapanmalar kaçınılmaz olmuştur. 25 Mart 2020 tarihi itibarıyla yalnızca 5 gün öncesine oranla etkilenen öğrenci oranı %85,6'ya çıkmıştır. 31 Mart 2020 tarihine gelindiğinde durumdan etkilenen öğrenci oranı %91,3'e ulaşmıştır ve bu da Nisan ortalarına kadar değişmemiştir. 13 Nisan 2020 itibarıyla ülke çapında okulları kapatan ülke sayısı 192'dir ve 5 ülkede ise yerel olarak okullar kapatılmıştır ki bu da dünyadaki öğrenci nüfusunun %99,4'ünün yani yaklaşık olarak 1.716 milyar öğrencinin bu süreçten etkilendiğinin göstergesidir (UNESCO, 2020a).



Şekil 1: Covid-19'un neden olduğu okul kapanmalarının 11 Mayıs 2020 tarihli küresel yansımaları (UNESCO, 2020c)

Şekil 1, 11 Mayıs 2020 tarihi itibariyle dünya genelinde; yerel ve ülke çapında okulları kapalı olan ülkeler ile okulları açık olan toplam 162 ülkeyi göstermektedir. UNESCO İstatistik Enstitüsü verilerine göre, 1.220.565.737 öğrenci okulların kapalı olmasından etkilenmiştir ve bu sayı dünyadaki öğrencilerin %69.7'sini oluşturmaktadır. Bu da, oldukça büyük ve önemli bir oran anlamına gelmektedir ve endişe vericidir.

Pandemi Sürecinde Ülkelerin Uzaktan Eğitime Geçiş Uygulamaları

İnsanlık tarihinde ilk defa dünya çapında kitleleri etkileyen ve dünya nüfusunun büyük bölümünün evlerine kapanmasına ya da karantina altına alınmasına neden olan Covid-19 salgını, eğitime de yeni bir boyut kazandırmıştır. Özellikle bireylerin eğitim alma hakkını ellerinden almamak ve eğitimde fırsat eşitsizliğini en aza indirmek adına ülkeler acil çözüm yoluna gitmiştir. Bu nedenle, geleneksel eğitimden uzaktan eğitime geçiş için hızlı bir şekilde uygulamalar başlatılmıştır. Uzaktan eğitim, bu salgın esnasında ülkelerin eğitimi sürdürmek amacıyla ilk sarıldığı seçenek olmuştur. Tarihte ilk defa uzaktan eğitim bu kadar yoğun bir şekilde ele alınmış, gündeme gelmiş ve tüm dünyada uygulanmaya başlanmıştır. Ancak bu, her ülkenin tam anlamıyla ve olması gereken uzaktan eğitim şartlarına sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Ekonomik bakımdan daha güçlü olan, zaman içerisinde uzaktan eğitime önem veren ve gerekli alt yapıyı oluşturan ülkelerde, okulların kapanmasıyla birlikte uzaktan eğitim sürecine rahatlıkla geçilebilmiş olmasına rağmen, gelişmişlik düzeyi düşük ülkelerde sürecin aynı şekilde işlediğini söylemek güçtür.

Türkiye’de, 11 Mart 2020’de okulların kapanmasının ardından gerek YÖK gerek MEB hemen çalışmalara başlamıştır. Bir haftalık aradan sonra MEB, 23 Mart 2020’de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT)’nin bazı kanalları üzerinden, ilk ve orta dereceli okullar için yayınlar yapacağını ve dersler vereceğini duyurmuştur. Nitekim 23 Mart 2020 tarihinde TRT yayınlara başlamıştır ve öncesinde hangi öğrencinin hangi saatlerde ne dersi alacağını duyurmuştur. Yine EBA üzerinden asenkron olarak öğrenciler kendi derslerini takip edebilmiştir. EBA’ya erişim imkânı olmayan, evlerinde bilgisayar ve/veya internet erişimi olmayan öğrenciler için ise, aynı dersler TRT kanallarında günün belirli saatlerinde yayınlanmıştır. Bu sayede, internet ve bilgisayar erişimi olmayan ancak evinde televizyon bulunan öğrenciler rahatlıkla derslerini takip edebilmiştir. Ayrıca veliler için; “kriz yönetimi”, “korkuyu azaltma”, “oyunla iletişim kurma”, “evdeyken çocukların bağışıklığını nasıl yükseltirsin” gibi birçok bilgilendirici program yayınlanmıştır. Diğer yandan üniversitelerde ise, UZEM (Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi) olan üniversiteler bu sürece daha kolay adapte olmuştur. UZEM ve alt yapısı olmayan üniversiteler ise, Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi’nin mevcut uzaktan eğitim materyallerini paylaşmasıyla, sistemden yararlanma fırsatına erişmiştir. Hatta bu materyaller tüm üniversitelerin erişimine açılmıştır. Akademisyenler ve öğrenciler ders materyallerine erişimde özgür bırakılmışlardır (YÖK Dersleri Platformu, 2020). UZEM olmayan üniversitelerde bu süreç muhtemelen biraz daha sıkıntılı geçmektedir. Ancak yine bu üniversiteler ya da UZEM’e sahip olup da eşzamanlı ders verme altyapısının tüm akademisyenlere yetmediği üniversitelerde Zoom, Google Classroom, Skype, Microsoft Teams gibi uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca, ara sınavlarını yapamamış üniversitelerin bir kısmı UZEM üzerinden sınavlarını yaparken diğerleri ödev, proje gibi metotlarla sınavları gerçekleştirme kararı almışlardır. YÖK, “Küçük değişiklikler büyük anlam ifade eder” sloganıyla üniversitelere gönderdiği 07.05.2020 tarihli karar yazısında, işitme engelli öğrenciler için “ders içeriklerinin metin olarak da sağlanması, ders anlatımlarının mümkünse alt yazılı olarak da verilmesi, ders içeriğinin önceden metin olarak öğrenciye gönderilmesi, dudak okuyabilen öğrenciler için ders sunumlarının yanı sıra öğretim elemanının ekranda görünmesinin sağlanması vurgulanmıştır. Aynı yazıda, görme engelli öğrencilerin “okuyucu sistemlerinin kullanabileceği zengin metin biçimlerinin ders metinlerinde kullanımı açısından özen gösterilmesi, sunumlarda büyük punto ve kontrast renk kullanılması, görsel içeriklerin, grafik ve tabloların ders anlatımı sırasında betimlenmesi, özellikle sınavlarda grafiklerin betimlenmesi” gerekliliği ifade edilmiştir (YÖK, 2020b). YÖK’ün 11.05.2020 tarihli yazısında ise; tüm üniversitelerde yıl sonu ve bütünleme sınavlarının üniversitelerin mevcut dijital imkanları kullanılarak veya ödev, proje gibi alternatif yöntemlerle yapılması kararlaştırılmıştır (YÖK, 2020c).

Amerika’da ise yerel olarak kapanan okulların sayısı azımsanmayacak miktardadır. 10 Nisan 2020 tarihli bir Amerikan gazetesinin haberine göre, 48 eyalette 124

bin devlet okulu kapatılmıştır (Casares, 2020). Buna göre, kapanan okullarda “eğer uzaktan eğitime geçilmişse” ABD Eğitim Bakanlığı’nın genelgesine göre bu okullar engelli öğrencilerin de evde eğitim almalarını sağlamak zorundadır. Uzaktan eğitimin yürütülmediği okullarda bu zorunluluk kaldırılmıştır. Bu demektir ki, ülke çapında bazı okullar uzaktan eğitim verebiliyorken bazıları ise böyle bir imkâna sahip değildir. Dolayısıyla bu da eğitimde farklı uygulamalara gidildiğinin bir göstergesidir. Uzaktan eğitim konusundaki en büyük sorun ise, yine aynı habere göre öğrencilerin %17’sinin evlerinde bilgisayarları yoktur ve %18’inin ise internet erişimi yoktur. Diğer yandan bu süreçte ABD Eğitim Bakanlığı, devam eden ulusal acil durum nedeniyle öğrencilerini değerlendiremeyen, sınav yapamayan eğitim kurumlarına bir yıl süreli sınavlardan feragat hakkı tanımıştır. Dahası SAT, ACT gibi üniversite giriş sınavları ertelenmiştir. Üniversite düzeyindeki durum incelendiğinde 6 Mart 2020 tarihinde Washington Üniversitesi’nin yüz yüze eğitimi ve sınavları iptal eden ilk büyük üniversite olduğu söylenebilir. Ardından Harvard Üniversitesi, Kaliforniya ve New York’taki üniversiteler de okulları kapatma kararı almıştır. 50 eyalette 1100’den fazla kolej ve üniversite yüz yüze dersleri iptal etmiş veya yalnızca çevrimiçi eğitime geçmiştir (Smalley, 2020). Yine aynı kıtada yer alan Kanada da salgının geç geldiği ülkelere biridir ancak bu süre zarfında Kanada salgına hazırlık yapma imkânına sahip olmuştur. Birçok ülkede olduğu gibi yerel olarak kapanan okullarda uzaktan eğitim yoluna gidilmiş ve bu platformdaki teknolojik uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır. Dahası, öğretmenler ailelere telefon ya da çevrimiçi platformlardan ulaşarak öğrencilerine ödevler vermektedir ve de bazı bölgelerde bilgisayarları olmayan öğrencilere dizüstü bilgisayar desteği de sağlanmaktadır. Amerika ve Kanada bu kıtadaki diğer ülkelere nazaran daha fazla ekonomik güce sahip olduğundan, özellikle Güney Amerika ülkelerine göre daha avantajlı konumdadır. Güney Amerika ülkelerinde ise durum biraz daha değişkendir. Brezilya, Ekvator, Şili ve Arjantin bu bölgedeki diğer ülkelere daha hazırlıklı konumdadır. Ancak burada salgına karşı okulların kapatılması önce yerel olarak gerçekleşmiş ardından salgının hızla yayılmasıyla tüm Güney Amerika ülkelerinde okulların ülke çapında kapatılmasına gidilmiştir. Bu bölgede bazı okullarda uzaktan eğitime geçilirken bazılarında ise (hazırlıklı olmayanlar) okullar herhangi bir uzaktan eğitim önlemi almadan kapatılmıştır (Macvicar, 2020). 20 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime geçilen Kolombiya’da, internet ve bilişim teknolojilerine sahip öğrenciler için Eğitim Bakanlığı tarafından Aprender Digital platformuna dijital materyaller yüklenmiştir. Diğer öğrenciler için de devlet tv ve radyo kanallarından eğitici programlar yayınlanmaya başlamıştır. Benzer bir uygulamanın gerçekleştirildiği Peru’da, dijital materyaller Platforma Unica platformunda öğrencilere ulaştırılırken, tv ve radyo yayınlarıyla eğitim desteklenmektedir (The World Bank, 2020).

Avrupa’ya bakıldığında; Avrupa ülkelerinin çoğunun, insanlar arasındaki teması sınırlamak ve virüsün yayılmasını yavaşlatmak için okulları kapattığı söylenebilir. Salgının Avrupa’da ilk vurduğu ülke olan İtalya’da okullar 5 Mart 2020’de kapanmıştır. Çok geçmeden Arnavutluk, Yunanistan, Çekya ve Romanya da okulları kapatma ka-

rarı almıştır. Avrupa'da en son okulları ülke çapında kapatma kararı alan ülke İngiltere'dir ki dünya basınında da gereken tedbirleri zamanında almadığı yönünde birçok habere konu olmuştur. Avrupa'nın her yerinde, okuldan alınan kitaplar ve materyaller aracılığıyla; öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte çalışmasına ve etkileşime girmesine olanak tanıyan çeşitli e-öğrenme platformları aracılığıyla ve hızla geliştirilen ulusal televizyon programları veya sosyal medya platformlarındaki derslerin yardımıyla olmak üzere öğrenme desteği farklı şekillerde sağlanmaktadır. Bazı okullar ise gereken alt yapıyı hazırlamak için ilk birkaç hafta derslere ara vermiş, ardından uzaktan eğitim yöntemine geçmiştir. Avusturya'da Eğitim Bakanlığı'nun geliştirdiği Eduthek platformu ile uzaktan eğitime geçilmiştir. Ayrıca ORF-1 devlet kanalında da eğitim programları yayınlamaktadır. Bulgaristan'da ise bölgesel eğitim kurumları ücretsiz çevrimiçi ders kitapları ve webinar'lar ile öğrenci ve öğretmenleri desteklemektedir. BNT-2 ve BNT-4 tv kanallarında da çeşitli yaş grupları için ders programları hazırlanmıştır (The World Bank, 2020). Şu anda bütün Avrupa ülkelerinde uzaktan eğitim uygulanmaktadır. Ancak halen salgının ne kadar süreceği bilinmezken, okulların bazıları dönem sonuna kadar kapalı kalacağını açıklarken bazıları da süre doldukça okulların kapalı kalması için bir ileri tarihe süreci uzatmaktadır. Bazı eğitim kurumları da, her öğrencinin eşit şartlara sahip olmadığını farkında olduğundan (internet ve bilgisayara erişimde güçlük, farkında ve eğitilmiş bir veliye sahip olmama gibi), dezavantajlı öğrencilerin bu süreçte uyum sağlamada sıkıntı yaşayacağını tahmin etmektedir (Motiejūnaitė-Schulmeister & Crosier, 2020).

Asya'da da durum diğer kıtalardakine benzerdir. Güneydoğu Asya'da, bölgede yayılan Covid-19 nedeniyle, birçok okul kapatılmış ve birçok üniversite, hastalığın daha fazla bulaşmasını engellemek için yüz yüze dersler yerine çevrimiçi öğrenmeye geçmiştir (Jalli, 2020). Ancak burada da Amerika ya da Avrupa'dakine benzer tartışmalar sürmektedir. Çünkü diğer birçok gelişmekte olan bölgede olduğu gibi, nüfusun büyük bir bölümünün internet ve elektronik cihazlara erişimi yoktur. Bu kıtada da ülkeler arasında ekonomik açıdan farklar olduğundan yine eğitimde eşitsizlik kavramı tartışılmaktadır. Jalli'ye göre (2020), üniversitelere yönelik mevcut e-öğrenme politikaları dışında çevrimiçi öğretim konusunda Güneydoğu Asya ülkelerinde bir politika yoktur. Orta Asya'ya bakıldığında ise, bu bölgede de birçok ülkede uzaktan eğitime geçildiği duyurulmuştur. Kırgızistan'da eğitim bakanının açıklamalarına göre, ülkedeki tüm okullar ve üniversiteler 8 Nisan 2020'den itibaren uzaktan öğrenime geçmiştir. Burada da Türkiye'dekine benzer bir uygulamaya gidilmiş ve yerel EITR televizyon kanalı dersleri vermeye başlamıştır. Ayrıca dersler YouTube aracılığıyla da öğrencilere ulaştırılmakta ve e-kütüphanede Kırgız, Rusça, Tacik ve Özbek dillerinde çeşitli konularda ücretsiz eğitim materyalleri yayınlanmaktadır. Kazakistan ve Özbekistan'da da yine TV kanalları ve Facebook aracılığıyla öğrencileri eğitimle buluşturma yoluna gidilmiştir. Covid-19 vakası bildirilmeyen ülkeler arasında yer alan Tacikistan ve Türkmenistan'da ise sınırlar kapatılmasına rağmen okullar eğitimine devam etmektedir (Levina, 2020). Topraklarının büyük bölümü Kuzey Asya'da yer alan Rusya da okul-

ları yerel olarak kapatan ülkelerden biridir. Ancak ülkedeki birçok okul kapatılmış ve özellikle Sivastopol ve Kırım'daki tüm okullar ve yükseköğrenim kurumları uzaktan eğitime geçmiştir (Sofroneev, 2020). Endonezya'da okulların kapatılmasından etkilenen 68 milyon öğrenci için Nisan ayı itibariyle TVRI devlet televizyonu aracılığıyla eğitim desteğine başlanmıştır. Bu tarihlerde devlet televizyonu aracılığıyla eğitime devam etmeye çalışan bir başka ülke ise Afganistan'dır (Yüzbaşıoğlu, 2020).

UNESCO'ya (2020b) göre; Arap ülkelerinin birçoğunda Eğitim Bakanlıkları kendi çevrimiçi öğrenme platformunu, salgının ilk günlerinden itibaren aktif hale getirmiştir. Ürdün'de DARSAK I ve DARSAK II platformları tüm seviyeden öğrenci için açılmıştır. Lübnan'da Microsoft tarafından geliştirilmiş tüm seviyelere uygun ulusal bir platform aracılığıyla dersler verilmektedir. Katar, erken eğitim aşaması için video dersleri kullanılan Microsoft Teams platformunun etkinleştirildiğini duyurmuştur. Mısır'da öğrenciler ulusal bir platform aracılığıyla desteklenmekte ve Edmodo aracılığıyla öğrenci ve öğretmenler uzaktan erişim ile derslerini yürütmektedir. Irak'ta Newton ve E-parwarda isimli her türden seviyeye hitap eden platformlar uygulamaya konmuştur. Suriye'de de yine birçok öğrenme platformu aktif hale getirilmiştir ve bunların yanında Sudan, Mısır, Filistin, Ürdün, Suriye, Lübnan, Fas, Tunus, Katar ve Moritanya'da TV kanallarında da videolarla dersler verilmektedir. Ayrıca bazılarında da radyo yayınları ve YouTube TV de kullanılmaktadır (UNESCO, 2020b).

Avustralya ise Covid-19 ile en geç tanışan kıtadır. Burada yerel olarak okulların kapatılmasına gidilmiş ve sorumluluk eyaletlere ve bölgelere bırakılmıştır. Birçoğu çevrimiçi sistemlere sahip okullarda uzaktan eğitime başlanmış ve bu konuda dezavantajlı grupların desteklenmesi de öngörülmektedir (Wilson & Mude, 2020).

Salgının ilk defa Cezayir'de görüldüğü Afrika, çoğunluğu gelişmemiş ülkelerden oluştuğundan bu kıtada durum daha vahimdir. Günlük hayatta eğitimden çok yiyecek içecek bulma, yetersiz sağlık altyapısı gibi temel ihtiyaçlara ulaşma sorunu yaşayan kıtanın büyük bölümünde salgının diğer ülkelere oranla daha kötü etkiler yaratması beklenmektedir. Afrika'da uzaktan eğitim faaliyetlerinin ekonomik sebeplerle mümkün olmadığı yerlerde eğitimin durma noktasına geldiği ancak bazı özel ve devlet okullarının ise uzaktan eğitime geçtiği ve akademik dersler yanında resim, müzik gibi derslerine de devam ettikleri belirtilmektedir (Veriava, 2020). Fakat aradaki eksiklikleri tamamlamak ve her öğrencinin müfredatı öğrendiğinden emin olmak için salgının bitip okulların açıldığı zaman bazı ülkelerde telafi derslerinin verilmesi planlanmaktadır. Ancak bu telafinin nasıl yürütüleceğine dair henüz kesin bir açıklama bulunmamaktadır. Ayrıca ilerleyen süreçte birçok ülkede olduğu gibi kıtanın bu bölümünde de devlet televizyon kanallarını işe koşmayı planlamaktadır. Yine mümkün olan okullarda öğretmenlerin Google Classroom, Zoom, Edmodo, uLesson gibi teknolojik platformları kullandıkları ve öğrencilerine bu şekilde ulaşarak onlara ödevler verdikleri, ders anlattıkları belirtilmektedir (Henry, 2020). Save the Children yardım örgütünün raporunda; pandemi nedeniyle eğitimde en fazla geri kalma tehlikesi olan

ülkeler Nijer, Mali, Çad, Liberya, Afganistan, Gine, Yemen, Moritanya, Nijerya, Pakistan, Senegal ve Fildişi Sahili olarak ifade edilmiştir (Deutsche Welle Türkçe, 2020).

Tartışma ve Sonuç

Uygulamalar göstermektedir ki, pandemi ilan edildikten sonra tüm dünya ülkelerinde imkanlar ölçüsünde uzaktan eğitime geçilmiştir. Her ülkenin farklı uygulamalar hayata geçirdiği görülmüştür. Genel olarak internet uygulamaları, tv ve radyo yayınları ön plana çıkmıştır. Bazı ülkeler telekonferans türünden ücretli ya da ücretsiz uygulamaları kullanarak öğrenciler ve öğretmenler arasında iletişimin sağlanması yolunda ilerlerken, bazıları canlı ve banttan televizyon ve radyo yayınlarıyla öğrencileri dersleriyle buluşturma seçeneği sunmuştur. Bu sayede, internet ya da bilgisayar erişimi olmayan ya da aynı anda çok kişinin erişmeye çalışması yüzünden erişimi zorlaşan internet uygulamalarının önüne geçmek adına, televizyon ve radyodan yayın yapmak, yerinde bir alternatif olmuştur.

Uygulamalardaki en önemli sorun, yeterli imkânları olmayan ülkeler veya ekonomik düzeyi düşük aile çocukları arasında, eğitim olanakları konusunda büyük farklar oluşmasıdır. Ki bu, birçok ülkenin en çok endişe duyduğu durumdur. Bu konuda özellikle gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerin bir bölümü dezavantajlı durumdadır. Örneğin Tanzanya’da halen temel bilgi kaynağı radyodur. Toplumun %79’u cep telefonu sahibi olmasına rağmen telefon genelde aile reisinde bulunmaktadır. Hem bu durum hem internet bağlantı hızının düşük olması, öğrencilerin internet temelli/destekli eğitim almasını zorlaştırmaktadır (Todd, 2020). Gelişmiş ülkelerde de gelir düzeyi düşük dezavantajlı gruplar mevcuttur ve bu da bu öğrencilerin eğitime yeterli düzeyde erişemeyeceğinin göstergesidir. Gelir düzeyi düşük aileler yeterli teknolojik donanım ve internet erişimine sahip olmadığından uzaktan eğitimi uygulayabilmelerinin çok da mümkün olmadığı görülmektedir. Bazı ülkelerde bu türden ailelerin çocuklarına bilgisayar, tablet temin edilmesi yoluna gidilebilirken, birçok ülkede ise bununla ilgili hiçbir girişimde bulunulmamıştır (The World Bank, 2020). Bu durum, birçok ülkede eğitimde yaşanan eşitsizliği bir kez daha gündeme getirmiştir. Yüz yüze eğitimde eşitsizlikler yaşanırken, uzaktan eğitim sürecinde bu eşitsizlik daha da belirginleşmiştir. UNESCO da bu konudaki kaygısını şu ifadeyle dile getirmektedir: “Eğitimde eşitlik temel kaygıdır çünkü okul kapanışları orantısız olarak savunmasız ve dezavantajlı öğrencileri ve alternatif uzaktan öğrenme yöntemlerini olumsuz etkilemektedir. Hatta okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojiye erişimindeki eksiklikler öğrenme eşitsizliklerini daha da kötüleştirebilir” (UNESCO, 2020b). Bu süreçte UNESCO tüm dünya ülkelerine eğitim konusunda eşitliği sağlamaları adına neler yapabileceklerini önermekle birlikte, dijital ücretsiz eğitim kaynaklarını ve ulusal öğrenme platformlarını kullanıma açmıştır (UNESCO, 2020d). UNESCO’nun bu konuda bir başka girişimi de Capacity Development for Education (CapED) programıdır. Program kapsamında; Moritanya, Mozambik, Myanmar, Sudan, Demokratik Kongo Cumhuriyeti ve Senegal’in de aralarında bulunduğu 17 ülkedeki öğretmen, öğrenci ve velilere eğitim

desteği verilmektedir. Tv ve radyo için eğitim içerikleri hazırlanması, uzaktan eğitim, kriz anında eğitim planlaması yapılması gibi konularda eğitimler, bu programda hayata geçirilmektedir (UNESCO, 2020e). UNICEF, Microsoft ve Cambridge Üniversitesi ortaklığı ile yürütülen Eğitim Pasaportu projesi de, pandemi sürecindeki destek çalışmalarına güzel örneklerden biridir. Proje kapsamında Covid-19 nedeniyle okula gidemeyen öğrencilere ve öğretmenlere dijital eğitim kaynakları sağlandığı gibi, mülteci çocuklara da uzaktan eğitim verilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri için ilave destekler de projenin birer parçasıdır. Kosova, Doğu Timor ve Ukrayna, çevrimiçi müfredatlarını Eğitim Pasaportu üzerinden uygulayan ilk ülkelerdir (Hosta, 2020). Örneklerden anlaşılacağı üzere, ekonomik yetersizliklerin uzaktan eğitime engel teşkil etmemesi için, hükümetlere, sivil toplum kuruluşlarına, servis sağlayıcılara ve GSM şirketlerine önemli görevler düşmektedir. Çeşitli kurumların işbirliği ile destek projelerinin sayısı ve kapsamı artırılabilir.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan en önemli sorunlardan bir diğeri de, kendi öğrenme planını yapamayan, zaman yönetimi konusunda sorun yaşayan öğrencilerdir. Sınıf ortamına alışkın öğrencilerde ders dinlemek, not almak, ders sonrasında tekrar etmeye yönelik yeterli motivasyonun sağlanamaması, sorun olarak gündeme gelmektedir. 98 ülke ile 18-27 Mart 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen ankete göre; öğrenciler için akademik öğrenmenin devamlılığının sağlanması ve bireysel çalışma yetenekleri açısından eksikliği olan öğrencilerin desteklenmesi, bu süreçte ülkeleri zorlayıcı kriterler arasında ilk iki sırada yer almaktadır (Reimers ve Schleicher, 2020). Okuryazarlık, dijital okuryazarlık ya da internet okuryazarlığı yetersiz ailelerde, uzaktan eğitim sürecinin sağlıklı yürütülmesi, çözümü güç bir sorun olarak ifade edilebilir. Toplumda okuryazarlığın her türünü olabildiğince geniş kitlelere kazandırma yönünde atılacak kapsamlı ve sürdürülebilir adımlarla, bu sorun hızlıca çözüme kavuşturulabilir. Ayrıca öğrencinin evinde kendine ait bir çalışma odasının olmaması, kalabalık ev ortamı da uzaktan öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir. Bazı ailelerde ise ebeveynin çalışmak zorunda olması, öğrencinin bu zorlu süreçte tek başına kalmasına ve öğrenmede daha kalıcı ve ciddi aksamalara neden olmaktadır. Yalnız kalan ve uzaktan eğitime adapte olmakta zorlanan öğrenciler için, erişimi ve kullanımı daha kolay olan tv ve radyo yayınlarından yararlanılabilir. Dijital yerli olarak adlandırılan öğrencilerin kullanabileceği türden sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ya da simülasyon uygulamalarından yararlanmak, öğrenme sürecinde yalnız kalan bazı öğrenciler için öğrenmeyi daha keyifli ve kalıcı hale getirebilir. Ayrıca robot öğretmenler, pandemi gibi özel süreçlerde yalnız kalan öğrencilerin eğitimine destek olacak şekilde hizmete sunulabilir.

Bu süreçte dikkat çeken bir başka sorun ise, uzaktan eğitim deneyimi olmayan öğretmenler ve akademisyenlerdir. Uzaktan eğitim deneyimi olmayan öğrenciler gibi, eğitimcilerin de uzaktan eğitim teknolojisiyle tanıştırılması elzemdir. Özel – kamu kurumları iş birliği ile yürütülecek hizmet içi uygulamalı eğitimlerle bu sorun gideri-

lebilir. Ayrıca eğitimcilerin, web 2.0 teknolojilerinin eğitime entegrasyonunu sağlamak adına, ters yüz öğrenme gibi yeni yaklaşımları da uygulamasına olanak tanımak ve teşvik etmek de çözüm olabilir. Bu sayede, öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de uzaktan eğitim deneyimi kazanmaları sağlanabilir. Bu uygulamalarda anahtar kelime, sürdürülebilirliktir.

Yönetiş sorunları da, pandemi sürecinde dikkat çeken bir başka konudur. Okullarda ve üniversitelerde ilgili tarafların görev, yetki ve sorumluluklarındaki belirsizlikler, uygulamada bazı sorunlara neden olmuştur. Afet ve acil durumların yaşandığı süreçlerde alınan kararların rasyonelliği, yerindeliği ve zamanlamasının iyileştirilmesi için kurumlar arası iletişim ve istişareyi esas alan bir karar modeli ile farklı yönetim düzeylerinde yetki ve sorumlulukların tanımlandığı bir çerçeve oluşturulmalıdır (Şahin İpek, Çetinkaya Aydın, Çelikdemir, Demirci Celep & Sunar, 2020.)

Üniversite öğrencilerinin bilgiye erişme konusunda bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymamaları, kendi sorumluluklarını alabilecek yaşta olmaları, üniversitelerin çoğunda uzaktan eğitim derslerinin ve programlarının yaygın olması, daha küçük yaş gruplarına göre bu süreçte daha az zorlukla karşılaşmalarında etkili olmuştur denebilir.

Eğitimde neden olduğu bazı sorunların yanı sıra, pandemi sürecinin eğitim açısından önemli farkındalıklar yarattığı da bir gerçektir. Ülkeler ve eğitim kurumlarının, salgın ya da afet durumlarına önceden hazırlıklı olmaları gerektiği, bu farkındalıkların başında gelmektedir. Bu özel durumlarda eğitimin sekteye uğramaması için, gereken uzaktan eğitim altyapısını, insan gücünü ve materyallerini geliştirme ve hazırlıklı olmanın önemi, son günlerde fazlasıyla anlaşılmıştır. Öğrenci, öğretmen, akademisyen, veli ve kurum yöneticilerinin bilişim teknolojileri, internet, sosyal medya ve LMS okuryazarlığı eğitimi almaları ve bu eğitimlerin sertifikalandırılarak sürekli hale getirilmesi, acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş dönemleri için önemlidir. Eğitim kurumlarının acil uzaktan eğitime geçişlerini kolaylaştırmak adına; e-materyal, engelli ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik e-materyal, psikolojik destek, tüm öğrencileri kapsayacak e-sınav yönergesi, ders/sınıf geçme yönergesi, mezuniyet yönergesi ve staj yönergesi, resmi belge arşivlenmesi, kurumsal ve bireysel siber güvenlik gibi belirleyici kuralların hazırlanması ve güncel tutulması zorunlu hale gelmiştir. Ayrıca, uzaktan eğitime geçişte öğretmenlere ve akademisyenlere ödenecek ders ücretlerinin, özgün e-materyal telif ücretlerinin hesaplanmasına ilişkin düzenlemelerin de yapılması gereklidir. İnternet bağlantısı ve bilgisayar sahibi olmayan öğretmenler ve akademisyenlerin desteklenmesi, bunlara ihtiyacı olan öğrencilerin desteklenmesi kadar önemlidir.

Sonuç olarak, Covid-19 pandemi sürecinde, uzaktan eğitim sistemi açısından hazırlıklı olan ülkelerde eğitim daha kolay ilerlerken, hazırlıksız yakalanan ya da ekonomik bakımdan güçsüz olan ülkelerde süreç zorluklarla sürmektedir. Eğitimin bazı kademelerinde uzaktan eğitim süreci daha iyi işlerken, özellikle küçük yaş gruplarında ve

uzaktan eğitimle hiç tanışmamış gruplarda, daha fazla aksaklık yaşandığı söylenebilir. Tarih boyunca yeterince değer görmemiş ve dikkate alınmamış uzaktan eğitim, gelişen teknoloji ve yeni pedagojik yaklaşımlarla harmanlanarak, yakın zamanda dikkat çeken değişim ve gelişmelerle eğitim sistemlerinin gözdesi olmaya devam edecektir.

Kaynakça

- CASARES, J. E. (2020). Public Education's Response to the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. <https://www.ncsl.org/research/education/public-education-response-to-coronavirus-covid-19.aspx> 12 Nisan 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- DEUTSCHE Welle Türkçe (2020). Pandemi nedeniyle 10 milyon çocuğun eğitimi tehlikede. <https://www.dw.com/tr/pandemi-nedeniyle-10-milyon-%C3%A7ocu%C4%9Fun-e-%C4%9Fitimi-tehlikede/a-54155065> 01 Ağustos 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- GALL, D.M., Gall, P.J., & Borg, W.R. (2007). Educational Research: An Introduction. Boston, MA: Pearson.
- HENRY, N. (2020). The COVID-19 pandemic is giving Edtech an impromptu litmus test in African states. <https://weetracker.com/2020/03/30/covid-19-provides-edtech-test-in-africa/> 13 Nisan 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- HOSTA, S. (2020). UNICEF ve Microsoft, COVID-19 salgınının yol açtığı eğitim krizine müdahale etmek için küresel bir eğitim platformu kuruyor. <https://turkey.un.org/tr/42226-uni-cef-ve-microsoft-covid-19-salgininin-yol-actigi-egitim-krizine-mudahale-etmek-icin-kuresel> 01 Ağustos 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- ILO (2020). ILO Sectoral Brief. COVID-19 and the education sector. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/briefingnote/wcms_742726.pdf 12.05.2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- JALLI, N. (2020). Lack of internet access in Southeast Asia poses challenges for students to study online amid COVID-19 pandemic. <https://theconversation.com/lack-of-internet-access-in-southeast-asia-poses-challenges-for-students-to-study-online-amid-covid-19-pandemic-133787> 12 Nisan 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- LEVINA, M. (2020). Central Asia countries switch to remote learning amid COVID-19 outbreak. <https://www.timesca.com/index.php/news/26-opinion-head/22322-central-asia-countries-switch-to-remote-learning-amid-covid-19-outbreak> 12 Nisan 2020'de alıntılanmıştır.
- MACVICAR, A. (2020). Calgary school boards transition to online learning during COVID-19 pandemic. <https://globalnews.ca/news/6754671/calgary-school-boards-transition-online-learning-covid-19-pandemic-coronavirus/> 13 Nisan 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- MEB (2020). İdari İzin. https://maol.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/16140039_idari_izin.pdf 15 Mayıs 2020 tarihinde alıntılanmıştır.

- MSHVIDOBADZE, T., & Gogoladze, T. (2012). About web-based distance learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)*, 3 (3), 133-143. DOI: 10.5121/ij-dps.2012.3313
- MOTİEJÛNAİTË-Schulmeister, A., & Crosier, D. (2 Nisan 2020). How is Covid-19 affecting schools in Europe? https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/how-covid-19-affecting-schools-europe_en 12 Nisan 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- PINAR, Ö. (2020). Koronavirüs (Covid-19): İtalya’da virüsten ölenlerin sayısı 107’ye çıktı, okullar 15 Mart’a kadar kapatıldı, maçlar seyircisiz oynanacak. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51733267> 5 Nisan 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- PUNCH, F. K. (2005). Çeviren: Bayrak, D., Arslan, H.B. ve Akyüz, Z. Sosyal Araştırmalara Giriş, Nicel ve Nitel Yaklaşımlar. Sayısal Kitabevi, Ankara
- REIMERS, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020, OECD Library. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf 12 Mayıs 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- SECON, H., Woodward, A., & Mosher, D. (2020). A comprehensive timeline of the new coronavirus pandemic, from China’s first COVID-19 case to the present. *Business Insider*. <https://www.businessinsider.com/coronavirus-pandemic-timeline-history-major-events-2020-3> 4 Nisan 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- SMALLEY, A. (2020). Higher education responses to coronavirus (COVID-19). <https://www.ncsl.org/research/education/higher-education-responses-to-coronavirus-covid-19.aspx#ED> 12 Nisan 2020’de alıntılanmıştır.
- SOFRONEEV, E. (2020). High alert due to coronavirus introduced throughout Russia. <https://tass.ru/obschestvo/8027563> 12 Nisan 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- ŞAHİN İpek, D., Çetinkaya Aydın, G., Çelikdemir, K., Demirci Celep, N. & Sunar, S. (2020). COVID-19 Sürecinde Eğitim Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ed: Emin Karip, Analiz Dizisi:7, Ağustos 2020, Türk Eğitim Derneği, Ankara. <https://tedmem.org/yayin/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri> 13 Ağustos 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- THE WORLD BANK (2020). How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic> 14 Mayıs 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- TODD, G. (2020). COVID-19 and the education systems in Tanzania: Brainstorming for a true ed-tech disruption? (Part II). https://blogs.worldbank.org/education/covid-19-and-education-systems-tanzania-brainstorming-true-ed-tech-disruption-part-ii?CID=WBW_AL_BlogNotification_EN_EXT&fbclid=IwAR1vdN45Ch0ddSRmz2grJpsKbXKdH0Tg-5ZU8oHepwukHNZI-3rIur51Zhb0 10 Ağustos 2020 tarihinde alıntılanmıştır.

Covid-19 Salgını İle Acil ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme

- VERIAVA, F. (29 Mart 2020). Education must continue throughout the pandemic. <https://www.dailymaverick.co.za/article/2020-03-29-education-must-continue-throughout-the-pandemic/> 13 Nisan 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- UNESCO (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> 11 Nisan 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- UNESCO (2020b). Alternative solutions to school closure in Arab countries to ensuring that learning never stops Covid-19 education response. *Education 2030*, 1-7.
- UNESCO (2020c). Covid-19 impact on education. <https://en.unesco.org/covid19/education-response> 12 Mayıs 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- UNESCO (2020d). Resources for parents and teachers: Motivating and supporting children during remote learning. <https://en.unesco.org/news/resources-parents-and-teachers-motivating-supporting-children-during-remote-learning> 12 Mayıs 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- UNESCO (2020e). CapED launches COVID-19 Education Responses in 17 countries. <https://en.unesco.org/news/caped-launches-covid-19-education-responses-17-countries> 12 Ağustos 2020 tarihinde erişilmiştir.
- WILSON, R., & Mude, W. (2020). Australian schools are closing because of coronavirus, but should they be? <https://theconversation.com/australian-schools-are-closing-because-of-coronavirus-but-should-they-be-133432> 12 Nisan 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- WHO (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> 30 Mart 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- YÖK (2020a). Basın Açıklaması. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> 15 Mayıs 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- YÖK (2020b). YÖK, Engelli Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Sıkıntılara Yönelik Harekete Geçti. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/engelli-ogrenciler-icin-uzaktan-egitim.aspx> 10 Mayıs 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- YÖK (2020c). YÖK'ten Üniversitelerdeki Sınavların Yüz Yüze Gerçekleştirilmeyeceğine İlişkin Karar. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yok-ten-sinavlara-iliskin-karar.aspx> 12 Mayıs 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- YÖK Dersleri Platformu (2020). Yükseköğretim Kurumları Dersleri. <https://yokdersleri.yok.gov.tr/> 01 Mayıs 2020 tarihinde alıntılanmıştır.
- YÜZBAŞIOĞLU, N. (2020). Kovid-19 salgını dünya genelinde uzaktan ve sanal eğitimi zorunlu kıldı. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/kovid-19-salgini-dunya-genelinde-uzaktan-ve-sanal-egitimi-zorunlu-kildi/1814237> 18 Mayıs 2020 tarihinde alıntılanmıştır.

SALGIN SÜRECİNDE TÜRKİYE’DEKİ YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ ACİL UZAKTAN ÖĞRETİM UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet YAVUZ¹, Bünyami KAYALI², Şener BALAT³, Selçuk KARAMAN⁴

¹ Öğretmen, yavuz.mehmet21@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6218-232X.

² Öğretmen, bunyami_kayali@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6419-9088.

³ Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi, senerbalat@hotmail.com, ORCID:0000-0002-9683-1778.

⁴ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, skaraman@atauni.edu.tr, ORCID:0000-0002-0493-3444.

Geliş Tarihi: 24.08.2020 Kabul Tarihi: 27.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.784822

Öz: Çalışmanın amacı; üniversitelerin Covid-19 döneminde gerçekleştirdikleri uzaktan öğretim faaliyetlerini ve salgın sonrasına ilişkin uzaktan öğretime yönelik planlamalarını incelemektir. Bu amaçla, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen standartlara göre oluşturulmuş 189 üniversiteye ait Covid-19 dönemi faaliyet raporları incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak yürütülen bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak ise doküman incelemesi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş “Üniversitelerin salgın dönemi faaliyet inceleme formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda üniversitelerde salgın döneminde uzaktan öğretim uygulamalarının üç hafta içerisinde tamamen başladığı ve uygulamalarda çeşitlilik olduğu görülmüştür. Bu dönemde bazı üniversiteler ders notu ve ilgili kaynaklar paylaşırken bazılarının ise asenkron uygulamaların yanında farklı yoğunluklarda senkron uygulamalara yer verdiği görülmüştür. Yine salgın döneminde farklı araçlar kullanıldığı ve bunların birçoğunun salgın döneminde temin edildiği görülmüştür. Üniversitelerin ilk kez zorunlu olarak geçtikleri bu uygulamada öğrenci ve öğretim elemanlarını desteklemek için mevcut kaynakları kullanarak öğrenci ve öğretim elemanlarına ulaşmaya çalışmış, farklı seviyelerde destek hizmetleri yürütmüştür. Son olarak uzaktan eğitim altyapısına sahip üniversitelerin mevcut sistemi güçlendirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirdiği, bu konuda çok fazla birikimi olmayan üniversitelerin ise daha büyük çaplı altyapı yatırımlarının yanında kurumsallaşmaya yönelik ders ve program seviyesinde yeni planlamalar yaptıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Covid 19, Acil uzaktan öğretim, Uzaktan öğretim uygulamaları, Yükseköğretim.

REVIEW OF DISTANCE LEARNING APPLICATIONS IN THE UNIVERSITIES IN THE COVID-19 PERIOD

Abstract:

Purpose of study is to examine the distance education activities of universities during the Covid 19 pandemic and their future plannings regarding distance education after the pandemic period. For this purpose, Covid-19 period activity reports of 189 universities, which were prepared according to the standards determined by the Higher Education Council (YÖK), were examined. In this study, document analysis was used as the data collection method and content analysis method was used as a reliable qualitative research method to examine the collected data. As a data collection tool, the "Review Form of Pandemic Period Activity of Universities", which was created by researchers specifically for the study, was used. The data obtained were analyzed by content analysis method and appropriate codes, categories and themes were created. As for the findings of the study, it was revealed that distance education applications in universities started completely within three weeks during the pandemic period and there was a variety in applications. In this period, while some universities shared lecture notes and related resources, it is seen that some of them used synchronous applications at different densities besides asynchronous applications. It was also observed that universities used different tools during the pandemic period and many of these were created during this period. It is clearly seen that in this unprecedented and obligatory transition period, universities are trying to reach students and lecturers by using all of their available resources and carrying out support services at different levels. Finally, it has been observed that universities with distance education infrastructure have made plans to strengthen the existing system, and universities that do not have much knowhow in this area have made new plans for institutionalization at the level of courses and programs in addition to larger infrastructure investments.

Key Words: Covid 19, Emergency distance education, Distance Education implementations, Higher education.

Giriş

UNESCO (2020) tarafından açıklanan verilere göre, 17 Nisan 2020 tarihi itibarıyla, Covid-19 salgını nedeniyle, bütün dünyada yaklaşık 190 ülkede okullar tamamen kapatılırken; dört ülkede ise okullar kısmen veya bölgesel olarak kapatılmıştır. Tüm eğitim kademelerindeki öğrencilerin yaklaşık %91'i salgının olumsuz etkileriyle yüzleşmek zorunda kalmıştır. Ülkemizde de 16 Mart itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve

Yükseköğretim Kurulu'na bağlı bütün okul ve üniversiteler eğitime kısmen ara verirken daha sonra alınan bir kararla bu kademelerdeki okul ve kurumların öğretim faaliyetlerine uzaktan öğretim yolu ile devam etmeleri kararlaştırılmıştır. Alınan bu kararla birlikte salgının olumsuz etkilerinin ve eğitim öğretim sürecinin devam ettirilerek öğrenme kaybının en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Televizyon - radyo yayınları, internet destekli bilgisayarlar ve mobil cihazlar üzerinden kullanılan senkron ve asenkron uygulamalar ile hem eğitim faaliyetlerinin devam ettirilmesine hem de özellikle öğrencilerin tam anlamıyla eğitim sürecinden tamamen kopmalarının önüne geçilmesine çalışılmıştır (Aydın, 2020).

Salgın sürecinde devam ettirilen uzaktan öğretim faaliyetleri geleneksel uzaktan öğretim faaliyetleriyle benzer olarak algılanmasına rağmen, her iki süreç arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır (Bozkurt, 2020). Göze çarpan ilk farklılık planlama boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel uzaktan öğretim faaliyetleri her birinin altında farklı maddeler bulunan dokuz boyut (Pedagoji, Yöntem, Geri bildirim kaynağı, Çevrimiçi eğitmen rolü vb.) ele alınarak gerçekleştirilen uzun ve karmaşık bir planlama sürecine sahipken (Means, Bakia ve Murphy, 2014) salgın döneminde yapılan planlamaların ve alınan kararların hızı şaşırtıcıdır. Yine kurumların bünyesinde mevcut uzaktan öğretim faaliyetlerine yönelik oluşturulan altyapı ve destek birimlerinin salgın döneminde bütün kurumların tamamına uzaktan öğretim faaliyetlerine hizmet sağlama konusunda yetersiz kalması bir diğer fark olarak karşımıza çıkmaktadır (Hodges, Moore, Loochie, Trust ve Bond, 2020). Ayrıca geleneksel uzaktan öğretim faaliyetleri öğrenmenin gerçekleştirilmesini amaçlarken salgın sürecinde gerçekleştirilen uzaktan öğretim faaliyetleri öğrenmenin gerçekleştirilmesinden ziyade öğretim faaliyetlerinin devam ettirilmesini ve öğrencilerin süreçten uzaklaşmamlarını amaçlamıştır. Bununla birlikte içerik ile ilgili eksiklikler, bütün öğrencilerin eğitimi sürdürebilecek teknolojik altyapıya (internet, bilgisayar vb.) sahip olma açısından eşit şartlarda olmaması (Karip, 2020), öğreticilerin çok azının uzaktan öğretime yönelik bir eğitim aldığı biliniyor (Vegas, 2020), geleneksel ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin aksine yeni ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerekliliği (Hodges, *vd.*, 2020) salgın sürecinde devam ettirilen uzaktan öğretim faaliyetlerini geleneksel uzaktan öğretim faaliyetlerine oranla daha farklı ve dezavantajlı kılan diğer maddeler olarak ifade edilebilir. Bu farklılıkların tamamı literatüre, salgın ve kriz sürecinde gerçekleştirilen uzaktan öğretim faaliyetlerine yönelik, "acil uzaktan öğretim" kavramını kazandırmış ve süreç geleneksel uzaktan öğretim sürecinden ayrı tutulmuştur (Smith, 2020).

Yukarıda ifade edilen ve çoğu acil uzaktan öğretim faaliyetlerinin olumsuz yönlerine vurgu yapan maddelere rağmen yapılan çalışmalarda acil uzaktan öğretim faaliyetlerinin fırsata dönüştürülebilecek olumlu yanlarının da olduğu göz ardı edilmemelidir. Örneğin; Güney Afrika'da gerçekleştirilen çalışma sonucunda sürecin bütün eğitim kademelerinde uzaktan öğretime geçişi hızlandırdığı ve bu durumun özellikle

dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişim seviyelerini artırma potansiyeline sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca bu sürecin bütün eğitim kurumlarındaki dijital dönüşüm faaliyetlerini hızlandırdığı ifade edilmiştir. Yine bu dönem kullanılan teknolojiler ile mevcut sistemin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine imkan vermesi için bir fırsat olarak görülmüştür (Mhlanga ve Moloji, 2020). Öğretmenlerin uzaktan öğretimin olumlu ve olumsuz yönlerini ilk elden kullanarak öğrenebilecekleri bir ortam oluşturması sürecin bir diğer olumlu tarafı olarak ifade edilebilir (Smith, 2020).

Sonuç olarak son yıllardaki yangın, kasırga, kutup girdabı, salgın gibi afetlerin halk sağlığı ve güvenliği noktasında endişelere yol açtığı düşünüldüğünde salgın sonrasında da acil uzaktan öğrenme uygulamalarının devam etmesinin gerekli ve önemli olduğu söylenebilir (Samson, 2020). Geçici uzaktan öğretim için senkron veya diğer iletişim teknolojilerini planlama, geliştirme ve uygulama deneyimi hakkında çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Rush, Partridge ve Wheeler, 2016). Ancak bu çalışmaların varlığına rağmen salgın boyutunun büyüklüğü ve tüm sistemi etkilemiş olması göz önüne alındığında, eğitim faaliyetlerine yönelik yeni bir planlamaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında mevcut durumun analiz edilmesi salgın sürecinde kazanılan olumlu tecrübelerin devam ettirilmesini sağlamak, ileride karşılaşılabilecek benzer kriz dönemleriyle başa çıkmada daha etkili adımlar atmak ve sistemin güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesi açısından yeni fırsatlar sağlayabilir.

Bu çalışmada salgın süresince yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerine yönelik mevcut durumun belirlenmesi planlanmıştır. Salgın sürecindeki faaliyetlerin değerlendirilmesi, yukarıda belirtilen fırsat ve nedenlerden dolayı önemli görülmektedir. Ayrıca bu çalışma sonucunda elde edilecek veriler salgın sonrasında benzer kriz dönemlerinde üniversiteler tarafından alınacak önlemler açısından rehberlik edebilecek olması çalışmanın bir diğer önemini ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı; üniversitelerin Covid-19 döneminde gerçekleştirdikleri uzaktan öğretim faaliyetleri ve salgın sonrasına ilişkin uzaktan öğretime yönelik planlamalarını incelemektir. Bu amaçla yürütülen çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Salgın sürecinde yükseköğretim kurumlarında hangi senkron ve asenkron araçlar kullanılmıştır? Bu araçların menşei ve dağılım oranı nasıldır?
2. Salgın sürecinde yükseköğretim kurumları öğrencilere ve öğretim elemanlarına yönelik ne tür destek faaliyetleri gerçekleştirmiştir? Bu faaliyetlerin kapsamı nedir?
3. Salgın sürecinde gerçekleştirilen uzaktan ders sayıları ile derslerin senkron-aseenkron dağılım oranları ne düzeydedir?
4. Üniversiteler salgın sonrası döneme ilişkin uzaktan öğretim faaliyetlerine yönelik ne tür planlamalar yapmaktadır?

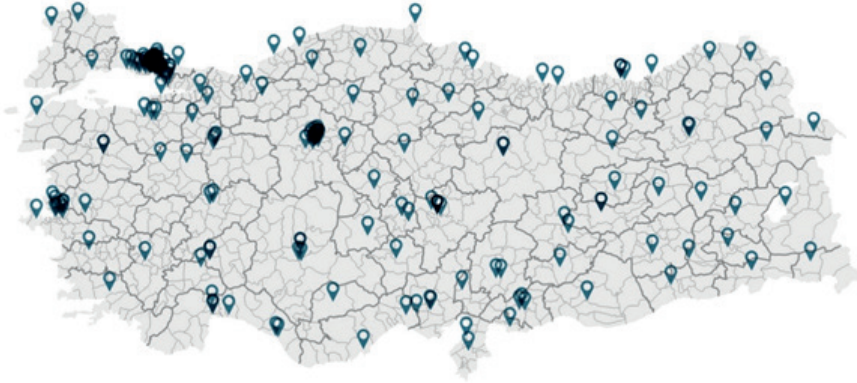
Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, çok fazla verinin olduğu nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veriye indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılmaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada içerik analizi, birbirlerine benzeyen verileri çeşitli kavramlar ve temalar kapsamında bir araya getirerek okuyucuların anlayacağı biçime dönüştürmesi nedeniyle kullanılmıştır (Bauer, 2003; Fraenkel ve Wallen, 2000). Bu kapsamda salgın döneminde üniversitelerin uzaktan öğretim faaliyetleri ile salgın sonrasında uzaktan öğretim faaliyetlerine ilişkin planlamaları ve yeni düşünceleri, içerik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çalışma kapsamında YÖK tarafından belirlenen standartlara göre üniversiteler tarafından oluşturulmuş Covid-19 dönemi faaliyet raporları incelenmiştir. 189 üniversiteye ait raporların incelendiği web sitelerinin erişime açık olması çalışmanın geçerliği için önemli bir etkidir.

Uzaktan eğitim çalışmaları incelenen üniversitelerin dağılımı

Haritada 189 üniversite yer almaktadır.



Source: <https://covid19.yok.gov.tr/pandemi-surecinde-universitelerimizdeki-calismalar>

Şekil 1. Araştırma kapsamında incelenen 189 üniversitenin dağılımı

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, söz konusu doküman veya belgelerin veri kaynağı olarak sistematik bir şekilde incelenmesini temel almaktadır (Karadağ, 2009). Bu doğrultuda çalışma kapsamındaki üniversitelerin verilerinin analiz edilmesi amacıyla “Üniversitelerin salgın dönemi faaliyet inceleme formu” geliştirilmiştir. Form 15 üniversitenin Covid-19 bilgilendirme sayfalarında belirtilen başlıklardaki bilgiler analiz edilerek taslak olarak oluşturulmuştur. Analiz sonucunda iki alan uzmanı görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama aracına son hali verilmiştir. Gerçekleştirilen analiz ve uzman görüşü sonucu tüm üniversitelerin web sayfalarındaki Covid-19 bilgilendirmelerini kapsayacak şekilde standart bir çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca bu standart çerçeve veri kaybının önüne geçmek ve kodlayıcılar arası tutarlılığı sağlamak adına araştırmacılara katkı sağlayacaktır.

Veri Analizi

Çalışma kapsamında üniversitelerin salgın döneminde gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin faaliyet raporları içerik analizine tabi tutulmuştur. Nitel araştırmalarda yapılan içerik analizi üç aşamada yapılmaktadır. Birinci aşamada veriler toplanıp bir araya getirilerek incelenir ve veriler araştırma amacı kapsamında anlamlı bir şekilde kodlara ayrılır. Kodlar frekans ve yüzde değerleriyle birlikte verilir. İkinci aşamada, ortak özelliği olan kodlar kategorize edilir. Son aşamada ise kategoriler organize edilerek temalar oluşturulur. Bu doğrultuda içerik analizi süreci Şekil 2'deki gibi uygulanmıştır.



Şekil 2. Nitel veri analiz süreci (McMillan ve Schumacher, 2010)

Raporların incelenmesi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak incelenecek olan raporlar üç araştırmacıya eşit şekilde paylaştırılarak her araştırmacı kendi incelediği raporların verilerini forma girmiştir. İkinci aşamada girilen verilerin doğruluğu diğer bir araştırmacılar tarafından raporlar tekrar incelenerek kontrol edilmiştir. Bu kontrollerde ortaya çıkan görüş farklılıkları birlikte yeniden incelemeler yapılarak giderilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Üniversitelerin Covid-19 döneminde gerçekleştirdikleri uzaktan öğretim faaliyetlerinin ve salgın sonrasına ilişkin uzaktan öğretime yönelik planlamalarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada veri analizi sonucu elde edilen bulgular araştırma sorularıyla paralel olarak açıklanmıştır.

1.Salgın sürecinde yükseköğretim kurumlarında kullanılan senkron - asenkron araçlar ile bu araçların menşei ve dağılımlarına yönelik bulgular

Salgın döneminde üniversiteler uzaktan öğretim faaliyetleri kapsamında derslerin gerçekleştirilmesinde sıklıkla senkron araçlar kullanmışlardır. Kullanılan bu senkron araçların bir kısmı üniversiteler tarafından temin edilirken bir kısmı da öğretim elemanlarının kendi imkanlarıyla sağladıkları araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte yükseköğretim kurumlarında kullanılan senkron araçlara yönelik bulgular Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Salgın döneminde üniversitelerin kullandıkları senkron araçlar

Senkron Araçlar	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Zoom	45	17
Microsoft Teams	41	16
Perculus	38	14
Adobe Connect	37	14
BigBlueButton	31	12
Google Meet	29	11
Blackboard Collaborate	11	4
Microsoft Skype	8	3
Canvas	4	2
Diğerleri*	19	8
Toplam	263	%100

*Diğerleri: Cisco Webex, Mergen, Panopto, Sakai, AYDEP, Camtasia, Itslearning, Jitsi Meeting, SAUPORT, TeamLink, UKEY, Youtube , Antasya, Adusen.

İncelenen raporların %89’u salgın döneminde kullanılan senkron araçlar ile ilgili verilere yer vermiştir. Yukarıdaki tablo incelendiğinde senkron araçlarla ilgili ilk sırada %17 oran ile Zoom, ikinci sırada %16 oran ile Microsoft Teams ve ardından %14 eşit oranlar ile Adobe Connect ve Perculus olduğu görülmektedir. Tercih edilme oranı en düşük olan araçlar ise Blackboard Collaborate %4, Microsoft Skype %3 ve Canvas %2 şeklindedir. Özellikle kurumsal senkron ders altyapısı bulunmayan veya kapasitesi yetersiz olan üniversitelerin yaygın olarak Zoom ve Microsoft Teams kullandığı

söylenbilir. Zoom' un ücretsiz olması ve Microsoft Teams 'in ise kısmen ücretli olması tercih nedenlerinde biri olarak gösterilebilir.

Üniversitelerin kullandıkları senkron araçlar incelendiğinde toplam 23 farklı senkron aracın tercih edildiği görülmüştür. Bu araçlar içerisinde üniversiteler tarafından tercih edilen yabancı menşeli araçların oranı % 71 iken yerli araçların oranı ise % 29 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da yerli senkron araç sayısının yedi, yabancı senkron araç sayısının ise 16 olduğunu göstermektedir.

Yükseköğretimde uzaktan öğretim faaliyetleri kapsamında senkron araçlar ile birlikte asenkron araçları da bu süreçte sıklıkla kullanılmıştır. Genel olarak üniversitelerin salgın öncesinde var olan altyapılarıyla sürdürülmüştür. Bu dönemde üniversitelerin kullandıkları asenkron araçlara yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Salgın döneminde üniversitelerin kullandıkları asenkron araçlar

Asenkron Araçlar	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Moodle	72	34
ALMS	49	23
Google Classroom	16	8
Microsoft Teams	12	6
OBS kullanan	11	5
Blackboard	11	5
Kendi ÖYS kullanan*	9	4
Mergen	6	3
Sakai	5	2
ToltekLMS	3	1
MEBİS	3	1
Edmodo	3	1
Canvas	3	1
Youtube	2	1
Diğerleri**	5	2
Toplam	210	%100

*Kendi ÖYS Kullanan: Ninova, Olives, Sauport, Ukey, İÜÖYS, Aydep, Adusen, Antasya

**Diğerleri:Itslearning, iSpring Suite, Keys, Schoology

İncelenen raporların %95'i salgın döneminde kullanılan asenkron araçlarla ilgili verilere yer vermiştir. Tablo 2 incelendiğinde ilk sırada %34 gibi büyük bir oran ile Moodle, ikinci sırada %23 ile ALMS ve üçüncü sırada ise % 8 ile Google Classroom olduğu görülmektedir. Asenkron araç olarak Microsoft Teams %6, Blackboard %5, Mergen ise

%3 olarak tercih edilmiştir. Araştırmada OBS(Öğrenci Bilgi Sistemi) asenkron uzaktan öğretim aracı olarak kullananların oranı %5 olarak gerçekleşirken, kendi ÖYS programını kullananların oranı ise %4 olarak gerçekleşmiştir. Öğrenci sayısı kalabalık olan ve program çeşitliliği fazla olan üniversiteler birden fazla aracı aynı anda kullanmışlardır.

Üniversitelerin kullandıkları asenkron araçlar incelendiğinde toplam 25 farklı asenkron aracın tercih edildiği görülmüştür. Bu araçlar içerisinde üniversiteler tarafından tercih edilen yabancı menşeli araçların oranı % 56 iken yerli araçların oranı ise % 44 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da yerli senkron araç sayısının 78, yabancı senkron araç sayısının ise 101 olduğunu göstermektedir. Daha önceden ÖYS deneyimi olmayan üniversitelerin hizmet alımı yoluyla yerli çözümlere yöneldikleri görülmüştür.

2.Salgın sürecinde yükseköğretim kurumlarının öğrencilere ve öğretim elemanlarına yönelik destek hizmetleri ve rehberlik faaliyetleriyle ilgili bulgular

Salgın dönemi uzaktan öğretim faaliyetlerinde öne çıkan en önemli hususlardan biri de üniversitelerin ilk kez ve zorunlu olarak geçtikleri bu uygulamada öğrenci ve öğretim elemanlarını desteklemek için kısa sürede farklı arayışlar içine girdikleridir. Genel olarak iki başlık altında planlanan hizmetlerden ilki teknik destek hizmetleri, ikincisi ise öğrenci ve öğretim elemanlarına salgının olumsuz etkileriyle başa çıkmaları için sunulan rehberlik hizmetleridir. Platform tanıtımı, kurulum ve erişim yönlendirmeleri ve teknik destek hatları gibi uygulamalar teknik destek hizmetleri kapsamında değerlendirilirken online danışma, online bilgilendirme toplantıları ve online kültürel faaliyetler gibi uygulamalar ise rehberlik faaliyetleri kapsamında değerlendirilmiştir. Bu durum raporların bazılarında şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal, kültürel ve kariyer gelişimlerine de destek vermek üzere Kariyer Ofisi, Öğrenci Dekanlığı, Öğrenci İşleri, Rehberlik Birimi ve Gençlik Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi yöneticilerinin katılımı ile ilgili konularda düzenlenecek faaliyetleri ve etkinlikleri belirlemek amacıyla bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda öğrencilere sunulabilecek kişisel, sosyal ve kültürel gelişimlerine yönelik programlar gözden geçirilmiştir” [Ü1]

“Sistem kullanımına yönelik canlı gösterimler, kılavuzlar ve sistem tanıtım videoları hazırlanmıştır. Ayrıca bireysel olarak sorun yaşayan öğretim elemanlarıyla online toplantılar yapılarak sistem kullanımı tekrar anlatılmıştır.” [Ü38]

Bu başlık altında üniversitelerin gerçekleştirmiş oldukları teknik destek hizmetleri öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik olmak üzere iki başlık altında değerlendirilirken rehberlik faaliyetleri tek başlık altında ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle salgın döneminde üniversitelerin öğretim elemanlarına yönelik gerçekleştirdikleri teknik destek hizmetlerine yönelik bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Üniversitelerin öğretim elemanlarına yönelik teknik destek hizmetleri

Destek Hizmetleri	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Eğitsel videolar	98	21%
Eğitsel kılavuzlar	75	16%
Online eğitim	63	13%
E-posta bilgilendirmesi	30	6%
Teknik destek	28	6%
Doküman ile bilgilendirme	24	5%
Destek hattı	21	4%
Web sitesinde bilgilendirme	21	4%
SSS paneli desteği	20	4%
SMS ile bilgilendirme	16	3%
Duyuru ile bilgilendirme	14	3%
Online toplantı	14	3%
Whatsapp grubu	13	3%
Diğer*	30	9%
Toplam	467	%100

*Diğer: Online ders, Açık erişim içerik desteği, Görsel doküman, Koordinatör görevlendirme, Sunum ile bilgilendirme ve Yüz yüze eğitim

İncelenen üniversitelerin %86'sı salgın döneminde öğretim elemanlarına yönelik destek hizmetlerine yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır. Yukarıdaki tablo incelendiğinde sunulan destek hizmetleri ile ilgili ilk sırada %21 ile Eğitsel videolar, ikinci sırada %16 ile Eğitsel kılavuzlar ve ardından %13 ile Online eğitim hizmetleri olduğu görülmektedir. Destek hizmeti olarak E-posta bilgilendirmesi ve Teknik destek %6, Doküman ile bilgilendirme %5 ve Destek hattı, Web sitesinde bilgilendirme ve SSS paneli desteği ise %4 oranında tercih edilmiştir. Üniversitelerin içinde buldukları salgın döneminde destek hizmetleriyle ilgili girmiş oldukları arayışlar sonucunda üniversitelerin ellerindeki mevcut kaynak ve kanalların tamamını kullanarak öğretim elemanlarına ulaşmaya çalıştıkları ve farklı seviyelerde destek hizmetleri yürütüldüğü açıkça görülmektedir.

Üniversitelerin öğretim elemanlarına yönelik gerçekleştirdikleri destek hizmetlerinin yanında öğrencilere yönelik sağlamış oldukları destek hizmetleri, öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları bu olumsuz süreci en az hasarla atlatıp öğretim faaliyetlerine devam etmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

"Bu süreçte uzaktan eğitim alacak olan tüm öğrencilerimiz Üniversitemiz web sayfasındaki duyurular ve video çekimleri aracılığı ile bilgilendirildi." [Ü62]

“Uzaktan öğretim ile ders alan öğrencilerimiz için telefon, e-posta ve ÖYS içinde bulunan yardım formları ile teknik destek verilmektedir. Ayrıca öğrencilerimiz için gerekli olan ders kitapları hem uzaktan eğitim sistemi üzerinden dijital olarak hem de basılı kitapları adreslerine postalanarak kendilerine ulaştırılmıştır.” [Ü72]

Bu kapsamda salgın döneminde üniversitelerin öğrencilere sağlamış oldukları destek hizmetlerine ait bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Üniversitelerin öğrencilere yönelik teknik destek hizmetleri

Destek Hizmetleri	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Eğitsel Videolar	91	17
Eğitsel kılavuzlar	63	11
E-posta bilgilendirmesi	50	10
SMS ile bilgilendirme	42	8
Web sitesinde bilgilendirme	35	7
Duyuru ile bilgilendirme	29	6
Doküman ile bilgilendirme	25	5
Online destek	24	5
SSS paneli desteği	23	5
Sosyal medya ile bilgilendirme	19	4
Teknik destek	19	4
Destek hattı	18	4
Whatsapp grubu	18	4
Duyuru ile bilgilendirme	18	4
Online toplantı	11	2
Online eğitim	9	2
Diğer*	9	2
Toplam	508	%100

Diğer*: Açık erişim içerik desteği, Görsel doküman, Koordinatör görevlendirme, Radyo bilgilendirme, Sunum ile bilgilendirme, Engellilere özel bilgilendirme, TV yayını ile bilgilendirme

İncelenen üniversitelerin %83’ü salgın döneminde öğrencilere yönelik destek hizmetleri hakkında açıklamalarda bulunmuşlardır. Yukarıdaki tablo incelendiğinde sunulan destek hizmetleri ile ilgili ilk sırada %17 ile Eğitsel videolar, ikinci sırada %11 ile Eğitsel kılavuzlar ve ardından %10 ile E-posta bilgilendirmesi yer almaktadır. Destek hizmeti olarak SMS ile bilgilendirme %8, Web sitesi bilgilendirmesi %7, Duyuru ile bilgilendirme %6 ve Doküman ile bilgilendirme %5 oranında tercih edilmiştir. Üniversitelerin öğretim elemanlarına yönelik gerçekleştirdikleri destek hizmetlerine benzer

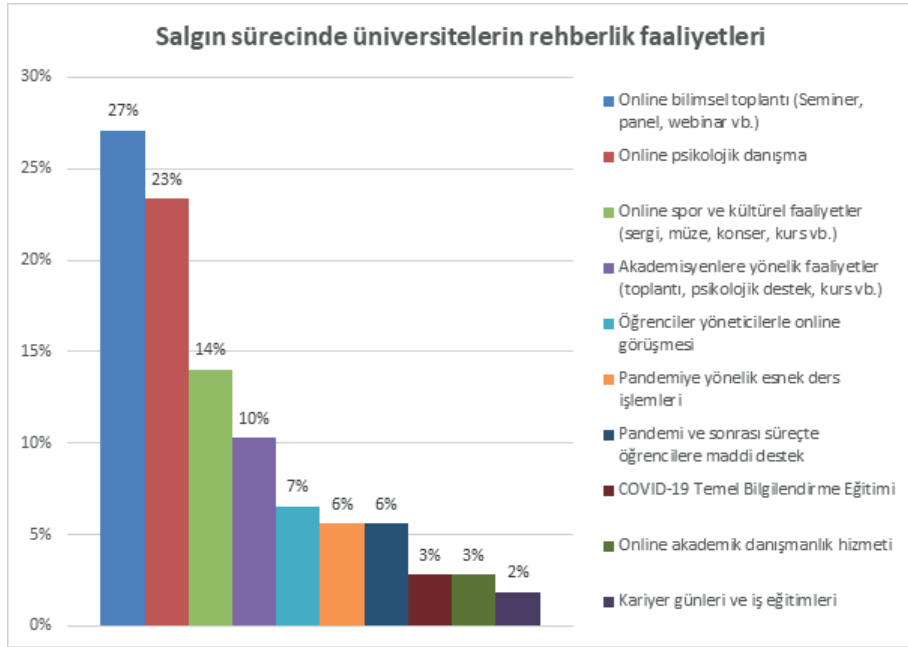
şekilde öğrencilere farklı kanallardan ulaşmak adına ellerindeki tüm imkanları kullandıkları görülmektedir. Ayrıca senkron ve asenkron araçların kullanımına yönelik bilgilendirme faaliyetlerinin temel alındığı görülmektedir. Ayrıca son yıllardaki teknolojik gelişmeler ve salgınla mücadeleyle yönelik alınan tedbirler doğrultusunda sunulan destek hizmetlerinde dijitalleşme vurgusu ön plana çıkmıştır.

Salgın döneminde öğrenci ve öğretim elemanlarının yaşamış olduğu olumsuz duyguların önüne geçilmesi ve eğitim faaliyetlerinin devamlılığının sağlanması açısından rehberlik faaliyetlerinin öne çıkan diğer önemli bir husus olduğu görülmektedir.

“Psikolojik Danışmanlık ve Rehabilitasyon Merkezimiz öğrenciler ile online görüşme sağlayarak motivasyon artırmaya yönelik çalışmalar yaptı.”[Ü23]

“Uzaktan Eğitim çalışmalarımız her hafta Rektör ve/veya Rektör Yardımcılarının başkanlığında yapılan ZOOM toplantıları 300 hoca ile değerlendirilmekte ve hocalar bilgilendirilmektedirler.300 sınırlaması nedeniyle katılamayan hocalar için toplantılar tekrarlanmaktadır.”[Ü28]

Bu dönemde üniversitelerin öğrenci ve öğretim elemanlarına sunduğu rehberlik faaliyetlerine yönelik bulgular Şekil 3'te verilmiştir.

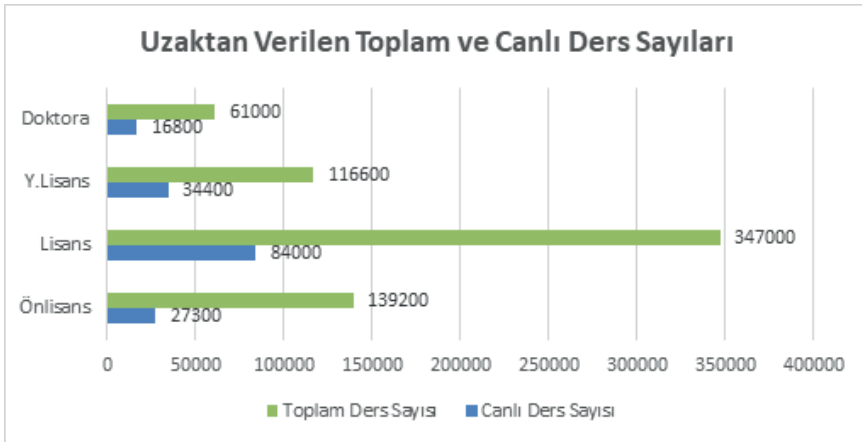


Şekil 3. Üniversitelerin salgın döneminde sunduğu rehberlik faaliyetleri

İncelenen üniversitelerin %27'si salgın döneminde rehberlik faaliyeti sunduğunu açıklamıştır. Şekil 3 incelendiğinde salgın sürecinde üniversitelerin rehberlik faaliyetlerinin ilk sırasında %27 oranı ile psikolojik destek ile ilgili Online bilimsel toplantı (Seminer, panel, webinar vb.) yer alırken ikinci sırada %23 ile Online psikolojik danışmanlık hizmetleri ve üçüncü sırada ise %14 ile Online spor ve kültürel faaliyetler (Sergi, müze, konser, kurs vb.) yer almaktadır. Süreçte üniversitelerin en az tercih ettiği rehberlik faaliyetleri ise COVID-19 bilgilendirme eğitimi, online akademik danışmanlık hizmeti ve kariyer günleri ve iş eğitimleri olduğu görülmektedir. Bu dönemde öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik süreç ile ilgili bilgilendirme yapılarak belirsizlik duygusunun engellenmesi hedeflenmiştir. Üniversiteler başta online psikolojik destek hizmetleri olmak üzere sosyal ve kültürel faaliyetler düzenleyerek öğrenci ve öğretim elemanlarının olumsuz duygularla baş etmelerine yardımcı olmuşlardır. Teknik destek hizmetlerinde olduğu gibi rehberlik hizmetlerinde de üniversiteler birden çok faaliyeti aynı amaçla gerçekleştirirken yine rehberlik faaliyetlerinde de dijitalleşme vurgusu ön plana çıkmaktadır.

3. Salgın sürecinde uzaktan öğretimle yürütülen ders sayıları ile derslerin senkron-asenkron dağılım oranlarına ait bulgular

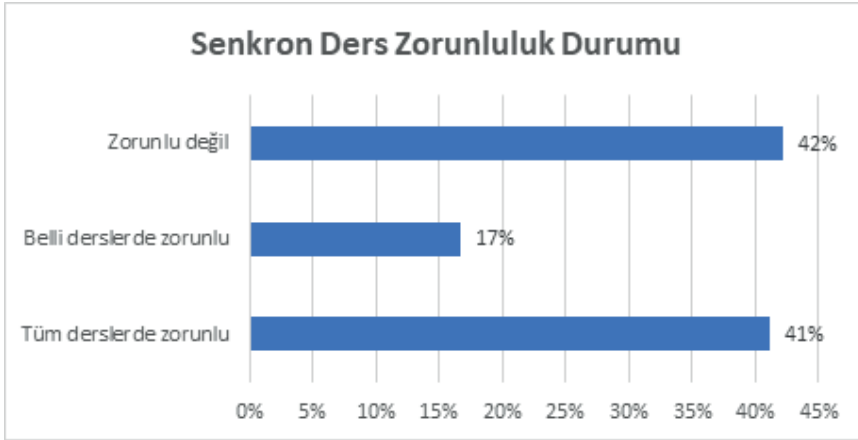
Üniversiteler salgın döneminde uzaktan öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek için çeşitli senkron ve asenkron araçları kullanarak derslerin yürütülmesini sağlamışlardır. Bu kapsamda üniversitelerin gerçekleştirdikleri uzaktan toplam ders sayıları ve canlı ders sayıları Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Üniversitelerin salgın döneminde gerçekleştirdiği toplam ve canlı ders sayıları

Ders sayıları göz önünde bulundurulduğunda öğrenim seviyelerine göre farklılık gözlenmektedir. Bu farklılıkların temelinde programlardaki ders sayıları yatmaktadır. Şekil 4 incelendiğinde üniversitelerin lisans bölümlerinde gerçekleştirilen 347000 ders sayısı ile en fazla ders işlenen öğrenim seviyesi olmuştur. Lisansı sırasıyla 139200 ders sayısı ile ön lisans, 116600 ile yüksek lisans ve 61000 ile de doktora yer almaktadır. Öğrenim seviyelerinin uzunluğu ve program çeşitliliği göz önüne alındığında bu sonuçların beklenen düzeyde olduğu söylenebilir. Uzaktan toplam ders sayılarına paralel olarak programların uzunlukları ve çeşitliliği doğrultusunda öğrenim seviyelerine göre canlı ders sayılarında farklılıklar görülmektedir. Şekil 6'ya göre üniversitelerin lisans bölümlerinde gerçekleştirilen 84000 (%24) ders sayısı ile en fazla ders işlenen öğrenim seviyesi olmuştur. Lisansı sırasıyla 34400 (% 29) ders sayısı ile yüksek lisans, 27300 (%19,5) ile önlisans ve 16800 (%27,5) ile de doktora yer almaktadır. Bir önceki bulguda ifade edilen benzer nedenlerden dolayı sonuçların bu şekilde gerçekleşeceği tahmin edilebilir bir durumdur. Ayrıca daha önce uzaktan öğretim tecrübesi bulunan ve belirli bir altyapı düzeyine sahip üniversitelerdeki canlı ders sayıları belirgin bir şekilde fazla olduğu görülmüştür.

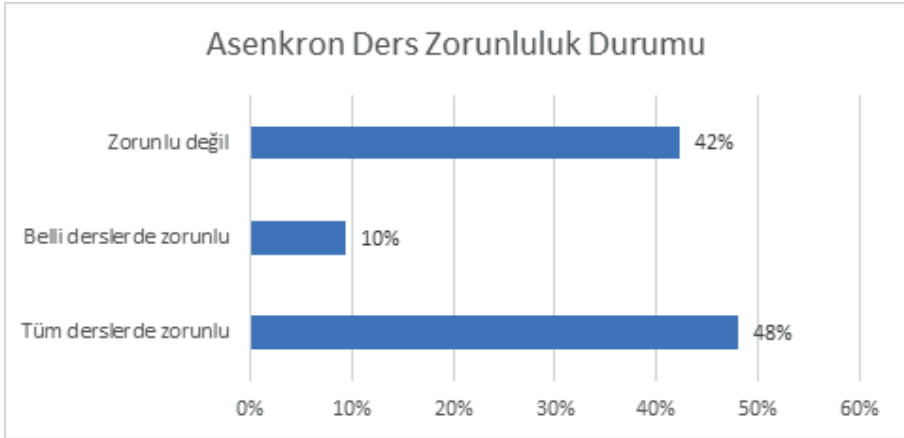
Salgın döneminde üniversiteler uzaktan öğretim faaliyetlerini hem senkron hem de asenkron uygulamalar ile gerçekleştirmiştir. Burada genel olarak öğretim sürecinin daha etkili bir şekilde devam ettirilmesi ve öğrencilerin sahip oldukları imkanlar göz önüne alınarak daha çok öğrenciye ulaşma çabası söz konusudur. Üniversitelerin senkron uygulamalar kapsamında öğretim üyelerine yönelik yönlendirmeler Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Salgın döneminde gerçekleştirdiği senkron ders zorunluluk durumu

Şekil 5 incelendiğinde üniversitelerin %41'i uzaktan eğitimle yürütülen derslerde senkron uygulamalara yer verilmesini zorunlu tutmuştur. Yine bu üniversitelerin %42'si ise öğretim elemanlarına senkron uygulamalara yönelik herhangi bir zorunluluk getirmemiştir. Derslerin senkron veya asenkron şekilde verilebileceği ifade edilmiştir. Son olarak ise üniversitelerin %17'si bazı dersler kapsamında senkron uygulamaların gerçekleştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Yeterli uzaktan öğretim altyapısına sahip olan üniversiteler genel olarak senkron uygulamaları zorunlu tutarken uygulama ağırlıklı derslerin bu zorunluluk dışında tutulduğu görülmüştür.

Bu dönemde öğrencilere birden fazla kanal ile ulaşmaya çalışan üniversiteler sahip oldukları kısıtlı altyapıları ve öğrencilerin kısıtlı imkanları göz önünde bulundurularak asenkron uygulamalara yönelmişlerdir. Bu kapsamda üniversitelerin asenkron uygulamalara yönelik bulgular Şekil 6' da verilmiştir.



Şekil 6. Salgın döneminde gerçekleştirdiği asenkron ders zorunluluk durumu

Şekil 6 incelendiğinde üniversitelerin %48'i uzaktan eğitimle yürütülen derslerde asenkron uygulamalara yer verilmesini zorunlu tutmuştur. Üniversitelerin %42'si ise derslerde asenkron uygulamalara yönelik zorunluluk getirmemektedir. Son olarak %10'u ise belirli dersler kapsamına asenkron uygulamaları zorunlu tutmuştur. Genel olarak üniversitelerin öğrencilerin kısıtlı imkanlarına yönelik kaygıları ve öğrencilerin farklı kanallardan ulaşma çabalarının bir sonucu olarak asenkron uygulamalara yönelik inisiyatif kullanmışlardır. Özellikle bant genişliği kısıtlı olan uzaktan öğretim sistemlerinde yığılmaların önüne geçmek adına alınan önlemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

4. Üniversiteler salgın sonrası döneme ilişkin uzaktan öğretim faaliyetlerine yönelik planlamalara ait bulgular

Üniversitelerin salgın sonrasına yönelik planlamaları incelendiğinde bu süreçte görülen eksikliklerin giderilmesi ve gelecekte olması muhtemel kriz dönemlerinin daha az kayıpla atlatılmasına yönelik planlamaların yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda yapılan içerik analizinde *altyapı, içerik, ders yürütme, ders ve program açma, ders dışı online etkinlikler, organizasyon ve strateji* başlıklarında kategoriler ve onlara bağlı kodlar ortaya çıkmıştır.

Pandemi sonrası planlamalar incelendiğinde üniversitelerin daha çok altyapıya yönelik çalışmalar yapacakları belirtilmiştir. Bu duruma yönelik raporlarda geçen bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Salgının devam etmesi halinde veya benzer acil durumlara daha hazırlıklı olabilmek amacıyla yaz döneminde üniversitemizin uzaktan eğitim altyapısının güncellenmesi planlanmaktadır.”[Ü153]

“Senkron ve asenkron araçlarla sürdürülen uzaktan eğitim çalışmaları salgın sonrası dönemde de aksatılmadan devam edecektir. Altyapının artan ihtiyaçlar doğrultusunda disk, işlemci, gibi desteklerle iyileştirilmesi çalışmaları sürecektir.”[Ü163]

Bu kapsamda salgın sonrası üniversitelerin gerçekleştirecekleri alt yapı faaliyetlerine yönelik bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Üniversitelerin salgın sonrası planlamalarındaki altyapı faaliyetleri

Alt Yapı Faaliyetleri	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Hem yazılım hem donanım	22	52%
Yazılım	14	33%
Donanım	6	14%
Toplam	42	%100

İncelenen üniversitelerin %57’si salgın sonrasına yönelik altyapı faaliyetleri gerçekleştireceklerini açıklamıştır. Tablo 7 incelendiğinde üniversitelerin yaklaşık %52’si salgın sonrası hem yazılım hem de donanım iyileştirilmesine yönelik planlama yapmışlardır. Bunlar arasında öğrenci bilgi sistemi Öğretim Yönetim Sistemi (ÖYS) entegrasyonunun yanı sıra senkron ve asenkron araçlar, online sınav yazılımları gibi yeni yazılım ve donanım temini öne çıkmıştır. Bu kapsamda üniversitelerin %33’ü yazılım, %14’ü ise donanım anlamında altyapıya yönelik çalışmalar yapacağını ifade etmiştir. Bu çerçevede uzaktan öğretim altyapısına sahip üniversitelerin mevcut sistemi güçlendirmeye yönelik planlamalar gerçekleştirdiği, bu konuda çok fazla birikimi olmayan üniversitelerin ise daha büyük çaplı altyapı yatırımlarının yanında kurumsallaşmaya yönelik ders ve program seviyesinde yeni planlamalar yaptıkları görülmektedir.

Salgın sonrası üniversitelerin gerçekleştirecekleri bir diğer faaliyet türü ise içerik geliştirme çalışmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma yönelik raporlarda geçen bazı bulgular ve ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Ders içeriklerinin dijitalleştirilmesi ve öğretim üyeleri tarafından üretilen içerikleri genel kullanım için paylaşımına açan, hocalara dijital içerik geliştirme konusunda eğitim verip kılavuzluk edebilecek bir merkezin gerekli olduğunu düşünüyoruz.”[Ü167]

“2020-21 akademik yılı ve sonrası için benzer durumlarda ve/veya tercihen derslerde daha yoğun online içerik sunmayı planlıyoruz.”[Ü170]

Bu kapsamda salgın sonrası üniversitelerin gerçekleştirecekleri içerik geliştirme faaliyetlerine yönelik bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Salgın sonrası üniversitelerin gerçekleştirecekleri içerik geliştirme faaliyetleri

İçerik Geliştirme Faaliyetleri	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Dijital içerik geliştirme	14	61%
Dijital materyal geliştirme	5	22%
Dijital soru havuzu	4	17%
Toplam	23	%100

İncelenen raporlar kapsamında üniversitelerin %57’si salgın sonrasına yönelik içerik geliştirme faaliyetlerine yönelik planlama yapmıştır. Tablo 8 incelendiğinde üniversitelerin %61’si yeni dijital içerik geliştirme faaliyetlerinde bulunacağını ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının içerik geliştirmelerinin istenmesi/teşvik edilmesinin yanı sıra içerik geliştirme faaliyetlerine destek verecek oluşumları planladıkları görülmektedir. İçerikler arasında ayrıca % 22 ile dijital materyal geliştirme ve %17 ile dijital soru havuzu oluşturma planları yer almaktadır. Özellikle uzaktan öğretim tecrübesi bulunmayan ve kurumsal uzaktan öğretim uygulamaları bulunmayan üniversitelerin bu dönüşümü gerçekleştirmelerine yönelik alt yapı iyileştirmelerinin yanında içerik geliştirme faaliyetleri geleceğe yönelik en somut planları arasında bulunmaktadır. Bu durum üniversitelerin bu alana yönelik ihtiyaçlarının bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca içerik geliştirme faaliyetleriyle benzer kriz dönemlerinde kullanılmak üzere oluşturulacak dijital kütüphanelerinin temellerinin atılması amaçlanmıştır.

Gelecekteki halk sağlığı kaygıları beraberinde alternatif öğretim faaliyetlerinin planlanmasını gerekli kılmıştır. Hem benzer kriz dönemlerini en az kayıpla atlatmak hem de bu dönemlere daha hazır olmak adına üniversitelerin salgın sonrasına yönelik esnek öğretim programlarına yöneldiği görülmektedir. Bu duruma yönelik raporlarda geçen bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

“2019-2020 Bahar Yarıyılındaki uzaktan eğitim ile tamamlanmamış ölçme ve değerlendirme süreçlerinin, salgının uzaması olasılığıyla planlandığı gibi yaz dönemindeki olası yüz yüze eğitim sürecinde yapılamaması durumunda sadece uzaktan öğretim yoluyla verilmiş eğitimin ölçme ve değerlendirmesinin online çözümlerle yapılması düşünülmektedir.”[Ü175]

“Oyunlaştırma ile öğretme, CLE üzerinde oyunlaştırma dinamikleri kullanılarak öğrencinin başarı motivasyonunu arttıracak araçlar geliştirilecek ve uygulanacaktır.”[Ü102]

Bu kapsamda üniversitelerin salgın sonrasına yönelik uzaktan öğretim destekli ders yürütmeye yönelik bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Salgın sonrası üniversitelerin uzaktan **öğretim** destekli ders **yürütme** planlaması

Uzaktan Öğretim Destekli Faaliyetler	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Harmanlanmış öğrenme	29	38%
Online sınav	15	19%
Yüzyüze derslerin bir kısmının online yürütülmesi (% 30)*	12	16%
Sanal laboratuvar	8	10%
Ters yüz sınıf	5	6%
Aktif öğrenme	4	5%
Online yoklama	1	1%
Oyunlaştırma	1	1%
Öğrenci-öğretmen iletişim	1	1%
Rozet	1	1%
Toplam	77	%100

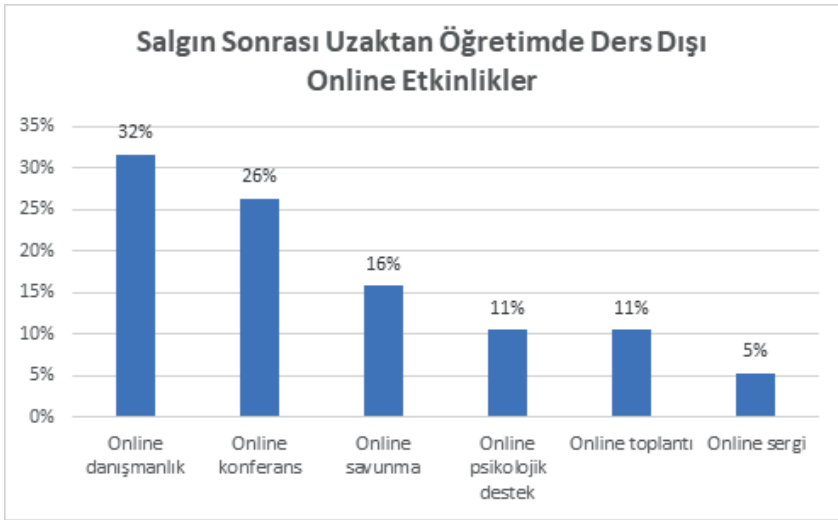
* YÖK’ ün derslerin %30’u aşmayacak şekilde uzaktan öğretim yoluyla verilebileceğine yönelik karar olup oran daha sonra %40’ a çıkarılmıştır.

İncelenen üniversitelerin %57’si salgın sonrasına yönelik yüz yüze dersleri uzaktan öğretim destekli yürütmeye yönelik planlama yapmıştır. Üniversitelerin bu kapsamda planlamalarının %38’ini harmanlanmış öğretim faaliyetleri oluşturmaktadır. Ayrıca planlamada % 19 oranında Online sınav, %16 YÖK kararıyla örgün eğitimdeki derslerin %30’u geçmeyecek şekilde uzaktan verilmesi faaliyetleri yer almaktadır. Sayıları azda olsa üniversitelerin online yoklama, öğrenci-öğretmen iletişimi ve rozet/oyunlaştırma gibi online etkinlikleri derslere entegre etmeyi planladığı da görülmektedir. Bu çerçevede kriz dönemlerinin tekrar yaşanabilme kaygısı ve buna hazırlık refleksleri sonucundaki arayışlar genel olarak üniversiteleri esnek öğretim programlarına yönlendirmiştir.

Salgın döneminde öğrencilerin yaşamış oldukları olumsuz düşüncelerin üstesinden gelmeleri ve sekteye uğrayan sosyal yaşantıların sürdürülmesine yönelik var olan olumsuz tablonun giderilmesi amacıyla üniversiteler gelecek için planlamalar yapmıştır. Bu planlar içerisinde online danışmanlık, konferans, savunma, toplantı vb. uygulamalar yer almaktadır. Bu duruma yönelik raporlarda geçen bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerin oryantasyonu, sürece dahil edilmeleri, dijital araçlar ve sosyal medya aracılığıyla sürekli etkileşim ve iletişim içerisinde kalmalarının sağlanmasının yanı sıra, benzer durumlarla başa çıkabilmek için bilişsel bilgi ve becerilerin artırılması ile öğrencilere psikolojik destek sağlanması için düzenli online seanslar yapılması planlanmaktadır.”[Ü153]

Bu planlamalardan biri olan ders dışı online etkinliklere yönelik bulgular Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Üniversitelerin salgın sonrası ders dışı online etkinlik planlamaları

İncelenen üniversitelerin %57’si salgın sonrasına yönelik uzaktan öğretimde ders dışı online etkinlikler yürütmeye yönelik planlama yapmıştır. İlgili şekil incelendiğinde üniversiteler Salgın dönemindeki ders dışı online etkinlikleri devam ettirme niyetinde oldukları görülmektedir. Üniversiteler bu kapsamda online danışmanlık %32, online konferans %26, online tez savunması %16, online psikolojik destek ve toplantı %11 ve online sergi %5 oranında faaliyetlerini yapacaklarını belirtmişlerdir. Bu durum üniversitelerin ders faaliyetleri dışında farklı ders dışı etkinlikleri yürütme amacıyla

da senkron uygulamalar kullanabileceğini göstermektedir. Üniversiteler özellikle öğrenci ve öğretim elemanlarının bedensel ve ruhsal sağlıklarının devam ettirilmesi adına dijital kanallardan farklı sosyal ve kültürel etkinlikler ile danışmanlık hizmetlerinin sunulması planlanmıştır. Ayrıca ders dışı etkinlik planlamalarında süreç ile ilgili belirsizliklerin giderilmesi ve doğru bilgilendirme çalışmaları temel alındığı görülmüştür. Özellikle salgın dönemi gibi öğrencilerin evde kaldıkları süreler göz önünde bulundurularak öğrencilerin bu süreçte kişisel gelişimlerine ağırlık vermelerini sağlayacak planlamalara yer verilmiştir.

Salgının olumsuz etkilerinin yanında öğretim faaliyetleri açısından mevcut uzaktan öğretim sisteminin değerlendirilmesine olanak vermesi bu sürecin olumlu yanı olarak ifade edilebilir. Bu süreçte üniversitelerin özellikle uzaktan öğretime yönelik yapılanma ve organizasyonlarındaki eksiklerin fark edilerek giderilmesi önem arz etmektedir. Bu duruma yönelik raporlarda geçen bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Gelecekte karşılaşabileceğimiz, beklenmedik durumlara karşı acil önlem planları geliştirmeyi, UZEM teknolojik altyapımızı iyileştirmeyi, personel sayımızı arttırmayı planlamaktayız.”[Ü169]

“Öğretim elemanlarını uzaktan öğretim süreçlerine hazırlamış ve gerçekleştireceği dönüşüm ile açık ders malzemelerini teşvik edecek platformları hazırlamayı ve öğrenci başarı puanlamalarına ÖYS kullanımı ile online etkinliklerin %15 oranında etki etmesini sağlayacaktır.”[Ü27]

Bu kapsamda salgın sonrasında üniversitelerin yapılanma ve organizasyon planlamalarına yönelik bulguları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Salgın sonrası üniversitelerde yapılanma ve organizasyon planlamaları

Yapılanma ve Organizasyon	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Öğretim elemanı eğitimi	16	33%
Personel alımı	8	17%
Teşvik	8	17%
Teknik destek	5	10%
Birim kurma	4	8%
Toplum hizmeti çalışmaları	3	6%
Personel görevlendirme	2	4%
Kurul oluşturma	1	2%
Senkron ağırlıklı uzaktan öğretim	1	2%
Toplam	48	%100

İncelenen üniversitelerin %57'si salgın sonrasına yönelik uzaktan öğretimde yapılanma ve organizasyona yönelik planlama yapmıştır. Yukarıdaki tablo incelendiğinde üniversitelerin %33'ü öğretim elemanlarına uzaktan öğretim konusunda eğitimler vereceklerini, personel alımı ve personel teşviki %17 yapılanmasıyla öğretim elemanlarını uzaktan öğretim faaliyetlerini destekleyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca üniversitelerin %10'u teknik destek ve %8'i uzaktan öğretim birimi kurma konusunda planlamalar yapmaktadır. Sayıları az da olsa üniversitelerin personel görevlendirme, kurul oluşturma ve uzaktan öğretimde derslerin senkron ağırlıklı yürütülmesi şeklinde planlamalar yapmışlardır. Genel olarak salgın döneminde ortaya çıkan aksaklıklar doğrultusunda üniversiteler bu alana yönelik planlamalarını öğretim elemanlarının eğitilmesi ve personel görevlendirmeleri ile yeni birimlerin oluşturulması üzerine yapmışlardır. Burada kriz dönemlerinde uzaktan öğretim faaliyetlerinin aksamaması amacıyla alınan önlemler karşımıza çıkmaktadır.

Son olarak üniversiteler gelecekte oluşabilecek kriz dönemlerine yönelik planlamalarında uzaktan öğretime yönelik yeni ders ve program açma planlamaları yaptıkları sıklıkla görülmüştür. Bu duruma yönelik raporlarda geçen bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Uzaktan eğitimde uygulama birliğinin sağlanması için bir iletişim ağının tahsisi yapılabilir. Edinilen tecrübeler ile UZEM kapsamının genişletilerek çeşitli branşlarda aktif kullanılması öngörülmektedir.”[Ü199]

“UZEM olarak örgün programların uzaktan öğretim yoluyla açılması için salgın öncesi 14 farklı birimle toplantılar yapılmıştır. Salgın sonrası süreçte bu toplantılardan elde edilen pozitif düşüncesi olarak birimler ile uzaktan öğretim programları açmak üzere dosya hazırlıklarına başlanacaktır.”[Ü142]

İncelenen üniversitelerin %57'si salgın sonrasına yönelik uzaktan öğretimde yapılanma ve organizasyona yönelik planlama yapmıştır. Bu üniversitelerin %66'sı salgın sonrasında uzaktan öğretim konusunda ders açacaklarını, %34 oranında ise uzaktan öğretim programı açmayı planladıklarını belirtmişlerdir. Özellikle çok fazla uzaktan öğretim deneyimi olmayan üniversiteler uzaktan öğretim kapsamında yeni derslerin açılmasını planlamışlardır. Bu açılması planlanan yeni dersler içerisinde seçmeli dersler, ortak dersler ve yurtdışından akademisyenlerin uzaktan vermeyi planladığı dersler yer almaktadır. Uzaktan öğretim deneyimi olan ve belirli bir altyapıya sahip üniversiteler ise yurt içi ve yurt dışı sertifika programları ile farklı uzaktan öğretim programları açmayı planlamaktadırlar. Son yıllarda uzaktan öğretim konusunda popüler olan “İnternet üzerinden Herkese Açık Kursların” bir yansıması olarak yeni program açma çabaları planlanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, salgın süresince yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerine yönelik mevcut durumun belirlenmesi ve bu noktadan hareketle geleceğe yönelik bir perspektif oluşturulması planlanmıştır. Bu kapsamda kullanılan senkron ve asenkron araçlar, canlı ders sayıları, toplam ders sayıları, derslerin işleniş şekilleri (senkron-asekron), öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik sağlanan destek hizmetleri, bu hizmetlerin içeriği ile üniversitelerin salgın sonrası uzaktan öğretim faaliyetlerine yönelik planlamaları dört araştırma sorusuyla incelenmiştir.

Salgın döneminde üniversitelerin ÖYS'lere yönelik yaptığı çalışmalarda ÖYS'lerin sahip olmaları gereken özellikler; dinamik; yani aktif, esnek, uyumlu ve uyarlanabilir, kolay kullanılabilen, erişilebilir ve kullanıcı dostu olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Kasim ve Khalid, 2016; Su ve Lee, 2003). Ayrıca en önemli özellik ve beklentiler arasında sunucu gereksinimleri, güvenilir (Yıldırım *vd.*, 2004) ve ucuz maliyete sahip olması (Paulsen, 2003) olarak ifade edilebilir. Üniversiteler tarafından tercih edilen araçların literatürde geçen ve yukarıda sıraladığımız kriterleri karşılamaları ile doğru orantılı şekilde listede yer bulduklarını söyleyebiliriz. Bununla birlikte bu çalışma sonucu elde ettiğimiz bulgular Demiray ve Ekren (2017) ile Kasim ve Khalid (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yine salgın süresince üniversiteler asenkron araç olarak genellikle salgın öncesinde kendi bünyelerinde kullandıkları ÖYS'leri tercih ettikleri görülmektedir. Bu eğilim salgın sürecinde en çok tercih edilen ilk dört asenkron aracın Moodle, ALMS, Sakai. Blackboard şeklinde sıralanmasına sebep olmuştur. Salgın sürecinde en çok tercih edilen ilk dört senkron araç ise Zoom, Microsoft Teams, Perculus, Google Meet şeklinde sıralanmıştır. Teknoloji Kabul Modeline göre bir teknolojinin bireyler tarafından kabul edilmesinin altında yatan iki sebebi "kullanım kolaylığı" ve "algılanan fayda" olarak tanımlamıştır (Davis, 1989; Mazman, 2009). Bu durumun varlığı göz önüne alındığında yukarıda sıralanan araçların kullanım kolaylığı ve algılanan fayda özelliklerinin yanında; erişilebilirlik, aşinalık, destek olanakları vb. nedenlerden dolayı ön plana çıktığı ifade edilebilir.

Salgın sürecinde üniversiteler tarafından öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik verilen destek hizmetleri genel olarak teknik destek ve rehberlik hizmetleri olarak gruplanabilir. Teknik destek hizmetleri kapsamında öğrenci ve öğretim elemanlarına benzer şekilde ağırlıklı olarak farklı kanallardan süreç ile ilgili bilgilendirme, senkron ve asenkron şekilde kullanılan platformların tanıtımı ve farklı kanallar üzerinden ulaşılabilen destek hattı oluşturma faaliyetlerini gerçekleştirmiştir. Rehberlik destek hizmetleri kapsamında online psikolojik danışma, online bilimsel toplantılar, online sportif ve kültürel etkinlikler ile öğrenci-danışman iletişim kanallarının oluşturulması faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Üniversitelerin destek tercihlerinin, üniversitelerin önceki uzaktan öğretim deneyimleriyle teknik altyapılarıyla, öğretim üyelerinin ÖYS kullanım alışkanlıklarıyla ve üniversitelerin büyüklükleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Destek hizmetleri katılımcıların sürecin her boyutunda işlerini kolaylaştıran hizmet-

lerin tamamı olarak adlandırılabilir. Bir çok çalışmada bu hizmetlerin öğrenci ihtiyaçları arasında olduğu (Inkelaar ve Simpson, 2015) ve öğrencilerin bu hizmetlere ihtiyaç duyduğu (Moore ve Kearsley, 2005) ifade edilmiştir. Bir uzaktan öğretim programında öğrenci hizmetlerinin birçok misyonundan söz edilebilir. Bu misyon içerisinde; akademik başarının artırılması, fiziksel uzaklığın sonucu olarak ortaya çıkan izole olma duygusunun azaltılması, sosyal bulunuşluk ve aidiyet duygularının etkili iletişimle artırılması maddeleri bulunmaktadır (Bozkurt, 2013). Bu kaygılar üniversitelerin yukardaki önlemleri almalarına neden olmuş olabilir. Salgın süreci ile birlikte teknolojik eğilimler daha iyi hizmet sunma kaygısı (Somayajulu ve Ramakrishna, 2010) online faaliyetlerin artmasına neden olmuş olabilir. Sürecin kritik oluşu ve belirsizlik duygusunun engellenerek stresin önüne geçme isteği bilgilendirme faaliyetlerinin ağırlık kazanmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca bu çalışmada elde edilen sonuçlar Keast (1997) ve Paier (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bunun aksine Osadcha ve Osadchiy (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda elde edilen salgın dönemi öğrenci ve öğretici bilgilendirilmesinin yetersiz olduğu bulgusuyla çalışmaktadır.

Salgın süreci sonrasında ilişkin üniversitelerin uzaktan öğretim faaliyetlerine yönelik planlamaları arasında teknik altyapı iyileştirmeleri, içerik geliştirilmesi, hem ders hem de program kapsamında uzaktan öğretim faaliyetlerinin ağırlığının artırılması ve asenkron gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin artırılması yer almaktadır. Son yıllarda, yangınlar, kasırgalar ve kutup girdabı gibi doğal afetler nedeniyle muhtemelen gelecekteki halk sağlığı ve güvenliği endişeleri sürekli hayatımızda olacak olması (Samson, 2020), üniversiteler tarafından gerçekleştirilen planlamaların altında yatan başlıca sebep olabilir. Son 20 yıldaki hem eğitim paradigmasındaki değişim ve dönüşümler hem de iletişim teknolojilerinde kaydedilen gelişmeler eğitimde “açıklık” eğilimini artırırken, hali hazırda geleneksel üniversitelerin bu yönde çalışmalar yaptıkları New Horizons ve Babson Survey Research Groups çalışmalarında raporlanmıştır (Özkul ve Aydın, 2016). Bu noktadan hareketle salgının son yıllarda devam eden “açıklık” ve “dijitalleşme” eğilimlerini hızlandırdığı ifade edilebilir. Ayrıca çalışmada elde edilen bu sonuçlar Bozkurt, Keskin ve Waard (2016), Panetta (2019), Saykili (2018), Feenberg (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında üniversitelerin gerçekleştirdikleri faaliyetlerin, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik hizmet ettiği söylenebilir. Bu noktadan hareketle üniversitelerin teknolojik odaklı çözümler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Sonuç olarak halk sağlığı ve güvenliği endişelerinin gelecekte varlığı sebebiyle üniversitelerin kriz dönemlerine yönelik senkron ve asenkron araçlarını bulundurması, alt yapı faaliyetlerini geliştirilmesi, öğrenci ve öğretim elemanlarını bu sürece hazırlamak için eğitsel faaliyetlerde bulunması, uzaktan öğretim kapsamında online sınav faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, sosyal ve kültürel faaliyetlerin bazılarının senkron araçlar yardımıyla gerçekleştiril-

mesi, dijital dönüşüm faaliyetlerinin hızlandırılması, dönüştürülmüş öğrenme ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla derslerin yürütülmesi gerekliliği öne çıkmaktadır. Bu gereklilik esnek öğretim programlarının ön plana çıktığı öğretim tasarımlarının ve yeni öğrenme yaklaşımlarının habercisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öneriler

Çalışmanın bulguları ışığında aşağıdaki öneriler sıralanabilir;

- Benzer çalışmalar farklı öğretim düzeylerinde (K12) gerçekleştirilebilir. Bu sayede bütün eğitim düzeylerinin tamamına yönelik fikir sahibi olunabilir.
- Farklı ülkelerde benzer çalışmalar yapıp ülkeler arası karşılaştırmaları yapılabilir. Böylece ülkeler, diğer ülkelerin sahip oldukları farklı tecrübelerden yararlanabilir.
- Covid-19 salgını sonrası benzer çalışma yapıp gerçekleştirilen planlamaların kıyaslanması yapılabilir. Bu kıyaslama üniversitelerin başta uzaktan öğretim alanı olmak üzere bir çok alanda gelişimine yönelik somut veriler sağlayabilir.
- Covid-19 dönemi acil uzaktan öğretim faaliyetleriyle salgın sonrası üniversitelerin gerçekleştirdikleri uzaktan öğretim faaliyetlerinin kıyaslanması yapılabilir. Bu kıyaslama bir önceki öneride olduğu gibi üniversitelerin mevcut durumlarının belirlenmesinde somut veriler sağlayabilir.
- Bulgulardan yola çıkılarak salgın sonrası kriz dönemlerinde uygulanacak "Acil Uzaktan Öğretim Çerçevesi" oluşturulabilir. Özellikle salgın sonrası ihtiyaç duyulan esnek öğretim programlarının oluşturulması açısından bu durum önemli görülmektedir.

Kaynakça

- AYDIN, Ç. G. (2020). "COVID-19 Salgını Süresinde Öğretmenler". TEDMEM. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>. Erişim Tarihi: 28.04.2020.
- BAUER, M. W. (2003). *Classical content analysis: A review*. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 131-151). London: Sage.
- BOZKURT, A. (2013). Mega üniversitelerde öğrenci destek hizmetleri. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- BOZKURT, A., Keskin, N. O., & de Waard, I. (2016). Research trends in massive open online course (MOOC) theses and dissertations: Surfing the tsunami wave. *Open Praxis*, 8(3), 203-221.
- BOZKURT, A. (2020). 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.

- DAVIS, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology, *MIS Quarterly*,13(3), pp. 319-340.
- DEMİRAY, U., & Ekren, G. (2018). Administrative-related evaluation for distance education institutions in Turkey. In *Administrative Leadership in Open and Distance Learning Programs* (pp. 263-288). IGI Global.
- FEENBERG, A. (2017). The online education controversy and the future of the university. *Foundations of Science*, 22(2), 363-371.
- FRAENKEL, J. R., & Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.). NY: McGraw-Hill.
- PANETTA, K. (2019). *Gartner Top 10 Strategic Technology Trends for 2019*. Gartner. <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/gartner-top-10-strategic-technology-trends-for-2019/>. Erişim Tarihi: 20/05/2020.
- HODGES, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 3.
- INKELAAR, T. & Simpson, O. (2015) Challenging the ‘distance education deficit’ through ‘motivational emails’. *Open Learning*, 30(2), 152-163.
- KARADAĞ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- KARİP, E. (2020). “COVID-19: Okulların Kapatılması ve Sonrası”. TEDMEM. <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi>. Erişim Tarihi: 29.04.2020.
- KASIM, N. N. M., & Khalid, F. (2016). Choosing the Right Learning Management System (LMS) for the Higher Education Institution Context: A Systematic Review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(6).
- KEAST, D. A. (1997). Toward an effective model for implementing distance education programs. *American Journal of Distance Education*, 11(2), 39-55.
- MAZMAN, S. G. (2009). *Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- MEANS, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. Routledge.
- MHLANGA, D., & Moloi, T. (2020). COVID-19 and the Digital Transformation of Education: What We Are Learning in South Africa.
- MOORE, M.G. & Kearsley, G. (2005). *Distance education. a systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- PAIER, M. (2007). Student support services in distance learning systems. Vienna University of Technology.
- PATTON, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. [Qualitative research and evaluation methods]*. (Trans. Eds. M. Butun & SB Demir). Ankara: Pegem Akademi.

- PAULSEN, M. F. (2003). Experiences with Learning Management Systems in 113 European Institutions. *Educational Technology & Society*, 6 (4), 134-148. http://ifets.ieee.org/periodical/6_4/13.pdf. Erişim Tarihi: 10.05.2020.
- ROBERTS, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- RUSH, S. C., Partridge, A., & Wheeler, J. (2016). Implementing Emergency Online Schools on the Fly as a Means of Responding to School Closures after Disaster Strikes. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(2), 188–201. <https://doi.org/10.1177/0047239516649740>.
- SAMSON. P. (2020). *The Coronavirus and Class Broadcasts*. *Educause Review Magazine*. <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/the-coronavirus-and-class-broadcasts>. Erişim Tarihi: 25.04.2020.
- SAYKILI, A. (2018). Distance Education: Definitions, Generations, Key Concepts and Future Directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- SMITH, N. (2020). "Ten Tips from an Online Educator". The Tye Magazine. <https://theyee.ca/Analysis/2020/04/01/Online-Educator-Ten-Tips/>. Erişim Tarihi: 03.05.2020.
- SOMAYAJULU, B.K, & Ramakrishna, T. (2010). Distance learners and support services: current trends and prospects, Access to Learning for Development: The Fifth PanCommonwealth Forum on Open Learning. London: Commonwealth of Learning.
- SU, S. Y. W. & Lee, G. (2003). *A Web-Service-Based, Dynamic and Collaborative Learning Management System*. In Rossett, A. (Ed). E-Learn 2003 World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education. Phoenix, Arizona: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- OSADCHA, K., Osadchyi, V., & Kruglyk, V. (2020). The role of information and communication technologies in epidemics: an attempt at analysis. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 8(1), 62-82.
- VEGAS, E. (2020). "School closures, government responses, and learning inequality around the world during COVID-19". The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/research/school-closures-government-responses-and-learning-inequality-around-the-world-during-covid-19> Erişim Tarihi: 01.05.2020
- YILDIRIM, İ. S., Gökteş, Y., Temur, N., & Kocaman, A. (2004). İyi bir öğrenme yönetimi sistemi (ÖYS) için kriter önerisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 455-462.

COVID 19 PANDEMİ SÜRECİNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hatice Necla KELEŞ¹, Derin ATAY², Ferhat KARANFİL³

1 Prof. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, necla.keles@es.bau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4288-1593.

2 Prof. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, derin.atay@es.bau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4147-7177.

3 Doktora Öğrencisi, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı AR-GE Birimi AB Projeleri ofisi, ferhat.karanfil@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-4767-8623.

Geliş Tarihi: 28.08.2020 Kabul Tarihi: 07.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787255

Öz: Bu araştırmanın amacı, MEB okul müdürlerinin öğretimsel liderler olarak Covid 19 pandemisi sürecinde yaşamış oldukları sorunlara ilişkin çözüm yollarını belirleyerek pandemi sonrası eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma Türkiye’de farklı illerde görev yapan on dört okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kavramsal çerçeve ışığında oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre MEB okul müdürleri Covid 19 pandemi sürecinde karşılaştıkları sorunları, öğretmenlere teknolojik destek, öğrencilere ise akademik ve psiko-sosyal destek vererek ve bütün paydaşlarla etkili iletişim yolları kullanarak çözmeye çalışmışlardır. Bulgular okul müdürlerinin genel anlamda pandemi sonrası eğitime ilişkin görüşlerinin hibrit eğitim modeli, öğretmen eğitimi ve öğrenci becerileri konuları üzerinde durduklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Covid 19 Pandemisi, Öğretim Liderliği, Okul Müdürleri

INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF SCHOOL PRINCIPALS DURING THE COVID 19 PANDEMIC PROCESS

Abstract:

The purpose of current study is to determine solutions regarding problems that school principals experienced during the Covid 19 pandemic process as instructional leaders and to reveal their views on post-pandemic education. The study based on qualitative research design was conducted with fourteen school principals who work in different cities in Turkey. A semi-structured interview form was created in the light of the conceptual framework. Data were analysed by means of content analysis. According to the findings of the study, school principals used technological support to teachers, academic support to students, psychosocial support, and parent communication in solving the problems they encountered during the COVID 19 pandemic. Findings revealed that the school principals mainly focused on hybrid education model, teacher education and students' skills regarding post-pandemic education.

Key Words: Covid 19 Pandemic, Instructional Leadership, School Principals

Giriş

Liderlik, belirli koşullarda, belirli bireysel ya da grup hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla bir kimsenin başkalarının çalışmalarını etkileyebilmesi ve yönlendirebilmesi süreci olarak tanımlanmakta olup (Koçel, 2010, 569) bu süreç belirli zaman, bağlam, grup ve durumlarla sınırlandırılmaktadır (Şişman, 2012). Lider ise "*başkalarını belirli bir amaç doğrultusunda davranmaya sevk eden, etkileyen kişi*" olarak tanımlanmaktadır (Koçel, 2010, 569).

Değişen durumlara göre farklı tür liderliğe gereksinim duyulsa da bir okul yöneticisinde bulunması gereken, eğitim liderliğine özgü olarak geliştirilen liderlik türü öğretim liderliğidir (Hallinger, 2003). Bir sonraki bölümde öğretim liderliği ile ilgili alan yazın sunulmuştur.

Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği kavramına ilişkin ilk çalışmalar 1980'li yıllardan itibaren verimli okul özelliklerinin araştırılmasıyla başlamış ve bu çerçevede okul müdürünün öğretim liderliği rolü ve bu rolün öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir (Andrews vd.,1987; Şişman, 2012). Birçok araştırmacı öğretim liderlik kavramının kapsadı-

ğđ davranışların üzerinde durmuşlardır. Shelland (2003) müdürlerin öğretim liderleri olarak okullardaki eğitim programlarını sürdürmek için sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri vurgulamıştır. Öğretim liderliğinin geniş kapsamlı tanımı ise öğrencinin öğrenmesine olumlu etki eden tüm liderlik davranışlarını, atılan adımları ve verilen destekleri içerir. Bu görüşe göre okul amaçlarını, öğretmen gereksinimlerini ve öğrencinin öğrenmesini bir arada tutan, öğrenmeye katkıda bulunan ve doğrudan öğretime yönelik olan tüm yöneticilik davranışları ve öğretim liderliği olarak tanımlanmaktadır (Donmoyer vd., 1990; Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2001). Araştırmacılar öğretim liderliğinin sınıf izleme, amaçları açıkça belirleme, eğitim/öğretim zamanını koruma gibi farklı yönlerinin üzerinde dursalar da güçlü öğretimin liderlerinin “deneyime önem veren, ders programları ve öğretim ile iç içe, öğretmenlerle beraber adımlar atan ve sınıf ortamında vakit geçiren” kişiler olduğunda hem fikirdirler (Hornig vd., 2010, 66).

Okulağı okuldaki öğretim ve öğrenme süreçleri olan öğretim liderliği öğretmen, öğrenci ve öğretim programı ve öğrenme ve öğretme süreçleriyle yakından ilgili olmayı gerektirmektedir (Gümüşeli, 1996). Öğretim liderliği okul müdürünün çalıştığı insanları etkileyerek okulun belirlenmiş olan hedeflerine ulaşabilmek için birlikte sergiledikleri davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2012, 50). Temel işlevi “öğrenmeyi gerçekleştirmek” olan okul yapısı içinde okul müdürlerinin görevinin okulun bu fonksiyonuna yönelik olarak öğrenmeyi kolaylaştırması, öğretim ve öğrenmeye liderliği şeklinde ifade edilebilir (Duke, 1987).

Okul müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik farklı sınıflamalar bulunmakla birlikte bu davranışlar Hallinger (2003) tarafından üç boyut ile incelenmektedir:

1. Okul misyonunu tanımlama
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetme
3. Öğrenen okul iklimi geliştirme

İlk boyut olan okul misyonunun tanımlanması, okul hedeflerinin belirlenerek, belirlenen bu hedeflerin birbirleri ile ilişkilendirilmesidir. Diğer boyut eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme, öğretimi denetleme, değerlendirme ve öğrenci sürecini izlemeyi içerir. Son boyut olan öğrenen okul iklimi geliştirme ise öğretim süresini korumak, öğretmenler ve öğrenme için teşvikler sağlamak, mesleki gelişimi teşvik etmek ve yüksek görünürlük sağlamak fonksiyonları ile tanımlanabilir (Hallinger, 2003). 21. yüzyılın proaktif ve öğrenci merkezli koşullarında etkili okul liderlerinin her üç boyutta yer alan davranışlara sahip olması ve verimli uygulaması son derece önemlidir (Adams vd. 2017).

Öğretim liderliğine ilişkin literatür incelendiğinde uluslararası alanda yapılmış çalışmalarda kavramın müdür rolü ve okulun verimliliğı (Blasé vd, 2002; Robinson vd 2008), öğretim uygulamaları (Blase vd., 1999) ve öğrenci öğrenimi (Robinson vd. 2008)

değişkenleri ile incelendiği görülmektedir. Çalışmalar etkili liderlik davranışlarının okul ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir ve “iyi” liderin sahada öğretmenler ve öğrencilerle beraber olması gerektiğini vurgulamaktadır (Hallinger, 2016). Ulusal literatürde ise öğretim liderliği davranışlarının farklı bireysel ve bağlamsal değişkenler ile olan ilişkisine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonunu üzerindeki etkisini inceleyen Kurt (2013) araştırmasını 318 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada ilk ve ortaokulda yöneticilerin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İzmir’de Müfredat Laboratuvar Okullarından 157 ilköğretim okulu öğretmeni ile yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretim liderliğinin okul kültürünün tüm boyutları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Küp (2011) Kayseri il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği niteliğinin, eğitim programlarına başarıyla uygulanmasına olan etkilerini incelemiştir. Araştırmanın bulguları okul müdürlerinin öğretim liderliği nitelikleri arttıkça eğitim programlarının başarı ile uygulanmasının mümkün olduğunu göstermektedir. Gürsun (2007) İstanbul ili Kartal ilçesinde ilköğretim okulunda görev yapan müdürlerin öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği rolleriyle iletişim tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği rolleriyle iletişim becerilerine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ilişki tespit etmiştir. Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmaların bulguları öğretim liderliği kavramının eğitim yöneticiliği alanında temel bir kavram olarak kabul görmesine katkı sağlamıştır (Hallinger, 2016).

Bugünün dünyası bilinmeyi yönetmeyi gerektirmektedir (Furr vd., 2014). Bir zamanların analiz, geri dönüş hızı, operasyonel sorun çözme ve belirsizliği ortadan kaldırma gibi konuları bugün önceliği iş birliğine ve belirsizlik ile var olabilmeye bırakmış durumdadır (Swarbrick vd., 2012). Karmaşık dünyada faaliyet gösteren her lider için temel beceri hem durumun bütününe hem de ayrı ayrı parçalarını aynı anda analiz ederek ve bu bilgileri tutarlı sonuçlar için entegre edebilmek ve yol haritası çizilebilmektir. Aksi takdirde, “büyük resim” yalnızca daha geniş bir içeriğe odaklanırken ayrıntılar içinde kaybolan önemli özellikler ihmal edilebilir (Betof vd., 2014, 39).

Örgütsel işleyiş aslında canlı bir organizmanın işleyişi gibidir: kriz, örgütün dengesini bozan, sağlıklı bir işleyişi sürdürmesine engel olan ve müdahale edilmesi gereken durumlar olarak görülür (Aksoy ve Aksoy, 2003). Özellikle değişim ve belirsizliklerle dolu olan kriz dönemleri her alanda liderlerin hızla ve öngörü ile hareket ederek, seçenekleri, sonuçları ve alınan önlemleri yan etkileri ile dikkatle düşünmelerini gerektirmektedir (Netolicky, 2020, 2). Eğitim alanında kriz yönetimine ilişkin literatür incelendiğinde mevcut çalışmaların yaşanan deprem, tsunami ya da sel gibi doğal afetler nedeniyle eğitimin genelde belli bir bölgede kesintiye uğraması durumunda okul müdürlerinin krizle baş edebilme stratejilerine odaklandığı görülmektedir. Sınırlı

sayıda yapılmış bu çalışmalarda okul yöneticilerinin krizi nasıl yönettikleri, karşılaştıkları zorluklar, bu kapsamda oynadıkları roller ve süreçten öğrendikleri detaylı olarak yer almamakla birlikte, okul liderlerinin yaratıcılık, sakinliği koruyarak problem çözme ve kararlı olma becerileri ile öğretime liderlik ettikleri ve eğitiminin devamını verimli bir şekilde sağladıkları görülmektedir (Tarrant, 2011).

Amerika'da 2005 yılında meydana gelen ve yıkıcı etkisi ile tarihe geçmiş olan Katrina kasırgası süresince okul yöneticilerinin liderlik stratejilerini inceleyen Porche (2009), araştırmasında okul müdürlerinin bilgilerini ve tecrübelerini liderlik stratejileri ile birleştirdiklerini, iletişime önem verdiklerini, ekip çalışmaları ile düzenli olarak bilgilendirme yaptıklarını tespit etmiştir. Kriz yönetimine ilişkin bir başka çalışmada ise Mutch (2015) kriz dönemlerinde öğretim liderlerinin paydaşların tümünü dikkate alarak durum tespiti yapmalarına gerek işgücü gerekse malzeme olarak tüm kaynakları verimli kullanmalarına, esnek davranarak zamanında kararlar alınmasına ve iletişimde bilgi akışının kesintiye uğramadan sağlamaları gerektiğine dikkat çekmektedir.

COVID 19 Pandemi Sürecinde Öğretim Liderliği

2019'un son aylarından itibaren, bir korona virüs tipinin Çin'in Wuhan kentinde insan yaşamını tehdit etmeye başlaması nedeniyle 11 Mart'ta Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından "pandemi" olarak etiketlenerek tüm yerel yetkilileri acil sağlık durumlarını maksimum seviyeye çekmeleri istenmiştir (WHO, 2020). Dünyayı tahrip eden pandemi, muhtemelen içinde bulunduğumuz yüzyılda eğitim fırsatında ciddi bir kesintiye neden olacaktır. Okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri, bazıları henüz anlayışamamış olmak üzere çeşitli şekillerde etkilenmektedir. Acil olarak alınan fiziksel uzaklaştırma önlemleri okula devam etme fırsatlarını kesintiye uğratacağı için okul sistemleri ve hükümetler, gerekli sosyal uzaklaşma döneminde alternatif eğitim yöntemleri oluşturmaya çalışmaktadırlar. Ancak eğitim seviyesi yüksek ebeveynlere sahip, sosyal avantajları olan ve çevrimiçi kaynaklara erişimi olan çocuklar için süreç daha iyi çalışacaktır. Bu koşullardan yoksun olan birçok çocuk için, fiziksel uzaklaşma süresinin sınırlı öğrenme fırsatları ile sonuçlanması muhtemeldir (Reimers, 2020). UNESCO tarafından yapılan bir tahmine göre, 27 Mart 2020 tarihi itibarıyla 188 ülkede okulların kapatılmasının 1,5 milyardan fazla öğrenci ve 63 milyon eğitimcinin etkilenmediğini göstermektedir (UNESCO, 2020).

Korona virüs salgınına ülke çapında okulların kapatılması kararı veren ülkelerden biri Türkiye oldu. 23 Mart tarihi itibarıyla K12 okullarındaki 16 milyon öğrenci ve 800 bin öğretmen Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenen ve uygulanan çevrimiçi eğitime geçmiştir. Aynı tarihte öğretme ve öğrenmeye alternatif bir seçenek olarak dijital bir eğitim portalı olan Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) tarafından üç TV kanalı aracılığıyla sağlanan İnternet ve TV tabanlı uzaktan eğitim başlatılmıştır (MEB,2020).

16.yüzyılda Niccolo Machiavelli eseri *Prens'te* "İdare etmesi en zor, yönlendirme si en tehlikeli ve başarısı en belirsiz iş, yeni birtakım yeniliklerin tanıtımı sırasında

liderlik yapmaktır” ifadesi günümüz şartlarına son derece uygundur. Eğitim ve öğretim hızla değişmiş ve paydaşlar bu ani değişime hazırlıksız yakalanmışlarken, okul müdürlerinin odak noktalarını ve yöntemlerini hızla değiştirerek eğitimin aksamamasında liderlik etmeleri gerekmiştir (Kunnath, 2020). Öğretim liderleri olarak okul müdürlerinin paydaşların beklentilerine yanıt verme ve ortak amaçlara ulaşmak yoluyla okulların gereksinimlerini karşılamaya kararlı (Sergiovanni, 1998) olmaları içinde bulunan pandemi sürecinde son derece önemli olmuştur. Özellikle liderliğin öncelikle mevcut problemleri gerçekçi olarak görüp çözebilecek yetenekleri sergileyebilmek (Celep, 2002) olması Covid 19 pandemisinde fark yaratan önemli bir özelliktir. Pandeminin eğitsel etkisi toplumun tepkileri, öğrencilerin, ebeveynlerin, öğretmenlerin beklentileri ve okul liderlerinin pandemi sırasındaki eylemleri aracılığıyla olacaktır (Reimers, 2020). Bu nedenle okul müdürünün rolü öğretimde kaliteyi artırmak amacıyla okulun amaçlarına ulaşmasında bu boyutlar arasında koordinasyonunu sağlayarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini yönlendirmek ve verimli bir şekilde devam etmelerini sağlamaktır. Özetle, COVID-19 pandemi sürecindeki belirsizlik ve eğitim öğretimde yaşanan hızlı değişimler öğretim liderliğinin stratejik olarak önemini belirgin hale getirmiştir (Huong, 2020).

Bu düşünceden hareketle ülkemiz MEB K12 okul müdürlerinin öğretim liderleri olarak COVID-19 pandemi sürecinde yaşamış oldukları sorunlara ilişkin uyguladıkları çözümlerin ve süreç içinde edindikleri deneyimlerden hareketle pandemi sonrası eğitime ilişkin görüş ve önerilerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Pandeminin devam etmekte olması nedeniyle araştırmanın sürece ilişkin güncel bulguları ile literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Amaç

Bu araştırmanın amacı, MEB K12 okul müdürlerinin öğretim liderleri olarak Covid 19 pandemisi sürecinde yaşamış oldukları sorunlara karşı belirledikleri çözüm yolları ile pandemi ve sonrası eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırmada, katılımcı okul müdürlerinin Covid 19 pandemisi sürecinde yaşamakta oldukları sorunların nasıl çözüme ulaştırdıkları ve pandemi sonrası eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, nitelikli derinlik incelemesi yapılabilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden “yarı yapılandırılmış görüşme” tekniği kullanılarak toplanmıştır. Nitel araştırma Christensen vd. (2015) göre, nitel verilerin elde edilmesine imkân tanınması birey veya gruplar üzerine daha fazla odaklanması açısından önemlidir. Merriam’a (2015) göre nitel araştırmacılar, insanların deneyimlerini nasıl ortaya koyduklarını, dünyalarının nasıl yorumladıklarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamak için gayret gösterirler.

Araştırmanın çalışma grubu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında en az 3 eğitim öğretim yılı yöneticilik yapmış, 2019-2020 eğitim öğretim yılı pandemi sürecinde yöneticilik yapmakta olan okul müdürleridir. Farklı illerden cinsiyet, kademe ve okul türlerinden veri alınarak nitel örnekleme tekniklerinden olan “maksimum çeşitlilik örnekleme” sağlanmıştır. “3 yıl yöneticilik” yapmış olmak da “ölçüt örnekleme” kriteridir. Türkiye’nin farklı illerinden 21 okul müdürü ile çevrimiçi toplantı talep edilerek araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü katılımları hakkında uygunluk durumları sorulmuştur. 14 okul müdürü araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ederken 7 okul müdürü özel sebepler nedeni ile katılmayacaklarını bildirmişlerdir. Araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden 14 okul müdürü ile devam edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin her biri 23 Haziran 2020 – 24 Temmuz 2020 tarihleri arasında online olarak gerçekleştirilmiş olup 45 dakika sürmüştür. Görüşmelerin başında katılımcılara görüşme kaydı için onaylarının olup olmadığı sorulmuştur. 13 katılımcı görüşme kaydı için onay vermiş olup 1 katılımcı ise kayıt için onay vermemiştir. Kayıt onayı veren katılımcıların görüşme kayıtları daha sonra yazılı olarak metne aktarılmış vermeyen 1 katılımcı ile ise görüşme esnasında yazılı notlar alınmak suretiyle ilerlenmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubuna ait veriler

İl	Okul Türü	Cinsiyet
Batman	Ortaokul	Erkek
Bursa	Ortaokul	Erkek
Diyarbakır	Ortaokul	Kadın
İstanbul	Anadolu Lisesi	Kadın
İstanbul	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Erkek
İstanbul	Ortaokul	Kadın
İstanbul	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Erkek
Samsun	Ortaokul	Erkek
Siirt	Anadolu Lisesi	Erkek
Şırnak	Ortaokul	Erkek
Şırnak	İlkokulu	Erkek
Tokat	Ortaokul	Erkek
Tokat	Anadolu İmam Hatip lisesi	Erkek
Tokat	Ortaokul	Erkek

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma süreci içinde yapılan görüşmelerin ardından analize geçilmiştir. Bu süreçte elde edilen ses kayıtları yazılı ortama aktarılarak görüşme analizlerine elde edilen yazılı metinler üzerinden devam edilmiştir. Görüşme yoluyla toplanan verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılarak aşağıdaki aşamalar izlenmiştir (Creswell, 2007).

Araştırma verileri, araştırmanın konusu ve amacına göre oluşturulan temalarda mantıksal bağlam kurularak özetlenmiş ve değerlendirilmiştir. Temaları en iyi yansıttığı düşünülen katılımcıların görüşleri alıntı yapılarak verilmiştir. Analizlerin yapılması için her temayla ilgili verilerin bir araya toplanmasına gayret edilmiş; bu şekilde ilgili temaya daha iyi odaklanmaya çalışılmıştır. Analizlerin yapılmasından sonra kodlamalar yapılmış; buradan kategori ve temalar oluşmuştur. Bulgular ve yorumlarda bu temalara uygun olarak doğrudan alıntılar yapılmıştır. Patton'a (2014) göre doğrudan alıntılar, verilerin temel kaynağı durumundadır, kişilerin dünyalarının derinlemesine analizi ile bu dünyaya ait düşünceleri, deneyimleri ortaya çıkarmaktadır, çalışmada alıntılar hiç değiştirilmeden aktarılmıştır. Görüşmelerin analizinde ise belirlenen temaların ele alınışı ve yorumlanması bakımından betimsel analiz yapılmıştır. Bu analiz yönteminin araştırmaya uygulanışı ise şu şekilde olmuştur: Araştırmada katılımcıların deneyimlerinden hareketle, görüşme ve dokümanların incelenmesi ile elde edilen ham veriler üzerinde kodlamalar yapılmış; buradan kategori ve temalara ulaşılmış araştırmayla doğrudan ilgisi olmayan ve gerekli görülmeyen alıntılar çıkarılmış; ancak hizmet eden alıntılar doğrudan aktarılması ve yorumlanması ile değerlendirmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular ve değerlendirmelerden hareketle sonuçlar ortaya konulmuştur.

Araştırmada Kullanılan Güvenirlik-Geçerlik Stratejileri

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik aşamasında ise, Christensen vd. (2015) belirtmiş olduğu 5 strateji kullanılmıştır. Stratejilerin araştırmada kullanımı şu sıra ile gerçekleştirilmiştir: 1. Kapsamlı alan çalışması: Araştırma yoğun olarak Haziran-Temmuz 2020 tarihlerinde gerçekleştirilmiş olmakla birlikte araştırmacının görevinden kaynaklanan durum da dikkate alınarak hem araştırma tarihi öncesinde İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin rehberliği ve gönüllülük kriteri ile kişiler seçilmiştir. 2. Dış denetim: Araştırma ile ilgili olarak alan uzmanı olan ve bu alanda araştırma yapan kişilerle iletişim kurarak araştırma gözden geçirilmiştir. Toplam 3 adet araştırmacının görev aldığı araştırmada araştırmacılar arası güvenilirlik protokolleri kullanılmıştır. 3. Doğrudan alıntı: Araştırmaya katılanların görüşleri onayları alınarak ses kayıt cihazı kullanılarak alıntılanmıştır. 4. Teori çeşitlemesi: Araştırmanın daha iyi ortaya konması açısından çok sayıda ulusal ve uluslararası kaynaktan yararlanılmıştır. Bu kaynaklar özellikle literatür bölümünde ortaya konulmuştur. 5. Teyit Stratejisi: Görüşmelerin araştırmanın katılımcılarına teyit ettirilmiş, dokümanların kullanılmasında yeniliklerden ve araştır-

maya katkısı bulunabilecek olanlardan da yararlanılmıştır. Bu stratejide okul müdürleriyle online ortamlardaki görüşmeler, konuya ilişkin uygulamalar (e okul, MEBBİS, EBA, EBA canlı ders vb.) etkili olmuştur.

Araştırmanın Kısıtlılıkları

Çalışmanın birtakım kısıtlılıkları bulunmaktadır. İlk kısıt olarak araştırmanın çalışma grubu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında en az 3 eğitim öğretim yılı yönetsel deneyimine sahip, 2019-2020 eğitim öğretim yılı pandemi sürecinde yöneticilik yapmakta olan okul müdürleri ile sınırlı olmasıdır. Bu bağlamda, Türkiye kapsamına ilişkin gelecekte ülkenin farklı bölgelerinde bulunan farklı türlerdeki okullarda yapılacak çalışmalar için alt yapı oluşturması açısından önem taşıyabilir.

Araştırmanın diğer bir kısıtı olarak ise içinde bulunulan pandemi süreci nedeniyle görüşmelerin online platformlarda gerçekleştirilmiş olması belirtilebilir.

Araştırma bulgularının pandemi sürecinde eğitim ve öğretime ilişkin olarak okul ölçeği, okul iklimi ve okul kültürü gibi değişkenlerin de etkisinde olduğu düşünülerek farklı bölgelerde faaliyet gösteren örneklemeler üzerinde nicel araştırmalarla desteklenmesi önerilmektedir.

Bulgular

Veri toplama aracı ve analizinden ortaya çıkan temalar sırasıyla; salgın sürecinde eğitim ve öğretimde karşılaşılan sorunların çözüm yolları ve pandemi sonrası eğitim ve öğretime ilişkin görüşler olarak ifade edilebilir. Tablo 2’de görüşme sonuçlarında ortaya çıkan kategoriler ve kodlar ayrıntılı belirtilmiştir ve bulgular bu temalar ışığında sunulmuştur.

Tablo 2. Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan temalar

Kategoriler	Alt kategoriler
Salgın Sürecinde Eğitim ve Öğretime İlişkin Sorunların Çözümü	- Öğretmenlere yönetsel destek - Öğrencilere destek - Etkili İletişim
Pandemi Sonrası Eğitim ve Öğretime İlişkin Görüşler	- Hibrit eğitim - Öğretmen eğitimi - Öğrenci becerilerinin geliştirilmesi

Kategori 1: Salgın Sürecinde Eğitim Öğretime İlişkin Sorunların Çözümü

Öğretmenlere yönetsel destek: Okul müdürlerinin tamamı, eğitim ve öğretime uzaktan devam edilmesi kararının öğretmenlerde büyük kaygı yarattığını belirtmişlerdir. Özellikle uzaktan eğitim tecrübelerinin bulunmaması öğretmenlerin kaygılarını ciddi şekilde arttıran bir faktör olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar (n=13) söz konusu stresin “dijital okul yazarlığı yüksek” olan öğretmenlerde daha az olduğunu, ancak özellikle ileri yaş gruplarında ve “dijital okul yazarlık açısından yetersiz olan” ve “teknolojik araç kullanımı” gelişmemiş öğretmenlerle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin başlaması ile katılımcı müdürlerin hepsi öğretmenlerle durum tespit görüşmeleri yaptıklarını, yönetim olarak teknolojik desteği “öncelikli” bularak bu konuda destek sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu desteğin öncelikle öğretmenler arası “meslektaş iş birliği” yoluyla gerçekleştiği belirlenmiştir. Katılımcı müdürlerin (n=12) teknoloji okur yazarlığı yüksek ve/veya bilgisayar öğretmenliği bölüm mezunu öğretmenlerini bu konuda kendini yetersiz hissedenden öğretmenlere destek olmaları bakımından teşvik etmişlerdir. Konuyu katılımcı bir müdür şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulumuzda görevli olan Bilişim teknolojileri öğretmenleri zorunlu olmadıkları halde, diğer öğretmenlerimize online ders verme konusunda destek oldular.” (M 7)

Teknolojik destek, pandemi ve uzaktan eğitim boyunca sürekli devam etmiş ve sorun oluştuğu anda hemen müdahale edilmiştir. Müdürler bu süreçte “sorunlara hızlı müdahale” nin etkili bir strateji olduğunu (n=7) ve sorun çözmeye “inisiyatif alma” nın ne denli önemli olduğunu (n=6) bir kez daha fark ettiklerini belirtmişlerdir. Teknolojik yeterliği yüksek olan müdürler (n=8) öğretmenin teknolojik açıdan karşılaştıkları sorunları yönetim olarak “anında” çözmeye çalışarak eğitimin aksamasını sağlamışlardır. Okul yönetimince sağlanan destek, ortama ve öğretmen ihtiyacına göre teknolojinin uzaktan eğitiminde kullanımından derse içerik eklemeye kadar birçok farklı konuyu içermiştir. Katılımcı iki okul müdürü, internet erişimi olmayan öğretmenlerinin sorununu “okula davet ederek, akıllı sınıfta destek alarak” ders vermesini sağladıklarını söylemişlerdir. Birçok katılımcı müdürün (n=8) en fazla üzerinde durduğu yönetsel strateji “ekip ruhu”nu yaratabilmek, öğretmenlerin “görüş ve önerileri”ni almak ile verimli uygulamaları paylaşmak olmuştur. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin bir kısmı (n=4) pandemi süresince yaşadıkları kaygı nedeniyle bazı öğretmenlerinin uzaktan eğitime adapte olamadıklarını ve direnç gösterdiklerini gözlemlemişlerdir. Okul yönetimi olarak içinde bulunulan sürecin bir “tatil olmadığı”, her öğretmenin sürece uyum sağlamaya çalışması ve kendini geliştirmesi gerektiğine odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı okul müdürlerinin tamamına yakını ise genel olarak pandemi sürecinde öğretmenleri ile birlik ve beraberlik içinde olmalarının ve bu belirsiz koşullarda yaşanan sorunları ekip ruhu ile hep birlikte çözebilmelerinin önemini vurgulamışlardır. Okuldaki tüm çalışanların kendi istekleri ile aynı amaç için gayret göstermesi etkili liderlik ile oluşturulan ekip ruhu ile açıklamak mümkün olabilir.

Öğrencilere destek: Katılımcılar (n=8) özellikle kardeş sayısının fazla olduğu evlerde bilgisayar ve akıllı telefon sayısının sınırlı olduğunu ve/veya paylaşım gerektirdiğini belirtmişlerdir. Birçok hanede anne veya babaya ait akıllı telefonların birçok çocuk tarafından paylaşılması gerektiği ve öğrencilerin bu nedenle dersleri takip edemedikleri vurgulanmıştır. Bu konu hakkında katılımcı bir müdür şunları belirtmiştir.

“Öğrencilerimizin büyük çoğunluğunun evinde bilgisayar yoktu, cep telefonu sadece babalarda vardı ve onlarda işe gitmek durumunda idiler. Bu sebeplerle öğrenciler canlı derslere katılamadı, EBA TV daha etkin kullanıldı fakat çok kardeşli evlerde onun saatlerinde de çakışmalar oldu.” (M 3)

Özellikle kırsal bölgelerde görev yapan müdürler bazı evlerdeki televizyonların EBA'ya uyumlu olmamasının ve EBA TV kanallarını ayarlamanın sorun olduğunu belirtmişlerdir. İki müdür belirledikleri bu soruna anında müdahale stratejisi izleyerek öğrencilere destek amacıyla okullarında bulunan televizyonları gereksinimi olan öğrencilerin evlerine götürerek sorunu çözmüşlerdir. Araştırmaya katılan müdürler (n=7) ise öğrencilerin internet erişiminin sorun olarak karşısına çıktığını belirtmişlerdir. İki katılımcı okullarının ve öğrencilerinin buldukları köyde internetin çekmediğini ve bu nedenle öğrencilerin bir bölümünün derslere erişemediğini vurgulamıştır. EBA web sitesi aracılığı ile yapılan canlı derslerden önce okulların Zoom ve Google Meet üzerinden yaptığı derslere sağlanan 8 GB internetin sadece EBA platformunda kullanılabilmesi nedeniyle öğrencilerin bir kısmı katılamamıştır. Araştırmaya katılan müdürlerin tamamına yakını pandemi boyunca öğrencilerin akademik açıdan geri kalmamaları için farklı stratejilere başvurduklarını söylemişlerdir. 14 katılımcıdan 6'sı derslerde konulara göre farklı etkinlikler (deney, kitap hakkında bilgi paylaşımı) yapıldığını, 4 katılımcı online deneme sınavları yaptıklarını, 2 katılımcı talep eden öğrencilerin evlerine sınav deneme kitapçıkları götürdüklerini, 3 katılımcı derslerdeki deney videolarını okul web sitesinde yayınladıklarını, 1 katılımcı ise okul kütüphanesinde bulunan kitapları öğrencilerin link üzerinden talep etmesi ile evlerine teslim ettiklerini belirtmişlerdir. Güneydoğu Anadolu bölgesinden bir okul müdürü şunları paylaşmıştır.

“İnterneti olmayan ve liselere giriş sınavına hazırlanan öğrencilerimiz için deneme sınavlarımızı bizzat kendimiz evlerine dağıttık.” (M 11)

Araştırmaya katılan katılımcıların tamamına yakını (n=12) öğrenci motivasyonunun süreç içinde önemli bir sorun olarak karşısına çıktığını belirtmişlerdir. Dönemin birinci dönem notları ile tamamlanacağı ve okulların açılmayacağı açıklamasının ardından öğrencilerin özellikle üst sınıflara doğru motivasyonları ve derslere katılımının düştüğü belirtilmiştir. Katılımcılardan biri derse devam eden öğrenci sayısı ile ilgili olarak *“30 ile başlayıp 3'e düştü” (M6)* ifadesini kullanmıştır. Müdürlerin hemen hepsi (n=13) özellikle ilk ve orta öğretim öğrencilerini motive edebilmek ve onların eğitimlerinde geri kalmamaları için çeşitli online sosyal etkinlikler düzenlediklerin-

den bahsetmişlerdir. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramına hazırlanma, anneler günü kartları hazırlama ve doğum günü kutlamaları gibi okul dışı farklı etkinliklerin pandemi sürecinde öğrencilerin motivasyonunu olumlu olarak etkilediğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bir okul yöneticisi bu konuda şunları belirtmiştir.

“23 Nisan, Anneler günü gibi özel günlerde ben ve müdür yardımcılarım sınıf bazında yapılan etkinliklere Zoom üzerinden konuk olduk. Bu tür etkinliklerin öğrencileri psiko-sosyal anlamda desteklediğini ve iyi olma hallerini arttırdığını düşünüyorum. Umudumuz okula derslere olan bağlılıklarını arttırmaktı.” (M 13)

Müdürlerin genel olarak sorunları çözmede kullandıkları 3. temel yolun öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile kurdukları etkili iletişim olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan müdürler öğretmenleri ile yaptıkları görüşmelerde “içinde bulunulan durumun belirsizliği”, “ne olacağını bilememe” ve “veli/öğrenci beklentilerine/sorularına” cevap verememekten kaynaklanan kaygının yüksek seviyelerde olduğunu tespit ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların tamamı (n=14) kurdukları whatsapp grupları ile öğretmenleri düzenli olarak bilgilendirdiklerini, bakanlıktan gelen yazıları paylaştıklarını, öğretmenlerinin gerek derslerinde gerekse öğrenci ve veli iletişimlerinde “otonom” olmalarını ve “her tür sorunu anında ve çekinmeden” paylaşmalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin “gereklerinin olduğu her an sanal ortamda” toplantılar yapılmıştır (n=12). Birçok müdür olumlu ve açık iletişim kurarken “öğretmene değer verme” ve “öğretmene güven” unsurunu vurguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu şekilde kurulan iletişimin, öğretmenlerin sürece ilişkin sorumluluk duygularını arttırdığını ve onların eğitsel konularda inisiyatif alabilmelerini sağladığını belirtmişlerdir.

Müdürler öğrenciler ile iletişimi okullarında kurdukları öğretmen grupları ile sağladıklarını belirtmişlerdir (n=8). Katılımcı müdürlerin birçoğu öğrencileri (n=9) özellikle “özdenetimi olmayan” ve “notsuz, sınavsız” çalışmaya, öğrenmeye istekli olmayan öğrenciye ulaşmada çok önemli olduğunu sınıf öğretmenleri ve rehberlik öğretmenlerinin beraber çalışarak öğrencileri “whatsapp yoluyla motive etmeye” çalıştıklarını paylaştılar. Bazı okullarda katılımcı müdürler (n=3) rehber öğretmenlerin öğrencilerle online ortamda iletişim kurduklarını, bu iletişimin öğrenci motivasyonuna olumlu etkilerini yakından gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcı müdürlerin tamamı (n=14) pandemi boyunca velileri ile olan iletişimi son derece önemstediklerini ve özellikle mobil telefonlar aracılığı ile iletişim grupları kurduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların yarıya yakını (n=6) gerekli sağlık tedbirleri alarak öğretmenleri aracılığı ile velileri ziyaret ettiklerini bildirmişlerdir. Katılımcıların bazıları (n=4) Zoom uygulaması aracılığı ile veli toplantıları düzenlediklerini, 1 katılımcı müdür ise okulun instagram hesabını bu süreçte daha aktif olarak kullandığını belirtmiştir.

“Okulun Instagram hesabından velilerle sürekli bilgi paylaşımı halindeydik. Velilerimize bu süreçte evde neler yapabileceklerine yönelik Zoom üzerinden toplantılar düzenledik.” (M 4)

“Bu süreçte veli bilgilendirme önemli oldu. Whatsapp gruplarında bilgilendirmeler yapıldı. Yüz yüze eğitim yaptığımız zamanlarda da veli toplantılarına 814 kişiden ortalama 100 kişi geliyordu. Online eğitimde ise iletişimi kurmak Silopi’deki internet bağlantısı zayıflığı nedeniyle oldukça dezavantaj oldu.” (M 11)

Müdürler veli iletişiminin öğrencilerin motivasyonu ve eğitime olan ilgilerini arttırmak için faydalı olduğunu söylemişlerdir (n= 8). Katılımcı bir okul müdürü motivasyon hakkında şunları paylaşmıştır:

“Okulumuz velilerini sürekli ders programları ve süreç ile ilgili bilgilendirdik. Önceleri bilgilendirme sadece pandemi ile ilgiliydi, sonrasında birçok bireysel görüşme yaptık. Öğrenci motivasyonunun düştüğünü, sınavın her şey demek olmadığını, öğrenmenin devam etmesi gerektiğini anlattık.” (M 6)

“Velileri ilgili olan çocuklarımız daha ilgili ve istekliydi. Bazı velilerimiz ders dinleyerek çocuklarına yardımcı oldular.” (M 10)

Pandemi sürecinde katılımcı okulların tamamında öğrencilere, yarımından fazlasında (n=11) velilere ve 1 okulda ise öğretmenlere psiko-sosyal destek verildiği belirlenmiştir.

Katılımcı okul müdürlerinin tamamının velilerinin farklı gereksinimlerinin tespiti halinde hiçbir talebi ayırt etmeksizin anında iletişime geçildiği belirlenmiştir. Taleplere ilişkin olarak veliler ile özel olarak iletişime geçilmesi (n=11), gönüllü psikologlar aracılığı ile veli ve öğretmenlere canlı yayınlar yapılması (n=1), sınava girecek olan öğrencilere morallerini yüksek tutabilmeleri için ek destek verilmesi (n=7) sıralanabilir.

“Öğrencinin ekran başında geçirdiği zaman bazı velileri kaygılandırıyor; bu konuda sürekli bilgilendirme yaptık.” (M 2)

Katılımcı okul müdürlerinin tamamı okullarındaki rehberlik öğretmenlerinin süreç içinde son derece özveri ile destek verdiğini vurgulamıştır. Rehber öğretmenlerin uygulamaları olarak EBA’nın canlı duvarından anketler paylaşılması (n=2), okul web sitesinden velilere “endişeli konuşmaları engelleme” konulu paylaşımlar yapılması (n=1), sınıf öğretmenleri aracılığı ile velilere “sürece ilişkin nasıl davranmaları” gerektiği ve sınava yönelik bilgilendirmeler yapılması (n=9) müdürler tarafından vurgulanan rehber öğretmen faaliyet alanlarıdır. Katılımcı bir okul müdürü iletişim ile ilgili şu ifadeyi aktarmıştır:

“Özellikle 8.sınıflarda sınava girecek öğrencilerimizin morallerini yüksek tutmak ve motive etmek amacıyla okul rehber öğretmenleri ders çalışma, bireysel öğrenme ve öz düzenleme teknikleri hakkında görüşmeler yapmalarını sağladık. Sınıf öğretmenlerimiz her hafta en az 5 veliyi arayarak öğrenci ve/veya veli ile telefon görüşmeleri yaptılar. Gereken durumlarda velileri okul yönetimi olarak biz de aradık. Toplam 1900 civarı görüşme yapıldığını söyleyebilirim.” (M 9)

Katılımcı müdürler okullardaki bireysel çalışmaların pandemi sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm öğrenci ve velilerin erişimine açık olan ve arayanlara

psikolojik danışmanlar ya da alan uzmanları ile destek vermeleri için kurulan yardım hattı (CEDEFOP, 2020) ile birlikte oldukça faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

“Bakanlığın (Uzaktan eğitim Yakından ilgi) bilgilendirmeleri ile velilerin uygulayabilecekleri günlük program önerileri velilerle paylaşılmış buradaki okuma ve oyun faaliyetleri velilerin işini kolaylaştırmıştır.” (M 7)

Ancak araştırmaya katılan okul müdürleri (n=6) üst sınıflara doğru öğrenci motivasyonunun düştüğünü ifade etmişlerdir. Bu durum velinin öğrenci motivasyonuna etkisi olarak yorumlanabilir. Katılımcı bir okul müdürü şu şekilde ifade etmiştir:

“Küçük bir ilçede olmamız sebebiyle hem ortaokul hem lise öğrencilerimiz var. Ortaokullarda veliler sürekli öğretmenlerle iletişim halinde idi ve öğrenciler motive idi. Lise 12’ lerde velinin rolü neredeyse yok gibiydi. Bu sebeple üst sınıflarda öğrenciye veli aracılığı ile değil, rehberlik ve bazı branş öğretmenlerimiz ile telefonlarından ulaşmaya çalıştık. Faydalı da olduk.”(M,6)

Kategori 2: Pandemi Sonrası Eğitim ve Öğretime İlişkin Öneriler

COVID-19 tarihte ilk kez bu büyüklükteki bir öğrenci grubunun aynı anda okul dışında kalmasını sebep olmuştur ve pandeminin ne zaman biteceği bilinmemektedir.

Katılımcıların pandemi sonrası eğitim ve öğretime ilişkin önerilerinin neler olduğunun sorulması üzerine katılımcı müdürlerin tamamı eğitim öneminin net olarak anlaşıldığını belirtmiş ve sürecin devamında daha fazla kullanılacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı pandemi öncesi öğretmenlerin çalışma saatlerinin yoğunluğu nedeni ile bir araya gelmekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle bundan sonra toplantıların online yapılmasının daha verimli olacağını düşünerek bu yönde karar aldıklarını belirtmiştir. Katılımcılar (n=9) pandemi sürecinin online eğitimin yüz yüze eğitimin yerine geçemese de önemli bir tamamlayıcısı olabileceğini gösterdiğini ifade etmişlerdir. 1 katılımcı okul müdürü bundan sonraki süreçte “akıllı sınıf” olarak da ifade edilen dijital olanaklara sahip sınıflara gereksinimin artacağına dikkat çekmiştir. Kendisi müdürlük yaptığı okulda en az bir sınıfını okul aile birliği desteği ile dijital sınıf olarak hazırlayarak pandemi olsun ya da olmasın bundan sonraki süreçte örgün eğitime destek olarak kullanma kararı aldıklarını belirtmiştir. Elde edilen bulgular eğitimde hibrit öğrenmenin önemini ortaya çıkararak bundan sonraki süreçte gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

İçinde bulunulan sürecin öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik gereksinimlerini açığa çıkarmış olması nedeniyle katılımcı müdürlerin tamamına yakını (n=12) tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle eğitim teknolojisi yetkinliklerini artırmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda;

“Dijital araçlarla ilgili hizmet içi eğitimler daha öncesinde gönüllük esasına dayanıyordu fakat bu süreç bu eğitimlerin zorunlu olması gerektiğini bizlere gösterdi. Online derslerde motivasyonun nasıl sağlanması gerektiği de önemli bir konu ve bu eğitimlerde öğretilir.” (M 2)

Katılımcıların çoğu (n=8) özellikle online olarak ders tasarımı, ölçme değerlendirme, toplantı yapabilme ve siber güvenlik konusunun öncelikli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ders tasarımı konusunda bir eğitim ihtiyacı şu şekilde belirtilmiştir.

“Öğretmenlerimiz hazır müfredat ve kitaplarla ders işlemeye daha alışık olduğundan, henüz fakültelerde iken içerik geliştirme, süreç değerlendirme, aktif öğrenme gibi konularda eğitim almalılar.” (M 2)

Pandemi sonrası eğitime ilişkin katılımcı müdürlerin çoğu (n=8) öğrencilere yönelik zorluklarla mücadele edebilme, etkili iletişim beceri ve özdenetim becerilerinin desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bir katılımcı müdür şu şekilde paylaşımlarda bulunmuştur.

“Öğretmenlerde etkin iletişim becerisinin rolü daha fark edilir oldu. İletişimi kuvvetli öğretmenlerin derslerin tüm sınıf katılırken, iletişim kurmakta güçlük çeken öğretmenlerin derslerin de katılımın çok daha düşük olduğunu gördük. Öğretmen için iletişim becerilerinin yaş ya da ders türü ile ilgili olmadığını gördük.” (M 2)

Özellikle içinde bulunulan pandemi sürecinde “bireyin stres ile etkili bir şekilde başa çıkabilmesini, oluşan olumsuz duygu durumunu kontrol edebilmesini ve ortadan kaldırabilmesini sağlayarak bireyi koruyan öz düzenleme (Ataman, 2011) becerisinin son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Pandemi süreci özdenetimin sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de zorluklarla ve beklenmedik durumlarla başa çıkmadaki önemini göstermektedir. Bu bağlamda katılımcı bir okul müdürünün görüşü şu şekildedir:

“Bu süreçte gerek öğretmen arkadaşlarımda gerekse öğrencilerimizde stres ile baş edebilmenin, beklenmedik durumlar karşısında dayanıklı olabilmenin ve değişime uyum sağlamanın pek çok özellikten daha önemli ve gerekli olduğunu net olarak gördüm.” (M 6)

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları online platformlar aracılığıyla sunulan uzaktan eğitim çözümlerine erişimin öğrencilerin ailelerinin evlerinde sahip olduğu imkânlar ile ilişkisi (Doyle, 2020; Vigdor vd., 2010) nedeniyle pandemi sürecinde cihaz yetersizliği öğrenciler için önemli bir sorun olduğunu göstermektedir. Bulgulardan elde edilen bir diğer sonuç pandemi sürecinde internet üzerinden yapılan eğitime ilişkin olarak öğrencilerin yaşadıkları erişim engeli olarak ifade edilebilir. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde bulunan öğrenciler için internet bağlantısının pandemi sürecinde önemli bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulgusu Yılmaz ve arkadaşları (2020, 80) tarafından yapılan çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öncelikli olarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük kesimlerde bulunan ve aynı zamanda dikkat çekici değişimler geçirmiş olan okullarda yapılan çalışmalar sonucunda, öğretim liderliğinin müfredatla ve eğitim ile ilgili konularda güçlü ve yol gösteren bir liderlik anlayışı ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Kwan, 2019).

Uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyonunun sağlanması çok önemli hale gelmiştir. Motivasyonun yüksek olan öğrencinin öğrenme isteğinin olacağı, derslerine hazırlanacağı, soru sorarak konu ile ilgili tartışmalara katılacağı ve araştırmaya istekli olacağı (Vatansever, 2015) düşüncesinden hareketle okul müdürlerinin öğrencileri motive ederek onlara öğrenme ihtiyacı uyandıracak okul iklimi yaratmaları son derece önemli olmaktadır.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise eğitim düzeyinin yükselmesi ile öğrencilerin motivasyonunun azalmış olduğunu belirlenmesidir. İlkokuldan liseye geçişte öğrencilerin motivasyonlarının belirgin olarak düştüğü anlaşılmaktadır. Bu bulgu Yılmaz (2020)'in "Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği" adlı çalışmasının bulguları ile benzerlik göstermektedir. Nitekim Yılmaz (2020) teknolojik altyapı imkanları bakımından en avantajlı grupların lise düzeyi olarak öne çıktığını ancak buna rağmen uzaktan eğitim hizmetini en az alan eğitim düzeyinin ise yine lise öğrencileri olduğunu belirtmektedir. Yılmaz çalışmasında ilkokul ve ortaokul düzeyindeki her 10 öğrenciden 1'i uzaktan eğitimden yararlanamaz iken lise düzeyinde bu sayının 3 katına çıkmakta olduğunu ifade etmektedir.

Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin öğrenci, öğretmen ve veliler ile iletişime açık olmaları özellikle pandemi sürecinde kendilerine kolaylıkla ulaşılabilir ve "görünür" olmalarının eğitim sürecinin başarısında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu Sürücü ve Ünal'ın (2018) öğrenci motivasyonuna yönelik öğretmen davranışlarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenin ulaşılmaz olmasının öğrencinin motivasyonlarını düşürdüğü bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları okul yönetimi ve öğretmenlerin pandemi sürecinde veli ile iletişim halinde olmalarının uzaktan eğitime katılım ve ilgiyi arttırdığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu Hatipoğlu vd. (2016)'ın velilerin yaklaşımlarının öğretmenlerin performanslarını olumlu etkilemesi, yüksek performanslı öğretmenler için velilerin öğretmenlerle iletişim içerisinde olmaları gerektiği bulgusunu desteklemektedir. Marks vd. (2003)'nin okul müdürlerinin öğrenci öğrenme çıktılarını iyileştirmek için öğretmenlerle yakın çalışmasının önemini belirtmiştir. Pandemi sürecindeki belirsizlik ortamının ve yaşanan kaygıların öğrenci, öğretmen ve veli iletişimi çok daha önemli hale getirdiği, okul müdürlerinin ise liderler olarak bu iletişimin odak noktasında yer aldığı ifade edilebilir.

Öğretim liderliği için dijital çağda etkili okulların fiziksel kaynaklar ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin avantajlarından yararlanma, okul kaynaklarını etkin kullanma ve okul tesislerini modernize etme gereksinimi bulunmaktadır (Huong, 2020).

COVID-19'dan en çok etkilenen alanlardan biri olan eğitim, salgın sonrasında en önemli değişimlerin olması beklenen alanlardan birini oluşturmaktadır (Sweeney, 2020). Bilişim ve iletişim teknolojilerinin Türkiye'de eğitim alanında görece olarak sınırlı kullanımı genç kuşağın teknolojilerin bu yönü ile tanışmamasını beraberinde ge-

tirmektedir. Bunu aşabilmede eğitim teknolojisi araçlarının yaygın kullanımı ile eğitim alanında dijital okuma ve dijital okuma araçları konularında farkındalık yaratmanın (Odabaşı vd.,2019) önemli olduğu düşünülmektedir.

COVID 19 pandemisi her şeyden önce bir sağlık krizidir. Ancak pek çok ülkenin her seviyede okulları kapatmaya karar vermesi ile eğitim üzerinde önemli etkileri gözlenmiştir. Dünyanın dört bir yanındaki pek çok ailenin bu süreçten fazlası ile etkilenildiği, evde eğitimin sadece ebeveynlerin üretkenliği için değil, aynı zamanda çocukların sosyal yaşamı ve öğrenimi için de büyük bir değişiklik yarattığı görülmektedir. Öğretimin ve öğrenci değerlendirmelerinin denenmemiş ve benzeri görülmemiş bir ölçekte çevrimiçi olması etkilenen gruplar için uzun vadeli sonuçlar doğurabilecektir (Burgess, vd. 2020).

Belirsizliğin hala devam etmekte olduğu küresel koronavirüs salgını (COVID-19), dünya çapında olduğu gibi ülkemizde de her seviyedeki liderler için zorlu bir süreç olarak devam etmektedir. Eğitim kurumlarında liderlik ise eğitim paydaşlarına olan olumsuz etkilerinin azalması, okullar yeniden açıldığında öğrenme kaybının telafi edilmesi için kaynakların temini, süreçten ağır darbe alan öğrenci ve/veya öğretmenlere yönelik yapılması gerekenlerin belirlenmesi gibi güncel konuların yanı sıra geleceğe ilişkin zorlukların üstesinden gelecek şekilde hazırlıklı olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle eğitim ve öğretimde bugün yaşanan ve gelecekte yaşanabilecek zorlukların üstesinden gelmede, değişim hızına uyum sağlamada ve zorlukları fırsata dönüştürmede öğretim liderliği durmadan devam eden bir yolculuk olacaktır. Çalışmanın bulguları ile pandemi sürecinde ve sonrasında yaşanan değişen öğretim liderliği rollerinin betimlenmesi ile eğitim yönetimi alan yazınına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Kaynakça

- ANDREWS, Richard. L., & Soder, Roger (1987). "Principal Leadership and Student Achievement", *Educational Leadership*, 44(6), pp. 9-11.
- AKSOY, Hasan Hüseyin ve AKSOY, Naciye (2003). "Okullarda Krize Müdahale Planlaması", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), ss. 37-49.
- ATAMAN, Ece (2011). Stres Veren Yaşam Olayları Karşısında Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Depresyon ve Kaygı Düzeyini Belirlemedeki Rol, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- BLASE, Joseph. & BLASE, Jo (1999). "Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives", *Educational Administration Quarterly* 35(3), pp.349-378.
- BLASÉ, Jo, & BLASÉ, Joseph (2002). "The micropolitics of instructional supervision: A call for research", *Education Administration Quarterly*, 38 (1), pp. 6-44.
- CELEP, Cevat (2002). Sınıf Yönetimi ve Disiplin, Anı Yayıncılık, Ankara.
- CHRISTENSEN, Larry. B., JOHNSON, R. Burke., & TURNER, Lisa. A. (2015). Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz, Anı Yayıncılık, Ankara.

- CRESWELL, John W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among The Five Traditions* (2nd ed.). Sage. Thousand Oaks.
- DONMOYER, Robert., & WAGSTAFF, J. G. (1990). "Principals can be effective managers and instructional leaders", **Nassp Bulletin**, 74(525), pp.20-29.
- DUKE, Daniel L. (1987). *School leadership and instructional improvement*, Random House, New York.
- FINDLEY, Dale & FINDLEY, Beverly (1992). "Effective schools: The role of the principal", **Contemporary Education**, 63(2), p.102.
- FURR, Nathan, & DYER, Jeff (2014). *The Innovator's Method: Bringing the Lean Start-Up Into Your Organization*. Harvard Business Review Press. Boston.
- GLICKMAN, Carl. D., GORDON, Stephen. P. & ROSS-GORDON, Jovita. M. (2001). *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*, Allyn & Bacon, Boston.
- GÜMÜŞELİ, Ali İlker (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.
- GÜRSUN, Yasemin (2007). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini ile İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul.
- HALLINGER, Philip (2003). "Leading Educational Change: Reflections on The Practice of Instructional and Transformational Leadership", **Cambridge Journal of Education**, 33(3), pp. 329-352.
- HATİPOĞLU, Abdullah ve KAVAS, Erkan (2016). "Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi", **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 5 (4), ss.1012-1034
- HORNG, Eileen, KLASİK, Daniel & LOEB Susanna (2010). "Principal's Time Use and School Effectiveness," **American Journal of Education**, 116(4), pp. 491-523.
- HUONG, Vu Thi Mai (2020). "Factors Affecting Instructional Leadership in Secondary Schools to Meet Vietnam's General Education", **Innovation International Education Studies**; 13(2), pp.48-60
- KOÇEL, Tamer (2010). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- KURT, Ebru (2015). *Eğitim Kurumlarındaki Liderlerin Yönetilenler Üzerindeki Motivasyonunun İncelenmesi*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- KÜP, Hakan (2011). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Niteliğinin Eğitim Programlarının Başarıyla Uygulanmasına Etkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Kayseri ili örneği), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri.
- MARKS, Helen M. & PRINTY, Susan M. (2003). "Principal Leadership and School Performance: Integrating Transformational and Instructional Leadership", **Educational Administration Quarterly** 39(3), pp. 370-397.

- MERRIAM, Sharan B. (2015). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber, çev. Selahattin Turan, Nobel Akademik yayıncılık, Ankara.
- MUTCH, Carol (2015). "Leadership In Times of Crisis: Dispositional, Relational and Contextual Factors Influencing School Principals' Actions", **International Journal of Disaster Risk Reduction**, 14, pp.186-194.
- NETOLICKY, Deborah M. (2020). "School Leadership During A Pandemic: Navigating Tensions", **Journal of Professional Capital and Community**, 5(3/4), pp. 391-395
- ODABAŞ, Hüseyin, ODABAŞ, Zuhul Yonca, BİNİCİ Kasım (2019). "Dijital Bilgi Kaynakları ve Ortamlarının Üniversite Öğrencilerinin Okuma Davranışlarına Etkileri", **Millî Eğitim**, 49(227), ss.89-116.
- PATTON, Michael Quinn (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods Integrating Theory and Practice-Utilization-Focused Evaluation*, Sage Publishing, Saint Paul.
- PORCHE, Demetrius J. (2009). *Emergent Leadership During A Natural Disaster: A Narrative Analysis Of An Acute Health Care Organization's Leadership*, Capella University (Doctor of Philosophy), Minnesota.
- ROBINSON, V. M., LLOYD, C. A. & ROWE, K. J. 2008. "The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of The Differential Effects of Leadership Types", **Educational Administration Quarterly** 44(5), pp.635-674.
- SERGIOVANNI, Thomas J. (1998). "Leadership As Pedagogy, Capital Development and School Effectiveness", **International Journal of Leadership in Education Theory and Practice**, 1(1), pp.37-46.
- SHELLAND, Elizabeth (2003). "Defining The Principalship", **Principal**, 82 (4), pp.56-60.
- SÜRÜCÜ, Abdullah ve ÜNAL, Ali (2018). "Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi", **OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**, 8(14), ss. 253-295.
- SWARBRICK, Alex, & STEARMAN, Caroline (2012). "When It's VUCA, Who Do You Call", **Training Journal**, pp.47-51.
- ŞİMŞEK Hasan ve YILDIRIM Ali (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- ŞİŞMAN, Mehmet (2012). *Öğretim Liderliği*, Pegem Yayınevi, Ankara.
- TARRANT, Ruth (2011). "Leadership Through A School Tragedy: A Case Study (Part 1: The First Week)", **Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies**, (3), pp.65-76.
- VATANSEVER BAYRAKTAR, Hatice (2015). "Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler", **Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic** (10)3 Winter 2015, ss. 1069-1090,
- YILMAZ, Ercan, MUTLU, Hüseyin, GÜNER, Burak, DOĞANAY, Gökhan ve YILMAZ, Demet (2020). *Veli Algisına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği*, Palet Yayıncılık, Konya.

Covid 19 Pandemi Sürecinde Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları

- <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/335803/WHO-EURO-2020-1168-40914-55408-eng.pdf>, 11 July 2020.
- <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ecin.12089>, Scaling The Digital Divide: Home Computer Technology And Student Achievement, Jacob L VIGDOR, Helen F. LADD, Erika MARTINEZ, 14 April 2014.
- <https://www.meb.gov.tr/turkiye-koronavirus-salgininda-ulusal-capta-uzaktan-egitim-veren-2-ulkeden-biri/haber/20618/tr>, 01Nisan 2020.
- <https://www.td.org/magazines/td-magazine/the-key-to-success-in-a-vuca-world>, The Key to Success in A VUCA World, Ed BETOF, Lisa OWENS, Sue TODD, 01 July 2014.
- <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures>,
- <https://www.theguardian.com/education/2020/apr/07/when-the-covid-19-crisis-finally-ends-uk-schools-must-never-return-to-normal>, When The COVID-19 Crisis Finally Ends, Schools Must Never Return to Normal, Niamh SWEENEY, 07 April 2020.
- https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16727/%E2%80%9Cwhat-the-covid19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today%E2%80%9D-by-fernando-mreimers, What The Covid-19 Pandemic Will Change in Education Depends On The Thoughtfulness Of Education Responses Today, Fernando M. REIMERS, 09 April 2020
- <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>, Schools, Skills, and Learning: The Impact of COVID-19 on Education, Simon BURGESS, Hans Henrik SIEVERTSEN, 01 April 2020.
- <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-turkey>, Inventory of Lifelong Guidance Systems and Practices- Turkey. Careers Net National Records, CEDEFOP 2020.
- <https://hbr.org/2019/03/the-collaboration-blind-spot>, The Collaboration Blind Spot, Lisa B. KWAN, March-April 2019.
- <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>, Bringing Context Out of The Shadows of Leadership, Philip HALLINGER, Educational Management Administration & Leadership, 06 December 2016.
- <http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities>, COVID-19: Exacerbating Educational Inequalities? Orla DOYLE, 09 April 2020.
- <https://ejournal.um.edu.my/index.php/IOJEL/issue/view/869>, Educational Leadership for The 21st Century, Donnie ADAMS, Raman Kutty GOBINATHAN, Zuliana Mohd ZABIDI, 31 December 2017.
- <https://www.roffeypark.com/leadership-and-management/the-adaptive-challenge-of-covid-19/>, The Adaptive Challenge of COVID-19, George KUNNATH, 26 March 2020.
- <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>, How Are Countries Addressing The Covid-19 Challenges in Education? A Snapshot of Policy Measures, Gwang-Chol Chang and Satoko Yano, 24 March 2020.

COVID-19 SÜRECİNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN TEKNOLOJİK LİDERLİĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Selçuk TURAN¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, selcukturan25@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2234-6494.

Geliş Tarihi: 31.08.2020 Kabul Tarihi: 19.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.788133

Öz: Bu araştırmanın amacı, COVID-19 sürecinde okul müdürlerinin sergi-lediği teknolojik liderlik davranışlarını incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup durum çalışması yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 13 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, okul müdürleriyle yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetirken müfredatın devamını sağlamayı, öğrencilerin okuldan kopmalarını sağlamayı ve öğretmenlerin teknoloji konusunda mesleki gelişimlerini desteklemeyi amaçladıklarını göstermektedir. Araştırma bulguları ayrıca okul müdürlerinin, öğrencilerin teknolojik kaynaklara erişiminde eşitliği sağlamak için evinde interneti olmayan öğrencilere basılı kaynaklar sağladığını, teknolojik araç gereç temin ettiklerini, Eğitim Bilişim Ağı kullanımı konusunda destek sağladıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, teknolojik liderlik, okul müdürü, uzaktan eğitim, EBA

TECHNOLOGICAL LEADERSHIP OF SCHOOL PRINCIPALS DURING THE COVID-19 PERIOD

Abstract:

The aim of this research is to examine the technological leadership behaviors of school principals during the COVID-19 period. Qualitative research approach was adopted in the research and a case study was conducted. The study group of the research consists of 13 school principals working in primary, secondary and high schools in Zonguldak province in the 2019-2020 academic year. The semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool in the study. Research data were collected through face-to-face interviews with school principals. Content analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the analysis of the data. The findings of the study show that school principals aim to ensure the continuity of the curriculum, to ensure the students' commitment to school and to support teachers' professional development in technology while managing distance education through educational technologies during the COVID-19 period. The research findings also show that school principals provide printed resources to students who do not have internet at home, provide technological tools, and provide support for the use of Education Information Network in order to ensure equality in students' access to technological resources.

Key Words: COVID-19, technological leadership, school principal, distance education, Educational Informatics Network (EBA)

Giriş

Z kuşağının okullaşması ile birlikte eğitimde teknoloji kullanımının önemi artmıştır (Cilliers, 2017; Somyürek, 2014). Yapılan araştırmalar, okullarda teknoloji kullanımının öğrenci başarısına olumlu katkılarını ortaya koymaktadır (Chen, Lambert ve Guidry, 2010; Greaves, Hayes, Wilson, Gielniak ve Peterson, 2012; Li ve Ma, 2010). Ancak, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin okullarda teknoloji kullanımına ilişkin güçlükler yaşadığı görülmektedir (Çalık, Çoban ve Özdemir, 2019; Hero, 2020). Özellikle COVID-19 küresel salgını nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilen dönemde okul müdürlerinin nasıl bir liderlik sergiledikleri soru işaretidir (Harris, 2020). Bu güçlüklerin ortadan kaldırılması noktasında okul müdürünün hangi davranışları sergilemesi gerektiği açıklığa kavuşturulmayı beklemektedir. COVID-19'un liderlik anlayışını dramatik bir şekilde değiştirdiğini belirten Harris (2020), okul müdürlerinin bu süreç-

te okulları bilgisayarları üzerinden yönettiklerini dile getirmektedir. Eğitim-öğretimin büyük oranda teknoloji yoluyla uzaktan yürütüldüğü COVID-19 sürecinde okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının incelenmesi gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

COVID-19 küresel salgının kamusal alanda etkilediği kurumların başında eğitim kurumları gelmektedir. Türkiye, sınırları içerisinde ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinden yalnızca 5 gün sonra, Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı tüm örgün eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara vererek, 23 Mart 2020 tarihinde eğitim-öğretim faaliyetlerini uzaktan eğitim yoluyla yürütmeye başlamıştır (MEB, 2020). MEB'e bağlı tüm örgün eğitim kurumlarında 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde eğitim-öğretim faaliyetleri kurumların belirlediği uzaktan eğitim platformları aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bir milyonun üzerindeki öğretmen ve 18 milyonun üzerinde öğrenci Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği çerçeve ve programlar kapsamında sürece dâhil olmuştur. Öğrenciler derslerini, MEB tarafından kurulan sosyal nitelikli eğitsel elektronik içerik ağı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu aracılığıyla hem internet ortamında, hem de Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) aracılığıyla televizyon yayınları üzerinden takip etmiştir. Bununla birlikte, okulların hazırladığı programlar kapsamında öğretmenler de EBA aracılığıyla derslerini canlı olarak uzaktan eğitim yoluyla sürdürmüştür. Bu durum, bilgi ve teknoloji çağı olarak nitelendirilen 21. Yüzyılda öğretmen ve okul müdürlerinin teknoloji kullanımı konusunda yeterliklerinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin ders programlarının hazırlanması, öğretmenlerin ve öğrencilerin sürece dâhil edilmesi ve öğretimin eşgüdümlemesi okul müdürlerinin liderliğinde gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında, pandemi süreci içerisinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de dikkate alan MEB, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü-UNESCO) ile işbirliği yaparak, farklı konularda öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili uzaktan eğitim yoluyla hizmet içi eğitim seminerleri düzenlemiştir (Özer, 2020). Geçici bir süre için bile olsa bu salgın, okulda eğitimi durdurmuştur ve yakın zamana kadar destekleyici öğrenme seçenekleri olarak görülen, çevrim içi öğrenme, harmanlanmış öğrenme ya da uzaktan öğrenme artık eğitimi küresel olarak ifade eden elementler haline gelmiştir (Harris, 2020). Bu anlamda teknoloji kullanımının okullarda daha da önemli hale geldiği söylenebilir.

Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderliği

Topluma nitelikli insan kaynağı sağlayan eğitim örgütlerinin varlığını sürdürebilmesi, çevresine ve çevresindeki değişimlere karşı gösterdiği uyuma bağlıdır. Bu değişimler arasında öne çıkan konulardan birisi ise teknolojidir. Teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmek, okulun açmaları arasındadır (Durnalı ve Akbaşlı, 2020). Bugünün eğitim anlayışı okul müdürlerinin kendilerini yalnızca eğitim liderleri olarak değil, yeni bilgi teknolojilerini ve uygulamalarını kullanan teknoloji liderleri olarak da yetiştirmelerini gerekli kılmaktadır (Beytekin, 2014). Konu okullar açısından ele alındığında, teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına entegrasyonunda en büyük sorumlulu-

luklardan biri de okul müdürlerine düşmektedir (Çalık vd., 2019). Okulların, öğrenen örgütler olarak ne denli karmaşık yapılar oldukları göz önüne alındığında, teknolojik liderlik yalnızca kaynak sağlama ve bu kaynakları yönetmekten çok daha fazlasını ifade etmektedir (Flanagan ve Jacobsen, 2003). Teknolojik liderlik, yöneticilerin teknolojiyi uygulamada daha etkin rol oynadığı ve insanı ve bilgi teknolojisi bileşenlerini buluşturmaya çalıştığı liderlik ve teknoloji arasındaki ilişkidir (Hamzah, Nordin, Jusoff, Karim ve Yusof, 2010). Anderson ve Dexter (2005)'a göre teknolojik liderlik, örgütsel kararlar, politikalar ve teknoloji uygulamaları dâhil olmak üzere okulda teknoloji ile ilgili tüm etkinlikleri içerir.

Flanagan ve Jacobsen (2003)' a göre teknolojik lider olarak okul müdürünün, teknolojinin okulla entegrasyonuna engel teşkil edebilecek şu dört konuyu dikkate alması lazım; *pedagojik konular, eşitlik konusu, öğretmenlerin yetersiz mesleki gelişimi ve liderin yetersiz eğitimi*. Lider, öğretmenin teknolojiyi müfredatla, anlamlı, zorlu ve özgün şekilde bütünleştirmenin yollarını keşfederken ve tecrübe ederken onu desteklemelidir. Teknolojik lider olarak okul müdürü, öğretmenlerin teknoloji konusunda mesleki gelişimlerini desteklemeli ve kendisini de bu konuda geliştirmelidir (Flanagan ve Jacobsen, 2003)

Amerika merkezli, *International Society for Technology in Education* (Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu-ISTE) eğitim alanında standartlar geliştiren ve kar amacı gütmeyen bir sivil toplum örgütüdür. ISTE, eğitimin paydaşları olan, öğretmen, öğrenci ve eğitim koçlarına yönelik teknoloji standartları belirlemekte ve bu standartları belirli dönemlerde güncellemektedir. ISTE'nin geliştirmiş olduğu bu standartlar günümüzde yaklaşık 40 ülke tarafından kullanılmaktadır (Gökbulut ve Çoklar, 2017). ISTE ilk olarak 2002 yılında okul yöneticileri için *National Educational Technology Standards for Administrators* (Yöneticiler İçin Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları-NETS-A) standartlarını geliştirmiş, bu standartları 2009 yılında güncellemiştir (Durnalı, 2018). NETS-A teknoloji liderliği konusunda yapılan en kapsamlı çalışmalardan birisidir (Hafızoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). ISTE, 2018 yılında yaptığı son güncellemeyle birlikte NETS-A (ISTE-2009) olarak bilinen teknoloji liderliği standartlarını *The Education Leader Standards* (Eğitim Liderleri Standartları) başlığı altında 5 madde de toplamıştır. ISTE'ye göre bir eğitim lideri; eşit vatandaşlığı savunmalı, planlamada vizyon sahibi olmalı, güçlendirici liderlik yapmalı, sistem tasarımcısı olmalı ve sürekli öğrenmeyle ilişkili olmalıdır (ISTE, 2018). Bunlar:

1. *Eşit Vatandaşlığı Savunmak*: Eğitim liderleri öğrencilerin, sınıf ortamında teknolojiyi etkin bir şekilde kullanan yetenekli öğretmenlere sahip olmalarını, özgün ve ilgi çekici öğrenme fırsatlarına katılmak için gerekli olan teknolojiye erişimlerini sağlar ve kendisi de dijital kaynakları etkin bir şekilde kullanarak ve bu kaynakları eleştirel bir şekilde değerlendirerek bir dijital vatandaşlık modeli çizer.

2. *Vizyoner Planlayıcı*: Eğitim liderleri, tüm paydaşlarla iş birliği yaparak teknoloji kullanımı yoluyla öğrenci başarısını arttırmak için ortak bir vizyon geliştirilmesini sağlar.
3. *Güçlendirici Lider*: Eğitim liderleri, öğretmen ve öğrencilerin, eğitim ve öğretimi zenginleştirmek için teknolojiyi yenilikçi yollarla kullanmaları konusunda güçlendirildikleri bir iklim yaratır.
4. *Sistem Tasarımcısı*: Eğitim liderleri, öğrenme ortamlarında teknolojinin etkin bir şekilde kullanımını destekleyen kaynakların yeterli ve gelecekteki talepleri karşılamak için geliştirilebilir olmasını sağlar.
5. *Öğrenmeye Bağlılık*: Eğitim liderleri, kendileri ve diğerleri için teknolojiyle ilgili mesleki öğrenme etkinliklerini destekler. (ISTE, 2018)

COVID-19 süreci ile birlikte okul müdürlerinin liderlik rollerinin nasıl şekillendiğine ilişkin çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır. Bu çalışmalardan birisi de Harris (2020) tarafından yürütülmüştür. Harris (2020), kriz dönemi olarak tanımlanan pandemi sürecinde, okul müdürlerinin değişen liderlik rollerini ve uygulamalarını, dağıtıcı liderlik, işbirlikçi liderlik ve ağ tabanlı uygulamalar bağlamında incelemiştir. COVID-19 sürecinde hem ilkökul, hem ortaokul hem de lise okul müdürleri, teknoloji kültürünün okullarında yaygınlaştırılması konusunda sıkıntılar yaşamaktadırlar. Kriz döneminde okul müdürlerinin nasıl hareket ettiğini betimleyen çalışmalara daha fazla ihtiyaç vardır. Alanyazın incelendiğinde, teknolojik liderliğe ilişkin yapılan birçok araştırmada ISTE standartlarının temel alındığı anlaşılmaktadır. (Akbaba, Altun ve Gürer, 2008; Anderson ve Dexter, 2005; Aksoy ve Çobanoğlu, 2018; Banoğlu, Vanderlinde ve Çetin, 2016; Chang, 2012; Çalık vd., 2019; Esplin, Stewart, Thurston, 2018; Gökbulut ve Çoklar, 2017; Görgülü ve Küçükali, 2018; Gürfidan ve Koç, 2016; Hacıfazlıoğlu vd., 2011). Ancak bu araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleri ile yürütüldüğü görülmüştür. Bu nedenle, konu ile ilgili daha derinlemesine bulgulara ulaşmak için araştırma da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın amacı, COVID-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarını incelemektir. Bu amaç cümlesine yönelik derinlemesine tespitler yapmak amacıyla, ISTE (2009, 2018) standartlarından faydalanılarak aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Okul müdürlerinin, COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetmek için belirledikleri amaçlar nelerdir?
2. Okul müdürlerinin, COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetmek için belirledikleri amaçlara ulaşmalarını engelleyen unsurlar nelerdir?
3. Okul müdürleri COVID-19 sürecinde, öğretmen ve öğrencilere teknoloji kullanımını noktasında nasıl destek sağlamışlardır?

4. Okul müdürleri, COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime erişimde öğrencilerin teknolojik kaynaklara erişimi noktasında eşitliği sağlamak için neler yapmışlardır?
5. Okul müdürleri, COVID-19 sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime katılmasını sağlamak için velilerle nasıl iş birliği yapmışlardır?
6. Okul müdürleri, COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim sürecini nasıl izlemiştir?

Bu araştırma, okul müdürleriyle yapılan doğrudan görüşmeler yoluyla COVID-19 döneminde okul müdürlerinin uzaktan eğitim sürecini nasıl organize ettiklerine, veli ve öğretmenlerle nasıl işbirliği kurduklarına, teknolojik kaynakların kullanımı noktasında hangi rol ve sorumlulukları üstlendiklerine, süreç içerisinde ne gibi sorunlarla karşılaştıklarına, kısaca eğitim öğretim faaliyetlerini uzaktan eğitim yoluyla nasıl yürüttüklerine yönelik veri sağlamayı amaçlamıştır. Bu açıdan, araştırma sonuçlarının uygulayıcılara ve politika yapıcılara bilgi sunması ve alana katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırmanın sınırları okul müdürleri olarak belirlenmiştir dolayısıyla, öğretmen, öğrenci ve veliler bu araştırmanın kapsamı dâhilinde değildir.

Yöntem

Bu başlık altında, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, COVID-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderlik rollerini okul müdürleriyle yapılan yüz yüze görüşmelere dayalı olarak incelemeyi amaçladığı için çalışmada nitel araştırma deseninden yararlanılmıştır. *“Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmadır”* (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.39).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 13 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemindeki amaç, küçük bir örneklem oluşturup buna dayalı olarak araştırma problemine taraf olan kişilerin çeşitliliğini artırarak (Yıldırım ve Şimşek, 2011) benzeşik farklı durumların belirlenip araştırmanın bu durumlar üzerinden yürütülmesidir. (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu doğrultuda araştırmaya katılan okul müdürleri seçilirken tek bir eğitim kademesi yerine, ilkököl, ortaokul ve lise gibi farklı eğitim kademeleri seçilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin mesleki kıdem ve buldukları okulda çalışma süreleri açısından da çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır. Tablo 1’de çalışma grubuna ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Okul Türü	Mesleki Kıdem	Okuldaki Görev Süresi
M1	E	Ortaokul	17	2
M2	E	İlkokul	22	7
M3	E	İlkokul	16	5
M4	E	Lise	18	8
M5	K	Ortaokul	15	3
M6	E	Lise	17	4
M7	E	Lise	16	4
M8	E	Lise	23	2
M9	E	Ortaokul	11	1
M10	K	Ortaokul	12	5
M11	E	İlkokul	15	8
M12	E	Ortaokul	17	7
M13	E	Lise	14	2

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun (f=11) erkek olduğu anlaşılmaktadır. Yine aynı tabloya göre, araştırmaya katılan okul müdürlerinin büyük çoğunluğu ortaokul (f=5) ve liselerde (f=5) görev yapmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul müdürlerinin tamamının (%100) 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları yapılandırılmış formlara oranla katılımcıya ve araştırmacıya daha fazla esneklik sağlar, katılımcıların konuya ilişkin ayrıntılı görüşlerine ulaşmak isteyen araştırmacılar yarı yapılandırılmış görüşmeleri tercih eder (Smith, 1995). Görüşme formu hazırlanırken İSTE 2009 Yöneticiler İçin Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları-NETS-A ve 2018 Eğitim Liderleri Standartları dikkate alınarak sorulara ilişkin kavramsal bir çerçeve ve buna dayalı olarak da araştırma sorularının sınırları belirlenmiştir. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış formu oluşturacak sorular için 6 ana tema belirlenmiştir. Bu temalar; *amaç belirleme, amaçları engelleyen unsurlar, teknolojik destek, eşitliği sağlama, velilerle işbirliği, uzaktan eğitimi izleme* şeklindedir. Belirlenen bu temalar soru ifadesine dönüştürülerek 6 sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir. Soruların kapsam geçerliliğine ilişkin görüş almak için üç alan uzmanıyla (birisi bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, diğer ikisi eğitim yönetimi alanında öğretim üyesi),

dil geçerliliği konusunda uzman görüşü almak için ise Türkçe eğitimi alanında bir öğretim üyesiyle görüşülmüştür. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde görüşme formuna son hali verilmiştir. Veri toplama sürecine başlamadan önce yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular üç okul müdürüne sorulmuş. Yapılan bu ön görüşme sonunda elde edilen bulgular eş zamanlı olarak araştırmacı ve iki ayrı alan uzmanı tarafından incelenmiş ve veri toplama aracının işlevsel olduğuna ve araştırmaya uygun olduğuna karar verilmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmaya gönüllü olarak katılabileceklerini beyan eden ve kendilerinden önceden randevu alınan 13 okul müdürüyle yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürlerine araştırmanın amacı ve içeriği önceden açık bir şekilde anlatılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından not edilmiş ve araştırma sonunda katılımcıların onayına sunulup doğruluğuna ilişkin kendilerinden onay alınmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin sorular şu şekildedir:

1. COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetmek için hangi amaçları belirlediniz?
2. COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetmek için belirlediğiniz amaçlara ulaşmanızı engelleyen unsurlar nelerdir?
3. COVID-19 sürecinde, öğretmen ve öğrencilere teknoloji kullanımı noktasında nasıl destek sağladınız?
4. COVID-19 sürecinde, uzaktan eğitime erişimde öğrencilerin teknolojik kaynaklara erişimi noktasında eşitliği sağlamak için neler yaptınız?
5. COVID-19 sürecinde, öğrencilerin uzaktan eğitime katılmasını sağlamak için velilerle nasıl işbirliği yaptınız?
6. COVID-19 sürecinde, uzaktan eğitimi nasıl izlediniz?

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli olayları açıklamak ve ölçmek için sözel, görsel ya da yazılı verilerden, sistematik ve nesnel bir biçimde çıkarımlar yapmayı sağlayan bir araştırma modelidir (Downe, 1992). İçerik analiz sürecinde, her bir alt problem kapsamında elde edilen veriler dikkatli bir incelemeden geçirilerek kodlar oluşturulmuştur ve bu kodlar ilgili kategoriler altında toplanmıştır. Benzer kategoriler altında oluşturulan bu kodların güvenilirliğini sağlamak için veriler biri bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, diğeri eğitim yönetimi alanında uzman olan iki öğretim üyesine gönderilerek kendilerinden verileri benzer kategoriler altında kodlamaları istenmiştir. Uzman dönütleri alındıktan sonra araştırmacı ve uzmanların kodlamaları arasındaki görüş birliği/ ayrılığı Miles ve Huberman'ın (1994) formülüyle hesaplanmıştır. Güvenirlik= $\frac{\text{görüş birliği sayısı}}{\text{görüş birliği sayısı} + \text{görüş ayrılığı sayısı}}$. Buna göre araştırmacı

ve uzman görüşleri arasında %92'lik bir görüş uyumuna ulaşılmıştır. Nitel araştırmalarda uzman görüşleri arasındaki bu uyumun %90 ve üzeri olması beklenmektedir (Saban, 2008). Görüşlerine başvuru okul müdürlerinin isimleri gizli tutulduğundan her bir okul müdürü için bir kod belirlenmiştir (M1, M2, M3...M13). Araştırma kapsamında elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tablo başlıkları ilgili araştırma problemini yansıtacak şekilde belirlenmiştir. Tablolarda yanıt aranan probleme ilişkin tema, kod, katılımcı, katılımcı görüş örnekleri ve frekans bilgilerine yer verilmiştir. Her tablonun altında bulgular deşifre edilmiştir.

Bulgular

1. Okul müdürlerinin, COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetmek için belirledikleri amaçlar

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında okul müdürlerine; *COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetmek için hangi amaçları belirlediniz?* sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Okul müdürlerinin, COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetmek için belirledikleri amaçlar

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Müdür Görüş Örnekleri	f
Amaç Belirlemek	Müfredatın devamını sağlamak	M3,M4,M6,M7, M8,M9,M11, M12, M13	<i>"Bildığınız gibi Mart 2020 başında yüz yüze eğitime ara verildi. Biz öncelikli olarak eğitim-öğretim müfredatını sürdürmeyi amaç edindik."</i> (M.13)	9
	Öğrencilerin okuldan kopmalarını sağlamak	M4,M5,M6,M7, M12,M3	<i>"Öğrenciler yüz yüze eğitimle okula devam etmeseler de okullarından, sınıflarından ve derslerinden kopmalarını, uzaklaşmalarını önlemek"</i> (M.4)	6
	Öğretmenlerin teknoloji konusunda mesleki gelişimlerini desteklemek	M1, M2, M9	<i>"COVID- 19 sürecinde farklı ortamlarda bulunan öğretmenlerin teknolojik mesleki yeterliliklerini artırmak için online seminer ve kurslara katılımlarını sağlamak."</i> (M.1)	3
	Akademik başarıyı arttırmak	M10, M13	<i>"Hepimizin ortak amacımız öğrencilerimizin derslerinde başarılı olmasıdır. İşte bu yüzden ilk önce öğrencilerin derslerinde akademik olarak başarılı olmalarını amaçladık."</i> (M.10)	2
	Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenleri güdülemek	M2	<i>"Tüm öğrenciler ile birebir iletişim kurarak öğrenim gereksinimlerini karşılamaları için öğretmenleri güdülemek."</i> (M.2)	1
	Öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim sorunlarına çözümler üretebilmek	M2	<i>" Öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyetlerinde yaşadıkları sorunlara anlık pratik çözümler üretebilmeyi amaçladık"</i> (M.2)	1
	Okul-veli iletişimini sürdürmek	M4	<i>" Okul idaresi, veli, öğretmen, öğrenci iletişimini 7/24 kesintisiz sürdürmek..."</i> (M.4)	1
	Uzaktan eğitim kültürü oluşturmak	M8	<i>"İki amacımız vardı.... bir diğeri ise okulumuzun vizyonunda var olan teknoloji kullanım kültürünü uzaktan eğitim için de oluşturmaktır"</i> (M.8)	1

Tablo 2’de, okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetmek için belirledikleri amaçlara ilişkin veriler yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, okul müdürlerinin neredeyse üçte ikisinin (f=9) müfredatın devamını sağlamayı ve yaklaşık yarısının (f=6), öğrencilerin okuldan kopmamasını amaçladığı anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri yanıtların sırasıyla en çok “öğretmenlerin teknoloji konusunda mesleki gelişimlerini desteklemek” (f=3), “akademik başarıyı arttırmak” (f=2), “öğrencilerin teknolojik ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenleri güdülemek” (f=1), “öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim sorunlarına çözümler üretebilmek” (f=1), “ okul-veli iletişimini sürdürmek” (f=1) ve “ uzaktan eğitim kültürü oluşturmak” (f=1) maddelerinde toplandığı görülmektedir.

2. Okul müdürlerinin, COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetmek için belirledikleri amaçlara ulaşmalarını engelleyen unsurlar

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında okul müdürlerine; *COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetmek için belirlediğiniz amaçlara ulaşmanızı engelleyen unsurlar nelerdir?* sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul müdürlerinin, COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetmek için belirledikleri amaçlara ulaşmalarını engelleyen unsurlar

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Müdür Görüş Örnekleri	f
Amaçları Engelleyen Unsurlar	Teknik sorunlar	M1, M2, M4, M7, M10, M13	"İlk günlerde EBA'ya bağlanırken sorun yaşadık. Sistemden kopma oluyordu. Kolay değil milyonlarca öğrenci ve bir sürü öğretmen aynı anda bağlanmaya çalışıyor. Sonra bakanlık bunu iyileştirince sorun kalmadı." (M.7)	6
	Veli duyarsızlığı	M2, M4, M6, M9, M11	"Bazı veliler biraz bizi yordu bu konuda. İlk başlarda iyiydi ama sonradan kopmalar yaşadık. Onlardan dönüt alamadık. Genelleme yanlış olur ama ilgisiz veliler oldu." (M.11)	5
	Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu	M1, M4, M8, M13	"Başka bir neden olarak teknolojik imkanlara sahip olmayan öğrenciler onlar takip edemedi düzenli olarak." (M.8)	4
	Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin teknolojiye uzak olması.	M3, M5, M6, M7	"Yaşlı demeyelim ama meslekte tecrübeli bazı öğretmenlerin teknoloji kullanmaya dönük yetersizliği de buna yol açmış olabilir." (M.3)	4
	Bazı öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararlılığına inanmaması	M8, M9, M13	"Uzaktan eğitimin faydalı olacağına inmayan bazı öğretmen arkadaşlar fazla çaba göstermedi" (M.8)	3
	Devamsızlık sorunu	M4, M12	"Öğrencilerden kaynaklanan sebepler var. Derslere katılmayan, devamsızlık yapan öğrenciler vardı." (M.12)	2
	Anne-babanın ders saatinde evde olmamasından kaynaklı teknolojik araç eksikliği	M4	"Anne veya babanın öğrencinin ders saatinde evde bulunmaması. Cep telefonunu yanına alması". (M.4)	1
	Öğretmenin aynı zamanda veli olmasından kaynaklanan unsurlar	M4	"Uzaktan eğitimde ders veren öğretmenin aynı zamanda veli olması. İletişim aracının hem öğrenci hem veli olan öğretmen tarafından kullanılması engel teşkil etmiştir." (M.4)	1
	Birden fazla kardeşin aynı anda evdeki teknolojik aletleri kullanması	M4	"Evde aynı iletişim aracının 2 veya daha fazla kardeş tarafından kullanılması." (M.4)	1

Tablo 3'te, okul müdürlerinin, COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetmek için belirledikleri amaçlara ulaşmalarını engelleyen unsura ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, okul müdürlerinin, belirledikleri amaçlara ulaşmalarını engelleyen unsurların başında en çok sırasıyla "teknik sorunlar (f=6)", "velilerin duyarsızlığı (f=5)", "öğrencilerin sosyo ekonomik durumları (f=4)", "mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin teknolojiden uzak olması (f=3)" ve "bazı öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararlılığına inanmaması" gibi nedenleri gördükleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında bazı okul müdürlerinin (f=2), öğrenci devamsızlığını bu sorunun nedenleri arasında gördüğü anlaşılmaktadır. Tablo 3'e göre, bir okul müdürünün, öğrencilerin, ebeveynlerinin ders saatinde evde olmamasından kaynaklı teknolojik araç eksikliği çekmesi, öğretmenin aynı zamanda veli olması ve birden fazla kardeşin aynı anda ev ortamında teknolojik aletleri kullanması nedeniyle ortaya çıkan sorunları, belirledikleri amaçlara ulaşmalarını engelleyen unsurlar gördüğü anlaşılmaktadır. Elde edilen bu bulguların dikkat çekici nitelikte olduğu değerlendirilmektedir.

3. Okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde öğretmen ve öğrencilere teknoloji kullanımı noktasında destek sağlaması

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında okul müdürlerine; *COVID-19 sürecinde öğretmen ve öğrencilere teknoloji kullanımı noktasında nasıl destek sağladınız?* sorusu sorulmuştur. Okul müdürlerinin bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde öğretmen ve öğrencilere teknoloji kullanımı noktasında destek sağlaması

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Müdür Görüş Örnekleri	f
Teknolojik Destek	Teknoloji kullanımında öğretmene teknik destek	M4, M6, M8, M9, M11, M12	"EBA ve zoom kullanmakta zorluk çeken öğretmenlerimize, daha önce kullanma tecrübesi olan idareci ve öğretmenlerimizin eşliğinde deneme oturumları gerçekleştirildi."(M.4)	6
	Okul bilgisayarlarının öğretmenlerle paylaşılması	M1, M4, M6, M10, M11	"...öğretmen ve öğrencilere teknoloji kullanımı noktasında okul kaynakları ölçüsünde destek sağlandı. Şöyle ki okulumdaki diz üstü bilgisayarlar öğretmenlere verilerek süreci buldukları yerden takip etmeleri sağlandı."(M.1)	5
	Bakanlık duyurularının paylaşılması	M6, M7, M8	"Bakanlığın tüm paylaşımlarını whatsapp gruplarından öğretmenlerle paylaştık."(M.6)	3
	Öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik uzaktan hizmet-içi eğitime yönlendirilmesi	M6, M7, M12	"Bakanlık Hizmet-içi kursu verdi EBA kullanımı için, öğretmenlerimizi bu kursa yönlendirdik." (M.7)	3
	Öğrencilerin EBA TV'ye ve EBA canlı derse yönlendirilmesi	M4, M8, M10	"EBA bizim ana kaynağımız oldu. EBA TV deki programları izlemeleri için öğretmenlerden sorumlu oldukları şubenin öğrencileriyle temasa geçmelerini ve takip etmelerini istedim. Aynı zamanda EBA canlı derslere katılmaları için velilerle de iletişim halinde olduk" (M.10)	3
	Öğretmenler arasında uzaktan eğitime yönelik iyi örneklerin paylaşımını sağlamak	M5, M13	"Öğretmenlerimiz gerek EBA üzerinden, gerek zoom üzerinden canlı dersler anlattı. Derslerde etkinlikler yaptı. Öğretmenlerimizden yaptıkları iyi örnekleri diğer arkadaşlar paylaşımlarını sağladım. Diğer öğretmenlere örnek olsun diye." (M,13)	2

Tablo 4'te, okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde öğretmen ve öğrencilere teknoloji kullanımı noktasında nasıl destek sağladığına ilişkin müdürlerin görüşleri yer almaktadır. "Teknoloji kullanımında öğretmene destek" üzerinde en çok görüş bildirilen destek sağlama yöntemi olarak dikkat çekmektedir (f=6). Bunu "okul bilgisayarlarının öğretmenlerle paylaşılması" (f=5) takip etmektedir. Bazı okul müdürlerinin (f=3), "bakanlık duyurularının paylaşılması" maddesi üzerinde görüş birliğinde oldukları görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde, teknik destek sağlama konusunda "öğretmen-

lerin teknoloji kullanımına yönelik uzaktan hizmet-içi eğitime yönlendirilmesi" görüşünü taşıyan okul müdürlerinin olduğu anlaşılmaktadır (f=3). "Öğrencilerin EBA TV'ye ve EBA canlı derse yönlendirilmesi" teknolojik destek sağlama noktasında okul müdürlerinin öğrencilere yönelik görüş bildirdiği tek konu olarak karşımıza çıkmaktadır (f=3). "Öğretmenler arasında uzaktan eğitime yönelik iyi örneklerin paylaşımını sağlamak" ise, teknolojik destek sağlamayla ilgili katılımcılar tarafından en az tercih edilen yöntemdir (f=2).

4. Okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime erişimde öğrencilerin teknolojik kaynaklara erişimi noktasında eşitliği sağlamak için sergiledikleri davranışlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında okul müdürlerine; *COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime erişimde öğrencilerin teknolojik kaynaklara erişimi noktasında eşitliği sağlamak için neler yaptınız?* sorusu yöneltilmiştir.

Okul müdürlerinin bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime erişimde öğrencilerin teknolojik kaynaklara erişimi noktasında eşitliği sağlamak için sergiledikleri davranışlar

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Müdür Görüş Örnekleri	f
Eşitliği Sağlama	İnternet erişimi olmayan öğrencilerle ders dokümanlarının paylaşımı	M5,M6,M7, M8,M12	"İki öğrencimizin maddi nedenlerle evlerine internet olmadıklarını öğrendik. İnterneti olmayan veliler için de konu içerikleriyle ilgili dokümanları veliler ve öğrencilerle paylaştık." (M5)	5
	Okul tarafından ihtiyaç sahibi öğrencilere teknolojik araç temini	M4, M7, M11	"Eşitliği sağlamak pek mümkün olmadı ancak, 2 öğrencimize TV temin edildi. 1 öğrencimize tablet, 1 öğrencimize akıllı cep telefonu ulaştırıldı." (M4)	3
	Bakanlığın EBA için ücretsiz internet sağlamanın öğrencilere duyurulması.	M8,M11	"Bakanlığımız EBA'YA girişler için tel operasyonlarıyla anlaşıp öğrencilere 6 GB ücretsiz internet verdi. Bunu velilerle paylaştık." (M8)	2
	EBA destek alanı oluşturma	M11,M13	"Bakanlığımız yakın zamanda internet erişimi olmayan veya destek isteyen çocuklarla ilgili bilgi istedi. Bu çocuklar için okulda EBA teknik destek alanları oluşturmamızı istedi. Biz de her sınıf düzeyi için bilgisayar ve internet içeren sınıflar oluşturduk." (M1)	2
	Engelli öğrenciler için özel tedbirler	M7	"Bizim okulumuzda görme sıkıntısı yaşayan bir öğrencimiz var. Bu öğrenci geride kalmamı diye özel tedbirler aldık. Onun için özel program hazırladık. Öğretmenlerimiz daha büyük puntolarla hazırladıkları materyaller üzerinden ona ders anlattı." (M7)	1
	EBA'ya ders dokümanı yükleme	M6	"EBA 'da zaten sınıf grupları vardı. Bunun yanında öğretmenlerin öğrencileriyle sürekli kaynak paylaşmasını sağladık. Öğretmenlerimiz anlattıkları derslere ilişkin materyalleri bu sınıflara yükledi, derse katılmayan öğrenciler sonradan izlesin diye." (M6)	1

Tablo 5'te, okul müdürlerinin, kaynaklara erişim noktasında eşitliği sağlamak için gösterdikleri çabalara ilişkin veriler yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde, okul müdürlerinin kaynaklara erişimde eşitliği sağlamak için en çok (f=5) "internet erişimi olmayan öğrencilerle ders dokümanlarının paylaşımı" görüşünü benimsediği anlaşılmaktadır. Bunu, " okul tarafından ihtiyaç sahibi öğrencilere teknolojik araç temini" (f=3), takip etmektedir. İki okul müdürünün (f=2), Bakanlığın EBA için öğrencilere

ücretsiz internet sağlamasının öğrencilere duyurulmasını eşitliği sağlamak için sergiledikleri davranışlar kapsamında algıladıkları görülmektedir. Bunu, "EBA destek alanı oluşturma" (f=2) görüşü takip etmektedir. Tablo 5'e göre ayrıca bir okul müdürü (f=1) eşitliği sağlamak noktasında "engelli öğrenciler için özel tedbirler" almıştır. Son olarak kaynaklara erişimde eşitliği sağlama konusunda bir okul müdürünün (f=1) "EBA'ya ders dökümanı yüklemek" görüşünü belirttiği anlaşılmaktadır.

5. Okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime katılmasını sağlamak için velilerle işbirliği yapma yolları

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında okul müdürlerine; *COVID-19 sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime katılmasını sağlamak için velilerle nasıl işbirliği yaptınız?* sorusu yöneltilmiştir.

Okul müdürlerinin bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime katılmasını sağlamak için velilerle işbirliği yapma yolları

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Müdür Görüş Örnekleri	f
Velilerle İşbirliği	Sosyal medya ve telekomünikasyon araçları yoluyla işbirliği	M1, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M13,	"Süreci yönetmek için facebook, wats-app grupları ve diğer sosyal medya araçları yoluyla veli ve öğretmenlerle işbirliği yapılarak öğrencilerin dersleri takibi sağlandı." (M13)	9
	Öğrenci ve velilere PDR hizmeti	M4,M8,M11, M12	" Hem öğretmen hem de velilerimize daha çok psikolojik olarak desteği öncelik vermeye çalıştık. Rehberlik servisimiz velileri aradı, öğrencilerin sorunlarını dinledi. Velilere de her konuda bizi arayabileceklerini söyledik. Talep eden velilere öğrencisi için özel destek sağlandı." (M11)	4

Tablo 6'da, COVID-19 sürecinde okul müdürlerinin öğrencilerin uzaktan eğitime katılması için velilerle kurduğu işbirliğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre okul müdürlerinin bu işbirliğini iki boyutta algıladıkları görülmektedir. Bunlardan ilki, okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğunun (f=9) ortak görüş bildirdiği "sosyal medya ve telekomünikasyon araçları yoluyla işbirliği" boyutudur. İlk boyuta oranla daha az sayıda okul müdürü ise bu işbirliğini "öğrenci ve velilere PDR hizmeti" yönünde algılamaktadır.

6. Okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim sürecini izleme yolları

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında okul müdürlerine; *COVID-19 sürecinde uzaktan eğitimi nasıl izlediniz?* sorusu sorulmuştur.

Okul müdürlerinin bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitimi izleme yolları

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Müdür Görüş Örnekleri	f
Uzaktan Eğitim İzleme	EBA üzerinden alınan raporlar	M3, M4, M5, M7, M9, M11, M12	“EBA sistemi üzerinden kendilerine ders tanımlanan öğrenci ve öğretmenlerin derse katılım ve geçirdikleri süreleri sürekli izledik. Eksik olan öğretmenlere telafi dersi tanımladım. Bir de derse katılmayan öğrencilerin velileri arandı ve öğrencilerin derslere devamu sağlandı” (M.5)	7
	Öğretmenlerden alınan günlük-haftalık değerlendirme raporları	M1, M3, M6, M7, M10, M13	“Derslere yönelik öğretmenlerden haftalık ve bazı temel dersler için günlük rapor istedik.” (M.7)	6
	Öğretmenlerin sözlü beyanları	M2, M8, M9, M11	“EBA raporlarını inceledim ve öğretmenleri her hafta aradım genel bilgi aldım.” (M.11)	4
	Müdürün, sınıfların canlı derslerine katılması	M4	“Sınıfların canlı derslerine yabancı uyruklu devamsız öğrenci olarak dahil oldum.” (M.4)	1
	İyi uygulamaların paylaşımı	M11	“Öğretmenlerle birlikte Padlet uygulamasında bir grup oluşturduk. Tüm öğretmenler uzaktan eğitimde işlediği derslerle alakalı etkinlikleri buraya attı. Öğretmenlerin neler yaptığını gördüm.”	1
	Öğrenci ve velilerden gelen dönütler	M1	“.....öğrencilerimizin, velilerimizin ve öğretmenlerimizin sürece katkı vermesi, gönüllü olmaları süreci yönetirken aldığımız geri dönütlerin olumlu karşılanması çalışmaların işleyişini hızlandırdı.” (M.1)	1

Tablo 7’de okul müdürlerinin uzaktan eğitim sürecini nasıl izlediğine yönelik veriler yer almaktadır. “EBA üzerinden alınan raporlar” en çok yer verilen izleme tekniği olarak dikkat çekmektedir (f=7). Bunu, sırasıyla “öğretmenlerden alınan günlük-haftalık değerlendirme raporları” (f=6) ve “öğretmenlerin sözlü beyanları” (f=4) takip etmektedir. “Müdürün, sınıfların canlı derslerine katılması”, “iyi uygulamaların paylaşımı” ve “öğrenci ve velilerden gelen dönütler” ise okul müdürlerinin en az başvurduğu (f=1) izleme teknikleri olarak öne çıkmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Okul müdürlerinin, COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetirken, önem sırasına göre çoğunlukla; müfredatın devamını sağlamayı, öğrencilerin okuldan kopmamalarını sağlamayı, öğretmenlerin teknoloji konusunda mesleki gelişimlerini desteklemeyi, akademik başarıyı arttırmayı, öğretmenleri güdülemeyi, uzaktan eğitimle ilgili sorunlara çözüm bulabilmeyi ve okul veli iletişimini sürdürmeyi amaçladığı, araştırmanın birinci alt bulgusunda tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin belirlediği temel amacın müfredatın devamını sağlamakla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum bir anlamda Harris (2020)'in de belirttiği üzere okul müdürünün insanlarla bağlantıda kalıp, işlerin devamını sağlamaya yönelik bir liderlik davranışı olarak değerlendirilebilir. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştıran Gürkan (2017), teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi konusunda okul müdürünün öğretmenleri, mesleki gelişimlerini destekleyen hizmet-içi eğitimlere teşvik etmesini bu ilişkinin varlığına yönelik bir kanıt olarak değerlendirmiştir. Birinci alt problem kapsamında ulaşılan çarpıcı bir bulgu ise, bir okul müdürünün bu süreci yönetirken okulda uzaktan eğitim kültürü oluşturmayı amaçlamasıdır. Zira bu bulgu, amaç belirleme etkinliği açısından değerlendirildiğinde, diğerlerine oranla daha uzun vadeli bir bakış açısını ortaya koyması açısından farklı bulunmuştur. Buna benzer bir görüşe vurgu yapan Uğur ve Koç (2019), okulun lideri olarak müdürün, okul içinde ve dışında teknolojinin yoğun bir biçimde kullanımını destekleyerek öğretmen ve öğrenciler arasında bir teknoloji kullanım kültürü geliştirebileceğini belirtmiştir. Araştırmanın birinci alt probleminde ulaşılan bulgu, ISTE (2018) eğitim liderleri standartlarıyla da örtüşmektedir. ISTE (2018) eğitim liderleri standartlarına göre eğitim liderleri öğretmen ve öğrencilerin, eğitim ve öğretimi zenginleştirmek için teknolojiyi yenilikçi yollarla kullanmalarını sağlayan bir iklim yaratır, öğretmenlerin teknoloji kullanımı noktasında mesleki gelişimlerini destekler ve öğrencilerin akademik başarısına odaklanır. Araştırmanın birinci alt probleminde ortaya çıkan bulgular ile literatürdeki araştırmaların tespitleri göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerinin, COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetmek için müfredatın devamını sağlamayı, öğrencilerin okuldan kopmamalarını sağlamayı, öğretmenlerin teknoloji konusunda mesleki gelişimlerini desteklemeyi, akademik başarıyı arttırmayı, öğretmenleri güdülemeyi, uzaktan eğitimle ilgili sorunlara çözüm bulabilmeyi ve okul veli iletişimini sürdürmeyi amaçladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında ulaşılan bulgu, okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri yoluyla uzaktan eğitimi yönetmek için belirledikleri amaçlara ulaşmalarını engelleyen unsurları sırasıyla en çok; teknik sorunlar, veli duyarsızlığı, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının yetersizliği, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olumsuz tutumları, öğrenci devamsızlığı, anne-babanın ders saatinde evde olmamasından kaynaklı teknolojik araç eksikliği, öğretmenlerin

aynı zamanda veli olması, evde birden fazla öğrenci bulunması durumunda teknolojik cihazların yetersizliği olarak algıladıklarını göstermektedir. Araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşan Gökdaş ve Kayrı (2005) uzaktan eğitimde yaşanan sorunları, alt yapı eksiklikleri, ekonomik nedenler, öğrenci ve velilerin bu konuda bilinç düzeylerinin yetersizliği, bölgesel ekonomik farklılıklara bağlı olarak teknolojiden yeterince yararlanılmaması şeklinde belirtmiştir. Gökbulut (2020)'a göre uzaktan eğitimde yaşanan problemlerden bir diğeri ise eğitim veren öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin bir kısmı yüz yüze eğitimde olduğu gibi etkileşimli dersler işlerken bir kısmı da sadece ders slaytlarını okuyarak, etkileşime yer vermeden derslerini tamamlamaktadır. Bu da öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda deneyimsiz ya da teknoloji kullanımında yetersiz olmalarından kaynaklanabilir. Uzaktan eğitimde deneyimli ve gönüllü öğretmenler ile ders vermek eğitimin başarısını olumlu etkilemektedir (Rasheed, 2007). Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve ilgili alanyazında yer verilen araştırmaların tespitleri dikkate alındığında, okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitimi yönetmek için belirledikleri amaçlara ulaşmalarını engelleyen faktörlerin başta teknik sorunlar ve veli duyarsızlığı olmak üzere, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumunun yol açtığı olumsuzluklar ve öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olumsuz tutumları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde öğretmen ve öğrencilere teknoloji kullanımını noktasında önem sırasına göre en çok; öğretmene teknik destek, okul bilgisayarlarının öğretmenlerle paylaşılması, bakanlık duyurularının paylaşılması, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik uzaktan hizmet-içi eğitime yönlendirilmesi, öğrencilerin EBA TV'ye ve EBA canlı derse yönlendirilmesi ve öğretmenler arasında uzaktan eğitime yönelik iyi örneklerin paylaşımını sağlayarak destek oldukları araştırmanın üçüncü alt bulgusunda tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler teknoloji destekli sınıflarda ya da uzaktan eğitim uygulamalarında yetersiz kalacaklarını düşündükleri için uzaktan eğitime karşı bir direnç gösterebilirler. Bu öğretmenlere uzaktan eğitim ve öğretim yöntemleri konusunda eğitim verilmesi ya da bu konularda kurslara yönlendirilmeleri öğretmenlerin endişelerini azaltabilir (Cho ve Berge, 2002). Bu nedenle bir uzaktan eğitim lideri eğitim ortamlarında meydana gelen hızlı değişiklikleri izleyebilmeli, teknolojiyi benimsememeli ve süreci yönetme becerisine sahip olmalıdır (Nworie, 2012). Araştırmanın üçüncü alt probleminde ortaya çıkan bulgular ve ilgili alanyazında belirtilen tespitler, okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde çeşitli yollarla öğretmen ve öğrencilere teknolojik destek sağladıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında elde edilen bulgu, okul müdürlerinin, COVID-19 sürecinde öğrencilerin teknolojik kaynaklara erişiminde eşitliği sağlamak için interneti olmayan öğrencilere kaynakları basılı olarak ulaştırdıklarını, teknolojik araç gereç temin ettiklerini, EBA kullanımı konusunda destek sağladıklarını ve engelli öğrenciler için özel tedbirler aldıklarını göstermektedir.

İnternete erişim genellikle teknik bir alt yapı sorunudur. Teknik alt yapı sorunlarının çok hızlı bir şekilde giderilmesi kullanıcının sorunlarını en aza indirebilir (Cho

& Berge, 2002). Ancak burada bazı öğrencilerin hiç internet erişimi bulunmamaktadır. Bu öğrenciler için okul müdürü ders içeriklerini basılı hale getirerek öğrencilerine ulaştırılmasını sağlamış ve öğrencilerin problemlerini kısmen de olsa çözmüştür. ISTE (2018) standartlarına göre eğitim liderleri öğrencilerin özgün ve ilgi çekici öğrenme fırsatlarına katılmak için gerekli olan teknolojiye erişimlerini sağlar. Bu bilgi, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin kaynaklara erişimde eşitliği sağlamak adına çaba gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

COVID-19 sürecinde eğitimin en önemli paydaşlarından olan velilere önemli sorumluluklar düşmüştür. Araştırmanın beşinci alt problemine dayalı olarak elde edilen bulgu, bu süreçte okul müdürlerinin veliler ile yürüttüğü iş birliğini göstermektedir. Okul müdürleri, bu işbirliğini; sosyal medya ve telekomünikasyon araçları yoluyla ve öğrenci ve velilere PDR hizmeti yoluyla sağladıklarını belirtmiştir. Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden bir tanesi de ailedir (Şenel ve Kutlu, 2015). Öğrencinin problemsiz ve başarılı bir şekilde okul hayatını devam ettirebilmesi için velilerin sürekli olarak okul idaresi ve öğretmenlerle iletişim halinde olması büyük önem taşımaktadır. İçerisinde bulunduğumuz dijital çağda ise hem öğretmenler hem de ailelerin teknolojiye ayak uydurmaları şarttır (Basit ve Bayraktar, 2016). Günümüzde çalışan veliler, ya da okul ortamına gelerek öğrencisi hakkında bilgi alamayan ailelerin whats-app gibi sosyal medya araçlarını kullanmaları bir çözüm olabilir (Erdem ve Avcı, 2020). Öğrenci velileri yaşanan salgın ve okulların uzaktan eğitime geçmesiyle birlikte başlangıçta nasıl hareket edecekleri konusunda tereddütler yaşamışlardır. Aynı durum okul müdürleri ve öğretmenler için söz konusu olmuştur. Araştırmaya katılan okul müdürleri bu durum karşısında veliler ile iletişim kurma yolu olarak sosyal medya araçlarını (facebook, whats-app vb.) kullandıklarını, bu araçları kullanarak öğrencilerin derslere devam etmelerini sağladıklarını belirtmişlerdir. Pandemi sürecinde yaşanan sorunlardan bir diğeri ise öğrencilere yapılması gereken rehberlik hizmetleri olmuştur. Araştırmada okul müdürleri öğrenci ve velilerin ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetlerini rehberlik servisinin telefon üzerinden sağladıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgu ve literatürde yer alan araştırmaların tespitlerinden hareketle, okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime katılmasını, çeşitli sosyal medya ve telekomünikasyon araçları yoluyla ve öğrenci ve velilere yönelik PDR hizmetleri yoluyla sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın son alt probleminin bulguları, okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitimi nasıl izledikleriyle ilgilidir. Elde edilen bulgulardan hareketle, okul müdürlerinin uzaktan eğitim sürecini, EBA üzerinden alınan raporlardan, öğretmenlerden alınan değerlendirme raporlarından, öğretmenlerin sözlü beyanlarından, canlı derslere katılarak, iyi uygulamaların paylaşılmasını sağlayarak ve öğrenci velilerinden gelen dönütleri değerlendirerek izledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kurum yöneticisi olarak okul müdürleri şu ana kadar geleneksel öğrenme ortamlarının yönetim ve organizasyon görevini yürütürken COVID-19 nedeniyle uzaktan

eğitim liderlik görevini üstlenmek zorunda kalmışlardır. Bu durum okul müdürlerine bu güne kadar karşılaşmadıkları farklı bir alanda sorumluluk yüklemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, okul müdürünün teknolojik lider olarak COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim sürecini yönetmek için öğretmenler, veliler ve öğrencilerle teknoloji temelli bir etkileşim ortamı oluşturduğu genel sonucunu ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu araştırma okul müdürlerinin görüşleriyle sınırlıdır. Bu bağlamda eğitimin paydaşları olan veliler, öğretmenler ve öğrencilerin görüşlerini içeren daha kapsamlı araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu konuda nicel ve karma yöntem kullanılan araştırmalar yapılabilir. Araştırmadan elde edilen bulgular, teknoloji kullanımı konusunda zorluk yaşayan öğretmenlerin olduğunu göstermektedir. Bu konuda zorluk çeken öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitimlerin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Son olarak, teknolojinin okulda eğitim-öğretim sürecinde kullanılması noktasında en büyük sorumluluğun okul müdürüne düştüğü görülmektedir. Bu noktada okul müdürlerinin eğitim-öğretim süreci kapsamında teknolojiyi kullanmada öncü olması beklenmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin ilk defa ve yeniden atanmasında teknoloji kullanım yeterliklerine ilişkin bir atama kriterinin belirlenmesi politika yapıcılara önerilmektedir.

Kaynakça

- AKBABA-ALTUN, S., ve GÜRER, M. D. (2008). School Administrators' Perceptions of their Roles Regarding Information Technology Classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (33), 35-54.
- AKSOY, M. E., ve ÇOBANOĞLU, L. (2018). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Yeterlikleri İle Ulusal/ Uluslararası Projelere Başvuruları Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 31-39.
- ANDERSON, R. E., & DEXTER, S. (2005). School Technology Leadership: An Empirical Investigation Of Prevalence And Effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- BANOĞLU, K., VANDERLİNDE, R., ve ÇETİN, M. (2016). Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Profillerinin Okulların Öğrenen Örgüt Kültürü Ve Teknolojik Alt-Yapısı Bağlamında Analizi: f@tih Projesi Okulları Ve Diğerleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 83-98
- BASİT, O., & BAYRAKTAR, V. (2016). Technology Use in Family Participation Studies. *Current Advances in Education*, 743.
- BEYTEKİN, O. F. (2014). High School Administrators Perceptions Of Their Technology Leadership Preparedness. *Educational Research and Reviews*, 9(14), 441-446.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F.(2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- ÇALIK, T., ÇOBAN, Ö. ve ÖZDEMİR, N. (2019). Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106
- CHANG, I. H. (2012). The Effect of Principals' Technological Leadership on Teachers' Technological Literacy and Teaching Effectiveness in Taiwanese Elementary Schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 328-340.
- CHEN, P. S. D., LAMBERT, A. D., & GUIDRY, K. R. (2010). Engaging Online Learners: The Impact Of Web-Based Learning Technology On College Student Engagement. *Computers & Education*, 54(4), 1222-1232.
- CHO, S. K., & BERGE, Z. L. (2002). Overcoming Barriers To Distance Training And Education. *USDLA Journal*, 16(1), 16-34.
- CILLIERS, E. J. (2017). The Challenge Of Teaching Generation Z." *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188-198.
- DOWNE-WAMBOLDT, B. (1992). Content Analysis: Method, Applications, And Issues. *Health Care For Women International*, 13(3), 313-321
- DURNALI, M. ve AKBAŞLI, S. (2020). Okul Müdürleri Teknolojik Liderlik Davranışlarının Okulda Bilgi Yönetiminin Gerçekleşme Düzeyine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 23-54.
- DURNALI, M. (2018). Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ve Bilgi Yönetimini Gerçekleştirme Düzeyleri (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERDEM, C. ve AVCI, F. (2020) Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımının Sağlanması için Bilgi İletişim Teknolojilerin Kullanımı: Whatsapp Uygulaması Örneği. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 439-452.
- ESPLIN, N. L., STEWART, C., & THURSTON, T. N. (2018). Technology Leadership Perceptions of Utah Elementary School Principals. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(4), 305-317.
- FLANAGAN, L., & JACOBSEN, M. (2003). Technology Leadership For The Twenty-First Century Principal. *Journal Of Educational Administration*.
- GÖKBULUT, B. (2020). Distance Education Students' Opinions on Distance Education. In *Enriching Teaching and Learning Environments With Contemporary Technologies* (pp. 138-152). IGI Global.
- GÖKBULUT, B. ve ÇOKLAR, A. N. (2017). Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenlerinin Teknoloji Koçluk Düzeyleri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 126-138.
- GÖKDAŞ, İ. ve KAYRI, M. (2005). E-Öğrenme Ve Türkiye Açısından Sorunlar, Çözüm Önerileri. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- GÖRGÜLÜ, D ve KÜÇÜKALİ, R. (2018). Öğretmenlerin Teknolojik Liderlik Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-12.

Covid-19 Sürecinde Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderliği

- GÜRFİDAN, H. ve KOÇ, M. (2016). Okul Kültürü, Teknoloji Liderliği Ve Destek Hizmetlerinin Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonuna Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188).
- GREAVES, T. W., HAYES, J., WILSON, L., GIELNIAK, M., & PETERSON, E. L. (2012). *Revolutionizing Education Through Technology: The Project RED Roadmap for Transformation*. International Society for Technology in Education.
- GÜRKAN, H. (2017). *Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- HACIFAZLIOĞLU, Ö., KARADENİZ, Ş. ve DALGIÇ, G. (2011). Okul Yöneticilerinin teknoloji Liderliğine İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 97-121.
- HAMZAH, M. I. M., NORDİN, N., JUSOFF, K., KARİM, R. A., & YUSOF, Y. (2010). A Quantitative Analysis Of Malaysian Secondary School Technology Leadership. *Management Science And Engineering*, 4(2), 124-130.
- HARRIS, A. (2020). COVID-19–School Leadership In Crisis?. *Journal of Professional Capital and Community*.
- HERO, J. L. (2020). Exploring the Principal’s Technology Leadership: Its Influence on Teachers’ Technological Proficiency. *Online Submission*, 4(6), 4-10.
- ISTE-International Society for Technology in Education (2009). *ISTE standards administrators*. https://id.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-A_PDF.pdf. Erişim Tarihi: 21/08/2020
- ISTE-International Society for Technology in Education (2018). https://id.iste.org/docs/Standards-Resources/iste-standards-edleaders_v3.pdf Erişim Tarihi: 25/08/2020
- LI, Q., & MA, X. (2010). A Meta-Analysis Of The Effects Of Computer Technology On School Students’ Mathematics Learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 215-243.
- MEB (2020). Bakan Selçuk, koronavirüs’e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr'den-alinmüstur>. Erişim Tarihi: 23/08/2020
- MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. sage.
- NWORIE, J. (2012). Applying Leadership Theories To Distance Education Leadership. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 15(4).
- ÖZER, M. (2020). Educational Policy Actions By The Ministry Of National Education In The Times Of COVID-19 Pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129.
- RASHEED, F. (2007). Factors Impeding Implementation Of Web-Based Distance Learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338.

- SABAN, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- SOMYÜREK, S. (2014). Öğretim Sürecinde Z Kuşağının Dikkatini Çekme: Artırılmış Gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- SMITH, J. A. (1995). Semi-Structured Interviewing and Qualitative Analysis. Teoksessa JA Smith. R. Harré and LK Langenhove (toim.) Rethinking Methods in Psychology.
- ŞENEL, S. ve KUTLU, Ö. (2015). Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordayan Faktörler. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 177-193.
- UĞUR, N. G., & KOÇ, T. (2019). Leading and Teaching with Technology: School Principals' Perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 42-71.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMSEK, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

COVID-19 DÖNEMİNDE SANAL SINIFLARDA ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI SINIF YÖNETİMİ SORUNLARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yaser ARSLAN¹, Evren ŞUMUER²

1 Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmit-Kocaeli, Türkiye, yaser.arslan@kocaeli.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6625-6066.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmit-Kocaeli, Türkiye, evren.sumuer@kocaeli.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5345-8555.

Geliş Tarihi: 07.09.2020 Kabul Tarihi: 19.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.791453

Öz: Bu araştırmada, COVID-19 pandemisi döneminde öğretmenlerin sanal sınıflardaki derslerde yaşadıkları sınıf yönetimi sorunlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan desen kullanıldığı araştırmaya çeşitli kademelerde görev yapan 381 öğretmen katılmıştır. Hem nicel hem de nitel veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan çevrimiçi veri toplama formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, kapalı uçlu sorulara ilişkin betimsel istatistiklerden yararlanılmış; açık uçlu soruların analizinde ise nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en yoğun olarak fiziksel düzen boyutunun donanım, yazılım bileşenleri ve plan-program etkinlikleri boyutunun öğretimin değerlendirilmesi bileşenlerinde sorun yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin deneyimledikleri sorunlardan bazıları dış ortam gürültüsü, internet bağlantısı, derse erişim, dijital içerik yetersizliği, etkileşim eksikliği, kısa ders süresi, ses iletimi, gizlilik ve güvenlik ve yazılımın uygun olmayan kullanımı gibi konularda kümelenmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Acil uzaktan öğretim, sınıf yönetimi, sanal sınıf, COVID-19

CLASSROOM MANAGEMENT PROBLEMS ENCOUNTERED BY TEACHERS IN VIRTUAL CLASSES DURING COVID-19 PANDEMIC

Abstract:

This study aims to reveal classroom management problems that teachers face in virtual classrooms during COVID-19 pandemic. Convergent design, which is one of the mixed methods research models was used in this study. Both quantitative and qualitative data were gathered from 381 teachers via an online form that was developed by researchers. Descriptive statistics was used for the analysis of closed-ended questions, content analysis for open-ended ones. The findings of the study showed that the classroom management problems were mostly associated with hardware, software and evaluation problems in the virtual classrooms. Some of the classroom management problems were related to background noise, internet connection, access to the course, lack of digital content, lack of interaction, short class time, voice transmission, privacy and security, and inappropriate use of software. Based on the findings of the study, some implications for practitioners and researchers were suggested.

Key Words: Emergency remote teaching, classroom management, virtual classroom, COVID-19

Giriş

İlk olarak 2019 yılının sonlarında Çin'in Wuhan kentinde görülen ve 2020 yılının Mart ayında Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi olarak kabul edilen bulaşıcı Koronavirüs hastalığı 2019 (COVID-19) (WHO, 2020) dünya genelinde sosyo-kültürel, sağlık, ekonomi alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da önemli etkilere neden olmuştur. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) verileri COVID-19 salgını nedeniyle 2020 yılının Nisan ayında 194 ülkede ülke genelindeki eğitim kurumlarının geçici olarak kapatıldığını ve dünya genelinde öğrenenlerin %91,3'ünün bu durumdan etkilendiğini göstermektedir (UNESCO, 2020a). Dünya genelinde ülkeler eğitim faaliyetlerinin devamını sağlamak adına genellikle televizyon, radyo ve internet aracılığıyla birçok farklı ulusal öğrenme platformu ve aracını uygulamaya koymuştur (Bozkurt vd., 2020; UNESCO, 2020b). Pandemi döneminde işe koşulan bu eğitim faaliyetleri "acil uzaktan öğretim" (*Emergency Remote Teaching*) kavramı altında ele alınmaktadır (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Öğretimin planlanması ve tasarımı için sistematik modellerin kullanıldığı etkili bir çevrimiçi eğitimin aksine acil uzaktan öğretim, öğrenenlerin öğretim süreçlerine

geçici olarak hızlı ve güvenilir bir şekilde erişim sağlamasını amaçlamaktadır (Hodges vd., 2020). Kriz sürecinde acil uzaktan öğretim, öğrenenler ve eğitimciler arasındaki fiziksel ayrılığın mevcut olanaklar yardımıyla giderilerek öğretim süreçlerinin devamının sağlanması için geçici çözümlerin uygulandığı bir zorunluluk olarak ele alınabilir (Bozkurt vd., 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020). COVID-19 kriz koşulları nedeniyle, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim kurumları tarafından birçok acil uzaktan öğretim faaliyeti uygulamaya konulmuştur.

Ülkemizde MEB’e bağlı okullarda, 13 Mart 2020 itibariyle yüz yüze eğitime ara verilmiştir. MEB, ilk etapta 6-10 Nisan 2020 tarihleri için planlanan ara tatilin 16-20 Mart 2020 tarihleri arasına çekildiğini, 23 Mart 2020 itibariyle de acil uzaktan öğretim faaliyetlerine başlanacağını kamuoyuna duyurmuştur (MEB, 2020a). Salgının dünyada ve ülkemizdeki olumsuz seyri nedeniyle 2019-2020 eğitim-öğretim yılı acil uzaktan öğretim ile sonlandırılmıştır. Bu süreçte televizyon, eğitim bilişim ağı (EBA) platformu ve sanal sınıflar kullanılmıştır. Televizyon aracılığıyla acil uzaktan öğretime başlanılan 23 Mart 2020 tarihi ile bahar döneminin bittiği gün olan 19 Haziran 2020 arasında TRT EBA TV İlkokul, TRT EBA TV Ortaokul ve TRT EBA TV Lise kanallarından toplam 2 bin 516 saat yayın yapılmıştır (MEB, 2020b).

Pandemi döneminde, ülkemizdeki gerek devlet gerekse özel okulların öğretim ve öğrenme faaliyetlerinin devamı için yararlandığı en önemli uygulamalardan bir tanesi sanal sınıflar olmuştur. Özel okulların uygulamaları birbirlerinden farklılık göstermekle birlikte, 15 Nisan 2020 tarihinde MEB tarafından 8.sınıf, lise hazırlık ve 12. sınıf öğrencileri için EBA canlı ders uygulaması öğretmen ve öğrencilerin hizmetine açılmıştır. Ayrıca gerekli güvenlik ve gizlilik tedbirleri alınarak diğer sınıf seviyeleri için Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Skype ve benzeri platformların ücretsiz olanlarıyla sanal sınıf uygulaması yapılabileceği de ifade edilmiştir (YEĞİTEK, 2020). EBA canlı ders uygulaması ile öğretmenler EBA üzerinden de Zoom platformuna erişim sağlayarak derslerini sürdürmüştür.

MEB, COVID-19 sebebiyle 23 Mart 2020’de başlayan ve 19 Haziran 2020’de biten acil uzaktan öğretim sürecinde sanal sınıflarda Türkiye genelinde toplam 5.954.174 canlı dersin verildiğini belirtmiştir (MEB, 2020b). *Sanal sınıflar* öğrencilerin aynı zamanda fakat farklı mekanlardan çevrimiçi olarak katıldıkları; yazı, ses, görüntü gibi farklı ortamlar aracılığı ile iki yönlü iletişime olanak sağlayan; ekran paylaşımı ile bilgilerin görsel olarak aktarılmasına izin veren; çeşitli şekillerde etkileşim fırsatı sunan; küçük grup etkinliklerine imkan tanıyan ve daha sonra izlenebilmesi için oturumların kaydedilebildiği bilgisayar-destekli senkron öğrenme ortamlarıdır (Clark ve Kwinn, 2007). Zoom, Adobe Connect, Cisco Webex Meetings veya GoToMeeting gibi web tabanlı video konferans sistemleri sayesinde sanal sınıflar öğrenenlere eş zamanlı (senkron) öğrenme ortamı sunmaktadır. Sanal sınıflar kavramı yerine; eş zamanlı çevrimiçi ortamlar, webinar veya web konferansı gibi farklı terimler de kullanılmaktadır (Elkins ve Pinder, 2015). Christopher (2014); içerik paylaşımı, ekran paylaşımı, ses,

sohbet, çizim ve işaret araçları, oylama, anlık geri bildirim ve küçük gruplara bölme gibi özelliklerin sanal sınıflarda bulunan ortak özelliklerden olduğunu belirtmiştir. Sanal sınıfların bu özellikleri sayesinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki psikolojik ve iletişim boşluğunun neden olduğu transaksyonel uzaklık giderilmeye çalışılmaktadır (Moore, 1997). Birçok araç ve yaklaşımın kullanımı sonucunda sanal sınıflarda verilen senkron dersler geleneksel sınıflarda yüz yüze verilen derslerin benzerlerini sunmayı amaçlamaktadır (Clark ve Kwinn, 2007; Elkins ve Pinder, 2015).

Hem sanal hem de yüz yüze sınıflarda verilen derslerin amaçlarına erişmesine katkısı olan öğretmen yeterliliklerden birisinin sınıf yönetimi becerisi olduğu söylenebilir. *Sınıf yönetimi*; sınıf düzeninin kurulması ve devam ettirilmesinden, etkili öğretim tasarımı yapılmasına, öğrencilerin bir grup olarak ele alınmasından, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine cevap verilmesine ve sınıf disiplininin sağlanmasına kadar geniş bir çerçeveyi kapsamaktadır (Emmer ve Stough, 2001). Sınıf yönetiminin boyutları ise; fiziksel düzenin (*sınıf ortamının genişliği, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, oturma düzeni vb.*), plan-program etkinliklerinin (*dersin planlanması, sunumu, öğretimin değerlendirilmesi vb.*), zamanın (*ders için ayrılan sürenin, akademik öğrenme zamanının yönetimi*), sınıf içi ilişkilerin (*öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci iletişimi, ilişkilerin düzenlenmesi*) ve davranışların (*disiplin oluşturma, olumlu davranışların çoğalmasının, istenmeyen davranışların azalmasının sağlanması*) yönetimi olarak sıralanmaktadır (Başar, 2016).

Yüz yüze sınıfları konu alan araştırmalarda, etkili sınıf yönetimi uygulamalarının; öğrencinin başarısını arttırma (Freiberg, Stein ve Huang., 1995), derse olan ilgisi- ni (Kunter, Baumert ve Köller 2007) ve sorumluluğunu geliştirme (Roache ve Lewis, 2011), akademik, davranışsal, sosyal-duygusal ve motivasyonel çıktıları olumlu etkileme (Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk ve Doolaard., 2016), öğrencilerin öğretim etkinliklerine katılmalarını destekleme (Gage, Scott, Hirn ve MacSuga-Gage, 2018) ve istenmeyen davranışları engelleme (Kayıkçı, 2009; Oliver, Wehby ve Reschly, 2011) gibi yararları olduğu görülmektedir. Yüz yüze sınıflardaki sınıf yönetimi uygulamalarının olumlu çıktılarının etkili ve uygun sınıf yönetimi uygulamaları ile sanal sınıflarda da elde edilebileceği ifade edilebilir.

Sanal sınıflarda geleneksel sınıf yönetim stratejileri ile birlikte çevrimiçi eş zamanlı öğrenme ortamına özgü sınıf yönetimi stratejilerine yer verilmelidir (Phelps ve Vlachopoulos, 2020). Bu nedenle, sınıf yönetimi stratejilerinin öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak ayrı mekanlarda bulunduğu, öğretim faaliyetlerine katılım ve etkileşimin çeşitli araçlar ve yöntemler ile eş zamanlı olarak sağlandığı sanal sınıf olanaklarına ve kısıtlamalarına uygun bir şekilde ele alınmasında yarar vardır.

Geleneksel sınıflardaki fiziksel düzenin sanal sınıflarda öğretmen ve öğrencilerin canlı ders sırasında buldukları ortama, kullanılan donanım ve yazılıma karşılık geldiği ileri sürülebilir. Sanal sınıflardaki derslerde katılımcıların uygun ortamlarda bulunmaları (dikkat dağıtıcı şeyler, çevresel sesler ve parlak ışık kaynağının olmaması

gibi), gerekli donanım ve yazılıma erişimlerinin olması ve bunları kullanacak bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları önemlidir (Christopher, 2014; Johnson, 2020). Diğer bir ifade ile, katılımcıların fiziksel ortam ve teknik araçlardan konforlu olması gereklidir.

Ayrıca, çevrimiçi ortamda etkili dersler verebilmek için yüz yüze geleneksel sınıflarda kullanılan ders içeriğinin doğrudan doğruya dijital biçime dönüştürülerek sunulması yetersizdir (Ko ve Rossen, 2017). Bu nedenle, sanal sınıflarda verilen derslerin ortamın olanaklarına ve sınırlılıklarına uygun bir biçimde; katılım, etkileşim ve işbirliğini destekleyecek şekilde planlanması, sunulması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Christopher, 2014; Clark ve Kwinn, 2007).

Bununla birlikte, zaman yönetimi çevrimiçi öğrenmenin başarısında önemli bir role sahiptir (Caplan ve Graham, 2008). Web tabanlı video konferans sistemlerinin kullanıldığı sanal sınıflarda öğretmenlerin eğitsel, sosyal, yönetsel ve teknik bakımdan birçok rolü aynı anda yerine getirmesi beklenmektedir (Garonce ve Santos, 2010). Yapılan araştırmalar karmaşık ve çaba gerektiren sanal sınıflarda zamanın iyi yönetilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir (Cornelius, 2014; Phelps ve Vlachopoulos, 2020).

Sanal sınıflarda öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak birbirinden ayrı olması ve teknoloji sayesinde iletişim kurabiliyor olmaları ilişkilerin düzenlenmesini önemli duruma getirmektedir. Sanal sınıf olanakları katılımcıların sosyal ve duygusal olarak kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlayarak sosyal buradalık ve topluluğa ait olma duygusunun gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Giesbers, Rienties, Gijsselaers, Segers ve Tempelaar, 2009; Loch ve Reushle, 2008; McDaniels, Pfund ve Barnicle, 2016). Sanal sınıflarda etkileşim ve katılım için birçok yaklaşım ve ortam (ses, video, sohbet, oylama gibi) bulunmasına karşın geleneksel sınıflara göre yüz ifadesi gibi görsel ipuçlarının ve etkileşim olasılığının daha az olduğu söylenebilir (Kear, Chetwynd, Williams ve Donelan, 2012).

Son olarak, çevrimiçi öğrenme ortamlarında karşılaşılan disiplin problemleri yüz yüze geleneksel sınıflarda karşılaşılan davranış problemlerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Gizlilik konuları, gürültücü veya sessiz öğrenciler, uygunsuz dil kullanımı, ortamı yönlendirme gibi bozucu davranışlar çevrimiçi ortamlarda görülen bazı sınıf yönetimi problemleridir (Ko ve Rossen, 2017). Bu nedenle, sanal sınıflarda verilen canlı derslerde bunlara benzer davranış problemlerine çözüm sunabilmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sanal sınıflarda öğrencilerin başarılı olması için öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir (Bower, 2011; Phelps ve Vlachopoulos, 2020). Öğretmenlerin sanal sınıflarda karşılaşılabilecekleri sınıf yönetimi sorunlarının üstesinden gelebilmeleri için bu alanda hazır olmaları ve desteklenmeleri önemlidir. Bu nedenle, öğretmenlerin COVID-19 pandemisi döneminde sanal sınıflarda karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunlarının ortaya konulması, bu konuya ilişkin olarak öğretmenlere

uygulamaya yönelik önerilerde bulunulması, kaynaklar sağlanması, hizmet-içi eğitim olanağı sunulması ve eş zamanlı çevrimiçi öğretim ortamlarına uyumlarının kolaylaştırılması açısından önemlidir. İlgili alanyazın incelendiğinde, COVID-19 salgını döneminde uzaktan öğretim etkinliklerinin niteliğine (Mohan vd., 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020) ve sanal sınıflarda eğitimcilerin yaşadıkları zorluklara odaklanan araştırmalara (Asmara, 2020; Dias, Lopes ve Teles, 2020) rastlansa da sanal sınıflarda öğretmenlerin yaşadıkları sınıf yönetimi sorunlarına odaklanan çalışmalara rastlanmamıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemisi döneminde öğretmenlerin sanal sınıftaki derslerde sınıf yönetimi açısından hangi sorunlar ile nasıl karşılaştıklarını incelemektir. Bu çerçevede, öğretmenlerin sanal sınıftaki derslerinde karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları fiziksel düzen, plan-program, zaman yönetimi, ilişkilerin düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri boyutları altında irdelenmiştir.

Yöntem

Model

Bu çalışmada karma yöntem araştırma modellerinden yakınsayan desen kullanılmıştır. Yakınsayan desende bir konu ile ilgili olarak hem nicel hem de nitel veriler eş zamanlı toplanıp, ayrı ayrı analiz edildikten sonra karşılaştırma veya birleştirme amacıyla bir araya getirilmektedir (Creswell ve Clark, 2018). Bu çalışmada da aynı veri toplama formunda yer alan kapalı ve açık uçlu sorular yardımıyla nicel ve nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Nicel bulgular ile birlikte nitel veri analizi sonuçlarının sayısallaştırılmasından (veri dönüştürme) elde edilen bulgular bir araya getirilerek COVID-19 salgını döneminde öğretmenlerin sanal sınıftaki derslerinde karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları ortaya konulmuştur.

Çalışma Grubu

Yakınsayan desende nicel ve nitel çalışma grupları belirlenirken, çalışma grupları aynı katılımcılardan oluşturulabileceği gibi farklı katılımcılardan da oluşturulabilmektedir (Creswell ve Clark, 2018). Bu çalışmada, hem nicel hem de nitel veriler uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren 381 öğretmenden elde edilmiştir. Çalışma grubunun %68,77'si kadın (n = 262), %31,23'ü ise erkektir (n = 119). Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları 23 ile 62 arasında değişmekte, ortalama yaşları ise 37,72'dir (SS = 7,81). Çalışma grubunun %82,94'ü devlet okullarında (n = 316) görev yaparken %17,06'sı özel okullarda (n = 65) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %40,68'i ortaokul kademesinde (n = 155), %29,66'sı lise kademesinde (n = 113), %26,51'i ilköğretim kademesinde (n = 101), %2,36'sı okul öncesi kademesinde (n = 9) ve %0,79'u ise birden fazla kademe görevlerine devam etmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenler 32 farklı öğretmenlik branşında çalışmakta-

dır. En fazla katılımın olduğu alanlar sınıf (%22,05; n = 84), İngilizce (%18,63; n = 71), Türkçe (%7,87; n = 30), ilköğretim matematik (%7,35; n = 28) ve fen bilimleri (%5,28; n = 20) öğretmenliğidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin meslekteki görev süreleri 1 yıldan 41 yıla kadar değişmektedir (\bar{x} = 13,58; SS = 7,70). Toplam 28 farklı ilde görevini yapmakta olan öğretmenlerin yarısından fazlası Kocaeli (%59,84; n = 228) ilindeki okullarda çalışmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenler sanal sınıflarda haftada ortalama 5,11 (SS = 4,12) saat ders verdiklerini beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını (%97,38; n = 371) sanal sınıflarda EBA platformu aracılığı ile veya doğrudan doğruya Zoom web tabanlı video konferans sistemini kullandıklarını bildirmiştir. Çalışmaya katılanların %10,76'sı COVID-19 salgını öncesinde uzaktan eğitim yoluyla ders verdiğini belirtirken, %32,28'i COVID-19 salgını öncesinde uzaktan eğitim yoluyla ders aldığını belirtmiştir. Katılımcıların %88,98'i bilgisayara (n = 339), %92,91'i internet bağlantısına (n = 354) sahip olduğunu ifade etmiştir. Günde ortalama 3,15 (SS = 2,43) saat bilgisayar kullandıklarını ifade eden katılımcılar 4,62 (SS = 2,92) saat de internet kullanmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmadaki veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama formu aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama formu iki bölümden oluşmaktadır. Veri toplama formunun birinci bölümü çalışmanın nicel verilerinin elde edildiği 11 kapalı uçlu soru ve nitel verilerinin elde edildiği 11 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Kapalı uçlu sorular COVID-19 salgını döneminde öğretmenlerin sanal sınıftaki derslerinde sınıf yönetimi sorunları yaşayıp yaşamadığını sorarken, açık uçlu sorular ise eğer bir sınıf yönetimi sorunu yaşamışlar ise nasıl sorun yaşadıklarını irdelemiştir. Örneğin, nicel veri elde etmek amacıyla "*Çevrimiçi canlı derslerinizde öğrencilerin anlattığımız konuyu kavrayıp kavramadıklarını anlamada sorunlar yaşadınız mı?*" şeklinde kapalı uçlu bir soru sorulurken; nitel veri elde etmek amacıyla "*Derslerinizde öğrencilerin anlattığımız konuyu kavrayıp kavramadıklarını anlamada nasıl sorunlar yaşadınız?*" şeklinde açık uçlu bir soru katılımcılara yöneltilmiştir.

Birinci bölümde yer alan sorular Başar'ın (2016) sunduğu çerçeve kapsamında fiziksel düzen, plan-program etkinlikleri, zaman yönetimi, ilişkilerin düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri boyutları temel alınarak hazırlanmıştır. Fiziksel düzen açısından dersler sırasında bulunulan ortam ve kullanılan donanım ve yazılım; plan-program etkinlikleri açısından derse hazırlık, dersin sunumu ve değerlendirme süreçleri; zaman yönetimi açısından ders süresinin yönetimi ve öğrenmeye ayrılan zamanı kullanma; ilişkilerin düzenlenmesi açısından öğretmenlerin öğrenciler ile veya öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi ve sınıf içi ilişkiler; davranış düzenlemesi açısından derslerde disiplini sağlama ile ilgili verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen soruların içerik geçerliği eğitim yönetimi alanındaki iki uzman tarafından değerlendirilip soruların uygunluğuna ilişkin iki öğretmenden görüş alındıktan sonra gerekli

düzeltilmeler yapılmıştır. Veri toplama formunun ikinci bölümünde ise, katılımcıların kişisel, mesleki ve teknoloji kullanımı ile ilgili bilgilerinin toplanmasını amaçlayan kapalı ve açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

COVID-19 salgını sürecinde yüz yüze veri toplamak sağlık açısından riskli olacağı için, çalışmadaki tüm veriler Google formlarda oluşturulan veri toplama formu aracılığı ile acil uzaktan öğretim süreci bittikten sonraki (2019-2020 eğitim ve öğretim yılının sonu) bir aylık zaman diliminde toplanmıştır. Oluşturulan veri toplama formu bağlantısı çeşitli sosyal medya ortamlarında paylaşılarak sanal sınıflarda ders veren öğretmenlere ulaştırılmıştır. Veri toplanan tüm öğretmenler çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılım göstermiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu okuyup, anladıklarını beyan ettikten sonra veri toplama formunu doldurmalarına izin verilmiştir. Ayrıca çalışma ile ilgili olarak araştırmacıların görev yaptığı kurumun Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır.

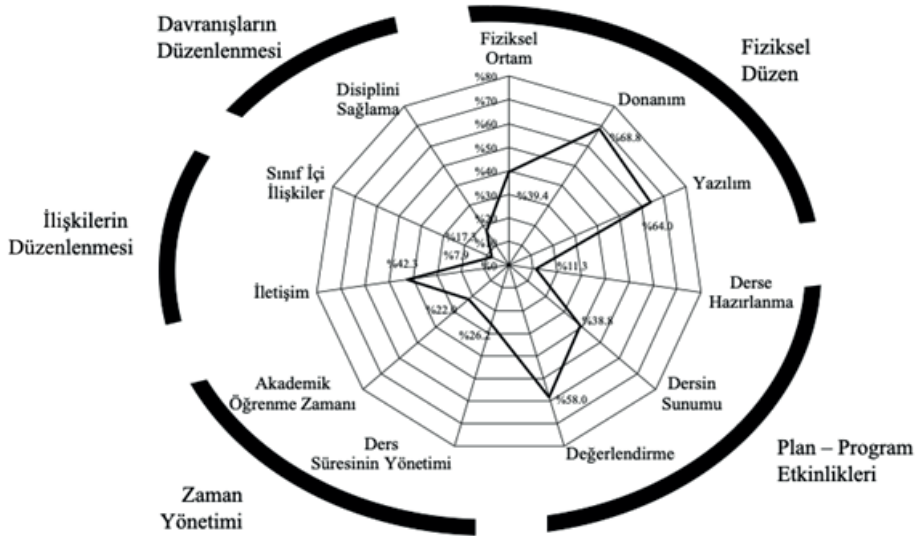
Veri Analizi

Çalışmada nicel verilerin elde edildiği COVID-19 salgını döneminde öğretmenlerin sanal sınıftaki derslerinde sınıf yönetimi sorunları yaşayıp yaşamadığını soran kapalı uçlu soruların analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, sorulara verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanmış ve bulgular toplu olarak grafik halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin canlı derslerinde nasıl sınıf yönetimi sorunları yaşadıklarını ortaya koyan nitel veriler ise içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda, öncelikle elde edilen yanıtlardaki anlamlı ve önemli birimleri (kelime, cümle veya paragraf) temsil eden etiketler (kodlar) belirlenmiş, daha sonra ise anlamlı ve benzer kodlar daha az sayıdaki kategoriler altında bir araya getirilerek öğretmenlerin sanal sınıf derslerindeki sınıf yönetimi sorunlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel veri analizi her iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmış ve değerlendiriciler arası uyum katsayısı 0,83 olarak yeterli düzeyde bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Son olarak ise, elde edilen nitel verilerin nicel verilere dönüştürülmesi için kategoriler altında yer alan kodların frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmış ve sonuçlar grafikler ile birlikte sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, önce araştırmada elde edilen nicel bulgulara, ardından nitel veri analizi sonuçlarının sayısallaştırılması ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin sanal sınıf derslerinde sınıf yönetiminin tüm boyutlarına ilişkin sorun yaşama oranlarını ortaya koyan nicel bulgular Grafik 1'de verilmektedir.



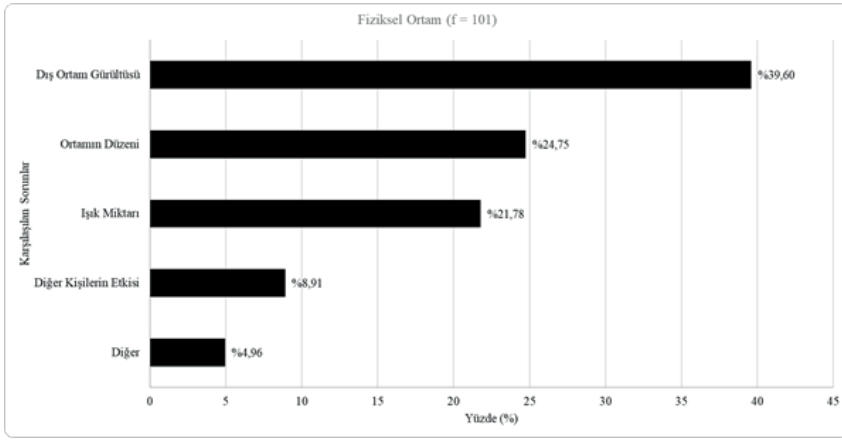
Grafik 1. Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin öğretmenlerin sorun yaşama oranları

Grafik 1 incelendiğinde, fiziksel düzen boyutunun bileşenlerine ilişkin öğretmenlerin sınıf yönetimi sorunu yaşama oranlarının değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin %39,37'sinin fiziksel ortamla (dersin verildiği yer, ses, ışık vb.), %68,76'sının kullanılan donanımla (kullanılan aygıtlar, cihazlar, internet bağlantısı vb.), %64,04'ünün ise kullanılan yazılımla (EBA, Zoom vb.) ilgili sorun yaşadığı görülmektedir. Plan-program etkinliklerinin yönetimi boyutunda, ders içeriğinin planlaması ve derse hazırlanma sorunu yaşadığını belirten öğretmenlerin oranı %11,29; dersin sunumu sırasında sorun yaşadığını belirtenlerin oranı %38,85; öğretimin değerlendirilmesi, başka bir ifadeyle öğrencilerin anlatılan konuyu kavrayıp kavramadıklarını anlamada sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin oranı ise %58,01'dir. Öğretmenlerin sanal sınıflarda sınıf yönetimi sorunu yaşama oranları zaman yönetimi boyutu açısından ele alındığında, öğretmenlerin %26,25'inin ders için ayrılan sürenin yönetimine, %22,05'inin akademik öğrenme zamanının yönetimine ilişkin sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi sorunu yaşama oranları, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi boyutunun bileşenleri açısından da değişkenlik göstermektedir. Öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğretmen-öğrenci iletişiminde sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin oranı %42,26 iken, sınıf içi ilişkiler dokusunu yönetmede (öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini, kaygılı olmamalarını, söyledikleri veya yazdıkları nedeniyle yargılanmamalarını sağlama vb.) sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin

oranı %7,87'dir. Davranış düzenlemeleri boyutunda ise öğretmenlerin %17,32'si disiplin sorunu yaşadıklarını belirtmiştir.

Fiziksel Düzen

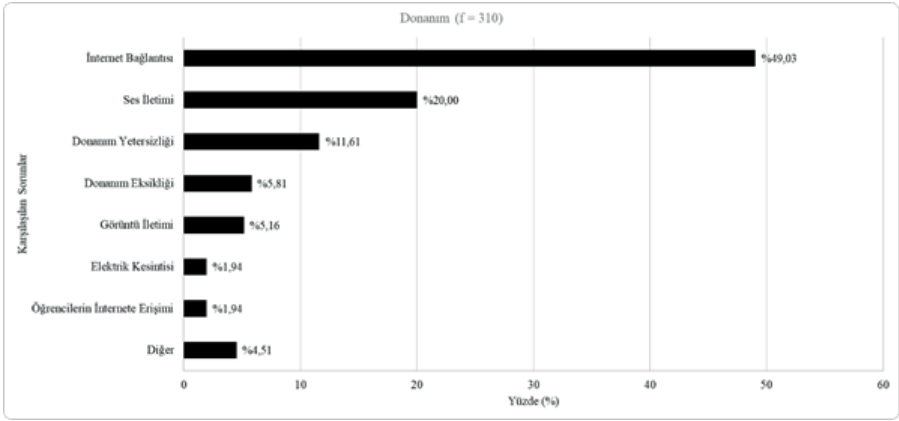
Araştırmanın nitel veri elde etmeyi amaçlayan birinci açık uçlu sorusu, sanal sınıflarda sınıf yönetiminin fiziksel düzen boyutunun fiziksel ortam bileşenine yönelik olarak öğretmenlerin nasıl sorunlar yaşadıklarını saptamayı amaçlamaktadır. Fiziksel ortam ile ilgili sorun yaşadıklarını belirten katılımcılara yöneltilen "Fiziksel ortam (dersin verildiği yer, ses, ışık gibi) ile ilgili nasıl sorunlar yaşadınız?" sorusuna yönelik elde edilen nitel verilerin nicel verilere dönüştürülmesi sonucunda ulaşılan bulgular Grafik 2'de sunulmaktadır.



Grafik 2. Fiziksel ortamla ilgili sorunlar

Grafik 2 incelendiğinde, fiziksel düzenin bileşenlerinden fiziksel ortamın yönetimine ilişkin sanal sınıflarda öğretmenler; çevrimiçi canlı dersin verildiği veya öğrenenlerin bulunduğu ortamdaki gürültü (dış ortam gürültüsü, $f = 40$, %39,6), oda düzeni, masa gibi unsurların uygun olmaması (ortamın düzeni, $f = 25$, %24,75), ışık nedeniyle öğretmen veya öğrencilerin görüntülerinin net olmaması (ışık miktarı, $f = 22$, %21,78) ve ortamda bulunan aile üyeleri vb. diğer kişilerden kaynaklı olumsuzluklar (diğer kişilerin etkisi, $f = 9$, %8,91) nedeniyle sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler; hava durumu, çevrimiçi canlı ders sırasında hareketsiz kalmaları nedenleriyle de fiziksel ortama ilişkin sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir (diğer, $f = 5$, %4,96).

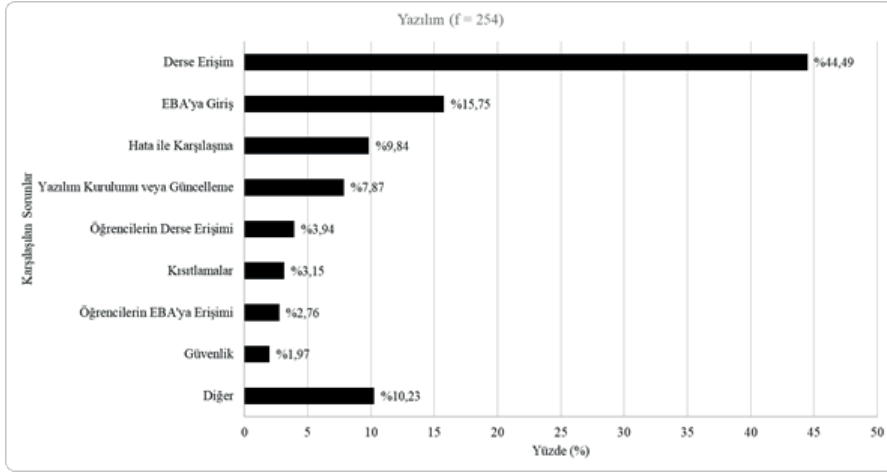
Araştırmanın ikinci açık uçlu sorusu sanal sınıflarda yaşanan donanım sorunlarının saptanması için sorulmuştur. Donanımla ilgili sorun yaşadığını belirten katılımcılara yöneltilen "Donanım (kullanılan aygıtlar, cihazlar, internet bağlantısı gibi) kaynaklı nasıl sorunlar yaşadınız?" sorusuna ilişkin bulgular Grafik 3'te sunulmaktadır.



Grafik 3. Donanımla ilgili sorunlar

Grafik 3'te görüldüğü gibi sanal sınıflarda öğretmenler; kendilerinin ya da öğrencilerinin internete bağlanamaması, bağlantılarının kopması, bağlantı hızları veya internet paketlerinin yetmemesi (internet bağlantısı, $f = 152$, %49,03); seslerinin karşı tarafa iletilmemesi (ses iletimi, $f = 62$, %20), sahip oldukları donanımların canlı ders için yetersiz özelliklere sahip olması (donanım yetersizliği, $f = 36$, %11,61), bilgisayar, mikrofona, kamera, klavye, kalem fare gibi donanımlarının olmaması (donanım eksikliği, $f = 18$, %5,81), görüntülerinin karşı tarafa iletilmemesi (görüntü iletimi, $f = 16$, %5,16), ikamet ettikleri yerde elektrik kesintilerinin olması (elektrik kesintisi, $f = 6$, %1,94) ve öğrencilerin internete erişiminin olmaması (öğrencilerin internete erişimi, $f = 6$, %1,94) gibi donanım sorunları yaşamaktadırlar. Katılımcılar, donanımla ilgili yaşanan diğer sorunları; kullanılan donanımın arızalanması, kullanışlılığı, yavaşlaması ile ilgili sorunlar, öğretmenlerin veya öğrencilerin sahip oldukları donanımları nasıl kullanacaklarını bilmemesi ve ikamet ettikleri yerdeki altyapı sorunları olarak sıralamışlardır (diğer, $f = 14$, %4,51).

Fiziksel düzen boyutunun son açık uçlu sorusu sanal sınıflarda yaşanan yazılım sorunlarının belirlenmesi için sorulmuştur. Çevrimiçi canlı ders yazılımlarının kullanılması konusunda sorun yaşadığını belirten öğretmenlere yöneltilen "Çevrimiçi canlı derslerinizde kullanılan yazılım (EBA, Zoom vb.) kaynaklı nasıl sorunlar yaşadınız?" sorusuna ilişkin bulgular Grafik 4'te sunulmaktadır.



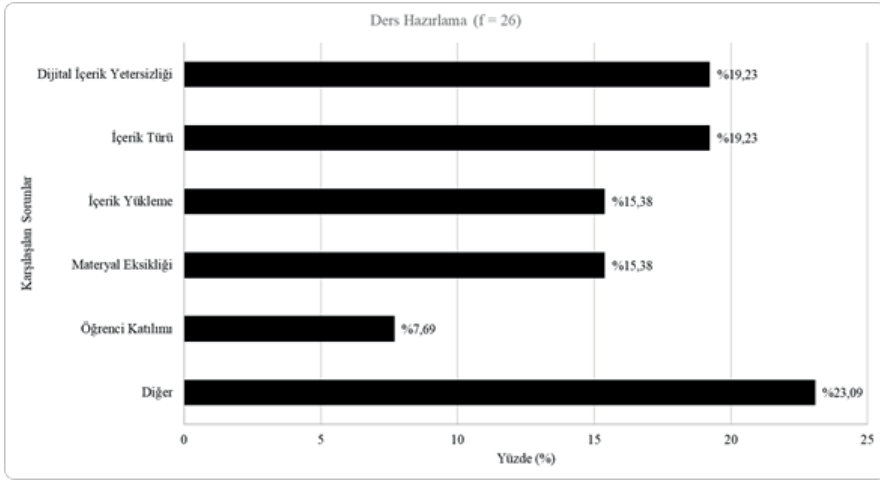
Grafik 4. Yazılımla ilgili sorunlar

Grafik 4 incelendiğinde, fiziksel düzen boyutunun yazılım sorunları bileşenine ilişkin sanal sınıflarda öğretmenlerin; derse bağlanamama veya ders sırasında bağlantılarının kopması (derse erişim, $f = 113$, %44,49), EBA'ya girememe veya sisteme girişte zorluk yaşama (EBA'ya giriş, $f = 40$, %15,75), derse giriş veya ders sırasında sistemden hata mesajı alınması (hata ile karşılaşma, $f = 25$, %9,84), canlı ders için gerekli yazılımların kurulumu veya güncellenmesi gibi (yazılım kurulumu veya güncelleme, $f = 20$, %7,87) sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ifade ettikleri diğer sorunlar; öğrencilerinin derse bağlanamaması veya ders sırasında bağlantılarının kopması (öğrencilerin derse erişimi, $f = 10$, %3,94), canlı ders yazılımlarının ders süresi ve giriş kısıtlamaları (kısıtlamalar, $f = 8$, %3,15), öğrencilerin EBA'ya girememesi veya sisteme girişte zorluk yaşaması (öğrencilerin EBA'ya erişimi, $f = 7$, %2,76), yazılımların güvenliği ile ilgili endişeler (güvenlik, $f = 5$, %1,97) olarak sıralanmaktadır. Ayrıca öğretmenler yazılımla ilgili olarak; yazılım kullanım bilgilerinin yeterli düzeyde olmaması, yazılımın beklentilerine cevap vermemesi, yazılımın Türkçe dil seçeneği sunmaması, kullandıkları işletim sisteminin yazılımla uyumsuz olması, beyaz tahta kullanımı ve ses ayarlarının yapılmasında güçlük yaşama sorunlarını deneyimlediklerini de belirtmişlerdir (diğer, $f = 26$, %10,23).

Plan-Program Etkinlikleri

Araştırmanın dördüncü açık uçlu sorusu, sanal sınıflarda sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri boyutunun planlama bileşenine yönelik olarak öğretmenlerin nasıl sorunlar yaşadıklarını saptamayı amaçlamaktadır. Çevrimiçi canlı ders plan-

lamalarını yaparken sorun yaşadıklarını belirten katılımcılara yöneltilen “Derslerinize hazırlanma (yani ders içeriğinin planlanması) sırasında nasıl sorunlar yaşadınız?” sorusuna ilişkin bulgular Grafik 5’te sunulmaktadır.

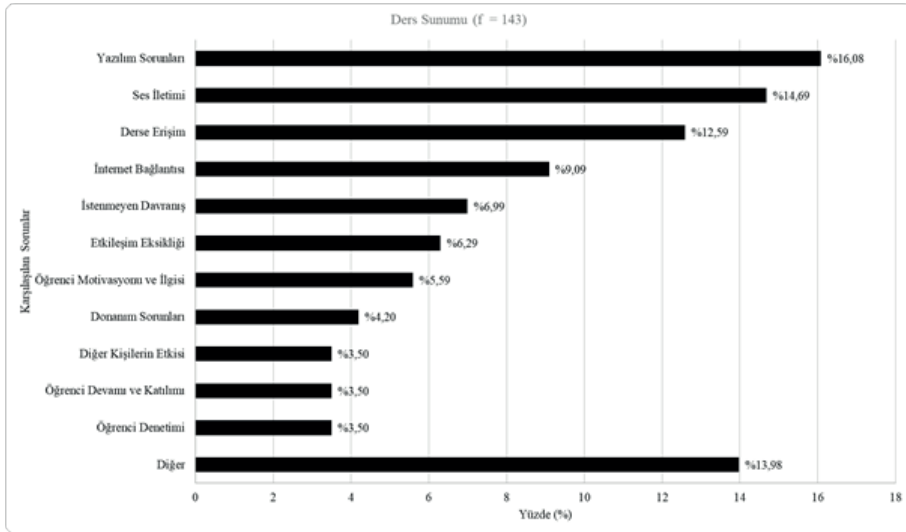


Grafik 5. Dersin planlanmasıyla ilgili sorunlar

Grafik 5 incelendiğinde, çevrimiçi canlı derslerin planlanmasına ilişkin öğretmenler; çevrimiçi canlı ders içeriğini çeşitlendirme (dijital içerik yetersizliği, $f = 5$, %19,23), dersin sayısal, uygulamalı vb. nitelikte olması (içerik türü, $f = 5$, %19,23), dijital materyalleri kullanılan çevrimiçi canlı ders yazılımına yükleme (içerik yükleme, $f = 4$, %15,38), destekleyici materyalden yoksun olma (materyal eksikliği, $f = 4$, %15,38), öğrencilerin derse katılmalarını sağlamada deneyimlenen zorluklar (öğrenci katılımı, $f = 2$, %7,69) nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar; çevrimiçi canlı ders konusundaki deneyimsizlikleri, meslektaşlarıyla haberleşememe, öğrencilerinin motivasyon eksikliği, internet bağlantısının kalitesi, önceki derslerin tekrarını yapma, dijital içerik seçimi nedenleriyle de derslerin planlanmasına ilişkin sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir (diğer, $f = 6$, %23,09).

Araştırmanın beşinci açık uçlu sorusu sanal sınıflarda derslerin sunumu sırasında öğretmenlerin yaşadıkları sorunların saptanması için sorulmuştur. Sanal sınıflardaki çevrimiçi canlı derslerin sunumu sırasında sorun yaşadığını belirten katılımcılara yöneltilen “Derslerinizin sunumu sırasında (dersinizi işlerken) nasıl sorunlar yaşadınız?” sorusuna ilişkin bulgular Grafik 6’da sunulmaktadır.

Covid-19 Döneminde Sanal Sınıflarda Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sınıf Yönetimi Sorunları



Grafik 6. Dersin sunumuyla ilgili sorunlar

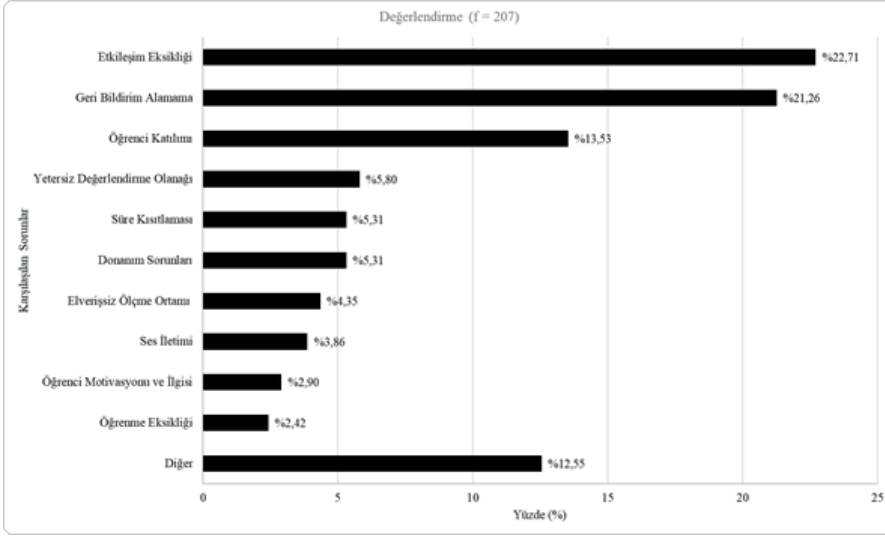
Grafik 6'da görüldüğü gibi sanal sınıflarda öğretmenler derslerinin sunumu sırasında; çevrimiçi canlı ders sırasında ekranlarını öğrencileriyle paylaşamama, kullandıkları donanımlarının donması nedeniyle derse devam edememe, çevrimiçi canlı ders yazılımının çeşitli sistemsel hatalarla açılmaması, yazılım kullanım bilgilerinin yeterli düzeyde olmaması nedenleriyle sorun yaşamaktadırlar (yazılım sorunları, $f = 23$, %16,08). Ders sırasında sesin karşı tarafa iletilmemesi (ses iletimi, $f = 21$, %14,69), derse bağlanamama veya ders sırasında bağlantının kopması (derse erişim, $f = 18$, %12,59), internet bağlantısının sağlanamaması, ders sırasında kopması veya hızı nedeniyle yaşanan zorluklar da (internet bağlantısı, $f = 13$, %9,09) öğretmenlerin derslerini işlerken deneyimledikleri sorunlar arasındadır. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerinin ders sırasında istenmeyen davranışlar sergilediklerini ve canlı ders yazılımını amacı dışında kullandıklarını (istenmeyen davranış, $f = 10$, %6,99), seslerin birbirine karışması ve sanal sınıflardaki etkisiz iletişim nedeniyle etkileşim sorunu yaşadıklarını (etkileşim eksikliği, $f = 9$, %6,29), öğrencilerinin motivasyon ve ilgi düzeylerinin yüksek olmadığını (öğrenci motivasyonu ve ilgisi, $f = 8$, %5,59), kullanılan donanımların yetersizlikleri, ikamet ettikleri yerleşim birimlerinde altyapı sorunları ve elektrik kesintisi yaşanması (donanım sorunları, $f = 6$, %4,2), çocuklarının ders sırasındaki bakım gereksinimleri ve öğrencilerinin ailelerinin çevrimiçi canlı derslere müdahaleleri nedeniyle günlük yaşadıklarını belirtmişlerdir (diğer kişilerin etkisi, $f = 5$, %3,5). Diğer sorunlar; öğrencilerin derslere düşük düzeyde devamı ve katılımı (öğrenci devamı ve katılımı,

$f = 5$, %3,5), öğrencilerin ders sırasındaki eylemlerini kontrol edememe (öğrenci denetimi, $f = 5$, %3,5), kullanılabilir dijital ders içeriklerinin yetersizliği ya da içeriklere erişememe, derslerdeki süre kısıtlamaları ve görüntünün karşı tarafa net bir biçimde iletilmemesi vb. olarak sıralanmıştır (diğer, $f = 20$, %13,98).

Plan-program etkinliklerinin yönetimi boyutunun son açık uçlu sorusu sanal sınıflarda öğretimin değerlendirilmesi ile ilgili yaşanan sorunların ortaya konulabilmesi için yöneltilmiştir. Çevrimiçi canlı derslerde öğretimin değerlendirilmesi aşamasında sorun yaşadığını belirten öğretmenlere sorulan “Derslerinizde öğrencilerin anlattığınız konuyu kavrayıp kavramadıklarını anlamada nasıl sorunlar yaşadınız?” sorusuna ilişkin bulgular Grafik 7’de sunulmaktadır.

Öğretmenler çevrimiçi canlı derslerde öğretimin değerlendirilmesine ilişkin olarak; sanal sınıflarda öğrencileriyle yeteri kadar etkileşim sağlayamadıklarını, öğrencilerinin kameralarının kapalı olması nedeniyle onları göremediklerini, kameraları açık olan öğrencileriyle de göz teması kuramamanın eksikliğini yaşadıklarını ifade etmişlerdir (etkileşim eksikliği, $f = 47$, %22,71). Öğrencilerin anlatılan içeriği kavrayıp kavramadığını anlamada önemli bir ipucu olan geribildirim alma noktasında da öğretmenlerin sorun yaşadıkları görülmektedir (geribildirim alamama, $f = 44$, %21,26). Öğretimin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları diğer sorunlar; öğrencilerin derse aktif biçimde katılmamaları ve değerlendirme sorularını cevaplamamaları (öğrenci katılımı, $f = 28$, %13,53), öğretimin değerlendirilmesinin istenilen düzey ve biçimde yapılamaması (yetersiz değerlendirme olanağı, $f = 12$, %5,8), kullanılan çevrimiçi canlı ders yazılımlarının süre kısıtlamaları nedeniyle değerlendirme sürecine istenilen zamanın ayrılamaması (süre kısıtlaması, $f = 11$, %5,31), çevrimiçi canlı derslerde kullanılan donanımlara öğrencilerin sahip olmaması ya da yetersiz özelliklerdeki donanımlara sahip olmaları (donanım sorunları, $f = 11$, %5,31), dersin uygulamalı olması veya öğrencilerin yardım almaları nedeniyle sanal sınıfların uygun değerlendirme olanağı sağlamaması (elverişsiz ölçme ortamı, $f = 9$, %4,35) olarak sıralanmaktadır. Sesin karşı tarafa iletilmemesi (ses iletimi, $f = 8$, %3,86), öğrencilerin motivasyon ve ilgileri (öğrenci motivasyonu ve ilgisi, $f = 6$, %2,9) ile öğrenme yaşantılarının istenilen düzeyde olmaması (öğrenme eksikliği, $f = 5$, %2,42), ortamsal faktörler, öğrencilerin derse erişememesi, materyal eksikliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, yazılım kullanım bilgilerinin yeterli düzeyde olmaması, öğrencilerin kontrol edilememesi de öğretmenler tarafından sıralanan sorunlar arasındadır (diğer, $f = 26$, %12,55).

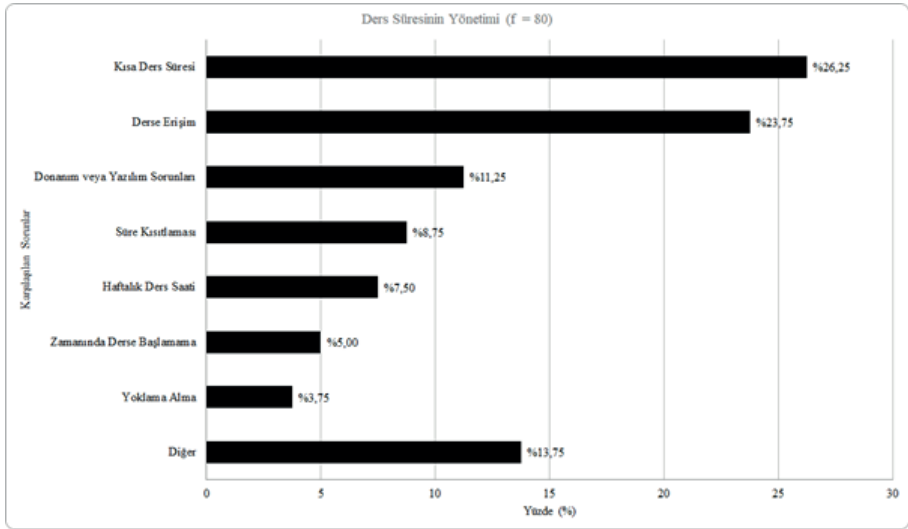
Covid-19 Döneminde Sanal Sınıflarda Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sınıf Yönetimi Sorunları



Grafik 7. Öğretimin değerlendirilmesiyle ilgili sorunlar

Zaman Yönetimi

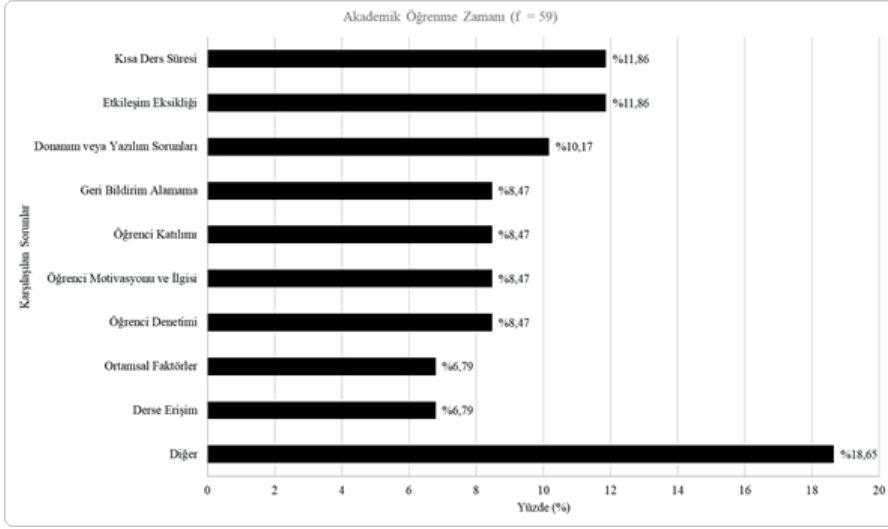
Araştırmanın yedinci ve sekizinci açık uçlu soruları öğretmenlerin yaşadıkları zaman yönetimi sorunlarını saptamayı amaçlamaktadır. Ders içi zamanın, başka bir ifadeyle ders için ayrılan sürenin yönetilmesine ilişkin sorun yaşadıklarını belirten öğretmenlere yöneltilen “Çevrimiçi canlı derslerinizde zaman yönetimi açısından nasıl sorunlar yaşadınız?” sorusuna ilişkin bulgular Grafik 8’de verilmektedir.



Grafik 8. Zaman yönetimiyle ilgili sorunlar

Grafik 8’de görüldüğü gibi öğretmenler; sanal sınıflardaki ders sürelerinin kısa olması (kısa ders süresi, $f = 21$, %26,25), derse bağlanamama veya ders sırasında bağlantılarının kopması (derse erişim, $f = 19$, %23,75), kullanılan yazılım veya donanım kaynaklı olumsuzluklar yaşanması (donanım veya yazılım sorunları, $f = 9$, %11,25) nedenleriyle ders için ayrılan sürenin yönetiminde sorunlar deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları diğer sorunlar; kullanılan canlı ders yazılımlarının ders süresine yönelik kısıtlamalarının olması (süre kısıtlaması, $f = 7$, %8,75), haftalık ders programında öğretmenlerin istedikleri kadar derslerinin olmaması (haftalık ders saati, $f = 6$, %7,5), öğrencilerin çeşitli nedenlerle zamanında derse katılamamaları dolayısıyla zaman kaybedilmesi (zamanında derse başlama, $f = 4$, %5), yoklama alma işlemine dersin önemli bir bölümünün ayrılmak zorunda olunması (yoklama alma, $f = 3$, %3,75), derslerin uygun saatlerde başlamaması, aktarılacak ders içeriğinin yoğun olması, planlama hatası vb. olarak sıralanmıştır (diğer, $f = 11$, %13,75).

Zaman yönetimi boyutunun son, araştırmanın sekizinci açık uçlu sorusu sanal sınıflarda akademik öğrenme zamanının yönetimine, başka bir ifadeyle öğrencilerin öğrenme ile meşgul edildiği süreye ilişkin sorunların belirlenmesi için sorulmuştur. Akademik öğrenme zamanının yönetilmesinde sorun yaşadığını belirten öğretmenlere yöneltilen “Akademik öğrenme zamanını verimli kullanma açısından nasıl sorunlar yaşadınız?” sorusuna ilişkin bulgular Grafik 9’da sunulmaktadır.

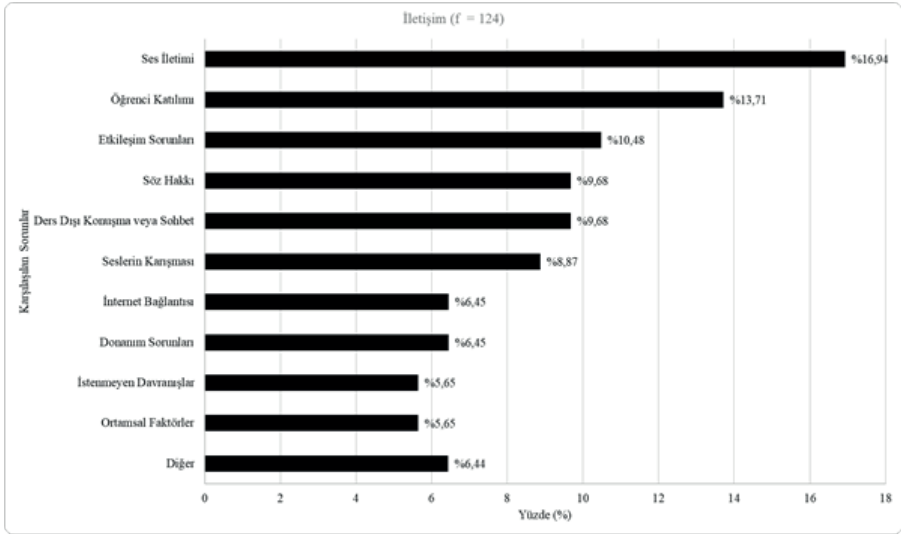


Grafik 9. Akademik öğrenme zamanının yönetimiyle ilgili sorunlar

Grafik 9 incelendiğinde; ders sürelerinin kısa olması (kısa ders süresi, $f = 7$, %11,86), öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimin ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin eksikliği (etkileşim eksikliği, $f = 7$, %11,86), yazılım veya donanımdan kaynaklanan çeşitli olumsuzluklar (yazılım veya donanım sorunları, $f = 6$, %10,17), öğrencilerden geribildirim alamama (geribildirim alamama, $f = 5$, %8,47), öğrencilerin derslere düşük düzeyde katılımı (öğrenci katılımı, $f = 5$, %8,47), motivasyon ve ilgilerinin istenilen düzeyde olmaması (öğrenci motivasyonu ve ilgisi, $f = 5$, %8,47), öğrencileri kontrol etmenin zorluğu (öğrenci denetimi, $f = 5$, %8,47), ortamsal faktörlerin uygun olmaması (ortamsal faktörler, $f = 4$, %6,79) ve derse erişimle ilgili olumsuzluklar (derse erişim, $f = 4$, %6,79) akademik öğrenme zamanının yönetiminde yaşanan sorunlar arasındadır. Öğretmenlerin sıraladıkları diğer sorunlar ise; derslerin uygun saatlerde başlamaması, aktarılacak ders içeriğinin yetersiz olması, öğrencilerin derslere zamanında katılmaması vb. olarak sıralanmaktadır (diğer, $f = 11$, %18,65).

İlişkilerin Düzenlenmesi

Araştırmanın dokuzuncu açık uçlu sorusu, sanal sınıflarda sınıf yönetiminin ilişkilerin düzenlenmesi boyutunun iletişim bileşenine yönelik olarak öğretmenlerin nasıl sorunlar yaşadıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çevrimiçi canlı derslerde öğrencileri veya öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşadıklarını belirten katılımcılara sorulan “Öğrencilerinizle iletişimde veya öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimde nasıl sorunlar yaşadınız?” sorusuna ilişkin bulgular Grafik 10’da görülmektedir.

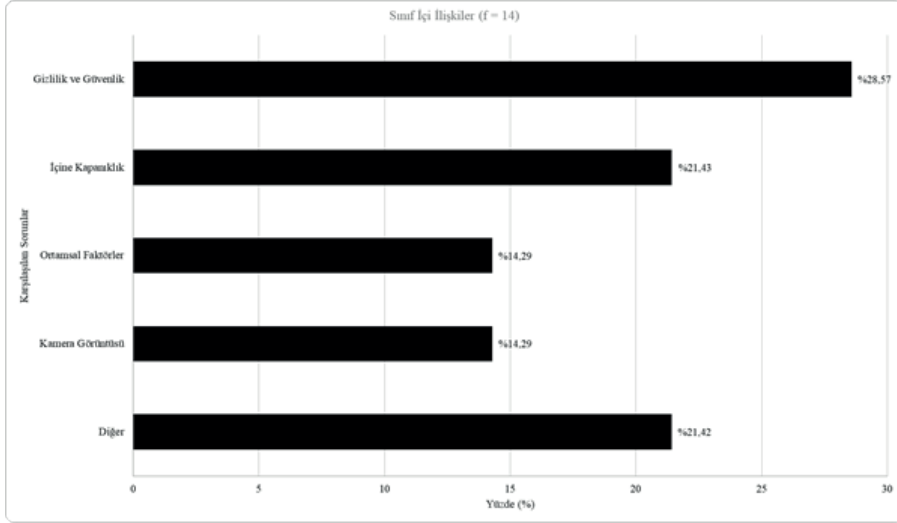


Grafik 10. İletişimle ilgili sorunlar

Grafik 10 incelendiğinde; sesin karşı tarafa iletilmemesi (ses iletimi, $f = 21$, %16,94), öğrencilerin derslerde konuşmaya, sorulan sorulara cevap vermeye isteksiz olmaları (öğrenci katılımı, $f = 17$, %13,71), sınırlı iletişim olanağı, kameraların kapalı olması, akran etkileşiminin olmaması ve göz teması kurulamaması (etkileşim sorunları, $f = 13$, %10,48), öğrencilerin söz hakkı almadan (söz hakkı, $f = 12$, %9,68) ve ders dışı konular hakkında konuşmaları, sohbet etmeleri (ders dışı konuşma veya sohbet, $f = 12$, %9,68) sorunlarının yaşandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler ayrıca; ders sırasında seslerin birbirine karışması (seslerin karışması, $f = 11$, %8,87), internet bağlantısının kalitesi (internet bağlantısı, $f = 8$, %6,45), donanım eksikliği veya yetersizliği (donanım sorunları, $f = 8$, %6,45), akran zorbalığı ve diğer olumsuz davranışlar (istenmeyen davranışlar, $f = 7$, %5,65), dış ortamın gürültüsü (ortamsal faktörler, $f = 7$, %5,65), dikkat dağınıklığı, iletişim sürecinde geribildirim alamama, kullanılan yazılımda hata ile karşılaşma vb. nedenlerle sanal sınıflarda etkili iletişim kurulamadığını ifade etmektedirler (diğer, $f = 8$, %6,44).

İlişkilerin düzenlenmesi boyutunda yer alan son açık uçlu soru, sanal sınıflarda sınıf içi ilişkilerin yönetilmesi ile ilgili yaşanan sorunların ortaya konulabilmesi için yöneltilmiştir. Çevrimiçi canlı derslerde sınıf içi ilişkilerin yönetilmesinde sorun yaşadığını belirten öğretmenlere sorulan “Öğrencilerinizin kendilerini güvende hissetmelerini, kaygılı olmamalarını, söyledikleri veya yazdıkları nedeniyle yargılanmalarını sağlama bakımından nasıl sorunlar yaşadınız?” sorusuna ilişkin bulgular Grafik 11’de sunulmaktadır.

Grafik 11’de görüldüğü üzere; çevrimiçi canlı ders yazılımlarının gizliliği ve güvenliğinden duyulan endişeler (gizlilik ve güvenlik, $f = 4$, %28,57), yüz yüze derslerde kendini rahatlıkla ifade edebilen öğrencilerin canlı derslerde içlerine kapanmaları (içine kapanıklık, $f = 3$, %21,43), ortamsal faktörler ($f = 2$, %14,29) ve öğrencilerin kamelelerini açmak istememesi (kamera görüntüsü, $f = 2$, %14,29) sanal sınıflardaki sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinde yaşanan sorunlar arasındadır. Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinde yaşanan diğer sorunlar; öğrencilerin kendini ifade edememeleri, akran zorbalığı ve öğrenci katılımının istenilen düzeyde olmamasıdır (diğer, $f = 3$, %21,42).



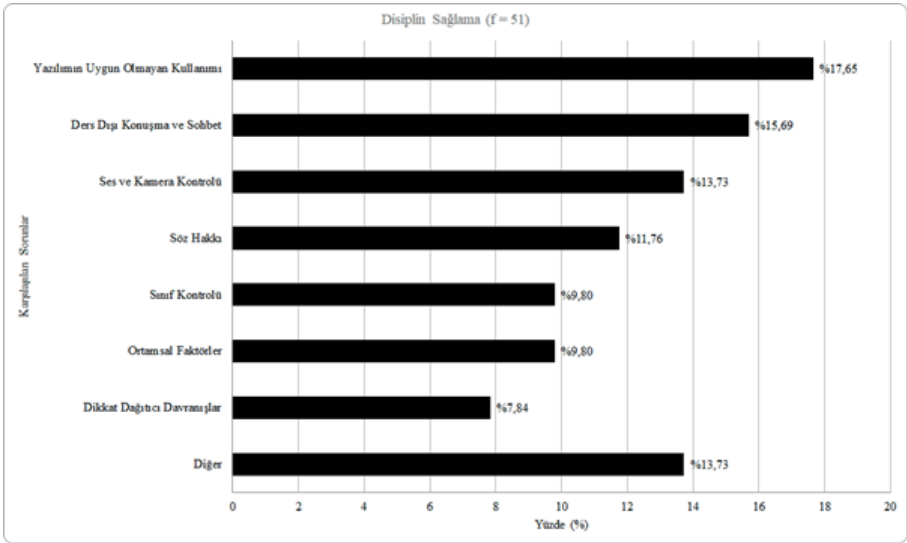
Grafik 11. İlişkilerin düzenlenmesi ile ilgili sorunlar

Davranış Düzenlemeleri

Araştırmanın son açık uçlu sorusu, sanal sınıflarda sınıf yönetiminin davranış düzenlemeleri boyutunda öğretmenlerin nasıl sorunlar yaşadıklarını saptamayı amaçlamaktadır. Sanal sınıflarda davranış düzenlemeleri ile ilgili sorun yaşadıklarını belirten katılımcılara yöneltilen “Disiplini sağlamada nasıl sorunlar yaşadınız?” sorusuna verilen cevaplardan oluşan kod listesi ve sıklık yüzdeleri Grafik 12’de sunulmaktadır.

Grafik 12 incelendiğinde; öğrencilerin ders sırasında ekranda paylaşımı yapılan dosya üzerinde işaretleme yapmaları, isimlerini ve arka plan ayarlarını değiştirmeleri ve canlı ders yazılımını amacı dışında kullanmaları (yazılımın uygun olmayan kullanımını, $f = 9$, %17,65), öğrencilerin aralarında ders dışı konuşmaları ve sohbet etmeleri (ders dışı konuşma ve sohbet, $f = 8$, %15,69), öğretmenin yönlendirmelerine rağmen

sesleri veya görüntülerini açmaları/kapamaları (ses ve kamera kontrolü, $f = 7$, %13,73) ve söz hakkı almadan konuşmalarının (söz hakkı, $f = 6$, %11,76) davranış düzenlemeleri ile ilgili yaşanan sorunlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin sınıf hakimiyetini güçlükle sağlaması (sınıf kontrolü, $f = 5$, %9,8), canlı ders ortamındaki diğer kişilerin etkisi, dış ortam gürültüsü (ortamsal faktörler, $f = 5$, %9,8), öğrencilerin dikkat dağıtıcı davranışları (dikkat dağıtıcı davranışlar, $f = 4$, %7,84), kendi dikkatlerinin dağınık olması, motivasyonlarının düşük olması, kaygılanmaları vb. durumlar davranış düzenlemeleri boyutunda yaşanan diğer sorunlar arasındadır (diğer, $f = 7$, %13,73).



Grafik 12. Davranış düzenlemeleri ile ilgili sorunlar

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, COVID-19 döneminde sanal sınıflarda yürütülen derslerde öğretmenlerin yaşadıkları sınıf yönetimi sorunlarının ortaya konulması amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda, karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında öğretmenlerin sanal sınıflarda sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin hangi sorunları yaşadıkları; nitel aşamasında ise bu sorunlarla nasıl karşılaştıkları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sanal sınıflarda sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin öğretmenlerin sorun yaşama oranları değişiklik göstermektedir.

Fiziksel düzen boyutunun fiziksel ortam bileşeninde öğretmenlerin üçte birinden, donanım ve yazılım bileşenlerinde ise üçte ikisinden fazlası sorun yaşamaktadır. Araş-

tırma sonuçları; fiziksel düzen boyutunda öğretmenlerin gürültü, oda düzeni, internet bağlantısı, ses ve görüntü iletimi, donanım yetersizliği ve eksikliği, elektrik kesintisi, derse erişim, EBA'ya giriş, çeşitli hatalarla karşılaşma, yazılım kurulumu veya güncellenmesi sorunları yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada sıralanan sorunlar alanyazındaki diğer araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Fiziksel ortamla ilgili olarak Yılmaz vd. (2020), öğrencilerin beşte birinden fazlasının rahatsız edilmeyecekleri bir çalışma ortamına sahip olmadıklarını; Mohan vd. (2020) uzaktan öğretim etkinlikleri sırasında sessiz alana erişim sorunu ile çocuk ve kardeş bakım sorumluluklarıyla ilgili zorluklar yaşandığını saptamıştır. Oysa, sanal sınıftaki dersler sırasında hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden kendileri için uygun ortamları oluşturmaları beklenmektedir (Johnson, 2020; Lynch, 2004). Bu beklentinin COVID-19 dönemindeki sanal sınıf derslerinde karşılanamadığı anlaşılmaktadır. Donanım ile ilgili olarak özellikle internet bağlantısı ile ilgili sorunlar COVID-19 salgını döneminde sanal sınıflara ilişkin yapılan birkaç araştırmada daha vurgulanmıştır (Asmara, 2020; Dias vd., 2020; Mohan vd., 2020). Benzer biçimde, donanım eksikliği ve yetersizliği sorununun da diğer araştırmacılar tarafından altı çizilmektedir (Akkuş ve Acar, 2017; Mohan vd., 2020; Ng, 2007). Yazılım sorunları açısından da araştırmanın bulguları alanyazınla benzerlik göstermektedir. Yılmaz vd. (2020) öğrencilerin sadece üçte birinden azının uzaktan öğretim derslerine girişte veya ders esnasında bağlantı sorunu yaşamadıklarını ortaya koymaktadır. Fiziksel düzenle ilgili sorunların üstesinden gelinmesinin, öğretmenin tüm çabasını dersin tasarımına ve öğrencilerin öğrenmesine harcamasına yardımcı olacaktır.

Araştırma sonuçları, sanal sınıflarda sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri boyutunun planlama aşamasında öğretmenlerin onda birinden, sunum aşamasında üçte birinden, değerlendirme aşamasında yarısından fazlasının sorun yaşadığını ortaya koymaktadır. Sanal sınıflardaki derslerinin planlanması, sunumu ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmenler; dijital içerik ve materyaller, içerik türü, etkileşim eksikliği, öğrenci devamı ve katılımı, yazılım, derse erişim, donanım, internet bağlantısı, ses, öğrencilerin istenmeyen davranışı, öğrenci motivasyonu ve ilgisi, öğrencilerin denetimi, diğer kişilerin etkisi, süre kısıtlaması, geribildirim alamama, yetersiz değerlendirme olanağı, elverişsiz ölçme ortamı, öğrenme eksikliği vb. ile ilgili sorunlar yaşamışlardır.

Öğretmenlerin acil uzaktan öğretim sürecinde dijital içerik üretmede zorlanmaları diğer araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Mohan vd., 2020). Kear vd. (2012) yüz yüze dersler için hazırlanmış kaynakların sanal sınıflarda kullanımının zor olduğunu ve yeni kaynaklara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, kullanılan araçların önceden denenerek tanınmasının öğretimi daha etkin yapabileceği ortaya konulmaktadır. Öğretmenlerin dijital içerik üretmede zorlanmalarının nedeni COVID-19 salgını nedeniyle okulların geçici olarak kapanması sonucunda, kısa zamanda sanal sınıf ortamına uygun içeriklere ulaşmanın veya bu içerikleri hazırlamanın güç-

lûğü olabilir. Etkili sanal sınıf derslerinin tasarımında ve uygulanmasında etkileşim, katılım ve işbirliğinin desteklenmesi oldukça önemlidir (Clark ve Kwinn, 2007; Ward, Peters ve Shelley, 2010). Ancak bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer biçimde, pandemi döneminde öğrencilerin motivasyon, ilgi ve derslere katılım düzeylerinin düştüğü ifade edilmektedir (Mohan vd., 2020; Yılmaz vd., 2020). Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinden fiziksel olarak ayrı mekanlarda bulunduğu bu öğrenme ortamlarında etkileşim, katılım ve işbirliği için çeşitli araçların (sohbet, ses, beyaz tahta, uygulama paylaşma, ekran işaretleme, oylama gibi) kullanımı önemli rol oynamaktadır (Clark ve Kwinn, 2007; Kear vd., 2012). Dolayısıyla; öğretmenlerin plan-program etkinliklerinin yönetiminde yaşadıkları yazılım, ses, derse erişim ve donanım ile ilgili sorunların sanal sınıflarda öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceği, bu sorunların ortadan kaldırılmasının da öğrenme sürecine katkı sağlayabileceği ileri sürülebilir. Yine bu çalışmadaki sonuçlarla benzer biçimde sanal sınıflarda vücut dili, jest ve mimikleri görme konusunda sınırlılıkların olmasının öğrencilerden geribildirim almayı zorlaştırdığı ortaya konulmaktadır (Cornelius, 2014; Kear vd., 2012; Wang ve Hsu, 2008). Özellikle göz teması olmamasından kaynaklanan etkileşim eksikliğinden dolayı sorulara öğrencilerden sözlü cevap almanın ve anlamayan öğrencileri tespit etmenin zor olduğu, uzaktan öğretimde öğretmenlerin kendilerini ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hazırlama konusunda yeterli göremeyebilecekleri belirtilmektedir (Kear vd., 2012). Diğer taraftan uzaktan öğretime geçişle birlikte geribildirim sürecinin etkililiğinin değişmediğini ya da geliştiğini ortaya koyan çalışmalara da rastlamak mümkündür (Mohan vd., 2020).

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin dörtte birinden fazlası ders için ayrılan sürenin yönetiminde, beşte birinden fazlası ise akademik öğrenme zamanının yönetiminde sorun yaşamaktadır. Zaman yönetiminde öğretmenlerin; kısa ders süresi, süre kısıtlaması, zamanında derse başlama, haftalık ders saati, derse erişim, donanım ve yazılım, yoklama alma, etkileşim eksikliği, geribildirim alamama, öğrenci denetimi, katılımı, motivasyonu ve ilgisi, ortamsal faktörler vb. ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Caplan ve Graham (2008) çevrimiçi öğrenmenin başarısında zaman yönetiminin önemli bir rolü olduğunu belirtmekte; Phelps ve Vlachopoulos (2020) ise eş zamanlı öğrenme ortamlarında ders veren öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerden bir tanesinin etkili zaman yönetimi becerisi olduğunu ifade etmektedir. Fakat sanal sınıflardaki derslerin eğitsel, sosyal, yönetsel ve teknik bakımdan yüksek çaba gerektiren ve karmaşık yapısıyla birlikte bu ortamlardaki derslerde zaman yönetimi sorununa yol açabileceği açıktır (Cornelius, 2014; Palloff ve Pratt, 2013). Öğretmenlerin bu sorunlara hazırlıksız olmasının zaman yönetimi açısından daha büyük zorluklar yaratabileceği, öğretmenlere sanal sınıflarda kısa ders sürelerinin verilmesinin, ders süresine yönelik kısıtlamalarla dersin aniden sonlanmasının durumu daha da güçleştirilebileceği ifade edilebilir.

İlişkilerin düzenlenmesi boyutuna yönelik sonuçlar, öğretmenlerin yarısına yakınının iletişim sorunu yaşadığını ortaya koyarken; sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinde

sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin oranı onda birden azdır. İlişkilerin düzenlenmesi boyutunda öğretmenlerin; ses iletimi, seslerin karışması, öğrenci katılımı, öğrencinin içine kapanması, etkileşim, söz hakkı, ders dışı konuşma veya sohbet, internet bağlantısı, donanım, istenmeyen davranışlar, gizlilik ve güvenlik, öğrencinin kamedadaki görüntüsü, ortamsal faktörler vb. ile ilgili sorunlar deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Sanal ortamlarda etkili iletişim ortamını sağlayabilmenin sosyal buradalık ve topluluğa aitlik bakımından önemli olduğu ifade edilmektedir (Giesbers vd., 2009; Loch ve Reushle, 2008; McDaniels vd., 2016). Sanal sınıflardaki en önemli iletişim yollarından bir tanesi sestir. Çünkü ses yoluyla öğretmen ekran paylaşımı veya beyaz tahta uygulaması ile birlikte dersi anlatmakta, ayrıca öğrencilerin iletişimine olanak sağlayarak sosyal buradalığı arttırmaktadır (Clark ve Kwinn, 2007). Dolayısıyla sesin iletimi ile ilgili yaşanabilecek sorunların iletişim bakımından oldukça önemli zorluklar doğuracağı ifade edilmektedir (Cornelius, 2014). Ayrıca, mikrofon gibi ses donanımlarında yaşanan sorunlar, dış ortam gürültüsü ve öğrencilere söz hakkı verme, etkileşim eksikliği, iletişimde yüz ifadesi ve vücut dili gibi görsel ipuçlarının sınırlılığından kaynaklanan iletişim zorlukları alanyazındaki diğer araştırmalarda da ortaya konulmuştur (Cornelius, 2014; Kear vd., 2012; Phelps ve Vlachopoulos, 2020). Sanal sınıflarda öğretmenlerin ve öğrencilerin özellikle ücretsiz kullanılan video konferans sistemlerine yönelik olası güvenlik ve gizlilik kaygılarının sınıftaki güven ortamını ve katılımı olumsuz etkilemesi de alanyazınla uyumlu bir diğer sonuçtur (Palloff ve Pratt, 2013). Ayrıca, sanal sınıflarda öğrencilerin sessiz kalması diğer çalışmalarda da karşılaşılan sorunlardan bir başkasıdır (Cornelius, 2014; Neuwirth, Jovi ve Mukherji, 2020). Diğer taraftan kamera görüntüsü eş zamanlı öğrenme ortamlarında yakınlık duygusunu desteklemesine (Finkelstein, 2013) rağmen bu çalışmadaki bulgular kamera görüntüsünün kaygılara neden olduğunu göstermektedir. Bu kaygıların nedeni öğrencilerin yaşam alanlarını başkalarının görmesini istememeleri veya bu nedenle değerlendirilmek istememeleri olabilir (Neuwirth vd., 2020).

Araştırma sonuçları, sanal sınıflarda sınıf yönetiminin davranış düzenlemeleri boyutunda öğretmenlerin beşte birine yakınının sorun yaşadığını göstermektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar; yazılımın uygun olmayan kullanımı, ders dışı konuşma ve sohbet, ses ve kamera kontrolü, söz hakkı, sınıf kontrolü, dikkat dağıtıcı davranışlar, ortamsal faktörler konularında kümelenmektedir. Araştırmacılar, çevrimiçi öğrenme ortamlarında benzer disiplin sorunlarının yaşanabileceğini belirtmektedir (Ko ve Rossen, 2017). Davranışların düzenlenmesi boyutunda yaşandığı ifade edilen disiplin sorunlarının katılımcılar tarafından diğer boyutlarda da deneyimlendiği görülmektedir. Dolayısıyla diğer boyutlarda yaşanan sorunların azaltılmasına yönelik önlemlerin sanal sınıflarda disiplin sorunlarının birçoğunun yaşanma olasılığını da azaltacağı öne sürülebilir. Ayrıca, ekran işaretleme, arka planı değiştirme gibi yazılımda uygun olmayan davranışların önlenmesi, ses ve ortam kontrolünün sağlanabilmesi için öğretmenlerin sanal sınıflarda kullanılan web konferans sistemlerindeki yönetsel olanaklara hakim olmasının gerekli olduğu öne sürülebilir (Neuwirth vd., 2020).

Sanal sınıflarda sınıf yönetimine ilişkin sorunların üstesinden gelmek amacıyla araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara birçok öneri sunulabilir. Önemli görülen önerilerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

- Öğretmenlerin sanal sınıftaki dersleri, gürültülü olmayan, başkası tarafından rahatsız edilmeyecekleri, mümkünse ayrı bir çalışma odasında yapmaları uygun olacaktır. Canlı ders öncesinde çalışma ortamının konforu ve uygunluğunun test edilmesi yararlı olacaktır. Uygun fiziksel düzenin öğrenciler tarafından sağlanması için de öğrenci velileri ile işbirliği yapılması ve onlara rehberlik edilmesi önemlidir.
- Sanal sınıflardaki derslerin verimli olarak işlenebilmesi için öğretmenlere hızlı, yeterli bant genişliğinde ve kesintisiz internet bağlantısına erişim sunulması önemlidir. Öğretmenler, sanal sınıf kullanımı ile ilgili olarak internet paketi sorunu yaşamamaları için internet servis sağlayıcıları veya kurumlar tarafından desteklenmelidir.
- Derse erişim problemlerine yönelik olarak planlı olunmalı ve erişim sorunu yaşandığında ilgili dersin eş zamanlı olmayan çevrimiçi etkinlikler ile gerçekleşmesine olanak sağlanmalıdır. Ayrıca, sanal sınıftaki derse erişimin hem bir öğretim yönetim sistemi üzerinden hem de oturum bilgileri ile yapılabilir olması derse erişim olanağını arttıracaktır.
- Sanal sınıftaki derslerde öğretmenlerin kullanması için farklı öğrenme tercihlerine uygun, etkileşimli, öğrenci katılımını ve işbirliğini destekleyen çeşitli dijital içerik veya etkinliklerin tasarlanması ve geliştirilmesi önemlidir. Ancak, öğretmenlerin derslerinde kullanacağı içeriği içselleştirebilmesi için bu süreçte sorumluluk almalarının gerekli olduğunun da altı çizilebilir.
- Öğretmenlerin ders sırasında kendisinin ve öğrencilerin karşılaşabileceği teknik veya kullanıma yönelik sorunlara ilişkin çözüm üretebilmesi için bu alana yönelik becerilerinin geliştirilmesi ve ihtiyaç duyduğunda erişebileceği bir destek sisteminin oluşturulması gereklidir. Ayrıca, öğretmenler derse erişim, ses iletimi ve internet bağlantısı gibi sorunlarla karşılaştıklarında dersin telafisine olanak sağlayan, eş zamanlı olmayan ders sonrası etkinlikleri öğrencilerin erişimine sunmalı ve onlara rehberlik etmelidir.
- Daha etkili ve elverişli bir değerlendirme ortamı sağlayabilmek adına öğrenciyi merkeze alan elektronik ürün dosyası gibi süreç odaklı değerlendirme yaklaşımları kullanılabilir. Değerlendirme sırasındaki etkileşimi arttırmak için web konferans sistemlerindeki oylama, sohbet veya tepkiler gibi özellikler sözel veya görsel iletişime alternatif olarak kullanılabilir. Ayrıca, öğretmenler çeşitli Web 2.0 araçları veya eş zamanlı olmayan araçlar kullanarak öğrencilerden daha fazla geri bildirim elde etme olanağına sahip olabilir. Bununla birlikte, öğrencilerin değerlendirme etkinliklerine katılımı teşvik edilebilir.

- Derslerin, okul yöneticileri tarafından haftalık ders programında çok erken ya da çok geç saatlere tanımlanmaması, yüz yüze eğitimde olduğu gibi sanal sınıflarda da ders programı rutinleri oluşturulması önemli görülmektedir. Sanal sınıflardaki ders sürelerinin belirlenmesinde öğretmenlerin de görüşlerine başvurulması, ders sürelerine yönelik kısıtlamaların kaldırılması, kısıtlamaların kaldırılmasının mümkün olmadığı durumlarda ise öğretmenlere süre sorunu yaşadıkları derslerini uygun biçimde sonlandırabilmeleri için canlı ders yazılımı tarafından ek süre seçeneğinin sunulması gibi olanaklar sağlanmalıdır.
- Öğretmenler, sınıf içi iletişimi ve öğrencilerin derse katılımını desteklemek için sanal sınıf derslerinde ses, web kamerası görüntüsü ve ekran paylaşımı ile beraber sohbet, el kaldırma, oylama yapma, küçük grup etkinlikleri, beyaz tahta gibi uygulamalara dersin yapısında yer vermelidir.
- Sanal sınıflarda kullanılan web konferans sisteminin güvenliği ve gizlilik konuları ile ilgili hem öğretmen hem de öğrenci ve velilere düzenli bilgilendirmeler yapılmalı, bu konuda rehberler hazırlanmalı ve destek sağlanmalıdır. Kullanılan web konferans sistemlerinin düzenli olarak güncellenmesi konusunda öğretmen, öğrenci ve veliler uyarılmalıdır.
- Öğrencilerin akademik, davranışsal, sosyal-duygusal ve psikolojik durumlarının takibi ve öğretmen-öğrenci, öğretmen-aile arasında güven temelli bir ilişkinin inşası veya sürdürülebilmesi için öğretmenler, öğrencileri ya da öğrencilerinin aileleriyle sanal sınıf dersleri dışında haftada en az bir kere iletişime geçmelidir.
- Sanal sınıflarda sessiz kalan ve katılım sağlayamayan öğrenciler için ders sonrasında bu öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmesine olanak sağlayan tartışma forumu gibi eş zamanlı olmayan etkinlikler tasarlanmalıdır.
- Öğrencilerin sanal sınıflardaki davranışlarının düzenlenmesini sağlayabilmek adına sanal sınıfların doğasına uygun kural listeleri oluşturulmalıdır. Sınıf kurallarının öğrenciler tarafından daha fazla benimsenmesinin sağlanması için kural geliştirme basamakları izlenerek sürecin öğretmenlerin rehberliğinde yürütülmesi ve sürece öğrencilerin de katılması sağlanmalıdır.

Araştırma sonuçlarının şu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilmesinde yarar vardır. Bu çalışmada nicel ve nitel veriler aynı veri toplama formu kullanılarak toplanmıştır. Creswell ve Clark (2018), nicel ve nitel veriler tek veri toplama formu ile elde edildiğinde, özellikle nitel verinin kapsamı ve niteliğinin sınırlı olacağını ifade etmektedir. Bu nedenle, daha derinlemesine nitel veriler elde etmek için görüşme ve odak grup görüşmelerin yer aldığı benzer çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Ayrıca bu çalışmadaki veriler uygun örnekleme yoluyla elde edildiği için

çalışma sonuçlarının genellenebilirliği kısıtlıdır. Bu nedenle çalışma sonuçlarının genellenebilirliğini desteklemek için, çalışma grubunun özellikleri mümkün olduğunca ayrıntılı verilmiş ve ilgili kişilerin sonuçların diğer durumlara ne derece uygun olduğunu değerlendirmesine olanak sağlanmıştır (Fraenkel vd., 2012). Ancak benzer çalışmaların farklı örneklemeler ile tekrarlanması ve bu çalışmanın sonuçları ile karşılaştırılmasında yarar vardır. Bununla birlikte, bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ilişkisel ve deneysel çalışmaların gerçekleştirilmesi de önerilebilir.

Kaynakça

- AKKUŞ, İ. ve Acar, S. (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 363-376. doi:10.17679/inuefd.340479
- ASMARA, R. (2020). Teaching english in a virtual classroom using whatsapp during COVID-19 pandemic. *Language and Education Journal*, 5(1), 16-27.
- BAŞAR, H. (2016). *Sınıf yönetimi (20. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BOWER, M. (2011). Synchronous collaboration competencies in web-conferencing environments – their impact on the learning process. *Distance Education*, 32(1), 63-83. doi:10.1080/01587919.2011.565502
- BOZKURT, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., . . . 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.
- BOZKURT, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- CAPLAN, D. ve Graham, R. (2008). The development of online courses. T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2. baskı, ss. 245-263) içinde. Edmonton, AB: Athabasca University.
- CHRISTOPHER, D. (2014). *The successful virtual classroom : How to design and facilitate interactive and engaging live online learning*. New York, NY: Amacom.
- CLARK, R. C. ve Kwinn, A. (2007). *The new virtual classroom: Evidence-based guidelines for synchronous e-learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- CORNELIUS, S. (2014). Facilitating in a demanding environment: Experiences of teaching in virtual classrooms using web conferencing. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 260-271. doi:10.1111/bjet.12016
- CRESWELL, J. W. ve Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3. baskı)*. California: SAGE.

- DIAS, M. d. O., Lopes, R. d. O. A. ve Teles, A. C. (2020). Will virtual replace classroom teaching? Lessons from virtual classes via ZOOM in the times of COVID-19. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 4(5), 208-213. doi:10.36348/jaep.2020.v04i05.004
- ELKINS, D. ve Pinder, D. (2015). *E-learning fundamentals : A practical guide*. Alexandria, VA: ATD.
- EMMER, E. T. ve Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education, *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- FINKELSTEIN, J. E. (2013). *Learning in real time: Synchronous teaching and learning online*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- FRAENKEL, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8. baskı)*. New York, NY: McGraw-Hill Higher Education.
- FREIBERG, H. J., Stein, T. A. ve Huang, S. Y. (1995). Effects of a classroom management intervention on student achievement in inner-city elementary schools. *Educational Research and Evaluation*, 1(1), 36-66.
- GAGE, N. A., Scott, T., Hirn, R. ve MacSuga-Gage, A. S. (2018). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school. *Behavioral Disorders*, 43(2), 302-315.
- GARONCE, F. ve Santos, G. (2010). The web conferencing as a pedagogical tool. A Brazilian experience. D. Gibson & B. Dodge (Eds.), SITE 2010--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (ss. 498-503) içinde. San Diego, CA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- GIESBERS, B., Rienties, B., Gijsselaers, W. H., Segers, M. ve Tempelaar, D. T. (2009). Social presence, web videoconferencing and learning in virtual teams. *Industry and Higher Education*, 23(4), 301-309. doi:10.5367/000000009789346185
- HODGES, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. [Erişim Adresi: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwAR2ksitQ3YN3JNEAcEbZVeFM32HysHyu-3Xe1fYavDswCkXOm-c8W2ZQMnc>] Erişim tarihi: 01.08.2020
- JOHNSON, A. (2020). *Online teaching with ZOOM: A guide for teaching and learning with videoconference platforms*. Aaron Johnson.
- KAYIKÇI, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1215-1225.
- KEAR, K., Chetwynd, F., Williams, J. ve Donelan, H. (2012). Web conferencing for synchronous online tutorials: Perspectives of tutors using a new medium. *Computers & Education*, 58(3), 953-963. doi:10.1016/j.compedu.2011.10.015
- KO, S. S. ve Rossen, S. (2017). *Teaching online : A practical guide (4. baskı)*. New York, NY: Routledge.

- KORPERSHOEK, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. ve Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680.
- KUNTER, M., Baumert, J. ve Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and instruction*, 17(5), 494-509.
- LOCH, B. ve Reushle, S. (2008). The practice of web conferencing: Where are we now? *Hello! Where are you in the landscape of educational technology? ASCILITE 2008* (ss. 562-571) içinde. Melbourne, Avustralya. [Erişim Adresi: <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/loch.pdf>] Erişim Adresi: 05.08.2020
- LYNCH, M. M. (2004). *Learning Online: A guide to success in the virtual classroom*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- MCDANIELS, M., Pfund, C. ve Barnicle, K. (2016). Creating dynamic learning communities in synchronous online courses: One approach from the center for the integration of research, teaching and learning (CIRTL). *Online Learning*, 20(1), 110-129. doi:10.24059/olj.v20i1.518
- MEB (2020a). Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. [Erişim Adresi: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>] Erişim Tarihi: 01.08.2020
- MEB. (2020b). Türkiye uzaktan eğitim istatistikleriyle dijital dünyanın listelerini zorladı. [Erişim Adresi: <http://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunya-nin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr>] Erişim Tarihi: 01.08.2020
- MILES, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MOHAN, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S. ve Domhnaill, C. M. (2020). *Learning for all? Second-level education in Ireland during COVID-19*. ESRI Survey and Statistical Report Series Number 92.
- MOORE, M. G. (1997). Theory of transactional distance. D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (ss. 20-35) içinde. New York, NY: Routledge.
- NEUWIRTH, L. S., Jović, S. ve Mukherji, B. R. (2020). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*. doi:10.1177/1477971420947738
- NG, K. C. (2007). Replacing face-to-face tutorials by synchronous online technologies: Challenges and pedagogical implications. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(1), 1-15. doi:10.19173/irrodl.v8i1.335
- OLIVER, R. M., Wehby, J. H. ve Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-55.
- PALLOFF, R. M. ve Pratt, K. (2013). *Lessons from the virtual classroom : The realities of online teaching* (2. baskı). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Covid-19 Döneminde Sanal Sınıflarda Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sınıf Yönetimi Sorunları

- PHHELPS, A. ve Vlachopoulos, D. (2020). Successful transition to synchronous learning environments in distance education: A research on entry-level synchronous facilitator competencies. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1511-1527. doi:10.1007/s10639-019-09989-x
- ROACHE, J. ve Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132-146.
- UNESCO. (2020a). School closures caused by coronavirus (COVID-19). [Erişim Adresi: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>] Erişim Tarihi: 15.08.2020
- UNESCO. (2020b). National learning platforms and tools. [Erişim Adresi: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses>] Erişim Tarihi: 01.08.2020
- WANG, S.-K. ve Hsu, H.-Y. (2008). Use of the webinar tool (elluminate) to support training: The effects of webinar-learning implementation from student-trainers' perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(3), 175-194.
- WARD, M. E., Peters, G. ve Shelley, K. (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(3), 57-77. doi:10.19173/irrodl.v11i3.867
- WHO. (2020). Timeline: Who's COVID-19 response. [Erişim Adresi: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#>] Erişim Tarihi: 01.08.2020
- YEĞİTEK (2020). 70891843-481.05-E.6406175 sayılı, Sanal Sınıf Uygulamaları konulu resmî yazı.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık
- YILMAZ, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G. ve Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet.

COVID-19 SALGINI BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN ALGILADIKLARI “AŞIRI İLETİŞİM YÜKÜ” DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ümit DİLEKÇİ¹, İbrahim LİMON²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Batman, dilekciumit@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6205-1247.

2 Dr., Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Mithatpaşa Anadolu Lisesi, Sakarya, ibomon@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5830-7561.

Geliş Tarihi: 02.08.2020 Kabul Tarihi: 18.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.776450

Öz: Bu çalışmanın amacı, Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin algıladıkları “aşırı iletişim yükü” düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle orijinalinde “Aşırı İletişim Yükü Ölçeği” olarak adlandırılan ölçek, Covid-19 salgını bağlamında öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkaracak biçimde Türkçeye uyarlanmıştır. Tekil tarama modelinin benimsendiği çalışmada, çevrimiçi olarak üç farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Birinci çalışma grubundan (n=150) toplanan veriler, ölçeğin açıklayıcı faktör analizi; ikinci çalışma grubundan (n=155) toplanan veriler, ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ve üçüncü çalışma grubundan (n=211) toplanan veriler ise ölçeğin betimsel istatistikleri için kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde sıralanabilir: Türkçeye “Covid-19 Salgını Bağlamında Öğretmenlerin Algıladıkları Aşırı İletişim Yükü Ölçeği” olarak uyarlanan ölçek alanyazında istenen geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini karşılayarak sekiz maddenin tek faktörde toplandığı bir yapı sergilemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükünün ölçeğin tüm maddelerinde ve toplamında “ara sıra” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Demografik değişkenler bağlamında yapılan karşılaştırmalarda ise cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükü düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bu bulguların eğitim örgütlerinin iletişimini yönlendiren yöneticiler açısından önemli içermeler barındırdığı söylenebilir. Araştırma kapsamında uyarlanan ölçekten yararlanılarak öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yüküyle iş performansı, iş doyumu, psikolojik iyi oluş, mesleki tükenmişlik, okul etkililiği vb. değişkenler arasındaki ilişkileri irdeleyen çalışmalar yürütülebilir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 Salgını, Öğretmen, İletişim, Aşırı İletişim Yükü.

INVESTIGATION OF TEACHERS’ PERCEPTIONS OF “COMMUNICATION OVERLOAD” RELATED TO COVID-19 PANDEMIC

Abstract:

The aim of this study is to determine the level of “communication overload” perceived by teachers during Covid-19 pandemic. To this end, firstly, the measurement tool, originally called “Communication Overload Scale”, was adapted to Turkish in Covid-19 pandemic context to reveal teachers’ perceptions. The study employed single screening model and online data collection. The data was collected from three different groups. Data collected from the first study group (n=150) was used for exploratory factor analysis of the scale; the second study group (n=155) for confirmatory factor analysis and data from third study group (n=211) was used for the descriptive statistics. The findings of the current study are as follows: the measurement tool adapted to Turkish as the “Teachers’ Perceived Communication Overload Related to Covid-19 Pandemic” had adequate psychometric properties in which eight items loading on a single factor. Teachers “sometimes” perceived overload in organizational communication. The level of perceived communication overload did not show a statistically significant difference by gender, school level and teaching experience. It can be said that the findings have important implications for school administrators leading the communication of educational organizations. The scale which was used in this study can be exploited in further studies associating it with work performance, job satisfaction, psychological well-being, professional burnout, school effectiveness, etc.

Key Words: Covid-19 pandemic, Teacher, Communication, Communication Overload.

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü 31 Aralık 2019 tarihinde Çin’in Hubei eyaletinin Wuhan şehrinde sebebi bilinmeyen zatürre vakaları bildirmiştir. 7 Ocak 2020’de ortaya çıkan bu vakalara etken olarak daha öncesinde insanlarda tespit edilmemiş yeni bir koronavirus (2019-nCoV) gösterilmiştir. Ardından hastalığın adı Covid-19 olarak ilan edilmiş ve söz konusu virüs SARS CoV’e benzerliğinden ötürü SARS-CoV-2 biçiminde adlandırılmıştır. 30 Ocak 2020’ye gelindiğinde Dünya Sağlık Örgütü bu salgını “uluslararası boyutta halk sağlığı acil durumu” olarak sınıflandırmış, sonraki zaman zarfında virüsün yayılımı ve şiddeti sebebiyle de 11 Mart 2020’de küresel bir salgın olduğunu açıkla-

mıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020). Covid-19'un küresel bir salgın olduğunun ilanını takip eden süreçte de salgının yayılımı ve şiddeti artarak devam etmiştir (WHO, 2020).

Yukarıda bahsedildiği üzere dünya çapında büyük bir etki yaratarak birçok ülkeyi olumsuz biçimde etkileyen Covid-19 salgını (Burgess ve Sievertsen, 2020; Erkut, 2020; Tanhan ve diğerleri, 2020; Zhao, 2020), ülke yönetimlerinin birtakım tedbirler almalarına ve bazı sınırlamaları uygulamaya koymalarına neden olmuştur. Bu tedbir ve sınırlamalar pek çok alanı etkileyerek bu alanlarda büyük çaplı değişim ve dönüşümleri beraberinde getirmiştir (Kırmızıgül, 2020). Salgın sürecinden en fazla etkilenen alanların başında eğitim sistemleri gelmektedir.

Covid-19 Salgını [Yeni Koronavirüs (SARS-CoV-2)] ve Eğitim

Covid-19 salgınının birtakım tedbir ve sınırlamalar getirerek önemli derecede etkilediği, büyük çaplı değişim ve dönüşümleri ortaya çıkardığı alanlardan birinin de eğitim olduğu söylenebilir (Bozkurt, 2020; Can, 2020; Erkut, 2020; OECD, 2020; **Özer, 2020b**). Çünkü salgın nedeniyle birçok hükümet neredeyse bir gecede çevrimiçi eğitime geçme kararı alarak yüz yüze eğitimi tamamen durdurmuştur (Daniel, 2020). Böylelikle de yüzlerce ülkede okullar uzun süre kapanmış, milyonlarca öğretmen görevinden uzak kalmış ve milyarlarca öğrenci yüz yüze eğitim alamamıştır (Gupta ve Goplani, 2020; Özer, 2020a; 2020b). Öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim örgütlerinin büyük ölçüde etkilendiği bu olumsuz durum, doğal olarak eğitim sistemleri için zorlu bir sürecin oluşmasına da kaynaklık etmiş (Allen, Rowan ve Singh, 2020; Daniel, 2020) ve eğitim sistemlerinin bugüne kadar karşı karşıya kaldığı en büyük sorunlardan birisi olmuştur (Özer ve Suna, 2020). Bu sorunla karşı karşıya kalan eğitim sistemlerinden biri de Türk eğitim sistemidir. Türkiye'de 10 Mart 2020'de Covid-19 salgını kaynaklı ilk vakanın tespitiyle beraber 16 Mart 2020'de yüz yüze eğitime ara verildiği açıklanmıştır. 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı, etkin bir uzaktan eğitim sistemi olan Eğitim Bilişim Ağı'nın altyapısını daha da güçlendirmiş, Türkiye Radyo Televizyon Kurumuyla işbirliği yaparak öğrencilere eğitim ve öğretim hizmeti sunmaya çalışmıştır. Bu süreçte eğitim yöneticileri ise öğrencilerin eğitim gereksinimlerini, uzaktan eğitim yöntemleri ve birtakım çevrimiçi platformlar aracılığıyla gidermeye gayret göstermişlerdir (Özer, 2020a). Yapılan bu çalışmalarla eğitim kurumlarının mücbir sebeplerle kapalı kalmasının doğurabileceği başta öğrencilerin öğrenme kayıpları gibi olumsuz durumların asgari düzeye indirilmesi amaçlanmıştır.

Türkiye ve salgının devam ettiği diğer ülkeler Covid-19 salgını ile birlikte ortaya çıkan yeni durumlarla hala zorlu bir mücadele yürütmektedir. Söz konusu bu mücadele çabaları ülkelerin sahip oldukları eğitim sistemlerinde değişim ve dönüşümlere neden olarak daha fazla teknolojinin konuşulduğu bir yapının ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. Eğitim teknolojileri alanındaki dikkate değer gelişmeler, çevrimiçi platformlar ve uzaktan eğitim çözümleri salgın sonrasında da dijital ortamlara yönelmenin ve bu yönelmeye ait hızın tüm dünyada artacağını göstermektedir (Bozkurt,

belirsizliği barındıran bir dönemden geçmektedir. Böylesi kaotik bir ortamda eğitim örgütleri eğitim ve öğretim faaliyetlerini mümkün olan en az kayıp ile sürdürmeyi hedeflemektedir. Günümüzde eğitim örgütlerinin alışlagelmiş eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkin bir biçimde sürdürebilmesi ise büyük ölçüde teknoloji odaklı iletişime ve koordinasyona dayanmaktadır. Bu bağlamda, teknoloji odaklı iletişim ve koordinasyonun önem arz ettiği günümüz okullarında Covid-19 salgını sürecinde yoğun bir iletişimin gerçekleştiği düşünülmektedir.

Örgütlerde Aşırı İletişim Yükü ve Öğretmenler

Bilgi-iletişim teknolojilerinin ve mobil cihazların yaygınlaşması bireylerin her an ve her yerde ulaşılabilir olmalarına olanak tanımış; ancak söz konusu bu erişilebilirlik olumsuz bazı algıları da beraberinde getirmiştir (Harper, 2013; Stephens, Mandhana, Kim, Li, Glowacki ve Cruz, 2017). Bu olumsuz algılar arasında yer alan “aşırı iletişim yükü” kavramı ilk olarak Meier (1963) tarafından ortaya atılmış ve iletişim, yönetim, enformasyon bilimi gibi farklı disiplinlerce ele alınarak tartışılmıştır. Bireylerin farklı iletişim kanalları yoluyla çok hızlı bir biçimde daha fazla miktarda enformasyona maruz kalmaları, araştırmacıların dâhil olunan iletişim miktarının bir ölçütü olarak “iletişim yükü (*communication load*)” kavramından ziyade “aşırı iletişim yükü (*communication overload*)” kavramına odaklanmalarına neden olmuştur (Cho, 2017). Alanyazında “aşırı enformasyon yükü” ile eş anlamlı olarak kullanılabildiği görülen aşırı iletişim yüküne (Ballard ve Seibold, 2006; Cho, Ramgolam, Schaefer ve Sandlin, 2011; Eppler ve Mengis, 2004) yönelik farklı tanımlar yer almaktadır. Örneğin Batista ve Marques (2017) aşırı iletişim yükünü, alıcının yönetme veya anlamlandırma kapasitesinin üzerinde mesaja maruz kalması olarak ifade ederken; Chung ve Goldhaber (1991) örgüt üyelerinin belirli bir zaman diliminde, talep ettiklerinden, ihtiyaçlarından veya işleyebileceklerinden nicelik veya karmaşıklık açısından daha fazla enformasyona maruz kalmaları olarak nitelendirmektedir. Beacom (2016) aşırı iletişim yükünü, niceliği yüksek ve/veya niteliği düşük iletilerin bireyin talep ettiği farklı olması ve iletilen içeriği işleme kabiliyetini engellemesi olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda Ahmed (2017), çok fazla enformasyona maruz kalmanın neticesinde alıcının mesajın kendisi için gerekli olan özgül yönüne odaklanmakta zorluk yaşamaması olarak nitelendirmekte, aşırı iletişim yükünü sadece iletilen enformasyonun miktarı ile değil söz konusu enformasyonun nasıl yönetildiği ve ne kadar etkili biçimde iletilmesiyle ilişkilendirmektedir. Cho’e (2017) göre ise aşırı iletişim yükünün belirleyici unsuru iletişim içeriğinin niceliğinin yanında iletilen içeriğin işlenmesi için ihtiyaç duyulan zamandır. Bu bağlamda, (aşırı) iletişim yükünün iletişim içeriğinin miktarı ve elde edilen içeriğin işlenmesi için gerekli zamanın ortak sonucu olduğu ifade edilebilir.

