

ISSN: 2149-2360



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

**AÇIKÖĞRETİM
UYGULAMALARI
VE ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ**

Editör Kurulları / Editorial Board

Sahibi (Owner)

Prof. Dr. Fuat ERDAL (Anadolu Üniversitesi Rektörü)

Editör (Editor)

Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK (Anadolu Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ALTINPULLUK (Anadolu Üniversitesi)

Editör Yardımcısı (Associated Editor)

Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Anadolu Üniversitesi)

Yayın Kurulu Üyeleri (Editorial Board Members)

Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL (Alanya HEP Üniversitesi)

Prof. Dr. Arif ALTUN (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Asaf VAROL (Fırat Üniversitesi)

Prof. Dr. Cafer ÇELİK (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Emine DEMİRAY (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Erol SAYIN (Alanya HEP Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan KARAL (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim KAYA (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Kürşat ÇAĞILTAY (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet KESİM (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mesut KURULGAN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mukaddes ERDEM (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat ATAİZİ (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat BARKAN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Müjgan YAZICI (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Necip Serdar SEVER (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Selahattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Simber ATAY (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Şirin KARADENİZ (Bahçeşehir Üniversitesi)

Prof. Dr. Yasemin GÜLBAHAR (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Yücel GÜNEY (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Aras BOZKURT (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökhan KUŞ (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. İlker USTA (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet FIRAT (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Nilgün ÖZDAMAR (Eskişehir Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Recep OKUR (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Sinan AYDIN (Anadolu Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi. Buket KİP KAYABAŞ (Anadolu Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi. İlker KAYABAŞ (Anadolu Üniversitesi)

Arş. Gör. Dr. Hakan KILINÇ (Anadolu Üniversitesi)

Öğr. Gör. Dr. Hasan UÇAR (Anadolu Üniversitesi)

Onursal Yayın Kurulu (Honorary Editorial Board)

Prof. Dr. Ayhan Gaffar HAKAN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Uğur DEMİRAY (Anadolu Üniversitesi)

Türk Dili Yayın Kurulu (Editorial Board Members in Turkish Language)

Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökhan TUNÇ (Anadolu Üniversitesi)

Kompozisyon ve Görseller (Composition and Visuals)

Dilek AKYEL (Anadolu Üniversitesi)

AÇIKÖĞRETİM UYGULAMALARI VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

YIL: OCAK 2021

CİLT 7, SAYI 1

JOURNAL OF OPEN EDUCATION APPLICATIONS AND RESEARCH

YEAR : JANUARY 2021

VOLUME 7, ISSUE 1

Dizinleme / Indexing

Dergimizin dizinlendiği veritabanları aşağıda sıralanmaktadır. (The databases in which our journal is indexed are listed below.)

- [ASOS Index](#)
- [Türk Eğitim İndeksi \(TEİ\)](#)
- [Directory of Research Journals Indexing \(DRJI\)](#)
- [Cite Factor](#)
- [Eurasian Scientific Journal Index \(ESJI\)](#)
- [ResearchBiB](#)
- [Journal TOCs](#)
- [Scientific Indexing Services \(SIS\)](#)
- [Google Scholar](#)
- [I2OR](#)
- [Paperity](#)
- [Publons](#)
- [Academic Journal Index](#)

İçindekiler / Table of Contents

Gaye TOPA ÇİFTÇİ Dijital iletişim teknolojileri bağlamında açık ve uzaktan öğrenmenin kapsamı.....	1-23
Şerife AK, İbrahim GÖKDAŞ, Cumali ÖKSÜZ ve Fulya TORUN Uzaktan eğitimde eğiticilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi	24-44
Nejdet KARADAĞ Açıköğretim Sistemi'nde çevrimiçi sınav uygulamasının sınav hazırlama sürecine etkisi.....	45-60
Belgin BOZ YÜKSEKDAĞ Covid-19 pandemisi döneminde öğrenme ve uzaktan hemşirelik eğitiminde paradigma değişimi.....	61-73
Uğur CANPOLAT ve Yusuf YILDIRIM Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi.....	74-109
Cemal BIYIKLI ve Ayşe Oytun ÖZGÜR Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri.....	110-147
Mustafa Ceyhun ERKOCA Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma.....	148-163



Gönderim: 10.09.2020

Düzeltilme: 02.01.2021

Kabul: 27.01.2021

Tür: Derleme Makale

Dijital iletişim teknolojileri bağlamında açık ve uzaktan öğrenmenin kapsamı

Gaye TOPA ÇİFTÇİ^a

^a Dr. Öğretim Üyesi, Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi, Antalya, Türkiye. ORCID: 0000-0003-2013-0956

Özet

Öğrenme ihtiyaçlarının farklılaşması ve dijital iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile açık ve uzaktan öğrenmenin kapsamı dinamik bir şekilde değişmektedir. Bu sebeple açık ve uzaktan öğrenme olanaklarından etkin ve işlevsel bir biçimde yararlanılabilmesi açısından kapsamın açıklanması önem kazanmaktadır. Bir kavramın kapsamını belirlemek için; o kavramın sınırları içindeki tüm anlamları, varlıkları ve etkilerini açıklamak gereklidir. Bu bağlamda; bu çalışmada dijital iletişim teknolojileri bağlamında gelişen açık ve uzaktan öğrenmenin kapsamını tanımlamak amaçlanmıştır. Bu araştırma tarama yöntemi ile yapılmış nitel bir durum çalışmasıdır. İncelemeler sonucunda; 21. yüzyılda öğrenmenin bir iletişim sürecine dönüştüğü, uzaktan öğrenmenin amacının bu iletişim süreçlerini öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak isteyen her bir bireye, istenilen zamanda ve mekânda, bireyselleştirilebilen öğrenme olanakları ve etkileşimli ortamlarla bilgiyi ulaştırmak olduğu uzaktan öğrenmenin konusunun da bu iletişim süreçlerinin tasarlanması olduğu ortaya koyulmuştur. Özetle açık ve uzaktan öğrenmenin kapsamının her teknolojik gelişme ile zenginleştiği ve kapsamın dinamik bir yapıda olmasının öğrenme açısından en önemli unsur olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dijital İletişim, Uzaktan Eğitim, Açık ve Uzaktan Öğrenme, İletişim Teknolojileri

The scope of open and distance learning in the context of digital communication technologies

Abstract

With the differentiation of learning needs and the development of digital communication technologies, the scope of open and distance learning is changing dynamically. For this reason, explaining the scope of open and distance learning becomes important in terms of effective and functional use of open and distance learning opportunities. In order to determine the scope of a notion, it is necessary to explain all the meanings, entities and effects within the frame of that notion. In this context, the aim of this study is to define the scope of open and distance learning in the sense of digital communication technologies.

This research is a qualitative case study conducted by reviewing method. As a result of the searches; it has been revealed that in the 21 century, learning has become a communication process; the goal of open and distance learning is to deliver these communication processes to each person who wants to fulfil their learning needs, at the desired time and space, with individualized learning opportunities and interactive environments. In this context; the scope of open and distance learning is the design of these communication processes. In brief, it was concluded that the scope of distance learning is enriched with every technological development and the dynamic structure of the scope is the most important element in terms of learning

Keywords: Digital Communication, Distance Education, Open and Distance Learning, Communication Technology

Kaynak Gösterme

Topa Çiftçi, G. (2021). Dijital iletişim teknolojileri bağlamında açık ve uzaktan öğrenmenin kapsamı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 1-23

Giriş

Enformasyon çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılın temel hammaddesi veridir. Veri, günlük ya da profesyonel yaşamda gözlemlenmesine karşın edinilmemiş ve eski bilgilerle sentezlenmemiş olgular veya henüz özümsemeyen gerçekler olarak tanımlanabilir. (Güçlü ve Sotirofski, 2006). Bilimdeki gelişmelerle eşgüdümlü olarak sürekli yenilerine ulaştığımız veriler, iletişim ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde eşzamanlı olarak tüm dünyaya yayılmaktadır. Buna karşın bu verilerin yararlı şekilde kullanılabilmesi için anlamlı bütünlere ulaşması gerekmektedir. Bunun için de verilerin belli bir amaç için özelleştirilip düzenlenerek enformasyona, sonrasında da deneyimler ve öğrenme/eğitim yoluyla kazanılmış gerçeklere, becerilere ve görüşlere, kısacası bilgiye evrilmesi gereklidir.

Yaşam boyu durmaksızın yenileriyle karşılaşılan verileri kullanmak gerek profesyonel (iş, eğitim yaşamı) yaşamda gerekse gerçek (sosyal) yaşamda, gelişen dünyaya uyum sağlamak için bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda bireyler yaşam boyu öğrenme ortamlarından yararlanmaktadır. Nitekim açık ve uzaktan eğitimin, verilerin ve enformasyonun amaca yönelik olarak düzenlenmiş haliyle öğrenmesine devam etmek isteyen bireylere, istedikleri zaman ve mekanda ulaştırılabilmesi olanağı olduğu, 2000’li yıllarda, yaşamın kabul görmüş bir gerçeğidir (Yüzer, 2013). Bu çerçevede uzaktan öğrenme ortamlarını, enformasyon çağının ham maddesi olan veriyi enformasyon ve bilgiye dönüştürerek yararlı şekilde kullanılması için insanlara aktarmanın yolu olarak görmek mümkündür. Veri ve enformasyonu bilgiye dönüştürmenin yanında, bu bilgileri özelleştirerek bilginin günlük bilgidan sanatsal bilgiye, açıklayıcı bilgidan pragmatik bilgiye ya da olgusal bilgidan kavramsal bilgiye dönüşmesi ve ayrıştırılarak bilginin her çeşidine ulaşılması uzaktan öğrenme ortamları ile mümkündür (Yüzer, 2013). Tüm bunlara ek olarak uzaktan eğitimin geleneksel eğitim öğretimden farklı şekilde bireyselleştirilebilmesi, zaman ve mekan bağımsızlığı sunması, farklı ortamlarla öğrenme deneyimleri yaratabilmesi uzaktan eğitimi demokratik, adil ve eşitlik sunan bir yapıya dönüştürmektedir (Eby, 2013). Özetle gerek formal gerek informal açık ve uzaktan eğitim – öğrenme etkinlikleri, özellikle 2000’li yıllarda internetin yaygınlaşması sonucunda gelişen dijital iletişim teknolojileri ile yaşamın temel yapı taşlarından biri olmuştur.

Dijital iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim ile diğer her şey gibi açık ve uzaktan öğrenme de her açıdan değişikliğe uğramıştır. Tarihsel gelişimi sürekli olarak birbirlerine bağlı olarak gelişim ve değişim gösteren uzaktan eğitim ve iletişim teknolojileri, dijitalleşme ile birleşince kapsamı genişerek birbirine bağlı farklı bir alan yaratmıştır. Bu nedenle uzaktan öğrenmenin kapsamının yeniden açıklanması etkili ve verimli açık ve uzaktan öğrenme

etkinlikleri sağlanabilmesi için gerek öğrenenler, gerek kurumlar, gerekse alan açısından önem kazanmaktadır.

Araştırma Sorunsalı

Giriş bölümünde de belirtildiği üzere; 2000’li yıllarda dijital iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle özellikle mobil cihazların çoğalması ve internetin mobil teknolojilerle günlük yaşamın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmesi, bu araçlarla daha işlevsel bir yapıya bürünen açık ve uzaktan eğitimin kapsamında da değişikliklere neden olmuştur. Dijital iletişim teknolojileri ile erişilebilen her türlü etkinlik informal öğrenme parçacığı haline bürünebilirken diğer yandan gereklilikleri yerine getirilmeden oluşturulan her türlü içerik de dijital dünyada uzaktan öğrenme etkinliği olarak sunulabiliyor. Bu bağlamda tasarlanacak etkinliklerin tasarlayanlar açısından amacına ulaşabilmesi, öğrenenler açısından da etkili olabilmesi için dijital iletişim teknolojileri çerçevesinde değişikliğe uğramış olan açık ve uzaktan eğitimin kapsamını tanımlamak önemli hale gelmektedir.

Bu çalışmanın amacı, dijital iletişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak değişen açık ve uzaktan öğrenmenin kapsamını tanımlamaktır. Bir kavramın kapsamını belirlemek için; o kavramın sınırları içindeki tüm anlamları, olguları ve bireysel olayları açıklamak gereklidir. Çalışmanın ana amacına ulaşmak için aşağıda verilen araştırma soruları tartışılacaktır.

1. Açık ve uzaktan öğrenmenin amacı nedir?
2. Açık ve uzaktan öğrenmenin konusu nedir?
3. Açık ve uzaktan öğrenme etkinliklerinden kimler yararlanabilir?
4. Açık ve uzaktan öğrenme etkinlikleri hangi ortamlarda gerçekleştirilir?
5. Açık ve uzaktan öğrenme etkinlikleri nasıl gerçekleştirilir?

İlgili Alanyazın

Uzaktan Öğrenmenin Amacı ve Konusu

İnsanların barınma, beslenme gibi yaşamlarına devam edebilmeleri için gerekli süreçleri devam ettirebilmeleri edindikleri deneyimleri iletişim kanalıyla paylaşımlarına bağlıdır. Bu durum, bilgiyi alma ve yayma olgusunun insanlığın varoluşunun ilk dönemlerine kadar çekilebileceğini gösterir. Bilginin paylaşılması ihtiyacının, uzaktan eğitimi en başından beri etkileyen etmenlerden biri olması, uzaktan eğitimin temelini çok eski tarihlere dayandığına bir kanıt olarak gösterilebilir. Bu bağlamda yapılandırılmamış öğrenme çerçevesinde uzaktan

eğitim insanlık tarihinin çok eski dönemlerine kadar uzanır savı doğrudur. Buna karşın yapılandırılmış öğrenme çerçevesinde uzaktan eğitim çok daha sonraları gelişmiştir (Bozkurt, 2019). Bunun nedeni olarak, yapılandırılmış uzaktan eğitimin tasarlanabilmesi için yayılmasını sağlayacak teknoloji ögesinin de gelişmesi gösterilebilir (Yüzer, 2013). Bu sebeple uzaktan öğrenmenin amacını ve konusunu tanımlamak için iletişim teknolojileri bağlamında uzaktan eğitimin gelişimini açıklamak gerekli görülmüştür.

İletişim Teknolojileri Bağlamında Uzaktan Eğitimin Gelişimi

İletişim teknolojilerinin gelişimi bağlamında, uzaktan eğitim 5 ana döneme ayrılmaktadır (Moore ve Kearsley, 2012). Bu dönemler içinde yazılı belgelerle (mektup, gazete vb.) iletişim ilk dönemi, görsel işitsel araçlar (radyo ve televizyon vb.) sonraki dönemi, yüzyüze dersler ve videolarla desteklenen endüstriyel sistem yaklaşımı desteği üçüncü dönemi, bilgisayar desteği ile telekonferansların kullanıldığı ve etkileşimin arttığı dönem dördüncü dönemi ve internet/web uygulamaları da beşinci dönemi oluşturmaktadır. Bu çerçevede her teknolojik gelişme ile uzaktan eğitim de yeniden yapılanmış, amaçları, konusu ve kapsamı değişiklik göstermiştir. Başka bir deyişle teknoloji odaklı çözümlerin eğitimde yaşanan sorunlara çözüm olması algısı (Mishra, Koehler ve Kereluik, 2009; Rushby, 2013) ile uzaktan eğitim her teknolojik gelişme ile değişime uğramış ve yeni bir döneme girmiştir.

Uzaktan eğitim, ilk dönemlerinde belirli konularda sadece zamandan ve mekandan bağımsız olarak bireylere eğitim verilmesi olarak görülürken, 2000'li yılların başına denk gelen beşinci dönemde uzaktan eğitimin kapsamının gelişmesinden dolayı bu tanımlama yetersiz kalmış ve geçerliliğini kaybetmiştir.

Bunun temel nedeni zaman içindeki teknolojik gelişmelerle uzaktan eğitimde bir paradigma değişimi olmasıdır. İnternet ve web ortamlarının uzaktan eğitime girmesi ile beraber öğrenen merkezli olan ve eş zamansız etkileşim yanında eş zamanlı etkileşim sunan birçok farklı uygulama da gündeme gelmeye başlamıştır. Kaldoudi, Konstantinidus ve Bamidis (2010), internetin yaratıcı etkinlikleri desteklemesi, içerik temelli olabilmesi ve bireysel öğrenme deneyimleri sunması ile vurgunun eğitimden öğrenmeye doğru kaydığını belirtmektedir. Küresel olarak öğrenme yönüne doğru eğilim gösteren eğitim olgusu, internet ve web uygulamaları döneminde uzaktan eğitim uygulamalarının kapsamının genişlemesi, özelliklerinin çoğalması ile açık ve uzaktan eğitimi ana bir kavram haline getirmiştir.

Bunun bir başka sebebi de, teknolojiye meydana gelen gelişmelerin bilgi üretimini arttırması ve yaşamın buna göre şekillenmesidir. Bu şekil değişikliği gerek profesyonel gerekse

gerçek yaşamda etkilerini göstermekte ve durmaksızın devam eden değişimlere neden olmaktadır. Bu süreci yakından takip etmek ve bir parçası olmak, sosyal ve ekonomik alanlarda buna bağlı olarak meydana gelen değişim ve gelişime uyum sağlamak anlamına gelmektedir (Topa Çiftçi, 2018). Bu nedenle toplumda yaşanan değişimlere göre kendini geliştirebilme ve sahip olunan bilginin güncellenmesi için sürekli bir öğrenme süreci içinde olma ihtiyacı doğmaktadır. Bu durum küresel olarak eğitim yaklaşımlarında paradigma değişimi yaşanmasına yol açmıştır.

Dijital İletişim Teknolojileri ile Geleneksel Eğitimden Uzaktan Öğrenmeye Paradigma Değişimi ve Uzaktan Eğitimin Kapsamına Etkileri

Uzaktan eğitimde öğrenmeye doğru ilerleyen paradigma değişimi, geleneksel eğitim etkinliklerinde de kendini göstermiş, eğitim etkinlikleri öğrenme etkinliklerine evrilmiş; öğrenmede süreklilik yaşamda yadsınamaz bir unsur olmuş ve öğrenme yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Kısacası bilginin evrenselleşmesi ve sürekli gelişmesi belirli bir sürede gerçekleşen zorunlu eğitimi, sürekli öğrenme ihtiyacına dönüştürmüştür. Bu paradigma değişimine bağlı olarak, dinamik bir yapıya sahip olan uzaktan öğrenme geleneksel eğitimin önüne geçmiştir. Çünkü geleneksel eğitim sahip olduğu sınırlılıklarla ve durağan yapısıyla bu ihtiyaçları karşılayabilecek durumda değildir .

Geleneksel eğitim; belirli bir sürede, sabit bir ortamda, önceden planlanan konular dışına çıkmadan, sadece tasarlanan bilgilerin aktarılması ve eğitim alan bireylerin kağıt üzerinde değerlendirilme sürecidir. Ancak 21. yüzyıl yaşamında bu süreç bilginin yaşama aktarılması için yeterli ve işlevsel değildir. Geleneksel eğitimde bilindiği üzere hangi öğrenme öğretme kuramı benimsenirse benimsensin, eğitim kavramı “*bireylerde istedik ve planlı davranış değişikliği oluşturma süreci*” olarak algılanır. Geleneksel eğitim; otoritenin karar verdiği doğrular çerçevesinde bireyi şekillendirme ve yapılandırma, bir başka söylemle, köle haline getirme sürecidir (Eby, 2013). Geleneksel eğitim sisteminde, bireyde oluşturulması istenen davranışlar, toplumda baskın olan güç grupları tarafından planlanır. Birey davranışlarıyla üzerinde amaçlanan ve beklenen bu hedeflere ulaştığını açıkça göstermek zorundadır. Bu nedenle; bireyin zihinsel süreçleri, davranışlarını beklenen ve istenen biçimde şekillendirdiği sürece önemlidir. Bu süreçte öğrenen ve öğretene tanımları yerine öğrenci ve öğretmen tanımları kullanılır. Çünkü tarafların görevleri belirlenmiştir ve bunun dışına çıkamazlar. Öğrenci ve öğretmen etkileşiminin temel olmasına karşın tüm etkinlikler egemen güç olan ve öğrenci üzerinde tartışmasız baskısı bulunan öğretmen tarafından tasarlanır, yönlendirilir ve yönetilir.

Öğrenci başarısı ise öğrenme derecesi ve yaşamda öğretilenlerin işlevsel şekilde kullanımının değerlendirilmesinin aksine, öğretmenin gözlemleyebildiği öğrenci davranışlarına ya da sınav sonuçlarına bakılarak yorumlanır ve buna göre öğrenciye ne yapması gerektiği söylenir. Bu durum Ahmed'in 2013'te yaptığı çalışmada, "*Öğrenenler kendi öğrenmelerini kontrol edemezler, dersler, yöntemler ve değerlendirmeler ile ilgili tüm kararları öğreticiler alır.*" şeklinde vurgulamıştır.

Bunun yanında geleneksel eğitimde, bireysel öğrenmenin önemi sürekli vurgulanır; fakat bu sadece eğitim ilkelerinden biri olarak kalır. Bu ilkenin uygulanışı, eğitimin verildiği ortam genelindeki öğrencilerin çoğunluğunun yeteneklerine ve öğrenme hızlarına göre sabit içerikteki tasarım değişiklikleri olarak kendini gösterir. Eğitim sonundaysa tüm bireylerden aynı davranışı geliştirmeleri beklenir. Bir başka deyişle geleneksel eğitim bireyleri aynılaştırma süreci olarak kalır. Nitekim Duckworth (2009), bu konu hakkında öğreten temelli öğrenimin, öğrenenlerin gelişimini sınırladığını savunmuştur.

Ayrıca; geleneksel eğitim sisteminde, ekonomik ve siyasi olarak avantajlı konumda olanların, bilgiye çok daha kısa yoldan ulaşma ve kolaylıkla edinme olanakları vardır. Bilgi herkesin edinebileceği bir hak değildir. Eğitim almak için bunu hak etmeniz gerekir. Bu duruma en bilinen örnek bireyin belli sınavlarda belli bir notun üzerinde alarak seçilmesi gösterilebilir. Bireyin kendi öğrenmesi üzerinde herhangi bir tasarrufu yoktur ya da bu tasarruf çok sınırlı ölçüdedir. Öğretmen tek taraflı bir etkileşimle eğitimi sürdürür, çünkü tüm diğer noktaların yanında, uyulması gereken kurallar vardır ve öğrencinin itiraz hakkı sınırlıdır. Kısacası öğretmen bilgiyi dikte eder, öğrencilerin ise hedeflenen noktaya ulaşmaları için iki yolu vardır. Bunların ilki, öğrencinin bilgiyi dinliyor ve ediniyormuş gibi görünmesi iken ikincisi edinmemesidir.

Bu çerçevede bakıldığında, bir tarafta sürekli üretilen veriler ve bu verilerin iletişim teknolojileri sayesinde durmaksızın dünyaya yayılması ile bu verileri organize edilmiş enformasyon haline dönüştürerek yaşam boyu bilgi edinme ihtiyacı, bir diğer tarafta ise geleneksel eğitimin sözü edilen sınırlılıkları vardır. Bu bağlamda; 21. yüzyıl yaşamında öğrenme ve öğrenmenin yadsınamaz bir unsuru olarak açık ve uzaktan öğrenme etkinlikleri yaşamın kendisi haline gelmiştir. Artık uzaktan öğrenme, etkileşimli öğrenme ve iletişim ortamlarını tasarlayarak sadece doğal dünyayı anlamayı düzenlemek için kullanılmamakta, aynı zamanda insan gerçekliğini aydınlatmak için yeni bakış açıları ve anlayışları gündeme taşımaktadır (Eby, 2013). Bundan dolayı uzaktan eğitimin konusunu, amacını, kapsamını yeniden açıklamak gerekli hale gelmiştir. Uzaktan eğitimin konusu bu iletişim sürecinin

tasarlanmasıdır (Eby, 2013). Bu sürecin tasarlanabilmesi için, sunulacak içeriğin, bilgi ve yaşantıların, hem toplumun hem de öğrenenlerin ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve bilişsel gerçeklerine dayalı değerlerle saptanması gerekir. Uzaktan öğrenme ortamlarının tasarımında, aşağıda sıralanan ölçütler çerçevesinde, sunulan hizmetlerin niteliklerini artırmak ve bu nitelikleri korumak önem kazanır (Kesim, 2007; Khan, 1997; Liu ve Hwang, 2009; Race, 1998; The World Association for Online Education - WAOE, 2006):

- Var olan kuram ve içeriği, araştırma çalışmalarına uyumlaştırabilmek
- Demokratik katılımın sağlanması için çoklu fırsatları oluşturabilmek
- Farklı uygulama stratejilerini geliştirebilmek ve yansıtabilmek
- Ayrımlı çalışanlarının bilgi ve becerilerini işe koşabilmek
- Teknolojik kaynakları araştırma sürecine uyumlaştırabilmek
- Çok kültürlü anlayışları oluşturabilmek
- Gerçek yaşantılara dayalı olarak uzaktan öğrenme ortamları tasarlayabilmek
- Uyun durum ve koşulları planlayarak hem kurumlar hem de bireyler arası etkileşimleri sağlayabilmek.

Uzaktan öğrenmenin konusu olan, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli iletişim süreçlerinin tasarımının bu kadar geniş ölçütlerinin olmasının nedeni; uzaktan öğrenmenin demokratik açılımlarla, öğrenme ve iletişim etkinliklerinden herkesin eşit oranda ve adil şekilde yararlanmasına olanak sağlayacak ortamların tasarımını yapma misyonudur. Çünkü uzaktan öğrenme geniş kitlelere değil herkese ulaşmayı hedefler (Eby, 2013). Bu bağlamda; Eby (2013), uzaktan öğrenmenin temel amacını; *“öğrenme ve iletişim ilke ve temellerine dayalı olarak çok sayıda araştırmacı ve uygulayıcıyla iş birliği içerisinde, sayısal vatandaşlarının ayrımlı bir toplumda değerler dizisi değişimlerini oluşturacak liderler olarak yetişmelerini desteklemektir.”* şeklinde açıklamıştır.

Özetle; ister profesyonel yaşam için, ister gerçek yaşam için formal ve informal yollarla bireylere yaşamlarında ihtiyaç duydukları tüm bilgileri, eşit, adil, esnek ve dinamik bir yapı içinde sunarak, bireyleri edilgen olmak yerine sürekli öğrenen konumundan, kendi kendine yeten ve kendi sorumluluğunu alan etkin birey konumuna getirmek, uzaktan öğrenmenin amacıdır. Bu amaca ulaşabilmek için açık ve uzaktan öğrenme, eğitim kavramını bireyin gereksinme, beklenti, istek ve yetenekleri doğrultusunda öğrenme etkinliklerini tasarlayabileceği ve yürütebileceği, öğrenme etkinliklerini dört duvara ve belirli zaman dilimleri içine sıkıştırmayan, konu uzmanlarının kuramlarla şekillendirdiği bir iletişim süreci tasarlamak olarak ele alır. Moore ve Kearsley (2012), bu süreci belirli bir ana amaca hizmet

eden farklı öğrenme materyalleri ve iletişim şekilleri ile birbiriyle ilişkili parçalardan oluşan bir sistem yaklaşımı olarak tanımlarken; Bozkurt (2019), uzaktan eğitimi bir sistem yaklaşımı çerçevesinde yürütülen planlı ve amaçlı uygulamalar bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda uzaktan öğrenmenin kapsamı ise; öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekan bağlamında uzakta olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği öğrenme süreci (Aydın, 2011) olarak tanımlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Dijital iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişimin, uzaktan öğrenmenin kapsamına etkilerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma, nitel olarak desenlenmiş bir durum çalışması olarak alanyazın tarama tekniği ile yapılmıştır (Baumeister ve Leary, 1997). Alanyazın tarama çalışmalarının temel nedeni bilimin birikimlilik özelliğinden yararlanmak için daha önce yapılmış kavramsal tartışmalar çerçevesinde var olan durumu ortaya koymak ve yeni araştırma gereksinimlerini belirginleştirmektir. Alanyazın tarama modellerinde araştırma sorunsalına uygunluğuna göre beş farklı teknik kullanılabilir. Bu araştırma geleneksel alanyazın taraması ile yapılmıştır. Geleneksel alanyazın tarama tekniği, araştırma sorunsalına ilişkin, alanyazında zaman içinde dağıtık biçimde oluşan bilginin bütün olarak ele alınarak incelenmesi yoluyla tartışılan konular arasında bir bağ kurularak bir senteze ulaşılmasıdır (Baumeister ve Leary, 1997). Bir başka tanımla, geleneksel alanyazın taraması toplu değerlendirmeler yaparak ulaşılan sonuçları karşılaştırmak, bir bütün olarak sunmak ve alandaki eksiklikleri saptamaktır.

Araştırma Alanı ve Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada ilk olarak tarihsel gelişim sürecinde açık ve uzaktan eğitimin kapsamının tanımlandığı çalışmalar ele alınmıştır. Araştırmanın devamında açık ve uzaktan eğitimin kapsamının dijital iletişim teknolojileri bağlamında tanımlanabilmesi için, internetin dijital iletişim teknolojilerine entegre olması ile kullanımının yoğunlaşmasından dolayı yeni bir dönem kabul edilen, 2000 yılı sonrası yapılan çalışmalar, araştırma alanı olarak saptanarak incelenmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi, alanyazın tarama modellerinde sıklıkla kullanılan betimsel analiz yöntemi ile yapılmıştır (Strauss ve Corbin, 1990). Betimsel analiz, analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve yorumlama olmak üzere dört aşamadan oluşur (Kitzinger, 1995; Kvale, 1994). Bu araştırmanın temaları, araştırma sorunsalı bağlamında yapılan alanyazın incelemeleri çerçevesinde oluşturulmuş ve araştırmanın alt amaçlarına yansıtılmıştır. Ayrıca verilerin yorumlanmasında nitel araştırmaların doğası gereği öz deneyimsel bir yaklaşımdan yararlanılmıştır (Douglass ve Moustakas,1985; Moustakas, 1990; Bozkurt, 2019a).

Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yönleri

Bu araştırmada, alanyazın tarama ölçütleri olarak sunulan kapsamlılık, eleştirelilik, özümseyicilik, güncellik, sistemlilik ve bütünselliğin (Connelly, 2016) sağlanması çalışmanın güçlü yönüdür. Bununla birlikte betimsel analiz yönteminin doğası gereği erişilen veriler arası neden-sonuç ilişkilerinin açıklanması sayesinde kavramsal karşılaştırmaların yapılması, yorumlamaların niteliğini arttırmaktadır. Buna karşın araştırma nitel çalışmanın genel sınırlılıklarını içermektedir. Açık ve uzaktan eğitimde yapılan çalışmaların çok fazla alt alana ayrılmasından dolayı konunun sadece dijital iletişim teknolojileri bağlamında kapsamının tanımlanması şeklinde çerçevlendirilmesi ise araştırmanın sınırlılıklarından birisidir. Ayrıca Covid-19 pandemi sürecinin eğitime etkileri ile yapılan telafi etkinliklerinin uzaktan eğitimin genel kapsamı dışında acil uzaktan eğitim (emergency remote education) uygulamaları şeklinde tasarlanması sebebiyle 2020 yılı verilerinin araştırma sentezine eklenmemesi de çalışmanın bir başka sınırlılığıdır.

Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan Öğrenmenin Kapsamı

Amacında daha nitelikli yaşam hedefi bulunan uzaktan öğrenmenin kapsam ve boyutlarının anlaşılması; onun geniş anlamıyla ele alınmasını zorunlu kılar. Bu bağlamda; uzaktan öğrenmenin kapsamını açıklamak için kime, ne zaman, hangi ortamlarda, niçin ve nasıl uygulanır sorularına cevap verilmesi gereklidir.

Uzaktan Öğrenmenin Hedef Kitlesi

Merak, ilgi, ihtiyaçlar bireyleri her zaman araştırmaya ve öğrenmeye yönlendirmektedir. Bu duygu ve düşüncelerin hayat boyu sürdüğü düşünüldüğünde, belli dönemlerde, belli kriterlere göre gerçekleşebilen eğitim sürecinin bireyleri öğrenme konusunda doyuma ulaştırmayacağı savunulabilecek bir gerçektir. Bunun yanında daha önceki bölümlerde değinilmiş olan 21. yüzyıl veri üretimi, enformasyon alışverişi ve bilgi edinme ihtiyacından dolayı öğrenme sistemlerinin sürekli hale getirilmesi bireyler açısından bir zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü bilgi, temel tanımıyla, yaşamda edinilmiş deneyimler ve öğrenme yoluyla kazanılmış gerçekler, beceriler ve görüşlerdir (Mayes, 2006). Bu bağlamda, bilgiyi bir olgu hakkında bireysel olarak işlenmiş enformasyon veya enformasyonlar topluluğu şeklinde tanımlamak yanlış değildir. Diğer bir ifade ile bilgi, bilen birey ile bilinen olgu arasındaki ilişkide ortaya çıkmaktadır ve en önemli unsuru içerdiği öznedir (Sarıkaya, 2002). Nitekim, bireylerin ve bireyler nezdinde kurum ve toplumların gelişmesinin tek koşulu, bilgi edinimini sağlayarak gelişim ve değişime açık olmaktan geçmektedir. Bu bağlamda; toplumdaki tüm bireylerin dinamik bir yapıda oluşturulmuş öğrenme ortamlarına ihtiyaçları vardır. Tüm bireyler tanımından kasıt; yaş sınırlaması olmadan bebeklikten yaşlılığa, eğitim seviyesi ön koşulu olmadan her seviyede eğitim almış ya da hiç eğitim almamış bireylere, bir belge alma kaygısı taşımayan ya da bir belge için öğrenme ihtiyacında olan her bir bireydir.

Bu çerçevede bakıldığında uzaktan eğitim disiplinler arası bir alan olarak, farklı disiplinlerle işbirliği halinde, farklı düzey ve yapıda öğrenme ihtiyacını karşılamak isteyen tüm toplumu hedef kitle olarak görür. Bu ihtiyacı bazen zorunlu temel eğitim, lisans, lisansüstü eğitim sistemleri ile çeşitli sebeplerle (maddi, manevi) eğitim alma hakkından örgün eğitim ile yararlanamayanlar için, bazen eğitimini örgün olarak tamamlamış fakat mesleki ilerlemesi için farklı alanlarda kendini geliştirmesi gereken bireyler için formal bir yapı içinde karşılar. Bunun yanında belirli bir konuda eğitimini tamamlamanın yanı sıra farklı bir alanda da uzmanlaşmak isteyen bireyler için de eğitim olanağı sunmaktadır. Diğer bir taraftan herhangi bir hobi ya da ilgi alanına yönelik bir sertifika ya da benzeri informal öğrenme ortamları içerebileceği gibi, okuma yazma öğrenme, evde hijyen sağlama gibi herhangi bir halk eğitimi programı almak isteyen bireylerde uzaktan öğrenmenin hedef kitlesi içindedir (Eby, 2013). Ayrıca, ister formal ister informal ya da non-formal eğitim kapsamında görülürse görülsün, bireylerin belli bir konuda örgün eğitim aldıkları süreç içinde uzaktan öğrenme olanakları ile eğitim konularına destek aldıkları bilinmektedir. Bu bağlamda örgün eğitimi tamamlamak için uzaktan öğrenmeyi kullanan bir kitle olduğu da belirtilebilir.

Özetle cinsiyet, yaş, statü, ön koşul olmadan toplumdaki her bir birey uzaktan eğitimin hedef kitlesini oluşturmaktadır. Uzaktan eğitim çok kültürlülüğü sayesinde herkesin eğitim hakkını elde edebilmesine olanak tanımakta, düşük maliyetleri ile maddiyatı eğitim hakkı için bir ön koşul olmaktan çıkartmakta, zaman ve mekan kısıtı olmamasından dolayı bireylerin çalışmak, aile yönetimi gibi yaşam mecburiyetlerine engel oluşturmamakta, dinamik yapısı sayesinde herkese eşit ve adil eğitim hakkı sunmaktadır. Bu bağlamda uzaktan öğrenmenin hedef kitlesini, bilgi edinmeye devam ederek yaşamdaki varlıklarını anlamlı kılmak isteyen dünyadaki her bir birey oluşturmaktadır şeklinde açıklamak mümkündür.

Uzaktan Öğrenme Hangi Ortamda, Ne Zaman, Nasıl Uygulanır

Uzaktan eğitimin ilk zamanlarından beri en çok öne çıkan özelliği zaman ve mekan kısıtlaması olmamasıdır. Mektup ve gazete gibi en basit iletişim teknolojileri ile başlayan uzaktan eğitimden, 21. yüzyıla kadar geçen süreçte her zaman, basit ya da gelişmiş herhangi bir iletişim teknolojisine erişilebilen her yerde ve her zaman uzaktan öğrenme etkinliklerinden faydalanılabilmektedir. Fakat teknolojinin gelişmesi ile bu genel tanımı da detaylandırmak uzaktan eğitimin kapsamını tanımlayabilmek açısından yararlı olacaktır. Çünkü uzaktan eğitimdeki zaman ve mekan kısıtlamasının olmayışını sadece öğrenen ve öğretmenin farklı mekanlarda olmasına vurgu yaparak açıklamak, bu özelliğin dinamik boyutlarda tartışılarak, büyük resmin ne anlama geldiğinin kaçırılmasına neden olur (Eby, 2013). Ayrıca her yeni teknoloji ile zaman ve mekan bağımsızlığı geliştikçe, uzaktan eğitimden nasıl yararlanılır sorusu da değişmekte ve dönüşmektedir.

İlk dönemlerinde gazete, mektup ile yapılan uzaktan eğitim, bireylerin, istediği yerde ve zamanda, sunulan bilgiye ulaşmasını sağlamaktaydı. İletişim teknolojilerindeki gelişmeye bağlı olarak, uzaktan eğitimde ortaya çıkan ortam çeşitliliği sayesinde öğrenmede dinamik bir yapının sağlanması, istenilen yerde, ihtiyaç duyulan bilgiyi almanın yanı sıra etkileşimli ya da etkileşimsiz, eşzamanlı ya da eş zamansız olarak bilgiye istenilen ve ihtiyaç duyulan zaman ve mekanda, etkili olabilecek şekilde ulaşılabilmesini sağlamıştır. Ayrıca iletişim teknolojisinin işe koşulmasıyla, ulaşılan bilginin, farklı kaynaklardan araştırılarak sağlanmasının yapılmasına, bilginin görüntülü, sesli, hareketli görüntülü ve yazılı içeriklerle farklı şekillerde incelenmesine olanak vermiştir. Bu bağlamda; birey eğitimini sanki bir seminerde uygulamalı öğreniyormuşçasına, derste öğretmenin verdiği bilgiyi dinliyormuşçasına ya da evde kitap okuyormuşçasına istediği mekandan, istediği zamanda ve kendine uygun yöntemle alabilmektedir.