Yukarıda verilen açıklamalardan da anlaşılacağı üzere aşırı iletişim yükü, farklı boyutları olan bir kavramdır. Bu bağlamda, Beacom (2016) aşırı iletişim yükünü iletişim içeriğinin niceliği ve niteliği olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Stephens ve diğerleri (2017) iletişim yüküne yönelik teorik bir çerçeve sundukları çalışmada kav-

ramı; “*mesaj niteliğinin riske edilmesi (belirsiz veya karmaşık mesajlar), çok fazla dikkat dağıtıcının bulunması, çok fazla enformasyon ve iletişim teknolojisinin kullanılması, cevap verme sorumluluğu hissetme, karar verme baskısı, enformasyona boğulmak, çok fazla mesaj birikmesi*” şeklinde boyutlandırmışlardır. Bawden, Holtham ve Courtney (1999) göre aşırı iletişim yükü, özellikle elektronik posta ve internetin etkisiyle 1990’lı yıllardan itibaren hem bireyler hem de örgütler açısından önemli bir sorun teşkil etmeye başlamıştır. Bu sorun çalışanların ve özellikle de yöneticilerin etkililiğini, örgütlerin ise etkinliğini ve üretkenliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Cho (2017) temel göstergeleri belirsizlik ve muğlaklık olan aşırı iletişim yükünün iletişime dâhil olanların iletilen mesajın gerçek anlamını kavramalarının öntünde önemli bir engel olduğunu ifade etmektedir. Yazara göre (Cho, 2017), mesajın içerdiği anlam belirsizliğiyle ilintili olarak aşırı iletişim yükünün dikkate değer başka sonuçlarından da bahsedilebilir. İlk olarak, özellikle daha deneyimsiz çalışanlar için rol belirsizliği ve rol çakışmaları ortaya çıkabilir. İkinci olarak, iletişime dâhil olanlar aşırı miktarda içeriğe maruz kaldığında, daha iyi karar verebilmek için ekstra kaynak (zaman ve enerji) harcamak zorunda kalabilir. Bu durum ise karar vermede gecikmelere ve muhtemelen daha kötü kararlara neden olabilir. Nitekim Carlevalle (2010), orta düzey örgüt yöneticileriyle yürüttüğü çalışmada aşırı iletişim yükünün yöneticilerin kararları geciktirmesine veya karar vermekten kaçınmasına neden olduğunu ortaya koymuştur. Üçüncü olarak, birtakım bireysel farklılıklar olmakla birlikte, aşırı iletişim yükü stres, öz kontrol kaybı, öz yeterlilik inancında azalma ve benzeri psikolojik etmenlerle ilişkilendirilebilir. Son olarak, bahsi geçen bireysel sonuçların yanında aşırı iletişim yükünün örgütsel performansta düşüş ve disiplinler arası görevlerde başarısızlık gibi örgütsel çıktılardan bahsedilebilir. Aşırı iletişim yükü genellikle olumsuz çıktılarla ilişkilendirilmekle birlikte, alanyazında farklı yönde bulgular da mevcuttur. Cho ve diğerleri (2011) aşırı iletişim yükünün örgütsel özdeşleme aracılığıyla iş doyumunu üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmacılara göre çalışanların sürekli örgütsel iletişim döngüsü içerisinde olmaları örgütü daha iyi anlamlandırmalarına ve örgüt içerisinde olup bitene ayak uydurmalarına imkân tanımaktadır. Bu durum ise örgütle özdeşleşmelerini ve bunun neticesinde de daha yüksek düzeyli iş doyumunu deneyimlemelerini sağlamaktadır. Benzer biçimde, O’Reilly (1980) aşırı iletişim yükünün çalışanların karar performanslarını düşürmekle birlikte iş doyumlarına katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

İletişim, eğitim örgütlerinin etkili ve başarılı olarak işleyişlerini gerçekleştirmelerinde yaşamsal bir önem teşkil etmektedir (Kösterelioğlu ve Argon, 2010). Eğitim örgütlerinin başat unsurları içerisinde yer alan öğretmenlerin (Bursahoğlu, 2010) iletişim becerileri başta öğrencilerin öğrenmesi olmak üzere eğitim ve öğretime ilişkin birçok önemli unsuru etkilemektedir (Güçlü, 2017; Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008; Nartgün, 2018). Bununla birlikte örgütler, örgütsel amaçlara büyük ölçüde öğretmenlerin ortaya koyacakları çabalarla ulaşabilmektedir. Söz konusu örgütsel amaçların hayat bulabilmesi için öğretmenlerle başarılı bir iletişimin gerçekleşmesine gerek duyulmaktadır. Ancak iletişimin aşırılığı öğretmenlerin karar verme davranışlarına olumsuz yansı-

arak (Carlevale, 2010) hem öğretmenlerin hem de okulların etkililiği ve verimliliği için sorun teşkil etmektedir (Bawden ve diğerleri,1999). Bu olumsuz durumun artarak devam etmesi ise arzu edilmeyen örgütsel çıktılara neden olabilmektedir (Cho, 2017).

Araştırmanın Önemi

Alanyazında Covid-19 salgını eğitim sistemleri, öğretim uygulamaları, eğitim kurumları, öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler bağlamında ele alınmıştır (Allen ve diğerleri, 2020; Altun Ekiz, 2020; Bhat, Singh, Naik, Kamath, Mulimani ve Kulkarni, 2020; Can, 2020; Cao, Fang, Hou, Han, Xu, Dong ve Zheng, 2020; Çakın ve Akyavuz, 2020; Çiçek, Tanhan, Buluş ve Arslan, 2020; Erkut, 2020; Ferdig, Baumgartner, Hartshorne, Kaplan-Rakowski ve Mouza, 2020; Gunawan, Suranti ve Fathoroni, 2020; Kahraman, 2020; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Kırmızıgül, 2020; Özer, 2020a, 2020b; Pınar ve Dönel Akgül, 2020; Sarıtaş ve Barutçu, 2020; Talidong ve Toquero, 2020; Yamamoto-Telli ve Altun, 2020; Zhang, Wang, Yang ve Wang, 2020). Görüldüğü üzere salgın, eğitime ilişkin farklı çalışmalarda sıkça yer alarak artan bir ilgi görmektedir. Bununla birlikte yürütülen detaylı alanyazın taraması neticesinde ulaşılabilen kaynaklarda salgın bağlamında öğretmenlerin iletişim yükü düzeyini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Mevcut araştırmanın alanyazına bu yönüyle farklı bir bakış açısı getirmesi beklenmektedir. Elde edilen bulguların okul yöneticileri açısından daha etkili bir örgütsel iletişim noktasında birtakım önemli içerimler barındıracağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada Covid-19 salgını bağlamında öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yüklerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkaracak biçimde Türkçeye uyarlanan ölçeğin alanyazındaki boşluğu doldurması ve ilerleyen dönemlerde yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek olması önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada temel olarak iki amaç mevcuttur. Bu amaçlardan ilki, orijinali örgüt üyelerinin algıladıkları iletişim yükünü ortaya çıkarmayı amaçlayan “*Aşırı İletişim Yükü Ölçeği*”ni (Chung ve Goldhaber, 1991) geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yürüterek Covid-19 salgını bağlamında öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkaracak biçimde Türkçeye uyarlamaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise, öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükünü ortaya çıkarmak ve öğretmen algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Mevcut araştırma, öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecinde algıladıkları aşırı iletişim yükü düzeylerini belirlemeyi amaçlanmaktadır. Anlık durum saptamasının yapıldığı bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tekil tarama deseninden (Karasar, 2012) yararlanılmıştır. Tekil tarama deseni tek bir değişkene odaklanmakta

ve bu değişkenin belirli bir andaki durumunu veya belirli bir zaman periyodundaki değişimini incelenmektedir (Şimşek, 2012).

Katılımcılar

Mevcut araştırma, açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve betimsel istatistik olmak üzere üç farklı çalışma grubu üzerinde yürütülmüş olup katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik özellikler

Değişkenler	Grup	AFA		DFA		Betimsel İstatistik	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	91	60.7	105	67.7	108	51.2
	Erkek	59	39.3	50	32.3	103	48.8
Okul Türü	Okul öncesi	5	3.3	3	1.9	28	13.3
	İlkokul	17	11.3	38	24.5	26	12.3
	Ortaokul	50	33.3	97	62.6	89	42.2
	Lise	78	52.0	17	10.9	68	32.2
Mesleki Kıdem	0-5	12	8.0	7	4.5	25	11.8
	6-10	23	15.3	18	11.6	40	19.0
	11-15	32	21.3	46	29.7	42	19.9
	16-20	37	24.7	46	29.7	47	22.3
	21≥	46	30.7	38	24.5	57	27.0
Toplam		150	100	155	100	211	100

Birinci çalışma grubunda Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen (Mertens, 2010; Patton, 2015) 150 öğretmen yer almaktadır. Birinci gruptan elde edilen veriler, araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracının açımlayıcı faktör analizini yürütmek için kullanılmıştır. Bu gruptaki katılımcıların çoğunluğu (% 60.7) kadın öğretmenlerden oluşmakta, neredeyse yarısı (% 52.0) liselerde görev yapmakta, yarıdan fazlası ise (% 55.4) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Araştırmanın ikinci çalışma grubu, birinci çalışma grubu içinde yer almayan, Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen (Mer-

tens, 2010; Patton, 2015) 155 öğretmeninden oluşmaktadır. İkinci gruptan elde edilen verilerden doğrulayıcı faktör analizi kapsamında yararlanılmıştır. Birinci çalışma grubu ile benzer biçimde ikinci çalışma grubu da çoğunlukla kadın öğretmenlerden oluşmaktadır (% 67.7). İkinci çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük bir kısmı ortaokulda görev yapmakta (% 62.6) ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden (% 59.4) oluşmaktadır.

Son olarak üçüncü çalışma grubunda Bolu ilinde görev yapan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen (Mertens, 2010; Patton, 2015) 211 öğretmen yer almaktadır. Üçüncü çalışma grubundan elde edilen veriler, betimsel istatistik ve gruplar arası karşılaştırmalar kapsamında kullanılmıştır. Üçüncü çalışma grubunun % 51.2'si kadın öğretmenlerden oluşmakta ve büyük çoğunluğu ortaokul ve liselerde görev yapmaktadır (% 74.4). Bu grupta yer alan katılımcıların yarıya yakını (% 49.3) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Veri Toplama

28.04.2020 tarihi itibarıyla Covid-19 temalı çalışmalarda veri toplama işlemi Sağlık Bakanlığının ön değerlendirmesine tabi olduğu için öncelikle Sağlık Bakanlığının araştırma izni (03.07.2020), sonrasında ise Batman Üniversitesinden etik kurul izni (07.07.2020) alınmıştır. İzin işlemlerinin tamamlanmasını takiben araştırma linki 08.07.2020-17.07.2020 tarihleri arasında çevrimiçi ortamda (elektronik posta ve Whatsapp) öğretmenlere ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükü algılarını ortaya çıkarabilmek için 2019-2020 eğitim ve öğretim yılının sona ermesi (19.06.2020) beklenmiş ve veriler 2019-2020 eğitim ve öğretim yılının sona ermesinden sonra toplanmıştır.

Veri Analizi

Veri analizinde SPSS 25.0 ve AMOS 23.0 programlarından yararlanılmıştır. Ölçeğin geçerliği açıcı ve doğrulayıcı faktör analiziyle, güvenilirliği ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak test edilmiştir (Karagöz, 2016). Ayrıca madde istatistikleri bağlamında düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve alt-üst %27'lik grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı; betimsel istatistikler kapsamında ise maksimum, minimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Demografik değişkenler açısından karşılaştırmalarda kullanılacak testlerin belirlenmesinde öncelikle varyans homojenliği *Levene Testi* yöntemiyle (Huck, 2012); dağılımın normalliği ise basıklık-çarpıklık değerleriyle (Kilmen, 2015) test edilmiştir. Söz konusu varsayımlara ilişkin bulgular ve bu bulgular neticesinde kullanılacak testler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Veri analizi ilişkin bulgular

Değişken	Grup	Skewness	Kurtosis	Varyans Homojenliği	Test
Cinsiyet	Kadın	-.388	.227	.708	<i>t</i> -testi
	Erkek	.103	.148		
Okul Türü	Okul öncesi	-.517	1.060	.519	ANOVA
	İlkokul	.000	-.180		
	Ortaokul	-.096	-.322		
	Lise	-.375	.354		
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	-.514	-.303	.800	ANOVA
	6-10 yıl	-.376	-.243		
	11-15 yıl	.052	-.345		
	16-20 yıl	.143	-.548		
	≥ 21 yıl	-.552	.825		

**p*>.05

Ölçme Aracı

Covid-19 salgını bağlamında öğretmenlerin aşırı iletişim yükü düzeylerini belirlemek amacıyla “İletişim Yükü Ölçeği (*Communication Load Scale*)” kullanılmıştır. Bu ölçek, Ballard ve Seibold’un (2006) Chung ve Goldhaber’dan (1991) aldığı 9 maddeden oluşmakta olup tek boyuta sahiptir. Ölçek maddelerini Covid-19 salgını bağlamında öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkaracak biçimde uyarlayabilmek için her iki araştırmamanın yazarlarından gerekli izinler alınmıştır. Ölçek maddeleri öncelikle İngiliz dili eğitimcileri (*n*=6) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve sonrasında eğitim örgütlerindeki Covid-19 salgını sürecine göre uyarlanmıştır. Türkçeye çevirme ve eğitim örgütlerindeki Covid-19 salgını sürecine göre uyarlamayı takiben eğitim bilimleri uzmanı araştırmacılar (*n*=5), uyarlanan ölçek maddelerini inceleyerek önerilerde bulunmuşlardır. İlgili öneriler doğrultusunda maddelerde düzeltmeler yapılmış ve Türkçe uzmanı öğretmenlerden (*n*=2) maddeleri gözden geçirmeleri istenmiştir. Bu uygulama sonucunda ölçek maddelerinin açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür. Ölçek maddeleri 5’li Likert tarzında ve cevap seçenekleri “(1)Neredeyse hiçbir zaman - (5)Neredeyse her zaman” şeklindedir. Ölçeğin aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılacak puan aralıkları ise şu şekildedir: 1.00-1.80: *Hiçbir zaman*; 1.81-2.60: *Nadiren*; 2.61-3.40: *Ara sıra*; 3.41-4.20: *Sık sık*; 4.21-5.00: *Her zaman*.

Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular: Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (*maximum likelihood*) yürütülmüştür (Karagöz, 2016). Yürütülen ilk analiz neticesinde birinci madde tek başına faktörleştiği ve faktör yük değeri <.45 (Büyüköztürk, 2017) olduğu için analiz dışında tutulmuştur. Yürütülen

ikinci analizde ise kalan 8 maddenin tek bir faktör altında toplandığı ve alanyazında aranan ölçütleri karşıladığı görülmüştür. Elde edilen bulgular ise şu şekilde özetlenebilir: Veri setinin faktör analizine uygunluğuna işaret eden KMO değeri .901 ve Bartlett küresellik testi anlamlı ($\chi^2(28)=675.487, p<.001$) bulunmuştur (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Öte yandan, ortak faktör yük değerlerinin (*communalities*) .439-.677 arasında değişmesi maddelerin ortak bir varyans paylaştıklarını desteklemektedir. Son olarak, korelasyon matrisi incelenmiş (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013) ve maddeler arasındaki ilişkilerin tamamının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. En yüksek düzeyli ilişki $r=.692$ (Madde 3 ve Madde 4) ve en düşük düzeyli ilişki $r=.363$ (Madde 3 ve Madde 6) arasındadır. Bu bulgular temelinde, faktör analizi için gerekli şartların sağlandığı değerlendirilmiştir. Ayrıca, analiz neticesinde elde edilen tek faktörün özdeğeri 4.429 iken; açıklanan varyans oranı % 55.368 olup gerekli ölçütü karşılamaktadır (Yaşloğlu, 2017). Maddelere ilişkin faktör yük değerleri ise .823 ile .663 arasında değişmekte ve ilgili değerlerin yeterli olduğu değerlendirilmektedir (Brown, 2015). Elde edilen bulgular ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilediğine işaret etmektedir.

Doğrulamalı faktör analizine ilişkin bulgular: Açımlayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen tek boyutlu yapı, doğrulamalı faktör analiziyle test edilmiştir (Bandalos ve Finney, 2010; Worthington ve Whittaker, 2006). Elde edilen bulgular, faktör yük değerlerinin .834 (Madde 9)-.697 (Madde 2) arasında değiştiğini göstermektedir. İlgili değerlerin tatmin edici düzeyde olduğu söylenebilir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014; Tanaka ve Huba, 1985). Ullman'a (2013) göre t istatistiğinin $p<.05$ düzeyinde >1.96 ; $p<.01$ düzeyinde ise >2.56 olması gerekir. Ölçek ifadelerine ilişkin t istatistikleri incelendiğinde, bütün değerlerin (>2.56 ; $p<.01$) ölçütünü karşıladığı görülmüştür. Öte yandan, ölçeğin uyum iyiliği değerleri ise şu şekildedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003): $\chi^2=32.731$ (İyi uyum), $df=20$, $\chi^2/df=1.637$ (İyi uyum), $p=.036$ (Kabul edilebilir uyum), $NFI=.960$ (İyi uyum), $TLI=.977$ (İyi uyum), $CFI=.984$ (İyi uyum), $RMSEA=.064$ (Kabul edilebilir uyum), $GFI=.946$ (Kabul edilebilir uyum), $AGFI=.903$ (İyi uyum), $SRMR=.032$ (İyi uyum).

Güvenirlilik analizleri ve madde istatistikleri: Açımlayıcı ve doğrulamalı faktör analizleriyle ölçeğin geçerliğinin ortaya konmasının ardından ortaya çıkan yapının güvenilirliği test edilmiş ve madde analizleri yürütülmüştür (Karagöz, 2016). Güvenirliğin belirlenmesi amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ilgili katsayının .926 olduğu görülmüştür. Söz konusu bu katsayı değeri ölçeğin iç tutarlılığının istenen düzeyde olduğuna (Can, 2017; George ve Mallery, 2003; Gliem ve Gliem, 2003) ve ölçekte yer alan ifadeler verilen cevapların tutarlılığına işaret etmektedir (Kline, 2016). Öte yandan, alanyazında ölçeğin iç tutarlılığının bir diğer göstergesi olan düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının en az .300 olması gerektiği ifade edilmektedir (Field, 2009). Ölçekte yer alan sekiz ifadenin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .673 (Madde 2)-.795 (Madde 9) arasında değişmekte ve gerekli ölçütü sağlamaktadır. Son olarak, ölçek ifadelerinin bireyleri iyi derecede ayırt edip etme-

diğini belirlemek amacıyla alt-üst % 27'lik grup ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı *t*-testi yöntemiyle test edilmiştir (Erkuş, 2012). Elde edilen bulgular, hem ölçek toplamında hem de ölçekte yer alan ifadeler bağlamında, alt-üst % 27'lik grup ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($p < .001$). Bu bulgulara dayanarak, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek ve madde ayırt ediciliğinin yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bulgular “Covid-19 Salgını Bağlamında Öğretmenlerin Algıladıkları Aşırı İletişim Yükü Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermekte olup ölçek maddeleri Ek-1’de sunulmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükü düzeylerine ve bu algının bazı demografik değişkenler temelinde karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almakta olup betimsel bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yüküne ilişkin betimsel istatistikler

Madde	<i>n</i>	Minimum	Maximum	\bar{X}	Ss	Değerlendirme
1	211	1.00	5.00	3.289	1.054	Ara sıra
2	211	1.00	5.00	2.876	.948	Ara sıra
3	211	1.00	5.00	3.165	.944	Ara sıra
4	211	1.00	5.00	2.938	1.028	Ara sıra
5	211	1.00	5.00	2.800	.984	Ara sıra
6	211	1.00	5.00	2.981	1.014	Ara sıra
7	211	1.00	5.00	2.876	.958	Ara sıra
8	211	1.00	5.00	2.947	1.015	Ara sıra
Toplam	211	1.00	5.00	2.984	.759	Ara sıra

Tablo 3’te ölçek maddeleri temelinde ve ölçek genelinde Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükü düzeyleri sunulmaktadır. Aritmetik ortalaması en yüksek ifade “Covid-19 salgını sürecinde okulunuz paydaşlarıyla (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) telefon, çevrimiçi / online toplantı, e-posta ve bire bir çevrimiçi / online görüşme gibi yöntemlerle çok fazla iletişim kurmak zorunda kaldığımız hissine ne sıklıkta kapıldınız?” şeklindedir. İlgili ifadenin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.289$; Ara sıra) düzeyindedir. Öte yandan, aritmetik ortalaması en düşük ifade ise “Karmaşık veya belirsiz enformasyona ilişkin tartışmalara (fikir alışverişi) bazen istediğinizden daha fazla girmek zorunda kalabilirsiniz. Bu durumu Covid-19 salgını sürecinde okulunuz paydaşlarıyla (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) kurduğunuz iletişimde ne sıklıkta yaşadınız?” şeklindedir. İlgili ifadenin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2.800$; Ara sıra) düzeyin-

dedir. Ölçek genelinde ise Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükü düzeylerinin ($\bar{X}=2.984$; Ara sıra) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükünün cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Cinsiyet değişkeni temelinde *t*-testi bulguları

Değişken	Grup	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sd</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Kadın	108	2.956	,769	209	-.559	.577
	Erkek	103	3.014	,751			

**p*>.05

Tablo 4'te aşırı iletişim yüküne yönelik öğretmen algılarının cinsiyet değişkeni temelinde karşılaştırılmasına ilişkin *t*-testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgu, cinsiyetin öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükü düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir ($t_{(209)}=-.559$; *p*=.577). Kadın öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükü ($\bar{X}=2.956$; Ara sıra) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.014$; Ara sıra) düzeyindedir. Bu bağlamda, kadın ve erkek öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecine yönelik benzer düzeyde aşırı iletişim yükü algısı taşıdıkları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükünün okul düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri temelinde ANOVA testi bulguları

Değişken	Grup	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı fark
Okul Düzeyi	Okul öncesi	28	3,004	.534	.942	.413	-
	İlkokul	26	3,182	.729			
	Ortaokul	89	2.904	.754			
	Lise	68	3.005	.851			
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	25	2.770	.840	1.203	.311	-
	6-10 yıl	40	2.971	.666			
	11-15 yıl	42	3.145	.763			
	16-20 yıl	47	2.898	.704			
	≥ 21 yıl	57	3.039	.860			

**p*>.05

Tablo 5'te öğretmenlerin iletişim yükü düzeylerinin görev yapılan okul düzeyi ve mesleki kıdem temelinde karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyi algılanan aşırı iletişim yükünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır ($F_{(3,207)}=.991; p=.413$). Bununla birlikte, algılanan aşırı iletişim yükü düzeyinin en yüksek olduğu grup ilkokullarda görevli öğretmenler iken ($\bar{X}=2.956$; Ara sıra); en düşük iletişim yükü düzeyine sahip grup diğer okullarda görevli öğretmenlerdir ($\bar{X}=2.182$; Ara sıra).

Öte yandan, elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin algıladıkları aşırı iletişim yükü düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir ($F_{(4,206)}=1.203; p=.311$). Öğretmenlerin algıladıkları iletişim yüküne ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip grubun 11-15 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenler olduğu ($\bar{X}=3.039$; Ara sıra); en düşük aritmetik ortalamaya sahip öğretmenlerin ise 0-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=2.770$; Ara sıra) olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükü düzeyini belirlemektir. Araştırmada öncelikle Covid-19 salgını süreci bağlamında öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükünü ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda alanyazında mevcut olan bir ölçme aracından yararlanılmıştır (Ballard ve Seibold, 2006; Chung ve Goldhaber, 1991). Yürütülen açımlayıcı faktör analizi neticesinde bir madde faktör yük değeri düşük olduğu için kapsam dışı bırakılmıştır (Büyükoztürk, 2017). Kalan 8 madde ile yürütülen analizler tatmin edici bulgularla sonuçlanmıştır. Öncelikle veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğu KMO değeri, Bartlett küresellik testi, ortak faktör yük değerleri ve korelasyon matrisi incelenerek değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular açımlayıcı faktör analizi için istenen ölçütlerin karşılandığını göstermiştir (Field, 2009; Hutcheson ve Sofroniou, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2013). 8 maddenin tek boyutta toplandığı yapının açıkladığı varyans oranının (Yaşhoğlu, 2017) ve maddelerin taşıdıkları faktör yük değerlerinin yeterli olduğu değerlendirilmiştir (Brown, 2015). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan tek faktörlü yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir (Bandalos ve Finney, 2010; Worthington ve Whittaker, 2006). Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen faktör yükü (Hair vd., 2014; Tanaka ve Huba, 1985), uyum iyiliği (Schermelleh-Engel vd., 2003) ve *t* değerleri (Ullman, 2013) gerekli ölçütleri karşılayarak açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapıyı desteklemiştir. Ölçeğin güvenilirliği kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve ilgili değerlerin tatmin edici düzeyde olduğu görülmüştür (Can, 2017; George ve Mallery, 2003; Gliem ve Gliem, 2003; Field, 2009). Öte yandan, % 27 alt-üst grupların ortalama puanları arasındaki farkın bütün maddeler ve ölçek genelinde istatistiksel

olarak anlamlı bulunması da maddelerin bireyleri ayırt ediciliğinin istenen düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2017; Erkuş, 2012).

Öğretmenlerin Covid-19 salgını bağlamında algıladıkları aşırı iletişim yükü “*arasıra*” düzeyindedir. Barrett, Ford ve Zhu (2020) hastane çalışanları üzerinde yürüttükleri çalışmada senkronize iletişim kanallarının aşırı iletişim yükünü hafiflettiğini; asenkronize iletişimin ise aşırı iletişim yükünü artırdığını ortaya koymuşlardır. Bu durumu ise, senkronize iletişimde çalışanların belirsiz veya karmaşık enformasyona ilişkin açıklamayı iletiyi gönderenden hemen alabilmeleri ve anlama yönelik tartışmaya hemen girebilmeleriyle açıklamışlardır. Nitekim günümüz okullarında örgütsel iletişimde Whatsapp, Telegram ve Bip gibi senkronize kanallardan yararlanmaktadır (Balcı ve Tezel Şahin, 2018). Covid-19 salgını sürecinde paydaşlar arasında yoğun bir iletişim ve enformasyon akışı yaşanmış olmakla birlikte, ilgili sürecin genellikle senkronize kanallar üzerinden gerçekleşmesi aşırı iletişim yükünü ortalama düzeyde tutmuş olabilir. Öte taraftan, Cho, Lee ve Kim’a (2019) göre günümüzde bireyler iletişim teknolojilerine git gide daha fazla aşinalık geliştirmiş ve ilgili teknolojileri kullanmada yetkinlik kazanmıştır. Milenyum kuşağının çalışma hayatına katılmaya başlamasıyla çalışanlar arasında mobil anlık mesajlaşma aracılığıyla gerçekleşen senkronize iletişime aşına olanların oranı artmakta, daha ileri yaşlardaki çalışanlar da ilgili teknolojileri kullanmada daha yetkin hale gelmektedir. Günümüz çalışanlarının sözü edilen özellikleri, mevcut araştırmada ortaya konan aşırı iletişim yükü düzeyinin nedenleri arasında gösterilebilir.

Araştırmada ayrıca cinsiyet, görev yapılan okul düzeyi ve mesleki kıdem gibi değişkenlerin Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükü düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ilgili değişkenlerin öğretmen algılarında anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermiştir. Belirsizliği azaltma teorisine göre bireyler belirsizlikle karşılaştıklarında iletişime daha aktif katılım sergileyerek durumu daha iyi anlama ve açıklığa kavuşturma amacı güderler (Cho ve diğerleri, 2019). Covid-19 salgını da kendi içinde birçok belirsizliği ve karmaşayı barındırmaktadır. Böylesi bir süreçte bütün öğretmenlerin eğitim ve öğretimin en az kayıpla devamı adına ellerinden gelen çabayı bireysel farklılıklardan bağımsız sergilediklerinden söz edilebilir.

Mevcut araştırma önemli içerimler barındırmakla birlikte bazı sınırlılıklara da sahiptir. Nicel desende kurgulanmış mevcut araştırma bir durum tespiti niteliğindedir. Bu bağlamda, Covid-19 salgını sürecinde süregelen örgütsel iletişime yönelik nitel araştırmalar yürütülerek konuya ilişkin daha derinlemesine bulgular elde edilebilir. İkinci olarak, araştırmanın betimsel istatistikleri sadece bir ilde (Bolu) yürütülmüş olup elde edilen bulgular bu il ile sınırlıdır. Ülke genelinde daha geniş kapsamlı çalışmaların daha genellenebilir bulgular ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Öte yandan, Covid-19 salgını önlemleriyle uyumlu bir biçimde mevcut araştırmada, veriler öğretmenlerden çevrimiçi olarak toplanmıştır. Öğretmen görüşlerine odaklanan bu

çalışmanın yanı sıra başta yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenler olmak üzere eğitim sisteminin farklı paydaşlarıyla da aşırı iletişim yükü algısına yönelik araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca, Covid-19 salgını bağlamında yürütülecek ileriki çalışmalarda, öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükü iş performansı, iş doyumunu, psikolojik iyi oluş, mesleki tükenmişlik, okul etkililiği vb. değişkenlerle ilişkilendirilebilir. Araştırmacılara yönelik bu önerilere ek olarak uygulayıcılara yönelik öneriler ise; okul yöneticileri öğretmenlerin aşırı iletişim yüküne maruz kalmalarının önüne geçebilmek için çok sayıdaki çevrimiçi iletişim kanallarından ziyade tek çevrimiçi iletişim kanalını kullanabilirler; anlaşılması zor, karmaşık, muğlak ve çok uzun içeriğe sahip bilgilendirmelerden kaçınılabilir; kişiye özel bilgilendirmeleri sadece ilgili kişilere iletebilir ve teknoloji odaklı etkili iletişimle ilgili eğitimler alabilirler.

Kaynakça

- AHMED, S. T. (2017). Managing Information, Communication and Technologies in Schools: Overload as Mismanagement and Miscommunication. Rui Pedro Figueiredo Marques & Joao Carlos Lopes Batista (Ed.). Information and Communication Overload in the Digital Age (ss.72-92) içinde. IGI Global: Herhshey. doi: 10.4018/978-1-5225-2061-0.ch004
- ALLEN, J., Rowan, L. ve Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236. doi: 10.1080/1359866X.2020.1752051
- ALTUN EKİZ, M. A. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 1-13.
- AYDIN, M. (2014). Eğitim Yönetimi, Gazi Kitapevi, Ankara.
- BALCI, A. (2019). Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- BALCI, A. ve Tezel Şahin, F. (2018). Öğretmen-aile iletişimde Whatsapp uygulamasının kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-22.
- BALLARD, D. I. ve Seibold, D. R. (2006). The experience of time at work: Relationship to communication load, job satisfaction, and interdepartmental communication. *Communication Studies*, 57(3), 317-340. doi: 10.1080/10510970600845974
- BANDALOS, D. L. ve Finney, S. J. (2010). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. Quantitative Methods in the Social and Behavioral Sciences: A Guide for Researchers and Reviewers, Routledge, New York.
- BARRETT, A. K., Ford, J. ve Zhu, Y. (2020). Sending and receiving safety and risk messages in hospitals: An exploration into organizational communication channels and providers' communication overload. *Health Communication*. doi: 10.1080/10410236.2020.1788498
- BATISTA, J. ve Marques, R. P. F. (2017). An Overview on Information and Communication Overload. Rui Pedro Figueiredo Marques & Joao Carlos Lopes Batista (Ed.). Information and

- Communication Overload in the Digital Age (ss.1-19) içinde. IGI Global: Herhshey. doi: 10.4018/978-1-5225-2061-0.ch001
- BAWDEN, D., Holtham, C. ve Courtney, N. (1999). Perspectives on information overload. *Aslib Proceedings*, 51(8), 249-255. doi: 10.1108/EUM0000000006984
- BEACOM, A. M. (2016). *Communicating organizational knowledge in a sociomaterial network: the influences of communication load, legitimacy, and credibility on health care best-practice communication* (Yayımlanmamış doktora tezi), University of Southern California, the U.S.A.
- BHAT, R., Singh V. K., Naik N., Kamath C. R., Mulimani, P. ve Kulkarni, N. (2020). COVID 2019 outbreak: The disappointment in Indian teachers. *Asian J. Psychiatry*. doi: 10.1016/j.ajp.2020.102047
- BOLAT, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: Hacettepe eğitim fakültesi uygulaması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- BOZKURT, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- BROWN, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, The Guilford Press, New York.
- BURGESS, S. ve Sievertsen, H. H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. *VOX CEPR Policy Portal*. Erişim: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>. (Erişim Tarihi: 17.07.2020)
- BURSALIOĞLU, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- CAN, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- CAN, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- CAO, W., Fang Z., Hou, G., Han, M., Xu X, Dong, J., ve Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287:112934. doi: 10.1016/j.psychres.2020.112934
- CARLEVALE, E. A. (2010). *Exploring the influence of information overload on middle management decision-making in organizations* (Yayımlanmamış doktora tezi), University of Phoenix, the U.S.A.
- CHO, J. (2017). Communication Load. Craig R. Scott & Laurie Lewis (Ed.). *The International Encyclopedia of Organizational Communication* (ss.1-8) içinde. doi: 10.1002/9781118955567.wbieoc033

- CHO, J., Lee, H. E. ve Kim, H. (2019). Effects of communication-oriented overload in mobile instant messaging on role stressors, burnout, and turnover intention in the workplace. *International Journal of Communication*, 13(2019), 1743-1763.
- CHO, J., Ramgolam, D. I., Schaefer, K. M. ve Sandlin, A. N. (2011). The rate and delay in overload: An investigation of communication overload and channel synchronicity on identification and job satisfaction. *Journal of Applied Communication Research*, 39(1), 38-54. doi: 10.1080/00909882.2010.536847
- CHUNG, C. J. ve Goldhaber, G. (1991, May). Measuring communication load: A three-dimensional instrument. *Paper presented at the meeting of the International Communication Association, Chicago*.
- ÇAKIN, M. ve Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- ÇİÇEK, İ., Tanhan, A., Buluş, M. ve Arslan, G. (2020). Psychological inflexibility predicts depression and anxiety during COVID-19: Acceptance and commitment therapy perspective. *Submitted for publication*.
- DANIEL, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*. doi: 10.1007/s11125-020-09464-3
- EPPLER, M. J. ve Mengis, J. (2004). The concept of information overload: A review of literature from organization science, accounting, marketing, MIS, and related disciplines. *The Information Society*, 5(20), 325-344. doi: 10.1080/01972240490507974
- EREN, E. (2017). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- ERKUŞ, A. (2012). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- ERKUT, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133. doi:10.2399/yod.20.002
- FERDİG, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. ve Mouza, C. (Eds.) (2020). Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. Waynesville, NC, U.S.A: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- FIELD, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*, Sage Publications, Los Angeles.
- GEORGE, D. ve Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, MA: Allyn & Bacon, Boston.
- GLIEM, J. A. ve Gliem, R. R. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Oral presentation. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
- GUPTA, A. ve Goplani, M. (2020). Impact of Covid-19 on educational institutions in India. *UGC Care Journal*, 661-671. doi: 10.13140/RG.2.2.32141.36321
- GUNAWAN, G., Suranti, N. M. Y. ve Fathoroni, F. (2020). Variations of models and learning platforms for prospective teachers during the Covid-19 pandemic period. *Indonesian Journal of Teacher Education*, 1(2), 61-70.

- GÜÇLÜ, M. (2017). Örgütsel iletişim: Eğitim kurumlarındaki yeri ve önemi açısından bir değerlendirme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 854-870. doi: 10.26466/opus.350484
- HAIR Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis*, Pearson, Essex.
- HARPER, R. (2013). The texture of our business. *Mobile Media & Communication*, 1(1), 141-146. doi: 10.1177/2050157912460033
- HOY, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama (Çev. Ed.: S. Turan)*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- HUCK, S. W. (2012). *Reading Statistics and Research*, Pearson Education, Boston.
- HUTCHESON, G. D. ve Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*, Sage Publications, London.
- KAHRAMAN, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56.
- KARAGÖZ, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- KARAGÖZ, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.
- KARAKUŞ, N., Ucuşatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.
- KARASAR, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- KARATEPE, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- KESKİN, M. ve Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- KIRMIZIGÜL, H. G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- KİLMEN, S. (2015). *Eğitim Araştırmaları İçin SPSS Uygulamalı İstatistik*, Edge Akademi, Ankara.
- KLINE, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, The Guilford Press, New York.
- KOCABAŞ, İ. (2014). *Örgütsel İletişim (Ed.: S. Turan) Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma Uygulama içinde (189-224)*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- KÖSTERELİOĞLU, M. A. ve Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.

Covid-19 Salgını Bağlamında Öğretmenlerin Algıladıkları “Aşırı İletişim Yükü” Düzeyler...

- LUNENBURG, F. C. ve Ornstein A. C. (2013). Eğitim Yönetimi (Çev. Ed.: G. Arastaman), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- MEIER, R. L. (1963). Communications overload: Proposals from the study of a university library. *Administrative Science Quarterly*, 7(4), 521-544.
- MERTENS, D. M. (2010). Research and Evaluation in Education and Psychology, Sage Publications, Los Angeles.
- NARTGÜN, Ş. S. (2018). Sınıfta İletişim. (Edt.: Argon, T. ve Nartgün, Ş. S.) içinde Sınıf Yönetimi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- O'REILLY, C. A. (1980). Individuals and information overload in organizations: Is more necessarily better? *Academy of Management Journal*, 23(4), 684-696.
- OECD, The Organization for Economic Cooperation and Development (2020). A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020, OECD Publishing, Paris.
- ÖZDEMİR, G. (2017). İletişim ve Sosyal Medya (Ed.: S. Özdemir ve N. Cemaloğlu), Örgütsel Davranış ve Yönetimi içinde, ss 79-88, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ÖZER, M. (2020a). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280
- ÖZER, M. (2020b). The contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in Turkey to the fight against Covid-19. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.20.726951
- ÖZER, M. ve H. E. Suna (2020). COVID-19 Salgını ve Eğitim içinde Küresel Salgının Anatomisi İnsan ve Toplumun Geleceği (Ed.: M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut), Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara.
- PATTON, M. Q. (2015). Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice. Sage Publications, Los Angeles.
- PINAR, M. A. ve Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486. doi: 10.26579/jocress.377
- ROBBINS, S. P. ve Judge, T. A. (2012). Örgütsel Davranış (Çev. Ed.: İ. Erdem), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- SAĞLIK BAKANLIĞI (2020). Covid-19 (Sars-CoV-2 Enfeksiyonu) Rehberi. Erişim: https://covid-19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf (Erişim Tarihi: 16.07.2020)
- SARITAŞ, E. ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 11(1), 5-22.
- SCHERMELLEH-ENGEL, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

- STEPHENS, K. K., Mandhana, D. M., Kim, J. J., Li, X., Glowacki, E. M. ve Cruz, I. (2017). Reconceptualizing communication overload and building a theoretical foundation. *Communication Theory*, 27(3), 269-289. doi: 10.1111/comt.12116
- ŞİMŞEK, A. (2012). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Ali Şimşek (Edt.), Araştırma Modelleri, No: 1619, 80-133, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları, Eskişehir.
- TABACHNICK, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics, Pearson, Boston.
- TALIDONG, K. J. B. ve Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*. doi: 10.1080/15325024.2020.1759225
- TAM, G. ve El-Azar, D. (2020). Three ways the coronavirus pandemic could reshape education. *World Economic Forum*. Erişim: <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-to-stay/> (Erişim Tarihi: 15.07.2020)
- TANAKA, J. S. ve Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 197- 201.
- TANHAN, A., Yavuz K. F., Young, J. S., Nalbant, A., Arslan, G., Yıldırım, M., Ulusoy, S., Genç, E., Uğur, E. ve Çiçek, İ. (2020). A proposed framework based on literature review of online contextual mental health services to enhance wellbeing and address psychopathology during COVID-19. *Electronic Journal of General Medicine*, 17(6), em254. doi: 10.29333/ejgm/8316
- ULLMAN, J. B. (2013). Structural Equation Modeling. In B. G. Tabachnick, & L. S. Fidell (Eds.), Using Multivariate Statistics (pp. 681-785), Boston, Pearson.
- WHO, World Health Organization (2020). COVID 19-Timeline. Erişim: <https://www.who.int/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19> (Erişim Tarihi: 15.07.2020)
- WORTHINGTON, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806-838.
- YALMAN, D. (2019). İletişim ve İşbirliği. (Ed.: A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk.), Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri içinde (29-50). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- YAMAMOTO-TELLİ, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*,3(1),25-34. doi: 10.26701/uad.711110
- YAŞLIOĞLU, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Ozel Sayı), 74-85.
- ZHANG, W., Wang, Y., Yang, L. ve Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 out-break. *Journal Risk Financial Management Policy*, 13(3), 55-61.
- ZHAO, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5. doi: 10.1007/s11125-020-09477-y

Ek-1

Covid-19 Bağlamında Öğretmenlerin Algıladıkları Aşırı İletişim Yüğü Ölçeği*

*Yönerge: Aşağıdaki ifadelerde “enformasyon” kelimesi Covid-19 salgını sürecinde okulun paydaşlarından (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler) farklı kanallar yoluyla (çevrimiçi / online, yüz yüze, e-posta, sosyal medya, Whatsapp, Telegram, vb.) aldığımız mesajları veya iletişimleri (raporlar, cevaplar, ricalar, emirler, diğer direktifler vb.) ifade etmektedir.	Neredeyse hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Neredeyse her zaman
1.Covid-19 salgını sürecinde okulunuz paydaşlarıyla (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) telefon, çevrimiçi / online toplantı, e-posta ve bire bir çevrimiçi / online görüşme gibi yöntemlerle çok fazla iletişim kurmak zorunda kaldığınız hissine ne sıklıkta kapıldınız?	1	2	3	4	5
2.Covid-19 salgını sürecinde okulunuz paydaşlarıyla (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) kurduğunuz iletişimin çok fazla karar içerdiği gibi bir algıya ne sıklıkta kapıldınız?	1	2	3	4	5
3.Covid-19 salgını sürecinde çok fazla karar almanızı gerektiren enformasyona okulunuz paydaşlarından (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) ne sıklıkta maruz kaldınız?	1	2	3	4	5
4.Covid-19 salgını sürecinde okulunuz paydaşlarından (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) kullanabileceğinizden fazla enformasyona maruz kaldığımız durumları ne sıklıkta yaşadınız?	1	2	3	4	5
5.Karmaşık veya belirsiz enformasyona ilişkin tartışmalara (fikir alışverişi) bazen istediğinizden daha fazla girmek zorunda kalabilirsiniz. Bu durumu Covid-19 salgını sürecinde okulunuz paydaşlarıyla (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) kurduğunuz iletişimde ne sıklıkta yaşadınız?	1	2	3	4	5
6.Covid-19 salgını sürecinde okulunuz paydaşlarına (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) göndermek istediğinizden daha fazla enformasyon göndermek zorunda kaldığınız durumları ne sıklıkta yaşadınız?	1	2	3	4	5
7.Okulunuz paydaşlarına (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) aktarmak zorunda olduğunuz enformasyon doğası gereği bazen karmaşık veya belirsiz olabilir. Bu durumu Covid-19 salgını sürecinde ne sıklıkta yaşadınız?	1	2	3	4	5
8.Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlik mesleğini etkili bir biçimde yürütmek için ihtiyaç duyduğunuz enformasyondan daha fazlasına maruz kaldığınız durumları ne sıklıkta yaşadınız?	1	2	3	4	5

SALGIN SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM VE ÖĞRENCİ BAŞARISINI DEĞERLENDİRMeye İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdullah ADIGÜZEL¹

¹ Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, abduhadiguzel@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7184-3644.

Geliş Tarihi: 18.08.2020 Kabul Tarihi: 09.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.781998

Öz: Bu araştırmanın amacı, salgın sürecinde sürdürülen uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada veriler yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmaya hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştiren 20 gönüllü öğretmen katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenler alışık oldukları ve yüz yüze eğitimde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uzaktan eğitimde de kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir. Öğretmenlere göre, ödevlerin iyi yapılandırılması ve güvenilirliğin sağlanması durumunda uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısını değerlendirmede bir ölçme aracı olarak kullanılabilir. Araştırmada uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısını ölçmede ödevlerin formal bir ölçme aracı olarak tanımlanması önemli bir sonuçtur. Ayrıca öğretmenler, açık uçlu klasik yazılı sınavlarında uzaktan eğitimde bir ölçme yöntemi olarak kullanılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Teknoloji ve internet güvenliğinin sağlanması durumunda uzaktan eğitim uygulamalarında çoktan seçmeli testler ve kısa cevap gerektiren testlerinde kullanılabilir olduğu sonucu çıkmıştır. Öğretmenler, bireysel gelişim dosyaları, öz ve akran değerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme biçimlerini uzaktan eğitim uygulamalarında kullanmayı uygun görmemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Salgın, uzaktan eğitim, ölçme, değerlendirme, öğrenci

TEACHERS' VIEWS ON DISTANCE EDUCATION AND EVALUATION OF STUDENT SUCCESS IN THE PANDEMIC PROCESS

Abstract:

The purpose of this study is to determine the opinions of teachers regarding the evaluation of student success in distance education applications carried out during the epidemic process. In the research carried out by qualitative method, the data were collected through a structured interview form. 20 volunteer teachers, who carried out both face to face and distance education applications, participated in the research. According to the results, teachers want to use the measurement and evaluation methods they use in face-to-face education. According to the teachers, the homework can be used to evaluate student success in distance education applications, if the assignments are well structured and reliable. Defining homework as a formal measurement tool in measuring student achievement in distance education practices in the study is an important result. Teachers stated that open-ended classical written exams can be used as a measurement method in distance education. In case of internet reliability, multiple choice tests and short answer tests can be used in distance education applications. Teachers did not find it appropriate to use assessment and evaluation methods such as self-development files, self and peer assessment in distance education.

Key Word: Epidemic, distance education, measurement, assesment, student

Giriş

2019 yılının sonlarında Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan ve bütün dünyayı etkisi altına alarak insan hayatının hemen her alanına yayılan Koronavirüs salgını eğitim uygulamalarında da önemli değişikliklere neden olmuştur. Temelde insan sağlığını tehdit eden ancak toplumsal yaşamın tüm alanlarını etkisi altına alan ve köklü değişikliklere yol açan salgının en etkili olduğu alanlardan birisi de hiç kuşku yok ki eğitim uygulamalarıdır. Toplu yaşam alanlarının en belirgin olanı ve salgının yayılmasına zemin hazırlayan en uygun ortamların yine ne yazık ki eğitim uygulamalarının gerçekleştiği ortamlar olduğu bilinmektedir (Adıgüzel ve Adıgüzel, 2020). Bu bağlamda tüm dünyada Koronavirüs salgının yayılmasını önlemek adına öncelikli olarak eğitim politikalarında ve uygulamalarında yeni düzenlemelere gidilmiştir. Virüsün yayılmasını önlemek ve kontrol altına almak amacıyla 2020 yılının başlarından itibaren başta Çin ve Hong Kong olmak üzere tüm dünyada okullar kapatılmaya başlanmıştır (NHCPRC. 2020). Dünya genelinde 191 ülke, eğitim kurumlarda okuyan 1.575.270.054

öğrenci için eğitime ara vermeye karar vermiş, bu ülkelerden 187'si tüm ülke genelinde eğitime ara verirken, geriye kalan 4 ülke (Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Grönland, Rusya ve Avustralya) (Yar Yıldırım, 2020) ise sadece bölgesel olarak eğitim kurumlarında bir süreliğine eğitime ara vermiştir (UNESCO, 2020).

Türkiye'de salgının görüldüğü ilk günden tarihten itibaren ülke genelinde tüm kurum ve kuruluşlar bir dizi önlemler almıştır. 16 Mart 2020 tarihinde MEB, üniversite altı eğitim kademelerinin eğitim öğretim faaliyetlerine üç hafta ara vermiş (MEB, 2020), aynı tarihte yükseköğretim kurumları da başta eğitim öğretim olmak üzere tüm faaliyetlerine üç hafta ara vermek zorunda kalmıştır (YÖK, 2020). Böylece örgün anlamda tüm eğitim kurumları temasın azaltılmasını sağlamak amacıyla kendi eğitsel faaliyetlerini durdurmuştur (Karadağ ve Yücel, 2020). Bu süreçte MEB ve YÖK eğitimin devamlılığı ilkesinden hareketle alternatif eğitsel uygulama arayışları içerisine girmişlerdir. Bu bağlamda salgının eğitim politikalarına etkisi daha çok uzaktan eğitim uygulamalarına hızlı geçiş ve üretim temelli mesleki eğitime dönüş olarak benimsenmiştir (Eren, 2020; YÖK, 2020; MEB, 2020). Bu değişimden amaç, teması azaltarak virüsün yayılma hızını durdurmak olmanın yanı sıra uzaktan eğitim uygulamalarını üretime dönük uygulamalar olarak yayınlamaktır. Salgın sürecinde ülkelerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim uygulamalarını tercih etmişlerdir. Ancak vatandaşlarına uzaktan eğitim olanağı sunamayan ülkeler ise; okullardaki yemekhane, derslik, laboratuvar, atölye ve benzeri eğitsel ortamları yaratıcı bir şekilde yeniden düzenlenmişlerdir (Francis & Pegg, 2020). Bununla birlikte yaşanan bu salgın sürecinin ilk olmadığı bilinmektedir. Dünya nüfusunun hızla artması, küresel ölçekte insan hareketliliğinin artması ve değişen beslenme alışkanlıklarımız nedeniyle salgınların farklı ölçeklerde her on yılda bir tekrarlanacağı öngörülmektedir. Bu öngörü evde eğitimin (home schooling) ve etkileşimli sanal/online eğitimin önümüzdeki yıllarda çok daha fazla yaygınlaşacağını göstermektedir (Arkan, 2020).

Türkiye bu süreçte bir taraftan salgının yayılmasını önleyici önlemler alırken, diğer taraftan, öğretmen, öğrenci ve velilerin istek ve beklentilerini dikkate alarak tamamlayıcı ve alternatif eğitim uygulamaları arayışına girmiştir. Bu amaçla hızlı bir şekilde 23 Mart 2020 tarihinde TRT ve Türksat iş birliği ile EBA televizyonu üzerinden eğitim yayınları başlatılmış ve uzaktan eğitim hayata geçirilmiştir (MEB, 2020). Yine bu bağlamda MEB etkin ve verimli bir uzaktan eğitim sistemini hayata geçirmek için dijital eğitim platformu olarak hizmet veren Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) altyapısını güçlendirerek daha verimli bir uygulama için Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile işbirliği yapmıştır (Özer, 2020). Böylece Türkiye, uzaktan eğitim sistemine geçişi öğretmen ve öğrencilerin erişimine salgından önce de açık olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden etkili bir şekilde yürütmeyi tercih etmiştir (Arkan, 2020; MEB, 2020). YÖK ise uzaktan eğitim uygulama çeşitliliğini daha geniş ve kapsamlı tutarak paydaşlarına daha zengin ve farklı uzaktan eğitim uygulama biçimleri sunmuştur. Derslerin yapısına, kazanım özelliklerine ve öngördüğü becerilere göre uzaktan eğitim yönte-

mini (Senkron/Asenkron) seçme özgürlüğünü üniversite rektörlüklerine bırakmıştır (YÖK, 2020).

Aniden ortaya çıkıp hızla yayılan bu salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitim etkinliklerinde kalite ve öğrenci başarısının doğru değerlendirilmesi sorunları yetkilileri ve eğitim otoritelerini meşgul etmiştir. Bu durum aynı zamanda başta öğretmen, öğrenci ve veliler olmak üzere tüm paydaş üzerinde ciddi bir tedirginlik meydana getirmiştir. Özellikle öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki deneyimsizliği, öğrencilerin yeni sisteme uyum sorunları ve öğrenci başarılarının nasıl değerlendirileceği bu tedirginliği iyice artırmış ve yaygınlaştırmıştır. Bu durumda hem tereddütleri izale etmek hem de eğitimde kaliteyi artırmak adına çeşitli uzaktan erişim yollarıyla, deneyimler, görüşler ve tutumlar paylaşarak ilgililer rahatlatılmaya çalışılmıştır (Talidong & Toquero 2020). Ancak üst eğitim kademelerine geçiş, seçme ve yerleştirme sınavlarında olduğu gibi bu sınavlara temel oluşturan derslerin öğrenci bazında objektif ve adil değerlendirilmesi de eğitimci, veli ve öğrenci açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda salgın sürecinde sürdürülen uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısının en uygun nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin öğretmen görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışma bu ihtiyacı karşılamak amacıyla desenlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Ortaya çıktığı andan itibaren hızlı bir şekilde tüm dünyaya yayılarak sosyal yaşamın hemen her alanına etki eden Koronavirüs salgını eğitim uygulamalarında da önemli değişikliklere neden olmuştur. Yüz yüze eğitim uygulamalarını gerçekleştiren öğretmenler birden bire kendilerini sanal ortamlarda eğitim verirken bulmuşlardır. Uzaktan eğitim yoluyla sanal ortamlarda gerçekleştirilmeye çalışılan eğitimin vermiş olduğu şaşkınlığın yanı sıra öğrenci başarısını değerlendirmek de öğretmenler için başka bir güçlük alanı olmuştur. Salgın sürecinde online, çevrimiçi ve benzeri uzaktan eğitim yöntemleri ile gerçekleştirilen eğitsel uygulamalarla öğrencilere kazandırılması öngörülen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin gerçekleşme düzeyinin nasıl ölçüleceği merak konusu olmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Salgın döneminde uygulanan eğitsel uygulamalara ilişkin öğrenci başarısını değerlendirme yöntemlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine inceleme olanağı sağladığı ve yaşam koşullarının nasıl anlaşıldığı, daha çok keşfetme ve bulmayı amaçladığı ve tabii ki öğretmenlerin yaşadığı bu süreci kendi bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçladığı için (Corbin & Straus, 2008) tercih edilmiştir. Çalışmada amaç odaklı verilere ulaşılması hedeflendiğinden nitel araştırmalardan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çünkü durum

çalışması deseni, güncel olgu ve olayları kendi doğal ortamında ve mevcut durumun ayrıntılı, düzenli ve derinlemesine irdeleyen bir yöntemdir (Patton, 1990; Cohen & Manion, 1997). Bu çalışmada güncel bir konu olan salgının etkisi ile uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısının nasıl değerlendirileceğine ilişkin durum düzenli ve derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada istatistiki analiz amaçlanmadığından çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Çalışmadaki problemi ayrıntılı açıklayan en uygun yaklaşım küçük bir grup ile derinlemesine araştırmayı kolaylaştıracak ortamlarının hazırlanması amaçlanmıştır (Ritchie, Lewis & Elam, 2003). Amaçlı örnekleme uygulamalarında, araştırma problemini daha iyi açıklayacağı düşünülen ölçüt örnekleme ve aykırı durum örnekleme yaklaşımları tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme ile araştırılacak konunun temel özellikleri ve araştırmacının önemli gördüğü temel ölçütler oluşturulmuştur. Aykırı durum örnekleme ile de problem durumunun ayrıntılı açıklanmasına katkı sağlayacağı düşünülen farklı bir çalışma grubunun oluşturulmasının sağlanmasıdır (Ritchie, Lewis & Elam, 2003). Bu bağlamda çalışmaya dahil edilecek öğretmenler seçilirken ölçüt olarak salgın döneminde uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştirmiş olmak olarak belirlenmiştir. Ayrıca aykırı durum desinine uygun olarak öğretmenlerin hem salgın öncesi yüz yüze eğitim vermiş olmaları hem de salgın döneminde uzaktan eğitim vermiş olmaları olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilinde farklı eğitim basamaklarında görev yapan ve değişik branşlarda olan 20 öğretmen oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler bireysel görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Ancak salgın sürecinde olmamız nedeniyle yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve e-posta ile öğretmenlere bireysel olarak gönderilmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların hazırlanmasında eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenler görüşme formundaki sorulara ilişkin görüşlerini forma yazarak geri göndermişlerdir. Bireysel görüşme, katılımcıların birbirleriyle etkileşimde bulunmadan kendi görüş ve düşüncelerini bağımsız ve özgür bir şekilde beyan etmektedirler. Her katılımcıya uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısını ölçmeye yönelik yapılandırılmış beş soru sorulmuş ve öğretmenlerin bu sorulara ilişkin görüş ve düşünceleri alınmıştır. Her katılımcının görüş ve düşünceleri ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin temel içeriklerinin ve kapsadığı bilgilerin özetlenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Cohen, Manion & Morrison (2007). Araştırma kapsamında öğretmen görüşleri analiz edilirken her bir öğretmen Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö19, Ö20 olarak kodlanmıştır.

Toplanan veriler, öğretmen görüşlerine dayalı olarak araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve elde edilen kodlar ortak temalar altında birleştirilerek tablolaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerlik ve güvenirlik çalışması aşağıdaki maddelere göre sağlanmaya çalışılmıştır.

- Görüşme soruları öğretmenlere gönderilmeden önce uzman görüşüne sunulmuş ve önerilen düzeltmeler yapılmıştır.
- Araştırmada toplanan veriler araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve yapılan kodlamalara göre görüş birliği ve görüş ayrılığı ilkesinden hareketle ana tema ve alt temalar oluşturulmuştur.
- Araştırmacı, araştırma sürecinin her aşamasında varsayımlardan uzak, açık ve şeffaf bir anlayışla ön yargılarını araştırma sürecine katmamaya çaba göstermiştir.
- Çalışma problemi kendi doğal ortamında incelenmiş, araştırma sorularına verilen cevaplar farklı bakış açılarıyla ve döngüsel olarak incelenmiş, araştırma süreci ve toplanan veriler ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.
- Öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Araştırmada toplanan tüm ham veriler gerektiğinde incelenebilmesi için elektronik ortamda saklanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarına katılan öğretmenlerin öğrenci başarısının en uygun ve objektif bir şekilde nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin görüşleri, ana ve alt temalar şeklinde düzenlenerek tablolaştırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde ödev kullanımına ilişkin görüşleri ana ve alt temalar şeklinde düzenlenerek Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Ödevlere İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Değerlendirme Düzeyleri			
	Ödev Hazırlama Ölçütleri	Yetersiz	Kabul edilebilir	Yeterli	Oldukça yeterli
Ödev Yoluyla Öğrenci Başarısını Değerlendirme	Hazırlık yapma ve bilgi kaynaklarına ulaşma				
	Bilgide doğruluk ve yeterlilik				
	Bilgiyi yapılandırma ve düzenleme				
	Bilgiyi yorumlama ve özgünlük kazandırma				
	Bilgiyi biçimlendirme ve raporlaştırma				
	Yararlanılan kaynakları doğru gösterme				

Ödevlerin, uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısını değerlendirmede bir yöntem olarak kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinden yararlanılarak oluşturulan model Tablo 1’de verilmiştir. Ödev verilmesi yoluyla öğrenci başarısının ölçülmesinde öğretmenler genellikle olumlu görüşe sahiptirler. Öğretmenler, öğrenmenin zaman ve mekan sınırlandırılması olmadan yaygınlaştırılması açısından ödevi önemsemektedirler. Öğretmenlere göre öğrenmenin formal ortam ve zamanların dışında da devam etmesi ve öğrenmede kalıcılığın sağlanması açısından ödev önemli bir başarı ölçme aracı olarak kullanılabilir. Ancak öğretmenler, öğrenci başarısını ölçmek amacıyla ödevin kullanılması durumunda hem öğretmen ödev verirken hem de öğrenci ödevi hazırlarken belli ilkelere ve standartlara uymaları gerekmektedir. Öğretmen ödevi verirken, ödevin dersin kazanımları ile ilgili olması, öğrencinin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini ortaya koyma özelliğine sahip olması, değerlendirilebilir ve puanlanabilir olması, açık anlaşılır ve öğrenciden ne istendiği net olması gibi temel ilkeler dikkate alınmalıdır. Ödevler değerlendirilirken de puanlama kriterleri oluşturulmalı ve öğrenciler arasında objektiflik sağlanmalıdır. Diğer tarafta öğrencilerin istenilen düzeyde bir ödev hazırlayabilmeleri için ödev hazırlama ölçütleri oluşturulmalıdır. Öğretmenlere göre öğrencilerin iyi bir ödev hazırlayabilmeleri için ödevin, yapısını, amacını, kapsamını iyi anlamaları gerekir. Ödev içindeki alt bölümleri veya soruların kavramsal çerçevesini iyi oluşturmaları, sunulan bilginin yeterlilik durumunu, bilginin doğruluğu ve güvenilirliği konusunda hassas ve duyarlı olmaları gerekir. Salgın döneminde gerçekleştirilmeye çalışılan uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısını doğru ve objektif bir şekilde ölçmek oldukça zordur. Bu nedenle ödevler öğrenci başarısını ölçmek amacıyla yeniden düşünülmeli, formal bir yapıya kavuşturulmalı,

belli kriter ve standartlara göre geçerlik ve güvenilirlik kazandırılmalıdır diyen öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir.

“EBA üzerinden banım için belirlenen gün ve saatlerde dersimi işlemeye çalışıyorum. Dersler Senkron olduğu için eşzamanlı olarak iletişim kurabiliyoruz öğrencilerle, ancak öğrenciler sınıftaki gibi rahat değiller, derse katılmıyorlar, görüş ve düşüncelerini açıklamak istemiyorlar, kameralarını kapatıyorlar internette görünmeyi güvenli bulmuyorlar. Değerlendirme konusu ayrı bir sorun çünkü öğrenciye içinde bulunduğumuz süreç gereği sınıf geçme garantisi veriliyor. Verdiğimiz ödevleri öğrenci nasıl hazırlarsa hazırlasın kabul ediyoruz, bazen dönüt düzeltmelerde bulunuyoruz (Ö5).” Burada öğretmenimiz öğrencilerin uzaktan eğitime hazır olmadığı ve uyum sağlamadığı görüşündedir. Aynı şekilde öğrenci kendinin ne bilip ne bilmediği, bildiklerinin doğru olup olmadığını sorgulamadığı öğretmeninde öğrenci başarısını doğru değerlendirme yöntem ve olanaklarına sahip olmadığından yakındığı görünmektedir. Bu koşullarda yapılabilecek en iyi değerlendirme yönteminin ödevlendirme olduğunu ancak bunun da öğrenci tarafından ciddiye alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

“Öğrenci ve velilere sürekli rahatlık telkin ediliyor, merak etmeyin deniliyor, mağdur olmayacaksınız deniliyor..... Böylece öğrencide derse katılmıyor yada bilgisayarını açıyor sisteme giriyor, varmış gibi görünüyor ama aslında yok. Öğrenci ve veliler salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarını bir formalite olarak algıladılar. Durum böyle olunca öğrenci başarıyı değerlendirmekte ciddiyetini yitirdi. Yine de öğrencinin eğitim seviyesine ve sınıf düzeyine uygun dersin özelliklerini dikkate alan yapılandırılmış ödevlerle öğrenci başarısını ölçmek mümkün (Ö9). Bu öğretmenimizin de uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci ve veliler tarafından ciddiye alınmadığından şikâyetçi olduğu görünmektedir. Öğretmenler bu salgın sürecinde gerçekleştirilen eğitim uygulamaları ile gerçekleştirilmek istenen eğitsel hedefler olduğunun farkındadırlar. Hem eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için etkili öğretimi gerçekleştirmek hem de kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemek için çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgilendikleri görünmektedir. Yapılandırılmış, kavramsal çerçevesi belli, öğrenci seviyesine göre hazırlanmış derecelendirilmiş, puanlanabilen ödevler öğrenci başarısını daha objektif olarak ölçülebilir olduğu görüşünde olan öğretmenimizin kazanımların gerçekleşme düzeyi ölçülmeyen bir eğitim uygulamasının verimliliğinden emin olunamayacağını belirtmektedir.

“Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci başarısını ölçmek için kullanılacak en uygun ölçme yöntemi ödevlendirmedir. Verilen ödevlerin mutlaka öğretmen tarafında okunması objektif kriterlerle değerlendirilmesi ve öğrenciye dönüt ve düzeltmelerde bulunması gerekir (Ö12). Bu öğretmenimiz görüşme formunda soruyu bu şekilde cevaplandırmış. Ona göre ödevler doğru bir şekilde hazırlanır ve standartları belirlenirse öğrencilerin başarısını değerlendirmek için uygun bir yöntem olarak kullanılabilir.

“Dersin içerik yapısı ve ders kazanımlarının özellikleri dersin hangi yöntemlerle işlenmesi gerektiğini belirlediği gibi ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de belirler. Örneğin; doğrudan

beceri kazandırmaya yönelik olan dersler vardır, olgunlaşmayı sağlayan uygulamalı dersler vardır, etkinliklerle gerçekleşen dersler vardır, kuramsal dersler vardır. Dersin özelliğine göre ölçme ve değerlendirme yöntemleri seçilebilir. Bazı dersler için ödevlendirme iyi bir ölçme yöntemi iken bazı dersler için yazılı sınavlar veya testler iyi değerlendirme yöntemleri olabilir. Uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme yöntemini seçerken dersin özelliğinin yanısıra teknolojinin size sunduğu olanaklarda önemlidir (Ö18). Bu öğretmenimizin diğer öğretmenlerden farklı olarak öğrenci başarısının ölçülmesinde seçilen yöntemin uygunluğu ile birlikte teknolojik olanaklara da dikkat çekmektedir. Ödev ile öğrenci başarısını değerlendirmek her ders için uygun olmayabilir görüşünde olan öğretmenimiz, diğer ölçme yöntemlerinin kullanımını kolaylaştıracak teknolojik destek ve güvenliğe dikkat çekmektedir. Öğrencinin kolay ulaşabileceği zengin ve güvenli veri tabanların olması ödevle öğrenci başarısını değerlendirmek için önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde gelişim dosyaları ve özdeğerlendirme yaklaşımlarının kullanımına ilişkin görüşleri ana tema ve alt temalar şeklinde düzenlenerek Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Gelişim Dosyaları ve Özdeğerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Değerlendirme Düzeyleri
	Bireysel Gelişim Dosyaları Hazırlama Ölçütleri	
Bireysel Gelişim Dosyaları ve Özdeğerlendirme Yoluyla Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi	Öğrencinin kendi kendini değerlendirme bilinç ve sorumluluğu konusunda farkındalık oluşturma	Puanlanabilir, ölçülebilir, derecelendirilmiş kesin, net kriterler
	Gelişimi izlenecek alan ve özelliklerin belirlenmesi	
	Uygun bir kayıt ve kotlama sisteminin oluşturulması	
	Düzenli kontrol ve değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi	

Bu değerlendirme yaklaşımına öğretmenlerin biraz yabancı olduğu görülmüştür. Yine de eğer kullanılacaksa Tablo 2’deki hazırlama ölçütlerine uyulması gerektiği vurgulanmıştır. Onlara göre öğrenciyi bir bütün olarak izlemeye almak ve belli alanlardaki başarısını takip etmek oldukça zordur. Her öğretmen öğrenciyi sadece kendi dersindeki gelişimini izlese bile bu izleme yine öğrencinin sınavlarda aldığı puanlarla olacak yani gelişim öğrencinin gerçek performansındaki gelişimini değil de sayılar üzerinde gerçekleştirilecek, görüşü öğretmenler arasında yaygındır. Öğretmenlere göre gelişim dosyaları ile öğrenci başarısını değerlendirebilmeniz için öğrenciye bilgi, beceri, tutum ve değerleri yapılandırma fırsatı vermeniz gerekir. Bu da eğitimin uygulama biçimini

yeniden tartışma konusu yapar. Diğer yanda özdeğerlendirme konusunda da öğretmenlerin çekincelerinin olduğu görülmüştür. Onlara göre özellikle salgın döneminde öğrenciler ne öğrendiğim, ne kadar öğrendiğim den çok kaç puan aldım, geçiyor muyum, kalıyor muyum derdindeler. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde e-gelişim dosyaları ve öz değerlendirme yöntemlerinin özellikle ilkokul düzeyinde kullanılabilir olduğunu düşünen öğretmenlerimiz olduğu bilinmektedir.

“Normal eğitim sürecinde de gelişim dosyaları ve öz değerlendirme yaklaşımları öğrenci başarısını ölçmede yaygın olarak kullanılan yöntemler değildi. Uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısını ölçmek için bu yöntemleri kullanmak çok daha zordur (Ö1).” Burada öğretmenimiz yüz yüze eğitimde kullanımı yaygın olamayan bir değerlendirme yönteminin uzaktan eğitimde kullanılmasının da zor olduğunu görüşündedir.

“Öğrenciler ben öğrenmeliyim bilincinden çok ben yüksek not almalıyım bilincine sahipler. Velilerinde bu görüşe eğilimli olması nedeniyle daha objektif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekir (Ö12). Öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerektiği görüşünde olan öğretmenimizin söyleminden iki önemli sonuç çıkarabiliriz. İlki öğrenci öğrendiği bilgiyi ne zaman nerede ve nasıl kullanacağını bilmelidir. İkincisi ile sınavdan sonra öğrencinin hiçbir işine yaramayacak bilgi öğrenciye öğretilmemelidir.

“Aslına bakarsanız öğrenciler bir üst eğitim kademesine geçerken iyi okullara girmek için yüksek not istiyorlar ve öğretilen bilginin bu yerleştirme sınavlarında çıkıp çıkmayacağı onlar için önemlidir. Ders işlerken de bu konu ile çok ilgileniyorlar, sınavlarda soru çıkma olasılığı olmayan ve ya az olan dersleri pek dinlemiyorlar. Bir üst eğitim kademesine geçişte sınav kaygısı olmayan ilkokul öğrencileri için gelişim dosyaları bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Ö7).” Burada öğrencinin kapasitesi, bilgi düzeyi yeteneği, neleri yapabilir neleri yapamaz tespitinin çok önemli olmadığı önemli olan öğrencinin iyi bir okula yerleşmesi olduğu anlayışı öğrenci ve veliler arasında yaygın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde açık uçlu soru kullanımına ilişkin görüşleri ana tema ve alt temalar şeklinde düzenlenerek Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Açık Uçlu Soru Kullanımına İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	Değerlendirme Düzeyleri
	Yazılı Sınav Hazırlama Ölçütleri	
Açık Uçlu Sorularla Öğrenci Başarisının Değerlendirilmesi	Bilginin yapılandırılması	Puanlanabilir, ölçülebilir, derecelendirilmiş kesin, net kriterler
	Kavramsal çerçevenin oluşturulması	
	Bilgiyi düzenleme ve özgünlük kazandırılması	
	Kontrol ve kesinleştirme	

Uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısının değerlendirilmesinde en uygun ve uygulanabilir değerlendirme yöntemlerden birinin açık uçlu, klasik yazılı sınavlar olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenler, puanlanabilir kavramsal çerçevesi belli açık uçlu soruların hazırlanması ve öğretmenlerin, öğrencilerin sorulara verdiği cevapları belli ölçütlere göre değerlendirmesi durumunda öğrenci başarısı daha sağlıklı değerlendirilebilir görüşündeler. Öğrenci olgunlaşma ve eğitim hedeflerinin gerçekleşme düzeyini belirlemek açısından kullanılabilir yöntem olan açık uçlu sorular seçme, yerleştirme ve sıralama amaçlı sınavlar için öğretmen inisiyatifi olasılığına karşı güvenilir bulunamayabilir. Bu nedenle öğretmenler öğretmen inisiyatifinin olmadığı açık uçlu soru hazırlama ve cevapları değerlendirme ölçüt ve kriterlerinin olması gerektiğini vurgulamışlardır.

“Öğrenci, uzaktan eğitim yoluyla anlattığımız her şeyi internette bulabiliyor. Onun için bizi dinleme yerine konuyu internette araştırmayı tercih ediyor, ancak internetteki bilgilerin kaynağı belli olmadığından öğrencinin bulduğu bilgi eksik ve yanlış olabiliyor. Sorduğumuz sorulara da öğrenci kendisince doğru ama bize göre yanlış cevaplar veriyor bu sefer öğrenci ile aramızda anlaşmazlık çıkıyor (Ö20).” Öğretmenimiz internetteki başıboş bilgiye ve öğrencilerin bu bilgiyi tercih ettiklerine dikkat çekiyor. İnternette kaynağı belli olmayan ama öğrencinin erişimine açılan birçok bilgi büyük tehlike arz etmektedir.

“Ben sınavımı klasik yazılı olarak yaptım sorularımı müfredattan hazırladım, cevap anahtarı ve değerlendirme kriterleri oluşturdum. Öğrencilerin aldıkları puanları aynı dersin yüz yüze eğitimde aldıkları puanla karşılaştırdım ve puanların gerçeğe çok yakın olduğunu gördüm. Uzaktan eğitimde öğrenci başarısını ölçmek için yazılı sınavları öneririm (Ö11).” Uzaktan eğitim uygulamalarında öğrencinin kendisi dışında kaynaklanan nedenlerden etkilenmeden verebileceği en uygun sınav biçiminin yazılı sınavlar olduğuna dikkat çeken öğretmen, objektif değerlendirme kriterlerinin olması gerektiğini de vurgulamaktadır.

“Teknoloji insanı doğal hayata yakınlıktır ve normalleştirilmelidir. İnsanı doğal yaşamından uzaklaştıran her türlü teknoloji ve uygulamanın mutlaka olumsuz yan etkileri vardır. İnsan hayatının en önemli kısmı eğitim hayatıdır. Eğitimde amaç ise insanı gerçek hayata

hazırlamaktır. O halde teknoloji destekli uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısının değerlendirilmesi de yüz yüze eğitim uygulamalarındaki öğrenci değerlendirme biçimlerine benzerlidir. Eğitimde devamlılığı sağlamak için ödevlendirmenin yapılması, yetkinliğin ölçülmesi için klasik sınavların yapılması ve daha hassas ölçümler için çoktan seçmeli testler yapılmalı teknoloji buna olanak sağlamalıdır (Ö14).” Burada öğretmenimiz uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısını ölçmek için hangi yöntemi kullanmamız gerektiğinden çok teknoloji istediğim yöntemi kullanmama olanak sağlaması gerektiğine dikkat çekmektedir. Yüz yüze eğitimde öğrenci başarısını nasıl ölçüyorsa öğretmen, uzaktan eğitimde de teknoloji aynı şekilde öğretmene bu olanağı sunmalıdır. Yemeklerle donatılmış bir masada yemeklere elin yetişmiyorsa masayı kendine çekmezsin, çekersen yemekleri dökme, tabakları kırma ihtimalin var, oturduğun sandalyeyi masaya yakınlaştırırsan tüm yemeklere elin yetişir. Sandalyeyi masaya yakınlaştırmak masayı kendine çekmekten daha kolay ve risksizdir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerin kullanımına ilişkin görüşleri ana tema ve alt temalar şeklinde düzenlenerek Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Çoktan Seçmeli Testlerin Kullanımına İlişkin Görüşleri

Ana tema	Alt tema Soru Hazırlama Ölçütleri	Değerlendirme Düzeyleri
Çoktan Seçmeli Testlerle Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi	Kapsam ve yapı geçerliğinin sağlanması	Puanlanabilir, ölçülebilir, derecelendirilmiş kesin, net kriterler
	Güçlük ve ayrıcalık özelliğinin kazandırılması	
	Uygun zamanın verilmesi ve güvenilirliğin sağlanması	
	Açık, anlaşılır ve kodlanabilir olması	

Öğretmenlerin en çok uygulamak istedikleri değerlendirme biçimlerinden biri çoktan seçmeli testlerdir. Çünkü seçme, yerleştirme, sıralama, resmi, formal ve benzeri sınavlar bu yöntemle yapıldığı için öğrencileri bu sınav çeşidine alıştırmaya ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Ancak sınav sırasında öğrencilerin kendi aralarında gruplar oluşturmaları soruları paylaşmaları, sınav yapılan bilgisayar ekranını başka bilgisayarlarda da görünmesini sağlayarak çok rahat kopya çekebildikleri vurgulanmıştır. Bu ana temada da öğretmenler özellikle teknoloji olanaklarına ve güvenilirliğine dikkat çekmişlerdir. Aşağıda bu değerlendirme yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinden alıntılar verilmiştir.

“Mevcut teknolojik olanaklarla uzaktan eğitimde öğrenci başarısını çoktan seçmeli sınavlarla ölçmek çok zor. Çünkü öğrenciler çok kolay kopya çekebiliyorlar. Hatta yazılı sınavlar sorusunda anlatmışım, öğrencilerin yazılı sınav notları yüz yüze ve uzaktan eğitim uygu-

lamalarında birbirine yakınken çoktan seçmeli sınavlarda tam tersi oldu, yüz yüze eğitimde puanı düşük olan öğrencilerin uzaktan eğitimde birden puanlarında yükselme oldu (Ö11).” Burada hazırlanan sınavların geçerlik güvenilirlik çalışmalarının öneminin yanı sıra teknolojinin de güvenli bir sınav yapma konusunda garanti ve imkân sunması gerektiği dikkate verilmiştir.

“Eğer bundan sonra dersler uzaktan eğitim yoluyla yürütülecekse eşzamanlı uygulamaların yaygınlaştırılması ve pedagojik olarak desteklenmesi gerekir. Düzenli bir eğitim uygulaması sistemine sahip olmadan eğitimin çıktılarını değerlendirmek gerçekçi olmaz. Öğretme öğrenme süreçlerinin nasıl yürütüleceğine ilişkin kesin bir sistem oluşturulduğunda bu sistemin bir parçası olarak ölçme değerlendirme biçimi de belirlenir (Ö3).” Burada öğretmenimiz öncelikle öğretme öğrenme süreçlerine bir istikrarın kazandırılması gerektiği görüşündedir. Ona göre öncelik eğitim sisteminin biçimsel olarak uygulama şeklinin belirlenmesi, en uygun ölçme yöntemlerinin ortaya çıkmasını da kolaylaştıracaktır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde kısa cevap gerektiren karma testlerin kullanımına ilişkin görüşleri ana tema ve alt temalar şeklinde düzenlenerek Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin bir değerlendirme yöntemi olarak kısa cevap gerektiren karma testlerin kullanımına ilişkin görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	Değerlendirme Ölçütleri
	Soru Hazırlama Ölçütleri	
Kısa Cevap Gerektiren Karma Testlerle Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi	Soru şekli ve çeşitlerinin belirlenmesi	Puanlanabilir, ölçülebilir, derecelendirilmiş kesin, net kriterler
	Kavramsal çerçeve ve kapsama belirleme	
	Soruları düzenleme ve özgünlük kazandırılması	
	Kontrol, kesinleştirme ve kriter belirleme	

Öğrencilerin farklı becerilerini ve bilgiyi kullanma hâkimiyetlerini ölçmek açısından karma testlerin tercih edilebilir olduğuna katılmalarına rağmen öğretmenler alışık olmadıkları uzaktan eğitim yoluyla bunu nasıl gerçekleştirebileceklerini bilmemekte ve tereddüt yaşamaktadırlar. Onlara göre teknoloji uzaktan eğitim uygulamalarına yüz yüze eğitim özelliklerini kazandırmalıdır. Aşağıda karma değerlendirme yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinden alıntılar verilmiştir.

“Uzaktan eğitim eşzaman olsa da çok zor, öğrenci konuşmuyor, görüş belirtmiyor, anlayıp anlamadığı anlaşılmıyor. Uygulama eşzamanlı çift taraflı gözüğe de aslında iletişim tek taraflı olarak gerçekleşiyor. Böyle bir durumda öğrenci başarısını nasıl ölçelim sorusu bana çok mantıklı gelmiyor. Diğer tarafta bir eğitim uygulaması varsa o eğitiminin sonuçlarını değerlendir-

mek gerekir. Ben dersin özelliğine ve imkanlara göre sınav biçiminin seçilmesinin daha uygun olacağı kanaatindeyim (Ö18)." Bu öğretmenimizden uzaktan eğitim yoluyla öğrenci başarısını nasıl değerlendirebiliriz sorusuna doğrudan bir cevap alamamak da yapılacak sınav türünün belirlenmesi de etken faktörlerin mutlaka dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

"Sınav güvenilirliğinin sağlanması durumunda karma testler uygulanabilir. Yüz yüze eğitimde de yeri geldiğinde karma testleri uygulayım, her yönüyle öğrenciyi kontrol ediyor. Bu testler sadece öğrencinin bilgisini ölçmüyor aynı zamanda bilgisinden emin olma durumunu da ölçüyor (Ö14)." Öğretmenimizin karma testleri tanıdığı ve kullandığı anlaşılıyor, karma testlerin hangi durumlarda ve nasıl kullanıldığı konusunda da bilgi sahibi oldukları görülüyor. Peki, uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısını ölçmede kullanmalı mıyız? sorusuna net cevap "teknoloji ve internet bu olanağı sağlıyor mu?, yeterince güvenli mi?" sorularıyla geliyor.

Sonuç ve Tartışma

Salgın döneminde öğretme öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştirileceği konusu ciddi şekilde tartışılır olmuştur. Teknolojinin sunmuş olduğu olanaklardan yararlanılarak uzaktan eğitim yoluyla bu sorun kısmen atlatıldı. Ancak eğitim kalite ve verimlilik konusu merak edilen en önemli konuların başında yer almaya devam etti. Sürece ilişkin kalite ve verimliliğin değerlendirilebilmesi için öğrenme çıktılarının, ders kazanımlarının ve öğrenci başarılarının ölçülmesi gerekmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısı en güvenilir ve objektif olarak ölçülebilecek yöntemlerin belirlenmesi salgın sürecinin önemli konuları arasında yer aldı. Bu bağlamda araştırmada hem yüz yüze hem de salgın döneminde uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştiren öğretmenlere uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısının nasıl ölçülebileceğine ilişkin görüşleri soruldu. Öğretmen görüşlerinden derlenen veriler analiz edilerek araştırmanın amaçlarına uygun bir şekilde yorumlanarak çeşitli sonuçlara ulaşıldı.

Öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarında ödevin belli koşullara bağlı olarak öğrenci başarısını ölçmek için bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılabilmesi konusunda iyimser oldukları söylenebilir. Ancak öğrenci başarısının ödevle ölçülebilmesi için ders konusunun ve kazanımlarının ödevlendirmeye uygun olması, öğrencilerin kavramsal çerçeveye göre ödevleri hazırlaması ve öğretmenin ödevi belli kriterlere göre değerlendirmesi gerekir. Öğretmenler, ödevin öğrenci başarısını ölçme amaçlı olarak kullanılabilmesi için aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

1. Öğretmen ödevi verirken, ödevin dersin kazanımları ile ilgili olması, öğrencinin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini ortaya koyma özelliğine sahip olması, değerlendirilebilir ve puanlanabilir olması, açık anlaşılır ve öğrenciden ne istendiği net olması gibi temel ilkeler dikkate alınmalıdır.

2. Ödevler değerlendirilirken de puanlama kriterleri oluşturulmalı ve değerlendirilmede objektiflik sağlanmalıdır. Öğrenci nereden puan aldığını, nereden puanın kırıldığını bilmelidir.
3. Öğrencilerin istenilen düzeyde bir ödev hazırlayabilmeleri için ödev hazırlama kriterleri ve kavramsal çerçevesi oluşturulmalıdır.
4. Öğretmenlere göre öğrencilerin iyi bir ödev hazırlayabilmeleri için ödevin, yapısını, amacını, kapsamını iyi anlamaları gerekir. Ödevin içindeki alt bölümler veya soruların kavramsal çerçevesi iyi oluşturulmalı, sunulan bilginin yeterlik durumu, bilginin doğruluğu ve güvenilirliği konusunda hassas ve duyarlı olunmalıdır.

Yapılan benzer araştırmalara baktığımızda kuralları, ilkeleri, yapısı ve kavramsal çerçevesi belli olan ödevlerin değerlendirme yöntemi olarak kullanılmasına öğretmen, öğrenci ve velilerin olumlu baktıkları görülmektedir. Türkoğlu (2007) ve Yapıcı (1995) araştırmalarında öğrencilere verilen ödevlere not verilmesi gerektiği ve bu notların da öğrenci başarısını artırıcı özelliğe sahip olması gerektiğini belirterek ödevlendirmenin bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini ifade etmişlerdir (Türkoğlu vd., 2007; Yapıcı, 1995). Yar Yıldırım (2020) ortaokul öğrencilerine yönelik yapmış olduğu araştırmada ödevin başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmış (Yar Yıldırım, 2020) ve ödevlerin bir başarı değerlendirme yöntemi olarak kullanılma konusunu tartışmaya açmıştır. Murillo ve Martinez-Garrido (2014) e ödevlerin akademik başarıyı artırdığı görüşündedirler. Çakır ve Ünal (2019) ise yaptıkları araştırmada öğrencilerin araştırma türü ödevleri sevdiklerini belirtmişlerdir. Güneş (2014) ödevlerin öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel becerilerinin gelişimine katkı sağladığı gibi okul başarılarına ve yaşam boyu öğrenmelerine de önemli katkı sağlamaktadır (Güneş, 2014). Ödevler başka çalışmalarda da sıklıkla kullanılan bir ölçme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Kutlu, Büyüköztürk, Doğan, 2007; Acat, Ekinci, 2007; Sirem, Sarioğlu ve Adıgüzel, 2018).

Bireysel gelişim dosyaları ve özdeğerlendirme yöntemlerinin uzun süreli kazanımların ölçülmesinde ve öğrencilerin yetenek ve ilgilerinin tespitinde kullanılabilir değerlendirme yöntemleri olmasına rağmen öğretmenler, salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında bu yöntemleri öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılmamasına pek olumlu bakmamışlardır. Salgın döneminde sürdürülen uzaktan eğitimin ne kadar devam edeceğinin belli olmaması, her an yüz yüze eğitime geçme ihtimalinin olması, derslerin bir kısmının uzaktan bir kısmının yüz yüze olma olasılığı öğretmenlerin istikrar gerektiren gelişim dosyalarının değerlendirme aracı olarak kullanılmasına mesafeli durmalarına neden olmuştur. Alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarına baktığımızda çalışmamızın sonuçları ile benzerlik gösterdikleri görülmektedir. Buna göre bireysel gelişim dosyalarındaki değerlendirme formlarının sınıf içinde kolayca gözlem yapmaya ve doldurmaya elverişli olması ve bir değerlendirme aracı olarak

kullanılabilmesi için süreklilik arz etmesi gerekmektedir (Baki ve Bilgin, 2002; Toptaş, 2011). Gelbal ve Kellecioğlu öğretmenlerin hiç kullanmadıkları yöntemler arasında ilk sırayı öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemlerin yer aldığını belirlemişlerdir (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007).

Öğretmenler, salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısının değerlendirilmesinde en uygun ve uygulanabilir değerlendirme yönteminin açık uçlu, klasik yazılı sınavlar olduğu görüşündedirler. Puanlanabilir kavramsal çerçevesi belli açık uçlu soruların hazırlanması ve öğretmenlerin cevapları belli ölçütlere göre değerlendirmesi durumunda açık uçlu sorular öğrenci başarısını ölçmek için iyi bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Öksüz & Güven (2019)'e göre bilişsel öğrenme basamaklarına göre bilgi, kavrama ve uygulama aşamalarında çoktan seçmeli testler açık uçlu testlere göre daha çok tercih edilirken öğrenme basamakları yükseldikçe açık uçlu testler öğretmenler tarafında daha çok tercih edilmeye başlanmaktadır (Öksüz & Güven, 2019). Klasik tipteki sorularla hazırlığın diğer soru tipleri ile hazırlığa kıyasla sınav başarısını önemli ölçüde artırdığı ve klasik sorularla hazırlanan öğrencilerin başarı düzeylerindeki artışın, diğer öğrencilere göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür (Ayдын ve Önder 2010; Büyükoztürk, 2014).

Öğretmenler, kolay ve objektif olmalarından dolayı en çok tercih ettikleri çoktan seçmeli testleri, uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısını ölçmek için yeterince güvenilir olmadığı kanısındalar. Öğretmenlerin çoktan seçmeli testlere olan güvensizlikleri bu testin kendisinden kaynaklanmadığı, testin uygulanması sırasında internet ve teknolojinin yeterince güvenli olmadığından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin çoktan seçmeli testlere ilişkin çekinceleri kısa cevap gerektiren testler için de geçerli olduğu belirlenmiştir. Kısa cevap gerektiren testlerin birçok farklı çeşidi olmasına rağmen teknolojik sistemin yeterli düzeyde güvenli olmaması öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında bu ölçme yöntemlerine mesafeli durmalarına neden olmuştur.

Yapılan benzer araştırmalara göre, öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı düzeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Hiç kullanmadıkları yöntemler arasında ilk sırayı öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemler yer almaktadır (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007). Aynı şekilde sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçlarının tercih sıralaması; çoktan seçmeli test, yazılı sınav, performans ödevleri, proje ödevleri, dereceli puanlama ölçekleri, özdeğerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci günlükleri ve en son olarak kavram haritaları biçiminde yapılmaktadır (Erdal ve Halat, 2009). Branş ve sınıf öğretmenleri geleneksel yöntemlerden çoktan seçmeli testlerini, doğru yanlış testlerini, eşleştirme testlerini, tamamlama testlerini beraber kullandıklarını, sınıf öğretmenleri öğrenci başarısını değerlendirirken alternatif ölçme yöntemlerinden bireysel gelişim dosyalarının takibi, proje ödevleri, sunum değerlendirme, gözleme dayalı değerlendirme ve poster kullanırken branş öğretmenlerinin performans ölçmeye önem verdiği görülmüştür (Sirem, Sarioğlu ve Adıgüzel, 2018).

Salgın sürecinden dolayı çok kısa sürede yüz yüze eğitim uygulamalarından uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir. Bu hızlı geçiş süreci öğretmenleri ve eğitim tedarikçilerini hazırlıksız yakalamıştır. Öğretmenler alışık oldukları yüz yüze eğitimden birden bire alışık olmadıkları hakkında bilgi ve beceri sahibi olmadıkları uzaktan eğitim uygulamalarına geçmek zorunda kalmıştır. Bu süreçte öğretmenler, teknolojik olanakların yetersizliği, öğrencilerin uzaktan eğitime ilgisizliği, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusunda yeterli beceriye sahip olmaması ve öğrenci başarısının nasıl değerlendirileceğine ilişkin belirsizlik gibi sorunlarla karşılaştılar. Süreç içerisinde yapılan çalışmalarla sorunların çoğu çözüldü. Ancak uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısının ölçülmesi konusu öğretmenleri ve diğer yetkilileri meşgul eden bir sorun olarak masada kaldı. Bu süreçte sınıfta kalma olmayacak söylemlerinden tutun öğrenci ne gönderirse değerlendirin söylemlerine kadar her şey konuşuldu. Ancak tüm eğitim paydaşlarının içinin rahat edeceği, geçerli, güvenilir, objektif bir ölçme ve değerlendirme yöntemi bulma arzusu giderek kendini daha iyi hissettirmeye başladı. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere göre uzaktan eğitim uygulamalarından da öğretmenler geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından vazgeçmek istemedikleri anlaşıldı. Öğretmenler her zamankinden farklı olarak ödevlerin iyi yapılandırılması ve teknolojik güvenirliliğin sağlanması durumunda öğrenci başarısını ölçmede güvenilir ve objektif bir ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak kullanılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısını ölçmede kullanılacak ikinci yöntem olarak yapılandırılmış açık uçlu klasik sınavlar, onları çoktan seçmeli testler ve kısa cevap gerektiren testler izlemektedir. Bireysel gelişim dosyaları, özdeğerlendirme ve akran değerlendirme gibi alternatif yöntemler son sırada yer almaktadır.

Kaynakça

- ADIGÜZEL, A. ve Adıgüzel, N. (2020). "Koronavirüs Sonrası Eğitim Uygulamaları: Öngörüler, Alternatifler", *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(32): 962-973.
- ARKAN, A. (2020). Koronavirüs Sonrası Eğitim. <https://www.setav.org/koronavirus-sonrasi-egitim/>. Erişim tarihi 16.05.2020.
- AYDIN, E. ve Önder, O. (2010). Sınava Hazırlık Biçiminin Farklı Sınav Türlerinde Ölçülen Matematik Sınav Başarı Düzeylerine Etkisi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 31, 5-24
- BAKİ, A. ve Birgin, O. (2002). Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002, ODTU Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). Sınavlar Üzerine Düşünceler, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2016, 6 (2), 345-356
- COHEN, L., & Manion, L. (1997). *Research methods in education*. London: Routledge.

- COHEN, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). New York, NY: Routledge.
- CORBİN, J., ve Straus, A. (2008). *Basics of qualitative research: Technique and procedure for developing grounded theory*. USA: Sage Publication
- ÇAKIR, E., & Ünal, A. (2019). An investigation into middle school students' conceptions of homework. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 41–56.
- ERDAL, E. ve Halat. H. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Ölçme Araçları ve Ölçme Araçları ile İlgili Bilgi Düzeyleri. XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Bildiri Özeti. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- EREN, E. (2020). Yeni Tip Koronavirüs'ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: Milli Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulunun yeni düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.20.716645
- FİNCH, H., ve Lewis, J. (2003). *Focus group*. (In *Qualitative Research Practice: A Guide For Social Science Students and Researchers*, Ed. Jane Ritchie & Jane Lewis), 170-198. London: Sage.
- FRANCİSA, N. N. ve Pegg, S. (2020). Socially distanced school-based nutrition program under COVID 19 in the rural Niger Delta. *The Extractive Industries and Society*. Article in press.
- GELBAL, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar, *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145
- GÜNEŞ, F. (2014). Eğitimde Ödev Tartışmaları, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-25
- KARADAĞ, E., ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.20.730688
- MURİLLO, F. J., ve Martinez-Garrido, C. (2014). Homework and primaryschool students' academic achievement in Latin America. *International Review of Education*, 60(5), 661–681.
- ÖKSÜZ, Y., ve Güven Demir, E. (2019). Comparison of open ended questions and multiple choice tests in terms of psychometric features and student performance. *Hacettepe University, Journal of Education*, 34(1), 259-282. doi: 10.16986/HUJE.2018040550
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. USA: Sage.
- RİTCHIE, J., Lewis, J., ve Elam, G. (2003). *Designing and selecting sample*. (In *Qualitative Research Practice: A Guide For Social Science Students and Researchers*, Ed. Jane Ritchie & Jane Lewis), 77-108, London: Sage.
- UNESCO (2020a). COVID-19: Fermeture des établissements scolaires et réponses mises en œuvre. 20 Nisan 2020 tarihinde adresinden erişildi.
- UNESCO (2020b). National learning platforms and tools. 17 Mart 2020 ve 19 Mart 2020 tarihlerinde adresinden erişildi.

- SIREM, Ö., Sarioğlu, S. ve Adıgüzel A. Ö. (2018). Öğrenci Başarısını Ölçme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 82-95.
- TALIDONG, K.J.B., ve Toquero, C.M.D. 2020 Philippine Teachers' Practices to Deal with Anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 1-7 <https://doi.org/10.1080/15325024.1759225>
- TOPTAŞ, V. (2011). Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı ile İlgili Algıları, *Eğitim ve Bilim*, 36, 159
- TÜRKOĞLU, A., oflazoğlu, A., ve Karakuş, M. (2007). İlköğretimde ödev. İstanbul: Morpa Kültür
- YAPICI, N. (1995). İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevleri konusundaki görüşlerinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YAR YILDIRIM, V. (2020). Üniversite öğrencilerinin ödev konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.19.590878

COVID-19 SÜRECİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fehmi DEMİR¹, FAYSAL ÖZDAŞ²

1 Dr Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, fehma.demir@siirt.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4111-0700.

2 Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, faysalozdas@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2261-9504.

Geliş Tarihi: 30.07.2020 Kabul Tarihi: 09.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.775620

Öz: Bu çalışmada, Covid 19 sürecinde ilkokuldaki uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmada tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı ilkokullarda görev yapan 44 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime hazırlık yapma, öğrencilerle paylaşmada bulunma, çevrimiçi ders verme, veli ve öğrencilerle iletişime geçme ve öğrencileri izleme gibi eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenler, uzaktan eğitim faaliyetlerini bilgisayar, internet, iletişim araçları ve çeşitli mesajlaşma programlarından yararlanarak, veli ve öğrencilerle iletişime geçerek, öğrencileri yönlendirip takip ederek, EBA ve çeşitli çevrim içi platformları kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Uzaktan eğitim faaliyetlerini memnun edici, elverişsiz ve sınırlı olmak üzere üç farklı şekilde değerlendirmişlerdir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinde alt yapı, katılım, planlama, haberleşme, belirsizlik ve EBA platformu ile ilgili sorunlarla karşılaşmışlardır. EBA platformunun alt yapısı, sürece hazırlık, sürecin planlaması, eğitimde kullanılan içerikler ve faaliyetlerin uygulanması ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Covid 19 süreci, uzaktan eğitim, ilkokul, öğretmen görüşleri

EXAMINING TEACHERS' OPINIONS RELATED TO DISTANCE EDUCATION IN THE COVID-19 PROCESS

Abstract:

In this study, it is aimed to examine the opinions of teachers regarding the distance education activities in primary school in Covid 19 process. The research is designed as a case study. In the research, an open-ended questionnaire form was used as a data collection tool. The data obtained were analyzed with content analysis. Typical case sampling method was used in the study. The study group of the research consists of 44 teachers working in different primary schools. According to the results of the research, teachers carried out educational activities such as preparing for distance education, sharing with students, giving online lessons, communicating with parents and students, and monitoring students during the Covid-19 process. Teachers carried out distance education activities by using computer, internet, communication tools and various messaging programs, communicating with parents and students, directing and following students, and using EBA and various online platforms. They evaluated the training activities in the Covid-19 process in three different ways: satisfactory, inconvenient and limited. They encountered problems related to infrastructure, participation, planning, communication, uncertainty and EBA platform in distance education activities. They made suggestions about the infrastructure of the EBA platform, preparation for the process, planning of the process, content used in education and implementation of the activities.

Key Words: Covid 19 process, distance education, primary school, teacher views

Giriş

Çin Halk Cumhuriyetinde ortaya çıkan Yeni Tip Koronavirüs (Covid-19) kısa sürede dünyadaki pek çok ülkeyi etkisi altına almıştır. Virüs, etkili olduğu ülkelerde gündelik hayatın yanı sıra kurumsal sistemlerin işleyişini de etkileyerek kurumların verdiği hizmetlerin değişmesine neden olmuştur. Türkiye’de bu dönüşümden etkilenen kurumlardan biri de eğitim kurumudur. Bütün eğitim kurumlarında Covid-19 salgınına önlemeye yönelik tedbirler alınmıştır. Bu tedbirlerin en önemlisi yüz yüze eğitime ara verilerek eğitim öğretim hizmetlerinin uzaktan eğitim ile sağlanmasıdır.

Uzaktan eğitim, öğrenci ile öğretmenin ayrı ortamlarda bulunduğu, alternatif eğitim fırsatları sağlamaya yönelik amaçlı çabaların ürünü, çeşitli öğretim ortamlarının

işe koşulduğu, öğrenci destek hizmetleriyle genişleyen özenli, sistemli bir eğitim biçimidir (Özer, 1990). Uzaktan eğitimde elektronik mektup, bilgisayarlı konferans ve internet gibi çok ortamlı sunu sistemlerinden yararlanılmaktadır. Bu araçlar ve sunu sistemleriyle eğitimciler, öğrenciler; öğrenciler, eğitimcilere ve öğrenciler, öğrencilere sorular ve cevaplar yollayabilmektedir (Kaya, 2002). Covid-19 salgını sürecinde kolay uygulanabilir bir yöntem olması ve eğitimin sürdürülebilirliğini sağlaması gibi özelliklerinden dolayı uzaktan eğitim başvurulan bir yol olmuştur.

Uzaktan eğitimin geleneksel yüz yüze eğitimden farklı özellikleri bulunmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci birbirinden ayrı mekânlarda bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrenciyi bir araya getirmede ile dersin içeriğinin sunumunda iletişim araçlarından ve bilgisayarlardan yararlanılmaktadır. Bu farklılıklar, uzaktan eğitimin bireylere kendi kendilerine öğrenme olanağı sağladığı, yüz yüze eğitime göre daha esnek ve bireyin koşullarına uyarlanabilir olduğunu ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim, bireysel bir etkinlik olmasının yanı sıra öğrenmeye güdüleme üzerine kurulur. Öğrencileri etkinleştirmek için sürekli destek vermeyi gerektirir (Kaya, 2002). Zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldıran ve kullanıcılara birçok öğrenme faaliyeti sunan uzaktan eğitim, eğitim-öğrenim faaliyetlerini sürekli bir hale getirebilme imkânı sağlamaktadır (Kınık, 2014).

Uzaktan eğitim birçok yönden önemli olanaklar sağlamanın yanında bazı yönlerden de sınırlılıkları bulunmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrencinin sosyalleşmesi engellenmektedir. Beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olmakta ve uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanmamaya sebep olmaktadır. Kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterli yardım sağlanmamasına ve öğrencilerin teknolojiye bağımlı olmasına yol açmaktadır (Kaya, 2002). Ancak fiziki ve maddi koşulların yetersizliği sebebiyle uzaktan eğitime yönelim kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir (Kınık, 2014).

Küresel çapta yaşanan covid-19 salgını sürecinde ülkelerin aldığı önlemlerden biri de eğitim-öğretim faaliyetlerinin durdurulması olmuştur (Dikmen ve Bahçeci, 2020). 2020 yılının Mart ayı içinde okul öncesi, ilköğretim ve lise öğrencileri ile eğitimcileri adına T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, örgün eğitime ara verilmesi kararını almıştır (Yamamoto ve Altun, 2020). Covid-19 salgınından dolayı okulların tatil edilmesi ve bu sürenin uzama olasılığının yüksek olması, eğitim ile ilgili farklı senaryoları devreye koymayı zorunlu hale getirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) çeşitli dijital ortamlar aracılığıyla eğitimin devam etmesini istemesi, uzaktan eğitimi geliştirmeyi ve yaygınlaştırmayı gündeme getirmiştir. Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması ve eğitimde uzaktan eğitim sistemlerinin kullanılması, Covid-19 salgınından önce de alternatif bir sistem olarak tartışılmıştır. Ancak milyonlarca öğrencinin evde kalmak zorunda olması eğitim hizmetlerinin uzaktan verilmesini daha da hızlandırmıştır. Bu süreçte daha önce kullanılan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), önemli bir işlevi yerine getirmeye başlamıştır.

EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen, öğrenci ve öğretmenlerin ders içeriklerine ücretsiz bir biçimde ulaştıkları, okula yardımcı kaynakların yer aldığı çevirim içi bir sosyal eğitim platformudur (Aktay ve Keskin, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim kararını alarak EBA'nın içeriğini zenginleştirmiş, gönüllü öğretmenler vasıtasıyla ders anlatım videolarını oluşturmuştur. Türkiye'nin gerek sosyo-ekonomik gerekse coğrafi şartları göz önünde bulundurularak internet erişiminin herkes için olamayabileceği düşünülerek TRT EBA Televizyon kanalları kurulmuştur. Bu kanallarda ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için ders içerikleri hazırlanarak hizmete sunulmuştur. Buna ilave olarak internet aracılığıyla EBA'ya erişmek isteyen öğrenciler için de sınırlı düzeyde de olsa ücretsiz internet hizmeti sağlanmıştır (Emin, 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı, TRT-EBA TV ve EBA üzerinden başlattığı “uzaktan eğitim” faaliyetlerini kademeli olarak bütün sınıf düzeylerinde EBA üzerinden Canlı Sınıf Platformu (CSP) ile sürdürmeye başlamıştır (Can, 2020). Öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşimli ders yapabilmesini sağlayan CSP, öğretmen ve öğrencilere buldukları ortamdan internet aracılığıyla bir araya gelme imkânı sağlamıştır. Başlangıçta sekizinci ve on ikinci sınıf öğrencileri ile başlayan CSP, kademeli olarak diğer sınıflardaki öğrencilerin de hizmetine sunulmuştur. Böylece uzaktan eğitim, eğitim ile ilgili bütün paydaşların hayatında önemli bir yer edinmeye başlamıştır.

Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitimde öğretmenler kilit rol oynamıştır. Öğretmenler, kısa sürede hem uzaktan eğitim sistemine uyum sağlamış hem de velileri desteklemeye başlamıştır. Bu bakımdan uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlere önemli bir görev düşmüştür. Süreci en yakından takip eden öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması, uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların niteliğine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği tarih itibarıyla uzaktan eğitime devam ediliyor olması ve salgının durumuna göre ilerleyen zamanlarda da eğitim öğretimde başvurulacak senaryolardan biri olarak görülmesi uzaktan eğitimi daha da önemli kılmaktadır. Mevcut uzaktan eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi uzaktan eğitimin iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bunun yanında yüz yüze eğitime alternatif olarak düşünülen ve kurumların çeşitli yetersizliklerini gidereceği tahmin edilen uzaktan eğitimin beklenen gelişmeleri sağlayıp sağlamayacağı da merak edilen bir konudur.

Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konulması bu çerçevede yapılan çalışmaların değerlendirmesi açısından da önemlidir. Diğer yandan araştırma, Türkiye’de ilkokul düzeyinde uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendiren ilk çalışmalardan biri olması nedeniyle önemlidir. Araştırmada ulaşılan sonuçların, yapılan değerlendirme ve önerilerin uzaktan eğitime katkı sağlaması beklenmektedir. Bu açıdan araştırma sonuç ve önerilerinin uzaktan eğitimin geliştirilmesi, içeriklerin daha iyi hazırlanması ve sürecin daha etkili yürütülmesi bakımından

sonraki çalışmalara katkılar sağlaması beklenmektedir. Bu çerçevede bu araştırmada Covid-19 sürecinde ilkökuldaki uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında alt amaçlara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde gerçekleştirdiği eğitim faaliyetleri nelerdir?
2. Öğretmenler, Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerini nasıl gerçekleştirmektedir?
3. Öğretmenler, Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerini nasıl değerlendirmektedir?
4. Öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmasında amaç, bir takım karar ya da kararların neden alındıklarını, nasıl uygulandıklarını ve sonuçlandıklarını aydınlatmaya çalışmaktır (Yin, 2003). Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çerçevede Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşleri ele alınarak araştırma soruları çerçevesinde bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir. Böylece öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini nasıl etkiledikleri ve uzaktan eğitim sürecinden nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu tipik durum örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Tipik durumlar, temel özellikleri açısından evrenden farklılaşmayıp evreni temsil eden durumları ifade etmek için kullanılmaktadır (Marshall and Rossman, 2006). Bu çerçevede il merkezinde temel özellikleri bakımından il merkezini yansıtabilecek ve sıra dışı olmayan üç tane ilkökul seçilmiştir. Bu üç okuldaki öğretmenlere veri toplama araçları gönderilerek soruları cevaplamaları istenmiştir.

Sonuç olarak araştırma kapsamında 44 öğretmen açık uçlu anket formunu yanıtlamıştır. Veri doyumuna ulaşıldığı kararlaştırıldığından öğretmenlerin verdikleri yanıtlar yeterli görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet			Öğretmenin Okuttuğu Sınıf				
	Kadın	Erkek	Toplam	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Öğretmen	25	19	44	8	8	17	11	44

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya 44 öğretmen katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin 25’i kadın 19’u de erkek olup sekiz tanesi birinci, sekiz tanesi ikinci sınıf öğretmeni, 17 tanesi üçüncü sınıf ve 11 tanesi de dördüncü sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma için Batman İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni ve Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Kurulundan 11.06.2020 tarih ve 2020/5-9 sayılı etik kurulu kararı da alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Açık uçlu anketler, “Açık uçlu sorular, katılımcılardan serbestçe cevap vermelerinin istenmesi durumunda tercih edilir. Yapılandırılmamış sorular olarak da bilinen açık uçlu sorularda cevaplayıcı, soruya serbestçe cevap verir. Bu tür soruların avantajı, araştırmacının beklemediği veya planlamadığı cevaplar da alabilmesi ve böylece konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olunabilmesidir” (Mertens, 1998. Aktaran, Büyükoztürk, 2005). Anket formu araştırma soruları doğrultusunda ve alanyazın taramasına (Bilgiç ve Tüzün, 2020; Harrison, 2019; Williamson, Eynos and Potter, 2020; Yılmaz and Banyard, 2020; Can, 2020) dayalı olarak oluşturulmuştur. Formda beş soruya yer verilmiştir. Hazırlanan anket formunun araştırma amacına ne derece hizmet ettiğini ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Formun anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla beş öğretmen ile ön uygulama yapılmıştır. Herhangi bir sorun yaşanmadığı görüldükten sonra uygulamaya geçilmiştir.

Araştırmanın iç geçerliği için uzman incelemesine başvurulmuştur. Dış geçerliğini artırmak için de araştırma süreci ve bu süreçte yapılan işlemler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu çerçevede araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için bulguların bir kısmı doğrudan, geri kalan kısmı da tablolarla verilmiştir. Araştırmanın dış güvenilirliğini artırmak için araştırmacıların konuları, katılımcılar ve verilerin analiz yöntemi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Araştırma bulguları iki araştırmacı tarafından da kodlanıp karşılaştırılarak tutarlılık hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, açık uçlu anket formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma soruları kapsamında hazırlanan açık uçlu anket formları öğretmenlere mail ve mesajlaşma programları aracılığıyla gönderilerek elektronik ortamda cevaplamaları istenmiştir. Katılımcılardan gelen cevaplar elektronik ortamda kayıt altına alınmıştır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra katılımcı yanıtlarının yazılı dökümü çıkarılmıştır. Öğretmenlerinden elde edilen veriler, araştırmanın alt amaçları çerçevesinde incelenmiştir. Veri analizi bu yazılı döküm üzerinde yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu kapsamda veriler önce kavramsallaştırılır daha sonra, ortaya çıkan kavramlar mantıksal bir biçimde düzenlenerek veriyi açıklayan temalar saptanır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2013).

Veri analizine, yazılı dökümü yapılan verilerin incelenmesi ile başlanmıştır. İlk aşamada veriler, araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak araştırma soruları dikkate alınarak kodlanmıştır. Kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılmıştır. Elde edilen kodlar anlamlı bütünlere ayrılmıştır. İkinci aşamada araştırmacılar tarafından bir araya getirilen kodlar incelenerek temalar elde edilmiştir. Üçüncü aşamada da elde edilen temalara göre kodlar düzenlenerek tanımlanmıştır. Bu aşamada elde edilen veriler yorumlanmadan sunulmuştur. Son aşamada ise tanımlanan bulgular yorumlanarak sonuçlar çıkarılmıştır.

Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığı hesaplamak amacıyla güvenilirlik hesaplanmıştır. Bu kapsamda Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği "uyuşum yüzdesi formülü" kullanılmıştır. Uyuşum yüzdesi " $Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı} \times 100$ " ifade etmektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre uyuşum yüzdesinin %70 ve üzeri olması araştırmacıların kodlama güvenilirliğini sağladığını ifade etmektedir. Araştırmada, bu formül aracılığıyla uyuşum yüzdesi 0.91 olarak bulunmuştur.

Elde edilen bulgular, araştırma amaçları kapsamında tablolaştırılarak gösterilmiştir. Bulgular tablolaştırılırken kodlar ve temalar sayısal verilerle gösterilmiştir. Ancak sayısallaştırma, genellemeler yapmak ve değişkenler arasında ilişki aramak için yapılmamıştır. Sayısallaştırma işlemi, güvenilirliği artırmak ve yanlılığı azaltmak için yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri kodlara işlenirken ve doğrudan verilirken öğretmenler "Ö" harfi ile kısaltılarak gösterilmiştir.

Bulgular

Aşağıda, öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları çerçevesinde sunulmaktadır.

Öğretmenlerin Covid-19 Sürecinde Gerçekleştirdikleri Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Öğretmenlerin Covid-19 Sürecinde Gerçekleştirdikleri Uzaktan Eğitim Faaliyetleri

Tema	Kodlar	f
Hazırlık	Alıştırmalar (etkinlikler) hazırlama (ö22, 25, 26, 41), Öğrenci ve velileri yönlendirme (ö2, 3, 8, 25, 30, 38)	10
Paylaşımında bulunma	Ödev paylaşma-gönderme (ö1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 25, 26, 28, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 44), EBA’da etkinlik paylaşımı (ö1, 14, 16, 26, 31, 40), Ders anlatım videolarını paylaşma (ö12, 18, 27, 43, 44), Oyun ve Etkinlik paylaşma (ö9, 18, 31, 33, 41)	44
Ders Verme	Online ders verme (ö1, 2, 6, 21, 26, 33, 35, 41), Canlı ders verme (ö4, 7, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 40, 42, 43)	31
İletişim	Öğrencilerle görüşme (ö1, 10, 11, 13, 15, 18, 24, 26, 29, 30, 33, 37, 41), Velilerle iletişime geçme (ö3, 4, 6, 11, 16, 21, 26, 33, 37, 38),	23
İzleme	Ödevleri takip-kontrol etmek (ö1, 18, 35), Kitap okumayı takip etme (ö19, 29, 33, 37, 42, 44)	9

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin Covid-19 sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim faaliyetlerinin beş temada toplandığı ortaya çıkmıştır. Bu temalar *hazırlık*, *paylaşımında bulunma*, *ders verme*, *iletişim* ve *izleme* olarak isimlendirilmiştir.

Hazırlık ile ilgili olarak öğretmenlerin etkinlikler hazırladıkları ve öğrenci velilerini yönlendirdikleri tespit edilmiştir. *Paylaşımında bulunma* ile ilgili olarak öğretmenlerin öğrencileri ödevlendirdikleri, öğrencilerle EBA üzerinden etkinlik paylaştıkları, ders anlatım videoları ile oyun ve etkinlikler gönderdikleri bulunmuştur. *Ders verme* ile ilgili olarak da öğretmenlerin çeşitli programlar aracılığıyla online ve EBA platformu aracılığıyla canlı ders verdikleri ortaya çıkmıştır. İletişim ile ilgili olarak da öğretmenlerin veli ve öğrencilerle görüştikleri tespit edilmiştir. İzleme ile ilgili olarak ise öğretmenlerin ödevleri ve kitap okumayı takip-kontrol ettikleri bulunmuştur.

Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde gerçekleştirdikleri faaliyetlerle ilgili ifade ettikleri görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Hazırlık: "...Alıştırmalar, videolar, materyaller hazırladım." (Ö22), "Whatsapp grubundan velilerle iletişime geçerek, bu vesile ile öğrencileri bu süreçte yönlendirdim." (Ö3).

Paylaşımında bulunma: "Whatsapp ve EBA üzerinden ödev paylaştım." (Ö1).

Ders verme: "Haftanın üç günü ikişer saat Zoom uygulaması ile online (canlı) ders verdim." (Ö1), "Zoom ve EBA üzerinden canlı ders anlattım." (Ö34).

İletişim: "Gerekli gördüğüm öğrencilerle de birebir telefon görüşmesi yaptım." (Ö1), "EBA canlı ders üzerinden ders verdim. Alıştırmalar, videolar, materyaller hazırladım. Öğrencilerin eğitimini takip ettim." (Ö22).

İzleme: "...Bu ödevleri kontrol ettim...(Ö1), "Whatsapp gurubu ile ödevlendirme yaptım ve verdiğim ödevleri kontrol ettim." (Ö35).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelediğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve velilerle iletişim halinde oldukları, uzaktan eğitimi velilerle işbirliği içinde gerçekleştirdikleri, çeşitli iletişim kanalları aracılığıyla hazırladıkları etkinlik, ödev ve oyunları yürüttükleri ve süreci takip ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde aktif bir şekilde çalıştıkları söylenebilir.

Öğretmenler, Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitim Faaliyetlerini Nasıl Gerçekleştirmektedir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerini nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitimin Nasıl Gerçekleştirildiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Öğrenciyi takip ederek	İletişim araçları ile (ö1, 2, 3, 4, 6, 10, 11, 15, 18, 19, 24, 29, 33, 37, 38, 40), Mesajlaşma programları ile (ö3, 7, 8, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 43, 44), Öğrencileri yönlendirerek (ö3), Derse katılımı takip ederek (ö6, 12, 22), Bizzat ulaştırarak (ö2), Veli ve öğrenci ile iletişim kurarak (ö4, 22, 26)	47
Teknolojiyi kullanarak	Bilgisayar kullanarak (ö1, 13, 18, 38), İnternet aracılığıyla (ö4, 7, 9, 20, 24, 38, 40, 41), EBA aracılığıyla (ö5, 14, 15, 22, 23, 26, 28, 31, 34, 36, 42, 44), Çeşitli platformlar aracılığıyla (ö3, 4, 27, 28, 30, 35, 42, 43)	32

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitimi nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşleri iki temada toplanmıştır. Bu temalar *öğrenciyi takip etme ve teknolojiyi* olarak isimlendirilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu *öğrenciyi takip ederek* uzaktan eğitimi gerçekleştirdiği görülmektedir. Öğ-

renciyi takip ederek uzaktan eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin iletişim araçlarını kullanarak, çeşitli mesajlaşma programları aracılığıyla veli ve öğrencilerle iletişime geçerek, öğrencileri yönlendirip takip ederek eğitim verdikleri ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler de *teknolojiyi kullanarak* uzaktan eğitimi gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerin, uzaktan eğitimi bilgisayar ve internet aracılığıyla EBA ve çeşitli çevirim içi platformları kullanarak gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinin nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

Öğrenciyi takip etme: “Gönderdiğim ödevleri takip ederek ve telefonla görüşmeler yaparak gerçekleştirdim.” (Ö6), “İnternet kanalları vasıtasıyla telefonla iletişim kurarak” (Ö40).

Teknolojiyi kullanarak: “İnternet üzerinden canlı dersler şeklinde” (Ö20), “Çoğunlukla Whatsapp ve EBA platformlarını kullanarak gerçekleştirdim.” (Ö23).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerini nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin, hem ders işleme sürecini yürüttükleri hem de ders dışı süreci de takip ettikleri ve öğrencileri yönlendirdikleri görülmektedir. Bu kapsamda ders sürecine yönelik EBA'nın yanı sıra çeşitli çevirim içi ve mesajlaşma programlarını kullandıkları; takip, yönlendirme ve rehberlik sürecine yönelik olarak de öğrencileri ile iletişime geçip onları izleyerek uzaktan eğitimi gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Öğretmenler Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitimi Nasıl Değerlendirmektedir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitimi nasıl değerlendirdiğine ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Memnun Edici	Başarılı (ö4), motive edici (ö5), Olumlu (ö8, 22, 39, 41, 44), Güzel (ö10), Yararlı (ö12, 35), iyi (ö13, 29), Verimli (ö16), Önemli bir kazanç (ö23), Katılan öğrenciler için gayet verimli (ö31), Çok faydalı (ö37), Bu yıl için yeterli (ö42)	17
Elverişsiz	Sağlıklı işlemiyor (ö2), emek israfı (ö3), verimli değil (ö3, 25, 32), boşa kürek çekmek (ö14), yeterli değil (ö19, 24, 27, 30, 34, 38, 43), Vicdanı rahatlama yolu (ö33), Teknoloji bağımlılığı yarattı (ö36)	15
Sınırlı	Gayet güzel ama öğretmen çabası gerekiyor (ö1), Yetersiz olsa da olması gereken bu (ö6), Yararlı ama eksik (ö7), Güzel, fakat her evde internet yoktu (ö9), EBA TV iyiydi ama canlı dersler imkân yokluğundan kısır oldu (ö11), Gayet olumlu ama katılım düşük kaldı (ö15, 21), Okuldaki eğitim kadar olmasa da iyi (ö17, 20), Güzel ama tüm öğrenciler aynı şartlara sahip değil (ö18), Faydalı ancak bağlantı sorunu isteksizlik oluşturdu (ö26), Hiç yoktan iyi fakat herkese ulaşmamak kötü (ö28), Yeterince verimli olmasa da çocukları eğitimin içinde tuttu (ö40)	13

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitimi nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri üç tema altında toplandığı ortaya çıkmıştır. Bu temalar *memnun edici*, *elverişsiz* ve *sınırlı* olarak isimlendirilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin bir kısmının uzaktan eğitimi memnun edici bir uygulama olarak değerlendirdiği ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenler uzaktan eğitimi başarılı, motive edici, olumlu, güzel, yararlı, iyi, verimli, yeterli olarak değerlendirmektedirler. Bunun yanında öğretmenlerin bir kısmı da uzaktan eğitimi faydalı görmekle beraber eksiklere de değinmiş ve uzaktan eğitimin sınırlı düzeyde kaldığı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Uzaktan eğitimi sınırlı olarak değerlendiren öğretmenlerin, süreci yararlı ama eksik, yetersiz olsa da olması gereken, yeterince verimli olmasa da öğrenciyi eğitimin içinde tuttuğu ve faydalı ancak platforma bağlanmada sorunlu olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Buna karşın bazı öğretmenlerin de uzaktan eğitim sürecini elverişsiz olarak değerlendirdiği ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim sürecini elverişsiz olarak değerlendiren öğretmenler, sürecin sağlıklı işlemediğini, emek israfı olduğunu, yeterli olmadığını ve teknolojiye bağımlılık yaptığını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitimin değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

Memnun edici: “Bakanlığımızı çok başarılı buldum. Her türlü imkânı değerlendirdi.” (Ö4), “Öğrencileri motive ediyor.” (Ö5)

Elverişsiz: “Veli, öğrenci ve öğretmenleri gereksiz kaygıya sevk etmiştir. Emek israfı olduğunu ve verimli olmadığını düşünüyorum” (Ö3). “Genel olarak öğretmenin ve öğrencinin boşa kürek çektiği bir süreç.” (Ö14)

Sınırlı: “Çalışmalar güzel olsa da tüm öğrencilerin aynı koşullara sahip olması sebebiyle aynı düzeyde fayda görmemesi üzücü” (Ö18), “Gayet olumlu. Ancak katılım yüksek olmuş olsa amacına tam olarak ulaşırdı.” (Ö15).

Öğretmenlerin uzaktan eğitimi nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerine baktığında, öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime olumlu yaklaştıkları ve bu eğitimden memnun oldukları görülmektedir. Ancak bazı öğretmenler uzaktan eğitimden memnun olmakla beraber, giderilmesi gereken bazı aksaklıkların da olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan bazı öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime olumsuz baktıkları ve yapılan çalışmalarını gereksiz bir çaba olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinde Karşılaştıkları Sorunlar Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. Öğretmenlerin Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitimde Karşılaştığı Sorunlar

Tema	Kodlar	f
Alt yapı ile ilgili sorunlar	Sabit interneti bağlamak zorunda kalmak (ö1), İnternet erişiminin olmaması (ö7, 11, 13, 18, 22, 35, 37, 38), Bilgisayarlarının olmaması (ö11, 22, 35), Evde uygun ortamın olmaması (ö25), Teknolojik alt yapının olmaması (ö14, 25), İmkân eşitsizliği (ö18)	16
Haberleşme ile ilgili sorunlar	Veli duyarsızlığı (ö2, 4, 6, 7, 9, 18, 19, 26), Veliye ulaşamamak (ö22, 31, 38, 42), Çalışmalardan dönüt alamama (ö2, 3, 10, 21, 23, 30, 39), İletişimin kopması (ö2, 3, 23, 26, 28, 36), Bütün öğrencilere ulaşamamak (ö28, 41),	27
Katılım ile ilgili sorunlar	Öğrenci ilgisizliği (ö2, 3, 27, 44), Motivasyon düşüklüğü (ö4, 40), Derslerden soğuma (ö6, 33, 42, 43), Ders katılımının az olması (ö6, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 31, 32, 34, 38, 40), Her öğrencinin internet üzerinden iletişim kuramaması (ö9), Evde eğitim görmek istememe (ö29), Hem çocuğa bakmak hem ders anlatmak (ö26), Velilerin teknoloji kullanma eksiği (ö36)	27
Planlama ile ilgili sorunlar	Ölçme değerlendirmenin yetersiz olması (ö3), Çalışmaların güncel olmaması (ö14), Ders süresinin az olması (ö22), Ders saatlerinin yaş grubuna uygun olmaması (ö25), Canlı ders saatlerinin çok erkene alınması (ö40)	5
Belirsizlik ile ilgili sorunlar	Salgın sürecinin uzaması (ö2), Sürecin net görülmemesi (ö14), Geçici bir süreç olarak görülmesi (ö25)	3
EBA Platformu ile ilgili sorunlar	Alt yapı zayıflığı (ö4, 27, 43), Bağlantı sorunu (ö5, 12, 13, 17, 20, 22, 25, 26, 31, 34, 37), Sistemin sürekli hata vermesi (ö12, 24), Ses ve görüntünün eş zamanlı olmaması (ö22, 26)	18

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar altı tema altında toplandığı bulunmuştur. Bu temaların *alt yapı*, *haberleşme*, *katılım*, *planlama*, *belirsizlik* ve *platform* ile ilgili sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde hem kendilerinin hem de velilerin alt yapılarının yeterli olmaması ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Kendi *alt yapı* yeterlilikleri ile ilgili olarak internet erişimlerinin sınırlı olması ve güvenilirliği şüpheli programları kullanmak zorunda kalmak gibi sorunları ifade ederken veliler ile ilgili olarak şartların eşit olmaması, evde uygun ortamın ve teknolojik araçların olmaması ile velilerin teknolojiyi kullanma eksiğinin olması gibi sorunlar ifade ettikleri bulunmuştur. *Haberleşme* ile ilgili olarak öğretmenlerin iletişim kopması, velinin duyarsızlığı, veliye ulaşamama, verilen çalışmalardan dönüt alamama ve bütün öğrencilere ulaşamama gibi sorunlara değindikleri ortaya çıkmıştır. *Katılım* ile ilgili olarak öğrenci motivasyonunun düşük olması; öğrencilerin derslere ilgisiz olmaları, derslerden soğumaları, derslere katılımın az olması, öğrencilerin evde eğitim görmek istememeleri, öğrencinin platform üzerinden iletişim

kuramamaları ve velilerin teknoloji kullanma eksiği gibi sorunlar ifade ettikleri tespit edilmiştir. *Planlama* ile ilgili olarak da öğretmenlerin mevcut ölçme değerlendirme yetersiz kalması, EBA TV'deki çalışmaların güncel olmaması, canlı ders sürelerinin kısa olması, canlı ders saatlerinin çok erken saatlere ayarlanması gibi sorunlar ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler *belirsizlik* ile ilgili olarak ise salgın sürecinin uzaması, sürecin ne kadar süreceğinin görülmemesi ve veli-öğrencilerin geçici bir süreç olarak yaklaşması gibi sorunlar ifade ettikleri tespit edilmiştir. *Platform* ile ilgili olarak da öğretmenlerin EBA alt yapısının zayıf olması, EBA'ya bağlanma sıkıntısı, sistemin sürekli hata vermesi ile ses ve görüntünün eş zamanlı olmaması gibi sorunları belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

Alt yapı ile ilgili sorunlar: *“Velilerde internet ve bilgisayar yokluğu”* (Ö11), *“Teknolojik alt yapının olmaması”* (Ö25).

Haberleşme ile ilgili sorunlar: *“Bazı velilerin ilgisizliği sebebiyle bazı öğrencilerime ulaşmakta zorlandım.”* (Ö26), *“Bütün öğrencilere ulaşamadım.”* (Ö28).

Katılım ile ilgili sorunlar: *“Çocukların eğitimden soğumaları, derslere katılımın çok az oluşu ve ailelerin canlı ders ödevlerini önemsemeyişi”* (Ö6), *“Yeterli öğrenci katılımının olmayışı”* (Ö40).

Planlama ile ilgili sorunlar: *“EBA'daki çalışma dosyaları pek güncel değil. Vitaminden alınmış ve güncel olmayan etkinliklerdi”* (Ö14), *“Zaman aralıklarının dar ve canlı ders saatlerinin çok erkene alınması”* (Ö41).

EBA platformu ile ilgili sorunlar: *“Canlı derslerde bağlanma sorunu yaşıyorum, EBA uygulaması sürekli hata veriyor ve öğrencilerim de sürekli sorun yaşadığını ve hata verdiğini söylüyor”* (Ö12). *“Öğrencilerin ve velilerin EBA'ya giriş konusunda sıkıntılar yaşamaları.”* (Ö37).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde hem öğretmenlerin ve hem de öğrencilerin evdeki alt yapılarının yeterli ve hazır olmaması, bütün öğrencilerin uzaktan eğitime katılmaması, yapılan planlamanın süre, içerik ve zamanlama açısından uygun olmaması, EBA platformuna sağlıklı bir şekilde bağlanamaması ve sürecin hem geçici olarak görülmesi hem de uzaması gibi sorunlar yaşadıkları öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Önerileri Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim ile ilgili ifade ettikleri önerilere ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Öğretmenlerin Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Önerileri

Tema	Kodlar	f
Alt yapıya ilişkin öneriler	EBA alt yapısı güçlendirilmeli (ö4, 12, 25, 35), Rahat girilebilecek bir alt yapı sağlanmalı (ö16, 19), EBA sistemindeki sorunları giderilmeli (ö25, 26), Kolay kullanılabilen bir programa dönüştürülmeli (ö37)	9
Hazırlığa ilişkin öneriler	Okul müdürleri öğretmenleri organize edebilir (ö1), Her öğretmene ve öğrenciye bilgisayar, tablet ve internet sağlanmalı (ö7, 13, 17, 18, 22, 23, 25, 31, 37), Derslere uygun materyal olmalı (ö14), Uzaktan eğitim ile ilgili eğitim ve seminer verilmeli (ö14, 25, 33, 36, 38), İnterneti olan öğrenciler tespit edilmeli (ö15), Bütün öğrencilere EBA giriş interneti ücretsiz olmalı (ö24), Öğrenciye ulaşım imkânları artırılmalı (ö29), Evde çalışma ortamı sağlanmalı (ö27, 43)	20
Planlamaya ilişkin öneriler	Planlama yaşa ve ihtiyaca göre yapılmalı (ö2), EBA TV yayınlarına daha çok zaman verilmeli (ö4), Dersler en az iki saat olmalı (ö6), Haftada bir saat sohbet saati olmalı (ö6), Canlı dersler daha geç olabilir (ö10, 13, 20, 21, 26), Ders süresi daha uzun olmalı (ö30), Soru çözme saatleri de olabilir (ö32), Sisteme giriş saatleri esnek olmalı (ö40), Evde yapılabilecek etkinliklere yer verilmeli (ö39)	13
İçeriğe ilişkin öneriler	EBA içerikleri daha faydalı hale getirilebilir (ö1), Reklam içeren içerikler kaldırılmalı (ö3), İçerikler, bireysel farklılıklara göre hazırlanmalı (ö9), Daha fazla ders videosu yayınlanmalı (ö28), İçerikler çocuk seviyesine uygun olmalı (ö30), Tüm Türkiye’de aynı kitaplar kullanılmalı (ö32), EBA TV zenginleştirilmeli (ö35, 37)	8
Uygulamaya ilişkin öneriler	Çalışan öğretmene ödül verilmeli (ö1), Uzaktan eğitime devam edilmeli (ö5,8), Çocukların derse katılımı zorunlu olmalı (ö6, 38), Her öğrenciyle iletişim-ulaşım olanağı sunulmalı (ö9, 22, 34, 41, 44), EBA TV devam etmeli (ö11), Canlı dersler sınıftan yapılmalı (ö42), Veli ve öğrencilere psikolojik destek verilmeli (ö11)	13

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin önerileri beş tema altında toplandığı ortaya çıkmıştır. Bu temalar *alt yapı, hazırlık, planlama, içerik ve uygulamaya* yönelik öneriler olarak isimlendirilmiştir. Öğretmenlerin *Alt yapı* ile ilgili olarak EBA’nın alt yapısının güçlendirilmesi, EBA platformundaki sorunların giderilmesi ve kolay kullanılabilen bir programa dönüştürülmesi önerilerinde buldukları ortaya çıkmıştır. *Hazırlık* ile ilgili olarak okul müdürlerinin süreci organize etmesi, öğretmen ve öğrencilere bilgisayar ve internet sağlanması, uzaktan eğitim ile ilgili öğretmenlerin eğitilmesi, öğrenciler için EBA’ya giriş için internetin tamamen ücretsiz olması, öğrenciye ulaşım olanağının artırılması ve evde çalışma ortamı sağlanmalı önerilerinde buldukları bulunmuştur. *Planlama* ile ilgili olarak öğretmenlerin planlamanın, yaş ve ihtiyaca göre yapılması, televizyon yayınlarına daha çok zaman verilmesi, ders sürelerinin artırılması, soru çözme saatlerinin eklenmesi, sisteme giriş saatlerinin esnek olması ve evde yapılabilecek etkinliklere yer verilmesi önerilerinde buldukları tespit edilmiştir. İçerik ile ilgili olarak de öğretmenlerin

EBA içeriklerinin çocukların seviyesine uygun, bireysel farklılıklara göre hazırlanması ve içeriklerin daha faydalı hale getirilmesi, reklam içeren içeriklerin kaldırılması, daha fazla ders videosunun yayınlanması ve ülke genelinde ortak tek kitap kullanılması önerilerinde buldukları ortaya çıkmıştır. *Uygulama* ile ilgili olarak ise öğretmenlerin çalışan öğretmenlerin ödüllendirmesi, uzaktan eğitime devam edilmesi, derse katılımın zorunlu hale getirilmesi, her öğrenciye ulaşabilme olanağı sunulması, evde çalışma ortamının sağlanması, canlı derslerin evden değil sınıf ortamından yapılması ve veli ve öğrencilere psikolojik destek sağlanması önerilerinde buldukları tespit edilmiştir.

Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öneriler ile ilgili olarak öğretmenlerin ifade ettiği görüşlerden bazı örnekler şu şekildedir:

Alt yapıya ilişkin öneriler: *“EBA'nın altyapısı daha da güçlendirilmeli”* (Ö4). *“EBA canlı dersler ile ilgili gerekli altyapı sağlamlaştırılırsa EBA canlı dersler çok faydalı olur.”* (Ö35).

Hazırlığa ilişkin öneriler: *“Her öğrenciye ve öğretmene bilgisayar, tablet ve internet olanağı sağlanmalı.”* (Ö7), *“Ailelere uzaktan eğitim hakkında çevrimiçi de olsa seminer verilebilir.”* (Ö38).

Planlamaya ilişkin öneriler: *“Canlı ders saatleri öğleden sonraki saatlere konulursa katılımın daha yüksek olacağı kanaatindeyim”* (Ö21). *“Ders süreleri daha uzun ve konular daha somut şekilde anlatılmalı.”* (Ö30).

İçeriğe ilişkin öneriler: *“Tüm Türkiye’de aynı kitaplar kullanılmalı.”* (Ö32), *“EBA TV daha da zenginleştirilerek devam edilmelidir.”* (Ö35).

Uygulamaya ilişkin öneriler: *“Her öğrenciye ulaşım sağlanmalı.”* (Ö34), *“Derslerimizi canlı olarak sınıflarımızdan anlatmalıyız.”* (Ö42).

Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitimin daha sağlıklı bir şekilde işlemesi için çeşitli başlıklarda önerilerde buldukları görülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin geliştirdikleri önerilerin EBA'nın alt yapısı, uzaktan eğitime hazırlık, uzaktan eğitimi planlama, uzaktan eğitimin içerik ve uygulama sürecine yönelik olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin daha iyi işleyen bir uzaktan eğitim arzuladıkları söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin Covid-19 sürecinde gerçekleştirdiği eğitim faaliyetleri uzaktan eğitime hazırlık yapma, öğrencilerle paylaşımda bulunma, çevrimiçi ders verme, veli ve öğrencilerle iletişime geçme ve öğrencileri izleme olarak ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerin, veli ve öğrencilerle görüşüp iletişime geçtikleri, uzaktan eğitim ile ilgili etkinlik hazırlayıp öğrenci ve velileri yönlendirdikleri; öğrencilere ödev gönderdikleri, EBA platformu üzerinden ders anlatım videoları

ile oyun ve etkinlik paylaştıkları; öğrencilerin ödevlerini ve okudukları kitapları takip-kontrol ettikleri, çeşitli çevirim içi programlar ve EBA platformu aracılığıyla canlı ders işledikleri görülmektedir. Benzer bir çalışmada (Kırmızıgül 2020) da EBA aracılığıyla öğretmenlerin öğrencileri ödevlendirdiği, öğrencileriyle iletişim ve etkileşim içinde olduklarını tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri ile bağlarını koparmadıkları, tam tersine bu süreçte aktif bir şekilde çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte görev üstlendikleri, sorumluluk yükledikleri ve çözümün bir parçası oldukları görüşlerden anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğretim sürecinin kesintiye uğramaması ve öğrencilerin motive edilmeleri açısından ne kadar önemli olduklarını da göstermektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin desteklenmesi ve motive edilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerini nasıl gerçekleştirdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, teknolojiyi kullanarak ve öğrencileri takip ederek uzaktan eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmektedirler. Bu çerçevede öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerini bilgisayar, internet, iletişim araçları ve çeşitli mesajlaşma programlarından yararlanarak, veli ve öğrencilerle iletişime geçerek, öğrencileri yönlendirip takip ederek, EBA ve çeşitli çevrim içi platformları kullanarak gerçekleştirdikleri görülmektedir. Aslında yüz yüze eğitimde kullanılmayan birçok yöntem ve araç gerecin uzaktan eğitim sürecinde kullanıldığını söyleyebiliriz. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak öğretmen merkezli yöntem ve teknik kullandıkları görülmektedir (Özdaş, 2018; Akpınar ve Gezer, 2010). Uzaktan eğitim sürecinde farklı araç gereçlerin kullanılması öğretmenlerin yeniliklere açık olduğunu da göstermektedir. Kırmızıgül'e (2020) göre salgın sürecinde öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi ve becerilerinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Öğretmenler, sürecin getirdiği koşulları dikkate alarak dijitalleşen eğitime ayak uydurmak için çaba göstermişlerdir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenler Covid-19 sürecindeki eğitim faaliyetlerini memnun edici, elverişsiz ve sınırlı olmak üzere üç farklı şekilde değerlendirmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinden memnun olanlar uzaktan eğitimi başarılı, motive edici, olumlu, güzel, yararlı, iyi, verimli, yeterli, eğlenceli ve öğretici olarak değerlendirirken sınırlı bulanlar; uzaktan eğitimin yararlı ama eksik olduğunu, yetersiz olsa da olması gerektiğini, yeterince verimli olmasa da öğrenciyi eğitim içinde tuttuğu için faydalı bulduklarını ancak platforma bağlanmada sorun olduğunu değerlendirmektedir. Benzer şekilde Pınar ve Akgül (2020) yaptıkları çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimi yararlı bulduklarını, uzaktan eğitimi işlevsiz bulanlar ise bu eğitimin sağlıklı işlemediğini, yeterli olmadığını, alt yapı olarak eksik olduğunu ve teknolojiye bağımlılık yaptığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin eleştirilerin olması kabul edilebilir bir durumdur. Çünkü kısa bir sürede sistemi milyonlarca öğrenciye sorunsuz bir şekilde açmak ve bu sistemi sorunsuz bir şekilde işletmek mümkün görünmemektedir. Ancak bütün eleştirilere ve eksiklerine rağmen uzaktan eğitim siste-

minin kısa bir süre içinde hizmete sunulması Milli Eğitim Bakanlığı açısından takdir edilmesi gereken bir durumdur. Süreç içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı, EBA'nın ve diğer uzaktan eğitim araçlarının kapasitesini arttırarak öğrencilerin erişimlerini kolaylaştırmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde alt yapı, katılım, planlama, haberleşme, belirsizlik ve EBA platformu ile ilgili sorunlarla karşılaştığı ortaya çıkmıştır. *Alt yapı* ile ilgili olarak öğretmenlerin internet erişimlerinin sınırlı olması, güvenilirliği şüpheli programları kullanmak zorunda kalma, uzaktan eğitim için veli şartlarının eşit olmaması, evde uygun ortam ve teknolojik araçların olmaması ile velilerin teknolojiyi kullanma eksiği gibi sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Yılmaz vd. (2020) de teknolojik imkânsızlıkların uzaktan eğitim hizmetlerindeki verimi düşürdüğünü Arat ve Balkan (2011) da uzaktan eğitimde iletişim altyapısında yaşanan sıkıntıların eğitimi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Zhang vd. (2020) de çevrimiçi öğretim altyapısının zayıflığı, öğretmenlerin deneyimsizliği, bilgi boşluğu, evde karmaşık ortam gibi sorunlar olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla canlı derslerin daha yoğun kullanılması için EBA platformunun internet alt yapısının güçlendirilmesi gerekir. *Katılım* ile ilgili olarak öğretmenler öğrenci motivasyonunun düşük olması, öğrencilerin derslere ilgisiz olması, derslerden soğumaları, evde eğitim görmek istememeleri, derslere katılımın az olması, velilerin teknolojiyi kullanma eksikliği ve öğrencinin platform üzerinden iletişim kuramaması gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Süreç öğrenciler açısından değerlendirildiğinde katılım ile ilgili yaşanan sorunlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Çünkü herkes gibi öğrenciler de sürece hazırlıksız yakalanmışlardır. Katılım ile ilgili eksiklikler bir yandan evde eğitim için sağlanan imkânlar ile ilgilidir. Elbette gerek teknik anlamda gerekse maddi imkânlar açısından kısa sürede bu sorunların çözümü kolay olmayacaktır. Diğer tarafta öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü ve derse karşı ilgisizlik, alışılmış yöntemlerin terk edilmesi veya uygulanamaması ile ilgili olabilir. Öğretmenler, öğrencileri öğrenme öğretme sürecine dâhil etmek için yüz yüze eğitimin avantajlarını kullanırken uzaktan eğitim sürecinde bunun teknik olarak mümkün olmaması öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne ve derse karşı ilgisizliğe sebep olmuş olabilir. Benzer araştırmalar, araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin Yılmaz vd. (2020) öğrencilerin güdülenememe sorununu yaşadıklarını tespit etmiştir. *Planlama* ile ilgili olarak öğretmenler, mevcut ölçme değerlendirmenin yetersiz kalması, EBA TV'deki çalışmaların güncel olmaması, canlı ders sürelerinin kısa olması, canlı ders saatlerinin erken saatlere ayarlanması gibi sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. *EBA Platformu* ile ilgili olarak öğretmenler alt yapının zayıf olması, platforma bağlanma sıkıntısı, sistemin hata vermesi ile ses ve görüntünün eş zamanlı olmaması gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Can (2020), EBA üzerinden yapılan açık ve uzaktan eğitime erişimin sınırlı kaldığını, Yılmaz vd. (2020) de uzaktan eğitime girişte ve ders esnasında öğrencilerin %68'inin bağlantı problemi yaşadığını tespit etmiştir. Bunun yanında öğretmenler iletişimin kopması, veli duyarsızlığı,

veliye ulaşamama, çalışmalardan dönüt alamama ve bütün öğrencilere ulaşamama gibi *haberleşme*; salgın sürecinin uzaması, sürecin ne kadar süreceğinin bilinmemesi ile veli ve öğrencilerin eğitimi geçici bir süreç olarak görmesi gibi *belirsizlik* sorunlarıyla karşılaşmaktadırlar. Bütün bunlar alışılmışın dışına çıkılması ile açıklanabilir. Çünkü öğretmenler ilk defa uzaktan eğitim sistemi ile karşılaşmışlardır. Dolayısıyla, sistemi tanıma ve sisteme uyum sağlama gibi durumlar yukarıda belirtilen sorunlara yola açtığı söylenebilir. Diğer bir sebep de sürecin belirsizliğinden ve salgın sürecinin endişe, korku ve kısıtlamalarından kaynaklanabilir. Salgın sürecinde, uzaktan eğitim sürecini yönetmede öğretmen ve velilerin sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu durum, bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de sürece hazırlıksız yakalanma ilgili olduğu söylenebilir. Araştırmalar, uzaktan eğitim sürecinde yetersiz alt yapı ve araç gereç yetersizliği konusunda sorunların yaşandığını göstermektedir (Abuhammad, 2020, Yılmaz vd. 2020). Bu süreçte uzaktan eğitim platformlarına bağlanmak için hem bilgisayar, tablet, telefon gibi araçlara ihtiyaç artmış, hem de bu platformlara aşırı yüklenmeden dolayı internete bağlanmada sorunlarla karşılaşıldığı gözlenmiştir. Salgın sürecindeki uzaktan eğitim, planlanmamış ve daha önce deneyimlenmemiş bir süreci içerdiğinden öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerinin araştırmanın yapıldığı dönemde çeşitli sorunlarla karşılaşmaları olağan karşılanabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik geliştirdikleri önerilerin EBA platformunun alt yapısı, sürece hazırlık, sürecin planlaması, eğitimde kullanılan içerikler ve faaliyetlerin uygulanması ile ilgili olduğu görülmektedir. Can (2020), Coronavirüs (Covid-19) salgınının, Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini, Özer (2020) de tüm eğitim paydaşlarının akademik ve sosyal yönden desteklenmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. *Alt yapı* ile ilgili olarak öğretmenler EBA’nın alt yapısının güçlendirilmesini, EBA platformundaki sorunların giderilmesini ve kolay kullanılabilen bir programa dönüştürülmesini önermekte iken *hazırlık* ile ilgili olarak okul müdürlerinin eğitimi organize etmesini, öğretmen ve öğrencilere bilgisayar ve internet sağlanmasını, veli ve öğrencilere psikolojik destek verilmesini, uzaktan eğitim ile ilgili öğretmenlerin eğitilmesini, EBA’ya giriş için ücretsiz ve sınırsız internet imkânının sağlanmasını ve öğrenciye ulaşım olanağının artırılmasını önermektedirler. *Planlama* ile ilgili olarak öğretmenler, planlamanın yaş ve ihtiyaca göre yapılmasını, canlı derslerin kaldırılmasını, televizyon yayınlarına daha çok zaman ayrılmasını, ders sürelerinin artırılmasını, soru çözme saatlerinin eklenmesini ve sisteme giriş saatlerinin esnek olmasını önermektedirler. İçerik ile ilgili olarak öğretmenler EBA içeriklerinin çocukların seviyesine uygun ve bireysel farklılıklara göre hazırlanması, içeriklerin daha faydalı hale getirilmesini, reklam içeren içeriklerin kaldırılmasını, daha fazla ders videosunun yayınlanmasını, ülke genelinde tek ortak kitap kullanılmasını ve evde yapılabilecek etkinliklere de yer verilmesini önermektedirler. *Uygulama* ile ilgili olarak ise öğretmenler, çalışan öğretmenlerin ödüllendirmesini, uzaktan eğitime devam edilmesini, derse

katılımın zorunlu hale getirilmesini, her öğrenciye ulaşabilme olanağı sunulmasını, evde çalışma ortamının sağlanmasını, canlı derslerin evden değil sınıf ortamından yapılmasını önermektedirler. Arat ve Bakan (2011) göre de uzaktan eğitimde hem bireysel hem de kurumsal talepler giderek artmaktadır. Yılmaz vd. (2020) yaptıkları araştırmaya göre velilerin %68'i uzaktan eğitim çalışmalarının salgın döneminden sonra da devam etmesini istediklerini bulmuştur. Bu açıdan uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle beraber verilmesi daha faydalı olabilir.

Sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde salgın sürecindeki uzaktan eğitim bir tercih değil, zorunluktan doğan bir eğitim şekli olmuştur. Araştırma bulguları öğretmenlerin, uzaktan eğitim sistemini sahiplendikleri görülmektedir. Bu bağlamda EBA ve diğer platformlar üzerinden iletişim kurdukları, canlı ders yaptıkları, öğrencileri ödevlendirdikleri, sürecin genel olarak kendileri açısından olumlu ancak çeşitli sebeplerden dolayı öğrenciler açısından sınırlılıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler sistemden kaynaklı alt yapı sorunları, velilerle ve öğrencilere yeterli düzeyde ulaşamama ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Son olarak öğretmenler, uzaktan eğitim sistemi için EBA alt yapısının güçlendirilmesi, öğretmen ve öğrencilere alt yapı desteğinin sağlanması gibi çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Kaynakça

- ABUHAMMAD, Sawsan (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, 6(11), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05482>
- AKPINAR, Burhan ve GEZER, Burcu (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787086> adresinden alınmıştır.
- AKTAY, Sayım ve KESKİN, Tuba (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- ARAT, Turgay ve BAKAN, Ömer (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/116745> adresinden alınmıştır.
- BİLGİÇ, Hatice Gökçe ve TÜZÜN, Hakan (2020). Issues and challenges in web-bases distance education programs in Turkish higher education institutes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 143-164.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2005). Anket geliştirme *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133 – 151. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256394> adresinden alınmıştır.
- CAN, Ertuğ (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları*. 6(2), 11-53.

- DİKMEN, Semih ve BAHÇECİ, Ferhat (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (2), 78-98. <https://doi.org/10.33907/turkjes.721685>
- EMİN, Muberra Nur (2020). Koronavirüs salgını ve acil durumda eğitim. *Seta Perspektif*, 268, 1-4.
- HARRİSON, Tom (2019). How distance education students perceive the impact of teaching videos on their learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, <https://doi.org/10.1080/02680513.2019.1702518>
- KAYA, Zeki (2002). *Uzaktan eğitim*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- KIRMIZIGÜL, Hafize Gamze (2020). Covid-19 Salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/725274> adresinden alınmıştır.
- MARSHALL, Cacherine and ROSSMAN, Gretchen B. (2006). *Designing qualitative research*, Sage, London.
- MİLES, Matthew B. and HUBERMAN, A. Michael (1994). *Qualitative data analysis*, Sage. New York.
- ÖZDAŞ, Faysal (2018). Pre-service teachers' perceptions with regard to teaching-learning processes. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 188-196. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p188>
- ÖZER, Bekir (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi*, 8, 569- 594.
- ÖZER, Mahmut (2020). Türkiye'de COVID-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- PINAR, Mehmet Ali ve AKGÜL, Güldem Dönel (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 2020, 10 (2), 461-486. <https://doi.org/10.26579/jocress.377>
- WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca and POTTER, John (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- YAMAMOTO, Gonca Telli ve ALTUN, Deniz (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi(online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, Ayşe Bağrıaçık and BANYARD, Phil (2020). Engagement in distance education settings: A trend analysis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 101-120. <https://doi.org/10.17718/tojde.690362>
- YILMAZ, Ercan; MUTLU, Hüseyin; GÜNER, Burak; DOĞANAY, Gökhan ve YILMAZ, Demet (2020). *Veli algılarına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Palet Yayınları, Konya
- YIN, Robert K. (2003). *Case study research design and methods*, Sage Publications, London.
- ZHANG, Wunong; WANG, Yuxin; YANG, Lili and WANG, Chuanyi (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 3-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet KURNAZ¹, Hamza KAYNAR², Canan ŞENTÜRK BARIŞIK³, Barış DOĞRUKÖK³

1 Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, akurnaz@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1134-8689.

2 Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, hkaynar@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4490-551X.

3 Öğretmen, Akşehir Bilim ve Sanat Merkezi, Akşehir/Konya, canasanturkbarisik@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2353-6011.

4 Öğretmen, Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi, Selçuklu/Konya, barisdogrkok@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9010-4978.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 Kabul Tarihi: 02.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787959

Öz: COVID-19 salgını nedeniyle tüm dünyada ve ülkemizde en çok kullanılan eğitim yöntemi haline gelen uzaktan eğitim sürecini öğretmen görüşlerine göre incelemeyi amaçlayan bu çalışma ile öğretmenlerin görüşleri ile ilgili toplanacak verilerin ileride yürütülecek uzaktan eğitim uygulamalarına yön vermesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma için nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu farklı il/ilçelerde koronavirüs sebebi ile uzaktan eğitime dahil olan farklı sınıf seviyelerinde derse giren 418 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden uygun/kazara örnekleme ile oluşturulmuştur. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” ile araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan bireyler ile internet üzerinden anket uygulanarak veriler araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne, öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu il/ilçeye, öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşadıkları şehirlere, görev yaptıkları kıdem yılına, öğretmenlerin kademe ilerleme derecelerine, branşlarına, eğitim verdikleri sınıf seviyelerine, uzaktan eğitim için bağlantı kurdukları cihaza, derslerini yaptıkları yerlere göre uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüş oluşturmada herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu çalışma, gelecekte yapılacak olan uzaktan eğitim faaliyetlerine ışık tutması açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Pandemi, Öğretmen, Salgın.

TEACHERS' VIEWS ON DISTANCE LEARNING

Abstract:

This study aims to evaluate the distance education process, which has become the most used education method in the world and in our country due to the COVID-19 epidemic, according to teachers' opinions. With this study, it is aimed that the data to be collected about the opinions of the teachers will guide the future distance education applications. For this research, a mixed method design in which qualitative and quantitative research methods are used together. The study group of this research consists of 418 teachers who are attending classes at different grade levels in different provinces / districts also involved in distance education due to coronavirus. The study group was formed by appropriate / accidental sampling from non-random sampling method. Research data were collected using the "Distance Education Perceptions of Teachers Scale" prepared by the researchers. The data were collected by the researchers by applying an online questionnaire with the individuals forming the study group. According to the results of the research, it is seen that there is no difference in forming a positive opinion regarding distance education according to the type of school where teachers work, the province / district where the teachers work, the gender of the teachers, the cities they live in, the years of seniority they work, the level of progress of the teachers, their branches, the class levels they teach, the device they use for distance education, and where they teach from. This study is important in terms of shedding light on future distance education activities.

Key Words: Distance Learning, Pandemic, Teacher, Epidemic.

Giriş

Günümüzde küresel bir salgın ile savaş verilmekte olup dünyaya hızlı bir şekilde yayılan bu durumun sonucunda eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bazı aksaklıklar yaşanmıştır. Ülkeler yaşanan salgın ile yüz yüze eğitime ara vererek hali hazırda kullandıkları bir sisteme tüm öğrencileri dâhil etmek zorunda kalmıştır. Uzaktan eğitim olarak bilinen yöntem ve uygulamalardan bir tarafta eğitimi alan öğrenciler, diğer tarafta eğitimi veren öğretmenler etkilenmiş ve duruma ayak uydurmaya çalışmışlardır.

Uzaktan eğitim, bilgi ve iletişim teknolojilerinin insana sağladığı olanaklarla eğitimdeki yerini almıştır. Clark (2020, 411), uzaktan eğitimin geçmişten bugüne mektup, radyo, kitap, gazete vb. araçlarla yürütülmekte olduğunu hatırlatmaktadır. Bu sebeple uzaktan eğitim, son yıllarda ortaya çıkmış bir kavram değildir. Uzaktan eğitim faaliyetleri; televizyon, bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi araç gereçler vasıtasıyla, fiziki

etkileşim olmadan yürütülmektedir. Uşun (2006), uzaktan eğitimi, kaynak ve alıcıların birbirlerinden uzak ortamlarda bulunduğu, bireysellik, esneklik ve bağımsızlık özellikleri bulunan, iletişimin ve etkileşimin teknik araçlarla sağlandığı bir eğitim teknolojisi uygulaması olarak tanımlar. Uzaktan eğitim geleneksel eğitimden farklı bir yapıya sahip olan, kendine has vaat, problem ve imkânları bulunan bir yöntemdir (Valentine, 2002). Uzaktan eğitim; eğitim hizmetinin daha geniş kitlelere götürülmesi, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması, bireysel ihtiyaçlara göre kolay güncellenebilir olması, eğitim maliyetlerini düşürmesi, farklı mekânlardaki uzmanlardan yararlanabilmesi ve öğrenen merkezli olması bakımından geleneksel yöntemlere göre avantajlı görülmektedir (Cavanaugh, 2001; Mupinga, 2005; Şen, Atasoy & Aydın, 2010). En kısa tanımıyla uzaktan eğitim, zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgi ve iletişim teknolojisi araç ve gereçlerinden faydalanarak gerçekleştirilen ekonomik ve etkileşimli bir eğitim modelidir (Gökçe, 2008, 2). Uzaktan eğitim, genel olarak, farklı mekânlarda bulunan öğretmen, öğrenci ve öğretim materyallerinin uygun bilgi ve iletişim teknolojisi araçları kullanılarak bir araya getirilmesi olarak ifade edilebilir.

COVID-19 salgını sebebiyle meydana gelen krize karşı hızlı bir çözüm olarak yüz yüze eğitime göre yapılmış eğitim kurumları, yüz yüze eğitimin yerine web tabanlı uzaktan eğitim ile dersleri ve programları devam ettirmek açısından ivedilikle çalışmalarına başlamış ve hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçiş yapmıştır (Gewin 2020; Lau, Yang, & Dasgupta, 2020). Bu geçiş oldukça hızlı gerçekleştirildiğinden dolayı öğrenciler için olduğu gibi öğretmenler için de uzaktan eğitimin gereklerine uyum sağlamaları konusunda herhangi bir değerlendirme yapılamamıştır (Iyer, Aziz, & Ojcius, 2020). Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ile beraber hem öğrenen ihtiyaçları hem de öğretim programları ve öğretme strateji, yöntem ve teknikleri sürekli değişim ve gelişim içerisinde. Bu gelişmeler, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinde, eğitimin işlevinde, öğretim yöntemlerinde ve öğretmen rollerinde değişiklikler yaratmaktadır. Dolayısıyla günümüzde öğretmenlerden beklenen, uzaktan eğitim gibi değişimlere uyum sağlamaları ve bugünün öğrencisinin gereksinimlerini karşılayacak bilgi ve beceriye sahip olmalarıdır (Orhan & Akkoyunlu, 1999). İnternet ve bilgisayar ülkemizde Avrupa ülkelerine göre daha geç kullanılmaya başlanmış olmasına rağmen, internet ve bilgisayar kullanımı hızla yayılmış ve uzaktan eğitimde de büyük ilerleme kaydetmiştir (Altaş, 2016). Sahip olduğumuz genç nüfus ülkemizin uzaktan eğitime kolay uyum sağlayabilmesi açısından en önemli avantajlarımızdan birisidir (Yamamoto & Altun, 2020).

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin sahip oldukları algı ve görüşler, uzaktan eğitimin verimliliğini etkileyen unsurların başında sayılmaktadır (Başar vd., 2019). Öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda kendilerini geliştirmeleri ve motivasyonları çevrimiçi öğrenmeye yönelik öğrencilerin düşüncelerini olumlu yönde etkileyeceği (Machado, 2007) düşünüldüğünde öğrenciler için olduğu gibi öğretmenler için de bu

sürece ilişkin sahip oldukları algı ve görüşler uzaktan eğitim faaliyetlerinin seyrini belirlemek ve verimi artırabilmenin bir yolu olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin; görev yaptıkları okul türüne, görev yaptıkları okulun bulunduğu il/ilçeye, yaşadıkları şehirlere, kıdem yılına, branşlarına, eğitim verdikleri sınıflara, kullandıkları cihazlara ve derslerini yaptıkları yerlere göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde bir farklılığa neden olup olmadığının belirlenmesi, ileride yapılacak olan eğitim faaliyetlerinin daha verimli hale getirilmesi ve sürdürülebilirliği için gereklidir. Bu çalışma ile ileride yapılacak olan eğitim faaliyetlerinin daha verimli hale getirilmesi ve sürdürülebilirliği için öğretmenlerin COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sahip oldukları görüşlerinin ortaya çıkarılması ve gelecekte yapılacak olan uzaktan eğitim uygulamalarına ışık tutması açısından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 salgını nedeniyle tüm dünyada ve ülkemizde en çok kullanılan eğitim yöntemi haline gelen uzaktan eğitim sürecini öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri ile ilgili toplanacak verilerin ileride yürütülecek uzaktan eğitim uygulamalarına yön vermesi amaçlanmaktadır. Bu ana amaca bağlı olarak öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre, görev yaptıklarının okulun bulunduğu il/ilçeye göre, cinsiyete göre, yaşadıkları şehirlere göre, kıdem yıllarına göre, branşlarına göre, kullandıkları cihaza göre ve uzaktan eğitimi gerçekleştirdiği yere göre uzaktan eğitime ilişkin anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma için nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı bir yaklaşım olan bu desende amaç, nitel ve nicel desenlerin avantajlarını kullanarak bir olgunun daha detaylı ve kapsamlı anlaşılmasını sağlamaktır (Balci, 2015; Mills ve Gay, 2016). Araştırmanın desenlemesinde dönüştürücü karma desenler kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması; araştırmacı veya araştırma ekibinin, anlama ve doğrulamanın genişliği ve derinliği amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımların bileşenlerini (örnek, nitel ve nicel bakış açıları, veri toplama, analiz ve çıkarım tekniklerinin kullanımı) birleştirdikleri bir araştırma türüdür (Mertens, 2010). Böylelikle tek tip veri (nitel) hem tematik hem de istatistiksel analize tabi tutulmuştur ve meta-çıkarımlar her iki veri setini aynı anda kullanma mümkün hale gelmiştir (Köksal, 2015). Araştırmacıların karma yöntem desenini tercih ederek; farklı yöntemler aracılığıyla sonuçların doğruluğunu, benzerliğini ve ilişkisini bulma; bir desen ile elde edilen sonuçların diğer desenin sonuçlarıyla detaylandırılmasını, geliştirilmesini, örneklenmesini ve açıklanmasını sağlama; farklı araştırma öğeleri için farklı desenlerle araştırmanın kapsamının ve sınırının genişletilme gibi farklı amaçları vardır (Greene,

2007 ve Bryman, 2006). Bu çalışmada öğretmenlerden nicel yöntemle toplanan verilerin analizi yapılmış, nicel verilerin daha anlaşılır hale gelebilmesi için her bir ölçek maddesi nitel yaklaşım ile yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu farklı il/ilçelerde koronavirüs sebebi ile uzaktan eğitime dâhil olan farklı sınıf seviyelerinde derse giren 418 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin demografik bilgileri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	255	61
	Erkek	163	39
Toplam		418	100

Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden uygun/kazara örnekleme ile oluşturulmuştur. Yöntem, zaman, para ve işgücü yönünden ekonomik olma (Büyüköztürk, 2012) yönü ile tercih edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin belirlenmesinde zaman, para ve işgücü yönünden daha ekonomik olan interaktif ortamda anket oluşturulmuştur. Yaşanılan salgın hastalık sürecinde öğretmenlere ulaşmadaki zorluk sebebiyle, çalışma grubuna uygun olan öğretmenlerin e-posta ve Google Anketler gibi sosyal ağlara çalışma ile ilgili envanter gönderilerek gönüllülük esasına göre ve tamamen rastgele katılım sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

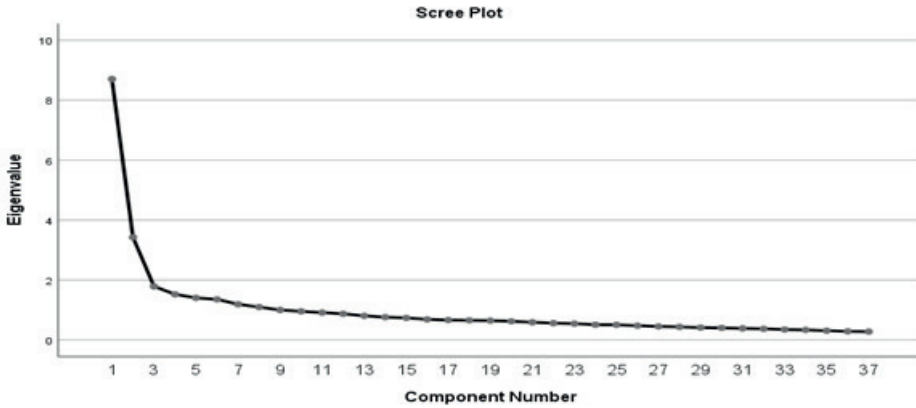
Ölçeğin verilerinin toplanması için “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilmeden önce ülkemizde uzaktan eğitimin başlanmasından kırk beş (45) gün sonra farklı alanlardan 24 öğretmen ile internet ortamında görüşmeler yapılmış ve uzaktan eğitim ile ilgili neler algıladıkları sorulmuştur. Öğretmenler görüşlerini dijital alanda bir platforma yazmıştır. Elde edilen görüşler ölçek maddesi şeklinde ifade edilmiş ve araştırmacılar tarafından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar her bir maddenin öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları ile ilgili olup olmadığını, ilgili ise aynen kalması ya da düzeltilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Üç eğitim bilimi uzmanından elde edilen dönütlere dayalı olarak sekiz madde kaba formdan çıkarılmıştır. On üç madde de uzman görüşüne göre yeniden yazılmış ve tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen son görüşlere göre ölçekte 41 madde yer almıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 356 öğretmenden alınan veriler doğrultusunda yapılmıştır. Araştırma kapsamında faktör analizinin yapılabilmesi için gerekli görülen örneklem büyüklüğü incelenmiş, çalışma grubu yeterli görülmüştür

(Tabachnick & Fidell, 2001). “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin yapı geçerliğini belirlemek için varimax döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Analizde faktör yükleri en az .30 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2006). Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenilirlikleri için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutların ölçek bütünlüğü içindeki durumunun belirlenmesinde de alt boyutlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır.

Ölçeğin 41 maddeden oluşan ilk formunun Cronbach Alpha katsayısı 0,846 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine başlamadan önce verilerin uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .899 bulunmuş ve Bartlett testi sonucu da ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır (George ve Mallery, 2001). AFA sonucunda ölçeğin özdeğeri 1’den büyük yedi faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu yedi faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise %63,35’tir. Hiçbir faktörde yüklenmeyen ve faktör madde yükü .30’un altında olan 12 madde analizden çıkartılmıştır. Ölçeğin 37 maddeden oluşan son formunun Cronbach Alpha katsayısı 0,901 olarak hesaplanmıştır. Faktör sayısı alanyazın dikkate alınarak ve çalışmanın amacı kapsamında beş ile sınırlandırılarak AFA tekrarlanmıştır. Bu 5 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise %62,47’dir. Ölçeğe ilişkin Scree Plot tablosu Şekil 1’de gösterilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bilgiler ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Ölçeğe ilişkin Scree Plot grafiği



Tablo 2: Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bilgiler

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları (Alt boyutlar)	N	Madde Sayısı	Ortalama	Std. Sapma	Cronbach Alpha
Öğretmenlerin kendilerine	356	11	34,9282	7,31607	0,811
Uzaktan eğitimin uygulanmasına	356	8	22,9474	4,96531	0,701
UE'de öğretim uygulamalarına	356	9	26,1555	4,95759	0,854
UE'e yönelik tutum	356	5	14,0837	3,02431	0,721
UE'de ödevler	356	4	12,0431	2,72533	0,804
Genel Toplam	356	37	110,1579	18,78233	0,901

Ölçeğin birinci alt boyutu olan “*öğretmenlerin uzaktan eğitimde kendilerine ilişkin algıları*” alt boyutunda faktör yükleri .372 ile .661 arasında değişen 11 madde bulunmaktadır. Bu alt boyut varyansın 18.33’ünü açıklamakta olup, uzaktan eğitimde öğretmenlerin kendi durumuna ilişkin ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci alt boyutunda “*öğretmenlerin uzaktan eğitimin uygulanışına yönelik algıları*” vardır. Faktör yükleri .344 ile .671 arasında 8 maddeden oluşan bu alt boyut varyansın 15.83’ünü açıklamakta olup, öğretmenlerin uzaktan eğitimde sürdürülüşüne yönelik algılarını içeren ifadelerden oluşmaktadır. Üçüncü faktör ise toplam varyansın %11.71’ini açıklamakta olup, öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretim uygulamaları ile algılarını içeren ifadelerden oluşmaktadır ve “*uzaktan eğitimde öğretim uygulamalarına ilişkin algıları*” olarak adlandırılmıştır. Bu alt boyutta faktör yükleri .378 ile .664 arasında 9 madde bulunmaktadır. Ölçeğin dördüncü alt boyutunda “*öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*” yer almaktadır. Faktör yükleri .406 ile .696 arasında 5 maddeden oluşan bu alt boyut varyansın 9,93’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin beşinci alt boyutunda “*öğretmenlerin uzaktan eğitimde verilen ödevlere ilişkin düşünceleri*” ele alınmıştır. Faktör yükleri .406 ile .694 arasında 4 maddeden oluşan bu alt boyut varyansın 6,67’sini açıklamakta olup “*uzaktan eğitimde verilen ödevlere ilişkin algıları*” olarak adlandırılmıştır.

Ölçekten alınan puanlara göre öğretmenlerin tutumları aşağıdaki tabloya göre yorumlanabilir.

Tablo 3: Öğretmenlerin tutumlarına ilişkin bilgiler

	X	SS	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Değerler	110,16	18,78	72,5979	91,3779	110,1579	128,9379	147,7179

Analiz sonuçlarına göre işleyen tüm maddelerin planlanan boyutlarda olduğu görülmüştür. Sınırlandırılmış AFA ile elde edilen madde-boyut ilişkisi ile planlama aşamasında oluşturulan maddelerin boyutlara dağılımının tutarlı olduğu saptanmış-

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

tır. Aynı araştırma grubu üzerinde yapılan analizlerde ölçeğin alt ölçekleri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları 0,62 ile 0,78 arasında olduğu ve faktörlerin birbirleri ile olumlu ve anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin varyans değerleri de Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Ölçeğin Alt Boyutları ve Maddelerin Varyans Değerleri

	1	2	3	4	5
K1	,666				
K22	,644				
K21	,638				
K7	,592				
K3	,577				
K10	,469				
K2	,444				
K24	,423				
K4	,412				
K13	,400				
K11	,372				
D15		,671			
D27		,592			
D38		,569			
D18		,565			
D19		,524			
D14		,420			
D9		,388			
D41		,344			
Ö37			,664		
Ö23			,663		
Ö17			,629		
Ö39			,593		
Ö34			,559		
Ö20			,544		
Ö36			,517		
Ö40			,438		
Ö28			,378		
T16				,696	

T5	,668
T33	,624
T12	,489
T42	,406
ÖD35	,694
ÖD25	,537
ÖD26	,455
ÖD8	,406

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” ile araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan bireyler ile internet üzerinden anket uygulanarak veriler araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Nitel araştırmalarda uyulması gereken bazı etik ilkeler bulunmaktadır (Creswell, 2007). Veriler toplanmadan önce araştırmanın amacı hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Bu bağlamda katılımcılara araştırma bulguları raporlanırken verilerin herhangi bir şekilde üçüncü kişiler ile paylaşılmayacağı ve kendilerine araştırma sonuçları hakkında bilgilendirme yapılabileceği belirtilmiştir. Anket yaklaşık olarak (8) ile (13) dakika arasında sürmüş olup, ankete gönüllü bir şekilde katıldıklarına dair belge alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen nicel ve nitel verilerin analizinde nicel ve nitel veri analizine uygun teknikler kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğin test etmek için ile katılımcı sayısının 30’dan büyük olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre elde edilen anlamlılık düzeyi $p=0,200$ ’dir. Bu değeri $p>0,05$ anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için verilerin normale yakın dağıldığını söylebilir. Verilerin analizinde, verilerin normal dağılım göstermesi nedeni ile de betimsel istatistik yöntemlerinden bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Betimsel istatistik yöntemleri ile amaç veriyi anlayabilmek, desenleri ve ilişkileri tespit edebilmek ve sonuçları daha iyi kullanabilmektir (Gök vd., 2015). Bu araştırmada da öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine ait veriler betimsel olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Elde edilen betimsel değerlerin etki büyüklüğünün hesaplanmasında bağımsız örneklem t testi ile elde edilen değerlerin yorumlanmasında Cohen’in d , tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile elde edilen değerlerin yorumlanmasında da genellikle eta-kare (η^2) katsayısı dikkate alınmıştır. İki olay veya grubun ortalamaları arasındaki

fark, etki büyüklüğü olarak adlandırılır. İki grup ortalaması arasındaki farkın hesaplandığı istatistiksel yöntemler (tek grup t-test, ilişkili örneklemeler için t-testi, ilişkisiz örneklemeler için t-test, vb.) için etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen's d formülü (Cohen, 1988) yaygın biçimde tercih edilmektedir. Çeşitli etki büyüklüğü tanımlarının ortak noktaları olarak "ortalamalar arasındaki farkın standartlaştırılması" ya da "ilişkinin standartlaştırılmış ölçümü" ifadeleri belirlemektedir. Pratikte, araştırmacıların iki kategoride etki büyüklüğü hesapladığı görülmektedir: Etki büyüklüğü ölçümleri (grup ortalamaları farkına göre) ve ilişki gücü ölçümleri (hesaplanan varyansa göre) (Kortlik ve Williams, 2003). Grup ortalamaları farkına göre hesaplanan etki büyüklüğü ölçümleri Cohen's d (Cohen, 1988), Glass's g (Glass, 1976) ve Hedge's d (Hedges, 1981) ile gösterilmektedir. Varyansa göre hesaplanan ilişki gücü ölçümleri ise bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki korelasyona göre hesaplanmakta, R-kare (R^2) ve eta-kare (η^2) ölçümlerleriyle ifade edilmektedir (Maxwell ve Delaney, 1990; Synder ve Lawson, 1993). Buna göre " $d \geq 1$ çok büyük etki, 0.8 büyük etki, 0.5 orta etki, 0.2 küçük etki" ölçütleri dikkate alınarak etki büyüklükleri yorumlanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin açıklanması amacı ile içerik analizleri yapılmıştır. Bunun için de araştırma veri toplama aracında yer alan maddelere öğretmenlerin verdiği cevapların yüzdeleri dikkate alınarak veriler yorumlanmıştır.

Bulgular

Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanıldığından nicel bulgular ve nitel bulgular ayrı ayrı verilerek yorumlanmıştır.

Nicel Bulgular

Araştırma ile "öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde görev yaptıkları okul türüne göre farklılık olup olmadığı" ortaya konulmak istenmişti. Elde edilen veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

	Ok Türü	N	Grup İstatistikleri					
			X	SS	t	df	p	Cohen d
U.E.'ye İlişkin Düşünceleri	Devlet O.	373	22,772	4,99	-2,086	416	,038	0.34
	Özel O.	45	24,400	4,50				
U.E.'ye İlişkin Kendi Durumları	Devlet O.	373	34,608	7,20	-2,589	416	,010	0.39
	Özel O.	45	37,577	7,72				
U.E.'de Öğretimin Sürdürülüşü	Devlet O.	373	26,219	4,99	,763	416	,446	
	Özel O.	45	25,622	4,62				
U.E.'ye İlişkin Tutum	Devlet O.	373	14,067	3,05	-,325	416	,745	
	Özel O.	45	14,222	2,81				
U.E. Sürecinde Ödev	Devlet O.	373	12,029	2,77	-,293	416	,770	
	Özel O.	45	12,155	2,27				
Toplam	Devlet O.	373	109,697	18,93	-1,446	416	,149	
	Özel O.	45	113,977	17,14				

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun özel ve devlet okulu olmasına göre uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile ilgili veriler t testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir. Veriler incelendiğinde, görev yaptıkları okulun özel ve devlet okulu olmasına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öğretimin sürdürülüşüne, uzaktan eğitime ilişkin tutumlarına ve uzaktan eğitim sürecinde ödev algılarına ilişkin puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin görev yaptıkları okulun özel ve devlet okulu olmasına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri ve uzaktan eğitime yönelik kendi durumlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Elde edilen sonuçlara göre özel okulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik düşüncelerine ilişkin puanları, kendi durumlarına ilişkin puanları, öğretimin sürdürülüşüne ilişkin puanları, uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ilişkin puanları ve ödevlerle ilgili düşüncelerine ilişkin puanları devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Bu da özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik düşüncelerine, kendi durumlarına, uzaktan eğitimde öğretimin sürdürülüşüne, uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ve uzaktan eğitim sürecindeki ödevlerle ilgili düşünceleri ile ilgili daha olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Elde edilen veriler üzerinde aralarında anlamlı fark olan değişkenlere ilişkin hesaplanan Cohen d değerinin 0,34 – 0,39 arasında olduğu, buna göre farkın orta derecede bir büyüklüğe sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

Araştırma ile “öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde görev yaptıkları okulun bulunduğu il/ilçeye göre farklılık olup olmadığı” ortaya konulmak istenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu il/ilçeye göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

	İl/İlçe	N	Grup İstatistikleri					Cohen d
			X	SS	t	df	p.	
U.E.’ye İlişkin Düşünceleri	1	325	23,086	4,97	1,068	416	,286	
	2	93	22,462	4,93				
U.E.’ye İlişkin Kendi Durumları	1	325	34,910	7,30	-,091	416	,927	
	2	93	34,989	7,39				
U.E.’de Öğretimin Sürdürülüşü	1	325	26,369	5,05	1,651	416	,099	
	2	93	25,408	4,55				
U.E.’ye İlişkin Tutum	1	325	14,255	2,98	2,179	416	,030	0.25
	2	93	13,483	3,09				
U.E. Sürecinde Ödev	1	325	12,046	2,71	,043	416	,965	
	2	93	12,032	2,77				
Toplam	1	325	110,667	18,75	1,037	416	,300	
	2	93	108,376	18,85				

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu il/ilçeye göre uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile ilgili veriler t testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir. Veriler incelendiğinde, görev yaptıkları okulun bulunduğu il/ilçeye göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri, uzaktan eğitime ilişkin kendi durumlarına, uzaktan eğitime ilişkin öğretimin sürdürülüşüne ve uzaktan eğitim sürecinde ödev algılarına ilişkin puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu il/ilçeye göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$).

Elde edilen veriler üzerinde aralarında anlamlı fark olan değişkenlere ilişkin hesaplanan Cohen d değerinin 0,25 olduğu, buna göre farkın küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma ile “öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığı” ortaya konulmak istenmişti. Elde edilen veriler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

	Grup İstatistikleri						
	Cinsiyet	N	X	SS	t	df	p.
U.E.'ye İlişkin Düşünceleri	Erkek	163	22,858	4,79	-,291	416	,771
	Kadın	255	23,003	5,08			
U.E.'ye İlişkin Kendi Durumları	Erkek	163	34,644	7,17	-,634	416	,526
	Kadın	255	35,109	7,41			
U.E.'de Öğretimin Sürdürülüşü	Erkek	163	25,938	4,57	-,715	416	,475
	Kadın	255	26,294	5,19			
U.E.'ye İlişkin Tutum	Erkek	163	13,993	2,90	-,485	416	,628
	Kadın	255	14,141	3,10			
U.E. Sürecinde Ödev	Erkek	163	11,944	2,73	-,589	416	,556
	Kadın	255	12,105	2,72			
Toplam	Erkek	163	109,380	17,90	-,676	416	,499
	Kadın	255	110,654	19,33			

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile ilgili veriler t testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime ilişkin düşüncelerine yönelik puanları ve tüm alt boyutları puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin genel puanları, uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri, uzaktan eğitime ilişkin öğretimin sürdürülüşü, uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve uzaktan eğitim sürecinde ödev alt boyutu ile ilgili puanları erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Genel olarak cinsiyet uzaktan eğitim ile ilgili algılarında bir farklılık oluşturmamıştır. Bu sebeple etki değeri için cohen-d hesaplamasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Araştırma ile "öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde yaşadıkları şehirlere göre farklılık olup olmadığı" ortaya konulmak istenmişti. Elde edilen veriler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

Tablo 8: Öğretmenlerin yaşadıkları şehirlere göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

ANOVA					
	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p.
Grup içi	23058,488	54	427,009		
Gruplar arası	124049,091	363	341,733	1,250	,123
Toplam	147107,579	417			

Veriler incelendiğinde öğretmenlerin yaşadığı şehre göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı ($f=1,250$; $p>0,05$) görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarında yaşadıkları şehirlere göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Araştırma ile “öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde görev yaptıkları kıdem yılına göre farklılık olup olmadığı” ortaya konulmak istenmişti. Elde edilen veriler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin görev yaptıkları kıdem yılına göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

ANOVA					
	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p.
Grup içi	1091,258	5	218,252		
Gruplar arası	146016,321	412	354,409	,616	,688
Toplam	147107,579	417			

Veriler incelendiğinde öğretmenlerin kıdem yılına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı ($f=,616$; $p>0,05$) görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kıdem yıllarına göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Araştırma ile “öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde öğretmen kademelerine göre farklılık olup olmadığı” ortaya konulmak istenmişti. Elde edilen veriler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin kademe ilerleme derecelerine göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

	ANOVA				
	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p.
Grup içi	641,304	2	320,652		
Gruplar arası	146466,275	415	352,931	,909	,404
Toplam	147107,579	417			

Veriler incelendiğinde öğretmenlerin kademe ilerleme derecelerine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı ($f=,909$; $p>0,05$) görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarında öğretmen kademe ilerlemesine göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Araştırma ile “öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde branşlarına göre farklılık olup olmadığı” ortaya konulmak istenmişti. Elde edilen veriler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin branşlarına göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

	ANOVA				
	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p.
Grup içi	8077,889	21	384,661		
Gruplar arası	139029,690	396	351,085	1,096	,350
Toplam	147107,579	417			

Veriler incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı ($f=1,096$; $p>0,05$) görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarında branşlarına göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Araştırma ile “öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde eğitim verdikleri sınıflara göre farklılık olup olmadığı” ortaya konulmak istenmişti. Elde edilen veriler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

Tablo 12: Öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıflara göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

ANOVA					
	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p.
Grup içi	1206,210	7	172,316		
Gruplar arası	145901,369	410	355,857	,484	,846
Toplam	147107,579	417			

Veriler incelendiğinde öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıflara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı ($f=,484$; $p>0,05$) görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarında eğitim verdikleri sınıflara göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Araştırma ile “öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde bağlantı kurdukları cihazlara göre farklılık olup olmadığı” ortaya konulmak istenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin bağlantı kurdukları cihazlara göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

ANOVA					
	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p.
Grup içi	1653,724	2	826,862		
Gruplar arası	145453,855	415	350,491	2,359	,096
Toplam	147107,579	417			

Veriler incelendiğinde öğretmenlerin bağlantı kurdukları cihazlara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı ($f=2,359$; $p>0,05$) görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarında bağlantı kurdukları cihazlara göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Araştırma ile “öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde uzaktan eğitim derslerini yaptıkları yerlere göre farklılık olup olmadığı” ortaya konulmak istenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerini yaptıkları yerlere göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

	Nerede Ders	Grup İstatistikleri			t	df	p.	Cohen d
		N	X	SS				
U.E.'ye İlişkin Düşünceleri	Evde	381	23,076	4,98	2,078	401	,038	0.47
	Diğer	37	20,818	4,46				
U.E.'ye İlişkin Kendi Durumları	Evde	381	35,254	7,27	2,963	401	,003	0.66
	Diğer	37	30,545	6,85				
U.E.'de Öğretimin Sürdürülüşü	Evde	381	26,267	4,85	1,084	401	,279	
	Diğer	37	25,090	6,44				
U.E.'ye İlişkin Tutum	Evde	381	14,175	2,99	2,196	401	,029	0.46
	Diğer	37	12,727	3,28				
U.E. Sürecinde Ödev	Evde	381	12,118	2,70	1,562	401	,119	
	Diğer	37	11,181	3,15				
Toplam	Evde	381	110,892	18,64	2,565	401	,011	0.54
	Diğer	37	100,363	20,00				

Öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerini yaptıkları yerlere göre uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile ilgili veriler t testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir. Veriler incelendiğinde, uzaktan eğitim derslerinin yapıldığı yerlere göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öğretimin sürdürülüşüne ve uzaktan eğitim sürecinde ödev algılarına ilişkin puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerini yaptıkları yerlere göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri, uzaktan eğitime yönelik kendi durumlarına ilişkin puanları ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim derslerini evinden gerçekleştiren öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik düşünceleri, kendi durumlarına, öğretimin sürdürülüşüne, uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ve ödevlerle ilgili düşüncelerine ilişkin puanları uzaktan eğitim derslerini okuldan gerçekleştiren ve uzaktan eğitim dersi vermeyen öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde uzaktan eğitim derslerini evinden gerçekleştiren öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerini okuldan gerçekleştiren ve uzaktan eğitim dersi vermeyen öğretmenlere göre uzaktan eğitime karşı daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen veriler üzerinde aralarında anlamlı fark olan değişkenlere ilişkin hesaplanan Cohen d değerinin 0,46 – 0,66 arasında olduğu, buna göre farkın orta derecede bir büyüklüğe sahip olduğu söylenebilir.

Nitel Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimin sürdürülüşüne yönelik düşünceleri değerlendirilmek istenmiştir. Tablo 15'te öğretmenlerin uzaktan eğitimin sürdürülüşüne yönelik düşünceleri ile ilgili yüzdelik oranları yer almaktadır.

Tablo 15: Öğretmenlerin uzaktan eğitimin sürdürülüşüne yönelik düşünceleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	%	%	%	%	%
Uzaktan Eğitim derslerine hazırlanmam zaman alıyor.	17,22	39,71	8,61	29,90	4,55
İnternet alt yapısı eksikliğinden dolayı online eğitime bağlanmada sıkıntı yaşıyorum.	18,42	31,34	11,48	25,36	13,40
Bilgisayar üzerinden gerçekleştirilen sınavların sonuçlarına hızlı erişim öğrenciyi motive ediyor.	9,57	30,38	31,34	23,68	5,02
Uzaktan eğitim dersleri zaman kullanımını ekonomikleştiriyor.	11,24	32,54	19,62	29,67	6,94
Uzaktan eğitimin esnek oluşu dersi planlamamda kolaylaştırıcı rol üstleniyor.	10,05	44,74	20,33	21,53	3,35
Uzaktan eğitim platformu üzerinden açtığım tartışmalara öğrenci katılımı örgün öğretime göre daha fazladır.	1,44	10,29	16,03	48,56	23,68
Uzaktan eğitimin öğrencilere kendi öğrenme hızlarında çalışabilme imkânı sağladığını düşünüyorum.	7,42	30,38	24,16	28,95	9,09
TV'den işlenen derslerin olması gerekenden hızlı ilerlediğini düşünüyorum.	15,79	35,41	20,10	22,25	6,46

Tablo 15'te görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir bölümü (%57) uzaktan eğitim derslerine hazırlanmanın zaman aldığı düşüncesindedir. Aynı zamanda öğretmenler; uzaktan eğitimin esnek doğasının dersleri planlamayı kolaylaştırdığını (%55), TV'de işlenen derslerin olması gerekenden hızlı ilerlediğini (%51), internet altyapı eksikliğinden dolayı uzaktan eğitime bağlanma problemi yaşadıklarını (%50), uzaktan eğitim derslerinin zaman kullanımını ekonomikleştirdiğini (%44) düşünmektedirler. Öğretmenler, uzaktan eğitim platformu üzerinden açtıkları tartışmalardaki öğrenci katılımının örgün öğretime göre daha az olduğunu (%72) düşünmektedirler. Bilgisayar üzerinden gerçekleştirilen sınavların sonuçlarına hızlı erişimin öğrenciyi motive ettiği ve

uzaktan eğitimin öğrencilere kendi öğrenme hızlarında çalışabilme imkânı sağladığı düşüncelerinde ise öğretmenler arasında görüş birliğine varılmadığı görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde kendilerine ilişkin algıları değerlendirilmek istenmiştir. Tablo 16'da öğretmenlerin uzaktan eğitimde kendilerine ilişkin algıları ile ilgili yüzdeler bilgileri yer almaktadır.

Tablo 16: Öğretmenlerin uzaktan eğitimde kendilerine ilişkin algıları

Maddeler	Tamamen Katılıyorum %	Katılıyorum %	Kararsızım %	Katılmıyorum %	Hiç Katılmıyorum %
Uzaktan Eğitim derslerinde öğrencilerin dikkatini toplamakta zorlanıyorum.	15,55	27,03	12,44	37,80	7,18
Uzaktan Eğitim derslerinde öğrencilerle daha aktif iletişim kuruyorum.	7,42	22,49	14,59	42,34	13,16
Uzaktan Eğitim derslerinde öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlıyorum.	12,20	46,41	12,92	21,77	6,70
Uzaktan Eğitim ders sürelerini öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre planlıyorum.	29,19	51,44	6,94	8,85	3,59
Uzaktan eğitim dersim için materyal bulmakta zorlanıyorum.	6,94	20,81	10,29	48,80	13,16
Uzaktan eğitim derslerinde örgün eğitimdeki gibi beceriler kazandırabiliyorum.	5,50	18,18	30,62	27,51	18,18
Görsel, işitsel öğrenmeyi teknoloji yoluyla daha rahat sağlıyorum.	7,18	30,38	25,36	28,23	8,85
Öğrencinin eğitim ortamının kontrolünü sağlamakta zorlanıyorum.	11,72	28,95	16,03	34,21	9,09
Öğretim sırasında farklı öğretim strateji ve yöntemlerini rahatlıkla kullanabiliyorum.	4,31	34,21	19,14	31,82	10,53
Ders anlatım hızımı öğrencilere göre ayarlayabiliyorum.	9,33	52,39	14,11	18,66	5,50
Değerlendirme etkinliklerinde farklı soru tiplerini (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu vb.) kullanabiliyorum.	16,03	53,83	13,64	11,96	4,55

Tablo 16'da öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%81) uzaktan eğitim ders sürelerini öğrenci ihtiyaçlarına göre planladıklarını düşünmektedirler. Aynı zamanda öğretmenler; değerlendirme etkinliklerinde farklı soru tiplerini kullanabilmekte (%70),

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

ders anlatım hızlarını öğrencilerine göre ayarlayabilmekte (%62), uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerinin birbiri ile iletişim kurmalarını sağladıklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin %62'si uzaktan eğitim dersi için materyal bulmakta zorlanmadıklarını, %56'sı uzaktan eğitim derslerinde öğrenciler ile daha az aktif iletişim kurduklarını, %46'sı ise uzaktan eğitim derslerinde örgün eğitimde kazandırdıkları gibi becerileri kazandıramadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin; uzaktan Eğitim derslerinde öğrencilerin dikkatini toplamakta zorlanmaları, Görsel, işitsel öğrenmeyi teknoloji yoluyla daha rahat sağlamaları, öğrencinin eğitim ortamının kontrolünü sağlamakta zorlanmaları ve öğretim sırasında farklı öğretim strateji ve yöntemlerini rahatlıkla kullanabilmeleri hakkında görüş birliğine varamadıkları görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretim uygulamalarına ilişkin düşünceleri değerlendirilmek istenmiştir. Tablo 17'de öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretim uygulamalarına ilişkin düşünceleri ile ilgili yüzdelik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 17: Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretim uygulamalarına ilişkin düşünceleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	%	%	%	%	%
Farklı öğrenme stillerine göre içeriklere kolayca ulaşabiliyorum / üretebiliyorum	8,85	39,23	19,38	26,79	5,74
Sayısal derslerin (Matematik, Geometri vb.) öğretimi daha zor oluyor.	27,75	39,00	18,90	12,20	2,15
Konuyu anlayabilmeleri için yeterince örnek sunabiliyorum.	13,16	44,02	14,83	21,77	6,22
Uzaktan Eğitim derslerinde mimik ve beden dilini yeterince kullanmadığımı düşünüyorum	26,08	38,76	13,40	15,55	6,22
TV'den işlenen dersler öğrencinin dikkatini toplamıyor.	12,44	37,32	30,86	16,99	2,39
TV'den işlenen derslerinin sürelerinin kısa olduğunu düşünüyorum.	18,42	34,69	19,14	24,40	3,35
TV'den işlenen derslerin görselleri yeterince ilgi çekicidir.	4,55	41,87	30,14	18,18	5,26
TV'de işlenen derslerin kazanımı tam olarak yansıtmadığını düşünüyorum.	7,18	26,79	23,44	36,12	6,46
TV'de işlenen derslerde öğretmenlerin konuşma hızı öğrenci seviyesine uygundur.	7,89	54,78	22,49	11,48	3,35

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%67) uzaktan eğitimde sayısal derslerin öğretiminin daha zor olduğunu, derslerde beden dilini yeterince kullanmadığını (%65), TV’de işlenen derslerde öğretmenlerin konuşma hızının öğrenci seviyesine uygun olduğunu (%63), konuyu anlayabilmeleri için yeterince örnek sunabildiklerini (%57) düşündükleri görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenler; TV’den işlenen derslerin sürelerinin kısa olduğunu (%53), TV’den işlenen derslerin öğrencinin dikkatini toplayamadığını (%50), farklı öğrenme stillerine göre içeriklere kolayca ulaşabildiği/üretebildiğini (%48), TV’den işlenen derslerin görsellerinin yeterince ilgi çekici olmadığını (%46) düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler genel olarak TV’de işlenen derslerin kazanımı tam olarak yansıttığını (%43) düşünmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları incelenmek istenmiştir. Tablo 18’de öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile ilgili yüzdeler bilgileri yer almaktadır.

Tablo 18: Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları

Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	%	%	%	%	%
Uzaktan Eğitim derslerimi heyecanla bekliyorum.	16,99	43,54	22,01	13,40	4,07
Uzaktan Eğitim dersleri okuldaki derslerden daha eğlenceli geçiyor.	1,67	5,02	14,59	46,89	31,82
Müfredatı bireyselleştirmek örgün eğitime göre daha kolay gerçekleştiriliyor.	6,70	23,44	18,90	38,76	12,20
TV’den işlenen dersler ilgi çekici bir şekilde işleniyor.	3,35	32,30	34,69	23,44	6,22
TV’den işlenen dersler ile ödevleri eşleştirmenin öğrenciler için zor olduğunu düşünüyorum.	11,24	34,21	23,92	26,79	3,83

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir bölümü (%79) okulda yüz yüze işlenen derslerin uzaktan eğitimde işlenen derslere göre daha eğlenceli olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin %61’i uzaktan eğitim derslerini heyecanla beklemektedir. Müfredatı bireyselleştirmenin örgün eğitimde daha kolay olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı %51’dir. Aynı zamanda öğretmenler TV’den işlenen dersler ile ödevleri eşleştirmenin öğrenciler için zor olduğunu (%45) düşünmektedirler. Öğretmenler TV’de işlenen derslerin ilgi çekici bir şekilde işlendiği konusunda görüş birliğine varamadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin düşünceleri incelenmek istenmiştir. Tablo 19'da öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin düşünceleri ile ilgili yüzdeler bilgileri yer almaktadır.

Tablo 19: Öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin düşünceleri

Maddeler	Tamamen Katılıyorum %	Katılıyorum %	Kararsızım %	Katılmıyorum %	Hiç Katılmıyorum %
Ödev takibini web 2.0 (teknolojik araçlarla) araçları ile rahatça yapabiliyorum.	13,16	36,60	18,66	23,21	8,37
Öğrencilerime bireysel yapabilecekleri ödevler veriyorum.	16,75	54,55	8,61	16,51	3,59
Sınıftaki öğrencilere başarı düzeylerine / seviyelerine göre farklı ödevler veriyorum	8,61	34,93	15,31	34,93	6,22
TV'den işlenen derslerde verilen ödevlerin kontrolü olmadığı için öğrencinin istekli olmadığını düşünüyorum.	23,44	50,96	16,75	7,66	1,20

Tablo 19'da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%74) TV'de işlenen derslerde verilen ödevlerde kontrol olmadığı için öğrencilerin istekli olmadıklarını düşünmektedir. Öğretmenler öğrencilerine bireysel olarak yapabilecekleri ödevleri vermekte (%71), ödev takibini web 2.0 araçları ile rahatça yapabildiklerini düşünmektedirler. Öğretmenler sınıftaki öğrencilere başarı düzeylerine / seviyelerine göre farklı ödevlerin verildiği konusunda ise görüş birliğine varamamışlardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma Dünya genelinde yaşanan COVID-19 salgını nedeniyle tüm dünyada ve ülkemizde en çok kullanılan eğitim yöntemi haline gelen uzaktan eğitim süreci ile ilgili öğretmen görüşlerini ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Uzaktan eğitim ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun özel ve devlet okulu olmasına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öğretimin sürdürülüşüne, tutumlarına ve ödev algılarına ilişkin puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime dair düşünceleri ve kendi durumlarına ilişkin puanları incelendiğinde, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Burada özel okulların uzaktan eğitime

daha aktif katılımlarının etkili olduğundan söz edilebilir. Özel okullar sadece MEB'in eğitim uygulamaları ile yetinmemektedir. Bunun yanı sıra diğer dijital platformları da kullanarak uzaktan eğitime devam etmektedirler. Kendi okullarındaki öğrenci ve öğretmenlere uzaktan eğitim ders programları hazırlayarak uzaktan eğitime katkı sağlamaktadırlar (Alpago & Oduncu Alpago, 2020). Böylece birden fazla platformda uzaktan eğitim yapan özel okul öğretmenlerinin kendilerini daha yetkin hissettiği söylenebilir. Bu sonuca bakılarak devlet okullarında yapılan uzaktan eğitim uygulamalarında, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle uzaktan eğitim ile ilgili etkinlik hazırlama ve dijital yeterlilik eğitimleri verilmesi gerektiği görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okulun şehir merkezinde ya da ilçe ve kasabalarda olması öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarında farklılık oluşturmamıştır. Çünkü öğretmenlerin hepsi uzaktan eğitimle ilk kez karşılaşmıştır. Bu duruma göre bir farklılık görülmemiş olması, ülkemizdeki tüm okullarda okulun bireysel çalışmasına gerek olmadan merkezi uygulama ile EBA üzerinden yapılmış olması, dolayısı ile şehir merkezi ve kırsaldaki okulların teknolojik imkânlarının farklılığa etki etmemesi gösterilebilir.

İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçe de görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre ilçelerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olan tutumlarını geliştirmek için çalışmalar yapılmalıdır. Kırsal kesimde bulunan köy okulları ve teknik alt yapı sorunu olan evlerde yaşayan öğrenciler uzaktan eğitim sürecinden olumsuz etkileneceklerdir (Alpago & Oduncu Alpago, 2020). Bu duruma öğrencilerin dijital yeterliliklerinin ve dijital imkanlara ulaşma seviyelerinin kırsal kesime geçildikçe azalabilmesinin de etkisi olabilir. Bu durumun sebeplerinin daha iyi kavranması için şehir merkezi ve kırsal yerleşimlerde yaşayan öğrencilerin dijital yeterliliklerinin de araştırılması gerektiğini düşünmekteyiz.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile uzaktan eğitime ilişkin düşüncelerine yönelik puanları ve tüm alt boyutları puanları arasında kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları, erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarına göre daha olumludur. Kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin genel puanları, düşünceleri, öğretimin sürdürülüşü, tutumları ve ödev alt boyutu ile ilgili puanları, erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Alan yazında uzaktan eğitim cinsiyet ilişkisi ile ilgili olarak farklı sonuçlar ortaya konmuştur. Öztaş & Kılıç, (2017) üniversite öğrencilerine verilen uzaktan eğitimi inceledikleri çalışmada erkeklerin uzaktan eğitime karşı daha olumlu tutum sahibi olduklarını belirtirken; Barış (2015) yaptığı çalışmada cinsiyete ilişkin bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda kadın öğretmenlerin var olan yeni duruma daha kolay uyum sağladığı görülmektedir. Alan yazında farklı sonuçların olması diğer çalışmaların öğretmenler arasında yapılmamış olması ve çalışma sayısının az olması ile açıklanabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kıdem yıllarının uzaktan eğitim algılarında fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Her ne kadar yaşça daha genç olan öğretmenlerin bilgisayar ve diğer teknolojik araçlara daha aşina oldukları düşünülse de uzaktan eğitim olgusunun neredeyse tüm öğretmenler için yeni bir olgu olmasının bunda etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları kademeler (ilkokul, ortaokul ve lise) öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarında fark oluşturmadığı görülmüştür. Uzaktan eğitim faaliyetleri ile tüm kademelerde çalışan öğretmenlerin pek çoğu ilk defa karşılaştığı için algılarının benzer şekilde olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin branşlarının öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Tüm branş öğretmenlerinin hem öğrencilik yıllarında hem de öğretmenlik yılları içerisinde uzaktan eğitim ile ilgili kapsamlı bir eğitim almamış olması benzer sonucun ortaya çıkmasında etkilidir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıflar öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarında fark oluşturmamıştır. Ülkemizde tüm öğretmenlerin çalışma hayatı boyunca pek çok sınıf kademesinde çalışıyor olmasının bunda etkili olduğu düşünülmektedir.

Karatepe, Küçükgençay, & Peker, (2020) yaptıkları çalışmada öğrencilerin cep telefonu ve bilgisayardan sabit hat üzerinden derslere katıldığını belirtmiş fakat yaşanan sorunların cihazla değil bağlantı ile ilgili olduğuna vurgu yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kullandığı cihazlar öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları üzerinde bir fark oluşturmamıştır. Günümüzde kullanılan uzaktan eğitim programlarının genel olarak öğretmenlerin sahip olduğu bilgisayar, tablet ve telefonlarda kolayca çalışabiliyor olmasının bunda etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerini yaptıkları ortam öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları üzerinde etkili olmamıştır. Fakat uzaktan eğitimin yapıldığı yere göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri, kendi durumlarına ilişkin puanları ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ilişkin puanları üzerinde etkili olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim derslerini evinden gerçekleştiren öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları, uzaktan eğitim derslerini okuldan gerçekleştiren ve uzaktan eğitim dersi vermeyen öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarından daha olumludur. Bu sonuca dayanarak uzaktan eğitim derslerini evinden gerçekleştiren öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerini okuldan gerçekleştiren ve uzaktan eğitim dersi vermeyen öğretmenlere göre uzaktan eğitime karşı daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç ışığında evde öğretmenlerin kendilerini daha iyi hissettikleri daha rahat oldukları söylenebilir.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitimin sürdürülüşüne yönelik düşünceleri ile ilgili algılarının yüzdelik bilgileri incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlası (%57) uzaktan eğitim derslerine hazırlanmanın zaman aldığını belirtirken; yaklaşık 1/3'ü (%34) uzaktan eğitim derslerine hazırlanırken ciddi bir zaman harcamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin geneli için yeni bir uygulama olan uzaktan eğitim için hazırlığın zaman alması doğal olmakla birlikte uzaktan eğitim etkinliği hazırlama ile

ilgili eğitimler verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim derslerine daha iyi hazırlanabilmeleri için kurumların gerekli hazırlıkları yapması hazır bulunuşluğu sağlamaları gerekmektedir (Barış & Çankaya, 2016). Kurumsal yapılanma çok önemlidir. Kurumsal yapılanmanın tamamlanmadan yapılan uzaktan eğitim faaliyetleri öğrencilere fayda sağlamaktan çok öğrencileri eğitim süreçlerinden uzaklaştıracaktır (İşman, 2011). Bağlantı sorunlarının öğrencilerde motivasyon kaybına yol açtığı tespit edilmiştir (Karatepe, Küçükgençay, & Peker, 2020). Çalışma sonucunda öğretmenlerin yaklaşık yarısının (%49) bağlantı sorunu yaşadığını belirtmesi, hiç sıkıntı yaşamadan bağlanabilen kesimin sadece %13 olması dikkat çekicidir. Bu sonuç öğrencilerin evinde bağlantı sorunu yaşamasa bile öğretmenin derse girişte yaşadığı bağlantı sorunu sebebiyle en az yarısının uzaktan eğitimde sorun yaşadığını göstermektedir. Bu da FATİH projesinin beş temel ilkesinden fırsat eşitliğinin tam olarak sağlanamamasına sebep olabilir. Teknik alt yapının hızla iyileştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenler bilgisayar üzerinden gerçekleştirilen sınavların sonuçlarına hızlı erişimin öğrenciyi motive etmesi hususundaki görüşleri belirgin yönlenlik oluşturmamıştır. Uzaktan eğitim derslerinin zaman kullanımını ekonomikleştirmesi hususunda öğretmen görüşleri belirgin bir yargıya ulaşmamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı uzaktan eğitim derslerindeki esnekliğin dersleri planlamayı kolaylaştırdığını belirtirken katılımcıların yaklaşık dörtte biri bunun aksini düşünmektedir. Bu da uzaktan eğitimin avantajlarının öğretmenler tarafından fark edildiğini göstermektedir.

Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında bire bir iletişim ve etkileşimin oldukça kısıtlı olması, bireylerin sosyalleşmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Altaş, 2016). Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin dersteki tartışmalara katılma durumunun örgün eğitimde, uzaktan eğitime göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Bu da insanların sosyal bir varlık olduğunu öğrencilerin, arkadaşları ile aynı ortamda daha aktif ve katılımcı olduğunu göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitimin öğrencilere kendi öğrenme hızlarında çalışabilme imkânı sağlaması ile ilgili olarak bir fikir birliği oluşturamamışlardır. Keskin & Özer Kaya, (2020) lisans ve lisansüstü öğrencileriyle yaptıkları çalışmada katılımcıların yaklaşık yarısının öğrenme hızlarını bireysel olarak ayarlayabildiklerini belirtmektedir. Lisans ve lisansüstünde bile sadece yarısının bireysel hızlarına göre ayarlama yapabilmesi ilkökul ve orta okulda bu oranın daha da düşebileceğine işaret etmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı TV üzerinden yapılan derslerin olması gerekenden hızlı işlendiğini düşünmektedir. Tüm öğrencilerin en kolay ulaştığı EBA TV uzaktan eğitim için çok önemlidir. Ders işleniş hızı konusunda öğrenci görüşleri alınmalı çeşitli ölçme araçları ile verimliliği ve işlenme hızı ölçülmelidir.

Çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili kendine ilişkin algılarını tespit etmek için çeşitli sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin yarıya yakını öğrencilerin dikkatlerini toplama konusunda belirgin bir sıkıntı yaşadığını belirtmişlerdir. Bu da

öğretmenlerin uzaktan eğitimde ciddi sıkıntılar yaşadığını göstermektedir. Uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden en büyük dezavantajlarından birisi öğrencilerin arkadaşlarından yalıtılmışlık hissidir. Bunun sonucunda öğrencilerin motivasyon kaybı ortaya çıkar (Durak, 2017). Aynı şekilde bu motivasyon kaybının öğretmenlerde de ortaya çıkabilme ihtimali vardır. Öğretmenlerden öğrencilerle aktif ilişki kurabildiğini sadece üçte biri söylerken, yarıdan biraz fazlası bu fikre katılmadığını belirtmiş ve normal eğitimde daha aktif ilişki kurduklarını belirtmişleridir. Aynı şekilde öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında birbirleri ile iletişim kurmasını sağlayamadığını düşünenlerin oranı ise yarıdan fazladır. Bu sonuçlara dayanarak öğretmenlerin sosyal ilişkilerin sağlanması bakımından uzaktan eğitime göre normal eğitimde daha başarılı olduğu söylenebilir. Öztaş (2017) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin online derslerde hoca ile karşı karşıya olsa da yüz yüze iletişimin verdiği sosyal etkileşimi veremediğini belirtmişleridir. Bu sonuç öğretmenlerin görüşleri ile örtüşmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu dersleri öğrenci ihtiyaçlarına göre planlarken yarıdan fazlası materyal bulmada zorlanmadığını belirtmiştir. Karatepe, Küçükgençay&Peker, (2020) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının ders içeriği planlama ve hazırlama konusunda kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara dayanarak çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle öğretmen adaylarının da fakültelerindeki eğitimleri sırasında uzaktan eğitim ile ilgili eğitim almasının gerekliliği tespit edilmiştir. Örgün eğitimdeki becerileri kazandırma hususunda katılımcıların yarıya yakını yapamadığını belirtirken sadece bir kısmı becerileri kazandırıldığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi de görsel ve işitsel materyallerin yeterince dikkat çekici şekilde sunulmamasıdır. İçerik sunumunda metin temelli içerikler yerine görsel ve işitsel olarak öğrencilerin ilgisini çekebilecek video, animasyon vb. içerik sunumları tercih edilmeli ve geliştirilmelidir (Özbay, 2015). Çalışmada görsel, işitsel öğrenmenin teknoloji yoluyla daha rahat sağlandığı konusu ve öğrencinin eğitim ortamının kontrolünü sağlamakta öğretmenlerin zorlanma durumlarına ilişkin bir görüş birliğine varılmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını öğretim sırasında farklı öğretim strateji ve yöntemlerini rahatlıkla kullanmadığını belirtmiştir. Bu sonuç uzaktan eğitim ile ilgili olarak öğretmenlerin öğretim strateji ve yöntemlerini ile ilgili eğitimlerinin gerekliliğini göstermektedir. Öğretmenler ders anlatım hızlarını öğrencilere göre ayarlayabildiklerini, değerlendirme etkinliklerinde farklı soru tiplerini (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu vb.) kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yarıya yakını farklı öğrenme stillerine göre içeriklere kolayca ulaşabildiklerini ve etkinlik üretebildiklerini belirtirken bir kısmı ulaşamadıklarını / üretemediklerini belirtmektedirler. Barış & Çankaya, (2016)' yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimin zengin içerik ulaşımını sağladığı, teorik ve sözel derslerin uzaktan eğitim ile daha kolay verilebileceğini fakat uygulamalı derslerin verilemeyeceğini belirtmişlerdir. Sayısal içerikli derslerin öğretimi öğretmenlerin çoğu tarafından daha zor bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası yeterince

örnek sunabildiklerini belirtirken aksini belirtenlerin oranı üçte birden azdır. Bu sonuca göre uzaktan eğitim faaliyetleri sırasında örneklere ulaşma ve sunmada ciddi bir sıkıntı yaşanmadığı söylenebilir. Uzaktan eğitime karşı olan kişilerin en önemli savlarından birisi yüz yüze eğitimdeki sosyal iletişimin sağlanamayacağı görüşüdür. Bu konuda dünyanın çeşitli yerlerinde uzaktan eğitim karşıtı açıklamalar yapılmıştır (Yamamoto & Altun, 2020). Çalışma sonucu bu düşünceleri desteklemektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitim sırasında derslerde mimik ve beden dilini yeterince kullanmadığı fikrine katılmışlardır.

Katılımcıların yarısı TV'den işlenen derslerin öğrencinin dikkatini toplamadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç TV derslerinin niteliğinin geliştirilmesi gerekliliğini göstermektedir. Katılımcıların yarısı TV'den işlenen derslerin sürelerinin kısa olduğunu düşünürken, üçte birinden azı bu fikre katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenci görüşleri de alındıktan sonra ders sürelerinde tekrar düzenleme yapılması gerektiği düşünülmektedir. Katılımcıların yarıya yakını TV'den işlenen derslerin görsellerini yeterince ilgi çekici bulurken yaklaşık beşte biri bu fikre karşı çıkmıştır. Bu da uzaktan eğitim sırasında öğrencilerin ilgisini çekebilecek görsel materyallerin sunulduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenler TV'de işlenen derslerin kazanımı tam olarak yansıtması konusunda bir fikir birliğine varmamışlardır. Katılımcıların çoğuna göre TV'de işlenen derslerde öğretmenlerin konuşma hızı öğrenci seviyesine uygun bulunmuştur. Gürer, Tekinarslan, & Yavuzalp, (2016) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim ders materyallerinin içerik ve kalite açısından yeterli hale getirilmesi ve konunun uzmanları olan bir ekip tarafından denetlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çalışma sonucunda katılımcıların yarıdan fazlası uzaktan eğitim derslerini heyecanla beklemediklerini belirtirken katılımcıların altıda biri bu fikre katılmamıştır. Buna karşın okuldaki derslerden daha eğlenceli geçtiğini söyleyenler neredeyse hiç yoktur. Katılımcıların büyük çoğunluğu okuldaki derslerin daha eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hem uzaktan eğitimi heyecanla beklemesi hem de sınıfı daha eğlenceli bulması çelişkili görünse de bunun sebebinin öğretmenlerin bu yıl (2020-2021 eğitim öğretim yılı) yüz yüze eğitim yapamayacaklarını ve öğrencilerine uzaktan eğitim yoluyla kavuşabilecekleri düşüncesinin hâkim olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar arasında müfredatı bireyselleştirmenin örgün eğitime göre daha kolay gerçekleştiği fikri, TV'den işlenen derslerin ilgi çekici bir şekilde işlendiği kanaati, TV'den işlenen dersler ile ödevleri eşleştirmenin öğrenciler için zor olduğu düşüncesi yaygın kabul görmemiş ya da reddedilmemiştir. Katılımcılar bu konuda bir fikir birliği göstermemişlerdir. Bu sonuca göre TV'den işlenen derslerin ilgi çekiciliği hakkında fikir birliği oluşmamış olsa da derslerin daha ilgi çekici hale getirilmesi ile ilgili yeni düzenlemeler yapılabilir. Ödevin eğitimde çok önemli bir yeri vardır. Ödevler öğrencilerin eksiklerini kapatmalı ve motivasyonlarını arttırmalıdır (Ok & Çalışkan, 2019). TV'de verilen ödevler ve derslerin uyumları konusunda daha dikkatli olunması gerektiği düşünülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı ödev takibini web 2.0 (teknolojik araçlarla) araçları ile rahatça yapabildiğini belirtirken üçte biri yapamadığını be-

lirtmişlerdir. Eğitimin ana unsurlarından olan ödev takibi konusunda öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin teknolojiyi kullanamamaları düşündürücüdür. Bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir. Katılımcılar genel olarak öğrencilerine bireysel ödevler verebildiklerini belirtirken sınıfındaki öğrencilere başarı düzeylerine / seviyelerine göre farklı ödevler verebildikleri konusunda ise kararsız kalmışlardır. Yaklaşık yarısı sınıfındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ödev vermediğini belirtmesi düşündürücüdür. Katılımcılar TV ödevlerinin kontrol edilemediği için öğrencilerin isteksiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu da tek yönlü iletişimin ve kontrol mekanizmasının eksikliğinin öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne sebep olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarında interaktif ödev kontrol yöntemleri geliştirilmeli ve kullanılmalıdır.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime katılabildikleri görülmüştür. Gelecekte uzaktan eğitimin ikincil alternatif ya da yüz yüze öğrenmede destek fonksiyonu olmak yerine, eğitimin asli zemini haline dönüşeceği tahmin edilmektedir (Yamamoto & Altun, 2020). Bu yüzden MEB ve özel sektördeki girişimcilerin (internet servis sağlayıcılarının) alt yapı hizmetlerine ağırlık vermeleri gerekmektedir.

Bu çalışma sonucunda uzaktan eğitimin kalitesinin artması için web 2.0 araçları, uzaktan eğitim etkinlikleri hazırlama, uzaktan eğitimde öğrenci öğretmen ilişkileri gibi konularda hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği, İnternet alt yapısının tüm öğrencilerin ve öğretmenlerin bağlantı sorunu yaşamayacağı şekilde sağlanması gerektiği, TV'den verilen derslerin etkililiği konusunda ve içeriklerinin kalitesi konusunda yeni çalışmalar yapılması gerektiği, EBA eğitim portalının içerik açısından daha da zenginleştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitim yapacak öğretmenler ve kurumların hazır bulunuşlukları tespit edilmeli ve artırılmalıdır. İçerik ve teknik alt yapı için hazırlık yapılmalıdır. Ayrıca geri bildirimler alınmalı ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. (Barış & Çankaya, 2016). Uzaktan eğitimle ilgili pilot uygulamalar yapılmalı, uzaktan eğitimle ilgili yasal yönetmelik ve kanunlar herhangi bir boşluk bırakmayacak şekilde hazırlanmalıdır (Gürer, Tekinarslan, & Yavuzalp, 2016).

Kaynakça

- ALPAGO, Hasan, ODUNCU ALPAGO, Derya (2020). "Koronavirüs Salgınının Sosyoekonomik Sonuçları", **IBAD Sosyal Bilimler Dergisi** , S 8, ss. 99-114.
- ALTAŞ, Nurullah (2016). "Türkiye'de Dinî Yükseköğretim Alanında Uzaktan Eğitimle İlgili Algı Sorunları ve İLİTAM Uygulamaları", **Değerler Eğitimi Dergisi**, S 14(31), ss. 7-42.
- BARIŞ, Mehmet Fatih (2015). "Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi", **Sakarya University Journal of Education**, S 5(2), ss. 36-46.

- BARIŞ, Mehmet Fatih, ÇANKAYA, Pınar (2016). "Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri", **International Journal of Human Sciences**, S 13(1), ss. 99-413.
- BAŞAR, Mehmet, ARSLAN, Serpil, GÜNSEL, Enes, AKPINAR, Mehmet (2019). "Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı", **Journal of Multidisciplinary Studies in Education**, S 3(2), ss. 14-22.
- BOZKURT, Aras (2017). "Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını", **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, S 3(2), ss. 85-124.
- BRYMAN, Alan (2006). "Integrating quantitative and qualitative research: How is it done?" **Qualitative Research**, S6 (1), ss. 97-113.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- CAVANAUGH, Catherine S. (2001). "The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta-analysis", **International Journal of Educational Telecommunications**, S 7(1), ss. 73-88.
- CLARK, John R. (2020). Distance education. Clinical Engineering Handbook, Ed: Ernesto Iadanza. Academic Press, Floransa-İtalya.
- COHEN, Jacob (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, Erlbaum Press, New Jersey.
- CRESWELL, John W. (2007). Qualitative inquiry and research design. Sage, Thousand Oaks.
- DURAK, Gürhan (2017). "Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: sorunlar ve eğilimler", **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, S 3(4), ss. 160-173.
- fatihprojesi.meb.gov.tr, "Vizyonumuz - Misyonumuz", 6 Aralık 2020.
- GEWIN, Virginia (2020). "Five tips for moving teaching online as COVID-19 takes hold", **Nature**, S 580(7802), ss. 295-296.
- GLASS, Gene V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. **Educational Researcher**, 5, 3-8.
- GÖKÇE, Toker Asiye (2008). "Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim", **Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 11, ss. 1-12.
- GREENE, Jennifer C. (2007). Mixed methods in social inquiry, Jossey-Bass, San Francisco.
- GÜRER, Melih Derya, Tekinarslan, Erkan, Yavuzalp, Nuh (2016). "Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri", **Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)**, S 7(1), ss. 47-78.
- HEDGES, Larry V. (1981). Distributional theory for Glass's estimator of effect size and related estimators. **Journal of Educational Statistics**, 6, 107-128.
- IYER, Parvati, AZIZ, Kalid, OJCIUS, David M. (2020). "Impact of COVID-19 on dental education in the United States", **Journal of Dental Education**, S 84(6), ss. 718-722.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

- İŞMAN, Aytakin (2011). *Uzaktan Eğitim*, Pegem Akademi, Ankara.
- KARATEPE, Ferhan, KÜÇÜKGENÇAY, Naci, PEKER, Bilge (2020). "Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması", **Uluslararası Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi**, S 7(53), ss. 1262-1274.
- KOKSAL, Mustafa.Serdar (2015). *Karma Yöntem Araştırma Desenleri (7.Bolum)*. (Editörler: Dede, Y. & Demir, B., S.). Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- <https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral>, Will the coronavirus make online education go viral, LAU, Joyce, YANG, Bin, DASGUPTA, Rudrani, 12 Mart 2020.
- MACHADO, Carlos (2007). "Developing an e-readiness model for higher education institutions: Results of a focus group study", **British Journal of Educational Technology**, S 38(1), ss. 72- 82.
- MERTENS, Donna M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*, 3rd ed., **Sage Publications**, s. 294-295.
- MILLS, Geoffrey E. GAY, Lorraine R. (2016). *Educational research: competencies for analysis and applications*, Pearson Education, USA.
- MUPINGA, Davidson M. (2005) "Distance education in high schools: Benefits, challenges, and suggestions, the clearing house", **A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, S 78(3), ss. 105-109.
- ORHAN, Feza, AKKOYUNLU, Buket (1999). "Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim 1. kademe öğretmenleri'nin video destekli hizmetiçi eğitimi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 17(17), ss. 134-141.
- ÖZTAŞ, Sezai, KILIÇ, Bülent (2017). "Atatürk ilkeleri ve inkilâp tarihi dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi (Kırklareli örneği)", **Turkish History Education Journal**, S 6(2), ss. 268-293.
- ŞEN, Baha, ATASOY, Ferhat, AYDIN, Nesrin (2010). "Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması". XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- TABACHNICK, Barbara G., FIDEL, Linda S. (2001). *Using multivariate statistics*, Allyn ve Bacon, MA.
- UŞUN, Salih (2006). *Uzaktan eğitim*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- VALENTINE, Doug (2002). "Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities", **Online Journal of Distance Learning Administration**, S 5(3), ss. 1-11.
- YAMAMOTO, Gonca Telli, & Altun, Deniz (2020). "Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi", **Üniversite Araştırmaları Dergisi**, S 3(1), ss. 25-34.

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE EĞİTİM BİLİŞİM AĞI (EBA) ÜZERİNDEN YÜRÜTÜLEN UZAKTAN EĞİTİMLERLE İLGİLİ LİSE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdullah TÜRKER¹, Erkan DÜNDAR²

1 Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi ABD, abdullahturker82@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3839-2735.

2 MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, erkan.dundar@eba.gov.tr, ORCID: 0000-0003-0807-0030.

Geliş Tarihi: 17.05.2020 Kabul Tarihi: 26.08.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.738702

Öz: Bu çalışmada; Kovid-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitimin, bu eğitimde aktif rol alan lise öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu betimsel araştırmanın verileri “Uzaktan Eğitim Sürecinde Eba Kullanımı” isimli webinara katılan öğretmenler arasından gönüllü olanlara gönderilen çevrimiçi formlarla toplanmıştır. Betimsel analize tabi tutulan veriler ışığında, uzaktan eğitim sürecinde EBA’nın etkin ve verimli kullanılabilmesinin önündeki en büyük engel internet sorunları, donanım yetersizlikleri ve öğretmenlerin sistemi kullanma noktasındaki deneyimsizlikleri ile teknoloji kullanma becerilerinin zayıflığı olarak ifade edilmiştir. EBA’nın en güçlü yönleri ise zengin içerik yapısı, öğrencilerle canlı ders yapılabilmesi, soru paylaşımı yapılabilmesi ve öğrenci kontrolünün sağlanabilmesi olarak vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kovid-19, Uzaktan eğitim, Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

THE OPINIONS OF HIGH SCHOOL TEACHERS ON DISTANCE LEARNING WHICH IS CARRIED OUT THROUGH EBA (EDUCATIONAL INFORMATICS NETWORK) DURING COVID-19 PANDEMIC PERIOD

Abstract:

In this study, it is aimed to evaluate the distance education, which has been carried out through Educational Informatics Network (EBA) during the Kovid-19 pandemic process according to the opinions of the high school teachers who have taken an active role in this education. The data of this descriptive research using qualitative research methods have been collected through online forms sent to volunteers among the teachers who participated in the webinar named "EBA Use in Distance Education Process". In the light of the data which have been obtained from descriptive analysis, the biggest obstacles to the effective and efficient use of EBA in the distance education process have been expressed as internet problems, hardware deficiencies, teachers' inexperience in using the system and the weakness of technology skills. The strongest aspects of EBA have been determined as its rich content structure, the opportunity of making live lessons with students, sharing questions and controlling the students.

Key Words: Covid-19, Distance learning, Educational Informatics Network (EBA)

Giriş

2020 yılının ilk çeyreği itibarıyla neredeyse tüm dünya, ilk olarak 2019 yılının sonunda Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan koronavirüs sebebiyle yaşadığı zor süreci atlarmaya çalışmaktadır. Virüsten etkilenen alanlardan bir tanesi de eğitimidir. Bugün dünyada çoğu ülke koronavirüsün yayılmasını engellemek amacıyla okulları kapatma kararı almış ve uzaktan eğitim sistemine geçmiştir. Ancak bu durum çok ani olarak gerçekleştiği için beraberinde bazı sorunları da getirmiştir. Yüzyıllardır çok da değişmeyen eğitim modeli zorunlu bir şekilde değişime uğramış, eğitim sisteminin içerisinde yer alan öğretmen, öğrenci ve veliler de bu yeni modele ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Bu süreçte kapatılan örgün eğitim kurumlarında eğitimlerine devam eden öğrencilerin öğrenme süreçlerinin kesintiye uğramaması adına uzaktan eğitimlerin gerçekleştirilmesi zorunluluk hâline gelmiştir. Eğitim-öğretim sürecinin iki önemli elemanı öğretmen ve öğrencinin farklı yerlerde aynı anda ya da farklı zamanlarda bir araya gelerek yürüttükleri eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim olarak de-

ğerlendirilebilir. Uzaktan eğitim süreçleri gelişen internet, TV ve telefon olanakları sayesinde, birçok sınıf düzeyinde ve meslek grubunda bilgi ve deneyim aktarımları ile paylaşım için aktif olarak kullanılmaktadır.

Uzaktan eğitim, sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının kalmadığı durumlarda öğretmenler ile öğrenenler arasındaki iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış ortamlar vasıtasıyla sağlandığı bir yöntemdir (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim bugüne kadar daha çok yüz yüze eğitimin bir tamamlayıcısı ya da bir yedeği olarak görülmüştür. Ancak bugün tüm dünyanın yaşadığı olağanüstü koşullar nedeniyle uzaktan eğitimden başka bir alternatif olmadığı söylenebilir.

Uzaktan eğitimin küresel bağlamdaki dönemlerini 3'e ayırmak mümkündür. 1700'lü ve 1900'lü yıllar arasını içerisine alan birinci dönemde mektupla öğretim yapılmaktaydı. 1925'ten itibaren ise görsel-işitsel araçlar yardımıyla uzaktan eğitim şekil değiştirmiştir. 1990'lı yıllardan itibaren ise hayatımıza internetin girmesiyle birlikte bilişim tabanlı uzaktan eğitim dönemi başlamıştır (Bozkurt, 2016).

Uzaktan eğitim, geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerindeki yaşanan çeşitli sınırlılıklar nedeniyle yüz yüze eğitimlerin sınıf ortamında yürütülemediği durumlarda, eğitim çalışmalarını planlayanlar, uygulayanlar ve öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar (mektup, radyo, televizyon, internet gibi) yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemi olarak tanımlanabilir. 1720'li yıllarda Boston Gazetesi'nin mektup yoluyla stenografi derslerinin vermesi, uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerinin başlangıç noktası olarak ifade edilmektedir. Radyo ile devam eden uzaktan eğitim uygulamaları, 1960'lı yıllardan itibaren televizyonların kullanımıyla daha da yaygınlaşmış ve fazlaca kişiye ulaşmıştır. 1980'lerden itibaren videoların kullanılması sistemin yaygınlaşmasına büyük katkı sağlamıştır. Türkiye'de uzaktan eğitim çalışmalarının geçmişi 1920'li yıllara kadar gitmektedir. Bu yıllarda yalnızca fikir düzeyinde kalan uzaktan eğitimin ilk somut adımı 1950 yılında Ankara Üniversitesi Banka ve Ticaret Enstitüsünün girişimi ile atılmış, bankacılık sektöründe çalışanlara mektupla eğitim verilmesiyle başlamıştır. İlerleyen yıllarda çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından mektupla eğitim çalışmaları sürdürülmüştür. Anadolu Üniversitesi tarafından yürütülen posta ile uzaktan eğitim programları oldukça yaygınlaşmış ve başarılı olmuştur. Sonrasında TRT üzerinden yapılan tüm sınıf düzeylerindeki eğitim videoları aracılığıyla gerçekleştirilen eğitimler okula destek olması ve örgün eğitime devam edemeyenlere katkısı nedeniyle oldukça geniş bir kitleye ulaşmıştır. Günümüzde ise birçok üniversite ve özel kuruluşlar tarafından internet tabanlı uzaktan eğitim programları hâlen sürdürülmektedir (Odabaş, 2003).

Türkiye'de yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamaları en fazla ön lisans düzeyinde, sonra lisansüstü düzeyde en az ise lisans düzeyinde uygulanmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinin en fazla kullanıldığı bölümler ise ön lisans düzeyinde Bilgisayar

Teknolojisi, Programlama ve İşletme; lisansüstü düzeyde işletme ve bilişimle ilgili bölümler, lisans düzeyinde ise İktisat, İşletme, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri (ÇEKO), Maliye ve Ekonometri bölümlerinde uzaktan eğitim uygulamaları daha fazla kullanılmaktadır (Akdemir, 2011).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de Kovid-19 salgını nedeniyle sosyal, ekonomik, iktisadi alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da radikal kararlar alınmıştır. Türkiye’de 10 Mart 2020’de ilk vakanın görülmesinden sonra 13 Mart’ ta, bir hafta sonra yapılması planlanan ara tatil öne çekilerek okullar tatil edilmiş, bu tarihten bir hafta sonra da 23 Mart 2020’de uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır. Bu dönemde dünyada 188 ülkede 1,5 milyardan fazla öğrenci ve 63 milyondan fazla eğitimci okulların kapanmasından dolayı bu süreçten etkilenmiştir (UNESCO, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde halihazırda 2012 yılından beri yayında olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT ile yapılan işbirliği sonucu kurulan 3 EBA TV kanalı (EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise) kullanılmaktadır. EBA TV aracılığıyla öğrenciler yayın akışını takip ederek kendi sınıflarına ait ders anlatımlarını, o haftanın hangi gününde ve saatinde yapılacağını öğrenebilmekte ve kendileri için belirlenen saat aralığında da yayını takip edebilmektedir (MEB,2020a).

Uzaktan Eğitim sürecinde en çok kullanılan kaynaklardan biri olan EBA, e-içerik konusunda öğretmen ve öğrencilere destek olması amacı ile Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanmış olup FATİH (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesinin önemli unsurlarından bir tanesidir (Bal ve Boz, 2017). EBA ile öğretmen ve öğrenciler incelemeyen geçmiş, doğru ve güvenilir e-içeriklere ulaşabilmektedir. Bununla birlikte, EBA ile öğrenci ve öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşim en üst düzeyde sağlanabildiğinden uzaktan eğitim sürecinde yüzyüze eğitim koşullarına yakın bir ortam oluşturulması amaçlanmaktadır.

Uzaktan eğitim ortamları tek yönlü (radyo/TV programları, ses/görüntü kasetleri, CD/VCD/DVD ve basılı materyaller gibi) ve çok yönlü (aktif katılımın yapıldığı etkileşimli radyo/TV yayınları, telefon ve internet aracılığıyla eşzamanlı eğitim, telekonferans, videokonferans gibi) olarak iki türde tanımlanabilir (Adıyaman, 2002). Ülkemizde EBA üzerinden yürütülen uzaktan eğitim süreçleri özellikle sınava hazırlanan son sınıf öğrencileri için canlı dersler aracılığıyla çift yönlü olarak yürütülmekteyken diğer tüm sınıflar için ise TRT EBA TV üzerinden tek yönlü olarak yürütülmektedir.

Yine uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulan bir diğer olanak da öğretmen ve öğrencilerin sanal ortamda senkron bir şekilde bir araya gelmelerini sağlayan “EBA Canlı Sınıf” uygulamasıdır. EBA Canlı Sınıf uygulamasında okul yöneticisi istediği öğretmen ve sınıfa belirlenen tarih ve saatte bir ders atayabilmekte, bununla ilgili öğretmen ve öğrencilere EBA üzerinden bir bildirim sağlanmakta ve ders için belirlenen saat aralığında öğretmen ve öğrenciler sanal ortamda senkron olarak bir araya gelebilmektedir (MEB, 2020b).

Bu dönemde fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla internet alt yapısına sahip olmayan öğretmen ve öğrenciler göz önünde bulundurularak Türkiye’de faaliyet gösteren tüm GSM operatörleriyle anlaşarak 8 GB’a kadar internet hizmeti ve bu süreçte ortaya çıkabilecek her türlü sorunun çözümüne yönelik 7/24 açık olan kontrol ve çağrı merkezi hizmetleri sunulmuştur (MEB, 2020c).

Bu çalışmada liselerde görev yapan öğretmenlerin Kovid-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, veri toplama aracından elde edilen veriler ışığında uzaktan eğitim ile ilgili iyileştirmeler yapılması bakımından önemlidir.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışma betimsel desende gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel verilerin toplanmasında sıklıkla tercih edilen yöntemlerinin kullanıldığı; algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulabilmesi adına sürecin tarafsız biçimde izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Temel nitel araştırmalar insanların dünyalarını inşa etme biçimleri, deneyimlerine kattıkları anlamlar ve yaşamlarını yorumlama durumları ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda araştırmacı olgu hakkında öğrendiklerini yansıtmak amacıyla rakamlardan ziyade nitel veri toplama metotlarıyla elde ettiği görüşlerden faydalanarak kelime ve açıklamalara başvurur (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırma verileri Kovid-19 pandemi sürecinde MEB tarafından EBA üzerinden yürütülen uzaktan eğitim sürecinde aktif görev alan lise öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırma katılımcıları Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) bünyesinde sürdürülmekte olan e-Twinning mesleki gelişim webinarlarından biri olan ve araştırmacılardan Dünder’in eğitimliğini yaptığı “Uzaktan Eğitim Sürecinde EBA Kullanımı” adlı webinara katılan öğretmenler arasında bulunan lise öğretmenleridir. Araştırma, gerçekleştirilen online eğitime katılan ve gönüllü olan farklı branşlardaki 60 lise öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait genel bilgiler

Kategori	Nitelik	N	%
Cinsiyet	Kadın	44	73,3
	Erkek	16	26,7
Yaş	22-26	1	1,6
	27-31	4	6,7
	32-36	8	13,4
	37-41	11	18,3
	42 ve üstü	36	60
	Branş	İngilizce	11
Matematik		7	11,8
Coğrafya		6	10
Türk Dili ve Edebiyatı		5	8,3
Tarih		4	6,7
Meslek Dersleri		4	6,7
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi		3	5
Biyoloji		3	5
Sağlık Hizmetleri		3	5
Endüstriyel Otomasyon		2	3,3
Özel Eğitim		2	3,3
Birer katılımcının olduğu diğer branşlar (Müzik, Moda Tasarımı, Makine Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Görsel Sanatlar, Fizik, Elektronik, Arapça, Almanca, Aile ve Tüketici Hizmetleri)		10	16,6
Mesleki Kıdem		1-5 yıl	4
	6-10 yıl	7	11,8
	11-15 yıl	8	13,4
	16-20 yıl	10	16,6
	21 yıl ve üstü	31	51,5

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Hazırlanan soru formu doktora derecesine sahip 2 akademisyen, YEGİTEK'te görev yapan bir uzman, EBA'yı aktif olarak kullanan 2 lise öğretmeni ve dil açısından bir uzmanın görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Oluşturulan forma 5 lise öğretmenine pilot uygulama yapılması neticesinde son hâli verilmiştir.

Bu araştırmanın pandemi ile başlayan uzaktan eğitim sürecinde yapılmasındaki temel amaç, sistemin güçlü ve zayıf yanlarını, sistem kullanılırken ortaya koyabilmektir. Covid-19 pandemi sürecinde hazırlanan formun fiili olarak uygulanması ve araştırmanın yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşme türünde gerçekleştirilmesinin mümkün olmaması nedeniyle, hazırlanan açık uçlu soru formu online forma dönüştürülmüştür. Söz konusu form “*Uzaktan Eğitim Sürecinde EBA Kullanımı*” isimli webinara katılan lise öğretmenlerine gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

“*Uzaktan Eğitim Sürecinde EBA Kullanımı*” webinarına katılan ve gönüllü olarak açık uçlu soru formunu çevrimiçi olarak doldurup gönderen lise öğretmenlerinin sorulara verdiği cevaplar betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda oluşturulan tablolarda katılımcıların görüşleri belirli başlıklar altında kategorilere ayrılarak yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan kategori oluşturma ve yüzde hesaplamaları sonrasında araştırmacılar birlikte kategorilere son şeklini vermiştir. Tablolarda kategori ve yüzdelerin yanında katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Miles ve Huberman (1994), nitel araştırmalarda veri sunumu için çizelgeler ve grafikler yapılmasını; verileri görünür hâle getirilmesi ve kavramlaştırılmasını sağlayacağını savunmaktadır. Doğrudan alıntılarda katılımcılar kodlama yapılarak (K.1, K.2, K.3 gibi) belirtilmiştir. Miles ve Huberman (1994) modeline göre, iç tutarlılığının sağlanması için araştırmacıdan başka bir uzmanın daha araştırma verilerini analiz etmesi istenmiştir. Araştırmacıların analizi ile diğer uzman tarafından yapılan analiz işlemlerini test etmek amacıyla uygulanan formülde %92 görüş birliği olduğu belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) ve Patton (2002) içsel tutarlılığı yansıtan analizlerdeki görüş birliğinin en az %80 olması gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda, diğer uzman tarafından yapılan analizler ile araştırmacıların yaptığı analizlerin büyük oranda örtüştüğü görülmüştür.

Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan toplam 60 lise öğretmenin 36’sı (%60) EBA’yı hergün kullandığını, 21’i (%35) haftada birkaç gün kullandığını, 2’si (%3,3) ayda birkaç defa, 1’i (%1,6) ise yılda birkaç defa kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların büyük bölümünün EBA’yı her gün kullandığı belirtmesi, sistemin uygulama noktasındaki avantaj ile dezavantajlarının ortaya konulmasında ve Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim sisteminde yaşanabilecek aksaklıkların öngürülmesinde önemli görüş ve önerilere ulaşılacağını göstermektedir.

Tablo 2. EBA'nin hangi özelliklerinin uzaktan eğitim sürecinde etkili ve verimli kullanılabileceği ile ilgili bulgular

Kategoriler	(%)	Katılımcı İfadeleri
Çalışma, etkinlik, ödev ve soru paylaşımı yapılabilmesi	23,3	Rahat anlaşılabilir bir arayüzü var ve kolayca kaynaklara ulaşım yoksa da kendimiz yükleyip gönderebiliyoruz (K.22).
Canlı ders	21,7	Canlı sınıf ve ödev gönderme. Çünkü öğrencilerimin öğretim faaliyetine kaldığım yerden devam etmeliyim bir şekilde (K.34).
Ders anlatımı ve soru çözüm videoları	18,3	Konu anlatımlı ve soru çözümlü videoların faydalı olduğunu düşünüyorum (K.39).
Değerlendirme sonuçlarını raporlama ve analiz edebilme	8,3	İçerik bölümü ve raporlama özelliği bence oldukça iyi. Öğrenciyi değerlendirmede analizli sonuçları vermesi değerlendirme açısından olumlu (K.10). Hangi öğrencinin ne yaptığını takip edebiliyoruz (K.22).
Sınav yapabilme	6,7	Sınav yapma özelliği sayesinde yapılan etkinliklerin değerlendirilmesine imkân sağlayacak (K.1).
Öğretmen-öğrenci iletişimini sağlama	6,7	Öğretmen ve öğrenciyi buluşturup öğrencilerin okuldan kopmalarını engelleyecektir (K.7).
Zengin içerik (video, animasyon, simülasyon vb.)	6,7	Matematik dersinin günlük hayatta nerelerde kullanıldığı ile ilgili profesyonel içerikler... Örneğin video, animasyon, vs. Bu içerikler her öğretmenin kolayca yapabileceği şeyler değil. Bu yüzden profesyonel destek şart (K.33).
Tüm özellikleri	5	Materyal paylaşımı, ders akışları, listeler oluşturma ve öğrencilere bunların ödev olarak atanması, sınıf içinde yapılamayan ders aşamalarını öğrencilerin erişimine sunması açısından son derece faydalı olacaktır. Ayrıca öğrencilere ödev verme ve sonuçlarını raporlardan sınıf ve öğrenci bazından takip etme ölçme değerlendirme açısından da çok önemlidir (K.27).
Öğrencilerin derslerden kopmalarını önlemesi	3,3	Şu an dersten daha önemlisi öğrencilerin eğitim ortamından kopmamalarını ve ev ortamından uzaklaşmalarını sağladığı için güzel, tabii doğru yönlendirebilirsek. Aynı zamanda veliler en büyük paydaşımız; velileri doğru yönlendirerek başarı sağlayabiliriz (K.9).

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin %23,3’ü EBA’nın çalışma, etkinlik, ödev ve soru gibi eğitim-öğretim içeriklerinin paylaşılması özelliklerinin uzaktan eğitim sürecinin etkin ve verimli yürütülmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. EBA’nın, uzaktan eğitim sürecinde öğrenci-öğretmen iletişiminin ve öğrenci kontrolünün sağlanabilmesi ve öğrencilerin derslerden kopmalarının önlenmesi gibi konularda da büyük katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Tablo 3. EBA’nın hangi özelliklerinin uzaktan eğitim sürecinde etkili ve verimli kullanılmayacağı ile ilgili bulgular

Kategoriler	(%)	Katılımcı İfadeleri
Alt yapı sorunları ve donanım eksiklikleri	25	Her öğrencinin evinde internet bağlantısı olmayabiliyor ya da sistemde yığılmadan dolayı sorun çıkabiliyor (K.7). İnternet üzerinden hizmet vermesi ve belirli donanımlara ihtiyaç duyulması. Maalesef her öğrenci ve öğretmende bunların olmayışı nedeniyle pozitif sonuç almada sorun olabilir (K.11).
Tüm özellikleri verimlidir. Verimli kullanılmayacak özellik yok	18,3	Her alanı etkili kullanmaya çalışıyorum. Bence gereksiz hiçbir alan yok. Her alanı çok güzel düşünülmüş ve tasarlanmış (K.36). EBA’nın hiç bir şekilde verimsiz olacağına kesinlikle inanmıyorum. Tam tersine her geçen gün kendini ve eğitim portalını geliştirerek bu yolda ilerleyeceğine inanıyorum (K.19).
Değerlendirme ve sınav yapma	15	Sınav uygulama özelliği, çünkü çocukların ulaşması sıkıntılı (K.33). Değerlendirme, sınav (K.35).
Canlı ders	13,3	Canlı Ders özelliğinin genele yayılması, genel alt yapı ve sistem sorunları ya da evlerdeki internete erişim ve gerekli donanıma sahip olamama gibi nedenlerden dolayı verimli kullanılmayabilir (K.27). Canlı ders konusunda da operatörlerin tanımladığı ücretsiz GB’lar kullanılmıyor, bu da öğrencileri mağdur ediyor (K.22).
Mesaj paylaşımı ve öğrenci takibi	6,7	Mesaj paylaşımı ve öğrenci takibi uygulamaları verimli kullanılmıyor. Çünkü bir zorunluluk yok maalesef (K.2). Paylaşımlara yapılan bildirim olmadığı için yapılan paylaşımlara dönüş zor bazen imkânsız (K.5).

Kategoriler	(%)	Katılımcı İfadeleri
Meslek derslerine yönelik uygulamalar	6,7	Meslek dersleri branşlarında uygulama yapacak imkân yok (K.17, K.18). Uygulama imkânının meslek dersleri için uygun olmadığını düşünüyorum (K.43).
Ödevlendirme ve kontrol	5	Ödev gönderme, çünkü hiçbir öğrenci girip yapmıyor (K.21). Ödev verip kontrol etmek. Ödevi kendi mi yapacak belli değil etkileşim olmalı. Öğrenci ve öğretmen ödev yaptıktan sonra tartışmalıdır (K.57).
İçerik yetersizlikleri	5	EBA'da İngilizce içerik sıkıntısı var, özellikle de lise düzeyinde. Daha fazla konuyla ilgili diyalog videosu, şarkı, dinleme aktiviteleri, hatta boşluk doldurmalı kısa filmler bile olsa daha iyi olurdu (K.24).
Özel eğitim öğrencilerinin yapısı gereği amaca ulaşamama	3,3	Özel eğitim olduğu için branşımız ekrana sabit tutmak zor bizim öğrencileri ve kendi başarılarına giremiyorlar. Ancak veli desteğiyle (K.46). Orta ağır düzey öğrencileri için çok zor. Uygulamalar kısıtlı. Ayrıca aileler süreç hakkında bilinçsiz ve tecrübesiz (K.47).
Akademik destek	1,7	Uzaktan eğitim sürecinde akademik destek özelliği haricinde EBA'nın tüm özelliklerinin etkin ve verimli kullanılabileceğini düşünüyorum (K.30).

Kovid-19 Pandemi süreci kapsamında zaruri olarak uygulamaya başlanan uzaktan eğitim sürecinde EBA'nın etkin ve verimli kullanılmasının önündeki engellere yönelik vurgulanan noktalara bakıldığında %25 ile alt yapı sorunları ve donanım eksiklikleri ilk sırada yer almaktadır. Katılımcıların %18,3'ü EBA'nın tüm özelliklerinin etkin ve verimli kullanıma uygun olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı da her branş, her lise türü ve sınıf düzeyine uygun içeriklerin bulunmaması nedeniyle her branş ve öğretmen tarafından etkin ve verimli kullanılmasının güç olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4. Uzaktan eğitim sürecinde EBA'nın etkili ve verimli kullanılmasıyla ilgili öğrencilerinizin yaşayabileceği problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri ile ilgili bulgular

Kategoriler	(%)	Katılımcı İfadeleri
İnternet bağlantısına ve gerekli donanıma sahip olmama / her zaman ulaşamama	50	Aile en büyük destekçimiz olduğu kadar en yükte problemimiz. EBA TV den izleyenler ya da aynı ortamda kalmak durumunda olanlar için. Aileler üzerinde eğitici faaliyetler yapmalıyız (K.9).
		İnternet problemi, okullar bu konuda görevlendirilebilir (K.5).
		Erişim sağlamak için kişisel bilgisayarı ya da telefonu olmayan öğrenciler problem yaşıyor. Sebabi maddi yetersizlik, ailenin öğrencinin doğru kullanamayacağını düşünüyor olması ya da ailenin ilgisizliği olduğu için çözüm öneremiyorum (K.58).
		En büyük sorunumuz internet erişimi. Operatörlerle anlaşma yapılarak yalnızca EBA için internet sınırsız ve ücretsiz olmalı yoksa öğrencilerin 12 tane dersi var her dersten 1 saatlik canlı derse katılsa bir hafta içinde yetişmiyor interneti. Ayrıca buna daha video anlatımlı ödevleri dahil değil (K.22).
EBA sistemine giriş yapamama / sistemsel bağlantı sorunları	38,3	Eba ağı daha verimli olabilir. Çünkü video yollanıyor mesela öğrenci izliyor ama son birkaç dakikasında sistemden düşüyor. O zaman öğrenci ödevi yapmadı görünüyor (K.57). Öğrencilerin sisteme girememeleri. Bunu çözebilmek için sık sık farklı zamanlarda girişte bulunmaları özellikle yoğunluğun az olabileceği sabah ve akşam saatlerini tercih etmelerini öneriyorum . İnternet alt yapısı daha da güçlendirilmeli (K.6).
Sistemdeki içeriklerin ilgi çekicilik düzeylerinin düşük olması	8,3	Uzaktan eğitim sistemi belirli bir düzene girdiğinde öğrencileri sayfaya yönlendirici cazip içerik, uygulama ve zeka oyunları konulabilir (K.44). İçerik açısından daha fazla yeni nesil soru olmalı (K.51).
Öğrencilerin ilgisizliğinden kaynaklı sisteme giriş yapmama	3,4	Öğrencilerin derse olan ilgisizlikleri nedeniyle sistemin verimli kullanılması mümkün olmuyor (K.18).

Tablo 4'e bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin en fazla yaşadıkları sorun ile ilgili; katılımcıların yarısı, öğrencilerin internet bağlantısına ve gerekli donanımına sahip olmamasına ya da her zaman ulaşamamasına vurgu yapmışlardır. Çok sayıda öğrencinin aynı anda sisteme girmek istemesi nedeniyle yaşanan yoğunluktan kaynaklanan sistemsel sorunların uzaktan eğitim sürecinde EBA'nın etkin ve verimli kullanımını sekteye uğrattığı ifade edilmiştir.

Tablo 5. Uzaktan eğitim sürecinde EBA'nın etkili ve verimli kullanılmasıyla ilgili öğretmenlerin yaşayabileceği problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri ile ilgili bulgular

Kategoriler	(%)	Katılımcı İfadeleri
Sistem girişlerinde yaşanan bağlantı sorunları	31,7	Sisteme zaman zaman girişte sıkıntı yaşanması. İnternet alt yapısının daha da güçlendirilmesi (K.6).
EBA kullanımındaki öğretmen yetersizlikleri	26,7	Yeteri kadar öğretmen eğitimi verilmediği için öğretmenlerin özellikle teknolojiyle arası olmayan kısmı zorluk çekebilir (K.25). Bu süreçte içerik bulma, oluşturma, EBA'yı, canlı dersi nasıl kullanacağını bilmeme olabilir. Çözüm önerileri webinarları takip etmeleri, meraklı ve ilgili olmaları lazım. Bir de bakanlıktan bunlarla ilgili kısa videolar ya da EBA sayfamda pratik bi yardım butonu oluşturulabilir (K.24). Önce öğretmenler EBA'yı tanımalı ve kullanmayı öğrenmeliler bence (K.14).
Her öğrenciye ulaşamamak	15	EBA erişim materyali olmayan öğrencilerim mevcut (K.60).

Kategoriler	(%)	Katılımcı İfadeleri
Sistemle alakalı tanıtım ve eğitim videolarının eksikliği	13,3	Eğitimlere ve tanıtım videolarına ağırlıklı önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum (K.2). Öğretmenlerin de sisteme girişte çok ciddi sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Sistem alt yapısı güçlendirilmelidir. EBA kullanımına yönelik bilgi eksiklikleri çok fazla. Her ne kadar EBA kullanımı için simülasyonlar ve mesleki gelişim kursları yayınlanmış da olsa, çoğu öğretmenin hala en temel konularda eksikleri mevcuttur. İlçe, bölge koordinasyon ekipleriyle oluşturulan gruplarla bilgilendirme çalışmaları yoğun şekilde yapılabilir. Özellikle öğretmenlerin en acil olarak bilmesi gereken, en çok kullanacakları bölümlerin uygulamalı gösterimlerle yapılması pratiklik kazandıracaktır. En temel bilinmesi gerekenler; materyal yükleme, içerik oluşturma, sınav hazırlama konularıdır. Bunlar ayrıntılarıyla ele alınmalıdır (K.27).
Bazı lise türü ve branşlara yönelik içerik eksikliği	10	Biz meslek öğretmenleri için içeriğin yok denecek kadar az olması. İçerik yüklemeye yaşadığımız sorunlar (K.13). Meslek lisesi olduğumuz için öğrencilere atölye derslerine yönelik çalışmalarda sorun yaşayabiliyoruz. Birebir görüşülüp anlatılarak çalışmalar yapılmaya çalışılmakta. Bu çalışmalarla ilgili videolar çekilip paylaşılabilir (K.15).
Sistem sorunsuz çalışmakta	3,3	Bence yeterince simülasyon, eğitim videoları ve açıklamalar mevcut. Tek gereken biraz kurcalamak ve zaman ayırmak (K.29).

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde EBA'nın etkinliğini azaltacak sorunlar ile ilgili; katılımcıların %31,7'si sisteme girişlerde yaşanan yoğunluk ve bağlantı sorunlarını ifade etmişlerdir. Ayrıca %26,7'lik oranla öğretmenlerin EBA kullanımı ve genel olarak da bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma konusundaki yetersizliklerinin pandemi sürecinde EBA'nın etkili kullanımını azalttığını belirtmişlerdir.

Tablo 6. Uzaktan eğitim sürecinde EBA'nın geliştirilmesi ya da EBA'ya eklenmesi gereken özellikler ile ilgili bulgular

Kategoriler	(%)	Katılımcı İfadeleri
İçeriklerin zenginleştirilmesi	33,3	Daha fazla test daha fazla etkinlik olsa güzel olur (K.7) .
		İngilizce ana dilde daha çok pratik örnekleri olabilir özellikle günlük yaşama dair (K.26).
		Matematikte sadece bir soru çözümlü video yerine en az 10 soru çözümlü video olabilir (K.39).
Erişim ve kullanım kolaylığı sağlanması	18,3	Görsel materyallerin tüm branşlar için yüklenmesi (K.42). Her gramer konusuyla ilgili sınıflarda işlenebilecek daha pratik diyalog videoları, resimli aktif dinleme metinleri etkinlikleri, sonra aynı metnin Reading, Writing ve Speaking etkinliği. Çünkü İngilizcede 4 temel beceri çok önemli. Ayrıca aynı konularla alakalı evde ödev yapabilecekleri basit alıştırmalar ve testler (K.24).
		Erişim ve kullanımda kolaylıklarla birlikte imkanlar sunulursa daha cazip olacaktır (K.3).
		İçerik ekleme daha kolaylaştırılabilir, bir soru eklerken bile hep başa dönüyorum (K.1). Tek aşama şifreyle girilmesi erişimizi daha kolay kılar (K.46).
Paylaşımlarla ilgili geri bildirim alınabilmesi	10	Bildirimlerden geri dönüş alınabilmeli, etkileşimler daha sağlıklı bir ortamda yapılmalı. Güzel bir uygulama olacak gibi görünüyor. Yeni keşfediliyor (K.14).
Canlı mesajlaşma, soru sorma ve yardım özelliği getirilmeli	8,3	Öğrenci ile anlık iletişim mesajlaşmanın canlı olması (K.32). Anında canlı soru sorma butonu olmalı internet sitelerinin sağ alt kısmındaki gibi takıldığımız soruları yazarak cevap alalım. Öğrenci ve öğretmenler için eklenebilir (K.20).
Sunucu alt yapısının güçlendirilmesi	8,3	Bağlantı probleminin giderilmesi (K.38). Daha güçlü sunucuların olması (K.17).

Kategoriler	(%)	Katılımcı İfadeleri
Öğretmen ve öğrenci için teşvik ve ödül uygulamalarının yapılması	6,7	Anlık yoklama ve derse katılım sağlayan öğrencilere teşvik edici ödüller hazırlanabilir ve MEB aracılığı ile her ay en çok derse katılım sağlayanlara gezi düzenlenebilir (K.2). Öğretmenlerin güdülenmesi için sistem kullanım durumları kontrol edilerek teşvik, ödül ve cezalar uygulanabilir (K.47).
Bu haliyle oldukça başarılı ve yeterli	6,7	EBA zaten aşama aşama tüm faaliyetlerini geliştiriyor. Tabi ki ileride daha zengin kaynak ve materyallere de yer verilecektir. Ancak bu durum zamanla olacaktır. EBA şu anda son derece yeterlidir (K.19). EBA içerik açısından yeterli diye düşünüyorum (K.58). Şimdilik var olan özelliklerin verimli olarak kullanılır hâle getirilmesi yeterli olacaktır (K.11).
İçerik ve dokümanların okul türlerine göre ayrılması	6,7	Konu video ve anlatımları çok güzel, ancak kazanım testleri tüm öğrencilere yönelik olduğu için meslek liseleri için zorlayıcı. Üniversite sınavlarında böyle bir ayırım yok, ama yine de soruların meslek lisesi öğrencileri için zor olması motivasyonlarını olumsuz etkiliyor. Sorular Anadolu-Fen lisesi ve meslek lisesi diye iki kategoriye ayrılrsa öğrencilerin motivasyonu açısından daha faydalı olabilir. Bunu yaparken her kategori okulundaki öğrenci, isterse iki kategoriye ayrılmış gruplardaki tüm soruları çözebilir. Örneğin meslek lisesindeki öğrenci kendi kategorisindeki soruları çözerek, motivasyonunu arttırsın, temel kazanımları alsın; isterse Anadolu-Fen lisesi kategorisindeki soruları da çözerek kendini daha da geliştirsin. En azından öğrenciler yapamıyorum duygusu yaşamazlar, kendilerine güvensizleşmezler (K.6). Meslek dersleri için meslek öğretmenlerinden oluşan bir ekiple altyapı oluşturulması. Ben seve seve bu ekipte yer almak isterim. içerik geliştirme, eğitsel senaryo oluşturma vb. eğitimlerin yapılması. Bizim uygulamalı ders videolarımız için de teknik desteğin sağlanması (K.13).
Öğretmenlerin EBA yüklenme kotaları artırılmalı	1,7	EBA'ya yüklenen bilgi kotası artırılabilir çünkü çok sınırlı (K.50).

Uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları aksaklıklar ve eksikliklerle ilgili olarak EBA'da yapılması gereken değişiklik ve geliştirmeler konusunda katılımcıların cevaplarının kategorileştirildiği Tablo 6'da görüleceği üzere katılımcıların üçte biri tarafından tüm branşlarda ve sınıf düzeylerinde var olan içeriklerin zenginleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca erişim ve kullanım kolaylığı sağlanması, öğretmen ve öğrenciler için canlı yardım ve destek hizmeti oluşturulması ile sunucu alt yapısının güçlendirilmesi önerilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin % 51,5'i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Bu durum genel kanının aksine uzaktan eğitim sisteminin, mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerce daha fazla kullanıldığını göstermektedir. Katılımcılar, EBA üzerinden etkinlik, ödev ve soru paylaşımı yapılabilmesini, canlı ders yapılabilir olmasını ve ders anlatımı ile soru çözümü içeren videoları barındırmasını uzaktan eğitim sürecinde EBA'nın güçlü tarafları olarak nitelendirmektedir.

Katılımcılar, EBA'nın uzaktan eğitim sürecinde etkin ve verimli kullanılabilmesinin önündeki en büyük engelleri; alt yapı sorunları ile hem öğretmen hem de öğrencilerdeki donanım eksiklikleri olarak vurgulamışlardır. Katılımcılardan bazıları öğrencilerin derslere olan ilgisizliği, velilerin sürece gereken önemi göstermemesi ve öğretmen-öğrenci iletişiminin sınıf ortamındaki gibi sağlıklı kurulamaması gibi nedenlerden dolayı da EBA'nın etkin ve verimli kullanılmayacağına dikkat çekmiştir. Bu görüşler Karpenko (2008) tarafından yapılan araştırmadaki *"Sınıf ortamındaki öğrenci-öğretmen etkileşiminin sağlanamamasından dolayı ABD'de internet üzerinden eğitim alanların %75'inin, uzaktan eğitim sürecindeki dersleri tamamlamadan sistemden çıktığı görülmektedir"* ifadeleri ile örtüşmektedir.

Meslek derslerinde, her sınıf düzeyi, branş ve konuda yeterli sayı ve özellikte içeriklerin olmaması nedeniyle uzaktan eğitimin bu dersleri gören öğrencilerle verimli biçimde yürütülemeyeceği görüşü paylaşılmıştır.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin yarısı internet bağlantısına ve gerekli donanımlara sahip olmama ya da her zaman ulaşamama gibi sebeplerden öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde EBA'yı etkin ve verimli kullanma noktasında sorun yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Bu süreçte GSM operatörleri tarafından verilen ek EBA kotalarının canlı ders bağlantılarını da kapsamaması gerektiği ve EBA'da kullanılmak üzere tanımlanan ek kotaların sınırsız olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Ayrıca kullanıcı sayısının fazlalığı ve sunucu hizmetleri alt yapısının bu yoğunluğa hizmet edecek yeterli alt yapıya sahip olmaması gibi nedenlerden dolayı EBA'ya giriş yapma ve kullanım sırasında yaşanan kopmalar nedeniyle EBA'dan alınacak verimin düşeceğini beyan etmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde EBA'dan faydalanma noktasında öğretmenlerin yaşadıkları en önemli problemler arasında sisteme girişte yaşanan bağlantı sorunları ile öğretmenlerin EBA kullanımı konusundaki yetersizlikleri katılımcıların % 60'a yakını tarafından ifade edilmiştir. Bu sonuçlar Güllüpinar vd. (2013) tarafından henüz EBA'nın içerik geliştirmelerinin yeni başladığı dönem olarak değerlendirilebilecek süreçte yapılan araştırma sonucunda FATİH projesinin amacına ulaşabilmesi için bilgisayar okuryazarlığının yaygınlaştırılması ve projenin paydaşları olan öğretmen, öğrenci, veli ve idarecilere yönelik farklı eğitimlerin sunulmasının büyük önem taşıdığı vurgulanmıştır. Bu kapsamda özellikle projenin uygulayıcısı olan öğretmenlere yönelik yüz yüze veya uzaktan hizmet içi eğitimler sunulmalı ve bu eğitimlerin sürekliliği sağlanmalıdır. Ancak bu eğitimlerle kurulan donanım alt yapısı ve e-içerik platformlarının başarıya ulaşabileceği görüşünü paylaşmışlardır.

Katılımcıların % 13,3'ü EBA ile alakalı tanıtım ve eğitim videolarının eksik olduğunu ve bu videolarda sistemin önemli noktaları ve bunların nasıl kullanılacağı ile ilgili gerekli detayların paylaşılmasının etkin ve verimli kullanıma katkı sağlayacağını düşünmektedir.

EBA'nın geliştirilmesi ve uzaktan eğitimin yapılmasının mecburi olduğu dönemlerde daha verimli kullanılabilmesi için lise öğretmenlerinin üçte biri mevcut içeriklerin zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların % 18,3'ü sisteme erişim ve kullanımının kolaylaştırılmasını, % 10'u öğretmenler tarafından yapılan paylaşımların tümünden geri dönüt alınabilmesini, % 8,3'ü canlı mesajlaşma ve yardım özelliklerinin eklenmesini, % 8,3'ü ise sunucu alt yapısının güçlendirilmesini önermektedir.

EBA'nın etkin ve verimli kullanımının teşviki noktasında ise katılımcıların % 6,7'si tarafından hem öğretmen hem de öğrencilere teşvik ve ödül uygulamalarının yapılmasını tavsiye etmektedir. Ayrıca okul türü, sınıf düzeyi ve öğrenci seviyelerindeki farklılıkları da dikkate alan daha zengin ve ilgi çekici içeriklerle sistemin zenginleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin % 26,7'si uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunların temelinde; EBA'nın ve diğer eğitim teknolojilerinin tüm öğretmenler tarafından yeterli biçimde kullanılamamasını ve bu konuyla ilgili gerekli ve yeterli eğitimlerin öğretmenlere verilememiş olması gibi sorunların olduğunu belirtmişlerdir. MEB tarafından FATİH projesinin ana bileşenleri olarak; donanım ve yazılım alt yapısının sağlanması, eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi, öğretmenlerin hizmetiçi eğitilmesi, bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması ve öğretim programlarında etkin BT kullanımı ifade edilmektedir (MEB, 2020d). MEB tarafından projenin ana bileşenlerinin temelinde öğretmenlerin eğitimi ve etkin BT kullanımının sağlanması yatmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yüzyüze ya da uzaktan eğitimler yoluyla teknoloji destekli eğitim ve teknolojilerin

kullanımı konusundaki becerilerinin artırılması çalışmalarının projenin uygulanmaya başladığı ilk günlerden beri yapıldığı bilinmektedir. Ancak, yapılan yüzyüze ve uzaktan eğitimlerin ne derece fayda sağladığı, öğretmenlerin ne denli istifade ettiği ve ihtiyaçlarını karşıladığı önemli bir soru işareti oluşturmaktadır. Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu (2016) öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanındaki hizmet-içi eğitim gereksinimlerini inceledikleri çalışmada, çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun “FATİH Projesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu” başlıklı hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmış olmalarına karşın internetin eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkin kullanımı, eğitimde teknoloji ve öğretim araçlarını kullanma konusunda ihtiyaçlarının karşılanamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojileri konusunda yeterliliklerini artıracak eğitimlerin yetersizliğine başka çalışmalarda da (Ayvacı, Bakırcı ve Başak, 2014; Baz, 2016; Ekici ve Yılmaz, 2013; Karatekin, Elvan ve Öztürk, 2015; Kocaoğlu ve Akgün 2015; Kurtdede Fidan, Erbasan ve Kolsuz, 2016; Türker ve Güven, 2016; Bal ve Uslu, 2018) değinilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %10'u tüm okul düzeyleri ve branşlara ait içeriklerin mümkün olduğunda zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul türlerine ve sınıf düzeylerine göre içeriklerin planlanması ile her branşın tüm konularına ait içeriklerin yüklenmesi sistemin başarısını artıracaktır. Bu sonuca benzer sonuçlara ulaşan çalışmalardan biri olan Kana ve Aydın (2017) tarafından yapılan araştırma da öğretmenler EBA'ya hatalı içerik yüklenmesi, bütün derslere ve konulara ait içeriğin olmaması, videoların 21. yüzyıl öğretim yöntemlerini kapsayacak şekilde olmamasını EBA'nın en büyük eksiklikleri olarak ifade etmişlerdir. Durmuşçelebi ve Temircan (2017) tarafından yapılan ortaokul ve lise öğrencilerinin EBA içeriklerine ilişkin görüşlerine yer verdikleri araştırmalarında katılımcıların %76,2' sinin EBA'daki matematik dersi içeriklerini kullanmada zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın yürütüldüğü dönemde devam etmekte olan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve ortaya çıkan ihtiyaçlara binaen MEB tarafından sistemin devamlı olarak mercek altında tutulması ve içerik bakımından desteklenmesi de sürece ve projeye büyük katkı sağlamaktadır. Sınava hazırlanan 8. sınıf ve 12. sınıf öğrencileri başta olmak üzere tüm öğrencilere yönelik uygulanan canlı dersler ile sınava hazırlık için soru destek paketleri oldukça başarılıdır. Liselere Giriş Sınavı (LGS) kapsamında MEB tarafından yapılacak merkezi sınava katılacak öğrenciler için 16 Nisan 2020'de 516 soruluk, 4 Mayıs 2020'de ise 1000 soruluk olmak üzere toplam 1516 sorudan oluşan destek paketi öğrencilerin kullanımına sunulmuştur (MEB, 2020e).

Araştırmanın bulgu ve sonuçları bağlamında MEB tarafından yıllardır büyük emek ve paralar harcanarak kurulan EBA sisteminin ne kadar gerekli ve faydalı olduğu, içerisinde bulunduğumuz pandemi sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan yürütülmek zorunda kalınması ile net bir biçimde anlaşılmıştır. Süreç nedeniyle sağlık tedbirleri kapsamında alınan okulların kapatılması kararı sonrası mevcut alt yapının hem internet üzerinden hem de televizyon üzerinden kullanıma açılması

eğitim öğretim sürecinin mümkün olduğunca kesintiye uğramadan devam ettirilmesini sağlamıştır. Bu yaşanan deneyimlerden elde edilen dönütlerle sistemin daha da iyileştirilerek geliştirilmesi gelecekte yaşanabilecek olumsuz koşullarda ülkemiz için büyük avantaj sağlayacaktır.

Kaynakça

- ADİYAMAN, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1 (1), 92-97.
- AKDEMİR, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71.
- AYVACI, H. Ş., Bakırcı, H. ve Başak, M. H. (2014). Fatih Projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 21-47.
- BAL, H. ve Boz, M. S., (2017). *EBA'nın kullanılabilirlik düzeyinin ölçülmesi*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06103543_SERPYLhYLYA_HOCA.pdf adresinden erişilmiştir.
- BAL, M. ve Uslu, E. (2018). Türkçe öğretim sürecinde dijital bölünme. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 228-245.
- BAZ, F. Ç. (2016). Teknik, donanım ve içerik yönüyle Fatih Projesinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane University Electronic Journal Of The Institute Of Social Science / Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(15), 196-209. Doi:10.17823/gusb.71
- BOZKURT, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğreten rollerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.
- DURMUŞÇELEBİ, M. ve Temircan, S. (2017). Eğitim Bilişim Ağı'ndaki materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 7(13). 634-652.
- EKİCİ, S. T. ve Yılmaz, B. T. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- GÜLLÜPİNAR, F., Kuzu, A., Dursun, ÖÖ., Kurt, AA. ve Gültekin M. (2013). Milli Eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: velilerin bakış açısından Fatih Projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 195-216.
- KANA, F. ve Aydın, V. (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı hakkında görüşleri, *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 4 (13), 1494-1504.
- KARATEKİN, K., Elvan, Ö. ve Öztürk, D. (2015). Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmenlerinin Fatih Projesi hakkındaki düşünceleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences / Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 81-114.

- KARPENKO, M. P. (2008). The emergence and development of distance education. *Russian Education and Society*, 50 (3), 45-56.
- KAYA, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A.
- KOÇAOĞLU, B. Ü. ve Akgün, Ö. E. (2015). Lise öğretmenlerinin Fatih Projesi teknolojilerini kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançları. *Ines Journal*, 2(4), 259-276.
- KURTDEDE FİDAN, N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. (Turkish). *Journal Of International Social Research*, 9(45), 626-637. doi:10.17719/jisr.20164520642
- MEB, (2020a). *Uzaktan eğitim için uydu frekans ve yayın platformları bilgileri*. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-icin-uydu-frekans-ve-yayin-platformlari-bilgileri/haber/20565/tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2020b). *EBA'da canlı sınıfla eğitim başlıyor*. <http://www.meb.gov.tr/ebada-canli-sinifla-egitim-basliyor/haber/20602/tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2020c). *Türkiye koronavirüs salgınında ulusal çapta uzaktan eğitim veren 2 ülkeden biri*. <http://www.meb.gov.tr/turkiye-koronavirus-salgininda-ulusal-capta-uzaktan-egitim-ve-ren-2-ulkeden-biri/haber/20618/tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2020d). *FATİH projesinin kapsamı*, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> adresinden 03.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2020e). *LGS'ye katılacak öğrencilere 1000 soruluk destek paketi*. <http://www.meb.gov.tr/lgs-ye-katilacak-ogrencilerimize-1000-soruluk-ikinci-destek-paketi/haber/20839/tr> adresinden 06. 05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MERRIAM, S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çeviri Editörü), Ankara: Nobel.
- MILES, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- ODABAŞ, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri, *Türk Kütüphaneciliği* 17 (1), 22-36.
- PATTON, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- TÜRKER, A. ve Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254.
- UNESCO (2020). *Teacher Task Force calls to support 63 million teachers touched by the KOVİD-19 crisis*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-Kovid-19-crisis>
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.baskı). Ankara: Seçkin.

COVID-19 SALGINI DÖNEMİ UZAKTAN EĞİTİM ÇALIŞMALARI VE SONRAKİ SÜREÇLE İLGİLİ FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Merve ÜNAL¹, Nermin BULUNUZ²

1 Hasan Gülişen Arseven İHL, unalmerve87@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5917-4369.

2 Bursa Uludağ Üniversitesi, nbulunuz@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7891-0379.

Geliş Tarihi: 29.07.2020 Kabul Tarihi: 09.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.775521

Öz: Bu araştırmanın amacı Fen Bilimleri öğretmenlerinin Covid-19 salgını 2020 Bahar döneminde ülkemizde yürütülen “uzaktan eğitim” çalışmalarına hakkındaki düşüncelerini tespit etmektir. Çalışmaya katılan 10 öğretmenin deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmada nitel yöntemlerden “örnek olay çalışması” kullanılmıştır. Araştırmada görev alacak öğretmenler belirlenirken “amaçlı örnekleme” tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin süreçte “uzaktan eğitim deneyimlerini” tespit etmeye yönelik 12 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Öğretmenler ile salgın sürecinde yüz yüze görüşmenin mümkün olmaması, genellikle ilk dönemde aileleriyle evlere kapanan öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecinde yeterince yoğun olması sebebiyle sorular katılımcılara e-posta yoluyla gönderilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenler EBA’yı bu süreçte aktif olarak kullandıklarını, “canlı ders” uygulamasının başlamasıyla da uzaktan eğitimin daha verimli hale geldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ilk zamanlarda sistemden kaynaklanan teknik sıkıntılar yaşamış olmalarına rağmen, daha sonra bu sıkıntılarının kısmen ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler için en önemli problem internet, bilgisayar, akıllı telefonu olmayan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden faydalanamaması olmuştur. Öğretmenler önümüzdeki dönemlerde yüz yüze eğitime alternatif “tamamlayıcı eğitimin” hep var olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Canlı dersler ilk başladığı zamanlarda tedirginlik yaşayan öğretmenlere bu konuda sonraki süreçte “hizmet içi eğitimlerin” düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Sonuç olarak bundan sonraki dönemde hayatımızda hep var olacağı görülen “uzaktan eğitim” uygulamalarının güçlendirilmesi için gerekli önlemlerin politika yapıcılar, okul idareleri ve öğretmenler tarafından alınması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Fen Bilimleri Öğretmenleri, Covid-19, Koronavirüs, Pandemi Süreci, Uzaktan Eğitim, EBA,

THE VIEWS AND SUGGESTIONS OF SCIENCE TEACHERS ON DISTANCE EDUCATION PRACTICES DURING THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD AND SUBSEQUENT PROCESSES

Abstract:

The aim of this study is to determine teachers' views on the emergency remote education for the 2020 Spring semester during the Covid-19 pandemic. The case study is conducted with 10 science teachers to demonstrate their individual experiences. Purposeful sampling technique is used to determine the participants. Twelve open-ended questions were prepared and sent to teachers via e-mail because it was not possible to meet face-to-face with the teachers during the epidemic process, and the teachers who were closed to their homes with their families in the first period were busy enough in the distance education process. The answers were analyzed using content analysis. The findings show that teachers used EBA actively and it became more effective after the implementation of live courses. Teachers indicated that they faced some technical issues initially, but they were overcome in the process to some extent. The most important problem for teachers was the lack of utilization of students who did not have any kind of access to the Internet, computer, or smartphone from the distance education program. Teachers disagreed a complete transition to the distance education program in the future but favored it as complementary. In-service education is suggested for the teachers who felt uneasiness and disquiet. In conclusion, the points to take into considerations how to decrease the infectiousness of the virus between administration, teachers, and students are listed. As a result, it has been suggested that policy makers, school administrations and teachers should take the necessary precautions to strengthen the "distance education" practices, which are seen to always exist in our lives in the next period.

Key Words: Science Education, Science Teachers, Covid-19, Coronavirus, Pandemic Period, Distance Education, EBA,

Giriş

Yeni koronavirüs hastalığı (Covid-19), ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde Aralık ayında solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüstür (Sağlık Bakanlığı (SB), 2020). Virüs insandan insana bulaşarak Vuhan başta olmak üzere Hubei eyaletindeki diğer şehirlere ve Çin Halk Cumhuriyeti'nin diğer eyaletlerine ve diğer

ülkelere yayılmıştır (SB, 2020). Koronavirüsler, soğuk algınlığından Orta Doğu Solunum Sendromu (MERS) ve Şiddetli Akut Solunum Sendromu (SARS) gibi daha ciddi hastalıklara neden olabilen büyük bir virüs ailesidir (SB, 2020). SARS epidemisi 2002 Kasım ayının ortalarında Çin Halk Cumhuriyeti'nin Guangdong eyaletinde başlamış; 2003 Mart ayından itibaren salgın dünya geneline yayılmış, vakalar 29 ülkede görülmüş, olası vaka sayısı 8096, ölenlerin sayısı da 774 olarak belirtilmiştir (Bennett vd., 2014). "MERS epidemisi ise Eylül 2012'de tanımlanmış, DSÖ Ocak 2020 verilerine göre 2494 vaka 27 ülkede görülmüş, toplam ölüm sayısı 858 olarak belirtilmiştir (DSÖ, 2020). Tarih boyunca Dünya üzerinde salgın hastalıklar farklı zaman dilimlerinde insanlığına tehdit etmiştir. Covid-19'dan önceki en büyük salgın 1918- 1920 yılları arasında görülen "İspanyol Gribidir" (Ekinci, 2019). 500 Milyondan fazla kişiye bulaşan İspanyol Gribi 18 ay içerisinde 50 Milyon civarında insanın ölümüne sebep olarak insanlık tarihine bilinen en büyük salgınlardan biri olarak geçmiştir (Ekinci, 2019). İlk olarak ABD'nin New Mexico eyaletinde görülen hastalık, o dönemde Osmanlı Devleti dahil tüm dünya ülkelerini etkilemiştir. (Ekinci, 2019)

Yeni virüs 2019 yılında ortaya çıkması nedeni ile Dünyada "Coronavirüs 2019" yani "Covid-19" olarak adlandırılmıştır. Bulaşıcılık hızı oldukça yüksek olan Covid-19 zaman içerisinde tüm dünya ülkelerinde hayatı olumsuz etkilemiş, binlerce insanın ölümüne yol açmış ve sonucunda izole bir yaşama neden olmuştur. Bunun üzerine Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) Covid-19'u 11 Mart 2020 tarihinde "Pandemi" ilan etmiştir (WHO, 2020).

Koronavirüs; hasta bireylerin öksürmeleri, aksırmaları ile ortama saçılan damlacıkların başka bireyler tarafından solunması ile bulaşmaktadır. Hastaların solunum parçacıkları ile kirlenmiş yüzeylere dokunulduktan sonra ellerin yıkanmadan yüz, göz, burun veya ağıza götürülmesi ile de virüs alınabilir. Ellerin göz, burun veya ağıza temas etmesi hastalığın bulaşmasına neden olabilir (SB, 2020). Virüsün bulaşma yollarından dolayı Sağlık Bakanlığı virüsten korunmak için sosyal mesafenin korunmasını, ellerin sık sık yıkanarak hijyene dikkat edilmesi gerektiğini açıklamıştır (SB, 2020).

Hastalığın bulaşıcılığını azaltmak için salgının görüldüğü tüm ülkelerde ve ülkemizde acil ve radikal önlemler alınmıştır. Resmî kaynaklara göre ülkemizde ilk koronavirüs vakası 10 Mart 2020 tarihinde görülmüştür. İlk vakanın resmî olarak açıklanmasının ardından Türkiye'de Sağlık Bakanlığı bir dizi önlemler aldığını belirtmiş ve bu önlemler arasında kafelerin, kuaför salonlarının, güzellik merkezlerinin, alışveriş merkezlerinin, okulların, üniversitelerin kapatılması; cuma namazı, konferans, konser ve spor müsabakası gibi toplu bulunulan faaliyetlerin iptal edilmesi yer almıştır (SB, 2020).

Bu salgından doğrudan etkilenen kurumların başında milyonlarca öğrenciyi bir arada bulunduran eğitim öğretim kurumları yani okullar gelmektedir. Tarihte salgın dönemi sürecinde okullar yeterli sürede kapalı olmadığı durumda öğrenciler arasında

hastalığın bulaşma hızının ve böylece vaka sayılarının arttığı örnekler mevcuttur. Örneğin, Meksika’da yapılan bir araştırmada H1N1 influenza virüsünün görüldüğü 2009 yılında okullar hemen kapatılmış, fakat okulların sonbahar döneminde tekrar açılmasından 2- 5 hafta sonra hastalığın tekrar yayılmaya başladığı görülmüştür (Chowell vd., 2011). Bu nedenle bu salgının “pandemi” olarak ilan edilmesinin hemen ardından, dünya genelinde alınan en radikal kararlardan biri de okulların kapatılması olmuştur.

Resmî kaynaklara göre ülkemizde ilk koronavirüs vakasının 10 Mart 2020 tarihinde görülmesiyle Millî eğitim Bakanlığı tarafından 12 Mart Perşembe günü açıklama yapılmış ve okulların 16 Mart tarihinden itibaren iki hafta süreyle tatil edildiği ifade edilmiştir. Bu iki haftanın ardından ülkemizde hastalığın hızla yayılması ve pozitif vaka sayılarındaki artışın devam etmesi nedeni ile okulların açılması tekrar 30 Mart 2020 tarihinden 30 Nisan 2020 tarihine kadar bir ay süreyle ertelenmiştir (MEB, 2020). Bu sürenin dolmasının ardından yapılan son açıklama ile okulların 2020 Bahar döneminde kesinlikle açılmamasına karar verilmiştir (MEB, 2020).

Salgın hastalıkları önlemede en önemli durum kalabalık ortamlarda teması azaltmak olduğu için bundan en çok etkilenen kurumlardan biri de okullardır. Okulların kapanmasıyla ülkeler hızlıca uzaktan eğitime başlamak zorunda kalmıştır. “1948 yılında Yeni Zelanda’da görülen çocuk felci salgını sırasında okullar kapatılmış ve o dönemde teknoloji bu kadar gelişmiş olmadığı için, “Yazışma Okulları” devreye sokulmuş ve öğrencilere ödevleri mektuplarla gönderilmiştir” (Lorette, 2020). Birçok eğitim kurumunun öğretimde teknolojiden daha fazla faydalanma planları her zaman vardır, ancak Covid-19’un aniden patlak vermesi, aylar veya yıllar içinde meydana gelmesi beklenen değişikliklerin birkaç gün içinde en hızlı biçimde uygulanması gerektiği anlamına gelmiştir. (Daniel, 2020). 2010 yılında yapılan bir araştırmada yaklaşan olası Pandemi uyarılarını dikkate alınmanın önemine değinilmiş, özellikle üniversitelerin böyle durumlar için hazırlıklı hale gelmesi gerektiği konusunda uyarılarda bulunulmuştur (White vd., 2010).

Ülkemizde Pandemi sürecinde okulların tatil edilmesinin ardından 23 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime başlanmıştır. EBA TV için TRT üzerinden 3 ayrı kanal 6 ayrı frekansta yayın yaparak her sınıfa uygun branş bazında ders videoları yayınlanmıştır (EBA, 2020). Böylelikle “EBA TV İlkokul”, “EBA TV Ortaokul” ve “EBA TV Lise” ile uzaktan eğitime başlanmıştır. Dersler 20’şer dakika olarak planlanmış aralarda ise 10’ar dakikalık etkinlik kuşağı konmuştur. 13 Nisan 2020 Pazartesi gününden itibaren EBA platformu üzerinden 8. ve 12.sınıflara canlı ders uygulaması getirilmiş, 23 Nisan 2020 tarihinden itibaren ise tüm sınıf kademelerinde canlı ders uygulamasına geçilmiştir (MEB, 2020). Canlı ders uygulamasında öğretmenler ve öğrenciler çevrim içi olarak karşılıklı ders işleme fırsatı bulmuşlardır. Canlı dersler okul yöneticileri tarafından belirli saatlerde tanımlanarak öğretmenlere ve öğrencilere duyurulmuş öğrenci ve öğretmenlerin canlı ders saatinde hazır olmaları sağlanmıştır. Canlı ders esnasında ekrana gelen “beyaz tahta” uygulaması ile öğretmenler tahta kullanarak ders

anlatabilmekte, öğrencileriyle doküman paylaşabilmektedirler. Ayrıca EBA platformu üzerinden öğrenciler ile testler, videolar, mesajlar veya başka dokümanlar paylaşabilmektedirler.

Uzaktan eğitim son yıllarda popülerliğini iyice arttırmış bir alandır. Birçok ülke belli alanlarda uzaktan eğitim çalışmalarını hızlandırmıştır. Bu konuda özellikle MOOC'lar (Massive Open Online Courses) yani "Kitlesele Açık Online Dersler" sıklıkla kullanılmaktadır. Özellikle bu "Kitlesele Açık Online Dersler" ABD için üniversite eğitiminin geleceği olarak tanımlanmaktadır (Lee & Chung, 2019). Yapılan bir çalışmada ortaokul ve lise öğretmenlerinin de derslerinde Kitlesele Açık Online Dersler kullanarak ortaöğretim genel kalitesini geliştirebileceği Lee ve Chung (2019) tarafından belirtilmiştir. Aynı araştırmacılara göre ilerleyen günlerde bu tarz uygulamaların ilköğretimde artacağı öngörülmekle birlikte bunun bir fırsat eşitsizliği oluşturup oluşturmayacağı ayrı bir tartışma konusu olarak değerlendirilmektedir.

Covid-19'dan sonra toplum liderlerinden, medyadan ve farklı ülkelerin önemli bilim insanlarından her şeyin değişeceği, eskisi gibi olmayacağı sıklıkla duyulmaktadır. Değişen dünyada eğitim nasıl konumlanacak ve meydana gelen değişikliklerden eğitim nasıl ve ne derece etkilenecek elbette ki merak konusudur. Öğretmenlerin ve öğrencilerin durumunun nasıl değişeceği şimdiden tartışılabilir (Bakker & Wagner 2020). Teknolojilerin hızlı gelişimi ve teknolojinin öğretime entegrasyonunun giderek artan gereksinimleri ile öğretmenler yeni teknolojilere ayak uydurmak ve teknolojilerin pedagojik kullanımını tasarlamak için stresle karşı karşıya kalmaktadır (Dong vd., 2019). Teknolojideki bu hızlı değişimle birlikte öğretmenlerin buna entegre olabilmeleri için kuşkusuz eğitimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Belki de çevrimiçi uygulamaların hayatımızda ne kadar önemli olduğunu anladığımız bu dönemden sonra çevrim içi eğitim popülerliğini arttıracaktır. Bu süreçte de hızlı bir şekilde geçilen uzaktan eğitimin verimliliğini, etkisini, sınırlılıklarını, zorluklarını veya avantajlarını araştırmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretmenler hiç alışık olmadıkları biçimde bir anda kendilerini sonuçları ölümcül olabilen bir Pandemi süreci içinde bulmuşlar ve eğitim öğretim sürecinin aksamamasına destek olmak adına öğrencileri için ellerinden geleni uzaktan eğitimi kullanarak yapmaya gayret etmişlerdir. Covid-19 Pandemi süreci her alanda olduğu gibi, eğitim camiası için de yeni ve alışık olmadığımız bir süreçtir. Mart 2020 itibarı ile okulların küresel salgın nedeni ile dünya genelinde kapanmasını takiben, ülkemizde (Bakioğlu, & Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020). Çakın, & Akyavuz, 2020; Çiftçi, & Aydın, 2020; Orhan, & Beyhan, 2020; Yurtbakan, & Akyıldız, 2020) ve dünyada (Burke, & Dempsey, 2020; Mulenga & Marban, 2020; UNESCO, 2020) uzaktan eğitimin aktif kullanıcıları olan öğretmenlerin süreç ile ilgili görüşlerini tespit etmeye yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda salgın sürecinde uzaktan eğitim süreci "farklı branşlardaki" öğretmenlerin bakış açısı ile değerlendirilmiş ve sürecin daha sağlıklı yürütülmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Örneğin, Bakioğlu ve

Çevik (2020) Fen Bilimleri öğretmenleri ile yürütmüş oldukları çalışmada COVID-19 Pandemi sürecinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini tespit etmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı, öğrencilerle iletişim kurma, öğrencilerin derslere katılım oranının düşük olması ve okul yönetiminin baskısına maruz kalma gibi problemlerle karşı karşıya kaldıklarını ve uzaktan eğitim ile öğretim programını ve laboratuvar / atölye etkinliklerini tamamlayamama gibi kaygılara da sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Benzer biçimde Çiftçi ve Aydın (2020) yapmış oldukları çalışmada Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşlerini araştırmışlardır. Elde ettikleri veriler sonucunda Pandemi sürecinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin EBA'yı düzenli olarak kullandığını, Koronavirüs sebebiyle alınan tedbirler kapsamında, uzaktan eğitim özelinde EBA'nın derslerde kullanım oranının arttığını ve 23 Mart-30 Nisan 2020 tarihleri arasında EBA'nın 1,2 milyar kez tıkladığını ifade etmişlerdir (MEB, 2020b). Aynı makalede Milli Eğitim Bakanımız Prof. Dr. Ziya Selçuk'un öğretmenlere gönderdiği mesaja atıf verilmekte ve bu mesajda Milli Eğitim Bakanımızın Pandemi döneminde, uzaktan eğitimle öğretmenlerin bir ekip olduğunu, her koşulda eğitimi omuzlayıp ileriye götürdüklerini ifade ettiği vurgulanmaktadır (Mebpersonel, 2020).

Yukarıda ülkemizde öğretmenlerle yapılan araştırmalar incelendiğinde (Bakioğlu, & Çevik, 2020; Çiftçi, & Aydın, 2020) Fen Bilimleri öğretmenleri ile yapılan araştırmaların sayısının yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Bu nedenle alanyazına bu konuda daha fazla destek olmak ve konuyu Fen Bilimleri öğretmenleri tarafından farklı bir açıdan ele almak amacı ile söz konusu çalışma yürütülmüştür.

Bu çalışmanın ana problemi: "Covid-19 etkisiyle uzaktan eğitime geçen 8. sınıf Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim konusundaki görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibi listelenebilir:

- 1) Fen Bilimleri öğretmenlerinin MEB'in EBA kapsamında uyguladığı canlı dersler konusundaki görüşleri nelerdir?
- 2) Fen Bilimleri öğretmenlerinin LGS sürecini karantinede geçiren 8. Sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri konusundaki görüşleri nelerdir?
- 3) Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimin avantaj veya dezavantajları konusundaki görüşleri nelerdir?
- 4) Fen Bilimleri öğretmenlerinin ilerleyen tarihlerde okulların sadece "uzaktan eğitim" geçmesi konusundaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma “Fen bilimleri öğretmenlerinin Covid-19 döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?” sorusuna cevap bulabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden olan “örnek olay” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili bulgular nitel olarak derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012). Örnek olay çalışması ise araştırmacının bir veya birkaç durumu derinlemesine incelediği ve bu durumlara bağlı temaları ortaya koyduğu nitel araştırma yaklaşımıdır (Creswell vd., 2007). Örnek olay çalışma adından da anlaşılacağı gibi özel bir durum üzerine yoğunlaşır. Bu yöntemin kurucularından Stake (1976) bu çalışmayı, sınırları kesinlikle belirlenmiş olan uygun bir durumu bütünüyle incelemek olarak tanımlamıştır (Çepni, 2018, 50). Bu çalışmada özellikle durum çalışması deseninin tercih edilmesinin sebebi, Fen Bilimleri öğretmenlerinin Covid-19 sürecinde öğrencileri ile yürüttükleri uzaktan eğitim çalışmaları hakkındaki düşüncelerini, uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları, canlı derslerin avantaj ve dezavantajlarını ve çözüm önerilerini ilk elden derinlemesine araştırmaktır. Bu çalışmada bir “Pandemi” sürecinin oluşmasıyla tatil edilen okullar “uzaktan eğitimi” zorunlu kılmış ve bu da bu araştırmaya konu olan bir örnek olayın oluşmasını sağlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, çalışma deneyimleri 5-19 yıl arasında değişen 10 Fen Bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Bu 10 öğretmenin 9 tanesi Marmara ve Ege Bölgesinde, sadece 1'i Karadeniz Bölgesi'nde (Rize Merkez) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 8 tanesi şehir merkezlerinde, 2 tanesi ise Muğla ve Çanakkale'nin köylerinde görev yapmaktadır. Görev alan öğretmenler gönüllülük esasına göre “kolay ulaşılabilir veya elverişli örneklem” (Patton, 2005) kullanılarak tespit edilmiştir. Bu örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan ögelere dayanır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan ancak kullanılması az istenen bir stratejidir (Patton, 2005).

Aşağıda yer alan Tablo 1’de çalışmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin cinsiyetleri, öğretmenlik deneyimleri ve görev yaptıkları iller yer almaktadır.

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Tecrübe ve Çalıştığı İller

Öğretmenler	Cinsiyet	Tecrübe (Yıl)	Görev Yaptığı İl
Ö1	K	19	Bursa
Ö2	K	14	Bursa
Ö3	E	13	Muğla (Köy)
Ö4	E	13	Sakarya
Ö5	K	13	Rize
Ö6	K	12	Balıkesir
Ö7	E	10	Bursa
Ö8	K	9	Çanakkale (Köy)
Ö9	K	7	İstanbul
Ö10	E	5	İzmir

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Çalışmada 12 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular 10 yıllık Fen Bilimleri öğretmenliği deneyimi olan makalenin 1. yazarı tarafından hazırlanmıştır. Bu sorular yazarın doktor tez danışmanı (makalenin 2. yazarı), başka bir Fen Bilimleri öğretmeni ve aynı fakültede Fen Bilgisi eğitimi konusunda uzman diğer bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir.

Araştırmanın verilerinin toplandığı dönemde öğretmenlerin henüz Zoom gibi uzaktan eğitim araçlarını etkin biçimde kullanmaya başlamamış olmaları ve yüz yüze görüşmenin de mümkün olmaması nedeni ile Fen Bilimleri öğretmenleri salgın döneminde, kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara ancak e-posta yolu ile destek vermek konusunda gönüllü olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun üzerine veriler öğretmenlerden e-posta yolu ile toplanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde yoğun olan öğretmenlere bu soruları yanıtlamaları için 15 gün gibi bir süre verilmiştir. Öğretmenlere gönderilen açık uçlu sorular için bakınız Ek 1.

Öğretmenlerden e-posta yoluyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Çepni, 2014, 185). Çalışmadan toplanan verilerin analizi iki yazar tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmış, daha sonra ortaya çıkan tema, kategori ve kodlar yan yana getirilerek karşılaştırılmıştır. Benzer olmayan durumlar tartışılmış, ortak bir analiz sonucuna varılmış ve sonuçta elde edilen bulgular yorumlanarak çalışmanın temel sonuçları ortaya çıkarılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Fen Bilimleri öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular, içerik analizi sonucu elde edilen tema, kategori, kod ve frekans değerlerinin yer aldığı tablolar ile araştırmanın alt problemlerine uygun olarak sırası ile sunulmaktadır:

1) Fen Bilimleri öğretmenlerinin MEB'in EBA kapsamında uyguladığı canlı dersler ile ilgili görüşleri nelerdir?

Fen Bilimleri öğretmenlerinin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2: Uzaktan Eğitimin İlerleme Süreci

TEMA	KATEGORİ	KOD	F
ÖĞRENCİLERLE İLETİŞİM	İletişim Kanalları	Whatsapp grupları üzerinden iletişim.	10
		EBA üzerinden iletişim.	5
		Telefon araması ile iletişim.	4
		Sosyal medya üzerinden iletişim.	1
		Zoom ile iletişim.	1
		Canlı dersler ile iletişim.	1
TOPLAM			22
UZAKTAN EĞİTİM	EBA	EBA'daki alıştırmaları, testleri, etkinlikleri gönderme.	9
		EBA üzerinden konu anlatımı videoları gönderme.	8
		EBA üzerinden öğrencileri ödevlendirme.	8
		EBA'da öğrenci istatistiklerini takip etme.	6
		EBA'ya MEB'in yayınladığı örnek soruları yükleme.	4
		EBA'da öğrencilerin motivasyonunu arttıracak videolar paylaşma.	3
		EBA'da öğrencilerin motivasyonunu arttıracak videolar paylaşma.	3
		EBA'daki sorularla deneme hazırlama.	1
		EBA üzerinde tartışma konuları belirleme.	1
		Genel duyurularını EBA üzerinden yapma.	1
		EBA üzerinden çözilemeyen soruların fotoğraflarını paylaşma.	1
TOPLAM			45

Canlı Dersler	Canlı derslerde konu anlatımı yapma.	10
	Canlı derslerde soru çözümü yapma.	10
	Canlı derslerde öğrencilerin sorularını yanıtlama.	7
	8. sınıflar için sadece LGS konularını tekrar etme.	5
	Canlı derslerde LGS'ye yönelik çalışmalar yapma.	5
	Ekran paylaşımı ile sunu, ders notları, sorular paylaşma.	4
	Canlı derste "beyaz tahta" uygulamasının çok faydalı olması.	3
	EBA'da canlı ders başlamadan önce Zoom, Skype ile canlı dersler yapma.	3
	Canlı derste zaman kaybı yaşamamak için planlama yapma.	2
	Canlı derslerde MEB'in yayınladığı örnek soruları çözme.	2
	Canlı derslerde deneme çözme.	2
	Canlı derslerde soruları öğrencilere çözdürme.	2
	Canlı dersin sonunda genel bir değerlendirme yapma.	1
	Canlı derslerde öğrencilere psikolojik destek olmaya çalışma.	1
	Canlı derslerde bursluluk sınavına yönelik çalışmalar yapma.	1
	Canlı ders yapmadan önce çalışarak derse hazırlanma.	1
	Canlı derslerde sınıf ortamını yakalamaya çalışma.	1
TOPLAM		60
Kaynak Paylaşımı	Whatsapp üzerinden dokümanlar gönderme.	3
	Çevrimiçi deneme, kitap linklerini öğrencilerle paylaşma.	2
	Faydalı video linklerinin veli ve öğrenciler ile Whatsapp üzerinden paylaşılması.	1
	Ödevleri Whatsapp üzerinden paylaşma.	1
	Öğrencilerin sorularının fotoğraflarını Whatsapp ile göndermeleri.	1
	Whatsapp üzerinden öğrencilere ders çalışma programı gönderme.	1

Whatsapp üzerinden kitap okuma takibi yapma.	1
Canlı dersten önce anlatılacak konuyu ödev verme.	1
Öğretmenin evde hazırladığı ödevin okula bırakılarak öğrenciler tarafından alınmasını sağlama.	1
TOPLAM	12

Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimin ilerleme süreci ile ilgili verilerin yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde salgın döneminde öğretmenlerin tamamının öğrencileriyle Whatsapp üzerinden iletişim kurduğu anlaşılmaktadır. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık %30'unun EBA'da canlı ders uygulaması aktif olarak başlamadan önce de Zoom, Skype gibi programlardan öğrencileri ile canlı ders yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin tamamının canlı derslerde konu anlatımı yaparken araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının 8. Sınıflar için sadece LGS konularına yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık %40' ı MEB'in yayınladığı örnek soruları EBA üzerinden paylaşırken %20'si ise canlı dersler esnasında çözmeyi tercih etmiştir. Bir öğretmen canlı dersler esnasında da zor süreçten geçen öğrencilerin motivasyonunu sağlamaya yönelik çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenler öğrencileri için gerekli kaynakları; kitap, deneme test linki ya da video gibi Whatsapp veya EBA üzerinden paylaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi bu süreçte öğrencileriyle ders programı yaparak takibini yapmış ve dönem başından beri devam ettiği "kitap okuma takibini" yine çevrimiçi olarak yapmaya devam etmiştir. Yalnızca bir öğretmen evde kendi hazırladığı ödevi okula bırakarak öğrencilerin ödevi okuldan almasını sağlamıştır.

Birinci alt problem kapsamında öğretmenlerin aynı soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin Pandemi sürecinde canlı derslerin nasıl yürütüldüğüne dair verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3: Canlı Derslerin İlerleme Süreci

TEMA	KATEGORİ	KOD	F
CANLI DERSLER	Öğretmenlerin	Uygulama ilk başladığında teknik sorunlar yaşandı	6
		Düşünceleri	Öğrencilerin katılım oranı düşüktü.
		Canlı ders yapmak çok faydalı.	5
		Şu anda teknik sorun yaşanmıyor.	5
		Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin katılım oranı yüksekti.	3
		Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin katılım oranı düşüktü.	3
		Bu süreçte öğrencilerin kaygıları azaldı.	3
		Öğrencilere kısa sürede ulaşmak açısından çok iyi.	2
		Süreçte sesin çok iyi iletilmediği zamanlar oldu.	2
		Canlı derslerde dönüt verilebildiği için çok faydalı.	1
		Öğrencilere katkı sağlandı.	1
		Tüm öğrencilere ulaşamadığı için eğitimde eşitlik ilkesine aykırı.	1
		Hiç teknik sorun yaşanmadı.	1
		Uzaktan eğitim öğretmen merkezli.	1
		Öğrencilerin okulla bağlarını koruması.	1
		Sitemden kaynaklı aksaklıklar oldu.	1
		Canlı ders deneyimi büyük bir kazanım.	1
		İşletim sistemi ya da virüs programından dolayı aksaklıklar oldu.	1
		Bazı öğrencilerin kameralarının kapalı olması iletişimi sınırlandırdı.	1
		Öğrencilerin derslerden kopmamasını sağladı.	1
	Öğretmenlerin teknolojiyi kullanması açısından önemli.	1	
	Bu süreçte canlı ders yapmak çok mantıklı.	1	
TOPLAM			48

Öğrencilerin Katılım	Teknik aksaklıklardan dolayı canlı derse katılmama.	9
Oranın Az Olmasının Sebepleri	Öğrencilerin internet erişimlerinin olmaması.	7
	Öğrencilerin bazılarının bilgisayar ya da akıllı telefonlarının olmaması.	3
	Öğrencilerin derse ilgisizliği.	3
	Canlı dersin açılmaması.	3
	Velilerin yeterince öğrencileri yönlendirmemesi, ilgilenmemesi.	2
	İnternet kotasından dolayı ders seçmek durumunda kalmaları.	1
	Uyku düzeni bozulan öğrencilerin sabah derslerine uyanamaması.	1
	MEB'in "öğrenci koşulsuz üst sınıfa geçecektir" açıklaması.	1
	EBA'ya girememe.	1
	Canlı dersin donması.	1
	Öğrencilerin canlı derse giriş saatini anlamaları.	1
	Bazı öğrencilerin "mevsimlik işçi" olarak çalışmaları.	1
TOPLAM		34

Yukarıdaki Tablo 3'te yer alan canlı derslerin ilerleme süreci hakkında elde edilen veriler incelendiğinde, canlı derslerin başlamasını öğretmenlerin çoğunluğunun böylesine zor bir süreçte faydalı gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler canlı dersler sayesinde öğrencilerin "okulla bağlarını koruyabildiklerini", "öğrencilerin derslerden kopmadığını" ve "öğrencilerinin kaygılarını azaltabildiklerini" belirtmektedirler. Bununla birlikte canlı ders yapan öğretmenlerden sadece bir tanesi hiç teknik sorun yaşamadığını söylerken, %90'ı ilk başlarda teknik problemler yaşadığını fakat ilerleyen süreçte bu problemlerin ortadan kalktığını belirtmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %70'nin en çok üzerinde durduğu nokta ise tüm öğrencilerin bu eğitime ulaşamamaları olmuştur. Bunun sebeplerini ise öğretmenlerin çoğunluğu "öğrencilerin yaşadığı teknik sıkıntılar" ve "internet erişimi ya da gerekli donanımı bulunmayan öğrenciler" olarak tanımlamaktadır. Özellikle internet erişimi bulunmayan öğrencilerden dolayı araştırmaya katılan bir öğretmen uzaktan eğitim sürecinin eğitimde "eşitlik" ilkesine aykırı olduğunu düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi internet erişimi bulunmayan öğrenci olmasını "nadir bir durum" olarak tanımlarken bir di-

ğer öğretmen ise “mevsimlik işçi” olarak çalışan öğrencilerinin eğitime katılmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin canlı derse katılıma oranının azlığında velilerinde payının olduğunu düşünen öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Bununla birlikte MEB’in yaptığı “öğrenciler koşulsuz üst sınıfa geçecektir” açıklamasının öğrencileri rahatlatarak veya motivasyonlarını düşürerek derslere devam etmemelerine neden olduğunu düşünen öğretmenlerin de olduğu görülmektedir.

2) Fen Bilimleri öğretmenlerinin LGS sürecini karantınada geçiren 8. Sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerine dair görüşleri nelerdir?

Fen Bilimleri öğretmenlerinin “LGS sürecini karantınada geçiren 8. Sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerine dair görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4: Salgın Sürecinde LGS’ye Hazırlanan 8. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	F
ÖĞRENCİLERİN KAYGI DÜZEYLERİ	Öğretmen Gözlemleri	Öğrencilerin kaygı düzeylerinin çok düşük olması.	4
		Öğrencilerin kaygı düzeylerinin çok yüksek olması.	3
		Öğrencilerin motivasyonlarının çok düşük olması.	3
		Öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta seviyede olması.	2
		Konuların azaltılmasının kaygı düzeylerini düşürmesi.	2
		Sınav hedefi olan öğrenci sayısının az olması.	2
		Dönem başında kaygılı olan öğrencilerin kaygılarının devam etmesi.	1
		Evlerine yakın bir liseye gidebilmenin bazı öğrenciler için yeterli olması.	1
		Canlı derse devam eden öğrencilerin kaygılı olması.	1
		Öğretmenlerden uzak olmanın tedirginlik ve yetersizlik yaratması.	1
		Sınav sürecinde rehberlik edecek öğretmenlere ihtiyaç duyulması.	1
TOPLAM			21

Öğrencilerin Kaygı Durumlarını Gösteren Soru Ve Düşünceleri	Salgın sürecinde bir sınava hazırlanmak çok zor.	2
	Bundan sonraki süreçte neler olacak?	2
	Okul ortamını çok özledim.	2
	Konuların azaltılması çok iyi oldu.	2
	Sınav bu koşullarda nasıl yapılır?	1
	Sınav zor olur mu?	1
	Sınava dahil olan “kazanımlar” değişir mi?	1
	Evde sınava hazırlanmak çok zor.	1
	Kalan konuları işlemediğimiz için lisede sorun yaşar mıyız?	1
		13
Öğretmenlerin Önerileri	Rehberlik öğretmenlerinin destekleri artırılmalı.	1
	EBA TV’de psikolojik destek sağlayacak içerikler olmalı.	1
TOPLAM		2

Covid -19 dolayısıyla uzaktan eğitime geçen öğretmenlerin 8. sınıf öğrencilerinin LGS sürecinden dolayı taşıdıkları kaygıya dair verilerin olduğu Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin %30’unun öğrencilerinin kaygı düzeylerini yüksek olarak gözlemlediği görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin %10’unun “canlı derslere katılan öğrencilerin” kaygı düzeylerini yüksek olarak gözlemlediği anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40’ı öğrencilerinin kaygılarının düşük olduğunu gözlemlerken, %20’si ise öğrencilerinde orta seviyede kaygı düzeyi gözlemlediğini belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1 tanesi ise “dönem başında sınav stresi yaşayan öğrencilerin” aynı şekilde bu süreçte de stresli olduğunu gözlemlediğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin %30’u ise öğrencilerin motivasyonlarının çok düşük olmasından kaynaklı bir “kaygı” ya da “kaygısızlık” durumu yaşadıklarını düşünmektedir. Araştırmaya katılan 2 öğretmen “sınav hedefi olan öğrenci sayısının” zaten az olduğunu, bir öğretmen de “bazı öğrenciler için evine yakın bir liseye gitmenin” yeterli olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte MEB’in yaptığı sınavın sadece “okulda işlenen konular dahilinde yapılacağı” açıklamasının öğretmenlerin %20’sine göre öğrencileri rahatlatmış ve kaygı düzeylerini düşürdüğü yönündedir.

Öğrencilerin kaygı düzeylerini, öğrencilerin kendilerine yönelttiği bazı sorulardan anlayabildiklerini ifade eden öğretmenlerin %20’si öğrencilerin “bundan sonraki süreçte neler olacak” sorusunu sorduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2 tanesi öğrencilerinden “salgın sürecinde sınava hazırlanmanın çok zor

olduğu” ve “okul ortamını çok özledikleri” gibi cümleler duyduklarını aktarmışlardır. Öğretmenlerden bir tanesi öğrencilerin sınavın zor olup olmayacağını kendisine sorduklarını, sınava dahil olan kazanımların değişebileceğine dair de endişe yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca bir başka öğretmen öğrencilerinin “sınavın bu koşullarda nasıl yapılacağına” dair endişe yaşadıklarını vurgulamıştır. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin %20si öğrencilerinin sınava dahil olan konuların azaltılmasından dolayı memnuniyet duyduğunu belirtmişlerdir. Bu süreçte öğrencilerinin kaygılarını azaltmak için araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi “rehber öğretmenlerinin öğrencilere desteklerinin artırılması” ve “EBA TV’de öğrencilere psikolojik destek sağlayacak içerikler olması” gerektiğini ifade etmiştir.

3) Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları avantaj veya dezavantajlar nelerdir?

Fen Bilimleri öğretmenlerinin “Uzaktan eğitimin avantaj veya dezavantajları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 5’te sunulmaktadır

Tablo 5: Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları

TEMA	KATEGORİ	KOD	F
UZAKTAN EĞİTİM	Öğretmen	Uzaktan eğitim ve canlı derslerde tedirginlik yaşanması.	5
		Tutumları	Uzaktan eğitim ile ilgili bir eğitim almak istemesi.
		Uzaktan eğitim için kendini yeterli görmesi.	4
		Örnek dersler izleyerek, doküman hazırlayarak derse hazırlanması.	3
		İlk canlı derste tedirginlik yaşanması.	2
		Uzaktan eğitim ile ilgili eğitime ihtiyaç duymaması.	2
		İlk canlı derste heyecan duyulması.	2
		Dersten önce hazırlanan denemeleri çözüp ön hazırlık yapması.	1
		Kamera, tahta ve tripod gibi malzemelere ihtiyaç duyulması.	1
TOPLAM			25
	Avantajları	Öğrencilerle iletişimi devam ettirmesi.	2
		Her türlü video, animasyon ve dokümanın öğrencilere ulaştırılması.	2
		Öğrencilerin arkadaşlarının etkisiyle dikkatinin dağılmaması.	2

	Öğrencinin bireysel hızına göre videoları istediği kadar izleyebilmesi	2
	Katılım az olduğu için, öğrencilerle bire bir ilgilenmeyi sağlaması	2
	Dersi dinlemek isteyenlerin katılması.	2
	Teorik olarak faydalı olması.	1
	Görsel açıdan avantajlı olması.	1
	Öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirmesi.	1
	Salgın sürecinde öğrencilerin dersten kopmaması.	1
TOPLAM		16
Dezavantajları	Deney ve etkinliklerin yapılmaması.	6
	Öğrenme çıktılarıyla ilgili dönüt almanın zorluğu.	3
	İletişimin sınırlı olması.	3
	Yaparak yaşayarak öğrenmeyi ortadan kaldırması.	2
	Öğrencileri görememekten kaynaklı yüz ifadelerinden dönüt alınamaması.	2
	Öğrenciyi motive etmenin zor olması.	1
	Fen dersi için laboratuvar ortamının olmaması.	1
	Tüm sınıfın derse katılmaması.	1
	Teknik sıkıntılarının olması.	1
	Canlandırma gibi ders anlatım tekniklerinin kullanılamaması.	1
	İmkanı olmayan öğrencilerin derse katılmaması.	1
	Öğrencilerde oluşabilecek kavram yanlışlarının tespitinin zor olması.	1
	Öğrencilerin topluma uyum becerilerini geliştirmede yetersiz kalması.	1
TOPLAM		24

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler Tablo 5'te incelendiğinde öğretmenlerin yarısının canlı dersler esnasında tedirginlik yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerden %20'si ilk canlı derste tedirginlik yaşadığını, %20'si ise ilk canlı

derste heyecan duyduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %40'ı uzaktan eğitim için kendini yeterli gördüğünü belirtirken, %50'si uzaktan eğitim konusunda bir eğitim almak istediğini %20'si ise böyle bir eğitime ihtiyaç duymadığını ifade etmiştir. Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin %30'nunun örnek dersler izleyerek veya doküman hazırlayarak, %10'nun ise derslerde çözeceği denemeleri önceden çözerek canlı dersler için ön hazırlık yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerden 1 tanesi ise uzaktan eğitim sürecinde kamera, tahta ve tripod gibi materyallere ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

Covid-19 döneminde uzaktan eğitim sürecini yöneten ve araştırmaya katılan öğretmenlerin %20 si bu sayede öğrencileriyle iletişimlerinin kopmamasını bir avantaj olarak görmektedir. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğretmenlerden %20'si öğrencilere kolaylıkla video, doküman ve test gibi materyallerin ulaştırılabildiğini ve öğrencilerin bireysel hızlarına göre videoları istedikleri kadar izleyerek tekrar edebildiğini ifade etmiştir. Canlı derslere; dersi dinlemek isteyen öğrencilerin katılabilmesini, öğrencilerin arkadaşlarının etkisiyle dikkatinin dağılmamasını ve katılım az olduğu için öğrencilerle bire bir ilgilenebilmeyi çalışmaya katılan öğretmenlerin %20'si bir avantaj olarak görmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden %10'u ise uzaktan eğitimin öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirerek salgın sürecinde öğrencilerin derslerden kopmamasını sağladığını belirtmektedir.

Uzaktan eğitimin en büyük dezavantajını ise çalışmaya katılan öğretmenlerden %60'ı Fen Bilimleri dersi için deney ve etkinlik yapılamaması olarak belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %30'u uzaktan eğitim sürecinde öğrenme çıktılarıyla ilgili dönüt almanın zorluğundan bahsederken, %20'si ise "yaparak yaşayarak öğrenme" ilkesiyle ters düştüğünü ifade etmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden %10'u ise imkân olmayan öğrencilerin derse katılamamasına, dersler esnasında teknik sıkıntılar yaşanmasına ve dolayısıyla tüm sınıfın canlı ders olanaklarından yararlanamamasına dezavantaj olarak değinmişlerdir.

4) Fen Bilimleri öğretmenlerinin ilerleyen tarihlerde okulların sadece "uzaktan eğitime" geçmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Fen Bilimleri öğretmenlerinin "İlerleyen tarihlerde okulların sadece "uzaktan eğitime" geçmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6: Uzaktan Eğitimin Geleceğine Dair Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	KOD	F
UZAKTAN EĞİTİM	Mevcut Durumu	Tamamen uzaktan eğitime geçilmesi doğru değil.	8
		Öğrenci motivasyonunu sağlamada yeterli değil.	4
	Eğitim sürecinde “tamamlayıcı eğitim” olarak kullanılmalı.	4	
	Sadece uzaktan eğitime geçilmesi “eşitsizlik” oluşturabilir.	2	
	Velilerin uzaktan eğitime uyum sağlaması zor.	1	
	Tamamen uzaktan eğitime hızlı bir geçiş olmaz.	1	
	Sadece uzaktan eğitim sürdürülebilir değil.	1	
	Öğrencilerin “ bireysel hızına” göre eğitim almaları için önemli.	1	
	Uzaktan eğitim artık sistemde hep var olur.	1	
	Uzaktan eğitim “Olağanüstü durumlarda” kullanılabilir.	1	
	Tekrar yapmak, soru çözmek için uygun.	1	
	Evden öğrencilere ulaşmak heyecanlandırıcı bir süreç.	1	
	Aynı anda birçok öğrenciye ulaşmak açısından zaman tasarrufu sağlıyor.	1	
	Okul “her yerdedir” anlayışıyla etkili olur.	1	
	TOPLAM		
	Okul ile Karşılaştırılması	Okul ortamı uzaktan eğitimden daha verimli.	10
		Yüz yüze eğitimden vazgeçilemez.	8
		Sadece uzaktan eğitim öğrencilerin sosyalleşme, topluma uyumlu yaşam, saygı, empati gibi kazanımlardan uzak kalmasına neden olur.	5
		Öğrencilerle yakın ilişki kurmak her zaman daha önemli.	4
		Okul ortamı daha aktif ve etkileşimli.	3
		Okul sadece öğretim değil “eğitim” yuvasıdır.	1

TOPLAM		31
Geleceği	Yüz yüze eğitimden tamamen vazgeçilmelidir.	10
	Daha fazla kullanılabilir hale gelecektir	4
	Yaygınlaşması için teknolojik altyapı imkân eşitliği sağlanmalıdır.	3
	Eğitim faaliyetleri kısmen sanal sınıflara kayacaktır.	2
	Sanal sınıflar artık hep olacaktır.	1
	Okullardaki ders saatleri azaltılarak kısmen sanal eğitime geçilebilir.	1
	Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlar.	1
	Gelecekte eğitim anlayışı "insanı" merkeze alarak geliştirilmeli.	1
TOPLAM		23

Covid-19 salgının görülmesiyle uzaktan eğitime geçen öğretmenlerden araştırmaya katılanların %80'i, gelecekte tamamen uzaktan eğitime geçilmesini doğru bulduklarını ifade etmişlerdir. Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin %40'ı uzaktan eğitimin "tamamlayıcı eğitim" olabileceğini düşünmektedir. Tamamen uzaktan eğitime geçildiğinde öğrencilerinin motivasyonunu sağlamada yetersiz olacağını düşünen öğretmenlerin oranı %40'tır. Bununla birlikte her öğrencinin internet veya bilgisayar erişimi bulunmadığından tamamen uzaktan eğitime geçilmesinin eğitimde "eşitlik" ilkesine uygun olmayacağını düşünen öğretmenler araştırmaya katılanların %20'sini oluşturmaktadır.

Uzaktan eğitim ile okul ortamını kıyaslayan, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okul ortamının eğitim süreci için çok daha verimli olduğunu düşünmekte olup, öğretmenlerin %80'i de yüz yüze eğitimden asla vazgeçilemeyeceğini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %50'si okul ortamının öğrencilerin sosyalleşmesini sağladığını, topluma uyumlu yaşam becerilerini geliştirdiğini, saygı ve empati gibi kazanımlar öğrettiğini belirterek bunun sadece uzaktan eğitimle sağlanamayacağını vurgulamışlardır. Aynı zamanda okul ortamının daha aktif ve etkileşimli olduğunu belirten çalışmaya katılan %30 oranındaki öğretmenler bunun eğitim ortamı için çok önemli olduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı "yüz yüze eğitimden "vazgeçilmesini" vurgularken, uzaktan eğitimin artık hayatlarına dahil olacağını da kabul etmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %40'ı bu süreçten sonra "uzaktan eğitimin

daha fazla kullanılabilir hale geleceğini” ifade etmiştir. Aynı zamanda teknolojik alt yapı sorunlarının tamamen çözülmesi halinde uzaktan eğitimin yaygınlaşacağını düşünen öğretmenler araştırmaya katılanların %30’unu oluşturmaktadır. Gelecekte eğitim faaliyetlerinin kısmen “sanal sınıflara” kayacağını belirten öğretmenler, araştırmaya katılanların %20’sini oluştururken, %10’u da normale dönüldüğünde canlı dersleri konuları tekrar etmek ve soru çözümü yapmak için kullanmaya devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Ek olarak araştırmaya katılan 1 öğretmen ise, gelecekte okullardaki ders saatlerinin azaltılabildiği takdirde yüz yüze derslerin sanal sınıflarla desteklenebileceğine değinmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve öneriler çalışmanın alt problemlerine uygun olarak sırası ile sunulmaktadır.

1. Alt Probleme Ait Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışma sonucunda pandemi sürecinde öğretmenlerin öğrencilerine ulaşmak için tamamının Whatsapp gruplarını kullandığı, bunun yanında telefon arama yapan, gerekli duyuruları EBA üzerinden yapan öğretmenler de olmakla birlikte, sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasına rağmen çok tercih edilmediği görülmektedir. Burada ortaya çıkan önemli nokta ise bu dönemde tüm öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim halinde olmalarıdır. Uzaktan eğitime öncelikle EBA üzerinden konu anlatımı videoları, testler, etkinlikler ve denemeler göndererek başlayan öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu platform üzerinden öğrencilerin istatistiklerini de takip ederek, öğrencilerin katılım durumundan haberdar olma fırsatı bulmuştur. Aynı zamanda bu zor süreçten geçerken öğretmenlerin EBA üzerinden öğrencilerinin motivasyonunu arttıracak videolar göndererek, tartışma konuları başlatarak veya çözemedikleri soruların fotoğraflarını isteyerek öğrencilerini bilişsel yönden aktif tutma gayreti içinde oldukları görülmektedir. EBA üzerinden canlı ders uygulaması başlamadan önce de öğretmenlerin bazılarının zorunlu olmadığı halde Zoom, Skype gibi uygulamalar kullanılarak canlı ders yaptığı ve öğrencilerine destek olmaya çalıştıkları söylenebilir. Canlı derslerin başlamasıyla öğretmenler canlı olarak ders anlatmaya ve bu platform üzerinden öğrencilerin sorularını çözmeye başlamışlardır. 8.Sınıf Fen Bilimleri derslerinde öğretmenlerin tamamına yakını sadece LGS’ye yönelik çalışmalar yapmış, LGS’ye dahil olmayan konulara değinmediklerini belirtmişlerdir. Buradan ülkemizdeki eğitim anlayışının çoğunlukla sınav merkezli olduğu ve bunun online eğitimler süresince de devam ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Yapılan çalışmaya göre canlı derslerin başladığı ilk zamanlarda öğretmenlerin teknik aksaklıklar yaşadığı süreç ilerleyince ise bu sıkıntıların ortadan kalktığı görülmüştür. Birçok eğitim kurumunun öğretimde teknolojiden daha fazla faydalanma planları her zaman vardır, ancak Covid-19’un patlak vermesi, aylar veya yıllar içinde meydana gelmesi beklenen değişikliklerin birkaç gün içinde uygulanması gerektiği anlamına

geldiği Daniel (2020)'in yapmış olduğu araştırmada da vurgulanmaktadır. Dolayısıyla ilk başlarda teknik sıkıntılarının oluşması olağan karşılanabilir. Öğrencilerin genel olarak canlı derslere katılmamasını öğrencilerin akademik başarı durumu ve sahip olduğu altyapı ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel anlamda akademik başarısı yüksek öğrencilerin derslere katılmaya daha istekli olduğu görülmüştür. Bilgisayar, telefon ya da internet gibi altyapısı bulunmadığı için canlı derslere katılmayan öğrencilerinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte MEB'in yaptığı "Öğrenciler koşulsuz üst sınıfa geçecektir" açıklamasının öğrencileri rahatlatığı, canlı derslere katılım oranını da azalttığı çalışmada ortaya çıkan sonuçlardan biridir. Ancak böyle stresli ve zor bir dönemde hem öğrencileri hem velileri rahatlatmak için yapılan bu açıklamanın "doğru" olduğu söylenebilir.

2. Alt Probleme Ait Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda LGS sürecindeki öğrencilerin kaygı düzeylerinin farklılık gösterdiği söylenebilir. Kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin tedirginlikleri öğretmenlerine yönelttiği sorulardan anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınavda sorumlu oldukları konuların azaltılmasıyla rahatladıkları ancak bu konuda değişiklik yapılarak "kazanım" sayılarının artırılmasından endişe duydukları söylenebilir. Bunun yanında bazı öğrencilerin süreçte kaygı duymadığı bazı öğrencilerin ise normal düzeyde kaygıya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Genelde endişe duymayan öğrencilerde; "evime yakın bir liseye gidebilmem yeterli" algısının görüldüğü söylenebilir. Süreçte yaşanan stresli durumların öğrencileri kaygılandırmasının kaçınılmaz olduğu bir gerçektir. Öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaltılması için Rehberlik ve Psikolojik Danışman Öğretmenlerinin sürece daha fazla dahil edilmesi veya EBA TV üzerinden öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik içerikler yayınlanması öneriler arasındadır.

3. Alt Probleme Ait Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri öğretmenlerin canlı dersleri yapma sürecinde özellikle ilk başlarda tedirginlik ve heyecan yaşamış olmasıdır. Literatürden de anlaşılacağı gibi teknolojilerin hızlı gelişimi ve teknolojinin öğretime entegrasyonunun giderek artan gereksinimleri ile öğretmenler yeni teknolojilere ayak uydurmak ve teknolojilerin pedagojik kullanımını tasarlamak için stresle karşı karşıya kalmaktadır (Dong vd., 2019). Bu durum pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde de yaşanmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu "uzaktan eğitim" sürecini daha verimli geçirebilmek için bir eğitim almak istemektedir sonucuna ulaşılabilir. Yaptığı bir araştırmada Leach (2008) yeni teknoloji formlarının potansiyelini kullanan yeni öğretmen eğitimi modellerinin araştırılmasına ve değerlendirilmesine ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Bundan sonraki süreçlerde öğretmenlerin "uzaktan eğitim" konusunda daha verimli olabilmeleri için öğretmenlere bu konuda detaylı "hizmet içi eğitimler" planlanabilir.

Öğretmenler canlı ders uygulamasının hem avantaj hem de dezavantajlarından bahsetmişlerdir. Özellikle materyal paylaşımının internet üzerinden bireysel ve hızlı yapılması, öğrencilerin diğer arkadaşlarının etkisiyle dikkatlerinin dağılması ve katılım az olduğu için öğrencilerle bire bir ilgilenme fırsatı bulunabilmesi “uzaktan eğitim” ile ilgili avantajlar olarak görülebilir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenler Fen Bilimleri dersi için deney ve etkinliklerin bu yolla yapılamamasının uzaktan eğitim sürecinin en büyük dezavantajı olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan yaparak yaşayarak öğrenmenin ortadan kalkması, iletişimin ve teknik sıkıntılarının olması, her öğrencinin derse katılamaması öğretmenler açısından uzaktan eğitimin dezavantajları arasında yer alabilir.

4. Alt Probleme Ait Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre gelecekte tamamen uzaktan eğitime geçilmesini öğretmenler faydalı bulmamaktadırlar. Elde edilen bulgulardan uzaktan eğitimin bundan sonraki süreçte “tamamlayıcı eğitim” olarak kullanılması önerilebilir. Alanda bununla ilgili yapılan bir çalışmada ortaokul ve lise öğretmenlerinin de derslerinde MOOC içeriklerini kullanarak ortaöğretimin genel kalitesini geliştirebileceği belirtilmiştir (Lee & Chung, 2019). Diğer yandan elde edilen bulgulardan “olağanüstü durumlarda” uzaktan eğitimin çok yararlı olacağı sonucuna ulaşılabılır. Fakat öğretmenlerin tamamen uzaktan eğitime geçilmesine karşı mesafeli duruşlarının altında yatan en önemli nedenlerden birinin öğrencilerin tümünün bilgisayar ya da internet erişimine ulaşamaması olduğu söylenebilir. Bu durumun eğitimde “eşitlik” ilkesine aykırı olduğu bu çalışmada elde edilen başka sonuçtur. Türkiye’nin değişik illerinden araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler ise ülkemizin “sosyoekonomik” olarak uç noktalarının olduğunu bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin tamamı “okul ortamının” öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamak açısından daha yararlı olduğunu düşünmekle birlikte gelecekte “uzaktan eğitimin” sistemde hep var olacağına inanmaktadırlar. Bu durumda uzaktan eğitimle okul kursları, anlaşılmayan konuların tekrarı veya soru çözümü gibi aktivitelerin yapılabileceği ya da okuldaki ders saatlerin azaltılarak bir kısmının çevrimiçi olarak yapılabileceği önerilebilir. Gelecekte “teknolojik altyapının” yaygınlaştırılarak düzenlemesiyle uzaktan eğitimin, eğitimin önemli temel taşı olacağı çalışmanın en önemli sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili Bakker ve Wagner (2020)’in yapmış olduğu bir araştırmada Pandemi sonrasında oluşacak yeni şartlarda öğretmenlerin ve öğrencilerin durumunun nasıl değişeceğinin şimdiden tartışılabilceği de önemle vurgulanmaktadır.

Okul idarecileri, öğretmenler, eğitim liderleri ve politika yapıcılar öğrencileri bundan sonraki süreçte Covid-19’dan korumak, üzücü, olumsuz sonuçlar ile karşılaşmak için yeniden okulun rutinine, öğretim programlarına bu önerileri uyarlamalı, dahil etmeli, okul genelinde tüm çocuklar ve yetişkinler için fiziksel ve duygusal olarak güvenli, sağlıklı ve üretken olmaları için gerekli önlemleri ivedilikle almalıdırlar.

Amaç, virüsün yayılmasını en aza indirirken çocukların refahını sağlamaktır. Bu öneriler yerel sağlık yetkilileri ile iş birliği içinde düşünülmelidir.

Sonuç olarak salgının seyri gözlemlendiğinde uzaktan eğitimin bir süre daha hayatımızda mecburi olarak yer alacağı görülmektedir. Bu bağlamda yeni döneme başlamadan önce “teknik eksikliklerin” giderilmesinin ilk hedef olması gerektiği açıktır. Her öğrencinin tablet, telefon, bilgisayar ve internet altyapısına ulaşabilmesi sorunun ilk basamağını çözecek gibi görünmektedir. Bununla birlikte yeni olan bu süreçte öğretmenlere de gerekli destekler sağlanmalıdır. Bu konuda öncelikli olanın ise öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda bilgi eksikliklerinin giderilmesi, kendilerini derslerini işlerken daha rahat hissetmelerini sağlayacaktır. Bu süreç bittiğinde artık hayatlarımıza “uzaktan eğitimi” yerleştirmiş olacağı kuvvetle muhtemeldir. Her şeyi yüz yüze yapma telaşında olduğumuz bir dünyadan uzaktan desteklerin olacağı bir dünyaya evirildiğimiz de açıkça görülmektedir. Tamamlayıcı eğitim olarak uzaktan eğitimin hayatlarımıza girecek olması belki de bu zorunlu sürecin en büyük kazanımı olacaktır.

Kaynakça

- AKYAVUZ, E. K., ve ÇAKIN, M. (2020). “Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri”, *Electronic Turkish Studies*, 15(4),
- BAKKER, A., WAGNER, D. (2020). “Pandemic: Lessons For Today And Tomorrow?”, *Educational Studies in Mathematics*, 104(1), 1-4.
- BAKİOĞLU, B., ÇEVİK, M. (2020). “COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri”, *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1-16
- BENNETT, J. DOLİN, R. ve BLASER, M.J. (2014). Douglas, and Bennett’s Principles and Practice of Infectious Diseases. Philadelphia, PA: Elsevier/Saunders.
- BÜYÜKÖZTÜRK, S., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, S., ve DEMİREL, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- CHOWELL, G., ECHAVARRÍA- ZUNO, S., VİBOUD, C., SİMONSEN, L., TAMERİUS, J., MİLLER, M., ve BARJA-ABURTO, V. (2011). “Characterizing The Epidemiology Of The 2009 İnfluenza A/H1N1 Pandemic in Mexico”, *PLoS Medicine*, 8(5), 1-13.
- CRESWELL, J. W., HANSON, W. E., CLARK PLANO, V. L., ve MORALES, A. (2007). “Qualitative Research Designs: Selection And Implementation”, *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- ÇEPNİ, Salih. (2018). *Araştırma Ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Celepler Matbaacılık, Trabzon
- ÇİFTÇİ, B., ve AYDIN, A. “Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri”, *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5(2), 111-130

- DANIEL, J. (basım aşamasında). "Education And The Covid-19 Pandemic", Prospects. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- DONG, Y., XU, C., CHAI, C., ve ZHAI, X. (2019). "Exploring The Structural Relationship Among Teachers' Technostress, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), Computer Self-Efficacy And School Support", Asia-Pacific Edu Res. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00461-5>.
- DUNCAN, H., ve BARNETT, J. (2010). "Experiencing Online Pedagogy: A Canadian Case Study", Teaching Educaion, 21(3), 247-262.
- ERDURAN, S. (2020). "How Can History, Philosophy And Sociology Of Science Contribute To Education For Understanding And Solving The Covid-19 Crisis", Science & Education, 19, 233-235.
- <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports/>,
"Koronovirüs Hastalığı Durum Raporları", Dünya Sağlık Örgütü, 2019.
- <https://cdnvideo.eba.gov.tr/programlar/08-12-Nisan.pdf>, "EBA TV Programlar", Eğitim Bilişim Ağı, 2020.
- <http://www.ekrembugraekinci.com/mmakale.asp?id=1008>, "İspanyol Gribi", Ekrem EKİNCİ, 8 Nisan 2019.
- <http://www.meb.gov.tr/>, "Okulların Kapanması", Milli Eğitim Bakanlığı, 2020.
- https://www.meb.gov.tr/meb_haberindex.php?dil=tr, "Okulların Açılması", Milli Eğitim Bakanlığı, 2020.
- <https://www.meb.gov.tr/canli-sinif-yazilimlarina-iliskin-aciklama/haber/20654/tr>, "Canlı Sınıf Yazılımlarına İlişkin Açıklama" Milli Eğitim Bakanlığı, 2020.
- <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/covid-19-yeni-koronavirus-hastaligi-nedir#>, "Covid-19 Nedir", Sağlık Bakanlığı, 2020.
- <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/alinan-karalar.html>, "Koronovirüs Öneleme Tedbirleri", Sağlık Bakanlığı, 2020.
- <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/COVID-19-Practice-in-Primary-Schools-Report1.pdf>, "COVID-19 Practice in primaryschools in Ireland report. National University of Ireland Maynooth, Ireland", BURKE, J., DEMPSEY, M., 2020.
- <https://www.who.int/csr/don/24-february-2020-mers-saudi-arabia/en/>, "Middle East Respiratory Syndrome Coronavirus", World Health Organization, 2020.
- <https://www.mebpersonel.com/ozel/bakan-ziya-selcuk-tan-ogretmenlere-bu-ulke-icin-h238340.html>, "Milli Eğitim Bakanından Öğretmenlere Mesaj", Milli Eğitim Bakanlığı Personel, 2020
- LEACH, J. (2008). "Do New Information And Communications Technologies Have A Role To Play In The Achievement Of Education For All", British Educational Research Journal, 34(6).

- LEE, S., ve JHUNG, J. (2019). "Lessons Learned From Two Years Of K-MOOC Experience", *Educational Media International*, 56(2), 134-148.
- LORETTE, A. (2020). "Handbook Of Historical Studies İn Education": (basım aşamasında). <https://doi.org/10.1007/1978-981-10-2362-0>
- ORHAN, G., & BEYHAN, Ö. (2020). "Teachers'perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during Covid-19 pandemic", *Social Sciences and Education Research Review* 7(1), 8-44
- WHITE, C., RAMÍREZ, R., SMÍTH, J., ve PLONOWSKÍ, L. (2010). " Simultaneous Delivery Of A Face-To-Face Course To On-Campus And Remote Off-Campus Students", *TechTrends*, 54(4), 34-40.
- YILDIRIM, A., ve ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YURTBAKAN, E.,ve AKYILDIZ, S. (2020). Sınıf Öğretmenleri, İlkokul Öğrencileri ve Ebeveynlerin Covid-19 İzolasyon Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 949-977.

EK 1:

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELTİLEN AÇIK UÇLU SORULAR:

- 1) Covid 19 salgınından dolayı oluşan bu süreçte öğrencileriniz ile aranızdaki bu iletişimi nasıl yürüttünüz?
- 2) Covid19 salgınından dolayı başlayan dönemde öğrencilerinizle uzaktan eğitim ile ilgili ne tür çalışmalar yürüttünüz?
- 3) MEB tarafından oluşturulmuş olan EBA'yı bu süreçte kullandınız mı ? EBA'yı hangi amaçlar için kullandınız? Açıklayabilir misiniz?
- 4) EBA' da canlı dersler devreye girdikten sonra kaç canlı ders yaptınız? Bu dersler esnasında teknik sorun yaşadınız mı?
- 5) EBA 'da yaptığınız canlı derslerde nasıl bir yol izlediniz? Derslerinizi genel olarak değerlendirir misiniz?
- 6) Kendinizi canlı dersler için yeterli hissediyor musunuz? Canlı dersler sırasında tedirginlik, heyecan gibi duygular yaşadınız mı? Canlı derslerde daha verimli olmak için öncesinde bir eğitim almış olmayı ister miydiniz?
- 7) Uzaktan eğitim süresince EBA ve bu platform üzerinden devreye konan canlı dersleri öğrencileriniz ve kendi açınızdan nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 8) Canlı derslerinize öğrencilerinizin katılım oranı nasıldı? Öğrencilerinizin tümü katılabildi mi? / Neden? Ortalama kaç öğrenciyle ders yaptınız?
- 9) Canlı dersler esnasında veya öğrencilerle iletişime geçtiğinizde LGS sürecinde olan 8. Sınıf öğrencilerinizin kaygı düzeyleriyle ilgili izlenimleriniz nelerdir?
- 10) Fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile anlatılmasının avantaj ve dezavantajları nelerdir? Açıklar mısınız?
- 11) Covid 19 süreci ile birlikte yaygın olarak tartışılmaya başlanan “dünyadaki eğitim anlayışının değişeceği” kavramını bir “eğitimci” olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu durumun eğitimdeki tüm paydaşlara yansımaları sizce nasıl olur? Olumlu ve olumsuz yönleriyle açıklar mısınız?
- 12) Bundan sonraki süreçte ülkemiz normale döndüğünde derslerinizi gene de bu şekilde online olarak sürdürmek ister miydiniz? Okul ortamı mı daha etkili yoksa online eğitim mi? Öğrencileriniz ve kendi açınızdan değerlendirir misiniz?

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE FEN BİLİMLERİ DERSİNDE DENEY YAPMAYA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ARAŞTIRILMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN¹, Rukiye ALTAŞ², Rabia ŞEN³

1 Dr. Öğr. Üy., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, abostan@balikesir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2320-9427.

2 Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi, rukaltas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9581-0342.

3 Balıkesir Savaştepe Fatih Ortaokulu Fen Bilimleri Öğretmeni, rabiasen2020@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8085-9792.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 Kabul Tarihi: 22.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787933

Öz: Tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgını sonrası sınıflarda yüz yüze eğitim yerine internet ve TV üzerinden uzaktan eğitim gerçekleştirilmiştir. Fen derslerinin ayrılmaz bir parçası olan deney yapma uzaktan eğitim sürecinde nasıl gerçekleştirildiği araştırılması gereken bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma ile uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde deney yapmaya yönelik öğretmen görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma 34 fen bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlere uzaktan eğitim sürecinde deney yapma ile ilgili görüşlerinin araştırılması için araştırmacılara tarafından geliştirilen dört açık uçlu soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlarda uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler; deney yapmanın malzeme ve teknik eksikler nedeni ile zor olduğunu, öğrencilerin motivasyonun düşük olduğunu ve öğrencileri aktif kılmada yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı deneylerin yapılmasının daha güvenliği olduğu ve görselliğin öğrencilerin ilgisini çektiğini de belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin devam ettiği sürece fen derslerinin ayrılmaz bir parçası olan deneylerin yapılmasına ilişkin model önerilerinin geliştirildiği çalışmalar yürütülmelidir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, deney yapma, öğretmen görüşleri

INVESTIGATION OF TEACHERS' VIEWS ABOUT EXPERIMENTING IN SCIENCE COURSE DURING DISTANCE EDUCATION

Abstract:

After the Covid-19 epidemic, which affected the whole world, distance education was carried out over the internet and TV instead of face-to-face training in classrooms. Experimentation, which is an integral part of science lessons, is a point that needs to be researched how it is carried out in the distance education process. With this study, it was aimed to investigate teachers' opinions about experimenting in science lessons in the distance education process. The study conducted with 34 science teachers. Four open-ended questions developed by researchers were asked to the teachers in order to investigate their opinions about experimenting in the distance education process. Content analysis of the obtained data was carried out. In the results obtained, teachers stated that experimenting in the distance education process was difficult due to material and technical deficiencies, students' motivation was low and they were insufficient to activate students. However, they also stated that conducting some experiments was safer and the visuality attracted the attention of the students. As long as distance education continues, studies in which model proposals for conducting experiments, which are an integral part of science lessons should be developed.