Geleneksel sistemde, eğitim, yapılandırılmış ortamlarda, yapılandırılmış bilgilerin aktarılması ile gerçekleşirken, uzaktan eğitimin ilk dönemlerinde bile, eğitim yapılandırılmış bilginin zaman ve mekandan bağımsız olarak sunulması çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında öğrenme yapılandırılmış ortamların yanı sıra yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış ortamlarla da gerçekleşmektedir (Toprak ve Erdoğan, 2012). Nitekim uzaktan eğitimin beşinci dönemini oluşturan e-öğrenme (e-learning) yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış eğitim ortamları ile vurguyu eğitimin verilen bir olgu olması yerine bireyin bilgiyi alarak öğrenmenin gerçekleşmesine çeviren dönem olarak varlığını sürdürmektedir (Kaldoudi, Konstantinidus ve Bamidis, 2010). E-öğrenme, internet tabanlı öğrenme olarak düşünülse de temel olarak kendi içinde de üç gelişim evresine ayrılır (Kaldoudi, Konstantinidus ve Bamidis, 2010). Birinci evre, çoğaltılarak dağıtılabilen multi medya teknolojilerin (video, CD-ROM vb.) kullanıldığı evredir. Sonraki evre, eğitim amaçlı tasarlanan içeriklerin internet teknolojisi ile dağıtıldığı, üçüncü evre ise öğrenenlerin internet teknolojisi kanalıyla kişiselleştirilmiş, dinamik içerikli, etkileşimli öğrenme ortam tasarımlarına erişebildiği dönemi kapsamaktadır. Bu noktadan sonra eğitim mekanı bilgisayar ve internet haline gelmiştir. Ortam çeşitliliği sayesinde zaman ve mekan özgürlüğü ile birlikte bireylerin öğrenme seçenekleri de genişlemiştir. Bu dönemde tüm dünyada değişen öğrenme ihtiyaçlarından dolayı e-öğrenme öne çıkmış ve uzaktan eğitim de dinamik yapısı sayesinde köklü bir değişime uğramıştır. Buna karşın bu süreçte zaman ve mekan bağımsızlığı kavramı genişlemiş fakat bilgisayara ve bilgisayarın olduğu mekana bağlı kalınarak mekan özgürlüğü yine istenen boyutta sağlanamamıştır (Yüzer, 2013).

Bireylerin mobil teknolojiler kanalıyla ve kablosuz internete bağlanma özelliği ile öğrenme içeriklerine ve ortamlarına her zaman her yerde erişim sağlama yöntemi olarak açıklanan mobil öğrenme (m-öğrenme - mobile learning) (Park, Nam ve Cha, 2012), öğrenmede tamamen zaman ve mekan özgürlüğünü bireylere vermiştir. Bu bağlamda m-öğrenme, e-öğrenmenin özelleşmiş, yeni ve bağımsız bir uygulaması olarak ele alınabilir (Cho, 2007). Bununla birlikte kablosuz internet bağlantıları sayesinde etkileşim özelliği öğrenme ortamlarını da bir kat daha bağımsızlaştırmıştır.

Görüldüğü üzere her yeni iletişim teknolojisi ile zaman ve mekan bağımsızlığı gelişmektedir. Önemli olan bu bağımsızlığı geliştirirken bireyleri öğrenme vurgusundan uzaklaştırmamaktır. Bu bağlamda; zaman ve mekan bağımsızlığı açısından düşünülerek tasarlanan öğrenme ortamlarının öğrenmenin doğasında olması gereken güdülemeyi de desteklemesi gerekmektedir. Başka bir deyişle; geliştirilen teknoloji ile zaman ve mekan

bağımsızlığı sağlanırken, öğrenmenin nasıl etkili şekilde gerçekleşeceği konusuna dikkat edilmesi gerekir.

Bomsdorf'un (2005), e-öğrenmenin ileri düzey bir uygulaması olarak açıkladığı, m-öğrenme ile iç içe bir şekilde gelişmiş bir uzaktan öğrenme uygulaması olan, ulaşılabilir öğrenme (u-öğrenme - Ubiquitous learning) mobil araçlar ve öğrenme teknolojileri ile yapılan uygulamalar için kullanılan bir kavramdır ve öğrenmenin etkililiğine vurgu yapar. U-öğrenmenin diğer öğrenme çeşitlerini geliştirdiği nokta, öğrenenlerin hedeflerine olan farkındalıklarından dolayı kişisel tercihleri konusunda ve bilgiye erişim konusunda bilinçli olmalarının yanı sıra öğrenme ortamına elverişli servis sağlayıcıları ile erişim sağlama konusunda da farkındalıkları olmasıdır (Hwang, Yang, Tsai, ve Yang, 2009). Bu durum u-öğrenme için temel unsur olan bağlam farkındalığı olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Hwang, Lai, ve Wang (2015), bağlam farkındalıklı u-öğrenmenin hedefine ulaşması için, öğrenenin öğrenme etkinliğine eriştiği mekan ve zaman konusunda gerekli bilgilerin öğretmenler ve programı tasarlayanlar tarafından biliniyor olmasının önemini vurgulamaktadırlar. Bunun nedeni bahsi geçen bilgiler sayesinde, öğretmenin öğrenenin durumu hakkında farkındalığı olması ve bu farkındalıkla gerekli müdahaleyi yaparak öğrenenin sınırlılıklarını ortadan kaldıracak bireysel ihtiyaçlarını mobil teknolojilerle öğrenene ulaştırabilecek yapıyı sağlamasıdır. Bu şekilde öğrenenlere etkileşimli bir iletişim ortamının sağlanması ile kendilerine uygun şekilde doğru bilgiyi, istenilen yerde ve zamanda almaları olanağı verilmiş olur (Yüzer, 2013).

Bu açılarından değerlendirildiğinde, uzaktan öğrenme bireyin öğrenmeye ihtiyaç duyduğu ve hazır olduğu yerde ve zamanda, kendine uygun olan yöntemi sağlayabildiği aracı kullanarak, etkili şekilde eğitim alabilmesi olarak yorumlanabilir. Bunun en önemli kanıtı olarak öğrenen merkezli yaklaşımı benimseyen uzaktan eğitimin, öğrenenlerin kişisel öğrenme ihtiyaçları ile ilgili programlarının düzenlenmesinde, kendilerinin merkezde olmaları gösterilebilir (Erdem ve Demirel, 2002; Weimer 2002; Wolk, 2010). Nitekim Bozkurt (2001) da “*Siz okula gitmiyorsanız, okul sizin ayağınıza geliyor.*” ilkesini benimseyen uzaktan eğitimin, bilimsel bilgi ve teknolojinin çerçevesini belirlediği enformasyon toplumuna bir ayrıcalık kazandırdığını savunmuştur. Benzer şekilde Winner'ın (2002), klasik yazı tahtası, kitap ve sözel etkileşimin sağlandığı dört duvarın yerine, iletişim teknolojileri yoluyla sunulan malzemeler kullanılarak, her yerde, her zaman öğrenim gerçekleştirmek eğitimi özgürleştirmektedir söylemi bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Tüm dünyadaki teknolojik gelişmeleri ve öğrenme ihtiyaçlarını yakından takip ederek, işleyişinde sürekli değişiklikler

yapılması, uzaktan öğrenme ne zaman, nerede ve nasıl yapılır sorularına yeni cevaplar sunulmasını ve kapsamının dinamik bir yapıda değişmesini sağlamaktadır. Bu dinamik yapı uzaktan öğrenmenin en önemli yanıdır.

Uzaktan Öğrenme Neden Tercih Ediliyor?

Uzaktan öğrenmenin kapsamını tam olarak tanımlayabilmek için tüm bu soruların yanında bireylerin niçin uzaktan öğrenmeyi tercih etme eğiliminde olduğuna da cevap vermek gereklidir.

Eğitimde meydana gelen tüm bu paradigma değişikliklerinin sebebi bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının değişmesinden kaynaklanmaktadır. Enformasyon toplumu olarak tanımlanan 21. Yüzyılda gündelik ve profesyonel hayatın her alanına üretim sayısı dakikada yüzbinleri bulan bilgi şekil vermektedir (Şentürk, 2008). Bu bağlamda; enformasyon toplumu döneminde, bireyin gelişim süreci için verilerle karşılaşma, enformasyona ulaşma ve bilginin edinimi temel unsurlar olarak görülebilir. Verinin enformasyona dönüşmesi, işlenmesi ve düzenlenmesi ile gerçekleşirken, enformasyonun bilgiye dönüşmesinde yorumlama ve işe yarar hale getirme becerisi önem kazanmaktadır. Bilginin oluşumunda ise önceki diğer iki başlığın ötesinde öznenin varlığı ve onun bilgiye olan ihtiyacı en önemli unsurlardır (Yüzer, 2012). Bu çerçevede, toplumun aktif noktası, eğitilmiş, nitelikli ve donanımlı bilgi işçileri olarak nitelendirilen öğrenmeyi bilen bireyler haline gelmiştir (Drucker, 1994).

Enformasyon toplumu olarak tanımlanan yeni toplum düzeninin temsiliyetini dijital iletişim teknolojileri, bu teknolojileri kullanabilen nitelik açısından gelişmiş beyin gücüne sahip insan sermayesi ve bu iki unsurun yön verdiği küresel ekonomi üstlenir. Enformasyon toplumu olgusunun oluşumunun bu denli hızlı oluşmasının nedeni, bu temsiliyetlere bağlı olarak bilgi üretim hızı ile eşzamanlı gelişen dijital teknolojilerin gelişim hızı ve toplumların bu hıza kolayca adapte olmasıdır. Bu yeni toplum düzeninde bu adaptasyonu sağlayan gelişmiş beyin gücü üretime yüksek bir oranda katılarak ekonomide etkinlik göstermektedir. Çünkü enformasyon toplumunda üretim, temelini bilgiden almakta ve bu bilginin paylaşarak geliştirilmesi ile gerçekleşmektedir. Bu sebeple, geleneksel ve genel eğitim yaklaşımının benimsendiği sanayi toplumunun tersine enformasyon toplumunda, bireyin serbest düşünme ve kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilmesini sağlayacak eğitimin bireyselleşmesi ve sürekliliğinin artırılması üzerinde durulur (Şentürk, 2008).

Bu bağlamda, 1990'lı yıllara kadar farklı uygulamalara rastlansa da, süregelen öğrenmenin ve düşüncenin bireyselliğini dikkate almayan bir kültürün destekleyicisi eğitim

yaklaşımından vazgeçerek, bireyselliği ve beyin gücünü ön plana çıkaran bir eğitim yaklaşımına geçmek küresel gerçekle örtüşmektedir (Keyder, 1996). Küreselleşme sürecine ya da enformasyon toplumuna uyum sağlayabilecek bilgi işçilerinden oluşan bir toplum yaratma gerekliliği, sadece diploma veren eğitim sürecinin işlevselliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Bunun bir nedeni de 21. yüzyılda düşük vasıf gerektiren ve gelişim gerektirmeyen birçok iş, teknoloji ile otomasyona bırakılmıştır. Bu bağlamda bireylerin daha çok eleştirel ve düşünsel işlerde çalışıyor olması, daha yoğun ve sürekli bir eğitim içinde olmalarını gerektirmektedir. Ayrıca hayatın bir döneminde, okulda kazanılmış olan bilgi ve becerilerin geçerlilik süresi kısalmıştır. Bunun yanında toplumsal mekanizmalarda olması gereken demokratikleşmenin sonucu olarak, maddi ve manevi yönden farklılıklar gösteren toplumun her kesimi aynı eğitimi alma hakkına sahip olmalıdır. Çünkü bilginin evrenselleşmesi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde bilgiye ulaşmanın birçok yolu varken, kişilerin çeşitli maddi ya da manevi sınırlılıklar yüzünden eşit eğitim haklarına sahip olmamaları adil değildir. Buna karşın bir tür kitle üretim aracı olarak belirli ön koşulları bulunan okullar ve eğitim sistemi, bu ihtiyaçları karşılayamamaktadır (Taşçı, 2001). Nitekim Yurdabakan (2002), bireylerin dinamik bir yapıda dönüşümünü sürdüren enformasyon toplumuna adaptasyonunun, bireylerin niteliklerini geliştirmeye yönelik, bireysel alanlara hitap eden bilgi, beceri ve deneyimi onlara sunan, yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları ile gerçekleştirebileceğini savunmaktadır. Bu noktada eğitim yaklaşımı belirleyici olmaktadır. Zaten enformasyon toplumunun gelişimini sağlayan dijital iletişim teknolojilerindeki değişim kalıplaşmayı ve bu anlamdaki sistemleşmeyi geçersizleştirdiği için, kendini sürekli yenileyebilen farklı bir öğrenme paradigmasının tasarımı kaçınılmaz bir noktaya getirmiştir (Sezal, 2001).

Bu paradigma değişimi her ne kadar enformasyon toplumu ile 2000'li yıllarda ortaya çıkmış gibi görünse de; bu değişikliğin gerekliliği ilk olarak 1970 yılında basılan okulsuz toplum kitabında telaffuz edilmiştir. Illich (2009), 1970'li yıllarda okulların, varlıklı ulusların tüketimi tetikleyen, doğal değerler yerine kendi değerlerine ve düzenlerine uyum sağlayan toplumlar oluşturmak amacıyla sistemlerini sürdürdüklerini belirtmiştir. Illich okulsuz toplum kitabında, sürdürülen sistem sebebiyle okullarda eğitim alanların, eleştirel düşünme yapılarının geliştiği, araştırma temelli dünya insanı olmak için özgür bırakılmak yerine, uzmanlaşma adı altında tek yönlü ve ezberci bir eğitimle karşı karşıya bırakıldıklarını vurgulamıştır. Bu şekilde devam eden öğretim etkinlikleri ile okulların var olan düzenin benimsenmesi, otoriteye bağlılığın artması ve bu bağlamda toplumların sınıflara ayrılarak, hiyerarşinin yasallaşmasına destek veren kurumlar olduğunu savunur. Illich'e göre; öğrenme ve öğretme olguları bu

sistemde etkinliklerine devam eden okullarla bir arada kullanılmamalıdır. Ayrıca, okulda alınan eğitim boyunca kişinin kazandığı başarı seviyesine dayanan ayrımlara son verilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Kişinin özellikle profesyonel yaşamında ve bunun yanı sıra tüm yaşamı boyunca bazı açılardan sadece okulda aldığı eğitimin rakamsal sonuçlarına göre değerlendirilmesi okul dışındaki tüm sosyal ve akademik öğrenmeleri yok saymaktır ve bu durum birçok sorunu beraberinde getirebilir. Nitekim okuldaki eğitim; öğrenen, öğretene ve öğretilen olguları açısından değerlendirildiğinde, öncelikle öğretene konu, sonrasında da öğretene aktardıkları merkezinde devam etmektedir. Bu bağlamda rakamsal sonuçlara odaklanmış ve edilgen bir konumda bulunan “öğrenen”, bilginin aktarıcısı olan “öğretene” sunduğu kadar bilgiyi edinir. Böyle bir sistem içinde yetişen bir birey, profesyonel yaşamında da etken olma özelliğini kaybeder. Edilgen bir birey olmak, sadece gençken sahip olunan okul süreçleri ile değerlendirilmek, 2000’li yıllarda sözü edilen enformasyon toplumunun üyesi olmaktan uzaklaşmayı da beraberinde getirir. Bu açıklamalar çerçevesinde okul ve sadece okulda sağlanan öğrenme süreci bireylerin eleştirel düşünme becerilerinden ve yaratıcılığında uzaklaşmasına neden olan bir olgu haline gelmektedir.

İnsanların her birinde öğrenme isteği ile birlikte doğal olarak araştırmacılık da gelişmektedir. Bu gelişim ancak sürekli sağlanan iletişim süreçleri ile mümkün olmaktadır ve belirli sürede sağlanan bir eğitim ile sağlanamaz. Nitekim, yine okulsuz toplum kitabında Illich (2009), 1970 yılında bu fikri savunarak okulların yerine geniş iletişim ağlarının kurulmasını önerir. İsteyenin, istediği bilgiyi, direkt olarak ulaşabileceği konunun uzmanından öğrenebileceği bir sistem sağlanmalıdır. *“Kafaları ansiklopedik bilgilerle doldurmak yerine; istenilen, ilgi çeken her şeyin öğrenilebileceği ve öğrenmenin, belirli zamanlara sıkıştırılmak yerine tüm yaşama yayıldığı sistemler kullanılmalıdır. Bu uzaktan eğitimin basit bir tanımlamasıdır.”* 70’li yıllarda bile savunulan bu düşünce, 2000’li yıllarda, dijital iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişime uyum sağlama gerekliliği ve yeni bir eğitim paradigması ihtiyacı içinde olan bireyler için uzaktan öğrenmeyi öne çıkarmaktadır.

Özetle; uzaktan öğrenme, tam da ihtiyaç olduğu gibi, bireylerin kendi öğrenmelerini, bireysel ihtiyaçları, yaşamsal hedefleri ve istekleri doğrultusunda geliştirmek istedikleri bilgi alanları, ilgi ve becerileri çerçevesinde; araç (medya, materyal), zaman, mekan vb. sınırlamalarla kısıtlanmadan; yüksek seviyedeki öğrenen ve öğretene etkileşimi ile sağlanan iletişim etkinliklerini, çok kültürlü, demokratik, esnek, açık ve erişilebilir olarak tasarımlarının yanında teknoloji desteği ile öğrenme ve iletişim etkinliklerini, farklı felsefi yöntem ve düzeylerde bütünleştirerek yönetmeleridir (Eby, 2013).”

Uzaktan öğrenme, hızlı değişen ve ilerleyen teknoloji ile donatılmış ve bu gelişime uyum sağlayan, bireylere analitik düşünme ve sorgulama yeteneği kazandıran, dünya gerçeklerini algılayarak bireylerin gerekli değişimleri edinmelerine olanak veren dinamik bir yapıya sahip olduğu için tercih edilen eğitim sistemidir.

Bu çerçevede gelecekte geleneksel yerleşke okul program ve derslerin yerini tamamen uzaktan öğrenme sistemlerinin alması ve ulusların okulsuz topluma yöneleceği düşünülmektedir (Özkul, 2008). Buna karşın kendini güncellemeyen güncellemeyi ret eden geleneksel kurumlarsa yok olmaya mahkûm olacaklardır.

Sonuç

21. yüzyıl, özellikle dijital iletişim teknolojileri ile verilere ulaşmanın yoğun ve hızlı değişimleri ve gelişimleri beraberinde getirdiği, sürekli hale gelen iletişim ve seviyesi yükselen etkileşim ile paylaşılan bilimsel bilginin çevresinde gelişen bir çağ olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde toplumlarda, çerçevesi belirlenmiş kurallara, kısa vadeli hedeflere bağlı sürdürülen merkezîyetçi uygulamalara, çok yönlü olmayan yaklaşımlara bağlı kalan tüm sistemler kuşkusuz değerini kaybedecektir (Şentürk, 2008). Bireylerin ve bu bağlamda toplumların yaşamlarını direk olarak etkileyen eğitim sisteminde de bu bağlamda değişiklik yaşanılması kaçınılmazdır.

Geleneksel eğitimdeki gibi belirli bir sürede, belirli bir yerde bulunarak, sadece belirli konular üzerine verilen eğitimler ve çıktıları gerçek yaşamda karşılık bulmayan öğrenme uygulamaları 2000’li yılların gerçek yaşamındaki öğrenme ihtiyaçlarına uymamaktadır. Çünkü tüm dünyada bilginin evrenselleşmesi ve dijital iletişim teknolojileri ile sürekli paylaşılmasından dolayı öğrenme bir iletişim sürecine dönüşmüştür. Ayrıca bilgiye ulaşmanın sınırsız olanaklarının olduğu 21. yüzyılda demokratik, eşit, adil, esnek, sürekli ve bireyselleştirilebilen öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bağlamda, dinamik bir yapı içinde gelişen, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak isteyen hiçbir bireyin maddi ya da manevi, zamansal ya da mekansal sebepler yüzünden bu haktan yoksun kalmayacağı, demokratik, adil, eşit ve esnek olmasının yanında; dijital iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri takip edip uyum sağlayarak bireyselliğe olanak veren ve sürekliliği sağlayan bir eğitim sistemi olarak uzaktan öğrenme öne çıkmaktadır.

Bu araştırma kapsamında dijital iletişim teknolojileri bağlamında uzaktan öğrenmenin amacı; öğrenme ihtiyacı içinde olan her bir bireyin, zaman ve mekan sınırlaması olmadan, bireyselleştirilebilen öğrenme ortamları ile sürekli olarak öğrenenler ve diğer öğrenenlerle

etkileşim içinde, bilgiye ulaşabileceği iletişim süreçlerini oluşturmak olarak açıklanabilir. Konusu ise bu iletişim süreçlerinin iletişim teknolojilerini işe koşarak tasarlanmasıdır. Konusu ve amacının iletişim süreçlerinin oluşturulması ve tasarlanması olmasından dolayı iletişim teknolojilerinde meydana gelen her bir gelişim ve değişim ile uzaktan öğrenmenin özellikleri zenginleşmekte ve kapsamı gelişmektedir. Bu çerçevede; dijital iletişim teknolojileri bağlamında dinamik şekilde değişimine devam edecek olan uzaktan öğrenmenin kapsamı; öğrenenin öğrenme ihtiyaçları bağlamında oluşturduğu ve geliştirdiği tüm iletişim süreçlerinin yürütülmesi şeklinde tanımlanabilir.

Öneriler

Çalışmanın gerçekleştirildiği yıl ortaya çıkan Covid-19 pandemi sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim (emergency remote education) uygulamaları uzaktan eğitimin genel kapsamının dışında; salgının tüm dünyada hızla yayılması sebebiyle alınan acil önlemler çerçevesinde temel eğitime devam edilebilmesi için kurumların ön hazırlık yapmadan uzaktan eğitim etkinliklerinin işe koşulmasıyla gerçekleştirilen etkinliklerdir. Bu sebeple, bu dönemde yapılan eğitimler açık ve uzaktan eğitimin genel kapsamı içinde değerlendirilmemiştir. Buna karşın pandemi sürecinde gerçekleştirilen çeşitli uzaktan eğitim uygulamaları sonrası tüm dünyanın eğitime bakış açısının ve bu bağlamda uzaktan eğitimin genel kapsamının da değişeceği kesindir. Bu bağlamda pandemi süreci ve yeni normal olarak adlandırılan pandemi sonrası dönem için;

- Pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği ve verimliliğinin incelenmesi,
- Pandemi öncesi ve yeni normalde gerçekleştirilen uygulamalar bağlamında tanımlanan açık ve uzaktan öğrenmenin kapsamının karşılaştırılması,
- Pandemi sürecinde örgün eğitimin sürdürülmesi için gerçekleştirilen uygulamaların, uzaktan eğitimin örgün eğitimdeki rolüne etkisinin değerlendirilmesi,
- Yeni normalde uzaktan eğitimin, örgün öğrenme etkinliklerine nasıl adapte edileceği konularının araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

Ahmed, A. K. (2013). Teacher-centered versus learner-centered teaching style. *Journal of Global Business Management*, 9(1), 22.

Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: Öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem.

Bomsdorf, B. (2005). Adaptation of Learning Spaces: Supporting Ubiquitous Learning in Higher Distance Education. *Mobile Computing and Ambient Intelligence*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Adaptation-of-Learning-Spaces%3A-Supporting-Learning-Bomsdorf/85b86ce32750defca68419d25d3d9559efb44aeb#citing-papers>

Baumeister, R. F., ve Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320.

Bozkurt, V. (2001). Enformasyon toplumu ve eğitim. *Türk Dünyası Araştırma Vakfı, Bilgi ve Toplum*, 4 (3), 15-22.

Bozkurt, A. (2019a). Intellectual roots of distance education: A progressive knowledge domain analysis. *Distance Education*, 40(4), 497-514. <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1681894>

Bozkurt, A. (2019). From distance education to open and distance learning: a holistic evaluation of history, definitions, and theories. In Sisman-Ugur, S., ve Kurubacak, G. (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). Hershey, PA: IGI Global.

Cho, S. K. (2007). Current status and future of mall. *Multimedia Assisted Language Learning*, 10 (3), 197-211.

Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435-437.

Douglass, B. G., ve Moustakas, C. E. (1985). Heuristic inquiry: The internal search to know. Center for Humanistic Studies. <https://doi.org/10.1177/0022167885253004>

Drucker, P. F. (1994). *Yeni Gerçekler*. (B. Karanakçı, Çev.). (4. Baskı). Ankara: İş Bankası Yayını.

Duckworth, E. (2009). Helping students get to where ideas can find them. *The New Educator*, 5(3),185-188.

Eby, G. (2013). *Uzaktan eğitim (uze) ortam tasarımı: yazılım mühendisliği yaşam döngüsü yaklaşımı*. Ankara: Kültür Ajans Yayınları.

Erdem, E., ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. Constructivism in curriculum development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.

Güçlü, N., ve Sotirofski, K. (2006). Bilgi Yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, 4 (4), 351-371.

Hwang, G. J., Yang, T.C., Tsai, C.C. ve Yang, S. J. H. (2009). A context-aware ubiquitous learning environment for conducting complex experimental procedures. *Computers & Education*, 53 (1), 402-413.

Hwang, GJ., Lai, CL. ve Wang, SY. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *J. Comput. Educ.* 2, 449–473 <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0>

Illich, I. (2009). *Okulsuz Toplum*. (Çev. M. Özyay). İstanbul: Şule Yayınları.

Kaldoudi, E., Konstantinidis, S. ve Bamidis, P. D. (2010). Web advances in education: Interactive, collaborative learning via Web 2.0., Tzanavari, A. ve Tsapatsoulis, N. (Eds.), *Affective, Interactive and Cognitive Methods for e-learning Design: Creating an Optimal Education Experience*, Hersher, PA: Information Science Reference.

Kesim, M. (2007). E-öğrenme: Bir harften öte paradigma değişimi ve herkes için her zaman her yerde öğrenme. Aktan, C. C. (Eds.), *Değişim Çağında Yükseköğretim Global Trendler-Paradigmatal Yönelimler*. İzmir: Yaşar Üniversitesi.

Keyder, Ç. (1996). *Ulusal kalkınmacılığın iflası* (2. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.

Khan, B. H. (1997). *Web-based instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.

Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Inc.

Liu, G. Z. ve Hwang, G. J. (2009). A key step to understanding paradigm shifts in e-learning: Towards context-aware ubiquitous learning. *Research Express@NCKU – Articles Digest*, 10 (5), 1-4.

Mayes, T. (2006). Theoretical perspectives on interactivity in e-learning. Juwah, C. (Eds.), *Interactions in Online Education: Implications for Theory and Practice*. New York, NY: Routledge.

Mishra, P., Koehler, M. J., ve Kereluik, K. (2009). The song remains the same: Looking back to the future of educational technology. *TechTrends*, 53(5), 49. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0325-3>

Moore, M. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A system view of online learning*. (Third Edition). Belmont, CA: Wadsworth.

Moustakas, C. E. (1990). *Heuristic research: Design, methodology, and applications*. Newbury Park, CA: Sage.

Özkul, A. E. (2008). *Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin bugünkü durumu*. Uluslararası Uzaktan Eğitim Konferansı. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Park, S. Y., Nam, M. W. ve Cha, S. B. (2012). University students’ behavioral intention to use mobile learning: Evaluating the technology acceptance model. *British Journal of Educational Technology*, 43 (4), 592-605.

Race, P. (1998). *500 Tips for open and flexible learning*. London: Kogan Page.

Rushby, N. (2013). The future of learning technology: some tentative predictions. *Educational Technology & Society*, 16(2), 52-58.

Sarıkaya, M. (2002). Asimetrik bilgi çerçevesinde müzayedeler. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 3 (2), 99-110.

Sezal, İ. (2001). Eğitimin dünü, bugünü, yarını: Bir düşünce egzersizi. *Bilgi ve Toplum*, 2 (3), 71-86.

Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Yaz*, (3), 487-506.

Strauss, A., ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.

Taşçı, C. N. (2001). N’olacak bu eğitimin hali. *Bilgi ve Toplum*, (3), 59-68.

The World Association for Online Education (WAOE) (2006). *What is WAOE?*. <http://www.waoe.org/> (Erişim tarihi: 21.08.2020)

Topa Çiftçi, G. (2018). Hizmet İçi Eğitim Bağlamında Yapılan İletişim Eğitimlerinde Alternatif Bir Yöntem Olarak Yeni Medya Platformlarından Blog Kullanımı . *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (2), 39-61 .
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/aksos/issue/39204/459717>

Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 69-91.

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
http://www.dartmouth.edu/~physteach/ArticleArchive/Weimer_excerpt.pdf (Erişim tarihi: 01.08.2020)

Winner, L. (2002). *Siberliberter söylemler ve cemaatin başarısı*. (M. Küçük, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Wolk, R. (2010). Education: the case for making it personal. *Educational Leadership*, 67(7), 16-21.

Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (6), 61-64.

Yüzer, V. T. (2013). *Uzaktan Öğrenmede Etkileşimlilik*. Ankara: Kültür Ajans Yayınları.

Yazar Hakkında

Gaye TOPA ÇİFTÇİ



Dr. Öğretim Üyesi Gaye TOPA ÇİFTÇİ, lisans eğitimini 2007 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği bölümünden mezun olmasının ardından 2010 yılında Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında “IPTV’nin Uzaktan Eğitimde Kullanılabilirliğine İlişkin Bir Delphi Çalışması” başlıklı tezi ile yüksek lisans eğitimini tamamladı. Doktora eğitimine Akdeniz Üniversitesi İletişim Anabilim Dalında devam eden yazar “Dijital Tabanlı Hizmet İçi İletişim Eğitimleri: İletişim Eğitimi Blog Tasarımı Üzerine Bir Model Önerisi” başlıklı tezi ile 2017 yılında doktor ünvanını aldı. 2017 yılından beri Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi İletişim ve Tasarım Bölümünde görev yapmakta ve aynı zamanda kitle iletişimi, dijital iletişim teknolojileri, uzaktan eğitim ve yeni medya konularında araştırmalarına devam etmektedir.

Posta adresi: Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi Cıkçilli Mah., Saraybeleni Cad. No:7, 07400
Alanya/Antalya
Tel (İş): +90 242 513 69 69
GSM: +90 555 689 4553
Eposta: gayetopa@gmail.com



Gönderim: 18.10.2020

Düzeltilme: 03.01.2021

Kabul: 27.01.2021

Tür: Araştırma Makalesi

Uzaktan eğitimde eğiticilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi

Şerife AK^a
İbrahim GÖKDAŞ^b
Cumali ÖKSÜZ^c
Fulya TORUN^d

^a Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE ABD, Aydın. ORCID: 0000-0002-7148-620X

^b Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE ABD, Aydın. ORCID: 0000-0001-7019-8735

^c Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD, Aydın. ORCID: 0000-0002-3255-2542

^d Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE ABD, Aydın. ORCID: 0000-0001-6942-888X

Özet

Bu çalışma, çevrimiçi olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim eğiticilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algılarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel araştırma yöntemlerinden “kontrol grupsuz ön test-son test” modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu eğitici eğitimi oturumlarının tümüne katılan 77’si (%55.4) kadın, 62’si (%44.6) erkek toplam 139 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algısı ölçeği” ve “Uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algıları ve yarar algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Eğitim, Eğiticilerin Eğitimi, Öz Yeterlik.

Training of trainers in distance education: Effect on self-efficacy and benefit perception towards distance education

Abstract

This study aims to examine the effect of distance education trainer training program on instructors’ self-efficacy and benefit perceptions towards distance education. One of the quasi-experimental research methods, one-group pretest-posttest model was used. The study group of the research consists of 139 instructors, 77 (55.4%) female and 62 (44.6%) male, who participated in all trainer training sessions. “The scales of Perceived Self-Efficacy in Distance Education” and “Perceived Usefulness towards Distance education” were used as data collection tools. In the analysis of the data, the dependent sample t-test was used. As a result of the research, it was determined that the distance education trainer training program had a significant effect on instructors’ self-efficacy and benefit perceptions towards distance education.

Keywords: Distance Education, Trainer Training, Self-Efficacy.

Kaynak Gösterme

Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C. & Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğiticilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 24-44

Giriş

Teknolojideki hızlı değişimin yanı sıra Covid-19 pandemisi nedeniyle ortaya çıkan acil uzaktan eğitim deneyimi, dijital öğrenme-öğretme becerilerinin önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Acil uzaktan eğitim kavramı, normal koşullarda yüz yüze, çevrimiçi veya harmanlanmış şekilde yürütülen öğretimin, kriz durumları nedeniyle geçici olarak alternatif seçeneklere geçişini ifade etmektedir (Ferri, Grifoni ve Guzzo, 2020; Hodge, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Bu bağlamda Covid-19 pandemisi sırasında gerçekleştirilen uygulamaları da acil uzaktan eğitim olarak tanımlamak doğru olacaktır (Bozkurt ve diğerleri, 2020; Hodges ve diğerleri, 2020). Bu acil ve hızlı adaptasyon sürecinde öğretim elemanlarının bilgilendirilmesinin ve düzenli aralıklarla eğitim verilmesinin önemi gün yüzüne çıkmıştır. Bu süreçten çıkarılan derslerle çevrimiçi öğrenmenin yakın zamanda ana öğrenme yapısına dönüşebileceği gerçeği de düşünüldüğünde (Telli Yamamoto ve Altun, 2020), uzaktan eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmak için uygun stratejilerin geliştirilmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uzaktan eğitim hizmetinin kalitesi açısından dersi verecek öğretmenlerin niteliği ve çevrimiçi öğrenme-öğretme ortamlarına ilişkin bilgi, beceri ve deneyimi büyük önem taşımaktadır (Baker, 2004; Cabı, 2018; Sae-Khow, 2014; Yılmazsoy, Özdiç ve Kahraman, 2018). Ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğu çevrimiçi ortamlarda öğretim açısından kendini yeterli hissetmemektedir (He, 2014; Sprague, Kopfman, ve Dorsey, 1998). Çevrimiçi öğrenme-öğretme ortamlarının kullanımı açısından öğretmenlerin ne kadar iyi olduklarına ilişkin belirli bir inanç düzeyleri vardır (Demir ve Yurdugül, 2015) ve bu inanç onların çevrim içi öğrenme-öğretme ortamlarını kullanma biçimlerini etkileyebilir. Alanyazında inanç ve teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan pek çok araştırma bulgusu vardır. (Ertmer, 2005; Kagan, 1992; Kim, Kim, Lee, Spector, ve DeMeester, 2013; Ottenbreit-Leftwich, Glazewski, Newby, ve Ertmer, 2010; Niederhauser ve Stoddart, 2001; Woodcock, Sisco ve Eady (2015). Can'a (2020) göre öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemini kullanma düzeyini belirleyebilecek değişkenlerden biri de uzaktan eğitime yönelik algı ve beklentileridir. Woodcock ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme-öğretme yetkinliklerini etkileyen en önemli etmenlerden birinin çevrim içi öğrenme-öğretme ortamlarına ilişkin öz yeterlik algıları olduğunu ortaya koymaktadır. Hung (2016) öz yeterliği, öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazır olma durumlarını belirleyen önemli bir faktör olarak ele almaktadır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarına adaptasyonunda öz yeterlik algısı ve algıladıkları yarar kadar uzaktan eğitimle ilgili bilgi, beceri ve deneyimleri de önemli rol oynamaktadır. Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur ve Sendurur (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları teknoloji kullanımında en güçlü engellerden birinin tutum ve inançlar, diğerinin ise öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri olduğunu göstermektedir. Nitekim Shifflet ve Weilbacher (2015) tarafından gerçekleştirilen durum çalışmasının sonuçları da, öğretmenlerin teknolojinin yararlı olduğuna inansalar bile onu kullanma konusunda çeşitli engellerle karşılaşabileceklerini ortaya koymaktadır. Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich'a (2010) göre öncelikle öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırmaya odaklanılması, teknolojinin kullanımıyla ilişkili korkuyu azaltmaya yardımcı olabilir. Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012) tarafından sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle hizmet içi eğitim almaya ilişkin inançlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonunda, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklanan olumsuz düşüncelerini gidermek için uzaktan eğitimi daha iyi tanımlarını sağlayan etkinlikler düzenlenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Güncel araştırmalarda acil uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerin, eğitsel ve teknik açıdan desteklenmesinin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Bozkurt ve diğerleri, 2020; Dolmacı ve Dolmacı, 2020; Erkut, 2020; Huang, Liu, Tlili, Yang ve Wang, 2020; Naylor ve Nyanjom, 2020). Naylor ve Nyanjom (2020) uzaktan eğitimde teknik problemlerin öğretmenlerde stres, kaygı gibi olumsuz duygulara sebep olduğunu ve olumsuz duyguların azaltılmasında algılanan kurumsal desteğin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bozkurt ve diğerlerinin (2020), dünya çapında toplam 31 ülkenin pandemi sürecindeki acil uzaktan eğitime geçiş deneyim ve önerilerini sentezleyerek gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçları küresel bir bakış açısı sunması açısından önem taşımaktadır. Bozkurt ve diğerlerinin (2020) yaptığı bu çalışmanın sonunda eğitici eğitimlerinin önemine vurgu yapılmakta ve eğitimcilerin eğitimi için açık erişimli eğitim kaynakları bankası oluşturulması önerilmektedir. Karadağ ve Yücel'in (2020) Türkiye'deki üniversitelerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisans öğrencilerinin memnuniyetini çok boyutlu olarak inceledikleri araştırmanın bulguları, en düşük memnuniyetin yaşandığı alanın dijital içerik/öğretim materyalleri olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının teknoloji kullanma yeterliklerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Erkut (2020), acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan deneyimlerle bundan sonraki süreçte çevrimiçi eğitimin etkili bir şekilde verilebilmesi için öğretim

elemanlarının ciddi bir eğitimden geçmelerinin ve derslerini çevrimiçi ortamlara uygun olarak yeniden yapılandırılmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde içerik geliştirme, sistemin kullanımı ve etkileşimin sağlanması gibi konularda eğitime ihtiyaçlarının olduğuna (Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011; Bozkurt ve diğerleri, 2020; Erkut, 2020; Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016; Karadağ ve Yücel, 2020) ve bu eğitimlerin düzenli aralıklarla yapılması gerektiğine ilişkin (Düzakın ve Yalçınkaya, 2008; Hark Söylemez, 2020; Can, 2020) bulgular olduğu görülmektedir. Gürer ve diğerleri (2016) tarafından çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilen nitel çalışmanın sonunda uzaktan eğitim sisteminin iyileştirilmesine dönük öneriler üzerinde durulmuştur. Bu öneriler arasında öğretim elemanlarına uzaktan eğitimde öğretme yöntem-teknikleri ve öğrencilerin aktif katılımı için etkileşim sağlama yolları açısından eğitim verilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Yıldız ve Erdem (2018) ise uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının öz yeterlik ve yarar algılarının önemine işaret ederek, uzaktan eğitime ilişkin bilgi birikimi artırılarak öğretim elemanlarının inançlarının güçlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ancak uzaktan eğitime ilişkin bilgi ve deneyimin inançların güçlendirilmesine etkisi belirsizliğini koruyan bir konudur. Bu bağlamda bu çalışmada çevrimiçi olarak gerçekleştirilen eğiticilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algılarına etkisinin anlaşılması hedeflenmektedir. Bu anlayışın uzaktan eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmak için uygulayıcılara, alanyazına ve bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı çevrimiçi olarak gerçekleştirilen eğiticilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algılarına etkisini incelemektir. Bu genel amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Çevrimiçi olarak yürütülen eğiticilerin eğitimi programının;

1. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algılarına etkisi var mıdır?
2. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algılarına etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Uzaktan eğitim eğiticilerin eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algılarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada yarı deneysel araştırma yöntemlerinden “kontrol grupsuz ön test-son test” modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışma grubunun oluşturulması aşamasında ilk olarak çalışmanın yürütüldüğü üniversitenin Uzaktan eğitim portalında öğretim üye ve elemanlarına yönelik olarak eğitici eğitimlerinin duyurusu yapılmıştır. Gönüllü katılımcıların başvuruları uzaktan eğitim portalı üzerinden alınmıştır. Başvuran 210 katılımcıdan eğitici eğitimi oturumlarının tümüne katılan 139 öğretim elemanının verileri değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1			
<i>Katılımcıların Demografik Bilgileri</i>			
		n	%
Cinsiyet	Kadın	77	55.4
	Erkek	62	44.6
Yaş	26-35	34	24.5
	36-45	56	40.3
	46-55	34	24.5
	56 ve Üzeri	15	10.8
Akademik Düzey	Prof. Dr.	14	10.1
	Doç. Dr.	19	13.7
	Dr. Öğr. Üyesi	32	23.0
	Dr. Öğr. Gör	7	5.0
	Dr. Arş. Gör	10	7.2
	Öğr. Gör.	49	35.3
Pandemi Öncesi Çevrimiçi Eğitim Verme Durumu	Arş. Gör.	8	5.8
	Evet	51	36.7
	Hayır	88	63.3

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan 77'si (%55.4) kadın, 62'si (%44.6) erkek öğretim elemanının 34'ünün (%24.5) 26-35 yaş aralığında, 56'sının (%40.3) 36-45 yaş aralığında, 34'ünün (%24.5) 46-55 yaş aralığında ve 15'inin (%10.8) yaşının 56 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının akademik düzeyleri incelendiğinde ise 14'ünün (%10.1) Profesör Doktor, 19'unun (%13.7) Doçent Doktor, 32'sinin (%23) Doktor Öğretim Üyesi, 7'sinin (%5) Doktor Öğretim görevlisi, 10'unun (%7.2) Doktor Araştırma Görevlisi, 49'unun (%35.3) Öğretim Görevlisi ve 8'inin (%5.8) Araştırma Görevlisi olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının 51'inin (36.7) 2019-2020 Bahar yarıyılından önce de çevrimiçi eğitim verdiği, 88'inin (63.3) ise ilk kez 2019-2020 Bahar yarıyılında çevrimiçi eğitim verdiği görülmektedir.