Key Words: distance education, experimentation, teachers' opinions

Giriş

Dünya üzerinde toplum sağlığını tehdit eden küresel salgın Covid-19 pandemi süreci eğitim üzerinde de etkilerini göstermiştir. Günümüz koşullarında eğitim tüm dünyada sekteye uğramış ve şekil değişikliğine gidilerek çözüm odaklı stratejiler geliştirilerek devam etmiştir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na ve Yükseköğretime bağlı eğitim kurumları geçici bir süreliğine yüz yüze eğitime ara vermiş ve sonuç olarak eğitim modellerinin değiştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Eroğlu & Kalaycı, 2020). Covid-19 salgını nedeni ile eğitim öğretime bir süre ara verildikten sonra Türkiye'de Mart ayından itibaren eğitim ve öğretimde uzaktan eğitim modeline geçilmiştir. Türkiye'de okullardaki eğitim Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve EBA-TV üzerinden bahar dönemi sonuna kadar devam etmiş ve yeni gelişmelere göre 2020-2021 eğitim öğretim yılında da devam edeceği belirtilmiştir. Bozkurt (2017) Türkiye'de uzaktan eğitimin tarihsel sürecini; kavramsal (1923-1955), mektupla (1956-1975), radyo-televizyon (1976-1995), ve şimdi dördüncü dönemi olan internet-web (1996-...) olarak sınıflandırmıştır.

Günümüzde uzaktan eğitim denildiğinde öğreten ve öğrenenin aynı yerde olmadığı eğitim sistemleri anlaşılmaktadır. Horzum (2003) uzaktan eğitimi; öğrenci ve öğretici arasındaki etkileşimin iletişim teknolojilerini kullanarak zaman ve mekân kısıtlaması olmadan uygulanan bir eğitim modeli olarak tanımlamıştır. İnternetle beraber iki tip uzaktan eğitim türü daha çok tercih edilmiş olmakla birlikte bunlardan birincisi eş zamanlı öğrenme olan bir grup öğrencinin aynı anda öğrenmeye katıldığı eğitimler olurken, bir diğer öğrenme de eş zamanlı olmayan öğrenme ortamlarıdır. Eş zamanlı olmayan eğitimler genelde süreklilik arz eden materyallerin kullanıldığı, herkesin ulaşabileceği nitelikte (TV, kitap vb.) olmuştur. Öğrenme ve öğretme süreçleri öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verebildiği sürece işlevseldir, kullanışlıdır (Park & Hannafin, 1993). Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de, öğrenenler arasındaki zeka, öğrenme yöntemi, öğrenme hızı, yaşantı gibi bireysel farklılıklar öğrenenler arasında çeşitli düzeylerde etkileşim meydana getirmektedir. Uzaktan eğitim sırasında kullanılan çevrimiçi sistemin öğretim süreci boyunca çeşitli etkileşim düzeylerine cevap vermesi öğrenenlerin beklentileri arasındadır (Mupinga, Nora & Yaw, 2006; Özbek, 2017). Açık ve uzaktan öğrenme ortamları olarak da adlandırılan uzaktan eğitim kurumları, öğrenenlerine destek ve danışmanlık sağlamaktadır. Bunu sohbet odaları, webinar, e-seminer ve telekonferanslar ile birlikte yaparken, bireyler arası iletişim ve etkileşim süreklilik kazanmış olmaktadır. Uzaktan eğitimde bireylerin eşit eğitim alma hakları göz önünde bulundurulduğunda, zaman, mekân ve öğrenme hızlarında bireylere esneklik sağlanmalıdır (Demir, 2014).

Fen bilimleri dersinin bilişim teknolojileri üzerinden bilgisayar destekli eğitim ile yürütülmesi soyut kavramların somutlaştırılması, doğal olayların görsel yönden yazılımlar ile anlatılması öğrencilerde görsel öğretim zenginliği sağlamaktadır (Yiğit, 2014). Fen derslerinin görsellikle sarmaşık yapıda olduğu düşünülürse laboratuvar ortamların bu sarmaşığın gövdesini oluşturduğu söylenebilir. Laboratuvar ortamları yeni öğrenilen kavramların zihinde canlanmasını ve bilginin yapılandırılmasını sağlamaktadır (Bozkurt, 2008). Öğrencilerin bireysel sorgulamaları bakımından oldukça önemli bir yere sahip olan deneysel etkinliklerin güvenlik noktasında; öğrencilerin kimyasal malzemeler ile doğrudan temas etmemesi, yanıcı, kesici, cam gibi maddelerle ile birebir etkileşimden uzak kalması büyük avantaj sağlamaktadır (Çelik & Karamustafaoğlu, 2016). Teknolojinin de ilerlemesiyle birlikte ihtiyaçlar doğrultusunda sanal laboratuvar ortamları ortaya çıkmıştır. Sanal laboratuvarlar öğrencilerin istedikleri zaman diliminde ve mekânda bilgiye ulaşabildikleri ortamlardır (Prieto-Blázquez vd., 2009). Uzaktan eğitimde öğrencinin bireysel sorgulamaya yer vermesi bakımından Bozkurt ve Sarıkoç (2008) yaptıkları çalışmada, sanal laboratuvar uygulamasının öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymasına, öğrenme isteğine, öğrenme ilgisine ve öğrenme motivasyonuna etki ettiği sonucu ile karşılaşmıştır. Çelik ve Karamustafaoğlu (2016) çalışmalarında fen bilimleri öğretmen adaylarının, öğrenme ortamında gerçek ya da sanal laboratuvarı tercih etme durumlarını araştırmış ve sonuç olarak öğretmen adaylarının en fazla gerçek laboratuvar ortamını tercih ettiklerini

ve uzaktan eğitim konusunda yeterli donanımına sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenlerinin sanal laboratuvar hakkındaki görüşlerini inceleyen Ekiçi (2015) çalışmasında öğretmenlerin laboratuvarın öneminin farkında oldukları fakat laboratuvar kullanmadıkları ve sanal laboratuvar gibi alternatif olan bir yöntemi hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Geleneksel laboratuvar ortamlarına bakıldığında öğretmenlerin laboratuvar kullanımından kaçınmasında birçok etken sıralanmıştır; tehlikeli kimyasalların bulunduğu kısımların güvensizliği (Stepenuck, 2002), sınıf mevcutlarının kalabalık olması (Lang vd., 2005), zamanın yetersizliği (Kaba, 2012), malzeme eksikliği (Özdener, 2005; Tekin, 2008) gibi sınırlılıklardan dolayı öğretmenlerin dersleri laboratuvar uygulamaları ile desteklemediği birçok çalışmada belirtilmiştir. Oysaki fen derslerinde laboratuvar ortamında öğrenen öğrencilerin daha başarılı oldukları bir gerçektir. Gerçek laboratuvar ile sanal laboratuvar ortamlarının öğrenci başarısına etkisi incelendiğinde sanal laboratuvar grubunun başarısının, geleneksel laboratuvar grubuna göre daha yüksek olduğu ve kendi kendilerine öğrenmenin derse olan ilgiyi artırdığı görülmüştür (Bozkurt & Sarıkoç, 2008). Önder ve Silay (2016) e-kitap ile desteklenen laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayar destekli eğitime olan tutumlarını anlamlı düzeyde artırarak, görsel öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin daha yüksek tutumlara sahip olmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim alan öğrencilerinin laboratuvar çalışmalarında arkadaşlarıyla birlikte uygulama yapamamalarının derslerde başarılı olmalarına engel olmadığı sonucu yapılan çalışmalarda elde edilmiştir (Yılmaz & Özkan, 2014). Fen eğitimindeki laboratuvar uygulamalarında çocukların doğayı anlayabilmeleri ve teknolojiye karşılaştıkları problemleri çözebilmelerinin olmazsa olmazı deney yapmaktır (Soylu, 2004). Öğrencinin zihninde canlanan olaylar daha kalıcı öğrenmelere yol açmaktadır. Öğrencinin aktif olarak katıldığı deney yapmak yaşayarak öğrenmeye bir adım daha yaklaştırır. Güneş, Şener, Germi ve Can (2013); Bostan Sarıoğlu (2015) fen bilgisi dersinde laboratuvar kullanımına ilişkin öğrencilerden elde ettikleri sonuçlarda, okullarda laboratuvar bulunmasına rağmen öğretmenlerin deney yapmadıklarını, günlük yaşamda kullanılabilir malzemelerden öğretmenlerin yararlanmadığını ve öğretmenlerin deney yapmak istemediklerini, laboratuvar malzemelerinin olduğu halde deney yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin fen bilimleri dersinde çevrelerindeki araç-gereçleri kullanarak, kavram öğretimini somutlaştırmaları öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine ve öğrenmenin kalıcılığına katkı sağladığı bilinmektedir (Azar, 2001). Fen bilgisi öğretmen adayları basit araç-gereçlerle yapılan fen deneylerinin uygulanabilirliği açısından olumlu görüşler belirtmişlerdir (Önen & Çömek, 2011) ve fen bilimleri dersine yönelik ilgi ve tutumu artırdığı sonucu ile paralellik göstermektedir (Çeken, 2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının malzeme yetersizliğinde deney tasarlama noktasında sıkıntılar yaşadıklarını, laboratuvar kullanımını, sınıfların kalabalık olması ve yetersiz laboratuvar ortamlarından dolayı fen derslerini deneylerle destekleyerek işleyemediklerini belirtmişlerdir (Kocakülâh & Savaş, 2011; Soğukpınar & Gündoğdu, 2020). Bu yönde literatürde fiziksel ortamların eksikliğinden kaynaklanan birçok

dezavantaj nedeniyle fen bilimleri dersinin deneylerle desteklenemediğini belirten çalışmalara rastlanmaktadır (Arslan, 2000; Akıncı, Uzun & Kışoğlu, 2015). Laboratuvar uygulamalarında öğrencilerin derse olan tutumları ve ilgilerinin artmasıyla birlikte kalıcı öğrenmeler ile bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerilerinin gelişmesindeki avantajları göz ardı edilmemelidir (Yazıcı & Kurt, 2018).

2020-2021 öğretim yılında pandemi süreci devam etmekte ve Fen bilimleri dersinin ayrılmaz bir parçası olan deney uygulamaları Covid-19 pandemisi süresince aniden geçilen uzaktan eğitim döneminde uygulanabilmesi noktası ve ortaya atılan sorunlara fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin araştırılması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada cevaplanması hedeflenen araştırma sorularına aşağıda yer verilmektedir.

1. Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde yapılan deneyler ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde deney uygulamaları sırasında öğretmenlerin elde ettiği avantajlar nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde deney uygulamaları sırasında öğretmenlerin karşılaştığı dezavantajlar nelerdir?
4. Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde deney uygulamaları ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, genel tarama modeli olan tekil araştırma türündedir. Tekil tarama türü araştırmalarda, araştırılan olay, birey, grup, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler ayrı ayrı betimlenir (Karasar, 2009, s.81). Bu araştırma ile de öğretmenlerin fen bilimleri dersinde deney yapmaya yönelik görüşleri ortaya çıkarılarak ayrıntılı olarak betimlenmektedir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan bir büyükşehirde görev yapan 34 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Aşağıda Tablo 1'de çalışma grubunda yer alan fen bilimleri öğretmenlerinin demografik bilgilerine yer verilmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri (N=34)

Demografik Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	26	76,47
	Erkek	8	23,53
Deneyim	1-5 yıl	8	23,5
	6-10 yıl	15	44,2
	11-15 yıl	6	17,6
	15-20 yıl	2	5,9
	20 yıl ve üzeri	3	8,8
Mezun olunan bölüm	Fen bilimleri öğretmenliği	34	100
Öğrenim durumu	Lisans	30	88,24
	Lisansüstü	4	11,76
Uzaktan eğitim ile ilgili bilgi düzeyi	Bilgi yoktu	3	8,82
	Bilgi düzeyim azdı	16	47,05
	Yeterince bilgim vardı	15	44,12

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Kapsam geçerliği için anket formunda yer alan sorular fen eğitimi doktoralı iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşü ardından anketin son şeklinde dört açık uçlu soru yer almıştır. Ardından dilbilgisi kontrolü için bir Türkçe alan eğitimcisinin görüşlerine başvurulmuş ve anket dil ve anlam bakımından kontrol edilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde deney yapma ile ilgili görüşlerini belirlemek için hazırlanan anket etik kurula sunulmuş ve uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Ardından anket online form oluşturma sitesinden elektronik hale dönüştürülmüş ve fen bilimleri öğretmenlerine online olarak gönderilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri anket formlarını online sistemde doldurduktan sonra tekrar sistem üzerinden araştırmacılara geri göndermiştir. Bu sayede yüz yüze görüşleri alınamayan öğretmenlerin online sistem üzerinden sorular ile ilgili görüşleri

alınabilmiştir. Anket formunda yer alan açık uçlu sorularda fen bilimleri öğretmenlerine, fen dersinde yer alan deneylerin uzaktan eğitim sürecinde uygulanması ile ilgili görüşleri, elde ettikleri avantajlar, karşılaştıkları dezavantajlar ve önerileri sorulmuştur.

Veri analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı, ankette yer alan açık uçlu soruların kodlanması yoluyla bireysel ve toplumsal konularla ilgili içerikteki ilişkilerin ve eğilimlerin tanımlanmasıdır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Veri analizi sürecinde, ilk olarak fen bilimleri öğretmenlerinin her birine numara verilmiştir. Ardından fen bilimleri öğretmenlerinin sorulara verdiği cevaplar üç araştırmacı tarafından tek tek okunmuştur. Araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlar belirlenmiş ve ilişkili kodlar aynı tema altında toplanmıştır. Kodlar ve temalar analiz sürecinde öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilmiştir. Kod ve tema belirleme ve verilerin analizi sonucunda araştırmacılar arası kodlama tutarlığı hesaplanmış ve bu katsayı .88 olarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Tutarlık yüzdesinin, %70'ten fazla olması, analizin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 233). Analiz sonucunda, belirlenen kod ve temalarda yer alan öğretmenlerin numaraları (örneğin Ö10 gibi) ve cevaplardan örneklere doğrudan yer verilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplarda birden fazla belirlenen kod ile karşılaşıldığı durumlar olmuş ve öğretmenlerin numaraları bu kodların yer aldığı temaların altında belirtilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerine yöneltilen açık uçlu soruların analizinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerine, "Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan deneylerin, uzaktan eğitim sürecinde uygulanması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Birinci araştırma sorusunun analizinden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Soru 1'in analizinden elde edilen bulgular

Temalar	Öğretmen Numaraları	Öğretmen Cevap Örnekleri
Deney yapmaya uygun değil	Ö1,Ö2,Ö10, Ö11,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö34	"Uzaktan eğitim sürecinde deney uygulaması çok fazla yapamadık. Uzaktan eğitimin deney yapmaya, dersleri deney yaparak işleme-ye uygun olduğunu düşünmüyorum."(Ö1)
Yaparak yaşayarak öğrenmeye etkisi	Ö3,Ö16,Ö19, Ö23,Ö26,Ö34	"Fen bilimleri dersinde <u>yaparak yaşayarak öğrenme</u> , çocukların aktif olması ve kendileri araştırmalarının önemi yüksektir. Bu yüzden uygulamalı derslerde uzaktan eğitimin yarar sağladığını düşünmüyorum."(Ö16) " <u>Yaparak- yaşayarak öğrenmenin</u> her zaman daha kalıcı olduğunu düşünmekteyim. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimize deneyler yaptırılmaya çalışsak da yüz yüze eğitim kadar etkili olmadı. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin birçok duyu organına hitap edecek deney uygulamalarına yer verilmesi öğrencilerin daha eğlenceli ve daha kalıcı öğrenmelerini sağlayabilir."(Ö34)
EBA görselliği	Ö7,Ö9,Ö26,Ö28	"Fen Bilimleri dersi, deneme – yanılma - başarıma üçgeni içerisinde geçen bir derstir. Bu sebeple öğrencilerin pandemi sürecinde deneyleri <u>EBA üzerinden izlemesi</u> ve evde uygulayabilecekleri deneyleri uygulamaları öğrencinin konuya karşı merak ve istek uyanmasına ve konuyu anlamlandırmasına ortam hazırlamıştır."(Ö26)
Basit malzemeler ile deney	Ö4,Ö6,Ö9,Ö22,Ö24,Ö26,	"Okulumun yeterli imkânı olduğu için laboratuvar malzemeleri ile kamera önünde deneyleri yapabiliyorum. Eğer mikroskop kullanmak gerekiyor ise görüntüsü bilgisayara aktarılabilir. Deneyler sadece gösteri deneyi şeklinde uygulanabilir. Eğer maliyet olarak uygun malzemeler seçilirse öğrencilerinde malzemeleri edinmesi sağlanıp <u>basit deneyler</u> ile öğrenmesi etkin kılınabilir."(Ö22)

		<p><i>“Deneylerin uygulanmasında büyük sıkıntılar yaşanmıştır sadece <u>gösteri deneyleri</u> yapılabilmektedir. Ya da belli başlı bazı uygulamalar kullanılmış ve deney videoları izletilmiştir.”(Ö10)</i></p>
Gösteri deneyi	Ö10,Ö14,Ö17, Ö22,Ö24,Ö30,Ö33	<p><i>“Deneyler <u>uygulanmalı olarak değil de animasyonlar şeklinde yapıldı.</u> Animasyonlar şeklinde yapılması güvenli ve ekonomik olması açısından çok daha iyi ayrıca deney hatalarıyla karşılaşmadan öğrenciyi direk sonuca götürüyor. Ancak uygulama şansı olmadığından bilgiler sadece teoride kalıyor. Öğrenciler bu konuda tecrübe edinmiyorlar.”(Ö17)</i></p>
		<p><i>“Deneylerin uygulanması yüz yüze eğitimde olduğundan çok farklıydı. Deneyler <u>gösteri deneyimden</u> öteye geçemedi. Sadece evde bulunabilecek basit malzemelerle olan deneyleri ekranın karşısında karşılıklı yapabildik.”(Ö24)</i></p>
Uzaktan eğitime katılımın azlığı	Ö13,Ö15,Ö18,Ö29	<p><i>“Öğrencilerin <u>uzaktan eğitime katılımları az olduğu için deneylerden gerekli verim alınmadığını düşünüyorum.”(Ö15)</u></i></p>
Verimli değil	Ö8,Ö11,Ö15, Ö16,Ö20,Ö21, Ö32,Ö34	<p><i>“Deneylerin uygulanması simülasyon ile daha kolay hazırlandı ve uygulandı. Ancak öğrencilerin bu deneyleri ne kadar takip ettikleri konusunda tam bilgiye ulaşamadım. Çünkü bilgisayarın başında olan öğrencilerin ne kadar dersle ilgilidikleri konusunda tam bir denetim sağlayamadım. Ayrıca okulda yapılan deneylerden <u>daha az verimli olduğunu düşünüyorum.”(Ö8)</u></i></p>

Tablo 2’de de görüldüğü üzere, fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimde deney uygulamaları ile ilgili görüşlerine ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde yedi tema belirlenmiştir. Bu temalardan en sık karşılaşılanları uzaktan eğitim sürecinin deney yapmaya uygun olmadığını ve verimli olmadığını ifade eden görüşlerin yer aldığı temalardır. Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimde deney yapmaya ilişkin görüşlerinde en fazla deney yapmaya uygun değil teması altında cevaplar ile karşılaşılmıştır. Bu temada yer alan cevaplar veren fen bilimleri öğretmenleri uzaktan eğitim süresince çok fazla deney yapmadıklarını, fen derslerinde uzaktan eğitimde deney yapmanın çok uygun olmadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda fen derslerin-

de uzaktan eğitim sürecinde deney yapmanın verimli olmadığını belirten öğretmen cevapları ile de karşılaşmıştır. Bunun nedenleri arasında ise, yüz yüze eğitimde öğrencileri daha rahat gözlemleyebildiklerini ve nerede zorluklar yaşadıklarını görebildiklerini ancak uzaktan eğitimde öğrencilerin deneyi uygulama konusunda çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını ve öğrencilerin deneyin uygulamaları hakkında görüş sahibi olmada yetersiz kaldıklarına değinmişlerdir. Bu nedenle de uzaktan eğitimde deney uygulamalarının yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olmadığını belirtmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenleri fen deneylerinin yaparak yaşayarak öğrenmeye etki ettiğini görüşünü belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmede yeteri kadar deneyim yaşamadıklarını ve bu nedenle de bu süreçte öğrencileri bilişsel olarak harekete geçirebilecek deneylerin yapılmasının faydalı olacağını vurgulamışlardır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde fen deneylerinin basit malzemeler kullanılarak yapılması gerektiği fikrini sunmuşlardır. Bu sayede öğrencilerinde deney tasarlama ve yapma sürecine dahil edilebileceğini ve süreçte aktif rol alabileceklerini belirtmişlerdir. Gösteri deneyi temasında yer alan cevaplar veren fen bilimleri öğretmenleri uzaktan eğitimde yapılan fen deneylerinin çoğunlukla gösteri deneyi şeklinde sınırlı kaldığı görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu süreçte deney yapmanın yüz yüze eğitime göre çok daha farklı olduğunu, öğrendiklerini animasyon ve simülasyonlar kullanarak deneyler aracılığı doğrulamalarını sağlayan deneyler yapabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu süreçte deney yaparken EBA'dan yaralandıklarından bahsetmişler ve yapamadıkları deneyleri EBA üzerinden desteklerini ve böylece öğrencilerin konuya ilişkin merak isteklerini uyandırabildiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin belirttiği görüşlerden biri diğeri de uzaktan eğitime katılımın az olması nedeni ile deneylerin uygulanmasında sorunlar yaşadığı cevabıdır.

Fen bilimleri öğretmenlerine, "Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan deneylerin, uzaktan eğitim sürecinde uygulanması ile ilgili elde ettiğiniz avantajlar nelerdir? Cevabınızı açıklayınız." sorusu yöneltilmiştir. İkinci araştırma sorusunun analizinden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Soru 2'nin analizinden elde edilen bulgular

Temalar	Öğretmen Numaraları	Öğretmen Cevap Örnekleri
Zamandan tasarruf	Ö1,Ö6,Ö8,Ö9, Ö10,Ö12,Ö13, Ö15,Ö31,Ö3	"Avantajları sıralayacak olursam; <u>Kısa zamanda</u> birçok deney izletebildik. Simülasyonlardan ve etkileşimli videolardan yararlanarak öğrencilerimin birer katılımı sağlandı. Uzaktan eğitim olduğu için video linklerini çok kolay paylaşabildik. Evde yapılan deneylerde aileyle birlikte yapıldığı için eğlenceli ve verimli saatler geçirilmiş oldu. Öğrenci kendi yaptığı deneyi arkadaşlarına sunduğunda özgüveni gelişti. Derse ilgisi arttı."(Ö9)
Mekan serbestliği	Ö1,Ö15,Ö31,Ö34	" <u>Yer ve mekan kısıtlaması</u> olmaması ayrıca bize zaman kazandırması."(Ö15)
Kolaylık sağlaması	Ö2,Ö8,Ö26,Ö27	"Laboratuvar şartları öğrenciler için kimi zaman riskli olabiliyor. Kendim bu deneyi yaptığım da öğrencilerin bu durumda anlatmak ve onları bu deneyi söylemek daha <u>kolay oluyordu</u> ."(Ö2)
Güvenli	Ö1,Ö2, Ö14,Ö17, Ö20,Ö25,Ö33	"Deney hatası yok, ekonomik ve malzeme sıkıntısı yok. Ayrıca tehlikeli olabilecek deneylerde herhangi bir <u>güvenlik sorunu yaşanmadan</u> deney yapılabilir."(Ö17) "Avantajları deneylerin <u>güvenlik açısından</u> online olarak gösterilmesi hem öğretmen hem öğrenci olarak bize fayda sağlamıştır."(Ö25) " <u>Risk oluşturmadan</u> gerçekleşti. Kontrol tamamen bizde. Sonrasında gördükleri deneyi tek başlarına tekrar etmiş oldular."(Ö33)
Avantajlı değil	Ö5,Ö24,Ö28,Ö32	"Herhangi bir <u>avantajı</u> olmadı."(Ö24)
Sorumluluk	Ö7,Ö19,Ö23	"Ödev takibi gibi konularda daha kontrollü bir şekilde ilerlememizi sağladı, öğrencilerde <u>sorumluluk</u> bilincinin gelişmesine katkı sağladı."(Ö23)
Konunun pekiştirilmesi	Ö3,Ö12,Ö26,Ö30,Ö31,Ö33	"Ders içeriklerini görselleştirebilme ve <u>pekiştirebilme</u> imkanı sunması."(Ö31)

Bireysel performans	Ö6,Ö7,Ö19, Ö30,Ö33	<i>“Öğrenciler sınıf ortamında grup halinde deney yapıyorken bu süreçte <u>kendi başlarına çabaladılar</u>. Kendi kendilerine de başarabileceklerini gördüler ve bu duyguyu tatmaları kendilerine olan güveni sağladı. (Ö19)</i>
Yaparak yaşayarak öğrenme	Ö4,Ö33,Ö34	<i>“Tam anlamıyla uygulanabilecek olsa öğrenciler <u>yaparak yaşayarak öğrenmiş olur ama evde yaparken yönlendirecek birileri olmadığı için anlamada sıkıntı yaşayabilirler.</u>”(Ö4)</i>
Aktif katılım	Ö9,Ö16,Ö19, Ö33,Ö34	<i>“Öğrenciler bu süreçte bireysel olarak deney yapmaları <u>aktif olmasını sağladı</u>. Öğrencilerin yaparak yaşayarak daha kalıcı öğrenmelerini sağladı. EBA etkinlikleri ve videolar konuların pekiştirilmesini sağladı.”(Ö34)</i>

Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimde deney uygulamalarının avantajları ile ilgili görüşleri incelendiğinde Tablo 3’de görüldüğü üzere on tema ile karşılaşılmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin cevaplarında uzaktan eğitim sürecinde deney uygulamaları ile ilgili avantajlı olduğunu ve avantajlı olmadığını ifade eden görüşlere rastlanılmıştır. Öğretmenler en fazla uzaktan eğitim sürecinde deney uygulamaları ile ilgili elde edilen avantajlar arasında zamandan tasarruf sağlandığına, bu şekilde deney yapmanın güvenli olduğuna ve konunun pekiştirilmesinde kullanıldığına değinmişlerdir. Öğretmenler özellikle laboratuvar ortamında deney yapmanın çok zaman aldığından ancak bu deneyleri uzaktan eğitim sırasında online platformdan gerçekleştirdikleri zaman ise sürenin daha verimli kullanıldığına değinmişlerdir. Bu nedenle de, daha fazla sayıda deneye derslerde yer verebildiklerini söylemişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitimde deney yapmanın bir diğer avantajının güvenlik olduğunu belirtmişlerdir. Laboratuvar ortamında deney yapmanın getireceği riskleri almadıklarını, deney esnasında eksik malzeme veya deney hataları ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bu şekilde deney yapmada kontrolün tamamen öğretmende olmasından olayı öğrencilerden kaynaklanabilecek risklerin oluşmadığını söylemişlerdir. Fen bilimleri öğretmenleri uzaktan eğitimdeki deney uygulamaları ile ilgili bir diğer avantaj olarak bu uygulamaların konunun pekiştirilmesinde etkili olduğu ifadesini kullanmışlardır. Uzaktan eğitimde yaptıkları deney uygulamalarının öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasını sağladığını ve bu sayede konunun pekiştirildiğini vurgulamışlardır. Bir diğer avantaj olarak mekan serbestliği sağladığından bahsetmişlerdir. Fen derslerinde deneyleri laboratuvar ortamında gerçekleştiremeyen öğretmenler laboratuvar kısıtı olmadan istedikleri deneyleri her alanda yapabildiklerine değinmişlerdir. Uzaktan

eğitimde deney uygulamalarının avantajlarından biri olarak da öğrencilerin deneylere aktif katılımı olduğu cevabı ile karşılaşılmıştır. Bu temada yer alan cevaplar veren fen bilimleri öğretmenleri, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde deney yapma sürecinde aktif olarak rol aldıkları ve bu sayede deneye daha katılım sağlayarak öğrenme üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bir diğer karşılaşılan cevap türü ise öğrencilerin bu tür uygulamalar yapması bireysel performanslarını geliştirmede etkili olacaktır. Öğretmenler, öğrencilerin deneyleri grup olarak değil de bireysel yapmalarının öğrencilerin güvenini sağlamada etkili olacağını vurgulamışlardır. Aynı zamanda sorumluluk temasında cevap veren öğretmenler, öğrencilerin sorumluluk bilincinin gelişmesini sağladığı ve daha kontrollü olarak ilerleyebildiklerini belirtmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenlerinin cevaplarında uzaktan eğitim deney uygulamalarının sadece öğrenci açısından değil öğretmen ve veli açısından da avantajlı olduğu bulguları ile karşılaşılmıştır. Uzaktan eğitimde deney uygulamalarının avantajı olmadığını belirten öğretmenler de olmuştur. Az sayıda da olsa bu öğretmenler bu uygulamaların hiçbir avantajı olmadığını söylemişlerdir.

Fen bilimleri öğretmenlerine, “Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan deneylerin, uzaktan eğitim sürecinde uygulanması ile ilgili karşılaştığınız dezavantajlar nelerdir? Cevabınızı açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Üçüncü araştırma sorusunun analizinden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Soru 3’ün analizinden elde edilen bulgular

Temalar	Öğretmen Numaraları	Öğretmen Cevap Örnekleri
Uzaktan eğitime katılamama	Ö1,Ö3,Ö5,Ö12, Ö14,Ö15,Ö18, Ö19,Ö21,Ö26, Ö30,Ö34	<p>“Öğrenci katılımlarının bazen yetersiz olması. Öğrencilerin buldukları <u>coğrafya şartlarından dolayı internet ağlarında sıkıntı yaşanması</u>. Bazı öğrencilerin yüz yüze eğitimde bile dikkatlerini toplamak zorken uzaktan eğitimde bu durumun daha da zorlaşması.” (Ö3)</p> <p>“Aynı yanda birçok öğrencim derse katılmıyordu, sistem atıyordu. İnterneti evinde olmayan öğrencilerin vardı bu yüzden öğrencilerim <u>bu uygulamadan mahrum kaldılar.</u>”(Ö14)</p>

Yaparak yaşayarak öğrenememe	Ö2,Ö10,Ö12,Ö17Ö19,Ö20,Ö24,Ö27,Ö33	<p>“Uzaktan eğitimin birçok konuda da dezavantajı var. Öğrencilerin hepsi bilgiye ulaşabiliyor mi? Bunu kontrol etmek pek mümkün olamıyor bu noktada. Veli desteği çok önemli. Bunun dışında fen bilimleri deney uygulamalarında <u>yaparak yaşayarak öğrenme</u> yani öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması vs konuları oldukça zor takibini yapmak öğretmenin kontrolünden çıkıyor. Birçok etkinlik, video, slayt, görsel öğelerle desteklenmediği halde sürekli sunuş yoluyla öğrenmeden faydalanıyorsunuz bu da kalıcı öğrenmede küçük yaş grubu için zorlayıcı ve sıkıcı bir hale geliyor.”(Ö12)</p>
İmkansızlıklar	Ö3,Ö4,Ö8,Ö10,Ö13,Ö14,Ö16,Ö19,Ö21,Ö30,Ö34	<p>“Öğrenciler somut olarak kullanılan malzemeleri görememesi, sıcaklık, gaz çıkışı, koku gibi tepkimede gerçekleşen değişimleri <u>somut olarak deneyimlememesi ve deneyi tecrübe edememesi</u> dezavantajları arasında yer alır.”(Ö17)</p> <p>“<u>Bilgisayar-tablet sıkıntıları, internet problemleri, veli bilinçsizlikleri, tarıma dayalı bir bölge olması sebebiyle iş yoğunluğunun artması</u> çoğu öğrencinin uzaktan eğitime katılımını zorlaştırdı. Katılan sayısının az olması ise öğrencilerin deneyleri kendi kendilerine başarabilme duygularına da engel olmuştur.”(Ö19)</p> <p>“Benim görev yaptığım okul taşınmalı öğrencilerin çoğunluğunu oluşturduğu köy okulu olduğu için köyde öğrencilerin <u>internet erişimi sınırlı veya olmamasından</u> dolayı uzaktan eğitim etkin kullanılamamıştır. Bazen bir öğrenci bazen öğrenci katılımı olmadan dersler gerçekleşmiştir. Öğrencilerin <u>kişisel bilgisayar ve internetleri olmadığı</u> velilerinin cep telefonlarını kullanmak zorunda kaldıkları görülmüş ve velilerinde gündüzleri çalıştıkları için EBA portalını öğrencilerin aktif olarak kullanmadıkları gözlemlenmiştir.” (Ö21)</p>
Amaçlara ulaşamama	Ö5,Ö8,Ö16,Ö33	<p>“Öğrenciler her zaman derse katılmamıştır. Öğrencilere çok net ulaşılamamıştır. Yapılması gereken etkinliklerden tam anlamıyla verim alınamamıştır. <u>Deneyler yeterli düzeyde tamamlanamamıştır. İfade edilmek istenenler gerektiği kadar ifade edilememiştir.</u>”(Ö5)</p>

Deney uygulamalarında kısıtlar	Ö1,Ö24,Ö33	"Öğrenciler deneyleri izlemekten öteye geçemedi. Süre ve malzemeler kısıtlı olduğundan onların <u>deneyi yapmaları çok mümkün olmadı.</u> "(Ö24)
Aktif katılım olmama	Ö1,Ö2,Ö12,Ö17,Ö28	"Evimdeki malzemelerle deney yapmaya çalıştım bu sebepten dolayı malzeme sıkıntısı yaşadım, az sayıda öğrenci katılımı oldu, gösteri deneyi olması ve öğrenci deney sürecine <u>aktif katılım sağlayamadı.</u> "(Ö19)
Online eğitim yetersizlikleri	Ö11,Ö21,Ö25	"Yeterince <u>online eğitimleri verme üzerinde bilginiz olmadığından</u> sürecin başı biraz sıkıntılı oldu."(Ö11)
Dönüt sağlanamaması	Ö15,Ö31,Ö34	"Eş zamanlı iletişim zorluğu, öğrencilerin dikkatinin çok kolay dağılması ve <u>öğrencilerden geri dönüt alınamaması.</u> "(Ö31)
Fırsat eşitsizliği	Ö5,Ö12,Ö16,Ö19,Ö23,Ö26	" <u>Her öğrencinin eşit şartlar altında erişemediğini, interneti olmayan ve yeterli verim alamayan öğrenciler olduğunu düşünüyorum. Her ne kadar televizyon kanallarından erişilebilse de, öğrencilerin bunu devam ettirdiği ve takip ettiği konusunda endişeliyim. Yeterli öğrenmenin ve verimin gerçekleşmediğini düşünüyorum.</u> "(Ö16)
İletişim zorluğu	Ö23,Ö29,Ö30,Ö31,Ö34	"Uzaktan olunca öğrencilerle <u>iletişim noktasında güçlükler yaşandı. Eğitimde fırsat eşitliği tam anlamıyla sağlanamadı. Öğrencinin derse motivasını sağlamak güçleşti.</u> "(Ö23)
Öğrenci ilgisizliği	Ö8,Ö9,Ö10	"Derse karşı ilgisiz olan öğrenciler uzaktan eğitim süresinde daha da <u>isteksizdiler. Evde deney yapmak isteyen öğrencilerimizden bazıları covid 19 nedeniyle malzemeye ulaşmada sıkıntılar yaşadılar. (sokağa çıkma yasaklarından dolayı)</u> "(Ö9)

Tablo 4’de görüldüğü gibi, fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimde deney uygulamalarının dezavantajları ile ilgili cevapları incelendiğinde onbir tema belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimde deney uygulamaları ile ilgili karşılaştıkları dezavantajları sorusunda en sık karşılaşılan cevap teması öğrencilerin uzaktan eğitime katılmamasıdır. Öğrencilerin internete bağlanamama gibi sorunlar nedeni ile uzaktan eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eği-

tim sürecinde deney uygulamalarında öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmediği cevabını vermişlerdir. Bu temada yer alan cevaplar veren öğretmenler, öğrencilerin deney yapmada bire bir aktif katılmadığını, velilerin bu konuda öğrencilere destek olması gerektiği ve öğretmenin öğrencileri takip etmede zorluk yaşadığını belirtmiştir. Uzaktan eğitimde yaşanan en büyük dezavantajın okullarda ve öğrencilerde karşılaşılan imkansızlıklar olduğunu vurgulamışlardır. Bu imkansızlıkların arasında internet, bilgisayar, tablete ulaşmada yaşanan sıkıntıları, velilerin yeterince destek olamaması, okullarda yaşanan olanak kısıtları saymışlardır. Birçok öğretmen uzaktan eğitim sürecinde bu tür kısıtlar ile karşılaştığından bahsetmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin saydıkları dezavantajlardan biride amaca ulaşamamadır. Öğretmenler deneyleri istedikleri gibi sonuçlandıramadıklarını ve yüz yüze eğitimde olduğu kadar ifade etmek istediklerini ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılsa dahi derslere aktif olarak dahil edilmede yaşanan problemler olduğu cevabı ile karşılaşılmıştır. Bu temada yer alan cevaplar veren öğretmenler, öğrencilerin yapılan deneylere katılım oranının düşük kaldığını ve herkesi deneylere dahil edemediklerini belirtmişlerdir. Üç öğretmen online eğitim yetersizlikleri teması altında uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgi sahibi olmamalarından bahsetmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerine uzaktan eğitim ile ilgili bilgi düzeyleri sorulduğunda 3 öğretmen bilginin yoktu cevabını vermiştir. Bu öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları en büyük dezavantajın bu konu hakkında bilgi sahibi olmamaları olduğunu belirtmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri, karşılaşılan en büyük dezavantajlarından birinin fırsat eşitsizliği olduğunu söylemişlerdir. Bu temadaki öğretmenler, öğrencilerin televizyon üzerinden EBA kanallarına ulaşsa da internet üzerinden eğitime ulaşamadığından bahsetmişlerdir. Bu durumun uzaktan eğitimde yeteri kadar verimin sağlanmasında bir engel olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile iletişim kurmada güçlükler yaşadıklarını ve öğrencilerin çeşitli nedenlere bağlı olarak derse karşı ilgisinin azaldığından bahsetmişlerdir. Deney yapma sürecinde öğrencilerin malzeme sıkıntıları yaşaması deney tasarlama ve yapmalarında öğrencilere engel olmuştur. Fen bilimleri öğretmenleri, uzaktan eğitim sürecinde deney uygulamaları ile ilgili karşılaştıkları bu dezavantajların öğrencilerin derse katılımını, ilgilerini, tutumları ve motivasyonlarını etkiledikleri görüşünü bildirmişlerdir.

Fen bilimleri öğretmenlerine, “Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan deneylerin, uzaktan eğitim sürecinde uygulanması ile ilgili önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Dördüncü araştırma sorusunun analizinden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Soru 4'ün analizinden elde edilen bulgular

Temalar	Öğretmen Numaraları	Öğretmen Cevap Örnekleri
Fırsat eşitliği	Ö4,Ö8,Ö23, Ö26,Ö30, Ö32,Ö34	“Öğrencilere <u>fırsat eşitliği</u> sağlanıp her öğrenciye ders çalışma sürecinde öğretmen ve arkadaşlarına çabucak ulaşabilecek internet ve tablet gibi iletişim araçları sağlanmalıdır. Ayrıca köydeki öğrencilere il ve ilçe milli eğitim tarafından kitapta bulunan deneyleri yapmaları için malzeme ihtiyacının karşılanmasını isterim.” (Ö4) “Öğrencinin fiziksel koşulları sağlanması gerekmektedir ve evinde yeterli teknolojik cihazı olmayan öğrenciler için teknoloji kurumları ile anlaşmalar yapılarak <u>tüm öğrencilere eşit imkan sağlamak</u> ilk olarak yapılması gereken çalışmalar arasındadır. Daha sonraki süreçte ancak odaklanma ve devamsızlık konusu hakkında konuşmak doğru olacaktır.”(Ö26)
İnternet kaynakları	Ö3,Ö8,Ö10, Ö14,Ö20, Ö21,Ö32, Ö34	“ <u>İnternet konusunda</u> neler yapılabilir bunu düşünebiliriz veya daha fazla fen bilimleri dersi için deneyler yüklenebilir. <u>Bazı siteler erişime açılıp morpa gibi</u> öğrencilerin yararlanması sağlanabilir.” (Ö14)
Teknolojik araçlar	Ö4,Ö24,Ö21, Ö26,Ö34	“Öğrencilerin <u>kişisel bilgisayar ve tablet temin edilmesini ve internet erişimlerinin kolaylaştırılmasını</u> öneriyorum. Canlı derslerde Windows7’lerde her ne yaptysak derslere giremedik bu konunun düzeltilmesini her Windows programında rahatlıkla açılacak bir uygulama olması bizim adıma iyi olacak. <u>Cep telefonu uygulaması iyi olmuş.</u> ”(Ö21)
Yaparak yaşayarak öğrenme	Ö27,Ö34	“Öğrencilerin <u>yaparak yaşayarak öğrenmelerini</u> sağlayacak uygulamalara yer verilmelidir.”(Ö27)
Deney videoları ve deney simülasyonları	Ö1,Ö2,Ö4, Ö7,Ö11,Ö16,Ö17, Ö29,Ö31	“Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin basit <u>deney malzemeleriyle gerekli deneyleri video çekerek</u> öğrencilere ulaştırması anlamayı kolay hale getireceğini, özellikle son sınıf öğrencileri için bol bol soru çözümü yapılmasını ve ulaşılabilirliğin kolay hale getirilmesini öneriyorum.”(Ö16)
Basit deney	Ö1,Ö11,Ö13, Ö17,Ö34	“Evelinde basit çaplı <u>deneyler ve internet üzerindeki simülasyonlar.</u> ”(Ö11) “Etkileşimli deneylerin yanı sıra <u>daha basit ve öğrencilerin evde ulaşabileceği malzemelerle evde yapabilecekleri deneyler</u> eklenebilir.”(Ö17)

Katılım	Ö10	<i>"Önceden hazırlık mutlaka gerekli hangi program ya da hangi deney yapılacaksa sırası iyi belirlenmeli. Öğrencileri katılımı sağlanmaya çalışılmalı en büyük sıkıntıda öğrenci katılımı." (Ö10)</i>
Online etkinlikler	Ö5,Ö8,Ö22, Ö25,Ö30,Ö31	<i>"Bundan sonraki süreçte fen öğretimi ile ilgili online bir deney programı hazırlanabilir."(Ö25) "Öncelikle fiziksel imkanların tüm öğrenciler için erişilebilir olduğundan emin olmakta fayda olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrencilerimin yaklaşık yüzde 30'u derslere hiç katılmadı. Bunun dışında EBA üzerinden ders programları daha etkili bir şekilde organize edilebilir, öğretmenlere kullanabilecekleri online ders anlatım fasikülleri ya da sunumları hazırlanabilir, online dersler için sınıftaki öğrenci sayısı azaltılabilir, öğrencileri değerlendirebileceğimiz ölçme kriterleri hakkında kaynaklar oluşturulabilir. Özellikle fen bilimleri için deney düzenekleri ya da etkinliklerin görsellerinin yer aldığı dokümanlar hazırlanabilir."(Ö30)</i>
Malzemelerin kolay temin edilebilmesi	Ö13,Ö33,Ö34	<i>"Herkesin ulaşabileceği gündelik malzemelerle yapılabilecek deneyler seçmek ."(Ö33)</i>
Motive etmeli	Ö7	<i>"EBA 'daki öğrenci portfolyolarında öğrenci deneyi yaptıktan sonra öğrenci deneyi video olarak yükleyebilecekleri bir bölüm yapılabilir. Çünkü öğrenciler bir süre sonra EBA 'daki derslerine yönelik sosyal medya gibi düşünebiliyorlar. Bu anlayış öğrencilerin duyuşsal olarak uzaktan eğitime EBA platformuna motive edebilir. Aynı zamanda deney yapma becerilerini de geliştirebilir." (Ö7)</i>
Aktif katılım	Ö2,Ö15	<i>"Özellikle deneysel çalışmalar için hazırlanmış deney siteleri öğrenciler ve öğretmenlere tanıtılıp, o sitede bulunan deneysel çalışmalarını öğrenci evde de kendi tasarlayıp yaparsa. Uzaktan eğitimde laboratuvar derslerinin önemi de artar."(Ö2)</i>

Tablo 5'de fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimde deney uygulamalarına ilişkin önerileri ile ilgili cevapları incelendiğinde on bir tema belirlendiği görülmektedir. Fen bilimleri öğretmenleri uzaktan eğitimde fen deneylerinin uygulanması ile ilgili yaptıkları önerilerde öğrencilere fırsat eşitliği sağlanması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin deneyleri yapabilmeleri için özellikle köylerdeki okullara deney malzemelerinin gönderilmesi, öğrencilere internet ve bilgisayar imkanı sağlanması

gibi önerilerde bulunmuşlardır. Fen bilimleri öğretmenleri, öğrencilerin internet kaynaklarına ulaşımının artırılması ve bazı internet sitelerinin öğrencilerin kullanımına açılmasının gerektiğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenler teknolojik uygulamaların yazılımının geliştirilmesi öğrencilerin uzaktan eğitime ulaşımını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler en sık online etkinliklerin yer aldığı programlarının yapılması gerektiği fikrini sunmuşlardır. Öğretmenler, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayabilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması önerisinde bulunmuşlardır. Uzaktan öğretim sürecinde öğretmenler basit deney malzemeleri kullanarak deney videoları çekerek ve deney simülasyonları oluşturarak öğrencilerin derse katılımını sağlayabilecekleri önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenler basit deneyler tasarlayarak öğrencilerin derse olan katılımını arttırabileceklerini belirtmişlerdir. Yapılan deneylerin malzemelerinin kolay temin edilebilecek malzemelerden seçilmesi deney yapma oranını arttıracaktır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin motive edilmesi ve deney yapma becerisinin geliştirilmesi de cevaplar arasındadır. Öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması deneyleri evde yapmalarının sağlanması laboratuvar deneylerinin önemini de arttırmaktadır cevabı karşılaşılan bir diğer cevaptır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ile uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde deney yapma noktasında öğretmenlerin mevcut durum hakkında görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Uzaktan eğitimin gün geçtikçe daha fazla önem kazanacağı ve yüz yüze eğitime bir alternatif eğitim biçimi olacağı öngörülmektedir. Fen bilimleri dersinin olmazsa olmazlarından deney yapma uzaktan eğitim uygulamalarında çok önemli bir yere sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü verilerine göre 7.383.213 öğrenci, 1.030.516 öğretmen uzaktan eğitim sürecinde aktif olarak Türkiye’de 2012 yılında kurulan EBA platformunu kullanmış, toplam 5.954.174 canlı ders yapılmıştır (TEDMEM, 2020). Bu verilerden de anlaşıldığı üzere çok sayıda öğretmen ve öğrenci EBA üzerinden uzaktan eğitim sistemine girmiş ve derslere katılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarında da, Covid-19 pandemi sürecinde fen bilimleri öğretmenleri tarafından daha çok deneyler EBA üzerinde video izletme şeklinde uygulanarak, görsel pekiştirici olarak kalıcılık artırılmaya çalışıldığı sonucu ile karşılaşılmıştır. Fen bilimleri öğretmenleri EBA uygulaması üzerinde öğrencilerin evde yapacakları deneyleri yükleyebilecekleri bir platform kısmının ve daha fazla etkileşim yaratabilecek uygulamaların olması gerektiği görüşlerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada karşılaşılan sonuçlardan biri, fen bilimleri öğretmenlerinin deney uygulamaları açısından uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre verimsiz bulduğu sonucudur. Öğretmenler uzaktan eğitimde deney yapmanın yüz yüze eğitime göre daha az etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer olarak, Keskin ve Kaya (2020) yaptıkları çalışmada öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim kadar etkili bulmadıkları sonucu ile karşılaşmışlardır. Genel olarak alanyazında uzaktan eğitimin verimli olduğunu gösteren çalışmalar (Lipson & Kurman, 2013) bulunurken, bu sonuca benzer olarak verimli olmadığına

dair çalışmalar da (Eygü & Karaman, 2013) mevcuttur. Ancak bu noktada öğrencilerin buldukları ortamın teknolojik boyutu ve internet ağ erişime noktasından önemi çok büyüktür. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştığı en büyük sorunlardan biri bir kısım öğrencilerin internet ağına ulaşım sorunu yaşamaları ve teknolojik aygıtlara sahip olmayışıdır. Bu durumda öğrencilerin uzaktan eğitim açısından sorun yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Benzer olarak Arık (2020) yaptığı çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitime ulaşım olanakları ile ilgili sıkıntıları olabileceğini ve bu nedenler ile de uzaktan eğitim araçlarına ulaşamayabileceği sonucu ile karşılaşmışlardır. Öğretmenler, eğitimde fırsat eşitliğinin olması adına öğrencilere bu imkanların sağlanması gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır. Bu çalışmada, yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçildiğinde deneyleri uygulayabilmede yeterli teknolojik bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin daha fazla araştırmaya yönelerek eksiklerini gidermeye çalıştığı sonucuna varılırken, öğretmenlerin öğrenciler ile animasyon, simülasyon, gösteri deneyi gibi farklı etkileşimler yaratmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklı içerik hazırlama, öğretim motivasyonu ve teknoloji kullanımında farklı uygulamalar kullandıkları ile alanyazında karşılaşılmıştır (Gülbahar, 2009; Bozkurt & Sarıkoç, 2008; Topu vd., 2011). Uzaktan eğitimde uygulamalı olan derslerin, bazı fen bilimleri öğretmenleri tarafından yaparak yaşayarak öğrenme ilkesindeki öğrencilerin somut deneyimler yaşayamaması yönünden yararlı bulmadıklarını belirtirken bazı fen bilimleri öğretmenleri ise; öğrencinin bireysel olarak aktif katılımlarda bulduklarını için daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Fen bilimleri dersinde deney yapma, yaparak yaşayarak öğrenme biçimini en iyi destekleyen yöntemlerden biridir. Deney yaparken çok sayıda duyu organı aynı anda öğretim sürecine katılarak kalıcılığı artıracığı sonucu ile benzerlik göstermektedir (Azar, 2001; Arslan, 2007; Akay, 2013). Pınar ve Dönel Akgül (2020) ortaokul öğrencilerinin fen derslerinde uzaktan eğitimde deney yapamamanın öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirttiği sonucu ile karşılaşmışlardır. Elde edilen sonuçlarda, öğretmenler uzaktan eğitimin avantajları olarak zamandan tasarruf sağlaması ve laboratuvar ortamında yapımının tehlikeli olduğu deneyleri görsel olarak yapmanın daha etkili olduğu fikirlerini belirtmişlerdir. Ancak deney yapma sürecinde daha fazla dezavantaj ile karşılaşmışlardır. Bu dezavantajlar arasında yaparak yaşayarak öğrenememe, aktif katılımın olmaması, dönüt sağlanamaması, online eğitim yetersizlikleri, iletişim zorluğu ve öğrenci ilgisizliği sayılmaktadır. Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk (2017) yaptıkları çalışmada bu çalışmada karşılaşılan sonuçlara benzer olarak, uzaktan eğitimde karşılaşılan dezavantajlar arasında öğrencilerden dönüt alamama, iletişim eksikleri yaşama ve bilgisayar ve internete erişememeyi göstermişlerdir. Öğretmenlere göre uzaktan eğitim sürecinde deney yapmanın sağladığı avantajdan daha çok dezavantaj ile karşılaşmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde deney yapmaya ilişkin önerileri arasında öğrencilere online etkinlikler ve teknolojik aygıtlar ile desteklenmesi gerektiği yer almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin uzaktan eğitime katılımının desteklenmesinin gerektiğine değinmişlerdir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulmuştur; yüz yüze eğitim ile birlikte uzaktan eğitiminde devam edeceği hibrit eğitim gibi öğrenme

ortamlarının oluşturulması gereği kaçınılmazdır. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi, fen derslerinin ayrılmaz bir parçası olan deney yapmaya yönelik uzaktan eğitim sürecinde de öğretmenlerin teşvik edilmesi önemlidir. Fen bilimleri dersinde deney uygulamalarının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik model önerilerinin yapıldığı çalışmalar yürütülmelidir. Öğretmenlerin yarıya yakını uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgisi olmadığını belirtirken, diğer yarıya yakını uzaktan eğitim ile ilgili yeteri kadar bilgisi olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerin hepsinin uzaktan eğitim ile ilgili yeteri kadar bilgi düzeyine ulaşması sağlanmalı ve bu konuda öğretmenlere gerekli eğitimler verilmelidir. Fen bilimleri öğretmenlerine mesleki çalışmalar süresince uzaktan eğitimde deney yapmaya ilişkin gerekli eğitimler verilmeli ve öğretmenlerin özellikle sorun yaşadığını belirttiği noktaların çözümüne yönelik girişimlerde bulunulmalıdır. Öğretmenler basit deney malzemelerinin kullanıldığı deneyleri tasarlamada ve uygulamada öğrencilerini teşvik etmelidir. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin erişimine açılacak platformlarda fen deneylerinin uygulama örnekleri verilebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin imkanların kısıtlarından dolayı uzaktan eğitime katılmadığını belirttiği sonucu ile karşılaşılmıştır. Öğrencilerin internet kaynaklarına ve teknolojik aletlere ulaşım kolaylığı sağlanmalıdır. Bu amaca yönelik merkezler ile öğrencilere hizmet edilebilir ve böylece imkan kısıtları bulunan öğrenciler için fırsat eşitliği sağlanabilir.

Kaynakça

- AKAY, C. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yapararak-Yaşayarak Öğrenme Temelli TÜBİTAK 4004 Bilim Okulu Projesi Sonrası Bilim Kavramına Yönelik Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 326-338.
- AKINCI, B., UZUN, N., & KIŞOĞLU, M. (2015). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Meslekte Karşılaştıkları Problemler ve Fen Öğretiminde Yaşadıkları Zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215.
- ARIK, B. M. (2020). Türkiye’de Koronavirüsün Eğitime Etkileri-I. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri/#more-12515>.
- ARSLAN, M. (2000). İlköğretim Okullarında Fen Bilgisi Öğretimi ve Belli Başlı Sorunları. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- ARSLAN, M. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri (Aşılıoğlu, B., Başlıca Öğrenme ve Öğretim İlke-leri bölümü), Anı Yayıncılık, Ankara.
- AZAR, A. (2001). Üniversite Öğrencilerinin Elektrik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Analizi. Yeni Bin Yılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, 345-350.
- BOSTAN SARIOĞLAN, A. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Laboratuvar Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 333-340.

- BOZKURT, A. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- BOZKURT, E., & SARIKOÇ, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89-100.
- BOZKURT, E. (2008). *Fizik Eğitiminde Hazırlanan Bir Sanal Laboratuvar Uygulamasının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- COHEN, L., MANION L., & MORRISON, K. (2007). (6 th ed.) *Research Methods in Education*. British Library Cataloguing in Publication Data, ISBN 0-203-22434-5 Master e-book ISBN.
- ÇEKEN, R. (2010). Fen ve Teknoloji Dersinde Balonlu Araba Etkinliği. *İlköğretim Online*, 9(2), 1-5.
- ÇELİK, H., & KARAMUSTAFAOĞLU, O. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fizik Kavramları Öğretiminde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlik ve Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 182-208.
- ÇÖMEK, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Basit Araç-Gereçlerle Yapılan Fen Deneyleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 45-72.
- DEMİR, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-211.
- EKICI, M. (2015). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sanal Laboratuvar Hakkındaki Görüşleri ve Bu Yöntemden Faydalanma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Adıyaman.
- EROĞLU, F., & KALAYCI, N. (2020) Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerden Yabancı Dil Dersinin Uzaktan Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265.
- EYGÜ, H., & KARAMAN, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- GÜNEŞ, H., ŞENER, N.D, TOPAL, N., & CAN, N. (2013). Fen ve Teknoloji Dersinde Laboratuvar Kullanımına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 1-11.
- GÜLBAHAR, Y. (2009). *E-öğrenme* (3.Baskı), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- HORZUM, B. (2003). *Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- KABA, A. U. (2012). *Uzaktan Fen Eğitiminde Destek Materyal Olarak Sanal Laboratuvar Uygulamalarının Etkililiği*, Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- KARASAR, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (20. Baskı), Nobel Yayıncılık, Ankara.

- LANG, Q. C., WONG, A. F., & FRASER, B. J. (2005). Student perceptions of chemistry laboratory learning environments, student–teacher interactions and attitudes in secondary school gifted education classes in Singapore. *Research in Science Education, 35*(2-3), 299-321.
- LIPSON, H. & KURMAN, M. (2013). *Fabricated: The new world of 3D printing*. Indianapolis, IN: John Wiley & Sons, Inc.
- MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MUPINGA, D. M., NORA, R. T., & YAW, D. C. (2006). The learning styles, expectations, and needs of online students. *College teaching, 54*(1), 185-189.
- KOCAKÜLAH, A., & SAVAŞ, E. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Deney Tasarlama ve Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 1-28.
- ÖNDER, F., & SILAY, İ. (2016). Zenginleştirilmiş e-kitapla desteklenen laboratuvar etkinliklerinin öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 945-960.
- ÖZDENER, N. (2005). Deneysel Öğretim Yöntemlerinde Benzetisim (Simulation) Kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(4), 93-98.
- ÖZGÖL, M., SARIKAYA, İ., & ÖZÜRK, M. (2017). Örgün Eğitimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7*(2), 294-304.
- PARK, I., & HANNAFIN, M. J. (1993). Empirically-based guidelines for the design of interactive multimedia. *Educational Technology Research and Development, 41*(3), 63-85.
- PINAR, M. A., & DÖNEL AKGÜL, G. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Fen Bilimleri Dersinin Uzaktan Eğitim ile Verilmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences, 10*(2), 461-486.
- PRIETO-BLÁZQUEZ, J., HERRERA-JOANCOMARTÍ, J., & GUERRERO-ROLDÁ, A. E. (2009). A virtual laboratory structure for developing programming labs. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 4*(1) 47-52.
- PILANCI, H. (2018). Açık ve uzaktan Türkçe öğrenenlerde etkileşim: eşzamansız iletişimde öğrenim diyalogları. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 4*(7), 75-90.
- SOĞUKPINAR, R., & GÜNDOĞDU, K. (2020) Fen Bilimleri Dersi ve Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Güz* (8), 275-294.
- SOYLU, H. (2004). *Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Kesif Yoluyla Öğrenme* (1. Baskı), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- STEPENUCK, S. (2002). Material Safety Data Sheets. *NEACT Journal, 21*(1), 28-32.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri Dersinde Deney Yapmaya İlişkin Öğretmen Görüş...

- TEKİN, S. (2008). Kimya Laboratuvarının Etkililiğinin Aksiyon Araştırması Yaklaşımıyla Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 567-576.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri* (TEDMEM Analiz Dizisi 7). (Bölüm1)Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TOKER GÖKÇE, A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12.
- TOPU, F. B., BAYDAŞ, Ö., DEMİREL, T., & KARAMAN, S. (2011). Yüz Yüze Öğretimden Uzaktan Öğretime Geçişte Öğretim Elemanlarının Rol Değişimleri. *In International Educational Technology Conference (IETC)* (pp. 25-27).
- YAZICI, M., & KURT, A. (2018). Ortaokul Fen Bilimleri Dersinde Laboratuvar Kullanımının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 295-320.
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5.Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, Ö., & ÖZKAN, B. (2014). Uzaktan Eğitim BÖTE Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 85-94.
- YİĞİT, N. (2014). Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi (14 Baskı), (Ed. Salih Çepni), Pegem Akademi, Ankara.

UZAKTAN EĞİTİMLE YAPILAN TÜRKÇE DERSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Emrah ÖZGÜL¹, Dilek CERAN², Derya YILDIZ³

1 Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, emrahozgul166@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4457-6656.

2 Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, dlkcrn@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-9010-0619.

3 Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, deryacintasyildiz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5419-8986.

Geliş Tarihi: 31.07.2020 Kabul Tarihi: 27.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.776137

Öz: Bu çalışmada uzaktan eğitim uygulamalarıyla Türkçe dersinin nasıl gerçekleştirildiğine yönelik öğretmenleri görüş ve önerileri incelenmiştir. Uzaktan eğitim çalışmalarıyla Türkçe derslerini ortaokul öğrencileriyle aktif ve güncel olarak sürdüren öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerin çeşitli temalar altında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri içerisinde durum çalışması deseni uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Gazipaşa ilçesinde görev yapan ve uzaktan eğitim uygulayan 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Türkçe öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış form kullanılarak telekonferans yoluyla görüşmeler yapılmış ve veriler toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Araştırma elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenleri uzaktan eğitimle yapılan derslere ilişkin görüşlerini; Zorluklar ve Katkılar, EBA, Zengin İçerik ve Yetersiz Ölçme-Değerlendirme temaları ile açıklamışlardır. Elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar, alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçları ile tartışılmış ve araştırma sonucunda çeşitli öneriler ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Türkçe öğretmeni, nitel araştırma.

EVALUATION OF TURKISH COURSE WITH DISTANCE EDUCATION ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS

Abstract:

In this study, teachers' opinions and suggestions about how Turkish lesson is carried out with distance education applications are examined. With distance education studies, it is aimed to evaluate the experiences of teachers who continue their Turkish lessons actively and up-to-date with their secondary school students under various themes. In the research, a case study pattern was applied among the qualitative research methods. The study group of the research consists of 10 Turkish teachers who work in Gazipaşa district of Antalya province in 2019-2020 academic year. Interviews were conducted with Turkish teachers using a semi-structured form through teleconference and data were collected. The data obtained in the research were analyzed with a content analysis approach. According to the findings of the research, Turkish teachers explained their opinions about the courses given by distance education; with the themes of Difficulties and Contributions , EBA, Rich Content and Insufficient Assessment and Evaluation. The results of the findings were discussed with the results of similar studies in the literature and various suggestions were expressed as a result of the research.

Key Words: Distance education, Turkish teacher, qualitative research.

Giriş

Teknolojik yeniliklerin eğitim ortamlarına yansımaları yanında günümüz dünyasında hızla yayılan küresel salgın hastalıklar (COVID-19), şiddetli depresyonlar, uzun süren olumsuz hava koşulları vb. durumlar; yüz yüze eğitime alternatif olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinin önemini giderek artırmıştır. Yüz yüze eğitimin aksamasına neden olabilecek bu durumlar düşünüldüğünde uzaktan eğitimin günümüzde olduğu gibi geleceğin dünyası için de işlevsel bir yeri olacağı ortadadır. Bu olağandışı dönemlerde yapılacak uzaktan eğitim faaliyetlerinin yüz yüze eğitimin yapıldığı olağan dönem içerisinde planlanmış olması, başarı düzeyini artıracaktır. Söz konusu bu planlamada duruma hazırlıklı olabilmek için uzaktan eğitim kanallarının teknik alt yapısı ve dersler özelinde oluşturulmuş planlamaların olması önemlidir. Özellikle uygulamaya dayalı etkinlikler yoluyla beceri geliştirme temelli Türkçe dersinin

uzaktan eğitim yoluyla nasıl uygulanabileceği hususunun detaylandırılması gerekmektedir. Bunun yanında başarılı bir plan yapabilmek için yüz yüze eğitimin uygulanmadığı dönemlerde uzaktan eğitim uygulamalarında kimlerin hangi sorunlarla karşılaştığını konu alan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

“Uzaktan eğitim, öğrenen ile öğretmenin aynı mekânda bulunmadan, iletişim araçları vasıtasıyla öğrenme-öğretme etkinliklerini yürütmesi olarak tanımlanabilir. Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci çevrimiçi olarak etkileşimde bulunabileceği gibi hazırlanan çevrimiçi yazılımlar ile eş zamanlı etkileşimde olmayabilirler.” (Oral ve Yazar, 2017 s.628). Kırık’a (2014) göre internet tabanlı uzaktan eğitimin yeni medya araçlarından faydalanması, bilgisayar alt yapısını kullanması bilgiye ulaşımda kolaylık sağlamış, her yaştan her kesimin eğitim alma arzusunu olumlu bir şekilde etkilemiştir. Şahin ve Tekdal (2005) ise uzaktan eğitimin, kullandığı iletişim araçlarından ayrı düşünemeyeceğini ifade etmiştir. Uzaktan eğitim araçları açısından da Türkiye’de son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmıştır.

Türkiye’de uzaktan eğitim faaliyetleri bilgisayar teknolojilerinin gelişimine bağlı olarak günümüzde geniş bir öğrenci grubuna uygulanabilecek duruma gelmiştir. Bozkurt (2017), Türkiye’de uzaktan eğitimin 1923-1960 yılları arasında kavramsal olarak ele alındığını, 1970 yılından sonraki dönemde ise süreçle gelişen uygulamalara ağırlık verildiğini ve özellikle bilişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak 2000’li yıllardan sonra milyonlarca öğrenciyi kapsayan bir eğitim faaliyeti haline geldiğini ifade etmiştir.

Türkiye’de 2010 yılında başlatılan FATİH Projesi ile öğretmen ve öğrencilerin akıllı tahta, tablet, bilgisayar, mobil cihaz vb. platformları dersin hedefleri doğrultusunda etkin kullanımı amaçlanmıştır. Buna ek olarak öğretmen ve öğrencilerin gereksinim duyacakları ders materyallerine çevrimiçi ortamda ulaşabilmeleri için MEB tarafından 2012 yılında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hayata geçirilmiştir. 2020 yılı içinde EBA Akademik Destek Bölümü üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler için devreye girmiştir. Yine aynı dönemde EBA TV yayına girmiş ve EBA canlı ders özelliği de kullanıma açılarak uzaktan eğitim faaliyetleri devam etmiştir. Karacabey ve Bozkuş (2019), çalışmalarında FATİH Projesinin öğretmenin soru çözümleri için harcadığı zamanı azalttığı, soyut kavramları somutlaştırmada kolaylık sağladığı, öğrencilerin derse ilgisini artırdığı hususlarını saptamıştır. Can ve Topçuoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada EBA kullanımının Türkçe dersinde öğrenci tutumlarına yönelik olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe dersinin EBA, EBA TV ve EBA canlı ders ortamlarında verimli şekilde yürütülebilmesi için öncelikle karşılaşılan sorunların neler olduğu irdelenmelidir. Oliva ve Gordon’a (2018) göre çevrimiçi öğretmenleri kendi öğretim

ortamları ile ilgili benzersiz zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bazı programlarda öğretmenlerden bilgiyi bir kenara bırakıp öğrencileri zaman yönetimi becerilerine, öğrenmeyi öğrenmelerine odaklanması beklenmekteyken diğer bazı programlarda ise harmanlanmış öğrenme modeli uygulaması beklenir.

Türkçe dersi, doğası gereği uygulamaya dayalı bir ders olsa da planlı bir uzaktan eğitim sürecinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerini kapsayabileceği ve bu becerileri geliştirebileceği unutulmamalıdır. Eygü ve Karaman'a (2013) göre uzaktan eğitim veren kurumlar teknolojiyi yakından takip etmeli, öğrencilerine standart bir öğretim hizmeti sunmaktan kaçınarak, öğrencileri memnun edecek daha etkili hizmetler sunabilmelidir.

Alanyazın incelendiğinde Altunbay ve Bıçak (2018) çalışmasında uzaktan öğretim modelinin okula gelemeyen özel durumdaki öğrencilere destek için de kullanılabileceğini ve öğrencinin dinleme/izleme becerisinin gelişimini destekleyeceğini ifade etmiştir. Pilancı (2009), uzaktan Türkçe öğrenen yabancıların Türkçeyi kullanma becerilerini ele aldığı çalışmasında öğrenciler, dilin yerel kullanıcısı olan bir danışman yönetimindeki yazılı ve sözlü etkinlikler ile öğrenilenlerin uygulama imkânı bulabildiği sonucuna ulaşmıştır. Horzum, Özkaya, Demirci ve Alpaslan (2013) ise Türkçe uzaktan eğitim çalışmalarını incelemiş ve incelenen makalelerin büyük çoğunluğunda öğrencilerle çalışma yapıldığını belirtmiştir. Bunun yanında öğretmenlerle yapılan çok az sayıda çalışma bulunduğunu ve çalışmalarda lisans öğrencilerinin ön plana çıktığını ifade etmişlerdir. Eyüp (2012) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik öz güvenleri incelenmiştir. Yaman, Demirtaş ve Aydemir (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimsel ve web dijital pedagoji alanlarında yüksek düzeyde yeterliliğe, genel dijital pedagoji alanında ise orta düzeyde yeterliliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Görüldüğü üzere alanyazında uzaktan eğitim ve Türkçe dersi uygulamalarını konu alan çalışmalarda Türkçe öğretmenlerinin çalışma kapsamında çok fazla yer almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim faaliyetlerini uygulayan Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları durumların detaylı olarak incelenmesi ve doğrudan öğretmenlerle yapılması açısından bu araştırmanın önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim kapsamında uyguladıkları derslere ilişkin görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Türkçe derslerinin uzaktan eğitim faaliyetiyle daha verimli yürütülebilmesi için uygulayıcıların görüş ve önerileri önem taşımaktadır. Uzaktan eğitime Türkçe öğretmenlerinin genel bakışı ve sıklıkla kullandıkları uzaktan eğitim kanal(lar)

ının belirlenmesi de amaçlanmıştır. Türkçe öğretmenleriyle yapılan ve uzaktan eğitimle Türkçe dersini konu alan bu araştırmaya ait sonuçların, uygulamaya yön verici nitelikte olmasından dolayı öğretmenlere ve alanyazına katkı sağlabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın kapsamı içerisinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Uzaktan eğitimle Türkçe dersinin yürütülmesinde hangi kanalları sıklıkla kullanıyorsunuz? Tercihlerinizde etkili olan hususlar nelerdir?
- Uzaktan eğitimle Türkçe dersinin uygulamasında karşılaştığınız süreci olumsuz etkileyen sorunlar veya sürece katkı sağladığını düşündüğünüz uygulama örnekleri nelerdir?
- EBA ve EBA TV hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu uzaktan eğitim kanallarının temel dil becerilerini geliştirme noktasında verimini artırabilecek düşünceleriniz veya önerileriniz nelerdir?
- Yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında uzaktan eğitim uygulamalarının Türkçe dersi açısından olumlu veya olumsuz yönleri sizce nelerdir?
- Uzaktan eğitimle uyguladığınız Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirme aşamasında hangi etkinlikleri uyguluyorsunuz?

Araştırmanın Modeli

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimle Türkçe dersi uygulamalarına ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı içerisinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Merriam (2013), çalışacak en iyi durumu seçmek için ilk olarak bu duruma yönelik ölçütlerin belirlenmesi ve sonrasında da bu ölçütlere uygun bir durumun belirlenmesi gerektiğini ifade eder. Buna göre EBA veya diğer dijital ortamlarda uzaktan eğitim uygulaması yapan Türkçe öğretmenleri belirlenmiş ve bu çalışma gerçekleştirilmiştir. “Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür.” (Yıldırım ve Şimşek 2013, s. 313).

Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel veri toplama teknikleri içerisinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniği, üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarını, anlam dünyalarını ortaya koyma, dünyayı onların gözleriyle görme amacına hizmet edecek şekilde kullanılmaktadır.” (Tanrıoğlu, 2012, s. 152).

Araştırmanın yapıldığı döneme ait koşulların gereği olarak veri toplama sürecinde katılımcılarla telekonferans yoluyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Ön uygulama olarak görüşme formu, 3 kişilik katılımcı gruba uygulanmıştır. Bu pilot uygulamadan sonra görüşme formu tekrar değerlendirilmiş ve uzman görüşü de alınarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yaklaşımlarıyla değerlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

Katılımcıların görüşleri paylaşılırken gizlilik gereği isim yerine kodlar kullanılmıştır. Kadın katılımcılar 1, erkek katılımcılar 2, lisans mezunları 1, lisansüstü mezunları 2, 1-10 yıl arası hizmet yılına sahip olanlar 1, 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip olanlar 2, 16-20+ hizmet yılına sahip olanlar 3 ile kodlanmıştır. Örnek kodlama: "K1, 1, 3"= 1. Katılımcı, lisans mezunu, hizmet yılı en az 16 yıl. Her bir görüşme sorusu üzerine katılımcı görüşleri, derinlemesine ve tümeravarımsal bir içerik analizine dâhil edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Gazipaşa ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenleri arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden içerisinde ölçüt örnekleme ile belirlenen 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141). Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetleri içerisinde aktif olarak yer alması göz önünde bulundurulmuştur. Özellikle araştırmanın yapıldığı dönemde mevcut olan küresel salgın nedeniyle ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken uzaktan eğitim faaliyetleri ile Türkçe dersini uygulama durumu, gönüllülük esas ve amacına uygun veri elde edilmesi hususları dikkate alınmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>
Kadın	5
Erkek	5
Toplam	10

Tablo 2. Çalışma Grubunun Öğrenim Durumu

Öğrenim Durumu	<i>f</i>
Lisans	7
Lisansüstü	3
Toplam	10

Tablo 3. Çalışma Grubunun Hizmet Yılı

Hizmet Yılı	<i>f</i>
1-10	3
11-15	4
16-20+	3
Toplam	20

Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler cümle cümle incelenerek içerik analiziyle değerlendirilmiş ve uzaktan eğitim süreci kapsamında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri (*f*: 7) doğrultusunda *Katılım Sorunu* ve *Katkılar* olmak üzere iki ana temaya ulaşılmıştır. Türkçe dersinin yürütülmesinde kullanılan araçlar kısmında Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle (*f*:8) *EBA* olarak ana temaya ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim kanallarını geliştirme bölümünde Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden (*f*: 7) hareketle *Zengin İçerik* temasına ulaşılmıştır. Ölçme-değerlendirme aşaması kısmında ise öğretmenlerin görüşleri (*f*: 7) *Yetersiz Ölçme-Değerlendirme* teması altında sınıflandırılmıştır. Ulaşılan temalar ve alt temalar aşağıda açıklanmıştır.

Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Bulgular

Öğretmenler uzaktan eğitim süreciyle görüşlerini *Katılım Sorunu* ve *Katkılar* olmak üzere iki ana temayla açıklamışlardır. Zorluklar teması ve ilgili alt temaları Şekil 1’de, Katkılar teması ve ilgili alt temaları Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Zorluklar Teması ve Alt Kategorileri

Türkçe öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları katılım sorununu; iletişimsizlik, internete ulaşamama ve isteksizlik ile açıklamışlardır. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“En önemli **sorun katılımın** çeşitli nedenlerden dolayı **az olması**. 20 kişilik sınıflardan **ortalama olarak 4-5 öğrenci** EBA canlı derse katılabiliyor. **Katılım oranı**, EBA canlı derse göre diğer telefon uygulamalarında nispeten daha fazla. Yine de EBA içerisindeki uygulamalar öğrencilerin tekrar yapabileme şansını oluşturuyor. Ama en önemli **sorunumuz internet erişim** ve kota gibi **sorunlar** yüzünden **katılımın istenen oranda olmamasıdır**. Özellikle merkeze uzak köylerden gelen ve **telefonun da çekmediği yerlerde** diğer öğrencilerimizle **bağlantımız sorunlu** oldu. Daha doğrusu **çoğu zaman hiç olmadı**.” (K1,1,3)

“En önemli sorunlarımız **bağlantı sorunu**, **katılımın az olması** ve bir süreden sonra öğrencilerde başlayan **isteksizlik**... Özellikle **isteksiz** olduğunda öğrenciler, yüz yüze olunmadığı için gerekli çözümleri uygulamak daha **zor oluyor**. Pandemi sürecinin de uzun olması nedeniyle bir süreden sonra öğrenci uzaktan eğitimden ve derslerde **soğudu**.” (K3, 1, 2)

“Önceleri sürecin başında öğrenciler uzaktan eğitim konusunda istekliyen süreç uzayınca **isteksizlikleri** arttı. **Motivasyonları düştü** ve **katılım azaldı**. **İnternet altyapı sorunu** olmamasına rağmen **katılım azdı** diyorum çünkü öğrenciler bir süre sonra **sıkıldı**. Bu konuda ailelerin üzerine büyük görevler düşüyor.” (K5, 2, 1)



Şekil 2. Katkılar Teması ve Alt Kategorileri

Türkçe öğretmenleri *Katkılar* temasını; bilişim becerileri ve motivasyon ile ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden örnekler verilmiştir:

“Ülke olarak birçok öğrenci ve öğretmen ile istenildiğinde uzaktan eğitim yapılabildiğini de görmüş olduk.” (K2, 2, 3)

“Uzaktan eğitimde en olumlu kısım şuydu: öğrencilerin canlı derslerde beni görmesi onların motivasyonlarını artırdı. Rehberlik anlamında ihtiyaç duydukları hususlar açısından da iyi oldu. O dönemde bunlara ihtiyaçları vardı.” (K5, 2, 1)

“Eğitime, çalışmaya uzaktan da olsa devam etmek öğretmen olarak bana katkılar sağladı. Hem eğitimden kopmadık hem de teknolojiyi kullanma becerilerim gelişti.” (K10, 1, 1)

Uzaktan Eğitimle Türkçe Dersinin Yürütülmesinde Kullanılan Araçlara Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenleri dersin yürütülmesinde kullanılan araçları *EBA* (Şekil 3) ana temasıyla açıklamışlardır.



Şekil 3. EBA Teması ve Alt Kategorileri

Öğretmenlerin tamamı EBA'yı kullandıklarını belirtmişlerdir. 4 öğretmen whatsapp'ı, 3 öğretmen zoom'u da kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler en çok kullandıkları programın EBA olmasının nedenini; devletin kendi programı olduğu için güvenilir olduğunu düşündükleri biçiminde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

*"EBA'yı kullandım çünkü EBA devletin resmi sitesi ve içinde **güvenlik sorunu bulunmuyor**. Kendimin ve öğrencilerimin **kişisel bilgilerini koruyabilmem** en önemli tercih sebebim oldu. Bunların yanında öğrencilere **ödev ve çalışmalar gönderebilmem** EBA'yı değerli yapıyor." (K3, 1, 2)*

*"Zoom programını ayarlamıştım uzaktan eğitimde canlı ders için ama sonradan haberlerde **güvenlik sorunları çıkınca sadece EBA kullandım**. Whatsap uygulamasında da çok yararlandım ama EBA en sık tercih ettiğim kanal oldu. Bakanlığın kendi sitesi olarak **güvenlik endişesi duymadım**." (K6, 2, 1)*

*"En çok EBA'yı kullandık çünkü **bakanlık EBA'yı kullandı**. Aslında öğretmenlerden çok onların tercihi." (K9, 1, 1)*

*"Bence EBA yeterince **kullanışlı**. Evet eksikleri var ama en azından **herkese ulaşabiliyor**." (K7, 1, 2)*

Uzaktan Eğitim Kanallarını Geliştirmeye Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim kanallarını geliştirmeye ilgili görüşleri *Zengin İçerik* adıyla temalaştırılmış ve ilgili alt temaları Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Zengin İçerik Teması ve Alt Kategorileri

Türkçe öğretmenleri zengin içerikler oluşturmada sesli kitaplar, derslerin süresinin artırımı ve farklı etkinliklerin üzerinde durmuşlardır. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden örnekler sıralanmıştır:

“Öncelikle EBA TV deki ***ders saatleri artırılmalı*** diye düşünüyorum. Çünkü kısa olan ders saatinde öğrencinin dikkatini toplaması konuya kendini vermesi zor olabilir. Önceden söylediğim gibi EBA'nın en büyük faydasının ***konu tekrarı*** olabileceğini düşünüyorum. EBA içerisindeki etkinlikler konuşmayı geliştirecek şekilde ***zenginleştirebilir***. Ancak ölçme ve değerlendirme açısından da EBA'nın biraz daha ***zenginleştirilmesi gerekiyor***. Çünkü telefondan sürekli test ve çalışma kağıtları göndererek ölçme ve değerlendirme yapmamız gerekiyor.” (K1,1,3)

“Temel dil becerilerini geliştirmek için öncelikle ***zamana ihtiyaç var***. EBA TV ile yapılan ***20 dakikalık derslerle*** bunun zor olduğunu düşünüyorum. Çünkü ortada etkileşim yani dönüt yok. Canlı derslerde de ***farklı etkinlik altyapısı*** olması gerekiyor. Çünkü yazma, konuşma vs. yaptırabileceğimiz sistem içerisinde anlık tercih edebileceğimiz etkinlikler olmalı. Bu nedenlerden şu durumda uzaktan eğitimle ***temel dil becerilerinin geliştirmesini*** çok zor görüyorum.” (K5, 2, 1)

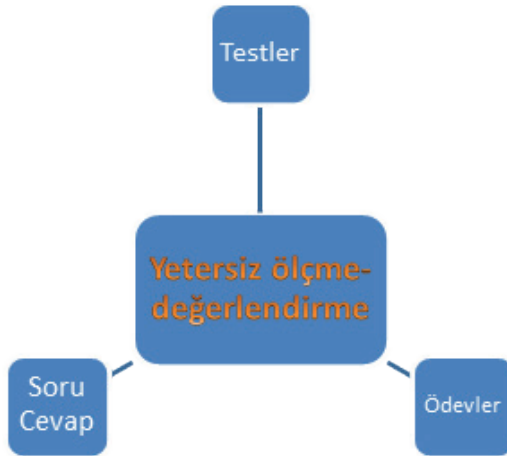
“Hem öğrenciler hem de öğretmenler EBA yı uzaktan eğitim sürecinde daha yakından tanıdılar. Çünkü EBA nın kullanımı bu dönemde arttı. Dijital eğitim çağındayız ve bu süreçte öğretmenin teknoloji ile olan bağının ne kadar önemli olduğunu gördük. EBA TV için **daha çok belgesel** olabilir diye düşünüyorum. Bir de **ders süreleri kısa**. Ancak öğrenciler için faydaları olduğunu düşünüyorum.” (K2, 2, 3)

“Temel dil becerilerinin geliştirilmesi için uzaktan eğitim içerisinde EBA da **etkinliklerin zenginleştirilmesi** lazım. Örneğin yazma becerisi adına şiir yazma, günlük yazma vb. **etkinlikler olmalı**. Okuma becerileri için kitap günlüğü, özet sayfaları vb. etkinlikler olmalı. Bunlar eklenmeden şu durumda **temel dil becerilerini geliştirmek** çok zor diye düşünüyorum.” (K6, 2, 1)

“EBA TV nin bir kanalı **sesli kitaplar** için düzenlenebilirdi. Bu kanalda kitap tanıtımları, anlatımları ve özetleri gibi **uygulamalar olsaydı** öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ve becerilerine katkı sağlanabilirdi. Uzaktan eğitimle okuma, yazma ve dinleme üzerinde **etkinlikler tasarlandığında** bu beceriler geliştirebilir diye düşünüyorum. Mevcut imkanlarla ise zor olduğunu düşünüyorum.” (K9, 1, 1)

Ölçme ve Değerlendirme Aşamasına Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenleri ölçme-değerlendirme aşamasıyla ilgili görüşlerini Yetersiz Ölçme-Değerlendirme olarak ifade etmişlerdir. Şekil 5’te ilgili alt temalar verilmiştir.



Şekil 5. Yetersiz Ölçme-Değerlendirme Teması ve Alt Kategorileri

Türkçe öğretmenleri ölçme-değerlendirme uygulamalarının yetersizliğini belirtmişlerdir. Ölçme-değerlendirmede ödev verdiklerini, hazır testleri kullandıklarını ve dersleri soru-cevaplara işlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Bu dönemde bizden ölçme ve değerlendirme yapmamızı istemediler. Zaten ilk dönem konularında önceden ölçme ve değerlendirme yapmıştık. Ancak önümüzdeki süreçte uzaktan eğitim yeniden uygulamaya geçerse online sınavlar bu konuda bizlere yardımcı olabilir. Özellikle öğrencinin cevaplama hızını da ölçüp puanlayan ve konu konu başarı oranını anlık ortaya koyabilen sınavlar tasarlanmalı. Canlı derslerimde soru cevap tekniği ile konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ortaya koymaya çalıştım. Genel değerlendirme için söylediğimi gibi online sınavlar olması lazım.” (K8, 2, 2)

“Ölçme ve değerlendirme çok sağlıklı olmuyor uzaktan eğitimde. Öğrencinin sürece tam olarak ne kadar katılıp katılmadığını bilmiyoruz. Ailesi ya da bir başkasından destek alıp almadığını bilmiyoruz. Ben EBA'dan çalışma gönderdim ve ödevlendirme yaptım. Bakanlığın hizmete sunduğu sorulardan da yararlandım ancak bu soruların gerçek sınav sorularına daha benzer hazırlanması gerekiyor. Bu anlamda hem bizler hem öğrenciler için önemli bir husus bu.” (K7, 1, 2)

“İlk dönem konularından sorumluydu öğrenciler bu yüzden çok sağlıklı bir ölçme değerlendirme yapamadım çünkü zaten birinci dönemde yüz yüze yapmıştım. Ancak online deneme sınavları, bakanlığın kazanım değerlendirme soruları ve örnek sınav soruları benim için çok faydalı oldu. Bunları kullandım. Canlı derste de soru-cevap ile ders sonlarında değerlendirme yapmaya çalıştım. İletişim kurmakta zorluk yaşadığım öğrencilerin ailelerine ulaşmaya çalıştım ama çoğunda başarılı olamadım.” (K6, 2, 1)

“Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin EBA içinde daha zengin olması gerekiyor. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda yine EBA dan yararlandım. Canlı ders sırasında da test soruları, soru cevap ve deneme sınavlarındaki yapamadıkları soruları kullandım. Bakanlığın yayınladığı örnek sorulardan, kazanım değerlendirme sorularından da yararlandım. O çalışmalar gerçekten iyi oldu ve devam etmeli diye düşünüyorum.” (K5, 2, 1)

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler uzaktan eğitim süreciyle görüşlerini *Katılım Sorunu* ve *Katkılar* olmak üzere iki ana temayla açıklamışlardır. Türkçe öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları katılım sorunlarını; iletişimsizlik, internete ulaşamama ve isteksizlik ile açıklamışlardır. Türkçe öğretmenleri *Katkılar* temasını; bilişim becerileri ve motivasyon ile ifade etmişlerdir. Karatepe, Küçükgençay ve Peker'in (2020) araştırmasında senkron eğitime ilişkin öğrenci algılarını belirlemeye yönelik bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının çevrimiçi derslerde öğretim üyeleri ve arkadaşları ile iletişim konusunda sorun yaşadığına işaret etmektedir. Alanyazında yapılan birçok çalışmada (Barış, 2015; Öztaş ve Kılıç, 2017; Tuncer ve Bahadır, 2017; Yalman ve Kutluca, 2013) öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine karşı olumsuz bir tutum içinde oldukları tespit edilmiştir. Alanyazındaki ilgili araştırmalarda (Ağır 2007; Bekele ve Menchaca, 2008; Lammintakanen ve Rissanen, 2005; Novitzki, 2005; Pituch ve Lee, 2006; Willhelm, 2003) uzaktan eğitimin sunduğu olanaklar sayesinde eğitimin kalitesini artıracak ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadıkları zorlukları en aza indirmeye çalışarak uzaktan eğitimin olanaklarıyla eğitimin niteliğini artırmaya çalışmaları gereği belirtilebilir.

Türkçe öğretmenleri dersin yürütülmesinde kullanılan araçları *EBA* ana temasıyla açıklamışlardır. Öğretmenlerin tamamı *EBA*'yı kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler en çok kullandıkları programın *EBA* olmasının nedenini; devletin kendi programı olduğu için güvenilir olduğunu düşündükleri biçiminde ifade etmişlerdir. Karatepe, Küçükgençay ve Peker'in (2020) araştırmasında öğretmen adaylarının çevrim içi derslerde kullanılan uygulamaların güvenilirliği konusunda endişelerinin olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda devletin kendi sunduğu bir uzaktan eğitim sistemine daha fazla güven duyulduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim kanallarını geliştirmeye ilgili görüşleri *Zengin İçerik* adıyla temalaştırılmıştır. Türkçe öğretmenleri zengin içerikler oluşturmada sesli kitaplar, derslerin süresinin artırımını ve farklı etkinliklerin üzerinde durmuşlardır. Kınalıoğlu ve Güven (2011), uzaktan eğitim sisteminin geleneksellikten uzak bir yapıya sahip olduğunu vurgulamış ve içeriklerin düz bir anlatım yerine zenginleştirilerek sunmasına vurgu yapılmıştır. Çakır, Calp ve Doğan'ın (2015) çalışmasında da uzaktan eğitim programındaki ders içeriklerinin görsel ve eğitsel kalitesinin artırılması gereğine dikkat çekilmiştir. Morgan ve O'reily (1999), uzaktan eğitimin başarısının, sunulan içeriklerin kalitesi ile doğru orantılı olduğunu belirterek içeriklerin konu olarak zengin ve nitelikli olması yanında bugünün internet kullanıcılarının beklentilerine uygun görsel anlatımlar sunmasının da çok önemli olduğunu ifade eder. Uzaktan eğitimin her geçen gün daha fazla talep edilmesi derslerin içeriğinin zenginleştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Türkçe öğretmenleri ölçme-değerlendirme aşamasıyla ilgili görüşlerini *Yetersiz Ölçme-Değerlendirme* olarak ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmenleri ölçme-değerlen-

dirme uygulamalarının yetersizliğini belirtmişlerdir. Ölçme-değerlendirmede ödev verdiklerini, hazır testleri kullandıklarını ve dersleri soru-cevaplarla işlediklerini ifade etmişlerdir. Kınalıoğlu ve Güven'in (2011) araştırmasında bazı öğretim elemanlarının gerekli ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadıkları tespit edilmiştir. Morgan ve O'reily (1999), uzaktan eğitimle yürütülen derslerin sistemin yapısına uygun ölçme araçlarıyla değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Bu bağlamda öğretmenlerin uzaktan eğitimin yapısına uygun ölçme-değerlendirme araçlarıyla ilgili yeterliklerini artırmaları gerektiği söylenebilir.

Öneriler

- Uzaktan eğitim sürecinin planlı ve faydalı şekilde ilerlemesi için öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerine MEB tarafından eğitimler verilmelidir.
- Uzaktan eğitim programlarının hazırlanmış, deneme süreçlerinin tamamlanmış olması hem öğrencilere hem de öğretmenlere rehber olacaktır. Öğretmenler, derslerine ait içerikleri hangi zamanda uzaktan eğitimle ele alabileceğine yönelik somut yönergelerin faydalı olabileceğini düşünmektedir. Uzaktan eğitim sürecine geçmeden önce hazırlanan bu programlarla ülke genelinde standart bir uygulama çerçevesi elde edilmiş olacaktır.
- Öğretmenlerce karşılaşılan en önemli sorunların başında internet altyapı sorunu ve uzayan uzaktan eğitim sürecinde öğrenci motivasyonunun olumsuz etkilenmesi yer almaktadır. Bu yüzden GSM şirketlerinin verdiği ücretsiz internetin eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereğince EBA canlı ders uygulamasında da kullanılabilir olması gerekmektedir.
- Uzaktan eğitim sürecinin başlangıç aşamasında derslere karşı istekli olan öğrenciler, süreç uzadıkça ve sonlara doğru motivasyonlarını kaybetmekte ve derslerden de sıkılmaktadır. Bu yüzden uzaktan eğitim devam ederken belli aralıklarla da olsa yüz yüze eğitime fırsat oluşturabilecek düzenlemeler faydalı olacaktır.
- Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin öğrenciler üzerinde yönlendirici etkisinin çok önemli olduğu görülmektedir. Bu yüzden ailenin öğrenci üzerindeki bu etkisi göz önüne alınarak aileler için uzaktan eğitim sürecine yönelik rehberlik faaliyetleri bakanlıkça planlanmalıdır.
- Uzaktan eğitim sürecinde sadece akademik başarıyı artırmaya yönelik etkinlikler değil aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerine de katkı sağlayacak içerikler EBA ya da diğer platformlarda yer almalıdır.
- Uzaktan eğitimle Türkçe dersinin nasıl verimli yürütülebileceğine ilişkin temel bilgi ve beceriler, lisans döneminde Türkçe öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır. Bu kazanımlar, hem günümüzün hem de geleceğin eğitim dünyası için önemlidir.

- Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bakanlığın örnek soruları, kazanım değerlendirme testleri vb. içerikler öğretmenler ve öğrenciler tarafından işlevsel şekilde kullanılmaktadır. Buna ek olarak EBA içerisinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin zenginleştirilmesi sürece katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- ALTUNBAY, M. ve BIÇAK, N. (2018). Türkçe Eğitimi derslerinde “Z Kuşağı” bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı, *ZfWT*, 10(1), 127-142.
- AĞIR, F. (2007). Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karsi Tutumlarının Belirlenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- BARIŞ, M. F. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- BEKELE, T. A. & MENCHACA, M. (2008). Research on internet-supported learning: A review. *Quarterly Review of Distance Education*. 9(4). 373-405.
- BOZKURT, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- BOZKUŞ, K. ve KARACABEY, M. F. (2019). FATİH projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: ne kadar yol alındı?. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 17-32.
- CAN, E. ve TOPÇUOĞLU ÜNAL, F. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osman-gazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-68.
- ÇAKIR, Ö., CALP, H. M. ve DOĞAN, A. (2015). *Uzaktan Eğitimde İçerik Geliştirme Süreci: Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü Örneği*. Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE, 4 (1), 1 – 20.
- EYGÜ, H., ve KARAMAN, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), s. 36-59.
- EYÜP, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik öz güvenleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 77-87.
- HORZUM, M., ÖZKAYA, M., DEMIRCI, M. ve ALPASLAN, M. (2013). Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 79-100.
- HOWARD. J. BOETTCHER. L. JUSTICE. K. SCHENK. P. ROGERS. L. & BERG, G. A. (Eds.). *Encyclopedia of distance education*. Vol. 3.1370–1374. Hershey. PA: Idea Group Reference.

- KARATEPE, F., KÜÇÜKGENÇAY, N. ve PEKER, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- KINALIOĞLU, İ. H. ve GÜVEN, Ş. (2011). Uzaktan Eğitim Sisteminde Öğrenci Başarısını Ölçülmesinde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya*.
- KIRIK, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- LAMMINTAKANEN, J. & RISSANEN, S. (2005). Online learning experiences of university students. In C.
- MORGAN, C. & O'REILY, M. (1999). *Assesing Open and Distance Learners*. First Published. London: UK: london. Open and Distance Learners Series. Kogan Page Limited.
- NOVITZKI, J. E. (2005). *Necessities for effective asynchronous learning*. In C. Howard. J. Boettcher. L. Justice. K. Schenk. P.L. Rogers. & G.A. Berg (Eds.). *Encyclopedia of distance education*. Vol. 3. 1325-1331. Hershey. PA: Idea Group Reference.
- MERRIAM, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (3.bs.)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- OLIVA, P. F. & GORDON II, W. R. (2018). Program Geliştirme (8. Baskıdan çeviri, çeviri editörü: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- ORAL, B. ve YAZAR, T. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- ÖZTAŞ, S. ve KILIÇ, B. (2017). Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Dersi'nin Uzaktan Eğitim Şeklinde Verilmesinin Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Kırklareli Üniversitesi Örneği). *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268-293.
- PILANCI, H. (2009). Uzaktan Türkçe öğrenen yabancıların Türkçeyi iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlikleri. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2).
- PITUCH K. A. & LEE, Y. (2006). The influence of system characteristics on e-learning use. *Computers & Education*. 47(2). 222-244.
- TANRIÖĞEN, A. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3. baskı)*. Ankara: Anı yayıncılık.
- ŞAHİN, M. C. ve TEKDAL, M. (2005). İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. *Akademik Bilişim*, 02-04, 1-11.
- TUNCER, M. ve BAHADIR, F. (2017). Uzaktan Eğitim Programlarının Bu Programlarda Öğrenim Gören Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 29-38.

Uzaktan Eğitimle Yapılan Türkçe Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

- YALMAN, M. ve KUTLUCA, T. (2013). Matematik Öğretmeni Adaylarının Bölüm Dersleri İçin Kullanılan Uzaktan Eğitim Sistemi Hakkındaki Yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 197-208.
- YAMAN, H., DEMİRTAŞ, T. ve AYDEMİR, Z. İ. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterlilikleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1407-1419.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.bs.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- WILLHELM, W. J. (2003). Teaching Communications Online Using the Master Teacher Model. *Delta Pi Epsilon Journal*, Winter 2003, Volume. 45, No. 1. s. 34-47.

COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM SÜREÇLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdurrahman MENĞİ¹, Yusuf ALPDOĞAN²

1 Doç. Dr, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Van, abdurrahmanmengi@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5903-254X.

2 Arş. Gör., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Van, kaakyusuf.65@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6615-397X.

Geliş Tarihi: 31.07.2020 Kabul Tarihi: 04.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.776226

Öz: Covid-19 salgını ilk olarak Aralık 2019'da Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkan; yüksek ateş, eklem ağrıları, öksürük, nefes darlığı, solunum yolu şikâyetleri ile başlayan, çoklu organ yetmezliğine yol açan, tüm yaş gruplarında görülebilen, özellikle yaşlı ve kronik hastalığı olan hastalarda ölümle sonuçlanan bir hastalıktır. Covid-19, dört ay gibi kısa bir sürede bütün ülkeleri etkisi altına almış ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından salgın (pandemi) olarak ilan edilmiştir. Keza insanlık tarihinde ilk kez bir salgın, küresel manada tüm ülkelerin sağlık, ekonomi, eğitim gibi kurumlarının işleyişini derinden etkilemiştir. Diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye'de de insan sağlığını korumak ve salgından daha az etkilenmek için çeşitli kurumsal tedbirleri alma yoluna gidilmiştir. Bu tedbirlerden biri de Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB), salgın nedeniyle almış olduğu uzaktan eğitime geçilmesi kararı olmuştur. Dolayısıyla bu araştırmada, Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan olgu bilim deseniyle yapılmış ve nitel verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma, amaçlı örneklem tekniğine göre 19 özel eğitim öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Mart-Mayıs 2020'de, üç aylık bir süreçte toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmada katılımcı olan özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitim alan öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçlarını uzaktan eğitim ile planlamada, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde sorunlar yaşadıkları; özel eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojilerin yüzyüze eğitim dışında uzaktan eğitim yoluyla amacına hizmet etmediği; uzaktan eğitim nedeniyle özel eğitim alan öğrencilerinin motivasyonun sağlanması ve problem davranışların sağaltımı konusunda önemli oranda güçlüklerle karşılaştıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Dolayısıyla uzakta eğitim uygulanmasının özel eğitim alan öğrenciler için çok zor olduğu, bu süreçte öğrencilerin okul kültüründen uzaklaştıkları ve ev ortamında daha az sorumluluk aldıkları, özel eğitim alan öğrencilerin yüzyüze eğitimde kazandıkları birçok beceriyi uzaktan eğitim sürecinde sürdüremedikleri gibi birçok sonuca ulaşılmıştır. Bu araştırma, Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim alan ve farklı gelişim gösteren öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik genel bir çerçevede öğretmen görüşlerine başvurulduğu için sınırlı bir araştırma olmuştur. Bu nedenle ileriki araştırmalarda Covid-19 salgını sürecinde eğitim alan ve tek bir yetersizlik türüne sahip olan öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin daha spesifik bilgilere ulaşmak için yeni araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 Salgını, Uzaktan Eğitim, Özel Eğitim, Özel Eğitime Gereksinim Duyan Bireyler, Özel Eğitim Alan Öğrenciler

INVESTIGATION OF TEACHER'S OPINIONS ABOUT DISTANCE EDUCATION PROCESSES OF STUDENTS WHO RECEIVE SPECIAL EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD

Abstract:

The Covid-19 pandemic first appeared in Wuhan, China in December 2019; it is a disease that starts with high fever, joint pain, cough, shortness of breath, respiratory tract complaints in patients, and causes multiple organ failure. It can be seen in all age groups, and results in death, especially in elderly patients and patients with chronic illnesses. Covid-19 affected all countries in a short period of time like four months and was declared as an epidemic (pandemic) by the World Health Organization (WHO). Then again, for the first time in human history, an epidemic has profoundly affected the functioning of institutions such as health, economy and education in all countries, globally. As in other countries, Turkey has also made its way in getting the various institutional measures to protect human health and to get less affected by the epidemic. One of these measures was the decision of the Ministry of National Education (MEB) to switch to distance education given due to the epidemic. Therefore, in this study, it was aimed to examine teachers' views on how the distance education processes of special education students took place during the Covid-19 outbreak. The research was carried out in phenomenological design, one of the qualitative research designs, and the interview technique was used to collect qualitative data. The research was conducted with 19 special education teachers according to the purposeful sampling technique. The data were collected in a three-month period, from March to May 2020. Then, the research data were subjected to descriptive analysis. As a result of the research, it was found that the special education teachers participating in the study had problems in planning the needs of their students with distance education and in carrying out educational activities. Besides, the results show that, the materials and assistive technologies used in special education do not serve their purpose through distance education but only via face-to-face education, and because of distance education, they encountered significant difficulties in motivating their students and treating their problem behaviors. Therefore, it has been concluded that the implementation of distance education is very difficult for students who receive special education, and that students move away from school culture and take less responsibility at home, and cannot continue many skills they have acquired in face-to-face education, during this process. This research has been a limited study as teachers' opinions were consulted in a general framework for the distance education processes of students who received special education and showed different development during the Covid-19 outbreak. Therefore, in future research, new studies can be conducted to reach more specific information about the distance education processes of students who have received education during the Covid-19 outbreak and have a single type of disability.

Key Words: Covid-19 Outbreak, Distance Education, Special Education, Individuals Needing Special Education, Special Education Students.

1. Giriş

Koronavirüs, özellikle hayvanlar arasında yaygınlığı olan, insanlarda ise soğuk algınlığı, Orta Doğu Solunum Sendromu (MERS-COV) ve Ağır Akut Solunum Sendromu (SARS-COV) gibi ciddi hastalıklara neden olan bir virüs grubudur (Rothan ve Byrareddy, 2020). Koronavirüsler zaman içerisinde çok hızlı bir şekilde mutasyon geçirip, yeni tipler ortaya çıkarmaktadırlar. Ortaya çıkan bu koronavirüs tipleri genellikle hayvanlardan insanlara bulaşmaktadır (Özdemir ve Pala, 2020 s. 3-4). Örneğin, 2002 yılında Çin’de ortaya çıkan Sars-Cov misk kedilerinden, 2012 yılında Suudi Arabistan’da ortaya çıkan Mers-Cov ise tek hörgüçlü develerden insanlara bulaşmıştır. 2019 yılına gelindiğinde ise, Çin’de mutasyon geçiren koronavirüsün yeni bir tipi (Sars-Cov-2) görülmüştür. İlk olarak Aralık 2019’da Çin’in Vuhan eyaletinde ateş, öksürük, nefes darlığı gibi solunum yolu şikâyetleri olan bir grup hasta üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda bu yeni tip koronavirüsün (Sars-Cov-2) neden olduğu hastalık, Dünya Sağlık Örgütü tarafından Covid-19 olarak tanımlanmıştır (World Health Organization [WHO], 2020 s. 10). Bu hastalık tüm yaş gruplarında görülebilen, bireylerde soğuk algınlığından pnömoni, solunum sıkıntısı veya çoklu organ yetmezliğine kadar değişik şekillerde seyir izleyebilen ve ölümle sonuçlanan bir hastalıktır (Sohrabi vd., 2020 s. 4). Covid-19’un yayılımı, enfekte olan hastalar aracılığıyla olmaktadır. Virüs, enfekte hastalardan diğer insanlara hapsirme veya öksürme sonucunda ortaya çıkan damlacıkların soluklanması ya da temas yoluyla geçmektedir (Cortegiani, Ingoglia ve Ippolito, 2020 s. 4). Salgın haline gelen Covid-19’un ana yayılım yolu olan temasın kesilmesi için enfekte hastalarla diğer insanların sosyal izolasyonunun sağlanması gerekmektedir (Özdemir ve Pala, 2020 s. 7).

İnsanlık tarihinde ilk kez bir salgın küresel manada tüm ülkelerin sağlık, ekonomi, eğitim kurumlarının işleyişini, ulaşım, ticaret ve turizm sektörleri ile hizmet sektörlerini derinden etkilemiştir. Bu etkilenmeler sonucunda neredeyse tüm ülkeler, sosyal yaşamın olduğu hizmet sektörlerinde çeşitli tedbirler alma zorunluluğu duymuştur. Türkiye’de de insan sağlığını korumak ve salgından daha az etkilenmek için çeşitli kurumsal tedbirleri alma yoluna gidilmiştir. Covid-19 Salgını, sosyal ilişkilerin ve sosyal yaşamın yoğun olduğu hizmet sektörlerinde olduğu gibi eğitim kurumlarında yapılan örgün eğitimin yürütülme şeklinde de köklü değişime yol açmıştır. Bu yönde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Mart 2020’de Covid-19 salgını nedeniyle örgün eğitim yerine mecburi bir şekilde uzaktan eğitime geçme kararı almıştır. MEB’in eğitimde aldığı önlemler kapsamında uzaktan eğitimin uygulaması internet üzerinden erişilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) yoluyla ilkökul, ortaokul, lise ve özel eğitim öğrencilerine yönelik hizmet verilmiştir. Ayrıca TRT bünyesinde kurulan TRT EBA kanalları ilkökul, ortaokul, lise öğrencilerine günlük ders programı çerçevesinde öğretmenler tarafından dersler işlenmektedir. MEB bünyesindeki Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEĞİTEK) Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen çevrimiçi bir sosyal eğitim platformu olan EBA, eba.gov.tr adresi üzerinden kullanıcıların erişimine açılmıştır. Böylece EBA platformu öğretmen, öğrenci ve velilerin hizmetine sunulmuştur.

Eğitim, en genel anlamıyla, bireyin kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde davranış değiştirme ya da davranış oluşturma sürecidir (Senemoğlu, 2018 s. 92). Eğitimi ilgilendiren bütün faaliyetler, bazı amaçlara ulaşmak ve bazı işlevleri yerine getirmek içindir (Şişman, 2007 s. 13). Eğitim ister önceden planlanmış bir şekilde okullarda formal olarak yapılsın, ister bireyin içinde yaşadığı çevrede doğaçlama bir şekilde informal olarak gerçekleşsin genelde istenilen yönde değişen davranışları kapsar. Bu kapsamda formal eğitim, hedefleri planlı, amaçlı ve öğretici olan; yer, yöntem, süre, içerik ile uygulamaların belli olduğu, istendik davranışları çıkarmaya yönelik olan eğitimidir (Güven, 2014 s. 393). Formal eğitim, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılır. Örgün eğitim, okul öncesi dönemden başlayıp ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretime kadar devam eden, açık öğretim ve uzaktan öğretim şeklinde de gerçekleştirilebilen, hiyerarşik olarak yapılandırılmış ve kronolojik olarak derecelendirilmiş olan çeşitli özel programlar ve müfredatlara bağlı gerçekleşen bir eğitim şeklidir (Smith, 2002). Örgün eğitimle ilgili literatür incelendiğinde çok farklı yaklaşımlar olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımların her biri örgün eğitimin doğası hakkında kendi paradigmasına uygun bir bakış açısıyla örgün eğitim olgusunun farklı yönlerine dikkat çekmektedir. Örgün eğitim, modern toplumların en yaygın olarak başvurduğu bir eğitim türü iken 1960'ların sonlarında bir dünya krizi olarak kabul edilen bir kavram olarak da değerlendirilmiştir (Coombs, 1968).

Örgün eğitim kapsamında özel eğitime gereksinim duyan bireylere özel eğitim hizmetleri verilmektedir. Çeşitli nedenlerle akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren ve yetersizlikten etkilenmiş olan bireyler, zorunlu eğitim döneminde, bir örgün eğitim türü olan özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar (MEB, 2018). Özel eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Özel eğitim gerektiren bireylerin özellikleri ve gereksinimleri birbirinden farklı olduğundan, bu bireylerin uygun eğitim alabilmesinin sağlanması sınıflandırma yöntemiyle yapılmaktadır. Ülkemizde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin belirlenip uygun hizmetlerin sağlanması amacıyla, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yetersizliklerine göre sınıflandırılması tanımlanmıştır. Bu sınıflandırmaya göre Otizm Spektrum Bozukluğu (Hafif, Orta, Ağır), Zihinsel Yetersizlik (Hafif, Orta, Ağır), İşitme Yetersizliği, Görme Yetersizliği, Bedensel yetersizlik, Özel Öğrenme Güçlüğü, Dil Konuşma Güçlüğü, Çoklu Yetersizlik, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Süreğen Hastalık ve Üstün/Özel Yetenek gibi alanlar özel eğitim gerektiren alanları oluşturmaktadır (MEB, 2018). Özel eğitim, bireylerin farklı gereksinimleri doğrultusunda, farklı özelliklere sahip alanında uzman bir ekip tarafından yürütülmektedir (Cavkaytar, 2019 s. 5). Bu ekipte, özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, konuşma terapisti, odyolog, fizik tedavi uzmanı gibi bireyin ihtiyacına

göre, alan uzmanları görev alabilmektedirler. Özel eğitimde bireyler, akranlarıyla en üst düzeyde etkileşim halinde olduğu ve eğitim ihtiyaçlarının da en iyi şekilde giderildiği en az kısıtlayıcı ortamlardan, yetersizlikten etkilenme düzeyine göre en fazla kısıtlayıcı ortamlara doğru olacak şekilde farklı ortamlarda eğitim alabilmektedirler (Batu ve Kırcalı-İftar, 2005; Cavkaytar, 2019 s. 22).

Özel eğitime gereksinim duyan bireyler her ne kadar birbirinden farklı gelişim özellikleri ve öğrenme ihtiyaçları gösterebilirler de benzer öğrenme, bilişsel ve sosyal problemleri de bulunmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireyler, hem uzun hem de kısa süreli bellekte bilgilerin toplanması ve kullanılmasında, öğrenme için dikkat, ortak dikkat ve dikkat dağınıklık uyarıcıları kontrol etmede, yetersizlikten etkilenme düzeyine göre alıcı ve ifade edici dilde, problemin nasıl çözüleceğini planlama, çözümleri kontrol etme, uygulama ve değerlendirme gibi üst biliş alanlarında problemler yaşamaktadırlar. Ayrıca düşük motivasyon ve öğrenilen bilgilerin genellemesi ile sosyal, davranışsal ve uyum sorunları bulunmaktadır (Çıfci-Tekinarslan, 2019 s. 170). Benzer bir şekilde özel eğitime gereksinim duyan ve işitme yetersizliği, görme yetersizliği, öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu, dil konuşma bozukluğu ve çoklu yetersizliği olan bireylerde de ortak bazı problemler bulunmaktadır. Bu problemler özetle; konuşma ve dil problemleri, düşük akademik başarı, sosyal ve duygusal gelişim sorunları, bağımsız hareket etme sorunları, çevreyle iletişim ve etkileşim problemleri ile sosyal beceri problemleri olarak sıralanabilir (Avcıoğlu, 2019 s. 203; Diken, 2019; Güzel-Özmen, 2019 s. 373; Gürsel, 2019 s. 251; Sarı, 2019 s. 496). Bunlara ek olarak özel eğitim alan bazı öğrencilerde, yaş ve zeka düzeyinden bağımsız olarak ortaya çıkan (Sucuoğlu ve Demir, 2017) ve sonucunda öğrencinin dikkat çekmek, hoş gitmeyen bir görevden kaçmak ya da istediği bir şeyi elde etmek amacıyla sergilediği problem davranışlar görülebilmektedir (Carr, 1994). Problem davranışlar, özel eğitim alan öğrencilerin sergiledikleri, günlük hayatlarını ve etkileşimlerini olumsuz etkileyen, öğrenmelerini geciktiren, fiziksel ve sözel öfke şeklinde ortaya çıkan davranışlardır (Diken ve Bakkaloğlu, 2016). Problem davranışların ortaya çıkmasını ayrıca öncüllerde etkilemektedir. Davranıştan önce görülen öncüller ile bazı çevresel değişkenler davranışı tetiklemekte ve problem davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Carr ve Durand, 1985). Problem davranışların ortadan kaldırılmasında uygulanan yöntemler, en ılımlı olandan en az ılımlı olana doğru ayrımlı pekiştirme, sönme, hoş giden uyarıyı çekme ve hoş gitmeyen uyarıyı verme şeklinde uygulanır (Kurt, 2012).

Özel eğitim çalışmalarını yürüten ekip, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğrenme ve gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak, mevcut ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş Eğitim Planıyla (BEP) özel eğitim alan öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmaya çalışmaktadır. Çünkü özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin problem davranışlarının sağaltılması ve yeni öğrenmelerin gerçekleştirilmesi etkili bir planlama ile uygun bir ortam ve işbirliğiyle yürütülen özel eğitim yoluyla olmaktadır (Gürgür, 2015 s. 233). BEP özel eğitim alan öğrenciler için hazırlanmış öğ-

retimde kullanılan programdır (Avcıoğlu, 2011). BEP geliştirme ekibi (BEP geliştirme ekip başkanı – okul müdürü veya müdür yardımcısı-, varsa gezerek özel eğitim görevi verilen öğretmen, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehber öğretmen, öğrenci velisi ve öğrenci), BEP’i öğrencinin şimdiki/varolan eğitsel performans düzeyine, öğrenciye bir akademik yıl sonunda kazandırılması planlanan uzun dönemli hedeflere, uzun dönemli hedeflere ulaşmak için gerekli olan kısa dönemli hedeflere, belirlenen hedeflere ulaşmada kullanılacak olan öğretim yöntemlerine ve materyallere, kısa dönemli hedeflere ulaşmak için gerekli olan zamanın başlama ve bitiş tarihlerine, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için kullanılacak izleme ve değerlendirme yöntemlerine ve öğrenciye sağlanacak ek özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne kadar süreyle verileceğinin belirlenmesine uygun olacak şekilde düzenler (Kargın, 2007).

Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim yoluyla da yapılmaktadır. Uzaktan eğitim, öğrenen ve öğreticinin aynı ortamda bulunmak zorunda olmadığı ve eğitim-öğretimin e-posta hizmetleri veya teknolojik imkânlar sayesinde yürütüldüğü bir eğitim modelidir (İşman, 2011 s. 23). Uzaktan eğitim terimi ilk olarak 1892 yılında Wisconsin Üniversitesinin kataloğunda yer almış ve daha sonra Alman eğitimci Otto Peters tarafından 1960 yılında Almanya’da tanıtılmış olup, ilk başlarda yazışmalı olarak başlamıştır. Daha sonra uzaktan eğitim uygulamaları radyo, televizyon, telefon ve bilgisayar aracılığıyla yürütülmüş ve günümüzde ise, elektronik mektup, bilgisayarlı konferans ve internet gibi çok ortamlı sunu sistemlerinden de yararlanılmaktadır (Kaya, 2002 s. 18-20)

Uzaktan eğitim, neredeyse yıl ve günün tüm zaman dilimleri içerisinde insana geniş eğitim fırsatları sunmasına karşılık belli dezavantajlara da sahip bir eğitim biçimidir. Uzaktan eğitim, isteyene istediği yaşta, istediği yer ve zamanda istediği hızla, istediği ortamı kullanarak öğrenme imkânı tanıdığından dolayı eğitimdeki tüm sınırları ve duvarları ortadan kaldırmaktadır (Adıyaman, 2002 s. 1-2). Kaya’nın (2002) da belirttiği gibi uzaktan eğitimin, fırsat eşitsizliğini en aza indirme, kitle eğitimini kolaylaştırma, eğitimde maliyeti düşürme, öğrenciye serbesti sağlama, öğrenciye zengin bir eğitim ortamı sunma, bireysel öğrenmeyi sağlama, bireye öğrenme sorumluluğu kazandırma, eğitimi bir taraftan kitleselleştirirken, diğer taraftan bireyselleştirme ve belli bir zaman ile belli bir kapalı alanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırması gibi faydaları söz konusudur. Uzakta eğitimin bu muazzam olanaklarına karşılık bazı dezavantajlarından da söz etmek mümkündür. Uzaktan eğitimin, öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi, yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamama, uygulamaya yönelik derslerden yeterince yararlanamama ile beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olamama gibi dezavantajları da vardır (Kaya, 2002 s. 28-29).

Uzaktan eğitim faaliyetleri uzun yıllardır yürütülmüş olsa da uzaktan eğitim yoluyla özel eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi çok yeni bir mevzudur. Uzaktan eğitim

yoluyla özel eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinin yeni bir konu olması ise özel eğitim için geniş bir tartışma zemini hazırlamıştır. Çünkü özel eğitimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi, eğitimin en önemli üç saçı ayağı olan öğrenci, veli ve öğretmenlerin işbirliğiyle mümkündür. Bu işbirliğindeki en önemli görev ise özel eğitim konusunda uzman olan öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde rolü çok önemlidir.

Özel eğitimin en önemli özelliği, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere BEP ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış uygun ortamlarda sürdürülen bir eğitim şekli olmasıdır. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin akademik, bilişsel, sosyal, davranışsal, dil, iletişim ve etkileşim gibi problemlerinin olduğu bilinmektedir. BEP yoluyla küçük adımlar şeklinde ilerleyip bol tekrar yaparak ve model olma, fiziksel veya sözel ipucu sunarak yapılan; yüzyüze, bireysel, grup veya sınıf ortamında bile gerçekleştirilmesi zor olan özel eğitim hizmetlerinin Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim yoluyla yapılması özel eğitim alan öğrenciler için özel eğitim hizmetleri konusunu daha da sorunsallaştırmıştır. Dolayısıyla özel eğitime ilişkin böylesi bir karmaşık yapı ve bu karmaşık yapıdan ortaya çıkan sorunlar yeni araştırmalarla incelenmesi gereken bir durumu oluşturmuştur. Bu noktadan hareketle, bu araştırmada da Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim alan öğrenciler için uzaktan eğitimin nasıl yürütüldüğü, öğretim için gerekli materyallerin nasıl temin edildiği, bu öğrencilerin problem davranışlarında ne tür değişikliklerin olduğu, öğrencilerin motivasyonunda ve performanslarında ne gibi değişimlerin gözlemlendiği, özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin rollerinin nasıl şekillendiği gibi sorulara cevap aranmıştır. Dolayısıyla bu araştırma, Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacını taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu temel iki soruya yanıt aranmıştır.

- 1- Özel eğitimde uzaktan eğitim süreci nasıl gerçekleşmektedir?
- 2- Özel eğitimde uzaktan eğitim hizmetlerinin ne tür faydaları ve sınırlılıkları vardır?

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, Covid-19 salgını sürecinde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri olgubilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılarak incelenmektedir. Olgubilim deseninde, bir konu hakkında katılımcıların derinlemesine deneyimlerini ve düşüncelerini belirleyerek yaşantıları ve bu yaşantılara yüklenen anlamları ortaya çıkarmak hedeflenmektedir (Smith ve Fowler, 2009).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Katılımcılar, araştırmanın amacı doğrultusunda özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Araştırma Van ilinde gerçekleştirilmiş olup, katılımcıları belirlemek için ilk olarak Van'ın merkez ilçelerinde bulunan resmi özel eğitim okullarında görev yapan 28 özel eğitim öğretmeni ile iletişime geçilmiştir. Ancak yapılan görüşmeler sonucunda araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 19 özel eğitim öğretmeni araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Tablo 1'de katılımcılara ilişkin demografik özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Mezuniyeti	Mesleki Deneyim
Ö1/Elif	Kadın	30	Lisans	Özel Eğitim	9 Yıl
Ö2/Ahmet	Erkek	29	Lisans	Özel Eğitim	8 Yıl
Ö3/Zuhal	Kadın	30	Lisans	Özel Eğitim	6 Yıl
Ö4/Mehmet	Erkek	43	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	22 Yıl
Ö5/Metin	Erkek	48	Lisans	Sınıf Öğretmeni	22 Yıl
Ö6/Ozan	Erkek	28	Lisans	Özel Eğitim	7 Yıl
Ö7/Suzan	Kadın	26	Yüksek Lisans	Özel Eğitim	6 Yıl
Ö8/Burak	Erkek	41	Lisans	Sınıf Öğretmeni	13 Yıl
Ö9/Eylül	Kadın	30	Lisans	Özel Eğitim	8 Yıl
Ö10/Tuğba	Kadın	28	Lisans	Özel Eğitim	6 Yıl
Ö11/Seher	Kadın	25	Yüksek Lisans	Özel Eğitim	3 Yıl
Ö12/Çiğdem	Kadın	28	Lisans	Özel Eğitim	5 Yıl
Ö13/Necdet	Erkek	34	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	14 Yıl
Ö14/İbrahim	Erkek	34	Lisans	Sınıf Öğretmeni	11 Yıl
Ö15/Alya	Kadın	30	Lisans	Özel Eğitim	9 Yıl
Ö16/Nermin	Kadın	32	Lisans	Özel Eğitim	9 Yıl
Ö17/Sibel	Kadın	32	Lisans	Özel Eğitim	11 Yıl
Ö18/Orçun	Erkek	35	Lisans	Özel Eğitim	5 Yıl
Ö19/Gülçin	Kadın	41	Lisans	Özel Eğitim	9 Yıl

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların 8'i erkek 11'i kadındır. Yaşları 25 ile 48 arasındadırlar. Katılımcıların 5'i sınıf öğretmenliği, 14'ü ise özel eğitim öğretmenliği lisans programı mezunudur. Sınıf öğretmenliği programı mezunu olan katılımcılar, özel eğitim kursları olarak özel eğitim öğretmeni olarak atanmışlardır. Katılımcıların dördü, yüksek lisans yapmıştır; geriye kalan 15'i ise lisans programı mezunudur. Katılımcı-

ların mesleki deneyimleri 3 ile 22 yıl arasında değişmektedir. Araştırma verileri sunulurken katılımcı gizliliğini korumak amacıyla katılımcı öğretmenler, görüşmelerden elde edilen verilerin sırasına uygun olarak Ö1, Ö2, Ö3 ... Ö19 şeklinde kodlanmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Olgubilim deseninin ana veri toplama aracı görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimsek, 2018). Bu araştırmada da özel eğitim öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veriler toplanmıştır. Dolayısıyla araştırma verilerini toplamak için açık uçlu sorulardan oluşan bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Ardından, yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki soruların uygunluğunu belirlemek için, özel eğitim alanında uzman olan üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde formdaki sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmeler, Covid-19 salgın sürecinde yapıldığı için, yüz yüze görüşme yerine internet ortamında ve yazılı olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu katılımcılara e-mail olarak gönderilmiş ve katılımcıların formu okuyup doldurmasını, formda anlaşılmayan bir durum olduğunda ise araştırmacıları arayıp danışmaları istenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin başka hiçbir yerde kullanılmayacağı, sadece araştırma kapsamında kullanılacağı katılımcılara belirtilmiştir. Araştırma verileri, Mart-Mayıs 2020'de üç aylık bir süreçte toplatılmıştır. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan şu sorular yoluyla elde edilmiştir:

1. Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim planlamasını nasıl yaptınız?
2. Uzaktan eğitim sürecinde öğretim faaliyetlerinizi nasıl yürüttünüz?
3. Öğretimde kullandığınız materyaller ve yardımcı teknolojiler için neler söylersiniz?
4. Öğrencilerinizin motivasyonuna ilişkin neler söylersiniz?
- Problem davranışları hakkında neler söylersiniz?
5. Özel eğitimde uzaktan eğitime ilişkin ne tür tedbirleri önerirsiniz?

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi, nitel analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme kayıtlarının dökümleri ikinci yazar tarafından yapıldıktan sonra, rastgele seçilen üç görüşmenin dökümleri birinci yazar tarafından tekrar kontrol edilmiştir. Veriler, birinci ve ikinci yazar tarafından tüm dökümler detaylı bir şekilde okunduktan sonra, sorulara uygun kategoriler şeklinde tasnif edilmiştir. Böylece araştırma bulguları beş tema altında (beş başlık altında) betimsel analize tabi tutulmuştur.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, nitel araştırmaların güçlü yanlarından biri olup okuyucu, katılımcı ve araştırmacı bakış açısına göre bulguların doğru olup olmadığının belirlenmesidir. Bundan dolayı nitel araştırmalar yapılırken geçerliliğin sağlanması için bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da geçerliğin sağlanması için; görüşme soruları hazırlanırken, özel eğitim alanında ve nitel araştırma yöntemleri konusunda araştırmaları olan üç uzmandan görüş alınmıştır.

Nitel araştırmacılar, araştırmalarının tutarlılığı veya kararlılığı için mümkün olduğu kadar süreçlerin basamaklarını yazmalıdırlar (Creswell, 2017). Bu araştırmada güvenirliliğin sağlanması için araştırmacılar, nitel araştırmalar için belirtilen öneriler doğrultusunda hareket etmişlerdir. Bu amaçla analiz aşamasında ikinci yazarın dökümleri gerçekleştirmesinden sonra rastlantısal olarak seçilen üç döküm birinci yazar tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca temalara ait içeriklerin çıktısı alınarak, tema ve içerik uyumu her iki yazar tarafından da kontrol edilmiştir. Böylece araştırma verilerinin nitel açıdan tutarlılığı sağlanmıştır. Diğer taraftan araştırma verilerinin güvenirliliğini artırmak amacıyla nicel olarak da güvenirlilik hesaplaması yapılmıştır. Bu güvenirlilik çalışmasının sonucunda, Miles ve Huberman (1994)'in önerdiği "Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü ile kodlayıcılar arası güvenirlilik %96 olarak hesaplanmıştır (Baltacı, 2017).

3. Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucunda, Covid-19 salgın sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitimi nasıl planladıklarına, uzaktan eğitim sürecinde öğretim faaliyetlerini nasıl yürüttüklerine, materyal ve yardımcı teknolojileri kullanıp kullanmadıklarına, öğrenci motivasyonunu nasıl sağladıklarına ve öğrencilerin problem davranışlarına nasıl müdahale ettiklerine ve özel eğitimde uzaktan eğitime ilişkin ne tür görüş ve öneriler sunduklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular şu başlıklar altında betimsel olarak sunulmuştur.

1. Salgın sürecinde uzaktan eğitimin planlanması
2. Uzaktan eğitim sürecinde öğretim faaliyetleri
3. Uzaktan eğitim sürecinde materyal ve yardımcı teknoloji kullanımı
 - a) Uzaktan eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojinin özel gereksinimli öğrenciler için dezavantajları,
 - b) Uzaktan eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojinin özel gereksinimli öğrenciler için avantajları
4. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci motivasyonu ve problem davranışlar
5. Özel eğitimde uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri ve önerileri

Araştırma bulguları temelde beş konu başlığı altında toplanmaktadır. Beş konu başlığına ilişkin katılımcı sayısı ile alt kategorilere ilişkin katılımcıların görüş yüzdesi ve görüş sıklığına ilişkin bilgiler ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Bulgularına İlişkin Katılımcı Yüzdesi ve Görüş Sıklığı

Konu Başlıkları/Temalar		Katılımcı Sayısı	%*
1. Eğitimin planlaması	Görüş belirtenlerin toplamı	19	100
Sadece Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile		13	68,43
EBA ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) ile		4	21,05
EBA ve mobil telefon veya sosyal medya ağları ile		2	10,52
1. Öğretim faaliyetleri	Görüş belirtenlerin toplamı	19	100
Öğretmen-aile işbirliği ve önceki konuların tekrarı şeklinde yürütülmesi		17	89,48
Öğretmen-aile işbirliği ve yeni konuların öğretimi şeklinde yürütülmesi		2	10,52
3. Materyal ve yardımcı teknolojiler	Görüş belirtenlerin toplamı	19	100
Dezavantajları veya avantaj sağlamadı		17	89,48
Avantajları veya avantaj sağladı		2	10,52
4. Eğitim sürecinde öğrenci motivasyonu ve davranış durumu	Görüş belirtenlerin toplamı	19	100
Uzaktan eğitim ile öğrencilerin motivasyonu düştü ve öğrencilerin problem davranışları arttı		18	94,74
Görüş belirtmeyen		1	5,26
5. Görüş ve öneriler	Görüş belirtenlerin toplamı	19	100
Uzaktan eğitim özel eğitime fayda sağlamadığı için aile eğitimleri yapılmalıdır		12	63,16
Uzaktan eğitim olsa da yüzyüze eğitim şarttır		7	36,84

* Kısaltmalar; katılımcı yüzdesi (%).

Tablo 2’de görüldüğü gibi birinci konu başlığı olan “eğitimin planlaması” kategorisinde katılımcıların %100’ü EBA üzerinden uzaktan eğitim faaliyetini planlamıştır. Bazı katılımcılar da (%31,57) EBA ile birlikte daha önce hazırlamış oldukları BEP planından ve mobil telefon veya sosyal medya ağlarından faydalanarak eğitim planlamasını yapmıştır. Yine ikinci konu başlığı olan “öğretim faaliyetleri” kategorisinde katılımcıların %89,48’i uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-aile işbirliği ve önceki konuların tekrarı ile öğretim faaliyetlerini yürütmüştür. Üçüncü konu başlığı olan “materyal ve yardımcı teknolojiler” kategorisinde ise, katılımların %89,48’i uzaktan eğitim sürecinde özel

eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojilerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitiminde avantaj sağlamadığını belirtmiştir. Dördüncü konu başlığı olan *“araştırmanın eğitim sürecinde öğrenci motivasyonu ve davranış durumu”* kategorisinde katılımcıların %94,74’ü uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonunun düştüğü ve öğrencilerin problem davranışlarının arttığını savunmuştur. Beşinci konu başlığı olan *“görüş ve önerileri”* kategorisinde ise katılımcıların,

63,16’sının uzaktan eğitim sürecinin özel eğitim öğrencilerine fayda sağlamadığı görüşündedir. Dolayısıyla katılımcılar özel eğitim sürecinde ailelere özel eğitimle alakalı eğitimler planlanarak verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Tablo 2’ye ilişkin bu genel yorumun dışında tabloda belirtilen araştırma bulgularının konu başlıklarına ve alt kategorilerine ilişkin veriler beş temel başlık altında sırayla verilmiştir. Bulgular açıklanırken, katılımcıların çoğunluğunun (% 50 ve üzerinde) katıldığı görüşler ve bazen de daha az katılımcının (% 49 ve altı) ifade ettiği ancak araştırma teması için önem arz eden veriler seçilmiştir. Bu yöndeki veriler aşağıda sunulmuştur.

1. Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitimin Planlanması

Araştırma bulgularının birinci konu başlığı olan *“eğitimin planlaması”* kategorisinde özel eğitim öğretmenleri olan katılımcıların hepsi (%100’ü) MEB tarafından özel eğitim öğrencileri için hazırlanan EBA programı üzerinden uzaktan eğitim faaliyetini planladıklarını belirtmiştir. Bu kategorinin birinci alt kategorisine yönelik görüş belirten katılımcılar (%68,43) sadece EBA programı üzerinden uzaktan eğitim faaliyetini planlamıştır. Örneğin, katılımcı öğretmenlerden biri (Ö2), *“Bakanlığımızın paylaştığı uzaktan eğitim ve düzenlediği canlı dersler dışında herhangi bir başka planlama yapmadım”* şeklinde görüş belirtirken, başka bir öğretmen (Ö16) ise, *“Eğitimi haftalık olarak planlıyorum. Planlamayı ise Bakanlığın EBA üzerinden paylaştığı şekilde velilere aktarıyorum”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Bu kategorinin ikinci ve üçüncü alt kategorisine yönelik görüş belirten katılımcılar (%31,57) EBA ile birlikte daha önce hazırlanmış oldukları BEP planından ve mobil telefon veya sosyal medya ağlarından faydalanarak eğitim planlamasını yaptıkları bulgulanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerden biri (Ö1), *“Uzaktan eğitim sürecinde, bakanlığın önerdiği planlamayı takip ediyoruz ve ben aynı zamanda daha önce yaptığım BEP’i velilerime ulaştırdım. BEP’te var olan planlamayı da takip ediyoruz”* şeklinde görüş belirtirken; başka bir öğretmen de (Ö12), *“uzaktan eğitimi veliler ve branş öğretmenlerinin bulunduğu Whatsapp grubu ile yürütmekteyiz. Her gün farklı bir derse yönelik etkinlikler planlanıp bu gruptan paylaşılmaktadır. Bakanlığın verdiği dersler ve öğrencinin BEP’i izlenerek planlama yapılmaktadır. Haftada bir, veliler aranılarak yapılan eğitim planı değerlendirilmektedir.”* Dolayısıyla katılımcı olan özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitim faaliyetleri için uzaktan eğitim sürecinde EBA ile birlikte sosyal medya araçları gibi başka yollarla da özel eğitim öğrencilerine yönelik özel eğitimi planladıkları görülmektedir.

2. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretim Faaliyetleri

Araştırma bulgularının ikinci konu başlığı olan “öğretim faaliyetleri” kategorisinde özel eğitim öğretmenleri olan katılımcıların hepsi (%100) uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim alan öğrencilerin öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde ailelerle işbirliğine dikkat çekerek, ailelerin uzaktan eğitim sürecindeki rolünün çok büyük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kategoride “öğretmen-aile işbirliği ve önceki konuların tekrarı şeklinde yürütülmesi” olan birinci alt kategoriye yönelik görüş belirten katılımcıların büyük bir kısmı (%89,48) özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim alan öğrenci velilerinin işbirliğiyle, pandemi öncesinde öğrenilen konuların tekrarı yoluyla uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğünü belirtmiştir. Örneğin bu bulguya ilişkin katılımcı öğretmenlerden biri (Ö8), “Öncelikle öğrencilerin daha önce gördükleri eski konuları ailelerle paylaşıyorum. Öğrencilere etkinlikler gönderiyorum. Ailelerden bu etkinlikleri çocuklarla çalışmasını istiyorum. Aileleri EBA hakkında bilgilendiriyorum ve EBA üzerinden çalışabilecekleri konuları söylüyorum” ifadelerini kullanırken; diğer bir katılımcı (Ö15) ise, “Yeni konuların öğretiminden ziyade öğrencilerimden ve ailelerinden beklentim, almış oldukları kazanımları unutmamaları bu sebepten asıl amacım eski konuların tekrarı. Verdiğim ödevler ailelerin de yardımıyla öğrencilerim yapmakta” şeklinde görüş bildirmektedir.

Bu kategorinin ikinci alt kategorisi olan “öğretmen-aile işbirliği ve yeni konuların öğretimi şeklinde yürütülmesi’ne” yönelik görüş belirten bazı katılımcılar (%10,52) uzaktan eğitim faaliyetleri sürecinde özel eğitim alan öğrencilerine, pandemi öncesinde işlenen konuların tekrarının yapılması ile birlikte yeni konu, kazanım ve becerilerinin öğretilmesi için ailelerle işbirliği şeklinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu alt kategoriye ilişkin katılımcı öğretmenlerden biri (Ö17) şöyle, “EBA ve Whatsapp üzerinden ailelerle iletişim kurarak eğitimi sürdürmeye çalışıyorum. Ebeveynlere rehberlik ederek öğretimi onların yapmasını sağlıyorum. Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre eski konuları tekrar ettiğim ve yeni konularla da çalıştığım öğrencilerim var” görüşünü belirtirken; diğer bir öğretmen (Ö6) ise, “her gün 10 tane etkinlik gönderiyoruz. Sınıfta iki öğretmen görev yapıyoruz. Bunlar çocukların ve ailelerinin beraber yapabilecekleri etkinlikler oluyor. Bu etkinlikler içinde her derse dair kazanımlar var. Ayrıca Türkçe ve matematikle alakalı eski konularla ilgili görüntülü ve PDF veya Word de gönderiyoruz. Ailelerden tekrarını istiyoruz. Ayrıca EBA üzerinde yeni konuların paylaşımını da yapıyoruz” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden biri (Ö11) ise, uzaktan eğitim sürecinde aile ile işbirliği içinde EBA üzerinde görüntülü eğitim yaptığını şu şekilde ifade etmiştir: “Uzaktan eğitimde ailelerin desteği çok önemli oluyor. Öğrencilerim için EBA üzerinden paylaştığım video, etkinlik, ödev ve çalışmalara ulaşmalarını velilerim sağlıyor. Görüntülü konuşma şeklinde öğretim, ödevlerin takibi konusunda bana yardımcı oluyorlar. Bana gelen geri dönüşlere göre yeni konuları işlemeye devam ediyorum. Eğer eski konularda eksiklik varsa ve unutulmuşsa tekrar ediyorum”.

3. Uzaktan Eğitim Sürecinde Materyal ve Yardımcı Teknoloji Kullanımı

Bu araştırma bulgularının üçüncü konu başlığı olan uzaktan eğitim sürecinde kullanılan “materyal ve yardımcı teknolojiler” kategorisine bağlı iki alt kategoride bulgular elde edilmiştir. Bunlardan birincisi %89,48 oranında katılımcı görüşünü yansıtan ve a) “uzaktan eğitim sürecinde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojinin özel eğitim alan öğrenciler için dezavantajları” konusunu kapsayan alt kategoridir. İkincisi ise %10,52 oranında katılımcı görüşüne ilişkin oluşturulan b) “uzaktan eğitim sürecinde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojinin özel eğitim alan öğrenciler için avantajları” konusunu kapsayan alt kategoridir. Burada her iki alt kategoriye ilişkin bulgular sırayla sunulmuştur.

a) Uzaktan eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojinin özel eğitim alan öğrenciler için dezavantajları

Araştırma bulgularının üçüncü konu başlığına bağlı oluşturulan “uzaktan eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojinin özel eğitim alan öğrenciler için dezavantajları” olan birinci alt kategoriye yönelik görüş belirten katılımcıların büyük bir kısmı (%89,48’i) bu hususta dezavantajlara dikkat çekmektedir. Örneğin, bu konuda öğretmen katılımcılardan biri (Ö2) şu şekilde: “özel eğitimde uzaktan eğitimi doğru bulmuyorum. Çünkü çalışma alanımız tamamen sevgi dolu ve ortak ilgi alanı kurmaya dayalı temas gerektiriyor, uzaktan eğitim ile bunu kurmak pek mümkün olmuyor. Dezavantajlı bile olduğunu söyleyebiliriz çünkü çocuklarımız alışkın oldukları eğitim ortamından çok farklı bir uygulamaya tabi oluyorlar. Uzaktan eğitim uygulamalarında özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarımız için kullanışlı olan çok az içerik olduğunu düşünüyorum” görüşünü belirtmiştir. Ayrıca, uzaktan eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojinin özel eğitim alan öğrenciler için dezavantajları hususunda EBA ve EBA TV’nin içerik olarak özel eğitim açısından zengin olmadığına, EBA’da orta ve ağır derecede yetersizliği olan öğrenciler için uygun içeriklerin bulunmadığına dikkat çeken katılımcılar da vardır. Örneğin, bir katılımcı (Ö3) şöyle “...Yine bir diğer sıkıntı ise EBA da özel eğitim öğrencilerine yönelik çok fazla içeriğin olmaması, orta ve ağır derecede engeli olan öğrencilere yönelik olmaması söylenebilir” görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası (Ö8) da “Özellikle orta ağır düzeyde yetersizliği olan öğrenciler için uzaktan eğitim materyalleri yetersiz kalıyor. Daha doğrusu uzaktan eğitim diye bir şey çok söz konusu olmuyor. EBA üzerinde hazırlanan dersler daha çok hafif düzeyde yetersizliği olan öğrenciler için uygun diye düşünüyorum. Orta ve ağır düzeydeki öğrencilere hitap etmiyor” ifadeleri ile bu hususa dikkat çekmiştir.

Uzaktan eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojinin özel eğitim alan öğrenciler için dezavantajları hususunda öğrenci ile velilerinin sisteme girişlerde sık sık sistemsel hata veya zorluklarla karşılaştıklarına, yani EBA’nın sistemsel hatalar verdiğiğine vurgu yapan katılımcı da olmuştur. Örneğin, katılımcı öğretmenlerden biri (Ö1); “EBA bu süreçte kullanılmaya başlandığında, yaşanan ilk problem sistemin ilk zaman-

larda verdiği hatalar oldu. Veliler, EBA için belirlenen saatlerde sisteme giriş yapamadılar. Ve yine diğer sıkıntı özel eğitim öğrencileri için EBA'ya gün içinde istenen saatte girişin olmaması, bu sürecin belirli saat aralıklarıyla kısıtlanmasıdır. Öğrencilerin durumları göz önünde bulundurulduğunda sisteme girişte saat sınırlamasının olmaması daha yararlı olacaktır” konusuna vurgu yapmıştır. Ayrıca, katılımcılar EBA TV’de özel eğitim öğrencilerine yönelik yayınlanan videoların çoğu kez öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı seviyelerine uygun olmadığına ve dolayısıyla EBA TV’deki video yayınlarının özel eğitim alan öğrenciler için tam olarak amaca hizmet etmediğine de dikkat çekmişlerdir. Bu hususta katılımcılardan biri (Ö9); “İnternette giriş yapılan EBA dışında bir diğer uzaktan eğitim yöntemi de EBA TV. Buradan özel eğitim öğrencileri için yayın yapılmakta. Fakat bu eğitimler, öğrencilerin göstermiş oldukları performans düzeylerindeki farklılıklar nedeniyle, bazı öğrencilere basit gelmekte, bazı öğrenciler için ise performans düzeyi açısından ileri konular olup, anlatımlar hızlı yapılmakta ve konular çabuk geçilmektedir” şeklinde bir görüşü dile getirmiştir.

Bu konuda elde edilen bulgular arasında, öğrencilerin internet kullanımı ve erişiminin sınırlı olması, EBA üzerinden öğrencilerle etkileşimin sınırlı olması, öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olmasından dolayı uzaktan eğitim sürecinde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojilerin özel eğitim alan öğrenciler için uygun olmadığına dair katılımcı görüşleri de vardır. Örneğin, katılımcılardan biri (Ö16) bu hususu şöyle, “öğrencilerin internete erişim olanakları sınırlı olduğu için EBA sistemini çok sağlıklı kullanamıyorum. ...Öğrencilerin bağımsız olarak faydalanacakları bir sistem değil. Bir de EBA üzerinden öğrencilerimle bire bir etkileşime geçemiyorum. Onlara rahat yönerge verip geri dönüş alamıyorum. Zaten dikkat süreleri kısıtlı, ne bir pekiştirici kullanabiliyorum. Ne de ödül veya yaptırım bakımında bir etkim vardır. Dolayısıyla benim için uzaktan eğitim özel eğitim öğrencileri ve bir özel eğitim öğretmenleri için pek işlevsel olmadığını düşünüyorum” ifade etmiştir. Bir katılımcı da, EBA’nın özel eğitimde çok düşük faydası olmasına rağmen idare tarafından öğretmenler üzerinde bir baskı aracı olarak kullanıldığına dikkat çekmiştir. Bu konuda katılımcı (Ö4) görüşünü şöyle; “EBA okul idarelerinin öğretmenler üstünde baskı unsuru olarak kullandığı araçtır. Özel eğitimde çok düşük düzeyde faydası bulunmaktadır” dile getirmiştir.

b) Uzaktan eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojinin özel eğitim alan öğrenciler için avantajları

Araştırma bulgularının üçüncü konu başlığına bağlı oluşturulan “uzaktan eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojinin özel eğitim alan öğrenciler için avantajları” olan ikinci alt kategoriye yönelik görüş belirten katılımcıların çok az bir kısmı (%10,52’si) bu hususta avantajlara dikkat çekmektedir. Örneğin, bu konuda öğretmen katılımcılardan biri (Ö16) şu şekilde: “EBA üzerinden sadece öğrencilere ödevlendirme yapıyorum. EBA’yı öğretmen veli iletişiminde sağlıyor olması, ödevlerin kontrolünün yapılıyor olması yönünden faydalı buluyorum” görüş belirtmektedir. Ayrıca az da olsa birkaç katılımcı, EBA uygulamasına yüklenen videoların özenle seçilmesi ve EBA TV’nin hızlı

bir şekilde hayata geçirilmesi, ödev kontrolünün hızlı bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak tanınması gibi hususlar materyal ve yardımcı teknolojinin öğrencilere sağladığı faydalar olarak belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden biri (Ö1), *“Bu süreçte EBA’ya özenle seçilen videoların seçilmesi, ödev kontrollerine imkân tanınması avantaj olarak görüyorum. İnternette girilen EBA dışında bir diğer uzaktan eğitim yöntemi de EBA TV’dir. EBA TV konusunda MEB’in kısa sürede bu kadar koordineli ve hızlı hareket etmesi, sürecin genel olarak başarılı yönetilmesini sağlamaktadır. EBA TV’den de özel eğitim öğrencileri için yayın yapıldığını düşünüyorum”* şeklinde bir görüş belirtmiştir. Bir katılımcı da uzaktan eğitim sürecinde yetersizlikten orta ve ağır düzeyde etkilenen bireyler için ev ortamında bulunan materyallerin tercih edilmesi ve bu materyallere kolay ulaşılmasının avantajlı yönüne vurgu yapmıştır. Bu katılımcı (Ö12) görüşünü şöyle: *“Uzaktan eğitim sürecinde öğretim için ailelerin rahat ulaşabileceği materyaller üzerinde durulmuştur. Genelde evde bulunan eşyalar ve yiyecekler düşünülerek öğretim planlanmıştır. Basit düzeyde kesme yapıştırma, okuma yazma, nesnelere sayı sayma ve toplama gibi konular evde bulunan materyaller ile çalışılması istenmiştir”* ifade etmiştir.

4. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenci Motivasyonu ve Problem Davranışlar

Araştırma bulgularının dördüncü konu başlığı olan *“uzaktan eğitim sürecinde öğrenci motivasyonu ve problem davranışlar”* kategorisine bağlı sadece bir alt kategoride bulgular elde edilmiştir. Bu da, *“uzaktan eğitim ile öğrencilerin motivasyonu düştü ve öğrencilerin problem davranışları arttı”* alt kategorisidir. Bu alt kategoriye yönelik görüş belirten katılımcı yüzdesi %94,74’tür. Ancak katılımcılardan biri bu kategoriye ilişkin hiçbir görüş belirtmemiştir. Bu alt kategoriye ilişkin görüş belirten katılımcıların hepsi (%94,74’ü) uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim alan öğrencilerin motivasyon bozukluğu yaşadıklarına ve öğrencilerin problem davranışlarında önemli oranda artış olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim alan öğrencilerin motivasyon bozukluğu yaşadıklarına ilişkin bir katılımcı (Ö13), *“öğrencilerin kendini düzenleme becerilerinin yetersiz olmasından dolayı genel olarak motivasyon düşüklüğü yaşadıkları tespit edilmiştir. Verilen etkinlikleri yapmak istememeleri ve günlerinin çoğunu TV karşısında geçirdikleri görülmüştür. Bu süreçte onları yalnız bırakmamak için görüntülü konuşmalar yaptım”* şeklinde bir görüş ortaya koymuştur.

Ayrıca motivasyonu bozulan ve uzaktan eğitim sürecinden olumsuz etkilenen öğrenciler için katılımcıların ev ziyaretleri, görüntülü telefon görüşmeleri, ailelerle işbirliği ve çevrimiçi (online) dersler yoluyla öğrencilerini motive ettikleri konusunda bir dizi bulgu da elde edilmiştir. Bu bulguya ilişkin örnek ise katılımcı (Ö7’nin) şu görüşü; *“uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimizi motive edebildiğimiz tek kaynak telefon görüşmeleri oluyor. Öğrencilerle telefonda konuşup bu sürecin mutlaka biteceğini ve okulumuza, arkadaş ortamımıza geri döneceğimizi söylüyoruz. Bu süreçte en azından sesinizi duymalarının onları olumlu etkilediğini düşünüyorum”* örnek olarak verilebilir. Diğer bir katılımcı (Ö15) ise, *“Özel eğitim öğrencilerinin okula bağımlı olduklarını fark ettim. Bu süreçte aileler otorite sağlamakta zorlanıyorlar. Öğrenciler öğretmenlerini daha fazla dikkate aldıklarından ve sınıf*

içerisinde arkadaşlarıyla geçirdikleri öğretim sürecinde daha fazla motivasyon elde ettiklerinden, evde motive olmakta zorlanıyorlar. Onları motive edebilmek için pekiştirici ses kayıtları, videolar gönderdim, telefonla görüşmeleri ve sosyal mesafeyi koruyarak ev ziyaretleri yaptım” şeklinde görüş belirtmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim alan öğrencilerin problem davranış yaşama durumlarına ilişkin görüş belirten katılımcıların hepsi (%94,74’ü) uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerde problem davranışların arttığı yönünde görüş belirtmiştir. Öğrencilerde problem davranışların artması, sönmüş problem davranışların tekrardan ortaya çıkması ve yeni problem davranışların görülmesi şeklinde olmuştur. Katılımcılardan biri (Ö13), “Öğrencilerimde 1. Dönem söndürmeyi başardığımız problem davranışların tekrar ortaya çıktığı gözlemlendi. Veliler ile yapılan konuşmalarda öğrencilerin evde geçen süreçlerinin sıkıntılı olduğu ve onlarla ders yapmak istemedikleri yönünde oldu. Öğrencilerimde var olan bağırma, yerinde sallanma, vurma gibi davranışların yeniden ortaya çıktığı ve daha da arttığı söylenildi” şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir katılımcı (Ö14) ise “*öğrencimde, sönmüş problem davranışları yeniden ortaya çıktı, yeni problem davranışlar da görüldü. Problem davranış olarak öğrencilerde teknoloji bağımlılığı arttı. Velilerden sürekli telefonda oyun oynuyor şeklinde şikâyetler alıyorum”* şeklinde bir görüş ile özel eğitim öğrencilerinde problem davranışların nasıl arttığı hususuna ışık tutmuştur.

5. Uzaktan Eğitim Sürecinde Özel Eğitime İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri

Araştırma bulgularının beşinci konu başlığı olan “uzaktan eğitim sürecinde özel eğitime ilişkin öğretmen görüş ve önerileri” kategorisine bağlı iki alt kategoride bulgular elde edilmiştir. Bunlar, “uzaktan eğitim özel eğitime fayda sağlamadığı için aile eğitimleri yapılmalıdır (%63,16), uzaktan eğitim olsa da yüzyüze eğitim şarttır (%36,84)” alt kategorileridir. Bu iki alt kategoriye ilişkin veri örnekleri sırayla burada sunulmuştur.

Katılımcıların çoğunluğu (%63,16), özel eğitimde uzakta eğitim uygulamasının çok zor olduğuna, bu süreçte öğrencilerin okul kültüründen uzaklaştıklarına, daha az sorumluluk aldıklarına, birçok konuda yetersiz kaldıklarına ve dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde aile eğitimlerinin artırılması gerektiğine, koronavirüs sürecinde gezici özel eğitim öğretmenlerinden bir ekip kurularak aile ziyaretleri çerçevesinden aile eğitimlerinin yapılması gerektiğine ilişkin görüş ve önerilerde bulunmuştur. Bu katılımcılardan biri (Ö3), “Uzaktan eğitimin, özel eğitim açısından yararlı olduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerin durumları gereği, özel eğitim öğrencileri yeni bilgi ve becerileri yaparak yaşayarak, taklit yoluyla ve sık tekrarla öğrendikleri için bu sürecin onlar için çok fazla başarılı ve sürdürülebilir olacağını sanmıyorum. Bu nedenle aile eğitimlerinin daha fazla yapılmasını öneriyorum” şeklinde görüş ve öneri sunmuştur. Katılımcılardan bir başkası (Ö15) da “öğrenciler okul kültüründen uzaklaştı, kazanımlarının bazılarını unuttular, problem davranışları arttı, ödevlerinin ve dersin sorumluluğu olduğu algısını bıraktılar. Bunun için pandemi nedeniyle geçilen uzaktan eğitim sürecini faydalı görmüyorum. Bu süreci öğ-

renciler için en az riskle atlatmak zorundayız. Bu da biz öğretmenlerin ailelerimizi özel eğitim konusunda daha fazla bilgilendirme yapmasıyla ve onları eğitmemizle mümkündür” görüş ve önerisini savunmuştur. Başka bir katılımcı (Ö16) ise, “Özel eğitimin uzaktan eğitim sürecinde en zorlanılan alan olduğunu düşünüyorum. Normal eğitim sürecinde dahi aileler öğrencilerle evde öğretim yapmakta zorlanıyor veya umursamaz bir tavır sergiliyor iken izolasyon sürecinde büyük bir role sahip oldular. Eksi tarafı bu süreçte öğretmenler, aileler ve öğrenciler bir düzen oturtmakta çok zorlandılar. Evde birden fazla eğitime devam eden çocuk olduğu için aileler disiplin kurmakta zorluk çektiler. Ve bu özel gereksinimli çocuğun gerilemesine neden oldu. Bunun için özel eğitim konusunda tüm aile bireylerinin bilgilendirilmesini öneriyorum” şeklinde görüş ve öneride bulunmuştur. Bir katılımcı (Ö13) ise uzaktan eğitimin süreci ailelere normalden daha fazla sorumluluk verdiği için bir anlamda faydalı olduğunu dolayısıyla aile eğitimlerinin yapılması gerektiği yönündeki görüşü şu şekilde: “Uzaktan eğitim sürecinden aileler ister istemez sürece dahil olmak zorunda kaldılar, sorumlulukları arttı, bu durum öğrencilerini takip etmelerini sağladı. Öğretim sürecinde daha aktif olarak yer aldılar ve uzaktan eğitim öğrencinin eğitimden kopmaması, öğrendiklerini unutmaması adına olumlu bir adım olduğunu düşünüyorum. Tabi aileler özel eğitim konusunda uzman yani bilgi sahibi olmadıkları için bu durumda daha fazla aile eğitimleriyle onları desteklemeliyiz” belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar, öğretmenlere ve ailelere çevrimiçi (online) derslerle ilgili eğitimlerin verilmesi gerektiğine, ilerde benzer bir pandeminin olma olasılığına karşılık videoların hazırlanması gerektiğine ve öğrencilere teknolojik alt yapı için bilgisayarların dağıtılması gerektiğine yönelik de görüş ve önerilerde bulunmuştur. Bu katılımcılardan biri (Ö8), “Herhangi bir pandemi durumunda en azından hafif zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için EBA üzerinden online dersler yapılabilir. MEB’in yeni çıkardığı özel eğitim kitapları, materyalleri ve öğretmen kılavuz kitapları her aileye ulaştırabilir.” Başka katılımcı (Ö14) da “Öğrencilere bilgisayar dağıtılabilir, her eve internet bağlantısı sağlanmalıdır. Her seviyedeki özel eğitim öğrencileri için konu anlatım videoları çekilmelidir” şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer bir katılımcı (Ö18) ise, “Kesinlikle aile eğitimlerine yönelik ciddi bir planlama yapılmalı ve uygulanmalı. Özel eğitim öğretmenlerinin sağlıklı bir uzaktan eğitimin nasıl olması gerektiğiyle ilgili bir eğitime tabi tutulmalı. EBA veya benzeri bir sistemden yürütülecek eğitimlerde genel bir öğretim yapmak yerine, her öğretmenin kendi öğrencisine yönelik öğretim içeriği hazırlayarak görsel olarak öğrencisine sunulmalı” şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Araştırma bulgularının beşinci konu başlığına bağlı oluşturulan “uzaktan eğitim olsa da yüzyüze eğitim şarttır (%36,84)” alt kategorisine yönelik görüş belirten katılımcıların bir kısmı (%36,84) koronavirüs sürecinde uzaktan eğitim yerine seyreltilmiş eğitim, haftada bir iki gün bireysel eğitim yapılması gerektiğine ilişkin görüş ve önerilerde bulunmuştur.

Bu katılımcılardan biri (Ö9), “Bana göre pandemi sürecinde zorunlu kılınan uzakta eğitim uygulaması özel eğitim öğrencilerine uygun değildir. Özellikle Otizmli öğrencilerimiz için veya orta ile ağır düzeyde yetersizliği olan öğrenciler için hiç uygun değildir. Bari bunlar için

bir çözüm üretilsin. Bence bu tür öğrencilere yüzyüze eğitim şarttı. Bizler bile onların eğitimini yapmak için zorlanıyoruz. Özel eğitim konusunda bilgisi olmayan aileler ne yapabilirler ki. Yetkili ben olsaydım bu konuda daha sorumlu davranırdım. Kesinlikle yüzyüze eğitim için daha uygulanabilir bir formül bulurdum.” Başka katılımcı (Ö15) da *“Öğrencilerimiz zaten asosyal bir de uzaktan eğitim ile bunu pekiştiriyoruz. Bu nedenle ben uzaktan eğitim taraftarı değilim. MEB’in özel eğitim konusunda yüzyüze eğitim için bir çözüm üretmesini umuyorum. Bu böyle gitmez. Yüzyüze eğitimle öğrencilerimize kazandırdığımız birçok kazanım şuan ekside. Yani öğrencilerimiz her geçen gün geriye gidiyorlar, problem davranışları artıyor. Açıkçası elimizden de bir şey gelmiyor. Bu ara aileler perişan. Onlar da ne yapacaklarını bilmiyorlar. Bu hususta sizler gibi akademisyenlerin bu konuda daha makul çözümler üretmesini de umuyorum”* şeklinde görüş ve öneri de bulunmuştur. Diğer bir katılımcı (Ö19) ise, *“Kesinlikle yüzyüze eğitime yönelik ciddi bir planlama yapılmalı ve en kısa zamanda uygulanmalıdır. Ya özel eğitim öğretmenlerinin sağlıklı bir uzaktan eğitimin nasıl olması gerektiğiyle ilgili bir eğitim verilmeli ya da bir yol bulup yüzyüze eğitime geçilmelidir”* şeklinde açık bir öneride bulunmuştur.

4. Tartışma ve Sonuç

Covid-19 salgını sürecinde devletler enfekte olan hastalardan virüsün diğer insanlara bulaşmaması için çeşitli önlemler aldılar. Bulaş kaynakları olan bireylerden diğer bireylere virüsün yayılmasını artıran fiziki temasın kesilmesi ve fiziki mesafenin korunması için devletler sosyal ilişkilerde mümkün olduğu kadar sosyal izolasyonu (sosyal mesafeyi) sağlamaya yönelik tedbirler aldı. Bu bağlamda alınan zorunlu tedbirlerle, her türlü eğitim kurumunda uzaktan eğitim yoluna gidildi. Dünya çapında devletler ilk kez böyle bir sorunla karşılaştıkları için ve uzaktan eğitim sürecinin ilk kez yaygınlaştırılması zorunluluğu doğduğu için uygulamada bazı sorunlarla karşılaşıldı. Bu süreçte tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitimle ilgili bazı sorunlar yaşandı. Bu sorunlardan biri de, eğitim sistemi içerisinde ayrı bir yeri ve önemi olan özel eğitim alanıyla ilgilidir. Özel eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğindeki tanımında da vurgulandığı gibi akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülmektedir. Özel eğitim alan öğrencileri, kendilerine uygun BEP’ler ile uzman eşliğinde, özel eğitim materyalleriyle zenginleştirilmiş uygun ortamlarda eğitim alma zorunluluğu olduğu için uzaktan eğitim sürecinin uygulama aşamasında belli zorluklarla karşılaşıldı. Bu araştırmada da özel eğitimde uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin bazı sonuçlar ortaya koyulmuştur.

Bu araştırma ile özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız yakalandığı ve eğitim planlamasında bazı zorluklar yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, MEB’in özel eğitim alan öğrenciler için uzaktan eğitim platformu olan EBA üzerinden paylaştığı planlamadan yararlanarak uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmeye çalışmıştır. Katılımcılarından bir kaç ise uzaktan eğitim

planlamasını, EBA'ya ek olarak pandemi öncesinde okulda hazırladıkları BEP planı çerçevesinde yapmıştır. Ancak öğretmenlerin uzaktan eğitim öncesinde hazırladıkları BEP planı ile uzaktan eğitim faaliyetini yürütmeye çalışması, temelde özel eğitim uygulamalarının mantığına aykırı bir duruma yol açmaktadır. Kargın'ın (2019) da belirttiği gibi, "öğrencilerin içinde buldukları zamana ilişkin performansı (öğrencinin şimdiki/varolan performansı düzeyi), ortamın özellikleri, kullanılacak materyaller, öğretimde uygulanacak öğretim yöntemleri, değerlendirme ölçütleri, ne zaman ve kim tarafından ne kadar süreyle özel eğitimin verileceği" vb. gibi değişkenler özel eğitimin başarısını etkileyebilmektedir. Ayrıca, özel eğitim alan öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmadan yapılan bir planlamanın uygulanma süreci oldukça zor olacaktır. Dolayısıyla MEB tarafından uzaktan eğitim için EBA üzerinden paylaşılan planlamanın olduğu gibi uygulanmasının olumsuz sonuçları bu çalışmada da ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okul ortamında farklı personellerle ve farklı materyallerle uygulamaya koydukları eğitim programlarının (BEP'in), uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim alan öğrenci için her hangi bir değişikliğe gidilmeden ev ortamında uygulanmaya çalışılması da olumsuz sonuçlar doğurmuştur.

Uzaktan eğitim süreci, özel eğitim öğretmenlerinin öğrencileriyle özel eğitim yöntem ve tekniklerini kullanarak yüzyüze çalışma olanağını ortadan kaldırdığı için özel eğitim alan öğrenciler önemli oranda eğitim haklarından yoksun kalmıştır. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim hizmetini uzaktan yürütmesi zorlaşmış ve özel eğitimde en önemli role sahip özel eğitim öğretmenlerinin öğreticilik rolü de ikinci plana itilmiştir. Covid-19 salgını sonrasındaki süreçte yapılan uzaktan özel eğitim faaliyetlerinin öğretmen kontrolünden ziyade aileler aracılığıyla yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, uzaktan eğitim sürecinde öğrenci velilerine daha büyük sorumluluklar düşmüş ve velilerin özel eğitim öğretmenleriyle daha fazla işbirliği yapmaları zorunluluğu doğmuştur. Diğer taraftan uzaktan eğitim sürecinde velilerin özel eğitim alan çocuklarına evde eğitim vermek için daha fazla sorumluluk alması onların öğreticilik rolünü daha da önemli hale getirmiştir. Fakat velilerin özel eğitim konusundaki bilgi ve beceri eksiklikleri uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim alan öğrencilerin eğitim niteliğini de olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzluğun giderilmesi ise velilere yönelik, özel eğitim öğretmenleri veya diğer ilgili alan uzmanları tarafından verilecek aile eğitimleri ile mümkündür. Dolayısıyla, özel eğitim öğretmenlerinin, uzaktan eğitim faaliyetlerini ailelerle işbirliği şeklinde yürütmesi gerektiği ve bu süreçte aile eğitimlerinin daha da yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde özel eğitimde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojinin özel eğitim alan öğrenciler için avantajları ve dezavantajları söz konusu olmuştur. Araştırma sonucunda özel eğitimde uzaktan eğitim sürecinde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojinin avantajlarının çok sınırlı sayıda olduğu sonucuna varılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerinin uzmanlar tarafından, uygun ortamlarda ve planlı bir şekilde yürütülememesi kullanılan mater-

yaller ve yardımcı teknolojinin avantajlarını sınırlandırmıştır. Kaya'nın (2002) uzaktan eğitim için ifade ettiği "yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamama, beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olamama ile yüz yüze eğitim ilişkilerin kolay sağlanamaması" gibi sonuçlar da bu araştırmada varılan sonuçları desteklemektedir. Araştırmada, EBA ve EBA TV'nin içerik olarak özel eğitim açısından zengin olmadığı, bireysel farklılıklardan dolayı yapılan video yayınlarının tam olarak amaca hizmet etmediği, EBA'nın sistemsel hatalar verdiği ve EBA'nın idare tarafından öğretmenler üzerinde bir baskı aracı olarak kullanıldığı sonucu da başka bir gerçekliği ortaya koymaktadır. Ayrıca EBA'nın uzaktan eğitim sürecinde, özel eğitime yönelik, yetersizlikten orta ve ağır derecede etkilenen bireylere uygun içerikler sunmadığı, özel eğitimde uzaktan eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojilerin tam olarak amaca hizmet etmediği sonucu da ortaya çıkmıştır. Araştırmada ailelerin ve öğrencilerin teknolojiyi etkin kullanamamasından dolayı gerekli zamanlarda bilgiye ulaşılabilmesi ve öğrencilerle etkileşimin sınırlı olması ile öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması mevzusu ise uzaktan eğitim sürecinde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojilerin özel eğitim alan öğrenciler için uygun olmadığı sonucuna yol açmıştır.

Araştırmada ulaşılan önemli sonuçlardan birisi de özel eğitim alan öğrencilerin motivasyonu ve problem davranışları konusudur. Araştırmanın sonuçlarına göre uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim alan öğrencilerinin motivasyonu olumsuz yönde etkilenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin problem davranışlarında ciddi oranda artış gözlenmiştir. Özellikle özel eğitim alan öğrencilerin sürekli EBA'ya bağlanmaları, günün belli saatlerinde EBA TV izlemeleri, mobil telefonlar veya sosyal ağlar yardımıyla eğitim almaları, öğrencilerin teknoloji bağımlılığını arttırdığına ve böylece problem davranışlarının arttığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Bu artış, sönmüş problem davranışların tekrardan sergilenmesi ve yeni problem davranışların görülmesi şeklinde olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, özel eğitim alan öğrencilerin motivasyonunun düşmesi ve problem davranışların azalması için öğretmenlerin ev ziyaretleri, görüntülü telefon görüşmeleri, ailelerle işbirliği ve çevrimiçi (online) ders etkinlikleri gibi yolları denedikleri ve bunlardan olumlu dönütler aldıkları, ancak bu sayede sürecin olumsuz etkilerini minimize edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada ulaştığımız, uzaktan eğitim uygulanmasının özel eğitimin özüne, ruhuna ve mantığına uzak olduğu ve uzaktan eğitim ile özel eğitim uygulamalarında önemli zorlukların yaşandığına ilişkin sonuç; Saba'nın (2000) uzaktan eğitimde bir durum raporu olarak yaptığı araştırmasındaki uzaktan eğitimin karmaşıklığı ve uygulanma sorununa ilişkin ulaştığı sonuçlarla paralellik göstermektedir. Araştırmada ulaşılan zorlukların başında da eğitimin planlanması, öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, uygun materyal ve yardımcı teknolojinin etkin kullanımına ilişkin sorunlar ile öğrenci motivasyonunu sağlayamama ve problem davranışların artması gibi hususlar

gelmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okul kültüründen uzaklaştıkları, daha az sorumluluk aldıkları ve birçok konuda problem yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bu süreçte uzaktan eğitimin ailelere daha fazla sorumluluk yüklediği ve özel eğitimde aile eğitiminin önemine daha fazla dikkat edilmesi gerektiği gözler önüne sermiştir.

5. Öneriler

Uzaktan eğitim sürecinin başlangıcında öğretmen ve ailelere uzaktan eğitimle ilgili bilgilendirme yapılmalıdır. Uzaktan eğitim sürecinde ise planlı bir şekilde aile eğitimleri yapılmalıdır. MEB'in çıkardığı özel eğitim kitapları, materyalleri ve öğretmen kılavuz kitapları her aileye ulaştırılmalıdır. Yeniden yüzyüze eğitime dönüldüğünde ailelerin öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde ve problem davranışların sağaltımı için daha aktif rol almaları sağlanmalıdır. Buna ek olarak, ilerde benzer bir salgının olma olasılığına karşılık, öğrenciler için eğitim videoların hazırlanması, ailelerin uzaktan eğitim uygulamalarına hazır hale getirilmesi ve uzaktan eğitime yönelik teknolojik alt yapının oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin daha çok görsel içeriklerle öğrencilerinin uzaktan eğitim faaliyetlerini desteklemesi sağlanmalıdır. Diğer taraftan, özel eğitim alan öğrencilerin EBA programı, EBA TV ve Sosyal medya ağları üzerinden erişimi sağlanan etkinliklerle teknolojiye olan bağımlılıkları daha da artmaktadır. Bu nedenle de, bu gibi salgın dönemlerinde uzaktan eğitim faaliyetleri sırasında oluşabilecek, öğrencilerin teknolojiye bağımlılıklarını azaltmaya yönelik tedbirler alınmalıdır. Mümkün olan en kısa sürede yüzyüze eğitime dönülmelidir.

Bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın taraması sonucunda, geçmişten günümüze kadar baş gösteren salgın dönemlerinde ve Covid-19 salgını sürecinde genelde eğitim konusunda özelde ise özel eğitim alanında sınırlı sayıda bilimsel araştırmanın yapıldığına ilişkin veriye ulaşılmıştır. Bu nedenle Covid-19 salgını gibi salgınların eğitim sistemi ve eğitim hizmeti /faaliyetleri üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılması için ulusal ve uluslararası araştırmalara gereksinim vardır. Bu veriler ışığında illeri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- 1) Yapılan bu araştırmada Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim alan görme, işitme, zihin, otizm ve öğrenme güçlüğü gibi farklı gelişim gösteren öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik genel bir çerçevede öğretmen görüşleri alınmıştır. Ancak ileriki araştırmalarda Covid-19 salgını sürecinde eğitim alan ve farklı yetersizlik türüne sahip olan öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin daha spesifik bilgilere ulaşmak için yeni araştırmalar yapılabilir.
- 2) Covid-19 salgını sürecinde veya başka salgın dönemlerinde özel eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin aileye yönelik (ailelerin eğitimdeki rolü, eğitim süreçlerine katılım durumları, ailelerin sosyo-ekonomik veya sosyo-kültürel durumunun uzaktan eğitim sürecine etkisi gibi) farklı araştırmalar yapılabilir.

- 3) Covid-19 ve diğer salgınlar sürecinde normal gelişim gösteren öğrencilerin uzaktan eğitim süreçleri ile özel eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- 4) Covid-19 ve diğer salgınlar sürecinde özel eğitim alan öğrencilerin tek bir gelişim alanına yönelik (Örneğin Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim yoluyla özel eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının ya da problem davranış sağaltımının incelenmesi gibi) araştırmalar yapılabilir.
- 5) Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim hizmetlerini yürüten öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik ileri araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- ADİYAMAN, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – Tojet*. *Issn:1303-6521*. 1 (1) - 11
- AVCIOĞLU, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara üniversitesi eğitim fakültesi özel eğitim dergisi*. 12(1) 39-53.
- AVCIOĞLU, H. (2019). İşitme Yetersizliği Olan Bireyler. İ. H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim (193-239). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- BALTACI, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi evran üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 3(1), 1-15.
- BATU, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara. Kök Yayıncılık.
- CARR, E. (1994). Emerging themes in the functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 393-399.
- CARR, E., ve Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111-126.
- CAVKAYTAR, A. (2019). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim (3-29). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- CORTEGIANI, A., Ingoglia, G., Ippolito, M., Giarratano, A. ve Einav, S. (2020). A systematic review on the efficacy and safety of chloroquine for the treatment of covid-19. *Journal of Critical Care*. <https://doi.org/10.1016/j.jcrc.2020.03.005>. adresinden edinilmiştir.
- CRESWELL, J. W. (2017). *Araştırma deseni. nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. Beşir Demir. (Çev. Ed.). Ankara. Eğiten Kitap.
- COOMBS, P. H. (1968) *The World Educational Crisis. A Systems Analysis*, New York, Oxford University Press.

- ÇİFCİ-TEKİNARSLAN, İ. (2019). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* (157-186). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- DİKEN, H. İ. (2019). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* (445-480). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- DİKEN, İ.H. ve Bakkaloğlu, H. (2016). *Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- GÜRGÜR, H. (2015). İşbirliği süreci. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (232-254). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- GÜZEL-ÖZMEN, R. (2019). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* (367-399). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- GÜRSEL, O. (2019). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* (246-277). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- GÜVEN, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- İŞMAN, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Geliştirilmiş 4. Baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayınları.
- KARGIN, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara üniversitesi eğitim fakültesi özel eğitim dergisi*. 8(1) 1-13.
- KARGIN, T. (2019). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* (3-29). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- KAYA, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. 1. Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- KURT, O. (2012). Davranış artırma ve azaltma yöntemleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. 1. Baskı. Ankara: Türk psikologlar derneği yayınları.
- MEB (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018-07/09101900_ozel_ogretim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf.adresinden edinilmiştir.
- ÖZDEMİR, Ö. ve Pala, A. (2020). Çocuklarda COVID-19 enfeksiyonunun tanısı, tedavisi ve korunma yolları. *Journal of biotechnology and strategic health research*. doi:10.34084/bshr.711208
- ROTHAN, H. A. ve Byrareddy, S. N. (2020). The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak. *Journal of Autoimmunity*. <https://doi.org/10.1016/j.jaut.2020.102433>.adresinden edinilmiştir.
- SABA, F. (2000). Uzaktan eğitimde araştırma: Bir durum raporu. *International review of research in open and distance learning c issn: 1492-3831 vol. 1, no. 1*
- SARI, H. (2019). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* (486-531). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- SENEMOĞLU, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. 26. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık.

- SMİTH, M. D., & Fowler, K. M. (2009). Phenomenological research In J. Paul, J. Kleinhammer-Trammill & Kathleen Fowler (Eds.). *Qualitative research methods in special education*. USA: Love Publishing Company.)
- SUCUOĞLU, B ve Demir, Ş. (2017). Bağlamsal değerlendirme envanteri: otizmli bireylerin problem davranışlarının bağlamsal değişkenleri. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi özel eğitim dergisi*. DOI: 10.221565/ozelegitimdergisi.316356.
- SMİTH, M. K. (2002). 'Informal, non-formal and formal education: a brief overview of different approaches', *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. [<https://infed.org/mobi/informal-non-formal-and-formal-education-a-brief-overview-of-some-different-approaches/>. adresinden edinilmiştir.
- SOHRABI, C., Alsafi, Z., O'Neill, N., Khan, M., Kervan, A., Al-Jabir, A., Iosidifis C. ve Agha, R. (2020). World health organization declares global emergency: a review of the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *International journal of surgery*. <https://doi.org/10.1016/j.ijso.2020.02.034>.adresinden edinilmiştir.
- ŞİŞMAN, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. 3. Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- WHO (2020). "What is A Covid-19?". <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/>. Erişim Tarihi: 27.05.2020.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. 11. Baskı

COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE ÖĞRETMEN VE EBEVEYN GÖZÜNDEN “ÖZEL EĞİTİM”

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fatma Betül ŞENOL¹, Münevver CAN YAŞAR²

1 Arş. Gör. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fbetululu@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4844-4938.

2 Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, munevver2002@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1987-8393.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 Kabul Tarihi: 10.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787808

Öz: Çalışma, bir anda küresel bir kriz haline gelen Covid-19 pandemisi sürecinde verilen özel eğitimin öğretmen ve ebeveyn görüşleri doğrultusunda incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma çeşitlerinden tipik durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel eğitim kurumlarında görev yapan 14 özel eğitim öğretmeni ve 21 ebeveyn ile görüşme yapılmıştır. Çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin ve özel gereksinimi olan çocukların ebeveynlerinin pandemi sürecinde verilen eğitime ilişki görüşlerini incelenmek için yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Veriler, Temmuz-Ağustos 2020 tarihleri arasında, öğretmen ve ebeveynlerin uygun olduğu zamanlarda telefon ile yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, pandemi sürecinde özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerinin olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Bu olumsuzlukları gidermek için öğretmen ve ebeveyn boyutunda müdahaleler planlanması ve yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Covid 19, pandemi, özel eğitim, özel gereksinimi olan çocuklar, uzaktan eğitim

“SPECIAL EDUCATION” FROM TEACHER AND PARENT'S PERSPECTIVE IN THE COVID-19 PANDEMIC PROCESS

Abstract:

The study was conducted in order to examine the special education given during the Covid-19 pandemic, which suddenly became a global crisis, in line with the opinions of teachers and parents. Typical case study method, one of the qualitative research types, was used in the study. Within the scope of the research, 21 parents and 14 special education teachers who work in private education institutions affiliated to Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education were interviewed in the spring semester of the 2019-2020 academic year. In the study, semi-structured individual interviews were conducted to examine the opinions of special education teachers and parents of children with special needs regarding the education provided during the pandemic process. The data were collected between July and August 2020, by phone calls whenever available to teachers and parents. Content analysis technique was used in the analysis of the data obtained. The results obtained from the study show that the education of children with special needs was negatively affected during the pandemic process. In order to eliminate these negativities, planning and making interventions at the level of teacher and parent can be recommended.

Key Words: Covid 19, pandemic, special education, children with special needs, distance education

Giriş

Covid-19 pandemisi, dünya genelinde okulların kapanmasına ve 27 Mart 2020 tarihi itibarıyla 188 ülkede 1,5 milyardan fazla öğrencinin ve 63 milyon eğitimcinin okulların kapanmasından etkilenmesine neden olmuştur (UNESCO, 2020). Covid-19 pandemisi bilginin ve öğrenmenin yeniden düşünülmesi gerektiğini, eğitimin korunması ve dönüştürülmesi gerektiğini ortaya koymuştur (UNESCO Futures of Education, 2020). Bu nedenle de Dünya genelinde, bir sağlık krizi yaşandığında, eğitim sistemine en iyi şekilde devam edebilmek için eğitimin sosyal politikalarında değişiklik yapılması gerekliliği önem kazanmıştır (UNESCO, 2020).

Bu süreçte tüm toplumların karşısına çıkan en büyük değişiklik dijital dönüşümdür. Dijital dönüşüm, bireylerin çevrelerinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlayabilmesi, daha iyi duruma getirebilmesi için bilgi işlem, iletişim ve teknolojiyi

birleştirerek kullanılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Vial, 2019). Covid-19 pandemisi aniden eğitimi normal standartlarından (örgün eğitim) dijital dönüşüme zorlamıştır. Çoğu öğretmen, ebeveyn ve çocuklar gündelik yaşantılarında dijital teknoloji ile interneti kullansalar da, bir anda tüm eğitim ortamının dijital ortama yönlendirilmesi eğitimde sınırlılıklara yol açmıştır. Bu sınırlılıklar arasında tüm çocukların ve ailelerin teknoloji açısından eşit donanım, olanaklara ve kullanma becerisine sahip olmamaları öne çıkmaktadır (Iivari, Sharma, & Ventä-Olkkonen, 2020; Pedrò, 2012). Öğretmenler ve okullar ise çocukların eğitimini bu ani, beklenmedik dijital dönüşüme hazırlık yapmadan gerçekleştirmek zorunda kalmıştır (Papagiannidis, Harris, & Morton, 2020). Bu süreçte, öğretmenlerin, okulların, ailelerin ve çocukların eğitimi teknoloji destekli sürdürmeleri nedeniyle yükleri artmıştır (Iivari et al., 2020). Aynı zamanda teknolojiyi etkin kullanma konusunda öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocukların beceri ve yeterliklerinde veya teknolojiyi eğitim amaçlı kullanıp yarar sağlamada eksiklikler olması, eğitimin verimini olumsuz etkilemiştir (Livingstone & Helsper, 2007; Warschauer, 2002). Bu sürece hazırlıklı olunmamasına rağmen çoğu ülkede olduğu gibi Türkiye’de de eğitim, uzaktan eğitim programları hazırlanarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (ETF, 2020).

Türkiye pandemi nedeniyle okulların kapatılması sonucunda, alternatif eğitim olarak uzaktan eğitime odaklanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, normal gelişen ve özel gereksinimi olan çocuklar için uzaktan eğitimi 2011-2012 yılından itibaren hizmet veren Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden sağlamıştır. Uzaktan eğitim, EBA dijital eğitim portalı ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde evinde internet ve bilgisayarı olmayan çocuklar, televizyon kanalıyla uzaktan eğitime katılma olanağı bulmuştur. Ayrıca özel gereksinimi olan çocuklar ve aileleri için, ailelere yönelik bilgi ve çocuklara yönelik eğitim uygulamalarından oluşan “Özel Evimdeyim” isimli bir mobil uygulama oluşturulmuştur (Özer, 2020).

Pandemi sürecinde özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerinin risk altında olduğu belirtilmektedir (Lee, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimi olan çocukların normal gelişen çocuklar gibi uzaktan eğitim hizmetinden yararlanabilme, bilgi ve becerileri kazanabilme, daha önce öğrendiklerini unutma ve gelişimlerinin ilerlememesi durumları büyük bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimi olan çocuklar yetersizliklerinin türü ve derecesine göre ekrana odaklanmada, çalışmalara motive olmada, çalışmalarını tamamlamada, yüz yüze etkileşim ve fiziksel temas olmadan öğrenmede zorlanabilmektedirler (ETF, 2020). Ayrıca özel gereksinimi olan çocuklar günlük rutin bozulduğunda yoğun kaygı yaşayabilmekte ve istenmeyen davranışlar gösterebilmektedirler. Özel gereksinimi olan çocuklar yeni rutine alışana kadar geçen sürede eğitim alamadıkları için gelişimlerinin ilerlemesi durabilmekte, gerileyebilmekte ve temel becerileri geliştirme süreci yavaşlayabilmektedir (Lee, 2020). Bu nedenlerle tüm özel gereksinimi olan çocukların pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitimden eşit ve yeterli düzeyde verim alamamış, gelişimlerinde duraklama

ve gerileme olmuş olabileceği düşünülmektedir. Eğitimin eşitsizlik, dışlanma gibi sorunlarından en çok etkilenen özel gereksinimi olan çocukların pandemi sürecindeki eğitimleri incelenmesi ve üzerinde düşünülmesi gereken konulardan biri olarak dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda çalışmada Covid-19 pandemisi sürecinde verilen özel eğitimin öğretmen ve ebeveyn görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Ebeveynlere göre pandemi sürecinde okulda verilen eğitimin sürekliliğin sağlanmasında evde verilen eğitim desteği, yaşanan güçlükler ve sürecin sağladığı katkılar nelerdir?
- Öğretmenlere göre pandemi sürecinde eğitim uygulamaları, aile desteği, yaşanan sorunlar ve sürecin sağladığı mesleki katkılar nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma türlerinden tipik durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum çalışmasında gündelik yaşamda karşılaşılan rutin olay, olgu ve durumlar betimlenir ve araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanır (Creswell, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2011; Yin, 2003). Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin ve ebeveynlerin pandemi sürecindeki özel eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi bir durum olarak ele alınmıştır. Araştırmada durumu ortaya koyabilmek için özel eğitim öğretmenleri ve ebeveynler ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşme yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden hızlı, kullanışlı olma ve kolay ulaşılabilmek ölçütlerine dayanan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2018). Araştırma kapsamında 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Afyonkarahisar il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel eğitim kurumlarında görev yapan 14 özel eğitim öğretmeni ve 21 ebeveyn ile görüşme yapılmıştır.

Ebeveynlerin demografik özellikleri incelendiğinde, %52,5'inin 30-35 yaş, %19'unun 36-40 yaş, %9,5'unun 41-45 yaş, %19'unun 46 yaş ve üzerinde olduğu; %28,6'sının ilkokul, %38,1'inin ortaokul, %14,3'ünün lise, %19,0'ının lisans mezunu olduğu; %76,2'sinin ev hanımı, %9,5'unun işçi ve %14,3'ünün memur olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin özel gereksinimi olan çocuklarının %66,7'sinin otizm, %14,3'ünün dil ve konuşma bozukluğu, %14,3'ünün zihinsel yetersizlik, %4,8'inin işitme yetersizliği ve %4,8'inin öğrenme güçlüğü tanısı bulunduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde; %26,7'sinin 20-25 yaş, %20,0'ının 26-30 yaş, %26,7'sinin 31-35 yaş, %13,3'ünün 36-40 yaş ve %13,3'ünün 41 yaş ve üzerinde olduğu; %86,7'sinin kadın, %13,3'ünün erkek olduğu; %93,3'ünün lisans, %6,7'sinin yüksek lisans mezunu olduğu; %53,3'ünün mesleki kıdeminin 1-5 yıl, %13,3'ünün 6-10 yıl, %20,0'ının 11-15 yıl, %13,3'ünün 16 yıl ve üzerinde olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin %73,3'ü 1-5 yıl, %26,7'si 6-10 yıldır özel eğitim kurumlarında çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin ve özel gereksinimi olan çocukların ebeveynlerinin pandemi sürecinde verilen eğitime ilişki görüşlerini incelenmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu, alanyazın tarandıktan sonra araştırmacılar tarafından tasarlanmıştır. Sonrasında üç alan uzmanı tarafından iç geçerlik açısından incelenmiş, uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Formun ilk bölümünde, çalışmanın amacı ve katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümünde ise öğretmenlerin ve ebeveynlerin pandemi sürecinde özel eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek için ebeveynlere yönelik on bir ve öğretmenlere yönelik sekiz açık uçlu soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler, pandemi sürecinde yüzyüze görüşmelerin yapılamaması nedeniyle telefon görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Veriler, Temmuz-Ağustos 2020 tarihleri arasında, öğretmen ve ebeveynlerin uygun olduğu zamanlarda (önceden randevu alınarak belirlenen saatlerde) toplanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenler ve ebeveynler ses kaydı yapılmasını istemedikleri için ses kaydı alınmamış, sorulara verilen cevaplar, görüşme cevap kağıdına araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından görüşme formuna yazılarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniğinde toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilir ve veriyi açıklayan temalar saptanır. Başka bir ifade ile nitel verilerin temalar, sınıflamalar çerçevesinde sistematik olarak kodlanması yolu ile yapılabilir. Veriler; kodlama, tema belirleme, kod ve tema düzenleme ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada düzenlenir (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda veriler araştırmacılar tarafından görüşmeler esnasında yazılmıştır. Daha sonra araştırmacılar formları okuyarak kodlamalar yapmıştır. İki araştırmacının oluşturduğu kodlar karşılaştırılarak kodlayıcılar arası uyumun yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyumun yüzdesinin belirlenmesinde Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Yüzdesi=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] formülü kullanılmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda, iki araştırmacı arasındaki uyum .87 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmacılar arasındaki uyumun yüksek olduğu kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Sonrasında kodlardan temalar oluşturulmuştur. Veriler, kodlar ve temalara göre düzenlenerek son şekli verilmiştir. Son olarak bulgular yorumlanarak anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için frekans ve yüzde tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma Güvenirliği

Araştırmacı dış güvenilirlik kapsamında araştırma sürecinde araştırmanın yöntem ve aşamalarını açık ve anlaşılır biçimde açıklamış, görüşme formlarını saklamış; iç güvenilirlik kapsamında ise soruları açık bir biçimde sormuş, verileri ayrıntılı bir biçimde toplamaya çalışmış ve iki ayrı araştırmacı tarafından kodlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, ebeveynlere ve öğretmenlere ilişkin görüşler şeklinde iki bölümde ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

a) Ebeveynlerin Covid-19 Pandemisi Sürecinde Özel Eğitime İlişkin Görüşleri

Tablo 1. Ebeveynlerin Pandemi Sürecinde Özel Gereksinimi Olan Çocuklarının Eğitimini Ev Ortamında Verirken Yaşadıkları Güçlükler

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Çocukların çalışmalarına katılımı	Çocukların çalışmalarını yapmaması (f=13) Çocukların ailelerini dinlememeleri (f=7) Çocukların dikkatini toplayamamaları (f=4)	24	40,0
Çocukların gelişim düzeyleri	Gelişim gerileme (f=8)	8	13,3
Bilgi eksikliği	Ailenin yetersizliği (f=5) Bilgi eksikliği (f=3)	8	13,3
Problem davranış	Yeni olumsuz davranışlar (f=6). Eski olumsuz davranışların geri gelmesi (f=1)	7	11
Uzaktan eğitim	Uzaktan eğitime odaklanamamaları ve izlememeleri (f=3) Televizyon ve bilgisayar eğlence aracı görmeleri nedeniyle eğitim programını izlememeleri (f=2) Uzaktan eğitimde anlatılanları anlamamaları (f=1)	6	10,0
Materyal/Malzeme eksikliği	Materyal eksikliği (f=3) Materyallerin pahalı olması (f=1) Materyal desteğinin sağlanmaması (f=1)	5	8,3
Ev ortamındaki sorumluluklar	Ev işlerinin yoğunluğu (f=1)	1	1,7
Çocukların rutinleri	Rutinler bozuldu (f=1)	1	1,7
Toplam		60	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, ebeveynler pandemi sürecinde özel gereksinimi olan çocuklarının eğitimlerini ev ortamında desteklerken yaşadıkları güçlüklerin, “çocukların

çalışmalara katılmak istememesi (f=24)", "çocukların gelişim düzeylerinin gerilemesi (f=8)", "bilgi eksikliği (f=8)", "problem davranışların artması (f=7)", "uzaktan eğitime odaklanamama (f=6)", "materyal/malzeme eksikliği (f=5)", "ev ortamındaki sorumlulukların artması (f=1)" ve "çocukların rutinlerinin bozulması (f=1)" temalarına uygun olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Pandemi Sürecinde Eğitimin Ev Ortamına Geçişinde, Çocukların Yaşadığı Güçlükler

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Çalışmalara katılmak istememe	Annelerini öğretmenleri gibi otorite görmemeleri (f=6) Çalışmak istememeleri (f=5) Çalışırken sıkılması (f=1)	12	37,5
Problem davranışlarda artma	Ebeveynini dinlememesi (f=5) Eski olumsuz davranışlarının geri gelmesi (f=3) Yeni olumsuz davranışların ortaya çıkması (f=2)	10	31,3
Ev dışına çıkamama	Dışarı çıkmak istemeleri (f=4) Sosyal ortama girememeleri (f=1)	5	15,6
Rutinlerin bozulması	Uyanma ve çalışma saatlerinin bozulması (f=3) Kendi rutinini arama (f=2)	5	15,6
Toplam		32	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, eğitimin evde verilmesi sürecinde çocukların yaşadığı güçlüklerin "çalışmalara katılmak istememe (f=12)", "problem davranışlarda artma (f=10)", "ev dışına çıkamama (f=5)" ve "rutinlerinin bozulması (f=5)" gibi dört temada toplandığı görülmektedir.

Tablo 3. Ebeveynlere Göre Pandemi Sürecinde Eğitimin Evde Verilmesinin Olumlu Yönleri

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Olumlu yönün bulunmaması	Olumlu yönü yok (f=11)	11	39,3
Aileden yeni şeyler öğrenme	Yeni sözcük, kavram öğrenme (f=2) Çocukların gelişimini takip etme (f=2) Eğitimi aile ile birlikte yapma (f=2)	6	21,4
Kendi gereksinimlerini karşılamayı öğrenme	Günlük ev işleri (f=4) Kendi gereksinimlerini karşılama (f=2)	6	21,4
Ailenin birlikte daha fazla vakit geçirmesi	Ailenin birlikte daha fazla vakit geçirmesi (f=2) Ailenin çocuğu ile ilişkisinin iyileşmesi (f=2) Çocukları daha iyi gözlemlenme (f=1)	5	17,9
Toplam		28	100,0

Tablo 3 incelendiğinde, ebeveynlerin pandemi sürecinde eğitimin evde verilmesinin olumlu yönleri ile ilgili görüşlerinin, “çocukların ailelerinden yeni şeyler öğrenmesi (f=6)”, “çocukların kendi gereksinimlerini karşılamayı öğrenmesi (f=6)”, “ailenin birlikte daha fazla vakit geçirmesi (f=5)” temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte pandemi sürecinde eğitimin evde verilmesinin olumlu yönü olmadığını belirten ebeveynler de bulunmaktadır (f=11).

Tablo 4. Ebeveynlere Göre Pandemi Sürecinde Eğitimin Evde Verilmesinin Olumsuz Yönleri

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Çalışmalara katılmak istememe	Çocukların isteksizliği (f=4) Uzaktan eğitimden yararlanamama (f=2) Aileyi dinlememe (f=3) Çalışmayı bırakma (f=1)	10	41,7
Gelişimsel gerileme	Yönergeleri almama (f=2) Eski davranış problemlerinin tekrar ortaya çıkması (f=2) Öğrendiklerini unutması (f=2) Çocuğun ilerleme gösterememesi (f=2) Hiçbir şey öğrenmemesi (f=1)	9	37,5
Ev dışına çıkamama	Sosyalleşmeme (f=2) Hareket edememe (f=2) Sıkılma (f=1)	5	20,8
Toplam		24	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, ebeveynlerin özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin evde verilmesinin olumsuz yönleri ile ilgili görüşlerinin, “Çocukların çalışmalara katılmak istememesi (f=10)”, “Çocuğun gelişiminin gerilemesi (f=9)” ve “Çocukların ev dışına çıkamaması (f=5) temalarında toplandığı görülmektedir.

Tablo 5. Pandemi Sürecinde Özel Gereksinimi Olan Çocuğun Gittiği Okulun Uzaktan Eğitime Sağladığı Destekler

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Eve çalışma gönderme	Telefon ile etkinlik gönderimi(f=17) Telefon ile bilgi gönderimi (f=1)	18	62,1
Destek sağlamama	Sağlanmadı (f=5) İsteğe rağmen sağlanmadı (f=2)	7	24,1
Çalışma takibinin yapılması	Kontrol (f=3) Geri dönüt verme (f=1)	4	13,8
Toplam		29	100,0

Tablo 5 incelendiğinde, özel gereksinimi olan çocukların gittiği okulların uzaktan eğitime sağladığı desteklerin “eve çalışma gönderme (f=18)” ve “gönderdikleri çalışmalarını kontrol etme (f=4)” temalarına uygun olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin bazıları ise okulların bu süreçte herhangi bir destek sağlamadığını (f=7) belirtmiştir.

Tablo 6. Çocukların Okullarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Bilgilendirme Biçimleri

<i>Temalar</i>	<i>Katgoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İnternet ve telefon üzerinden bilgilendirme	İnternet (f=3) Telefonla (f=2)	8	42,1
Bilgilendirme yapılmaması	Yapılmadı (f=11)	11	57,9
Toplam		19	100,0

Tablo 6 incelendiğinde, ebeveynlerin çok azının okullardan çocuklarının eğitimlerini nasıl destekleyecekleri ile ilgili internet ve telefon üzerinden bilgilendirme yapıldığını (f=8), çoğunluğunun ise bilgilendirme yapılmadığını (f=11) belirttiği görülmektedir.

Tablo 7. Pandemi Sürecinde Ebeveynlerin Okullarından Beklentileri

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ailelere eğitim verilmesi	Aile eğitimi (f=7) Olumsuz davranışla baş etme konusu (f=2)	9	30,0
Öğretmenlerin daha çok ilgilenmesi	İlgi ve destek (f=5) Bireysel program (f=3) kontrol ve takip (f=1)	9	30,0
Eğitime ara verilmemesi	Okullar açık kalmalı (f=4) Bireysel ve küçük grup çalışma (f=4)	8	26,7
Yapılan rehberliğin yeterliliği	Yeterli (f=3) İmkansızlık (f=1)	4	13,3
Toplam		30	100,0

Tablo 7 incelendiğinde, pandemi sürecinin daha kolay geçmesi için ebeveynlerin okullardan beklentilerinin “Ailelere eğitim verilmeli (f=9)”, “öğretmenler daha çok ilgilenmeli (f=9)”, “eğitime ara verilmemeli (f=8)” temalarında toplandığı görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin bazıları bu süreçte “yeteri kadar rehberlik aldığını (f=4)” belirtmiştir.

Tablo 8. Ebeveynlerin Pandemi Sürecinde Okulların Sunduğu Hizmetlerin Dışında Kullandıkları Kaynaklar

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Eğitici materyaller	Kavram oyunları (f=3) İnce motor beceri oyunları (f=2) Zeka geliştirici oyunlar (f=2) Yapbozlar (f=2)	11	27,5
İnternet	İnternette çalışmaları (f=3) “Özelim Evdeyim” uygulaması (f=3) İnternette oyunları (f=2) Eğitici videolar (f=1) Sosyal medya hesabı (f=1)	10	25,0
Kitap	Etkinlik kitabı (f=4) Hikaye kitabı (f=2)	6	15,0
Oyun ve oyuncaklar	Oyun (f=2) Oyuncaklarla (f=3)	5	12,5
Sanat çalışmaları	Müzik (f=1) Resim (f=1)	2	5,0
Ek kaynak kullanmama	Ek bir şey yapmama (f=6)	6	15,0
Toplam		40	100,0

Tablo 8 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için okulun sunduğu hizmetlerin dışında kullandıkları kaynakların, “eğitici materyaller (f=11)”, “internet (f=10)”, “kitap (f=6)”, “oyun ve oyuncaklar (f=5)” ve “sanat çalışmaları (f=2)” temalarında toplandığı görülmektedir. Ebeveynlerin bazıları ise bu süreçte “ek bir kaynak kullanmadıklarını (f=6)” belirtmiştir.

Tablo 9. Ebeveynlerin Çocuklarının Daha İyi Desteklenmesi için Yapılabilecekler

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Örgün eğitimin devam etmesi	Evde, parkta eğitim (f=4) Kısa süreli eğitim (f=3) Az öğrenci ile eğitim (f=2)	9	33,3
Aile eğitimi	Öğretmen yönlendirmesi (f=3) Çalışmaların içeriği (f=2) Farklı öğretim teknikleri (f=2)	7	27,9
Öğretmenlerin desteklenmesi	İlgi (f=2) Bireysel program (f=2) Görüntülü konuşma (f=1) Takip (f=1) Farklı çalışmalar (f=1)	7	25,9
Verilen desteklerin yeterliliği	Yeterli (f=4)	4	14,8
Toplam		27	100,0

Tablo 9’da ebeveynlerin çocuklarının pandemi sürecinde daha iyi desteklenmesine ilişkin neler yapılabileceğine ilişkin görüşlerinin yer aldığı temalar ve kategoriler bulunmaktadır. Buna göre ebeveynlerin görüşleri “örgün eğitimin devam etmesi (f=9)”, “aile eğitimlerinin yapılması (f=7)”, “öğretmenlerin süreçte desteklenmesi gerektiği (f=7)” ve “yeterli desteğin verildiği (f=4)” temalarında toplanmıştır.

Tablo 10. Pandemi Sürecinde Ebeveynlerin Çocuklarının Fark Ettikleri Yönleri

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Farklılığın olmaması	Farklılık yok (f=3) Hatırlamama (f=1)	4	14,4
Evde gelişiminin ilerlemeyeceği	Gelişim ilerlememesi (f=3) Unutma (f=2) Yeni bilgi öğrenmeme (f=2) Olumsuz davranışların geri gelmesi(f=2)	9	34,6
Mutfığa ilgisi olduğu	Mutfaktan keyif alma(f=3) Mutfakta becerisi (f=3) Mutfak ilgisi (f=2)	8	30,6
Farklı alanlara ilgisi olduğu	Farklı alan ilgisi (f=3)	3	30,8
Evde kalabilme	Evde vakit geçirebilme (f=2)	2	7,7
Toplam		26	100,0

Tablo 10 incelendiğinde, pandemi sürecinde ebeveynlerin çocuklarının fark ettikleri yönleri, “evde gelişimlerinin ilerlemeyeceği (f=9)”, “mutfığa ilgisi olduğunu (f=8)”, “farklı alanlara ilgisi olduğunu (f=3)” ve “evde kalabileceği (f=2)” temaları altında toplanmıştır. Ancak bazı ebeveynler de “çocuklarının bilmedikleri ve yeni öğrendikleri bir yönlerinin olmadığını (f=4)” belirtmiştir.

Tablo 11. Pandemi Sürecinin Ailelere Olumlu Katkıları

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Birlikte vakit geçirme	Vakit geçirme (f=16) Bağların sıkışması (f=6)	22	68,8
Yeni öğretim	Yeni öğretim (f=4) Oyun ile öğretim (f=2)	6	18,8
Katkının olmaması	Olmadı (f=2) Fark yok (f=2)	4	12,4
Toplam		32	100,0

Tablo 11 incelendiğinde, pandemi sürecinin ailelere olan katkıları “aile üyelerinin birlikte vakit geçirmesi (f=22)” ve “ebeveynlerin çocuklarına bir şeyler öğretebilmesi (f=6)” temaları altında toplanmıştır. Bununla birlikte bazı ebeveynler bu sürecin ailelerine herhangi bir olumlu katkısının olmadığını belirtmiştir.

b) Öğretmenlerin Covid-19 Pandemisi Sürecinde Özel Eğitime İlişkin Görüşleri**Tablo 12.** Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Okuldaki Eğitimin Evde Verilmesi Konusunda Yaşadıkları Güçlükler

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ebeveynlerin bilgi eksikliği	Ailenin eğitimi eksikliği (f=9) Çocuk hakkında bilgi eksikliği (f=4) Esnek davranış (f=3)	16	30,8
Uzaktan eğitim	Çocukların hazır olmaması (f=5) Ekrandan dikkat çekememe (f=6) Alt yapı yetersizliği (f=3) Süre kısıtlı (f=2)	16	30,8
Ebeveynler ile iletişim	Ebeveynlerin ilgisizliği (f=13)	13	25,0
İnternet	İnternete bağlanamama/kesilme (f=3) İnternetin sınırlı olması (f=2) Ailelerin internetinin olmaması (f=2)	7	13,4
Toplam		52	100,0

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin pandemi sürecinde okuldaki eğitimin evde verilmesi sürecinde yaşadıkları güçlüklerin, “ebeveynlerin bilgi eksikliği nedeniyle çocuklarını destekleyememeleri (f=16)”, “uzaktan eğitim sırasında yaşadıkları güçlükler (f=16)”, “ebeveynlerle iletişime geçmede yaşanan güçlükler (f=13)” ve “internetle bağlanma sorunları (f=7)” temalarına uygun olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükleri Azaltmak İçin Yaptıkları Uygulamalar

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İnternet üzerinden çalışmalar gönderme	Çalışma/etkinlik/egitim programı gönderimi (f=7) Videolar çekimi (f=2)	9	36,0
Ailelere bilgi/egitim verme	Bilgi (f=10) Geri bildirim (f=2)	12	48,0
Çocuklarla telefonda görüşme	Telefon (f=2)	2	8,0
Ek çalışma yapmama	Hiçbir şey (f=2)	2	8,0
Toplam		25	100,0

Tablo 13'te öğretmenlerin pandemi sürecinde evde eğitim sürecinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin yaptıkları uygulamalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri azaltmak için yaptıkları uygulamalar, “internet üzerinden çalışmalar gönderdikleri (f=9)”, “ailelere bilgi/egitim verdikleri (f=7)” ve “çocuklarla telefonda görüştikleri (f=2)” temaları altında toplanmıştır. Ayrıca iki öğretmen bu konuda ek bir çalışma yapmadığını bildirmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Ebeveynlere Bilgi Sağlama Yolları

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İnternet	Görüntülü konuşma (f=8) Bilgi mesajı (f=3) Eğitici video paylaşımı (f=2)	13	86,6
Yok	Hiçbir şey (f=2)	2	13,4
Toplam		15	100,0

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin ebeveynlere çocuklarını nasıl destekleyebileceklerine ilişkin bilgi sağlama yolları “internet (f=13)” teması ile uyumludur. Öğretmenlerin bazıları ise ailelere yönelik bilgilendirici bir şey yapmadıklarını belirtmiştir (f=2).

Tablo 15. Öğretmenlerin Çocuklara Uzaktan Eğitimin Dışında Sağladığı Kaynaklar

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İnternet	Etkinlik/çalışma (f=10) Mobil uygulama, internet siteleri (f=1)	11	78,6
Yok	Ek bir kaynak yok (f=3)	3	21,4
Toplam		14	100,0

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitim dışında çocuklara sağladıkları kaynakların “internet” teması altında toplandığı görülmektedir (f=11). Bazı öğretmenler ise herhangi bir kaynak sağlamadığını (f=3) belirtmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Eğitimin Daha Verimli Geçmesi Önerileri

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yöneticilerin eğitimi denetlemesi	Denetim yetersizliği (f=4) Çözüm yetersizliği (f=4) İşbirliği yetersizliği (f=2) Eğitime katılmama(f=1)	11	26,2
Etkili çalışma planı	Eğitim planı (f=6) Aktif katılım (f=2) Eğitim devam etmesi (f=1)	9	21,4
Ailelerin aktif katılımı	Aile ilgisi (f=5) Ailenin iletişimi (f=3) Rutinleri bozmama(f=1)	9	21,4
Aileler ile iletişim	Ailelerin isteği(f=3) Ailelerin dönüt vermesi (f=2) Ailelerin aktif olması (f=1)	6	14,3
Materyal/malzeme desteği	Materyal/malzeme desteği sağlama (f=4)		
Aile eğitimi	Bilgi kaynağı (f=1) Konferans vs. (f=1) Aile bilgilendirme (f=1)	3	7,1
Toplam		42	100,0

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin evde verilen eğitimin daha verimli geçmesi için belirttiği önerilerinin, "yöneticilerin eğitimi denetlemesi (f=11)", "etkili çalışma planının hazırlanması (f=9)", "ailelerin aktif katılımının sağlanması (f=9)", "aileler ile iletişim kurulması (f=6)", "materyal/malzeme desteğinin sağlanması (f=4)" ve "aile eğitimi verilmesi (f=3)" temalarında toplandığı görülmektedir.

Tablo 17. Okul Açıldıktan Sonra Çocukların Okuldaki Eğitime Geçişte Yaşayabilecekleri Sorunlar

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Gelişim gerilemesi	Unutma (f=6) Gelişim gerilemesi (f=3)	9	33,3
Temizlik, maske, siperlik vb. kullanımı	Temizlik, maske, siperlik alışkanlığı kazanamama (f=8)	8	29,6
Okula uyum	Okula alışma (f=5) Okul/sınıf kurallarını unutma (f=2)	7	25,9
Ailelerin çocuklarını okula götürmek istememesi	Ebeveynlerin çocuklarını okula getirmek istememesi (f=3)	3	11,1
Toplam		27	100,0

Tablo 17'de okullar tekrar açıldığında yaşanacak sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin yer aldığı temalar bulunmaktadır. Buna göre sorunlar, "çocukların gelişimlerinin gerilemiş olacağı (f=9)", "çocukların hijyen, maske ve siperlik kuralına uymakta zorluk çekecekleri (f=8)", "çocukların okula uyum sağlamada zorluk yaşayacağı (f=7)" ve "ailelerin çocuklarını okula götürmek istemeyebileceği (f=3)" temaları altında belirtilmiştir.

Tablo 18. Pandemi Sürecinin Öğretmene Sunduğu Katkılar

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Araştırma yapma	Araştırma için fırsat (f=6)	6	20,69
Uzaktan eğitim	Bilgi düzeyi (f=1) Uzaktan eğitim ile öğretim (f=7)	8	27,59
Zor durumlarda problem çözme becerisi kazanma	Problemlerle baş etme becerisi (f=3) Çoklu düşünme becerisi kazanma (f=1)	4	13,79
Birebir eğitimin önemi	Yüz yüze eğitimin önemi (f=3)	3	10,34
Aile desteğinin önemi	Ailenin önemi (f=2) Ailelere deneyim fırsatı (f=1)	3	10,34
Dinlenme fırsatı	Dinlenme (f=2)	2	6,90
Katkı sağlamama	Katkı sağlamadı (f=3)	3	10,34
Toplam		29	100,00

Tablo 18’de pandemi sürecinin sağladığı katkılara ilişkin öğretmen görüşlerinin yer aldığı temalar bulunmaktadır. Bu katkılar, “araştırma yapma becerisi kazanma (f=7)”, “uzaktan eğitim verebilme becerisi geliştirme (f=7)”, “zor durumlarda problem çözme becerisi kazanma (f=4)”, “birebir eğitimin önemini fark etme (f=3)”, “aile desteğinin önemini anlama (f=3)” ve “dinlenme fırsatı bulma (f=2)” temaları altında toplanmıştır. İki öğretmen ise bu sürecin kendisine herhangi bir katkı sağlamadığını belirtmiştir.

Tartışma

Covid 19 Pandemisi, eğitimi önemli ölçüde etkilemiş, bir anda öğretmenleri acil uzaktan eğitim vermeye, ebeveynleri çocuklarının eğitimini ev ortamında desteklemeye zorlamıştır. Pandemi sürecinde özel gereksinimi olan çocukların eğitimleri de tıpkı normal gelişen çocuklar gibi ev ortamında desteklenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada, Covid-19 pandemisi sürecinde verilen özel eğitimin öğretmen ve ebeveyn görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında öğretmen ve ebeveynlerle ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Bu bölümde ebeveyn ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar birlikte ele alınarak yorumlanmıştır.

Pandemi sürecinde eğitimde yaşanan değişikliklere herkes hazırlıksız yakalanmıştır (Papağiannidis vd., 2020). Bu süreçte özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerinin desteklenmesinde öğretmenler, ebeveynler ve çocuklar çeşitli zorluklar yaşamışlardır. Öğretmenlere ve ebeveynlere göre yaşanan bu zorluklar, çocukların çalışmalara katılmak istememesi, gelişimlerinin desteklenememesi, problem davranışlarının artması, rutinlerinin bozulması ve uzaktan eğitimden yararlanamamaları; ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları; öğretmenlerin uzaktan eğitimde teknik aksaklıklar yaşamaları, teknoloji konusundaki bilgi eksiklikleri ve ebeveynlerle iletişim kurmakta güçlük çekmeleri olarak belirlenmiştir. Iivari ve ark. (2020) yaptıkları çalışmada, tüm çocukların çevrimiçi eğitime katılmak için aynı olanaklara sahip olmadığını belirtmiş ve çalışmanın sonucunda özel eğitim okullarında çocukların çevrimiçi eğitim zamanlamasına uyma, ekrana odaklanma, dikkatlerinin çabuk dağılması, ebeveynlerin çocuklarının eğitimini desteklemeleri gibi konularda zorluk yaşadıklarını ancak özel eğitim öğretmenleri bu durumların üstesinden çocukları ve ebeveynleri daha çok destekleyerek geldiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmenler; yaşanan zorlukların üstesinden gelmek için çeşitli uygulamalar yaptıkları, ancak ebeveynler ve öğretmenler de yapılanların yetersiz olduğu, çocukların eğitimi için daha fazla çaba gösterilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir.

Covid 19 pandemisi boyunca yaşamın her alanında; öğrenmek, yaşamak ve sosyal çevre ile ilişkiler dahil olmak üzere teknolojinin önemi artmıştır (Goldschmidt, 2020). Birçok ülkede çocukların eğitimine devam edebilmek için çevrimiçi eğitim uygulamalarına başvurulmuştur (CDC, 2020). Çevrimiçi eğitime kısa sürede öğretmenler, ebeveynler ve çocuklar iyi uyum sağlıyor gibi gözükse de sorunlar yaşanmıştır. Tüm

ailelerin aynı teknolojik donanıma sahip olmamaları, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocukların bilgisayar kullanma becerilerinde yetersizliklerinin olması sorun olarak karşımıza çıkmış ve özel gereksinimi olan çocukların eğitimini olumsuz etkilemiştir (Guernsey, Ishmael, & Prescott, 2020). Oysa ki Moreno ve Gortazar (2020), 2018 PISA verilerinde, okul müdürleri; Türkiye'nin etkili bir çevrimiçi öğrenme portalına sahip olduğunu ve öğretmenlerin dijital cihazları öğretime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahip olduğunu belirtmiştir. Burada sorunun, özel gereksinimi olan çocukları bu sisteme dahil etmekte yaşanan güçlük olduğu söylenebilir.

Pandemi sürecinde eğitimde yaşanan aksaklıklardan en önemlisinin özel gereksinimi olan çocukların öğrenme kaybı yaşayacakları düşüncesidir. Ebeveyn ve öğretmen görüşlerinde de pandemi sürecinde özel gereksinimi olan çocuklar ekrana odaklanamama nedeniyle uzaktan eğitimden yararlanamama, gelişimlerinin gerilemesi, çalışmalara katılmak istememeleri gibi konularda sorun yaşadıklarını belirtilmiştir. En başta özel gereksinimi olan çocukların kendi başlarına öğrenme yeterlikleri bulunmadığından, eğitimlerinin ilerleme durumu ebeveynlerinin verdikleri desteğe ve öğretmenlerinin takibine bağlı olduğundan, her özel gereksinimi olan çocuğun öğrenme kaybının farklı olacağı düşünülmektedir. Pandemi döneminde öğrenme kaybı olmuş, eğitim açığı artmış olan özel gereksinimli çocukların eksikliklerini kapatmanın büyük bir güçlük olarak karşımıza çıkacağı söylenebilir (Burgess & Sievertsen, 2020; Karip, 2020).

Pandemi sürecinde, özel gereksinimi olan çocukların eğitimleri tamamen ebeveyn desteğine bırakılmıştır. Çalışmamızda bu durum ile ilgili olarak ebeveynler, öğretmenlerin kendilerine çocuklarının eğitimlerini nasıl desteklemeleri gerektiği hakkında daha çok bilgi vermeleri, kaynak sağlamaları, gönderdikleri çalışmalarını kontrol etmeleri ve uzaktan eğitimi daha verimli hale getirmeleri gerektiği konularında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler ise uzaktan eğitimde yaşanan aksaklıkların giderilebilmesi için ebeveynlerin daha ilgili olmaları gerektiği, çocuklarını destekleme konusunda eğitimlerinin ve bilgilerinin düşük olduğu, mutlaka aile eğitimi verilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Pandemi sonucunda, ebeveynlere yeni roller yüklenmiştir. Özellikle annelerin ev içindeki rolleri ile beraber bir anda eğitimci rolleri artmış ve onları oldukça zorlamıştır. Bu durum karşısında ailenin eğitimsel açıdan yetersiz kalması aslında normaldir ve beklenen bir sonuçtur (Bozkurt vd., 2020). Ailelerin verdikleri eğitimin öğretmenlerin verdiği yerini tutmayacağı açıktır. Çünkü çocuklarını destekleme konusunda tüm ebeveynlerin bilgileri, çocuklarının eğitimine ayırdıkları zaman miktarı, ellerindeki kaynaklar farklı olması nedeniyle çocukların ilerleme durumlarında da farklılıklar olabilmektedir (Oreopoulos, Page, & Stevens, 2006; Saavedra, 2020). Bu noktada ebeveynlerin verdikleri eğitimler arasındaki farklılıkları en aza indirmek için aile eğitiminin ne kadar önemli olduğu dikkati çekmektedir. Pandemi sürecinde özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerinin ve gelişimlerinin yeterli düzeyde desteklenmesi için aile eğitiminin mutlaka kullanılması ve ailenin aktif ve etkin katılımının sağlanması gerekmektedir (Fronapfel & Demchak, 2020).

Diğer yönden ebeveynlere pandemi sürecinde eğitimin olumlu yönleri ve ailelerine olan katkıları sorulmuş, ebeveynlerin çoğu ailece birlikte daha fazla vakit geçirme, çocuğun ailesinden bir şeyler öğrenmesi hususlarında katkılarının olduğunu; bazıları da hiç katkısının ve olumlu yönünün bulunmadığını belirtmişlerdir. Okulların kapatılması, park, oyun alanı gibi sosyal alanlara çıkmanın yasaklanması çocukların fiziksel ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemiş ve çocuklarda ve ebeveynlerde sürekli evde kalmanın verdiği kaygıyla stres oluşturmuştur (Glassy & Tandon, 2020). Ancak yapılan çalışmalarda, yaşanan durum ile ilgili olumsuzlukların üstesinden gelebilen ailelerin beraber daha verimli vakit geçirmeye odaklandığı ve çocuklarının eğitimini desteklemek için oyuna yönelerek farklı etkinlikler ürettiği belirlenmiştir (Goldschmidt, 2020).

Bir başka konu olarak öğretmenlere ve ebeveynlere pandemi sürecinde uzaktan eğitimin daha verimli geçmesi için neler yapılabileceği hakkında sorular sorulmuş; öğretmenler yanıtlarında, okul yöneticilerinin yapılanları denetlemesi, öğretmenlerin daha etkili planlamalar yapması, aile eğitimi yapılması, aile ile olumlu iletişim kurulması; ebeveynler ise aile eğitimi, öğretmenlerin daha fazla ilgilenmesi ve eğitimin devam etmesi gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Covid 19 pandemisi ile birlikte öğretmenler, çocuklar ve ebeveynler kendi eğitim öğretim sorumluluklarını alarak bu krizle baş etmek zorunda kaldılar. Normal süreçte öğretmenler yöneticilerin kontrolünde, öğrenciler ve ebeveynler öğretmenlerin kontrolünde eğitimi sürdürüyorlardı. Ancak bu süreçte herkes kendi sorumluluğunu kendisi alıp özgüven ve otonomluk kazanıp, öz yönetimli ve öz yönelimli olmak zorunda kalmıştır. Bireyler kendi eğitim öğretim kontrollerini sağlarken değişen oranlarda verimli ve başarılı olabilmişlerdir. Pandemi sürecinde yaşanan bu durum Bozkurt (2020) tarafından raporlanan makalede de benzer şekilde ifade edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma bağlamında Covid 19 pandemisinin özel eğitime etkileri öğretmen ve ebeveyn görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, pandemi sürecinde özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerinin olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Bu olumsuzlukları gidermek için öğretmen ve ebeveyn boyutunda yapılması gereken önemli müdahaleler bulunmaktadır. Öncelikle öğretmen ve ebeveynlerin yeni eğitsel rollerini kabul ederek daha istekli bir şekilde eğitsel rollerini yerine getirmeleri ve özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerini daha da önemsemeleri gerektiği düşünülmektedir.

Bu doğrultuda,

- Hazırlanan eğitim programlarında, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek için özel gereksinimi olan çocukların ve ailelerinin gereksinimleri daha detaylı düşünülerek yeniden değerlendirilebilir.

- Okullar açıldığında, öğretmenlerin uzaktan eğitim formatıyla, özel gereksinimi olan çocukların becerilerini uzaktan eğitimle geliştirebilmek için çocukları hazırlamaya yönelik planlamalar yapmalıdırlar (Fronapfel & Demchak, 2020). Bu bağlamda bireysel farklılıkların gözetildiği uygulamalar konusunda öğretmen ve ebeveynler desteklenebilir.
- Ebeveynler arasındaki eğitsel uçurumu engellemek için özel eğitimde aile eğitimleri sistemli bir şekilde yapılabilir.
- Ebeveynler çocuklarının eğitim sürecini kolaylaştıracak biçimde güçlendirilebilir.
- Uzaktan eğitimin aksamasına neden olan teknolojik alt yapı sorunlarının giderilmesi konusunda politikalar geliştirilerek kurumlar arası işbirliği artırılabilir.

Kaynakça

- BOZKURT, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- BURGESS, S., & Sievertsen, H.H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. Retrieved 12 Ağustos 2020, from VOX CEPR Policy Portal website: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- CDC. (2020). Center for Disease Control and Prevention [CDC] Caring for children: Tips to keep children healthy while school's out. Erişim tarihi: 20 Ağustos 2020, from <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prepare/children.html>
- COHEN, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education* (5th Editio). London and New York: Routledge Falmer.
- CRESWELL, J.W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- ETF. (2020). *Coping with COVID-19: Mapping education and training responses to the health crisis in ETF partner countries*. Torino, Italy: ETF Publishing.
- FRONAPFEL, B.H., & Demchak, M. (2020). School's Out for COVID-19: 50 Ways BCBA Trainees in Special Education Settings Can Accrue Independent Fieldwork Experience Hours During the Pandemic. *Behavior Analysis in Practice*, 13(2), 312-320. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00434-x>
- GLASSY, D., & Tandon, P. (2020). Getting Children and Teens Outside While Social Distancing for COVID-19. Retrieved August 26, 2020, from American Academy of Pediatrics [AAP] website: <https://www.healthychildren.org/English/health-issues/conditions/COVID-19/Pages/Getting-Children-and-Teens-Outside-While-Social-Distancing.aspx>

- GOLDSCHMİDT, K. (2020). The COVID-19 Pandemic: Technology use to Support the Well-being of Children. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 88–90. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.04.013>
- GUERNSEY, L., Ishmael, K., & Prescott, S. (2020). Online learning in the wake of COVID-19 tips and resources for PreK-12 with equity in mind. Erişim tarihi 21 Ağustos 2020, <https://www.newamerica.org/education-policy/edcentral/online-learning-wake-covid-19/>
- JUNG, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., & de Coëtlogo, 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/https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- KARİP, E. (2020). COVID-19: Okulların Kapatılması ve Sonrası. Erişim Tarihi 12 Ağustos 2020, <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi>
- LEE, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- LIVARI, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- LIVINGSTONE, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671–696. <https://doi.org/10.1177/1461444807080335>
- MILES, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd editio). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- OREOPOULOS, P., Page, M., & Stevens, A. (2006). Does human capital transfer from parent to child? The intergenerational effects of compulsory schooling. *Journal of Labor Economics*, 24(4), 729–760.
- ÖZER, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 Salgını Sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Atılan Politika Adımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124–1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- PAPAGIANNIDIS, S., Harris, J., & Morton, D. (2020). WHO led the digital transformation of your company? A reflection of IT related challenges during the pandemic. *International Journal of Information Management*, 102166. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102166>
- PATTON, M.Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri [Qualitative research and evaluation methods]* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmen ve Ebeveyn Gözünden "Özel Eğitim"

- PEDRÒ, F. (2012). *Connected minds : technology and today's learners*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2012.
- SAAVEDRA, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. Erişim tarihi 17 Ağustos 2020, <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- UNESCO. (2020). UNESCO Futures of Education Commission urges planning ahead against increased inequalities in the aftermath of the Covid-19. Erişim tarihi 13 Ağustos 2020, <https://en.unesco.org/news/unesco-futures-education-commission-urges-planning-ahead-against-increased-inequalities>
- UNESCO Futures of Education. (2020). *Protecting and Transforming Education for Shared Futures and Common Humanity A Joint Statement on the COVID-19 Crisis*. Erişim tarihi 10 Ağustos 2020 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373207/PDF/373207eng.pdf.multi>
- VIAL, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *The Journal of Strategic Information Systems*, 28(2), 118–144. <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2019.01.003>
- WARSCHAUER, M. (2002). Reconceptualizing the Digital Divide. *First Monday*, 7(7). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i7.967>
- YIN, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE ÖĞRETMEN ÇEVİRİM İÇİ UZAKTAN EĞİTİM ROL VE YETERLİKLERİ: BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ ÖRNEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Berna ÖZCAN¹, Leyla SARAC²

1 Güney Ortaokulu, Mersin, bernaozcan1978@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5695-7918.

2 Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Mersin, Isarac@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8593-6873.

Geliş Tarihi: 28.08.2020 Kabul Tarihi: 25.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787127

Öz: Bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi uzaktan eğitim rol ve yeterlilik algılarının, öğretmenlerin cinsiyeti ve öğretmenlik deneyimi sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve öğretmenlerin yaşları ile bu rol ve algılar arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Araştırmaya %42,75'i kadın, %57,25'i erkek olmak üzere Mersin ilinde görev yapan toplam 138 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacı ile Kişisel Bilgi Formu ve 14 maddeden oluşan ve 5'li Likert tipinde hazırlanmış Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyeti ve öğretmenlik deneyimi sürelerine göre çevrim içi uzaktan eğitim rol ve yeterlilik algısı toplam puanı, iletişimci rolü, sosyal rol ve pedagojik rol algıları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını; beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ve çevrim içi uzaktan eğitim rol ve yeterlilik algısı toplam puanları, iletişimci rolü, sosyal rol ve pedagojik rol algıları arasında istatistiksel olarak düşük ve orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak bu bulgular, beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi uzaktan eğitime yönelik rol ve yeterlilik algılarının yüksek olduğunu, bu rol ve yeterlilik algısının cinsiyete ve öğretmenlik deneyimi sürelerine göre farklılaşmadığını ancak yaş ile ilişkisi olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevrim içi uzaktan eğitim, teknoloji, teknolojik yeterlilik, beden eğitimi

TEACHERS' ROLES AND COMPETENCIES IN ONLINE DISTANCE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC CRISIS: A CASE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Abstract:

The purpose of this study was to examine whether the physical education teachers' perceptions of roles and competencies in online distance learning differ according to teachers' gender and years of teaching experience; and whether there is a relationship between teachers' ages and these perceived roles and competencies. In total, 138 physical education teachers (42.75% female and 57.25% male) working in Mersin province participated in the study. The Demographic Information Form and a 5 point Likert type Teachers' Roles and Competencies in Online Distance Learning Scale, consisting of 14 items, was used to collect data. There was no statistically significant difference between the online distance education role and competence perception, total perceived online distance education role and competency, perceived communication role, social role, and pedagogical role scores of physical education teachers according to their gender and years of teaching experience; but a statistically low to moderate significant correlation was found between the ages of teachers and their perception of online distance learning roles and competencies, their perceived communication role, social role, and pedagogical roles and competencies. The physical education teachers' perceptions of roles and competencies towards online distance learning were high and this role and competence perception did not differ according to gender and year of teaching experience, but it was related to age.

Key Words: Online distance learning, technology, technological competency, physical education

GİRİŞ

Ortaya çıktığı günden itibaren insan yaşamını pek çok yönden olumsuz etkileyen COVID-19 pandemisi, dünya kayıtlı öğrenci nüfusunun %90'ını oluşturan 1.57 milyar öğrencinin de eğitim öğretim yaşantısını etkilemiştir. Pandeminin yayılmasını kontrol altına almak amacı ile dünyanın dört bir yanındaki hükümetlerin çoğu (143 ülke) eğitim kurumlarını geçici de olsa kapatmak durumunda kalmıştır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO], 2020a). COVID-19 pandemisi, küresel bir sağlık krizi olmakla birlikte dünya çapında çok sayıda öğrenci, öğretmen ve ebeveynin de hayatını değiştirerek onları uzaktan eğitim öğretim faaliyetlerine dahil olmak du-

rumunda bırakmıştır. Eğitim kurumlarının normal/yüz yüze faaliyetlerine ne zaman devam edeceklerini tahmin etmek, pandeminin olumsuz etkilerinin sürekli değişiklik göstermesinden ötürü zor olduğundan bu bilinmez süreçte öğrenme etkinliklerinin sürekliliğinin korunmasının önemi literatürde vurgulanmaktadır (UNESCO, 2020b; 2020c).

Tüm dünyada eğitim öğretim kurumları, öğrenciler için öğrenmenin sürekliliğini sağlamak amacı ile çeşitli teknolojiler aracılığıyla uzaktan eğitim verme girişiminde bulunmuştur. Bu kapsamda, uzaktan sağlanan içeriğin ne olacağı, öğrencilerin bu içeriğe nasıl erişebilecekleri vb. önemli sorular yanında (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı [OECD, 2020]), öğretmenlerin bu süreçte sahip olduğu ya da olması gereken rol ve yeterliliklerinin neler olduğu da yanıt bekleyen sorular arasında yer almıştır (Kavrat ve Türel, 2013). Literatürde, uzaktan eğitim için uygun ve etkili öğretim tasarımları ile donatılmış ders içerikleri alan uzmanları tarafından hazırlanmış olsa da alan bilgisi ve pedagojik yeterliliği olan öğretmenlerin teknoloji konusundaki bilgi eksikliğinden ötürü uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik çekinceleri olduğu (Uluslararası Çalışma Örgütü [ILO], 2020a) ve alan bilgisi, pedagojik ve teknolojik yeterliliğin etkili öğretim için bir bütünün ayrılmaz parçaları olduğu vurgulanmaktadır (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020). Bu teknolojik yeterliliğin yansıma bulacağı iki ortamdan biri, öğretene ve öğrenene arasında bilgi alışverişinin olduğu, çeşitli öğretim materyallerinin kullanıldığı, farklı zaman ve mekanlarda gerçekleşen “uzaktan eğitim” (Moore, Dickson-Deane ve Galyen, 2011); bir diğeri de, herhangi bir sunucu ya da bilgisayar aracılığı ile internet ortamında yer alan öğrenme içerik ve araçlar ile etkileşim içinde bulunarak elde edilen kazanımlar olarak tanımlanan ve e-öğrenme, dijital öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme gibi terimlerle de eş anlamlı olarak kullanılan “çevrim içi öğrenme”dir (Mayer, 2019; Panigrahi, Srivastava ve Sharma, 2018). ILO (2020b), nisan ayının ortalarında ortaya çıkan ve tüm dünyada eğitim öğretim sürecine olumsuz etki eden COVID-19 pandemisine, ülkelerin hızlı bir biçimde adapte olmaya çalıştıklarını, eğitim öğretimin kesintisiz sürdürülmesinin sağlanması için okulun ve öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamına ani geçişlerinin sağlandığını belirtmiş ancak ülkeler arasında çeşitli faktörlere (fiziksel imkansızlıklar, uzman yetersizliği, bilgi eksikliği vb.) bağlı olarak eğitimin verimliliği konusunda eşitsizlikler olduğunu, özellikle dezavantajlı gruplar açısından bu eşitsizliklerin yansımalarının daha fazla olduğunu rapor etmiştir.

Türkiye de COVID-19 pandemisinin olumsuz etkilerine maruz kalarak salgının yayılımını engellemek amacı ile öğretim kurumlarını kapatan ülkeler arasında yer alırken Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020), öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimi sağlamak amacı ile tasarlanmış olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığı ile öğretimi uzaktan sürdürme yoluna gitmiş ve bu kapsamda 7.783.213 öğrenci ve 1.030.516 öğretmen EBA’yı aktif olarak kullanmış, canlı sınıf uygulamalarında da 5.954.174 canlı ders yapılmıştır. Bu tür bir eğitim öğretim ortamının öğretmen, öğrenci ve öğretim programı açısından farklı özellikleri ve gereklilikleri olan bir buluşma noktası olduğu,

bu nedenle basit öğretim materyallerinin paylaşılmasının ötesine geçerek maksimum öğrenmenin sağlanması ve devam ettirilmesi amacı ile farklı öncelikler ve stratejilerle yaklaşılması gereken bir platform olma özelliği taşıması gerekliliği literatürde yer almaktadır (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020, İpek, Aydın, Çelikdemir ve Sunar, 2020). İçeriğin öğrenenler tarafından kazanılmasında önemli bir köprü görevi üstlenen öğretmenlerin, beklenmedik bir zaman ve biçimde ortaya çıkan COVID-19 pandemisi döneminde, uzaktan ve çevrim içi ortamlarda etkili bir biçimde işe koşulmak üzere sahip olması gereken özelliklerden bazıları teknoloji kullanma, öğrencilerle etkili iletişim kurma, öğrenmeyi kolaylaştırma/destekleme, öğrenmeyi değerlendirme, pedagojik stratejiler geliştirme, dijital öğrenme kaynakları geliştirme becerisine sahip olma olarak sıralanmıştır (Ally, 2019; Bawane ve Spector, 2009; Farmer ve Ramsdale, 2016). Albrahim (2020) de çevrim içi öğretim becerilerinin pedagojik, içerik, dizayn, teknolojik, yönetim, sosyal ve iletişim becerilerini kapsadığını rapor etmiştir. Öğrenme ortamında maksimum kazanım sağlamak amacı ile sahip olunması gereken bu özellikler yanında, beklenmedik bir şekilde öğretmenleri uzaktan ve çevrim içi öğrenme ortamına zorunlu kılan COVID-19 pandemisi sürecinde yapılan araştırma bulguları, Endonezya örneğinde öğretmenlerin bu süreçte öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına yönelik bilgi eksikliklerinin önemli bir bariyer olduğunu (Almanthari, Maulina ve Bruce, 2020), Avustralya örneğinde okulların uzaktan eğitime geçiş konusunda başarılı bir pozisyon sergilememelerinin, öğretmenlerin bir bölümünün teknolojiyi kullanma konusunda öz güven eksikliği yaşamalarının sorun teşkil ettiğini (Flack, Walker, Bickerstaff ve Margetts, 2020), Çin örneğinde öğretmenlerin çevrim içi eğitime geçiş ve uygulama için hazırlıksız hissettiklerini ortaya koymuştur (Chiemeke ve Imafidor, 2020). Norveç ve Amerika örneğinde yapılan bir çalışmada ise Norveçli öğretmenlerin %67'si, Amerikalı öğretmenlerin %92'si COVID-19 pandemisi öncesinde çevrim içi öğretim deneyimleri olmadığını, buna rağmen süreç içinde çevrim içi öğrenme ortamlarını kullanmaya yönelik istekli ve olumsuz süreci yönetme konusunda başarılı olduklarını ve sürecin üstesinden geldiklerini belirtmiştir (Gudmundsdottir ve Hathaway, 2020). Türkiye'de COVID-19 pandemisi sürecinde eğitim alanına yönelik yapılmış olan araştırmalar yok denecek kadar azdır. Ancak öğretmenlerin teknoloji kullanımlarına yönelik yapılan araştırmalardan birinde Kurtuluş ve Seferoğlu (2013), beş yıllık süreç dahilinde alana yönelik yapılmış olan 33 araştırmayı incelemiş ve bu çalışma bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin yeni teknolojilere yönelik olumlu tutum ve yargılara sahip olduklarını, bu teknolojilerin derslerde kullanımının sorumluluklarını arttıracığını düşündüklerini, yeni teknolojilere yönelik bilgi sahibi olsalar bile kendilerini bu konuda yetersiz ve eksik hissettiklerini, teknoloji ve pedagoji konusunda da mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Üstün, Karaoğlu-Yılmaz ve Yılmaz (2020) öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini incelemiş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri, özyeterlilikleri, kendilerine olan güvenleri ve tutumlarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Beden eğitimi öğretmenliği

alanındaki çalışmalarda sıklıkla öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı ancak beden eğitimi öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilmiş sınırlı sayıda araştırmanın da bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu da özellikle bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı konusunda öz güven algısına dayanmaktadır. Bu araştırmalardan birinde Gökteş (2011) beden eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik öz güven algılarını incelemiş ve katılımcıların öz güvenlerinin olduğunu ve bu öz güvenin bilgisayara sahip olan öğrencilerde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Beden eğitimi bölümü öğrencilerinin sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanım düzeylerinin incelendiği bir araştırmada Bingöl, Bingöl, Karataş ve Karataş (2017), sosyal medyanın eğitsel amaçlı kullanımında cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf gibi değişkenlerin etkisinin olmadığını; sosyal medyayı belirtilen amaçla yılda birkaç kez kullanan öğrencilerin iletişim ve iş birliğine odaklandığı ve kaynak ve materyal paylaşımına yönelik algılarının da düşük olduğunu belirtmiştir. Modern teknolojilerin, geleneksel eğitimin sınırlı yönlerini (öğrenci sayısı, zaman, mekan vb.) ortadan kaldırma potansiyelini vurgulayan Yaman (2009), yapmış olduğu araştırmada beden eğitimi bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelemiş ve araştırma kapsamındaki öğrenciler, uzaktan eğitimin etkili olması için donanım, yazılım ve internet kullanımına yönelik bilgi sahibi olunmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında özellikle teorik olarak verilen derslerin uzaktan eğitim yolu ile uygulanmasının faydalı olacağını belirten katılımcılar, uygulama derslerinde sorun yaşanabileceğini de vurgulamıştır.

COVID-19 sürecinde Avrupa ülkelerindeki beden eğitimi dersinin güncel durumunu ortaya koymak amacı ile Avrupa Beden Eğitimi Birliği [EUPEA] (2020) tarafından 37 ülkenin 41 EUPEA üyesini kapsayacak biçimde bir araştırma yapılmış, araştırmaya yanıt veren 39 üyeye dayalı bulgular, üye ülkelerin %41'inde okulların kapalı ve beden eğitimi dersinin evde öğretim sisteminin bir parçası olduğunu; %38,5'i de okulların açık olduğunu ve beden eğitimi derslerinin kısıtlı ve öneriler kapsamında devam ettiğini; %15,4'ü ise okulların açık olduğunu ancak beden eğitimi derslerinin iptal edildiğini ortaya koymuştur. COVID-19 sürecinde okulların beden eğitimi ders saatlerini azaltma yoluna gidip gitmediklerine yönelik soruya, katılımcı ülkelerin %75'i azaltma yoluna gitmediklerini, %25'i ise azaltma yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada, beden eğitimi derslerinin program kapsamındaki ders sayısının sürdürülmesinin çok mümkün olmadığı da vurgulanarak, katılımcı ülkelerin öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik motivasyonlarını arttırmak için en fazla kullandıkları yöntemin "hareket günlükleri (öğrencilerin gün içindeki beden eğitimi spor aktivitelerine yönelik kayıt tuttukları doküman)" olduğu da belirtilmiştir. Beden eğitimi ders saatinde kısıtlamaya gitmeyen ülkeler arasında yer alan İtalya örneğinde, okulların kapanmasını izleyen süreçte, öğretmenlerin Çevrim İçi Uzaktan Eğitim aracılığı ile ders işlemelerine olanak tanındığı, özellikle ilgili kuruluşlar ve uzmanların beden eğitimi öğretmenlerini çevrim içi pek çok materyalle desteklediği, çevrim içi beden eğitimi derslerinin etkili bir biçimde işlenebilmesi için çeşitli araçların tanıtıldığı çevrim içi

seminerler (webinarlar) düzenlendiği ve “HareketEtmeyiDurdurmuyorum” sloganlı sosyal medya kampanyaları yürütüldüğü belirtilmiştir. Yapılan araştırmalar dünyadaki durumu gözler önüne sererken COVID-19 kaynaklı sürecin, eğitim sistemine olan etkilerinin ne olacağı ve bu durumun ne zaman sona ereceğine dair bilinmezlik devam etmektedir. Özellikle beden eğitimi alanında, öğretmen sorunlarını kapsayacak Türkiye’deki durumu ortaya koyan araştırma sayısının kısıtlılığı göze çarpmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tüm dersleri kapsayan çeşitli düzenlemeler yapmış, EBA üzerinden kaynak erişimi sağlamış olmasına rağmen, bu kaynakların öğrenmeye etkisi ve beden eğitimi öğretmenlerinin bu kaynakları etkili bir biçimde kullanabilme becerisine yönelik bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuya yönelik bazı yorumlar beden eğitimi ders amaçlarına EBA üzerinde yapılan uygulamalar ile ulaşılamadığını ortaya koymaktadır (Aras ve Işık, 2020). Bu uygulamalar yanında öğretmenlerin yetkili kurumlar tarafından yayınlanan yönergeler konusunda bilgi sahibi olmaları, rol ve sorumluluklarını biliyor olmaları önem taşımaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin yeterlilik algıları yanında yapılan incelemelerde, COVID-19 pandemisi sürecinde, uzaktan eğitim ve TV destekli ilkökul ve ortaokul kademesinde 10, lise kademesinde 22 farklı ders yürütüldüğü ancak bu dersler kapsamında Resim, Müzik, Görsel Sanatlar dersleri yanında Beden Eğitimi dersinin de yer almadığı, buna ek olarak tüm alan öğretmenlerinin de bu sürece dahil edilmedikleri saptanmıştır (Can, 2020). Uzaktan eğitim güncel bir eğitsel araştırma alanı olma durumunu uzun yıllardır korumakta iken, eğitimin dijitalleşmesi için daha önce bu tür bir küresel ani çaba ve ihtiyaç olmamış, bu nedenle, tüm öğretmenler gibi özellikle beden eğitimi öğretmenlerini de çevrim içi ve uzaktan eğitime zorunlu kılan COVID-19 pandemisi, öğretmenlerin rol ve yeterliliklerini gözden geçirmesine neden olmuştur. Bu rol ve yeterliliklerin ilk aşamada tanımlayıcı olarak bilimsel veriler ışığında ortaya koyması beden eğitimi literatürüne katkı sunacak, olası olumsuz bulgulara dayalı olarak gerekli tedbirlerin alınması, durumun daha da iyiye yönlendirilmesi için çeşitli eğitim programlarının tasarlanmasına yönelik öneriler yapılması mümkün olacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi uzaktan eğitimdeki rol ve yeterliliklerine yönelik algılarının cinsiyete ve öğretmenlik deneyimi süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırmak, yaş ve **çevrim** içi uzaktan eğitimdeki rol ve yeterlilik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, bir evreni, durumu ya da olayı sistematik olarak var olduğu şekliyle betimleme yaklaşımı olan “tarama modeli” kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, değişkenlerin hiçbirini kontrol etmez ya da değiştirmez, yalnızca gözler, ölçer ve kendi şartları içinde açıklamaya çalışır. Bu kapsamda kullanılacak olan karşılaştırmalı

ve ilişkisel tarama modelinde, bir değişkenin diğeriyle olan ilişkisi ve bir gruptaki bağımlı değişken değerinin, diğer grubun bağımlı değişken değeri ile aynı/farklı olup olmadığını ortaya konması amaçlanır (Cohen, Manion ve Morrison, 2011).

Katılımcılar

Araştırmaya Mersin ilinde görev yapan, kolayda örnekleme yolu ile ulaşılan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan toplam 138 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların %42,75'i kadın, %57,25'i erkek olmakla birlikte, %26,09'u 10 ve daha az, %47,10'u 11-20 yıl arası ve %26,81'i 21 yıl ve daha fazla öğretmenlik deneyim süresine sahiptir. Katılımcılara yönelik demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmaya katılan kadın ($\bar{x}= 42,54$, $S= 10,13$) ve erkek ($\bar{x}= 42,63$, $S= 6,50$) öğretmenlerin yaş ortalaması 42,59'dur ($S= 8,22$).

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyetlerine göre öğretmenlik deneyim süreleri

		Öğretmenlik deneyimi			Toplam
		10 yıl ve daha az	11-20 yıl arası	21 yıl ve daha fazla	
Cinsiyet	Kadın	16	27	16	59
	Erkek	20	38	21	79
Toplam		36	65	37	138

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılacak Kişisel Bilgi Formu'nda öğretmenlerin cinsiyetleri (kadın, erkek), öğretmenlik deneyim süreleri (10 yıl ve daha az, 11-20 yıl arası, 21 yıl ve daha fazla) ve yaşlarına yönelik sorular yer almıştır.

Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği

Araştırmada veri toplamak amacı ile "Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek Kavrat ve Türel (2013) tarafından, uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin sahip olduğu rol, beceri ve yeterliliklere yönelik algılarının belirlenmesi amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme süresinde yapı geçerliliğini sağlamak amacı ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin her biri farklı bir öğretmen yeterliliğini niteleyen 20 maddeden oluşan 4 faktörlü bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur. Bu yeterliliklerin toplandığı dört rol ise sırasıyla, "İletişimci Rolü (Cronbach Alpha = 0,87)", "Teknik Rol (Cronbach Alpha = 0,90)", "Sosyal Rol (Cronbach Alpha = 0,82)" ve "Pedagojik Rol (Cronbach Alpha = 0,83)" olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan "Teknik Rol" alt boyutu, be-

lirli bir uzaktan eğitim uygulamasını kapsadığı ve tüm uzaktan eğitim uygulamalarına genelleme yapılamadığı için, bu araştırma kapsamı dışında bırakılmış ve diğer 3 alt boyuta yönelik algı puanları değerlendirmeye alınmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır (1= Kesinlikle katılmıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum). Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamakla birlikte, ölçekten alınacak yüksek puanlar çevrim içi uzaktan eğitimdeki öğretmen rol ve yeterliliklerine yönelik öğretmen görüşlerinin olumlu yönde yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach Alpha değeri Kavrat ve Türel (2013) tarafından 0,94 olarak bulunmuş ve araştırmacılar yüksek güvenilirliğe sahip olan ölçeğin, uzaktan eğitimde ders veren öğretmen rollerine ve yeterliliklerine yönelik algıların belirlenmesinde kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen güvenilirlik katsayısı ise toplam ölçek için 0,94, İletişimci Rolü alt boyutu için 0,86, Sosyal Rol alt boyutu için 0,89 ve Pedagojik Rol alt boyutu için 0,91 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama İşlemi

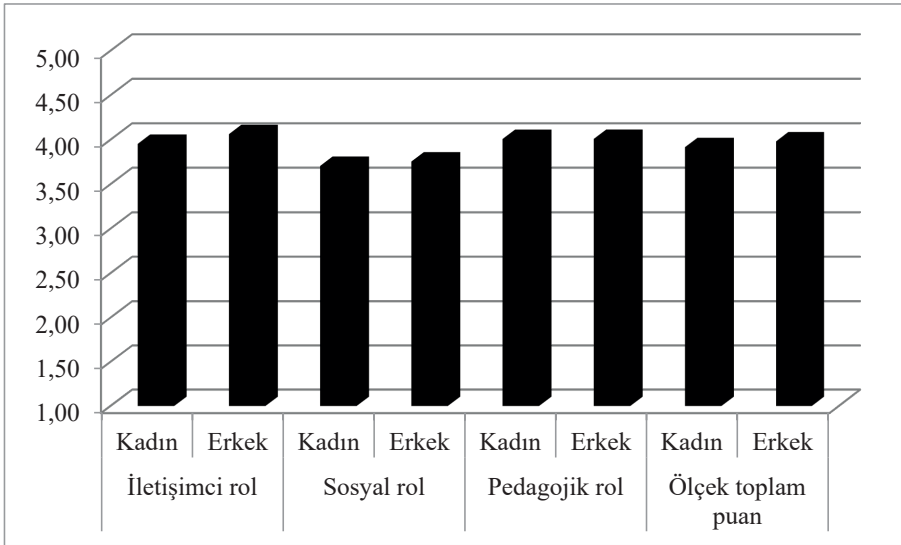
Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan onay raporu ve Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. İzinler alındıktan sonra, COVID 19 pandemisi nedeni ile yüz yüze uygulamanın bulaş olasılığını artılabileceği göz önünde bulundurularak, beden eğitimi öğretmenlerine çeşitli sosyal medya platformaları aracılığı ile ulaşılmış, çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya yalnızca katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenlere dijital ortamda hazırlanmış olan ölçek uzantısı verilmiş ve öğretmenler bu uzantıyı kullanarak ölçeği doldurmuştur. Ölçeğin doldurulması için ortalama 5-7 dk süre harcanmıştır. Ulaşılan öğretmenlere tek seferde bilgilendirme yapılmış, doldurmayanlar için ikinci hatırlatma yapılmamıştır.

Verilerin Analizi

Beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi uzaktan eğitimdeki öğretmen rol ve yeterliliklerine yönelik algılarını ortaya koymak amacı ile ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin normalliğin hesaplanması amacı ile Shapiro-Wilks testi uygulanmış ve verilerin normal dağılım göstermesi üzerine, kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi uzaktan eğitime yönelik rol ve yeterliliklerine yönelik algılarını karşılaştırmak amacı ile bağımsız t-testi, öğretmenlik deneyimi sürelerine göre çevrim içi uzaktan eğitime yönelik rol ve yeterlilik algılarını karşılaştırmak amacı ile tek yönlü varyans analizi ve öğretmenlerin yaşları ve çevrim içi uzaktan eğitime yönelik rol ve yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacı ile de Pearson Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Statistics 20.00 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

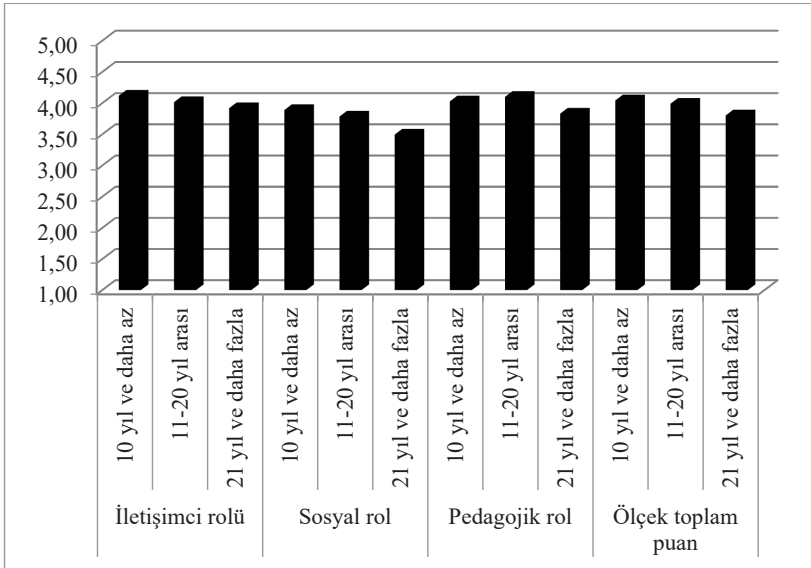
BULGULAR

Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi uzaktan eğitimdeki öğretmen rol ve yeterliliklerine yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacı ile uygulanan bağımsız t-testi sonuçları, alt boyutlar açısından incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin İletişimci Rolü [$(\bar{x}_{kadın}= 3,95, S_{kadın}= ,73; \bar{x}_{erkek}= 4,06, S_{erkek}= ,60), t(136)= -,97, p= ,33]$, Sosyal Rol [$(\bar{x}_{kadın}= 3,71, S_{kadın}= ,89; \bar{x}_{erkek}= 3,76, S_{erkek}= ,84), t(136)= -,33, p= ,74]$ ve Pedagojik Rol yeterlilik algıları [$(\bar{x}_{kadın}= 4,01, S_{kadın}= ,73; \bar{x}_{erkek}= 4,01, S_{erkek}= ,76), t(136)= -,01, p= ,99]$ arasında ve kadın ($\bar{x}= 3,92, S= ,71$) ve erkek ($\bar{x}= 3,98, S= ,64$) beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi uzaktan eğitime yönelik rol ve yeterlilik algısı toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur, $t(136)= -,56, p= ,57$. Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin alt boyut ve ölçek toplam puanlarına yönelik bulgular Grafik 1’de de görülmektedir.



Grafik 1. Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin alt boyut ve ölçek toplam algı puanlarının karşılaştırılması

Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimi sürelerine göre (10 yıl ve daha az, 11-20 yıl arası, 21 yıl ve daha fazla) çevrim içi uzaktan eğitimdeki öğretmen rol ve yeterlilik algılarına yönelik puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacı ile tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları öğretmenlik deneyimi 10 yıl ve daha az, 11-20 yıl arası ve 21 yıl ve daha fazla olan beden eğitimi öğretmenlerinin İletişimci Rolü [$(\bar{x}_{10}$ yıl ve daha az = 4,12, S_{10} yıl ve daha az = ,82; \bar{x}_{11-20} yıl arası = 4,02, S_{11-20} yıl arası = ,59; \bar{x}_{21} yıl ve daha fazla = 3,92, S_{21} yıl ve daha fazla = ,57), $F(2, 135) = ,85, p = ,43$], Sosyal Rol [$(\bar{x}_{10}$ yıl ve daha az = 3,89, S_{10} yıl ve daha az = ,88; \bar{x}_{11-20} yıl arası = 3,78, S_{11-20} yıl arası = ,73; \bar{x}_{21} yıl ve daha fazla = 3,50, S_{21} yıl ve daha fazla = 1,01), $F(2, 135) = 2,15, p = ,12$], Pedagogik Rol [$(\bar{x}_{10}$ yıl ve daha az = 4,03, S_{10} yıl ve daha az = ,84; \bar{x}_{11-20} yıl arası = 4,10, S_{11-20} yıl arası = ,62; \bar{x}_{21} yıl ve daha fazla = 3,83, S_{21} yıl ve daha fazla = ,83), $F(2, 135) = 1,56, p = ,21$] ve ölçek toplam puanlarına [$(\bar{x}_{10}$ yıl ve daha az = 4,04, S_{10} yıl ve daha az = ,80; \bar{x}_{11-20} yıl arası = 3,99, S_{11-20} yıl arası = ,57; \bar{x}_{21} yıl ve daha fazla = 3,80, S_{21} yıl ve daha fazla = ,69), $F(2, 135) = 1,35, p = ,26$] yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya koymuştur (Grafik 2).



Grafik 2. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimi süresine göre alt boyut ve ölçek toplam algı puanlarının karşılaştırılması

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ve çevrim içi uzaktan eğitimdeki öğretmen rol ve yeterlilik algılarına yönelik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacı ile Pearson's korelasyon testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ve İletişimci Rolü ($r = -.35, p = .001$, orta düzey), Sosyal Rol ($r = -.30, p = .001$, orta düzey), Pedagojik Rol ($r = -.26, p = .002$, düşük düzey) ve ölçek toplam algı puanları ($r = -.33, p = .001$, orta düzey) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Tablo 2). Bu bulgular öğretmenlerin yaşları arttıkça, iletişim rolü, sosyal rol, pedagojik rol ve çevrim içi uzaktan eğitimdeki rol ve yeterlilik toplam algı puanlarının düşmekte olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ile ölçek alt boyut ve ölçek toplam algı puanları arasındaki ilişki

	Yaş
İletişim rolü	-,35**
Sosyal rol	-,30**
Pedagojik rol	-,26**
Ölçek toplam puan	-,33**

** $p < ,01$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi uzaktan eğitimdeki öğretmen rol ve yeterlilik algılarının cinsiyete ve öğretmenlik deneyimi sürelerine göre farklılık göstermediğini, öğretmenlerin yaşları ile rol ve yeterlilik algıları arasında ilişki olduğunu ve öğretmenin yaşı arttıkça çevrim içi uzaktan eğitime yönelik rol ve yeterlilik algısının azaldığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, cinsiyet ve öğretmenlik deneyiminin fark yaratmaması durumu göz önünde bulundurularak genel olarak değerlendirildiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin gerek İletişim Rolü, Sosyal Rol ve Pedagojik Rol olmak üzere alt boyutlara yönelik puanı, gerekse ölçek toplam rol ve yeterlilik algısı toplam puanının ortalamasının üzerinde yüksek olduğunu göstermiştir. Ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin dijital teknoloji algılarını nitel boyutta inceleyen Jannah, Prasojo ve Jerusalem'in (2020) araştırma örneklemindeki öğretmenler, etkili dijital tabanlı öğrenmenin, dijital olanakların (teknolojik araç/gereç) elde edilebilirliğinden ziyade, öğretmen yeterliliğine (dijital beceriler, yaratıcı düşünme ve iletişim becerileri) bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Jannah ve diğ.'nin bulgusu (2020), bu araştırma bulgularında yer alan öğretmenlerin olumlu rol ve yeterlilik algısına destek olan bir yorum olarak göze çarpmaktadır. Ülkelerin COVID-19 pandemisi öncesindeki eğitim alanına yönelik hazır bulunuşluk düzeyini inceleyen OECD (2020), 2018 yılında yapılan bir araştırma rapo-

runa atıfta bulunarak hazırladığı raporda, katılımcı ülkelerdeki öğretmenlerin %53'ünün öğrencilerine sık sık/daima düzeyinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarına olanak sağlayacak projeler ya da sınıf çalışmaları uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu oran Türkiye'deki öğretmenlerde, OECD ülkelerindeki öğretmenlerin oranından fazladır (%67). Yine aynı araştırma bulgularında, Türkiye'deki öğretmenlerin %74'ü lisans eğitimlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin içerildiğini belirtmişler ve bu oran ile %56 olan OECD ülkeleri ortalaması üzerinde yer almışlardır. Yine bu bulguya bağlı olarak Türkiye'deki katılımcı öğretmenlerin %76'sı ve OECD ülkelerinin %67'si dijital teknoloji kullanımı aracılığı ile öğrenci kazanımını destekleyebileceğini belirtmiştir. Ancak, öğrenme ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim, etkili dijital öğrenmenin sağlanması için hizmet öncesi eğitimin yeterli olmadığını ve hizmet içi eğitimin bu konudaki gerekliliğinin göstergesidir. Buna bağlı olarak OECD'nin (2020) araştırma bulgularına göre, katılımcı OECD ülkeleri ve Türkiye'deki öğretmenlerin ortalama %60'ının mesleki gelişim etkinliklerinde öğretme amaçlı bilgi ve iletişim teknolojilerinin yer aldığını ifade etmişlerdir. OECD'nin (2020) araştırmasında yer alan bulgular, bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrim içi uzaktan eğitimdeki öğretmen rol ve yeterlilik algılarının ortalamasının üzerinde olumlu olmasının nedeninin, lisans eğitimi ve hizmet içi eğitimi sürecinde alınan derslerin yansımaları olduğu düşünülmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Bu araştırmaya paralel olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin teknolojiye yönelik yeterlilik algılarını inceleyen Woods, Karp, Miao ve Perlman (2008), katılımcı öğretmenlerin teknoloji kullanımında (e-posta, internet kullanımı vb.) yeterli/becerili olduklarını ifade etmişlerdir. Yine bu araştırma bulgularını destekler nitelikte Woods ve diğ. (2008) farklı öğretmenlik deneyim sürelerine sahip kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenleri arasında teknoloji kullanımına yönelik yeterlilik algısı açısından bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, öğretim sürecinde teknoloji kullanımına yönelik algılarını inceleyen Dogan (2010) da, bu araştırma sonucunda da rapor edildiği üzere, hem farklı cinsiyetlere hem de öğretmenlik deneyim sürelerine sahip öğretmenlerin algılarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırma bulgularına paralel sonuçlar ortaya koyan çalışmalar yanında, farklı sonuçlara ulaşanlar da mevcuttur. Bu araştırmalardan birinde Kocasaraç (2003), uzaktan eğitimin ayrılmaz bir parçası olan bilgisayarların öğretim alanında kullanımına yönelik öğretmenlerin yeterlilik algılarını incelemiş ve kadın ve erkek öğretmenler arasında ve farklı öğretmenlik deneyim süresine sahip öğretmenler arasında fark bulmuş; erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerle karşılaştırıldığında kendilerini daha yeterli algıladıkları, farklı öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin de benzer algı düzeyine sahip oldukları ancak bazı yeterlilik maddelerinde farklılık gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin yaşları ve çevrim içi uzaktan eğitime yönelik yeterlilik algıları arasında ters yönlü ilişki olduğu bulunmuş iken, Norveç örnekleminde mesleğe yeni başlayan katılımcı öğretmenlerin %80'i bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanışlılığına yönelik olumlu inançları olmasına rağmen, %50'si bilgi ve iletişim

teknolojilerine yönelik donanımlarının zayıf olduğunu ve öğretmenlik bölümünde almış oldukları derslerin bu donanıma katkısının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Gudmundsdottir ve Hatlevik, 2018). Teknoloji yeterliliği alanında yapılan ve farklı yaş gruplarının yeterlilik algıları arasında fark olduğunu ortaya koyan bir diğer araştırma Kocasarac (2003) tarafından yapılmış ve bu çalışmada bilgisayarın eğitimde kullanımına yönelik kendilerini en yeterli algılayan grubun 36-40 yaş aralığındaki öğretmen grubu olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerisine yönelik algılarını inceleyen Özbek (2020) de, bu çalışmada olduğu gibi, öğretmen algılarının genel olarak yüksek olduğunu ve bu yüksek algının cinsiyete ve öğretmenlik deneyim süresine göre farklılaşmadığını rapor etmiştir. COVID-19 pandemisi sürecinde sınıf öğretmenlerinin çevrim içi uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği Endonezya örneklemleri çalışmada Rachmadtullah ve diğ. (2020), pandemi sürecinde öğretmenlerin en fazla öğretimsel stratejiler ve tekniklerdeki değişimlerden, çevrim içi uzaktan eğitimin uygulanabilmesine yönelik teknolojik hazır bulunuşluk düzeylerinden, ihtiyaç duyulan destekten ve öğretmenlerin, ailelerin, okulların ve hükümetin süreç boyunca olan motivasyonel katılımlarından etkilendiklerini ortaya koymuştur. Bir diğer deyişle, öğretmenlerin çevrim içi (TV, radyo, dijital uygulamalar vb.) ya da çevrim dışı (yazılı öğretimsel dokümanlar, ders kitapları vb.) teknolojik kapasiteye sahip olmasının maksimum öğrenmedeki başarıya önemli katkı sunacağı vurgulanmıştır. Aynı çalışmada, öğrenci katılımı, ilgi ve motivasyonunun zaman içinde azaldığı ya da yok olduğuna dikkat çekilmiş ve bunun önlenmesinin yine öğretmenin donanımına bağlı olduğu belirtilmiştir. Özellikle resmi kurumların da (Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu vb.) eğitimcilerin COVID-19 sürecinde, sayılan bu değişiklikler ve adaptasyonlara uyum sağlama sürecinde tükenmelerinin, motivasyonlarını kaybetmelerinin önüne geçmek için de gereken desteği sağlaması gerekliliği rapor edilmiştir. Beden eğitimi dersleri dikkate alındığında, COVID-19 pandemisi tüm yaş gruplarındaki bireyler gibi okul çağı çocuklarını da tehdit etmektedir. Bu tehdit çocukların sosyal yaşam alanlarından uzak kalmaları (okula gitme, sokağa çıkma, alışveriş merkezlerine gitme, spor merkezlerini kullanma vb. kısıtlamalar) ile daha da büyüdüğünden, okul beden eğitimi derslerinin çevrim içi uzaktan eğitim kapsamına alınması yanında, öğretmenlerin de bu ders kapsamında çocuklara yönelik yapacakları uygulamalar önem taşımaktadır (Tison ve diğ., 2020). Yapılan bir çalışmada Finlandiya’da öğretmenlerin COVID-19 pandemisi sürecindeki beden eğitimi dersi de dahil olmak üzere çeşitli derslerdeki öğretim deneyimleri incelenmiş ve Finlandiya’daki öğretmenlerin pandemiden 5 yıl önce de dijital uygulamaları derslerinde kullandıkları ortaya konmuş ve buna bağlı olarak da öğretmenlerin pandemi sürecinde çevrim içi uzaktan eğitime geçiş sürecinde sorun yaşamadıkları belirtilmiştir. Ancak bu durumun tüm öğretmenleri kapsamadığı, teknoloji açısından yeterli donanıma sahip olmayan, çevrim içi uzaktan eğitimden memnun olan öğretmenler kadar, sorun yaşayan ve uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik yapılan ders planlamalarının yüz yüze öğretimden daha fazla zaman aldığını belirten öğretmenlerin de olduğu rapor edilmiştir (Livari ve Sharma ve Venta-Olkkonen, 2020).

Sonuç olarak bu araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi uzaktan eğitimdeki öğretmen rol ve yeterlilik algılarının yüksek olduğu, bu rol ve yeterlilik algılarının cinsiyete ve öğretmenlik deneyimi süresine göre farklılaşmadığı ancak yaş ile arasında ilişki olduğu alana yönelik bir bulgu olarak literatüre kazandırılmıştır ancak bundan sonra yapılacak araştırmaların öğretmenlerin bu rol ve yeterlilik algılarının uygulamada yansıma bulup bulmadığına odaklanması önerilmektedir. İpek ve diğ.'nin (2020) COVID-19 sürecinde uzaktan öğrenmeye yönelik sorunlar ve çözüm önerilerini incelediği raporda, Millî Eğitim Bakanlığı'nun sunduğu EBA hizmeti kapsamında, öğrencilerin %60'ının EBA'ya giriş yapmadıkları ortaya konmuştur. Bu durumda çevrim içi uzaktan eğitimde kendi rol ve yeterliliklerine yönelik olumlu algıya sahip olan öğretmenlerin, uzaktan eğitime erişmeyen öğrenci gruplarına yönelik, bu rol ve yeterlilikleri ne şekilde işe koştukları ve bu öğrencileri öğrenme sürecine hangi yollarla dahil ettikleri sorusu cevap bekleyen sorular arasında yer almaktadır. Bir diğer yanıt bekleyen soru ise öğretmenlerin çevrim içi uzaktan eğitime yönelik olumlu ve yüksek düzeydeki rol ve yeterlilik algılarının, bu tür bir eğitim sürecini yürütmek için yeterli donanıma sahip olma durumundan kaynaklanıp kaynaklanmadığı sorusudur. Bu durumda, gerek nicel gerekse nitel araştırma yöntemleri aracılığı ile öğretmenlerin çevrim içi uzaktan eğitime dayalı donanımlarının ortaya konması da önerilmektedir.

Kaynakça

- AKKOYUNLU, B. ve Bardakçı, S. (2020). "Pandemi döneminde uzaktan eğitim", Yükseköğretim Kalite Kurulu, <https://portal.yokak.gov.tr/en/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/>, 7 Temmuz 2020.
- ALBRAHİM, F. (2020). "Online teaching skills and competencies", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(1), 9-20.
- ALLY, M. (2019). "Competency profile of the digital and online teacher in future education", *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2).
- ALMANTHARİ, A., Maulina, S. ve Bruce, S. (2020). "Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia". *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860.
- ARAS, L. ve Işık M. A. (2020). "Uzaktan Eğitimi ve canlı ders faaliyetlerinin değerlendirilmesi", <http://www.bedenegitimi.gen.tr/haber/uzaktan-egitim-ve-canli-ders-faaliyetlerinin-degerlendirilmesi-h12386.html>, 22 Haziran, 2020.
- AVRUPA BEDEN EĞİTİMİ BİRLİĞİ (European Physical Education Association) [EUPEA] (2020). "Physical education in Europe and COVID 19: The situation in Europe after COVID 19, No education without physical education", First EUPEA Physical Education Online Meeting, <https://eupea.com/wp-content/uploads/2020/06/200626-EUPEA-Covid-19-Questionnaire-II.pdf>, 23 Haziran 2020.

- BAWANE, J. ve Spector, J. (2009). "Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs", **Distance Education**, 30(3), 383-397.
- BİNGÖL, Ş., Bingöl, H., Karataş, Ö. ve Karataş, E. Ö. (2017). "Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımlarının incelenmesi", **Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, 17, 1-15.
- BİRLEŞMİŞ MİLLETLER EĞİTİM, BİLİM VE KÜLTÜR KURUMU [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO] (2020a). "Education: From disruption to recovery", <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, Nisan 2020.
- BİRLEŞMİŞ MİLLETLER EĞİTİM, BİLİM VE KÜLTÜR KURUMU [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO] (2020b). "COVID -19 crisis and curriculum: Sustaining quality outcomes in the context of remote learning", <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273>, Nisan 2020.
- BİRLEŞMİŞ MİLLETLER EĞİTİM, BİLİM VE KÜLTÜR KURUMU [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO] (2020c). "Supporting teachers and education personnel during times of crisis", <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338>, Nisan 2020.
- CAN, E. (2020). "Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları", **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, 6(2), 11-53.
- CHİEMEKE, S. ve Imafidor, O. M. (2020). "Web-based learning in periods of crisis: Reflections on the impact of COVID-19", **International Journal of Computer Science & Information Technology (IJCSIT)**, 12(3), 33-46.
- COHEN, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). New York, NY: Routledge.
- DOGAN, S. (2010). "Perceptions of teachers about the use of educational technologies in the process of instruction", **Odgojne Znanosti**, 12(2), 297-309.
- FARMER, H. M. ve Ramsdale, J. (2016). "Teaching competencies for the online environment", **Canadian Journal of Learning and Technology**, 42(3), 1-17.
- FLACK, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A. ve Margetts, C. (2020). *Socioeconomic disparities in Australian schooling during the COVID-19 pandemic*. Melbourne, Australia: Pivot Professional Learning.
- GÖKTAŞ, Z. (2011). "Beden eğitimi ve spor öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik özgüven algılamaları", **Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 5(1), 50-57.
- GUDMUNSDOTTİR, G. B. ve Hatlevik, O. E. (2018). "Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education", **European Journal of Teacher Education**, 41(2), 214-231.
- GUDMUNSDOTTİR, G. B. ve Hathaway, D.M. (2020). "We always make it work: Teachers' agency in the time of crisis", **Journal of Technology and Teacher Education**, 28(2), 239-250.

- İKTİSADİ İŞBİRLİĞİ VE GELİŞME TEŞKİLATI [Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD] (2020). "Education responses to Covid-19: Embracing digital learning and online collaboration", <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>, 23 Mart 2020.
- İPEK, D. Ş., Aydın, G. Ç., Çelikdemir, K., Celep, N. D. ve Sunar, S. (2020). "COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri", <https://tedmem.org/download/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri?wpdmd=3411&refresh=5f3a48e9df32f1597655273>, 13 Ağustos 2020.
- JANNAH, M., Prasojo, L. D. ve Jerusalem, M. A. (2020). "Elementary school teachers' perceptions of digital technology based learning in the 21st century: Promoting digital technology as the proponent learning tools", *Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI*, 7(1), 1-18.
- KAVRAT, B. ve Türel, Y. (2013). "Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme". *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(3), 23-33.
- KOCASARAÇ, H. (2003). Bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 77-85.
- KURTOĞLU, M. ve Seferoğlu, S. S. (2013). "Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi", *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(3), 1-10.
- İVARI, N., Sharma, S. ve Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life-How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management*, 55(102183), 1-6.
- MAYER, R. E. (2019). "Thirty years of research on online learning, *Applied Cognitive Psychology*, 33(2), 152-159.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2020). "Türkiye uzaktan eğitim istatistikleriyle dijital dünyanın listelerini zorladı", <http://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr>, 19 Haziran 2020.
- MOORE, J. L., Dickson-Deane, C. ve Galyen, K. (2011). "e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?", *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- ÖZBEK, Y. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerileri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi), Nevşehir.
- PANİGRAHİ, R., Srivastava, P. R. ve Sharma, D. (2018). "Online learning: Adoption, continuance, and learning outcome-A review of literature", *International Journal of Information Management*, 43, 1-14.

- RACHMADTULLAH, R., Aliyyah, R. R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M. ve Tambunan, A. R. S. (2020). "The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia", **Journal of Ethnic and Cultural Studies**, 7(2), 90-109.
- TİSON, G. H., Avram, R., Kuhar, P., Abreau, S., Marcus, G. M., Pletcher, M. J. ve Olgin, J. E. (2020). "Worldwide effect of COVID-19 on physical activity: A descriptive study", **Annals of Internal Medicine**, 173(9), 767-770.
- ULUSLARARASI ÇALIŞMA ÖRGÜTÜ [International Labour Organization, ILO] (2020a). "Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond", https://www.un.org/development/desa/dspd/wp_content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid_19_and_education_august_2020.pdf, Ağustos 2020.
- ULUSLARARASI ÇALIŞMA ÖRGÜTÜ [International Labour Organization, ILO] (2020b). "COVID-19 and the education sector. ILO sectoral brief", https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—ed_dialogue/—sector/documents/briefingnote/wcms_742025.pdf, Haziran 2020.
- ÜSTÜN, A. B., Karaođlan Yılmaz, F. G. ve Yılmaz, R. (2020). "Öğretmenler e-öğrenmeye hazır mı? Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının incelenmesi üzerine bir araştırma", **Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(1), 54-69.
- WOODS, M. L., Karp, G. G., Hui, M. ve Perlman, D. (2008). "Physical educators' technology competencies and usage", **Physical Educator**, 65(2), 82-99.
- YAMAN, M. (2009). "Perceptions of students on the application of distance education in physical education lessons", **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 8, 1-10.
- YÜKSEKÖĞRETİM KURULU [YÖK] (2018). "Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları", <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>, 30 Mayıs 2018.

FARKLI ÖĞRENİM KADEMELERİNDEKİ ÖĞRENCİLERE VERİLEN UZAKTAN EĞİTİM HİZMETİNİN VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ercan YILMAZ¹, Burak GÜNER², Hüseyin MUTLU³, Demet ARIN YILMAZ⁴

1 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, ercanyilmaz70@gmail.com, ORCID: 0000- 0003- 4702- 1688.

2 Uzm., MEB, burakguner55@gmail.com, ORCID: 0000- 0002- 1734- 987X.

3 Y. L. Öğr., MEB, bhmmutlu@gmail.com, ORCID: 0000- 0002- 9353- 4161.

4 Uzm. / Psikolojik Danışman, MEB, demetarinyilmaz@gmail.com, ORCID ID: 0000- 0002- 2601- 2056.

Geliş Tarihi: 05.08.2020 Kabul Tarihi: 10.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.777353

Öz: Bu araştırmanın amacı; pandemi döneminde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından farklı öğretim kademeleri için gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerini, veli görüşleri doğrultusunda betimlemektir. Çalışma, nicel araştırmaya dayalı betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerindeki, çocukları farklı öğretim kademelerine devam eden 3675 veli oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Veli Anketi" kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde ki-kare bağımsız testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; tüm öğretim kademelerindeki öğrencilerin velileri, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim halinde olmalarını beklemektelerdir. Öğrencilerin öğretim kademelerine göre uzaktan eğitimden yararlanabilme düzeyleri farklılaşmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin, öğrencileriyle oluşturacağı olumlu bir iletişim sürecinin istendik eğitim hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Uzaktan eğitim hizmetlerinden tüm eğitim kademesindeki öğrencilerin en üst düzeyde yararlanmaları sağlanmalıdır. Uzaktan eğitim sürecinin akademik, psikoloji ve teknolojik boyutlarının birbirini desteklediği ve her birinin kritik öneme sahip olduğu unutulmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: öğrenci, veli, uzaktan eğitim, pandemi

EVALUATION OF DISTANCE EDUCATION SERVICES PROVIDED TO STUDENTS AT DIFFERENT EDUCATION LEVELS ACCORDING TO PARENTS' OPINIONS

Abstract:

The aim of this study is to describe the distance education activities done by the Ministry of National Education (MoNE) for the different levels of instruction according to the perception of the parents. The design of the study is a quantitative descriptive survey. The sample of the study consists of 3675 parents whose children attend to different levels of schools in various regions of Turkey. The data of the study was collected with "Parent Evaluation of Distance Education During Pandemic" questionnaire developed by the researchers. The data was analysed with independent Chi-square test. Parents of students in all levels expect the teachers to be in contact with the students. Students benefit from distance education in differently, based on their level of education. The results of the study suggest that a positive communication process between the teachers and the students might facilitate reaching desired educational goals. It is necessary to make sure students from all school levels benefit from distance education at the highest rate possible. It must be kept in mind that the academical, psychological and technological dimensions of distance education support each other and each has critical significance.

Key Words: student, parent, distance learning, pandemic

Giriş

Günümüzde eğitim kurumlarının, dünyada gerçekleşen her bir değişimden olumlu ya da olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir. Teknolojik gelişmelerin, eğitimi destekleme ve geliştirmede olumlu etki yaptığı düşünülebilirken (Güllüpinar, Kuzu, Dursun, Kurt ve Gültekin, 2013) 2020 yılında ortaya çıkan bir salgının eğitime yeniden şekil verdiği ve eğitim kurumlarında birçok olumsuzluklara sebep olduğu görülmüştür (Anderson, 2020). 2019 yılında ortaya çıkan ve 2020 yılı ortalarına doğru tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını; ilköğretim, ortaöğretim ve üniversiteler başta olmak üzere hemen hemen tüm eğitim kurumlarının kapanmasına neden olmuştur (UNESCO, 2020). Bunun nedeni ise, çocukların ve eğitim kurumlarının korunmasının dünya örgütleri tarafından oldukça önemli görülmesidir. Ayrıca okulların kapanma sebebi; okul ortamlarında öğrencilerin sürekli temas halinde olduklarından

dolayı hasta olabileceği, kapalı sınıflarda eğitimin COVID-19'un yayılmasını kolaylaştırabileceği, hastalık durumunda öğrencilerin ve personelin damgalanabilme ihtimali, pandeminin yaygınlaşmasıyla sağlık sistemine yüklenmenin önlenmesidir (Cross, 2020; Unicef, World Health Organization, IFRC, 2020). Okulların kapanması ile birlikte birçok ülke, eğitim hizmetlerini uzaktan eğitim araçlarını kullanarak gerçekleştirmeye çalışmıştır.

Ülkelerin COVID-19 pandemisi sürecinde uygulamaya geçtiği uzaktan eğitim, öğretmenlerle öğrenenlerin farklı mekanlarda bulunduğu, bunların iletişim teknolojileriyle birbirleriyle etkileşim kurduğu kurum temelli eğitim biçimidir. Uzaktan eğitimin başlıca dört unsuru vardır: Birincisi, uzaktan eğitim kurumlar vasıtasıyla sürdürülür. İkincisi, eğitimcilerin ve öğrencilerin zaman ve mekân olarak birbirlerinden bağımsız olmasıdır. Üçüncüsü, etkileşimli iletişim araçları ile öğrenme grubu üyelerinin birbirleriyle iletişim kurmasına imkân sağlar. Son olarak uzaktan eğitim; yüz yüze eğitimdeki gibi öğretmen ve öğrencilerin ortak erişim sağlayabildiği kitap, ses, video gibi eğitim dokümanlarından oluşan öğrenme platformlarından oluşur (Simonson, 2009).

Okulların kapanması ve uzaktan eğitim süreci ile birlikte evlerinde zaman geçiren öğrencilerin bazı olumsuzluklar yaşayabileceği düşünülebilir. Barlett, Griffin ve Thomson'ın (2020) belirttiği gibi salgın döneminde öğrenciler, psikolojik olarak etkilenmekte ve günlük yaşamlarında ciddi değişikliklerle (okul kapanmaları, sokağa çıkma yasakları vb.) karşılaşmalarından dolayı öğrencilerin günlük rutinleri bozulmaktadır. Bu durum da öğrencilerde olumsuz duyguların (korku, endişe, üzüntü, öfke vb.) tetiklenmesine sebep olmuştur. Bunun için ülkeler, pandemi döneminde öğrencileri uzaktan eğitim sistemine adapte etmek ve öğrencilerin pandeminin ortaya çıkardığı zorluklarla baş edebilmelerini sağlamak için hızlı rehberlik hizmetleri sunulmuştur (Daniel, 2020). Sağlanan bu rehberlik hizmeti, öğrencilerin eğitiminin yanında özellikle psikolojik olarak iyi oluşlarını destekleyici ve hastalığa karşı korkularını, endişelerini azaltıcı şeklinde olmuştur. Sunulan rehberlik hizmetiyle, öğrencilerin pandemi dönemini psikolojik olarak sağlıklı geçirmeleri ve hayatlarında karşılaşılabilecekleri olumsuzluklarla baş edebilmeleri beklenmiştir (Unicef, World Health Organization, IFRC, 2020).

COVID-19 pandemisinin, öğrencilerin ve ebeveynlerin hayatlarına yeni yaşam tecrübeleri kattığı gibi, eğitim alanında da geleceğe yönelik değişimlere neden olduğu söylenebilir. Damm (2020) pandemi nedeniyle okulların, büyük bir değişimle çevirim içi öğrenmeye geçiş yaptıklarını ve bu durumun eğitim sistemini yeniden şekillendireceğini ayrıca dijital eğitimin, geleneksel sınıf eğitimine göre hızlı ve rahatlıkla erişilebilecek durumda olacağını söylemektedir. Eğitim alanında gerçekleşen değişimin bazı olumsuzlukları da meydana getireceği değerlendirilmektedir. Reimers (2020) dijital eğitimin, geleneksel eğitime göre hızlı ve rahatlıkla erişilebilecek durumda olmasına rağmen dijital eğitimin, yüz yüze eğitimle desteklenmediği takdirde öğrenme kayıplarının kısmen devam edebileceğini söylemektedir. Öğrenme kayıplarının artacağını

öngörülmesinin nedeni ise, dünya çapında dezavantajlı öğrencilerin çok olması, öğrencilerin çevirim içi eğitim faaliyetlerinden yüksek oranda faydalanamayacak olması ve COVID-19 nedeniyle bir anda uzaktan eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte hem teknolojiye hem de eğitimsel kaynaklara erişim eşitsizliğinin hızlanarak artmasıdır (Nasir, 2020). Tüm online öğrenme materyallerine sahip olunsu bile pandemi döneminde okuldan uzak kalan öğrencilerin, sosyal becerilerinde olumsuzluklar yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Bunun nedeni ise öğrencilerin fiziki özelliklerinin yanı sıra yetenek ve kabiliyetlerini geliştirebildikleri, eğlenceli vakit geçirebildikleri, sosyal becerilerini ve sosyal farkındalıklarını geliştirdikleri okuldan uzak kalmalarıdır (Burgess ve Sievertsen, 2020).

Pandemi döneminde öğrenciler kadar etkilenen bir diğer grup ise velilerdir. Veliler, çocuklarının eğitimlerini teknolojik alt yapıyla sağlayabilmeye çalışırken iş kaybı ve mali problemlerle de karşı karşıya gelmektedirler (Seale, 2020). Locke (2020), salgın ile birlikte öğrencinin ailesiyle beraber yaşadığı evin eğitimsel alan olduğunu belirtmektedir. Bu eğitimsel alanda aileler, öğrencilerin uzaktan eğitimlere düzenli bir şekilde katılmalarından ve onların duyuşsal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerinden birinci derece sorumlulardır. Williams ve Ritter (2020), çoğu velinin çocuklarına nasıl çalışmalarını gerektiğini göstermede ve derslerini (matematik, fen, İngilizce vb.) öğretmede yardımcı olma konusunda tedirginlik yaşadığını, bir diğer grubun ise, bunları rahatlıkla yapabildiğini belirtmektedir. Ayrıca veliler; salgın nedeniyle stres altında olan öğrencilerin öğrenmelerini daha da kolaylaştırabilmek adına bir şey yapamamaktan, çocukları ile işbirliği kuramamaktan ve bu nedenle çocuklarının eğitimlerinden geri kalmalarından korktuklarını belirtmektedirler. Hayatın ne zaman normale döneceğine yönelik belirsizlikler öğrencilerin ve velilerin kaygı düzeylerini daha da artırmaktadır. Bu durumda kurumlar (okullar) ve öğretmenler, aileler ve öğrencilerle sık sık iletişim kurarak, hem yeni eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili hem de psikolojik olarak destek sağlamaya çalışmaktadırlar. Ayrıca gelir düzeyi düşük olan ailelerin, çocukları için gerekli uzaktan eğitim materyallerini sağlayamaması da ailelerin hem psikolojik hem de duygusal sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir (Daniel, 2020).

Son olarak salgın nedeniyle yüz yüze eğitimin yerini uzaktan eğitime bırakmasından en fazla etkilenen gruplardan biri de öğretmenlerdir. Eğitim faaliyetlerini bugüne kadar yüz yüze gerçekleştirmiş olan, teknoloji altyapısı ve donanımı yeterli seviyelerde olmayan öğretmenler, sürece hazırlıksız yakalanmış ve bu durum da uzaktan eğitim sürecinde onları stresli hale sokmuştur. Bazı öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarını kullanmada zorluklar yaşamış, öğrencilerine yeterli desteği verebilme konusunda strese kapılmış; bir kısmı da işlerine son verilme ihtimali ile maddi kaygılar yaşamıştır. Salgın döneminde öğretmenler farklı bir iş yükü ve zorluklara adapte olmaya çalışmışlardır. Bu durum öğretmenler için, ebeveynlerle iletişimi yönetmek, uzaktan eğitim için yeniden program tasarlamak gibi stres faktörlerini ortaya çıkarmıştır (Fleming, 2020).

Salgın döneminde, Türkiye’de ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) hızlı bir adım atmış ve uzaktan eğitime en kısa sürede geçiş sağlamaya çalışmıştır. Türkiye’nin uzaktan eğitim sürecine hazırlıklı yakalanması öngörülebilir bir durum olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi, ülkenin teknoloji altyapısı ve donanımını geliştirerek eğitim-öğretimde fırsat eşitliğini sağlamayı, bilgi toplumu olma yolunda temel oluşturmayı ve eğitimde, bilişim teknolojisi desteğiyle ülkenin bilişim standartlarını daha üst seviyelere çıkarmayı amaçlamaktaydı (Dursun, Kırbas ve Yüksel, 2015). Bu proje dahilinde her okul için geniş bant internet erişimi, her derslik için etkileşimli tahta ve kablolu veya kablosuz internet; her öğretmen için EBA uygulamaları, EBA market, bulut hesabı ve ders notları paylaşımı; her öğrenci için EBA uygulamaları, EBA market, bulut hesabı, dijital kimlik, ödev paylaşımı ve bireysel öğretim materyalleri gibi proje hedefleri belirlenmiştir (MEB, 2020).

Türkiye bu süreci, hem daha önceden altyapısını kurduğu Eğitim Bilişim Ağı ile, hem de TRT ile ortak olarak kullanıma açılan TRT-EBA TV üzerinden sürdürmektedir. Ayrıca MEB, lise hazırlık sınıfı öğrencileri ile bir üst kademeye geçişlerinde belirleyici olacak sınavlara hazırlanan 12. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri için başlatılan canlı sınıf uygulamasının 13 Nisan itibarıyla tüm sınıf kademeleri için kullanıma açıldığını duyurmuştur (MEB, 2020). EBA altyapısının ilk etapta yoğun kullanım karşısında yeterli hizmet sunamaması ve zaman zaman erişim problemleri yaşanması karşısında MEB, daha önce güvenlik zafiyeti sebebiyle sakıncalı görülen (Uçar, 2020) Zoom, Teams, Hangouts, Meet, Skype ve benzeri uygulamaların, EBA canlı ders uygulaması diğer sınıf seviyeleri için ülke genelinde açılıncaya kadar, kişisel veri ve hakların korunmasına dikkat edilerek kullanılabileceğini belirtmiştir (MEB, 2020).

Ayrıca birçok özel yayınevi bu süreçte ücretsiz online deneme sınavları ile öğrencilere destek olurken, Milli Eğitim Bakanlığı da “Soru Destek Paketleri” ile öğrencilerin, bu süreci daha sağlıklı geçirmelerine imkân sunmaya çalışmıştır. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için de eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi için kaynak ve destek sağlanmıştır (MEB, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı bu uygulamalar diğer ülkelerle benzeşiklik gösterebilmektedir. Bunu pandemi sürecinde OECD’nin yaptığı araştırma desteklemektedir. OECD tarafından yapılan ve yayımlanan çalışmada Türkiye’nin 78 ülke içindeki avantajlı ve dezavantajlı okullar bazında uzaktan eğitimle ilgili alt yapı yeterliliğine yönelik ülke sıralaması tablo 1’de belirtilmiştir. (OECD, 2020).

Tablo 1. Pandemi dönemi uzaktan eğitim imkanları bakımından Türkiye'nin OECD sıralaması (78 ülke içinde)

Ne kadar sahiptiniz?	Avantajlı okullar	Dezavantajlı okullar
Ders çalışacak sessiz bir yere sahiplik	36	58
Okul işi için bilgisayara ulaşım imkânı	60	67
İnternete bağlanma imkânı	68	71
Okuldaki dijital cihazların yeterliliği	5	29
Yeterli internet hızı veya ağ genişliği	11	34
Yeterli yazılıma ulaşım olanakları	25	52
Öğretmen teknolojik ve pedagojik yeterliliği	26	36
Öğretmen ders hazırlık için yeterli zaman	4	29
Dijital kaynakların kullanımını öğrenme	3	31
Teknik eleman bulunduran okullar	3	30
Online destek programı	4	29

Yukarıdaki tabloya göre Türkiye'nin; öğretmenlerin teknolojiyi kullanma yeterliliği, online destek programı, teknik eleman bulunduran okullar ve okullardaki dijital cihazların yeterliliği bakımından avantajlı okullarda iyi bir sırada bulunmasına rağmen, öğrencilerin internete bağlanma imkanları, okul ödevleri için bilgisayara ulaşım imkanı ve ders çalışacak sessiz bir yere sahip olunması bakımından hem avantajlı hem de dezavantajlı okullar açısından iyi bir durumda olmadığı değerlendirilebilir.

Pandemi nedeniyle geçilen uzaktan eğitim tüm öğretim kademelerini etkilemekle birlikte, tüm kademeler benzer dezavantaj ve avantajları göstermemektedir (Han, 2020). Angdhiri (2020) çevrimiçi oluşturulan sınıflarda tüm öğretim kademelerindeki öğrencilerin, iş yükünün fiziksel ortamdaki sınıflardan daha çok olduğunu ve devlet okullarındaki birçok öğrencinin de çevrimiçi derslere katılım için materyallerinin yeterli olmadığını söylemektedir. Soland, Kuhfeld, Tarasawa, Johnson, Ruzek ve Liu (2020) 3. ile 8. sınıf düzeyi arasında 5 milyon öğrenci üzerinde araştırma yapmış, bu çalışmada öğrencilerin pandemi nedeniyle okula devam edememesinin matematik ve okuma becerilerini olumsuz yönde etkilediğini, ufak yaştaki öğrencilerin öğrenme kayıplarının daha fazla olduğunu bulmuştur. Bunun nedenini ise, öğrencilerin çevrimiçi derslere katılım için yeterli materyale sahip olmaması ve ülkelerin alt yapılarının çevrimiçi derslere tam hazırlıklı olmamasıyla açıklamışlardır. Pandemi döneminde öğrencilerin değerlendirmeler ve sınavlar konusunda da olumsuz etkilere maruz kaldıkları düşünülebilir. Eğitim kurumlarının kapatılmasının sadece öğrencilerinin öğre-

tim faaliyetlerinin aksamasına neden olmasının yanında, öğrencileri değerlendirmede kullanılan birçok sınavın da ertelenmesine ya da iptal edilmesine neden olduğu düşünülebilir.

Hess'e (2020) göre üniversiteye hazırlanan lise düzeyindeki öğrenciler diğer kademelerdeki öğrencilere göre salgın sürecinden daha fazla olumsuz etkilenmektedir. Çünkü uzaktan eğitimle beraber öğrenciler arasında eşitsizlik artmakta, bazı yerlerde öğrencilerin derslere ulaşması zorlaşmakta ve üniversite seçiminde etkisi olan derslerdeki başarıları olumsuz etkilemektedir. Volante'a (2020) göre pandemi döneminde ortaöğretime ve üniversiteye geçiş yapacak öğrenciler, sınav kaygısı nedeniyle bu süreçten daha fazla etkilenmektedir. Pandemi ile alınan okul kapanması kararlarının ardından ülkelerin gündemlerini eğitimle ilgili meşgul eden konuların başında bu sınavların hangi koşullarda, ne zaman ve nasıl uygulanacağı gelmektedir. Çünkü bu sınavların dezavantajlı öğrencileri olumsuz etkilememesi sürecin adil ve şeffaf bir şekilde işlenmesini zorlaştıracaktır. Markus (2020) pandemi nedeniyle tüm öğretim kademelerindeki öğrencilerin olumsuz etkilendiğini ve her kademedeki öğrenciler arasında eşitsizliğin daha da arttığını belirtmektedir. Berg (2020) pandeminin tüm öğretim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmesini ve öğrencilerin okumakta oldukları ders dönemini geçmiş sayılacaklarını söylemektedir. Sankar (2020), Hindistan' da bazı eyaletlerde 1. Sınıftan 8. Sınıfa kadar tüm öğrencilerin sınavlarının iptal edildiğini ve sınavsız bir şekilde sınıf atlayacaklarını söylemektedir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanı Selçuk (2020) tarafından öğrencilerin sınıfta kalmayacağı ve ilk dönemde karnelerinde yer alan notlarının sisteme geçirileceği söylenmiştir. Doyn ve Gonchar (2020) ise yaptıkları öğrenci röportajlarında öğrencilerin neredeyse tüm sınıf düzeylerinde yeniden şekillenen sınıf geçme şartlarının daha başarılı öğrenciler için haksızlık olduğunu söylediklerini belirtmektedirler. Çünkü röportaj yapılan bu çocuklar normal bir dönem içinde sınıf tekrarı yapabilecek olan öğrencinin pandemi nedeniyle geçilen uzaktan eğitim sayesinde derslerinden geçebileceğini vurgulamışlar ve uzaktan eğitim ile yeni değerlendirme yollarının bulunmasının gerekliliğini dile getirmişlerdir.

Araştırmada MEB'in sunduğu uzaktan eğitim sürecinin niteliğini ve ev ortamında öğrencilerin bu süreçten nasıl ve ne düzeyde faydalandığını en iyi gözlemleyenlerin veliler olduğu değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, velilerin görüşleri doğrultusunda pandemi döneminde MEB'in sunduğu uzaktan eğitim hizmetlerinin niteliği ve öğrencilerin ev ortamındaki davranışları ve öğrenme durumlarını etkileyebilecek durumların betimlenmesi amaçlanmıştır. İfade edilen temel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır:

Öğrencilerinin devam ettikleri okulların kademe türü değişkenlerine göre veli görüşleri;

- Öğretmenlerin, öğrencilerle iletişime geçme sıklıklarına ilişkin beklentileri farklılaşmakta mıdır?

- Öğrencilere, öğretmenleri tarafından uzaktan eğitim yoluyla eğitici faaliyetler yapılma durumuna ilişkin düşünceleri farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin, MEB'in gerçekleştirdiği uzaktan eğitim hizmetinden yeterli düzeyde yararlanabileceği bir bilgisayara sahip olma durumları farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin, internet üzerinden yapılan uzaktan eğitim derslerine girişte veya ders esnasında bağlantı problemleri yaşama durumlarına ilişkin algıları farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin; uzaktan eğitim sürecindeki derslerini, TV aracılığıyla veya internet üzerinden canlı dersle takip etme durumları ilişkin düşünceleri farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemi yaşamalarına ilişkin yargıları farklılaşmakta mıdır?
- Velilerin, çocuklarına verilen uzaktan eğitim hizmetlerini faydalı bulmalarına ilişkin yargıları farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin, pandemi döneminde uyku düzeninde bozulma gerçekleşmesine yönelik yargıları farklılaşmakta mıdır?
- Velilerin, pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin başlamasından sonra okuldaki eğitim süreci hakkındaki görüşleri farklılaşmakta mıdır?
- Velilerin, normal eğitim başladıktan sonra da Milli Eğitim Bakanlığının pandemi döneminde verdiği gibi uzaktan eğitim çalışmaları yapmasını istemeleri farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama modeli, katılımcıların görüşlerini, yetenek, bilgi ve becerilerini vb. durumları ortaya koymak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Evren ve Örneklem

Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde örgün eğitimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sayısı 18 milyon 241 bin 881 'dir. Veli sayısının öğrenci sayısı kadar olacağı varsayılmıştır. Evrende bulunan velilerin nicel temsil gücünü sağlamak amacıyla örneklem büyüklüğü, %97 güven aralığında Özdamar (2003) tarafından önerilen

örneklem hesaplama formülü ile örnekleme olması gereken minimum veli sayısının 2425 kişi olması gerektiği belirlenmiştir.

$$n = \frac{N \cdot \sigma^2 \cdot Z_{\alpha}^2}{(N-1) \cdot d^2}$$

Araştırmanın örnekleme belirlenirken kademeli bir şekilde farklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk önce evrendeki alt grupların örnekleme tam olarak temsil edilmesini sağlamak amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için Türkiye evreni coğrafi bölgeler esas alınarak yedi tabakaya ayrılmıştır. Daha sonra her bölgeden uygulama yapılacak iller random yöntemiyle seçilmiştir. O illerden okul ve program tipine göre kümeler halinde bulunan okullardan rassal kümeleme örnekleme yöntemiyle okullar belirlenmiştir. Bu okulların öğrenci velileri örnekleme dahil edilmiştir.

Aşağıdaki tablolarda örnekleme ait bazı demografik değişkenlere yer verilmiştir.

Tablo 2. Örneklem demografik özellikleri

Öğrencinin okuduğu okul türü	n	%
Kamu	3325	90,5
Özel	350	9,5
Toplam	3675	100,0
Velilerin öğrenim düzeyi	n	%
İlkokul	879	23,9
Ortaokul	715	19,4
Lise	921	25,1
Üniversite	973	26,5
Yüksek lisans ve doktora	187	5,1
Toplam	3675	100,0
Velilerin gelir düzeyi	n	%
Düşük	1399	38,06
Orta	1798	48,92
Yüksek	478	13
Toplam	3675	100,0

Farklı Öğrenim Kademelerindeki Öğrencilere Verilen Uzaktan Eğitim Hizmetinin Veli Görüş...

Velilerin mesleği	n	%
Çiftçi	267	7,3
İşçi	1761	47,9
Esnaf	627	17,1
Memur	1020	27,7
Toplam	3675	100,0
Velilerin ikamet ettikleri yerleşim birimi	n	%
Köy ve Kasaba	311	8,5
İlçe	1782	48,5
Şehir merkezi	1582	43,0
Toplam	3675	100,0
Velilerin ikamet ettikleri coğrafi bölge	n	%
İç Anadolu Bölgesi	953	26,1
Karadeniz Bölgesi	379	10,3
Marmara Bölgesi	1067	28,7
Akdeniz Bölgesi	533	14,6
Ege Bölgesi	315	8,6
Doğu Anadolu Bölgesi	195	5,3
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	240	6,4
Toplam	3675	100,0
Çocukların devam ettiği eğitim kademesi	n	%
İlkokul	1269	34,5
Ortaokul	1496	40,7
Lise	910	24,8
Toplam	3675	100,0

Tablodaki verilere göre öğrencilerin %90,5'lik büyük kısmı kamu okullarında öğrenim görürken %9,5'lik kısmı özel okullarda öğrenim görmekte ve velilerin öğrenim düzeylerinin en çok %26,5 ile üniversite, en az %5,1 ile yüksek lisans ve doktora mezunu olduğu belirtilmektedir. Yine diğer bir demografik değişkene bakıldığında velilerin düşük ve orta olarak belirtilen gelir durumlarının birbirine yakın oranlarda olduğu, yüksek gelire sahip velilerin %14,3 ile en az orana sahip olduğu görülmektedir. Tablodaki verilerden bir diğerine göre ise, velilerin meslek grupları en fazla işçi kesiminde toplanmakta; bunu sırasıyla memur, esnaf ve çiftçi izlemektedir. Velilerin ikamet ettikleri yerleşim birimleri verisine göre yüksek oranda sırasıyla ilçe ve şehir merkezi şeklinde sıralanırken köy ve kasaba yerleşim birimlerinde ikamet edenlerin oranları daha düşük seviyelerdedir. Son olarak araştırmaya katılım yüksek oranda sırasıyla İç Anadolu Bölgesi ve Marmara Bölgesi'nden sağlanmıştır. Ege, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgeleri katılımın nispeten az olduğu bölgeler olarak görülmekte ve velilerin çocuklarının devam ettikleri sınıf düzeylerine bakıldığında en çok %40,7 ile ortaokul öğrencisi ve en düşük %24,8 oranla lise öğrencisi olduğu sonucuna varılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Velilerin Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim çalışmalarını değerlendirmeleri için "Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Veli Anketi" geliştirilmiştir.

Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Veli Anketi

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Veli Anketi" geliştirilirken araştırmacılar tarafından maddeler oluşturulmuştur. Daha sonra ankete ilişkin açıklayıcı bilgilerle beraber "anket taslak formu" oluşturulmuştur. Anket taslak formundaki maddelerin kapsam geçerliği açısından değerlendirilmesi için uzman değerlendirme formu ile 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra düzeltilen anket formu 18 kişilik bir deneme grubuna uygulanmış ve uygulanan kişilerin anket maddelerinin anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Anket formunun bu ön deneme uygulamalarından gelen dönütlere göre tekrar revize edilerek son hali verilmiştir. Aynı zamanda Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Veli Anketi'nin online formunun katılımcılar için cevaplandırılmasına ilişkin kolaylığı test edilerek kullanılabilirliği sağlanmıştır.

Veri Analizi

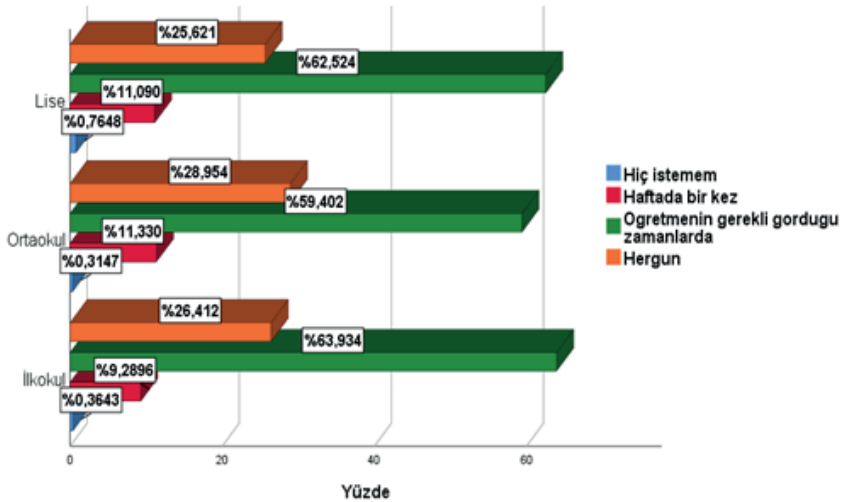
Öncelikli olarak her bir anket sorularındaki seçeneklere verilen cevapların frekans ve yüzdelik puanları incelenmiştir. Daha sonra velilerin görüşleri, öğretmenlerin öğrencileriyle iletişime geçme sıklıklarına, öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla eğitici faaliyetler yapmalarına, öğrencilerin MEB'in gerçekleştirdiği uzaktan eğitim hizmetinden yeterli bir şekilde yararlanabilmelerine, öğrencilerin internet üzerinden yapılan

uzaktan eğitim derslerine girişte veya ders esnasında bağlantı problemleri yaşamalarına, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki derslerini TV aracılığıyla veya internet üzerinden canlı dersle takip etmelerine, öğrencilerin dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemi yaşamalarına, öğrencilerin verilen uzaktan eğitim hizmetlerini faydalı bulmalarına, pandemi döneminde öğrencilerin uyku düzeninde bozulma yaşamalarına, pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin başlamasından sonra okuldaki eğitim süreci hakkındaki düşüncelerine ve normal eğitim başladıktan sonra da Milli Eğitim Bakanlığının pandemi döneminde verdiği gibi uzaktan eğitim çalışmaları yapmalarına ilişkin görüşlerinin velisi buldukları öğrencilerin devam ettikleri okulların kademe türleri değişkenine göre farklılaşmasının önem kontrolü ki-kare bağımsızlık testi ile sınınanmıştır. Eğitim araştırmalarında çoğu zaman verilerin analizinde manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmektedir (Balci, 2004). Bu sebepten dolayı araştırmada kabul edilen manidarlık düzeyi .05'tir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları kapsamında toplanan verilere ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Velinin, pandemi döneminde öğretmenlerin, öğrencileriyle ne sıklıkla iletişime geçmesini istemelerine ilişkin görüşlerinin velisi buldukları öğrencilerin devam ettikleri okul kademe türü değişkenine göre farklılaşması ki-kare bağımsızlık testi ile sınınanmıştır. Sonuçlar Grafik 1'de verilmiştir.



$$\chi^2 (6)=39,244, p<.05$$

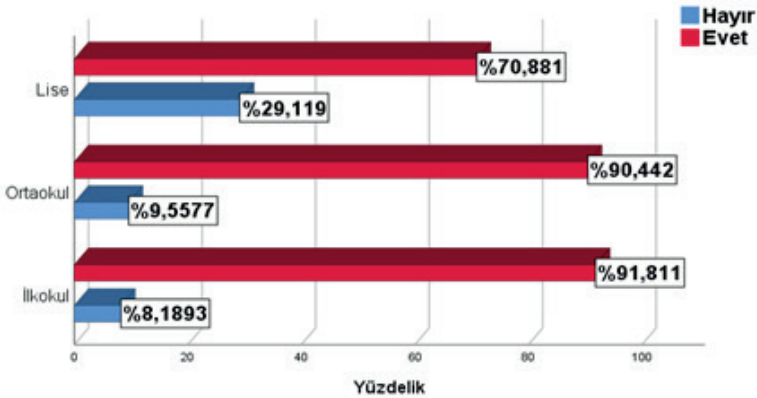
Grafik 1. Farklı öğrenim kademelerine göre pandemi döneminde öğretmenlerin, öğrencilerin ne sıklıkla iletişime geçmesini istemelerine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması

Grafik 1'e göre öğrencilerin devam ettikleri okulların kademe türlerine göre pandemi döneminde öğretmenlerin öğrencilerle ne sıklıkta iletişime geçtikleri hakkındaki veli görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$).

Velilerin, pandemi döneminde öğretmenlerin çocuklarla ne sıklıkta iletişime geçmesini istediklerine bakıldığında, öğrencileri lise kademesinde okuyan velilerin %62,52'si "öğretmenlerin gerekli gördüğü zamanlarda" iletişime geçmesini, %25,62'si "her gün" iletişime geçmesini, %11,09'u "haftada bir kez" iletişime geçmesini ve son olarak %0,76'sı "hiç istemem" iletişime geçmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencisi ortaokula devam eden velilerin ise %59,40'ı "öğretmenin gerekli gördüğü zamanlarda" iletişime geçmesini, %28,95 "her gün" iletişime geçmesi, %11,33 "haftada bir kez" iletişime geçmesi ve %0,31 "hiç istemem" iletişime geçmesini istemediği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Son olarak öğrencileri ilkokula devam eden velilerin %63,93'ü "öğretmenin gerekli gördüğü zamanlarda" iletişime geçmesini, %26,41 "her gün" iletişime geçmesini, %9,28 "haftada bir kez" iletişime geçmesini ve %0,36 "hiç istemem" iletişime geçmesini istediği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

Genel olarak velilerin, pandemi döneminde öğretmenlerin çocuklarla ne sıklıkta iletişime geçmesini istediklerine bakıldığında, velilerin %61,95'inin öğretmenlerin gerekli gördüğü zamanlarda, %27'nin her gün, %10,57'nin haftada bir kez iletişimin gerçekleşmesini istedikleri ve son olarak hiç istemem diyenlerin ise %0,48 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretmenleri tarafından uzaktan eğitim yoluyla eğitici faaliyetler yapma durumlarına ilişkin veli görüşleri, velisi buldukları öğrencilerin devam ettikleri okul kademe türü değişkenine göre farklılaşması ki-kare tekniği ile test edilmiştir. Ki-kare tekniği analizine ilişkin sonuçlar Grafik 2'de belirtilmiştir.



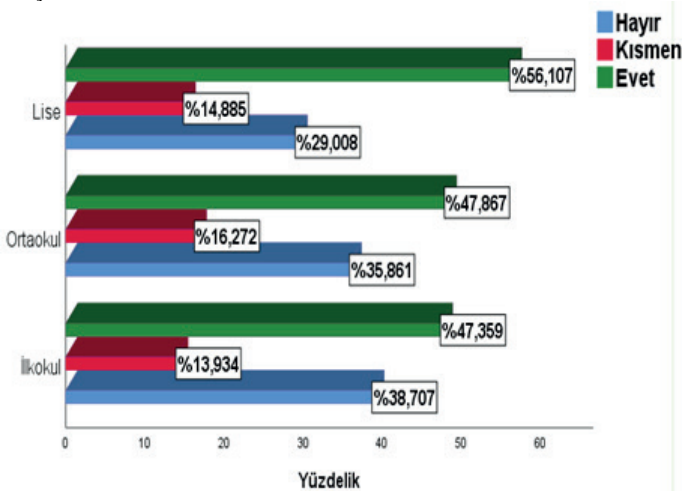
$\chi^2 (2) = 57,587, p < .05$

Grafik 2. Farklı öğrenim kademelerine göre öğrencilerin öğretmenleri tarafından uzaktan eğitim yoluyla eğitici faaliyetler yapmalarının karşılaştırılması

Grafik 2'ye göre öğrencilerin devam ettikleri okulların kademe türlerine göre pandemi döneminde çocuklarına, öğretmenleri tarafından uzaktan eğitim aracılığıyla eğitici faaliyetler yapmaları hakkındaki veli görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$).

Lisede öğrenim görmeye devam eden öğrencilerin velileri pandemi döneminde çocuklarına, öğretmenleri tarafından uzaktan eğitim yoluyla eğitici faaliyetler yapılmasına yönelik görüşlerini %70,88'i "evet" eğitici faaliyetlerin yapıldığını, %29,11'inin ise "hayır" eğitici faaliyetler yapılmadığını belirtmişlerdir. Ortaokulda öğrenim görmeye devam eden öğrenci velileri %90,44 "evet" eğitici faaliyetlerin yapıldığını ve %9,55 "hayır" eğitici faaliyetler yapılmadı diyerek eğitici faaliyetler hakkındaki görüşlerini ifade etmişlerdir. Son olarak öğrencisi ilkokula devam eden velilerin %91,81'i "evet" eğitici faaliyetlerin yapıldığını ve %8,18'i "hayır" eğitici faaliyetler yapılmadı yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Velilerin görüşlerine göre ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğretmenlerin, öğrenciler için eğitici faaliyetleri yüksek oranda düzenlediği, lisede ise bu oranın diğer kademelere göre daha düşük olduğu belirtilmiştir. Grafik genel olarak incelendiğinde veliler, çocuklarına öğretmenleri tarafından uzaktan eğitim yoluyla eğitici faaliyetlerin yapıp yapılmadığı sorusunun analizinde velilerin %84,38'inin "evet" derken, %15,62'sinin ise "hayır" dediği görülmektedir.

Pandemi döneminde MEB'in gerçekleştirdiği uzaktan eğitim hizmetinden öğrencilerin yeterli bir şekilde yararlanma durumlarına ilişkin veli görüşlerinin, velisi buldukları öğrencilerin devam ettikleri okulların kademe türleri değişkenine göre farklılaşması ki-kare tekniği ile kontrol edilmiştir. Analizlere ilişkin sonuçlar Grafik 3'de belirtilmiştir.



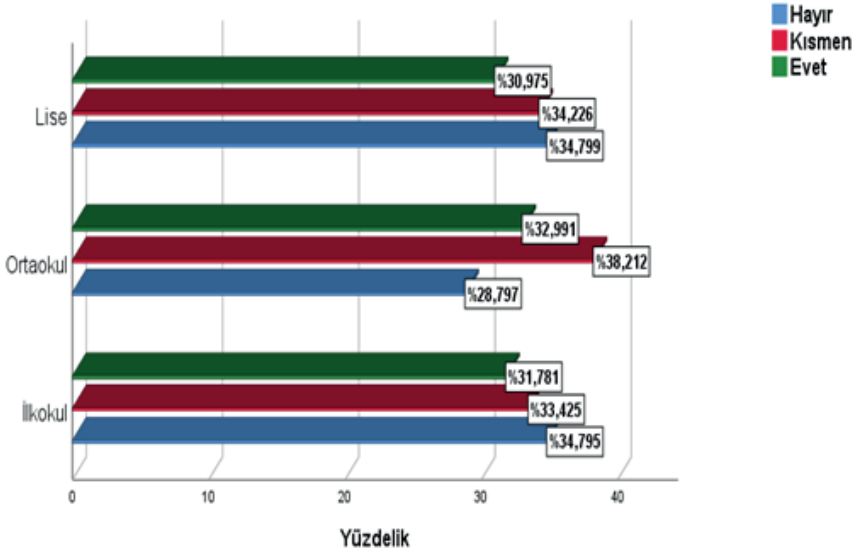
$\chi^2(4) = 19,136, p < .05$

Grafik 3. Farklı öğretim kademelerine göre öğrencilerin, MEB'in gerçekleştirdiği uzaktan eğitim hizmetinden yeterli bir şekilde yararlanma durumlarının karşılaştırılması

Grafik 3 incelendiğinde ise, öğrencilerin devam ettikleri okulların kademe türlerine göre öğrencilerin uzaktan eğitimden yeterli düzeyde faydalanabilmesi için yararlanabileceği bilgisayara sahip olma hakkındaki veli görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$).

Öğrencileri lisede devam eden velilerin görüşleri %56,10 “evet” bilgisayara sahip, %29 “hayır” bilgisayara sahip değil, %14,88 “kısmen” olarak ifade edilmiştir. Öğrenimine ortaokul düzeyinde devam eden öğrencilerin velileri %47,86 “evet” bilgisayara sahip, %35,86 “hayır” bilgisayara sahip değil ve %16,27 “kısmen” yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Son olarak öğrencileri ilkokulda devam eden velilerin %47,35 “evet” bilgisayara sahip, %38,70 “hayır” bilgisayara sahip değil ve %13,93 “kısmen” yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Bilgisayara sahip olma durumunun lise düzeyinde yüksekken ilkokul ve ortaokul düzeylerinde daha düşük oranlarda olduğu görülmektedir.

Pandemi döneminde öğrencilerin internet üzerinden yapılan uzaktan eğitim derslerine girişte veya ders esnasında bağlantı problemleri yaşamalarına ilişkin veli görüşleri, velisi buldukları öğrencilerin devam ettikleri okulların kademe türleri değişkenine göre farklılaşması ki-kare tekniği ile sınanmış ve analize ilişkin sonuçlar Grafik 4'tedir.



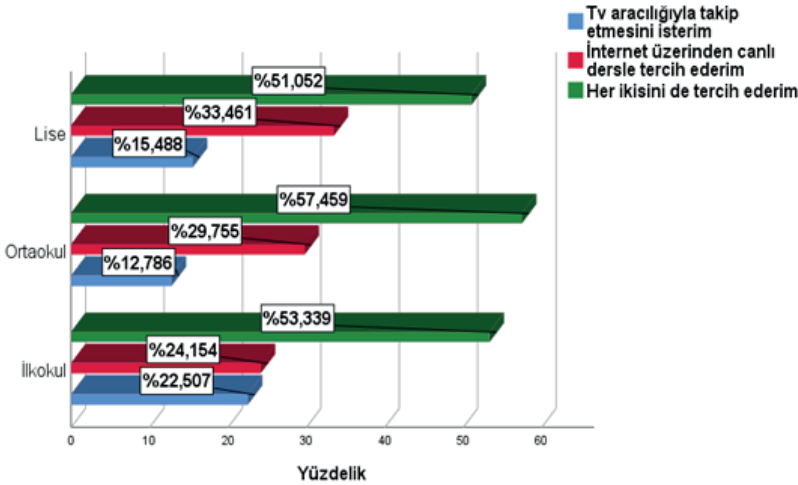
$\chi^2 (4) = 13,847, p < .05$

Grafik 4. Farklı öğretim kademelerine göre öğrencilerin internet üzerinden yapılan uzaktan eğitim derslerine girişte veya ders esnasında bağlantı problemleri yaşamalarının karşılaştırılması

Grafik 4'e göre, öğrencilerin devam ettikleri okulların kademe türleri değişkenlerine göre çocukların internet üzerinden yapılan uzaktan eğitim derslerine girişte veya ders esnasında bağlantı problemleri hakkındaki veli görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$).

Lisede öğrenim görmekte olan öğrencilerin velileri %30,97 "evet" bağlantı problemleri yaşıyorum, %34,79 "hayır" bağlantı problemleri yaşamıyorum ve %34,22 kısmen yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencisi ortaokula devam eden velilerin %32,99 "evet" bağlantı problemleri yaşıyorum, %28,79 "hayır" bağlantı problemleri yaşamıyorum ve %38,21 kısmen yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Son olarak öğrencisi ilkokulda öğrenim görmeye devam eden velilerin %31,78 "evet" bağlantı problemleri yaşıyorum, %34,79 "hayır" bağlantı problemleri yaşamıyorum ve %33,42 kısmen yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Veli görüşlerine göre ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrenciler diğer kademelere göre uzaktan eğitim derslerine giriş veya ders esnasında en fazla bağlantı problemi yaşamaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine giriş esnasında bağlantı problemleri yaşayıp yaşamadığı velilere sorulduğunda %35,29'unun "kısmen", %32,80'inin "hayır" ve %31,91'inin "evet" dedikleri görülmektedir.

Velilerin pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki derslerini TV aracılığıyla mı yoksa internet üzerinden canlı dersle mi takip etmesini tercih etmelerine ilişkin görüşleri, öğrencilerin devam ettikleri okul kademe türleri değişkenine göre farklılaşması ki-kare tekniği ile test edilmiştir. İlgili analize ilişkin sonuçlar Grafik 5'te verilmiştir.



$\chi^2(4) = 43,582, p < .05$

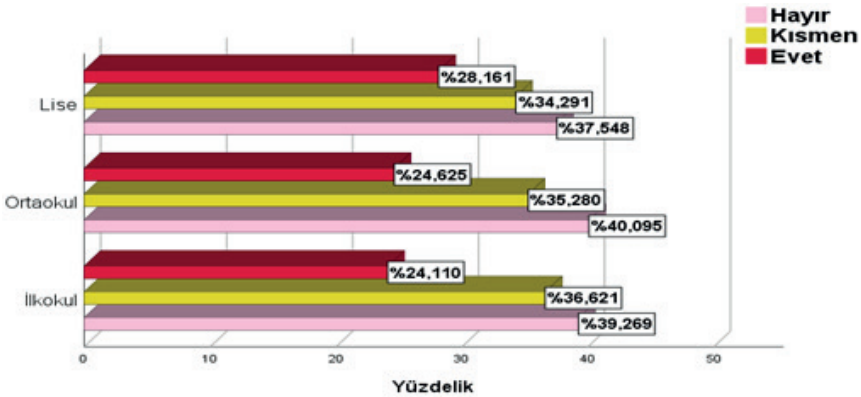
Grafik 5. Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki derslerini TV aracılığıyla mı yoksa internet üzerinden canlı dersle mi takip etmesini tercih etmelerine ilişkin karşılaştırma

Grafik 5'teki ki-kare analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin devam ettikleri okulların kademe türlerine göre çocukların uzaktan eğitim derslerinin TV aracılığıyla mı yoksa internet üzerinden canlı olarak takip edilmesi hakkındaki veli görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$).

Öğrencisi liseye devam eden velilerin derslerin işlenişi hakkında %51,05 "her ikisini de tercih ederim" hem senkron (canlı) hem de asenkron (TV), %33,46 "internet üzerinden canlı ders tercih ederim" ve %15,48 "TV aracılığıyla isterim" yönünde ifade etmişlerdir. Öğrencisi ortaokula devam eden veliler ise %57,45 "her ikisini de tercih ederim", %29,75 "internet üzerinden canlı ders tercih ederim" ve %12,78 "TV aracılığıyla isterim" yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Son olarak öğrencisi ilkokul kademesinde devam eden veliler görüşlerini %53,33 "her ikisini de tercih ederim", %24,15 "internet üzerinden canlı ders tercih ederim" ve %22,50 "TV aracılığıyla isterim" yönünde ifade etmişlerdir.

Grafik genel değerlendirildiğinde çocuklara yönelik uzaktan eğitim derslerini TV aracılığıyla (asekron) mı, yoksa internet üzerinden canlı (senkron) olarak yapılması gerekliliğine ilişkin bulgulara göre, ebeveynlerin %53,95'i her iki şekilde de yapılmasını isterken, %29,12'si internet üzerinden, %16,93'ü TV aracılığıyla yapılmasını istemektedir.

Öğrencilerin pandemi sürecinde dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemi yaşamalarına ilişkin veli görüşleri, velisi buldukları öğrencilerin devam ettikleri okul kademe türleri değişkenine göre farklılaşması ki-kare tekniği ile sınanmış ve sonuçlar Grafik 6'da verilmiştir.



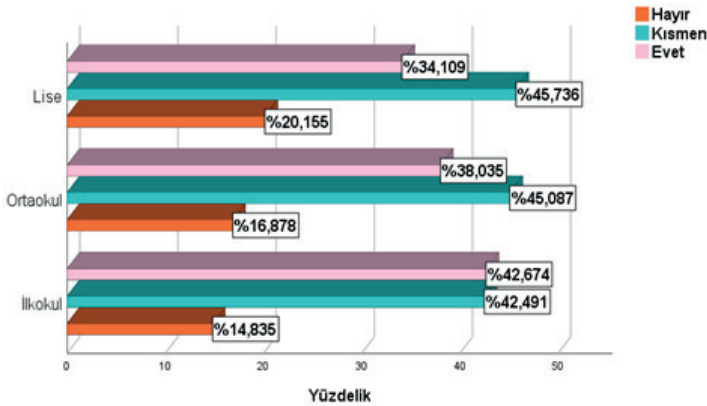
$\chi^2(4)=13,342, p<.05$

Grafik 6. Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin pandemi sürecinde dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemi yaşamalarına ilişkin karşılaştırma

Grafik 6'da belirtildiği gibi öğrencilerin devam ettikleri okulların kademe türlerine göre pandemi sürecinde çocuklarında dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon probleminin ortaya çıkması yönünde veli görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$).

Öğrencisi liseye devam eden velilerin %28,16 "evet" dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemi oluştu, %37,54 "hayır" dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemi oluşmadı ve %34,29 "kısmen" yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrencisi ortaokula devam eden velilerin %24,62 "evet" dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemi oluştu, %40,09 "hayır" dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemi oluşmadı ve %35,28 "kısmen" yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Son olarak öğrencisi ilkokula devam eden velilerin %24,11 "evet" dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemi oluştu, %39,26 "hayır" dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemi oluşmadı ve %36,62 "kısmen" yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Yaşanan dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemlerinin en çok lise kademesinde olduğu, ortaokulun ise hayır diyenlerin oranlarına göre dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemlerinin en az yaşandığı kademe olduğu görülmektedir. Grafik incelendiğinde pandemi döneminde çocuklarında dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemi oluşup oluşmadığına ilişkin soruları velilerin %38,97'sinin "hayır", %35,40'ının "kısmen" ve %25,63'ünün "evet" olarak yanıtladıkları görülmektedir.

Pandemi döneminde öğrencilerin MEB tarafından verilen uzaktan eğitim hizmetlerini faydalı bulmalarına ilişkin veli görüşleri, velisi buldukları öğrencilerin devam ettikleri okul kademe türleri değişkenine göre farklılaşması ki-kare tekniği ile kontrol edilmiştir ve sonuçlar Grafik 7'dedir.



$\chi^2(4)=14,590, p<.05$

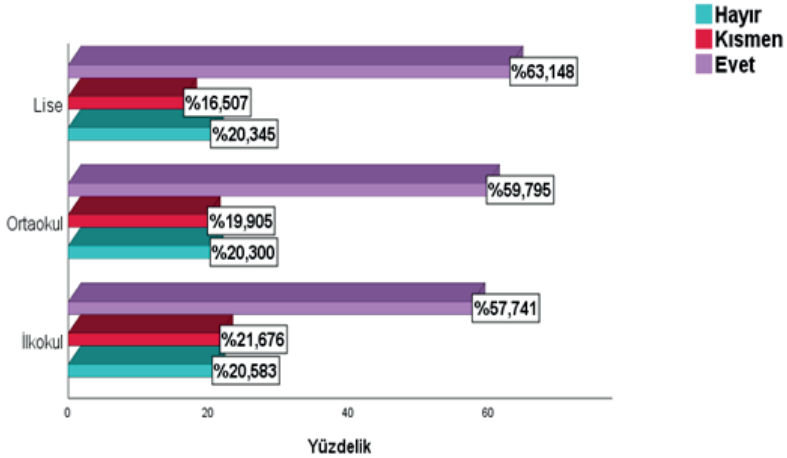
Grafik 7. Farklı öğretim kademelerine göre öğrencilerin MEB tarafından verilen uzaktan eğitim hizmetlerini faydalı bulmalarına ilişkin karşılaştırma

Veli görüşleri açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin verilen uzaktan eğitim hizmetlerini faydalı bulmalarına yönelik düşünceleri devam ettikleri okul kademe türleri değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p < .05$).

Öğrencisi liseye devam eden veliler; %34,10 “evet” çocuklarımız uzaktan eğitimi faydalı buluyor, %20,15 “hayır” çocuklarımız uzaktan eğitimi faydalı bulmuyor ve %45,73 “kısmen” çocuklarımızın eğitimi belirli düzeyde faydalı buldukları yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencisi ortaokula devam eden veliler; %38,03 “evet” çocuklarımız uzaktan eğitimi faydalı buluyor, %16,87 “hayır” çocuklarımız uzaktan eğitimi faydalı bulmuyor ve %45,08 “kısmen” çocuklarımızın eğitimi belirli düzeyde faydalı buldukları yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Son olarak öğrencisi ilkokula devam eden velilerin görüşleri %42,67 “evet” çocuklarımız uzaktan eğitimi faydalı buluyor, %14,83 “hayır” çocuklarımız uzaktan eğitimi faydalı bulmuyor ve %42,49 “kısmen” çocuklarımızın eğitimi belirli düzeyde faydalı buldukları şeklindedir.

Grafik verilerine göre veliler; toplamda %38,27’lik oranla Milli Eğitim Bakanlığının sunduğu uzaktan eğitim hizmetlerinin çocukları tarafından faydalı bulunduğunu, %44,44’lük yüksek oranla ise kısmen faydalı bulunduğunu gözlemlediklerini belirtmektedir. Velilerin %17,29’u ise Milli Eğitim Bakanlığının sunduğu uzaktan eğitim hizmetlerinin çocukları tarafından faydalı bulunmadığını düşünmektedir.

Velilerin pandemi döneminde öğrencilerinin uyku düzenlerinde bozulmalar yaşamalarına ilişkin görüşleri, velisi buldukları öğrencilerin devam ettikleri okulların kademe türleri değişkenine göre farklılaşması ki-kare tekniği ile sınanmıştır. İlgili analize ilişkin sonuçlar Grafik 8’de belirtilmiştir.



$\chi^2(4) = 15,751, p < .05$

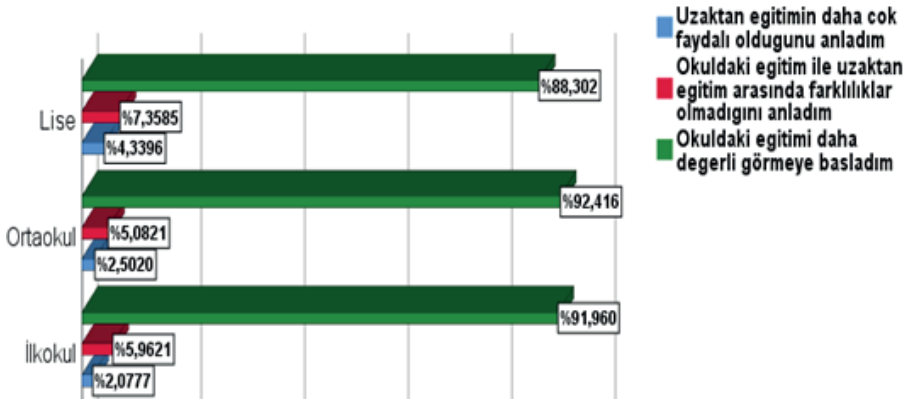
Grafik 8. Farklı öğretim kademelerine göre pandemi döneminde öğrencilerin uyku düzeni bozulmalarına ilişkin karşılaştırma

Grafik 8'deki sonuçlardan anlaşılacağı gibi öğrencilerin devam ettikleri okulların kademe türlerine göre çocukların uyku düzenlerinin durumuna yönelik veli görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$).

Grafikten anlaşıldığı üzere, öğrencisi liseye devam eden veliler görüşlerini %63,14 "evet" çocukların uyku düzeni bozuldu, %20,34 "hayır" çocukların uyku düzeni bozulmadı ve %16,50 kısmen şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencisi ortaokula devam eden veliler, %59,79 "evet" çocukların uyku düzeni bozuldu, %20,30 "hayır" çocukların uyku düzeni bozulmadı ve %19,90 kısmen şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Son olarak öğrencisi ilkokul kademesinde devam eden velilerin görüşleri %57,74 "evet" çocukların uyku düzeni bozuldu, %20,58 "hayır" çocukların uyku düzeni bozulmadı ve %21,67 kısmen şeklindedir. Kademeler arası karşılaştırma yapıldığında ilkokul öğrencisi velilerinden lise öğrencisi velilerine doğru, çocuklarının uyku düzenlerinin bozulmasının gözlemlenmesinde artış olduğu görülmektedir.

Grafikten anlaşıldığı üzere, araştırmaya katılan velilerin toplamda %60,23'lük büyük kısmı çocuklarının uyku düzeninde bozulma gözlemlerken, %19,36'sı bu bozulmayı kısmen gözlemlemektedir. Velilerin %20,41'i ise çocuklarının uyku düzeninde bozulma gözlemediğini belirtmektedir.

Velilerin pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin başlamasından sonra okuldaki eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin, velisi buldukları öğrencilerin devam ettikleri okulların kademe türü değişkenine göre farklılaşması ki-kare tekniği ile test edilmiştir ve sonuçlara Grafik 9'da yer verilmiştir.



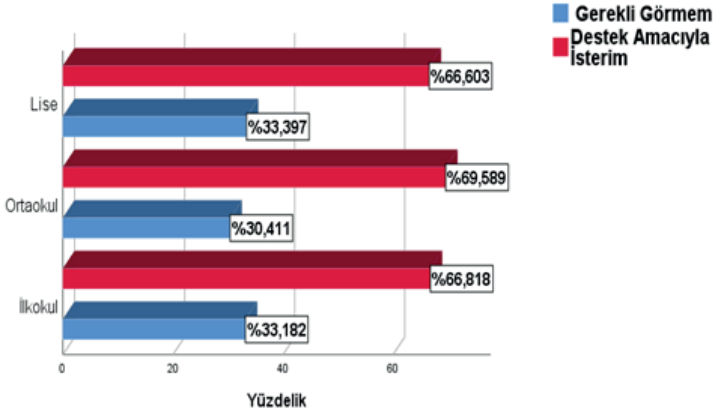
$\chi^2 (4) = 12.110, p < .05$

Grafik 9. Farklı öğretim kademelerine göre pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin başlamasından sonra okuldaki eğitim süreci hakkındaki görüşlerindeki değişimlerine ilişkin karşılaştırma

Grafik 9'daki ki-kare analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin devam ettikleri okulların kademe türlerine göre pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin başlamasından sonra okuldaki eğitim süreci hakkındaki veli görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul kademesine göre öğrencileri liseye devam eden velilerin %88,30'u "okuldaki eğitimi daha değerli görmeye başladım", %7,35'i "okuldaki eğitim ile uzaktan eğitim arasında farklılıklar görmedim", %4,33'ü "uzaktan eğitimin daha çok faydalı olduğunu anladım" diye cevaplar vermişlerdir. Öğrencileri ortaokula devam eden velilerin %92,41'i "okuldaki eğitimi daha değerli görmeye başladım", %5,08'i "okuldaki eğitim ile uzaktan eğitim arasında farklılıklar görmedim", %2,50'si "uzaktan eğitimin daha çok faydalı olduğunu anladım" diye cevaplar vermişlerdir. Öğrencileri ilkokula devam eden velilerin %91,96'sı "okuldaki eğitimi daha değerli görmeye başladım", %5,96'sı "okuldaki eğitim ile uzaktan eğitim arasında farklılıklar görmedim", %2,07'si "uzaktan eğitimin daha çok faydalı olduğunu anladım" diye cevaplar vermişlerdir. Sonuç olarak Türkiye geneli ailelere, pandemi dönemindeki uzaktan eğitim ile örgün eğitim süreci hakkındaki görüşlerine yönelik verilerin analizinin sonucunda ailelerin %90,90'u örgün eğitimin daha değerli olduğunu, %6,13'ü uzaktan eğitim ile örgün eğitim arasında farklılıkların olmadığını ve son olarak %2,97'si uzaktan eğitimin çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Pandemi bittikten ve normal eğitim başladıktan sonra da Millî Eğitim Bakanlığının pandemi döneminde verdiği gibi uzaktan eğitim çalışmaları yapmasını istemelerine ilişkin veli görüşleri, öğrencilerinin devam ettikleri okul kademe türleri değişkenine göre farklılaşması ki-kare tekniği test edilmiştir. İlgili analize ilişkin sonuçlar Grafik 10'da verilmiştir.



$\chi^2 (2)=5,321$ $p<.05$

Grafik 10. Farklı öğretim kademelerine ilişkin okullarda normal eğitim başladıktan sonra da Millî Eğitim Bakanlığının pandemi döneminde verdiği gibi uzaktan eğitim çalışmaları yapmasına ilişkin veli beklentisi

Grafik 10'daki analiz sonuçlarına göre öğrencilerin devam ettikleri okulların kademelerine göre, velilerin okullarda eğitim başladıktan sonra da Milli Eğitim Bakanlığının pandemi döneminde verdiği gibi, uzaktan eğitim çalışmaları yapmalarına yönelik istek görüşleri aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$).

Velilerin örgün eğitime geri dönüldüğünde Milli Eğitim Bakanlığı, uzaktan eğitimlerine devam etmeli mi sorusuna öğrencileri liseye devam eden velilerin %66,60'ı destek amacıyla istediklerini, %33,39'u gerekli görmedikleri görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencileri ortaokula devam eden velilerin %69,58'i destek amacıyla istediklerini, %30,41'i gerekli görmedikleri yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrencileri ilkokula devam eden velilerin %66,81'i destek amacıyla istediklerini, %33,18'i gerekli görmediklerini belirtmişlerdir.

Grafik genel olarak değerlendirildiğinde örgün eğitime geri dönüldüğünde Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitimlerine devam etmeli mi sorusuna %67,67'lik bir dilim destek amacıyla istediklerini, %32,33'lük kısım ise gerekli görmediklerini belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Pandemi nedeniyle neredeyse tüm ülkelerde uygulanmaya başlanan uzaktan eğitimin, köklü değişimlere neden olacağı düşünülmektedir. Telli Yamamoto ve Altun (2020); Can (2020) tarafından yapılan çalışmalar öğrenciler için uzaktan eğitimin, örgün eğitimi desteklediği görüşünden sıyrılıp artık birincil duruma geleceğini yani eğitimin temelini oluşturacağını ileri sürmektedirler. Web tabanlı uzaktan eğitim üzerine yapılan bir başka çalışmada ise, uzaktan eğitimin, öğrencilerin teorik bilgi ve genel kültür alanında gelişimine etkisinin yüksek olduğu ancak uygulama gerektiren derslerde öğrencilere yüz yüze eğitime göre daha düşük düzeyde katkısı olduğunu söylenmektedir (Keskin ve Özer Kaya, 2020). Aktaş Salman (2020) pandemi ile zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitimi değerlendirirken dijital okuryazarlığı daha yüksek olan hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin uzaktan eğitim sistemlerine daha kolay adapte olduğunu, ancak dijital okuryazarlığı daha düşük ve uzaktan eğitime erişimi olmayan ya da şartları zor olan bireylerin öğrenme kayıplarının arttığını ileri sürmektedir. Bu açıdan Milli Eğitim Bakanlığı, herhangi bir nedenle erişim problemi yaşayan öğrencilere fırsat ve imkân eşitliği sağlayabilmek için uzaktan eğitim materyalleri sağlamalıdır. Bozkurt ve Sharma (2020) uzaktan eğitimin, her kriz durumunda (salgın, savaş vb.) eğitim kesintilerini önlemek için en faydalı yöntem olduğunu ancak akademik içerik sunmanın yanında bu süreçte öğrencilerin psikolojik ve sosyolojik açıdan sürekli değerlendirilmesinin, çocuklara özen gösterilmesinin gerekliliğini söylemektedirler. Covid-19 pandemisi nedeniyle geçilen uzaktan eğitim süreci gelişmişliğe bağlı olarak bölgesel geçilen bir süreç değil, acil ve küresel olarak geçilmiş bir süreçtir. Bu nedenle uzaktan eğitimin; psikolojik, pedagojik, sosyolojik, teknolojik ve ekonomik tüm boyutlarının bir denge içerisinde yürütülmesi eğitim kesintisini azaltacağı gibi, pandemi travmasını da azaltacaktır ve ileriki zamanlarda yaşanabilecek büyük çaplı olumsuz durumlara karşı bir alt yapı niteliği taşıyacaktır.

Araştırma kapsamında MEB'in pandemi döneminde sunduğu uzaktan eğitim hizmetlerinin niteliği ve etkileri veli görüşleri doğrultusunda araştırılmış, şu sonuç ve önerilere ulaşılmıştır: Öğrenciler ve veliler ilk defa ülke genelinde örgün eğitimin uzaktan eğitim yoluyla verildiği bir sistemle karşı karşıya kalmıştır. Bu yeni durumun anlamlandırılması ve adaptasyonunun sağlanması için, eğitim hizmetlerinin okullardaki yürütücüsü olan öğretmenlerin, öğrencilerle ve velilerle iletişim süreçlerinin devam etmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencileriyle oluşturacağı olumlu bir iletişim sürecinin istendik eğitim hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Abu Alhija, 2017). Velilerin %99,5 ile neredeyse tamamı eğitim kademesi farkı olmaksızın öğretmenlerin, çocuklarıyla iletişime geçmelerini beklemektedir. İlkokul ve ortaokul kademesinde öğrencilerin %10'u, öğretmenleri tarafından yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanamazken, lise kademesinde bu oran %30 ile 3 katına çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu fark MEB yetkilileri tarafından araştırılıp, uzaktan eğitim hizmetlerinden tüm eğitim kademesindeki öğrencilerin en üst düzeyde yararlanmaları sağlanmalıdır. Sosyo-ekonomik düzey eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açan en önemli faktör olarak görülmektedir. Bunu daha sonra yerleşim birimi (kır-kent), coğrafi bölge, sahip olunan teknolojik imkanlar izlemektedir (Gezer ve İlhan, 2018). Teknolojik imkansızlıklar, kısıtlamalar, iletişimde yaşanan bağlantı sorunları, internet tabanlı uzaktan eğitim hizmetlerinden alınan verimi düşürmektedir (Austin, 2009). Öğrencilerin sadece yarısının, uzaktan eğitim hizmetlerinden yeterli bir şekilde yararlanacağı bir bilgisayarı bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokul kademesinde bu oran %47'yken, lise kademesinde %56 ile fazla olmasına rağmen, uzaktan eğitim hizmetlerinin verimli sürdürülmesi adına bu oranın da yeterli olmadığı belirtilebilir. İnternet üzerinden yapılan uzaktan eğitime girişte veya ders esnasında öğrencilerin kademeler arası farklılıklar görülmesizin %68'i bağlantı problemleri yaşamaktadır. İnternet alt yapısı çalışmalarına ağırlık verilip, internet bağlantı kalitesi artırılarak, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan bu sorunların giderilmesi gerekmektedir. İlkokul kademesindeki öğrenciler uzaktan eğitimi daha çok TV üzerinden, lise kademesindeki öğrenciler ise, canlı uzaktan eğitim uygulamaları üzerinden tercih ederken ortaokul kademesindeki öğrenciler ise, her iki uzaktan eğitim uygulamalarını benzer oranda tercih etmektedirler. Öğrenim kademesi arttıkça öğrencilerin daha çok senkron uzaktan eğitim modellerini tercih ettiği düşünülebilir.