Eğiticilerin Eğitimi

Eğitici eğitimleri 2020/2021 Güz dönemi başında, pandemi döneminde olduğundan ADÜZEM uzaktan eğitim portalı üzerinden eş zamanlı sanal sınıf uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Beş gün süren bu çevrimiçi eğitimin konu ve süreleri tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2		
<i>Eğitici Eğitim Programının Konuları ve Ayrılan Süreler</i>		
Gün	Konular	Süre
1.Gün	Uzaktan eğitim Portalı ve Destek uygulamalar	30dk
2.Gün	Uzaktan eğitimde ders ve sunum tasarımı	30dk
3.Gün	Sanal sınıfların etkili kullanımı	30dk
4.Gün	Uzaktan eğitim ders materyalleri ve uygulamalar (1)	30dk
	Uzaktan eğitim ders materyalleri ve uygulamalar (2)	30dk
5.Gün	Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme araçları	30dk

Katılımcılar ile eğitimcilerin tanışma etkinliği ile başlayan eğitimin ilk günü, ADÜZEM uzaktan eğitim portalı tanıtılmış, destek uygulamalar hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Diğer günlerde sırası ile uzaktan eğitimde ders tasarımı, etkili sunum tasarımı, sanal sınıfların etkili kullanımı, uzaktan eğitim ders materyalleri ve uygulamaları ve ölçme değerlendirme araçları konularında uygulamalı ve etkileşimli bilgiler paylaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algısı ölçeği

Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik algılarını belirleyebilmek amacıyla Yıldız (2015) tarafından geliştirilen 10 maddelik 5’li likert tipindeki “Uzaktan Eğitime Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin öğrenme yönetimi, teknoloji yönetimi ve sanal sınıf yönetimi olarak üç alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları sırası ile .83, .78 ve .82 olarak; tüm ölçek için ise .86 olarak hesaplanmıştır (Yıldız, 2015). Mevcut çalışmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği

Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin yarar algılarını belirleyebilmek amacıyla Yıldız (2015) tarafından geliştirilen 16 maddelik 5’li likert tipindeki “Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin öğrenme ürünlerinin etkililiği, öğrenme yaşantılarının zenginliği ve sistemin ekonomikliği adında üç alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları sırası ile .92, .84 ve .62 olarak; tüm ölçek için ise .91 olarak hesaplanmıştır (Yıldız, 2015). Mevcut çalışmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Eğitici eğitimlerinin ilk gününde ilk olarak tanışma ve tanıtım toplantısı düzenlenmiş ve bu toplantının ardından öğretim elemanlarına çevrimiçi ortamda “Uzaktan Eğitime Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. Beş gün süren eğitimin son gününde ise aynı ölçekler sontest olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Öncelikle elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı basıklık, çarpıklık katsayıları ve Shapiro Wilk testi üzerinden test edilmiştir. Veriler normallik sayıltularını karşıladığından bağımlı gruplar için t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca etki büyüklükleri de hesaplanarak rapor edilmiştir.

Etik Konular

Araştırmada kullanılan ölçekler gönüllü öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Katılmak isteyen gönüllü öğretim elemanlarına verdikleri bilgilerin araştırma amacı dışında bir amaçla kullanılmayacağı bilgisi verilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin ilişkili örneklem için t testi sonuçları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3								
<i>Uzaktan Eğitime Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği ve Alt Faktörleri Ön-test Son-test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem için t Testi Sonuçları</i>								
Ölçek/Alt Ölçek	Ölçüm	N	\bar{x}	S	sd	t	p	d
Öğrenme Yönetimi	Ön-test	139	14.93	3.48	138	-5.10	.000	-0.43
	Son-test	139	16.01	3.10				
Teknoloji Yönetimi	Ön-test	139	16.09	2.93	138	-4.76	.000	-0.40
	Son-test	139	16.91	2.59				
Sanal Sınıf yönetimi	Ön-test	139	6.96	2.02	138	-6.77	.000	-0.57
	Son-test	139	7.74	1.69				
Öz yeterlik Algısı Ölçeği Genel Toplam	Ön-test	139	37.98	7.96	138	-6.06	.000	-0.51
	Son-test	139	40.67	6.88				

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algısı ölçeği geneli ve alt faktörlerinin tamamında son-test ortalamalarının ön-test ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algısı ölçeği öğrenme yönetimi alt faktöründen elde edilen ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan ilişkili örneklem için t testi sonucunda, öz

yeterlik algısı öğrenme yönetimi alt faktörü öntest puan ortalaması ($\bar{x}_{\text{Öntest}}=14.93$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Sontest}}= 16.01$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(138)}= -5.10, p<0.00$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=-0.43$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğiticilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algısı öğrenme yönetimi alt faktörü üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Öz yeterlik algısı ölçeği teknoloji yönetimi alt faktöründen elde edilen ön-test ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t testi sonucunda, öz yeterlik algısı teknoloji yönetimi alt faktörü öntest puan ortalaması ($\bar{x}_{\text{Öntest}}=16.09$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Sontest}}= 16.91$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(138)}= -4.76, p<0.00$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=-0.40$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğiticilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algısı teknoloji yönetimi alt faktörü üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Öz yeterlik algısı ölçeği sanal sınıf yönetimi alt faktöründen elde edilen ön-test ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t testi sonucunda, öz yeterlik algısı sanal sınıf yönetimi alt faktörü öntest puan ortalaması ($\bar{x}_{\text{Öntest}}=6.96$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Sontest}}= 7.74$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(138)}= -6.77, p<0.00$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=-0.57$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğiticilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algısı sanal sınıf yönetimi alt faktörü üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Öz yeterlik algısı ölçeği genelinden elde edilen ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t testi sonucunda, öz yeterlik algısı öntest puan ortalaması ($\bar{x}_{\text{Öntest}}=37.98$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Sontest}}= 40.67$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(138)}= -6.06, p<0.00$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=-0.51$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğiticilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeğinden elde edilen ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin ilişkili örneklem için t testi sonuçları Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4								
<i>Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği ve Alt Faktörleri Ön-test Son-test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem için t Testi Sonuçları</i>								
	Ölçüm	N	\bar{x}	S	sd	t	p	d
Öğrenme Ürünlerinin Etkililiği	Ön-test	139	30.41	8.10	138	-5.01	.000	-0.42
	Son-test	139	32.95	8.92				
Öğrenme Yaşantılarının Zenginliği	Ön-test	139	10.62	2.97	138	-4.53	.000	-0.38
	Son-test	139	11.43	2.93				
Sistemin Ekonomikliği	Ön-test	139	14.81	3.55	138	-4.83	.000	-0.40
	Son-test	139	15.84	3.44				
Yarar Algısı Ölçeği Genel Toplam	Ön-test	139	55.84	13.77	138	-5.25	.000	-0.44
	Son-test	139	60.22	14.65				

Tablo 4 incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği geneli ve alt faktörlerinin tamamında son-test ortalamalarının ön-test ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğitici eğitimi programına katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği öğrenme ürünlerinin etkililiği alt faktöründen elde edilen ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan ilişkili örneklem için t testi sonucunda, öğrenme ürünlerinin etkililiği yarar algısı alt faktörü öntest puan ortalaması ($\bar{x}_{\text{Öntest}}=30.41$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Sontest}}= 32.95$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(138)}=-5.01$, $p<0.00$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=-0.42$), bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğiticilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algısı öğrenme ürünlerinin etkililiği alt faktörü üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Yarar algısı ölçeği öğrenme yaşantılarının zenginliği alt faktöründen elde edilen ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t testi sonucunda, öğrenme yaşantılarının zenginliği yarar algısı alt faktörü öntest puan ortalaması ($\bar{x}_{\text{öntest}}=10.62$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{sontest}}=11.43$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(138)}=-4.53$, $p<0.00$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=-0.38$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğiticilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algısı öğrenme yaşantılarının zenginliği alt faktörü üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Yarar algısı ölçeği sistemin ekonomikliği alt faktöründen elde edilen ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan ilişkili örneklemeler için t testi sonucunda, sistemin ekonomikliği yarar algısı alt faktörü öntest puan ortalaması ($\bar{x}_{\text{öntest}}=14.81$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{sontest}}=15.84$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(138)}=-4.83$, $p<0.00$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=-0.40$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğiticilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algısı sistemin ekonomikliği alt faktörü üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Yarar algısı ölçeği genelinden elde edilen ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t testi sonucunda, yarar algısı öntest puan ortalaması ($\bar{x}_{\text{öntest}}=55.84$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{sontest}}=60.22$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(138)}=-5.25$, $p<0.00$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=-0.44$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim eğiticilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada çevrimiçi olarak gerçekleştirilen eğiticilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algılarına etkisi incelenmiştir. Çalışmada çevrimiçi olarak yürütülen eğitici eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algıları ve yarar algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algıları öğrenme yönetimi, teknoloji yönetimi ve sanal sınıf yönetimi gibi alt faktörler açısından da incelenmiş ve yapılan eğitimin her bir alt faktör üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu

belirlenmiştir. Bu bulgu uzaktan eğitimin benimsenmesi ve etkililiği açısından öğretim elemanlarına eğitim verilmesinin önemine vurgu yapan (Bilgiç ve diğerleri, 2011; Düzakın ve Yalçınkaya, 2008; Gürer ve diğerleri, 2016; Kayaduman ve Demirel, 2019; Yıldız, 2015; Yılmaz ve Aktuğ, 2011) çalışmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Bandura (2000) öz yeterlik inancının en önemli kaynağının deneyimler sonucu elde edilen bilgi olduğunu vurgulamaktadır. Bilgi ve deneyimin az olması algılanan kaygı ve endişeyi artırabilmektedir. Bu kaygı ve endişe öz yeterlik algısını etkileyerek (Ghaith ve Shaaban, 1999) öğretim elemanlarının yeni bir eğitim ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamalarını güçleştirebilir (Wexler, 2003). Kurnaz ve Serçemeli (2020), pandemi sürecinde muhasebe alanındaki akademisyenlerin uzaktan eğitim sistemiyle ilgili öz yeterliklerini anket soruları ile değerlendirmişlerdir. Bu çalışmanın sonunda, muhasebe alanındaki akademisyenlere üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri tarafından eğitimler verildiği, teknik destek sağlandığı ve uzaktan eğitim sisteminin kullanımına ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kayaduman ve Demirel'in (2019) çalışması da öğretim elemanlarının uzaktan öğretime ilişkin endişelerini azaltmada verilecek teknolojik, pedagojik ve içerik eğitimlerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde öğreticilikle ilgili bilgi ve deneyim edinmesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bu eğitimin, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemini kullanmak ve bu sistemde öğreticilik yapmak ile ilgili endişelerinin azaltarak uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algılarını olumlu şekilde etkilediği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algıları öğrenme ürünlerinin etkililiği, öğrenme yaşantılarının zenginliği ve sistemin ekonomikliği gibi alt faktörler açısından incelendiğinde ise yapılan eğitimin her bir alt faktör üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayanarak verilen eğitimin öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sisteminin etkili kullanımına ilişkin bilgi düzeylerini artırdığı ve bunun da yarar algısını olumlu şekilde etkilediği söylenebilir. Nitekim Yıldız ve Erdem (2018) çalışmalarında uzaktan eğitime ilişkin bilginin uzaktan eğitime ilişkin yarar algısını etkilediğini ortaya koymaktadır. Kim ve diğerleri (2013) tarafından yapılan dört yıllık çalışmanın bulguları, öğretmenlerin bilgileri ile inançları ve teknolojiyi öğretime etkili şekilde entegre etme biçimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Sonuç olarak uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitiminin uzaktan eğitim sürecinde en önemli rolü oynayan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin inançlarının güçlendirilmesinde önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Pandemi öncesi akademisyenlerin uzaktan eğitim süreçlerine katılımları ve teknoloji entegrasyon yeterlikleri bir tercih konusu olarak düşünülürken, mevcut durumda bu bir “iş yeterliği” halini almıştır (Hark Söylemez, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020). Ayrıca daha önce eğitimde fırsat eşitliğini tehdit eden unsurlar, sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve coğrafi farklılıklar iken; şimdi bunlara ek olarak teknolojiye erişim ve teknolojiyi kullanma yeterlikleri arasındaki dijital uçurum fırsat eşitliğini tehdit eder hale gelmiştir (Sezgin ve Fırat, 2020). Bu noktada dijital uçurumu sadece teknolojiye erişim olanakları açısından değil, öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşlukları açısından da değerlendirmek gerekir (Bozkurt ve diğerleri, 2020; Sezgin ve Fırat, 2020). Bu nedenle uzaktan eğitimde eğiticilerin eğitimine önem verilmesi ve kurumsal desteğin sağlanması, öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazır olmaları açısından fırsat eşitliğinin sağlanmasına da katkıda bulunabilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Mevcut bulgular uzaktan eğitimde eğiticilerin eğitiminin öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algılarına etkisi konusundaki anlayışa katkıda bulursa da, çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan biri çalışmanın sonuçlarının sınırlı bir genellenebilirliğe sahip olmasıdır. Daha geniş örneklerde benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca nitel verilerin de işe koşulduğu çalışmalar yapılması, konuya ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olunması açısından yararlı olacaktır. İkinci olarak, çalışma kapsamında yalnızca gerçekleştirilen eğitimin öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik ve yarar algılarına etkisi incelenmiştir. Ancak bundan sonraki çalışmalarda öğretim elemanlarının inançlarındaki bu değişimin ders materyallerinin tasarımı, sanal sınıfların etkili kullanımı ve etkileşimin artırılması gibi konularda uzaktan eğitim uygulamalarına yansımalarının değerlendirilmesine de ihtiyaç vardır. Ayrıca bu çalışmada uzaktan eğitim hizmetlerinin kalitesi ve verimliliği açısından eğiticilerin eğitimi konusu ele alınmıştır. Ancak uzaktan eğitim hizmetlerinin kalitesini artırmak için öğrenciden, karar vericilere kadar pek çok unsurun dikkate alınması gerekmektedir. Bu kapsamda uzaktan eğitim hizmetlerinin kalitesini etkileyen diğer unsurların da dikkate alınmasında ve Canpolat ve Narin-Canpolat’ın (2020) da üzerinde durduğu gibi bundan sonraki süreçte üniversitelerin çevrimiçi öğretime hazır olma düzeylerini değerlendirmelerinde yarar vardır. Çalışmanın sınırlılıklarından bir diğeri de bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen eğiticilerin eğitimi programının pandemi dönemi acil uzaktan eğitim uygulamaları zamanında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu durum öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik ve yarar algılarını etkileyen bir değişken olabilir. Ancak

yakın gelecek için eğitim ve çalışma alanlarının yeniden düzenleneceği, gerçek anlamda uzaktan eğitimin yaygınlaşacağı ve teknolojiye hâkim olmanın önemli bir güç olacağı gibi öngörüler bulunmaktadır (Uğur, 2020). Bu öngörüler kapsamında pandemi dönemindeki deneyimlerin paylaşılması ve bu deneyimlerden çıkarılacak dersler ile etkili uzaktan eğitim stratejilerinin geliştirilmesi, geleceğe hazırlık açısından büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Baker, J. D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 1-13.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bilgiç, H. G., Doğan, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: İhtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87.
- 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.
- Cabı, E. (2018). Teaching computer literacy via distance education: Experiences of the instructors. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 61-68.
- 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.
- Canpolat, U. ve Narin-Canpolat, Z. (2020). Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 79-91.
- Demir, Ö. ve Yurdugül, H. (2015). The examination of prospective teachers’ information and communication technology usage and online communication self-efficacy levels in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 371-377.

- Dolmacı, M. ve Dolmacı, A. (2020). Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Elemanlarının Görüşleri: Bir Covid 19 Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 202-228.
- Düzakın, 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.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125–133.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P. A. ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: how knowledge, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42, 255–284.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E. ve Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers and Education*, 59, 423-435.
- Ferri, F., Grifoni, G. ve Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 1-18.
- Ghaith, G. ve Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 487–496.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* 7(1), 47-78.
- He, Y. (2014). Universal Design for Learning in an Online Teacher Education Course: Enhancing Learners' Confidence to Teach Online. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10 (2): 283–297.
- Hark Söylemez, N. (2020). The Evaluation of Some Studies on Distance Learning in Context of Covid 19. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10 (3), 625-642.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. Ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden 28.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Horzum, M. , Albayrak, E., Ayvaz, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-72.
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F. ve Wang, H.H. (2020). Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Hung, M. L. (2016). Teacher readiness for online learning: Scale development and teacher perceptions. *Computers ve Education*, 94, 120-133.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181–192.
- Kayaduman, H. ve Demirel, T. (2019). Investigating the Concerns of First-Time Distance Education Instructors. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 20(5), 85-103.
- Kim, C. , Kim, M. K. , Lee, C. , Spector, M. ve DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85.
- Kurnaz, E. ve Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim ve Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılıarı Üzerine Bir Araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 2(3), 262-288.
- Naylor, D. & Nyanjom, J. (2020). Educators' emotions involved in the transition to online teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, DOI: 10.1080/07294360.2020.1811645.
- Niederhauser, D. S. ve Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education*, 17, 15-31.

- Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J. ve Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers ve Education*, 55, 1321-1355.
- Sae-Khow, J. (2014). Developing of Indicators of an E-Learning Benchmarking Model for Higher Education Institutions. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 35-43.
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 37-54.
- Shifflet, R. ve Weilbacher, G. (2015). Teacher Beliefs and Their Influence on Technology Use: A Case Study. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15(3), 368-394.
- Sprague, D., Kopfman, K. ve Dorsey, S.L. (1998). Faculty development in the integration of technology in teacher education courses. *Journal of Computing in Teacher Education*, 14(2), 24-28.
- Tekin, O. ve Özyaydınlık, K. (2019). Uzaktan Eğitim Yöntemi Kullanılan Hizmetiçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Bilgisayar Öz Yeterlik Algıları ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1) , 19-35 .
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Journal of University Research*, 3(1), 25-34.
- Uğur, S. (2020). Merhaba yeni dünya: Covid19 ve değişen hayatlar, uzaktan eğitim, hızlanan dijital dönüşüm ve teknolojik tekillik (editöre mektup). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(2), 7-10.
- Wexler, D. H. (2003). Shifting pedagogies: Intersections of computer-supported technologies, education, and power (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations ve Theses Global.
- Woodcock, S., Sisco, A. ve Eady, M. (2015). The learning experience: Training teachers using online synchronous environments. *Journal of Educational Research and Practice*, 5 (1), 21-34.
- Yıldız, M. (2015). Uzaktan Eğitim Programlarında Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiler.

(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

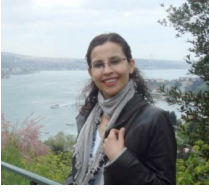
Yıldız, M. ve Erdem, M. (2018). An investigation on instructors' knowledge, belief and practices towards distance education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(2), 1-20.

Yılmaz, E. O. ve Aktuğ, S. (2011). *Uzaktan eğitimde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşleri*. Akademik Bilişim, Malatya, 2-4 Şubat.

Yılmazsoy, B., Özdiñç, F. ve Kahraman, M. (2018). Sanal Sınıf Ortamındaki Sınıf Yönetimine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Trakya Journal of Education* 8(3), 513-525.

Yazarlar Hakkında

Şerife AK



Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi olarak çalışmakta olan Şerife Ak; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölüm Başkanlığı ve Adnan Menderes Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Uygulama Merkezi (ADÜZEM) müdür yardımcılığı görevlerini yürütmektedir.

Bilgisayar destekli eğitim uygulamalarında bireysel farklılıklar, problem temelli öğrenmede çevrimiçi etkileşim, çevrimiçi yol göstericiler, problemleri teknoloji kullanımı ve teknolojinin eğitime entegrasyonu gibi konularla ilgilenmekte ve bu konularda bilimsel çalışmalar yürütmektedir.

Adr: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Merkez Kampüs 09010 Kepez/Aydın

E-Posta: serife.ak@adu.edu.tr

İbrahim GÖKDAŞ



Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi olarak çalışmakta olan Doç. Dr. İbrahim GÖKDAŞ, aynı zamanda Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcılığı ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Uygulama Merkezi (ADÜZEM) müdür yardımcılığı görevlerini yürütmektedir. Durumlu öğrenme, öğretim teknolojisi, uzaktan eğitim ortamları, dijital

bağımlılık ve eğitime teknoloji entegrasyonu gibi konular üzerine çalışmaktadır.

Adr: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Merkez Kampüs 09010 Kepez/Aydın

E-Posta: ibrahimgokdas@adu.edu.tr

Cumali ÖKSÜZ

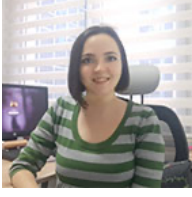


Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi olarak Matematik Eğitimi alanında çalışmakta olan Prof. Dr. Cumali ÖKSÜZ; Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektör Yardımcılığı, Uzaktan Eğitim ve Uygulama Merkezi (ADÜZEM) müdürlüğü ve Temel Eğitim bölüm başkanlığı görevlerini yürütmektedir. Teknolojinin matematik eğitimine entegrasyonu, rasyonel sayılar, çocukların erken cebir gelişimi,

çocukların matematiksel düşünme biçimleri, matematik eğitiminde alternatif uygulamalar gibi konular üzerine çalışmaktadır.

Adr: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Merkez Kampüs 09010 Kepez/Aydın

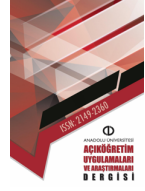
E-Posta: cumalioksuz@adu.edu.tr

Fulya TORUN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü araştırma görevlisi olarak çalışmakta olan Dr. Fulya TORUN, aynı zamanda Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Uygulama Merkezi (ADÜZEM) destek hizmetleri koordinatörlüğü ve içerik geliştirme görevlerini yürütmektedir. Bilgisayar bilimi öğretimi, e-öğrenme ortamlarının tasarımı, bilgi işlemsel düşünme, soyutlama öğretimi, insan bilgisayar etkileşimi ve sosyal medya gibi konular üzerine çalışmaktadır.

Adr: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
Merkez Kampüs 09010 Kepez/Aydın

E-Posta: fulya.torun@adu.edu.tr



Gönderim: 09.01.2021

Düzeltilme: 25.01.2021

Kabul: 27.01.2021

Tür: Derleme Makale

Açıköğretim Sistemi'nde çevrimiçi sınav uygulamasının sınav hazırlama sürecine etkisi

Nejdet KARADAĞ^a

^a Dr.Öğr.Üyesi, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-9826-1297

Özet

Covid-19 pandemisi başta sağlık olmak üzere yaşamın bütün alanlarını etkilemiş, eğitim alanında bazı zorunlu uygulamaları beraberinde getirmiştir. Eğitim kurumları öğretim ve ölçme değerlendirme etkinliklerini yeni duruma göre düzenlemek zorunda kalmıştır. Bu kapsamda açık ve uzaktan eğitim alanında dünyanın öncü kurumları arasında yer alan Anadolu Üniversitesi'nde, Açıköğretim Sistemi'nde 2019-2020 Bahar Döneminden itibaren öğrencilerin değerlendirilmesinde ilk kez büyük kitlelere yönelik çevrimiçi sınav uygulamasına geçilmiştir. Bu çalışmada, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde Covid-19 pandemisi döneminde gerçekleştirilen çevrimiçi sınav uygulamalarının sınav hazırlık süreçlerine etkileri tartışılmış ve bu süreçte yapılması gerekenler hakkında ileriye dönük çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çevrimiçi Sınav, Ölçme ve Değerlendirme, Sınav Hazırlama

Effect of online exam practice on exam preparation process in Open Education System

Abstract

The Covid-19 pandemic affected all areas of life, especially health, and brought with it some mandatory practices in the field of Education. Educational institutions have had to organize training and assessment activities according to the new situation. In this context, Anadolu University, which is one of the world's leading institutions in the field of open and distance education, has started to apply online exams for large audiences for the first time in assessing students since the spring semester of 2019-2020 in the open education system. In this study, the effects of online exam practices performed during the Covid-19 pandemic at Anadolu University Open Education System on exam preparation processes were discussed and forward-looking solutions were developed about what needs to be done in this process.

Keywords: Online Exam, Assessment and Evaluation, Exam Preparation

Kaynak Gösterme

Karadağ, N. (2021). Açıköğretim Sistemi'nde çevrimiçi sınav uygulamasının sınav hazırlama sürecine etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 45-60.

Giriş

2019 yılı sonlarında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Coronavirüs (Covid-19); kısa sürede pandemiye dönüşmüş, sağlık başta olmak üzere, ekonomik, sosyal ve eğitsel açılardan tüm dünyayı olumsuz etkilemiştir. Eğitim kurumları yüz yüze eğitim uygulamalarına ara vermek zorunda kalmış, öğretim faaliyetlerini sürdürebilmek ve öğrencileri değerlendirebilmek için yeni ve farklı çözümler üretmeye çalışmıştır. Bazı üniversiteler öğrencileri değerlendirmede kullandıkları harf notu sistemini terk edip bu olağanüstü döneme özgü olarak öğrencilerini “geçti/kaldı” ya da “başarılı/başarısız” şeklinde değerlendirmeye çalışmıştır (Sarı, 2020). Bu dönemde; açık ve uzaktan eğitim, ortaya çıkış felsefesine uygun olmadığı biçimde “acil durum eğitim modeli” olarak dünya genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu şekilde uygulanan uzaktan eğitime “acil uzaktan eğitim” adı verilmiş ve yapılan akademik çalışmalarla uzaktan eğitimle ilgili yanlış değerlendirmelerin önüne geçilmeye çalışılmıştır (Bozkurt, 2020). Eğitim kurumları; gerek teknolojik açıdan yeterli altyapıya, gerekse pedagojik açıdan uzaktan eğitim formasyonu almış insan kaynağına sahip olmamaları nedeniyle bu yeni durumla baş etme konusunda önemli güçlüklerle karşılaşmıştır.

Öğrencilerin adil ve güvenilir bir şekilde değerlendirilebilmesi pandemi döneminin en önemli sorunları arasında yer almıştır. UNESCO tarafından yapılan bir araştırmada bu dönemde 84 ülkenin 58'inde sınavların ertelendiği veya yeniden planlandığı, 23'ünde çevrimiçi veya “evde sınav” gibi alternatif yöntemlerin işe koşulduğu, 22 ülkede sınavlara devam edilirken 11 ülkede ise sınavların tamamen iptal edildiği belirlenmiştir (Can, 2020).

Türkiye’de pandemi döneminde ilk ve orta öğretimde derslerin sunumu ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin esaslar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, yükseköğretim sisteminde uygulanacak usul ve esaslar ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmiştir. YÖK’ün hazırlamış olduğu “Üniversitelerde Dijital Ortamda Gerçekleştirilebilecek Sınavların Temel İlkeleri” adlı dokümanda üniversitelerde uzaktan öğretimde uygulanacak değerlendirme süreçlerinde; dijital ortamlar kullanılarak yapılacak sınavların (gözetimli ya da gözetimsiz olarak uygulanacak açık uçlu ya da çoktan seçmeli çevrimiçi sınavlar), ödevlerin, çevrimiçi kısa sınavların, projelerin (dijital olarak teslim edilecek tasarım, uygulama, portfolyo uygulamaları), Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) etkinliklerinin, ÖYS kullanım analitiklerinin ve benzeri uygulamaların kullanılacağı belirtilmiştir (YÖK, 2020). Küresel salgın dönemiyle sınırlı olduğu belirtilen ve 14 maddede

toplanan ilkelerin üniversitelerin ve öğrencilerin imkânları ölçüsünde uygulanmasına vurgu yapılmıştır.

Bu çalışmada, eğitim alanında yukarıda bahsedilen gelişmelerin yaşandığı pandemi döneminde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde öğrencilerin başarı durumlarının belirlenmesi için gerçekleştirilen çevrimiçi sınavların sınav hazırlama süreçlerine yansımaları tartışılmış ve bu süreçte yapılması gerekenler hakkında ileriye dönük çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Alanyazın

Öğrencileri değerlendirme söz konusu olduğunda iki tür değerlendirmeden söz edilir. Bunlar biçimlendirme amaçlı değerlendirme ve düzey belirleme amaçlı değerlendirmedir. Biçimlendirme amaçlı değerlendirme, öğrenme etkinlikleri sürerken öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirilen değerlendirmedir. Çoğunlukla her ünite sonunda öğrencilerin öğrenme eksiklerini ve güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilir (Dixson ve Worrell, 2016). Bu tür değerlendirme, öğrencilere ve öğretilere öğrenme sürecine ilişkin geribildirim sağlar, yanlış öğrenmeleri tespit etme olanağı sunar, öğrenme motivasyonunu artırır ve öğrencilere konuyla ilgili önemli kavramların neler olduğunu gösterir (Boston, 2002). Biçimlendirme amaçlı değerlendirme, süreç odaklı olup, doğrudan içerik alanıyla ilgili olmayan konularda işbirliği yapma, eleştirel düşünme, yazma ya da problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesinin amaçlanabildiği bir yaklaşımı da içerebilir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012).

Düzyer belirleme amaçlı değerlendirme ise; bir ders, dönem ya da programın sonunda öğrencilerin performansı ya da başarısı hakkında değer biçme ve yargıda bulunma amacını taşır. Genellikle, birden çok üniteyi kapsayan sorulardan oluşan başarı testleri kullanılarak gerçekleştirilir (Gelbal, 2013). Dönem sonu sınavlarıyla daha çok ilişkilendirilen bu tür değerlendirmede, öğrencilerin sınav sonuçlarının yanında proje ve dönem boyunca gerçekleştirdikleri etkinlikler de dikkate alınabilir (Gunawardena ve La Pointe, 2003).

Açık ve uzaktan eğitimde öğrencileri değerlendirmede yukarıda açıklanan iki değerlendirme yöntemi de kullanılmaktadır. Biçimlendirme amaçlı değerlendirmede; ödevler, kısa sınavlar, çevrimiçi tartışma kayıtları, forum/tartışma grubu kayıtları vb. araçlardan yararlanılırken düzey

belirleme amaçlı değerlendirmede yine ödevler ve çoğunlukla gözetimli olarak yüz yüze gerçekleştirilen sınavlardan faydalanılmaktadır (Karadağ, 2014; Baran, 2020).

Açık ve uzaktan eğitimde öğrencileri değerlendirmenin hangi temel ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiğiyle ilgili en kapsamlı çalışma Morgan ve O'Reilly (1999) tarafından yapılmıştır. Morgan ve O'Reilly (1999)'e göre açık ve uzaktan eğitimde öğrencileri değerlendirme etkinlikleri tasarlanırken aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

- Değerlendirme etkinliklerinin amaçlara bağlı olarak düzenlenmesi
- Değerlendirme metotlarının seçiminde öngörülen öğrenme çıktılarının dikkate alınması
- Değerlendirme etkinliklerinin sayısının konulara ve öğrencilere uygun olması
- Değerlendirme etkinliklerinin süresinin ve aralığının belirlenmesi
- Değerlendirme etkinliğinde yer verilen her bir maddenin değerinin ortaya konulması
- Değerlendirme görevlerinin her öğrenci tarafından yerine getirilebilir olup olmadığının bilinmesi
- Değerlendirmede geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması
- Değerlendirme görevlerinin otantik olması
- Değerlendirme görevlerinin açık ve kapsayıcı olması

Açık ve uzaktan eğitimde değerlendirme sürecinde çoktan seçmeli testlerin yanında kullanılması tercih edilen ölçme araç ve yöntemlerinin belirlenmesine yönelik yapılan bir araştırmada öğrencilerin farklı ölçme yöntemlerini tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin tercih ettikleri ölçme araç ve yöntemleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. <i>Açık ve Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Değerlendirmede Kullanılmasını Tercih Ettikleri Ölçme Araçları/Yöntemleri (Karadağ, 2014)</i>		
Ölçme Aracı/Yöntemi	Yüzde	Frekans
Doğru Yanlış Testleri	17,8	6.137
Çevrimiçi Sınav	13,7	4.730
Staj	12,6	4.322
Çevrimiçi Kısa Sınav	12,5	4.294
Ödev	10,5	3.602
Eşleştirme Testleri	7,9	2.724
Örnek Olay	7,2	2.493
Bitirme Tezi	6,9	2.372
Proje	6,3	2.169
Portfolyo/e-Portfolyo	3,3	1.129
Yazılı Sınav	1,3	451
Toplam	100	34.423

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin ilk sırada doğru yanlış testlerini tercih ettikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak doğru yanlış testlerinin %50 şans başarısı sağlaması gösterilebilir. Tabloda dikkat çeken en önemli unsur çevrimiçi sınavın yüksek tercih oranıyla 2. sırada, çevrimiçi kısa sınavın da yine tercih oranına göre 4. sırada yer almasıdır. Bu durum öğrencilerin değerlendirmede çevrimiçi sınav yöntemine hazırbulunuşluklarını göstermiştir.

Çevrimiçi sınavlar, ölçme ve değerlendirme sürecinde bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanılmasıyla gerçekleştirilmektedir. Ölçme ve değerlendirmede bu teknolojilerin sağladığı avantajları Freeman (1997) şöyle sıralamıştır:

- Öğrencilere, kendilerini hazır hissettikleri an sınav olma olanağı sağlaması
- Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde görev alacak personel sayısını azaltması ve zaman tasarrufu sağlaması
- Testte yer alan soruların rassal olarak seçilmesiyle her öğrenciye farklı soruların sorulmasına olanak tanınması ve dolayısıyla sınavların geçerliği ile soruların güvenliğinin sağlanmasına katkıda bulunması
- Sorulara verilen bütün cevapların kaydının tutulabilmesiyle etkisiz olan soruların tespit edilebilmesini sağlaması

Bu avantajlara; sınav içeriğiyle ilgili olarak düzeltme ve güncellemelerin kolaylıkla yapılabilmesi ve herkese yansıtılabilmesi, çoklu ortam araçlarıyla farklı soru türlerinin kullanılabilmesi ve hem biçimlendirme hem de düzey belirleme amaçlı yapılan değerlendirmelerde kolayca geribildirim alınıp verilebilmesi eklenebilir (Hack ve Tarouco, 2000).

Çevrimiçi sınavların sağladığı avantajların yanı sıra bazı dezavantajları da vardır. Bunların en başında kimlik doğrulama ve güvenlik sorunu gelmektedir (Gunawardena ve Lapointe, 2003; Bozkurt ve Uçar, 2018). Sınava katılan öğrencilerin kimliklerinin doğrulanabilmesi ve kopya olaylarının önüne geçilebilmesi için parmak izi, el geometrisi, ses, retina, yüz, imza gibi biyometriklerin kullanılması önerilmektedir (Yalçın ve Gürbüz, 2015). Bu sayede çevrimiçi sınavlarda güvenlik sorunu büyük oranda çözülebilecek ve daha geçerli ölçme yapılabilir.

Çevrimiçi sınavlarda kimlik doğrulama ve güvenlik ile ilgili sorunlar öğrencilerin değerlendirilmesinde; öğretim aşamasında değerlendirme, araştırma ve proje ödevi başta olmak üzere öğrencilere parçalı notlar verilebilecek çeşitli görevler verme, değerlendirmeyi video konferans aracılığıyla yapma gibi farklı yöntemleri gündeme getirmiştir. Aslında bu yöntemler ölçme ve değerlendirmede süreç odaklı yaklaşımın uygulanmasını işaret etmektedir (Bozkurt, 2020). Özellikle öğrencilerin başarılı ya da başarısız olarak addedildiği, diğer bir deyişle dersten geçme/kalma durumlarının belirlendiği dönem sonu sınavlarının “şeffaf ve denetlenebilir” olması ve bu sınavlarda soruların rastgele seçilmesi, tam ekran ve tarayıcı kilidinin işlevselleştirilmesi uygulama için getirilen önerilerden bazılarıdır (YÖK, 2020).

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi’nde Sınav Hazırlama Süreci

2020-2021 Öğretim yılı verilerine göre; Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi’nde, Açıköğretim Fakültesi’nde 10 lisans programı (8’i aktif), 64 önlisans programı (43’ü aktif), 13 lisans tamamlama programı, İktisat Fakültesi’nde 7 lisans programı ve İşletme Fakültesi’nde de 7 lisans programı olmak üzere 101 programda; güz ve bahar dönemlerinde toplam 1.585 derste sınav hazırlığı yapılmaktadır. Güz döneminde Felsefe, Sosyoloji, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı lisans programlarında 4 ders ödev/proje dersi olarak uygulanmakta ve öğrenciler bu derslerde ödev/proje hazırlayarak değerlendirilmektedir. Açıköğretim Fakültesi lisans tamamlama programlarında sınavlar tamamen açık uçlu sorularla gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte, 2017-2018 öğretim yılında 4 dersle başlayan, öğrencilere çoktan seçmeli

testlerle birlikte açık uçlu soru sorulması uygulaması 2020-2021 öğretim yılı güz döneminden itibaren lisans programlarında 16 derse çıkarılmıştır.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde sınav hazırlıkları Açıköğretim Fakültesi'ne bağlı Test Araştırma Birimi'nde (TAB) gerçekleştirilmektedir. Sınav hazırlığında sadece Birim içinde kullanılabilen özel bir soru bankası yazılımından yararlanılmaktadır. Sınav hazırlık sürecinde iş akışı genel olarak aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

1. *Kitap editörlerine (soru yazarlarına) soru talep mektuplarının gönderilmesi:* Bu mektupta, soru yazarlarının hangi derslerden kaç soru hazırlayacakları, soruları hangi koşullarda ve ne zaman TAB'a teslim edecekleri, soruların güvenliği için hangi önlemleri almaları gerektiği belirtilir. Ayrıca, soru yazarlarına soruların hazırlanmasında yararlanacakları teknik bilgiler ve örnek sorular da gönderilir.
2. *Soru yazarları tarafından hazırlanan soruların belirlenen formatta TAB'a teslim edilmesi:* Soru yazarları hazırladıkları soruları CD ortamında kapalı imzalı zarf içinde ya da flash diskle TAB'a teslim ederler. TAB dizgi ekibi soruları şablona aktarır ve soru bankası yazılımını kullanarak dersin sorumlusuna iletir.
3. *TAB ders sorumluları tarafından soruların içerik kontrolünün ve teknik redaksiyonunun yapılması:* Ders sorumluları öncelikle soruların test tekniği açısından redaksiyonunu yaparlar ve ders kitaplarının içeriğine uygunluğunu kontrol ederler.
4. *Soruların soru bankasına girilmesi ve önceden belirlenen parametrelere göre testlerin oluşturulması:* Ders sorumluları, her bir soruyu ait olduğu ünite, sorunun zorluk derecesi, sorunun Bloom taksonomisi düzeyi, sorunun ilişkili olduğu öğrenme çıktısı bilgisi, sorunun ait olduğu alt başlık bilgisi, sorunun cevabının yer aldığı kitap sayfa bilgisi, sorunun türü (olumlu, olumsuz, eşleştirme, boşluk doldurma, öncüllü, kombine, kökte şekil/grafik/tablo içeren vb.) gibi parametreleri belirterek soru bankasına girerler ve ilgili dönem için testleri oluştururlar.
5. *Testlerin basım onaylarının alınması ve düzeltmelerin yapılması:* Anlatım ve yazım kuralları açısından tekrar incelenerek son halini alan testler ders kitaplarının editörleri tarafından okunur, gerekli düzeltmeler yapılır ve basım onayı verilir.
6. *Sınav oturum düzenine göre kitapçıkların dökümü, kontrolü ve düzeltmelerin yapılması:* Sınav oturum düzenine göre soru bankasında kitapçıklar tanımlanır ve her bir grup için çıktıları alınır. Kitapçıklar son kontrol için ders sorumlularına dağıtılır. Ders sorumluları kitapçıklarda buldukları düzeltmeleri soru bankası yazılımı üzerinden

sisteme girer. Bu notlar yazılım üzerinden ders sorumlusuna iletilir. Ders sorumlusu gerekli düzeltmeleri yapar. Düzeltmeler konusunda tereddüt ettiği durumlarda Birim yöneticisi ve yardımcılarının görüşüne başvurarak düzeltmeleri gerçekleştirir.

7. *Kitapçıkların basım için dijital ortamda Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi'ne (BAUM) teslim edilmesi:* Kitapçıklar BAUM'un baskı makinesi formatına göre pdf olarak hazırlanır ve kontrolleri yapılır. Birim yönetimi tarafından pdf olarak şifreli harici bellek ile BAUM'a teslim edilir.
8. *Görme engelli öğrencilerin muaf tutulacağı soruların belirlenmesi ve hazırlanan tablonun BAUM'a gönderilmesi:* Sınavda görme engellilerin muaf tutulacağı sorulara (okuyucu tarafından okunduğunda anlaşılması güç olan, soru kökünde ya da seçeneklerde grafik/tablo/şekil içeren vb. sorular) ilişkin ders bazında hazırlanan tablo BAUM'a gönderilir.

Çoktan seçmeli sınavların hazırlığı için geçerli olan yukarıdaki aşamalardan sonra sınav uygulama ve değerlendirme süreçleri gerçekleşmektedir. Sınav sonrası sorulara yönelik itirazların ve madde analizlerinin değerlendirilmesi yine TAB'da yapılmaktadır. Hatalı olduğu tespit edilen sorular ve doğru cevap güncellemesi gerektiren sorularla ilgili düzeltme tabloları nihai değerlendirme için BAUM ile paylaşılmaktadır.

Açık uçlu soruların hazırlanması ve ödev/proje dersleri için ayrı bir süreç işletilmektedir. Açık uçlu sorular derslerin editörlerinden talep edilmekte ve gerekli kontroller ve teknik redaksiyon yapıldıktan sonra havuza dâhil edilmektedir. Ödev/Proje derslerinde ise, dönem başında ilgili program koordinatöründen ödev konuları, ödevde öğrencilerden beklenenler detaylarıyla alınmakta ve ödevlerin puanlanması için dereceli puanlama anahtarları talep edilmektedir. Ödev/Proje konularının öğrencilere duyurulması, hazırlanan ödevlerin çevrimiçi olarak sisteme yüklenmesi, puanlanması ve cezaevinde bulunan öğrencilerin bu konuda izleyecekleri prosedür Üniversite'nin ilgili birimleriyle koordine edilmektedir.

Çevrimiçi Sınavların Sınav Hazırlama Sürecine Etkisi

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde Covid-19 pandemisi nedeniyle 2019-2020 Öğretim yılı bahar döneminden itibaren çevrimiçi sınav uygulamasına geçilmiştir. Çevrimiçi sınavlar yukarıda yüz yüze sınavlar için uygulanan sınav hazırlama sürecinde önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu değişiklikler aşağıda alt başlıklar altında açıklanmıştır.

İş akışında meydana gelen değişiklikler

Sınavların çevrimiçi yapılması kararından sonra standart iş akışının 1., 2., 6. 7. ve 8. aşamalarında önemli değişiklikler olmuştur. Standart iş akışının 1. aşaması olan “*Kitap editörlerine (soru yazarlarına) soru talep mektuplarının gönderilmesi*” aşaması ortadan kalkmıştır. Çünkü çevrimiçi sınavlarda daha fazla soruya ihtiyaç duyulduğundan editörlerin dışında da soru yazarlarının görevlendirilmesi gerekli olmuştur. Bu görevlendirmeler ve soru yazım süreci Üniversite öğretim elemanlarının tercihlerine ve alanlarına göre Öğrenme Teknolojileri Ar-Ge Birimi (ÖTAG) Envanter Takip Sistemi (ETS) üzerinden yapılmaya başlanmıştır. İş akışının 2. aşaması “*Soru yazarları tarafından hazırlanan soruların belirlenen formatta TAB’a teslim edilmesi:*” hazırlanan soruların toplu olarak ETS’den çekilmesi dolayısıyla değişmiştir. İş akışının 6. aşaması olan “*Sınav oturum düzenine göre kitapçıkların dökümü, kontrolü ve düzeltmelerin yapılması*” aşaması artık uygulanmamıştır. Sorular kitapçık formatında değil artık test formatında hatta her bir soru soru bankasında çevrimiçi sınav ekranında yer alacağı haliyle görüntülenerek kontrol edilmeye başlanmıştır. Sorular, içeriğine göre metin tabanlı ya da resim tabanlı olarak kaydedilmiştir. İş akışında oluşan bir diğer değişiklik standart iş akışının 7. aşaması olan “*Kitapçıkların basım için dijital ortamda Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi’ne (BAUM) teslim edilmesi*” aşamasında oluşmuştur. Sınav soruları artık kitapçık olarak değil her bir teste ait sorular bir klasör içinde ve her bir klasörde soruların soru kökleri ayrı seçenekleri ayrı olacak şekilde parçalı olarak dosyalanmaya başlanmıştır. Bu sayede çevrimiçi sınav ortamında soruların ve seçeneklerin kişiye özel olarak kombinasyonunun yapılması sağlanmıştır. İş akışının 8. aşamasında manuel olarak oluşturulan görme engelli öğrencilerin muaf tutulacağı soruların yer aldığı tablo soru bankası yazılımı içinden soruların “Muaf” olarak etiketlenmesi yoluyla çevrimiçi sınav sistemine otomatik olarak kaydedilmeye başlanmıştır. Sınavların çevrimiçi yapılması sınav sorularının basımı için sınavdan en az 3 hafta önce teslim edilmesi zorunluluğunu ortadan kaldırmış, bu süreyi 1 haftaya kadar düşürmüştür. Bu durum da sınav içeriğine ve kontrol süreçlerine daha fazla zaman ayrılabilmesini sağlamıştır.

Soru yazım ve denetim/basım onayı süreçlerinde meydana gelen değişiklikler

Çevrimiçi sınavlarda testlerin yazılım tarafından kişiye özel olarak üretilmesi yüz yüze yapılan sınavlara göre daha fazla sayıda soru kullanılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle çevrimiçi sınavlar için hazırlanan ve denetlenen soru sayısında önemli artışlar olmuştur. Yüz yüze sınavlarda bir sınavda 13-14 bin soru kullanılırken, çevrimiçi sınavlarda bu sayı 40 binin

üzerine çıkmıştır. Bu süreçte ders kitaplarının editörleri tarafından hazırlanan sorulara yeni sorular eklenmesi ve bu soruların denetlenmesi gerekmiştir. Bu amaçla ETS üzerinden Üniversite kadrosundaki öğretim elemanlarına yazdırılan ve denetimi yaptırılan sorulardan yararlanılmıştır. ETS'den alınan sorular TAB ders sorumluları tarafından gerekli çalışmalar yapılarak çevrimiçi sınav havuzuna eklenmiştir. Bu sayede çevrimiçi sınav soru havuzu derslerde her üniteden ve amaçtan yeterli sayıda sorunun havuza eklenmesi yoluyla güçlendirilmiştir.

Soru bankası yazılımında yapılan değişiklikler

Çevrimiçi sınav uygulaması soru bankası yazılımında bazı teknik değişikliklerin yapılmasını gerektirmiştir. Soru bankası yazılımına çevrimiçi sınav modülü eklenmiş, testlerin sayfa düzeni sayfası çevrimiçi sınava göre düzenlenmiş ve soruların çevrimiçi sınav havuzunda daha az yer kaplayacak şekilde metin tabanlı görünümün yanı sıra resim tabanlı görünüm dosyaları oluşturulmuştur. İstatistik, Sembolik Mantık ve Matematik gibi formül, sembol ve denklem içeren derslerde bu öğelerin doğru görüntülenebilmesi için gerekli çalışmalar yapılmıştır. Çevrimiçi sınavlarda test onayı için yazılım içinden pdf formatında test dökümüne olanak sağlanmıştır. Sınavların ders-soru bazlı aktarılabilmesi için yazılımda gerekli güncelleme yapılmıştır. Çevrimiçi bir testte öğrenciye sorulan soruların ünite dağılımlarının soru bankası yazılımı üzerinde otomatik olarak yapılması sağlanmıştır. Bu durum kişiye özel oluşturulan sınavların kapsam geçerliklerini kontrol altına almıştır. ETS üzerinden hazırlanan soruların soru bankasına aktarım modülü oluşturulmuştur. Bununla birlikte, sınav sonrası itirazların soru bankasında sorularla ilişkilendirilerek hızlı bir şekilde yanıtlanmasının ve ders sorumluları tarafından değerlendirilen itirazların yanıtlarının soru bankası yazılımı aracılığıyla alınması sağlanmıştır. Aynı şekilde sınav sonrası değerlendirmelerde hatalı bulunarak iptal edilen ya da doğru cevabı güncellenmesi gereken soruların kayıtlarının yazılım üzerinden alınması gerçekleştirilmiştir.

Sınavlarda açık uçlu soru kullanımında meydana gelen değişiklikler

Yüz yüze yapılan sınavlarda ikisi kısa cevaplı biri uzun cevaplı olmak üzere üç açık uçlu soru ilgili derse ait testin sonunda ayrı bir sayfada yer almaktaydı ve her öğrenciye aynı sorular soruluyordu. Öğrenciler bu soruların cevaplarını yazmaları için kendilerine ayrıca verilen cevap kâğıdını kullanıyorlardı. Daha önce 6 derste yapılan açık uçlu soru uygulaması çevrimiçi sınavlarda 16 derse çıkarılmıştır. Her dersten 10 kısa cevaplı 5 uzun cevaplı olmak üzere 15

açık uçlu soru hazırlanmakta ve bu sorular kişiye özel hazırlanan testlere her testte 2 kısa cevaplı 1 uzun cevaplı soru olacak şekilde rastgele eklenmektedir. Bu sayede sınavların daha kapsayıcı olması sağlanırken öğrencilerin kazanımları farklı soru türleriyle ölçülebilmektedir.

Sonuçlar

Çevrimiçi sınav uygulaması, Açıköğretim Sistemi sınav hazırlama sürecini önemli ölçüde değiştirmiş, sürecin büyük oranda dijitalleşmesini sağlamıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen sınavlar için tasarlanan süreç günümüz teknolojileri ve uygulamalarına göre yeniden düzenlenmiştir. Bu açıdan bir tehdit olarak değerlendirilen pandeminin yeni fırsatlar yarattığı söylenebilir. Açıköğretim Sistemi'nde olduğu gibi bu süreçte diğer kurumlar da hem teknolojik alt yapıları açısından hem de çevrimiçi eğitim ve değerlendirmeye hazırbulunuşluk açısından yeterliklerinin ya da eksiklerinin farkına varmıştır.

Çevrimiçi sınavlarda testlerin yazılım tarafından kişiye özel olarak üretilmesi öğrenme içeriğinden daha fazla sayıda soru yazılmasını ve bu soruların denetlenmesini gerektirmiştir. Bu durum soru yazarlarının ve soru denetimi görevi yapan kişilerin sayısının artırmıştır. Sınırlı ve sabit içerikten fazla sayıda soru üretilmesi Morgan ve O'Reilly(1999) 'nin belirttiği değerlendirme etkinliklerinin öğrenme amaçlarına göre düzenlenmesi ilkesine bazı durumlarda aykırılık oluşturabilmektedir. Bu nedenle sınav sorularının öğrenme amaçlarıyla ilişkisinin kurulması kritik öneme sahiptir.

Çevrimiçi sınav uygulaması, Açıköğretim Sistemi'nde sınavların hazırlığında kullanılan soru bankası yazılımının geliştirilmesini de sağlamıştır. Yazılıma eklenen yeni modüller ve yapılan güncellemeler sayesinde olağanüstü dönemlerde de istenen türde (yüz yüze ya da çevrimiçi) sınav hazırlığının yapılması mümkün kılınmıştır.

Pandemi süreci, Bozkurt (2020)'un da belirttiği gibi öğrencileri değerlendirmede sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir anlayışın benimsenmesi gerektiğini gözler önüne sermiştir. Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda katıldıkları bir ya da iki sınavdan aldıkları puanlara göre başarılı yada başarısız olarak nitelenmeleri kazanımların gerçekçi biçimde elde edilip edilmediğinin tartışılmasına neden olmaktadır.. Bu şekilde yapılan ölçmelerin geçerliği ve değerlendirmelerin adil olup olmadığı sorgulanmaktadır. Sınav hazırlık ve uygulamalarının bu tartışmalar çerçevesinde tekrar değerlendirilmesi kaçınılmaz olmuştur.

Çevrimiçi sınavlar, Hack ve Tarouco (2000)'nun vurguladığı öğrencileri değerlendirmede teknoloji kullanımının sağladığı yararları hatırlatması adına önemlidir. Bunlardan en önemlileri farklı soru türlerinden oluşan sınavların pratik bir biçimde hazırlanıp uygulanabilmesi, sınav içeriğiyle ilgili düzeltme ve güncellemelerin kolaylıkla yapılabilmesi ve herkese yansıtılabilmesi olmuştur. Sınav hazırlama sürecinde gözden kaçan bilimsel ya da teknik hatalar uygulamada erken fark edilip gerekli düzeltmeler yapılabilir.

Öneriler

Açıköğretim Sistemi'nde çevrimiçi sınavlar, sadece düzey belirleme amaçlı değerlendirme için kullanılmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişmelerinin izlenmesi için biçimlendirme amaçlı değerlendirme etkinliklerinde de çevrimiçi sınavlardan yararlanılmalıdır. Alanyazında da vurgulandığı gibi öğrenciler bu tür değerlendirme için hazırbulunuşluğa sahiptir.

Yeni teknolojiler çevrimiçi sınavlarda öğrencileri değerlendirmede farklı ölçme araçlarının kullanımını mümkün kılmaktadır. Sınavlar çoktan seçmeli soruların yanında açık uçlu soru, doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları, senaryo soruları, sürükle-bırak tipi sorular gibi farklı soru türleriyle zenginleştirilmelidir.

Sınavlarda kullanılan soruların madde istatistiklerine göre eşdeğer testlerin yazılım tarafından otomatik olarak oluşturulması sağlanmalıdır. Böylece kişiye özel hazırlanan testlerin hem konu hem de madde istatistikleri açısından eşdeğerliği güvence altına alınacaktır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapılarak süreç odaklı değerlendirme etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Öğrencilere ne kadar çeşitli ve fazla sayıda görev verilir ve değerlendirme yapılırsa bu ortamlarda yapılan ölçmelerin geçerliği de o kadar artacaktır.

Çevrimiçi sınavların öğrenciler üzerindeki akademik, sosyal ve psikolojik etkileri araştırılarak yeni uygulamalar için veri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Anadolu Üniversitesi (2021). Açıköğretim Sistemi 2020-2021 Güz Dönemi Sınav Sorumluluk Üniteleri. <https://www.anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/ckfinder/aof/files/2020-2021-Guz-Sinav-Sorumluluk-Uniteleri-V04.pdf> (Erişim tarihi: 26.12.2020).
- Anadolu Üniversitesi (2018). Çoktan Seçmeli Soru Hazırlama Kılavuzu. <https://acikbilim.anadolu.edu.tr/assets/files/%C3%87oktan%20Se%C3%A7meli%20Soru%20Haz%C4%B1rlama%20K%C4%B1lavuzu.pdf> (Erişim tarihi: 24.12.2020).
- Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *AUAd*, 6(1), 28-40.
- Boston, C. (2002). "The Concept of Formative Assessment," *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: Vol. 8 , Article 9. DOI: <https://doi.org/10.7275/kmcq-dj31>
Available at: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol8/iss1/9> (Erişim tarihi: 20.12.2020).
- 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.
- Bozkurt, A. & Uçar, H. (2018). E-Öğrenme ve e-sınavlar: Çevrimiçi ölçme değerlendirme süreçlerinde kimlik doğrulama yöntemlerine ilişkin öğrenen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 745-755.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Hack, L. & Tarouco, L. (2000). New tools for assessment in distance education. In D. Willis, J. Price & J. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2000--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 241-244). Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Retrieved January 2, 2021 from <https://www.learntechlib.org/p/15560> (Erişim tarihi: 21.12.2020).

Dante D. D. & Frank C. W. (2016). Formative and Summative Assessment in the Classroom, *Theory Into Practice*, 55:2, 153-159, DOI: [10.1080/00405841.2016.1148989](https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989).

Freeman, R. (1997). *Managing open systems*. London: Kogan Page.

Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve değerlendirme*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1802.

Gunawardena, C.N. ve LaPointe, D.K. (2003). Planning and management of student assessment. *Planning&Management in Distance Education* (Ed: S. Panda). London: Kogan Page. 195-205.

Karadağ, N. (2014). *Açık ve Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Mega Üniversitelerdeki Uygulamalar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Morgan, C. ve O'Reilly, M. (1999). *Assessing open and distance learners*. London: Kogan Page.

Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.

Simonson, M.; Smaldino, S.; Albright, M. ve Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.

UNESCO (2020). *Exams and assessments in COVID-19 crisis: fairness at the centre*. <https://en.unesco.org/news/exams-and-assessments-covid-19-crisis-fairness-centre> (Erişim tarihi: 22.12.2020).

Yalçın, N. ve Gürbüz, F. (2015). Biyometrik güvenlik sistemlerinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3 (2015) 398-413.

YÖK (2020). Üniversitelerde Dijital Ortamda Gerçekleştirilebilecek Sınavların Temel İlkeleri <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-dijital-sinavlarin-temel-ilkeleri.aspx> (Erişim tarihi: 22.12.2020).

Yazar Hakkında

Nejdet KARADAĞ



Nejdet KARADAĞ, lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Bölümünde yapmıştır. Yüksek lisans ve doktora eğitimini Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. 2015 yılından bu yana Açıköğretim Fakültesi Test Araştırma Birimi yöneticisi olarak görev yapmaktadır. İlgi alanları açık ve uzaktan öğrenmede ölçme değerlendirme, öğretim tasarımı ve mega üniversitelerdir.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Yunusemre Kampüsü, Eskişehir, Türkiye 26470

Tel (İş): +90 222 3350580/2716

GSM: +90 505 5604942

Eposta: nkaradag@anadolu.edu.tr



Gönderim: 19.01.2021

Düzeltilme: 25.01.2021

Kabul: 27.01.2021

Tür: Derleme Makale

Covid-19 pandemisi döneminde öğrenme ve uzaktan hemşirelik eğitiminde paradigma değişimi

Belgin BOZ YÜKSEKDAĞ^a

^a Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Uzaktan Öğretim, ORCID: 0000-0003-2862-3544

Özet

Türkiye’de covid-19 salgını ortaya çıkmadan önce hemşire eğitimciler arasında uzaktan eğitim yoluyla hemşirelik eğitiminin verilip verilemeyeceği bir tartışma konusu iken bugün uzaktan hemşirelik eğitiminin en etkili ve verimli bir biçimde nasıl sunulması gerektiği tartışılmaktadır. Bu makalede uzaktan hemşirelik eğitimi veren kurumlara, akademisyenlere ve öğrenenlere rehber olması açısından Covid-19 pandemisi döneminde öğrenme, uzaktan hemşirelik eğitimi(UHE)’nde paradigma değişimleri ve uzaktan hemşirelik eğitiminin yeniden yapılandırılması ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Hemşirelik Eğitimi, Covid-19, Paradigma

Learning during the Covid-19 pandemic and paradigm change in distance nursing education

Abstract

Before the outbreak of covid-19 in Turkey, it is debated whether nursing education can be given through distance education among nurse educators, while today it is debated how distance nursing education should be presented in the most effective and efficient way. In this article, learning during the covid-19 pandemic, paradigm changes in distance nursing education (DNE) and restructuring of distance nursing education were discussed in terms of guiding the institutions that provide distance-nursing education, academicians and learners.

Keywords: Distance Nursing Education, Covid-19, Paradigm

Kaynak Gösterme

Boz Yüksekdağ, B. (2021). Covid-19 pandemisi döneminde öğrenme ve uzaktan hemşirelik eğitiminde paradigma değişimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*,7(1), 61-73.

Giriş

Dünya, Covid-19 salgını karşısında benzeri görülmemiş zorluklarla karşı karşıyadır. Bu dönemde en zorlu mücadele sağlık sisteminde yaşansa da eğitim de, bireylerin acil çözüm beklediği sistemlerden biridir. Covid-19 sürecinde bu sistemin paydaşlarından olan öğretim elemanlarından kısa bir zamanda, teknolojiyi kullanarak hem tasarımcı hem de öğretici olmaları beklenmiştir (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia, & Koole, 2020).

Uzaktan eğitimde etkili ve verimli öğrenme etkinliklerini tasarlamak ve teknolojinin kullanıldığı bir alanda gelişmek öğretim elemanları açısından oldukça çaba gerektiren bir durumdur. Alexander vd. (2003) uzaktan bir saatlik dersin tasarımı için yaklaşık 18 saatin gerekli olduğunu söylemiştir. Dolayısıyla ancak bir sistemin çözüm olacağı uzaktan eğitimde, öğretim elemanlarının bireysel çabalarını bir çözüm olarak görmek ve beklemek durumun gerçekliğinden uzaklaşmaktır. Örneğin, uzaktan eğitimde yönetim boyutunda gerçekleşen destek hizmetler, sistemin devamlılığının sağlanması, öğrenenlerin sistemden ayrılmasının önlenmesi bir başka deyişle eğitim kurumunun varlığını sürdürebilmesi için yapılandırılması gereken önemli bir boyuttur (Rapanta vd., 2020; Karadağ ve Yücel, 2020).

Araştırma Sorunsalı

Covid-19 pandemisinin başlamasıyla eğitimin kesintiye uğraması ve hemşirelik eğitim kurumlarının acil uzaktan eğitime geçiş yapmak zorunda kalmaları hemşire eğitimciler tarafından yönetimi oldukça güç bir süreç olarak algılandı. Üzerinde en çok düşünülen konu salgın döneminde uygulamalı derslerin nasıl gerçekleştirileceği ve öğrenenlerin adil olarak nasıl değerlendirileceğiydi. Dewart, Corcoran, Thirsk, Petrovic, (2020) de salgın döneminde sosyal mesafe, izolasyon ve karantina önlemleri ile karşı karşıya olan ve hemşirelere ihtiyaç duyan bir toplumda hemşirelerin nasıl eğitime devam edileceğinin, üzerinde düşünülmesi gereken temel sorun olduğunu söylemiştir.

Türkiye’de pandemi öncesine kadar hemşirelik eğitim kurumları arasında uzaktan eğitim yoluyla hemşirelik eğitiminin verilip verilemeyeceği bir tartışma konusuydu. Pandemi sonrası ise uzaktan hemşirelik eğitiminin en etkili ve verimli bir biçimde nasıl sunulacağı tartışılmaktadır. Bu çalışmada uzaktan hemşirelik eğitimi veren kurumlara, akademisyenlere ve öğrenenlere rehber olması açısından pandemi döneminde öğrenme, hemşirelik eğitimi (UHE)’nde paradigma değişimleri ve uzaktan hemşirelik eğitiminin yeniden yapılandırılması ele alınmıştır.

Alanyazın

Covid-19 Pandemisi Döneminde Öğrenme

Covid-19 salgını sonrası bireylerin yaşam biçimlerinin değişmesi, öğrenmenin kapsamının, içeriğinin ve tasarımının değişmesi, yeni teknolojiler sayesinde öğrenme etkinliklerinin değişmesi, teknolojinin teknik ve sosyal boyutlarının bir arada ele alınması, bilgi ve becerilerini sürekli güncelleyen uzmanlara gereksinimlerin artmasıyla salgın sonrası öğrenmede yeni bir dönem başlamıştır (Bozkurt, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Zhao, 2020).

Yeni nesil teknolojilerin kullanılmasıyla birlikte hemşirelik eğitimi veren kurum/kuruluşların dijital dönüşümde kalite, verimlilik ve sürdürülebilirlik kavramlarını içselleştirmesi, marka değerlerinin olması, yetkinliklerini artırması, yeni iş süreçlerine uyum sağlaması, yeni iş süreçlerine ilişkin risk zekâsına sahip olması, dijital dönüşümden insanın dönüşümüne ilişkin gerekli tüm alt yapıları oluşturması, ekolojik sürdürülebilirliği desteklemek için sağlıklı toplumları yapılandırması, tüm paydaşları yararına ekosisteme değer katması beklenmektedir. Bu öğrenme sürecinde, öğrenenlere açık, kişiselleştirilmiş, çok-kültürlü, demokratik, dinamik, esnek, etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunmak eğitim kurumunun varlığının sürdürülebilirliği için gereklidir (YÖKAK, 2020). Bu bağlamda; ilk olmak ya da farklı olanı sunmak, ekolojik dengeyi sürdürebilmek ve yeni-kaliteli ürünler sunmak eğitim kurumlarının hedeflerinde ilk sıralarda yer almalıdır

Hemşirelik Eğitiminde Paradigma Değişimleri

Türkiye’de yükseköğretime dayalı hemşirelik eğitimi, kalabalık sınıflardan oluşan yüz yüze eğitim ortamlarında gerçekleştirilmektedir. Öğretim elemanı yetersizliği ve uygulama yapılan yerlerin (klinikler, uygulama laboratuvarları, simülasyon odaları vb.) sınırlılığı (YÖK, 2017) göz önüne alındığında kuramsal ve uygulamalı derslerde kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve gerçek uygulama ortamlarına hatasız yansıtılması eğitim kurumlarının ulaşılması zor olan hedeflerindedir. Literatüre bakıldığında hemşire öğrenenlerin; ders yükünün ağır olması, sınavların zor olması, sürekli yüksek bir not ortalamasına sahip olma çabası, karmaşık kişilerarası ilişkiler, klinik ortamın zorlukları, kronik ve ölümcül hastalarla ilgilenilmesi gibi nedenlerden dolayı diğer sağlık disiplinlerinde bulunan öğrenenlerden daha fazla kaygılı olduğu görülmektedir (Chernomas & Shapiro, 2013; Beiter vd. 2015; Chen vd. 2015; Sancar vd. 2018). Öte yandan pandemi sürecinde öğrenme sürecinin kesintiye uğraması

ve acil uzaktan eğitim uygulamaları da akademik performans, başarılı olma baskısı ve gelecek için plan yapma konusunda hemşire öğrenenlerde endişeye yol açmaktadır (Savitsky vd. 2020).

Yeni nesil teknolojilerin yanı sıra küresel salgınların da insan ve toplum hayatını kökten etkilediği 21. yüzyılda, “kalite” eğitim kurumlarının yeniden ele alması gereken en önemli konularından biri haline gelmiştir. UHE’de kalite, hemşire öğrenenler ile toplumun hemşirelere ilişkin beklentilerini ve gereksinimlerini anlama gücüdür. Bu bağlamda, konuya ilişkin durumları analiz etme, risk zekâsını oluşturma, çözüm yollarını bulma, iyileştirme ve geliştirme önem kazanmaktadır. Öte yandan paydaşlarla etkileşimli işbirliği yapabilme ve sürdürülebilirlik yeteneği de kalitenin unsurlarındandır (Lira, Adamy, Teixeira, Silva, 2020; Hodges, Moore, Locke, Trust, & Bond, 2020). Kalite, sağlık eğitimi veren bir kurumun en güncel ve/veya en pahalı teknolojiyi kullanması değildir. Örneğin; UHE’de öğrenenler ve ders sorumluları arasındaki etkileşim, uzaktan eğitimin, psikoloji, pedagoji, sosyoloji ve değerlendirme boyutları göz önüne alınarak yapılandırılmazsa, kullanılan teknoloji ne kadar üstün olursa olsun, pahalı bir deneyimden öte gidemeyecektir; çünkü teknoloji uzaktan eğitimin boyutlarından sadece biridir (Rapanta vd. 2020).

Uzaktan hemşirelik eğitiminde kaliteyi sağlamak için yönetimin yapısı, kurum desteği, parasal kaynaklar, öğretim kadrosu ve niteliği, alt yapı (donanım, tedarik, arşivleme ve depolama), öğretim programı, programın amaçları, program çıktıları, öğrenenler (aday, öğrenci ve mezun), öğrenme çıktılarına götüreceği öğrenme etkinlikleri ve öğrenme yaşantıları belirlenmelidir (YÖKAK, 2020). Bu nedenle 21. yüzyılda kaliteyi oluşturan unsurların her birinin tek tek ele alınması gerekmektedir. Örneğin; UHE’de yer alan tüm paydaşların yeni rol ve sorumlulukları güncellenmelidir.

Uzaktan hemşirelik eğitiminin yeniden yapılandırılması

UHE’de, dinamik kurum yapısına, verimlilik artışına, ekolojik çevreye ve sürdürülebilir bir öğrenmeye ulaşmak için; bilginin üretilmesi ve yönetilmesi; eğitim maliyetlerinin iyileştirilmesi, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları, kaynaklara sürekli erişim, düşük maliyetli öğrenme materyalleri, hata yapma özgürlüğü, eşzamanlı ve eşzamansız erişim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcılığı, kalite ve akreditasyon, paylaşım gibi konularda güncelleme gerekmektedir. Örneğin hata yapma özgürlüğü; artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamaları ile gerçek yaşam durumlarını deneyimleyebilecekleri gerçeğe yakın öğrenme ortamlarıyla sağlanabilmektedir. Bu bağlamda uzaktan hemşirelik eğitimi yapılandırılırken yönetim, iletişim, pedagoji, teknoloji, değerlendirme, psikoloji ve sosyoloji

boyutları ile bir bütün olarak ele alınmalıdır (Eby, 2013; Bates, 2019; Lira, Adamy, Teixeira, Silva, 2020; Teräs vd. 2020).

Açık ve uzaktan öğretim sisteminin yönetim boyutunda, yönetimin yapısı (vizyon, misyon, yazılı belgeler, kanıtlar), destek hizmetler (akademik, sosyal, rehberlik) ve kaynaklar (mali, insan gücü, insan gücü dışı) ele alınabilir. Örneğin açık ve uzaktan eğitim sisteminde kayıt işlemlerinin yürütülmesi, ölçme ve değerlendirme yapılabilmesi, iletişim ve etkileşimin sağlanması, öğrenme sürecinin takibi için bir öğrenme yönetim sistemi gereklidir. Bu sistemin satın mı alınacağı yoksa kurum personeli ile mi kurulacağını kararı, kurum bünyesinde geliştirilecek bir sistem ise ekibin oluşturulması, açık kaynak kodlu mu olacağı, içerik üreten birimlerin oluşturulması, telif haklarının belirlenmesi, kaynakların nasıl kullanılacağı, dijital kütüphane kurulması vb. uzaktan eğitimin “beyni” olan yönetimin belirleyeceği ve paydaşlarını bilgilendirmesi gereken konulardır (Palmer & Holt, 2009; Holt vd., 2013).

Uzaktan eğitimin kalbi denilebilecek boyutu ise iletişimdir. Uzaktan hemşirelik eğitiminin geleceği iyi yapılandırılmış etkileşimli programlara bağlıdır (Huckstadt & Hayes, 2005; Su, 2006). Akreditasyon kuruluşları, uzaktan öğretimde lisans ve lisansüstü programlarda kişilerarası iletişim becerisini edinmiş olmayı, bir öğrenme çıktısı olarak zorunlu tutmuştur (Kameg, Mitchell, Clochesy, Howard & Suresky, 2009). Açık ve uzaktan öğrenme sisteminin iletişim boyutunda, öğrenenin kendisiyle, diğer öğrenenlerle, öğretim elemanı, içerikle, kurum ve toplumla iletişimi yapılandırılmalıdır. Örneğin her ders öğrenenlerin tanışmasını gerektiren aktivitelerle başlayabilir. Öğrenenlerle düzenli eşzamanlı görüşmeler planlanabilir.

UHE’de yapılandırılması gereken bir başka boyut ise pedagojidir. Programın öğrenme amaçları ve çıktıları, öğrenme ortamları ve tasarımı, öğrenme yöntemleri bu boyutta ele alınmalıdır. Kullanılacak öğrenme yönetim sisteminde her dersin tanıtımı, dersin kazanımlarının neler olacağı, öğretim elemanlarının kısa videoları, iletişim bilgileri, dersin haftalara göre alt başlıkları, nasıl değerlendirileceği, ne tür uygulamalar kullanılacağını belirlenmesi (artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, vb.) bu boyut kapsamında tartışılmalıdır. Öte yandan bu uygulamaların kullanımı konusunda öğretim elemanlarının desteklenmesi yönetim boyutunda oluşturulan destek hizmetlerini kapsamaktadır. Bu bağlamda her bir boyut birbirinden bağımsız değildir (Alexander, Polyaka-Norwood, Johnston, Christensen & Loquist, 2003).

Teknoloji ise açık ve uzaktan öğrenme sisteminin uzuvlarıdır. Tesisler, alt yapı, donanım ve yazılım, arşivleme ve depolama bu boyutta düşünülmesi gereken konular arasındadır.

Gerekli alt yapı, yazılım ve donanım sağlanamadığında açık ve uzaktan öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir. Örneğin eğitim kurumunun bir öğrenme yönetim sistemi yoksa öğrenenler ve öğretim elemanları ya da diğer öğrenenlerin etkileşimi söz konusu değildir. Öte yandan bir arşiv oluşturulamadığında derslere ilişkin materyallerin saklanması sorunu yaşanacaktır. Derslere ilişkin materyallerin saklandığı bir arşiv, bu materyallerin geliştirilebilir, dönüştürülebilir ve paylaşılabilir olmasına hizmet edecektir (Kılınç, 2017).

Açık ve uzaktan öğrenmenin üzerinde en çok düşünülen boyutu ise değerlendirmedir. Literatüre bakıldığında öğrencilerin kopya çekmemesini sağlamayı zorlaştırdığından, yüz yüze sözlü veya yazılı sınava alışmış bir kurum için değerlendirme, uzaktan öğrenmeye geçişin muhtemelen en zor kısmı olarak kabul edilebilir (Munoz and Mackay 2019). Pandemi döneminde uzaktan öğrenme ortamlarını kullanma zorunluluğunda olan hemşire eğitimcilerin uygulama derslerinde klinik ortamlarda bulunmadan öğrenenlerini nasıl değerlendirecekleri konusunda danışmanlığa gereksinim duymaları pandemi döneminde açık ve uzaktan eğitime ilişkin pek çok çevrimiçi toplantıların gerçekleştirilmesini gerektirmiştir. 3 Temmuz 2020'de Akdeniz Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi tarafından düzenlenen "Hemşirelikte Uzaktan Eğitime Yönelik Eğitici Eğitimi-2" adlı çevrimiçi toplantı bunlardan biridir. Uzaktan hemşirelik eğitiminde hem öğrenme etkinlikleri devam ederken biçimlendirme (formative) amaçlı bir değerlendirme, hem de öğrenme etkinlikleri sonucunda değer biçme, düzey belirleme amacıyla (summative) değerlendirmenin yapılandırılması gerekmektedir (Gelbal, 2013; Dixon & Worrell, 2016). Geribildirimler önemlidir, öğrenenlerin ödevlerden, ders sorumlularından ve diğer öğrenenlerden aldıkları geri bildirimler biçimlendirme amaçlı değerlendirmede önemlidir. Sürekli iyileştirme ve geliştirme çalışmaları, ödev/proje tabanlı değerlendirme araçları, performans tabanlı değerlendirme araçları, örnek vaka incelemeleri ve sunumları, günlük ve haftalık periyodik ödevler, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirme, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların yer aldığı sınavlar, problem çözme temelli değerlendirmeler, gözlemler, öğrenen webinarları, çalıştayları, teori ve uygulama için kontrol listeleri ve vaka bankası açık ve uzaktan öğrenmenin değerlendirme boyutunda kullanılabilir (Shuster, Birkholz & Petri, 2005; Karadağ, 2014; Bates, 2019). Öte yandan güvenli bir ortamda risk alma ve karar verme becerilerini ölçmede sanal simülasyonlar tercih edilebilir (Jung vd. 2012; Smith & Hamilton, 2015).

Açık ve uzaktan öğrenmenin endokrin sistemi olan psikoloji boyutunda öğrenenlerin öğrenme eğilimleri, öz yeterlikleri, özgüvenleri, kendilerini ifade etme becerileri, ön yaşantıları, hedefleri, öğrenmeye hazır bulunuşlukları, öğrenmede bireysel değerlerin

dönüşümü ele alınması gereken konulardır. Örneğin bu öğrenme ortamlarında bireysel değerlerin dönüşümünün sağlanması gerekmektedir. Çünkü uzaktan eğitim bireyin kendi kendine öğreneceği bir eğitim şeklidir. Öğrenen kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı anda sisteme bağlılığını sürdürecektir. Bu bağlamda güçlü bir öğrenen destek hizmetinin yapılandırılması gerekmektedir(Geç Kumtepe vd. 2019).