Uzaktan eğitim sisteminden yararlanan öğrencilerin eğitimini kendi kendine sürdürmek zorunda kalmaları, yalnızlık, uyumsuzluk, güdülenememe gibi psikolojik sorunlara neden olabilmektedir (Chang, 2018). Pandemi sürecinde ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin %24'ünde, lise kademesindeki öğrencilerin ise, diğer kademelerden fazla olarak %28'inde dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon problemleri yaşanmaktadır. Öğrencilerin uyku düzenleri de pandemi sürecinden olumsuz etkilenmiştir. Öğrencilerin uyku düzeninde bozulma ilkökul kademesinde %57, ortaokul kademesinde %59 ve lise kademesinde %63 olarak bulunmuş, ayrıca eğitim kademesi arttıkça öğrencilerin uyku düzenlerindeki bozulmanın da arttığı gözlemlenmiştir. Bu artışın sebeplerinin ayrıca incelenmesinde fayda görülmektedir.

Velilerin görüşlerine göre, öğrencilerin %39,2'si uzaktan eğitim hizmetlerini faydalı bulmaktadır. Bu durum; ilkokuldan, ortaokul ve lise kademesine ilerledikçe düşüş göstermektedir. Velilerin %92 gibi büyük bir kısmı, pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin başlamasından sonra okuldaki yüz yüze eğitimi daha değerli görmektedir. Velilerin %5'e yakını yüzyüze eğitimle uzaktan eğitim arasında bir fark görmezken %2,6'sı uzaktan eğitimi daha faydalı bulmaktadır. Uzaktan eğitimin daha faydalı bulunma oranı ilkokul ve ortaokul kademelerinde %2'yken bu oran lise kademesinde %4'e çıkmaktadır. Teknoloji destekli uzaktan eğitim, temel eğitim yöntemi değil, sadece destekleyici niteliğindedir. Öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkinin tam olarak kurulamaması, yüz yüze eğitimdeki gibi ilgi ve sevginin tam olarak aktarılabilmesi uzaktan eğitimin başlıca dezavantajlarından birisidir ancak bu sınırlılıklar nedeniyle de uzaktan eğitimin tamamen kullanılmaması anlamına gelmemelidir (Varshneya, 2017). Araştırmanın sonuçları da bu yöndedir. Uzaktan eğitimin destek amacıyla kullanılabileceği görüşüne ağırlık verilmiştir. Bütün öğretim kademesi velileri %68'le birbirine yakın oranlarda, uzaktan eğitim çalışmalarının destek amaçlı pandemi döneminden sonra da devam etmesini istemektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı pandemi sonrasında da uzaktan eğitim faaliyetlerini destekleyici olarak sürdürebilir.

Kaynakça

- ABU A. & Fadia N. (2017). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*.
- AUSTIN, E. K. (2009). Limits to technology-based distance education in MPA curricula. *Journal of Public Affairs Education*, 15:2, 161-176, DOI: 10.1080/15236803.2009.12001551
- BALCI, A. (2004) Sosyal bilimlerde araştırma yönetim, teknik ve ilkeler. Ankara: PegemA.
- BOZKURT, A. (2020). 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. & SHARMA, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15, 1.
- CAN, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6, 2, 11- 53.
- CHANG, J. (2018). Influencing factors and coping strategies of students' engagement in the context of internet education. *9th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME)*, Hangzhou, 517-520, doi: 10.1109/ITME.2018.00120
- DANIEL, J. (2020). Education and the Covid-19 pandemic. Springer.
- DURŞUN, A., KIRBAS, İ. & YÜKSEL, M. E. (2015). Fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi ve proje üzerine bir değerlendirme. 10.13140/RG.2.1.2755.6886.

- FRANKEL, J. R., WALLEN, N. E. & HYUN, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- GEZER, M. & İLHAN, M. (2018). Akademisyenlerin perspektifinden Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olan faktörlerin sıralama yargularıyla incelenmesi. **Yükseköğretim Dergisi**, 8 (3), 301-312.
- GÜLLÜPINAR, F., KUZU, A., DURSUN, Ö. Ö., KURT, A. A. & GÜLTEKİN, M. (2013). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: Velilerin bakış açısından fatih projesi’nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. **SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 30, 195- 216.
- KESKİN, M. & ÖZER KAYA, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. **İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 5, 2, 59-67.
- MONTEITH, S. (2020). Update for grade 12 graduates during the Covid-19 Pandemic. Hastings and Prince Edward District School Board, **Possibilities Today & Tomorrow**. <https://www.hpedsb.on.ca/2020/directors-letter-to-families-about-grade-12-graduates-during-the-covid-19-pandemic/>
- NASIR, M. (2020). Impact of the 2019-20 coronavirus pandemic on education. **International Journal of Health Preferences Research**.
- OECD (2020). A framework to guide an education response to he Covid-19 Pandemic of 2020.
- ÖZDAMAR, K. (2003). Modern bilimsel araştırma yöntemleri. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- SIMONSON, M. (2009). Distance education: Definition and glossary of terms (3rd ed.). Charlotte, NC: Information Age.
- TELLİ YAMAMOTO, G. & ALTUN, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. **Üniversite Araştırmaları Dergisi**, 3, 1, 25-34.
- UNICEF, WORLD HEALTH ORGANIZATION, IFRC (2020). Key messages and actions for Covid-19 prevention and control in schools.
- VARSHNEYA, A. K. (2017). Distance learning through ICT: Benefits and challenges . **J Adv Res Eng & Edu**, 2(3-4): 6-9.
- <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>, “FATİH PROJESİ”.
- <http://www.meb.gov.tr/ebada-canli-sinifla-egitim-basliyor/haber/20602/tr>, “Eba’da Canlı Sınıfla Eğitim Başlıyor”, MEB, 29 Mart 2020.
- <http://www.meb.gov.tr/eba-tvde-kaynastirma-ogrencilerine-ozel-icerik/haber/20689/tr>, “Eba tv’de kaynaştırma öğrencilerine özel içerik”, MEB, 13 Nisan 2020.
- <http://www.meb.gov.tr/lise-ogrencilerine-soru-destek-paketi/haber/20670/tr>, “Lise öğrencilerine soru destek paketi”, MEB, 9 Nisan 2020.
- <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, “Education: From disruption to recovery”, UNESCO, 25 Mayıs 2020.

Farklı Öğrenim Kademelerindeki Öğrencilere Verilen Uzaktan Eğitim Hizmetinin Veli Görüş...

- <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>, "The coronavirus pandemic is reshaping education", Jenny ANDERSON, 30 Mart 2020.
- <https://thebastion.co.in/politics-and/education-in-times-of-covid-how-students-teachers-and-parents-are-dealing-with-the-pandemic/>, " Education in times of Covid: How students, teachers & parents are dealing with the pandemic", Apurva SANKAR, 29 Nisan 2020.
- <https://theconversation.com/what-will-happen-to-school-grades-during-the-coronavirus-pandemic-135632>, "What will happen to school grades during the coronavirus pandemic?", Louis VOLANTE, 7 Nisan 2020.
- <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>, "Schools, skills, and learning: The impact of Covid-19 on education", Simon BURGESS ve Hans Henrik SIEVERTSEN, 1 Nisan 2020.
- <https://www.ajanskamu.net/meb/meb-den-zoom-skype-teams-aciklamasi-kullanimi-serbest-h104702.html>, "MEB'den Zoom, Skype, Teams açıklaması: Kullanımı serbest!", AJANS KAMU MEB, 23 Nisan 2020.
- <https://www.auckland.ac.nz/en/news/2020/04/24/family-and-education-in-a-pandemic.html>, "Family and education in a pandemic", Kirsten LOCKE, 24 Nisan 2020.
- <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2020/05/27/the-impact-of-covid-19-on-student-achievement-and-what-it-may-mean-for-educators/>, " The impact of Covid-19 on student achievement and what it may mean for educators", Jim SOLAND, Megan KUHFIELD, Beth TARASAWA, Angela JOHNSON, Erik RUZEK ve Jing LIU, 27 Mayıs 2020.
- <https://www.childtrends.org/publications/resources-for-supporting-childrens-emotional-well-being-during-the-covid-19-pandemic>, "Resources for supporting children's emotional well-being during the Covid-19 pandemic", Jessica Dym BARLETT, Jessica GRIFFIN ve Dana THOMSON, 19 Mart 2020.
- <https://www.cnn.com/2020/04/16/how-the-coronavirus-pandemic-has-changed-college-admissions.html>, "How the coronavirus pandemic has changed college admissions", Abigail HESS, 16 Nisan 2020.
- <https://www.edutopia.org/article/curbing-teacher-burnout-during-pandemic>, "Curbing teacher burnout during the pandemic", Nora FLEMING, 8 Mayıs 2020.
- <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-iii-uzaktan-egitimin-ilk-iki-haftasi-nasil-gecti/>, "Türkiye'de koronavirüsün eğitime etkileri – III | Uzaktan eğitimin ilk iki haftası nasıl geçti?", Umay AKTAŞ SALMAN, 5 Nisan 2020.
- <https://www.forbes.com/sites/colinseale/2020/03/17/distance-learning-during-the-coronavirus-pandemic-equity-and-access-questions-for-school-leaders/#3bfe88f91d4d>, "Distance learning during the coronavirus pandemic: equity and access questions for school leaders", Colin SEALE, 17 Mart 2020.

- <https://www.gainesvilletimes.com/news/education/how-performance-during-pandemic-learning-will-affect-hall-students-grades/>, "How performance during pandemic learning will affect Hall students' grades", Nathan BERG, 22 Nisan 2020.
- <https://www.govtech.com/health/Parents-Teachers-Make-Education-Work-During-Pandemic.html>, "Parents, teachers make education work during pandemic", Mara Rose WILLIAMS ve Sarah RITTER, 31 Mart 2020.
- <https://www.healthychildren.org/English/health-issues/conditions/COVID-19/Pages/Working-and-Learning-from-Home-COVID-19.aspx>, "Working and learning from home during the Covid-19 outbreak", Corinn CROSS, 16 Haziran 2020.
- <https://www.hurriyet.com.tr/galeri-sinif-gecme-nasil-olacak-meb-bakani-ziya-selcuktan-sinif-gecme-ve-sinav-aciklamasi-41505901>, "Sınıf geçme nasıl olacak? MEB Bakanı Ziya Selçuk'tan sınıf geçme ve sınav açıklaması", HÜRRİYET ONLINE GAZETE, 29 Nisan 2020.
- <https://www.mainepublic.org/post/high-school-students-how-pandemic-affecting-high-school-students-now-and-future>, "High school students: How is the pandemic affecting high school students now and in the future?", Cindy HAN, 27 Mayıs 2020.
- <https://www.nytimes.com/2020/04/06/learning/coronavirus-schools-grading.html>, "Should schools change how they grade students during the pandemic?", Shannon DOYNE ve Michael GONCHAR, 6 Nisan 2020.
- <https://www.sozcu.com.tr/2020/gundem/milyonlari-igilendiren-zoom-riski-icin-meb-den-beklenen-aciklama-geldi-5728756/>, "Milyonları ilgilendiren 'Zoom' riski için MEB'den beklenen açıklama geldi", Sultan UÇAR, 6 Nisan 2020.
- <https://www.thejakartapost.com/life/2020/04/11/challenges-of-home-learning-during-a-pandemic-through-the-eyes-of-a-student.html>, "Challenges of home learning during a pandemic through the eyes of a student", Rarkryan P. ANGDHIRI, 21 Temmuz 2020.
- <https://www.vox.com/2020/4/23/21233042/coronavirus-online-learning-teachers-students>, "How the coronavirus pandemic will affect an entire generation of students", Daniel MARKUS, 23 Nisan 2020.
- <https://www.wise-qatar.org/how-will-the-covid-19-pandemic-impact-the-future-of-education/>, "How will the Covid-19 pandemic impact the future of education?", Darlene DAMM, 5 Mayıs 2020.
- https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16727/%E2%80%9Cwhat-the-covid-19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today%E2%80%9D-by-fernando-m-reimers, "What the Covid-19 Pandemic will change in education depends on the thoughtfulness of education responses today", Fernando M. REIMERS, 9 Nisan 2020.

COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE UYGULANAN İLKOKUL UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMI (EBA TV) İLE İLGİLİ VELİ GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Çiğdem İNCİ KUZU¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, Fen Fakültesi, Matematik Bölümü, cigdemkuzu@karabuk.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0143-2473.

Geliş Tarihi: 15.04.2020 Kabul Tarihi: 14.09.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.720556

Öz: Bu çalışmada, Covid-19 pandemi sürecinde bir süreliğine Türkiye’de aktif olarak uygulamaya geçirilen EBA TV ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) vasıtasıyla verilen evde uzaktan eğitim kapsamında ilkokul öğrenci velilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Anket, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar yarısında Karadeniz bölgesinin bir ilinde, çocukları devlet ilkokullarında öğrenimine devam etmekte olan 257 veliye uygulanmıştır. Velilerin konu ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlı betimsel tarama yönteminden faydalanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan 30 tek yanıtlı çoktan seçmeli ve iki açık uçlu sorudan oluşan çevrimiçi bir web anket kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler betimsel istatistik ile nitel veriler ise içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Toplanan verilerin analiz sonuçlarına göre; katılımcıların yarısına yakınının üniversite mezunu oldukları belirlenmiştir. Web ankete katılan veliler büyük oranda evde uzaktan eğitimin bu süreçteki en iyi çözüm olduğunu, derslerin içeriğini, süresini ve hızını uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı veliler derslerin verimli geçtiğini ve çocuklarının aktif dinleyici olduklarını ifade etmişlerdir. Veliler, çocuklarının endişe içinde olduklarını fakat sınıf öğretmenleriyle iletişim halinde olduklarını gerektiğinde de öğretmenlerinden yardım alabildiklerini belirtmişlerdir. Veliler bir günde iki dersin az olduğunu, ders esnasında çocukların çevresel faktörler sebebiyle dikkatlerinin dağıldığını, ödev verilmediği için derslerin tekrar edilmediğini, dersleri TV’den izleyebildiklerini fakat telefondan bağlantı sorunu yaşadıklarını vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 pandemisi, EBA’ya ilişkin veli görüşleri, EBA, uzaktan eğitim

THE VIEWS OF THE PARENTS ON PRIMARY SCHOOL DISTANCE EDUCATION PROGRAM (EBA TV) IMPLEMENTED DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract:

In this study, it is aimed to determine the views of the parents of primary school students on the application of distance education at home through EBA TV and Education Information Network (EBA) which has started to be implemented actively for a short while in Turkey during the Covid-19 pandemic. The questionnaire was applied to 257 parents of the students studying in a primary school in a province of the Black Sea region in the spring semester of the 2019-2020 academic year. The descriptive scanning method was used to determine the views of the parents on the subject. An online web questionnaire consisting of 35 single-answer multiple choice and two open-ended questions developed by the researcher was used as the data collection tool in the study. The obtained quantitative data were evaluated by descriptive statistics and qualitative data through content analysis. According to the analysis results of the data collected, nearly half of the participants were determined to be university graduates. Parents who participated in the web questionnaire mostly stated that distance learning at home was the best solution in this process and they found the content, duration and pace of the lessons appropriate. The participants stated that the lessons were efficient and that their children were active listeners. Parents stated that their children were worried but that they could get help from their classroom teachers when necessary, and they were in contact with their teachers. The parents emphasized that two classes a day are not adequate, children are distracted due to environmental factors during the lessons, lessons are not re-studied because homework is not assigned, they can watch the lessons on TV, but they have connection problems over the phone.

Key Words: Covid-19 pandemic, parents' views on EBA, EBA, parent, distance education.

Giriş

Milletler tarih boyunca eğitim sistemleri açısından çok farklı strateji geliştirmiş, farklı teknikler ve yöntemler kullanmışlar, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte farklılaşan gereksinimler doğrultusunda yeni öğrenme ortamlarının ortaya çıkması kaçınılmaz bir hal almıştır (Yıldız, 2006, s. 302). Devletlerin buldukları dönemin ge-

reksinimlerini karşılamak için eğitim veren kuruluşlarını güncellemeleri büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda güncel eğitim yöntem ve metotları için teknoloji politikaları geliştirmeleri gereksinimi ortaya çıkmıştır (Tekin ve Polat, 2014, s 1254). Çağın gereksinimlerini karşılamak üzere Ülkemizde de eğitim alanında teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmak amacıyla bir dizi projeler hazırlanarak kişilerin aktif kullanımına açılmaktadır (Tutar, 2015, 1).

Eğitim süreci devletin tüm vatandaşlarına eşit olarak sunduğu bir hizmet olduğu için kesintisiz devam etmesi gereken önemli bir süreçtir. Özellikle zorunlu eğitimde, eğitim kurumlarının açılmayacağı yerlere veya bireylerin eğitim kurumuna gidemeyeceği zamanlarda taşınabilir eğitim, yatılı okul veya uzaktan eğitim gibi farklı yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemlerden en kolay uzaktan eğitim modelidir (Kahraman, 2020, 45).

Geçmiş 19.yy'lara dayanan uzaktan eğitimin, günümüzdeki anlamda oluşumu 1920'li yıllara dayanmaktadır. Yaşadığımız dönemde hızla gelişen teknolojiyle birlikte, gelişen bu teknolojinin öğrenme ortamlarına entegrasyonu için önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bunun başarılabilmesi eğitim sisteminin bütün bileşenlerinin koordinasyon içerisinde süreçte yer almaları önem arz etmektedir (Çakıroğlu, 2013, 414). Uzaktan eğitim, eğitimdeki mesafeleri, sınırları, eşitsizlikleri ortadan kaldırmıştır. Başka şekilde ifade etmek gerekirse uzaktan eğitimle isteyen herkese, herhangi bir zamanda, istediği yerde ve yaşta, her durumda, kendi ortamında öğrenme olanağına sahip olmaktadır. Mesafeler, zaman sorunu, yaş, ekonomik durumlar, fiziksel engellilik, salgın hastalık süreçleri vb. gibi durumlar uzaktan eğitimi, hayat boyu eğitim-öğrenmeyi devamlı güncel tutmaktadır. Deprem, sel, yangın gibi doğal afetler, yoğun kar, yağmur veya fırtına gibi kötü hava koşulları ve terör olayları kısa bir süre eğitimin durmasına neden olabileceği için yaşanan bu krizlerde eğitim sürecinin aksamaması amacıyla önemli tedbirler alınarak hızla çözüm üretilir. Hastalıklar veya salgınlar gibi öğrencilerin sağlığını etkileyebilecek durumlarda ise okullar içinde tedbirler alınarak eğitime ara verilmeden eğitimin devamı sağlanmaktadır. Eğitimin aksadığı veya yetersiz kaldığı durumlarda özellikle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) uzaktan eğitim sistemi Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aktif olarak kullanır (Kahraman, 2020, 45-46).

2020 yılı bahar dönemi içerisinde yaşanan Covid-19 salgını ülkemizde yaşanan en yaygın salgın olmuştur. Mart ayı ortasında ülkedeki tüm eğitim kurumlarında eğitimin birden durdurulmasına neden olan salgın, sadece ülkemizde etkili olmamış, dünyadaki 7 kıtada ve 188 ülkede de görülmüş ve tarihe geçmiştir. Çin'de ortaya çıkan ve tüm dünyaya hızla yayılan yeni tip Corona virüse karşı ülkemizde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da gerekli önlemler alınmıştır. Alınan önlemlerin başında ilk ve orta dereceli tüm okullarda eğitimlere zorunlu bir ara verilerek haftalık ders programları yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırılma sonunda eğitime bir süreliğine evde uzaktan eğitim şeklinde devam edilmesi kararı verilmiştir. Evde uzaktan eğitim

hem bilişim ağı vasıtasıyla internet üzerinden hem de TRT ekranlarından gerekli telafi eğitimi ve desteğiyle sunulmuştur (Özer, 2020, 1125-1126) .

Ülkemizde Eğitim Bakanlığı'na geliştirilen Fatih Projesi çerçevesinde online eğitim platformu olarak ortaya konan EBA (Eğitim Bilişim Ağı), internet vasıtasıyla bütün ders içeriklerini öğrencilerin kullanımına sunmaktadır (Kurtdede Fidan vd., 2016, 627) Bakanlık FATİH Projesi kapsamında, verilen eğitimin kalıcılığını, kalitesini ve seviyesini yükseltecek çalışmalar yapılmakta ve eğitim sisteminin bileşenleri olan öğretmen, öğrenci ve velilerin kullanımına sunulmaktadır. EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından kişilerin kullanması için ücret talep etmeden kullanıma açılmış bir çevrimiçi sosyal eğitim platformu (Eğitim Bilişim Ağı, 2016) olarak tanımlanmıştır. Çevrimiçi kullanılabilen EBA çok geniş içerikli bir sosyal eğitim projesi olup öğrenci, öğretmen ve velilerin giriş yapılabilindiği bir sistemdir. İçeriğinde çokça eğitim hizmeti barındıran EBA, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri tarafından büyük ölçüde kullanılmaktadır. EBA 2012 senesinde eğitim dünyasına girmiş olup, değişen dünyanın ihtiyaçlarına göre yenilenmiş ve dünyanın en büyük içerik hizmeti haline gelmiştir (Aktay ve Keskin, 2016, 28). Birçok öğrenenin tercih ettiği uzaktan eğitimde ortaöğretim ve yükseköğretim gibi her kademedeki eğitim almak mümkündür (Enfiyeci, Büyükalan Filiz, 2019, s. 21).

Corona virüsün Türkiye'de de ortaya çıkması nedeniyle eğitime bir hafta ara verilmiş, sonrasında ise bir süre uzaktan eğitime geçilmesine karar verilmiştir. Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'de aktif olarak uygulamaya geçirilen EBA çevrimiçi sosyal eğitim platformu üzerinden ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri için dersler verilmeye başlanmıştır. Online kayıt işlemi sonrasında ders videoları, konu anlatımları ve diğer modülleriyle öğrencilere hizmet vermekte olan EBA uzaktan eğitim sistemine internet adresleri üzerinden ve TRT kanalları aracılığıyla ulaşılabilir.

Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de okul- aile iş birliği çocuklarımızın eğitim sürecinde büyük önem arz etmektedir. Baltaş'a göre (2001, 161) öğrencilerin başarısını yükseltmek için okul-aile iş birliğinden önce, aileler ile çocukların iş birliği yapması gerekmektedir. Veliler, çocuklarının okul başarısına katkı sağlayabilmek, daha iyi bir eğitim-öğretim ortamı ile onların hayata daha donanımlı olarak hazırlanmalarını sağlamak adına ilk olarak çocuklarını iyi tanımak zorundadırlar. Çocuğunu tanımayan, olumlu ve olumsuz durumları ile ilgili bilgi sahibi olmayan, çocuğunun içinde olduğu yaş grubundaki diğer çocuklardan habersiz velilerin, okul-aile iş birliğini noktasında yeterince destek sağlayabilme ihtimalleri düşüktür. Verimli bir okul-aile ilişkisinin olabilmesi, veli ve öğretmen arasında öğrenciyle ilgili sağlıklı bilgi alışverişinin sağlanması ile mümkün olduğundan, velilerin çocuklarını tanımalarının, davranışları hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmalarının ne kadar önemli daha iyi anlaşılacaktır. Ailenin okulla ilişkileri; okulla iş birliği yapması, okul süreçlerine katılması ve okula desteği, her ülkede üzerinde önemle durulan konulardan biridir (Şişman, 2013, 186).

Bu bağlamda pandemi sürecinde öğrenimlerine evde uzaktan eğitim ile devam eden öğrencilerin TV ders programları ve EBA bağlamında uzaktan eğitim yönetimine ilişkin durumlarını belirlemek, EBA'nın olası kullanım düzeylerini araştırmak ve EBA hakkında görüşleri değişkenler açısından inceleyerek EBA'nın öğretime sağladığı katkıları ortaya koyabilmek adına ilkokulda öğrenimini sürdürmekte olan öğrenci velilerinin evde uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri alınıp değerlendirilmiştir.

Bu ana amaca bağlı kalarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim dersine başlamadan önceki durumları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim dersi esnasındaki durumları ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim ders dışı etkinlik durumları ne düzeydedir?
4. Öğrencilerin Covid-19 pandemi sürecindeki psikolojik durumları ne düzeydedir?
5. Velilerin Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim ile ilgili olumlu görüşleri nelerdir?
6. Velilerin Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim ile ilgili olumsuz görüşleri nelerdir?

Ortaya çıkan sonuçlar ışığında değerlendirme yaparak öğrenci ve velilerin beklentilerini ortaya koyarak uzaktan eğitim-öğretim ortamlarını daha etkili kullanabilmeleri için öneriler geliştirmek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Covid-19 pandemi sürecinde bir süreliğine Türkiye'de aktif olarak uygulamaya geçirilen EBA TV ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) vasıtasıyla verilen evde uzaktan eğitim kapsamında ilkokul öğrenci velilerinin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilen çalışmada, bir tarama modeli örneği olan betimsel tarama modelinden faydalanılmıştır. Betimsel tarama, büyük gruplar üzerinde gerçekleştirilen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının belirlendiği, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012:59). Yapılan çalışmada nicel veriler online anket ile elde edilmiş ve değerlendirilmesinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Katılımcılar tarafından açık uçlu sorulara verilen cevaplar içerik analizi yöntemiyle, çözümlenerek sonuçlar raporlaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubumuzu 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında Karadeniz bölgesinin bir ilinde, devlet ilkokulunda öğrenim görmekte olan ve 257 gönüllü öğrenci velisi oluşturmaktadır. Veliler 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin velilerinden olma şartı aranmıştır. Çalışmaya katılan öğrenci velilerinden her birine verilen katılımcı numarasıyla araştırma etiği çerçevesinde V1, V2, V3, V4, 55, ... , V257 şeklinde kodlanmıştır.

Katılımcılara Ait Demografik Özellikleri

Bu kısımda araştırmaya dahil olan veliler ile ilgili demografik bilgiler sunulmuştur. Bununla ilgili olarak çalışmaya katılan velilerin öğrencilere yakınlık dereceleri Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı velilerin öğrenciye yakınlık derecesi göre dağılımları

Yakınlık Derecesi	N	%
Anne	156	60,7
Baba	57	22,17
Abi/Abla	34	13,22
Dede/Anneanne/Babaanne	7	2,72
Diğer	3	1,16
Toplam	257	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan velilerin büyük çoğunluğunun anne olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan velilerin eğitim durumları Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları

Yakınlık Derecesi	N	%
İlkokul	53	20,7
Ortaokul	35	13,7
Lise	44	17,1
Üniversite	125	48,6
Toplam	257	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan velilerin büyük çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Velilerin %20'lik bir kısmı ise ilköğretim mezunudur.

Çalışmaya katılan aileler de evde ilk ve orta dereceli okula giden öğrenci durumları Tablo 3.'de sunulmuştur. Tablo 3. incelendiğinde, araştırmaya katılan ailelerin büyük çoğunluğunda evde tek çocuğun ilk ve ortaokul dereceli okula gittiği belirlenmiştir. Tek çocuğu az bir farkla iki çocuğun takip etmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Çalışmaya katılan ailelerde evde ilk ve orta dereceli okula giden öğrenci sayıları ve yüzdeleri değerleri

Aile sayısı	N	%
1 öğrenci	125	48,6
2 öğrenci	105	40,9
3.öğrenci	22	8,6
4.öğrenci	3	1,16
5 ve üstü öğrenci	2	0,78
Toplam	257	100

Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen 30 tek yanıtlı çoktan seçmeli soru ve çalışmanın nitel boyutundaki hedefleri kapsamında katılımcıların görüşlerinin belirleneceği iki açık uçlu sorudan ibaret çevrimiçi bir online anket kullanılmıştır. Bu çalışmada, kullanılan anket, Covid-19 pandemi sürecindeki sosyal mesafeden ötürü online anket olarak planlanmıştır. Anket "Uzaktan Eğitim Veli Çevrimiçi Anketi" (UZEVCA) olarak isimlendirilmiştir. Kullanılan online anket az bir bütçe ile büyük bir kitleden hızlı dönüt alma ve veri girişi ve işlenmesindeki hatayı düşürmek gibi avantajlar sunmaktadır (Fraenkel vd., 2012, s. 396-397).

UZEVCA'nın bulunduğu web sayfasının adresleri araştırmacı tarafından 300 öğrenci velisine web ortamından iletilmiştir. Yine araştırmacı web ortamında ulaştığı velilere UZEVCA'nın doldurması konusunda bilgilendirme yapmıştır. UZEVCA'da katılımcılardan, gönüllülüğü kabul etmelerini, eğitim durumlarını ve öğrenciye yakınlık derecelerini yazmaları zorunlu tutulmuştur. Bu alanların boş bırakıldığı hallerde, "Kaydet" butonuna basılsa dahi sisteme veri olarak kaydı yapılmamıştır. Çevrimiçi anketten 257 geri dönüt alınmıştır. UZEVCA yaklaşık bir hafta süre ile katılımcılara açık tutulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 30 tek yanıtlı çoktan seçmeli soru ve üç açık uçlu sorudan oluşan çevrimiçi web anket araştırmanın problemine cevap bulabilmek amacıyla 12 ilköğretim matematik öğretmeni görüşü alınarak hazır-

lanmıştır. Anket uygulanmadan önce 10 veli ile pilot uygulaması yapılmış ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Sorular uygulanmadan önce matematik eğitimi alanında doktora yapmış iki uzman görüşüne sunulmuş ve görüşme için gerekli değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda soruların kapsam geçerliliği açısından öğrencilere 2 adet açık uçlu soru yönlendirilmiştir. 12 öğretmenin vermiş oldukları görüşlerin kapsam geçerlik oranları ve Kapsam geçerlik İndeksleri, Lawshe (1975) tekniği ile hesaplanmıştır. Lawshe tekniğinde ölçülmek istenilen özellik birden fazla boyutta toplanmış ise her bir boyut için kapsam geçerliliği indeksi (KGİ) elde edilmiştir (Yurduğül 2005). Tablo 4'te UZEVCA'nın madde kapsam geçerlilik oranları sunulmuştur.

Tablo 4. UZEVCA'nın maddelerinin kapsam geçerlilik oranları

Uzman sayısı	12
Kapsam geçerlilik ölçütü	0,59 (=0,05)
Katılımcılara ait demografik özelliklerle ilgili maddeler için KGİ	1
Öğrencilerin derse başlamadan önceki durumları ile ilgili maddeler (madde 4, 5, 6 ve 7) için KGİ	1
Öğrencilerin ders esnasındaki durumlarına ilişkin maddeler (madde 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16) için KGİ	0,74
Öğrencilerin ders dışındaki etkinlik durumlarına ilişkin maddeler (madde 17, 18, 19 ve 20) için KGİ	0,87
Öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecindeki psikolojik durumlarına ilişkin maddeler (madde 21 ve 22) için KGİ	0,92
Velilerin Covid-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerine yönelik maddeler (madde 23,24,25,26,27,28,29,30) için KGİ	0,93
Velilerin EBA TV ile ilgili olumlu görüşlerine ilişkin madde için KGİ	1
Velilerin EBA TV ile ilgili olumsuz görüşlerine ilişkin madde için KGİ	1

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen nicel veriler betimsel istatistik yöntemiyle değerlendirilmiştir. Verilerin özetlenmesinde ve araştırma sonucu elde edilen sonuçların yorumlanmasında betimsel istatistik kullanımı en iyi yöntemlerden biridir. Katılımcılar tarafından açık uçlu sorulara verilen cevaplar içerik analizi yöntemiyle, çözümlenerek sonuçlar raporlaştırılmıştır. İçerik analizi, birbiri ile benzer özellik gösteren verileri belli başlı kavramlar ve temalar kapsamında sentezleyerek okuyucu tarafından anlaşılabilir şekilde düzenleyip yorumlamaya olanak sağlayan bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012, 259). Bu doğrultuda katılımcılardan elde edilen veriler benzerlikleri ve farklılıkları not alınarak matematik eğitimi alanında doktora yapmış bağımsız iki uzman araştırmacı tarafından kodlanmıştır. İçerik analizi bir konu bağlamındaki ön-

yargıları, temaları, kalıpları belirlemek için ilgili materyalin dikkatlice, sistematik ve ayrıntılı bir şekilde incelenerek yorum yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227). Online anket formları dikkatli bir şekilde analiz edilerek katılımcıların yoğun olarak üzerinde durdukları kavramlar ve önem arz eden temalar ortaya konmuştur.

Dış geçerlilik için elde edilen veriler katılımcıların ankete ve görüşmelere verdikleri yanıtlardan direkt alıntılar yapılarak ifade edildi. Veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlar her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş olup uyum yüzdeleri hesaplanır (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan çalışmada ana tema için uyum yüzdesi %94 şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca farklı kodlanan temalar, araştırmacıların ortak görüşü ile değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre velilerin evde uzaktan eğitim sürecindeki çocuklarıyla ilgili görüşleri 5 tema, EBA uzaktan eğitim sistemiyle ilgili görüşleri ise 1 tema başlığı altında analiz edilmiştir. Elde edilen veriler bu tema ve kodlara göre incelenmiştir. Veli görüşlerinden elde edilen tema ve kodlara ilişkin veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin Derse Başlamadan Önceki Durumlarına İlişkin Bulgular

Veli görüşlerine göre ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine başlamadan önceki durumları Tablo 5.'te verilmiştir. Tablo 5. incelendiğinde, öğrencilerin % 66,1'inin dersi TV'den izlemeye istekli oldukları, %57'sinin ders saatini heyecanla bekledikleri, %52,7'sinin derse başlamadan önce hazırlık yaptığı ve %79.6'sının tam vaktinde ders başında oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin derse başlamadan önceki frekans ve yüzdeler durumları ile ilgili yüzdeler

Sorular (Çocuğunuz)	Evet (%)	Hayır(%)
TV'den ders izlemeye istekli mi?	66,1	33,9
Ders saatlerini heyecanla bekliyor mu?	57	43
Ders başlamadan önce hazırlık yapıyor mu?	52,5	47,5
Tam vaktinde ders başında olabiliyor mu?	79,6	20,4

Öğrencilerin Ders Esnasındaki Durumlarına İlişkin Bulgular

Veli görüşlerine göre ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerindeki durumları Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin %60,5'inin dersleri masa başında izlediği, %48,2'sinin dersi bir büyüğüyle birlikte takip ettiği,%71,2 gibi büyük bir kısmının derslerde aktif öğrenci oldukları, %62,3 ' ünün ders esnasında dış etmenlerden etkilendiği, öğrencilerin 65,8'inin ders sonuna kadar dikkatleri dağılmadan dersi izleyebildikleri, %55,6'sının ders başında sıkılmadığı, %52,1'inin derste not

tuttuğu, %69,3'ünün ders esnasında sorularının olduğu ve %59,5'inin ders esnasında atıştırmak istediği belirlenmiştir.

Veli görüşlerine göre ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitim ders esnasındaki durumları Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin ders esnasındaki durumları ile ilgili frekans ve yüzdeler

Sorular (Çocuğunuz)	Evet (%)	Hayır (%)
Dersi masa/sandalyede mi izliyor?	60,5	39,5
Dersi bir büyüğü ile mi izliyor?	48,2	51,8
Derste aktif (sorulara cevap veren, soruları çözen, tekrar eden) dinleyici mi?	71,2	28,8
Ders sonuna kadar dikkati dağılmadan durabiliyor mu?	65,8	34,2
Ders esnasında dış etmenlerden etkileniyor mu?	62,3	37,7
Ders başında sıkılıyor mu?	44,4	55,6
Ders esnasında atıştırmak istiyor mu?	59,5	40,5
Ders esnasında not tutuyor mu?	52,1	47,9
Ders esnasında soruları oluyor mu?	69,3	30,7

Öğrencilerin Ders dışındaki Durumlarına İlişkin Bulgular

Veli görüşlerine göre ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitim dersleri dışındaki durumları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin ders dışındaki durumları ile ilgili frekans ve yüzdeler

Sorular (Çocuğunuz)	Evet (%)	Hayır(%)
Dersten sonra tekrar yapıyor mu?	60,5	39,5
Öğrendiklerini size anlatıyor mu?	48,2	51,8
Ders dışında kitap okuyor mu?	71,2	28,8

Tablo 7 incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin %60,5'inin uzaktan eğitim derslerinden sonra dersleri tekrar ettiği, %48,2'sinin öğrendiklerini velisine anlattığı, %71,2 gibi büyük bölümünün ders dışında kitap okuduğu tespit edilmiştir.

Veli görüşlerine göre ilkökul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde evde geçirdikleri zaman içerisindeki kitap okuma durumlarındaki değişikliklerle ilgili durumları Tablo 8'de sunulmuştur. Tablo 8 incelendiğinde, evde uzaktan eğitimine devam eden ilkökul öğrencilerin %38,5'inin okuduğu kitap sayısının arttığı, %46,3'ünün okuduğu kitap sayısının azaldığı ve %15,2'sinin kitap okuma alışkanlığında herhangi bir değişiklik olmadığını belirlemiştir.

Tablo 8. Bu süreçte çocukların kitap okuma durumuyla ilgili yüzdeler

Soru	Arttı	Azaldı	Değişmedi
Bu süreçte çocuğunuzun kitap okuma alışkanlığı nasıl değişti?	38,5	46,3	15,2

Öğrencilerin Covid-19 Pandemi Sürecindeki Psikolojik Durumlarına İlişkin Bulgular

Veli görüşlerine göre evde uzaktan eğitimlerine devam eden çocuklarının Covid-19 sürecindeki psikolojik durumlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Covid-19 sürecindeki psikolojik durumu ile ilgili frekans ve yüzdeler

Soru	Evet (%)	f	Hayır(%)	f
Bu süreç çocuğunuzu olumsuz olarak etkiledi mi?	66,5	170	33,5	87

Tablo 9 incelendiğinde, evde uzaktan eğitimine devam eden ilkökul öğrencilerinden %66,5'i Covid-19 sürecinden olumsuz olarak etkilenmişlerdir.

Tablo 10. Süreçten olumsuz etkilenen çocuklarda görülen belirtilerin yüzde ve frekansları

Belirtiler	f	%
Endişe	152	89,4
Huzursuzluk	44	25,9
Aşırı yapışma	17	10
Kâbus görme	13	7,7
Konsantrasyon bozuklukları	35	20,6
Yapması gerekenleri yapmama	22	13
Durgunluk	12	7,05

Veli görüşlerine göre Covid-19 sürecinden olumsuz etkilenen çocuklarda görülen belirtiler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde, Covid-19 sürecinden olumsuz etkilenen çocukların en çok hissettikleri duygunun %89,4 ile endişe olduğu, %25,9 ile huzursuzluk, %20,6'lık bir yüzde ile konsantrasyon bozuklukları, %13 ile yapması gerekenleri yapmama, %10'luk yüzde ile çocukların anne-babalarına aşırı yapışma gösterdikleri, çocukların %7,7'sinin kabus gördüğü, %7,05'inin ise durgunlaştığı belirlenmiştir.

Velilerin Covid-19 Pandemi Sürecinde Uygulanan uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerine İlişkin Bulgular

Velilerin Covid-19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitim EBA TV ile ilgili görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Velilerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüş yüzdeleri

Sorular	Evete (%)	Hayır(%)
Ders süreleri uygun mu?	61.2	38.8
Ders içeriği çocuğunuza uygun mu?	82.1	17.9
Ders hızı uygun mu?	69.8	30.2
Sınıf öğretmeninizden yardım alıyor musunuz?	83.7	16.3
TV dersleri ile beraber internet içeriklerinden faydalanıyor musunuz?	70.4	29.6
Uzaktan eğitim dersleri sizce verimli mi?	75.8	24.2
Bakanlığın çocuklar için başlattığı pedagojik yardımdan haberdar mısınız?	66	34

Tablo 11 incelendiğinde, velilerin %61,2’sinin (EBA) TV’ nin ders süresini %82,1’inin ders içeriklerini ve %69,8’ininde ders anlatım hızını çocukları için uygun buldukları belirlenmiştir. Velilerin %83,7’sinin sınıf öğretmenleri ile iletişimde olduklarını ve gerektiğinde yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Velilerin %70,4’ünün TV dersleri ile beraber internet içeriklerinden faydalandıkları belirlenirken, velilerin büyük bir kısmının %75,8’ lik bir oran ile bu süreçte uzaktan eğitim derslerinin verimli olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Velilerin %34’ünün bakanlığın çocuklar için başlattığı pedagojik yardımdan haberdar olmadığı görülmüştür.

Velilerin Covid-19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitim EBA TV ile ilgili olumlu görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur. Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan velilerin yarısı bu süreçte öğrencilerin derslerden geri kalmadığını belirtmişlerdir. %26,8’lik bir veli grubu ise TV’de ders anlatan öğretmenlerin anlatımlarını beğendiklerini ve %31,9’unun da çok kısa sürede Milli Eğitim Bakanlığının süreci iyi yönettiğini ifade etmişlerdir.

Velilerin EBA TV ile ilgili olumlu görüşlerine ait bulgular

Velilere açık uçlu soru olarak EBA TV ile ilgili olumlu görüşleri sorulmuş ve elde edilen verilerin analizi ayrıntılı şekilde yapılarak katılımcıların yoğun bir şekilde üzerinde durduğu kavramlar ile en belirgin temalara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. Velilerin EBA TV ile ilgili olumlu görüş tema yüzde ve frekansları

Tema	f	%
Öğretmenlerin anlatımları güzel	69	26,8
Çocuklar derslerden geri kalmadılar	127	49,4
Kısa süre de süreç iyi yönetildi	82	31,9
Teneffüste etkinlik olması güzel	17	6,6
Seviyeye uygun	53	20,6
Dersleri tekrar izleyebilmeleri güzel	51	19,8
Giderek daha da oturuyor	14	5,4
Öğretmen desteğimizle daha iyi oluyor	35	13,6

Tablo 12’de tema halinde sunulan bazı veli görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

Velilerin %49,4’ü çocuklarının bu süreçte derslerden geri kalmadığı için memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı veli görüşleri;

“En azından derslerini takip etmiş oluyorlar tekrar yapmış ve okumayı unutmamış oluyorlar.”(V197)

“Çok hızlı ama işe yarar oldu dersleri tekrar da edebilmeleri de güzel.”(V61)

“EBA’ nın faydalı olduğunu düşünüyorum. Ekran başında eğitimin, şu süreçte yapılabilecek en iyi model olduğuna katılıyorum. Emek ve katkılara teşekkür ederiz.” (V90)

“Bu kadar kısa zamanda böyle bir sistemle bizim endişelerimizi giderdikleri için teşekkür ederiz”(V119)

“Virüs ten dolayı çocukların evde olması gayet güzel bir çalışma oldu. Teneffüslerde de etkinliklerin olması çok güzel” (V172)

“Surecin olabilecek en verimli şekilde ilerlemesini sağlıyor. Ders aralarının da boş geçmiyor olması çok güzel.” (V181)

“Çok iyi oldu çocuklarımız okuldan ve eğitimden kopmadılar milli eğitim bakanımıza ve hocalarımıza teşekkür ederiz.”(V193)

“İçerik ve eğitim açısından çok iyi bir uygulama, sürekli kendini geliştirmesi güzel eminim zaman geçtikçe düzeni oturacaktır.”(V200)

“İçeriğindeki videolar alıştırmalar çok yararlı ve güzel sorulardan oluşuyor. Son haftalarda daha iyi.”

“En güzel okul ortamında arkadaşlarıyla öğretmenleriyle etkileşerek kaynaşarak olması ancak bu uzaktan eğitim bu öngörülemeyen durum karşısında kısmen de olsa iyi bir çözümler.”(V203)

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan İlkokul Uzaktan Eğitim Programı (Eba Tv) İle...

“Bu kadar az zamanda yapılabilen en iyisi yapılmış. Herkesin emeğine sağlık.”(V205)

“Gayet güzel bir düzenleme oldu en azından dersler tekrarlanıyor boş vakit geçirmiyorlar teşekkürler eba ailesi.”(V33)

“ Bu süreç bundan daha iyi atlatılmazdı çok kısa surede harika hazırlanmış bir eğitim sistemi. Emeği gecen herkesi, başta milli eğitim bakanımız olmak üzere, kutluyorum.”(V50) şeklindedir.

Velilerin %13,6’sı öğretmenlerinden destek aldıklarını belirtmiştir. Öğretmen desteğimizle daha iyi oluyor koduna ilişkin veli görüşleri;

“Her sıkıştığımızda öğretmenimizi arayabiliyoruz ödevde veriyorlar anlatım da gayet iyi kendimde bir eğitimci olarak bu süreçte başka çözüm düşünmüyorum, tabi ki eksikleri var ama bu kadar kısa süre de yapılabileceğin en iyisi oldu daha da iyi olacağına inanıyorum umarım süreç uzamaz daha fazla .” (V26)

“Kısa sürede, evde eğitim için hazırlanan uygun bir program. İlkokul seviyesinde çocuklar için evde destekleyecek birilerinin olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenimiz konularla ilgili pekiştirici çalışmalar gönderiyor.” (V1) şeklinde ifade edilmiştir.

Velilerin %26,8’i öğretmen anlatımlarından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin anlatımları güzel koduna ait birkaç veli ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenlerimizin güzel ve anlaşılır bir şekilde anlatıyor.”(V13)

“ Hocalar çok iyi ders anlatıyor ders süreleri de sıkılmayacağı düzeyde eğlenceli aktiviteleri var.”

“Teşekkür ederiz çok güzel bir hizmet çocuklar için ilgisiz evde boş boşuna kaldıkları düşüncesi olmadı kendilerinin tatilde olmadıklarının farkındalar her ne kadar okul ve öğretmen disiplini gibi olmasa da ama dersi anlatan öğretmenler konuları güzel anlatıyorlar benim oğlum hiç basından kalkmadan dinliyor dikkatle izliyor öğreniyor”(V171)

Velilerin %19,8’i derlerin tekrar edilebilir olmasından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin veli ifadeleri şu şekildedir;

“Öğrenciler konuları tekrar izleyebiliyor olması anlamadıkları yeri tekrar edebiliyor olması ve eba içinde belirli saatlerde girip uygulamaları yapıyor olması olumlu.”(V17)

“Teşekkür ederim başarılı buluyorum zor süreçte hızlı ve etkin bir eğitim”(V134)

“Tekrar yapılabiliyor güzel anlatılıyor”(V168)

“Çocuğun derse verecek düzenli bir zamanı oluşturması ve çocuğun ona özel bir kanal açıldığı düşüncesiyle kendini iyi hissettirdi istedikleri zaman dersi tekrar izliyorlar.”(V43)

Velilerin Covid-19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitim EBA TV ile ilgili olumsuz görüşleri ve önerileri Tablo 13’de sunulmuştur. Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan velilerin %15,9’u ders saatlerinin kısa, daha uzun olmalı %6,6’sı günlük iki dersin az olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 2 veli çocuklarının özel öğretim öğrencisi olduğunu ve verilen eğitimin onlar için uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Velilerin 4,7’lik kısmı da ödev verilmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Velilerin EBA TV ile ilgili olumsuz görüşlerine ait bulgular

Velilere açık uçlu soru olarak EBA TV ile ilgili olumsuz görüşleri sorulmuş ve elde edilen verilerin analizi ayrıntılı şekilde yapılarak katılımcıların yoğun bir şekilde üzerinde durduğu kavramlar ile en belirgin temalar Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Velilerin EBA TV ile ilgili olumsuz görüşleri ve önerileri tema yüzde ve frekansları

Tema	f	%
Günlük 2 ders az	17	6,6
Çok fazla tekrar yapıyor	23	8,9
Yoğunluktan ötürü bağlantı sorunu yaşanması	21	8,1
Ekrana bakmak göz sağlığını bozabilir	2	0,77
Ders saatleri kısa, daha uzun olmalı	41	15,9
Kalabalık ailelerde ders dinlemenin sıkıntılı olması	3	1,16
Ödev verilmeli	12	4,7
Telefondan zor girilmesi	10	3,9
Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için olmaması	2	0,77
İngilizce derslerinde hep İngilizce konuşulması	17	6,6
Derslerin hızlı anlatılması	3	1,16

Tablo 13’te tema halinde sunulan bazı veli görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

Velilerin ders sürelerinin uzun yada kısa olduğunu koduna ilişkin görüşlerinden bazıları;

“Konular çok kısa anlatılıyor biz konu anlatımını çocuğumuza yapmasak ebadan konuyu anlaması imkansız çok hızlı geçiyor 5 dakikada sizce bir konuyu anlamaları mümkün mü?” (V135)

“Aynı derslerin iki ya da üç gün üst üste aynı dersleri dinlemesi iyi olmuyor. Eba da ders saatleri çok hızlı anlatıldığı için çocuklarımız yazamıyor yetişemiyor ve anlamakta güçlük çekiyorlar.” (V81)

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan İlkokul Uzaktan Eğitim Programı (Eba Tv) İle...

“Verilen saatler dışında giremiyoruz. Süre çok kısa yoğunluktan dolayı bağlantı sorunu yaşıyoruz.Dersler çok kısa” (V52)

“Konular biraz daha yavaş anlatılıp not tutmak için zaman verilmeli Kalabalık aileler için sorun oluyor tv karşısında ders izlemek.” (V150)

“Derslerin süresi çok kısa ders anlatımları farklı materyaller ile zenginleştirilmelidir konu hakkında testler olmalı. Özel eğitim ile ilgili konular çok yetersiz.” (V93)

“Kısa anlatıyorlar ve tekrar yapıyorlar sürekli, İnternet üzerinden yayınlara katılmıyoruz.” (19) şeklindedir.

Velilerin %6,6’sı günlük iki dersin az olduğunu ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin veli görüşlerinden bazıları;

“Hızlı bir çözüm oluşturulduğu için teşekkür ederim. Bakanımızın ve öğretmenlerimizin emeğine teşekkür ederim. Ancak içerik arttırılmalı ve günde 2 ders yetersiz olduğunu düşünüyorum.”(V7)

“Ders anlatımı daha uzun olmalı hocalar güzel anlatıyor. Günlük 2 ders yetersiz, arttırılabilir ve de ödev istiyoruz. “(V19)

“Kalabalık ailelerde bazı sıkıntılar var dersi izlemek çok zor sesten. Süre de yetmiyor.” (V236)

“Günlük iki ders dışında daha çok ders olmalı ya da ödev verilmeli. Eba etkinliklerine ulaşamıyoruz site çok yoğun. Mümkünse çıktı alabilecek ya da ödev takip edebilecek bir durum olsa daha iyi olur. Bizler çalışan anneleriz.” (V33)

“Günlük ders sayısı ilkokul için 2 bence az olabilir.” (V250) şeklindedir.

Velilerin %0,77’si ekrana bakmanın çocukların göz sağlığını bozabileceğini ifade etmişlerdir. Bu kod ile ilgili olarak velilerden birkaçı görüşlerini

“Çocuğumun ekrana bakmak göz sağlığını bozabilir, örgün eğitim başlayana kadar faydalı olduğunu düşünüyorum. Emekle yapılan her iş takdire değer. Milli Eğitim Bakanlığı da çok emek vererek bu bilişim ağını oluşturmuş. Emeğinize sağlık. Ancak yüz yüze eğitimin çok daha faydalı olduğunu düşünüyorum.” (V21)

Velilerin %3,9’u dersi telefondan izlerken bağlantı sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kodla ilgili veli görüşlerimiz şu şekildedir.

“Ekran başında, internete girebilmek o esnada mümkün olmuyor. Ayrıca bu şekilde göz sağlığının da olumsuz etkilendiğini düşünüyorum. Fakat bu süreçte yapılabilecek en iyi eğitim bence. Emeklerinize sağlık.” (78)

“Olumsuz olarak çocuklar kontrol edilmezse zaten teknoloji bağımlılığı vardı bağımlılığı artırdı/sadece çocukları değil herkes evde olunca ailenin tamamı bağımlı oldu /çok büyük teh-

like ayrıca bağlantı sorunu yaşıyoruz, inşallah bu virüs ülkemizi ve dünyayı terk eder doğaya okulumuza döneriz bende bir öğretmen olarak okulda çocuklarımızın sesini özledim.” (V207)

“Televizyondan izliyoruz ama cepten giremiyoruz saatinde de cepten girmeye çalışıyoruz ama izleyemiyoruz. Nasıl yapalım bilmiyoruz. Bu sorunu çözmenizi rica ediyoruz teşekkürler.” (V80)

“Çoğu zaman erişim sorunu oluyor. Kalitesiz dokümanlar siteden kaldırılmalı. Ara yüzü değiştirilmeli. MEB çoğu zaman ilk sayfayı değiştiriyor diğerleri eskisi gibi kalıyor.” (V122)

Velilerin %6,6’sı İngilizce derslerinde sürekli İngilizce koşulmasının sorun teşkil ettiğini ifade etmişlerdir İngilizce derslerinde hep İngilizce konuşulması koduna ilişkin veli görüşlerinden bazıları;

“İngilizce derslerinde sadece yabancı dil eğitimi verilmesi anlaşılmasını engelliyor. İlk hafta olduğu gibi internet üzerinden ve eğitime devam edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Tarafımızca tanınlanan eba eğitimi ile ilgili 3 GB kampanyası tarafımızca kullanılmamakta ve diğer eğitim sitelerinden eğitim aldığımız için mobil GB paketimiz yetmemekte ve yüksek fatura ödemek zorunda kalmaktayız. Buna bir çözüm bulunmasını rica ediyoruz.” (V5)

“İngilizceden anlamıyorlar sadece ingilizce konuşuluyor ve hızlı anlatıyor.” (V219)

“Özellikle İngilizce dersi 3 e giden çocuklara İngilizce konuşan öğretmen koymuşlar biz İngiliz değiliz konuşmaları anlamıyoruz.” (V66)

Velilerin %0,77’si derslerin özel eğitime gereksinim duyan çocukların düzeyine uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

“Özel gereksinimli çocuklar için neden eğitim yok eba da onların zamanı gidiyor lütfen buna çözüm bulunsun.” (V130) şeklindedir.

Tartışma ve Sonuç

Covid-19 pandemi sürecinde ülkemizde yüz yüze eğitime bir süreliğine ara verilip yeniden yapılandırılan eğitim, çokta alışık olmadığımız evde uzaktan eğitim sürecine çevrilmiştir. Literatürdeki çalışmalar göstermektedir ki velilerin eğitim sürecine katkıda bulunması ile nitelikli bir eğitim-öğretim arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda ilkokulda öğrenim görmekte olan öğrenci velilerinin görüşleri alınarak sürecin işleyişi ve öğrenci durumlarını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler aşağıda belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre velilerin evde uzaktan eğitim sürecindeki çocuklarıyla ilgili görüşleri 5 tema, EBA uzaktan eğitim sistemiyle ilgili görüşleri ise 1 tema başlığı altında analiz edip değerlendirilmiştir.

İlk olarak öğrencilerin derse başlamadan önceki durumlarıyla ilgili veli görüşlerinden öğrencilerin yarısının derse başlamadan önce hazırlık yaptığı, dersleri TV’den istekle izledikleri ve çok büyük bir kısmının da tam vaktin de ders başın da oldukları

belirlenmiştir. İkinci olarak öğrencilerin ders esnasındaki durumlarıyla ilgili olarak öğrencilerin çoğunluğunun dersi masa-sandalyede başında yanında velisi ile izledikleri, derste aktif (sorulara cevap verme, not tutma, vb.) dinleyici oldukları ve ders sonuna kadar konsantrasyon sorunu yaşamadıkları ve arkadaşlarıyla iletişim halinde olmalarının motive edici olduğu tespit edilmiştir. Çakın ve Akyavuz (2020, 177) çalışmalarında çocukların birbirlerinden haberdar olmaları ve çalışmaların sınıf olarak yürütüldüğünün farkında olmalarının, onları etkileşim içerisinde hissettirerek motive ettiğini ifade etmişlerdir. Veli görüşleri doğrultusundaki üçüncü temamız öğrencilerin dersten sonraki durumlarına ilişkin olarak çocukların ders sonrası da dersi tekrar ettiği, öğrendiklerini velisine anlattığı ve ders dışındaki zamanlarında da kitap okuduğu belirlenirken öğrencilerin yarısının evde uzaktan eğitim sürecin de kitap okuma oranının azaldığı, %38,5'lik bir grubun ise bunun aksine bu süreçte kitap okuma oranında bir artış olduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada pandemi sürecinde öğrenciler tarafından kitap okumaya ayrılan zaman büyük oranda en fazla 1 saatte kalırken, öğrencilerin zamanlarını daha çok TV ve bilgisayarla geçirdiği tespit edilmiştir (Yılmaz vd. 2020, s.79). Son olarak çocukların Covid-19 pandemi sürecindeki psikolojik durumlarıyla ilgili olarak veliler çocukların yarısından fazlasının bu süreçten olumsuz etkilendiklerini, olumsuz etkilenen çocukların %90'nunun endişe içinde oldukları, az bir oranla da olsa bazı çocukların da huzursuzluk, kâbus görme, aşırı yapışma, durgunluk, konsantrasyon bozuklukları ve yapması gerekenleri yapmama gibi belirtiler gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre katılımcı velilerin yarısı üniversite mezunu olup büyük kısmı uygulamaya geçirilen EBA evde uzaktan eğitim sürecinin verimli olduğunu, kısa sürede iyi yapılandırılmış bir sistem olduğunu düşünmektedir. Yine Çiftçi ve arkadaşları yapmış oldukları bir çalışmada, öğretmenlerin EBA'nın yararları konusunda, bilgiye ulaşımın kolaylaşacağı ve faydalı olacağı görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır (Çiftçi vd., 2013, 237). Benzer şekilde Tüysüz ve Çümen (2016, 292) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışma da öğrencilerin çoğunun EBA ders web sitesinin ders ve sınavlar için yararlı bulduklarını tespit etmiştir. Çalışmamızla paralel olarak Özgümüş (2018, 65) araştırmasına katılan velilerin EBA hakkındaki fikirlerin yüzde elliden fazlasının olumlu olduğu, velisi oldukları çocuklar için hafta da en az bir kez faydalandıkları cevabını vermişlerdir. Yine çalışmamızla paralel olarak Yılmaz ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada velilerin görüşlerine göre öğrencilerin yarısına yakını MEB'in pandemi döneminde yaptığı uzaktan eğitim çalışmalarından memnun kaldığını belirtmektedir. (Yılmaz vd. 2020, s.79). Katılımcı veliler çoğunlukla EBA uzaktan eğitim derslerinin hızının, içeriğinin, ders sürelerinin çocuklar için uygun buldukları ayrıca ihtiyaç duydukları her an sınıf öğretmenlerine ulaşabildikleri ve bakanlığın çocuklar için başlattıkları pedagojik yardımdan da haberdar oldukları belirlenmiştir. Çalışmanın nitel kısmın da veliler EBA TV öğretmenlerinin anlatımlarını beğendiklerini, bu süreç içinde olabilecek en iyi eğitim sisteminin uzaktan eğitim olduğunu, sistemin zamanla daha da iyi olacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

Bu olumlu görüşlerin yanın da olumsuz veli görüşlerinden öncelikle derse yönelik yaşanan sorunlara bakıldığı zaman özellikle uygulama hızı ve süresi sorunu yaşanması, bu durumun dikkat dağılmasına ve not alamamaya sebep olması gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkartmıştır. Bu olumsuz durumların dersleri daha az verimli kıldığı, öğrenmeyi olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Veli görüşlerine göre günlük iki dersin yetersiz olduğunu belirlenmiştir. Sisteme yönelik ise internete bağlanmada yaşanan sıkıntılar gibi teknik konularla alakalı olumsuz durumların varlı ön plana çıkmıştır. Yılmaz ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada bizim elde etmiş olduğumuz verileri destekler nitelikte, öğrencilerin büyük kısmının bağlantı sorunu yaşadığı bu durumun gelişmişlik düzeyi düşük olan bölgelerde daha da fazla olduğu belirtilmiştir (Yılmaz vd. 2020, s.80). Altıparmak ve çalışma arkadaşları (2011, s.321) uzaktan eğitim uygulamasının olumsuz yönlerine ilişkin olarak teknolojik sistemden kaynaklanabilecek aksaklıklardan ve bireysel çalışma yeterliğine sahip olmayan öğrencilerin yaşayacağı motivasyon eksikliğinden bahsetmişlerdir.

Veliler özellikle EBA'daki İngilizce derslerinin anlaşılmasından yakınmışlardır. Adıyaman (2002, 96) çalışmasında, uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretiminin özel öğretim yöntemleri gerektirdiğini belirtmiştir. Çalışmaya katılan ailelerde evde ilk ve orta dereceli okula giden öğrenci sayılarına bakıldığında çok küçük bir oranda evde üç çocuktan fazlasının bulunduğu tespit edilmiş ve kalabalık ailelerde ders izlemenin zorlaştığı bu da öğrencilerin başarılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşün aksine Zelyurt (2010, 664) kendilerine ait bir odanın olmaması gibi nedenlerin derslerdeki başarıyı çok az etkilediği sonucunu ortaya çıkartmıştır. Yine buna paralel olarak Akkaş (2011, 88) araştırmasında öğrenci başarısındaki en düşük 5 faktör içinde kardeş sayısının olduğu kanısına ulaşmıştır. Veli görüşlerine göre özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere için verilen derslerin niteliğinin uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Demirçeviren ve Kantarlıoğlu (2020) çalışmalarında EBA ile verilen derslerin özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda da bire bir özel eğitime ihtiyaç duyan otistik çocuklar için EBA'dan verim alınmadığı belirtilmiştir. (Güngör, 2020; Akbulut vd., 2020, 37; Salman, 2020)

EBA ile ilgili olarak yapılan literatür taramasında konuyla ilgili farklı araştırmaların varlığı söz konusudur (Akıncı vd., 2012; Güven, 2012; Türel, 2012; Çiftçi vd., 2013; Ekici ve Yılmaz, 2013; Özkan ve Demir, 2014; Karatekin vd., 2015). Bu çalışmalara incelendiğinde genellikle EBA içeriğinin öğretmenlerce yetersiz olarak değerlendirildiği, ders kitapları ile içeriğinin uyummadığı ve genel olarak öğretmenlerin projenin verimliliği hakkında olumlu düşünmedikleri görülmektedir. Buna karşın MEB 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğretmenleri EBA hakkında hizmet içi eğitime almış ve EBA'nın içeriğinin zenginleştirildiğini, yeni modüller yüklediğini ve içeriğin hızla geliştirileceğini belirterek öğretmenlerin EBA'yı daha sık ve verimli bir biçimde kullanmalarını gerektirdiğini ifade etmiştir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar kapsamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Yaşadığımız dijital bilgi çağında uzaktan eğitim sürekli olarak gündemde yerini almaktadır. Ülkece uzaktan eğitime ilişkin tecrübelerimiz yeterli değildir. Türkiye’de gün geçtikçe nüfus yoğunluğunun artması ve buna bağlı olarak ta öğrenci sayısındaki artış uzaktan eğitimi gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte hizmet verilecek kişi sayısının fazla olması hizmetlerin istenen seviyede ve kalitede olmasını zorlaştırabilmektedir. Bununla ilgili olarak teknolojik altyapının iyileştirilmesi ayrıca bu teknolojiyi kullanma kabiliyetine sahip nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi için eğitim fakültelerinde uzaktan eğitimle ilgili seçmeli derslerin açılması planlanabilir. Böylelikle ileride ülkemizde de geniş ölçüde uygulanması muhtemel olan uzaktan eğitimin daha verimli ve yüksek kalitede yapılabilmesine katkı sunulabilir. Uzaktan eğitimin uygulanma ihtimaline karşın bu durumla karşılaşması muhtemel öğrenci grupları sistemin işleyişi ve kullanımı ile ilgili olarak ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmelidir. Uzaktan eğitim için gerekli teknik donanım ve altyapı sağlanmalıdır. İnternetin kısıtlı olduğu kırsal bölgelere uydu internet temin edilebilir. Tüm öğrencilere ve velilere belirli platformlarda kullanılmak üzere ücretsiz ve sınırsız internet hizmeti sunulabilir.

Bu süreç sonrasında da EBA’nın okullarda kullanılması konusunda bilişim teknolojileri öğretmenleri ve üniversitelerde görev yapmakta olan uzmanlar tarafından düzenlenecek olan seminerler ile öğrenciler için gerekli destek sağlanabilir. Öğretmen ve öğrencilerin ders kaynağı için EBA’ya yönlendirilip eğitim sürecinde kitap ile EBA’nın bir bütünlük oluşturması sağlanabilir. Böylece öğrencilere yardımcı kaynak gerekli olduğunda farklı bir seçenek sunulmuş olur. Çocukların sürekli evde olduğu bu süreçte iyi bir model olma, en doğru öğretme biçimidir. Veli desteğini arttırmaya yönelik bilgilendirici yayın ve paylaşımlar yapılabilir. Çocuğun evde kitap okuduğunu görmesi büyük önem taşır. Her gün birkaç saat evdeki bütün elektronik aletler kapatılarak, ailecek okuma saatlerinin yapılması çocuk için motivasyon kaynağı olacaktır.

Sonuç olarak örgün öğretimin ikinci yarısının büyük kısmı uzaktan eğitim yöntemiyle sürdürülmüştür. Öğrenciler yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen ders motivasyonunu kaybetmeden derslerini sürdürmüşlerdir. Öğrencileri motive etmede kullanılacak yöntemler ilham ve örnek olması adına yayın ve paylaşımlar aracılığıyla duyurulabilir. COVID-19 salgınıyla yaşanan olağanüstü durumun etkisiyle uygulanan uzaktan eğitim yöntemi denenmiş ve başarıyla sonuçlanmıştır. COVID-19 salgını veya yaşanabilecek her türlü eğitimi aksatacak olaylardan ötürü eğitim kurumları, bünyelerindeki teorik ve uygulamalı dersler için uzaktan eğitim yöntemine uygun müfredatlar ve içerikler geliştirmelidir. Fakat bu hazırlık ancak öğretmenler, kurum yetkilileri ve uzmanların ortak çalışmalarıyla gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- ADİYAMAN, Z. (2001). "Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi", **The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET**, 1, (11), ss. 92-97.
- AKBULUT, M., SAHİN, U. ve ESEN, A. C. (2020). "More than a Virus: How COVID 19 Infected Education in Turkey?", **Journal of Social Science Education**, 19, ss. 30-42.
- AKINCI, A., KURTOĞLU, M. ve SEFEROĞLU, S. S. (2012). "Bir teknoloji politikası olarak fatih projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: bir durum analizi çalışması", XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Akademik Bilişim 2012, Uşak.
- AKKAŞ, M. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ders başarılarını etkileyen kişisel, sosyo-ekonomik ve okul kaynaklı faktörlerin incelenmesi (Konya ili Akşemseddin İO örneği), Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Konya.
- AKTAY, S. ve KESKİN, T. (2016). "EĞİTİM BİLİŞİM AĞI (EBA) İNCELEMESİ". **Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**, 2, (3), ss. 27-44.
- ALTIPARMAK, K., KURT, İ. D. ve KAPIDERE, M. (2011). "E-learning and open source code management systems in education", Akademik Bilisim '11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- BALTAŞ, A. (2001). Ana-Baba Okulu (9. Basım), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ÇAKIN, M. ve KÜLEKÇİ AKYAVUZ, E. (2020). "Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi". **International Journal of Social Sciences and Education Research**, 6, (2), ss. 165-186.
- ÇAKIROĞLU, Ünal (2013). Öğretim Teknolojinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler, Ankara, Ed. ÇAĞILTAY K. VE GÖKTAŞ Y., Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- ÇİFTÇİ, S., TAŞKAYA, S. M. ve ALEMDAR, M. (2013). "Sınıf öğretmenlerinin fatih projesine ilişkin görüşleri", **İlköğretim Online**, 12, (1), ss. 227-240.
- DEMİRÇEVİREN, B. ve KANTARLIOĞLU, Ö. (2020, April 10). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri zor durumda [Private education and rehabilitation centers are in trouble]. İhlas Haber Ajansı [Ihlas news agency]. Retrieved from <https://www.ihha.com.tr/haber-ozel-egitim-ve-rehabilitasyon-merkezleri-zor-durumda-838222/>
- EKİCİ, S. ve YILMAZ, B. (2013). "Fatih projesi üzerine bir değerlendirme", **Türk Kütüphaneciliği**, 27, (2), ss. 317-339.
- ENFİYECİ, T. ve BÜYÜKALAN FİLİZ, S. (2019). "UZAKTAN EĞİTİM YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN TOPLULUK HİSSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ", **TÜBAV Bilim Dergisi**, 12, (1), ss. 20-32.
- FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E. ve HYUN, H. H. (2012). How to Design and Evaluate Research in Education, (8th ed.), Mc Graw Hill, New York.

- GÜNGÖR, Ş. (2020). Dünya otizm farkındalık günü: koronavirus günleri otizmlı çocukları nasıl etkiliyor [World autism awareness day: How coronavirus days affect children with autism?]. BBC Türkçe [BBC Turkish]. Retrieved from <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-52135448>
- GÜVEN, İ. (2012). "Eğitimde 4+4+4 ve fatih projesi yasa tasarısı= reform mu?", **İlköğretim Online**, 11, (3), ss. 556-577.
- KAHRAMAN, M. E. (2020). "COVID-19 Salgınunun Uygulamalı Derslere Etkisi ve Bu Derslerin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesi: Temel Tasarım Dersi Örneği", **Medeniyet Sanat Dergisi**, 6, (1), ss. 44-56.
- KARAKAYA, İ. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ed. TANRIÖĞEN A., Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anı Kitabevi, Ankara.
- KARATEKİN, K., ELVAN, Ö., ve ÖZTÜRK, D. (2015). "Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin Fatih Projesi hakkındaki düşünceleri", **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi**, 6, (18), ss. 81-114.
- KURTDEDE FİDAN, N., ERBASAN, Ö., & KOLSUZ, S. (2016). "SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM BİLİŞİM AĞI'NDAN (EBA) YARARLANMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ", **Journal Of International Social Research**, 9, (45), ss. 626-637.
- LAWSHE, C. H. (1975). "A quantitative approach to content validity", **Personnel Psychology**, 28, ss. 563-575.
- MİLES, M. B., ve HUBERMAN, A. M. (1994). Qualitative Aata Analysis: An Expanded Sourcebook. Sage, London.
- ÖZER, M. (2020). "Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 Pandemic in Turkey", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 28, (3), ss. 1124-1129.
- ÖZGÜMÜŞ, Ö. (2018). Bursa ilinde öğrenci-veli-öğretmenlerin eğitim bilişim ağının kullanım sıklığının belirlenmesi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa.
- ÖZKAN, A. ve DENİZ, D. (2014). "Orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin FATİH Projesi'ne ilişkin görüşleri", **Ege Eğitim Dergisi**, 15, (1), ss. 161-175.
- SALMAN, A. U. (2020). "Türkiye'de koronavirusün eğitime etkileri: uzaktan eğitimin ilk iki haftası nasıl geçti [The effects of coronavirus on education in Turkey: How was the first two weeks of distance education]. Eğitim Reformu Girişimi [Education Reform Initiative]. Retrieved from <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-iii-uzaktan-egitimin-ilk-iki-haftasi-nasil-gecti/>
- ŞİŞMAN, M., (2013). Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar (4.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TEKİN, A. ve POLAT, E. (2014). "EĞİTİMDE TEKNOLOJİ POLİTİKALARI: TÜRKİYE VE BAZI ÜLKELER", **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 10, (5), ss. 1254-1266.

- TUTAR, M. (2015). Eğitim bilişim ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- TÜREL, Y. K. (2012). “Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik olumsuz tutumları: Problemler ve ihtiyaçlar”, **İlköğretim Online**, 11, (2), ss. 423-439.
- TÜYSÜZ, C., ve ÇÜMEN, V. (2016). “EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri”, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 9, (27/3), ss. 278-296.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, S. (2016). “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları”, **Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 16, (1), ss. 301-329.
- ERCAN Y., MUTLU H. ve DOĞANAY G. (2020). Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği” Palet Yayınları, Konya.
- YURDUGÜL, H. (2005). “Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması”, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- ZELYURT, H. (2010). “İlköğretim 2. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin derslerdeki başarısızlık nedenleri (Malatya ili örneği)”, In International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

KORONAVİRÜS PANDEMİSİ SÜRECİNDE EBEVEYNLERİ GÖZÜNDEN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa EROL¹, Ahmet EROL²

1 Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, merol@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1675-7070.

2 Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ahmete@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7538-952X.

Geliş Tarihi: 07.07.2020 Kabul Tarihi: 17.09.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.766194

Öz: Bu araştırmada, yeni tip koronavirüs pandemisi sürecinde ilkokul öğrencilerinin deneyimleri ebeveynlerinin gözünden incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen ilkokul öğrencileri ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, korkulu-kaygılı olma, arkadaşlık ilişkileri, dijital araçların aşırı kullanımı, akademik başarı, uzaktan eğitim süreci, ebeveynin rolü ve öğretmenle iletişim gibi temalarla açıklanmıştır. Bulgulara göre; öğrenciler ve ebeveynleri bu süreçte korkulu-kaygılı hissetmişlerdir. Okulların kapanması ile öğrenciler eğlenmek ve vakit geçirmek için dijital araçlara yönelmişlerdir. Uzaktan eğitimle birlikte öğrencilerin akademik başarılarında bir düşüş olduğu ve ebeveynlerin bu süreci yönetmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler pandemi sürecinde öğretmenleri ile daha fazla iletişim kurmak istemişlerdir. Çalışmanın bulgularından hareketle öğretmenlere, ebeveynlere ve yapılacak olan çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yeni Tip Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi, İlkokul Öğrencileri, Pandemi Deneyimleri, Ebeveynler.

PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH THE EYES OF THEIR PARENTS DURING COVID-19 PANDEMIC

Abstract:

In this study, the experiences of primary school students during the new type of coronavirus pandemic were examined through the eyes of their parents. In this direction, the study was carried out with phenomenology, which is one of the qualitative research patterns. The study group of the research consists of elementary school students and their parents who were educated in Istanbul in the 2019-2020 academic year and determined through convenience sampling. The data of the research were collected through semi-structured interview forms. The data obtained were analyzed by content analysis. The findings of the research are explained by themes such as fearful-anxiety, friendship relations, excessive use of digital tools, academic success, distance education process, the role of the parent, and communication with the teacher. According to the findings; students and their parents felt fearful and anxious in this process. With the closing of schools, students turned to digital tools for fun and to spend time. It has been determined that there is a decrease in the academic success of students with distance education and parents have difficulty in managing this process. In addition, students wanted to communicate more with their teachers during the pandemic process. Based on the findings of the study, suggestions for teachers, parents, and future studies were presented.

Key Words: New Type Coronavirus (Covid-19) Pandemic, Primary School Students, Pandemic Experiences, Parents.

Giriş

Epidemi; bulaşıcı bir hastalığın belirli bir bölge içerisinde salgın haline dönüşmesini ifade ederken, pandemi; bir salgının belirli bir bölgenin de dışına taşarak, büyük bir nüfusu ve hatta bütün bir insanlığı etkilemeye başlaması olarak ifade edilmektedir (Aslan, 2020). Salgın hastalıklar, dünyada milyonlarca insanı etkilediği büyük bir popülasyonda, binlerce ölüm ve geniş çaplı hasarlara neden olmaktadır. Tarihsel bağlamda incelendiğinde, dünya tarihinde birçok salgın hastalığın görüldüğü bilinmektedir. Bu salgın hastalıkların en bilineni ise 14. yüzyılda, 'Kara Ölüm' adıyla ortaya çıkan vebadır. Söz konusu salgın Avrupa nüfusunun yarısının ölümüne neden olmuştur (DeWitte, 2014; Ross, Olveda ve Yuesheng, 2014). Günümüzde ise, Çin'in Hubei eyaletinin en büyük şehrinden biri olan Wuhan'da ortaya çıkan yeni tip koronavirüs (SARS-

COV-2), diğer bir ifade ile Covid 19, milyonlarca insanı etkileyerek dünya geneline yayılan salgın hastalıklardan birisi olarak gösterilmektedir (WHO, 2020). Dünya sağlık örgütünün 17 Eylül 2020 verilerine göre dünyada toplam yeni tip koronavirüs vaka sayısı 29.737.453 kişi iken 937.391 kişi ise virüsten hayatını kaybetmiştir (WHO, 2020). Türkiye’de ise, 17 Eylül 2020 tarihi itibarıyla vaka sayısı 298.039 ve virüsten hayatını kaybedenlerin sayısı 7.315’dir (Sağlık Bakanlığı, 2020).

Pandemi tüm dünyada sağlık sistemi başta olmak üzere ülke ekonomilerini ve eğitim sistemlerini derinden etkilemiştir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), yeni tip koronavirüsü pandemi ilan etmesinin ardından birçok ülke virüsün yayılım hızını azaltma adına yüz yüze eğitime ara vermiş ve okulları geçici olarak kapatmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) (2020) verilerine göre, 07 Nisan 2020 itibarıyla, yeni tip koronavirüs pandemisi nedeniyle 192 ülkede (Yılmaz, 2020) okullar kapatılmıştır. Bu durumdan, dünya çapında öğrenci nüfusunun yaklaşık olarak %92’si (1,576,021,818 öğrenci) etkilemiştir. Okulların geçici olarak kapanması ile birlikte ülkeler uzaktan eğitim sistemi benimsenmeye başlamışlardır (Gilani, 2020). Dünya çapında birçok ülke altyapıları doğrultusunda uzaktan eğitime geçmiştir. Uzaktan eğitime geçiş ile birlikte Türkiye’de yükseköğretim ve MEB’e bağlı okullarda yaklaşık 20 milyon öğrenci uzaktan eğitimle ders almaya başlamıştır. Uzaktan eğitime geçiş ile birlikte öğrenciler okul ortamlarının uzaklaşmak zorunda kalmışlardır.

UNESCO’ya (2020) göre, koronavirüs döneminde okulların kapanmasının olumsuz etkilerinden bazıları şunlardır: *Kesintili öğrenme*: Okul temel öğrenmeyi sağlar ve kapatıldığında öğrenciler büyüme ve gelişme fırsatlarından mahrum kalırlar. *Beslenme*: Birçok öğrenci gıda ve sağlıklı beslenme için okullarda sağlanan ücretsiz veya indirimli yemeklerden faydalanır. Bu süreçte öğrenciler bu imkânlardan uzak kalmışlardır. *Dijital öğrenme portallarına ücretsiz erişim*: Okulların kapanması ile birçok öğrenci öğrenme için ihtiyaç duyduğu teknolojiye erişim konusunda problemler yaşamıştır. *Sosyal yalıtım*: Eğitim kurumlarının sosyal aktivite ve insan etkileşimleri için merkez olduğu düşünüldüğünde, okulların kapanması öğrencilerin öğrenme, gelişme ve yaratıcılık için gerekli olan bazı sosyal iletişim ve sosyalleşmelerden uzak bırakmıştır.

Okul ortamı öğrencilerin sağlıklı davranışları sergilemelerine yardımcı olduğundan, okulların kapalı olması olumsuz sağlık sonuçlarına neden olabilmektedir (Brazendale, ve diğ., 2017). Bazı çalışmalar, uzun süreli okul kapanmalarının, karantina dönemlerinin ev hapsinin öğrencilerin fiziksel, zihinsel, ruhsal ve psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini göstermiştir (Brazendale ve diğ., 2017; Brooks ve diğ., 2020). Karantina dönemlerinde bazı öğrencilerin okul zamanında erişebilecekleri eğlenceli veya zenginleştirici etkinliklere erişimi azalmış olabileceğinden öğrencilerin psikolojisi etkilenebilmektedir (Stewart Watson ve Campbell, 2018).

Psikolojik sağlık, bireyin olumsuzluklarla ve tehdit edici durumlarla karşılaştağında bunların üstesinde gelebilme kapasitesi ile çevresindeki faktörler arasında-

ki etkileşimi ifade etmektedir (Fraser, Galinsky ve Richman, 1999; Stewart, Reid ve Mangham, 1997). Yeni tip koronavirüs pandemisinin psikolojik iyi oluş üzerinde kalıcı etkilerinin olabileceği (Wang, ve diğ., 2020), sınırlama ve karantina döneminin, çocuklarda travmatik stres tepkilerini uyurabileceği (Sprang ve Silman, 2013), uzun süre evde kapalı olma, hareketsiz zamanı arttıracağı ve uyku düzenlerinin bozulmasına neden olabileceği (Wang, ve vd., 2020) çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Pandemi sürecinde yaşanan psikolojik sorunların, yaşanan olumsuz olayların, yaşam kalitesindeki bozuklukların, travmatik deneyimlerin en aza indirilmesinde öğrencilerin psikolojik sağlımlıklarının (Richardson, 2002) ve ruh sağlıklarının yerinde olması (Gültekin, 2010) önemlidir.

Yeni tip koronavirüs (Covid-19) hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunun tıbbi alanlarla ilgili olduğu görülmektedir (Chinazzi ve diğ., 2020; Hopman, Allegranzi ve Mehtar, 2020; Kraemer ve diğ., 2020; Wu ve McGoogan, 2020; Zu ve diğ., 2020; Özdemir, 2020; Bulut ve Kato, 2020). Ancak koronavirüs pandemisi sürecince ilkokul öğrencilerinin deneyimlerine odaklanan çalışmalar alan yazında daha kısıtlıdır. Öğrencilerin ve ebeveynlerin bu süreçteki deneyimlerinin bilinmesi, sunulacak uzaktan eğitim hizmetlerinin düzenlenmesi, ebeveynlere ve öğrencilere destek projelerinin hazırlanması adına önem taşımaktadır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin rollerinin incelenmesi sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılması noktasında katkı sağlayıcı olacaktır. Bu doğrultuda çalışmada, yeni tip koronavirüs pandemisi sürecinde ilkokul öğrencilerinin deneyimlerinin ebeveynleri gözünden incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Ebeveynlere göre; pandemi sürecinde öğrencilerin deneyimleri nelerdir?
- Ebeveynlere göre; pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim uygulamaları nasıldır? Süreç öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilemiştir?
- Pandemi sürecinde ebeveynler hangi rolleri üstlenmişlerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, bilinen, farkında olunan bir durumu daha ayrıntılı ve derinlemesine olarak ele alabilmek için nitel araştırmanın desenlerinden olan fenomenoloji (olgu bilim) (Yıldırım ve Şimşek, 2016), araştırmanın deseni olarak belirlenmiştir. Deneyimin kendisine ve bir şeyi deneyimin nasıl bilinçliliğe dönüştürdüğüne vurgu yapmayı amaçlayan fenomenoloji, günlük deneyimlerimizin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bir anlayışı elde etmeyi amaçlar (Merriam, 2014; Patton, 2015).

Katılımcılar ve Araştırma Bağlamı

Bu çalışmanın katılımcılarını İstanbul'da bir ilkokula devam eden ve kolay ulaşılabılır örneklem yoluyla seçilen 11 öğrenci ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabi-

lir örnekleme yöntemi zaman, emek ve maliyet kaybını en aza indirmek, araştırmaya hız ve patrilik katmasından dolayı (Patton, 2015) tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı Ebeveyn	Yaşı	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu	Katılımcı Öğrenci	Yaşı	Cinsiyeti	Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyi
A-1	35	Kadın	İlkokul	ÖE-1	10	Erkek	4. Sınıf
A-2	33	Kadın	Lise	ÖE-2	9	Erkek	3. Sınıf
A-3	30	Kadın	İlkokul	ÖE-3	9	Erkek	3. Sınıf
A-4	34	Kadın	İlkokul	ÖK-1	8	Kız	2. Sınıf
B-1	35	Erkek	Üniversite	ÖE-4	9	Erkek	2. Sınıf
B-2	34	Erkek	Ortaokul	ÖK-2	10	Kız	4. Sınıf
B-3	37	Erkek	Lise	ÖK-3	11	Kız	4. Sınıf
B-4	34	Erkek	Ortaokul	ÖK-4	10	Kız	4. Sınıf
A-5	36	Kadın	Üniversite	ÖK-5	7	Kız	1. Sınıf
B-5	33	Erkek	Lise	ÖE-5	7	Erkek	1. Sınıf
A-6	43	Kadın	Lise	ÖE-6	8	Erkek	2. Sınıf

Tablo 1’de araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, sınıf) verilmiştir. “A” anneyi “B” babayı, “ÖK” kız öğrenciyi ve “ÖE” erkek öğrenciyi temsil etmektedir. Örneğin; “A-1” katılımcılar arsından anne olan birinci katılımcıyı, “B-4” baba olan beşinci katılımcıyı, “ÖK-3” ilkokulda öğrenim gören kız öğrenciyi, “ÖE-4” ise erkek öğrenciyi temsil etmektedir. Katılımcılar sosyo-ekonomik olarak orta gelirli olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin çoğu kendi buldukları bölgelerdeki ilkokullarda öğrenim görmekte, bazıları ise servisle uzak bölgelerdeki okullara gitmektedirler. Öğrenciler ve ebeveynleri pandemi sürecinde sokağa çıkma kısıtlamasına uyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar arasında Covid-19 teşhisi konan hasta bulunmamaktadır.

Verilerin Toplaması

İlkokul öğrencilerinin yeni tip koronavirüs pandemisi sürecindeki deneyimlerini ortaya koymak için eleyenlerin görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Veriler ilk olarak eleyenlerden elde edilmiş bu verileri desteklemek için ilkokul öğrencilerinin görüşleri ile desteklenmiştir. Veriler nitel araştırma desenlerine uygun olarak görüşme tekniğiyle elde edilmiştir (Merriam, 2014). Nitel araştırmalarda yapılan görüşmelerin en güçlü özelliği görmediklerimiz hakkında bilgi edinme ve gördüklerimiz hakkında ise alternatif açıklamalar yapma olanağı vermesidir (Glesne, 2013). Bu doğrultuda

görüşme; doğrudan gözlemleyemediğimiz şeyleri, davranışları, durumları, duyguları veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Merriam, 2014; Patton, 2015).

Görüşmelerin birden fazla türü bulunmaktadır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler açık uçlu sorular yardımıyla katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasına olanak tanır (Merriam, 2014). Görüşme sorularında veri zenginliğini artırmak ve katılımcıların görüşlerini derinleştirmek için araştırmanın akışına uygun olarak bazı sonda olarak nitelendirilen sorular sorulmuştur. Sondalar detaylar hakkında daha çok soru sormak, açıklama yapmalarını istemek veya örnekler almak üzere düzenlenebilir (Merriam, 2014). Buna ek olarak görüşmenin bazı aşamalarında deneyimi tam olarak yansıtabilmek amacıyla neden, niçin gibi sorularla araştırmanın veri kalitesi sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler katılımcıların uygun gördüğü ortamlarda birebir gerçekleştirilmiştir. Birebir görüşme yoluyla elde edilen veriler ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt edilmiştir. Araştırmada öncelikle ebeveynlerle daha sonra ise öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğrencilerle ortalama 19 ebeveynlerle ise ortalama 28 dakika sürmüştür. Görüşmeler araştırmacılar tarafında yürütülmüş, üçüncü bir kişi çalışmaya dâhil edilmemiştir. Veri toplam süreci sosyal mesafe kuralına uygun olarak yürütülmüştür (Görüşme yapılan kişi ile en az iki metre mesafe olmasına özen gösterilmiştir). Verilerin toplanma sürecinde hem araştırmacı hem de katılımcıların tamamı maske takmışlardır. Görüşmeler açık havada yapılmış kapalı alanlar tercih edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi; nitel metinlerin tekrar eden kelimeler ve temalar doğrultusunda taranması ve hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıklarını ve anlamlarını belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veriyi indirgemesi ve anlamlandırması gibi ifade edilmektedir (Patton, 2015). İçerik analizi doğrultusunda ilk olarak verilerin tamamı okunmuş, izlenmiş ve bu işlem tekrar tekrar uygulanmıştır. İkinci aşamada veriler kodlanmış ve birbiri ile ilgili kodlar ilişkilendirilerek temalara ulaşılmıştır (Merriam, 2014). Görüşmelerden ve dokümanlardan toplanan verilerde anneler "A-1, A-2, A-3...", babalar "B-1, B-2, B-3...", erkek öğrenciler "ÖE-1, ÖE-2, ÖE-3...", kız öğrenciler "ÖK-1, ÖK-2, ÖK-3..." olarak isimleri değiştirilmiştir. Veriler temalar altında ele alınmış ve uygun yerlerde doğrudan alıntılar (ebeveyn ve öğrenci görüşleri) ile desteklenmiştir.

Güvenilirlik

Katılımcılardan elde edilen verilerin doğrulanmasını sağlamak için veri kaynağı ve araştırmacı üçgenlemesi (Stake, 2010) kullanılmıştır. Veri kaynağı üçgenlemesi, tüm katılımcıların deneyimlerinin perspektiflerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmacı üçgenlemesi sayesinde tüm araştırmacılar verileri yakından incelemiştir. Çalışma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman

görüşüne başvurulmuştur. Çalışma bulgularının farklı durumlara ilişkin transfer (nakledilebilirlik) edilebilirliği kontrol edilmiştir. Çalışmada analiz sürecinde yapılan kodlama ve temalar araştırmacılar tarafından farklı farklı yapılmış yapılan analizler benzerlik ve farklılık açısından incelenmiştir. Böylelikle kodlayıcılar arasındaki uyumun çapraz kontrolü yapılmış ve araştırmacılar arasında koordinasyon sağlanmasına özen gösterilmiştir. Bulgular zengin ve detaylı betimlemeler çerçevesinde ele alınmış ve örneklerle desteklenmiştir. Bu noktada elde edilen temalar alan yazın çerçevesinde değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Çalışmanın odağının belirlenmesi ve araştırmanın gerçekleştirildiği ortam ve katılımcılar hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca çalışma gerçekleştirilmeden önce etik kurul izni alınmıştır.

Nitel araştırmalar yorumlamaya dayalıdır ve araştırmacılar, genellikle katılımcılarla yoğun bir deneyim ve süreklilik içindedirler (Creswell, 2017). Bu çalışmada araştırmacılar veri toplama sürecinde ve verilerin analizinde doğrudan yer almış, bir araç görevi üstlenmiş, veri toplama sürecinde ve veri analizinde mümkün olduğunca nesnel olamaya özen göstermişlerdir.

Bulgular

Yeni tip koronavirüs pandemisi sürecinde ilkökul öğrencilerinin deneyimlerinin, ebeveynleri gözünden incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın bulguları yedi tema çerçevesinde açıklanmıştır. Temalar; kaygılı-korkulu olma, arkadaşlık ilişkileri, dijital araçların aşırı kullanımı, akademik başarı, uzaktan eğitimin etkililiği, ebeveynin rolü ve öğretmenle iletişim şeklinde ifade edilmiştir. Belirlenen temalar ebeveyn ve öğrencilerinin görüşlerinden alıntılarla açıklanmıştır.

Korkulu-Kaygılı Olma

Pandemi süreci ile birlikte uygulamaya koyulan çocuklar için sokağa çıkma kısıtlaması, ilkökul öğrencilerini birçok yönden etkilemiştir. Söz konusu etkiler incelendiğinde öğrencilerin sürece yönelik korkulu ve kaygılı olduğu görülmektedir. A-1 “*Virüs korkusu etkiledi çocukları*” ifadesiyle sürecin çocuklarını etkilediğini, A-3 “*Sürekli dışarı çıkamadı ve virüse yakalanmaktan korkuyordu*” ifadesi ile sürecin çocuklarında korku unsuru haline geldiğini söylemiştir. Ayrıca ÖK-4 kaygı ve korkusunu “*Okulda virüs varmış gitmek istemiyorum*”, ÖE-5 “*Herkes bana virüs bulaştıracakmış gibi insanlardan kaçıyorum*” ve ÖE-3 “*Bazen bu sürecin hiç bitmeyeceğini düşünüyorum*”, şekline açıklamaya çalışmışlardır. Pandemi sürecinde öğrencilerde ve ebeveynlerinde çeşitli korku ve kaygıların geliştiği belirlenmiştir. Bunları; bir yakını kaybetme, sürekli el yıkma isteğinin ilerde takıntı haline gelebileceği, okulların yeterli temizlik imkânlarına sahip olmaması yüzünden okulların açılması durumunda çocuklara virüs bulaşabileceği ve süreç bitse bile çocukların okula uyum sağlayamayacağına yönelik korku ve kaygılar olarak ifade etmek mümkündür.

Pandemi sürecinde öğrencilerde bir yakını kaybetme korkusunu A-5 “*Özellikle çocuğumda birimizi kaybetme korkusu olduğunu görüyorum anne işe gitme ne olur*

diye ağladığı oluyor” şeklinde açıklamaktadır. Öğrencilerden elde edilen verilerde bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin; ÖK-2 “Okuldaki virüsü aileme bulaştırmak istemiyorum”, ifadesi ile yaşadığı kaygıyı dile getirmiştir.

Pandemi sürecinde medya ve sosyal medyada uzmanların sık sık el temizliği ile ilgili söylemleri öğrencilerinde sürekli el yıkama isteğine dönüşmüş ve ebeveynler bu durumun ileride takıntıya dönüşebileceğine yönelik kaygılar geliştirmişlerdir. A-3 “Çocuğun bir yeri ağrısa anne virüs mü var diyerek bana sormaya başladı bu durumun ileride takıntı haline getirmesinden korkuyorum” ve A-5 “Sadece benim çocuğum değil herkeste bir kaygı oluştu, temizlik ile ilgili ileride çocuklarda obsesif bozukluklar olabilir” ifadeleri bu durumu örnek olarak gösterilebilir. B-3 ise söz konusu durumu aşağıdaki ifadesi ile açıklamıştır.

“Bu süreçte çocuk ellerini yıkamaktan elleri yara oldu. Temiz değilmiş gibi sürekli elini yıkamaya gitti. Mesela telefona dokunuyor elini yıkıyordu, evin içinden dışarı çıkmasa da ne yaparsa elini yıkama isteği duyuyordu”

Ebeveynlerde görülen bir diğer korku ve kaygıda okulların yeterli temizlik imkânlarına sahip olmamasından dolayı virüsün öğrencilere okuldan bulaşabileceğine yöneliktir. Ebeveynler okulların temizlik imkânlarının yeterli olmadığını ve bu şartlar altında okulların açılması durumunda çocuklarını okula tekrar göndermeyeceklerini belirtmişlerdir. Örneğin;

“Bazı okulların temizlik personeli yetersiz, sabun yok peçete yok okulun imkânları belli böyle bir durumda çocuğumu sağlığı daha önemli eğer böyle devam ederse eylülde okul açılrsa da çocuğu okula göndermeyi düşünmüyorum” (A-3).

Ayrıca ebeveynler, okulların eğitim-öğretime başlamasıyla birlikte çocukların sosyal mesafe kurallarını uygulamada zorlanacaklarını düşünmektedirler. Sosyal mesafe kurlarına uyulmaması sonucunda ise, ebeveynler okuldan çocuklara virüsün bulaşabileceğini yönelik kaygılıdır. B-1 “Virüs bu şekilde devam ederse çocukların sosyal mesafeyi koruyacaklarını zannetmiyorum sağlık daha önemli çocukları okula göndermem” ifadesi ile bu durumu açıklamaktadır. A-5 ise kaygısını aşağıdaki gibi dile getirmiştir.

“Okul tekrar açıldığında kızımın uyum problemleri yaşayacağını düşünüyorum. Belki maske takmaları gerekecek sosyal mesafe önemli olacak çocukların buna ne kadar uyacaklarını bilmiyorum. Sınıflarda çok kalabalık bunlara nasıl uyulacak. Çocuk koşacak maske ile nasıl nefes alıp verecek bir sürü halledilmesi gereken sorun var”.

Ebeveynler pandemi sürecinden yaşadıkları bir diğer korku ve kaygıda pandemi sürecinin sonunda çocuklarının okula uyum sağlamada zorlanacaklarına ilişkindir. Ebeveynler pandemi sürecinin çocuklarının okula uyumlarını olumsuz (B-1 “Okula uyum sürecinin olumsuz etkilendiğini düşünüyorum tam okula alışmadan okul birden kapandı ne yapacağımızı şaşırдық”) etkilediğini belirtmişlerdir. B-5’in “Benim kızım okula

gitmek isteyen okul canlısı bir kızdı. Bu süreçte okuldan bile soğudu diyebilirim” ifadeleri örnek gösterilebilir. Ayrıca okulların kapanmasından önce de okula uyum problemleri yaşayan çocukların bu süreçten daha çok etkilenebileceği (B-2 “Bu süreçte çok zorlandık çocuk zaten okula uyum problemleri yaşıyordu bu süreçte daha da zorlandık ne kadar uğraştıkça da öğretmen kadar olamıyorum”, ÖK-4 “Zaten arkadaşlarım beni istemiyordu. Gitmem bende...”)) belirtilmiştir.

Arkadaşlık İlişkileri

Sokağa çıkma kısıtlaması ve okulların yüz yüze eğitime ara vermesi nedeniyle öğrenciler, akranlarından uzak kalmışlardır. Ebeveynlere göre bu süreç çocuklarının arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemiştir. B-2 bu durumu “Evde kapalı kalmak çocuklardaki sosyal ilişkileri düşürdü” ifadeleri ile açıklamıştır. Benzer şekilde A-6’da “Bu süreçte çocukların sosyal ilişkileri tatmin edici olmadı” şekline bir açıklama yapmıştır. ÖK-6 ise arkadaşlarından ayrı kaldığı için çok sakındığını söylemiştir, “Arkadaşlarımdan ayrı olduğum için canım sıkındı... Çok sıkıldım”. Öğrencilerin arkadaşlarından ayrı kalması davranışlarına da yanmıştır. A-6 bu durumu “Arkadaşlarında ayrı kaldığı için konuşmaları hareketleri çok ters, aşırı hırçın, sinirli sürekli bir mutsuzluk halinde” şeklinde açıklamıştır.

Sosyal çevrenin azalması öğrencileri çeşitli yönlerden etkilemiştir. Bu süreçte öğrencilerde, saldırgan davranışlar (B-1 “Çocuğu bu dönemde saldırgan davranışları arttı. Dışarı çıkamadığı ve arkadaşları ile olmadığı için hırsını alana kadar annesi ve bana vurmaya başladı) gözlemlenmiştir. Öğrenciler öğretmenini, arkadaşlarını ve oyun oynamayı (A-2 “Arkadaşlarını ve öğretmenini özlediğini söylüyor anne okul ne zaman açılacak okulumu arkadaşlarımı özledim dediği oluyor”, ÖE-1 “Öğretmeni ve arkadaşlarımı çok özledim okul açıldığında onlarla birlikte olmak istiyorum”, ÖK-3 “Arkadaşlarımla oyun oynamayı özledim”) özlemişlerdir. Ayıca bazı öğrencilerin içine kapanma eğiliminde (A-5 “Çocuk zaten sessizdi arkadaşlarıyla olamaması onu iyice yalnız bıraktı”) oldukları ifade edilmiştir. Bu süreçte öğrenciler hayali arkadaşlıklar (B-5 “Çocuk bu süreçte hayali arkadaşlıklar kurmaya başladı”) kurmuşlardır.

Bazı ebeveynler ise sokağa çıkma kısıtlamasının çocuklarının üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmek için arkadaşları ile görüşmelerine izin vermişlerdir. A-5 bu durumu “Baktım olmayacak dışarıda arkadaşları ile mesafe kurallarına dikkat ederek oynamasına izin verdim” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca bu süreçte ebeveynlerin sokağa çıkma kısıtlamasına bağlı olarak çocuklarını sokaklara çıkarmaması çocuklarda ebeveynlerine karşı olumsuz tutumlara neden olmuştur. Örneğin;

“Benim çocuk arkadaş canlısı biri bu süreçte diğer kişilerle oynamasına izin vermedik ve süreçli karşı karşıya geldik sürekli bize kızmaya başladı. Beni arkadaşlarımla görüştürmüyorsunuz diye. Kısıtlamayı açıklamaya çalışsak ta anlamıyor. Sürekli çıkacağım diyor” (B-1).

Dijital Araçların Aşırı Kullanımı

Pandemi sürecinde sosyal izolasyon süresinin uzamasıyla öğrenciler eğitim faaliyetleri için dijital araçları kullanmaya başlamışlardır. Ayrıca akranları ile iletişim kuramayan öğrenciler eğlenmek, vakit geçirmek ve sosyalleşmek için evde kaldıkları süre içerisinde dijital araçlara yönelmişlerdir. Ebeveynler çocukların sıkılmamaları ve evde davranış problemleri sergilememeleri için dijital araçları çocuklarına daha çok verme eğiliminde olmuşlardır. Örneğin; A-1 “Çocuğumun ekran bağımlılığı bu dönemde arttı kısıtlamaya çalıştık ancak çocuğu olumsuz etkilediğinden çok fazla sınır koymadık. Çocuk daha da mutsuz oluyordu kısıtlayınca” ifadesi ile çocuğunun mutsuz olmaması için dijital araçları kullanmasına izin verdiğini ifade etmiştir. A-5 ise “*Bu süreçte ben bile sosyal medyadan sosyal sitelere yöneldim çocuğa da bir şey diyemiyorum*” ifadesi ile kendisinin bile sosyal sitelere yöneldiğini ve çocuğunun yönelmesinin gayet normal olduğunu belirtmiştir. Bazı ebeveynlerin bu durumu normal olarak görmesine rağmen bir kısmı ise bu aşırı kullanımın ekran bağımlılığına dönüşebileceğini düşünmektedirler. Örneğin; A-1 “*Zaten televizyonlar bom boştu insanlar mecburen sosyal medya tablet gibi şeylere yöneldi buda bu ekran bağımlılığının artmasını sağladı diye düşünüyorum*” ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Ebeveynler tablet ya da telefonu çocukların elinden almaya çalıştıklarında çocukların saldırgan davranışlar sergilediklerini söylemişlerdir, B-1 “*Evde kaldığı sürede sıkıldığı için daha fazla tabletle oynamaya başladı. Sınırlamaya çalıştığımızda da sinirlenip tepkisini bize gösteriyordu. Ayrıca öğrenciler dijital araçları kullanma konusunda ebeveynleri ile çatışma yaşamışlardır, A-6 “Telefonla savaş oyunları oynaması aşırı arttı. Elinde telefonu aldığımızda sürekli kardeşi ile kavga etmeye başladı. Bizde tekrar vermek durumunda kaldık”. Ebeveynler çocuklarının dijital araçları daha az kullanmasına yönelik aldıkları önlemlerin yetersiz olduğu belirlenmiştir, A-2 “Birkaç kez tableti saklamayı dendim ama her seferinden sinir krizleri, ağlama krizleri ve aşırı agresif şekilde geri döndü. Öyle yapınca da mecburen vermek zorunda kaldık”. Dijital araçları kullanmak için öğrenciler ebeveynlerini ikna yoluna gitmişlerdir, B-3 “Tablet kullanım süresi bu dönemde arttı tablet elinden aldığımızda sinirden yemek bile yemediği oluyordu. Annesi ile beni cezalandırmaya çalışıyor öyle yaparak”. Ayrıca öğrencilerin sanal dünyanın etkisinde kaldıkları için ve anne-babası ile çatışma yaşadıkları görülmüştür. Örneğin;*

“Evde durduğu sürece daha fazla çizgi film izlemeye başladı. Kendini ve ailesini çizgi film karakterlerine benzetmeye başladı ve karakterlerin yerine aile bireylerini koydu. Bu dönemde çocuğun ekran bağımlılığı arttığını düşünüyorum özellikle arkadaşları ile oynayamaması evde tablete yöneldi. Vermek istemeyince bize sesini yükletmeye başladı. Önceden bu şekilde değildi yine tabletle oynuyordu ama sınıırım biliyordu” (B-5)

Öğrenciler pandemi sürecinde dijital araçları bırakmak istememiş ve dijital araçlarla daha fazla zaman geçirmek istemişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarının aşırı kullanımını önlemede ise yeterli rehberlik stratejileri uygulamadıkları belirlenmiştir.

Akademik Başarı

Ebeveynlere göre uzaktan eğitim süreci öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilemiştir, B-3 *“Başarısının düştüğünü düşünüyorum illaki olumsuz etkilendi”*. Ebeveynler bu süreçte çocukların derslere odaklanmakta (A-6 *“Dersleri dinliyor ancak elinde telefonla”*) zorlandıklarını belirtişlerdir. Öğrencilerin derslere odaklanmakta zorlanmalarının nedenleri ise ebeveynlerin süreci yönetmekte yetersiz kalması, çocuklarda oluşan okul bitti düşüncesi, yüz yüze eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitime alışkın olmaması ve öğrencilerin uzaktan eğitim için gerekli çalışma disiplinine sahip olmamalarıdır. Örneğin;

“Pandemi sürecinin en büyük etkisi çocuğumun derslerinden geri kalması oldu. Çünkü uzaktan eğitimin bir faydası olduğunu düşünmüyorum. Özellikle ilkokul çocukları oyun oynamak istiyor bizde aile olarak bu süreci nasıl yöneteceğimizi ne yapacağımızı bilmiyoruz” (B-2).

“Çocuklar zaten İngilizcede geriydi bu süreçte daha da kötüledi. Okul varken denemeden İngilizceden on on bir tane yapabiliyordu öğretmeni deneme göndermiş o nu yaptık iki tane doğrusu çıktı” (B-3).

Ebeveynler öğrencilerin akademik başarılarının uzaktan eğitimde düşük olmasının temel nedeni süreci yönetememelerine bağlamaktadırlar. Ebeveynler işin uzmanı öğretmenler kadar verimli olmadıklarını ve uzaktan eğitimde ders veren öğretmenlerin yüz yüze olduğu kadar etkili olmadığını söylemişlerdir, A-3 *“Kendi öğretmeni gibi televizyondaki öğretmeni anlatamadı. Birde televizyonu dinlerken çok fazla odaklanamıyorlar”*. Bu durumda çocuklarının akademik başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Örneğin;

“Bu süreçte konuları öğretmen kadar anlatamıyoruz. İşin uzmanı değil ne yapacağımızı bilmiyoruz. Biraz büyük olsa kendi sorumluluğunu alacak ancak daha ilkokulda zorlamasak bir şey yapacağı yok. Uzaktan eğitimde de çocuk soru soramıyor ve özellikle ilkokulda kendi öğretmeni dışında bir öğretmeni anlatımını anlamıyor. Çocuğu dersi başına zorla oturtmak zorunda kalıyoruz” (A-1).

“Bir öğretmen kadar tahsilli olmamam süreci olumsuz etkiledi çünkü verebildiğim kadarını veriyorum buda çocuklar için baya yetersiz. Başarıları düştü ise en büyük neden budur bence” (B-3).

Ayrıca ebeveynler sınıf öğretmenlerin farklı uygulamalar üzerinden canlı ders yaptıklarını ancak güvenli olup olmadığı konusunda endişe yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler bakanlık aracılığıyla uzaktan eğitim derslerinin öğrencilerin kendi öğretmenleri tarafından verilmesini önermişlerdir. Örneğin;

“EBA’dan çok fazla canlı yayın yapamadılar öğretmenlerde farklı uygulamalardan canlı ders anlatmaya çalıştı ancak onlara çok fazla güvenemedik. Ço-

Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Ebeveynleri Gözünden İlkokul Öğrencileri

çocukların görselleri alınabilirdi. Bakanlık bu tarz uygulamaları güçlendirmeli çocuklar kendi öğretmenlerinden canlı ders alabilmeli. Mesela İngilizce öğretmeni sürekli değişti bazı kelimeleri bile farklı söyleyenler oldu. Kendi öğretmenlerinden ders almaları daha doğru bir karar olur” (A-5).

Ebeveynlere göre akademik başarıda geri kalmanın bir diğer nedeni ise çocukların sürekli bilgisayar oyunları oynamak istemesi (A-1 “Sürekli tableti istiyor oyun oynamak istiyor”) derse odaklanamaması (A-2 “Çocuklar derslere odaklanamıyor. Dinlemiş gibi yapıyorlar”, ÖK-1 “Ders çalışmak istiyorum ama yapamıyorum”) ve çocuklarda oluşan zaten okul bitti düşüncesidir (ÖE-5 “Okul bitti zaten bir üst sınıfa geçtik”, ÖK-4 “Artık ortaokula geçtim o zaman çalışırım”).

Akademik başarıya etkisi olan bir diğer neden ise öğrencilerin uzaktan eğitimde, yüz yüze eğitim kadar çalışma disiplinine uymaması olarak ifade edilmiştir. Pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitimde öğrencilerin çalışma disiplinine uymadıkları (A-1” Okul dönemlerinde çocukların çalışma azmi daha iyi idi sanki bu dönemde bu düştü gibi”), ders dışı aktivitelere ağırlıklı olarak yöneldikleri (B-4 “Evde tabletle oynamak derse göre daha çekici geliyor”, ÖE-2 “Tabletten oyun oynamak istiyorum”), derslerle ilgilenmek istemedikleri (B-1 “Süreçte çocuk çok şımartı ne yapsak da dinlemiyor derslere kendini veremiyor”) ve öğretmenleri tarafından verilen ödevleri yapmak istemedikleri (A-2 “Verilen ödevleri yapmak istemiyordu. Okulda öğretmenin kontrol edeceğini bildiğinden yapıyordu ancak bu süreçte ödev bile yapmak istemedi. Büyük ihtimal öğretmen ve okuldan uzak olunca öğretmen kızmayacak ya da bir şey olmaz diye yapmak istemedi”) ifade edilmiştir.

Uzaktan Eğitim Süreci

Pandemi süreci nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmiş ve eğitim faaliyetlerinin aksamaması için uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde ebeveynler ve öğrenciler çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Sürecin ani olmasından dolayı uyum sağlamanın zorluğu, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmaması ve uzaktan eğitimin ilkökul öğrencileri için uygun olmaması bu sorunlardan bazılarıdır.

Ebeveynler ani olmasından dolayı sürece uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir, A-5 “Çocuklar uzaktan eğitim yaptılar daha doğrusu yapmaya çalıştılar süreçte uzaktan eğitime adapte olamadık”. Ebeveynlere göre bu süreçte öğrenciler dersleri gereksiz algılamışlardır, A-2 “Çocuklar ders çalışmak istemiyor ne yapsak boş. Dersleri gereksizmiş gibi algılıyor”. Ayrıca ebeveynler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını ifade etmişlerdir, A-2 “Uzaktan eğitimin ilkökulda hiçbir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Lise veya üniversitede bu etkili olmuş olabilir ancak ilkökulda biz bir etkisini göremedik”. B-1’in aşağıdaki ifadesi de bu durumu desteklemektedir.

“Uzaktan eğitimin ilkökul öğrencilerinde çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. Belki diğer kademelerde fark etmiş olabilir ancak benim çocuğum okula

gitmek istemiyor. Taşınmamızda bu durumda etkili olabilir çünkü çocuk yeni okulunda iki hafta kalabildi”,

Ebeveynler uzaktan eğitimin yetersiz olduğunu (B-3 *“Ne kadar uğraşsak ta okulla bire bir olmuyor sonuçta. Evde yapılan sadece ebada verilen ders okula göre baya bi yetersiz”*) ve okullar yüz yüze eğitime tekrar başladığında konularının tekrar edilmesi gerektiği belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğrencilerde uzaktan eğitime katılmak istemediklerini (ÖE-2 *“Derslere katılmak istemiyorum. Zaten ne dediğini de anlamdım”*, ÖK-1 *“Dersler çok sıkıcı sadece matematik diledim”*) farklı öğretmenlerin ders anlatımını anlamadıklarını (ÖK-5 *“Hiçbiri kendi öğretmenim gibi anlatamıyor çok sıkılıyorum”*, ÖK-2 *“Anlatıp geçiyor soru sormadığımızdan anlamıyoruz”*) ifade etmişlerdir.

Kısacası ebeveynler uzaktan eğitimin ne kadar başarılı olursa olsun ilkökul çağındaki çocuklar için uygun olmadığını belirtmişlerdir, A-2 *“Uzaktan eğitim ne kadar başarılı olsa da ilkökulda okulun yerini tutacağını düşünmüyorum”*. Uzaktan eğitimde ebeveynler çocuklarının eğitim faaliyetlerinde en kritik rolü üstlenmişlerdir.

Ebeveynin Rolü

Ebeveynler pandemi sürecinde çocuklarının eğitiminde yer alma, çocuklarına destek olma gibi birçok rol üstlenmişlerdir. Bu rollerinden ilki uzaktan eğitim sürecinde sergilemiş oldukları davranışlara ilişkindir. Ebeveynler çocukların evde kaldığı zaman diliminde süreci yönetmekte zorlanmışlardır. Örneğin;

*“Pandemi sürecinin çocuklar açısından hiçbir sıkıntısı olmadı. Bütün zorluklar anne baba için öğretmenlerin başına atıyorduk şimdi bizim başımıza kaldı”,
“Öğretmenin olmaması bizi iyice dibe sürükledi” (B-3).*

“Bir keresinde öğretmenle konuşuyordum ve çocuklar kavga ediyordu. Öğretmenim nolur açın okulları alın şunları başımızdan dedim. Benim dayanacak gücüm kalmadı gitsin bu çocuklar başımdan dedim” (A-6).

Ebeveynlerin sürece yönelik rolleri incelendiğinde ise bazı ebeveynlerin süreci yönetmekte yetersiz kaldığı bazıların ise ilgisiz olduğu belirlenmiştir. A-1 *“Çocuğa kızmak zorunda kaldım. Ders çalışmak istemiyor. Sürekli bahaneler üretiyor. Bizde ne yapalım ne halin varsa gör diyoruz. O kadar diyoruz anladığı yok”* ifadesi ile süreci yönetmede yetersiz kaldığını, A-4 *“Bu süreç çocukları ne kadar etkiledi hiç bilgim yok. Çocuklar pek çalışmak istemedi”* ifadesi ile de süreç içerisinde çocukları ile ilgilenmediğini ifade etmiştir. Bazı ebeveynler ise çocukları ile ilgilenemediklerinin ve süreci olumlu yönetemediklerinin farkındadırlar. Örneğin;

“Süreci iyi yönetebildiğimi düşünemiyorum. Sadece uzaktan oğlum ders çalış, oğlum kitap oku demek yerine daha iyi ilgilenebilseydim daha farklı olabilirdi. Yakın temasla ilgilensem çocuklarla daha güzel olurdu” (A-6).

Pandemi sürecinde ebeveynler çocuklarının eğitiminde daha aktif hale gelmişlerdir. A-6 “*Hadi oğlum hadi oğlum diye diye uzaktan eğitimi bitirdik*”, B-4 “*Zorlamasak çalışacağı yok*” ifadeleri ile bu durumu açıklamaktadır. Ebeveynler bu süreçte ellerinden geleni yaptıklarını (A-6 “*Her şeyi denedim, her türlü rüşveti verdim –para, oyuncak, tablet, sevdiği çikolata– yine de derslerine motive edemedim*”) yine de çocuklarını motive edemediklerini belirtmişlerdir.

Bazı ebeveynler öğretmenlerle iletişime geçtiklerini, süreçte neler yapmaları gerektiğini sorduklarını ancak (B-2 “*Sadece uzaktan eğitimi dinlesinler yeter*”) öğretmenlerinin ilgilenmediğini belirtmişlerdir. Ebeveynler süreçte birçok zorluk yaşasa da (A-3 “*Bu dönemde zorlanmadığım kadar hiç zorlanacağımı düşünmüyorum çok yorucu bir süreci okul varken bu şekilde değildi*”) çocuklarının eğitimi için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin;

“Çocuğumun eğitimi adına elimizden geleni yapmaya çalıştık. Ders çalışma planı hazırlayıp ona göre derslerini takip etmeye çalıştık. Uzaktan eğitimde çocuk çok fazla anlayamadı öğretmenini konuları kazanımları çalışıp biz çocuğa anlatmaya başladık. Anlamadığı ve yapamadığı yerleri nasıl anlatılacağını internette araştırıp biz anlatmaya çalıştık” (B-2).

Öğretmenle İletişim

Pandemi sürecinde sınıf öğretmenin öğrencisiyle iletişime geçmesi çocuğun mutlu olmasını sağlamış (A-2 “*Öğretmeni arayınca çok mutlu oldu*”, ÖK-3 “*Öğretmenimle iletişime geçmek güzel bir şey beni sevdiğini düşünüyorum*”) ve öğrenciler derslerine daha fazla odaklanmış. Ancak sınıf öğretmenin çocukla iletişime geçmemesi öğrenciyi olumsuz etkilemiştir, B-5 “*Ancak bu süreçte sadece bir kere aradı başka aramadı oda çocukta mutsuzluklar yarattı anne öğretmenim beni aramıyor sevmiyor diye sürekli konuştu*”, ÖE-1 “*Öğretmenim bir kere bile aramadı arsaydı mutlu olurdu*”. İfadelerden anlaşılacağı üzere öğrenciler pandemi sürecinde öğretmenleri ile iletişim kurmak istemişlerdir.

Ayrıca A-3 “*Bu durum çocuğumu gerçekten çok mutsuz etti çocuğu mutlu etmek için babası ile elimizden geleni yaptık ama okuldaki gibi hiçbir zaman olmadı*” ifadesi ile öğretmenle olan iletişimin çocuğu üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmıştır. Bu süreçte öğretmen ile iletişim kurmak öğrencilere olumlu yansımaları olmuştur. Öyle ki ÖE-3 “*Öğretmenin beni hiç aramadı. Okula gitmek istemiyorum*” ifadesi ile okula tekrar dönme isteğini bile öğretmeni ile kurduğu iletişime bağlamıştır. Sürece ilişkin öğrencilerin arkadaşları ve öğretmeni ile birlikte olmak istedikleri görülmektedir, ÖE-2 “*Beşinci sınıfa geçmeden arkadaşlarımla ve öğretmenimle birlikte olmak isterdim*”. Kısaca bu süreçte öğrencilerin okulu özledikleri söylenebilir, ÖE-6 “*Keşke yazın bir günde olsa okula gitsek*”.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, yeni tip koronavirüs pandemisi sürecinde ilkokul öğrencilerinin deneyimleri, yaşantıları ve uzaktan eğitim sürecindeki davranışları ebeveynleri gözünden incelenmiştir. Söz konusu yaşantılar öğrencilerden alınan verilerle desteklenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler kaygılı-korkulu olma, arkadaşlık ilişkileri, dijital araçların aşırı kullanımı, akademik başarı, uzaktan eğitim süreci, ebeveynin rolü ve öğretmenle iletişim şeklinde adlandırılan yedi tema çerçevesinde açıklanmıştır.

Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde öncelikle öğrencilerin ve ebeveynlerinin pandemi sürecine ilişkin korkulu-kaygılı olduğu görülmektedir. Koronavirüsün nasıl bulaştığına ilişkin ampirik çalışmaların yeteriz olması, medya ve sosyal medyada virüsün bulaşmasına yönelik yapılan haberler bu korku ve kaygının oluşmasında etkin rol oynadığını söylemek mümkündür. Medya; beynin tehdide, belirsizliğe ve olumsuzluğa odaklandığının farkındadır ve üretmiş oldukları haber kaynakları dikkat çekmek için yanlış, sansasyonel, spekülatif ve kaygı ise, bu tür bilgilerden kolayca beslenmektedir (The Wellness Society, 2020). Koronavirüs pandemisi ve beraberinde gelen sokağa çıkma kısıtlamalarının toplumlarda karışıklığa neden olduğu, hastalık bulaşma korkusunu tetiklediği, okulların ve işletmelerin kapanmasına bağlı olarak insanların yaşam koşullarının değişim göstermek zorunda kaldığı ve kaygı gibi yıkıcı psikolojik etkilere neden olduğu ifade edilmektedir (Fardin, 2020).

Öğrencilerde görülen korkuların başında bir yakını kaybetme korkusu gelmektedir. Öğrenciler virüse yakalanmaktan ziyade virüsü ailelerine bulaştıracaklarına ilişkin korkular geliştirmişlerdir. Bu durumun oluşmasında virüsün çocuklardan ziyade yetişkinlerde daha ölümcül olabileceğine yönelik haberlerin ve sosyal medya da yapılan paylaşımlarının etkili olduğu söylenebilir. Özellikle 6-11 yaş arası çocuklar bir salgının ne olduğunu ve insanları nasıl etkilendiğini çeşitli yönleriyle somut düzeyde anlayabilmektedirler. Bu nedenle çocuklar dışarıya çıkmaktan korkabilir, arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi bırakabilir, kendilerinin ya da aile üyelerinden birinin zarar görebileceğine yönelik yoğun kaygı (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020) yaşayabilirler. Ebeveynlerde görülen korkulardan biriside çocuklarının sürekli el yıkma isteğinin ilerde takıntı haline gelebileceğidir. Öğrencilerin sürekli el yıkaması, temiz olmadığını düşünme ve sürekli temizlik yapma gibi davranışları ebeveynlerde bazı kaygıların oluşmasına neden olmuştur. Obsesif Kompulsif Bozukluk' da görülen kirlenme ve bulaşma obsesyonlarına benzer nitelikteki düşünceler COVID-19 sebebiyle son zamanlarda hemen hemen herkeste görülebilmektedir (Işıklı ve diğ., 2020). Ancak uzmanlar virüsten korunma ve temizlik önlemleri için sergilenen davranışların sağlığımızı korumak adına gerekli ve işlevsel adımlar olarak görüldüğü ve bu yönüyle kompulsif davranışlardan ayrıştığını ifade etmektedirler (Işıklı ve diğ., 2020).

Ebeveynlerde görülen diğer bir korku ve kaygıda okulların yeterli temizlik imkânlarına sahip olmaması ve virüsün öğrencilere okuldan bulaşabileceği ihtimalidir. Alan

yazında özellikle ebeveynlerin bu süreçte aşırı kaygılı, titiz, koruyucu ve kollayıcı yaklaşımları olabileceği (Ercan ve diğ., 2020) ifade edilmektedir. Ebeveynlerin endişeli, kaygılı davranışlar göstermesi çocukların da aynı duyguları yaşamalarına ve olumsuz davranışlar geliştirmelerine neden olabilmektedir (Aksakallı, 2020). Dolayısıyla ebeveynlerin bu süreci dikkatli yürütülmeleri çocukların psikolojik sağlıkları için önem taşımaktadır. Ayrıca ebeveynler koronavirüs süreci bitse bile çocukların tekrar okula gitmek istemeyecekleri ve okulda uyum konusunda zorluk yaşayacaklarına ilişkin kaygılıdır. Araştırmalara göre, okul kaygısının 3-14 yaş aralığındaki çocuklarda sıklıkla görülebildiği (Martinez-Monteağudo, Ingles, Trianes ve Fernandez, 2011) ifade edilmektedir. Özellikle çocuğun okula başladığı ilk yıllarda görülen, ayrılma kaygısı okul kaygısının nedenleri arasında iken (Lyneham, Street, Abbott ve Rapee, 2008) pandemi sürecinde okulların birden tatil edilmesi, okulun başlayıp başlamayacağına bilinmemesi gibi nedenler ebeveynlerde çocuklarının okula gitmek istemeyebileceğine ilişkin kaygılar oluşturabilmektedir.

Pandemi sürecinin öğrenciler üzerindeki bir diğer etkisi ise arkadaşlık ilişkileri üzerinde olmuştur. Çalışma kapsamında bu durum arkadaşlık ilişkilerinden yoksunluk olarak adlandırılan bir tema ile açıklanmıştır. Arkadaş ilişkileri çocuğun kişilik gelişiminde büyük rol oynamaktadır. Çünkü kişilik gelişimi, büyük ölçüde çocuğun başkalarıyla ilişkilerine ve onlarla etkileşmesine bağlıdır. Ayrıca arkadaşlık ilişkileri çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir görev yerine getirmektedir. Pandemi sürecinde arkadaşlık ilişkilerden uzak kalmak öğrencilerde saldırgan davranışların artmasına neden olmuştur. Kısıtlama sürecinde bazı çocukların herhangi bir neden olmaksızın öfkelenebileceği ve saldırganca davranabileceği (MEB, 2020) belirtilmektedir. Bu süreçte öğrenciler arkadaşları yerine hayali arkadaşlıklar yaratmışlar; öğretmeni ve arkadaşlarını özlemişleridir. Öğrencilerden bazılarının ise içine kapanık özellikler gösterdiği belirlenmiştir.

Akranları ile iletişim kuramayan öğrenciler evde kaldıkları süre içerisinde dijital araçlara yönelmişlerdir. Bu süreçte öğrencilerin söz konusu araçları aşırı kullandıkları belirlenmiştir. Dijital araç kullanımının hızla arttığı ve özellikle iki yaşından daha küçük çocukların bile dijital oyun oynadıkları bilinmektedir (Kabali ve diğ., 2015). Benzer şekilde, Türkiye’de ise küçük yaşlardan itibaren bilgisayar, internet ve akıllı telefon kullanımı oranında önemli artışlar saptanmıştır (TÜİK, 2017; 2013). Ebeveynlerden elde edilen bilgilerden hareketle pandemi sürecinde dijital araçların kullanımındaki artışın daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Küçük yaşlarda dijital araçlar çoğunlukla oyun oynama, eğlenme amacıyla kullanılmakta ve aşırı kullanımın yanında dijital araçların uygunsuz kullanımı da beraberinde getirebilmektedir (Neumann, 2015; Nikken ve Schols, 2015). Bu açıdan pandemi sürecinde arkadaşları ve okullarında uzak kalan çocukların eğlenmek ve vakit geçirmek için dijital araçlara yöneldiği söylenebilir.

Öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada (Coplan, Liu, Cao, Chen ve Li, 2016) öğretmenlerle kurulan nitelikli ilişkilerin öğrencilerin akade-

mik başarısını artırdığı belirlenmiştir. Bu bağlamda pandemi sürecindeki öğrenci başarısını etkileyen en önemli belirti öğrenci öğretmen etkileşiminin olmaması olarak gösterilebilir. Ayrıca öğrencilerin, arkadaşlık ilişkilerinden uzak kalması, akademik başarılarının olumsuz (Huebner, Suldo, Valois, Darne ve Zullig, 2004) etkilemiştir. Çocukların öğrenmesinde ve onların okuldaki akademik gelişmesinde öğretmenler kilit bir role sahip olsalar da ebeveynler de çocuklarının akademik yaşamlarına birçok şekilde etkileyebilmektedir (Nurmi ve Silinskas, 2014). Bu açıdan ev ortamının çok daha yakın ilişkilerin yaşandığı ve çocukla daha çok birebir ilişkilerin kurulabildiği bir ortam olduğu düşünülürse, aile-okul tutarlılığının gerçekleşmesi ve karşılıklı bilgi alışverişinin sağlanması çocukların akademik, sosyal ve kişisel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Özeke-Kocabaş, 2006). Yapılan araştırmalar pandemi sürecinde öğrencilerin, akademik öğrenmenin sağlanması, bireysel çalışma yetenekleri açısından eksikliği olan öğrencilerin desteklenmesi konusunda ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır (OCED, 2020).

Ebeveynler pandemi süreci ile birlikte uygulanmaya başlayan uzaktan eğitimin amacına ulaşmadığını düşünmektedir. Ebeveynler göre uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmamıştır. Öğrencilerin ilkokula devam ediyor olması ve uzaktan eğitimi ilk kez deneyimliyormaları bu durumun temel nedeni olarak gösterilebilir. Özellikle uzaktan eğitimin 6-10 yaş çocukları ve ebeveynleri için yeni bir deneyim olması ve ebeveynlerin pedagoji bilgilerinin yetersizliği gibi etmenler uzaktan eğitimde istenilen başarıya ulaşmayı zorlaştırmıştır. Ebeveynler ve öğrenciler süreci tatil gibi algılamış uzaktan eğitimi önemsememişlerdir. A-3 *“Bu dönem okul artık açılmayacaktı zaten uzaktan televizyondan eğitime de pek uyum sağlamadık açıkçası”* ifadesi yukarıdaki tartışmayı destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalarda bu dönemde, açık ve uzaktan eğitime yönelik önemli bir talep artışı olduğunu, toplumda açık ve uzaktan eğitim hizmetlerinin önemi anlaşılmaya başladığını ve bu süreçle birlikte açık ve uzaktan eğitimde sadece niceliğin değil, aynı zamanda niteliğin de önemli olduğunu göstermektedir (Can, 2020). Ebeveynlerin ifadeleri ile yapılan araştırmaların sonuçları bu bağlamda paralellik göstermektedir. Ayrıca pandeminin Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini göstermesi (Can, 2020) açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Pandemi süreci ile birlikte gelen sokağa çıkma kısıtlaması ve yüz yüze eğitime ara verilmesi ebeveynlere bazı sorumluluklar yüklemiştir. Özellikle süreç içerisinde eğitim faaliyetlerinin uzaktan yürütülmesi ile birlikte ebeveynler çocuklarının eğitimi konusunda daha ön plana çıkmışlardır. Ancak ebeveynlerden bazılarının süreçten çocuğunun etkilenip etkilenmediğini bilmediği ve eğitim konusunda da süreci istenilen seviyede yürütemediği belirlenmiştir. Bazı ebeveynlerin ise süreci daha verimli yürütme adına öğretmenlerden destek almayı tercih ettiği görülmektedir. Ancak ebeveynlerin çocuklarına destek olmak için izledikleri stratejilerin amacına ulaşma da yeterli olmadığı söylenebilir.

İlkokul dönemindeki çocukların gelişimsel becerilerinin desteklenmesinde ve yeni şeyler öğrenip deneyimlemelerinde okul ortamı, arkadaşlık ilişkileri ve öğretmen rehberliği önemlidir. Çocukların bu süreçte arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle yüz yüze görüşmemeleri, dışarı çıkamamaları, eğitime uzaktan devam etmeleri gibi etmenler öğrenciler için mutsuzluk verici ve kaygı uyandırıcı olabilir. Dolayısıyla öğretmenleri ve arkadaşları ile sesli veya görüntülü iletişim kurmaları onların motivasyonlarını olumlu etkileyebilir (Işıklı ve diğ., 2020). Lee ve Bierman'a (2015) göre öğretmen-öğrenci ilişkisinin bir boyutu olarak ele alınan öğretmenin öğrenciye sınıf içinde gösterdiği duygusal destek öğrencinin okuldaki performansını ve okula uyumunu etkilemektedir. Öğrencilerin öğretmenleri, akranları ve ebeveynleri ile kurdukları nitelikli ilişkilerin okula bağlılıklarını etkilediği ve okula uyum problemlerini en aza indirdiği belirlenmiştir (Furrer ve Skinner, 2003; Kiuru ve diğ., 2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul uyumunun incelendiği başka bir araştırmada ise, anaokulundan ilkökula geçişte öğrencilerin okula ilişkin sosyal ve akademik becerilerinde ki değişiminde öğretmen-öğrenci ilişkisinin belirleyici bir etken olduğu görülmüştür (Pianta ve Stuhlman, 2004).

Araştırma kapsamında elde edilen temalardan hareketle, ebeveynlerde ve çocuklarda oluşan bu korku ve kaygıların azaltılmasına yönelik çevrimiçi psiko-eğitim programları düzenlenebilir. Sokağa çıkma kısıtlama ile birlikte öğrenciler arkadaşlık ilişkilerinden uzaklaşmışlar, vakit geçirmek ve eğlenmek için dijital araçlara yönelmişlerdir. Bu doğrultuda ebeveynler çocuklarının dijital araç kullanımlarını takip edebilir ve çocuklarının günlük hangi siteleri ziyaret ettiği, hangi oyunları oynadıklarını izleyebilirler. İnternet filtre programları kullanarak çocukları zararlı içeriklerden koruyabilirler. Pandemi sürecinde okulların kapanması ve uzaktan eğitime geçilmesi ise ebeveynlere farklı sorumluluklar yüklemiş ancak ebeveynler süreci iyi yönetemediklerini ifade etmişlerdir. Bu açıdan ebeveynlere süreç yönetimine ilişkin çevrimiçi eğitimlerin verilmesi ve öğretmenin ebeveyn ile düzenli iletişimi sağlanabilir. Sürece ilişkin bir diğer bulgu ise öğretmenle kurulan iletişimin öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkili olduğudur. Dolayısıyla öğretmenler öğrencileri ile düzenli iletişim kurmaları önemlidir. Özellikle ilkökul düzeyinde verilecek uzaktan eğitimler öğrencilerin kendi öğretmenleri aracılığıyla öğrenci, öğretmen, arkadaş etkileşiminde çevrimiçi olarak verilmesi önerilebilir. Gelecekte konuyla ilgili yapılacak araştırmalara yönelik olarak ise, pandemi sürecinde öğretmenlere yönelik eğitimler, uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkililiği, ebeveynlerin çocuk eğitimindeki rol ve sorumlulukları ve evde öğrenme ortamları gibi çalışmalar yapılabilir. Ayrıca çocukların dijital araçların aşırı kullanımında ebeveynlerin rehberlik stratejileri incelenebilir.

References

- AKSAKALLI, G. (2020). Koronavirüs (COVID-19) salgını ve korona fobi etkisi. 15 Haziran tarihinde <https://www.guvenliweb.org.tr/blog-detay/koronavirus-covid-19-salgini-ve-koronafobi-etkisi> adresinden alınmıştır.
- ANADOLU AJANSI, (2020). Koronavirüs yayılma haritası. 1 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/koronavirus-yayilma-haritasi/1763650#> internet adresinden alınmıştır.
- ASLAN, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve covid-19. *Ayrıntı Dergisi*, 8(65), 35-41. <http://www.dergiayrinti.com/index.php/ayr/article/view/1353/2382>
- BRAZENDALE, K., BEETS, M. W., WEAVER, R. G., PATE, R. R., TURNER-MCGRIEVY, G. M., KACZYNSKI, A. T., CHANDLER, J. L., BOHNERT, A., & VONHIPPEN, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: the structured days hypothesis. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(100), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0555-2>
- BROOKS, S. K., WEBSTER, R. K., SMITH, L. E., WOODLAND, L., WESSELY, S., GREENBERG, N., & RUBIN, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- BUHS, E. R. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.001>
- BULUT, C., & KATO, Y. (2020). Epidemiology of COVID-19. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 50, 563-570. <https://doi.org/10.3906/sag-2004-172>
- CAN, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- CHINAZZI, M., DAVIS, J. T., AJELLI, M., GIOANNINI, C., LITVINOVA, M., MERLER, S., VIBOUD, C. (2020). The effect of travel restrictions on the spread of the 2019 novel coronavirus (Covid-19) outbreak. *Science*. 68(6489), 395-400. <https://doi.org/10.1126/science.aba9757>
- COPLAN, R. J., LIU, J., CAO, J., CHEN, X., & LI, D. (2017). Shyness and school adjustment in Chinese children: The roles of teachers and peers. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 131-142. <https://doi.org/10.1037/spq0000179>
- CRESWELL, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- DEWITTE, S. N. (2014). Mortality risk and survival in the aftermath of the medieval black death. *PLoS One*, 9(5), e96513. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0096513>

Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Ebeveynleri Gözünden İlkokul Öğrencileri

- ERCAN, E. S., ARMAN, A. R., EMİROĞLU, N. İ., ÖZTOP, D. B., & YALÇIN, Ö. (2020). Türkiye çocuk ve genç psikiyatrisi derneği covid-19 (korona) virüs salgını sırasında aile, çocuk ve ergenlere yönelik psikososyal ve ruhsal destek rehberi. 22 Haziran 2020 tarihinde <https://www.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/6/2020/03/cogepdercovid-19rehberi-30mart2020.pdf> adresinden erişilmiştir.
- FARDİN, M. A. (2020). COVID-19 and anxiety: A review of psychological impacts of infectious disease outbreaks. *Arch Clin Infect Dis*. <https://doi.org/10.5812/archcid.102779>
- FRASER, M. W., GALINSKY, M. J. & RICHMAN, J. M. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social practice. *Social Work Research*, 23(3), 129-208. <https://doi.org/10.1093/swr/23.3.131>
- FURRER, C., & SKINNER, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- GILANI, I. (2020). Coronavirus pandemic reshaping global education system? <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-educationsystem/1771350>, web adresinden 11 Haziran 2020 tarihinde edinilmiştir.
- GLESNE, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş (Çev. Ed. Ersoy, A. ve Yalçinoğlu, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- GÜLER A. HALICIOĞLU, B. H., & TAŞÇIN, S. (2014). Sosyal bilimlerde nitel araştırma. Seçkin Yayıncılık, Ankara
- GÜLTEKİN, B. K. (2010). Ruhsal bozuklukların önlenmesi: kavramsal çerçeve ve sınıflandırma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Current Approaches in Psychiatry*, 2(4), 583-594.
- HOPMAN, J., ALLEGIANZI, B., & MEHTAR, S. (2020). Managing Covid-19 in Low and Middle income Countries. *JAMA*. 323(16), 1549-1550. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.4169>
- HUEBNER, E. S., SULDO, S. M., VALOIS, R. R., DARNE, J. W. & ZULLİG, K. (2004). Brief multidimensional students' life satisfaction scale: Sex, race, and grade effects for high school sample. *Psychological Reports*, 94(1), 351-356. <https://doi.org/10.2466/PR.94.1.351-356>
- IŞIKLI, & DİÇ., (2020). COVID-19 Salgın'ının psikolojik sonuçları ve etkili başa çıkma yöntemleri. 22 Haziran 2020 tarihinde https://corona.hacettepe.edu.tr/wp-content/uploads/2020/06/Covid-19_psikolojik_sonuc_lari_basa_cikma_yontemleri.pdf adresinden erişilmiştir.
- KABALI, H. K., İRİGOYEN, M. M., NUNEZ-DAVIS, R., BUDACKI, J. G. MOHANTY, S. H. LEISTER, K. P., & BONNER, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *American Academy of Pediatrics*, 136(6), 1044-1510.
- KIURU, N., LAURSEN, B., AUNOLA, K., ZHANG, X., & LERKKANEN, M. K. (2016). Positive teacher affect and maternal support facilitate adjustment after the transition to first grade. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 158-178. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0158>

- KRAEMER, M. U., YANG, C. H., GUTIERREZ, B., WU, C. H., KLEIN, B., PIGOTT, D. M., & BROWNSTEIN, J. S. (2020). The effect of human mobility and control measures on the Covid-19 epidemic in China. *Science*, 368(6490), 493-497. <https://doi.org/10.1126/science.abB-4218>
- LEE, P., & BIERMAN, K. L. (2015). Classroom and teacher support in kindergarten: associations with the behavioral and academic adjustment of low-income students. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(3), 383-411. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.3.0383>
- LYNEHAM, H. H., STREET, A. K., ABBOTT, M. J., & RAPEE, R. M. (2008). Psychometric properties of the school anxiety scale-teacher report (SAS-TR). *Journal of Anxiety Disorders*, 22(2), 292-300. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.02.001>
- MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, M. C., INGLÉS, C. J., TRIANES, M. V. & GARCÍA-FERNÁNDEZ, J. M. (2011). Profiles of school anxiety: Differences in social climate and peer violence. *Electronic Journal of Research In educational Psychology*, 9(3), 1023-1042.
- MERRIAM, S. B. (2014). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Ed. Turan, S.). Nobel akademi yayıncılık: Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB, 2020). Salgın hastalık dönemlerinde psikolojik sağlamlığımızı korumak: Aileler için çocuklara yardım rehberi. 22 Haziran 2020 tarihinde http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/30112459ailecocuk.pdf adresinden erişilmiştir.
- NEUMANN, M. M. (2015). Young children and screen time: Creating a mindful approach to digital technology. *Australian Educational Computing*, 30(2), 1-15.
- NİKKEN, P., & SCHOLS, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal Child Fam Studies*, 24, 3423-3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- NURMI, J. E. & SILINSKAS, G. (2014). Parents and their children's school lives- Commentary on the special issue, 'parents' role in children's school lives. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 454-458. <https://doi.org/10.1111/bjep.12046>
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT-OCED, (2020). 2020 COVID-19 Pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve. 28 Haziran 2020 tarihinde https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf adresinden erişilmiştir.
- ÖZDEMİR, Ö. (2020). Coronavirus disease 2019 (Covid-19): diagnosis and management (narrative review). *Erciyes Med J* 42(3), 00-00. <https://doi.org/10.14744/etd.2020.99836>
- ÖZEKE-KOCABAŞ, E. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153
- PAIN, R., GRUNDY, S., GILL, S., TOWNER, E., SPARKS, G. & HUGHES, K. (2005). So long as my mobile: Mobile phones, urban life and geographies of young people's safety. *International Journal of Urban and Regional Research*, 29(4), 814-830. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2005.00623.x>

Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Ebeveynleri Gözünden İlkokul Öğrencileri

- PATTON, M. Q. (2015). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Ankara: Pegem akademi yayıncılık.
- PETRIWSKYJ, A., THORPE, K., & TAYLER, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69. <https://doi.org/10.1080/09669760500048360>
- PIANTA, R. C., & STUHLMAN, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- REİMERS, F. M. (2020). 2020 COVID-19 pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve. Küresel Eğitim İnovasyon Girişimi, Harvard Eğitim Enstitüsü Andreas Schleicher, Eğitim ve Beceriler Başkanlığı, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf
- RICHARDSON, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307- 321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- ROSS, A. G. P., OLVEDA, R. M., & YUESHENG, L. (2014). Are we ready for a global pandemic of Ebola virus? *International Journal of Infectious Diseases*, 28, 217-218. <https://doi.org/10.1016/j.ijid.2014.09.001>
- SAĞLIK BAKANLIĞI, (2020). Türkiye günlük koronavirüs tablosu. [https://covid19.saglik.gov.tr/ web adresinden 01Temmuz 2020 tarihinde edinilmiştir](https://covid19.saglik.gov.tr/web adresinden 01Temmuz 2020 tarihinde edinilmiştir).
- SPRANG, G. & SILMAN, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7(1), 105-110. <http://dx.doi.org/10.1017/dmp.2013.22>
- STAKE, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: A Division of Guilford Publications, Inc.
- STEWART, H., WATSON, N. & CAMPBELL, M. (2018). The cost of school holidays for children from low income families. *Childhood*, 25(4),516-529. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568218779130>.
- STEWART, M., REID, G. J. & MANGHAM, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12(1), 21-31. [https://doi.org/10.1016/S0882-5963\(97\)80018-8](https://doi.org/10.1016/S0882-5963(97)80018-8)
- THE WELLNESS SOCIETY, (2020). Koronavirüs anksiyetesi çalışma kitabı (Çev., A. E., Altınöz, N., Coşkun, H. O. Sonkurt). <https://thewellnesssociety.org/wp-content/uploads/2020/05/Managing-Coronavirus-Anxiety-Workbook-Turkish.pdf>.
- TROOP-GORDON, W., & KUNTZ, K. J. (2013). The unique and interactive contributions of peer victimization and teacher-child relationships to children's school adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1191-1202. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9776-2>
- TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU-TÜİK, (2013; 2017). Türkiye istatistik kurumu. 03 Haziran 2020 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr> internet adresinden erişilmiştir.

- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION-UNESCO. (2020). 290 million students stay home due to coronavirus. 21 Nisan 2020 tarihinde <https://learningenglish.voanews.com/a/unesco-290-million-students-stay-home-due-to-coronavirus/5317148.html> adresinden erişilmiştir.
- WANG, G., ZHANG, Y., ZHAO, J., ZHANG, J. & JIANG, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak, *The Lancet*, 395, 945-947. [https://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- WENTZEL, K. R. (1999). Social influences on school adjustment: Commentary. *Educational Psychologist*, 34(1), 59-69. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep34015>
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), (2020). WHO coronavirus disease (covid-19) dashboard. 5 Temmuz 2020 tarihinde <https://covid19.who.int/> internet adresinden alınmıştır.
- WU, Z., & MCGOOGAN, J. M. (2020). Characteristics of and important lessons from the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak in China: summary of a report of 72 314 cases from the Chinese Center for Disease Control and Prevention. *JAMA*, 13(323), 1239-1242. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.2648>
- YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, M. (2020). Uzaktan eğitimin iyileştirilmesi: salgın kaynaklı eğitim krizini aşmak için öneriler (Politika Notu: 2020/12). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- ZU, Z. Y., JIANG, M. D., XU, P. P., CHEN, W., Nİ, Q. Q., LU, G. M., & ZHANG, L. J. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): A perspective from China. *Radiology*, <https://doi.org/10.1148/radiol.202000490>.

ÖĞRETMEN ADAYLARI PERSPEKTİFİNDEN PANDEMİ ÖNCESİ VE SONRASI ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILMASI GEREKEN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN BELİRLENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayşe ARSLAN¹

¹ Uzman Fen Bilimleri Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Düzce Bilim ve Sanat Merkezi, Fen Bilimleri, aysekaraul@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8197-5114.

Geliş Tarihi: 12.08.2020 Kabul Tarihi: 18.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.779446

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmen adayları perspektifinden pandemi öncesi ve pandemi sonrası öğrencilere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerinin değişimini mobil teknolojiler aracılığıyla belirlemektir. Araştırmanın örneklemini İngilizce ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden boylamsal tarama araştırması kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tricider adlı mobil uygulama aracılığıyla sorulan bir adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında pandemi öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının görüşlerinde “Bilgi, Medya ve İletişim Becerileri” alanında bilgiye erişime ilişkin farkındalık oluştuğu, “Öğrenme ve Yenilik Becerileri” alanında yaratıcılıktan eleştirel düşünmeye değişim gösterildiği ve “Yaşam ve Kariyer Becerileri” alanında adaptasyon ve girişimcilğe artan eğilimler olduğu gözlenmiştir. Ayrıca pandemi sonrası görüşleri oylama sıklığının arttığı tespit edilmiştir. 21. yüzyıl öğrencilerini yetiştirecek öğretmen adaylarının “Bilgi, Medya ve İletişim Becerileri” alanına ilişkin becerilere odaklanmaları ile mobil teknolojileri kullanmadaki çekimserliklerinin sebeplerinin araştırılması, “Öğrenme ve Yenilik Becerileri” alanına ilişkin uygulamalı eğitimlerin etkililiğinin araştırılması ve farklı branşlardaki öğretmen adaylarına yönelik karşılaştırmalı araştırmalar yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, 21. Yüzyıl Becerileri, Mobil Öğrenme

DETERMINING THE 21ST CENTURY SKILLS THAT SHOULD BE INSTILLED TO STUDENTS FROM THE PERSPECTIVE OF PRE-SERVICE TEACHERS BEFORE AND AFTER THE PANDEMIC

Abstract:

The aim of this research is to determine the changes in pre-service teachers' views of 21st century skills to be acquired by students before and after the pandemic, through mobile technologies. English and Social Science pre-service teachers are the samples of the research. In the research, longitudinal survey study, which is one of the quantitative research methods, was used. In the research, an open-ended question, which was asked through the mobile application called Tricider, was used as a data collection tool. The data obtained were analyzed by descriptive analysis method. In the research results, pre- pandemic and post-pandemic pre-service teachers' opinions were raised about access to information in the field of "Information, Media and Communication Skills", there was a change in creativity from critical to critical thinking in the field of "Learning and Innovation Skills" and increasing from adaptation and entrepreneurship to "Life and Career Skills" trends have been observed. In addition, it was determined that the frequency of voting increases after the pandemic. It is recommended that pre-service teachers who will educate 21st century students focus on skills related to the field of "Information, Media and Communication Skills", to investigate the reasons for their absences in using mobile technologies, to investigate the effectiveness of applied training in the field of "Learning and Innovation Skills" and to conduct comparative research for pre-service teachers in different branches.

Key Words: Pre-Service Teachers, 21th Century Skills, Mobile Learning

Giriş

21. yüzyılın gereklilikleri ile mücadele edebilmek için bu gerekliliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmaya başlamıştır. Bireyleri yetiştirme işini yüklenen eğitim sistemi, insan, toplum ve başka tüm sistemlerin merkezinde yer almaktadır ve bu önemi sebebiyle sürekli değişime uğramaktadır (Erginer, 2006, iv). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimiyle toplumlar endüstriyel bir toplumdaki bilgi toplumuna dönüşmektedir (Voogt ve Roblin 2010, 1). Ancak bilgi toplumunun inşası için sadece bilişsel becerilerin tek başına yeterli olmadığı araştırmalarla saptanmıştır. Bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerin önemine ilişkin araştırma ve literatür inceleme sonuçları da dikkate alınarak bazı kuruluşlar, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerle birlikte çalış-

rak 21. yüzyıl becerileri listeleri oluşturmuşlardır (Kylonen, 2012, 2-3). 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu becerilerin ne olduğu ve nasıl sınıflandırıldığına ilişkin literatürde farklı sınıflandırmalara rastlamak mümkündür (Griffin, vd., 2012, 502).

21. yüzyıl bireylerinin öğrenmeleri için farklı sınıflandırmalar yapılmış olsa da bu becerileri kazandırmanın ortak amacı bireyleri geleceğe hazırlamaktır. İçerisinde yaşanan toplumun birer parçası olan bireylerin değişen çağın gerekliliklerine ayak uydurabilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Atalay, 2015, 1). Bu yeterlikler farklı biçimde sınıflandırılmış olsa da temelde ortak becerilere rastlanmaktadır. Bu ortak beceriler ve yeterlikler yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirlikli çalışma olarak sıralanabilir. 21. yüzyıl becerileri tek başına bilgi ya da beceriye vurgu yapmamakla birlikte asıl amacı bilgiyi bilmek değildir. Bu beceriler, iyi birer vatandaş olmanın ötesinde etkin bireyler olarak yaşamlarını nitelikli ve üretken bir şekilde geçirmeleri için gerekli bilgi ve becerilere ulaşmayı bilme, farklılıklara saygı duyma ve teknolojik araçları kullanabilme gibi pek çok farklı beceriye vurgu yapmaktadır (Anagün vd., 2016, 161). Bu sebeple pek çok farklı kurum ve kuruluş birbiri ile temelde örtüşen çerçeveler yayınlamışlardır. Bazı çerçeveler eğitimin erken kademelerinde bu becerilerin kazandırılmasına vurgu yaparken bazı çerçeveler de bu becerilerin yükseköğretim ve yaşama hazırlık evrelerinde edinilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla bu becerilerin kazandırılması için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu becerilere ilişkin görüşlerinin önem taşıdığı düşünülmektedir.

Kuramsal Çerçeve

21. yüzyıl becerilerine ilişkin yapılan sınıflandırmaların ilklerinden biri 2001 yılında yapılan 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (*Partnership for 21st Century Skills*) **P21** sınıflandırmasıdır. P21 sınıflandırması, ABD hükümetinin Apple, Dell, Cisco, Microsoft, Milli Eğitim Derneği gibi kuruluşlar sponsorluğunda 21. yüzyıl hazırlığını ABD’de K-12 eğitiminin merkezine yerleştirme amacıyla yürütülmüş ulusal bir organizasyondur (Voogt ve Roblin 2010; 5; Kylonen, 2012, 6). Eğitimciler, eğitim ve iş uzmanlarından sağlanan verilerle öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenimleri için ihtiyaç duyacakları iş, yaşam ve vatandaşlıkta başarılı olmak için sahip olmaları gereken bilgi, beceri, uzmanlık ve destek sistemlerini tanımladıkları P21 Çerçevesi sunulmuştur. Bu çerçevede belirlenen beceriler (a) standartlar ve değerlendirmeler, (b) eğitim programı ve öğretim, (c) mesleki gelişim ve (d) öğrenme ortamları olarak sınıflandırılan destek sistemleri ile birleştiğinde öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dahil olarak günümüz küresel ve dijital çağında daha yetkin bireyler haline dönüşeceğini öne sürmektedir (P21, 2019). P21’de yer verilen beceriler temel olarak dört bölümde incelenmektedir (Trilling ve Fadel, 2009, 148; Kylonen, 2012, 6; P21, 2019). P21 çerçevesinin gerektirdiği becerilere ilişkin içeriğin kapsamı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: P21 Çerçevesine Göre 21. Yüzyıl Becerilerinin Sınıflandırılması

Anahtar Konular ve 21. Yüzyıl Temaları	Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Yaşam ve Kariyer Becerileri
<ul style="list-style-type: none"> • Küresel Farkındalık • Finansal, Ekonomik, İşletme ve Girişimcilik Okuryazarlığı • Yurttaşlık Okuryazarlığı • Sağlık Okuryazarlığı • Çevre Okuryazarlığı 	<ul style="list-style-type: none"> • Yaratıcılık ve Yenilik • Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme • İletişim • İşbirliği 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi Okuryazarlığı • Medya Okuryazarlığı • ICT (Bilgi, İletişim ve Teknoloji) Okuryazarlığı 	<ul style="list-style-type: none"> • Esneklik ve Uyarlanabilirlik • Girişim ve Özyönetim • Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler • Verimlilik ve Hesap Verebilirlik • Liderlik ve Sorumluluk

2003 yılında Metiri Grubu ve öğrenme ortakları öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerle birlikte yürütülen ortaklaşa çalışmalar sonucunda *EnGauge* Kuzey Eğitim Bölge Laboratuvarı (*North Central Regional Educational Laboratory*) NCREL tarafından web tabanlı 21. yüzyıl becerileri eğitime entegre biçimde ortaya konmuştur (Lemke, 2002, 11-24; Dede, 2010, 57; Voogt ve Roblin 2010, 16). EnGauge çerçevesinin gerektirdiği becerilere ilişkin içeriğin kapsamı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: EnGauge Çerçevesine Göre 21. Yüzyıl Becerilerinin Sınıflandırılması

Yaratıcı düşünce	Etkili iletişim	Dijital çağ okuryazarlığı	Yüksek verimlilik
<ul style="list-style-type: none"> • Uyumluluk, yönetim karmaşıklık ve öz-yönelim; • Merak, yaratıcılık ve risk alma • Üst düzey düşünme ve sağlam akıl yürütme 	<ul style="list-style-type: none"> • Takım oluşturma, işbirliği ve kişilerarası beceriler • Kişisel, sosyal ve sivil sorumluluk • Etkileşimli iletişim 	<ul style="list-style-type: none"> • Temel, bilimsel, ekonomik ve teknoloji okuryazarlığı • Görsel ve bilgi okuryazarlığı • Çok kültürlü okuryazarlık ve küresel farkındalık 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonuçları önceliklendirme, planlama ve yönetme • Gerçek dünya araçlarının etkin kullanımı • İlgili, yüksek kaliteli ürünler üretebilme

2005 yılında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (*Organization for Economic Cooperation and Development*) OECD'nin önerisiyle 21. yüzyıl becerilerine “Bağımsız Hareket Etme” gibi önemli becerileri de kapsayan farklı bir çerçeve daha eklenmiştir. Bu kategori; çatışmaları yönetme ve çözme, yaşam planları ve hakların, çıkarların, sınırların ve ihtiyaçların savunulması gibi önemli becerilerin yer aldığı bir kategoridir. Bu çerçeve, 20. yüzyılın eğitim programıyla örtüşmelere ve NCREL beceri seti gibi yeni bağlamsal becerilere P21'den daha az odaklanmaktadır. OECD çerçevesinde duyuşsal ve psikososyal beceriler, ABD örgütleri tarafından oluşturulan çerçevelere göre daha fazla vurgulanmaktadır (Dede, 2010, 58). OECD çerçevesinin gerektirdiği becerilere ilişkin içeriğin kapsamı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: OECD'ye Göre 21. Yüzyıl becerileri

Heterojen gruplarla etkileşim	Araçları etkileşimli kullanma	Bağımsız hareket etmek
<ul style="list-style-type: none"> Başkalarıyla iyi ilişki kurma İşbirliği ve takım halinde çalışma Çatışmaları yönetme ve çözme 	<ul style="list-style-type: none"> Dili, sembolleri ve metni etkileşimli olarak kullanma Bilgiyi kullanma ve bilgi ile etkileşim Teknolojiyi etkileşimli kullanma 	<ul style="list-style-type: none"> Karmaşık olayları yönetme Yaşam planları ve kişisel projeler oluşturma ve yürütme Hakları, çıkarları ve ihtiyaçları savunma ve iddia etme

2007 yılında Amerikan Kolejler ve Üniversiteler Birliği (*American Association of Colleges and Universities*) AACU, 21. yüzyıl yükseköğretim mezunlarının ulaşması gereken becerileri tanımlayan bir çerçeve geliştirmiştir. AACU üniversite düzeyinde temel öğrenme çıktılarını P21 çerçevesine ek olarak “İnsanın Kültürel Bilgisi” bölümünü eklemektedir. Bu çerçeve, yükseköğrenimin uzun zamandır öğrenenlere aşılama çalıştığı entelektüel bir kabiliyet olan “hem çağdaş hem de kalıcı büyük sorularla ilgilenmeyi” vurgulamaktadır. Ayrıca “sorgulama” ve “nicel analiz” özellikle önemli analitik beceriler olarak gösterilmektedir (Dede, 2010, 56-57). AACU çerçevesinin gerektirdiği becerilere ilişkin içeriğin kapsamı Tablo 4'de belirtilmiştir.

Tablo 4: AACU'ya Göre Temel Becerilerin Sınıflandırılması

Kültürel, Fiziksel ve Doğal Dünya Bilgisi	Entelektüel ve Pratik Beceriler	Kişisel ve Sosyal Sorumluluklar	Bütüncül Öğrenme
<ul style="list-style-type: none"> Fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler, beşeri bilimler, tarih, dil ve sanat 	<ul style="list-style-type: none"> Sorgulama ve analiz Eleştirel ve yaratıcı düşünme Yazılı ve sözlü iletişim Sayısal okuryazarlık Bilgi okuryazarlığı Takım çalışması ve problem çözme 	<ul style="list-style-type: none"> Yerel ve küresel anlamda yurttaşlık bilgisi Kültürlerarası bilgi ve yetkinlik Etik muhakeme ve davranış Yaşam boyu öğrenme için temeller ve beceriler 	<ul style="list-style-type: none"> Genel ve özel çalışmalar boyunca sentez ve ilerlemeyi sağlamak

Cisco, Intel ve Microsoft gibi kuruluşlar uluslararası bir projenin bir parçası olarak benzer çerçevede beceriler önererek 2009 yılında 21. yüzyıl becerilerini sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmalardan bir diğeri ise (*The Assessing and Teaching of 21st Century Skills*) **ATC21S** olarak yer almaktadır. Eğitimde becerileri ölçmede kullanılan farklı ölçme araçlarıyla veriler toplanarak analizleri yapılmış ve bu verilerden yola çıkarak 4 farklı alanda 10 temel beceri tanımlanmıştır. Bu beceriler; Düşünmenin yolları, Çalışmanın yolları, Çalışma araçları ve Dünya'da Yaşam olarak sınıflandırılmıştır (Binkley vd., 2012, 18-19; Kylonen, 2012, 6; Griffin vd., 2012, 502-503). ATC21S çerçevesinin gerektirdiği becerilere ilişkin içeriğin kapsamı Tablo 5'de belirtilmiştir.

Tablo 5: ATC21S Perspektifinden 21. Yüzyıl Becerilerin Sınıflandırılması

Düşünmenin Yolları	Çalışmanın Yolları	Çalışma Araçları	Dünya'da Yaşam	Temel Eğitim Programı
<ul style="list-style-type: none"> Yaratıcılık, Yenilik Eleştirel Düşünme, Problem Çözme, Karar Verme Öğrenmeyi Öğrenme, Üst Bilişsel Düşünme 	<ul style="list-style-type: none"> İletişim İşbirliği (takım çalışması) 	<ul style="list-style-type: none"> Bilgi Okuryazarlığı Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı 	<ul style="list-style-type: none"> Yerel ve Küresel Vatandaşlık Bilinci Yaşam ve Kariyer Kişisel ve Sosyal Sorumluluk 	<ul style="list-style-type: none"> Ana dil Matematik Bilim Tarih Sanat veya Beşeri Bilimler

Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları Kuruluşu (*International Society for Technology in Education National Educational Technology Standards*) ISTE NETS-S tarafından öğretmen eğitimi programlarında yeni bir sistem yönergelerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. ISTE'nin yayınladığı NETS-S standartları dijitalleşen dünyaya ayak uydurmak için edinilmesi gereken standartların değerlendirilmesini kapsamaktadır (Hofer, 2003, 1). Ayrıca 2012 Ulusal Eğitim İlerlemesinin Değerlendirilmesi için Teknolojik Okuryazarlık Çerçevesi (Technological Literacy Framework for the 2012 National Assessment of Educational Progress) NAEP, WestEd tarafından Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Değerlendirme Yönetim Kurulu'nun talebi üzerine geliştirilmiştir. Bu çerçevenin amacı, özellikle 4., 8. ve 12. sınıflardaki öğrencilerin teknolojiyle neler yapabileceğini tespit etmektir (Voogt ve Roblin 2010, 5). Literatürde 21. yüzyıl becerileri ayrıca eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi bilişsel beceriler, iletişim becerileri, takım çalışması ve zorluklarla mücadele etme gibi sosyal beceriler; öz düzenleme, zaman yönetimi, hayat boyu öğrenme gibi içsel beceri alanları olarak da sınıflandırılmaktadır (Kylonen, 2012, 8).

Araştırma Problemi

21. yüzyılın eğitim sistemlerindeki yansıması ilköğretim ve ortaöğretim programlarında yenilenme, güncellenme ve gelişim gibi aşamaları geçerek eğitimi güçlendirme olarak görülmektedir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010, 165). 21. yüzyıl değişen paradigmanın önemli yansımaları sonucu olarak tüm ülkelerin eğitim sistemlerini ve programlarını yenileştirme ve geliştirme zorunluluğunu beraberinde getirmiştir (Tutkun, 2010, 1012). 21. yüzyılın toplumun yapı taşı olan bireylerden beklentilerin değişmesi, bireyleri eleştirel düşünen, yaratıcı, iletişim becerileri gelişmiş işbirlikli çalışabilen bireyler olması yönünde yönlendirmektedir (P21, 2019). Öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçları değişirken, öğrenme yaklaşımları ve öğretmen eğitimi anlayışı da değişime uğramaktadır (Yalçın, 2018, 195).

OECD tarafından 2009 yılında yayınlanan raporda Türkiye'de eleştirel düşünme, problem çözme, gibi becerilerinin öğretim programlarında yer aldığı ancak BİT ile ilgili olanların ayrı olarak öğretildiği belirtilmiştir. Ayrıca bu beceri ve yeterlilikleri özel olarak hedefleyen değerlendirme politikaları veya öğretmen eğitim programlarının olmadığına değinilmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009; 28). 2000'li yıllardan itibaren güncellenen ortaokul öğretim programlarında "Bilgi, Medya ve Teknoloji" becerilerinin öğretimine ilişkin yeterli düzeyde yer verilmediği düşünülmektedir (Ünlü, 2016, 379). Ardından öğretim programları 21. yüzyıl becerileri vurgusu yapılan üç temel beceri alanını kapsayacak ve yeterli oranda yer verecek şekilde güncellenmiştir (Gelen, 2017, 17). Türkiye'de eğitim programının 21. yüzyıl gerekliliklerine uygun hale getirme çabaları 2005 yılında başlayarak 2017 yılında tamamlanmıştır (Duru vd., 2019; 9). Bu becerileri kazandırabilmek adına 21. yüzyıl becerileri öğretim programlarına entegre edilerek eklenmiştir. 2018 yılında güncellenen eğitim programı ile bilgiyi üreten ve etkin kullanabilen, problem çözen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, empati

kurabilen, içerisinde bulunduğu topluma ve kültüre katkı yapabilen, etkili iletişim becerilerine sahip bireyler yetiştirme amacıyla öğretim programı güncellenmiştir (MEB, 2018a, 2018b). Öğrencilerin gerek ulusal düzeyde gerek uluslararası düzeyde ihtiyaç duyabilecekleri yetkinlikler ise Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) ile belirlenmiştir. Avrupa Komisyonu (European Commission) tarafından belirlenen yeterlikler MEB (2018) tarafından bu yeterlikler sekiz temel biçimde ve farklı branşların öğretim programlarında ele alınmıştır (TYÇ, 2016, 23-25).

1. Anadilde iletişim kurma
2. Yabancı dillerde iletişim kurma
3. Matematik, bilim ve teknolojide temel yetkinlikler kazanma
4. Dijital yetkinlikler edinme
5. Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanma
6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler edinme
7. İnisiyatif alma ve girişimci olma
8. Kültürel farkındalık sahibi olma ve kendini ifade etme

Eğitim programının yenilenmesi ve güncellenmesi Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında başlamış ve MEB okullarındaki mevcut durumu görmek ve değerlendirmek için Türkiye’de Milli Eğitim Kalite Çerçevesi programı ile devam etmiştir. Ayrıca, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan nitelik ve beceriler ile bunların açıklamaları Yükseköğretim Kurulu tarafından dikkate alınmıştır (Duru vd., 2019; 9). 21. yüzyıl beceri hareketinin başarısı, dünyadaki sınıflarda ve okullarda her gün yürütülen etkinlikleri değiştirmeye bağlıdır. Öğretmenler bu değişimin ön cepesinde yer almaktadır. 21. yüzyıl öğretmenlerinin etkili olabilmesi için bilgi, beceri ve desteğe sahip olmaları gerekmektedir. Hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrencilerini yetiştirebilmeleri için gerekli bilgi ve öğrenme deneyimlerini sağlamaları önemli görülmektedir (Trilling ve Fadel, 2009, 136).

Pandemiler, ülkeler, kıtalar ya da dünyayı etkileyebilecek kadar geniş bir alana yayılma özelliği bulunan salgın hastalıklara verilen addır (Göğebakan, 2020). Koronavirüs hastalığı (Covid-19) dünya çapında hızla yayılma potansiyeli gösteren ve bu sebeple küresel halk sağlığı sorunu haline gelen bir hastalıktır. Covid-19’a ilişkin ilk vakaların görülmesi ve hızla yayılması sonucunda ülkeler olağanüstü halk sağlığı önlemleri almak zorunda kalmışlardır (Paudel, vd., 2020). Ülkemizde de Sağlık Bakanlığı bünyesinde Koronavirüs Bilim Kurulu 10 Ocak 2020 itibarıyla kurularak virüsün yayılımı azaltmak amacıyla Mart ayının ortalarından itibaren çeşitli önlemler alınarak yüz yüze yürütülen eğitim öğretime bir süre ara verilmiştir (Evensel, 2020). Ardın-

dan eğitim ve öğretim çalışmaları bilim kurulunun da önerileriyle mobil teknolojiler yardımıyla gerçekleştirilecek olan uzaktan eğitime dönüştürülerek çeşitli kanallar aracılığıyla yürütülerek öğrenme öğrencinin inisiyatifine bırakılarak biraz daha bağımsız hale bürünmüştür. Çevrimiçi ve uzaktan eğitim kurslarının öğretmenlerin belirli dersleri veremedikleri yerlerde bir okulun eğitim programını tamamlayabileceği düşünülmektedir. (Trilling ve Fadel, 2009, 136).

Öğrenme ve öğretme; öğreten, öğrenen ve iletişim yöntemi olmak üzere temelde üç dinamikten oluşmaktadır. Uzaktan eğitim ise, bu dinamiklerden biri olan iletişim yönteminde öğrenen ve öğretenin farklı mekanlarda eğitimi sürdürme isteğinden doğan bir ihtiyaçtır (Moore, 1973, 663). Uzaktan eğitimde sıklıkla kullanılan mobil öğrenme ise öğrenenlere sınıfa ya da evdeki sabit bir ortama bağlı kalmadan eğitim sağlama anlamı taşımaktadır. Mobil cihazlar bireylerin esnek öğrenmelerine de olanak sağlamaktadır (Seppälä ve Alamäki, 2003, 330). Mobil öğrenme elde taşınabilen ya da avuç içi cihazlarla sahip olunan eğitim koşulu gibi görünse de bu tanım zaman içerisinde akıllı telefonlara ek olarak dijital yardımcıları (PDA), tabletler ve belki de zamanla dizüstü bilgisayarları da kapsayacağı anlamı taşımaktadır. Hatta tanıma oyun konsolları gibi özel mobil cihazların da dahil edilebileceği belirtilmektedir (Traxler, 2005, 262-263). Ayrıca Vinu vd., (2011) tarafından yürütülen yaygın mobil öğrenmeye doğru 21. yüzyılın vizyonunu betimlediği araştırmasında yaygın bilgi işlem teknolojisini nasıl kullanabileceğini, öğrenme senaryolarıyla açıklayarak öğrenme sürecinin nasıl verimli ve üretken hale getirilebileceği üzerine çıkarımlarda bulunmuştur. Mobil teknolojilerin 2020 küresel salgınında eğitim öğretimde okul öncesinden üniversiteye kadar geniş yelpazede kullanım alanı bulduğu ve bu süreçte zorunluluk haline geldiği düşünülmektedir.

Eğitimin farklı kademelerinde yer alan her birey için sahip olunması gereken 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farklı kurum, kuruluş ve paydaşlar tarafından çeşitli çerçeveler tanımlanmıştır (Atalay, 2015, 10). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini öğrenmeleri öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Bu becerileri öğretebilmeleri için de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu becerilerin farkında olmaları ve bu becerileri öğrenme-öğretme süreci içerisinde aktif kullanmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının bu farkındalığa sahip olup olmadıklarını tespit edebilmek amacıyla 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarına ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları yürütülmüştür (Anagün vd., 2016, 164). İlgili literatürden yola çıkarak yüz yüze eğitim ortamından uzaktan eğitim ortamına geçiş yapılan bir dönemde öğretmen adaylarının, uzaktan eğitim ve mobil teknolojiler ile öğrenme ortamında geçirdikleri bir dönemin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerinde bir değişikliğe sebep olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Bu amaçtan yola çıkarak öğretmen adaylarının yetiştireceği öğrencilerin kazanması gereken en önemli 21. yüzyıl becerisinin ne olduğu ve bu beceriye ilişkin görüşlerin pandemi sürecinden ne şekilde etkilendiği mobil öğrenme ve mobil teknolojiler perspektifinden ortaya konmak istenmiştir.

Yöntem

Mevcut araştırmanın örneklemini İngilizce ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya pandemi öncesi toplam 20 İngilizce ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayı katılırken, pandemi sonrası ise toplam 32 İngilizce ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. 21. yüzyılın öğrencilerini yetiştirecek öğretmen adaylarının küresel pandemi öncesi ve sonrası 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerindeki değişimi tespit etmek amacıyla yürütülen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden boylamsal tarama araştırması kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında (a) bir topluluğun konu ile ilgili görüşlerinin betimlenmesi için topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan bir örneklem seçilir, (b) araştırma için ihtiyaç duyulan veri toplama süreci, veri kaynakları olan kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayanmaktadır, (c) bu tür araştırmalar daha çok “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde ve nasıl” gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanınmaktadır (Büyükoztürk vd., 2012, 177). Yürütülen bu araştırma ise (a) İngilizce ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Sizce bir öğrenciyeye kazandırılması gereken en önemli 21. yüzyıl becerisi nedir?” sorusuna verdikleri cevapların pandemi dönemi ile birlikte ne kadar değiştiğini belirlemesi; (b) bu görüş değişikliğini ölçmek için eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında online beyin fırtınası aracı ile görüşlerinin alınması, (c) bu görüşlerin P21 perspektifince sınıflandırılarak görüşlerinde ne ölçüde değişiklik olduğu ortaya konmaya çalışılması yönüyle bir tarama araştırması olarak desenlenmiştir. Boylamsal tarama araştırmalarında ise araştırma değişkenlerinin zamana bağlı değişimlerini incelemek üzere farklı zamanlarda yinelenen ölçümler yapılmaktadır. Boylamsal tarama araştırmaları eğilim belirlemek, ortak özelliği olan bir grubu incelemek ya da aynı kişilerin zamana bağlı değişimlerini, eğilimlerini araştırmak amacıyla yapılabilmektedir (Frankel ve Wallen, 2006; Akt. Büyükoztürk vd., 2012, 179). Bu araştırmanın İngilizce ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının pandemi öncesi ve pandemi sonrası öğrencilere kazandırılması gereken en önemli becerilere ilişkin görüşlerinin ne ölçüde değiştiğinin araştırılması bakımından boylamsal tarama araştırması olduğu söylenebilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak bir adet açık uçlu soru sorularak öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri alanındaki farkındalıkları mobil teknolojiler yardımıyla belirlenmek istenmiştir. Öğretmen adaylarına “Sizce bir öğrenciyeye kazandırılması gereken en önemli 21. yüzyıl becerisi nedir?” sorusu yöneltilerek akıllarına gelen ilk cevabı mobil uygulama üzerinden yazmaları ve birbirlerinin görüşlerini oylamaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarının pandemi öncesi görüşlerini belirlemek için Batı Karadeniz’deki bir üniversitede 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. dönem sonunda bilgilendirme semineri yapılmış ve bu seminer sırasında 4. sınıf İngilizce ve Sosyal Bilgiler

öğretmen adaylarına bir adet açık uçlu soru sorulmuştur. Soruya katılım için QR kod okuyucu kullanmaları istenmiş, bu sebeple mevcut uygulamaya sahip veya katılmak isteyen gönüllü adaylardan soruya etkileşimli olarak cevap vermeleri istenmiştir. Bu kod öğretmen adaylarını Tricider adlı online beyin fırtınası uygulamasına yönlendirmiş ve bir adet açık uçlu soru yöneltilek görüşler toplanmıştır. Elde edilen bulgular frekansları hesaplanarak P21 çerçevesinde yer alan 21. yüzyıl kategorilerine göre sınıflandırılarak betimlenmiştir. Covid-19 küresel pandemisi sonrasında ise 2019-2020 eğitim öğretim yılının 2. dönemi sonunda yine 4. sınıf İngilizce ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına görüşleri mobil uygulamalar yardımıyla sorularak alınmıştır. Bazı öğretmen adaylarının tek cevaplı görüş belirttiği görülürken, bazı öğretmen adaylarının ise birden fazla cevaplı görüş belirttiği görülmüştür. Tüm cevaplar eşit öncelikli kabul edilerek analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Tarama araştırmalarının sonuçlarında sorulara verilen cevapların yüzdelerle dağılımlarının ve frekanslarının verilmesi katılımcıların görüşlerini göstermesi açısından önemlidir (Büyükoztürk vd., 2012, 182-183). Bu araştırmada katılımcılara yöneltilen soruya pandemi öncesi ve pandemi sonrası verdikleri cevapların betimlenmesi, frekans ve yüzdelerle dağılımları yoluyla yapılmıştır. Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için verilen cevaplar iki farklı değerlendirici tarafından kategorilendirilerek karşılaştırılmıştır. Görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, 64). Bu araştırma için güvenilirlik %100 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarına yöneltilen açık uçlu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının Tricider adlı online beyin fırtınası uygulaması ile verdiği cevaplar alınmıştır. Ardından bulgular her öğrencinin yaşamda ve işte başarılı olmasını desteklemek için oluşturulan P21 çerçevesine göre tablolaştırılmıştır. Öğretmen adaylarının pandemi öncesi ve sonrası görüşlerini içeren cevap frekansları ve yüzdelerle oranları Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Pandemi Öncesi ve Sonrası 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Görüşleri

Sizce bir öğrenciye kazandırılması gereken en önemli 21. yüzyıl becerisi nedir?	Pandemi Öncesi		Pandemi Sonrası	
	f	%	f	%
Yaratıcılık	4	18	5	9
Eleştirel düşünme	3	14	10	18
Sorgulama	3	14	2	4
Problem çözme	2	10	6	10
Öz güven	2	10	3	5
Araştırmacı olma	2	10	0	0
Teknolojik donanım	1	4	8	14
Bilimsel bakış açısı	1	4	2	4
Takım çalışması	1	4	0	0
Dürüstlük	1	4	0	0
Kendini keşfetme	1	4	0	0
Medya okuryazarlığı	1	4	0	0
Girişimcilik	0	0	3	5
Adaptasyon	0	0	3	5
Bilgiye Erişim	0	0	2	4
Farklılıklara Saygı	0	0	2	4
İşbirliği	0	0	2	4
Okuma Becerileri	0	0	2	4
İletişim Becerileri	0	0	1	2
Sorumluluk	0	0	1	2
Soyut Düşünme	0	0	1	2
Liderlik	0	0	1	2
Stresi Yönetme	0	0	1	2
Toplam	22	100	55	100

Öğretmen adaylarının pandemi öncesi 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerinin grup kategorileri pandemi öncesi ve pandemi sonrası olmak üzere iki ayrı tabloda sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının pandemi öncesi 21. yüzyıl becerilerine verdikleri cevaplara ilişkin sınıflandırma Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Pandemi Öncesi Cevap Kategorileri

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaşam ve Kariyer Becerileri
• Teknolojik donanım (1)	• Yaratıcılık (4)	• Öz güven (2)
• Medya okuryazarlığı (1)	• Sorgulama (3)	• Dürüstlük (1)
	• Eleştirel düşünme (3)	• Kendini keşfetme (1)
	• Problem çözme (2)	• Takım çalışması (1)
	• Araştırmacı olma (2)	
	• Bilimsel bakış açısı (1)	

Öğretmen adaylarının pandemi öncesi cevaplarına bakıldığında tüm cevapların %10'u "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" alanını, %68'i "Öğrenme ve Yenilik Becerileri" alanındaki becerileri ve %22'si "Yaşam ve Kariyer Beceri" alanındaki becerileri kapsadığı görülmektedir. Pandemi sonrası 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerindeki değişikliği tespit etmek için ise görüşleri tekrar alınarak sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının pandemi sonrası 21. yüzyıl becerilerine verdikleri cevaplara ilişkin sınıflandırma ise Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Pandemi Sonrası Cevap Kategorileri

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Yaşam ve Kariyer Becerileri
• Teknolojik donanım (8)	• Eleştirel düşünme (10)	• Öz güven (3)
• Bilgiye Erişim (2)	• Problem çözme (6)	• Adaptasyon (3)
	• Yaratıcılık (5)	• Girişimcilik (3)
	• Bilimsel bakış açısı (2)	• Farklılıklara Saygı (2)
	• Okuma Becerileri (2)	• Sorumluluk (1)
	• Sorgulama (2)	• Liderlik (1)
	• Soyut Düşünme (1)	• Stresi Yönetme (1)
	• İletişim Becerileri (1)	
	• İşbirliği (2)	

Küresel pandemi sonrası öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında ise bu becerilerin grup kategorilerinde cevapların %18'i "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" alanını, %57'si "Öğrenme ve Yenilik Becerileri" alanındaki becerileri ve %25'i "Yaşam ve Kariyer Becerileri" alanındaki becerileri kapsadığı görülmektedir. Pandemi öncesi ve sonrası görüşlerdeki genel değişime bakıldığında "Bilgi, Medya ve Teknoloji" alanındaki beceriler ile "Yaşam ve Kariyer" becerileri alanındaki becerilerin yüzdelik oranları artarken, "Öğrenme ve Yenilik" alanındaki becerilerin cevaplanma oranının düştüğü görülmüştür. Pandemi öncesinde görüşlerin oylanma oranı %22,7 iken, pandemi sonrasında görüşlerin oylanma oranının da %63,6 olarak değiştiği tespit edilmiştir.

Tartışma

Öğretmen adaylarının pandemi öncesi "Bilgi, Medya ve Teknoloji" becerilerine ilişkin görüşleri pandemi sonrasında %10'dan %18'e küçük bir artış göstermiştir. Yüz yüze eğitimin yerini alan uzaktan eğitimde öğretmen adaylarının bu becerilerini artırmalarına ilişkin farkındalık yüzdesinin küçük bir yüzdeyi oluşturduğu görülmektedir. Arslan (2019) tarafından fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adayları ile yürütülen sorgulama temelli öğrenme ortamlarının değerlendirildiği araştırma bulgularında fen bilimleri öğretmen adaylarının mobil öğrenme ortamlarını kullanmayı tercih etmedikleri belirtilmiştir. Koparan ve Kaleli Yılmaz (2020) tarafından yürütülen matematik öğretmenlerinin mobil öğrenme ortamının ilişkin görüşlerinin araştırıldığı araştırma bulgularında ise öğretmen adaylarının mobil öğrenmeyi gerekli ve kullanışlı buldukları ancak bağlantı ve enerji sorunları sebebiyle maliyetli bir uygulama olabileceği şeklinde görüş belirttikleri bildirilmiştir. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının görüşlerinde karşılaşılan çekimserliğin mevcut araştırmadaki kısmi artışla benzer çekimserlikten kaynaklandığı, öğretmen adaylarının mobil teknolojilerin avantajlarının farkında olduklarını ancak mobil teknolojileri kullanmayı tercih etmediklerini düşündürmektedir. Ayrıca Livingstone (2004) tarafından yürütülen medya okuryazarlığının ve yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin edinilmesindeki zorluğun ele alındığı araştırmada insanların okuryazar olarak değerlendirilmesine ilişkin olarak medyayı sağlam bir temelle açıklayana kadar okuryazarlıklarının doğası veya kullanımı hakkında çok az şey söylenebileceğini savunmaktadır. Mevcut araştırmada da medya okuryazarlığının pandemi sonrası kazandırılması gereken en önemli görülen beceriler arasında yer alamaması literatürde yer alan araştırma sonuçlarında ortaya koyulan görüşlerle benzemekle birlikte daha kapsamlı araştırmaların yürütülmesi gerekliliğini de beraberinde getirdiğini düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının pandemi öncesi ve sonrası "Öğrenme ve Yenilik Becerileri" görüşlerine bakıldığında dikkat çekici bir farklılık olduğu görülmektedir. Pandemi öncesinde ağırlıklı olarak "Öğrenme ve Yenilik Becerileri" alanı odaklı cevaplar verdikleri ancak pandemi sonrası bu alanı kapsayan becerilere ilişkin görüşlerinin yüzdelik oranının ise ciddi oranda düştüğü tespit edilmiştir. Pandemi öncesinde en yüksek

yüzdeler orana sahip becerinin “Yaratıcılık” olduğu ifade edilirken pandemi sonrası en yüksek yüzdeler orana sahip becerinin “Eleştirel Düşünme” olduğu ifade edilmiştir. Genel cevaplama yüzdesine bakıldığında yüzdeler oran düşüğe geçmiş olsa da öğrenme ve yenilik becerileri alındaki becerilerin öğretmen adaylarının bakış açılarının merkezinde yer aldığı söylenebilmektedir. Atalay (2015) tarafından fen bilimleri dersinde yavaş geçişli animasyon uygulamasının 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerini belirlemeye yönelik olarak yürüttüğü araştırma sonuçlarında öğrencilerin edindiği becerileri üç aşamada ele aldığı görülmektedir. Bu beceri alanlarını “Yaratıcılık ve Yenilenme”, “Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme” ve “İşbirliği ve İletişim” olarak sınıflandırılmıştır. Bu becerilerin kazandırılmasında her aşamada 21. yüzyıl becerilerinin vurgulandığı öğrenme tasarımları oluşturularak sonucunda yaratıcılık olgusunun geliştiği, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kullandıkları ve bu becerileri geliştirirken teknoloji desteği aldıklarını vurgulanmıştır. Benzer şekilde yaratıcılık, düşünme becerisi, işbirlikli çalışma ve problem çözmedeki yetkinliği anlamlandırmak amacıyla Girgin (2019) tarafından farklı branşlardaki öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme becerilerini geliştirebilmek adına bir eğitim verilerek 21. yüzyıl öğrenme deneyimine sahip olup olamayacakları ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda da öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenme deneyimini geliştirdikleri ve kendi branşları bazında etkinlikleri nasıl uygulayacaklarını öğrendikleri belirtilmiştir. Bu araştırmalarda elde edilen bulgular mevcut araştırmadaki öğretmen adaylarının sahip olduğu farkındalıklar perspektifinden değerlendirildiğinde öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri kazandırmadaki bilincinin ve çabalarının yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme için ne denli önemli olduğu görüşünü desteklediği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının pandemi öncesi ve pandemi sonrası “Yaşam ve Kariyer Becerileri” alanına ilişkin görüşlerinin en fazla arttığı alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal etkileşimin devre dışı kaldığı bir dönemde yaşam ve kariyer becerilerine yapılan vurgunun sebebinin öğretmen adaylarının pandemi dönemindeki beklentileri ile ilintili olduğu, kariyerlerinin gelişimine odaklanmayı önemli gördükleri düşünülmektedir. Rutten vd., (2009) tarafından yürütülen sosyal ağ sitelerinin ergenlerin çevrimiçi kariyer becerilerini geliştirmelerinde yararlılığının incelediği araştırma sonuçlarında, yararlanılan iki sosyal ağ sitesinin, çevrimiçi kariyer becerilerini uygulamak için daha güçlü bir ortam sunsa da, öğrencilerin bu ortamlarda daha fazla çevrimiçi kariyer davranışı göstermediği belirtilmiştir. Bu sonuç araştırmadaki “Yaşam ve Kariyer Becerileri” alanında karşılaşılan sonuçla kısmen, “Bilgi, Medya ve İletişim Becerileri” alanında görülen mobil teknolojileri tercih etmeme davranışıyla büyük oranda örtüşmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Öğretmen adaylarının öğrencilerin kazanması gereken en önemli 21. yüzyıl becerisinin ne olduğuna ilişkin görüşlerinin pandemi öncesi ve pandemi sonrası karşılaştırılması sonucunda “Bilgi, Medya ve İletişim Becerileri” alanına ilişkin becerilerin

kazandırılması gerekliliğine ilişkin görüşlerinin düşük oranda arttığı, artan eğilimin bilgiye erişim olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu sonucun yüz yüze eğitimin tamamen ortadan kalkıp sadece uzaktan eğitim ile öğrenenlerin öğrenmeleri üzerinde gerçekleştiği bir ortamda alındığı düşünüldüğünde öğrencilerin Bilgi, Medya ve İletişim becerilerine ilişkin bilgi sahibi olsalar bile yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini düşündürmektedir.

“Öğrenme ve Yenilik Becerileri” alanındaki görüşlerinin yaratıcılıktan eleştirel düşünmeye doğru kaydığı ve bu alandaki becerilerin pandemi sonrası yüzdeler oranının düştüğü tespit edilmiştir. Bu alandaki becerilerin bir kısmının Bilgi Medya ve İletişim Becerileri alanına, bir kısmının ise Yaşam ve Kariyer Becerileri alanına kaydığı görülmektedir. Cevapların oransal düşüş sebebinin pandemi dönemini algılayabilmek için edinilmesi gereken becerilere dönüştüğü düşünülmektedir.

“Yaşam ve Kariyer Becerileri” alanı ise araştırma sonucunda en fazla artışın görüldüğü alan olarak tespit edilmiştir. Önceliğin hayatta kalma olduğu bir dönemde artan eğilimin adaptasyon olduğu, ancak tüm bu izole sürece rağmen kişisel gelişimin de odağa alınarak girişimciliğe vurgu yapmalarının sebebinin insanı bir bütün olarak algılamaları ve farklı becerilere de ihtiyaç duyulabileceğini algılamaları olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca içerisinde bulunduğumuz pandemi dönemini göz önünde bulundurduğumuzda “Sağlık Okuryazarlığı” farkındalığının da bu beceriler arasında yer alması beklenirken öğretmen adayları tarafından belirtilmediği, daha çok sosyal yöne vurgu yapan becerilerin ifade edildiği görülmüştür. Bunun sebebinin insanın sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına öncelik vermesi olduğu tahmin edilmektedir. Pandemi öncesine göre oyların sıklığının artmasının da sosyal ihtiyaçlara vurgunun bir yansıması olduğu, bireylerin mobil teknolojilere uzun zaman maruz kalmasının ve iletişimin bu yolla sağlanmasının doğal bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak;

a. 21. yüzyılın öğrencilerini yetiştirecek farklı branşlardaki öğretmenlerin teknoloji farkındalığını tespit etmeye ve artırmaya, teknoloji kullanımındaki çekimserliğinin sebebinin daha derinlikli araştırılmasına yönelik uygulamalı eğitimlerin artırılması,

b. Öğrenme ve Yenilik alanındaki becerilerin eğitim programlarında nasıl ele alınabileceğine ilişkin uygulamalı eğitimlerin branş bazında yaygınlaştırılması ve sonuçlarının paylaşılması,

c. Öğretmen adaylarının Yaşam ve Kariyer farkındalığını geliştirmek üzere araştırmalar yürütülmesi ve bu araştırmaların yüz yüze ve uzaktan eğitimle kurgulanması ve öğrenme ortamının değişiminin bu farkındalığa etkisinin değerlendirilmesi önerilmektedir.

Öğretmen adaylarına yöneltilen bu sorunun farklı branşlardaki öğretmen adaylarına da yöneltilerek branş bazında 21. yüzyıl öğrencilerini yetiştirebilmeleri için sahip oldukları bakış açılarına ilişkin fikir sahibi olunabilir. Benzer bir uygulamanın da öğretmenlerle yapılarak karşılaştırmalı araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- ANAGÜN Şengül Saime, ATALAY Nurhan, KILIÇ Zeynep, YAŞAR Serhat (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*. (40): 160-17.
- ANANIADOU, Katerina ve CLARO, Magdalean (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries* (Vol. 41). *OECD Education Working Papers*. <https://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- ARSLAN, Ayşe (2019). *Dünya ve Evren Konu Alanına Yönelik Sorgulama Temelli Öğrenme Ortamlarının Değerlendirilmesi*. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak.
- ATALAY, Nurhan (2015). *Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Ve Yenilenme Becerilerinin Gelişiminde Yavaş Geçişli Animasyon (Slowmation) Uygulaması*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Doktora Tezi), Eskişehir.
- BINKLEY Marilyn, ERSTAD Ola, HERMAN Joan, RAIZEN Senta, RIPLEY Martin, MILLER-RICCI May ve RUMBLE Mike (2012). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). Springer, Dordrecht. Doi: https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- BÜYÜKÖZTÜRK Şener, KILIÇ ÇAKMAK Ebru, AKGÜN Özcan Erkan, KARADENİZ Şirin ve DEMİREL Funda (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- DEDE, Chris (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca and R. Brandt (eds), *21st Century Skills* (Bloomington, IN: Solution Tree Press), 51-76.
- DURU Erdiç, PAKSU Asuman Duatpe, BALKIS Murat, ve DURU Sibel (2019). Turkey Report On 21st-Century Skills.
- ERGİNER, Aysun (2006). Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri. Türk Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar. Ankara: Pegem Yayıncılık
- EVRENSEL (6 Nisan 2020). Koronavirüs Bilim Kurulu'na 7 Yeni Üye Eklendi. <https://web.archive.org/web/20200411011132/https://www.evrensel.net/haber/401435/koronavirus-bilim-kuruluna-7-yeni-uye-eklendi> Erişim Tarihi 1 Haziran 2020.
- GELEN, İsmail (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.

- GİRĞİN, Derya (2019). 21. Yüzyılın Öğrenme Deneyimi: Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimi İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 53-91.
- GÖÇEBAKAN, Tolga (2020, Mayıs 1). Tarihteki Diğer Pandemiler: İnsanlık Diğer Ölümcül Salgın Hastalıklardan Nasıl Kurtuldu?. *Veri Analiz*. 7 Mayıs 2020 tarihinde <https://www.verianaliz.net/pandemi-tarihi-corona-covid19-veri-analiz-infografik/> adresinden erişildi.
- GRIFFIN Patrick, CARE Esther, ve MCGAW Barry (2012) The Changing Role of Education and Schools. In: Griffin P., McGaw B., Care E. (eds) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer, Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>
- HOFER, Mark J. (2003). ISTE educational technology standards: Implementation in award-winning teacher education programs. Doctor of Philosophy thesis, University of Virginia. Retrieved July 21, 2020 from <https://www.learnteclib.org/p/116123/>
- KOPARAN, Timur ve KALELİ YILMAZ, Gül (2020). Matematik Öğretmeni Adaylarının Mobil Öğrenme İle Desteklenen Öğrenme Ortamına Yönelik Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 109-128. <https://doi.org/10.10171/uefad.554184>
- KYLONEN, Patrick C. (2012). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8.
- LEMKE, Cheryl (2002). *enGauge 21st century skills: Digital literacies for a digital age*. North Central Regional Educational Lab, Naperville, IL; North Central Regional Educational Lab, Oak Brook, IL; North Central Regional Tech. in Education Consortium; Metiri Group, Los Angeles, CA, 1-32.
- LIVINGSTONE, Sonia (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The communication review*, 7(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- MEB (2018a) İngilizce Dersi Öğretim Programı, *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*, Ankara
- MEB (2018b) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*, Ankara
- MILES, Matthew B. ve HUBERMAN, Michael A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks CA: Sage.
- MOORE, Michael Grahame (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679. <https://doi.org/10.1080/00221546.1973.11776906>
- P21, (2019). Framework for 21st century learning. [Çevrim-içi: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>], Erişim Tarihi: 3 Mayıs 2020.
- PAUDEL Shishir, DANGAL Ganesh, CHALİSE Anisha, BHANDARI Tulsi Ram ve DANGAL Ojash (2020). The Coronavirus Pandemic: What Does the Evidence Show?. *Journal of Nepal Health Research Council*, 18(1), 1-9. <https://doi.org/10.33314/jnhrc.v18i1.2596>

- RUTTEN Mariëlle, ROS Anje, KUIJPERS Marinka ve KREIJNS Karel (2016). Usefulness of social network sites for adolescents' development of online career skills. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(4), 140-150.
- SEPPÄLÄ, Pauliina ve ALAMÄKI, Harri (2003). Mobile learning in teacher training. *Journal of computer assisted learning*, 19(3), 330-335. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00034.x>
- TRAXLER, John (2005, June). Defining mobile learning. *IADIS International Conference Mobile Learning 2005* (p.261-266). Qwara, Malta: International Association for Development of the Information Society.
- TRILLING, Bernie ve FADEL, Charles (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- TUTKUN, Ömer Faruk (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- TUTKUN, Ömer Faruk ve AKSOYALP, Yasemin (2010). 21. Yüzyılda Eğitimde Program Geliştirmede Yönelim, Kavram ve Anlayışlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 156-169.
- TYÇ, (2016). https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf
- ÜNLÜ, Mesut (2016). Ortaokul Ders Programlarının; Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerinin Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(41), 373-380.
- VINU, PV., SHERIMON, PC., ve KRISHNAN, Reshmy (2011). Towards pervasive mobile learning—the vision of 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3067-3073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.247>
- VOOGT, Joke ve ROBLIN, Natalie Pareja (2010). *21st century skills*. Discussion paper. Enschede: University of Twente, Faculty of Behavioral Sciences, Department of Curriculum Design and Educational Innovation.
- YALÇIN, Seher (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. Doi: <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÖRE KÜRESEL SALGINLAR KARŞISINDA GÜÇ ALDIĞIMIZ DEĞERLER: COVID-19 ÖRNEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Davut GÜREL¹, Harun ER²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, gureldavut@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2309-9202.

2 Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, haruner@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0454-6807.

Geliş Tarihi: 04.07.2020 Kabul Tarihi: 01.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.764023

Öz: Bu çalışmada Covid-19 gibi küresel salgınlar karşısında sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından önemli görülen ve onlara bu salgınlara karşı direnme gücü veren değerlerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemine bağlı olarak durum çalışması deseni yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu her sınıf düzeyinden toplam 185 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulmuş üç sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu pandemi koşulları gereği Microsoft Forms aracılığıyla katılımcılara uygulanmış ve elde edilen veriler tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının salgınlar karşısında en çok güç bulduğu değerlerin milli birlik ve beraberliğe olan inanç, temizlik, geleceğe umutla bakma, sabretme, aile bağlarının güçlü tutulması, sosyal yardımlaşma ve dayanışma, dini gerekleri yerine getirme, dua ve şükretme gibi değerlerdir. Öğretmen adayları, bireylerin salgın ortamında sorumluluk, empati, yardımlaşma, saygı, duyarlılık gibi değerlere daha çok önem vermesi, toplumun dayanışma içinde hareket etmesi ve devletin halkın güvenliğini ve ihtiyaçlarını karşılamak için daha fazla sorumluluk alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, pandemi ortamında bireylerin sosyal medyayı, nitelikli vakit geçirme, iletişim kurma, doğru bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi yayma, toplum faydasını gözetken paylaşımlar yapma gibi amaçlarla kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Genel olarak küresel salgınlar gibi olağan üstü koşullarda birey, toplum ve devletin geleneksel değerlerden hareketle daha fazla sorumluluk alması ve sosyal medyanın bu değerler odağında daha bilinçli kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Küresel salgın, Covid-19, pandemi, değerler, sosyal bilgiler, öğretmen adayları.

THE VALUES THAT STRENGTHEN US AGAINST PANDEMICS ACCORDING TO SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES: THE CASE OF COVID-19

Abstract:

This study aims to determine the values that individuals bring forward in the face of global epidemics such as Covid-19 and giving them the strength to resist these epidemics. The study was carried out in a case study design based on the qualitative research method. The study group of the research consists of 185 social studies teacher candidates from different classes. An interview form consisting of three questions created in line with the purpose of the study was used as a data collection tool. Due to the pandemic conditions, the interview form was applied to the participants through Microsoft Forms and the data obtained were analyzed using thematic analysis. This study concludes by suggesting that the values that give the individuals the most strength include the belief in national unity and solidarity, being clean, looking at the future with hope, patience, keeping family ties strong, belief in social aid and solidarity, fulfilling the religious requirements, praying and being grateful. Findings show that individuals should emphasize values such as responsibility, empathy, solidarity, respect, and sensitivity in the epidemic environment; society should act together in solidarity and the state should take more responsibility for the safety and needs of the public. The results also indicate that in a pandemic environment, individuals should use social media with the purposes of spending time in a qualified manner, communicating, accessing correct information, and sharing the information for the benefit of the society. All in all, it has been concluded that under extraordinary conditions, such as global epidemics, individuals, society and the state should take more responsibility based on traditional values and use social media more consciously in line with these values.

Key Words: Global epidemic, Covid-19, pandemic, values, social studies, teacher candidates.

Giriş

Dünya tarihi, insanın varoluşuyla başlayan ve günümüze kadar gelen süreçte insanlığın kaderini değiştirecek nitelikte birçok olaya şahitlik etmiştir. Bu olaylar, insanların neden olduğu kadar insan dışı faktörlerin de etkili olduğu sebeplerden kaynaklanmaktadır. Yaşanan her olay, ortaya çıkardığı sonuçlar ve insanlar üzerindeki etkisi kadar önem arz etmektedir. Bu bağlamda salgın hastalıkların insanlık tarihi açısından

çok önemli bir noktayı teşkil ettiği söylenebilir. Salgınlar, tarihsel süreçte dünyanın birçok yerinde birçok kez farklı hastalık türleri şeklinde ortaya çıkmış ve birçok insanın ölümüne yol açmıştır. Bu ölümler, salgının türü, yayılım şekli ve etkili olduğu alana göre bireysel ya da kitlesel şekilde gerçekleşmiştir. Salgınların seyri, ortaya çıktığı coğrafyanın iklim yapısı, yaşam şekilleri, kültürel özellikleri, nüfus yoğunluğu ve sağlık koşulları gibi etmenlere bağlı olarak da değişim göstermiştir. Bu etmenlerin salgınların yayılım hızı ve ölüm oranları üzerinde belirleyici olduğu kadar salgınlara çare bulma konusunda da etkili olduğu ifade edilebilir (Caley vd., 2008). Salgınların bulaşıcı bir özellik taşıması, yarattığı korku ve endişe, insanlar üzerinde büyük bir paniğe ve kaygıya neden olmaktadır. Salgınlar, insanları belirsiz bir şekilde bir bekleme sürecine itmekte ve bu durum da insanların davranışları üzerinde psiko-sosyal anlamda olumsuz bir algı oluşturmaktadır (Selamzade, 2020). İnsanların salgın hastalıklar karşısında gösterdiği tepki ve o hastalığı algılayış biçimi bir anlamda salgınla uyumunu belirlemektedir. Bu uyum ise toplumların ve devletlerin salgınla mücadelede gücünü ortaya koyması, direnç göstermesi ve en az kayıpla, en kısa sürede bu sorundan kurtulması anlamında büyük önem taşımaktadır. Özellikle insanların bireysel anlamda gösterdiği hassasiyet ve duyarlılık, toplumsal manada bir bilincin ve ortak aklın oluşumuna imkân sağlamaktadır (Hekler et. al., 2008).

Tarihte birçok coğrafyada, belli dönemlerde birçok salgın hastalık baş göstermiştir. Bu hastalıkların isimleri ve ortaya çıkma sebepleri farklı olsa da sonuçları insanlık açısından çoğunlukla benzer bir karakter taşımaktadır. Bu sonuçlar genellikle ölümler neticelenmiş, insanların yaşamını değişik şekillerde etkilemiş ve birçok açıdan sınırlandırmıştır (Özkan vd., 2020). Dünya tarihine kronolojik olarak bakıldığında meydana gelmiş belli başlı salgın hastalıklar ve bunların ortaya çıktığı zaman, neden-sonuç ve tedavi süreçlerine ilişkin şunlar ifade edilebilir: Çiçek salgını, 12. yüzyılda virüs kaynaklı ortaya çıkmış, çocuk ölümlerine neden olmuş ve aşı ile tedavisi bulunmuştur. Lepra salgını, 13. yüzyılda bakteri kaynaklı ortaya çıkmış, vücutta bozulmalar ve toplumdan dışlanmaya neden olmuş ve antibiyotik ile tedavisi bulunmuştur. Veba salgını, 14. yüzyılda bakteri kaynaklı ortaya çıkmış, kitlesel ölümlere neden olmuş tedavisi tam olarak bulunamamıştır. Frengi salgını, 15. yüzyılda bakteri kaynaklı ortaya çıkmış, cinsel hastalıklara neden olmuş ve antibiyotik ile tedavisi bulunmuştur. Dizanteri salgını, 16. yüzyılda virüs, bakteri ve amip kaynaklı ortaya çıkmış, suları kirleterek yoksulluğa neden olmuş ve antibiyotik ile tedavisi bulunmuştur. Verem salgını, 17. yüzyılda bakteri kaynaklı ortaya çıkmış, hijyen, yetersiz beslenme ve yoksulluğa neden olmuş ve antibiyotik ile tedavisi bulunmuştur. Kolera salgını, 19. yüzyılda bakteri kaynaklı ortaya çıkmış, su kirliliği, yetersiz beslenme ve yoksulluğa neden olmuş ve antibiyotik ile tedavisi bulunmuştur. AIDS salgını, 20. yüzyılda virüs kaynaklı ortaya çıkmış, cinsel hastalıklara neden olmuş ve antiretroviral ile tedavisi bulunmuştur. Ebola, Kuş, Domuz, Deli Dana, KKKA, SARS ve MERS salgını, 21. yüzyılda virüs kaynaklı ortaya çıkmış, turizm sektöründe bölgesel gerilemeye neden olmuş ve ilaç ve aşı ile tedavisi bulunmuştur. Grip salgını, tarihte birçok dönemde farklı coğrafyalarda

virüs kaynaklı ortaya çıkmış, kitlesel ölümlere ve sosyo-ekonomik hayatın durmasına neden olmuş ve antibiyotik ve aşı ile tedavisi bulunmuştur (Alpago, 2015).

Günümüz dünyasında iletişim, ulaşım ve bilgi teknolojileri alanında meydana gelen hızlı değişim ve gelişim süreçleri toplumları birçok açıdan etkilemektedir. Bu süreçte dünya genelinde insanlar arası ilişkiler, iletişim, insan-çevre etkileşimi, doğal kaynakların tüketimi, akıllı sistemlerin kullanımı, dijitalleşme vb. birçok alanda bir dönüşüm hareketi yaşandığı ifade edilebilir. Tüm bu gelişmeler “küreselleşme” olarak ifade edilen bir olguyu beraberinde getirmekte ve dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olay, kısa sürede dünyanın genelini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda küreselleşme olgusu içerisinde değerlendirildiğinde, günümüzde ortaya çıkan salgınların seyri, bunun insanları etkileme biçimi, yayılım hızı ve ölüm oranları tarihin diğer dönemlerinde yaşanan salgınlara göre değişiklik gösterebilmektedir. Yakın zamanda ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan yeni coronavirus (Covid-19) salgını da bu çerçevede değerlendirilebilir (Çelik, 2020).

2019 yılının aralık ayında Çin’in Hubei Eyaleti Wuhan şehrinde ortaya çıkan yeni coronavirus (SARS-CoV-2) ölümcül bir solunum sendromu salgınına yol açmıştır (WHO, 2020). Coronavirus kuşlarda ve memelilerde hastalıklara sebep olan ve Coronaviridae familyasının iki alt familyasından birini oluşturan virüslerdir (Wikipedia, 2020). Dünya Sağlık Örgütü 11 Şubat 2020 tarihinde coronavirus kaynaklı ortaya çıkan bu hastalığa “Covid-19” adını vermiştir. Covid-19 isminin “corona”nın co’su, “virüs”ün vi’si ve hastalık kelimesinin İngilizcesi “disease” sözcüğünün d’sinden türetildiğini ifade etmiştir. Ardından bu hastalık, küresel toplum üzerinde ki etkisinin giderek artması üzerine Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020’de küresel salgın anlamına gelen “pandemi” olarak ilan edilmiştir (BBC, 2020). Yapılan araştırmalarda hastalığa ilişkin ilk vakaların büyük çoğunluğunun Wuhan şehrinde kümes hayvanları, yarasalar, dağ sıçanları ve yılanlar gibi çeşitli canlı hayvan türlerini içeren Huanan Deniz Ürünleri ve Canlı Hayvan Toptan Satış Pazarı ile bağlantılı olduğu saptanmıştır (Sohrabi vd. 2020). Virüsün zoonotik yapıda olduğu, muhtemel konak olan yarasalar ve pangolinlerden insana geçtiği (Deng, 2020) ve insandan insana da hızlı bir geçişinin olduğu yapılan çalışmalarla doğrulanmıştır (Lu et. al., 2020). Üst solunum yolları semptomlarıyla ortaya çıkan, ölüm potansiyeli yüksek bu hastalığın genel belirtileri çoğunlukla kuru öksürük, nefes darlığı, ateş ve kas ağrıları olduğudur (Kırık ve Özkoçak, 2020).

Covid-19 salgını, ortaya çıktığı andan kısa bir süre sonra küresel bir pandemi haline dönüşerek tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Çin’den başlayarak dünya geneline yayılan bu salgının merkez üssü önce Avrupa kıtası olmuş, ardından Amerika Birleşik Devletleri vaka sayısı ve ölüm oranında dünyada ilk sıraya yerleşerek salgının yeni üssü haline gelmiştir. Devam eden süreçte hemen hemen tüm dünya ülkeleri bu salgından farklı oranlarda etkilenmiştir. Bu salgın çoğunlukla belirli bir yaşın üzerindeki “yaşlı” olarak tabir ettiğimiz ve aynı zamanda kronik rahatsızlığı olan insanları daha

çok etkilemiştir. Ölüm oranlarına baktığımızda ise, çoğunlukla vaka sayısı ile bir paralellik arz etmemekle birlikte, ülkelerin gelişmişlik düzeyi, sağlık sistemleri, alınan önlemler, nüfus yaş aralığı ve toplumsal bilinç gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterdiği ifade edilebilir. Salgın sürecinin en az hasarla atlatılabilmesi ve sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için özellikle ülke yönetimlerinin, merkezi anlamda güçlü tedbirler alması, tıbbi anlamda hızlı müdahalelerde bulunması ve halkına güven verici bilgilendirmeler sunması son derece önemlidir. Toplumsal anlamda bireylere düşen sorumluluk ise, hastalığın damlacık yoluyla bulaşma riskine karşılık, alınan tedbirler kapsamında sokağa çıkma yasağına uyarak izole bir şekilde süreci evde geçirmeleri, hijyene dikkat etmeleri ve maske kullanarak sosyal mesafeyi korumalarıdır (Güreşçi, 2020).

Covid-19 sadece tıbbi anlamda değil aynı zamanda psikolojik, sosyolojik, ekonomik, politik ve etik açıdan insanları ve toplumları etkileyen birçok sonucu beraberinde getirmiştir. Ülkelerin ve toplumların böyle bir salgına karşı tam olarak hazır olmaması, alınacak tedbir ve önlemlerde bazı gecikme ve aksaklıkların yaşanması, insanların bir kısmında salgına ilişkin yeterli farkındalık ve bilincin oluşmaması ve ayrıca hastalığın bulaşma hızının yüksek olması epidemik yayılımın bir anda pandemiye dönüşmesine neden olmuştur (WanderWeele, 2020; Üstün ve Özçiftçi, 2020). Gözle görülemeyecek kadar küçük bir virüsün, sosyal hayattaki yakın fiziksel temas yoluyla çok hızlı bir şekilde yayılım göstererek tüm insanlığı tehdit etmesi; insanlar arası ilişkileri, toplumların yapısını ve devletlerin işleyişlerini şekillendiren ve değiştiren önemli bir olguya dönüşmesine yol açmıştır. Bu salgın, insanların ve devletlerin ayrı ayrı ya da çatışarak değil de işbirliği yaparak ve yardımlaşarak daha iyi ve sağlıklı bir yaşama kavuşacaklarını ispatlayan bir süreç olmuştur (Afacan ve Avcı, 2020).

Covid-19 küresel salgınının insanlar üzerinde yarattığı etki incelendiğinde, toplumların eğitim ve hastalıklara karşı bilinçlilik ve farkındalık düzeyinin yüksek olmasının, hastalıkların yayılması ve önlenmesinde büyük önem taşıdığı ifade edilebilir. İnsanların yaşam alışkanlıkları, kültürel özellikleri, ilişki biçimleri ve genel toplumsal anlayışının bu salgının kısa sürede bitmesinde etkili olan faktörler olduğu söylenebilir. Bunun yanında insanların zorda kaldığı ve toplumların sıkıntı yaşadığı birçok durumda göz ardı edilen ya da çok fazla ön plana çıkmayan bir unsur vardır ki insanlık bir ölçüde bundan güç alır ve yaşadığı zor ve sıkıntılı süreçten kurtulmaya çalışır. Bu unsur, ülkeden ülkeye farklılık gösterebilen ve toplumların ortak inanç, düşünce, tutum ve anlayışını yansıtan “değer” olarak nitelendirdiğimiz gizli güçlerdir (Caley, 2008). Değerler, insanların hayata karşı değer yargıları için oluşturdukları standartlar ve prensiplerdir (Strong, 1976). İçinde yaşadığımız çağın sahne olduğu hızlı değişim ve gelişimlere hazırlıklı olunması ve akabinde oluşan problemlere çözüm bulunması büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda insanların çağa ayak uydurabilmeleri, toplumla barışık ve hayatla uyumlu bir şekilde yaşamaları noktasında ihtiyaç duyulan unsurların başında sahip olunan değerler gelmektedir (Er, Ünal ve Gürel, 2016).

Covid-19 salgını, tarihsel anlamda bakıldığında yayılım hızı, etkilenme oranı ve ölüm sayısı açısından ortaya çıkardığı sonuçlar itibariyle insani bir kriz olarak değerlendirilebilir. İnsanların beklenmedik, daha önce tecrübe etmedikleri bu ani olay karşısında gösterdikleri tepkinin niteliği, sahip oldukları değerlere olan inançlarını da göstermesi açısından büyük önem taşımaktadır. Değerlerin, bu krizin sağlıklı, insanları çok fazla sıkıntıya sokmayacak şekilde ortak bir anlayışla ve en az hasarla atlatılması noktasında kilit bir rol üstlendiği ifade edilebilir. Çünkü değerlerin bağlayıcı, güçlendirici, umut verici ve pozitif bir yönelime kapı açan özelliklerinin olduğu aşıkardır. Değerlerin bu tür durumlarda insanları bir arada tutan, yardımlaşmayı ve birlikteliği pekiştiren özellikle moral-motivasyonu yükselten bir yönünün olduğu da unutulmaması gereken diğer bir husustur. Bu nedenle küçük yaşlardan itibaren toplumları bir arada tutan saygı, sevgi, aile birliğine önem verme, dayanışma ve duyarlılık gibi değerlerin bireylere kazandırılmasında üstlendiği rol bakımından eğitim kurumları ayrı bir öneme sahiptir. Bu amaçla başta kök değerler olmak üzere ilgili disiplinler tarafından kazandırılması ön görülen pek çok değer farklı dersler aracılığıyla genç nesillere aktarılmaktadır.

İlköğretim düzeyinde verilen sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası bir yapıya sahip olması ve kültür aktarımında önemli bir görev üstlenmesinden ötürü değerler eğitimi ile arasında çok sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir (Gürel ve Çetin, 2018; Mindivanlı, Küçük ve Aktaş, 2012; Ulusoy ve Gülüm, 2009). Sosyal bilgiler dersi, programın amaçlarında da yer bulan; sorumluluklarını yerine getiren, kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eden, milli ve manevi değerleri benimseyen, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlı olan vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu niteliklere sahip vatandaşları yetiştirecek olan geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin de öncelikle bu değerlerle donatılmış olması ve zor koşullar altında hangi değerleri daha önemli gördüğünün bilinmesi gerekmektedir. Bununla birlikte Covid-19 küresel salgınının yarattığı tecrit ortamında bu değerlerin belirlenmesi, Türk toplumunun salgınlar gibi beklenmedik zorlu koşullar da güç aldığı değerlerin neler olduğu hakkında fikir vermesi adına oldukça önemli görülmektedir. Birey, toplum ve devletin pandemi koşullarında hangi değerleri öne çıkarması gerektiğinin bilinmesi ise eğitimciler ve politika yapımcılar tarafından pandemi ortamının yaratmış olduğu zor koşulların üstesinden gelebilmek için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Daha önceki dönemlerde yaşanmış olan salgınlara göre daha bulaşıcı ve yıkıcı etkileri olan Covid-19 salgınıyla birlikte tüm dünyada insanlar "büyük tecrit" diyebileceğimiz bir döneme girmiştir. Bu durum özellikle de genç neslin oldukça yoğun olarak kullandığı (Durak ve Seferoğlu, 2016) sosyal medya araçlarının (*Facebook, Twitter, Instagram, LINE vb.*) kullanımına olan ilgiyi tüm dünyada daha da artırmış ve insanlar zamanlarının önemli bir kısmını sosyal medyada geçirmeye başlamışlardır (Kemp, 2020; Lin, 2020). Salgına ilişkin pek çok bilginin sosyal medya araçlarıyla hızla yayı-

lıyor olması salgın ortamında bu araçların, olumlu mesajları yayma, değer odaklı ve bilinçli kullanılması gerektiğini de göstermiştir (Kırık ve Özkoçak, 2020; Lin, 2020). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Covid-19 salgınıyla ilgili olarak sosyal medya araçlarının nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin görüşlerinin alınması önemli görülmektedir. Tüm bu verilenlerden hareketle bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının,

- Küresel salgınlar karşısında hangi değerlerden güç alındığı,
- Salgın ortamında birey, toplum ve devlet olarak hangi değerlere sahip olunması gerektiği,
- Sosyal medya araçlarının pandemi ortamında değerlerimize uygun nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel betimsel durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışmalarının temel amacı, ne, nasıl ve niçin sorularına cevap arayarak süreci anlamaya çalışmaktır (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 108). Aynı zamanda durum çalışmaları güncel bir olgunun gerçek yaşam çerçevesi içinde incelenmesi için uygun bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Bu çalışmada da Koronavirüs (Covid-19) salgınının Türk toplumunda ortaya çıkardığı etkiler karşısında öğretmen adaylarının onları hayata bağlayan, onlara güç veren değerlerin neler olduğuna yönelik görüşlerinin alınması amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu amaçla da nitel çalışmalarda en fazla kullanılan veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2013) tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam 185 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nitel çalışmalarda örneklem büyüklüğüne ilişkin bir kural bulunmamakla birlikte (Patton, 2015, s. 244) elde edilen verilerin zenginliği için bu sayının yeterli olduğu söylenebilir (Creswell, 2013). Araştırma grubunda yer alan öğretmen adayları amaçlı ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir (Palinkas et al., 2013). Bu yöntemlerin seçilmesinde ise araştırma grubunu oluşturacak bireylerin ve incelenecek durumların bilgi verme açısından zengin olması etkili olmuştur (Patton, 2014). Bu amaçla çalışma grubunu oluşturan bireylerin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında okuyor olmaları ve sokağa çıkma yasağı bulunan yaş grubunda bulunmaları ölçüt olarak alınmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenliği okuyor olma ölçütü, bu programda verilen derslerin değerler eğitimi ve kültür aktarımında oldukça önemli bir yeri olması ve bu programa ait müfredatın salgınlar ve afetlerle ilgili içeriğe de sahip olmasındandır. Ayrıca salgın döneminde devlet tarafından alınan önlemlerden ötürü bu yaş grubunun dışarı

çıkışlarına sınırlama getirilmesi ve ev ortamında daha fazla süre geçirmiş olmaları belirleyici olmuştur. Araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin veriler

Değişkenler	Alt değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	129	70
	Erkek	56	30
	<i>Toplam</i>	185	100
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	46	25
	2.Sınıf	53	29
	3.Sınıf	41	22
	4.Sınıf	45	24
	<i>Toplam</i>	185	100

Tablo 1’de verildiği üzere çalışma grubunu oluşturan birey sayısının toplam 185 kişi olduğu, bunlardan cinsiyeti kadın olanların oranının %70 (129), erkek olanların ise %30 (56) olduğu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan bireylerin cinsiyet dağılımlarındaki büyük farklılığın nedeni, bu programı daha çok kadın öğrencilerin tercih etmesine bağlanabilir. Bununla birlikte katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında ise 1. sınıf %25 (46), 2. sınıf %29 (53), 3. sınıf 22 (41) ve 4. sınıf %24 (45) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın deseni olan durum çalışmalarında temel veri toplama tekniklerinden biri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir (Glesne, 2013). Bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin iki demografik bilgi sorusu ve üç açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formuna alanda uzman kişilerin de görüşleri alınarak son şekli verilmiş ve Microsoft Forms sistemine aktarılmıştır. Veri toplama aracı olarak Microsoft Forms’un kullanılmasının nedeni salgının etkisine maruz kalmamak, sosyal mesafenin korunması ve hedef kitlenin sokağa çıkma yasağı olduğu ifade edilebilir. Bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak da ifade edilebilir. Ayrıca, nitel araştırmalarda görüşmeyi yönlendirmek için kullanılacak bir formun görüşmeden önce hazırlanması önemli görüldüğünden (Lichtman, 2013) Microsoft Forms üzerinde katılımcılara yönelik gerekli yönlendirici ve bilgilendirici açıklamalar da yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular ise şunlardır:

S1. Yaşamış olduğumuz bu süreci hangi değerlerimizden güç alarak atlatmaya çalışıyorsunuz? Nasıl?

S2. Sizce yaşamış olduğumuz bu süreçte birey, toplum ve devlet olarak hangi değerlerimize bağlı olmalıyız? Neden?

S3. Sizce böyle bir ortamda bireyler olarak sosyal medya (Facebook, Instagram, Twitter vb.) araçlarını değerlerimize uygun nasıl kullanılabiliriz?

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma analiz tekniklerinden tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Tematik analiz, elde edilen veriler içinde tema ve örüntüler aramaya dayalı bir analizdir. En önemli aşaması ise verilerin kodlanması aşamasıdır (Glesne, 2013, s. 259). Bu çalışmada öncelikle tüm veriler bu yöntemle uygun olarak okunmuş, daha sonra kodlar anlaşılma çalışılmış ve en sonunda da benzer kodlar belirlenerek uygun temalar altında toplanarak sunulmuştur.

Elde edilen veriler analiz aşamasından sonuç aşamasına kadar bir dizi geçerlik kontrolüne de tabi tutulmuştur. Öncelikle araştırmacı tarafından ulaşılan kodlamaların daha geçerli olması amacıyla farklı bir araştırmacıya başvurulmuştur. Böylece kodlamalara yönelik kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır (Miles ve Huberman, 2015). Verilerin analizi neticesinde ulaşılan kodlar ve temalar katılımcıların ifadeleri eşliğinde yorumlanmıştır. Oluşturulan temaların tutarlılığının sağlanması amacıyla farklı alan yazın kaynaklarına da başvurulmuştur. Verilerin analizine ilişkin sonuçların değerlendirilmesinde bir dış denetçiden yardım alınması önemli görülmektedir (Creswell, 2013). Bu nedenle analiz sonuçlarını kontrol etmek için bir dış denetçiden yardım alınmış ve elde edilen sonuçlar aşamalı olarak birlikte değerlendirilmiştir.

Veri analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar tabloleştirilmiş ve bulgular kısmında katılımcılardan doğrudan alıntılara da yer verilerek yorumlanarak sunulmuştur. Bu bulgular yorumlanırken katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulması amacıyla her katılımcıya kodlar verilmiştir. Kodlama için önce cinsiyete göre bir sıralama yapılmış, sonra da sınıf düzeylerini gösterecek şekilde kadın öğretmenler için K1/1, K2/2...; erkek öğretmenler için ise E1/1, E2/2... gibi kodlamalar yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın araştırma soruları kapsamında ulaşılan bulgular, araştırma sorularına uygun başlıklar altında yorumlanmış ve katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

1. Araştırma sorusuna yönelik bulgular

Bu başlık altında araştırmanın birinci sorusu kapsamında sorulan “Yaşamış olduğumuz bu süreci hangi değerlerimizden güç alarak atlarmaya çalışıyorsunuz? Nasıl?” sorusuna katılımcılar tarafından verilen cevaplar incelenmiştir. İfade edilen görüşler *bireysel değerler*, *toplumsal değerler* ve *dini değerler* adı altında temalandırılmış ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Covid-19 salgını karşısında güç alınan değerler

Tema	Kod	f	%
Bireysel değerler	Milli birlik ve beraberliğe olan inanç	24	22
	Temizlik	19	17
	Geleceğe olan umut	19	17
	Sabretme	12	11
	Altruizm (diğerkamlık)	5	5
	Milli tarih	5	5
	Saygı	4	4
	Sevgi	3	3
	Toplumsal duyarlılık	2	2
	<i>Toplam</i>	110	100
Toplumsal değerler	Aile bağları ve aile içi ilişkiler	44	68
	Sosyal yardımlaşma ve dayanışma	19	29
	Komşuluk ilişkileri	2	3
	<i>Toplam</i>	65	100
Dini değerler	Dini gerekleri yerine getirme (ibadet)	14	47
	Dua etme	12	40
	Şükretme	4	13
	<i>Toplam</i>	30	100

Tablo 2’de sunulan temalardan *bireysel değerler* temasında en fazla ifade edilen değerlerin *milli birlik ve beraberliğe olan inanç*, *temizlik*, *geleceğe umutla bakma* ve *sabretme* değerleri olduğu görülmektedir. Katılımcılar salgın döneminde birlik beraberliğe daha fazla ihtiyaç duyulduğunu, temizliğe verilecek olan önemle daha az oranda virüse maruz kalınacağını ve içinde bulunulan süreç her ne kadar zor olsa da sabır ve geleceğe umutla bakılarak, sevgi, saygı ve toplumsal duyarlılık içinde bu sürecin atlatılabileceği ifade edilmektedir. Bu tema altında katılımcıların dile getirdiği birkaç görüş şöyledir:

Büyükle her zaman temizliğin önemini vurgulardı, bunun önemini bir kez daha anladık. Geleceğe umutla bakarak güç almaya çalışıyorum. Çünkü şunu biliyorum: hangi koşulda olursak olalım, her zaman bizden daha kötü durumda olan birilerinin var olacağını hatırlayıp şükretmemiz gerekir. (K1/2)

Bilinmeyene (virüs) karşı korkuyorum ve uzak durmaya çalışıyorum. Çevremdeki insanları, sevdiğimizi de etkilemek istemiyorum. (K15/2)

Yaşanmakta olduğumuz bu talihsiz olayı hem etrafımdaki insanları hem de kendimi koruyarak atlarmaya çalışıyorum. Var olan virüs en çok yaşlı kesime vurduğu için onların ihtiyacını karşılayarak geçirmeye çalışıyorum. Örneğin markete gittiğimde bile sadece kendim için değil etrafımdaki insanlar için de hem maske hem de eldiven takarak her iki tarafı da korumaya çalışıyorum. Özümüz de olan temiz olmak, yaşlılara yardım etmek veya diğer insanlar için hareket etmek bizim özümüzde ve geleceğimize olan değerler ve bende bunlara atlarmaya çalışıyorum. (K115/4)

İkinci tema olan *toplumsal değerler* teması altında ifade edilen değerler incelendiğinde en çok dile getirilen değerlerin *aile bağları ve aile içi ilişkiler ve sosyal yardımlaşma ve dayanışma* değerleri olduğu görülmektedir. Katılımcılar içinde bulunulan pandemi sürecinin aile bağlarının, komşuluk ilişkilerinin ve toplumsal dayanışmanın artırılması için uygun bir ortam sunduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak katılımcıların görüşlerinde birkaçı şöyledir:

Biz geçmişten günümüze hep birlik beraberlik içindeyiz, yine birlik beraberlik içinde atlarmaya çalışıyoruz. Maddi durumu iyi olanlar olmayanlara yardım ediyor, maddi ve manevi destek yapılıyor. (E73/2)

Türk halkı aile kavramının ve aile değerinin farkında olan ve bu kavrama önem veren bir toplumdur. Bu zor süreçte eğitimimiz yarıda kalmıştır ve ülkemizdeki can kayıplarıyla, artan vaka haberleriyle birlikte olumsuz etkilenmişizdir. Fakat bu zor süreci atlatırken bana en büyük güç kaynağı ailem olmuştur. (K114/4)

Bu süreçte yardımlaşma değerimiz ön plana çıktı. Apartmanımızda oturan 65 yaş üzerindeki komşularımız daha fazla risk altında olduğundan onların halinden haberdar olarak pazar alışverişlerini karşılamada, alınacak ilaçlarını temin etmede onlara yardımcı olarak atlarmaya çalışıyoruz. (K125/1)

Genel olarak Türk milleti ailesine ve aile bağlarına düşkün bir millet. Pandemi süresince evlerde kalmak durumunda olduğumuz şu süreçte, ailemizle iyi bağlar içinde yetiştirilmiş olma geleceğimizin bu süreci daha da kolay hale getirdiğini düşünüyorum. Eğer aile bizim için önemli bir yapı olmasaydı bu süreçte onlar ile sürekli evde kalma durumumuz bizi büyük ölçüde kötü etkileyebilir ve durumu zorlaştırabilirdi. Ben bu süreci daha çok aileme sığınarak atlarmaya çalışıyorum. Örneğin aile bağları kuvvetli olmayan insanların yaşadığı bir ülkede

yaşıyor olsaydım, bu süreçte büyük ihtimalle tek başıma yaşıyor olacaktım. Bu da şu durumda isteyeceğim en son şey olur. (K128/4)

Birinci araştırma sorusuyla ilgili oluşturulan üçüncü tema ise dini değerlerin öne çıkmasından ötürü *dini değerler* adını almıştır. Bu temada katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen görüşler ise *dini gerekleri yerine getirme (ibadet), dua etme ve şükretme* kodları kullanılarak ifade edilmiştir. Katılımcıların bir kısmı böyle zor bir süreçte dini değerlerin kişiyi güçlü kılacak en önemli unsurlar olduğunu ve tanrının yardımıyla bu sürecin atlatılacağını ifade etmişlerdir. Bu tema altında ifade edilen görüşlerden birkaçı ise şöyledir:

Dinimizden güç alıyorum, çünkü hayatımızda önemli bir yere sahiptir. Gerek temizlik gerek sabır gibi unsurlar bu süreçte bize güç vermektedir. Her akşam yatsı namazından sonra edilen dualar ise bu süreci atlatacağımıza inancımı daha da arttırmaktadır. (K184/2)

İnancıma tutunuyorum. Eğer ahiret inancına ya da bir tanrının varlığına inanmasam bu sürece tahammül etmemin bir manası olmazdı... (K130/4)

Bazı şeylerin görünür çözümleri olmadığı zamanlarda yani ancak çaresiz kaldığımızda inanç devreye girer. Ben de bu süreç içerisinde bol bol dua ederek ve güzel günlerimizin geri geleceğine inanarak öğrencilik görevimi evimden idare etmeye çalışıyorum. (K103/1)

2. Araştırma sorusuna yönelik bulgular

Bu başlık altında araştırmanın ikinci sorusu kapsamında sorulan “Sizce yaşamış olduğumuz bu süreçte birey, toplum ve devlet olarak hangi değerlerimize bağlı olmalıyız? Neden?” sorusuna katılımcılar tarafından verilen cevaplar incelenmiştir. İfade edilen görüşler kodlar halinde ifade edilmiş, *birey, toplum ve devlet* adı altında temalandırılarak Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Salgın ortamında birey, toplum ve devletin sahip olması gereken değerler

Tema	Kod	f	%
Birey	Sorumluluk almak	36	24
	Temizliğe önem vermek	22	15
	Zorunlu olmadıkça dışarı çıkmamak	15	10
	Sabırlı olmak	15	10
	Empati yapmak	13	9
	Bireysel önlemimizi almak	11	7
	Bilinçli olmak	10	7
	Sosyal mesafeye uymak	9	6
	Dini değerlerimize bağlı olmak	7	5
	İyimser olmak	5	3
	Yaşlıların yanında olmak	4	3
	Ülkemizi ve milletimizi sevmek	3	2
	<i>Toplam</i>		150
Toplum	Birlik ve beraberlik içinde hareket etmek	52	27
	Yardımlaşmak	37	19
	Birbirimize saygı duymak	35	18
	Devletin koyduğu kurallara uymak	28	15
	Birbirimizi sevmek	14	7
	Hoşgörülü olmak	10	5
	Anlayışlı olmak	7	4
	Siyasetten uzak durmak	3	2
	Yaşlılara saygılı olmak	3	2
	Durumun ciddiyetini kavramak	2	1
<i>Toplam</i>		191	100
Devlet	Vatandaşlarının ihtiyaçlarını karşılamak (sosyal devlet)	14	29
	Eylem ve kararlarıyla halkına güven vermek	7	14
	Halkının yanında olmak	6	12
	Daha fazla sorumluluk üstlenmek	6	12
	Gerekli güvenlik önlemlerini almak	4	8
	Çözümler üretmek	3	6
	Doğru kararlar almak	3	6
	Halkı doğru bilgilendirmek	3	6
	Kararların uygulanmasını sağlamak	3	6
	<i>Toplam</i>		49

Tablo 3'te sunulan temalardan birinci tema olan *birey* temasında belirtilen görüşlere yönelik oluşturulan kodlar incelendiğinde en çok öne çıkan kodların *sorumluluk almak, temizliğimize önem vermek, zorunlu olmadıkça dışarı çıkmamak, sabırlı olmak, empati yapmak* kodları olduğu görülmektedir. Katılımcılar ifadelerinde, yaşanan pandemi karşısında herkesin bir sorumluluk alması gerektiği, temizliğe daha fazla önem verilmesini, zorunlu olmadıkça kimsenin dışarı çıkmamasını ve tüm bu süreçte sabırlı olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte empati yapılarak özellikle yaşlıların yanında olunması gerektiği, herkesin bireysel önlemini alarak daha bilinçli hareket etmesini de önemli gördükleri ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu temayla ilgili katılımcıların örnek birkaç ifadesi şöyledir:

Birbirimize olan sevgimize bağlı olmalıyız. Sevgimizi korursak, birbirimize zarar vermemek için kurallara uymamız gerektiğini de biliriz. (K1/2)

Birey olarak yaşamış olduğumuz bu süreçte üzerime düşen görevleri ve sorumlulukları en layıkıyla yerine getirmem lazım çünkü; bu hem vatani görevdir hem de toplumsal bir görevdir. (E14/4)

Bana göre siyaseti bir tarafa bırakıp kimin hangi partili olduğu önemsiz birlik içinde bu durumu atlatmamız gerek. Birbirimizin hayatlarını düşünmemiz gerek. Doğru olduğundan emin olduğumuz bilgileri insanlarla paylaşmalıyız. Birbirimizi ellerimizi yıkamaya ve hijyene önem vermek konusunda uyarmalıyız. (K66/1)

Öncelikle evlerde kalmalıyız ve devletin uygun gördüğü kuralları yerine getirmeli evimizden çıkmamalıyız. Sonrasında hijyene dikkat etmeli evin içindeyim zaten bana nerden bulaşabilir ki mantığıyla davranmadan sık sık dezenfekte etmeli ellerimizi temiz tutmalıyız. Sadece ellerimizi değil tüm vücudumuzu temiz tutmak için çabalamalıyız. (E75/1)

İkinci tema olan *toplum* temasında katılımcılar tarafından en çok dile getirilen görüşler, *birlik ve beraberlik içinde hareket etmek, yardımlaşmak, birbirimize saygı duymak, devletin koyduğu kurallara uymak* kodları çerçevesinde ifade edilmiştir. Katılımcılara göre toplum olarak birlik ve beraberliğin korunması, insanların saygı, sevgi ve hoşgörü içinde birbirine yardım etmesi ve salgınla mücadele için devlet tarafından konulmuş olan kurallara uyulması ile sürecin daha kolay atlatılabileceği dile getirilmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından bu süreçte toplumdaki farklı siyasi görüşlerin veya diğer farklılıkların ayrıştırıcı unsurlar olarak görülmemesi, hoşgörü ve anlayış çerçevesinde insanların birbirine yaklaşması gerektiği ifade edilmiştir. Konuyla ilgili birkaç katılımcının görüşü şöyledir:

Toplum olarak hepimiz birbirimizden sorumluyuz ve bu süreçte bir kişi binlerce kişiyi etkiliyor. Bencilce davranmamalıyız. Toplum olarak alınan kurallara uyulmalı ve gereken tedbirlere uymalıyız. (K39/4)

Toplum için ciddiyet ve yardım severlik: Durumun ciddiyetinde olup işi olmayan herkes evde kalmalıdır ve virüsün yayılma hızının düşmesine yardımcı olmalıdır. Yardım edebilecek olan insanların bu zor dönem de elinde olanı paylaşmaktan korkmamalıdır. (K111/4)

Öncelikle kendimizden başlarsak yani birey olarak düşünürsek, bu pandemi döneminde en önemli değerlerden ikisi empati kurmak ve diğerkamlık. Toplum bir vücut bireyler ise vazgeçilmez hücreleridir. Toplumu oluşturan birey sadece kendi yararını değil diğer insanların yararını gözetip bu sorumlulukla hareket ederse birey toplumsal görevini yerine getirmiş olur. Toplum olarak alınan kararlara uymamız aşırılığa kaçmamamız bilinçli ve örgütlü hareket etmemiz gerekiyor. (K121/3)

Toplumda ihtiyacı olanlara yardım ederek hep birlikte bu süreci atlamak için gayret göstermeliyiz. (E124/1)

Üçüncü tema olan *devlet* temasında ifade edilen görüşlerin ortak noktası, sosyal devlet anlayışı gereği devletin halkın ihtiyaçlarını gözetmesi ve gidermesi yönünde olmuştur. Konuyla ilgili oluşturulan kodlar da incelendiğine devletin *vatandaşlarının ihtiyaçlarını karşılamak (sosyal devlet), eylem ve kararlarıyla halkına güven vermek, halkının yanında olmak, daha fazla sorumluluk üstlenmek ve gerekli güvenlik önlemlerini almak* kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Kodlardan da anlaşılacağı üzere katılımcılar, devletin salgın dönemlerinde daha fazla sorumluluk üstlenmesini, halkına güven vermesini, her türlü ihtiyacı için onun yanında olduğunu göstermesini, ortaya çıkabilecek sorunlara karşı gerekli güvenlik önlemlerini alması ve çözümler bulabilmesi gerektiği yönünde beklentiye sahiptir. Bu tema altında katılımcıların ifade ettiği birkaç görüş şöyledir:

Devlet olarak düşündüğümüzde devlet elbette halkının can ve mal güvenliğinden sorumlu yapıdır ve bundan asla taviz vermemelidir. Bulduğumuz bu süreçte ve üzerine düşen görevleri yapmalıdır. (E14/4)

Devlet her zaman olması gerektiği gibi bu süreçte halkının yanında fazlasıyla yer almalı. Maddi imkânı el vermeyenler tespit edilmeli ve gerekli yardım sağlanmalı. Manevi olarak da insanlara güven vermeleri gerekiyor. Millettin psikolojisini yüksekte tutacak girişimlerde bulunulmalı. (K39/4)

Devlet olarak ise binlerce yıllık Türk devlet töresi ve kanunu çerçevesinde “Sosyal devlet” anlayışıyla halka sahip çıkılmalı ve halk maddi ve manevi desteklenmelidir. (E166/2)

Devlet olarak alınan önlemlerin bu işi bilen kişiler tarafından alındığını ve bizi bu durumdan kurtaracağına gerçeklik çerçevesinde anlatmalı ve halkı inandırmalıyız. (K151/1)

3. Araştırma sorusuna yönelik bulgular

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü sorusu olan “Covid-19 gibi küresel salgınların yaşandığı bir ortamda bireyler olarak sosyal medya (Facebook, Instagram, Twitter vb.) araçlarını değerlerimize uygun nasıl kullanabiliriz?” sorusuna katılımcılar tarafından verilen cevaplar incelenmiştir. İfade edilen görüşler *nitelikli vakit geçirme ve iletişim, doğru bilgiye ulaşma ve bilgi paylaşımı, toplum faydasını gözeten paylaşımlar yapma* adı altında temalandırılmış ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Salgın ortamında sosyal medya araçlarının değerlere uygun kullanımı

Tema	Kod	f	%
Nitelikli vakit geçirme ve iletişim	Akrabalarla iletişim kurma	22	32
	Moral verici paylaşımlar yapma	18	26
	Eğlenceli vakit geçirme	10	15
	Evde kal çağrısında bulunma	10	15
	Aile bağlarını güçlendirme	8	12
	<i>Toplam</i>	68	100
Doğru bilgiye ulaşma ve bilgi paylaşımı	Bilgilendirici paylaşımlar yapma	53	54
	Edinilen bilgileri sorgulama	23	23
	Gündemi takip etme veya oluşturma	17	17
	Yetkili kişi ve kurumları takip etme	6	6
<i>Toplam</i>	99	100	
Toplum faydasını gözeten paylaşımlar yapma	Panik oluşturacak paylaşımlar yapmama	12	21
	Saygılı davranma	11	20
	Yardım kampanyaları düzenleme	10	18
	Birlik ve beraberlik duygusunu geliştirme	9	16
	İhtiyaç sahiplerinin sesini duyurma	8	14
	Toplumsal farkındalık yaratma	6	11
	<i>Toplam</i>	56	100

Tablo 4’te verildiği üzere *nitelikli vakit geçirme ve iletişim* temasında salgın ortamının katılımcılar, sosyal medya araçlarını kullanım amaçlarını *akrabalarla iletişim kurma, moral verici paylaşımlar yapma, eğlenceli vakit geçirme, evde kal çağrısında bulunma* ve *aile bağlarını güçlendirme* kodlarını kullanarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar sosyal medya

araçlarının en fazla akrabalarla iletişim kurma ve insanlara salgın sürecinde moral verecek paylaşımlar yapma amacıyla kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, evde geçirilen süre boyunca sosyal medya araçlarının eğlenceli vakit geçirme, insanlara dışarı çıkamamalarına yönelik çağrıda bulunma ve aile bireyleri ile ilişkileri güçlendirme amaçlı kullanılabileceğini de belirtmişlerdir. Bu tema ile ilgili birkaç görüş şöyledir:

Aile ilişkileri hakkında bir takım resim yazı gibi unsurlar paylaşarak. Sosyal çevremizle ilişkimizin güçlendirmek amacıyla kullanmak. (K48/2)

Ben en çok WhatsApp'ı kullanıyorum sanırım. Çünkü bu süreçte sosyal mesafeyi korumak durumunda olduğumuzdan dolayı yüz yüze görüşemediğim ailemden insanlarla ya da sevdiğimle bu uygulama sayesinde istediğim şekilde iletişim kurabiliyorum. Burada da yine aile bağlarımız, insana değer verme sevgi değerimiz deoreye giriyor sanırım. (K128/4)

Oynadığımız oyunları veya güzel hikayeleri sosyal medya aracılığıyla arkadaşlarımızın da görüp okuması oynamasını sağlayıp onların da eğlenmesini sağlamak. (E158/1)

Doğru bilgiye ulaşma ve bilgi paylaşımı adıyla oluşturulan ikinci temada ise katılımcıların görüşleri *bilgilendirici paylaşımlar yapma, edinilen bilgileri sorgulama, gündemi takip etme veya oluşturma ve yetkili kişi ve kurumları takip etme* kodları ile ifade edilmiştir. Bu kodlardan en fazla ifade edilen ise sosyal medya araçları kanalıyla pandemi sürecine ilişkin insanları *bilgilendirici paylaşımlar yapma* kodudur. Ayrıca katılımcılar, sosyal medya ortamlarında karşılaşılan her türlü bilgiyi sorgulamak, yetkili kişi veya kurumları takip ederek bilgiyi kaynağından öğrenmek gerektiğini, sosyal medya üzerinden güncel olayları takip etme ve gerektiğinde gündem oluşturulmasını ifade etmişlerdir. Katılımcıların konuyla ilgili bu tema altında verilebilecek birkaç görüşü şöyledir:

Günümüz teknoloji çağının vazgeçilmez unsurları haline gelen sosyal medya platformlarını yaş ortalaması yüksek aile içi veya dışı kişilerin virüs hakkında sosyal medyanın gücünden faydalanarak bilinçlendirilmeli. (E28/4)

Birbirimize destek olarak ve olayları abartmadan şeffaf bir şekilde ve aynı zamanda yalan karıştırmayarak sosyal medyayı kullanmalıyız. (K92/4)

Elimizden geldiğince pandemiye uygun bilgiler paylaşarak insanlara yardımcı olabiliriz ama bilgilerin bilim kurulu üyeleri, sağlık bakanlığı medya hesapları ve virüsle mücadelede bilgili kişilerin paylaştığı görüşleri paylaşmalıyız aksi takdirde insanlara yanlış bilgiler vererek onlara yanlış bilgiler verebilir, sağlığını riske atmış olabiliriz. (E174/2)

Araştırmanın üçüncü sorusuyla ilişkili olarak oluşturulan üçüncü tema ise *toplum faydasını gözeten paylaşımlar yapma* adlı temadır. Bu tema altında katılımcıların ifadele-

rinde en fazla öne çıkan kodların *panik oluşturacak paylaşımlar yapmama, saygılı davranma* ve *yardım kampanyaları düzenleme* kodları olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar toplumda birlik ve beraberlik duygusunu geliştirecek, ihtiyaç sahibi kişilerin belirlenmesi ve onların ihtiyaçlarının giderilmesini sağlayacak paylaşımlar yapma ve genel olarak toplumda salgına yönelik bir farkındalık yaratma amacıyla sosyal medya araçlarının geleneksel değerlere uygun olarak kullanılabilceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların konuyla ilgili birkaç görüşü ise şöyledir:

Böyle bir ortamda bireyler olarak sosyal medya hesaplarımızdan yardım kampanyaları başlatabiliriz. Bu süreçte yardım ve dayanışma için de olmalıyız. Örnek: Yaşlılara yardım amacıyla sosyal destek ekibi kuruldu. Canlı yayında yardım kampanyaları başlatıldı. (E109/4)

Geleneklerimize bağlı olarak atacağımız fotoğraf ve videolar toplumu birbirine yakınlatacak ve bir bütün olacak şekilde kullanılmalıdır. Bu süreçte yapıcı bir dil kullanarak toplumu bir arada tutmak gerektiğini düşünüyorum. (K111/4)

Sosyal medyayı zorda kalmış yardıma muhtaç insanların sesini duyarak amacıyla kullanmalıyız örneğin; toplumun bu zorlu döneminde işinden ayrılmak zorunda olan bir bireyin evin ihtiyaçlarının giderememesi durumunda bu olaya şahit oluyorsak Instagram veya Twitter gibi araçlarla bu insanlara yardım eli uzatarak. (K153/1)

Sonuç ve Tartışma

Geçmişten günümüze, küresel salgınların insanlar ve toplumlar üzerinde oluşturduğu tahribat ve tahribat geri dönüşü olmayan çok kalıcı izler bırakmaktadır. İnsanlar salgın süreçlerinde yaşadıkları zorlu ve sıkıntılı günlerin yanında edindikleri kazanım ve çıkarımlarla yaşamlarına yeni bir boyut kazandırmakta ve farklı bir anlayışa bürünmektedirler. Son dönemde yaşanan Covid-19 küresel salgınını da bu çerçevede değerlendirmek doğru olacaktır. İnsan hayatının rutinini bozan bu olağanüstü olayın her insanda bıraktığı etki farklılık gösterebilmektedir. Bu durum insanların bu süreci nasıl, ne şekilde ve hangi zorluklara maruz kalarak geçirdiği ile yakından ilgilidir. İnsanların Covid-19 salgın dönemine girmeden önceki yaşam şekli ve hayat anlayışı ile bu dönem içindeki olaylar karşısında gösterdiği tepki, algılayış biçimi ve süreç yönetimi bu anlamda büyük önem taşımaktadır. Özellikle birçok insanın daha önce hiç tecrübe etmediği böyle bir olayla karşılaşması da bu sürecin üzerinde durulması ve iyi analiz edilmesi gereken bir durum olduğunun göstergesidir. Covid-19 küresel salgın sürecinde insanların psikolojik anlamda içinde buldukları buhranlı günlerde sarıldıkları ya da bir çıkış noktası olarak gördükleri en önemli unsurların başında, bu çalışmada da ortaya konulduğu gibi, değerler gelmektedir. Değerler genel anlamda zor zamanlarda, insanların inanç ve umutlarını taze tutan ve diğer insanlarla birlikte dayanışma ve beraberlik duygusunu arttıran özellikleri bünyesinde barındırmaktadır (Aspin, 2005).

Covid-19 küresel salgını karşısında güç aldığımız değerlere yönelik yapılan bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında farklı değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle de katılımcılar salgınlar gibi zor koşullarda milli birliğin ve beraberliğin korunması gerektiğini, geleceğe umutla bakılmasını ve sabırlı olunmasını, aile bağlarının güçlendirilmesini, sorumluluk, yardım severlik ve sosyal yardımlaşmanın bu zamanlarda oldukça önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ifade ettikleri bu değerlerin daha önce de yapılan çalışmalarda ortaya konulan değerler paralelinde olduğu söylenebilir. Balcı ve Yanpar Yelken (2013) öğretmenler tüm değerleri önemli görse de en fazla öne çıkardıkları değerlerin dürüstlük, saygı, sorumluluk ve yardım severlik gibi değerlerin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yılmaz (2013)'ın çalışmasında da öğretmen adaylarının özellikle aile birliğine önem verme, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerini ön plana çıkardıkları görülmektedir. Dini değerler kapsamında ise çoğunlukla dini gerekleri yerine getirme (ibadet) ve dua etme değerlerinin kabul gördüğü ifade edilebilir. Kirman (2020)'ın çalışmasında da salgının insanların psikolojisi üzerindeki etkisi noktasında katılımcıların dini anlamda bu durumu; ilahi ikaz, imtihan ve musibet ve kader şeklinde yorumladıkları görülmektedir. Tüm bu verilenlerden hareketle bireylerin tercih ettikleri değerler, önem sıralamasında zaman ve koşullara göre farklılıklar gösterse de benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu kapsamında katılımcılar özellikle Covid-19 salgını karşısında salgının yayılmasının ve bulaşmasının engellenmesi için herkes tarafından sorumluluk alınmasını, sosyal mesafeyi korumak için gerekirse evden çıkılmamasını ve bu konuda sabırlı olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, empati yapılarak virüse yakalanan kişileri anlamının önemli olduğunu da belirtmişlerdir. Covid-19 salgınının yayılması sonrası işyerlerinin kapanması ve üretimin yavaşlamasından dolayı pek çok kişinin işsiz kalması salgının olumsuz sonuçlarından birdir (Özbay, 2020). Bu nedenle katılımcılar özellikle toplumda yardımlaşma değerinin öne çıkarılmasını ve devletin halkın ihtiyaçlarını karşılamasını, halkın güvenliğini sağlamak için gerekli önlemleri almasını, kısaca sosyal devlet anlayışıyla (Karaca ve Çam, 2019) hareket etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan hem birey hem toplum hem de devletin sahip olması gereken değerlerin başında duyarlılık ve sorumluluk değerlerinin geldiği görülmektedir. Alan yazında doğrudan konuyla ilgili çalışmaya rastlanılmamış olsa da bazı çalışmalarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin özellikle duyarlılık ve sorumluluk değerlerini önemsedikleri görülmektedir (Çelikkaya ve Filoğlu, 2014).

Covid-19 salgınıyla birlikte devletlerin almış olduğu önlemler özellikle de sokağa çıkma yasakları toplumda korkuları artırabilmektedir. Ayrıca, salgına ilişkin olumsuz görüntüler veya paylaşımlar da korku ve endişe kaynağı olabilmektedir (Lin, 2020; Cheung, 2015). Bu durum pandemi ortamında hareket serbestisi kısıtlanan bireylerin sosyal medya araçlarında geçirdikleri zamanı artırmıştır. Bu nedenle sosyal medyada yapılan paylaşımların korku ve endişeye neden olmaması ve yanlış bilgiler içermeme-

si oldukça önemli görülmektedir (Lin, 2020). Bu çalışmada da elde edilen bulgulara göre yapılan paylaşımların panik ortamı oluşturmayacak, doğru bilgiye dayalı paylaşımlar olması ve herkes tarafından da bu paylaşımlara ait içeriklerin sorgulanması ve güvenilir kaynaklardan bilgi edinilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar, sosyal medya araçlarını başta iletişim kurmak, eğlenceli vakit geçirmek, araştırma yapmak, gündemi takip etmek için kullanmakta; sosyal medyada yardım kampanyaları gibi toplum faydasını gözeten paylaşımların yapılması, insanların moral ve motivasyonunu artıracak içeriklerin paylaşılması gerektiğini de önemli görmektedirler. Ulaşılan bu sonuçların daha önce yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir (Acun vd., 2018; Başoğlu ve Yanar, 2017; Aydın, 2016; Şahin, Kaynakçı ve Aytop, 2016; Solmaz vd., 2013). Bununla birlikte katılımcıların sosyal medya paylaşımlarını yaparken göz önüne alınması gereken değerlerin saygı, aile ilişkilerine önem, duyarlılık gibi değerler etrafında toplandığı ifade edilebilir. Bu sonucun da Karaduman vd., (2017) çalışmalarında da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyada yansıttıkları değerlere ilişkin elde ettikleri bulguyla benzer olduğu görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Covid-19 küresel salgını tüm insanlığı farklı açılardan çok yönlü bir şekilde fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz manada etkilemiştir. Bu etkilenmenin zararlarını en aza indirebilmek ve gerekli direnci ve mukavemeti gösterebilmek noktasında değerlere duyulan ihtiyaç her zamankinden daha fazla olmuştur. İnsanların değerlerden aldığı güç fiziksel anlamda güçlü olmalarını sağlarken, psikolojik anlamda da geleceğe umutla bakmalarını sağlayan bir dayanak oluşturmuştur. Bu bağlamda çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar göstermektedir ki zor ve sıkıntılı süreçlerde insanlar bireysel anlamda; birlik ve beraberlik içerisinde, dayanışmayı esas alan ve inancını ve umudunu kaybetmeyen bir anlayışla hayata tutunmaktadırlar. Toplumsal anlamda; sorumluluk alan, temizlik ve hijyene dikkat eden, kurallara uyan, empati yapan ve yardımlaşmayı ön planda tutan bir inançla yaşamlarını sürdürmektedirler. Sanal ortamda ise; insani bağları güçlendiren, özenli ve dikkatli hareket eden ve farkındalık ve duyarlılık sahibi bir tutumla hareket etmektedirler. Bu durum başta sosyal bilgiler eğitimi olmak üzere hemen her ders ve kademede değerler eğitiminin etkili bir yöntemle verilmesi, eğitimcilerin değer eğitimi konusunda gerekli hassasiyete sahip olması oldukça önemli kılmaktadır. Eğitim-öğretimle içinde yaşanılan toplumun birlik ve beraberlik içinde yaşaması, gelecek nesillerin toplumsal, kültürel ve çevresel duyarlılıkla donatılmış olması her türlü sorunla başa çıkabilmek için gerekli gücü sağlayacaktır. Yapılan bu çalışmadan hareketle sonraki çalışmalar için şu öneriler getirilebilir:

- Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılmıştır. Zor durumlarda öğretmen adaylarının hangi değerlerden güç aldığına yönelik diğer branşların da katılımıyla daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

- Nitel yöntemlerin kullanılarak yapıldığı bu çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı başka çalışmalar yapılabilir.
- Pandemi nedeniyle uzaktan verilen eğitim-öğretimin değer eğitimi açısından etkililiği incelenebilir.
- Çalışmanın sonuçlarından hareketle pandemi gibi beklenmedik durumlar karşısında, bireylerin özellikle sosyal medyayı bilinçli kullanmaları amacıyla, kitlesel anlamda eğitim programları hazırlanabilir.

Kaynakça

- ACUN, İ., YÜCEL, C., BELENKUYU, C., & KELEŞ, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(4), 559-602.
- AFACAN, E., AVCI, N. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Örneği Üzerinden Salgın Hastalıklara Sosyolojik Bir Bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7 (5), 1-14.
- ALPAGO, H. (2015). The correlation between economic status and medical circumstances. *Turkish Economic Review*, 2(1), 3-8.
- ASPİN, D. (2005). A clarification of some key terms in values discussions. M. Leicester, C. Modgil, ve S. Modgil (Edt.), In *Moral education and pluralism: Education, culture and values*, vol. 4, (ss. 16-31), NY: Routledge Falmer
- AYDIN, E. İ. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir araştırma: Anadolu Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 373-386.
- BALCI, F. A., & YANPAR YELKEN, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1), 195-213.
- BAŞOĞLU, U. D., & YANAR, Ş. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçları ve Alışkanlıklarının Belirlenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 6-13.
- BBC. (2020). Koronavirüs nedir: Covid-19'a karşı hangi önlemler alınmalı, virüsün özellikleri neler? <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51177538>, Erişim Tarihi: 11.04.2020.
- CALEY P., PHİLP DJ., MCCRACKEN K. (2008). Quantifying Social Distancing Arising From Pandemic Influenza, *Journal of the Royal Society Interface*, 5(23), 631-9.
- CHEUNG, E. Y. (2015). An outbreak of fear, rumours and stigma: psychosocial support for the Ebola Virus Disease outbreak in West Africa. *Intervention*, 13(1), 45-84.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Küresel Salgınlar Karşısında Güç Aldığımız Değer...

- CRESWELL, J.W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S.B. Demir, Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- ÇELİK, R. (2020). Tık Odaklı Habercilikte “Tık Yemi” Taktiği: Koronavirüs (Kovid-19) Örneği. *Social Sciences Research Journal*, 9(2), 14-25.
- ÇELİK KAYA, T. & FİLOĞLU, S. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değere ve Değer Eğitimi-ne İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556.
- DENG, CX. (2020). The global battle against SARS-CoV-2 and COVID-19. *Int J Biol Sci*, 16(10), 1676-1677. doi:10.7150/ijbs.45587. Available from <http://www.ijbs.com/v16p1676.htm>
- DOĞAN, İ. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu. Değerler ve Eğitimi. Kaymakcan, R., England: Falmer Pres.
- DURAK, H., & SEFEROĞLU, S. S. (2016). Türkiye’de sosyal medya okuryazarlığı ve sosyal ağ kullanım örüntülerinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 46(9), 526-525.
- ER, H., ÜNAL, F., GÜREL, D. (2016). Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Aktarımı Açısından Sadî Şirazi’nin “Bostan” ve “Gülistan” İsimli Eserlerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1).225-242.
- GLESNE, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı yayıncılık.
- GÜRBÜZ, S. & ŞAHİN, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe- yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- GÜREL, D., & ÇETİN, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.
- GÜREŞÇİ, M. (2020). Covid-19 salgınında Türkiye’de kriz yönetimi iletişimi: T.C. Sağlık Bakanlığı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 53-65.
- HEKLER, E.B., LAMBERT, J., LEVENTHAL, E., LEVETHAL, H., JAHN, E. AND CONTRADA R.J. (2008). Commonsense İllness Beliefs, Adherence Behaviors and Hypertension Control Among African Americans. *Journal of Behavioral Medicine*, 31, 391-400.
- KARACA, C., & ÇAM, Y. (2019). Türkiye’de Sosyal Devlet Anlayışının Değerlendirilmesi. *Maliye Dergisi*, 176, 72-97.
- KARADUMAN, H., KÖSE, T. Ç. VE ERYILMAZ, Ö. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Medyada Değerler. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(2), 250-271.
- KEMP, S. (2020). Digital 2020: April global statshot. Erişim adresi: <https://datareportal.com/reports/digital-2020-april-global-statshot>
- KIRIK, A. M., & ÖZKOÇAK, V. (2020). Yeni dünya düzeni bağlamında sosyal medya ve yeni koronavirüs (covid-19) pandemisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 45(7), 133-154.
- KİRMAN, F. (2020). Sosyal Medyada Salgın Psikolojisi: Algı, Etki ve Başa Çıkma. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, (2), 11-44.

- KORONAVİRÜS, (2020, 17 Haziran), <https://tr.wikipedia.org/wiki/Koronavirüs>, Erişim Tarihi: 19.06. 2020.
- LICHTMAN, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LİN, C. Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *Social Health and Behavior*, 3(1), 1.
- LU, R., ZHAO, X., Lİ, J., NİU, P., YANG, B., WU, H., ... & Bİ, Y. (2020). Genomic characterisation and epidemiology of 2019 novel coronavirus: implications for virus origins and receptor binding. *The Lancet*, 395(10224), 565-574.
- MILES, M. & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MİNDİVANLI, E., KÜÇÜK, B., & AKTAŞ, E. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin aktarımında atasözleri ve deyimlerin kullanımı. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(1)93-101.
- ÖZBAY, Ö. (2020). Ekonomik Kriz, İklim Krizi, Salgın Krizi ve Biriken Öfke. *Enternasyonal Sosyalizm*, (6), 58-66.
- ÖZKAN, S., TÜZÜN, H., DİKMEN, A. U., & İLHAN, M. N. (2020). Salgınlarda Toplum Davranışı ve Sağlık Okuryazarlığı. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research*, 4, 105-110.
- PALINKAS, L. A., HORWITZ, S. M., GREEN, C. A., WİSDOM, J. P., DUAN, N. & HOAGWOOD, K. (2013). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administrative Policy and Mental Health*, 1-11.
- PATTON, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- SELAMZADE, F., KORKMAZER, F., BOSTAN, S., YUSİFBEYLİ, G. (2020). COVID-19 Pandemisinin Toplum Üzerine Etkisi: Azerbaycan Örneği. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*. Elektronik ön baskı. DOI: 10.5336/healthsci. 75559.
- SOHRABİ, C., ALSAFİ, Z., O'NEİLL, N., KHAN, M., KERWAN, A., AL-JABİR, A., LOSİFİDİS, C. & AGHA, R. (2020). "World Health Organization declares Global Emergency: A review of the 2019 Novel Coronavirus (COVID-19)". *International Journal of Surgery*, 76, 71-76.
- SOLMAZ, B., TEKİN, G., HERZEM, Z., & DEMİR, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk İletişim*, 7(4), 23-32.
- ŞAHİN, A., KAYNAKÇI, C., AYTOP, Y., (2016). Ziraat Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıklarının Belirlenmesi. *Journal of Tekirdağ Agricultural Faculty*, 13 (02), 34-45.
- ULUSOY, K. & GÜLÜM, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(10), 85-99.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Küresel Salgınlar Karşısında Güç Aldığımız Değer...

- ÜSTÜN, Ç., ÖZÇİFTÇİ, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*,25(1), 142-153.
- VANDERWEELE T. J. CHEN Y. LONG K. KİM E. S. TRUDEL-FITZGERALD C. KUBZANSKY L. D. (2020). Positive Epidemiology?. *Epidemiology*, 31(2), 189-193.
- WHO (2020), Coronavirus disease (COVID-19) outbreak situation. Erişim: 18.06.2020 <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, S. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Amaçlanan Değerlere İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 645-680.

COVID-19 PANDEMİ DÖNEMİNDE YÜRÜTÜLEN UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hafize ER TÜRKÜRESİN¹

* Bu çalışmadaki verilerin bir kısmı 2020 yılında düzenlenen 2. Uluslararası 24 Kasım Başöğretmen Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hafize.er@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2146-0036.

Geliş Tarihi: 29.08.2020 Kabul Tarihi: 25.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787509

Öz: Bu çalışmada, covid-19 pandemisi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilmekte sonrasında nitel veriler toplanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın nicel kısmında veriler Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Kahraman (2014) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri Ölçeği” kullanılarak, nitel kısmında ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, iki grup ortalaması arasındaki farkın betimlenmesinde Mann Whitney U testi, nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin orta düzeyde yani kısmen memnun, cinsiyet, internet erişimine sahip olma durumu, dersi takip etme durumu ve internet erişimi kotası değişkenlerine göre ölçeğin genelinde ve boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda ise öğretmen adaylarının görüşleri “Uzaktan Eğitimin Avantajları” ve “Uzaktan Eğitimin Dezavantajları” olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Uzaktan eğitimin avantajları kendi için “Ekonomiklik”, “Tekrar” ve “Zaman ve Mekân Esnekliği” olmak üzere üç kategoriye, uzaktan eğitimin dezavantajları ise “Öğrenmenin Kalıcı Olmaması”, “Ölçme ve Değerlendirmeden Kaynaklı Sorunlar”, “Disiplin Sorunları”, “İnternet Sıkıntısı”, “Sistem Sorunları” ve “Etkileşim Eksikliği” olmak üzere altı kategoriye ayrılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, uzaktan eğitim, öğretmen adayları, pandemi.

EXAMINATION OF DISTANCE EDUCATION PRACTICES CONDUCTED DURING THE COVID-19 PANDEMIC REGARDING THE VIEWS OF PRESERVICE TEACHERS

Abstract:

This study aims to examine the distance education practices conducted during the Covid-19 pandemic in terms of preservice teachers' views. Explanatory sequential design, one of the mixed research methods, was used in this study. First, quantitative data are collected and analysed, then qualitative data are collected in this design. In this sense, in the quantitative part of the study, the data were analysed using the "Distance Education Students' Views on Distance Education Scale" developed by Yıldırım, Yıldırım, Çelik and Kahraman (2014), whereas in the qualitative part, they were analysed using the semi-structured interview form developed by the researcher. Descriptive statistics were used in the analysis of quantitative data, the Mann Whitney U test was used to describe the difference between the two group averages, and the descriptive analysis method was used in the analysis of qualitative data. As a result of the analysis of the quantitative data obtained, it was concluded that preservice teachers' views on distance education were at a moderate level or partially satisfied that there were significant differences in the overall and dimensions of the scale in terms of the variables of gender, having internet access, following the course and internet access quota. As a result of the analysis of qualitative data, the views of the preservice teachers were divided into two themes: "Advantages of Distance Education" and "Disadvantages of Distance Education". The advantages of distance education were divided into three categories as "Economics", "Repetition" and "Flexibility of Time and Space". On the other hand, the disadvantages of distance education were divided into six categories as "Permanent Learning", "Problems Arising from Measurement and Evaluation", "Disciplinary Problems", "Internet Access Problem", "System Problems" and "Lack of Interaction".

Key Words: Covid-19, distance education, preservice teachers, pandemic.

Giriş

Geçmişten günümüze bir ülkenin sahip olduğu en vazgeçilmez kaynak insandır. Bu kaynağın ülkelerin ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirilmesi uygarlaşma yolundaki hedeflerin gerçekleşmesine katkı sağlar. Bireylerin belirlenen bu ihtiyaçlara göre yetişmesi ise ancak eğitim yoluyla olur (Ekici, 2003). Eğitim insanlığın var olduğu andan

başlayıp günümüze kadar hayatımızın merkezinde olmuş ve farklı aşamalardan geçmiştir (Ertürk, 1975). Son yıllarda bilim ve teknoloji alanında yaşanan birçok gelişme her şeyi etkilediği gibi eğitim anlayışını da etkilemiş ve eğitime yüklenen anlamlarda birtakım değişikliklere neden olmuştur (Koçer, 1980; Odabaş, 2003). Dijital iletişim ve bilgi alışverişinin hızlı gelişmesi çok farklı ders tasarımlarının gelişmesini sağlamış ve uzaktan eğitim, uzaktan öğrenme gibi kavramları karşımıza çıkarmıştır (Ateş ve Altun, 2008; Valenta, Therriaut, Dieter ve Mrtek, 2001). Uzaktan eğitim, aynı sınıf ortamında olmayan öğrencilere, zamandan ve mekândan bağımsız olarak bilişim teknolojilerini kullanarak öğretim içeriğini ulaştırmaktır (Gökçe, 2008). Holmberg'e (1995) göre uzaktan eğitim, planlama, öğretim ve rehberlik boyutu bulunan, öğrenci ve öğretmenlerin aynı ortamda bulunma zorunluluğu olmayan bir süreçtir. 1728 yılında posta yoluyla eğitim yapılmasıyla başlayan uzaktan eğitim uygulamalarını mektup, radyo, televizyon, CD-Rom, interaktif videolar izlemiştir. İnternetin kullanılmasıyla beraber çevrimiçi öğrenme ortamları, uzaktan eğitime hızla yükselen bir ivme kazanmıştır (İşman, 2011). Özellikle uzaktan eğitim sisteminin yükseköğretim düzeyinde eğitim-öğretim sürecine daha fazla entegre olduğu görülmektedir. Türkiye'de yükseköğretime olan talebin yarısına yakınına karşılamanın ön lisans ve lisans düzeyindeki üniversiteler: Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversite'sinin açık öğretim fakülteleridir. Bunun dışında Türkiye'de uzaktan eğitim sistemini uygulayan okullar arasında Millî Eğitim Bakanlığı Açık öğretim Lisesi, Açık İlköğretim Okulu ve Mesleki ve Teknik Açık öğretim okulu bulunmaktadır. Her yıl bu okullara belirtilen kontenjanlar dâhilinde öğrenci alınmakta ve bu programlardan çok sayıda öğrenci mezun olmaktadır (Adıyaman, 2002; Can, 2019). Normal sürecin dışında eğitimin aksadığı ya da yetersiz kaldığı durumlarda da uzaktan eğitim sistemi kullanılabilir. Doğal afetler (deprem, sel, yağmur, fırtına gibi kötü hava koşulları vb.), terör olayları ve salgın hastalıklar gibi eğitimin durmasına ya da aksamasına neden olan olaylar karşısında uzaktan eğitim uygulamalarıyla hızlı çözüm bulma yoluna gidilebilmektedir (Kahraman, 2020). Böyle kriz zamanlarında uzun döneme yayılan planlamalar yapabilmek ve bu planları uygulamaya geçirmek güçtür. 2019 yılının son ayında Çin'in Hubei bölgesinin başkenti olan Wuhan şehrinde deniz ürünleri pazarında başlayan ve tüm dünyaya yayılan Covid-19 pandemisi bu kriz zamanlarından biridir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Yamamoto ve Altun, 2020). Bulaşıcılığı oldukça yüksek olan bu virüs kısa zamanda başta Avrupa ülkeleri olmak üzere tüm dünyaya yayılmıştır (World Health Organization [WHO], 2020). Türkiye'de ise 11 Mart 2020 tarihinden itibaren görülmeye başlamıştır (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Tüm dünyaya yayılan bu salgın ülkeleri sağlık açısından, ekonomik, sosyal ve kültürel açılarından olumsuz etkilediği gibi eğitsel olarak da zor bir duruma düşürmüştür (Çakın ve Akyavuz, 2020). Eğitimin aksamasına ve dünya genelindeki öğrencilerin en az %91'inin eğitime ara vermesine neden olan Koronavirüs salgını karşısında birçok ülke tarafından uzaktan eğitim bir çözüm aracı olarak devreye sokulmuştur (United Nations [UN], 2020). Ülkemizde de tüm dünyada olduğu gibi Covid-19 salgınına karşı öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde

bulundurularak çevrimiçi platformlar ve uzaktan eğitim sistemleri aracılığıyla çözüm üretilmeye çalışılmıştır (Özer, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı bu süreçte MEB ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) işbirliği ile uzaktan eğitim materyalleri hazırlamış ve ana platform olarak EBA'yı (Eğitimde Bilişim Ağı) seçerek gerekli bilgileri bu platform üzerinden paylaşmış, hızlı ve etkili çözümler üretmeye çalışmıştır (Sarı ve Sarı, 2020). Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ise 23 Mart 2020 tarihinde yaşanan salgın nedeniyle ara verilen eğitimin uzaktan eğitim yoluyla sürdürüleceğini ilan etmiş ve uzaktan eğitim düzenlemesini üniversitelere bırakmıştır (Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Yılmaz, 2020). Covid-19 nedeniyle ortaya çıkan kriz karşısında normalde örgün eğitim yapılan üniversiteler hızla çalışmalara başlamış ve acil olarak uzaktan eğitime adapte olmaya çalışmıştır (Keskin ve Özer, 2020). YÖK'ün bu kararı sonrasında üniversiteler alt yapıları doğrultusunda dersleri senkron (eş zamanlı), asenkron (eş zamanlı olmayan) veya (senkron- asenkron) karma olarak gerçekleştirme kararı almışlardır (Darak, Çankaya ve İzmirli, 2020). Alınan kararlar sonrasında birçok üniversite öğrencisi uzaktan eğitim yoluyla öğrenim görmeye başlamıştır. Etkileri halâ devam eden ve ne kadar süreceği belirsiz olan bu süreçte öğretmenlik mesleği gibi uygulamaya dönük bir alanda görev yapacak olan öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir (Duban ve Şen, 2020; Karakuş, Ucuşsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020). Yaşanan pandemi sonrasında oluşması beklenen "Yeni Dünya Düzeninde" eğitimin başat unsurlarından biri olarak kabul edilen öğretmenlerin ve geleceğin öğretmeni olacak olan öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi sistemin sağlıklı işlemesi için gereklidir (Arı ve Kanat, 2020). Alan yazında uzaktan eğitim sistemi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, sistemin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğu sonucuna ulaşan farklı çalışmalar vardır (Birişçi, 2013; Doğan, 2020; Erfidan, 2019; Eroğlu ve Kalaycı, 2020; Karakuş ve diğ., 2020; Odabaş, 2003). Yapılan çalışmalar genel olarak kriz zamanlarından ziyade normal eğitim öğretim dönemlerinde kullanılan uzaktan eğitim sisteminin değerlendirilmesine yönelik çalışmalardır. Covid-19 pandemisi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sistemine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtan az sayıda çalışma bulunmaktadır (Arı ve Kanat, 2020; Duban ve Şen, 2020; Karakuş ve diğ., 2020; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020). Kısa zamanda herkesin adapte olmaya çalıştığı bu sistemin işleyişine yönelik değerlendirilmelerin yapılması sürecin daha sağlıklı işlemesini ve elde edilen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılabilmesini sağlar. Yaklaşık bir yıllık zaman diliminde yaşanan deneyimlerin raporlanmasının araştırmacılara ve bundan sonra yapılacak çalışmalara, yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir. Bu sebeple araştırmada covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç bağlamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?
- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri internet erişimine sahip olma ya da olmama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ders takip durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri internet erişimlerinin kotalı ya da sınırsız olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntem ve yaklaşımlarını tek bir çatı altında birleştiren karma yöntem araştırmasıyla oluşturulmuştur. Araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu tasarımda, öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilmekte sonrasında nitel veriler toplanmaktadır. Araştırmacı öncelikle nicel verileri toplayıp analiz etmekte elde ettiği veriler ışığında daha derin bilgilere ulaşmak için nitel veri toplama süreci ile araştırmasına devam etmektedir (Creswell & Clark, 2015). Bu doğrultuda öncelikle öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri, nicel veri toplama araçları kullanılarak toplanmış ve analiz edilmiş ardından nitel veri toplama araçları kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen veriler arasında bağlantı yapılarak mevcut durum analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın Nicel Çalışma Grubu: Araştırmaya Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarının katılması hedeflenmiş, gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama aracı öğretmen adaylarına e-mail yoluyla gönderilmiş ve 170 öğretmen adayından dönüt alınmıştır. Öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgilerinin Dağılımı

Demografik Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	139	81,8
	Erkek	31	18,2
İnternet Erişimi	Var	143	84,1
	Yok	27	15,9
Dersi Takip Etme Durumu	Düzenli	100	58,8
	Düzenli Değil	70	41,2
İnternet Kotası	Kotalı	63	37,1
	Sınırsız	107	62,9

Tablo 1'e göre öğretmen adaylarının %81.8'i kadın, %18.2'si erkektir. %84.1'in evinde internet erişimi vardır ve %62.9'unun interneti sınırsız, %37.1'inin ise kotalıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %58.8'i uzaktan eğitim derslerini düzenli takip etmektedir. Evinde internet olmayan öğrencilerin oranı %15.9'dur. Dersleri düzenli takip edemeyen öğrencilerin oranı ise %41.2'dir.

Araştırmanın Nitel Çalışma Grubu: Araştırmada nitel çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, çeşitliliği evrene genellemek değil, çeşitlilik gösteren faktörler arasında ortak özellikleri tespit etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu nedenle çalışmada, nicel çalışma grubunda bulunan öğrenciler arasından 7'si kız, 7'si erkek olmak üzere 14 öğrenci seçilmiştir. Seçilen öğrencilerin yarısının internet erişimi kotalıdır ve dersleri düzenli takip etmemektedir. Diğer yarısının ise internet erişimi sınırsızdır ve dersleri düzenli takip etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Nicel Veri Toplama Aracı: Araştırmanın nicel boyutunda Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Kahraman (2014) tarafından geliştirilen "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden ve "Kişisel Uygunluk", "Etkililik", "Öğreticilik" ve "Yatkınlık" olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Açımlayıcı (AFA) ve Doğrulamalı (DFA) faktör analizi yapılan ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .885, Barlett Küresellik Testi .000'dır. Dört boyuttan oluşan ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %66.181'dir. Madde faktör yükleri .461 ile .804 arasında değişmektedir. Ölçeğin değerlendirilmesi amacıyla yapılan iç tutarlılık analizi sonucunda ölçeğin bütününe ait cronbach's alpha kat sayısı .894'tür. Alt faktörlere ilişkin cronbach's alpha değerleri ise birinci boyut için .883, ikinci boyut için .831, üçüncü boyut için .836 ve dördüncü boyut için ise .776 şeklindedir. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda test edilen ölçeğin χ^2/sd değerinin (1.64) mükemmel uyuma; RMSEA (0.06), SRMR (0.07), AGFI (0.85) değerlerinin iyi uyuma; CFI (0.95), NFI (0.88), IFI (0.95) değerlerinin ise mükemmel uyuma sahip olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen değerler alan yazında kabul edilen değerler düzeyindedir. Buna göre kullanılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Nitel Veri Toplama Aracı: Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar incelendikten sonra oluşturulmuştur. Hazırlanan form kapsam geçerliliği açısından alanda uzman iki bilim insanına, dil ve anlatım açısından ise bir bilim uzmanına sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme soruları nihai haline getirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler 03.06.2020 ile 23.06.2020 tarihleri arasındadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorow-Smirnow testi sonucuna göre verilerin normallik düzeyi .000 bulunmuştur. Bu değer .05'ten küçük olduğu için verilerin normal dağılmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple verilerin analizde non-parametrik testlerden biri olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde daha önceden belirlenen tema ya da kodlar aracılığıyla veriler analiz edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Nitel veriler frekans dağılımlarına göre analiz edilmiş ve yer yer doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacı dışında bir alan uzmanı tarafından veriler kodlanmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne göre %70'in üzerinde görüş birliğine varılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın Nicel Bulguları

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeğin toplamından ve alt boyutlarından alınan puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Boyut	N	Min.	Max.	Ort.	Ss
Kişisel Uygunluk	170	6,00	30,00	14,52	6,01
Etkililik	170	5,00	25,00	10,53	4,65
Öğreticilik	170	4,00	20,00	16,72	3,88
Yatkınlık	170	3,00	15,00	5,37	2,77
Toplam	170	24,00	81,00	47,15	8,99

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının “*Kişisel Uygunluk*” ($\bar{X}=14,52$), “*Etkililik*” ($\bar{X}=10,53$) ve “*Toplam*” ($\bar{X}=47,15$) boyutlarında aldıkları puan ortalamaları maksimum puana göre değerlendirildiğinde orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin “*Yatkınlık*” ($\bar{X}=5,37$) boyutunda düşük ortalamaya sahip olduğu, “*Öğreticilik*” ($\bar{X}=16,72$) boyutunda ise yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçta göre öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarından kısmen memnun oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	SO	ST	U	p
Kişisel Uygunluk	Kadın	139	84,42	11734,0	2004	,543
	Erkek	31	90,35	2801,00		
Etkililik	Kadın	139	84,54	11751,50	2021	,590
	Erkek	31	89,79	2783,50		
Öğreticilik	Kadın	139	87,51	12164,00	1875	,247
	Erkek	31	76,48	2371,00		
Yatkınlık	Kadın	139	82,00	11397,50	1667	,043*
	Erkek	31	101,21	3137,50		
Toplam	Kadın	139	83,15	11558,00	1828	,187
	Erkek	31	96,03	2977,00		

Tablo 3'e göre "Kişisel Uygunluk", "Etkililik" alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. "Öğreticilik" boyutunda ise kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *Mann Whitney U* testi sonucuna göre "Yatkınlık" alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [U=1667, p<0.05]. Buna göre erkek öğretmen adaylarının "Yatkınlık" boyutunda aldıkları puanlar kadın öğretmen adaylarından daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının internet erişimine sahip olma durumlarına göre Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin İnternet Erişimine Sahip Olma Değişkenine Göre Mann Whitney U testi sonuçları

Boyut	İnternet Erişimi	N	SO	ST	U	p
Kişisel Uygunluk	Var	143	91,73	13117,00	1040	,000*
	Yok	27	52,52	1418,00		
Etkililik	Var	143	90,76	12978,50	1178	,001*
	Yok	27	57,65	1556,50		
Öğreticilik	Var	143	85,22	12186,00	1890	,859
	Yok	27	87,00	2349,00		
Yatkınlık	Var	143	84,82	12129,50	1833	,671
	Yok	27	89,09	2405,50		
Toplam	Var	143	91,86	13135,50	1021	,000*
	Yok	27	51,83	1399,50		

Tablo 4 incelendiğinde “*Kişisel Uygunluk*”, “*Etkililik*” boyutlarında ve ölçeğin genelinde internet erişimi olan öğretmen adaylarının puan ortalamasının daha yüksek olduğu ve bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir [U=91,73, p<0.05], [U=90,76, p<0.05], [U=91,86, p<0.05]. “*Öğreticilik*” ve “*Yatkınlık*” boyutlarında ise internet erişimine sahip olmayan öğretmen adaylarının, internet erişimine sahip olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık anlamlı düzeyde değildir.

Katılımcıların uzaktan eğitim derslerini düzenli takip edip etmeme durumları arasındaki farklılaşmayı belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Ders Takip Etme Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Dersi Takip Etme Durumu	N	SO	ST	U	p
Kişisel Uygunluk	Düzenli	100	97,23	9723,00	2327	,000*
	Düzenli Değil	70	68,74	4812,00		
Etkililik	Düzenli	100	89,67	8966,50	3083	,186
	Düzenli Değil	70	79,55	5568,50		
Öğreticilik	Düzenli	100	83,91	8390,50	2878	,604
	Düzenli Değil	70	87,78	6144,50		
Yatkınlık	Düzenli	100	79,28	7928,00	2767	,043*
	Düzenli Değil	70	94,39	6607,00		
Toplam	Düzenli	100	92,83	9283,00	2426	,020*
	Düzenli Değil	70	75,03	5252,00		

Tablo 5’e göre “*Kişisel Uygunluk*” ve “*Etkililik*” boyutlarında ve ölçeğin genelinde uzaktan eğitim derslerini düzenli takip eden öğretmen adaylarının takip etmeyen öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. “*Öğreticilik*” ve “*Yatkınlık*”, boyutlarında ise uzaktan eğitim derslerini düzenli olarak takip etmeyen öğretmen adaylarının puan ortalaması daha yüksektir. Katılımcıların puan ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde “*Kişisel Uygunluk*” [U=97,23, p<0.05], ve “*Yatkınlık*” [U=89,67, p<0.05], boyutlarında ve ölçeğin genelinde [U=92,83, p<0.05] anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık “*Kişisel Uygunluk*” boyutunda ve ölçeğin genelinde uzaktan eğitim derslerini düzenli takip eden öğretmen adaylarının lehine, “*Yatkınlık*” boyutunda ise düzenli takip etmeyen öğretmen adaylarının lehinedir.

Katılımcıların uzaktan eğitim derslerini internet erişimlerinin kotalı ya da sınırsız olma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin İnternet Kotası Değişkenine Göre Mann Whitney U testi sonuçları

Boyut	İnternet Kotası	N	SO	ST	U	p
Kişisel Uygunluk	Kotalı	63	61,66	3884,50	1868	,000*
	Sınırsız	107	99,54	1065,50		
Etkililik	Kotalı	63	75,84	4778,00	2762	,049*
	Sınırsız	107	91,19	9757,00		
Öğreticilik	Kotalı	63	94,17	5932,50	2824	,071
	Sınırsız	107	80,40	8602,50		
Yatkınlık	Kotalı	63	78,17	4924,50	2908	,125
	Sınırsız	107	89,82	9610,50		
Toplam	Kotalı	63	65,58	4131,50	2115	,000*
	Sınırsız	107	97,23	10403,5		

Tablo 6’ya göre internet erişimi kotalı olan öğretmen adaylarının “Öğreticilik” boyutunda daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. “Kişisel Uygunluk”, “Etkililik”, “Yatkınlık” boyutlarında ve ölçeğin genelinde ise internet erişimi sınırsız olan öğretmen adayları daha yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde “Kişisel Uygunluk” [U=99,54, p<0.05], “Etkililik” [U=91,19, p<0.05] boyutlarında ve ölçeğin genelinde [U=97,23 p<0.05], anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılık internet erişimi sınırsız olan öğretmen adaylarının lehinedir.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Yapılan betimsel analiz sonucunda öğretmen adaylarının pandemi sürecinde deneyimledikleri uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşleri iki tema ve dokuz kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin temalar ve kategoriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	f
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Ekonomiklik (Ö1)	1
	Tekrar (Ö5-Ö9-Ö12)	3
	Zaman ve Mekân Esnekliği (Ö2-Ö3-Ö8-Ö9-Ö10- Ö11-Ö12)	7
Uzaktan Eğitimin Dezavantajları	Öğrenmenin Kalıcı Olmaması (Ö12)	1
	Ölçme ve Değerlendirmeden Kaynaklı Sorunlar (Ö4-Ö9-Ö10)	3
	Disiplin Sorunları (Ö11-Ö13-Ö14)	3
	İnternet Sıkıntısı (Ö3-Ö5-Ö7-Ö8-Ö9-Ö13)	5
	Sistem Sorunları (Ö2-Ö6-Ö7-Ö8-Ö11-Ö13)	6
	Etkileşim Olmaması (Ö1-Ö2-Ö6-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14)	7

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin hem olumlu hem olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarının görüşleri “*Uzaktan Eğitimin Avantajları*” ve “*Uzaktan Eğitimin Dezavantajları*” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Öğretmen adayları özellikle her an erişim imkânına sahip oldukları videoları istedikleri zaman dinleyebildiklerinden, anlamadıkları noktaları geri sarabildiklerinden ya da tekrar tekrar dinleyebildiklerinden bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu görüşleri “*Ekonomiklik*” (f=1), “*Tekrar*” (f=3), “*Zaman ve Mekân Esnekliği*” (f=7) olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

Katılımcılardan Ö1 uzaktan eğitimin ekonomik olduğunu “... *Uzaktan eğitim süreci aslında bana psikolojik açıdan çok iyi geldi. Çünkü okulum bir yıl uzamıştı ve bu dönem yalnızca birkaç dersim vardı. Kütahya’da kalmak bana zor gelmiyordu; ama mezun olamamanın verdiği bir sıkıntı hep vardı. Şimdi evimden derslerime çalışmak hem manevi hem de maddi açıdan bana rahatlık sağladı*” şeklinde ifade etmiştir. Ö1 okulu uzatması nedeniyle birkaç ders için olsa da barınma, ulaşım gibi birtakım maddi yükümlülükler altına gireceğini aynı zamanda psikolojik açıdan bu durumlardan olumsuz etkileneceğini ancak uzaktan eğitimin bunları engellediğini belirtmiştir. Derslerini evden takip etmek kendisini hem psikolojik hem de maddi açıdan rahatlatmış için uzaktan eğitimi olumlu olarak değerlendirmektedir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarının faydalı olduğu yönündeki görüşlerinden bir diğeri dersleri istedikleri zaman tekrar edebilmelerine dayanmaktadır. Konuyla ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“... Yüz yüze eğitimde dersi ya da derste bir noktayı kaçırdığımız zaman geri dönüşü olmayabiliyor fakat uzaktan eğitimde videoyu başa sarıp izleme şansımız olabiliyor.” Ö9

“Uzaktan eğitim sistemini ilk kez deneyimleme şansım oldu. O yüzden biraz değişik geldi. Yüz yüze eğitime alışmışken bir an da olağanüstü durumdan dolayı bu şekilde eğitimimize devam etmek zorunda kaldık. Olumlu yanları olarak sadece eğer anlamadığımız bir şey olursa videoyu geri alabilme ve istediğim zaman, kendimi ne zaman rahat hissediyorsam o zaman derslere girme imkânı veriyor.” Ö12

Öğretmen adayları uzaktan eğitimi, yüz yüze eğitimle karşılaştırmış ve dersler anlaşılmadığında tekrar izleyebilmeyi sistemin üstünlüğü olarak nitelendirmişlerdir. Ayrıca istedikleri zaman ve mekânda dersleri takip etmeyi yine sistemin olumlu yanlarından biri olarak görmektedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

“...erken kalkma yok okuldaki gibi okula git gel yok istediğin saatte istediğin zaman dersine çalışabiliyorsun.” Ö3

“...kendimizi iyi hissetmediğimiz zamanlarda dersi dinlemeyi erteleyebiliyoruz. Bu yüzden bu bir kolaylık. Ayrıca kendimiz ne zaman müsait olursak ona göre bir plan yapabiliyoruz.” Ö11

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamaları hakkında genel görüşleri, pandemi ortamında başka bir seçenek olmadığı için tercih edilebilecek bir sistem olduğu ancak yüz yüze eğitimin yerini doldurmaya yetmediği yönündedir.

Öğrendikleri konuların yeterince kalıcı olmadığını belirten Ö12 bu konudaki düşüncesini *“...yüz yüze eğitim bizim açımızdan daha faydalıymış. Yani açıkça yüz yüze eğitimim değerini anlayamadık diyebilirim. Çünkü daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin sınıf ortamında oluştuğunu söyleyebilirim”* sözleriyle ifade etmiştir. Yüz yüze eğitimin değerini, okula gidemediğinde anladığını ifade eden öğretmen adayının pişmanlık yaşadığı söylenebilir.

Uzaktan eğitimde yaşanan problemlerden bir diğeri “Ölçme ve Değerlendirmeden Kaynaklı Sorunlar” kategorisi altında toplanmıştır. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir; *“...uzaktan eğitim ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin yerleşik sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden daha fazla öğrenme sorumluluğuna sahip olmaları gerekir. Ne yazık ki biz öğrencilerde ben de dâhil olmak üzere bazı zamanlarda bu sorumluluklarımızı yerine getiremiyoruz ve yapılan ödevler, sınavlar genellikle internet aracılığı ile kopyala yapıştır sistemi ile gerçekleşiyor ve bizim uygulamalı derslerimizde dâhil öğrenmemiz gereken bilgilerden yoksun olarak şuan bu eğitim yolunu kullanıyoruz.” Ö4*

“Uzaktan eğitim de her kesime hitap edeceği şekilde eğitim verilmeli diye düşünüyorum. Yani benim köyde internet bulmam, telefonun çektiği bir alan bulmam bazı zamanlarda özellikle elektrik kesintisi olan günlerde imkânsız hal alıyor. Bu yüzden online sınav olmaması ve ders videolarının kısa olması gerektiği kanısındayım.” Ö9

“... verilen ödevler yerine sınav yapılmasını daha mantıklı buluyorum çünkü ödevde istediğimiz sonuca ulaşmış olsak bile bir eğitimci için aynı durum olmuyor.. Sınavın olması ne kadar bildiğimizi ölçmek için daha iyi bir yol. Öğretmen olmak için üniversite okuyoruz ama ödev yapıyoruz. Bize lazım olan bilgi ve bilgileri nasıl işlediğimiz. Sınavın olması hem biz öğretmen adayları hem de siz eğitimciler için daha makul bir yol.” Ö10

Öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde ölçme ve değerlendirmede farklı açılardan sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ö9 internet problemi yaşaması nedeniyle online sınav olduğunda zorlandığını belirtirken; Ö10 ve Ö4 ise sınavların ödev olarak verildiğinde amacına ulaşmadığını ifade etmektedir. Ö4 ödevleri kopya-la-yapıştır şeklinde yaptıkları için öğrenmeleri gereken bilgiden yoksun kaldıklarını belirterek öz eleştiri de yapmıştır.

Öğrencilerinden bir kısmı uzaktan eğitim yoluyla dersleri dinlerken ev ortamında disiplini sağlayamadıklarını ve zorlandıklarını ifade etmiştir. Ö13 bu konudaki düşüncesini *“...Ayrıca korona sebebiyle ev halkının sürekli evde bulunması da bizleri kötü etkiledi diyebilirim, sürekli evde birilerin olması ve bizlerin dersleri dinlerken dikkat dağınıklığına ve derslere yoğunlaşmamızı zorlaştırdı. Dikkatimizi ne yazık ki derslere veremedik.”* şeklinde ifade ederken *“Uzaktan eğitim, benim açımdan geleneksel eğitimden daha etkili değildir. Çünkü derslerin belli bir zamanının olması, öğretmenle birebir iletişim içerisinde olmak öğrenciye daha fazla disiplin sağlar. Uzaktan eğitimde maalesef bu disiplin yoktur ve disiplin olmayan yerde kolay öğrenmenin gerçekleşmesi zordur”* olarak belirtmiştir. Ö13 özellikle uzaktan eğitiminde videolara istedikleri her zaman ulaşmalarının onları rehavete ittiğinden ve disiplinden uzaklaştırdığından bahsetmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim derslerini takip etmekte zorlandıkları konulardan bir diğeri internet erişiminde yaşadıkları sıkıntılardır. Öğrencilerden Ö3 bu konuda yaşadığı problemi *“Uzaktan eğitimde açıkçası zorlandım. İnternet erişimimde sıkıntılar yaşadım özellikle video üzerinden ders dinlemek canlı sınıf ortamında arkadaşlarla beraber dersin yerini tutmuyor, bana göre değil hatta sıkıcı evde internet wifi yoktu telefon paketindeki kotalı 3-4 gb ta yetmedi 1 haftadan sonra koştum videoları izleyemedim internet bitti sürekli yenilemekte maliyet gerektiriyor videoları izleyip not alan arkadaşlarımdan not istemek zorunda kaldım genelde yapmadığım bir şey çok mahcup oldum bazı ödevler bilgisayar ödev gerektiriyordu yapmakta aşırı zorlandım tedirgin stres oldum”* sözleriyle ifade etmiştir. Ö1 internet erişimi dışında köyde yaşadığı için kaynaklara ulaşma noktasında daha fazla sıkıntı çektiğini düşünmektedir. Ö7 ise bu durumu *“Benim imkânlarımdan kaynaklanan sorunlarımda*

oldu örnek verecek olursam internet erişimim bulunduğum bölgede yok internete bağlanmak için teras katına çıkıyorum odamda telefonumun interneti çekmiyor. Evimizde internet bağlantımızda yok telefonda bağlandığı için baya sıkıntı yaşadım” şeklinde belirtmiştir. Ö9 uzaktan eğitimde herkesin imkânlarının eşit olmadığını *“Uzaktan eğitim de internet erişimi/ aile-sağlık vb konular eğitime olumsuz yönde etki edebilir herkes uzaktan eğitim için aynı şartlara sahip olmayabilir fakat yüz yüze eğitimde herkes eşittir öğrenmek bireyseldir. Uzaktan eğitimde ise öğrencide engel olmadığı nedenlerden dolayı öğrenme eylemini gerçekleştirebilir”* sözleriyle belirtmiştir. Öğrencilerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde bazı öğrencilerin buldukları yerde internet çekmediği için, bazılarının ise evlerinde internet erişimi olmadığı için zorlandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin büyük kısmı uzaktan eğitim derslerini takip ederken ilk haftalarda sistemsel sıkıntı yaşadıklarını ancak zamanla sistemin daha sağlıklı işlediğini belirtmişlerdir. Ö7 bu durumu *“Uzaktan eğitim sürecini değerlendirecek olursam ilk başlarda sıkıntı yaşadım çünkü üniversitemizin alt yapısı sanırsam hazır değildi sisteme girerken bazen hatalar yaşadım. Ama bu sorunlar sonradan çözüme kavuştu”* sözleriyle belirtirken Ö6 sistem dışında öğrencilerin ve öğretmenlerinde yeterince hazır olmadığını *“Uzaktan eğitim yaşadığımız olağanüstü durumlar için alternatif bir eğitim şekli olabilir ancak henüz kesinlikle süreklilik sağlayacak seviyede değil. Çünkü gerek öğrenciler gerek öğretmenler gerekse sistem bunun için hazır değil”* olarak ifade etmiştir.

Öğrencilerin yarısı uzaktan eğitimdeki en büyük eksikliğin etkileşim olmamasından kaynaklandığını belirtmiş ve bundan sonra uzaktan eğitim derslerini daha çok senkron (eş zamanlı) şekilde yapılmasını talep etmiştir. Hatta asenkron derslerde öğretim üyesinin kamerasının kapalı olmasının bile derse karşı olan tutumlarını olumsuz yönde etkilediğinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının bu konudaki düşünceleri aşağıda verilmiştir.

“Hocalarla göz teması kurarak, onlara aklıma takılan soruyu hemen o an sorarak eğitim almak benim için daha yararlı olmaktadır. Yüz yüze dinlediğim derslerin sınavlarında çok daha başarılı olmuştum. Okula gitmek, o sıralarda oturmak, belli bir disiplin içerisinde o dersleri dinlemek bana kendimi daha iyi hissettirmektedir.” Ö2

“Yüz yüze eğitimi her zaman tercih ederdim çünkü o an anlamadığım bir konuyu hocama sorup hemen geri dönüt alıyorum ama uzaktan eğitimde böyle bir şey söz konusu değil. Hele ki ders asenkronsa daha da olanaksız hale geliyor” Ö11

“...yüz yüze hocalarımızla sınıf ortamında ders işlemek benim açımdan daha verimli geçmekteydi. Öğretmenlerin beden dilini kullanarak, jest ve mimikleriyle birlikte ders anlatması ve ders sırasında takıldığımız ve anlamadığımız noktaları sormak açısından oldukça etkiliydi. Bu sistemde bazı hocalarımız kamerası kapalı ders anlatıyor. Bu bile derse karşı olan tutumumu olumsuz etkiliyor” Ö13

Covid-19 pandemisi nedeniyle tercih edilmek zorunda kalınan uzaktan eğitim sistemiyle ilgili öğretmen adaylarının genel görüşünün olumsuzu yakın olduğu ancak bazı noktalarda (Ekonomiklik, Tekrar, Zaman ve Mekân Esnekliği) yüz yüze eğitime göre avantajları bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adayları bundan sonra yapılacak uzaktan eğitim uygulamalarında derslerin senkron (eş zamanlı) yapılmasını ve ölçme-değerlendirme sisteminin alternatifli olarak hazırlanmasını talep etmektedir. Birçoğunun ortak görüşü kısa zamanda çözüm üretilmeye çalışılan bu sistemin eğitimden kopmalarını bir nebze de olsa giderdiği yönündedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin orta düzeyde yani kısmen memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu alan yazındaki çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Ateş ve Altun, 2008; Bayram, Peker, Aka ve Vural, 2019; Birişçi, 2013; Gürleyik ve Akdemir, 2018; Hakkari, 2018; Keskin ve Özer, 2020; Şimşek, İskenderoğlu ve İskenderoğlu, 2010). Bunun yanında uzaktan eğitim hakkındaki öğrenci görüşlerinin olumluya yakın olduğu çalışmalar da vardır (Aydın, 2012; Cinkara ve Bağceci, 2013; Orhan, 2016). Pınar ve Akgül (2020), çalışmasında öğrencilerin pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarını faydalı bulduğu ve eğitimden kopmamak için iyi bir alternatif olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Uzaktan eğitimin esas amacı, sınıf ortamındaki öğrenme eksikliklerini kapatmak ve tüm öğrenciler için daha etkili bir öğrenme ortamı sunmaktır (Eastman ve Swift, 2001). Cinsiyete göre öğrencilerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri karşılaştırıldığında erkeklerinin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak söz konusu bu farklılık anlamlı düzeyde değildir. “Yatkınlık” boyutunda ise erkek öğrencilerin lehine bir farklılık vardır. Buna göre erkek öğrencilerin uzaktan eğitime daha yatkın olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Birişçi (2013), erkek öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha fazla olmasına karşın bu sonucun anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucu Ateş ve Altun (2008), Çandarlı ve Yüksel, (2012); Kıralı ve Alcı (2020), Kışla'nın (2005) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Uzaktan eğitimde cinsiyet farklılıklarını araştıran çalışmalarda genel anlamda kız öğrencilerin daha olumlu tutum sergilediği sonucuna ulaşan Doğan (2020), Morante, Djenidi, Clark ve West'in (2017) çalışmaları araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen diğer çalışmalardır. Söz konusu bu farklılığın örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin internet erişimine sahip olma durumuna göre “Kişisel Uygunluk”, “Etiklilik” boyutlarında ve ölçeğin genelinde internet erişimine sahip olan öğrencilerin lehine farklılık bulunmaktadır. Benzer şekilde Pepeler, Özbek ve Adanır (2018) çalışma-

sında internet erişimine sahip olan öğrencilerin uzaktan eğitim hakkında daha olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gülnar (2008) öğrencilerin uzaktan eğitim sistemini kullanmama gerekçelerinden birini öğrencilerin internet erişimine sahip olmaması olarak tespit etmiştir. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde uzaktan eğitimde etkin olabilmek için internet erişiminin önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç öğrencilerin dersleri düzenli takip ettiklerinde “*Kişisel Uygunluk*” boyutunda ve ölçeğin genelinde görüşlerinin olumlu olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı yönündedir. Demirkan, Bayra ve Baysan (2016), uzaktan eğitim yoluyla derslerini takip eden öğrencilerin dönem sonunda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Derslerini düzenli takip eden öğrenciler uzaktan eğitimden daha fazla yararlandıkları için bu konudaki düşünceleri daha olumludur.

Teknoloji politikasının bir ülkede vatandaşlar tarafından etkin olarak kullanılabilmesi için, tüm bireylerin mümkün olduğunca erişime sahip olması gerekmektedir (Ergüney, 2015). Öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarından istenilen oranda yararlanabilmesi için de internet erişimine sahip olması ve bu erişimin sınırsız olması önem arz etmektedir. Nitekim yapılan bu çalışmada internet erişiminde kota olmayan öğrencilerin “*Kişisel Uygunluk*”, “*Etkililik*” boyutlarında ve ölçeğin genelinde daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve bu farklılığın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Değişen dünya algısıyla beraber önce evimize hatta cebimize kadar giren internetin eğitime etkisi olacağı şüphe götürmez bir gerçektir (Blake, 2007). Her ne kadar uluslararası ölçekte yüz-yüze öğretimle, uzaktan öğrenme materyallerini harmanlayan bir yaklaşımın daha etkili olacağı yönünde araştırmalar olsa da tek başına uzaktan eğitim hala tartışılan bir konudur (Doğan, 2020). Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda alan yazınla paralel olarak (Kan ve Fidan, 2016; Uzoğlu, 2017; Tuncer ve Bahadır (2017) öğrencilerin uzaktan eğitimi bazı yönlerden avantajlı bazı yönlerden ise dezavantajlı bulduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere göre bu sistemin tek başına üstünlüğü ya da başarısızlığı söz konusu değildir. Ancak öğrencilerin genel olarak yüz-yüze öğretimi tercih ettiği, uzaktan eğitim sisteminin kriz dönemlerinde acil eylem planı olarak kullanılmasını daha uygun olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimin faydalı olarak değerlendirdiği durumlar “*Ekonomiklik*”, “*Tekrar*” ve “*Zaman ve Mekân Esnekliği*” olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Benzer şekilde Uzoğlu (2017) öğretmen adaylarıyla yaptıkları görüşmelerde uzaktan eğitime ilişkin olumlu değerlendirmeleri zaman ve mekân bağımsızlığı, ekonomiklik ve öğrenme kaynaklarına tekrar ulaşabilme olarak sınıflandırmıştır. Ayrıca sistemin bir diğer üstünlüğünü okula gidemeyen engelli öğrencilere eğitim fırsatı oluşturması ve öğrencilerin bireysel hızlarına göre öğrenmesine yardımcı olması olarak belirtmektedir. Ancak Yenilmez, Balbağ ve Turgut (2017) uzaktan eğitimin en fazla tercih edilme nedenini mevcut eğitimin dışındaki bireylerin eğitimine olanak

sağlaması olarak değerlendirirken; en az tercih edilme nedenini ise bireysel eğitimi desteklemesi olarak ifade etmiştir. Nitekim katılımcılardan Ö1, birkaç ders nedeniyle okulunu uzattığını, pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçildiği için kendini hem maddi hem de manevi olarak daha iyi hissettiğini belirtmiştir.

Uzaktan eğitimin olumlu yanlarının dışında covid-19 salgını nedeniyle yaşanan ani değişim öğrencileri olumsuz etkilemiş ve bu sisteme adapte olmalarının önünde bir engel oluşturmuştur. Öğrencilerin uzaktan eğitimde en azdan an fazlaya doğru dezavantaj olarak gördüğü unsurlar “Öğrenmenin Kalıcı Olmaması”, “Ölçme ve Değerlendirmeden Kaynaklı Sorunlar”, “Disiplin Sorunları”, “İnternet Sıkıntısı”, “Sistem Sorunları” ve “Etkileşim Eksikliği”dir. Kan ve Fidan (2016) uzaktan eğitimde yaşanan sorunları kendi içinde temalara ayırmıştır. Bu temalar “Derse Yönelik”, “Sisteme Yönelik” ve “Sınavlara Yönelik” olmak üzere üç tanedir. Derse yönelik yaşanan sorunların özellikle uygulama ve iletişim eksikliği nedeniyle oluştuğunu ve bu nedenle öğrencilerin dersten soğuduğunu ve dikkat eksikliği yaşadığını ifade etmiştir. Aynı zamanda Kan ve Fidan (2016) çalışmasında, bu olumsuz durumların dersi verimsiz ve sıkıcı hale getirdiği ve öğrenmenin kalıcı hale gelmesini engellediğini belirtmiştir.

Öğrencilere göre öğrenmenin yönündeki engellerden bir diğeri ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden kaynaklanmaktadır. Yaşanan salgın nedeniyle öğretmen adayları bir araya getirilemediği için sınavlar ya sanal ortamda ya da ödev/proje gibi alternatif ölçme yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler sanal ortamda sınav olduklarında internet erişimi ya da konsantrasyon bakımından sorun yaşadıklarını, ödev yaptıklarında ise öğrenmeleri gereken bilgileri öğrenemediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu Karakuş ve diğ. (2020), Kan ve Fidan’ın (2016) çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Her iki çalışmada da uzaktan eğitimde yaşanan problemlerden biri ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanmaktadır.

Yüz yüze öğrenimin önemli üstünlüklerinden birisi öğrencilerin dikkatlerini dağıtacak unsurların mümkün olduğunca az olmasıdır. Uzaktan eğitimde kendine ait çalışma ortamına sahip olmayan öğrenciler evdeki gürültüden etkilendiklerini ve öğretim üyeleriyle etkileşime geçemedikleri için dikkatlerini toplamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları yaşadıkları bu durumu disiplin problemi olarak değerlendirmiştir. Sanal ortamda ders işlendiğinde etkileşim yoksa dikkat dağınıklığının yaşandığı bulgusuna ulaşan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Ataş ve Çetin, 2016; Birışçi, 2013). Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatürdeki sonuçlarla örtüşmektedir.

Uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrencilerin, öğrenme-öğretmen faaliyetlerini bilgi-iletişim teknolojileri vasıtasıyla gerçekleşmesine imkân tanıyan bir sistemdir (İşman, 2011). Dolayısıyla uzaktan eğitimde kullanılacak bir sistem ve internet erişimi, uzaktan eğitimden faydalanmak için gerekli görülen öğelerdendir. Her iki boyutta yaşanan problem sürecin sağlıklı işleminin önünde engel oluşturur. Barış (2015), Kan ve Fidan (2016), Öztaş ve Kılıç (2017), Öztürk’ün (2005) uzaktan eğitim ile

İlgili çalışmalarında benzer şekilde internet erişiminde yaşanan problemler sistemin dezavantajı olarak görülmektedir. Benzer şekilde, Tuncer ve Bahadır (2017), uzaktan eğitiminin olumsuz yönlerine ilişkin teknolojik sistemden kaynaklanan sorunların olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen cevaplar incelendiğinde, uzaktan eğitim sistemi ile ilgili en fazla olumsuzluk olarak nitelendirilen unsur etkileşim eksikliğidir. Öğrenci-öğretmen arasında karşılıklı iletişim ve etkileşim olmadığında öğrencilerin derse olan ilgililerinin azaldığı sonucuna ulaşan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Birişçi, 2013; Cheng ve Chau, 2016; İbicioğlu ve Antalyalı, 2005; Kan ve Fidan, 2016; Karakuş ve diğ. 2020; Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk, 2017; Öztaş ve Kılınç, 2017; Reime, Harris, Aksnes ve Mikkelsen, 2008; Sümer, 2016; Swan, 2002; Tuncer ve Bahadır, 2017; Uzoğlu, 2017). Öğrenciler tarafından ifade edilen bu sorun senkron (eş zamanlı) derslere öncelik verilerek kısmen de olsa giderilebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğrencilere uzaktan eğitim konusunda destek hizmetler verilebilir,
- Teknolojik alt yapı imkânları iyileştirilerek, alternatif çözümler geliştirilebilir,
- Daha geniş yelpazede değişken türleriyle, daha büyük örneklem grupları üzerinde çalışmanın kapsamı genişletilerek daha bütüncül bir bakış açısı yakalanabilir.

Kaynakça

- ADİYAMAN, Z. (2001). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 1(11), 92-97.
- ARI, A. G., & KANAT, M. H. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı)*, 459-492.
- ATEŞ, A. & ALTUN, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3), 125-145.
- AYDIN, İ. E. (2012). Relationship between affective learning, instructor attractiveness and instructor evaluation in videoconference-based distance education courses. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 247-252.
- BARIŞ, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık kemal üniversitesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), s. 36-46.
- BAYRAM, M., PEKER, A. T., AKA, S. T. & VURAL, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345.

- BİRİŞÇİ, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 24-40.
- BLAKE, R. J. (2007). New trends in using technology in the language curriculum, *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 76-97.
- CAN, E. (2019). Açık ve uzaktan yükseköğretim mezunları üzerine bir değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 81-105.
- CHENG, G. & CHAU, J. (2016). Exploring the relationships between learning styles, online participation, learning achievement and course satisfaction: An empirical study of a blended learning course. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 257-278.
- CİNKARA, E. & BAGCECİ, B. (2013). Learners' attitudes towards online language learning; and corresponding success rates. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 14(2), 118-130.
- CRESWELL, J. W. & CLARK, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÇAKIN, M. & AKYAVUZ, E. K. (2015). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- ÇANDARLI, D. & YÜKSEL, H. G. (2012). Students' perceptions of video-conferencing in the classrooms in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 357-361.
- DEMİRKAN, Ö., BAYRA, E. & BAYSAN, E. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin dersleri takip etme durumlarının dönem sonu başarılarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 47-75.
- DOĞAN, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrim-içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 483-504.
- DUBAN, N. & ŞEN, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 357- 376.
- DURAK, G., ÇANKAYA, S. & İZMİRLİ, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- EASTMAN, J. K. & SWIFT, C. O. (2001). New horizons in distance education: The online learner-centered marketing class. *Journal of Marketing Education*, 23(1), 25-34.
- EKİCİ, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 48-55.
- ERFİDAN, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri Balıkesir Üniversitesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- ERGÜNEY, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.

- EROĞLU, F. & KALAYCI, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027.
- ERTÜRK, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Yayınları.
- GÖKÇE, T. A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12.
- GÜLNAR, B. (2008). Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim programlarının tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamaları (Suzep Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 259-271.
- GÜRLEYİK, S. & AKDEMİR, E. (2018). Guiding curriculum development: Student perceptions for the second language learning in technology-enhanced learning environments. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 131-138.
- HAKKARİ, F. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine yönelik görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research-SHSR Journal*, 5(23), 1140-1151.
- HOLMBERG, B.(1995). *Theory and practice of distance education (Second edition)*. London: Routledge.
- İBİCİOĞLU, H. & ANTALYALI, Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkân algı motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- İŞMAN, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- KAHRAMAN, M. E. (2020). COVID-19 Salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56.
- KAN, A. Ü. & FİDAN, E. K. (2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23-44.
- KARAKUŞ, N., UCUZSATAR, N., KARACAOĞLU, M. Ö., ESENDEMİR, N., & BAYRAKTAR, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- KARATEPE, F., KÜÇÜKGENÇAY, N. & PEKER, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- KESKİN, M. & ÖZER, K. D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- KIRALI, F. N. & ALCI, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(30), 55-83.
- KIŞLA, T. (2005). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- KOÇER, H. A. (1980). *Eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- MİLES, M. B. & HUBERMAN A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage Publications.
- MORANTE, A., DJENİDİ, V., CLARK, H. & WEST, S. (2017). Gender Differences in Online Participation: Examining a History and a Mathematics Open Foundation Online Course. *Australian Journal of Adult Learning*, 57(2), 266-293.
- ODABAŞ, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- ORHAN, A. (2016). *Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- ÖZER, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129.
- ÖZGÖL, M., SARIKAYA, İ. & ÖZTÜRK, M. (2017). Students' and teaching staff's assessments regarding distance education applications in formal education. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 294-304.
- ÖZTAŞ, S. & KILIÇ, B. (2017). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268-293.
- ÖZTÜRK, L. (2005). Türkiye'de dijital eşitsizlik: Tübitak-bilten anketleri üzerine bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (24), 111-132.
- PEPELER, E., ÖZBEK, R. & ADANIR, Y. (2018). Uzaktan eğitim ile verilen İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşleri: Muş alparslan üniversitesi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 421-429.
- PINAR, M. A. & AKGÜL, D. G. (2020). The Opinions of Secondary School Students About Giving Science Courses with Distance Education During the Covid-19 Pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- REİME, M. H., HARRİS, A., AKSNES, J. & MİKKELSEN, J. (2008). The most successful method in teaching nursing students infection control–Elearning or lecture?. *Nurse Education Today*, 28(7), 798-806.
- SARI, E. & SARI, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- SERÇEMELİ, M. & KURNAZ, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- SÜMER, M. (2016). Sanal derslere ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 181-200.

- SWAN, K. (2002). Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23-49.
- ŞİMŞEK, A., İSKENDEROĞLU, T. & İSKENDEROĞLU, M. (2010). Investigating preservice computer teachers' attitudes towards distance education, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 324-328.
- TUNCER, M. & BAHADIR, F. (2017). Uzaktan eğitim programlarının bu programlarda öğrenim gören öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Evaluation*, 1(2), 29-38.
- UNITED NATIONS (2020). Covid-19 Response. Erişim adresi: <https://www.un.org/en/un-coronavirus-communications-team/united-nations-working-mitigate-covid-19-impact-children>
- UZOĞLU, M. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351.
- VALENTA, A., THERRIAULT, D., DIETER, M. & MRTEK, R. (2001). Identifying student attitudes and learning styles in distance education. *JALN*, 5(2), 111-127.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Q &As on COVID-19 and related health topics, Retrieved Haziran 12, 2020, from <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-andanswers-hub>
- YAMAMOTO, T. G & ALTUN, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- YENİLMEZ, K., TURĞUT, M., & BALBAĞ, M. Z. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107.
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, S., YILDIRIM, G., ÇELİK, E. & KARAMAN, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- YILMAZ, N. A. (2020). Yükseköğretim kurumlarında covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Serkan DÜZGÜN¹, Süleyman Erkam SULAK²

1 Dr, Uzaktan Eğitim ve İletişim Derneği, serkanduzgun@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8635-4181.

2 Doç. Dr, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erkamsulak@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4042-891X.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 Kabul Tarihi: 21.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787874

Öz: Bu makalede, Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamasına geçen bir devlet üniversitesindeki öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, Ordu Üniversitesi'nin 2019-2020 eğitim öğretim döneminin bahar yarıyılında Sınıf Eğitimi ve Matematik Eğitimi Anabilim Dallarının 1-4. sınıflarında uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören toplam 132 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri" ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, ölçek maddeleri web tabanlı olarak öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma), bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiki açıdan anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları uzaktan eğitim uygulamalarının etkili olmadığını ancak öğretici olduğunu belirtmiştir. Genel olarak uzaktan eğitim uygulamalarını orta düzeyde başarılı bulmuşlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşleri arasında cinsiyet ve öğrenim gördükleri ana bilim dalları değişkenlerine göre ölçeğin genel puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı; sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, Covid-19, pandemi, uzaktan eğitim, üniversite, sınıf öğretmeni, matematik öğretmeni, öğretmen adayları.

THE OPINIONS OF THE TEACHER CANDIDATES ON DISTANCE LEARNING PRACTICES IN THE COVID-19 PANDEMIC PROCESS

Abstract:

In this article, it is aimed to examine the opinions of pre-service teachers at a state university who started distance education during the Covid-19 pandemic on distance education practices. The study group of the research carried out in the descriptive screening model, in the spring semester of the 2019-2020 academic year of Ordu University, in Class 1-4. It consists of a total of 132 pre-service teachers who receive distance education in their classrooms. In the research, "The Student Views on Distance Education" scale was used as a data collection tool. During the data collection process, scale items were applied to pre-service teachers on a web-based basis. The data obtained were analyzed using descriptive statistics (frequency, arithmetic mean, standard deviation), independent samples t-test and one-way analysis of variance. LSD test was applied to determine between which groups the difference was statistically significant. As a result of the research, prospective teachers stated that distance education practices were not effective but were instructive. In general, they found distance education applications to be moderately successful. Also, when the general scores of the scale were examined according to the variables of gender and departments of education, there was no significant difference between the opinions of the teacher candidates; It is concluded that there is a significant difference according to the grade level variable.

Key Words: Teacher education, Covid-19, pandemic, distance education, university, primary school teacher, mathematics teacher, teacher candidates.

Giriş

Çin'in Wuhan şehrinde 2019 yılının Aralık ayında ortaya çıkan Covid-19 (Yeni Tip Koronavirüs), kısa bir süre sonra dünyaya yayılmıştır. Bu nedenle Dünya Sağlık Örgütü tarafından 2020 yılının Mart ayında pandemi ilan edilmiştir. Salgına karşı alınacak tedbirler kapsamında okulların tatil edilmesi de tavsiye edilmiştir. Ülkeler kendi koşullarını göz önünde bulundurarak farklı tarihlerde okulları tatil etmiştir. Türkiye'de de 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla bütün kademelerdeki okullar tatil edilmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) 13 Mart 2020 tarihinde duyurduğu kararla üniversiteler uzaktan eğitime geçmiştir.

Uzaktan eğitim, yıllardır dünya çapında ve Türkiye’de birçok sektör ve kademedeki kullanılan bir eğitim modelidir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve üniversiteler farklı amaçlar ve yöntemlerle uzaktan eğitim vermektedirler. MEB Açık Öğretim Okulları ile ortaokul ve lise düzeyinde diplomaya yönelik uzaktan eğitim hizmetleri vermekle birlikte örgün eğitime devam eden öğrencilere de EBA (Eğitim Bilişim Ağı) vb. araçlarla uzaktan eğitim hizmetlerini yürütmektedir. Yükseköğretimde de Anadolu Üniversitesi’nin başlattığı ve devam ettirdiği Açık Öğretim Fakültesi ile diplomaya yönelik üniversite eğitimi günümüzde birkaç üniversite tarafından yürütülmeye devam etmektedir. Pandemi öncesinde üniversiteler, YÖK’ün kararı ile örgün eğitim veren bölümlerde derslerinin %30’unu uzaktan eğitim ile verebilmekte idiler. Covid-19 pandemisi sürecinde YÖK bu kararını genişleterek ders yüzdesini %40’a çıkarmıştır. Bu kararlar uzaktan eğitimin üniversitelerde daha etkin kullanılması hedeflenmiştir. Sonuç olarak, uzaktan eğitim bir zorunluluk haline gelmiştir. Öğrenciler artık derslerini akıllı telefonlarında, tabletlerinde, vb. diğer elektronik aygıtlarında alabiliyorlar. Pek çok öğrenci okula gelmeden ve saatlerce sınıfta oturmak zorunda kalmadan uzaktan eğitimin zaman ve mekân esnekliğini kullanarak eğitim alıyor. Uzaktan eğitimin en büyük endişelerinden biri öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişiminde yüz yüze etkileşimin az olmasıdır. Bu durum araştırmacıları uzaktan eğitim ortamına etkileşimi dâhil etmenin yollarını aramaya yöneltmiştir (Jones vd., 2005; Stein, vd., 2005; Watts, 2016). Hakeza salgının etkisini kaybetmeye başladığı dönemlerde Harvard University ve Princeton University gibi dünyadaki pek çok saygın üniversite öğrenimlerine uzaktan eğitimle devam edeceklerini ilan etmiştir. Türkiye’de de durum farklı değildir. Uzaktan Eğitim Merkezi olmayan devlet üniversitesi kalmamıştır. Ayrıca uzman personel istihdamı için YÖK tarafından üniversitelere ek kadrolar ihdas edilmiştir. Üniversitelerin uzaktan eğitim bütçeleri arttırılmıştır. Bununla birlikte öğretim üyelerinin ve öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik pek çok araştırma yapılmaktadır. Bu çalışmaların yükseköğretimde uzaktan eğitim hizmetlerinin verimliliğini arttıracığı ve nitelikli insan kaynağının gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Covid-19 pandemisi benzeri durumlarda eğitim süreçlerinin kesintiye uğramamasına yardımcı olacaktır. Aristovnik, Keržič, Ravšelj ve Tomažević (2020) tarafından 62 ülkeden 30.383 öğrenci ile yapılan çalışmada pandemi sürecinde öğrencilerin üniversitelerinin uzaktan eğitime geçişinden memnuniyetleri araştırılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin pandemi sürecinde her ne kadar evde kalmak ve tokalaşamamak gibi cesaret kırıcı kısıtlamalara maruz kalsalar da üniversitelerin öğretim kadrosundan ve halka ilişkiler faaliyetlerinden memnun kaldıkları ifade edilmiştir. Fakat bilgisayar becerilerinin eksikliği ve göreceli olarak gerçekleşen yüksek iş yükü algısı uzaktan eğitime karşı bakış açısını olumsuz yönde etkilemiştir.

Uzaktan eğitim kavramı uzun yıllardır eğitim alan yazında kullanılan bir kavramdır. Berge ve Mrozowski (2001) tarafından yapılan çalışmada 1419 adet makale taranmış ve uzaktan eğitimin etkililiğine dair sorular değerlendirilmiştir. Bu çalışma, uzaktan eğitim alanında birçok çalışma yapıldığını göstermektedir. Kelime karşılığı

olarak bakıldığında; eğitim sürecinde öğrenen ile öğreticinin mekânsal olarak uzak kalmalarından kaynaklandığı görülmektedir. Fakat bu kavram yalnız eğitim sürecinde mekânsal uzaklığı ifade etmez. Öğrenen ile öğreticinin kısmen farklı zamanlarda eğitim sürecine devam edebileceğini de ifade etmektedir. Clark (2008) uzaktan eğitimin zamandan ve mekândan tasarruf sağlayarak yüz yüze eğitime göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler; öğrenme materyallerini en son bilimsel gelişmelere göre kısa sürede güncelleyebilirler. Kendilerini geliştirmek için de uzaktan eğitimi kullanabilirler. UNESCO (2002) tarafından yayımlanan raporda; uzaktan eğitimin, teknik, sosyal ve ekonomik açıdan değerlendirildiğinde sayısız avantaj sunduğu ifade edilmiştir. Uzaktan eğitim, öğrenme ve eğitim fırsatlarına erişimi artırır, güncelleme, yeniden eğitim ve kişisel zenginleştirme için artan fırsatlar sağlar. Eğitim kaynaklarının maliyet etkinliğini artırır, mevcut eğitim yapılarının kalitesini ve çeşitliliğini destekler, kapasiteyi geliştirir ve güçlendirir. Dünyada ve Türkiye’de mektupla öğretim olarak başlayan uzaktan eğitim faaliyetleri günümüzde bilgisayar ve mobil araçlarla çok daha etkili bir şekilde yapılabilmektedir (Bozkurt, 2017; Kırık, 2016; Somuncuoğlu, 2005; Rüzgar, 2004).

Uzaktan eğitim faaliyetleri örgün eğitime destek niteliği de taşımaktadır. Örgün eğitim geleneksel yaşam anlayışımızın vazgeçilmez bir parçasıdır. Bununla birlikte geleneksel yaşam biçimimiz teknolojik gelişmelerin etkisi ile değişmektedir. Olağanüstü olaylar değişimi hızlandırabilir. Doğal afetler, salgınlar ve savaşlar bunların başındadır. Uzaktan eğitimde de teknolojinin gelişimi ile kademeli bir gelişim süreci gerçekleşmiştir. Uzaktan eğitim, senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamanlı olmayan) araçlarla gerçekleştirilebilir. Uzaktan eğitim uygulamalarının geçmişine baktığımızda çoğunlukla asenkron araçların kullanıldığını görmekteyiz. Asenkron etkileşimin sağladığı en temel fayda öğrencinin her zaman ve her yerde eğitime ulaşabilmesidir (Buxton, 2014; Hrastinski, 2008; Stein, Wanstreet ve Calvin, 2009). Senkron etkileşimde ise anlık ses ve/veya görüntü akışının gerçekleşmesi ve anında geri bildirim alınabilmesi söz konusudur. Her iki etkileşimde de amaç öğrencinin uzaktan eğitim ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmasıdır (Giesbers vd, 2014 ve McBrien vd, 2009).

Dijital öğrenme araçları ile uzaktan eğitim artık; mekândan ve zamandan bağımsız, öğrenenin öğrenme hızına ve öğrenme stiline göre ilerleyebildiği bir eğitim modeli olmuştur. Fakat bunun doğru gerçekleşmesi için bazı koşulların sağlanmasına ihtiyaç vardır. Aksi halde yaşanan sorunlar uzaktan eğitimin niteliğini düşürür. Bu koşulları 4 ana başlık altında toplayabiliriz. Birincisi altyapı; teknolojik yazılım ve donanım yeterli düzeyde olmalıdır. Hem öğrenme sürecini gerçekleştiren kurum hem öğretici hem de öğrenci açısından yeterli donanım ve erişim hızı bulunmalıdır. İkinci olarak içerik; kullanılacak müfredat, yazılı, görsel ve işitsel kaynaklar uzaktan eğitimin felsefesine uygun olarak sunulmalıdır. Üçüncüsü öğretici; eğitim sürecini gerçekleştirecek öğreticiler uzaktan eğitim yöntemlerini iyi bilmeli ve verimli olarak kullanacak düzeyde olmalıdır. Dördüncüsü ise öğrenen; değişen çağda nesillerin de alışkanlıklarının ve

bakış açılarının değiştiği aşikârdır. Z kuşağı olarak adlandırılan günümüz gençlerinin dijital yaşam becerilerine yatkın olduğu bilinmektedir. Artık öğrencilerin okullarına her yerden erişim ve okul ortamı ile etkileşim imkânı bulunmaktadır. Öğrenciler yapay zekâ uygulamaları ile sürekli kendilerine yardımcı olacak imkânlarla sahiptirler. Zaman ve mekândan bağımsız gerçekleştirilecek bu uygulamalar uzaktan eğitimi de desteklemektedir (Jones ve Martin, 2007). Fakat bu durum beraberinde öğrenen ile öğretene arasında bazı çatışmaları da doğurmaktadır. Günümüz Z kuşağı öğrencileri ile günümüz Y kuşağı öğrencileri arasında bazı farklılıklar vardır. Z kuşağının kişilerarası etkileşime ihtiyaç duymadan bağımsız öğrenme istekleri fazladır. Öğrendiklerini uygulamak için başkalarının yapmasını izlerler. Youtube'ya olan ilginin altında yatan sebeplerden biri de budur (Seemiller ve Grace, 2017). Bu sebeplerle uzaktan eğitim süreçlerinin Z kuşağı özelliklerini göz önünde bulundurarak yeniden tasarlanmasına ve yönetilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca öğrenenlerin uzaktan eğitim süreçlerini etkili yürütmeleri için öncelikle bazı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. 21. yüzyıl becerileri olarak da karşımıza çıkan; aktif öğrenme, öz disiplini sağlayabilme, içsel motivasyonu güçlendirme, zaman yönetimi, kendini ifade edebilme, teknolojiyi kullanma, problem çözme, kritik düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme becerileri bunlardan en önemlileridir.

Öğrenenler için temel becerilerin öğrenilmesinde ve geliştirilmesindeki öncelikli faktör uzaktan eğitime yönelik tutumdur. Tutumları belirleyen ise bakış açısı ve algıdır. Bakış açısı geçmiş yaşantılar ve deneyimlerle şekillenir. Algıları yönlendiren ise ortamdır. Ortam içinde bulunduğumuz ve etkileşime girdiğimiz her çeşit öğedir. Uzaktan eğitime karşı tutumu belirleyen de bu aşamada katıldıkları uzaktan eğitim faaliyetleri olacaktır. Bu açıdan öğretmen adaylarının görüşlerini ve tutumlarını anlamak gelecekteki uzaktan eğitim çalışmalarına ışık tutacaktır.

Amaç

Covid-19 pandemisi sürecinde zorunluluk olarak uzaktan eğitime geçen öğretmen adaylarının nitelikli bir eğitim alıp almadıkları incelenmelidir. Çünkü öğretmenlik mesleği teori ve uygulamayı içinde barındıran bir meslektir. Uzaktan eğitim uygulamalarında, teorik bilgiden ziyade uygulama boyutunun nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca bir bütün olarak ele alındığında uzaktan eğitim uygulamalarının niteliği sorgulanmalıdır. Bu nedenle eldeki araştırmanın amacı, Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime geçen öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında öğrenim gördükleri ana bilim dallarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının görüşleri olduğu gibi tanımlandığı için betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2010). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenlerine göre incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ordu Üniversitesinin 2019-2020 eğitim öğretim döneminin bahar yarıyılında Sınıf Eğitimi (n=63) ve Matematik Eğitimi Anabilim Dallarında (n=69) uzaktan eğitim uygulamaları ile 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 132 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu, zaman ve uygun şartlar gözetilerek kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Her iki anabilim dalında da öğrenci dağılımları benzerlik gösterdiği için bu anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılanların kişisel bilgileri alınmamış ve katılımları bir ön onay formu ile teyit edilmiştir. Ayrıca, daha sonra araştırmadan çıkmak isteyenler için de bir kod verilmiştir. Araştırmada etik sorumluluklar yerine getirilmiş ve gönüllülük esas alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının anabilim dalları ve sınıf düzeylerine göre dağılımı

Anabilim Dalı Öğrenci Dağılımı	Cinsiyet	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam	
Sınıf Eğitimi	Kadın	48	44	45	42	179	235
	Erkek	14	16	14	12	56	
Matematik Eğitimi	Kadın	46	42	41	44	173	226
	Erkek	13	14	14	12	53	
Çalışma Grubu Öğrenci Dağılımı							
Sınıf Eğitimi	Kadın	6	12	9	24	51	63
	Erkek	2	1	4	5	12	
Matematik Eğitimi	Kadın	21	14	8	15	58	69
	Erkek	5	2	2	2	11	

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman (2014) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; 18 maddeden oluşmakta ve dört faktör (Kişisel Uygunluk, Etkililik, Öğreticilik ve Yatkinlik) içermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Faktörlerin iç tutarlılıkları ise; Kişisel Uygunluk faktörü .86, Etkililik faktörü .81, Öğreticilik .80 ve Yatkinlik .79 ‘dur. Bu sonuçlar ölçeğin uzaktan eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi için güvenilir ve yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde beşli likert tipi seçenekler kullanılmıştır. Puan aralıkları şu şekildedir;

Kesinlikle Katılmıyorum (oldukça yetersiz): 1.00-1.79

Katılmıyorum (yetersiz): 1.80-2.59

Kararsızım (orta düzeyde yeterli): 2.60-3.39

Katılıyorum (yeterli): 3.40-4.19

Tamamen Katılıyorum (oldukça yeterli): 4.20-5.00

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmada veriler Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitime başlayan Ordu Üniversitesinin 2019-2020 eğitim öğretim döneminin bahar yarıyılında derslerin bitiminde toplanmıştır. Üniversitenin kendi uzaktan eğitim altyapısı bulunmakta ve dersler senkron ve asenkron olarak işlenmektedir. Veri toplama sürecinde, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek, dijital forma dönüştürülmüş ve çalışma grubundaki öğretmen adaylarının e-mail adreslerine gönderilerek web tabanlı olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 25,0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde hangi test türünün kullanılacağına karar vermek için normal dağılım değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdikleri, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında (George ve Mallery, 2010) olduğu görülmüştür (Çarpıklık: -1.138; Basıklık: 1.086). Bu nedenle araştırmada veri analiz sürecinde parametrik testler kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma), bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiki açıdan anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edilmesi amacıyla LSD testi uygulanmış ve anlamlılık $p < .05$ temel alınarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın Etiği

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri” ölçeğinin kullanım izni Yıldırım vd. (2014)’den elektronik posta yoluyla alınmıştır. Ayrıca araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin bilimsel araştırma

etik kurulundan araştırmının etik onayı alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise, çevrimiçi formu gönüllü olarak dolduran öğretmen adayları oluşturmuştur.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri” ölçeğine verdikleri cevapların alt faktör ve genel ortalamaları, standart sapma değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Ölçek alt faktörleri ve genel ortalamalarına ilişkin bulgular

	n	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Std. Sapma
F1-Kişisel Uygunluk	132	1	4.83	2.55	1.01
F2-Etkililik	132	1	5	1.97	1.00
F3-Öğreticilik	132	1.50	5	4.11	.83
F4-Yatkınlık	132	1	4.33	2.20	.91
Genel	132	1.78	3.78	2.68	.44

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçeğin alt faktörlerinin ortalamaları 1.97 ile 4.11 arasında değişmektedir. Ölçeğin Öğreticilik faktörünün aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 4.11$ olduğu ve maddelere verilen cevapların katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumda uzaktan eğitim uygulamalarının katılımcılar tarafından öğretici olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın alt faktörleri arasında en düşük ortalama değeri ise *Etkililik* ($\bar{x} = 1.97$) faktöründedir. Katılımcılar uzaktan eğitim uygulamalarını etkili bulmamıştır. Ölçeğin genel ortalaması ise $\bar{x} = 2.68$ olarak bulunmuş ve maddelere verilen cevapların kararsızım düzeyinde olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
F1-Kişisel Uygunluk	Kadın	109	2.50	1.03	130	-1.266	.208
	Erkek	23	2.79	.91			
	Toplam	132					
F2-Etkililik	Kadın	109	1.96	1.00	130	-.135	.893
	Erkek	23	2.00	1.01			
	Toplam	132					
F3-Öğreticilik	Kadın	109	4.15	.85	130	1.290	.199
	Erkek	23	3.91	.67			
	Toplam	132					
F4-Yatkınlık	Kadın	109	2.20	.92	130	.093	.926
	Erkek	23	2.18	.89			
	Toplam	132					
GENEL	Kadın	109	2.67	.44	130	-.484	.629
	Erkek	23	2.72	.45			
	Toplam	132					

p>.05

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıca erkek ($\bar{x}=2.72$) ve kadınların ($\bar{x}=2.67$) ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark (LSD)
F1-Kişisel Uygunluk	Gruplar arası	14.248	3	4.749	4.986	.003*	4 ve 2 4 ve 3
	Gruplar içi	121.936	128	.953			
	Toplam	136.184	131				
F2-Etkililik	Gruplar arası	10.348	3	3.449	3.621	.015*	4 ve 2 4 ve 3
	Gruplar içi	121.924	128	.953			
	Toplam	132.272	131				
F3- Öğreticilik	Gruplar arası	6.592	3	2.197	3.360	.021*	2 ve 1 4 ve 2
	Gruplar içi	83.709	128	.654			
	Toplam	90.301	131				
F4- Yatkinlık	Gruplar arası	7.904	3	2.635	3.313	.022*	4 ve 3
	Gruplar içi	101.795	128	.795			
	Toplam	109.699	131				
GENEL	Gruplar arası	1.721	3	.574	3.046	.031*	4 ve 2
	Gruplar içi	24.105	128	.188			
	Toplam	25.826	131				

$p < .05$

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p = .031$, $p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 4. ve 2. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların cevaplarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın 4. sınıflar (4. sınıf $\bar{x} = 2.81$; 2. sınıf $\bar{x} = 2.54$) lehine olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin alt faktörleri için katılımcı görüşleri incelendiğinde sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir: *Kişisel uygunluk* faktörü ($p = .033$, 4 ve 2. sınıflar, 4 ve 3. sınıflar; 4. sınıflar lehine), *etkililik* faktörü ($p = .015$, 4 ve 2. sınıflar, 4 ve 3. sınıflar; 4. sınıflar lehine), *öğreticilik* faktörü ($p = .021$, 2 ve 1. sınıflar- 2 sınıf lehine, 4 ve 1. sınıflar- 1. sınıf lehine), *yatkinlik* faktörü ($p = .022$, 4 ve 3. sınıflar-3. sınıflar lehine).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında öğrenim gördükleri ana bilim dallarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin anabilim dallarına göre t-testi sonuçları

	Anabilim Dalı	n	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
F1-Kişisel Uygunluk	Sınıf Eğitimi	63	2.70	1.04	130		
	Matematik Eğitimi	69	2.41	.98		1.662	.099
	Toplam	132					
F2-Etkililik	Sınıf Eğitimi	63	2.22	1.07	130		
	Matematik Eğitimi	69	1.74	.88		2.853	.005*
	Toplam	132					
F3-Öğreticilik	Sınıf Eğitimi	63	3.99	.91	130		
	Matematik Eğitimi	69	4.22	.73		-1.589	.114
	Toplam	132					
F4-Yatkinlık	Sınıf Eğitimi	63	2.10	.89	130		
	Matematik Eğitimi	69	2.29	.93		-1.251	.213
	Toplam	132					
GENEL	Sınıf Eğitimi	63	2.75	.47	130		
	Matematik Eğitimi	69	2.61	.40		1.945	.054
	Toplam	132					

p<.05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında öğrenim gördükleri ana bilim dallarına göre ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p = .054$). Ancak etkililik alt faktörü için Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p = .005$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitime geçen bir üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ilgili literatür ışığında karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada elde edilen sonuçlar alt problemler sırasına göre belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları uzaktan eğitim uygulamalarını etkili bulmamıştır ($\bar{x} = 1.97$). Ancak bu uygulamaların öğretici ($\bar{x} = 4.11$) olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise öğretmen adayları uzaktan eğitim uygulamalarını orta düzeyde ($\bar{x} = 2.68$) yeterli bulmuştur. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin ölçeğin genelinde verdikleri cevaplar incelendiğinde, cinsiyete ve öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı; sınıf düzeylerine göre 4. ve 2. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmaya katılan anabilim dallarındaki 4. sınıf öğrencilerinin ilgili programlardaki derslerin çoğunu yüz yüze eğitim uygulamaları ile almasının ve uygulama ağırlıklı derslerin çoğunu son sınıfa kadar tamamlamalarının bir sonucu olarak yorumlanabilir. Çünkü uygulama ağırlıklı dersler uzaktan eğitim yoluyla sağlıklı yürütülememektedir. Bu sonuçlar; Almuraqap (2020), Utomo (2020) ve Nenko vd. (2020) tarafından yapılan araştırmalarının sonuçları ile tutarlık göstermektedir. Almuraqab'ın (2020) Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki üniversite öğrencilerinin Covid-19 pandemisinde gerçekleştirilen uzaktan eğitime yönelik algılarını ve tutumlarını anlamak için gerçekleştirdiği çalışmasına, Dubai Üniversitesinden 133 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin %55'i uzaktan eğitimden memnun olduğunu belirtmiştir. Utomo (2020) yaptığı çalışmada; Endonezya'daki üniversite öğrencilerinin Covid-19 pandemisinde edindikleri uzaktan eğitim süreçlerine ait verileri ortaya koymuştur. Bu araştırmaya göre; öğrencilerin %53'ü uzaktan eğitim sürecinden memnun olmamıştır. %47'si memnun olmuştur. Nenko vd. (2020) araştırmalarını, Ukrayna'daki üniversitelerde Covid-19 pandemisinde gerçekleşen uzaktan eğitim süreçlerinin etkililiğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmaya toplam 540 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, en çok kullanılan uzaktan eğitim araçları, öğrenme süresi, boş zaman etkinliklerinin türleri, katılımcıların uzaktan eğitime hazır olma durumları, uzaktan öğrenmeyi etkileyen faktörler (beceriler, internet hızı, duygular) vb. ortaya konmuştur. Öğrencilerin %60'ının uzaktan eğitimden memnun olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmamızın sonuçlarından farklı olarak, Altınpınar ve Başar (2020) çalışmalarında; denizcilik alanında yükseköğretime devam eden öğrencilerin covid-19 pandemisindeki uzaktan eğitim hizmet kalitesi ve hizmet performansı konusunda, servis kalitesi bakımından algı ile beklenti arasında birtakım farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Servis performansı değerlendirildiğinde, sistemin yaygın şekilde kullanılmaya başlanmasının henüz çok yeni olmasına rağmen öğrenciler tarafından sistem ve uzaktan eğitimde hizmet veren eğitimcilerin performansı yeterli bulunmuştur.