Açık ve uzaktan öğrenmenin solunum sistemi ise sosyoloji boyutudur. Öğrenenleri uzaktan hemşirelik programlarında tutmanın bir yolu da sosyal ortamlardır. Kampüse gelen öğrenci nasıl sosyalleşmek istiyorsa uzaktan hemşirelik eğitiminde de öğrenenler sosyalleşmelidir. Hemşire öğrenenler, öğretim elemanı, diğer öğrenenler, klinik personel ve hastalar ile iletişim kurma becerisini edinmiş olmak zorundadır. Bu iletişim becerilerinin kazandırılmasında informal, yarı informal ve formal yapılandırılmış sosyal ağlar etkili olabilir. Bu bağlamda sosyal ağ toplulukları kurulmalıdır. Öte yandan aşırı ders yükü ve mesleki gelecek kaygısı, hemşire öğrenenlerin sosyal ortamları kullanmasını ya da bu ortamlarda bulunma zamanını sınırlandırabilir (Chernomas &Shapiro, 2013; Beiter vd. 2015; Chen vd. 2015; Sancar vd. 2018). Öğrenenlerin bu topluluklarda hazır bulunuşluk düzeyleri, kendilerini bu topluluklarda nasıl ifade ettikleri, yazışırken nasıl bir dil kullandıkları, derste edindiği bilgiyi bu ortamda bir arkadaşıyla ya da herhangi biriyle paylaşıyor mu, bu topluluklarda geçirdiği süre ne kadardır? İncelenmelidir. Aynı zamanda sosyal ortamlarda bireysel değerlerin dönüşümü gerçekleştirilmelidir. Bir başka deyişle informal sosyal ortamlar oluşturularak onlara bazı değerleri kazandırmak örneğin; argo kelimeler kullanmamasını sağlamak bu boyutta ele alınabilecek konular arasındadır. Öğrenenlerin öğrenme sürecinde kendilerini yalnız hissetmemeleri için geliştirilen bu etkinlikler, öğrenenlerin sistemden memnuniyetini artırmakta ve sisteme bağlılığını güçlendirmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Covid-19 döneminde Türkiye’de uzaktan hemşirelik eğitiminde öğrenenler; alt yapı yetersizliği nedeni ile derslere katılamama ve verim alamama, eğitim kurumlarının yönetimlerinden memnun olmama, uzaktan eğitim sürecindeki açıklama ve bilgilendirmeleri yetersiz bulma, kurumların gereken hazırlıkları yapmaması ve yetersiz bir uzaktan eğitim sistemi kullanma gibi yönetsel sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Öte yandan orijinal olmayan ve öğreticilik düzeyi zayıf dijital içerik ve öğretim materyallerinin kullanıldığını belirten öğrenenler, aynı zamanda uzaktan öğretme becerileri olmayan öğretim elemanları ile uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir (Keskin Kızıltepe ve Kurtgöz, 2020;

Karadağ ve Yücel, 2020; Afşar ve Büyükdoğan, 2020; Can, 2020). Aynı zamanda pandemi sürecinde yaşanan anksiyete, stres gibi olumsuz duygular nedeniyle hemşire öğrenenlerin derslerine etkili bir katılım gerçekleştiremedikleri belirtilmiştir (Kürtüncü ve Kurt, 2020). Covid-19 salgını ile kesintiye uğrayan yüz yüze eğitime alternatif acil uzaktan hemşirelik eğitimi, sadece hemşire eğitimcilerin bireysel çabaları ile devam edebilecek bir süreç değildir. Söz konusu olan bir dersin uzaktan verilmesi değil bir sistemin yapılandırılmasıdır. Bu bağlamda kurumsal bir girişim ile hemşirelik eğitiminde açık ve uzaktan öğrenme sisteminin yönetim, iletişim, teknoloji, pedagoji, değerlendirme, psikoloji ve sosyoloji boyutlarının yapılandırılması gerekmektedir. Boyutların yapılandırılmasında tüm paydaşların (hemşire eğitimciler, öğrenenler, yöneticiler, tasarımcılar, sistemde yer alan diğer personel) katılımı ve özellikle öğretim elemanları başta olmak üzere tüm paydaşların uzaktan eğitim süreçlerinde teknolojik entegrasyonu sağlanmalıdır.

Açık ve uzaktan öğretim sisteminde öğrenci, kendi öğrenme sürecinden sorumlu yetişkin birey (öğrenen), öğretim elemanı ise içeriği sunan bir öğreticiden ziyade öğrenme sürecinde yol gösteren, bu süreci öğrenen lehine kolaylaştıran kişidir. Öğrenme sürecinde hemşire eğitimcilerin ve öğrenenlerin rol ve sorumluluklarının yeniden ele alınması gereklidir. Hedef kitlenin öğrenme özelliklerinin belirlenmesi öğrenme sürecinin tasarımında ve içeriklerin oluşturulmasında önemli bir başlangıçtır. Bu bağlamda hemşire öğrenenlerin bireysel farklılıklarının tanınması, öğrenme özelliklerinin belirlenmesi ve bunun öğrenme sürecine yansıtılması için çalışmalar yapılmalıdır (Eby, 2013).

Açık ve uzaktan öğrenme sisteminin yapılandırılması sürecinde tüm paydaşların özellikle hemşire öğrenenlerin ve hemşire öğretim elemanlarının sürekli bilgilendirilmesi, sisteme uyum sağlama sürecini daha kolay hale getirebilir. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinde hemşire eğitimciler ve öğrenenler, hem teknik hem de akademik olarak desteklenmelidir. Uzaktan öğrenme sürecinde sağlanan destek hizmetler, öğrenenlerin programda tutulması ve aidiyet duygusunun oluşturulmasında önemlidir.

Kaynakça

- Afşar, B., & Büyükdoğan, B. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde İİBF ve SBBF öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5), 158-79.
- Alexander, J.W., Polyaka-Norwood, V., Johnston, L.W., Christensen, P., & Loquist, R.S. (2003). Collaborative development and evaluation of an online nursing course. *Distance Education*, 24(1), 41-43.
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age*. 2nd Edition. Vancouver: Tony Bates Associates. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>.
- Beiter, R., vd., 2015. The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *J. Affect. Disord.* 173, 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>.
- 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.
- Chen, C.J., vd. (2015). The prevalence and related factors of depressive symptoms among junior college nursing students: a cross-sectional study. *J. Psychiatr. Ment. Health Nurs.* 22 (8), 590-598. <https://doi.org/10.1111/jpm.12252>.
- Chernomas, W.M., Shapiro, C. (2013). Stress, depression, and anxiety among undergraduate nursing students. *Int. J. Nurs. Educ. Scholarsh.* 10 (1). <https://doi.org/10.1515/ijnes-2012-0032>.
- Dewart, G., Corcoran, C., Thirsk, L., & Petrovic, K. (2020). Nursing education in a pandemic: Academic challenges in response to COVID-19. *Nurse Education Today*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104471>.
- Eby, G.(2013). Uzaktan Eğitim (UZE) ortam tasarımı: yazılım mühendisliği yaşam döngüsü yaklaşımı, Kültür Ajans.
- 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.
- Gelbal, S. (2013). Ölçme ve değerlendirme. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını
- Genç Kumtepe, E., Toprak, E., Öztürk, A., Tuna Büyükköse, G., Kılınç, H. ve Aydın Menderis, İ. (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede destek hizmetleri: Yerelden küresele bir model önerisi. *AUAd*, 5(3), 41-80.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>.
- Holt, D., Palmer, S., Munro, J., Solomonides, I., Gosper, M., Hicks, M., Sankey, M., Allan, G., & Hollenbeck, R. (2013). Leading the quality management of online learning environments in Australian higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.84>
- Huckstadt, A. & Hayes, K. (2005). Evaluation of interactive online courses for advanced practice nurses. *Journal of American Academy of Nurse Practitioners*, 17(3), 85-89.
- Jung, E.Y., Park, D.K., Lee, Y.H., Jo, H.S., Lim, Y.S., Park, R.W. (2012). Evaluation of Practical Exercises Using an Intravenous Simulator Incorporating Virtual Reality and Haptics Device Technologies. *Nurse Education Today*, 32(4), 458-463.
- Kameg, K., Mitchell, A.M., Clochesy, J., Howard, V.M., & Suresky, J. (2009). Communication and human patient simulation in psychiatric nursing. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(8), 503-508.
- Karadağ, N. (2014). Açık ve Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Mega Üniversitelerdeki Uygulamalar. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-92.
- Kılınç, H. (2017). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrenenlerinin Anadolu eKampüs öğrenme yönetim sistemine ilişkin görüşlerinin kuşaklar bağlamında incelenmesi. *AUAd*, 3(3), 104-124.
- 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.
- Lira, ALBC, Adamy, E.K., Teixeira, E., Silva, F.V.D. (2020). Nursing education: challenges and perspectives in times of the COVID-19 pandemic. DOI: 10.1590/0034-7167-2020-0683. No: 1802

- Munoz, A., & Mackay, J. (2019). An online testing design choice typology towards cheating threat minimisation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(3). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol16/iss3/5>.
- Palmer, S., & Holt, D. (2009). Staff and student perceptions of an online learning environment: Difference and development. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.1140>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Sancar, B., Yalcin, A.S., Acikgoz, I. (2018). An examination of anxiety levels of nursing students caring for patients in terminal period. *Pakistan J. Med. Sci.* 34(1), 94-99. <https://doi.org/10.12669/pjms.341.14285>.
- Savitsky, B., Findling, Y., Erel, A., & Hendel, T. (2020). Anxiety and coping strategies among nursing students during the covid-19 pandemic. *Nurse Education in Practice*. 46, 102809.
- Shuster, G., Birkholz, G., & Petri, L. (2005). Faculty and student evaluations of a web based nursing program. <http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource-library/proceeding/051629.pdf>
- Smith, P.C., Hamilton, B.K. (2015). The Effects of Virtual Reality Simulation as a Teaching Strategy for Skills Preparation in Nursing Students. *Clinical Simulation in Nursing*, 11(1), 52-58.
- Su, B. (2006). Experiences of and Preferences for Interactive Instructional Activities In Online Learning Environment. Unpublished Doctoral Thesis, Indiana University.
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H., & Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 Education and Education Technology ‘Solutionism’: a Seller’s Market. *Postdigital Science and Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- YÖK (2017). Hemşirelik lisans eğitim çalıştayı, Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Hemsirelik_Lisans_Egitimi_Calistayi_Sonuc_Raporu.pdf.
- YÖKAK (2020). Yükseköğretimde uzaktan eğitim ve kalite güvencesi sistemi. <https://portal.yokak.gov.tr/makale/uzaktan-egitim-ve-kalite-guvence-sistemi/>, web adresinden 3 Temmuz 2020 tarihinde edinilmiştir.

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

Yazarlar Hakkında

Belgin BOZ YÜKSEKDAĞ



Belgin Boz Yüksekdağ, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Test Araştırma Birimi'nde AR-GE Koordinatörü olarak görev yapmaktadır. Boz Yüksekdağ, Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'ndan 1990 yılında mezun olmuştur. Yazar, 1995 yılında İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü İç Hastalıkları Hemşireliği Ana Bilim Dalı'nda; 2008 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda iki ayrı yüksek lisans derecesine sahiptir. 2013 yılında Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği Ana Bilim Dalı'nda doktora derecesi kazanan yazar, bilgisayar teknolojilerine dayalı uzaktan hemşirelik eğitimi üzerine çalışmalar yapmaktadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunus Emre Kampüsü, Eskişehir, Türkiye.

Tel (İş): +90 222 3350580-2701

GSM: +90 5545140122

Eposta: bboz@anadolu.edu.tr



Gönderim: 13.12.2020

Düzeltilme: 21.01.2021

Kabul: 27.01.2021

Tür: Araştırma Makalesi

Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi

Uğur CANPOLAT^a
Yusuf YILDIRIM^b

^a Öğretmen, Manisa Demirci Kargınıışıklar Basri Koçyiğit Ortaokulu, ORCID: 0000-0002-8861-4765

^b Öğretmen, Eskişehir Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu, ORCID: 0000-0003-4475-4923

Özet

Türkiye’de 15 Mart 2020 tarihinde COVID-19 salgını nedeni ile yüz yüze eğitim faaliyetleri durdurulmuş ve uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Bu çalışmada amaç, ortaokul öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri acil uzaktan öğretim faaliyetlerine ilişkin edindikleri deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Fenomenolojik yaklaşım ile desenlenen bu araştırma, COVID-19 salgını sürecinde öğretmenlerin temel eğitim kademelerinde uzaktan eğitim ile ilgili ilk kez yaşadıkları bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırmanın çalışma grubunu ilk defa canlı ders deneyimi yaşayan farklı branşlardaki 8 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımıyla çözümlenmiş bulgular başlığında paylaşılmıştır. Araştırma verilerinde inandırıcılığı arttırmak için uzman incelemesi metodundan yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenler, uzaktan eğitim faaliyetlerini olumlu karşılamakla birlikte öğrenci katılımının çeşitli sebeplerle yeterli düzeyde olmaması nedeniyle verimli geçmediğini dile getirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Acil Uzaktan Öğretim, İçerik Analizi, Öğretmen Deneyimleri, Uzaktan Eğitim.

Examining the distance education experiences of secondary school teachers in the COVID-19 outbreak process

Abstract

Face to face education in Turkey was ceased and distance education process began on March 15 because of the COVID-19 outbreak. The aim of this study is to reveal the experiences of secondary school teachers regarding emergency remote teaching activities. This research, designed with a phenomenological approach, is important in terms of revealing how teachers make sense of these experiences about distance education for the first time in basic education levels during the COVID-19 outbreak. The study group of the research consists of 8 secondary school teachers from different branches who experience live lessons for the first time. An interview form with semi-structured open-ended questions was used as a data collection tool in the study. The data obtained in the study were analyzed with content analysis approach and shared under the heading of findings. In order to increase the credibility of the research data, the expert review method was used. Considering the results of the research, although the teachers welcomed the distance education activities, they stated that the student participation was not efficient due to various reasons.

Keywords: Emergency Remote Teaching, Content Analysis, Teachers' Experiences, Distance Education.

Kaynak Gösterme

Canpolat, U. & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109

Giriş

21. yüzyılın ilk çeyreğinin sonuna gelinirken, bilim, sanayi ve teknolojideki gelişmeler ile dünya küresel ölçekte küçük bir köy haline gelmiştir. Dünyanın küresel ölçekte küçük bir köy olmasından dolayı, 2020 yılı aralık ayında Çin’de başlayan koronavirüs salgını 3 ay içerisinde neredeyse her ülkede insanlar arasında kolayca yayılma ortamı bulmuştur. Dünya Sağlık Örgütü tarafından yaşanan olayların pandemi (salgın) olarak kabul edilmesinden sonra, salgının önlenmesi amacıyla ülkeler katı önlemler ile beraber vatandaşlarını sosyal olarak izole etme politikasını uygulamaya başlamışlardır. Ülkeler eğitim politikalarında da değişikliklere giderek eğitimin her kademesi için virüsün toplum içinde yayılımını önlemek amacıyla yüz yüze eğitimden uzaktan eğitim yöntemine geçme kararı alınmıştır. Türkiye’de 23 Mart tarihinden itibaren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı temel eğitim ve orta öğretim okullarında öğrencilere yönelik TRT EBA TV kanalları uzaktan eğitim araçları olarak kullanılmaya başlamış, 6 Nisan 2020 tarihinden itibaren de Ankara ve İstanbul illerinde pilot okul olarak seçilmiş 124 okul Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu üzerinden 8. ve 12. Sınıf öğrencileri ders öğretmenleri ile uzaktan canlı derslere başlamışlardır. Bu pilot uygulama sonucu Türkiye genelinde de tüm okullarda TRT EBA TV ve EBA platformu üzerinden canlı dersler ile öğretmen ve öğrenciler uzaktan eğitim deneyimi yaşayacaklardır.

Acil Uzaktan Eğitim / Acil Uzaktan Öğretim

Araştırmacılar, son dönemde yapılan çalışmaları incelediğinde COVID-19 salgını sürecinde yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinin “Acil Uzaktan Eğitim” ya da “Acil Uzaktan Öğretim” kavramları ile ifade edildiğini gözlemlemiştir.

“Uzaktan Eğitim” ile “Acil Uzaktan Eğitim” aralarında bazı farklılıklar vardır. Acil uzaktan eğitimi ilk kez deneyimleyen paydaşların, uzaktan eğitimin sadece mevcut halinden ibaret olduğu düşünerek kendi algılarında uzaktan eğitime yönelik olumsuz bir imaj oluşabilir. Bu kavramlar arasındaki farklılıkların ne olduğuna dair Bozkurt ve diğerleri (2020) şu şekilde tanımlamaktadır. “Acil Uzaktan Eğitimi” acil eğitim ihtiyaçlarını çözmeye yönelik bir girişimdir. Öğrenen ve öğreten birbirinden fiziksel olarak uzaktır. Kriz döneminde kullanılan bir yöntemdir. Ancak “Uzaktan Eğitim”, fiziksel, etkileşimsel, psikolojik uzaklığı göz önünde tutarak, yaşam boyu öğrenmeyi baz alarak kalıcı çözümler üretmeyi hedefleyen, planlı ve sistematik bir biçimde oluşturulmuş bir eğitim sistemidir. Hodges ve diğerleri (2020) ise “Acil Uzaktan Öğretim” kavramı ile süreci açıklamış ve genellikle öğretime odaklı; sosyal, psikolojik, ekonomik birçok unsuru planlamadan acil olarak eğitim ihtiyaçları için kullanılan

bir sistem olarak tanımlamaktadır. Bu iki tanım birbirine birçok yönden benzemektedir. Araştırmacılar, Türkiye’de COVID-19 sürecinde temel eğitim düzeyinde yürütülen çalışmaları “Acil Uzaktan Öğretim” penceresinden bakmaya karar vermiştir.

Araştırmanın Kuramsal Temelleri

Daha önce uzaktan eğitim deneyimi olmayan temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin, uzaktan eğitim yöntemi ile ders yapmalarını, derslerin amacına ulaşmasını etkileyen birçok kuramsal faktör bulunmaktadır. Araştırma amacı doğrultusunda, araştırma sorularını belirlenirken kullanılan ve tartışma bölümünde yararlanılan; yeniliğin yayılması kuramı, kullanımlar ve doyumlar kuramı ile teknoloji kabul kuramı, araştırmanın kuramsal alt yapısını oluşturmaktadır.

Kullanım ve Doyumlar Kuramı ile öğretmen ve öğrenciler kitle iletişim aracı olarak televizyon ve EBA’yı ihtiyaçları karşıladığı sürece doyuma ulaşacakları, doyuma ulaşırlarsa bu teknolojileri kullanmayı kabul edip bu teknolojiler ile gerçekleştirilen derslerden verim alabilecekleri yoksa aktif birer seçici konumunda olan öğretmen ve öğrenciler ihtiyaçlarını karşılamadığı zaman, bu teknolojilerden doyum alamayacakları için uzaktan eğitim yöntemi ile gerçekleştirilecek derslerin amacına ulaşamayacağı ön görülmektedir (Huang ve Zhou, 2018; Katz, Blumler ve Gurevitch, 1973). Bu çalışmada kullanım ve doyumlar kuramı ile uzaktan eğitim ortamı olarak televizyon ve EBA’nın öğretmen ve öğrencilerin hangi ihtiyaçlarını doyurduğu üzerine odaklanılmıştır.

Teknoloji Kabul Kuramı ile öğretmen ve öğrencilerin televizyon ve EBA üzerinden ders yapmanın kolay ve yararlı olduğuna yönelik inançlara sahip ise bu teknolojileri kullanmaya yönelik olumlu tutum sergileyerek bu teknolojileri kullanmayı kabul ederek benimseyecekleri ön görülmektedir (Davis, 1989; Venkatesh ve Davis, 2000). Bu çalışmada teknoloji kabul kuramı ile öğretmen ve öğrencilerin kendileri için yeni bir teknoloji olan uzaktan eğitim teknolojilerine karşı olan yaklaşımlarının belirlenerek bu teknolojileri kullanmayı kabul etmelerini ya da direnç gösterip kullanma konusunda isteksiz davranmalarının sebepleri üzerine odaklanılmıştır.

Yeniliklerin Yayılması Kuramı ile öğretmen ve öğrencilerin kendileri için yeni bir teknoloji olan uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanımının benimsenerek yayılması üzerine odaklanıldığı söylenebilir. Öğretmen ve öğrenciler arasında bu yeni teknolojilerin kullanımının yayılmasında öncelikle bu yeni teknolojiler hakkında bilgi edinme sürecine girecekleri, ikna olma aşamasında yeniliğin kendisi için avantaj ve dezavantajlarını değerlendirerek yeniliğe

tutumunu biçimlendirecekleri, karar aşamasında yeniliği kabul ya da ret kararı verecekleri, uygulama aşamasında yeniliğe uyum kararı vererek bu yeni teknolojileri benimseyecekleri ön görülmektedir (Rogers, 1995; Tosuntaş ve Çubukçu, 2019). Bu araştırmada yeniliklerin yayılması kuramı ile öğretmen ve öğrencilerin kendileri için yeni bir teknoloji olan uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanımının benimsenerek yayılması üzerine odaklanılmıştır.

Türkiye’de eğitim kurumlarının zorunlu değişim paradigması sonucunda öğretim yöntemindeki bu değişiklik sonrası uzaktan eğitim yöntemi ile gerçekleştirilen derslerin ve programların amacına ulaşip ulaşmadığının belirlenmesi için öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin, kullanım ve doyumlarının ortaya çıkarılması ve sürecin sürekli olarak takip edilmesi gerekmektedir.

Alanyazında, Türkiye’de uzaktan eğitim ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelendiği araştırmalar DergiPark arşivinde incelenmiştir. Alanyazında uzaktan eğitim ile ilgili Erol Şahin (2019), Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşlerini; Akbaba, Kaymakçı, Birbudak ve Kılcan (2016) ise Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında üniversite öğrencilerinin görüşlerini incelemişlerdir. Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016), çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Fırat, Altınpulluk ve Kılınç (2020) eğitim alanındaki uzmanların çalışmalarında teknoloji kullanım durumlarını incelemişlerdir. Adnan ve Boz-Yaman (2017), üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye dair hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerini incelemişlerdir. Bircan, Eleroğlu, Arslan ve Ersoy (2018), üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimde sunulan derslere yönelik bakış açısını incelemişlerdir. Pepeler, Özbek ve Adanır (2018), üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile verilen İngilizce dersine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Akçay ve Gökçearslan (2016), grafik tasarım dersinde uzaktan eğitim yönteminin kullanımına yönelik üniversite öğrencilerinin algılarını incelemişlerdir. Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan (2016), uzaktan eğitim uygulamasının meslek yüksekokulu öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesini yapmışlardır. Çakmak Karapınar, Güler, Kurşun ve Karaman (2018), üniversite öğrencilerinin kampüs tabanlı dersler modeli bileşenlerine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Şenyuva, Kaya ve Bodur (2017), hemşirelik öğrencilerinin web tabanlı bir derse ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Günlük, Özer ve Özcan (2019), akademisyenlerin muhasebe eğitiminde uzaktan eğitim uygulamaları kullanımına yönelik algılarını incelemişlerdir. Öztürk ve Kert (2017), çevrimiçi öğrenme ortamının, yetişkinlerin çevrimiçi öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarına etkisini incelemişlerdir.

Kılınç (2020), çevrimiçi ortamda bulunan öğrenenlerin çevrimiçi grup tartışmalarına yönelik görüşlerini incelemiştir. Özer ve Kır (2018), halk eğitim merkezinde görev yapan öğretmenlerin yetişkin eğitiminde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini incelemiştir.

Alanyazında uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, temel eğitim ve ortaöğretim seviyesinde uzaktan eğitim ile ilgili öğretmen görüşlerine yönelik yapılmış bir çalışma olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda bu çalışma alanda öncü bir çalışma olacağı düşünülerek Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında ilk defa uygulanan uzaktan eğitim ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi alanyazında önemli bir boşluğu doldurarak özgün çalışmalardan olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada uzaktan eğitim ile ilgili öğretmen görüşleri araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri acil uzaktan öğretim faaliyetlerine ilişkin edindikleri deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda öğretmenlere yönelik araştırma soruları şu şekildedir: Öğretmenlerin;

- EBA, uzaktan eğitim sistemine ve araçlarına yönelik düşünceleri nelerdir?
- Acil uzaktan öğretimde, öğrenme süreçlerine yönelik düşünceleri nelerdir?
- Acil uzaktan öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- Uzaktan eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde yöntemle ilgili olarak araştırma desenine, katılımcılara, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ve inandırıcılığa yönelik bilgiler yer almaktadır. Bu bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1			
<i>Yöntemle ilgili yapılan çalışmalar</i>			
Araştırma deseni	Katılımcıların belirlenmesi	Verilerin toplanması	Verilerin analizi ve inandırıcılık
Nitel araştırma	Ölçüt örnekleme	Yarı yapılandırılmış Görüşme formu	Uzman incelemesi
Fenomenoloji	Eskişehir İli, Çifteler İlçesinde, Ortaokullarda görev yapan ve uzaktan eğitim faaliyetlerinde bulunan 8 öğretmen	İçerik analizi	Araştırmacının Rolü

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Fenomonolojik araştırma yöntemi, birkaç kişinin bir fenomen ya da kavramla ilgili deneyimlerini ve bu deneyimlere yüklenen anlamı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2016). Araştırmada açık uçlu soruların yer aldığı açık uçlu görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin toplanmasının ardından içerik analizi çalışması yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, makale, tez, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir (Sert, Kurtoglu, Akıncı, & Seferoğlu, 2012).

Katılımcıların Belirlenmesi

Bu araştırmanın katılımcıları Eskişehir İli, Çifteler İlçesinde, ortaokullarda görev yapan ve uzaktan eğitim faaliyetlerine katılan sekiz öğretmendir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Ölçüt örnekleme araştırmacı tarafından belirlenen bazı özelliklere göre katılımcıların seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada ise ölçütler, Çifteler ilçesinde bir ortaokulda görev yapıyor olmak ve uzaktan eğitim faaliyetlerinde bulunmaktır. Araştırmaya katılımcılara ait özellikler Tablo 2' de yer verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Branş	Mesleki deneyim yıl	Eğitim Durumu
Öğretmen-1	Erkek	40	Bilişim teknolojileri	17	Yüksek lisans mezunu
Öğretmen 2	Erkek	30	Sosyal bilgiler	8	Yüksek lisans mezunu
Öğretmen 3	Kadın	35	Fen bilimleri	15	Doktora mezunu
Öğretmen 4	Erkek	46	Matematik	21	Yüksek lisans mezunu
Öğretmen 5	Kadın	37	Bilişim teknolojileri	16	Lisans mezunu
Öğretmen 6	Erkek	33	Türkçe	11	Lisans mezunu
Öğretmen 7	Kadın	28	Türkçe	6	Lisans mezunu
Öğretmen 8	Kadın	37	Yabancı dil	13	Yüksek lisans mezunu

Buna göre araştırmaya katılım sağlayanlardan dördü kadın ve dördü erkektir. İki katılımcı bilişim teknolojileri öğretmeni, iki katılımcı Türkçe öğretmeni, birer katılımcıda Sosyal bilgiler, Fen bilimleri, Matematik ve Yabancı dil öğretmenidir. Üç katılımcı lisans, dört katılımcı yüksek lisans ve bir katılımcı doktora mezunudur. Katılımcılardan ikisi 5-10 yıl, üçü 11-15 yıl, ikisi 16-20 yıl ve biri 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Araştırmanın yapıldığı Çifteler İlçesi, genel olarak tarım ve hayvancılıktan geçimini sağlayan bir yerleşimdir. İlçenin sosyoekonomik seviyesi büyük ölçüde orta seviyededir. Alt sosyoekonomik seviyeye sahip öğrencilerde bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma amacına uygun olarak alanyazın taraması ve araştırmanın kuramsal temelleri olarak belirlenen kuramlar dikkate alınarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formu üzerine biri alan biri yöntem alanında uzman iki öğretim üyesi geri bildirim vererek görüşme formlarının son hali verilmiştir. Daha sonra araştırmacılar yetkili makamlardan araştırma izni onayı talep etmiş Eskişehir İli Valiliğince 26.03.2020 tarihli ve 5925303 sayı numaralı araştırma izni ile araştırma yürütülmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları, uzaktan eğitim uygulamalarında bulunan ve canlı ders veren öğretmenlere gönderilmiştir. Görüşme formları öğretmenlere gönderilmeden önce öğretmenlerle telefon ile görüşme konusundan bahsedilmiş, sorulara istediği şekilde yanıtlayabilecekleri söylenmiş ve araştırma etiğine uygun davranılmıştır. Görüşülen öğretmenlere bu araştırmanın neden yapıldığı, araştırma süreci ve sonrası hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Bilgilerin kesinlikle araştırma için kullanılacağı ve asla şahıs isimlerine analizlerin aktarımı sırasında yer verilmeyeceği teminatı verilmiştir. Gönüllü olarak

katılım sağlamak isteyen 8 öğretmenle Nisan 2020 ve Mayıs 2020 tarihleri arasında araştırma yürütülmüştür.

Verilerin Analizi ve İnanırcılık

Araştırma sürecinde verilerin toplanmasının ardından içerik analizi çalışması yapılmıştır. Görüşmelerin yapılmasının ardından, araştırmacılar görüşmeleri bir word sayfası halinde düzenleyerek kaydetmiştir. Görüşmelerde elde edilen verileri 2 araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak kodlayarak ortak görüşler doğrultusunda tema ve alt temaları oluşturmuşlardır. Kodlama aşamasında, araştırmacılar görüşmecilerin yanıtlarındaki ortak temaların çıkarılabilmesi için yanıtlardaki anlamlı parçaları kelime ya da cümleler halinde seçip kodlamıştır. Böylece görüşmelerden elde edilen niteliksel veriler sade bir dille özetlenmiş ve her bir alt probleme ilişkin temalar oluşturulmuştur. Bu şekli ile araştırmaya katılan iki öğretmenin dökümü biri alan biri yöntem uzmanı iki öğretim üyesi ile uzman incelemesi metoduyla verileri kodlamaları istenmiştir. Verilerin kodlanması ile ilgili anlaşılmayan konular üzerinde tartışılmış ve görüş farklılığı olan konularda hem fikir hale gelinmiştir. Araştırmacılar kod, kategori ve temalar üzerinde tekrar düzenleme yaparak veri analizini tamamlamış ve bulgular başlığına geçmiştir.

Araştırmalarda araştırmacının rolü oldukça önemlidir. Araştırmacılar iki farklı okulda görev yapan ve uzaktan eğitim faaliyetlerine katılan ayrıca uzaktan eğitim alanında lisansüstü eğitime devam eden hem alanda hem sahada deneyimli öğretmenlerdir. Araştırmanın her aşamasında sürece yaklaşımlarıyla olumlu katkı sağladıkları düşünülebilir.

Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin EBA Uzaktan Eğitim Sistemine ve Araçlarına Yönelik Düşünceleri

Öğretmenlerin salgın döneminde yaşanan uzaktan eğitim sürecine yaklaşımları nasıldı? Problem sorusundan hareketle toplanan veriler bu başlık altında teknoloji kabul kuramı doğrultusunda irdelenmiştir.

Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ve araçlarına yönelik görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki grupta toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin EBA uzaktan eğitim sistemine ve araçlarına yönelik görüşlerine Tablo 3' de yer verilmiştir.

Tablo 3	
Öğretmenlerin EBA uzaktan eğitim sistemine ve araçlarına yönelik görüşleri	
A. Öğretmenlerin olumlu görüşleri	f
Eğitime kesintisiz devam edebilme imkanı sunulması	8
Her öğrenciye ulaşabilmesi	8
İçeriklerin ücretsiz sunulması	8
Öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanım yeterliliklerini geliştirmesi	8
TV yayını desteği sunulması	7
Yüz yüze eğitim ortamına alternatif olması	7
Zaman ve mekandan bağımsız olarak öğrencilere açık erişimin sunulması	7
EBA ara yüzünün kullanımı açısından kolay olması	7
Öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitimi benimsemesi	5
Canlı ders araçlarının kullanım açısından kolay olması	4
Canlı derslerdeki etkileşimin yüz yüze olma hissi vermesi	3
Öğrencilerin canlı dersler ile sosyalleşmesini sağlaması	3
İçe dönük öğrencilerin iletişim becerilerini arttırması	2
Velilerin beğenisini alması	1
B. Öğretmenlerin olumsuz görüşleri	
Erişim imkanı olmayan öğrencilerin uzaktan eğitimden faydalanamaması	8
İçeriklerin yetersizliği	8
İçeriklerin güncel olmaması	8
Destek hizmetlerinin yetersiz kalması	6
Alt yapı yetersizliği	6
TV yayınları ile canlı ders saatlerinin çakışması	2
Kişisel verileri kötü amaçlı kullanımına yönelik güvenlik endişesi	1
EBA puan sisteminin öğretmen ve öğrencileri gereksiz paylaşımlara yönlmesi	1

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenler eğitime kesintisiz devam edebilme, zaman ve mekandan bağımsız olarak öğrencilerin erişimine açık bir sistemin sunulması, içeriklerin ücretsiz sunulması, canlı derslerin öğrencilerin sosyalleşebilmesine olanak sağlaması, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yapılamadığı bir dönemde alternatif olabilmesi, EBA ara yüzü kullanımının kolay olması, her öğrenciye ulaşabilmesi, içedönük öğrencilerin iletişim becerilerini arttırması, canlı ders araçlarının kullanımının kolay olması, öğretmen ve öğrencilerin teknolojiyi kullanma yeterliliklerini geliştirmesi gibi sebeplerle sisteme ve içeriklere yönelik olumlu açıdan görüşlerini ifade etmişlerdir.

Örneğin Öğretmen-1: “Öğrencilerin öğrenmelerinin kaldığı yerden devam etmesi açısından avantajları olması açısından önemli olarak görüyorum... Sınıfta sessiz ve iletişim sorunları yaşayan, arkadaşlık ilişkileri zayıf bir öğrencim EBA üzerinden gönderdiğim çalışmalarını en iyi şekilde yaptığını ve takip ettiğini gördüm. Ayrıca canlı derslerde çok aktifti...” şeklindeki ifadeleri ile eğitime kesintisiz devam edilebilmesi, içe dönük öğrencilerin iletişim becerilerini arttırması yönünde görüşlerini dile getirmiştir.

İçeriklerin ücretsiz sunumu ve derslerde faydalanılması konusunda düşünceleri olan Öğretmen-2 ise *“EBA hem derslerimizde hem de evden rahatça erişebileceğimiz birçok materyal sunuyor. Buna benzer materyalleri bazı kurumlar ücretli sunuyordu. Ancak devlet bunu ücretsiz sağlıyor. Bu açıdan hem ülkemiz için faydalı hem de dünyaya örnek olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde görüşünü ifade etmektedir. Ayrıca *“Canlı ders uygulamasının öğrenciler için, öğretmene soru sorabileceği, birbirini tanıyabilecekleri ve sosyalleşebilecekleri bir ortam sunuyor. Öğrencilerin ara yüz, içerik vb. sorunlarını dile getirmeyi diğer taraftan da öğretmenin hedeflediği amaçlara ulaşabilmek için sunduğu içeriklere ek dersi toparlayabilecek bir etkinlik yapabilmelerini sağlıyor.”* şeklinde canlı derslerin yarına görüşlerini ifade etmektedir.

Salgın sürecinde evden eğitimi devam ettirip öğrenenlerin eğitimine destek olabildiği için yararlı bulan Öğretmen-7 ise *“Her öğrencinin girebildiği ve eğitimini destekleyici şekilde olması sebebiyle faydalı buluyorum. Sonuçta öğrencilerim ve ben salgın hastalık nedeni ile hepimiz evdeyiz. Bizden evden canlı ders anlatarak ödevler vererek öğrencilere destek oluyoruz. Canlı dersler ile eğitim aynı okul ortamı hissi veriyor. Çok iyi videolar ve testler var hem de kullanışlı. İnterneti olan herkesin evine okulu götürebiliyoruz.”* şeklinde düşünceleri ile zaman ve mekandan bağımsız olarak derslerini yürütebildiğini, her öğrencinin erişimine açık olduğunu, canlı derslerin okul ortamındaki yüz yüze eğitimdeymiş hissini uyandırdığını dile getirmiştir.

Öğretmen-3: *“Tüm öğrencilerin evinde televizyon olduğu için ulaşılabilirliği kolay TV yayınının sunulmuş olması faydalı”* şeklindeki görüşü ile EBA TV yayın desteğinin yararlı olduğunu dile getirmiştir.

Hem olumlu hem de olumsuz yönüne dikkat çeken farklı görüşlerde bulunmaktadır. Öğretmen-8: *“Henüz içerik olarak istenen seviyeye ulaşmamış olsa da uzaktan eğitim aracı olarak oldukça faydalı bir eğitim platformu. Birçok öğrencilerin bilgisayar ve telefon gibi araçlarla interneti kullanabilmeyi ve interneti öğrenme aracı olarak kullanabilmeleri öğrendiklerini düşünüyorum. Tabi bazı öğretmen arkadaşlarda kendilerini bilgisayarda geliştirdiler.”* şeklindeki görüşü ile içeriği yeterli bulmadığını ancak öğrencilerin dijital becerilerini geliştirebilmeleri ve interneti bir öğrenme aracı olarak kullanabilmeleri açısından yararlı bulunmaktadır.

Öğretmen-6 ise *“EBA ya girişte bazı zorluklar yaşasak da EBA platformunun öğretmen ve öğrenci olarak kullanımın kolay ve anlaşılır olduğunu düşünüyorum. Herkes kullanabilir”*

şeklindeki ifadesi ile erişim sorunu yaşadığını ancak EBA platformunun ve canlı derslerin kullanılabilir olduğunu dile getirmiştir.

Tablo 3'e bakıldığında sistem ve materyaller üzerine ifade edilen *olumsuz* düşünceler ise özellikle öğrencilerin TV erişimi, internet erişimi ve donanımı olmayan öğrencilerin çeşitli sebeplerle EBA platformundan ve canlı derslerden yararlanamamasıdır. Bu durum araştırmaya katılan tüm katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Diğer olumsuz düşünceler ise EBA platformunun paydaşlara sunduğu destek hizmetlerin yetersiz kalması, içerik ve alt yapı yetersizliği, içeriklerin güncel olmaması, EBA TV yayınları ile EBA canlı ders saatlerinin çakışması ve kişisel verilerin kötü amaçlı kullanımına yönelik güvenlik endişesi ve EBA puanlama sisteminin öğretmen ve öğrencileri gereksiz paylaşımlara itmesidir.

Örneğin Öğretmen-1: *“Mesela her evde televizyon var diye düşünürken televizyonu olmayan evlerin olduğunu öğrenmek üzdü... Sabit internet hattı olmayıp mobil bağlanan öğrencilerimin de internet kopmalarından dolayı dersten düştükleri de çok oldu mesela. Hiç interneti olmayanda vardı internete girebilecek bir cihazı, teknolojisi olmayanda şeklinde görüşüyle öğrencilerin derslere erişim sorunu yaşadıklarını dile getirmiştir.*

Genel anlamda sistemin yararlı olduğunu ifade eden Öğretmen-2 yaşadığı bir olumsuz durumları şu şekilde ifade etmiştir.