Uzaktan eğitim alanında yapılan çalışmaların sonuçları, eldeki araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu araştırmalar ve eldeki araştırma sonuçlarına dayanarak üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarından orta düzeyde memnun oldukları söylenebilir. Bununla birlikte uzaktan eğitim uygulamaları, bazı noktalarda (etkililik, kişisel uygunluk, yatkınlık vb.) yetersiz görülmektedir. Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime çok hızlı geçiş yapılması doğal olarak beraberinde pek çok

sorunu getirmiştir. Yeterli alt yapının bulunmayışı, alanda uzman personelin azlığı, içerik eksikliği ve en önemlisi öğrenci ve öğretim üyelerinin yeterli hazır bulunuşluğa sahip olmayışı sayılabilir (TEDMEM, 2020). Bu sorunlar uzaktan eğitime yönelik algıyı da etkilemektedir. Christensen'e (2001) göre, uzaktan eğitimle ilgili en önemli konu, öğretmenlerin hazırlıklı olmaları ve öğrencilerin tutumudur. Öğretmenler hazırlıklı olmazsa ve öğrenciler teknolojiyi yararlı olarak görmezlerse uzaktan eğitime açık olmayacaklardır.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir;

1. Uzaktan eğitim uygulamalarının etkili olması için bu sistemleri kullanan öğretim elemanları öğrencilerin ilgisini çeken ve öğrencilerin daha çok aktif olmalarını sağlayan öğretim modellerini tercih etmelidir.

2. Uzaktan eğitim uygulamaları, Üniversitelerin ana bilim dallarının eğitim öğretim özelliklerine göre şekillendirilmelidir.

3. Bu araştırma, Üniversite öğrencilerinin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda uzaktan eğitim sisteminin diğer unsurları da incelenmelidir. Örneğin; uzaktan eğitim hizmeti veren öğretim elemanlarının görüşleri ve uzaktan eğitim sistemini hazırlayan teknik personelin görüşleri alınarak sistemin daha etkili ve verimli hale getirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- ALMURAQAB, N. A. S. (2020) Shall Universities at the UAE Continue Distance Learning after the COVID-19 Pandemic? Revealing Students' Perspective. *International Journal of Advanced Research in Engineering and Technology (IJARET)*, 11(5), 226-233.
- ALTINPINAR, İ. ve Başar, E. (2020). Yükseköğretim denizcilik eğitiminde, uzaktan eğitim hizmet kalitesi ve performansının ölçülmesi. *Mersin Üniversitesi Denizcilik ve Lojistik Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 48-61.
- ARISTOVNIK, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A Global Perspective. *Preprints* 1-35.
- BERGE, Z. & Mrozowski, S. (2001). Review of research in distance education, 1990 to 1999. *American Journal of Distance Education*. 15, 5-19.
- BOZKURT, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2),85-124.
- BUXTON, E. (2014). Pharmacists' perception of synchronous versus asynchronous distance learning for continuing education programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(1), 17.

- CHRISTENSEN, E. W., Anakwe, U. P. & Kessler E. H. (2001) Receptivity to distance learning: the effect of technology, reputation, constraints, and learning preferences. *Journal of Research on Computing in Education*, 33 (3), 263 – 279.
- CLARK, R.C. (2008). *Distance learning and the science of instruction: proven guideline for consumers and designers of multimedia learning, second edition*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- GEORGE, D. V. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- GIESBERS, B., Rienties, B., Tempelaar, D. & Gijsselaers, W. (2014). A dynamic analysis of the interplay between asynchronous and synchronous communication in online learning: The impact of motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 30-50.
- HRASTINSKI, S. (2008). A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *Educause Quarterly*, 4, 51-55.
- JONES, J. G., Morales, C. & Knezek, G. A. (2005). 3-dimensional online learning environments: Examining attitudes toward information technology between students in Internet-based 3-dimensional and face-to-face classroom instruction. *Educational Media International*, 42(3), 219-236.
- JONES, V., Jo, J. & Martin, P. (2007). Future Schools and How Technology can be used to support Millennial and Generation-Z Students. In ICUT 2007 (Proc. B), *1st Int. Conf. Ubiquitous Information Technology*. 886-891.
- KARASAR, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Yirmi Birinci Baskı*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KIRIK, A. (2016). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- MCBRIEN, J. L., Jones, P. & Cheng, R. (2009). Virtual spaces: Employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3).
- NENKO, Y., Kybalna, N. & Snisarenko, Y. (2020). The COVID-19 Distance Learning: Insight from Ukrainian students. *Brazilian Journal of Rural Education*, 5, 35-46.
- RÜZGÂR, N. S. (2004). Distance education in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 5(2), 22-32.
- SEEMILLER, C., & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus*, 22(3), 21–26.
- SOMUNCUOĞLU, D. (2005). Türkiye'de ve dünyada uzaktan eğitim uygulamaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 85-100.
- STEIN, D. S., Wanstreet, C. E., Calvin, J., Overtoom, C. & Wheaton, J. E. (2005). Bridging the transactional distance gap in online learning environments. *The American Journal of Distance Education*, 19(2), 105-118.

- STEIN, D. S., Wanstreet, C. E., ve Calvin, J. (2009). How a novice adult online learner experiences transactional distance. *The Quarterly Review of Distance Education*, 10(3), 305-311. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ889334>
- TEDMEM. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- UNESCO (2002). *Open and distance learning – Trends, policy and strategy considerations*, Paris, FR.
- UTOMO, M.N.Y., Sudaryanto, M. & Saddhono, K. (2020). Tools and strategy for distance learning to respond COVID-19 pandemic in Indonesia. *Ingénierie des Systèmes d'Information*, 25(3), 383-390.
- WATTS, Lynette. (2016) Quarterly Review of Distance Education; *Charlotte*, 17(1), 23-32.
- YILDIRIM, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.

COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İnanç ETİ¹, Betül KARADUMAN²

1 Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Anabilim Dalı, Adana, ieti@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9736-094X.

2 Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana, bkaraduman@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7724-3930.

Geliş Tarihi: 28.08.2020 Kabul Tarihi: 12.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787238

Öz: Bu araştırmanın amacı; COVID-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelemektir. Araştırma, nitel bir durum çalışması olarak planlanmıştır. Türkiye'nin güneyinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde yer alan dokuz lisans programında eğitim görmekte olan 44 son sınıf öğretmen adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde örnekleme stratejilerinden amaçlı örnekleme türünde maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ve yarı - yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yapılan içerik analizinden elde edilen bulgular; öğretmen adaylarının % 40.9' unun kendini mesleki olarak "yeterli" gördüğünü, % 38.6'sının "gelişim gereksinimi duyduğunu" ve %20.5'i ise kendisini "yetersiz" hissettiğini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının, mesleki yeterlik alt alanlarından en çok tutum ve değerler alanında kendilerini yeterli gördükleri (%68.2), mesleki alan bilgisi ve mesleki beceriler alt alanlarında ise kendilerini daha az yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan eğitimle işlenmesini öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini çoğunlukla olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra devam eden pandemi sürecinde göreve başlamaya ilişkin çoğunlukla olumlu düşüncelere sahip oldukları; zorlukların üstesinden gelebileceklerine inandıkları, kendilerini yeterli hissettikleri, pandemiye uyum sağlayabilmek için gereken motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, öğretmen adayları, mesleki yeterlik, öğretmenlik uygulaması.

INVESTIGATION OF COVID-19 PANDEMIC PROCESS IN TERMS OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF TEACHER CANDIDATES

Abstract:

The aim of this study is to examine the professional competencies of teacher candidates in COVID-19. The research was designed as a qualitative case study. The participants of this research are 44 senior-year teacher candidates in nine departments of the education faculty at a state university in the south of Turkey. In the selection of the participants, the maximum diversity sampling strategy was used as purposeful sampling type. The data of the research were obtained by personal information form and semi-structured interview form. Findings obtained from content analysis revealed that, 40.9% of the teacher candidates consider themselves "competent", 38.6% of them "need development" and 20.5% of them feel "incompetent". Among the sub-domains of professional competences, the teacher candidates consider themselves competent in "attitudes and values" (68.2%), and feel less competent in "vocational domain knowledge" and "vocational skills" sub-domains. In addition, the Online Teaching Practice course affected the professional competencies of teacher candidates negatively. Lastly, teacher candidates mostly had positive thoughts about inauguration in the pandemic process after graduation and they believe that they can overcome difficulties, feel themselves competent, and have required motivation to adapt to the pandemic.

Key Words: Covid-19, teacher candidate, professional competencies, teaching practice.

Giriş

Eğitim hem bireyin hem de toplumun geleceğini şekillendiren, ekonomik, politik, sosyal ve bireysel gelişmelere katkı sağlayan ve aynı zamanda bu alanlardan etkilenen bir sistemdir (Barlett ve Burton, 2020). Her türlü toplumsal değişimden etkilenen eğitim sistemi bu süreçte toplumu etkileme gücüne de sahiptir (Kırmızıgül, 2020). Bu bağlamda toplumsal değişimin bazı zamanlarda hızlı bazı zamanlarda yavaş ve kendiliğinden, devlet tarafından planlı ya da plansız bir biçimde gerçekleşebildiği görülmektedir (Şişman, 2010). 21.yüzyılın başında gerçekleşen bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak hızlı toplumsal değişim beraberinde farklı eğitsel gereksinimleri ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle eğitim programları ve öğretmen nitelikleri yeniden gözden geçirilmiştir (MEB, 2017). Ancak içinde bulunduğumuz bu günlerde dünyamız, toplum düzenlerini temelinden sarsan yeni bir durumla karşı karşıyadır.

Beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan COVID-19 virüsü tüm toplum düzenlerini etkilediği gibi eğitim sistemi de bu değişimden payını almıştır. Çin'in Wuhan kentinde 2019 yılı sonunda ortaya çıkan virüs tüm dünyaya hızla yayılmış ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 11 Mart 2020 tarihinde pandemi olarak açıklanmıştır (WHO, 2020). Ülkemizde ise ilk vakanın görülmesinin ardından 16 Mart 2020 tarihinden itibaren yükseköğretim kurumlarında eğitime üç hafta ara verilmiştir. Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2020), 26 Mart tarihinde üniversitelerde eğitimin yüz yüze yapılamayacağını ve uzaktan eğitim sürecine geçileceğini belirtmiştir. Bu kararın ardından yükseköğretim kurumları eğitime farklı uygulama ve araçlarla uzaktan eğitimle devam etmiştir.

Uzaktan eğitim; öğrenme grubunun fiziksel olarak farklı yerlerde olduğu, öğrencileri, eğitim kaynaklarını ve eğitimcileri birbiriyle buluşturmak için etkileşimli iletişim sistemlerinin kullanıldığı kurumsal tabanlı, örgün bir eğitim olarak tanımlanmaktadır (Schlosser ve Simonson 2009). Uzaktan eğitim asenkron (eş zamanlı olmayan) ve senkron (eş zamanlı) olarak iki şekilde uygulanmaktadır. Katılımın zaman kısıtlaması olmadan öğrencilerin seçtikleri bir zamanda ve mekânda derslere katılma olanağı sağlayan uzaktan eğitim türüne asenkron eğitim denilmekteyken katılımın eş zamanlı olarak yapıldığı türüne de senkron eğitim adı verilmektedir (Öztaş ve Kılıç, 2017). Pandemi sürecinde üniversiteler hızla uzaktan eğitimi başlatmıştır. Ülkemizdeki 189 üniversitenin %64' ü (121 üniversite) 23 Mart 2020 tarihinde, %21,6'sı (41 üniversite) 30 Mart 2020 tarihinde, %13,2'si (25 üniversite) 6 Nisan 2020 tarihinde uzaktan eğitime başlamıştır (Dikmen ve Bahçeci, 2020). Tüm fakültelerde olduğu gibi eğitim fakültelelerinde de eğitim senkron ya da asenkron biçimlerde uzaktan devam etmiş ve son sınıf öğretmen adayları bu şekilde mezun olmuşlardır.

YÖK (2018), öğretmen yetiştirme lisans programlarında, değişen toplumsal yapı ve gereksinimler doğrultusunda bir güncelleme yapmıştır. Öğretmenlikle ilgili Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ve YÖK tarafından yapılan önceki düzenlemeler sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri yeniden tanımlanmış (MEB, 2017) ve okul-fakülte işbirliği bu noktada artırılmıştır. Lisans programları; Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinin %30-35; Genel Kültür derslerinin %15 - 20 ve Alan Eğitimi derslerinin de %45-50 oranında yer aldığı çekirdek bir program oluşturulmuştur. Programda meslek bilgisi dersi olarak belirlenen zorunlu "Öğretmenlik Uygulaması" dersleriyle son sınıfta iki dönem olarak öğretmen adaylarının MEB okullarında bulunması ve daha çok öğretmenlik uygulaması yapmaları amaçlanmıştır (YÖK, 2018). Böylece öğretmen adaylarının lisans programı boyunca almış oldukları meslek bilgisi ve alan eğitimi derslerini uygulayarak öğretmenlik mesleğine ilişkin meslek öncesi deneyim kazanmaları beklenmektedir.

Öğretmenlik kariyer basamakları modeline göre, öğretmenlik mesleğinin ilk basamağını hizmet öncesi eğitim oluşturmaktadır. Bu basamakta kişi üniversitede aldığı eğitim ile mesleki bir rol kazanır (Burke, Christensen, Fessler, McDonnell ve Price, 1987). Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmek için

öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar “öğretmenlik mesleği yeterliklerini” oluşturmaktadır. Bu yeterliklerin kullanım alanlarından biri de hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarıdır (MEB, 2017). Uygun niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, gelişmekte olan ülkelerde politik, sosyal ve ekonomik büyüme için hayati önem taşımaktadır (Sharpes, 1988). Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitimi genellikle öğretmenleri ve öğretim süreçlerini değiştirmek, öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair söylem ve uygulamaları geliştirmek için temel bir altyapı sağlama görevi görmektedir (Murray, Swennen ve Kosnik, 2019). Ayrıca hizmet öncesi öğretmen eğitimi, akademik bilginin mesleğe entegre edilmesine aracı olur ve öğretmen adaylarının yeterliklerine katkı sağlayarak öğretmenlik kimliği kazanmalarında önemli bir rol oynar (Krzywacki, 2009). Öğretmen yetiştiren kurumlar olarak yetkilendirilen üniversitelerde sunulan eğitim süreçlerinin planlanmasında öğretmen yeterlikleri göz önünde bulundurularak gelecekte eğitim sisteminde yer alacak öğretmen adaylarının yetkinliklerinin artırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2017). Bu amaca hizmet eden bir diğer hizmet öncesi eğitim fırsatı da eğitim fakültelerinin tüm lisans programlarında zorunlu ders olan “Öğretmenlik Uygulaması” dersleridir. Öğretmen eğitiminde, öğretmenlik uygulaması okul bağlamında sosyal etkileşim ve katılım için bir fırsat sağlar (Walshaw, 2004). Hizmet öncesi eğitimin öğretmenlik mesleği yeterliklerini etkilediği gerçeğinden hareketle üniversitelerdeki eğitim süreçlerinde meydana gelen değişimlerin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini de etkileyebileceği düşünülmektedir.

Covid-19 Pandemisi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim-öğretim süreçlerini her kademedede doğrudan etkilemiştir. Dünyada okul öncesinden yükseköğretim kademesine kadar tüm öğrencilerin eğitime devam etmesini sağlamak için çevrimiçi yöntemlere hızlı bir geçiş yapıldı. Bazı kurumlar uzaktan eğitim altyapısına sahip olsalar da personel ve öğrenciler bu yeni platforma uyum sağlamakta zorluklar yaşamıştır (Allen, Rowan ve Singh, 2020). Pandemi sürecinde tüm eğitim kademeleri tarafından kullanılan uzaktan eğitimin doğal afetler ve salgınlarda eğitimin devamlılığı için alternatif bir yöntem olduğu görülmüştür (Telli Yammamoto ve Altun, 2020). Ancak yüz yüze eğitim süreçlerinden gelen öğrenciler için uzaktan eğitim yeni bir deneyim olup bu süreci nasıl algıladıkları ve neler yaşadıklarına ilişkin çalışma sonuçlarına göre uzaktan eğitim uygulama ve süreçleri düzenlenmelidir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini ele alan önceki çalışmalar incelendiğinde; eğitimin en etkili şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze eğitimin gerekliliği (Kıralı ve Alıcı, 2016), eğitimin başarısının öğrenene bağlı olduğu ve başarısız olduğu (Öztaş ve Kılıç, 2017) gibi sonuçlar elde edilmiştir. Pandemi döneminde yapılan çalışmalarda ise, bu dönem için en uygun sistemin uzaktan eğitim olduğu ancak etkileşimin kısıtlı olduğu (Terenko ve Ogienko, 2020), öğretmen adaylarının geleneksel eğitimi uzaktan eğitime tercih ettikleri (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020), rahat ve kolay bir sistem olmasına karşın uygulama dersleri için uygun olmadığı (Altun Ekiz, 2020) ve öğretmenlik uygulamasının gerçekleştirilememesinden dolayı öğretmenlik mesleği kimliğinin olum-

suz etkilendiği (González-Calvo, Barba-Martín, Bores-García, ve Gallego-Lema, 2020) gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarının pandemi sürecinde değişen eğitim ortamlarının mesleki yeterliklerini nasıl etkilendiğini ortaya koymak öğretmen yetiştirme süreçlerine katkı sağlayacaktır.

Tüm bu bilgilerden hareketle, öğretmen adaylarının Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitimle devam eden eğitim-öğretim süreçlerinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Pandemi sürecinde öğretmen adaylarının genel mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Pandemi sürecinde öğretmen adaylarının mesleki yeterlik alt alanlarına ilişkin (mesleki alan bilgisi, mesleki beceri, tutum ve değerler) görüşleri nasıldır?
3. Pandemi sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine uzaktan eğitimle devam etmelerinin mesleki yeterliklerine etkisi nasıldır?
4. Pandemi sürecinde öğretmen olarak göreve başlamaya ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

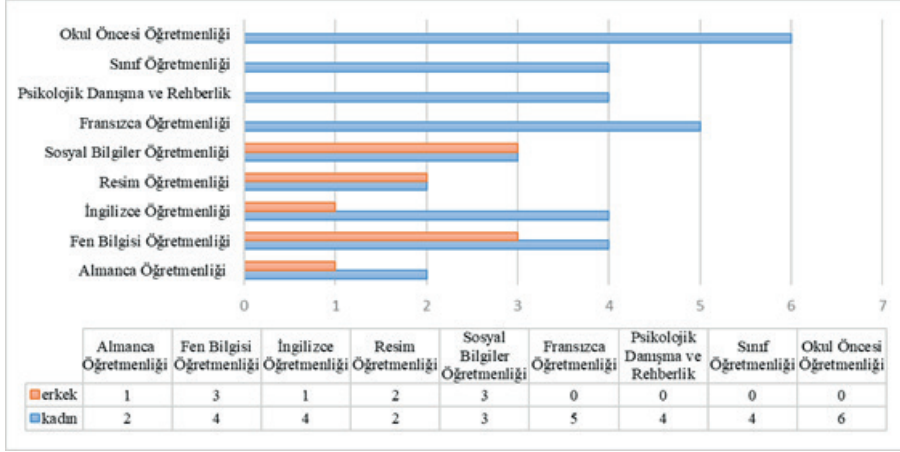
Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının Covid-19 Pandemisi'nde uzaktan eğitimle devam eden eğitim-öğretim süreçlerinin mesleki yeterlikleri açısından incelemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma modellerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, sosyal olarak yapılandırılmış olguların ve toplumsal deneyimlerin nasıl anlamlandırıldığı üzerine yoğunlaşan bir araştırma yöntemidir (Denzin ve Lincoln, 2005). Öğretmen adaylarının toplumsal bir durum olan pandemi sürecinde mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin nasıl olduğu üzerine odaklanılması nedeniyle bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bir bireyin, bir grubun, bir olayın veya bir programın tanımlanması ve analiz edilmesi süreci olarak tanımlanan durum çalışmasının temel amacı, bireylerin kendi doğal ortamlarındaki deneyimlerini ve içsel bakış açılarını ortaya çıkarmaktır Merriam (2013). Bu çalışmada öğretmen adaylarının pandemi sürecinde mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri bir durum olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Türkiye'nin güneyinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde yer alan dokuz lisans programının sekizinci yarıyılında olan 44 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan bu öğretmen adaylarının seçiminde nitel araştırma örneklem seçim stratejilerinden maksimum çeşitlilik örnekleme

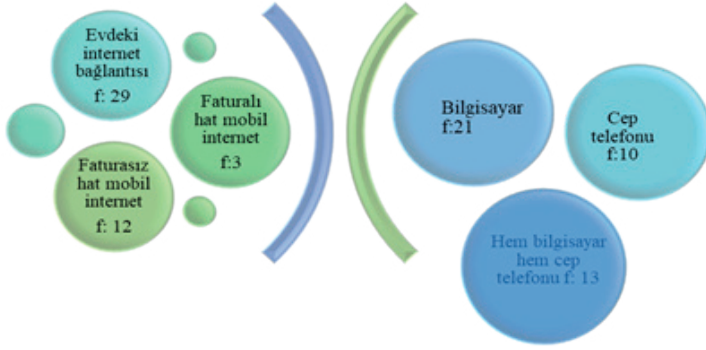
yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile farklı gruplardan ortak temaların ortaya çıkması sağlanmaktadır (Patton, 2018). Bu kapsamda pandemi sürecinde uzaktan eğitime başlayan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde yer alan dokuz lisans programında son sınıfta öğrenim gören 44 öğretmen adayına ulaşılarak çeşitlilik sağlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyet ve bölüm dağılımları

Çalışma grubunu oluşturan 44 öğretmen adayından 34’ü kadın, 10’u erkektir. Bu öğretmen adayları Okul Öncesi Öğretmenliği ($f=6$), Sınıf Öğretmenliği ($f=4$), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ($f=4$), Fransızca Öğretmenliği ($f=5$), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($f=6$), Resim Öğretmenliği ($f=4$), İngilizce Öğretmenliği ($f=5$), Fen Bilgisi Öğretmenliği ($f=7$) ve Almanca Öğretmenliği ($f=3$) lisans programlarına kayıtlıdır.

Öğretmen adaylarının pandemi sürecinde uzaktan eğitim platformuna bağlanma yolları ve kullandıkları araçlar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim platformuna bağlantı çeşitleri ve kullandıkları araçlar.

Kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre öğretmen adayları pandemi sürecinde uzaktan eğitim platformuna çoğunlukla bilgisayardan (f=21) bağlanmış ve evdeki internet erişimini (f=29) kullanmışlardır. Bunun yanında cep telefonunu (f=10) ve mobil internet bağlantılarını kullanan (f=15) öğretmen adayları da bulunmaktadır. Bazı öğretmen adaylarının ise hem bilgisayar hem de cep telefonlarından (f=13) uzaktan eğitim sürecine katıldıklarını belirtmişlerdir.

Çalışma Grubunun Uzaktan Eğitim Uygulama Süreci

Çalışma grubunun seçtiği üniversitede COVID-19 Pandemi ilanı sonrasında ülke genelinde yüz yüze eğitime ara verilmesinin ardından 30 Mart 2020 tarihinden itibaren tüm dersler uzaktan öğretim sistemi üzerinden gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu süreçte derslerin bir kısmı asenkron bir şekilde gerçekleştirilirken büyük bir kısmı ise senkron bir şekilde yürütülmüştür. Senkron derslerde öğretim elemanları canlı yayında derslerini sesli ve görüntülü olarak işlemişlerdir. Üniversitenin kullanmış olduğu alt yapı, öğrencilerin yalnızca yazılı olarak derse katılımına olanak sağlamaktadır. Ayrıca senkron dersler sistemde kayıtlı kalarak dersi zamanında takip edemeyen öğrenciler için asenkron katılımı mümkün kılmaktadır. Bu süreçte çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının hepsinin almış olduğu “Öğretmenlik Uygulaması II” dersi pandemi nedeniyle tüm eğitim kademelerinde eğitim-öğretime ara verilmesinden dolayı MEB’e bağlı eğitim kurumlarında gerçekleştirilememiştir. Ancak bu dersin içeriğine uygun olarak okullarda gerçekleştirecek gözlemler ve uygulanacak ders planları yazılı olarak, uygulamalar ise sanki bir sınıfta ders işliyormuş gibi düşünülerek hazırlanan video kayıtlarını uzaktan öğretim sistemine yüklenmesiyle yeniden yapılandırılmıştır. Danışman öğretim elemanları öğrencilerin hazırlamış olduğu uygulama doküman ve

videolarını değerlendirmişlerdir. Böylelikle öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması II” dersine ilişkin kazanımları elde etmeleri amaçlanmıştır.

Veri Toplama Yöntemleri

Bu çalışmanın verileri, COVID-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi kişisel bilgi formu ve yarı- yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Hazırlanan formlar nitel araştırma yöntemlerinde ve öğretmen yetiştirme alanlarında uzman iki öğretim görevlisinin görüşüne sunulmuş ve gelen dönütlerle son halini almıştır. Kişisel bilgilere ait sorular ve yarı-yapılandırılmış görüşme soruları çevrimiçi form oluşturma aracıyla düzenlenmiştir. Mesleki yeterlik alanları ve alt alanları hakkında MEB (2017)'in yayınladığı rehberden her soru öncesinde açıklama metinleri sunulmuştur. Böylece öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerin tanımını ve alt alanlarını bilmesi sağlanmıştır. Formlar eğitim fakültesindeki her bir bölümden bir öğretim elemanı aracılığı ile öğretmen adaylarına iletilmiştir. Katılımın tamamen gönüllü olduğu bu çalışmada 54 forma ulaşılmıştır ancak yapılan ön değerlendirmelerde verilen cevapların tek kelimeyle ifade edilmesi veya geçersiz ifadelerin kullanılması nedeniyle 10 adet form çalışma dışı bırakılmıştır. Her soruya açıklayıcı yanıt veren 44 öğretmen adayından elde edilen veriler, bilgisayar ortamında veri organize etmek için kullanılan bir ofis programında tablolaştırılmış ve içerik analizi için hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilen ham veriler her bir soru için ayrı ayrı tablolaştırılmış ve daha sonra tümevarımsal içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Metinler tekrar tekrar okunarak araştırma sorularına paralel olarak anlamlı en küçük yapılar olan kodlar belirlenmiştir. Ardından birbirine benzeyen kodlar kategorize edilmiştir. İçerik analizinde iki araştırmacı verileri ayrı ayrı analiz etmiş sonrasında bir araya gelerek belirledikleri kod ve kategoriler üzerinde tartışarak karar vermiştir. Lincoln ve Guba (1986)'nın önerdiği gibi ortaya çıkan kod ve kategori listesi daha sonra nitel araştırma alanında uzman bir öğretim elemanının görüşüne sunulmuş ve meslektaş değerlendirmesi yapılmıştır. Böylece çalışma verilerinin kodlama güvenilirliği güçlendirilmiştir. Patton (2018), inandırıcılık kriteri olarak karşıt açıklama ve durumlara yer vermenin güvenilirliği artırdığını ifade etmiştir. Bu çalışmada verilerin analizinde karşıt durumlar da aranarak inandırıcılık sağlanmıştır. Ayrıca (Merriam, 2013) tarafından öne sürülen geçerlik-güvenirlik için belirlenen nakledilebilirlik kriteri de katılımcıların kendi ifadelerinden alıntılarla desteklenmesiyle sağlanmıştır. Bu ifadelerin sunumunda öğretmen adaylarının isimleri yerine verilen kodlar kullanılarak (Ö1-Ö44) katılımcı gizliliği ilkesi işletilmiştir. Veri toplama aracının hazırlanmasında ve içerik analizi sonrası elde edilen kod-kategoriler uzman görüşüne sunulmuş ve çalışma verilerinin geçerlik-güvenirliğe ilişkin niteliği artırılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının Covid-19 Pandemisi sürecinde mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere toplanan verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Genel Mesleki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının genel mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için yöneltilen açık uçlu soruya verilen cevapların üç kategoride toplandığı görülmüştür. Tablo 1’ de öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Genel Mesleki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f	%
Yeterli	Lisans programının katkısı	7	15.90
	Yeterli hissetme	5	11.36
	Mesleğe hazır hissetme	4	9.10
	Öğretmenlik Uygulaması dersi	2	4.55
Gelişime Gereksinim Duyan	Deneyim ihtiyacı	10	22.73
	Yeterli olmak için çalışma	3	6.80
	Yeterli ve yetersiz alanlar	2	4.55
	Okul ortamından çekinme	1	2.27
	Mesleki bilgi eksikliğini giderme	1	2.27
Yetersiz	Mesleki beceri eksikliği	4	9.10
	Lisans programının yetersizliği	2	4.55
	Yetersiz hissetme	2	4.55
	Mesleki motivasyonun düşmesi	1	2.27
Toplam		44	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 40.9’ u (f=18) kendisini mesleki olarak “yeterli” görürken % 38.6’sı (f=17) “gelişime gereksinim duyduğunu” ve %20 .5’i (f=9) ise kendisini “yetersiz” hissettiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde, mesleki olarak yeterli olduğunu ifade eden Ö10; “Üniversiteden iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Hem alan hem de pedagojik formasyon olarak iyi bir eğitim aldım. Bundan dolayı kendimi yeterli hissediyorum ama her zaman daha iyi olmak

için, daha iyi hissetmek için çabalayacağım” cümlesi ile mesleki yeterliğine lisans programının katkısını vurgulamıştır. Ö25 ise kendisini mesleki gelişime gereksinim duyan bir öğretmen adayı olarak tanımlamış ve şu şekilde ifade etmiştir; “Alan bilgisi olarak kendimi üniversitede aldığım eğitimden dolayı çok eksik hissetmiyorum ama öğrenmem gereken şeyler var. Deneyim eksikliğimin olduğunu düşünüyorum. Farklı düşüncelere açığım.” Bu cümlesiyle öğretmen adayı mesleki alan bilgisinin yeterli olduğunu ancak deneyim ihtiyacı olduğunu vurgulamıştır. Çalışma grubundaki dokuz öğretmen adayının ise kendisini yetersiz gördüğü ortaya çıkmıştır. Bu öğretmen adaylarından Ö28; “Olgunlaşmadan koparılıp masaya konulan meyve gibi, evet öğretmenim ama uygulamada eksikim” sözleriyle mesleki beceri eksikliğini dile getirmiştir. Ö35 ise “Son sınıfın son döneminin Pandemi sürecine denk gelmesi motivasyonumu çok düşürdü” ifadesiyle yetersiz olmasının altında yatan nedenin pandemi dolayısıyla düşen motivasyonu olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik Alt Alanlarına İlişkin Görüşleri

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının pandemi sürecinde mesleki yeterlik alt alanlarında kendilerini değerlendirmelerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’ de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik Alt Alanlarına İlişkin Görüşleri

Alt Yeterlik Alanı	Kategoriler	Kodlar
Mesleki Alan Bilgisi	Yeterli (f=24 %54.55)	Lisans programında önceden alınan derslerin katkısı
		Ek çalışma ile kendini geliştirme
		Yeterli hissetme
	Yetersiz (f=20 %45.45)	Pandemi sürecinde araştırma/çalışma fırsatı
		Uzaktan eğitimin katkısı
		Uygulama boyutunda eksik hissetme
		Uzaktan eğitimde uygulama imkanı olmaması
		Uzaktan eğitimin yeterli olmaması
		Mevzuat bilgisine sahip olmama

Mesleki Beceri	Yeterli (f=20 %45.45)	Kişisel çaba Uzaktan eğitimin katkısı
		Yeterli hissetme
		Pandemi öncesi edinilen beceriler
	Gelişime Gereklerinin Duyan (f=14 %31.82)	Yüz yüze eğitimde kazanılan becerileri geliştirme ihtiyacı
		Eksikleri tamamlama niyetinde olma
		Sınıf ortamında deneyim kazanma ihtiyacı
Sahip olduğu becerileri uygulama ihtiyacı		
Yetersiz (f=10 %22.73)	Ölçme-değerlendirme boyutunda gelişim ihtiyacı	
	Deneyim eksikliği	
	Yüz yüze eğitimin olmaması	
	Uzaktan eğitimin olumsuz etkisi	
	Edinilen bilginin beceriye dönüşmemesi	
Tutum ve Değerler	Yeterli (f=30 %68.2)	Mesleki tutum ve değerlere sahip olma
		Evrensel değerlerin önemini hissetme
		Lisans programı sürecinde kazanmış olma
		Pandemi sürecinin mesleki tutum ve değerlere katkısı
	Tutum ve Değer Geliştiriminin Önemi (f=7 %15.9)	Sürekli gelişimin sağlanması gerektiği
		Tutum ve değerlere ihtiyaç duyma
		İletişim ve işbirliğinin önemi
		Sahip olunan tutum ve değerleri sergileme isteği
Yetersiz (f=7 %15.9)	Mesleki gelişim boyutunda eksiklik	
	Pandemi nedeniyle eksik kalma	
	İletişim becerilerinde deneyimsizlik	

Pandemi sürecinde mesleki yeterlik alt alanlarından mesleki alan bilgisi başlığında öğretmen adaylarının yarından fazlası kendilerini yeterli görürken (f=24) %45.45'i (f=20) ise kendisini bu alanda yetersiz hissettiğini belirtmiştir. Mesleki alan bilgisi açısından kendisini yeterli olarak nitelendiren Ö24; *"Dört yılda alan bilgisiyle ilgili birçok ders aldım. Mesleğime faydası olacağına inanıyorum. Yeterli olduğumu düşünüyorum"* sözleriyle lisans programında önceden alınan derslerin yeterliğine katkısını belirtmiştir. Ö 17 ise; *"Salgın sürecinde boş vaktim çok olduğu için alan bilgisiyle ilgili çok araştırdım ve çok fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum"* diyerek pandemi sürecinde mesleki alan bilgisine dair araştırma fırsatı bulduğunu dile getirmiştir.

Mesleki alan bilgisi açısından yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarından Ö26 *"Teorik bilgiye ne kadar pratiğe döneceğim konusunda yeterli deneme fırsatı bulamadığımı düşünüyorum"* sözleriyle kendisini uygulama boyutunda yetersiz hissettiğini ortaya koymuştur. Ö43 ise; *"Uzaktan eğitim yapılmayan dönemlere kıyasla çok daha az bilgi aldığımı düşünüyorum. Yetersiz kaldı."* ifadesiyle uzaktan eğitimin mesleki alan bilgisini kazanmasında yeterli olmadığını belirtmiştir. Ö5 ise *"Yüz yüze eğitim olmadığı için ister istemez yeterli performansı alamadık ve veremedik"* sözleriyle uzaktan eğitim sürecinde beklediği performansa ulaşamadığı için kendisini yetersiz olarak değerlendirmiştir. Ö30, *"Mevzuat hakkında çok bilgili olmadığımı fark ettim. Alan bilgime güveniyordum ancak salgın sürecinde yaptığımız online görüşmelerde kendimi geliştirmem gerektiğini fark ettim."* diyerek uzaktan eğitim sürecinde bu alanda eksikleri olduğunu fark ettiğini dile getirmiştir.

Mesleki beceri alanında yeterlik düzeylerini değerlendirmeleri istenen öğretmen adaylarının %45.45' i (f=20), kendilerini yeterli olarak ifade etmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından Ö34, pandemi sürecinde uzaktan eğitimle aldıkları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları ders planlarına aldıkları geri bildirimlerin yeterliğine katkı sağladığını *"Hocamızın gerekli bilgileri bize vermesi ve yönlendirmesi sonucunda bu alanda gerekli bilgi ve becerileri edindiğimizi düşünüyorum."* sözleriyle ifade ederken Ö22 ise *"Daha önceki yaptığımız uygulamalar sayesinde kendimi yeterli hissediyorum."* diyerek pandemi öncesinde edinilen becerilerin etkisini vurgulamıştır. Mesleki beceri yeterlik alanında öğretmen adaylarının %31.82' si (f=14) ise bu süreçte gelişime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Ö3; *"Salgından önce okula gitme fırsatı elde ettik bu yüzden orada az da olsa edindiğim bilgi ve becerilerin üzerine katarak ilerlemeye çalıştığımı"* diyerek pandemiden önce yüz yüze eğitimde kazandığı becerileri geliştirme ihtiyacı olduğuna vurgu yapmıştır. Ö18 ise *"Kendi mesleki becerilerimin eksik ve olumlu yönlerinin hangileri olduğunun farkındayım. Eksik yönlerimin açığını da kapatmak için Youtube'dan birkaç video izledim."* ifadesiyle mesleki beceri alanında eksiklerini tamamlama niyetinde olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının %22.73'ü (f=10), ise mesleki beceri alanında kendisini yetersiz hissetmektedir. Ö7 *"Okul ile iç içe olmadığım için okul deneyimi açısından kendimi yeterli hissetmiyorum"* derken deneyim eksikliğine, Ö29 ise; *"Salgın sürecinde eğitim hayatım boyunca aldığım bilgileri sadece bildiğimi, uygula-*

maya dökemeyeceğini fark ettim." ifadesiyle edindiği bilgileri beceriye dönüştüremediği düşüncesini ortaya koymuştur.

Son olarak yeterlik alanlarından tutum ve değerler bakımından öğretmen adaylarının yeterlik düzeyleri incelendiğinde, bu alt alanda katılımcıların çoğunun (%68,2) kendisini "yeterli" olarak nitelendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ö43 "Dört yıllık eğitime tutum ve değerler yedirildiği için ben yeterli olduğumu düşünüyorum." ifadesiyle pandemi öncesinde lisans programının mesleki tutum ve değerler bakımından yeterliliğine katkı sağladığını belirtmiştir. Ö16 ise "Bu süreçte özellikle evrensel değerlere daha çok önem verdiğimi ve insanın önemini bir kez daha anladığımı düşünüyorum." sözleriyle pandemi sürecinin tutum ve değerler yeterlik alanına katkı sağladığını ifade etmiştir. Katılımcıların %15.9'u (f=7) mesleki tutum ve değerler açısından gelişimin önemine ve gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bu konuda Ö42 "Salgın olmasa bile bu toplumun insanlarında çok fazla iletişim ve anlayışsızlık sorunu olduğunu düşünüyorum. İnsanlar kendilerini bilimsel ve manevi değerlere uygulama açısından çok daha derin eğitimle geliştirmeli ve yaşamalılar." sözleriyle düşüncelerini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının yine %15.9'u (f=7) ise tutum ve değerler bakımından kendisini yetersiz olarak nitelendirmişlerdir. Bu alanda kendisini yetersiz hisseden Ö6 "Bu alanda da çok yeterli olduğumu düşünmüyorum özellikle mesleki gelişim alt başlığı açısından yeterli olduğumu düşünmüyorum" diyerek sürecin mesleki gelişim boyutunda kendisini desteklemediğini ifade etmiştir.

Pandemi Sürecinde Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uzaktan Eğitimle Devam Etmesinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliliğine Etkisi

Covid-19 Pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim sürecine geçilmesinin ardından son sınıf öğrencisi olan öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması derslerini okullarda uygulama yapmaksızın yalnızca ders planı hazırlanarak ve kendilerini sınıf ortamındaymiş gibi düşünerek ders anlatımını videoya kaydederek gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dersinin normal uygulama sürecinin pandemi nedeniyle kesintiye uğrayarak uzaktan eğitimle devam etmesinin, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini desteklediği, olumsuz etkilediği, gelişim gereksinimi doğurduğu ve herhangi bir etkisinin olmadığı bulgularına erişilmiştir. Tablo 3' de öğretmen adaylarının kesintiye uğrayan ve uzaktan eğitimle devam eden "Öğretmenlik Uygulaması" dersini mesleki gelişimleri açısından değerlendirmelerine dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimle Devam Eden Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Mesleki Yeterliklerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f	%
Destekleyici olma	Uzaktan eğitimden verim alma	6	13.63
	Uzaktan eğitime dair deneyim kazanma	2	4.55
Olumsuz Etkiler	Deneyim eksikliği	10	22.73
	Yetersizlik hissi	10	22.73
	Yüz yüze eğitimin gerekliliği	6	13.63
	Öğrenciyi tanımama	1	2.27
	Motivasyon kaybı	1	2.27
	Eksiklikleri tamamlama isteği	2	4.55
Gelişim Gereklerini Doğurma	Uygulama yapabilme isteği	1	2.27
	Uzaktan eğitim süreçlerine dair bilgi ve beceri kazanma isteği	1	2.27
Etkisini Olmaması	Birinci dönemde mesleki yeterliğe ulaştığına inanma	4	9.1
Toplam		44	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının yarısından fazlası Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında Covid-19 Pandemisi nedeniyle okullarda uygulama yapamadıkları için uzaktan eğitimle işlenen bu dersin mesleki yeterliklerine olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda öğretmen adayları deneyim eksiklikleri olduğunu, kendilerini yetersiz hissettiklerini, yüz yüze eğitimin gerekli olduğunu, öğrenciyi tanıyamadıklarını ve motivasyon eksikliği hissettiklerini ifade etmişlerdir. Pandemi sürecinde uygulama yapamamanın mesleki yeterliklerini olumsuz etkilediğini belirten öğretmen adaylarından Ö1; *“Bu biz öğretmen adayları için oldukça olumsuz bir durum oldu çünkü işin mutfağına girmeden, pişmeden sadece 3-4 hafta gibi oldukça az bir uygulama eğitimi aldık ve bu da bizi deneyimsiz bir öğretmen adayı yaptı.”* sözleriyle öğretmenlik uygulaması yapamadıkları için deneyim eksikliği hissettiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö7; *“Olumsuz yanları çok oldu öğretmenlik uygulaması dersi ile birebir deneyim kazanırken uzaktan eğitim sürecinde bu derste zorlandım.”* diyerek yüz yüze eğitimin gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Öğretmen adaylarının %18.19' u (f=8) Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan eğitim modeliyle işlenmesinin onların mesleki yeterliklerini destekleyici bir etken olduğunu düşünmektedirler. Bu öğretmen adaylarından altısı uzaktan eğitimle işlenen öğretmenlik uygulaması dersinin verimli olduğunu, ikisi ise böylece uzaktan eğitime dair deneyim kazandıklarını belirterek mesleki yeterliklerinin desteklendiğini vurgulamışlardır. Mesleki yeterliklerinin bu süreçte desteklendiğini belirten öğretmen aday-

larından Ö31; *“Tabi ki birebir okulda öğrencilerle yüz yüze gerçekleşmesi daha iyi olabilirdi fakat bu pandemi sürecinde hazırladığımız staj dosyası ve hocalarımızın rehberliğinde gerekli bilgi ve becerilerimizi sağlıklı elde ettiğimizi düşünüyorum.”* ifadesiyle uzaktan eğitimle gerçekleşen öğretmenlik uygulaması dersinin mesleki yeterliklerine katkı sağladığını belirtmiştir. Ö11 ise *“Birebir staj yapma şansımız olmadı fakat internet üzerinden video ile ders anlatmak böyle bir durum karşısında deneyim edinmemizi sağladı.”* sözleriyle uzaktan eğitime dair deneyim kazandığını ifade etmiştir.

Bunun yanında öğretmen adaylarının % 9.1’i (f=4), bu süreçte mesleki yeterlikler alanında gelişim gereksinimlerinin farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Yine % 9.1’i (f=4) Öğretmenlik Uygulaması dersinin Pandemi nedeniyle okullarda uygulanamamasının kendi mesleki yeterliklerine bir etkisi olmadığını çünkü ilk dönem almış oldukları Okul Deneyimi dersinin onlara mesleki yeterlik kazandırdığına inandıklarını belirtmişlerdir. Ö24 bu durumu *“Öğretmenlik Uygulamasının kesintiye uğramasının sorun yaratacağını düşünmüyorum çünkü birinci dönem yaptığımız uygulamada gerek danışman öğretmenlerimiz gerekse staj okullarındaki öğretmenlerimiz bize her konuda yardımcı olmuşlardı ve eksik ya da yanlış olduğumuz yerlerde bize gerekli dönütleri verdiler.”* diyerek ilk dönem almış olduğu Okul Deneyimi dersinde mesleki yeterliklerini oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen Adaylarının Pandemi Sürecinde Öğretmenlik Mesleğine Başlamaya İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarına Covid-19 Pandemi sürecinde öğretmen olarak göreve başlamalarına ilişkin duygu ve düşünceleri Tablo 4’ te yer almaktadır.

Tablo 4. Pandemi Sürecinde Öğretmenlik Mesleğine Başlamaya İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	f	%
Olumlu Düşünceler	Yeterli olduğunu düşünme	7	16.67
	Üstesinden geleceğini düşünme	7	16.67
	Mesleğe başlama motivasyonuna sahip olma	7	16.67
	Uyum sağlayacağını düşünme	5	11.9
	Avantajlı olduğunu düşünme	1	2.38
Olumsuz Düşünceler	Zorlanacağını düşünme	4	9.52
	Yetersiz hissetme	3	7.14
Duygular	Kaygılı	4	9.52
	Umutlu	1	2.38
Diğer	Fark olmayacağını düşünme	1	2.38
	Sağlık riski olduğunu düşünme	1	2.38
	Öğretmenlik mesleki becerilerini geliştirme isteği	1	2.38
Toplam		42	100

Tablo 4' te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının pandemi koşullarında göreve başlamaya ilişkin farklı duygu ve düşünceleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının % 64.29'u (f=27) pandemi sürecinde göreve başlama konusunda olumlu düşüncelere sahiptir. Buna göre öğretmen adayları; yeterli olduklarını, bu durumun üstesinden gelebileceklerini, mesleğe başlamaya istekli olduklarını, değişen koşullara uyum sağlayabileceklerini ve avantajlı olduklarını ifade etmişlerdir. Olumlu düşünceler besleyen öğretmen adaylarından Ö10; *"Bu süreçte zaten ilk hedefim atanmak. Mesleğimi severek yapacağıma inanıyorum. Pandemi sürecinde de alan ve mesleki bilgilerimi en iyi şekilde aktaracağıma inanıyorum."* sözleriyle mesleğe başlamak için istekli olduğunu dile getirirken Ö28 ise *"Eğitim sürecinde bu kriz durumlarına müdahale edebilecek yeterlilikleri kazandığımızı düşünüyorum ve kendime de bu konuda güveniyorum."* diyerek yeterli olduğunu ileri sürmüştür.

Buna karşılık öğretmen adaylarının % 16,67'si (f=7) süreçte zorlanacaklarını veya yetersiz hissedeceklerini düşünmektedirler. Ö2; *"Açıkçası zor bir durum olacak. Çünkü bu duruma adapte olmak, hele ki yeni bir öğretmen için zor olacak"* diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Ö5 ise *"İster istemez heyecan ve mesleki gelişim yetersizliğinden zorlanacağız"* sözleriyle yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Beş öğretmen adayı ise pandemi sürecinde öğretmen olarak göreve başlamaya ilişkin duygularını ifade etmiştir. Buna göre dört öğretmen adayı (% 9.52), kaygılı olduğunu belirtirken bir öğretmen adayı ise pandeminin sona ereceğine dair umutlu olduğunu dile getirmiştir. Ö17 kaygısını *"Açıkçası çok endişeliyim her şeyin belirsiz olması beni strese sokarken bir de bununla yaşamayı öğrenme düşüncesi ve iş ortamımızda daha fazla risk olduğu düşüncesi beni uzaklaştırıyor uzun bir süre çalışmaktan"* cümlesiyle yansıtmıştır.

Son olarak bir öğretmen adayı pandeminin mesleğe başlama sürecinde bir farklılık oluşturmayacağını, bir öğretmen adayının sağlık riski olabileceğini ve bir diğeri ise öğretmenlik mesleki becerilerini geliştirmeye gereksinim duyduğunu ifade etmişlerdir. İki öğretmen adayının ise bu soruya yanıt vermemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitimle devam eden eğitim-öğretim süreçlerinin mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada genel mesleki yeterliklere, mesleki alan bilgisi, mesleki beceri, tutum ve değerler alt alanlarına, öğretmenlik uygulaması dersinin mesleki yeterliğe etkisine ve pandemi sürecinde mesleğe başlamaya dair bulgulara ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmen adaylarının bir kısmının pandemi sürecinde genel mesleki yeterlik bakımından kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yarıdan fazlasının ise gelişime gereksinim duyduğu ve kendisini yetersiz hissettiği belirlenmiştir. Bu bulgu pandemi sürecinde uzaktan eğitimin öğretmen adaylarının genel mesleki yeterliklerine etkisi olduğu sonucunu göstermektedir.

Öğretmenlik mesleki kimliği hem kişisel hem de toplumsal temelleri olan bir olgudur. Bireyin akademik eğitiminin yanı sıra bireysel ve toplumsal yaşantılarından elde ettiği dönüt ve onay süreçleri de öğretmen yeterliklerini etkileyen etmenler arasındadır (Krzywacki, 2009). Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin yüksek olması durumu daha önceden almış oldukları eğitim ve sahip oldukları deneyimlerin ortak sonucu olduğu unutulmamalıdır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (%59.1) mesleki yeterliklerine ilişkin yetersiz olduğunu ve gelişime gereksinim duyduğunu belirtirken öğretmen eğitiminin normal seyrinde devam etmesi durumunda kendilerini daha yeterli hissedebilecekleri düşünülmektedirler. Benzer şekilde İspanya'da yapılan bir çalışmada González-Calvo, Barba-Martín, Bores-García, ve Gallego-Lema, (2020), uzaktan eğitimle devam eden öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının yeni öğrenme süreçlerinde kendilerini güvensiz, melankolik hissettikleri ve geleceğe ilişkin belirsizlik geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma da pandemi sürecinin öğretmen adaylarını mesleki yeterlikler bağlamında etkilediğini göstermektedir.

Pandemi sürecini öğretmenlik mesleği yeterlik alt alanları bakımından değerlendirmeleri istendiğinde öğretmen adaylarının, en çok tutum ve değerler alanında kendilerini yeterli gördükleri (%68.2) sonucuna ulaşılmıştır. Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan (2019), sınıf eğitimi öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada genel mesleki yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, tutum ve değerler alt yeterlik alanında özellikle de milli, manevi ve evrensel değerler konusunda kendilerini çok yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Yeşilyurt (2011), çalışmasında öğretmen adaylarının ulusal ve evrensel değerlere ilişkin yeterlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının tutum ve değerler alt yeterlik alanında kendilerini daha yeterli olduklarını düşünmelerinin pandemi sürecinden etkilenmediği söylenebilir. Çünkü milli, manevi ve evrensel değerler, kişisel ve mesleki gelişim, iletişim ve işbirliği ve öğrenciyeye yaklaşım alt yeterliklerinden oluşan tutum ve davranışlar boyutunun uzun süreli ve öğretmen adayının kişisel ve sosyal altyapısına bağlı olduğu için pandemi sürecinden en az etkilenebilecek yeterlik alanı olduğu düşünülmektedir. Ancak bunun yanında çalışmaya katılan bazı öğretmen adayları pandemi sürecinde mesleki tutum ve değerlerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Özellikle evrensel değerlere vurgu yapan öğretmen adaylarının pandemi sürecinin psiko-sosyal etkilerine dikkat çekmişlerdir.

Öğretmen adaylarının mesleki alan bilgisi ve mesleki beceriler alt alanlarında ise kendilerini daha az yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanlarda yeterli olduğunu düşünen öğretmen adayları, pandemi öncesinde almış oldukları mesleki alan bilgisi derslerinin, öğretmenlik uygulamasının ve uzaktan eğitim sürecinin mesleki yeterliklerine olumlu katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak uzaktan eğitim süreçlerinin öğretmen adaylarının mesleki alan bilgisi ve beceriler yeterlik alanlarında gelişime gereksinim duyma ve yetersiz hissetmelerine neden olduğu da görülmektedir.

González-Calvo, Barba-Martín, Bores-García, ve Gallego-Lema (2020), çalışmalarında Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı mesleki alan bilgisi ve özellikle mesleki beceriler yeterlik alanlarının pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi ile olumsuz etkilendiği düşünülmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine alışamamaları, uygulama derslerinin eskisi gibi işlenememesi ve mesleki alan bilgi ve becerilerini uygulama fırsatı bulamamaları gösterilebilir. Benzer şekilde Karatepe, Küçükgeçay ve Peker (2020) öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının senkron uzaktan eğitim derslerine karşı olumsuz bir tutum sergiledikleri ve her dersin uzaktan eğitime uygun olmadığı görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Altun Ekiz (2020), Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada, lisans öğrencileri pandemi nedeniyle uzaktan eğitimle devam eden teorik derslerden verim aldıklarını ancak uygulamalı derslerden verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim süreçlerinde kısıtlı etkileşimden memnun olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Rapanta, Botturi, Goodyear, Guardia ve Koole (2020), uzaktan eğitim süreçlerinde öğrenen-öğreten etkileşimini artırmayı amaçlayan uygulama ve altyapı çalışmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bunun yanında uzaktan eğitimin diğer yöntemler kadar etkili olabileceği de savunulmaktadır. Uzaktan eğitimle öğrencilerin öğrenebildikleri ve geleneksel eğitim kadar başarılı oldukları görülmüştür. Başarılı bir uzaktan eğitim mekan ve zamana bağlı olmaksızın iyi bir öğretim tasarımının planlanması, geliştirilmesi ve sunulmasına bağlıdır (Simonson, Zvacek ve Smaldino, 2019). Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlik mesleki becerileri alanında öğretmen adaylarının yeterliklerinin desteklenmesi için uzaktan eğitim sisteminde “yeni normal” eğitim süreçlerini kapsayan uygulamalı öğretim programlarının tasarlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma sonucunda Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan eğitimle işlenmesinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini çoğunlukla olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki beceri yeterlik alanına en çok katkısı olduğu düşünülen Öğretmenlik Uygulaması dersinin okullarda yüz yüze yapılamamasından dolayı öğretmen adayları kendilerini deneyimsiz ve yetersiz hissetmektedirler. Benzer bir sonuç, Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan eğitimle yeniden yapılandırılması ile değişen özellikleri öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. (González-Calvo, Barba-Martín, Bores-García, ve Gallego-Lema, 2020). Yaşar, Karabay ve Günay Bilaloğlu (2013), çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği gelişiminde lisans eğitiminin etkili olduğunu özellikle de son sınıfta alınan Öğretmenlik Uygulaması (staj) dersinin etkisinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okulla ilgili ögeler, sınıf, danışman öğretim elemanı, danışman öğretmen, üniversite dersleri ve önceki sınıf deneyimleri öğretmen adayını ‘öğretmen’ olarak yeterli hissetmesine katkı sağlayan etmenlerdir (Walshaw, 2004). Pandemi sürecinde öğretmen adaylarının eğitime uzaktan devam etmeleri ile bu etmenlerden birço-

ğu ile etkileşimleri kesilmiştir. Dolayısıyla kendilerini yetersiz hisseden ya da gelişim gereksinimi duyan öğretmen adaylarının bu düşüncelerinin şekillenmesinde pandemi sürecinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Ancak bazı öğretmen adayları mesleki yeterlikleri için Öğretmenlik Uygulaması dersinin yüz yüze gerçekleştirilmesinin gerekliliğini dile getirmenin yanında uzaktan eğitim sürecinin de yeterliliklerine olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersini mesleki yeterlikleri için iyi bir fırsat olarak algıladıkları ancak pandemi dolayısıyla kesintiye uğrayan uygulama sürecinin olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersini MEB okullarında gerçek sınıf ortamında ve öğrencilerle etkileşim kurarak gerçekleştirememiş olmaları onların kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Murray ve diğerleri (2020), üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarının pandemi nedeniyle uzaktan eğitim süreçlerine taşınması ile eğitim programlarının ve öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının bakış açılarının ve sorumluluklarının da değişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle pandemi dolayısı ile değişen öğretmen yetiştirme uygulamalarının özellikle Öğretmenlik Uygulaması dersi için MEB'in yürütmekte olduğu uzaktan eğitim platformlarına dahil edilmeleri öğretmen adaylarının hem değişen eğitim süreçlerine uyum sağlamalarını hem de öğrenci ve okul (uzaktan eğitim) ile bağ kurarak mesleki yeterliklerini güçlendirmelerini sağlayabilir.

Son olarak öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra devam eden pandemi sürecinde göreve başlamaya ilişkin görüşleri incelendiğinde ise çoğunlukla olumlu düşüncelere sahip oldukları; zorlukların üstesinden gelebileceklerine inandıkları, yeterli hissettikleri, pandemiye uyum sağlayabilecekleri ve gereken motivasyona sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında duygularını dile getiren öğretmen adaylarının umutlu oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının pandemi sürecinde mesleğe başlamaya ilişkin çoğunlukla olumlu duygu ve düşünceleri olduğu sonucuna erişilmiştir. Ancak bunun yanında bazı öğretmen adayları ise zorlanacaklarını, yetersiz hissettiklerini ve kaygılı olduklarını dile getirerek olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. COVID-19 dünyadaki birçok insanın hayatını değiştirmiştir. Filipinliler' de yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sevdiklerinin güvenliğinden endişe duydukları ve korkuları nedeniyle yaşam tarzlarının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu öğretmenlerin aynı zamanda eğitimsel, sosyal ve kişisel kaygılarıyla başa çıkabildikleri görülmüştür (Talidong ve Toquero, 2020). Burada yine öğretmen yeterlikleri söz konusudur. Değişen eğitim süreçlerine uyum sağlamak ve farklı sorumluluklar almaya cesaret etme durumu yine öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle büyük ölçüde ilişkilidir (König, Jäger-Biela ve Glutsch, 2020). Bu çalışmada öğretmen adaylarının çoğunun pandemi sürecinde meslek yaşamına başlamanın risklerine rağmen çoğunlukla olumlu bir motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının

meslek sahibi olmak, yaşam görevlerinden birini gerçekleştirmek ve para kazanmak gibi motivasyon kaynaklarına sahip olduklarını akla getirmektedir. Ayrıca eğitim sisteminin pandemi koşullarına göre düzenlenecek olması ve bu noktada öğretmen adaylarının yeterlik düzeyleri ile birlikte zorlukların üstesinden gelebileceklerine olan inançları da önemli bir rol oynamaktadır.

Bu çalışma öğretmen adaylarının Covid-19 pandemisi sürecinde mesleki yeterliklerini farklı boyutlarda ortaya koyması ile uzaktan eğitime dair önemli bulgular sunmakla birlikte bazı sınırlılıklara da sahiptir. Bunlardan ilki veri toplama aracı olarak pandemi devam ettiği için yalnızca yarı-yapılandırılmış görüşme formunun çevrimiçi yollarla uygulanabilmesidir. Öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılarak ve farklı zaman dilimlerinde sürece ilişkin yansıtımlar alınarak mesleki yeterliklere dair daha fazla veri toplanabilir. Bunun yanında çalışmada öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması süreçleri derinlemesine incelenememiştir. Başka bir çalışmada bu süreçlerdeki uygulamalar, beklenti ve ders sonunda elde edilen kazanımlara yönelik derinlemesine veri toplanabilir. Son olarak bu çalışma ülkemizdeki üniversitelerden birindeki durumu ortaya koymaktadır. Nitel araştırmaların doğası gereği çalışma bulguları genellenemez. Ülke çapındaki farklı uygulamalar ve bu süreçte mezun olan öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin da kapsamlı bir nicel araştırma düzenlenebilir.

Kaynakça

- ALLEN, J. , L.Rowan, and P.Singh . 2020. Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 48(3), 233–236. doi:10.1080/1359866X.2020.1752051.
- BARTLETT, S., & Burton, D. (2020). *Introduction to education studies*. SAGE Publications Limited.
- BURKE, P. J., Christensen, J.D., Fessler, R., McDonnell, J.H. & Price, J.R. (1987). The Teacher Career Cycle: Model Development and Research Report. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association . Washington, DC.
- ÇELİK, Ö., Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215.
- DENZİN, N.K. ve Lincoln, Y.S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*, SAGE, Thousand Oaks, CA.
- DİKMEN, S. & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 Pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- FORDE, C., & McMahon, M. (2019). *Teacher quality, professional learning and policy: recognising, rewarding and developing teacher expertise*. Springer. doi.org/10.1057/978-1-137-53654-9

- GONZÁLEZ-CALVO, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., & Gallego-Lema, V. (2020). Learning to be a teacher without being in the classroom: COVID-19 as a threat to the professional development of future teachers. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(2), 152-177.
- KARATEPE, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- KIRALÍ, F. N., & Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(30), 55-83.
- KIRMIZIGÜL, HG. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*. 7 (5), 283-289.
- KÖNIG, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 1-15.
- KRZYWACKI, (2009). *Becoming A Teacher: Emerging Teacher Identity In Mathematics Teacher Education*. (Research Report 308). Erişim adresi <https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fhelda.helsinki.fi%2Fbitstream%2Fhandle%2F10138%2F20029%2Fbecoming.pdf%3Fsequence%3D1>
- LINCOLN, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73-84.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MERRIAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 1998).
- MURRAY, C., Heinz, M., Munday, I., Keane, E., Flynn, N., Connolly, C., ... & MacRuaric, G. (2020). Reconceptualising relatedness in education in 'Distanced' Times. *European Journal of Teacher Education*, 1-15.
- MURRAY, J., Swennen, A., & Kosnik, C. (2019). *International research, policy and practice in teacher education*. Basel: Springer.
- ÖZTAŞ, S., & Kılıç, B. (2017). Atatürk ilkeleri ve inkilâp tarihi dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268-293.
- PATTON, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı). Çev. Ed. M. Bütün, SB Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- RAPANTA, C., Botturi, L., Goodyear, P. Guardia, L. & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the covid-19 crisis: refocusing teacher presence and learning activity. *Postdijit Sci Educ* . <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>

- SCHLOSSER, L. A., & Simonson, M. (2009). Distance education: Definition and glossary of terms (3rd ed.). Charlotte, NC: Information Age.
- SHARPES, D. (Ed.). (1988). *International Perspectives on Teacher Education*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781003034414>
- SIMONSON, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition*. IAP.
- ŞİŞMAN, M. (2010). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- TALIDONG, K. J. B., & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6), 573-579, doi:10.1080/15325024.2020.1759225
- TELLİ YAMAMOTO, G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlene-meyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi* 3 (1), 25-34.
- TERENKO, O., & Ogienko, O. (2020). How to teach pedagogy courses online at university in COVID-19 pandemic: search for answers. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimen-sionala*, 12(1Sup2), 173-179. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/261>
- WALSHAW, M. (2004). Pre-service mathematics teaching in the context of schools: An explora-tion into the constitution of identity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(1), 63-86.
- WHO (2020, 11 Mart). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. Erişim adresi [https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-ope-ning-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020](https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020)
- YAŞAR, M., Karabay, A., & Bilaloğlu, R. G. (2013). " Şimdi ben öğretmen mi oldum?" öğretmen-lik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7).
- YORGANCI, S. (2015). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarıları-na etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.
- YÖK (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. Erişim adresi https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- YÖK (2020). Pandemi günlerinde Türk yükseköğretimi. Erişim adresi <https://covid19.yok.gov.tr/Sayfalar/HaberDuyuru/pandemi-gunlerinde-turk-yuksekogretimi.aspx> .

YABANCI DİL HAZIRLIK SINIFINDAKİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EŞ ZAMANLI UZAKTAN EĞİTİM İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa DOLMACI¹, Ahmet DOLMACI²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Konya, mustafadolmaci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2503-6072.

2 Öğr. Gör., Düzce Üniversitesi, Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu, Düzce, ahmetdolmaci@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0053-9669.

Geliş Tarihi: 20.08.2020 Kabul Tarihi: 04.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.782906

Öz: 2020 yılının başından itibaren tüm dünyayı sarsan Covid19 pandemisi bireylerin tüm yaşantılarını etkisi altına almıştır ve şüphesiz ki eğitim sektörü de bu durumdan oldukça etkilenmiştir ve tüm dünyada ve ülkemizde uzaktan eğitim uygulamaları hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı; pandemi sürecinde bir üniversitenin yabancı dil (İngilizce) hazırlık programında uygulanan eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik öğrencilerin görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenen bu çalışmada eş zamanlı uzaktan eğitime katılan ve çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan hazırlık programındaki 78 öğrenciye araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu, Google Forms yoluyla uygulanmıştır. Toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin genel olarak geleneksel yüz yüze eğitimi eş zamanlı uzaktan eğitime tercih ettikleri; eş zamanlı uzaktan eğitim için farklı metaforlar kullandıkları; eş zamanlı uzaktan eğitimin etkileşim boyutunda eksiklikler olduğu ve eş zamanlı uzaktan eğitimde ekstra etkinlikler ve ödevlendirme boyutunun önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Covid19 pandemisi, eş zamanlı uzaktan eğitim, yabancı dil öğrencisi, durum çalışması

THE VIEWS OF THE UNIVERSITY STUDENTS FROM FOREIGN LANGUAGE PREPARATION PROGRAM ON SYNCHRONOUS DISTANCE EDUCATION

Abstract:

The Covid19 pandemic, which has shaken the whole world since the beginning of 2020, has affected all the lives of individuals, and undoubtedly, the education sector has been highly affected by this situation and distance education applications have started to spread rapidly all over the world and in our country. Therefore, the aim of this study was to examine the views of students on the synchronous distance education applied in a foreign language (English) preparation program of a university during the pandemic process. The present study was designed according to the case study, one of the qualitative research methods. A questionnaire form, which was developed by the researchers and consisted of open-ended questions, was applied via Google Forms to the 78 preparatory – class students who attended the simultaneous distance education and voluntarily participated in the study. The collected data was analyzed thanks to content analysis. According to the findings of the study, it was concluded that the students generally preferred traditional face-to-face education to synchronous distance education; they used different metaphors for synchronous distance education; there were problems in the interaction dimension of synchronous distance education and the dimension of extra activities and homework was important in synchronous distance education.

Key Words: The Covid19 pandemic, synchronous distance education, language learner, case study

Giriş

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid19 salgını bilindiği üzere insanların tüm yaşantılarını etkilemiş ve belli başlı değişiklikler yapılmasını gerektirmiştir. Bu değişiklikler insanların hem kişisel hem mesleki olmak üzere tüm hayatlarını etkilemiştir. Eğitim süreci de şüphesiz ki bu değişimlerden etkilenmiştir ve kurumlar uzaktan eğitim yöntemlerine ve teknolojilerine daha çok önem vermeye başlamışlardır. Özellikle de internetin hayatımızın her alanına girmiş olması, internet tabanlı uzaktan eğitimi uygulamayı bu süreçte zorunlu kılmıştır.

Uzaktan eğitim veya öğrenme için farklı tanımlamalar olmakla birlikte bu tanımlar aslında uzaktan öğretimin geleneksel öğretimden farklı olduğunu ve belli araçlar yoluyla öğretimin gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır (Alkan, 1996; Çetin,

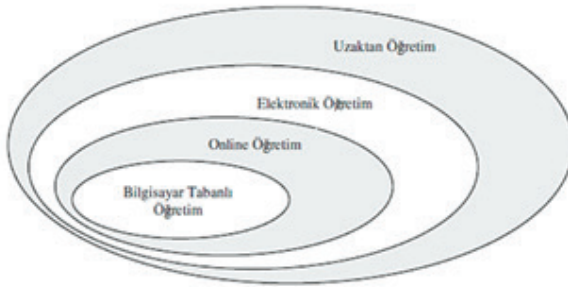
Çakıroğlu, Bayılmış ve Ekiz, 2002; Demiray, 1999; Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003; Dinçer, 2006; Düzakın ve Yalçınkaya, 2008; Gökmen, Duman ve Horzum, 2016; İşman, 2011; Keegan, 1996; Koşar ve Çiğdem, 2003; Moore & Anderson, 2003; Moore ve Kearsley, 2011; Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012; Uluğ ve Kaya, 1997; Uşun, 2006; Yalın, 2004; Verduin ve Clark, 1994). Uşun (2006; Volery ve Lord, 2000) tarafından ise uzaktan eğitim tanımları analiz edilmiş olup kapsamlı bir tanımlama yapılmıştır. Buna göre öğreticinin ve öğrenenin fiziksel açıdan yoğunlukla farklı ortamlarda bulunduğu; bireysellik, esneklik ve bağımsızlık olanağı sunabilen; süreçte yazılı-basılı-ışitsel-görsel teknolojilerin yanı sıra yüz yüze eğitimin de kullanılabilirdiği etkileşimli, planlı ve sistematik bir uygulama sürecidir.

Bilgilerin ve verilerin aritmetik hızda arttığı günümüz dünyasında eğitimcilerin, eğitim kurumlarının, iş sektörünün kendilerini geliştirmek için uzaktan öğrenme gibi sürekli kesintisiz eğitimi destekleyen ve zaman ve mekân esnekliği sağlayan yaklaşımları kullanmaları faydalı olacaktır (Sun, Tsai, Finger, Chen ve Yeh, 2008; Tuner ve Taşpınar, 2008). Daha da fazla küresel hale gelen ve rekabetin arttığı yeni dünyada (Güzel, 2007) kendini sürekli yenileme ve bilgi birikimlerini ve becerilerini geliştirme ihtiyacı içerisinde olan kişiler için de uzaktan eğitim iyi bir alternatif olmakla birlikte (Aktay, 2002; Toker Gökçe, 2008) ve uzaktan eğitim sürecinin sonunda diploma veya sertifika alabilme imkânı da bulunmaktadır (Özarıslan, 2008). Uzaktan eğitimin yer ve zaman fark etmeksizin bireylerin eğitim almasını sağlayabilme amacı (Dinçer, 2006) ve çeşitli sebepler nedeniyle okula gelemeyen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilme özelliği (Yalın, 2004), pandemi sürecinde uzaktan eğitimi bulunmaz bir fırsat haline getirmiştir.

21. yüzyılda daha da önemli hale geleceği düşünülen uzaktan eğitimin geleneksel eğitim sisteminden farklı olan özellikleri veya avantajları bulunmaktadır. Bu özellikler veya avantajlar şu şekilde özetlenebilir (Çetin vd., 2002; Devran ve Elitaş, 2017; Herand ve Hatipoğlu, 2014; Jones, 1996; Kaya, 2002; Kör, 2013; Oliveria, Penedo ve Pereira, 2018; Oral, 2014; Uşun, 2006; Yalın, 2004; Varol ve Türel, 2003): (a) ders içeriğine her an ulaşabilme; (b) istenilen zaman ve yerde öğretim sürecine katılım; (c) birtakım araçların veya eğitim medyasının kullanımı (telefon, bilgisayar, dijital ortamlar, vb.); (d) öğrenen ve öğretmenin yoğunlukla ayrı fiziksel mekanlarda bulunabilme imkânı; (e) öğretmen ve öğrenciler arasında iki yönlü iletişimi sağlama; (f) öğrenme ve öğretme süreçlerinde esneklik ve çeşitlilik sağlama; (g) fırsat ve imkan eşitsizliğini azaltıp öğrenciye zengin bir öğrenme fırsatı sunma; (h) mali bakımdan daha ucuz eğitim olanağı sunma; (i) farklı mekanlardaki uzmanlardan faydalanabilme; (j) eğitimi kitleselleştirebilmenin yanı sıra bireyselleştirebilme. Ayrıca, Demir (2014) uzaktan eğitimin öncelikle teknolojinin getirdiği bir fırsat olduğunu ve var olan öğrenme süreç ve modellerinin imkânlarını aştığını, öğrenme-öğretme sürecini mekân ve zaman ötesi bir özelliğe taşıdığını vurgulamıştır. Moore (2007) uzaktan eğitim ile birçok gruba ulaşabilmenin ve interaktif olabilmenin; McBurnie (2002) uzaktan eğitim sayesinde

geleneksel ortamlardan bağımsız şekilde kurslar veya dersler açabilmenin; Dixon ve Pelliccione (2004) farklı ülkelerden öğrenciler arasında kurulacak uzaktan çevrimiçi iletişimler sayesinde bilgi paylaşımını desteklemenin ve bu sayede sosyal topluluklar oluşturabilmenin ve Aktay (2002) ise uzaktan internet aracılığıyla yapılacak eğitimler sayesinde okulun baskıcı sınıfsal düzeninin ortadan kaldırılıp daha verimli öğrenmelerin gerçekleşmesinin mümkün olduğunu belirtmektedir.

Uzaktan eğitim kavramı aslında en geniş anlamda kullanılmaktadır ve ilgili alt kavramları kapsamaktadır (Çukadar ve Çelik, 2003; Kırık, 2014; Urdan ve Weggen, 2000). Şekil 1’de bu kavramların ilişkisi gösterilmektedir.



Şekil 1. Uzaktan Eğitim Kavramları (Urdan ve Weggen, 2000, 9’den uyarlanmıştır).

Bilgisayar tabanlı öğretim; CD, DVD gibi ortamlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Online öğretimde ise sanal ortam, sosyal medya, internet ve intranet kullanılmaktadır. Elektronik öğretim daha kapsayıcı bir nitelikte olup her türlü elektronik iletişim teknolojisinin (uydu yayını, televizyon yayını, video yayını, internet, intranet, CD, DVD) kullanılarak gerçekleştirilmekte olup günümüzde popüler bir durumdadır. Uzaktan eğitim ise yukarıdaki tüm yöntemlerin birlikte kullanıldığı ve tümünü kapsayan yenilikçi bir eğitim hizmetidir (Çukadar ve Çelik, 2003; Kırık, 2014; Urdan ve Weggen, 2000; Uşun, 2006). Bu çalışmada en kapsayıcı kavram olduğu için uzaktan eğitim kavramı kullanılmıştır.

Amerika’da ilk olarak mektupla öğretim şeklinde başlayan uzaktan öğretim teknolojileri gelişip zenginleşerek günümüze kadar gelmiştir (Demir, 2014). Casey (2008) uzaktan eğitimi tarihsel süreç içerisinde uzaktan eğitim ve posta, uzaktan eğitim ve radyo, uzaktan eğitim ve televizyon, uzaktan eğitim ve uydu iletişimi, uzaktan eğitim ve bilgisayar, uzaktan eğitim ve WWW (World Wide Web) şeklinde değerlendirirken Moore ve Kearsley (2011) ise 1. Nesil: Mektuplaşma, 2. Nesil: Radyo ve televizyon, 3. Nesil: Açık üniversiteler, 4. Nesil: Telekonferans ve 5. Nesil: İnternet/Web şeklinde uzaktan eğitimin gelişimini göstermiştir. Jones (2005) uzaktan eğitimi üç farklı kuşağa ayırmıştır ve ona göre ilk kuşakta öğrenci-öğretmen iletişimi yazışmalar yoluyla sağla-

nırken ikinci kuşakta ses, video, kasetler ve bilgisayarlar gibi endüstrileşmiş multimedia araçları kullanılmaktadır. Ona göre bu iki kuşağın amacı öğrenme materyallerinin dağıtımı olup bu kuşaklarda öğrenci – öğretmen veya öğrenci - öğrenci etkileşimi yok denecek kadar azdır. Üçüncü kuşağı ise video konferanslar ve bilgisayar temelli iletişim sayesinde öğrenmeyi ve iletişimi sosyal bir süreç olarak vurgulayan son derece interaktif ve etkileşimli bir uzaktan eğitim yöntemi olarak tanımlamıştır. Williams, Pabrock ve Covington (1999) ise tarih temelli bir inceleme yaparak uzaktan eğitimi şu şekilde değerlendirmiştir: (1) 1860-1960: Basılı materyal, radyo yayınları ve video kasetlerle; (2) 1960- 1990: Çift yönlü ses ve video yayınları, eğitim amaçlı bilgisayar disklerle; (3) 1990 - : Hibrit teknolojiler, sanal sınıflar ve İnternet teknolojileriyle. Bozkurt (2017) da Türkiye’deki uzaktan eğitimin gelişim evrelerini belirlemeye çalışmış ve şu dönemlere ulaşmıştır: I. Dönem -Tartışma ve öneriler: Kavramsal (1923-1955); II. Dönem -Yazışarak: Mektupla (1956-1975); III. Dönem - Görsel-işitsel araçlarla: Radyo-Televizyon (1976-1995); IV. Dönem - Bilişim tabanlı: İnternet-Web (1996-...). Bu değerlendirmelere göre uzaktan eğitimde günümüzde artık internet sayesinde etkileşime izin veren teknolojilerin daha sıklıkla kullanılacağı, sanal sınıfların, yüz yüze öğretille birleştirilmiş çevrimiçi öğrenmelerin daha önemli hale geleceği ve Covid19 pandemi sürecinin de bu durumun itici gücü olacağı öngörülmektedir.

Teknoloji ve internet sayesinde gelişen sınırsız iletişim fırsatlarının sonucunda uzaktan eğitim artık eşzamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) olarak yapılabilmektedir (Akçay ve Gökçearslan, 2015; Aybat ve Özgün, 2020; Devran ve Elitaş, 2017; Mahiroğlu ve Coşar, 2008; Özarslan, 2008; Özdemir ve Yalın, 2007; Romiszowski, 2004; Simonson vd, 2012; Taylor, 2002; Urdan ve Weggen, 2000). Eş zamanlı öğrenmede bütün katılımcıların aynı anda sanal sınıflarına bağlandıkları ve birbirleriyle doğrudan iletişim kurdukları ve ders sorumlusunun yönettiği gerçek zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamı mevcuttur ve sanal sınıflar, video konferanslar, bir sınıftaki öğrencilerle çift yönlü canlı uydu bağlantıları bu öğrenmeye örnek olarak verilebilir. Eşzamansız öğrenme ise insanların anında iletişim kuramadığı bir öğrenme olayını tanımlar ve internet veya CD yoluyla kendi kendine öğrenme, video kaydına alınmış dersler, video sunumları, tartışma grupları ve e-postalar da bu öğrenmeye örnek olarak verilebilir (Urdan ve Weggen, 2000).

Bilgisayarın ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte çeşitli programlar ve araçlar sayesinde öğrenciler ve öğretmenler eş zamanlı olarak biraraya gelerek ders yapabilmektedirler (Aybat ve Özgün, 2020; İzmirli ve Akyüz, 2017; Sen, Atasoy ve Aydın, 2010; Şenkal ve Dinçer, 2012; Yorgancı, 2014). Çevrimiçi ortamda karşılıklı olarak kullanıcılar arasındaki eşzamanlı iki yönlü görüntü, ses ve veri iletişimini sağlayabilen araçlar sayesinde öğrenen grup ve öğretmen etkileşimde bulunabilmekte ve hatta öğrenciler işbirlikli bir şekilde çalışabilmektedirler (Balta ve Türel, 2013; Kurt ve Özkan, 2014; Uşun, 2006). Aslında eşzamanlı eğitim, bireylerin sohbet, video konferans, web konferansları gibi çeşitli yöntemler sayesinde aynı anda yazılı, görüntülü ve sesli ile-

tişim kurup zamana ve mekâna bağlı kalmadan bir araya geldikleri sanal bir sınıf sistemi olarak da tanımlanabilmektedir. (Allmendinger, 2010; Chapman, 1996; Driscoll, 1999; Falowo, 2007; Işık, Karaca, Özkaraca ve Biroğul, 2010; Kılıç, Horzum ve Çakıroğlu, 2016; Vonderwell, Liang ve Alderman, 2007).

Öğrencinin ve öğretmenin zamandan ve mekândan bağımsız olarak önceden hazırlanmış ders materyalleri ile öğrenme faaliyeti gerçekleştirilmesi anlamına gelen eşzamanlı uzaktan eğitim (Sen, Atasoy ve Aydın, 2010; Şenkal ve Dinçer, 2012; Yorgancı, 2014) de günümüzde oldukça yaygınlaşmaktadır. Tartışma platformları, e-posta, forum, blog, vb. araçlar ile öğrenenler farklı zamanlarda öğretmenleri ve akranlarıyla iletişime geçebilmektedir (Aybat ve Özgün, 2020; Hrastinski, 2008). Eş zamansız öğrenme, kapsamlı, kitlesel veya önceden hazırlanmış ses ve görsel materyallerin sunulması ve bireysel çalışma dokümanlarının sunulması şeklinde gerçekleştirilmektedir (Özdemir ve Yalın, 2007) Bu sayede öğrenciler önceden hazırlanmış ders notlarına istedikleri zaman ulaşmakta ve ders sorumlusuna e-posta yöntemiyle sorular yöneltebilmektedir (Devran ve Elitaş, 2017).

Eşzamanlı ve eşzamansız uzaktan eğitimin farklı avantaj ve dezavantajları olmakla birlikte iki yöntemin de artık yaygın şekilde kullanılmakta olduğu söylenebilir. Eş zamanlı uzaktan eğitimin (a) bireylerin soru-cevap etkinliklerine katılabilmelerini ve aynı anda dersi takip edebilmelerini (Allmendinger, 2010; Devran ve Elitaş, 2017; Stein vd., 2007; Yamada, 2009); (b) zihinsel olarak aktif olabilmelerini (Ko, 2012); (c) öğretmenlerin öğrencilerin sorularına ve isteklerine anlık geri bildirim verebilmelerini (Wang ve Newlin, 2001); (d) öğrencilerin beraber görev yapmalarına ve grup tartışmalarına katılabilmelerini (Mercer, 2002; Ramisowski ve Mason, 2004; Yamada, 2009; Taylor, 2002); (e) normal sınıf ortamına katılmaya isteksiz olan öğrencilerin kaygılarını azaltıp derse aktif katılabilmelerini (Taylor, 2002); (f) öğrencilerin bir grubun parçası olduklarını hissedebilmelerini (Aybat ve Özgün, 2020) sağlama gibi avantajları bulunmaktadır. Eşzamanlı uzaktan eğitim sürecinde (a) ses iletimi, tarayıcı veya bağlantı kaynaklı teknik sorunların yaşanması (Bilgiç ve Tüzün, 2015; Ilgaz, 2014); (b) öğrencilerin doğal sosyal etkileşim fırsatlarını kaçırmaları (Çınar vd., 2011); (c) farklı zaman bölgelerinden katılan bireyler için ders zamanını ayarlayamamaları (Taylor, 2002); (d) teknolojiyle barışık olmayan veya kalabalık sınıflarda bazı öğrencilerin pasif kalmaları (Demir, 2014) gibi zorluklardan bahsedilebilir. Eşzamansız uzaktan eğitimin ise (a) zaman ve yer açısından öğrencilere esneklik getirmesi ve tartışma ortamlarında daha fazla düşünebilmeleri için onlara zaman kazandırabilmesi (Bober ve Dennen, 2001; Midkiff ve DaSilva, 2011; Stein vd., 2007; Şenkal ve Dinçer, 2012; Taylor, 2002); (b) öğrenme deneyiminde öğrencilerin kendi hızlarında ilerleyebilmeleri (Aybat ve Özgün, 2020); (c) internet trafiğinden kaynaklanan sınırlılıkları azaltabilmesi (Şenkal ve Dinçer, 2012); (d) herkesin eğitime katılma olanağının olabilmesi (Demir, 2014; Midkiff ve DaSilva, 2011) gibi avantajları varken (a) dağıtılmış ve izole edilmiş öğrenme topluluğu yaratması (Midkiff ve DaSilva, 2011); (b) uygulamalı dersler için uygun olma-

ması (Demir, 2014); (c) anlık geribildirim ve tartışmalara imkan vermemesi (Aybat ve Özgün, 2020, Taylor, 2002); (d) öz-disipline sahip öğrenciler gerektirmesi (Midkiff ve DaSilva, 2011) gibi zorlukları da vardır.

Günümüzün gelişen teknolojileri sayesinde ve Covid19 pandemisinin getirdikleriyle beraber eğitim sisteminin geri dönülemeyecek biçimde değiştiği ve bu yüzden uzaktan eğitim uygulamalarının ilerleyen yıllarda da eğitimin her aşamasında ve sektöründe, her eğitim seviyesinden gelen öğrencilerle çok daha fazla kullanılacağı ve çok daha önemli hale geleceği net olarak görülmektedir. Bu durum da uzaktan eğitim üzerine çok daha fazla çalışma yapılmasını, konunun derinlemesine incelenmesini, paydaşların süreçte neler yaşadıklarının analiz edilmesini ve olası sorunların önceden tespit edilebilmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktada bu çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin Covid19 pandemi sürecinde gerçekleştirilen eş zamanlı uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini incelemek ve onların süreçte yaşadıklarını ve düşüncelerini analiz edip ileriye dönük önerilerde bulunmaktır. Çalışma, pandemi sürecindeki uzaktan eğitimle ilgili olduğu ve uzaktan eğitime yeni bakış açıları getireceği düşünüldüğü için önemlidir. Bu kapsamda araştırma aşağıdaki soruları yanıtlamayı hedeflemektedir:

1. Öğrencilerin eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik düşünceleri nelerdir ve bunlar süreç boyunca nasıl bir değişime uğramıştır?
2. Öğrenciler eş zamanlı uzaktan eğitim için hangi metaforları kullanmaktadırlar?
3. Öğrenciler geleneksel yüz yüze eğitim ile eş zamanlı uzaktan eğitim sözkonusu olduğunda hangisinin daha verimli olduğunu düşünmektedirler?
4. Öğrenciler eş zamanlı uzaktan eğitimdeki ders dışı etkinlikler ve ödevlendirmeler hakkında ne düşünmektedirler?
5. Öğrenciler ilerleyen yıllarda da eş zamanlı uzaktan eğitimin kullanımı konusunda ne düşünmektedirler?

Yöntem

Bu araştırma, dünya genelinde yaşanan salgın döneminin getirdiği zorunlu ve acil uzaktan eğitim döneminde üniversite öğrencilerinin yaşadıkları süreci değerlendirebilmeleri amacı ile nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması ile desenlenmiştir. Merriam'a (2018) göre durum çalışması, sınırlı olan bir sistemin derinlemesine incelenerek betimlenmesidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, 289) göre ise durum çalışmaları genelde "niçin ve nasıl" sorularını yanıtlamak için yapılan ve küçük çaplı bir durum veya bir olguyu derinlemesine araştırmayı hedefleyen çalışma yöntemidir. Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2016) göre bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalar, durum çalışması olarak adlandırılır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019- 2020 akademik yılı içerisinde, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinden gelen ve hazırlık biriminde öğrenim görmekte olan (43 erkek, 35 kadın) 78 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilere anket formu Google Forms aracılığı ile ulaştırılmış ve gönüllü katılım esas tutulmuştur. Bu kapsamda uzaktan yapılan derslere devam etmekte olan 170 öğrenciye Whatsapp sohbet programı sayesinde ulaşılmıştır. Çalışma hakkında detaylı bilgiler verildikten sonra onlara çalışmaya katılıp katılmak istemedikleri sorulmuştur. 78 öğrenci, çalışmaya katılmayı kabul etmiş ve çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcılarla ilgili detaylı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubu Özellikleri

Cinsiyet	f	Fakülte	N
Erkek	43	Mühendislik (M)	32
Kadın	35	İşletme Fakültesi (İ)	16
		Eğitim Fakültesi (E)	12
		Teknoloji Fakültesi (T)	9
		Siyasal Bilgiler Fakültesi (SB)	6
		Orman Fakültesi (O)	3
		Toplam	78

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış anket formu ile toplanmıştır. Sorular oluşturulurken ilgili alanyazın incelenmiş ve alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Sonuçta ortaya çıkan form, 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır ve ekte verilmiştir. Anket formu, pandemi yüzünden yüz yüze görüşme olanağı olmadığı için Google Forms üzerinden e-posta ve WhatsApp sohbet programı yoluyla çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere ulaştırılmıştır. E-posta yoluyla yapılan görüşmeler çevrimiçi olabildiği gibi eşzamanlı şekilde derinlemesine ve birden fazla e-posta alışverişine imkân verebilecek şekilde gerçekleştirilmektedir (Creswell, 2018; Kazmer ve Xie, 2008; Meho, 2006). Standartlaştırılmış açık uçlu sorular önceden ve dikkatli bir şekilde hazırlanmakta ve katılımcılara belirli bir sıra ile sorulabilmektedir (Creswell, 2018; Patton, 2002).

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, belirli kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2016). İçerik analizinde, kategorilerden elde edilen verilerin kalitesinin artırılmasının amaçlandığı söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini

sağlamak için çalışmanın katılımcıları, toplanan veriler ve eş zamanlı uzaktan eğitim süreci detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın verileri iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve araştırmacılar arasındaki güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği güvenilirlik formülü $R(\text{Güvenirlik}) = [\text{Na} (\text{Görüş Birliği}) / \text{Na} (\text{Görüş Birliği}) + \text{Nd} (\text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$ kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda kodlamaların güvenilirliği %92 olarak hesaplanmış ve araştırmanın analizinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca bulgular tutarlı ve anlamlı bir şekilde sunularak katılımcıların görüşlerinden (MKÖ: Mühendislik kız öğrenci, MEÖ: Mühendislik erkek öğrenci, İKÖ: İşletme kız öğrenci, İEÖ: İşletme erkek öğrenci, EKÖ: Eğitim kız öğrenci, EEÖ: Eğitim erkek öğrenci, TKÖ: Teknoloji kız öğrenci, TEÖ: Teknoloji erkek öğrenci, SBKÖ: Siyasal bilgiler kız öğrenci, SBEÖ: Siyasal bilgiler erkek öğrenci, OKÖ: Orman kız öğrenci, OEÖ: Orman erkek öğrenci şeklinde her bir katılımcıya bölümünü ve cinsiyetini gösteren bir kod ve numara verilerek) doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Uzaktan Eğitim Süreci

Covid19 salgınının başlaması ile birlikte 20 Mart 2020 tarihinde üniversiteler uzaktan eğitime geçmek durumunda kalmışlardır. Acil uzaktan eğitim adı verilen bu süreçte bütün üniversitelerdeki dersler eşzamanlı veya eşzamansız olarak uzaktan yapılmaya başlanmıştır. Çalışmanın gerçekleştirildiği üniversitenin hazırlık biriminde eşzamanlı uzaktan eğitim uygulanmıştır ve öğrencilerin geleneksel yöntemle haftalık aldıkları 24 saat İngilizce ders programı, aynı gün ve saatte tamamı eşzamanlı uzaktan eğitime dönüştürülmüştür. Öğrencilerle daha önce zaten whatsapp programı üzerinde oluşturulmuş olan sohbet grupları ile iletişim sağlandığı için öğrenciler kolaylıkla süreçten haberdar edilmiş ve eşzamanlı yabancı dil eğitimine katılım göstermeleri istenmiştir. Bazı öğrenciler; internet, bağlantı ve bilgisayar veya akıllı telefon sorunu yaşadıkları için eşzamanlı eğitimlere hiç katılamamışlardır. Eş zamanlı uzaktan eğitim, Google – Meet programı üzerinden yürütülmüş olup, öğretim elemanı oturum açtıktan sonra bağlantı linkini öğrencileriyle paylaşmış ve öğrenciler de internet bağlantısına sahip olmaları şartıyla istedikleri yerden derslere bağlanmışlardır. Google – Meet yazılımında ders sorumlusu, ders materyalini bilgisayar ekranından paylaşabilmekte, öğrencileri görüntülü ve sesli olarak izleyebilmekte ve öğrenciler de dersi kolaylıkla takip edebilmektedirler. Pandemi sürecinde 10 hafta boyunca dersler bu şekilde işlenmiştir. Çalışmanın verileri ise sürecin sonunda toplanmıştır.

Bulgular

1. Öğrencilerin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim Alacaklarını İlk Duyduklarındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Tablo 2: Öğrencilerin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim Alacaklarını İlk Duyduklarındaki Düşünceleri

	Düşünceler	f
Olumlu	Süreçte alınmış doğru bir karar olduğu	7
	Derslerin işlenişinin aynı seyirde olacağı	7
	Evde rahatça derslerin işlenebileceği	6
	İlginç bir eğitim olacağı	5
	Kolay olacağı	4
	Online derslerde heyecan duyulacağı	3
	Eğitimin-öğretim yılının tamamlanma imkânı sağlayacağı	3
Olumsuz	Uzaktan eğitimin zor olacağı	10
	Alınan eğitimin verimsiz olacağı	8
	Yüz yüze eğitim gibi verimli olup olmayacağı	8
	Derslerin çok sıkıcı ilerleyeceği	7
	Eğitimin kısıtlı olacağı	7
	Uygulanamayacağı	7
	Sürekli katılım sağlanamayacağı	5
	Online eğitimde dersin nasıl işleneceği	4
	Eğitime devam edilip edilemeyeceği	4
	Yeterince anlayamayacakları	2

Tablo 2’de yer alan üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin eş zamanlı uzaktan eğitim alacaklarını ilk duyduklarındaki düşüncelerine bakıldığında, öğrencilerin çoğunun düşüncesinin olumsuz olduğunu söylemek mümkündür. Uzaktan eğitim uygulamasının zor, verimsiz ve sıkıcı olacağı, yüz yüze eğitim kadar verimli olup olmayacağı konusunda şüphelerinin olduğu yönünde görüş belirttikleri söylenebilir. Öğrencilerin bazıları ise eş zamanlı uzaktan eğitimin süreç içerisinde alınan doğru bir karar olduğu ve ev ortamında da derslerin aynı düzeyde rahat bir biçimde işlenebileceği yönünde görüşe sahiptir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin görüşleri genel olarak incelendiğinde ise eş zamanlı uzaktan eğitim uygulamasını duyduklarında olumsuz düşüncelere sahip oldukları şeklinde yorumlamak mümkündür. Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

“Virüsün ülkemize geldiğini duyduğumda panik halindeydim açıkcası bunun üzerine online eğitime geçilmesi beni rahatlattı ancak ders saatlerinin kısaltılmamış olması ortam değişikliği yüzünden verimi azalttı bence.” (MKÖ, 67).

“Yayılma ihtimali yüksekti. Ülkemizde ilk görüldüğünde endişelendim. Uzaktan eğitim ve okulların kapanması kesinlikle yerinde bir karar. Sağlık her şeyin başı ne de olsa.” (EEÖ, 29)

“Yeterince anlamayacağımı ve yüz yüze eğitim gibi olmayacağımı düşünüyordum.” (MEÖ, 12)

“Devamlı katılım sağlayamayacağımızı ve katıldığımız derslerin çok can sıkıcı ilerleyeceğini düşündüm.” (İEÖ, 2)

“En başlarında içimde bir şüphe oluşmuştu, derslerin verimli olmayacağı konusunda.” (TEÖ, 73)

2. Öğrencilerin Aldıkları Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim ile ilgili Düşüncelerinin Değişip/Değişmediğine İlişkin Bulgular

Tablo 3: Öğrencilerin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim Sürecindeki Düşünceleri

		Düşünceler	f
Değişti	Olumsuzdan olumluya	Dersler verimli ilerlemekte	18
		Uzaktan eğitimin olumlu yönleri fark edilmekte	3
		Uzaktan eğitime alışılmakta	4
	Olumludan olumsuz	Farklı bir tecrübe olarak düşünülmemekte	1
		Derslere devam sağlanamamakta	2
		Yüz yüze eğitim özlenmemekte	5
Hala olumlu	Fayda sağlanmadığı düşünülmemekte	1	
	Hiç olmamasından daha iyi olduğu	3	
Değişmedi	Hala olumsuz	Uzaktan eğitim güzel ilerlemekte	6
		Sürekli katılım sağlanamamakta	7
		Verimli olmadığı düşünülmemekte	11
	Hala olumsuz	Uzaktan eğitimde zorlanılmakta	6
		Yüz yüze eğitim gibi olmadığı düşünülmemekte	12
		Uzaktan eğitim hoş karşılanılmamakta	3
		Eğitimin kısıtlı gerçekleştiği düşünülmemekte	2

Tablo 3’te yer alan, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin eş zamanlı uzaktan eğitim sürecindeki düşünceleri incelendiğinde öğrencilerden bazılarının düşüncelerinin ilk duyduklarındaki düşüncelerinden farklı olarak olumlu ve olumsuz yönde değiştiği söylenebilir. Derslerin verimli ilerlediği, uzaktan eğitime alışıldığı ve farklı yönleri

olduğu için farklı bir tecrübe sağladığı yönünde olumlu; yüz yüze eğitimin özleildiği, derslere devam sağlamada zorlanıldığı ve fayda sağlamadığı yönünde olumsuz olarak görüşlerinin değiştiğini söylemek mümkündür. Farklı olarak görüşünün değişmediğini ifade eden yüz yüze eğitim gibi olmadığı, verimin düşük olduğu ve derse devamın sağlanmadığı yönünde olumsuz düşünen öğrenciler ile eğitimin verimli devam ettiğini, içinde bulunulan sürece bağlı olarak hiç olmamasından iyi olduğu yönünde görüşüne sahip olan öğrencilerin olduğunu da söylemek mümkündür. Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

“Evet değişti çünkü derslerin bir faydasını görmüyorum. Ev ortamında derslere katılamıyorum ve derslerin bi fayda sağladığını düşünmüyorum.” (SBKÖ, 63)

“Ben en başından beri Yüz yüze daha yararlı demistim. Hâlâ öyle ama dediğim gibi hiç yoktan daha iyidir.” (TEÖ, 5)

“Evet değişti. Her ne kadar okuldaki kadar olamasa da derslerden yine de verim aldığımı düşünüyorum.” (İKÖ, 15)

“Evet. öncelikle oldukça memnunum online derslerin yararlı olması beni mutlu ediyor. Öğretmenlerimiz çabası yadsınamaz.” (TEÖ, 44)

“Hayır değişmedi. Uzaktan eğitim sürecinde dersler etkili olmuyor.” (İKÖ, 78)

3. Öğrencilerin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim Uygulaması ile ilgili Metaforik Algılarına İlişkin Bulgular

Tablo 4: Öğrencilerin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim Hakkındaki Metaforik Algıları

	Metafor	f
Kitle İletişim Aracı	Youtube videosuna	
	Tv Yayınına	2
	Toplu görüntülü konuşma sistemine	1
	Sanal sınıfa	1
	Udemy'e	1
	Sinema izlemeye	1
Düzensizlik	“Boşa çekilen kürek” deyimine	
	Plansız ders çalışmaya	2
	Mıknatısa	1
	Yumak ipe	1
Formal Eğitim	Normal derse	
	Okula	2
	Faydasız bir eğitime	2
	Etüt derslerine	1

İnformel Eğitim	İş toplantısına	
	Uzaktan okumaya	1
	Home office	1
	Açık öğretime	1
	Özel derse	1
Diğer	Geleceğin dünyasına	
	Denetimli serbestliğe	2
	Rahatlık	1
	İnsanları oyalamaya	1
	Vicdan rahatlatmaya	1

Tablo 4’te üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim Uygulamasını neye benzettikleri sorulduğunda genel olarak olumsuz yönde benzetim yaptıkları söylenebilir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde onların “Kitle İletişim Aracı”, “Düzensizlik”, “Formal Eğitim” ve “İnformel Eğitim” temaları altında toplandığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin eşzamanlı uzaktan eğitimi kitle iletişim teması altında youtube, Udemy, tv gibi etkileşimi sınırlı araçlara ve toplu görüntülü konuşma programına; düzensizlik teması altında plansızlığı ve karmaşıklığı vurgulayıp boşa çekilen kürek deyimine, mıknatısa, yumak ipe; formal eğitim teması altında sıradan bir derse, okula, faydasız eğitime, etüt derslerine; informal eğitim teması altında ise özel derslere, iş toplantısına ve home ofise benzettikleri söylenebilir. Farklı olarak öğrencilerden bazılarının ise bu tür bir eğitimi geleceğin dünyasına, denetimli serbestliğe ve eğitimin işe yaramadığını vurgulayıp insanları oyalamaya ve vicdan rahatlatmaya benzettikleri söylenebilir. Öğrencilerin cevaplarından bazıları ise şu şekildedir:

“Yks’ye hazırlanırken youtube’dan konu eksikliğini kapatmaya çalıştığım ders videolarına benzetiyorum çünkü daha önce söylediğim gibi normal derslere göre daha yüzeysel.” (MEÖ, 23)

“Mıknatısa benzetiyorum. Çünkü öğrenci iyi bir şekilde yaklaşırsa birbirlerine etkili olabilir, olmazsa birbirlerine etkili olamaz.” (EEÖ, 37)

“Boşa kürek çekmeye benzetiyorum. Çünkü dersler bana hiç bir şey katmıyor konuşma yazma olarak okulda nerede kaldıysam orada duruyorum bir ilerleme kaydedemiyorum.” (MEÖ, 68)

“İnsanları oyalamaya benzetiyorum çünkü asıl olması gereken bu değil ve kimseye söz hakkı verilmedi, herkese hareket edip ayak uydurmak zorunda bırakıldım.” (İKÖ, 20)

“Yumak ipe, karışık ve anlaşılması zor.” (SBKÖ, 17)

4. Öğrencilerin Geleneksel Yüz Yüze Eğitim ile Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim Arasında Hangisinin Daha Verimli Olduğu Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenimi açısından geleneksel yüz yüze eğitim ile eş zamanlı uzaktan eğitim arasında hangisinin daha verimli olduğuna dair değerlendirmeleri incelendiğinde, öğrencilerden 69'u (%88,5) geleneksel yüz yüze eğitimin daha verimli olduğu yönünde görüş belirtirken, 9 (%11,5) öğrenci ise eş zamanlı uzaktan eğitimin daha verimli olduğunu ifade etmiştir. Çalışma grubunu oluşturan üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin tercih etme nedenlerine dair görüşlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5: Geleneksel Yüz Yüze Eğitim ile Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim Arasında Hangisinin Daha Verimli Olduğu Hakkındaki Görüşler

	Görüşler	f
Geleneksel Yüz Yüze Eğitim	Yüz yüze eğitimin daha etkili olmasından dolayı	28
	İletişimin yüz yüze eğitimde daha etkili olmasından	17
	Derse odaklanma yüz yüze eğitimde daha kolay olmasından	6
	Online eğitimdeki teknik yetersizliklerden dolayı	6
	Ev ortamına uyum sağlayamamadan dolayı	5
	Yüz yüze eğitim alışkanlığından dolayı	4
	Kalıcılığı sağlamasından dolayı	3
	Online eğitim motivasyon sağlamadığından dolayı	3
	Pratik imkânı olmasından dolayı	2
	Daha az heyecanlanıldığından	1
Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim	Ev ortamında derslere rahat katılmadan	5
	Sınıf ortamında baskı altında hissetmekten	2
	Gerginliğin az olmasından	1
	Okula gidip-gelme kaynaklı zaman kaybını önlemesinden	1
	Derse daha fazla katılım gösterebilmekten	1

Tablo 5'te yer alan hazırlık sınıfı öğrencilerinin geleneksel yüz yüze eğitim ile eş zamanlı uzaktan eğitim arasında hangisinin daha verimli olduğu hakkındaki görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun geleneksel yüz yüze yapılan eğitimin daha verimli olduğu şeklinde görüş belirttiklerini söylemek mümkündür. Geleneksel yüz yüze eğitimin verimli olduğu görüşüne sahip öğrencilerin, iletişimin ve eğitimin daha etkili ve odaklanmanın yüz yüze eğitimde daha kolay olduğunu ifade ettikleri söylenebilir. Farklı olarak bazı öğrencilerin eş zamanlı uzaktan eğitimde derse katılımın ev ortamında daha rahat olduğu, baskı ortamının olmadığı ve gerginliğin

daha az olması nedeni ile uzaktan eğitimin daha verimli olduğunu ifade ettikleri de bulunmuştur. Öğrencilerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerin çoğunluğunun geleneksel olarak yüz yüze yapılan eğitimin daha verimli olduğu, eş zamanlı uzaktan eğitimin ise verimsiz olduğu fikrine sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

“Yüz yüze iletişimin daha verimli olduğunu karşıdaki kişiyi daha kolay anlamamıza neden olduğu için bu şıkkı seçtim.” (İKÖ, 2)

“Yabancı dil eğitiminde haftanın her günü akşama kadar ders olduğundan bu öğrencileri sıkıyordu. Uzaktan eğitimde evde olup derse katılabilmek güzel.” (SBKÖ, 18)

“Daha öncesinden de dediğim gibi okula gidip gelmekle harcanan zamanı bireysel ders ile iki katına katlayabiliyoruz.” (OKÖ, 50)

“Yüz yüze aldığım verimi alamıyorum dersler kötü geçiyor. Sistemsel problem yaşıyoruz.” (SBKÖ, 63)

“Çünkü hocaların anlattıkları şeyleri birebir dinlemek ve sınıf ortamında olmak daha faydalı.” (MKÖ, 71)

5. Öğrencilerin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapılan Ders Dışı Etkinlikler ve Ödevlendirmeler Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Tablo 6: Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapılan Ders Dışı Etkinlikler ve Ödevlendirmeler Hakkındaki Düşünceler

		Düşünceler	f
Olumlu		Ödevler oldukça iyi ve verimli	30
		Yüz yüze eğitimle aynı düzeyde ödevlendirme yapılmakta	7
		Ödevler eğitici	6
		Derslerden uzaklaşmayı engellemekte	9
Olumsuz		Çok fazla ödevlendirme yapılmakta	22
		Ödevlerin sayısı motivasyonu olumsuz etkilemekte	8
		Gereksiz	5
		Ödev için teslim süresi çok kısa verilmekte	3

Tablo 6’da yer alan hazırlık sınıfı öğrencilerinin ders dışı etkinlikler ve ödevlendirmeler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun ödevlendirme ile ilgili olarak olumlu düşünceye sahip olduklarını söylemek mümkündür. Ödevlerin oldukça verimli, yüz yüze eğitimle aynı düzeyde ve eğitici olduğunu ifade ettikleri söylenebilir. Olumsuz düşünceye sahip öğrencilerin ise ödevlendirme sayısının fazla

olduğu, motivasyonu düşürdüğü ve süre bakımından yetersiz olduğu düşüncesinde olduklarını söylemek mümkündür. Genel olarak öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde ise öğrenciler açısından ders dışı etkinlikler ve ödevlendirmelerin olumlu ve olumsuz yanlarının olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

“Evdemiz diye çok ödev veriliyor. Biz evde olabiliriz ama ev işleri gibi bazı evle ilgili şeylerle ilgilenmemiz gerekiyor ama haftasonu bile çok yoğun oluyoruz.” (OKÖ, 1)

“Verimli olduğunu düşünüyorum ama fazla olduğu zaman, yapmak istemiyorum.” (İKÖ, 13)

“Yüz yüze eğitimle hemen hemen aynı formatta ödevlendirmelerimiz devam ediyor. Bir eksiklik yok.” (TKÖ, 26)

“Ödevlerin gerekli olduğunu ve bize bir şeyler kattığını düşünüyorum sadece ödev teslim süresi biraz daha uzun olmalıdır.” (MKÖ, 61)

“Bence ödevler yorucu; bu zor günlerde bizi daha çok zorluyor.” (TEÖ, 44)

6. Öğrencilerin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim Süreç Sonrası İlerleyen Yıllarda da Kullanılıp/Kullanılmamasına yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmamızın çalışma grubunu oluşturan üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde eş zamanlı uzaktan eğitimin süreç bitiminde ilerleyen yıllarda da kullanılıp/kullanılmamasına yönelik öğrencilerden 50’si “hayır kullanılmamalı”; 15’i ise “evet kullanılabilir” şeklinde görüş belirtmişlerdir. 18 öğrenci ise bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Öğrencilerin eş zamanlı uzaktan eğitim sisteminin kullanılma durumuna yönelik görüşlerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitiminde Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimin İlerleyen Yıllarda da Kullanımına Yönelik Görüşleri

	Düşünceler	f
Evet Kullanılabilir	Mevcut eksiklikler giderilirse olabilir	4
	Yabancı dil eğitimi için uygun olabilir	2
	Uygulamalı dersler harici kullanılabilir	2
	Zaman kazanmak açısından olabilir	3
	Çağa ayak uydurma bakımından kullanılabilir	2
	Yüz yüze eğitim kadar verimli olabilir	2

Hayır Kullanılmamalı	Yüz yüze eğitim daha etkili	15
	Sadece zor/olağanüstü şartlarda uygun	12
	Sistem oldukça verimsiz	15
	Uygulamaya yönelik dersler için uygun değil	3
	Ders süresinin uzunluğu dikkat dağıtmakta	2
	Dil maruz kalındığında öğrenilir	1
	Gerekli araç ve gereçlerin yetersizliğinden dolayı	1
	Ev ortamı, ders çalışmayı olumsuz etkilemekte	1

Tablo 9’da yer alan öğrencilerin yabancı dil eğitiminde eş zamanlı uzaktan eğitimin sürecinin bitiminde ilerleyen yıllarda da kullanılıp/kullanılmamasına yönelik görüşlerine bakıldığına, öğrencilerin çoğunun uzaktan eğitim sisteminin yabancı dil eğitiminde kullanılmaması yönünde düşünceye sahip olduklarını söylemek mümkündür. Bu düşünceye neden olarak ise uzaktan eğitim sisteminin sadece zor şartlara uygun olduğu, yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığı ve oldukça verimsiz bir sistem olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise mevcut eksiklerin giderilmesi durumunda ve uygulamalı dersler haricinde yabancı dil eğitimi için uygun olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

“Uygun buluyorum çünkü rahatız ve ailemizin yanında olduğumuz için geçim sıkıntısı yok.” (TEÖ, 77)

“Uygun bulmuyorum çünkü yüz yüze daha verimli.” (MEÖ, 52)

“Olabilir aslında, zaman kazanır öğrenciler bir sene hazırlık okuyacaklarına hem bölüme gider hem uzaktan ders alır, ama olmasa daha iyi olur.” (İEÖ, 27)

“Asla bulmuyorum. Diğer sorularda da söylediğim gibi online eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olduğunu düşünmüyorum.” (EEÖ, 55)

“Kesinlikle önermiyorum. Kimse derse girmez ve kimse ciddiye almaz dersleri; bir kere verim yok verim! Hiç bir şey anlamıyorsun özellikle ev ortamında.” (İKÖ, 9)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Üniversite hazırlık öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitim süreciyle ilgili görüşlerini incelemeyi hedefleyen bu çalışmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin eşzamanlı uzaktan eğitimle ilk başta olumsuz düşüncelere sahip oldukları ve sürecin sonuna doğru bu düşüncelerinde kısmen değişimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Evde

ders işlemenin rahat ve heyecanlı olacağını düşünüp olumlu düşüncelere sahip olan öğrencilerin yanı sıra ev ortamının elverişsiz olduğunu söyleyen ve uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden farklı, zor, verimsiz, karmaşık ve sıkıcı olacağını düşünen ve yüz yüze eğitimi destekleyen öğrencilerin çokluğu, onların uzaktan eğitimi zorunlu bir tercih olarak görüp normal şartlarda geleneksel yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini düşündürmektedir. Bu sonuçlar, eşzamanlı uzaktan eğitimde soru cevap eksikliği ve ders verimliliği problemlerinin çok yoğun olduğunu gösteren çalışmalarla (Akkuş ve Acar, 2017; Bilgiç ve Tüzün, 2015; Ilgaz, 2014; Yılmaz ve Güven, 2015); dersin verimli olmamasının öğrencinin derse karşı tutumunu olumsuz etkilediğini gösteren çalışmalarla (Falowo, 2007; Hara ve Kling, 2000) desteklenmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili metaforik algıları incelendiğinde onların eşzamanlı uzaktan eğitimi kitle iletişim araçlarından *yotube videolarına*, *tv yayınlarına*, *Udemy* ve *sinemaya* veya açık öğretime ve *iş toplantılarına* benzetmeleri, eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılıklı etkileşim faktörünün eksik olduğu, öğrencilerin pasif konumda kaldığı ve bilgilerin normal eğitime göre yüzeysel kaldığı yorumunu ortaya çıkarmaktadır. Kılıç ve diğerlerine (2016) göre eşzamanlı uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının; öğrencilerin kendilerini ortamda rahat hissetmesini sağlaması ve işbirliğine, tartışmaya ve iletişime dayalı olarak öğrencilere ortak görevler vermesi önemlidir. Eş zamanlı uzaktan eğitim üzerine yapılan çalışmalarda da bu sonucu destekler nitelikte etkileşimin ve anlık cevap alabilmenin önemli olduğu ve etkileşimin düştüğü derslerde öğrencilerin aktif katılımının da düştüğü sonuçlarına ulaşılmıştır (Akkuş ve Acar, 2017; Bilgiç ve Tüzün, 2015; Falowo, 2007; Gillies, 2008; Yazıcı, Altas ve Demiray, 2001; Yılmaz ve Aktuğ, 2011). Horton'a (2006) göre eş zamanlı derslerde tartışma gereklidir ve soru-cevap yöntemine önem verilmelidir. Devran ve Elitaş'a göre (2017) ise uzaktan eğitim öğrenci temelli bir eğitim öngörüsüne sahiptir ve bu yüzden gerçekleştirilen uygulamalar öğrencilerin katılımını artırmak ve etkileşim düzeyini maksimuma çıkarmak gibi amaçlara hizmet etmelidir. Düzensizlik temasındaki *yumak ip* ve *mknatis* metaforlarını kullanan öğrencilerin uzaktan eğitimin yine zorluğunu ve daha çok çaba gerektiren bir süreç olduğunu vurguladıkları ve ayrıca *boşa kürek çekmek* ve diğer temasındaki *insanları oyalamak* ve *vicdan rahatlatmak* metaforlarının da öğrencilerin ilerleme kaydedemediğini ve kendilerine bu tür eğitimi tercih şansı verilmesi gerektiğini kastettikleri anlaşılmaktadır. Buna göre bu tür bir eğitime dâhil edilmeden önce öğrencileri süreç hakkında bilgilendirmenin, süreç sırasında onları motive etmenin ve karar süreçlerine onları da dâhil etmenin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin formal ve informal temalar altında incelenen metaforları da eş zamanlı uzaktan eğitimin istenen verimi sağlamadığı yorumunu ortaya çıkarmıştır. Yılmaz ve Güven (2015) tarafından yapılan eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik metaforlar çalışmasında benzer şekilde *etkileşimsiz*, *karmaşık*, *duygusuz*, *pahalı*, *sınırlı*, *yorucu*, *sıkıcı* ve *verimsiz* olumsuz temalarına ve *ihtiyaca yönelik*, *çeşitlilik*, *kolay ulaşım*, *isteğe bağlılık*, *gerekliklik* ve *faydalı* olumlu temalarına ulaşılmıştır ve çalışmada da olumsuz temalar altındaki metaforları oluşturan öğretmen adaylarının dersler sırasında yeterince et-

kileşim olmadığını, konulara tam olarak odaklanılmadığını ve derslerin birbirinden ayrıntı olduğunu, derslerin genellikle verimsiz geçtiği için sıkıldıklarını vurguladıkları belirtilmiştir.

Öğrencilerin oldukça büyük bir çoğunluğunun eşzamanlı uzaktan eğitim yerine geleneksel yüz yüze eğitimi daha verimli buldukları ve ilerleyen yıllarda da eşzamanlı uzaktan eğitimin kullanılmamasını önerdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Doğan ve Tatık (2015); Gillies (2008); Karal, Çebi ve Turgut, (2011); Sarıtaş ve Barutçu (2020) ve Yalman (2013) tarafından yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. Bu durumun olası nedenleri olarak öğrencilerin eşzamanlı uzaktan eğitimi etkili bulmamaları; yüz yüze eğitime fazlaca alışkın olmaları; bu eğitimin yabancı dil hazırlık eğitimi sürecine uygun olmaması; ev ortamının eşzamanlı eğitimde bir dezavantaj olabilmesi; derse odaklanma ve motivasyon sorunları gösterilebilir. Sarıtaş ve Barutçu'ya göre (2020) uzaktan eğitimde çevrimiçi öğretim hazır bulunuşluluğu ile daha önceden çevrim içi herhangi bir eğitim alma arasında olumlu yönde bir ilişki vardır ve bu yüzden öğrenciler çevrimiçi öğrenim uygulamalarını yaşadıkça bu ortamları benimseyip daha kolay uyum sağlayabileceklerdir. Öte yandan uzaktan eğitim uygulamalarına katılan bireylerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ortaya koyan araştırmalar da alanyazında mevcuttur (Antalyalı, 2004; Gürbüz, 2014; Hannay ve Newvine, 2006; Yıldız, 2011). Ayrıca eşzamanlı uzaktan eğitimin sınıf baskısını kaldırma ve gerginliği azaltma gibi olumlu yönleri olduğu da bulunmuştur. Yılmaz ve Aktuğ (2011) tarafından yapılan bir çalışmada da öğrencilerin eşzamanlı uzaktan eğitim ortamlarında fiziksel olarak öğreticiye uzakta olmalarının onlara özgüven ve rahatlık duygusu getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını olumlu bir şekilde değiştirmeye yardımcı olabilecek, onların sürece katılım sağlayabilmelerine imkân sağlayacak çalışmalara ve uygulamalara ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik özellikle olumsuz görüşlerini ifade ederken öğretim elemanlarından özel olarak hiç bahsetmemeleri, öğretim elemanlarının süreci iyi yönettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte, eş zamanlı uzaktan eğitim ortamlarında yaşanan teknik sorunların ve verimlilik ve etkileşim gibi ders süreciyle ilgili sorunların üstesinden gelebilmede öğretmen tutumlarının ve yeterliliklerinin de oldukça önemli olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur (Akkuş ve Acar, 2017; Hara ve Kling, 2000; Hogan, McKnight ve Legier, 2006; Kapucu ve Adnan, 2018; Moore ve Kearsley, 2011; Rasheed, 2007). Bu nedenle öğretmen yetiştiren lisans programlarında uzaktan eğitime yönelik konuların dahil edilmesi ve şu anda görev yapan öğretmenlere uzaktan eğitimle ilgili hizmet içi eğitim seminerlerinin ilgili kurumlar tarafından düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Yapılacak hizmet içi eğitim seminerleri bir defaya mahsus değil belli aralıklarla planlanmalı ve bu sayede öğretmenlerin kendilerini değişen teknolojiye ayak uydurarak güncel tutmaları hedeflenmelidir.

Eş zamanlı uzaktan eğitimi desteklemek için yapılan ders dışı etkinliklerin ve ödevlendirmelerin öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açılarını olumlu etkilediği sonucuna varılmakla birlikte yüz yüze eğitimin açığını kapatmak adına fazla verilen ödevlerin olumsuz etkileri olabileceği sonucuna da ulaşılmıştır. Ödevler çok fazla olduğu zaman öğrencilerin motivasyonunun düştüğü ve ödevleri yapmak istemedikleri anlaşılmaktadır. Bu yüzden bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öneriler

Uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve geleceği incelendiğinde ulaşılan veriler (Bozkurt, 2017); çağımızın dijital dünyasındaki ilerlemeler göz önüne alındığında uzaktan eğitimin son derece kolay bir şekilde gerçekleştirilebilmesi (Devran ve Elitaş, 2017) ve yaşamakta olduğumuz COVID19 salgın süreci; örgün eğitimin yanı sıra uzaktan eğitim uygulamalarının ileride çok daha fazla yaygınlaşacağını göstermektedir. Bu yüzden eşzamanlı uzaktan eğitimin daha verimli hale getirilmesi için onun farklı boyutları üzerine daha fazla çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Eş zamanlı uzaktan eğitimde çift yönlü iletişim, tartışma, soru – cevap gibi durumları içeren etkileşim boyutunun daha verimli hale getirilmesi için daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin ders sırasında daha aktif olmaları sağlanabilir ve bu durum da onların uzaktan eğitimi sıkıcı, zor ve verimsiz olarak düşünmelerinin önüne geçebilir. Bu alanda daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

Araştırmada, öğrencilere geleneksel yüz yüze eğitim veya uzaktan eğitim arasından seçim yapma şansı verilseydi geleneksel yüz yüze eğitimi tercih edecekleri sonucuna ulaşıldığı için bu durumun nedenleri daha derinlemesine araştırılabilir ve ulaşılabilecek sonuçlar eş zamanlı uzaktan eğitimi geliştirmek için kullanılabilir.

Eş zamanlı uzaktan eğitim süresince uygulanacak ekstra etkinliklerin ve yapılacak ödevlendirmelerin öğrencilerin sürece karşı tutumlarını etkilediği için bu konu üzerinde de araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca eş zamanlı uzaktan eğitim uygulamalarını daha iyi hale getirmek ve öğrencilerin eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik tutumlarını olumluya dönüştürmek amacıyla öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yeterlilikleri üzerinde çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Çalışmanın katılımcılarını oluşturmada uygun örnekleme yönteminden faydalanılmış olup çalışmaya katılmayı kabul eden 78 öğrenciyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmanın verileri, yüz yüze görüşme imkânı olmadığı için sadece internetten anket formu aracılığıyla toplanabildiği için bunlar çalışmanın sınırlılıkları olarak düşünülmektedir. Nitel bir araştırma olarak desenlenen bu çalışmanın sonuçlarının, sadece benzer durumlara ve örneklere aktarılabilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- AKÇAY, S. ve Gökçearsan, A. (2016). Grafik tasarım dersinde uzaktan eğitim yönteminin kullanımına yönelik bir uygulama ve öğrenci algıları: Gazi Üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1983-2004. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/kefdergi/issue/27734/327772>
- AKKUŞ, İ ve Acar, S. (2017). Eş zamanlı Öğrenme Ortamlarında Karşılaşılan Teknik Sorunların Öğretici ve Öğrenen Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 363-376. DOI: 10.17679/inuefd.340479
- AKTAY, Y. (2002). Eğitimde küresel imkânlar-küreselleşen dünyada eğitimde fırsat eşitliği ve öz-gürleşim fırsatları üzerine. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 7-22. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TXpVeU5UazRPQT09>
- ALKAN, C. (1996, Kasım). *Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi (Tam metin)*. Türkiye I. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Bildiriler, Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı Yayınları.
- ANTALYALI, Ö. L. (2004). *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- AYBAT, B. ve Özgün, Y. (2020). *Uzaktan Eğitim Şart*. İstanbul: Abaküs Kitap.
- BİLGİÇ, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *AUAD*, 1(3), 26-50. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/3028/42071>
- BOBER, M. J. ve Dennen, V. P. (2001). Intersubjectivity: Facilitating knowledge construction in online environments. *Educational Media International*, 38(4), 241–250. DOI: 10.1080/09523980110105150
- BOZKURT, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *AUAd*, 3(2), 85-124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34117/378446>
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CASEY, M. D. (2008). A Journey to Legitimacy: The Historical Development of Distance Education through Technology. *TechTrends*, 52(2), 45-51. DOI: 10.1007/s11528-008-0135-z
- CHAPMAN, A. D. (1996, Kasım). *Using interactive video to teach learning theory to undergraduates: problems and benefits*. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Alabama. Erişim adresi: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED406425.pdf>
- CRESWELL, J. W. ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods*. (5th edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- ÇETİN Ö., Çakıroğlu M., Bayılmış C. ve Ekiz H. (2002). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve İnternet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 143-147. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v3i3/3317.pdf>

- ÇINAR, M., Tüzün, H., Yıldırım, D., Akıncı, A., Kalaycı, E., Bilgiç, H. G. ve Yüksel, Y. (2011, Şubat). *Uzaktan eğitimde kullanılan eşzamanlı sanal sınıf araçlarının karşılaştırılması*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- ÇUKADAR, Sami ve Çelik, Sönmez (2003). İnternete Dayalı Uzaktan Öğretim ve Üniversite Kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42. Erişim adresi: <http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/view/183/199>
- DEMİR, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-211. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55935>
- DEMİRAY, U. (1999). *Kuruluşunun beşinci yılında açköğretim lisesi ile ilgili çalışmalar kaynakçası (1982-1997)*. Ankara: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- DEMİREL, Ö., Seferoğlu, S. ve Yağcı, E. (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- DEVİRAN, Y. ve Elitaş, T. (2017). Uzaktan eğitim: fırsatlar ve tehditler. *Online Academic Journal of Information Technology*, 8(27), 31-40. DOI: 10.5824/1309-1581.2017.2.003.x
- DİNÇER, S. (2006, Şubat). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış*. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- DİXON, K. ve Pelliccione, L. (2004). *Reactions to online learning from novice students in two distinct programs*. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer ve R. Phillips (Eds), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (pp. 255-262). Erişim adresi: <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/dixon.html>
- DOĞAN, S. ve Tatık, R.Ş. (2015). Evaluation of distance education program in Marmara University according to the views of students. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 247-261. DOI: 10.17121/ressjournal.187
- DRİSCOLL, M. (1999). Web-based training in the workplace. *Adult Learning*, 10(4), 21-25. DOI: 10.1177/104515959901000408
- DÜZAKIN, E. ve Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve çukurova üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 225-244. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4378/60019>
- FALOWO, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/primary/p/21710/>
- GILLIES, D. (2008). Student perspectives on video-conferencing in teacher education at a distance. *Distance Education*, 29(1), 107-118. DOI: 10.1080/01587910802004878
- GÖKMEN, Ö. F., Duman, İ. ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *AUAD*, 2(3), 29-51. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34059/376987>
- GÜRBÜZ, F. (2014). Students' views on distance learning in Turkey: An example of Anadolu University open education faculty, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2), 239-250. DOI: 10.17718/tojde.54964

- GÜRER, M. D., Tekianarşlan, E. ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 48-78. DOI: 10.17569/tojqi.74876
- GÜZEL, M. (2007). *Küreselleşme, tüketim kültürü ve internet'teki gençlik siteleri, yeni medya çalışmaları*. (Derleyen: Mutlu Binark). Ankara: Dipnot Yayınları.
- HANNAY, M. ve Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: A comparison of online and traditional learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 1-11. Erişim adresi: <https://jolt.merlot.org/documents/MS05011.pdf>
- HARA, N. ve Kling, R. (2000). Student distress in a web-based distance education course. *Information, Communication & Society*, 3(4), 557-579. DOI: doi.org/10.1080/13691180010002297
- HOGAN, R. L., McKnight, M. A ve Legier, J. T. (2006). Moving from traditional to online instruction: Considerations for improving trainer and instructor performance. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 2(2), 34-38. Erişim adresi: <http://www.hraljournal.com/Page/5%20R.%20Lance%20Hogan.pdf>
- HERAND, D. ve Hatipoğlu, Z. A. (2014). Uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim platformları'nın karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(1), 65-75. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/46574>
- HRASTINSKI, S. (2008). Asynchronous and Synchronous E-Learning. *Educase Quarterly*, 4, 51-55. Erişim adresi: <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0848.pdf>
- ILGAZ, H. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eşzamanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(26), 187-204. Erişim adresi: http://ebuline.com/pdfs/26Sayi/26_4.pdf
- İŞİK, A. H., Karaca, A., Özkaraca, O. ve Büroğul, S. (2010, Şubat). *Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi*. Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Muğla Üniversitesi: Muğla.
- İŞMAN, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- İZMİRLİ, S. ve Akyüz, H. İ. (2017). Eş Zamanlı Sanal Sınıf Yazılımlarının İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 788-810. DOI: 10.17244/eku.347815
- JONES, D. (2005). Computing by distance education: problems and solutions. *ACM SIGCSE Bulletin*, 28, 139-146. DOI: 10.1145/237477.237616
- KAPUCU, N. K. ve Adnan, M. (2018). Uzaktan öğretimde çevrimiçi eğitimci başarısının değerlendirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 15(1), 7-20. DOI: 10.26650/hayef.2018.15.1.0004
- KAYA, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- KAZMER, M. M. ve Xie, B. (2008). Qualitative interviewing in internet studies: playing with the media, playing with the method. *Information, community and society*, 11(2), 257-278. DOI: 10.1080/13691180801946333
- KEEGAN, D. (1996). *Foundations of distance education*. (3rd Ed.) New York, NY: Routledge.

- KILIÇ, S., Horzum, M. B. ve Çakıroğlu, Ü. (2016). Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık algılarının belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 350-364. DOI: 10.16949/turcomat.35549
- KIRIK, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. DOI: 10.17829/midr.20142110299
- KO, C. J. (2012). A case study of language learners’ social presence in synchronous CMC. *ReCALL*, 24(1), 66-84. DOI: 10.1017/S0958344011000292
- KOŞAR, E. ve Çiğdem, H. (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- KÖR, H. (2013). *Uzaktan eğitim ve örgün eğitimin çok yönlü – çapraz karşılaştırılması: kırkkale üniversitesi ve hitit üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Kırkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırkkale.
- KURT, N. ve Özkan, Y. (2014). Uzaktan eğitimde akademik başarıyı etkileyen faktörler. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 219-236. Erişim adresi: <https://hayefjournal.org/tr/uzaktan-egitimde-akademik-basariyi-etkileyen-faktorler-16465>
- MAHİROĞLU, A. ve Coşar, M. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitimde sıra, hız ve içerik kontrollerinin akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 63-83. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256326>
- MCBURNIE, G. (2002). Küreselleşme, GATS ve ulus-aşırı eğitim (Çevirenler: H. Koç ve G. Tunalı-Koç). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2(1), 169-190.
- MEHO, L.I. (2006). E-mail interviewing in qualitative research: a methodological discussion. *Journal of the American Society of Information Science and Technology*, 5(10), 1284-1295, Erişim adresi: <http://eprints.rclis.org/8377/1/email-interviewing.pdf>
- MERRIAM, S. B. (2018). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber* (Çeviri editörü: Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MERCER, D. M. (2002). *Synchronous communication in collaborative online learning: Learners’ perspectives*. Doktora tezi, University of Toronto, Canada.
- MIDKIFF, S. P. ve Dasiva, L. A. (2011). *Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning*. Erişim adresi: https://pdfs.semanticscholar.org/afc4/d77a5ec9f98b30bb-d3e4d6121676bfd3365.pdf?_ga=2.81058132.29143270.1597615171-1415529230.1591700549
- MILES, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- MOORE, M. (2007). *Handbook of distance education*. New York: Routledge
- MOORE, M. G. ve Anderson, W. (2003). *Handbook of distance education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- MOORE, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning* (3. Baskı). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

- OLIVEIRA M. M. S., Penedo A. S. T. ve Pereira V. S. (2018). Distance Education: Advantages and Disadvantages of the Point of View of Education and Society. *Dialogia*, 29, 39-152. DOI: 10.5585/Dialogia.n29.7661
- ORAL, B. (2014). Uzaktan Eğitim. Demirel, Ö. ve Altun, E. (Ed.) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- ÖZARSLAN, Y. (2008, Aralık). *Uzaktan Eğitim Uygulamaları için Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri*. XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri Kitabı, ODTÜ: Ankara. Erişim adresi: http://inet-tr.org.tr/inetconf13/kitap/ozarслан_inet08.pdf
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3rd edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- RASHEED, F. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.483.1754&rep=rep1&type=pdf>
- ROMISZOWSKI, A. (2004). How’s the e-learning baby? Factors Leading to Success or Failure of an Educational Technology Innovation. *Educational Technology*, 44(1), 5-27. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/f1ce/0c14f8fdb461aa8e226560eaa7f4aa7d8cf7.pdf?ga=2.26589566.29143270.1597615171-1415529230.1591700549>
- ROMISZOWSKI, A. ve Mason, R. (2004). Computer-mediated communication. In D. H. Jonassen. (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (2. baskı, ss. 397-431). New York: Simon ve Schuster Macmillan.
- SARITAŞ, E. ve Barutçu, E. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi*, 11(1), 5-22. DOI: 10.34231/iuyd.706397
- SEN, B., Atasoy, F. ve Aydın, N. (2010, Şubat). *Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması*. XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Muğla Üniversitesi: Muğla.
- SIMONSON, M., Smaldino, S. E., Albright, M. ve Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*. Boston: Pearson Education, Inc
- STEIN, D. S., Wanstreet, C. E., Glazer, H. R., Engle, C. L., Harris, R. A., Johnston, S. M., Simons, M. R. ve Trinko, L. A. (2007). Creating shared understanding through chats in a community of inquiry. *Internet and Higher Education*, 10, 103–115. DOI: 10.1016/j.iheduc.2007.02.002
- SUN, P., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. ve Yeh, D. (2008). What drives a successful elearning? An empirical Investigation of the critical factors influencing learning satisfaction. *Computer & Education*, 50, 1183-1202. DOI: :10.1016/j.compedu.2006.11.007
- ŞENKAL, O. ve Dinçer, S. (2012). Geleneksel sınıfların uzaktan eğitim platformuna dönüştürülmesi: bir model çalışması. *Bilişim teknolojileri dergisi*, 5(1), 13-17. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/298147141_Geleneksel_siniflarin_uzaktan_egitim_platformuna_donusturulmesi_Bir_model_calismasi

- TAYLOR, R. W. (2002). Pros and Cons of Online Learning - A Faculty Perspective. *Journal of European Industrial Training*, 26(1), 24-37. DOI: 10.1108/03090590210415876
- TOKER-GÖKÇE, A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47957/606765>
- TUNCER, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi X(1)*, 125-144. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867219.pdf>
- ULUĞ, F. ve Kaya, Z. (1997). *Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla İlköğretim*. Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı.
- URDAN, T.A. ve Weggen, C.C. (2000). *Corporate E-Learning: Exploring A New Frontier*. Wr Hambrecht & Co./Equity Research. Erişim adresi: <http://papers.cumincad.org/data/works/att/2c7d.content.pdf>
- UŞUN, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- VAROL, A. ve Türel, Y. (2003). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde İletişim Modülü. *TOJET (The Turkish Online Journal Of Educational Technology)*, 2(1), 641-658. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v2i1/216.pdf>
- VERDÜİN, J. R. ve Clark, T. A. (1994). *Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları*. (Çeviren: İknur Maviş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- VOLERY, T. ve Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 216-223. DOI: 10.1108/09513540010344731
- VONDERWELL, S., Liang, X. ve Alderman, K. (2007). Asynchronous discussions and assessment in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 309-328. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ768879.pdf>
- WANG, A. ve Newlin, M. (2001). Online lectures: Benefits for the virtual classroom. *T.H.E. Journal*, 29(1), 17-24. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/234587822_Online_Lectures_Benefits_for_the_Virtual_Classroom#:~:text=Some%20advantages%20of%20a%20virtual,with%20the%20instructors%20%5B3%5D.
- WILLIAMS, M. L., Pabrock, K. ve Covington, B. (1998). *Distance Learning: The Essential Guide*. Thousand Oaks - CA: Sage Publications, Inc.
- YALIN, H. İ. (2004). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel.
- YALMAN, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (moodle) memnuniyet düzeyleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1395-1406. DOI: 10.7827/TurkishStudies.5357
- YAMADA, M. (2009). The role of social presence in learner-centered communicative language learning using synchronous computermediated communication: Experimental study. *Computers & Education*, 52, 820-833. DOI: 10.1016/j.compedu.2008.12.007

- YAZICI, A., Altaş, I. ve Demiray, U. (2001). Distance education on the net: A model for developing countries. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 2(2), 24-35. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/26339454_Distance_Education_On_The_Net_A_Model_For_Developing_Countries
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YILMAZ, E. O. ve Aktuğ, S. (2011). *Uzaktan eğitimde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşleri*. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. İnönü Üniversitesi: Malatya.
- YILMAZ, G. K. ve Güven, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322. DOI: 10.16949/turcomat.75936
- YORGANCI, S. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22598/241409>

EK

Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Formu Soruları

Cinsiyetiniz:

- ERKEK
- KADIN

Bölümünüz:

- İşletme Fakültesi
- Mühendislik Fakültesi
- Orman Fakültesi
- Siyasal Bilgiler Fakültesi
- Teknoloji Fakültesi
- Eğitim Fakültesi

1. İçinde bulunduğumuz süreci ilk duyduğunuzda ne düşündünüz? Eş zamanlı uzaktan eğitim alacağınızı duyduğunuzda neler düşündünüz?
2. Şu an neler düşünüyorsunuz? Öncesine göre düşünceleriniz değişti mi?
3. Eş zamanlı uzaktan eğitimi benzetiyorum. Çünkü.....
4. Hangisinin yabancı dil öğrenimi açısından daha verimli olduğunu düşünüyorsunuz? Ve neden o şekilde düşündüğünüzü açıklayabilir misiniz?
 - Eş zamanlı uzaktan eğitim
 - Geleneksel yüz yüze eğitim
5. Eş zamanlı uzaktan eğitim sürecinde yapılan ders dışı etkinlikler ve ödevlendirmeler hakkında neler düşünüyorsunuz?
6. Yabancı dil eğitiminde eş zamanlı uzaktan eğitimin bu süreç bitiminde ilerleyen yıllarda da uygulanmasını uygun buluyor musunuz? Neden?

YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARINA BAKIŞI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayşe Betül AKDEMİR¹, Abdurrahman KILIÇ²

1 Doktora Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce, ayseakdemir@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5939-6511.

2 Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce, abdurrahmankilic@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2704-2951.

Geliş Tarihi: 20.08.2020 Kabul Tarihi: 04.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.783344

Öz: İçinde bulunduğumuz global sağlık sorunlarının uzaktan öğretim bir tercih olmaktan çıkıp zorunluluk haline getirdiği bilinmektedir. Bu zorunluluğun gerek altyapı ve donanım gerekse uygulama bakımından pek çok problemi bünyesinde barındırdığı açıktır. Bu çalışmanın amacı örgün yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel yaklaşımla hazırlanan çalışma durum çalışması desenine sahiptir. Katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik ve kartopu örnekleme yöntemleri ile belirlenmiş olan 54 yüksek öğretim öğrencisidir. Araştırma verileri görüşme, odak grup ve doküman inceleme yoluyla toplanmış olup betimsel analiz ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin uzaktan öğretime bakışı, uzaktan öğretim süreci, uzaktan öğretim araçlarının etkili kullanımı, uzaktan öğretimde iletişim ve uzaktan öğretimde başarı çerçevesinde sunulmuştur. Yükseköğretim öğrencilerin zorunlu uzaktan eğitim sürecine ilişkin olumsuz deneyimler yaşadıkları, motivasyon eksikliği hissettikleri ve sürecin akademik beklentilerini karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan öğretim, küresel salgın, yükseköğretim, nitel araştırma.

HIGHER EDUCATION STUDENTS 'VIEWS ON DISTANCE EDUCATION PRACTICES

Abstract:

It is known that the global health problems we are in have made distance education a necessity rather than a choice. It is clear that this obligation includes many problems in terms of infrastructure, hardware and application. The aim of this study is to determine the opinions of formal higher education students about the distance education process. The study prepared with a qualitative approach has a case study design. Participants are 54 higher education students who were selected with the maximum variation sample of purposive sampling methods and snowball sampling methods. The research data were collected through interview, focus group and document analysis and analyzed by descriptive analysis and content analysis. The findings of the research are presented within the framework of students' view of distance education, distance education process, effective use of distance education tools, communication in distance education and success in distance education. It was concluded that higher education students had negative experiences about the compulsory distance education process, they felt lack of motivation and the process did not meet their academic expectations.

Key Words: Distance education, pandemic, higher education, qualitative research.

Giriş

Eğitimi, gelişen ihtiyaçlar doğrultusunda, yeniden düşünmenin ve tasarlamının birey ve toplumun geleceği açısından tartışılmaz bir önemi vardır. Nitekim Kant'a (2017) göre eğitime ihtiyaç duyan tek varlık insandır. Doğa, insan ve olaylar eğitime kaynaklık ettikleri gibi (Rousseau, 2010) değişim ve gelişiminde tetikleyicisi olabilmektedirler. Toplumsal beklenti planlı ve ortak eğitimden yanadır (Durkheim, 2016). Bu bağlamda eğitim, özel olarak seçilmiş bir ortamda özellikle istenen yönde büyüme-yi teşvik eden materyal ve yöntem temelinde planlı biçimde yürütülen etkinliklerdir (Dewey, 2020).

Eğitim, doğasındaki otonom özelliklerinden kaynaklanan sürekli bir değişim ve dönüşüm sürecini geçirmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında, eğitim bir değiştirme pratiği olmanın yanı sıra değişen de bir pratiktir (Elitaş, 2017). Üniversiteler, yüz yüze planlı eğitimin verildiği en üst kurumlardır. Yaşanan pandemi sürecin öğrenci beklentileri ve akademisyenlerin eğilimlerini bağdaştıracak bir üniversite deneyimi tasarlamının imkânı (Kahn, 2018) üzerinde tartışmanın kaçınılmaz olduğunu göstermiştir.

Geleneksel yüksek öğretimin bilinen en iyi alternatifi uzaktan öğretimdir. Demirel (2012) uzaktan öğretimi, 'kısıtlama ve sınırlılıkların bulunduğu durumlarda, eğitim etkinliklerin, planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemi' olarak tanımlamaktadır.

Örgün öğretim imkânı bulamayan bireylerin (Berg ve Simonson, 2016; Tuncay ve Özncar, 2014) öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla geliştirilen uzaktan öğretim, döneminin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin biçimde kullanır (Schlosser ve Anderson, 1994). İnternet teknolojilerinin gelişimi e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme, web tabanlı öğrenme gibi öğrenme ortamlarının tasarlanmasına önyak olmuştur. Günümüzde çevrimiçi eğitim uygulamalarının tüm öğretim kademelerinde ve özel sektörde yoğun biçimde kullanıldığı bilinmektedir (Allen ve Seaman, 2014). Çevrimiçi kurslar ve çevrimiçi öğrenme ortamları olarak tasarlanan (Riedel and Miller, 2010) ve çok geniş kitlelere öğretim hizmeti sağlayan uzaktan öğretim, sunduğu avantajlar bağlamında önemli bir eğitim atılımı olarak görülebilir (Çolak, 2020; Kırık, 2014). Bilişim tabanlı çevrimiçi öğretimin bilgi yaratma, saklama, dağıtma ve paylaşmada sağladığı fırsatlar beraberinde öğrenene kazandırdığı bağımsızlık, ilk kaynaktan bilgi edinimi, fırsat eşitliği, çeşitlilik ve kalite, yaratıcılık ve bireysel öğrenme yönteminin kabullenilmesini kolaylaştırmıştır (Pilancı, 2019).

Yüksek öğrenimdeki öğrencilerin demografik özelliklerinin ve ihtiyaçlarının değişimi ile uzaktan eğitim ağındaki uzaktan öğrenen sayısı günden güne artmaktadır. Hedef kitle göz önünde bulundurulduğunda, bünyesindeki uzaktan eğitim öğrencilerinin özelliklerine odaklanan bir çok yüksek öğretim kurumunun daha esnek yapıda, yeni ve etkili öğretim formları arayışına girmesi olasıdır (Pozdnyakova & Pozdnyakova, 2017). Uzaktan öğretim, eş zamanlı (senkron), eş zamansız (asenkron) ve karma öğretim modellerine sahiptir. Eş zamanlı ve eş zamansız öğretim modellerinin her biri kendi içerisinde tek yönlü (pasif) ve çift yönlü (etkileşimli) olarak gerçekleştirilebilir (Balaban, 2014).

Uzaktan öğrenmenin dört özelliğinden bahsedilebilir: İlki, uzaktan öğretim kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilir; kendi kendine çalışma veya akademik olmayan bir öğrenme ortamı değildir. İkincisi, mekânsal uzaklık bu öğrenmenin doğasında vardır. Bu bağlamda erişilebilirlik ve rahatlık, bu öğretim tarzının önemli avantajlarıdır. Üçüncüsü, etkileşimli iletişim, bir öğrenme grubundaki ve öğretmenle bireyleri birbirine bağlar. Sonuncu ise uzaktan öğretim, herhangi bir öğretim gibi, bazen öğrenme topluluğu olarak adlandırılan, öğrenciler, öğretmen ve öğretim kaynaklarından oluşan bir öğrenme grubu oluşturur. İnternette sosyal ağ oluşturma, topluluk oluşturma fikrini teşvik eder (Berg ve Simonson, 2016). Sayılan bu özelliklere karşın bir takım sınırlılıklara da sahiptir: iletişimin kolay sağlanamaması, öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi, bağımsız öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamama, çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını alma, uygulamaya dönük

derslerde verim alamama, beceri ve tutuma yönelik davranışların gelişmesinde etkili olamama, ulaşım olanaklarına ve iletişim teknolojilerine bağımlı olma (Kaya, 2002).

İçinde bulunduğumuz global sağlık sorunlarının uzaktan öğretim bir tercih olmaktan çıkarıp zorunluluk haline getirdiği bilinmektedir. Bu zorunluluğun gerek altyapı ve donanım gerekse uygulama bakımından pek çok problemi bünyesinde barındırdığı açıktır. Bu bağlamda örgün yükseköğretim öğrenci ve öğretim elemanları uzaktan öğretimde yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesinin uzaktan öğrenme ortamlarının verimliliği ve kalitesi bakımından büyük önem taşıyacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelere odağında tasarlanan bu çalışmanın amacı örgün yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Teknolojideki gelişmelerin eğitimde sürekli bir dönüşüme zemin hazırladığı bilinmektedir. Çağa ayak uydurma ve çağa yön verme çabası içinde olan ülkeler teknolojinin eğitime entegre edilmesi için yoğun çaba sarf etmektedir. Ancak pek çok ülke yaşanan pandemi ve beraberinde gelen kısıtlamalar nedeniyle öğretime ara vermek durumunda kalmıştır. Ülkemizde ise öğretim sürecinin sekteye uğratılmasının daha fazla olumsuz sonuca yol açacağı öngörülerek, şartlar düzeline kadar, zorunlu olarak uzaktan öğretime geçilmiştir. Bu çalışma, yükseköğretim öğrencilerinin gözünden üniversite, öğretim üyeleri ve öğrencilerin yeni sürece uyumda yaşadıkları sorunları ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yaklaşımın benimsendiği bu çalışma iç-içe geçmiş çoklu durum çalışması desenine sahiptir. Nitel araştırma dünyaya dair yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşımdır (Denzin ve Linkoln, 2018). Durum çalışması ise güncel bir olgunun gerçek bağlamında ele alınmasını sağlayan (Merriam, 2018) tek bir durum ya da az sayıdaki durumu yakından ve derinlemesine anlama ve ortaya koyma çabasıdır. Durum birden fazla analiz birimi içerdiğinde bu durum içerisindeki alt birim yada alt birimlere yoğunlaşılır. Bu ise iç-içe geçmiş durumları ortaya çıkarır (Yin, 2017).

Bu çalışmanın analiz birimi yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleridir. Çalışmanın farklı üniversite ve fakültelerde okuyan öğrencileri kapsamı iç içe geçmiş çoklu durumlar oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın deseni iç içe geçmiş çoklu durum deseni olarak belirlenmiştir. Desene ilişkin bağlam, durum ve iç içe geçmiş analiz birimleri Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. İç-içe geçmiş çoklu durum çalışması deseni analiz birimleri

Çalışma Grubu

Araştırma 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde Ankara’da bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören 54 yükseköğretim öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik ve kartopu örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği pek çok şeyin öğrenilebileceği bir örnekleme seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanır ve çalışmanın amacına bağlı olarak derinlemesine bilgi sağlayacak araştırma yapılmasına olanak tanır (Merriam, 2018). Maksimum çeşitlilik problemi ilgili olarak kendi içinde benzeşik durumları belirleyerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Kartopu örnekleme ise araştırmacının örnek bir olayla başlattığı ağda bilgi açısından zengin yeni veri sağlayıcıları bulmaya odaklı bir yaklaşımdır (Patton, 2018; Neuman, 2014). Araştırma amaçları doğrultusunda öğrenim gördükleri üniversitelere ve bölümlere göre öğrencilerin uzaktan öğretime geçişte yaşadıkları deneyimleri farklılaşabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda çalışma grubunda bulunan 10 katılımcı maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla, 44 katılımcı ise kartopu örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Tablo 1; Tablo 2).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri görüşme, odak grup ve doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Görüşme insanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın bir yoludur (Punch, 2016). Görüşme türlerinden olan odak grup bir moderatörün küçük ve homojen bir grubu araştırma konusu etrafında tartışmaya odaklamasıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Punch, 2016). Doküman inceleme ise amaçlanan hedefe odaklı bilgi içeren belgelerin özgün kelime ve kavramlar açısından taranarak tespit edilmesi yöntemidir (Miles ve Huberman, 2016; Neuendorf, 2017).

Veri toplama araçlarını hazırlama

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan, öğrenci görüşme formu, öğrenci görüş formu kullanılmıştır. Öğrenci görüşme formu yarı yapılandırılmış form özelliği taşımaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı için araştırma kapsamına ilişkin başlıkların listesini, varsayılan kavramları ve sorguların sırasını sunan bir görüşme rehberidir. Görüşülen kişinin düşüncelerini aktarmaya devam etmesini sağlayabilmek için planlanmamış sorular da sorulabilir (Robson, 2017). Öğrenci görüşme formu oluşturma basamakları şu şekildedir: Yükseköğretim ve uzaktan öğretim konularında hazırlanan doktora tezleri incelenerek öğrencilerin yaşayabilecekleri sorunların çerçevesi belirlenmeye ve probleme ilişkin perspektif kazanılmaya çalışılmıştır. Araştırma problemi odağında geliştirilen görüşme soruları sonda sorularla desteklenmiş, bu süreçte soruların anlaşılır ve yönlendirmeden uzak olmasına özen gösterilmiştir. Yarı yapılandırılmış nitelikte hazırlanan taslak form uzman görüşü alınarak, denenmiştir. Deneme görüşmesi uzman değerlendirmesinde yeterli bulunmuş böylece formda değişikliğe gidilmeden kullanılmasına karar verilmiştir.

Nitel araştırma yaklaşımı veri toplama aracı seçiminde araştırmacıyı sınırlamaz (Creswell, 2018). Bu bağlamda hazırlanan öğrenci görüş formu, öğrencilerin sunulan başlıklara ilişkin görüşlerini herhangi bir yönlendirme olmaksızın özgürce yazabilmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan bir form niteliği taşımaktadır. Formun oluşturulma basamakları şu şekildedir: İlgili literatür incelemesi sonrasında öğrenci görüşüne sunulacak kavramlar belirlenmiştir. Bu kavramların görüşme formunda kullanılan sorularla aynı odaklı olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan formu taslağı uzman görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenen taslak form Google Formlar kullanılarak dijital platforma aktarılarak son hali verilmiştir.

Veri toplama süreci

Bu çalışmanın verileri öğrenci görüşme formu, öğrenci görüş formu ve dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci görüşme formu yarı

yapılandırılmış sorulardan oluşan bir form niteliğindedir. Form araştırma probleminde odaklanan ana sorular ve bu soruları destekleyici sonda sorularla biçimlendirilmiştir. Bu aşamada görüşme sorularının anlaşılır ve yönlendirmeden uzak olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formu uzman görüşü alınarak pilot uygulama ile denenmiş deneme sonuçları yeterli görülerek formda değişikliğe gidilmeden kullanılmasına karar verilmiştir. Odak grup ve yarı yapılandırılmış görüşmeler planlandığı gün ve saatlerde Zoom Meeting konferans programı kullanılarak yürütülmüştür. Katılımcılara görüşme başlamadan önce çalışma ile ilgili ayrıntılı bilgi verilerek etik kurallar gereği görüşmede elde edilen verilerin başka amaçla kullanılmayacağı ve gizli tutulacağı açıklanmıştır. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak kaydedilmiştir.

Odak grup katılımcıları belirlenirken aynı üniversitenin farklı bölümlerinde öğrenim görme koşulu aranmıştır. Bu doğrultuda belirlenen odak grup çalışmasına gönüllü 5 öğrenci katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler farklı üniversite ve bölümlerde okuyan öğrencilerle gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Katılımcılara ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Görüşme formu ile veri toplanan katılımcılara ilişkin bilgiler

Üniversite	Tür	Bölüm	Öğrenci Kod		Görüşme	
			Görüşme	Odak Grup	Süresi	Tarihi
Ankara Üniversitesi	Devlet	Arap Dili ve Edebiyatı	Ö1		33 dk	27/04/020
Başkent Üniversitesi	Vakıf	İktisat	Ö2		37 dk	26/04/020
Bilkent Üniversitesi	Vakıf	Psikoloji	Ö3		19 dk	28/04/020
ODTÜ	Devlet	Kimya Mühendisliği	Ö4		29 dk	26/04/020
TOBB Üniversitesi	Vakıf	Makine Mühendisliği	Ö5		20 dk	26/04/020
Başkent Üniversitesi	Vakıf	Mütercim Tercümanlık- Uluslararası Ticaret- İktisat-Maliye		Odak	1sa 10 dk	25/04/020

Görüş formu kullanılarak veri toplanan katılımcıların belirlenmesi kartopu tekniği ile olmuştur. Teknik, görüşme yapılan her bir katılımcının en az üç yeni katılımcı önermesi biçiminde uygulanarak 44 yeni katılımcıya ulaşılmıştır. Bu katılımcı grubuna ait veriler Google Formlar platformu üzerinden toplanmış ve e-tablo formundan kayıt altına alınmıştır. Katılımcılara ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiler ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenci görüş formu ile veri toplanan katılımcılara ilişkin bilgiler

Üniversite	Fakülte-Bölüm	Kişi	Tarih
Ankara Üniversitesi	Veteriner Fakültesi	1	
	Hukuk	1	
Atılım Üniversitesi	Psikoloji	1	
	İktisat	1	
	Hukuk	2	
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	2	
	İktisat	6	
	Fizik Tedavi Rehabilitasyon	2	
	Amerikan Kültür ve Edebiyatı	1	
Başkent Üniversitesi	Uluslararası Ticaret	3	
	Biyomedikal Mühendisliği	1	
	İngilizce Öğretmenliği	1	
	Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler	2	
	Beslenme ve Diyetetik	1	27/04/020
	Çocuk Gelişimi	1	28/04/020
Bilkent Üniversitesi	İletişim Tasarım	3	
	Psikoloji	2	
	Uluslararası İlişkiler	1	
Çankaya Üniversitesi	Mimarlık	2	
	İktisat	1	
	Fen- Edebiyat Fakültesi	1	
Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri	2	
	Matematik	1	
Hacettepe Üniversitesi	İstatistik	1	
	Odyoloji	1	
Lokman Hekim Üniversitesi	Diş Hekimliği	1	
	Maden Mühendisliği	1	
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Şehir ve Bölge Planlama	1	
	Toplam	44	

Verilerin Analizi

Nitel veriler karmaşık durumları aydınlatmaya yönelik güçlü bir potansiyele sahip olmakla birlikte araştırmacıya zengin bir içerik sunmaktadır. Nitel verinin sahip olduğu potansiyel ve içeriğin ortaya çıkması, doğru biçimde analiz edilmesiyle yakından ilişkilidir (Miles & Huberman, 2016). Bu araştırmanın veri analizinde betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler belirlenmiş temalar çerçevesinde özetlenir ve yorumlanır (Patton, 2018; Robson, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizde ise verilerin içinde saklı olan gerçekler (Yıldırım ve Şimşek, 2016) tutarlı ve anlamlı bir biçimde ortaya çıkarılır (Patton, 2018; Neuman, 2014), farklı alanlarda doküman incelemesi için kullanılır (Neuendorf, 2017; Merriam, 2018). Bu çalışmada veri analizine betimsel analizle başlanmış daha derinlikli ve bütüncül bilgiye ulaşmak istendiği için içerik analiziyle tamamlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması ve çözümlenmesinde izlenen yol şöyledir:

Görüşmeler randevuya uygun biçimde Zoom Meeting programı üzerinden yürütülmüş ve katılımcıların izni ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin tamamlanmasının hemen ardından kayıtların dökümü alınarak veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Formlar aracılığıyla toplanan verilerin analizinde kullanılmak ve betimsel analiz için gerekli çerçeveyi oluşturmak amacıyla, araştırma amaçlarına uygun bir veri formu hazırlanmıştır. Bu form uzaktan öğretim geçiş süreci, uzaktan öğretime uygulamaları, hocaların uzaktan öğretime hakimiyeti, uzaktan öğretimin etkililiği verimliliği, hoca-öğrenci iletişimi ve üniversite-hoca-öğrenci etkileşimine ilişkin verilerin tematik çerçeveye göre kaydedilebileceği biçimde düzenlenmiştir.

Araştırmada katılımcı gizliliğini korumak ve ihtiyaç duyulduğunda ham verilere kolaylıkla dönebilmek amacıyla bireysel görüşmeler: Ö1, Ö2..., odak grup: Odak ve görüş formları: F1, F2, F3... şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik-Güvenirlilik

Araştırma verileri samimi bir güven ortamında ve araştırmacı tarafından toplanmıştır. Elde edilen veriler; tekrar tekrar okunmuş, kodlama ve tekrar kodlama, kodlardan tema ve alt temalar oluşturma, temalar arasında ilişkileri belirleme, gerekli görüldüğünde verilerden yeni alt tema oluşturma ya da başka temalara taşıma gibi işlemlerle titizlikle analiz edilmiştir. Süreç boyunca veriler eleştirel yaklaşımla ele alınmıştır, böylelikle derin odaklı bilgi elde edilmesi sağlanmıştır. Araştırma verilerinin toplamasında yarı yapılandırılmış görüşme, odak görüşme ve görüş formu kullanılarak veri toplama tekniklerinde çeşitlenmeye gidilmiştir. Benzer şekilde verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılarak veri analizi tekniğinde çeşitlenme sağlanmıştır. Tüm analiz süreci uzman görüşüne sunulmuş veriler birlikte değerlendirilmiştir. Çalışma analiz süreci hakkında ayrıntılı bilgi sunularak raporlanmıştır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinde maksimum çeşitlilik ve kartopu örnekleme kullanılarak araştırma problemine ilişkin doğru ve derinlikli bilgi elde edilebilecek katılımcılar belirlenmeye çalışılmıştır. Veri toplama araçlarının oluşturulması, toplanması ve analizine ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir. Araştırmanın tüm ham verileri ve analiz aşamaları sistematik biçimde organize edilerek muhafaza edilmiştir. Verilerin analizinde birinci kodlama ve ikinci kodlama arası tutarlılık yüzdesi Miles & Huberman formülü kullanılarak hesaplanmıştır [*Güvenirlilik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı) x 100*]. Buna göre odak grup, yarı yapılandırılmış görüşme ve görüş formları ile elde edilen verilerin uyum yüzdesi %100 olarak belirlenmiştir.

Araştırma verilerinin analizi ve yorumlanmasında araştırmacı eğilimlerini yansıtmamaya özen göstermiştir. Araştırma boyunca izlenen tüm süreçlerde şeffaf davranılmıştır. Bulgular katılımcılara ait doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular Öğrencilerin Uzaktan Öğretime Bakışı, Uzaktan Öğretim Süreci, Uzaktan Öğretim Araçlarının Etkili Kullanımı, Uzaktan Öğretimde İletişim ve Uzaktan Öğretimde Başarı olmak üzere beş ana başlık altında sunulmuştur.

1. Öğrencilerin Uzaktan Öğretime Bakışı

Öğrencilerin uzaktan öğretim deneyim ve algılarına yönelik bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin uzaktan öğretim deneyim ve algılarına ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod
Uzaktan öğretim deneyimi	Deneyim sahibi olma	Bilgisayar dersini -moodle üzerinden- uzaktan alma
		Online eğitim sistemini İngilizce için kullanma
		Türkçe dersini online alma
	Deneyim sahibi olmama	İlgi değil yatkınlığın olması bu süreçte daha alışıık olma
		Öğretmenle diyalogu daha iyi bulma o nedenle düşünmeme
		'Online eğitim benim için çok uygun değil' düşüncesine sahip olma
Bireye dönük	Özdenetim ihtiyacı	Deneyimi olmama fakat açık öğretimden lisans almayı düşünme
		Çok daha yoğun kişisel kontrol gerektirme
		Disiplinli bir düzen gerektirme
	Bireysel çaba	Disiplinli, düzenli ve planlı olma
		Çalışmadığında içi rahat olmama
		Hocalardan daha fazla çaba gösterme
Uzaktan öğretim algısı	Yeterlilik algısı	Daha çok emek gerektirme
		Sadece bireysel çabaya bakıyor olma
		Hocaların birkaç dk motivasyon konuşması dışında her şeyin öğrenciye kalması
	Öğretime dönük	Uzaktan eğitimi kötü değil önemli bulma
		Uzaktan eğitimin büyük avantaj olmasına rağmen değerlendirilemediğini düşünme
		'Yapabiliyormuş' ileriye dönük olarak daha fazla çabanın olacağına inanma
Olumsuzluk algısı	Sözel bölümlerde kesinlikle daha rahat uygulanabilme	
	Örgünde de uzaktan eğitim alabilme: derse destek, dil öğrenmek gibi	
	'Online eğitim olabilmis' diye düşünmeye başlama	
Tezathlık algısı	'İyi ama yetersiz, kötü değil kesinlikle' şeklinde düşünme	
	Herkesi bir arada tutma ve etkileşimde kalmada için yetersiz olma	
	Rahatlık ve zorluk; iç içe olma	
Olumsuzluk algısı	Çalışılsa da çalışılmasa da sınavda yüksek puan alabilme çelişkisi	
	Tatil moduna girme durumuna içten içe çok üzülme	
	Kötü, çünkü verim alamıyor olma	
Olumsuzluk algısı	Öğrenci ve öğretmenlerden uzak kalmaktan çok olumsuz etkilenme	
	Bu dönemi kayıp bir dönem bilme	
	Dönemi çöp olmaya yakın hissetmekten dolayı yavaş yavaş kopma	
		Yorgunluk, stres, ailevi yada sağlık sorunlarının olduğu verimsiz bir dönem sayma

Tablo 3'te *uzaktan öğretim deneyimi ve uzaktan öğretim algısı* olmak üzere iki tema bulunmaktadır. Bu temalar öğrencilerin deneyim ve algılarına ilişkin temel özellikleri yansıtmaktadır.

Uzaktan öğretim deneyimi teması *deneyim sahibi olma ve deneyim sahibi olmama* alt temalarını içermektedir. Buna temaya göre öğrenciler kimi derslerini online almak durumunda oldukları için uzaktan öğretimi tecrübe etmişlerdir. Ancak okullarında online ders uygulaması olmayan ya da uzaktan öğretime ilgi duymayan öğrencilerin bu öğrenme yaşantısını tecrübe etmedikleri görülmüştür.

Uzaktan öğretim algısı teması *bireye dönük ve sisteme dönük* alt temalarına ayrılmıştır. Bireye dönük alt temasında yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin uzaktan öğretim algıları *özdenetim ihtiyacı* ve *bireysel çaba* çerçevesinde şekillendiği görülmüştür.

Sisteme dönük alt teması incelendiğinde ise *yeterlilik algısı, yetersizlik algısı, tezatlık algısı ve olumsuzluk algısı* odağında şekillenmektedir. Temalara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şöyledir:

“Bir deneyimim olmadı ama yani şöyle açık öğretimden bir başka bölümden de lisans almayı düşünmüştüm. Ama daha sonra ...benim için çok uygun değildiir bu online eğitim işi diyerek hiç başvurmamıştım.” Ö1

“Birebir örgün eğitim kadar verimli olduğunu düşünmüyorum internette bazı aksaklıklar olabiliyor ya da adaptasyon sorunu yaşanabiliyor” F41

“Kesinlikle verim sağlamıyor ve öğrenciler mağdur durumda” F43

Öğrencilerin uzaktan öğretime karşı tutumlarına yönelik bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin uzaktan öğretime karşı tutumlarına ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod
Davranışsal tutumlar	Öz yönelim	Çok bilinçsiz olma
		Çok sorumluluk göstermiyor olma
		'Uzaktan eğitim' disiplinine sahip olmama
		Her şeyi kendi yapmak zorunda olma
		Kütüphanede çalışmaya alışıldığından tam sistemli çalışamama
	İletişim	Okula gitmeyi tercih etme
		Yüz yüze olmadığı için iletişimde sorunlar yaşama
		İlişkilerin biraz yapaylaşmaya başladığını düşünme
		Ev konforunda dersi sevme
		Okula gitmemenin tatlı gelmesi
Duyusal tutumlar	Olumlu	Uzaktan eğitimi sevme
		Sosyal açıdan çok etkilenme moral olarak da eksilere düşme
		Ateşleyici bir motivasyon eksikliği hissetme
		Tatilde gibi hissetme
		Uzaktan eğitime olduğu için çok üzülme
	Olumsuz	Bazı eksikliklerden dolayı canını sıkma
		Ev rahatında olma
		Normal bir süreçten geçmediği için psikolojik açıdan çok iyi olmama
		Çok sosyal yapıda olduğundan kesinlikle rahatsızlık duyma
		Derse katılım zorunluluğundan kesinlikle rahatsızlık duyma
Bilişsel tutumlar	Olumlu	İnsanlarla ekrandan konuşmaya çekinme
		Sözel eğitim için daha kolay/uygun olduğunu düşünme
		Uzaktan eğitimin yapılabilir olduğunu/yapılabileceğini fark etme
		Güzel bir sistem olduğunu düşünme
		Nasıl işliyorlarsa öyle devam ettikleri için eksiklik yaşamama bir problem görmeme
	Olumsuz	Gelecekte bilime daha çok önem verileceğini düşünme
		Yaşanlar öngörülebilseydi eğitimin daha faydalı daha etkin olabileceğini düşünme
		Tek sorumluluğun sınavdan geçmek örgündenyse ise öğrenmek olduğunu düşünme
		Uzaktan eğitimin kesinlikle olmasını isteme çünkü bir artısının olmadığı düşünme
		Öğrenmeden sınav yapıldığında kopyanın çok olması
Olumsuz	Kopya konusunda herkesin çok rahat olması	
	Öncesinde teknolojiyle haşır neşir olunmadığından süreçte öğrenmeye başlama	
	Sürekli ödev verildiği ama bu ödevleri yapmaya zorlayacak eğitim verilmediğini düşünme	
	'Bütün çabayı ben gösteriyorsam sen ne yapıyorsun?' diye düşünme	
	Herkesin üzerine daha fazla yük bindiğini düşünme: hem hocalar hem öğrenciler açısından	
Üniversitenin öğrenciyi çok fazla zorladığını düşünme		
Kullanılan uygulamanın bir dersin işlenişini ne kadar değiştirebileceğini sorgulama		

Tablo 4'te *davranışsal tutumlar*, *duyuşsal tutumlar* ve *bilişsel tutumlar* olmak üzere tema bulunmaktadır. Bu temalar öğrencilerin uzaktan öğretime ilişkin tutumlarının temel özellikleri yansıtmaktadır.

Davranışsal tutumlar teması *öz yönelim* ve *iletişim* alt temalarından oluşmaktadır. *Öz yönelim* alt temasına göre öğrenciler uzaktan eğitimin gerektirdiği disipline sahip olmama bu konuda bilinçli davranmama ve sorumluluk almama gibi tutumlar sergilemektedirler. Bunlara ek olarak öğrencilerin sistemli çalışmadıkları okula gitmeyi tercih etmektedirler. *İletişim* alt temasına göre ise öğrencilerin sürecin yüz yüze olmasından dolayı iletişim sorunları yaşadığı ve ilişkilerin yapaylaştığını düşündükleri görülmüştür.

Duyuşsal tutumlar teması *olumlu* ve *olumsuz* alt temalarını kapsamaktadır. *Olumlu* alt temasındaki bulgulara göre öğrencilerin ev ortamında ders işlemeyi ve okula gitmemeyi sevdiklerini ifade etmişlerdir. *Olumsuz* alt temasında ise evde olmanın rehavete yol açtığı, psikolojilerini olumsuz etkilediği, sosyallikten uzaklaştıkları ve içe kapanmalarına neden olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte kimi öğrencilerin kamera karşısında olmanın duygu durumlarını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Bilişsel tutumlar teması da benzer şekilde *olumlu* ve *olumsuz* alt temalar içermektedir. *Olumlu* alt temasına göre sözel öğretim alan öğrencilerin daha avantajlı kabul edildiği ve sözel öğrencilerin de uzaktan öğretimden diğer öğrencilere nispeten daha memnun olduğu görülmüştür. *Olumsuz* alt temasına göre ise öğrenciler yaşananların öngörülüp gerekli tedbirlerin öncesinde alınması gerektiği, derslerin öğrenmeden çok geçmeye yönelik algılanmaya başladığı ve sınavlarda kopyanın yaygın olmasının öğrenme isteklerini sarstığı görülmüştür. Öğrenciler sürekli ödev verilmesinin de kendilerini fazlasıyla yorduğunu belirtmektedirler. Bu temalara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

"Sınavlar geldiği için bu iş ciddiye bindi. Sürekli her şeyi kendimiz yapmak zorundayız. İçten ateşleyici bir motivasyon eksikliğimiz var. Yaşadığımız durum haliyle etkiliyor, çok zor süreçten geçiyoruz. Edeyiz. Evim rehaveti var. Çoğumuz maalesef kütüphanede çalışmaya alıştık. Öyle olunca evde tam sistemli çalışmıyoruz." Ö2

"Sürekli bir kaygı içerisindeyim. Yani üniversiten sana şeyi sağlamıyor, 'biz senin arkadayız', yani bunu hissettiremiyor açıkçası bana." Ö4

"Rahatlık ve zorluk olarak tanımlayabilirim çünkü gerçekten rahat bir şey yani baktığımız zaman herkes pijamasıyla oturup dersi dinleyebiliyor ama zorluğu da var. Mesela bir şey anlatmak istiyorsun, bir şey söylemek istiyorsun ama o an çok zor geliyor. O an üşeniyorsunuz ve o an öğrenemiyorsunuz." Ö5

2. Uzaktan Öğretim Süreci

Bu başlık altında uzaktan öğretime geçiş süreci, senkron ve asenkron öğretim uygulamaları, ödev ve sınavlar ile süreçte yaşanan olumsuzluklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

2.1. Uzaktan öğretime geçiş süreci

Yüksek öğretim öğrencilerinin uzaktan öğretime geçiş sürecine ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin uzaktan öğretime geçiş sürecine ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	
Üniversitelerin uzaktan öğretim süreci	Geçiş süreci	İki gün sonra hemen eğitime geçilmesi	
		Sadece bir hafta tatil yapılması	
	Tepkiler	Olumlu	İyi bir altyapıya sahip olduğundan çok fazla sıkıntı yaşanmaması
		Olumsuz	Başlangıçta çok büyük bir karmaşa yaşanması Okulun alt yapısı olmasına rağmen geç erişime açılması
	Kullanılan araçlar		Okulun TV kanalından 'eğitime destek' programlarına başlanması Okulun uzaktan eğitim altyapısına sahip olması
			Eğitime direkt Zoom üzerinden başlanması Derslere Zoom ve moodle üzerinden hemen başlanması
	Uygulamalar		Her ders için şubelerin birleştirilmesi ya da yeni şubeler açılması Normalde iki-üç ders olan derslerin hepsi bir ders olması (haftalık)
			Ders süresi maksimum kırk dakika ile sınırlandırılması
			Hazırlık öğrencilerine online eğitim verilmemesi sadece sisteme ödev yüklenmesi

Tablo 5'te *üniversitelerin uzaktan öğretim süreci* teması bulunmaktadır. Bu tema öğrencilerin uzaktan öğretime geçiş sürecine ilişkin görüşlerinin temel özellikleri yansıtmaktadır. *Geçiş süreci* alt temasına göre altyapısı hazır olan okullarda kısa sürede yeni sisteme geçilebilmişlerdir. *Tepkiler* alt temasına göre öğrencilerin geçiş sürecinde olumlu ve olumsuz tepkileri mevcuttur. *Kullanılan araçlar* alt temasında okulların moodle ve TV kanallarıyla hizmet sunduğu kimi okullarda ise doğrudan meeting programları kullanılarak derslere başlandığı görülmektedir. *Uygulamalar* alt temasında ise haftalık ders saatlerinin azaltılması, online ya da video kayıt derslerin kısa tutulması kısılması ve hazırlık öğrencilerine online ders verilmemesi ön plana çıkmaktadır. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

"Normalde iki-üç ders olan derslerimizim hepsi bir ders oldu. Normalde okulda olsaydım on üç derse girmiş olacaktım ama şimdi sadece dokuz derse giriyorum ve maksimum kırk dakika sürüyor. ...elli dakikayı aşanını görmedim." Ö1

"Üniversitemiz ve hocalarımız çok uğraşüyor ama maalesef özel okullarda bile gerekli teknolojiye sahip olmayan öğrenciler var..." F17

2.2. Uzaktan öğretim uygulamaları

Uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin verilerin analizi ile ulaşılan bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Yükseköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Bakışı

Tablo 6. Öğrencilerin uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod
Öğretim türü	Senkron öğretim	Hocayla iletişim halinde olabilmek için senkron derslerin daha önemli görülmesi
		Dil eğitiminin online olarak çok rahat ulaşılabilen/yapılabilen bir alan olması
		Avantajlar
		Canlı derslerin daha avantajlı olması
		Canlı dersin en verimli ders olması bu nedenle çok sevilmesi
		Dil eğitiminde aktif katılımın ve konuşmanın sıkıntı yaratması
	Dezavantajlar	Dil eğitimi için bir noktaya kadar yeterli olması
		Canlı derslere çok mecbur olunursa aktif katılabilen/pek katılımın olmaması
		Pratik gerektiren dersler yapılamadığı için bazı konuları anlamakta zorluk yaşanması
		Her alan dersinin uzaktan eğitime uygun olmaması
		Yüz yüze verilen eğitim kadar etkili olmaması herhangi bir verim alınmaması
		Derslerin normal yoğunlukta olmaması
		Soru sormada zorluk yaşanması
		Soru cevap şeklinde olmadığı için monoton/sıkıcı olması
Asenkron öğretim	Avantajlar	
	Asenkron olanlarda belki biraz daha detaylı anlatabilme şanslarının olması	
	Ders kayıtlarını anlaşılmadığında tekrar izleme şansı olması	
	Hocaların dersleri kaydediyor olması	
	Dezavantajlar	
	Seneler öncesinden yüklenmiş videolarla yürütülmeye çalışıldığından verim alınmaması	
	Bazı üniversitelerde hiç sınav olmaksızın sadece video yüklenmesi	
	Sisteme yeterli not (pdf) girilmemesi	
Dersler online yapılmadığı için verimli olmaması		
Doküman paylaşımı		Hocaların işleyecekleri konuları pdf olarak sisteme (moodle) yüklüyor olması
		Word ya da Power-Point sunumu olduğu için çok üzerine düşülmemesi
Derslerden beklenti	Uygulama	Tüm derslerin senkron olması
		Sürecin normal olmadığının bilincine varıp ders yükünün hafifletilmesi
	Etkileşim	Sadece bir dersin senkron diğerlerinin asenkron ilerliyor olmasının değiştirilmesi
	Teknoloji	Hocalarla daha sıkı iletişim halinde olunması
Odaklanma sorunları	Motivasyonel	Sımf olarak, online üzerinde olsa bile, toplanılabilmesi
		Yazılıma yönelik daha fazla uygulama geliştirilmesi
		Mekân farklılığı yüzünden dikkat dağınıklığı yaşanması
		Sorumluluk alma isteğinin azalması
	Psikolojik	Öğrencinin eğitimini ve rutinlerini kötü etkilemesi
		Psikolojik olarak sürece alışamama ve uyum sağlayamaması
	Belirsizlik ve strese bağlı konsantrasyonun olmaması	
	Hastalanıp ölmeye korkusundan derse odaklanılamaması	
	Derse adapte olmakta zorlanması	
	Ekonomik	Bilgisayarın aile üyeleriyle paylaşılmasının öğrenciyi sınırlaması

Tablo 6'daki bulgular öğretim türü, doküman paylaşımı, derslerden beklenti ve odaklanma sorunları olmak üzere dört tema üzerine yapılandırılmıştır. Bu temalar öğrencilerin senkron ve asenkron öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin temel özellikleri yansıtmaktadır.

Öğretim türü teması kapsamında yer alan senkron öğretim alt teması avantaj ve dezavantaj alt temaları odağında incelenmiştir. Öğrencilere göre senkron dersler hoca ile iletişim sağlayabilmesi ve bazı derslere uygunluğu bakımından daha avantajlıdır. Kimi derslerde katılımın ve konuşmanın mecburi olması, her alanın uzaktan öğretime uygun olmaması, öğrencinin soru zorlamada zorluk yaşanması, derse aktif katılımın sağlanamaması ve derslerin normal yoğunlukta işlenmemesi gibi nedenlerden dolayı da dezavantajlıdır. Asenkron öğretim alt teması da benzer şekilde avantaj ve dezavantaj odağında incelenmiştir. Bu temada derslerin kayıttan tekrar izlenebilmesi anlaşılma-

yan yerlerin öğrenilmesi bakımında avantajlı kabul edilmektedir. Buna karşın güncelliğini kaybetmiş videoların sisteme yüklenmesi ve sadece pdf paylaşımı ile derslerin yürütülmesinin dezavantaj olduğu görülmektedir.

Doküman paylaşımı temasında öğrencilerin Word ve Power Point sunularının üzerine düşmedikleri görülmektedir. Bu bağlamda bu paylaşımları öğrencilerin çok da önemsemedikleri söylenebilir.

Derslerden beklenti temasının alt temaları *uygulama, etkileşim ve teknoloji*dir. *Uygulama* alt temasına göre öğrenciler tüm derslerin senkron işlenmesi ve ödev yükünün hafifletilmesi beklentisindedirler. *Etkileşim* alt temasında bulunan bulgulara göre derslerin sınıf olarak işlenmesi ve hocaları ile iletişimde kalınması beklentisi gözlenmektedir. *Teknoloji* alt temasında ise uzaktan eğitime yönelik yeni uygulamalar geliştirilmesi beklentisi ön plana çıkmaktadır.

Odaklanma teması *motivasyonel, psikolojik ve ekonomik* alt temalarından oluşmaktadır. *Motivasyonel* alt temasındaki bulgularda öğrencilerin mekân farklılığı yüzünden dikkat dağınıklığı yaşadıkları bu nedenlere bağlı öğretimlerinin ve öğrenme rutinlerini kötü etkilediği görülmektedir. *Psikolojik* alt temasındaki bulgularda öğrencilerin psikolojik olarak sürece alışılmamış olması ve uyum sağlamakta güçlük yaşamaları belirsizlik, stres, konsantrasyon olamama sorunlarını yaşamalarına neden olduğu görülmektedir. Bulgulara göre öğrencilerin sorumluluk olmakta zorlanmasının ve pandemi sürecinde hastalanıp ölme korkusunun derse odaklanmada olumsuz etkisi olmaktadır. *Ekonomik* alt temasında ise öğrencilerin bilgisayarlarını aile üleriyle paylaşmak durumunda olmasının derse odaklanmalarını engellediği görülmektedir. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“Bölüm derslerinin bulunduğu, videoların olduğu bir platform var. Ama ne kadar verimli olduğu tartışılır. Böyle seneler öncesinden yüklenmiş videolarla iki üç senede bir değişen programları yürütmeye çalışıyorlar...” Ö4

“Hocalarımız pdf atıp daha sonra bizden ödev istemektedir. Fakat pdf üzerinden anlama çok düşük bir ihtimal. Bu yüzden ödevlerde sıkıntı yaşıyoruz” F22

“Telefondan girenler için atılan linklerin açılmaması büyük sorun ama hocalar linkin açılmadığına inanmıyor” F35

“...okul bizi bir bilgisayar sahibi olmaya zorunlu bırakıyor. İhtiyaç duyanlara yardım edilmeli.” F17

2.3. Ödev ve sınavlar

Öğrencilerin uzaktan öğretim sürecinde sorumlu oldukları ödev ve sınavlara ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Yükseköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Bakışı

Tablo 7. Uzaktan öğretim sürecinde ödev ve sınavlara ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	
Ödev	Ödev yükünü fazla bulma	Bilişsel etki	'Zaten evdeler' tarzında düşündüğünden öğrencilerin üzerine çok fazla yük bindiği Ödev yükünün çok arttığı Öğrencilerin üzerlerine binen ödev yükünden şikayetçi olduğu Ödevlerin çok zorlama olduğu
		Psikolojik etki	Ödev yoğunluğunun strese neden olduğu
	Sosyal etki	Saatlerce bilgisayar başında kaldığı aileyle bile iletişime geçilemediği Ödevleri yetiştirmeye çalışırken kendilerine vakit ayıramadıkları	
		Sisteme yüklenen materyalleri okumaları gerekmesine okumadıkları	
	Ödevleri önemsememe	Gönderme zorunluluğu olmadığı için hiçbir ödevin yapılmadığı Sınav kadar etkili olmasa da ödevlerin problem olduğunu düşündükleri	
	Ödevle değerlendirilme	Düzenli ders işleyen hocaların vize yerine güzel ödevler verdikleri Ödevin iyi bir ölçek olduğu kimin ne kadar emek verdiğinin ölçebildiği Ödevle değerlendirmenin sınavlara göre biraz daha adaletli olduğu	
		Sınav stresi ve yoğunluk varken sistemin çökmesinin öğrenciye eziyet olduğu Finalerin nasıl yapılacağını bilmemenin stres yarattığı	
	Sınav	Olumsuz etkilenme	Sınavın öğrenciyi çok yorduğu: süre, tekrar anlatma, kamerada izleniyor olma hissi Sınav sürelerinin yetersizliği
			Sınav için odalarındaki eşyaların yerini değiştirmek zorunda kalmaları Sınavların hocanın inisiyatifine bağlı olmasından rahatsızlık duymaları
		Güvenilir bulmama	Sınavların gerçek başarıyı ölçmediğini düşünmeme Sınavlar güvenilir olmadığı çok rahat kopya çekilebildiği
Odaklanamama		Evde sınav moduna girilemediği Öğrenemedikleri tek derterinin dönemi en yüksek notla bitirmek olduğu	

Tablo 7'de *ödev* ve *sınav* temaları ve bu temalara bağlı alt temalar bulunmaktadır. Bu temalar öğrencilerin uzaktan öğretim sürecinde sorumlu oldukları ödev ve sınavlara ilişkin görüşlerinin temel özellikleri yansıtmaktadır.

Ödev teması *ödev yükünü fazla bulma*, *ödevleri önemsememe* ve *ödevle değerlendirme* alt temalarından oluşmaktadır. Bu temaları oluşturan bulgulara gelindiğinde öğrencilerin ödev yükünden dolayı fazlasıyla zorlandıkları ve stres yaşadıkları görülmektedir. Ödevlerin değerlendirilmeye alınmadığı bölümlerde öğrencilerin ödevleri yapmadıkları ya da eğitici bulmadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler sınavla değerlendirme ile karşılaştırıldığında ödevin daha belirleyici ve adaletli olacağını düşündükleri görülmüştür.

Sınav teması *olumsuz etkilenme*, *güvenilir bulmama* ve *odaklanamama* alt temalarını kapsamaktadır. Burada öğrenciler sınavın stresi ile birlikte sistemden ve internet tabanlı problemlerle karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Bulgularda sınavın öğrencileri çok yorduğu, başarıyı ölçmede güvenilir bulmadıkları ve ev ortamında sınava odaklanamadıkları belirlenmiştir. Temalara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

"Şimdi zaten çok normal bir süreçten geçmediğimiz için herkesin psikolojisi de çok iyi durumda değil. Ama bizim okulumuz ... zaten evdeler tarzı düşündüğü için üzerimize daha fazla yük bindi normal okul sürecinden, onun için yoruyor. Mesela saatlerce bilgisayar başında kalıyorum. Evdekilerle bile iletişime geçemiyorum. Onun için belki bu sürecin normal olmadığını bilincine varıp o şekilde belki ders yükümüzü hafifletebilirlerdi, ağırlaştırmak yerine." Ö3

“Ara sınavların yapılmayacağı ile ilgili hocalarımızla konuşurken aniden verilen bir kararla ara sınav haftası ilan edildi ve bu bize çok geç söylendi. Şuan ara sınav haftasında olmanıza rağmen hala bazı dersler hakkında bilgi verilmedi, hiç bir açıklama yapılmadı. Asenkron olarak yürütülen derslerden sınav olduğumuz için bir kaç gün içinde moodle sistemine yüklenen notlara çalışmamız isteniyor. Bu da zaten zor olan bir süreci bizim için daha da zorlaştırıyor.” F24

2.4. Süreçte yaşanan olumsuzluklar

Öğrencilerin uzaktan öğretim sürecinde yaşadıkları olumsuzluklara ilişkin görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Uzaktan öğretim sürecinde yaşanan olumsuzluklara ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Kod
Üniversite kaynaklı	Derslere devam zorunluluğu olmadığından katılımın bir şey değiştirmiyor olması
	Üniversitenin ‘biz senin arkadayız’ı hissettiremiyor olmasından sürekli kaygı içerisinde olunması
	Prestijli bir üniversite olmasına rağmen mevcut durumda iyi/yeterli görülmemesi
Sistem kaynaklı	Okul yönetiminin -öngörülmesi ne kadar zor olsa da- bunu düşünmüş olmaması
	Sistemin sürekli çökmesi, öğrenciyi defalarca sınavdan atması
	Sisteme çok fazla veri yüklenmesinden dolayı sistemin kaldırılmaması
Bölüm kaynaklı	Çoğu üniversite aynı uygulamanın (Zoom) kullanılmasının kısıtlayıcı olması
	Okulun uzaktan eğitime avantajlı giriş yapmasına rağmen sistemde aksaklıklar yaşanması
	Bazı bölümlerdeki öğrencilerin bir nebze daha zorlanması
Ders kaynaklı	Ders seçimi yapılan hocalardan başka bir hocanın dersine girmek durumunda kalınması
	Süre sıkıntısı olduğu için konuların yüzeysel kalması örgündeki gibi derinlemesine işlenememesi
	Sınavların nasıl olacağı biraz muallak olması
Ders planlama	Sınavların ölçme konusunda çok kötü olması, ödevlendirmenin beklenmesi
	Derslerin yüz yüze eğitimdeki kadar etkili anlaşılması
	Derslerin kaydedilmemesi
Hoca kaynaklı	‘Öğrenciler istemiyor, almıyor’ denemeyeceği çünkü çoğunluğun gerçekten ders istediği
	Hocaların birbiriyle iletişimi olmamasından kaynaklı ödev ve sınavlarda çakışmalar olması
	Farklı hocaların aynı tarihte ödev teslimi istenmesi
Ders değerlendirme	Hocaların sınav yapamadıklarından dolayı her hafta ard arda ödev verilmesi
	Dersler yapılmadığı için kolay bir ödevle herkesin geçmesinin sağlanması
	Sürecin hocaların inisiyatifine bırakmasından dolayı kopuşların yaşanması
Öğrenciye karşı tutum	Hocanın dersi iyi anlatamaması
	Hocaların disiplin eksikliğinden kaynaklı ders yapmaması
	Önemli dersler olmasına rağmen bazı hocaların sınıf grubu kurmayı reddetmesi
Koşullardan kaynaklı	Hocanın kendisinin sorun olduğunun düşünülmesi
	Alan hocalarının anlayışsız olması
	Olağanüstü bir durum olmamasından dolayı sorumlunun bulunamaması
Koşullardan kaynaklı	En büyük problemin herkes arasında iletişim eksikliğinin olması
	Hiç kimsenin bu duruma hazırlıklı olmaması
	Herkesin bir anda çözüm odaklı gitmesi dolayısıyla bu tarz aksaklıkların normal olması

Tablo 8’de üniversite kaynaklı, sistem kaynaklı, bölüm kaynaklı, ders kaynaklı, hoca kaynaklı ve koşullardan kaynaklı temaları yer almaktadır. Bu temalar uzaktan öğretime geçiş sürecinde yaşanan olumsuzluklara ilişkin temel özellikleri ifade etmektedir.

Üniversite kaynaklı temada yer alan bulgulara göre derslere devam zorunluluğunun olmaması, üniversitenin ‘biz senin arkadayız’ duygusunu verememesi, prestijli üni-

versitelerin dahi mevcut durumu iyi yönetememesi, idarecilerin yaşanabilecek benzer durumları öngörülmesi gerektiği fakat bunun başarılammış olması öğrencilerce ifade edilen, üniversite kaynaklı sorunlar olarak belirlenmiştir.

Sistem kaynaklı temada uzaktan öğretim yürütülen yerel sistemlerin (moodle) sürekli çökmesi, öğrencileri sınavdan atması, moodle dışında tercihlerde tek bir uygulamaya bağlı kalınması ve derslerin kaydedilmemesi öğretim sürecinin sorunları olarak belirlenmiştir.

Bölüm kaynaklı tema incelendiğinde öğrencilerin okudukları alanlardan dolayı uzaktan eğitimde zorlandıkları, bununla birlikte seçmedikleri hocalardan ders almak durumunda kaldıklarını görülmüştür.

Ders kaynaklı temada öğrenciler süre sıkıntısı olduğu için konuların yüzeysel kalması örgündeki gibi derinlemesine işlenememesinden, sınavların belirsiz olması ve ölçme konusunda yeterli olmamasından, derslerin yüz yüze öğretimdeki kadar etkili yapılamamasından dolayı problem yaşamaktadırlar.

Hoca kaynaklı tema *dersi planlama*, *dersi değerlendirme* ve *öğrenciye karşı tutum* alt temalarına sahiptir. *Dersi planlama* alt temasında öğrenciler sınav ve ödev teslim tarihlerinde çakışma yaşanmasından kaynaklanan sorunları dile getirmişlerdir. *Dersi değerlendirme* alt temasında sınava yerine ard arda ödev verilmesi, kolay ödevlerle herkesin geçmesinin sağlanması, bu sürecin hocaların inisiyatifine bırakılmasının değerlendirmede farklılıklara yol açmasının öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz etkiler yer almaktadır. Bununla birlikte öğrenciler hocalarının ders yapmamasını 'ders disiplininin olmaması' olarak nitelendirmektedirler. Benzer şekilde hocaların dersi iyi anlatamaması da öğrenciler süreçte yaşanan sorunlar arasındadır. *Öğrenciye karşı tutum* alt temasına geldiğinde ise iletişim için sınıf grubu kurulmamasının, alan hocalarının anlayışsız tutumlarının ve kimi hocaların kendisinin sorun kaynağı olduğunu ifade eden bulgular yer almaktadır.

Koşullardan kaynaklı temasını oluşturan bulgular incelendiğinde kimi öğrencilerin daha empatik davrandıkları bu bağlamda yaşanan sürecin olağanüstü bir durum olmasından ve kimsenin hazırlıklı olmamasından dolayı sorumluluğu bir tarafa yüklemenin doğru olmayacağını düşündükleri görülmektedir. Öğrencilere göre herkesin bir anda çözüm odaklı gitmesinden dolayıyla bu tarz aksaklıkların olası normaldir. Ayrıca süreçte yaşanan önemli bir problem paydaşlar arasındaki iletişimsizliklidir. Temalara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

"Hiç verimli geçmiyor. Sürekli ödevler veriliyor ama bu ödevleri yapmaya zorlayacak bir eğitim verilmiyor bana. Bana slayt gönderiliyor, çalışacaksın bunu yapacaksın, ...'distance education'dan 'self education'a dönüyor olay. Bütün çabayı ben gösteriyorsam sen ne yapıyorsun? Ben bu materyalleri kütüphaneden de bulurum, internetten araştırarak da bulurum." Ö4

“Okul sisteminin buna uygun altyapısı olmaması ve sürecin geç başlaması yüzünden yaşanan aksaklıklar var. Ek olarak evde sanki boş boş oturuyormuşuz gibi tüm ölçme değerlendirme araçlarını (ödev, quiz, sınav) iki katına çıkarıp nefes alacak zaman bırakmamaları verimi düşürüyor. Zaten pandemiden dolayı kaygı ve belirsizlik içindeyiz, bunlar bizi çok strese sokuyor. Hocalarımız pandemiden habersiz gibi davranıyorlar. Öğretmen sadece ders veren değildir, iletişim kurmuyorlar. Bizi rahatlatacak şekilde hayatta tek gerçek ve önemli şey dersmiş gibi davranılması bu pandemi sürecinde uygun değil.” F32

“Bence bu süreç önce idareden geçtiği için bence ilk başta baştakilerin bu süreci güzel yönetmesi gerekiyordu. Ondan sonra tabii ki öğretmenlere sonra da öğrencilere iş düşüyor. Bence baştakiler bu süreci iyi yönetemedi...” Odak

3. Uzaktan Öğretim Araçlarının Etkili Kullanımı

Uzaktan öğretim araçlarının etkili kullanımına ilişkin verilerin analizi ile ulaşılan bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Hocaların uzaktan öğretim araçlarına hakimiyetine ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod
Uzaktan öğretimde öğrencilerin hoca algıları	Benimseyici	Alan hocalarının iletişimde olması: hangi şube ne zaman ödev yükleyecek sınav olacak
		Hocaların ekran paylaşımı ya da görsellerle dersi desteklemeye çalışması
		Araçları kullanmada güçlük yaşansa da yaşlı hocaların derslerinin verimli olması
	Empatik	Normal zamanda da çok disiplinli ders işleyen hocaların sisteme daha hâkim olması
		Hocalarda buna alışkın olmaması dolayısıyla onların da endişelerinin olması
	Tepkisel	Yaşanan aksaklıklarda hocalar ve araştırma görevlilerinin hemen müdahale etmesi
		“Hocalar süreci iyi yönetmiyorlar, sen çok saygın bir üniversitesin böyle olmamalı” tepkisi
		“Hocaların biraz daha çabası gerekli” tepkisi
	Eleştirel	Dersin üzerine düşen hocayla ‘bunu yaptım yeterlidir’ diyen hoca farklı görülmesi
		Hocalar yüzeysel anlatıp, sınavda derinlemesine bir performans istiyor olması
		Hocaların öğrenciden daha fazlasını bekliyor olması
		“Elbette çaba harcıyorlar ama birazcık daha inat gidiyor gibi geliyor” düşüncesi
Sistemi aktif kullanması açısından genç hocaların yaşlı hocalara göre daha başarılı olması		
Yaşlı hocalardan iyi kullananların olduğu çoğunun çok iyi kullanamıyor olması		
Sistemde bir sıkıntı olmamasına rağmen hocanın sistemi açamıyor kullanamıyor olması		
Ödev yüklemeye sıkıntılar yaşanması sürekli ‘hocam olmamış’ sorunu		

Tablo 9’da *uzaktan öğretimde öğrencilerin hoca algıları* teması ve bu temaya ilişkin alt temalar bulunmaktadır. Bu tema öğretim elemanlarının uzaktan öğretim araçlarına hakimiyetine ilişkin temel özellikleri ifade etmektedir.

Uzaktan öğretimde öğrencilerin hoca algıları temasına göre öğrenciler alan hocalarını *benimseyici*, *empatik*, *tepkisel* ve *eleştirel* bulduklarını ifade etmektedirler. *Benimseyici* alt temadaki bulgularda öğrencilerin normal süreçte ders disiplinine sahip hocaların uzaktan öğretimde de disiplinli biçimde derslerini yürüttüklerini ifade etmektedirler. *Empatik* alt temasında sistemde yaşanan sorun ve eksikliklerde hocaların müdahale ettiği ve ellerinden geleni yaptıkları görüşü hakimdir. *Tepkisel* alt temasındaki bulgularda öğrenciler hocalarının gayretini yeterli bulmamakta ve bunu üniversiteleriyle

ilişkilendirmektedirler. *Eleştirel* alt temasında ise hocalarının dersleri yüzeysel geçtiği, sistemi aktif kullanmadığı ya da buna acaba göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu temaya ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bence canlı yayından ziyade yükleyip ondan sonra bir canlı yayın yapmaları lazım, soru-cevap gibi. Önce biz dersi dinleyelim sonra bir soru-cevap yapalım ki böylece süre de bize daha fazla kalır.” Odak

“Açıkcısı hocaların biraz daha öğrenciyi aktif tutmaları gerektiğini düşünüyorum. ...Dersler süre sıkıntısı olduğu için yüzeysel kalıyor, örgündeki gibi derinlemesine işleyemiyoruz. ...Sınavda derinlemesine istiyorlar, ben zaten sınav stresi yaşadığım için bir yerden sonra diyorsun ki ‘bilmeme de gerek yok açar bakarım’.” Ö2

“İngilizce hocam bu durumun onu çok yorduğunu söyledi, ‘sınıfa girdiğimde daha rahat hissediyordum, depresyon eşiğindeyim’ dedi” Ö4

4. Uzaktan Öğretimde İletişim

Öğrencilerin uzaktan öğretimde iletişime ilişkin görüşlerinin analizi ile ulaşılan bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Hoca-öğrenci iletişimine ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	
Hoca-öğrenci iletişimi	İletişim aracı	Whatsapp grubu ya da mail	
		Moodle üzerinden oluşturulan bir form platformu: yazarak tartışabilme	
	İletişim amacı	Whatsapp grupları	
		Motive etmeye çalışma	
		Ödevler yüklendiği zaman hatırlatma	
		Motive olmak istendiğinde Whatsapp üzerinden yazma	
		Akademik problemleri mail olarak gönderme	
		Bazı hocaların dönüş yapmaması	
	Dönüt durumu	İletişime kapalı olma	Bazı hocaların numaralarını vermek istememesi
			Hocalarla iyi iletişim kurulamaması
İletişime açık olma		Hocaların çoğunluğunun süreyi çok uzatmadan cevap veriyor olması	
		Dönüşü olmayan hocasının olmaması	
		Hocalarla gerektiğinde konuşulabilmesi	

Tablo 10’da *hoca-öğrenci iletişimi* teması ve *iletişim aracı*, *iletişim türü* ve *dönüt durumu* alt temaları bulunmaktadır. Bu tema öğrencilerin hocaları ile iletişimlerine ilişkin temel özellikleri yansıtmaktadır.

Hoca-öğrenci iletişimi temasına göre öğrenciler *iletişim aracı* olarak Whatsapp, modle ve mail kullanmaktadırlar. İletişim amacı alt temasındaki bulgularda öğrencilerin motive olmaya çalıştıklarında daha çok Whatsapp’ı tercih ettikleri akademik sorunlarını ise mail üzerinden ilettikleri görülmektedir. *Dönüt durumuna* gelindiğinde ise bulgular *iletişime kapalı olma* ve *iletişime açık olma* alt temaları odağında biçimlenmektedir. Buna göre hocaların kısa sürede yanıt verdiği ancak bazı hocaların dönüş yapmadığı

ya da iletişime geçmeyi kabul etmediği bulguları göze çarpmaktadır. Bu temaya ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları aşağıda verilmiştir:

“Birebir konuşma fırsatı olamıyor iletişimde kopukluk yaşıyoruz” F12

“Hocalar maillere cevap vermiyor.” F27

“Bazı hocalar internet konuşurken dersin işleniş hakkında yaptığımız yorumları kendilerine bir eleştiri gelmiş gibi algılıyorlar.” F37

“İletişim kuramıyorum.” F28

5. Uzaktan Öğretimde Başarı

Uzaktan öğretimde başarı ile ilgili verilerin analiz ile ulaşılan bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin uzaktan öğretimde başarının sağlanması ve yaşanan problemlere getirdikleri çözüm önerileri

Tema	Kod	
Uzaktan öğretimin etkili olması	Uygulamaya dönük	Derslerin senkron olmasının sağlanması Ders saatlerinin artırılması
	Teknolojiye dönük	Her üniversitenin yazılma yönelik özel uygulamalar geliştirmesi Sistem altyapılarının güçlendirilmesi
	Eğitime dönük	Hocalarla daha sıkı iletişim halinde olunması Dersleri hoca inisiyatifine bırakma yerine genel bir sisteminin olması
		Bazı derslerde uzaktan eğitim verimi düşürdüğünden alternatif yollar bulunması Öğrencilerin de birbirini görebileceği bir şekilde olması
Uzaktan öğretimin verimli olması	Öğretime dönük	Uzaktan eğitim olmaması bunun yerine uygun vakitte örgün eğitime başlanması Dersin interaktif işlenmesi öğrencilerin de derse katılımının sağlanması Online derslere katılım zorunlu olması
	Değerlendirmeye dönük	Ödevlerin azaltılması Kopyanın önüne geçecek önlemler alınması

Tablo 11’de *uzaktan öğretimin etkili olması ve uzaktan öğretimin verimli olması* temaları bulunmaktadır. Bu temalar uzaktan öğretimde başarının sağlanması ve yaşanan problemlere getirilen çözüm önerilerinin temel özelliklerini ifade etmektedir.

Uzaktan öğretimin etkili olması teması incelendiğinde öğrenciler eğitimin etkililiğini artırmada *uygulamaya dönük*, *teknolojiye dönük* ve *eğitime dönük* çözüm önerileri sunmaktadırlar. *Uygulamaya dönük* alt temasında derslerin senkron olmasının ve ders saatlerinin artırılmasının; *teknolojiye dönük* alt temasında sistem altyapılarının güçlendirilmesinin ve uzaktan eğitime yönelik yazılım geliştirme çalışmaları yapılmasının; *eğitime dönük* alt temasında ise hocalarla sıkı iletişimde olunması ve derslerin hoca inisiyatifinden ziyade üniversite genelinde sisteme bağlanmasının etkili olacağına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Uzaktan öğretimin verimli olması temasındaki bulgulara göre ise öğrenciler öğretime dönük ve *değerlendirmeye dönük* çözüm önerileri getirmektedirler. Öğretime dönük alt

teması incelendiğinde öğrencilerin derslerde verimin düşmesini önleyici tedbirlerin alınması, ödev yükünün azaltılması, derslere öğrenci katılımının sağlanacağı interaktif ders ortamlarının yaratılması ve derse katılımın zorunlu olması gibi önlemlerle uzaktan öğretimde verimin artacağını düşündükleri görülmektedir. *Değerlendirmeye dönük* alt teması incelendiğinde ise ödevlerin azaltılması ve kopyanın önlenmesinin gerektiğine ilişkin bulgular dikkat çekmektedir. Bu temaya ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“Dersler çok kısa ve verimsiz geçiyor. Pratik derslerimizi alamadığımız için genel olarak bazı konuları anlamakta zorluk yaşıyoruz. Ayrıca genel olarak bu eğitim sürecine başlamadan önce bizim mağdur olmayacağımız söylenmişti ama kesinlikle söylenen olmadı. Yani öğrenciler olarak mağdur olduk.” F24

“Hocaların bilinçlenmesi, gün içinde sadece yolda geçen zamandan tasarruf ettiğimizi anlamaları, aynı ders saatinde ders görüyor olduğumuzu hatırlamaları, ekstra ödev, quiz yapıp evde pandemiden dolayı kaygılı bir şekilde belirsizliği bekleyen öğrencilere daha fazla stres yüklemeleri, hocaların pandemiden dolayı öğrencilere nasıl yaklaşacağı, nasıl iletişim kuracağı, nasıl bir enerji hissettirmesi gerektiği konusunda bilinçlenmeleri.” F31

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin uzaktan eğitime bakışına ilişkin sonuçlara göre uzaktan öğretim deneyimine sahip olma ve olmama durumlarına göre öğrenci görüşleri farklılaşmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler uzaktan öğretim algılarını bireye dönük ve öğretime dönük olarak ifade etmektedirler. Öğrencilerin bireye dönük algılarının temelinde özdenetim ihtiyacı ve bireysel çabanın önemli olduğunu vurgusu hakimdir. Öğretime dönük algılarının temelinde ise süreçte yaşadıkları yeterlilik, yetersizlik, tezatlık ve olumsuzluk duyguları şekillendirmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı geliştirdikleri davranışsal tutumları öz yönelim ve iletişim bağlamında; duyuşsal ve bilişsel tutumları ise olumlu ve olumsuz bağlamlarda farklılık göstermektedir. Çalışmamızda ulaşılan bu sonuçlar alanyazında pek çok çalışma benzerlik göstermektedir. Buna göre çalışmalarda uzaktan eğitimde akademik başarı algısının bireysel özelliklere, öz düzenleme becerisine, öz yeterlilik algısına, öz disipline bağlı değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (Arslan, 2018; Bahçekapılı, 2015; Kaba, 2019; Kokoç, 2019).

Uzaktan öğretim sürecine ilişkin ulaşılan sonuçlara göre bu süreçte öğrenciler öğrenmelerinin sorumluluğunu almakta isteksizdir ve motivasyon eksikliği hissetmektedirler. Buna neden olarak geçiş sürecinde, uygulamalarda, ödevlerde ve sınavlarda yaşanan olumsuzlukları göstermektedirler. Sonuçlar bu bağlamda değerlendirildiğinde öğrencilerin uzaktan öğretime geçiş sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz yargılara sahip oldukları görülmüştür. uzaktan eğitim üzerine yapılan çalışmalarda akademik başarı sağlanmasında öğrenci motivasyonunun (Enfiyeci, 2019; Uçar, 2006; Yıldırım, 2018) ve erişilebilirliğin en önemli etken olduğunu (Gök 2017; Kaba, 2019) ortaya kon-

maktadır. Çalışmamızda ulaşılan bir diğer sonuca göre öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin düşüncelerini fakültelerinde kullanılan uzaktan eğitim araçları ve uygulamalara göre farklılaşmaktadır. Benzer şekilde Çelik (2018), çalışmasında hizmet ve sistem kalitesinin öğrenci algıları şekillendirdiği ortaya konmuştur.

Uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin sonuçlara göre öğrenciler senkron ve asenkron öğretimin kendi içinde hem avantaj hem de dezavantajları olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre öğrenciler senkron dersleri iletişim, verimlilik, derslere uygunluk bakımından daha avantajlı görmektedir. Ancak canlı derslerde soru zorlamada zorluk yaşanması, derse aktif katılımın sağlanamaması ve derslerin normal yoğunlukta işlenmemesi bağlamında dezavantajlı bulunmaktadır. Asenkron eğitimde ise derslerin ihtiyaç duyuldukça kayıttan izlenebilmesi avantaj kabul edilmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin başka sonuç uygulamalarda doküman paylaşımının yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Bir diğerinde ise öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin beklentilerinin uygulama, etkileşim ve teknoloji bağlamında şekillendiğini göstermektedir. Bu noktada öğrencilerin odaklanma sorunları yaşadıkları bunun ise motivasyonel, psikolojik ve ekonomik kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Alanyazında senkron derslerin öğrenci-hoca ve öğrenci-içerik etkileşimini artırdığı (Kaba, 2019) ancak yaşanan teknik problemlerin bu durumu olumsuz etkilediği (Özgür, 2018) bu bağlamda öğrencilerin uzaktan eğitimde ders içeriklerine kolay ulaşmalarının ve öğretim üyelerinin geri bildirimlerinin önemli olduğunu (Gündüzyeli 2018; Özgür, 2019; Sinecen, 2019) gösteren çalışmalara ulaşılmıştır. Bu sonuçların çalışma sonuçlarımızı desteklediği görülmüştür.

Uzaktan öğretimde ödevlere ilişkin bulgular değerlendirmelerde öğrencilerin bilişsel, psikolojik ve sosyal olarak etkilendikleri için ödev yükünü fazla buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerin ise bağlayıcı bulmadıkları ödevleri önemsemedikleri görülmüştür. Uzaktan öğretimde uygulanan sınavlara ilişkin değerlendirmelerde öğrencilerin olumsuz etkilendiği, sınavları güvenilir bulmadıkları ya da ortamlarından/koşullarından dolayı odaklanamadıkları belirlenmiştir. Çolak (2020) çalışmasında sınavların bir darboğaz olarak değerlendirmiştir. Özgür (2019) en çok şikâyet edilen konular arasında sınavların geldiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda öğrencilerin ödevle değerlendirilmeye daha sıcak baktıkları ve sınavlara nispeten daha adil buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Süreçte yaşanan olumsuzluklara ilişkin sonuçların üniversite kaynaklı, sistem kaynaklı, bölüm kaynaklı, ders kaynaklı ve koşullardan kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dersi planlama, değerlendirme ve kendilerine karşı takınılan tutum bakımından hoca kaynaklı sorunları olduğu belirlenmiştir. Burada dikkat çeken bir nokta öğrencilerin ödev ve sınavla değerlendirme bağlamında ödevi tercih etmelerine rağmen dersi değerlendirme bağlamında görüşleri incelendiğinde 'dersler yapılamadığı için kolay bir ödevle herkesin geçmesinin sağlanması'nu sorun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar uzaktan öğretimde ödevin etkileşim ve öğrenme bakımında önemli olduğu ancak ni-

telikli bir ürün için bilişsel yükün azaltılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Aguş, 2019; Kaba, 2019).

Uzaktan öğretim araçlarının etkili kullanımına ilişkin sonuçlar benimsiyici, empatik, tepkisel ve eleştirel odaklıdır. Buna göre örgün öğretim sürecinde ders disiplinine sahip hocalar uzaktan öğretimde de disiplinli biçimde derslerini yürütmektedir. Öğrenciler hocalarının gayreti yeterli bulmamakla birlikte bu durumun üniversiteleriyle ilişkilendirmektedirler. Dersleri yüzeysel geçtiği, sistemi aktif kullanmadığı ya da bunun için çaba göstermemektedir. İlgili literatürde uzaktan öğretim araçlarının etkililiğine ilişkin sonuçlarımızla benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur (Erfidan, 2019; Demirci, 2018; Özcan, 2019).

Uzaktan öğretimde iletişime ilişkin sonuçlar hoca-öğrenci iletişimi odağındadır. Hoca-öğrenci iletişimde dönüt durumunun hocaların iletişime kapalı yada açık olmalarına bağlıdır. Bu durum öğrencilerin motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin iletişim amaçları kullandıkları iletişim araçları farklılaştırmaktadır. Buna göre öğrenciler akademik amaçlı mail, motivasyon amaçlı ise Whatsapp kullanmaktadırlar. Devci (2019) çalışmasında öğretim elemanı ile iletişimin sorunu yaşayan bireylerin motivasyonu olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamızda ulaşılan sonuçlarla uyumlu görünmektedir.

Uzaktan öğretimde başarının sağlanmasına ilişkin sonuçlar uzaktan eğitimin etkililiği ve verimliliği çerçevesinde değerlendirilmiştir. Buna göre etkililik sağlanması uygulamaya dönük, teknolojiye dönük ve eğitime dönük tedbirlerin alınması gerekmektedir. Verimlilik ise öğretime dönük ve değerlendirmeye dönüktür. Burada ders verimini artırıcı tedbirlerin alınması ve dersin değerlendirilmesinde adil yöntemlerin kullanılmasının önemli olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim teknolojileri ve uzaktan eğitim modelleri üzerine yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Ayvaz, 2018; Çelik, 2017; Elitaş, 2017).

Kaynakça

- AGUŞ, F. S. (2019). "Açık ve Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Okulu Bırakma Nedenleri: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Üzerine Bir Araştırma", Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Eskişehir.
- ALLEN, I. E., & SEAMAN, J. (2014). *Grade Change Tracking Online Education in the United States* (pp. 15). Erişim tarihi: 04.04.2020
- <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>
- ARSLAN, Ö. (2018). "Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Programları Terk Etme Nedenlerinin İncelenmesi", Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.

- AYVAZ, Ü. (2018). "Uzaktan Eğitimde Algılanan Hizmet Kalitesinin Tatmin ve Tercih Üzerine Etkisinin Yapısal Eşitlik Modellemesi İle İncelenmesi", Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Konya.
- BAHÇEKAPILI E. (2015). "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Bireysel Özellikler İle Yordanması", Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. (Yayımlanmamış doktora tezi), Erzurum.
- BALABAN, F. (2014). "Web tabanlı uzaktan eğitimin meslek yüksekokulu öğrencilerinin İnternet Programcılığı 2 dersindeki akademik başarılarına etkisi", Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, (Yayımlanmamış doktora tezi), Diyarbakır.
- BALAMAN, F. (2018). "Web tabanlı Uzaktan Eğitim ile Geleneksel Eğitimin İnternet Programcılığı 2 Dersi Kapsamında Karşılaştırılması", İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,7(2), 1173-1200.
- BOZKURT, A. (2018). "Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını", **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**. 3(2), 85-124.
- BERG, G.A., & SIMONSON, M. (2016). Distance learning. *Encyclopædia Britannica* <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> Erişim tarihi 23.05.2020
- BULUTLU Ö. (2018). "Uzaktan Eğitim Programlarında Üniversite Öğrencilerinin Eş Zamanlı Sanaal Sınıf Ortamlarını Kullanım Niyetlerinin İncelenmesi", Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E. KARADENİZ, Ş. VE DEMİREL, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (21. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- CABI, E. VE ERSOY, H. (2017). "Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının İncelenmesi: Türkiye Örneği", **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**. 7(3), 419-429.
- CHRISTENSEN, L. B., JOHNSON, R. B., & TURNER L. A. (2015). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz (A. Aypay, Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- CRESWELL, J.W. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.Ed.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- ÇELİK D. (2017). "Türkiye Üniversitelerinde Uzaktan Eğitim Merkezleri Uygulamalarının Yetişkin Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi" Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı Yetişkin Eğitimi Programı, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.
- ÇELİK, K. (2018). "Genişletilmiş Teknoloji Kabul Modeli: Uzaktan Eğitim Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.
- ÇELİK P. (2017). "E-Hizmet Kalitesi Ölçümü: Uzaktan Eğitim Hizmeti Veren Kamu Üniversiteleri Örneği" Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı İşletme Programı, (Yayımlanmamış doktora tezi), Trabzon.

- ÇEVEN, S. VE KARAKULLE, İ. (2018). "Bilgi Toplumu ve Eğitim, Türkiye’de Eğitime Genel Bir Bakış", *Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)*, 4(14), 695- 705.
- ÇOLAK, M. E. (2020). "Uzaktan Eğitim Sınavlarında Bakış Algılaması İle Kopya Tespitinin Modellenmesi", Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yazılım Mühendisliği Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış doktora tezi), Elâzığ.
- DEMİRÇİ, M (2018). "Uzaktan Eğitimde Öğrenme Stillere Dayalı Akademik Destek Hizmetlerinin Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Başarısına Etkisi", Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya.
- DEMİREL, Ö. (2012). Eğitim Sözlüğü (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- DEMİREL, Ö. (2015). Eğitimde Program Geliştirme (23. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- DENZİN, N. K., & LİNCOLN, Y.S. (2018). *Qualitative Research* (5th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- DEVECİ, M. (2019). "Türkiye’de Yeni İletişim Teknolojilerinin Yükseköğrenim Kurumlarında Uzaktan Eğitim Alanında Kullanımı" Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı İletişim Bilimleri Bilim Dalı, (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul.
- DEWEY, J. (2020). *Demokrasi ve Eğitim*. (Mustafa Karaman, Çev.). Ankara: Gece Kitaplığı.
- DURKHEIM, E. (2016). *Eğitim ve Sosyoloji*. (Pelin Ergenekon, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- ELİTAŞ T. (2017). "Uzaktan Eğitim Lisans Sürecinde Yeni İletişim Teknolojileri: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi", Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı Radyo Televizyon Bilim Dalı, (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul.
- ENFİYECİ T. (2019). "Çevrimiçi Ortamlarda Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Motivasyon ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişki Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- ERFİDAN, A. (2019). "Derslerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesiyle İlgili Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri: Balıkesir Üniversitesi Örneği", Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir.
- FITZPATRICK, J. L., SANDERS, J.R. & WORTHEN, B.R. (2019). *Program Değerlendirme Alternatif Yaklaşımlar ve Uygulama Rehberi* (M. K. Aydın ve B. Bavlı, Çev.Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- GÖK B. (2017). "Üniversitelerde Uzaktan Eğitim Programlarının Hizmet Kalitesi ve Etkinliğinin Değerlendirilmesi", Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.

- GÜNDÜZYELİ, B. (2018). "Uzaktan Eğitim Pazarlama Stratejileri Ve Uzaktan İngilizce Dil Eğitiminde Tüketici Tatmini Üzerine Bir Çalışma", Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı İşletme Yönetimi Bilim Dalı, (Yayımlanmamış doktora tezi) İstanbul.
- KABA, E. (2019). "Uzaktan Eğitimde Asenkron Etkileşimi Artıran Faktörler: Bir Eylem Araştırması", Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Erzurum.
- KANT, I. (2017). Eğitim Üzerine (A. Aydoğan. Çev.). Ankara: Say Yayınları.
- KAYA, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- KHAN, S. (2018). Dünya Okulu -Eğitimi Yeniden Düşünmek (C. Akaş, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- KIRIK, A.M. (2014). "Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu", **Marmara İletişim Dergisi**, 21, 73-94.
- KOKOÇ M. (2019). "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bağlılık Düzeylerinin Akıllı Telefon Bağımlılıkları, Öz-Düzenleme ve Öz-Yeterlik Becerileri İle İlişkisinin Modellenmesi", Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı, (Yayımlanmamış doktora tezi), Erzurum.
- MERRIAM, S.B. (2018). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- NEUENDORF, K. A. (2017). The Content Analysis Guidebook (2th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- NEUMAN, W.L. (2014). Toplumsal Araştırma Yöntemleri (S. Özge, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- ÖZCAN, S. (2019). "Uzaktan Eğitim Veren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretme Bağlılığının İncelenmesi" Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.
- ÖZGÜR, D. F. (2019). "Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Personelinin Öğrencilerle İletişimde Sosyal Medya Etkileşimine Bakışı: İÜ AUZEF Örneği" İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul.
- PATTON, M.Q. (2018). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (M. Bütün, S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- RIEDEL, E., & MILLER, C. (2010). 'Timber For President': Adventure Learning And Motivation. JI. of Interactive Learning Research, 21(4). 483-513.

Yükseköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Bakışı

- PİLANCI, H. (2019). Açık ve Uzaktan Türkçe Öğrenme Sistemleri İçin Ölçütler. Ankara: Pegem Akademi.
- ROUSSEAU, J. J. (2010). Emile -Eğitim Üzerine (Y. Avunç, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- POZDNYAKOVA, O., & POZDNYAKOV, A. (2017). "Adult Students' Problems in The Distance-learning", *Procedia Engineering*, 178(1), 243-248.
- PUNCH, K. F. (2016). Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- RUSSELL, B. (2018). Eğitim Üzerine. (A. Uğur, Çev.), İstanbul: Cem Yayınevi.
- SCHLOSSER, C. A., & ANDERSON, M. L. (1994). *Distance education: Review of the literature*. AECT Publication Sales, 1025 Vermont Ave., NW, Ste. 820, Washington, DC 20005-3547. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382159.pdf> Erişim tarihi: 04.04.2020
- SCRIVEN, M. (1969). "An Introduction to Meta-Evaluation", *Educational Product Report*, 2(5), 36-38.
- SİNECEN, F. (2019). "Türk Dili Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale.
- TUNCAY, N. VE ÖZNACAR, M. D. (2014). Sanal Düşler ve Özel Gerçekler -Özel Eğitim Gerektiren Bireyler ve Uzaktan Eğitim. Ankara. Anı Yayıncılık.
- UÇAR, H. (2016). "Uzaktan Eğitimde Motivasyon Stratejilerinin Öğrenenlerin İlgileri, Motivasyonları, Eylem Yeterlikleri ve Başarıları Üzerine Etkisi", Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi)Eskişehir.
- YAPAR, O. E. (2018). Exporing EFL instructors' experiences with distance education (Doctoral Dissertation). Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate School Of Educational Sciences Department Of Foreign Language Education English Language Teaching Programme, Çanakkale.
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- YILDIRIM, D. (2018). "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Etkileşim ve Gezinme Örüntülerinin İlişkisel Çözümlemesi", (Yayımlanmamış doktora tezi). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- YİN, R. K. (2017). Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

KORONAVİRÜS SALGINININ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KELİME HAZİNELERİNE YANSIMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kadir KAPLAN¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, kadirkaplan007@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0010-8252.

Geliş Tarihi: 14.08.2020 Kabul Tarihi: 14.09.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.780847

Öz: Bu araştırmada 2020 yılının başından itibaren tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemli ölçüde hissedilen koronavirüs salgınının eğitim fakültelelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kelime hazinelerine nasıl yansıdığı incelenmiştir. Bu kapsamda basılı, yazılı ve dijital medyada koronavirüs salgınıyla ilgili haber, rapor ve araştırmalar 30 gün boyunca izlenmiş ve salgınla ilgili kelime, kavram ve terimler tespit edilerek bir havuz oluşturulmuştur. Havuzda yer alan maddeler kapsam, yapı ve görünüş geçerliğinin sağlanabilmesi amacıyla 1 tıp doktoru, 2 hemşire, 3 Türkçe eğitimcisi ve 1 ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere bağlı olarak altmış iki madde üzerinde uzlaşmıştır. Bu maddeler iki boyutlu bir tarama anketine dönüştürülmüş, pilot uygulama ile güvenilirliği sağlanan anket eğitim fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların sosyal çevrelerinden ve medyadan koronavirüs ile ilgili yeni kelimeler duymaya başladıkları, yazılı ve sözlü anlatımlarında koronavirüs ile ilgili yeni kelimeler kullanmaya başladıkları ve duyma durumları ile kullanma durumları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda koronavirüs salgınının eğitim fakültesi öğrencilerinin kelime edinimleri üzerindeki yansımaları değerlendirilerek kelime edinim sürecinin bütüncül bir bakış açısı ile ele alınması gerektiği tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Koronavirüs, Salgın, Kelime edinimi, Kelime hazinesi

REFLECTION OF THE CORONA VIRUS ON THE VOCABULARY OF EDUCATION STUDENTS

Abstract:

In this study, how the coronavirus epidemic, which has been felt significantly in our country as of the world since the beginning of 2020, is reflected in the vocabulary of the students studying in the education faculties. In this context, news, reports and researches related to the coronavirus epidemic were monitored in printed, written and digital media for 30 days and a pool was created by identifying words, concepts and terms related to the epidemic. The items in the pool were presented to 1 medical doctor, 2 nurses, 3 Turkish educators and 1 assessment and evaluation specialist in order to ensure scope, structure and appearance validity. Sixty-two items were agreed upon, based on feedback from experts. These items were converted into a two-dimensional screening survey, and the survey, which was relied upon by the pilot application, was applied to students of education faculty. The data obtained from the surveys were analyzed using descriptive analysis methods using SPSS package program. As a result of the analyzes, it was determined that the participants started to hear new words about coronavirus from their social circles and the media, they started to use new words related to coronavirus in their written and verbal expressions, and there was a direct proportional relationship between their hearing and their use. In this context, the reflection of the coronavirus epidemic on the word acquisitions of the students of education faculty was evaluated and it was discussed that the word acquisition process should be handled with a holistic perspective.

Key Words: Coronavirus, Epidemic, Word acquisition, Vocabulary

Giriş

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011, 1381) *anlamli ses veya ses birliği, söz, sözcük* olarak tanımlanan kelime, dilin kendi başına anlam taşıyan en küçük birimidir. Bu anlamli birimler dillerin söz dizimi kurallarına göre bir araya gelerek cümleleri, cümleler de metinleri oluşturmaktadır. Gerek yazılı gerekse sözlü anlatımın belli bir metne göre tasarlandığı veya bir metin etrafında oluşturulduğu düşünüldüğünde kelimenin dilin iletişim işlevini yerine getirmede kilit bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır. Nitekim dil *insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta*dır (Ergin, 2002, 13) ve bu iletişim vasıtası kelimelerin yazılı ya da sözlü bir biçimde dilin söz dizimi kurallarına bağlı olarak bir araya getirilmesinden oluşmaktadır.

Dil bilgisinin alt dallarından her biri kelimeyi farklı bir yönden ele alarak incelemektedir. Bu nedenle *ses (fonoloji), anlam (semantik), dizim (sentaks) ve biçim (morfoloji) yönü olan kelimeler konusunda çeşitli tanımlar yapılmıştır* (Karatay, 2007, 142). Bu kapsamda Coşkun (2015, 169-174) kelimeyi ses bilgisi açısından ele almakta ve seslerden oluşan anlamlı yapılar olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamada Türkçede seslerin bir araya gelerek heceleri, hecelerin de bir araya gelerek kelimeleri oluşturduğu belirtilmekte, bu oluşum sırasında morfolojinin kurallarını anlamlı yapıların, fonetiğin kurallarını ise estetik yapının oluşturduğu ifade edilmektedir. Korkmaz (2003, 6) kelimeyi biçim bilgisi açısından ele almakta, bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belirli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıpları, somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleri olarak tanımlamaktadır. Konuyu kelime bilgisi açısından ele alan Demir (2018, 11)'e göre insanlar arasında anlaşmayı sağlayan dilin anlamlı en küçük parçası, en küçük anlamlı birimi kelimedir ve kelimenin asıl değeri cümle içindeki bağlamdan çıkarılır. Karahan (2017, 9) kelimeyi söz dizimi açısından ele almakta, bu doğrultuda yargısız unsurlar olarak tanımlanan kelimelerin belli kurallara göre bir araya gelerek yargılı birer dil birimi olan kelime gruplarını ve cümleleri meydana getirdiğini ifade etmektedir. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005, 305) ise bütüncül bir bakış açısına bağlı olarak kelimeyle ilgili zihinde belli bir kavramı karşılayan veya kavramlar arasındaki ilişkiyi sağlayan, bağlam içerisinde kullanılmaya hazır, çekimlenmemiş birimler şeklinde daha kapsayıcı bir tanımla benimsenmektedir.

Kelime hazinesi konusunda da alan yazında birbirinden farklı tanımlara ve isimlendirmelere rastlanmaktadır. Bazı çalışmalarda kelime yerine 'sözcük', kelime hazinesi yerine 'kelime dağarcığı' gibi terimlerin yaygın olarak kullanıldığı (Karatay, 2007, 142) görülmekteyken bazı kaynaklarda söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük dağarcığı, kelime dağarcığı (Çiftçi ve Çeçen, 2014, 335) vb. kullanımlar görülmektedir. Hangi terimin ne anlama geldiğiyle ilgili metnin bağlamından hareketle belirlenmektedir.

Bu çalışmada terimsel bütünlüğü sağlamak amacıyla TDK Türkçe Sözlük referans alınmak suretiyle sözcük yerine *kelime*; söz varlığı, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler, sözcük dağarcığı, kelime dağarcığı vb. yerine de *kelime hazinesi* ifadesi benimsenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın kuramsal çerçeve bölümünde söz konusu bütünlüğe bağlı olarak kelime hazinesinin tanımı, kapsamı, önemi ve Türkçe öğretimi açısından taşıdığı değer üzerinde durulmuştur.

Kelime Hazinesi

Kelime hazinesi bireyin sahip olduğu söz varlığı, söz varlığı ise bir dilde yer alan kelimelerin tümü şeklinde tanımlanabilir. Ancak Özbay ve Melanlıoğlu (2008, 33) sadece kelimelerin değil; deyimler, atasözleri, kalıp ifadeler ile çeşitli kavram ve terimlerin de söz varlığının kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla kelime hazinesini, söz varlığının bireyler tarafından bilinen ve kullanılan

kısmı oluşturmaktadır. Bu bağlamda kelime hazinesi aktif ve pasif kelime hazinesi olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Bireyin anlamını bildiği; ancak yazılı veya sözlü anlatımda kullanmadığı kelime, kavram ve terimler pasif; bir iletişim ortamında kullandıkları ise aktif kelime hazinesidir. Bireylerdeki pasif kelime hazinesi, aktif kelime hazinesinden geniştir. Dil öğretiminden beklenen de pasif kelime hazinesinde yer alan unsurların olabildiğince aktif kelime hazinesine aktarılmasının ve buna bağlı olarak gerçek iletişim ortamlarında kullanılmasının sağlanmasıdır. Bu konuda Demir (2006, 2) bilgi birikiminin kelimeler aracılığıyla aktarıldığını, söz konusu aktarımın olabildiğince eksiksiz bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için de bireylerin pasif kelime hazinelerinin aktif hâle getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Kelime hazinesinin ifade yetkinliği üzerindeki etkisi hem anlama hem de anlatma ile ilgilidir. Anlama ve anlatma yetkinliği, temel dil becerileri olarak bilinen ve kazanım sırasına göre dinleme, konuşma, okuma, yazma şeklinde sıralanan becerilere bağlı olarak gelişmektedir. Bu becerilerden dinleme ve okuma anlama, konuşma ve yazma ise anlatma ile ilgilidir. Bu kapsamda bireyin dinleme ve okuma yoluyla edindiği kelimeler alıcı, konuşma ve yazma yoluyla edindiği kelimeler ise üretici kelime hazinesini oluşturmaktadır. Bununla birlikte bazı görüşlere göre *alıcı ve üretici kavramları esasen karşılamak istedikleri şeyi tam olarak ifade edememektedir, çünkü alıcı konumundayken yani okurken ve dinlerken de anlam üretiriz, aynı şekilde konuşurken ve yazarken de belli oranlarda anlam girdisi sağlarız* (Memiş, 1277). Dolayısıyla alıcı ve üretici kelime hazinelerinin kazanımı farklılıklar gösterebilmektedir. Bu konuda alan yazında farklı görüşler yer almakla birlikte konumuz itibarıyla asıl önemli olan alıcı ve üretici kelime hazinelerinin iletişim yetisi bağlamında taşıdığı değerdir.

Sosyal bir varlık olan insanoğlu yaşamını döngüsel bir iletişim sürecinin içerisinde sürdürmekte, bu süreçte gerek duygu-düşüncelerini ifade ederken gerekse ifade edilen duygu-düşünceleri anlamlandırırken kelimelere ihtiyaç duymaktadır. Söz konusu iletişimin niteliği, bireyin sahip olduğu aktif kelime hazinesinin niteliğiyle doğru orantılıdır. Kelime hazinesi ne kadar zengin ise, duygu ve düşünceleri ifade etmek, aynı zamanda ifade edilen duygu ve düşünceleri anlayabilmek de o kadar nitelikli olmaktadır. Elbette burada kelime hazinesinin zenginliği ifadesinin sadece kelime, kavram, terim, deyim, atasözü vb. unsurların sayısal çokluğu olarak algılanmaması gerektiğini belirtmek gerekmektedir. Bunun için Göğüş (1978, 360)'ün ifadesiyle bir konuda çok kelime bilmek (ağırlık boyutu), çeşitli konularda kelimeler bilmek (genişlik boyutu) ve kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek (derinlik boyutu) de gerekmektedir. Bu ise kelimeleri aktif bir iletişim süreci içinde, farklı bağlamlarda kullanabilme ve oluşturulan anlamları en doğru şekilde algılayabilme yetkinliğine bağlıdır. Söz konusu yetkinliğin önemi Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda "Öğrencilerin okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması amaçlanmıştır." şeklinde belirtilmiş ve kelime hazinesini geliştirmenin dil öğretimi açısından

taşıdığı değer açıkça ifade edilmiştir. Bu ifade, kelime hazinesine yönelik çalışmalar için önemli bir dayanak noktasıdır.

Kelime Hazinesine Etki Eden Unsurlar

Bugüne kadar yapılan çalışmalara bakıldığında kelime hazinesinin gelişimine etki eden unsurları iki başlık altında toplamak mümkün gözükmemektedir. Bunlar; eğitsel müdahale ve doğal yollardır. Bunlardan eğitsel müdahale dil öğreniminin, doğal yollar ise dil ediniminin kapsamı içerisinde değerlendirilmeye uygundur. Bu konuda Şen (2019) dil ediniminin bir dile ait bilgi ve becerilerin doğal ortamda, gözlem ve deneyim yoluyla kazanılması; dil öğreniminin ise söz konusu bilgi ve becerilerin öğretim faaliyetleri aracılığıyla kazanılması anlamına geldiğini belirtmektedir.

Eğitsel müdahale: Kelime öğretimi olarak da bilinen eğitsel müdahale, ilk okuma ve yazma öğretimiyle birlikte çocukların kelime hazinelerinin sistemli ve planlı etkinlikler aracılığıyla geliştirilmesini ifade etmektedir. Bu kapsamda kelime hazinesini zenginleştirebilmek için özellikle Türkçe derslerinde metin incelemesi, dil bilgisi ve yazma çalışmaları sırasında kelimelerin gerçek-mecaz, eş-zıt, eş ses ve eş anlam özellikleri kavratılmaya (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016, 16) ve yeni kelimeler öğretilmek suretiyle kelime hazinesi zenginleştirilmeye çalışılmaktadır. Kelime öğretimi amacıyla başvurulan belli başlı yöntem ve teknikler; kelime türetme, adam asmaca, meslek bulma, kelime avı (Gürdal ve Arslan, 2011) gibi oyun ve bulmacalar ile sözlükten yararlanma, kelimeyi cümle içinde kullanma, kelime-anlam eşleştirme, farklı metin türlerini okuma, drama, cümleden anlam buldurma, görsellerden yararlanma, kelimelerden hikâye oluşturma, resimli sözlük kullanma, atasözü ve deyimlerden yararlanma, kavram haritasından yararlanma (Yağcı vd., 2014) gibi çok sayıda etkinliği içermektedir.

Gerek ana dili öğretiminde gerekse Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan bu yöntem ve tekniklerin temel amacı öğrencilere bir dizi etkinlikler yaptırmak suretiyle onların kelime hazinelerini zenginleştirmek ve bu sayede etkili iletişim kurabilmelerini sağlamaktır. Söz konusu yöntem ve tekniklerin eğitsel müdahale olarak adlandırılmasının sebebiyse bu tür etkinliklerin belli bir plana bağlı kalınarak, amaçlı bir biçimde ve çoğunlukla bir öğretmen gözetiminde yapıyor olmasıdır.

Doğal yollar: Toplum; aile başta olmak üzere kültür, inanç, hukuk, ekonomi vb. unsurlardan oluşan bir bütündür ve bu bütünü oluşturan unsurlar, bütüne etki eden olaylardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir. Bu kapsamda kitlesel göçler, hastalıklar, iç karışıklıklar, savaşlar, iletişim ve medya teknolojisindeki gelişmeler toplumsal değişimde etkili olan belli başlı unsurlar arasında sayılabilir. Bu değişim sözü edilen unsurların etkisiyle oluşmakta, eğitsel müdahaleden ziyade zorunluluk olarak ortaya çıkmakta ve çoğu zaman maruz kalma şeklinde kendini göstermektedir.

Aile, kültür, inanç, hukuk, ekonomi vb. unsurların yanı sıra toplumsal birliği sağlayan ve toplumu ayakta tutan en temel unsurlardan biri de dildir. Bu nedenle top-

lumsal yapıyı etkileyen herhangi bir unsur, toplum tarafından konuşulan dili ve dilde yer alan kelimelerin kullanımını da etkilemektedir. Bu kapsamda İmer (1990, 43) son 30- 40 yıldır televizyonun yayın alanının genişlemesi ve köyden kente, özellikle büyük kentlere göç olgusu sonucu bölgesel dil kullanımlarının yerini ölçünlü dile bıraktığını belirtmektedir. Bu durum medya ve teknoloji alanındaki gelişmelerin dil üzerindeki etkisinin ve dilin toplumsal yapıyı etkileyen unsurlardan ayrı düşünülemediğinin önemli bir göstergesidir. Şu hâlde alan yazında yer alan bilgilerden hareketle kelime hazinesinin gelişimine etki eden doğal yolları, eğitsel müdahalenin aksine, bir toplumu etkileyen kitlesel olay ya da olguların o toplumun dilinde yer alan kelimeler üzerindeki etkisi olarak değerlendirmek mümkün gözükmemektedir.

Bu araştırmada; ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde aralık ayının sonlarında solution yolu belirtilen gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan (Sağlık Bakanlığı, 2020) ve tüm dünyaya yayılan Koronavirüs Salgını'nın eğitim fakültesi öğrencilerinin kelime hazineleri üzerindeki yansıması incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hissedilen koronavirüs salgınının eğitim fakültesi öğrencilerinin kelime hazineleri üzerindeki yansımasının incelenmesidir.

Araştırmanın alt amaçları:

1. Koronavirüs salgınından sonra eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyal çevrelerinde veya medyada duymaya başladıkları kelimeler nelerdir?
2. Koronavirüs salgınından sonra eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanmaya başladıkları kelimeler nelerdir?
3. Öğrencilerin koronavirüsle ilgili sosyal çevrelerinde veya medyada duymaya başladıkları kelimeler ile yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanmaya başladıkları kelimeler arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014, 77)." Bu kapsamda koronavirüs salgınıyla birlikte eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyal çevrelerinde veya medyada duymaya ve kullanmaya başladıkları kelimelerin neler olduğu ve buradan hareketle toplumun büyük kesimini etkileyen bir salgının o toplumun diline nasıl yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. “Anket, bir araştırma çerçevesinde, kişilerin düşünce, görüş ya da eğilimlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmış soruların belli bir düzenlilik içinde yerleştirildiği soru kâğıdı; bu şekilde bilgi toplamayı amaçlayan araştırma tekniğidir (Aziz, 2018, 236).” Anket bilgisayar destekli istatistik programlarının gelişmesi ile elde edilen verilerin bu programlarda işlenmesinin ve analiz edilmesinin görece kolay oluşu, çok sayıda kişiye uygulanabilmesi (Altunışık vd., 2007, 68-69) gibi üstünlüklerine bağlı olarak pek çok araştırmada kullanılmaktadır.

Bu araştırmada koronavirüs salgınının eğitim fakültesi öğrencilerinin kelime hazinelerine nasıl yansıdığını belirleyebilmek amacıyla 3'lü likert anket kullanılmıştır. İki boyuttan ve altmış iki maddeden oluşan anket, soru maddelerinde yer alan ifadelere “1=Katılıyorum”dan “3=Katılıyorum”a doğru derecelendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. YÖK verilerine göre Türkiye'deki eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenci sayısı 221,530'dur (DHA). Çalışmada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak, evren büyüklüğünün bilindiği durumlarda %5 kabul edilebilir hata payı ve %95 güven seviyesi ile en az 383 kişinin evrenin temsil gücünü sağlayabileceği (Baş, 2003) hesaplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmamızda 433 katılımcıya ulaşılmıştır. Buna göre araştırmada yer alan örneklem büyüklüğünün güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılacak anket maddelerinin oluşturulması için Delphi tekniği kullanılmıştır. “Uzlaşma sağlama aracı olarak ifade edilen Delphi, bir problem durumuna ilişkin uzman görüşlerini sistematik bir şekilde elde eden bir tekniktir. Delphi tekniği kullanılarak bir problem durumuna farklı açılardan bakan bireylerin ve grupların yüz yüze gelmeden uzlaşmaları amaçlanmaktadır (Şahin, 2001, 216).” Ankette yer alacak maddelerin oluşturulması amacıyla ilk olarak basılı, yazılı ve dijital medyadaki farklı platformlarda koronavirüs salgını ile ilgili haber, rapor ve araştırmalar 30 gün boyunca izlenmiş; salgına bağlı olarak sıklıkla kullanılan kavram, terim ve kelimelerden bir havuz oluşturulmuştur. Sonrasında havuzda yer alan kelimeler alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Bu aşamada 1 tıp doktoru, 2 hemşire, kelime hazinesi konusunda araştırmaları olan ve Türkçe alanında görev yapan 3 akademisyen ile ölçme değerlendirme alanında görev yapan 1 akademisyenin görüşleri alınmıştır. Anketin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla öncelikle sağlık alanında görev yapan 3 uzmandan listede yer alan maddelerin araştırma amacına ne derece hizmet ettiğiyle ilgili görüş alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda alan uzmanları kendilerine sunulan toplam 126 maddenin 47 tanesinin çıkarılmasını (zenofobi, chip id, elektif

vb.) ve bunların yerine 6 yeni maddenin (sahra hastanesi, pik yapmak vb.) eklenmesini tavsiye etmişlerdir. Görüşme sonrasında elde edilen 85 madde, yapı ve görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla Türkçe ve ölçme değerlendirme alanında görev yapan uzmanlara sunulmuştur. Bu kapsamda uzmanlardan ankette yer alacak her bir maddenin, araştırmanın amacında belirlenen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü ve araştırma konusuna yönelik olup olmadığıyla ilgili görüşleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere bağlı olarak yapılan ekleme ve çıkarmalar sonucunda toplam 30 madde üzerinde uzlaşmıştır. Üçüncü aşamada ise uzmanların hemfikir olduğu 30 maddelik kelime havuzu aynı uzmanlara yeniden sunulmuş, havuzda yer alan maddelerden bazıları düzeltilerek (epidemi ve pandemi kavramları ankette iki ayrı madde şeklinde yer almalı vb.) anket formuna son şekli verilmiştir. Buna göre; 30 maddelik soru formunun ankette 2 farklı boyut hâlinde sunulması (Katılımcıların duyma durumlarını içeren birinci 30 madde + Katılımcıların kullanma durumlarını içeren ikinci otuz madde= 60 madde) kararlaştırılmıştır. Ayrıca tarama çalışmasının kapsamını genişletmek amacıyla her iki boyutun sonuna anket maddelerinde yer almamakla birlikte katılımcıların koronavirüs salgınından sonra 1) duymaya 2) kullanmaya başladıkları kelimelerin tespitine yönelik birer madde eklenmesine karar verilmiştir.

Oluşturulan anket maddelerinin iç tutarlılığını tespit edebilmek amacıyla 100 katılımcı üzerinde bir pilot uygulama yapılmış ve uygulama sonucunda elde edilen veri setinin iç tutarlılığı için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısına göre $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Özdamar, 1999, 523). Yapılan hesaplama sonucunda ilk 30 madde için Cronbach alfa katsayısı 0,825 ve ikinci 30 madde için 0,861 olarak tespit edilmiştir. Bu iki değer, veri setinin güvenilirliğinin yüksek derecede olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kategorik değişkenler için frekans, yüzde değerleri hesaplanmıştır. Sürekli değişkenler için ortalama, standart sapma ve medyan değerleri verilmiştir. Katılımcı bireylerin kendilerine yöneltilen ifade ve kavramları sosyal çevrelerinde veya medyada duyma durumları ve kullanma durumları için verilen cevapların dağılımlarının incelemesinde kategorik değişkenler söz konusu olduğu için tek örneklem Ki-kare analizi kullanılmıştır. Katılımcı bireylerin duyma durumları ile kullanma durumları arasındaki ilişkinin tespiti için Ki-kare analizi kullanılmıştır. Ki-kare analizi parametrik olmayan bir analiz tekniği olup kategorik değişkenlerin incelenmesinde kullanılmaktadır. (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014, ss195,196). Çalışmada $p < 0,05$ anlamlı kabul edilmiştir. Analizler, SPSS 23 paket program ile yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgular, bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik değişkenlere ilişkin bulgular

		n	%
Cinsiyet	Erkek	102	23,56
	Kadın	331	76,44
Sınıf	1. Sınıf	84	19,40
	2. Sınıf	120	27,71
	3. Sınıf	116	26,79
	4. Sınıf	113	26,10
Koronavirüs ile ilgili gündemdeki gelişmeleri takip etmek amacıyla en çok hangi medya organını kullanıyorsunuz?	Gazete	1	,23
	İnternet	277	63,97
	Televizyon	155	35,80
Koronavirüs ile ilgili gündemdeki gelişmeleri takip etmek amacıyla daha çok ne tür yayınları tercih ediyorsunuz?	Haber Bültenleri	227	52,42
	Sosyal Medya	175	40,42
	Tartışma Programları	31	7,16

Tablo 1'e göre araştırmaya 102 erkek, 331 kadın olmak üzere toplam 433 katılımcı dâhil olmuştur. Katılımcıların 120'si 2. sınıfta, 116'sı 3. sınıfta, 113'ü 4. sınıfta ve 84'ü 1. sınıfta öğrenim görmektedir. Koronavirüs ile ilgili gündemdeki gelişmeleri takip etmek amacıyla katılımcıların 277'si interneti, 175'i sosyal medyayı ve 155'i televizyonu kullanmaktadır. Katılımcılardan 227'si koronavirüs ile ilgili gündemdeki gelişmeleri takip etmek amacıyla haber bültenlerini, 175'i sosyal medyayı ve 31'i tartışma programlarını tercih etmektedir.

Tablo 2. “Aşağıda yer alan kavram ve terimleri koronavirüs salgınından sonra sosyal çevrenizde veya medyada ne düzeyde duymaya başladınız?” boyutuna ilişkin bulgular

	1,00		2,00		3,00		χ^2	<i>sd.</i>	<i>P</i>
	N	%	N	%	N	%			
1. Koronavirüs	10	2,31	9	2,08	414	95,61	755,755	2	0,000
2. Sosyal Mesafe	32	7,39	28	6,47	373	86,14	543,469	2	0,000
3. Sahra hastanesi	117	27,02	57	13,16	259	59,82	149,118	2	0,000
4. İmmün sistem	181	41,80	52	12,01	200	46,19	89,852	2	0,000
5. Sterilizasyon	133	30,72	63	14,55	237	54,73	106,217	2	0,000
6. İzolasyon	95	21,94	40	9,24	298	68,82	255,885	2	0,000
7. Karantina	120	27,71	19	4,39	294	67,90	268,134	2	0,000
8. Antikor	133	30,72	97	22,40	203	46,88	40,259	2	0,000
9. Pik yapmak	117	27,02	65	15,01	251	57,97	127,612	2	0,000
10. Bulaş	121	27,94	34	7,85	278	64,20	211,903	2	0,000
11. Dezenfektan	147	33,95	14	3,23	272	62,82	230,665	2	0,000
12. Semptom	122	28,18	45	10,39	266	61,43	174,379	2	0,000
13. Epidemi	117	27,02	96	22,17	220	50,81	61,03	2	0,000
14. Pandemi	43	9,93	29	6,70	361	83,37	488,554	2	0,000
15. Entübe	65	15,01	33	7,62	335	77,37	381,358	2	0,000
16. Ventilatör	181	41,80	71	16,40	181	41,80	55,889	2	0,000
17. Triaj	207	47,81	53	12,24	173	39,95	90,697	2	0,000
18. Mutasyon	179	41,34	52	12,01	202	46,65	90,434	2	0,000
19. N 95	145	33,49	56	12,93	232	53,58	107,312	2	0,000
20. Covid 19	14	3,23	6	1,39	413	95,38	750,379	2	0,000
21. Biyolojik kimlik	134	30,95	90	20,79	209	48,27	50,166	2	0,000
22. Salgın	132	30,48	12	2,77	289	66,74	267,386	2	0,000
23. Viral	143	33,03	92	21,25	198	45,73	38,942	2	0,000
24. Enfekte	100	23,09	45	10,39	288	66,51	224,984	2	0,000
25. Sitokin fırtınası	208	48,04	44	10,16	181	41,80	107,145	2	0,000
26. Maske	146	33,72	17	3,93	270	62,36	221,769	2	0,000
27. Kronik	151	34,87	33	7,62	249	57,51	162,088	2	0,000
28. Yüz siperi	95	21,94	46	10,62	292	67,44	234,933	2	0,000
29. Filyasyon	141	32,56	42	9,70	250	57,74	149,991	2	0,000
30. Süper taşıyıcı	99	22,86	57	13,16	277	63,97	189,025	2	0,000

Yapılan Ki-kare analizi sonucunda, katılımcılara yöneltilen 30 ifadenin tamamında verilen cevapların dağılımlarının istatistiksel anlamlılık düzeyinde birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların sosyal çevrelerinde veya medyada en yüksek düzeyde duydukları ilk 3 ifadenin %95,61 ile Koronavirüs, %95,38 ile Covid 19 ve %86,14 ile sosyal mesafe olduğu tespit edilmiştir. En düşük duyulma yüzdesine ise %39,95 ile triaj, %41,8 ile sitokin fırtınası ve %41,8 ile ventilatör olduğu tespit edilmiştir.

Kararsız olduğunu ifade eden katılımcıların oranları incelendiğinde ise en düşük kararsızlık düzeyine %1,39 ile covid 19, %2,08 ile koronavirüs ve %2,77 ile salgın ifadesi olduğu ve en yüksek kararsızlık yüzdesine sahip ifadelerin ise %22,4 ile antikor, %22,17 ile epidemi ve %21,25 ile viral olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların ifadeler için duymadıkları kelimelerin dağılımları incelendiğinde en yüksek orana sahip olan kelime ya da kavramların, %48,04 ile sitokin fırtınası, %47,81 ile triaj ve %41,8 ile ventilatör olduğu tespit edilirken en düşük orana sahip olanların ise %2,31 ile koronavirüs, %3,23 ile covid 19 ve %7,39 ile sosyal mesafe olduğu tespit edilmiştir.

İfadelerin yüzdeleri incelendiğinde mutasyon, immün sistem, ventilatör, triaj, sitokin fırtınası gibi ifadeleri duyduğunu ve duymadığını ifade eden katılımcıların yüzdelerinin dağılımının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle tüm ifadeler için duyduğunu ve duymadığını ifade eden katılımcıların yüzdeleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek örneklem Ki-kare analizi yapılmış ve yapılan analiz sonucunda;

Mutasyon ($p=0,0239$), İmmün Sistem ($p=0,330$), Ventilatör ($p=1,000$), Sitokin fırtınası ($p=0,171$) ve Triaj ($p=0,081$) ifadelerinde duyan ve duymayan katılımcıların oranlarının bir birine benzer düzeyde olduğu fakat kararsızların oranının duyan ve duymayan katılımcılara göre istatistiksel anlamlılık düzeyinde daha az olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak mutasyon, immün sistem, ventilatör, triaj, sitokin fırtınası ifadelerinde duyan duymayan katılımcıların oranlarının birbirine benzer olduğu ve aralarında bulunan yüzdeler farklarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu ifadelerde kararsız olanların oranlarının duyduğunu ve duymadığını ifade eden katılımcılara oranla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu ifadeler dışında kalan tüm ifadelerde ise duyduğunu ifade eden katılımcıların oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. “Aşağıda yer alan kavram ve terimleri koronavirüs salgınından sonra yazılı ve sözlü anlatımınızda ne düzeyde kullanmaya başladınız?” boyutuna ilişkin bulgular

	1,00		2,00		3,00		χ^2	<i>sd.</i>	<i>p</i>
	N	%	n	%	n	%			
1. Koronavirüs	9	2,08	4	,92	420	97,00	789,843	2	0,000
2. Sosyal Mesafe	46	10,62	10	2,31	377	87,07	567,081	2	0,000
3. Sahra hastanesi	144	33,26	51	11,78	238	54,97	121,141	2	0,000
4. İmmün sistem	190	43,88	55	12,70	188	43,42	82,952	2	0,000
5. Sterilizasyon	160	36,95	52	12,01	221	51,04	101,492	2	0,000
6. İzolasyon	109	25,17	42	9,70	282	65,13	212,513	2	0,000
7. Karantina	103	23,79	22	5,08	308	71,13	301,113	2	0,000
8. Antikor	164	37,88	61	14,09	208	48,04	78,878	2	0,000
9. Pik yapmak	154	35,57	51	11,78	228	52,66	109,501	2	0,000
10. Bulaş	132	30,48	43	9,93	258	59,58	161,714	2	0,000
11. Dezenfektan	139	32,10	20	4,62	274	63,28	223,792	2	0,000
12. Semptom	134	30,95	57	13,16	242	55,89	119,672	2	0,000
13. Epidemi	141	32,56	80	18,48	212	48,96	60,476	2	0,000
14. Pandemi	48	11,09	32	7,39	353	81,52	453,400	2	0,000
15. Entübe	83	19,17	40	9,24	310	71,59	291,635	2	0,000
16. Ventilator	196	45,27	64	14,78	173	39,95	68,901	2	0,000
17. Triaj	219	50,58	58	13,39	156	36,03	91,210	2	0,000
18. Mutasyon	174	40,18	46	10,62	213	49,19	105,760	2	0,000
19. N 95	159	36,72	36	8,31	238	54,97	143,589	2	0,000
20. Covid 19	21	4,85	7	1,62	405	93,53	706,827	2	0,000
21. Biyolojik kimlik	163	37,64	74	17,09	196	45,27	55,182	2	0,000
22. Salgın	135	31,18	21	4,85	277	63,97	227,935	2	0,000
23. Viral	197	45,50	50	11,55	186	42,96	92,901	2	0,000
24. Enfekte	106	24,48	41	9,47	286	66,05	223,210	2	0,000
25. Sitokin fırtınası	215	49,65	47	10,85	171	39,49	105,164	2	0,000
26. Maske	127	29,33	19	4,39	287	66,28	251,935	2	0,000
27. Kronik	158	36,49	31	7,16	244	56,35	159,109	2	0,000
28. Yüz siperi	115	26,56	39	9,01	279	64,43	208,480	2	0,000
29. Filyasyon	171	39,49	30	6,93	232	53,58	148,744	2	0,000
30. Süper taşıyıcı	132	30,48	46	10,62	255	58,89	152,901	2	0,000

Yapılan Ki-kare analizi sonucunda katılımcılara yöneltilen 30 ifadenin tamamında verilen cevapların dağılımlarının istatistiksel anlamlılık düzeyinde birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; katılımcıların en düşük düzeyde kullanmadıklarını ifade ettikleri kelimelerin %2,08 ile koranavirüs, %4,85 ile covid 19 ve %10,62 ile sosyal mesafe olduğu ve en yüksek düzeyde kullanmadıklarını ifade ettikleri kelimelerin ise %50,58 ile triaj, %49,65 ile sitokin fırtınası ve %45,5 ile viral olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların kararsız dağılımları incelendiğinde en düşük yüzdeyle kararsız kaldıkları kelimelerin %0,92 ile koranavirüs, %1,62 ile covid 19, %2,31 ile sosyal mesafe olduğu tespit edilirken en yüksek orana sahip olan kelimelerin ise %18,48 ile epidemi, %17,09 ile biyolojik kimlik ve %14,78 ile ventilatör olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların “Kullanmaya başladım” dağılımları incelendiğinde en yüksek orana %97 ile koranavirüs, %93,53 ile covid 19 ve %87,07 ile sosyal mesafe olduğu tespit edilirken en düşük orana ise %36,03 ile triaj, %39,49 ile sitokin fırtınası ve %39,95 ile ventilatör olduğu tespit edilmiştir.

Bazı kelime ve ifadelere verilen cevapların dağılımında kullandığını ve kullanmadığını ifade eden katılımcıların oranlarının birbirine benzer olduğu gözlemlendiği için tüm kelimeler için kullanmaya başladığını ve kullanmaya başlamadığını ifade eden cevapların dağılımları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için tek örneklem ki-kare analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda; 4. İmmün sistem ($p=0,918$), 23. Viral ($p=0,574$), 16. Ventilatör ($p=0,231$), 21. Biyolojik kimlik ($p=0,082$) kelimelerini kullanmaya başladığını ve kullanmaya başlamadığını ifade eden katılımcıların oranlarının birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. “Aşağıda yer alan kavram ve terimleri koronavirüs salgınından sonra sosyal çevrenizde veya medyada ne düzeyde duymaya başladınız?” ile “Aşağıda yer alan kavram ve terimleri koronavirüs salgınından sonra yazılı ve sözlü anlatımınızda ne düzeyde kullanmaya başladınız?” boyutlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

	Aşağıda yer alan kavram ve terimleri koronavirüs salgınından sonra sosyal çevremde veya medyada duymaya başladım.	*Aşağıda yer alan kavram ve terimleri koronavirüs salgınından sonra yazılı ve sözlü anlatımınızda kullanmaya başladım.*						χ^2	sd.	P
		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum				
		N	%	n	%	n	%			
1. Koronavirüs	1,00	6	60,00	0	0,00	4	40,00	54,716*	4	0,0001
	2,00	2	22,22	0	0,00	7	77,78			
	3,00	1	0,24	4	0,97	409	98,79			
2. Sosyal Mesafe	1,00	28	87,50	0	0,00	4	12,50	167,264*	4	0,0001
	2,00	10	35,71	4	14,29	14	50,00			
	3,00	8	2,14	6	1,61	359	96,25			
3. Sahra hastanesi	1,00	91	77,78	14	11,97	12	10,26	201,752	4	0,0001
	2,00	15	26,32	20	35,09	22	38,60			
	3,00	38	14,67	17	6,56	204	78,76			
4. İmmün sistem	1,00	145	80,11	11	6,08	25	13,81	214,617	4	0,0001
	2,00	13	25,00	22	42,31	17	32,69			
	3,00	32	16,00	22	11,00	146	73,00			
5. Sterilizasyon	1,00	87	65,41	13	9,77	33	24,81	77,597	4	0,0001
	2,00	23	36,51	11	17,46	29	46,03			
	3,00	50	21,10	28	11,81	159	67,09			
6. İzolasyon	1,00	64	67,37	8	8,42	23	24,21	138,288	4	0,0001
	2,00	4	10,00	12	30,00	24	60,00			
	3,00	41	13,76	22	7,38	235	78,86			
7. Karantina	1,00	85	70,83	4	3,33	31	25,83	196,319*	4	0,0001
	2,00	2	10,53	3	15,79	14	73,68			
	3,00	16	5,44	15	5,10	263	89,46			
8. Antikor	1,00	112	84,21	4	3,01	17	12,78	24,274*	4	0,0001
	2,00	21	21,65	40	41,24	36	37,11			
	3,00	31	15,27	17	8,37	155	76,35			
9. Pik yapmak	1,00	100	85,47	6	5,13	11	9,40	243,137	4	0,0001
	2,00	14	21,54	27	41,54	24	36,92			
	3,00	40	15,94	18	7,17	193	76,89			
10. Bulaş	1,00	94	77,69	10	8,26	17	14,05	191,883	4	0,0001
	2,00	7	20,59	8	23,53	19	55,88			
	3,00	31	11,15	25	8,99	222	79,86			
11. Dezenfektan	1,00	114	77,55	2	1,36	31	21,09	230,931*	4	0,0001
	2,00	4	28,57	4	28,57	6	42,86			
	3,00	21	7,72	14	5,15	237	87,13			
12. Semptom	1,00	82	67,21	6	4,92	34	27,87	134,073	4	0,0001
	2,00	9	20,00	18	40,00	18	40,00			
	3,00	43	16,17	33	12,41	190	71,43			
13. Epidemî	1,00	78	66,67	12	10,26	27	23,08	143,269	4	0,0001
	2,00	28	29,17	40	41,67	28	29,17			
	3,00	35	15,91	28	12,73	157	71,36			
14. Pandemi	1,00	26	60,47	5	11,63	12	27,91	161,984*	4	0,0001
	2,00	4	13,79	10	34,48	15	51,72			
	3,00	18	4,99	17	4,71	326	90,30			
15. Entübe	1,00	40	61,54	4	6,15	21	32,31	117,525	4	0,0001
	2,00	11	33,33	9	27,27	13	39,39			
	3,00	32	9,55	27	8,06	276	82,39			
16. Ventilator	1,00	128	70,72	18	9,94	35	19,34	140,885	4	0,0001

	2,00	27	38,03	28	39,44	16	22,54		
	3,00	41	22,65	18	9,94	122	67,40		
	1,00	170	82,13	11	5,31	26	12,56	209,849	0,0001
17. Triaj	2,00	18	33,96	23	43,40	12	22,64		
	3,00	31	17,92	24	13,87	118	68,21		
	1,00	140	78,21	12	6,70	27	15,08	212,714	0,0001
18. Mutasyon	2,00	10	19,23	16	30,77	26	50,00		
	3,00	24	11,88	18	8,91	160	79,21		
	1,00	110	75,86	7	4,83	28	19,31	256,017	0,0001
19. N 95	2,00	24	42,86	21	37,50	11	19,64		
	3,00	25	10,78	8	3,45	199	85,78		
	1,00	8	57,14	0	0,00	6	42,86	86,022*	0,0001
20. Covid 19	2,00	0	0,00	0	0,00	6	100,00		
	3,00	13	3,15	7	1,69	393	95,16		
	1,00	102	76,12	12	8,96	20	14,93	187,525	0,0001
21. Biyolojik kimlik	2,00	32	35,56	35	38,89	23	25,56		
	3,00	29	13,88	27	12,92	153	73,21		
	1,00	102	77,27	4	3,03	26	19,70	81,116*	0,0001
22. Salgın	2,00	6	50,00	2	16,67	4	33,33		
	3,00	27	9,34	15	5,19	247	85,47		
	1,00	118	82,52	4	2,80	21	14,69	229,724	0,0001
23. Viral	2,00	40	43,48	35	38,04	17	18,48		
	3,00	39	19,70	11	5,56	148	74,75		
	1,00	68	68,00	2	2,00	30	30,00	151,594	0,0001
24. Enfekte	2,00	11	24,44	11	24,44	23	51,11		
	3,00	27	9,38	28	9,72	233	80,90		
	1,00	176	84,62	9	4,33	23	11,06	243,126	0,0001
25. Sitokin fırtınası	2,00	9	20,45	19	43,18	16	36,36		
	3,00	30	16,57	19	10,50	132	72,93		
	1,00	106	72,60	6	4,11	34	23,29	245,555*	0,0001
26. Maske	2,00	0	0,00	9	52,94	8	47,06		
	3,00	21	7,78	4	1,48	245	90,74		
	1,00	107	70,86	15	9,93	29	19,21	160,716	0,0001
27. Kronik	2,00	15	45,45	6	18,18	12	36,36		
	3,00	36	14,46	10	4,02	203	81,53		
	1,00	72	75,79	4	4,21	19	20,00	194,801	0,0001
28. Yüz siperi	2,00	12	26,09	15	32,61	19	41,30		
	3,00	31	10,62	20	6,85	241	82,53		
	1,00	116	82,27	3	2,13	22	15,60	311,663	0,0001
29. Filyasyon	2,00	15	35,71	21	50,00	6	14,29		
	3,00	40	16,00	6	2,40	204	81,60		
	1,00	69	69,70	8	8,08	22	22,22	239,844	0,0001
30. Süper taşıyıcı	2,00	28	49,12	26	45,61	3	5,26		
	3,00	35	12,64	12	4,33	230	83,03		

Yapılan Ki-kare analizi sonucunda; duyma durumlarına göre kullanma durum dağılımları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu doğrultuda ankette yer alan maddelerle ilgili şu verilere ulaşılmıştır:

Koronavirüs için duyduğunu ifade eden katılımcıların %98,79'nun, kararsız olduklarını ifade edenlerin %77,78'inin, duymadıklarını ifade eden katılımcıların ise %40'nun bu kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Sosyal mesafe için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %87,50'sinin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %50'sinin ve duyduğunu ifade eden katılımcıların ise %96,25'nin bu kelimeyi yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Sahra hastanesi için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %77,78'nin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %38,60'nun ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %78,76'sının kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

İmmün sistem için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %80,11'inin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %42,31'inin kullanmaya başlama noktasında kararsız olduğu, duyduğunu ifade eden katılımcıların %73'ünün kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Sterilizasyon için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların % 65,41'inin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %46,03'ünün ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %67,09'unun kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

İzolasyon için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların % 67,37'sinin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %60'nun ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %78,86'sının kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Karantina için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %70,83'ünün bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %73,68'inin ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %89,46'sının kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Antikor için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %84,21'inin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %41,24'ünün kullanmaya başlamakta kararsız olduğunu belirttikleri ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %76,35'inin kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Pik yapmak için duymadığını ifade eden katılımcıların %85,47'sinin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %41,54'ünün kullanmaya başlamada kararsız olduğunu belirttikleri ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %76,89'unun kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Bulaş için duymadığını ifade eden katılımcıların %77,69'unun bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %55,88'inin ve duyduğunu ifade eden katılımcıların ise %79,86'sının kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Dezenfektan için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %77,55'inin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %42,86'sının ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %87,13'ünün kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Semptom için duymadığını ifade eden katılımcıların %67,21'inin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %40'nun kullanmada kararsız olduğu ve aynı oranda %40'nun da kullanmaya başladığı tespit edilmiştir. Duyduğunu ifade eden katılımcıların % 71,43'ünün kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Epidemi için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %66,67'sinin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %41,67'sinin kullanmaya başlamakta kararsız olduğunu belirttiği ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %71,36'sının kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Pandemi için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %60,47'sinin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %51,72'sinin ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %90,30'unun kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Entübe için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların % 61,54'ünün bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %39,39'unun, duyduğunu ifade eden katılımcıların %82,39'unun kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Ventilatör için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %70,71'sinin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %39,44'ünün kullanmaya başlamada kararsız olduğunu ve %38,03'ünün kullanmaya başlamadığını belirttiği tespit edilmiştir. Duyduğunu ifade eden katılımcıların %67,40'nın kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Triaj için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %82,13 bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %43,40'nun kullanmaya başlamada kararsız olduğunu ve %33,96'sının ise kullanmaya başlamadığını belirttiği tespit edilmiştir. Duyduğunu ifade eden katılımcıların %68,21'inin kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Mutasyon için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %78,21'inin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %50'sini ve

duyduğunu ifade eden katılımcıların %79,21'inin kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

N 95 için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %75,86'sının bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %42,86'sının kullanmaya başlamadığını ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %85,78'inin kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Covid 19 için duymadığını ifade eden katılımcıların %57,14'ünün bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %100'ünün ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %95,16'sının kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Biyolojik kimlik için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %76,12'sinin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %38,89'unun kullanmaya başlamada kararsız olduğu ve %35,56'sının ise kullanmaya başlamadığı tespit edilmiştir. Duyduğunu ifade eden katılımcıların %73,21'inin kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Salgın için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %77,27'sinin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %50'sinin kullanmadığını ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %85,47'sinin kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Viral için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %82,52'sinin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %43,48'inin bu kelimeyi kullanmaya başlamadıklarını belirttikleri ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %74,75'inin kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Enfekte için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %68'inin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %51,11'inin ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %80,90'nunun kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Sitokin fırtınası için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %84,62'sinin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %43,19'unun kullanmaya başlamada kararsız olduğunu belirttiği ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %72,93'ünün kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Maske için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %72,60'ının bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %52,94'ünün kelimeyi kullanmaya başlamada kararsız olduğunu belirttiği ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %90,74'ünün kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Kronik için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %70,86'sının bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %45,45'inin kelimeyi kullanmaya başlamadığı ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %81,53'ünün kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Yüz siperi için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %75,79'unun bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %41,30'unun ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %82,53'ünün kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Filasyon için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %82,27'sinin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %50'sinin kullanmaya başlamada kararsız olduğu ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %81,60'ının kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Süper taşıyıcı için duymadığını ifade edenlerin katılımcıların %96,70'nin bu kelimeyi kullanmadıklarını belirttikleri, kararsız olduğunu belirten katılımcıların %49,12'sinin kelimeyi kullanmaya başlamadıklarını belirttikleri ve duyduğunu ifade eden katılımcıların %83,03'ünün kelimeyi kullanmaya başladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların "*Anket maddelerinde yer almayan; ancak koronavirüs salgınından sonra sosyal çevrenizde veya medyada duymaya başladığınız kelimeler varsa belirtiniz.*" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; en çok duyulmaya başlanan ifadelerin evde kal (n=5) ve sokağa çıkma kısıtlaması (n=5); en az duyulan ifadelerin ise el sıkışma (n=1), kontrollü sosyal hayat (n=1), sosyal izolasyon (n=1), sürü bağışıklığı (n=1) ve tomografi (n=1) olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların "*Anket maddelerinde yer almayan; ancak koronavirüs salgınından sonra yazılı veya sözlü anlatımınızda kullanmaya başladığınız kelimeler varsa belirtiniz.*" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; en çok kullanılmaya başlanan ifadenin evde kal (n=6) ve en az kullanılmaya başlanan ifadenin ise el sıkışma (n=1) olduğu tespit edilmiştir.

Her iki boyutta yer alan veriler karşılaştırıldığında "bulaşma, el sıkışma, eldiven, entübe, evde kal, fiziki mesafe, hijyen, ikinci dalga, kaynak, sambucus, sokağa çıkma kısıtlaması, sürü bağışıklığı, tomografi, vaka, virüs" kelimelerinin hem duyma hem de kullanma boyutunda yer aldığı tespit edilmiştir. İlgili maddeleri cevaplayan katılımcıların formları incelendiğinde tüm ortak maddeler için aynı katılımcıların cevaplama yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum söz konusu katılımcıların tabloda yer alan maddeleri duymaya başladıktan sonra aynı zamanda kullanmaya da başladıklarını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Toplumsal yapıyı kısmen ya da büyük oranda etkileyen savaş, göç, salgın hastalıklar, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler vb. unsurlar, aynı zamanda toplumu oluşturan bireylerin dilleri üzerinde de ciddi bir etkiye sahip olabilmektedir. Bu unsurlar kimi zaman bir dilin yapı ya da ses özelliklerini etkileyebilmekte kimi zaman da iletişim kurma zorunluluklarına bağlı olarak mevcut iletişim aracını değişime zorlamakta yeni, bir iletişim aracının benimsenmesini mecbur hâle getirebilmektedir. Şimşek (2018, 383) yaptığı bir araştırmada Türkiye’de iş kuran Suriyeli bir mülteci ile görüşme yapmış, restoran işletmeciliğiyle meşgul olan bu görüşmeci Türk müşterileriyle iletişim kurabilmek için yine Türk müşterileriyle olan diyaloguna bağlı olarak Türkçe öğrenmeye başladığını ifade etmiştir. Bu durum, toplumun büyük bir kesimini etkileyen göç olgusunun iletişim ve dil edinimi üzerindeki etkisinin tipik bir örneği olarak değerlendirilebilir. Söz konusu etkiye sahip unsurlardan biri de büyük kitleleri etkisi altına alan pandemik hastalıklardır. Bu açıdan bakıldığında 2020 yılının başlarından itibaren tüm dünyada hissedilmeye başlanan koronavirüs salgınının bireylerin dil edinimleri üzerindeki etkisi önemli bir araştırma konusu olarak ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda araştırmamızda koronavirüs salgınının eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kelime hazinelerine yansıması, bir tarama anketi aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda katılımcıların sosyal çevrelerinden ve medyadan koronavirüs ile ilgili yeni kelimeler duymaya başladıkları, yazılı ve sözlü anlatımlarında koronavirüs ile ilgili yeni kelimeler kullanmaya başladıkları ve duyma durumları ile kullanma durumları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda koronavirüs salgınının eğitim fakültesi öğrencilerinin kelime edinimleri üzerinde pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında gerek dil gerekse kelime edinimiyle ilgili araştırmalara bakıldığında bu tür çalışmaların büyük oranda çocukluk ve gençlik dönemindeki birey-çevre-bellevil dil yetisi ilişkilerine odaklandığı görülmektedir. Keklik (2009) araştırmasında Türkçede en çok kullanılan 3000 kelimeyi belirleyerek bu kelimeler içerisinde 120 tane karşıt anlamlı kelimenin altı, sekiz, on ve on bir yaş grubu öğrencileri tarafından bilinme seviyesini ortaya çıkarmak amacıyla bir başarı testi hazırlamış ve bu testi toplam 690 öğrenciye uygulamıştır. Yapılan analizler sonucunda belirlenen kelimelerin bilinme seviyelerinin yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim, yaşadığı yer ve ana baba eğitimi faktörlerine bağlı olarak değişiklikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Pamukcu ve Akbarov (2016) araştırmalarında iki yabancı dil öğrenen 149 öğrenci üzerinde kendi ana dillerinin yanında desteklenen ikinci dilin, kelime edinimi üzerindeki etkisini incelemişler, yaptıkları analizler sonucunda ana dili ile yabancı dildeki kelime bilgisiyile uzun süreli bellek arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ebert vd. (2013) araştırmalarında okul öncesi dönemde dâhili (fonolojik çalışma belleği) ve harici değişkenlerin (okul öncesi ve evde öğrenme ortamı) kelime edinimine etkisi-

ni incelemişlerdir. Bu kapsamda 97 Alman anaokulundan 3, 4 ve 5 yaşlarındaki 547 çocuğun kelime dağarcıkları değerlendirilmiş; ana dili Almanca olmayan çocukların kelime dağarcığının tek dilli akranlarına kıyasla daha düşük ilerleme ile karakterize olduğu ve ek bir dil olarak Almanca konuşan ebeveynlere sahip çocukların kelime dağarcıklarının daha ileri düzeyde olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Schwartz vd. (2013) sosyal medyada kullanılan kelimeleri cinsiyet, yaş, yaşanılan bölge gibi farklı değişkenlere göre incelemişlerdir. Bu kapsamda araştırmacılar 75000 gönüllünün Facebook mesajlarında kullandıkları kelimeleri analiz etmişler ve yapılan analizler sonucunda yüksek rakımlı bölgelerde yaşan bireylerin dağ ile ilgili kelimeleri, çeşitli hastalıklar yaşamış olan bireylerin de bu hastalıklarla ilgili kelimeleri yoğun bir biçimde kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmalarda kelime hazinesiyle ilgili daha çok bilişsel ve çevresel faktörlere odaklanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte doğrudan toplumsal yapıyı etkileyen unsurların kelime hazinesi üzerindeki etkisiyle ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların birinde Develi (2020) büyük felaketlerin, o felaketlerin yaşandığı toplumların kelime hazinesini doğrudan etkilediğini belirtmiş; bu kapsamda koronavirüs salgınına bağlı olarak çok sayıda kelimenin günlük iletişimde kullanılmaya başlandığını tespit etmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, koronavirüs salgınının kelime edinimi üzerinde etkisinin olduğunu göstermekte ve bu yönüyle araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Kelime ediniminin çevresel faktörler, bellek, dil yetisi vb. unsurlarla olan ilişkisinin incelendiği mevcut çalışmalar elbette dil araştırmaları açısından son derece değerli ve önemlidir. Ancak çalışmamızdan elde edilen bulgular ışığında dilin canlı ve organik bir yapıda olduğu açıkça görülmüş ve buna bağlı olarak dil edinimine etki eden savaş, göç, pandemik hastalıklar gibi unsurların da incelenmesinin ve inceleme sonuçlarının kelime edinimi bağlamında bir bütün hâlinde değerlendirilmesinin önemli olduğu ortaya konulmuştur.

Kaynakça

- ALTUNIŞIK, R., COŞKUN, R., BAYRAKTAROĞLU ve YILDIRIM, E. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı, Sakarya Yayıncılık, Sakarya.
- AZİZ, A. (2018). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.
- BAŞ, T. (2003). Anket Nasıl Hazırlanır?, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇOKLUK, Ö. ve KÖKLÜ, N. (2014). Sosyal Bilimler İçin İstatistik, Pegem Akademi, Ankara.
- COŞKUN, V. (2015). Türkçenin Ses Bilgisi, Bilge Kültür Sanat, İstanbul.

- ÇİFTÇİ, Ö ve ÇEÇEN, A. (2014). Kelime Öğretimi. A. Güzel, & H. Karatay içinde, Türkçe Öğretimi El Kitabı (335-350), Pegem Akademi, Ankara.
- DEMİR, C. (2006). "Türkçe/ Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti", *Millî Eğitim*, 34(169), ss. 1-24.
- DEMİR, N. (2018). Türkçe Sözcük Bilgisi, Altınordu Yayınları, Ankara.
- EBERT, S., LOCKL, K., WEINERT, S., ANDERS, Y., KLUCZINOK, K. ve ROSSBACH, H. G. (2013). "Internal and External Influences on Vocabulary Development In Preschool Children", *School Effectiveness and School Improvement*, 24, ss. 138-154.
- ERGİN, M. (2002). *Üniversiteler İçin Türk Dili*, Bayrak Yayıncılık, İstanbul.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi, Gül Yayınevi, Ankara.
- <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/covid-19-yeni-koronavirus-hastaligi-nedir>, "Covid-19 Yeni Koronavirüs Hastalığı", 18 Şubat 2020.
- <https://www.dha.com.tr/politika/bakan-selcuk-yapiyi-donusturmezsek-surecleri-tasarlayamayiz/haber-1609789>, DHA, 14 Kasım 2018.
- <http://tdk.gov.tr/icerik/basindan/dilimize-bulasanlar/>, "Dilimize Bulaşanlar", Hayati DEVELİ, 15 Nisan 2020.
- <https://www.researchgate.net/publication/274080303>, "Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılarla Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi", Ahmet GÜRDAL ve Mustafa ARSLAN, 7 Mayıs 2011.
- İMER, K. (1990). Dil ve Toplum, Gündoğan Yayınları, İstanbul.
- KARAHAN, L. (2017). Türkçede Söz Dizimi, Akçağ Yayınları, Ankara.
- KARASAR, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.
- KARATAY, H. (2007). "Kelime Öğretimi" *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), ss. 141-153.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F. ve HASIRCI, S. (2016). Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin, Anı Yayıncılık, Ankara.
- KEKLİK, S. (2009). On Bir Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi, Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- KORKMAZ, Z. (2003). Türkiye Türkçesi Gramesi Şekil Bilgisi, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- KURUDAYIOĞLU, M. ve KARADAĞ, Ö. (2005). "Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), ss. 293-307.
- MEMİŞ, M. R. (2018). "Kelime Hazinesi ve Yabancı Dilde Kelime Öğretimi Üzerine», *Turkish Studies*, 13(19), ss. 1273-1289.
- ÖZBAY, M. ve MELANLIOĞLU, D. (2008). "Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(I), ss. 30-45.

- ÖZDAMAR, K. (1999). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi, Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- PAMUKCU, A. ve AKBAROV, A. A. (2016). "Yabancı Dil Kelime Ediniminde Fonolojik Bellek ve Uzun Süreli Bellek İlişkisinin Analizi", **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 20(1), ss. 93-106.
- SCHWARTZ, A. H., EICHSTAEDT, J. C., KERN, M. L., DZIURZYNSKI, L., RAMONES, R. M., AGRAWAL, M., et al. (2013). "Personality, Gender, and Age in the Language of Social Media: The Open-Vocabulary Approach" **Plos One**, 8(9).
- ŞAHİN, A. E. (2001). "Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği ve Kullanımı", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** (20), ss. 215-220.
- ŞEN, Ü. (2019). Dil Eğitiminin Temel Kavramları. Ü. Şen (Ed.) içinde, Dil Eğitiminin Temel Kavramları (1-23), Pegem Akademi, Ankara.
- ŞİMŞEK, D. (2018). "Mülteci Entegrasyonu, Göç Politikaları ve Sosyal Sınıf: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği", **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**, 40(2), ss. 367-392.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- TDK. (2011). Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- YAĞCI, E., KATRANCI, M., ERDOĞAN, Ö. ve UYGUN, M. (2012). "Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Kullandıkları Yöntem-Teknikler", **Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi**, 2(4), ss. 1-12.

COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN KİTAP OKUMA TUTUM VE DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet İhsan KAYA¹, Aslıhan KAYA², Recep BİNDAK³

1 Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Şehitkamil-Gaziantep, ikaya@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5031-8226.

2 Öğretmen, Gaziantep Millî Eğitim Müdürlüğü, Şahinbey- Gaziantep, ccaskacc@gmail.com ORCID: 0000-0002-1577-3095.

3 Gaziantep Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu, Şehitkamil-Gaziantep, bindak@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0005-7862.

Geliş Tarihi: 26.08.2020 Kabul Tarihi: 14.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.785990

Öz: Tutkuların en asili, aklın en soylu işi olarak nitelenen okuma eylemi, yaşamın en önemli uğraşlarından biri olarak yerini alır. Okuma bireylerin, toplumların, ülkelerin kültürel ve ekonomik gelişmişlik düzeylerinin ölçütü olarak kabul edilir. Bu eylemin daha çok okuma sevgisinin bireylere kazandırılmasında önemli rolü olan öğretmenlerle ilişkilendirildiği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin okumaya ilgili tutum ve görüşleri önemlidir. 2020'nin başında tüm dünyayı sarsan COVID-19 salgını her şey gibi öğretmenlerin okumaya karşı ilgi ve tutumlarını da değiştirmiştir. Bu çalışmanın amacı COVID-19 salgını sırasında öğretmenlerin okuma tutumlarını ve davranışlarını incelemektir. Farklı illerde görev yapan öğretmenlerle yapılan kesitsel, web tabanlı ankette, COVID-19 salgını sürecinde okumaya yönelik tutum ve davranışa ilişkin 20 maddelik bir anket uygulanmıştır. Tarama modelinde yürütülen bu çalışmada veri toplamak için anket formu kullanılmış, bu form katılımcılara internet ortamında ulaştırılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni olan kitap okumaya yönelik tutumlar 12 maddeli Likert tipi bir ölçek ile belirlenmiştir. İstatistiksel analiz, tutum ve bağımsız değişkenler arasındaki ilgili farkı göstermek için t testi, Anova, Ki kare testi ile hesaplanmıştır. Anketi yanıtlayan toplam 582 öğretmenin % 50,7'si kadın, % 49,3'ü erkeklerden oluşmuştur. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre salgın sürecinin kitap okuma üzerindeki etkisi bakımından kadınların erkeklere göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 salgın süreci; öğretmenler; kitap okuma; okuma tutumu.

AN INVESTIGATION OF TEACHERS' ATTITUDES AND BEHAVIORS TOWARDS READING BOOKS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract:

The act of reading, which is described as the most noble of passions and the most noble work of the mind, takes its place as one of the most important occupations of life. Reading is accepted as a measure of the cultural and economic development levels of individuals, societies and countries. It can be said that this act is mostly associated with teachers, who have an important role in nurturing a love of reading in individuals. Therefore, teachers' attitudes and opinions about reading are important. The COVID-19 epidemic, which has deeply affected the whole world at the beginning of 2020, has changed the interests and attitudes of teachers towards reading like everything else. In this study, it was attempted to examine teachers' attitudes and behaviours towards reading books during the Covid-19 process. The aim of this study is to investigate the reading attitudes of teachers at the time of COVID-19 pandemic. In this cross-sectional, web-based survey, conducted with teachers working in different provinces, a questionnaire with 20 items regarding the attitude and behaviour toward reading during COVID-19 was used. A questionnaire form was used to collect data in this study, which was conducted in the survey model. The questionnaire form was delivered to the participants on the internet. Attitudes towards reading books, which is the dependent variable of the study, were determined with a 12-item Likert-type scale. Statistical analyses were computed with t test, Anova, Chi square test, utilized to depict relevant difference between attitude toward reading and independent variables. Among a total of 582 teachers who answered the questionnaire, 50.7% are female and 49.3% are male. The data were analysed using SPSS program. According to the findings of the research, it has been determined that women have more positive attitudes towards reading books during the epidemic process than men.

Key Words: Covid-19 pandemic, teachers, reading book, attitude toward reading

Giriş

Yaşamımızda en çok kullanılan kelimelerden biri olan okuma sözcüğü, bir kavram veya terim olarak farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Okuma işiyle uğraşmak anlamında kullanılan bu sözcük, toplumda daha çok eğitim kurumlarında öğrenim görmek; başka bir ifadeyle bir mesleğe, statü ya da bir makama ulaşma aracı olarak al-

gılanmaktadır. Okumak, bazen bireyin iç dünyasına yapılan yolculuklarla kendini tanıma ve anlamlandırma süreci olarak ifade edilir. Bu anlam, Yunus Emre'nin *İlim, ilim bilmektir / İlim kendin bilmektir* musralarıyla asıl anlamını kavrar. Kimi zaman da okuma bireyin var olma ve yaşam sürecini değerlendirme bağlamında evreni egzotik bir kitap kabul edip onu anlamaya çalışma süreci olarak kabul edilir. Bu sözcük aynı zamanda eğitim bilimleri ve özellikle Türkçe eğitiminin temel kavramlarından biri olarak da yerini alır. Bu anlamda okuma sözcüğü, dil öğrenme sürecindeki anlama becerisinin ikinci aşamasını ifade eder ki bu da sözcükleri, tümceleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği olarak tanımlanabilir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Başka bir ifadeyle okuma, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak da tarif edilebilir (Demirel, 1999: 59).

Yaşamımızda önemli bir yeri olan okuma ifadesi sözlüklerde farklı anlamlarda yer almış olsa da bu sözcükle asıl kastımız bir metin ya da kitap okumaktır. Bu anlamda okuma işi, yazılı, basılı, kabartma ve oyma türündeki simgelerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanabilir (Kurulgan ve Çekerol, 2008). Yazılı metinler vasıtasıyla iletişimde bulunma işi olarak da ifade edilen okuma “içimizdeki gizli kapıları açarak bize yol gösteren ve ruhumuzu tedavi eden bir yöntem olarak da” görülür (Akteş, 2001: 13). Bu yönleme aracı olan kitaplar, okuyucuda birtakım arzular uyandırdığı gibi onların iştiaklarını da arttırır. Onun için Proust'un ifadesiyle kitap okuma “eğlencelerin en asilidir ... daha doğrusu en asilleştiricisi”dir (Meriç, 1992: 115).

Kitaplar bazen bir sığınak, bazen huzur ve bilgi kaynağı olur. Zira bu kaynak çağlar boyu nesilden nesle aktarılmak suretiyle varlığını zenginleştiren güçlü bir memba olarak yerini korur. Her birey, membaın birer damlası olan kitaplarla zorunlu veya istekli olarak tanışır. Bu durum bazıları için sıradan ve basit; bazıları için de bir hayat felsefesi ve tutku haline gelen derin anlamlar içerir.

Okumak daha çok zihinsel bir eylem niteliğindedir. Okuma sürecinde birey duyuşsal, zihinsel, bilişsel ve sosyal anlamda etkileşimler yaşar. Çoğunlukla bir alışkanlık olarak ifade edilen bu eylem, “alışkanlıktan çok, zamanla gelişen ve eğitim sonucu kazandırılan bir davranış” hâlini alır (Aytaç, 2005). Bu anlamda okuma becerisi etkin olan birey, farklı bakış açısı yanında birçok beceriyi de kazanabilir. Başta sözcük dağarcığını canlandırarak zenginleştirir. Kelime dağarcığı zenginleşen birey, kendini daha iyi ve doğru ifade eder, yaratıcılık, yetenek, soyut düşünme, hayal gücü, zihinsel ve motor becerileri gibi özellikleri de gelişir (Akçamete, 1990). Ayrıca bazen dinlenmek, eğlenmek, keyif almak, hoşça vakit geçirmek için; hayatı tanımak, deneyimlerini zenginleştirmek ya da politik, ahlakî, dinî alanlarda feyz almak için de kitabın kapısını çaldığı olur (Aytaç, 2002: 1).

Okuma, temel ihtiyaçlardan biri olarak düşünülebilir. Çünkü birey okuma aracılığıyla kendini gerçekleştirmeye mutluluğu ve estetik haz alma zevkini yaşar. Estetik

zevk, sanat ve edebiyata kaynaklık eden kitaplar aracılığıyla gerçekleşir. Bu açıdan “özellikle yazınsal metinler, insanlığın duygu ve düşünce birikimini en zengin ve etkili biçimde ortaya koyan ürünlerdir. Okunması, bireyleri çeşitli duygu, düşünce ve eylem biçimleriyle karşılaştırır. Bu bağlamda okuma, bireylerin, duyuşsal boyutlu davranışlar kazanmasında ve beğeni düzeylerinin yükseltilmesinde etkili olan bir süreçtir” (Sever, 2011: 12). Bu sürece en güzel örnek Maksim Gorki'nin fırıncı çırağı olarak çalıştığı yıllarda, Tolstoy'un bir hikâyesini okurken gösterdiği tavırda kendini gösterir. Gorki, okuduğu cümleler karşısında öylesine kendinden geçer ki, acaba kâğıdın içinde büyüü bir şey mi var diye havaya kaldırarak bakar. Tabii beyaz sahife üzerinde siyah harflerden başka bir şey göremez. O saf fırıncı çırağını ve bütün saf okuyucuları büyüleyen şey, ak sayfa üzerine kara harflerle yazılan kitabın sihirli dünyasından başka bir şey değildir. Ölülerin dirilip, ağaçların konuştuğu bu dünyada kâğıt, harf ortadan kalkar, gitmediğimiz şehirlerde dolaşır, tanımadığımız insanlarla tanışır, onların yatak odalarına girer, hatta ruhlarına bile sızabilirsiniz (Kaplan, 1989; 183).

Okuma eylemi, bireyleri etkilediği gibi toplumların ve ülkelerin ekonomik ve kültürel gelişmişliğinin, uygarlık düzeyinin ölçütlerinden biri olarak da kabul edilmektedir (Dökmen, 1994). Okuma, sürekli gelişen ve derinleşen dünyayı yakalamak ve ona uyum sağlayabilmek için elimizdeki en işlevsel araçtır (Kurulgan ve Çekerol, 2008). Tutkuların en asili, zihinlerin ise en soylu işi olarak nitelendirilen okuma, her bireyi ilgilendiren önemli bir uğraştır. Kuşkusuz bu eylemin en çok nesiller yetiştiren öğretmenlere yakıştığı söylenebilir, zira okuma sevgisinin bireylere kazandırılmasında öğretmenler rol model olmaktadır (Rapoport vd., 2016). Bu anlamda öğretmenlerin okumaya karşı tutum ve davranışları merak konusu olmuştur. Ancak 2020'nin başında dünyayı sarsan Covid-19 salgını yaşanmış, artık hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağı bir süreç başlamıştır. Bu süreçte yaşamın her alanda olduğu gibi eğitim kurumları da kapatılmış ve herkes mecburi inziva hayatı yaşamıştır. Bu salgın sürecinde her şeyde olduğu gibi öğretmenlerin okumaya karşı ilgi ve düşüncelerinde de bazı değişimlerin olabileceği muhtemeldir. Bu değişimin nasıl olduğunu belirlemek için farklı kademe ve branştaki öğretmenlere yönelik hazırlanan anket aracılığıyla veriler toplanarak öğretmenlerin tutum ve davranışları incelenmiştir. Çalışmanın bu ana problemi bağlamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Salgın sürecinde öğretmenlerin kitap okumaya yönelik tutumları a) cinsiyet, b) mesleki kıdem, c) görev yaptığı okul türü, d) idari görev, e) branş, f) ikamet edilen coğrafi bölge değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Salgın sürecinde tercih edilen kitap konusu ile öğretmenin cinsiyeti arasında bir ilişki var mıdır?

3. Salgın sürecinde tercih edilen kitap konusu ile öğretmenin mesleki kıdemi arasında bir ilişki var mıdır?

4. Salgın sürecinde okunan kitap konusuna göre öğretmenlerin okuma tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin kitap okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Bilindiği gibi ilişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya/ve derecesini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma modelleri' olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2007). Veri toplama aracı, Mayıs-Haziran 2020 tarihlerinde online olarak öğretmenlere ulaştırılmıştır.

Örneklem

Araştırmada basit rastgele örnekleme metodu kullanılmıştır. Verilere online ortamda ulaşılabilen öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise veri toplama aracına Türkiye'nin çeşitli illerinde ikamet eden ve gönüllü olarak katılan öğretmenler oluşturmuştur. Sonuçta örneklem veri toplama aracını cevaplayan 582 öğretmenden oluşmuştur. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çeşitli kişisel değişkenlere göre dağılımı Çizelge1'de verilmektedir.

Çizelge 1. Katılımcıların bazı kişisel bilgileri

Değişken	Frekans	Yüzde
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	295	%50,7
Erkek	287	%49,3
<i>Mesleki kıdem</i>		
1-5 yıl	141	%24,2
6-10 yıl	118	%20,3
11-15 yıl	117	%20,1
16-20 yıl	76	%13,1
21 yıl veya ++	130	%22,3
<i>Görev okul türü</i>		
Okul öncesi	14	%2,4
İlkokul	144	%24,7
Ortaokul	197	%33,8
Lise	227	%39,0
<i>İdari görev</i>		
Var	85	%14,6
Yok	497	%85,4

Süreçte ikamet edilen bölge

Akdeniz	100	%17,2
Doğu A.	65	%11,2
Ege	19	%3,3
Güneydoğu A.	262	%45,0
İç Anadolu	65	%11,2
Karadeniz	21	%3,6
Marmara	50	%8,6

Bu süreçte daha çok hangi alan/konuda kitap/kitaplar okudunuz

Bu süreçte hemen hiç okumadım	34	%5,8
Dini	101	%17,4
Edebiyat	198	%34,0
Mesleki Gelişim	82	%14,1
Sağlık	16	%2,7
Siyasal	9	%1,5
Sosyoloji-Felsefe	63	%10,8
Bunların Dışında	72	%12,4
Ekonomi	5	%0,9
Cevapsız	2	%0,3

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, kişisel bilgi formu ve ölçek olmak üzere iki bölümden oluşan ve araştırmacılar tarafından oluşturulan bir veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde, kişisel değişkenleri belirlemeye yönelik yedi sorudan oluşan (cinsiyet, mesleki kıdem, idari görevin olup olmaması, görev yaptığı okul türü, şu anda ikamet edilen bölge, branşı, tercih ettiği kitap konusu) kişisel bilgi formu yer almıştır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin salgın sürecinde kitap okumaya yönelik tutumlarını belirleme amaçlı 12 maddelik, 5'li Likert tipinde bir ölçek yer almıştır. Ölçeğin hazırlanması sürecinde ilgili literatürdeki benzer ölçeklerden yararlanılmış, (Konan ve Oğuz, 2013; Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013; Sarar Kuzu ve Doğan, 2015; Doğan ve Çermik, 2016) oluşturulan taslak uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler sonucunda son şekli verilen ölçek veri toplama aracına eklenmiştir. Kitap okuma tutumlarını belirlemede kullanılan ölçeğin güvenilirlik-geçerliliğine ait kanıtlar aşağıda özetlenmiştir.

Öğretmenlerin kitap okumaya yönelik tutumlarını belirlemede kullanılan ölçeğin güvenilirlik analiz sonuçları Çizelge 2'te sunulmaktadır.

Çizelge 2. Güvenirlik analiz sonuçları

	R	Loa-ding	Estimate
1. Bu salgın/pandemi sürecinde kitap okumaya olan ilginin arttığını düşünüyorum.	,668	,724	1,000
2. Salgın\Pandemi öncesi daha çok kitap okuyordum.*	,260	,351	,356
3. Salgın\Pandemi sürecinde kitap okumak benim için önemli bir uğraş oldu.	,728	,752	1,199
4. Bu süreçte kitap okumak sıkıcı bir uğraştır.*	,411	,451	,477
5. Okumak isteyip de daha önce okuyamadığım bazı kitapları bu süreçte okuma fırsatı buldum.	,726	,780	1,104
6. Bu süreçte yeni çıkan kitaplara ilgin arttı.	,603	,722	,845
7. Salgın sürecinin okumayı bir ihtiyaç haline getirdiğini düşünüyorum.	,686	,779	1,053
8. Bu süreçte okuduğum kitap sayısında bir değişiklik olmadı.*	,576	,601	1,036
9. Bu süreç daha çok kitap okumama vesile oldu.	,789	,836	1,279
10. Bu süreçte yeni kitaplarla tanıştım.	,721	,775	1,169
11. Bu süreç, okumaya yönelik bakış açımı değiştirdi.	,504	,604	,812
12. Bu süreçten önce /daha önce kitap okumaya vakit yoktu.	,403	,520	,537

*: tersten puanlanan maddeler R: Düzeltilmiş madde-puan korelasyonu Loading=Açımlayıcı faktör analizi yük değerleri Estimate = Doğrulayıcı faktör analizi standardize olmayan katsayılar

Öğretmenlerin kitap okumaya yönelik tutumlarını belirlemede kullanılan 12 maddelik ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık güvenirlilik kat sayısı 0,885 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin tek tek güvenirlilikleri Çizelge 2'te görüldüğü gibi yeterince yüksek elde edilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için veriler rastgele iki parçaya ayrılmış, bir parça ile açımlayıcı, diğer parça ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu KMO değeri=,883 ve Barlett testi Chi-square=1359,701, $p < 0,001$ sonuçlarına göre karar verilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den büyük üç faktör elde edilmiş, ancak ikinci faktör altında 2, üçüncü faktör altında sadece 1 madde yer aldığı, üstelik tüm maddelerin ilk faktör altında yeterince yüksek ($>0,35$) yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Birinci faktör altında madde yüklerinin 0,35 ile 0,83 arasında değiştiği, tek faktörün açıkladığı varyans oranının %35,047 olduğu belirlenmiştir. Böylece ölçeğin belirgin olarak tek faktörlü (özdeğer 5,447) olabileceği değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı Faktör analizi sonucuna göre tek faktörlü yapı veriler tarafından doğrulanmıştır. Elde edilen bazı uyum indeksleri şu şekilde elde edilmiştir: CMIN=127,730; df=52; MNIN/DF=2,456; RMR=,074; GFI=,922;

NFI=,908; IFI=,943; TLI=,927; CFI=,943; RMSEA=,078; (%90 CI ,061-,095). Bu sonuçlara göre ölçeğin en az kabul edilebilir düzeyde verilere uyum sağladığı (Bayram, 2013) söylenebilir.

Salgın sürecinde öğretmenlerin kitap okumaya ilişkin tutumlarını belirlemede kullanılan ölçek 3'ü olumsuz 12 maddeden oluşmaktadır. Olumsuz maddeler tersten puanlandıktan sonra salgın sürecinde kitap okuma tutumu ölçeğinden alınan yüksek puan, salgın sürecinin kitap okumaya olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kitap okumaya yönelik tutum puanı bağımlı değişken cinsiyet, mesleki kıdem, idari görev, görev yaptığı okul türü, şu anda ikamet edilen bölge, branş ve tercih ettiği kitap konusu bağımsız değişkenler olarak alınmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni olan kitap okumaya yönelik tutum puanlarının dağılımı incelendiğinde aritmetik ortalama ile medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu ve çarpıklık basıklık değerlerinin (-1;+1) aralığında yer aldığı görülmüştür (Çizelge 3). Bu durum dağılımın normalden önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmış ve istatistiksel analizlerde parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Çizelge 3. Okuma Tutumu Betimsel İstatistik Değerleri

	İstatistik
Mean	43,716
Medyan	45,000
Std. Sapma	9,8047
Minimum	15,0
Maximum	60,0
Çeyreklerarası açıklık	14,3
Çarpıklık	-,675
Basıklık	-,043

Bağımlı değişken bağımsız değişken arasındaki ilişki eğer bağımsız değişken 2 kategorili iken t test, bağımsız değişken 2'den fazla kategorili ise varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Kategorik değişkenlerin ilişkili olup olmadıkları ki-kare analizi ile incelenmiştir. Güvenirlik geçerlik analizleri için Cronbach alfa, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tüm analizler SPSS ve AMOS paket programları ile yapılmış, istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

1a. Altprobleme ait bulgular (Salgın sürecinde öğretmenlerin kitap okumaya yönelik tutumları cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?)

Öğretmenlerin covid-19 salgını sürecinde kitap okumaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ait t test sonuçları özetlenmiştir.

Çizelge 4. Okuma Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

CİNSİYET	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t-değeri	p
Kadın	295	44,525	9,6830	580	2,023	,043 [*]
Erkek	287	42,885	9,8760			

^{*}: p<0,05

Çizelge 4'teki sonuçlara göre kadınların erkeklere göre salgın sürecinde kitap okumaya yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu söylenebilir (t=2,023; p<0,05).

1b. Altprobleme ait bulgular (Salgın sürecinde öğretmenlerin kitap okumaya yönelik tutumları mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri beş kategori altında incelenip her kategori için ortalama tutum puanları hesaplanmış ve tek yönlü varyans analiziyle karşılaştırılmış olup sonuçlar Çizelge 5'te özetlenmiştir.

Çizelge 5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Kitap Okumaya Yönelik Tutumları

MESLEKİ KIDEM	n	Ortalama±SS	ANOVA-F Sd=4; 577 ^(a)	p	Fark
1-5 yıl	141	44,33±10,16			
6-10 yıl	118	44,50±9,90			
11-15 yıl	117	43,50±9,83	0,829	,507	Yoktur
16-20 yıl	76	42,18±10,45			
21 yıl veya +	130	43,43±8,89			

^(a):Levene Homojenlik testi için F=0,833; p=,504

Çizelge 5'te görüldüğü gibi okumaya yönelik tutumları en yüksek olan mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerdir. Mesleki kıdemleri 16-20 yıl olan öğretmenlerin ise en düşük olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre okuma tutumları arasında görülen bu fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır (F=0,829;p>0,05).

Mesleki kıdem kategorilerine göre öğretmenlerin söz konusu salgın sürecinde kitap okumaya yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

1c. Altprobleme ait bulgular (Salgın sürecinde öğretmenlerin kitap okumaya yönelik tutumları, görev yaptığı okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre incelenip her kategori için ortalama tutum puanları hesaplanmış ve tek yönlü varyans analiziyle karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Çizelge 6’te özetlenmiştir.

Çizelge 6. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Kitap Okumaya Yönelik Tutumları

GÖREV YAPTIĞI OKUL TÜRÜ	n	Ortalama±SS	ANOVA-F Sd=3;578 ^(a)	P	Anlamlı Fark ^(y)
Okul öncesi	14	49,21±9,56 ^A			
İlkokul	144	44,84±9,68 ^{AB}	2,714	,044 [*]	A>B
Ortaokul	197	43,47±9,21 ^B			
Lise	227	42,88±10,28 ^B			

*: p<0,05 ^(a):Levene Homojenlik testi için F=1,126; p=,338 ^(y): Tukey HSD ($\alpha=0,05$)

Görev yapılan okul türüne göre öğretmenlerin covid-19 sürecinde kitap okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (F=2,714; p<0,05). Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin lise ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre covid-19 sürecinde kitap okumaya yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu söylenebilir.

1d. Altprobleme ait bulgular (Salgın sürecinde öğretmenlerin kitap okumaya yönelik tutumları idari görevin olup olmamasına göre farklılık göstermekte midir?)

Çizelge 7. Öğretmenlerin İdari Görevin Olup Olmamasına Göre Kitap Okumaya Yönelik Tutumları

İDARİ GÖREV VAR MI?	n	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t-değeri	p
Evet	85	43,13	9,28	580	,597	,551
Hayır	497	43,82	9,89			

İdari görevi olan ve olmayan öğretmenlerin salgın sürecinde kitap okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulunamamıştır (t=0,597;p>0,05).

1e. Altprobleme ait bulgular(Salgın sürecinde öğretmenlerin kitap okumaya yönelik tutumları branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları on iki kategori altında incelenip her kategori için ortalama tutum puanları hesaplanmış olup sonuçlar Çizelge 8’de özetlenmiştir.

Çizelge 8. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kitap Okumaya Yönelik Tutumları

BRANŞ	n	Ortalama±SS	ANOVA-F Sd=11;564 ^(x)	p	Fark
Beden Eğitimi	12	47,50±8,17			
Fen Bilimleri	65	41,29±8,93			
Güzel Sanatlar	12	43,42±9,22			
Matematik	50	43,18±11,14			
Din K. ve İHL Mes. Dersleri	69	44,91±9,54			
Okul Öncesi	13	49,00±10,05			
Rehberlik	14	43,93±12,14	1,341	,198	Yok
Sınıf Öğretmeni	121	45,02±9,35			
Sosyal Bilimler	66	42,82±10,38			
Türkçe- Edebiyat	90	43,13±10,37			
Yabancı Dil	35	42,26±8,92			
Meslek Teknik/Sosyal/ Ticaret.	29	44,45±8,45			

^(x):Levene Homojenlik testi için F=0,990; p=,454

Çizelge 8’de okumaya yönelik tutumları en yüksek olan branşın okulöncesi; en düşük olan öğretmenlerin ise fen bilimleri olduğu görülmektedir. Branşlara göre okumu tutumları arasında görülen bu fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır (F=1,341;p>0,05). Branş kategorilerine göre öğretmenlerin salgın sürecinde kitap okumaya yönelik tutumlarınının benzer olduğu söylenebilir.

1f. Altprobleme ait bulgular (Salgın sürecinde öğretmenlerin kitap okumaya yönelik tutumları ikamet edilen coğrafi bölge değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?)

Öğretmenlerin salgın sürecinde ikamet ettikleri bölgeye göre ortalama tutum puanları karşılaştırılmış olup sonuçlar Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9. Öğretmenlerin salgın sürecinde ikamet ettikleri bölgeye göre Kitap Okumaya Yönelik Tutumları

BÖLGE	N	Ortalama±SS	ANOVA-F Sd=6;575 ^(*)	P	Fark
Akdeniz	100	44,95±8,83			
Doğu A.	65	44,38±8,78			
Ege	19	42,26±12,46			
Güneydoğu A.	262	43,83±10,15	0,968	,446	yok
İç Anadolu	65	43,17±9,29			
Karadeniz	21	43,33±8,67			
Marmara	50	41,22±11,01			

(*)Levene Homojenlik testi için $F=1,164$; $p=,324$

Covid-19 sürecinde ikamet edilen bölgelere göre öğretmenlerin kitap okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($F=0,968$; $p>0,05$)

2. Altprobleme ait bulgular (Salgın sürecinde tercih edilen kitap konusu ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında bir ilişki var mıdır?)

Covid-19 sürecinde tercih edilen kitap konusu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\chi^2=49,641$; $sd=7$; $p<0,01$). Süreçte kitap okumadığını belirten katılımcıların oranı %6,2'dir. Süreçte kitap okuyanların daha çok tercih ettikleri konu/alanların dağılımı cinsiyete göre Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10. Salgın Sürecinde Daha Çok Hangi Konuda Kitap Okunduğu ile Cinsiyet İlişkisi

Kadın		Cinsiyet		Total
		Erkek		
Bu süreçte daha çok hangi alan /konuda kitap/ kitaplar okudunuz	Dini	30 %10,9	71 %26,3	101 18,5%
	Edebiyat	120 %43,5	78 %28,9	198 36,3%
	Mesleki Gelişim	40 %14,5	42 %15,6	82 15,0%
	Sağlık	9 %3,3	7 %2,6	16 2,9%
	Siyasal	2 %0,7	7 %2,6	9 1,6%
	Sosyoloji-Felsefe	24 %8,7	39 %14,4	63 11,5%
	Bunların Dışında	51 %18,5	21 %7,8	72 13,2%
	Ekonomi	0 %0	5 %1,9	5 0,9%
Total		276 100%	270 100%	546 100,0%

Sütun yüzdesi alınmıştır $\chi^2=49,641$ $sd=7$ $p=,000$

Çizelge 10'da görüldüğü gibi edebiyat (%36,3) en çok tercih edilen konu/alandır. Kadınların erkeklere göre edebiyat konulu kitapları tercih etme oranı çok daha yüksek olarak görülmüştür. Erkeklerin ise dinî ve sosyoloji-felsefe konulu kitapları daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Dikkat çeken diğer bir bulgu ise sağlık konulu kitap tercih edenlerinin oranının oldukça düşük (%3 civarında) olmasıdır. Bu süreçte erkek öğretmenler daha çok ekonomi, dini ve siyasi konulu kitapları; kadın öğretmenlerin ise edebiyat ve sağlık içerikli (ve bunların dışında) kitapları tercih ettiği söylenebilir.

3. Altprobleme ait bulgular (Salgın sürecinde tercih edilen kitap konusu ile öğretmenlerin mesleki kıdemi arasında bir ilişki var mıdır?)

Salgın sürecinde kitap okuduğunu belirten öğretmenlerin tercih ettikleri kitap konusu ile mesleki kıdemleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla frekanslarla çapraz tablo oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular Çizelge 11'de sunulmaktadır.

Çizelge 11. Salgın sürecinde daha çok hangi alan/konuda kitap okunduğu ile Mesleki Kıdem ilişkisi

		Mesleki Kıdem					
		1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ++	Total
Bu süreçte daha çok hangi alan/konuda kitap/kitaplar okudunuz	Dini	15 %11,3	17 %15,7	27 %24,1	17 %24,6	25 %20,2	101 18,5%
	Edebiyat	62 %46,6	51 %47,2	34 %30,4	21 %30,4	30 %24,2	198 36,3%
	Mesleki Gelişim	18 %13,5	16 %14,8	19 %17,0	8 %11,6	21 %16,9	82 15,0%
	Sağlık	3 %2,3	3 %2,8	2 %1,8	0 %0	8 %6,5	16 2,9%
	Siyasal	1 %0,7	0 %0	3 %2,7	3 %4,3	2 %1,6	9 1,6%
	Sosyoloji-Felsefe	16 %12,0	7 %6,5	13 %11,6	8 %11,6	19 %15,3	63 11,5%
	Bunların Dışında	18 %13,5	13 %12,0	11 %9,8	11 %15,9	19 %15,3	72 13,2%
	Ekonomi	0 %0,0	1 %0,9	3 %2,7	1 %1,4	0 %0	5 0,9%
	Total	133	108	112	69	124	546
	%100	100%	100%	100%	100%	100,0%	

Sütun yüzdesi alınmıştır $\chi^2=49,648$ $sd=28$ $p=,007$ sütun yüzdesi alınmıştır

Öğretmenlerin salgın sürecinde okuma tercihleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=49,648$; $sd=28$; $p<0,01$). Tüm mesleki kıdem gruplarında öğretmenler tarafından daha çok edebiyat konulu kitapların tercih edildiği, 1-5 yıl kıdemlilerde mesleki gelişim, diğer kıdem gruplarında dini konulu kitapların ikinci sırada yer aldığı belirlenmiştir.

4. Altprobleme ait bulgular (Salgın sürecinde okunan kitap konusuna göre öğretmenlerin okuma tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?)

Salgın sürecinde öğretmenlere kitap okuyup okumadıkları, okuyorsa daha çok hangi alan/konuda kitap okudukları sorulmuş, alınan cevaplar dini, edebiyat, mesleki gelişim, sağlık, siyasal, sosyoloji-felsefe, ekonomi şeklinde kategorize edilmiştir. Elde edilen bu kategorilere göre öğretmenlerin tutumları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Çizelge özetlenmiştir (hiç okumayanlar çıkarıldı).

Çizelge 12. Okunan konuya göre kitap okumaya yönelik tutumların karşılaştırılması

KİTAP KONUSU	N	Ortalama±SS	ANOVA-F sd=7; 538 ^(a)	P	Anlamlı Fark ^(y)
Dini	101	45,78±8,57 ^{AB}			
Edebiyat	198	44,55±9,19 ^{AB}			
Mesleki Gelişim	82	45,02±8,11 ^{AB}			
Sağlık	16	48,31±5,15 ^A	2,522	,015*	A>B>C
Siyasal	9	38,0±12,66 ^{BC}			
Sosyoloji-Felsefe	63	44,62±9,09 ^{AB}			
Bunların Dışında	72	44,21±9,82 ^{AB}			
Ekonomi	5	33,20±9,96 ^C			

*:p<0,05 ^(a): Levene Homojenlik testi için F=1,592; p=,135 ^(y): Tukey HSD ($\alpha=0,05$)

Katılımcılardan daha çok sağlık /konulu kitap okuyanların okumaya yönelik tutumları diğer gruplara göre daha olumlu bulunmuştur. Ekonomi veya siyasi konulu kitap okuyanların okumaya yönelik tutumları ise diğerlerine göre daha düşük bulunmuştur.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın ilk amacı öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecinde kitap okumaya yönelik tutumlarını ortaya koymaktır. Çalışma bulguları, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre salgın sürecinde kitap okumaya yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde daha olumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca, salgın sürecinde öğretmenlerin tercih ettikleri kitapların konuları ile bu öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kadınların edebiyat kitaplarını, erkeklerin ise daha çok dinî ve sosyoloji-felsefe konulu kitapları tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler üzerinde kitap okumayla ilgili yapılan çalışmada Konan ve Oğuz (2013), düzenli kitap okuma bakımından kadınların oranının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Dedeoğlu ve Ulusoy (2013), öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada benzer şekilde kadınların okuma tutumlarının anlamlı derecede daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Buna göre okuma tutumlarında cinsiyet farklılığı bakımından bu çalışmanın sonuçlarının alanyazındaki sonuçlar ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu durumun Covid-19 salgını ile ilişkili olmaksızın kitap okumaya yönelik başka araştırmalarda da ifade edilen cinsiyet değişkeni kapsamında, kadınların erkeklere göre kitap okumaya yönelik tutumlarının daha olumlu olması ile ilişkili olabileceği değerlendirilmiştir.

Çalışmada bir diğer anlamlı fark da öğretmenlerin görev yapılan okul türünde belirlenmiştir. Bu farkın okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin diğerlerine göre

tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya dair alan yazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, özellikle okulöncesi öğretmenlerinin eğitim öğretim süresince gün içerisinde ara vermeksizin yürüttükleri mesleki çalışmaları dikkate alındığında kitap okumaya dair olumlu tutumlar geliştirmelerine dair fırsatların sınırlı olduğu bilinmektedir. Ancak, diğer meslektaşlarına göre kitap okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde farklılaşmasının nedeni salgın boyunca kitap okuma fırsatlarının artması ile ilişkilendirilebilir.

Çalışma bulguları sonucunda öğretmenlerin salgın sürecinde okumaya yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine, idari görevi olup olmasına, yaşadığı bölgeye ve branşlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Çalışmanın diğer amacına dair bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel olarak ilk sırada edebiyat konulu kitapları tercih ettikleri anlaşılmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında benzer bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, Karasha-hin (2009) on dört ilde görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin sanat metinlerini öğretici metinlere göre daha fazla tercih ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda en çok tercih edilen kitap konusu olarak Yalman vd. (2013) % 38 ile macera türü, Yalman vd. (2015) % 74 ile roman türü olduğunu belirlemişlerdir.

Bunun yanında mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki gelişim kitaplarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu durum mesleğe adaptasyon sürecinde öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik bir arayış içinde olmaları ile açıklanabilir (Saka, 2013). Ayrıca daha çok sağlık konulu kitap okuyanların okumaya yönelik tutumları diğer gruplara göre daha olumlu bulunmuştur.

Dikkat çeken diğer bir bulgu ise sağlık konulu kitapları tercih edenlerin oranının oldukça düşük (%3 civarında) olmasıdır. Bu süreçte sağlık konusunun ön palanda olduğu göz önüne alındığında bu oranın son derece düşük olduğu söylenebilir. Salgın sürecinde görsel medyada (hemen her tv kanalında) sağlık ile ilgili çok sayıda programın yapılması, bireylerin sağlık konulu kitap okuma gereksinimini gidermiş olabileceği şeklinde değerlendirilmiştir.

Salgın sürecinde kitap okumadığını belirten katılımcıların oranı ise % 6,2'dir. Öğretmenlerin bu süreçte kitap okumaya daha fazla yöneldikleri görülmektedir. Çünkü daha önce yapılan çalışmalarda, öğretmen ve öğretmen adayları arasında kitap okumama oranları daha yüksek rapor edilmiştir. Örneğin: Yalman vd. (2015) 200 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının % 25'inin kitap okuma alışkanlığı olmadığını; Konan, (2013) ilköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmasında son bir ay içinde hiç kitap okumadığını belirtenlerin oranı %50 olarak bulmuştur. Konan ve Oğuz (2013) 463 öğretmen ile yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin %59'unun düzenli kitap okumadığını belirlemişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin salgın sürecini genel olarak kitap açısından verimli değerlendir-

dikleri söylenebilir, zira Covid-19 sürecinden önce yapılmış çeşitli çalışmaların (Aslantürk, 2008; Karaşahin, 2009; Konan, 2013; Konan ve Oğuz, 2013) bulgularına göre kitap okumaya engel olarak en fazla zaman bulamama nedenini göstermişlerdir. Buna göre salgın sürecinde okulların örgün eğitime kapalı olmasının, öğretmenlerin kitap okumaya zaman ayırabilmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışma kesitsel tarama metoduyla 582 öğretmenden toplanan veriler ile sınırlıdır. İleriki çalışmalarında öğretmenlerin kitap okuma tutum ve tercihlerini geniş bir zaman dilimine yayılarak (boylamsal) üzerinde çalışmalar yapılabilir. Böylelikle öğretmenlerin söz konusu tutum ve tercihleri ayrıntılı bir şekilde ortaya konulabilir. Ayrıca bu sürecin sosyolojik ve psikolojik etkilerinin öğretmenlerin kitap okumaları üzerindeki yansımalarının da önemli bir araştırma alanı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada veri toplamada Nicel teknikler kullanılmış olması bir sınırlılık olarak görülebilir. Derinlemesine bulgular için nitel veri toplama kapsamında odak grup görüşmeleri veya yapılandırılmamış-yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanılmasının daha detaylı ve doğru bilgi sağlayacağı, dolayısıyla bulguların zenginleştirilebileceği (Adams ve Cox, 2008) de ifade edilebilir.

Kaynakça

- ADAMS, A. VE COX, A. L. (2008). Questionnaires, in-depth interviews and focus groups. P. Cairns ve A. L. Cox (Ed.). *Research Methods for Human Computer Interaction* içinde (s. 17-34). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- AKÇAMETE, G. (1990). "Okuma akıcılığı ve anlama", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 23(2), ss. 435-440.
- AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- ASLANTÜRK, E. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aydın.
- AYTAÇ, G. (2002). *Edebiyat ve Medya Kitaptan Ekran Edebiyat*, TC Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- AYTAŞ, G. (2005). "Okuma eğitimi", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3(4), ss. 461-470
- BAYRAM, N. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları* (2.Baskı), Ezgi Kitabevi, Bursa.
- DEDEOĞLU, H. ve ULUSOY, M. (2013). "Sınıf öğretmeni adaylarının okuma tutumları", **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**, 1(2), ss. 80-88.
- DEMİREL, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- DOĞAN, B. ve ÇERMİK, H. (2016). "Kitap okumaya yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması", **Education Sciences (NWSAES)**, 1C0660, 11(3), ss. 168-183.

Covid-19 Salgın Sürecinde Öğretmenlerin Kitap Okuma Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi

- DÖKMEN, Ü. (1994). Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma, MEB Yayınları, İstanbul.
- GÜNDÜZ, O. ve ŞİMŞEK, T. (2011). Uygulamalı Okuma Eğitimi, Grafiker Yayınları, Ankara.
- KAPLAN, M. (1989). Kültür ve Dil (6. Baskı), Dergâh Yayınları, İstanbul.
- KARASAR, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17.Baskı), Nobel, Ankara.
- KARAŞAHİN, M. (2009). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürlerinin Değerlendirilmesi, MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara
- KONAN, N. ve OĞUZ, V. (2013). "Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları", **KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, 10(1), ss. 105-119.
- KONAN, N. (2013). "İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 19(1), ss. 31-59.
- KURULGAN, M. ve ÇEKEROL, G. S. (2008). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma", **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 8(2), ss. 237-258.
- MERİÇ, C. (1992). Bu Ülke, İletişim yayınları, İstanbul.
- RAPOPORT, S., RUBINSTEN, O. ve KATZIR, T. (2016). "Teachers' beliefs and practices regarding the role of executive functions in reading and arithmetic", **Frontiers in Psychology**, 7, 1567, doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01567>
- SAKA, Y. (2007). Exploring the interaction of personal and contextual factors during the induction period of science teachers and how this interaction shapes their enactment of science reform, Florida State University (Doktora tezi). Erişim: ProQuest Dissertations & Theses Database, UMI No. 3312780.
- SARAR KUZU, T. ve DOĞAN, T. (2015). "Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme", **Turkish Studies**, 10(15), ss. 771-786., doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8938>, p.
- SEVER, S. (2011). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Anı Yayıncılık, Ankara.
- YALMAN, M., ÖZKAN, E. ve BAŞARAN, B. (2015). "Geleceğin öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi: Dicle Üniversitesi örneği", **EKEV Akademi Dergisi**, 61(61), ss. 463-478.
- YALMAN, M., ÖZKAN, E. ve KUTLUCA, T. (2013). "Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği", **Bilgi Dünyası**, 14(2), ss. 291-305

EK

Çizelge 13. Katılımcıların kitap okuma tutumu ölçeği maddelerine verdikleri tepkilerin yüzde dağılımı (n=582)

	(1) %	(2) %	(3) %	(4) %	(5) %	X*
1.Bu salgın sürecinde kitap okumaya olan ilginin arttığını düşünüyorum	5,2	14,8	5,7	32,8	41,6	3,91
2. Salgın\Pandemi öncesi daha çok kitap okuyordum	15,8	46,6	7,4	19,4	10,8	3,37
3. Salgın\Pandemi sürecinde kitap okumak benim için önemli bir uğraş oldu	5,5	13,4	9,6	30,4	41,1	3,88
4. Bu süreçte kitap okumak sıkıcı bir uğraştır	50,5	38,0	4,8	5,2	1,5	4,31
5. Okumak isteyip de daha önce okuyamadığım bazı kitapları bu süreçte okuma fırsatı buldum	5,0	10,1	4,6	33,0	47,3	4,07
6. Bu süreçte yeni çıkan kitaplara ilgin arttı	6,5	25,3	17,4	32,5	18,4	3,31
7. Salgın sürecinin okumayı bir ihtiyaç haline getirdiğini düşünüyorum	4,6	17,7	8,9	37,8	30,9	3,73
8. Bu süreçte okuduğum kitap sayısında bir değişiklik olmadı	23,0	41,1	6,4	18,2	11,3	3,46
9. Bu süreç daha çok kitap okuma vesile oldu	6,4	14,6	4,8	30,9	43,3	3,90
10. Bu süreçte yeni kitaplarla tanıştım	5,3	15,8	6,2	35,7	36,9	3,83
11. Bu süreç, okumaya yönelik bakış açımı değiştirdi	8,9	32,8	8,6	29,0	20,6	3,20
12. Bu süreçten önce kitap okumaya vakit yoktu	19,6	33,7	8,8	28,5	9,5	2,75

(1)= Kesinlikle katılmıyorum (2)= Katılmıyorum (3)= Kararsızım (4)= Biraz katılıyorum (5)= Tamamen katılıyorum

*: 2, 4, 8. maddeler tersten puanlandıktan sonra hesaplanmıştır, Çizelgede satır yüzdesi alınmıştır.

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN COVID 19 PANDEMİ SÜRECİNDE ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN HAZIRBULUNUŞLUK VE TUTUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ¹, Emine Kübra PULLU²

1 Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, nurigomleksiz@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-8268-0163.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi Çemişgezek MYO, ekubrafidan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9324-0403.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 Kabul Tarihi: 30.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.788019

Öz: Bu araştırmanın amacı meslek yüksekokulu öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de İç Anadolu Bölgesi’ndeki bir üniversitenin meslek yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” ve “Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 264 kadın ve 48 erkek olmak üzere toplam 312 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde öncelikle Kolmogorov-Smirnov testi uygulanarak verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Daha sonra veriler cinsiyet, sınıf düzeyi, teknoloji kullanma düzeyi ve internet kotası değişkenleri için bağımsız gruplar t testi, bölüm ve sisteme bağlanmak için kullanılan teknolojik cihaz değişkenleri için ise varyans testi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk düzeyi ile tutumları arasındaki ilişkiyi ölçmek için Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarını birbirlerini pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi öğrenme, tutum, hazırbulunuşluk, Covid 19, pandemi

ANALYSIS OF RELATIONSHIP BETWEEN READINESS AND ATTITUDE LEVELS OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS FOR ONLINE LEARNING IN TERMS OF SEVERAL VARIABLES IN THE PROCESS OF COVID 19 PANDEMIC

Abstract:

The aim of this study is to determine the relationship between readiness and attitude levels of vocational school students for online learning in terms of several variables in the process of Covid 19 pandemic. Study group includes students enrolled at a vocational school of a university located in Central Anatolia Region in Turkey. 'Online Learning Readiness Scale' and 'Attitude Scale for Online Learning' were used to collect the data. The scales were administered on a total of 312. The study included 264 female and 48 male students. Kolmogorov-Smirnov normality test was used to see whether the data were normally distributed. Independent groups t test was used to determine the differences in terms of gender, grade level, technology use level and internet quota variables while One Way ANOVA was used to see the differences in terms of the variables of department and technological device to connect the system. Pearson Correlation Coefficient test was used to measure the strength and the direction of relationship between readiness and attitude levels of vocational school students for online learning. Study results revealed a positive relationship between the readiness and attitude levels of the students for online learning.

Key Words: Online learning, attitude, readiness, Covid 19, pandemic

Giriş

Çin'in Wuhan eyaletinde ortaya çıkan Covid-19 hastalığı hızlı bir şekilde birçok ülkeye yayılmıştır. Önlenemeyen bu durum sonucunda 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilanı verilmiştir (WHO, 2020). Pandemi süreci ile beraber birçok ülke yüz yüze eğitimi yarıda keserek ve uzaktan eğitime geçmiştir. Türkiye de uzaktan eğitim sürecine geçen ülkelerden biri olmuştur. Zorunlu ve beklenmedik bir şekilde uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmesi, sürecin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışları üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalar yapılması ihtiyacını doğurmuştur.

Günümüzde hem teknolojik gelişmeler hem de finansman seviyelerindeki ve öğrenci profillerindeki değişiklikler yükseköğretimde bilgi ve iletişim teknolojileri-

nin kullanımına olan ilgiyi arttırmıştır (Curtis ve Lawson, 2001, s.21). İnternetin bir bilgi erişimi ve dağıtım aracı olarak ortaya çıkışı ve World Wide Web'in (Web) hızlı büyümesi, uzaktan öğretimi bir yayın modundan etkileşimli bir moda dönüştürdü (Ruksasuk, 1999). Bilgisayar biliminin eğitimdeki evrimi çevrimiçi ve uzaktan eğitim ortamları için mükemmel bir alternatif haline gelmiştir. Web ve çoklu medya teknolojisindeki gelişmeler, internetin yaygınlaşması, protokollerin ve hizmetlerin geliştirilmesi ve standardizasyonu ile beraber istemci-sunucu mimarilerine dayalı çevrimiçi öğretim ortamları gelişmiştir (Vicari ve Silveira, 2006, s.115). Eğitimin en ileri noktası ile standart prosedürler arasında bir köprü görevi sağlayan çevrimiçi öğrenme öğrenciler için derslere daha fazla erişim imkânı sağlarken okullar için ise daha fazla öğrenciye ulaşma imkânı sağlar. Bu nedenle okullar yatılı öğrencilerden gelen talebi karşılamak, sınıf alanı eksikliklerini gidermek, planlama esnekliği sağlamak ve ekstra bölümler sağlamak için çevrimiçi öğrenme uygulamalarına yönelmektedirler (Gagne ve Shepherd, 2001; Harden, 2005; Allen ve Seaman, 2016 s.11).

Toplumların yapısını etkileyen internet aynı zamanda dünya çapındaki üniversiteleri de yeniden şekillendiren büyük bir teknolojik gelişme haline gelmiştir. Üniversiteler öğretim için internetin sunduğu imkânlardan faydalanarak çevrimiçi öğrenme yöntemlerini kullanmaktadır (Volery ve Lord, 2000). Çünkü günümüzde bireylerin kendi kendine öğrenme ve yönetme; kendi çalışmalarının organize edip sorumluluklarını üstlenebilme; takım halinde çalışma ile esnek ve uyarlanabilir bir yaklaşım geliştirme gibi yeterliklerini geliştirip teknolojik yeniliklerin sonuçlarına hazırlanmaları gerekmektedir (Vicari ve Silveira, 2006, s.112). Bu nedenle çevrimiçi öğrenme üniversitelerin günlük uygulama akışıyla birleştirilerek yükseköğretim kurumlarında daha belirgin bir rol almaya başlamıştır. Bu durum hem geleneksel sınıf eğitiminin sınırlamalarının üstesinden gelmek için benzeri görülmemiş bir fırsat olarak değerlendirilirken hem de kaliteli eğitimin özünü tehdit etme riskini doğurmaktadır (Larreamendy-Joerns ve Leinhardt, 2006, s.572). Çevrimiçi öğrenmeden beklenen tüm kaliteli öğrenme biçimleri gibi bilgi, topluluk, değerlendirme ve öğrenci merkezli olmasıdır (Anderson, 2004, s.68).

Çevrimiçi öğrenme sürecinde eğitmen öğrenme katalizörü ve bilgi gezgini olarak önemli bir rol oynamaktadır (Volery ve Lord, 2000). Çevrimiçi öğrenmede geri bildirim, değerlendirme ve yansıtma yoluyla Web'in yeterliliklerini en üst düzeye çıkaran eğitim etkinliklerini seçmek, uyarlamak ve mükemmelleştirmek önemlidir. Bu durum tüm katılımcılar tarafından yüksek düzeyde öğrenme ile sonuçlanan öğrenme ve eğitim deneyimleri sağlar. Gelişmiş iletişim kapasitesine sahip olan çevrimiçi öğrenme ortamları öğrencileri kendi öğrenmelerini yansıtarak değerlendirmeye teşvik eder (Anderson, 2004, s.49-68). Çevrimiçi öğrenme için teknoloji, eğitmen ve öğrencinin bakış açısı şeklinde üç kritik başarı faktörü vardır (Volery ve Lord, 2000). Bu araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bakış açılarını yansıtan değişkenlerden hazırbulunmuşluk ve tutum düzeylerinin ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarında öğrenci kontrolü ile kendi kendine öğrenme aşamaları oldukça önemlidir (Hung vd., 2010). Yu ve Richardson (2015) çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluğunu belirlemek için öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ve eğitmen ile sosyal yeterliklerine, iletişim yetkinliklerine ve teknik yeterliklerine odaklanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Warner, Christie ve Choy (1998) ise çevrimiçi öğrenmeye hazır olma durumu üç açıdan tanımlamışlardır. Bunlar: öğrencilerin sınıfta yüz yüze yürütülen öğretim yerine tercih ettikleri eğitim; öğrencilerin internet kullanımında ve elektronik iletişimde sahip oldukları yeterlik ve güven; özerk öğrenmeye katılma yeteneği şeklindedir (Akt. Hung vd., 2010). Tutum, çevrimiçi öğrenme platformlarında öğrenmeyi önemli bir değişkendir (Sanders ve Morrison-Shetlar, 2001). Öğrencilerin bilgisayar teknolojilerine ilgileri ve sahip oldukları internet olanakları ise öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarını etkilemektedir (Ullah, Khan ve Khan, 2017).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk ve tutum düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk ve tutum düzeylerine ilişkin görüşleri bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk ve tutum düzeylerine ilişkin görüşleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk ve tutum düzeylerine ilişkin görüşleri teknoloji kullanma seviyesi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk ve tutum düzeylerine ilişkin görüşleri sisteme bağlanmak için kullanılan teknolojik cihaz değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk ve tutum düzeylerine ilişkin görüşleri sahip olunan internet kotası değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk ve tutum düzeyleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin amacı geçmişte veya şu anda halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemektir. Tarama modelinde olay kendi koşulları içerisinde, değiştirilmeden ve etkileme çabası gösterilmeden olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayı olduğu gibi gözlemleyip belgelen-dirmek önemlidir. İlişkisel tarama modelinin amacı ise iki veya daha fazla değişken arasında birlikte meydana gelen değişimin derecesini belirlemektir. (Karasar, 2018, s.109-114). Bu doğrultuda araştırma meslek yüksekokulu öğrencilerinin Covid-19 pan-demi sürecinde çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk ve tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen uygun örnekleme yönteminde üzerinde kolayca araştırma yapılacak kişiler seçilir (Büyüköztürk vd., 2012, s.92; Sönmez ve Alacapınar, 2014, s.142). Bu amaç doğrultusunda Kayseri Üniversitesi Hüseyin Şahin Meslek Yük-sekokulu Bilgisayar Teknolojileri/Programcılığı (BT), Büro Yönetimi ve Yönetici Asis-tanlığı (BYYA), Çocuk Gelişimi (ÇG) ve Lojistik (LOJ) bölümlerinin 1. ve 2. sınıflarında öğrenim gören toplam 312 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Bölüm	Kadın	Erkek	I. Sınıf	II. Sınıf	Toplam	
	f	f	f	f	f	%
Bilgisayar Teknolojileri/Programcılığı	5	6	5	6	11	3.5
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	54	22	49	27	76	24.4
Çocuk Gelişimi	189	6	86	109	195	62.5
Lojistik	16	14	20	10	30	9.6
Toplam	264	48	160	152	312	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Öl-çeği” ve “Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Hung, Chou, Chen ve Own (2010) tarafından geliştirilen Yurdugül ve Alsancak-Sı-rakaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Çevrimiçi Öğrenme Hazırbu-lunuşluk Ölçeği” (ÇÖHBÖ) 18 maddeden ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar; bilgisayar/internet özyeterliği (3 madde), özgüdümlü öğrenme (5 madde),öğrenen

kontrolü (3 madde), öğrenme için motivasyon (4 madde) ve çevrimiçi iletişim özyeterliliği (3 madde) şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise “bilgisayar/internet özyeterliliği” için 0.92, “özgüdümlü öğrenme” için 0.84, “öğrenen kontrolü” için 0.85, “öğrenme için motivasyon” için 0.80 ve “çevrimiçi iletişim özyeterliliği” için 0.91’dir.

Usta, Uysal ve Okur (2016) tarafından geliştirilen “Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği” (ÇÖTÖ) 20 maddeden ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar; genel kabul (7 madde), bireysel farkındalık (6 madde), kullanışlılık (3 madde) ve uygulama etkililiği (4 madde) şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise “genel kabul” için 0.77, “bireysel farkındalık” için 0.85, “kullanışlılık” için 0.79 ve “uygulama etkililiği” için 0.68’dir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri bilgisayar destekli istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak uygulanan çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinden ve çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğinden toplanan verilere uygulanacak analizleri belirlemek için normallik testi yapılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Çalışma grubunda bulunan örneklem sayısı 50’den büyük olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır (Büyüköztürk, 2007, s.42). Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda $p > 0.05$ ise verilerin normal dağılım gösterdiği yorumlanır. Ancak $p < 0.05$ ise çarpıklık ve basıklık (skewness-kurtosis) katsayılarına bakılarak yorum yapılır (Büyüköztürk, 2007, s.42; Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2019, s.59). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından alınan puanlara ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Tamamından Alınan Puanlara İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	K-S	P	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Bilgisayar/İnternet Özyeterliliği	0.121	0.000	-0.374	-0.137
Özgüdümlü Öğrenme	0.154	0.000	-0.943	1.534
Öğrenci Kontrolü	0.113	0.000	-0.384	0.149
Öğrenme İçin Motivasyon	0.165	0.000	-0.858	1.224
Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği	0.132	0.000	-0.658	0.931
Toplam Tutum	0.075	0.000	-0.493	1.039

Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinin hem alt boyutlarına hem de ölçeğin geneline ilişkin olarak yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda $p < 0.05$ olduğu için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 yer aldığı için veriler normal dağılım göstermektedir. Çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından alınan puanlara ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Tamamından Alınan Puanlara İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	K-S	p	Çarpıklık Katsayısı Skewness	Basıklık Katsayısı
Genel Kabul	0.075	0.000	-0.112	0.014
Bireysel farkındalık	0.067	0.002	0.300	-0.421
Kullanışlılık (Zaman-Emek-Maliyet)	0.104	0.000	-0.383	-0.172
Uygulama Etkililiği (Etkin katılım)	0.126	0.000	-0.490	0.143
Toplam Tutum	0.032	0.200	-0.015	-0.224

Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin olarak yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda $p < 0.05$ olduğu için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 yer aldığı için veriler normal dağılım göstermektedir. Ölçeğin geneline ilişkin olarak ise $p > 0.05$ olduğu için normallik varsayımını karşılamaktadır.

Ölçeklerden toplanan veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Görüşlerin cinsiyete, sınıf düzeyine, teknoloji kullanma seviyesine ve sahip olunan internet kotasına göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi; bölüme ve sisteme bağlanmak için kullanılan teknolojik cihaz değişkenlerine göre karşılaştırılmasında da varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu durumlarda farkın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için ise LSD testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiye bakmak için ise ölçeklerin pearson korelasyon katsayılarına bakılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma ile ilgili elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmektedir.

Tablo 4. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tamamına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p																																																								
Bilgisayar/ İnternet Özyeterliği	Kadın	264	3.38	0.88	310	-1.525	0.128																																																								
	Erkek	48	3.59	0.85				Özgüdümlü Öğrenme	Kadın	264	3.67	0.73	310	1.101	0.272	Erkek	48	3.54	0.65	Öğrenci Kontrolü	Kadın	264	3.30	0.80	310	0.657	0.512	Erkek	48	3.22	0.88	Öğrenme İçin Motivasyon	Kadın	264	3.68	0.80	310	0.077	0.939	Erkek	48	3.67	0.92	Çevrimiçi İletişim Özyeterliği	Kadın	264	3.59	0.80	310	-0.689	0.491	Erkek	48	3.68	0.82	Ölçeğin Tamamı	Kadın	264	3.55	0.61	310	0.012	0.990
Özgüdümlü Öğrenme	Kadın	264	3.67	0.73	310	1.101	0.272																																																								
	Erkek	48	3.54	0.65				Öğrenci Kontrolü	Kadın	264	3.30	0.80	310	0.657	0.512	Erkek	48	3.22	0.88	Öğrenme İçin Motivasyon	Kadın	264	3.68	0.80	310	0.077	0.939	Erkek	48	3.67	0.92	Çevrimiçi İletişim Özyeterliği	Kadın	264	3.59	0.80	310	-0.689	0.491	Erkek	48	3.68	0.82	Ölçeğin Tamamı	Kadın	264	3.55	0.61	310	0.012	0.990	Erkek	48	3.55	0.58								
Öğrenci Kontrolü	Kadın	264	3.30	0.80	310	0.657	0.512																																																								
	Erkek	48	3.22	0.88				Öğrenme İçin Motivasyon	Kadın	264	3.68	0.80	310	0.077	0.939	Erkek	48	3.67	0.92	Çevrimiçi İletişim Özyeterliği	Kadın	264	3.59	0.80	310	-0.689	0.491	Erkek	48	3.68	0.82	Ölçeğin Tamamı	Kadın	264	3.55	0.61	310	0.012	0.990	Erkek	48	3.55	0.58																				
Öğrenme İçin Motivasyon	Kadın	264	3.68	0.80	310	0.077	0.939																																																								
	Erkek	48	3.67	0.92				Çevrimiçi İletişim Özyeterliği	Kadın	264	3.59	0.80	310	-0.689	0.491	Erkek	48	3.68	0.82	Ölçeğin Tamamı	Kadın	264	3.55	0.61	310	0.012	0.990	Erkek	48	3.55	0.58																																
Çevrimiçi İletişim Özyeterliği	Kadın	264	3.59	0.80	310	-0.689	0.491																																																								
	Erkek	48	3.68	0.82				Ölçeğin Tamamı	Kadın	264	3.55	0.61	310	0.012	0.990	Erkek	48	3.55	0.58																																												
Ölçeğin Tamamı	Kadın	264	3.55	0.61	310	0.012	0.990																																																								
	Erkek	48	3.55	0.58																																																											

Tablo 4'te öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin bilgisayar/ internet özyeterliği [$t_{(310)}=-1.525$; $p>0.05$], özgüdümlü öğrenme [$t_{(310)}=1.101$; $p>0.05$], öğrenci kontrolü [$t_{(310)}=0.657$; $p>0.05$], öğrenme için motivasyon [$t_{(310)}=0.077$; $p>0.05$] ve çevrimiçi iletişim özyeterliği [$t_{(310)}=-0.689$; $p>0.05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına [$t_{(310)}=0.012$; $p>0.05$] ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Hem kadın ($\bar{X}=3.55$) hem de erkek ($\bar{X}=3.55$) öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyeleri katılıyorum düzeyindedir.

Tablo 5. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tamamına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Bölüm Değişkenine Göre Varyans Testi Sonuçları

	Bölüm	n	\bar{X}	ss	V.K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	LSD
Bilgisayar/ İnternet Ozyeterliği	BT	11	3.94	0.73	Grup. Ar.	8.613	3	2.871	3.806	0.011	1-3,4 2-3
	BYYA	76	3.62	0.73	Grup.İçi	232.326	308	0.754			
	ÇG	195	3.32	0.91	Toplam	240.939	311				
	LOJ	30	3.27	0.94							
Özgidimli Öğrenme	BT	11	3.96	0.53	Grup. Ar.	4.407	3	1.469	2.890	0.036	2-1,3
	BYYA	76	3.49	0.82	Grup.İçi	156.550	308	0.508			
	ÇG	195	3.71	0.68	Toplam	160.957	311				
	LOJ	30	3.51	0.65							
Öğrenci Kontrolü	BT	11	3.39	0.84	Grup. Ar.	1.309	3	0.436	0.657	0.579	-
	BYYA	76	3.24	0.84	Grup.İçi	204.668	308	0.665			
	ÇG	195	3.27	0.79	Toplam	205.977	311				
	LOJ	30	3.47	0.91							
Öğrenme İçin Motivasyon	BT	11	3.98	0.68	Grup. Ar.	2.394	3	0.798	1.182	0.317	-
	BYYA	76	3.77	0.72	Grup.İçi	207.902	308	0.675			
	ÇG	195	3.65	0.83	Toplam	210.296	311				
	LOJ	30	3.53	1.02							
Çevrimiçi İletişim Özyeterliği	BT	11	4.00	0.68	Grup. Ar.	5.106	3	1.702	2.672	0.048	2-3
	BYYA	76	3.75	0.65	Grup.İçi	196.221	308	2.637			
	ÇG	195	3.52	0.84	Toplam	201.328	311				
	LOJ	30	3.68	0.92							
Ölçeğin Tamamı	BT	11	3.87	0.55	Grup. Ar.	1.388	3	0.463	1.255	0.290	-
	BYYA	76	3.58	0.58	Grup.İçi	113.559	308	0.369			
	ÇG	195	3.53	0.62	Toplam	114.947	311				
	LOJ	30	3.49	0.61							

Tablo 5'te çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin öğrenci kontrolü [$F_{(3-311)}=0.657$; $p>0.05$] ile öğrenme için motivasyon [$F_{(3-311)}=1.182$; $p>0.05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına [$F_{(3-311)}=1.255$; $p>0.05$] ilişkin varyans testi sonucuna göre öğ-

rencilerin bölüm değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilgisayar/ internet özyeterliği [F(3-311)=3.806; p<0.05], özgüdümlü öğrenme [F(3-311)=2.890; p<0.05] ve çevrimiçi iletişim özyeterliği [F(3-311)=2.672; p<0.05] alt boyutlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin ise bölüm değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin bilgisayar/internet kullanma özyeterlik algılarına ilişkin olarak farklılaşma BT ile ÇG ve LOJ; BYYA ve ÇG bölümleri arasında gerçekleşmektedir. Bilgisayar /internet kullanmaya ilişkin olarak en yüksek yeterlik düzeyi BT bölümünde görülürken en düşük yeterlik düzeyi ise LOJ bölümünde ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin özgüdümlü öğrenme seviyelerine ilişkin olarak farklılaşma BYYA ile BT ve ÇG bölümleri arasında gerçekleşmektedir. Özgüdümlü öğrenmeye ilişkin olarak en yüksek yeterlik düzeyi BT bölümünde görülürken en düşük yeterlik düzeyi ise LOJ bölümünde ortaya çıkmıştır. Son olarak öğrencilerin çevrimiçi iletişim kurmaya ilişkin özyeterliklerine ilişkin olarak farklılaşma BYYA ve ÇG bölümleri arasında gerçekleşmektedir. Çevrimiçi iletişim kurmaya ilişkin olarak en yüksek yeterlik düzeyi BT bölümünde görülürken en düşük yeterlik düzeyi ise ÇG bölümünde ortaya çıkmıştır.

Tablo 6. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tamamına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss	sd	t	p																																																								
Bilgisayar/ İnternet Özyeterliği	I. Sınıf	160	3.30	0.87	310	-2.419	0.016*																																																								
	II.Sınıf	152	3.54	0.87				Özgüdümlü Öğrenme	I. Sınıf	160	3.53	0.76	310	-3.045	0.003*	II.Sınıf	152	3.77	0.65	Öğrenci Kontrolü	I. Sınıf	160	3.20	0.83	310	-1.836	0.067	II.Sınıf	152	3.37	0.79	Öğrenme İçin Motivasyon	I. Sınıf	160	3.61	0.79	310	-1.601	0.110	II.Sınıf	152	3.76	0.85	Çevrimiçi İletişim Özyeterliği	I. Sınıf	160	3.62	0.76	310	0.221	0.825	II.Sınıf	152	3.60	0.85	Ölçeğin Tamamı	I. Sınıf	160	3.47	0.59	310	-2.425	0.016*
Özgüdümlü Öğrenme	I. Sınıf	160	3.53	0.76	310	-3.045	0.003*																																																								
	II.Sınıf	152	3.77	0.65				Öğrenci Kontrolü	I. Sınıf	160	3.20	0.83	310	-1.836	0.067	II.Sınıf	152	3.37	0.79	Öğrenme İçin Motivasyon	I. Sınıf	160	3.61	0.79	310	-1.601	0.110	II.Sınıf	152	3.76	0.85	Çevrimiçi İletişim Özyeterliği	I. Sınıf	160	3.62	0.76	310	0.221	0.825	II.Sınıf	152	3.60	0.85	Ölçeğin Tamamı	I. Sınıf	160	3.47	0.59	310	-2.425	0.016*	II.Sınıf	152	3.63	0.61								
Öğrenci Kontrolü	I. Sınıf	160	3.20	0.83	310	-1.836	0.067																																																								
	II.Sınıf	152	3.37	0.79				Öğrenme İçin Motivasyon	I. Sınıf	160	3.61	0.79	310	-1.601	0.110	II.Sınıf	152	3.76	0.85	Çevrimiçi İletişim Özyeterliği	I. Sınıf	160	3.62	0.76	310	0.221	0.825	II.Sınıf	152	3.60	0.85	Ölçeğin Tamamı	I. Sınıf	160	3.47	0.59	310	-2.425	0.016*	II.Sınıf	152	3.63	0.61																				
Öğrenme İçin Motivasyon	I. Sınıf	160	3.61	0.79	310	-1.601	0.110																																																								
	II.Sınıf	152	3.76	0.85				Çevrimiçi İletişim Özyeterliği	I. Sınıf	160	3.62	0.76	310	0.221	0.825	II.Sınıf	152	3.60	0.85	Ölçeğin Tamamı	I. Sınıf	160	3.47	0.59	310	-2.425	0.016*	II.Sınıf	152	3.63	0.61																																
Çevrimiçi İletişim Özyeterliği	I. Sınıf	160	3.62	0.76	310	0.221	0.825																																																								
	II.Sınıf	152	3.60	0.85				Ölçeğin Tamamı	I. Sınıf	160	3.47	0.59	310	-2.425	0.016*	II.Sınıf	152	3.63	0.61																																												
Ölçeğin Tamamı	I. Sınıf	160	3.47	0.59	310	-2.425	0.016*																																																								
	II.Sınıf	152	3.63	0.61																																																											

Tablo 6'da öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin öğrenci kontrolü [$t_{(310)}=-1.836$; $p>0.05$], öğrenme için motivasyon [$t_{(310)}=-1.601$; $p>0.05$] ile çevrimiçi iletişim öz yeterliği [$t_{(310)}=0.221$; $p>0.05$] alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülürken; bilgisayar/internet öz yeterliği [$t_{(310)}=-2.419$; $p<0.05$] ile özgüdümlü öğrenme [$t_{(310)}=-3.045$; $p<0.05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına [$t_{(310)}=-2.425$; $p<0.05$] ilişkin görüşlerinin ise sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılık hem bilgisayar/internet öz yeterliği alt boyut puanı ($\bar{X}=3.54$) ve özgüdümlü öğrenme alt boyut puanı ($\bar{X}=3.77$) hem de ölçeğin genel puanı ($\bar{X}=3.63$) için II. sınıf öğrencileri lehinedir. II. sınıf öğrencilerinin bilgisayar/internet kullanmaya ilişkin öz yeterlikleri, özgüdümlü öğrenme seviyeleri ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri I. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir.

Tablo 7. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tamamına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Teknoloji Kullanma Seviyesi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Tek. Kul. Seviyesi	n	\bar{X}	ss	sd	t	p																																																								
Bilgisayar/ İnternet Öz yeterliği	Yetersiz	47	2.68	0.91	310	-6.591	0.000*																																																								
	Yeterli	265	3.54	0.81				Özgüdümlü Öğrenme	Yetersiz	47	3.48	0.88	310	-1.721	0.086	Yeterli	265	3.68	0.69	Öğrenci Kontrolü	Yetersiz	47	2.98	1.02	310	-2.844	0.005*	Yeterli	265	3.34	0.76	Öğrenme İçin Motivasyon	Yetersiz	47	3.43	0.99	310	-2.272	0.024	Yeterli	265	3.72	0.78	Çevrimiçi İletişim Öz yeterliği	Yetersiz	47	3.04	1.04	310	-5.453	0.000*	Yeterli	265	3.71	0.71	Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	47	3.18	0.76	310	-4.660	0.000*
Özgüdümlü Öğrenme	Yetersiz	47	3.48	0.88	310	-1.721	0.086																																																								
	Yeterli	265	3.68	0.69				Öğrenci Kontrolü	Yetersiz	47	2.98	1.02	310	-2.844	0.005*	Yeterli	265	3.34	0.76	Öğrenme İçin Motivasyon	Yetersiz	47	3.43	0.99	310	-2.272	0.024	Yeterli	265	3.72	0.78	Çevrimiçi İletişim Öz yeterliği	Yetersiz	47	3.04	1.04	310	-5.453	0.000*	Yeterli	265	3.71	0.71	Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	47	3.18	0.76	310	-4.660	0.000*	Yeterli	265	3.61	0.55								
Öğrenci Kontrolü	Yetersiz	47	2.98	1.02	310	-2.844	0.005*																																																								
	Yeterli	265	3.34	0.76				Öğrenme İçin Motivasyon	Yetersiz	47	3.43	0.99	310	-2.272	0.024	Yeterli	265	3.72	0.78	Çevrimiçi İletişim Öz yeterliği	Yetersiz	47	3.04	1.04	310	-5.453	0.000*	Yeterli	265	3.71	0.71	Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	47	3.18	0.76	310	-4.660	0.000*	Yeterli	265	3.61	0.55																				
Öğrenme İçin Motivasyon	Yetersiz	47	3.43	0.99	310	-2.272	0.024																																																								
	Yeterli	265	3.72	0.78				Çevrimiçi İletişim Öz yeterliği	Yetersiz	47	3.04	1.04	310	-5.453	0.000*	Yeterli	265	3.71	0.71	Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	47	3.18	0.76	310	-4.660	0.000*	Yeterli	265	3.61	0.55																																
Çevrimiçi İletişim Öz yeterliği	Yetersiz	47	3.04	1.04	310	-5.453	0.000*																																																								
	Yeterli	265	3.71	0.71				Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	47	3.18	0.76	310	-4.660	0.000*	Yeterli	265	3.61	0.55																																												
Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	47	3.18	0.76	310	-4.660	0.000*																																																								
	Yeterli	265	3.61	0.55																																																											

Tablo 7'de öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin özgüdümlü öğrenme [$t_{(310)}=-1.721$; $p>0.05$] ve öğrenme için motivasyon [$t_{(310)}=-2.272$; $p>0.05$] alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin teknoloji kullanma seviyesi değişkeni açısından an-

lamli bir biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bilgisayar/internet özyeterliliği [$t_{(310)} = -6.593$; $p < 0.05$], öğrenci kontrolü [$t_{(310)} = -2.844$; $p < 0.05$] ile çevrimiçi iletişim özyeterliliği [$t_{(310)} = -5.453$; $p < 0.05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına [$t_{(310)} = -4.660$; $p < 0.05$] ilişkin görüşlerinin ise teknoloji kullanma seviyesi açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılık bilgisayar/internet özyeterliliği alt boyut puanı ($\bar{X} = 3.54$), öğrenci kontrolü alt boyut puanı ($\bar{X} = 3.34$) ve çevrimiçi iletişim özyeterliliği alt boyut puanı ($\bar{X} = 3.71$) ile ölçeğin genel puanı ($\bar{X} = 3.61$) için yeterli seviyesi lehinedir. Teknoloji kullanma seviyelerini yeterli olarak nitelendiren öğrencilerin bilgisayar/internet kullanmaya ilişkin özyeterlilikleri, çevrimiçi öğrenme süreçlerini kontrol yetenekleri, çevrimiçi iletişim kurmaya ilişkin özyeterlilikleri ve çevrimiçi öğrenmeye hazırlanış düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 8. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırlanış Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tamamına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Kullanılan Cihaz Değişkenine Göre Varıans Testi Sonuçları

	Cihaz	n	\bar{X}	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	LSD
Bilgisayar/ İnternet Özyeterliliği	M.PC	41	3.51	0.88	Grup. Ar.	22.012	3	7.337	0.323	0.000	1-4 2-3,4
	D.PC	111	3.74	0.75	Grup.İçi	218.927	308	0.711			
	Tablet	12	3.14	0.83	Toplam	240.939	311				
	Tel.	148	3.16	0.90							
Özgeçmişli Öğrenme	M.PC	41	3.55	0.74	Grup. Ar.	1.215	3	0.405	0.781	0.505	-
	D.PC	111	3.71	0.68	Grup.İçi	159.742	308	0.519			
	Tablet	12	3.80	0.65	Toplam	160.957	311				
	Tel.	148	3.62	0.75							
Öğrenci Kontrolü	M.PC	41	3.30	0.71	Grup. Ar.	6.734	3	2.245	3.470	0.017	2-4
	D.PC	111	3.44	0.74	Grup.İçi	199.243	308	0.647			
	Tablet	12	3.61	0.60	Toplam	205.977	311				
	Tel.	148	3.14	0.89							
Öğrenme İçin Motivasyon	M.PC	41	3.77	0.78	Grup. Ar.	10.894	3	3.631	5.609	0.001	3-1,2,4 2-4
	D.PC	111	3.83	0.69	Grup.İçi	199.402	308	0.647			
	Tablet	12	2.90	1.06	Toplam	210.296	311				
	Tel.	148	3.61	0.87							
Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği	M.PC	41	3.63	0.85	Grup. Ar.	4.456	3	1.485	2.324	0.075	-
	D.PC	111	3.74	0.66	Grup.İçi	196.872	308	0.639			
	Tablet	12	3.78	0.59	Toplam	201.328	311				
	Tel.	148	3.49	0.89							
Ölçeğin Tamamı	M.PC	41	3.57	0.54	Grup. Ar.	4.375	3	1.458	4.062	0.007	2-4
	D.PC	111	3.70	0.55	Grup.İçi	110.572	308	0.359			
	Tablet	12	3.45	0.57	Toplam	114.947	311				
	Tel.	148	3.44	0.65							

Tablo 8’de çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin özgüdümlü öğrenme [$F_{(3-311)}=0.781$; $p>0.05$] ile çevrimiçi iletişim özyeterliği [$F_{(3-311)}=2.324$; $p>0.05$] alt boyutlarına ilişkin varyans testi sonucuna göre öğrencilerin kullanılan cihaz değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilgisayar/ internet özyeterliği [$F(3-311)=0.323$; $p<0.05$], öğrenci kontrolü [$F(3-311)=3.470$; $p<0.05$], öğrenme için motivasyon [$F(3-311)=5.609$; $p<0.05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına [$F_{(3-311)}=4.062$; $p<0.05$] ilişkin öğrenci görüşlerinin ise kullanılan cihaz değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin bilgisayar/internet kullanma özyeterlik algılarına ilişkin olarak farklılaşma dizüstü bilgisayar ile tablet ve telefon; masaüstü bilgisayar ve telefon cihazları arasında gerçekleşmektedir. Bilgisayar /internet kullanmaya ilişkin olarak en yüksek yeterlik düzeyi dizüstü bilgisayar kullanan öğrencilerde görülürken en düşük yeterlik düzeyi ise tablet kullanan öğrencilerde ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme süreçlerini kontrol düzeylerine ilişkin olarak farklılaşma dizüstü bilgisayar ve telefon cihazları arasında gerçekleşmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmelerine ilişkin en yüksek düzey tablet kullanan öğrencilerde görülürken en düşük düzey ise telefon kullanan öğrencilerde ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme için sahip oldukları motivasyona ilişkin olarak farklılaşma tablet ile masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar ve telefon; dizüstü bilgisayar ile telefon cihazları arasında gerçekleşmektedir. Öğrencilerin öğrenme için sahip oldukları motivasyona ilişkin en yüksek düzey tablet kullanan öğrencilerde görülürken en düşük düzey ise telefon kullanan öğrencilerde ortaya çıkmıştır. Son olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin farklılaşma dizüstü bilgisayar ve telefon cihazları arasında gerçekleşmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarına ilişkin en yüksek düzey dizüstü bilgisayar kullanan öğrencilerde görülürken en düşük düzey ise telefon kullanan öğrencilerde ortaya çıkmıştır.

Tablo 9. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tamamına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İnternet Kotası Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	İnternet Kotası	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
	Bilgisayar/İnternet Özyeterliliği	Yetersiz	117	3.08	0.89	310	-5.399
	Yeterli	195	3.61	0.81			
Özgüdümlü Öğrenme	Yetersiz	117	3.59	0.78	310	-1.118	0.264
	Yeterli	195	3.68	0.68			
Öğrenci Kontrolü	Yetersiz	117	3.09	0.89	310	-3.334	0.001*
	Yeterli	195	3.40	0.74			
Öğrenme İçin Motivasyon	Yetersiz	117	3.57	0.93	310	-1.870	0.062
	Yeterli	195	3.75	0.74			
Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği	Yetersiz	117	3.58	0.89	310	-0.532	0.595
	Yeterli	195	3.63	0.75			
Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	117	3.41	0.67	310	-3.065	0.002*
	Yeterli	195	3.63	0.56			

Tablo 9'da öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin özgüdümlü öğrenme [$t_{(310)}=-1.118$; $p>0.05$], öğrenme için motivasyon [$t_{(310)}=-1.870$; $p>0.05$] ve çevrimiçi iletişim özyeterliliği [$t_{(310)}=-0.532$; $p>0.05$] alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin internet kotası değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı belirlenirken; bilgisayar/internet özyeterliliği [$t_{(310)}=-5.399$; $p<0.05$] ile öğrenci kontrolü [$t_{(310)}=-3.334$; $p<0.05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına [$t_{(310)}=-3.065$; $p<0.05$] ilişkin görüşlerinin ise internet kotası değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılık bilgisayar/internet özyeterliliği alt boyut puanı ($\bar{X}=3.61$) ve öğrenci kontrolü alt boyut puanı ($\bar{X}=3.40$) ile ölçeğin genel puanı ($\bar{X}=3.63$) için yeterli seviyesi lehinedir. İnternet kotaları yeterli seviyede olan öğrencilerin bilgisayar/internet kullanmaya ilişkin özyeterlikleri, çevrimiçi öğrenme süreçlerini kontrol düzeyleri ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 10. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tamamına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Genel Kabul	Kadın	264	3.08	0.73	310	0.610	0.542
	Erkek	48	3.01	0.84			
Bireysel Farkındalık	Kadın	264	2.55	0.95	310	-0.351	0.726
	Erkek	48	2.60	1.05			
Kullanışlılık (Zaman-Emek-Maliyet)	Kadın	264	3.27	1.00	310	-0.249	0.803
	Erkek	48	3.31	1.19			
Uygulama Etkililiği (Etkin katılım)	Kadın	264	3.18	0.80	310	-1.321	0.187
	Erkek	48	3.34	0.75			
Ölçeğin Tamamı	Kadın	264	2.97	0.71	310	-0.262	0.794
	Erkek	48	3.00	0.83			

Tablo 10'da öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğinin genel kabul [$t_{(310)}=0.610$; $p>0.05$], bireysel farkındalık [$t_{(310)}=-0.351$; $p>0.05$], kullanışlılık (zaman-emek-maliyet) [$t_{(310)}=-0.249$; $p>0.05$] ve uygulama etkililiği (etkin katılım) [$t_{(310)}=-1.321$ $p>0.05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına [$t_{(310)}=-0.262$; $p>0.05$] ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Hem kadın ($\bar{X}=2.97$) hem de erkek ($\bar{X}=3.00$) öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutum düzeyleri kararsızım seviyesindedir.

Tablo 11. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tamamına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Bölüm Değişkenine Göre Varyans Testi Sonuçları

	Bölüm	n	\bar{X}	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	LSD
Genel Kabul	BT	11	3.12	0.58	Grup. Ar.	0.277	3	0.092	0.166	0.919	-
	BYYA	76	3.03	0.81	Grup.İçi	171.232	308	0.556			
	ÇG	195	3.09	0.72	Toplam	171.509	311				
	LOJ	30	3.02	0.82							
Bireysel Farkındalık	BT	11	2.15	0.97	Grup. Ar.	2.259	3	0.753	0.811	0.489	-
	BYYA	76	2.63	1.06	Grup.İçi	285.950	308	0.928			
	ÇG	195	2.55	0.90	Toplam	288.209	311				
	LOJ	30	2.58	1.08							
Kullanışlılık (Zaman-Emek-Maliyet)	BT	11	3.36	0.88	Grup. Ar.	2.902	3	0.967	0.909	0.437	-
	BYYA	76	3.25	1.09	Grup.İçi	327.900	308	1.065			
	ÇG	195	3.32	1.00	Toplam	330.802	311				
	LOJ	30	2.99	1.16							
Uygulama Etkililiği (Etkin katılım)	BT	11	3.50	0.71	Grup. Ar.	3.218	3	1.073	1.726	0.162	-
	BYYA	76	3.34	0.77	Grup.İçi	191.404	308	0.621			
	ÇG	195	3.14	0.79	Toplam	194.622	311				
	LOJ	30	3.16	0.86							
Ölçeğin Tamamı	BT	11	2.94	0.57	Grup. Ar.	0.204	3	0.068	0.128	0.943	-
	BYYA	76	3.00	0.80	Grup.İçi	163.276	308	0.530			
	ÇG	195	2.97	0.68	Toplam	163.479	311				
	LOJ	30	2.91	0.85							

Tablo 11’de çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğinin genel kabul [$F_{(3-311)}=0.166$; $p>0.05$], bireysel farkındalık [$F_{(3-311)}=0.811$; $p>0.05$], kullanışlılık (zaman-emek-maliyet) [$F_{(3-311)}=0.909$; $p>0.05$], uygulama etkililiği (etkin katılım) [$F_{(3-311)}=1.726$; $p>0.05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına [$F_{(3-311)}=0.128$; $p>0.05$] ilişkin varyans testi sonucuna göre öğrencilerin bölüm değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bütün bölümlerdeki öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutum seviyeleri kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 12. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tamamına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Genel Kabul	I. Sınıf	160	3.02	0.78	310	-1.187	0.236
	II.Sınıf	152	3.12	0.71			
Bireysel Farkındalık	I. Sınıf	160	2.62	1.03	310	1.100	0.272
	II.Sınıf	152	2.50	0.88			
Kullanışlılık (Zaman-Emek-Maliyet)	I. Sınıf	160	3.03	1.04	310	0.649	0.517
	II.Sınıf	152	3.23	1.02			
Uygulama Etkililiği (Etkin katılım)	I. Sınıf	160	3.26	0.78	310	1.352	0.177
	II.Sınıf	152	3.14	0.80			
Ölçeğin Tamamı	I. Sınıf	160	2.99	0.77	310	0.445	0.656
	II.Sınıf	152	2.95	0.68			

Tablo 12’de öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğinin genel kabul [$t_{(310)} = -1.187$; $p > 0,05$], bireysel farkındalık [$t_{(310)} = 1.100$; $p > 0,05$], kullanışlılık (zaman-emek-maliyet) [$t_{(310)} = 0.649$; $p > 0,05$] ve uygulama etkililiği (etkin katılım) [$t_{(310)} = 1.352$ $p > 0,05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına [$t_{(310)} = 0.445$; $p > 0,05$] ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Hem I. sınıf ($\bar{X} = 2.99$) hem de II. sınıf ($\bar{X} = 2.95$) öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutum seviyeleri katılıyorum düzeyindedir.

Tablo 13. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tamamına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Teknoloji Kullanma Seviyesi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Tek. Kul. Seviyesi	n	\bar{X}	ss	sd	t	p																																												
Genel Kabul	Yetersiz	47	2.86	0.78	310	-2.136	0.033																																												
	Yeterli	265	1.11	0.73				Bireysel Farkındalık	Yetersiz	47	2.27	0.90	310	-2.254	0.025*	Yeterli	265	2.61	0.97	Kullanışlılık (Zaman-Emek-Maliyet)	Yetersiz	47	2.79	1.10	310	-3.557	0.000*	Yeterli	265	3.36	1.00	Uygulama Etkililiği (Etkin katılım)	Yetersiz	47	2.94	0.95	310	-2.449	0.015*	Yeterli	265	3.25	0.75	Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	47	2.69	0.74	310	-2.965	0.003*
Bireysel Farkındalık	Yetersiz	47	2.27	0.90	310	-2.254	0.025*																																												
	Yeterli	265	2.61	0.97				Kullanışlılık (Zaman-Emek-Maliyet)	Yetersiz	47	2.79	1.10	310	-3.557	0.000*	Yeterli	265	3.36	1.00	Uygulama Etkililiği (Etkin katılım)	Yetersiz	47	2.94	0.95	310	-2.449	0.015*	Yeterli	265	3.25	0.75	Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	47	2.69	0.74	310	-2.965	0.003*	Yeterli	265	3.02	0.71								
Kullanışlılık (Zaman-Emek-Maliyet)	Yetersiz	47	2.79	1.10	310	-3.557	0.000*																																												
	Yeterli	265	3.36	1.00				Uygulama Etkililiği (Etkin katılım)	Yetersiz	47	2.94	0.95	310	-2.449	0.015*	Yeterli	265	3.25	0.75	Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	47	2.69	0.74	310	-2.965	0.003*	Yeterli	265	3.02	0.71																				
Uygulama Etkililiği (Etkin katılım)	Yetersiz	47	2.94	0.95	310	-2.449	0.015*																																												
	Yeterli	265	3.25	0.75				Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	47	2.69	0.74	310	-2.965	0.003*	Yeterli	265	3.02	0.71																																
Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	47	2.69	0.74	310	-2.965	0.003*																																												
	Yeterli	265	3.02	0.71																																															

Tablo 13'te öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğinin genel kabul [$t_{(310)}=-2.136$; $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin görüşlerinin teknoloji kullanma seviyesi değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı belirlenirken; bireysel farkındalık [$t_{(310)}=-2.254$; $p<0.05$], kullanışlılık (zaman-emek-maliyet) [$t_{(310)}=-3.557$; $p<0.05$] ile uygulama etkililiği (etkin katılım) [$t_{(310)}=-2.449$; $p<0.05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına [$t_{(310)}=-2.965$; $p<0.05$] ilişkin görüşlerinin ise teknoloji kullanma seviyesi açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu farklılık bireysel farkındalık alt boyut puanı ($\bar{X}=2.61$), kullanışlılık (zaman-emek-maliyet) alt boyut puanı ($\bar{X}=3.36$) ve uygulama etkililiği (etkin katılım) alt boyut puanı ($\bar{X}=3.25$) ile ölçeğin genel puanı ($\bar{X}=3.02$) için yeterli seviyesi lehinedir. Teknoloji kullanma seviyelerini yeterli olarak nitelendiren öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bireysel farkındalık düzeyleri, çevrimiçi öğrenmenin kullanışlılığı ve uygulama etkililiğine ilişkin görüş düzeyleri ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 14. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tamamına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Kullanılan Cihaz Değişkenine Göre Varyans Testi Sonuçları

	Bölüm	N	\bar{X}	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	LSD
Genel Kabul	M.PC	41	3.04	0.74	Grup. Ar.	3.640	3	1.213	2.226	0.085	-
	D.PC	111	3.14	0.69	Grup.İçi	167.868	308	0.545			
	Tablet	12	3.49	0.82	Toplam	171.509	311				
	Tel.	148	2.99	0.76							
Bireysel Farkındalık	M.PC	41	2.50	0.97	Grup. Ar.	1.682	3	0.561	0.603	0.614	-
	D.PC	111	2.55	0.95	Grup.İçi	286.527	308	0.930			
	Tablet	12	2.92	0.57	Toplam	288.209	311				
	Tel.	148	2.56	1.00							
Kullanışlılık (Zaman-Emek-Maliyet)	M.PC	41	3.21	0.91	Grup. Ar.	1.329	3	0.443	0.414	0.743	-
	D.PC	111	3.35	1.00	Grup.İçi	329.473	308	1.070			
	Tablet	12	3.08	0.74	Toplam	330.802	311				
	Tel.	148	3.25	1.11							
Uygulama Etkililiği (Etkin katılım)	M.PC	41	3.22	0.74	Grup. Ar.	3.368	3	1.123	1.808	0.146	-
	D.PC	111	3.32	0.76	Grup.İçi	191.254	308	0.621			
	Tablet	12	2.88	0.66	Toplam	194.622	311				
	Tel.	148	3.14	0.83							
Ölçeğin Tamamı	M.PC	41	2.94	0.73	Grup. Ar.	0.990	3	0.330	0.625	0.599	-
	D.PC	111	3.03	0.71	Grup.İçi	162.490	308	0.528			
	Tablet	12	3.13	0.28	Toplam	163.479	311				
	Tel.	148	2.92	0.76							

Tablo 14'te çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğinin genel kabul [$F_{(3-311)}=2.226$; $p>0.05$], bireysel farkındalık [$F_{(3-311)}=0.603$; $p>0.05$], kullanışlılık (zaman-emek-maliyet) [$F_{(3-311)}=0.414$; $p>0.05$], uygulama etkililiği (etkin katılım) [$F_{(3-311)}=1.808$; $p>0.05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına [$F_{(3-311)}=0.625$; $p>0.05$] ilişkin varyans testi sonucuna göre öğrencilerin kullanılan cihaz değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çevrimiçi derslere erişmek için masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet ve telefon kullanan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutum seviyeleri karar-sızım düzeyindedir.

Tablo 15. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tamamına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İnternet Kotası Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	İnternet Kotası	n	\bar{X}	ss	sd	t	p																																												
Genel Kabul	Yetersiz	117	3.00	0.79	310	-1.366	0.173																																												
	Yeterli	195	3.11	0.71				Bireysel Farkındalık	Yetersiz	117	2.55	1.08	310	-0.195	0.846	Yeterli	195	2.57	0.88	Kullanışlılık (Zaman-Emek-Maliyet)	Yetersiz	117	3.10	1.14	310	-2.331	0.020*	Yeterli	195	3.38	0.95	Uygulama Etkililiği (Etkin katılım)	Yetersiz	117	3.15	0.82	310	-0.887	0.376	Yeterli	195	3.24	0.78	Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	117	2.91	0.80	310	-1.255	0.210
Bireysel Farkındalık	Yetersiz	117	2.55	1.08	310	-0.195	0.846																																												
	Yeterli	195	2.57	0.88				Kullanışlılık (Zaman-Emek-Maliyet)	Yetersiz	117	3.10	1.14	310	-2.331	0.020*	Yeterli	195	3.38	0.95	Uygulama Etkililiği (Etkin katılım)	Yetersiz	117	3.15	0.82	310	-0.887	0.376	Yeterli	195	3.24	0.78	Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	117	2.91	0.80	310	-1.255	0.210	Yeterli	195	3.01	0.68								
Kullanışlılık (Zaman-Emek-Maliyet)	Yetersiz	117	3.10	1.14	310	-2.331	0.020*																																												
	Yeterli	195	3.38	0.95				Uygulama Etkililiği (Etkin katılım)	Yetersiz	117	3.15	0.82	310	-0.887	0.376	Yeterli	195	3.24	0.78	Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	117	2.91	0.80	310	-1.255	0.210	Yeterli	195	3.01	0.68																				
Uygulama Etkililiği (Etkin katılım)	Yetersiz	117	3.15	0.82	310	-0.887	0.376																																												
	Yeterli	195	3.24	0.78				Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	117	2.91	0.80	310	-1.255	0.210	Yeterli	195	3.01	0.68																																
Ölçeğin Tamamı	Yetersiz	117	2.91	0.80	310	-1.255	0.210																																												
	Yeterli	195	3.01	0.68																																															

Tablo 15'te öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğinin genel kabul [$t_{(310)} = -1.366$; $p > 0,05$], bireysel farkındalık [$t_{(310)} = -0.195$; $p > 0,05$], uygulama etkililiği (etkin katılım) [$t_{(310)} = -0.887$; $p > 0,05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına [$t_{(310)} = -1.255$; $p > 0,05$] ilişkin görüşlerinin internet kotası değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sadece kullanışlılık (zaman-emek-maliyet) [$t_{(310)} = -2.331$; $p < 0,05$] alt boyutunda internet kotası değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılık kullanışlılık (zaman-emek-maliyet) alt boyut puanı ($\bar{X} = 3.38$) için yeterli seviyesi lehinedir. İnternet kotaları yeterli seviyede olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmenin kullanışlılığına ilişkin görüş düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 16. Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşluk ve Tutum Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Bilgisayar/İnternet Özyeterliliği	Özgüdümlü Öğrenme	Öğrenen Kontrolü	Öğrenme İçin Motivasyon	Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği	ÇÖHBÖ	Genel Kabul	Bireysel Farkındalık	Kullanışlılık	Uygulama Etkiliği	ÇÖTÖ
Bilgisayar/ İnternet Özyeterliliği	P.Correlation	1	.391**	.417**	.447**	.510**	.709**	.269**	.185**	.337**	.273**	.302**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312
Özgüdümlü Öğrenme	P.Correlation	.391**	1	.521**	.502**	.408**	.780**	.353**	.137**	.293**	.276**	.304**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312
Öğrenen Kontrolü	P.Correlation	.417**	.521**	1	.552**	.441**	.758**	.472**	.348**	.333**	.343**	.454**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312
Öğrenme İçin Motivasyon	P.Correlation	.447**	.502**	.552**	1	.504**	.808**	.390**	.209**	.398**	.356**	.386**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312
Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği	P.Correlation	.510**	.408**	.441**	.504**	1	.727**	.370**	.245**	.281**	.276**	.351**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312
ÇÖHBÖ	P.Correlation	.709**	.780**	.758**	.808**	.727**	1	.485**	.284**	.434**	.401**	.467**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312
Genel Kabul	P.Correlation	.269**	.353**	.472**	.390**	.370**	.485**	1	.682**	.517**	.463**	.842**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312
Bireysel Farkındalık	P. Correlation	.185**	.137**	.348**	.209**	.245**	.284**	.682**	1	.668**	.575**	.911**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312
Kullanışlılık	P.Correlation	.337**	.293**	.333**	.398**	.281**	.434**	.517**	.668**	1	.643**	.805**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312
Uygulama Etkiliği	P.Correlation	.273**	.276**	.343**	.356**	.276**	.401**	.463**	.575**	.643**	1	.750**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312
ÇÖTÖ	P.Correlation	.302**	.304**	.454**	.386**	.351**	.467**	.842**	.911**	.805**	.750**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312	312

Korelasyon katsayısı 1.00 ise mükemmel pozitif bir ilişki olduğu, -1.00 ise mükemmel negatif bir ilişki olduğu ve 0.00 ise ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanır. Korelasyon katsayısının bulunduğu aralıklar ilişki düzeyi hakkında bilgi verir. Katsayı değeri 1.00 ile 0.70 arasında ise yüksek düzeyde ilişki, 0.70 ile 0.30 arasında ise orta düzeyde ilişki ve 0.30 ile 0.00 arasında ise düşük düzeyde ilişki olduğu tanımlanır (Büyükoztürk, 2007: 42). Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.467$, $p<.01$) görülmektedir. Ayrıca her iki ölçeğin alt boyutları bağlamında bakıldığında bazı alt boyutla için düşük düzeyde bazı alt boyutlar için ise orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri birbirlerini pozitif yönde etkilemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk ve tutum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kadın ve erkek öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Sakal (2017) öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarını değerlendirdiği araştırmasında bilgisayar özyeterliliği, özgüdümlü öğrenme ile öğrenen motivasyonu ve kontrolü boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklara ulaşamamıştır. Ibrahim, Silong ve Samah (2002) da cinsiyet değişkeninin çevrimiçi öğrenmede hazırbulunuşluk düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Adnan ve Boz-Yaman (2017) ise araştırmasına üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Ayrıca aynı çalışmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile farklılaşmadığı da belirlenmiştir. Araştırmada bilgisayar /internet kullanmaya, özgüdümlü öğrenmeye ve çevrimiçi iletişim kurmaya ilişkin en yüksek yeterlik düzeyi BT bölümünde görülmektedir. Bilgisayar /internet kullanmaya ve özgüdümlü öğrenmeye ilişkin en düşük yeterlik düzeyi LOJ bölümünde görülürken çevrimiçi iletişim kurmaya ilişkin en düşük yeterlik düzeyi ise ÇG bölümünde ortaya çıkmıştır. Gömleksiz, Kan ve Pullu (2017) meslek yüksekokulu öğrencilerinin çevrimiçi sınava yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırladıkları araştırmalarında en yüksek tutum düzeyinin Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencilerinde görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulguların ortaya çıkmasında BT öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümden elde ettikleri kazanımların etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda II. sınıf öğrencilerinin bilgisayar/internet kullanmaya ilişkin özyeterliklerinin, özgüdümlü öğrenme seviyelerinin ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin I. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma ile teknoloji kullanma seviyelerini yeterli olarak nitelendiren öğrencilerin bilgisayar/internet kullanmaya ilişkin özyeterliklerinin, çevrimiçi öğrenme süreçlerini kontrol yeteneklerinin, çevrimiçi iletişim kurmaya ilişkin özyeterliklerinin ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin teknoloji kullanma seviyelerini yetersiz gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İbrahim, Silong ve Samah (2002) benzer şekilde sahip olunan bilgisayar kullanma becerilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyi ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Odabaş (2004) bilgisayar okuryazarlık seviyesi farklı olan öğrencilerin çevrimiçi ve uzaktan eğitim sürecinde daha fazla sorun yaşadıklarını ifade etmektedir. Sakal (2017) araştırmasında kendi bilgisayar kullanma yeterliğini düşük olarak nitelendiren öğrencilerin çevrimiçi sınıflarda kullanılan arayüzleri etkin bir şekilde kullanamadıkları, bu durumun da öğrenme anlamında olumsuzluklara neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada çevrimiçi derslere tablet ile bağlanan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmelerine ve öğrenme için sahip oldukları motivasyona ilişkin yeterlikleri diğer cihazları kullanan öğrencilere göre daha yüksek çıkarken; çevrimiçi derslere dizüstü bilgisayar ile bağlanan öğrencilerin ise bilgisayar /internet kullanmaya ve çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarına ilişkin yeterlikleri diğer cihazları kullanan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Çevrimiçi derslere telefon ile katılan öğrencilerin ise çevrimiçi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmelerine, öğrenme için sahip oldukları motivasyona ve çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarına ilişkin yeterlik seviyeleri diğer cihazları kullanan öğrencilere göre daha düşük çıkmıştır. Araştırma ile internet kotaları yeterli seviyede olan öğrencilerin bilgisayar/internet kullanmaya ilişkin özyeterlikleri, çevrimiçi öğrenme süreçlerini kontrol düzeyleri ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri internet kotaları yeterli olmayan öğrencilere göre daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Adnan ve Boz-Yaman (2017) üniversite öğrencilerinin çevrimiçi derslere bağlanırken yeterli ve güçlü bir internet bağlantısı ile donanımsal açıdan yeterli bir bilgisayar kullanmayı tercih ettiklerini; bu durumun da öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğinin alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına ilişkin görüşlerinde cinsiyet, bölüm, sınıf derslere bağlanmak için kullanılan cihaz değişkenleri açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bütün bölümlerdeki öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarının ortalama bir seviyede olduğu belirlenmiştir. Ateş ve Altun (2008) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarına yönelik olarak cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma ile teknoloji kullanma seviyelerini yeterli olarak nitelendiren öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bireysel farklılık düzeylerinin, çevrimiçi öğrenmenin kullanılabilirliği ile uygulama etkililiğine ilişkin görüş düzeylerinin ve çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin teknoloji kul-

lanma seviyelerini yetersiz gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Ibrahim, Silong ve Samah (2002) bilgisayar bilgisi ve becerisi daha yüksek olan öğrencilerin, çevrimiçi öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum sergilediği sonucuna ulaşmışlardır. Kırmacı ve Acar (2018) ise çevrimiçi eğitim sürecinde teknik bilginin önemli olduğunu ve teknik anlamda eksik bilgiye sahip olan öğrencilerin genellikle olumsuz görüş bildirdiklerini belirtmişlerdir. Atabey (2016) de bilgisayar kullanma yeterlikleri az olan meslek yüksekokulu öğrencilerinin çevrimiçi ve uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmelerinin olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaşanan bu olumsuz durumlar çevrimiçi öğrenme sürecine ilişkin tutumları da olumsuz etkilemektedir.

Araştırmada internet kotaları yeterli seviyede olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmenin kullanılabilirliğine ilişkin görüş düzeyleri internet kotaları yeterli olmayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk (2017) araştırmalarında öğrencilerin çevrim içi öğrenme ve uzaktan eğitim sürecinde internet kotasının önemli bir değişken olduğu ve yeterli internet kotasına sahip olmayan öğrencilerin sistemde sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ve çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları birbirlerini pozitif yönde etkilemektedir. Benzer şekilde Knowles ve Kerkman (2007) araştırmalarında öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarının süreç içerisinde kendilerini daha fazla hazır hissettikleri için zamanla arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Ibrahim, Silong ve Samah (2002) ise araştırmalarında üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin orta düzeyde hazırbulunuşluk ve tutum düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunmaktadır: Bilişim Teknolojileri öğrencileri dışındaki bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin bilgisayar/internet kullanma ile özgüdümlü öğrenme ve çevrimiçi iletişim kurmaya ilişkin yeterlik düzeyleri düşük çıktığından, bu bölümlerdeki öğrencilerin nu yöndeki beceri ve yeterliklerinin artırılması yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Bu çerçevede programda bu yeterlikleri kazandırmayı sağlayacak derslere yer verilmelidir.

Araştırma ile internet kotaları yeterli seviyede olan öğrencilerin bilgisayar/internet kullanmaya ilişkin özyeterlikleri, çevrimiçi öğrenme süreçlerini kontrol düzeyleri ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri internet kotaları yeterli olmayan öğrencilere göre daha yüksek çıktığından, öğrencilere daha etkin ve rahat düzeyde kullanabilecekleri internet kotaları sağlanmalıdır. Bu çerçevede üniversitelerin öğrencilerin hangi üniversiteye kaydoldukların dikkate almadan internet kullanımına ilişkin fiziki donanım, mekân ve altyapılarını öğrencilerin kullanımına sunmaları önemlidir. Nitekim Covid 19 pandemisi sürecinde üniversiteler bu yönde kolaylık sağlama yoluna gitmişlerdir. Bu süreç devam ettirilmelidir.

Araştırmada teknoloji kullanma seviyelerini yeterli gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bireysel farkındalık düzeylerinin, çevrimiçi öğrenmenin kullanışlılığı ile uygulama etkililiğine ilişkin görüş düzeylerinin ve çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin teknoloji kullanma seviyelerini yetersiz gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin teknoloji kullanma düzeylerini yukarı çekebilecek uygulamalar sağlanmalı, buna ilişkin ortamlar oluşturulmalı ve öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır. Bu yöndeki yeterliklerin sağlanması öğrencilerin bireysel farkındalık düzeylerini yukarı çekmelerine katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

- ADNAN, M. ve Boz-Yaman, B. (2017). Mühendislik Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Dair Beklenti, Hazır Bulunuşluk ve Memnuniyet Düzeyleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(2), 218-243.
- ALLEN, I.E. ve Seaman, J. (2016). *Online Report Card: Tracking Online Education in the United States*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572777.pdf>
- ANDERSON, T. (2004). *Towards a Theory of Online Learning*. https://ustpaul.ca/upload-files/DistanceEducation/TOWARDS_A_THEORY_OF_ONLINE_LEARNING.pdf
- ATABEY, S. (2016). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Değerlendirmesi; Ortaca Örneği*. Internatioanal Contemporaray Educational Researc hCongress, 29 Eylül-02 Ekim 2016, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- ATEŞ, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı)*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (8. Baskı)*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çokluk, O. ve Köklü, N. (2019). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik (21. Baskı)*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- CURTIS, D.D. ve Lawson, M.J. (2001). Exploring Collaborative Online Learning. *JALN*, 5(1), 21-34.
- GAGNE, M. ve Shepherd, M. (2001). Distance Learning in Accounting: A Comparison between a Distance and a Traditional Graduate Accounting Class. *T.H.E. Journal*, 28(9), 58-60.
- GÖMLEKSİZ, M.N., Kan, A.Ü. ve Pullu, E.K. (2017). Meslek yüksekokulu Öğrencilerinin Çevrimiçi Sınava Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *TİD-SAD*, 4(15), 272-287.
- HARDEN, R.M. (2005). A New Vision for Distance Learning and Continuing Medical Education. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 25, 43-51.
- HUNG, M., Chou, C., Chen, C. ve Own, Z. (2010). Learner Readiness for Online Learning: Scale Development and Student Perceptions. *Computers and Education*, 55, 1080-1090.

- IBRAHİM, D.Z., Silong, A.D. ve Samah, B.A. (2002). *Readiness and Attitude Towards Online Learning Among Virtual Students*.http://library.oum.edu.my/oumlib/sites/default/files/file_attachments/odl-resources/4390/readiness.pdf
- KARASAR, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- KIRMACI, Ö. Ve Acar, S. (2018). Kampüs Öğrencilerinin Eşzamanlı Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291.
- KNOWLES, E. ve Kerkman, D. (2007). An Investigation of Students Attitude and Motivation toward Online Learning. *A Collection of Faculty Scholarship*, 2, 70-80.
- LARREAMENDY-JOERNS, J. ve Leinhardt, G. (2006). Going the Distance With Online Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 567-605.
- ODABAŞ, H. (2004, Ekim). İnternet Tabanlı Uzaktan Öğrenim Modelinin Bilgi Hizmetlerine Yönelik Yüksek Öğretim Programlarında Kullanımı, Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu, Ankara.
- ÖZGÖL, M., Sarıkaya, İ.ve Öztürk, M. (2017). Örgün Eğitimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.
- RUKSASUK, N. (1999, August). *Library And Information Science Distance Education in Thailand in The Next Decade*. Sözlü bildiri, 65th IFLA Council and General Conference, Bangkok, Thailand.
- SAKAL, M. (2017). Çevrimiçi Öğrenmede Öğrencilerin Hazırbulunmuşluk Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(39).
- SANDERS, D. ve Morrison-Shetlar, A. I. (2001). Student Attitudes Toward Web-Enhanced Instruction in an Introductory Biology Course. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(3), 251-262.
- SÖNMEZ, V. ve Alacapınar, F.G. (2014). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- ULLAH, O., Khan, W. ve Khan, A. (2017). Students' Attitude towards Online Learning at Tertiary Level. *PUTAJ – Humanities and Social Sciences*, 25(1-2), 63-82.
- USTA, İ., Uysal, Ö. ve Okur, M.R. (2016). Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliliği ve Güvenirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43).
- WHO, (2020).<https://www.who.int/Security/COVID-19/Pages/Statements.aspx>
- VICARI, R. ve Silveira, R.A. (2006). *Distance Education and Lifelong Learning*. https://www.researchgate.net/publication/46298677_Distance_Education_and_Lifelong_Learning
- VOLERY, T. ve Lord, D. (2000). Critical Success Factors in Online Education. *International Journal of Educational Management*, 14(5).
- YU, T. ve Richardson, J.C. (2015). An Exploratory Factor Analysis and Reliability Analysis of the Student Online Learning Readiness (SOLR) Instrument. *Online Learning*, 19(5).
- YURDUGÜL, H. ve Alsancak-Sarakaya, D. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunmuşluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).

GÖÇ MAĞDURU SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN COVID-19 SALGINI SÜRECİNDEKİ ÖĞRENME DENEYİMLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Serkan ÇELİK¹, Nergiz KARDAŞ İŞLER²

1 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, sercelikan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4935-1499.

2 Arş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, nergiz.kardes@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9536-1428.

Geliş Tarihi: 20.08.2020 Kabul Tarihi: 18.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.783048

Öz: Bu çalışmada göç mağduru Suriyeli ilkököl öğrencilerinin Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimdeki öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara ve fırsatlara ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılarak zorunlu göç nedeniyle Türkiye'ye gelmiş ve 4. sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci ile yürütülmüştür. Bulgular katılımcıların görüşlerinin dört farklı tema altında yer aldığını göstermiştir. Bunlar (1) okuldan uzak kalma durumu, (2) evdeki eğitim etkinlikleri durumu, (3) dersler açısından zorlanılan durumlar, (4) dersler açısından hoş giden durumlardır. Covid-19 salgını sürecinde uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim uygulamaları, ülkemizde yaşayan göç mağduru öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz öğrenme deneyimleri elde etmelerine neden olmuştur. Uzaktan eğitime ilişkin ortaya koyulan bu geribildirimler, hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim süreçlerinin geliştirilmesi adına kullanılarak daha nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, uzaktan eğitim, göç, öğrenme deneyimi.

LEARNING EXPERIENCES OF SYRIAN REFUGEE STUDENTS DURING THE OUTBURST OF COVID-19 PANDEMIC

Abstract:

In this study, it is aimed to determine the feelings and thoughts of Syrian refugee primary school students regarding the difficulties and opportunities they face in their learning processes in distance education during the Covid-19 outbreak. Using the case study design of the qualitative research approach, study was conducted with 36 4th grade students who came to Turkey due to forced migration. Results showed that there are four different themes for students' views. These are (1) being away from school, (2) educational activities at home, (3) difficulties in terms of courses, (4) favorable situations in terms of courses. The distance education applications, which started to be implemented during the Covid-19 epidemic, caused refugee students living in our country to have both positive and negative learning experiences. It can be ensured that these feedbacks on distance education can be used to improve both distance and face-to-face education processes and to create more qualified learning environments.

Key Words: Covid-19, distance education, migration, learning experience.

Giriş

Çin'in Wuhan şehrinde 2019 yılının sonlarında ortaya çıktığı düşünülen Koronavirüs hastalığı yeni keşfedilen bir virüsün neden olduğu bulaşıcı bir solunum yolu hastalığı olarak tanımlanmıştır (DSÖ, 2020). Hastalığın uluslararası düzeyde hızlı yayılımı sonrasında Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 30 Ocak 2020 tarihinde "uluslararası kamu sağlığı acil durumu" ilan ederek tüm ülkeleri virüsün yayılmasını kontrol alma konusunda gerekli tedbirleri almaya çağırmıştır. Covid-19 salgını dolayısıyla ortaya çıkan vakaların artmasını engellemek amacıyla sosyal izolasyonu sağlayabilmek için dünya genelinde birçok ülkede önlemler alınmıştır. 11 Mart 2020 tarihinden itibaren Türkiye'de Covid-19 vakalarının görülmeye başlanmasıyla, toplu olarak bir arada bulunmayı gerektiren birçok etkinliklere ara verilmiş ya da bu etkinliklere kısıtlamalar getirilmiştir. Resmi ve özel kurumlarda idari izinlere, dönüşümlü ve uzaktan çalışma esaslarına ilişkin kanunlar (bkz. Kanun no. 7244) yayınlanırken bir yandan da İçişleri Bakanlığı tarafından yayınlanan genelgeler ile (bkz. 5762, 6235, 7648 sayılı) kimi günlerde ülke genelinde ve belirli yaş aralıklarındaki insanlara sokağa çıkma kısıtlamaları getirilmiştir.

Covid-19 salgınının önlenmesine yönelik tüm bu önlemlerin yansıdığı başlıca alanlardan biri eğitim ortamları olmuştur. Ülkemizde sokağa çıkma kısıtlamalarıyla başlayan süreç ile birlikte Sağlık Bakanlığı'nın önerisiyle üniversitelerde ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda yüz yüze eğitimden vazgeçilip, uzaktan eğitim çözümleri işe koşılmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2011-2012 öğretim yılında Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi kapsamında hazırlanan ve e-öğrenme ihtiyaçları için kullanılan dijital bir platform olan Uzaktan Eğitim Merkezi'nin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden 23 Mart 2020 tarihinden itibaren ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri için TRT-EBA TV ile uzaktan eğitime başlamıştır. Salgın sürecinde eğitimde fırsat eşitliği kapsamında tüm öğrencilerin EBA içeriklerine erişimlerini sağlayabilmek amacıyla MEB ve telefon operatörleri arasında yapılan anlaşma ile öğrencilere ücretsiz internet erişimi imkânı da sunulmuştur.

Hali hazırda Türkiye'de ilk ve orta öğretim düzeyindeki okullarda yüzbinlerce zorunlu göç mağduru öğrenci eğitim görmektedir. Dolayısıyla, Covid-19 salgını döneminde işe koşulan uzaktan eğitim uygulamalarının ülkemizdeki önemli bir hedef grubu ise Suriyeli göç mağduru öğrencilerdir. Türkiye, dünya çapında en fazla koruma altındaki insan nüfusuna sahip ülkedir (UNICEF, 2015). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün son verilerine göre Türkiye'deki Suriyeli mülteci sayısı 2020 yılı itibarıyla 3.5 milyonu geçmiştir (<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>). Son yıllarda Türkiye'de yürütülen çalışmalarda Suriyeli göç mağduru çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin çok sayıda çalışma yürütülmüştür (bkz. Akpınar, 2017; Aydın & Kaya, 2017; Başar, Akan & Çiftçi, 2018; Emin, 2016; Erçetin & Kubilay, 2018; Erçetin, Potas & Açıkalm, 2017; Ertaş & Çiftçi Kıraç, 2017; Hauber-Özer, 2019; Kazu & Deniz, 2019; Seydi, 2014; Şentürk, 2018; Zengin & Ataş-Akdemir, 2020). Salgın öncesi dönemde ön plana çıkan bu sorunların daha çok dil ve iletişim sorunları olduğu ayrıca bu çocukların yaşadığı yoksunluk, şiddet ve ölüm olaylarının yarattığı travmaların etkisiyle psiko-sosyal sorunlar ve uyum sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında, salgın koşullarının göç mağduru öğrencilerin hâlihazırda zorluklar taşıyan sosyal uyum, öğrenmeye erişim ve katılım koşullarını etkilemiş olma ihtimalinin yüksek düzeyde olduğu öngörülebilir. Tomlinson (2001)'e göre, öğretmenler, sınıflarındaki her öğrencinin ihtiyacını karşılamak için stratejik planlar yapmalı ve öğretimi farklılaştırmalıdır. Bu durumun Covid-19 salgını nedeniyle ön plana çıkan uzaktan eğitim uygulamalarında da aynı şekilde uygulanması gerekmektedir. Örneğin öğretmenler, öğrencilerin bireysel, sosyal ve kültürel farklılıklarını dikkate alarak uzaktan öğretim materyallerini tasarlamalıdır. Ekonomik problemler, aile üyelerinin Türkçe bilmemesi ve farklı bir ülkede yaşamaya uyum sağlama gibi birçok durumla mücadele etmeye çalışan göç mağduru öğrencilerin tüm bunlara ek olarak, Covid-19 salgını etkisiyle evlerde eğitimlerine devam etmeleri durumunda yaşadıkları öğrenme deneyimlerini belirlemek eğitimin kapsayıcılık işlevine önemli bir katkı sağlayacaktır.

Covid-19 salgını nedeniyle alınan önlemler gereğince okullardaki eğitimlerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi zorunluluğu sonrasında uzaktan eğitim uygulamalarının amacı, işlevi ve niteliği daha fazla tartışılmaya başlanmıştır. Asli olarak öğrenme ortamlarına zaman ve mekân bağlamında esnek erişimi hedefleyen (Holmberg, 2005; Johnson, 2003) uzaktan eğitim; öğrenen, öğretene ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırlılıkları ortadan kaldırmaya çalışan, bunu gerçekleştirebilmek için mevcut teknolojileri işlevsel bir yaklaşımla kullanan disiplinler arası bir alandır (Bozkurt, 2017).

Uzaktan eğitimin, öğrenen ve öğretene farklı mekânlarda bulunduğu eş zamanlı (senkron) ve eş zamanlı olmayan (asenkron) uygulamaları bulunmaktadır. Midkiff ve DaSilva (2000), eş zamanlı olmayan uzaktan eğitimin uzun yıllardır var olan ve uzaktan eğitimin başlangıcı sayılan geleneksel mektuplaşma dersleri olduğunu belirlerken İnternetin de yaygınlaşmasıyla son yıllarda önceden kaydedilmiş ses ve video kayıtlarının yanı sıra basılı yayınların elektronik kopyaları ve çevrimiçi kaynakların paylaşılması olarak karşımıza çıktığını belirtmektedirler. Eş zamanlı uzaktan eğitim ise mobil cihazlar ve bilgisayarlar aracılığıyla katılımlı görüntülü toplantılarının, web seminerlerinin oluşturulabileceği bireylerin birbiriyle aynı anda hem ses ve/veya görüntü ile etkileşime girebileceği ve anlık geri bildirim alabileceği çok sayıda uygulama ile yürütülmektedir. Midkiff ve DaSilva (2000) bu iki uygulamayı karşılaştırdıkları çalışmalarında her iki uygulamanın da hem avantajları hem de dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ön plana çıkan en önemli bulgunun, eş zamanlı olmayan uygulamaların zaman ve mekân engellerini kaldırdığı “herkes için” eğitimi kolaylaştırdığı vurgulanırken, eş zamanlı uygulamalarda öğrencilerin ve öğretmenin arasındaki iki yönlü iletişimin önemine vurgu yapılmıştır.

Günümüzde Türkiye’de 123 üniversitede uzaktan eğitim birimi bulunduğu ve Türkiye’deki üniversitelerin çoğunun uzaktan eğitim için gerekli teknolojik altyapıya sahip olduğu görülmüştür (Dikmen ve Bahçeci, 2020). MEB’e bağlı okullar açısından incelendiğinde ise uzaktan eğitimin 2011-2012 öğretim yılındaki FATİH projesi kapsamında hazırlanan bir platform olan Uzaktan Eğitim Merkezi ile başladığı söylenebilir. Bu platformda eğitimin bilişim gereksinimlerini karşılamak amacıyla; arama motoru, sosyal ağ, e-ansiklopedi ve canlı yayınlarla verilen öğretmen eğitimleri gibi uzaktan eğitim çalışmaları yer almıştır (<http://uzem.eba.gov.tr/>).

Covid-19 salgını nedeniyle EBA üzerinden ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri için uzaktan eğitime başlanmasıyla öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinde ve becerilerinde önemli gelişmeler yaşanmış ve EBA aracılığıyla öğretmenler tarafından öğrenciler ödevlendirilmiş ve canlı ders uygulamasına geçilmesiyle birlikte süreç desteklenmiştir (Kırmızıgül, 2020). Uzaktan eğitime geçilen bu süreçte Türkiye’deki okullarda görülen birçok sorunun yanında son yıllarda ön plana çıkan konunun Suriye’den göç etmiş öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyon süreci olduğu bilinmektedir. MEB bu konuda 2016 yılında başlattığı ve 2021 yılına kadar devam edecek olan “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi

(PIKTES)” ve “Kapsayıcı Eğitim Projesi” kapsamında Suriyeli öğretmenlerin eğitimi ile eğitimin kalitesini yükseltmek için birçok çalışma yapmıştır. Bu çalışmalara rağmen bu sorun hala alan yazında önemli bir yer tutmaktadır.

Bu çocukların eğitim hayatlarında ev sahibi toplumun çocuklarından farklı olarak psiko-sosyal, uyum, dil ve iletişim sorunları gibi birçok sorun yaşadıkları bilinmektedir (Coşkun ve diğerleri, 2017; Doğan & Ateş, 2018; Ertaş & Çiftçi Kıraç, 2017; Gün & Bayraktar, 2008; Kılıç & Gökçe, 2018; Koçoğlu & Yanpar Yelken, 2018; Sağaltıcı, 2013; Tunga, Engin & Çağıltay, 2020). Bunlara ek olarak, göç mağduru çocukların Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim kapsamında öğrenme süreçlerindeki yaşantıları ise araştırmacılar için irdelenmesi gereken bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bu süreçteki deneyimlerinin, duygu ve düşüncelerinin belirlenmesi hem eğitimin kapsayıcılık işlevi açısından hem de ihtiyaç ve beklentileri belirlemek adına katkı sunma potansiyeli taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı Covid-19 salgını sürecinde ilkokula devam eden göç mağduru Suriyeli öğrencilerin uzaktan eğitimdeki öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara ve fırsatlara ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemektir. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi, “Covid-19 salgını sürecinde göç mağduru Suriyeli öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin duygu ve düşünceleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğrenciler Covid-19 salgını sürecinde eğitim ve öğrenme amacıyla neler yapmışlardır?
- Öğrencilerin Covid-19 salgını döneminde öğrenme süreçlerinde en çok zorlandıkları konular nelerdir?
- Öğrencilerin Covid-19 salgını döneminde uzaktan öğrenme süreçlerinde en çok hoşlarına giden durumlar nelerdir?

Yöntem

Covid-19 salgını sürecinde ilkokula devam eden göç mağduru Suriyeli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara ve fırsatlara ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan ve nitel yaklaşıma sahip bu araştırma durum çalışması olarak desenlenmektedir. Creswell (2013) durum çalışmasını araştırmacıların gerçek yaşam içerisindeki güncel bir ya da daha fazla sınırlandırılmış sistem hakkında belirli bir zaman diliminde çoklu bilgi kaynaklarıyla derinlemesine bilgi topladıkları nitel bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi Patton (2014) tarafından; önceden belirlenmiş ölçütlerin karakter-

ristik özelliklerini gösteren veri sistemindeki tüm durumların derinlemesine nitel bir analiz için rutin bir şekilde belirlenmesi” olarak ifade edilmektedir. Çalışmada görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde, bu öğrencilerin “zorunlu göç nedeniyle Türkiye’ye gelmiş olması” ölçütü dikkate alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara’nın Altındağ ilçesinde bulunan 4 farklı ilkokulun 4. sınıf düzeyindeki 36 gönüllü öğrenci ile araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Bilgileri

Cinsiyet	Katılımcı
Kız	10
Erkek	26

Çalışma grubunu oluşturan öğrencileri devam ettikleri okullar etik nedenlerle A, B, C ve D harfleriyle kodlanmış ve bu okullara ilişkin bilgiler kısaca özetlenmiştir. Okullarla ilgili ortak özellik olarak, okula devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelmesi, ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması ve bu okullarda çok sayıda Suriyeli öğrencinin eğitim görüyor olması öne çıkmaktadır. Ayrıca katılımcı öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflardaki öğretmenler, birinci yazar tarafından yürütülen “Kapsayıcı Temel Eğitimi Destekleme Eğitimi” projesi kapsamında alanında uzman araştırmacılardan etkinlik temelli eğitimler almışlardır. Etkinlik temelli eğitimler öğretmenlerin ev sahibi toplum öğrencileri ile göç mağduru öğrencilerin sosyal uyum, iletişim ve öğrenme paydaşlıklarını artırmaya yönelik yeterlik ve performanslarını güçlendirmeye hedeflemiştir. Katılımcıların öğrenim gördüğü A İlkokulu, 881 öğrenci, 42 öğretmen, bir müdür, bir müdür yardımcısı, beş hizmetli ve bir memur ile eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden bir okul olmakla birlikte veri toplanan okullar arasındaki en kalabalık okuldur. A okuluna devam eden Suriyeli öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle okulda, 3. ve 4. sınıf düzeylerinde toplam 4 adet uyum sınıfı oluşturulduğu görülmektedir. Okulun 635 olan kontenjan sayısının Suriye göçünden sonra aşıldığı görülmektedir. B İlkokulunda ise 497 öğrenci, 28 öğretmen, bir müdür, bir müdür yardımcısı, beş hizmetli, bir memur ve bir güvenlik görevlisi bulunmaktadır. Öğretmenler arasında Suriyeli öğrenciler için istihdam edilen beş Türkçe öğreticisi olduğu görülmektedir. Okulun web sitesinde okula devam eden %95 oranında Suriyeli öğrenci olduğu belirtilmiştir. C İlkokulunda 278 öğrenci, 20 öğretmen, bir müdür, bir müdür yardımcısı, dört hizmetli ve iki güvenlik personeli bulunmaktadır. Öğretmenler arasında Suriyeli öğrenciler için istihdam edilen üç Türkçe öğreticisi olduğu görülmektedir. D İlkokulunda 295 öğrenci, 15 öğretmen, bir müdür, bir müdür yardımcısı, dört hizmetli ve bir güvenlik personeli bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Öğrencilerin Covid-19 dönemi eğitim süreçlerine ilişkin duygu ve düşünceleri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin aile üyeleriyle telefon aracılığıyla iletişim kurularak, ailelerin gözetiminde öğrencilerle yaklaşık 15 dakika süren telefon görüşmeleri yapılmıştır. Çalışmanın verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılının Ağustos ayında toplanmıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli etik izin Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan alınmıştır. Alınan kurumsal izinden sonra veri toplama sürecinden önce katılımcıların 18 yaşın altında olması nedeniyle katılımcıların velilerinden Gönüllü Katılım Formlarını doldurmaları istenmiştir. Veri toplama aşamasında katılımcılara ve velilerine araştırmanın konusu hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılma konusunda gönüllü olup olmadıkları ayrıca tekrar sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin tümü yazıya dökülmüştür. Daha sonra araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilen veriler, araştırmacıların bir araya gelerek verileri kodlama ve kategorilendirme işlemine birlikte karar vermeleri sonucunda dört temadan oluşan bulgular ortaya çıkmıştır. Verilerin kodlanması sürecinin ortaya çıkardığı kategori ve temalara ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Verilerin Kodlanması Süreci

Tema	Kategori
1. Okuldan uzak kalma durumu	1. Arkadaşlara yönelik
	2. Derslere/okula yönelik
2. Evdeki eğitim etkinlikleri durumu	3. EBA etkinlikleri
	4. Öğretmenin verdiği ödevler
	5. Aile üyeleriyle ders tekrarı
	6. Kitap/hikâye okuma, resim yapma
3. Dersler açısından zorlanılan durum	7. Ailevi sorunlar
	8. EBA ile ilgili sorunlar
	9. Öğretmenle ilgili sorunlar
	10. Öğrencinin kendisiyle ilgili sorunlar
4. Dersler açısından hoş giden durum	11. Esnek kurallar
	12. EBA ile ilgili durumlar

Tablo 2’de görüldüğü üzere verilerin kodlanması sonucunda bu kodların 12 ayrı kategoride yer aldığı görülmüştür. Bu kategoriler ise “Okuldan uzak kalma durumu, Evdeki eğitim etkinlikleri durumu, Dersler açısından zorlanılan durumlar, Dersler açısından hoşça giden durumlar” olmak üzere dört farklı tema altında yer almıştır.

Bulgular

Çalışmaya katılan 36 öğrenciyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular dört tema altında (bkz. Tablo 2) sunulmuştur. Her tema altındaki kategoriler, görüşmelerden edinilen alıntılarla desteklenmiştir.

1. “Okuldan uzak kalma durumu” Temasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde sorulan ilk soru “Covid-19 sürecinde okulundan ayrı kaldığın için ne hissettin?” olmuştur. Bu soruya karşılık öğrencilerin verdikleri yanıtlardan öğrencilerin salgın süresince “okullarından ayrı kalma” durumunu kimi öğrencilerin “arkadaşlarından” kimilerinin ise “derslerden” ayrı kalma olarak gördüğü görülmüş ve her iki durumda da öğrencilerin “mutsuzluk, özlem, üzüntü, sıkılma” gibi olumsuz duygulara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara ilişkin bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Dersleri dinlemeyi çok özledim. Okul açılışın diye sürekli dua ediyorum. Evde çok sıkılıyorum. (MU)

Arkadaşlarımı çok özliyorum. Erkek kardeşim benimle oyun oynamıyor. Yalnız hissediyorum. Arkadaşlarımla oynamayı, okula gitmeyi çok özledim. (SH)

Arkadaşlarımla okulda olmayı özledim. (FA)

Mutsuzum. Arkadaşlarımı özledim. (HM)

2. “Evdeki eğitim etkinlikleri” Temasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Covid-19 sürecinde eğitiminle ilgili neler yaptın?” sorusuna karşılık verdikleri yanıtlar, büyük kısmının MEB tarafından yürütülen uzaktan eğitim kapsamında EBA TV üzerinden yayınlanan ilkökul 4. sınıf derslerini takip ettiklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra kimi öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin kendilerine ayrıca ödevler verdiğini belirtmişlerdir. EBA TV ve öğretmenin verdiği ödevlerin dışında çok az sayıda öğrenci, aile bireyleriyle birlikte EBA üzerinden yayınlanan derslerin tekrarını yaptıklarını ve yine çok az sayıda öğrenci eğlenceli vakit geçirmek için kitap okuma ve resim yapma gibi etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Bu bulgulara ilişkin bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Derslere erişimi sağladım ve derslere katıldım ayrıca bana verilmiş olan ödevleri de yaptım. (AB)

Öğretmenim bizlere ödev gönderiyor onları yapıyorum. Sürekli hikâye okuyorum. En son Kaşığı kitabını okudum. Ablam kitaplarımdan bana konu anlatıyor. (MU)

Televizyondan EBA TV izliyorum. Öğretmenimiz bize ödev atıyor biz de yapıyoruz. Sayfaları yazıyor bize yapın diyor biz de yapıyoruz sonra öğretmenimiz doğru ve yanlış diyor. Annem ile birlikte resim çiziyoruz. (SH)

3. “Dersler açısından zorlanılan durumlar” Temasına İlişkin Bulgular

Görüşmelerde “Covid-19 sürecinde dersler açısından en çok zorlandığın şey ne oldu?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtların dört farklı kategori altında yer aldığı görülmüştür. Bunlar; (1) Ailevi durumlar, (2) EBA ile ilgili durumlar, (3) Öğretmenle ilgili durumlar ve (4) Öğrencinin kendisiyle ilgili durumlar olarak sıralanabilir.

“Ailevi durumlar” kategorisinde öğrencilerin zorlandıkları durum, aile üyelerinin Türkçeyi bilmemesi ya da yeterli düzeyde bilmiyor olmasıdır. Öğrenciler aile üyelerinin Türkçeyi bilmemesinden dolayı EBA etkinliklerini yaparken onlardan herhangi bir destek alamadıklarını ve yine bu dil sorunu nedeniyle öğretmenleriyle iletişimlerinde de aile desteğini alamadıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoride öne çıkan bir diğer bulgu ise katılımcıların çoğunlukla sayısal olarak kalabalık ailelerin çocukları olmasıdır. Birçok öğrenci açısından vurgulanan bu bulgu, evde yaşayan kişi sayısının fazlalığının, ders çalışma için uygun ortam bulunamamasına neden olduğu görülmüştür. Bu bulgulara ilişkin alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Ödev yaparken zorlanıyorum. Kimseye soramıyorum kitaplarda anlamadıklarım oluyor. Annem babam Türkçe bilmiyor. Evimizde bana yardım eden biri yok. (EL)

Ev çok kalabalık olduğu için derslerime odaklanamıyorum. Tam derse odaklanacakken biri temizlik yapıyor ya da birine yardım etmem gerektiği için dersimi yarım bırakıyorum. (AY)

“EBA ile ilgili durumlar” kategorisinde “Ailevi durumlar” kategorisinde ortaya çıkan dil sorununun bu temada da yer aldığı görülmüştür. Kimi öğrenciler EBA’daki ders anlatımlarının hızlı olmasından dolayı Türkçeye yeterince hâkim olmadıkları için birçok dersin anlaşılır olmadığını ifade etmişlerdir. Kimi öğrenciler ise evde kullandıkları televizyonların dillerinin Arapça olmasından dolayı EBA’ya hiç erişemediklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra bir öğrenci, evinde televizyon olmadığı için ebeveyninin telefonundan EBA’yı izlediğini belirtirken bir diğer öğrenci, evlerinde internet erişimi olmadığı için EBA’ya hiç erişemediğini ifade etmiştir. Bir öğrenci ise EBA ders saatlerinin kimi zamanlarda değişkenlik göstermesi nedeniyle dersleri takip edemediğini ifade etmiştir. Bu bulgulara ilişkin alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Evimizde televizyon olmadığı için EBA TV’yi izlemede başlarda sıkıntı çektik. Ama onun dışında başka bir sıkıntı olmadı. (BE)

EBA’nın saatlerini hep şaşırdım. Birkaç kez EBA da ders saatleri değiştiği için karıştırdım. (AY)

Dersleri telefondan izlemek beni biraz zorluyor.(HA)

Öğretmenler çok hızlı anlatıyor. Bazen öğretmenlerin dediklerini anlamıyorum. Anlattıkları konulardan bazılarını ilk defa görüyorum o yüzden bazen zorlanıyorum. (SE)

Dersler açısından çok zorlandım. En çok zorlandığım ders Fen Bilimleri. Bu dersi anlamakta zorlanıyorum ve soru sormak istiyorum ama televizyondan nasıl sorabilirim. (LA)

Televizyondan takip edemedim, kanallarımız Arapça. Öğretmenim ödev yolladı onları yaptım.” (AL)

Televizyondaki kanallar Arapça olduğu için ders videolarını izleyemiyorum. (VU)

Televizyon kırılmadan önce EBA dinliyordum ama artık dinleyemiyorum. Babam işe dönünce yeni alacakmış. (MU)

Televizyonumuz yok. İnternetimiz de her zaman olmuyor bu yüzden ders çalışmıyorum. (WA)

Televizyonumuzun anteni yok o yüzden EBA'yı izleyemiyorum. İnternetimiz de olmadığından sadece eski derslerine çalışıyorum. (TE)

“Öğretmenle ilgili durumlar” kategorisinde öğretmenleri tarafından ödevler verilen öğrenciler, ödevleri tamamladıktan sonra bu ödevlere ilişkin öğretmenlerinden geri bildirim almadıklarını ve ödevle ilgili anlaşılmayan bölümlerle ilgili sorularını öğretmene sormadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenimin attığı ödevleri yapıyorum. Öğretmenim doğru veya yanlış diyor ama yanlış olanları anlatmıyor. (VU)

Öğretmenim derslerde yardım ediyordu, anlamadıklarımı anlatıyordu. Şimdi ödevler veriyor ve anlamadıklarımı kimseye soramıyorum. (FA)

Öğretmenimiz canlı ders yapsa benim için daha iyi olur. Önceden anlamadığım yerleri sorabiliyordum artık soramıyorum. (VU)

“Öğrencinin kendisiyle ilgili durumlar” kategorisinde bazı öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla aynı ortamda olmamanın hissettirdiği olumsuz duyguya uzaktan eğitimle verilen derslere karşı da isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum “Okuldan Uzak Kalma” temasındaki okuldan ayrı kalmayı arkadaşlardan ayrı kalma olarak anlamlandırma bulgusuyla örtüşmektedir. Bu bulguya ilişkin alıntı aşağıdadır:

Sadece okula gitmediğim ve öğretmenimi görmediğim için bazen ödevleri yapasım gelmiyor. (ME)

Dersleri televizyondan bakıyorum. Kaçırdığım oluyor bazen. Sonra dersi tekrar açmıyorum gidiyor yani. Bilmiyorum canım istemiyor bazen. (ER)

4. “Dersler açısından hoşça giden durumlar” Temasına İlişkin Bulgular

“Covid-19 sürecinde dersler açısından en çok hoşuna giden şey ne oldu?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtların (1) Esnek kurallar, (2) EBA ile ilgili durumlar biçiminde iki farklı kategori altında yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilk kez karşılaşmaları sonucunda evde ders yapma fikriyle birlikte en çok hoşlarına giden şeyin “evde olmanın rahatlığı” olduğunu ifade etmişlerdir. “Esnek kurallar” kategorisinde yer alan bulgularda öğrenciler “rahatlık” kavramını “erken uyanmama, istenilen saatte ve istenilen kıyafetle ders dinleme/çalışma, koltukta, yataкта ders dinleme/çalışma ve ödevlerin önceki zamanlara göre azalması” gibi örneklerle ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin alıntılar aşağıdadır:

İstediğimiz zaman ders yapabiliyoruz. Erken uyanmak yok. (MU)

Dersler için uyanmamıza gerek olmuyor. İstediğimiz zaman koltukta dersi izliyoruz. Üzerimizi de hiç değiştirmiyoruz. (SE)

Evde biraz daha rahatım, her gün önlük giymek zorunda değilim. İstediğimde ders yapıyorum bir sürü zamanım oluyor. Babam sıkıldığım için telefon oyunlarına izin veriyor. (ME)

“EBA ile ilgili durumlar” kategorisinde ise daha çok zorlandıkları durumlara değinen öğrenciler, EBA ile ilgili olumlu durumları ise derslerin tekrarının verilmesi olarak ifade etmişlerdir. Kaçırılan ya da anlaşılmayan derslerin tekrar izlenmesi şansının öğrenciler tarafından olumlu durum olarak ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca derslerde kullanılan materyallerin (oyuncak vb.) ve ders sonrasında anlatılan hikâyelerin ve oyunların da öğrenciler tarafından beğenilen etkinlikler olduğu görülmüştür. Bu bulgulara ilişkin alıntılar aşağıdadır:

Ben sınıfta bazen öğretmeni anlamıyordum sonra geçiyorduk hemen, böyle tekrar izliyorum bilgisayardan açıyorum anlıyorum. Okulda soramıyordum soramıyordum yani. Bazen durduruyorum öğretmeni akşam tekrar başlatıyorum. Ne zaman istersem yani güzel bence. (SR)

Sınıfta öğretmene soramıyordum anlamadığımda. Bazen anlamıyorum EBA dan ama sonra tekrar izliyorum. Şimdi televizyondan izlemediğimizde kaçırıyoruz, kaçırdığımızda bilgisayardan izleyebiliriz. Normal okulda tekrar o dersi dinleyemiyoruz. Böyle iyi şeyi var. (ER)

EBA’da dersler bittikten sonra hikâye anlatılıyor çok hoşuma gidiyor. (SH)

En çok matematik dersi hoşuma gitti. EBA’daki öğretmen geometrik cisimleri oyuncak şekillerle gösterince daha iyi anladım.(HA)

Çalışmadan elde edilen bu bulgular incelendiğinde öğrencilerin görüşleri, okuldan uzak kalmanın neden olduğu olumsuz etkileri işaret ederken, evde yürütülen eğitim etkinliklerinde ise EBA TV aracılığıyla yayınlanan derslerin büyük yer kapladığını

göstermektedir. Öğrencilerin Covid-19 salgını sürecinde derslerine ilişkin yürüttükleri faaliyetlerde ise aile bireylerinin göç mağduru olmalarının etkisiyle önemli ölçüde zorlanan durumlar olduğu görülürken bazı durumların ise olumlu bulunduğu (örn. esnek kurallar, kayıtlı videoların tekrarlı izlemeye olanak sağlaması vb.) görülmüştür. Bir sonraki bölümde çalışmanın bulgularına ilişkin çıkarımlar ilgili alan yazın doğrultusunda irdelenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

İlkokula devam eden Suriyeli öğrencilerin Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerine ilişkin duygu ve düşünceleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen bulgular dört tema altında toplanmıştır. Bu temaların ilkinin “okuldan uzak kalma durumu” olduğu görülmektedir. Çocukların görüşleri analiz edildiğinde bu temadaki bulgular, okulun çocuklar için ne anlam ifade ettiğini göstermektedir. Bu çalışmanın katılımcıları olan çocuklar tarafından okul derslerin ve diğer öğrenme görevlerinin yapıldığı bir yer olarak değerlendirilmekle birlikte, aynı zamanda arkadaşlarla bir araya gelinen bir sosyal ortam olarak da görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğrenmenin etkileşim içinde ve etkileşim aracılığıyla gerçekleştiğini savunan çok sayıda araştırmacı (McHoul, 1985; Sinclair ve Coulthard, 1975; Vygotsky, 1978) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okullarda ya da sınıflarda pedagojik açıdan yapılandırılmış ve nitelikli etkileşimin gerçekleşmesi öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Berns’e (2012) göre okullar, öğrenmenin gerçekleştiği topluma ait resmi kurumlar olmakla birlikte çocukların gelişim gösterdikleri mikro sistemlerdir. Bu sistemlerin sosyal ortamlar olduğu göz önüne alındığında bu çalışmadan elde edilen bulguların çocuklar için okullarından uzak kalmalarının arkadaşlarından, sosyal ortamlarından uzak kalmak olarak algılanmasının doğal bir sonuç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada, özellikle çocuklara yönelik tasarımı olan uzaktan eğitim ortamlarının daha fazla etkileşim, oyun ve hatta mümkün olduğu ölçüde akran iş birliğini destekleyici görev ve etkinliklerle güçlendirilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın bulguları kapsamında ortaya konan temalardan bir diğeri ise salgın sürecinde evde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren çocukların bu faaliyetlere ilişkin görüşlerinden oluşan “Evdeki eğitim etkinlikleri durumu”dur. Bu temada ön plana çıkan bulguların öğrencilerin MEB tarafından ilk kez yürütülen uzaktan eğitim sürecindeki EBA aracılığıyla yayınlanan derslere yönelik görüşleri olduğu görülmektedir. Çalışmanın bulguları EBA faaliyetlerine erişimde bir takım sorunlar olduğunu göstermektedir. Bazı çocukların aile üyelerinin desteğini alarak ders tekrarı yaptıklarını ya da kitap okuma, resim çizme gibi etkinlikleri gerçekleştirdiği, bazı öğretmenlerin öğrencilerine ödevler verdikleri görülse de genel anlamda bu sürecin yeterince etkili olmadığına dair görüşler dikkat çekmektedir. Özellikle göç mağduru çocukların ve ailelerinin yaşadığı dil problemleri (aile üyelerinin dil bilmemesi, TV dilinin Türkçe olmaması, ailenin ekonomik durumunun yetersizliği (örn. evde TV, internet, bilgisayar olmaması) ve yine ailenin sosyo-kültürel yapısı (üye sayısının fazlalığı, çocukların ev

işlerinde aktif görev alması) gibi durumlar EBA derslerine erişim ya da bu derslerden yararlanma düzeylerinin düşük olmasına neden olmuştur. Suriyeli öğrencilerin Türkiye’de okullarda yaşadıkları dil ve uyum sorunlarına ilişkin birçok araştırma (Doğan & Karakuyu, 2016; Koçoğlu & Yanpar Yelken, 2018; Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016; Tunga ve diğerleri, 2020) bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, Suriyeli çocukların okula erişim sorununun, dil engelinin, nitelikli öğretmen eksikliğinin ve öğretim programlarının eksikliklerinin giderilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu sorunların yüz yüze eğitimde yeterince çözülemeden uzaktan eğitime geçilmek zorunda kalınması çocukların bu probleminin devam ettiğini ve hatta yüz yüze eğitimdeki halinden daha büyük bir problem olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Bu noktada dezavantaj durumlarına sahip öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına erişim, katılım ve yararlanma durumları genel kitleden bağımsız olarak izlenmeli ve bağlama özgü çözümler geliştirilmeye çalışılmalıdır.

“Dersler açısından zorlanan durum” temasında ise evde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren göç mağduru öğrencilerin bu faaliyetlerde “evdeki eğitim etkinlikleri durumu” temasında da belirtilen konularda zorlandıkları görülmüştür. Bu zorluklar incelendiğinde; aile, öğretmen, EBA içerikleri ve öğrencilerin kendilerinden kaynaklı çeşitli durumlar görülmüştür. “Ailevi sorunlar” kategorisi ile ifade edilen bu bulgularda aile üyelerinin Türkçeyi yeterince bilmemeleri öğrencilerin dersleriyle ilgili ebeveynlerinden herhangi bir destek alamadıklarını gösterirken, yine evin kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin derslerine odaklanamadıklarını da ortaya koymuştur. Bulgular, göç mağduru bireylerde var olan dil probleminin EBA yayınlarında ders içeriklerinin görece “hızlı” bir şekilde veriliyor olması katılımcıların anlatılan konuyu yeterince anlamadan derslerin bittiğine işaret etmektedir. Eğitimin kapsayıcılık işlevine uygun olarak ders içeriğinin hızlı ya da yavaş öğrenen öğrenciler için bireysel farklılıkları da temel alan etkinliklerin düzenlenmesi mümkündür. Katılımcıların ifade ettiği bir diğer durum ise salgın sürecinde öğrencilerine ödevler veren öğretmenlerin verdikleri ödevlere ilişkin yeterince açık ve somut geri bildirimlerde bulunmadıkları ya da yetersiz geri bildirimlerde buldukları üzerinedir. Öğrenciler yüz yüze eğitimde böyle durumlarda öğretmenlerinin konuyu tekrar anlattığını ifade ederken salgın sürecinde öğretmenlerle iki yönlü bir iletişim kuramadıklarını dile getirmişlerdir. Ödevler, öğrenci gelişimini sağlamak amacıyla öğretmenler tarafından verilen öğrenme etkinlikleridir (Güneş, 2014). Genellikle bir konunun öğretiminden sonra bir ölçme ve değerlendirme etkinliği olarak kullanılan ödevlerin öğrenmede kalıcılığı arttırdığı savunulmaktadır (Cooper, 2001). Öğretmenin ödevler konusunda yapması gerekenlerin başında “etkili bir yönerge verme” daha sonra da ödevleri “izleme” dir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ödevlerin işlevini yerine getirip getirmediğine ilişkin etkili bir izleme yapmadıklarını göstermektedir. Bu durumun muhtemel bir diğer sebebi ise öğretmenlerin Covid-19 salgını döneminde acil olarak işe koşulan uzaktan eğitimde öğretim, farkındalık, yeterlik ve becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olmasıdır. Bazı katılımcılar ise covid-19 sürecindeki öğ-

renme deneyimlerine ilişkin olarak motivasyon eksikliğine işaret ederek uzaktan eğitim uygulamalarını takip etmekte isteksizliklerini ifade etmişlerdir. Okula gitmiyor olmalarının, öğretmenlerini ve arkadaşlarını görmemelerinin dersleri yapma isteklerini yok ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun da yine “Okuldan uzak kalma durumu” temasında görülen okula yüklenen anlamla ilgili olduğu düşünülebilir. Okulun bir sosyalleşme ortamı olması ve bu ortamdan uzak kalmanın çocukların motivasyonlarını etkilediği söylenebilir.

Bulgulara dayalı olarak salgın sürecinde uygulanmaya başlanan uzaktan eğitimin göç mağduru öğrenciler için bir takım olumsuz deneyim ve duygulara neden olduğu görülmüş olmakla birlikte, öğrenciler olumlu bazı tutum ve duygulara da vurgu yapmışlardır. “Dersler açısından hoş giden durumlar” olarak ortaya çıkan temada öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarının yol açtığı “esnek kurallardan” dolayı mutlu olduklarını gösteren bulgular ortaya çıkmıştır. Özellikle “zaman” (derslere erişim açısından) konusundaki esneklikten öğrencilerin memnun olduğu görülmektedir. Öğrenciler, erken uyanma zorunluluklarının olmamasından, EBA derslerinin tekrarı veriliyor olmasından ve okula gidiş-gelişten kaynaklı zaman kaybı olmamasından dolayı zamanlarının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir sonuca okul kıyafetlerinin giyilme zorunluluğunun olmaması, masa-sıra gibi düzenlerde ders işleme zorluğunun ortadan kalkması durumunda da rastlanılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları tarafından ifade edilen “daha rahat” olma durumu, yüz yüze eğitimde okullardaki ‘zorunlulukların’ üzerine düşünmeyi gerektirmektedir. Örneğin; MEB tarafından, 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ülkemizin genelinde uygulamaya koyulan serbest kıyafet uygulamasına rağmen bazı okulların velilerin kararlarına bağlı olarak “okul üniforması” adı altında tek tip kıyafet uygulamasına devam ettikleri görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları, çocukların bu tür zorunluluklara maruz kalmasının onlar için istenmeyen bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf düzeni konusunda yaşanan zorunluluklarda ise öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Şöyle ki; sınıf yönetiminin en önemli aşamalarından olan “düzeni oluşturma” (Burden, 2013) aşamasında çocukların fiziksel ve psikolojik anlamda iyi hissedecekleri ortamları (örn. oturma düzeni, ısı, ışık, rahat sıralar düzenleme gibi fiziksel düzenlemeler) sağlamak ve kontrol etmek öğretmenin başlıca görevlerindedir. Öğretmenler etkili bir sınıf yönetimi becerisiyle düzeni oluşturduğunda, öğrencilerin ilgisiz ve istenmeyen davranışları daha az olacak ve bu da düzenin bozulmasına engel olacağı gibi öğrenmeye ayrılan zamanın da artacağı anlamına gelecektir.

“Dersler açısından hoş giden durum” temasında görülen bir diğer bulgu ise EBA derslerinin kaydedilerek tekrar izlenebiliyor olmasının öğrenciler tarafından olumlu bulunmasıdır. Bu memnuniyet, anlatılan dersin kaydına sonradan erişebilen öğrencilerin kendi kendilerine çalışma becerilerine ve uzaktan eğitim nedeniyle öz yönetim becerilerini geliştirme süreçlerine de işaret etmektedir. Bu noktada uzaktan eğitimin özellikle içe kapanık, sosyal iletişim becerileri zayıf öğrenciler için ya da zorunlu göç

mağduru çocuklar olmanın getirdiği uyum sorunlarından dolayı kendilerini yüz yüze ortamlarda ifade etmede yaşadıkları sorunları azalttığı söylenebilir. Nitekim bu durum çok açık bir şekilde “Okulda sormuyordum sormuyordum yani, sınıfta öğretmene sormuyordum anlamadığımda” alıntılarında da görülmektedir. Bunun yanı sıra EBA derslerinde somut materyaller, farklı yöntemler kullanmanın da öğrencilerde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Çalışmanın katılımcılarının düzeyinin ilkökul olması ve bu öğrencilerin öğrenmelerini somut materyaller üzerinden daha kolay gerçekleştirdiği göz önüne alındığında uzaktan eğitimde kullanılacak farklı yöntem, teknik ve materyallerin öğrencileri olumlu yönde etkileyeceği görülmüştür.

Covid-19 salgını sürecinde uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim uygulamaları, ülkemizde yaşayan göç mağduru öğrenciler için hem olumlu hem de olumsuz öğrenme deneyimlerine neden olmuştur. Uzaktan eğitime ilişkin ortaya koyulan geribildirimlerin hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim süreçlerinin geliştirilmesi adına kullanılabilmesi ve daha nitelikli öğrenme ortamlarının oluşması sağlanabilir. Bunun yanı sıra göç mağduru öğrencilerin yaşadığı dil ve uyum sorunlarını gidermeye yönelik yüz yüze eğitimde MEB tarafından okullarda Türkçe öğretici kadroları oluşturulmuş, uyum sınıfları adı altında bir takım yeni uygulamalar yapılmaya başlanmış, öğretmenlere kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık eğitimleri verilmiştir. Ülkemiz için yeni olan salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde de göç mağduru öğrencilere ve öğretmenlerine yönelik uyarlamalar yapılması sağlanabilir. Bireysel farklılıklar olarak niteleyebileceğimiz öğrenme hızı, kültür, ana dil gibi farklılıklara da uygun olabilecek şekilde ders içeriklerinin hazırlanması sağlanabilir. Göç mağduru öğrencilerin ebeveynleri ile çocuklarının uzaktan eğitim sürecinden etkin bir şekilde yararlanmaları adına iletişim kurulabilir. TV ve bilgisayarlar aracılığıyla takip edilecek eğitimler için imkânı olmayan ailelere bu teknolojik araçların temini konusunda destek olunabilir. Öğretmenlere EBA üzerinden öğrencileriyle iletişimlerinde iki yönlü iletişim kurmalarına ve güçlendirmelerine, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılabileceğine ilişkin stratejiler ve etkinlikler sunulabilir.

Covid-19 salgınının önlenmesine yönelik eğitimde alınan önlemler kapsamında uzaktan eğitime geçiş sürecinin etkilerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışma, sadece göç mağduru Suriyeli ilkökul öğrencileri kapsamında ele alınmıştır. Bu tür çalışmalar, bir zorunluluk olarak ortaya çıkan uzaktan eğitim sürecinin etkilediği diğer eğitim paydaşları olan öğretmenler, okul yöneticileri, veliler, akademisyenler, MEB personelleri ve farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerle de yürütülebilir. Çalışmada veriler Ankara’dan edinilmiştir, ülkenin farklı bölgelerinden verilerin toplanabileceği daha çok katılımcıya ulaşılabilecek araştırmalar tasarlanabilir. Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler salgın süresinde uygulanan kısıtlamalar sebebi ile öğrencilerden telefon aracılığıyla yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Bu durumun bir sınırlılık olarak görülebileceği ve yüz yüze ortamlarda verilerin toplanabileceği araştırmalar yürütülebilir. Bunun yanı sıra gelecekte yürütülecek farklı çalışmalarla Covid-19 salgını

sürecinde ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik tüm paydaşlarının görüşlerinin alınması ve sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- AKPINAR, T. (2017). Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 16-29.
- AYDİN, H. ve KAYA, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473.
- BAŞAR, M., AKAN, D. ve ÇİFTÇİ, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578.
- BERNS, R. M. (2012). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Nelson Education.
- BOZKURT, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- BURDEN, P. (2013). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. John Wiley & Sons, USA.
- COOPER, H. (2001). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers and parents*, (3.baskı). Thousand Oaks, Corwin Press, CA.
- COŞKUN, İ., ÖKTEN EREN, C., DAMA, N., BARKÇİN, M., ZAHED, S., FOUUDA, M., TOKLUCU, D. ve ÖZSARP, H. (2017). *Engelleri aşmak Türkiye’de Suriyeli çocukları okullandırmak*. SETA Yayınları, İstanbul.
- CRESWELL, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni içinde*, ss. 69-110. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Dİ KMEN, S. ve BAHÇECİ , F. (2020). Covid-19 Pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- DOĞAN, B. ve ATEŞ, A. (2018). MEB ’e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğreticiler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği). *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 105-124.
- DOĞAN, B. ve KARAKUYU, M. (2016). Suriyeli göçmenlerin sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerinin analizi: İstanbul Beyoğlu örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 302-333.
- DSÖ (2020). *Dünya Sağlık Örgütü*. https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1 adresinden 27 Temmuz 2020 tarihinde edinilmiştir.
- EMİN, M. E. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları*. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf adresinden 14 Temmuz 2020 tarihinde edinilmiştir.

- ERÇETİN, Ş. Ş. ve KUBİLAY, S. (2018). Educational expectations of refugee mothers for their children. In *Educational development and infrastructure for immigrants and refugees*: 171-195. IGI Global.
- ERÇETİN, Ş., Ş., POTAS, N. ve AÇIKALIN, Ş. N. (2017). The problems that school administrators and Syrian teachers encounter during the educational process of Syrian refugee children: Ankara-Altındağ example. *Immigration and the Current Social, Political, and Economic Climate: Breakthroughs in Research and Practice* içinde. ss. 317-326. IGI Global.
- ERTAŞ, H. ve ÇİFTÇİ KIRAC, F. (2017). Türkiye’de Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 13, 99-110.
- GÜN, Z. ve BAYRAKTAR, F. (2008). Türkiye’de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 167-176.
- GÜNEŞ, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-25.
- HAUBER-ÖZER, M. (2019). Schooling gaps for Syrian refugees in Turkey. *Forced Migration Review*, 60, 50-52.
- HOLMBERG, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. Routledge, New York.
- JOHNSON, J. L. (2003). *Distance education: The complete guide to design, delivery and improvement*. Teachers College Press, New York.
- KAZU, H. ve DENİZ, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1337-1368.
- KILIÇ, V. A. ve GÖKÇE, A. T. (2018). The problems of Syrian students in the basic education in Turkey. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 5(1), 199-211.
- KIRMIZIGÜL, H. G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- KOÇOĞLU, A. ve YANPAR YELKEN, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkökul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160.
- MCHOUL, A. W. (1985). Two aspects of classroom interaction: Turn-taking and correction. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 13, 53-64.
- MEB (2012). Millî eğitim bakanlığına bağlı okul öğrencilerinin kılık ve kıyafetlerine dair yönetmelik, Resmi Gazete, Sayı: 28480.
- MIDKIFF, S. F. ve DASILVA, L. A. (2000, Ağustos). Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning. *International Conference on Engineering Education* içinde (ss. 14-18).
- PATTON, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev Ed.). Pegem, Ankara.

- SAĞALTICI, E. (2013). *Suriyeli mültecilerde travma sonrası stres bozukluğu taraması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye.
- SARITAŞ, E., ŞAHİN, Ü. ve ÇATALBAŞ, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- SEYDİ, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- SINCLAIR, J. ve COULTHARD, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- ŞENTÜRK, İ. (2018). Rethinking education policies within the axis of being a refugee: Refugees and multiculturalism-proposals for Turkey. *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees* içinde. ss. 108-124. IGI Global.
- TOMLINSON, C. (2001). *How to differentiate Instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TUNGA Y., ENGİN G. ve ÇAĞILTAY, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 317-333.
- UNICEF (2015). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar*.
http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Nisan%202016_1.pdf adresinden 6 Temmuz 2020 tarihinde edinilmiştir.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). Interaction between learning and development. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souber-Man (Ed.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* içinde (ss. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ZENGİN, M. ve ATAŞ-AKDEMİR, Ö. (2020). Teachers' views on parent involvement for refugee children's education. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 75-85.

COVID-19 PANDEMİSİ KISITLAMALARI SIRASINDA ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SANAL ÖĞRENME BAŞARI VE MEMNUNİYETLERİNİ ETKİLEYEN ÖNCÜLLERİN ARAŞTIRILMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Melisa ERDİLEK KARABAY¹, İrge ŞENER², Hande Begüm DOYDUK³,
Gülendam TÜRKYILMAZ⁴**

* Söz konusu çalışma, Altınbaş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme/İnsan Kaynakları Anabilim Dalı'nda Doç.Dr. Melisa Karabay ve Dr. Öğr. Üyesi Hande Begüm Doyduk danışmanlığında yürütülen, yüksek lisans öğrencisi Gülendam Türkyılmaz tarafından savunulan ve başarılı bulunan tez çalışmasından türetilmiştir.

1 Sorumlu Yazar, Doç. Dr, Marmara, Üniversitesi, İstanbul, merdilek@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7531-5790.

2 Doç. Dr., Çankaya Üniversitesi, Ankara, irge@cankaya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1876-9411.

3 Dr. Öğretim Üyesi, Altınbaş Üniversitesi, İstanbul, hande.doyduk@altinbas.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2914-2020.

4 Altınbaş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Yüksek lisans mezun, ORCID: 0000-0001-6477-226X.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 Kabul Tarihi: 02.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.788029

Öz: Yaşamın tüm alanlarını etkileyen Covid-19 pandemisinin eğitim alanı üzerinde de önemli etkileri bulunmaktadır. Pandemi sürecinde yaşanan kısıtlamalar nedeniyle, öğrenciler bahar döneminde uzaktan eğitim ile öğrenimlerine devam etmiştir. Pandemi sonrasında da daha sınırlı anlamda devam etmesi öngörülen uzaktan eğitimin geliştirilebilmesi için öğrencilerin algıladıkları başarı ve memnuniyetlerini etkileyen etkenlerin anlaşılması önem taşımaktadır. Bu etkenlerin belirlenmesine odaklanan bu çalışmada, İstanbul ili Anadolu yakasındaki orta öğretim kurumlarında pandemi sürecinde öğrenim gören 180 öğrenci ile anket çalışması yürütülmüştür. Araştırma bulguları, öğrencilerin hem sanal öğrenme memnuniyetleri hem de algıladıkları başarıları üzerinde, sanal ders esnekliği ve algılanan kullanılabilirlik değişkenlerinin etkisinin pozitif ve anlamlı olduğunu ve algılanan kullanılabilirliğin her iki bağımlı değişken üzerinde en yüksek etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, teknoloji kalitesinin, algılanan başarıyı olumlu yönde; öğrencinin bilgisayar kaygısının ise öğrenme memnuniyetini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: sanal öğrenme memnuniyeti, algılanan öğrenme başarıları, ortaöğretim, Covid-19 pandemisi

INVESTIGATING THE PREDICTORS OF VIRTUAL LEARNING SUCCESS AND SATISFACTION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS DURING COVID-19 PANDEMIC RESTRICTIONS

Abstract:

Covid-19 pandemic, which continues to affect all areas of life, also has significant effects on education. Due to the restrictions applied during the pandemic period, students had to continue their spring term education through distance education tools. It is important to understand the factors affecting students' satisfaction towards learning and their perceived success, in order to make virtual learning more effective which is expected to continue after the pandemic. In this sense, a survey study was conducted among 180 students studying at two secondary schools on the Anatolian side of Istanbul. Research findings revealed that the effects of virtual course flexibility and perceived usefulness on both virtual learning satisfaction and perceived success were found positive and significant, where the effect of perceived usefulness was found to be highest. Besides, the findings revealed that technology quality positively affected the perceived success, whereas student's computer anxiety negatively affected their learning satisfaction.

Key Words: virtual learning satisfaction, perceived learning success, secondary education, Covid-19 outbreak.

1. Giriş

Günümüzde teknolojiye yaşanan gelişmeler ile öğrenme modellerinde de çeşitlilik yaşanmıştır. Teknolojiye yaşanan gelişmeyle birlikte bilişim teknolojileri hızlı bir şekilde insanların hayatlarına girmeye başlamış ve gerçek ortamlarda yapılan birçok iş ve işlem internet destekli ortamlarda yapılır hale gelmiştir. İlk olarak elektronik posta olarak ortaya çıkan bu hizmet daha sonraki süreçte e-imza, e-öğrenme, e-okul ve e-devlet gibi alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile beraber gelişen internet teknolojileri bilginin birçok alanda daha az maliyetle, kolay, hızlı ve güvenli şekilde paylaşılmasına imkân sağlamıştır. Bilginin paylaşılmasında yaşanan bu değişim ve internet teknolojilerinin yaygınlaşması birçok alanda olduğu gibi eğitim ve öğretim ortamlarında da dönüşüme yol açmıştır. Bu değişim web tabanlı, zaman ve mekân sınırlaması olmayan uzaktan öğrenme ortamlarının modern eğitimin yeni yüzü olarak algılanmasını kolaylaştırmaktadır. Eğitim alanında kendisi-

ni gösteren bu yenilikler, uzaktan eğitime farklı bir boyut kazandırarak öğrenme ihtiyacında olan bireyler için önemli imkânlar sağlamaktadır.

İlerleyen teknoloji eğitim ve öğrenme alanında da etkilerini hissettirmeye devam ederken 2020 yılında dünya genelinde etkili olan Covid-19 pandemisi neticesinde, neredeyse tüm ülkelerde pandeminin yayılımının azaltılması için sınıf içi eğitime ara verilerek eğitim kurumlarının geçici olarak kapatılmasına karar verilmiştir. Bunun temel nedeni, farklı çalışmalarda da (örneğin, Çakır ve Savaş, 2020) ortaya koyulduğu üzere pandeminin yayılımının durdurulması için sosyal iletişim mekânlarının kapatılmasının gerekliliğidir; zira yeterli önlem alınmadığında virüsün yayılımının çok ciddi boyutlara ulaşacağı bilinmektedir. Covid-19 karşısında çocukların ölümcül belirtiler göstermemelerine rağmen, uygun önlemler alınmadan yapılan yüz yüze eğitim, yayılımı artıracığından pandeminin ilk dönemlerinde doğru strateji olmayacağı bildirilmiştir (Abdulamir ve Hafidih, 2020). Bunun sonucu olarak, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından yayınlanan verilere göre de ortaya koyulduğu üzere, Nisan (2020) ayının ortası itibarıyla 195 ülkede, okul öncesi eğitimden yüksek öğrenime kadar eğitim alan 1,5 milyar öğrenci okulların kapatılmasından etkilenmiş bulunmaktadır ve Nisan ayında bazı ülkelerde okullar açılmasına rağmen 186 ülkede 1,3 milyar öğrencinin okullarına devam edemediği de belirtilmiştir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından Haziran (2020) ayı sonunda hazırlanan bilgi notunda ise, 188 ülkede pandemi sürecinde kapanan okullar nedeniyle, 1,7 milyardan fazla çocuk, öğrenci ve onların aileleri için öğrenim sürecinin ağır bir şekilde kesintiye uğradığı bildirilmiştir. Birleşmiş Milletler (BM) tarafından Ağustos (2020) ayında hazırlanan politika raporuna göre, okulların ve diğer öğrenim alanlarının kapatılması, %99'u düşük ve düşük-orta gelirli ülkelerde olmak üzere dünyadaki öğrenci nüfusunun %94'ünü etkilemiştir.

Pandeminin başlangıcından itibaren dünya genelinde eğitim kurumlarının geçici olarak kapatılmış olması ile uzaktan eğitim imkânları kullanılarak, öğrencilerin eğitimlerine evlerinden devam etmeleri sağlanmıştır. Pandemi öncesindeki dönemde, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde, öğrencilerin çoğunluğu özellikle internet üzerinden çevrimiçi dersleri deneyimlemiş olmalarına rağmen, pandemi ile birlikte oluşan koşullar bu durumdan farklılık göstermektedir. Daha önceleri öğrenciler, uzaktan eğitimi sınırlı sayıdaki ders için veya bazı derslerin bir bölümünde kullanırlarken, pandeminin başlaması ile, tüm dersler için uzaktan eğitim bir zorunluluk haline dönüşmüştür.

Dünya genelinde eğitim kesintisi yaratan pandeminin eğitim üzerindeki olumsuz etkisini en aza indirmek için ülkeler kendi ulusal eğitim uygulamalarını geliştirmişlerdir. Türkiye'de öğrenme krizinin etkilerini azaltmak ve eğitim faaliyetlerinin devamlılığını sağlamak adına uzaktan eğitim uygulamalarına geçmiş ve pandemi eğitim politikası oluşturmuştur (Kılıç, 2020). Türkiye'de pandemi sürecinde eğitimin aksamaması için, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, öğrencileri bir taraftan akade-

mik diğer taraftan sosyal açıdan desteklemek amacıyla, dijital eğitim platformu olarak hizmet veren Eğitim Bilişim Ağı (EBA) altyapısı güçlendirilerek uzaktan eğitim sistemi geliştirilmiştir. 17 Mart 2020 tarihinde ara verilen eğitimlere, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile işbirliği yapılarak (Özer, 2020), 23 Mart 2020 tarihinden itibaren devam edilmiş, uzaktan eğitim 19 Haziran 2020 tarihi itibarıyla tamamlanmıştır. MEB'in (2020) verilerine göre, 23 Mart 2020 ile 19 Haziran 2020 tarihleri arasında EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise kanallarından toplam 2.516 saat yayın yapılmış, uzaktan eğitim süreci boyunca 7.383.213 öğrenci, 1.030.516 öğretmen EBA'yı, 1.170.168 öğrenci, 189.477 öğretmen de EBA Akademik Destek'i aktif olarak kullanmıştır ve toplam 5.954.174 EBA Canlı Ders yapılmıştır. Uzaktan eğitim süresince yaklaşık 3,1 milyar tıklanma sayısı ile EBA, Türkiye'de en çok ziyaret edilen 10. web-sitesi, Dünya'da ise en çok ziyaret edilen 3. eğitim sitesi olmuştur.

Uzaktan eğitim uygulamalarının pandemi öncesinde de birçok üniversite ve eğitim kurumu tarafından yaygın şekilde kullanıldığı bilinmektedir. Mevcut dönemde, uzaktan eğitim imkânları ile bir taraftan eğitimin sürekliliği sağlanmış olsa da bu süreç beraberinde eğitim ile ilgili önemli sorunları da gündeme getirmiştir. Öncelikle, uzaktan eğitim sonucunda öğrencilerin öğrenimlerinde azalma olacağı değerlendirilmektedir. OECD (2020) tarafından ileri sürüldüğü üzere, Covid-19 pandemi dönemindeki geleneksel eğitimin yokluğunda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegre edilmesinin zorlukları nedeniyle öğrenim kazanımlarının yüz yüze öğretim ile elde edilen seviyelere ulaşamayacağı beklenilmektedir. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından Nisan-Mayıs (2020) aylarında küresel ölçekte (112 ülkeden 12.605 kişinin katılımı ile) yapılan araştırmanın sonuçları, bu beklentiyi desteklemektedir. Araştırmaya katılan gençlerden (18-34 yaş) %65'i pandeminin başlangıcından itibaren sokağa çıkma kısıtlamaları nedeniyle aldıkları uzaktan eğitim sonucunda daha az öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, derslerine çalışma gayretlerine rağmen, katılımcıların yarısı eğitimlerinde gecikme olacağını, %9'u ise başarısız olacaklarını düşündüklerini bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra, bilgi teknolojilerine erişime eşitsizlik, uzaktan eğitim için önemli bir sorun teşkil etmektedir. BM Ağustos 2020 raporuna göre, yüksek gelir seviyesine sahip olan ülkelerde uzaktan eğitim %80 ile %85 öğrenciyi kapsarken, düşük gelir seviyesi olan ülkelerde bu oran %50'nin altına düşmektedir.

Bazı araştırmacılar (Bozkurt ve Sharma, 2020) tarafından pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme süreci "acil uzaktan öğrenme süreci" olarak adlandırılmıştır. Pandemi başlangıcından sonra yürütülen özel bir okula ait bir vaka çalışmasında, Basilaia ve Kvavadze (2020) çevrimiçi eğitim biçimine hızlı geçişin başarılı olduğunu ve kazanılan deneyimin gelecekte kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Ancak, pandemi nedeniyle sınıf içi eğitimden uzaktan eğitime geçilmesi sonucunda, özellikle yeni eğitim ortamlarına alışmakta zorluk yaşaması beklenen ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin olumsuz etkilenebileceği beklenmektedir. Örneğin, Rouadi ve Faysalanouti (2020), Lübnan'daki orta dereceli okullardaki okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerden oluşan örnek-

me uygulanan anketin bulguları ile, ankete katılanların çoğunun çevrimiçi öğrenmeyi orta ve orta okullarda bir başarısızlık olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Diğer yandan, Covid-19 sonrası gerçekleşen küresel bazda çevrimiçi eğitime geçiş dönemi ile ilgili olarak Hodges vd (2020), bu hızlı ve geçiş sürecinin gerekli etkin çevrimiçi tasarım ve karar verme süreçlerini yeterince yerine getirilmesine olanak vermediğini savunmuşlardır.

Bu çerçevede, bu çalışma ile pandemi sürecinde uzaktan eğitim alan ortaöğretim öğrencilerinin aldıkları eğitime yönelik öğrenme başarılarını ve öğrenme memnuniyetlerini etkileyen etkenlerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, bir sonraki bölümde yer alan sanal öğrenmeyle ilgili kavramsal ve teorik çerçeveyi takiben; çalışmanın üçüncü bölümünde araştırma analiz ve bulgularına yer verilmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde ise araştırmayla ilgili tartışma ve öneriler sunulmaktadır.

2. Sanal Öğrenme ile ilgili Alanyazın

2.1. Kavramsal Çerçeve

Geleneksel öğrenmeye göre daha karmaşık bir sistem olarak algılanan (Alzaghoul, 2012), sanal öğrenme kavramı 1990'lı yıllarla birlikte gelişen internet teknolojileri ve eş zamansız tartışma grupları ile beraber kullanılmaya başlanmış bir kavramdır. 2000'li yıllardan itibaren sanal öğrenme; teknolojinin gelişmesi ve sanal öğrenmenin daha fazla önemsenmesi nedeniyle eğitim ve öğrenme camiasında daha fazla tercih edilir hale gelmiştir. Bu gelişmeler neticesinde sanal öğrenmenin eğitim uygulamalarında kullanılması ve güvenilir kabul edilmesi de sağlanmış durumdadır. Ülkemizde pandemi dönemi öncesinde okullarda verilen örgün öğretim, geleneksel öğretim olarak adlandırılır ve yüz yüze eğitimin (öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunduğu) olduğu bir öğretim şeklidir. Dünya geneline bakıldığında pek çok ülkede eğitim ve öğrenme faaliyetleri bugün, sanal platformlar üzerinden devam etmektedir. Bu durum, pandemi sürecindeki krizin zorunlu kıldığı bir durum olmakla birlikte alanyazında, sanal öğrenme uzun süredir tartışılmaktadır.

Sanal öğrenmenin temel amacı, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak zaman ve mekândan bağımsız şekilde öğrenme ve araştırma toplulukları oluşturabilmektir. Sanal öğrenme, biçimsel anlamda bilgiyi doğrulama ve yapılandırılmayı hedefleyen elektronik araçların eşzamanlı ve eş zamansız iletişimi olarak tanımlanmaktadır (Garrison, 2011). Alanyazında sanal öğrenme kavramı e-öğrenme ile birlikte tanımlanmakta (Polat, 2016, 39) ve web tabanlı eğitim, internet tabanlı eğitim, çevrimiçi öğrenme gibi kavramlar birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Forman ve diğerleri, 2002, 77).

Temelde sanal öğrenme; internet ve bilgisayar ağları kullanılarak sunulan web tabanlı bir eğitim sistemidir. Ancak, öğrenme süreçlerini eğitim ve öğretme kavramlarından uzak tutmak çok mümkün değildir. Öğretme, bilgi ve beceriyi kazandırma,

diğer bir ifadeyle öğrenmeyi sağlamadır (Erdem, 1998, 20). Sanal öğrenme ortamları ile öğretmenler ve öğrenciler aynı ortam içerisinde ve aynı anda bulunmadan eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmektedirler (Uşun, 2006, 118). Bu ortamların yüz yüze eğitimden en temel farkı içeriğindeki teknolojik boyut olarak görünüyorsa da aslında bu ortamlar köklü bir değişim geçirmektedir. Eş zamanlı olmayan sanal öğrenme ortamlarında öğrenciler kendilerine sunulan derslere istedikleri zamanda ulaşabilmektedirler. Bununla birlikte, sanal öğrenme ortamları birçok uygulamaya imkân sağlamaktadır. Etkili öğrenme faaliyetlerini sağlayabilmek için bir sanal öğrenme ortamı, materyaller, ses, metin, grafik ve görsel destekli sunular, video anlatımları, simülasyon, animasyon, test ve oyun gibi geribildirim araçları ile desteklenen etkileşimli bileşenlerden oluşmalıdır (Çakıroğlu ve Baki, 2006, 172). Sanal öğrenme ortamında, yüz yüze ortamlarda olduğu gibi etkileşim içerisinde olması gereken materyaller, oturlan sıralar, yazı tahtaları gibi fiziksel etkenler bulunmamaktadır. Ancak, sanal ortamda bulunan öğrenciler daha hızlı ve gelişen internet olanaklarıyla görüntülü ve sesli şekilde iletişim kurma olanağına da sahiptirler. Sanal birliktelik olarak adlandırılan bu ortamlarda öğrenciler özgür olarak bilgi paylaşımında bulunmaktadırlar (Gökdaş ve Kayri, 2005). Böylece, öğrenciler öğrenme süreçleri içerisinde daha bağımsız ve etkin hale gelmektedirler (Can, 2012, 78). Diğer taraftan, günümüzde sanal öğrenme tekniklerinin öğrenmede etkin bir araç olarak kabul görmesinin nedenlerinden biri, bu ortamların zamandan ve mekândan bağımsız şekilde kullanılmasıdır. Çünkü zaman ve mekân öğrencilere esneklik tanıyan unsurlardır. Öğrenci sayılarının artması eğitim kurumlarının sık sık uzaktan eğitim derslerini seçenek olarak sunmalarına yol açmaktadır. İnternet üzerinden öğrencilere sunulan bu seçenekler yaşam boyu öğrenme açısından da son derece önemlidir.

Yukarıda bahsedildiği üzere, gelişen teknolojiler vasıtasıyla eğitim, hızlı ve etkileşimli bir öğrenme imkânı sağlamaktadır. Bu eğitim sürecinde kullanılan materyaller, öğrenenlerin bilgileri yapılandıracakları ve bilgi alışverişinde bulunacakları etkileşimli bir ortam sunmaktadır. Bunun yanında daha çok tartışma olanağı, bilgi alışverişi ve danışmanlık hizmeti sağlamasından dolayı sanal öğrenme ortamlarının bireysel öğrenmeye dayanan, demokratik ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı olduğu değerlendirilmektedir (Keser vd., 2002, 190). Mahiroğlu ve Coşar'a (2008) göre, eş zamanlı olmayan eğitime imkân sağlamasından dolayı internet tabanlı eğitim en fazla kullanılan eğitim yöntemi haline gelmiştir. Sanal öğrenmede, internet teknolojileri ile insanlar sürekli olarak çevrimiçi durumdadırlar ve bu durum öğrenme faaliyetlerini de etkilemektedir (Polat, 2016, 40). Ancak Berger vd'ne (2009) göre, sanal öğrenme önemli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Yazarlara göre bu zorluklar; öğretmenler tarafından geleneksel ders içeriklerinin çevrimiçi ortamlara aktarılmasının zorluğunu, öğretmenler ve öğrencilerin karşı karşıya gelmedikleri için eğitsel faaliyetlerin kontrolünün yapılmasının zorluğunu, yüz yüze olmaktan kaynaklanan iletişim eksikliğini, iletişimin teknolojiye bağımlılığını, sistem sorunlarına hemen müdahale edecek teknik ekiplere olan ihtiyaçları kapsamaktadır.

2.2. Sanal Öğrenmenin Açıklanmasında Sorgulama Topluluğu Modeli

Farklı öğrenme ortamlarında yürütülen birçok çalışma farklı teoriler çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır. Günümüzde öğrenme kavramına ve öğrenmenin içeriğinin nasıl düzenleneceği konusuna yönelik farklı yaklaşımlar yer almakla beraber, öğretim uygulamalarının biçimlendirilmesine katkı sunan nesnelci ve yapıcı (oluşturmacı) olarak tanımlanan iki yaklaşım bulunmaktadır (Çalışkan, 2000).

Nesnelci yaklaşıma göre düzenlenen internet destekli öğrenme ortamlarında, soyut bilgiyi birebir aktarma, etkileşim ve güdü eksikliğinden kaynaklanan edilgen öğrenen tipi ve içe dönük bilgi gibi sınırlılıklarla karşılaşmaktadır (Kılıç vd., 2003,153). Daha önceden belirlenen içeriklerin öğrencilere aktarılması görüşü temeline dayanan nesnelci görüş uzun bir süre öğretme ve öğrenme etkinliklerine yön vermiş olan davranışçı yaklaşımı ve daha sonra ise belli açılardan davranışçı yaklaşımı eleştiren bilişsel yaklaşımı kapsamaktadır (Çalışkan, 2000, 14-15). Yapıcı görüş ise, öğrencilerin öğrenme süreçleri sonunda zihinlerinde bireysel olarak oluşturdukları bilgi, anlam veya yorumları aynı zamanda üzerinde toplumsal olarak uzlaşılan bilgi, anlam ve yorum olarak değerlendirmektedir. Buna göre öğrenciler yeni uyarıcıları hem kendi bilgilerine hem de çevredeki bilgilere göre yapılandırmaktadırlar (Ataizi, 2001, 147). Bu yaklaşım, öğrenenlerin kişisel farklılıklarını göz önünde bulunduran, öğrenen merkezli olduğu için daha güdüleyici ve eleştirel düşünmeyi cesaretlendiren önemli bir yaklaşımdır (Kılıç vd., 2003,150). Nesnelci yaklaşım, davranışçı ve bilişsel görüşlerden oluşurken yapıcı yaklaşım ise alanyazında oluşturmacı olarak değerlendirilmektedir (Yeniad, 2006, 16).

Uzaktan öğrenmenin farklı kuramsal temelleri olması ile birlikte (Gökmen vd., 2016); sorgulama topluluğu modeli (STM) dijital teknolojilerin etkisiyle tekno-pedagojik gelişmeler doğrultusunda yeniden şekillenen sanal öğrenme için tutarlı, kapsamlı ve araştırmaya dayalı bir çerçeve sunmaktadır (Saykılı, 2019,117). Sanal öğrenme, büyük ölçüde eşzamansız bir ortamda bir öğrenme topluluğu oluşturup oluşturulamayacağı ve bunun sürdürülüp sürdürülemeyeceğine ilişkin araştırmaların yer aldığı konferans deneyimlerinden gelişmiştir (Benson ve Samarawickrema, 2009, 5). Bu nedenle, STM sanal öğrenme ve öğretmeyi açıklamada önemli bir kuramsal altyapı oluşturmaktadır. Çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ile ilişkili olan en kapsamlı çerçeve olan, Sorgulama Topluluğu Modeli, Garrison, Anderson ve Archer (2000) tarafından geliştirilmiş ve sanal öğrenme ortamlarında anlamlı öğrenme ile ilgili çalışmalarla incelenmiştir. STM, herhangi bir eğitim ortamında, hem topluluğun gelişimi hem de sorgulama arayışı için gerekli temel unsurların yer aldığı dinamik bir modeldir (Swan vd., 2009). STM, öğrenmeyi bireysel bir faaliyet olarak değerlendiren geleneksel uzaktan öğrenme kuramlarından farklı olarak; birbirleri ile etkileşim halinde olan öğrenme topluluğunu vurgulamaktadır (Garrison, 2016). Modelde, üzerinde durulan topluluk içinde öğrenenler eleştirel düşünce ve söylemler ile meşgul olduklarında üst düzey öğrenmenin meydana geleceği ileri sürülmüştür (Garrison vd., 2010). Garri-

son'a (2013) göre, söz konusu öğrenme topluluğunun etkin olması için, her katılımcının hem öğretmen hem de öğrenen olarak katılım sağlaması gereklidir. Bu şekilde, öğrenenler kendi bilgileri ile birlikte topluluğun bilgisinin de oluşturulmasına katkı sağlarlar (Swan vd., 2014).

STM ile etkin çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerekli olan hususlar tanımlanmaktadır (Garrison, 2015). Modele göre, etkili çevrimiçi öğrenme, özellikle üst düzey öğrenmenin, topluluğun gelişimini gerektirdiğini ve bu tür bir gelişimin çevrimiçi ortamda gerekli olduğu varsayımına dayanır ve bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık olmak üzere üç önemli bileşenden oluşur. Öğretimsel buradalık (teaching presence), öğrenme deneyiminin tasarımı, kolaylığı ve yönü ile; sosyal buradalık (social presence), öğrenme ortamında topluluğun etkisi, iletişim ve ilişkilerini; bilişsel buradalık (cognitive presence) ise özellikle kapsamla ilişkili olarak söylem, sorgulama ve çözümlenme ile ilişkilidir (Garrison, 2015). Diğer yandan, "öğrenenlerin, anlamları, sürdürülen yansıtıcı düşünce ve ifadeleriyle, yapılandırabilmesi ve onaylayabilmesi" olarak tanımlanan bilişsel buradalık, öğrenci memnuniyet ve başarısının en belirleyici özelliğidir (Yang vd., 2016). Özetle, sosyal buradalık; öğrencilerin dolaylı iletişimde 'gerçek kişiler' olarak algılanmaları düşüncesini; bilişsel buradalık, öğrencilerin ne ölçüde sürekli düşünme ve söylem yoluyla anlamı inşa edip edemediklerini; öğretimsel buradalık ise, bilişsel ve sosyal süreçlerin kişisel olarak anlamlı ve eğitim açısından değerli öğrenme çıktılarını gerçekleştirmek amacıyla tasarlanması, kolaylaştırılması ve yönlendirilmesini konu alır (Garrison ve Arbaugh, 2007). Sorgulama topluluğunun yaratılmasında, üç buradalığın da istatistiksel ve kavramsal olarak birbiri ile ilişkili olduğu ve birbirlerini olumlu olarak etkilediği bilinmektedir (Akyol, 2009; Garrison vd., 2010). Arbaugh vd. 2008 yılında yaptıkları çalışmada, sorgulama topluluğu yaklaşımının sosyal buradalık ve bilişsel buradalık boyutlarının geçerli, güvenilir ve verimli bir ölçüsü olduğunu ve dolayısıyla etkili çevrimiçi öğrenme ortamları oluşturmak için geçerli bir çerçeve sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

2.3. Sanal Öğrenme Başarısı ve Öğrenme Memnuniyeti Etkileyen Faktörler

Herhangi bir eğitim ortamının ana yararlanıcısı öğrencidir, bu nedenle sanal öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için öğrencinin memnuniyeti kaçınılmazdır. Başarılı çevrimiçi dersler, öğrencilerin birbirleri ve eğitmeni ile etkileşimde olduğu ve yeni bilgi ve yetkinlikler edindikleri sorgulama toplulukları yaratır. Bu şekilde öğrencilerin algılanan öğrenme başarıları ve memnuniyetleri artar (Arbaugh, 2008; Garrison ve Arbaugh, 2007; Garrison ve Cleveland-Innes, 2005; Richardson ve Swan, 2003; Rubin vd., 2013; Swan, 2002). Bu bağlamda, algılanan öğrenme alanyazında birçok çalışmada incelenen bir değişkendir (Albayrak vd., 2014, 3) ve öğrenme başarısının ölçümünde de geçerli bir ölçüttür (Batista ve Cornachione, 2005, 23).

STM ile ilgili yapılan çalışmalarda uzaktan eğitim alan öğrencilerin memnuniyet ve başarıları üzerinde etkili olan faktörler incelenmiştir. Bu çalışmalar arasından Arbaugh (2008) tarafından yapılan araştırma ile, işletme yüksek lisans öğrencilerinin sor-

gulama topluluğu yapısının algılanan öğrenme ve ortam ile ilgili memnuniyeti tahmin etmede anlamlı bulgular elde edilmiştir. Üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada, öğrenci memnuniyet ve devamlılığı üzerinde bilişsel ile öğretimsel buraldalığın ve çevrimiçi öğrenme araçlarının kullanışlılığı ile kullanım kolaylığının önemli etkileri olduğu belirlenmiştir (Joo vd., 2011).

Günümüze kadar uzaktan eğitim ile ilgili olarak, öğrencilerin bu eğitimlerden memnuniyetlerinin belirlenmesi için birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin, Arbaugh (2000) tarafından yapılan çalışmada ders yazılımı, algılanan kullanışlılık, dersi internet üzerinden alarak sağlanan esneklik ve eğiticinin interaktif bir ortam yaratma çabalarının öğrenci faydası ile ilişkili özellikler olduğu belirlenmiştir. Sun vd. (2008) tarafından sanal öğrenmede öğrencilerin memnuniyetini etkileyen kritik faktörleri tespit etmeye yönelik yapılan araştırmada ise; öğrenen bilgisayar kaygısının, öğretmenlerin e-öğrenime yönelik tutumunun, e-öğrenim kursunun esnekliğinin, e-öğrenim kursunun kalitesinin, algılanan kullanışlılığın, algılanan kullanım kolaylığının ve değerlendirmelerdeki çeşitliliğin, öğrencilerin algılanan memnuniyetini etkileyen kritik faktörler olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar ile de belirtildiği üzere, alanyazında, sanal öğrenme başarısı ile memnuniyetini etkileyen birçok farklı değişken ile ilgili araştırma bulguları yer almaktadır. Bu çalışmada ise, sanal öğrenmeye ilişkin öğrenci algı ve memnuniyeti etkileyen faktörler, teknoloji, ders ve öğrencinin tutumları ile ilişkili faktörler olmak üzere üç başlıkta sınıflandırılmıştır.

2.3.1. Teknoloji ile İlişkili Faktörler

Sanal öğrenme, öğretme-öğrenme sürecini daha öğrenci merkezli, daha da esnek hale getirebilen bir araç olarak adlandırılabilir. Sanal öğrenmede hem teknoloji hem de internet kalitesi önemli faktörler olarak düşünülmelidir (Piccoli vd., 2001). Özellikle gelişmekte olan ülkelerde internet kalitesi sanal eğitim değerlendirmesinde önemli bir faktördür (Mikre, 2011,120). Webster ve Hackley'in (1997) çalışmasında teknolojinin güvenilirliği ve internet bağlantı hızının öğrenme üzerindeki etkisi gösterilmiştir. Chen vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada ise sanal eğitim ortamlarındaki hizmet kalitesinin kullanıcıların algıladıkları yararı ve memnuniyetlerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Farklı çalışmalarda da internet kalitesinin sanal öğrenme hazır oluşu ile ilgili olduğu ve memnuniyet üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir (Abduhassna vd., 2020; Abuhassna ve Yahaya, 2018; Lau ve Shaikh, 2012; Zhang ve Dang, 2020). Chen vd'nin (2020), çalışmasında çevrimiçi eğitim platformlarında yaşanan teknik problemlerin eğitim memnuniyetini azaltan önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Yukarıda bahsedilen alanyazın ışığında belirlenen araştırma hipotezleri aşağıda yer almaktadır:

H1a: Teknoloji kalitesi, *algılanan sanal öğrenme başarısını* pozitif yönde etkilemektedir.

H1b: Teknoloji kalitesi, *algılanan sanal öğrenme memnuniyetini* pozitif yönde etkilemektedir.

Algılanan kullanılabilirlik (perceived usefulness) terimi, bir bireyin belirli bir teknoloji sistemini kullanmasının performansına katkıda bulunacağına ne ölçüde inandığını ifade etmektedir (Davis vd., 1989). Algılanan kullanılabilirlik ve algılanan memnuniyetin, öğrencilerin e-öğrenme sistemini kullanma davranışlarına katkıda bulunduğu daha önce yapılan çalışmalar (Liaw, 2008) ile tespit edilmiştir. Yakın zamanda yapılan çalışmalar ile de sanal öğrenmede algılanan kullanılabilirliğin, öğrenme ile ilgili tutum ve başarıyı etkilediği (Lee vd., 2020) ve memnuniyet üzerinde de olumlu etkisinin olduğu gözlenmiştir (Shao, 2020,1071). Sanal öğrenme ortamı, algılanan kullanılabilirlik ve algılanan kullanım kolaylığından etkilenir. Öğrencinin sanal ortamın arayüzüne yönelik olumlu tutumu, gelecekte internet üzerinden ders alma şansını artırmaktadır. Bu kapsamda aşağıda yer alan hipotezler geliştirilmiştir:

H2a: Algılanan kullanılabilirlik, *algılanan sanal öğrenme başarısını* pozitif yönde etkilemektedir.

H2b: Algılanan kullanılabilirlik, *algılanan sanal öğrenme memnuniyetini* pozitif yönde etkilemektedir.

2.3.2. Ders ile İlişkili Faktörler

Ders geniş bir kavram olarak algılanmakla birlikte, ders esnekliği, sanal öğrenmenin bir başka ilginç yönüdür; öğrenciler için çevrimiçi olarak sunulan derslerin tamamlanması için zaman planlamasına imkân tanımaktadır. Nitekim yüz yüze dersleri teknolojiyle birleştirmek, harmanlanmış öğrenmeye ve ters çevrilmiş sınıflara yol açar ve bu tür bir öğrenme ortamı da öğrencilerin öğrenme potansiyelini artırabilir. Rivera ve Rice (2002) yaptıkları çalışmada sanal öğrenmede; sistem tasarımının, kullanıcı dostu, esnek bir yapıda ve etkileşime imkân sağlayan nitelikte olmasının memnuniyet üzerindeki etkisini belirtmişlerdir. Anggrainingsih vd. (2018) de araştırmalarında, esnekliği sanal öğrenme başarısını etkileyen beş kritik başarı faktöründen biri olarak ifade etmişlerdir. Buna göre, sanal ders esnekliğinin hem algılanan sanal öğrenme başarısını hem de sanal öğrenme memnuniyetini pozitif yönde etkilediği aşağıda belirtilen hipotezler ile önerilmektedir:

H3a: Sanal ders esnekliği, *algılanan sanal öğrenme başarısını* pozitif yönde etkilemektedir.

H3b: Sanal ders esnekliği, *algılanan sanal öğrenme memnuniyetini* pozitif yönde etkilemektedir.

Sanal öğrenmeye ilişkin başarı ve memnuniyeti etkileyen unsurlardan bir diğeri de derslerin kalitesidir (Arbaugh, 2020; Lee vd., 2020). Bu bağlamda içerikler yaratıcı, etkileşimli, alakalı, öğrenci merkezli ve grup temelli olacak şekilde tasarlanmalıdır (Partlow ve Gibbs, 2003). Ders kalitesi ve ilgili içeriği öğrencilerin bakış açısından beş kritik başarı faktörü arasında ifade edilmiştir (Anggrainingsih vd., 2018). Rizana vd. (2020) tarafından yapılan alanyazın incelemesinde de, ders kalitesi; öğrencilerin özellikleri, öğretmenlerin özellikleri, kullanıcıların dış motivasyonu, altyapı ve sistem kalitesi

tesi, ve organizasyon desteğinin yanı sıra, sanal öğrenme başarısı için kritik olan altı boyut arasında yer almaktadır. Bu kapsamda, ders kalitesinin sanal öğrenme başarısı ve memnuniyetini pozitif yönde etkilediği önerilmiştir:

H4a: Ders kalitesi, *algılanan sanal öğrenme başarısını* pozitif yönde etkilemektedir.

H4b: Ders kalitesi, *algılanan sanal öğrenme memnuniyetini* pozitif yönde etkilemektedir.

2.3.3. Öğrencilerin Tutumları ile İlişkili Faktörler

Öğrencinin kendisi, sanal öğrenme ortamını sağlayan araçlara karşı tutumunda veya memnuniyetinde önemli bir rol oynamaktadır. Sanal öğrenme ortamlarında öğrenmeye yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar, öğrenmenin gerçekleşmesini büyük ölçüde etkilemektedir. Yakın zamanda Hergüner vd. (2020) tarafından, üniversite öğrencilerinin sanal öğrenme tutumlarının sanal öğrenmeye hazır bulunuşlukları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, öğrencilerin sanal öğrenme tutumunun sanal öğrenmeye hazır olmaları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Hung vd (2010) çalışmalarında, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin bilgisayar / internet öz-yeterlilik, öğrenme motivasyonu ve çevrimiçi iletişim öz-yeterlilik düzeylerinde yüksek olduğu ve öğrenci kontrolü ve öz yönelimin düşük olduğu görülmüştür. Yeni teknolojiye karşı öğrencinin olumlu tutumu, memnuniyetini de olumlu yönde artırabilmektedir. Alanyazında bilgisayara karşı tutumun öğrenme üzerinde etkili olduğu, farklı çalışmalar ile (Alenezi vd, 2010; Safsouf vd., 2020; Venkatesh ve Bala, 2008) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda aşağıda yer alan hipotezler önerilmiştir:

H5a: Öğrencinin bilgisayara karşı tutumu, *algılanan sanal öğrenme başarısını* pozitif yönde etkilemektedir.

H5b: Öğrencinin bilgisayara karşı tutumu, *algılanan sanal öğrenme memnuniyetini* pozitif yönde etkilemektedir.

Bilgisayar kullanma bilgi ve becerileri de öğrenci memnuniyetini önemli ölçüde etkilemektedir. Mevcut bulgulara göre, bilgisayar kaygısı uzaktan öğrenme memnuniyetini negatif yönlü etkilemektedir (Piccoli vd., 2001). Liaw (2008) çalışmasında öğrencilerin algılanan memnuniyetini, davranışsal niyetini ve e-öğrenmenin etkinliğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları kaygının tersine algılanan öz-yeterliliğin, öğrencilerin e-öğrenme sisteminden memnuniyetini etkileyen kritik bir faktör olduğunu göstermiştir. Bu çerçevede, ilgili alanyazın ışığında belirlenen araştırma hipotezleri aşağıda yer almaktadır:

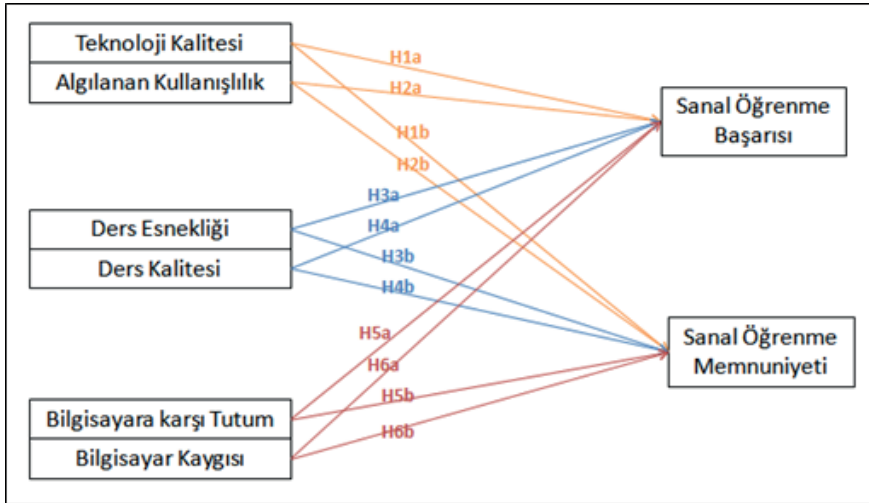
H6a: Öğrencinin bilgisayar kaygısı, *algılanan sanal öğrenme başarısını* negatif yönde etkilemektedir.

H6b: Öğrencinin bilgisayar kaygısı, *algılanan sanal öğrenme memnuniyetini* negatif yönde etkilemektedir.

Yazında algılanan öğrenme başarısı ya da memnuniyetine etki eden faktörler üzerinde birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak belirlenen faktörlerin aynı zamanda hem algılanan öğrenme hem de memnuniyete olan etkileri yeterince araştırılmamıştır. Bununla birlikte, STM kapsamında yapılan çalışmalar genellikle yükseköğretimi desteklemek ile ilişkili olduğundan, araştırmaların örneklemini Üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bununla birlikte, son yıllarda modelin K-12 örneklemelerinde de test edilmesi önerilmiştir (Harrell ve Wendt, 2019). Covid-19 pandemisi döneminde K-12 seviyesinde de uzaktan öğrenme uygulanması nedeniyle, STM çerçevesinde K-12 örnekleminin görüşlerinin değerlendirilmesi önemlidir. Bu çalışma, özellikle Covid-19 pandemisi döneminde oluşan kriz sonucu zorunlu bir öğretim yöntemi olan sanal öğrenmenin algılanan öğrenme başarısı ve memnuniyete etki eden faktörlerine birlikte bakarak bütünlük bir perspektif oluşturması açısından önemlidir.

3. Yöntem

Çalışmanın öneminde belirtilen noktalar ışığında bu çalışmada, ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin algılanan sanal öğrenme başarısı ve algılanan sanal öğrenme memnuniyeti, teknoloji kalitesi, algılanan kullanılabilirlik, ders esnekliği, ders kalitesi, bilgisayar karşı tutum ve bilgisayar kaygısı ve tutumu değişkenleri arasındaki ilişkiler ile test edilmiştir. Önerilen hipotezlerin test edilmesi için nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Şekil 1’de belirtilen araştırma modeli aşağıda yer almaktadır:



Şekil 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada dört dünya görüşünden (Creswell, 2016) post pozitivist etki altında ve nedensellik, indirgemecilik, deneysel gözlem ve ölçüm ile kuram doğrulama ekseninde araştırma yürütülmüştür. Nicel çalışmalarla ilgili araştırma stratejilerinin pozitivist dünya görüşünden etkilendiği bilinmektedir (Creswell, 2016,12). Bu görüşe dayalı stratejiler gerçek-deneyleri ve daha esnek olan yarı-deneyleri içermekle birlikte (Campbell ve Stanley, 1963; Aktaran: Creswell, 2016) deneysel olmayan ve iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ölçmek ve tanımlamak için ilişkisel istatistiğin kullanıldığı korelasyon desenine sahiptir (Creswell, 2016, 12). Bu kapsamda araştırma amacı doğrultusunda anket yöntemi ile gözlenen değişkenlere ait korelasyon ilişkisi incelenmiş ve devamında ise nedensellik açısından bu ilişkinin geçerliliği regresyon analizi ile test edilmiştir. Nitekim nedensel tarama deseni olarak da adlandırılan bu tür araştırmalarda, çoklu regresyon, lojistik regresyon ve yapısal eşitlik modellemesi gibi analiz teknikleri kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014, 108). Sonuç olarak anket yöntemi ile elde edilen verilerden oluşturulan ölçeklere ait değerler öncelikle parametrik testlere uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Daha sonra ise değişkenler arasındaki korelasyon ve regresyon ilişkisi yapılan analizlerle incelenmiştir.

3.1. Örneklem

Araştırma verileri kolayda örneklem yöntemi ile, çevrimiçi olarak hazırlanan anket formu kullanılarak, İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan ortaöğretim kurumlarında eğitim gören 180 öğrenciden elde edilmiştir. Kolayda örneklem yoluyla toplanan verilere ait anket formu, iki bölümden oluşmaktadır. Anket formunun ilk bölümünde öğrencilerin demografik (*yaş, cinsiyet, eğitim kurumu*) ve internet temelli öğrenme ortamlarına erişim yeri (*evdeki bilgisayar, internet cafe, ebeveyn iş yeri, diğer*) ile ilgili bilgileri ölçmek amacıyla sorular yer almaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise, araştırma değişkenlerinin ölçülmesi amacıyla alanyazında daha önce geliştirilmiş ve araştırmacılar tarafından kullanılmış ölçeklerden faydalanılmıştır.

3.2. Ölçekler

Araştırmada kullanılan ölçekler likert 7 tipi ölçüm modeline dayanmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin Türkçeye uyarlama sürecinde ölçek önce 3 uzman tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş, sonra 3 dil uzmanı tarafından Türkçeden İngilizceye geri çevrilmiştir. Takiben, veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler ile ilgili bilgiler aşağıda belirtilmektedir.

Araştırmada, *teknoloji kalitesinin* ölçümü için Amoroso ve Cheney (1991) tarafından geliştirilen "*Sanal öğrenimde kullanılan teknolojilerinin kullanımı çok kolaydır*" ifadesinin yer aldığı 4 maddeli ölçekten yararlanılmıştır. Davis vd. (1989) tarafından geliştirilen "*Sanal öğrenme sistemini kullanarak öğrenme performansımı geliştirebilirim*" gibi ifadelerin yer aldığı 4 maddeli ölçek ile öğrencilerin *algılanan kullanılabilirlik* değerlendirmeleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin *bilgisayara karşı tutumlarının* ölçülmesinde, tek boyutta tasarlanan ve Gattiker ve Hlavka (1992) tarafından geliştirilen 8 maddeden oluşan öl-

çek kullanılmıştır. Ölçekte: *“Bilgisayarla çalışmak benim için çok zordur”* ve *“Bilgisayarla çalışmak benim için çok karışıktır”* gibi ters ölçekli ifadeler de yer almaktadır. Öğrencilerin bilgisayara ilişkin kaygılarını ölçmek için *“Bilgisayarla çalışmak beni çok gergin yapar”* gibi olumsuz ifadelerin yer aldığı, Barbeitte ve Weiss (2004) tarafından geliştirilen 4 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Arbaugh (2000) tarafından geliştirilen, örnek olarak *“Sanal ortamda dersler sınıf içi derslerine göre daha etkilidir”* ifadesinin yer aldığı ölçek *ders kalitesinin ölçümü için; ders esnekliğini ölçmek için* ise *“Dersi sanal ortamdan almak çalışmamı düzene koydu”* ifadesini içeren 7 maddeli ölçek, ve araştırmadaki bağımlı değişkenlerden biri olan *sanal öğrenci memnuniyetini* ölçmek için *“Sanal dersin benim ihtiyaçlarımı karşıladığını hissediyorum”* ifadesinin yer aldığı 9 maddeli ölçekten yararlanılmıştır. Araştırmadaki diğer bağımlı değişken olan öğrencilerin *algıladıkları öğrenme başarısını* ölçmek için Alavi (1994) tarafından geliştirilen ve aralarında *“Dersle ilgili temel sorunları belirlemeyi öğrendim”* ifadesinin de bulunduğu 8 maddeli ölçekten faydalanılmıştır.

Araştırmada, verilerin parametrik testler için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Normal dağılımın incelenmesinde genellikle Kolmogorov-Smirnov ($N > 30$) veya Shapiro-Wilk ($N < 30$) testlerini kullanmak yaygındır. Ancak bu testlerin sosyal bilimlerde ve Likert ölçekleri için oldukça katı olduğunu dikkate almak gerekmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu maksatla normal dağılıma uygunluk için verilerin çarpıklık değerleri *“skewness”* ve *“kurtosis”* analizi ile test edilmiştir. Elde edilen verilerin parametrik analizler için yeterli normalliğe sahip olduğunu söyleyebilmek için her bir soruya ait veri setinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığı içerisinde olması gereklidir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2015). Araştırma kapsamındaki maddelere dair çarpıklık ve basıklık değerleri belirtilen aralığın içerisinde olduğundan, veri analizinin parametrik testler kullanılarak yapılmasının uygun olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Araştırma Bulguları

Yapılan istatistiki analiz sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu ($n=95$, %52,8) devlet okulunda, 85 öğrenci (%47,2) ise özel okulda eğitimine devam etmektedir. Tablo 1’de gösterildiği üzere öğrencilerin en küçüğü 10, en büyüğü ise 17 yaşındadır; ve araştırma örnekleminin çoğunluğunu (%50,6) 12 ile 13 yaşında olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yaşlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
10-11 yaş	10	5,5	12	6,7	22	12,2
12-13 yaş	48	26,7	43	23,9	91	50,6
14-15 yaş	27	15,0	30	16,7	57	31,7
16-17 yaş	4	2,2	6	3,3	10	5,5

Araştırmada yapılan faktör analizi, ölçülebilen ve görülebilen çok sayıdaki özelliğin arkasında yatan gerçek nedenleri, yani gözlenemeyen ve ölçülemeyen gizli boyutları ortaya çıkarmaya yaramaktadır (Johnson ve Winchern, 2002). Ayrıca faktör analizinin önemli bir amacının boyut indirgemek (dimension reduction) olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal bilim araştırmalarında ölçeklerin yapısal geçerliliğinin tespit edilmesinde kullanılan Keşfedici Faktör Analizi (KFA) ise, veri setini küçülterek daha kolay açıklanabilir hale getirmeyi sağlayan ve birçok araştırmada kullanılan bir yöntemdir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Faktör analizine uygunluk konusunda yaygın kullanılan testlerden biri Bartlett Testi'dir. Bartlett testi korelasyon matrisinin istatistiksel olarak anlamlılığı ile ilgilenmektedir. Bu testin anlamlı çıkması demek söz konusu verinin faktör analizine uygun olduğu anlamına gelmektedir. Faktör analizine uygunluğu ve aynı zamanda değişkenler arasındaki korelasyonları ölçen bir diğer test ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testidir (Büyüköztürk, 2002,470-483).

Tablo 2'de yer alan faktör analizi sonuçlarına göre, hem değişkenlerin hem de hata varyanslarının toplamını gösteren açıklanan toplam varyans değeri %56,31 olarak bulunmuştur. KFA için çıkarım metodu olarak ise temel bileşenler analizi ve döndürme metodu olarak ise Kaiser normalizasyonu ile Varimax seçilmiştir. Ayrıca güvenilirlik açısından SPSS paket programı aracılığı ile yapılan ve alfa (α) katsayısı ile ifade edilen ölçeklere ait güvenilirlik düzeyleri de istenen seviyededir ($\alpha > 0,60$). Araştırma kapsamında incelenen değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığının ve yönünün belirlenebilmesi amacıyla korelasyon katsayısı ve Cronbach alfa (α) katsayısı ile güvenilirlik analizi yapılmıştır. Değişkenlerin korelasyon ve Cronbach Alfa (α) katsayısı ile elde edilen güvenilirlik değerleri Tablo 3'te yer almaktadır. Buna göre ölçekler incelendiğinde, tüm değerlerin güvenilir olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2010). Ölçeklerin Cronbach alfa katsayısı, 0,606 ile 0,823 değerleri arasında değişmektedir. Bulgulara göre, öğrencinin bilgisayar kaygısı ile algılanan sanal öğrenme memnuniyeti ölçeklerinin yüksek derecede (0,8'den büyük) güvenilir olduğu, diğer ölçeklerin alfa katsayılarının 0,60 ile 0,80 arasında olması nedeniyle güvenilir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirlik seviyelerini artırmak için bilgisayara karşı tutum, ders esnekliği ve sanal öğrenme memnuniyeti ölçeklerinden 3'er madde çıkarılarak analizlere devam edilmiştir.

Tablo 2. Faktör Yükleri

Bilgisavara Karşı Tutum 1	,667							
Bilgisavara Karşı Tutum 2	,643							
Bilgisavara Karşı Tutum 4	,651							
Bilgisavara Karşı Tutum 5	,608							
Bilgisavara Karşı Tutum 6	,673							
Bilgisayar Kaygısı 1		,684						
Bilgisayar Kaygısı 2		,753						
Bilgisayar Kaygısı 3		,780						
Bilgisayar Kaygısı 4		,761						
Ders Esnekliği 1			,349					
Ders Esnekliği 5			,683					
Ders Esnekliği 6			,801					
Ders Esnekliği 7			,532					
Ders Esnekliği 8			,605					
Ders Kalitesi 1				,432				
Ders Kalitesi 2				,676				
Ders Kalitesi 3				,713				
Teknoloji Kalitesi 1					,464			
Teknoloji Kalitesi 2					,770			
Teknoloji Kalitesi 3					,799			
Teknoloji Kalitesi 4					,506			
Sanal Öğrenme Memnuniyeti 1						,667		
Sanal Öğrenme Memnuniyeti 2						,612		
Sanal Öğrenme Memnuniyeti 3						,681		
Sanal Öğrenme Memnuniyeti 4						,657		
Sanal Öğrenme Memnuniyeti 5						,672		
Sanal Öğrenme Memnuniyeti 6						,573		
Algılanan Kullanışlılık 1							,381	
Algılanan Kullanışlılık 2							,472	
Algılanan Kullanışlılık 3							,572	
Algılanan Kullanışlılık 4							,413	
Algılanan Öğrenme Başarısı 1								,507
Algılanan Öğrenme Başarısı 2								,273
Algılanan Öğrenme Başarısı 3								,264
Algılanan Öğrenme Başarısı 4								,822
Algılanan Öğrenme Başarısı 5								,501
Algılanan Öğrenme Başarısı 6								,581
Algılanan Öğrenme Başarısı 7								,704
Algılanan Öğrenme Başarısı 8								,692
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,787, Bartlett's Test of Sphericity = χ^2 (741) = 2914,137 p<.000								Açıklanan Toplam
Varyans = %56,31								

Tablo 3'teki korelasyon değerleri incelendiğinde, algılanan öğrenme başarısının, bilgisayara karşı tutum ile ilişkisini gösteren korelasyon katsayısı zayıf düzeyde ve negatif yönlü, öğrencinin bilgisayar kaygısı ile orta düzeyde ve negatif yönlüdür. Algılanan öğrenme başarısının, diğer bağımsız değişkenlerden sanal ders esnekliği, internet kalitesi ve algılanan kullanışlılık ile orta, ders kalitesi ile zayıf pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Diğer bağımlı değişken algılanan sanal öğrenme memnuniyetinin bağımsız değişkenler ile olan korelasyonu incelendiğinde; öğrencinin bilgisayara karşı tutumu ile zayıf düzeyde ve negatif yönlü, öğrencinin bilgisayar kaygısı ile orta düzeyde ve negatif yönlü, sanal ders esnekliği ile orta düzeyde ve pozitif yönlü, ders kalitesi ile zayıf düzeyde ve pozitif yönlü, internet kalitesi ile zayıf düzeyde ve pozitif yönlü ve algılanan kullanışlılık ile orta düzeyde ve pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3. Korelasyon Analizi Bulguları

Değerler	Art. Ort	1	2	3	4	5	6	7	8
1- Öğrencinin bilgisayara karşı tutumu	3,14	$\alpha=,606$							
2- Öğrencinin bilgisayar kaygısı	2,42	,464**	$\alpha=,823$						
3- Sanal ders esnekliği	4,63	-,206**	-,312**	$\alpha=,741$					
4- Ders kalitesi	3,76	-,092	-,187*	,328**	$\alpha=,616$				
5- Teknoloji kalitesi	4,82	-,217**	-,330**	,294**	,202**	$\alpha=,692$			
6- Algılanan kullanışlılık	4,72	-,227**	-,325**	,418**	,343**	,324**	$\alpha=,749$		
7- Algılanan sanal öğrenme başarısı	4,66	-,198**	-,320**	,388**	,213**	,334**	,558**	$\alpha=,734$	
8- Algılanan sanal öğrenme memnuniyeti	4,58	-,282**	-,372**	,504**	,291**	,232**	,524**	,442**	$\alpha=,808$

*. Korelasyon 0.05 seviyesinde anlamlıdır (2-uçlu)

** .Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır (2-uçlu)

Öngörücü değişkenlerin algılanan öğrenme başarısı ve memnuniyetine katkısını ölçmek için regresyon analizi yapılmıştır. Yazında benzer çalışmalarda da regresyon analizi kullanılmıştır (Alqurashi, 2019). Araştırma kapsamında iki bağımlı değişken belirlenmiş olduğundan değişkenler arasındaki etkinin belirlenmesi amacıyla, %95 güven düzeyi ve %5 hata payı ile çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Tablo 4'teki çoklu regresyon analizi sonucuna göre öğrencilerin algılanan öğrenme başarısı üzerinde sadece sanal ders esnekliği ($p=0,034<0,05$) ve algılanan kullanışlılık ($p=0,0001<0,05$) değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı etkisi bulunmaktadır. Etkisi anlamlı bulu-

nan bu değişkenlerin regresyon modeline etkisi, sanal ders esnekliği için pozitif yönlü zayıf düzeyde, algılanan kullanışlılık için pozitif yönlü orta düzeydedir. Bununla beraber bağımsız değişkenlerden biri modelden çıkarıldığında anlamlı olmayan değişkenler anlamlı hale gelebileceği için (Gürbüz ve Şahin, 2018) anlamlı olmayan p değerine sahip değişkenler katsayı büyüklüklerine göre sırasıyla modelden çıkarılarak çoklu regresyon analizi yeniden yapılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre; bağımlı değişken algılanan öğrenme başarısı (anlamsız olanlar çıkarıldıktan sonra) için yapılan çoklu regresyon analiz sonuçları %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Birinci modelde anlamlı etkisi olan sanal ders esnekliği ve algılanan kullanışlılığın yanı sıra internet ve teknoloji kalitesi de anlamlı hale gelerek modelde kalmıştır. Buna göre bağımlı değişken algılanan öğrenme başarısındaki değişimi sanal ders esnekliği, teknoloji kalitesi ve algılanan kullanışlılık anlamlı olarak etkilediğinden, H1a, H2a ve H3a hipotezleri kabul edilmiştir. Sanal ders esnekliği ile internet ve teknoloji kalitesinin β katsayısı sırasıyla 0,160 ve 0,143 olup etkisi pozitif yönde ve zayıf, algılanan kullanışlılığın β katsayısı 0,444 olup etkisi pozitif yönde ve orta düzeydedir. Bir başka ifade ile bu üç değişkendeki bir birim artış, bağımlı değişkenin değerinin de belirtilen oranlarda artmasını sağlamaktadır. Tüm bağımsız değişkenlerin yer aldığı Model-1 de, düzeltilmiş R^2 değeri 0,37'dir. Bu sonuç, bağımlı değişkendeki %37 oranındaki değişimin regresyon modeline dahil edilen değişkenler tarafından açıklandığını göstermektedir. Model-2 de ise bağımlı değişkendeki %36 oranındaki değişim, regresyon modeline dahil edilen değişkenler tarafından açıklanmaktadır.

Tablo 4. Algılanan Sanal Öğrenme Başarısı için Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken: Algılanan Sanal Öğrenme Başarısı	Model-1			Model-2		
	β	t	p	β	T	p
Öğrencinin Bilgisayara Karşı Tutumu	,000	-,004	,997			
Öğrencinin Bilgisayar Kaygısı	-,097	-1,323	,188			
Sanal Ders Esnekliği	,150	2,134	,034	,160	2,370	,019
Ders Kalitesi	-,028	-,423	,673			
Teknoloji Kalitesi	,123	1,840	,068	,143	2,198	,029
Algılanan Kullanışlılık	,433	6,075	,000	,444	6,503	,000
	F (6,173) =16,748, p<,05, R ² =0,37			F (3,176) =32,695, p<,05, R ² =0,36		

Tablo 5'e göre bağımlı değişken algılanan sanal öğrenme memnuniyeti çoklu regresyon analizi sonuçları %95 güven aralığı içinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Düzeltilmiş R^2 değeri 0,41'dir. Bu sonuç, bağımlı değişkendeki %41 oranındaki değişimin regresyon modeline dahil edilen değişkenler tarafından açıklandığını göstermektedir. Ayrıca Tablo 4'te yer alan β katsayıları incelendiğinde sadece sanal ders esnekliği ($p=0,0001<0,05$) ve algılanan kullanılabilirlik ($p=0,0001<0,05$) değişkenlerinin regresyon modelinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Ayrıca anlamlı bulunan bu değişkenlerin regresyon modeline etkisinin, sanal ders esnekliği ve algılanan kullanılabilirlik için sırasıyla β katsayıları 0,3 ve 0,329 olduğundan pozitif yönlü ve orta düzeyde etkileri bulunmaktadır. Bununla beraber anlamlı olmayan p değerine sahip değişkenler katsayı büyüklüklerine göre sırasıyla modelden çıkarılarak çoklu regresyon analizi yeniden yapılmıştır. Bağımlı değişken algılanan sanal öğrenme memnuniyeti (anlamsız olanlar çıkarıldıktan sonra) yapılan çoklu regresyon analiz sonuçları %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 5. Algılanan Sanal Öğrenme Memnuniyeti için Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken: Algılanan Sanal Öğrenme Memnuniyeti	Model-1			Model-2		
	B	t	p	β	t	p
Öğrencinin Bilgisayara Karşı Tutumu	-,087	-1,299	,196			
Öğrencinin Bilgisayar Kaygısı	-,134	-1,895	,060	-,165	-2,611	,010
Sanal Ders Esnekliği	,300	4,416	,000	,310	4,710	,000
Ders Kalitesi	,054	,847	,398			
Teknoloji Kalitesi	-,037	-,566	,572			
Algılanan Kullanılabilirlik	,329	4,757	,000	,341	5,151	,000
	F (6,173)=16,639, $p<,05$, $R^2=0,41$			F (3,176) =38,534, $p<,05$, $R^2=0,40$		

Bir önceki modelde anlamlı etkisi olan sanal ders esnekliği ve algılanan kullanılabilirliğin yanı sıra öğrencinin bilgisayar kaygısı da anlamlı hale gelerek modelde kalmıştır. Buna göre bağımlı değişken algılanan sanal öğrenme memnuniyetindeki değişimi öğrencinin bilgisayar kaygısı, sanal ders esnekliği ve algılanan kullanılabilirlik anlamlı olarak etkileyerek toplamda %40'lık bir değişim meydana getirmektedir. Yani bağımlı değişkendeki %40 oranındaki değişimin, regresyon modeline dahil edilen değişkenler

tarafından açıklanmaktadır. Ayrıca sanal ders esnekliği ile algılanan kullanılabilirliğin β katsayısı sırasıyla 0,310 ve 0,341 olduğundan regresyon modeline etkisi pozitif yönde ve orta düzeydedir. Öğrencinin bilgisayar kaygısı ise katsayı değeri -0,165 olup etkisi negatif yönde ve zayıf seviyededir. Bu sonuç, sanal ders esnekliği ile algılanan kullanılabilirliğin değişkenlerindeki bir birim artış, bağımlı değişkenin değerinin de belirtilen oranlarda artması anlamına gelmektedir. Ancak öğrencinin bilgisayar kaygısı için ise bağımlı değişken ile bir ters orantı söz konusudur. Yani öğrencinin bilgisayar kaygısındaki bir birim artış bağımlı değişken olan algılanan öğrenci memnuniyetini aynı oranda azalmasına sebep olmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, H2b, H3b ve H6b hipotezleri kabul edilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Uzaktan öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, içeriklerin öğrencilere sunulması süreçlerine yeni bir ivme kazandırmış ve bu ortamları eğitim ve öğretim süreçlerinin önemli bir parçası haline dönüştürerek hem öğrenenlere hem de ders yöneticilerine daha fazla fırsat sunmuştur. 2020 yılında dünya genelinde yaşanan Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan öğrenme kaçınılmaz hale gelmiştir. Pandemi yaşamın diğer alanlarında olduğu üzere, eğitim alanında da pandemi sonrası dönemde devam etmesi beklenen önemli değişimlere neden olmuştur. Pandemi sonrasında uzaktan eğitimin daha yaygın olarak kullanılması beklenmektedir.

Uzaktan öğrenme ortamlarında tasarlanan programların başarısını belirlemede öğrenci memnuniyeti ile öğrencilerin başarısı önemli birer unsurdur. Bu çerçevede tasarlanan bu çalışma ile İstanbul ili Anadolu yakasındaki ortaöğretim kurumlarında öğretim gören 180 öğrenciden elde edilen veriler, öğrencilerin algıladıkları başarı üzerinde sanal ders esnekliği ve algılanan kullanılabilirliğin olumlu etkisinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre öğrencilerin sanal ders esnekliği ve algılanan kullanılabilirlik algıları, algılanan öğrenme başarılarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu sonuçlarla örtüşen bir çalışmada Arbaugh (2000) internet tabanlı MBA derslerinde sanal sınıf özellikleri ve öğrenci memnuniyetini ele almıştır. Araştırmanın sonunda ders yazılımının, algılanan kullanılabilirliğin, dersi internet üzerinden alarak sağlanan esnekliğin ve öğreticinin interaktif bir ortam yaratma çabalarının öğrenci faydası ile ilişkili özellikler olduğu belirlenmiştir. Durak (2013) ise çalışmasında sanal öğrenme ortamlarını kullanan öğrencilerin kendilerini daha başarılı algıladıklarını tespit etmiştir. Bunun yanında bağımlı değişken algılanan öğrenme başarısı için anlamsız olanlar çıkarıldıktan sonra yapılan çoklu regresyon analiz sonuçlarında teknoloji kalitesinin de anlamlı hale geldiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ile benzer sonuçları olan bir çalışmada Chen vd. (2007) sanal eğitim ortamlarındaki hizmet kalitesinin kullanıcıların algıladıkları yararını etkilediğini bulgulamışlardır. Özönur (2013) ise çalışmasında internet bağlantısının hızı ve bağlantı problemlerinin öğrencilerin sanal öğrenme ortamlarına katılma sürecinde yaşadıkları zorluklar olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Sun vd. (2008) de başarılı bir e-öğrenmeyi sağlayan unsurları ve öğrenci memnuniyetini etkileyen kritik

faktörleri ampirik olarak inceledikleri çalışmalarında öğrenim dersinin esnekliğinin, e-öğrenim dersinin kalitesinin, algılanan kullanılabilirliğin algılanan kullanım kolaylığının öğrencilerin algıladıkları faydayı etkilediğini belirtmektedirler.

Araştırmanın diğer bağımlı değişken olan algılanan sanal öğrenme memnuniyeti için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarında sanal ders esnekliği ve algılanan kullanılabilirlik bağımsız değişkenlerinin regresyon modelinde istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin sanal ders esnekliği ve algılanan kullanılabilirlik algıları algılanan sanal öğrenme memnuniyetini pozitif yönde etkilemektedir. Bu sonuçları destekler nitelikte bir çalışmada, Şahin ve Shelley (2008) esnekliğin sanal öğrenme memnuniyetini doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini bulmuşlardır. Benzer şekilde Arbaugh (2000) araştırmasında algılanan kullanılabilirliğin, dersi internet üzerinden alarak sağlanan esnekliğin öğrenci memnuniyetini etkileyen unsurlar olduğunu belirtmektedir. Sun vd. (2008) de algılanan kullanım kolaylığının öğrenci memnuniyeti üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ileri sürmektedirler. Liaw (2008) ise algılanan kullanılabilirlik algısı ve algılanan memnuniyetin öğrencilerin sanal öğrenme ortamlarına katılımını pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir. Başka bir çalışmada da Ilgaz (2008) algılanan yarar ve algılanan kullanım kolaylığının tek başına öğrenci memnuniyetini en yüksek düzeyde açıklayan değişkenler olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada, bağımlı değişken algılanan sanal öğrenme memnuniyetinin anlamsız olanlar çıkarıldıktan sonra yapılan çoklu regresyon analiz sonuçlarında öğrencinin bilgisayar kaygısı anlamlı hale gelerek modelde kalmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin bilgisayar kaygıları da sanal öğrenme memnuniyetini etkilemektedir.

Bu sonuçlarla paralellik gösteren çalışmada Sun vd. (2008) öğrencilerin yaşadıkları bilgisayar kaygısının öğrenci memnuniyetini etkilediğini belirtmektedirler. Bu sonuçun aksine Parlak (2004) bilgisayar kullanma deneyiminin öğrenci memnuniyetini etkilemediğini bulmuşlardır.

Bu sonuçlardan hareketle, eğitim kurumlarının uzaktan eğitim programlarını değerlendirme sürecinde esneklik, kullanılabilirlik, internet ve bağlantı hızı gibi faktörleri dikkate almaları önerilmektedir. Öğrencilerin hem algılanan başarıları hem de memnuniyetleri üzerinde en fazla etkisi olan değişken algılanan kullanılabilirliktir. Buna istinaden, öğrencilerin derse yönelik ilgi, katılım ve motivasyonlarını artırmak için kişisel tercihleri üzerinde etkili olan bazı kararların alınması sürecinde görüşlerine başvurulmasının gerekli olduğu değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, ders yöneticilerinin sanal sınıf yönetimi kapsamında özellikle teknoloji ile ilgili karşılaştıkları sorunları ve bunların çözümüne yönelik stratejileri tespit etmeye yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Pandemi, elbette tüm dünyadaki eğitim sistemini zorlamış ve eğitimcileri bir gecede çevrimiçi öğretim moduna geçmeye zorlamıştır. Daha önce geleneksel peda-

gojik yaklaşımlarını değiştirmeye isteksiz olan birçok eğitim kurumunun, tamamen çevrimiçi öğretme-öğrenmeye geçmekten başka seçeneği kalmamıştır. Bu gelişmeler, araştırmacıları Covid-19 pandemisinin neden olduğu krizin öğrenmeye etkilerini araştırmaya sevk etmektedir. Alanyazında Covid-19 sonrası eğitim sistemindeki sanal öğrenme ve çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bazı çalışmalar (Aliyyah vd., 2020; Black vd., 2020; Dhawan, 2020; Niemi ve Kousa, 2020; Oyarinde ve Komolafe, 2020; Rouadi ve Faysalanouti, 2020; Shahzad vd, 2020; Surkhali ve Garbuja, 2020) yer alsa da mevcut çalışmaların henüz öğrenci algı ve tutumlarına dair bulgu ortaya koymadığı, nitekim çoğu çalışmanın daha çok orta öğretimdeki öğretmenlere yönelik olduğu veya yüksek öğretim kurumlarını kapsadığı görülmektedir.

Bu çalışma neticesinde, öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetlerini ve algılamış oldukları başarıları üzerinde etkili olan etkenlerin belirlenmesi ile bundan sonraki uzaktan eğitim süreci için değerlendirilecek katkılar sunulmuş olmakla birlikte, çalışmanın önemli sınırlılıkları da mevcuttur. Öncelikle, çalışma kesitsel bir araştırmayı temel almakla birlikte, tek ilde 180 öğrencinin görüşlerini kapsamaması çalışmanın en önemli sınırlılığıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı illerde eğitim alan öğrencilerin görüşlerinin araştırmalara dahil edilmesi ile araştırma bulgularının karşılaştırılması sağlanabilecektir. Tüm sınırlılıklarına rağmen, araştırma bulguları bundan sonraki dönem için önemli katkılar sunmaktadır. Her ne kadar pandemi döneminde uzaktan eğitime yönelik ilgi artmış olsa da, teknolojiye ve iletişime bağlı olarak değişmekte ve gelişmekte olan uzaktan eğitim sürekli olarak insan hayatındaki önemini artıracaktır.

Kaynakça

- ABDULAMIR, A.S. ve HAFIDH, R. R. (2020). "The Possible Immunological Pathways for the Variable Immunopathogenesis of COVID-19 Infections among Healthy Adults, Elderly and Children", *Electronic Journal of General Medicine*, 17(4), <https://doi.org/10.29333/ejgm/7850>
- ABUHASSNA, Hassan., AL-RAHMI, Waleed. M., YAHYA, Noraffandy., ZAKARIA, Megat Aman Zahiri Megat., KOSNIN, Azlina.Bt.Mohd. ve DARWISH, Mohamad. (2020). "Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), ss.1-23.
- ABUHASSNA, Hasan. ve YAHAYA, Noraffandy. (2018). "Students' utilization of distance learning through an interventional online module based on moore transactional distance theory", *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), ss.3043-3052.
- AKYOL, Zehra. (2009). Examining teaching presence, social presence, cognitive presence, satisfaction and learning in online and blended course contexts (Unpublished doctoral dissertation). Ankara, Turkey: Middle East Technical University.

- ALAVI, Maryam. (1994). "Computer-mediated collaborative learning: An empirical evaluation", *MIS Quarterly*, 18(2), ss.159-174.
- ALBAYRAK, Ebru., GÜNGÖREN, Özlem Canan., ve HORZUM, Mehmet Barış. (2014). "Algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlaması", *Ondokuz mayıs üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 33(1), ss.1-14.
- ALENEZI, Abdulhameed Rakan. ve KARİM, Abdul (2010). "An empirical Investigation into the role of enjoyment, computer Anxiety, computer self-efficacy and Internet experience in influencing the students' intention to use e-learning: A case study from Saudi Arabian Governmental Universities", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), ss 22-34.
- ALIYYAH, Rusi Rusmiati., RACHMADTULLAH, Reza., SAMSUDIN, Achmad., SYAODIH, Ernawulan., NURTANTO, Muhammad. ve TAMBUNAN, Anna Riana Suryanti. (2020). "The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia", *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), ss 90-109.
- ALQURASHİ, Emtinan. (2019). "Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments", *Distance Education*, 40(1), ss. 133-148.
- ALZAGHOUL, Ahmad Fawaz. (2012). "The implication of the learning theories on implementing e-learning courses", *The Research Bulletin of Jordan ACM*, 11(11), ss 27-30.
- AMOROSO, Donald. L. ve CHENEY, Paul. H. (1991). "Testing a causal model of end-user application effectiveness", *Journal of Management Information Systems*, 8(1), ss.63-89.
- ANGGRAININGSIH, Rini., UMAM, Muhammad Zuhurul. ve SETIADI, Haryono. (2018). Determining e-learning success factor in higher education based on user perspective using Fuzzy AHP. *MATEC Web Conference.*, 154, 03011.
- ARBAUGH, J.B. (2000). "Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet-based MBA courses", *Journal of Management Education*, 24(1), ss 32-54.
- ARBAUGH, J.Ben. (2008). Does the Community of Inquiry Framework predict outcomes in online MBA courses? *International Review of research in Open and Distance Learning*, 9(2), ss. 1-21. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i2.490>
- ATAİZİ, Murat. (2001). *Durumlu Öğrenme*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.
- BARBEITE, Francisco G. Ve WEISS, Elizabeth M. (2004). "Computer self-efficacy and anxiety scales for an Internet sample: testing measurement equivalence of existing measures and development of new scales", *Computers in Human Behavior*, 20, ss.1-15.
- BASILAI, Giorgi. ve KVAVADZE, David. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- BATISTA, Igor.ve CORNACHIONE, Edgard B. (2005). "Learning styles influences on satisfaction and perceived learning: Analysis of an online business game", içinde *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, Proceedings of the Annual ABSEL Conference. 32, ss.22-30.

- BENSON, Robyn. ve SAMARAWICKREMA, Gayani. (2009). "Addressing the context of e-learning: using transactional distance theory to inform design", *Distance Education*, 30(1), ss 5-21.
- BERGER, Jill., TOPP, Robert., DAVIS, Linda., JONES, Jeffrey. ve STEWART, Lynne. (2009). "Comparison of Web-Based and Face-To-Face Training Concerning Patient Education Within A Hospital System", *Journal for Nurses in Staff Development*, ss. 127-132.
- BLACK, Erik., FERDIG, Richard. ve THOMPSON, Lindsay. (2020). "K-12 Virtual Schooling, COVID-19, and Student Success", *JAMA pediatrics*. doi:10.1001/jamapediatrics.2020.3800
- BM (Birleşmiş Milletler) (2020). Policy Brief: Education during Covid-19 and Beyond, https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf Erişim tarihi: 22. 08 2020
- BOZKURT, Aras. ve SHARMA, Ramesh. (2020). "Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic", *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), ss.1-4
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2002). "FAKTÖR ANALİZİ: TEMEL KAVRAMLAR VE ÖLÇEK GELİŞTİRMEDE KULLANIMI. KURAM VE UYGULAMADA Eğitim Yönetimi", 32 (32), ss.470-483.
- CAMPBELL, Donald. ve STANLEY, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*, 8-12.
- CAN, Tuncer. (2012). "Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Öğrenen Özerkliğinin Sanal Öğrenme Ortamları Yoluyla Desteklenmesi", *HAYEF Journal of Education*, 9(1), ss. 72-85.
- CHEN, Yingwu., LIU, Yan., ve ZHOU, Chang-feng.(2007). Web service success factors from users' behavioral perspective. In *International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design* (pp. 540-548). Springer, Berlin, Heidelberg.
- CRESWELL, John. W. (2016). *Araştırma Deseni. Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Cev. Edt. Selcuk Besir Demir). Eğiten Kitap, 2.baskı, Ankara.
- ÇAKIR, Zafer. ve SAVAŞ, Hasan Basri. (2020). "A Mathematical Modelling Approach in the Spread of the Novel 2019 Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19) Pandemic", *Electronic Journal of General Medicine*, 17(4), em205. <https://doi.org/10.29333/ejgm/7861>
- ÇAKIROĞLU, Ünal. ve BAKI, Adnan (2006). E-Öğrenme Ortamları için Tekrar Kullanılabilir Öğrenme nesneleri Tasarımı. XI. Türkiye'de İnternet Konferansı, ss. 171-177.
- ÇALIŞKAN, Hasan. (2000). "Bilgisayar destekli öğretimin tasarılmasında öğrenme bağlamı", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), ss. 14-20.
- DAVIS, Fred. (1989). "Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technology", *MIS Quarterly*, 13(3), ss. 319-340.
- DAVIS, Fred. D., BAGOZZI, Richard P., ve WARSHAW, Paul. R. (1989). "User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models", *Management Science*, 35(8), ss. 982-1003.

- DHAWAN, Shivangi. (2020). "Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis", *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), ss. 5-22.
- DURAK, Gürhan. (2013). Programlama Dillerinin Çevrimiçi Öğretimi: Öğrenenlerin Tutumlarının, Memnuniyetlerinin ve Akademik Başarılarının İncelenmesi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- ERDEM, Ali Rıza. (1998). "Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), ss. 51-57.
- FORMAN, Dawn., NYATANGA, Lovemore. ve RICH, Terry. (2002). "E-learning and educational diversity", *Nurse Education Today*, 22 (1), ss. 76-82.
- GARRISON, D. Randy. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Second Edition, Routledge, London.
- GARRISON, D. Randy. (2013). Theoretical foundations and epistemological insights of the community of inquiry. In Z.Akyol ve D. R. Garrison (Eds.), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research, and practice* (pp. 1–11). Hershey, PA: Information Science Reference.
- GARRISON, D. Randy. (2015). *Thinking collaboratively*. NY: Routledge, New York.
- GARRISON, D. Randy. (2016). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice*, NY: Routledge, New York.
- GARRISON, D. Randy. ve ARBAUGH, J. Ben. (2007). "Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions", *The Internet and higher education*, 10(3), ss. 157-172.
- GARRISON, D. Randy., ANDERSON, Terry. ve ARCHER, Walter. (2000). "Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education", *The Internet and Higher Education*, 2, ss. 87–105.
- GARRISON, D. Randy., CLEVELAND-INNES, Martha. ve FUNG, Tak Shing. (2010). "Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework", *Internet and Higher Education*, 13 (2010), ss. 31–36.
- GARRISON, D. Randy. ve CLEVELAND-INNES, Martha. (2005). "Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough", *The American journal of distance education*, 19(3), ss. 133-148.
- GATTIKER, Urs E.ve HLAVKA, Angela. (1992). "Computer attitudes and learning performance: Issues for management education and training", *Journal of Organizational Behavior*, 13(1), ss. 89–101.
- GÖKDAŞ, İbrahim. ve KAYRI, Murat. (2005). "E-öğrenme ve Türkiye Açısından Sorunlar, Çözüm Önerileri", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, ss. 1-20.
- GÖKMEN, Ömer Faruk., DUMAN, İbrahim ve HORZUM, Mehmet Barış. (2016). "Uzaktan Eğitimde Kuramlar, Değişimler ve Yeni Yönelimler", *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), ss. 29-51.

- GÜRBÜZ, Sait. ve ŞAHİN, Faruk. (2018). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- HAIR, Joseph. F., BLACK, William. C., BABIN, Barry. J. ve ANDERSON, Rolph. E. (2014). Multivariate data analysis: Pearson new international edition. Essex: Pearson Education Limited.
- HARRELL, Kyleigh B.ve WENDT, Jillian L. (2019). "The impact of blended learning on community of inquiry and perceived learning among high school learners enrolled in a public charter school", *Journal of Research on Technology in Education*, 51(3), ss. 259-272.
- HERGÜNER, Gülten., SON, Saltuk Buğra., SON, Sinem. H. ve DÖNMEZ, Ahmet. (2020). "The Effect of Online Learning Attitudes of University Students on their Online Learning Readiness", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(4), ss. 102-110
- HODGES, Charles., MOORE, Stephanie., LOCKEE, Barb., TRUST, Torrey. ve BOND, Aaron. (2020). "The difference between emergency remote teaching and online learning", *Educuse Review*, 27,ss. 1-12.
- HUNG, Min Ling., CHOU, Chie., CHEN, Chao-Hsiu. ve OWN, Zang Yuan. (2010). "Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions", *Computers & Education*, 55(3), ss. 1080- 1090.
- ILGAZ, Hale. (2008). Uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün ve topluluk hissini öğrenen memnuniyetine katkısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- ILO(2020).https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_emp/documents/publication/wcms_753026.pdf erişim: 16.08.2020
- JOHNSON, Richard. A. ve WICHERN, Dean. W. (2002). *Applied multivariate statistical analysis* (Vol. 5, No. 8). Upper Saddle River, NJ: Prentice hall, USA.
- JOO, Young Ju., LIM, Kyu Yon ve KIM, Eun Kyung. (2011). "Online University Students' Satisfaction and Persistence: Examining Perceived Level Of Presence, Usefulness And Ease Of Use As Predictors In A Structural Model", *Computers & Education*, 57, ss. 1654-1664.
- KALAYCI, Şeref. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- KESER, Hafize., ŞEN, Nurcan.,GÖÇMENLER, Güzin. ve DEMİREL KALFA, Funda. (2002). "Web tabanlı öğretim materyali hazırlama sürecinin temel evreleri ve internet kullanımına yönelik bir uygulama örneği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, ss. 189-197.
- KILIÇ, Ebru., KARADENİZ, Şirin. ve KARATAŞ, Serçin. (2003). "İnternet Destekli Yapıcı Öğrenme ortamları", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), ss. 149-160.
- KILIÇ, Muharrem. (2020). Pandemi Dönemi Ulusal Eğitim Politikaları Çerçevesinde Eğitim Hakkının Korunması, Seta Analiz Raporu. No: 326 <https://www.setav.org/analiz-pandemi-donemi-ulusal-egitim-politikalari-cercevesinde-egitim-hakkinin-korunmasi/> erişim: 12.09.2020

- LAU, Chun Yun. ve SHAIKH, Junaid M. (2012). The impacts of personal qualities on online learning readiness at Curtin Sarawak Malaysia (CSM). *Educational Research and Reviews*, 7(20), ss.430-444.
- LEE, HyunKyung., CHANG, Heewon. ve BRYAN, Lynette. (2020). "Doctoral Students' Learning Success in Online-Based Leadership Programs: Intersection with Technological and Relational Factors", *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), ss. 61-81.
- LIAW, Shu-Sheng. (2008). "Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system", *Computers & Education*, 51(2), ss. 864-873.
- MAHİROĞLU, Ahmet. ve COŞAR, Mustafa. (2008). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Sıra, Hız ve İçerik Kontrollerinin Akademik Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1) , ss. 63-83.
- MEB (2020). <https://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3064> erişim: 09.08.2020
- MİKRE, Fisseha. (2011). "The roles of information communication technologies in education: Review article with emphasis to the computer and internet", *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(2), ss.109-126.
- NIEMI, Hannele Marjatta. ve KOUSA, Päivi. (2020). "A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic", *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), ss. 352-369.
- OECD (2020). <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/> erişim: 22.07.2020
- OYARINDE, Oluremi Noah. ve KOMOLAFE, Olaide Gbemisola. (2020). "Impact of Google Classroom as an Online Learning Delivery during COVID-19 Pandemic: The Case of a Secondary School in Nigeria", *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, ss. 53-61.
- ÖZER, Mahmut. (2020). "Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19", *Kastamonu Education Journal*, 28(3), ss. 1124-1129.
- ÖZKAN, Hasan Hüseyin. (2006). "Popüler kültür ve eğitim", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), ss. 29- 38.
- ÖZONUR, Mesut. (2013). Sanal Gerçeklik Ortamı Olarak İkincil Yaşam (Second Life) Uygulamalarının Tasarlanması ve Bu Uygulamaların İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenmeleri Üzerindeki Etkilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- PARLAK, Özlem. (2004). İnternet temelli uzaktan eğitimde öğrenci doyumunu ölççeği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü EPÖ / Eğitim Teknolojisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- PARTLOW, Karen. M. ve GIBBS, William. J. (2003). "Indicators of constructivist principles in Internet-based courses", *Journal of Computing in Higher Education*, 14(2), 68.

- PICCOLI, Gabriele., AHMAD, Rami. ve IVES, Blake. (2001). "Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skill training", *MIS Quarterly*, 25(4), ss. 401-426.
- POLAT, Hakan. (2016). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- RIVERA, Julio C. ve RICE, Margaret L. (2002). "A comparison of student outcomes and satisfaction between traditional and web-based course offerings", *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), ss. 151-179.
- RIZANA, A. F., HEDIYANTO, U.Y.K. S., RAMADHAN, F. ve KURNIAWATI, A. (2020). E-learning success determinants in higher education: A systematic literature review from users' perspective. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 830(3), IOP Publishing.
- RICHARDSON, Jennifer. ve SWAN, Karen. (2003). "Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction", *JALN*, 7(1), ss. 68-88.
- ROUADI, Naim E.L. ve FAYSALANOUTI, Mohammad. (2020). "The Online learning Experiment in the Intermediate and Secondary Schools in Lebanon during the Coronavirus (COVID-19) Crisis". *Online learning*, 7(7), ss. 14466-14485.
- RUBİN, Beth., FERNANDES, Ron. ve AVGERINO, Maria D.(2013). "The effects of technology on the Community of Inquiry and satisfaction with online courses", *The Internet and Higher Education*, 17, 4, ss.8-57.
- SAFSOUF, Yassine., MANSOURI, Khalifa. ve POIRIER, Franck. (2020). Smart learning environment measure online student satisfaction: a case study in the context of higher education in Morocco. In *2020 International Conference on Electrical and Information Technologies (ICEIT)* (pp. 1-5). IEEE.
- SAHİN, İsmail. ve SHELLEY, Mack. (2008). "Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model", *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), ss. 216-223.
- SAYKILI, Abdullah. (2019). "21. yüzyılda e-öğrenme: sorgulayıcı öğrenme toplulukları kuramına dayalı araştırma ve uygulama", *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), ss. 117-125.
- SHAHZAD, Syed Khuram., HUSSAIN, Javaid., SADAF, Nadia., SARWAT, Samina., GHANİ, Usman. ve SALEEM, Robina. (2020). "Impact of Virtual Teaching on ESL Learners' Attitudes under COVID-19 Circumstances at Post Graduate Level in Pakistan", *English Language Teaching*, 13(9), ss. 1-9.
- SHAO, Chunling. (2020). An Empirical Study on the Identification of Driving Factors of Satisfaction with Online Learning Based on TAM. In *5th International Conference on Economics, Management, Law and Education (EMLE 2019)* (ss. 1067-1073). Atlantis Press.
- SUN, Pei Chen., TSAI, Ray J., FINGER, Glenn., CHEN, Yueh- Yang. ve YEH, Dowming. (2008). "What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction", *Computers & education*, 50(4), ss. 1183-1202.

- SURKHALI, Bipana. ve GARBUJA, Chandra Kumari. (2020). "Virtual Learning during COVID-19 Pandemic: Pros and Cons", *Journal of Lumbini Medical College*, 8(1), <https://www.jlmc.edu.np/index.php/JLMC/article/view/363>
- SWAN, Karen. (2002). "Building learning communities in online courses: The importance of interaction", *Education, Communication & Information*, 2(1), ss.23-49.
- SWAN, Karen., DAY, Scott.L., BOGLE, Leonard Ray. ve MATTHEWS, Daniel B. (2014). "A collaborative, design-based approach to improving an online program", *The Internet and Higher Education*, 21, ss. 74– 81.
- SWAN, Karen., GARRISON, Randy. ve RICHARDSON, Jennifer C.A. (2009). A constructivist approach to online learning: The community of inquiry framework. In *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (ss. 43-57). IGI global. <https://www.igi-global.com/chapter/constructivist-approach-online-learning/23488>
- TABACHNICK, Barbara.G. ve FIDELL, Linda.S. (2015). Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı (M. Baloğlu, Çev.), Nobel Yayınevi, Ankara.
- UNESCO (2020). <https://en.unesco.org/news/13-billion-learners-are-still-affected-school-university-closures-educational-institutions>, erişim:11.07.2020
- UŞUN, Salih. (2006). Uzaktan Eğitim, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- VENKATESH, Viswanath. ve BALA, Hillol (2008). "Technology Acceptance Model 3 and a research agenda on interventions", *Decision Sciences*, 39(2), ss. 273-315.
- WEBSTER, Jane. ve HACKLEY, Peter. (1997). Teaching effectiveness in technology-mediated distance learning. *Academy of management journal*, 40(6), ss.1282-1309.
- YANG, Jie Chi., QUADIR, Benazir., CHEN, Nian Shing. ve MIAO, Qiang. (2016). "Effects of online presence on learning performance in a blog-based online course", *The Internet and Higher Education*, 30, ss. 11– 20.
- YENİAD, Mustafa. (2006). Uzaktan eğitimde kullanılmak üzere web tabanlı bir portal yazılımı geliştirme, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- ZHANG, Yulei Gavin ve DANG, Mandy Yan. (2020). "Understanding Essential Factors in Influencing Technology-Supported Learning: A Model toward Blended Learning Success", *Journal of Information Technology Education*, 19, ss. 489-510.

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hatice Zeynep İNAN¹

¹ Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, zeynepinan@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6247-7857.

Geliş Tarihi: 17.06.2020 Kabul Tarihi: 04.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.754307

Öz: Okul öncesi eğitim, 2020 yılı başında ortaya çıkan pandemi nedeniyle sekteye uğramıştır. Pandemiyle birlikte gelen “yeni normal”de bazı okullar yeni duruma adapte olamamış ve kapanmış, bazı okullar ise halen çözüm yolları aramaya devam ederek ayakta durmaya çalışmaktadır. Bu araştırmanın amacı, pandemi döneminde sekteye uğrayan okul öncesi eğitimde üretilen çözümlere ilişkin durum tespiti yapmak ve yeni normalde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılmasına yardımcı olacak öneriler oluşturmaktır. Araştırmaların kısıtlı olduğu ve acil gelişen pandemi döneminde okul öncesi eğitimin sağlıklı olarak devam etmesi için geniş bir alan yazın taranmış ve sentezleme tekniğiyle verilerin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bunun için, Noblit ve Hare’nin yedi basamaklı meta-etnografi metodu izlenerek, ebeveynlerin çocuklarının sağlığına ilişkin karar verme süreçleri, Türkiye’de okul öncesi eğitim için MEB tarafından alınan kararlar, dünyada COVID-19 virüsünün okul öncesi eğitime yansımaları ve İtalya’daki Reggio Emilia anaokulları örneği sentezlenmiştir. Meta-etnografi metoduna uygun olarak, farklı veri kaynaklarının (nitel ve nicel araştırmalar, gri alan yazın ve profesyonel uzmanlık) yorumları hem karşılaştırmalı hem de kümülatif olarak sentezlenmiş, bağlantılar kurulmuş ve temel bulgulara dayanarak çözüm önerileri geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda Türkiye’de okul öncesine yönelik COVID-19 yapılanması için bir çalışma ekibi kurulmasına, okula dönüşler yavaş ve en acil olandan başlamasına, okula dönüşte, temizlik, sosyal mesafe, damlacık oluşumunu engelleme gibi kurallara uyulmasına, dolaşımın azaltılmasına, çocukların yaşlarına uygun yöntem ve tekniklerle rahatlatılmasına, risk altındaki çocuklara destek sağlanmasına, anti-viral ve anti-bakteriyel kumaşlardan kıyafet ve eğitim malzemesinin üretilmesine, çocukların iyi-oluş halleri için ihtiyaçlarının karşılanmasına, eğitimde kriz yönetimine ilişkin ebeveynlere/eğitimcilere eğitim verilmesine, ailelerin ve çocukların kendilerini yalnız hissetmemelerinin sağlanmasına, evde kalan okul öncesi çocuklar için projeler üretilmesine, online eğitime erişimi olmayan çocuklar için alternatif yollar bulunmasına, uzaktan eğitimin verimli olması için çocukların öz-düzenleme ve üst bilişsel gibi becerilerinin, gelişimsel özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının dikkate alınmasına, uzaktan eğitimde etkileşimli çalışmaların hazırlanmasına ve çocukların oyunla öğrendiğinin unutulmamasına ilişkin öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19; Okul öncesi eğitim; Meta-etnografi

RESTRUCTURING EARLY CHILDHOOD EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract:

Preschool education has been interrupted due to the pandemic that emerged at the beginning of 2020. In the “new normal” that came with the pandemic, some schools could not adapt to the new situation and were closed, and some schools are still trying to survive by looking for solutions. The purpose of this research is to determine the situation regarding the solutions produced in the preschool education that was interrupted during the pandemic and to create hypotheses/suggestions to help restructure preschool education in Turkey. A wide range of literature has been evaluated and synthesized in order to maintain a healthy preschool education during the pandemic in which limited research has been done. To achieve this, Noblit and Hare’s seven steps meta-ethnography method were used, taking into account the decision-making processes of parents, the decisions taken by the Turkish Ministry of Education, the status of COVID-19 pandemic throughout the world, and the education at exemplary Reggio Emilia schools in Italy. In accordance with the meta-ethnography method, interpretations of different data sources (qualitative and quantitative research, gray literature and professional expertise) were synthesized comparatively and cumulatively, links among the synthesis were established, and finally hypotheses/suggestions were developed based on the findings of the current research. These hypotheses/suggestions include establishing COVID-19 working team in Turkey; going back to school slowly starting from the most urgent; following school rules, such as hygiene, social distance, prevention of droplets; reducing circulation; helping children be relaxed with the help of methods and techniques which are appropriate for their age; providing support for children at risk; producing clothes and educational materials from anti-viral and anti-bacterial fabrics; meeting children’s needs for the well-being of them; providing parents/educators training on crisis management in education; being ensured that families and children do not feel alone; producing projects for preschool children staying at home; finding alternative ways for children who do not have access to online education; taking self-regulation and metacognitive skills of children into consideration for the effectiveness of distance education; preparing interactive activities for preschool children staying at home; remembering that children learn with play.

Key Words: COVID-19; Preschool education; Meta-ethnography

Giriş

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de okul öncesi eğitim kurumları 2020 yılı başında ortaya çıkan pandemi nedeniyle eğitime ara vermiş ve okul öncesi eğitim sekteye uğramıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020) okul öncesi eğitim kurumlarının 1 Haziran 2020 itibarıyla tekrar hizmet vermesine izin vermiş ve COVID-19 virüsünün bulaşmasını engellemek için alınması gereken önlemleri kurumlara bildirmiştir. Okullar hızlıca gerekli hazırlıkları yapmış, MEB’in bildirdiği önlemleri hayata geçirmiş ve kapılarını eğitim için açmıştır. Ancak, “Yeni Normal” olarak adlandırılan bu süreçte bazı okullar yeni duruma adapte olamamış ve kapanmış, bazı okullar ise halen çözüm yolları aramaya devam ederek ayakta durmaya çalışmaktadır.

Pandemi nedeniyle aileler haftada ortalama 49.7 saat fazladan çocuk bakımına vakit ayırmak zorunda kaldığı halde (Sevilla ve Smith, 2020), veliler çocuklarının sağlığı konusunda karar almada endişe etmekte ve çocuklarını okula gönderip göndermeme konusunda kararsız kalmaktadır (Drane, Vernon ve O’Shea, 2020). Okul öncesi eğitim kurumları yeni normalde pandemiden kaynaklanan sebeplerden dolayı uyum süreci yaşamaktadır ve üretilen çözümler çoğunlukla sosyo-ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarına yöneliktir (Spaull, 2020; Thomas ve Rogers, 2020; UNESCO, 2020b; World Bank, 2020; Wright, 2020; Xafis, 2020; Zero to Three, 2020). Öte yandan, tüm çocukları kapsayacak şekilde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması süreci ve yeni normal, Mutton’un (2020) dediği gibi, eğitimcilerin kendilerini değiştirmeleri ve geliştirmeleri için mükemmel bir fırsat olabilir. Dolayısıyla, yeni normal sürecinde okul öncesi eğitimi yeniden yapılandırmak ve daha fazla çocuk merkezli eğitim sunabilmek için değişmek ve gelişmek şart olmuştur.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, pandemi döneminde sekteye uğrayan okul öncesi eğitimde üretilen çözümlere ilişkin durum tespiti yapmak ve yeni normalde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılmasına yardımcı olacak öneriler oluşturmaktır. Araştırmaların kısıtlı olduğu ve acil gelişen pandemi döneminde okul öncesi eğitimin sağlıklı olarak devam etmesi için geniş bir alan yazın taranmış ve sentezleme tekniğiyle verilerin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bunun için, ebeveynlerin çocuklarının sağlığına ilişkin karar verme süreçlerini anlamak, Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları için MEB tarafından alınan kararları incelemek, yurt dışındaki COVID-19 virüsünün okul öncesi eğitime yansımalarına bakmak ve okullarda COVID-19 virüsüne ilişkin alınan kararları ve İtalya’daki Reggio Emilia anaokulları bağlamında uygulamaları incelemek ve sentezlemek için ilgili alan yazın taranmıştır. Bu çalışmanın nihai amacı, tüm bu araştırmaların meta-sentezini yaparak, pandemi sürecinde Türkiye’deki okul öncesi eğitimi yeniden yapılandırmaya yönelik öneriler sunmak, karar vericilere ve ebeveynlere ışık tutmaktır. Bu amaca uygun olarak, bu çalışmanın araştırma sorusu şudur:

1- Pandemi sürecinde Türkiye'deki okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması için neler yapılmalıdır?

Alan yazın ve çeşitli kaynakların ışığında araştırma sorusuna yanıt aranırken, şu alt sorular sorulmuştur: "Ebeveynlerin pandemi zamanı çocuklarının sağlığına ilişkin karar verme süreçleri nasıldır?" "Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumları için pandemiye ilişkin alınan kararlar nelerdir?" "Pandemi, yurt dışındaki okul öncesi eğitime nasıl yansımıştır?" "Pandemi, okul öncesi eğitimde 'Altın Standart' olarak tanınan İtalya'daki Reggio Emilia anaokullarında eğitime nasıl yansımıştır?"

Araştırmaların çok az olduğu ve belirsizliğin yoğun olduğu bu COVID-19 pandemi döneminde, ebeveynlere ve karar vericilere yardımcı olması amacıyla, meta-etnografi metodu kullanılmıştır. Bunun için Noblit ve Hare'nin (1988) yedi basamaklı meta-etnografi metodu izlenmiş, ancak Atkins ve diğerlerinin (2008) belirttiği gibi araştırmanın ihtiyacına göre basamaklar yeniden şekillendirilmiştir.

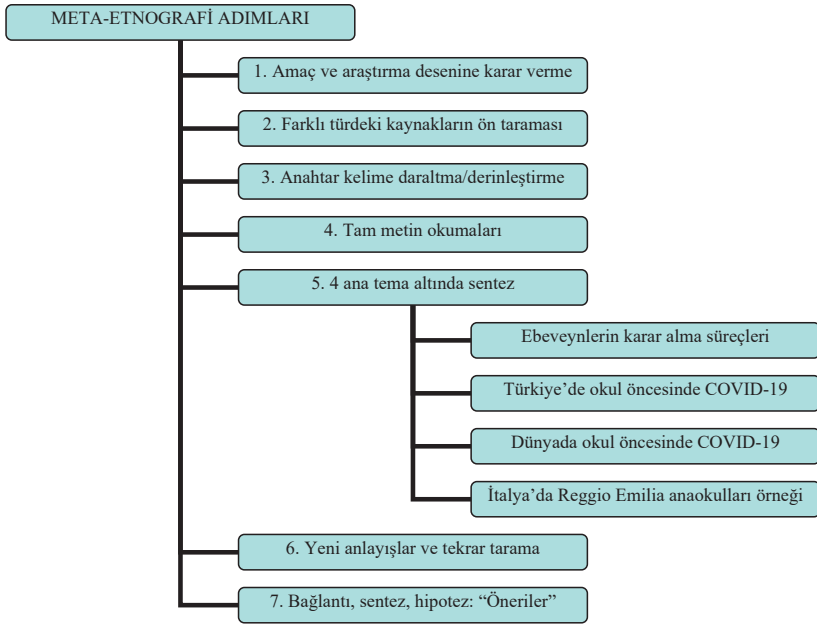
Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden biri olan meta-etnografi metodu seçilmiştir çünkü meta-etnografi metodu çeşitli çalışmalarını yorumlamaya ve tümevarım yoluyla kümülatif sentez yapmaya olanak sağlamaktadır (Ellis, 2009; Elsevier, 2020; Hughes ve Noblit, 2017; Noblit ve Hare, 1988; Noyes, 2006). Meta-etnografi metodunun amacı, birinci elden analiz metotlarına benzer şekilde, nitel ve nicel araştırmaların sonuçlarını ve farklı türdeki kaynakları (örn., gri literatür ve profesyonel uzmanlık kaynakları) sentezleyerek yorumlamak ve endüksiyon (tümevarım) yoluyla genellemelere ulaşmaktır (Elsevier, 2020; Noyes, 2006). Ancak meta-etnografi, meta-analizdeki gibi sadece nicel araştırma sonuçlarını incelemek, sadece benzer araştırmaları karşılaştırmak ve sayılarla yorumlar yapmak gibi kısıtlılıklar içermez (Elsevier, 2020). Meta-etnografi metodunda amaç anlamaktır ve bu metotta, tüm verilerin (örn., nitel ve nicel araştırmalar, gri literatür ve profesyonel uzmanlık kaynakları) yorumlarının hem karşılaştırmalı hem de kümülatif sentezleri sunulur ve genellemelerde ortaya sağdık kalınır (Noblit ve Hare, 1988). Meta-etnografi metodunu ortaya atan Noblit ve Hare'ye göre, meta-etnografi metodunun araştırma deseni, karşılaştırma/kümülatif sentez yapma ve sonunda yeni bir anlayış geliştirmeyi içerir.

Araştırma Süreci

Bu çalışmada, Noblit ve Hare'nin (1988) yedi basamaklı meta-etnografi metodundan yararlanılmıştır. Bu basamaklar, çalışmanın konusuna uygun olarak yeniden yapılandırılmıştır (bakınız Şekil 1).



Şekil 1. Araştırmada İzlenen Meta-etnografi Adımları

Birinci adımda, bu araştırmanın amacı ve kullanılacak araştırma desenine karar verilmiştir. İkinci adımda, ebeveynlerin çocuklarının sağlığına ilişkin karar verme süreçleri üzerine yazılmış farklı türdeki kaynakları içeren alan yazın ön taraması gerçekleştirilmiştir. Üçüncü adımda, ön tarama sonucu ortaya çıkan konular hakkında anahtar kelimelerin tespit edilmesi için çalışılmıştır. Sonunda, “ebeveynlerin çocuklarının sağlığına ilişkin karar verme süreçleri,” “okul öncesi eğitim,” “erken çocukluk eğitimi,” “anaokulu,” “COVID-19” ve “virüs” anahtar kelimeleriyle konu daraltılmış/derinleştirilmiş ve veri tabanları (örn., Academic Search Ultimate), Google ve sosyal medya (örn., Instagram) taramaları ve aynı zaman dördüncü adımda ise tam-metin okumaları gerçekleştirilmiştir. Beşinci adımda, benzerlikler ve farklar dikkate alınarak, elde edilen veriler 4 tema altında sentezlenmiştir:

- 1) Ebeveynlerin çocuklarının sağlığına ilişkin karar alma süreçleri,
- 2) Türkiye’de okul öncesi eğitimde COVID-19 önlemleri,
- 3) Dünyada okul öncesi eğitimde COVID-19 durum tespiti ve önlemleri,
- 4) COVID-19 sürecinde İtalya’da Reggio Emilia anaokulları örneği.

Altıncı adımda, temaların altında yeni anlayışlar ve yorumlar bir araya getirilmiş ve merak edilen konularda alan taraması tekrar edilmiştir. Son olarak yedinci adımda çalışmada yeni anlayışlar arasındaki bağlantılar da kurularak, sentezlerden ortaya çıkan hipotezler “öneriler” başlığı altında metin haline getirilmiştir.

Bu araştırmada, içeriden dışarıya, genelden özele ve tekrar özelden genele doğru sarmal bir durum tespit ve sentez çalışması yapılmıştır. Birinci temada, önce ebeveynlerin çocuklarının sağlığı konusundaki endişeleri ve karar alma süreçlerinin nasıl işlediği genel olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır ve özelde de kısıtlı araştırmalar neticesinde COVID-19 sürecinde nasıl ve neye göre karar aldıklarına ilişkin araştırmalara bakılmıştır. İkinci temada ise Türkiye özelinde okul öncesi kurumlar için alınan COVID-19 önlemleri analiz edilmiştir. Daha sonra üçüncü temada genele bakılmış ve yurt dışında eğitimde COVID-19 durumu ortaya konulmuştur. Yurt dışında, okul öncesi eğitim alanında var olan durum önce genel olarak ortaya konulmuş, daha sonra İtalya’daki Reggio Emilia anaokulları örneğinde özele girilmiştir. İtalya örneğinin seçilme nedeni, bu ülkenin COVID-19 salgını ve karantina koşullarını erken dönemde ve ağır şartlarda yaşamasıdır. Meta-sentez yapıldıktan sonra Türkiye’de okul öncesi eğitimde yeniden yapılanmaya yönelik öneriler ortaya konulmuştur. COVID-19 henüz çözülememiş ve çok taze bir konu olduğundan, kısıtlı olan kaynaklarda seçime gidilmeden sentezlemeye çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgulara yer verilmiş ve araştırmanın temel sorusu “Pandemi sürecinde Türkiye’deki okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması için neler yapılmalıdır?” sorusuna yönelik cevaplar aranmış ve bulgulara dayanılarak araştırmanın sonunda öneriler üretilmiştir.

Tema 1: Ebeveynlerin, Çocuklarının Sağlığına İlişkin Karar Alma Süreçleri

Bu temanın altında “Ebeveynlerin pandemi zamanı çocuklarının sağlığına ilişkin karar verme süreçleri nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular sentezlenmiştir.

Çocukların sağlığıyla ilgili verilecek kararlar her zaman anne ve babaların, hatta eğitimcilerin, sağlıkçıların ve politikacıların ilgi odağı olmuştur. Anne ve babanın sağlıklı karar verebilmesi için çözümler üretilmektedir. Ancak yine de son sözü çoğu zaman ebeveynlerin söylediği, çocuğun sağlığı gibi önemli konularda, anne babanın yeterliliği tartışılır. Sağlıklı kararın kendisi kadar, anne babaları sağlıklı karara götüreceği karar süreci de çok önemlidir. Dolayısıyla bu karar mekanizmalarının nasıl işlediğini irdelemek gerekmektedir. Bu araştırma, son dönemde sıkça tartışılan, “Çocuğumu okula göndermeliyim?” sorusu, çocukların sağlığı ile ilgili önemli konularda anne babaların karar mekanizmalarının nasıl işlediğine ışık tutacaktır.

Kararlar zinciri anne ve babaların çocuk yapmaya karar vermeleriyle başlamış olur. Alan yazın irdelendiğinde, anne karnında bebeğin alınmasıyla ilgili kararlardan

tutun da, çocuk emzirmeye, çocuğa aşı yaptırmaya, çocuğu okula göndermeye kadar birçok karar aşamasından geçildiği görülmektedir. Alan yazında sıkça çocuğun sağlığıyla ilgili konularda ebeveynin eğitilmesinin önemi vurgulanmıştır. Örneğin, Berger ve Winter (1980) lise çağı genç kızların üzerinde yaptığı araştırmada, çevrede emziren örnek anne sayısının azalmasıyla, emzirme ve anne sütünün önemi konusunda daha da bilinçsizleşen gençlerin eğitim almalarının gerekliliği üzerinde durmuştur. Yani sonuçlarını irdelemeden, başkalarını örnek alma –çevresindekileri model alma– karar alma sürecinde kullanılan yollardan biridir. Öte yandan, uzun yıllardır, bilgi teknolojileri de (örn, İnternet) ebeveynin eğitilmesinde ve bilinçli karar vermesinde önemli bir rol oynamaktadır (Carolan, 2005). Ancak, Carolan, çok fazla bilginin problemlere sebep olacağını belirtmiştir. Yeni çocuk sahibi olmuş anneler üzerinde yaptığı bir araştırmada, çok fazla medikal bilgi tüketiminin annelerde korkuya sebep olduğunu ve annelerin omzunda ağır bir yük haline geldiğini tespit etmiştir. Dolayısıyla, annelerin eğitiminde verilen bilginin içeriğine ve miktarına dikkat edilmesi gerektiğini savunmuştur. Carolan, çok bilgiye sahip olunmasına rağmen, bilginin gerçekten anlaşılabilmesi veya yorumlanabilmesinin da sağlığı tehlikeye atacağına işaret etmiştir. Maayan-Metzger, Kedem-Friedrich ve Kuint (2005) 204 anne üzerinde yürüttüğü bir çalışmada, yeni doğmuş bebeklerine Hepatit B aşısını vurdurmak istemeyen annelerin eğitimi ve yüksek gelirli annelerden oluştuğunu tespit etmiş ve bu annelerin dikkatsizlikten değil, genel bir yaklaşım olarak aşıya karşı olduklarını bulmuştur. Maayan-Metzger, Kedem-Friedrich ve Kuint, medikal topluluğun bu duruma acil olarak müdahale etmesinin çocukların sağlığı açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. COVID-19 virüsüne ilişkin olarak, kısıtlı da olsa araştırmalar, çocukların yetişkinlerden daha az risk altında olduğunu, çocuk vaka sayısının çok az olduğunu ancak çocukların taşıyıcı olma riskinin fazla olduğunu tespit etmiştir (Reddy, 2020). Ancak yeni araştırmalar gösteriyor ki, COVID-19 virüsü çocuklarda nadir görülen ama çok ciddi bir hastalığa sebep olabilmektedir: MIS-C (Reddy, 2020). Reddy, sadece New York'ta bu hastalık nedeniyle 137 vaka, 3 ölüm görüldüğünü ve bu bulgular neticesinde ailelerin çocuklarını anaokuluna götürmekte tereddüt ettiğini ve yaz okullarının iptal edildiğini belirtmiştir.

COVID-19 sürecinde ebeveynlerin hastalık kaynaklı stresten dolayı çocukları okula göndermemelerinin yanı sıra, bazı ebeveynlerin yaşadığı maddi sıkıntı da çocukların bakımını sekteye uğratmaktadır (Drane, Vernon ve O'Shea, 2020). Yani, ebeveynlerin çocuklarını anaokuluna göndermeme sebeplerinden biri işini kaybetme veya başka bir sebepten ötürü maddi sıkıntıya girme olabilir.

Ebeveynlerin karar verme süreçlerini etkileyen, aldıkları eğitim, sahip oldukları bilgi miktarı ve bilginin içeriği faktörlerinin yanı sıra, dikkat edilmesi gereken diğer bir konu da bu bilginin kaynağıdır. Yani, ebeveynlerin karar mekanizmalarını etkileyen bilginin nerden geldiği de çok önemlidir. COVID-19 virüsünde bulaşıcılık açısından en riskli gruplardan olan çocukların sağlığı için tüm yazılı ve görsel medya alarına

geçmiştir. COVID-19 virüsünün nerden, nasıl yayıldığı, etkileri, diğer virüslerden farkı, korunma yöntemleri gibi konular sıkça tartışılmaktadır. Aslında benzer tartışmalar, virüs her şekil değiştirdiğinde tekrar baştan alevlenmektedir. Örneğin, geçmişte ortaya çıkan H1N1 virüsü zamanı, bazı kesimlerce çocukların bir an önce aşı olması gerektiği vurgulanırken, öte yandan, aşıyla ilgili olumsuz görüşler de ebeveynlerde endişeye sebep olmakta ve çocuklarını aşılatmalarını engellemekteydi. Hatta bir okul müdürü ile yaptığı görüşmede Fine (2009), aşının yeni olması, yeterince denenmemiş olması, otizme sebep olduğu iddia edilen thimerosal maddesini içermesi ebeveynleri endişelendiren konuların başında geldiğini ifade etmiştir. Gerekli dozun net olması da kafaları karıştıran diğer bir konuydu (Sternberg, 2009). Günümüzde henüz COVID-19 virüsüne karşı aşı bulunamamış olsa da, aşı bulunduktan sonra, yakın bir zamanda benzer tartışmaların gündeme gelmesi olasıdır.

Gross ve Howard (2001), karar verme sürecini kişisel tercih olarak açıklayan Health Belief Model'ini ve karar verme sürecini bütüncül bir yaklaşımla –kişinin bireysel kararlılığı ve motivasyonundan kişinin doktor ile ilişkisine kadar daha kapsamlı olarak– açıklayan Interaction Model of Client Health Behavior tezini temel alarak, karma metot kullanılan kapsamlı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada annelerin çocuklarının sağlığıyla ilgili nasıl karar verdiğini incelemiş ve annelerin kararlarını 5 şeyin etkilediğini tespit etmiştir: 1) işin ciddiyeti, 2) çocuğun sağlığıyla ilgili annenin sahip olduğu korkunun derecesi, 3) sağlık personelinin tutumu, 4) daha önce yaşanmış benzer tecrübeler, 5) anneye yönelik sosyal destek. Gross ve Howard, ayrıca, karar verme sürecinde tek çocuk sahibi annelerle birden fazla çocuk sahibi olan anneler arasında fark bulunmadığını belirtmişlerdir.

Topuzoglu ve diğerleri (2007) İstanbul'da sosyoekonomik seviyesi düşük mahallelerde yaptıkları bir çalışmada annelerin aşı konusunda bilgilerini, çocuklarına aşı yaptırmamalarının sebeplerini, aşının gerekliliği konusundaki fikirlerini irdelemiştir. Aşının gereksiz olduğunu düşünen annelerin yanılgılarını ortaya koymuş ve çoğu annelerin aşıların isimlerini dahi bilmediğini belirtmiştir. Daha önemlisi çocuğuna aşı yaptırmamaya karar veren annelerin gerekçelerini incelemiştir. Annelerin çocuklarına aşı yaptırmamaların sebeplerini 4 kategoride toplamıştır: 1) Annenin aile içindeki statüsünden kaynaklanan sebepler (örn., evden çıkamama, çocuklarla ilgili bütün yükün kendi üzerinde olması), 2) Sağlık personelinin davranışlarından ve tutumundan kaynaklanan sebepler (örn., hastayken çocuğa aşı yapmak istememeleri), 3) Ekonomik sebepler (örn., yol masrafını karşılayamama), 4) Diğer sebepler- aşıyla ilgili dedikodular ve umursamazlık.

Görüldüğü gibi anne babaların çocukların sağlığı ile ilgili konularda karar mekanizmalarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Ekonomik sebepler gibi farklı faktörlerin yanı sıra aslında ebeveynlerin içgüdüsel olarak çocukları koruma isteği olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, COVID-19 virüsünün tanınması, farkındalıkların artması ve hastalığa karşı alınacak önlemler ve müdahaleler konusunda geniş çaplı çalışmaların ebeveynler için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tema 2: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında COVID-19 Önlemleri

Bu temanın altında “Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları için pandemiye ilişkin alınan kararlar nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular sentezlenmiştir.

MEB (2020) tarafından okul öncesi kurumlarla paylaşılan önlemlerin “temizlik” teması altında toplandığı görülmektedir. Öte yandan, aileye hangi durumlarda çocuğunu okula getirmemesi gerektiğine dair bilgilendirme ve taahhütname içeren “Bilgilendirme ve Taahhütname” formu eklendiği de görülmektedir. Ayrıca, kurum dışında servislere ilişkin önlem de yer almaktadır. Çocukların ve personelin okula girişinden itibaren başlayan, kurum bünyesinde oyunculara ve yiyeceklere kadar alınması gereken tüm önlemler şöyledir:

- “Girişte alınması gereken önlemler” başlığı altında her gün kuruma girişte, çıkışta ve gün içinde çocukların ateş ölçümü yapılacak ve ailede/çocukta COVID-19 belirtileri olup olmadığı sorulacaktır.
- “Kurumda alınması gereken önlemler” başlığı altında serviste ve kurumda el antiseptiği kullanımına ilişkin kararlar alınmıştır. Ayrıca, okulda dolaşımı en aza indirmeye ilişkin (yabancı okula giremeyecek, sınıflar arası etkileşim olmayacak, etkinlikler ve yemek sınıfta gerçekleşecek), çocukların sınıf içi oturma düzenine ilişkin (arka arkaya ve 1 metre arayla oturulacak) ve havalandırma/temiz havaya çıkmaya ilişkin kararlar alınmıştır.
- “Temizlik ve dezenfeksiyon ile ilgili önlemler” başlığı altında kurumun temizlik ve hijyenine ilişkin, “Oyuncakların temizliği” başlığı altında ise oyuncaklarının dikkatlice seçilmesi ve temizliğine ilişkin, “El hijyeninin sağlanması” ve “Yiyecek hazırlama ve servisi,” başlıkları altında yine temizlik önlemlerine ilişkin kararlar alınmıştır.
- “Çalışanlara yönelik önlemler” başlığı altında sosyal mesafe, el temizliği, maske ve COVID-19 kontrolü ele alınmıştır.
- Son olarak, “Çocuklara yönelik önlemler” ve “Bebek ve küçük çocukların bakımında alınacak önlemler” başlıkları altında ise, sosyal mesafe, damlacık oluşumunu engelleme (örn., yüksek sesli etkinlik yapmama) ve hasta çocuğun izolasyonuna ilişkin, el/kiyafet/biberon/tuvalet temizliğine ilişkin kararlar vurgulanmıştır.

Okullarda COVID-19 virüsünü temizlemeye yönelik önlemlerin yanı sıra bu virüsün kolaylıkla tutunamayacağı, anti-bakteriyel ve anti-viral korumalı kumaş üretilebilir. Nitekim Bursa Uludağ Üniversitesi ve BUTEKOM, CE ve ISO kalite belgeli ürettiği anti-bakteriyel ve anti-viral korumalı kumaştan maske yapmıştır (Bursa Uludağ Üniversitesi, 2020). Bu tür kumaşlardan, çocuklar için kiyafet, okul için yatak örtüsü gibi eşyalar üretmek veya eğitim malzemeleri üretmek de virüsün yayılımını azaltabilir.

Tema 3: Dünya’da Okul Öncesi Çocukları ve COVID-19

Bu temanın altında “Pandemi, yurt dışındaki okul öncesi eğitime nasıl yansımıştır?” sorusuna yönelik bulgular sentezlenmiştir.

UNESCO ve World Bank istatistiklerine göre, COVID-19 nedeniyle, dünyada çocukların yarıdan fazlası eğitimden uzak kalmıştır, yani, gelişim ve öğrenmeleri desteklenememiştir (Giannini, Grant Lewis, 2020; UNESCO, 2020a; World Bank, 2020). Pandemi süresince çocuğa ve kadına yönelik şiddette artış gözlenmiştir (Peterman vd., 2020). Öte yandan, Avusturya gibi bazı ülkelerde, okulların kapatılmasıyla birlikte birçok çocuk, okulda onlara sunulan bedava sıcak yemekten de mahrum kalmıştır (Drane, Vernon ve O’Shea, 2020). Halihazırda sosyo-ekonomik statüsü düşük ailelerden gelen çocuklar, okulların da kapanmasıyla sosyo-ekonomik açıdan daha zor duruma düşmüştür. Örneğin, bazı çocuklar evlerinin özel bahçelerinde temiz havada oyun oynama imkanı bulurken, bazı çocuklar kalabalık aileleriyle küçük evlerde kalıyordular.

Öte yandan, COVID-19 sürecinde okul öncesi kurumların da maddi sıkıntı yaşadığı bir gerçektir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde okul öncesi kurumların 2/3’ünün kapatıldığı Ohio eyaletinin merkezinde, okulların geri açılması için kurumlar yardım kampanyası başlatmıştır. Özellikle, çalışmak zorunda olan ebeveynlerin çocukları için açık kalan veya açılmak istenen bu kurumların finansal durumlarının kritik olduğu için 50 milyar Dolarlık yardım toplama hareketi başlatılmıştır (Votervo-ice, 2020).

COVID-19 sürecinin eğitime etkileri üzerine 98 ülkede yapılan araştırma sonuçlarına bağlı olarak Reimers ve Schleicher (2020), online eğitime erişim imkanı olmayan çocukların bulunduğu ülkeler olduğunu, çocukların ve ailelerin başkalarıyla iletişim kuramadığını ve bu tür problemlerin çözümü için ciddi bir yönetim komitesi/çalışma ekibine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Nitekim OECD PISA 2018 verilerine göre öğrencilerin İnternet’e erişimi açısından Türkiye son yüzde onluk dilim içindedir. Bu bilgi göz önünde bulundurulduğunda, eğitim ve iletişim için İnternet dışında farklı yollarla da çocuklara ve ailelere ulaşılmasının önemi ortaya çıkmaktadır (Reimers ve Schleicher, 2020).

Yoshikawa ve diğerleri (2020) pandeminin çocuklar üzerinde kısa sürede ve uzun sürede olumsuz etkilerinin olacağını belirtmektedir. Dolayısıyla, okullarda alınacak önlemler, temizliğin çok ötesinde olmalı, hem kısa vadede hem de uzun vadede etkileri hesaba katılarak önlemler alınmalıdır. Ayrıca, uluslararası alan yazın tarandığında, COVID-19 virüsüne karşı daha geniş çaplı önlem ve müdahale programlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yani, Bronfenbrenner’in çevre teorisine uygun olarak, makro sistemden mikro sisteme kadar çocuğu etkileyen tüm katmanlarda önlem ve müdahale paketleri hazırlanmalıdır.

Bartlett, Griffin ve Thomson'a (2020) göre, pandemi süresince çocukların ruhsal iyi-oluş halleri için çocukların; 1) İhtiyaçlarının giderileceği konusunda kendilerini güvende hissetmeye, 2) Devamlılığı olan ve belirli rutinler ve tutarlı kurallarla oluşturulmuş "Yapılandırılmış ortama" ihtiyacı bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2019), çocukların iyi-oluş hali için uyku, ekran ve egzersiz konusunda şunları vurgulamaktadır: Günde ekran başında hareketsiz kalma, 0-1 yaş arası çocuklar için 0 saat, 1-4 yaş arası çocuklar için en fazla 1 saat; 0-1 yaş arası için gün içinde çeşitli hareketler ve 0-1 yaş arası hareket edebilenler için ekstra 30 dakika yüzüstü yatma, 1-4 yaş arası için en az 180 dakika fiziksel hareket; ve 0-1 yaş arası için 14-17 saat, 2-3 yaş arası için 11-14 saat, 3-4 yaş arası için 10-13 saat uyku uygundur. Dolayısıyla, COVID-19 süresince çocukların iyi-oluş hallerinin desteklenmesi için ve ihtiyaçlarının karşılanması için kapsamlı bir plan yapılmalıdır.

COVID-19'a karşı kesin bir çözüm bulunamamış, ancak COVID-19 pozitif çıktıktan sonra iyileşen çocukların, hastalığa karşı korunduğu düşünülmektedir ve bu çocuklar okula kabul edilebilir (Esposito ve Principi, 2020). Öte yandan, Esposito ve Principi, bunun tespitinin de zor olduğu ve tespit edilse bile ne kadar uzun süre koruyucu olacağı belli olmadığı için, aslında maske, temizlik, ateş ölçümü, hasta çocukların okula alınmamasının en kolay çözümler olduğunu belirtmektedir. Bu durumda aslında, Türkiye'de MEB tarafından alınan kararların oldukça yerinde olduğu da görülmektedir.

İngiltere'de okula geri dönüşte alınan önlemlere örnek olarak Harries (2020) şunları belirtmiştir: Evden çalışmayan ve kritik işlerde çalışanların çocuklarına küçük gruplar halinde bakmak; çocukları yavaş yavaş okula geri çağırmak ama hepsinin bir anda gelmesini önlemek; yüz yüze dersin çok acil olduğu yaş gruplarını ve dezavantajlı çocukları öncelikli olarak geri çağırmak.

Pandemi süresince çocukların fiziksel sağlığı kadar psikolojik sağlığı da dikkate alınmalıdır ve yalnız olmadıkları hissettirilmelidir (Witt vd., 2020). Yakınına kaybeden, ebeveynlerinden sosyal mesafe kuralına uygun olarak uzak kalan, hastalık atlatan çocuklar ve evde kaldığı sürece şiddete maruz kalan çocuklar olacaktır. Çocukların psikolojik sağlığı için öğretmenler, çocukların yaşlarına uygun yöntem ve tekniklerden faydalanmalıdır. Örneğin, iyileştirici hikayelerin okunması, görsel sanatlar ve oyun gibi çocukları rahatlatan etkinliklere yer verilmesi.

Öte yandan, ikinci bir eve kapanma veya halen okula devam etmeyen çocuklar için, uzaktan eğitim imkanları olmayan (bilgisayarı veya İnternet'i olmayan çocuklar) veya bu tarz imkanları kullanmayı bilmeyenler için de önlemler alınması gerekmektedir (Giannini, Grant Lewis, 2020; UNESCO, 2020a). Reimers ve Schleicher de (2020) online eğitime erişimi olmayan öğrenciler için alternatif yollar bulunması gerektiğini ve iyi-oluş halleri için aralarında iletişim kurabilecekleri ve işbirliği yapabilecekleri yollar bulunması gerektiğini belirtmiştir. Ancak, küçük yaştaki çocukların ekran başında "pasif" durma sürelerinin unutulmaması ve buna uygun olarak alternatif çözümler

bulunması gerekmektedir. Örneğin, Susam Sokağı gibi etkileşimli çocuk programlarının sayısının artırılması, hem ebeveynlerin yükünü hafifletecektir hem de çocuğun aktif olarak öğrenmeye devam etmesini destekleyecektir.

Ayrıca, uzaktan eğitimin verimli olması için çocukların öz-düzenleme becerileri ve üst bilişsel becerileri dikkate alınmalı ve buna uygun eğitim tasarlanmalıdır (Giannini, Grant Lewis, 2020; UNESCO, 2020a). Küçük yaşta çocuklar için gerek okulda hijyen kurallarına dikkat etme, gerekse uzaktan eğitimde, her hangi bir otoriteye ihtiyaç duymadan, çocuğun kendini kontrol edebilmesi için gerekli olan öz-düzenleme becerilerinin kıymeti bu süreçte daha fazla hissedilmiştir. Çocuklarda bu beceriyi geliştirmek üzere uzmanlardan yardım alınmalıdır.

Ailelerin ve çocukların kendilerini yalnız hissetmemeleri için topluluklar (community) oluşturulmalıdır (Giannini, Grant Lewis, 2020; UNESCO, 2020a). Örneğin, COVID-19 virüsünün en fazla etkili olduğu ülkelerden biri olan İtalya'da, Reggio Emilia okulları, topluluk oluşturmak üzere harekete geçmiştir.

Tema 4: İtalya'da Reggio Emilia Anaokulları Örneği

Bu temanın altında "Pandemi, okul öncesi eğitimde 'Altın Standart' olarak tanınan İtalya'daki Reggio Emilia anaokullarında eğitime nasıl yansımıştır?" sorusuna yönelik bulgular sentezlenmiştir.

Avrupa'da COVID-19 salgını en ağır şartlarda yaşayan ülkelerin başında gelen İtalya'da, Reggio Emilia kasabesindeki Reggio Emilia (2020) okullarında, Evdekal! kuralı süresince, yine çocuklara ve yetişkinlere yönelik, dijital ortamda, "canlı webinar," "dersler," "videolar," "online dokümanlar", "evde okul," ve "evde oyun" çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Örneğin, öğretmenler ve çalışanlar tarafından seçilen hikaye kitapları seslendirilmiş ve bu kayıtlar çocukların dinlemeleri için hem evlerine gönderilmiştir hem de reggiochildren.it web sitesinde İtalyanca olarak herkesin kullanımına ücretsiz olarak açılmıştır. Çocuklar ve yetişkinler için evde oynanabilecek oyunlar üretilmiştir. Bu oyunlara örnekler şöyledir: 1-Ses bilmecesi oyununda, çocukların verilen sesleri dinlemesi ve şu sorulara cevap araması istenmektedir: Bu nedir? Bu sana neyi hatırlatıyor? Bu sesi nerde duydun? 2-Resim bilmecesi oyununda, çocuklardan bir nesnenin küçük bir kısmının, özellikle başka bir şeye benzeyen kısmının fotoğrafını çekerek, başkalarına ne olduğu sorması istenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin de çocuklar için çektiği fotoğrafın neye ait olduğunu tahmin etmeleri istenmektedir ancak, yanlış cevabın da çok kıymetli olduğu çünkü hayallerin kıymetli olduğu belirtilmektedir. Reggio Emilia okullarında toplumsal ilişkilerin devam etmesi adına, çocuklar, ebeveynler ve eğitimciler arasındaki iletişim ve işbirliği çok yönlü olarak devam ettirilmiştir.

Kısacası, İtalya'da Reggio Emilia okullarında, evde kaldığı sürece, toplumdaki bağların güçlü kalması, iletişimin devam etmesi ve küçük yaşta çocukların gelişimi ve öğrenmesi için çeşitli projeler hayata geçirilmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada dört ana tema altında sentezlenen çalışmalar neticesinde çeşitli sonuçlara varılmıştır. Birinci tema olan, “ebeveynlerin çocuklarının sağlığına ilişkin karar alma süreçlerinin” Health Belief Model tarafından kişisel tercih olarak açıklandığı, Interaction Model of Client Health Behavior tarafından ise daha bütünsel ve etkileşimli (doktoru ve hastası arasındaki etkileşim sonucu gibi) olarak açıklandığı görülmektedir (Gross ve Howard, 2001). Yapılan farklı araştırmalar da ebeveynlerin karar alma süreçlerinin çeşitli faktörlerden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bunlar; çevrede benzer durumdaki ebeveynleri model alma, İnternet gibi bilgi teknolojilerinin sunduğu bilgiye göre karar verme, aldıkları eğitime uygun olarak genel bir yaklaşıma/tutumaya sahip olma ve buna bağlanma, yeni araştırmaları ve bulguları takip etme, ekonomik/maddi durum gibi kendi içinde yaşadığı duruma göre karar verme ve son olarak bilginin kaynağına eleştirel yaklaşma. Sonuç olarak, ebeveynlerin karar verme süreçlerini etkileyen faktörler sentezlendiğinde, ebeveynlerin aldıkları eğitim veya maddi durum gibi özel durumlarının, sahip oldukları bilgi miktarının, bilginin içeriğinin ve bilginin kaynağının karar alma süreçlerini etkilediği söylenebilir. Görüldüğü gibi ebeveynlerin çocukların sağlığı ile ilgili konularda karar mekanizmalarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Dolayısıyla, COVID-19 virüsünün tanınması, farkındalıkların artması ve hastalığa karşı alınacak önlemler ve müdahaleler konusunda geniş çaplı çalışmalarla ebeveynlerin bilgilendirilmesi ve bu süreçte ebeveynlerin kararlarını etkileyen faktörlerin dikkate alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ikinci teması olan “Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında COVID-19 virüsüne karşı önlemler” Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş ve okullara ulaştırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020) okul öncesi eğitim kurumlarında COVID-19 virüsünün bulaşmasını engellemek için aldığı önlemler şu başlıklar altında gruplandırılmıştır: “Girişte alınması gereken önlemler,” “kurumda alınması gereken önlemler,” “temizlik ve dezenfeksiyon ile ilgili önlemler,” “oyuncakların temizliği,” “el hijyeninin sağlanması,” “yemek hazırlama ve servisi,” “çalışanlara yönelik önlemler,” “çocuklara yönelik önlemler” ve son olarak “bebek ve küçük çocukların bakımında alınacak önlemler.” Alınan tüm bu önlemlere rağmen, birçok veli çocuğunu okula gönderme konusunda tereddüt etmekte, risk tespiti halinde uzaktan eğitime tekrar dönüşümde ve okul öncesi eğitim kurumlarında yüz-yüze eğitime devam eden çocukların sayısında azalma gözlemlenmektedir.

Bu araştırmanın üçüncü teması olan “Dünyada COVID-19 durum tespiti” başlığı altında okul öncesi çocuklarının ve kurumlarının durumuna ilişkin alan yazın verileri sentezlenmiş ve dünya üzerinde %90’dan fazla çocuğun salgın nedeniyle eğitimden uzak kaldığı, çocuklara yönelik ihmal ve istismarın bu süreçte arttığı, sosyo-ekonomik farklılıkların daha fazla belirgin hale geldiği ve kurumların sadece eğitim açısından değil finansal açıdan da sıkıntıya girdiği görülmüştür. Uzaktan eğitim için kullanılan yöntemlerden biri olarak İnternet’e bağımlı online eğitimlerin her kesime ulaştı-

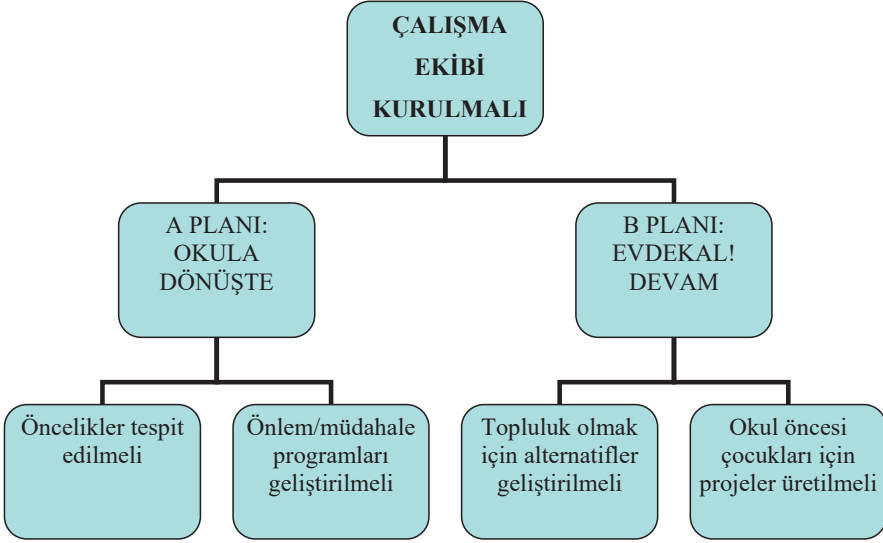
riklendiği, ulaştırılsa bile eğitimciler tarafından sınırlılıklarının bilinmediği ve nasıl kullanılması gerektiğine dair yeterince bilgiye sahip olunmadığı anlaşılmıştır. Uzaktan eğitimin ve yüz-yüze eğitimin bu süreçte yeniden yapılandırılması gerektiği ve bütüncül bir yaklaşımla çocukların fiziksel, ruhsal ve zihinsel gelişiminin ve iyi-oluş halinin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çeşitli ülkelerde hem kısa vadede hem de uzun vadede okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin adımlar atıldığı görülmüştür. Yüz-yüze veya uzaktan eğitim durumunda neler yapılması gerektiğinin üzerinde durulmuştur. Tüm bunları başarabilmek için ekipler kurulması gerektiği ve üzerinde çalışma yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Son olarak, bu araştırmanın dördüncü teması olan “İtalya’da Reggio Emilia Anokulları Örneği” başlığı altında örnek bir eğitim yaklaşımı sunulmuştur. İtalya, COVID-19 salgını ve karantina koşullarını erken dönemde ve ağır şartlarda yaşamıştır. İtalya’nın Reggio Emilia kasabasında bulunan ve okul öncesi eğitimde “altın standart” olarak tanınan Reggio Emilia okulları (New, 2007; Thornton ve Brunton, 2010; Thornton ve Brunton, 2015) bu sürecin başından beri eğitime devam eden nadir okul öncesi eğitim kurumlarından biridir. Reggio Emilia okullarında eğitim sadece online eğitim ile sınırlandırılmamış, online eğitime erişimi olmayan çocuklar da dikkate alınarak uzak eğitimin farklı yolları da kullanılmıştır. Ayrıca, yanlış uygulandığında pedagojik açıdan sıkıntılara sebep olan online eğitimin küçük çocuklar için verimli olması ve çocuk merkezli olması için güzel örnekler sunmuştur. Reggio Emilia okullarının eğitimcileri, tüm bunları “topluluk” olmaya devam etmek için yaptıklarını, doğru ya da yanlış cevaplardan ziyade hayal kurmanın ve zihni çalıştırmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Kısacası, Reggio Emilia okullarında çocuk-merkezli çalışmalar, yaratıcı düşünme ve yaratıcı etkinlikler, çocukların sosyalleşmesi ve tüm toplum olarak birlik ve beraberliğin devam etmesi ve dayanışmanın önemi vurgulanmış ve buna uygun olarak hem çocukların, hem eğitimcilerin, hem de ebeveynlerin eğitimleri devam ettirilmiştir.

Tüm bulgular dikkate alınarak, Türkiye’de okul öncesi eğitimde yeniden yapılanmaya yönelik öneriler bir sonraki bölümde ortaya konulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okul öncesi eğitimde COVID-19 konusunda, kısıtlı imkanlar dahilinde yürütülen çalışmalar ve dokümanlar sentezlenmiştir. Araştırmaların çok az olduğu ve belirsizliğin yoğun olduğu bu pandemi döneminde, ebeveynlere ve karar vericilere yardımcı olması amacıyla, meta-etnografi metodu kullanılarak, pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin yeniden yapılmasına yardımcı olabilecek öneriler sunulmuştur (bakınız Şekil 2). Önerilerin geliştirilmesi için, COVID-19 virüsüne ilişkin daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. COVID-19 virüsü tanındıkça, öneriler yeni eklenebilecektir.



Şekil 2. Meta-etnografi Metoduyla Ortaya Çıkan Hipotezler/Öneriler

Öneriler:

- Türkiye çapında ve yerel düzeyde, okul öncesine yönelik COVID-19 yapılanması için bir çalışma ekibi kurulmalıdır. Bu ekipte okul öncesi eğitim uzmanlarının yanı sıra halk sağlığı hekimleri ve beslenme uzmanları gibi hangi paydaşların olması gerektiği tespit edilmelidir.
- Öncelikler tespit edilmeli, okula dönüşler yavaş ve en acil olandan başlamalıdır.
- Okula dönüşte, temizlik, sosyal mesafe, damlacık oluşumunu engelleme (örn., açık havada eğitim yapma) gibi kurallara uyulmalıdır.
- Dolaşımın azaltılması amacıyla önlemler alınmalıdır (örn., çok az sayıda çocuklardan sınıfların oluşturulması).
- Çocukların psikolojik sağlığı için, öğretmenler çocukların yaşlarına uygun yöntem ve tekniklerden faydalanarak çocukları rahatlatmalıdır.
- Risk altında olan, evde şiddete maruz kalan, ihmal ve istismara uğrayan, evde gelişim, öğrenme ve becerileri desteklenmeyen dezavantajlı çocukların ihtiyaçları tespit edildikten sonra bireysel destek sağlanmalıdır.

- Okullarda COVID-19 virüsünün kolaylıkla tutunamayacağı kumaşlardan kıyafet ve eğitim malzemesi üretilmelidir. Kısacası, pandemiye karşı teknoloji ve yeniliklerden faydalanılmalıdır.
- Çocukların iyi-oluş halleri için ve ihtiyaçlarının (örn, uyku, egzersiz, güvende hissetme) karşılanması için kapsamlı bir plan yapılmalıdır.
- Eğitimde kriz yönetimine ilişkin ebeveynlere ve eğitimcilere eğitim verilmelidir. Çocuklarla yapacakları etkinlikler ve sergileyecekleri tutumları ve davranışlarına ilişkin bilgi sahibi olmalıdırlar.
- Ailelerin ve çocukların kendilerini yalnız hissetmemeleri için topluluklar (community) oluşturulmalıdır.
- Evde kalan okul öncesi çocuklar için, onların gelişimlerini ve öğrenmelerini destekleyecek projeler üretilmelidir.
- Projeler üretilirken, online eğitime erişimi olmayan çocuklar için alternatif yollar bulunmalıdır (örn., Reggio Emilia örneğinde olduğu gibi eve çalışma gönderme gibi uzaktan eğitimin farklı yolları kullanılabilir).
- Uzaktan eğitimin verimli olması için çocukların öz-düzenleme becerileri ve üst bilişsel becerileri gibi gelişimsel özellikleri ve becerilerinin yanı sıra bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve buna uygun eğitim tasarlanmalıdır.
- Uzaktan eğitimin çocuklar için verimli olması için etkileşimli çalışmalar hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- ATKINS, S., LEWIN, S., SMITH, H., ENGEL, M., FRETHEIM, A., and VOLMINK, J. (2008). Conducting a meta-ethnography of qualitative literature: Lessons learnt. **BMC Medical Research Methodology**, 8(1), 10.
- BARTLETT, J. D., GRIFFIN, J., and THOMSON, D. (2020). Resources for supporting children's emotional well-being during the COVID-19 pandemic. **Child Trends**. 12 Haziran 2020 tarihinde <https://www.childtrends.org/?s=Resources+for+supporting++child-ren%E2%80%99s+emotional+well-being+during> adresinden erişildi.
- BERGER, A., and WINTER, S. T. (1980). Attitudes and knowledge of secondary school girls concerning breast feeding. **School Health**, 19(12), 825-826.
- BURSA Uludağ Üniversitesi. (2020). Bez maske üretimine AR-GE desteği sürüyor. 12 Haziran 2020 tarihinde <https://uludag.edu.tr/haber/view/8703/bez-maske-uretimine-ar-ge-destegi-suruyor> adresinden erişildi.
- CAROLAN, M. (2005). Health literacy and the information needs and dilemmas of first-time mothers over 35 years. **Journal of Clinical Nursing**, 16(6), 1162-1172.

- DRANE, C., VERNON, L., and O'SHEA, S. (2020). The impact of 'learning at home' on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the COVID-19 pandemic. Literature Review prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education, Curtin University, Australia. 13 Haziran 2020 tarihinde <https://www.ncsehe.edu.au/publications/learning-at-home-educational-outcomes-vulnerable-children-australia-covid-19/> adresinden erişildi.
- ELLIS, C. (2009). *Revision: Autoethnographic reflections of life and work*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- ELSEVIER. (2020). A guide for writing scholarly articles or reviews for the Educational Research Review. 21 Mayıs 2020 tarihinde https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/edu-revReviewPaperWriting.pdf adresinden erişildi.
- ESPOSITO, S., and PRINCIPI, N. (2020). School closure during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic: An effective intervention at the global level? *JAMA Pediatrics*, 174(10), 921-922. DOI:10.1001/jamapediatrics.2020.1892 14
- FINE, L. (2009). Schools taking part in campaign to give swine-flu vaccine. *Education Week*, 29(8), 6.
- GIANNINI, S., and GRANT LEWIS, S. (2020). Three ways to plan for equity during the school closures. 14 Haziran 2020 tarihinde <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures/> adresinden erişildi.
- GROSS, G. J., and HOWARD, M. (2001). Mothers' decision-making processes regarding health care for their children. *Public Health Nursing*, 18(3), 157-168.
- HARRIES, J. (2020). Education Secretary's statement on coronavirus (COVID-19): 16 May. 15 Haziran 2020 tarihinde <https://www.gov.uk/government/speeches/education-secretarys-statement-on-coronavirus-covid-19-16-may> adresinden erişildi.
- HUGHES, S., and NOBLIT, G. (2017). Meta-ethnography of autoethnographies: A worked example of the method using educational studies. *Ethnography and Education*, 12(2), 211-227.
- MAAYAN-METZGER, A., KEDEM-FRIEDRICH, P., and KUINT, J. (2005). To vaccinate or not to vaccinate—that is the question: Why are some mothers opposed to giving their infants hepatitis B vaccine? *Vaccine*, 23, 1941–1948.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2020). *Kreşlerde, gündüz bakımevlerinde ve okul öncesi eğitim kurumlarında alınması gereken önlemler. Bölüm 43. COVID-19 salgın yönetimi ve çalışma rehberi*. 209-216. 12 Haziran 2020 tarihinde <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/salgin-yonetimi-ve-calisma-rehberi.html> adresinden erişildi.
- MUTTON, T. (2020). Teacher education and COVID-19: Responses and opportunities for new pedagogical initiatives. *Journal of Education for Teaching*. DOI: 10.1080/02607476.2020.1805189
- NEW, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 5-13.

- NOBLIT, G. W., and HARE, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesising qualitative studies*. London: SAGE Publications. 31 Ağustos 2006 tarihinde <http://www.sagepub.com/booksProdDesc.nav?prodId=Book2416> adresinden erişildi.
- NOYES, J. (2006). The use of in synthesising qualitative research findings. 16 Haziran 2020 tarihinde https://stti.confex.com/stti/congrs06/techprogram/paper_30033.htm adresinden erişildi.
- PETERMAN, A., POTTS, A., O'DONNELL, M., THOMPSON, K., SHAH, N., OERTELT-PRIGIONE, S., and VAN GELDER, N. (2020). *Pandemics and violence against women and children*. CGD Working Paper 528. Washington, DC: Center for Global Development. 12 Haziran 2020 tarihinde <https://www.cgdev.org/publication/pandemics-and-violence-against-women-and-children> adresinden erişildi.
- REDDY, S. (2020). Life & arts -your health: Coronavirus risk to kids could affect reopening decisions. *The Wall Street Journal*, Eastern edition; A.11, New York, N.Y.
- REGGIO Emilia. (2020). At home with the Reggio approach. 14 Haziran 2020 tarihinde <https://www.reggiochildren.it/en/> adresinden erişildi.
- REIMERS, F. M., and SCHLEICHER, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD. 12 Haziran 2020 tarihinde https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf adresinden erişildi.
- SEVILLA, A., and SMITH, S. (2020). Baby steps: The gender division of childcare during the COVID-19 Pandemic. Discussion paper Series. IZA Institute of Labor Economics, Almanya. 13 Haziran 2020 tarihinde <https://www.iza.org/publications> adresinden erişildi.
- SPAULL, N. (2020). COVID-19 and schooling in South Africa: Who should go back to school first? *Prospects*. DOI: 10.1007/s11125-020-09470-5
- STERNBERG, S. (2009). H1N1 trials off to fast start. *USA Today*. 12 Haziran 2020 tarihinde <https://www.pressreader.com/usa/usa-today-international-edition/20090812/282166467196823> adresinden erişildi.
- THOMAS, M. S. C., and ROGERS, C. (2020). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Prospects*, 49, 87-90. DOI: 10.1007/s11125-020-09468-z
- THORNTON, L., and BRUNTON, P. (2010). *Bringing the Reggio approach to your early years practice* (2nd ed.). London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203850893
- THORNTON, L., and BRUNTON, P. (2015). *Understanding the Reggio approach* (3rd ed.). London: Routledge.
- TOPUZOGLU, A., AY, P., HIDIROGLU, S., and GURBUZ, Y. (2007). The barriers against childhood immunizations: A qualitative research among socio-economically disadvantaged mothers. *The European Journal of Public Health*, 17(4), 348-352.
- UNESCO. (2020a). 10 recommendations to plan distance learning solutions. 13 Haziran 2020 tarihinde <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions> adresinden erişildi.

- UNESCO. (2020b). COVID-19 educational disruption and response. Paris: Author. 28 Ağustos 2020 tarihinde <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response> adresinden ulaşıldı.
- VOTERVOICE. (2020). 12 Haziran 2020 tarihinde <https://www.voterveice.net/GroundworkOhio/Campaigns/75138/Respond> adresinden erişildi.
- WHO (World Health Organization). (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. World Health Organization. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. 13 Haziran 2020 tarihinde <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664> adresinden erişildi.
- WITT, A., ORDÓÑEZ, A., MARTIN, A., VITIELLO, B., and FEGERT, J. M. (2020). Child and adolescent mental health service provision and research during the Covid-19 pandemic: challenges, opportunities, and a call for submissions. **Child Adolescent Psychiatry Mental Health**, 14(19). DOI:10.1186/s13034-020-00324-8.
- WORLD BANK. (2020). The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses. 15 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses> adresinden ulaşıldı.
- WRIGHT, B. L. (2020). Understanding the sociocultural context of families is more important than ever (NAEYC COVID-19 statement). 12 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.naeyc.org/resources/blog/understanding-sociocultural-context-families-more-important-ever> adresinden erişildi.
- XAFIS, V. (2020). 'What is inconvenient for you is life-saving for me': How health inequities are playing out during the COVID-19 pandemic. **Asian Bioethics Review**, 12, 223–234.
- YOSHIKAWA, H., WUERMLI, A. J., BRITTO, P. R., DREYER, B., LECKMAN, J. F., LYE, S. J., PONGUTA, L. A., RICHTER, L. M., and STEIN, A. (2020). Effects of the global COVID-19 pandemic on early childhood development: Short- and long-term risks and mitigating program and policy actions. **The Journal of Pediatrics**, 223, 188-193. DOI:10.1016/j.jpeds.2020.05.020.
- ZERO TO THREE. (2020). How COVID-19 is impacting child-care providers. 15 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.zerotothree.org/resources/3398-how-covid-19-is-impacting-child-care-provider> adresinden ulaşıldı.

COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA YAPILMASI: ÖRNEK BİR UYGULAMA MODELİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet KOÇ¹

* Bu araştırma, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 15.06.2020 tarih ve YDÜ/EB/2020/504 proje numaralı izni ile uygulanmıştır.

1 Dr., Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, ahmet.koc@neu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6165-4401.

Geliş Tarihi: 16.07.2020 Kabul Tarihi: 11.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.770561

Öz: Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitimle yapılmasına yönelik bir model ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencileri olan öğretmen adayları, on bir haftalık uzaktan eğitim sürecinin altı haftasını gözlem yaparak, beş haftasını öğrencileriyle uzaktan eğitim uygulaması yaparak tamamlamışlardır. Uzaktan eğitim yoluyla uygulama yapılan dersler (DKAB, Arapça ve İHL Meslek dersleri) hakkında öğretmen adaylarının ve öğrencilerinin deneyimleri ve bu kapsamda geliştirilen modele yönelik düşünceleri eğitimciler, araştırmacılar ve uygulayıcılar açısından önem arz etmektedir. Uygulama sonrasındaki araştırmaya 150 öğrenci ve 26 öğretmen adayı katılmıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırma 2020 yılında yapılmıştır. Nicel boyutta anket formu, nitel boyutta yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla aldıkları derslerin etkililiğine ve verimliliğine yönelik algılarının tam düzeyde olduğu, kız öğrencilerin ve evinde çalışma odası olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre uzaktan eğitimle yapılan dersleri daha verimli buldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitimde kendilerini daha rahat hissettikleri, soru sorma ve cevap verme hususunda kendilerini daha iyi ifade ettikleri ancak derse motive olma konusunda sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. İlahiyat fakültelerindeki öğretmen adaylarına "Açık ve Uzaktan Öğrenme" dersi verilebilir. Böylelikle derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi ile ilgili yeterli ve becerilerin geliştirilmesi, ilgili materyal ve etkinlik tasarımı yapılması sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme, İlahiyat Fakültesi, Uzaktan Eğitim, Koronavirüs, Covid-19, Pandemi, Öğretmenlik Uygulaması.

IMPLEMENTATION OF DISTANCE EDUCATION TO THE FACULTY OF THEOLOGY TEACHING PRACTICES LESSON DURING THE COVID-19 PANDEMIC: AN EXEMPLARY APPLICATION MODEL

Abstract:

This research aims to present a model for teaching practice lesson with distance education in Covid-19 process. Prospective teachers, who are senior students of the Near East University Faculty of Theology, completed eleven weeks of distance education by observing and practicing distance education with their students. The perceptions of pre-service teachers and students with distance education, their experiences about teaching practice lessons (Religious culture and ethics lesson, Arabic and Imam Hatip High School Vocational lessons) through distance education, their opinions about the model developed in this context are important. 150 students and 26 teacher candidates participated in the research conducted after the application. The research carried out by the mixed method was carried out in 2020. A quantitative questionnaire form and a qualitative semi-structured interview form were used. According to the research results, it has been determined that students' perceptions about the effectiveness and efficiency of the teaching practice lessons they take through distance education are at a complete level. It was observed that students felt more comfortable in distance education, expressed themselves better in asking questions and answering, but had difficulties in motivating the lesson. "Open and Distance Learning" course can be given to prospective teachers in theology faculties.

Keywords: Religious Education, Teacher Training, Faculty of Theology, Distance Education, Coronaviruses, Covid-19, Pandemic, Teaching Practice.

Giriş

Covid-19, 2019 yılının sonlarında keşfedilen yeni bir koronavirüsün neden olduğu bulaşıcı bir hastalıktır. Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre oldukça kısa bir süre içinde -2020 yılı Ekim ayı itibarı ile- dünyanın iki yüz otuz beş ülkesinde yayılmış olan Covid-19 vaka sayısı kırk milyonu, Covid-19 sebebiyle gerçekleşen ölüm sayısı ise bir milyonu geçmiş durumdadır (WHO, 2020). Oldukça hızlı şekilde yayılan öldürücü virüs sebebiyle dünya genelindeki pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) sınırların kapatılması, seyahat yasaklarının yürürlüğe konulması, sosyal mesafe kurallarının uygulanması, maske takma zorunluluğunun getirilmesi ve sokağa çıkma yasağının uygulanması gibi çeşitli tedbirler

alınmıştır (AA, 2020a; AA, 2020b). Her iki ülkede de ilk koronavirüs vakalarının görülmesinin hemen ardından tüm eğitim kademelerinde örgün eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB KKTC, 2020a; YÖK, 2020a).

Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte üniversite öğrencileri de gerek teorik dersleri gerekse uygulamalı dersleri çevrimiçi yöntemlerle almaya başlamışlardır. Uygulamalı derslerden biri de öğretmen adaylarının ilkokul, ortaokul ve liselerde yaptıkları öğretmenlik uygulaması dersidir. Yakın Doğu İlahiyat Fakültesi'ndeki öğretmen adayları, Covid-19 salgını sürecinde hem öğretmenlik uygulaması dersini uzaktan eğitimle almışlar hem de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Arapça ve İHL Meslek Derslerini –bu dersler, makalenin devamında “uygulama yapılan dersler” olarak zikredilecektir- öğrencileriyle uzaktan eğitimle yapmışlardır. Bu araştırma, İlahiyat Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarının hem kendilerinin hem de ders verdikleri öğrencilerinin çevrimiçi yöntemle eğitim yaptıkları model bir öğretmenlik uygulamasının çıktılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Teknolojinin gelişmesi, salgının devamı veya yenilerinin çıkması gibi sebeplerle gelecekte yaygınlaşması beklenen uzaktan eğitime, öğretmen adaylarının ne derece hazır olduklarının tespitinin; uzaktan eğitimin avantajlarının ve sınırlılıklarının belirlenmesinin ve uygulaması yapılan derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin özel öğretim yöntemleri açısından incelenmesinin hedeflendiği bu araştırma, eğitimciler ve araştırmacılar için önem taşımaktadır.

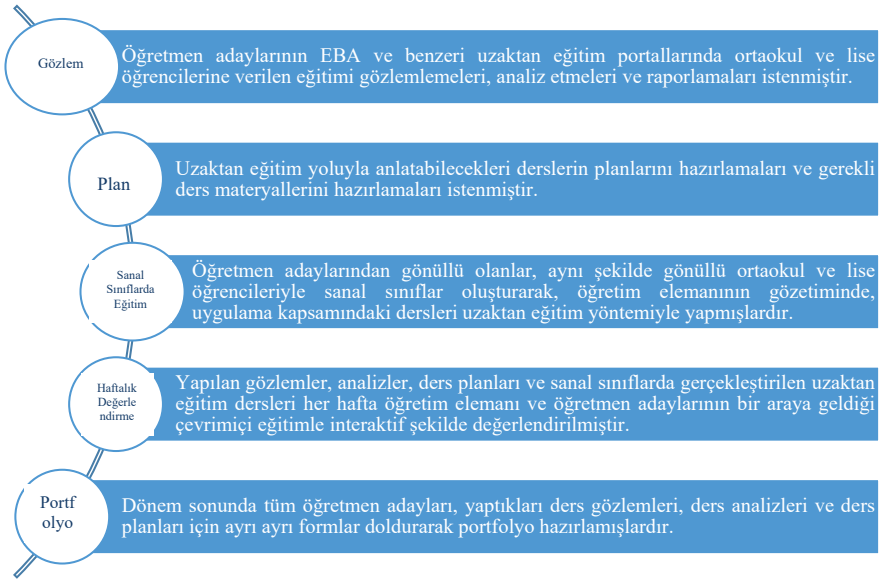
Covid-19 Sürecinde Türkiye’de ve KKTC’de Eğitim

2019’un sonlarında çıkarak 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını, dünya genelindeki öğrenci nüfusunun %80’nin örgün eğitimden uzak kalmasına sebep olmuştur. UNESCO, 27 Mart 2020 tarihi itibarıyla 188 ülkede okulların kapandığını ve 1,5 milyardan fazla öğrencinin ve 63 milyon eğitimcinin bu durumdan etkilendiğinin tahmin edildiğini açıklamıştır (UNESCO, 2020). Covid-19 salgını sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) okulları Bilim Kurulunun tavsiyeleri doğrultusunda kapatarak, tüm eğitimin uzaktan eğitim yoluyla devam etmesine karar vermiştir. Uzaktan eğitim, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) portalı ve ulusal televizyon kanalları aracılığıyla verilmiştir. Böylelikle EBA, dünyanın en yüksek üye sayısına sahip dijital eğitim portallarından biri haline gelmiştir (Özer, 2020). KKTC’de de Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından kurulan “Kesintisiz Eğitim Sistemi” eğitim portalı aracılığıyla uzaktan eğitim sürdürülmüştür (MEB KKTC, 2020c).

Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 18 Mart 2020 tarihli basın açıklamasında, yaşanan salgın nedeni ile ara verilen eğitim-öğretim faaliyetleri için uzaktan eğitim yapılması kararlaştırıldığını duyurmuş (YÖK, 2020a), KKTC’de de benzer bir karar alınarak yükseköğretimde 2019-2020 Bahar döneminde eğitimin dijital eğitim şeklinde yürütülmesine karar verilmiştir (MEB KKTC, 2020b). Bundan kısa bir süre sonra 7 Nisan 2020 tarihinde ise öğretmen adaylarının da uygulama çalışmalarındaki eksikliklerini ‘ders, ödev ve dosya hazırlığı’ ile telafi edilebilecek şekilde uzaktan eğitimle yapılabileceği karara bağlanmıştır (YÖK, 2020b).

Yakın Doğu Üniversitesi (YDÜ) uzaktan eğitim ve bilişim teknolojileri merkezi aracılığıyla salgın sürecinde eğitimlerini devam ettirmiştir (YDÜ, 2020). YDÜ İlahiyat Fakültesi (YDÜİLAF) son sınıf öğrencilerinin 2019-2020 Bahar dönemi başında KKTC genelindeki ortaokul ve liselere giderek eğitimlerine başladıkları öğretmenlik uygulaması dersi de bu kapsamda uzaktan eğitim yöntemiyle yapılmıştır. Öğretmen adaylarının salgın sürecinde gördükleri uzaktan eğitim süreci, üniversitenin yayınladığı kılavuz çerçevesinde, ders gözlemi yapma, ders analizi yapma ve ders planı hazırlama şeklinde aşamalı olarak yürütülmüş, daha sonra sanal sınıf uygulamasıyla ortaokul ve lise öğrencilerine uzaktan eğitimle öğretmenlik uygulaması yapmaları sağlanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde YDÜİLAF'ta yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin işleniş süreci Şekil 1'de sunulmuştur:

Şekil 1. Uzaktan Eğitim Yoluyla Öğretmenlik Uygulaması Dersi Modeli



Şekil 1'de görüldüğü üzere YDÜİLAF öğretmen adayları, on bir haftalık uzaktan eğitim sürecinin altı haftasını gözlem yaparak ve beş haftasını uygulama yaparak tamamlamışlardır. Öğretmen adaylarının önce uzaktan eğitim ile ilgili gözlem ve analiz yapmaları, ardından kendi yapacakları uzaktan eğitim için plan yapmaları ve materyal hazırlamaları istenmiştir. Sanal sınıf ortamında yapılan öğretmenlik uygulaması sonrası her hafta değerlendirme yapılmış ve dönem sonunda portfolyo hazırlanarak süreç tamamlanmıştır. Bu uygulama sayesinde öğretmen adaylarının, teknolojik gelişmeler, salgının devamı veya yeni salgınların çıkması gibi sebeplerle gelecekte yaygın-

laşması beklenen uzaktan eğitime daha hazırlıklı olmalarının sağlanması hedeflenmiştir. Ayrıca yapılan bu uygulama ile uzaktan eğitimin ve salgın sürecindeki evde kalma mecburiyetinin doğasına uygun biçimde, öğrencilerin en az hareketliliğini sağlayacak şekilde, buldukları yerde öğretmenlik uygulaması yapabilmelerine imkân sağlanmış ve takip edilebilirliği olan uygulamalar hayata geçirilmiştir.

Uzaktan Eğitim

Öğrenciye sunduğu etkili ve esnek öğrenme olanaklarının bir sonucu olarak hızla yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamaları, salgın sürecinde ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinin vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Uzaktan eğitim, farklı ortamlardaki öğrenci, öğretim elemanı ve materyal arasında etkileşim kuran ve çağın teknolojisinden yararlanmayı sağlayan bir eğitim felsefesidir (Özgöl vd., 2017). Uzaktan eğitim, öğreten, öğrenen ve öğrenme kaynaklarının sınırlılıklarını ve bu sınırlılıkların yarattığı sorunları ortadan kaldırmaya çalışan, bunu yaparken de mevcut teknolojileri kullanan bir disiplindir (Bozkurt, 2017). İlk olarak posta yoluyla başlayan uzaktan eğitimin yaygınlaşmasında ve nitelik kazanmasında teknolojinin gelişmesinin önemli bir rolü vardır (Ak vd., 2018).

Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre hem bazı avantajları hem de bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Avantajlarından bazıları; daha esnek bir öğrenme imkânı sunması (Gök, 2015), zamana ve mekâna bağlı kalmaksızın öğretim ortamları oluşturması (Erfidan, 2019), engelli veya sosyo-ekonomik durumu farklı bireylere eğitimde fırsat eşitliği sunması (Başar vd., 2019) ve uygulayıcı kuruluş için maliyeti düşürmesi olarak ortaya konulmaktadır (Bakioğlu ve Can, 2014). Uzaktan eğitimin sınırlılıklarından bazıları ise; öğrenciler arasında sosyal etkileşim eksikliğine sebep olması, internet erişim problemlerinin yaşanabilmesi (İşman, 2011), duyuşsal ve psiko-motor davranışlarının kazandırılmasında yeterince etkili olamaması şeklinde ifade edilmektedir (Uşun, 2006).

Avantajları ve sınırlılıkları bulunan uzaktan eğitim yoluyla, uygulama ve staj gerektiren programların ne şekilde yürütüleceği ve bu uygulamaların nasıl yapılacağı ise üzerinde ayrıca durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü staj ve uygulamaların program becerilerinin kazandırılmasında önemli bir işlevi söz konusudur. Staj ve uygulamaların yürütülmesinde, öğrencilere kılavuzluk edilmesi, uygulamaların izlenmesi, çalışmaların düzenli olarak değerlendirilmesi, raporların incelenmesi, geri bildirimlerin verilmesi sürecin başarıya ulaşması için gerekli unsurlardır (Kılıç vd., 2017).

Araştırmanın Amacı, Önemi ve Problem Durumu

Sanal ve uzaktan eğitim sayesinde öğrenciler derslerini internet üzerinden takip edebilmektedir. Öğrenciler sanal okullarda ve sınıflarda derslere katılabilmekte, dersler internet üzerinden dünyanın her yerindeki öğrencilere ulaştırılabilmektedir (Şad

ve Akdağ, 2010). Bilginin ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla ilerlediği zamanımızda, bilgili ve donanımlı, eleştirel düşünceye sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, kendisi ve çevresi ile uyumlu ve toplumun ihtiyaç duyduğu özellikleri haiz nesillerin yetiştirilmesi ancak öğretmenlere bağlıdır. Öğretmen yetiştirme süreci ise nitelikli öğretmen yetiştirme bakımından oldukça önemli bir süreçtir. (Akyıldız vd., 2020). Bu çalışma, uzaktan eğitim yöntemiyle öğretmenlik uygulaması dersi alan öğretmen adaylarının ve onların öğrencilerinin tecrübelerine dayanarak uzaktan eğitim yöntemiyle yapılan öğretmenlik uygulaması için bir model ortaya koymayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının ve öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitime avantajlar ve sınırlılıklar açısından bir çerçeve çizmeyi hedeflemektedir.

Teknolojik gelişmeler, salgın sürecinin devam etmesi veya ileride tekrarlaması gibi ihtimaller göz önünde bulundurulduğunda yakın gelecekte eğitimin tüm kademelerinde uzaktan eğitimin hayatımıza gireceği görülmektedir. Nitekim Millî Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk yaptığı açıklamada 2020-2021 eğitim yılında okulların açılacak olmasına rağmen bir yandan uzaktan eğitime de devam edileceğini ifade etmiştir (MEB, 2020). Bu bakımdan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile ilgili algıları, öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi ile ilgili deneyimleri, bu kapsamda geliştirilen modele yönelik düşünceleri ve aynı şekilde beraber uzaktan eğitim yaptıkları öğrencilerinin bu konudaki fikirleri eğitimciler, araştırmacılar ve uygulayıcılar açısından önem arz etmektedir. Çünkü yaşanan bu süreç eğitim sisteminizin daha çevik olmasını zorunlu kılmakta, değişime, gelişime ve yeniliklere olan ihtiyacı arttırmakta ve yeni düzenlemeler yapılmasını gerektirmektedir. Bu ve benzeri araştırmaların bu noktada rehberlik edeceği düşünülmektedir. Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla üniversitelerdeki ortak dersler ile ilgili yapılmış olması, ortaokul ve lise öğrencileriyle böyle bir araştırmanın yapılmamış olması ve özellikle de öğretmenlik uygulaması gibi uygulamaya dayalı bir dersin uzaktan eğitimle verilmesini inceleyen bu araştırmanın literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi: *“Öğretmenlik uygulaması dersini uzaktan eğitim yoluyla alan İlahiyat Fakültesi son sınıfındaki öğretmen adaylarının ve öğrencilerinin, sanal sınıf ortamında deneyimledikleri derslerin eğitimine yönelik algıları hangi düzeydedir?”* Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yapılmasının etkililiği ve verimliliği ne düzeydedir?
2. Öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yapılabilmesi için gerekli olan bireysel ve kurumsal altyapı hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yapılmasının avantajları nelerdir?
4. Öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yapılmasının sınırlılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma karma araştırma modeli ile yapılmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemleri arasında bir köprü kuran karma yöntem, araştırmacının bir çalışma içinde veya birbirini izleyen çalışmalar içinde nicel ve nitel yöntemi birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2019). Bu araştırma sürecinde YDÜLAF son sınıfında okuyan öğretmen adaylarının Covid-19 sürecinde, öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla sanal sınıflar oluşturularak yapılmasına yönelik algılarını ve deneyimlerini belirlemek için, nicel ve nitel yöntemler birleştirilerek veriler toplanmıştır. Tüm veriler eş zamanlı olarak toplandığı için araştırmanın deseni, karma yöntem araştırma desenleri içerisinde yer alan “birleştirme (çeşitleme) deseni” olarak kabul edilebilir (Creswell, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel bölümünün çalışma grubu öğretmen adaylarının derslerini uzaktan eğitim yoluyla takip eden 150 öğrenciden oluşmaktadır. Nitel bölümünün çalışma grubu ise 26 öğretmen adayı ve 34 öğrenciden oluşmaktadır. Nicel bölümdeki öğrencilerin 71’i kız (%47,3), 79’u (%52,7) ise erkek öğrencidir. 42 öğrenci (%28,0) ilkökul düzeyinde, 72 öğrenci ortaokul düzeyinde (%48,0) ve 36 öğrenci (% 24,0) lise düzeyindedir. Uzaktan eğitimle yapılan öğretmenlik uygulamasına katılan öğrencilerden 87’si (%58,0) DKAB dersi, 41’i (%27,3) İHL Meslek Dersleri ve 22’si (%14,7) Arapça dersi –Arapça dersi hem İHL’de meslek dersi olarak hem de diğer liselerde seçmeli olarak okutulduğu için araştırmada müstakil ders olarak kabul edilmiştir- görmüştür. 119 öğrencinin (%79,3) evinde kendisine ait bir çalışma odası varken, 31 öğrencinin (%21,7) evinde kendisine ait bir çalışma odası yoktur.

Veri Toplama Araçları

Anket formu: Araştırmanın nicel bölümünde uzaktan eğitimin etkililiğini ve alt yapı yeterliliğini ölçmek için 10 sorudan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anketin faktör analizindeki Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,682 çıkmış, Barlett değeri ise 0,000 olarak 0,001’den küçük çıkmıştır. Bu değerler ölçeğin faktör analizi için mükemmel seviyede olduğunu göstermektedir (Yurtkoru vd., 2018). Faktör analizi sonucunda anketin iki faktörden oluştuğu, yük değerlerinin 0,42-0,80 arası olduğu, toplam açıkladığı varyansın %48 olduğu tespit edilmiştir. Anketin 7 maddeden oluşan birinci boyutu için “uzaktan eğitimin etkililiği ve verimliliği”, 3 maddeden oluşan ikinci faktörü için ise “uzaktan eğitim için altyapı yeterliliği” ismi uygun görülmüştür. Cronbach Alfa katsayısı anketin tümü için 0,730; alt boyutları için sırasıyla 0,736, 0,660; madde toplam korelasyonları ise 0,39-0,88 arasındadır. Anketin tamamı ve alt boyutları için “güvenilir” ifadesi kullanılabilir (Büyüköztürk, 2020). Bu sonuçlar anketin araştırmada geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Araştırmanın nitel bölümünde uzaktan eğitimin avantajlarını ve sınırlılıklarını belirlemek için 5 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Covid-19 sürecinde çevrimiçi eğitim yoluyla yapılan uzaktan eğitimin avantajları nelerdir? Okuldaki eğitimle karşılaştırdığınızda daha çok yolunda giden hususlar neler olmuştur?
2. Covid-19 sürecinde çevrimiçi eğitim yoluyla yapılan uzaktan eğitimin sınırlılıkları nelerdir? Okuldaki eğitimle karşılaştırdığınızda daha çok aksayan hususlar neler olmuştur?
3. Covid-19 sürecinde çevrimiçi eğitim yoluyla yapılan uzaktan eğitim sürecinde en çok hangi strateji, yöntem ve teknikler kullanılmıştır?
4. Yakın gelecekte (sizin öğrenciliğiniz/öğretmenliğiniz esnasında) çevrimiçi şekilde uzaktan eğitim modelinin yaygınlaşacağını düşünüyor musunuz? Cevabınızın nedenlerini ve sonuçlarını açıklayınız?
5. Uzaktan eğitimin daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?

Nitel araştırmalarda bulguların güvenilirlik ve geçerliliğini sağlamak için dört ana strateji kullanılır. Bunlar; “inanırlık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik” tir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada inanırlık için, veri toplama aracının iyi yapılandırılması ve katılımcılarda maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Aktarılabilirlik için; kayıt ve not alma işlemleri elektronik ortamda gerçekleştirilmiştir. Analiz edilen verilerin bazıları araştırmada değişmeden aktarılmıştır. Güvenilirlik için; katılımcıların demografik özellikleri açıklanmış ve araştırmada kodlanarak sunulmuştur. Araştırma öncesi ve sonrası uzman incelemesi yapılmıştır. Doğrulanabilirlik için; veri toplama formu hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır. Katılımcılarla sosyal mesafeyi korumak için görüşmeler elektronik ortamda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 15.06.2020 tarih ve YDÜ/EB/2020/504 proje numaralı izninin ardından araştırmanın uygulanması için öğretmen adayları ve uzaktan eğitim yoluyla ders yaptıkları öğrencileri ile iletişime geçilmiştir. Veriler 2020 yılında, katılımcılarla birebir görüşülerek elde edilmiştir. Araştırma öncesinde katılımcıların yazılı onayları alınmıştır.

Araştırmanın nicel bölümündeki verilerin istatistiksel analizi için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşlerine göre uzaktan eğitimin etkililiğinin, verimliliğinin ve altyapı yeterliliğinin düzeylerinin tespit edilmesinde aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Analizde tüm alt problemlerin özellikleriyle uyumlu istatistiksel analizler uygulanmıştır. Grup sayısı iki olan demografik faktörler arasındaki farklı-

lıkları tespit etmek amacıyla t testi kullanılmıştır. Grup sayısı ikiden çok olan öğelerin ilk olarak sorulara verdikleri cevaplar bakımından homojen dağılıp dağılmadıklarını tespit etmek amacıyla Levene testi kullanılmıştır. Homojen dağılan gruplarda Anova testi kullanılarak gruplar arasında farklılığın 0,05 (%95) anlamlılık seviyesinde olup olmadığı incelenmiştir. Anamlı farklılık tespit edilen gruplarda hangi grupların diğerlerinden ayrıştığını belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise MAXQDA 20.1.0 programı kullanılmıştır. MAXQDA, nitel araştırmaların yapısına uygun şekilde veri analizlerinin yapılması amacıyla, temaların, kodların, kelime sıklıklarının ve görsel araçların oluşturulmasını sağlamaktadır. Program sayesinde veri analizi daha açık ve sistematik olarak yapılabilmüş ve kelime bulutu ve şemalar gibi görsel araçlarla sonuçların daha anlaşılır olması sağlanmıştır. Araştırma sorularına göre oluşan cümleler ve paragraflar bir bütünlük içinde değerlendirilerek, ortak özelliklerine göre ayrılarak kodlanmış ve kavramsallaştırılmıştır. Ardından elde edilen veriler tematik kodlama esas alınarak düzenlenmiş ve tanımlanmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Algıları

Öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla yapılan İlahiyat Fakültesi öğretmenlik uygulaması dersine yönelik algıları tablolar halinde sunulmuştur. İlahiyat Fakültesi öğretmenlik uygulaması dersine uzaktan eğitimle katılan öğrencilerin uygulamanın etkililiği, verimliliği ve altyapı yeterliliği hakkındaki görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Algıları

Faktör	N	Min.	Max.	\bar{X}	Std	SD	Değer
Uzaktan Eğitimin Etkililiği ve Verimliliği	150	1,14	3,00	2,58	0,321	0,390	Tam
Uzaktan Eğitim İçin Altyapı Yeterliliği	150	1,00	3,00	2,77	0,29	0,355	Tam

Tablo 1’deki verilere göre öğrencilerin uzaktan eğitimin etkililiği ve verimliliği ($\bar{X}=2,58$) ve uzaktan eğitim için altyapı yeterliliği ($\bar{X}=2,77$) faktörlerinde tam düzeyde bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar, YDÜİLAF son sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim yoluyla yaptıkları öğretmenlik uygulamasına katılan ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin uzaktan eğitim yoluyla aldıkları derslerin etkililiğini,

verimliliğini ve gerekli olan altyapıya yönelik algılarının tam düzeyde olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Algıları

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin uygulamanın etkililiği, verimliliği ve altyapı yeterliliği hakkındaki görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Algıları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	Std	SD	t	P
Uzaktan Eğitimin Etkililiği ve Verimliliği	Kız	71	2,65	0,322	0,038	2,005	0,047*
	Erkek	79	2,52	0,434	0,049		
Uzaktan Eğitim İçin Altyapı Yeterliliği	Kız	71	2,82	0,275	0,032	1,437	0,153
	Erkek	79	2,73	0,412	0,046		

P<0,05

Tablo 2’deki verilere göre öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla yapılan İlahiyat Fakültesi öğretmenlik uygulaması dersine yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde, birinci faktörde gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir (t=2,005; P<0,05). Kız öğrenciler uzaktan eğitimin etkililiğini ve verimliliğini (\bar{X} =2,65) puanla, erkek öğrenciler ise (\bar{X} =2,52) puanla değerlendirmişlerdir. Buna göre kız öğrencilerin uzaktan eğitimin etkililiği ve verimliliğine yönelik algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. İkinci faktörde ise gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir (t=1,437; P>0,05).

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Algıları

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin uygulamanın etkililiği, verimliliği ve altyapı yeterliliği hakkındaki görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Algıları

Faktör	Levene		Anova	
	İstatistik	P	F	P
Uzaktan Eğitimin Etkililiği ve Verimliliği	2,242	0,110	4,485	0,013*
Uzaktan Eğitim İçin Altyapı Yeterliliği	0,685	0,506	0,982	0,377

P<0,05

Öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla yapılan İlahiyat Fakültesi öğretmenlik uygulaması dersine yönelik algılarının sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğini belirlemek için önce Levene testi uygulanmış, tüm grupların homojen dağıldığı görülmüştür. Daha sonra uygulanan Anova testinin sonucunda birinci faktörde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu (F=4,485, P<0,05) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için uygulanan LSD testi sonuçlarına göre ortaokul düzeyindeki öğrenciler aleyhine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimin etkililiği ve verimliliği faktörünü ilkokul öğrencileri ($\bar{X}=2,64$) puanla değerlendirirken, ortaokul öğrencileri ($\bar{X}=2,49$) puanla ve lise öğrencileri ise ($\bar{X}=2,71$) puanla değerlendirmişlerdir. Bu sonuçlara göre uzaktan eğitim yoluyla uygulaması yapılan derslerin, ilkokul ve lise öğrencileri tarafından daha yüksek düzeyde etkili ve verimli olarak algılandığı söylenebilir. İkinci faktörde ise gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir (F=0,982; P>0,05).

İşlenen Derslere Göre Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Algıları

İşlenen derslere göre öğrencilerin uygulamanın etkililiği, verimliliği ve altyapı yeterliliği hakkındaki görüşleri Tablo 4’de sunulmuştur:

Tablo 4. İşlenen Derslere Göre Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Algıları

Faktör	Levene		Anova	
	İstatistik	P	F	P
Uzaktan Eğitimin Etkililiği ve Verimliliği	0,702	0,497	2,283	0,106
Uzaktan Eğitim İçin Altyapı Yeterliliği	1,642	0,197	0,309	0,735

Öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla yapılan İlahiyat Fakültesi öğretmenlik uygulaması dersine yönelik algılarının işlenen derslere göre değişip değişmediğini belirlemek için önce Levene testi uygulanmış, tüm grupların homojen dağıldığı görülmüştür. Daha sonra uygulanan Anova testinin sonucunda her iki faktörde de gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=2,283$, $F=0,309$; $P<0,05$) tespit edilmiştir. Buna göre uzaktan eğitim yoluyla uygulaması yapılan derslerde, işlenen derslerdeki farklılığın öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili algılarını değiştirmediği söylenebilir.

Evinde Çalışma Odası Olması Durumuna Göre Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Algıları

Evinde çalışma odası olması durumuna göre öğrencilerin uygulamanın etkililiği, verimliliği ve altyapı yeterliliği hakkındaki görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Evinde Çalışma Odası Olması Durumuna Göre Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılan İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Algıları

Faktör	Çalışma Odası	N	\bar{X}	Std	SD	t	P
Uzaktan Eğitimin Etkililiği ve Verimliliği	Var	119	2,61	0,341	0,031	1,536	0,127
	Yok	31	2,49	0,538	0,098		
Uzaktan Eğitim İçin Altyapı Yeterliliği	Var	119	2,85	0,273	0,025	5,688	0,000*
	Yok	31	2,48	0,470	0,084		

$P<0,05$

Tablo 5'teki verilere göre öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla yapılan İlahiyat Fakültesi öğretmenlik uygulaması dersine yönelik algıları evinde çalışması olması durumuna göre analiz edildiğinde, birinci faktörde gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=1,536$; $P>0,05$). Uzaktan eğitim için altyapı yeterliliği faktöründe ise gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir ($t=5,688$; $P<0,05$). Evinde kendisine ait çalışma odası olan öğrenciler bu faktörü ($\bar{X}=2,85$) puanla, çalışma odası olmayan öğrenciler ise ($\bar{X}=2,48$) puanla değerlendirmişlerdir. Buna göre evinde kendisine ait çalışma odası olan öğrencilerin uzaktan eğitim için altyapı yeterliliğine yönelik algılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Nitel Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılar demografik özelliklerine göre kodlanmıştır. Katılımcıların kod kısaltmaları şu şekildedir: *öğrenci: Ö, stajyer: S; erkek: E, kadın: K; ilkokul:*

uzaktan eğitimle olumlu çağrışımları atıf yapılabilecek kelimeler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte olumlu kelimelere göre daha az olsa da olumsuz çağrışımlara atıf yapılabilecek “sıkıntı, sıkıcı, ses, kısıtlı” gibi kelimelerin de katılımcılar tarafından dile getirildiği görülmektedir.

Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Sınırlılıkları

Uzaktan eğitimin avantajlarını ve sınırlılıklarını içeren birinci ve ikinci tema ile temalar içindeki kodlar Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Sınırlılıkları

Temalar	Kod	Öğretmen Adayı	Öğrenci	Toplam
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri	22	13	35
	Her bir öğrenci ile daha yakından ilgilenilebilmesi	18	10	28
	Öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri	16	8	24
	Eğitim-öğretim için konsantre olmayı kolaylaştırması	14	5	19
	Zamandan tasarruf sağlaması	7	8	15
	Daha çok etkinlik yapılabilmesi	7	7	14
	Ailenin desteğinin daha fazla alınabilmesi	5	7	12
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Disiplin ve motivasyon sorunlarının yaşanması	24	8	32
	Öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz etkilemesi	12	17	29
	Teknik aksaklıkların yaşanması	10	11	21
	İşbirliği, dayanışma ve takım çalışmasını azaltması	8	10	18
	Hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olması	6	4	10

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrenci ve ders veren öğretmen adayları, öğrencilerin uzaktan eğitimle gördükleri derslerde kendilerini daha rahat hissettiklerini ve kendilerini soru sorma, sorulara cevap verme hususunda daha iyi ifade ettiklerini ifade etmişlerdir. ÖEL16: “Ev ortamında aldığımız derslerin avantajları daha rahat ders işleyebilmemizdir.” ÖKO26: “Okulda ben anlamadığım yerleri çok açık soramıyordum sanki sınıftakiler dalga geçecekmiş gibi hissediyordum fakat online derslerimizde anlamadığımda hemen sorabildim.” SK16: “Öğrencim kendisini rahat ifade ediyordu. Belki de yanında arkadaşları olduğu takdirde sorularıma verecek doğru cevapları olsa da yanında olan arkadaşlarından dola-

yı “belki cevap yanlıştır” düşüncesi ile kendisini geri itecekti. Ama online eğitimde öğrencime böyle bir avantaj sağlamış oldu.” Online eğitimde kalabalık bir sınıf ortamının olmaması öğretmenin öğrencisi ile daha yakından ilgilenmesine ve ihtiyaçlarını daha kolay tespit etmesine, öğrencilerin derse daha kolay motive olmasına yol açtığı ifade edilmiştir. ÖE11: “Online eğitimin avantajı kalabalık olmamasıdır.” ÖKO5: “Online eğitimde tek başına ders dinliyorsun ve seni rahatsız edecek öğrenci yok.” SE4: “Sınıf ortamında öğrencinin dikkatini arkadaşları veya sınıf içerisindeki herhangi bir olay etkilerken uzaktan eğitimde öğrenciye direkt olarak bilgi vermenin avantajlarını hissettim.” Uzaktan eğitimin zamaru daha verimli kullanma, öğrencilerle daha fazla etkinlik yapabilme ve aileyi eğitimin içine daha fazla çekebilme potansiyeli oluşturduğu ifade edilmiştir. SE13: “Online eğitimin avantajlı yanı, okulda kolay kolay anlatılan konuyla ilgili olarak materyal yapmaya zaman olmuyor. Ama evde ders anlatıldığı zaman etkinlik yapılarak ders daha fazla eğlenceli hale getirilebilir. Okula göre daha fazla zamanımız oluyor.” SE14: “Aile ile birlikte derse katılım olduğu için de eğitimde üçlü sacayağı dediğimiz öğretmen-öğrenci-veli birlikte hareket etmekteyiz. Böylelikle de aile nasıl bir eğitim aldığından direk haberdar olduğu için bu eğitim ile ilgili gerekli desteği verebilmekte.”

Uzaktan eğitimin sınırlılıklarına bakıldığında ev ortamında yapılan derslerde öğrencilerin derse devam ve motive olma konusunda sıkıntılar yaşadıkları ve hazır bulunuşluklarının düşük olduğu ifade edilmiştir. ÖEL2: “Dezavantajı ev ortamında daha az disiplin içinde daha çok odak kaydırıcı unsurlarla eğitim almaya çalışmak zorlayıcı oldu.” ÖEO8: “Evde küçük kardeşlerim de var derse konsantre olmakta baya zorlanıyordum.” Uzaktan eğitimin en önemli sınırlılıklarından biri olarak, öğrencilerin sosyalleşmesine ve işbirliği, dayanışma ve takım çalışmasına olumsuz yansımaları olduğu ifade edilmiştir. ÖEL2: “Okulda tenefüslerde arkadaşlarım ile vakit geçirmek beni motive ediyordu.” ÖKO7: “Okulda ders görürsek daha güzel olur çünkü arkadaşlarımızla beraberiz. Evde ders yaparken sıkılıyorum ama arkadaşlarım olunca beraber ders çalışıyoruz.” ÖKL15: “Okuldaki eğitim daha verimli geçmekte çünkü benim aklıma takılan bir soruyu başka bir öğrenci soruyor. Ben bazen öğretmene soru sormaya çekiniyorum ama bir başka arkadaşım benim aklımdaki soruyu sorabiliyor ve ben cevabını istediğim şekilde alabiliyorum. Fakat online eğitimde durum bu şekilde değil. Herkes bireysel oluyor, iş birliği azalıyor.” İnternet kesintileri, yeterli tablet, bilgisayar olmaması gibi sebeplerin uzaktan eğitime erişimi zorlaştırdığını ifade edilmiştir. ÖKO6: “İnternet kesintileri veya yavaşlamaları olduğundan derse odaklanmak zorlaşıyor.” SE1: “Dezavantajı göz göze gelemediğim için karşımdaki öğrencinin dikkati her an başka yere kayabilir müdahale yetkim kısıtlı. Dikkat dağınıklık olabiliyor ya da ses problemi internet kopma sorunları yaşanabiliyor.” ÖKO18: “Bilgisayardan eğitimde internetim kesilebiliyor, ses gelmiyor, bilgisayarımız da biraz eski bazen kendi kendine kapanıyor o yüzden okul eğitimi daha güzel.”

Uzaktan Eğitimde Kullanılan Yöntemler ve Öğrencinin Gelişimine Etkisi

Uzaktan eğitimde kullanılan yöntemleri ve öğrencinin gelişimine etkisini içeren üçüncü ve dördüncü tema ile temalar içindeki kodlar Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7. Uzaktan Eğitimde Kullanılan Yöntemler ve Öğrencinin Gelişimine Etkisi

Temalar	Kod	Öğretmen Adayı	Öğrenci	Toplam
Uzaktan Eğitimdeki Yöntemler	Slayt, video, kısa film ve animasyon gibi görsel içerikler	16	10	26
	Karton vb. malzemelerle yapılan etkinlikler	12	8	20
	Şema, tablo, grafik tasarımı yapılması	10	6	16
	Soru-cevap, beyin fırtınası ve kavram haritası teknikleri	9	5	14
Uzaktan Eğitimin Öğrencinin Gelişimine Etkisi	Bilişsel gelişimine olumlu yansımıştır.	22	0	22
	Duyuşsal gelişimine olumlu yansımıştır.	18	0	18
	Davranışsal gelişimine olumlu yansımıştır.	18	0	18
	Sosyal gelişimine olumsuz yansımıştır.	13	0	13

Tablo 7’de görüldüğü gibi uzaktan eğitimde en çok slayt, video, kısa film ve animasyon gibi görsel ve teknolojiye dayalı içerikler kullanılmıştır. ÖEO25: “Öğretmenim bize bilgisayarı ile slaytlar hazırlayıp dersleri oradan anlatıyor bunun yanında yine bilgisayardan kısa filmler, animasyonlar izledik.” SE12: “Birçok tekniği uyguladım, örümcek haritalarını kullandım. Öğrencinin dersi daha iyi anlaması için animasyon, video, fotoğraf ve görsellerle destekledim.” SE9: “Derslerin kalıcı hale gelmesi için görselleri kullandık. Ders ile alakalı kısa film ve videolar izledik. Sunumlar üzerinden dersimizi işledik.” ÖKL15: “Online eğitim sürecinde derslerde hiç sıkıldığım hatırlamıyorum. Çünkü derslerde çok çeşitli yöntemler kullanıldı. Bu benim için güzel bir fırsat oldu. Verilen örnekler ve uygulanan teknikler ile derse karşı önyargım kırıldı, DKAB dersinin zor bir ders olmadığını fark ettim.” Uzaktan eğitimde karton vb. malzemelerle ev ortamında yapılan etkinliklerin de kullanıldığı ifade edilmiştir. ÖK113: “Öğretmenimiz kolay ulaşılabilir materyaller ile hazırladığı etkinlikler ile gerçekleşmektedir. Bunlara örnek olarak keçeden kesilen Kur’an harfleri, yine keçeden yapılan hadis çiçeği, dua eden insan eli şeklinde olan materyaller kullanılmıştır. Bu materyaller genel olarak herkesin evinde oluşturabileceği malzemeler ile yapılması avantaj sağlamaktadır. Bu materyaller dışında kullanılan video ve müzikler ile de ders öğretimi çeşitlendirilmiştir.” SE10: “Genel olarak internet tabanlı ders işledik ama son derslerimizde materyal kullanımını devreye soktum. İlk başlarda kolayla kaçmış olduğumu fark ettim ve son iki dersi biraz daha ilgi ve alakamı yükselterek materyallere dayalı yaptım ve daha eğlenceli geçtiğini fark ettim.” Uzaktan eğitimde sanal sınıftaki öğrenci sayısının az olması karşılıklı soru sorma ve beyin fırtınası yapma gibi yöntemlerin sıklıkla kullanılabilmesine imkân sağladığı ifade edilmiştir. SE7: “Materyal olarak öğrencimle şema ve tablolar çizdik konuyla ilgili özet şeklinde videolar çektik tabi ki bu materyalleri yaparken başta zorlandık ama yaptıkça hem tecrübelendik hem de kolay olduğunu görmüş bulunduk.”

Öğretmen adayları uzaktan eğitimin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerine olumlu yansıdığını ancak sosyal gelişimlerine olumsuz etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. SE9: “Öğrencilerle yaptığımız materyaller, beyin fırtınası vs. onları sürekli düşünmeye sevk ettiğinden dolayı bilişsel anlamda da gelişmesine katkı sağlamıştır. Yine hazırladığımız sunumlar izlediğimiz filmler ve bunların değerlendirmesi de duyuşsal gelişimine katkı sağlamaktadır.” SE13: “Öğrendiklerini uyguladığını ailesinden öğrendim. Örneğin, kapıyı açarken otururken kalkarken bismillah çekmesini, oturarak su içmesini, bir yere girerken selam vermesini, arkadaşlarına öğretmenlerine tebessüm etmesini öğretmeye şu an uyguladığını öğrendim.” SK16: “Eğitim, öğrencimin davranış eğitimi de kapsıyordu. Anne ve babasına hep saygılı olması gerektiğini işledik. Daha sonra ailesinden zaten olumlu dönütler aldım. Bir sonraki haftada diğer öğretmen adayımız ile beraber yapmış olduğumuz “dersimiz sofrada” içerisinde yemekten önce ellerini yıkaması gerektiğinin özellikle altını çizerek bunu mutlaka yapması gerektiğini öğrendi. Uyguladığını annesinden öğrendim. Bu durum beni aynı zamanda çok mutlu etti çünkü öğrencinin beni dikkate aldığını hissettim.” SK6: “Arkadaşlık, yardımlaşma gibi davranışlarda sosyal hayatın dışında okul ortamında daha çok kazanılan davranışlardır. Öğretmenler rol model kişilerdir. Online derslerde öğrencileri birebir görmediğimiz için yanlış bir davranış düzeltme olanağımız yok ve örnek davranışları gösteremiyoruz. Bu durum öğrencinin sosyal gelişimini olumsuz etkilemektedir.”

Uzaktan Eğitimin Geliştirilmesi ve Sürdürülebilirliği

Uzaktan eğitiminin geliştirilmesini ve sürdürülebilirliğini içeren beşinci ve altıncı tema ile temalar içindeki kodlar Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8. Uzaktan Eğitimin Geliştirilmesi ve Sürdürülebilirliği

Temalar	Kod	Öğretmen Adayı	Öğrenci	Toplam
Uzaktan Eğitimin Geliştirilmesi	Öğrenciler için evde uygun ortam ve teknik altyapının hazırlanması	17	8	25
	Sosyalleşmeye katkı sağlayacak etkinliklerin artırılması	12	9	21
	Karşılıklı diyalog ortamının sağlandığı platformların tercih edilmesi	10	8	18
	Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi	10	0	10
	Aile işbirliğinin sağlanması	7	0	7
	Hologram ve sanal görüş gözlükleri ile pilot uygulama yapılması	0	2	2

Uzaktan Eğitimin Sürdürülebilirliği	Teknolojik gelişmelerin kaçınılmaz sonucu	22	20	42
	Salgın sürecinin uzama ihtimali uzaktan eğitimi zorunlu kılıyor	18	15	33
	Ekonomik ve zaman açısından tasarruf sağlıyor	12	8	20
	Eğitime erişimi kolaylaştırıyor	13	4	17
	Sosyalleşmeye olumsuz etkisi dikkate alınmalı	10	4	14
	Ölçme-değerlendirme boyutu oldukça yetersiz	11	0	11

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrenciler ve öğretmen adayları, uzaktan eğitimin, hem teknolojinin gelişmesi hem de salgının devamı veya benzerlerinin çıkma ihtimali gibi sebeplerle yakın gelecekte eğitim hayatının önemli bir aktörü olacağını düşünmektedirler. ÖKL22: *“Evet düşünüyorum. Bu kesin. Şimdilik biraz erken ama gelecekte online üniversiteler kurulacak ben buna inanıyorum. Neden çünkü değişim ve gelişim kaçılmaz.”* ÖEO8: *“Evet bence online eğitim için Corona meşaleyi yaktı artık bir sürü online okul açılır, çünkü hastalık bitmeyebilir ve online eğitim devam edilebilir.”* Uzaktan eğitimin eğitime erişimi kolaylaştırdığı ve zaman/ mekân tasarrufu sağladığı için sürdürülebilir olduğu ifade edilmiştir. ÖKO1: *“Uzaktan eğitim yaygınlaşabilir. Çünkü böylesi daha kolay ve masrafsız.”* SE7: *“Eğitim sisteminin değişmemesi için hiçbir sebep göremiyorum ve uzaktan eğitim bu konuda eksikleri kapama öğrencilerini kaliteyi arttırma adına olabileceğini düşünüyorum.”* SE17: *“Öğretmenin işleyemediği dersleri artık online olarak işleyebilir ve konu eksiklerini hızlı bir şekilde kapatabilir.”* Uzaktan eğitimin geliştirilmesi için evde uygun ortam ve teknik altyapının sağlanmasının, karşılıklı diyalog ortamına imkân veren platformların yaygınlaştırılmasının ve hologram ve sanal gözlüklerle eğitim için pilot uygulamaların yapılmasının önemi dile getirilmiştir. ÖKO1: *“Araç gereç eksikleri oluyor. Ev ortamı olduğu için ders saati çevreden ses gelmesi rahatsız ediciydi.”* ÖEO8: *“Evde çok ses oluyor, derse yoğunlaşmakta zorlanıyorum, kendime ait odam bile yok ders yapmak için, zaman, dersin planlanması, sınıf ortamı evde yok.”* SK24: *“Online derste masada oturdum öğrencime de kendi masasında oturmasını söyledim. Dersi online işlesem de bir sınıf ortamı hazırlamak istedim.”* ÖKL19: *“Öğretmenle etkileşime geçilmelidir. Soru sorabilmeliyiz.”* SE10: *“Etkili olabilmesi adına teknolojinin ilerlemiş olduğu şuan ki durum göz önünde bulundurulursa Hologram yardımı ile hem okul ortamı oluşturulmuş olur hem de öğrencinin dikkati biraz daha artmış olur. Aynı şekilde sanal görüş gözlükleri ile ortam dizaynı düzenlenmesi ve öğrencinin okul ortamında hissetmesi sağlanabilir.”*

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sosyalleşmeleri için gerekli tedbirlerin alınması, uzaktan eğitimin verimliliğini arttırmak için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler yapılması ve aile ile daha fazla işbirliği yapılması uzaktan eğitimin geliştirilme-

si başlığında ifade edilmiştir. SE9: *“Online eğitimin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Ancak daha etkin kullanılabilmesi için öğretmenlere online eğitim hakkında hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Biz lisans sürecinde böyle bir eğitim almadık.”* SE5: *“Velilerin bu konuda bilgilendirilmesi öğrencilere uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarından bahsedilmesi, konferans mahiyetinde online dersler verilmesi gereklidir.”* SE13: *“Öğretmen dersi anlatırken ailelerden destek sağlanmalıdır. Mesela ders başladığı zaman aileler de çocukları kontrol etmelidir sürekli ders dinliyor mu başka bir şeyle ilgileniyor mu diye.”*

Tartışma ve Sonuç

Covid-19 sürecinde İlahiyat Fakültesi öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yöntemiyle yapılabilmesi için bir model ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın uygulama safhası şu şekildedir. YDÜİLAF öğretmen adayları, on bir haftalık uzaktan eğitim sürecinin altı haftasını gözlem yaparak ve beş haftasını uzaktan eğitim uygulaması yaparak tamamlamışlardır. Öğretmen adaylarının önce uzaktan eğitim ile ilgili gözlem ve analiz yapmaları, ardından kendi yapacakları uzaktan eğitim için plan yapmaları ve materyal hazırlamaları istenmiştir. Sanal sınıf ortamında yapılan öğretmenlik uygulaması sonrası her hafta değerlendirme yapılmış ve dönem sonunda portfolyo hazırlanarak süreç tamamlanmıştır. Bu uygulama sayesinde öğretmen adaylarının, teknolojik gelişmeler, salgının devamı veya yeni salgınların çıkması gibi sebeplerle gelecekte yaygınlaşması beklenen uzaktan eğitime daha hazırlıklı olmalarının sağlanması hedeflenmiştir. Ayrıca yapılan bu uygulama ile uzaktan eğitimin ve salgın sürecindeki evde kalma mecburiyetinin doğasına uygun biçimde, öğrencilerin en az hareketliliğini sağlayacak şekilde, buldukları yerde öğretmenlik uygulaması yapabilmelerine imkân sağlanmış ve takip edilebilirliği olan uygulamalar hayata geçirilmiştir. Bu süreçte öğretmen adayları DKAB, İHL Meslek Dersleri ve Arapça derslerini öğrencileriyle işlemişlerdir.

Uzaktan eğitim yöntemiyle öğretmenlik uygulaması dersi alan YDÜİLAF son sınıf öğrencisi olan öğretmen adaylarının ve onların öğrencilerinin tecrübelerine dayanarak yapılan araştırmanın nicel bölümünün sonuçları şu şekildedir:

Öğretmenlik uygulamasına katılan ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin uzaktan eğitim yoluyla uygulaması yapılan derslerin etkililiğini, verimliliğini ve gerekli olan altyapıya yönelik algılarının tam düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Gündüz ve arkadaşlarının (2018) öğrencilerin kendilerini gerçek bir sınıf ortamında hissedebilmeleri için önemli olduğu düşünülen öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeylerini inceledikleri araştırmada, öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu ortaya konulmaktadır (Gündüz vd., 2018).

Kız öğrencilerin uzaktan eğitimin etkililiği ve verimliliğine yönelik algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başar ve arkadaşları (2019) *“öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı”* başlıklı araştırmalarında, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının cinsiyete göre değiştiğini ve erkek öğretmen adayları

nın uzaktan eğitim algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadırlar. Ayrıca aynı çalışmada uzaktan eğitim dersi alma ve uzaktan eğitimi gerekli görme değişkenleri birlikte değerlendirildiğinde uzaktan eğitim algısı üzerinde ortak etkilerinin olmadığı ifade edilmektedir (Başar vd., 2019). Fidan (2016) ise “uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları” başlıklı çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile cinsiyet ve bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Çalışmada erkeklerin uzaktan eğitim algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Ayrıca aynı çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi ile öğrenmenin çabaya ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Fidan, 2016). Cinsiyet değişkeni ile uzaktan eğitim algısı arasındaki ilişkinin bu çalışmada kız öğrenciler lehine çıkması ve kız öğrencilerin algısının daha yüksek olmasının sebebi olarak, yaşları sebebiyle kız öğrencilerin uzaktan da olsa yapılan eğitime daha fazla motive olmalarıyla açıklanabilir.

İlkokul ve lise öğrencilerinin uzaktan eğitim yoluyla yapılan öğretmenlik uygulamasını ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde etkili ve verimli olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan İlahiyat Fakültesi öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında DKAB, İHL Meslek Dersleri veya Arapça gibi işlenen derslerdeki farklılığın öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili algılarını değiştirmediği belirlenmiştir. Evinde kendisine ait çalışma odası olan öğrencilerin uzaktan eğitim için altyapı yeterliliğine yönelik algılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Evde eğitime ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri” başlıklı çalışmada Işık (2019), ev şartlarının yetersizliği, öğrencinin akranlarıyla olamaması, eğitim-araç gereçlerinin yetersizliği gibi sorunların ev ortamındaki eğitimde en sık karşılaşılan sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı çalışmada bu olumsuzlukların giderilebilmesi için çocuğun günün belli saatlerinde okula gitmesi, ev şartlarının elverişli hale getirilmesi, düzenli ve disiplinli bir eğitim verilmesi önerileri getirilmiştir (Işık, 2019).

Araştırmanın nitel bölümünün sonuçları ise şu şekildedir:

Uzaktan eğitimin avantajları olarak; öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettikleri, soru sorma ve cevap verme hususunda kendilerini daha iyi ifade ettikleri, öğretmenin öğrencisi ile daha yakından ilgilenebildiği, zamanın daha verimli kullanılabilirdiği, öğrencilerle daha fazla etkinlik yapılabildiği ve aileyi eğitimin içine daha fazla çekebilme potansiyelinin oluştuğu belirlenmiştir. Özgöl ve arkadaşları (2017), uzaktan eğitim uygulamasına yeni başlanan bir devlet üniversitesindeki öğrenci ve öğretmen elemanlarıyla yaptıkları “örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretmen elemanı değerlendirmeleri” başlıklı çalışmalarında, uzaktan eğitim öğrencilere ekstra zaman kazandırması açısından avantaj sağladığını ortaya koymaktadırlar. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yapılan çalışmada, uzaktan eğitimin zamandan ve mekândan bağımsız oluşunun ve derslerin tekrar izlenmesine olanak sunmasının öğrencilere avantaj sağladığı ifade edilmektedir (Özgöl vd., 2017).

Uzaktan eğitimin sınırlılıkları olarak; öğrencilerin derse devam ve motive olma konusunda sıkıntılar yaşandığı, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının düşük olduğu, öğrencilerin sosyalleşmesine ve aralarındaki işbirliği, dayanışma ve takım çalışmasına olumsuz yansdığı, internet kesintileri, yeterli tablet, bilgisayar olmaması gibi sebeplerin eğitime erişimi zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Özgöl ve arkadaşları (2017) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin uzaktan eğitimle verilen dersleri önemsemediği ve derse katılımın az olduğunu ortaya koymuşlardır (Özgöl vd., 2017). Paydaşların görüşlerine göre ev okullarının Türkiye’de uygulanabilirliği hakkındaki çalışmasında Kartal (2014), velilerin evde yapılan eğitim sürecinde disiplin sağlama konusunda sıkıntı yaşayacaklarını, çocuklarını derslere motive edemeyeceklerini ve çocuklarının evde a-sosyal olacaklarını düşündüklerini ortaya koymuştur (Kartal, 2014).

Uzaktan eğitimde kullanılan yöntemler olarak; en çok slayt, video, kısa film ve animasyon gibi görsel ve teknolojiye dayalı içeriklerin kullanıldığı, sanal sınıftaki öğrenci sayısının az olması karşılıklı soru sorma ve beyin fırtınası yapma gibi yöntemlerin sıklıkla kullanılabilmesine imkân sağladığı belirlenmiştir. Evde eğitim hizmetleriyle ilgili yapılan bir araştırmada, en çok video izleme gibi internet kaynaklı içeriklerin tercih edildiği ifade edilmektedir (Aslan, 2017). Yabancı dil eğitiminde senaryo temelli etkileşimli videoların kullanımı hakkında yapılan bir araştırmada da animasyon, resim ve videolarla desteklenen içeriğin, öğrencilerin dikkatini derse çekmede ve daha anlaşılır bir öğrenme ortamı oluşturmada etkili olduğu ortaya konulmuştur (Taşlıbeyaz, 2018). Üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algıları hakkındaki başka bir araştırmada da, uzaktan eğitimde eş zamanlı tartışma ve beyin fırtınası yapma imkânının oldukça yüksek olduğu ifade edilmektedir (Erfidan, 2019).

Uzaktan eğitimin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerine olumlu yansdığı ancak sosyal gelişimlerine olumsuz etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Özellikle din eğitiminde öğretilmek istenen değerlerin, uzaktan eğitimin öğrenci ve aile ile daha yakından teması fırsat sağladığı için davranışlara yansmasının daha kolay ve dönütünün daha hızlı olduğu belirlenmiştir. Karakuş ve arkadaşları (2020) tarafından öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri hakkında yapılan araştırmada, iletişimin yalnızca teknik bir araç vasıtasıyla sağlandığı uzaktan eğitim süreci, öğrencilerin sosyal becerilerini olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin daha çok bireysel davranışlar sergiledikleri ve grup içi davranışlarının sınırlandığı ortaya konulmuştur (Karakuş, 2020). Aymen Peker ve Taş (2017) tarafından evde fen eğitimi konulu araştırmada, ev ortamında bireyselleştirilmiş eğitimin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerinde yüksek düzeyde olumlu etkisi olduğu ortaya konulmuştur (Aymen Peker ve Taş, 2017).

Uzaktan eğitimin, hem teknolojinin gelişmesi hem de salgının devamı veya benzerlerinin çıkma ihtimali gibi sebeplerle yakın gelecekte eğitim hayatının parçası olacağını düşünen öğrenciler ve öğretmen adayları, uzaktan eğitimin sürdürülebilir olması için, evde uygun ortam ve teknik altyapının sağlanmasının ve interaktif diyalog

ortamına imkân veren platformların yaygınlaştırılmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Yabancı dil dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirildiği bir araştırmada, etkileşim içerisinde olan öğrencilerin eğitime katılmaya daha gönüllü oldukları ve öğretmenleriyle rahat bir şekilde iletişim kurabilecekleri öğretim uygulamalarını tercih ettikleri ifade edilmektedir (Eroğlu ve Kalaycı, 2020). 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programlarına getirilen “Açık ve Uzaktan Öğrenme” dersinin geliştirilmesi hakkındaki bir araştırmada, “Açık ve Uzaktan Öğrenme” dersinin teknoloji kullanımı becerilerine dönük kapsamlı ve bütüncül bir bakışla yapılabilecek bir ders olarak görülmesinin ve branşlara göre etkinliklerin planlanmasının gerekliliği ortaya konulmaktadır (Usta vd., 2019). Covid-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ile salgının pedagojik yansımalarını inceleyen iki ayrı araştırmada, Covid-19 salgını vb. eğitimi aksatacak olaylardan ötürü, okul öncesinden yükseköğretime kadar her kademede, uygulamalı ve teorik dersler için uzaktan eğitim yöntemine uygun müfredatlar ve içeriklerin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Can, 2020; Kahraman, 2020).

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

Covid-19 sürecinde YDÜİLAF son sınıf öğrencileriyle yapılan uzaktan eğitim yoluyla öğretmenlik uygulaması dersi, şimdiye kadar ağırlıklı teorik derslerin işlendiği uzaktan eğitimde uygulamalı derslerin de aktif katılımı ile işlenebileceğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda uygulamalı derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesine yönelik akreditasyon standartlarının belirlenmesi ile müfredat ve içerik çalışmalarının yapılması önerilebilir.

İzlemeye dayalı uzaktan eğitim yöntemlerine (asenكرون) nazaran daha kalıcı ve işlevsel bir role sahip olan karşılıklı etkileşime dayalı eğitim platformlarının ve uygulamalarının (senكرون) yaygınlaştırılması için altyapı çalışmalarının artırılması önerilebilir. Böylelikle öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlanmış olabilir.

Uzaktan eğitimin önündeki en önemli engellerden biri olan ev ortamının hazır olmaması ve teknik altyapı desteğinin yetersiz olması, ailelere yönelik yapılacak eğitimlerle, uzaktan eğitimin önemi anlatılarak azaltılabilir.

Öğretmen yetiştirme programlarına getirilen “Açık ve Uzaktan Öğrenme” dersinin İlahiyat Fakültelerinde de verilmesine başlanabilir. Böylelikle İlahiyat Fakültesi’ndeki öğretmen adaylarının DKAB ve İHL Meslek derslerini uzaktan eğitim yoluyla vermeleri ile ilgili yeterli ve becerileri geliştirmeleri ve alanları ile ilgili materyal ve etkinlik tasarımı yapmaları sağlanabilir.

Uzaktan eğitimde disiplin ve motivasyon sorunlarını azaltmak için öğrencilere uzaktan eğitim ile bilgilendirmeler yapılabilir, aileler bu süreçte çocuklarının kontrol ve motivasyonlarını sağlamaları yönünde bilinçlendirilebilir.

Bu araştırma uygulamalı derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesine yönelik nadir çalışmalardan biridir. Bu bağlamda uygulamalı derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesine yönelik modeller geliştirme ve paydaşların görüşlerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- AA, ANADOLU AJANSI (2020a). *KKTC'de Kovid-19 tedbirleri virüsün yayılmasını yavaşlattı*. Dünya, Koronavirüs. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/kktcde-kovid-19-tedbirleri-virusun-yayilmasini-yavaslatladi/1799629>
- AA, ANADOLU AJANSI (2020b). *Salgına karşı dünya hangi önlemleri aldı, Türkiye neler yaptı*. Dünya, Koronavirüs. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/salgina-karsi-dunya-hangi-onlemleri-aldi-turkiye-neler-yapti/1811298>
- AK, A., ORAL, B., & TOPUZ, V. (2018). Marmara Üniversitesi teknik bilimler meslek yüksekokulu uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(1), 71-80.
- AKYILDIZ, S., ALTUN, T., & KASIM, Ş. (2020). Adaylık eğitimi uygulama sürecinin aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 117-131. <https://doi.org/10.21733/ibad.655108>
- ASLAN, A. (2017). *Evde eğitim hizmetlerinde yer alan öğretmen, veli ve yetkililerin evde eğitim hizmetlerine yönelik görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- AYMEN PEKER, E., & TAŞ, E. (2017). Evde eğitim uygulaması üzerine bir durum çalışması: evde fen eğitimi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 139-173.
- BAKİOĞLU, A., & CAN, E. (2014). *Uzaktan eğitimde kalite ve akreditasyon*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- BAŞAR, M., ARSLAN, S., GÜNSEL, E., & AKPINAR, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- BOZKURT, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı* (27. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/978975680274>
- CAN, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- CRESWELL, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.; 2. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053184720>
- ERFİDAN, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- EROĞLU, F., & KALAYCI, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265.
- FİDAN, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016016666>
- GÖK, T. (2015). The evaluations of the college students' perceptions on distance education from the point of the technical and educational factors. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2), 84-93. <https://doi.org/10.17718/tojde.19025>
- GÜNDÜZ, A., AYDEMİR, M., & KARAMAN, S. (2018). Eş-Zamanlı sanal sınıf ortamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyal bulunuşluk düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 83-95. <https://doi.org/10.19126/suje.379981>
- İŞİK, E. (2019). *Evde eğitime ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- İŞMAN, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- KAHRAMAN, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: temel tasarım dersi örneği. *MÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6(1), 44-56. <https://doi.org/10.46641/medeniyesanat.74173>
- KARAKUŞ, N., UCUZSATAR, N., KARACAOĞLU, M. Ö., ESENDEMİR, N., & BAYRAKTAR, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- KARTAL, S. E. (2014). *Eğitim paydaşlarının görüşlerine göre alternatif bir okul: Ev okulları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- KILIÇ, C., BAYRAK, M., & KARAMAN, S. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin staj uygulama deneyimlerinin incelenmesi: uzaklığın getirdiği farklılıklar. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31(5), 1021-1032.
- MEB, KKTC. (2020a). *Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın koronavirüs ile ilgili ivedi olarak aldığı tedbirler*. <http://www.mebnet.net/?q=content/Millî-e%27C4%9Fitim-ve-k%27BCİt%27BCr-bakanl%27B1%27C4%9F%27E2%80%99n%27B1n-koronovir%27BCs-ile-ilgili-ivedi-olarak-ald%27B1%27C4%9F%27C4%9F%27B1-tedbirler>
- MEB, KKTC. (2020b). *Yükseköğretim Kurumları için basın açıklaması*. Yükseköğretim kurumları için basın açıklaması. <http://www.mebnet.net/?q=content/y%27C3%BCksek%27C3%B6%27C4%9Fretim-kurumlar%27C4%9F%27B1-i%27C3%A7in-bas%27C4%9F%27B1n-a%27C3%A7%27C4%9F%27B1klmas%27C4%9F%27B1>
- MEB, KKTC. (2020c). *Kesintisiz Eğitim Sistemi*. Uzaktan eğitim için ders zili pazartesi günü eğitim mebn.net 'te çalıyor. <http://www.mebnet.net/?q=node&page=4>
- MEB (2020). *Uzaktan eğitim okullar açıldıktan sonra da sürecek*. Bakan Selçuk eğitim gündemini değerlendirdi. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/21082/tr>

- ÖZER, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 salgını sürecinde millî eğitim bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- ÖZGÖL, M., SARIKAYA, İ., & ÖZTÜRK, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.208>
- ŞAD, S. N., & AKDAĞ, M. (2010). Evde eğitim. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(188), 19-31.
- TAŞLIBEYAZ, E. (2018). İngilizce eğitiminde kullanılan senaryo temelli etkileşimli videolara yönelik öğrenci görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 21-28. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.374832>
- UNESCO. Scientific and Cultural Organization. (2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. [Global Education Monitoring Reports]. UNESCO.
- USTA, İ., İŞCAN, A., & YİĞİT, B. (2019). Açık ve uzaktan öğrenme dersinin geliştirilmesine dönük eğitim fakültesi uzman görüşlerinin belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 37-52.
- UŞUN, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- WHO. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. Coronavirus disease 2019 22 Ekim. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- YDÜ. (2020). *Yakın Doğu Üniversitesi uzaktan (online) eğitim sistemine geçiyor. yeni tip koronavirüs (kovid-19) salgınına karşı önlem amacıyla eğitime ara verilmesi*. <https://neu.edu.tr/yeni-tip-koronavirus-kovid-19-salginina-karsi-onlem-amaciyla-egitime-ara-verilmesi-karari-dogrultusunda-yakin-dogu-universitesi-ile-yakin-dogu-koleji-uzaktan-online-egitim-sistemine-geciyor/>
- YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2020a). *Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>
- YÖK. (2020b). *Öğretmen adayı öğrencilere müjde*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/ogretmen-adayi-ogrencilere-mujde.aspx>
- YURTKORU, E. S., ÇİNKO, M., & DURMUŞ, B. (2018). *Sosyal bilimlerde SPSS’le veri analizi* (7. basım). İstanbul: Beta Basım Yayın.

COVID-19 DÖNEMİNDE EBA TV ÜZERİNDEN YAPILAN TÜRKÇE DERSLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Erkan AYDIN¹

* Bu çalışma 18-19 Haziran 2020 tarihleri arasında İzmir’de düzenlenen 5th International European Conference On Social Sciences kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

1 MEB, erkanaydin02@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6452-6058.

Geliş Tarihi: 29.08.2020 Kabul Tarihi: 29.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787592

Öz: Bu araştırmada, EBA TV üzerinden yapılan Türkçe dersleriyle ilgili öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veriler bulunduğundan ötürü karma yöntem ve bu veriler aynı anda toplandığı için ise karma yöntem desenlerinden eş zamanlı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman il merkezindeki iki farklı ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıfında bulunan toplam 275 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin görüşlerine başvurmak için araştırmacı tarafından bir anket hazırlanarak Google Forms üzerinden öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın hem nicel verileri hem de nitel verileri betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, SPSS 21 programı kullanılarak frekans analizi yapılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre öğrenciler, EBA TV’de gerçekleştirilen Türkçe derslerinin kendilerine katkısının olduğunu, Türkçe derslerini izlemekten keyif aldığını, dersleri yeteri kadar takip edebildiğini, etkinliklerin yeterli olduğunu düşünmekte ancak ders süresinin ve soru sayısının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre öğrencilerin olumlu görüşlerinden yola çıkılarak, EBA TV’deki Türkçe dersleri hakkında faydalı, etkili, öğretici güzel bir uygulama gibi kodlar elde edilmiş; olumsuz görüşlerinden ise yetersiz süre, hızlı anlatım, soru sormama ve öğretmen değişikliği gibi kodlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Uzaktan eğitim, EBA TV, Türkçe dersi.

EVALUATION OF TURKISH LESSONS ON EBA TV DURING COVID-19

Abstact:

In this study, it was aimed to evaluate the opinions of the students about Turkish lessons on EBA TV. Due to the presence of quantitative and qualitative data in the study, the mixed method was used and the simultaneous design of the mixed method designs was used because these data were collected at the same time. The study group of the study consists of 275 students in 5th, 6th, 7th and 8th grades of two different secondary schools in Adıyaman city center. In the research, a questionnaire was prepared by the researcher to consult the students' opinions and applied to the students via Google Forms. Both the quantitative and qualitative data of the research were analyzed using the descriptive analysis method. The quantitative data of the study were analyzed by using SPSS 21 program, frequency analysis. According to the quantitative results of the study, the students think that Turkish lessons on EBA TV contribute to them, they enjoy watching Turkish lessons, they can follow the lessons sufficiently, the activities are sufficient, but the duration of the lessons and the number of questions are insufficient. According to the qualitative results of the research, based on the positive opinions of the students, codes such as a useful, effective, instructive good practice about Turkish lessons on EBA TV were obtained; From the negative opinions, codes such as insufficient time, rapid expression, inability to ask questions and change teachers were obtained.

Key Words: COVID-19, Distance education, EBA TV, Turkish lesson.

Giriş

Uzaktan eğitim; öğrenci ve öğretmenlere zaman, mekân, öğrenci hızı, yaş vb. konularda esneklik sağlayan, öğrenci ve öğretmenlerin yüz yüze olma zorunluluğunu ortadan kaldıran, farklı eğitim araçlarıyla yürütülebilen bir sistemdir. Literatürde uzaktan eğitimin ne olduğuyla birçok tanım bulunmaktadır. Buna göre, İşman (2011) uzaktan eğitimi, öğretmenlerin ve öğrencilerin mekân sınırlaması olmadan bilgi iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri aracılığıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü bir eğitim sistemi modeli olarak tanımlamıştır. Moore vd. (2011) uzaktan eğitimi, coğrafi olarak uzak bir mesafede olan öğrencinin, öğrenme süreçlerine erişim imkânı sağlayan eğitim modeli olarak belirtir. Uzaktan eğitim, sınıf ortamına çeşitli nedenlerden dolayı katılamayan veya katılmak istemeyen öğrencilere çalışma ve öğrenme fırsatı sağlamak için dünyanın her yerinde uygulanmaktadır (Holmberg, 2005). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler, çoğunlukla bireysel olarak ve kendi hızında öğrenme gerçekleştirir.

Yani öğrenciler, uzaktan eğitim sayesinde kendilerine uygun bir zaman diliminde, bireysel hızlarına göre planlama yaparak eğitim alabilirler.

Uzaktan eğitim, ilk olarak mektupla başlayıp daha sonra radyo ve televizyon gibi iletişim araçları üzerinden yapılırken son yıllarda bilgisayar ve mobil uygulamalar aracılığıyla İnternet üzerinden yapılabilmektedir. Yani uzaktan eğitim sürecinde kullanılan materyal ve çoklu ortam araçları sürekli kendini güncelleyerek, teknolojik gelişmelerin doğrultusunda değişmiştir. Son zamanlarda gelişen teknoloji ve internet olanaklarıyla birlikte uzaktan eğitim faaliyetleri artmıştır. Uzaktan eğitim, okula gitme imkânı olmayan, farklı şehirlerde veya ülkelerde yaşayan bireylerin istifade ettiği bir sistem olarak kullanılmaktadır. Aynı zamanda coğrafi, sosyal, ekonomik ve özel nedenlerden dolayı geleneksel eğitim süreçlerinden faydalanamayan bireylerin dezavantajlarını asgari düzeye indirerek fırsat eşitliğine olanak tanımaktadır (Boz, 2019: 8).

Uzaktan eğitimin öğrenenlere sağladığı birçok faydası bulunmaktadır. Öncelikle uzaktan eğitim, öğrencilere fırsat ve imkân esnekliği sağlamaktadır. Bu bakımdan, öğrenciler, eğitim-öğretimi farklı zamanlarda ve mekânlarda yürütmesinin yanında istediği iletişim araçlarını kullanabilmesi, uygun aracı seçebilmesi, süreç içinde kendine bir esneklik sağlar. Bunun yanında uzaktan eğitimin dünyanın her yerinde eğitim isteyen bireylere ulaşılabilmesi, kitle eğitimini kolaylaştırması, bireye özel eğitim olanakları ve araçları sağlaması, eğitim programlarına bir standart getirmesi, bireyselleştirilmiş öğretim modeli sunması, öğrencilerin başarısız olma korkusunu ortadan kaldırması, zaman açısından kolay ve maliyetinin düşük olması, zengin içerikler sunabilmesi gibi birçok avantajının olduğu da bilinmektedir (Akyürek, 2020; Hızal, 1983; Kaya, 2002; Türker, 2014).

Uzaktan eğitimin öğrenenlere sağladığı birçok faydasının yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar arasında; yüz yüze eğitim olmaması, etkileşimin ve sosyalleşmenin yetersiz olması, kendi kendine öğrenmeyen öğrencilere yeterince yardım sağlayamaması, uygulamaya dönük derslere katılamama gibi sınırlılıkları bulunmaktadır (Kaya, 2002). Ayrıca öğrencilerin süreç içinde takibinin zor olması, bütün öğrencilerin eşit imkânlarla sahip olmaması, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yapılmasının zor olması ve yeterince güvenilir olmaması, öğrenenleri teknoloji bağımlılığına sürüklemesine neden olabilecek yapısının bulunması da uzaktan eğitimin bazı sınırlılıkları ve olumsuzlukları arasında gösterilebilir.

Uzaktan eğitim süreci genel olarak eş zamanlı (senkron) ve farklı zamanlı (asenkron) olarak iki şekilde yürütülür. Eş zamanlı model, öğretmen ve öğrencinin aynı zaman diliminde yani gerçek zamanlı olarak çevrimiçi/canlı etkileşim kurarak öğretim ortamlarında bulunmasıyla gerçekleştirilir. Farklı zamanlı model ise öğretmen ve öğrencinin farklı zaman diliminde çevrimiçi/canlı bağlantı etkileşimi olmadan öğrenme ortamlarında bulunmasıyla gerçekleşir (Akkuş ve Acar, 2017; Balta ve Türel, 2013; Demir, 2014).

Çin'in Vuhan eyaletinde, Aralık 2019 tarihinde ortaya çıkan ve bütün dünyaya yayılan Covid-19 virüsü, Türkiye'deki eğitimlerin uzaktan eğitim şeklinde yapılmasına neden olmuştur. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı, salgın dolayısıyla Nisan 2020 tarihinde ilk ve ortaöğretim düzeyindeki örgün eğitimin uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesine karar vermiştir. Bu doğrultuda, EBA platformu ve TRT EBA TV kanalları yoluyla ilk ve ortaöğretim düzeyinde uzaktan eğitimler yapılmaya başlanmıştır.

EBA, yani Eğitim Bilişim Ağı, Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı ve son dönemde baştan aşağı yenilenen bir uzaktan eğitim platformudur. TRT EBA TV ise virüs tedbirleri dolayısıyla uzaktan eğitim amacıyla açılmıştır. EBA TV, sınıflara göre Millî Eğitim Bakanlığının müfredatını takip eden ders anlatım videoları yayınlayan bir televizyon kanalıdır. EBA TV ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç farklı kanaldan yayın yapmaktadır (EBA, 2020).

TRT EBA TV üzerinden yayımlanan konu anlatımlarıyla öğrencilerin salgın sürecinde derslerden uzaklaşmalarını sağlanmaya çalışılmıştır. EBA TV'de her derse yönelik belirli bir program dâhilinde 20 dakikalık konu anlatım videolarıyla dersler işlenmiş. Ana ders olan Türkçe dersine yönelik ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar düzeyinde ders videolarına yer verilmiştir. Bu dönemde, İnternet'e nazaran daha yaygın olan televizyon ile uzaktan eğitim yapılması, eğitim ve öğretimin her eve kolaylıkla ulaşmasına olanak sağlamıştır Ayrıca her evde İnternet olanağı bulunmadığı düşünülerek eğitimde eşitlik ve adillik ilkesi gözetilmiştir.

Kitle iletişim araçları içerisinde en yaygın kullanılan araçlardan biri olan televizyonun uzaktan eğitim sürecine geçmişten bu yana doğrudan katkısı bulunmaktadır. Televizyon; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde eğitim amaçlı birçok yayını ve kanalı ile uzaktan eğitim sürecine destek vermektedir. Televizyondaki eğitim amaçlı yayınlara bakıldığında, televizyonun haber ve bilgilendirmeye yönelik programları "tamamlayıcı eğitim", meslekler hakkında bilgi ve becerileri ileten, teknolojik gelişmelere ve bu gelişmelerin sonucuna uyum sağlamasına yardım eden, bireylerin ufkunu genişletmeyi hedefleyen programlar ise "yaygın eğitim" kapsamına girmektedir (Yıldırım ve Ekici, 2016).

Televizyonun uzaktan eğitim sürecinde kullanılması birçok açıdan faydası ve işlevi bulunmaktadır. Uzaktan eğitim etkinliklerinde, televizyonun öğretim ortamını zenginleştirmede ve desteklemede, konu hakkında bilgilendirmede, konuyu özetlemede, konuya açıklık getirerek öğrenmeyi daha kolay hale getirmede, farklı öğretim materyalleriyle yapılan öğrenmeleri destekleyerek pekiştirmede, öğrenci tutumlarını olgu ve olayları aktarmada, öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemede, konuyu geniş kitlelere ulaştırmada, göze ve kulağa aynı anda hitap ederek iletmede, geniş kitlelerin öğretim etkinliklerine katılımını canlı yayınlar aracılığıyla sağlamada çok önemli işlevleri bulunmaktadır (Bakioğlu ve Can, 2007).

Türkçe dersinin ilk defa ortaokul düzeyinde uzaktan eğitim yoluyla yapılması, uzaktan eğitimin verimliliği ve uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinin işlenişi vb.

konular hakkında gelecekte olası uzaktan eğitim faaliyetlerinin daha iyi yapılabilmesi için öğrencilerin görüşlerinin önemi ortaya çıkmıştır. Literatür araştırması sonucunda, uzaktan eğitim sürecinde, televizyonun Türkçe derslerinde kullanımıyla ilgili pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, Göçen (2011) ortaokul öğrencilerinin görüşlerini aldığı çalışmada, televizyonun konuşma becerisine etkisini incelemiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde, farklı alan ve disiplinlerde televizyonun kullanımını inceleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Osmanoğlu (2020) çalışmada, EBA TV’de Sosyal Bilgiler dersini anlatan öğretmenlerin dersi işleyişini, yayında yer alan derslerin içeriklerini ve ders ortamı hakkında öğretmenlerin çeşitli görüşlerini; Özkanal vd. (2020) öğretmen adaylarının EBA TV’deki İngilizce dersleri ile ilgili gözlemlerini; Bozkaya (2006) uzaktan eğitim gören lisans öğrencilerinin televizyon programlarından öğrenmelerine yönelik öz yeterlik yargılarını; Yıldırım ve Ekici (2016) TRT Okul kanalında yayınlanan bir eğitim programını Biyoloji dersi kazanımları açısından incelemiştir. Ayrıca ilkokul ve okul öncesi düzeyinde yapılan çalışmalara bakıldığında, Güney (2008) 3. sınıf öğrencilerinin televizyon izleme süresi ile hayat bilgisi derslerindeki başarıları arasındaki ilişkiyi; Thakkar vd. (2006) TV programlarının okul öncesi çocuklarının gelişimine etkisini incelemiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, EBA TV üzerinden işlenen Türkçe derslerinin ortaokul düzeyinde bulunan öğrencilere göre işleniş ve verimliliği incelemek istenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş ve şu sorulara cevap aranmıştır:

1. EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?
2. EBA TV ile Türkçe dersindeki öğrenmelere ilişkin öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşleri nelerdir?

Yöntem

Uzaktan eğitim sürecinde EBA TV ile yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelin amacı, geçmişte veya hâlen var olan herhangi bir durumu olduğu şekliyle tespit etmektir. (Karasar, 2019: 109).

Araştırmanın nicel ve nitel verileri olduğu için çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada, nicel ve nitel aynı anda ve birlikte toplandığından ötürü karma yöntem desenlerinden eş zamanlı karma yöntem kullanılmıştır. “Eş zamanlı desen araştırmacıların karşılaştırmak amacıyla nitel ve nicel aşamaları, eş zamanlı veya birbirinden bağımsız olarak uyguladıkları ya da daha bütünsel ve geçerli sonuçlar üretmek için nicel ve nitel sonuçları birleştirdikleri bir karma yöntemler desendir” (Plano Clark ve Ivankova, 2016: 107).