“Evet yararlı buluyorum ama öğrencilerin ne kadarına ulaşabildik? Ben ortaokulda bir sınıfın öğretmeniyim. Teker teker aradım velileri. TV frekanslarına yardım etmeye çalıştım. EBA şifresi olmayan veya unutan öğrencilere şifre verdim. EBA canlı dersler başlamadan önce ZOOM uygulaması üzerinden derste verdim. Peki ne oldu? 18 öğrencimin yarısı tam katılım sağladı. Bu durum EBA canlı derste de devam ediyor. Bir öğrencimin televizyonu yok. İki öğrencimin evinde internette yok akıllı telefonda. Dört öğrencimin de sadece anne babasının telefonunda internet var. Onlar evde olmalı interneti olmalı da öyle girebilsin. İki öğrencimin de öğrenmeye inancı motivasyonu yok. Geri kalanlar yarısı. Bir de ben sıklıkla EBA platformunu kullanıyorum. Hala güncellenmemiş materyaller var. Örneğin milli bayramlar konusunu işliyoruz. Aradan 3-4 sene geçmiş hala 15 Temmuz eklenmemiş.”

ifadesiyle görüşleri ile öğrencilerin yaşadığı erişim sorununu ve içeriklerin güncel olmaması konusunu dile getirmiştir.

Öğretmen 6 ise destek hizmetleri ve içeriklerin yetersizliği nedeni ile sistem hakkında bazı olumsuz düşüncelere sahiptir. Görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“EBA ya girişte çok problem oldu. Sistem yoğunluğu kaldırmadı. Neyin ne şekilde yapılacağını öğrenciler hiç bilmiyordu. Veliler bilmiyordu. Kendi başımıza bulup destek olmaya çalıştık. Yönlendirici videolar pek yoktu. İdare ile görüşünce onlarda çözüm bulmakta zorlandılar. Burada bize yol gösterecek şeylere ihtiyacımız var. Ayrıca EBA içeriklerinde yeterli video ve test yok. İçerikler yeterli değil”*

Öğretmen-8 kendi okulunda karşılaştığı iki olumsuz duruma dikkat çekmektedir. Görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulumda yapılan canlı derslerde öğrencilerim görüntüm arkadaşlarıma gidiyor mu? Başkaları beni görüyor mu? Bilgilerim çalınabilir mi? Biri telefonuma ulaşabilir mi? endişesi yaşıyor. Bu güvenlik sorununu fark eden MEB okullara yazılar gönderdi. Öğrencilerimizle paylaştık. Ama hala o kaygı var...Bir diğer taraftan da özellikle EBA platformunda öğretmen ve öğrencilere giriş yapma ve yatıkları etkinliklere göre puan vermesi bazılarını olumsuz etkilemiş görünüyor. EBA sayfam facebook sayfası gibi kimin ne paylaştığı belli değil. Bir görseniz her şey var. Amacını aşmış durumda.”

Öğretmen-8 bu ifadeleriyle güvenlik sorunu yaşadığına ve EBA platformunun doğru kullanılmadığına değinmiştir.

Tablo 3 üzerinden öğretmenlerin verdiği yanıtlara bakıldığında öğretmenlerin salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimi ve materyalleri iyi niyetli bir çaba sonucu hazırlanan öğrenciler için faydalı olarak görmekte ve teknoloji kabul kuramı bağlamın bu teknolojiyi kabul ettikleri ve kullanmaya devam ettikleri görülmektedir. Bir diğer taraftan ise bazı olumsuz durumları dile getiren öğretmenler özellikle tüm öğrencilere ulaşamaması nedeni ile her öğrenci için yarar sağlayamadığı ve bu gibi durumların ortadan kaldırılması ile uzaktan eğitimin başarıya ulaşabileceğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin acil uzaktan öğretimde öğrenme süreçlerine yönelik düşünceleri

Bu başlık altında toplanan veriler kullanım ve doyumlar kuramı ve yeniliklerin yayılması kuramı bağlamında irdelenmiştir. Öğrenciyi merkeze alan bir yapıda öğrenme ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayabildiğine ve uzaktan eğitimin avantajlı ve dezavantajlı yönleri ele alınmıştır.

Bu doğrultuda öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarını karşıladığını bir kısmı ise karşılayamadığını dile getirmiştir. Öğretmen görüşlerine Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4	
<i>Öğretmenlerin acil uzaktan öğretimde öğrenme süreçlerine yönelik görüşleri</i>	
A. Öğretmenlerin olumlu görüşleri	f
Öğrenciye kendi hızında öğrenme imkanı sunulması	3
Öğretmen-öğrenci etkileşimini artırması	2
İçerikleri dilediği kadar tekrar ederek pekiştirmeyi sağlaması	2
Dersin hedef kazanımlara ulaşmayı sağlaması	2
İçeriklerin zengin olması	2
Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun içeriklerin sunulması	1
Öğrencilerin öğrenmelerini istatistiksel olarak değerlendirilmesini sağlaması	1
Öğrenci düzeyine uygun içeriklerin sunulması	1
B. Öğretmenlerin olumsuz görüşleri	
Öğrenci katılımının az olması	8
Öğrencilerin motivasyonunun düşük olması	4
EBA TV üzerinden sunulan dersin etkileşime açık olmaması	2
Erişim sağlayamayan öğrencilerde eğitimde geride kalma kaygısı	1
EBA TV yayınlarının üst bilişsel öğrenme düzeyine hitap edecek içerikleri sunmaması	1
EBA canlı derslerin ve EBA TV üzerinden sunulan derslerin süre olarak yetersiz olması	1
EBA TV üzerinden sunulan ders içeriklerinin yoğun olması	1
Kaynaştırma öğrencilerine yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planının uygulanamaması	1
Öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının düşük olması	1
Sunulan içeriklerin yetersiz olması	1
Canlı derslerde birden fazla şubenin birleştirilmesi	1
Uzaktan eğitimin zorunlu gerçekleşmesinin itici gelmesi	1
Sosyal bulunurluğun olmaması	1

EBA TV Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlerin öğrenme süreçlerine yönelik bazı olumlu ve olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Olumlu görüşlere bakıldığında öğrencilere kendi hızında öğrenme imkanı sunması, öğretmen ve öğrenci etkileşimini artırması, içeriklerin tekrar uygun olup pekiştirmeyi sağlayabilmesi, derslerde hedeflenen kazanımın verilmesine olanak sağlaması, öğrencinin istatistiksel olarak değerlendirmeye olanak sağlaması, öğrencinin düzeyine uygun içeriklerin sunulması, bu içeriklerin sunumunda farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri destekleyecek ihtiyaçlarına uygun içeriklerin sunulması ve içeriklerin zengin olması başlıca ifadelerdir.

Diğer taraftan olumsuz görüşlere bakıldığında ise öğrenci katılımının az olması, öğrenci motivasyonunun düşük olması, EBA TV yayınlarının üst düzey düşünme becerilerini destekleyici içeriğe sahip olmaması, uzaktan eğitim sürecine erişemeyen öğrencilerde eğitimde geri kalma kaygısı, EBA TV derslerinin etkileşime açık olmaması, EBA canlı derslerin ve EBA TV üzerinden sunulan derslerin süre olarak yetersiz olması, EBA TV üzerinden sunulan derslerin yoğun olması, kaynaştırma öğrencilerine yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planının uygulanamaması, öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının düşük olması, sunulan içeriklerin yetersiz olması, uzaktan eğitimin zorunlu gerçekleşmesinin itici gelmesi gibi ifadelere yer verilmiştir.

EBA tarafından sunulan tüm olanakların öğrenciye kendi hızında öğrenme imkanı sunduğunu ve öğretmen-öğrenci etkileşimi arttırdığını ifade eden Öğretmen-5 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir.

“Canlı dersler, öğrencilerin öğretmenlerden geribildirim alabilmesi, soru çözümlerinde anlamadığı yeri sınıf ortamındaki gibi anında sorabilmesi ile yaşanan etkileşimle öğrenmenin gerçekleşmesine büyük oranda katkı sağlamıştır. Tv yayınları öğrenciler için farklı bir öğrenme ortamı olmuş, onların ilgilerini çekmiştir. Eba Tv öğrencilerde dersi dinleme sorumluluk duygusu oluşturmuş, kendilerini evlerinde bir eğitim ortamında bulmalarını sağlamıştır. Aynı zamanda Tv den izlenemeyen yayınların internet ortamında tekrar ulaşılabilir olmasının sağlanması da telafi anlamında büyük katkı sağlamıştır. Verilen tüm içerikler öğrencinin öğrenme hızına uygun öğrenebilmelerine katkı sağlamıştır.”

Ayrıca EBA içeriklerinin öğrencinin dilediği kadar tekrar yaparak öğrendiklerini pekiştirdiğini dile getiren Öğretmen-5 düşüncelerini *“Öğrencilerin öğrendiklerini EBA aracılığıyla hem sitesinden hem televizyondan hem de canlı dersler aracılığıyla tekrar etme, pekiştirme, anlamadığı konuları belirleme ve telafi etme konusunda katkıları olmuştur.”* şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmen-2: *“Şu ana kadar EBA üzerinden ve Classroom üzerinden verdiğim ödevler ve canlı derslerle katılım sağlayabilen öğrencilerdeki daha önce dediğim gibi katılım yarı yarıyaydı hedef kazanımlara ulaştığımı düşünüyorum. Hem canlı derslerde sorduğum sorulara aldığım dönütlerden hem EBA içerikleri ödev olarak sunulduğunda öğrenciler tarafından yorumlanabiliyor oraları incelediğimde katılan öğrencilerde hedefime ulaştığımı düşünüyorum.”* şeklindeki görüşü ile dersinde hedef kazanımlara ulaştığını dile getirmiştir.

Öğretmen-1: *“Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerime farklı çalışmalar ve içerikler göndererek bireysel öğrenmelerine ve kendi düzeyinde öğrenmelerine katkıda bulunmuş oluyorum. Bu yüz yüze eğitimde pek imkanım olmayan durum.”* şeklinde görüşüyle farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri destekleyici ve ihtiyaca ve öğrenci düzeyine uygun içeriklerin olduğunu vurgulamıştır. Yine aynı öğretmen kaynaştırma öğrencilerine yönelik uzaktan eğitimde bireyselleştirilmiş eğitim planını uygulayamadığını şu sözleri ile dile getirmiştir: *“Canlı derslere daha bir kaynaştırma öğrencim bile katılmadı. Katılmasını çok isterdim ama kaynaştırma öğrencilerim için uzaktan eğitim ortamında ayrı bir canlı ders açılması gerekebilir. Onlar için ayrı materyallere ihtiyaç var. EBA TV üzerinden verilen derslerin de bir faydası yok. Ben bu öğrencilere BEP (bireyselleştirilmiş eğitim planı) uygulayamıyorum.”*

Öğretmen-6: *“Çok zengin içerikler var. Ayrıca canlı ders uygulaması da kullanıyoruz. Ben EBA platformunu kullanışlı buluyorum. Çok faydalı imkanlar sunuyoruz*

çocuklara...özellikle öğrencilerin çalışmalarını takip edebiliyorum. İstatistiklerini inceleyebiliyorum. Gönderdiğim ödevleri kimler yaptı yapmadı görebiliyorum ve değerlendirip dönüt yazabiliyorum. Bu çok iyi.” şeklindeki ifadesi ile öğrenci öğrenmelerinin istatistiksel olarak değerlendirebilmesi ve dönüt verebilmesi açısından yararlı olduğunu dile getirmiştir. Diğer taraftan Öğretmen-8 ise *“Derslerle ilgili içerikler hem az hem de güncel değil. Videolar ve test soruları yetersiz. Etkileşimli ürünler, oyunlar vb. fazlasıyla olmalıydı.”* sözleri ile EBA platformunda sunulan içerikleri yeterli bulmadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin salgın hastalık nedeni ile evlerinde iken uzaktan eğitime erişim sorunu yaşayan öğrencilerde kaygı durumu yaşandığını dile getiren Öğretmen-2 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“MEB operatörlerle anlaşarak ücretsiz olarak önce 3gb sonra 6gb internet verdi Bu çok güzel bir destek ama o da canlı derslere yetmedi. Dersime gelemeyen öğrencilerim çok oldu. Bu çocuklarda eğitimden, işlenen konulardan geride mi kaldım? Ben ne yapacağım? Kaygıları başladı. Sıklıkla bu konuları konuşuyoruz velilerle ve öğrencilerle. İşin özü teknolojik alt yapısı her çocuğun yok. Bu çocuklara internete girebilecekleri araçlar ve en azından EBA için sınırsız internet lazım.”

Öğretmen-4 ise hem olumlu hem olumsuz açıdan değerlendirip EBA platformunda verilen eğitimi yararlı olumlu olduğunu ifade ederken öğrenci motivasyonunun düşük olduğunu, öğrenci katılımının az olduğunu ve verilen eğitimin yetersiz olduğunu şu sözleri ile ifade etmiştir:

“EBA uzaktan eğitim konusunda hazırlıksız yakalanmasına rağmen kısa sürede TV kanalları oluşturup eğitime başladı. Burası takdire şayan. Lakin bir veli olarak değerlendirdiğimde verilen eğitimin yeterli seviyede olmadığını düşünüyorum. Bunun sebebi hem öğrenci hem de EBA kaynaklıdır. Maalesef öğrencilerimiz yeteri kadar ilgi göstermiyorlar... Öğrencilerin katılımı çok düşük. Yani 28 kişilik bir sınıfta en fazla 6 kişi katıldı şimdiye kadar yaptığım canlı derse...öğrencilerimize herhangi bir mecburiyet yüklenmediği için de birçok öğrenci dersleri dinlememeyi tercih etmiştir.”

Öğretmen-3: *“TV yayınlarının sadece düz anlatımla başka hiçbir materyal kullanmadan etkileşime yer vermeden tek yönlü bilgi akışı sunduğu için ve kısa sürede çok yoğun bir anlatımla sunumun gerçekleştirilmesinden dolayı küçük yaş seviyelerinde etkili olmayabilir. Ayrıca sadece anlatılanla bilgi ve kavrama düzeyinde kaldı hiç analiz, sentez, değerlendirme basamaklarına çıkmadı.”* şeklinde EBA TV yayınının yoğun bir yapıya sahip olduğunu ve etkileşim açısından yeterli olmadığını ve üst bilişsel öğrenme alanlarına hizmet etmediğini dile getirmiştir.

Araştırma bulgularında araştırma sorusuna yönelik farklı bir görüş belirten Öğretmen-3 süreçte elde ettiği bilgiler ve deneyimlerle uzaktan eğitimin artık uluslararası projelerin bir parçası olacağını şu sözlerle dile getirmiştir:

“EBA, eTwinning ve European schoolnet portalları üzerinden farklı eğitimlere katıldım. Çok da güzel oldu. Europeanschoolnetten “Our fragile planet” adlı bir eğitime, diğer platformlardan müze eğitimi, afet eğitimi, proje danışmanlığı semineri gibi eğitimler aldım. Benim Avrupa Birliği projelerine karşı bir ilgim var. Geçtiğimiz senelerde Erasmus+ ve eTwinning projelerinin başlıca konuları erken okul terkleri ve mülteci çocuklar yer alırken artık uzaktan eğitim başlıca konular arasında yer alacakmış gibi görünüyor. Bu konuda proje hazırlamayı düşünüyorum.”

Bu başlık altında Tablo 4 incelendiğinde süreçle ilgili olarak öğrencilerin kendi hızlarında öğrenme imkanının sunulması, öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanması içerikleri tekrar ederek pekiştirmeyi sağlaması, dersin hedef kazanımlarına ulaşılabilmesi başlıca olumlu görüşler iken içeriklerin zengin olması veya yetersizliği bir tartışma konusudur. Ayrıca hedef kazanımlara ulaşılmış olduğu belirtilse de bu sadece erişim sağlayabilen öğrencilerle gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Öğrencilerin katılımının az olması nedeni ile genel anlamda bir hedef kazanıma erişimden söz edilemez. Ayrıca uzaktan eğitim öğrencilerin kendi hızından öğrenmelerine olanak sağlasa da motivasyonu düşük öğrencilerin istenilen kazanımları elde etmesi oldukça zor görülmektedir. Bu verilerden hareketler uzaktan eğitim tam olarak öğrencilerin tamamının eğitim ihtiyaçlarına cevap verememiştir.

Öğretmenlerin acil uzaktan öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlar

Bu başlık altında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar ele alınmıştır. Öğretmenlerin ve diğer paydaşların yaşadığı sorunların neler olduğunu irdelenmiştir. Elde edilen bulgular kendi içinde beş alt başlıkta toplanmış ve Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5	
<i>Öğretmenlerin acil uzaktan öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlar</i>	
A. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar	f
Öğretmenlerin uzaktan eğitim vermek için gerekli bilgi, beceri ve yeterliklerinin olmaması	3
Öğretmenlerin canlı derslerde düz anlatım yöntemini kullanması	2
Öğretmenlerin mesleki tatmin yaşayamamaları	1
B. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar	
Öğrenci katılımı azlığı	8
Öğrenci isteksizliği	4
Öğrencinin pasif olması	2
Öğrencilerin yaşadığı psikolojik sorunlar	2
C. Erişim ve alt yapıdan kaynaklı sorunlar	
İnternet erişimi sorunu	8
Derse katılım için gerekli bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi araçların olmaması	8
Elektrik ya da internet bağlantısı yüzünden dersten kopma	4
EBA TV çekmemesi	2
D. EBA, EBA TV ve EBA canlı ders ortamlarından kaynaklanan sorunlar	
Etkileşimin sınırlı olması	4
Canlı derslere katılamayan öğrencilerin dersi daha sonra izleyememesi	3
EBA TV ve EBA canlı ders saatlerinin çakışması	2
E. Yönetimden kaynaklı sorunlar	
Yapılan uzaktan eğitim etkinliklerinin ders notunu etkilememesi	3
Derse katılım zorunluluğunun olmaması	3

Tablo 5'e bakıldığında yaşanan sorunlar öğretmenden kaynaklanan, öğrenciden kaynaklanan, erişim ve alt yapıdan kaynaklanan, EBA, EBA TV ve EBA canlı ders ortamlarından ve son olarak yönetimden kaynaklanan sorunlar olmak üzere beş başlıkta toplanmıştır.

Öğretmenden kaynaklanan başlıca sorunlar öğretmenlerin uzaktan eğitimi yürütebilecek bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olmamaları ve canlı derslerde düz anlatım yöntemini kullanmalarındır. Öğretmen-2: "*Öğretmen arkadaşların çoğu uzaktan eğitimi uzaklar. Araştırmıyorlar da. Sanıyorlar ki canlı dersler öğretmenlerin bilgisayar başına geçip sürekli ders anlatmasıdır. Öyle değildir. Biz nasıl ki derslerimizde farklı yöntemlerle ders yapıp öğrenciyi aktif hale getirecek şeyler yapıyoruz. Öğretmen arkadaşlarımızın da böyle yapması lazım. Düz anlatımla bilgilendirme yapmak öğrenme değildir.*" şeklindeki görüşü ile derslerin düz anlatım metodu ile anlatılmasının bir sorun olduğunu dile getirmektedir. Diğer bir taraftan öğretmenlerin uzaktan eğitimi yürütebilecek bilgi, beceri ve yeterliliği sahip olmadığını ifade eden Öğretmen-1 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Uzaktan eğitimin ile ilgili EBA’da videolar mevcut ancak öğretmen izleme gereksinimi duymadan nasıl olsa bilene sorarım düşüncesinde. Ben öğretmenlerimin şimdi bile uzaktan eğitimin nasıl verileceği ile ilgili teknopedagojik yeterliklere ve becerilere sahip olmadıklarını düşünüyorum... Etkileşimi nasıl kurmaları, katılımı nasıl artırmaları gerektiğini, uzaktan eğitimde eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan etkinlik nasıl yönetilir bilmedikleri için de bu işin mantığını anlamadıklarını ve uzaktan eğitim canlı dersleri yapmış olmak için yaptıklarını görüyorum. EBA da eş zamanlı olmayan yapılacak bir çok etkinlik ve çalışma var. İçerik bile göndermeyi bilmeyen, EBA da dersi ile ilgili hangi içeriklerin olduğunu bile bilmeyen öğretmenler hala var.”

Öğrencilerden kaynaklanan başlıca sorunlar ise, derslere ve etkinliklere katılımın az olması ve isteksizliğidir. Bu bağlamda Öğretmen-4: *“Öğrencilerin katılımı çok düşük. Yani 28 kişilik bir sınıfta en fazla 6 kişi katıldı şimdiye kadar yaptığım canlı derse. Teknik olarak da bazı problemler yaşandı.”* şeklindeki ifadesi ile katılımın az olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen-6 ise öğrencilerde gördüğü isteksizliği şu sözleri ile dile getirmiştir: *“Bir grup öğrencim ile dersler iyi gitti ama bir grup öğrencimin interneti olmasına rağmen derse gelmedi. Özellikle hedefi olmayan ve iç motivasyonu düşük sürekli ailesinin ve öğretmenlerinin çalış demesiyle çalışan çocuklar derse karşı çok ilgisizdi. Genellikle derslerime katılmadı onlar. Bir de internet kullanmasını bilmeyen çocuklarda var. Onlarda zora gelemedikleri için girmediler.”*

Erişim ve alt yapı ile ilgili karşılaşılan sorunlara bakıldığında ise öğrencilerin internet erişiminin olmaması ve derse katılabileceği bilgisayar, tablet veya akıllı telefon gibi araçlarının olmamasıdır. Bu bağlamda Öğretmen-2 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Özellikle EBA ya girememe sorunu oldu. Özellikle Mart ve Nisan ayları sancılı geçti. Öğrencilerimizin bir kısmı interneti yok, interneti olsa internete gireceği cihazı yok. Bu öğrenciler hiç derse katılmadı ve EBA dan verdiğimiz ödevleri yapamadılar.”*

Yönetimden kaynaklı yaşanan sorunlar ise yapılan uzaktan eğitim etkinliklerinin ders notunu etkilememesi ve derse katılım zorunluluğunun olmamasıdır. Bu bağlamda Öğretmen-1: *“Öğrenciler için notların 1. dönemin geçerli olması ve devam zorunluluğunun olmaması derse katılımı düşürüyor. Çok az öğrenci ile dersler yaptım. Öğrenciler derse katılsa bile ciddiyetsizler, kameralar kapalı, sesler kapalı. Öğrenci orada mı değil mi anlamıyoruz. Soru soruyoruz yanıt yok. Duvara ders anlattığımı, kendi başıma olduğumu hissettiğim çok an oldu.”* şeklindeki görüşü ile 2.dönem notlarının değerlendirilmeye alınmayıp 1.dönem notlarına göre öğrencilerin değerlendirilmesinin ve devam zorunluluğunun olmamasının katılımı olumsuz etkileyen bir sorun olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma sorusuna ilişkin elde edilen verilerden hareketle uzaktan eğitimde EBA bağlamında öğretmen, öğrenci, erişim ve alt yapı, eş zamanlı ve eş zamansız ders ortamları ile

yönetimden kaynaklanan sorunlar ile karşılaşmıştır. Özellikle birçok öğrencinin internete erişimlerinin olmaması, internete girebilecek cihazlarının olmaması öğrenci katılıma etki ederek uzaktan eğitim faaliyetlerine katılımı büyük oranda düşürmüştür. Araştırmanın veri toplama alanında elektrik kesintileri ve internette kopma gibi durumların sıklıkla yaşanması, öğrencilerdeki isteksizlik ve uzaktan eğitim içeriklerindeki etkileşim unsurlarının yetersiz oluşu diğer sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Bu başlık altında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri ele alınmıştır. Elde edilen bulgular kendi içinde dört alt başlıkta toplanmış ve Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6	
<i>Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri</i>	
A. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öneriler	f
Öğretmenlere uzaktan eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin hizmet içi eğitim verilmeli	7
Öğretmenlere uzaktan eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik hizmet içi eğitim verilmeli	6
Öğretmenler etkili iletişime yönelik hizmet içi eğitim almalı	3
Gönüllü öğretmenlere e-çerik üretmeye yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir	2
B. Derse katılımı artırmak için öneriler	
Tüm paydaşlara destek hizmeti sunulmalı	6
Dersten önce uzaktan eğitim araçlarının kullanımına yönelik videolar paylaşılmalı	3
Öğrencilere bireysel dönüt verilmeli	3
Aktif olarak katılım sağlayan öğrenenler ödüllendirilmeli	2
Öğretmen öğrencilerle iyi iletişim kurabilmeli	2
C. Derste etkileşimi artırmak için öneriler	
Öğrencilerin konuya ilişkin yorum yapmaları istenmeli	3
Canlı derslerde tartışma ortamı yaratılmalı	2
D. Yönetime ilişkin öneriler	
Öğretmen ve öğrenenlere ücretsiz ve sınırsız internet desteği sağlanmalı	8
Uzaktan eğitimde sosyal adalet ve fırsat ve imkan eşitliği sağlanmalı	8
İçerikler güncelleştirilmeli ve geliştirilmelidir	8
Öğrencilere interneti kullanabilecekleri tablet vb. araçlar ücretsiz olarak verilmeli	6
Yaşanılan teknik sorunlara yönelik teknik destek birimi kurulmalı	6
Canlı ders saatleri esnek hale getirilmeli ve tekrar izleyebilme fırsatı verilmeli	3
Uzaktan eğitim yapan öğretmenlere hizmet puanı verilmeli	2
Uzaktan eğitim yapan öğretmenlere ek ders ücreti verilmeli	2
EBA içerikleri ilkökul, ortaokul ve lise olarak ayrı sunucularda toplanmalı	1
Güvenlik sorunlarına yönelik yerli ve milli canlı ders araçları kullanılmalı	1

Tablo 6’ya bakıldığında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öneriler, derse katılımı artırmak için öneriler,

derste etkileşimi arttırmaya yönelik öneriler ve yönetime ilişkin öneriler olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik önerilerine bakıldığında öğretmenlere uzaktan eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin hizmet içi eğitim verilmelidir. Ayrıca öğretmenlere uzaktan eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik yine bir hizmet içi eğitimi verilmelidir. Bu konuda görüşleri olan bilişim teknolojileri öğretmeni olan Öğretmen-1 ile Öğretmen-5 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir.

Öğretmen-1:

“Öğretmenler uzaktan eğitim yöntemi ile canlı ders nasıl yönetilir, nasıl uzaktan eğitim ile ders işlenir ile ilgili muhakkak bilgilendirme ya da eğitim almalılar. Bu eğitim uzaktan hizmet içi eğitim ile de olabilir. Bu konuda Cisco nun eğitimleri örnek alınabilir. Simülasyonlar ile öğretmenlere eğitimler verilebilir. Bir de eş zamansız iletişim ve etkileşim yöntemleri ile ilgili öğretmenlere bilgilendirme ve eğitimler de verilebilir. Canlı derste kendi kendine konuşup öğrencilerin EBA da paylaştığı soruları bile görmeyen, aaa orada öğrenciler soru da mı soruyor diye sürece çok yabancı öğretmen var.”

Öğretmen-5 ise:

“Bu süreçte öğretmenler en temel bilgiler için bile yardım istediler. Telefonda yönlendirmek oldukça zor oldu. Örnek vermek gerekirse telefonlarına gönderilen bir excel tablosunu, bir pdf dosyasını nasıl açacağını sormak için arayan, bir word dosyasını internette indirip sosyal medya grubuna nasıl atacağını soran, canlı ders uygulamasını indir butonuna basıp sonrasında indirdiği dosyayı çalıştırmadan kurdum sanan, haftalık rapor için gönderilen bir tabloyu farklı isimle kaydedip sonraki haftalar için kullanamayan veya bunu mail gönderemeyen, canlı dersi başlat dediğinde hemen her gün aynı hatayla karşılaşmasına ve en az iki kez yardımcı olmama rağmen bunu her defasında başkasının çözmesini bekleyen öğretmenlere dijital okuryazarlık konusunda ve temel bilişim bilgileri konusunda uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmesi gerekli.”

Derse katılımı arttırmak için önerilere bakıldığında ise tüm paydaşlara destek hizmetlerinin sunulması gerektiği ve öğrencilere bireysel dönüt verilmesi gerekliliği dile getirilmiştir. Bu konuda Öğretmen-2 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“EBA platformu üzerinde “Soru Sor” gibi basit ve ulaşımı hızlı bir uygulama eklenerek öğretmen ve öğrencilerin hem birbirlerine hem idarecilere hem de yetkili EBA gibi kurumlara rahatça soru sorabilmeleri ve kısa zaman içinde geri dönüş alabilmeleri önemli olacağını düşünüyorum. Öğretmenler verdiği ödevlerden sonra öğrencilerine geri bildirim verebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Ben Google Classroom uygulamasında bu imkanı öğrencilerime sundum ve memnun kaldılar. Katılımı da arttırdığını düşünüyorum. Aynı sene sonunda öğrenciye karne verdiğimiz gibi öğrencilere de EBA üzerinden yıl başından sonuna kadar geldiği yeri ve gelişimini gösterebilecek bir karne verilebilir. Materyallerde etkileşim artırılarak “Black Mirror” dizisi örneğindeki gibi öğrencilere seçenekler sunulmalı. İhtiyacına göre öğrencinin karşısına içerikler sunulmalıdır. Bu durumda ayrıca kolay kullanımı sağlayabilir ve öğrencilerin sorularını azaltabilir.”

Derste etkileşimi arttırmak için öneriler ise canlı derste tartışma ortamı yaratılması ve öğrencilerden konulara ilişkin yorum yapması istenmesi dile getirilmiştir. Örneğin Öğretmen-6 bu konuda *“Türkçe dersinde mesela günlük hayatta yanlış kullandığımız ya da yanlış yazdığımız kelimeler var. Ben bu kelimeleri canlı derste öğrencilere yönelttiğimde yorum yapmalarını istediğimde aktif katılım sağladıklarını görüyorum. Farklı görüşler olduğunda ortam tartışma ortamına dönüyor ve ders keyifli olabiliyor.”* şeklindeki ifadesi ile öğrencilerin işlenen konuyla ilgili yorum yapmalarının ve oluşturulabilecek tartışma ortamının yararlı olabileceğine değinmiştir.

Yönetime ilişkin önerilere bakıldığında ise içeriklerin güncelleştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği, uzaktan eğitimde sosyal adalet, fırsat ve imkan eşitliği sağlanması gerektiği, sorunların çözümünde aktif rol alabilecek teknik destek merkezinin kurulması gerektiği ve öğrencilere ücretsiz ve sınırsız internet desteği sağlanması gerektiği gibi konulara değinilmiştir. Bu konuda öğretmen-7: *“Eğitimde fırsat eşitliği olmalı, köydeki çocuğa da ilçedekine de şehirdekine de benzer olanak sunulmalı adale olmalı diyoruz. Bu MEB kanunlarında da var. Öğrencilerin EBA için kullanabilecekleri ücretsiz ve sınırsız interneti olursa ve internete girebilecekleri tablet vb araçlar onlara sağlanırsa uzaktan eğitimdeki en önemli sorunun üstesinden gelebileceğimizi düşünüyorum.”* şeklindeki görüşü ile eğitimde sosyal adalet, fırsat ve imkan eşitliği, ücretsiz internet kullanımı gibi konulara değinmiştir.

Örneğin Öğretmen-1 ise içeriklerin geliştirilmesi, internet erişimi için tablet dağıtımının yapılması, aktif katılım sağlayan öğretmenlere ek ücret ve hizmet puanı verilerek teşvik edilmesi gibi konularda görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Zaten MEB uzun zamandır özel yayınlardan aldığı içerikleri sunuyor ve bazı eklemeler yapıyordu. Eldeki içeriklerin artık bir güncellenmesi gerekiyor. Bunu yapmaya hevesli çok öğretmen arkadaş var. Biraz destek verilirse içerik geliştirme ekipleri illerde kurulu eğitimler verilirse bu işi çözeriz diye düşünüyorum. Bir de internet erişimi olmayan ailelere telefon şirketleri ücretsiz internet verdi ancak aileler de mobil internet erişimi yapacak cihaz yok. Belki fatih projesinde kullanılmayan eski E-TAB 4 ve E-TAB 5 tabletler bu dönemde bu öğrencilere verilebilir. Velilerin kredi ile düşük ücret ve faiz le bilgisayar almalı teşvik edilebilir. Öğretmenler için bence bu dönemde çok çalışan öğretmenlere ek ders takviyesi ve hizmet puanı verilmesi katılımı artırabilir. EBA puanları hizmet puanına eklenebilir.”

Verilere bakıldığında özellikle sosyal adaletin sağlanmasında, eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanmasında her öğrenciye eşit imkanların sunulması konusuna değinilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere ve gereksinim duyan öğretmenlere sınırsız internet erişimi, internete girebileceği bir cihazın ücretsiz olarak verilmesi dile getirilmiştir. Ayrıca sunulan içeriklerin güncelleştirilmesi ve geliştirilmesine vurgu yapılmıştır. Öğretmenler, uzaktan eğitimin nasıl

yapılacağı ve hangi teknolojileri ne şekilde kullanacaklarına dair hizmet içi eğitimlerine ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca yaşanan sorunların çözümüne yönelik etkin bir destek hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

COVID19 salgını nedeni ile Türkiye’de okulların tatil edilmesi ve uzaktan eğitime geçilmesi sürecinde ortaokul öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri acil uzaktan öğretim faaliyetlerine ilişkin edindikleri deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, alan yazından elde edilen ilgili araştırma sonuçları ile birlikte tartışılmıştır.

Araştırmanın ilk sorusunda, öğretmenlerin EBA uzaktan eğitim sistemine ve araçlarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlara ilişkin yapılan analiz sonunda, EBA uzaktan eğitim sistemine ve araçlarına yönelik görüşleri; olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olmak üzere iki temada gruplanmıştır.

EBA uzaktan eğitim sistemine ve araçlarına yönelik olumlu görüşler; eğitime kesintisiz devam edebilme imkanı sunulması, zaman ve mekandan bağımsız olarak öğrencilere açık erişimin sunulması, içeriklerin ücretsiz sunulması, öğrencilerin canlı dersler ile sosyalleşmesini sağlaması, yüz yüze eğitim ortamına alternatif olması, içe dönük öğrencilerin iletişim becerilerini arttırması, her öğrenciye ulaşabilmesi, canlı derslerdeki etkileşimin yüz yüze olma hissi vermesi, canlı TV yayını desteği sunulması, canlı ders araçlarının kullanım açısından kolay olması, EBA ara yüzünün kullanımı açısından kolay olması, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitimi benimsemesi, öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanım yeterliliklerini geliştirmesi, velilerin beğenisini alması katkıları olmak üzere 14 alt temada gruplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin canlı ders araçlarının kullanım açısından kolay olması, EBA ara yüzünün kullanımı açısından kolay olması, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitimi benimsemesi, öğretmenlerin kendileri için yeni bir teknoloji olan uzaktan eğitim teknolojilerine karşı olumlu yaklaşıklarını, öğretmenlerin EBA platformu üzerinden canlı ders yapmanın kolay ve yararlı olduğuna yönelik inançlara sahip olduklarını ve bu teknolojileri benimseyerek kullanmayı kabul ettiklerini göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin teknoloji kabul kuramına göre kendileri için yeni bir teknoloji olan uzaktan eğitim teknolojilerini kullanmayı kabul ettiklerini ve yeniliklerin yayılması kuramına göre bu yeni teknolojilerin kullanılmasını benimsediklerini göstermesi açısından önemlidir.

Araştırmada elde edilen eğitime kesintisiz devam edebilme imkanı sunulması sonucu, Erişti, Şişman ve Yıldırım (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu elde edilen

bulgular ile benzerlik göstermektedir. Erişti, Şişman ve Yıldırım (2008), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan ve web destekli eğitim deneyimine sahip branş öğretmenlerinin web destekli eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, web destekli eğitimin ders içi ve ders dışı etkinliklerle öğrenmenin devamlılığı sağladığı sonucunu paylaşmışlardır.

EBA uzaktan eğitim sistemine ve araçlarına yönelik olumsuz görüşler; erişimi olmayan öğrencilerin uzaktan eğitimden faydalanamaması, TV canlı yayınlar ile canlı derslerin saatlerinin çakışması, destek hizmetlerinin yetersiz kalması, alt yapı yetersizliği, içeriklerin yetersizliği, içeriklerin güncel olmaması, kişisel verileri kötü amaçlı kullanımına yönelik güvenlik endişesi, EBA puan sisteminin öğretmen ve öğrencileri gereksiz paylaşımlara yöneltmesi olmak üzere 8 alt temada gruplanmıştır.

Alanyazında bu konuda yapılmış araştırmalar incelendiğinde de benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen erişimi olmayan öğrencilerin uzaktan eğitimden faydalanamaması, Özer ve Kır (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Özer ve Kır (2018), halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin yetişkin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, internet, teknoloji ve onun kullanımına yönelik maddi sınırlılıklara sahip öğrenciler için uzaktan eğitimin dezavantajlı olduğu sonucunu paylaşmışlardır. Araştırmada elde edilen alt yapı yetersizliği sonucu Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016), çevrimiçi uzaktan eğitim yolu ile ortak zorunlu dersleri veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen derslerde teknolojik altyapının yeterli olmadığı sonucunu paylaşmışlardır.

Araştırmanın ikinci sorusunda, öğretmenlerin acil uzaktan öğretimde öğrenme süreçlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlara ilişkin yapılan analiz sonunda, uzaktan eğitimde öğrenme süreçlerine yönelik görüşleri; olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olmak üzere iki temada gruplanmıştır.

Uzaktan eğitimde öğrenme süreçlerine yönelik olumlu görüşler; öğrenciye kendi hızında öğrenme imkanı sunulması, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırması, içerikleri dilediği kadar tekrar ederek pekiştirmeyi sağlaması, dersin hedef kazanımlara ulaşmayı sağlaması, öğrenci düzeyine uygun farklı içerikleri sunma imkanı, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere

uygun içeriklerin sunulması, öğrencilerin öğrenmelerini istatistiksel olarak değerlendirilmesini sağlaması, içeriklerinin zengin olması olmak üzere 8 alt temada gruplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrenme süreçlerinde yukarıda paylaştıkları olumlu görüşler sonucunda dersin hedef kazanımlara ulaşmayı sağlaması kullanımlar ve doyumlar kuramına göre öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrencilerin gerekli kazanımları sağlayarak dersin amaçlarına ulaşmasını sağladığı ve öğretmenlerin mesleki olarak doyuma ulaştıklarını göstermektedir. Bu sonuç uzaktan eğitimin öğretmenlerin öğrenci öğrenmeleri için gerekli ihtiyaçları karşıladığı, öğretmenlerin bu teknolojileri kullanmayı kabul edip bu teknolojiler ile gerçekleştirilen derslerden verim aldıkları için uzaktan eğitim yöntemi ile gerçekleştirilen derslerin amacına ulaştığını göstermesi açısından önemlidir.

Araştırmada elde edilen öğrenciye kendi hızında öğrenme imkanı sunulması, içerikleri dilediği kadar tekrar ederek pekiştirmeyi sağlaması, öğrenci düzeyine uygun farklı içerikleri sunma imkanı, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun içeriklerin sunulması sonuçları, Erişti ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Erişti ve diğerleri (2008), gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, web destekli eğitimin öğrencilerin gereksinimlerine ve öğrenme hızlarına göre dersi izlemelerini sağladığı, öğrencilere dilediği kadar konu tekrarı yapmalarına olanak sağladığı, öğrenci düzeylerine göre farklı içerikleri sunma imkanı sağladığı sonuçlarını paylaşmışlardır.