Araştırmanın yapılabilmesi için Adıyaman Valiliği İl Etik Komisyonu tarafından 03/06/2020 tarihli, 7369810 sayılı ve 7374283 numaralı karar ile etik kurul izni doğrultusunda Adıyaman İl Valiliğine bağlı, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Adıyaman ilinde bulunan iki ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıfları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabirlik örnekleme ile seçilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bazı özellikler aşağıdaki Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Çeşitli Özellikleri

Öğrencilerin Özellikleri	Öğrenci sayısı
Cinsiyet	
Kız	138
Erkek	137
Toplam	275
Sınıflar	
5.sınıf	69
6.sınıf	65
7.sınıf	72
8.sınıf	69
Toplam	275
EBA TV’yi takip etme sıklığı	
Her gün	132
İki günde bir	33
Haftada birkaç kez	59
Ayda birkaç kez	20
Hiçbir zaman	31
	275
EBA TV izlenen iletişim araçlarının takip sıklığı	
Televizyon	141
Bilgisayar	21
Tablet	12
Akıllı telefon	70
	244

Uygulamaya, 138’i kız, 137’si erkek olmak üzere toplam 275 öğrenci katılmıştır. Uygulamaya bütün sınıflar düzeyinde katılım olmuştur. EBA TV’yi takip etme sıklığı

ile ilgili soruda hiçbir zaman cevabını veren 31 öğrenci, anketin diğer sorularından muaf tutulmuştur. Yani anketin bulgularına ilişkin sorularına toplam 244 öğrenci cevap vermiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma için veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve Google Forms üzerinden öğrencilere uygulanan anket kullanılmıştır. İlk olarak anket soruları hazırlanmış, sonra anket, alanında uzman üç kişiye (Türkçe eğitim uzmanı, Türkçe öğretmeni ile ölçme ve değerlendirme uzmanı) gönderilerek uzmanlardan anket değerlendirilmesine yönelik görüş alınmıştır. Daha sonra uzmanların görüşleri doğrultusunda anketlerin son haline karar verilmiştir. Ankette, EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin nicel olarak değerlendirilmesine yönelik 5'li likert tipinde (*hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve tamamen katılıyorum*) toplam 7 soru bulunmaktadır. Ankette öğrencilerin onayına dayalı 3 seçeneği olan bir soru bulunmaktadır. Ayrıca ankette, öğrencilerin EBA TV yapılan Türkçe derslerine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini nitel olarak tespit etmek için 2 açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri nicel ve nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel veri analizi, betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Nicel veriler, SPSS 22 paket programıyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde öncelikle öğrencilerin ankette yer alan sorulara verdiği cevaplardan yola çıkılarak frekans analizi yapılmıştır.

Araştırmanın nitel veri analizi ise yine betimsel analiz yoluyla yapılmıştır. Bu yaklaşımda, veriler önceden belirlenmiş temalara göre sınıflanmaya, tanımlanmaya ve yorumlanmaya dayalı olarak analiz edilir ve görüşme soruları dikkate alınarak boyutlarına göre okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İlk olarak öğrencilerin ankette yer alan açık uçlu sorulara verdiği cevaplar Ö1, Ö2... diye sıralanmıştır. Öğrenci cevapları sıralandıktan hemen sonra tanımlanarak kodlar elde edilmiş ve bu kodlara yönelik kod sayısı ve öğrenci cevapları tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, EBA TV üzerinden Türkçe dersinin kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşlerine yönelik nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öğrencilerin EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar aşağıdaki Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. EBA TV Üzerinden Yapılan Türkçe Derslerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Anket Maddeleri		f	%
Soru 1: EBA TV'de gerçekleştirilen Türkçe derslerinin bana katkısının olduğunu düşünüyorum.	Hiç Katılmıyorum	18	7.4
	Katılmıyorum	43	17.6
	Kararsızım	55	22.5
	Katılıyorum	66	27.0
	Tamamen Katılıyorum	62	25.4
Soru 2: EBA TV'de gerçekleştirilen Türkçe derslerini izlemekten keyif alıyorum.	Hiç Katılmıyorum	27	11.1
	Katılmıyorum	36	14.8
	Kararsızım	50	20.5
	Katılıyorum	78	32.0
	Tamamen Katılıyorum	53	21.7
Soru 3: EBA TV'de gerçekleştirilen Türkçe derslerinin süresinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	Hiç Katılmıyorum	69	28.3
	Katılmıyorum	69	28.3
	Kararsızım	37	15.2
	Katılıyorum	42	17.2
	Tamamen Katılıyorum	27	11.1
Soru 4: EBA TV'de gerçekleştirilen Türkçe derslerini yeteri kadar takip edebiliyorum.	Hiç Katılmıyorum	23	9.4
	Katılmıyorum	50	20.5
	Kararsızım	40	16.4
	Katılıyorum	78	32.0
	Tamamen Katılıyorum	53	21.7
Soru 5: EBA TV'de gerçekleştirilen Türkçe dersiyle ilgili anlatılan konuları anlıyorum.	Hiç Katılmıyorum	20	8.2
	Katılmıyorum	39	16.0
	Kararsızım	47	19.3
	Katılıyorum	78	32.0
	Tamamen Katılıyorum	60	24.6
Soru 6: EBA TV'de gerçekleştirilen Türkçe dersiyle ilgili yapılan etkinlikler öğrenmemi sağlıyor.	Hiç Katılmıyorum	18	7.4
	Katılmıyorum	36	14.8
	Kararsızım	46	18.9
	Katılıyorum	78	32.0
	Tamamen Katılıyorum	66	27.0
Soru 7: EBA TV'de gerçekleştirilen Türkçe dersiyle ilgili soru çözümlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	Hiç Katılmıyorum	47	19.3
	Katılmıyorum	74	30.3
	Kararsızım	38	15.6
	Katılıyorum	45	18.4
	Tamamen Katılıyorum	40	16.4

Tablo 2 incelendiğinde “EBA TV’de gerçekleştirilen Türkçe derslerinin bana katkısının olduğunu düşünüyorum.” sorusuna öğrencilerin 66’sı (%27) *katılıyorum* ve 62’si (%25,4) *tamamen katılıyorum* cevabını vermiştir. Bu bakımdan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu EBA TV üzerinden işlenen Türkçe derslerinin kendisine katkısı olduğuna inanmaktadır. Öğrencilerin ankette yer alan açık uçlu sorulara verdiği cevaplar bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bana bir şeyler kattığını düşünüyorum (Ö113).

Anlamadığım konuları anlayabiliyorum, Türkçede kendimi geliştiriyorum (Ö108).

“EBA TV’de gerçekleştirilen Türkçe derslerini izlemekten keyif alıyorum.” sorusuna öğrencilerin 78’i (%32) *katılıyorum* cevabını verdiği görülmektedir. Öğrenciler, EBA TV’de işlenen Türkçe derslerinden keyif aldığını düşünmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin ankette yer alan açık uçlu sorulara verdiği cevaplarla örtüşmektedir.

Türkçe derslerini izlemekten çok keyif alıyorum. Her gün Türkçe derslerini izlerim hiç kaçırmamaya çalışırım (Ö94).

Dersi çok güzel anlatıyorlar birde eğlenceli (Ö98).

“EBA TV’de gerçekleştirilen Türkçe derslerinin süresinin yeterli olduğu düşünüyorum.” sorusuna öğrencilerin 69’u (%28,3) *hiç katılmıyorum* cevabını verirken 69’u (%28,3) *katılmıyorum* cevabını vermiştir. Bu durum öğrencilerin EBA TV’de işlenen Türkçe derslerinde süre bakımında yeterli olmadığını düşünmektedir. Bu bağlamda açık uçlu sorulardan elde edilen veriler de bu bulguyu desteklemektedir.

Türkçe derslerinin süresi az olduğundan konuları yetiştiremiyorum (Ö16).

Süresi çok az ve çok örnek vermiyorlar bikere yapıp geçiyorlar (Ö70).

“EBA TV’de gerçekleştirilen Türkçe derslerini yeteri kadar takip edebiliyorum.” sorusuna öğrencilerin 78’i (%32) *katılıyorum* cevabını verdiği görülmektedir. Bu bakımdan öğrenciler, EBA TV’de işlenen Türkçe derslerine düzenli olarak katılım gösterdiğini göstermektedir. Öğrencilerin verdiği cevaplar ile elde edilen bu bulgu birbiriyle örtüşmektedir.

Kaçırdığım Türkçe konularını tekrar izleme imkânı buluyorum ve bana yararı olduğunu düşünüyorum (Ö4).

Motivasyonumu artırıyor. Dersleri sürekli izliyorum. Çünkü Türkçe dersini anlatan öğretmen çok iyi anlatıyor (Ö39).

“EBA TV’de gerçekleştirilen Türkçe dersiyle ilgili anlatılan konuları anlıyorum.” sorusuna öğrencilerin 78’si (%32) *katılıyorum* ve 60’ı (%24,6) *tamamen katılıyorum* cevabını vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe dersini iyi anladıklarını düşünmektedir. Bu bağlamda açık uçlu cevapları bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şunlardır:

EBA TV’de öğretmenlerin güzel anlatışından dolayı dersleri iyi anlıyorum (Ö20).

Sınıfta birçok öğrenci olduğu için pek anlaşılıyor ama evde tek bize anlatıldığına daha iyi anlıyorum (Ö36).

“EBA TV’de gerçekleştirilen Türkçe dersiyle ilgili yapılan etkinlikler öğrenmemi sağlıyor.” sorusuna öğrencilerin 78’i (%32) *katılıyorum* ve 66’sı (%27) *tamamen katılıyorum* cevabını verdiği görülmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin büyük çoğunluğu EBA TV üzerinden gerçekleştirilen Türkçe dersine yönelik etkinliklerle Türkçe dersini öğrendiklerini düşünmektedir. Bu bulguyu destekleyen öğrenci cevaplarından bazıları şunlardır:

Güzel ders anlatılıyor. Etkinlik yapılıyor. Etkinliklerle daha iyi anlıyorum (Ö30).

Öğretmenin anlatımı çok güzel. Etkinlik yapmak beni motive ediyor. Etkinlikler anlamlı (Ö11).

“EBA TV’de gerçekleştirilen Türkçe dersiyle ilgili soru çözümlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” sorusuna öğrencilerin 74’ü (%30,3) *katılmıyorum* cevabını vermiştir. Bu bağlamda öğrencilerin çoğunluğu, soru çözümlerinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar bu bulguyla paralellik göstermektedir.

Soru sayısı az bence. Konu bittikten hemen sonra soru çözümleri var. Ancak sorular arttırılmalı. (Ö82).

Sorular çok az olduğunu düşünüyorum. Sorular az olduğundan konuları iyi anlayamıyoruz (Ö91).

Anket sorularından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin EBA TV üzerinden yapılan Türkçe dersleriyle ilgili çoğunlukla olumlu görüşlerinin olduğu görülmektedir. Ancak öğrenciler, ders sürelerinin ve soru çözümlerinin yeterli olmadığını düşünmektedir.

Araştırmamanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, “EBA TV ile Türkçe dersindeki öğrenmelere ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin nitel analize yer verilmiştir. Öğrencilere bu soruya yönelik iki farklı soru sorulmuş ve soruların kodları oluşturularak betimsel analiz yapılmıştır. Açık uçlu sorulara 163 öğrencinin cevap verdiği görülmüştür.

Öğrencilerin “EBA TV ile Türkçe dersini öğrenme hakkında olumlu görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan kodlar elde edilmiştir. Buna göre Şekil 1’de kodlar gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin EBA TV ile Türkçe Dersine İlişkin Olumlu Görüşlerini İçeren Kodlar

“EBA TV ile gerçekleştirilen Türkçe dersleri hakkındaki olumlu görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplardan 6 farklı kod elde edilmiştir. Bu kodlar, kodların sayıları ve kodlara yönelik öğrenci cevapları aşağıdaki Tablo 6’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin EBA TV ile Türkçe Dersleri Hakkındaki Olumlu Görüşlerine İlişkin Tablo

Kod Adı	Kod sayısı	Öğrenci Cevapları
Faydalı	20	<i>Faydalı olduğunu ve bu dönemde bize destek olduğunu düşünüyorum (Ö77). Yüz yüze ders gibi olmasa da faydalı buluyorum (Ö24).</i>
Güzel bir uygulama	18	<i>Güzel bir platform (Ö106) EBA TV’de Türkçe derslerini izlemeyi seviyorum. Bence çok güzel bir uygulama (Ö33).</i>
Etkili anlatım	15	<i>EBA TV’de anlatılanlar insanın zihninde yer ediniyor (Ö9). Yapılan derslerin güzel anlatıldığını düşünüyorum (Ö17).</i>
Tekrar	11	<i>Kaçırdığım Türkçe konularımı tekrar izleme inkânı buluyorum ve bana yararı olduğunu düşünüyorum (Ö4). En azından unuttuğumuz konuları tekrar etmiş oluyoruz ve kavriyoruz (Ö95).</i>
Öğretici içerik	11	<i>EBA TV’de Türkçe dersi için çok öğretici içerikler var (Ö27). Türkçe dersleri iyi geçiyor. Derslerin öğretici olması, anlamamı kolaylaştırıyor. Özellikle okulda anlamadığım dil bilgisi konularını anlıyorum (Ö97).</i>
Güzel etkinlikler	9	<i>Öğretmenin anlatımı çok güzel. Etkinlik yapmak beni motive ediyor. Etkinlikler anlamlı (Ö11). Güzel ders anlatılıyor. Etkinlik yapılıyor. Etkinliklerle daha iyi anlıyorum (Ö30).</i>

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin EBA TV üzerinden gerçekleştirilen Türkçe derslerine ilişkin olumlu görüşlerinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenciler, EBA TV’de Türkçe derslerinin faydalı olduğunu ancak yüz yüze derslerin daha iyi olduğunu söylemiştir. Bazı öğrenciler EBA TV’yi izlemeyi sevdiğinden dolayı güzel bir uygulama olduğunu ifade etmiştir. Yine öğrenciler, EBA TV’deki öğretmenlerin dersleri etkili anlattığını yani anlatılan dersleri anladıklarını belirtmiştir. Bazı öğrenciler, EBA TV’deki Türkçe derslerini kaçırdıktan sonra tekrar izleme olanağı bulunduğunu ve tekrar izlediği için de dersi anladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler, EBA TV’de yer alan ders içeriklerini öğretici bulduğunu, etkinlikleri yapmasının kendini motive ettiğini ve dersi daha iyi anladığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin “EBA TV ile Türkçe dersini öğrenme hakkında olumsuz görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan kodlar elde edilmiştir. Buna göre Şekil 2’de kodlar gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin EBA TV ile Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Görüşlerini İçeren Kodlar

“EBA TV ile gerçekleştirilen Türkçe dersleri hakkındaki olumsuz görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplardan 6 farklı kod elde edilmiştir. Bu kodlar, kodların sayıları ve kodlara yönelik öğrenci cevapları aşağıdaki Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin EBA TV ile Türkçe Dersleri Hakkındaki Olumsuz Görüşlerine İlişkin Tablo

Kod Adı	Kod sayısı	Öğrenci Cevapları
Süre yetersizliği	24	<i>Süresi çok az üstüne de konu eksiklerimizi gidermek için özel dersler açılmalı ve 2 sınıf birleştirilmemeli (Ö1). Çok fazla anlamıyorum çünkü hem süresi kısa reklam çok hem öğretmenim gibi değil hem de saati erken malum karantinada olduğumuz için çok alışmışım bir de kalkmaya ondan dolayı biraz zorlanıyorum ama yine de takdir sizin (Ö33).</i>
Hızlı anlatım	16	<i>Konular anlatılırken ve sorular çözülürken hemen geçildiği için yayın bitince tekrar açıp o soruyu izlemek zorunda kalıyorum. (Ö59). Soru çözümü daha dikkatli çözülse güzel olur hocam çünkü hep anlamadım diyeceğim yerde bırakmıyor hep hızlı çözüyor (Ö88).</i>
Soru soramama	12	<i>Anlamadığım konuları soramıyorum (Ö5). Canlı ders gibi iyi değil istediğin soruyu soramıyorsun (Ö27). Anlamadığım yerleri soramıyorum, anlatımı biraz kafa karıştırıcı (Ö73).</i>
Yetersiz soru sayısı	11	<i>Soru sayısı az bence. Konu bittikten hemen sonra soru çözümleri var. Ancak sorular artırılmalı. (Ö82). Soru çözümlerini yeterli bulmuyorum (Ö29).</i>
Paragraf	7	<i>Paragraf soruları sıkıcı ve uzun geliyor. Çünkü ekrandan çözemiyorum (Ö48). Paragraf soruları zor. Anlamıyorum bir türlü (Ö54).</i>
Öğretmen değişikliği	5	<i>Hocaların sürekli değişmesini istemiyorum (Ö14). Öğretmenler sürekli değişiyor, robot gibi anlatıyorlar (Ö24).</i>

Tablo 4'e bakıldığında, öğrencilerin EBA TV üzerinden gerçekleştirilen Türkçe derslerine ilişkin bazı olumsuz görüşlerinin olduğu görülmektedir. Öğrenciler, EBA TV'deki Türkçe dersi süresinin yetersiz olduğunu, bundan dolayı konuları daha iyi anlamadıklarını dile getirmiştir. Ayrıca öğrenciler sürenin az olmasından dolayı derslerin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenciler konu anlatımlarının ve soru çözümlerinin hızlı anlatılmasından veya geçilmesinden dolayı Türkçe derslerini anlamadıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler, EBA TV'den yapılan derslerde öğretmenlere soru sorma olanağının olmamasından yakınmışlardır. Ayrıca öğrenciler, soru sayısının yetersiz olduğunu bu sebeple konuyu daha iyi anlamada sıkıntılar yaşadığını; paragraf sorularını çözmekte zorlandıklarını, soruların uzun ve zor olduğunu; sürekli öğretmen değişikliğinin kendileri rahatsız ettiklerini ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerin kendilerine katkısı olduğunu, dersleri izlemekten keyif aldıklarını ve yeteri kadar takip edebildiklerini, derslerde anlatılan konuları anladıklarını ve yapılan etkinliklerin öğrenmeyi sağladığını düşünmektedir. Ancak öğrenciler, ders sürelerinin ve soru çözümlerinin yeterli olmadığını düşünmektedir.

Ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplardan öğrencilerin EBA TV ile Türkçe dersindeki öğrenmelerine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler tespit edilmiştir. Öğrencilerin olumlu görüşlerine ilişkin cevaplarından 6 (altı) farklı kod elde edilmiştir. Bu kodlar “ faydalı, güzel uygulama, etkili anlatım, tekrar, öğretici içerik, güzel etkinlikler” şeklinde sıralanmıştır. Elde edilen kodlar bağlamında öğrenciler, EBA TV’de Türkçe derslerinin faydalı ve EBA TV’nin güzel bir uygulama olduğunu, EBA TV’de ders anlatan öğretmenlerin dersleri etkili anlattığını yani anlatılan dersleri anladıklarını, EBA TV’de işlenen Türkçe derslerini tekrar izlediği için dersi anladıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler, EBA TV’de bulunan ders içeriklerini öğretici bulduğunu, etkinlikleri beğendiklerini ve yeterli soru çözümlerinin olduğunu ifade etmiştir. Sağlık Terleme vd. (2018) çalışmasında, İngilizce dersi için hazırlanan televizyon programlarını değerlendiren öğrenciler; televizyon programlarının başarı düzeyini yükselttiğini, ilgi çekici, motivasyon artırıcı olduğunu ve bu programlarda eğlendirerek öğretici etkinliklerin olduğunu ifade etmiştir. Özkanal vd. (2020) çalışmasında, öğretmen adayları için EBA TV’deki etkinliklerin önemli olduğu belirtilmiş ve öğretmen adaylarının EBA TV’de ders anlatan öğretmenlerin ders anlatımlarını, materyal kullarımlarını takdir ettiklerini tespit edilmiştir. Gaur ve Bohra’nın (2019) Hindistan’da video derslerin etkinliğini araştıran çalışmasında, öğrenciler video derslerin uzaktan eğitim için etkili bir öğrenme aracı olduğunu ve erişiminin kolay olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler, video derslerinin dil öğrenmede olumlu olduğunu ifade etmiştir. Akhter (2011) çalışmasında, öğrencilerin eğitim amaçlı TV programlarını ilginç bulduklarını, bu programların bilgilerini arttırmakta olduğunu, ödevlerin ve sınavların hazırlanmasında ve uzaktan öğrenme sürecinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrenciler, eğitici TV programlarında, öğretmenlerin ders içeriklerini iyi anlattıklarını ifade etmiştir. Hulela vd. (2016) çalışmasında, öğretmenlere göre eğitimde akıllıca kullanılması durumunda televizyonun çocuklar için etkili bir araç olabileceğini tespit etmiştir. Bu sonuçlarla ile yapılan araştırmanın sonuçları arasında benzerlikler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin olumsuz görüşlerine ilişkin cevaplardan 6 (altı) farklı kod elde edilmiştir. Bu kodlar ise “süre yetersizliği, hızlı anlatım, soru soramama, yetersiz soru sayısı, paragraf, öğretmen değişikliği” şeklinde sıralanmıştır. Elde edilen kodlara göre öğrenciler, EBA TV’deki Türkçe dersi süresinin yetersiz olduğunu, bundan dolayı konuları daha iyi anlamadıklarını dile getirmiştir. Öğrenciler, konu anlatımlarının ve soru çözümlerinin hızlı anlatılmasından veya geçilmesinden dolayı Türkçe derslerini

anlamadıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler, EBA TV'den yapılan derslerde öğretmenlere soru sorma olanağının olmamasından ötürü yüz yüze veya canlı derslerin EBA TV'de işlenen derslere nazaran daha iyi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler, soru sayısının yetersiz olduğunu, paragraf sorularını çözmekte zorlandıklarını, sürekli öğretmen değişikliğinin kendileri rahatsız ettiklerini ifade etmiştir.

Yapılan araştırmada, öğrencilerin EBA TV'nin işlenişi hakkındaki olumsuz görüşleri ile bazı araştırmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buna göre Osmanoglu (2020) çalışmasında, öğretmen görüşlerinden yola çıkarak EBA TV'de işlenen Sosyal Bilgiler derslerindeki içeriklerde bazı eksiklikler tespit etmiş ve bu eksikliklerin nedenini, ders sürelerinin kısıtlı olmasına bağlamıştır. Ayrıca öğretmenler, soru sayısının artırılması ve soru çözümleri için öğrencilere yeterli sürenin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Akbulut vd. (2020) çalışmasında, öğrenciler, EBA TV'de yapılan derslerin yetersiz kaldığını ve dersleri anlayamadıklarını ifade etmiştir. Özkanal vd. (2020) çalışmasında öğretmen adayları, EBA TV derslerinde iyileştirilmesi gereken sorunlu alanlar olduğunu belirterek dersin materyallerini, aktivitelerini, telaffuzunu, karmaşık dil kullanımını ve süresini eleştirmiştir. Bozkaya'nın (2006) çalışmasında ise televizyonla uzaktan eğitim gören öğrenciler, televizyon yayınlarının ilgi çekici, hareketli ve görsel olarak yapılandırılmasına ilişkin önerilerde bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler bu yayınların soru çözümleri, sınava hazırlık, daha fazla izleme, takip etme, yayınların sayısının ve süresinin artırılması yönünde de öneriler dile getirmiştir. Bu bakımdan yapılan araştırmayla karşılaştırıldığında, EBA TV'de yer alan yayın sürelerinin, yayın sayısının, soru çözümlerinin yetersizliği açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin olumlu görüşleri düşünüldüğünde, salgın sürecinden dolayı EBA TV'nin dersleri takip açısından faydalı, yüz yüze dersler kadar olmasa da öğretici, etkili anlatımdan dolayı ise dersi anlamayı kolaylaştırıcı bir platform olduğu ifade edilebilir. Ancak öğrencilerin genel olarak olumsuz görüşleri düşünüldüğünde, EBA TV'nin yüz yüze dersler kadar öğretici olmadığı, süre konusunda yetersiz olduğu, soru sorma olanağının olmadığı sonucu ortaya konulabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda bazı öneriler sıralanmıştır. Buna göre:

- EBA TV'de işlenen derslerin süreleri uzatılmalıdır.
- EBA TV'de yapılan Türkçe derslerine yönelik etkinlikler artırılmalıdır.
- EBA TV'de yapılan Türkçe dersine ilişkin soru sayısı ve soru çözümlerine daha fazla süre ayrılmalıdır.
- Türkçe derslerindeki soru tipleri öğrencilerin düzeyine, ders süresine, uzaktan eğitim ilkelerine uygun hazırlanmalı ve yer verilmelidir.

Kaynakça

- AKBULUT, M., Sahin, U., & Esen, A. C. (2020). More than a virus: How COVID 19 infected education in Turkey?. *Journal of Social Science Education*, 19, 30-42.
- AKHTER, N. (2011). Evaluation of Educational Television Programs for Distance Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 188-194.
- AKKUŞ, İ. ve Acar, S. (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 363-376. DOI: 10.17679/inuefd.340479
- AKYÜREK, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- BAKİOĞLU, A. ve Can, E. (2007). Uzaktan öğretim öğrencilerinin TV ders programları bağlamında yönetimi değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 17-33.
- BALTA, Y., ve Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies-International Periodical For The Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 37-45.
- BOZ, A. (2019). Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Konya.
- BOZKAYA, M. (2006). Televizyonun uzaktan eğitimde kullanımı. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(3), 146-158.
- DEMİR, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).
- EBA (2020). Eğitimde Bilişim Ağı. <http://www.eba.gov.tr>
- GAUR, M., & Bohra, R. (2019). Efficacy of new media based video lectures in open and distance education system of India. *Asian Journal of Distance Education*, 14(2), 144-160.
- GÖÇEN, G. (2011). Televizyonun konuşma eğitimine etkileri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- GÜNEY, K. (2008). İlköğretim birinci kademe 3. sınıf öğrencilerinin televizyon izleme sürelerinin Hayat Bilgisi dersindeki başarılarına etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- HIZAL, A. (1983). Uzaktan eğitim süreçleri ve yazılı gereçler. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları*, Ankara, 57.
- HOLMBERG, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. Routledge.
- HULELA, K., Kgatehang, K., & Macheng, B. (2016). Teachers' perceptions towards the Botswana educational television program (Betv) in delivering instruction on mathematics and science. *Journal of Educational Research and Review*, 4(1), 6-13

Covid-19 Döneminde Eba Tv Üzerinden Yapılan Türkçe Derslerinin Değerlendirilmesi

- İŞMAN, A. (2011). Uzaktan eğitim, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- KARASAR, N. (2018). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.
- KAYA, Z. (2002). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- MOORE, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- OSMANOĞLU, A. E. (2020). Social Studies Teachers' Views on Televisual Distance Education. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 10(1), 67-88.
- ÖZKANAL, Ü., Yüksel, İ., & Başaran-Uysal, B. Ç. (2020). The pre-service teachers' reflection-on-action during distance practicum: A critical view on EBA TV English courses. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1347-1364. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.12m
- PLANO CLARK, V. L. ve Ivankova, N. V. (2016). Mixed methods research a guide to the field. CA: Sage. Çeviri editörü: Ö. Çokluk. (2018). Karma Yöntemler Araştırma Alanı için Bir Rehber. Bölüm çevirmeni: S. Yalcin, Çevrilen bölüm: Karma Yöntemler Araştırmaları Nasıl Kullanılır? Temel Karma Yöntemler Desenlerini Anlama (s. 105-133), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- SAĞLIK TERLEMEZ, M., Özcan, F. H., Öztürk, S. ve Batmaz, B. (2018). Uzaktan öğrenme ortamı olarak televizyon: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi İngilizce programları. *AUAD*, 4(2), 57-89.
- THAKKAR, R. R., Garrison, M. M., & Christakis, D. A. (2006). A systematic review for the effects of television viewing by infants and preschoolers. *Pediatrics*, 118(5), 2025-2031.
- TÜRKER, F. M. (2014). Web tabanlı uzaktan Türkçe öğretimi uygulamalarının yazılı anlatım dersinde başarı ve tutuma etkisi. Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış doktora tezi), Çanakkale.
- YILDIRIM, A. & Ekici, G. (2016) TRT Kurumu'nun TRT Okul kanalındaki yayınlarının ortaöğretim Biyoloji dersi öğretim programı kazanımları açısından analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 189-214.
- YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

EBA OKUMA KİTAPLARINDA JULES VERNE VE FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI: DÜNYA’NIN MERKEZİNE YOLCULUK ÖRNEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Müge AYGÜN¹, Esin ŞAHİN²

1 Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, muge.akpinar@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5268-2205.

2 Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esahin@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6506-1507.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 Kabul Tarihi: 30.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787855

Öz: Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’da yer alan Jules Verne’in yazarı olduğu kitaplardan birinin, Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programının (2018) kazanımlarıyla ilişkisinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu nitel çalışmanın yöntemi doküman incelemesidir. Çalışmada incelenen doküman ‘Dünyanın Merkezine Yolculuk’ isimli kitaptır. Kitap, araştırmacılar tarafından okunarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda, kitap içeriği, 9. sınıf düzeyindeki kazanımların %40,9’u ve 10. sınıf düzeyindeki kazanımların ise %35,9’u ile ilişkilendirilebilmiştir. Bu oranlar 11. ve 12. sınıf düzeylerinde sırasıyla %12,9 ve %2,9’dur. Kazanımlarla ilişkilendirilme oranlarına ünite temelinde bakıldığında oran 9. sınıf düzeyinde ‘Fizik Bilimine Giriş’ ve ‘Elektrostatik’ üniteleri ile 10. Sınıf düzeyinde ‘Basınç ve Kaldırma Kuvveti’ ünitelerinde %75’e kadar çıkmaktadır. Bazı ünitelerde ise hiçbir kazanımla ilişkilendirme yapılamamıştır. Bu çalışmada sunulan ilişkilendirme örneklerinin öğretmenlere ders süreçlerini planlamalarında, ders kitabı yazarlarına yazım süreçlerinde ve akademisyenlere hem ders süreçlerini planlamada hem de yeni araştırmalarını tasarlamalarında yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Bilişim Ağı, fizik dersi öğretim programı, Dünya’nın Merkezine Yolculuk, çocuk kitapları, disiplinlerarası öğretim

JULES VERNE IN EBA READING BOOKS AND PHYSICS COURSE CURRICULUM: THE EXAMPLE OF JOURNEY TO THE CENTER OF THE EARTH

Abstract:

The method of this qualitative study aiming to reveal the associations of one of the books written by Jules Verne on the Education Informatics Network (EBA) with the acquisitions of the Secondary Education Physics Course Curriculum (2018) is document analysis. The document examined in the study is the book named "Journey to the Center of the Earth". The book was read by the researchers and subjected to content analysis. As a result of the analysis, the content of the book could be associated with 40.9% of the acquisitions at the 9th grade and 35.9% of the acquisitions at the 10th grade. These rates are 12.9% and 2.9% at the 11th and 12th grade levels, respectively. Considering the ratio of associations with acquisitions on a unit basis, the rate rises up to 75% at the 9th grade 'Introduction to Physics' and 'Electrostatic' units and 10th grade 'Pressure and Buoyant Force' unit. In some units, it was not possible to associate with any acquisition. It is thought that the association examples presented in this study can guide teachers in planning their lesson processes, textbook authors in writing processes, and academicians in both planning lesson processes and designing new researches.

Key Words: Education Informatics Network, physics course curriculum, Journey to the Center of the Earth, children's books, interdisciplinary teaching

Giriş

Ülkemizde 2020 yılının ilk aylarında ortaya çıkan salgın süreci öncesinde uzaktan eğitim bazı üniversitelerin lisans ve lisansüstü programlarında çeşitli derslerde kullanılmaktaydı. Ancak salgının başlamasıyla, üniversite sınırlarını aşarak örgün öğretimin her kademesine ulaşmak zorunda kalmıştır. Salgın sürecinde okulların kapanması ve bu nedenle öğrencilerin öğrenme haklarının önüne istenirse de bir engel koyulmak zorunda olunması Millî Eğitim Bakanlığını (MEB) bir arayışa sokmuştur. Bu arayış, bir süredir örgün öğretime takviye amaçlı kullanılan Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) salgın öncesi döneme göre çok daha aktif olarak kullanılmasıyla sonuçlanmıştır. Bu ağ salgın öncesindeki birikimiyle aniden ülkemizin öğretim sürecinde önemli bir sorumluluk üstlenmiştir.

Bu sorumluluğa rağmen, ağı var olan birikimi gönüllü öğretmenlerin ve çeşitli akademisyenlerin çabalarıyla derslere destek amaçlı hazırlandığı için, örgün öğ-

retimin yerini tutabilmek konusunda yetersiz kalmıştır. Bu yetersizlik MEB'in hızlı çalışmalarıyla ortadan kaldırılmaya çalışılmış ve EBA birkaç ay içinde sadece örgün öğretim için bir alternatif olmanın ötesine geçerek, aynı zamanda öğretmenler için de bir hizmet içi eğitim platformuna dönüşmüştür (EBA, 2020a). Sürekli yenilenen ve geliştirilen içeriği ile kendi içinde bir sanal kütüphane bile barındırmaya başlamıştır. Bu sanal kütüphane 'okuma kitapları' adıyla önce "Teneffüs Zamanı" uygulamasında karşımıza çıkmıştır. Daha sonra ise okulların yaz tatili nedeniyle kapanması ile birlikte "Tatilin Renkleri" uygulamasında yer almıştır (EBA, 2020b). İçeriğindeki kitap sayısı da hızla artmış ve okul öncesine hitap eden kitaplardan dünya klasiklerine kadar pek çok konuda ve içerikteki kitabı barındırır duruma gelmiştir (EBA, 2020c).

Yaz tatili nedeniyle okullar kapanmış olmasına rağmen EBA, öğrencilerin gelişimlerini desteklemek için yeni öğrenme ortamları arayışlarına ara vermemiştir. Verimlilik ve çeşitlilik için hem öğretmenlere hem de öğrencilere destekleyici materyaller sunmaya devam etmektedir. Bu arayışta dil eğitiminden, sanal oyunlarla öğretime, müze öğretiminden okuma kitaplarına yelpazenin geniş tutulmaya çalışıldığı açıktır (EBA, 2020b). Bu geniş yelpaze bizi öğretimde disiplinlerarası yaklaşıma götürmektedir. Birçok türü bulunan disiplinlerarası yaklaşım, temelde öğretimin farklı disiplinlerin birlikte işe koşularak yapılmasıdır (Jacobs, 1989; Grady, 1994; Drake vd., 2004). Alan yazında en sık karşılaştığımız türleri ise multidisipliner, interdisipliner ve transdisipliner yaklaşımlardır. Bunların birbirinden temel farkı, öğrencilerin disiplinlerin farkını hissetme düzeyleridir. Disiplin temelli bir uygulama yaparsak multidisipliner yaklaşım uygulamış olmakla beraber tema temelli bir uygulama yaptığımızda interdisipliner ya da transdisipliner yaklaşım uygulamış oluruz (Grady, 1994; Tress vd., 2007; Nargund-Joshi vd., 2013). Salgın nedeniyle gerçekleşen uzaktan eğitim süreçlerinde, bir araya gelinerek aynı çalışma ortamında bulunulamayacağından transdisipliner yaklaşımın örgün öğretim yaşındaki öğrencilerde uygulanması zor olabilir. İnterdisipliner yaklaşım da farklı disiplinlerin öğretmenlerinin birlikte çalışmasını esas almaktadır. Bu da ne yazık ki salgın sürecinde koşulları zorlaştırmaktadır. Multidisipliner yaklaşım ise, disiplin temelli olması nedeniyle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bağımsız çalışmasına imkân sağlar. Multidisipliner yaklaşımda öğretmenler tarafından belirlenmiş temalar/bağlamlar farklı derslerde birbirinden bağımsız olarak işlenir (Grady, 1994; Drake vd., 2004). Böyle bir öğretim için edebi eserler tema ya da bağlam olarak seçilebilir.

Bir edebi eseri bağlam olarak seçmek öğrenciyi okumaya teşvik edebilir (Öztürk-Yılmaz, 2019); seçilen eser dünya klasiklerindense kültürel birikimine ve aynı zamanda dil gelişimine katkı sağlayabilir (Kolaç vd., 2012). Dolayısıyla aslında sadece bağlam bile öğrenciye pek çok katkı sağlayabilecekken aynı zamanda bağlamdan faydalanarak bir disipline ait bilgi ve becerinin de öğretilmesi söz konusu olabilir (Wilkinson, 1999; Edwards, 2000; İlhan vd., 2015). Böylece öğrencinin disipline ilgisi ve öğrenme isteği ya da motivasyonunda artış gerçekleşebilir (Wilkinson, 1999; Lye vd.,

2001; Bennett vd., 2005; King, 2007; Kutu vd., 2011). Nitekim literatürde pek çok çalışmada, bağlam temelli öğretimin öğrencinin derse ilgisi ve öğrenme isteği konusunda olumlu etkileri olduğundan bahsedilmektedir (Edwards, 2000; Basir vd., 2008; İlhan vd., 2015).

Normal öğretim süreçlerinde öğrencilerin fen derslerinde öğrenmeye isteksiz oldukları (Yaman vd., 2004; Elmas vd., 2016) ve bu derslerde zorlandıkları (Ecevit vd., 2017) dikkate alındığında, uzaktan eğitim süreçlerinde isteksizlik ve zorlanma düzeylerinin artması muhtemel bir durumdur. Bu nedenle hem salgın sürecinde hem de salgın süreci ortadan kalktıktan sonra öğrencilerin fizik konularını öğrenme isteklerini artırabilecek uygulamalara ihtiyaç olduğu açıktır. Ayrıca, salgın öncesi ve salgın sonrası olası süreçte sınav odaklı öğretim göz önüne alındığında, öğrenci motivasyonu odaklı öğretimin denenebilmesi için salgın süreci bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Bu konudaki sorumluluğun eğitim sisteminin her kademesindeki eğitimcilerde olduğu ve tüm eğitimcilerin mevcut imkanlarla eğitim sürecinin verimliliğini en üst düzeye ulaştırmakla yükümlü olduğu göz önüne alınarak, EBA'da yer alan okuma kitaplarının bütün öğrencilerin ve öğretmenlerin ücretsiz olarak ulaşabilecekleri bağlamlar olarak hali hazırda buldukları dikkat çekilmesi gereken önemli bir noktadır.

Problem durumu

UNESCO'nun 1979-2019 yıllarını kapsayan, kitapları farklı dillere çevrilen yazarlar listesinde Jules Verne ikinci sırada yer almaktadır (UNESCO, t.y.). Her ne kadar Jules Verne eserleri bilim kurgu olarak kabul edilse de eserlerinin çoğu Dünya Klasikleri içerisinde çocuk kitapları arasında sayılmaktadır. Birçok eseri hem çizgi film hem de sinema filmi olarak yayınlanmıştır. Dolayısıyla dünya çapında tanınırlığı oldukça yüksek bir yazardır. Bu yazarın eserlerinin öğrencilerin genel kültür düzeylerini artırma potansiyelinin olmasının ötesinde, Jules Verne'in zamanının bilimsel gelişmelerini eserlerine yansıtmış olması sebebiyle onların bilim tarihinde bir yolculuk yapmalarına vesile olma potansiyeline de sahiptir. Bu durum fizik (hatta kimya ve coğrafya gibi farklı disiplinlerin) eğitimi için bir fırsat olarak kullanılabilir. Fizik konularının Jules Verne kitapları bağlamında işlenebilirliğinin incelenmesi, bağlam arayışında olan fizik öğretmenleri için, bir edebi eserin fizik derslerinde nasıl kullanılacağına dair yol gösterebilecek bir örnek niteliği taşıyabilir. Bağlam seçiminin öğretmenin ve öğrenci topluluğunun özelliklerine göre gerçekleştirilmesi gerektiği (Choi vd., 1996; Park vd., 2004; Lavonen vd., 2005; Parchanna vd., 2006; Çetin, 2014) düşünüldüğünde farklı bağlamların nasıl kullanılacağına bilmek, öğretmenlerin bağlam yelpazesine pek çok açıdan bakabilmelerini sağlayabilir. Alanyazında edebi eserler ile ders işlenmesi konusunda çeşitli çalışmalar olduğu (Liberko, 2004; Orçan vd., 2016), aynı zamanda özellikle bilimsel içerikli kitapların derslerde kullanımının tavsiye edildiğini görmekteyiz (Mahzoon-Hagheghi vd., 2018). Ayrıca günümüzde televizyon ya da sinema ekranlarına taşınmış çeşitli roman (Cavelos, 1999) ve çizgi romanların (Kakalios, 2009) öykülerindeki fiziksel olayları açıklayan çeşitli kitaplar yazılmıştır. Ancak fizik dersi

öğretim programı ile bir okuma kitabının içeriğinin eşleşme durumunu inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Bütün bunlar göz önüne alındığında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ücretsiz bir şekilde ulaşabileceği EBA'da bulunan Jules Verne kitapları bir bağlam olarak kullanılabilirliği açısından değerlendirilebilir. Bu çalışmanın amacı da EBA'da var olan 'Dünya'nın Merkezine Yolculuk' isimli kitabın içeriğinin fizik dersi öğretim programının kazanımlarıyla ilişki durumunun belirlenmesidir.

Yöntem

EBA'da yer alan Jules Verne kitaplarından birinin içeriğinin incelenerek, Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programının (2018) kazanımları ile ilişkilerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu nitel çalışmanın yöntemi doküman incelemesidir. Yıldırım ve Şimşek (2018) doküman incelemesinin, tek başına bir araştırma yöntemi olabileceğini açıklayarak, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını belirtmiştir. Doküman seçimi ve veri analizi süreçleri ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmaktadır.

1951 tarihli 5846 numaralı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'nun 34 ve 35 numaralı maddeleri göz önüne alındığında bu çalışmanın fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uygun olduğu düşünüldüğünden bir etik kurul izni ya da yasal özel izin talebinde bulunulmamıştır.

Doküman seçimi

Çalışmanın başladığı 20 Temmuz 2020 tarihinde EBA'nın okuma kitaplarının yer aldığı web sayfasında (EBA, 2020c) yazarı Jules Verne olan iki kitap olduğu tespit edilmiştir. Dünya Klasikleri başlığı altındaki bu iki kitap Dünya'nın Merkezine Yolculuk ile Dr. Ox'un Deneyi'dir. İkisi de Türkiye İş Bankası Yayınları'ndan, Kısaltılmış İş Çocuk Klasikleri olarak yayınlanmıştır. Kitaplar, Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programının (2018) kazanımlarıyla ilişki açısından değerlendirilebilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunmuştur. Bu okuma sürecinde her iki araştırmacı tarafından da daha fazla kazanıma hitap ettiği öngörülen kitap araştırmanın dokümanı olarak kabul edilmiştir. Bu kitap Türkçe'ye uyarlanması Yonca Açık-Dalar tarafından yapılmış 97 sayfalık Dünya'nın Merkezine Yolculuk'tur.

Veri analizi

Bu araştırmada Dünya'nın Merkezine Yolculuk kitabı, araştırmacılar tarafından okunarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin aşamaları aşağıda özetlenmiştir:

Analiz tablosu: Araştırmacıardan biri kitabı MEB (2018) tarafından hazırlanmış Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programına (2018) göre inceleyerek doldurmak üzere bir tablo oluşturmuştur. İki araştırmacının da araştırmanın amacına uygun olarak

tabloyu doldurmasından sonra anlaşılabilirliğinin artması için sütun sıralamalarında değişiklikler yapılmıştır. Beş sütundan oluşan tablonun son durumunda, sütun başlıkları sırasıyla ünite adı, ilişkili kazanım, alıntı cümlesi, sayfa ve ilişkilendirme. Ünite adı ve ilişkili kazanım öğretim programından; alıntı ve sayfa ise kitaptan alınmıştır. İlişkilendirme ise, kazanım ile alıntı arasında kurulan ilişkinin ortaya çıkarılması için araştırmacılar tarafından oluşturulan ilişki cümlesidir. İç geçerliğin/inanılığın ve dış geçerliğin/nakledilebilirliğin sağlanabilmesi için tablolar mümkün olan en ayrıntılı haliyle hazırlanmıştır. Araştırmanın bulgularının sunulmasında da bu tabloların kullanılmasına karar verilmiştir

Analiz: Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için her bir araştırmacı kitabı okuyarak bireysel olarak tabloyu doldurmuştur. Daha sonra iki araştırmacı, doldurdıkları tabloları dört oturumda bir araya gelerek görüş birliğiyle birleştirmiştir.

Alıntılama: Öğretim programından ve kitaptan doğrudan alıntılama yapılmıştır. Kitaptan alıntılama sürecinde ise aslına sadık kalınarak eğer öyküde bir karakterin konuştuğu cümleler alındı ise tırnak içinde verilmiş, öykü anlatıcısının cümleleri ise tırnak içine alınmadan verilmiştir. Alıntılama sürecinde bilgiyi en kısa yoldan sunabilmek için metinden eleme yoluna gidilmiştir. Bu nedenle alıntılama kazanımla doğrudan ilişkili olmayan bölümler üç nokta (...) ile değinilmeden geçilmiştir.

İlişkilendirmeler: İlişkilendirme cümlelerinin bazıları bağlamlı, bazıları ise bağlamsızdır. Bağlamsız olan ilişkilendirme cümleleri düz bir cümle, bağlamlı olanlar ise soru cümlesi kalıbında oluşturulmuştur. Örneğin öğretim programındaki '10.2.1.1.a. Öğrencilerin, günlük hayattan basıncın hayatımıza etkilerine örnek vermeleri sağlanır' kazanımıyla ilişki kurulan aşağıdaki iki alıntı için 'Basınçla ilgili günlük hayat örnekleri' ilişkilendirmesi yapılmıştır:

"Patlayan volkanların sayısı giderek..."

"...sıcak su kaynaklarından fışkıran buharların arasından geçtik."

Aynı kazanım için ilişki kurulan aşağıdaki diğer bir alıntı ise kazanımla 'Gayzer nedir?' sorusuyla ilişkilendirilmiştir:

"Meğer o su sütunu bir gayzermiş. Püsküren sıcak sudan kaçınarak..."

Öğretim programında bir konuya farklı sınıf seviyelerinde farklı ünitelerin içinde de-ğinilebilmektedir. Bu nedenle kitap içeriğindeki bazı alıntılar birden fazla sınıf düzeyinde yer almıştır. Buna örnek olarak ses hızının hesaplandığı bir alıntı verilebilir. Söz konusu alıntı sesin hızının hesaplandığı aşağıdaki konuşma cümlelerinden oluşmaktadır:

"... birbirimize ne kadar uzakta olduğumuzu hesaplamalıyız." ... "Kronometre-nizi alın. Adımı söyleyin ve söylediğiniz saniyeyi kaydedin. Duyunca ben de adı-mı söyleyeceğim. Ses size ulaştığında yine kaydedin." ... "Tamam, sonra süreyi ikiye bölüp hesabı yaparız." ... Kırk saniye çıktı. Yani sesin ulaşması yirmi saniye sürmüştü. Üç yüz kırk çarpı yirmi, yaklaşık yedi kilometre ediyordu.

Bu alıntı için, hem 9. sınıf ‘Hareket ve Kuvvet’ ünitesinde karşımıza çıkan konum, yerdeğiştirme, hız ve sürat kavramlarıyla ilgili kazanımlarla ilişki kurulabilmiş hem de 10. sınıf ‘Dalgalar’ ünitesindeki ses dalgasının ilerleme hızı ile ilgili kazanımla ilişki kurulabilmiştir.

Öğretim programındaki, öğrencilerin bir şeyler üretmesine yönelik olan kazanımlarla yapılabilecek ilişkilendirmeler gerçekleştirilmemiştir. Örneğin, ‘9.5.4.3. Enerji tasarrufu için yaşam alanlarının yalıtımına yönelik tasarım yapar.’ kazanımıyla aşağıdaki alıntı arasında dolaylı bir ilişki kurulabilir:

“Granit kütle ısıyı yalıtıyor olmalıydı.”

Ancak alıntıda enerji tasarrufu ile ilgili bir açıklama olmaması nedeniyle bir ilişkilendirme yapılmamıştır. Diğer bir örnek ise ‘10.2.2.2. Kaldırma kuvvetiyle ilgili belirlendiği günlük hayattaki problemlere kaldırma kuvveti ve/veya Bernoulli İlkesi’ni kullanarak çözüm önerisi üretir.’ kazanımı ile ilgili aşağıdaki alıntıdır:

“Grönland ...kutup ayıları kopan buzların üzerinde oradan İzlanda’ya kadar gelebiliyorlarmış”

Alıntıda konunun kaldırma kuvvetiyle ilgili olduğu açıktır. Ancak kazanımda çözüm önerisi getirilmesi beklenen bir sorunun incelenmesi beklenmektedir. Alıntıda ise bu durum bir sorun olarak yer almamaktadır. Bu nedenle bu alıntı ve kazanım ilişkilendirilmemiştir.

Bulgular

Dünya’nın Merkezine Yolculuk isimli kitabın Fizik Dersi Öğretim Programıyla lise düzeyinde her sınıf düzeyinde de ilişkilendirilebildiği görülmüştür. Ancak bu ilişkilendirmeler bütün üniteler için geçerli değildir. Kitap içeriği ile ilişkilendirme yapılabilen ünitelerin gösterildiği bulgular MindNode–Mind Map programıyla görselleştirilerek Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Sınıf düzeyine göre kitap içeriğinin ilişkilendirilebildiği üniteler

Şekil 1’de görüldüğü gibi Fizik Dersi Öğretim Programındaki 18 üniteden 13’ü ile ilişkilendirme yapılmıştır (ünite isimlerinin başındaki ‘+’ işareti o ünite ile ilişkilendirme yapıldığını, ‘-’ işareti ilişkilendirme yapılmadığını belirtmektedir). Bu ilişkilendirmeleri açıklayan bulgular her bir sınıf düzeyi için ayrı ayrı olacak şekilde alt başlıklarda

sunulmuştur. Her bir alt başlıkta ilgili sınıf düzeyi için; öncelikle Fizik Dersi Öğretim Programında yer alan kazanım sayıları ile Dünya'nın Merkezine Yolculuk isimli kitap içeriğinde ilişki kurulan kazanımlara dair sayısal bilgiler tablo halinde sunulmuştur. Ardından kurulan ilişkilerin ayrıntılarının yer aldığı tablolara yer verilmiştir.

9. Sınıf düzeyi için elde edilen bulgular

Tablo 1'de 9. sınıf düzeyi için, ünitelere göre Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programında yer alan toplam kazanım sayıları ile kitabın içeriğinde ilişki kurulan kazanımlara dair sayısal bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Ünitelere Göre 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı Kazanım sayıları ve kitap içeriğinde ilişki kurulan kazanımlara dair frekans ve yüzdeler

Ünite Adı	Öğretim Programı			Kitap	
	Kazanım Sayısı	İlişkili Kazanım Sayısı	İlişkili Kazanım Yüzdesi (%)	Alıntı Sayısı	İlişkili Sayfa Sayısı
Fizik Bilimine Giriş	4	3	75,0	19	17
Madde ve Özellikleri	4	0	0,0	0	0
Kuvvet ve Hareket	11	6	54,5	14	15
Enerji	8	2	25,0	2	2
Isı ve Sıcaklık	13	4	30,8	23	16
Elektrostatik	4	3	75,0	3	2
Toplam	44	18	40,9	61	52

Öğretim programında 9. sınıf düzeyinde altı ünite bulunmaktadır. Tablo 1'e bakıldığında bu ünitelerdeki toplam 44 kazanımın 18'i (%40,9'u) ile kitap içeriği arasında ilişki kurulabildiği görülmektedir. Kitapta her bir ünite için ilişki kurulan alıntı sayılarına bakıldığında ise 23, 19 ve 14 alıntıyla sırasıyla 'Isı ve Sıcaklık', 'Fizik Bilimine Giriş' ile 'Kuvvet ve Hareket' ünitelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. 'Madde ve Özellikleri' ünitesiyle ilgili ise hiç ilişkilendirilme kurulamamıştır. Diğer yandan ilişkilendirme yapılan kazanım yüzdeleri incelendiğinde %75 ile 'Fizik Bilimine Giriş' ve 'Elektrostatik' üniteleri öne çıkarken, onları %54,5 değeriyle 'Kuvvet ve Hareket' ünitesi takip etmektedir. Tablo 2'de her bir ünite için öğretim programındaki kazanımlarla kurulan ilişkilendirme örnekleri sunulmuştur.

Tablo 2'de öğretim programındaki ilişki kurulabilmiş 18 kazanımın 11'i ile ilgili olmak üzere 10 örnek ilişkilendirme cümlesi yer almaktadır. Bu cümlelerin üçü bağımsız yedisi bağlamlıdır. Tabloda gösterilememiş olan diğer ilişkilendirme cümleleri ise altısı bağımsız dokuzu bağlamlı olmak üzere toplamda 15 tanedir. Fizik Bilimine Giriş ünitesindeki diğer ilişkilendirmeler şu şekildedir: 'Akustik nedir?', 'Temel büyüklüklerden zaman, sıcaklık ve uzunluğun günlük hayatta kullanımlarına örnekler', 'Türetilmiş büyüklük olan hız değişkeninin ve bu değişkenin biriminin günlük hayatta kullanımına örnek' ve 'Kronometre nedir?'.

Tablo 2. Ünitelere Göre 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlarla Kurulan İlişkilendirme Örnekleri

Öğretim Programı		Kitap		
Ünite	İlişkili Kazanım	Ahntı	Sayfa	İlişkilendirme
Fizik Bilimine Giriş	1.2.1. Fiziğin uygulama alanlarını, alt dalları ve diğer disiplinlerle ilişkilendirir. b) Fiziğin felsefe, biyoloji, kimya, teknoloji, mühendislik, sanat, spor ve matematik alanları ile olan ilişkisine günlük hayattan örnekler verilir.	...bir jeoloğun dehasıyla, bir maden bilimcinin keskin gözünü birleştiren gerçek bir bilim adamıydı. Çekici, çelik kazı kalemi, pusula iğnesi, pürmüzü ve nitrik asit şişesiyle...	6	Fiziğin ilişkili olduğu disiplin/alan örnekleri
	1.4.1. Bilim araştırma merkezlerinin fizik bilimi için önemini açıklar. b) Bilimsel araştırmalarda etik ilkelere uymanın önemi vurgulanır.	Bilimi kendisi için yapan, çok bilgili ama bencil bir bilim adamıydı o.	6	Bilim sadece bilim insanları için midir toplum için midir?
Kuvvet ve Hareket	3.1.2. Konum, alınan yol, yer değiştirme, sürat ve hız kavramlarını birbirleri ile ilişkilendirir. 3.1.3. Düzgün doğrusal hareket için konum, hız ve zaman kavramlarını ilişkilendirir.	"... birbirimize ne kadar uzakta olduğumuzu hesaplamalıyız." ... "Kronometrenizi alın. ... saniyeyi kaydedin. ... Ses size ulaştığında yine kaydedin." ... "... sonra süreyi ikiye bölüp hesabı yaparız." ... Kırk saniye çıktı. ... Üç yüz kırk çarpı yirmi, yaklaşık yedi kilometre ...	58-59	Yerdeğiştirme ile hız kavramının ilişkisinin kurulabileceği örnekler
	3.3.3. Etki-tepki kuvvetlerini örneklerle açıklar. a) Yatay ve düşey düzlemlerde etki-tepki kuvvetlerinin gösterilmesi sağlanır.	...ta ki önüne çıkan duvara çarpıp düşünceye kadar...aklımı kaybetmiş bir halde duvarlara çarparak...duvarlara çarpıp düşmekten...	57	Çocuk neden yere düşmüştür?
	4.3.1. Enerjinin bir biçimden diğer bir biçime (...) dönüşümünde toplam enerjinin korunduğu çıkarımını yapar. a) Sürtünmeden dolayı enerjinin tamamının hedeflenen enerji biçimine dönüştürülemeyeceği vurgulanır.	... buharlı gemimiz ... kalkacaktı. ... yelken açacak ... [yelkenli teknede] yerimizi ayırttık.	24	Buharlı gemilerde hangi enerji dönüşümleri vardır?
Enerji	4.3.2. Canlıların besinlerden kazandıkları enerji ile günlük aktiviteler için harcadıkları enerjiyi karşılaştırır.	"Gücümüzü kazanmak için yemeliyiz." ... "...yeryüzüne çıkma şansımız olursa, kurtulacak enerjiyi kazanmış oluruz."	88	Besinlerden aldığımız enerji ile neler yapabiliriz?
	5.1.1. Isı, sıcaklık ve iç enerji kavramlarını açıklar.	...sıcaklığın her yirmi-otuz metrede bir derece arttığı kesin olarak biliniyor ...merkezdeki sıcaklık iki yüz bin dereceyi bulacaktır.	20	Sıcaklık değişimi sebeplerine örnekler
Isı ve Sıcaklık	5.4.4. Hissedilen ve gerçek sıcaklık arasındaki farkın sebeplerini yorumlar.	...akan sudan kana kana içiyorduk. Su sıcaktı.	52	Kaç derecedeki suya sıcak denebilir?
	6.1.3. Elektrik yüklü cisimler arasındaki etkileşimi açıklar.	...yüzünün etrafında elektrikleşmiş uzun saçlarıyla, eski çağ insanların andırıyordu.	73	Saçlar elektrikleşince nasıl görünür?
Elektrostatik	6.1.4. Elektrik alan kavramını açıklar.	... bardaktan boşanırcasına yağın yağmur ve birbirine karışan yıldırımlarla şimşekler arasında ...	73-74	Yıldırım ve şimşek nasıl oluşur?

Kuvvet ve Hareket ünitesindeki diğer ilişkilendirmeler şu şekildedir: 'Konum ile yer değiştirmenin beraber incelenebildikleri günlük hayat örnekleri', 'Konum kavramına güncel hayat örneği', 'Yer değiştirme ile ortalama hız kavramının ilişkisinin kurulabileceği örnek', 'Hareket yönümüzü belirlemede sürtünmeden faydalanabilir miyiz?', 'Halatla aşağıya inmede sürtünmenin etkisi nedir?' ve 'Gemide insanları neden deniz tutar?'. Enerji ünitesindeki bütün ilişkilendirmeler tabloda sunulmuştur. Isı ve Sıcaklık ünitesindeki diğer ilişkilendirmeler şu şekildedir: 'Termometre nedir?', 'Altın, platin ve granit hal değişimi için gerekli koşullar nelerdir?', 'Kaynama ile buharlaşma arasındaki ilişki nedir?' ve 'Isı yalıtımında kullanılan malzemelerin özellikleri nelerdir?'. Elektrostatik ünitesinde tabloda sunulmamış bir ilişkilendirme daha vardır. Bu ilişkilendirme şu şekildedir: 'Elektriklenme çeşitlerine güncel hayat örneği'.

Tablo 1'de ünitelere göre toplam alıntı sayıları görülmektedir. Ancak Tablo 2'de ilişkilendirmenin anlaşılabilirliğini artırabilmek için örnek birer alıntı verilmiştir. Bu nedenle bazı örnekler üzerinden bir ilişkilendirmedeki çoklu alıntıları açıklamakta fayda vardır. 'Halatla aşağıya inmede sürtünmenin etkisi nedir?' ilişkilendirmesi ele alındığında kitapta Dünya'nın merkezine inilebilmesi için bir yanardağın içine girilmesi ve merkeze doğru ilerlenmesi gerektiği açıktır. Dolayısıyla kitap içindeki öykü ilerlerken birden fazla sayfada karşımıza halat ya da ip yardımıyla aşağıya inme konusu çıkmaktadır. Sayfa 39, 41 ve 73'te aşağıdaki alıntılar yer almaktadır:

...iplerle birbirimize tutunarak dikkatlice aşağı indik.
İpe sıkı sıkı tutunmuştum ama...
...baktım ki halata yapışmış...

Bu alıntılarda aşağıya düşmemek için birbirine ya da ipe sıkı sıkı tutunmuş insanlardan bahsedilmektedir. İp ya da halat söz konusu olduğunda sıkı sıkı tutunmak ne demektir sorusu bizi sürtünmeye götürmektedir. İlişkilendirme yapılan kazanım da '9.3.4.1. Sürtünme kuvvetinin bağlı olduğu değişkenleri analiz eder. b) Statik ve kinetik sürtünme kuvvetlerinin karşılaştırılması sağlanır. c) Serbest cisim diyagramları üzerinde sürtünme kuvvetinin gösterilmesi sağlanır. d) Sürtünme kuvvetinin günlük hayattaki avantaj ve dezavantajlarına örnekler verilmesi sağlanır.' olarak karşımıza çıkmaktadır.

10. Sınıf düzeyi için elde edilen bulgular

Tablo 3'te 10. sınıf düzeyi için, ünitelere göre Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programında yer alan toplam kazanım sayıları ile kitabın içeriğinde ilişki kurulan kazanımlara dair sayısal bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3. Ünitelere Göre 10. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı Kazanım sayıları ve kitap içeriğinde ilişki kurulan kazanımlara dair frekans ve yüzdeler

Ünite Adı	Öğretim Programı			Kitap	
	Kazanım Sayısı	İlişkili Kazanım Sayısı	İlişki Kazanım Yüzdesi (%)	Alıntı Sayısı	İlişkili Sayfa Sayısı
Elektrik ve Manyetizma	9	2	22,2	12	14
Basınç ve Kaldırma Kuvveti	4	3	75,0	25	23
Dalgalar	12	4	33,3	13	12
Optik	14	5	35,7	17	16
Toplam	39	14	35,9	67	65

Öğretim programında 10. sınıf düzeyinde dört ünite bulunmaktadır. Tablo 3'e bakıldığında bu ünitelerdeki toplam 39 kazanımın 14'ü (%35,9'u) ile kitap içeriği arasında ilişki kurulduğu görülmektedir. 25 alıntı ve %75'lik kazanım oranıyla 'Basınç ve Kaldırma Kuvveti' ünitesinin ön plana çıktığı açıktır. Ardından 17 alıntı ve %35,7'lik kazanım oranıyla 'Optik' ünitesi gelmektedir. Tablo 4'te her bir ünite için öğretim programındaki kazanımlarla kurulan ilişkilendirme örnekleri sunulmuştur.

Tablo 4'te öğretim programındaki ilişki kurulabilmiş 14 kazanımın 8'i ile ilgili olmak üzere 13 örnek ilişkilendirme cümlesi yer almaktadır. Bu cümlelerin ikisi bağlamsız 11'i bağlamlıdır. Tabloda gösterilemeyen diğer ilişkilendirme cümleleri ise biri bağlamsız 15'i bağlamlı olmak üzere toplamda 16 tanedir. 'Elektrik ve Manyetizma' ünitesindeki bütün ilişkilendirmeler tabloda sunulmuştur. 'Basınç ve Kaldırma Kuvveti' ünitesindeki diğer ilişkilendirmeler şu şekildedir: 'Barometre nasıl çalışır?', 'Manometre nasıl çalışır?', 'Barometre ile manometre arasında ne fark vardır?', 'Kâğıdı yelpaze gibi salladığımızda neden serinlediğimizi hissederiz?', 'Yelkenlilerin hız değişiminde basıncın etkisi nedir?', 'Yanardağ bacasından lavlar neden fışkıracak çıkar?' ve 'Suyun delikten bir kişiyi devirecek kadar süratli fışkırmasının sebebi nedir?'. Dalgalar ünitesinde tabloya yansıtılmamış üç ilişkilendirme daha vardır. Bu ilişkilendirme şu şekildedir: 'Bir mağarada su kaynağının yeri sesle belirlenebilir mi?', 'Ses hangi ortamlarda daha hızlı yayılır?' ve 'Deprem dalgası nedir?'.

Tablo 4. Ünitelere Göre 10. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlarla Kurulan İlişkilendirme Örnekleri

Ünite	Öğretim Programı		Sayfa	İlişkilendirme
	İlişkili Kazanım	Ahntı		
Elektrik ve Manyetizma	1.3.1. Mıknatısların oluşturduğu manyetik alanı ve özelliklerini açıklar.	...salın demirlerini mıknatıslayan ateş topu, pusulanın da yönünü tersine çevirmişti.	95	Mıknatıslanmış cisimler çevresindeki cisimleri nasıl etkiler?
	1.4.2. Dünya'nın manyetik alanının sonuçlarını açıklar.	...pusulaya göre kuzeye gitmiş olmalıyız!" ... "Pusulaya yanıldı mı yani?" ... "Pusulaya neden kuzeyi gösteriyordu ki?"	92-93	Pusula nasıl çalışır?
Basınç ve Kaldırma Kuvveti	2.1.1. Basınç ve basınç kuvveti kavramlarının katı, durgun sıvı ve gazlarda bağlı olduğu değişkenleri açıklar.	Patlayan volkanların sayısı giderek...	21	Basınç ile ilgili günlük hayat örnekleri
	a) Öğrencilerin, günlük hayattan basıncın hayatımıza etkilerine örnekler vermeleri sağlanır. Basıncın hâl değişimine etkileri vurgulanır.	"Yavaş yavaş ineceğimiz için, ciğerlerimiz yüksek basınçlı havayı solumaya alışacaktır..." Meğer o su sütünü bir gayzermiş. Püsküren sıcak sudan kaçınarak...	42 72	Yükseklik dolayısıyla basınç değişimi canlı bedeninde nasıl etkilere sebep olabilir? Gayzer nedir?
	2.2.1. Durgun akışkanlarda cisimlere etki eden kaldırma kuvvetinin basınç kuvveti farkından kaynaklandığını açıklar.	Grönland ...kutup ayırları kopan buzların üzerinde oradan İzlanda'ya kadar gelebiliyorlarmış! "İyi de ben ortada gemi falan görmüyorum" "Gemiyle değil, salla geçeceğiz tabi ki..." Derinliği ölçmek için kazmayı [saldan] aşağı sallandırdık...	39 65 68	Buzullar kutup ayırlarını nasıl taşıyabiliyor? Gemi ile salın suda yüzme sebeplerinin benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir? Kazma suda neden batar?
Dalgalar	3.1.1. Titreşim, dalga hareketi, dalga boyu, periyot, frekans, hız ve genlik kavramlarını açıklar.	Yani sesin ulaşması yirmi saniye sürmüştü. Üç yüz kırk çarpı yirmi, yaklaşık yedi kilometre ediyordu.	59	Sesin hızı sabit midir?
	ç) Dalganın ilerleme hızının ortama, frekansın kaynağa bağlı olduğu vurgulanır.	Büyük bir gürültü duyup ayıldım. Gök gürültüsüne benzeyen bu sesin ne olduğunu anlamak için kulağımı duvara iyice dayayınca...	57	Sesin frekansı/şiddeti/tınısı ile ilişkili günlük hayat örnekleri
	3.4.1. Ses dalgaları ile ilgili temel kavramları örneklerle açıklar.	a) Yükseklik, şiddet, tını, rezonans ve yankı kavramları ile sınırlı kalınır. b) Uğultu, gürültü ve ses kirliliği kavramlarına değinilir.		
Optik	4.1.2. Işık şiddeti, ışık akısı ve aydınlanma şiddeti kavramları arasında ilişki kurar.	...suyun altında bile güçlü bir ışık veren iki Ruhmkorff aygıtı ...ay ışığından biraz daha parlak bir ışığı bu.	31 61	Işığın güçlü olması ne demektir? Işığın parlak olması ne demektir?
	4.7.2. Merceklerin oluşturduğu görüntünün özelliklerini açıklar.	...eline bir büyüteç alıp, notu yazan kişinin adını aramaya başladı...	11	Merceklerin günlük hayatta kullanımına örnekler
	c) Öğrencilerin merceklerin nerelerde ve ne tür amaçlar için kullanıldığını örnekler vermeleri sağlanır.			

Optik ünitesindeki tabloya yansıtılmamış ilişkilendirmeler ise şu şekildedir: ‘Gölge oluşumuna günlük hayat örnekleri’, ‘Işık olmasına rağmen gölgenin olmadığı durumlar olabilir mi?’, ‘Kayalar ışık yayabilir mi?’, ‘Yansımının olmadığı durumlar var mıdır?’, ‘Aydınlanma nedir?’ ve ‘Kristallerin ışımmasının sebebi nedir?’.

10. sınıf düzeyinde çoklu alıntı ile ilişkilendirme durumunu örnekleyebilmek için ‘Sesin frekansı/şiddeti/tınısı ile ilişkili günlük hayat örnekleri’ ilişkilendirmesi ele alınabilir. Bu ilişkilendirme ile ilgili olarak sayfa 17, 57, 75 ve 88’de sırasıyla aşağıdaki alıntılar yer almaktadır:

...bir çığlık attı, hatta kükredi...

Büyük bir gürültü duyup ayıldım. Gök gürültüsüne benzeyen bu sesin ne olduğunu anlamak için kulağımı duvara iyice dayayınca...

Yeni bir gürültü var. Kayalara çarpan dalga sesi bu.

Saatler süren uğultudan sonra, şimdi etraf sessizdi.

Bu alıntıların hepsinin tabloda görüldüğü gibi ‘10.3.4.1. Ses dalgaları ile ilgili temel kavramları örneklerle açıklar. a) Yükseklik, şiddet, tını, rezonans ve yankı kavramları ile sınırlı kalınır. b) Uğultu, gürültü ve ses kirliliği kavramlarına değinilir.’ kazanımıyla ilişkili olduğu açıktır.

11. Sınıf düzeyi için elde edilen bulgular

Tablo 5’te 11. sınıf düzeyi için, ünitelere göre Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programında yer alan toplam kazanım sayıları ile kitabın içeriğinde ilişki kurulan kazanımlara dair sayısal bilgiler sunulmuştur.

Tablo 5. Ünitelere Göre 11. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı Kazanım sayıları ve kitap içeriğinde ilişki kurulan kazanımlara dair frekans ve yüzdeler

Ünite Adı	Öğretim Programı			Kitap	
	Kazanım Sayısı	İlişkili Kazanım Sayısı	İlişki Kazanım Yüzdesi (%)	Alıntı Sayısı	İlişkili Sayfa Sayısı
Kuvvet ve Hareket	33	3	9,1	6	7
Elektrik ve Manyetizma	29	5	17,2	7	7
Toplam	62	8	12,9	13	14

Öğretim programında 11. sınıf düzeyinde sadece iki ünite bulunmaktadır. Tablo 5’e bakıldığında bu ünitelerdeki toplam 62 kazanımın sekizi (%12,9’u) ile kitap içeriği arasında ilişkiler kurulduğu görülmektedir. Her iki ünite için de eşit sayıda sayfada kazanımlarla ilişkiler kurulduğu anlaşılmaktadır. Kitap içeriğinde ‘Elektrik ve Manyetizma’ ünitesindeki kazanımların temsil edilme oranı %17,2 iken ‘Kuvvet ve Hareket’

ünitesinin %9,1'dir. Tablo 6'da her bir ünite için öğretim programındaki kazanımlarla kurulan ilişkilendirme örnekleri sunulmuştur.

Tablo 6. Ünitelere Göre 11. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlarla Kurulan İlişkilendirme Örnekleri

Ünite	Öğretim Programı		Kitap		İlişkilendirme
	İlişkili Kazanım	Alıntı	Sayfa		
Kuvvet ve Hareket	1.3.1. Net kuvvetin yönünü belirleyerek büyüklüğünü hesaplar. a) Yatay, düşey ve eğik düzlemde sürtünme kuvvetinin yönü belirlenerek büyüklüğünün hesaplanması sağlanır.	...böylece iki ipe tutunarak aşağı inecek...	40		İp yardımıyla aşağı inerken elimize etki eden kuvvetler nelerdir?
	1.3.1. Net kuvvetin yönünü belirleyerek büyüklüğünü hesaplar. a) Yatay, düşey ve eğik düzlemde sürtünme kuvvetinin yönü belirlenerek büyüklüğünün hesaplanması sağlanır. 1.10.1. Günlük hayatta kullanılan basit makinelerin işlevlerini açıklar.	Dehliz, kırk beş derecelik bir açıyla aşağıya inen bir kaydırak gibiydi. Tek yapmamız gereken tırbazana benzer çıkıntılara tutunup, yavaşça aşağıya kaymaktı. ... bir süre sonra yolun eğimi değişti ve yokuş yukarı çıkmaya başladık. Tırmanmak çok yorucuymuştu.	43-44		Dehlizde harekete etki eden faktörler nelerdir?
	1.4.1. Bir boyutta sabit ivmeli hareketi analiz eder.	...eşyaları iyice bağlayıp uçurumdan aşağıya attık.	41		Uçurumdan aşağı düşmek ile atmak arasında ne fark vardır?
Elektrik ve Manyetizma	2.2.1. Noktasal yükler için elektriksel potansiyel enerji, elektriksel potansiyel, elektriksel potansiyel farkı ve elektriksel iş kavramlarını açıklar. a) Kavramların günlük hayat örnekleri ile açıklanması sağlanır.	Güneşin yakıcı ışınlarından çok farklı, beyaz ve kuru, ay ışığından biraz daha parlak bir ışığı bu. ...mağarayı aydınlatan ışık, şüphesiz elektriksel kaynaklı, kozmik bir olaydı. ...Elektrik, yüksekteki bulutların arasında ışık oyunları yapıyor, aralardan aşağıda ışın demetleri iniyordu.	62		Yıldırım ve şimşek nasıl oluşur?
	2.4.6. Manyetik akı kavramını açıklar. 2.4.7. İndüksiyon akımını oluşturan sebeplere ilişkin çıkarım yapar. 2.6.1. Transformatorlerin çalışma prensibini açıklar. 2.6.2. Transformatorlerin kullanım amaçlarını açıklar.	En patlayıcı gazların varlığında veya suyun altında bile ...güçlü bir ışık veren Ruhmkorff aygıtı	31		Ruhmkorff aygıtı nasıl çalışır?

Tablo 6'da öğretim programındaki ilişki kurulabilmiş sekiz kazanımla ilgili beş ilişkilendirme cümlesi yer almaktadır. Bu cümlelerin beşi de bağlamlıdır. Tabloda gösterilemeyen ilişkilendirme cümlesi yoktur.

11. sınıf düzeyinde çoklu alıntı ile ilişkilendirme durumunu örnekleyebilmek için 'Ruhmkorff aygıtının çalışma prensibi nasıldır?' ilişkilendirmesi ele alınabilir. Bu ilişkilendirme ile ilgili olarak sayfa 31, 43, 47 ve 85'te sırasıyla aşağıdaki alıntılar yer almaktadır:

En patlayıcı gazların varlığında veya suyun altında bile ...güçlü bir ışık veren Ruhmkorff aygıtı

Ruhmkorff aletinin ışığını yaktı ...aydınlanan dehlize girdik.

Eğer Ruhmkorff cihazı yerine meşalelerle...

Ruhmkorff cihazımızı yakıp içeri girdik.

Öykünün başlarında bir yanardağın bacasından girip Dünya'nın merkezine yolculuk sırasında karşılaşılabilecek güçlükler göz önüne alınarak aydınlanma için kullanılmak üzere yolculuk öncesi bir Ruhmkorff aygıtı ve lambası temin edilmiştir. Nitekim yolculuk sürecinde su baskını gibi çeşitli zorluklarla karşılaşmış olan kahramanlar kullandıkları aygıtı meşalelerle bile karşılaştırmıştır. Bu aygıtla ilgili alıntılarını ilişkilendirilebileceği kazanımlar şu şekildedir: '11.2.4.6. Manyetik akı kavramını açıklar.', '11.2.4.7. İndüksiyon akımını oluşturan sebeplere ilişkin çıkarım yapar.', '11.2.6.1. Transformatörlerin çalışma prensibini açıklar.' ve '11.2.6.2. Transformatörlerin kullanım amaçlarını açıklar.'

12. Sınıf düzeyi için elde edilen bulgular

Tablo 7'de 12. Sınıf düzeyi için, ünitelere göre Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programında yer alan toplam kazanım sayıları ile kitabın içeriğinde ilişki kurulan kazanımlara dair sayısal bilgiler sunulmuştur.

Öğretim programında 12. sınıf düzeyinde altı ünite bulunmaktadır. Tablo 7'de 12. sınıf düzeyinde altı üniteden sadece ikisi için kitap içeriğiyle ilişki kurulduğu görülmektedir. Söz konusu olan üniteler 'Çembersel Hareket' ile 'Atom Fizikine Giriş ve Radyoaktivite'dir'. Bu ünitelerin sadece birer kazanımlarıyla ilişki kurulmuştur. Bu durum kazanım ilişkilendirmesinde %6,7 ve %9,1 oranlarını ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 7. Ünitelere Göre 12. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı Kazanım sayıları ve kitap içeriğinde ilişki kurulan kazanımlara dair frekans ve yüzdeler

Ünite Adı	Öğretim Programı			Kitap	
	Kazanım Sayısı	İlişkili Kazanım Sayısı	İlişkili Kazanım Yüzdesi (%)	Alıntı Sayısı	İlişkili Sayfa Sayısı
Çembersel Hareket	15	1	6,7	2	2
Basit Harmonik Hareket	5	0	0,0	0	0
Dalga Mekaniği	8	0	0,0	0	0
Atom Fizikine Giriş ve Radyoaktivite	11	1	9,1	1	1
Modern Fizik	15	0	0,0	0	0
Modern Fizik'in Teknolojideki Uygulamaları	14	0	0,0	0	0
Toplam	68	2	2,9	3	3

Tablo 7'deki ilişkilere dair ayrıntılar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Ünitelere Göre 12. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlarla Kurulan İlişkilendirmeler

Ünite	Öğretim programı		Kitap	Sayfa	İlişkilendirme
	İlişkili Kazanım	Alıntı			
Çembersel Hareket	1.4.1. Kütle çekim kuvvetini açıklar.	“Gelgit diyor” dedi amcam... “Demek gelgiti bekleyeceğiz.” ... Karşıya geçmek için suların yükselmesini beklememiz gerekiyordu, ...		33	Gel-git nasıl oluşur?
	a) Kütle çekim kuvvetine değinilir. b) Yapay uydular, ay ve gezegenlerin hareketleri açıklanır.	“Gelgit başlayacak...” ... “... yerin dibinde de gelgit mi oluyor?” ... “... Güneş’in ve Ay’ın etkisi burada da aynı şekilde hissediliyor.” ... sular yükselmeye başlamıştı bile.		64	
Atom Fizik...	4.3.3. Nükleer fisyon ve füzyon olaylarını açıklar.	“Füzyona uğramaktan mı korkuyorsun?”		20	Füzyon nedir?

Tablo 8’de öğretim programındaki ilişki kurulabilmiş iki kazanımınla ilgili iki ilişkilendirme cümlesi yer almaktadır. Bu cümlelerin ikisi de bağlamlıdır. Tabloda gösterilemeyen ilişkilendirme cümlesi ve alıntı yoktur.

Tartışma ve Sonuç

EBA’da var olan Jules Verne’in ‘Dünya’nın Merkezine Yolculuk’ isimli kitabının içeriğinin fizik dersi öğretim programının kazanımlarıyla ilişki durumunun belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, söz konusu kitabın içeriği Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programındaki toplam 20 ünitenin 13’ündeki çeşitli kazanımlarla ilişkilendirilebilmiştir. Bu ilişkilendirmeler öğretim programında yer alan toplam 213 kazanımın 42’sini (%19,7) kapsamaktadır. Kazanım oranı olarak bakıldığında ilişkilendirme seviyesi az gibi görünse de, ilişkilendirme yapılan kazanımlar sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde 9. ve 10. sınıf düzeylerinin ilişkilendirilme oranlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Kitabın içeriğinde 9. sınıf düzeyindeki kazanımların yaklaşık %41’i, 10. sınıf düzeyindeki kazanımların yaklaşık %40’ıyla ilişkiler kurulmuştur. Bu oranlar 11. ve 12. sınıflarda sırasıyla yaklaşık olarak %13 ve %3’tür. Özellikle 12. sınıf düzeyinde sadece iki kazanımla ilişki kurulabilmiştir. Söz konusu eserde yazarın tüm sınıf düzeylerine ya da tüm fizik konularına hitap etme gibi bir yükümlülüğü olmasa da bu sınıf düzeyinde sadece iki kazanımla ilişki kurulabilmiş olması dikkat çekmektedir. Bu durumun sebebinin, 12. sınıf düzeyindeki kazanımların çoğunun modern fizik konularıyla ilgili olduğu dikkate alındığında, modern fizikteki gelişmelerin 19. yy sonlarına yani Jules Verne’in ömrünün son yıllarına denk gelmesi olabileceği düşünülebilir. Modern fizik konuları için de benzer ilişkilendirmelere ihtiyaç duyan öğretmenlerin, bu konulara yönelik ilişkilendirmelerin yapılabileceği farklı eserlerden yararlanabileceğini söylemek mümkündür. Örneğin Orçan ve İngeç (2016), bir çizgi roman serisinden

faydalanarak modern fizik konularının öğretimi üzerine çalışmışlardır. Aynı zamanda günümüz görsel medyasının bilim kurgu eserlerinin incelenerek bilimsel kavramların tartışıldığı çeşitli kitaplar da (ör. Luokkala, 2014) üretilmektedir.

Kitabın ders süreçlerinde nasıl kullanılabilceğine yönelik olarak ise çeşitli alternatiflerden bahsedilebilir. Bu alternatiflerden biri; kitabın ders döneminin başında öğrenciler tarafından okumasının sağlanması olabilir. Özellikle 9. ve 10. sınıflarda bu sürece başlanarak, süreç 11. sınıf düzeyinde hatta az sayıda kazanıma hitap etse de 12. sınıf düzeyinde de devam ettirilebilirse öğretmenler çok sayıda kazanım için bu kitabı bağlam olarak kullanabilirler. Böylece konuların birbirinden bağımsız işlenmesinin de önüne geçilmiş olabilir. Nitekim Gilbert (2006) ile Elmas ve Geban (2016) kimya konularını kapsayan çalışmalarında, konuların birbirinden bağımsız işlenmesinin öğrenmekte zorlanma sebepleri arasında yer aldığını belirtmektedir. Fizik konularına yönelik olarak Şahin ve Yağbasan (2012) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise öğrencilerin konuları anlamakta zorlanma nedenleri arasında konular arasında ilişkiler kuramamalarının yer aldığı belirlenmiştir.

Kitabın ders süreçlerinde kullanılabilceği diğer bir alternatif ise, ders döneminin sonlarına yaklaşıldığında ya da ünite sonlarında öğrenciler tarafından okunmasının sağlanması olabilir. Çünkü bir kazanıma ilişkin alıntıya öykünün sadece bir noktasında değil, kitap içinde pek çok sayfada rastlanabilmekte ve farklı ilişkilendirmeler yapılabilmektedir. Öğretmenler kitabı gerek ünite sonunda gerekse dönem sonunda değerlendirme/pekiştirme çalışmalarında kullanabilirler. Böylece öğrencilere fizik konularına çok disiplinli bir bakış açısı edinme şansı sağlanabilir. Bu çok disiplinli bakış açısı olası kavram yanlışlarının farklı bağlamlarda tartışılmasına imkân sağlayacağı için değerlidir. Çünkü öğrencinin bir kavramı kullanması, içinde bulunduğu bağlama göre farklılık gösterebilmektedir (Hestenes vd., 1992; Rennie vd., 1998; Mildenhall vd., 2001; Akpınar vd., 2011).

Bu kitabın Fizik dersinde ünite kazanımlarının ötesinde kullanılabilceği bir alternatif ise, Fizik Dersi Öğretim Programında 'Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Genel Amaçları' başlığının altında ifade edilen 13 maddeden oluşan liste olabilir. Listede yer alan bilim doğasını kapsayan amaçlara ünite kazanımlarında yer verilmediği görülmektedir. Bu durum bu listedeki amaçların öğrencilere örtük olarak da verilebileceğini göstermektedir. Bütün bunlar göz önüne alındığında Dünya'nın Merkezine Yolculuk isimli kitap hiçbir ünite kazanımıyla ilişkilendirilmeden sadece listede yer alan 'Bilimsel sorgulamanın doğasını anlamaları' ve 'Bilimin doğası üzerine farkındalık kazanmaları' amaçları için kullanılabilir. Kitap boyunca Dünya'nın merkezinin yeri ve özellikleri gibi konular çeşitli araştırmacıların teorileri bağlamında tartışılmış ve kitaptaki kahramanlar bu teoriler hakkında sözlü tartışmalar yapmışlardır. Bu tartışmalara örnek olarak sayfa 54, 94 ve 95'teki aşağıda sunulan konuşmalar incelenebilir:

"... yetmiş kilometre kadar derindeyiz."

"... yer kabuğu kalınlığının üst sınırı ve bu noktada sıcaklığın bin beş yüz derece olması gerekiyor."

"...Gördüğün gibi gerçekler kuramın doğru olmadığını kanıtlamış bulunuyor. Sıcaklık yalnızca yirmi yedi virgül altı derece. ..." ... Merkezdeki ateş kuramı çok tartışıldı. Ben kendi adıma bu kurama hala inanıyorum, ama bazı doğal koşullar altında değişimler meydana gelebileceğini savunuyorum.

Bu tartışmalar öğrencilere Dünya'nın merkeziyle ilgili bilimsel bilginin tarihsel süreçte gelişimi hakkında bilgi verebileceği gibi bilimin doğası gereği teorilerin sınanarak değiştirilebileceği farkındalığının oluşmasına da katkı sağlayabilir. Bununla ilgili sayfa 20'deki aşağıda sunulan alıntılar örnek olarak kullanılabilir:

"...Dünya'nın içinde neler olup bittiğini kesin olarak bilemez. Bilimde her kurum yeni bir kuramla çürütülebilir. Belki de içeride belirli bir derinlikte sıcaklık sabitleniyor, ..."

... Dünya'nın o kadar yüksek merkez sıcaklığına dayanamayacağını kanıtlandığını ... Patlayan volkanlar azaldığına göre, iç sıcaklığın da azalmış olabileceğini öne sürdü. Dünya'nın çekirdeğinin sıvı olduğu varsayımını çürüten birtakım deneylerden bahsetti.

Bu tartışmalar aynı zamanda yine amaçlar listesinde karşımıza çıkan öğrencilerin 'Fiziğin gelişimine katkıda bulunan bilim insanları hakkında bilgi sahibi olmaları' amacına da hizmet etmektedir. Çünkü bu tartışmaları okumak öğrencileri bilimin gelişiminde derslerde adı geçmeyen pek çok bilim adamının katkısı olduğu sonucuna götürebilir. Bu durum sayfa 41'deki aşağıda sunulan ifadelerle tartışılabilir:

"Yaptığım incelemeler Davy'nin kuramını destekliyor. ... Merkeze inildikçe sıcaklığı arttığına hiç inanmıyorum. ..."

Bir edebi eserin ders süreçlerinde kullanılabilmesi alternatifler öğretmenlerin birikimleri doğrultusunda artırılabilir. Birlikte, öğretim sürecinde bir edebi eser kullanırken dikkatli olunması gerektiği de göz ardı edilmemesi gereken önemli bir durumdur. Unutulmamalıdır ki edebi eserlerin bir fizik öğretmeni tarafından yazılmış olması pek sık karşılaşılan bir durum değildir. Dolayısıyla kavramların kullanımlarında hatalar söz konusu olabilir. Literatürde çocuk kitaplarındaki kavramsal hataların tespit edildiği çeşitli çalışmalar da mevcuttur (Rice vd., 1996; Rice, 2002; Sackes vd., 2009). Ancak bu çalışmada kitap incelenirken kavramsal hataların varlığı konusunda bir bilgilendirme yapmak amaçlanmadığından hatalı kullanım olmasına bakılmaksızın kitap içeriğindeki ilgili alıntılar kazanımlarla eşleştirilmiştir. Fizik öğretmenleri alanlarında yetişmiş bireyler oldukları için, eğer kitap içeriğinde hatalı kullanımlar varsa onlardan bunu fark edebilir olmaları beklenmektedir (Shulman, 1986). Dolayısıyla kitap içeriğindeki hatalı kullanımlar, derslerde kavramları tartışmak için bir başlangıç noktası olarak da kullanılabilirler.

Kitap bağlamı ders süreçlerinde hangi alternatif yol izlenerek kullanılırsa kullanılsın, günlük hayat ilişkilendirmelerine hizmet edebileceği de açıktır. Fizik Dersi Öğretim Programının öğretmenlerden diğer bir beklentisi de konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesidir. Nitekim alan yazında öğrencilerin derslerinde zorlanmalarının sebeplerinden biri olarak da günlük hayatla ilişki eksikliği gösterilmektedir (Osborne vd., 2001; Yaman vd., 2004; Gilbert, 2006; Şahin vd., 2012; Kuhn vd., 2014). Bu kitapta, öykü her ne kadar bir macera unsuru içerse de farklı meslek gruplarından insanların günlük hayatlarından kesitler içermektedir. Dolayısıyla fizik dersi sadece öğrencinin kendi günlük hayatı bağlamında değil aynı zamanda öykünün farklı kahramanlarının günlük hayatları bağlamında da işlenebilir.

Yukarıda bahsedildiği gibi, bir edebi eserin ders süreçlerinde bağlam olarak kullanılmasının öğrencilerin günlük hayatla ilişkiler kurmalarına destek sağlayabileceği, onlara çok disiplinli bir bakış açısı sağlayabileceği gibi sonuçlara bizi götürebilmesine ilave olarak, bu araştırmada dikkat çeken bir bulgudan yola çıkılarak motivasyon açısından da hem öğrencilere hem de öğretmenlere katkılarının olabileceği çıkarımını yapmak mümkündür: 10. ve 11. sınıf düzeyindeki bulgularla kıyaslandığında 9. sınıf düzeyinde bir farklılık dikkati çekmektedir. 10. ve 11. sınıflarda kazanım yüzdesine göre yapılan sıralamalar ile alıntı sayısına göre yapılan sıralamalar örtüşmektedir. Örneğin 10. sınıf düzeyinde hem kazanım yüzdesine göre hem de alıntı sayısına göre en fazla ilişki 'Basınç ve Kaldırma Kuvveti' ünitesinde kurulmuştur. Ancak 9. sınıf düzeyinde alıntı sayısına göre yapılan sıralama sonuçları kazanım yüzdesine göre yapılan sıralama sonuçlarından farklıdır. Örneğin, alıntı sayısına göre en fazla ilişki 'Isı ve Sıcaklık' ünitesinde (23 alıntı) kurulabilmişken, kazanım yüzdesine göre en fazla ilişki 'Fizik Bilimine Giriş' (%75) ve 'Elektrostatik' üniteleri (%75) ile kurulabilmiştir. 'Isı ve Sıcaklık' ünitesinin programdaki toplam kazanım sayısı 13 iken 'Fizik Bilimine Giriş' ve 'Elektrostatik' ünitelerinin toplam kazanım sayıları dördüttür. Bu farklılık bu araştırma kapsamında incelenen kitapta bir sınıf düzeyi için karşımıza çıkmış olmasına rağmen, farklı kitaplarda farklı düzeylerde hatta belki de tüm düzeylerde karşımıza çıkabilir. Dikkati çeken bu farklılık, öğretmenlerin derslerinde kitap içeriğini kullanma alternatiflerini belirleme süreçlerine dikkat çekmek açısından faydalı olabilir. Öğretmenin, kitaptan öğretim sırasında tek bir kazanım için yararlanmayı seçmesi durumunda o kazanımın ilişkilendirilebileceği alıntı sayısının fazla olması önemli olacaktır; dönem sonunda bir veya daha fazla ünitenin tüm kazanımları için yararlanmayı seçmesi durumunda ilişkilendirme yapılmış kazanım sayısının fazla olması önemli olacaktır. Bir başka deyişle öğretmen konunun içeriği, kendi birikimleri ve öğrencilerinin özellikleri doğrultusunda bireysel kararlar alarak süreci planlarken alıntı sayısı ya da öğretim programındaki kazanımları temsil etme oranı gibi bilgileri değerlendirecektir. Böylesi bir koordinasyon gerektiren bu süreç öğretmenlerin kendi motivasyonlarına da katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin bir dersi işlemek için var olan motivasyonları öğrencilerini de etkilediğinden (Basir vd., 2008) bu eserlerin öğretmene süreci planlarken seçme hakkı tanıyarak motivasyonlarını arttırma olasılığı, dikkat çekilmesi gereken bir nokta

olarak görülebilir. Ayrıca, çeşitli araştırma sonuçlarına göre, derslerinde edebi eserleri kullanan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, edebi eserleri kullanma gerekçeleri arasında motivasyon üst sıralarda yer almaktadır (Beldağ vd., 2016; Ünlü, 2016). Derslerde edebi eserlerin motivasyona olan olumlu etkileri öğrencilerde olduğu gibi öğretmenlerde de görülebilir.

Bu çalışmada her ne kadar lise düzeyi temele alınmış olsa da daha üst seviyeleri ilgilendiren bir ayrıntıdan bahsetmekte de yarar vardır. Çalışma kapsamında kitap incelenirken fizik bilimiyle ilgili olduğu tespit edilmiş çeşitli alıntılara bulgularda yer verilmemiştir. Bu durumun sebebi kitabın analizinin Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı kazanımları çerçevesinde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu durumun en belirgin örneği öğretim programında yer alan 'Madde ve Özellikleri' ünitesidir. Kitap içeriğinde madde ve özellikleri konusunun tartışılabileceği pek çok alıntı olmasına rağmen bu alıntılar kazanımlarla doğrudan ilişkilendirilememektedir. Örneğin sayfa 55'teki aşağıda sunulan alıntı bunlardan biridir:

"Ya çok derinlerde hava yüksek basıncın etkisiyle suyun yoğunluğuna ulaştığında ne yapacağız?"

Bu alıntının kazanımlarla ilişkilendirilememe sebebi öğretim programında özkütle, kütle ve hacimle ilgili 9.2.1.1. numaralı kazanımın sabit basınçla sınırlandırılmış olmasıdır. Lise düzeyinde öğrencilerle fiziğe dair bütün bilimsel bilgiyi tartışmak elbette mümkün değildir. Bu nedenle kazanımlarda sınırlandırma olması olağan bir durumdur. Diğer yandan bu ve benzeri çeşitli alıntılar, incelenmiş olan kitabın fizik öğretimi ile ilgili daha üst düzey derslerde de kullanılabileceğini göstermektedir.

İlave olarak, bu çalışma kapsamında sadece fizik dersi için bir inceleme gerçekleştirilmiş olsa da diğer branşları ilgilendiren bir ayrıntıyı da göz ardı etmemek gerekmektedir. Kitap incelenirken özellikle kimya ve coğrafya derslerinde de bu kitaptan faydalanabileceği dikkat çekmiştir. Sayfa 6'da karşımıza çıkan aşağıdaki alıntının Kimya dersindeki maddenin özellikleri konusuyla ilgili olduğu açıktır.

"Bir mineralin kesitine, görünümüne, sertliğine, kokusuna, tadına bakıp, ne olduğunu hiç yanılmadan bulabilirdi."

Coğrafya dersi ile ilgili ise Dünya'daki ülkeler, bitki örtüsü ve yer şekillerinin (koylar, adalar, boğazlar, burunlar, fiyortlar, yanardağlar, kraterler, gayzerler ve şelaller) buldukları yerler ile yapıları hakkında çokça alıntıya ulaşmak mümkündür. Nitekim literatürde bir başka Jules Verne eseri olan 80 Günde Devri Alem kitabının coğrafya eğitiminde kullanılması ile ilgili bir çalışma da mevcuttur (Ceylan, 2017). Kitabın Türkçe ya da Edebiyat gibi derslerde de konu edinebileceği aşikardır. Dolayısıyla öğretmenler istediği takdirde bu kitabı multidisipliner uygulamalar için kullanabilir, uygun ortamlar oluştuğunda da inter ya da transdisipliner uygulamalar gerçekleştirebilirler.

Sonuç olarak, bu çalışmada yazarı Jules Verne olan Dünya'nın Merkezine Yolculuk isimli eserin, öğretim süreçlerinde çeşitli alternatif yollarla bağlam olarak kullanılmasının öğrenciler ve öğretmenler açısından olumlu sonuçlarının olabileceği düşünülmektedir. Salgın sürecinde içeriğindeki kitap sayısı hızla artmış olan ve artmaya devam eden EBA, (2020c)'daki diğer kitaplar da incelenerek gerek fizik gerek diğer branş öğretmenleri tarafından eğitim süreçlerinde verimli bir şekilde kullanılabilirler. Öğretmenlerin ders süreçlerini planlamalarında, ders kitabı yazarlarının yazım süreçlerinde ve akademisyenlerin hem ders süreçlerini planlamada hem de yeni araştırmalarını tasarlamalarında bu çalışmada sunulan ilişkilendirme örneklerinden yararlanabilecekleri düşünülmektedir. Bu durum hem salgın süreci için hem de salgın sonrası süreç için geçerlidir.

İlave olarak, EBA üzerinden yayınlanmış olan Dünya'nın Merkezine Yolculuk eseri kısaltılmış bir yayındır. Orijinal eserde bu çalışmada tespit edilenden daha fazla bulguya ulaşılabilmek ihtimali sebebiyle bu durum bu çalışma için bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Kaynakça

- AKPINAR, M., & TAN, M. (2011). Context Based Multiple Choice Tests for Measuring Students' Achievement. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Z. Kaya, & U. Demiray (Ed.), Siyasal Kitabevi, Antalya, 1239-1242.
- BASIR, M. A., ALINAGHIZADEH, M. R., & MOHAMMADPOUR, H. (2008). A Suggestion for Improving Students' Abilities to Deal with Daily Real-Life Problems. *Physics Education*, 43(4), 407-411.
- BELDAÇ, A., & AKTAŞ, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: nitel bir çalışma. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 953-981.
- BENNETT, J., HOGARTH, S., & LUBBEN, F. (2005). A Systematic Review of The Effects of Context-Based and Science-Technology-Society Approaches in The Teaching of Secondary Science. University of York, Department of Educational Studies.
- CAVELOS, J. (1999). The science of Star Wars: An astrophysicist's independent examination of space travel, aliens, planets, and robots as portrayed in the Star Wars films and books. St. Martin's Press.
- CEYLAN, D. (2017). *Coğrafya eğitiminde 5E modeliyle uygulanan bağlam temelli öğretim yaklaşımının akademik başarıya etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- CHOI, J. S., & SONG, J. (1996). Students' Preferences for Different Contexts for Learning Science. *Research in Science Education*, 26(3), 341-352.
- ÇETİN, A. (2014). Bağlam temelli öğrenme ile lise fizik derslerinde kullanılacak günlük hayat-tan konular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 45-62.

Eba Okuma Kitaplarında Jules Verne ve Fizik Dersi Öğretim Programı: Dünya'nın Merkezine...

- DRAKE, S., & BURNS, R. (2004). Meeting standards through integrated curriculum. <http://www.ascd.org/publications/books/103011.aspx>, Erişim tarihi: 29 Ağustos 2020.
- EBA (2020a). TRT EBA TV ders yayını. Erişim Adresi: <http://www.eba.gov.tr/#/anasayfa>, Erişim Tarihi: 29 Ağustos 2020.
- EBA (2020b). Tatilin renkleri. Erişim Adresi: <http://www.eba.gov.tr/#/teneffus>, Erişim Tarihi: 29 Ağustos 2020.
- EBA (2020c). Okuma kitapları. Erişim Adresi: <http://www.eba.gov.tr/okuma-listesi>, Erişim tarih: 29 Ağustos 2020.
- ECEVİT, T., & ŞİMŞEK, P. Ö. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 16(1), 129-150.
- EDWARDS, C. (2000). Physics Learning through a Telecommunications Context. *Physics Education*, 35(4), 240-244.
- ELMAS, R., & GEBAN, Ö. (2016). The Effect of Context Based Chemistry Instruction on 9th Grade Students' Understanding of Cleaning Agents Topic and Their Attitude Toward Environment. *Eğitim ve Bilim*, 41(185).
- GILBERT, J. K. (2006). On the Nature of "Context" in Chemical Education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957-976.
- GRADY, J. B. (1994). *Interdisciplinary curriculum: A fusion of reform ideas*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375980>, Erişim tarihi: 29 Ağustos 2020.
- HESTENES, D., WELLS, M., & SWACKHAMER, G. (1992). Force concept inventory. *The Physics Teacher*, 30(3), 141-158.
- İLHAN, N., DOĞAN, Y., & ÇİÇEK, Ö. (2015). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Dersindeki Yaşam Temelli Öğretim Uygulamaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 666-681.
- JACOBS, H. H. (1989). Design options for an integrated curriculum. içinde Jacobs, H.H. (Dü). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (pp. 12-24). Association for Supervision and Curriculum Development. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316506.pdf>, Erişim tarihi: 29 Ağustos 2020.
- KAKALIOS, J. (2009). *The Physics of Superheroes: spectacular second edition*. Gotham Books, Penguin Group: New York.
- KING, D. T. (2007). Teacher Beliefs and Constraints in Implementing a Context-Based Approach in Chemistry. *Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 53(1), 14-18.
- KOLAÇ, E., DEMİR, T., & KARADAĞ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 195-212.

- KUHN, J., & MÜLLER, A. (2014). Context-based science education by newspaper story problems: A study on motivation and learning effects. *Perspectives in Science*, 2(1-4), 5-21.
- KUTU, H., & SÖZBİLİR, M. (2011). Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeliyle 9. Sınıf Kimya Dersi "Hayatımızda Kimya" Ünitesinin Öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- LAVONEN, J., BYMAN, R., JUUTI, K., MEISALO, V., & UITTO, A. (2005). Pupil Interest in Physics: A Survey in Finland. *Nordic Studies in Science Education*, 2(5), 72-85.
- LIBERKO, C. A. (2004). Using science fiction to teach thermodynamics: Vonnegut, ice-nine, and global warming. *Journal of Chemical Education*, 81(4), 509.
- LUOKKALA, B. B. (2014) Exploring Science Through Science Fiction. Springer, Dordrecht. Springer Nature Switzerland AG: Switzerland.
- LYE, H., FRY, M., & HART, C. (2001). What Does It Mean to Teach Physics in Context? A first Case Study. *Australian Science Teachers' Journal*, 48(1), 16-22.
- Mahzoon-Hagheghi, M., Yebra, R., Johnson, R. D., & Sohn, L. N. (2018). Fostering a Greater Understanding of Science in the Classroom through Children's Literature. *Texas Journal of Literacy Education*, 6(1), 41-50.
- MEB (2018). Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=351>, Erişim tarihi: 17 Temmuz 2020.
- MILDENHALL, P. T., & WILLIAMS, J. S. (2001). Instability in students' use of intuitive and Newtonian models to predict motion: The Critical Effect of The Parameters Involved. *International Journal of Science Education*, 23(6), 643-660.
- NARGUND-JOSHI, V., & LIU, X. (2013). *Understanding meanings of interdisciplinary science inquiry in an era of next generation science standards*. Paper presented in National Association for Research in Science Teaching Annual Conference. Puerto Rico: Rio Grande. http://isep.buffalo.edu/wp-content/uploads/sites/45/2015/09/UnderstandingMeaningsofInterdisciplinaryScienceInquiryinanEraofNext_ForWebsite.pdf. Erişim tarihi: 29 Ağustos 2020.
- ORÇAN, A., & İNGEÇ, Ş. K. (2016). Fizik öğretiminde çizgi-roman tekniği ile geliştirilen bilim-kurgu hikâyelerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4): 628-643.
- OSBORNE, J., & COLLINS, S. (2001). Pupils' views of the role and value of the science curriculum: a focus-group study. *International Journal of Science Education*, 23(5), 441-467.
- ÖZTÜRK-YILMAZ, Ş. (2019). Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının disiplinler arası öğretimde kullanımı konusunda görüşlerinin incelenmesi. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Giresun.
- PARCHMANN, I., GRÄSEL, C., BAER, A., NENTWIG, P., DEMUTH, R., RALLE, B., & THE CHIK PROJECT GROUP. (2006). "ChemieimKontext": A Symbiotic Implementation of A Context-Based Teaching and Learning Approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1041-1062.

Eba Okuma Kitaplarında Jules Verne ve Fizik Dersi Öğretim Programı: Dünya'nın Merkezine...

- PARK, J., & LEE, L. (2004). Analysing Cognitive or Non-Cognitive Factors Involved in the Process of Physics Problem-Solving in Everyday Context. *International Journal of Science Education*, 1577-1595.
- RENNIE, L. J., & PARKER, L. H. (1998). Equitable measurement of achievement in physics: High school students' responses to assessment tasks in different formats and contexts. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 4, 113-127.
- RICE, D. C. (2002). Using trade books in teaching elementary science: Facts and Fallacies. *The Reading Teacher*, 55(6), 552-565.
- RICE, D. C., & RAINSFORD, A. D. (1996). *Using children's tradebooks to teach science: Boon or Boon-doggle?* Paper presented at the Annual Meeting of The National Association for Research in Science Teaching. St. Louis.
- SACKES, M, TRUNDLE, K. C., & FLEVARES, L. M. (2009). Using Children's Literature to Teach Standard-Based Science Concepts in Early Years. *Early Childhood Education Journal*, 36, 415-422.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- ŞAHİN, E., & YAĞBASAN, R. (2012). Determining which introductory physics topics pre-service physics teachers have difficulty understanding and what accounts for these difficulties. *European Journal of Physics*, 33(2), 315.
- TRESS, G., TRESS, B., & FRY, G. (2007). Analysis of the barriers to integration in landscape research projects. *Land Use Policy*, 24(2), 374-385.
- UNESCO (t.y.). Index Translationum. Erişim Adresi: <http://www.unesco.org/xtrans/bsstatexp.aspx?crit1L=5&nTyp=min&topN=50>, Erişim Tarihi: 29 Ağustos 2020.
- ÜNLÜ, İ. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Materyali Olarak Edebi Ürün Kullanımına Yönelik Görüşleri, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7 (22), 120-136
- WILKINSON, J. W. (1999). Teachers' Perceptions of the Contextual Approach to Teaching VCE Physics. *Australian Science Teachers' Journal*, 45(2), 43-50.
- YAMAN, M., DERVİŞOĞLU, S., & SORAN, H. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin derslere ilgisinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 232-240
- YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi: Ankara.

1933'TEN GÜNÜMÜZE LİSE TARİH DERS KİTAPLARINDA SALGIN HASTALIKLARIN İŞLENİŞİNE GENEL BİR BAKIŞ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Namık ÇENCEN¹

¹ Gazi Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi. ncencen23@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8962-4124.

Geliş Tarihi: 13.07.2020 Kabul Tarihi: 18.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.768649

Öz: Bu çalışmada; insanlık tarihinin şekillenmesinde etki eden tali faktörler arasında düşünebileceğimiz “Salgın Hastalıklar” konusunun lise tarih ders kitaplarında nasıl işlendiği ortaya konularak, konunun ders kitapların işlenmesine yönelik yeni alternatif yaklaşımlar sunmak amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma deseninde tasarlanmış olup araştırmada doküman incelemesi ve betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda 1933’lerden günümüze ortaöğretim lise 1, lise 2, lise 3, lise 4’te okutulan tarih ders kitapları incelenmiş; bu ders kitaplarından oluşturulan veriler betimsel analizle yorumlanmıştır. İncelenen 9, 10, 11, ve 12. sınıf ders kitapları içinde Türkiye Cumhuriyeti Tarihi veya Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları salgın hastalıklar konusuna daha fazla yer vermiştir. Bu ders kitaplarında, tarihi süreç içinde kurulan devletlerin medeniyet, kültür ve bilim çalışmaları içerisinde sağlık konuları da işlenmiş ancak salgın hastalıklar konusuna ya hiç değinilmemiş ya da bu konudan çok kısa bahsedilmiştir. Tarih ders kitaplarında salgın hastalıklar; etkili oldukları dönemler, salgının ortaya çıkışı, etkileri ve alınan tedbirler öğretim programındaki ünite ve süreleri göz önünde bulundurularak bilimsel ve biçimsel içerik yönünden etkinlik örnekleriyle zenginleştirilerek yer verilebilirler.

Anahtar Kelimeler: Tarih Eğitimi, Salgın Hastalıklar, Lise, Tarih Ders Kitapları, Tıp Tarihi.

AN OVERALL REVIEW OF EPIDEMICS FROM 1933 PERIOD TO PRESENT DAY IN HISTORY TEXTBOOKS AT HIGH SCHOOL

Abstract:

The purpose of this study is to aim to present new alternative approaches to the processing of textbooks by revealing how the subject of "Epidemic Diseases", which can be considered as one of the secondary causes among the factors affecting the formation of human history, in the textbooks of high school history. This study has been designed in qualitative research pattern and document review and descriptive content analysis has been used. Within the context of purposes of the study, history textbooks taught in secondary education (high school 1, high school 2, high school 3 and high school 4) since 1933 have been examined and the data have been interpreted thanks to descriptive analysis. Among textbooks written for 9th Grade, 10th Grade, 11th Grade and 12th Grade, the History of The Republic of Turkey and History of Turkish Revolution and Kemalism examined epidemics more comprehensively. In this textbook, health issues were covered in the civilization, culture and science studies of the states established in the historical process, but the issue of epidemic diseases was either not mentioned or very briefly mentioned. The subject of epidemics in the history textbooks can be mentioned by being enriched with examples of activities in terms of scientific and formal content, taking into account the periods and periods of effectiveness, outbreak, effects and measures taken in the curriculum.

Key Words: History Education, Epidemics, High School, History Textbooks, Medical History

Giriş

Tarih ders kitapları öğretim sürecinde öğrenciye, öğretim programlarına bağlı olarak ele alınan tarihsel olay, olgu ve konulara, nasıl bakacağı noktasında destek sağlayan, öğretmene ise rehberlik eden önemli materyallerin başında gelmektedir (Şimşek, 2016:316). Tarih öğretim programı, dersin amaçları ve kazanımları doğrultusunda seçilmiş konular bütünlüğüdür. Öğretim programlarına bağlı olarak yazılan tarih ders kitapları öğrencinin gelişimi ve yaşadığı dünyadaki olayları yorumlaması açısından önemli bir yer tutmaktadır.

Öğrencinin geçmişi ve bugünü anlamasına yardımcı olması, ufkunu genişletmesi, kendisini bir zaman süreci içinde bulmasına yol göstermesi, geçmişe neler borçlu olduğunu ve gelecek için güvencesinin neler olabileceğini kavratması, olaylara sebep-so-

nuç ilişkisi içinde bakıp değerlendirme yaptırabilme bilincini vermesi ve yüksek insani değerleri benimsemesine ufuk açması gibi ilkelerden dolayı tarih kitapları önemli roller üstlenirler (Meraç, 2006: 1-5). Tarih ders kitapları; iktidarların hazırladığı tarih öğretim programları doğrultusunda, öğrencilerin değer, inanç, şahsiyet ve hayata bakış açılarının şekillenmesinde kilit rol oynayan materyallerdir (Alaca, 2017a: 19). Tarih ders kitabındaki içeriğin hangi konuları kapsamaması ve nasıl sunulması gerektiği pek çok toplumda tartışma konusu olmuştur. Küreselleşmeyle beraber tarih ders kitaplarında kullanılan içerik sunumuyla ilgili bazı unsurlar ön plana çıkmıştır. Teknolojik ve demokratik açıdan gelişmiş toplumlarda ders kitabı yazarlarından özellikle kin ve nefret oluşumuna zemin hazırlayan konulara içerikte yer vermemeleri beklenmektedir. İçeriğin hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken diğer bir husus ise, politik tarihe ilişkin konuların oranının azaltılması ve buna karşın; kültürel, sosyal, ekonomik ve günlük yaşama dair konulara daha fazla yer verilmesidir (Demircioğlu, 2013: 120-126).

Öğretim programında belirlenen amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda lise tarih ders kitaplarının ne tür bir içeriğe sahip olacağı, bilgi ve değerlerin nasıl aktarılacağı belirlenmiştir. Bu çalışmada genel hatlarıyla dünyada ve Türk tarihinde günümüze kadar gelen süreçte yaşanan salgın hastalıkların Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitaplarının öğrenime alındığı 1933'lerden günümüze kadar lise tarih ders kitaplarında; yer alıp almadığı, nasıl işlendiği ve salgın hastalıkların nasıl yer alması gerektiği üzerinde durulacaktır.

İnsanlık tarihinin şekillenmesinde etki eden faktörler incelendiğinde; siyasi, sosyal, ekonomik, idari ve askeri nedenler görülmektedir. Savaşların, ekonomik gelişmelerin, sosyal hayatın ve nüfus hareketlerinin sebep ve sonucuna etki eden birçok tali nedenler olduğu düşünülmektedir. Bu tali nedenler incelendiğinde; kıtlıklar, depremler, seller, şiddetli soğuk ve sıcaklıklar, fırtınalar ve salgın hastalıklar ön plana çıkmaktadır. Bu tali nedenlerden salgın hastalıklar tarihin en eski devirlerinden itibaren insanları etkilemiş ve bu durum kesintisiz olarak binlerce yıl devam ederek günümüze kadar gelmiştir (Kılıç, 2004: 7-9). “Maraz-ı sâri” ya da bunun çoğulu “Emrâz-ı Müstevlî” olarak eski tabirde adlandırılan salgın hastalıkların bazıları dünya tarihine damga vurmuş ve ortaya çıktıkları dönemden itibaren hep var oldukları, yalnızca yayılma sahalarını değiştirdikleri bilinmektedir.

Çevresel faktörlerin salgın hastalıkların yayılmasındaki etkileri yüzyıllarca tartışıla gelmiştir (Yaşayanlar, 2018: 28). İnsanların hayat tarzlarının sebep olduğu sağlıklı ortamlar, ekolojik dengenin bozulması, kıtlıklar, doğal afetler gibi birçok sebep sonucunda salgın hastalıklar ortaya çıkmış ve tedavi usulleri bulununcaya kadar toplu ölümlere yol açarak insanlık tarihinde önemli rol oynamışlardır. Salgın, kısa zamanda çevredeki insan, hayvan ve bitkilerin büyük bir kısmına bulaşan hastalık olarak tanımlanabilir. Salgın hastalıkların ortaya çıktıkları yerden başka bir yerde görülmesine endemi, belli bir bölgede veya birkaç ülkede normalinden fazla görülüp etkili olmasına epidemiy, kıtalararası yayılma özelliği taşımasına ise pandemi denilmektedir (Kılıç, 2004: 9-11).

Salgın hastalıklar ortaya çıkış şekline göre doğal ve beşerî olabilirler. Salgın hastalıklar insanlık tarihi kadar eskidir. Salgın hastalıklar dünyanın hemen hemen her yerinde belirli periyotlarla ortaya çıkmış; insanların toplu halde ölümüne sebep olmuşlardır (Kılıç, 2004: 9-11). Tarihsel süreçte meydana gelen; veba, çiçek, frengi, kole- ra, verem, sıtma, cüzzam, tifüs, kızamık, influenza, menenjitis, sarıhumma, ispanyol gribi, hiv, sars, ebola gibi salgın hastalıklar tarih boyunca insanlığın derinden etkilemiş ve toplu ölüm hadiselerine sebep olmuşlardır.

Veba: Hıyarcıklı vebası, akciğer vebası ve kan zehirlenmesi vebası olarak üç farklı türü vardır. İnsanlık tarihinde “Kara Ölüm” olarak bilinen büyük korku ve felaket dönemleri olarak hatırlanmaktadır. Tarihte üç büyük veba salgınından bahsedilir. İlk veba salgını Justinian vebası olarak adlandırılmaktadır. Çünkü ilk veba salgınına Roma İmparatoru Justinian da yakalanmıştır. Mısırdan başlayıp ticari gemiler aracılığıyla Afrika, Danimarka, İrlanda'ya kadar yayılmıştır. İkincisi 1331'den sonra Çin'den başlayıp ticaret yolları ve ticari gemiler aracılığı ile Avrupa ve Afrika kıtasına yayılıp ekonomik kaos ve büyük miktarda ölümlere neden olmuştur. Üçüncü büyük veba salgını ise 19. yüzyılda Hindistan'ın Bombay kentinde başlayıp yayılmıştır (Kelly, 2009:102-106). Kuzey ve Güney Amerika, Avustralya (ve muhtemelen Güney Afrika) gibi bölgelerin veba hastalığı ile ilk defa tanışması üçüncü büyük salgın esnasında gerçekleşmiştir. Selçuklular zamanında da Anadolu ve çevresinde veba salgınları devam etmiştir. Veba salgını; 11., 12., ve 13. yüzyıllarda hem Anadolu coğrafyasında hem de Avrupa'da şiddetli etkileri olmuştur. 1492 yılında Ortadoğu bölgesinde ortaya çıkan salgının İstanbul'da da büyük etkileri olmuş; şehirde yaklaşık 56.000 kişinin hayatını kaybetmesine sebep olmuştur. Salgın Avrupa'da 16. yüzyılda da etkisini kaybetmeden 17., 18. ve 19. yüzyıllarda da devam etmiş milyonlarca insanın ölümüne sebep olmuştur (Kılıç, 2004: 23-32). Veba salgını tehdidi, Osmanlı merkezi idaresini birtakım tedbirleri almak, salgının kontrol altında tutmaya ve önlemeye yönelik yeni bir idare biçimi uygulamak zorunda bırakmıştır. Toplumunu takip ve idarede uygulanmış bu yeni teknikler; Osmanlı kamu sağlığı kurumlarının ortaya çıkmasında ve erken modern dönem Osmanlı Devleti'nin inşasına da katkıda bulunmuşlardır. Dünya Sağlık Örgütü veba salgınının 1960'da sona erdiğini belirtirse de günümüzde ortaya çıkan veba salgınları üçüncü salgının devamı olarak değerlendirilebilir. Veba salgınları tipik olarak döngüler halinde ve birbirlerinden farklı doğal epidemiyolojik evrelerinden kaynaklanarak kendini göstermektedir. Bu evreler genellikle farklı bölgelerin iklimsel ve çevresel şartlarına göre şekillenmektedir (Varlık, 2018: 18-36).

Çiçek: Çiçek hastalığının tarihi de hıyarcıklı vebası gibi en az M.Ö. 10.000 yıllara kadar gitmekte olup büyük bir nüfusu yok etmiş, hayatta kalanları da kör ederek etkisizleştirmiştir (Kelly, 2009:113). Diamond, “Tüfek, Mikrop ve Çelik” adlı eserinde bu hastalığı Antoninus Vebası olarak tanımlamış ve MS. 165 ile 180 yılları arasında milyonlarca Roma vatandaşının ölümüne yol açan çiçek hastalığının Roma'ya ulaştığını ifade etmiştir (2010: 250-270). Hicri 1. yüzyılda Mekke'de çiçek hastalığı cudri olarak

bilinmektedir. Mehmet bin Zekeriya Ebubekir Razi, 100'den fazla tıp eseri ortaya koymuştur. Çiçek hastalığı ile kızamık hastalığını hem tarif eden hem de bu iki hastalığı ayırt eden bir eser yazmıştır. İbni Sina, El-Kanun Fit-Tıbb adlı eserinde hastalığı tanımlamış, belirtilerini sıralamış ve salgının yayılma şeklini ve tedavi yöntemlerini tarif etmiştir (Sina, 2015: 127- 137). Bu hastalık uzun yıllar devam etmiş ve 18. yüzyılda ilk olarak Osmanlı Devleti'nde bir aşı uygulaması başlatılmıştır. Çiçek hastalığı, Roma İmparatorlarından Marcus Aurelius döneminde ve Avrupa'da da 10. yüzyıldan önce görülmüştür. 16. ve 17. yüzyıllarda Avrupa ve Amerika kıtasını adeta kasıp kavurarak büyük çapta ölümlere neden olmuştur. Çiçek hastalığının insanlık tarihi içinde en trajik sonuçlarından birisi 18. yüzyılda Kuzey Amerika'daki İngiliz kuvvetlerinin komutanı Sir Jeffrey Amherst'in çiçek virüsü ile kontamine olmuş battaniyeleri Kızılderililere göndererek milyonlarca yerli halkın ölümüne sebep olan olaydır (Kılıç, 2004: 36).

Cüzzam: Hastalığın tanımlanması Mısırlılar tarafından M.Ö. 2400'de kadar götürülmektedir (Kelly, 2009:113-116). Ticaret yollarındaki gelişmelere kadar hastalık lokal kalmıştır. 6. yüzyıldan sonra yoğun şekilde artış göstermiş ve Orta çağda zirveye ulaşmıştır. İslam dünyasında cüzzamın bars ve beyaz cüzzam olarak iki ayrı çeşidi görülmüştür. İbn-i Sina hastalığın nedenleri, belirtileri ve tedavisinde kullanılan ilaçları tarif etmiştir. Orta çağ ve Yeni çağlarda dünyanın hemen her yerinde hastalık görülmüş özellikle 13. yüzyılda büyük bir salgın yaşanmıştır. Bu yüzyılda Avrupa'da hastalık önemli bir sorun haline gelmiştir. Cüzzam hastalarının toplumla iç içe olmalarını önlemek amacıyla yapılan cüzzamlı evleri Avrupa'daki hastane anlayışının gelişmesinde önemli bir unsur olmuştur (Kelly, 2009:113-116; Kılıç, 2004:42).

Kızamık: Hastalığın Ortadoğu'daki yerleşim alanlarında yaklaşık 5000 yıl önce ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Demirel, 2019: 54-56). 8. yüzyıllarda Fransa üzerinden Avrupa kıtasına yayılmış ve 11. ve 12.yüzyıllarda geniş salgınlara yol açmıştır. Vebadan ayırmak için o zamanlar "Morbili" olarak isimlendirilmiştir. 1224'te çocukluk çağı hastalığı olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2019: 54-56).

Sıtma: Hastalığın ortaya çıkışı ile ilgili olarak yağmur ormanlarının yakarak yok eden Afrikalı çiftçiler gösterilmektedir (Kılıç, 2004:36-39). Sıtma Afrika dışında köleler vasıtasıyla yayılmış ve özellikle Hindistan'da köklü olarak yerleşmiştir. Milattan birkaç yıl önce de Çin'de hastalık görülmüştür. Modern tıbbın kurucularından biri olan Hipokrat sıtmayı tarif etmiştir. Büyük İskender'in orduları Pers ülkesini, Suriye'yi, Fenike'yi, Arabistan'ı ve Mısır'ı fethetmiş ama Babil şehrinde sıtma mikrobonu yenememiştir. Sıtma mikrobu hastalığı taşıyan sivrisineklerin yetişmesine uygun ortamlarda ortaya çıkarak Avrupa ve Amerika kıtalarında tahribatını sürdürmüştür, Avrupa'da ancak 18. yüzyılda gerilemeye başlamıştır. 1153-1154 yılları arasında Sultan Mesud döneminde Kilikya bölgesinde Til Hamdun'u muhasarasından sonra ordusu sıtma salgınına uğramıştır. Millî Mücadele sonrası yeni devletin inşası aşamasında, toplumun, 2/3'si sıtma, verem, frengi, trahom gibi çeşitli hastalıklarla mücadele etmek zorunda kalmıştır. 12 milyon nüfusun yarısı sıtma, %5'i frengi, %9'u verem, %5'i

trahom hastasıdır. Bu hastalıkların yanı sıra toplumda kızamık, kızıl, tifo, çiçek, difteri, lekeli humma gibi hastalıklar da görülmektedir. Millî mücadele döneminin önemli savaşlarından olan Büyük Taarruz esnasında ordunun üçte biri sıtma hastalığı içinde kıvranmıştır. Büyük Millet Meclisi Hükümeti derhal salgın hastalıklarla mücadeleye başlamış, Hıfzısıhha kurumunun da başarılı çalışmaları sonucu 1921 yılında 3 milyon kişilik çiçek aşısı, 1922 yılında 5 milyon kişilik çiçek aşısı, 537 kg kolera aşısı, 477 kg tifo aşısı üretmiştir ((Kılıç, 2004:36-39)

Frenği: 16. yüzyılın başlarında Veba'nın dışında Avrupa'da etkili olan diğer hastalıklardan biri de frengidir. Frengi Avrupa'ya 1493'de Kolomb'un bir grup denizcisi tarafından getirilmiştir (Kılıç, 2004:39). Frengi beş yüz yıl boyunca Avrupa'nın politikalarına, savaşlarına ve edebiyatına karışmıştır. Bu dönemde bulaşıcı hastalıklardan korunabilmek için limanlarda tatbikatlar başlamıştır (Kılıç, 2004:39). 1854 ve 1876'daki Osmanlı'nın Rusya ile savaşları hastalığın Osmanlı ülkesinde çokça görülmesine neden olmuştur. T.B.M.M. açıldıktan sonra 1921 yılında frengi hastalığının önlenmesi ve yayılmasının sınırlanması ile ilgili 90 sayılı kanun çıkarılmıştır (Arslan, 2003: 170).

Tüberküloz: Tarihi çok eskilere dayanan tüberküloz yani verem hastalığı hakkında ilk bilgiler, İsa'nın doğumundan üç bin yıl önce Nil nehri kıyısında şimdiki adı Dar Abu-El-Naga olan bir kasabada yaşayan ve kanlı balgam çıkararak ölen hastadan öğrenilmektedir (Barış, 2010: 1). Verem hastalığına tarih boyunca birçok isim verilmiştir. İnsanları eriterek öldürdüğü için "Tüketim hastalığı" anlamındaki "Consumption", insanları soldurarak yok ettiği için "Beyaz Ölüm" veya "Beyaz Veba" ve pek çok insanın yaşamını sonlandırdığı için de "Ölüm Kaptanı" olarak adlandırılmıştır (Barış, 2010: 1). 14. yüzyılda Avrupa'da özellikle kadınlar arasında verem salgını başlamıştır. 1600'lerin başında feodal Avrupa'daki yaygın yoksullukla birlikte hastalık aniden artmış ve sonraki 200 yıl boyunca Batı Avrupa'ya yayılmıştır. Osmanlı Devleti'nde tüberküloz bir halk sağlığı olarak görülmüştür. Özellikle sarayın havasız, ışsız odalarından dışarı çıkmayan saraylılar arasında yaygın olarak görülmüş ve Osmanlı Padişahlarından II. Mahmut ve Sultan Abdülmecit tüberkülozdan ölmüşlerdir (Kılıç, 2004:40).

Kolera: Hastalık çok uzun yıllar boyunca Hindistan'ın Ganj nehri sahillerinde, özellikle Bengal eyaletinde, yöresel olarak bulunurken İngiliz askerlerin bölgeye gitmesi ve İngiliz ticari faaliyetlerinin başlamasıyla beraber önce Kalküta'ya, 1817-1823 yıllarında Asya ve Uzak Doğu'ya yayılarak ilk kez küresel salgınını gerçekleştirmiştir. 1829-1851 yıllarını kapsayan ikinci pandemi bütün kıtalara yayılarak küresel salgına dönüşmüş, Avrupa'ya yayılan hastalık İstanbul'da görülmüştür. İstanbul'u etkisi altına alan ilk kolera salgını Osmanlı Devleti'nde karantina teşkilatının kurulmasını sağlamıştır. Hastalık dünya genelinde büyük çapta ölümlere neden olmuştur (Yıldırım, 2020: 62-66).

İspanyol Gribi: İspanyol gribi Birinci Dünya Savaşının kaotik olarak adlandırabilecek koşullar altında ortaya çıkması, hastalık ile ilgili birçok bilginin toplumdan sak-

lanmasına ve basın üzerinde ciddi bir sansürün olması gibi faktörler hastalığın seyri hakkında farklı görüşlerin doğmasını sağlamıştır. Hastalığın nerede başladığı ve pandemiye dönüştüğü hakkında üç temel görüş bulunmaktadır. Birinci görüş bu salgının Çin’de başladığını ve buradan da tüm dünyaya yayıldığını, ikinci görüş, hastalığın Batı Avrupa’dan tüm dünyaya sirayet ettiği ve üçüncü görüş ise Amerika Birleşik Devletleri’nden yayıldığını savunmaktadır. Birinci Dünya Savaşı’nın sonunda ordudan terhis edilen milyonlarca asker salgının dünyanın en ücra noktalarına kadar ulaşmasına sebep olmuştur.

Salgın Amerika’dan Batı Avrupa’ya, Balkanlara, İskandinavya’ya, Afrika’ya yayılmış, Asya’da, Hindistan ve Orta Doğu’da dünyanın dört köşesinde kendisini hissettirmiştir. Grip salgınına yakalananlar arasında devlet başkanlarından, ünlü yazarlara kadar birçok kişi yer almıştır. Bunlar arasında Alman Şansölyesi Max Von Baden, Büyük Britanya Başbakanı Lloyd George, ABD başkanı Woodrow Wilson, Fransa Başbakanı Georges Clemenceau, İrlandalı ünlü yazar Bernard Shaw gibi kişiler yer alıyordu. Osmanlı İmparatorluğunda halk arasında İspanyol nezlesi veya İspanyol hastalığı olarak adlandırılan grip salgını toplumu derinden etkilemiştir. Salgının Osmanlı’ya Avrupa’dan geldiği varsayılmaktadır.

Salgının her üç dalgası da Osmanlı’da etkili olmuş ancak tüm dünyada olduğu gibi son iki dalganın öldürücülüğünün daha yüksek olduğu görülmektedir (Yolun, 2020: 74-76). Osmanlı’da İspanyol gribine yakalananlar arasında Avusturya’da İspanyol gribine yakalanan Mustafa Kemal yer alıyordu. Mustafa Kemal grip virüsünü herhangi bir komplikasyonu olmadan atlatmayı başarmıştır. Tüm dünyada etkisini gösteren İspanyol gribine kaç kişinin yakalandığı ve hayatını kaybettiği konusunda fikir birliği olmamakla birlikte 50 milyon ile 100 milyon arasında insan kaybının olduğundan bahsedilmiştir (Yolun, 2020: 74-80).

1957 Asya Gribi: Yirminci yüzyıldaki grip pandemilerinden en yumuşak seviyede seyredenlerdir. İnfluenza A (H2N2) tipinden kaynaklanan gribin kuş ve insan kökenli genetik karışımından doğduğu bilinir. Şubat 1957’de salgın Çin ve komşularından yayılmıştır (Temel, 2012: 17). Avustralya’ya, Güneydoğu Asya’ya, Avrupa ve Güney Amerika’ya yayılmıştır. Virüs başlangıçta az sayıda insanı enfekte etmiş olmasına rağmen birkaç ay sonra özellikle küçük çocuklardan, yaşlılardan ve hamile kadınlardan çok sayıda vaka görülmüştür. Salgının dünya genelinde bir milyon ölümlerle sonuçlandığı tahmin edilmektedir (Temel, 2012: 17).

Hong Kong Gribi veya H3N2: 1957 Asya gribinden sorumlu olan virüsün, evrimleşip 10 yıl sonra “Hong Kong gribi” adı verilen H3N2 salgınıyla tekrar ortaya çıktığına inanılmaktadır. Salgın, 1968’de Hong Kong’da ortaya çıkmasından sonra iki hafta içinde 500.000 vakaya ulaşmıştır. Grip, Singapur, Vietnam, Filipinler, Hindistan, Avustralya, Avrupa, ABD, Japonya ve Güney Amerika’ya kadar geniş bir alanda yayılmış ve dünya genelinde bir milyon ölüme sebep olmuştur. Salgın, dünya sağlık toplulu-

ğunun aşuların gelecekteki salgınları önlemedeki hayati rolünü anlamasına yardımcı olmuştur (Temel, 2012: 18).

Hiv-Aids: 1981 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Haiti'den gelen göçmenlerde tespit edilmesi ile AIDS hastalığı tanımlanmıştır (Tümer, tarihsiz: 1). 2010 yılında 1,8 milyon insan HIV nedeniyle hayatını kaybetmiştir. 2014 yılında dünyada yaklaşık 36,9 milyon insanın HIV pozitif olduğu belirtilmiştir. The Lancet'te yayınlanan bir raporda, 2015 Global Hastalık Yüğü çalışmasına göre HIV enfeksiyonunun 1997 yılında 3,3 milyon hastayla zirve noktasına eriştiği tahmin edilmektedir (Tümer, tarihsiz: 1).

Sars: 2003 yılında ilk kez tanımlanan şiddetli akut solunum yolu sendromu, yarasalardan diğer hayvanlara yayılmış ve 2002'de Güney Çin'in Guangdong bölgesinde ilk kez insana bulaşmıştır. Güney Çin'in Guangdong bölgesi SARS-CoV'in yeniden ortaya çıktığı bölge olarak düşünülmektedir. Bu virüsün pandemik olarak yayılması 2002-2003 dayanmaktadır. Dünyada ölüm oranı %10,9 olarak açıklanmıştır (World Healty Organization).

Ebola salgını: Eskiden Ebola hemorajik ateşi olarak da bilinen ve yaklaşık 40 yıl önce tanımlanan Ebola virus hastalığı (EVH), aralıklarla yeniden ortaya çıkan zoonotik bir hastalıktır (Altındış ve Aslan, 2016: 95-96). İlk olarak 1976 yılında Sudan ve Zaire'de (Demokratik Kongo Cumhuriyeti) meydana gelen iki önemli hemorajik ateş epidemisi sırasında tanımlanmıştır. Dünya Sağlık Örgütü 2014 yılındaki Ebola'nın ilk global epidemisini uluslararası bir toplum sağlığı acili olarak açıklamıştır (Altındış ve Aslan, 2016: 95-96).

Bu çalışmada yukarıda tarihsel süreçleri ortaya konulan insanlık tarihinin şekillenmesinde etki eden faktörler arasında tali nedenler arasında yer aldığı düşünülebilen "Salgın Hastalıklar" konusu lise tarih ders kitaplarında nasıl işlendiği ortaya konularak, konunun ders kitapların işlenmesine yönelik yeni alternatif yaklaşımlar sunması amaçlanmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde "Salgın Hastalıklar" konusunun lise tarih ders kitaplarında işleniş ile ilgili bir çalışma literatür de yer almamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın kuramsal anlamda "Salgın Hastalıklar" ın 1933'lerden günümüze kadar lise tarih ders kitaplarında nasıl işlendiğini ve yeni alternatif yaklaşımlar ortaya koyması açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Araştırma güncel veriler sunması nedeniyle gelecek araştırmalara konu belirleme açısından da örnek teşkil edebilir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmış olup, çalışmada doküman incelemesi ve betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Doküman analizi hem yazılı hem de elektronik materyalleri değerlendiren ve inceleyen sistematik bir yöntemdir. Nitel araştırmalardaki diğer analitik metotlar gibi doküman analizinde de anlam çıkarmak, anlayış kazandırmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesi ve değer-

lendirilmesini gerektirir. Dokümanlar, bir çalışmanın parçası olarak çeşitli formları sistematik değerlendirme için kullanılabilirler (Bowen, 2009: 27). Eğitim ile ilgili araştırmada ders kitapları, program, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, ders ve ünite planları gibi materyallerin doküman olarak kullanılabilmesine imkân vermesi nedeniyle çalışmada doküman analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 190). Çalışmanın amaçları doğrultusunda 1933'lerden itibaren günümüze kadar liselerde (1-2-3-4) okutulan tarih ders kitapları incelenerek elde edilen veriler betimsel analizle yorumlanmıştır. Yapılan çalışmada günümüze kadar öğrenime alınan tarih ders kitaplarının çokluğundan hareketle ulaşılabilen tarih ders kitapları incelenmiştir. Bunlar tablolar halinde verilmiştir.

Bulgular

Türkiye'de cumhuriyetin ilk yıllarında yeni rejimi yerleştirmek amacı ile eğitim alanında özellikle de tarih alanında çalışmalar yapılmıştır (Yıldırım, 2016). Bu çerçevede 1930 yılında oluşturulan "Türk Tarih Tezi" kapsamında Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti üyelerinden oluşan bir komisyon tarafından liseler için tarih ders kitapları hazırlanmıştır. Liselerin 1., 2., 3. ve 4. sınıfları için hazırlanan bu kitaplar, cumhuriyetin ilk lise tarih ders kitapları olmuştur (Alaca, 2017b). 1950 yılına kadar Türkiye'de tek ders kitabı uygulaması yapılmış, sonrasında ise serbest basım kapsamında çok ders kitabı uygulaması yapılmıştır. Bu durum günümüze kadar gelinen süreçte çok sayıda tarih ders kitabının olmasına neden olmuştur.

Çalışmada hem kitaplarda salgın hastalıkların yer alıp almadığını ortaya çıkarmak ve nasıl yer alması gerektiğine dair öneriler sunmak amaçlandığından ulaşılabilen tarih ders kitapları incelenmiştir. Günümüze kadar okutulan ders kitaplarında genel hatlarıyla dünyada ve Türk tarihinde yaşanan salgın hastalıkların yer alıp almadığı ve nasıl işlendiğine ilişkin bulgular tablo 1, tablo 2, tablo 3, tablo 4, tablo 5, tablo 6, tablo 7, tablo 8, tablo 9 ve tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 1: Genel Hatlarıyla Dünyada ve Türk Tarihinde Günümüze Kadar Gelen Süreçte Yaşanan Salgın Hastalıkların 1933'lerden Bugüne Lise Tarih Ders Kitaplarında İşlenişi

	1933 yılı Mf.V	1942 Yılı Mansel ve Diğerleri	1944 Yılı Enver Ziya Karal	1945 Yılı Mansel ve Diğerleri	1953 Yılı Oktay – Akşit
Veba	x				
Çiçek	x				
Cüzzam					
Kızamık					
Sıtma	x		x		
Frengi	x		x		
Verem	x		x		
Kolera	x				
İspanyol Gribi					
1957 Asya Gribi					
Hong Kong Gribi					
HIV-AIDS					
Sars					
Ebola					

Tablo 1.'de görüldüğü cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarında Osmanlı dönemi, Türk Milli Mücadelesi ve sonrasındaki salgın hastalıklar yer almıştır. 1933 yılındaki Tarih I kitabında Vebanın Mısır'dan Pire'ye gelen bir gemi ile, Atina halkı arasında yayıldığı ve tedbirsizlikten, halkın dörtte birinin öldüğü belirtilmektedir. Kitap Roma Devletini de Vebanın çok olumsuz şekilde etkilediğine vurgu yapmaktadır. Kitapta İtalya'nın coğrafi konumu sebebiyle sıtma hastalığının sık yaşanmasına sebep olduğu ifade edilmektedir (Tarih I, 1933: 234- 256- 323). Tarih III kitabında da İngiltere ile Fransa arasındaki Yüzyıl Savaşları'nın İngiliz halkını olumsuz etkilemesinin yanında Veba salgınının da çok büyük yıkımlara neden olduğuna değinilmektedir. Ayrıca kitapta 13. yüzyıl başlarında Avrupa halkının çiçek aşısından tamamen bihaber olduğu, Türklerin köylerinde bile bu aşı muvaffakiyetle tatbik olunarak, birçok çocuğun ölümünden, körlükten kurtulduğunu, Osmanlı ülkesinde görev yapan İngiliz sefirin Londra'ya gönderdiği mektupta çiçek aşısından bahsettiği belirtilmektedir (Tarih III, 1993: 75-76-150). 1934 yılındaki Tarih IV kitabında ise çiçek, şarbon ve saire gibi bulaşıcı ve öl-

dürücü hayvan hastalıkları ile mücadele yollarının, verem gibi hastalıklarda da teşhis usullerine daha ilmi esaslara bağlanmasına yol açtığı belirtilmektedir. Kitapta Cumhuriyet döneminde sağlık alanında yapılan reformlar ve yeniliklere geçmeden önce Osmanlı Devleti'nde 17. yüzyıla kadar Türk hekimliğinin Avrupa'daki hekimlikten ileri olduğu ancak zamanla devletin gerilemesine bağlı olarak sağlık hizmetlerinde de gerilemenin başladığı, Osmanlı topraklarında sıtma, verem, frengi, kolera, veba gibi salgınlarda on binlerce Türk'ün öldüğünden bahsedilmektedir. Meşrutiyet yıllarında Sıhhiye Müdürlüğüne sıtma ve frengiye karşı mücadele düşünülmüş, ancak devlet tarafından fazlaca vurgu yapılmaktadır. Kitapta; Cumhuriyet döneminde başlıca hastalıkların yayılmasına karşı tedbirlerin alındığı, Mili Mücadele yıllarında İstanbul Hükümeti ve işgal kuvvetleri Anadolu'ya silâh ve cephane girmemesine çalıştıkları kadar, hekim ve ilâç gelmemesine de uğraştıklarından ve Cumhuriyetin ilk yıllarında sıtma, frengi ve verem gibi salgın hastalıklarla ciddi mücadele edildiği yer almaktadır (Tarih IV, 1933: 317-331-332-337-338). Prof. Dr. Enver Ziya Karal'ın yazdığı "Türkiye Cumhuriyeti Tarihi" adlı ders kitabında salgın hastalıklara Millî Mücadele dönemindeki olumsuz etkileri ve salgın hastalıkların ülke sınırlarından girmesine engel olmak için alınan tedbire ve salgınlara karşı mücadeledeki faaliyetlere kısaca değinilmektedir (Karal, 1944: 192)

Tablo 2: Genel Hatlarıyla Dünyada ve Türk Tarihinde Günümüze Kadar Gelen Süreçte Yaşanan Salgın Hastalıkların 1933'lerden Bugüne Lise Tarih Ders Kitaplarında İşlenişi

	1955 Yılı Enver Ziya Karal	1961 yılı M. Su- K. Su	1961 Yılı Niyazi Akşit	1963 Yılı Enver Ziya Karal	1964 Yılı Emin Oktay
Veba					
Çiçek					x
Cüzzam					
Kızamık					
Sıtma	x	x		x	
Frengi	x	x		x	
Verem	x	x		x	
Kolera					
İspanyol Gribi					
1957 Asya Gribi					
Hong Kong Gribi					
HIV-AIDS					
Sars					
Ebola					

Tablo 2'de görüldüğü üzere cumhuriyetin ilk yıllarındaki salgın hastalıklar 1950 sonrası tarih ders kitaplarında da verilmeye devam edilmiştir. Mükerrerem Kâmil Su ve Kâmil Su ise Türkiye Cumhuriyeti Tarihi kitabında Cumhuriyet döneminde sağlık işlerinden bahsederken salgın hastalıklarla mücadele etmek için dispenserler ve hastanelerin açıldığına vurgu yapmaktadırlar (Su ve Su, 1961: 144).

Emin Oktay, Tarih Lise III kitabında çiçek aşısının Osmanlı ülkesinde Avrupa'dan daha önce bulunduğu ve uygulandığını, İstanbul'da bulunan İngiliz sefirlerinden birinin hanımı Leydi Montegü'nün, Türkiye'de gördüğü çiçek aşısını memleketine yazdığını ifade ederek, salgın hastalıklardan ziyade çiçek aşısı üzerinde durmaktadır. Kitapta Fransız Pastör ile Alman Koh'un mikrop ve bakterileri keşfederek Bakterioloji bilimini meydana getirdiği ve tıp bilimini büsbütün değiştirerek, bulaşıcı hastalıkların daha iyi anlaşılmasına sağladığı yer almaktadır (Oktay, 1964: 212-296).

Tablo 3: Genel Hatlarıyla Dünyada ve Türk Tarihinde Günümüze Kadar Gelen Süreçte Yaşanan Salgın Hastalıkların 1933'lerden Bugüne Lise Tarih Ders Kitaplarında İşlenişi

	1970 Yılı Oktay- Akşit	1973 Yılı Emin Oktay	1975 Yılı Emin Oktay	1977 YılıKafesoğlu- Deliorman	1981 Yılı Mumcu- Su
Veba					
Çiçek			x		
Cüzzam					
Kızamık					
Sıtma					x
Frengi					x
Verem					
Kolera					
İspanyol Gribi					
1957 Asya Gribi					
Hong Kong Gribi					
HIV-AIDS					
Sars					
Ebola					

Tablo 3'te görüldüğü bu dönemde salgın hastalıklara yer verme oranı çok düşük düzeyde olmuştur. Bazılarında ise hiç söz edilmemiştir. İbrahim Kafesoğlu ve Altan Deliorman'ın yazdığı Tarih II kitabında salgın hastalıklardan bahsedilmemiş, ancak Ebubekir Muhammed Razi'nin (VIII – IX yüzyıllar) tıp alanında 100'den fazla eser

yazdığı; bunlardan çiçek ve kızamık hakkında olanının 16-20. yüzyıllar arasında yalnız İngiltere’de 40 kez basıldığına dikkat çekilmektedir. Kitapta İbni Sina’nın Türk İslam dünyasında hekimlik konusunda birinci sırada olduğuna da işaret edilmektedir (Kafesoğlu ve Deliorman, 1977: 31-182). Ahmet Mumcu ve Mükerrer Kâmil Su’nun Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabında ise Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ülkeyi kasıp kavuran, halkın gücünü kıran salgın hastalıklara karşı çetin bir mücadeleye girişildiği, sıtma ve frengiye karşı yapılan büyük mücadele sonucunda başarılı sonuçlar elde edildiği ve kısa sürede salgın hastalıkların yok edildiği şeklinde ifadeler yer almaktadır (Mumcu ve Su, 1981: 236).

Tablo 4: Genel Hatlarıyla Dünyada ve Türk Tarihinde Günümüze Kadar Gelen Süreçte Yaşanan Salgın Hastalıkların 1933’lerden Bugüne Lise Tarih Ders Kitaplarında İşlenişi

	1986 Yılı Sümer -Turhal	1986 Yılı Veli Şirin	1986 Yılı Sümer -Turhal	1987 Yılı Mumcu- Su	1989 Yılı Miroğlu-Halaçoğlu
Veba					
Çiçek					
Cüzzam					
Kızamık					
Sıtma				x	
Frengi				x	
Verem					
Kolera					
İspanyol Gribi					
1957 Asya Gribi					
Hong Kong Gribi					
HIV-AIDS					
Sars					
Ebola					

Tablo 4’te görüldüğü üzere salgın hastalıklardan sadece Mumcu ve Su, sıtma ve frengi’den söz etmiştir. 1989 yılında okutulan Tarih III kitabında salgın hastalıklara yer verilmezken, Osmanlı Devleti’nde kültür ve medeniyet konusunda Osmanlı döneminde tıp alanındaki gelişmeler vurgulanarak, Fatih döneminde darüş-şifa da bütün hastalıklara bakıldığı ve çiçek aşının Avrupa’da Jenner tarafından keşfinden 80 yıl önce Osmanlı ülkesinde kullanıldığına değinilmektedir (Miroğlu ve Halaçoğlu, 1989: 69-130).

Tablo 5: Genel Hatlarıyla Dünyada ve Türk Tarihinde Günümüze Kadar Gelen Süreçte Yaşanan Salgın Hastalıkların 1933'lerden Bugüne Lise Tarih Ders Kitaplarında İşlenişi

	1990 Yılı Köymen ve diğerleri	1993 Yılı Tahir Erdoğan Şahin	1993 Yılı Altan Deliorman	1994 Yılı Tahir Erdoğan Şahin	1994 Yılı Erdoğan Merçil ve diğerleri
Veiba					
Çiçek					
Cüzzam					
Kızamık					
Sıtma					
Frengi					
Verem					
Kolera					
İspanyol Gribi					
1957 Asya Gribi					
Hong Kong Gribi					
HIV-AIDS					
Sars					
Ebola					

Tablo 5'te görüldüğü üzere bu dönemde salgın hastalıklardan söz edilmemiştir. 1990 yılında okutulan Tarih I kitabında İbn Sina'nın el- Kanun fi't-Tıp adlı eserinin 17. yüzyıla kadar Batı dünyasında temel tıp kitabı olarak okutulması ve Harun Reşit zamanında Bağdat'ta kurulan hasta hanenin halk sağlığı konusunda çalışma yapan dünyada ilk hastane olmasına vurgu yapılmaktadır. Aynı yazarların Tarih II kitabında ise Akşemsetdin'in hastalık yapıcı ve yayıcı varlıklardan bahsettiği ifade edilirken salgın hastalıklara değinilmemiştir (Köymen ve diğerleri, 1990: 129). Tahir Erdoğan Şahin'in Tarih I-II kitaplarında da salgın hastalıklar yer almamıştır. Kitapta bilim ve sanat başlığı altında sağlık alanındaki gelişmelere ve hekimlere kısaca yer verilmiştir (Şahin, 1993:131-167). Altan Deliorman'ın yazdığı Tarih I-II kitaplarında da salgın hastalıklara yer verilmezken, İbn Sina'nın hastalıkların teşhis ve tedavisinde çıkarı açtığına ve tıp bilimindeki yeri açıklanmıştır (Deliorman, 1993: 134-178). Kemal Kara'nın Osmanlı Tarihi I kitabında XV. ve XVI. yüzyıllarda Avrupa tarihi işlenirken İngiliz tıp bilgini Harvey'in akciğerlerde kan dolaşımını keşf ettiği ve bu dönemde vücut ısısını ölçen termometrenin bulunduğu dair bilgiler yer almış ancak salgın hastalıklara değinilmemiştir (Kara, 1995: 92).

Tablo 6: Genel Hatlarıyla Dünyada ve Türk Tarihinde Günümüze Kadar Gelen Süreçte Yaşanan Salgın Hastalıkların 1933’lerden Bugüne Lise Tarih Ders Kitaplarında İşlenişi

	1995 Yılı Altan Deliorman	1995 Yılı Kemal Kara	1996 Yılı Köymen ve diğerleri	1996 Yılı Altan Deliorman	1996 Yılı Şenol Kalaycı
Veba					
Çiçek					
Cüzzam					
Kızamık					
Sıtma					
Frenji					
Verem					
Kolera					
İspanyol Gribi					
1957 Asya Gribi					
Hong Kong Gribi					
HIV-AIDS					
Sars					
Ebola					

Tablo 6’da görüldüğü üzere bu dönemde de önceki dönemde olduğu gibi salgın hastalıklardan söz edilmemiştir.

Tablo 7: Genel Hatlarıyla Dünyada ve Türk Tarihinde Günümüze Kadar Gelen Süreçte Yaşanan Salgın Hastalıkların 1933'lerden Bugüne Lise Tarih Ders Kitaplarında İşlenişi

	1998 Yılı Altan Deliorman	2001 Yılı Koprman ve diğerleri	2002 Yılı Kemal Kara	2002 Yılı Kuyaş ve diğerleri	2003 Yılı Şenüver ve diğerleri
Vebe					
Çiçek					
Cüzzam					
Kızamık					
Sıtma					x
Frengi					x
Verem					
Kolera					
İspanyol Gribi					
1957 Asya Gribi					
Hong Kong Gribi					
HIV-AIDS					
Sars					
Ebola					

Tablo 7'de görüldüğü üzere 2003 yılına kadar salgın hastalıklardan söz edilmemiştir. 2002 yılında okutulan Tarih 2 kitabında Fransız Pasteur ile Alman Koch, mikrop ve bakterileri keşfederek bakteriyoloji bilim dalının gelişmesine büyük katkı sağladıkları belirtilmişse de salgın hastalıklarla ilgili bilgiye yer verilmemiştir (Kara, 2002: 171).

Tablo 8: Genel Hatlarıyla Dünyada ve Türk Tarihinde Günümüze Kadar Gelen Süreçte Yaşanan Salgın Hastalıkların 1933’lerden Bugüne Lise Tarih Ders Kitaplarında İşlenişi

	2004 Yılı Akdin ve diğerleri	2005 Yılı Cazgır ve diğerleri	2005 Yılı Alpkaya ve Alpkaya	2011 Yılı Okur ve diğerleri	2015 Yılı Özcan ve diğerleri
Veba	x				x
Çiçek	x				x
Cüzzam					
Kızamık	x				x
Sıtma	x				x
Frengi					
Verem					
Kolera	x				x
İspanyol Gribi					
1957 Asya Gribi					
Hong Kong Gribi					
HIV-AIDS					
Sars					
Ebola					

Akcin ve diğerlerinin yazdığı Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabında ülkede veba, kolera, çiçek hastalıkları gibi tehlikeli ve bulaşıcı hastalıkların önlenmesi için aşı ve karantina tedbirleri uygulandığı, bulaşıcı hastalıkların sağlık kuruluşlarına bildirme zorunluluğu getirildiğine dair salgın hastalıkla ilgili bilgiler bulunmaktadır (Akcin, 2005: 189-190). 2011 yılında okutulan Tarih 9. sınıf kitabında bulaşıcı hastalıklarla ilgili bir bilgi yer almazken, “Tıp ve Eczacılık” başlığı altında İbn-i Sina ve Errazi’nin tıp bilimine katkıları ve Errazi’nin Çiçek ve kızamık hastalıklarını konu edinen eserlerinin Avrupa’da okutulduğuna dair bilgiler yer almaktadır (Okur, 2011: 129). Toplumsal Tarih Vakfı tarafından yayınlanan 20. Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi kitabında salgın hastalıklarla ilgili herhangi bir ifade yokken, sağlık alanında uluslararası iş birliğine yönelik atılan adımlardan ve dünya sağlık örgütünün oluşumundan bahsedilmektedir (Alpkaya ve Alpkaya, 2000: 158).

Tablo 9: Genel Hatlarıyla Dünyada ve Türk Tarihinde Günümüze Kadar Gelen Süreçte Yaşanan Salgın Hastalıkların 1933'lerden Bugüne Lise Tarih Ders Kitaplarında İşlenişi

	2015 Yılı Turan ve diğerleri	2017 Yılı Kapar ve diğerleri	2018 Yılı Ahmet Yılmaz	2018 Yılı Yüksel ve diğerleri	2018 Yılı Laçın ve diğerleri
Veba			x	X	x
Çiçek					
Cüzzam					
Kızamık					
Sıtma					
Frengi					
Verem					
Kolera					
İspanyol Gribi					
1957 Asya Gribi					
Hong Kong Gribi					
HIV-AIDS					
Sars					
Ebola					

Tablo 9'da görüldüğü üzere bu dönem tarih ders kitaplarında veba dışında salgın hastalıklara yer verilmemiştir. 2015 yılında okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabında 1930'da Umum Hıfzıssıhha Kanunu ile verem, sıtma, kolera, veba, tifo, çiçek, menenjit, kızamık ve trahom gibi bulaşıcı hastalıklara karşı mücadele başlatıldığı yer almaktadır (Özcan, 2015: 98). Turan ve diğerlerinin yazdığı Tarih 10 kitabında Osmanlı Devleti'nin kuruluş yıllarında kıtlık, savaşlar ve salgın hastalıklar yüzünden Anadolu'daki genel nüfus az olduğu şeklinde bilgiler bulunurken, hangi salgın hastalıkların etkili olduğundan bahsedilememiştir (Turan ve diğerleri, 2015: 33). 2018 yılındaki Tarih 9 kitabında salgın hastalıklardan sadece Veba'nın Orta Çağ Avrupa'sını siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel hayatı derinden etkilediği ve Avrupa nüfusunun yarısının ölümüne sebep olduğu kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır (Yüksel ve diğerleri, 2018: 71).

Tablo 10: Genel Hatlarıyla Dünyada ve Türk Tarihinde Günümüze Kadar Gelen Süreçte Yaşanan Salgın Hastalıkların 1933’lerden Bugüne Lise Tarih Ders Kitaplarında İşlenişi

	2019 Yılı Çevik ve diğerleri	2019 Yılı Sami Tüysüz	2019 Yılı Alemdar ve Keleş	2019 Yılı Yılmaz ve diğerleri	2019 Yılı Bahattin Demirtaş
Veba	x	x			
Çiçek	x				
Cüzzam					
Kızamık					
Sıtma	x				x
Frenji	x				x
Verem	x				x
Kolera	x				x
İspanyol Gribi					
1957 Asya Gribi					
Hong Kong Gribi					
HIV-AIDS					
Sars					
Ebola					

Tablo 10’ da görüldüğü üzere salgın hastalıklara tekrar yer verilmeye başlanmıştır. Sami Tüysüz’ün yazdığı Tarih 9 kitabında tarih ve tarihin konusu başlığı altında salgın hastalıkların, depremlerin, volkanik patlamaların, su baskınları, kuraklık gibi olayların insanlık tarihinin akışını değiştirdiği ifade edilmektedir. Kitapta ayrıca, 1347-1351 yıllarında Avrupa kıtasındaki veba salgını ve Hun İmparatoru Atilla’nın veba salgını nedeniyle Roma’yı ele geçirmekten vaz geçtiği şekilde salgın hastalıklardan sadece vebadan bahsedilmiştir (Tüysüz, 2019: 11-72- 125). 2019 yılında okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabında salgın hastalıkların I. Dünya savaşı sırasında Osmanlı Devleti’nde Anadolu’da yaşayan halkı zor durumda bıraktığı belirtilmektedir. Cumhuriyet Dönemi’nde bulaşıcı hastalıklarla mücadele için çeşitli kanunların çıkarıldığına dair bilgiler de yer almaktadır (Demirtaş, 2019:25-37- 135).

Alternatif Yaklaşımlar

Salgın hastalıkların tarihsel gelişimi göz önünde bulundurularak ve tarih öğretim programlarında yer alan üniteler dikkate alınarak çalışmanın diğer amacı olan konunun ders kitapların işlenmesine yönelik yeni alternatif yaklaşımların 9. Sınıf, 10.sınıf, 11. Sınıf, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Çağdaş Türk ve Dün-

1933'ten Günümüze Lise Tarih Ders Kitaplarında Salgın Hastalıkların İşlenişine Genel Bir Bakış

ya Tarihi ders kitaplarında hangi üniteye hangi salgın hastalığın işlenebileceğine ilişkin önerilerin bulguları aşağıdaki tablo 11, tablo 12, tablo 13, tablo 14 ve tablo 15'de yer almaktadır.

Tablo 11: 9. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Salgın Hastalıklar

Üniteler	Veba	Çiçek	Cüzzam	Kızamık	Sıtma	Frengi	Verem	Kolera	İspanyol Gribi	1957 Asya Gribi	Hong Kong Gribi	Hiv-Aids	Sars	Ebola
Tarih ve Zaman														
İnsanlığın İlk Dönemleri		x	x	x	x		x							
Orta Çağ'da Dünya	x	x	x	x	x		x							
İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası	x			x										
İslam Medeniyetinin Doğuşu		x	x											
Türklerin İslamiyeti Kabulü ve İlk Türk İslam Devletleri	x	x	x	x										

Tablo 11'de görüldüğü üzere 9. Sınıf öğretim programının amaç ve kazanımları doğrultusunda 9. Sınıf tarih ders kitaplarında; İnsanlığın İlk Dönemleri ünitesinde, çiçek, cüzzam, kızamık, sıtma ve verem salgınlarına; Orta Çağ'da Dünya ünitesinde, veba, çiçek, cüzzam, kızamık, sıtma ve verem salgınlarına; İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası ünitesinde, veba ve kızamık salgınlarına; İslam Medeniyetinin Doğuşu ünitesinde, çiçek ve cüzzam salgınlarına; Türklerin İslamiyet'in Kabulü ve İlk Türk İslam Devletleri ünitesinde ise veba, çiçek, cüzzam, kızamık salgınlarına yer verilmelidir.

Tablo 12: 10. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Salgın Hastalıklar

Üniteler	Veba	Çiçek	Cüzzam		Kızamık	Sıtma	Frengi	Verem	Kolera	İspanyol Gribi	1957 Asya Gribi	Hong Kong Gribi	Hiv-Aids	Sars
Yerleşme ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiye'si	x													
Beylikten Devlete Osmanlı Siyaseti (1302-1453)														
Devletleşme Sürecinde Savaşçılar ve Askerler	x													
Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti	x													
Dünya Gücü Osmanlı (1453-1595)	x		x											
Sultan ve Osmanlı Merkez Teşkilatı														
Klasik Çağda Osmanlı Toplum Düzeni														

Tablo 12'de görüldüğü üzere 10. Sınıf öğretim programının amaç ve kazanımları doğrultusunda 10. Sınıf tarih ders kitaplarında; Yerleşme ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiye'si ünitesinde, veba salgınına; Devletleşme Sürecinde Savaşçılar ve Askerler ünitesinde, veba salgınına; Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti ünitesinde, veba salgınına ve Dünya Gücü Osmanlı (1453-1595) ünitesinde ise çiçek ve cüzzam salgınlarına yer verilmelidir.

Tablo 13: 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Salgın Hastalıklar

Üniteler	Veba	Çiçek	Cüzzam	Kızamık	Sıtma	Frengi	Verem	Kolera	İspanyol Gribi	1957 Asya Gribi	Hong Kong Gribi	Hiv-Aids	Sars	Ebola
Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595-1774)						x								
Değişim Çağında Avrupa ve Osmanlı														
Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914)		x				x	x	x						
Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri														
Sermaye ve Emek														
XIX ve XX Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat														

Tablo 13'de görüldüğü üzere 11. Sınıf öğretim programının amaç ve kazanımları doğrultusunda 11. Sınıf tarih ders kitaplarında; Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595-1774) ünitesinde, frengi salgınına; Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914) ünitesinde ise çiçek, frengi, verem ve kolera salgınlarına yer verilmektedir.

Tablo 14: Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Salgın Hastalıklar

Üniteler	Veba	Çiçek	Cüzzam	Kızamık	Sıtma	Frengi	Verem	Kolera	İspanyol Gribi	1957 Asya Gribi	Hong Kong Gribi	Hiv-Aids	Sars	Ebola
20. Yüzyılın Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya	x								x					
Millî Mücadele		x		x	x	x	x							
Atatürkçülük ve Türk İnkılabı														
İki Savaş Arasındaki Dönemde Türkiye ve Dünya														
İkinci Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya														
İkinci Dünya Savaşı Sonrasında Türkiye ve Dünya										x	x			
Toplumsal Devrim Çağında Dünya ve Türkiye														
21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye ve Dünya														

Tablo 14’de görüldüğü üzere Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının amaç ve kazanımları doğrultusunda Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında; 20. Yüzyılın Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya ünitesinde, veba ve İspanyol Gribi salgınlarına; Millî Mücadele ünitesinde, çiçek, kızamık, sıtma, frengi ve verem salgınlarına; İkinci Dünya Savaşı Sonrasında Türkiye ve Dünya ünitesinde ise 1957 Asya Gribi ve Hong Kong Gribi salgınlarına yer verilmelidir.

Tablo 15: Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Salgın Hastalıklar

Üniteler	Veiba	Çiçek	Cüzzam	Kızamık	Sıtma	Frengi	Verem	Kolera	İspanyol Gribi	1957 Asya Gribi	Hong Kong Gribi	Hiv-Aids	Sars	Ebola
İki Küresel Savaş Arasında Dünya										x	x			
İkinci Dünya Savaşı														
Soğuk Savaş Dönemi														
Yumuşama Dönemi ve sonrası														
Küreselleşen Dünya												x	x	x

Tablo 15'de görüldüğü üzere Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programının amaç ve kazanımları doğrultusunda Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitaplarında; İki Küresel Savaş Arasında Dünya ünitesinde, 1957 Asya Gribi ve Hong Kong Gribi salgınlarına ve Küreselleşen Dünya ünitesinde ise HIV-AIDS, Sars ve Ebola salgınlarına yer verilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

1933'ten günümüze kadar incelenen ders kitaplarında 1933 ve 1934 yıllarında okutulan tarih ders kitaplarının (I, II, III ve IV) yazıldıkları döneme kadar tarihe damga vuran salgın hastalıklara incelenen diğer kitaplardan daha bütüncül ve kapsamlı bir şekilde işlediği görülmektedir. İncelenen 9., 10., 11. ve 12. sınıf ders kitapları içinde Türkiye Cumhuriyeti Tarihi veya Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları salgın hastalıklara daha fazla yer vermiştir. Bu ders kitaplarında tarihi süreç içinde kurulan devletlerin medeniyet, kültür ve bilim çalışmaları içerisinde sağlık konuları işlenmiş ancak salgın hastalıklar konusuna ya hiç değinilmemiş ya da çok kısa bahsedilmiştir. Ders kitaplarında salgın hastalıklarla ilgili görsellerin de yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. İncelenen ders kitaplarında Türk İslam devletlerinde medeniyet, bilim, sanat ve kültür başlıkları altında sağlık konuları işlenirken dünya tıp bilimine katkı sağlamış İbn-i Sina, Ebu Kasim Zehravi ve Zekeriya Razi gibi ünlü hekimlerin biyografilerine 2016 yılına kadar yer verilmemişken, bu yıldan sonra ise birkaç satırda bu kişilerden bahsedilmiştir. Ders kitaplarında kültür ve medeniyet başlıkları içinde sağlık konuları üniteler içerisinde çok az yer almıştır.

Tarihin akışını etkileyen ve tarihin akışından etkilenen salgın hastalıkların dünyadaki değişim ve dönüşümlerin anlaşılmasında önemli olduğu günümüzde yaşanan Covid 19 salgınıyla bir kez daha gün yüzüne çıkmıştır. Tarih ders kitaplarında salgın hastalıklar; etkili oldukları dönemler, salgının ortaya çıkışı, etkileri ve alınan tedbirler öğretim programındaki ünite ve süreleri göz önünde bulundurularak salgın hastalıklar konusu bilimsel ve biçimsel içerik yönünden etkinlik örnekleriyle zenginleştirile-

rek yer verilebilirler. Dünya tıp bilimine katkı sağlamış ünlü hekimlerin biyografileri okuma parçalarında işlenebilir. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında Milli Mücadele döneminde özellikle Büyük Taarruz esnasında salgın hastalıklarla mücadele ve Cumhuriyet dönemi sağlık alanında yapılan reformlar da hastalıklarla mücadele etmek için çıkarılan kanunlar da özellikle yer almalıdır.

Dünyanın birden fazla kıtasında çeşitli dönemlerde yaşanan salgın hastalıklar devletlerin günümüzde yaşanan salgın hastalık gibi ekonomik yapılarını ve devlet politikalarını doğrudan etkilediği görülmüştür. II. Mahmut döneminde yaşanan veba salgını bu duruma örnek gösterilebilir. Veba salgını baş gösterdiğinde ülkede karantina uygulamasını başlatılmış, devlet veba salgınının görüldüğü bölgelere giriş ve çıkışları sert tedbirlerle yasaklayarak hastalığın ortadan kalkmasını beklemiştir. Böylece geniş bir coğrafyayı etkilenmeden bu salgından kurtulma amaçlanmıştır. Geçmiş yıllarda diğer ülkelerde görülen bu salgının ülke halkını nasıl kırıp geçirdiğini ve ülke ekonomisini nasıl etkilediğini bilen hükümet aldığı karantina uygulaması ile salgından en az zararlı çıkmayı başarmıştır (Kocabaş, 2011: 47).

Salgın hastalıkların ders kitaplarında işlenmesine yönelik yeni alternatif yaklaşımların 9. 10., 11. sınıf, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitaplarında hangi üniteye işlenebileceğine ilişkin öneriler tablo 11, 12, 13, 14 ve 15'te yer almaktadır.

Tarih ders kitaplarında, salgın hastalıklar, deprem, yangınlar, taşkınlar vb. gibi doğal afetlerin yer alması ile öğrenciler savaşların, büyük sosyal olayların yanında tarihin akışında etkili olan olayları öğrenme fırsatına sahip olarak, bu olaylarla yeni karşılaşmış olmanın şaşkınlığı ve endişesi ortadan kalkmış olacaktır. Tarihi süreç boyunca hangi salgın hastalıkların yaşandığı, nasıl mücadele edildiği ve sonuçları hakkında daha bilinçli bireyler yetiştirilecektir. Bu konuda bilgi ve beceriye sahip olarak yetişen öğrenciler çevresindeki bireylere de aktarımlarda bulunacak ve bu aktarımlar yoluyla salgın hastalıklara yönelik olarak toplumsal bir hafıza oluşturulacaktır. Bu hafıza ile dünyamızda ve kendi coğrafyamızda görülen salgın hastalıklara karşı korunma yöntemleri ve yapılması gereken önemli davranışlar kavranmış olacaktır.

Kaynakça

- ALACA, E. (2017a). *Tarih Eğitime Giriş*. Pegem Akademi, Ankara.
- ALACA, E. (2017b). Cumhuriyet Dönemi Lise Tarih Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (4), 988 -1007
- ARSLAN, A. (2003). *Türkiye'de Tabii Afetler (1923-1950)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- ASLAN, F.G, Altındış, M. (2016). "Yeni Beliren Viruslarda Yönetim; Ebola ve Mers-CoV Deneyimi". *Ortadoğu Tıp Dergisi*, 8(2), 94-102.

1933'ten Günümüze Lise Tarih Ders Kitaplarında Salgın Hastalıkların İşlenişine Genel Bir Bakış

- BOWEN, G. (2009). "Document Analysis as a Qualitative Research Method". *Qualitative Research Journal*, vol. 9, no. 2. <https://www.researchgate.net/publication/240807798>, doi.10.3316/QRJ0902027
- BARIŞ, Y.İ. (2010). "Dünyada Tüberkülozun Tarihçesi". *Konuralp Tıp Dergisi*, 3(2): s.1-4.
- ÇENCEN, N., Arslan, A. (2019). Modern Türkiye'de Sağlık, *Modern Türkiye Tarihi* içinde (Ed. Ahmet Şimşek), Pegem Akademi.
- DAIMOND, J. (2010). *Tüfek, Mikrop ve Çelik*. Tubitak Yayınları.
- DEMİRCİOĞLU, İ. H. (2013). Tarih Ders Kitabı Yazımında Yeni Yaklaşımlar. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, Sayı 38, s. 119-133.
- DEMİREL, M. (2019). *Eski Çağ Ön Asya Toplumlarında Görülen Salgın Hastalıklar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KELLY, K. (2009). *The History of Medicine The Middle Ages*. Facts On File Publishing, New York.
- KILIÇ, O. (2004). *Eskiçağdan Yakınçağa Genel Hatlarıyla Dünyada ve Osmanlı Devleti'nde Salgın Hastalıklar*. Fırat Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- KOÇABAŞ, N. D. (2011). *Türkiye'de Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Doğal Afetler Nasıl Yer Alabilir (Bir Model Önerisi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MERAÇ, H. (2006). *Lise Tarih Ders Kitaplarının İçerik ve Yöntem Açısından Analizleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- SİNA, İ. (2015). *El-Kânûn Fi't-Tıbb Dördüncü Cilt* (Çeviren: Prof. Dr. Esin Kahya). Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- ŞİMŞEK, A. (2016). Taslak Tarih Öğretim Programı (Eleştiriler-Öneriler). *Turkish History Education Journal*, 5(1), 316-331.
- TEMEL, M. K. (2012). *1918 Grip Pandemisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- TÜMER, A. (Tarihsiz). HIV / Aids Epidemiyolojisi ve Korunma, http://www.hatam.hacettepe.edu.tr/Epid_web_AT_2012.pdf, adresinden, 13.04.2020 tarihinde alınmıştır.
- VARLIK, N. (2018). "Osmanlılarda Veba Salgını". *Toplumsal Tarih Dergisi*, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı Ağustos 296, Tarih Vakfı Yayınları.
- WORLD Healty Organization, <https://www.who.int/ith/diseases/sars/en/>, adresinden 16.04.2020 tarihinde alınmıştır.
- YAŞAYANLAR, İ. (2018). "Maraz-ı sârî Emrâz-ı Müstevlî: Tarihte Salgın Hastalıklar". *Toplumsal Tarih Dergisi*, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı Ağustos 296, Tarih Vakfı Yayınları.
- YILDIRIM, N. (2020). "İstanbul'un Kolera ile Tanışması: 1831 Salgını". *Toplumsal Tarih Dergisi*, Nisan 316, Tarih Vakfı Yayınları.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayınları 10. Baskı.
- YILDIRIM, T. (2016). *Tarih Ders Kitaplarında Kimlik Söylemi*. Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.
- YOLUN, M. (2020). "Tarihin En Ölümcül Virüsü'nün Yeniden Hatırlanması: İspanyol Gribinin Kısa Bir Öyküsü". *Toplumsal Tarih Dergisi*, Nisan 316, Tarih Vakfı Yayınları.

İncelenen Ders Kitapları

- ALPKAYA, G. ve Alpkaya, F. (2005). *20. Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi*. Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- ALEMDAR, E. ve Keleş, S. (2019). *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- AKDİN, İ. Çakmak, M. Genç, M. (2005). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- AKŞİT, N. ve Oktay, E. (1953). *Tarih I*, Remzi Kitapevi Yayınları, İstanbul.
- AKŞİT, N. ve Oktay, E. (1970). *Tarih II*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- AKŞİT, N. (1966). *Tarih II*, Remzi Kitapevi Yayınları, İstanbul.
- AKŞİT, N. (1984). *Tarih III*, Remzi Kitapevi Yayınları, İstanbul.
- ÇEVİK, A., Koç, G., Şerbetçi, K. (2018). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- DELİORMAN, A. (1993). *Tarih I*, Bayrak Yayınları, İstanbul.
- DELİORMAN, A. (1995). *Tarih II*, Bayrak Yayınları, İstanbul.
- DELİORMAN, A. (1995). *Osmanlı Tarihi I*, Bayrak Yayınları, İstanbul.
- DEMİRTAŞ, B. (2019). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*. Mevsim Yayıncılık, Ankara.
- KALAYCI, Ş. (1996) *Tarih II*, Başarı Yayıncılık, İstanbul.
- KAFESOĞLU, İ. ve Deliorman, A. (1977). *Tarih II*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- KARA, K. (1995). *Osmanlı Tarihi I*, Önde Yayıncılık, İstanbul.
- KARA, K. (2003). *Tarih I- II*. Önde Yayınları, İstanbul.
- KARAL, E.Z. (1960). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*. Maarif Basımevi Ankara.
- KAMİL, S. Ve Mumcu, A.; (Yayına Hazırlayan: Şenüver, G. Ve Diğerleri). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*. Ankara 2003, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- KOPRAMAN, K.Y., Yediyıldız, B., Ercan, H.Y, Ergenç, Ö, Genç, R., İzgi, Ö., Önsoy, R., Turgut, R. (2001). *Tarih I- II*, Milli Eğitim Yayınları.
- KÖYMEN, M. A., Alpman, A., Özgedik, M., Güler, A., Akgül, S. (1990). *Tarih I*. Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre, Ülke Yayıncılık, İstanbul.
- KÖYMEN, M. A., Alpman, A., Özgedik, M., Güler, A., Akgül, S. (1996). *Tarih II*. Ülke Yayıncılık, İstanbul.
- KUYAŞ, A., Kentel, F., Gürbüz, A. A., İnsel, A., Kuyaş, E., Karaömerlioğlu, M. S., Sarıbay, A. Y. (2002). *Gençler İçin Çağdaş Tarih*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.

1933'ten Günümüze Lise Tarih Ders Kitaplarında Salgın Hastalıkların İşlenişine Genel Bir Bakış

- LAÇİN, A., Önal, B., Demir, B., Erdem, E., Kaplan, M., Arıca, M., Gündoğdu, S., Aydemir, V., Karakaya, Y., Çakmak, Y. (2018). Tarih 11. Devlet Kitapları Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Ankara.
- MANSEL, A. M., Baysun, C. ve Karal, E. Z. (1942). Orta Çağ Tarihi, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MANSEL, A. M., Baysun, C. ve Karal, E. Z. (1945). Yeni Yakın Çağlar Tarihi, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MERCİL, E., Tarhan, T., Öden, Z.N., Merçil, B. (1994). Tarih I. Altın Kitapları, İstanbul.
- MİROĞLU, İ. ve Halaçoğlu, Y. (1989). Tarih III, Altın Kitapları Yayınları As Matbaacılık.
- MUMCU, A. ve Su, Kâmil. (1983). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara
- OKTAY, E. (1975). Tarih II, Atlas Yayınları, İstanbul.
- OKTAY, E. (1964). Tarih III, Atlas Yayınları, İstanbul.
- OKTAY, E. (1977). Kız Enstitüsü Tarih III, Millî Eğitim Basımevi Yayınları, İstanbul.
- OKUR, Y., Genç, İ., Özcan, T., Yurtbay, M., Sever, A. (2011). Tarih 9., Devlet Kitapları Ankara.
- ÖZCAN, T. (2015). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*. Devlet Kitapları Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Ankara.
- SU, M.K ve Su, M. (1961). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Kanaat Yayınları, İstanbul.
- SÜMER, F. ve Turhal, Y. (1986). *Tarih I*, Ders Kitapları Anonim Şirketi Yayınları, İstanbul.
- ŞAHİN, T. Erdoğan (1993). *Tarih I*, Bem Koza Yayıncılık, Ankara.
- ŞAHİN, T. Erdoğan (1994). *Tarih II*, Bem Koza Yayıncılık, Ankara.
- ŞAHİN, T. Erdoğan (1993). *Osmanlı Tarihi*, Koza Yayıncılık, Ankara.
- ŞİRİN, V. (1986). Tarih III, Gendaş Yayınları, İstanbul.
- TARİH I, II, III, IV (1933). Maarif Vekaleti Yayınları, İstanbul.
- TURAN, V., Genç, İ., Çelik, M., Genç, C., Türedi, Ş. (2015). Tarih 10, Devlet Kitapları Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Ankara.
- TÜYSÜZ, S. (2019). *Tarih 9*. Tuna Matbaacılık Yayınları Ankara.
- YÜKSEL, E., Kapar, M.A., Bildik, F., Şahin, K., Şafak, L., Ardıç, M., Bağcı, Ö., Yıldız, S. (2018). *Tarih 9*. Devlet Kitapları Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Ankara.
- YÜKSEL, E., Kapar, M.A., Bildik, F., Şahin, K., Şafak, L., Ardıç, M., Bağcı, Ö., Yıldız, S. (2019). *Tarih 10*. Devlet Kitapları Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Ankara.

ÖZEL MÜZİK KURSLARININ PANDEMİ SÜRECİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM DURUMLARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yakup AKSOY¹, Onur GÜÇLÜ², Aynur Elhan NAYİR³

1 Öğr. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuarı, yaksoy@erbakau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9243-0133.

2 Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, h_onur_k@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5744-4057.

3 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, aynur4272@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1964-3829.

Geliş Tarihi: 18.11.2020 Kabul Tarihi: 10.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.827709

Öz: Bu araştırmada Covid-19 pandemisi nedeniyle alınan tedbirler kapsamında 16 Mart-1 Haziran 2020 tarihleri arasında yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara verilen Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel müzik kurslarının uzaktan eğitimden ne derecede faydalandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren 285 müzik kursundan 105'i oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan açık ve kapalı sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nitel ve nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kursların pandemiyle birlikte uzaktan eğitim hakkında daha çok bilgi sahibi oldukları, pandemiden önce uzaktan eğitim kullanmamış kursların pandemiyle birlikte uzaktan eğitime geçtikleri, uzaktan eğitime geçen kursların daha çok video konferans yöntemini barındıran eş zamanlı modeli tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilecek bulguların bu tür kursların idarecilerine, öğretmenlerine, öğrenci ve velilerine, araştırmacılara ve ilgililere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, uzaktan eğitim, özel müzik kursları.

DISTANCE EDUCATION STATUS OF PRIVATE MUSIC COURSES DURING THE PANDEMIC PROCESS

Abstract:

In this research, it was aimed to determine the distance education of private music courses affiliated with the Ministry of National Education, which suspended educational activities between March 16 and June 1, 2020 due to the Covid-19 pandemic. The study group of the study, in which the descriptive survey model was used, consists of 105 music courses operating under the Ministry of National Education in the 2019-2020 academic year. A questionnaire form consisting of open and closed questions created by the researchers was used as a data collection tool in the study. Qualitative and quantitative data analysis methods were used in analyzing the data. As a result of the study, it was determined that the courses have more information about the distance education with the pandemic, the courses that did not use the distance education before the pandemic switch to distance education with the pandemic, the courses that switch to distance education mostly prefer the simultaneous model that includes the video conferencing method. It is thought that the findings to be obtained from this study will benefit the administrators of such courses, teachers, students and parents, researchers and interested parties.

Key Words: Pandemic, distance education, private music courses.

Giriş

Ülkemizde özengen müzik eğitimi veren kurumlardan birisi Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı olarak faaliyet yürüten özengen müzik eğitimi kurslarıdır. Özengen müzik eğitimi; müziğe ya da müziğin belli bir dalına özengence (amatörce) ilgili, istekli, gönüllü, yatkın ve düşkün ya da tutkun olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar ve gönüllülük esastır (Uçan, 2018, 42)

Özengen müzik eğitiminin verildiği MEB'e bağlı özel kurslar ülkemizdeki kültür ve sanat yaşamının devamında hayati bir öneme sahiptir. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında usûl ve esasları belirlenmiş olan bu kurslar özel ve tüzel kişilikler tarafından açılmakta olup MEB'in denetiminde müziğe özengence ilgi duyan her yaşta bireyin müzik eğitiminde büyük rol üstlenmektedir. Genel müzik eğitimi almış ya da almamış bireyler bu kurslarda temel müzik eğitiminin yanı sıra, müzik eğitiminin alt boyutları olan çalgı, şan, işitme eğitimi ve mesleki müzik eğitimi veren

kurumlar ile uluslararası sınavlara hazırlık ihtiyaçlarını da karşılamaktadır. Bu kurslar da gerçekleştirilen bireysel ve toplu müzik faaliyetleri öğrencilerin bilişsel, bedensel ve ruhsal gelişimine katkı sunarken sosyalleşmelerine de yardımcı olmaktadır. Kurslar aynı zamanda ülkemizin kültür ve sanat birikiminin oluşumunda, gelişiminde ve daha sonraki kuşaklara taşınmasında da büyük rol üstlenmektedir.

Özengen müzik kurslarında verilen eğitimin kalitesi ile niteliğini etkileyen bazı sorunlar bulunmaktadır. Tepeli (2018, 65) bu sorunları müfredatın yetersizliği ve eski olması, müfredatı izlemede ve uygulamada yaşanan sorunlar, araç gereç ve zaman konusundaki sorunlar olarak sıralamıştır. Hancıoğlu (2010) yaptığı bir çalışmada özenen müzik eğitimi veren kurumlarda ortak bir eğitim anlayışı ve öğretim programı olmadığını, denetimlerin sadece yönetim tarafından yapıldığını ve ticari kaygılardan dolayı mesleğinde etkin olmayan lisans öğrencilerinin bu kurumlarda çalıştırıldığını tespit etmiştir. Bu sorun ve tespitlere ilave olarak dünyada yayılan Covid-19 pandemisi bu kurslar dayüz yüze eğitim gerçekleştirilemez hale getirerek öğrencilerin fiziki olarak kurslardan uzak kalmalarına sebep olmuştur.

Pandemi; dünyada birden fazla ülkede veya kıtada, çok geniş bir alanda yayılan ve etkisini gösteren salgın hastalıklara verilen genel isimdir (TÜBA, 2020, 19). Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) tanımlamasına göre, bir hastalığın pandemi olabilmesi için genel ifadelerle üç kriter aranmaktadır. Bunlar, yeni bir virüs veya mutasyona uğramış bir etken olması, insanlara kolayca geçebilmesi, insandan insana kolay ve sürekli bir şekilde bulaşması olarak sayılabilir. Pandemi ilanı, bir pandemi konusunda belirgin kriterler gerçekleştiğinde DSÖ tarafından ilan edilmektedir Aralık 2019'un sonlarında, Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan şehrinde bir deniz ürünleri pazarında, nedeni bilinmeyen çok sayıda pnömoni hastasının olduğunun bildirilmesi üzerine DSÖ ilk olarak 12 Ocak 2020'de bu şikayetlerin sebebinin yeni tip bir koronavirüs olduğunu (2019-nCoV) açıklamış ve 11 Şubat 2020 tarihinde bu salgını "Covid-19" pandemisi olarak adlandırmıştır (TÜBA, 2020, 15).

Bütün dünyayı kısa sürede etkisi altına alan sağlıktan tarıma, ulaşımdan turizme kadar birçok alanda insan yaşamını olumsuz yönde etkileyen yeni Covid-19 pandemisi aynı zamanda eğitim öğretim faaliyetlerini de sekteye uğratarak yüz yüze eğitimi gerçekleştirilemez hale getirmiştir. UNESCO'nun (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) 4 Mart 2020 tarihli verilerine göre dünya üzerinde 290 milyon öğrenci okul dışında kalmıştır. Unesco Genel Direktörü Audrey Azoulay pandeminin tüm dünyadaki eğitim sistemine etkisine ilişkin yaptığı bir açıklamada; *"Sağlık ve diğer krizlerin bir sonucu olarak okulların geçici olarak kapanması maalesef yeni olmasa da, mevcut eğitimsel kesintinin küresel ölçeği ve hızı benzersizdir ve bu uzun süre eğitim hakkını tehdit edebilir."* şeklinde pandeminin büyük etkisine dikkat çekmiştir (Azoulay, 2020).

Pandeminin ne zaman kontrol altına alınacağı ya da normal hayata ne zaman dönebileceği hakkında kesin bilgilerin olmayışı, hazırlıksız yakalanan öğrencilerin, eğitim-

cilerin, velilerin ve yöneticilerin kaygısını daha da artırmış ve dikkatlerini yüz yüze eğitime alternatif eğitim yöntemi olarak düşünülen uzaktan eğitime toplamıştır. Öğretmen ve öğrencinin birbirinden uzakta iken gerçekleştirdiği etkinliklerin tümünü içeren uzaktan eğitim terimi, tümüyle anlamdaş olmayan değişik terimler içerir (Tuncay ve Öznacar, 2014, 44). Uzaktan eğitim kapsamındaki bu terimlerden bazıları, mektupla eğitim, evde çalışma, dış çalışma, uzaktan öğretim ve uzaktan öğretme, uzaktan öğrenim ya da uzakta öğrenmedir (Kaya, 2002, 9). İşman'a göre uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme faaliyetlerinin, iletişim teknolojileri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelini ifade eder ve uzaktan eğitim bireylere kendi kendine öğrenme imkanı sağladığı, geleneksel eğitime göre daha esnek ve birey koşullarına uygulanabilir bir eğittir (İşman, 2011, 23).

Tarihi boyunca aktüalitesi hiç olmadığı kadar artış gösteren uzaktan eğitim kavramı aslında uzunca bir geçmişe sahiptir. İlk uygulaması 1728 yılında posta ile yapılan uzaktan eğitim, (İşman, 2011, 3) tarihsel süreç içerisinde bilgi iletişim teknolojilerinin gelişimine koşut olarak kendisini sürekli güncellemiş ve geliştirmiştir. Uzaktan eğitim ilk olarak mektupla yazılı ortamda başladığı serüveninde, radyo ile sesli ortamları, televizyon ile hem sesli hem de görsel ortamları ve bilgisayar ile çoklu ortamları bünyesinde toplamayı başarmıştır. İlk olarak askeri amaçlarla kullanılan internetin yaygınlaşması ve bilgisayar teknolojisiyle entegrasyonu sonucu internette eş zamanlı (senkron: sohbet-chat kanalları, gerçek zamanlı görsel/işitsel konferanslar) ve farklı zamanlı (asenkron: e mail, tartışma listeleri, tartışma formları) bilgisayar tabanlı etkileşim araçları kullanılmaya başlanmış, günümüzde internet tabanlı uzaktan öğrenme, dünyada hızla gelişen eğitim kanallarından birisi haline gelmiştir (Turhan, 2002'den aktaran; Şahan, 2019,187).

Rees'e (2002, 257) göre müzik eğitimcileri, muhtemelen şüpheciliğin, teknolojiye erişim eksikliğinin ve bilgisayar tabanlı uygulamaların nasıl kullanılacağını öğrenmedeki rahatsızlığın bir kombinasyonu nedeniyle internet temelli uzaktan eğitim sürecini benimsemede yavaş davranmıştır. Müzik eğitimi alanında yapılan uzaktan eğitim çalışmalarının diğer disiplinlere göre daha az ve yavaş ilerlemesi Rees'in bu düşüncesini kanıtlar niteliktedir. Diğer taraftan müzik eğitiminin önemli bir kolu olan çalgı eğitiminin uygulamaya dönük olarak, usta çırak ilişkisi içerisinde ve yüz yüze ortamlarda süre gelmesi ve bir nevi bu yöntemin kemikleşmesi, müzik eğitimi almak isteyenler ile müzik eğitimcilerinin uzaktan eğitime mesafeli durmalarında önemli bir etken gibi durmaktadır. Bu mesafeli duruşa rağmen pandemi sürecine kadar daha çok çalışmaya ihtiyaç olmakla beraber uzaktan müzik eğitimi çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ülkemizdeki ilk uzaktan müzik eğitim uygulaması posta yoluyla gerçekleştirilmiş olan 1975 yılında Edip Günay ve Ali Uçan tarafından Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Enstitüleri Müzik Bölümleri için hazırladığı "Mektupla Keman Öğretim" metotlarıdır. Dünyada bilinen ilk ve tek örnek olan bu uygulamada mektupların tamamı mesleki müzik eğitimi veren bir müzik okulunda uygulanabilecek öğretim programı niteliğinin-

dedir (Canbay ve Nacakçı, 2011, 137). İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan müzik eğitimine yönelik çalışmalar da hızlanmıştır. Sağer, Eden ve Şalliel (2014, 69) yaptıkları bir araştırmada Skype üzerinden gerçek zamanlı görsel – işitsel telekonferans yöntemiyle gerçekleştirilen uzaktan orkestra yönetimi uygulamasının %90 oranında verimli olduğunu ortaya koyarak bu tür uygulamaların özellikle büyük şehirlere uzak olan taşra üniversitelerinde uygulanmasının çok faydalı olacağını vurgulamışlardır ayrıca performans ve teorik derslerde de uzaktan eğitimin etkili olacağını belirtmişlerdir. Aksoy ve Nayir'in (2020, 34) özenen keman eğitimi kapsamında yaptıkları bir araştırmada ebeveyn katılımının uzaktan keman eğitiminde öğrenci performansına ve tutumuna olumlu yönde katkı sunduğunu gözlemlenmiştir.

Sağlık Bakanlığı tarafından 10 Mart itibarıyla ülkemizde ilk Koronavirüs vakasının açıklanmasından itibaren MEB tarafından Koronavirüs (Covid-19) salgını nedeniyle alınan tedbirler doğrultusunda, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında faaliyette bulunan özel öğretim kurslarında eğitimlere 16/03/2020 tarihli ve 5580217 sayılı yazı, 26/03/2020 tarihli ve 5918703 sayılı yazı ve 04/05/2020 tarihli ve 6741910 sayılı yazılarla 16 Mart - 31 Mayıs 2020 tarihleri arasında ara verilmiş olup, 05/05/2020 tarihli ve 6757230 sayılı yazı ve 29/05/2020 tarihli ve 7243077 sayılı yazılarla da faaliyetlerine uzaktan eğitim yoluyla devam edebilecekleri belirtilmiştir. Son olarak 1 Haziran itibarıyla MEB özel öğretim kurslarının kurucularının ve öğrenci velilerinin istemeleri halinde maske kullanımı, hijyen ve sosyal mesafe kurallarına uyarak eğitim öğretim faaliyetlerine yüz yüze başlayabileceklerini belirtmiştir. Bu bağlamda yaklaşık iki buçuk ay süreyle kapalı bulunan ve yüz yüze eğitim yapamayan özel müzik kurslarının bu süreçte uzaktan eğitimden ne derecede faydalandıkları bu çalışmanın inceleme konusu olmuştur.

Araştırmanın amacı

Eğitimde ve özellikle müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitiminde öğrencinin kazandığı davranışları unutmaması, pekiştirmesi ve yeni davranışlar eklemesi eğitimin sürekliliğine bağlıdır. Günümüze kadar yoğunlukla usta çırak ilişkisi içinde ve yüz yüze ortamlarda gerçekleşen müzik eğitimi, pandemi ile birlikte dünyanın birçok yerinde olduğu gibi ülkemizde de yüz yüze eğitime ara verilmesiyle bu durumdan olumsuz yönde etkilenen alanların başında gelmektedir. Bu araştırmadaki amaç 16 Mart tarihinden 1 Haziran tarihine kadar yüz yüze eğitim gerçekleştirilememiş, genel ve mesleki müzik eğitiminin tam ortasında köprü vazifesi gören ülkemizdeki MEB'e bağlı 285 özel müzik kursunun uzaktan eğitimden ne derecede faydalandıklarını tespit etmektir. Böylece bundan sonraki salgın, pandemi, felaket, ya da yüz yüze eğitime ara verilmesi durumlarında bu çalışmadan elde edilecek bulguların bu tür kursların idarecilerine, öğretmenlerine, öğrenci ve velilerine, kanun koyuculara, araştırmacılara ve ilgililere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel Müzik Kurslarının Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Durumları

Buradan hareketle bu araştırmanın problem cümlesini “Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel müzik kurslarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitim durumları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemlerini ise;

1. MEB’e bağlı özel müzik kurslarının demografik özellikleri nelerdir?
2. MEB’e bağlı özel müzik kurslarının pandemiden önce ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimi kullanma durumları arasında fark var mıdır?
3. MEB’e bağlı özel müzik kurslarında uzaktan eğitim hangi model ve araçlarla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri nelerdir?
4. Katılımcıların bundan sonraki yüz yüze eğitimin gerçekleştirilemeyeceği olası süreç ve durumlara karşı çözüm önerileri nelerdir? soruları oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veriler ve toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması yer almaktadır.

Araştırma modeli

Bu çalışma MEB’e bağlı özel müzik kurslarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitim durumlarını inceleyen nicel bir araştırmadır. Araştırmada betimsel tarama modelinden faydalanılmıştır. Betimsel araştırma yaşayanların, hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulması olarak ele alınabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018, 47). Karasar’a (2011, 77) göre tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirlemektir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de faaliyet gösteren MEB’e bağlı 285 Özel Müzik Kursu’ndan 105’i oluşturmaktadır. Bu müzik kurslarının iletişim bilgisine MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü’nün internet sayfasında yer alan “Özel Muhtelif Kurslar” listesinden 22 Haziran 2020 tarihinde erişilmiştir. Bu listede farklı birçok alanda kurs isimlerinin yer almasından dolayı sadece “Müzik” anahtar kelimesini içeren 285 kurs ayıklanmıştır. Türkiye’nin 7 bölgesindeki MEB’e bağlı 285 özel müzik kursu 21 Ekim 2020 tarihi itibarıyla telefon aracılığıyla tek tek aranarak Karadeniz bölgesi hariç 6 bölgede bulunan 21 ildeki 105 müzik kursuna ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Millî Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Müzik Kurslarının Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Durumları Anketi” ile toplanmıştır. Anketin geliştirilme sürecinde ilk olarak araştırmacılar tarafından ilgili kaynaklar in-

celenmiştir. Daha sonra anketin içerik ve kapsam geçerliliği için Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki üç öğretim üyesi ve bir Türk Dili ve Edebiyatı uzmanının uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen anket Konya ilindeki 5 MEB'e bağlı özel müzik kursuna pilot olarak uygulanarak son haline gelmiştir. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümde kursların demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin tespit edilmesine yönelik 7 kapalı uçlu soru, ikinci bölümde ise bu kursların pandemi sürecinde uzaktan eğitimi kullanma durumlarının tespit edilmesine yönelik 22 kapalı uçlu ve açık uçlu soru olmak üzere toplam 29 soru bulunmaktadır.

Verilerin toplanması amacıyla 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında MEB'e bağlı olarak faaliyet gösteren 28 ildeki toplam 285 özel müzik kursu alfabetik şehir sıralamasına göre 21 Ekim 2020 tarihi itibarıyla ve mesai saatleri içerisinde telefon ile aranmaya başlanmıştır. 30 Ekim 2020 itibarıyla 21 ildeki 105 müzik kursuna ulaşılarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Anketten elde edilen nicel veriler SPSS-18 paket programı yardımıyla değerlendirilmiş, istatistiksel olarak frekans (f) ve yüzde (%) dağılımını ifade eden tablolarla gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Açık uçlu sorulardan toplanan nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır, görüşülen ve gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 224). Nitel veriler araştırmacı ve bir uzman tarafından kodlanmış temalara göre sınıflandırılmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Tabloların yorumundan sonra katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış, görüşleri alıntılanan katılımcıların isimleri gizli tutularak K-1, K-2 şeklinde listedeki sırasına göre belirtilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmaktadır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "MEB'e bağlı özel müzik kurslarının demografik özellikleri nelerdir?" sorusuna yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Özel Müzik Kurslarının Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Durumları

Tablo 1. Katılımcıların ve Kursların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Statü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kurucu	10	9,6
Kurucu Müdür	65	61,9
Müdür	24	22,8
Öğretmen	6	5,8
Toplam	105	100
Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Müzik Eğitim, Konservatuvar, GSF Mezunu	98	93,3
Özengen Müzik Eğitimi	5	4,8
Genel Müzik Eğitimi	2	1,9
Toplam	105	100
Faaliyet Yılı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5	66	62,9
5-10	16	15,2
10 ve üzeri	23	21,9
Toplam	105	100
Ortalama Öğrenci Sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-10	36	34,3
10-30	20	19,0
30-50	20	19,0
50 ve üzeri	29	27,6
Toplam	105	100
Öğrenci Yaş Ortalamaları	Frekans (f)	Yüzde (%)
5-20	99	94,3
20 ve üzeri	6	5,7
Toplam	105	100
Müzik Eğitimi Boyutları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sadece Türk müziği çalgıları	2	1,9
Sadece Batı müziği çalgıları	53	50,5
Türk müziği ve Batı Müziği çalgıları	21	20,0
Türk müziği ve Batı Müziği çalgıları, Ses Eğitimi, İşitme-Solfej	1	1,0
Batı Müziği çalgıları, Ses eğitimi, İşitme ve Solfej ve Mesleki eğitim kurumlarına ve uluslararası sınavlara hazırlık	7	6,7
Batı Müziği çalgıları ve Mesleki eğitim kurumlarına ve uluslararası sınavlara hazırlık	1	1,0
Sadece Ses eğitimi	1	1,0
Hepsi	19	18,1
Toplam	105	100
Ders Verme Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	45	42,9
Hayır	60	57,1
Toplam	105	100
Kısa Çalışma Ödeneği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet, olumlu oldu	87	82,9
Evet, olumsuz oldu	17	16,2
Hayır	1	1,0
Toplam	105	100

Araştırmadaki katılımcıların (f:105) kurstaki statülerine bakıldığında %61,9'unun Kurucu Müdür %22,8'inin Müdür, %9,6'sının Kurucu ve %5,8'inin öğretmen olduğu görülmektedir. Eğitim durumları incelendiğinde, %93,3 ünün mesleki müzik eğitimi kurumlarından mezun oldukları, %4,8'inin özengen müzik eğitim aldıkları, %1,9'unun ise örgün eğitimde genel müzik eğitimi aldıkları tespit edilmiştir. Kursların MEB'e bağlı olarak faaliyet yılları dağılımına bakıldığında %62,9'unun 1 ile 5 yıldır, %21,9'unun ise 10 yıl ve üzeri %15,2'sinin 5 ile 10 yıldır, olmak üzere faaliyet gösterdikleri belirlenmiştir. Kursların öğrenci sayısı dağılımına bakıldığında %34,3 ünün 1 ile 10 arasında, %27,6'sının 50 ve üzeri %19'unun 10 ile 30 arasında ve yine %19'unun 30 ile 50 arasında öğrencisi bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması incelendiğinde en çok %94,3 ile 5-20 yaş arasında oldukları, %5,7' sinin ise 20 yaş ve üzerinde oldukları tespit edilmiştir. Kurslarda verilen müzik eğitiminin boyutları incelendiğinde kursların %50,5'inin sadece Batı Müziği çalgıları eğitimi verdiği görülmektedir. Bunu sırasıyla %20'si Türk Müziği ve Batı Müziği çalgıları, %6,7 si Batı Müziği çalgıları, Ses eğitimi, İşitme ve Solfej ve Mesleki eğitim kurumlarına ve uluslararası sınavlara hazırlık, %1,9'u sadece Türk Müziği çalgıları, %1'inin Türk müziği ve Batı Müziği çalgıları, Ses Eğitimi, İşitme-Solfej eğitimi, %1'i Türk müziği ve Batı Müziği çalgıları, Ses Eğitimi, İşitme-Solfej, %1'i sadece ses eğitimi ve %18,1'i hepsini veren kurslar takip etmektedir. Katılımcıların %57,1'i derslere girmediğini ve sadece idari işlerle ilgilendiğini belirtirken %42,9'u derse girdiğini belirtmiştir. Katılımcıların %82,9'u pandemi sürecinde kısa çalışma ödeneğine kurum olarak başvurduklarını ve yararlandıklarını belirtirken, %16,2' si başvurduklarını fakat bazı şartları sağlamadıklarından dolayı hak edemediklerini belirtmiştir. Katılımcılardan sadece %1'inin kısa çalışma ödeneğine başvurmadığı görülmektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "MEB'e bağlı özel müzik kurslarının pandemiden önce ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimi kullanma durumları arasında fark var mıdır?" sorusuna yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2 ve Tablo 3'de gösterilmektedir.

Özel Müzik Kurslarının Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Durumları

Tablo 2. Katılımcıların ve Kursların Uzaktan Eğitimi Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Pandemiden önce uzaktan eğitim hakkında bilgi durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	26	24,8
Hayır	79	75,2
Toplam	105	100
Pandemiden sürecinde uzaktan eğitim hakkında bilgi durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	83	79,0
Hayır	22	21,0
Toplam	105	100
Pandemiden önce uzaktan eğitimi kullanma durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	9	8,6
Hayır	96	91,4
Toplam	105	100
Pandemi sürecinde uzaktan eğitimi kullanma durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	67	63,8
Hayır	38	36,2
Toplam	105	100
Öğrenci ve veli talebi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	54	51,4
Hayır	51	48,6
Toplam	105	100
Seçenek	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	73	69,5
Hayır	32	30,5
Toplam	105	100
Dönütler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumlu buldular	47	64,4
Olumsuz buldular	26	35,6
Toplam	73	100
Olumsuz yaklaşım nedenleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Daha önce uzaktan müzik eğitimi almadıkları için herhangi bir fikirleri yoktur.	1	3,8
Uzaktan müzik eğitiminin verimli olmayacağını düşünüyorlardı?	23	88,4
Teknolojik altyapıları yoktur	1	3,8
Diğer	1	3,8
Toplam	26	100

Katılımcılardan (f:105) %75,2'si pandemiden önce uzaktan eğitim hakkında bilgin vardı diyenlerin oranı%24,8'ken pandemi sürecinde bu oran %79' çıkmıştır. Diğer taraftan pandemiden önce uzaktan eğitim hakkında bilgin yoktu diyenlerin oranı %75,2 iken pandemiyle birlikte bu oran %21'e düşmüştür. Katılımcılardan (f:105) %8,6'sı pandemiden önce uzaktan eğitimi kursunda kullanırken pandemi sürecinde bu oran %63,8'e çıkmıştır. Pandemi öncesi uzaktan eğitimi kullanmayanların oranı hakkında bilgin yoktu diyenlerin oranı %91,4 iken pandemiyle birlikte bu oran %36,2'ye düşmüştür. Pandemi sürecinde kurslarda uzaktan eğitim yapılmasına yönelik öğrenci ve velilerin %51,4'ünden talep geldiği, %48,6'sının ise böyle bir talebinin olmadığı görülmektedir. Katılımcıların %69,5'inin öğrenci ve velilere uzaktan eğitim seçeneği sundukları, %30,5'inin ise sunmadıkları belirlenmiştir. Uzaktan eğitim seçeneği sunan kursların (f:73) %64,4'ünün öğrenci ve velilerden olumlu yönde tepkiler aldıkları %35,6'sının ise olumsuz yönde tepki aldıkları görülmektedir. Derslerin uzaktan eğitim ile yapılmasına yönelik öğrenci ve velilerden olumsuz tepki alan katılımcıların (f:26) %88,4'ü öğrenci ve velilerin uzaktan müzik eğitiminin verimli olmayacağını düşünüyor olabileceklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı öğrenci ve velilerin uzaktan eğitim hakkında fikirleri olmadığı için kabul etmediğini belirtirken bir diğer katılımcı ise teknolojik yetersizlik yaşayabileceklerini düşündüklerini belirtmiştir. Diğer maddesini işaretleyen bir katılımcı ise duruma ekonomik yönden yaklaşarak görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

“Bana göre durum tamamen ekonomik yani pandemi ile birlikte bazı velilerimiz ekonomik yönden zor duruma düştü. Bence bu yüzden de ders aldırarak istemiyorlar.” (K-1)

Tablo 3. Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimi Tercih Etmeyen Kursların Öğrenci ve Velileri ile İletişim Durumlarına İlişkin Bulgular

Tema	Kod
“İletişim”	Telefon görüşmesi
	Video gönderme
	Öğrenci ve velilere yönelik dinletiler

Tablo 3’de pandemi sürecinde uzaktan eğitimi kullanmadım maddesini işaretleyen katılımcıların (f:38) görüşleri incelendiğinde bir kısmının öğrenci ve velileri ile iletişimi kesmedikleri, telefon yoluyla zaman zaman haberleştikleri, öğrencilerin durumlarını velilerden öğrendiklerini, öğrencilerin müzikten ve aldıkları eğitimden uzak kalmaması amacıyla video gönderdikleri, öğrenci ve velilerine özel olarak sosyal medya hesaplarından haftalık uzaktan konserler verdiklerini fakat ders işlemeyerek etkileşimsiz bir süreç geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

Özel Müzik Kurslarının Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Durumları

“Biz kurs olarak bu süreçte öğrencilerimizle irtibatı kesmedik. Telefonla düzenli olarak sekreterimiz ve öğretmenlerimiz aradı ve genel tekrarlarını yapıp yapmadıklarını sorduk.” (K-2)

“Biz kurs olarak öğrencilerimize ve ailelerimize yönelik Instagram hesabımızdan haftalık konserler verdik. Böylece öğrencilerimizi ve ailelerini bu olumsuz süreçte motive etmeye çalıştık.” (K-3)

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Uzaktan eğitimi hangi model ve araçlarla gerçekleştirmişlerdir? Görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Uzaktan Eğitimi Kullanan Kursların İletişim Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Hangi araç	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sadece bilgisayar	14	20,9
Sadece tablet	8	11,9
Sadece akıllı telefon	15	22,4
Hepsi	28	41,8
Bilgisayar ve Tablet	2	3,0
Toplam	67	100
Hangi model	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eş zamanlı	61	91
Eşzamanlı olmayan	0	0
Her ikiside	6	9
Toplam	67	100
Hangi platform	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sadece Zoom	14	20,9
Sadece Skype	15	22,4
Sadece Whatsapp	18	26,9
Diğer	1	1,5
Zoom ve Skype	2	3,0
Zoom, Skype ve Whatsapp	10	14,9
Skype ve Whatsapp	7	10,4
Toplam	67	100
Teknik Destek	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	27	40,3
Hayır	40	59,7
Toplam	67	100
Ücret değişikliği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	8	11,9
Hayır	59	88,1
Toplam	67	100
Uzaktan gerçekleştirilen derslere yönelik dönütler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Verimli olduğunu düşünüyorlar	52	77,6
Verimsiz olduğunu düşünüyorlar	15	22,4
Toplam	67	100
Uzaktan eğitimin verimliliği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bence verimli	42	62,6
Bence verimli değil	25	37,3
Toplam	67	100
Uzaktan eğitimin verimliliği (Tüm Katılımcılar)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bence verimli	48	45,7
Bence verimli değil	57	54,3
Toplam	105	100

Pandemi sürecinde kursunda uzaktan eğitimi kullanan katılımcıların (f:67) araç dağılımları incelendiğinde %22,4' ünün akıllı telefon, %20,9'unun bilgisayar, %11,9'unun tablet, %3'ünün bilgisayar ve tablet %41,8'inin ise hepsini kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların %91'inin video konferans yönteminin başat olduğu eş zamanlı uzaktan eğitimi tercih ettikleri %9'unun ise hem eşzamanlı hem de eşzamanlı olmayan modeli birlikte kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların % 26,9'unun dersleri sadece Whatsapp ile, %22,4'ünün Skype, %20,9'unun Zoom, %14,9'unun Zoom, Skype ve Whatsapp ile, %10,4'ünün Skype ve Whatsapp ile, %3'ünün Zoom ve Skype ile, %1,5'inin ise diğer "Google Hangouts" platformları üzerinden gerçekleştirdikleri görülmektedir. Katılımcıların %59,7'sinin uzaktan gerçekleşen derslerde öğrenci, veli ve öğretmenlerine teknik destek sağlamadığı ya da sağlamaya gerek duymadığı, %40,3'ünün ise teknik destek sağladığı tespit edilmiştir. Bu konuda katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"Biz aynı zamanda müzik aletleri satmaktayız. İlk olarak öğretmenlerimizle deneme dersleri yaptık. Ekipman eksikliği olan öğretmenlerimizin ses kartı vb. eksikliklerini son teknoloji ile tamamladık. Öğrencilerde aynı ekipmanlar olmayınca tam istediğimiz gibi olmadı fakat vazgeçmiş değiliz. Teknoloji ve internet hızında daha fazla ne yapabiliriz noktasında sürekli kafa yoruyoruz." (K-4)

"Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "Uzaktan eğitim yapılabilir" yazısı geldikten sonra kurs öğretmenlerimizle hemen toplantı yaptık ve neler yapabileceğimizi, hangi yolları izleyeceğimiz kararlaştırdık." (K-5)

"Biz, kurs olarak bütün öğretmenlerimizin internet giderlerini karşıladık." (K-6)

"Biz teknolojik işlerle ilgilenmesi için teknik bir eleman tuttuk ve bu işlerle o ilgilendi." (K-7)

Katılımcıların (f:67) %88,1'i uzaktan gerçekleşen derslerde ücret değişikliğine girmediklerini, %11,9'u ise ya ücret almadıkları ya da indirim gittiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %77,6'sı öğrenci ve velilerin uzaktan gerçekleşen derslerin verimli olduğunu belirttiklerini ifade ederken %22,4'ü ise verimsiz olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Kursunda uzaktan ders gerçekleştirilen katılımcılara kendi görüşleri sorulduğunda, %62,6'sı derslerin verimli geçtiğini %37,3'ü ise verimli geçmediğini ifade etmiştir. Bu soru tüm katılımcılara (f:105) sorulduğunda ise %54,3'ünün verimsiz olduğunu, %45,7'sinin ise verimli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu konuda katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"Bu olumsuz süreçte öğrencilerimiz müzikten uzak kalmadı ve yıllardır emek vererek kazandıkları davranışları unutmadılar. Güzel tekrarlar da yaptık. Sattıktan uzaklaşmamaları için verimli oldu diyebilirim." (K-8)

Özel Müzik Kurslarının Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Durumları

“Bence yüz yüze eğitimden daha verimli oldu çünkü bir başka deyişle uzaktan eğitimle öğrenci ayakkabısını kendisi bağlamayı öğrendi. Yani öğrenci yüz yüze eğitimde öğretmeni yanında olduğu için rahattı ama uzaktan eğitimde iletişimden akorda kadar her şeyi kendisi yaptı.” (K-9)

“Açıkcısı idareciler olarak biz ve öğretmenlerimiz ki öğretmenlerimiz yurtdışında eğitim almış ya da doktora seviyesinde kişilerdir, sürecin ilk başında uzaktan eğitimin verimli olmayacağı ön yargısına sahiptik. Ama ön yargı olarak kaldı. %90 verimli olduğunu söyleyebilirim. Hatta bazı öğrencilerimizde yüz yüze eğitimde alamadığımız verimi aldık. Bence verim öğrenci den öğrenmeye değişebilir.” (K-10)

“Bizim kurumumuz okul öncesi çocuklara piyano eğitimi veren bir kurum ve biz öğrencilerimizin yaşı küçük olduğu için uzaktan eğitimden verim alamadık, sorun yaşadık.” (K-11)

“Biz verim alamadık ama bence sorun teknolojide değil, sorun biz de. Gördüm ki bizim kurs olarak ders içeriklerini geliştirmemiz ve uzaktan ders vermeye yönelik eğitimler almamız gerekli.” (K-12)

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Bundan sonraki yüz yüze eğitimin gerçekleştirilemeyeceği olası süreçlere karşı katılımcıların hazırlıkları ne yöndedir?” sorusuna yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5, 6 ve 7’de gösterilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Hazırlık Durumlarına İlişkin Nicel Bulgular

Hazırlık Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	39	37,1
Hayır	66	62,9
Toplam	105	100

Katılımcıların (f:105) %62,9’unun pandeminin devam etmesi, ya da bundan sonraki yüz yüze eğitimin gerçekleştirilemeyeceği olumsuz durumlara karşı hazırlığının olmadığı, %37,1’inin ise hazırlık yaptığı görülmektedir. Hazırlık yapan katılımcılara ne tür çalışmalar yaptıkları sorulmuş ve Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6. Hazırlık Durumlarına İlişkin Nitel Bulgular

Tema	Kod
Hazırlık durumları	MEB'in kararları
	Uzaktan eğitim
	Ders içerikleri
	Teknolojik araçlardaki iyileştirme

Tablo 6'da katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılımcıların MEB'in kararlarını takip ettiklerini, gelebilecek kararlara karşı senaryolar oluşturduklarını, kursların tekrar kapatılıp derslerin uzaktan gerçekleşmesi durumunda sadece teorik değil uygulamalı derslerinde kapsama alınmasını bekledikleri, uzaktan eğitime yönelik kendilerinin ve öğretmenlerinin eğitimler almasını sağlayacaklarını, uzaktan eğitim sayesinde yurt içinde daha fazla öğrenciye ulaşma çalışmalarının olduğunu, ders içeriklerini uzaktan eğitime hazır hale getireceklerini ve kamera, ses sistemi, ekran, internet hızı, platform kiralama gibi iyileştirmeler yapacaklarını belirtmişlerdir. Bazı kurslar pandeminin devam etmesi durumunda büyüyen masraflar karşısında küçülmeye gideceklerini belirtmiştir. Bu konuda katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"MEB'in kararlarını takip ediyoruz. Ne yönde karar gelirse ona göre hareket edeceğiz." Ama süreç böyle devam ederse küçülme yoluna gidebiliriz" (K-13)

"Uzaktan eğitime yönelik öğretim programı çalışmalarım var. Bitince bakanlığa sunacağım" (K-14)

"Uzaktan eğitimin devam edebileceği düşüncesiyle kursuma kamera ve ses sistemi aldım." (K-15)

Tablo 7. Katılımcıların Pandemi sonrası Kurslarında Hedefledikleri Eğitim Ortamına İlişkin Bulgular

Gelecekteki Eğitim Ortamı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sadece yüz yüze	40	38,1
Sadece uzaktan	0	0
Yüz yüze ve uzaktan	65	61,9
Toplam	105	100

Katılımcıların (f:105) % 61,9'unun pandemi sonrası yüz yüze ve uzaktan eğitimi birlikte kullanacağı, % 38,1'inin ise sadece yüz yüze eğitim vermek istediği görülmektedir. Bu konuda katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

Özel Müzik Kurslarının Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Durumları

“Biz ilerde uzaktan eğitimin ön planda olacağını düşünüyoruz. Kurum olarak kendimizi uzaktan eğitim noktasında daha da geliştirmek istiyoruz. Böylece sadece İstanbul değil tüm Türkiye’ye köylerine kadar öğrencilere ulaşabileceğiz. Böylece işyeri açma masrafını da ortadan kaldıracacağız.” (K-16)

“Bana göre veliler online eğitim yerine yüz yüze eğitimi seçeceklerdir. Çünkü maalesef online eğitimin verimli olmadığı yönünde algı var ve buna para ödemeler gibime geliyor.” (K-17)

Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada pandemi sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel müzik kurslarının uzaktan eğitimden ne derecede faydalandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kursların demografik özelliklerine yönelik elde edilen bulgulara göre; kurs yöneticilerinin büyük oranda mesleki müzik eğitimi veren kurumlardan mezun oldukları tespit edilmiştir. Kurslarda müzik eğitim alan öğrencilerin yaş ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin yoğunlukla 5-20 yaş arasında oldukları, kurslarda verilen müzik eğitimi boyutu incelendiğinde ise daha çok Batı Müziği ve Batı Müziği Çalgıları eğitimi verildiği belirlenmiştir. Bu bulgular, Tepeli (2018, 41) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Ankara ilinde bulunan özengen müzik kurslarının %93,7’sinin 6-18 yaş arası çocuk ve gençlere yönelik olarak hizmet verdiği ve % 87,5’inde Batı Müziği eğitiminin verildiği bulguları ile örtüşmektedir.

Katılımcıları %77,2’si pandemiden önce uzaktan eğitim hakkında bir fikirlerini olmadığını belirtirken bu oran pandemi ile birlikte %21’e düşmüştür. Diğer bir ifadeyle kursların pandemi ile uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bu bulgular bize mesleki müzik eğitim veren kurumlardan mezun olan öğrencilerin uzaktan eğitime dair yeterli seviyede donanımına sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Nitekim Yalçın (2019, 51) tarafından Güzel Sanatlar Liseleri’nde çalışan 122 müzik öğretmeni ile yapılan bir çalışmada katılımcıların teknolojiden yüksek oranda yararlanmak istedikleri, neredeyse tamamına yakınının müzik alanında uzaktan eğitim almadığı, ancak mezuniyet sonrasında müzik alanında zaman zaman uzaktan eğitim almak istediklerine dair bulgular bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Pandemi öncesi, kursunda uzaktan eğitim kullanmayan katılımcıların oranı %91,4 iken bu oran pandemiyle birlikte %36,2 ye düşmüştür. Bu bulgu bize aynı şekilde pandemiyle birlikte kursların büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimi tercih ettiklerini göstermektedir. Bu bulgular dört şekilde anlaşılabilmektedir. Birincisi eğitim ihtiyacının uzaktan da olsa giderilme arzusu, ikincisi kursların kapalı oldukları dönemde öğrenci ve velilerinin müzik eğitimlerinden uzak kalmalarını istemeyişi, üçüncüsü kursa ekonomik olarak az da olsa katkı sağlanması ve dördüncü olarak da uzaktan eğitime yönelik olumsuz algıların değişmesidir.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimi kullanan kursların hepsi internet tabanlı uzaktan iletişim yöntemini kullanmışlardır. Başka bir ifadeyle hiçbir kurs posta, telefon

ve televizyon ile eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştirilmemiştir. İnternetin yaygın, kolay ulaşılabilen, hızlı, ucuz bir iletişim aracının olmasının yanı sıra, bünyesinde çoklu ortamı barındırması ve eşzamanlı ve eşzamanlı olmayan çift yönlü etkileşime imkan tanınması nedeniyle internet tabanlı eğitimin kurslarca tercih edildiği düşünülmektedir. Mektupla öğretim yönteminde postada yaşanan sorunlar, eş zamanlı öğretime imkan sunmaması, radyo ile öğretimde sadece işitsel öğelerin yer alması, televizyon ile öğretimde eğitim maliyetlerinin artması ve bir çok sınırlılıklara karşı (İşman, 2011, 43) etkileşimli olarak ses, hareketli görüntü, metin ev resimler gibi içerikleri taşınabilir hale getiren yapısıyla internet, radyoyu, televizyonu, gazeteyi, dergiyi, mektubu, kısa mesaj imkanını, telefonu, görüntülü telefonu vb. gibi aklımıza gelebilecek bütün iletişim türlerini ve araçlarını bünyesinde barındırmaktadır (Tufan, 2018,23).

Araştırma bulgularında uzaktan eğitimi kullanan katılımcıların %91'inin eş zamanlı modeli tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu modelde başat rol video konferans yöntemi ve Skype, WhatsApp ve Zoom gibi platformlar tercih edilmiştir. Müzik eğitiminde video konferans yönteminin ilk sırada kullanılmasının birçok nedeni bulunmaktadır ama en önemli nedenlerinden birisi öğretmenin öğrenciye anında müdahale etmesine olanak sağlamasıdır. Müzik eğitiminin özellikle çalgı eğitimi boyutunda yanlış öğrenilen ve pekiştirilen bir davranışı düzeltmek uzun zaman alabilir. Alan yazın tarandığında video konferans yönteminin müzik eğitiminde etkisinin incelendiği birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalardan Brändström, Wiklund ve Lundström (2012, 448) tarafından yapılan bir araştırmada "Wir Music" projesi kapsamında uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitime göre olumlu ve olumsuz yönlerinin tespit edilmesi iki durumda amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan eğitimin öğrencilere internet üzerinden düşük maliyetle en iyi müzisyen ve eğitimcilere hem öğrenci hem de dinleyici olarak ulaşma imkanı sunduğu, çevre yönünden uygun durumda olmayan öğrenciler için bir avantaj oluşturduğu fakat uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime bir alternatif olmadığını ve yüz yüze eğitime ulaşabilen öğrenciler için destekleyici bir sistem olarak kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Kruse, Harlos, Callahan and Herring (2013, 43) tarafından yapılan bir araştırmada Skype üzerinden gerçekleştirilen piyano derslerinin doğal bir şekilde gerçekleştiğini ve öğrencinin başarıya ulaştığının hissedildiği belirtilmiştir. Karahan (2016, 11) tarafından yapılan bir araştırmada eş zamanlı uzaktan piyano dersleri ile geleneksel piyano eğitiminin öğrenci performansı üzerindeki etkisi karşılaştırılmış ve araştırmanın sonucunda eş zamanlı uzaktan piyano dersi yapılan öğrencilerle, geleneksel piyano dersi yapılan öğrenciler arasında piyano çalma performansı ve piyano çalma performanslarının gelişim düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamış, eş zamanlı uzaktan piyano derslerinin öğrencilerin piyano çalma performanslarını geleneksel piyano derslerine yakın bir seviyede geliştirdiğini belirtilmiştir. Okan ve Arapgirli (2018, 1) tarafından yapılan bir araştırmada uzaktan eğitim modelinin başlangıç aşaması keman öğretimine etkisi incelenmiştir ve araştırma sonucuna göre geleneksel yüz yüze eğitim ile uzaktan öğretim arasında öğrencilerin

edindiği temel beceriler açısından anlamlı bir fark bulunamamış olup uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitiminin gerektiğinde birbirinin yerine kullanılabileceğini önerilmiştir.

Katılımcıların %61,9'unun pandemi sonrası yüz yüze ve uzaktan eğitimi birlikte kullanacağı, %38,1'inin ise sadece yüz yüze eğitim vermek istediği görülmektedir. Harmanlanmış, karma ya da hibrit öğrenme gibi isimlerle tanımlanan yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin birlikte verildiği çalışmalara müzik eğitiminde de rastlanmaktadır. Adileh (2012, 71) tarafından yapılan bir araştırmada harmanlanmış ve yüz yüze öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin müzik dersi başarı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi karşılaştırılmış, sonuçlar harmanlanmış öğrenme grubunun hem ders başarısı hem de müzik öğrenmeye yönelik tutumlar açısından yüz yüze öğrenme grubundan daha başarılı olduğunu göstermiştir. Ruokonen ve Ruismäki (2016, 109) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen temelli yüz yüze müzik eğitimini teknoloji temelli e-öğrenme ortamlarıyla zenginleştirerek teknoloji tabanlı yeni bir karma öğrenme modeli geliştirmek amaçlanmıştır ve araştırma sonucunda karma yöntemin bağımsız ve yapıcı öğrenme için yüz yüze eğitime göre daha avantajlı olduğu, öğretmenin öğrencilere rehber rolünde yardımcı olduğu ve bilgi-iletişim teknolojileri kullanımının öğrencilerin müzikal becerilerine ilişkin bağımsız öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştirdiği gözlemlenmiştir. Can (2017, 155) tarafından yapılan bir araştırmada lisansüstü öğrenciler geleneksel sınıf ortamındaki teknolojik yetersizlikler nedeniyle bilgiye ulaşma noktasında sıkıntı yaşadıklarını bu nedenle her an her yerden bilgiye ulaşma fırsatı sağlayan uzaktan eğitimi tercih edebileceklerini belirtmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre pandemi sürecinde uzaktan eğitimi gerçekleştirilmeyen kurslara yönelik şöyle bir çıkarıma ulaşılmıştır. Kurs yöneticisi, öğretmenleri, öğrenciler ve veliler müzik eğitiminde uzaktan eğitimin kesinlikle uygulanamayacağını ya da uygulansa bile verimli olmayacağını düşünmektedir. İki taraftan birisi verimli olacağını düşünse dahi diğer tarafı ikna etmekte zorlanmaktadır. Bu bağlamda uzaktan müzik eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için iki tarafında istekli olması ya da bir tarafın diğerini ikna etmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak pandemiden olumsuz yönde en çok etkilenen alanlardan birisi de sanat, sanatın bir dalı olan müzik ve eğitimidir. Ülkemizin 21 ilindeki 105 MEB'e bağlı müzik kursunun pandemi sürecindeki uzaktan eğitim kullanma durumlarının incelendiği çalışmanın sonucunda; kursların pandemiyle birlikte uzaktan eğitim hakkında daha çok bilgi sahibi oldukları, pandemiden önce uzaktan eğitim kullanmamış kursların pandemiyle birlikte uzaktan eğitime geçtikleri, uzaktan eğitime geçen kursların daha çok video konferans yöntemini barındıran eş zamanlı modeli tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimle müzik derslerinin verimli geçtiği yönünde görüş bildiren öğrenci, veli ve kursların oranının yüksek olması, bundan sonraki süreçte kursların yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin birlikte kullanıldığı harmanlanmış öğrenme modeline geçmek istedikleri yönündeki görüşleri araştırmanın diğer bulguları arasındadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre bazı öneriler sunulmuştur.

- Pandemi sürecinin devam etmesi halinde maske, mesafe ve hijyen kurallarına uyan ve uygulayan yeterli imkana sahip kursların bireyselleştirilmiş ders programı ile yüz yüze eğitime devam etmesi,
- Pandemi, felaket ya da yüz yüze eğitimin gerçekleştirilemeyeceği bundan sonraki süreçlerde özellikle çalgı eğitimi derslerinde sadece teorik değil aynı zamanda uygulamalı derslerin de uzaktan eğitim kapsamına alması,
- Uzaktan müzik eğitimi talep eden öğrencilerin teknik imkanlarını gözden geçirerek yazılım, donanım ve internet bağlantı hızlarını yeterli seviyeye çıkarmaları,
- Uzaktan müzik eğitimi vermeyi düşünen kursların teknik altyapılarını güçlendirmek için profesyonel destek almaları, öğretmen ve idarecilerinin uzaktan eğitime yönelik bilgi ve uygulama eksikliklerini gidermeleri,
- Kursların uzaktan müzik eğitimi alacak öğrenci velilerinin de derslere katılımlarının sağlanmasına teşvik edici planlar üreterek ders içeriklerini velileri de kapsayacak şekilde yapılandırması,
- Millî eğitim bakanlığına bağlı özel müzik kurslarının kişisel verilerin dış ülkelerde depolandığı Zoom, Skype, WhatsApp farklı platformlar kullanıldıkları görülmeye başlanması nedeniyle, Bakanlığın girişimiyle ulusal bir video konferans sistemi kurularak bu kursların hizmetine ücretsiz olarak sunulması,
- MEB'in uzaktan müzik eğitimi gerçekleştiren kurslardan veriler toplayarak güzel örnekleri sergilenmesi,
- MEB müzik kursları öğretim programlarının hem çağın gereksinimlerine, hem güncel teknik ve yöntemlere hem de uzaktan eğitime uygun şekilde güncellenmesine yönelik kursların ve MEB yetkililerinin ortak çalışması,
- Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların büyük çoğunluğu mesleki müzik eğitimi veren kurumlardan mezun ve şu anda kurumlarda idareci pozisyonunda olması nedeniyle YÖK'ün uzaktan eğitim ve müzik eğitiminde etkisine yönelik üniversitelerde çalıştay vb. öğrencileri de kapsayacak organizasyonlar yapması ya da yapılmasına teşvik etmesi
- Pandemi sürecinde maddi yönden olumsuz etkilenen ve ülkenin kültür ve sanat yaşamına büyük katkı sunan MEB'e bağlı özel müzik kurslarına devlet tarafından vergi kolaylığı, kira yardımı ve çeşitli yardımlar yapılarak bu süreçte ayakta kalmalarının sağlanması önemle önerilmektedir.

Kaynakça

- ADİLEH, Mu'tasem (2012). "Teaching Music as a University Elective Course Through E-Learning", **Australian Journal of Music Education**, 1, ss. 71-79.
- AZOULAY, Audrey (2020). 29 milyon öğrenci. <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes-adresinden> 24.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- AKSOY, Y. NAYİR, A.E. (2020) "Suzuki Yöntemi ile Keman Eğitiminde Çevrimiçi ve Çevrimdışı Uzaktan Eğitim Araçlarının Kullanımına İlişkin Aile ve Uzman Görüşleri", **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 8,104, ss. 34-42.
- BRÄNDSTRÖM, S., WİKLUND, C., ve LUNDSTRÖM, E. (2012). "Developing Distance Music Education in Arctic Scandinavia: Electric Guitar Teaching and Master Classes", **Music Education Research**, 14, 4, ss. 448-456.
- CAN, Aylin, A. (2017). "Müzik Eğitimi Kurumlarında Çalgı Eğitimi Alan Lisansüstü Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi", *The Journal of Academic Social Sciences*, 45, ss. 155-168.
- CANBAY, A. ve Nacakçı, Z. (2011). "Mektupla Keman Öğretim Uygulamasına Yönelik İçerik Analizi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11, 21, s. 134-152.
- DEMİRKOL Yalçın, P. (2019). Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğretmenlerinin Müzik Teknolojilerinden Yararlanma Durumlarına İlişkin Görüşleri", **E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 6,1, ss. 51-62.
- HANCIOĞLU, Gözdem (2010) Ankara'daki Özengen (Amatör) Müzik Eğitimi Veren Kurumların Eğitim Anlayışları ve Yönetim Biçimleri Üzerine Genel Bir İnceleme, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- İŞMAN, AYTEKİN (2011). Uzaktan eğitim. Ankara: Pegem Akademi.
- KARAHAN, Ahmet. S. (2016). "Eş Zamanlı Uzaktan Piyano Öğretiminin Geleneksel Piyano Öğretimiyle Karşılaştırılması", **Journal of Turkish Studies**, 11, 21, ss. 211.
- KARASAR, Niyazi (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- KAYA, Zeki (2002). Uzaktan Eğitim, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- KRUSE, N.,B., HARLOS, S.,C., CALLAHAN, R., M., HERRİNG, M., L., (2013) "Skype music lessons in the academy: Intersections of music education, applied music and technology", **Journal of Music Technology and Education**, 6,1, ss.43-60
- OKAN, S. ve ARAPGİRLİ, H. (2018) "The Effect of Distance Learning Model on Beginners' Level Violin Instruction", **Turkish Online Journal Of Distance Education**, 20,1, ss. 1-16.
- REES, Fred, J. (2002). Distance Learning And Collaboration in Music Education, In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook Of Research İn Music Education*, Oxford University Press, New York.

- RUOKONEN, I., & RUISMÄKI, H. (2016). E-Learning in Music: A Case Study of Learning Group Composing in a Blended Learning Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, ss.109–115.
- SAĞER, T. EDEN, A. ve ŞALLIEL, O. (2014). Müzik Eğitiminde Uzaktan Eğitim Ve Orkestra Uygulamaları. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4,9, ss. 69–79.
- SÖNMEZ, V. ve ALACAPINAR, F. G. (2018). Örneklandırılmış bilimsel araştırma yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ŞAHAN, Hasan, H. (2019). İnternet Tabanlı Öğrenme, (Ed. Özcan Demirel). Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegem Akademi, Ankara.
- TEPELİ, Harun (2018). Ankara'daki Özenen Müzik Eğitimi Veren Kurumların Çok Yönlü İncelenmesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- TUFAN, Fırat (2018) Uzaktan Öğretim Ve Yeni İletişim Süreçleri, Nobel Bilimsel Eserler, Ankara.
- TUNCAY, N. ve Öznacar M, D. (2014) Sanal Düşler ve Özel Gerçekler, Özel Eğitim Gerektiren Bireyler ve Uzaktan Eğitim, Anı Yayıncılık, Ankara.
- TÜBA. (2020). Covid-19 Pandemi Değerlendirme Raporu. <http://www.tuba.gov.tr> adresinden 24.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- UÇAN, Ali. (2018). Müzik Eğitimi, Arkadaş Yayıncılık, Ankara.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

EBA TV'DE YAYINLANAN BEDEN EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN VELİ VE BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Seçkin YILDIZ¹, Fatih BEKTAŞ²

* Bu çalışma, 24-26 Haziran 2020 tarihinde Artvin İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Artvin Çoruh Üniversitesi iş birliği ile gerçekleştirilen "Uluslararası COVID-19 Kongresi: Eğitimde Yeni Normlar" e-kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

1 Emniyet Genel Müdürlüğü, seckinyildizktu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0717-3866.

2 Prof., Trabzon Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Rekreasyon Bölümü, Rekreasyon Anabilim Dalı, fatihbektas61@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4569-4662.

Geliş Tarihi: 25.07.2020 Kabul Tarihi: 09.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.773737

Öz: Bu araştırma koronavirüs salgını sürecinde EBA TV'de yayınlanan beden eğitimi etkinliklerinin ülkemizdeki durumunu tespit etmek amacıyla öğrenci velileri ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinin iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Veriler araştırma ekibi tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış soruların bulunduğu görüşme formu kullanılarak Google formlar sistemi üzerinden salgın sürecinde alınan kararlara uygun olarak toplanmıştır. Araştırma verisi, nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olarak EBA TV'de yayınlanan beden eğitimi etkinliği hakkında görüş bildiren 20 öğrenci velisi ve 10 beden eğitimi öğretmeninden görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Oluşturulan bağlantı URL'si aracılığıyla katılımcılara sunulan görüşme formlarındaki veriler içerik analizine tabi tutularak deşifre edilmiştir. Araştırma neticesinde katılımcıların EBA TV'de yayınlanan beden eğitimi etkinliklerinin sokağa çıkma kısıtlamasının uygulandığı süreçte öğrencilerdeki hareketsizliği önlediği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Uzaktan beden eğitiminin öğrenciler tarafından ders olarak algılanmadığı için çoğunlukla uygulanmadığı söylenebilir. Yine içeriklerin verimsiz hazırlandığı, öğrenciler üzerinde ders algısının oluşturulmasının derse aktif katılımı arttırabileceği düşünülmektedir. Salgın öncesi gibi olmasa da uzaktan yapılan beden eğitimi etkinliklerinin de öğrencileri teorik derslerin stresinden uzaklaştırabileceği, spora olan ilgiyi canlı tutma konusunda yardımcı olduğu, uygulandığında öğrencilerin fiziksel gelişimlerine katkıda bulunabileceği sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan beden eğitimi, EBA TV beden eğitimi, ders değerlendirme.

EVALUATION OF PHYSICAL EDUCATION ACTIVITIES BROADCASTED ON EBA TV BY VIEWS OF PARENTS AND PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Abstract:

This research was carried out by using the opinions of students’ parents and physical education teachers in order to determine the status of physical education activities broadcasted on EBA TV in our country during the coronavirus epidemic. In the study, the interwoven single state design of qualitative research methods was used. The data were collected using the interview form with semi-structured questions developed by the research team in accordance with the decisions taken during the epidemic system via the Google form system. The research data was collected through the interview form from 20 students’ parents and 10 physical education teachers who gave opinions about physical education activity broadcasted on EBA TV in accordance with the maximum diversity sampling, which is one of the qualitative research sampling methods. The data in the interview forms collected via remote URL were processed by content analysis. As a result of the research, it is seen that the participants agree that physical education activities broadcasted on EBA TV prevent the immobility of students during the curfew period. It can be said that remote physical education is not mostly applied because it is not perceived as a lesson by the students. In addition, it is thought that the contents have been prepared inefficiently and that emphasizing the perception of the lesson on the students can increase the active participation in the lesson. Although not as before the epidemic, the result has been reached that remote physical education activities can also help students to get away from the stress of theoretical lessons, help to keep the interest in sports alive and contribute to the physical development of students when applied.

Key Words: Remote physical education, EBA TV physical education, course evaluation.

Giriş

Dünya genelinde doğal afetler, büyük terör saldırıları, siyasi krizler sonrası oluşabilecek olağanüstü hal durumları veya virüs salgınları nedeniyle insanların sokağa çıkmalarının kısıtlandığını görmekteyiz. Bu kısıtlamaların en çok seyahatleri, çalışma yaşamını, ekonomik hareketliliği, sosyal aktiviteleri, eğitim hayatını etkilediği görülmektedir. Sokağa çıkmanın kısıtlandığı bu gibi süreçlerin uzaması durumunda günlük

hayatın yeni sürece uyarlanarak devam etmesi kaçınılmazdır. Dünyada ve ülkemizde etkili olan koronavirüs salgınıyla birlikte virüsün yayılma şekline göre çeşitli önlemler alınmakta ve alınan bu önlemlerin hayatın rutin akışını etkilediği görülmektedir. Bu önlemlerden biri de fiziki mesafenin korunmasıdır (Alpago ve Oduncu-Alpago, 2020). Koronavirüsün damlacık enfeksiyonu ile bulaştığının anlaşılması ile insanlar arasında yakınlaşmalar azalmış ve insanlar kalabalık yerlerden kaçınarak daha bireysel yaşar hale gelmiştir (Soysal, 2020). Bu durum günlük yaşantıyı olumsuz etkilemiş ve insanların kalabalık olarak bulunabileceği yerlere girişi ve çıkışları yasaklanmıştır. Günlük yaşantı alınan önlemlerle insanların birbirine yaklaşmadan sürdürebileceği şekilde uyarlanmaya başlamıştır. Devletlerin tüm kurumlarıyla vatandaşlarının sağlığını korumak için aldığı tedbirler daha önce kalabalık olarak bulunan yerlere de yeni ayarlamalar getirmiştir. Kalabalık olarak bulunan ortamlardan biri de okullardır (Yaman, 2010). Ülkemizin genç nüfus yapısına sahip olmasından dolayı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrenci yoğunluğu bulunmaktadır. Okullarda eğitim gören öğrencileri virüsten korumak için Cumhurbaşkanlığınca oluşturulan bilim kurulunun kararıyla eğitime ara verilmiştir (Karadağ ve Yücel, 2020). Bilim insanlarının virüse karşı çözüm arayışları sürerken aşı ve ilaç çalışmalarının uzun süreceği açıklamalarının ardından eğitime verilen ara uzatılmıştır. Bu süreçte eğitimin devam etmesinin çözüm yolu bulunmuş ve eğitim virüse karşı alınan yeni önlemler neticesinde yeni düzene uyarlanarak uzaktan yapılar hale dönüştürülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı, yeni sistem için TRT bünyesinde televizyon kanalları kurarak eğitimi uzaktan yapılar hale dönüştürmüştür. Yeni kurulan EBA TV televizyon kanallarından çocuklar teorik dersler görmeye başlamış ve eğitim eski düzendeki gibi kademeler halinde televizyona taşınmıştır. Fakat okullar öğrencilerin bilişsel kapasitelerini olduğu kadar fiziksel kapasitelerini de arttırdığı yerlerdir (Sabancı, 2016). Sokağa çıkmanın kısıtlanması ve okulların tatil edilmesiyle çocuklar beden eğitimi ve spordan uzaklaşmış, hareket etmenin yeni yöntemi olarak EBA TV’de beden eğitimi etkinlikleri yayınlanmaya başlamıştır. Bu etkinliklerle birlikte yeni yaşamda çocukların beden eğitimi dersleri yeniden yapılandırılarak uygulamaya sunulmuştur. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, salgın döneminde okullarına gidemeyip uzaktan eğitim gören ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler için EBA TV’de yayınlanan beden eğitimi etkinliklerinin ülkemizdeki durumunu, öğrenci velileri ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleriyle çeşitli açılardan değerlendirmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yönteminin iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseni, mevcut bir durumun içinde olabilecek başkaca alt durumları derinlemesine ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada salgın döneminde EBA TV’de yayınlanan beden eğitimi etkinliğinin ülkemizdeki durumu öğrenci velileri ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleriyle

le değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin derinlemesine açıklanması ve anlaşılması için araştırmamanın amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum deseninden yararlanılmıştır.

Araştırma veri toplama aracının etik açıdan uygunluğu ile alakalı olarak Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kuruluna başvuru yapılarak gerekli onaylar alınmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın veri kaynağını Tablo 1’de görülen EBA TV’de yayınlanan beden eğitimi etkinliklerinin ülkemizdeki durumuna görüş bildiren 20 ilk ve orta öğretim öğrenci velisi ile 10 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinin örnekleme çeşitlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bilindiği üzere maksimum çeşitlilik örnekleme, incelenen olay ve olguyla ilgili benzerlik ve farklılıkları kapsayan ana temaları keşfetmeyi ve incelenen olguyu tanımlamayı amaçlamaktadır (Baltacı, 2018).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Yaşadığınız Şehir	Katılımcının Durumu	Öğrencinin Sınıfı
1	36	E	Rize	Veli	1
2	46	E	Artvin	Veli	9
3	34	K	Eskişehir	Veli	7
4	35	E	Kayseri	Veli	1
5	36	K	İstanbul	Veli	2
6	41	K	Artvin	Veli	7
7	42	E	Düzce	Veli	5
8	48	K	İstanbul	Veli	10
9	51	E	İstanbul	Veli	10
10	50	K	Artvin	Veli	12
11	40	K	Rize	Veli	8
12	39	E	Artvin	Veli	6
13	45	E	Artvin	Veli	7
14	45	K	Samsun	Veli	10
15	48	K	Artvin	Veli	11
16	50	K	Artvin	Veli	12
17	30	K	Artvin	Veli	1
18	47	E	İzmir	Veli	11
19	39	K	Trabzon	Veli	8

20	51	K	Tekirdağ	Veli	4
21	45	E	Trabzon	Öğretmen	
22	40	E	Samsun	Öğretmen	
23	39	E	Antalya	Öğretmen	
24	33	E	Ankara	Öğretmen	
25	25	E	Batman	Öğretmen	
26	41	E	Artvin	Öğretmen	
27	32	E	Rize	Öğretmen	
28	25	E	Hakkâri	Öğretmen	
29	29	E	Artvin	Öğretmen	
30	34	K	Trabzon	Öğretmen	

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırma ekibinin hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme formunun oluşturulmasında benzer konularda yapılan çalışmalar taranmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanında uzman akademisyenlerle yapılan görüş alışverişi sonrasında araştırmanın problem cümlesi üzerinde varılan görüş birliği ile araştırmanın salgın sürecinde eğitime katkı sunacağı anlaşılmış ve görüşme soruları oluşturulmaya başlanmıştır. Oluşturulan sorular iki gönüllü katılımcı üzerinde test edilmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda sorular revize edilmiştir. Araştırmada öğrenci velilerine demografik özellikleri belirlemeye yönelik olarak 5 soru, beden eğitimi öğretmenlerine 4 soru sorulmuştur. Araştırmanın amacına yönelik olarak hazırlanan 5 yarı yapılandırılmış soru ise veli ve beden eğitimi öğretmenlerine ortak sorulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılara isim ve soy isim bilgilerinin hiçbir suretle çalışma içerisinde yer almayacağı, istemedikleri sorulara cevap vermeyebilecekleri ve verdikleri yanıtların yalnızca bilimsel amaçlı olarak kullanılacağı, veri toplama aracı vasıtasıyla yazılı olarak bildirilmiştir. Katılımcıların isimlerinin yer almadığı görüşme formunda katılımcılara kodlar verilmiştir. Katılımcı öğrenci velisi ise “V” harfi ile beden eğitimi öğretmeni ise “Ö” harfi ile kodlanmıştır. Katılımcı kodlarının yanında kaçınıcı katılımcı olduğunu belirtir numara verilmiştir. Veriler, koronavirus salgını nedeniyle 2020 Mayıs ayı içerisinde fiziki mesafe kurallarına uyularak görüşme formunun Google formlar bölümü vasıtasıyla oluşturulan ve katılımcılara gönderilen URL bağlantısı aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme sorularının bulunduğu isimsiz anket formları için gönderilen URL’yi açan katılımcılardan formu doldurduktan sonra konu hakkında bilgi verebilecek ve bilgisine güvenilen 2 kişiye URL bağlantısını göndermeleri istenmiştir. Araştırmaya toplam 36 kişi katılmış ve katılımcılar tarafından doldurulan bazı formlar kısa ve yorumlanmasız imkânsız yanıtlar içerdiğinden araştırmanın ciddiye alınmadığı düşüncesiyle araştırmacı tarafından analizden çıkartılmıştır. Görüşme formlarları, Google formlar sistemi aracılığıyla araş-

tirmacının Google kullanıcı hesabına ulaşmıştır. Verilen yanıtlar gerekli izinler alındıktan sonra doküman haline dönüştürülmüş ve içerik analizine tabi tutularak Microsoft Excel Programı üzerinden analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma bulguları yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtların içerik analizine tabi tutulması ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler önce kodlara ayrılmış, aynı ifadeleri içeren kodlar ortak bir üst tema altında toplanmıştır. Kod ve temaların oluşmasından sonra yöneltilen soruların nitelediği amaçlar doğrultusunda ana temalar oluşturulmuş ve veriler bu çerçevede gruplanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan bulgular bulunmaktadır. Yapılan içerik analizi neticesinde EBA TV’de yayınlanan beden eğitimi etkinliklerinin ülkemizdeki performansı ile ilgili ana temalar, alt temalar ve kodlamalar bu bölümde yer almaktadır.

“Algı” Ana Temasına Dair Bulgular: Kitleleşme döneminde EBA TV’de yayınlanan beden eğitimi etkinliklerini faydalı buluyor musunuz, Neden? Sorusuna verilen cevaplar, *“Algı”* ana temasında, *faydalı bulma nedenleri* ve *faydalı bulmama nedenleri* alt temalarında, *hareketsizliği önleme*, *eğitmenin uzakta oluşu*, *etkileşim yokluğu*, *mekân ve zaman problemi*, *ilgi çekici olamama*, *verimsiz içerik*, *sunuş problemi* şeklinde kodlanarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. EBA TV’de Yayınlanan Beden Eğitimi Etkinliği İle İlgili Algıyı Gösteren Tablo.

Ana Kategori	Alt Kategoriler	Görüşme Sonucu Ortaya Çıkan Kodlar	F	Katılımcı
Algı	Faydalı Bulma Nedenleri	Hareketsizliği Önleme	14	V1, V3, V4, V9, V11, V15, V16, Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10
		Eğitmenin Uzakta Oluşu	17	V1, V2, V4, V8, V9, V10, V14, V15, V19, V20, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
		Etkileşim Yokluğu	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10
	Faydalı Bulmama Nedenleri	Mekân ve Zaman Problemi	7	V6, V11, V12, V13, V14, V17, V20
		İlgi Çekici Olamama	10	V3, V5, V11, V14, V15, V16, V17, Ö2, Ö9, Ö10
		Verimsiz İçerik	10	V1, V6, V7, V11, V12, V13, 14, Ö6, Ö7, Ö8
		Sunuş Problemi	5	V12, V18, V19, Ö1, Ö4

“Faydalı Bulma Nedenleri” ile ilgili olarak V3: *“Çok faydalı buluyorum. Çünkü bu süreçte çocuklar ve biz yetişkinler evde hareketsiz kalıyoruz. Hareket etmemizi sağlıyor.”*, Ö1: *“Faydalı buluyorum, en azından hareketsizliği önüyor, hiç olmamasından iyidir. (Hareketsizliği Önleme)”* şeklinde görüş belirtmiştir.

“Faydalı Bulmama Nedenleri” ile ilgili olarak Ö3: *“Yüz yüze eğitim kadar faydalı olmadığını düşünüyorum. Çünkü beden eğitimi ve spor dersi karşılıklı etkileşim ile verimli olabilecek bir ders. Uzaktan eğitimde öğretmen uzakta ve kontrol onda değil. (Eğitmenin Uzakta Oluşu)”*, Ö2: *“Yüz yüze olmayınca çok etkili bulmuyorum çünkü beden eğitimi karşılıklı ve yakın iletişim halinde, öğrencilerin arkadaşlarından feyz aldığı, hareketleri bakarak öğrendiği bir ders. (Etkileşim Yokluğu)”*, V11: *“Yüz yüze eğitim kadar faydalı olmadığını düşünüyorum. Yayınlar genelde sabah oluyor ve hareketleri yaparken komşular rahatsız olabiliyor. (Mekân ve Zaman Problemi)”*, V14: *“Yetersiz buluyorum. Birkaç kez denedik fakat sonra etkinlikler çıktığında anında kanalı değiştiriyor. (İlgi Çekici Olamama)”*, V7: *“Faydalı bulmuyorum. Bu süreçte iyi düşünülmüş olabilir ama içerik çok verimsiz ve kısa sürüyor. (Verimsiz İçerik)”*, V12: *“İçerik olarak faydalı, işlevsel olarak hazırlanmış ancak öğrenciye kanal tarafından sunulmuş biçimi açısından problemler var. (Sunuş Problemi)”* şeklinde görüş belirtmiştir.

“Uygulanabilirlik” Ana Temasına Dair Bulgular: Kitlesel salgın döneminde EBA TV’de yayınlanan beden eğitimi etkinliğinin evde öğrenciler tarafından uygulanması hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusuna verilen cevaplar, *“Uygulanabilirlik”* ana temasında, *uygulanabilir ve uygulanamaz alt temalarında, stresi azaltma, hareketlilik kazandırma, verimsiz içerik, ders olarak algılamama, materyal ve mekân, herkese hitap edeme-me, sunuş problemi, ciddiye alınmama, ilgi çekici olamama* şeklinde kodlanarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. EBA TV’de Yayınlanan Beden Eğitimi Etkinliğinin Uygulanabilirliğini Gösteren Tablo.

Ana Kategori	Alt Kategoriler	Görüşme Sonucu Ortaya Çıkan Kodlar	F	Katılımcı	
Uygulanabilirlik	Uygulanabilir	Stresi Azaltma	7	V3, V4, V5, V9, V19, V20, Ö9	
		Hareketlilik Kazandırma	10	V1, V1, V5, V8, V9, V10, Ö2, Ö5, Ö9, Ö10	
		Verimsiz İçerik	17	V2, V6, V7, V8, V9, V10, V14, V15, V16, V17, V18, Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10	
		Ders Olarak Algılamama	24	V1, V2, V3, V4, V4, V5, V9, V10, V12, V14, V15, V16, V17, V18, V19, V20, Ö1, Ö2, Ö3, Ö14, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10	
	Uygulanamaz		Materyal ve Mekân	9	V8, V11, V12, V17, V19, V20, Ö8, Ö9, Ö10
			Herkese Hitap Edememe	6	V1, V5, V13, V17, V18, Ö2
			Sunuş Problemi	3	V3, V7, V20
			Ciddiye Alınmama	8	V4, V9, V13, V14, V20, Ö8, Ö9, Ö10
	İlgi Çekici Olamama	13	V1, V2, V9, V10, V12, V16, V17, V19, Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7		

“Uygulanabilir” ile ilgili olarak V19: “Spor yaparak evde kalmanın stresinden bir nebze olsa da uzaklaştırma konusunda etkili olduğunu, çocukları eğlendirdiğini düşünüyorum. (Stresi Azaltma)”, V5: “Çocukları hareketsizlikten kurtarıyor ve mutlu ediyor. Günleri güzel geçiyor. (Hareketlilik Kazandırma)” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Uygulanamaz” ile ilgili olarak V17: “Süresi az ve yetersiz, sırf ders koymuş olmak için hazırlanmış. Çocuğun ilgisini fazla çekmiyor. (Verimsiz İçerik)”, V20: “Velisi olduğum öğrencide gözlemlediğim, etkinlikleri katılmak zorunda olduğu bir ders olarak algılamadığı ve uygulamadığıdır. (Ders Olarak Algılamama)”, V8: “Beden eğitimi dersinin spor salonunda ya da açık havada branşa uygun malzemelerin desteği ile toplu olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Materyal ve Mekân)”, Ö2: “Çocuklar pek uygulamadı, bazılarının ilgi alanı değildi, bazıları sınavlara hazırlanıyor. (Herkese Hitap Edememe)”, V3: “İçerik filan tamam da sunulma zamanı ve şekli doğru değil. Etkinliği salonda çekmişler ama evde uygulatıyorlar. (Sunuş Problemi)”, V9: “Öğrencilerin ciddiye alarak uyguladığını düşünmüyorum. (Ciddiye Alınmama)”, Ö7: “Öğrenciler daha çok diğer derslere yön-

lendiler. Beden Eğitimi dersi teoride kaldı, öğrencileri derse çekemediler. (İlgi Çekici Olamama)” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Beklentiler” Ana Temasına Dair Bulgular: Kitlesel salgın döneminde EBA TV’de yayınlanan beden eğitimi etkinliğinin uzaktan uygulanması hakkındaki önerilerinizi nasıl ifade edersiniz? Sorusuna verilen cevaplar, “Beklentiler” ana temasında, *uzaktan uygulama ile ilgili öneriler* alt temasında, *temel becerilerin öğretilmesi, içeriğin zenginleştirilmesi, zamana yaymak, dans ve müzik, teorik bilgiler verme, yaşlara göre planlama, sağlıklı yaşamın anlatılması, dinamik içerik, ders algısının yaratılması, materyallerin arttırılması, aile ile yapılması, oyunlaştırma* şeklinde kodlanarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. EBA TV’de Yayınlanan Beden Eğitimi Etkinliği İle İlgili Beklentileri Gösteren Tablo.

Ana Kategori	Alt Kategoriler	Görüşme Sonucu Ortaya Çıkan Kodlar	F	Katılımcı
Beklentiler	Uzaktan Uygulama ile İlgili Öneriler	Temel Becerilerin Öğretilmesi	8	V3, V14, V17, V19, Ö1, Ö2, Ö5, Ö6
		İçeriğin Zenginleştirilmesi	11	V1, V2, V3, V4, V7, V10, V13, V17, Ö5, Ö6, Ö10
		Zamana Yaymak	2	V4, V16
		Dans ve Müzik	5	V6, V16, V17, V18, Ö1
		Teorik Bilgiler Verme	11	V2, V6, V7, V8, V10, V11, V13, V18, Ö3, V4, V8
		Yaşlara Göre Planlama	3	V5, Ö8, Ö10
		Sağlıklı Yaşamın Anlatılması	10	V1, V5, V8, V11, V14, V15, Ö2, Ö3, Ö4, Ö10
		Dinamik İçerik	11	V1, V3, V4, V5, V9, V16, V17, V20, Ö5, Ö6, Ö10
		Ders Algısının Yaratılması	15	V7, V8, V11, V12, V16, V20, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
		Materyallerin Arttırılması	8	V8, V9, V11, V12, V13, Ö4, Ö7, Ö8
Aile ile Yapılması	2	V1, V17		
Oyunlaştırma	8	V5, V13, V16, V18, V19, V20, Ö5, Ö10		

“Uzaktan Uygulama ile İlgili Öneriler” ile ilgili olarak Ö5: *“Daha temel hareketler uzaktan eğitim sürecinde verilebilir. Yapılması kolay olan hareketler verildiği takdirde müdahale edilmeden öğrenci rahatça yapabilecektir. (Temel Becerilerin Öğretilmesi)”*, V13: *“Verilen eğitimin sürekli güncellenmesi gerekiyor. Tüm çocuklara hitap edecek eğitimler geliştirilip verilirse çocuklar bu güncel içeriklerle sıkılmadan uygulayabilirler. (İçeriğin Zenginleştirilmesi)”*, V4: *“Ev ortamında 5-10 dk. Kısa etkinlikler şeklinde olması avantaj bence, gün boyu etkinlik şeklinde yayılmalı, uzun olduğunda komşulara rahatsızlık verebilir, kısa ve gün içine yayılırsa tolere edilebilir. (Zamana Yaymak)”*, V17: *“Daha çok müzik eşliğinde serbest dans yapılabilir. (Dans ve Müzik)”*, V8: *“Evde yapılabilen dersi çok faydalı bulmuyorum. Yani uzaktan beden eğitimi dersi ancak öğrenciye bilgi bakımından fayda sağlar. Yani teorik olarak öğrenci bilgilenir. (Teorik Bilgiler Verme)”*, Ö8: *“Tüm yaş gruplarına yönelik ayrı ayrı uygulamalar yapılmalı. Alt yaş grubuna oyun temalı etkinlikler, lise yaş grubuna yoga, pilates vb. branşlar daha ilgi çekici olabilir. (Yaşlara Göre Planlama)”*, Ö10: *“Bence tüm çocuklara sağlıklı yaşam bilgisi anlatılmalı. Günlük hayatta sağlığımızı bozan şeyler, nasıl beslenmemiz gerektiği, bedensel olarak sağlıklı olmanın akademik, kişisel ve psikolojik gelişimine katkıları konusunda bilgilendirme çalışmaları yapılmalı. (Sağlıklı Yaşamın Anlatılması)”*, V16: *“Çocukların hareket etmesini beden ve ruh sağlıkları açısından önemli buluyorum. Faydalı fakat kendini tekrar ediyor. Sürekli geliştirilmesi gerekiyor. (Dinamik İçerik)”* V20: *“Verilen eğitimlerin, ders arası etkinlikler şeklinde değil de günlük ders programına dahil olan, diğer temel derslerle birlikte verilen “ders” algısı yaratan nitelikte olması gerekir. (Ders Algısının Yaratılması)”*, Ö8: *“Hareketleri uygulatırken ev eşyalarından materyaller yapılabilir. Yarım litrelik su şişeleri ile kas çalışılabilir, koltuk ve kırlentler kullanılarak çeşitli hareketler yapılabilir. Böylece çocukların eşyalara ve çevresindeki cisimlere bakış açıları değişecektir. (Materyallerin Arttırılması)”*, V1: *“Yapılan etkinlikler ev ortamında aile bireyleri ile oynanabilecek oyunlar halinde tasarlanabilir. (Aile ile Yapılması)”*, Ö10: *“Özellikle ilkokul seviyesindeki çocuklar için onların hayal dünyasına uygun bir şekilde oyunlar ve eğitim bir arada sunulabilir. Örneğin temel jimnastik hareketlerinin uygulanabileceği bir oyun geliştirilebilir. (Oyunlaştırma)”* şeklinde görüş belirtmiştir.

“Katkılar” Ana Temasına Dair Bulgular: Kitlese salgın döneminde EBA TV’de yayınlanan beden eğitimi etkinliklerinin çocuklara nasıl katkıları olduğunu düşünürsünüz? Sorusuna verilen cevaplar, “Katkılar” ana temasında, uzaktan beden eğitiminin çocuklara katkıları alt temasında, monotonluktan kurtulma, hareketlilik sağlama, spora olan ilgiyi sürdürme, evde spor yapma becerisi kazandırma, fiziksel gelişim sağlama, zindelik sağlama, stresten uzaklaşma şeklinde kodlanarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. EBA TV’de Yayınlanan Beden Eğitimi Etkinliğinin Çocuklara Katkılarını Gösteren Tablo.

Ana Kategori	Alt Kategoriler	Görüşme Sonucu Ortaya Çıkan Kodlar	F	Katılımcı
Katkılar	Uzaktan Beden Eğitiminin Çocuklara Katkıları	Monotonluktan Kurtulma	7	V2, V3, V10, V13, V17, Ö2, Ö5
		Hareketlilik Sağlama	12	V1, V2, V3, V6, V8, V9, V11, V15, V18, Ö2, Ö4, Ö7
		Spora Olan İlgiyi Sürdürme	5	V6, V14, V15, Ö7, Ö10
		Evde Spor Yapma Becerisi Kazandırma	7	V3, V4, V12, V15, V20, Ö2, Ö9
		Fiziksel Gelişim Sağlama	15	V1, V2, V5, V8, V14, V15, V16, V17, V18, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7
		Zindelik Sağlama	5	V1, V6, V13, V20, Ö10
		Stresten Uzaklaşma	6	V1, V5, V8, Ö3, Ö4, Ö9

“Uzaktan Beden Eğitiminin Çocuklara Katkıları” ile ilgili olarak V2: “Çocuklar evde kalmaktan sıkılmışlardı. Yasak yüzünden dışarıya çıkamadılar. Her gün aynı şeyleri yaptılar. Etkinliklerle biraz da olsa farklı şeyler yaptılar. (Monotonluktan Kurtulma)”, Ö4: “Hareketli kalmaları yönünde katkıları oldu. (Hareketlilik Sağlama)”, Ö7: “Virüs öncesinde çocuklar okullarda beden eğitimi görüyorlardı, sokakta koşup oynuyorlardı, televizyonda futbol izliyorlardı. Virüs ortaya çıkınca hepsi yasaklandı, çocuklar spordan uzaklaştı. EBA TV sayesinde eskisinin yerini tutmasa da temel düzeyde spordan kopmadılar. (Spora Olan İlgiyi Sürdürme)”, V15: “Sporun sadece dışarda değil evde de yapıldığını gördüler. (Evde Spor Yapma Becerisi Kazandırma)”, Ö1: “Yasaklarla birlikte çocukların günlük fiziksel aktivite düzeyleri azaldı. Bu da kas, kemik ve eklem gelişiminin sekteye uğraması demek. EBA TV’de yayınlanan etkinlikleri uygulayan çocuklarda fiziksel bir gelişimden bahsetmek mümkün olabilir. (Fiziksel Gelişim Sağlama)”, V6: “Etkinliği uygulayan çocukların uygulamayanlara göre gün içinde daha zinde olacaklarını düşünüyorum. Yorgun olma durumları daha az olacaktır, aktif ve dinamik bir gün geçirebilirler. (Zindelik Sağlama)”, Ö9: “Yasaklar, kısıtlamalar çocukların fizyolojik ve psikolojik olarak stres seviyelerini yükseltiyor. Mevcut enerjilerini atamıyorlar. Evde kısıtlı olsa hareket etmeleri streslerini azaltacaktır. (Stresten Uzaklaşma)” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Karşılaştırma” Ana Temasına Dair Bulgular: Kitlel Salgın öncesi beden eğitimi dersleri ile kitlel salgın sürecinde EBA TV’de yayınlanan beden eğitimi etkinliklerini karşılaştırdığımızda ne gibi farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz? Soru-

suna verilen cevaplar, “*Karşılaştırma*” ana temasında, *uzaktan beden eğitimdeki eksiklikler* alt temasında, *sosyalleşme, iş birliği, eğitsel oyunlar, sürece aktif katılım, özgürce hareket, dönüt ve düzeltme, alan ve materyal, derse olan tutum, arkadaş güdülemesi, sosyal öğrenme, oksijenlenme, yardımlaşma, duygusal gelişim, öz güven gelişimi, seviyeye inememe* şeklinde kodlanarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. EBA TV’de Yayınlanan Beden Eğitimi Etkinliğinin Eksikliklerini Gösteren Tablo.

Ana Kategori	Alt Kategoriler	Görüşme Sonucu Ortaya Çıkan Kodlar	F	Katılımcı
Karşılaştırma	Uzaktan Beden Eğitimdeki Eksiklikler	Sosyalleşme	15	V1, V6, V7, V8, V12, V13, V14, V17, V18, V19, Ö1, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10
		İş Birliği	8	V1, V4, V5, V20, Ö4, Ö9, Ö10
		Eğitsel Oyunlar	3	Ö1, Ö9, Ö10
		Sürece Aktif Katılım	5	V17, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9
		Özgürce Hareket	7	V1, V2, V11, V14, V19, V20, Ö1
		Dönüt ve Düzeltme	9	V19, Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
		Alan ve Materyal	6	V11, V16, V19, Ö5, Ö8, Ö10
		Derse Olan Tutum	13	V2, V3, V6, V9, V10, V13, V18, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
		Arkadaş Güdülemesi	5	V5, V14, V18, Ö4, Ö5
		Sosyal Öğrenme	4	V6, V9, V10, Ö3
		Oksijenlenme	8	V2, V3, V8, V9, V13, Ö7, Ö9, Ö10
		Yardımlaşma	4	V16, V20, Ö1, Ö9
		Duygusal Gelişim	3	Ö4, Ö5, Ö9
		Öz güven Gelişimi	11	V7, V10, V13, V14, V15, V18, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9
Seviyeye İnememe	5	V5, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9		

“Uzaktan Beden Eğitimdeki Eksiklikler” ile ilgili olarak V8: *“Salgın öncesi dönemde çocuklar birbirleri ile sosyalleşebilecekleri oyunlar oynayarak beden eğitimi derslerini yapıyorlardı. Salgın sonrasında sadece fiziksel aktivitede bulunabilecekleri hareketler yapıyorlar. (Sosyalleşme)”*, Ö10: *“Bu dönemde tv de yapılan aktiviteler mecburen bireysel sporlar. Salgın öncesi takım sporlarındaki gibi iş birliği, beraber hareket etme gibi özellikler yok. (İş Birliği)”*, Ö1: *“Beden eğitimi dersleri eğitsel oyunlarla (bireysel veya grup olarak) desteklenen bir eğitim şeklidir. Beden eğitiminde görülen uygulamalar çocuklar tarafından hayata transfer edilir. (Eğitsel Oyunlar)”*, Ö8: *“Bire bir etkileşimle ekran karşısındaki aktivite arasında büyük farklar var. Uzaktan yapılan etkinliklerde sosyal kayıtlar oluyor tabii, bire bir etkileşim gibi değil. (Sürece Aktif Katılım)”*, V11: *“Tabii açık alanda yapılan sporun kapalı kısıtlı dar alanda yapılabileceğiyle kıyaslayamayız. Spor özgür ortamda, geniş alanlarda, açık havada özgürce yapılır. (Özgürce Hareket)”*, Ö6: *“Uygulama dersi olduğu için geri dönüt ve düzeltmelerle daha kalıcı oluyor. Uzaktan eğitimde böyle bir imkân yok. (Dönüt ve Düzeltme)”*, Ö5: *“Çok fark var. Beden eğitimi dersi etkinlik alanında etkinlik malzemeleri yardımıyla yapılmalıdır. Evde ise uygun malzeme bulmak güç. (Alan ve Materyal)”*, V9: *“Öğrenciler normalde beden eğitimi dersini çok sever, okulda nefes alabilecekleri ders olarak görürler. Ama evdeyken aynı sevinçle karşılanmadığını fark ettim. (Derse Olan Tutum)”*, V14: *“Topluluk içerisinde yapılan aktivitelerin öğrencileri tetikleyici etkilerinin ev ortamında olmaması katılım isteğini olumsuz etkilemektedir. (Arkadaş Güdülemesi)”*, V10: *“Çocuklar spor esnasında birbirini taklit ederler, birbirlerinden öğrenirlerdi. Şimdi evde bireysel kaldılar. (Sosyal Öğrenme)”*, Ö9: *“Çocuklar spor esnasında yükselen nabız ile açık alanda yoğun nefes alıp verirler, ev ortamında dışarıdaki gibi temiz ve bol hava bulamayabilirler. (Oksijenlenme)”*, V16: *“Okuldaki derslerde yardımlaşma üst düzeyde, eşli çalışmalar öğrencilere birbirine yardımcı olmayı öğretir. (Yardımlaşma)”*, Ö4: *“Okuldaki derslerde oynadıkları oyunlarda sevinç, heyecan, üzüntü yaşıyorlar. Uzaktan eğitimde bu duyguları yaşamadıkları için duygusal gelişimleri eksik kalıyor. (Duygusal Gelişim)”*, V18: *“Çocukların iç içe ve öğretmenlerinden uygulamalı olarak bu dersi alması, arkadaşlarının içinde hareket etmesi öz güveni geliştirme açısından önemlidir. Ancak televizyondan bakılıp yapıldığında ise pek faydası yok. (Öz güven Gelişimi)”*, Ö8: *“Salgın öncesinde sınıfımız var ve kontrol bizde, derse kimin katılacağı, kimin duyu durumunun nasıl olduğu yakından kontrolümüz altındaydı. Televizyonda yayınlanan etkinliklerde kimin izleyeceğini belirleyemezsiniz. Bu sebepten seviye herkesin yapabileceği düzeyde olmaydı. Ayrıca engelliler var. Bireysel eğitime gereksinim duyan öğrenciler var. Onların ihmal edildiğini görüyoruz. (Seviyeye İnememek)”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Koronavirüs salgını tüm dünyayı olduğu gibi ülkemizde etkilemiştir. Virüsün damlacık enfeksiyonu yoluyla bulaştığının anlaşılmasından sonra insanların birbirine yaklaşmaması ve fiziki mesafenin korunması için önlemler alınmış, insanların kalabalık yerlerde bulunmalarını engellemek için günlük yaşamda bir dizi kısıtlamalara gidilmiştir. Bu kısıtlamalardan ilki eğitime yapılmış ve virüsün yayılmaya başlamasıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Virüsün

yayımla hızındaki artışla beraber maske zorunluluğu ve sokağa çıkma yasaklarının gelmesiyle eğitimin uzaktan yapılması kararı alınmıştır. Karar sonrası TRT’nin desteği ile Milli Eğitim Bakanlığınca EBA TV eğitim kanalı kurulmuştur. EBA TV’de teorik dersler yine sınıflara ayrılarak yayınlanmış fakat uygulamalı ders olan beden eğitimine diğer derslerden daha kısa süre ayrılmıştır. Beden eğitimi dersinin öğrencilerde fiziksel gelişimin yanında sosyal ve bilişsel gelişim sağladığı birçok araştırma sonucuyla kanıtlanmıştır. Bu denli faydalı olan bir dersin kısa etkinlik şeklinde tutulması öğrencilerin beden eğitimi dersinden edindikleri faydalardan mahrum kalmalarına neden olmuştur. Buradan hareketle bu araştırma salgın sürecinin devam etmesi durumunda EBA TV’de yayınlanan beden eğitimi etkinliklerinin ülkemizdeki durumunu değerlendirmek ve mevcut etkinliklerin verimini yükseltmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarından EBA TV’de yayınlanan beden eğitimi etkinliğindeki “algı” ile ilgili olarak katılımcılar beden eğitimi etkinliklerinin öğrencilerdeki hareket-sizliği önleme konusunda faydalı olduğu görüşünde hemfikir oldukları görülmektedir. Yasaklar nedeniyle evlerinde hareketsiz kalan çocukların televizyonda yayınlanan etkinliklerle kısa da olsa yaşantılarına bir hareket katacağını bu hareketinde kemik gelişimi ve fizyolojik birçok gelişime fayda sağlayacağını ifade etmektedir.

Yine katılımcıların büyük bir kısmı televizyonda yayınlanan etkinlikleri faydalı bulmamaktadır. Bulgulara bakıldığında katılımcıların beden eğitimi dersinin uygulamaya yönelik bir ders olmasından dolayı uzaktan yapıldığında etkileşim olmadığını, beden eğitimi dersinin sahalarda, geniş ve ferah alanlarda dersle ilgili materyallerle yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Katılımcıların aynı bulgular içinde önemli gördükleri başka bir hususta içerik ve dersin sunumu ile ilgilidir. Katılımcılar ders içeriğinin verimsiz ve özensiz hazırlandığı için çocuklar tarafında pek ilgi çekici bulunmadığını ve katılımın düşük olduğunu, evde uygulanması için hazırlanan içeriğin jimnastik salonunda veya stüdyo ortamında çekildiğini bu sebeplerden ders veriminin düşük olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin etkinlikle ilgili görselleri Youtube başta olmak üzere çeşitli sosyal medya mecralarında paylaştıkları ve yapılan paylaşımların altına küçümseyici yorumlar yaptıkları görülmektedir. Bu durum, etkinliğin öğrenciler tarafından ciddiye alınmadığının, ciddiyetle uygulanmadığının göstergesi olarak değerlendirilmektedir. İçeriklerin öğrencilerin istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak düzenlenmesi durumunda ise öğrencilerin etkinlikleri ilgiyle takip edecekleri ve uygulayacakları sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarından biri de EBA TV’de yayınlanan beden eğitimi etkinliğinin uygulanabilirliği ile ilgilidir. Uygulanabilirlikle ilgili olarak katılımcılar, etkinliğin uygulandığında stresi azaltma ve hareketsizliği önleme konusunda yeterli olduğunu vurgulamıştır.

Yine katılımcıların büyük bir kısmı televizyonda yayınlanan etkinlikleri uygulanamaz olarak bulmaktadır. Katılımcılar etkinliğin uygulanmama nedenlerini ise; içeri-

ğin verimsiz hazırlanması, etkinliğin öğrenciler tarafından ders olarak algılanmaması, materyallerin ev ortamında yetersiz olması ve kanalın etkinliği yayınlamasıyla ilgili problemlerin olması olarak ifade etmektedir. Aynı sonuçlarla ilgili olarak katılımcılar, eğitimde eşitliğe vurgu yaparak bireysel eğitime ihtiyaç duyan veya engelli öğrencilerin etkinliklere katılamadığını bu sebepten yayınlanan içeriğin herkese hitap etmediğini vurgulamıştır.

Hekim (2016), çocuklarda beden eğitimi, spor ve oyun etkinliklerine katılımın kemik gelişimine etkisini araştırmış ve hareket etmenin çocuklarda kemik gelişimini olumlu yönde etkilediğini ve fizyolojik stresi azalttığını belirtmiştir. Ayrıca aynı çalışmada çocuklarda fizyolojik gelişimin sağlıklı olabilmesi için önce çocukların hareket-siz kalmamaları konusunda önlemlerin alınması gerektiğini sonra da beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımın çocuklara teşvik edilmesi gerektiğini, fizyolojik gelişimin ayrıca psikolojik stresi de azaltacağını ve yaşam kalitesini yükselteceğini de ifade etmektedir. Hekim'in araştırma sonuçlarıyla çalışmadaki bulgulardan algı ve uygulanabilirlik ile ilgili olarak, çocukların hareket etmesinin fizyolojik gelişim sağlayacağı, fizyolojik gelişiminde öz güven artışı ve yaşam kalitesinin yükselmesini beraberinde getireceği olarak yorumlanabileceği, bulguların paralellik gösterdiği görülmektedir.

Ağır'ın (2007) uzaktan eğitimle ilgili yaptığı çalışmada uzaktan eğitimin avantajlarını ve sınırlılıkları belirtmiştir. Sınırlılıklar ile ilgili olarak uzaktan eğitimin; sosyalleşmeyi engellediğini, uygulama ile öğrenilen derslerde sağlıklı öğrenimin gerçekleşmediğini, öğrenen ve öğretene etkileşiminin çok az olduğunu, ders içeriklerine olan tutumların öğrencilere göre farklılık gösterebileceğini, materyallerin aktif kullanımının uzaktan yeterince gerçekleşmediğini ifade etmektedir. Ağır'ın yaptığı araştırma ile çalışmada bulunan uygulanamaz ve faydalı bulmama sonuçlarının, beden eğitimi dersinin de bir uygulama dersi olmasından kaynaklı birbirine paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından biri de katılımcıların EBA TV'de yayınlanan beden eğitimi etkinliğinden beklentileri ile ilgilidir. Beklentilerle ilgili olarak katılımcılar etkinliğin uzaktan uygulanışı ile ilgili öneriler sunmuştur. Bu öneriler; temel becerilerin öğretilmesi, içeriğin herkese hitap edebilmesi için sürekli güncellenmesi ve zenginleştirilmesi, etkinliğin zamana yayılması, dans ve müzik eşliğinde koreografiler yapılması, sağlıklı yaşam ve sporla ilgili teorik bilgiler anlatılması, yaşlara göre ders içerikleri hazırlanması, sağlıklı yaşama dair günlük bilgiler verilmesi, ders arası kısa etkinlikler haricinde beden eğitiminin de bir ders olduğu algısının oluşturulması, ev eşyalarında materyallerin gösterilerek spor esnasında kullanılması, aile bireyleri ile birlikte daha eğlenceli hale getirilmesi ve yapılan tüm etkinliklerin oyunlaştırılarak öğrencilere sunulmasıdır. Önerilere bakıldığında beden eğitimi etkinliklerinin öneriler kapsamında yapılandırılması ile öğrenciler tarafından daha uygulanabilir hale dönüşeceği görülmektedir. Etkinliklerde sağlıklı yaşamın anlatılması durumunda ailelerinin de ilgisini çekebileceği ve çocuklarıyla birlikte etkinlikleri dinleyebilecekleri değerlendirilmekte-

dir. Ayrıca dans eşliğinde yapılacak olan etkinliklerde özellikle annelerin katılım gösterebileceği ve bu durumda çocukların etkinlikte sıkılmadan daha uzun süre hareket edeceği olarak yorumlanabilmektedir.

Araştırma sonuçlarından biri de EBA TV’de yayınlanan beden eğitiminin öğrencilere olan katkılarıyla ilgilidir. Etkinliğin öğrencilere katkılarıyla ilgili katılımcılar, çocukların salgın sürecindeki yasaklardan çok etkilendiği ve monoton bir hayat yaşamaya başladıklarını, EBA TV’de yayınlanan etkinliklerle biraz da olsa monotonluktan kurtulabileceklerini, evde hareketsiz kaldıkları için etkinliğin hareketsizliği önleme konusunda katkılar sağlayabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca futbol ve diğer liglerin yasaklanmasıyla birlikte spor bir anda çocukların hayatından çıkmıştır. Bu eğitimlerle birlikte spora olan ilginin eskisi kadar olmasa da akıllarda kalacağı vurgulanmaktadır. Yine katılımcılar sporun spor sahasında ve geniş alanlarda yapılmasının doğru olduğunu fakat böyle dönemlerde güçlü kalmak için evlerde spor yapılmasının öğrencilere fayda sağlayacağını ayrıca etkinliklerin genel olarak uygulanması halinde zindelik sağlayacağı, stresten uzaklaştıracağı ve uygulamayanlara göre fiziksel gelişim sağlayacağı ifade edilmektedir.

Yıldız ve Çetin (2018), sporun psiko-motor ve sosyal gelişime sağladığı katkıları araştırdıkları çalışmada, hareketin çocuklarda biriken fazla enerjinin kontrollü yakılması için gerekli olduğunu ayrıca hareket etmenin sosyal gelişime faydalı olduğunu vurgulamaktadır. Hareket eden ve enerjisini atan çocukların motor becerilerinde artış meydana geldiğini, spora olan ilgi ve tutumun sürekli yenilendiğini, spor sayesinde yakılan fazla enerjinin psikolojik stres ve yenilenme konusunda da fayda sağladığı, hareket etmenin sağlıklı yaşam bütünlüğüne olumlu katkıları olduğunu ifade etmektedir.

Yıldız ve Çetin’in araştırma sonuçlarıyla çalışmadaki bulgular hareket etmenin sağladığı katkılar yönünden birbiriyle paralellik gösterdiği görülmektedir. Fakat EBA TV’de yayınlanan dersler televizyondan yayınlandığı için beden eğitimi ve sporun en büyük faydalarında olan sosyal gelişimin yeterince sağlanamadığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından bir de salgın öncesi beden eğitimi dersleri ile salgın sürecindeki beden eğitimi etkinliklerinin karşılaştırılması ile ilgilidir. Karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında, beden eğitimi derslerinin salgın öncesi dönemde sosyal ortamda yapılmasının çocuklarda fiziksel gelişim sağladığı kadar sosyal ve psikolojik gelişim de sağladığı görülmektedir. Salgın öncesi beden eğitiminin grup ile etkileşimli şekilde yapıldığından dolayı çocukların kişilik ve karakter gelişimlerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir.

Çelik ve Şahin’in (2013), spor ve çocuk gelişimi üzerine derlediği çalışmada, sporun çocukları sosyalleştirdiği, öz benlik ve karakter gelişimi sağladığı, sosyal çatışmaların üstesinden gelme konusunda katkılarının olduğu, duygusal gelişim sağladığı ve bedensel gelişime çokça katkılarının olduğunu vurgulamıştır. Çelik ve Şahin’in

bulgularıyla, çalışmadaki salgın öncesi beden eğitimi etkinliklerinin fayda açısından birbiri ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Salgın dönemi beden eğitimi etkinliğine bakıldığında ise öğrencilerin sokağa çıkma kısıtlamaları sebebiyle evlerinde kalmalarından dolayı sosyal olarak bir kazanım elde edememelerine neden olmuş, yalnızca fiziksel gelişim ve hareketsizliği önleme konusunda fayda sağlamıştır. Katılımcılar ayrıca televizyonda yayınlanan etkinliklerin grupla yapılmadığı için sosyalleşme ve iş birliği yapma gibi faydalar sağlamadığını, ev ortamında yapıldığı için özgürce hareket etmenin sağlanamadığını, beden eğitiminin uygulamalı bir ders olmasından dolayı yapılan hataların öğretmen tarafından anında düzeltilmesinin önemli olduğunu televizyondan yayınlanan bu etkinliklerde böyle bir imkânın bulunmadığını belirtmiştir.

Yine katılımcılar alan ve derste kullanılan materyaller konusunda eksiklerin olduğunu, bireysel yapılan derslerde arkadaş güdülemesi ve sosyal öğrenme gibi süreçlerin yaşanmadığını, öğrencilerin yardımlaşma, duygusal gelişim ve öz güven gelişimi konusunda eksik kaldıklarını vurgulamaktadır. Son olarak katılımcılar derslerin evlerde kapalı ortamda yapılmasının açık ortamdaki gibi oksijenlenme sağlamadığını, evlerin ders öncesi ve ders sırasında iyi havalandırılmasının nefes kapasitesine fayda sağlayacağını vurgulamıştır.

Araştırma sonuçları derlendiğinde yapılan etkinliklerin öğrencilere faydalı olabilmesi için ve konu hakkında başka çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara yönelik olarak bir dizi öneriler sunulmuştur.

Planlayıcı ve karar vericilere yönelik olarak;

- EBA TV’de yayınlanan beden eğitimi etkinliğine gündelik yaşamda öğrencilerin beslenme alışkanlıklarının da dâhil edilerek sağlıklı yaşam konulu bir tema oluşturulması önerilmektedir.
- Yine öğrencilere yönelik olarak olimpizm ve fair play değerleri anlatılarak öğrencilerin ahlaki değerleri anlamalarının sağlanabileceği önerilmektedir.
- Televizyonda verilen etkinlikler hakkındaki ders arası kısa ve önemsiz etkinlik algısının ortadan kaldırılarak beden eğitiminin bir ders olduğu ve önemli olduğu algısının getirilmesi önerilmektedir.
- Yapılan etkinlikler öğrencilerin sevdikleri aktivitelerle harmanlanarak oyun ve eğitimin bir arada verilmesi önerilmektedir.
- Evde yapılan etkinlikler yine ev ortamında sunularak, ev eşyalarından materyaller kullanılarak daha pratik hale dönüştürülmesi önerilmektedir.
- Yine eğitimde eşitliği koruma adına bireysel eğitime ihtiyaç duyan, yaygın gelişimsel rahatsızlıkları bulunan veya engelli öğrencilere yönelik özel içeriklerin hazırlanması önerilmektedir.

- Yapılan etkinliklere aile bireylerinin de dahil edilmesi sağlanarak öğrenci-aile iş birliği ile daha verimli hale getirilmesi önerilmektedir.
- Yine etkinlikler animasyonlarla, çocukların sevdikleri çizgi film karakterleri ile sunulması önerilmektedir.

Araştırmacılara yönelik olarak;

- EBA TV’de yayınlanan etkinlikleri uygulayan çocuklardaki fiziksel ve ruhsal değişimler araştırılabilir.
- Liselere giriş sınavındaki öğrencilerin motivasyonları ve evde yapılan beden eğitimine karşı tutumları araştırılabilir.
- Etkinlikle ilgili evlerde kullanılacak materyaller ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek içeriklerin neler olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Salgın dönemi sona erdiğinde sosyal hayata adaptasyonda sporun nasıl aktif kullanılacağı ile ilgili araştırma yapılabilir.

Sonuç olarak beden eğitimi dersi spor kültürünün oluşmasındaki temel noktalardan biridir. Salgın sürecinin oluşmasıyla birlikte yaşantımızı bu yeni sürece uygun hale getirmemiz gerektiğini anlamış bulunmaktayız. Bu süreçte virüsün sosyal hayata engeller koymasıyla beden eğitimi ve spordan aldığımız fayda etkilenmiştir. Bu etkiyi en aza indirmek ve salgın sürecinin uzaması durumunda beden eğitimi ile güçlü kalmak, sağlığa özen göstermek gerekmektedir. Spor sosyal bir olgudur ve çocuk yaşlarda doğru değerlerle öğretilirse kültür geliştirecektir. Beden ve ruh sağlığının korunması hayati doğrudan etkilemektedir. Beden ve ruh sağlığı yerinde olan bireyler teorik dersleri yaşamının her anında öğrenebilmektedir. Bu sebeptendir ki beden eğitimi dersleri spor kültürü oluşumunun, sağlıklı yaşamın temel anahtarıdır ve beden eğitimi önemli kılmak çocukların değil büyüklerin vereceği kararlardan geçmektedir.

Çatışma Beyanı: Bu araştırmada adı geçen yazarlar arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Onayı: Bu araştırma, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 20.07.2020 tarih ve 81614018-000-E.214 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Kaynakça

- AĞIR, F. (2007). Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir.
- ALPAGO, H., ODUNCU - ALPAGO, D. (2020). Koronavirüs Ve Sosyoekonomik Sonuçlar. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (8), 99-114.
- BALTACI, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri Ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 231-274.
- ÇELİK, A., ŞAHİN, M. (2013). Spor ve *Çocuk Gelişimi*. The Journal of Academic Social Science Studies JASSS-International Journal of Social Science, 6(1), 467-478.
- HEKİM, M. (2016). Çocuklarda Beden Eğitimi, Spor Ve Oyun Etkinliklerine Katılımın Kemik Gelişimi Üzerine Etkilerinin Değerlendirilmesi. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 5(2), 66-71.
- KARADAĞ, E., YÜCEL, C. (2020). Yeni Tıp Koronavirüs Pandemisi Döneminde Üniversitelerde Uzaktan Eğitim: Lisans Öğrencileri Kapsamında Bir Değerlendirme Çalışması. Yükseköğretim Dergisi, 10(1). 2-12.
- SABANCI, A. (2016). Eğitim-Temel Kavramlar. E. Toprakçı (Ed.), Eğitim - Pedagoji içinde (s.11-38). Ankara: Ütopya.
- SOYSAL, G. (2020). Koronavirüs Salgını ve Yaşlılık. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(5), 290-301.
- YAMAN, E. (2010). Kalabalık Sınıfların Etkileri: Öğrenciler Ne Düşünüyor? Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(2), 403-414.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, E., ÇETİN, Z. (2018). Sporun Psiko-Motor Gelişim Ve Sosyal Gelişime Etkisi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 5(2), 54-66.

KORONAVİRÜS SALGINI DÖNEMİNDE EĞİTİM UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ: KOSOVA CUMHURİYETİ ÖRNEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet ÜLKER¹

¹ Dr, Müdür, Yunus Emre Enstitüsü, Priştine, Prizren ve İpek Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi, mehulker@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9072-8868.

Geliş Tarihi: 29.08.2020 Kabul Tarihi: 10.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787731

Öz: Bu çalışmada, koronavirüs salgını döneminde Kosova Cumhuriyeti'ndeki eğitim faaliyetlerinin durumu, eğitim sisteminde yaşananlar ve bunlara yönelik üretilen çözümler ortaya konmuş; koronavirüs dönemi ve öncesindeki geleneksel uygulamalara yönelik öğretmen/öğrenci görüşleri incelenmiştir. Bu yolla, ilgili alanyazına ve karar vericilerin görüşlerine katkı sağlayacak veri temin edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, karma araştırma deseni kullanılarak yapılmış betimsel bir çalışmadır. Veriler, doküman analizi ve görüşme yoluyla toplanmış, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Koronavirüs salgını ile birlikte Kosova Cumhuriyeti'nde okullarda eğitime ara verilmiş, ulusal düzeydeki sınavlar ise önce ertelenmiş, sonra da iptal edilmiştir. Okullarda eğitim yerine, çevrim içi platformlarda toplantılar gerçekleştirilmiş, bunun yanı sıra televizyon kanalları ve Youtube üzerinden konu anlatımlı videolar yayınlanmıştır. Türkiye'nin sanal eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Kosova Türk toplumu tarafından ilk defa kullanılmaya başlanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerden derlenen veriler ışığında, söz konusu çalışmanın sonuçları genel hatlarıyla şöyle ifade edilebilir: Geleneksel eğitim, koronavirüs dönemindeki eğitim uygulamalarına göre daha etkin ve işlevseldir; eğitime erişimin sağlanması ve okulu bırakma sayılarının azaltılması konularında, çok daha iyi çözümler sunmaktadır. Bunun yanı sıra, hem bireysel hem de toplumsal sağlığı korumak adına, koronavirüs dönemi uygulamalarının gerekli olduğu düşüncesiyle birlikte, oldukça sınırlı bir görüşe göre, bu sürecin öğretmen ve öğrencilerin teknolojik uygulamalara adaptasyonunu artırdığı sonuçları da elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: eğitim-öğretim, koronavirüs, Kosova Cumhuriyeti, öğretmen ve öğrenci görüşleri.

STUDENT AND TEACHER OPINIONS ON CORONAVIRUS OUTBREAK, EDUCATION AND TRAINING: THE CASE OF KOSOVO

Abstract:

In this study, the state of educational activities in Kosovo during the coronavirus epidemic, the happenings in the education system and the solutions produced were put forward; views of teachers and students on traditional practices in the coronavirus period and before were examined. It is aimed to provide data that will contribute to the relevant literature and opinions of decision makers. The study is a descriptive study using mixed research design. Data were collected through document analysis and interviews, and analysed by content analysis method. With the coronavirus epidemic, education was suspended in schools in Kosovo, and national exams were first postponed and then cancelled. Instead of education in schools, meetings were held on online platforms, as well as videos with lectures were broadcast on television channels and Youtube. Turkey's virtual education platform EBA has been used for the first time by Kosovo's Turkish Community. From the data compiled from teachers and students, the results of the study are as follows: traditional education is more effective and functional compared to the coronavirus period practices, it provides better solutions to the accessibility to education and school's absenteeism reduction. Also, coronavirus period practices are required to protect individual and public health.

Key Words: education, coronavirus, the Republic of Kosovo, teacher and student opinions.

Giriş

Beklenmedik bir anda ortaya çıkan koronavirüs salgını, insanları ve devletleri hazırlıksız yakalamıştır. Başta sokağa çıkma yasağı olmak üzere, tedbir amaçlı yürürlüğe konulan bazı uygulamalar, insanları bir anlamda evlerine hapsedmiş; sosyal mesafe, temizlik uygulamaları, maske kullanımı benzeri uygulama ve tedbirler, kendini yaşam biçimi, ekonomik düzen, üretim düzeni, eğitim uygulamaları, sosyal hayat, seyahat vb. birçok alan üzerinde etkin şekilde göstermiştir. Yeni normların ortaya çıkmasına neden olan bu durum, geleneksel yaşam biçimlerini de neredeyse yeniden şekillendirmiş ve kalıcı etkisi olacağı öngörülen yeni yaşam biçimlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu süreçten payını alan sistemlerden biri de eğitim sistemi olmuştur. Okullara gitmek bir anda yasaklanmış, eğitime erişim ve öğretmenin mesleğini icra ediş biçimi başta olmak üzere, eğitim sisteminin birçok temel unsuru yeni biçimlere

bürünmek zorunda kalmıştır. Bu süreç, diğer ülkeler gibi Kosova Cumhuriyeti’ni de etkilemiştir. Kosova Hükümeti’nin ilk tepkisi, Ministria e Shënddësis dhe Mbrojtjes Sociale -Sağlık ve Sosyal Koruma Bakanlığı- (2020)’de ilan ettiği 12 Nisan 2020’de medya yoluyla duyurduğu sokağa çıkma yasağı kararı olmuştur. Birçok tedbir, kısıtlama ve başka yasakları da içeren bu kararın ilk maddesi, eğitim sistemiyle doğrudan ilişkili olacak şekilde, okulların kapatılması üzerine olmuştur. Sonrasında, ilgili başka kararlar da alınmıştır. Bunlar arasından sokağa çıkma yasanın uygulanması, daha sonrasında bir miktar sokağa çıkma yasanın gevşetilmesi, hava yolu ulaşımında kısıtlamalar ilk uygulanan tedbirler arasındadır (Ambasador i Republikës së Kosovës në Republikën e Turqisë, 2020, qershor; Anadolu Ajansı, 2020a; Kosovaport, 2020, Nisan 05; Kosovaport, 2020, Haziran 07; Kosovaport, 2020, Temmuz 13; Lieral Media, 2020). Bu süreçteki yasaklara başkaları da eklenmiştir. “İtalya, yeni tip koronavirüs salgınında risk taşıdıkları gerekçesiyle, Kosova, Sırbistan ve Karadağ’a yönelik karşılıklı ve transit geçiş de dahil olmak üzere, seyahat yasağı getirdi” (Anadolu Ajansı, 2020b). “Avrupa Salgın Merkezi’nin kritik koronavirüs raporunda, Kosova’nın vaka sayısında ilk sırada yer aldığı belirtildi” (Kosovaport, 2020, Temmuz 16). “Vakaların artması üzerine hükümet, Koronavirüs salgınının yayılmasını önlemek amacıyla, 28 maddeden oluşan yeni bir karar onayladı” (Kosovaport, 2020, Temmuz 28). ‘Başbakan Avdullah Hoti, Bakanlar Kurulu Toplantısı’nda, salgında ikinci dalganın yaşandığını ele aldı ve Ulusal Müdahale Planı’nın uygulanmasını istedi” (Botasot.info, 2020). “Başbakan Avdullah Hoti’nin koronavirüs test sonucu pozitif çıktı. Hoti, iki hafta boyunca ev karantinasında kalacak” (tv21.tv, 2020).

Yukarıdaki örnekler paralelinde, Özer’in de ele aldığı gibi, koronavirüs salgını nedeniyle tüm dünyada oluşan yeni durumlarla mücadeleye devam edilmekte; eğitim alanındaki karar vericiler tarafından öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını, çevrim içi platformlar ve uzaktan eğitim çözümleri aracılığıyla karşılamak için çaba gösterilmektedir (Özer, 2020, 1). Uzaktan eğitim ve onun alt kategorilerinden biri olan çevrim içi eğitim, öğrenme-öğretme ortamı (çevrim içi öğrenme), tüm dünyadaki eğitim sistemlerinin, bu dönemde başvurduğu bir can simidine dönüşmüştür. Genel anlamda uzaktan eğitim, “birbirinden uzaktaki öğrenci ve öğretmenler arasındaki etkileşimin, teknolojik araçlar yoluyla gerçekleştiği bir öğrenme-öğretme sistemi olarak tanımlanabilir” (Karataş, 2008, 1). Kosova özelinde de benzer şekilde, okulların kapatılması ve sokağa çıkma yasağı ile ortaya çıkan bu yeni durumun çözümüne yönelik gösterilen çabanın en uygun, etkin ve ilk yansıması, uzaktan eğitim yolunun tercih edilmesi olmuştur. Kosova’nın, koronavirüs sürecinde kullandığı uzaktan eğitim ortamı; çevrim içi öğrenme ortamında buluşma yoluyla yeni bir çevrim içi ortam oluşturmak, öğrenmeyi destekleyen video temelli ders araç ve gerecini uyarlamak, geliştirmek, hazırlamak ve paylaşmak gibi etkinliklerin yanında, bir kısım idari uygulamaları da kapsamıştır. Ayrıca, Kosova Türk toplumu kapsamındaki öğrenciler ve öğretmenleri için ilave bir uzaktan eğitim yolu veya geleneksel eğitimi destekleme aracı olarak, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı’nca hazırlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi kullanılmıştır.

Geçmişte, mektup, radyo ve TV gibi yollarla uygulama alanı bulan uzaktan eğitimin, koronavirüs dönemi ile eğitim sistemine can simidi olan bir araca dönüşmesi, teknolojinin geldiği nokta ve sunduğu fırsatlar sayesinde olmuştur. Teknolojinin ortaya çıkardığı farklılaşmalar, internetin yaygınlaşması ve internet teknolojilerinin uzaktan eğitimde kullanılmasıyla çeşitlenmiş ve çok daha etkin ve kolay erişilebilir bir konuma taşınmıştır. Bu bağlamda, “çevrim içi öğrenme kavramı da ortaya çıkmıştır” (Üstündağ vd., 2017, 1814). Çevrim içi öğrenme ortamları, “(1) ilişkisel, doğrusal olmayan ve hiyerarşik yapı, (2) gelişmiş çoklu ortam seçenekleri ve (3) çeşitli eş zamanlı ve eş zamansız iletişim olanakları” (Miller vd., 2000, 157) ile yüz yüze eğitim ortamlarından ayrılmaktadır. Koronavirüs dönemi ile yaşanan olağanüstü süreç, Karataş’ın belirttiği üzere öğretim tasarımının “*ortamın tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*” şeklindeki zaman gerektiren ve maliyetli işleyiş tasarımına da fırsat vermemiştir (Karataş, 2008, 14). Bu dönemde ortaya çıkan zorunluluklar nedeniyle, en başta icra edilen çözümler, var olan geçmiş birikimlerin olağanüstü bir ortamda hızla uyarlanmasına dayanmıştır.

Kosova Eğitim Sistemi

Kosova Cumhuriyeti, Avrupa’nın Balkanlar bölgesinde genç bir ülkedir. “18 Şubat 2008’de kurulmuştur” (Sipahioğlu, 2009, 21). 1389-1913 yıllarında Osmanlı İmparatorluğu yönetiminde olan bugünkü Kosova’nın bulunduğu topraklar, geçiş dönemleri göz ardı edilirse, daha sonraları Yugoslavya Krallığı ve Yugoslavya Federasyonu yöntemine geçmiştir. Yugoslavya Federasyonu, altı devlet ile Kosova’nın da yer aldığı iki özerk bölgeden oluşmuştur. Devlet Başkanı Tito’nun ölümü ile ülkede alevlenen iç karışıklıklar, bir taraftan Yugoslavya Federasyonu’nun dağılmasına sebebiyet vermiş, bir diğer taraftan da Kosova’nın bağımsızlığına köprü olmuştur. Kosova, 1999’daki NATO müdahalesiyle durdurulan savaştan sonraki dönemde, 2008 yılında bağımsızlığını ilan etmiştir. Birleşmiş Milletler Geçici İdari Misyonu (UNMIX) tarafından 1999’da hazırlanan geçici anayasa, bağımsızlık ilanından sonra da kullanılan ilk anayasa olmuştur. Kosova; Kuzey Makedonya, Arnavutluk, Karadağ ve Sırbistan ile komşudur. Çok etnikli, çok kültürlü ve çok dinli bir ülkedir. Resmî dili, Arnavutça ve Sırpça’dır. 1999 Anayasası’na dayanılarak, 2006 yılında kabul edilen Resmî Dillerin Kullanım Yasası’na göre “Kosova’yı oluşturan toplulukların dili, belediyeler statüsünde resmî dil hüviyetine büründürülmüştür” (Koro, 2014, 13). “Kosova’da her topluluk, anaokulundan üniversite düzeyine kadar ana dilde eğitim alma hakkına sahiptir. 1999’dan beri, Arnavutça, Sırpça, Türkçe ve Boşnakça dillerinde öğretim yapılmaktadır” (Safçı vd., 2008, 17). Kosova’daki eğitim kademeleri, UNMIX döneminde çıkartılan mevzuata göre düzenlenmiştir. Buna göre, üniversite öncesi öğretim “4+4+4 yerine, 5+4+3 sistemine” (Koro, 2014, 15) göre yapılmaya başlanmıştır. Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı’nın 2002’deki düzenlemesi, Safçı ve Koro tarafından (Safçı vd., 2008, 11) verilerle açıklanmıştır. Buradan derlenen verilere göre; yuvalar 9 aydan 3 yaşa kadar, kreşler 3-5 yaş aralığında eğitim vermektedir. Ana sınıflar ve okul öncesi eğitim 5-6 yaş

aralığında; ilkokul birinci kademesi 1’den 5’nci sınıfa kadar 6-11 yaş aralığında; ilkokul (ortaöğretim) ikinci kademesi 6’dan 9’ncü sınıfa kadar 12-15 yaş aralığında; lise ise 10’dan 13’ncü sınıfa kadar 15-19 yaş aralığında eğitim-öğretim gerçekleştirmektedir.

Kosova eğitim sistemine yönelik olarak, 2 Şubat 2007’de “Genel Kapsamlı Kosova Statüsü Anlaşma Önergesi” başlıklı bir düzenleme yapılmıştır. Bu düzenleme ekseninde, “Kosova Cumhuriyeti Belediyeler Eğitim Yasası” (Government of Kosova, 2008) ve “Kosova Cumhuriyeti Üniversite Öncesi Eğitim Yasası” (Government of Kosova, 2011) çıkarılmıştır. Koro’ya göre bu değişiklikler, “yapısal bir değişikliktir” ve “üniversite eğitimi öncesinde küçük değişikliklerden başka, yeni öğretim program içerikleri ve amaçları geliştirmek yerine, yeterlilik ve öğrenme sonuçlarına yönelen” uygulamaları içerir (Koro, 2014, 16). Bu düzenlemeler ile 13’ncü sınıf kademesi de kaldırılmıştır. Koro vd., (2017)’de yeni öğretim programının 2013/14 öğretim yılında pilot okullarda, 2014/15 – 2018/19 öğretim yıllarında tüm Kosova Cumhuriyeti okullarında uygulanmaya başlamıştır.

Salgın sürecinde, eğitim sisteminde yapılanların ortaya konulması; alanyazına veri temin edecek, karar vericiler ile akademik çalışma yapanların konu üzerine düşünmelerine ve çalışmalarına olanak sağlayacaktır. Bu açıdan, farklı disiplin ve alt disiplin alanlarında koronavirüs dönemine yönelik çalışmaların yapılması önemli ve gerekli görülmektedir.

Bu çalışma vasıtasıyla, koronavirüs döneminde eğitim ve öğretim işindeki özgün durumlar ortaya konulacaktır. Böylelikle, uygulama örneklerine ve gelişmeye açık alanların tespitine fırsat verilmiş olacaktır. Çalışmanın, alanyazına veri temin etmesi, karar vericiler ile akademik çalışma yapanların konu üzerine düşünmelerine yardımcı olması, muhtemel benzeri durumlarla daha etkin baş edilmesine yönelik deneyim paylaşımı sağlaması ve yeni bakış açıları sunması açısından yol gösterici, gerekli ve önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, koronavirüs salgını döneminde Kosova’daki okullarda devreye sokulan çevrim içi platform ve uzaktan eğitim çözümlerini ortaya koymak; öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre geleneksel uygulamalarla, koronavirüs dönemindeki uygulamaları kıyaslamak ve bu suretle alanyazın çalışmaları ile yetkililerin karar alma süreçlerine katkı sağlamaktır. Bu doğrultuda, aşağıda sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Koronavirüs döneminde, Kosova’da ve Kosova eğitim sisteminde alınan tedbirler ve yürürlüğe konulan uygulamalar nelerdir?

2. Geleneksel eğitim uygulamalarıyla, koronavirüs döneminde yapılan eğitim uygulamaları, etkin ve işlevsel olma durumuna göre, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak analiz edildiğinde neler ortaya çıkmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma, karma araştırma desenli ve betimsel temelli bir çalışmadır. Veriler toplanırken, doküman analizi ve görüşme yolu kullanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi ve yorumlama yöntemlerine başvurulmuştur.

Karma araştırma; "araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla, pragmatist felsefenin ilkeleri doğrultusunda, nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak gerçekleştirilen çalışmadır" (Yıldırım vd., 2018, 232). Betimsel temelli çalışma ise "keşfedici, tanımlayıcı ve açıklayıcı stratejilerin" (Büyüköztürk vd., 2012, 24) kullanıldığı çalışmalardır.

Çalışma Grubu ve Veri Kaynakları

Çalışma, veri toplamak için olağanüstü olumsuzlukların olduğu bir dönemde gerçekleşmiştir. Bu olumsuz durum, koronavirüs salgını kısıtlama ve tedbirlerinden ortaya çıkmıştır. Bu durum Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığında alınan veri toplama iznine de yansımıştır. Bakanlık, görüşmelerin yüz yüze değil internet araçları ve telefon gibi dijital yollarla yapılması şartıyla veri toplama iznini onaylamıştır. Bunların bir sonucu olarak veri toplama gruplarına toplu ve geleneksel yollarla ulaşma imkânı olmamıştır. Salgın ile ortaya çıkan durumu olgu ve olaylar etrafında keşfetmeye ve açıklamaya yoğunlaşan bu çalışma, yukarıda açıklanan nedenlerle örneklem seçiminde örneklem büyüklüğünü tespitine de etki etmiştir. Çalışmada, Yıldırım vd. (2018)'nin ele aldığı Amaçlı Örneklem Yönteminin, Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesi Yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım vd. (2018) bu yöntemde araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay ve mümkün olduğu kadar az sayıya indirgenmiş örneklemle çalışma yapılabileceğini ele alır. Çalışmanın iç ile dış geçerliliğini tehdit etmeyecek yeterli çalışma grubu örneklemine ulaşıldığı algısıyla örneklem sayısının sınırlanabileceğini de ele almıştır.

Bu ekseninde bu çalışmanın veri toplama sürecine yönelik veri toplanacak örneklemelerin tespitiyle başlanmıştır. Bu süreçte Kosova'nın topluluklar temelindeki yönetim yapısı ile eğitim kademeleri de göz önüne alınmıştır. Buna göre Kosova'nın topluluk temelli yapısını, Ülker (2019) Kosova anayasasında yer alan ve bayrağında bulunan yıldızlarla açıklamaktadır. Ona göre Kosova çok kültürlü, çok dilli ve dinli bir ülkedir. Kosova bayrağın da var olan altı yıldız, Kosova'da var olan altı topluluğu ve bunlarla ilişkili on bir topluluğun temsil eder. Kosova'nın bu toplulukları ise şunlardır: Arnavut, Sırp (Sırp, Karadağlı, Hırvat), Boşnak (Torbeş, Gorali), Türk, Rom ve Aşgali ile Mısırlı.

Kosova'daki okulların eğitim kademesi Safçı vd. (2008:11) tarafından şöyle açıklanır: Kosova'da okul öncesi eğitim, dokuz aydan, üç yaşa kadar yuvalarda; üç ile beş yaş aralığında kreşlerde ve beş ve altı yaş aralığında da ana sınıflarda verilmektedir. Temel öğrenim birinci kademesi, altı ile on bir yaş aralığında, bir ve beşinci sınıfları da

kapsar. Alt orta öğretim ise on iki ve on beş yaşları ile altıncı ve dokuzuncu sınıfları da kapsar. Üst orta öğretim ise on beş ile on dokuz yaş aralığında, ondan on üçüncü sınıfları da kapsar.

Çalışma esnasında, amaca yönelik ortaya konulan sorulara cevap bulmak için kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri, doküman analizi yöntemidir. Doküman analizi, Balana'a göre belge incelemesi adıyla anılır ve ona göre belge incelemesi; "araştırma konusu hakkında bilgi içeren yazılı, görsel veya işitsel materyallerin çözümlenmesi" (Balaban, 2012, 151) çalışmasıdır. Bu amaçla, çözümlenen materyaller; medya mecrası ve Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı internet sitesindeki kaynaklar ile alanyazından derlenmiştir.

Görüşme yöntemi, bu çalışma sürecinde veri toplamak için kullanılan bir diğer yöntemdir. Görüşme yöntemi "bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntemdir" (Yıldırım vd., 2018, 129). Görüşme yöntemi ile yapılan veri toplama sürecinde, öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için, yapılandırılmış açık uçlu sorular kullanılmıştır. Bu sorular, araştırmacı tarafından alanyazın ve koronavirüs döneminde yaşananlar bağlamında hazırlanmıştır. Daha sonra bu sorular, Türkçe'den Arnavutça'ya çevrilmiştir. Anlaşılabilirliğini test etmek için Arnavutça sorular, telefon görüşmesi çerçevesinde, çeviriye destek verenlerin de katkısı ile üç öğretmen ve üç öğrenciye uygulanmıştır. Sorular; anlaşılmayan ve görüşüne başvuru alan kişilerin, kapsam içi veya kapsam dışı açıklamaları etrafındaki hususlar da dikkate alınarak güncellenmiştir. Güncellenen sorular, telefon yoluyla veya Google Formlar isimli uygulama aracılığı ile toplanmıştır.

Bu çalışmanın, yapılandırılmış veri toplama araçları ile elde edilen veriler, kolay ulaşılabileceği görüşü etrafında alt orta öğretim ve üst orta öğretim düzeyinde, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine dayanmıştır. Veri toplama sürecinde görüşüne başvuru alan öğretmen ve öğrenci sayısı ayrı ayrı yirmiyeye yaklaştığında toplanan verilerin benzerliklerinin arttığı algısı oluşmaya başlamıştır. Bu nedenle yirmi öğretmen ve öğrenci sayısına ulaşıldığında yeteri kadar veri toplandığı kabul edilmiştir.

Bu çalışmanın, çalışma grubundaki örneklemelerin, toplamı, öğrenci veya öğretmen olma durumu, okul türü, cinsiyeti, sayısı ve okulların yer aldığı yerleşim yeri bilgileri Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1: Veri Toplanan Öğrenci ve Öğretmenler Hakkında Demografik Bilgiler çizelgesi

Topluluğu	Öğrenci ve ya öğretmen olma durumu	Okul türü	Cinsiyeti	Sayısı	Okulların yer aldığı yerleşim yeri
Boşnak Toplumu	Öğretmen	Alt orta öğretim	Bay	4	Köy
			Bayan	1	Köy
	Öğrenci	Alt orta öğretim	Bay	1	Köy
			Bayan	6	Köy
Türk Toplumu	Öğretmen	Alt orta öğretim	Bay	3	Şehir
			Bayan	1	Şehir
		Üst orta öğretim	Bay	2	Şehir
			Bayan	1	Şehir
	Öğrenci	Alt orta öğretim	Bay	2	Şehir
			Bayan	1	Şehir
		Üst orta öğretim	Bay	1	Şehir
			Bayan	1	Şehir
Arnavut Toplumu	Öğretmen	Alt orta öğretim	Bay	2	Şehir
			Bayan	1	Şehir
		Üst orta öğretim	Bay	4	Şehir
			Bayan	1	Şehir
	Öğrenci	Alt orta öğretim	Bay	1	Şehir
			Bayan	2	Şehir
		Üst orta öğretim	Bay	4	Şehir
			Bayan	1	Şehir

Veri toplamak için görüşüne başvurulmuş yirmi öğrencinin Çizelge 1’de görüldüğü gibi yedisi, Boşnak Toplumundan; beşi, Türk Toplumundan; sekizi, Arnavut Toplumundandır. Yirmi öğretmenin ise beşi, Boşnak Toplumundan; yedisi, Türk Toplumundan; sekizi, Arnavut Toplumundandır. Bunlar arasında yirmi dördü alt orta öğretim ve on altısı üst orta öğretim kademesindedir. On ikisi köyde ve yirmi sekizi şehirde yaşamaktadır.

Araştırma kapsamında veri toplamak için başvurulmuş yollardan bir diğeri ise yazılı ve görsel kaynaklardır. Bu kaynakların çeşitliliği de koronavirüs salgınınun ortaya

çıkardığı olağanüstü dönemde dikkate alınarak oldukça sınırlı kalmıştır. Bu bağlamda medya mecraları ve kamu kurumlarının internet kaynakları veriye ulaşılan neredeyse tekel konumundaki kaynaklar olmuştur.

Bu çalışmada, araştırma sorularına cevap olacak veri toplanan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin odaklanacağı dönem koronavirüs dönemindeki uygulamalar olmuştur. Benzer şekilde Kosova’da yaşananlarda benzer dönemi kapsamaktadır. Bu eksende verilerin toplanması için referans alınan başlangıç tarihi, Kosova’da koronavirus tedbir ve kısıtlamalarının uygulanmaya başlandığı döneme karşılık gelen Mart 2020’dir. Bu dönemin bitişi ise veri toplamak için yeteri kadar örneklem ile görüşüldü algısının olduğu Ağustos 2020 dönemidir.

Çalışma boyunca, araştırma ve yayın etiği ilke ve kurallarına uyulmuştur. Bu anlamda, başkalarına ait ölçek, anket ve fotoğraf kullanılmamıştır. Ayrıca bu çalışma, insan ve hayvanlar üzerinde yapılmış, klinik ve deneysel bir çalışma da değildir. Araştırma kapsamında veri toplanırken; katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya katılmanın gönüllük esasına dayandığı ve istedikleri an vazgeçme haklarının olduğu hususları da bildirilmiştir. Ferizay Uygulama Bilimleri Üniversitesi’nden (Universiteri Shkencave Te Arlikea Ferizaj) 27.08.2020 tarih ve 1714/20 sayılı onay ile Etik Kurulu Raporu alınmıştır. Söz konusu kurum, Kosova’da mukim devlet üniversitelerinden biridir.

Verilerinin Analizi

Derlenen veriler; Kosova’ya ve Kosova eğitim sistemine ilişkin bir kısım demografik bilgiler, Kosova’da ve Kosova eğitim sisteminde koronavirüs sürecinde yaşanan ve öne çıkan hususlar, ortaya çıkan yeni ve beklenilmeyen eğitim sistemi uygulamalarını kıyaslamaya yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri etrafındaki kategori ve bunların alt kategorileri ile yorumlanarak betimlenmiştir.

Araştırma kapsamında derlenen verilerle, “homojen, ayırt edici ve objektif biçimde, anlamlı ve bütünsel” (Bilgin, 2006, 19) kategoriler oluşturulmuştur. Çalışmalarda, “mesajlarda gözlenen ve betimlenen öğelerden hareketle bir yorum getirme amacıyla” (Bilgin, 2006, 1) içerik analizi yapılmıştır. Devamında, geleneksel eğitime ve koronavirüs dönemi eğitimine yönelik yorum ve sonuçlar ortaya konmuştur.

Yorumlama ise, toplanan ve içerik analizi ile çözümlenen verilerin, “kendi ortamı içinde araştırmacı tarafından ortaya çıkarılan ve ek bakış açısı sunan; herkes tarafından aynen kabul edilemeyecek öznel bir süreçte” (Yıldırım vd., 2018, 238) betimlenmesine dayanmaktadır.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda, belirlenen sorular etrafında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Koronavirüs Döneminde, Kosova'da ve Kosova Eğitim Sisteminde Alınan Tedbirler ve Yapılan Uygulamalar

Kosova Hükümeti'nin aldığı kararların, ortaya koyduğu kısıtlama, tedbir ve yasakların öncüsü ve en önemlisi, Kosova'da koronavirüs salgını hakkında ilk tespitlerin yapılması ile başlamıştır. Hükümet, Sağlık ve Sosyal Koruma Bakanlığı aracılığı ile sokağa çıkma yasağı ilan etmiştir. Bunu 11.03.2020 tarihinde, önce medya yoluyla, daha sonra MShëndëtesisë dhe Mbrojtjes Sociale -Sağlık ve Sosyal Koruma Bakanlığının- 18.03.2020 tarih ve 1434/2 sayılı resmi yazısıyla duyurmuştur. Bu kararların ilk maddesi ve giriş cümlesi, Çizelge 1'de görüleceği gibi eğitim-öğretim ile ilişkili olan "Kamu ve özel eğitim kurumlarındaki eğitim süreci, her düzeyde 27 Mart 2020 tarihine kadar durdurulmuştur" ifadesi ile başlayan yasaktır. Bu yasakla, öğrencilerin eğitimine yönelik çözüm arayışları da başlamıştır. Okul yöneticisi, öğretmenler ve belediyelerin girişimleri ile desteklenen çalışmalarla; öğrencilere Whatsapp, Viber gibi iletişim uygulamaları aracılığıyla ödev gönderme ve alma, Google Meeting, Zoom vb. kitlesel çevrim içi uygulamalar ile ders amaçlı öğrencilerle buluşma fırsatları oluşturulmuştur. Ancak Whatsapp, Viber gibi iletişim uygulamalarının kullanımıyla, internet bağlantı maliyeti ve cep telefonu hafızalarının dolması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, söz konusu uygulamalar üzerinden yapılan çalışmalar ya aksamış ya da sürdürülememiştir. Eğitim-öğretim faaliyetleri, Google Meeting ve Zoom gibi uygulamalarla sürdürülmeye çalışılmıştır. Ayrıca (Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit (Eğitim, Bilim, Teknoloji ve Yenilikçilik Bakanlığı), 2020b) öğretmenlerin yer aldığı konu anlatımlı videoları önce Arnavutça, daha sonra Türkçe ve Boşnakça hazırlatarak, devlet televizyonu, Bakanlığın internet sitesi ve Youtube mecralarında yayınlamaya başlamıştır. Öğrencilerin, bu yayınları takip etmeleri telkin edilmiştir.

Kosova'da ve Kosova eğitim sisteminde, koronavirüs döneminin devamında yaşanan gelişmeler, alınan karar, tedbir ve yasaklar, öne çıkan bir kısım hususlar derlenerek, kronolojik sıra ile Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2. Kosova’da ve Kosova Eğitim Sisteminde, Koronavirüs Döneminde Yaşanan İlgili Bazı Gelişmelerin Kronolojik Sıralaması

Tarih	İçerik	Kaynak
11 Mart 2020	Eğitim, Bilim, Teknoloji ve Yenileşim Bakanlığı (MASHTI), Kosova Hükümeti kararıyla, koronavirüse (Covid - 19) karşı alınan önleyici tedbirler kapsamında, yarından itibaren (12 Mart 2020) 27 Mart 2020’ye kadar, okul öncesi eğitim kurumları ile kamu ve özel sektördeki yükseköğretim kurumları arasındaki tüm kademelerde eğitim sürecine ara verildiğini bildirmiştir.	MASHTI ¹ , (2020a)
12 Mart 2020	Kamu ve özel eğitim kurumlarındaki eğitim süreci her düzeyde 27 Mart 2020 tarihine kadar durdurulmuştur. Yüksek ve orta riskli ülkelere yapılan hava ve kara yolculukları da geçici olarak durdurulmuştur. Polise, tedbirlere yönelik ve sağlık çalışanlarıyla eşgüdümlü çalışması için talimat verilmiştir. Karantina uygulamaları kapsamında, tüm kamusal ve kamusal olmayan spor etkinlikleri, toplantı, konser, konferans vb. faaliyetler, iç mekânda, seyirci/katılımcı olmadan gerçekleştirilmelidir. Hükümetin kararı haricinde, ticari operatörler ve üreticiler tarafından tıbbi malzeme ve ilaçların ihracatı yasaklanmıştır. Koruma ve dezenfeksiyon önerileri kapsamında, otobüs, minibüs vb. ile yüksek riskli ülkelere yapılan uluslararası taşımacılık seferleri durdurulmuştur.	Ministria e Shëndëtesisë dhe Mbrojtjes Sociale (2020)
12 Mart 2020	Eğitim sürecini sona erdirmeye kararına, Kosova’da Sırp nüfusun çoğunlukta olduğu bazı belediyelerde uyulmadığı değerlendirilmiş, bu karara saygı gösterilmesinin beklendiği açıklanmıştır.	MASHTI, (2020b).
12 Mart 2020	Türkiye Cumhuriyeti EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve TRT EBA TV uzaktan eğitim sistemleri, Kosova Eğitim Bakanlığı resmi internet platformları üzerinden de kullanılabilir. Bu bağlamda, T.C. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk ve Bakan Yardımcısı Mustafa Safran ile Kosova Eğitim, Bilim, Teknoloji ve Yenileşim Bakanı Hykmete Bajrami ve Bakan Yardımcısı Enis Kervan, Kosova Türk Öğretmenler Derneği, T.C. Priştine Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği iş birliği içerisinde.	Kervan, E. (2020b).
03 Nisan 2020	“EBA ve TRT EBA ile Kosovalı soydaşlarımıza uzanıyoruz”	memurlar.net, (2020)

1 MASHTI: Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit (Eğitim, Bilim, Teknoloji ve Yenileşim Bakanlığı).

Tarih	İçerik	Kaynak
05 Nisan 2020	Türkçe 1-9'ncü sınıflar için, Haftalık Uzaktan Eğitim Dersleri Yayın Akışı, Kosova Radyo Televizyonu – RTK2 kanalında saat 12:30'dan itibaren başlayacaktır. Bu kayıtlara, https://emesimi.rks-gov.net/tr/ resmi web sitesinden ve Bakanlığın Youtube adresinden ulaşılabilir.	Kervan, E. (2020a).
26 Nisan 2020	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak, öğrencilerin uzaktan eğitim süresindeki çalışmalarını ilişkilendirilerek, kişisel not defterlerine aktarılıp, rapor şeklinde okul yönetimine iletilecektir. Verilen notlar, bir önceki dönem notundan düşük olmayacak ve bunlar okul karnesi ile diplomalarda yer alacaktır. Öğrencinin, notuna itiraz etme hakkı bulunacaktır. Liseye Giriş Sınavı ile Lise Mezuniyet Sınavı'nın yapılacağı tarih ise Mayıs ayında kararlaştırılacaktır.	Kosovaport, (2020, Nisan 26).
08 Haziran 2020	Priştine'de bir okulöncesi (kreş) eğitim kumunda yeni vakaların gözlenmesi üzerine ilgili kreşler kapatılmıştır. Personelin izolasyonu, ilgili kurumların dezenfektasyonu sağlandığı açıklanmıştır.	Kosovaport, (2020, Haziran 08).
15 Haziran 2020	Sağlık Bakanı Armend Zemaj, "Koronavirüsün Yayılmasını Engelleme Kılavuzu" yayınlanmıştır	Kosovaport, (2020, Haziran 15).
18 Haziran 2020	Kosova'da vaka sayılarındaki ciddi artışın ardından, Eğitim Bakanlığı, Kosova Ulusal Halk Sağlığı Enstitüsü'nün önerisi üzerine, 23 Haziran'da yapılacak Liseye Giriş Sınavı ile 4 Temmuz'da yapılacak Lise Mezuniyet Sınavı'nın Ağustos ayına ertelenmesi kararını aldı.	Kosovaport, (2020, Haziran 18).
21 Haziran 2020	Kosova Eğitim Bakanlığı, 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında üç aşamalı bir eylem planı hazırlanmıştır. Bu eylem planında ilki 1 Eylül, ikincisi 7 Eylül ve üçüncüsü de 10 Eylülde uygulamaya konulacağı, ayrıca Belediyelere ilave maddi kaynak ayrıldığı da belirtilmiştir.	Kosovaport, (2020, Haziran 21)
28 Temmuz 2020	Kosova Ulusal Halk Sağlığı Enstitüsü, 15 Ağustos 2020 tarihine kadar Eğitim ve Bilim Bakanlığı ve Belediye Eğitim Müdürlükleri ile iş birliği içinde, 2020/2021 yeni eğitim-öğretim yılına ilişkin Öğretim Düzenleme Rehberi hazırlamakla hükmü getirmiştir.	Kosovaport, (2020, Temmuz 28).

Tarih	İçerik	Kaynak
06 Ağustos 2020	Eğitim Bakanlığı'nın kararı ile 20 Ağustos 2020 tarihinde düzenlenmesi planlanan 2019/2020 eğitim yılı Liseye Giriş Sınavı, koronavirüs salgını nedeniyle ülkenin geçtiği süreç göz önünde bulundurulurken, öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim kurumlarındaki görevliler ile vatandaşların sağlığının korunması açısından iptal edilmiştir.	MASHTI, (2020a; 113-68 ve 06.08.2020 tarihli karar)
07 Ağustos 2020	Salgınla Mücadele Yasa Tasarısı, ilk oylamada kabul edilmiştir.	Kosovaport, (2020 Ağustos 07).
12 Ağustos 2020	Kosova Eğitim Bakanı Ramë Likaj, öğrencilerinin okullarda ders yapmalarının beklendiğini, belediyelerin, okullarda dezenfeksiyon çalışmaları gerçekleştirdiğini ve Kosova Ulusal Halk Sağlığı Enstitüsü'nün belirlediği tüm tedbirlerin uygulanacağını da söyledi.	Kosovaport (2020, Ağustos 12).
13 Ağustos 2020	Eğitim sektörünü destekleyen paketin de yer aldığı "365 Milyon Avro" ekonomik kurtarma paketi çalışmaları devam etmektedir.	Kosovaport, (2020, Ağustos 13).
14 Ağustos 2020	Kosova'nın, Arnavutluk, Kuzey Makedonya ve Sırbistan ile olan sınır kapıları açılmıştır. Kosova'ya girişlerde, koronavirüs testi talep edilecektir.	Kosovaport, (2020a, Ağustos 14).
	Kosova Ulusal Halk Sağlığı Enstitüsü Müdürü Naser Ramadani, 1-5'nci sınıf öğrencilerinin okulda eğitim alması, 6-9'ncü sınıf öğrencileri ile lise öğrencilerinin ise karma eğitim alması ihtimali üzerinde durulduğunu ifade etti. Ramadani ayrıca, üniversite eğitiminin çevrim içi şekilde yürütüleceğini kaydetti.	Kosovaport, (2020b, Ağustos 14).
17 Ağustos 2020	Liseye kayıt başvuruları, 21 Ağustos Cuma gününe kadar devam edecektir. Liseye Giriş Sınavı'nın iptal edilmesi nedeniyle, liseye başvuru sürecinde, öğrencilerin 6-9'ncü sınıflar arasındaki karne notu ortalaması esas alınacaktır.	Kosovaport, (2020, Ağustos 17).
27 Ağustos 2020	Okulların açılması 14 Eylül'e ertelendi.	Kosovaport, (2020, Ağustos 27).

Kosova'da koronavirüs görülmesiyle birlikte, yukarıda ifade edildiği ve Çizelge 2'de de belirtildiği gibi okullar, 12 Mart tarihi itibari ile kapatılmıştır. Devamında ise toplum sağlığının önemsendiğini ele alan açıklamalar yapılmış ve konulan tedbirlere uyulması istenmiştir. Ayrıca Ulusal düzeydeki sınavların yapılacağı, okulların kademeli olarak açılacağı, mali kaynak desteği sağlanacağı, salgına yönelik alınması gereken tedbirleri konu eden rehberlerin hazırlandığı da açıklanmıştır. Ancak yüz yüze eğitimi konu eden geleneksel uygulamalara dönüş girişimleri; salgına dayalı gerekçelerle, genelde birkaç gün ve ya birkaç hafta gibi kısa süre sonra erteleme, uzatma, iptal, yerine koyma gibi farklı seçeneklerdeki yeni açıklamalarla iptal etme cihetine gidilmiştir.

Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre, Salgın Öncesi Geleneksel Eğitim Uygulamaları ile Koronavirüs Dönemindeki Eğitim Uygulamalarının Etkinliği-İşlevselliği

Araştırmanın olgunlaştırılması açısından, geleneksel öğrenme ortamı ile koronavirüs salgınıyla birlikte başlatılan çevrim içi öğrenme ortamını kıyaslamak amacıyla, ilgililerin görüşlerine dayanan bir kısım bulgular derlenmiştir. Bu bulgular, söz konusu iki öğrenme ortamından hangisinin görece daha iyi olduğunu ve bunun gerekçelerini konu edinmektedir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin analizi ve yorumlanmasına dayanan bu kıyaslamalar, elde edilen verilerin kategori ve frekans sayılarıyla birlikte alt kategorilere ayrılarak sunulmuştur. Bu doğrultuda, 20'si öğretmen ve 20'si öğrenci olmak üzere toplam 40 kişinin görüşüne başvurulmuştur. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin 15'i ile öğrencilerin 12'si geleneksel öğretimin, öğretmenlerin 5'i ile öğrencilerin 8'i de çevrim içi öğretimin daha etkin olduğu görüşünü ifade etmiştir. Katılımcıların, bu görüşlerini desteklemek için yaptıkları açıklamalar, Çizelge 3'de gösterildiği üzere "İyi", "Kötü", "Dolaylı Gerekçeler" ve "Yorumdan Uzak İfadeler" olmak üzere dört kategoride toplanmıştır.

Çizelge 3. Geleneksel Öğrenme Ortamı ile Koronavirüs Salgınıyla Birlikte Başlatılan Çevrim içi Öğrenme Ortamının Kıyaslanması

Kategori	Alt kategori ile görüşlerin öğretmen/öğrenci tarafından onaylanma sıklığı
İyi	Çevrim içi ortam/ortamda (17/5); <ul style="list-style-type: none">• Öğretmen ve öğrenci etkileşimini daha iyi kılar (4/2);• Teknoloji okuryazarlığını geliştirir (3/1);• Öğretmen, daha aktiftir (3/0);• Öğrencinin ilgisi, daha çoktur (2/1);• Daha çok sayıdaki öğrenciyle ders yapılabilmektedir (2/0);• Daha yaratıcı ve araştırmacıdır (1/0);• Öğretimin yanında, ölçme-değerlendirme yapma fırsatı da vardır (1/0);• Daha esnek, zamana çok bağlı değildir (1/0);• Bir sınıfa kapanmıyorsunuz (0/1).

Kötü	<p>Çevrim içi ortam/ortamda (19/5);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Önemli oranda öğrenci, etkileşime katılmaz (5/1); • Öğrencinin ilgisi, daha azdır (5/2); • Ağ veya telefon bağlantısında, neredeyse her öğrenci sorun yaşamıştır (2/4); • Ders araç ve gereçlerinin oldukça sınırlı bir kısmına erişilir (2/0); • Öğrencinin, sürece dahil edilmesi daha zordur (1/1); • Bazı öğrencilerin evde kalması, psikolojik sorunlara da yol açabilir (1/1); • Öğrenciler bilinçli olarak ses çıkararak, sınıf içi etkileşime zarar verebilir (1/1); • Öğrenme becerileri, gerçekçi olmayan bir şekilde ölçülür ve değerlendirilir (1/0); • Bazen, ders sırasında elektrik veya ağ kesintisi oluşmakta, bu ise öğrenme iklimini olumsuz etkilemektedir (1/0).
Dolaylı gerekçeler	<p>Çevrim içi ortam/ortamda (21/13);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sağlığımızı koruma fırsatı verir (6/5). • Salgın ile ilgili durum sakinleşmiyorsa, çevrim içi öğrenme yöntemi etkili yöntemdir (7/2); • Bir şey öğrenmemek yerine, online eğitimle en azından bir şeyler öğrenmek daha iyidir (2/2); • Geleneksel öğretimin yerini tutamaz; ama, yapılacaksa katı kurallarla yapmak gerekir (3/0); • Kendimizi ve ailemizi kurtardık (0/3). • Koronavirüs döneminde, öğrencilerin eğitime dahil edilmesi ve öğrenci gelişimi için çok önemlidir (2/1); • Öğrenci eğitim fırsatı yakalarken, okul çok fazla para harcamadan, evde eğitim-öğretim verme fırsatı yakaladı (1/0).
Yorumdan uzak ifadeler	<p>Çevrim içi veya geleneksel ortam/ortamda (3/14);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çevrim içi eğitim/ortam iyidir (2/4); • Çevrim içi öğrenme sürecinde, herhangi bir sorun yaşamadık (0/2); • Benim açımdan, olumsuz tarafı yok (0/2); • Pozitif (0/2); • Geleneksel bir ortamda öğretmek, daha iyidir (0/2); • Çevrim içi öğrenme, uygun değildir (0/1); • Çevrim içi öğrenme, çok az etkilidir (0/1); • Arada sırada kullanmak güzel, maliyetleri azaltır (1/0).

Öğretmen ve öğrenci görüşleri analiz edilerek, elde edilen Çizelge 3'deki bulgular yorumlandığında şu sonuçlara varmak mümkündür:

Öğretmen ve öğrenci görüşlerine konu olan ve en çok ifade edilen görüşler, hem kategori hem de alt kategori bazında "Dolaylı Gerekçeler" başlıklı kategori olmuştur. Yine, "Sağlığımızı koruma fırsatı verir (6/5)" ve "Salgın ile ilgili durum sakinleşmiyorsa, çevrim içi öğrenme yöntemi etkili yöntemdir (7/2)" ifadeleri, en çok bildirilen görüşlerdir. Bu ve devamında, bu görüşleri destekleyen "Bir şey öğrenmemek yerine, online eğitimle en azından bir şeyler öğrenmek daha iyidir (2/2)" ile "Geleneksel öğretimin yerini tutamaz; ama, yapılacaksa katı kurallarla yapmak gerekir (3/0)" gö-

rüşleri, şu şekilde yorumlanabilir: Çevrim içi öğrenme, bir zorunluluk sonucu ortaya çıkmıştır. Geleneksel öğretimin yerini tutmaktan uzaktır. “Yorumdaki Uzak İfadeler” kategorisi, bu çıkarımın aksi bazı görüşler içerse de “Geleneksel bir ortamda öğretmek, daha iyidir (0/2)”, “Çevrim içi öğrenme, uygun değildir (0/1)”, “Çevrim içi öğrenme, çok az etkilidir (0/1)” görüşleriyle de söz konusu çıkarımı desteklemektedir.

Çevrim içi ortamın iyi ve kötü olma durumunu ifade eden bir kısım görüşlerin, toplamda bazı çelişkiler barındırdığı da anlaşılmaktadır. Buna göre, “İyi” kategorisindeki “Öğretmen ve öğrenci etkileşimini daha iyi kılar (4/2)” ile “Kötü” kategorisindeki “Önemli oranda öğrenci, etkileşime katılmaz (5/1)” görüşleri buna örnek olarak gösterilebilir. Benzer şekilde “Öğrencinin ilgisi daha çoktur (2/1)”, “Öğrencinin ilgisi daha azdır (5/2)” ifadelerindeki çelişkiler de örnek olarak verilebilir. Bu görüşler birlikte değerlendirildiğinde, “etkileşim” kavramı etrafında bir denge görülürken, “öğrenci ilgisi” kavramı etrafında geleneksel öğretimin daha etkin sonuçlar sağladığı sonucuna varmak mümkündür.

Bunların dışında, çevrim içi ortamın “Teknoloji okuryazarlığını geliştirdiği (3/1)”, “Öğretmeni, daha aktif kıldığı (3/0)”, “Daha çok sayıdaki öğrenciyle ders yapılabilme fırsatı sunduğu (2/0)” gibi avantajlar sağladığı da düşünülmektedir. Buna karşın, çevrim içi ortamın, “ağ veya telefon bağlantısında sorun (2/4)”, “ders araç ve gereçlerinin bir kısmına sınırlı erişim (2/0)” ve “elektrik veya ağ kesintisi (1/0)” gibi problemlerin yaşanmasına neden olduğu yönündeki kaygıların ortaya konulduğu da deneyimlenmiştir.

Tartışma ve Sonuçlar

Resmi dili Arnavutça ve Sırpça olan; 1999’dan beri Arnavutça, Sırpça, Türkçe ve Boşnakça dillerinde öğretim yapan; üniversite öncesi öğretimde 5+4+3 kademesini kullanan Kosova’da, koronavirüs hastalığının görüldüğü ilk günlerden itibaren, okullardaki eğitim ve öğretime ara verilmiştir.

Sonrasında, eğitim ve öğretim işini aksatmamaya yönelik bir kısım girişimlerde bulunulmuştur. Whatsapp, Viber gibi iletişim araçları ile ödev göndermek-almak, bunlar arasında sayılabilir. Ayrıca Google Meeting, Zoom vb. çevrim içi toplantı uygulamalarıyla öğretmen ve öğrenciler bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca Bakanlık, öğretmenlerin konu anlatımı yaptığı videolar hazırlamış; bunları, devlet televizyonu, Bakanlık internet sayfası ve Youtube mecralarında yayınlamış, öğrencileri de bu yayınları izlemeye yönlendiren açıklamalar yapmıştır.

Devam eden süreçte, ortaya çıkan ölçme ve değerlendirme ihtiyacı için, gelişen durumun doğasına uygun yeni yollar ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, bir önceki dönemde aldığı nottan daha az olmamak üzere, öğrencinin ders başarısı, çevrim içi uygulamalarla yapılan buluşmalardaki etkileşimi de dikkate alınarak başarı notunun belirlenmesi ve kullanılması kararlaştırılmıştır.

Kitlesel buluşmalarla yapılabilecek olan Liseye Giriş Sınavı ile Lise Mezuniyet Sınavı, kararlaştırılan tarihin yaklaşması üzerine ertelenmiş ve son olarak da tüm tarafların sağlığını korumak gerekçesiyle iptal edilmiştir.

Yeni eğitim-öğretim yılı başlangıcının yaklaşmasıyla birlikte ise okulların açılıp açılmayacağı, açılacaksa nasıl açılacağına yönelik sorular öne çıkmıştır. Bu soruların cevapları birkaç kez ertelenmiş, bununla beraber çok seçenekli ve kademli bazı yöntemler gündeme getirilmiştir. Buna göre 1-5'nci sınıf öğrencilerinin okullarda, 6-9'ncu sınıf öğrencileri ile lise öğrencilerinin hem okullarda, hem de çevrim içi ortamlarda olmak üzere karma eğitim-öğretim yapmaları önerileri ortaya konulmuştur. Üniversite eğitimine ise çevrim içi usullerle devam edileceği bildirilmiştir. Alternatif olarak, 1'nci, 2'nci, 6'ncı ve 10'ncu sınıf öğrencilerinin okula devam etmesi ve ilk aşamanın 1 Eylül'de, ikincisinin 7 Eylül'de ve son aşamanın 10 Eylül'de yürürlüğe girmesi öne sürülmüştür. Ancak, 27 Ağustos 2020 tarihinde alınan karar ile "01 Eylül 2020'de başlaması kararı alınan eğitim-öğretim faaliyetlerinin, salgın riskine karşı alınan tedbirler kapsamında 14 Eylül'e ertelendiği" açıklanmıştır.