Uzaktan eğitimde öğrenme süreçlerine yönelik olumsuz görüşler; öğrenci katılımının az olması, öğrencilerin motivasyonunun düşük olması, EBA TV yayınlarının üst bilişsel öğrenme düzeyine hitap edecek içerikleri sunmaması, erişim sağlayamayan öğrencilerde eğitimde geride kalma kaygısı, EBA TV üzerinden sunulan dersin etkileşime açık olmaması, EBA Canlı ve EBA TV üzerinden sunulan ders sürelerinin yetersiz olması, EBA Canlı ve EBA TV üzerinden sunulan ders içeriklerinin yoğun olması, kaynaştırma öğrencilerine yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planının uygulanamaması, öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının düşük olması, sunulan içeriklerin yetersiz olması, canlı derslerde birden fazla şubenin birleştirilmesi, uzaktan eğitimin zorunlu gerçekleşmesinin itici gelmesi, sosyal bulunurluğun olmaması olmak üzere 13 alt temada gruplanmıştır.

Araştırmada elde edilen öğrenci katılımının az olması, öğrencilerin motivasyonunun düşük olması, sunulan dersin etkileşime açık olmaması, kaynaştırma öğrencilerine yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planının uygulanamaması, Duman (2020), Eren, Tosun ve Tuzcu-Eken(2020), Erişti ve diğerleri (2008), Erol Şahin (2019), Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp

(2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Erişti ve diğerleri (2008), web destekli eğitimin karmaşık zihinsel beceri gerektiren dersler için elverişli olmadığı, bireysel ders çalışmak istemeyen öğrenciler için sıkıcı olduğu sonuçlarını paylaşmışlardır. Erol Şahin (2019) Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, öğrenci katılımının az olduğu, öğrencilerin dersi ciddiye almadıkları, öğrencilerin çok az soru sorması ve etkileşimin istenilen şekilde gerçekleştirilememesi sonuçlarını paylaşmışlardır. Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016), çevrimiçi uzaktan eğitim yolu ile ortak zorunlu dersleri veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, öğrenci katılımının beklenenin çok altında az olduğu sonucunu paylaşmışlardır.

Araştırmanın üçüncü sorusunda öğretmenlere, acil uzaktan öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlar hakkında soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlara ilişkin yapılan analiz sonunda, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlar; öğretmenden kaynaklanan sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar, erişim ve alt yapıdan kaynaklı sorunlar, EBA, EBA TV ve EBA canlı ders ortamlarından kaynaklanan sorunlar ve yönetimden kaynaklanan sorunlar olmak üzere 5 temada gruplanmıştır.

Öğretmenden kaynaklanan sorunlar teması altında öğretmenlerin en çok vurguladıkları sorunlar; öğretmenlerin canlı derslerde düz anlatım yöntemini kullanması, öğretmenlerin uzaktan eğitim vermek için gerekli bilgi, beceri ve yeterliklerinin olmaması, öğretmenlerin mesleki tatmin yaşayamamaları, öğretmenlerden görüş alınmaması şeklinde olmuştur.

Araştırmada elde edilen öğretmenlerin mesleki tatmin yaşayamamaları, öğretmenlerden görüş alınmaması sonuçları Duman (2020) ve Erol Sahin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Erol Şahin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, derslerin uzaktan eğitimle yürütülmeye başladığı günden bu zamana kadar öğretim elemanlarından görüş alınmadığı ve öğretim elemanlarının görüşlerinin dikkate alınmadığı, öğretim elemanlarının mesleki tatmin yaşayamamaları sonucunu paylaşmıştır.

Öğrenciden kaynaklanan sorunlar teması altında öğretmenlerin en çok vurguladıkları sorunlar; öğrenci katılımı azlığı, öğrenci isteksizliği, öğrencinin pasif olması, öğrencilerin yaşadığı psikolojik sorunlar şeklinde olmuştur.

Araştırmada elde edilen öğrenci katılımı azlığı, öğrenci isteksizliği, öğrencinin pasif olması sonuçları Çakmak Karapınar, Güler, Kurşun ve Karaman (2018), Erol Sahin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Çakmak

Karapınar, Güler, Kurşun ve Karaman (2018), üniversite öğrencilerinin kampüs tabanlı dersler modeli bileşenlerine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, arkadaşlarının katılmaması ve derse devam zorunluluğu olma nedeniyle bu derslere olan ilgilerinin ve verdikleri önemin azaldığı bu nedenle de bu ders için gerçekleştirilen hiçbir uygulamaya katılma gereksinimi duymadıkları sonucunu paylaşmışlardır. Erol Şahin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, öğrenci katılımının beklenenin çok altında az olduğu, öğrencilerin dersi ciddiye almadıkları sonucunu paylaşmıştır.

Erişim ve alt yapıdan kaynaklı sorunlar teması altında öğretmenlerin en çok vurguladıkları sorunlar; internet erişimi sorunu, derse katılım için gerekli bilgisayar, tablet gibi araçların olmaması, Elektrik ya da internet bağlantısı yüzünden dersten kopma, EBA TV çekmemesi şeklinde olmuştur.

Araştırmada elde edilen internet erişimi sorunu, derse katılım için gerekli bilgisayar, tablet gibi araçların olmaması, elektrik ya da internet bağlantısı yüzünden dersten kopma sonucu, Erol Şahin (2019), Kalelioğlu, Atan ve Çetin (2016), Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Erol Şahin (2019), öğrencilerin uzaktan eğitime ulaşabilmek için bilgisayara/ internete ulaşmakta sorun yaşadıklarını paylaşmıştır. Kalelioğlu, Atan ve Çetin (2016), öğretmenlerin ve öğrencilerin e-öğrenme sürecinde yaşadıkları deneyimleri ve algıları incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, canlı ders sürecinde öğretmenin ve öğrencinin yaşadıkları sorunlar olarak internet bağlantısı ve gerekli donanımın olmaması sonucunu paylaşmışlardır. Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan (2016), 2015-2016 öğretim yılı Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin bakış açısından uzaktan eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, sık sık internet bağlantısı kesilmesi, dersin elektrik ya da internet bağlantısı yüzünden kesintiye uğradığı sonucunu paylaşmışlardır.

EBA, EBA TV ve EBA canlı ders ortamlarından kaynaklanan sorunlar teması altında öğretmenlerin en çok vurguladıkları sorunlar; etkileşimin sınırlı olması, canlı derslere katılmayan öğrencilerin dersi daha sonra izleyememesi, EBA TV ve EBA canlı ders saatlerinin çakışması şeklinde olmuştur.

Araştırmada elde edilen etkileşimin sınırlı olması sonucu Erol Şahin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Erol Şahin (2019), öğrencilerin çok az soru sorması ve etkileşimin istenilen şekilde gerçekleştirilememesi sonucunu paylaşmıştır.

Yönetimden kaynaklanan sorunlar teması altında öğretmenlerin en çok vurguladıkları sorunlar; yapılan uzaktan eğitim etkinliklerinin ders notunu etkilememesi ve derse katılım zorunluluğunun olmaması şeklinde olmuştur.

Araştırmada elde edilen yapılan uzaktan eğitim etkinliklerinin ders notunu etkilememesi ve derse katılım zorunluluğunun olmaması sonucu Çakmak Karapınar, Güler, Kurşun ve Karaman (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Çakmak Karapınar, Güler, Kurşun ve Karaman (2018), üniversite öğrencilerinin kampüs tabanlı dersler modeli bileşenlerine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, derslerin kredisiz olması, devam zorunluluğunun olmaması ve diğer özellikleri nedeniyle bu derslere olan ilgilerinin ve verdikleri önemin azaldığı bu nedenle de bu ders için gerçekleştirilen hiçbir uygulamaya katılma gereksinimi duymadıkları sonucunu paylaşmışlardır.

Araştırmada elde edilen derse katılım zorunluluğunun olmaması sonucu, Karapınar, Güler, Kurşun ve Karaman (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Karapınar, Güler, Kurşun ve Karaman (2018), Atatürk Üniversitesi'nde kampüs tabanlı öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla verilen Yabancı Dil (İngilizce) derslerini yüz yüze desteklemek için yapılan açık sınıf ve ofis saatleri uygulamalarına bu dersleri alan öğrencilerin katılımlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, öğrencilerin devam zorunluğu olmadığı ve ders kredili olmadığı için uzaktan eğitim derslerine katılmadıkları sonucunu paylaşmışlardır.

Araştırmanın dördüncü sorusunda öğretmenlere, uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri hakkında soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlara ilişkin yapılan analiz sonunda, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri; öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin öneriler, derse katılımı artırmak için öneriler, etkileşimi artırmak için öneriler ve yönetime ilişkin öneriler olmak üzere 4 temada gruplanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin öneriler teması altında öğretmenlerin en çok vurguladıkları öneriler; öğretmenlere uzaktan eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin hizmetiçi eğitim verilmeli, öğretmenlere uzaktan eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik hizmetiçi eğitim verilmeli, öğretmenler etkili iletişime yönelik hizmetiçi eğitim almalı, gönüllü öğretmenlere e-çerik üretmeye yönelik hizmetiçi eğitimler verilebilir şeklinde olmuştur. Araştırmada elde edilen öğretmenlere uzaktan eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin, uzaktan eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik, etkili iletişime yönelik hizmetiçi eğitim almalı

sonucu Erişti ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Kalelioğlu ve diğerleri (2016) araştırmasında, Duman (2020) ile Eken, Tosun ve Tuzcu-Eken (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Erişti ve diğerleri (2008), öğretmenlere web destekli eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin hizmet içi eğitimler verilmeli sonucunu paylaşmıştır. Kalelioğlu ve diğerleri (2016), bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler olarak teknik ve iletişim becerilerine sahip olması gerektiği sonucu paylaşmışlardır. Duman (2020) ile Eken, Tosun ve Tuzcu-Eken (2020) ise hizmet içi eğitim faaliyetlerinin hem öğretmenlere hem de akademisyenlere verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Derse katılımı artırmak için öneriler teması altında öğretmenlerin en çok vurguladıkları öneriler; tüm paydaşlara destek hizmeti sunulmalı, öğrencilere bireysel dönüt verilmeli, dersten önce uzaktan eğitim araçlarının kullanımına yönelik videolar paylaşılmalı, aktif olarak katılım sağlayan öğrenenler ödüllendirilmeli, öğretmen öğrencilerle iyi iletişim kurabilmeli şeklinde olmuştur. Araştırmada elde edilen öğrencilere bireysel dönüt verilmeli ve öğretmen öğrencilerle iyi iletişim kurabilmeli sonucu Özyürek ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Özyürek ve diğerleri (2016), çevrimiçi derslerde öğrenci katılımını artırmak için dersin hocası öğrencilere soru sorarak cevaplarını dinlemeli, öğrencilere yazılı olarak soru sorma ve ses bağlantısı yaparak derse aktif katılım fırsatı vermeli önerilerini paylaşmışlardır.

Etkileşimi artırmak için öneriler teması altında öğretmenlerin en çok vurguladıkları öneriler; canlı derslerde tartışma ortamı yaratılmalı, öğrencilerin konuya ilişkin yorum yapmaları istenmeli şeklinde olmuştur. Araştırmada elde edilen canlı derslerde tartışma ortamı yaratılmalı, öğrencilerin konuya ilişkin yorum yapmaları istenmeli sonucu Özyürek ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Özyürek ve diğerleri (2016), çevrimiçi derslerde öğrenci etkileşimini artırmak için öğrencilere derste söz hakkı verilmeli, öğrencilere soru sorma fırsatı verilmeli, dersin hocası öğrencilere soru sorarak cevaplarını dinlemeli önerilerini paylaşmışlardır.

Yönetime ilişkin öneriler teması altında öğretmenlerin en çok vurguladıkları öneriler; uzaktan eğitim yapan öğretmenlere hizmet puanı verilmeli, uzaktan eğitim yapan öğretmenlere ek ders ücreti verilmeli, yaşanan teknik sorunlara yönelik teknik destek verilmeli, güvenlik sorunlarına yönelik yerli ve milli canlı ders araçları kullanılmalı, içerikler güncelleştirilmeli ve geliştirilmelidir, EBA içerikleri ilkökul, ortaokul ve lise olarak ayrı sunucularda toplanmalı, uzaktan eğitimde sosyal adalet ve fırsat ve imkan eşitliği sağlanmalı, EBA platformunda eğitsel

faaliyetlere ve içeriklere yer verilmeli, canlı ders saatleri esnek hale getirilmeli ve tekrar izleyebilme fırsatı verilmeli, öğrencilere interneti kullanabilecekleri tablet vb. araçlar ücretsiz olarak verilmeli, öğretmen ve öğrenenlere ücretsiz ve sınırsız internet desteği sağlanmalı şeklinde olmuştur. Elde edilen veriler uzaktan eğitime katılımın artırılması, uzaktan eğitimin benimsenmesi için okul, ilçe milli eğitim, il milli eğitim müdürlüklerine ve milli eğitim bakanlığına yönelik politika önerilerinin geliştirilmesine yönelik bulgular içermesi açısından önemli olduğu düşünülebilir.

K12 düzeyinde yani 1.sınıftan 12.sınıfa kadar ki düzeye verilecek uzaktan eğitim ile yükseköğretimdeki uzaktan eğitim anlayışının aynı olmadığını vurgulayan Bozkurt (2020), salt anlatıma ve içerik paylaşımına odaklanmayan, öğrencilerin duyuşsal yönlerine de hitap eden, sistemli bir yapıda, öğrenci düzeylerine uygun olacak şekilde öğrenme tasarımlarının yapılması ve sunulması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmada, EBA platformu Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim faaliyetlerinde kullandığı temel ürünlerden biri olduğu ve sıklıkla yararlanıldığı görülmektedir. Canpolat ve Narin (2020) Türkiye’de eğitimde e-hazır olma sürecinde temel eğitimden ortaöğretime kadar öğrencilerin yararlanabileceği eğitim aracı olarak EBA platformunun oluşturulduğunu dile getirmişlerdir. EBA, salgın döneminde sunduğu olanaklar ve var olan alt yapı ile ihtiyaç duyulan materyallerin üretimini kolaylaştırdığı, milyonlarca öğrencinin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlaması açısından Türkiye’nin uzaktan eğitime önemli bir ölçüde e-hazır olduğu düşünülebilir.

Acil uzaktan öğretimde daha çok somut teknolojiler (öğrenme yönetim sistemleri, canlı ders platformlar, tablet, telefon gibi) ön plana çıkmıştır. Soyut teknolojilere (kuramlar, teknolojiler ve stratejiler gibi) önem verilmesi ve çalışılması gerektiğini dile getiren Bozkurt (2020), ayrıca salgın sonrasında yüz yüze eğitimle beraber uzaktan eğitimin birlikte kullanılacağı öngörmektedir.

Bozkurt ve Sharma (2020b) salgın ile birlikte oluşan kriz ortamında, mevcut eğitim sistemlerinin yeniden inşa edilerek daha demokratik bir yapıya kavuşabileceğini, bilginin kolayca paylaşılabilirliğini, fırsat ve imkan eşitsizliğini ortadan kaldıracak potansiyele sahip bir öğrenme ekolojisinin kurulabileceğini dile getirmiş ve zor anları fırsata dönüştürebileceğimizi ifade etmiştir. Uzaktan eğitim alanında uzmanlar, paydaşlar Türkiye’de eğitim adına karar alıcılar birlikte çalışabilirler.

Araştırma verilerinde yer almayan ancak alanyazında karşılaşılan bir verinin paylaşılmasının araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Koç (2020) tarafından

gerçekleştirilen çalışmada mevcut uygulanan öğretim programları incelendiğinde program kazanımların daha çok yüz yüze eğitime göre şekillendirildiğini, uzaktan eğitime yönelik bir vurgunun yapılmadığını, dijital yetkinlik, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma vb. hedef kazanımların olduğunu ve bunun dolaylı olarak uzaktan eğitimle bağdaştırılabileceğine değinmiştir. Mevcut programların uzaktan eğitime entegre edilebilir hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmacılar, çalışmada elde edilen bulguların ve getirilen önerilerin değişen dünyanın eğitim anlayışına katkı sağlayacağını ummaktadır.

Öneriler

Araştırma önerileri

Bu araştırma COVID19 salgını nedeni ile Türkiye’de okulların tatil edilmesi ve uzaktan eğitime geçilmesi sürecinde öğrencilerine ilk defa canlı ders deneyimini yaşayan farklı branşlardaki 8 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin katılımı ile genişletilerek yeniden yapılabilir.

Araştırmanın sonuçları ışığında, sonraki çalışmalarda öğretmenlerin hazır bulunuşluklarının ve memnuniyetlerinin gerekçelerinin daha derinlemesine anlaşılabilmesi ve daha ayrıntılı incelemeler yapılabilmesi için öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik deneyim ve görüşleri, nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen karma araştırma yöntemleri kullanılarak daha kapsamlı ve derinlemesine sonuçların elde edildiği araştırmalar yapılabilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili deneyim ve görüşlerini inceleyen yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Politika önerileri

- ✓ Canlı ders yapan öğretmenlere hizmet puanı ve iki kat ek ders ücreti verilebilir.
- ✓ Uzaktan eğitim süresinde yaşanan teknik sorunlara yönelik destek ekibi kurulabilir.
- ✓ Canlı ders saatleri öğretmen tercihinin bırakılabilir.
- ✓ Öğrencilerin canlı derslere öğrenci katılımını artırmak için devam-devamsızlık bilgileri işlenebilir ve katılım zorunlu hale getirilebilir.
- ✓ Güvenlik sorunlarına yönelik yerli ve milli canlı ders araçları geliştirilip kullanılabilir.
- ✓ EBA içerikleri ilkokul, ortaokul ve lise olarak ayrı sunucularda toplanabilir.
- ✓ Uzaktan eğitimde sosyal adalet, fırsat ve imkan eşitliği için çalışmalar yapılabilir.
- ✓ EBA platformunda eğitsel içeriklere, eğitsel ve sosyal faaliyetlere de yer verilebilir.

- ✓ Öğrencilerin tekrar izleyebilmeleri için canlı derslerin kayıtları tutulabilir.
- ✓ Öğretmen ve öğrenenlere ücretsiz ve sınırsız internet desteği sağlanabilir.
- ✓ Öğrencilere interneti kullanabilecekleri tablet vb. araçlar ücretsiz olarak verilebilir.

Teşekkür

Çalışmaya katkılarından dolayı Sayın Öğr. Gör. Özhan HARMAOĞLU' na teşekkürlerimizi borç biliriz.

Kaynakça

- Adnan, M., ve Boz-Yaman, B. (2017). Profile of Engineering Undergraduates on Readiness and Satisfaction for E-Learning. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 8(2), 218-243. DOI: 10.16949/turkbilmat.280165 (20.04.2020).
- Akbaba, B., Kaymakçı, S., Birbudak, T. S. ve Kılcan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi (Journal of Theoretical Educational Science)*, 9 (2), s. 285-309. doi.org/10.5578/keg.8238.
- Akçay, S., ve Gökçe Arslan, 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. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27734/327772> (20.04.2020).
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., ve Mabry, E. (2002). Comparing Student Satisfaction With Distance Education To Traditional Classrooms In Higher Education: A Meta-Analysis. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97, DOI: 10.1207/S15389286AJDE1602_3
- Bircan, H., Eleroğlu, H., Arslan, R., ve Ersoy, M. (2018). Cumhuriyet üniversitesi öğrencilerinin uzaktan eğitimde sunulan derslere yönelik bakış açısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5 (12), 91-100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/41905/505237> (20.04.2020).
- 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., ve Sharma, R. C. (2020a). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020b). Education in normal, new normal, and next normal: Observations from the past, insights from the present and projections for the future. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), i-x.
- 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. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>

- Canpolat, U. ve Narin, Z. (2020). Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 79-91
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap.
- Çakmak Karapınar, D., Güler, M., Kurşun, E., ve Karaman, S. (2018). Atatürk Üniversitesi kampüs tabanlı dersler modeli bileşenlerine yönelik öğrenci görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 90-111 .
<https://dergipark.org.tr/pub/auad/issue/36759/419604> (20.04.2020).
- Davis, F. D. (1989). *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology*. MIS quarterly, 319-340.
- Duman, S. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 95-112. DOI: 10.37669/milliegitim.768887
- Eken, Ö , Tosun, N , Tuzcu Eken, D . (2020). COVID-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 113-128 . DOI: 10.37669/milliegitim.780722
- Erişti, S. D., Şişman, E., ve Yıldırım, Y. (2008). Examining opinions of elementary school subject teachers on the web-assisted teaching, *Elementary Education Online*, 7 (2), 384-400.
- Erol Şahin, A. N. (2019). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Öğretilmesi Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 477-502 . DOI: 10.17152/gefad.429656
- Fırat, M., Altınpulluk, H., ve Kılınç, H. (2020). Methodological Evaluation of the Use of ICTs in Mixed Method Research in Education. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1365-1376. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.13m
- Günlük, M., Özer, G., ve Özcan, M. (2019). Muhasebe akademisyenlerinin muhasebe eğitiminde uzaktan eğitim uygulamaları kullanımına yönelik algılarının teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesi. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 12 (1), 65-90 . DOI: 10.29067/muvu.415133
- Gürer, M. D, Tekinarslan, E., ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of*

- Qualitative Inquiry*. 7(1). 47-78. <http://dergipark.gov.tr/download/articlefile/199894> (20.04.2020).
- Hodges, C. B., Moore, S., Locke, 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#fn8> (Erişim tarihi: 10.11.2020)
- Huang, J., ve Zhou, L. (2018). Timing of web personalization in mobile shopping: A perspective from Uses and Gratifications Theory. *Computers in Human Behavior*, 88, 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.035> (20.04.2020).
- İlgaz, H. (2008). *Uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün ve topluluk hissinin öğrenen memnuniyetine katkısı*. (Yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 94-104.
- Katz, E., Blumler, J.G., ve Gurevitch, M., (1973). Uses and gratifications research. *Public Opinion Quarterly*, 37 (4), 509–523. <https://doi.org/10.1086/268109> (20.04.2020).
- Kılınç, H. (2020). Çevrimiçi Grup Tartışmalarının Öğrenenler Üzerindeki Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, E. (2021). İlkokul Öğretim Programlarının COVID-19 Sonrası Yaygınlaşan Uzaktan Eğitime Uygunluğunun İncelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7 (1), 24-36.
- Ozmen, B., Tepe, T., ve Tuzun, H.. (2018). Adapting a Residential Course to Web-Based Blended Learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18 (75) , 115-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejer/issue/42536/512548> (20.04.2020).
- Özer, N., ve Kır, Ş. (2018). Halk eğitim merkezinde görev yapan öğretmenlerin yetişkin eğitiminde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (4), 69-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/42908/519039> (20.04.2020).
- Öztürk, P., ve Kert, S. (2017). Bir çevrimiçi öğrenme ortamının, yetişkinlerin çevrimiçi öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarına etkisi. *Acta Infologica*, 1(1), 39-54. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/acin/issue/28069/301656> (20.04.2020).

- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N., ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2) , 595-605. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/30780/323661>
- Pepeler, E., Özbek, R., ve Adanır, 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 . DOI: 10.18506/anemon.345152
- Rogers, E.M. (1995). Diffusion of innovations. New York: Free Press
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., ve Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1(3), 1-8.
- Şenyuva, E., Kaya, H., ve Bodur, G. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin web tabanlı bir derse ilişkin görüşleri. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 33(3), 62-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egehemsire/issue/33737/311187> (20.04.2020).
- Tosuntaş, Ş. B., ve Çubukçu, Z. (2019). Yeniliklerin yayılması teorisi bağlamında öğretmen adaylarının bulut teknolojisi kullanımlarını etkileyen faktörler. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 0–2. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555091> (20.04.2020).
- Venkatesh, V., ve Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazarlar Hakkında

Uğur CANPOLAT



Milli Eğitim Bakanlığında 2012 yılından beri Sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Kilis, Eskişehir ve Manisa illerinde görev yapan Canpolat, Demirci İlçesi'nde görevini yürütmektedir. Anadolu Üniversitesinde 2011 yılında Sosyal bilgiler öğretmenliği programını, 2013 yılında ise Açıköğretim Fakültesi Kamu yönetimi bölümünü tamamlamıştır. 2017 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesinde İlköğretim Sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans öğrenimini tamamlamıştır. 2018 yılından bu yana Anadolu Üniversitesinde Uzaktan eğitim tezli yüksek lisans programına devam etmektedir. TÜBİTAK Bilim ve Toplum Projelerinde ve TÜBİTAK Ortaokul Yarışmalarında yer almıştır. Destekleme ve yetiştirme kursları alanında çalışan Canpolat'ın çalışma alanları Sosyal bilgiler eğitimi, Uzaktan eğitim, Açık ve uzaktan öğrenme, Geleneksel Türk Sanatları, çevre eğitimi, kitlesel açık çevrimiçi dersler ve dijital içerik üretimidir.

Posta adresi: Kargınışıklar Basri Koçyiğit Ortaokulu DEMİRCİ / MANİSA
Tel (İş): +90 236 483 4125
Eposta: ugurhoca35@gmail.com

Yusuf YILDIRIM



2004 yılında Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünü birincilikle bitirmiştir. 2004 yılında Kütahya Lisesi'nde göreve başlamıştır. İlkokul, ortaokul, lise, halk eğitim merkezleri ve üniversite gibi eğitim kurumlarında dersler vermiştir. 2014 yılında Osmangazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans programını tamamlamıştır. 2019 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans programına başlamıştır. Yayımlanmış 5 kitap, 20 makale, 22 bildiri çalışması bulunmaktadır. Fatih Projesi kapsamında Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEĞİTEK) Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen hizmetiçi eğitim kurslarında eğitici öğretmenliği yapmaktadır. Eskişehir Valiliğinin oluru ile Eskişehir ilinde resmi/özel tüm eğitim kurumlarında öğrenci velilerine "Dijital Kültürde Çocuk Yetiştirmek" isimli bilgilendirme seminerleri vermektedir. Çalışma alanları arasında dijital ebeveyn, teknoloji bağımlılığı, siber zorbalık, robotik ve kodlama, teknoloji yeterlikleri, teknoloji kullanım standartları, bilgisayar etiği, öğretim tasarımı, öğretim programı değerlendirme, web tabanlı öğrenme, değerler eğitimi, eğitim yönetimi, özel eğitim yer almaktadır.

Eposta: bilgikasifi@gmail.com

URL: <http://bilgikasifi.com/>

URL: https://www.researchgate.net/profile/Yusuf_Yildirim6



Gönderim: 22.09.2020

Düzeltilme: 14.01.2021

Kabul: 27.01.2021

Tür: Araştırma Makalesi

Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri

Cemal BIYIKLI^a
Ayşe Oytun ÖZGÜR^b

^a Program Geliştirme Uzmanı, Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, ORCID:0000-0002-8060-8977

^b İlkokul ve Ortaokul Müdürü, Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, ORCID: 0000-0001-7138-2681

Özet

Bu çalışmanın amacı, senkron (eş zamanlı) ders sürecini deneyimleyen öğretmenlerin, bu deneyimlerinden hareketle senkron ders süreçlerinin iyileştirilmesi için olası çözüm önerilerini ortaya koyabilmektir. Araştırmada nitel araştırma türlerinden fenomenoloji desen tercih edilmiştir. Araştırma, Ankara ili, Çankaya ilçesinde bulunan özel bir okulda 2019-2020 öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Araştırmaya 84 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri üç açık uçlu sorunun olduğu bir formla çevrimiçi yollarla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin senkron ders sürecinin verimli geçmesine ilişkin önerileri 9 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler şu şekildedir; öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapılmalı, öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurulmalı, öğrenci motivasyonunu artırıcı etkinlikler yapılmalı, teknolojiyle ilgili problemler çözümlenmeli, öğrenme eksiklikleri takip edilmeli ve en kısa sürede giderilmeli, senkron ders planlaması ayrıntılı bir şekilde yapılmalı, velilerin üzerine düşen görevleri yapması sağlanmalı, öğretmenler okuldaki diğer çalışanlar ile işbirliği yapmalı, süreç değerlendirme esas alınmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Senkron Ders, Acil Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitim, Covid-19, Öğretmen Görüşleri

Teachers' solution suggestions for the problems experienced in the synchronous distance education process during the Covid – 19 pandemic

Abstract

The aim of this study is to reveal possible solution suggestions for the improvement of synchronous lesson processes based on the experiences of teachers who experience synchronous lesson process. In the research, phenomenology pattern, one of the qualitative research types, was preferred.. In this study, phenomenology pattern among qualitative research types was preferred. The research was conducted in a private school in Çankaya, Ankara, in the second semester of the 2019-2020 academic year with the participation of 84 teachers. The research data was collected online using a form with three open-ended questions. At the end of the research, the suggestions of the teachers about the efficient course of the synchronous lesson process were collected under 9 categories. These categories are as follows; teaching methods and techniques should be changed, effective communication should be established with students, activities should be carried out to increase student motivation, technology-related problems should be resolved, learning deficiencies should be followed and eliminated as soon as possible, synchronous lesson planning should be done in detail, parents should be able to do their part, teachers should cooperate with their colleagues and related staff at school and process evaluation should be taken as basis.

Keywords: Synchronous Course, Emergency Remote Education, Distance Education, Covid-19, Teacher Opinions

Kaynak Gösterme

Bıyıklı, C. & Özgür, A.O. (2021). Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 110-147.

Giriş

Covid – 19 salgını nedeniyle yaşanan salgın dönemi, insanların yaşamın her yönüyle ayrılmaz bir bütün olduğu düşüncesini görmesine olanak sağlamıştır. Bu düşüncenin gözler önüne serilmesi önemliydi ancak bunun anlaşılması kolay olmadı. Bu sürecin anlaşılmasında, geçmişte yaşanan tüm olaylar gibi insanların, grupların, toplumların kendilerine özgü olayları algılama biçimlerinin etkili olacağı da düşünülebilir (Cüceloğlu, 2020).

Covid – 19 salgının anlaşılabilmesi o sürecin yaşanması ve etkisinin hissedilebilmesiyle de ilişkilidir. Dünya üzerinde yaşayan bütün insanların etkileyen Covid – 19 salgını, o insanların uğraş alanı olan sektörleri de derinden etkilemiştir. Salgının etkisi altına aldığı bu sektörlerden biri de eğitimidir. Ülkemizde bakanlık yetkililerinin almış olduğu önlemler neticesinde aileler, öğretmenler ve öğrenciler salgın sonucunda oluşan uzaktan eğitim sürecine bir şekilde uyum sağlamıştır (Kırmızıgül, 2020).

Koronavirüsten kaynaklı salgın döneminde, insanların sokağa çıkamaması, öğrencilerin okula gidememesinden dolayı eğitimdeki en önemli çözüm yolu uzaktan eğitim olmuştur. Ülkeleri yönetenler, sağlıklı bir yaşam için çok zorlu mücadeleler vermiştir. Devletler, sağlıklı bir yaşam kadar, ellerindeki olanakları da kullanarak eğitimdeki sürdürülebilirliği sağlamak amacıyla eğitimi uzaktan yapmaya çalışmıştır (Telli-Yamamoto & Altun, 2020). Uzaktan eğitimin bu süreçte bir çözüm yolu olmasıyla birlikte yüz yüze eğitimin yerine geçemeyeceği gerçeğiyle birlikte sınırlıklarının da olduğu bilinmektedir (Lau, Yang & Dasgupta, 2020).

Yaşanılan salgın döneminde, bilgisayar ve internet teknolojileri uzaktan eğitimin tasarımında bu tasarımların geliştirilip olgunlaştırılmasında oldukça etkili olmuştur. Uzaktan eğitimdeki bu gelişmeler, eğitim alanındaki gelişmelerle de uyumlu bir şekilde ilerlemeye devam etmiştir (Acarbay, 2016). Teknoloji ve eğitimin birlikte ilerleme kaydetmesi, özellikle salgın döneminde kullanılan uzaktan eğitim terminolojisini de canlandırmıştır. Bu terminoloji canlılığında ön plana çıkan iki kavram senkron (eş zamanlı) uzaktan eğitim ve asenkron (eş zamansız) uzaktan eğitimidir. Senkron (eş zamanlı) uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunmalarına rağmen iki yönlü iletişimin sağlandığı ve karşılıklı etkileşimin eşzamanlı olarak gerçekleştiği modeldir. Asenkron (eş zamansız) uzaktan eğitim ise, derste öğretilenlerin önceden hazırlandığı, hazırlananların çevrimiçi yollarla öğrencilere ulaştırıldığı, zaman ve mekândan bağımsız, esnek bir iletişim modelidir (Yorgancı, 2014).

Mart 2020 tarihinde Covid-19 salgını nedeniyle okullardaki eğitime uzaktan senkron ve asenkron olarak devam edildi. Öğretmenler okullara gitmeden eğitim-öğretim faaliyetlerini

uzaktan gerçekleştirdi. Sağlık alanında Covid – 19 ile baş edebilmek ve insanları yeni normale ulaştırabilmek adına çok yol kat edilmesine karşın, eğitim alanında yapılan çalışmaların bu denli etkili olmadığını söyleyebiliriz (Hossain, 2020). Covid-19 salgınının pek çok alanda olduğu gibi, eğitimde de bizi hazırlıksız yakaladığını düşünmekteyiz. Hazırlıksız yakalandığımız eğitim sürecinde de en can alıcı noktalardan biri, öğretmenlerin en çok zaman harcadıkları okuldaki ders süreçleridir. Yüz yüze eğitimdeki ders süreçlerinin uzaktan eğitimdeki karşılığı senkron dersler olduğundan, yaşanan senkron ders süreçlerinden çıkarılabilecek çok önemli bilgiler olduğunu düşünmekteyiz. Salgın döneminde gerçekleştirilen senkron dersler hem öğretmen hem de öğrenciler için çok önemli bir deneyim oldu. Bu süreçte yaşananların analiz edilmesi, tartışılması ve sonraki kuşaklara aktarılması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca araştırmanın sadece senkron derslere değil, yeni normaldeki uzaktan yapılacak farklı uygulamalara da ışık tutması önemli olabilir. Buradan yola çıkarak araştırmanın amacı, senkron (eş zamanlı) ders sürecini deneyimleyen öğretmenlerin, bu deneyimlerinden hareketle senkron ders süreçlerinin iyileştirilmesi için olası çözüm önerilerini ortaya koyabilmek olmuştur.

Bu amaca bağlı olarak araştırmada yanıt aranacak soru aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlerin acil uzaktan eğitim kapsamındaki senkron ders sürecinde yaşadıkları olumsuzluklara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

İlgili Alanyazın

Koronavirüsle birlikte hayatımıza giren salgın süreci eğitim öğretim sürecinde olan bütün değişkenleri etkilemiştir. Bu etkilerin en başında yüz yüze eğitimin bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de kesintiye uğraması olmuştur. Pandemi döneminde eğitimin kesintiye uğraması ile birlikte tüm dünyada birçok eğitim kurumu hızlı bir şekilde reflex göstererek acil uzaktan (emergency remote education) eğitim uygulamalarını hayata geçirmiştir (Bozkurt, 2020). Bu kavram yıllardır kullanılan uzaktan eğitim (distance education) kavramından farklıdır. Bu farklılık Bozkurt ve diğerleri (2020) tarafından aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Akt. Bozkurt, 2020):

- Acil uzaktan eğitim zorunluluktur. Uzaktan eğitim ise diğer eğitim olanakları ile birlikte bir seçenektir.
- Acil uzaktan eğitim ile ortaya çıkan problemlere geçici çözümler bulunur. Uzaktan eğitimle öğrenmenin yaşam boyu olduğu gerçeğinden hareketle, öğrenme – öğretme problemleri için kalıcı çözüm yolları oluşturulur.

- Acil uzaktan eğitim, zor dönemlerde eldeki olanaklar ile eğitimin ayakta kalmasını sağlar. Uzaktan eğitim belirli bir amaca ulaşabilmek için alanla ilgili temel bilimsel bilgi ve uygulamaları, organize edilmiş bir şekilde işe koşarak eğitimi sürdürülebilir kılar.
- Acil uzaktan eğitim kavramındaki uzak sözcüğünün İngilizce karşılığı remote sözcüğüdür. Bu sözcük fiziksel anlamdaki uzaklığı ifade eder. Uzaktan eğitim kavramındaki uzak sözcüğünün İngilizce karşılığı ise distance sözcüğüdür. Bu sözcük sadece fiziksel uzaklığı değil, etkileşimsel ve psikolojik uzaklığı da anlatmaya çalışır.

Acil uzaktan eğitim ile uzaktan eğitim kavramları arasındaki farkı kısaca özetleyecek olursak acil uzaktan eğitimin durumu kurtarmak, uzaktan eğitimin ise eğitimdeki kaliteyi arttırmak için öğrenenlere alternatif bir öğrenme ortamı sunmak adına yapıldığını söyleyebiliriz. Pandemi döneminde acil uzaktan eğitim kavramı yerine, uzaktan eğitim kavramının kullanıldığını düşünmekteyiz. Kavram kargaşası ne kadar çok yaşanırsa yaşansın, pandemi sürecinden özellikle uzaktan eğitim adına çıkarılabilecek çok büyük derslerin olduğunu ifade edebiliriz. Bu nedenle uzaktan eğitim kavramının ve bu kavramla birlikte eğitim alanına giren yeni kavramların tanımlarının anlaşılmasını önemsiyoruz.

Uzaktan eğitim (distance education) alanyazında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Holmberg (1995) uzaktan eğitim tanımında, öğrenci ve öğretmenin aynı mekânlarda aynı anda bulunmasının bir koşul olmadığını, öğretmenin öğrenciyi denetim altına almadığını, öğretimin planlı olduğunu, rehberlik gerektirdiğinin ve çeşitli çalışma biçimlerinin olduğunu vurgulamaktadır. Uşun (2006) ise uzaktan eğitimi öğrenme ve öğretme süreçlerinde kaynak ve alıcının ayrı ortamlarda olduğu, öğrenme öğretme süreçlerindeki birçok değişkene bireysellik, esneklik ve bağımsızlık imkânı veren, çeşitli teknolojik araçların kullanıldığı, kaynak ve alıcı arasındaki iletişimin etkileşimli olduğu planlı bir eğitim teknolojisi uygulaması olarak tanımlamıştır. Moore & Kearsley (2012) uzaktan eğitimi öğretme-öğrenme süreçlerinin planlandığı, öğretmen ve öğrencinin ayrı zaman ve yerlerde bulunduğu, içeriğin çevrimiçi ya da basılı olarak verildiği ve öğretmen ile öğrenci arasında iletişim sürecinin kapsamlı olduğu bir yöntem olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre ise, uzaktan eğitim öğretmen ve öğrencilerin farklı yerlerde ve zaman dilimlerinde olduğu, öğrenmenin planlı, öğretimin basılı veya elektronik materyallerle yapıldığı bir eğitim sistemidir (Gökmen, Duman & Horzum, 2016). Uzaktan eğitim tanımları incelendiğinde, tanımda çevrimiçi, teknolojik araçlar ve

uygulamalar, öğretici ve öğrenenlerin aynı ortamda olmaması, belirli bir planı gerektirmesi gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir.