Öğretim sisteminin, "öğrenen, öğrenme stratejisi, öğrenme malzemesi, öğretmen ve öğrenme ortamı" (Bacanlı, 2004, 145-158) gibi unsurları vardır. Bu unsurlar, birbirleriyle uyumlu biçimde işe koşularak, öğretim planlaması yapılır. Oysa koronavirüs salgını nedeniyle, olağanüstü bir durum ortaya çıkmıştır. Bu olağanüstü durum, öğretim sisteminin tüm unsurlarını, geleneksel ortamda olduğu gibi eğitim-öğretim ekseninde etkin bir şekilde işe koşmaya fırsat vermemiştir. Bu durumu, işbu çalışmanın bulgular bölümünde yer alan verilerde de görmek mümkündür. Koronavirüs salgını ile birlikte, Zoom ve Google Meeting gibi popüler uygulamalar, öncelikle tercih edilerek kullanılmıştır. Asıl amacı grup buluşmalarına hizmet etmek olan bu uygulamalar, "kitlesele açık çevrim içi derslerin bir türü olan ve genellikle çevrim içi ortamlardaki tartışma ve paylaşımlara dayanan" (Rodriguez, 2012, 2) Edmodo gibi uygulama örnekleriyle önemli oranda benzerlik göstermektedir. Edmodo uygulaması "öğrencilerini başarılarından dolayı, sistemde bulunan ve çeşitli anlamları olan rozetlerle ödüllendirebilme" (Alemdağ, 2013, 81) imkânıyla öğrencinin ilgisini artırabilmektedir. "Öğretmen ve öğrencilerin, her Alemdağ türlü ders içeriklerini paylaşmasına, ödev ve sınav gibi sınıf içi faaliyetlerinin takibine ve iş birliği içinde çalışmalarına da" (Kılıçkaya, 2012, 7) katkı sağladığı değerlendirilmektedir. Bu tür uygulamalarda, "topluluk oluşturmak ve oluşturulan toplulukları yönetmek kolaydır" (Kongchan, 2013, 629). Ayrıca bu tür uygulamalar, ölçme ve değerlendirme için portfolyo verilerinin teminine ve bunların farklı biçimlerde kaydına da imkân sağlar. Öğrencinin isteklendirilmesine, ders içi etkileşimini güçlü kılmaya zemin hazırlar. Ancak, koronavirüs döneminde bir zorunluluk sonucu kullanılan çevrim içi uygulamalar, Kosova örneğindeki öğretmen ve öğrencilerden derlenen verilere göre, mevcut haliyle, geleneksel öğretimin yerini tutmaktan uzaktır. Ayrıca, öğrencinin ilgisini sağlamada ve etkileşimini etkin kılma açısından da geleneksel ortama göre daha zayıftır. Ağ veya telefon bağlantısı, ders araç ve

gereçlerinin bir kısmına sınırlı erişim ve elektrik kesintisi gibi sorunlar da aksaklıkların yaşamasına neden olmaktadır. Bu zayıflıkların dışında, sınırlı da olsa, bir kısım iyi yanları da olduğu, öğretmen ve öğrenci görüşlerine yansımıştır. Buna göre çevrim içi ortam, teknoloji okuryazarlığını geliştirmede, öğretmeni daha aktif kılmada ve daha çok sayıdaki öğrenciyle ders yapılabilme fırsatı sunmada katkılar da sağlamaktadır.

Çevrim içi uygulamaların, etkileşimi etkin kılması hakkında da -“iyi” ve “kötü” kategorileri altındaki söz konusu görüşlerin, birbirine zıt kutuplarda yer almalarına rağmen- önemli oranda görüş derlenmiştir. Yukarıda açıklandığı gibi, çevrim içi uygulamalar “ilgiyi sağlamada”, geleneksel uygulamalara göre kötü görünmektedir. Bu durumu, çevrim içi öğrenme ortamlarının “kendine özgü olumlu ve olumsuz yanları” (Üstündağ vd., 2017, 1816) ile ilişkilendirmek mümkündür. Özgün şartların; öğretim sisteminin unsurlarından teknoloji tercihi, öğretmenin konumu, öğrencinin bireysel farklılıkları, özellikle salgın dönemine has öğrenci ve öğretmenin ortamı, teknoloji okuryazarlığı gibi hususlara dayanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Çevrim içi ortamlarda daha çok üç tür etkileşim biçimi konu edilir ve bu etkileşim biçimleri Moore'ye göre, “öğrenen-içerik, öğrenen-öğretim elemanı (eş zamanlı veya eş zamansız olabilir) ve öğrenen-öğrenen (eş zamanlı veya eş zamansız olabilir)” olarak sıralamıştır (Moore, 1989, 1). Çevrim içi ortam hakkında “Öğretmen ve öğrenci etkileşimini daha iyi kılar (4/2)” görüşleri yanında, “Önemli oranda öğrenci, etkileşime katılmaz (5/1)” ve “Öğrenci ilgisi, daha azdır (5/2)” şeklindeki aksi görüşlerin de bulunması; etkileşimdeki muhtemel zafiyetin, çevrim içi uygulamalara konu olan etkileşim biçimlerinin tam olarak işe koşulmamasından/koşulamamasından kaynaklanmış olabileceğini de akla getirmektedir.

Teknolojinin farklılaşması ve bilişim teknolojisinin eğitim sistemini daha çok etkilemesi, bir anlamda bağlantıcı öğrenme yaklaşımını, alanyazın çalışmalarında daha çok görülmesine neden olmuştur. Yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde, öğrenciyi sistemde tutmaktaki zorluğun, bu kapsamdaki bilgi ve uygulama eksikliklerinden kaynaklanmış olabileceği de ifade edilebilir. Bir açıdan nitelikli öğretim tasarımıyla da ilişkili olan bu durum, “öğretim elemanının bağlılığı ve öğrenciyle kurmuş olduğu etkileşim”deki (Özcan, 2019, 1) zayıflıktan kaynaklanıyor da olabilir. Halihazırdaki durum, bağlantıcı öğrenme yaklaşımının, “öğrenenlere etkin katkı sağlayan, bağlı katılımcı, bağlı gizlenen katılımcı ve bağlanmayanlar olarak sınıflandırılan, öğrenme sırasında farklı sosyal ağ yapılarının ve öğrenme ağlarının oluşması” (Wang vd., 2018, 10) düşüncesiyle de ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, “bağlantıcı öğrenme yaklaşımı” etrafındaki uygulamaların işe etkin koşulmamasını irdeleyen, yeni akademik çalışmaların yapılması da önerilmektedir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin yüz yüze öğretim ortamlarını, sosyal ağlarla bütünleştirmelerinin önemini ve etkililiğini ortaya koymuştur. Bu sebepten, benzeri uygulamaların hayata geçirilişinde, Çimen ve Yılmaz'ın çalışmasında belirtildiği gibi

“teşvik edici tedbirler alınması ve bu yönde mekanizmalar sunulması” da önerilmektedir (Çimen vd., 2017, 104). Ayrıca salgını sürecinde çevrimiçi uygulamaların gelecekteki eğitim sistemine uyarlanabilmesi için öğretmen ve öğrenen görüşlerinin analizine dayana yeni çalışmaların yapılması da önerilmektedir.

Teşekkür

Araştırma sürecindeki Arnavutça’ya çeviri desteklerinden dolayı, Urata Agagjushi ve Filiz Pasoma’ya teşekkür ederim.

Veri Toplama İzin Belgesi ve Etik Kurul Kararı

Kosova Eğitim, Bilim, Teknoloji ve Yenileşim Bakanlığı’ndan, 15.06.2020 tarih ve 3:1135-1 sayılı onay ile okul ve çevresindeki kişilerden, dijital yolla veri toplanması konusunda izin alınmıştır.

Çalışmada, araştırma ve yayın etiğine yönelik ilke ve kurallara uyulmuştur. Bu anlamda, başkalarına ait ölçek, anket ve fotoğraf kullanılmamıştır. Ayrıca bu çalışma, insan ve hayvanlar üzerinde yapılmış, klinik ve deneysel bir çalışma da değildir. Araştırma kapsamında, veri toplama süreci ve etik ilkelere yönelik olarak, Ferizay Uygulama Bilimleri Üniversitesi’nden (Universiteri Shkencave Te Arlikea Ferizaj) 27.08.2020 tarih ve 1714/20 sayılı onay ile Etik Kurulu Raporu alınmıştır. Ferizay Uygulama Bilimleri Üniversitesi, Kosova’da mukim devlet üniversitelerinden biridir.

Kaynaklar

- ALEMĐAÇ, E. (2013). Edmodo: Eğitsel Bir Çevrimiçi Sosyal Öğrenme Ortamı. *In İnetTr’13, XVIII. Türkiye’de İnternet Konferansı* 18. cilt (pp. 71-77). İstanbul Üniversitesi, 9-11 Aralık 2013.
- AMBASADOR ı Republikës së Kosovës në Republikën e Turqisë, (2020, Haziran). Njoftim me rendesi, <http://www.ambasada-ks.net/tr/?page=1,8,196>
- ANADOLU Ajansı, (2020a, Mayıs 18). Kosovë, më 18 maj hyn në fuqi faza e dytë e lehtësimit të masave kundër Covid-19. <https://www.aa.com.tr/sq/ballkani/kosov%C3%AB-m%C3%AB-18-maj-hyn-n%C3%AB-fuqi-faza-e-dyt%C3%AB-e-leht%C3%ABsimit-t%C3%AB-masave-kund%C3%ABr-covid-19/1842500>
- ANADOLU Ajansı, (2020b, Haziran, 16). *Italia ndalon hyrjen edhe nga 3 vende të tjera të Ballkanit, përfshirë Kosovën.* <https://www.aa.com.tr/sq/bota/italia-ndalon-hyrjen-edhe-nga-3-vende-t%C3%AB-tjera-t%C3%AB-ballkanit-p%C3%ABrfshir%C3%AB-kosov%C3%ABn/1912888>
- BALABAN-SALLI, Jale (2012). Verilerin Toplanması, (Ed. A. Şimşek), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- BACANLI, Hasan (2018). Gelişim ve Öğrenme, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.
- BİLGİN, Nuri (2006). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknik ve Örnek Çalışmalar, Siyasal Kitabevi, Ankara.

- BOTASOT.info (2020, Temmuz 29). *Rëndohet situata me covid-19, hoti kërkon të aktivizohet plani i reagimit kombëtar*, <https://www.botasot.info/aktuale-lajme/1344637/rendohet-situata-me-covid-19-hoti-kerkon-te-aktivizohet-plani-i-reagimit-kombetar/>
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Yayınları, Ankara.
- ÇİMEN, A. ve YILMAZ, M. B. (2017). "Nasıl Bir Harmanlama? Karma Öğrenmede Sosyal Ağların Lise Düzeyinde Erişi ve Ağ Kullanım Davranışlarına Etkisi", *Eğitim ve Bilim*, 20 Ağustos 2017, Cilt 42, S 191, ss. 19-107.
- GOVERNMENT of Kosova, (2008). *Ministry of Education, Science and Technology, law on education in the municipalities in the Republic of Kosovo* No.03/L-068, 2008. http://www.masht-gov.net/advCms/documents/09_2008_03_L068_en.pdf
- GOVERNMENT of Kosova, (2011). *Kosova Cumhuriyeti Üniversite Öncesi Eğitim Yasası*, sayı 04/L-032, 2011
- KARATAŞ, Serçin (2008). İnternet Temelli Eğitim, Bölüm-1: *Temel Kavramlar ve Kuramsal Temeller* (1-30), Nobel Yayınları, Ankara.
- KERVAN, Enis (2020a). *Bildiri*, <https://www.facebook.com/enis.kervan>
- KERVAN, Enis (2020b). *Açıklama*, <https://www.facebook.com/enis.kervan>
- KILIÇKAYA, Ferit (2012). Edmodo: Make Your Language Classroom a Community. *The AATSE-EL Newsletter*, Şubat 2012, Cilt 55, Sayı 1, ss. 7-10.
- KONGCHAN, Chada. (2013). How Edmodo and Google Docs Can Change Traditional Classrooms. *The European Conference on Language Learning 2013*, The International Academic Forum (IAFOR), United Kingdom, ss. 629-637.
- MOORE, G., Micheal (1989). Editorial: Three Types of Interaction, *American Journal of Distance Education*, Cilt 3, Sayı 2, ss. 1-7.
- KORO, Bedrettin (2014), Kosova Cumhuriyeti İlköğretim Okullarının Tarih Dersi Müfredatında ve Ders Kitaplarında Balkan Savaşları, Ayırbaşım, Prizren.
- KORO, B., KERVAN, S., VOLKAN, O., YILDIRIM, S. ve BAY, E. (2017). Kosova Eğitim Raporu – 2017. (Ed.: CELKAN, H. Y.), Türk Dünyasının Eğitim Sistemleri ve Sorunları, Pegem Yayınları, Ankara.
- KOSOVAPORT, (2020, Nisan 5). *Dikkat! Sokağa çıkabileceğiniz saatler her üç günde bir değişecek*, http://www.kosovaport.com/dikkat-sokaga-cikabileceginiz-saatler-her-uc-gunde-bir-degisecek/?fbclid=IwAR3Puppa43Body1Asl2lhcq_VIPdbmCGNnv8MoGraY-S2jZy8zuP5jWclzTM
- KOSOVAPORT, (2020, Nisan 26). *Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin karar*, <http://www.kosovaport.com/uzaktan-egitim-surecinde-ogrencilerin-degerlendirilmesine-iliskin-karar/?fbclid=IwAR2BJ-T8AONHwLUJVZ1p6IAhI4bH09lgHmKdJv94owZ1WLObaoC70VU6eJg>

- KOSOVAPORT, (2020, Haziran 07). *Ekonomide yüzde 3'lük küçülme bekleniyor*, http://www.kosovaport.com/ekonomide-yuzde-3luk-kuculme-bekleniyor/?fbclid=IwAR37B3jq-x2Cg-ZITTFWrMufleVqwTo6MyWSa00fuB68ZtRtbkXy_ovnB8V4
- KOSOVAPORT, (2020, Haziran 08). *Priştine belediye başkanı, kapatılan kreşlerle ilgili detayları paylaştı*, <http://www.kosovaport.com/pristine-belediye-baskani-kapatilan-kreslerle-ilgili-detaylari-paylasti/?fbclid=IwAR315Bt3tvDYtD5LB82WxVMrFB61PCLVV-RJP7rNIVQQw7hOLSXtmM6IF64>
- KOSOVAPORT, (2020, Haziran 15). *Virüsün yayılmasını engelleme kılavuzu tanıtıldı*, http://www.kosovaport.com/virusun-yayilmasini-engelleme-kilavuzu-tanitildi/?fbclid=IwAR37B3jq-x2Cg-ZITTFWrMufleVqwTo6MyWSa00fuB68ZtRtbkXy_ovnB8V4
- KOSOVAPORT (2020, Haziran 18). *Lise kabul sınavı ve lise mezuniyet sınavı ertelendi*, http://www.kosovaport.com/lise-kabul-sinavi-ve-lise-mezuniyet-sinavi-ertelendi/?fbclid=IwAR1Q-laBM_hPhYvFL1Z-W2atQfgLQCApu2XoWJEQK1je9BkpbqgVM1cqmqz-E
- KOSOVAPORT (2020, Haziran 21). *Kosova Eğitim Bakanlığı okul yılının Eylül'de başlamasını öneriyor*, http://www.kosovaport.com/kosova-egitim-bakanligi-okul-yilinin-eylulde-baslamasini-oneriyor/?fbclid=IwAR37B3jq-x2Cg-ZITTFWrMufleVqwTo6MyWSa00fuB68ZtRtbkXy_ovnB8V4
- KOSOVAPORT (2020, Temmuz 13). *Dört belediyede daha sokağa çıkma yasağı uygulanacak*, http://www.kosovaport.com/dort-belediyede-daha-sokaga-cikma-yasagi-uygulanacak/?fbclid=IwAR0V0gierdYjRW5oc1oQ_R5cGeKO5YgQnPhzBl0CKTTbtul0m74Xq--5g
- KOSOVAPORT (2020, Temmuz 16). *Avrupa'da vaka sayısında Kosova ilk sırada*, http://www.kosovaport.com/avrupada-vaka-sayisinda-kosova-ilk-sirada/?fbclid=IwAR1oXGNqqe0RG-gSZU6NIBz1JfuFv8GMzPD65G_6IK_oXc8iOqU-GZpTLGFU
- KOSOVAPORT (2020, Temmuz 28). *Kosova Hükümeti'nden yeni koronavirüs tedbirleri*, <http://www.kosovaport.com/kosova-hukümetinden-yeni-koronavirus-tedbirleri/?fbclid=IwAR-2d1PwVahbWCVjv9GRSCRo5aYK3GEWh4N49CEUbKwQYNcO-ghiDEvIPpQQ>
- KOSOVAPORT (2020, Ağustos 07). *Salgınla mücadele yasa tasarısı ilk oylamada kabul edildi*, http://www.kosovaport.com/salginla-mucadele-yasa-tasarisi-ilk-oylamada-kabul-edildi/?fbclid=IwAR2Zx69Ol-eD3IRyPXw7nWrFyHCBWgxOMPIM2B0GAMfjc5fu3o1_cnk8lnQ
- KOSOVAPORT (2020, Ağustos 12). *1. ve 2. sınıflar 1 Eylül'de ders yapacak*, http://www.kosovaport.com/1-ve-2-siniflar-1-eylulde-ders-yapacak/?fbclid=IwAR1AhOfLy3AuMVk6aAU5S8l-DTPYcQxIkMtWwLrJdVn74Kd1_YckS-ik65Vg
- KOSOVAPORT (2020, Ağustos 13). *Hükümet, 365 milyon Euro'luk ekonomik kurtarma programını onayladı*, http://www.kosovaport.com/hukümet-365-milyon-euroluk-ekonomik-kurtarma-programini-onayladi/?fbclid=IwAR1AhOfLy3AuMVk6aAU5S8l-DTPYcQxIkMtWwLrJdVn74Kd1_YckS-ik65Vg
- KOSOVAPORT (2020a, Ağustos 14). *Kosova'ya giriş ve çıkış tedbirlerine devam*, <http://www.kosovaport.com/kosovaya-giris-ve-cikis-tedbirlerine-devam/?fbclid=IwAR05Fi0A3LLng3UogomQD7rzSoRmU3seR26mefp8R3ioPxbUOSqX5xvMJ4>

- KOSOVAPORT (2020b, Ağustos 14). *Naser Ramadani'den yeni eğitim yılı için önemli açıklama*, http://www.kosovaport.com/naser-ramadaniden-yeni-egitim-yili-icin-onemli-aciklama/?fbclid=IwAR1QlaBM_hPhYvFL1Z-W2atQfgLQCApu2XoWJEQK1je9BkpbqgVM1cqmqz-E
- LIERAL Media, (2020, Nisan 11). *Aliu: 18 rastet në Ferizaj u infektuan me Koronavirüs nga një*, <https://literal.media/Aliu-18-rastet-ne-Ferizaj-u-infektuan-me-Covid-19-nga-nje-person-ivetem/84349>
- MEMURLAR.net, (2020, Nisan 3). *TRT EBA TV, Kosava'daki soydaşlarımıza uzanıyor*, <https://www.memurlar.net/haber/896948/trt-eba-tv-kosava-daki-soydaslarimizama-uzaniyor.html>
- MINISTRIA e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit (MASHTI), (2020a). *Liseye gërijë sinavi iptal edildi*, http://www.kosovaport.com/liseye-giris-sinavi-iptal-edildi/?fbclid=IwAR3Puppa43Body1Asl2lhqc_VIPdbmCGNnv8MoGraYS2jZy8zuP5jWclzTM
- MINISTRIA e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit (MASHTI), (2020b). *Reagim*. <https://masht.rks-gov.net/article/reagim-5>
- MINISTRIA e Shëndëtesisë dhe Mbrojtjes Sociale (2020). *Kufizimin e Lëvizjes me Automjetet Private ose Shtetërore të Administratës Publike*. 18.03.2020 tarih ve 1434/2 sayılı resmi yazı, <https://new.shendetesia.gov.al/wp-content/uploads/2020/03/168.2-urdher-per-kufizimin-e-lvizjes-me-automjetet-private-ose-shtetere-te-administrates-publike.pdf>
- RODRIGUEZ, Osvaldo (2013). The concept of openness behind c and x-MOOCs (Massive Open Online Courses), *Open Praxis*, Cilt 5, Sayı 1, ss. 67-73.
- SAFÇI, Nazan ve KORO, Bedrettin (2008). *Kosova'da Türkçe Eğitimde Öğretmen Kadrosu*. Türk Öğretmenler Derneği Yayınları, Prizren.
- SİPAHİOĞLU, Bahtiyar (2009). *Tarihi ve Siyasi Yönüyle Kosova*, Bay Yayınları, Prizren.
- ÜLKER, Mehmet. (2019). *Yabancı Dil Öğretimi: Kosova Cumhuriyeti Örneği*. *Education Sciences*, 14 (2), 70-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/44645/470299>
- ÜSTÜNDAĞ, M.T. ve GÜYER, T. (2017). Öğrenenlerin Sosyal Etkileşim Araçlarının Yer Aldığı Çevrim İçi Öğrenme Ortamına İlişkin Uyarılma Tercihleri ve Görüşleri, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Cilt 8, Sayı 30, ss.1807-1831.
- ÖZCAN, Seher (2019). *Uzaktan Eğitim Veren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Çevrim İçi Öğretime Bağlılığının İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ÖZER, Mahmut (2020). Educational Policy Actions by The Ministry Of National Education in the Times of COVID-19. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 28, S 3, ss. 1124-1129.
- TV21.tv, (2020, Ağustos 19). *Kryeministri i Kosovës Avdullah Hoti shërohet nga Covid-19*, <https://tv21.tv/kryeministri-i-kosoves-avdullah-hoti-sherohet-nga-kovid-19/>
- WANG, Qingya; CHEN, Wei ve LIANG Yu (2011). The Effects of Social Media on College Students, Johnson &Wales Üniversitesi, Feinstein Enstitüsü.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, İstanbul.

DETERMINATION OF THE UNIVERSITY STUDENTS' OPINIONS ABOUT CORONAVIRUS (COVID-19) GLOBAL OUTBREAK

RESEARCH ARTICLE

Gökhan ŞENGÜN¹, Veli TOPTAŞ²

1 Ass. Prof., Kırıkkale University Education Faculty, gkhansengun@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6304-4199.

2 Assoc. Prof. Dr., Kırıkkale University Education Faculty, vtoptas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8852-1852.

Geliş Tarihi: 15.08.2020 Kabul Tarihi: 26.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.780941

Abstract:

The rapid spread of the Coronavirus (COVID-19) epidemic has become a global threat. In this context, this study aimed to determine the university students' opinions about the COVID-19 global outbreak. The research was conducted on 344 university students from different universities in Turkey for the 2019-2020 academic year's spring term. Within the scope of the research, literature, researches, and current publications on COVID-19 were examined. The scanning model was used because it aimed to describe the current situation as it is. In the study, the Questionnaire for Determining the Opinions of University Students on the COVID-19 Global Outbreak prepared by the researchers was used to collect data. Such research was needed due to the lack of sufficient research on university students' views on the COVID-19 global pandemic. As a result of the research, it was determined that university students have positive opinions as well as negative views about the COVID-19 global pandemic. 214 of the university students (62,2%) stated that they were worried about the epidemic, 277 (80,8%) were upset when they thought of COVID-19, and 287 (83,4%) stated that they found COVID-19 fatal. As a result of the research, approximately 92% of university students stated that they were affected by COVID-19. On the other hand, 12 (3,5%) of the participants stated that they were confident in the protection from COVID-19 and 332 (96,5%) were not confident. 16 of the participants (4,7%) stated that they were not psychologically affected by COVID-19, while 328 (95,3%) were psychologically affected. Of the university students, 158 (46,3%) were psychological, 140 (41,1%) sociologically, 28 (8,2%) economically and 18 (4,4%) They stated that they were affected by the direction. In this study, looking at the impact of COVID-19 on the family relationships of university students, 93 (27,2%) of the participants stated that it was negatively affected, 112 (32,7%) did not affect it, and 137 (40,1%) positively affected. Due to the strong family ties in Turkish culture, the negative impact is considered to be low As a result of this research, university students also stated that although they were negatively affected by the COVID-19 global pandemic, they also had positive aspects such as the development of family relationships.

Key Words: COVID-19, university student, pandemic.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KORONAVİRÜS (COVID-19) KÜRESEL SALGININA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Öz: Koronavirüs (COVID-19) salgınının hızla yayılması küresel bir tehdit haline gelmiştir. Bu kapsamda, bu araştırmayla üniversite öğrencilerinin COVID-19 küresel salgınına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde Türkiye'deki farklı üniversitelerde eğitim gören 344 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma kapsamında COVID-19 ile ilgili literatür, araştırmalar ve güncel yayınlar incelenmiştir. Araştırmada var olan durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçladığı için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Küresel Salgınıyla İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi Anketi hazırlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin COVID-19 küresel salgınına yönelik görüşleriyle ilgili yeterli araştırma bulunmaması nedeniyle böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin COVID-19 küresel salgını ile ilgili olumsuz görüşlerin yanı sıra olumlu görüşlere de sahip olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin 214'ü (% 62,2) salgından endişe duyduklarını, 277'si (% 80,8) COVID-19'u düşündüklerinde üzüldüklerini ve 287'si (% 83,4) ise COVID-19'u ölümcül bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin yaklaşık % 92'si COVID-19'dan etkilendiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, katılımcıların 12'si (%3,5) COVID-19'dan korunma konusunda kendine güvendiklerini 332'si (%96,5) ise kendilerine güvenmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 16'sı (% 4,7) COVID-19'dan psikolojik olarak etkilenmediklerini 328'i (% 95,3) ise psikolojik olarak etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin, 158'i (% 46,3) psikolojik yönden, 140'ı (% 41,1) sosyolojik yönden, 28'i (% 8,2) ekonomik yönden ve 18'i (% 4,4) ise her yönden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada, COVID-19'un üniversite öğrencilerinin aile ilişkilerine etkisine bakıldığında, katılımcıların 93'ü (% 27, 2) olumsuz etkilendiğini, 112'si (% 32,7) etkilemediğini ve 137'si (% 40,1) ise olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Türk kültüründeki güçlü aile bağları nedeniyle, olumsuz etkinin düşük düzeyde kaldığı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencileri COVID-19 küresel pandemisinden olumsuz etkilendikleri yönler olmasına karşın aile içi ilişkilerin gelişmesi gibi olumlu yönlerinin bulunduğunu da belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, üniversite öğrencisi, pandemi.

Introduction

According to the World Health Organization, after the acute respiratory syndrome (SARS) epidemic, which was effective in the early 21st century, around 8000 people felt ill and 744 died from this epidemic (WHO, 2003). The EBOLA virus, which emerged in Africa afterward, also created an important public health problem. The EBOLA virus is associated with a case death rate of 30% to 90% depending on the virus types. The spread of the disease from person to person has increased due to the lack of necessary precautions in hospitals and social life in Africa (Feldmann, H. and Geisbert, T.W., 2011; Hartman, A.L., Towner, J.S. and Nichol, S.T., 2010). The emergence of COVID-19 in Wuhan, China is also affecting the world rapidly and its effect is still increasing. The number of cases worldwide has exceeded 7 million and the number of deaths is progressing towards 500,000. Transmission of COVID-19 from person to person is mainly by air (Guan et al., 2020).

It has been identified as a pandemic by the World Health Organization after the COVID-19 that emerged in China in December 2019. The COVID-19 was first discovered as a virus whose origin has not yet been discovered and affects all humanity. It was reported that the COVID-19 cases originated from the seafood and wild animal market in Wuhan, China in late December 2019. Afterward, an increase in the virus was observed in different places and crowded markets (Yu et al., 2020). Many countries have implemented restrictions that only allow significant activities. The Chinese government has taken urgent and extraordinary measures. These measures have been successful in controlling the outbreak. Governments around the world are currently fighting pandemics. Although the available information on COVID-19 is limited, it is constantly evolving. Regarding the treatment of this outbreak, the knowledge and experience in SARS-CoV and MERS-CoV outbreaks are used the COVID-19, which spread rapidly to other parts of China and then to the whole world, has been declared an epidemic by the World Health Organization (WHO, 2020). Due to this epidemic, almost everywhere in the world, death events are taking place and all humanity is fighting against it. This destructively affects all humanity and has brought the social interaction of humanity to slow down in many countries (Bao et al. 2020).

All evidence has shown that COVID-19 can be transmitted from person to person. It has been determined that it is transmitted from person to person by droplet or air. The number of people who are caught in COVID-19 and who lost their lives is increasing day by day. Deaths are also observed in healthcare workers due to their constant virus exposure (Guan et al., 2020). The epidemic has been increasing steadily since the beginning of 2020. It is thought that the apparent situation does not reflect the reality due to undetectable cases and reporting deficiencies (Li et al., 2020). The Chinese government has taken extraordinary measures to control the outbreak. Due to this epidemic, deaths occur almost everywhere in the world and all humanity struggles with this. According to a report published in the United States (USA), public and personal

protective measures must be taken to reduce the spread of COVID-19. A questionnaire conducted on adults across New York, Los Angeles, and the United States between May 5 and 12, 2020 found that adults highly support staying at home and taking the necessary measures to prevent the spread of COVID-19. Most of the participants reported that they would feel insecure if restrictions were removed (CDC, 2020). In their research, López and Rodó (2020) concluded that providing social awareness and taking the necessary measures will be 99% effective in preventing both the current epidemic and the emergence of a second wave. In this context, paying attention to social distance and individual precautions reduces the rate of spread of the epidemic. In this process, new measures and effective treatments for the epidemics emerge one after another. Recently, the plasma treatment method has been used and vaccination studies are also ongoing.

The COVID-19 epidemic affects many individuals sociologically, psychologically and economically, especially those who have lost their relatives due to this epidemic, those who are hospitalized, quarantined, those who have limited social communication due to the epidemic, and university students who receive their education through distance education (Wang, et al., 2020). Students who are far from the school environment also encounter many difficulties in this process. For example, this epidemic has been shown to have psychological effects on students, schools, colleges and universities in China (Q. Chen et al., 2020; Yang et al., 2020; Li et al., 2020). In this context, when the literature is examined, it is seen that there is not enough study about the psychological status of university students exposed to the COVID-19 epidemic. As part of this study, previous studies on the psychological effects of SARS and influenza outbreaks have been reviewed (Rubin, G.J.; Potts, H.W.W.; Michie, S., 2010; Leung, G.M., 2003; Leung, G.M., 2009). Therefore, the need to determine the university students' opinions about the COVID-19 global outbreak has emerged. In addition to the risk of death worldwide, the outbreak also created psychological pressure on people (Xiao, 2020; Duan, 2020). This situation destructively affects all humanity. Due to the epidemic in many countries, social interaction between people has been adversely affected (Bao et al. 2020).

Regarding the COVID-19 outbreak, a new psychological crisis intervention model has been developed using internet technology to help individuals better cope with their psychological problems. In this new model, doctors, psychiatrists, psychologists, and social workers utilized their internet platforms to provide psychological support to patients, their families, and healthcare professionals. This model is thought to provide a solid foundation for developing a more comprehensive psychological crisis response intervention system that can be applied to urgent social and psychological problems. The Emotion Hypothetical Model of Psychological Crisis Intervention in COVID-19 Epidemic (J., Zhang, W. Wu, X. Zhao & W., Zhang, 2020) is given in Figure 1.

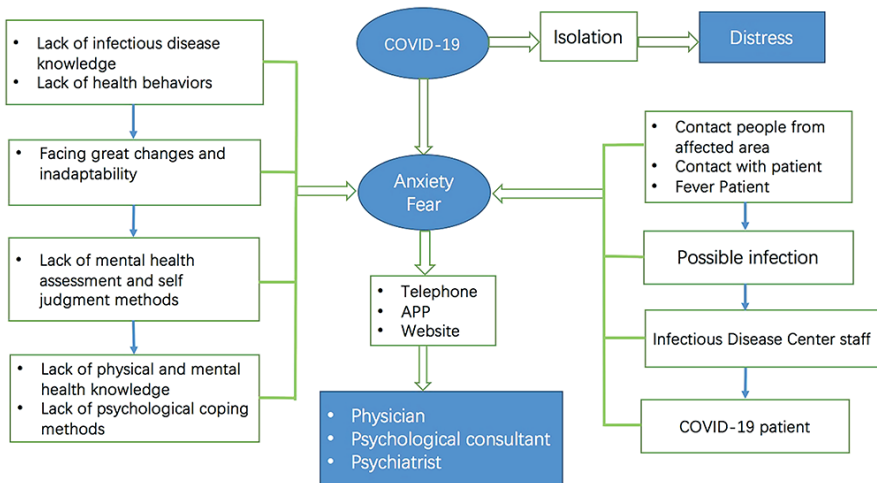


Figure 1. The Emotion Hypothetical Model of Psychological Crisis Intervention in COVID-19 Epidemic.

In the first stage of the COVID-19 epidemic in China, more than half of the respondents were found to have moderate to severe psychological effects and about one-third to have moderate to severe anxiety. The psychological crisis intervention needs to be dynamic to suit its different stages during and after the outbreak. During the outbreak, psychologists and psychiatrists should actively participate in the psychological intervention process of the disease. At this stage, the psychological crisis intervention involves two simultaneous activities: (1) intervention for fear of disease, mainly carried out by doctors and supported by psychologists; (2) interference with adaptation difficulties, especially by social psychologists. Among these, serious mental problems (eg. violence, suicidal behavior) are managed by psychiatrists. The rapid integration of governments and non-governmental organizations into the internet-based model during the outbreak will enable more effective management of the psychological crisis. In this model, the pyramid structure of psychological crisis management is created. At the bottom of the pyramid are communities that mainly provide psychosocial support. Psychological support services (helpline, online counseling, etc.) are used to identify and assist target groups in need of intervention (J, Zhang, W., Wu, X. Zhao, and W. Zhang, 2020). Research shows that some problems continue in patients who are recovering. The media focuses on the psychological, sociological, and economic effects of the outbreak (Folkman and Greer, 2000). In this context, this study aimed to determine the views of university students on the COVID-19 global epidemic.

Method

Participants

The research group of this study is the 2019-2020 academic year spring semester students from 9 different universities in Turkey. The target audience is undergraduates studying at universities in Turkey. The simple random sampling method was formed by graduate students. In this study, the situation of the participants was examined using the questionnaire we prepared during the COVID-19 outbreak.

Data Collection Tool

This research, which focuses on the determination of the university students' opinions about the COVID-19 global outbreak, was designed with a relational scanning model from the questionnaire model research. In the relational scanning model, the relationship between two or more variables is examined. In this model, the aim is to reveal whether the relationship has changed, and to what extent it has changed (Karasar, 2012). As the data collection tool, the Questionnaire for Determining the Opinions of University Students on the COVID-19 Global Outbreak was used. The researchers prepared the questionnaire questions by scanning the literature. Researchers have elaborated on the latest updates on the COVID-19 outbreak and the thoughts of doctors, sociologists, psychologists, and people about the outbreak. In determining the questions in the questionnaire form prepared for the purposes of the research, the relevant literature and previous studies on this subject were examined. The questions prepared by the researchers were examined by four experts. The Questionnaire for Determining the Opinions of University Students on the COVID-19 Global Outbreak is a structured questionnaire. This questionnaire was used to collect data in the study. With this questionnaire, it was aimed to determine the university students' opinions about the COVID-19 global outbreak. As a result of the examinations, a 32-item questionnaire form was prepared by Şengün and Toptaş. Of these, 30 are questionnaire type questions and 2 are open-ended questions. For the reliability of the study, the result of .79 was reached in the "Cronbach Alpha" test applied through the SPSS 22.0 package program. According to the results obtained from the reliability test of the study, it can be accepted that the questionnaire applied is "quite reliable". The data of the research were collected through Google Forms due to the COVID-19 pandemic. Those who participated in this questionnaire were based on volunteerism. A short explanation was given to the participants before the questionnaire. The researchers asked the participants to answer 30 questions of the questionnaire as 'yes' / 'no' or with options and answer the last 2 questions are open-ended.

Data Analysis

The data of the study were collected from university students with Google Forms. All procedures conducted were approved by the Ethics Committee of Karamanoglu

Mehmetbey University (95728670-044, 11.06.2020-E.12466). To ensure the validity and reliability of the data, participants were asked not to write a name to the questionnaire. Research data, during the 2019-2020 academic year spring was collected from 344 students in nine universities in Turkey using Google Forms. Due to the epidemic, this method was preferred because education was carried out in universities through distance education and it was aimed to reach many university students in different regions. At the same time, thanks to Google Forms, data loss in electronic media is prevented. In this context, detailed information about the sensitivity of the research was given to the students in the universities where the research links were sent in terms of the quality of the data. The data were analyzed with SPSS 22.0 package program. Descriptive statistical analysis was used to determine participants' opinions on COVID-19 in relation to demographic data.

Findings

The data of 344 participants who completed the questionnaire were analyzed. The percentage and frequency distribution of demographic information of university students is given in Table 1.

Table 1. The Percentage and Frequency Distribution of Demographic Information for University Students

Variables	Categories	f	%
1. Gender	Female	283	82,3
	Male	61	17,7
2. Age	17-19 year	28	8,2
	20-22 year	226	66,3
	23-25 year	70	20,5
	26 year or more	20	5
3. Grade Level	1 st Grade	83	24,3
	2 nd Grade	34	10
	3 rd Grade	112	32,8
	4 th Grade	101	29,6
	Master student	11	3,2

For the sample, 344 undergraduate and graduate students from these 9 universities participated in the study. Among the participating students, 283 (82.3%) were female and 61 (17.7%) were male. Looking at the age of the students; 28 (8.2%) age 17-19, 226 (66.3%) age 20-22, 70 (20.5%) age 23-25 and 20 (5%) 26 it is seen that it is above age. Looking at the grade levels of the students; 83 students (24.3%) at the 1st-grade level,

Determination of the University Students' Opinions About Coronavirus (Covid-19) Global

34 students (10%) at the 2nd-grade level, 112 students (32.8%) at the 3rd-grade level, 101 students (29%) 6) at the 4th-grade level and 11 of the students (3.2%) are at the graduate level. The descriptive analysis value of the participants regarding the COVID-19 outbreak is given in Table 2.

Table 2. The Descriptive Analysis Values of the Participants Regarding COVID-19 Outbreak

		YES	NO
1.	Do you know what COVID-19 is?	340(%98,8)	4(%(1,2)
2.	Do you know about the symptoms of COVID-19?	342(%99)	2(%(1)
3.	Do you know the ways of transmission of COVID-19?	343(%99,7)	1(%(0,03)
4.	Do you think you have taken the necessary measures against the COVID-19?	319(%92,7)	25(%7,3)
5.	Are you paying attention to social distance?	319(%92,7)	25(%7,3)
6.	Do you wear a mask when you go out?	316(%92,1)	27(%7,9)
7.	Do you think the mask protects you against COVID-19?	169(%49,1)	175(%50,9)
8.	Do you think COVID-19 is deadly?	287(%83,4)	57(%16,6)
9.	Is there anyone around you who has COVID-19?	293(%85,2)	51(%14,8)
10.	Do you think someone in your family could get COVID-19?	175(%51)	169(%49)
11.	Did COVID-19 affect you?	292(%84,8)	52(%15,2)
12.	Do you think you are likely to get COVID-19?	189(%55,1)	155(%44,9)
13.	Are you worried about getting COVID-19?	214(%62,2)	130(%37,8)
14.	Do you upset when you think of COVID-19?	277(%80,8)	67(%19,2)
15.	Are you experiencing bodily changes (sweating, etc.) when you think of COVID-19?	44(%12,3)	300(%87,7)
16.	Are you trying to stay away from people reminding COVID-19, TV and internet?	44(%39)	210(%61)
17.	Do you have difficulty falling asleep or falling asleep?	151(%44,2)	192(%55,8)

As seen in Table 2; 340 participants (98.8%) of the participants answered YES to question number 1: "Do you know what COVID-19 is?" whereas 4 participants (1,2%) of the participants said NO; 342 participants (99%) of the participants answered the question number 2: "Do you know about the symptoms of the coronavirus?" YES

whereas 2 participants (1%) the of participants said NO; 343 participants (99,7%) of the participants answered YES to the question number 3: "Do you know the ways of transmission of the coronavirus?" whereas 1 participant (0.03%) said NO; 319 participants (92,7%) of the participants answered YES to the question number 4: "Do you think you have taken the necessary measures against the coronavirus?" whereas 25 participants (7,3%) the of participants said NO; 319 participants (92,7%) of the participants answered YES to the question number 5: "Are you paying attention to social distance?" whereas 25 participants (7,3%) the of participants said NO; 316 participants (92,1%) of the participants answered YES to the question number 6: "Do you wear a mask when you go out?" whereas 27 participants (7,9%) the of participants said NO; 169 participants (49,1%) of the participants answered YES to the question number 7: "Do you think the mask protects you against the coronavirus?" whereas 175 participants (50,9%) the of participants said NO; 287 participants (83,4%) of the participants answered YES to the question number 8: "Do you think COVID-19 is deadly?" whereas 57 participants (16,6%) the of participants said NO; 293 participants (85,2%) of the participants answered YES to the question number 9: "Is there anyone around you who has the coronavirus?" whereas 51 participants (14,8%) the of participants said NO; 175 participants (51%) of the participants answered YES to the question number 10: "Do you think someone in your family could get the coronavirus?" whereas 169 participants (49%) the of participants said NO; 292 participants (84,8%) of the participants answered YES to the question number 11: "Did COVID-19 affect you?" whereas 52 participants (15,2%) the of participants said NO; 189 participants : (55,1%) of the participants answered YES to the question number 12: "Do you think you are likely to get the coronavirus?" whereas 155 participants (44,9%) the of participants said NO; 214 participants (62,2%) of the participants answered YES to the question number 13: "Are you worried about getting the coronavirus?" whereas 130 participants (37,8%) the of participants said NO; 277 participants (80,8%) of the participants answered YES to the question number 14: "Are you upset when you think of the coronavirus?" whereas 67 participants (19,2%) the of participants said NO; 44 participants (12,3%) of the participants answered YES to the question number 15: "Do you experience bodily changes (sweating, etc.) when you think of the coronavirus?" whereas 300 participants (87,7%) the of participants said NO; 44 participants (39%) of the participants answered YES to the question number 16: "Are you trying to stay away from people reminding the coronavirus, TV and the internet?" whereas 210 participants (61%) the of participants said NO; 151 participants (44,2%) of the participants answered YES to the question number 17: "Do you have difficulty falling asleep or sleeping?" whereas 192 participants (55,8%) the of participants said NO. According to these findings, almost all of the university students know what COVID-19 is, the symptoms of COVID-19, the ways of transmission of COVID-19, the necessary measures against the COVID-19, paying attention to social distance, wearing a mask when they go out. In addition, the vast majority of respondents stated that COVID-19 is deadly, that COVID-19 affects

them, and they are turned upside down when they think of COVID-19. Nearly half of the participants stated that the mask protected against COVID-19, one of their families could catch COVID-19 and also they stated that they are more likely to get COVID-19. 62% of respondents stated that they were worried when they heard about COVID-19, 39% said they avoided things that remind them of COVID-19, and 44% had difficulty falling asleep. The frequency distribution of COVID-19 for activities increasing the duration of university students' daily life is given in Table 3.

Table 3. The Frequency Distribution of COVID-19 for Activities Increasing the Duration of University Students' Daily Life

	f	%
Time spent on the Internet	83	24,1
Sleep time	66	19,2
Time spent on social media	71	20,6
Hand washing time	26	7,6
TV watching time	11	3,2
Worship and praying	10	2,9
Phone time with friends	7	2
Time with the family	70	20,3

As seen in Table 3; when participants were asked which activities in their daily lives had an increase in their duration; 24,1% of the participants said the time spent on the Internet, 20,6% of the participants answered the time spent on social media, 20,3% of the time spent with the family, 19,2% of the time spent with sleep, 7,6% of the time spent with hand washing, the time spent with watching TV 3,2%, 2,9% during the time spent with prayer and prayer, and meeting with friends on the phone. It was observed that there was an increase of 2,9% in the duration. It was also observed that most of the participants have an increase in the duration of internet use, sleep time, social media use, and time spent with the family. In addition, there was an increase in handwashing time, TV watching time, praying time, and phone conversations with friends. The frequency distribution of COVID-19 for activities that decrease the duration of university students' daily life is given in Table 4.

Table 4. The Frequency Distribution of COVID-19 for Activities that Decrease the Duration of University Students' Daily Life

	f	%
Time spent outside	229	66,8
Meeting with friends	69	20,1
Course study time	31	9
Time spent shopping	15	4,1

As seen in Table 4; when participants were asked which activities in their daily lives had a decrease in their duration; 66,8% of the time spent outside, 20,1% of the time meeting with friends, 9% of the time of the study, and 4,1% of the time spent in shopping. According to the findings of the research, it was observed that the time spent with friends, primarily the time spent outside, the time spent in course study time and shopping decreased. The effect of COVID-19 on university students' psychological well-being level is given in Table 5.

Table 5. The Effect of COVID-19 on University Students' Psychological Well-Being Level

	f	%
I am very well	63	18,3
I'm fine	147	42,7
I'm a little sluggish	37	10,8
I don't feel well	97	28,2

Looking at Table 5; 63 (18,3%) of the participants felt very well, 147 (42,7%) felt well, 37 (10,8%) felt a little sluggish, 38 (11%) did not feel well and 59 (17,2%) stated that they did not feel well at all. According to Table 5, only 28% of respondents stated I don't feel well. In the study conducted by Bilge, Y., and Bilge, Y. (2020), "Examining the effects of coronavirus epidemic and social isolation on psychological symptoms in terms of psychological resilience and coping styles", the COVID-19 epidemic and social isolation, and dysfunctional coping with stress while there is a detrimental effect on the psychological symptoms of individuals, it has been also found that robustness has a protective effect. The effect level of COVID-19 on university students is given in Table 6.

Table 6. The Effect Level of COVID-19 on University Students

	f	%
Did not affect at all	26	7,6
Somewhat impressed	45	13,1
Moderately affected	95	27,7
Impressed	94	27,4
Very impressed	83	24,2

When Table 6 shows the perception level of COVID-19 on university students; 26 (7,3%) of the participants were not affected at all, 45 (13,1%) were slightly affected, 95 (27,7%) were moderately affected, 94 (27,4%) were affected and 83 (24,2%) was found to be very affected. According to Table 6, approximately 92% of university students stated that they were affected by COVID-19. The areas where COVID-19 affects university students are given in Table 7.

Table 7. The Areas Where COVID-19 Affects University Students

	f	%
Psychologically	158	46,3
Socially	140	41,1
In economic way	28	8,2
In all respects	18	4,4

When Table 7 is examined, 158 of the university students (46,3%) were psychologically, 140 (41,1%) socially, 28 (8,2%) economically and 18 (4,4%) stated that they were affected in every way. The level of COVID-19 affecting university students' psychology is given in Table 8.

Table 8. The Level at which COVID-19 Affects the Psychology of University Students

	f	%
Did not affect at all	16	4,7
Somewhat impressed	60	17,4
Moderately affected	78	22,7
Impressed	97	28,2
Very impressed	93	27

When the effect level of COVID-19 on university students is examined in Table 8; 16 of the participants (4.7%) were not affected at all, 60 (17.4%) were mildly affected, 78 (22.7%) were moderately affected, 97 (28.2%) were affected and 93 of them (27%) were found to be highly affected. When Table 8 is evaluated in general, it is understood that 16 (4.7%) of the participants were not psychologically affected by COVID-19, while 328 (95.3%) were psychologically affected. University students' confidence in being protected from COVID-19 is given in Table 9.

Table 9. University students' confidence in being protected from COVID-19

	f	%
I never trust	12	3,5
I trust a little	29	8,4
I trust moderately	115	33,4
I trust	153	44,5
I trust very much	35	10,2

When Table 9 is examined, 12 of the participants (3.5%) did not trust themselves in protection from COVID-19, 29 (8.4%) had some confidence, 115 (33.4%) were moderately confident, 153 (44.5%) were 44.5, 35 of them (10.2%) trust themselves very much. When Table 9 is evaluated in general, it can be said that 12 (3.5%) of the participants are confident in their protection from COVID-19 and 332 (96.5%) do not trust themselves. The impact of COVID-19 on family relationships of university students is given in Table 10.

Table 10. The Impact of COVID-19 on Family Relationships of University Students

	f	%
Negatively affected	93	27,2
Did not affect at all	112	32,7
Affected positively	137	40,1

In Table 10, when the level of COVID-19 affecting family relations among university students is examined; it was observed that 93 (27,2%) of the participants were negatively affected, 112 (32,7%) were not affected at all, and 137 (40,1%) were positively affected. In this study, when we look at the effect of COVID-19 on the family relationships of university students, it is seen that it affects negatively at the level of 93 (27,2%), does not affect it at the level of 112 (32,7%) and positively affects it at the level of 137 (40,1%). In this study, an interesting finding emerged. Due to the strong family ties in Turkish culture, the level of negative impact is considered below. It has been

supported by research that family relationships have a positive effect on university students' exposure to coronavirus. Similarly, in the study conducted by Yıldırım, P. K., Yıldırım, E., Otrar, M., & Şirin, A. (2015), a significant negative relationship was found between psychological resilience and autonomous self-construal. Brown, S. M., Doom, J. R., Lechuga-Peña, S., Watamura, S. E., & Koppels, T. (2020) also found that parental support can have positive perceptions on stress due to COVID-19. Due to the strong family ties in Turkish culture, the negative impact level of COVID-19 on university students is thought to be low. In this context, it can be said that family relationships have a positive effect on university students' exposure to the epidemic. The negative aspect of the COVID-19 outbreak according to university students is given in Table 11.

Table 11. The Negative Aspects of COVID-19 Outbreak According to University Students

	f
Totally negative	12
Psychologically adversely affecting people	85
Affecting social life negatively	80
Avoiding lessons and not focusing on lessons	64
People being unemployed, economy being negatively affected	51
Threatens human health, being contagious and can result in death	51
Crisis at home, increased time to stay at home	45
Distance education is not as effective as face-to-face education	18
Staying apart from our loved ones	13
Making people addicted to the internet	10
Affecting family relationships negatively	9
Affecting people negatively in terms of health	8
Physically affect people negatively	7
Cleaning disease	2
Excessive stress of senior students	2
Worrying about my family members	1
Increased watching TV	1
Increased phone call time	1

The positive aspect of the COVID-19 outbreak according to university students is given in Table 12.

Table 12. Positive Aspects of the COVID-19 Outbreak According to University Students

	f
Family time allocation and improvement of communication within the family	77
Understanding the importance of cleanliness	44
Rest and spare time for yourself	38
Decreasing environmental pollution and self-renewal of nature	31
Understanding the value of health	12
Better understanding of the value of everything	10
Acquiring new hobbies or spending time on hobbies	9
Spending less money and no unnecessary shopping	7
Having the opportunity to prepare for the exam (KPSS)	7
Know the value of what they have	10
Understanding the value of life	5
Distance education without going to school	7
Creating individual and social awareness in terms of values	17
Increasing the rate of reading books	5
Decreasing crises between countries, decreasing conflict and crime rates	3
Better understanding of the value of the people we love	4
Raising awareness of people for nature	3
More worship and prayer	5
Ensuring that we do not understand the value of social life	5
Spending time on things he/she likes	1

A very important medium of acculturation is family. This finding is interpreted as Turkish society as a relational society. It can also be interpreted as the fact that children want to be with their parents as a result of the over-patronizing parents in recent times. In the family, “relatedness” and parent-child bond play an important role in the acculturation process (Kağıtçıbaşı, Ç. 2005). When the researches in Turkish culture are examined, as stated by Karaca, Çağlar, and Cinemre (2009) and Kara (2013), it is thought that Turkish society has some traditional/cultural expectations about women, unlike men, and therefore women have fewer opportunities to participate in leisure time activities. Participants stated that one of the positive aspects of COVID-19 is staying at home and taking advantage of their leisure time. This finding is also an interesting finding. Nowadays, spending time with the family has decreased. On the other hand, the time spent with the family has increased due to the limitations caused by COVID-19.

Conclusions and Discussions

This study aims to determine the university students' opinions about the COVID-19 global outbreak. In this study, it was observed that university students felt bad due to the COVID-19, they had a fear of getting sick at any time, the fact that permanent deaths negatively affected them, they could not focus on their lessons, and they were constantly worried about family members. They also stated that they could not go out and that their families were economically and socially affected. University students stated that this epidemic disconnected people from social life and made them dependent on the internet. They emphasized that the environment of fear and panic occurred due to the epidemic, they could not do face-to-face lessons, they gained weight due to their constant stay at home, and they experienced crisis and distress.

In this study, it was found that approximately 92% of university students were affected by this epidemic. 214 (62.2%) of the university students stated that they were worried about the epidemic, 287 (83.4%) thought that COVID-19 was fatal. These situations are similar to Wang et al.'s (2020) research on the perceptions of the virus. Wang et al. (2020) concluded that quarantine and curfew practices caused anxiety over university students in their research. Xiao, Kmietowicz et al. (2020) have found in their research that this anxiety situation in university students may worsen and cause anxiety disorders. Bao et al. (2020) also emphasized that the increase in the number of patients and death increases anxiety. Ayittey et al. (2020) concluded that in some countries, a significant reduction of masks and disinfectants, sensational, and erroneous news causes anxiety and fear in society. Moreno et al. (2019) concluded that university students' income level, living with parents, a relative, or acquaintance is effective in coping with the epidemic.

As a result of the findings of this study, it was revealed that the students living with their families were positively affected by this situation. The students stated that their relations with their families were generally positive during their stay together at home. At the same time, this finding leads to the conclusion that students need to spend more time with their families. Similarly, due to the strong family ties in Turkish culture, the level of negative impact is considered below. It has been supported by research that family relationships have a positive effect on university students' exposure to COVID-19. Liu (2013) also emphasized that outbreaks cause concern for students. He also noted that outbreaks exerted economic pressure in societies. He emphasized that living with parents is an effective positive factor in reducing anxiety. Similarly, in the study conducted by Yıldırım, P. K., Yıldırım, E., Otrar, M., & Şirin, A. (2015), a significant negative relationship was found between psychological resilience and autonomous self-construal. Brown, S. M., Doom, J. R., Lechuga-Peña, S., Watamura, S. E., & Koppels, T. (2020) also found that parental support can have positive perceptions on stress due to COVID-19. Due to the strong family ties in Turkish culture, the negative impact level of COVID-19 on university students is thought to be below. In this context,

it can be said that family relationships have a positive effect on university students' exposure to the epidemic.

Shigemura et al. (2020) stated that when they compare urban and rural areas in terms of economic, cultural, and educational resources, the urban economy is relatively better in terms of welfare and opportunities for citizens. For example, health and education opportunities in cities are better than in towns and villages. Better health conditions increase the chance for infected individuals to survive the virus. Tang et al. (2020) also emphasized the importance of informing the public about how to prevent the epidemic and taking the necessary measures to stop the epidemic. Woodgate et al; Gentili et al. (2020) emphasized that living with parents has positive perceptions of reducing anxiety. However, they also noted that parents with psychological problems can cause emotional and anxiety disorders in children. World Health Organization, 2020; Song et al. (2019) also stated that relatives or acquaintances infected with COVID-19 may cause anxiety in university students due to the possibility of COVID-19 transmission. Kernan (2019) also emphasized that COVID-19 can cause stress factors, economic stress factors, academic delays, and various problems in daily life for university students.

It was determined that university students showed anxiety symptoms during the epidemic. Peng et al. (2012) stated that epidemic diseases negatively affect the economy. Due to the epidemic, some families are losing their income sources and students may be worried about this situation. Tang et al. (2020) stated that the government made various restrictions on travel due to the epidemic in China, which also caused anxiety over society. Kwok et al. (2020) stated that due to the epidemic, all primary and secondary schools were closed in China and Hong Kong, education at universities was postponed or carried out through distance education. These measures undoubtedly have various perceptions of education and training. Social support was found to show a negative correlation to university students' anxiety level (Thompson et al., 2016; Q. Chen et al., 2020). Social support not only reduces psychological pressure during epidemic diseases but also has an impact on attitudes. This shows that effective and sound social support has positive perceptions of society (Bai et al., 2005).

In this study, it was found that approximately 92% of university students were affected by this epidemic. University students stated that the COVID-19 epidemic has also positive perceptions besides negative perceptions. 214 (62,2%) of the university students stated that they were worried about the epidemic, and 287 (83,4%) thought that COVID-19 was fatal. They concluded that living in urban areas, living with parents, and having a stable family income are protective factors for university students. However, a relative or acquaintance infected with COVID-19 has been found to cause anxiety in university students.

COVID-19 epidemic, unprecedented strict quarantine measures, and isolation in China have affected people's lives in many ways. It also triggered several psychologi-

cal problems, including anxiety, depression, and panic disorder. Research by Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., and Xu, Y. (2020) investigates the psychological effects of the COVID-19 outbreak on China's general population. It is important because it is the first study. Research by Mei et al. (2011) also shows that such outbreaks have many psychological effects on university students, such as anxiety, fear, and anxiety. Another result of this study is that students are mostly psychologically affected negatively.

The COVID-19 affects society psychologically, socially, and economically. This situation affects daily life negatively. It was found that academic delays were positively associated with the anxiety level of university students, whereas there was a negative relationship between social support and anxiety (Gentili et al., 2020). The war with COVID-19 requires an all-out struggle. Lessons learned from MERS and SARS outbreaks guide COVID-19. The outbreak needs to be tackled at the macro level, not at the micro-level. The COVID-19 outbreak started to spread first in China and then to other countries. The methods used by China to combat the outbreak have been a guide for other countries. Later experiences from other countries also contributed to the research literature on pandemics. COVID-19 pandemic has effects on the individual, national, and international levels (Pakpour and Griffiths, 2020).

There are several studies investigating the psychological impact during outbreaks such as Severe Acute Respiratory Syndrome (SARS) and H1N1. In one study, 3,7% of public cases were found to have experienced symptoms of depression since the SARS outbreak, with 9.6% of the "affected group" (either themselves or their friends and family quarantined or suspected of being infected) (Ko et al., 2006). In another study, 17,3% of healthcare workers had significant mental symptoms during the SARS epidemic (Lu et al., 2006). Mak et al. (2010) and Lam et al. (2009), it was found that over 40% of SARS survivors in both experienced PTSS (Posttraumatic Stress Symptoms) once again during the outbreak.

As a result of this research, it was observed that university students were negatively affected by the epidemic. University students should be supported psychologically and socially. Universities are required to do the necessary studies in this regard to get rid of the negative perceptions of the epidemic. Another study showed (Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J., 2020) that the prevalence of PTSS in the most affected regions of China was 7% one month after the COVID-19 outbreak. It was found that women were affected more negatively in terms of cognition and mood due to the epidemic compared to men. In addition to the necessary measures to overcome the epidemic, professional and effective mental health services should be planned.

The COVID-19 pandemic and dysfunctional coping methods for it have negative effects on the psychology of individuals. In this context, it is thought that the psy-

chological resilience of university students related to COVID-19 should be supported. Preventive and crisis-oriented guidance should be provided for university students. University students need to be taught how to effectively control their emotions in such epidemic situations. In this context, preventive psychological support services should be provided to university students before such crisis events. In addition, various training can be given remotely to reduce the negative effects of the epidemic. Due to the strong family ties in Turkish culture, the level of negative impact on university students was also found below. How important family ties are in this study has been found to be. In this context, various training can be given to strengthening various family ties.

References

- BAO, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J. & Lu, L., (2020). 2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society. *Lancet* 395 (10224), e37–e38 London, England.
- BİLGE, Y., & BİLGE, Y. (2020). Koronavirüs salgını ve sosyal izolasyonun psikolojik semptomlar üzerindeki etkilerinin psikolojik sağlık ve stresle baş etme tarzları açısından incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23.
- BROWN, S. M., DOOM, J. R., LECHUGA-PENÑA, S., WATAMURA, S. E., & KOPPELS, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child abuse & neglect*, 104699.
- CAO, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 112934.
- CDC (2020) Public Attitudes, Behaviors, and Beliefs Related to COVID-19, Stay-at-Home Orders, Nonessential Business Closures, and Public Health Guidance — United States, New York City, and Los Angeles, May 5–12, 2020. https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/wr/mm6924e1.htm?s_cid=mm6924e1w. [accessed 14.08.2020].
- CHENG, C., Barceló, J., Hartnett, A.S. *et al.* COVID-19 Government Response Event Dataset (CoronaNet v.1.0). *Nat Hum Behav* (2020). <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0909-7>. [accessed 14.08.2020].
- DUAN, L., (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry*.
- FELDMANN, H. & Geisbert, T.W., (2011) Ebola haemorrhagic fever. *Lancet*;377:849- 62. 2.
- FOLKMAN, S., & Greer, S. (2000). Promoting psychological well-being in the face of serious illness: when theory, research and practice inform each other. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 9(1), 11-19.
- GUAN, W.J., Ni, Z.Y., Hu Y., Liang, W.H., Ou, C.Q., He JX, et al. (2020). Clinical Characteristics of Coronavirus Disease 2019 in China. *N Engl J Med* 2020;, doi:<http://dx.doi.org/10.1056/NEJMoa2002032>https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMoa2002032?url_

Determination of the University Students' Opinions About Coronavirus (Covid-19) Global

- ver=Z39.882003&rfr_id=ori%3Arid%3Aacrossref.org&rfr_dat=cr_pub%3Dpubmed [accessed 28 Feb 2020]. In press.
- HARTMAN, A.L., Towner, J.S. ve Nichol, S.T., (2010). Ebola and Marburg hemorrhagic fever. *Clin Lab Med*; 30:161-77.
- JUN, Zhang, Weili Wu, Xin Zhao & Wei Zhang (2020). Recommended psychological crisis intervention response to the 2019 novel Coronavirus pneumonia outbreak in China: a model of West China Hospital, *Precision Clinical Medicine*, Volume 3, Issue 1, March 2020, Pages 3–8, <https://doi.org/10.1093/pcmedi/pbaa006>. [accessed 14.08.2020].
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422.
- KARA, F.M. (2013): Kadınların serbest zaman davranışları etnik grup perspektifi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(4):48-58
- KARACA, A., ÇAĞLAR, E., CINEMRE Ş.A. (2009): Physical activity levels of the young adults in an economically developing country: The Turkish Sample. *Journal of Human Kinetics*, 22, 91-98.
- KO, C.H., Yen, C.F., Yen, J.Y., Yang, M.J., 2006. Psychosocial impact among the public of the severe acute respiratory syndrome epidemic in Taiwan. *Psychiatry Clin. Neurosci.*60 (4), 397–403. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2006.01522.x>. [accessed 14.08.2020].
- LAM, M.H., Wing, Y.K., Yu, M.W., Leung, C.M., Ma, R.C., Kong, A.P., ..., Lam, S.P., 2009. Mental morbidities and chronic fatigue in severe acute respiratory syndrome survivors: long-term follow-up. *Arch. Intern. Med.* 169 (22), 2142–2147. <https://doi.org/10.1001/archinternmed.2009.384>. [accessed 13.08.2020].
- LEUNG, G.M. (2003). The impact of community psychological responses on outbreak control for severe acute respiratory syndrome in Hong Kong. *J. Epidemiol. Community Health* 2003, 57, 857–863.
- LEUNG, G.M. (2009). Community psycho-behavioural surveillance and related impact on outbreak control in Hong Kong and Singapore during the SARS epidemic. *Hong Kong Med. J.* 2009, 15 (Suppl. S9), 30–34.
- Lİ, S.W., Wang, Y., Yang, Y.Y., Lei, X.M., Yang, Y.F. (2020). Analysis of influencing factors of anxiety and emotional disorders in children and adolescents during home isolation during the epidemic of novel Coronavirus pneumonia. *Chinese Journal of Child-Health*. 1–9.
- LÓPEZ, L., Rodó, X. The end of social confinement and COVID-19 re-emergence risk. *Nat Hum Behav* (2020). <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0908-8>. [accessed 12.08.2020].
- LU, Y.C., Shu, B.C., Chang, Y.Y., Lung, F.W., 2006. The mental health of hospital workers dealing with severe acute respiratory syndrome. *Psychother. Psychosom.* 75 (6), 370–375. <https://doi.org/10.1159/000095443>. [accessed 11.08.2020].
- MAK, I.W., Chu, C.M., Pan, P.C., Yiu, M.G., Ho, S.C., Chan, V.L., 2010. Risk factors for chronic post-traumatic stress disorder (PTSD) in sars survivors. *Gen. Hosp. Psychiatry* 32 (6),

- 590–598. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2010.07.007>. Retrieved from. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21112450>. [accessed 10.08.2020].
- PAKPOUR, A. H., & Griffiths, M. D. (2020). The fear of COVID-19 and its role in preventive behaviors. *Journal of Concurrent Disorders*, 2(1), 58–63.
- QIU, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide questionnaire of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General psychiatry*, 33(2).
- RUBIN, G.J.; Potts, H.W.W.; Michie, S. (2010). The impact of communications about swine flu (influenza A H1N1v) on public responses to the outbreak: Results from 36 national telephone questionnaires in the UK. *Health Technol. Assess.* 2010, 14, 183–266.
- WANG, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729.
- WHO (2003) World Health Organization. Summary table of SARS cases by country, 1 November 2002–7 August 2003. http://www.who.int/csr/sars/country/2003_08_15/en/ [accessed 31.05.2020]. Google Scholar.
- WHO. Novel Coronavirus (2019-nCoV) Situation Report-51 (2020). <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?> [accessed 10.08.2020].
- XIAO, C., (2020). A novel approach of consultation on 2019 novel Coronavirus (COVID-19)-Related psychological and mental problems: structured letter therapy. *Psychiatry Investig.* 17 (2), 175–176.
- YANG, Y., Li, W., Zhang, Q., Zhang, L., Cheung, T., Xiang, Y.T., (2020). Mental health services for older adults in China during the COVID-19 outbreak. *Lancet Psychiatry* 20 30079-1.
- YILDIRIM, P. K., YILDIRIM, E., OTRAR, M., & ŞİRİN, A. (2015). Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi.
- YU, W.B., Tang, G.D., Zhang, L. & Corlett RT. (2020). Decoding the evolution and transmissions of the novel pneumonia Coronavirus (SARS-CoV-2) using whole genomic data. *ChinaXiv* [411_TD\$DIFF]a;, doi:<http://dx.doi.org/10.12074/202002.00033>. Submitted for publication <http://www.chinaxiv.org/abs/202002.00033>. [accessed 11.08.2020].

AN OVERVIEW OF SOUTH KOREA'S K-12 EDUCATION DURING COVID-19 PANDEMIC

RESEARCH ARTICLE

Hasan TINMAZ¹, Yunus Emre ÖZTÜRK²

¹ Woosong University, Endicott College of International Studies, Technology Studies, Daejeon, South Korea, htinmaz@endicott.ac.kr, ORCID: 0000-0003-4310-0848

² oztrk.yunus.emre@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5109-5378

Geliş Tarihi: 05.06.2020 Kabul Tarihi: 04.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.757775

Abstract:

Although the human history has witnessed different pandemics before, the countries were still unprepared for COVID-19. As a high-developed country; South Korea was no exception. While the government is fighting against COVID-19, there has been a sudden shift to online classes as a new method of education. In this study, the researchers implemented qualitative content analysis method in cooperation with archival research technique to portray K-12 education in South Korea during COVID-19, from the first implementation of online education practices to the reopening of schools. The results were grouped into five categories; (i) emergency policies, (ii) government guidelines for online learning, (iii) hardware and software preparation for online learning, (iv) teachers' competence enhancement for online learning, and (v) efforts to return to offline education. The results showed that South Korea has shifted K-12 education to online relatively easier than many other countries due to its citizens' high ICT knowledge, skills and abilities, robust Internet infrastructure and high ICT device ownership. South Korea has also loaned ICT devices and supported Internet expenses for the disadvantaged students, and made mobile internet free for visiting governmental education websites offering instructional contents. This paper suggests that similar immediate actions should be granted by other countries to provide the continuity of education and the sustainability of digital learning solutions.

Key Words: South Korea, K-12, COVID-19, Online education, Student, Teacher.

COVID-19 SALGINI SIRASINDA GÜNEY KORE'NİN K-12 EĞİTİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

Öz: İnsanlık tarihi daha önce birçok salgın hastalığa tanık olmasına rağmen, günümüz ülkeleri hala COVID-19 için hazırlıklı değildi. Gelişmiş bir ülke olarak; Güney Kore de bu duruma bir istisna değildi. Devlet bir yandan COVID-19'a karşı savaşırken, bir yandan da eğitimin yeni bir yöntemi olarak çevrimiçi derslere ani bir geçiş yapıldı. Bu makalenin araştırmacıları, COVID-19 sırasında Güney Kore'deki K-12 eğitimini ilk çevrimiçi ders uygulamalarından okulların yeniden açılmasına kadar geçilen süreçleri tanımlamak ve izah etmek amacıyla arşiv araştırma tekniği ile işbirliği içinde nitel içerik analizi yöntemini bu çalışma içerisinde kullanmışlardır. Elde edilen sonuçlar beş kategoriye ayrılmıştır; (i) acil durum politikaları, (ii) çevrimiçi öğrenim için devlet yönergeleri, (iii) çevrimiçi öğrenim için donanım ve yazılım hazırlığı, (iv) öğretmenlerin çevrimiçi öğrenim için yetkinliklerini artırma ve (v) çevrimdışı eğitime geri dönme çabaları. Sonuçlar, Güney Kore'nin vatandaşlarının yüksek BİT bilgisi, becerileri ve yetenekleri, sağlam İnternet altyapısı ve yüksek BİT cihaz sahipliği nedeniyle çevrimiçi K-12 eğitimine diğer birçok ülkeden nispeten daha kolay geçtiğini göstermektedir. Güney Kore ayrıca BİT cihazlarını ödünç verdi ve dezavantajlı öğrenciler için İnternet harcamalarını destekledi. Eğitim içeriği sunan devlet eğitim web sitelerini ziyaret etmek için mobil interneti ücretsiz hale getirdi. Bu makale, eğitimin sürekliliğini ve dijital çözümlerin sürdürülebilirliğini sağlamak için benzer acil eylemlerin diğer ülkeler tarafından da verilmesi gerektiğini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Güney Kore, K-12, COVID-19, Çevrimiçi Eğitim, Öğrenci, Öğretmen

Introduction

The world has faced one of the most vital problems ever in the history of humankind; COVID-19 pandemic. When China announced the first cases from Wuhan, countries were shocked with its unpredictable effects. The interconnected structure of today's world which we have been proud of lately has become a nightmare. COVID-19 has suddenly become an issue of entire planet as a result of human mobility among states or cities. COVID-19 has impacted all the humans no matter the race, ethnicity, gender, income level and so forth (Schleicher, 2020). Moreover, every part of people's daily lives have been adversely affected due to the COVID-19 crisis amid the measures and precautions taken and regulations employed, and education was no exception.

The pandemic forced most of the countries to shut all schools and discontinue their instructional activities. Although the numbers of students affected from the school

shutdowns are not identified clearly, it is projected that between 1.2 billion (Li & Lalani, 2020) and 1.6 billion (Education during COVID-19 and beyond, 2020) students (94% of entire world students) have stayed away from the classrooms as a minimum of ten weeks (Schleicher, 2020). Additionally, the United Nations estimated that nearly 24 million students will drop out their schools due to the economic effects of COVID-19 (Education during COVID-19 and beyond, 2020). Since the timeline and long term effects of COVID-19 have been ambiguous, countries have been dedicating more investments on health sector from their fiscal year budgets which will decrease financial support of educational activities for the public (Schleicher, 2020).

After the first shocks, countries have realized the inevitability of innovative approaches to education. Many governments have responded to this urgent demand by offering distance/online education solutions to provide the permanence of educational activities (Education during COVID-19 and beyond, 2020). Consequently, the education has suddenly evolved toward more digital side. Nevertheless, that new period has triggered other essential problems and challenges; teachers' vital training needs for the uses of new digital platforms and solutions (Schleicher, 2020), digital divide which unfolded students' unequal access opportunities to the Internet and mobile devices (García & Weiss, 2020), the bandwidth problem linked to existing ICT infrastructures (Li & Lalani, 2020) and the sustainability of the provided digital solutions for near or far future (Education during COVID-19 and beyond, 2020).

When these problems and challenges considered cautiously, one particular country has seemed to provide required solutions, not only from budget and regulation supportive dimension but also their real life implementations; South Korea. South Korea has been providing an exemplary educational framework with its success stories even pre COVID-19 pandemic times. South Korean students are always showing high scores in international academic achievement evaluations. These South Korean students are always ranking the top in the global tests like PISA (Programme for International Student Assessment) and TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). This paper discloses South Korea's K-12 educational journey during pandemic times so that it can provide a model for other countries' educational efforts during and even after pandemic.

An Overview of COVID-19 in South Korea

South Korea is located on Korean peninsula in East Asia surrounded by Yellow Sea, East Sea and North Korea as only physical neighboring state. South Korea's landmass is around 100,210 square kilometers with a population of 51.63 million (according to last census on 01 November 2018). South Korea has a 6-3-3 education system consisting of 6 years elementary school, 3 years middle school and 3 years high school. Elementary and middle schools are free and compulsory for all students and the government is now pursuing free high school education. Children start school at the age of six. Enrollment rates are 48.7%, 98.7%, 96.7% and 91.3% for preschools, elementary,

middle and high schools, respectively. High schools are categorized as general high schools, specialized high schools, and special purpose high schools (for foreign languages, art/music/physical education, and science). Unlike the many countries, the first semester starts in March and the second in the end of August. The K-12 school types of South Korea is described in the following Table 1 (Ministry of Education, 2020i).

Table 1. General K-12 school types in South Korea

Age	Category	Schools
3~6	Early Childhood Education	Kindergartens
6~12	Elementary Education	Elementary schools Miscellaneous schools
12~15		Middle schools Open middle schools Middle schools connected to industry Special classes (Industry-based) Miscellaneous schools
15~18	Secondary Education	High schools Open high schools High schools connected to industry Special classes (Industry-based) High-tech schools Miscellaneous schools

Due to the country's geographical closeness to the center of epidemic (Wuhan, China) and its tight economical and touristic connections to China, South Korea has been affected from COVID-19 from the early days of the outbreak. The Korean government has put Korea Center for Disease Control (KCDC) in charge of action plans regarding COVID-19 crisis. Similarly, The Ministry of Education has taken school related decisions based on KCDC consultations.

While COVID-19 spread rate has been decreasing, KCDC suggested the delay for starting new school year from 23 March to 06 April (another addition of two weeks to previous three weeks suspension from 03 March). Schools postponed three more days (April 06, 07 and 08) after this decision and decided to start on 09 April. The government postponed the schools reopening several other times under the suggestions of KCDC and finally the plan was implemented from May 20 gradually. Moreover, the Ministry agreed on starting schools with online lectures in stages where each schooling level was given a week of preparation.

Additionally the Ministry of Education has decided to subtract the number of official holidays (initially 10 days) from the required days for school instruction for this semester (190 days for elementary and middle schools, 180 days for kindergartens) and to decrease class instruction hours per day. Moreover, the Ministry of Education has kicked off a local financial support (253.4 billion KRW = 205 million US\$) to cope with COVID-19 related issues, such as operational expenses of online instruction, buying masks and sanitizers and emergency childcare program (MOE Decides to Postpone the New School Year, 2020; The New School Year Begins with Online Classes, 2020).

As the number of COVID-19 positive people has amplified and the schools have suspended, Korean families' (especially from rural areas) worries about the shortage of childcare has increased. Because of nation-wide emergency surveying for childcare, four ministries (the Ministry of Education, the Ministry of Health and Welfare, the Ministry of Employment and Labor, and the Ministry of Gender Equality and Family) have established an action plan for daycare centers, kindergartens, and elementary schools. Initially, the Ministry of Education has started offering a special childcare plan for 71353 kindergartens, 48656 elementary school students, and 395 students with special needs. The plan has emphasized the healthiness of students and teachers as a foremost priority including the daily health monitoring (especially fever control twice a day), setting an emergency procedure with a contact person among school staff, sterilizing school facilities, offering free masks and sanitizers within school buildings. Finally yet importantly, the Ministry of Education decided to assign an experienced teacher to each of these schools in childcare plan to reassure families about their concerns and to provide specific guidance for new kindergarten/elementary school students (The Government will Provide Safe and Solid Emergency Childcare Program, 2020).

Although the number of new patients per day dropped below 50 in South Korea, the KCDC has warned about the likelihood of second sudden outbreak, which happened in Singapore. Therefore, KCDC is still vastly skeptical about students' physical return to their classrooms (More elementary school students set to resume classes online amid pandemic, 2020). Once more, KCDC has extended social distancing (2-meter separation among people) strategy until 05 May 2020, which has also affected schooling activities all over country (Updates on COVID-19 in Republic of Korea, 2020).

However, on 06 May 2020, social distancing policy has changed its structure and become "Daily Life Distancing Policy" (S. Korea Shifts to 'Distancing in Daily Life', 2020). This new policy allows social events and meetings which provides the following five quarantine requirements; wearing masks all the time, sanitizing the hands regularly, keeping socially distanced (2 meter) sitting plans, refreshing the air for indoor facilities frequently and staying at home if feeling sick. Moreover, the government gives consents to civic facilities starting from museums, national parks and galleries in stages (similar approach to school reopening).

South Korean government has been designing a detailed action plan to offer a smooth and safe transition period from online education to offline education as a result of controlling COVID-19 cases and patients in the country. That action plan has many simple but vital requirements regarding schools' management; checking students' health conditions in each school day, cleaning the desk every morning with disinfectants, maintaining classroom air with ventilation (especially via opening windows), making sure of wearing masks all the time (except lunch time where the students are separated from each other with barriers on the table) and washing hands at least for thirty seconds, keeping the students away from school once they report feeling ill and reporting school nurses once a student shows disease related symptoms.

While the government has been observing irregular COVID-19 outbreaks, the government has been persistent on finalizing the transition from online to offline education. One of these outbreaks was occurred in nightlife district of capital city, Seoul; called Itaewon. While the daily new cases in South Korea were near to zero, that sudden outbreak created a big tension and suddenly became the center of attention from the first week of May. Seoul with a population of nearly 10 million people (20% of the entire South Korean population) was become another wide cluster of infection after city of Daegu which had been the peak point of the pandemic. It was predicted that 5700 people were visiting those clubs on the days of infection. Many people changed their ideas on reopening the school after that outbreak, especially when it was publicized that 57 school teachers and managers were also visiting Itaewon night clubs during those outbreak days. Fortunately, all of these school teachers and managers were initially quarantined and tested for the COVID-19 where all the results were negative (Schools reopen for high school seniors amid lingering virus fears, 2020).

According to one of the recent interviews with Seoul's Education Chief Cho Hee-yeon, South Korea has comprehended the urgent necessity of revolutionizing the educational system. Moreover, the country has also proved that it is possible to offer safety and quality in education during pandemic times. He was also commenting on online education is like a medallion with two surfaces; enriched personalized learning opportunities (such as individual student feedback, improved student participation by overcoming offline classroom shyness, augmented instructional quality via improved school culture) on the bright side and increased digital divide and lack of social interactions with peers and teachers on the dark side. As a result of this new perception and understanding, he believed that blended education will be the new form of South Korean educational system based on fifty-fifty online and offline instructions (COVID-19 speeds up revolution in education, 2020).

Last but not least, South Korean government was released a special budget of 287 billion KRW (234 million US\$) for supporting all the education related actions during COVID-19 pandemic. Table 2 summarizes how this huge budget was distributed to different categories.

Table 2. Additional Budget to Support Education during COVID-19 (Ministry of Education, 2020a)

Category	Description	Amount
Financial support for local education	<ul style="list-style-type: none"> • To be used for local K-12 schools to take measures against COVID-19, including; <ul style="list-style-type: none"> ▪ ordinary grant (2,522 billion KRW), ▪ special grant for regional issues (400 million KRW), ▪ special grant for disaster and safety management (100 million KRW), ▪ and special grant for national policies (700 million KRW) 	252.5 billion KRW (\$205.9 million)
One-time support for kindergarten operation	<ul style="list-style-type: none"> • To alleviate the burden on parents who have to pay tuition fees for kindergartens even if they do not send their children to kindergarten due to the delay in school opening 	32 billion KRW (\$26 million)
Online course support for universities	<ul style="list-style-type: none"> • To designate and operate a distance education operation support center for the universities who need online lectures urgently due to COVID-19 crisis • To provide public infrastructure and content for the universities that are unable to be prepared for online lectures, including; <ul style="list-style-type: none"> ▪ university content support for South Korea National Open University (1.2 billion KRW), ▪ designation and operation of a distance education operation support center by KERIS (4.5 billion KRW), ▪ and the infrastructure expansion of K-MOOC (National MOOC service of South Korea) (1.5 billion KRW) 	1.8 billion KRW (\$1.5 million)
Total	Total additional budget allocated to support education during COVID-19	287,2 billion KRW (\$234,1 million)

This paper aims to portray the South Korean educational efforts during COVID-19 pandemic for K-12 schooling. The authors aim to present what preparations made for online education transition, what educational alternative opportunities provided for K-12 during COVID-19 and how transition from online to offline education managed. Additionally, the authors highlight significant issues such as safety precautions, teacher and family supports and digital divide challenges.

The reason why South Korea's case has been examined in this study is due to the fact that South Korea quickly moved to online education amid COVID-19 pandemic. That rapid shift was triggered by having a well-developed ICT infrastructure and knowledge and skills. South Korea is one of the top ICT countries, where the smartphone ownership is 95% (PEW Research Center, 2019) and the Internet usage rate is 91.5% (Statista, 2019). Besides, 71% of South Korean teachers were already ready before the COVID-19 crisis to support students' learning through the use of digital technologies such as computers, tables and smartboards, which is quite higher than the average of OECD countries (OECD, 2019). Thus, this study striving to provide an education experience in the days of COVID-19 issue from a pioneer country to others.

Method

Since the major of this manuscript is to depict the context of K-12 education in South Korea during COVID-19 outbreak, the researchers decided to implement qualitative content analysis method in cooperation with archival research technique. Content analysis has a wide range of execution for instructional research contexts where the researchers analyze societies with an unobtrusive approach through any communication medium, such as reports, newspapers, bulletin boards, online posts, etc. The researchers applied archival research technique where they utilized interpretive empirical methods on all accessible and plausible primary and secondary data sources of existing document records about COVID-19 in South Korea by filtering content analysis data to their research scope.

As an initial step, the researchers developed a sampling plan for content analysis with a purposive sampling approach. Since the manuscript explains rules and regulations during COVID-19 pandemic days, the researchers focused intentionally on governmental sources (especially Ministry of Education (MoE) and Korea Center for Disease Control (KCDC)) which were the decision-makers of any action for K-12 education. Additionally, academic databases (such as EBSCO and KCI) were also scrutinized as other sources. These databases were specifically selected where KCI is an official Korean Academic Database with Korean studies and EBSCO includes educational related academic studies.

In subsequent to the decisions on sources, the researchers made a list of keywords to utilize for revealing the data. In order to access the right data, the researchers conducted their searches both in Korean and English. The keywords are "교육(education)" AND "COVID-19" OR "코로나(Corona)", "교육정책(Educational Policy)" AND "COVID-19", "온라인 교육(Online Education)" AND "COVID-19", "교육 예산" AND "COVID-19", "ICT" AND "교육" AND "COVID-19", "교사훈련(teacher training)" OR "교사 역량강화(Teacher Competence Enhancement)" AND "COVID", "면대면교육(face-to-face education)" AND "COVID", "온라인교육(Online Education)" OR "원격교육(Distance Education)" AND "COVID" . Moreover, the source search for the documents was delimited between January 20 (first official COVID-19 case in South Korea) and June 20 (where the researchers collected their data based on schools' reopening announcement), 2020.

The identified documents were gathered in a folder and thoroughly and entirely read by the researchers. Afterwards, the researchers classified the documents as governmental (ministries and deputies) and non-governmental sources (newspapers, blog posts, and etc...). Non-governmental sources were double checked with governmental sources for their trustworthiness in order to add them to entire data pool. Non-governmental sources which were contradicted to governmental sources were excluded from the data. The underlying reason why governmental official sources were mainly preferred to include in this study is that the South Korean education system is dominantly managed by the state. In other words, any educational decision could only be taken by South Korean government and related ministries.

The obtained data were analyzed qualitatively to unfold categories which were explained by the actions engaged and supported by examples. Both content analysis method and archival research technique have the advantage of providing an unobtrusive research context (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Yin, 2009) where the effects of observing researchers decrease to zero level.

Since the researchers are able to communicate in Korean and English, even though reliability and validity are rarely checked in content analysis (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012), in order to increase the reliability/validity of the content analysis, the researchers compared any related text, news or announcement in Korean (as a primary source) and in English (as a supportive source).

However, it is an essential remark that there is always a drawback of archival research whether all of data sources covered (Bordens & Abbott, 2008; Fraenkel, Wallen

& Hyun, 2012). Therefore, the researchers searched all the governmental sources in a daily base from January 01 and June 01, 2020. This regular checks and knowing both languages have brought strengths to the possible drawbacks of the study.

Results

The major research question of this study is about how South Korean K-12 education responded to COVID-19 pandemic. To serve that purpose, the researchers employed the Four in Balance Model that suggests ICT is successfully integrated into schools if the four elements are in balance, which are 1) vision, schools' vision on ICT integration; 2) expertise, teachers' knowledge and skills required for ICT utilization; 3) digital learning materials; and 4) ICT infrastructure (Brummelhuis & van Amerongen, 2011). For this study, the Four in Balance Model was adapted from school scale to country-scale. Accordingly, the findings of this study are categorized as follows: (i) emergency policies employed, (ii) teacher guidelines provided, (iii) hardware and software preparation for online learning, (iv) teachers' competence enhancement for online learning, and (v) efforts to return to offline education. Hence, the revealed data from the sources was placed under each of these five categories and shared accordingly.

1. Emergency policies employed

The South Korean Government firstly has postponed the beginning of the new semester as online for several times in order to complete the preparations including securing hardware and software and taking measures against the pandemic in schools in order to carry out online education. The government has created 253.4 billion KRW (205 million US\$) budget for administrative-financial support to be used to promote emergency childcare programs, including to increase the number of programs and employees and to check cram schools with respect to disease prevention and management measures, to buy disease control and prevention products such as mask and sanitizers and to realize online learning environment including establishment of online learning platform, procurement of ICT devices and ensuring sufficient networks and servers. Some amount of this budget is allocated for families to reduce their economical burdensome due to kindergartens.

Besides, the government has established "New Semester Preparation Bureau" where the head is the Vice Minister of Education and its roles are designated as to inspect disease control and management activities, learning support measures in schools before the online semester starts. This bureau consists of various units as follows: Disease Control and Prevention Unit (including General Support Team, Goods Support Team, Situation Check Unit) where the head is Director of Learning Support Bureau, Student Learning Support Unit (including Learning Support Team, Emergency Childcare Support Team, and Private Cram School Management Team) where the head is Director General for Curriculum Policy and Online Education Support Unit where the head is Director of Lifelong and Future Learning Bureau. Moreover, the government

has distributed disease control and prevention guidelines for schools and implemented policies to reduce learning gap through establishing systematic and fair online learning for everyone. Accordingly, the government has not only constructed learning platforms, but also secured ICT devices and covered internet expenses for the information disadvantaged students and initiated “school-owned smart device rental system” (Ministry of Education, 2020a; Ministry of Education 2020b).

2. Teacher guidelines provided by the government

Another action the Korean government has taken is to provide several guidelines to teachers in order to carry out online classes smoothly. First, it has provided online course operation guidelines. This guideline provides information on four types of online course operation, which are real-time interactive lesson, content-based lesson, assignment-based lesson and other type lesson. Real-time interactive lessons are video conferencing lessons where real-time video lectures are carried out by the teacher and instant feedback through real-time discussion and communication is available. The government recommends using various videoconferencing tools including Naver Line Works, Gooromee, Google Hangout, MS Teams, Zoom and Cisco WebEx. Another online class type is content-based lessons including two styles: lecturing style and lecturing plus activity style. In lecturing style content-based lessons, students learn with pre-recorded lectures or other learning contents assigned by teachers and teachers check students’ learning progress and provide feedback for them. In lecturing plus activity style content-based lessons, online discussions are carried out by writing comments and responses after watching learning videos or learning via other contents. Such lessons can be carried out by utilizing EBS (South Korea Educational Broadcasting System) courses or teachers’ own contents. The third type of online class recommended by the South Korean government is assignment-based lessons. In these lessons, students perform self-directed learning activities and teachers provide assignments and give online feedbacks according to the national achievement standards of each subject. Thus, students are able to check their self-directed learning progress. Last type is any other type defined by the Education Offices based on the school conditions (Ministry of Education, 2020c).

Another guideline provided for online education is related to attendance check and student assessment and evaluation. It is obligatory for South Korean teachers to record students’ attendance status on National Education Information System (NEIS) whether the lesson is offline or online. Therefore, the government has provided detailed information on how to take attendance online by platform and lecture type. Accordingly, teachers can use any of those attendance methods based on their online lesson type as shown in Table 3 (Ministry of Education, 2020d). For instance, if a teacher performs a real-time interactive lesson using Zoom, he or she can take attendance as real-time, manually, during the live class. If the teacher carries out a content-based lesson using an LMS provided by the government, he or she can take attendance by looking at the access log of students.

Table 3. Guidelines provided by the Korean Government for teachers to take attendance in online lessons

Lesson Type	Attendance Check Method								
	Real-time check by teacher	Using Learning Management System (LMS)					Other ways to check attendance		
		Start date of learning	Progress rate	Access log	Learning time	Upload assignment	Social Media	Text messaging	Document submission
Real-time interactive lesson	✓			✓			✓	✓	✓
Content-based lesson		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Assignment-based lesson				✓		✓	✓	✓	✓
<i>Attendance recording period</i>	<i>Same day</i>	<i>Same day or in one week (7 days)</i>							

Similarly, the government has provided a number of assignment methods in order to evaluate and assess students' learning in an online learning environment. According to this guideline, first, schools can implement offline paper-based examinations in order to check students' learning achievements after offline education started, and Municipal Education Offices and schools can adjust the effect and ratio of grading items. Second, teachers can assess students' learning performances and enter those grades to School Record System by observing students' learning progress and outcomes in an online lesson. Third, teachers can assess students by observing them during an offline lesson where teachers carry out lessons using students' performance assign-

nments created in online lessons before. During online lessons, teachers can assess students through performance videos of athletic or artistic activities in music or sport lessons, assignments provided via online platforms, real-time discussions and debates, online presentations, reports, essays and comments and messages written in Social Media platforms such as South Korean most popular messaging app KakaoTalk (Ministry of Education, 2020d).

3. Hardware and software preparation for online learning

In addition, the South Korean government has secured the required hardware and software to operate online education nationwide. The government has been already operating EBS (South Korea Educational Broadcasting System) for online learning to supplement offline learning. EBS websites are already providing various learning contents for self-learning. However, EBS enlarged its services due to COVID-19 crisis. In order to provide live courses, EBS has arranged different channels for each school level and enabled live courses not only on normal TV channels but also through video sharing platforms like YouTube and Naver TV, cable TV channels, and IPTV channels. Besides, it has quickly established an LMS named EBS Online Class (<https://oc.ebssw.kr/>) as the quick response to the needs of online learning platforms for the implementation of K-12 online education. Another LMS (<https://cls.edunet.net/>) has been developed by KERIS (Korea Education & Research Information Service) (Figure 1) to promote K-12 online education and reduce the load of EBS Online Class LMS. Nevertheless, there were technical issues like server overloads, unstable networks and functional issues in those LMS systems at the beginning of the online education due to the fact that a huge number of users tried to connect to one system at the same time (Sarah, Nam & Jeon, 2020).

Therefore, in order to reduce the server load and enable to simultaneous access to the system for the great number of users, the number and capacity of servers have been increased and those LMS systems are duplicated and separated in the servers for each region or city. For instance, KERIS e-Learning Site is www.cls1.edunet.net for the elementary and middle schools in Seoul city and <https://www.cls2.edunet.net> for the schools in Busan city. Other technical issues were solved within time. Currently, those two LMS systems are working fine without any critical malfunction (Kim, 2020). According to the recent report published by the government, those two LMS systems are available to access by 3 million users simultaneously and provide teachers to utilize almost 50,000 contents including video lectures, audios, learning materials, e-books and digital textbooks where some of them were paid contents normally (Ministry of Education, 2020h).

An Overview of South Korea's K-12 Education During Covid-19 Pandemic



Figure 1. KERIS E-Learning Site for the middle schools in Seoul region (<https://cls1.edunet.net>)

Besides, the government has enabled digital textbooks online (<https://webdt.edunet.net>) (Figure 2) and a social media type LMS called Wedorang (<http://rang.edunet.net/>) (Figure 3) for students and teachers. Even a comparison table showing the functional differences of learning platforms including national and international platforms consisting of Google Classroom and Microsoft Teams has been provided by the government to teachers as shown in Table 4. On the other hand, in order to decrease the information gap among low-income families' children, the government has been working on providing ICT devices and Internet cost and making mobile data free for education purposes. The government has secured around 316000 ICT devices including smartphones, Tables PCs and notebooks where 36000 devices are sponsored by Samsung and LG, to rent to low-income students free of charge.

Table 4. Comparison table provided by the government to show the main differences of learning platforms available for Korean teachers (Ministry of Education, 2020f)

Platforms/ Functions	KERIS E- learning Site	Wedorang	EBS Online Class	Google Classroom	Microsoft Teams
Links	https://cls.edunet.net/	http://rang.edunet.net/	https://oc.ebsw.kr/	https://classroom.google.com/	https://www.microsoft.com/en/microsoft-365/microsoft-teams/group-chat-software
Attendance check	Auto-attendance when entering to course page	Attendance check using survey or assignment functions	Attendance check through comments	Attendance check through comments or Hangout/Meets	Attendance check through comments or Teams
Completion Progress check	-Progress check for each video -Not able to skip in a video -Auto completion of links and assignments when they are opened	-View/download learning activity records for each student (posts, comments, assignment submission, group activity, etc.)	-Progress check for each video -Able to adjust video speed -Able to skip in a video, but recognized as “not-completed”	-No progress check for each video	-View learning activity records for each student (posts, comments, assignment submission, group activity, etc.) -Progress check for each video

Platforms/ Functions	KERIS E- learning Site	Wedorang	EBS Online Class	Google Classroom	Microsoft Teams
Create Assignmen t	Create assignment	-Create classroom/g roup assignment -Assignment grading by giving stars -Able to view people list showing who sent or not	Create assignment	-Create assignment -Collaborati ve assignment	-Create classroom/grou p assignment -Rubric, assignment grading -Able to view person who sent the assignment
Size of video uploaded	Less than 300mb	Less than 1GB (taking time according to encoding)	Less than 400mb/20mi n	No restriction	No restriction
Video conferenci ng	Not available	Not available	Not available	Hangout/M eet	Teams
Mobile support	Mobile web	Mobile web & app	Mobile web	Mobile web & app	Mobile web & app

4. Teachers' competence enhancement for online learning

With respect to teacher training on sudden transform to online education, the government and Metropolitan and Provincial Offices of Education have took various actions to enhance ICT competences of teachers. The government fully operates a teacher community website (Figure 4) named School-On (<http://onschool.edunet>).

net/) in order teachers to explore and share best teaching practices with each other to promote ICT competence enhancement of teachers (Ministry of Education, 2020e). In this website, teachers are able to create and share a variety of learning activities and resources with their colleagues.

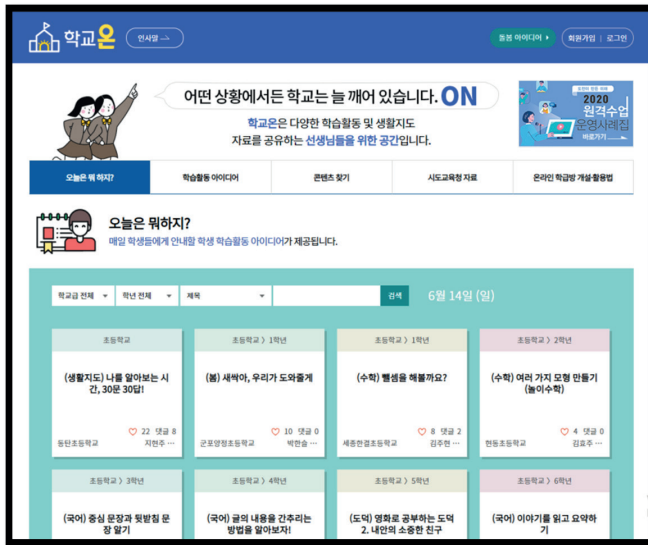


Figure 4. Homepage of School-On website

Apart from this community, there are various online teacher communities available operated by different Municipal Education Offices, schools and individual teachers. For example, GEG South Korea, a COP (Community of Practice)-based teacher community, helps South Korean teachers how to use Google products such as Google Classroom, Google Slides and G Suite for education purposes through online and offline meetings, webinars and bootcamps (training programs to help acquire education-related Google certificates). During COVID-19 crisis, this community has been playing a critical role of teaching how to use Google products effectively to operate K-12 online lessons by carrying out continuous webinars in different level and forms. Also, the government has decided to provide live teacher trainings using Ministry of Education's TV channels with regards to how to prepare online lessons (Ministry of Education, 2020d). Moreover, Municipal Education Offices conduct teacher training programs as online, offline and blended to increase teachers' ICT competences required to carry out online classes. For example, Gyeonggi-do Training Institute of Education has provided "Smart Education Competence Enhancement to Prepare for Online Semester" training

curriculum from March 31 to April 2, before the new semester starts as online. This training curriculum has consisted of four courses including Google tools use, Microsoft Teams use, video recording with a smartphone and its use, and understanding and preventing infectious diseases training courses (Im, 2020). Municipal Education Offices have provided not only training programs but also manuals explaining how to use various tools including both government's learning platforms and content providers and corporate-based solutions like Zoom, Google Hangout, KakaoTalk, YouTube, Naver Band and Microsoft Teams. Along with the ICT competence enhancement programs of teachers, Municipal Education Offices are designated to provide health care trainings for teachers, school administrators and healthcare employees working in school to prepare against possible COVID-19 infections in schools, as one step further to return to offline education.

5. Efforts to return to offline education

Currently, South Korea is attempting to return offline, face-to-face education step by step along with taking a number of measures against the spread of COVID-19 in schools. As the priority step, the government has initiated offline education on May 20 for 12th graders (senior high-schoolers) who are in the most critical year when there is a South Korean SAT exam waiting for them at the end of the academic year. Out of 2363 high schools, 2289 schools have started to provide offline education. As the next steps, it intends to open offline education for kindergartens, first, second, ninth and eleventh graders on May 27, third, fourth, eighth, tenth graders on Jun 3, fifth, sixth, seventh graders on June 8, as shown in Table 5. Those measures taken to ensure the safety of students and school environments are (i) to decrease the density of students in schools; (ii) to take preventive measures against the epidemics; (iii) to adjust the childcare centers of elementary students to offline and online courses; (iv) to prepare kindergartens and elementary schools for offline education and provide operation support for those schools; and (v) to reduce the workloads of teachers to operate offline and online together.

Table 5. Dates to open offline education for each grade level

Grade Level	Date to open offline education
High school 3rd grades (12th grades)	May 20
High 2nd, Middle 3rd & Kindergartens	May 27
High 1st, Middle 2nd & Elementary 3rd & 4th	June 3
Middle 1st & Elementary 5th & 6th	June 8

First, in order to minimize the concentration of students in schools, the government ordered to divide the students coming to schools by grade level and class, perform online and offline courses concurrently and operate offline courses as morning

An Overview of South Korea's K-12 Education During Covid-19 Pandemic

and afternoon classrooms separately by grade level. Accordingly, Metropolitan and Provincial Offices of Education are preparing detailed plans to divide students for each school based on its conditions. A sample method showing how to divide students is presented in Table 6.

Table 6. Sample to the operation of offline courses by grade ('O' is for the grades attending schools for that week and 'X' is for the non-attending grades)

Grade Level	May	June				July					Remarks
	W4	W1	W2	W3	W4	W1	W2	W3	W4	W5	
Middle & High 3rd grades	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
Middle & High 2nd grades	O	X	O	X	O	X	O	X	O	X	10 days offline education
Middle & High 1st grades	X	O	X	O	X	O	X	O	X	O	

Second, as preventive measures against COVID-19, the government has initiated a health check system to daily check and record people's health status and international travel status and whether having any family member who is in a self-quarantine. Similarly, school bus drivers' health status is also checked and recorded daily. If there appear any suspected symptoms on any person, the all school is closed down. Besides, students are provided training for self-hygiene and COVID-19 prevention one week before starting the offline courses. Inside schools, students and school employees have to wear masks, get temperature checks at the entrance or schoolyards, put social distancing to others, cannot move chairs and use goods with others, ventilate the classrooms often, and so on.

Third, the government will continue to provide childcare services for elementary school students based on conditions of the schools and regions in connection with the operation way of the classes. Furthermore, the government will secure support personnel and space for the children of families who need care, such as single-income and single parent families.

Four, in order to prepare kindergartens and elementary schools for offline education, the government intends to bridge the educational gap by continuing to provide EBS contents free during offline classes and by providing blended instructional models and strategies. Moreover, it aims to provide psychological counseling for students who have difficulties with anxiety and depression due to long-term online classes.

Various measures are taken to ensure social distancing in kindergartens as well as in school buses.

Five, in order to reduce the workload of school employees like teachers to effectively operate online and offline courses together, the government removes their external tasks like trainings, meetings, events, business trips, which are not directly related with the classroom teaching, for a while. Besides, the government will place additional 30.000 human resources, who are after school activity teachers, retired teachers, part-time teachers and volunteers, for K-12 schools in order to help on taking preventive measures, performing learning activities and guiding in daily life (Ministry of Education, 2020g).

Discussion & Conclusion

The education environment of South Korea before COVID-19 crisis was not securely ready for moving education online nationwide. Therefore, the government took various necessary steps before initiating the semester online. It has secured hardware and software required for online education by establishing/promoting learning platforms and content providing websites, lending ICT devices and supporting for internet expenses for the information disadvantaged students, and making mobile internet free of charge for visiting government-based education websites. Besides, the government promoted teachers' ICT competence enhancement by conducting teacher training programs in various forms through Municipal Education Offices and MOE's TV channels, operating online COP-based teacher communities to support teachers' ICT skills, and providing a number of guidelines such as course operation and evaluation and assessment methods in online classes and manuals explaining how to use digital tools and software to operate online classes.

Unlike the other countries where the role of online course operation completely belongs to the government and teachers have no any critical role, in South Korea, teachers are not only responsible for designing and operating of online classes but also in charge of recording and reporting of students' learning progress, performance and attendance to the official systems. Accordingly, South Korean teachers have used government-owned systems like EBS Online Class or commercial platforms such as Google Classroom to operate online courses and utilized various kind of contents either provided by the government or created by themselves.

Because of high ICT device ownership, strong Internet infrastructure and technological experience, knowledge and abilities, it seems that South Korea has easily moved to online K-12 education. Another reason is teachers who have high level of ICT competencies since they have to create own digital contents and operate online courses using digital tools and platforms. Needless to say that families' understanding and cooperation has played a crucial role on conducting online education. Besides, the existence of COP-based professional teacher communities helping teachers prepare

and operate online class activities, resources and environments and report and record learners' performances and participation have had an indispensable part on successfully implementing K-12 education online.

Nevertheless, South Korea had a number of challenges on transforming education online. First, despite having high level of IT experience and skills, South Korea encountered network and software errors and downs in government-owned services in the first days of online education. That might be the reason why the government has implemented the first several days of online education as "orientation days", where learning activities are not recognized officially, in order to test the government-owned systems and give time to students to get accustomed to the online learning platforms and tools used. Second, despite the fact that South Korea is one of the top ICT countries, South Korea encountered digital divide issue during conducting education online. Therefore, the government had to secure more than three hundred thousand ICT devices and bear internet expenses to enable online education for the information disadvantaged students. Third, there are still some worries related to the effectiveness of online courses and the assessment methods of students' learning performances in online lessons due to its unfamiliarity despite the fact that government published related guidelines.

After all, South Korea has become a worthy example for other countries by making considerable efforts to enable K-12 education online. In some countries like Turkey, the government moved education online in such a way that there is neither official grading nor attendance whereas online lessons have been conducted via TV channels, videoconferencing tools or government-owned learning systems (MEB, 2020). Hence, students might not have taken online lessons seriously, and the attendance might have been less than a normal face-to-face lesson since teachers do not make exams and take attendance online. The reason for why there is no grading and attendance might be because of low-income families' students who cannot afford to have ICT devices or Internet to participate in online courses. However, South Korean case demonstrated this problem is not unsurmountable. South Korea has made attendance and grading compulsory for online lessons by providing sufficient guidelines for how to take attendance and make assessment and by loaning ICT devices and providing Internet for the disadvantaged students.

Even if South Korea has implemented online education successfully, it did not completely give up on returning offline, face-to-face education. While online education is in progress, the government did remarkable efforts to enable offline education. The government not only provided health equipment like masks and disinfectors, but also implemented teacher trainings as precautions against to any COVID-19 contamination in schools. Moreover, the government provided guidelines on how to tackle with COVID-19 crisis for teachers, students and other school staff, including advises on making social distancing in schools and directions what to do in the case of any

COVID-19 suspect or diagnosis. Besides, the government published various instructions on decreasing the density of students in schools and made compulsory to check and record school stakeholders' health status in order to enable offline education in a safe and COVID-19 free environment. Those measures taken by the South Korean government could be considerably helpful for the countries who desire to go back to offline education.

References

- BORDENS, K.S. & Abbott, B. B. (2008). *Research design and methods: A process approach* (7th ed.). New York: McGraw Hill.
- BRUMMELHUIS, A., & van Amerongen, M. (2011). *Four in Balance Monitor 2011. ICT in Dutch primary, secondary and vocational education*. Retrieved from <http://downloads.kennisnet.nl/algemeen/Vier-in-balans-monitor-2011-Engelse-versieinternet>.
- COVID-19 speeds up revolution in education (2020, June 10). *Herald Interview*. Retrieved from http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20200609000954&ACE_SEARCH=1
- EDUCATION during COVID-19 and beyond (2020, August). *United Nations*. Retrieved from https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- FRAENKEL, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- GARCÍA, E. & Weiss, E. (2020, September 10). COVID-19 and student performance, equity, and U.S. education policy: Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding. *Economic Policy Institute*. Retrieved from <https://www.epi.org/publication/the-consequences-of-the-covid-19-pandemic-for-education-performance-and-equity-in-the-united-states-what-can-we-learn-from-pre-pandemic-research-to-inform-relief-recovery-and-rebuilding/>
- IM S. (2020, March 30). 경기도교육청 , 교사 온라인 수업 '직무연수' 실시 [Gyeonggi-do Office of Education Implemented Teacher Training for Online Courses]. *News Free Zone*. Retrieved from <http://www.newsfreezone.co.kr/news/articleView.html?idxno=224762>
- KIM, S. Y. (2020, April 20). (2nd LD) More elementary students resume classes online amid pandemic. *Yonhap News Agency*. Retrieved from <https://en.yna.co.kr/view/AEN20200417006352315>
- LI, C. & Lalani, F. (2020, April 29). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. *World Economic Forum*. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>
- MEB (2020). 2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılı Yılsonu İşlemleri ile Tereddüte Düşülen Hususlar [End-of-Year Tasks and Issues of Concern for 2019-2020 Academic Year]. Circular. Retrieved from <https://www.memurlar.net/common/news/documents/913252/23062020-08323057.pdf>

- MINISTRY OF EDUCATION. (2020a). *코로나 19 대응을 위한 2020 년 추가경정예산 확정* [Confirmation of Additional Budget for the year of 2020 as response to COVID-19]. *Press Release*. Retrieved from <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=80050&lev=0&searchType=S&statusYN=W&page=1&s=moe&m=0204&opType=>
- MINISTRY OF EDUCATION. (2020b). *코로나 19 대응을 위한 추가경정예산 확정, 예방수칙과 함께 알아보을까요?* [Shall we look at the additional corrective budget to respond to Corona 19, along with preventive measures?] *Blog Post*. Retrieved from <https://blog.naver.com/moeblog/221880994833>
- MINISTRY OF EDUCATION. (2020c). *체계적인 원격수업을 위한 운영 기준안 마련* [Operation Standards for Systematic Online Courses]. *Press Release*. Retrieved from <https://blog.naver.com/moeblog/221875590767>
- MINISTRY OF EDUCATION. (2020d). *코로나-19 대응을 위한 원격수업 출결·평가·기록 가이드라인* [Guidelines for attendance, evaluation and recording in online classes as response to Corona-19]. *Press Release*. Retrieved from <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=80225&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- MINISTRY OF EDUCATION. (2020e). *‘학교온(On)’이 온라인 학급방 운영 비법을 알려드립니다* [‘School-On’ tells you how to operate the online classroom]. *Press Release*. Retrieved from <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=80003&lev=0&searchType=S&statusYN=W&page=1&s=moe&m=0204&opType=>
- MINISTRY OF EDUCATION (2020f, April 9). *원격 수업으로 활용할 수 있는 플랫폼 7 종을 비교해보았습니다* [We compared 7 types of platforms that can be used for distance classes]. *Public Relations Material*. Retrieved from <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=340&boardSeq=80260&lev=0&searchType=S&statusYN=W&page=1&s=moe&m=0202&opType=>

- MINISTRY OF EDUCATION (2020g, May 24). 5 월 27 일 1 단계 등교수업 개시에 앞서 학교 내 밀집도 최소화 조치 및 교원 업무 부담 경감 방안 마련 [Measures to minimize the degree of student density in schools and to reduce the burden on teachers' work as the first step of moving offline education on May 27]. *Press Release*. Retrieved from <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=80688&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- MINISTRY OF EDUCATION (2020h, June). *Responding to COVID-19: Online classes in Korea Report*. Retrieved from http://www.mofa.go.kr/eng/brd/m_22747/view.do?seq=15.
- MINISTRY OF EDUCATION. (2020i). *Education in Korea 2019 Report*. Retrieved from <http://english.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=282&boardSeq=80325&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=english&m=0303&opType=N>
- MOE DECIDES TO POSTPONE THE NEW SCHOOL YEAR (2020, March 17). *Press Release of Ministry of Education*. Retrieved from <http://www.moe.go.kr/boardCnts/fileDown.do?m=0301&s=english&fileSeq=32f175b233273170ec2a381e36c9d518>
- MORE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS SET TO RESUME CLASSES ONLINE AMID PANDEMIC (2020, April 20). *Yonhap News Agency*. Retrieved from <https://en.yna.co.kr/view/AEN20200417006300315?section=print>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- ONLINE CLASS (2020). 위두랑을 활용한 온라인 학습 Part 1 [Online Learning Using Wedorang] [Video]. *YouTube*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=SyqEjNroEnE>.
- PEW RESEARCH CENTER. (2019). Smartphone ownership is growing rapidly around the world, but not always equally. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/global/2019/02/05/smartphone-ownership-is-growing-rapidly-around-the-world-but-not-always-equally/>

An Overview of South Korea's K-12 Education During Covid-19 Pandemic

- POPULATION CENSUS (2019, 29 August). *2018 Population and Housing Census*. Retrieved from http://kostat.go.kr/assist/synap/preview/skin/doc.html?fn=synap-view378503_1&rs=/assist/synap/preview
- SARAH, K., Nam, Y. S., & Jeon M. H. (2020, April 16). More students start online learning, errors ensue. *Korea Joongang Daily News Agency*. Retrieved from <https://koreajoongangdaily.joins.com/2020/04/16/socialAffairs/More-students-start-online-learning-errors-ensue/3076163.html>
- SCHLEICHER, A. (2020). The impact of COVID-19 on education - insights from education at a glance 2020. *OECD*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- SCHOOLS REOPEN FOR HIGH SCHOOL SENIORS AMID LINGERING VIRUS FEARS (2020, May 20). *Yonhap News Agency*. Retrieved from <https://en.yna.co.kr/view/AEN20200520001100315>
- SOUTH KOREA SHIFTS TO 'DISTANCING IN DAILY LIFE' (2020, May 06). *KBS (Korean Broadcasting System)*. Retrieved from http://world.kbs.co.kr/service/news_view.htm?lang=e&Seq_Code=153204
- STATISTA. (2019). Internet usage rate in South Korea from 2000 to 2019. Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/226712/internet-penetration-in-south-korea-since-2000/>.
- THE GOVERNMENT WILL PROVIDE SAFE AND SOLID EMERGENCY CHILDCARE PROGRAM (2020, February 28). Press Release of Ministry of Education. Retrieved from <http://www.moe.go.kr/boardCnts/fileDown.do?m=0301&s=english&fileSeq=11953a30de8bc3f137b6759d6c1649d>
- THE NEW SCHOOL YEAR BEGINS WITH ONLINE CLASSES (2020, March 31). Press Release of Ministry of Education. Retrieved from <http://www.moe.go.kr/boardCnts/fileDown.do?m=0301&s=english&fileSeq=3afed8f974c75ee5b1c07af6630e1207>
- UPDATES ON COVID-19 IN REPUBLIC OF KOREA (2020, June 12). *Korea Centers for Disease Control & Prevention (KCDC)*. Retrieved from <https://www.cdc.go.kr/board/board.es?mid=a30402000000&bid=0030>
- YIN, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

FLOW EXPERIENCES OF TERTIARY LEVEL TURKISH EFL STUDENTS IN ONLINE LANGUAGE CLASSES DURING COVID-19 OUTBREAK

RESEARCH ARTICLE

Turgay HAN¹, Arife ÖKSÜZ², Güzin ŞARMAN³, Alper Mete NACAR⁴

1 Assoc. Prof., Ordu University, Faculty of Science and Letters, English Language and Literature Department, turgayhan@yahoo.com.tr, ORCID: 0000-0002-9196-0618.

2 Lecturer, Ordu University, Faculty of Science and Letters, English Language and Literature Department, arife_oksuz@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-3690-774X.

3 Graduate Student, Ordu University, Faculty of Science and Letters, English Language and Literature Department, guzin.srmn@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6306-0324.

4 Graduate Student, Ordu University, Faculty of Science and Letters, English Language and Literature Department, zeckyoh@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1207-3517.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 Kabul Tarihi: 21.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787835

Abstract:

The aim of this study is to investigate the flow experiences of foreign language (EFL) learners in online classes during Covid-19 pandemic outbreak. The participants were 84 university students as EFL learners. Data were collected from a perception survey, a background questionnaire and open-ended questions to provide triangulation. The results showed that participants had flow experiences with different levels of different categories of flow. The results also showed that there was no significant difference in terms of gender. Additionally, the findings proved that participants' flow experiences were partially interrupted by some problems they faced during their online classes.

Key Words: foreign language learning, flow experience, optimal engagement, online language learning

COVID-19 SALGINI ZAMANINDA YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRENEN LİSANS SEVİYESİNDEKİ TÜRK ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ DİL DERSLERİNDEKİ AKIŞ DENEYİMLERİ

Öz: Bu çalışmanın amacı Covid-19 pandemi sürecinde yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin canlı derslerde akış deneyimlerini araştırmaktır. Katılımcılar üniversite derecesinde İngiliz dili öğrenimi gören 84 öğrencidir. Veriler, çeşitleme sağlamak için Likert tipi algı ölçeği, özgeçmiş anketi ve açık uçlu sorulardan elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların farklı bileşenlerde ve seviyede akış deneyimi yaşadığını göstermiştir. Sonuçlar, akışı deneyimlemede cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını da ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, katılımcıların akış deneyimlerinin canlı ders esnasında karşılaştıkları bazı sorunlar nedeniyle kısmen sekteye uğradığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil öğrenimi, akış deneyimi, ideal katılım, çevrimiçi dil öğrenimi

Introduction

Online learning has been an indispensable part of education, especially during the COVID-19 outbreak. A positive quality of online learning and distance learning is to allow instructors to reach as many students as possible without the hindrance of students physically being in the classroom. As students can access the knowledge of their teachers with the comfort and the safety of their homes, it can be a necessity to organize online classes in such a way that the students are not bored and try to entertain themselves with other applications found in their computers or smartphones. This should not, however, be understood as applications and games in computers or smartphones cannot be used as educational material or as enhancing agents. On the contrary, there are various studies indicating that the use of technology and its applications may bring academic success to students (Aşıksoy, 2018; Annamalai, 2019; Dickey, 2011; Forte, Gomes, Nogueira & Cavaltente de Almeida, 2011; Lee, 2019; Warni, Tian & Febriawan, 2018).

Turkey started its online learning on 23 March 2020 by means of EBA TV (Educational Information Network) where elementary, middle and high school students could listen to teachers, have recess periods and continue their classes. This structure was to help students feel in a classroom environment as well as to reduce psychologically bad impacts of COVID-19. Also, university students benefited from online learning

systems according to the schedules their universities prepared. Using various online communication tools, the students were able to continue their classes in a virtual environment. According to Similar Web (2020) data, as of July 2020, there have been 9,72 million students visiting the EBA site in the last six months. Therefore, EBA is listed as the 2,734th website worldwide, 63th website in Turkey and 44th education website which has been used in the world.

The impacts of online learning, students' experiences during this process and the opinion towards whether online education is effective for learning have been issues of concern recently. Expectedly in this critical period, the feelings/thoughts and experiences of students during the online classes are significant matters to be dealt with to measure their effectiveness and to sustain continuity of online education platforms. Apart from these issues, flow experience of students needs more specific observation due to its giving opportunity to closely examine their experiences such as engagement, intense concentration, enjoyment, self-control and cognitive competence in online learning during COVID-19, impacts of which are concrete on the institutions of education. Basically, flow theory or flow concept was first named by Mihály Csíkszentmihályi in the early 1990s and the theory itself has been applied to many areas of science and learning since then. He explains flow as "the state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience itself is so enjoyable that people will do it even at great cost, for the sheer sake of doing it" (Csíkszentmihályi, 2008). In line with this explanation, language teachers using 21st century skills in online education are expected to make students experience flow in the course of classes. The concept of flow is also significant since it enables students to lower anxiety and increase comfortable atmosphere during online classes in such a way to see how they adapt themselves in a new learning environment. Although several people have given explanations to this concept, their explanations do not vary on a large scale, Csíkszentmihályi (1996) describes flow in nine categories below:

1. Goals presented by instructors are clear.
2. Feedbacks are unambiguous.
- 3- Challenge of tasks and learners' skills are balanced.
- 4- Action and awareness emerge.
- 5- Consciousness is cleared from distractions.
- 6- Failure is not a source of anxiety.
- 7- Learner loses sense of self-consciousness.
- 8- Learner loses sense of time.
- 9- Experience becomes autotelic.

Regarding these elements, it will be noteworthy to address the differences between the flow in face-to-face learning and in online learning. Considering the literature, while engagement (cognitive-behavioural-emotional) is more related to flow state in classroom environment (Cox, 2014; Cox & Montgomery, 2019), self-efficacy affecting flow comes into prominence in online learning (Hong, Hwang, Tai & Lin, 2017). Further, difficult tasks and authentic materials make students experience more flow in classroom environment (Egbert, 2003; Kirchhoff, 2013, Cho, 2018), the competence of technology usage catalyses flow in online learning environment (Nguyen, 2011; Hong et al, 2017). Exploring the flow experiences of students during online language classes needs a further literature review in the field.

Literature Review

Empirical Studies on Flow Experience in Language Learning

The theory of 'flow' coined by Mihaly Csikszentmihalyi (1990) has been an interesting field to be investigated in foreign countries. Particularly, for several researchers, it has been a crucial point to be addressed in language learning. In connection with this, there are several studies carried out on flow experience in face-to-face language learning (Deweale & MacIntyre 2017; Cox & Montgomery, 2019; Kirchhoff, 2013). They mostly address to the question whether students experience flow (Cox, 2104) and the factors causing this state (Cho, 2018). Besides these, there are other studies done on flow experience in game-based language learning (Hong et al., 2017; Hsu, 2017). They investigate the impacts of games on flow experience (Li et al., 2019) and whether games lead to flow (Hsu, 2017). However, there are a few studies investigating flow experience in online language learning in terms of its impact on learning process (Nguyen, 2011; Ebrahimzadeh & Alavi, 2016).

Flow experience in face-to-face language learning: In 2003, Egbert aimed to examine the relationship between language learning and flow experiences as well as finding out whether flow takes place in foreign language classrooms. The findings obtained from 13 Spanish language learners revealed that the students experienced flow in language learning classrooms. It was also suggested that teachers who present tasks leading students to flow state can catalyse flow experience in the classroom. In addition, despite the difference of students' opinions towards flow, its patterns in the tasks presented were comparatively similar.

Regarding perceptions of flow in speaking activities, Şentürk (2012) investigated teachers' and students' perception of flow experience. There were 163 participants, and the data were collected as qualitative and quantitative. The result of the study showed that flow existed in speaking classes; however, there was a significant difference in each task regarding the perception towards flow. Besides this, there was a significantly visible relationship between the kind of activity and engagement as to students' perception of task control, challenge and intense concentration. The findings

also put forward that teachers were able to facilitate the flow experience for students through development of certain tasks.

In the following years, Kirchoff (2013) examined flow experience of Japanese learners in extensive English reading classes. In addition, other objectives of this study were to learn the conditions causing flow and whether flow experience affects students' motivation in extensive reading. The findings obtained from 74 students by means of several questionnaires indicated that students experienced flow as well as high concentration in their reading classes. However, the conditions leading to flow were presented as a variety of books at the levels of readers and peaceful environment for reading.

21st century skills in foreign language learning, which provides source for several studies, drew the attention of Cox (2014) aiming to find out the relationship between 21st century skills in language learning and engagement level of students as well as the degree to reach flow. The study, findings of which were obtained from two sections of low-intermediate Spanish foreign language learners, indicated that the students experienced flow, but they felt different amounts of engagement in different categories of flow. Further, a positive relationship was found between cognitive-emotional-behavioural engagement and 21st century skills.

Deweale and MacIntyre (2017) explored the frequency of experiencing positive flow and anti-flow in Spanish FL classrooms. 232 Spanish FL learners from around the world provided data about flow experience by means of questionnaire. The study indicated that participants experienced considerably more flow than anti-flow. As a result of the participants' responses, a sense of complete engagement in both an individual and collective task, high concentration and enjoyment led to time distortions and attachment to other learners in the class.

Later, Cho (2018) investigated the impacts of modality (writing/speaking) and task complexity on the perception of students towards task difficulty/skill and learners' task experience. The researcher also examined whether difficulty–skill balance has prediction towards flow experience. In the study, 141 learners of English performed 4 tasks consisting of task complexity and modality before responding to a questionnaire about their perception towards task difficulty, their skills and experiences. The study concluded that only modality had impact on perceived skill and flow. Considering the difficulty–skill balance and flow, writing led to more preferable experiences. Further, difficulty–skill balance was found to predict flow experience.

In the mixed-methods study of Cox and Montgomery (2019), flow experience was called 'optimal engagement'. The study aimed at investigating whether students experienced intense flow in a process in which they were subjected to 30- minute interview with a Spanish native-speaker. The data collected from 34 undergraduate students at the same Spanish language course demonstrated that flow did not exist during the

course, but it occurred in certain tasks. However, authentic tasks and activities leading students to benefit from 21st century skills in an effective way catalyse all three types of engagement: behavioural, cognitive and emotional. In other words, to apply for 21st century skills, which contributed to personal development as well, possibly created more student engagement.

Flow experience in online language learning: In the context of language learning, Nguyen (2011) examined the perceptions of Vietnamese learners towards the application of computer-assisted communication into collaborative learning and the outcomes of this process. The qualitative research carried out with 30 students studying to become English teachers demonstrated that most of the students favoured the technology-mediated class and they shared such an opinion that the course assisted them in developing their technological skills and collaborative learning. However, the study presented they remained suspicious of their improvements in English skills.

Five years later, Ebrahimzadeh and Alavi (2016) investigated students' enjoyment in e-learning to find out whether it has predictions about vocabulary improvement of high school EFL students. In the quantitative research, it was found that e-learning enjoyment remarkably showed the variance in vocabulary learning with games. According to the result, enjoyment could enable students to continue long process of vocabulary learning as well as motivating them.

Flow experience in game-based language learning: In the study of Balçıklı (2012) the virtual 3D game Second Life was applied to understand whether it was an effective tool to learn a foreign language. The study obtained its data from 7 American students who learn Turkish at University of Florida and 8 Turkish students who learn English at Gazi University. After the students played the game, it was revealed that they felt less threatened in language learning. Also, in the light of flow experience, the study showed that the game captured the students' attention, arousing their curiosity during interaction processes.

Franciosi (2015) investigated the relationship between Task-Based Language Learning (TBLT) and Digital Game-Based Learning (DGBL) as well as the features of games enhancing intrinsic motivation. Further, the study explored the impact of feedback, balance of skill/difficulty and goals in games and tasks. In the light of flow theory as a conceptual framework in this study, it is concluded that feedback should be taken into account as it increases flow in learning.

Hong et al. (2017) planned a Chinese radical learning game (CRLG) which was designed to practice Chinese radicals for non-native learners. Researchers used this game to investigate the intrinsic motivation of students related to online learning self-efficacy and flow experience to observe students' learning process. The data were collected from 73 questionnaires in total. At the end of the study, it was explored that intrinsic motivation, flow experience, self-efficacy in online learning, and learning progress were positively related.

Hsu (2017) designed two Augmented Reality (AR) educational game systems to enable third grade students to learn English as a foreign language in a comfortable learning context. In this study, the main objective was to examine flow experience, learning anxiety, cognitive load and effectiveness of learning of the students. The data were collected from 38 third graders by means of pre-test, post-test and questionnaires. The findings revealed that the students who used either task-based or self-directed AR educational game showed similarities in learning effectiveness. However, the students using self-directed game system showed higher flow experience.

Using digital game-based learning in language, Li et al. (2019) examined the impacts of flow experience on the perception of 291 Chinese EFL learners towards perceived learning. The findings obtained from 7-point Likert scale questionnaire survey revealed that difficulty/skill balance and clear goal positively affected concentration while feedback had a positive impact on motivation. Concentration and intrinsic motivation showed positive impact on satisfaction. However, enjoyment only affected perceived learning of the learners.

Considering the literature review mentioned above, most of the studies on face-to-face language learning have dealt with the issue of whether students experience flow during the class. According to these studies, the students mostly experienced flow in face-to-face language learning. While tasks given to the students during learning process showed significant impacts on flow (Cho, 2018, Cox & Montgomery, 2019; Egbert, 2012; Şentürk, 2012), 21st century skills were also found to be correlated with flow experiences of the students (Cox, 2014; Cox & Montgomery, 2019). In the studies on game-based language learning, it was revealed that in this way of language learning students experienced flow while certain factors such as clear goal, feedback and difficulty/skill balance led to this flow experience (Li et al., 2019). However, in the study of Franciosi (2015), feedback was mostly found to be significant for its impact on flow whereas difficulty/skill balance and goals did not affect flow experience. In the context of online language learning, Nguyen (2011) measured technological skills and collaborative learning of the students, concluding these two categories for language learning were improved while students' language skills did not show a significant difference. Compared to the study of Nguyen (2011), Ebrahimzadeh and Alavi (2016) directed their attention to the enjoyment in online language learning, suggesting that enjoyment could facilitate vocabulary learning of the students and increase their motivation.

Rationale

In the light of reviewed literature, although there is a growing attention to research flow experiences of language learners, there is still a lot to search about the field. Relevant literature has mostly dealt with the flow experience in face-to-face language learning (Cho, 2018; Cox & Montgomery, 2019) and in game-based language learning

(Hong et al., 2017; Hsu, 2017). The limited number of the studies on flow experience in online language learning (Ebrahimzadeh & Alavi, 2016; Nguyen, 2011) necessitates to study in this field. Therefore, holding a research in this field seems to be a need for future online education plans in foreign language teaching. The current study also investigates whether students enjoyed, and they were able to participate in the online language learning sessions and felt the flow as Csíkszentmihályi (1996) explains. This study conducted in Turkish context may enable educational professionals and teachers to plan more fluent and effective lessons in a way promoting flow experience during the process of online language learning. In line with this idea in mind, research questions are listed below:

Research questions

1. Do Turkish EFL students experience flow during the online language classes?
2. If so, in which categories of flow do they experience engagement most and least?
3. Does gender make a difference in the flow experience levels of the Turkish EFL learners?

Methodology

This study approaches the issue through a mixed-methods design research. According to Tashakkori and Creswell, (2007), a mixed method research contains two different data (numerical and textual) and data analysis procedures (statistics and thematic). In this study, data were triangulated by the help of a scale, open-ended questions and a background questionnaire to ensure more valid results to be able to contribute to the field effectively.

Participants

Participants were chosen from a public university's students as EFL learners in Turkey. The candidates were asked to participate in this research by e-mail and other digital platforms. Eighty- four of the candidates gave their consent to take part in this study by e-mail. After taking the permission of the participants, data collection tools were sent to the joiners via digital platforms.

Data Collection Tools

Numerical data were obtained by a perception survey including 32 items with a Likert scale prepared by Carolina Benito Cox in her MA thesis in 2014. She redesigned the perception survey based on the Flow State Scale by Jackson and Marsh (1996) for the sportsmen and athletes to search flow experience in a language class. This study uses the version of Carolina Benito Fox (2014). The researchers have the necessary permission to use her survey in this study. In the study, all the items of the original perception survey were translated into Turkish to provide a deeper understanding of the items for the participants. Next, the translated survey was sent to a colleague who

did not take part in the research to translate it back to English to ensure the message of the survey is not lost. Likert scale needed answers varying as “strongly agree-6”, “agree-5”, “somewhat agree-4”, “somewhat disagree-3”, “disagree-2” and “strongly disagree” in Part A of the survey.

To collect textual data, open-ended questions of the survey, placed in Part B, were prepared with the suggestion of an associate professor in the same field to collect wider information about online language education period of Covid-19 outbreak.

Participants also answered questions giving information about their gender and their education preferences among online, face to face and hybrid models in a background questionnaire.

All the data were collected by e-mail and other social media platforms since the study was held right at the end of the academic year of 2019-2020 Spring term while the world was fighting with Covid-19 virus.

Data Analysis

Following the data collection process, data were classified as quantitative data and qualitative data. After that, the data were evaluated in detail. For the first and second research questions “1. Do students experience flow during the online language lessons?” and “2. If so, in which fields do they experience flow most and least?”, descriptive statistics were conducted to explore the frequency and the mean values of the answers of the perception scale to evaluate the students’ flow experience levels. For the third research question “3. Does gender make a difference in the levels of flow experience?”, an independent sample t-test was conducted.

Open ended questions were applied both content and descriptive analysis to support the results of the descriptive statistics since quantitative data ensures a deeper understanding of the participants’ opinions (Tashakkori & Creswell, 2007). The open ended questions sought answers for the questions “1. What kind of problems did you have while having online language lessons?, 2. Were you able to communicate with your teacher during online language lessons sufficiently? and 3. Do you think online language classes you had were too long and boring?”

The data obtained by background questionnaire were used to answer the 3rd research question “Does gender make a difference in the levels of flow experience?” and to determine the participants’ education model preferences.

Results

1.1. Research question 1: Do Turkish EFL students have flow experience during the online education period?

This study tries to answer the first research question by the perception survey. The perception survey has 8 different categories. The categories are challenge-skill balance,

clear goals, unambiguous feedback, concentration on the task at hand, sense of control, loss of self-consciousness, transformation of time and autotelic experience. Each category has four statements, thus there are 32 statements totally. The perception survey was found to be reliable since Cronbach Alpha reliability test result was calculated as .935.

Table 1. Descriptive statistics of perception survey values

Item No		N	Mean	Std. Deviation
Challenge-skill balance				
1	I was challenged, but not overwhelmed (I believed my skills would allow me to meet the challenge).	84	4.1548	1.27529
2	The task felt not too easy, nor too hard.	84	3.8929	1.45634
3	I felt I was competent to meet the high demands of the situation.	84	3.6548	1.59437
4	The challenge and my skills were at an equally high level.	84	3.9762	1.41401
	Mean value for Challenge-Skill Balance	84	3.9196	1.13684
Clear goals				
1	I knew the purpose of the activity.	84	4.8105	1.14947
2	I had a strong sense of what I wanted to do.	84	4.0476	1.30711
3	I knew what I wanted to achieve.	84	4.4762	1.24645
4	My goals were clearly defined.	84	4.2381	1.29521
	Mean value for clear goals	84	4.3988	1.05576
Unambiguous feedback				
1	I received support when I needed it (from other students or the teacher).	84	4.3214	1.79128
2	I was aware of how well I was performing.	84	4.4286	1.49123
3	I often experienced a feeling of success / boredom /frustration.	84	4.1071	1.57555
4	I could tell by the way I was performing how well I was doing.	84	4.0476	1.37888
	Mean value for unambiguous feedback	84	4.2659	1.23836
Concentration on the task at hand				
1	My attention was focused entirely on what I was doing.	84	3.2381	1.49392
2	It was no effort to keep my mind on what was happening.	84	3.2500	1.56679
3	I was absorbed in what I was doing.	84	3.0952	1.31368
4	I was completely focused on the task at hand.	84	3.5119	1.45200
	Mean value for concentration at hand	84	3.2738	1.17813
Sense of control				
1	I felt like I had control over important elements of my task.	84	3.7143	1.40199

2	I felt like I was given choices.	84	4.5595	1.43410
3	I felt I could make my own decisions.	84	4.4167	1.47435
4	I had a sense of freedom, in that my group and I were in charge of our work.	84	4.2500	1.44685
	Mean value for sense of control	84	4.2351	1.22742
Loss of self-consciousness				
1	I felt safe and comfortable during the realization of the task.	84	4.0714	1.51924
2	I was not concerned with what others may have been thinking of me.	84	4.2381	1.61782
3	I felt I could be myself.	84	3.8571	1.52207
4	I was not worried about my performance during the task.	84	3.5952	1.66552
	Mean value for loss of self-consciousness	84	3.9405	1.33738
Transformation of time				
1	Time seemed to alter (either slow down or speed up)	84	4.2619	1.32737
2	The way time passed seemed to be different from normal.	84	4.2500	1.36103
3	Time seemed to stop while I was in the process.	84	3.3452	1.58680
4	At times, it almost seemed like things were happening in slow motion.	84	3.5833	1.65164
	Mean value for transformation of time	84	3.8601	1.16897
Autotelic experience				
1	I enjoyed the experience.	84	3.4405	1.65995
2	I loved the feeling during the task and would like to experience it again.	84	2.9762	1.72142
3	The experience left me feeling great.	84	3.0000	1.74245
4	This task was fun for me.	84	3.1310	1.67029
	Mean value for autotelic experience	84	3.1369	1.57130
	Overall mean value for online language learning flow experience	84	3.8788	.90000

Table 1 shows that students believe that the lessons were challenging but not that, they could succeed to a large extent since the mean value of 3.9196 challenge-skill balance is close to 4 (somewhat agree). Their skills were sufficient to handle the challenge of the lessons.

As indicated in Table 1, students knew the purpose of the activities they did in the classes. Overall mean value of clear goals category is placed somewhere between 4 (somewhat agree) and 5 (agree) with the value of 4.3988. That students knew the goals of the lessons may have provided them with a high sense of control with the mean value of 4.2351. It can be understood from the Table 1 that learners took the control over their

tasks and became autonomous learners partly. Additionally, students agreed partly on having been absorbed by the tasks during the lessons with a mean value of 3.9405 for the loss of self-consciousness item.

Table 1 proves that students agree with the "Time seemed to alter (either slow down or speed up)" and "The way time passed seemed to be different from normal." items with their mean values upper than 4 (somewhat agree). However, items "Time seemed to stop while I was in the process." and "At times, it almost seemed like things were happening in slow motion." have relatively lower mean values than 4, which means students were close to state 3 (somewhat disagree). They do not consider the lessons were too long and boring. According to them, lessons started and finished quickly, time passed fast. When looked at the mean value of transformation of time (3.8601), it can be said that students found the lessons fluent and interesting. One of the participants answered the open-ended question "Do you think online language classes you had were too long and boring?" as,

"Düşünüyorum da hayır, uzun ve sıkıcı değildi. Hatta daha da uzun sürebilir çok akıcı." (open-ended question 3, student 18)

"I think no, lessons weren't long and boring. Lessons can last longer, they are very fluent." (open-ended question 3, student 18)

As given in Table 1, it can be inferred that most of the students are pleased with the item "I received support when I needed it (from other students or the teacher)" in unambiguous feedback part with the mean value of 4.2659. Students also supported this result with their statements in the open-ended questions part. Many learners noted that they could have sufficient connection with and take support from their teachers when they needed either during lessons or after via telephone and mail. Below is the statement of student 22 to the open-ended question 2 "Were you able to interact with your teacher during online lessons sufficiently?"

"Evet, konuşmak isteyen ve sorusu olan herkes için açık bir platformdu. Öğretmenlerimiz çok özveriliydi. Ders dışında kurduğumuz whatsapp gruplarından ne kafamıza takıldıysa sorabildik" (open-ended question 2, student 22)

"Yes, it was a platform open to everyone who wanted to speak or ask anything. Our teachers were quite self-sacrificing. We were able to ask any thing we wanted to learn via whatsapp groups after lessons." (open-ended question 2, student 22)

Table 1 also illustrates the determination of the students for concentration on the task at hand category with the mean value of 3.2738 which is one of the lowest values among all the categories. Students seem to have puzzled about concentration since there are several reasons of demotivation problem according to the answers in the open-ended questions. Learners had some problems during their online language les-

sons. For instance, a student answered the question 1, “What kind of problems did you have while having online language lessons?” as,

“Dikkatimi dağıtan en büyük etkenlerden biri internetin kopması diyebilirim. Tekrar bağlanamazsam diyerek motivasyonumu kendi kendime de düşürüyorum elimde olmadan malesef. Problem kısa süreli olsa da dağılmış hissediyorum kendimi ve tekrar konsantre olmam zaman alıyor” (open-ended question 1, student 75)

“I can say one of the biggest factors distracting my attention is internet outage. Unfortunately, I cannot help but distract my motivation by myself thinking what if I cannot connect again. Even the problem lasts for a short time, I feel messed up and need a long time to concentrate again.” (open-ended question 1, student 75)

Student 78 stated about the same question,

“Ev ortamında uygun ders çalışma ve dinleme yoktu ne yazık ki. Odaklanma problemleri ve tembellik ortaya çıktı.” (open-ended question 1, student 78)

“Unfortunately, there was no suitable study or listening environment at home. Concentration problems and laziness emerged.” (open-ended question 1, student 78)

Student 23 answered as,

“Bağlantı kopabiliyor, kapı çalabiliyor, sürekli konuşmalar duyabiliyorsunuz evde yaşayan diğer insanlara evden çık diyemiyorsunuz. Dikkatim birçok kez dağıldı bu sebeplerden.” (open-ended question 1, student 23)

“Internet connection can go any time, doorbell can be rung, you can hear conversations at home but you cannot kick the people out of the house. I was distracted because of these reasons so many times.” (open-ended question 1, student 23)

The answers for the question “What kind of problems did you have while having online language lessons?” were analysed and a table showing the problems students had during the online lessons was formed below. Table 2 demonstrates the main flaws learners had during online language classes.

Table 2. Flaws students faced during online language lessons

	f	%
Internet outage, power failure	48	57.14
Technological infrastructure (not having a computer, not having internet access)	35	41.66
Ideal study environment (noise made by family members, family unrest, not having a study room)	32	38.09
Online instruction platform (system failure)	8	9.52

According to Table 2 above, 57.14% of the students had internet outage problem during the lessons. 41.66% of the students had technological infrastructural problems like not having a computer, not having internet access and internet subscription. Some of these students had to pay for mobile internet packages for about 2.5 months until the end of the academic year. One of the students replied the same question as,

“Ev ortamı her an derse girmenize müsaade etmiyor maalesef. Bundan daha büyük ve ciddi olan problemse kesinlikle motivasyon kaybı. Ayrıca internet bağlantımın olmayışı yüzünden 2 ay boyunca sürekli operatör üzerinden internet paketi satın almak zorunda kaldım. Bunu şu an sorun etmiyorum, ama uzun vadede bu kesinlikle bir problem.” (open-ended question 1, student 79).

“Home conditions may not be suitable for you to have lessons any time unfortunately. Except this, the bigger and more serious problem is certainly loss of motivation. In addition, I had to purchase mobile internet service regularly for 2 months because I did not have internet access at home. It is not a problem for now. However, this is a serious problem in the long run.” (open-ended question 1, student 79).

Another student wrote,

“Ev ortamında derse adapte olmak zor oluyor özelliklerde üç tane küçük erkek kardeşiniz varsa.” (open-ended question 1, student 42)

“It is hard to concentrate on lessons at home, especially if you have three little brothers.” (open-ended question 1, student 42)

Student 67 stated,

“İnternet bağlantısı problemleri, bilgisayarımın olmaması, aile evindeki gürültüler ve küçük kardeşimin beni rahatsız etmesi.” (open-ended question 1, student 67)

“Internet connection problems, not having a computer, noise at home and my little disturbing brother.” (open-ended question 1, student 67)

Another learner responded,

“İnternetimin olmadığı zamanlar olduğu için bazı derslere katılamadığım oldu.” (open-ended question 1, student 65)

“There were times when I could not attend the lessons because I did not have internet access.” (open-ended question 1, student 65)

“Etkili bir eğitim olduğunu düşünmüyorum. Öğrenmede fırsat eşitliği yoktu, kimi arkadaşların bilgisayarını ya da internet bile yoktu. Bilgisayar teknolojileri hakkında bilgili olan öğrenciler daha aktif olabildiler. Olağaniüstü durumlar olmadıkça yüzyüze eğitim modelini hem sosyalleşmek hem de fırsat eşitliği açısından doğru buluyorum.” (open-ended question 1, student 32)

“There wasn't equality of opportunity in education, some of my friends do not have a computer or even internet access. Students who know more about computer technologies behaved more actively. I think face to face education model is more effective in terms of socializing and equality of opportunities unless there is an emergency in the country.” (open-ended question 1, student 32)

38.09% of the students did not have an ideal study environment at their homes. They were sometimes interrupted during the lessons by the noise made by their sisters, brothers or parents. Some students did not have a private room to study.

Finally, online instruction platforms which students get online education had system failures from time to time. 9.52% of the students stated that they could not attend the lessons when the system failed. They reported that they cannot concentrate on their lessons when they had such kind of problems and they had difficulty in feeling the flow.

Although general flow experience seems moderate, students appear to agree on the idea that online education is not their common preference since overall mean value of autotelic experience was calculated as 3.1369 (somewhat disagree) with the standard deviation of 1.57130. The educational preferences of the students can be seen in Table 3 below.

Table 3. Educational preferences of students

Education type	f	%
Face to face education	60	71.42
Online education	9	10.71
Hybrid education (partly face to face partly online)	15	17.85
Total	84	100.0

As can be seen in Table 3, a considerable 71.42% of the students stated that they prefer face to face education. The flaws (see Table 4) may have caused the students to prefer face to face education. The lowest portion belongs to the online education choice (9%). Therefore, the main reason of preferring face-to-face education in the classrooms by participants seems to be the result of the problems they faced during their online education experiences shown in Table 3.

1.2. Research question 2: If so (if the students experience flow during online language lessons), in which categories of flow do they experience engagement most and least?

Students were proved to feel the flow during online language classes in the first research question. Next, descriptive statistics of categories were used to see in which categories of flow students experience engagement most and least.

Table 4. Overall mean values of flow categories

	N	Mean	Std. Deviation
Clear Goals	84	4.3988	1.05576
Unambiguous Feedback	84	4.2659	1.23836
Sense of Control	84	4.2351	1.22742
Loss of Self Consciousness	84	3.9405	1.33738
Challenge-Skill Balance	84	3.9196	1.13684
Transformation of Time	84	3.8601	1.16897
Concentration on the Task at Hand	84	3.2738	1.17813
Autotelic Experience	84	3.1369	1.57130
Overall mean value of online education flow experience	84	3.8788	.9000

Table 4 provides mean values of each category of the flow experience. It shows that students experience flow in the clear goals category most with the mean value of 4.3988. Unambiguous feedback follows the clear goals category in the second with the mean value of 4.2659. It is highly likely that when they feel secure about their targets and have necessary feedback from their teachers, they were able to feel the flow more during the lessons. Table 3 also shows that the category autotelic experience has the least effect in students' flow experiences with the mean value of 3.1369. This result coincides with the answers to the one of the questions in the background questionnaire asking "What is your preference: online education, face to face education or a hybrid one (partly online partly face to face)?"

1.3. *Research question 3: Does gender make a difference in the flow experience levels?*

First, normality tests were applied to the necessary data. Shapiro Wilkison Test value was .312 ($p > .05$) which meant that data was identified as normal for gender differences. Next, independent sample t-test was applied.

Table 5. Independent sample t-test for the difference between flow experience levels in genders

Groups	n	Mean	SD	t	df	p
Female	59	3.9225	.80451	.600	35.253	.553
Male	25	3.7758	1.10516			

As can be seen in Table 5, p was calculated as .553 ($p > .05$), which means that there is not a significant difference between the flow experience levels of females and males.

Discussion and Conclusions

The purpose of this study was to search for the flow experiences of students in online language classes during Covid-19 outbreak. Data were collected from different sources of a Likert-style scale, open-ended questions and a background questionnaire to provide triangulation. The first research question was about whether the students had flow or not during online language lessons. The results showed that students had flow experiences during online lessons as in several studies (e.g., Cho, 2018; Cox, 2014; Cox & Montgomery, 2019; Ebrahimzade & Alavi, 2016; Hong, Hwang, Tai & Lin, 2017; Kirchoff, 2013; Nguyen, 2011; Şentürk, 2012). The second research question was in which categories of flow students felt the flow most and least. The results depicted that the clear goals placed in the first rank and in the second rank unambiguous feedback given by their teachers made the participants feel more secure and triggered their motivations on study. Cox (2014) demonstrated that clear goals and unambiguous feed-

back categories occupy a significant place in flow in in-class training. In this way, the conditions of flow in online lessons in this study show similarity to the conditions in in-class training. The emergence of sense of control in the third rank was the result of the first two categories making them aware of what they were doing and why they were doing, which explains that they had cognitive engagement in the lessons. Students reported that lessons were fluent, the tasks were challenging but their skills were enough to overcome the difficulties as mentioned in the studies by Cox (2014), Cox and Montgomery (2019), Cho (2018) and Kirchoff (2013). Mean values of loss of self-consciousness and concentration on the tasks which Şentürk (2012) claimed that they played positive roles in promoting flow were relatively lower in this study; however, autotelic experience placed in the last rank with its lowest mean value whereas Ebrahimzade and Alavi (2016) found the enjoyment (autotelic experience) was the leading factor of flow in their study. Students found their teachers interested and thought that the lessons were not too long and boring. They also had various flaws during online lessons such as sudden problems of internet outage, power cut, absence of a computer, regular internet access and an appropriate study environment at home. These flaws led the students to have lack of concentration on the tasks according to the results of the scale and findings from the open-ended questions. Therefore, even though they had a general pleasure about the online language learning experience, they stated in the background questionnaire that they do not want to experience online language practice once more unless the country is not in a state of emergency.

The main limitation of this study is that data were collected from only university EFL learners at the tertiary level. Considering this limitation of this present study, it can be suggested that education professionals and teachers may design their online language classes in a blended form of face-to-face training and online teaching to keep students away from alienation to language learning. However, if they have to continue their language teaching process online, they may record the lessons and let their students watch and repeat the lessons to solidify the outcomes. A further suggestion for the educators may be to give learners more homework requiring audio-visual preparations such as voice recordings and video recordings to increase their self confidence in a foreign language. Such kind of studies by students may help the students feel more relaxed and feel the optimal engagement during the lessons since they will already be ready for the language practice online. One another suggestion for the learners which will help students experience flow is to turn on their camera during the lesson so that they can feel themselves closer to their friends and teachers like in a real classroom. To get a more valid result, this study may be replicated in a wider scale by collecting data from all the EFL learners of the public universities across Turkey. The study may be conducted for each educational level separately. Another suggestion for further research may be an investigation of flow in the acquisition of four skills particularly to get a deeper understanding.

References

- ANNAMALAI, N. (2019). The use of Web 2.0 technology tools and beyond in enhancing task-based language learning: a case study. *English Teacher*, 48(1), 29-44.
- AŞIKSOY, G. (2018). ELT students' attitudes and awareness towards the use of Web 2.0 technologies for language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 240-251.
- BALÇIKANLI, C. (2012). Language learning in Second Life: American and Turkish students' experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 13(2), 131-146.
- CHO, M. (2018). Task complexity and modality: exploring learners' experience from the perspective of flow. *The Modern Language Journal*, 102(1), 162-180, DOI: 10.1111/modl.12460.
- COX, C. B. (2014). 21st century skills and principles of flow in the foreign language classroom. Theses and Dissertations. 4197. <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5196&context=etd>
- COX, C. B., & Montgomery, C. (2019). A study of 21st century skills and engagement in a university Spanish foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 52(4), 822-849.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. HarperCollins
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of invention*. HarperCollins.
- DEWAELE, J. & MacIntyre, P. D. (2017). Flow in the Spanish foreign language classroom. *Unpublished manuscript*.
- DICKEY, M. D. (2011). Murder on Grimm Isle: The impact of game narrative design in an educational game-based learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 456-469.
- EBRAHIMZADEH, M. & Alavi, S. (2016). Motivating EFL students: e-learning enjoyment as a predictor of vocabulary learning through digital video games. *Cogent Education*, 3(1), 1-14.
- FORTE, J. A., Gomes, D. A., Nogueira, C. A. & Cavaltente de Almeida, C. F. (2011). Educational services in Second Life: a study based on flow theory, *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 6(2), 1-17, DOI: 10.4018/jwlwt.2011040101.
- FRANSIOCI, S. J. (2015). A comparison of computer game and language-learning task design using flow theory. *CALL-EJ*, 12(1), 11-25.
- HONG, J., Hwang, M., Tai, K. & Lin, P. (2017). Intrinsic motivation of Chinese learning in predicting online learning self-efficacy and flow experience relevant to students' learning progress. *Computer Assisted Language Learning*, 30(6), 552-574, DOI: 10.1080/09588221.2017.1329215.
- HSU, T. (2017). Learning English with augmented reality: do learning styles matter? *Computers & Education*, doi: 10.1016/j.compedu.2016.12.007.
- JACKSON, S. A. & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: the flow state scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35.

- KIRCHHOFF, C. (2013). L2 extensive reading and flow: clarifying the relationship. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 192-212.
- LEE, S. M. (2019). A systematic review of context-aware technology use in foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25, DOI: 10.1080/09588221.2019.1688836.
- LI, R., Zhaokun, M., Tian, M., Zhang, Z. & Xiao, W. (2019). Modelling Chinese EFL learners' flow experiences in digital game-based vocabulary learning: the roles of learner and contextual factors. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25, DOI: 10.1080/09588221.2019.1619585.
- NGUYEN, L. V. (2011). Learners reflections on and perceptions of computer-mediated communication in a language classroom: a Vietnamese perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(8), 1413-1436.
- SIMILARWEB (2020, August 20). *Eba.gov.tr July 2020 overview*. SimilarWeb. Retrieved from <https://www.similarweb.com/website/eba.gov.tr/>
- ŞENTÜRK, B. A. (2012). Teachers' and students' perceptions of flow in speaking activities. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 283-306.
- TASHAKKORI, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7, DOI:10.1177/2345678906293042 <http://mmr.sagepub.com/content/1/1/3>
- WARNI, S., Aziz, T. A. & Febriawan, D. (2018). The use of technology in English as a foreign language learning outside the classroom: an insight into learner autonomy. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 21(2), 148-156.

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION DURING COVID-19 PANDEMIC: AN EVALUATION FROM THE PERSPECTIVES OF PREPARATORY CLASS STUDENTS

RESEARCH ARTICLE

Kübra ŞENDOĞAN ERDOĞAN¹

¹ Research Assistant, Biruni University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, kubrasendogan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9485-1943.

Geliş Tarihi: 31.08.2020 Kabul Tarihi: 21.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.788274

Abstract:

A variety of action plans have been taken by countries during the global outbreak of COVID-19. The decision to suspend educational programs is one of the steps taken. Computers and the Internet have the power to study at home without the need for all learners to join a standard face-to-face program in the modern century. In general, distance learning, some of which call it open learning primarily serves students who for one or another reason are unable to attend face-to-face programs. This study explores the level of satisfaction of distance learning students and evaluations of distance learning courses conducted during the Covid-19 process. For this aim, a Likert-type questionnaire was applied to 50 students of the English preparatory program. Besides, structured interviews were used to validate the data collected from the questionnaire. The findings of the study showed that a large majority of learners were pleased with the distance English courses; nonetheless, some aspects of the synchronous were not satisfactory.

Key Words: Distance Education; Distance Language Learning, Covid-19 Pandemic

COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE UZAKTAN YABANCI DİL EĞİTİMİ: HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİ PERSPEKTİFİNDEN BİR DEĞERLENDİRME

Öz: Küresel COVID-19 salgını sırasında ülkeler tarafından çeşitli eylem planları alınmıştır. Eğitim programlarının askıya alınması kararı atılan adımlardan biridir. Bilgisayarlar ve internet, modern yüzyılda tüm öğrencilerin bir yüz yüze programa veya okula gitmesine gerek kalmadan evde eğitimlerini devam ettirme gücüne sahiptir. Genel olarak uzaktan eğitim, bir veya başka bir nedenle yüz yüze kurslara veya programlara katılmayan öğrencilere hizmet eder. Öğrenciler evde veya ofiste kalır ve kursu takip eder. Başka bir deyişle, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Bu çalışma, uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet düzeyini ve Covid-19 süreci boyunca yürütülen uzaktan eğitim derslerine yönelik değerlendirmelerini araştırmaktadır. Bu amaçla İngilizce hazırlık programındaki 50 öğrenciye Likert tipi bir ölçek uygulanmıştır. Ayrıca anketten toplanan verileri doğrulamak için yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan İngilizce derlerinden memnun olduğunu göstermiştir; bununla birlikte verilen bu uzaktan İngilizce hazırlık eğitiminin bazı yönleri tatmin edici bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, uzaktan yabancı dil öğrenimi, Covid-19 salgını

Introduction

The World Health Organisation announced a pandemic on 11 March 2020. Quarantine, quarantine and social distance have been suggested by the World Health Organisation (WHO and health authorities around the world to combat the transmission of the COVID-19 virus (Gelen et al., 2020). During COVID-19 circumstance, where physical contact is prevented to avoid the spread of the coronavirus, all conventional forms must be turned into modern norms. Epidemics is among the worst illnesses that people feel helpless and anxious when they experience. Tutku, Ilıman, and Dönmez (2020) stated people were fairly affected in every aspect of their everyday lives, such as health institutions, social interactions, educational achievements, etc. Each nation and even every region in the world has been fighting against the Coronavirus outbreak since December 2019. The swiftly growing number of cases in the world and the increase of deaths accordingly have made it necessary to take measures (Wang et al., 2020), in this sense, people need to adjust and rearrange their behaviors and relationships in these circumstances. Massive activities have been disturbed for providing social

isolation. As a result of the actions taken, education has been interrupted around the world, and countries have been trying to continue by choosing and implementing its system of how education continues.

In Turkey, primary, secondary and higher education have been suspended since March 16, 2020 (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). The transition of universities to distance education has been quick during the Covid-19 pandemic. 121 of all universities in Turkey (64%) entered distance education on 23 March 2020, 41 (21.6%) on 30 March 2020, and 25 (13.2%) on 6 April 2020. (YÖK Evaluation Report, 2020). It would not be wrong to say that distance education has gained significance in offering the spectrum of learning and teaching for students as a result of the pandemic.

There is no doubt that these changes in educational settings have affected distance language learning and teaching. English courses at universities have been given through online platforms, as well as the other classes. English preparatory class students have so far been used to learning dominantly through the face-to-face education system; however, with the pandemic, they have been obliged to go on their studies entirely online. In the literature, there are many studies which investigated student experiences in online education (Chen, Dobinson & Kent, 2020; Zhao & Mei, 2016; Cakir, Karademir & Erdogdu 2018). However, the number of studies that looked into the from the preparatory program students' perspective is scarce.

The purpose of this study is, therefore, to investigate English preparatory program students' perceptions about English courses in a distance language education program during the COVID-19 pandemic and the use of online tools and materials and their perceptions of distance learning due to COVID-19. This study is significant since it aims to determine the effect of distance education application on preparatory student success, and positive and negative aspects of implementation. There is a gap in the literature regarding the effect of distance education on the students of English preparatory program. It is believed that the results obtained in this context will be decisive in the education and training methods in the future.

Literature Review

Uşun (2006) defines the word distance education as "It is an educational technology that provides flexibility in terms of location, time, to the individual who receives an education, provides individual and independent learning, and does not require the obligatory for the resource and receiver to be in the same place" (p.16). Distance education programs that began to run on the internet in the late 1990s eventually shifted to mobile devices. Distance education programs are expressed as a practical method for both school and educational institutions (Gunawan, Suranti & Fathoroni, 2020). Correspondingly, İşman (2008) states, "communication technologies have been developing at an incredible speed. It can be assumed that these developments may affect the education system, too. One of these effects is distance education, which will

be the education model of the 21st century" (p.5). Therefore, during such difficult and troubling times as COVID-19, it can provide the necessary educational opportunities. Universities in Turkey have pushed into online education. Even if online education is not a novel way for many institutions, many professors and students did not have ample time to orient themselves but had to immerse themselves in a variety of channels and platforms (Bozkurt & Sharma, 2020). In this regard, recognizing students' online learning experiences as potential implementers of online language teaching for students is important because their online learning experiences will influence their future online teaching activities.

The key focus of the research on distance language teaching courses is the quality of language education, technological factors of language education, and autonomous learning. Language education courses. As Arslan, Bircan, and Eleroğlu (2019) emphasize, it is essential to know what students think and feel about these experiences to maximize the effectiveness of distance learning courses and to allow learners to have a positive attitude towards distance learning. The literature of distance language education shows that there are studies about university students' perceptions or lecturers' perceptions towards distance education (Sole & Hopkins, 2007; Işık, Karakış, & Güler, 2010; White, 2006; Dikmen & Bahceci, 2020).

Sole and Hopkins (2007), for example, contrasted two remote language learning methods focused on four language skills, the development of effective evaluation strategies, and the contribution of students to the learning process. They analyzed the philosophies of distance learning of two universities, clarifying certain similarities. However, the authors noted that institutions that plan to take distance language courses must rethink their setting and long-term effect on the technology.

Another research that focused on distance learning behaviors is conducted by Işık, Karakış, and Güler (2010). They investigated the perceptions of post-graduate students about distance education. They used the questionnaire and the population sample to collect the results. The findings of their analysis suggested that there was a relatively optimistic outlook on distance learning. The behaviors of female learners were considered to be more favorable relative to males. Scholars claimed that most of the participants felt comfortable with distance learning, while some show frustration during online experiences.

Additionally, White (2006) offered a comprehensive summary of the area of distance learning and language education. She declared that language learning from distance was conceived as the creation of language learning opportunities through technology. She added that the transaction between learners, teachers, and native speakers were being shifted from content delivery. She emphasized the value of individual learner ideas, but this is often supplemented by online education by shared learning groups.

As a very recent study, Dikmen and Bahceci (2020) conducted a study to examine the remote education strategy before and during the Covid-19 pandemic at Firat University, Turkey. The study analyzed detailed documentary scanning process and situation analysis in depth of distance education capacities, approaches, and methods of implementation of the universities and the circumstances for long-distance learning during the Covid-19.

Method

Participants

The study was administered to 50 English preparatory program students at a foundation university in Turkey. The participants have 26 hours of English classes per week. They received 20 weeks of face-face classes. However, after the Covid-19 pandemic outbreak, they continued their preparatory education online. They received 12 weeks of distance learning.

Data collection and analyses

Data were obtained through a Likert- type questionnaire including 20 items which was designed by Ekmekci (2015). Questions were asked as a five-point Likert scale: (1) very poor, (2) poor, (3) fair, (4) good, and (5) excellent. The data gathered through the questionnaire were entered into SPSS 20. The reliability coefficient of the Likert scale was found to be 87 for all the items. To verify the quantitative data, semi-structured interviews were also applied to the students. Content analysis is defined as a systematic approach to categorize data based on codes (Weber,1990). With respect to coding, current literature identifies two types of content analysis as emergent and a priori coding systems (Strauss & Corbin, 1998). Priori coding works with pre-existing key words while emergent coding works with the emerging codes drawn from the data. This study used emergent coding system that detects the most common themes and expressions in the surveys. The data obtained by interviews were hand-coded; according to repetitive terms and ideas, the concepts were identified by the researchers. These conceptual topics were subdivided into various headings, and each heading included excerpts from participants.

Findings

Findings of the questionnaire

The first eight items of the questionnaire addressed course-related attitudes. The descriptive statistics were calculated for each of the items, and the results can be seen in Table 1.

Table 1. Course Related Attitudes

Items	VP	P	F	G	EX
1. The English course offered via distance education as a whole was:	-	26%	36%	30%	8%
2. The course content was:	-	12%	26%	44%	18%
3. The organization of the course was:	-	14%	20%	40%	26%
4. Clarity of the course objectives was:	-	18%	26%	40%	16%
5. Usefulness of reading sections in the course was:	6%	24%	20%	28%	22%
6. Usefulness of writing sections in the course was:	14%	42%	16%	18%	10%
7. Usefulness of listening sections in the course was:	44%	24%	14%	6%	12%
8. Usefulness of speaking sections in the course was:	10%	22%	20%	28%	20%

In Table 1, it can be seen that the first statement was not responded very positively by the learners; only 38% of them thought the English course offered via distance education was good or excellent. Their overall evaluations of the English courses range mostly from poor to fair. The course content could be said to be evaluated more positively; a majority of the participants (62%) stated that the content was good or excellent. The organization of the course and the clarity of the course objectives were considered to be positive, as well. As for the four components of English language classes, the findings were varying. The reading and speaking sections were perceived relatively good; however, the effectiveness and usefulness of writing were considered mostly poor (42%). It is striking that the listening section was evaluated very poor (44%), only a minority of the participants (18%) considered it good.

The results of items related to instructors can be seen in Table 2.

Table 2. Instructor Related Attitudes

Items	VP	P	F	G	EX
9. The instructor's contribution to the course was:	-	10%	12%	52%	26%
10. Feedback provided by the instructor was:	4%	14%	12%	46%	24%
11. The instructor's overall abilities to convey information were:	2%	8%	6%	66%	18%
12. Tailoring of instruction to varying student skill levels was:	2%	12%	36%	30%	20%
13. Confidence of the students in the instructor's knowledge was:	4%	12%	10%	40%	34%

As can be seen from the table, the contribution of the teachers to the classes was evaluated as "Good" or "Excellent" by 78 % of the participants. The providing feedback issue was considered mostly positive (70%) by the students. The instructor's abilities were also appreciated by most of the participants (84%). The instructor's approach to the students having different skill levels was evaluated as positive by half of the students. Lastly, the confidence of the students in the instructors' knowledge could be perceived as very positive.

Table 3 shows the attitudes towards synchronous courses.

Table 3. Synchronous Courses Related Attitudes

Items	VP	P	F	G	EX
14. Effectiveness and quality of the synchronous courses were:	-	32%	12%	46%	10%
15. Time allotted for the synchronous courses was:	-	26%	24%	38%	12%
16. The instructor's help during the synchronous courses was:	-	8%	12%	42%	38%
17. Your involvement in the synchronous courses was:	2%	12%	24%	46%	16%

The students mostly appreciated the effectiveness and quality of the course, as the table shows. Secondly, half of the participants had positive attitudes towards the time allocated for the online classes. A great majority of the students (80%) were content with the teachers' help during the synchronous courses. The last item related to synchronous courses was about the learners' involvement. As can be seen, more than half of the students (62%) found their involvement positive.

The fourth dimension of the questionnaire was related to assignments, the results can be seen in Table 4.

Table 4. Assignments Related Attitudes

Items	VP	P	F	G	EX
18. Clarity of the assignments was:	4%	8%	18%	42%	28%
19. Clarity of students' responsibilities	2%	14%	12%	46%	26%

As seen in Table 4, 70% of the students thought that the assignments were clear. Moreover, 72% of the participants stated that they were aware of their responsibilities.

Finally, there was an item related to the grading system in the questionnaire, and the findings can be seen in Table 5.

Table 5. Grading System Related Attitudes

Items	VP	P	F	G	EX
20. Grading Techniques were:	10%	24%	24%	22%	20%

The results show that 34% of the students did not find grading techniques good enough.

Findings of the interviews

As for the first interview question, the participants stated whether the online English preparatory courses during the Covid-19 pandemic met their expectations or not. Twenty-four of the learners (48%) stated that it did not. The students declaring that their expectations had not been met stated their opinions as the following:

No. I feel I did not learn anything. Especially writing classes were not efficient. (P24)

No. I didn't like the online course because I like face to face education. It wasn't effective for me. (P50)

The ones whose expectations were met, on the other hand, declared their ideas as the following:

It was too dense, but it helped me a lot. (P3)

Yes, especially the main course and reading lessons were excellent. (P18)

Yes. I could not imagine online courses could be efficient, but they were good. (P23)

In the second interview question, the participants were asked to state three things they liked most about the distance courses. Two dominant themes emerged from the interviews: having the classes from home and teachers' contributions. For the first theme, students stated that many obstacles were eliminated since they were attending the classes from home, and they shared their opinions as following:

[...] In an online course, we do not go to school physically. It was very comfortable. (P7)

1. Stay home, work home 2. Comfortable place [...] (P10)

There is no transportation [...] (P13)

Attending class from home, late start of the lessons [...] (P49)

We were attending the classes in a stress-free environment. (P50)

The second frequent theme was the teachers' contributions. Of the students declared that they had great contact with their instructors, and stated their opinions as the following:

The teachers' interest was very good. (P16)

The instructors' attitudes were perfect. They helped us. (P25)

I felt that my teachers were trying to do their bests. (P43)

Lastly, the students were asked for the things they liked least about the course. The most frequent emerging theme was connection problems. The students told that they experienced so many problems with the connection, and shared their opinions as:

Disconnecting and software problems on the site that I faced many times. Some problems with the sound that I missed some sentences, so I hardly understood the things. (P23)

My connection was not good enough. I missed many things. (P33)

Furthermore, some of the students told that they did not like the assignments in the course, and shared their opinions as following:

There were so many assignments, and some of them were not necessary, I think. (P40)

Discussion and Conclusion

With the global Covid-19 epidemic in the world, as in every area of daily life, the field of education was also affected. This study aimed to investigate the English preparatory class students' perceptions about the distance education they received during the Covid-19 Pandemic. Quantitative and qualitative results collected through the scale and structured interviews indicated that online English preparatory courses

could be said that it generally met learners' expectations. On the other hand, some skills such as listening and writing were regarded as weak elements by the majority of the participants. Integrating different language skills in distance language classes needs to be planned carefully in advance. Since the Covid-19 pandemic was not predictable and all the education systems were transferred into the distance ones without any pre-planning, such issues occur. This online teaching period can be regarded as ERT. The word 'Emergency Remote Learning (ERT),' which can be described as a temporary change in education to build a fully comprehensive education response to lock-down situations is another term which may characterize current situation (Hodges et al., 2020). As Hodges et al (2020) stated "The primary objective is not to create a robust educational ecosystem" (p.27).

Assignments were also criticized by most of the learners. The interviews verified these results since nearly half of the learners stated that homework was among the things they like least about the course. This may also be caused due to immediate transfer into distance education. When it is planned well, the reactions will probably be better. On the other hand, it was deduced from the results that all the instructions and the responsibilities were clear, which is a great asset because the autonomy of learners in distance learning courses is of great importance.

The strongest aspect of distance learning was that it was flexible. The vast majority of students would prefer distance learning in English because it allows them to observe the lessons separately from time to time.

Although some weaknesses have been reported by the participants, positive attitudes towards the online program can generally be presumed. However, different recommendations for enhancement of the programs can be inferred from the results of this study. It is important to prepare for more distance learning and to develop a potential framework. We need to be well prepared in the coming years. Although COVID-19 has had a severe impact on traditional development in education, universities should take this unforeseen opportunity to identify gaps and accelerate the online education change by advanced training materials, cutting-edge technologies and successful management. As Sun et al. (2020) suggested, we need to transform this emergency into an opportunity to further foster international cooperation and exchange expertise, skills and capital to create a global online education network. The researchers suggest that new classes ought to be introduced into all undergraduate programs including the English Language Department, focusing on the lessons learned of the pandemic. In other words, classes such as global problems, digital literacy or stress management are typically not taught at the department of English teaching, and these courses have to be included in the program at the researchers' best understanding. It is recommended that the online/distance education practices and academic studies are carried out and implemented.

References

- ARSLAN, R., Bircan, H. & Eroğlu H. (2019) Cumhuriyet Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitimde Sunulan Derslere Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 409-427.
- BOZKURT, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- CAKİR, O., Karademir, T., & Erdogdu, F. (2018). Psychological Variables of Estimating Distance Learners' Motivation. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 163-182.
- CHEN, J. C., Dobinson, T., & Kent, S. (2020). Students' Perspectives on the Impact of Blackboard Collaborate on Open University Australia (OUA) Online Learning. *Journal of Educators Online*, 17(1), n1.
- DİKMEN, S , Bahçeci, F . (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejileri: Fırat Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Educational Studies* , 7 (2) , 78-98 . DOI: 10.33907/turkjes.721685
- EKMEKÇİ, E. (2015). Distance education in foreign language teaching: evaluations from the perspectives of freshman students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 390-397.
- HODGES, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Recuperado.
- GELEN, M , Eler, S , Eler, N . (2020). Detraining: Covid-19 ve Üst Düzey Performans. *Milli Eğitim Dergisi* , 49(227) , 447-464.
- GUNAWAN, G., Suranti, N. M. Y., & Fathoroni, F. (2020). Variations of models and learning platforms for prospective teachers during the COVID-19 pandemic period. *Indonesian Journal of Teacher Education*, 1(2), 61-70.
- IŞIK, A. H., Karakış, R. & Güler, İ. (2010). Post-graduate students' attitudes towards distance learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9 , 218-222.
- İŞMAN, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- UŞUN, S.(2006). *Uzaktan Eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım
- SOLE, C. R. & Hopkins, J. (2007). Contrasting Two Approaches to Distance Language Learning, *Distance Education*, 28(3), 351-370, DOI: 10.1080/01587910701611369.
- SUN, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687-687.
- STRAUSS, A & Corbin J. M (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques of Procedures*, NY: Sage Publications.
- TUTKU, E., İlman, E., & Dönmez, E. (2020). Bireylerin Sağlık Anksiyetesi Düzeyleri İle Covid-19 Salgını Kontrol Algısının Karşılaştırılması. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(1), 139-154.

Foreign Language Education During Covid-19 Pandemic: An Evaluation From the Perspectiv...

WANG, C., Cheng, Z., Yue, XG ve McAleer, M. (2020). Risk Management of Covid-19 by Universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*,13: 36-42. WHO.(2020).

WEBER, R. P (1990). *Basic Content Analysis*, NY: Sage Publications.

WHITE, C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39, pp 247-264 doi:10.1017/S0261444806003727.https://www.washington.edu/oea/pdfs/course_eval/Form1.pdf. Retrieved on August, 28, 2014.

YÖK Değerlendirme Raporu.(2020, 3 Mayıs). Uzaktan Eğitime Yönelik Değerlendirme. 25 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx> adresinden erişilmiştir.

ZHAO, C., & Mei, Z. (2016). A Case Study of American and Chinese College Students' Motivation Differences in Online Learning Environment. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 104-112.

COVID-19 VE EĞİTİM

İNCELEME MAKALESİ

İlhan ÇİÇEK¹, Ahmet TANHAN², Selami TANRIVERDİ³

1 Dr., Batman Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, cicekilhan7272@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0266-86-56.

2 Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, tanhanahmet3@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4972-8591.

3 Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, selamitanriverdi@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0845-72-19.

Geliş Tarihi: 29.08.2020 Kabul Tarihi: 10.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787736

Öz: Covid-19 salgını dünya üzerinde yaklaşık 24 milyon vaka ve 800.000 ölüme sebebiyet vermiştir (29.08.2020). Covid-19 salgını, hayatın birçok alanını olumsuz etkilediği gibi eğitim alanını da derinden etkilediği görülmektedir. Salgından dolayı okulların kapanması, eğitimin temel bileşenleri olan öğrenci, öğretmen ve eğitim sistemini ciddi anlamda etkilediği görülmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak bu çalışmadaki amaç, Covid-19 salgının öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkilerini, öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin bakış açılarını inceleyen literatürün taranmasıdır. Bu çalışmada anlatı incelenmesi yöntemi kullanılarak araştırmalardaki verilerin bir karşılaştırılması yapılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, yapılan çalışmaların daha çok öğrencilerin Covid-19 salgını süresince verilen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri (n= 6, %37.5) ve öğrencilerin Covid-19'dan etkilenme durumları (n=6, %37.5) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sonuçlar, öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin artış gösterdiği, Covid-19'dan dolayı olumsuz duygular yaşadıkları, sosyal yaşam ritüellerinin değişkenlik gösterdiği, uykusuzluk, depresyon, işsizlik, aşırı stres, korku, endişe ve çabuk sinirlenme gibi olumsuzluklar yaşadıkları saptanmıştır. Öğrencilerin, genel olarak uzaktan eğitime ilişkin hem olumlu hem de olumsuz düşüncelere sahip oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalar, genç ve bekâr öğretmenler ile kadın öğretmenlerin depresyon, kaygı ve psikolojik esneklik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin sosyal medya ve internete daha fazla zaman geçirdikleri, uzaktan eğitim sistemine olumlu yaklaştıkları görülmüştür. Covid-19 salgınından dolayı özellikle ilkököl, ortaokul ve lise kademelerindeki öğrencilerin nasıl etkilendikleri ile ilgili yeni çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 Salgını, Eğitim, Öğrenci, Üniversite Öğrencileri, Öğretmen, Uzaktan ve Çevrimiçi Eğitim

COVID-19 AND EDUCATION

Abstract:

Covid-19 pandemic has resulted nearly 24 million cases and 800.000 deaths in the world (28.09.2020). It is seen that the pandemic affected many fields of life negatively including the field of education profoundly. It is observed that the closure of schools due to the pandemic influenced the education system dramatically and its main components, mainly students and teachers. Based on all these, the aim of this study is to conduct a literature review investigating the effect of the pandemic on students, teachers, and their perspective of distance and/or online education. In this study, a comparison of the data in the studies was made using the narrative analysis method. When the pandemic related literature was reviewed, it was seen that most of the studies generally focused on the students' views about distance and/or online education ($n = 6, 37.5\%$) and the students' psychologically getting affected by the pandemic ($n = 6, 37.5\%$). The pandemic related results show that the students have some negative feelings, high levels of aggressivity, and change in exhibiting their social living rituals. The students also experienced some mental health issues including insomnia, depression, and loss of appetite, extreme stress, fear, anxiety, and nervousness. Based on the literature, the students had both positive and negative thoughts about distance and online education, and the young and single teachers and female teachers have high levels of depression, anxiety, and psychological inflexibility. The review also indicated that the teachers spent more time on social media and the internet compared to pre-pandemic and approached distance and/or online education positively. There is a need to conduct a series of studies to understand how the pandemic affects students from a more contextual and comprehensive perspective.

Key Words: Covid-19 pandemic, Education, Student, Teacher, University Students, Distance and Online Education

Giriş

Dünya sağlık örgütünün Covid-19'u küresel bir salgın olarak ilan ettiği tarihin üzerinden altı ay geçti. Covid-19'un Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından salgın olarak ilan edilmesinden sonra dünyanın 107 ülkesinde ulusal okul kapatma uygulamalarının gerçekleştiği görülmektedir (UNESCO, 2020; WHO, 2020). Covid-19 salgınından dolayı okulların kapanması, beraberinde birçok eğitimsel maliyeti de beraberinde getirmektedir. Ayrıca toplumda endişe ve kaygının oluşmasına sebep olmakta ve özellikle çocuklar ve aileleri için düzensiz ve kesintili eğitim, çocuk bakımı sorunları, ebeveyn ve çocuk ilişkileri üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Daniel, 2020, 3). Covid-19 salgınının eğitimin bütün bileşenleri üzerinde ciddi tahribatlara yol

açabileceği ve salgın sonrasında da bu olumsuzlukların devam edebileceği düşünülmektedir (Tanhan, 2020, 3). Covid-19 salgınının eğitim sistemi üzerindeki olumsuz etkilerinin kestirilmesinin, şu an için zor olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Covid-19 salgını, dünyanın dört bir yanındaki pek çok kişi tarafından hissedilmektedir. Uzaktan/çevrimiçi eğitim sadece ebeveynlerin üretkenliği için değil, aynı zamanda çocukların sosyal yaşamı ve öğrenimi için de büyük bir şoktur. Öğretim metotları, denenmemiş ve benzeri görülmemiş bir ölçekte, uzaktan veya çevrimiçi eğitim yoluyla verilmektedir. Ayrıca bu eğitim sürecinde, öğrenci değerlendirmelerinin çok farklı şekillerde yapıldığı ve bunun bir takım belirsizliklerle yol aldığı görülmektedir. Bu durum eğitimde birçok karmaşanın ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Burgessve Sievertsen, 2020, 1). Ülkemizde okullar hala kapalı ve örgün eğitime geçip geçmeyeceği ile ilgili yetkililer tarafından kesin bir karar verilmemiştir. Daniel (2020, 2), Covid-19 salgını süresince ve sonrasında eğitimin yönetilmesi için farklı seviyelerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, uzaktan eğitim için pratik yaklaşımların geliştirilmesi, müfredatın hazırlanması, periyodik olarak değerlendirmelerin yapılması, Covid-19 sonrasında hazırlık çalışmalarının yürütülmesi ve yararlı kaynakların temin edilmesine dönük ciddi çalışmalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Türkiye’de Covid-19 salgını sürecinde insanların ruh sağlığını güçlendirmeye dönük çalışmaların (Tanhan vd., 2020, 1) ve insanlara psikolojik destek sağlama minvalinde yeni yöntem ve tekniklerin uyarlanma çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Tanhan, 2020, 2). Ancak, ülkemizde eğitimle ilgili, eğitim sistemini geliştirici çalışmaların ve yeni pratiklerin inşa edilmesi noktasında henüz çalışmaların yapılmadığı gözlemlenmektedir. Covid-19 ve eğitim perspektifinde; Covid-19 salgından eğitimin temel öğeleri olan öğrencilerin nasıl etkilendikleri, yeni eğitim metotlarına bakış açılarının neler olduğu, Covid-19 salgınına nasıl gördükleri, öğretmenlerin bu salgından etkilenme düzeyleri ve yeni normale nasıl baktıkları konusunda sınırlı çalışmaların (Tanhan, 2020, 4) olduğu görülmektedir. Bu konunun önemli bir problem alanı olmaya devam ettiği gözlemlenmektedir. Tanhan ve Strck (2020, 1) yüz yüze buluşmanın zor veya çok verimli olmadığı zamanlar için Online Sesli foto (OSF) yöntemini geliştirmişler. Tanhan (2020, 9-11) OSF yönteminin Türkçeye uyarlama çalışmasını yapıp Covid-19 bağlamında, öğrencilerin salgın sürecini biyo-psikososyal, manevi ve ekonomik açıdan kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörleri öğrencilerin kendi penceresinden araştırmıştır.

Yapılan literatür araştırmasından hareketle bu çalışmanın amacı, Covid-19 salgınının başlangıcından günümüze kadar, ülkemizde Covid-19 ve eğitim bağlamında yapılmış çalışmaların incelenmesidir. Çalışmanın bir diğer amacı, bu zorlu süreçte, araştırmacıların yeni araştırmalar yapmak için Covid-19 salgını döneminde ülkemizde eğitim bağlamında yapılmış çalışmalarını bir arada görme fırsatını yakalamalarına, eğitimin hangi alanlarında eksiklik olduğunu görmelerine ve elde edilen verilere göre araştırma yapmalarına katkı sunmaktır. Ayrıca araştırmacılara bazı önerilerde bulunmaktadır.

Yöntem

Çalışmada anlatı incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Anlatı incelemesi, incelemeye dahil edilen çalışmaların, bulgularının bir ön sentezinin geliştirilmesi ve elde edilen veriler arasındaki ilişkileri karşılaştırmak için kullanılmaktadır (Rodgers vd., 2009, 52-54). Bu çalışma COVID-19 salgınıyla ilgili eğitim alanındaki mevcut literatürün incelenmesidir. Bir üniversitenin veri tabanı kullanılarak, Google scholar elektronik arama motorunda “yeni koronavirus”, “nCoV”, “COVID-19”, “pandemi”, “salgın”, “eğitim”, “öğrenci”, “öğretmen”, “okul” terimleri yazılarak bir arama yapılmıştır. Tarama sonucunda toplam 19 çalışma bulunmuştur.

Makalelerin Seçimi

Bu çalışmada COVID-19’ın eğitim uygulamaları ve eğitimin dinamikleri olan öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkilerini araştıran Türkiye’deki mevcut literatür incelenerek yapılan incelemelerin sonuçları ortaya konmaya çalışılmıştır. Yukarıdaki kısımda belirtilen ölçütler ışığındaki tarama sonucunda 19 makale bulunmuştur. Bu makalelerden 3’ü genel olarak Covid-19 döneminde verilen eğitime ilişkin yazarların düşüncelerini içerdiğinden, nicel veya nitel herhangi bir veriye dayanmadığından inceleme dışında tutulmuştur. Geriye kalan 16 orijinal/araştırma makalesi incelemeye alınmıştır. Bu incelemede yer alan araştırma sorusu ve araştırma tasarımlarının doğası gereği, verilerin istatistiksel bir meta-analizi mümkün olmadığından, anlatı incelemesi (narrative review) yöntemi kullanılmıştır (Rodgers vd., 2009, 52-54).

İncelemeye konu olan makalelerin yayımlandıkları dergilerin isimleri ve alanları aşağıda sunulmuştur.

Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi (Spor Bilimleri), Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (Sosyal Bilimler), International Journal of Disabilities Sport and Health Sciences (Disiplinler arası), Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi (Sağlık Hizmetleri İlgili Araştırma ve Eğitim), Progress in Nutrition (Sağlık Bilimleri), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Sosyal Bilimleri), Journal of Gastronomy, Hospitality and Travel (Yönetim, Planlama, Gastronomi Eğitimi), Journal of Current Research on Social Sciences (Sosyal Bilimler), Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi (Spor Bilimleri), Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi (Eğitim ve Sosyal Bilimler), İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi (Sağlık Bilimleri), Medeniyet Sanat Dergisi (Mimarlık ve Sanat Eğitimi), Journal of Awareness (Psikoloji, Eğitim: Disiplinler arası), USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi (Sosyal ve Eğitim Bilimleri).

Makalelerin Temalara Göre İncelenmesi

Literatür taraması sonucunda, çalışmaların çoğunluğunun 6 tanesi (%37.5) öğrencilerin Covid-19 döneminde verilen uzaktan/çevrimiçi eğitime ilişkin görüşlerini içermektedir. Diğer 6 (%37.5) çalışma, Covid-19’un öğrenciler üzerindeki etkisi, 2 (%12.5)

çalışma öğrencilerin Covid-19 ilgili ne düşündükleri, 1 (%6.25) çalışma COVID-19'un öğretmenler üzerindeki etkisi ve son olarak 1 (%6.25) çalışma da COVID-19 sürecinde verilen eğitime ilişkin öğretmen görüşleriyle ilgili bulunmaktadır. Bu 16 makale 5 tema altında incelenmeye çalışılmıştır.

Bu temalar:

1. Covid-19'in öğrenciler üzerindeki etkisi,
2. Öğrencilerin Covid-19'e ilişkin görüşleri,
3. Öğrencilerin Covid-19 döneminde verilen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri,
4. COVID-19'un öğretmenler üzerindeki etkisi,
5. COVID-19 sürecinde verilen eğitime ilişkin öğretmen görüşleri şeklinde sıralanmaktadır.

Bulgular

Türkiye'de Covid-19 salgını ve eğitim bağlamında yapılan araştırmaların temalara göre incelenmesinin bulguları aşağıda sunulmuştur.

Covid-19'in Öğrenciler Üzerindeki Etkisi İle İlgili Literatür

Altı çalışma Covid-19'in öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalardan oluşmaktadır (Acar, Mor, Baynaz ve Arslanoğlu, 2020; Kara, 2020; Korkut Gençalp, 2020; Serin ve Koç, 2020; Şahinler, Ulukan ve Ulukan, 2020; Tanhan, 2020).

Tanhan (2020, 12), 127 üniversite öğrencisi ile yaptığı ve yenilikçi nitel bir yöntem olan OSF'u kullandığı çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Covid-19'dan dolayı sosyal yaşam faaliyetlerinin biyo-psikososyal manevi ve ekonomik açıdan kısıtlanmış olduğunu ve bu faaliyetlerinin değişime uğradığını belirtmiştir. Şahinler vd. (2020, 171), 214 üniversite öğrencisine saldırganlık ölçeği uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin cinsiyet ve yaptıkları spor türüne göre, yıkıcı ve edilgen saldırganlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, kız öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca öğrencilerin yaş değişkenine göre saldırganlık görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bir diğer sonuç, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme, günlük hayatta kendilerini nasıl hissettikleri ve Covid-19'dan etkilenme düzeyi değişkenleri ile saldırganlık davranışları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrencilerin günlük aktivite süresi arttıkça, saldırganlık seviyelerinin de düştüğü saptanmıştır. Son olarak, spor bilimleri öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Kara (2020, 165-172), Covid-19 sürecinde 2590 öğrenciyle yaptığı araştırmada, genel olarak öğrencilerin Covid-19'a ilişkin olumsuz duygulara sahip oldukları (üzüntülü, huzursuz, öfkeli, endişeli ve korkulu) tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun Covid-19'dan dolayı sosyal yaşam faaliyetlerinin kısıtlanmış ve bu faali-

yetlerinin değişime uğradığı anlaşılmıştır. Çalışmada Covid-19 salgınına yönelik öğrencilerin genel olarak hangi sorunları yaşadıklarına yönelik bir karşılaştırmada, erkek öğrencilerin, uykusuzluk, iştahsızlık ve hiçbir şeyden keyif almama gibi durumları kız öğrencilerden daha çok yaşadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber, kız öğrencilerin aşırı stres, korku, endişe, sebepsiz yere ağlama ve çabuk sinirlenme gibi durumları erkek öğrencilerden daha çok yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, öğrencilerin Covid-19 salgınına ilişkin duygu ve düşünceleri ile öğrencilerin lise sınıf kademeleri arasında da anlamlı farkın ortaya çıkmasıdır. Örneğin, lise 9. sınıfa giden öğrencilerin Covid-19 salgınında, uyku bozukluğu, iştahsızlık, korku, endişe, aşırı stres, hiçbir şeyden keyif alamama gibi problemleri öne çıkarken, lise 12. sınıfa giden öğrencilerde ise sınav kaygısı ve motivasyon düşüklüğünün daha çok ön plana çıktığı saptanmıştır. Acar ve diğerlerinin., (2020, 65), 166 Spor Bilimleri Fakültesi öğrencisinin Covid-19 salgını sırasında kaygı durumlarını inceledikleri araştırmalarında, kızların kaygı puanlarının erkeklerinkinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin yaş, aylık kişisel gelir, evde egzersiz yapma durumu, egzersiz yapma sıklığı, egzersiz süresi, sigara içme alışkanlığı ve virüs haberlerini takip edip etmeme değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yukarıdaki bulgulara bakarak, bu değişkenler açısından kaygı düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaşmamasının bir nedeni olarak, araştırmanın Covid-19 salgının ülkemizde patlak verdiği ilk döneminde yapılmış olmasından kaynaklı olabileceği şeklinde bir değerlendirmede bulunulabilir.

Korkut Gençalp'ın (2020, 1), Covid-19 salgını döneminde ilk ve acil yardım öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ve fiziksel aktivite durumlarının değerlendirilmesi başlıklı çalışmasında, öğrencilerin genelde orta düzeyde bir diyet kalitesine sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca sigara kullanmayan öğrencilerin diyet kaliteleri sigara kullananlara göre daha yüksek çıkmıştır. Çalışmanın bir diğer bulgusu, kent merkezinde ikamet eden öğrencilerin diyet kalitesi puanları köy/kasabada ikamet eden öğrencilere göre anlamlı bir şekilde düşüktür. Ayrıca öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin çok düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun, sağlıklı bir fiziksel aktiviteye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları, üniversite öğrencilerinin sağlıklı beslenme alışkanlıklarının geliştirilmesi gerektiği ve fiziksel aktivite düzeylerinin yeterli olmadığını göstermektedir. Bu yüzden Covid-19 salgını boyunca, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlığını korumak ve bağışıklıklarını güçlendirmek için evde uygulanabilecek yaşam tarzına yönelik öneriler geliştirilmelidir. Serin ve Koç (2020, 33) araştırmalarında, Covid-19 salgını sırasında evde kalan (N=1064) üniversite öğrencisinin yeme davranışları ve depresyon durumlarını farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin yaş, cinsiyet, kendi kendini yalıtma ve evde düzenli fiziksel aktivite gibi değişkenler açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan üniversite öğrencilerinin yeme davranışı ölçeği alt boyut puanları ile depresyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Araştırmanın

sonuçları, Covid-19 salgının üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ve ruh sağlıkları üzerinde olumsuz etkiler bıraktığını göstermektedir.

Öğrencilerin Covid-19'a İlişkin Görüşleri İle İlgili Literatür

İlgili literatüre bakıldığında, bu başlık altında iki çalışmanın olduğu görülmektedir (Akyol, 2020; Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020).

Akyol (2020, 112), turizm bölümünde okuyan öğrencilerle yaptığı nitel araştırma- da, öğrenciler, Covid-19'dan dolayı turizm faaliyetlerinin azalacağını, salgın ile birlikte turizm sektöründe birçok değişimin meydana geleceğini vurgulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin daha çok Covid-19 salgının zararlarını dile getirmekle beraber, turizm sektörünün kendini yenileme ve teknolojiye yatırım yaparak bu süreç- ten karlı çıkabileceği söylenmiştir. Araştırma, öğrencilerin Covid-19'un genel olarak hayatın birçok yönünü olumsuz etkileyeceğini düşüncesini dile getirdiklerini gös- termektedir. Görgülü Arı ve Hayır Kanat (2020, 459) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrenciler Covid-19'u kolay yayılabilen bir virüs, tüm dünyayı etkileyen ve bir salgın/hastalık şeklinde tanımlamışlardır. Ayrıca Covid-19 salgının ruhsal problemler yarattığını, can kayıplarının yaşanmasına neden olduğunu, insanla- rın sağlığını olumsuz etkilediğini, günlük yaşam biçimlerini etkilediğini ve ciddi top- lumsal boyutlarının olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin Covid-19 ile ilgili öne çıkan bir diğer düşünceleri ise, Covid-19'un bazı devletler tarafından planlanmış ve ortaya çıkartılmış bir virüs olduğudur. Araştırmada öğrencilere yöneltilen Covid-19 salgının nasıl önlenebileceği sorusuna, öğrenciler, Covid-19 salgının bireylerin üzerle- rine düşen kişisel tedbirleri almaları ve devletin gerekli yasal yaptırımları uygulaması ile önlenebileceğini ifade etmişler.

Öğrencilerin Covid-19 Döneminde Verilen Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri İle İlgili Literatür

Covid-19 salgını döneminde, öğrencilerin verilen uzaktan eğitim ile ilgili görüş- lerine ilişkin altı çalışma bulunmuştur (Altun Ekiz, 2020; Bulut ve Eşitti, 2020; Kah- raman, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Pınar ve Dönel Akgül, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020).

Bu çalışmaların bütünü öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin düşüncelerini, uzaktan eğitimi nasıl gördükleri ve uzaktan eğitimin örgün eğitimle karşılaştırılmasına dönük algılarını içermektedir. Pınar ve Dönel Akgül (2020, 461) araştırmalarında, ortaokul öğrencilerinin Covid-19 salgını döneminde fen dersinin uzaktan eğitimle verilmesini genel olarak yararlı bulmuşlar ve uzaktan eğitimle konuları tekrar etme şansını ya- kaladıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan öğrenciler, verilen uzaktan eğitimle deney gerektiren konuların birebir işlenmemesini de büyük bir eksiklik olarak değerlendiri- mişlerdir. Uzaktan eğitimin diğer eksikliklerini öğrencilerin sosyalleşmede problem yaşamaları, derslere yeteri kadar motive olamamaları ve derslerin eğlenceli geçme-

mesi olarak sıralamışlardır. Araştırmanın bir diğer sonucu, öğrencilerin büyük bir bölümünün uzaktan eğitim yerine okulda eğitim almayı tercih ettikleri düşüncesini dile getirmeleridir. Altun Ekiz'in (2020, 4) üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelediği nitel araştırmada, öğrenciler uzaktan eğitimi, evde eğitim, rahatlık ve kolaylık sağlayan bir sistem, zaman ve mekândan bağımsız eğitim şeklinde tanımlarken adil olmayan bir sistem, uzanarak dinleyebilme, sanal sınıf, stresli bir süreç ve hediye kavramlarına benzetmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun daha önce uzaktan eğitim almalarına rağmen, uzaktan eğitime ilişkin olumsuz düşüncelere sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca üniversitelerin uzaktan eğitim merkezi (UZEM) sistemi üzerinden verilen derslere ilişkin genel olarak öğrencilerin, ödev yapmada problem yaşamaları, videolardaki anlatımın yetersizliği, dikkat ve odaklanma sorunu, internet ve bilgisayarın olmamasından dolayı olumsuz görüş bildirdikleri belirtilmektedir. Öte yandan öğrenciler, UZEM aracılığı ile eğitimi dersleri düzenli takip edebilme şansına sahip olmaları, derslerin düzenli olarak sisteme yüklenmesi, ders içeriklerinin kaliteli olması, zaman ve mekândan bağımsız tekrar izlenebilmesi yönleri ile olumlu değerlendirmişlerdir. Serçemeli ve Kurnaz (2020, 40), üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu olumsuzluklar arasında, internete ve öğretmene ulaşamama ve sosyal olarak yalıtılmış hisse kapılma gibi duygular yer almaktadır. Öte yandan öğrenciler, uzaktan eğitim sisteminin kullanımı ile ilgili herhangi bir problem yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Muhasebe dersinin uzaktan verilmesinin, ilgili video kayıtlarının tekrar izlenmesi, esnek eğitim olanağının olması ve zamandan tasarruf sağlaması öğrencilere birçok avantaj sağlamaktadır. Keskin ve Özer Kaya'nın (2020,59), üniversite öğrencilerinin Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geribildirimlerini değerlendirdikleri araştırmalarında, öğrenciler, web tabanlı uzaktan eğitimin teknik bilgi düzeyine katkısının orta düzeyde olduğunu, genel kültüre katkısının düşük olduğunu ve mesleki uygulama becerilerine olumlu etkisinin çok sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, web tabanlı uzaktan eğitimin örgün eğitim kadar etkili olmadığını, öğretim elemanlarıyla iletişim kurmada problem yaşadıklarını, uzaktan eğitimle öğrenilen bilgilerin çabuk unutulduğunu ve eğitim esnasında teknik problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan öğrenciler uzaktan eğitime ilişkin bazı olumlu düşünceler de dile getirmişlerdir. Bu düşünceler, uzaktan eğitimin kendi hızlarında öğrenmeyi sağladığı, bireysel çalışmaya teşvik edici özelliği olduğu, özgür bir şekilde öğrenmeyi arttırdığı ve özgüven duygusunu geliştirmede olumlu katkılar sağladığı olarak sıralanabilir. Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğrencilerin gelecekte uzaktan eğitimin kaçınılmaz bir gerçek olduğu şeklindeki düşüncelerini dile getirmeleridir. Kahraman'ın (2020, 51) araştırması, Covid-19 sürecinde uygulamalı derslere ilişkin yani öğrencilerin temel tasarım dersine ilişkin değerlendirmelerini içermektedir. Bu araştırmaya göre, öğrencilerin çoğu Covid-19 salgınından dolayı eğitimlerinin aksa-

diğını, temel tasarım dersi için gerekli malzemelere ulaşmada problem yaşadıklarını ve dersin gerektirdiğı bazı becerileri gerçekleştirmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, uzaktan eğitimin, örgün eğitime göre eğlenceli tarafının daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan öğrencilerin temel tasarım dersinin uzaktan eğitimle verilmesine ilişkin bildirimlerinin genel olarak olumlu olduğu, derslere düzenli olarak katılım sağladıkları, çizimleri ve boyamaları yaparken fazla zorlanmadıkları, işlenen konuları yeterli düzeyde anladıkları görülmüştür. Buluk ve Eşitti (2020, 284) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının uzaktan eğitim derslerine katılım sağladıkları ve dersleri düzenli olarak takip ettikleri belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, uzaktan eğitim derslerini daha etkili buldukları ve memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğrenme koşulları, verilen destek hizmetleri, uzaktan eğitimin değerlendirme sistemi, programın etkililiğı ve öğrencilerin kişisel uygunlukları, öğrencilerin ders memnuniyeti üzerinde önemli yordayıcılar olarak tespit edilmiştir.

COVID-19'ın Öğretmenler Üzerindeki Etkisi İle İlgili Literatür

Bu başlık altında bir çalışma bulunmuştur. Çiçek, Tanhan, Arslan ve Buluş'un (2020, 1) öğretmenlerin Covid-19 salgınında psikolojik esneksizlik, depresyon ve kaygı düzeylerini inceledikleri araştırmada, psikolojik esneksizlik, anksiyete ve depresyon arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik esneksizliğin depresyon ve anksiyetiyi yordadığı saptanmıştır. Psikolojik esneksizlikle birlikte, cinsiyet, yaş, medeni durum, Covid-19 salgını döneminde sosyal medyayı daha fazla kullanma, internete girme durumu ile TV programlarında uzmanları izleme değişkenleri eklendiğinde, depresyon ve anksiyetenin daha güçlü bir şekilde yordandığı bulgular arasındadır. Ayrıca, kadın öğretmenlerin depresyon ve anksiyete düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, benzer bir şekilde, genç ve bekar öğretmenlerin depresyon ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve medeni durum değişkenleri, psikolojik esneksizliğı anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Son olarak, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla psikolojik esneksizlik yaşadıkları ortaya konulurken, genel olarak evli ve yaşlı olan öğretmenlerin psikolojik esneksizlik düzeyleri daha düşük bulunmuştur.

COVID-19 Sürecinde Verilen Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri İle İlgili Literatür

Covid-19 salgını döneminde, verilen uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili literatürde bir çalışma bulunmuştur (Kurnaz ve Serçemeli, 2020). Bu çalışma, Kurnaz ve Serçemeli'nin (2020, 263), Covid-19 salgını sürecinde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma sonuçları, akademisyenlerin uzaktan eğitimi çok fazla benimsemediklerini

göstermiştir. Ayrıca, öğretmen ve öğrenciler arasında yeterli düzeyde bir etkileşim sağlanmaması ve derslerin teorik ve pratik kısımlarının aynı anda sunulmaması, uzaktan eğitim ile ilgili olumsuzluklar arasında sayılmıştır. Diğer yandan akademisyenlerin uzaktan eğitim sisteminin kullanımıyla alakalı herhangi bir yetersizlik yaşamadıkları saptanmıştır. Uzaktan eğitimin verilmesiyle birlikte akademisyenlerin alanlarıyla ilgili teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak daha fazla kaynağa ulaştıkları ve bu durumun mesleki gelişimlerine olumlu etki ettiği belirlenmiştir (Kurnaz ve Serçemeli, 2020, 278). Bu sonuçlar, akademisyenlerin uzaktan eğitim sistemine hazırlıklı olduklarını göstermektedir. Ek olarak, akademisyenlerin uzaktan eğitimin kullanımına hızlı bir şekilde adapte olduklarını, üniversitelerinin alt yapılarının uzaktan eğitim için yeterli olduğu ve hatırı sayılır sayıdaki akademisyenin Covid-19 salgını sonrasında da uzaktan eğitim sistemini kullanmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir (Kurnaz ve Serçemeli, 2020, 278).

Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de Covid-19 salgınının eğitim süreçlerini nasıl etkilediği ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok öğrencilerin Covid-19 salgını döneminde verilen uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların hemen hemen bütünü, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini ve algılarını inceleyen araştırmalardan oluşmaktadır (Altun Ekiz, 2020; Bulut ve Eşitti, 2020; Kahraman, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Sadece Pınar ve Dönel Akgül (2020), farklı illerde ikamet eden ortaokul ve lise öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini araştırmışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu eğitim bilişim ağı (EBA) sistemi üzerinden takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğu Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitime ilişkin olumlu düşünceler belirtmişler (Altun Ekiz, 2020, 5; Pınar ve Dönel Akgül, 2020, 461). Örneğin Gürcistan’daki uzaktan eğitim sisteminin öğrenciler tarafından hızlı bir şekilde benimsendiği ve öğrencilerin adapte oldukları ortaya çıkmıştır (Basilaia ve Kvavadze, 2020, 1). Sayıları az da olsa bazı öğrenciler, uzaktan eğitime ilişkin olumsuz düşüncelerini dile getirmişler (Serçemeli ve Kurna, 40). Benzer bir şekilde Pakistan’da üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin bakış açılarını inceleyen bir araştırmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimi başaramadığı, teknik ve ekonomik sorunlar nedeniyle internete erişimde güçlük yaşadıkları, öğretmenle yüz yüze etkileşim eksikliğinin büyük bir problem olarak algıladıkları görülmüştür (Muhammed ve Kainat, 2020, 45). Covid-19 salgını döneminde bazı öğrenciler, uzaktan eğitimin, özellikle uygulamalı derslerin pekiştirilmesinde çok yetersiz kaldığını ve malzeme temin etmede problem yaşadıklarını belirtmişlerdir (Kahraman, 2020, 52; Keskin ve Özer Kaya, 2020, 65; Tahan, 2020, 12). İlgili literatüre bakıldığında, Covid-19 salgınında, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumların cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Erkek öğrencilere göre, kız öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu ve uzaktan eğitim derslerini daha az etkili buldukları ortaya çıkmıştır (Buluk ve Eşitti, 2020, 278).

Literatür taramasının bir diğer sonucu, Covid-19 salgınının öğrencilerinin, saldırganlık (Şahinler vd., 2020, 171), uykusuzluk, endişe ve korku (Kara, 2020, 172), kaygı (Acar vd., 2020, 65), fiziksel aktivite (Korkut Gençalp, 2020, 1) ve ruh sağlığını olumsuz etkilediğidir (Serin ve Koç, 2020, 33; Tanhan, 2020, 12). Genel olarak Covid-19 salgından kız öğrencilerinin daha fazla olumsuz etkilendikleri, kaygı düzeylerinin erkeklerinkine göre daha yüksek çıktığı, aşırı stres, endişe ve çabuk sinirleme davranışlarının daha yaygın olduğu söylenebilir (Acar vd., 2020, 66; Kara, 2020, 174). Covid-19 salgınında Türkiye’de yapılan araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlar gibi Zambia’daki araştırma sonuçları da lise son sınıf öğrencilerinin en fazla yaşadıkları olumsuzluklar arasında sınav kaygısı ve derslerde başarısız olma olarak karşımıza çıkmaktadır (Acar vd., 2020, 65; Sintema, 2020, 3). Ayrıca, benzer bir çalışmada öğrencilerin kaygı durumlarının yüksek olduğu saptanmıştır (Acar vd., 2020; Cao vd., 2020, 1). Bu sonuçlar Covid-19 salgının birçok ülkede öğrenciler üzerinde benzer sonuçlar doğurduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenciler, Covid-19’u tanımlarken daha çok olumsuz betimlemelerle dile getirmişler (Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020, 468). Covid-19’un psikolojik sorunlar yarattığı, hayatın birçok alanında olumsuzluklar meydana getirdiği, insanların birçok alışkanlığını değiştirdiği, insanların ölümüne sebebiyet verdiği ve gelecekte toplumsal değişimler üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir (Akyol, 2020, 114; Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020, 459). Genellikle Covid-19 salgını, herkesi etkileyen, salgın ve hastalık olarak tanımlanmıştır (Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020, 468). Covid-19’a ilişkin bu tanımlamalar, öğrencilerin Covid-19 salgını hakkında hala bilgi eksiklerinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin Covid-19 salgını hakkındaki bilgi kaynaklarına ilişkin yeni araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Covid-19 salgını, öğretmenlerin depresyon ve kaygı durumlarını yükselttiği, onların sosyal medyada daha fazla zaman geçirmelerine yol açtığı ve TV’lerde Covid-19 salgını ile ilgili uzmanların görüşlerini takip etmeleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, genç ve bekar öğretmenler ile kadın öğretmenlerin yüksek psikolojik esneklik, depresyon ve kaygı yaşadıkları belirlenmiştir (Çiçek vd., 2020, 4). Öte yandan öğretmenler, uzaktan eğitim sisteminin, kendilerini geliştirmede fırsatlar yarattığını, sistemi kullanmada problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitimle ilgili olarak üniversitelerin alt yapıları yeterli donanıma sahiptir. Ancak, akademisyenler uzaktan eğitimde derslerin uygulamalı ve teorik kısımlarını aynı anda vermede problem yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, uzaktan eğitim ile ilgili yeni çözümlerin ve pratik adımların geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Kurnaz ve Serçeli, 2020, 278).

Sonuç olarak Covid-19 salgını boyunca, ülkemizde salgının eğitimin öğeleri (öğrenci, öğretmen, eğitim sistemi) üzerinde yeterli düzeyde olmasa da bazı çalışmaların yapıldığını görmekteyiz. Çalışmaların çoğunun üniversite öğrencileri üzerinde ve uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemeye dönük olduğudur. Çalışmaların eğiti-

min diğer kademelerinde çok sınırlı kaldığı, özellikle Covid-19 salgınının öğretmenleri nasıl etkilediği konusunda literatürde Türkiye’de sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Literatür incelemesinde, uzaktan eğitim sisteminin öğrenciler tarafından benimsendiği, takip edildiği ve uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin kendilerini daha özgür hissettikleri saptanmıştır. Ayrıca öğrenciler, uzaktan eğitimin gelecekte de devam edeceği öngörüsünde buldukları görülmüştür.

Öneriler

Aşağıda alanda çalışan uzman ve araştırmacılar için bazı öneriler sunulmuştur. Alanda çalışan uzmanların Covid-19 salgını ile ilgili daha geniş öğrenci ve öğretmen nüfusu üzerinde çalışmalar yapmaları yerinde olacaktır. Ayrıca bazı araştırmacıların önerdiği gibi yenilikçi ve katılımcıları çok az yönlendiren veya hiç yönlendirmeyen Online Seslifoto (OSF) yöntemi daha fazla katılımcı tarafından ve farklı eğitim düzeylerinde kullanılabilir. Salgın döneminde öğrencilerin evde yalıtıma maruz kaldıklarından dolayı yaşamları muhtemel psikolojik problemlerle baş etmeleri için önleyici tedbirlerin alınmasına dönük psiko-eğitim programların hazırlanması, Covid-19 salgınının farklı kademelerdeki öğrencileri üzerindeki etkilerinin araştırılması ve Covid-19 salgını nasıl gördüklerine ilişkin araştırmaların yapılması önerilebilir. Ülkemizde Covid-19 salgınının eğitim ve temel öğeleriyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, Covid-19’un öğretmenler üzerindeki etkisi ve Covid-19’a yönelik bakış açılarıyla alakalı yok denecek kadar az sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu bilgi doğrultusunda değişik psikolojik açılardan Covid-19 salgınının öğretmenler üzerindeki etkisini incelemeye yönelik ve öğretmenlerin Covid-19’u nasıl gördükleri ile ilgili araştırmaların yapılması yerinde olacaktır. Özellikle bu süreçte eğitime erişimde çok problem yaşayan ve daha fazla sosyo-psikolojik problemler yaşamları muhtemel özel eğitime muhtaç öğrencilerle ilgili çok boyutlu araştırmaların yapılması ve eğitime daha kolay erişebilmeleri noktasında projelerin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Kaynakça

- ACAR, Kürşat, MOR, Ahmet, BAYNAZ, Kadir ve ARSLANOĞLU, Erkal (2020). “An Investigation on Anxiety States of Students in Faculty of Sport Sciences During COVID-19”, **International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences**, 3(1), ss. 66-73.
- AKYOL, Ceyhun (2020). “Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Covid-19 Salgınına Yönelik Görüşleri”, **Journal of Gastronomy Hospitality and Travel**, 3(1), 112-121.
- ALTUN EKİZ, Meryem (2020). “Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Karantina Dönemindeki Uzaktan Eğitim İle İlgili Görüşleri (Nitel Bir Araştırma)”, **Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi**, 2 (Özel Sayı 1), ss. 1-13.
- BASILAI, Giorgi ve KVAVDZE, David (2020). “Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia”, **Pedagogical Research**, 5(4), ss. 1-9.

- BURGESS, Simon ve SIEVERTSEN, HansHenrik (2020). "Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education" **VoxEu.org**, 1.
- CAO, Wenjun., FANG, Ziwei., HOU, Guoqiang, HAN, Mei, XU, Xingrong., DONG, Jiaxin ve ZHENG, Jianzhong(2020). "The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China", **Psychiatry Research**, 112934.ss. 1-5
- ÇİÇEK, İlhan, TANHAN, Ahmet., ARSLAN, Gökmen ve BULUS, Metin (2020).(İnceleme altında/ manuscript under review). "Psychological Inflexibility Predicts Depression and Anxiety during COVID-19: Acceptance and Commitment Therapy Perspective". **doi: 10.13140/RG.2.2.32134.19526**.
- DANIEL, Sir John (2020). "Education and the COVID-19 pandemic", **Prospects**,ss. 1-6.
- GÖRGÜLÜ ARI, Aslı ve HAYIR KANAT, Meryem (2020). "Covid-19 (Koronavirüs) Üzerine Öğretmen Adaylarının Görüşleri", **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı),ss. 459-492.
- <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures.>,"UNESCO (2020). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **COVID-19 educational disruption and response.**" Erişim tarihi: 27 Ağustos 2020.
- <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-mission-briefing-on-covid-19>, "WHO (2020). "**WHO Director-General's opening remarks at the Mission briefing on COVID-19**"., Erişim tarihi 2 Ağustos 2020.
- KAHRAMAN, Mehmet Emin (2020). "COVID-19 Salgınının Uygulamalı Derslere Etkisi ve Bu Derslerin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesi: Temel Tasarım Dersi Örneği", **Medeniyet Sanat Dergisi**, 6(1), ss. 44-56.
- KARA, Yunus (2020). "Pandemi Sürecindeki Öğrenci Deneyimleri: Bakırköy İlçesi Örneği", **Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi**, 7(7), ss. 165-176.
- KESKİN, Merve ve ÖZER KAYA, Derya.(2020). "COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi", **İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 5(2),ss. 59-67.
- KORKUT GENÇALP, Deniz (2020). "COVID-19 Salgını Döneminde İlk ve Acil Yardım Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıkları ve Fiziksel Aktivite Durumlarının Değerlendirilmesi", **Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi**, 1(1), ss. 1-15.
- KURNAZ, Ersin.,& SERÇEMELİ, Murat (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırması. **Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi**, (3), ss. 262-288.
- MUHAMMED, Adnan ve KAINAT, Anwar(2020). "Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives", **Online Submission**, 2(1), ss. 45-51.
- PINAR, Mehmet Ali ve DÖNEL AKGÜL, Güldem. (2020). "The Opinions of Secondary School Students about Giving Science Courses with Distance Education during the Covid-19 Pandemic", **Journal of Current Researches on Social Sciences**, 10(2),ss. 461-486.

- RODGERS, Mark, SOWDEN, Angele, PETTICREW, Mark, ARAÍ, Lisa, ROBERTS, Helen, BRIT-TEN, Nicky ve POPAY, Jennie(2009). "Testingmethodological guidance on theconduct of narrativesynthesis in systematicreviews: effectiveness of interventionstopromotesmoke alarm ownershipand function", *Evaluation*, 15(1),ss. 49-73.
- SERÇEMELİ, Murat ve KURNAZ, Ersin (2020). "Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma", *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), ss. 40-53.
- SERİN, Emre ve CAN KOÇ, Mustafa (2020). "Examination of the eating behaviours and depression states of the university students who stay at home during the corona virus pandemic in terms of different variables", *Progress in Nutrition*, 22(1),ss. 3-43
- SİNTEMA, Edgar John (2020). "Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implicationsfor STEM education", *EurasiaJournal of Mathematics, ScienceandTechnologyEducation*, 16(7), ss. 1-6.
- ŞAHİNLER, Yunus, ULUKAN, Mahmut ve ULUKAN, Hasan (2020). "Covid-19 Sürecinde Fiziksel Aktivite Yapan Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi", *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), ss. 171-184.
- TANHAN, Ahmet ve STRACK, Robert William (2020). "Online Photovoice To Explore and Advocate for Muslim Biopsychosocial Spiritual Wellbeing and Issues:Ecological Systems Theory and Ally Development", *Current Psychology*,ss. 1-16. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00692-6>.
- TANHAN, Ahmet. (2020). "COVID-19 sürecinde online seslifoto (OSF) yöntemiyle biyopsikososyal manevi ve ekonomik meseleleri ve genel iyi oluş düzeyini ele almak: OSF'nin Türkçeye uyarlanması. [Utilizing onlinephotovoice (OPV) methodologytoaddressbiopsychosocialspiritualeconomicissuesandwellbeingduring COVID-19: Adapting OPV toTurkish.]", *TurkishStudies*, 15(4), 1030-1086.
- TANHAN, Ahmet.,YAVUZ, Kasım Fatih, K, YOUNG, John Scot, NALBANT, Ahmet, ARSLAN, Gökmen., YILDIRIM, Murat, ULUSOY, Sevinç, GENÇ, Emel, UĞUR, Erol ve ÇİÇEK, İlhan (2020). "A Proposed Framework Based on Literature Review of Online Contextual Mental Health Services to Enhance Wellbeingand Address Psychopathology during COVID-19", *Electron J Gen Med.* 17 (6), ss. 1-11.

KORONAVİRÜS HASTALIĞI 2019 SÜRECİNDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER*

DERLEME MAKALE

Ali KURT¹, Meltem KURTOĞLU ERDEN²

* Bu çalışmanın özeti 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur, 16-18 Ekim 2020, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

1 Yüksek lisans öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, alikurt0009@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3256-3065.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, meltemkurtoğlu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2438-438X.

Geliş Tarihi: 30.08.2020 Kabul Tarihi: 09.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787606

Öz: Koronavirüs Hastalığı 2019 (COVID-19) Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkmış ve tüm dünyaya hızla yayılmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi olarak ilan edilen salgın birçok alanı ya da grubu etkilemiştir. Bu çalışmada ilk olarak pandeminin eğitim ve öğrenciler üzerindeki etkisine, zorunlu uzaktan eğitim süreci ve etkilerine değinilmiştir. Çalışmada ayrıca, pandeminin özel gereksinimli bireyler üzerine etkisine, pandemi sırasında özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetlere, pandeminin özel gereksinimli bireylerin aileleri üzerine yansımalarına, pandeminin özel gereksinimli bireylerin öğretmenleri üzerine yansımalarına odaklanılmıştır. Bunlara ek olarak pandemi sürecinin uzun süreli etkisi ve sonrası ile özel gereksinimli bireylere sağlık yönünden etkisi üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Covid19, koronavirüs, özel gereksinimli bireyler, pandemi, eğitim

INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS IN THE CORONAVIRUS DISEASE 2019

Abstract:

Coronavirus pandemic 2019 (COVID-19) originated in Wuhan, China and spread rapidly all over the world. The epidemic, declared as a pandemic by the World Health Organization (WHO), has affected many areas or groups. In this study, the effect of the pandemia on education and students, the process of compulsory distance education and its effects is debated. The study is also focused on the impact of the pandemia on individuals with special needs, the services provided to individuals with special needs during the pandemic, the reflection of the pandemic on the families of individuals with special needs, and the reflection of the pandemic on the teachers of individuals with special needs. Additionally, the long-term effect of the pandemic process and its aftermath and health effects on individuals with special needs are emphasized.

Key Words: Covid19, coronavirus, individuals with special needs, pandemia, education

Giriş

Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve tüm dünyaya hızla yayılan Koronavirüs Hastalığı 2019 (Covid-19) tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından isimlendirme için Koronavirüs Hastalığı 2019'un kısaltılmış hali Covid-19 kullanılmış ve bu süreç Pandemi olarak ilan etmiştir (Eskici, 2020). Dünya genelinde 3 Aralık 2020 tarihi itibarıyla pandemiden 220 ülke ya da bölge etkilenirken 63 Milyon 965 Bin 92 vaka tespit edilmiş ve 1 Milyon 488 Bin 120 kişi hayatını kaybetmiştir (WHO, 2020a). Türkiye'de ise bu makalenin gönderildiği tarih itibarıyla vaka sayısı 513 Bin 656 olarak tespit edilmiş ve 14 Bin 129 kişi hayatını kaybettiği duyurulmuştur (WHO, 2020a). Sağlık Bakanlığı (2020) tarafından sunulan istatistiklere göre de ülkemizde 520 Bin 167 vakanın tespit edildiği ve şimdiye kadar 14 Bin 316 kişinin hayatını kaybettiği belirtilmiştir. Türkiye için Dünya Sağlık Örgütü ve Sağlık Bakanlığı tarafından sunulan verilerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmekle birlikte pandeminin hem Türkiye hem de dünya açısından sağlık alanı başta olmak üzere ekonomi, turizm, eğitim gibi birçok alanda büyük etkisinin olduğu görülmektedir (Kartal ve Şentürk, 2020; Balcı ve Çetin, 2020; Soylu, 2020). Covid-19 pandemisinin yayılımı ve etkileri açısından insanlığın yakın zamanda karşılaştığı krizlerin en büyüğü olduğu belirtilmektedir (Karip, 2020; Mohapatra, 2020; ILO, 2020; Crețu, Honțuș, Alecu, Smedescu ve Ștefan, 2020).

Eğitim ve Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Pandeminin büyük etkilerinin olduğu alanlardan birinin de eğitim alanı olduğu ifade edilebilir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNICEF, 2020) Covid-19 pandemisinin dünya çapındaki öğrencilerin %91'inden daha fazlasını etkilediğini ve bu sayının ise yaklaşık olarak 1,6 milyar öğrenciye karşılık geldiğini belirtmektedir. Türkiye açısından bakıldığında ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2019) tarafından yayınlanan, Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019 verilerine göre; örgün eğitimdeki öğrenci sayısının okul öncesi eğitim kademesinde 1 Milyon 564 Bin 813, ilkokul kademesinde 5 Milyon 267 Bin 378, ortaokul kademesinde 5 Milyon 627 Bin 75, ortaöğretim kademesinde 5 Milyon 649 Bin 594 öğrenci olmak üzere ülke nüfusunun toplam 18 Milyon 108 Bin 860'ını liseye kadar olan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK, 2019) verilerine göre ön lisans düzeyinde 3 Milyon 2 Bin 964, lisans düzeyinde 4 Milyon 538 Bin 926, yüksek lisans düzeyinde 297 Bin 1, Doktora düzeyinde 101 Bin 242 öğrenci olmak üzere ülke nüfusunun toplam 7 Milyon 940 Bin 133'ünü yükseköğretim öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir. Başka bir deyişle Türkiye'nin nüfusunun 26 Milyon 48 Bin 993'ünü öğrencilerin oluşturduğu söylenebilir. Buradan hareketle okulların kapatılması ya da ölçme değerlendirme farklı yollarla yapılması gibi sebeplerle ülke nüfusunun yaklaşık 26 Milyonunu oluşturan bu kitlenin pandemi sürecinden doğrudan etkilendiği belirtilebilir. Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS), Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS), Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) gibi öğrenci olmayanların da katıldığı sınavların tarihlerinin değişmesi gibi çeşitli sebepler de göz önünde bulundurulduğunda bu sayının daha da artacağını söylemek mümkündür.

Zorunlu Uzaktan Eğitim Süreci ve Etkileri

Türkiye'de 11 Mart itibarıyla ilk vakanın görülmesinden sonra 12 Mart'ta okulların tatil edileceği açıklanmıştır (Budak ve Korkmaz, 2020; Koçak Tufan, 2020). Daha sonra 23 Mart tarihinde uzaktan eğitime geçme kararı alınmıştır (Budak ve Korkmaz, 2020; Koçak Tufan, 2020). Bu yolla öğrenci, öğretmen, veli gibi tüm eğitim paydaşları için zorunlu bir uzaktan eğitim sürecinin başladığı söylenebilir. Bu süreçte uzaktan eğitim ile ulaşılamayan öğrencilerin olduğu ve birçok öğrencinin süreçten olumsuz etkilendiği ifade edilmektedir (Pınar ve Dönel Akgül, 2020). Serçemeli ve Kurnaz (2020) tarafından yapılan çalışmada, pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile yapılan muhasebe dersine yönelik öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin uzaktan eğitim sistemini kullanma konusunda kendilerini yeterli bulmalarına karşın uzaktan eğitimi benimsemedikleri belirlenmiştir. Araştırmada ifade edilen bir diğer sonuca göre de öğrenciler, öğretim üyesine ulaşma, sosyal izolasyon yaşama ve internet altyapısı ile ilgili olumsuz görüş bildirmişlerdir. Altuntaş Yılmaz (2020) tarafından yapılan bir başka çalışma da ise pandemi sürecinde Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin pratik dersler

ve teorik dersler açısından uzaktan eğitim sürecini verimsiz buldukları ve pandemi sürecinin sonunda kendilerine tercih hakkı verilmesi durumunda %90,3'ünün eğitimlerine örgün eğitim ile devam etmek istedikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla pandemi sürecinde zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim sürecine ilişkin pek çok öğrencinin olumsuz etkilenmesinin yanı sıra olumsuz düşünce ve tutumlara da sahip oldukları ifade edilebilir.

Özel Gereksinimli Bireyler Üzerine Etkisi

Pandemi sürecinin etkilediği öğrenci kitlesi içerisinde bulunan ve bu süreçten en fazla etkilendiği düşünülen kitlelerden birinin de özel gereksinimli bireyler olduğu söylenebilir. Karip (2020) özel gereksinimli bireylerin pandemiden en çok etkilenen kitlelerden biri olduğuna dikkat çekerek sürecin sonunda özel gereksinimli bireylerin öğrenme açıklarının artması sebebiyle, normalleşme sürecinde bu öğrenme açıklarını kapamanın kolay olmayacağını belirtmektedir. Kara (2020) ise pandeminin tüm insanlığı etkilediğini vurgulamıştır ancak bazı grupları daha fazla etkilediğini vurgulayarak bu gruplar içerisinde özel gereksinimli bireylerin de olduğuna dikkat çekmiştir.

Her bireyde çeşitli bireysel farklılıkların olabileceği ve bu bireysel farklılıklarından dolayı bazı bireyler öğrenmelerini hızlı ve olağan süre içerisinde tamamlayabilirken bazıları ise daha fazla süre ve tekrara gereksinim duyabilmektedir (Kot, Sönmez, Yıkılmış ve Çiftçi Tekinarslan, 2015; Arı, 2015). Özel gereksinimli bireyler düşünüldüğünde bu durum özellikle bireyin yetersizliğine, yetersizliğinin şiddetine ve bireysel performansına göre farklılık gösterebilir. Alan yazında özel gereksinimli bireylerin daha fazla destek, süre ve tekrara gereksinimleri olduğu vurgulanmaktadır (Aslan, Özdemir, Demiryürek ve Çotuk, 2015; Ovayurt ve Akfırat, 2016; Üzümcü, 2018; Atlan, 2019). Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin yetersizlikleri sebebi ile eğitimlerinin sürekli tekrarlarla devam etmesinin ve pandemi sürecinde unutulmaması açısından da kesintiye uğramamasının önemli olduğu söylenebilir. Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği (COGEPDER, 2020) tarafından yayınlanan COVID-19 (Korona) Virüs Salgını Sırasında Aile, Çocuk ve Ergenlere Yönelik Psikososyal ve Ruhsal Destek Rehberi, özel gereksinimli bireylerin eğitim ya da fizik tedavi gibi ihtiyaçlarından pandemi nedeniyle mahrum kaldıkları ve bu çalışmalarını ailelerin özel eğitim öğretmeninden destek alarak sürdürmesinin önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca bu rehber de ağır düzeyde zihinsel yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin müdahalelerinin birdenbire kesilmesinin çok daha büyük problemlere neden olacağı ifade edilmektedir. Karabulut (2020) ailelerden alınan dönütlere göre özel gereksinimli bireylerin pandemi sürecinde eğitimlerinin kesintiye uğraması sebebiyle rutinlerinde bozulmalar, davranış problemleri oluşması ve bazı edinilmiş beceriler de gerilemelerin olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca özel gereksinimli bireylerin aileleriyle yapılan görüşmelere göre aileler özel eğitim kurumlarının, gerekli önlemleri alarak açılmasını istediklerini belirtmişlerdir (Karabulut, 2020).

Pandemi Sırasında Özel Gereksinimli Bireylere Sunulan Hizmetler

Covid-19 sebebi ile geçilen zorunlu eğitim sürecinde özel gereksinimli bireyler ve aileleri için çeşitli destek ya da eğitim hizmetleri sağlanmaya çalışılmıştır. Milli Eğitim Bakanı tarafından özel gereksinimli bireylerle ilgili yapılanlar şu şekilde özetlemiştir: (AA, 2020)

- Özel gereksinimli bireylere çeşitli özel yayınlar yapılmıştır.
- “Özelim Eğitimdeyim” isimli mobil uygulama geliştirilmiştir.
- Özel gereksinimli bireyler için TRT EBA TV bünyesinde ayrı bir kuşak hazırlanmıştır.
- Ayrıca “Özel Çocuklarımızla Eğlenceli Etkinlikler Takvimi” isimli kitap hazırlanmıştır.

Salman (2020) özel gereksinimli bireylere yönelik TRT EBA TV’de derslerin ve EBA Web üzerinde de özel içeriklerin olduğuna vurgu yaparak, özel gereksinimli bireyler için tüm bunların yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla tüm bu adımlara rağmen özel gereksinimli bireylere yeterli eğitimin sağlanamadığı ve bunun sonucu olarak da bazı rutinlerinin bozulduğu ve öğrendikleri bazı becerileri ise unuttukları ya da geriledikleri ifade edilmektedir (Karabulut, 2020). Başka bir çalışmada ise uzaktan eğitime hızlı bir şekilde geçilmesinin özel gereksinimli bireylerin eğitiminde önemli sorunlara neden olduğu ve televizyonda yayınlanan derslerin ortalama düzeyindeki öğrencilere yönelik olması sebebiyle özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etmediği belirtilmektedir (Akbulut, Şahin ve Esen, 2020).

Pandeminin Özel Gereksinimli Bireylerin Aileleri Üzerine Yansımaları

Pandemi sürecinden özel gereksinimli bireyler kadar ailelerinin de etkilendiğini söylemek mümkündür. Karip (2020) ailelerin bu süreçte hem aniden öğretici olmak zorunda kalmalarının hem de çocuklarının eğitimi için faydalı olabilmenin verdiği stresi yaşadıklarını ifade etmektedir. Buna ek olarak ailelerin psikolojik olarak yardıma gereksinim duyduğu belirtilmektedir (Salman, 2020). Başaran ve Aksoy (2020) ise pandemi sürecinin ailelerin anne-babalık rollerini değiştirdiğine ve sürekli eve kapanmaları sebebiyle biyolojik ve ruhsal sağlıkları üzerinde olumsuz etkiye sebep olabileceğine değinmiştir. Buradan yola çıkılarak özel gereksinimli bireylerin bakımı, davranış problemleri ve finansmanı gibi birçok etken aile üzerindeki stresi artırırken (Kırcaali-Iftar, 2019), pandemi sebebi ile öğretici rolünde çocuklarının eğitimleriyle de ilgilenmek zorunda olan (Karip, 2020) ailelerin önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin pandemi sebebiyle davranış problemlerinde olası artmanın ya da edinilmiş davranışlarında oluşan gerilemelerin neden olabileceği olumsuzlukları, özel gereksinimli bireyler kadar ailelerinin de yaşadığı söylenebilir. Bu nedenle zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli bireyleri olumsuz olarak etkileyen her bir unsurun ailelerin de yaşam kalitelerini

olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilebilir. Kavak (2020) özel gereksinimli bireylerin kendileri için bireyselleştirilmiş olan eğitimi bile alırken ne kadar zorlandıklarına, davranış ya da odaklanma sorunları yaşadıklarına değinerek uzaktan eğitim sürecinin bu bireyler açısından zannedildiği kadar kolay olmayacağını ifade etmiştir. Kaya (2020) ise özel gereksinimli bireylerin ailelerinin görüşlerini alarak özel gereksinimli bireylerin pandemi sürecindeki durumlarını araştırdığı çalışmada ailelerin büyük çoğunluğunun çocuklarının aldıkları eğitime ve çocuklarının psikolojik olarak durumlarına ilişkin olumsuz görüşler bildirdikleri belirtmiştir. Çalışmada ayrıca ailelerin büyük bir bölümü öğretmenlerden aldıkları desteğe ilişkin olumlu görüş bildirdiği sonucu ifade edilmiştir.

Pandeminin Özel Gereksinimli Bireylerin Öğretmenleri Üzerine Yansımaları

Pandemi sürecinin yoğun etkilediği kitle içerisinde yer alan öğrencilerin eğitimlerini sürdürme noktasında öğretmenlerinin de çeşitli değişim ve yeniliklere uyum sağlamak zorunda kaldıkları görülmektedir. Kırmızıgül (2020) zorunlu geçilen bu süreçte öğretmenlerin teknolojiye ayak uydurmak zorunda kaldıklarını ve öğrenciyle iletişimlerinde, ders anlatma yöntemlerinde değişikliğe gitmek zorunda kaldıklarını dile getirmektedir. Bundan dolayı da bu süreçte öğretmenlerin yeterliliklerinde gelişmelerin olduğuna vurgu yapmıştır. Yılmaz, Güner, Mutlu ve Doğanay (2020)'a göre öğretmenlerin stres düzeylerinde bir artış meydana gelmiştir. Bu stres artışının sebebi ise öğretmenlerin bu sürece hazırlıksız yakalanmaları ve bundan dolayı yetersizlik yaşamaları olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğrenci katılımı ve motivasyonunu sağlama gibi diğer sorumlulukların da üstlerine gelmesi nedeniyle öğretmenlerin bu süreçte oldukça fazla sıkıntı yaşadıkları ifade edilmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında öğretmenlerin bu süreçte desteklenmesinin sürecin iyi yönetilmesi açısından önemli olduğu ifade edilmektedir.

Çelikdemir (2020) ise pandemi sürecinde geçilen zorunlu uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çevrim içi eğitim konusunda deneyimsiz olduklarına ve devamlı desteğe ihtiyaç duyduklarına değinerek bu desteği sağlamadan sağlıklı süreç gelişiminden bahsedilemeyeceğini vurgulamaktadır. Çetinkaya Aydın (2020) da öğretmenlerin öğrencileri ile iletişim sağlayamaması, ailelerin yetersiz bilgi ve rehberlikleri nedeni ile yanlış öğrenmelerin oluşması ve yapılan uzaktan eğitim sürecine karşın öğrenme eksiklerinin oluşması gibi sebeplerle öğretmenlerin kaygı yaşayabileceğini ifade etmektedir. Buna ek olarak ailelerin pandemi sürecinde çocuklarının eğitimlerine ilişkin artan kaygıları nedeniyle öğretmenlerden daha çok ilgi beklediği görülmektedir (Çetinkaya Aydın, 2020). Aileler tarafından oluşan yoğun beklenti de öğretmenler üzerinde oluşan etki ve baskıyı derinleştirmektedir (Çetinkaya Aydın, 2020). Ayrıca özel gereksinimli bireylerin süreçten en fazla etkilenen gruplardan biri olduğu düşünüldüğünde (Kara, 2020; Karip, 2020) ve eğitimlerinin özel materyal, yöntem, teknik ve bireyselleştirme gerektirmesi gibi sebeplerle pandemi sürecindeki uzaktan eğitimin özel eğitim öğretmenleri açısından daha zorlayıcı olduğu belirtilebilir. Çetinkaya

Aydın (2020) bazı öğretmenlerin özellikle dezavantajlı grupların eğitim aldığı okullar ve kırsal bölgelerde yer alan okullardaki öğrencilere ulaşmasının ve destek olmasının mümkün olmadığını bahsetmektedir. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerinin bu süreçte daha çok çaba harcaması gerektiği ifade edilebilir.

Pandeminin Özel Gereksinimli Bireylere Sağlık Yönünden Etkisi

Covid-19 pandemisinin hızla yayılmasıyla birlikte Türkiye’de sokağa çıkma yasağına kadar uzanan, gittikçe şiddetlenen önlemler alınmış ve daha sonra yaz aylarında azalan vaka sayıları göz önünde bulundurularak alınan sıkı önlemler tekrar esnetilmiştir (Aydın ve Doğan, 2020). Bugün gelinen noktada -1 Aralık itibarıyla- tekrar sokağa çıkma yasağı ve yoğun tedbirlerin uygulanmaya devam ettiği görülmektedir (Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı, 2020). Ancak alınan tüm tedbirlere rağmen hala hem dünyada hem de Türkiye’de vaka sayısı ve yoğun bakım hasta sayısının artış gösterdiği bilinmektedir (WHO, 2020a; Sağlık Bakanlığı, 2020; Dikmen, Kına, Özkan ve İlhan, 2020). Bundan dolayı pandemi süreci son bulana kadar sağlık açısından tüm bireyler üzerinde risklerin devam ettiği söylenebilir. Ancak bazı kitle ya da gruplar üzerinde ise bu risklerin daha fazla olduğu ifade edilebilir (Kara, 2020; Altın, 2020; Yasin, 2020; Birinci ve Bulut, 2020; DSÖ, 2020). Kara (2020) pandeminin tüm insanlığı etkilediğini vurgulamıştır fakat bazı grupların daha fazla etkilendiğini vurgulayarak özel gereksinimli bireylere dikkat çekmiştir. Özel gereksinimli bireyler; akciğer sorunları, diyabet, kalp hastalığı ve obezite gibi Covid-19 enfeksiyonunu daha da kötüleştirebilecek bazı hastalıklara sahip olabilmeleri sebebi ile Covid-19 virüsüne karşı daha duyarlıdır (United Nations, 2020). Bu sebeple özel gereksinimli bireylerin var olan rahatsızlık ya da hastalıklarına gerekli durumlarda sağlık personeli desteği sağlanmasının önemli olduğu söylenebilir. Çünkü uygun zamanda gerekli destek ya da müdahalenin sunulmaması bu bireylerin Covid-19’a karşı daha savunmaz hale gelebilmesini tetikleyebilir (United Nations, 2020; DSÖ, 2020; WHO, 2020c). Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin pandemi sürecinde sağlık hizmetlerine erişimlerinin önemli olduğu söylenebilir. Özata ve Karip (2017) tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli bireylerin sağlık hizmetlerine ulaşma, özel gereksinimli bireyler için ayrılan park yerlerini kullanma, refakatçi personel hizmetini alma, sağlık işlemlerinin aynı gün halledilmesi, hasta önceliğini kullanma ve sağlık kurumlarındaki erişilebilirlik sorunları gibi sağlık hizmetlerinde birtakım problemlerle karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin pandeminin olmadığı zamanda bile sağlık hizmetlerini alma ve sürdürmede sorunlarla karşılaştığı (Kara, 2020) düşünüldüğünde pandemi nedeni ile artan vaka sayıları ve müdahale önceliklerinin Covid-19 hastalarına verilmesi gibi nedenlerle sağlık hizmetlerine ulaşma noktasında yaşanan sorunlarda bir artış olabilir. United Nations (2020) tarafından yayınlanan raporda sağlık hizmetlerine erişimin önündeki engellerin Covid-19 krizi sırasında daha da şiddetlendiği ve bunun da özel gereksinimli bireyler için zamanında ve uygun bakımı zorlaştırdığı ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak özel gereksinimli bireylerin bağımsızlıklarını ve vücut

dirençlerini korumak için sağlıklı ve dengeli beslenme, spor gibi diğer destekleyici parametrelerinde göz önüne alınmasının bu süreçte değerli olabileceği söylenebilir. Bingöl, Canpolat, Demiralp ve Öncü (2020) tarafından yapılan çalışmada, pandemi sürecinde insanların fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklarının kötü etkilenebileceği vurgulanarak özel gereksinimli bireyler için uzmanlardan destek alınarak sportif ve egzersiz faaliyetlerinin yürütülmesinin önemine dikkat çekilmiştir.

Pandemi Sürecinin Uzun Süreli Etkisi ve Sonrası

Pandeminin gündelik yaşamdaki etkileri gibi eğitim alanına etkileri de oldukça fazladır (Üstün ve Özçiftçi, 2020; Can, 2020; Cinel, 2020) ve bu sürecin henüz daha ne kadar devam edeceği bilinmemektedir. Bu dönemde herhangi bir özel gereksinimi olmayan bireylerin dahi öğrenme açıklarının olduğundan bahsedilirken (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020) özel gereksinimli bireylerin de öğrenme açığının giderek artacağını söylemek olasıdır. Karip (2020) pandemi sürecinin sonunda dezavantajlı öğrencilerin kendi durumlarının yaratmış olduğu olumsuzluklara ek olarak BIT'e (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) erişim konusunda yaşanan sıkıntılar nedeniyle öğrenme açıklarının daha da artabileceğine dikkat çekmektedir. Ayrıca sürecin sonunda dezavantajlı ya da özel gereksinimli öğrencilerde oluşan bu öğrenme açıklarını gidermek için ekstra bir çabanın gerekli olacağına vurgu yapmaktadır. Tüm bunların yanında pandemi sürecinin ne zaman sona ereceğinin bilinmemesi de bir belirsizlik yaratmaktadır (Balcı ve Çetin, 2020). Dolayısıyla bu belirsizliğe ilişkin basit olarak iki durum düşünülebilir. Bunlardan birinin kısa sürede salgının önüne geçilerek kontrol altına alınıp sürecin sona ermesi ve normal yaşama geri dönülmesidir. Ancak pandemi sona erse bile birçok şeyin eskisi gibi olmayacağı ifade edilmektedir (Birinci ve Bulut, 2020). Diğer olası durum ise sürecin ne kadar devam edeceğinin bilinmemesidir. Bu yüzden bu belirsizlik bağlamında iki durumdan birinin gerçekleşeceği düşünüldüğünde her iki durumda da oluşacak bir öğrenme açığından söz edilebilir. Çünkü hali hazırda pandeminin devam ettiği durumda oluşan çeşitli öğrenme açıklarından söz edilmektedir (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020; Karip, 2020). Sürecin kısa süre içerisinde son bulması durumunda öğrenme açıklarının belirlenerek telafi ya da yoğunlaştırılmış eğitimlerin yapılarak öğrencilerin kayıplarının minimum düzeye inmesi sağlanabilir. Ancak aksi durumda pandemi sürecinin uzun süreli varlığında öğrenme açıklarına ilişkin sistematik bir yaklaşımın benimsenmemesi, mevcut oluşan öğrenme açıklarının artarak devam edeceği anlamına gelebilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Covid-19 hem dünyayı hem de Türkiye'yi birçok alanda olumsuz etkilemiştir. Etkilemiş olduğu alanlardan birinin de eğitim alanı olduğu ifade edilebilir. Türkiye'de yaklaşık 26 Milyondan fazla olan, eğitim alan nüfusu etkilemiştir. Bu çalışmada, ilk olarak pandeminin eğitim ve öğrenciler üzerindeki etkisi, zorunlu uzaktan eğitim süreci ve etkileri ele alınmıştır. Çalışmada ayrıca, pandeminin özel gereksinimli bireyler

üzerine etkisine, pandemi sırasında özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetlere, pandeminin özel gereksinimli bireylerin aileleri üzerine yansımalarına, pandeminin özel gereksinimli bireylerin öğretmenleri üzerine yansımalarına odaklanılmıştır. Bunlara ek olarak pandemi sürecinin uzun süreli etkisi ve sonrası ile özel gereksinimli bireylere sağlık yönünden etkisi üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla bu derleme çalışmada elde edilen sonuçlar ulaşılan kaynaklarla sınırlı kalmaktadır.

Pandemi sebebi ile ilk vakanın görülmesi ve takip edilen süreçte zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmesinin veli, öğretmen, öğrenci gibi tüm paydaşlar için beklenmedik bir etki yarattığı söylenebilir. Pandemi sürecinde yer alan bu zorunlu uzaktan eğitim sürecine ilişkin ise bazı öğrencilerin olumsuz etkilenmesinin yanı sıra olumsuz düşünce ve tutumlarda da oldukları görülmüştür. Bunun yanında özel gereksinimli bireylerin ise özellikle bireysel farklılıkları ve kendi yetersizlikleri göz önünde bulundurulduğunda eğitimlerinin süreklilik arz etmesi gerektiği ifade edilebilir. Özellikle çoklu yetersizlik, zihinsel yetersizlik, otizm gibi yetersizlikler için devamlılık ve sürekliliğin daha ayırt edici olduğu söylenebilir. Nitekim, özel gereksinimli bireylerin bazı rutinlerinin bozulduğu ve öğrendikleri bazı becerileri ise unuttukları ya da geriledikleri belirtilmektedir (Karabulut, 2020).

Özel gereksinimli bireylere pandemi nedeniyle geçilen zorunlu uzaktan eğitim sürecinde destek sağlamak adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli özel yayınların yapıldığı, “Özelim Eğitimdeyim” isimli mobil uygulamanın geliştirildiği, özel gereksinimli bireyler için TRT EBA TV bünyesinde ayrı bir kuşak hazırlandığı ve yine “Özel Çocuklarımızla Eğlenceli Etkinlikler Takvimi” isimli kitabın sunulduğu görülmektedir. Tüm bunlara rağmen bu destek ya da hizmetlerin yetersiz ve istenilen verimliliği sağlayamadığı ifade edilmektedir (Akbulut, Şahin ve Esen, 2020; Salman, 2020).

Özel gereksinimli bireylerin ailelerinin de süreçten etkilendiği belirtilebilir (Karip, 2020; Salman, 2020; Başaran ve Aksoy, 2020; Kaya, 2020). Bu etkileri şu şekilde özetlemek mümkündür: Özel gereksinimli bireylerin bakımı, davranış problemleri ve finansmanı gibi birçok etken aile üzerindeki stresi artırırken (Kırcaali-İftar, 2019) pandemi sebebi ile ailelerin öğretmen rolünde çocuklarının eğitimleriyle de ilgilenmek zorunda kalmaları (Karip, 2020), biyolojik ve ruhsal sağlıkları üzerinde olumsuz etkilere neden olması (Salman, 2020; Başaran ve Aksoy, 2020), anne-babalık rollerinin değişmesi (Başaran ve Aksoy, 2020) ve çocukları açısından kaygı yaşamaları (Karip, 2020) pandeminin aileler üzerinde daha çok olumsuz etkilerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Özel gereksinimli bireyler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin de pandemi sürecinden etkilendiği görülmektedir (Kırmızıgül, 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu ve Doğanay, 2020; Çelikdemir, 2020; Çetinkaya Aydın, 2020). Bu etkiler: Öğretmenlerin sürece hazırlıksız yakalandıkları ve bundan dolayı yetersizlik yaşadıkları, stres düzeylerinin arttığı, çevrim içi eğitim konusunda deneyimsiz oldukları ve

çoğunluğunun devamlı desteğe ihtiyaç duymaları şeklinde belirtilmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme eksiklerinin oluşması gibi sebeplerle kaygı düzeylerinin arttığı ve ailelerin pandemi sürecinde çocuklarının eğitimlerine ilişkin artan kaygıları nedeniyle öğretmenlerden daha çok ilgi beklmeleri öğretmenleri bu süreçte olumsuz olarak etkilemiştir. Buna ek olarak pandemi sürecinde öğretmenlerin teknolojiye ayak uydurmak zorunda kalmaları sebebiyle yeterliliklerinde gelişmelerin olabileceğinden de söz edilmektedir (Kırmızıgül, 2020).

Özel gereksinimli bireylerin pandemi süreci sona erdiğinde öğrenme açıklarının artacağına yönelik endişeler bulunmaktadır (Karip, 2020). Bu endişeler başka bir deyişle pandemi sürecinde yetersiz ya da eksik kalabilecek eğitim-öğretim hizmetleri nedeniyle özel gereksinimli bireylerin öğrenme kayıplarının meydana gelebileceği ve bu kayıpların pandemi süreci boyunca gitgide artarak sürecin sonunda büyük bir açığın ortaya çıkacağı şeklinde ifade edilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan hizmet ve desteklere rağmen bu destek ya da hizmetlerin yetersiz ve istenilen verimliliği sağlayamadığına (Salman, 2020; Akbulut, Şahin ve Esen, 2020) yönelik görüşler de bunu desteklemektedir. Dolayısıyla pandemi süreci, yakın bir gelecekte son bulsa dahi öğrenme kayıplarının olduğu ve sürecin daha fazla uzaması halinde bu öğrenme kayıplarının daha da artacağını söylemek kaçınılmazdır.

Pandemi sürecinin özel gereksinimli bireylere önemli bir etkisinin de sağlık alanı ve sağlık hizmetleri yönüyle olduğu görülmektedir (United Nations, 2020; Kara, 2020; Bingöl, Canpolat, Demiralp ve Öncü, 2020). Özel gereksinimli bireylerin bazıları doğuştan itibaren bazıları ise sonradan önemli sağlık problemleri ile karşı karşıyadır. Bundan dolayı da Covid-19'a karşı daha hassas olmaktadır (United Nations, 2020; DSÖ, 2020; WHO, 2020c). Dolayısıyla bu süreçte sağlık hizmetlerine ulaşmaları virüse karşı daha güçlü durmalarını sağlayacaktır (WHO, 2020c). Ayrıca özel gereksinimli bireylerin sağlık hizmetlerine erişimlerinin pandemi nedeni ile daha da zorlaştığı ve bu sebeple özel gereksinimli bireylere zamanında ve uygun sağlık hizmetinin sağlanmadığı ifade edilmiştir (United Nations, 2020). Buradan hareketle özel gereksinimli bireyler risk taşıyan gruplardan oldukları için bu durumun sağlıkları açısından bir tehdit olduğu düşünülmektedir. Son olarak özel gereksinimli bireylerin bağışıklıklarını ve vücut dirençlerini korumak için sağlıklı ve dengeli beslenme, spor gibi diğer destekleyici parametrelerin de bu süreçte önem taşımaktadır.

Tüm bunlardan hareketle özel gereksinimli bireylerin ulaşılan kaynaklarla sınırlı kalmak üzere birçok yönden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

- Pandemi sürecinde yer alan zorunlu uzaktan eğitim sürecine ilişkin bazı öğrencilerin olumsuz düşünce ve tutumlarda oldukları belirtilmektedir. Bu sürecin ani olması sebebi ile öğrencilerin uyum programı olmadan sürece dâhil edilmesi, onları daha da fazla etkilemiştir. Uzaktan eğitim sürecinin devam etmesi

durumunda yeni dönemde rehberlik hizmetlerinin gereği olarak oryantasyon programlarının düzenlenmesi öğrencilerin sürece uyumunu artırabilir. Ayrıca bu programların aile, öğretmen gibi diğer paydaşlara da düzenlenmesi değerli olabilir.

- Özel gereksinimli bireylerin bazı becerileri unuttukları ya da gerileme yaşadıkları göz önünde bulunursa bu öğrenme kayıplarının düzeyi belirlenerek politika belirleyiciler tarafından gerekli adımların atılması önerilebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinin daha fazla uzaması durumunda bu sürecin daha iyi yönetilmesi açısından ailelere yönelik aile eğitimleri düzenlenebilir. Ayrıca ailelerin öğretmenlere yönelik aşırı beklentisi ya da ilgisi gibi sebeplerle öğretmenlere yönelik baskı ve stresi artırmalarının da bir gerekliliği olarak aile eğitimlerinin daha kapsayıcı ve işlevsel olması sağlanmalıdır.
- MEB tarafından sağlanan hizmetlerin yeterli ya da istenilen düzeyde olmadığına yönelik endişeler dikkate alınarak, Milli Eğitim Bakanlığının daha işlevsel bir yol izlemesinin önemli olduğu söylenebilir. Buna yönelik olarak özellikle özel gereksinimli bireyler için her saniyenin değerli olduğu düşünüldüğünde, verilen hizmetlere yönelik geri bildirim alınması ve hizmetlerin bu şekilde niteliğinin artırılması önerilebilir.
- Özel gereksinimli bireylerin ailelerinin bazıları hem pandeminin sebep olduğu çeşitli nedenlerden hem de çocukları sebebiyle endişelerinin sebep olduğu nedenlerden dolayı olumsuz olarak etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda ailelere yönelik aile eğitimlerinin yanında psikolojik destek de sağlanması önerilebilir.
- Özel gereksinimli bireylerin daha iyi destek alabilmesi için özel eğitim öğretmenlerine yönelik dijital yeterlik bağlamında yeterliklerini artırmalarına yönelik girişimlere yer verilmesi önerilebilir.
- Pandemi süreci sonunda öğrenme kayıplarının oluşacağı ve sürecin daha da uzaması halinde bu öğrenme kayıplarının daha da artacağı gerçeği göz önüne alındığında sürecin yakın gelecekte son bulması halinde öğrenme kayıplarının belirlenerek telafi çalışmalarının yapılması önerilebilir. Ancak sürecin daha fazla uzaması halinde var olan durumla öğrenme açıklarının nasıl kapatılabileceği ile ilgili çalışmaların yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.
- Özel gereksinimli bireylerin sağlık hizmetlerine yönelik Sağlık Bakanlığı tarafından en azından bu sürece özgü tamamına evde bakım hizmeti gibi özel hizmetlerin sağlanması düşünülebilir.
- Özel gereksinimli bireylerin beslenme ve spor gibi pandemi sürecinde sağlıklı olmasını etkileyecek farklı parametrelere yönelik politika belirleyiciler tarafından özel çalışmaların yapılması önerilebilir.

- Özel gereksinimli bireylerin bu süreçten nasıl etkilendiğini daha iyi belirleyebilmek için özel gereksinimli bireyler ve aileleri ile ilgili çalışmaların yapılması da önerilebilir. Ayrıca görüşlerine de başvurulabilir.

Kaynakça

- AKBULUT, Melisa, SAHİN, Uğur, & ESEN, Ali Can (2020). "More than a Virus: How COVID 19 Infected Education in Turkey?". *Journal of Social Science Education*, S 19, ss. 30-42.
- ALTIN, Zeynep (2020). "Covid-19 Pandemisinde Yaşlılar". *Tepecik Eğit. ve Araşt. Hast. Dergisi*, 30, S Ek Sayı, ss. 49-57.
- ALTUNTAŞ YILMAZ, Neslihan (2020). "Yükseköğretim Kurumlarında COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitim Durumu Hakkında Öğrencilerin Tutumlarının Araştırılması: Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü Örneği". *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3, S 1, ss. 15-20.
- ARI, Halime (2015). Bir Okul Öncesi Özel Eğitim Kurumunda Tersine Kaynaştırma Uygulamasının ve İlkokula Hazırlığa Etkilerinin İncelenmesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- ASLAN, Cem, ÖZDEMİR, Selda, DEMİRYÜREK, Pınar, & ÇOTUK, Hale (2015). "Görme Yetersizliğinden Etkilenen ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Oyun Çeşitlilik ve Karşıklık Düzeylerinin İncelenmesi". *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7, S 2, ss. 212-236.
- ATLAN, Nihan (2019). Ortaokula Devam Eden Kaynaştırma Öğrencilerinin Yaşam Doyumları, Aile İşlevleri ve Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- AYDIN, Bülent ve DOĞAN, Merve (2020). "Yeni Koronavirüs (COVID-19) Pandemisinin Turistik Tüketici Davranışları ve Türkiye Turizmi Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi". *Pazarlama Teorisi ve Uygulamaları Dergisi*, 6, S 1, ss. 93-115.
- BALCI, Yusuf ve ÇETİN, Güldenur (2020). "Covid-19 Pandemi Sürecinin Türkiye'de İstihdama Etkileri ve Kamu Açısından Alınması Gereken Tedbirler", İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19, S 37, ss. 40-58.
- BAŞARAN, Mehmet ve AKSOY Ayşe Belgin (2020). "Anne-Babaların Korona-Virüs (COVID-19) Salgını Sürecinde Aile Yaşantılarına İlişkin Görüşleri", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13, S 71, ss. 668-678.
- BİNGÖL, Hülya, CANPOLAT, Burak, DEMİRALP, İrşil, & ÖNCÜ, Hakan (2020). 11. Ünite: COVID-19 Süresince Egzersiz Uygulamaları ve Fiziksel Etkinlik. R. Aylaz, E. Yıldız (Ed.) Yeni Koronavirüs Hastalığının Toplum Üzerine Etkileri ve Hemşirelik Yaklaşımları içinde (97-102. ss.). İnönü Üniversitesi Yayınevi, Malatya.
- BİRİNCİ, Mehmet ve BULUT, Tunahan. "Covid-19'un Sosyo-Ekonomik Yönden Dezavantajlı Gruplar Üzerindeki Etkileri: Sosyal Hizmet Bakış Açısından Bir Değerlendirme". *Sosyal Çalışma Dergisi*, 4, S 1, ss. 62-68.

- BUDAK, Fatih ve KORKMAZ, Şerif (2020). "COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği". *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, S 1, ss. 62-79.
- CAN, Ertuğ (2020). "Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye'de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6, S 2, ss. 11-53.
- CİNEL, Emek Aslı (2020). "Covid-19'un Küresel Makroekonomik Etkileri ve Beklentiler". *Politik Ekonomik Kuram*, 4, S 1, ss. 124-140.
- CREȚU, Romeo Cătălin, HONȚUȘ, Adelaida Cristina, ALECU, Ioan Iulian, SMEDESCU, Dragoș, & ȘTEFAN, Petrică (2020). "Analysis of the Ecotourist Profile Before the COVID-19 Crisis and Post-Crisis Forecasts". *Scientific Papers Series Management, Economic Engineering in Agriculture and Rural Development*, 20, S 2, ss. 191-198.
- ÇAYKUŞ, Emir Tufan ve MUTLU ÇAYKUŞ, Tansu (2020). "COVID-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Psikolojik Dayanıklılığını Güçlendirme Yolları: Ailelere, Öğretmenlere ve Ruh Sağlığı Uzmanlarına Öneriler". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7, S 5, ss. 95-113.
- DİKMEN, Asiye Uğraş, KINA, Mediha Hatice, ÖZKAN, Seçil, & İLHAN, Mustafa Necmi (2020). "COVID-19 Epidemiyolojisi: Pandemiden Ne Öğrendik". *Journal of biotechnology and strategic health research*, 4, S 1, ss. 29-36.
- ESKİCİ, Günay (2020). "Covid-19 Pandemisi: Karantina için Beslenme Önerileri". *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25, S Special Issue on COVID 19, ss. 124-129.
- KARA, Elif (2020). "KOVİD-19 Pandemisindeki Dezavantajlı Gruplar ve Sosyal Hizmet İşgücünün İşlevi". *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4, S 1, ss. 28-34.
- KARTAL, C, & ŞENTÜRK, E. E. (2020). "COVID-19 Dönemi Tüketici Harcamalarındaki Değişiklikler, Sanayi ve Ticari Faaliyetler Üzerindeki Etkileri", 5th International Scientific Research Congress, E-Kongre, İstanbul.
- KAYA, N. G. (2020). "Pandemi Döneminde Özel Eğitim Gerekisini Olan Engelli Öğrenciler ve Uzaktan Eğitim", 5th International Congress on Social Sciences, Taras Shevchenko University, Ukraine.
- KIRMIZIGÜL, Hafize Gamze (2020). "COVID-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7, S 5, ss. 283-289.
- KOT, Mehtap, SÖNMEZ, Serdar, YIKMIŞ, Ahmet, ÇİFTÇİ TEKİNARSLAN, İlknur. (2015). "İlkokul 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencisine Yönelik Uygulamaları". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, S 1, ss. 231-246.
- MOHAPATRA, Niharika (2020). "Understanding the Corona Virus Pandemic: From a Sociological Perspective". *International Journal of Scientific and Research Publications*, 10, S 6, ss. 149-152.
- OVAYURT, Beril Zekiye, & AKFIRAT, Fatma Önalın (2016). "Zihinsel Yetersizliği Olan Genç Bireylerde Atılganlık Becerilerinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geliştirilmesi", *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11, S 2, ss. 83-98.

Koronavirüs Hastalığı 2019 Sürecinde Özel Gereksinimli Bireyler

- ÖZATA, Musa, & KARİP, Salih (2017). "Engelli Bireylerin Sağlık Hizmetleri Kullanımında Yaşadıkları Sorunlar: Konya Örneği". **Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi**, 20, S 4, ss. 397-407.
- PINAR, Mehmet Ali & DÖNEL AKGÜL, Güldem (2020). "The Opinions of Secondary School Students About Giving Science Courses with Distance Education During the Covid-19 Pandemic". **Journal of Current Researches on Social Sciences**, 10, S 2, ss. 461-486.
- Sağlık Bakanlığı. (2020).<https://covid19.saglik.gov.tr>, "Türkiye'deki Güncel Durum", 1 Ağustos 2020.
- SERÇEMELİ, Murat, & KURNAZ, Ersin (2020). "COVID-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıkları Üzerine Bir Araştırma". **Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi**, 4, S 1, ss. 40-53.
- SOYLU, Özgür Bayram (2020). "Türkiye Ekonomisinde COVID-19'un Sektörel Etkileri". **Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi**, 7, S 6, ss. 169-185.
- ÜSTÜN, Çağatay, & ÖZÇİFTÇİ, Seçil (2020). "COVID-19 Pandemisinin Sosyal Yaşam ve Etik Düzlem Üzerine Etkileri: Bir Değerlendirme Çalışması". **Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi**, 25, S Special Issue on COVID 19, ss. 142-153.
- ÜZÜMCÜ, Muzaffer (2018). "Din Öğretiminde Özel Gereksinimli Öğrenciler için Uyarlamalar". **Electronic Turkish Studies**, 13, S 11, ss. 1437-1460.
- YILMAZ, Ercan, GÜNER, Burak, MUTLU, Hüseyin, ve DOĞANAY, Gökhan (2020). Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği, Palet Yayınları, Konya.
- <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/bakan-selcuk-ozel-gereksinimli-ogrencilerin-aileleriyle-bulustu/1843957#>, "Bakan Selçuk, Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleriyle Buluştu", AA. (2020), 12 Ağustos 2020.
- <https://istatistik.yok.gov.tr>, "2019-2020 Yükseköğretim İstatistikleri", YÖK. (2019), 1 Ağustos 2020.
- . <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>, "Coronavirus Disease (COVID-19) Pandemic", WHO. (2020a), 1 Ağustos 2020.
- <https://covid19.who.int/region/euro/country/tr>, "WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard", WHO. (2020b), 1 Ağustos 2020.
- <https://www.icisleri.gov.tr/koronavirus-ile-mucadele-kapsaminda-sokaga-cikma-kisitlamalari--yeni-kisitlama-ve-tedbirler-genelgeleri>, "Koronavirüs ile Mücadele Kapsamında - Yeni Kısıtlama ve Tedbirler Genelgeleri", Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı, 1 Aralık 2020.
- https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part55.pdf, "Kırılgan Gruplar ve Covid-19; LGBTİ+", Türk Tabipleri Birliği, Yeşim YAŞIN, 28 Kasım 2020.
- <http://www.skb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/07/COVID-19-Baglaminda-Uzun-Donem-Bakim-Tesisleri-Icin-Enfeksiyon-Onleme-ve-Kontrol-Rehberi.pdf>, "COVID-19 bağlamında Uzun Dönem Bakım Tesisleri için enfeksiyon önleme ve kontrol rehberi", Dünya Sağlık Örgütü, 28 Kasım 2020.

- https://www.researchgate.net/profile/Gonul_Kircaali_Iftar/publication/344124771_Ozel_Gereksinimli_Cocuga_Sahip_Olmak/links/5f536a2392851c250b9299fe/Oezel-Gereksinimli-Cocuga-Sahip-Olmak.pdf, "Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Olmak...", Gönül KIRCAALİ-İFTAR (2019), 20 Kasım 2020.
- <https://covid19.who.int/region/euro/country/tr>, "Pulse survey on continuity of Essential Health Services during the COVID-19 Pandemic", WHO. (2020c), 2 Aralık 2020.
- http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361, "Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019", MEB. (2019), 1 Ağustos 2020.
- <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-iii-uzaktan-egitimin-ilk-iki-haftasi-nasil-gecti/>, "Türkiye’de Koronavirüsün Eğitime Etkileri – III | Uzaktan Eğitimin İlk İki Haftası Nasıl Geçti?", Eğitim Reformu Girişimi, Umay Aktaş SALMAN, 13 Ağustos 2020.
- <https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid-19>, "Keeping The World’s Children Learning Through COVID-19", UNICEF, 1 Ağustos 2020.
- https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/sg_policy_brief_on_persons_with_disabilities_final.pdf, "Policy Brief: A Disability-Inclusive Response to COVID-19", United Nations, 24 Ağustos 2020.
- <https://www.amerikaninsesi.com/a/corona-salgini-korona-ozel-egitim-engelli-cocuk-okul-nasil-etkiledi/5412912.html>, "Corona Salgını Özel Eğitime Muhtaç Çocukları Nasıl Etkiledi?", Murat KARABULUT, 11 Ağustos 2020.
- <https://www.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/6/2020/03/cogepdercovid-19rehberi-30mart2020.pdf.pdf>, "COVID-19 (Korona) Virüs Salgını Sırasında Aile, Çocuk ve Ergenlere Yönelik Psikososyal Ve Ruhsal Destek Rehberi", COGEPDER. (2020), 8 Ağustos 2020.
- <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi>, "COVID-19: Okulların Kapatılması ve Sonrası", Emin KARİP, 1 Ağustos 2020.
- https://insamer.com/tr/pandemi-surecinde-ozel-egitim_2915.html, "Pandemi Sürecinde Özel Eğitim", İrem KAVAK, 11 Ağustos 2020.
- <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgininda-ogrenmenin-surdurulmesi>, "COVID-19 Salgınında Öğrenmenin Sürdürülmesi", Kübra ÇELİKDEMİR, 23 Ağustos 2020.
- <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>, "COVID-19 Salgını Sürecinde Öğretmenler", Gamze ÇETİNKAYA AYDIN, 23 Ağustos 2020.
- <https://www.yok.gov.tr/Dergi/dergipdf/yuksekgretim-sayi-16.pdf>, "COVID 19 Pandemi", YÖK, Zeliha KOÇAK TUFAN, 23 Kasım 2020.
- https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefing-note/wcms_740877.pdf, "ILO Monitor: COVID-19 and the World of Work. Second Edition Updated Estimates and Analysis", ILO, 5 Aralık 2020.

FEN EĞİTİMİNDE SOSYOBİLİMSEL KONU OLARAK COVID 19 PANDEMİSİ VE ÖRNEK UYGULAMA ÖNERİLERİ

DERLEME MAKALE

Ayşegül EVREN YAPICIOĞLU¹

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitimi ABD, MUĞLA, aevren@mu.edu.tr,
ORCID: 0000-0003-0528-8528.

Geliş Tarihi: 28.08.2020 Kabul Tarihi: 24.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.787170

Öz: Tüm Dünya ülkelerinde yaygın bir pandemi haline dönüşen COVID 19, bireysel ve toplumsal açıdan yaşantılarımızın her alanını etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Kuşkusuz bu süreç fen eğitimini de etkilemiştir ve gelecekte fen eğitimi açısından yeni yollar, yöntemler ve stratejiler ön plana çıkacaktır. COVID 19 pandemi döneminin, eğitimcilere hatırlattığı bir önemli yaklaşımda sosyobilimsel konulardır. Bu nedenle, araştırmanın amacı fen eğitiminde sosyobilimsel bir konu olarak COVID 19 pandemisini incelemek ve fen öğretimine yönelik örnek uygulama önerileri sunmaktır. COVID 19 pandemi döneminde, toplumun fertleri, tartışmalı, ikilem taşıyan ve risk yönetimini gerektiren birçok sosyobilimsel durum ile başa çıkmak durumunda kalmıştır. Araştırmada, bu durumlardan “COVID 19 hastalığı mevsimsel gripten daha tehlikeli mi?”, “COVID 19 hastalığını engellemek için maske kullanılmalı mı? Kullanılmamalı mı?” ve “Aşılmalı mı? Aşılammalı mı?” sosyobilimsel durumları ele alınarak, sırasıyla karikatür, ikilem kartı ve problem senaryosu olarak sunulmuş ve öğrenme-öğretim sürecinde başvurulabilecek uygulama örnekleri olarak önerilmiştir. Pandemi dönemi ve sonrası süreçte, mevcut derleme makalesinin fen eğitim araştırmacılarına, öğretim programı geliştirme uzmanlarına, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yardımcı olacağı ve katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: COVID 19 pandemisi, fen eğitimi, sosyobilimsel konular

COVID 19 PANDEMIC AS A SOCIOSCIENTIFIC ISSUE IN SCIENCE EDUCATION AND SUGGESTIONS FOR SAMPLE APPLICATIONS

Abstract:

COVID 19, which has turned into a severe pandemic in all countries of the world, has affected and continues to affect every aspect of our lives individually and socially. Undoubtedly, this process has also affected science education and new ways, methods and strategies will come to the fore in science education in the future. One important approach that the COVID 19 pandemic reminds educators of is socioscientific issues. Therefore, the purpose of the research is to examine the COVID 19 pandemic as a socioscientific issue in science education and to provide suggestions for sample applications for science teaching. During the COVID 19 pandemic, members of the society have had to deal with many socioscientific issues that are controversial, involving dilemmas and requiring risk management. In the current study, the following socioscientific issues are addressed: "Is the COVID19 disease more dangerous than seasonal flu?", "Should or shouldn't a mask be used to prevent COVID 19 disease?", "Should or shouldn't be vaccinated?" and they are presented as cartoons, dilemma card and problem scenario and suggested as sample applications to be used in the learning-teaching process. It is thought that the current review study will help and contribute to science education researchers, curriculum development experts, teachers and pre-service teachers during the pandemic and afterwards.

Key Words: COVID 19 pandemic, science education and socioscientific issues

Giriş

2020 yılı ile birlikte tüm dünya ülkeleri COVID 19 pandemisi nedeniyle sağlık başta olmak üzere eğitim, ekonomi ve turizm gibi birçok faaliyet alanında, değişime gitmek zorunda kalmıştır. Bu dönem dünyanın bazı ülkelerinde gündelik ve rutin bir yaşantıya bir mola verme gibi görünse de, özünde (aslında) şimdi yaşandığı gibi ve gelecekte de yaşanacağı ön görülen bilimsel olay, olgu ve eylemlerin etkilerine karşı bir staj dönemidir.

COVID 19 salgınının başından itibaren toplumdaki bireyler, gerek medyada, gerekse politikacılar, bilim insanları, gazeteciler, eğitimciler ve halk arasındaki günlük söylemlerde, sıklıkla virüs, korana, salgın, pandemi, epidemi, sürü bağışıklığı, inkübasyon, sosyal mesafe, izolasyon, karantina, semptom, tecrit, aşı gibi çok çeşitli bi-

limsel kavramlara ait cümleler duymakta (Dillon ve Avraamıdou, 2020) ve bunları anlamaya çalışmaktadır. Bu açıdan, pandemi süreci, toplumdaki bireylerin bu gibi kavramları anlamlandırabilmelerinin ve fen okuryazarı kimliğine sahip olmalarının önemini ortaya çıkarmıştır. Çünkü fen okuryazarlığının, anahtar fen kavramları boyutu günümüzde bir bireyin bilmesi gerekli kritik kavramları ifade etmektedir (Bağcı Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz, 2008). Fen okuryazarı bir bireyden beklenen ise sadece fen kavramlarını bilmesinin ve karşılaştığı bilimsel problemleri çözmenin ötesine geçerek sosyobilimsel açıdan karar vermeleri (Holbrook ve Rannikmae, 2009) ve gerçek hayatta karşılaştıkları yerel ve küresel problemlerin çözümüne aktif bir vatandaş olarak katılmalarıdır.

Korana virüs hastalığı (COVID 2019), Koronavirüs (CoV) virüslerinin, insanlarda soğuk algınlığı olarak ifade edilen hafif enfeksiyonlardan, Orta Doğu solunum sendromu (MERS= Middle East Respiratory Syndrome) veya Ağır Akut solunum sendromuna (SARS= Severe Acute Respiratory Syndrome) kadar ağır sonuçlara neden olabilen bir hastalıktır. İlk kez Çin'in Hubei eyaletinde ortaya çıkan hastalık etkeni korana virüs, daha önce tespit edilmemiş yeni bir koronavirüs olduğu ifade edilmiş ve alan yazına adı COVID 19 olarak geçmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2020). Birçok ülke düzeyinde 11 Mart 2020'de, Dünya Sağlık Örgütü'nün koronavirüs salgınını pandemi ilan etmesi ile birlikte, ileri düzeyde eylem planları oluşturulmuş ve uygulamaya konmuştur. Türkiye'de ise 16 Mart 2020 itibarıyla ilk, orta, lise ve üniversite eğitimlerine ara verilmiş olup, özellikle hafta sonları ve resmi bayramlarda sokağa çıkma yasakları uygulanarak, tüm insanlara "Hayat Eve Sığar" sloganıyla, karşılaşılan bu kriz ortamında sorumluluklarını yerine getirmeleri için devlet yetkilileri duyurular yapmıştır ve yapmaya devam etmektedir.

Fen eğitimi açısından düşünüldüğünde, COVID 19 pandemi döneminde her bireyden beklenen bir fen okuryazarı olarak, farklı çevreler tarafından yapılan açıklamaları anlamlandırmaları, kendi zihinsel süzgeçlerinden geçirerek, gerçek ve gerçek dışı bilimsel iddiaları ayırt edebilmeleri, sosyobilimsel açıdan karar vererek ona göre davranışlar sergilemeleridir. Türkçe alan yazında fen okuryazarlığı veya bilim okuryazarlığı olarak geçen kavram ise toplumdaki her bireyin ulaşması gereken gelişimsel/süreçsel bir kimlik veya bir vizyondur. Yıllardır fen eğitim araştırmacıları fen okuryazarlığını açıklamaya çalışmakta ve bu kavramın farklı boyutlarına yönelik vurgular yapmaktadır (Bybee, 1997; Ryder, 2001; Sadler ve Zeidler, 2009). Örneğin Bybee (1997) fen okuryazarlığının boyutlarını: Sözde fen okuryazarlığı, işlevsel fen okuryazarlığı, kavramsal ve süreçsel fen okuryazarlığı ile çok boyutlu fen okuryazarlığı olmak üzere dört seviyede açıklamıştır. İşlevsel fen okuryazarı bireyler ise, bilim ve teknoloji sözcüklerini doğru tanımlayıp, doğru bir şekilde kullanarak (Bybee, 1997), büyük ölçüde bilimsel konular üzerinde anlamlı konuşmalar yapabilen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Shamos, 1995). Araştırmalarında, toplumu fen öğretim programlarının, COVID 19 pandemi dönemine ne kadar hazırladığına odaklanan Dillon ve Avraamı-

dou (2020), fen eğitiminde, fen okuryazarlık kimliğinin önemi yıllardır vurgulanmış olsa da, halkın işlevsel açıdan dahi fen okuryazarı olmadıklarını ileri sürmüşlerdir. Yazarlar, pandemi sürecindeki insanların davranış ve uygulamalarını bir bilim cehaleti olarak nitelendirmekte ve bu cehaletin sadece az eğitim almışlar ile sınırlı olmadığını, politikacılar ve iş sektöründeki liderlere kadar yayıldığını ifade etmektedirler (Dillon ve Avraamidou, 2020). Erduran (2020) ise COVID 19 pandemisinin, iklim değişikliği bilimsel olayının ve buna yönelik uluslararası düzeydeki antlaşmaların bazı ülkeler tarafından ret edilmesi örneğinde olduğu gibi, bazen kasıtlı olarak politik amaçlar ve çıkarlar için bilimin kullanıldığını ve bu durumun arka planda bilime güvensizlik yarattığını ileri sürmüştür. Bu gibi kriz dönemlerinde özellikle farklı ideolojiler ve anti bilim söylemleri yükselişte olduğundan bilim iletişimi ve bilim-halk etkileşimi her zamankinden daha önemli hale gelmektedir (Dillon ve Avraamidou, 2020).

Bireylerin sosyobilimsel konuları anlama, tartışma yapma ve bu konulara yönelik problemleri çözme yeteneği ise, yakın bir tarihten itibaren fen okuryazarı bir bireyin önemli bir özelliği haline gelmiştir (Sadler ve Zeidler, 2004) Vatandaşların, bir fen okuryazarı olarak, sosyobilimsel ikilemlerde bilinçli ve duyarlı bir şekilde karar vermelerine katkılar sağlayacak, klonlama, genetik tarama, alternatif yakıtlar, üreme teknolojileri, aşılama gibi daha karmaşık ve tartışmalı konular fen öğrenme ve öğretim süreçlerine dâhil edilmesi sıklıkla vurgulanmaktadır (Kolarova, Hadjiali & Denev, 2013; Kolstø, 2001b; Saunders ve Rennie, 2013). Nitekim Türkiye’de ilk kez 2013 yılı ilkökul ve ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kapsamına alınarak formal sınırlar içerisine giren sosyobilimsel konular, programın genel amaçlarında önemi vurgulansa da, programın hareket noktası kazanımlardaki yeri manidar düzeyde kalmıştır (Özcan ve Koştur, 2019; Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014).

COVID 19 pandemisi de toplumu yüksek düzeyde etkileyen ve toplum içerisindeki uygulamaları tartışmalar yaratan, farklı bilim insanlarının farklı görüş ve düşüncelere sahip olabileceği ve insanların farklı kararlar verebileceği gibi özelliklere sahip sosyobilimsel nitelikte bir konudur. Fen eğitim açısından Sosyobilimsel konular ve öğretimi, fen eğitim araştırmalarında ve reform belgelerinde yakın bir geçmişe kadar oldukça ilgi çekmiştir (AAAS, 1993; NRC, 1996; NSTA, 2000, Tomorrow 98, 1992). Ancak son zamanlarda özellikle Gelecek Nesil Fen Eğitim Standartları’nın (Next Generation Science Standarts) belirlenmesi (NGSS, 2013) ile birlikte fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (FeTeMM) bilim alanlarının disiplinler arası öğretimi ön plana çıkarak, sosyobilimsel konular geçmiş tarihte ve gölgede bırakılmıştır. Son zamanlarda sosyobilimsel konulara yönelik azalan ilginin, COVID19 pandemisi ve etkileri ile birlikte yeniden artacağı kuşkusuzdur. Çünkü yaşanan pandemi süreci, Örnek Büken (2020)’nin de vurguladığı gibi ani ve acil krizlere neden olan bilimsel olaylarda adaptasyon gösterme becerimizi sorgulamamıza neden olmuş ve henüz olaylar gerçekleşmeden önce karar alabilecek ileri görüşlülüğe sahip olup olmadığımızın, muhakemesini yapmamıza yol açmıştır. Bugünün öğrencileri ve yarının sorumluluk sahibi vatandaşlarını

bilinçli ve duyarlı bir şekilde yetiştirebilmek için COVID 19 gibi ani bir şekilde ortaya çıkan salgın, nükleer kriz veya patlama gibi sosyobilimsel konuların eğitim basamaklarının her aşamasında yer alması önemli bir husustur. Bu nedenle mevcut araştırmada bir sosyobilimsel konu olarak COVID 19 Pandemisi ele alınmış olup, “COVID 19 Pandemisi neden bir sosyobilimsel bir konudur?” ve “Sosyobilimsel bir konu olarak COVID 19 pandemisi fen öğretiminde nasıl kullanılabilir?” araştırma sorularına odaklanılmıştır. Bu yönüyle araştırmanın, pandemi dönemi sonrasında Fen eğitim araştırmacılarına ve Fen programlarına sosyobilimsel açıdan bu dönemin nasıl dâhil edilebileceğine yönelik öneriler ve katkılar getireceği düşünülmektedir.

Fen eğitiminde sosyobilimsel konu olarak COVID 19 pandemisi

Karmaşık, tartışmalı, açık uçlu, tanımlayıcı bir cevabı olmayan (Sadler, 2004), yapılandırılmamış güncel dünya problemleri (Kolstø, 2001a) sosyobilimsel niteliğe sahiptir. Sosyobilimsel nitelikte konularda da kararlar, görüşler, bakış açıları ve tutumlar toplumun kişiden kişiye değişebilir. İnsanlar, gündelik yaşantılarında çok çeşitli sosyobilimsel konulara yönelik ikilemler ile karşı karşıya kalarak, bu ikilemlerin birini kabul ederek diğerini ret ederek argümanlar oluşturabilirler (Sadler, 2004). Fen eğitimi sürecinde ise ele alınacak sosyobilimsel konular, belli kriterler açısından değerlendirilmelidir. Bir konunun sosyobilimsel bir bağlam içerip içermediği değerlendirilirken ise: “1-Bilimsel mi?, 2-İkilem taşıyor mu?, 3-Bilim-Toplum-Teknoloji etkileşimi bulunduruyor mu?, 4-Açık uçlu olup, mutlak/tek doğru cevabı yok mu?, 5-Yanıtı kişilerin ahlak, etik ve duygusal inanç ve değerlerine bağlı olarak değişebiliyor mu?” gibi sorular sorulmalıdır (Evren ve Kaptan, 2014). Araştırmacılar sosyobilimsel konuların doğasında, aşağıdaki özelliklerin bulunduğunu özetlemiştir.

- Sosyobilimsel konular, bireyler arasında tartışmalar yaratabilir,
- Sosyobilimsel konulara yönelik problemlerde bireyler karar verirken ahlaki ve etik açıdan kendilerini ikilemde hissedebilir,
- Sosyobilimsel konular, güncel bir yapıya sahip olduğu için, eksik veya tamamlanmamış bilimsel verilere sahip olabilir,
- İnsanlar gündelik yaşantılarında yerel, ulusal veya küresel boyutlarda ele alılabilen sosyobilimsel konular ile karşılaşabilir,
- Doğasında, fayda/zarar, avantaj/dezavantaj gibi iki yönlü özellikleri içerdiğinden, karar verirken risk değerlendirmesi ve yönetimini gerektirir (Levinson, 2006; Ratcliffe ve Grace, 2003; Sadler ve Zeidler, 2004).

Belirtilen özellikler açısından düşünüldüğünde, COVID 19 pandemi dönemi küresel boyutta bir sosyobilimsel konu olduğu ve bu konuyla ilgili bilimsel araştırmaların çok yeni ve halen devam ettiği göz önüne alındığında bilimsel verilerin henüz tamamlanmadığı, gün ve gün yeni bilimsel verileri içeren çalışmaların yapıldığı açıktır. COVID 19 pandemi döneminin bir sosyobilimsel konu olarak tartışmalı doğası, ahlaki ve

etik açıdan bireyleri ikileme düşüren yapısı ve risk yönetimi gerektirmesi gibi özellikleri ise aşağıdaki bölümlerde açıklanmıştır.

Sosyobilimsel bir konu olarak COVID 19 pandemi döneminin tartışmalı doğası: Sosyobilimsel konuların en temel özelliklerinden biri, tartışmalı yapıya sahip olmasıdır (Sadler, 2004; Zeidler ve Nichols, 2009). Bireylerin, grupların veya toplumların bir konu, olay veya durum hakkında, farklı, zıt, çelişen, çatışan, görüş, düşünce, bakış açısı, davranışa vs. sahip olması tartışmalara yol açabilir. COVID 19 pandemi döneminde, insanlar sıklıkla kitle iletişim araçlarında, farklı kişi ve grupların tartışmaları ile karşılaşmaktadır. Örneğin, çoğu ülkenin COVID 19 salgınına yönelik sosyal yaşamı sınırlayıcı yaklaşımlar sergilerken, İngiltere'nin ilk aşamada sürü bağışıklığından (Medley, 2020) bahsetmesi, her ne kadar korana virüsün laboratuvar koşullarında üretildiğine ilişkin güvenilir bir kanıt olmadığı vurgulansa da (Liu, Saif, Weiss ve Su, 2020), insanlar arasında veya farklı sosyal medya platformlarında bu virüsün yapay üretildiğine yönelik tartışmalar halen devam etmektedir. Aynı durum farklı araştırmalarda ele alınan insanların farklı görüş ve iddialara sahip olduğu, küresel ısınmanın nedenleri, önlemek için alınan tedbirler ve yapılan protokoller, genetiği değiştirilmiş gıdaların beslenme amaçlı kullanımı gibi sosyobilimsel konularda da söz konusudur (Hamilton, 2011; Lorenzoni ve Pidgeon, 2006; Maghari ve Ardekani, 2011). Bu açılardan düşünüldüğünde COVID 19 pandemi dönemi bir konunun sosyobilimsel niteliğe sahip olmasındaki birincil ölçütlerden biri olan tartışmalı yapıyı kapsamında bulundurmaktadır.

Sosyobilimsel bir konu olarak COVID 19 pandemi dönemindeki ahlaki ve etik ikilemler: İkilem durumu ise, iki veya daha fazla olası seçenek veya cevap ile karşı karşıya kalma durumudur. Ayrıca, alternatif seçenekler birbiriyle çelişmektedir, bu nedenle karar verici hangi alternatifi seçeceği konusunda ikilem içindedir (Figar ve Đorđević, 2016). Her ikilemde kararın, iyi / kötü, adil / haksız, ahlaki / ahlaksız olup olmadığı bir etik ikilem içerir. Sosyobilimsel konuların yapısındaki ikilem durumu şu şekilde açıklanabilir: Örneğin Evren Yapıcıoğlu ve Kaptan'a (2017) göre genetiği değiştirilmiş organizmalar sosyobilimsel konusunda insanların bazıları sağlığa, çevreye ve doğaya yönelik zararlarını düşünerek, bu tür araştırma ve ürünlere karşı bir duruş sergileyebilirken, açlık gibi insan bedeninin gereksinimi olan bir durum ile karşıya kalındığında besin ihtiyacının genetiği değiştirilmiş gıdalar ile sağlanmasını destekleyebilirler. COVID 19 pandemi döneminde de insanlar "COVID 19 hastalığını engellemek için maske kullanılmalı mı? Kullanılmamalı mı?", "Aşı yaptırılmalı mı? Yaptırılmamalı mı?", "COVID 19 hastalığına neden olan virüs doğal mı? Yapay mı?, Sürü bağışıklığı mı? Kontrollü bir bağışıklık mı?" gibi karmaşık birçok ahlaki-etik-bilimsel ikilem ve soru ile karşı karşıya kalmakta, farklı bakış açıları, görüşler ve tutumları gözden geçirerek değerlendirmek ve bir karara varmak durumunda kalmışlardır. Özellikle hastalığın seyrine ilişkin belirsizlik içeren durumlarda sağlıkçılar, yoğun bir şekilde ahlaki ikilemler ve sorunlar ile karşı karşıya kalmaktadır. Bazı ülkelerde ortaya

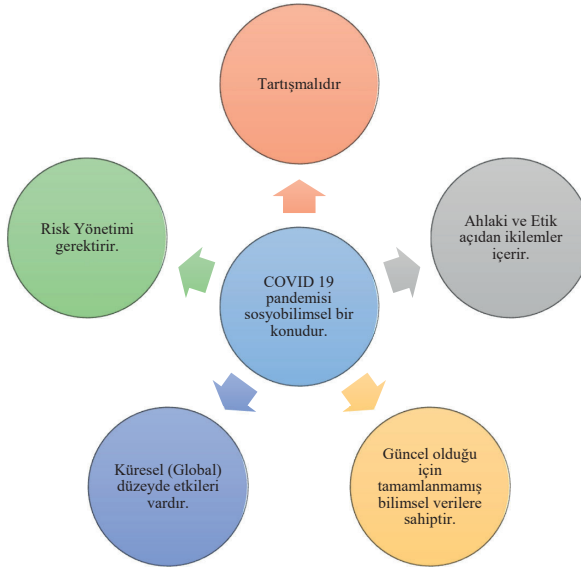
çıkan sağlık ekipmanlarında ki yetersizlikler, sağlıkçıları “*ventilatörü (solunum destek ekipmanı) hastalığın seyri belirsizlik gösteren bir hastadan alıp, dekompanyasyon (kalp çalışma gücü yetersizliği) sancuları sırasında başka bir hastaya takar mıydınız?*”, (Rosenbaum, 2020, s. 1875) gibi ahlaki ve etik ikileme (Chan, Berg ve Nadkarni, 2020) yönelik sorgulamalar ile karşı karşıya bırakmaktadır.

Sosyobilimsel sorunlar doğası gereği çekişmeli olup, insanların çok çeşitli perspektiflerden düşünebileceği, basit sonuçlara sahip olmayan ve sıklıkla ahlak, etik durumları içerir (Sadler ve Zeidler, 2004). Kolarova, Hadjiali ve Denev (2013)’e göre sosyobilimsel konular etik boyutlar içermeyen rutin sorunların aksine, örtük veya açık etik bileşenlere sahip olma eğilimindedir ve ahlaki açıdan akıl yürütme gerektirir. COVID 19 hastalığı ve pandemi süreci de benzersiz etik ikilemleri ortaya çıkarmıştır (Sharma, 2020). Üstün ve Özçiftçi (2020) göre COVID-19 hastalığının dünya geneline yayılarak bir tür pandemiye dönüşmesi ile birlikte, ekonomik, politik ve kültürel farklılıklara rağmen, birçok ülkede hastalığın çıkış yeri Çin halkı ve besin tercihine ilişkin yanıtıcı haberler ile sosyal izolasyonu sağlamak adına alınan bazı önlemleri etik ikilemleri ortaya çıkarmıştır. Yazarlar, COVID-19 salgınından en çok etkilenen grup şeklinde adlandırılan 65 yaş ve üstü toplulukların yanı sıra, hastalığın gençlerde de görülüyor olması, hatta bunların *taşıyıcı* şeklinde ifade edilmesinin, bireysel veya kitlesel açıdan damgalamaya neden olduğunu ve bazı olumsuz tavırların, etik ve ahlaki olmayan davranışların ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Rosenbaum (2020) de İtalya’daki pandemi yönetim sürecinde komite üyelerini yaş ayrımcılığı ile suçlandığını, COVID 19’un gripten daha kötü bir hastalık olmadığını ve abartıldığına yönelik sürekli eleştirilerin olduğunu belirtmektedir. Bilim tarihi incelendiğinde de, geçmişteki pandemi dönemlerinde de bilimsel ve medikal boyutlarının yanında bilimin etik ve sosyal boyutlarına ilişkin çok sayıda derslerle dolu olduğu görülebilir (Erduran, 2020).

Sosyobilimsel bir konu olarak COVID 19 pandemi döneminin risk yönetimi gerektiren yapısı: Nükleer enerjilerin, mobil telefonların, genetiği değiştirilmiş organizmaların kullanımı gibi birçok sosyobilimsel konu, genellikle insan sağlığı veya çevre için bir riskin varlığı veya boyutu gibi bilimsel sorular üzerinde uzmanların anlaşmazlığını içerir (Demiral ve Türkmenoğlu, 2018a, 2018b; Kılınc, Boyes ve Stanisstreet, 2013; Kolstø, 2006). Günümüzde bilim ve teknoloji bağlamında kullanılan risk kavramının kökleri öznel açıdan karar verme teorisine dayalı olarak, tehlikeli bir olayın meydana gelmesine dâhil olan bir kişi, kişiler veya kuruluş, kuruluşlar üzerindeki etkisine yönelik olarak, sayısal açıdan fayda veya faydasızlığı ifade eden ölçüttür (Akt. Levinson, Kent, Pratt, Kapadia ve Yogui, 2011). Bilim ve teknolojinin topluma yansımaları olan çevresel kirlilik, nükleer anlaşmazlıklar, küresel ısınma, tıbbi tedavilerin yan etkileri gibi birçok bilimsel olay, önceki deneyimler ve uzmanlara başvurulmak suretiyle sifra indirilemeyen kaygı durumu, risk faktörü ve belirsizlikler içerir (Pietrocola, Rodrigues, Bercot ve Schnorr, 2020; Pitgeon ve Butler, 2009). Sosyobilimsel bir konuda risk yönetimi ise fayda/zarar, avantaj/dezavantaj ve olumlu/olumsuz gibi iki yönlü

etkilerin, değerlendirilmesini kapsar. Örneğin, bir sosyobilimsel konu olarak genetiği değiştirilmiş besinlerin kullanımı ele alındığında, artan besin ihtiyacının genetiği değiştirilmiş gıdalar ile sağlanması, besinlerin raf ömürlerinin uzatılması, besin değerinin artırılması gibi avantajları bulunurken, insan sağlığı açısından bu gıdaların alerjik etkiye yol açması, antibiyotik direncine neden olması ve uzun vadede olumsuz etkilerinin belirsiz olması, risk değerlendirmesi yapılmasını gerekli kılmaktadır (Demiral ve Türkmenoğlu, 2018a; Kramkowska, Grzelak ve Czyżewska, 2013). Sosyobilimsel bir konu olarak COVID 19 hastalığı ve pandemi sürecinde, doğasında birçok belirsizliği ve risk faktörlerini barındırmaktadır. İnandı, Sakarya, Ünal ve Ergin (2020), COVID 19 hastalığı ve pandemi dönemine yönelik olarak risk değerlendirmesinin amacını, halen bir tedavisi, aşısı olmayan ve halk sağlığına ilişkin önlemler ile salgının yayılmasını önlemeye çalışmak olarak belirtmişlerdir. Ayrıca yazarlara göre, risk değerlendirmesi konunun uzmanları ve toplumun katılımıyla olmalıdır. COVID 19 hastalığına yönelik risk değerlendirmesi, bireylerin beslenme, yaşam tarzları ve çevresel faktörlerin birlikte ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Gasmi vd., 2020). Bu açılarından COVID 19 hastalığının tedavisi ve aşısına yönelik umut verici gelişmeler olsa da, belirsizliğin devam etmesi nedeniyle sosyobilimsel bir konu olarak hem bireysel hem de toplumsal açıdan risk değerlendirmesi ve yönetimini gerektirir.

Yukarıdaki paragraflarda yapılan açıklamalar ile birlikte COVID 19 pandemisinin sosyobilimsel bağlamı aşağıdaki şekilde açıklanmaya çalışılmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. COVID 19 pandemisinin sosyobilimsel özellikleri

Mevcut derleme makalesinde, yukarıdaki paragraflarda fen eğitiminde COVID 19 pandemisinin neden bir sosyobilimsel konu olduğu alan yazındaki örnek durumlar üzerinden açıklamaya çalışılmıştır. Genel olarak özetlemek gerekirse, COVID 19 pandemi dönemi topluma yansımaları olan bilimsel ve sosyal bir olaydır, doğası gereği tartışmalı durumlar içerir, bu süreçte bireyler farklı bakış açılarına ve görüşlere, ahlaki ve etik ikilemlere maruz kalır, risk değerlendirmesi yapmak ve karar vermek durumundadırlar (Şekil 1).

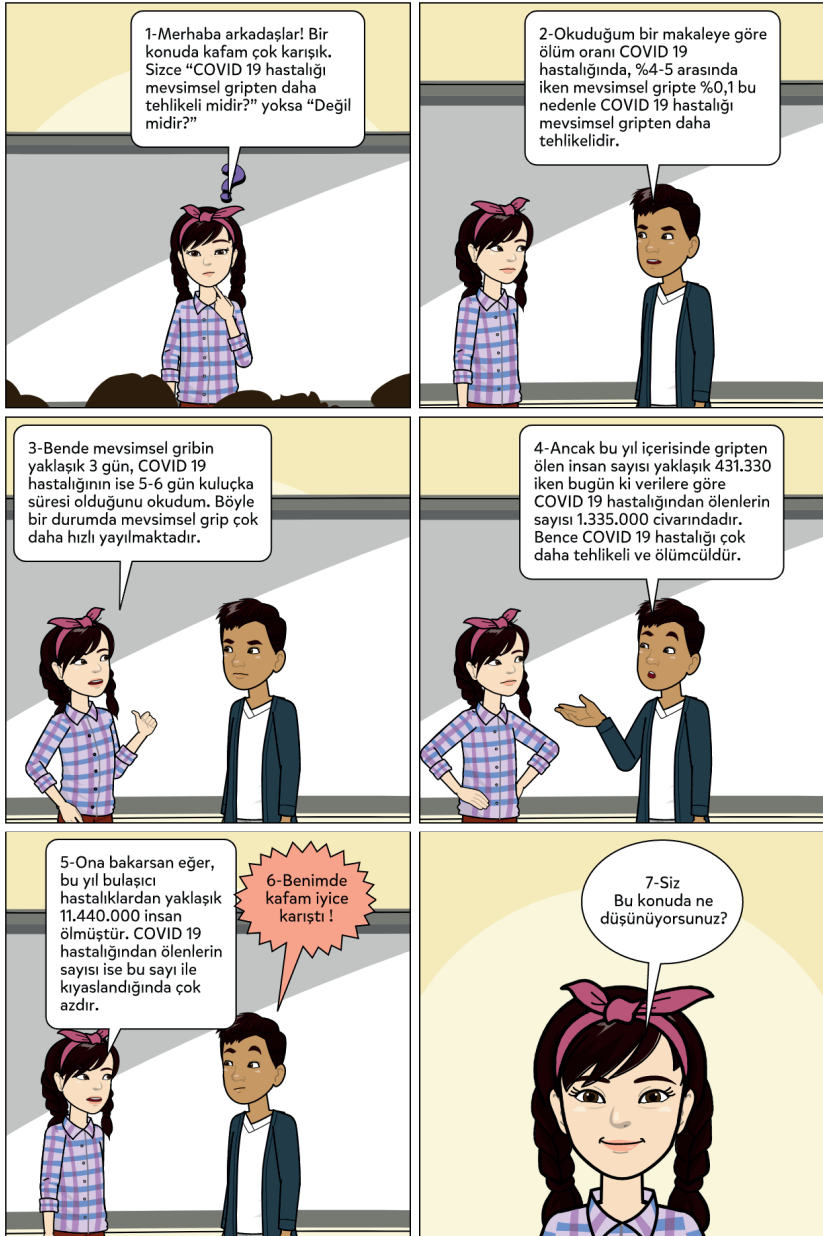
Fen eğitiminde bir sosyobilimsel konu olarak COVID 19 pandemisinin kullanımı: Fen Bilimleri öğretmenlerinin, öğretim sürecindeki referans noktaları Fen Bilimleri öğretim programlarıdır. Sosyobilimsel konular akımı uluslararası alan yazında bilimin topluma yansımaları olarak Fen öğretim programı reform belgelerinde 1990'lar da temelleri atılırken, Türkiye'de Fen Bilimleri Öğretim Programı kapsamına alınışı 2013'tür (Evren Yapıcıoğlu, 2016; MEB, 2013). 2013 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) öğrenme alanı içerisinde sosyobilimsel konulara başlık olarak yer verilmiştir (MEB, 2013). Beş yıl yürürlükte kalan 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda tüm Dünya'da ki fen eğitim programlarında gündem olan Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematic) akımının bir yansıması olarak 2018 yılında değişikliğe gidilmiştir. 2018 yılı itibarıyla yürürlükte olan Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarında mühendislik ve tasarım becerileri (MEB, 2018) ön plana çıkmış olmakla beraber Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) alanı ve sosyobilimsel konular çıkarılmıştır (MEB, 2018). 2018 yılı öğretim programında ise farklı olarak fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgi edinmek, sosyobilimsel konularda muhakeme yeteneği ve karar verme becerisi geliştirmek, girişimcilik becerilerini geliştirmek, milli ve kültürel değerler ile evrensel ahlak ve bilimsel etik ilkelerin benimsenmesini sağlamak ön plandadır (Özcan ve Koştur, 2019; MEB, 2018). COVID 19 pandemi dönemi de doğasında bireyleri birçok bilimsel, etik ve ahlaki ikilem ile karşı karşıya bırakmış sosyobilimsel nitelikte bir olay olduğu için, bireylerin bu ve bu gibi konularda karar verme becerilerini, bilimsel düşünme alışkanlıklarını ve muhakeme yeteneklerini geliştirmek için öğretim programları kapsamına alınması önemli bir husustur.

Fen eğitimcileri, sosyobilimsel bir konunun öğretiminde farklı yöntem, teknik, araç ve stratejilere başvurmaktadır. Alan yazında araştırmacılar sosyobilimsel konuların öğretiminde en çok argümantasyon tercih etmekle birlikte, problem senaryoları, ikilem kartları, görüş geliştirme tekniği, gazete haberleri, işbirlikli öğrenme modeli, web tabanlı çevrimiçi sohbet odaları, alan gezileri, örnek olay destekli istasyon tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, blog uygulamaları, yapılandırmacı yaklaşım gibi yöntem ve stratejileri kullanmaktadır (Zeidler ve Nichols, 2009; Walker ve Zeidler, 2007; Atabey ve Arslan, 2020; Sevgi ve Şahin, 2017, Evren Yapıcıoğlu ve Kaptan, 2017; Topçu ve Atabey, 2017; Türe, 2017; Gülcü, 2019; Karamanlı, 2019, Seçkin Karaca, 2018). Araştırmada ise, fen eğitiminde COVID 19 pandemi döneminin bir sosyobilimsel konu

olarak ele alınarak uygulanmasında karikatür (COVID 19 hastalığı mevsimsel gripten daha tehlikeli mi?), ikilem kartı (COVID 19 hastalığını engellemek için maske kullanılmalı mı? Kullanılmamalı mı?) ve problem senaryosu (Aşılmalı mı? Aşılmamalı mı?) örnekleri geliştirilmiştir.

Fen eğitiminde, karikatürler çok çeşitli amaçlarla kullanılabilen eğlenceli görsellerdir. Keogh ve Naylor (1990), karikatürlerin, örtük bir bilimsel bilgiyi ortaya çıkarmak, problem çözmek, motivasyonu arttırmak, düşünme becerilerini geliştirmek, çatışmayı çözmek ve bilimsel bilgileri erişebilir kılmak gibi eğitsel amaçlar için kullanılabileceğini özetlemişlerdir. Kavram karikatürleri, kavram öğretimi veya bir kavram yanlışlığının giderilmesi amacıyla kullanılıyorsa konuşma baloncukları kullanılarak oluşturulan yargı ifadelerinden biri doğru ifadeyi, diğerleri ise bilimsel olarak doğru olmayan, ancak öğrencilerin kendilerine göre oluşturdukları düşünme biçimlerini veya kavram yanlışlarını temsil etmektedir (Demirel ve Aslan, 2014). Öğrenciler genellikle kavram karikatürlerindeki konuşmalara odaklanarak, farklı bakış açıları ileri sürer, tartışarak savunurlar (İnel, Balım ve Evrekli, 2009). Ancak tartışılan konu ve kavramlar, sosyobilimsel bir bağlamı işaret ediyor ise, görüşler doğru ve yanlış olarak sınıflandırılmaz (Atasoy ve Yüca, 2018). Bu açıdan sosyobilimsel konuların öğretiminde karikatürler, bireylerin farklı görüş ve düşüncelerinin olduğu çatışma, tartışma, ikilem içeren durumları, bilimsel veri ve iddialar ile harmanlayarak sunmada kullanılmaktadır.

Pandemi dönemindeki medyada ve halk arasındaki söylemlerde COVID 19 hastalığının mevsimsel grip hastalığından daha tehlikeli olmadığına yönelik ifadeler ile sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu nedenle "COVID 19 pandemisi mevsimsel gripten daha tehlikeli mi?" sorusuna odaklanılarak daha çok gelecekte fen bilimleri eğitimcisi olacak öğretmen adayları için <https://app.pixton.com/> adresindeki program kullanılarak aşağıdaki karikatür oluşturulmuştur (Şekil 2).



Şekil 2. Karikatür Örneği

Şekil 2’de sunulan karikatürdeki amaç, öğretmen adaylarına herhangi bir kavramı öğretmek veya kavram yanlılığını belirlemek değil, bireylerin sosyobilimsel konuya ilişkin farklı görüşlerine çağrışım yapmak, geçerli ve güvenilir veriler üzerinden düşüncelerini sağlamaktır (Şekil 2). Karikatürde geçen veriler 17 Kasım 2020 tarihinde TUBA (2020)’nın önerdiği worldmeters web adresinden (<https://www.worldometers.info/>) ve Dünya Sağlık Örgütü (<https://www.who.int/>) internet adresindeki mevsimsel grip ve COVID 19 hastalığının benzerlikleri ve farklılıklarına (WHO, 2020a) yönelik açıklamalardan alınmıştır. Karikatürdeki konuşma balonlarından: 2, 3, 4, 5 ve 6’ya ilişkin yargı ifadelerinin bulunduğu kutucuklardır. Konuşma balonu 1 ve 7 ise sorgulama sorularının bulunduğu kutucuklardır. İki karakter aracılığı ile ilgili ikilem ve çatışma öğrenen hedef kitleye aktarılmaya çalışılmıştır.

Pandemi döneminde sıklıkla medyada, bilim insanları veya halk arasında tartışılan bir başka bir konu ise maske kullanımınıdır. Dünya Sağlık Örgütü COVID 19 hastalığını önlemek için maske kullanımına yönelik tavsiyeler başlıklı dokümanda aşağıdaki ifadeleri vurgulamıştır (WHO, 2020b).

- Maskeler, bulaşmayı önlemek ve hayat kurtarmak için kapsamlı bir önlem stratejisinin bir parçası olarak kullanılmalıdır; Ancak COVID 19’a karşı yeterli düzeyde koruma sağlamak için tek başına maske kullanımı yeterli değildir.
- Tıbbi olmayan kumaş maskeler yerine siperlik tercih edilmesinin bir alternatif olabileceği, tıbbi maske sıkıntısı olduğu durumlarda kumaş maske kullanımına yönelik sınırlı kanıt olduğu için yaygın olarak kullanılmasını önermemektedir
- Özellikle çocuklar (beş yaş altı çocuklar güvenlik nedeniyle), gelişimsel engelli kişiler, akıl hastalığı olanlar, zihinsel bozukluğu olan yaşlılar, astım veya kronik solunum rahatsızlıkları olanlar, yüz travması veya yakın zamanda ağız-çene cerrahisi geçirenler ile sıcak ve nemli ortamlarda yaşayanlar için maske kullanmak dezavantajlar içermektedir (WHO, 2020b).

Yukarıda belirtilen birçok ifadeye bağlı olarak maske kullanmak veya kullanmamak, bazen halk arasında oldukça tartışılan bir eylem durumu bazen de sınırlılık haline gelmiştir. Araştırmada bu durum “COVID 19 hastalığını engellemek için maske kullanılmalı mı? Kullanılmamalı mı?” sosyobilimsel sorusuna odaklanılarak ele alınmış olup, ikilem kartı geliştirilmiştir.

Öğretim sürecinde ikilemlerin kullanımı Lawrence Kohlberg’in ahlaki gelişim çalışmalarına dayanmak ile birlikte, çevre eğitiminde, mesleki etik konularında ve sosyobilimsel konuların sınıf içerisinde ele alınmasında kullanılmaktadır (Aydın, 2009; Berry, 1993; Evren Yapıcıoğlu, 2018; Saban ve Çelik, 2020; Settelmaier, 2004). Öğretimde ikilemlerin amacı, öğrencileri farklı seçimler ile karşı karşıya bırakacak, açık uçlu durumlar ile meşgul etmektir (Aydın, 2009). İkilem kartları ise, hem akran grupları ile bir kararın sorgulanması ve değerlendirilmesi için bir araç hem de öğrencileri

düşüncelerini, inançlarını ve serbestçe ifade etmeye teşvik eden bir öğretim aracıdır (Oliveira, Akerson ve Orfield, 2012). Evren Yapıcıoğlu (2016)'da fen bilgisi öğretmen adaylarının ünite planlarında, sosyobilimsel konuların öğretiminde etkili bir yol olarak sıklıkla ikilem kartlarını kullandıklarını belirlemiştir. İkilem kartındaki amaç bilimsel bir olayın sosyal etkilerine dikkat çekerek, farklı insan davranışlarını müzakere etmek ve tartışmaktır. Araştırmada hazırlanan ikilem kartının ön kısmında, insanların çoğu zaman karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri örnek bir durum ileri sürülmüş olup, kartın arka yüzündeki olası seçenekler arasından seçim yapmaları beklenmektedir. Hedef kitle olabilecek öğrenciler için esneklik sağlamak adına “diğer” seçeneği de oluşturulmuştur. “Diğer” seçeneği açıklanan seçeneklerin hiçbirisinin öğrenciye uygun olmadığı durumda, doldurulması beklenen seçenektir. Öğrencilerin kartın arka yüzündeki seçeneklerden seçim yapması ve gerekçeleri ile birlikte açıklaması beklenir(Şekil 3).

ÖN YÜZ	ARKA YÜZ
<p>COVID 19 Pandemi döneminde yaşadığımız ilde Valilik ve İl Hıfzısıhha Kurulu kararına göre maske zorunluluğu getirilmiştir. Sizde sokakta dolaşırken maske ve sosyal mesafe kuralına uymayan bir topluluk gördünüz ne yaptınız?</p>	<p>1-Beni ilgilendirmez, sonuçta benim maskem var.</p> <p>2-Maske takmaları için kibar bir dille uyarırım.</p> <p>3-Belediye zabıta ekiplerini arar ve durumu bildiririm.</p> <p>4-Yanlarına gider ve maske takmanın öneminden bahsedirim.</p> <p>5-Zaten bende maskenin COVID 19'dan koruduğuna inanmıyorum.</p> <p>6- Diğer.....</p>

Şekil 3. İkilem Kartı Örneği

Pandemi dönemindeki en çok konuşulan kesimlerden biride aşı karşıtı olan insanlar grubudur. Aşı karşıtlığı, bulaşıcı hastalıklara karşı aşılama zorunluluğunun getirildiği 1853'lerde Londra'da kurulan Anti Aşı Derneği (Anti-Vaccination League) ile birlikte ortaya çıkmıştır (Kutlu ve Altındiş, 2018). Yüksel ve Topuzoğlu (2019) göre ülkemizde aşılama oranlarında yüksek olsa da, birçok ülkede olduğu gibi aşı olma konusunda yaşanan ikilemler son yıllarda artmıştır. Dünya Sağlık Örgütü 2012 yılında aşı retlerini araştırmak için bir komisyon oluşturmuştur. Mevcut pandemi de ise, çözüm veya başka bir deyişle çıkış noktası COVID 19 hastalığına neden olan virüse karşı

üretilecek aşı olarak görülmektedir. Böyle bir aşı geliştirildiğinde, aşı karşıtı ve tereddütlü olan gruplar ne gibi davranışlar göstereceği tam bir bilinmezliktir. Bu nedenle COVID 19 hastalığını ve salgını önlemek adına “Aşılmalı mı? Aşılmalı mı?” konulu problem senaryosu üretilmiştir (Şekil 4). Problem senaryosu COVID 19 salgını ve aşı olma ilgili kısa bir tanıtıcı açıklama ile başlamakta (65 kelime), aşı olmak istemeyen grupların, savundukları iddialar (63 kelime) ve aşılardan sağlık açısından avantajlarına yönelik iddialar (64 kelime) yer almaktadır. Problem senaryosunda öğrencileri etkilemekten kaçınmak adına tarafsızlığa önem verilmiş olup, ilgili metin aracılığı ile öğrencilerin karar vermeleri vs. beklenmiştir.

<p>Sevgili Öğrencimiz,</p> <p>Şuan tüm dünyayı etkisi altına almış bir COVID 19 salgını ile karşı karşıyayız. Bilindiği üzere bir salgının durdurulması, bireylerin hastalığa neden olan virüse karşı bağışıklık kazanması ile sağlanabilir. Aşı olarak, bağışıklık kazanma, bu yöntemlerden biridir. Aşılar aracılığı ile hastalığa neden olan etkenin ölü veya canlı formları veya onların bileşenleri vücuda aktarılır. COVID 19 salgınının ortadan kalmasına yönelik olarak onaylanmış P-COVID 19 adında bir aşısı bulunmaktadır.</p>	
<p>Ülkenizde aşı karşıtı olan ciddi bir topluluk bulunmaktadır. Bu topluluk aşıların içeriğindeki ağır metallerin Otizm gibi farklı hastalıklara yol açtığını, bağışıklığın hastalığı geçirerek ya da vücut direncini artırarak doğal yollar ile kazanılması gerektiğini, aşılarla ilgili çok ciddi yan etkiler olduğu ancak bu gibi etkilerin ilgili ilaç firmalarınca açıklanmadığını, bebeklerin vücuduna küçük yaşlarda çok sayıda antikor vermenin zararlı etkilere yol açtığı gibi iddiaları savunmaktadırlar.</p>	<p>Diğer yandan aşılama, bireysel açıdan insanları koruduğu gibi, toplu yaşam alanlarında hastalığın yayılmasını azaltır. Aşılar, bu nedenle tek bir vakanın bile neden olabileceği, su ve besin kaynakları aracılığı yayılabilecek salgınlara önüne geçerek, insan bağışıklığını güçlendirir. Özellikle beş yaşından küçük çocuk ve bebek ölümlerinde ciddi azalmalar sağlar. Hastalıklardan kaynaklanabilecek sakatlık ve ölümlerin önüne geçer. Kızamık, çiçek, kolera vs. gibi birçok hastalığın önüne aşı ile geçilmiştir.</p>
<p>1-Siz böyle bir durumda, p-COVID 19 aşısını vurulmak/vurulmamak hangi yönde karar verirdiniz?</p> <p>2- Böyle bir karar, vermenizin gerekçeleri nelerdir?</p> <p>3- Sizin kararınızın, aksini iddia eden ve bu yönde karar veren grupları nasıl ikna edersiniz?</p>	

Şekil 4. Problem Senaryosu Örneği

Sonuç

Her yeni bilimsel keşif ve teknolojik uygulamada olduğu gibi COVID 19 pandemisi gibi ani olarak ortaya çıkan bilimsel olaylarda, bireylerin çerçevesini tam olarak kestiremediği doğal belirsizlikler içerisine sokarak, sosyobilimsel açıdan karar vermelerini zorlaştırır. Mevcut pandemi dönemi, Fen eğitimcilerine dünyanın dört bir yanındaki insanları eylem temelli ve sosyal açıdan sorumlu vatandaşlar olmalarını sağlamak için benzeri görülmemiş bir eğitim sistemine ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır (Erduran, 2020).

Bilimsel olayların yaşanılan ve tahmini sonuçlarından hareketle geleceğin bilinçli ve duyarlı vatandaşlarını yetiştirmekten sorumlu öğretmen, akademisyen ve eğitimcilerin oldukça fazla görevi vardır. Nitekim bu gibi dönemlerde medya ve dijital platformlarda halkı yanlış inanış ve kavram yanlışlarına maruz bırakacak çok fazla sayıda bilgi kirliliği mevcuttur. Kuşkusuz COVID 19 pandemi döneminin bizlere yeniden hatırlatmalarıyla birlikte, fen eğitiminin gelecekteki yaklaşımlarında ve öğretim programlarında sosyobilimsel konuların daha çok yer alması gereklidir. Çünkü COVID 19 pandemi dönemi, toplum içerisinde birçok tartışmaya, ikileme neden olan, risk yönetimini gerektiren ve bireylerin etik ve ahlaki açıdan sorgulama yapmalarını teşvik eden sosyobilimsel konudur. Şimdi yaşandığı gibi gelecekte de, toplumun bireyleri COVID 19 pandemisi gibi toplum sağlığını ve dünyayı küresel düzeyde tehdit eden birçok virüs, nükleer kriz veya çevresel sorun ile karşı karşıya kalacaktır. COVID 19 salgını, gerçek hayattaki sosyobilimsel konuların içeriğindeki durumların, ilköğretim çağından, yükseköğretime kadar her kademedeki öğrenciye öğretmek için pedagojik yaklaşımlara ve araştırmalara ihtiyaç olduğunu (Tyrrell ve Calinger 2020) fen eğitimcilerine hatırlatmıştır. İlgili araştırmada bir sosyobilimsel konu olarak COVID 19 pandemi dönemi içeriğindeki farklı durumların fen eğitiminde ikileme kartı, karikatür ve problem senaryosu şeklinde ele alınmasına yönelik örnekler önerilmiştir. Sosyobilimsel bir konunun en belirgin özelliklerinden biri içeriğinde insanların karar vermesini zorlaştıran ikilemlerin bulunmasıdır. İkilemler bu açıdan, çoğu zaman sosyobilimsel konulardaki muhakemede kullanılır (Shea, Duncan ve Stephenson, 2014). İkileme kartı, yapı olarak bireyi bir seçime ve karara yönlendirmesi, bireylerin gündelik yaşantılarında sıklıkla karşılaştıkları bu sosyobilimsel durumlara pratik yapmalarını sağlaması gibi yönlerden avantajlıdır. Nitekim öğretimde kullanılmasına ve etkililiğine yönelik araştırmalarda bunu desteklemektedir (Aydın, 2019; Evren Yapıcıoğlu, 2016, 2018; Shea, Duncan, Stephenson, 2014). Fen eğitiminde bir sosyobilimsel konunun karikatürler aracılığı ile öğretimi ise öğrencilerin farklı dayanaklara sahip bilimsel görüşler hakkında farkındalık sağlamak ve Atasoy ve Yüca (2018)'nın betimlediği gibi doğru veya yanlış bir sınıflandırma yapmadan tartışmalarına teşvik etmektir. Yüca (2019)'da yerel sosyobilimsel konuların öğretiminde, kavram karikatürlerinin öğrencilerin argüman kalitelerini geliştirdiğini, bu gelişimin farklı bakış açıları sunarak çoklu muhakeme geliştirme ortamı sağlamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Araştırmada kullanılan bir diğer uygulama önerisi ise "Aşılma mı? Aşılınma mı?" sosyobilimsel durumuna ilişkin problem senaryosudur. Atabey, Topçu ve Çiftçi (2018) sosyobilimsel konulardaki uygulamalarda, araştırmacıların sıklıkla tarafsız, olumlu ve olumsuz bilgiler ile tartışma ortamına yönlendiren sorular ile desteklenen senaryoların yer aldığını belirtmişlerdir.

Türkiye'de ki Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) sosyobilimsel konuların önemi vurgulansa da, mevcut programda sosyobilimsel konuların neler olduğu, pratik uygulama önerileri vs. gibi durumlar açısından düzeyinin sınırlı kaldığı söylenebilir. Revize edilecek öğretim programlarına ve ders kitaplarına COVID 19 pandemi

döneminde yaşanan ve gelecekte yaşanması olası olan nükleer ve iklim krizleri gibi çok daha fazla sosyobilimsel konunun ve örnek öğretim materyallerinin dâhil edilmesi önerilebilir. Ayrıca Christenson, Chang-Rundgren ve Zeidler (2014), öğretmenlerin çoğunun sınıf yönetimine yönelik kaygılar, bilimin doğası ve bilimin sosyolojik, etik, politik ve ekonomik boyutları hakkında bilgi yetersizlikleri gibi nedenler ile daha çok temel bilim disiplinlerine yönelik konulara yer verdiklerini ve sosyobilimsel konuların öğretiminden kaçındıklarını özetlemişlerdir. COVID 19 pandemi döneminin bir sosyobilimsel konu olarak, bu ve buna benzer sorunların çözümlenmesi için öğretmen adayı ve öğretmenlerin, gerek lisans eğitimleri süresince gerek ise hizmet içi eğitim programlarında daha fazla yer almasının bir kez daha vurgulanmıştır. Gerçek ve demokratik bir dünya vatandaşlığı, bireylerin bilimsel olay ve gelişmelerin toplumsal yansımalarına yönelik sorunlara ve kriz ortamlarındaki risk değerlendirmelerine daha aktif biçimde katılmaları ve sosyobilimsel açıdan kararlar alabilmeleri ile mümkündür.

Pandemi dönemi ile birlikte, birçok ülkedeki okulların kapatılması ile birlikte, eğitim kurumları uzak eğitim sitemleri aracılığı ile öğrenme ve öğretim süreçlerini devam ettirmeye çalışmaktadır (Daniel, 20020; Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020). İlgili araştırmadaki COVID 19 pandemi dönemine yönelik hazırlanan üç öğretim aracıda, kullanılan programlara dâhil edilerek, forum veya tartışma ortamı oluşturularak öğrencilerin farkındalıkları geliştirilebilir.

Her ne kadar araştırmalar toplumun bilime yüksek bir güveni olduğunu ve bilimin dünyaya büyük faydalar sağladığına inandığını gösterse de, birçok insan iklim değişikliği ve aşılama gibi alanlarda bilim sonuçlarını reddetmeye devam etmektedir (Dillon ve Avraamidou, 2020). Aynı durum ile COVID 19 pandemi döneminde de sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu gibi sosyobilimsel konularda gerçek bilimsel delil ve verilerin insanlar tarafından ret edilmesine ve inanılmamasına yol açan faktörlerin incelenmesi bu alana katkılar sağlayacaktır. Ayrıca pandemi dönemindeki çoğu insanın sanki bir şey yokmuşçasına hayatına devam etmesi, umursamaması, hükümetlerin ve yöneticilerin aldığı kararları uygulamaması veya bilim kurulu üyelerinin önerdiklerini önemsememesi gibi davranışlarının altında yatan sosyal ve psikolojik faktörler araştırılması gereken bir başka husustur.

Kaynakça

- AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE (AAAS) (1993). *Benchmarks for science literacy*. Newyork: Oxford University Press.
- ATABEY, N. & Arslan, A. (2020). The effect of teaching socio-scientific issues with cooperative learning model on pre-service teachers' argumentation qualities. *Elementary Education Online*, 19 (2), 491-514.
- ATABEY, N. Topçu, M. S. & Çiftçi, A. (2018). Sosyobilimsel konu senaryolarının incelenmesi: bir içerik analizi çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1968-1991.

- ATASOY, Ş. & Yüca, O. Ş. , (2018). Öğrencilerin argümantasyona dayalı kavram karikatürleri yoluyla yerel sosyobilimsel konular (SBK) hakkındaki argümanlarının incelenmesi: yeşil yol örneği. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. Antalya, Türkiye.
- AYDIN, F. (2009). *Teknolojinin doğasına yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinin ve kavramlarının gelişimi ve öğretimde ikilemlerin etkililiği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- BAĞCI KILIÇ, G. B., Haymana, F. & Bozylmaz, B. (2010). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 52-63.
- BERRY, R. J. (1993). *Environmental dilemmas: Ethics and Decisions*. Springer: Dordrecht, London.
- BYBEE, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Heineman Publishing: Portsmouth, England.
- CHAN, P. S., Berg, R. A. & Nadkarni, V. M. (2020). Code blue during the COVID-19 pandemic. *Circulation: Cardiovascular Quality and Outcomes*, 13(5), 261-263.
- CHRISTENSON, N., Chang-Rrundgren, S. N. & Zeidler, D. L. (2014). The relationship of discipline background to upper secondary students' argumentation on socioscientific issues. *Research in Science Education*, 44(4), 581-601.
- DANIEL, S. J. (2020). Education and COVID 19 pandemic. *Prospect*, 49, 91-96
- DEMİRAL, Ü. & Türkmenoğlu, H. (2018a). Fen bilgisi öğretmen adaylarının gdo'lu besinlerle ilgili risk algılarının incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 513-532.
- DEMİRAL, Ü. & Türkmenoğlu, H. (2018b). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konuda karar verme stratejilerinin alan bilgileriyle ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 309-340.
- DEMİREL, R. & Aslan, O. (2014). Kavram karikatürleriyle desteklenen fen ve teknoloji öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve kavramsal anlamalarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 368-392.
- DILLON, J. & Avraamidou, L. (2020). Towards a viable response to Covid-19 from the science education community. *Journal for Activist Science & Technology Education*, 11(2), 1-6.
- DURAK, G., Çankaya, S. & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14(1), 787-809.
- ERDURAN, S. (2020). Science education in the era of a pandemic: How can history, philosophy and sociology of science contribute to education for understanding and solving the COVID-19 crisis?. *Science & Education*, 29, 233-235.
- EVREN YAPICIOĞLU, A. & Kaptan, F. (2017). A mixed method research study on the effectiveness of socioscientific issue-based instruction. *Education and Science*, 42(192), 113-137.
- EVREN YAPICIOĞLU, A. (2016). *Fen bilimleri öğretmen eğitiminde sosyobilimsel durum temelli yaklaşım uygulamalarının etkililiğine yönelik bir karma yöntem çalışması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

- EVREN YAPICIOĞLU, A. (2018). Advantages and disadvantages of socioscientific issue-based instruction in science classrooms. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(2), 361-374.
- EVREN, A. & Kaptan, F. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel durum temelli öğretim ve önemi. *VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- FIGAR, N. & Đorđević, B. (2016). Managing an ethical dilemma. *Economic Themes*, 54(3), 345-362.
- GASMI, A., Noor, S., Tippairrote, T., Dadar, M., Menzel, A. & Björklund, G. (2020). *Individual risk management strategy and potential therapeutic options for the COVID-19 pandemic*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1521661620302254> adresinden 17 Kasım 2020 tarihinde alınmıştır.
- GÜLCÜ, M. (2019). *Sosyobilimsel konuların öğretiminde altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine etkisi*. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karaman.
- HAMILTON, L.C. (2011). Education, politics and opinions about climate change evidence for interaction effects. *Climatic Change*, 104, 231-242
- HOLBROOK, J. & Rannikmae, M. (2009). The meaning of scientific literacy. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 275-288.
- İNANDI, T., Sakarya, S., Ünal, B. & Ergin, I. (2020). COVID-19 salgını özelinde karar vericiler için risk değerlendirme yaklaşımı. *Sağlık ve Toplum Dergisi, Özel Sayı*, 27-38.
- İNEL, D., Balım, A. G. & Evrekli, E. (2009). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 1-16.
- KARAMANLI, E. (2019). *Sosyobilimsel konularda sınıf içi destekli blog uygulamaları ile ortaokul öğrencilerinin argümantasyon düzeylerinin ve informal akıl yürütme örüntülerinin incelenmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin.
- KEOGH, B. & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446.
- KILINÇ, A., Boyes, E. & Stanisstreet, M. (2013). Exploring students' ideas about risks and benefits of nuclear power using risk perception theories. *Journal of Science Education and Technology*, 22(3), 252-266.
- KOLAROVA, T., Hadjiali, I. & Denev, I. (2013). High school students' reasoning in making decisions about socio-ethical issues of genetic engineering: Case of gene therapy. *Biotechnology & Biotechnology Equipment*, 27(2), 3737-3747.
- KOLSTØ, S. D. (2001a). 'To trust or not to trust, ...'-pupils' ways of judging information encountered in a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 23(9), 877-901.
- KOLSTØ, S.D. (2001b). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85(3), 291-310.

- KOLSTØ, S.D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689-1716.
- KRAMKOWSKA, M., Grzelak, T. & Czyżewska, K. (2013). Benefits and risks associated with genetically modified food products. *Annals of Agriculture and Environmental Medicine*, 20(3), 413-419.
- KUTLU, H. H. & Altındış, M. (2018). Aşı karışıklığı. *Flora*, 23(2), 47-58.
- LEVINSON, R. (2006) Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1201-1224.
- LEVINSON, R., Kent, P., Pratt, D., Kapadia, R. & Yogui, C. (2011). Developing a pedagogy of risk in socio-scientific issues. *Journal of Biological Education*, 45(3), 136-142.
- LIU, S-L., Saif, L.J., Weiss, S. R. & Su, L. (2020) No credible evidence supporting claims of the laboratory engineering of SARS-CoV-2. *Emerging Microbes & Infections*, 9(1), 505-507
- LORENZONI, I. & Pidgeon, N.F. (2006). Public views on climate change: European and USA Perspectives. *Climatic Change* 77, 73-95 (2006).
- MAGHARI, B. M. & Ardekani, A. M. (2011). Genetically modified foods and social concerns. *Avicenna Journal of Medical Biotechnology*, 3(3), 109-117.
- MEB (MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI). (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEDLEY, G. F. (2020). Herd immunity confusion. <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2932167-X> adresinden 18 Kasım 2020 tarihinde alınmıştır.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRC). (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- NATIONAL SCIENCE TEACHERS ASSOCIATION (NSTA). (2010). Teaching science and technology in the context of societal and personal issues. www.nsta.org/about/positions/societalpersonalissues.aspx adresinden 20 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.
- NEXT GENERATION SCIENCE STANDARDS (NGSS). (2016). <http://www.nextgenscience.org/> adresinden 20 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.
- OLIVEIRA, A.W., Akerson, V.L., & Oldfield, M. (2012). Environmental argumentation as sociocultural activity. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7), 869-897.
- ÖRNEK BÜKEN, N. (2020). *Covid 19 pandemisi ve etik konular*. <http://ssyv.org.tr/wp-content/uploads/2020/07/2-COVID-19-Pandemisi-ve-Etik-Konular.pdf> adresinden 20 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.
- ÖZCAN, H. & Koştur, H. İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 138-151

- PIETROCOLA, M., RodrigueS, E., Bercot, F. & Schnorr, S. (2020). *Science education in pandemic times: what can we learn from COVID-19 on science technology and risk society*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/chtgv> adresinden 22 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.
- PITGEON, N. & Butler, C. (2009). Risk analysis and climate change. *Environmental Politics*, 18(5), 670-688
- RATCLIFFE, M. & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. Maidenhead: Open University Press.
- ROSENBAUM, L. (2020). Facing COVID-19 in Italy ethics, logistics, and therapeutics on the epidemic's front line. *The New England Journal of Medicine*, 382(20), 1873-1875.
- RYDER, J. (2001). Identifying science understanding for functional scientific literacy. *Studies in Science Education*, 36, 1-44.
- SABAN, A. & Çelik, G. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı etik ikilemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 39-70.
- SADLER, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- SADLER, T.D. & Zeidler, D.L. (2004), The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88, 4-27.
- SADLER, T.D. & Zeidler, D.L. (2009), Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 909-921.
- SAUNDERS, K.J. & Rennie, L. J. (2013). A pedagogical model for ethical inquiry into socioscientific issues in science. *Research in Science Education*, 43, 253-274.
- SEÇKİN KARACA, H. (2018). *Yapılandırmacı yaklaşım yoluyla sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin 7. Sınıf öğrencileri üzerine etkileri*. Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Edirne.
- SETTELMAIER, E. (2004). Dilemmas with dilemmas. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/set041034.pdf> adresinden 15 Kasım 2020 tarihinde alınmıştır.
- SEVGİ, Y. & Şahin, F. (2017). Gazete haberlerindeki sosyobilimsel konuların argümantasyon yöntemiyle tartışılmasının 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 156-170.
- SHAMOS, M. (1995). *The myth of scientific literacy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- SHARMA, A. (2020). Phronetic science for wicked times. *Journal for Activist Science & Technology Education*, 11(2), 7-15
- SHEA, N.A., Duncan, R.G. & Stephenson, C. A. (2015) Tri-part model for genetics literacy: exploring undergraduate student reasoning about authentic genetics dilemmas. *Research in Science Education*, 45, 485-507.

- T.C SAĞLIK BAKANLIĞI. (2020). *Genel bilgiler, epidemoloji ve tanı: COVID 19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu)*. https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/covid-19-rehberi/COVID-19_REHBERI_GENEL_BILGILER_EPIDEMIOLOJI_VE_TANI.pdf adresinden 15 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.
- TOMORROW 98. (1992). *The report on reform in science education*. Jerusalem, Israel: The Ministry of Education.
- TOPÇU, M. S. & Atabey, N. (2017). Sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 68-84.
- TOPÇU, M. S., Muğaloğlu, E. Z. & Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-22
- TÜRE, S. G. (2017). Örnek olay destekli istasyon tekniğinin sosyobilimsel konuların öğretimi üzerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Erzincan.
- TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ (TUBA). (2020). Covid-19 Pandemi Değerlendirme Raporu. <http://www.tuba.gov.tr/files/images/2020/kovidraporu/Covid-19%20Raporu-Final+.pdf> adresinden 20 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.
- TYRRELL, D. & Calinger, M. (2020). *Breaking the COVID-19 ice: integrating socioscientific issues into problem-based learning lessons in middle school*. <https://www.learntechlib.org/primary/p/217293/> adresinden 27 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.
- ÜSTÜN, Ç. & Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 Pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25 (Özel Sayı), 142-153.
- WALKER, K. A.& Zeidler, D. L. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *Journal of Science Education*, 29(11), 1387-1410.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). (2020a). Influenza and COVID-19 - similarities and differences. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub> adresinden 22 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). (2020b). Advice on the use of masks in the context of COVID-19. file:///C:/Users/E%C4%9Fitim/Downloads/WHO-2019-nCov-IPC_Masks-2020.4-eng.pdf adresinden 25 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.
- YÜCA, O. S. (2019). *Yerel sosyobilimsel konularla ilgili kavram karikatürü uygulamalarında öğrencilerin argümanlarının incelenmesi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Rize.
- YÜKSEL, G. H. & Topuzoğlu, A. (2019). Aşı retlerinin artması ve aşı karşıtlığını etkileyen faktörler. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 4(2). 244-58.
- ZEIDLER, D. L. & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49-58.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir. **Şubat, mayıs, ağustos** ve **kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirimlerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar üç açıdan ele alınır;

a. Başvuru şartlarına uygunluk (6. Maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği.)

b. Derginin yazım kurallarına uygunluk (Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imlâ kuralları, makale kelime sayısı, öz kelime sayısı, anahtar kelime sayısı, yabancı dildeki karşılıklarının uyumu, kaynakça kuralları vb.)

c. Derginin kapsamına ve bilimsel gerekliliklere uygunluk (Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü, amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkıları vb.)

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan

yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünölen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Hiçbir uluslararası bilimsel derginin böyle bir geri bildirim yükümlölüğü yoktur.

Bazı yazılarda iadeyi gerektirmeyecek ölçüde çok küçük eksikler tespit edilebilir. Bu durumda eksik bilgi ya da belge Dergipark sistemi üzerinden yazara mesaj gönderilerek istenir. Bu mesajların takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle yazışmalarda Dergipark sistemini esas almakta, mevcut iş yoğunluğu içerisinde her yazarla farklı kanallardan iletişim kurma gibi bir imkân ve yükümlölük bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik oranıyla ilgili karar verme yetkisi Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulunabilir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi açısından Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış üç hakeme gönderilir. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alıncaya kadar hakemlik süreci yürütölür. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci ortalama üç ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi Dergipark Sayfasındaki “Kör Hakemlik Sistemi” bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve Dergipark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir.).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu'nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- a. Makalelerin bir başlığı bulunmalı.
- b. Makale türü yazılmalı.
- c. Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri, ORCID bilgileri belirtilmeli.
- d. Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı.
- e. Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli, tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı.

f. Katkı (varsa) belirtilmeli.

g. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmeli.

5.1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları ve soyadları büyük harflerle koyu renkte, adresler normal eğik karakterle yazılmalıdır.

5.4. Öz

İki yüz kelimeyi geçmemeli. Öz, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özün başlığı ve metin kısmı ana metinden farklı karakter ve punto ile yazılmalıdır. Tek paragraf olmalıdır. Öz içinde; yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özün altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir. İngilizce öz de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

5.5.1. Ana Metin: Makale A4 boyutunda sayfa üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar yedi bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri, (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk yazılmalı ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalı. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Çizelgeler: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olmalı, her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmeli durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacının soyadı, eserin yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası parantez içinde verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konularak aşağıdaki gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b. Metin içinde çok yazarlı yayınlara değinilirken aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

5.7. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıdaki örneklerde verildiği gibi düzenlenmelidir. Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine (APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS vd.) uygun olmalıdır.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt numarası, (sayı numarası), sayfa numarası.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, ss. 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, düzenlendiği yerin adı, sayfa numarası.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Yazar adları, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

5.7.5. İnternette Alınan Bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi:

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

5.7.6. Kişisel Görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişiler, görüşmenin yapıldığı şehrin adı:

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi, her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayınlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci Dergipark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim> web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi
2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)
3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)
4. İthenticate benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)
5. Telif Hakkı Devir Formu
6. Etik Kurul İzin Belgesi

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education, training and social sciences are introduced, discussed and delivered to the related parties with a scientific, academic and theoretical sense.

2. SUBJECT AND CONTENT

Articles in the field of education and social sciences are featured in The Journal of National Education. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments and up-to-date.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the project and sponsor, date, issue and number of the project must be added.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, articles are evaluated from three aspects;

a) Compliance with application requirements (Whether the information and documents specified in Article 6 have been fully loaded)

b) Compliance with the writing rules of the journal (Correct use of language and fluency, orthographic rules, article word count, number of words, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc.)

c) Compliance with the scope of the journal and scientific requirements (Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, the contribution of the results and suggestions to education and toward to current educational practices etc.)

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board.

In addition, the articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and audience, are returned even if they are complete and very successful. Rejection reasons are not created for such articles. No international scientific journal has such a feedback obligation.

In the case of detecting very small deficiencies in some articles it doesn't require returns. In this case, missing information or document is requested by sending a message to the author through the Dergipark system. Follow-up of these messages is the responsibility of the author. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the Dergipark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation. These articles appropriate for publication principles are subject to plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. The decision-making authority regarding the similarity rate belongs to the Pre-Review Board, and the board may request direct rejection or correction. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to three qualified referees who are well known in the field with their works. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Referee reports are kept secret and saved for five years. The review reports are not sent to the author. The review process is completed in an average of three months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the "Blind Referee System" section of the Dergipark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAKBİM ODIS and Dergipark.

Copy right is allowed if referenced.

4. LANGUAGE

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

- a. Articles must have a title,
- b. Article type should be written,
- c. Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses, ORCID information should be specified,
- d. Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- e. The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
- f. Contributions, if there are, must be acknowledged,
- g. References must be added at the end.

5.1. Title

Turkish and English title should be relevant and should not exceed fifteen words in bold, all capital characters.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

5.4. Abstract

Abstracts should not exceed two hundred words projecting the aim, method and the result of the work as relevant and short as possible and it should be a single paragraph. The abstract title and the text should be written in different characters from the main text. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added after leaving a blank line below the abstract text.

5.5. Article

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, 1.5 line spacing and with 12 font size (Times New Roman font). 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed seven thousand words and thirty pages.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, main text sections, acknowledgement, bibliography and annexes. Main titles should be written in lowercase and bold.

5.5.3. Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraph after the title must be started.

5.5.4. Subtitles: all should be written in bold and only the first letter in the first word of the title should be capital case. The text should be continued on the same line with two dots at the end of the title.

5.5.5. Figures: In order to avoid printing ad reduction difficulties, figures should be drawn/printed with a smooth and sufficient line thickness and resolution. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

5.5.6. Tables: should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

5.5.7. Images: should be bright, clear with high contrast and resolution (300 dpi). The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing: In citing the text, the following rules should be followed. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column (;) should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5.6. Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

5.7. References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format in alphabetical order. In order to ensure spelling unity in the journal, the use of capital letters should be arranged as given in the examples below. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

5.7.1. Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume, (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

5.7.3. Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

5.7.4. Reports and Theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of report or thesis), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

5.7.5. Internet References

Internet address, title of the text and author name(s), publication date on the Internet. <http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

5.7.6. Personal Conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssi, Ankara.

5.7.8. The Remaining Citing Should Meet the APA Criteria

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the Dergipark system. Articles sent to the journal's personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the Dergipark system at the web site of <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim>.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, contact information of the authors (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID information.
2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)
3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)
4. Ithenticate similarity report (full report in PDF format)
5. Copyright Transfer Form
6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.