Günümüzde uzaktan eğitim, okulların ya da eğitim sistemlerinin ihtiyacına göre senkron ya da asenkron biçimde olabilir. Uzaktan yapılan eğitimlerde öğrencilerin senkron ya da asenkron modellere etkili olarak katılması için farklı teknolojilerin sunduğu olanaklardan yararlanılmaktadır (Baki, Karal, Çebi, Şılbır & Pekşen, 2009). Senkron ve asenkron modellerin nasıl yapıldığını bilmek, öğretmenlere çevrimiçi ya da karma yöntemlerin hangisinin uygulanacağı konusunda fikir vermesi açısından çok önemlidir. Bu sebeple senkron ve asenkron öğretim şekillerinin avantaj ve zorluklarını bilmek gerekir. Bunlar Tablo 1’de verilmiştir (Midkiff & DaSilva, 2000).

Tablo 1’den de anlaşılacağı gibi öğrencilerin birbirleriyle, öğrencilerin içerikle ve öğrenci ile öğretmenin etkileşim ya da iletişimin gecikmeli oluşu asenkron eğitimin dezavantajlarının başında gelmektedir (Yorgancı, 2014). Bir başka deyişle asenkron derslerde iletişim tek yönlüdür, öğretmen ve öğrenciler birbirlerine aynı anda soru soramazlar. Tek yönlü yapılan uzaktan eğitim modellerinde öğretmenin rolü yıllar içinde mektup dağıtan, radyo ve televizyonlarda bilgi kaynağı olmuştur. Tek yönlü iletişimin olduğu dönemlerde öğretmenin rolü oldukça sınırlıdır. Ancak çift yönlü iletişim (Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin sesli ya da görüntülü olarak çift yönlü iletişimde bulunmasıdır (İşman, 1998)) olanağını sağlayan ses-video konferans ve web tabanlı sistemlerin ortaya çıkmasıyla birlikte öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki rolleri de değişmiştir. Çift yönlü uzaktan eğitim sistemlerinde öğretmen bilgi kaynağı olmaktan çok kaynağı sağlayan, öğrenme sürecini yöneten, öğretim sürecini tasarlayan, değerlendirme ve teknoloji konusunda uzman olan rollere sahip olmuştur (Gökmen, Duman & Horzum, 2016).

Tablo 1		
<i>Senkron ve Asenkron Uzaktan Eğitim Modellerinin Avantaj ve Zorlukları</i>		
	Senkron	Asenkron
Avantaj	<ul style="list-style-type: none"> Mekâna bağlı engelleri ortadan kaldırır. Eğitim boyunca öğretmen ve öğrenciler arasında profesyonelce bir ilişki vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> Mekâna ve zamana bağlı engelleri ortadan kaldırır. Herkesin eğitime erişim olanağı vardır. Farklı özelliklere (çekingen, utangaç, özgüveni yüksek, başarılı, başarısız, vb.) sahip kişilerin eğitime katılmasını sağlar. Eğitim uluslararası özelliğe kavuşur.
Zorlukları	<ul style="list-style-type: none"> Dersleri planlamak zordur. Dağınık bir öğrenci topluluğu vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> Sanal ve dağınık bir öğrenci topluluğu vardır. Bazı konular için uygun bazıları için uygun değildir. Önemli ölçüde özdisiplin ve olgunluk gerektirir.

Uzaktan eğitimin başarılı olmasını sağlayan etkenlerin başında öğretmenlerin gösterdiği performans gelmektedir. Geleneksel öğretim süreçleriyle uzaktan eğitim karşılaştırıldığında öğrenme öğretme süreçlerindeki zaman ve mekân kavramının anlamında değişim olmuştur. Öğretmenlik mesleğinin gereklerini çok iyi yerine getirenler bile öğretmenliğin yüz yüze yapılmadığı, farklı zamanlarda öğretimin yapıldığı ve mekânın tek bir ortama bağlı kalmadığı uzaktan eğitim sürecinde zorlanabilirler (Doğan, 2013). Uzaktan eğitimin senkron modelini gerçekleştiren öğretmenlerin bu modele uyum sağlayabilmeleri için ciddi bir hazırlık süreci yaşamaları gerekir. Senkron derslerin verimli geçebilmesi için öğretmenlerin özverili çalışmalar yapmasını gerektirmesi, geleneksel öğretim yöntemlerinin uzun süre uygulanması sonucu oluşan öğretmenlerin mesleki alışkanlıklardan vazgeçememesi, öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı uzaktan eğitime karşı olumsuz bakış açılarının olması, onların senkron derslere karşı hazırbulunuşluklarını düşürmektedir (Dada, 2006).

Uzaktan eğitimin uygulanmasındaki modellerden biri olan senkron derslerin kalitesinin artmasında öğretmenlerin ders öncesinde, ders sürecinde ve ders sonrasında gösterdiği performans çok önemlidir. Kısacası eğitim-öğretim uzaktan da yüz yüze de olsa öğretmenin rolü çok önemlidir. Bu nedenle senkron ders sürecinde öğretmenlerin sosyal ağları verimli bir şekilde kullanabilmesi, öğrencilerin ilgi, istek ve görüşleri doğrultusunda ders planlarını yapabilmesi, öğrenciler arasında grup çalışmasını yapabilecekleri ortamları oluşturabilmesi, ders anlatımlarını farklı yöntem ve tekniklerle eğlendirici yapabilmesi, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını arttırabilmesi, dersi etkileşimli yapabilmesi ve öğrencilere rehberlik

edebilmesi gerekir. Bu gereklilikler senkron derslerin kalitesinin artmasına neden olacaktır (Yılmazsoy & Kahraman, 2018).

Yapılan bu araştırmanın verileri Covid-19 salgını sürecinde, acil uzaktan eğitim kapsamında senkron ders sürecini yaşayan öğretmenlerden elde edilmiştir. Bu anlamda alanyazında benzer çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Fidan (2020) uzaktan eğitim sürecini yaşayan öğretmenlerin görüşleriyle elde ettiği verilerde en sık ifade edilen olumlu yönlerin akademik ve sosyal, genel olumsuz yönlerde ise en çok görüşün erişim sorunu olduğu sonucuna varmıştır. Çakın & Külekçi Akyavuz (2020) yaptığı çalışmada görüş aldığı öğretmenlerin iletişim, veli ve öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili sorunlar yaşadıklarını; öğrencileri motive etmek için de destekleyici etkinlikler yaptıkları, gelecek için onları teşvik ettikleri, okula devam ettikleri hissini uyandırdıkları, sağlıklarını koruyucu çalışmalar yaptıklarını ve güzel sözler söylediklerini belirtmişlerdir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (görüngübilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji araştırmacının bir ya da daha fazla katılımcının bir fenomeni (durum, olay, kavram, vb.) nasıl deneyimlediklerini açıklamaya çalıştığı nitel araştırma yöntemidir. Bu yöntemde araştırmacı, fenomeni yaşayan bireylerin deneyimledikleri dünyaya girmeye çabalar. Bu sebeple fenomenolojik desende derinlemesine incelemeler yapıp yaşanılanların özü yakalanmaya çalışılır. Bir başka deyişle fenomenoloji yöntemi, bireylerin deneyimledikleri yaşantıları öğrenebilmek için onların zihinlerindeki ortaya çıkarmaya çalışmaktır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Araştırma sürecindeki veri toplama aracı ile salgın döneminde öğretmenlerin senkron ders sürecinde yaşadıkları deneyimler ortaya çıkartılmaya çalışılmış (Patton, 2018), elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmış (Strauss & Corbin, 2014), bu analizler sentezlenerek (Cronin, Ryan & Coughlan, 2008) araştırma raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın Sınırlıkları

Araştırma; Ankara’da özel bir okulda görev yapan Covid-19 salgını döneminde senkron dersler aracılığıyla uzaktan eğitim yapan öğretmenlerle, verilerin betimsel analiziyle, katılımcıların gönderilen formdaki sorulara verdikleri yazılı yanıtlarla, fenomenoloji deseni ve nitel araştırma yöntemine uygun olarak toplanan verilerle sınırlandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara ili, Çankaya ilçesinde bulunan özel bir okulda 2019-2020 öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Araştırmaya anaokulundan 7, ilkokuldan 23, ortaokuldan 30, liseden 24, toplamda ise 84 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 21’i erkek, 63’ü kadındır. Öğretmenlere ait cinsiyet, mesleki kıdemleri ve branş bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

Araştırmada amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi uygulanmıştır. Kolay örneklem türünün kullanılmasının nedeni, araştırma sürecine katılan kişilere hızlı bir şekilde ulaşılması ve veri toplama sürecinin pratik olmasıdır. Covid-19 salgını döneminde eğitimin uzaktan senkron olarak yapılmasından dolayı katılımcılara çevrimiçi ortamdaki ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait verilerin toplanabilmesi için araştırmacılar tarafında iki boyutlu bir form kullanılmıştır. Form oluşturulmadan önce araştırmaya katılan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen görüşmelerden yararlanarak formda yer alacak üç soru hazırlanmıştır. Sorular, alanında doktorasını yapmış bir program geliştirme ve bir de ölçme değerlendirme uzmanına gösterilip görüşleri alınmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ve veri elde etmedeki amaca uygunluğunu belirlemek amacıyla farklı kademelerdeki üç öğretmenden formu doldurması istenmiştir. Öğretmenlerin ön uygulamada doldurduğu formlardan hareketle formun son haline karar verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlere Ait Cinsiyet, Mesleki Kıdem Ve Branş Bilgileri

Öğretmenler	Cinsiyet	Mes.Kıd.	Branş	Öğretmenler	Cinsiyet	Mes.Kıd.	Branş
Ö1	Kadın	12	Anaokulu/Sınıf Öğretmeni	Ö43	Erkek	20	Matematik
Ö2	Kadın	10	Anaokulu/Sınıf Öğretmeni	Ö44	Erkek	18	Matematik
Ö3	Kadın	15	Anaokulu/ Sınıf Öğretmeni	Ö45	Kadın	15	Matematik
Ö4	Kadın	4	Anaokulu/Fransızca	Ö46	Erkek	14	Matematik
Ö5	Kadın	4	Anaokulu/Fransızca	Ö47	Erkek	6	Matematik
Ö6	Erkek	5	Anaokulu/Drama	Ö48	Erkek	18	Matematik
Ö7	Erkek	20	Anaokulu/Müzik	Ö49	Erkek	12	Matematik
Ö8	Kadın	30	1. Sınıf Öğretmeni	Ö50	Kadın	12	Matematik
Ö9	Kadın	8	1. Sınıf Öğretmeni	Ö51	Kadın	7	Matematik
Ö10	Kadın	15	1. Sınıf Öğretmeni	Ö52	Kadın	12	Fransızca
Ö11	Kadın	15	1. Sınıf Öğretmeni	Ö53	Erkek	14	Fransızca
Ö12	Kadın	8	1. Sınıf Öğretmeni	Ö54	Kadın	10	Fransızca
Ö13	Kadın	8	2. Sınıf Öğretmeni	Ö55	Erkek	18	Fransızca
Ö14	Erkek	12	2. Sınıf Öğretmeni	Ö56	Kadın	15	Fransızca
Ö15	Erkek	8	3. Sınıf Öğretmeni	Ö57	Kadın	17	Fransızca
Ö16	Erkek	12	3. Sınıf Öğretmeni	Ö58	Kadın	18	Fransızca
Ö17	Kadın	15	3. Sınıf Öğretmeni	Ö59	Erkek	12	Fransızca
Ö18	Kadın	15	3. Sınıf Öğretmeni	Ö60	Kadın	14	Fransızca
Ö19	Kadın	16	4. Sınıf Öğretmeni	Ö61	Erkek	14	Fransızca
Ö20	Kadın	12	4. Sınıf Öğretmeni	Ö62	Kadın	14	Fransızca
Ö21	Kadın	14	4. Sınıf Öğretmeni	Ö63	Kadın	18	İngilizce
Ö22	Kadın	12	4. Sınıf Öğretmeni	Ö64	Kadın	17	İngilizce
Ö23	Erkek	15	İlkokul Fransızca	Ö65	Kadın	15	İngilizce
Ö24	Kadın	14	İlkokul Fransızca	Ö66	Kadın	15	İngilizce
Ö25	Erkek	16	İlkokul Fransızca	Ö67	Kadın	15	İngilizce
Ö26	Kadın	20	İlkokul Fransızca	Ö68	Kadın	16	İngilizce
Ö27	Erkek	18	İlkokul Fransızca	Ö69	Kadın	12	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö28	Kadın	17	İlkokul Fransızca	Ö70	Erkek	11	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö29	Erkek	15	İlkokul Fransızca	Ö71	Kadın	12	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö30	Kadın	16	İlkokul Fransızca	Ö72	Kadın	16	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö31	Kadın	15	Türkçe	Ö73	Kadın	16	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö32	Kadın	19	Türkçe	Ö74	Kadın	6	Fizik
Ö33	Kadın	7	Türkçe	Ö75	Kadın	18	Fizik
Ö34	Kadın	18	Türkçe	Ö76	Kadın	19	Kimya
Ö35	Kadın	8	Sosyal Bilgiler	Ö77	Kadın	12	Kimya
Ö36	Kadın	8	Sosyal Bilgiler	Ö78	Kadın	18	Biyoloji
Ö37	Kadın	8	Sosyal Bilgiler	Ö79	Kadın	6	Biyoloji
Ö38	Kadın	25	Fen Bilimleri	Ö80	Erkek	16	Felsefe
Ö39	Kadın	16	Fen Bilimleri	Ö81	Kadın	25	Felsefe
Ö40	Kadın	20	Fen Bilimleri	Ö82	Kadın	25	Coğrafya
Ö41	Kadın	12	Fen Bilimleri	Ö83	Kadın	25	Tarih
Ö42	Kadın	20	Matematik	Ö84	Kadın	20	Tarih

İki boyutu olan formun birinci boyutunda öğretmenlerin cinsiyeti, branşı ve öğretim verdikleri düzey yer almaktadır. Formun ikinci boyutunda ise öğretmenlerin senkron (eş zamanlı) ders sürecinde yaşadıklarını ifade etmesi amacıyla üç soru bulunmaktadır. Formda yer alan sorular şu şekildedir: 1. Senkron (eş zamanlı) ders sürecinde yaşadığınız olumlu özellikler nelerdir? 2. Senkron (eş zamanlı) ders sürecinde yaşadığınız olumsuzluklar nelerdir? 3. Senkron (eş zamanlı) ders sürecinde yaşadığınız olumsuzlukların çözülmesi için önerileriniz nelerdir? Makale yazımındaki sözcük ve sayfa sayısı sınırı göz önüne alındığından ölçekteki sorulardan sadece üçüncüsüyle ilgili toplanan verilerle ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan form google'ın form hazırlama özelliğinden yararlanarak oluşturulmuştur. Form senkron ders yapan öğretmenlerin maillerine gönderilmiştir. Öğretmenler soruları çevrimiçi ortamdan en fazla 48 saat süre içinde yazarak yanıtlamış ve araştırmacılara göndermiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaşadıklarından hareketle yazdıkları araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler N-Vivo programı ile betimsel yolla analiz edilmiştir. Betimsel analiz ile araştırmanın problemine yönelik katılımcıların bağlantılı olarak söyledikleri ve bunlardan hareketle ortaya çıkan sonuçlar belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Formdaki sorulardan hareketle kategori ve kodlar belirlenmiştir. Formun hazırlanmasında uzmanların görüşleri alınarak ve senkron ders sürecini yaşayan öğretmenlerden bazılarına ön uygulama yapılarak formun kapsam geçerliği sağlanmıştır. Çalışmadaki verilerin güvenilirliğini sağlamak için analiz sonucu belirlenen kategori ve kodlar iki araştırmacı tarafından yapıp karşılaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerliği sağlamanın yollarından biri betimsel geçerliği ortaya koymaktır. Betimsel geçerliğin amacı bir fenomenin, durumun ya da grubun doğru biçimde betimlenmesini sağlamaktır. Bunu sağlamanın yollarından biri araştırmacı çeşitlemesidir (Christensen, Johnson, Turner, 2015). Araştırmada, veriler iki araştırmacı tarafından toplanıp yorumlanarak sürecin betimlenmesinin daha geçerli yapılması amaçlanmıştır.

Nitel araştırmada geçerlik genellikle iç ve dış geçerlik ölçütleriyle elde edilmektedir. İç geçerlik yerine inandırıcılık; dış geçerlik yerine ise transfer edilebilirlik kullanılmaktadır (Glesne, 2020; Punch, 2014). Araştırmada inandırıcılığı artırmak için ön yargılardan bağımsız ve derinlemesine veri toplanmaya çalışılmıştır. Ayrıca verilerin analizleri süreci yaşayan öğretmenlerden bazılarının incelemesine sunulmuştur. Transfer edilebilirliği sağlamak için verilerin analizinde katılımcılara ait görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmış, katılımcıların öğretmenlik yaptığı alanlar, mesleki kıdemleri ve cinsiyetleri ayrıntılı biçimde ifade edilmiş, araştırmaya katılan kurumdaki öğretmenlerden senkron ders sürecini yaşayanların büyük bir bölümünden veri toplanmıştır.

Nitel araştırmada güvenirlilik genellikle iç ve dış güvenirlilik ölçütleriyle elde edilmektedir. İç güvenirlilik yerine tutarlılık; dış geçerlik yerine ise teyit edilebilirlik kullanılmaktadır (Glesne, 2020; Punch, 2014). Araştırmanın tutarlılığını arttırmak için araştırmada toplanan veriler

herhangi bir yorum katılmadan sunulmuş, verilerin analizinde önceden hazırlanan temalar kullanılmıştır. Teyit edilebilirlik için ise, betimsel analiz yapılmış, veriler başka uzmanların görüşlerine sunulmuş, araştırmacılar verileri kendi başlarına toplamış ve araştırma sürecine katılanların güveni kazanılmaya çalışılmış, kimlikleri gizlenmiş, alıntılarının sunumu için Ö1, Ö2, Ö3 gibi kısaltmalar kullanılmıştır.

Etik Konular

Araştırmanın amacı, araştırmada kullanılan form, katılımcıların araştırmadaki rolleri, çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı, forma yazılanların araştırmacılar dışında herhangi bir kişinin görmeyeceği gibi tüm bilgilendirmeler, kurumda senkron ders sürecini yaşayan öğretmenlere, onların mail adreslerine gönderilerek yapılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılanlar, gönderilen forma yazdıklarını, Google formu kullanarak mail yoluyla araştırmacılara göndermiştir. Yanıtlarda yazılanlar, bunları kimlerin yazdığı gizlilik esasına dayanarak saklanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

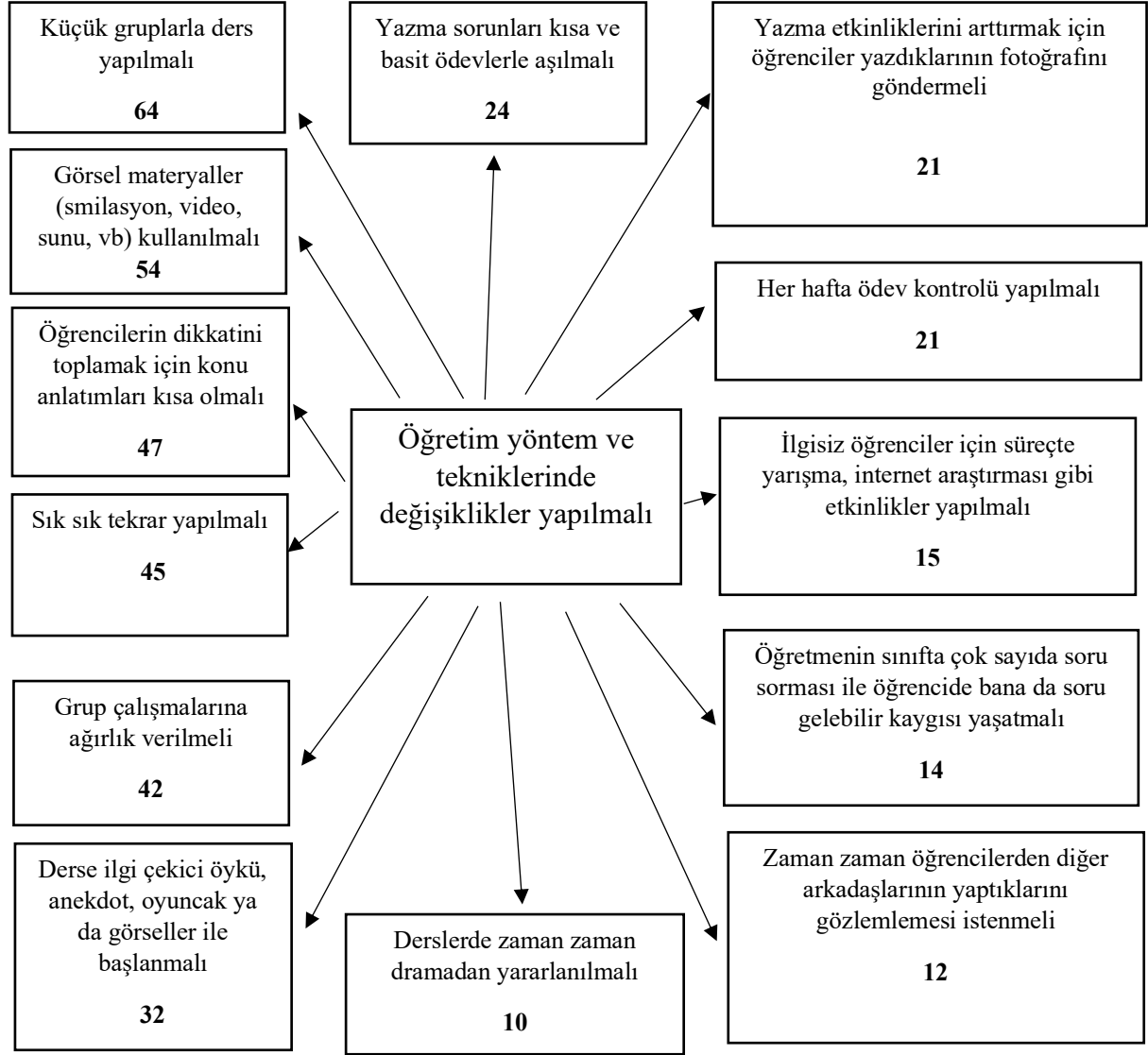
Araştırmada “Öğretmenlerin senkron ders sürecinde yaşadıkları olumsuzluklara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yönelik yanıtlar belirlenmiştir. Elde edilen yanıtlar Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3’e göre araştırma sürecine katılan öğretmenlerin senkron ders sürecinde yaşanan olumsuz durumlara ilişkin çözüm önerileri öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapılmalı, öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurulmalı, öğrenci motivasyonunu artırıcı etkinlikler yapılmalı, teknolojiyle ilgili problemler çözümlenmeli, öğrenme eksiklikleri takip edilmeli ve en kısa sürede giderilmeli, senkron ders planlaması ayrıntılı bir şekilde yapılmalı, velilerin üzerine düşen görevleri yapması sağlanmalı, öğretmenler okuldaki diğer çalışanlar ile işbirliği yapmalı, süreç değerlendirme esas alınmalı olarak 9 kategoride ele alınmıştır.

Tablo 3	
<i>Senkron Ders Sürecinde Yaşanan Olumsuzluklara İlişkin Öğretmenlerin Çözüm Önerileri</i>	
Kategoriler	f
Öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapılmalı	401
Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurulmalı	208
Öğrencilerin motivasyonunu artırıcı etkinlikler yapılmalı	136
Teknolojiyle ilgili problemlerin çözümlenmesi	131
Öğrenme eksiklikleri takip edilmeli ve en kısa sürede giderilmeli	53
Senkron ders planlamasını ayrıntılı bir şekilde yapılmalı	48
Velilerin üzerine düşen görevleri yapması sağlanmalı	43
Öğretmenler okuldaki diğer çalışanlar ile işbirliği yapmalı	40
Süreç değerlendirme esas alınmalı	20

Öğretmenlerin görüşlerine göre senkron ders sürecinde yaşanan olumsuzluklara yönelik en önemli çözüm yolu, öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapılması olmuştur. Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili yapılması gereken çözüm önerilerini belirten kodlar şekil 1’de gösterilmiştir. Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklikler yapılmalı kategorisi; küçük gruplarla ders yapılmalı (64), görsel materyaller (smilasyon, video, sunu, vb) kullanılmalı (54), öğrencilerin dikkatini toplamak için konu anlatımları kısa olmalı (47), sık sık tekrar yapılmalı (45), grup çalışmalarına ağırlık verilmeli (42), derse ilgi çekici öykü, anekdot, oyuncak ya da görseller ile başlanmalı (32), yazma sorunları kısa ve basit ödevlerle aşılmalı (24), yazma etkinliklerini arttırmak için öğrenciler yazdıklarının fotoğrafını göndermeli (21), her hafta ödev kontrolü yapılmalı (21), ilgisiz öğrenciler için süreçte yarışma, internet araştırması gibi etkinlikler yapılmalı (15), öğretmenin sınıfta çok sayıda soru sorması ile öğrencide bana da soru gelebilir kaygısı yaşatmalı (14), zaman zaman öğrencilerden diğer arkadaşlarının yaptıklarını gözlemlemesi istenmeli (12), derslerde zaman zaman dramadan yararlanılmalı (10) kodlarından oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan 64 öğretmen uzaktan senkron derslerde sınıf mevcutlarının az olması gerektiğini söylemişlerdir. Ö9 “Öğrencilerimin hepsi konuşmak istiyor ben de hepsini dinlemek istiyorum ancak 25 kişilik bir sınıfta 40 dakika derste bu imkânsız. Sınıfı ikiye bölerek ders yapmam daha yararlı olacaktır.”, Ö81 “Özellikle soru çözümünde az sayıda öğrenci ile çalışırsam öğrencilerin eksiklerini daha çabuk tamamlayabileceğim.” Öğretmenlerin bu ifadelerinden mevcudu az sınıflarla yapılacak uzaktan senkron derslerin daha verimli olacağı anlaşılabilir. Araştırmaya katılan 54 öğretmen uzaktan senkron derslerde görsel materyallerin kullanımının yararlı olacağını düşünmektedir. Ö70 “Derslerde video veya çevrimiçi uygulamalar kullandığımda öğrencilerimin dikkatinin daha uzun sürdüğünü fark

ettim.” Ö48 “Konu anlatımlarını hazırladığım videolarla verince, ders daha dikkat çekici ve benim açımdan daha az yorucu oldu.” Öğretmenlerin bu deneyimleri, uzaktan senkron derslerde daha çeşitli görsel materyal kullanımının öğrencilerin dikkat süresini uzattığı ve derslerin daha verimli geçtiğini düşünmemize neden olabilir.



Şekil 1. Öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklikler yapılmalı kategorisi ve kodları

Araştırmaya katılan 47 öğretmen konu anlatımlarının kısa olması gerektiğini ifade etmiştir. Ö17 “Konu anlatımını az ve öz tutup ödev, soru çözme gibi uygulamalara daha çok yer verince öğrencilerimin dikkat sürelerinin daha uzun olduğunu gözlemledim.” Ö82 “Konu anlatımını kısa tutup yerleşmeyen noktaları soru çözerken tekrar açıklamakta fayda var.” Bu ifadelerden hareketle öğretmenlerin konu anlatımlarına daha az, uygulamaya daha çok zaman ayırmanın daha faydalı olacağı görüşünde birleştikleri söylenebilir. Araştırmaya katılan 45 öğretmen sık tekrar yapılması gerektiğini söylemişlerdir. Ö24 “Eğlenceli etkinliklerle sık tekrar yapmak

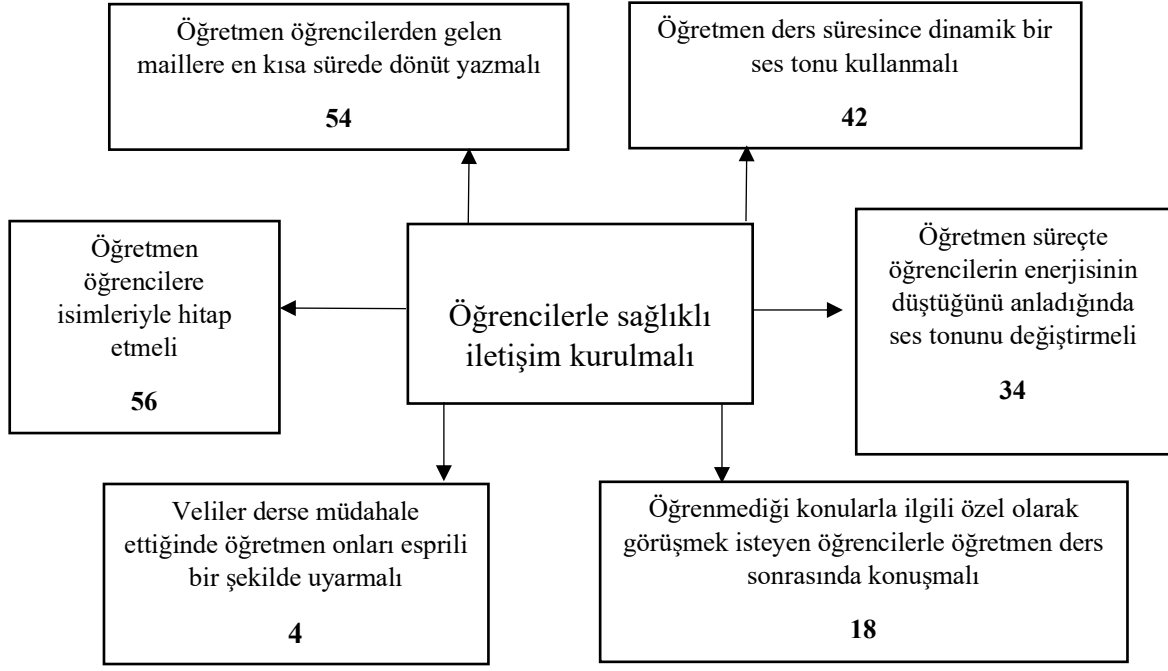
çocuklar için yararlı oldu.” Ö43 “Sadece ödevlerle değil, derslerde de tekrarlara yer vermek öğrenmeyi pekiştirdi.” Öğretmenlerin bu ifadelerine göre, uzaktan senkron derslerde farklı etkinlikler aracılığıyla tekrar yapılmasının, dersleri daha ilgi çekici yapacağı söylenebilir. Araştırmaya katılan 42 öğretmen derslerde grup çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö35 “Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerini ve derse olan ilgilerini arttırmak için grup çalışması yapmalıyız.” Ö63 “Grup çalışması yaptığımda öğrencilerime daha fazla konuşma hakkı düştü.” Bu ifadelerden grup çalışmasının öğrencilere daha fazla konuşma olanağı vereceği ve derse olan ilgilerini arttıracığı düşünülebilir. Araştırmaya katılan 32 öğretmen derse ilgi çekici öykü, anekdot, oyuncak ya da görseller ile başlanmasının yararlı olacağını dile getirmişlerdir. Ö2 “El kuklamın derse başlamadan önce bir masal anlatmasını öğrencilerim dört gözle beklemektedir.” Ö49 “Konuya giriş yapmadan önce dikkatlerini çekmek için görsel destekli bir soru sormak yüz yüze derslerde olduğu gibi senkron derslerde de öğrencilerin derse olan ilgilerini artırıyor.” Öğrencilerin merakını uyandırmak, derse olan ilgilerini arttırmak dolayısıyla öğrenmeye teşvik etmek amacıyla derse bir öykü, anekdot ya da farklı bir materyalle başlamanın uygun bir yöntem olduğu bu ifadelerden hareketle söylenebilir. Araştırmaya katılan 24 öğretmen yazma sorunu olan öğrencilere bu sorunu aşmaları için kısa ve basit ödevler verilebileceğini belirtmişlerdir. Ö27 “Yazmaktan korkan öğrencilerime 2-3 cümle yazmalarını istediğimde bu korkularını aşacaklarını keşfettim.”, Ö52 “Kısa ve basit cümleler yazdırarak ve bireysel ilgi göstererek yazma sorunu yaşayan öğrencilerimi grubun seviyesine getirdim.” Öğretmenlerin bu ifadelerinden de anlaşılacağı gibi yazma sorunu yaşayan öğrencilere kısa cümlelerden oluşan ödevler verilerek ve bireysel ilgi gösterilerek yardımcı olunabilir. Araştırmada 21 öğretmen öğrencilerin yazma etkinliklerini arttırmak için yazılarının fotoğrafını öğretmene göndererek kontrol ettirmelerini faydalı bulduğunu belirtmiştir. Ö72 “Çocukları hiç uğraştırmadan yazınızı yazın. Fotoğrafını bana gönderin dediğimde bu kadar rağbet göreceğini düşünmemiştim.” Ö57 “Öğrencilerime önce küçük cümleler, sonra paragraflar yazdırıp bana fotoğraf göndermelerini istedim. Böylece öğrencilerin yazılarını daha hızlı kontrol ederek onlara dönüt verebildim. Bu da onların süreçten kopmamalarını sağladı.” Öğretmenlerin bu deneyimleri, öğrencilere ürünlerini hızlı ve daha az zahmetsizce kendilerine ulaştırma imkânı verildiğinde, yazma çalışmalarının daha işlevsel yapıldığı söylenebilir. Araştırmaya katılan 21 öğretmen her hafta ödev kontrolü yapılması gerekliliğinin üstünde durmuştur. Ö22 “Ödevleri ne kadar çabuk kontrol edip dönüt verirsem öğrencilerimin o kadar düzenli ödev yaptıklarını fark ettim.” Ö41 “Ödev kontrol edip dönüt vermek aslında öğrencinin farkında olduğumu ona göstermenin bir yolu. Farkında olunduğunu bilen öğrenci de ödevlerini düzenli yapar.” Öğretmenlerin bu

ifadelerinden hareketle ödev kontrolüne bağlı olarak öğrencilere verilen dönütlerin düzenli olması öğrencilerin çalışmalarını da olumlu etkilediği söylenebilir. Araştırmaya katılan 15 öğretmen ilgisiz öğrenciler için süreçte yarışma, internet araştırması gibi etkinlikler yapılması gerekliliğini vurgulamışlardır. Ö16 “Normalde derse hiç katılmayan, topluluk önünde konuşmayı sevmeyen öğrenciler söz konusu oyun, yarışma olduğunda sınıfın en aktif öğrencisi haline geliyorlar.” Ö84 “Öğrenci grubumun yaşı büyük olmasına rağmen basit bir bilgi yarışması yaptığımda ya da grup araştırma ödevi verdiğimde zevkle katıldıklarını gözlemledim.” Öğrencilerin her yaş grubunda oyun oynamaktan ve kendilerinin aktif oldukları araştırma ödevlerini yapmaktan mutlu oldukları bu ifadelerden hareketle söylenebilir. Araştırmaya katılan 14 öğretmen öğrencilerin uzaktan senkron derslerden daha fazla faydalanabilmeleri için çok sayıda soru sorduklarında öğrencide bana da soru gelebilir kaygısının uzaktan senkron ders sürecini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Ö46 “Her öğrencinin en az bir kez soru cevaplama gerektiğini söylediğim zaman, dersleri daha dikkatli dinlediklerini gördüm.” Ö54 “Soru-cevap yöntemini oyun gibi kullanıyorum. Seri bir şekilde soruyorum. Sırayla her öğrenci cevap veriyor. Bu şekilde hem derse dikkatleri artıyor hem de daha iyi dinliyorlar. Bazı öğrencilerde bu kaygıya neden olabiliyor ama kaygı düşük seviyede olursa bu onlar için itici bir güç oluyor.” Öğrencilerin senkron ders sürecinde her an kendilerine soru sorulacağını bilmesi, onların dikkatlerini daha uzun süre derse vermelerini sağlayabilir. Araştırmaya katılan 12 öğretmen zaman zaman öğrencilerden diğer arkadaşlarının yaptıklarını gözlemlemelerini istediklerinde öğrenme sürecinin daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Ö20 “Sunum yapan öğrenciyi dinlerken arkadaşlarının da öğretmen gözlem formunun aynısını doldurmalarını istedim. Normalde sunum sırası kendilerine gelene kadar sıkılarak dinlerlerdi ama bu şekilde olunca arkadaşlarını pür dikkat dinlediler.” Ö66 “Bir dersimde öğrencilerime öğretmenlik görevi verdim. Ödevini sunanları dinleyerek varsa hataları düzeltmelerini istedim. Hem eğlendiler hem de daha dikkatli derse katıldılar.” Bu ifadelerden hareketle öğrencilere görev vererek onların derste aktif olması sağlanabilir. Araştırmaya katılan 10 öğretmen derslerde zaman zaman dramadan yararlanılması gerektiğini söylemiştir. Ö3 “Öğrencilerimin sözel ifade becerisini geliştirmek için rol oyunu yaptırдыm. Diğerleri de sıra kendilerine gelene kadar zevkle dinlediler.” Ö12 “Canlı derslerde drama yöntemini tam olarak uygulamak zor da olsa bazı etkinlikleri dramadan esinlenerek düzenleyebiliriz. Hatta ekran başında çocukları biraz hareket ettirmekte iyi olur.” Bu ifadelerden dramanın senkron ders sürecinde yararlanılması gereken önemli bir yöntem olduğu söylenebilir.

Senkron ders sürecinde yaşanan problemlerin çözümü için öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapılması kategorisinde ön plana çıkan kodlardan biri küçük gruplarla

ders yapılmalı ve ilk beş kategoride yer alan bir diğer kategori ise grup çalışmalarına ağırlık verilmesidir. Altınay, Altınay & İşman (2004) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğrenme ürünlerinin kalıcılığının sağlanması için gruplar oluşturulması ve öğrenme sürecinde işbirliğine dayalı öğrenmeyi sağlamaları gerektiğini vurgulamıştır. Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenler her hafta ödev kontrolü yapılmasını, öğretmenin öğrenci üzerinde öğretmen her an soru sorabilir kaygısını yaşatmasını, öğrencilerin birbirlerini gözlemlemesini ve sık sık tekrar yapılması gerektiği görüşlerini de belirtmiştir. Baille (2011) öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki yeterlikleriyle ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin dönüt verme, soru sorma becerisi ve ölçme değerlendirme teknikleri konusunda donanımlı olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Senkron ders sürecinde öğretmenler çaba ve mesleklerine verdikleri önemden dolayı, sınıflarına uygun olan yöntem ve teknikleri seçecek, bunları uygulayacak ve öğrencilerin dönütlerine göre revize edebilecektir. Burada önemli olan noktanın her öğretmenin kendi dersi kapsamında en iyi öğretimi sunması ve yöntem zenginliğini yakalayabilmesidir (Kayabaşı, 2012). Bu bağlamda acil uzaktan eğitim kapsamında senkron ders sürecini yaşayan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili yapılan değişiklikler için diğer önerileri görsel materyaller kullanılması, konu anlatımlarının kısa yapılması, derse girişlerin ilgi çekici olması, dramadan yararlanılması ve yazma ödevlerinin öğrenciler tarafında fotoğraflarının çekilip gönderilmesi biçiminde olmuştur. Yılmazsoy & Kahraman (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki kalitenin artması için ders planlarının öğrencilerin istekleri konusunda yeniden organize edilmesini, ders anlatımlarının farklı yöntemlerle eğlenceli ve öğreneni derse karşı istekli kılıcı yapılması, ders sürecinin etkileşimli olması gerektiğini önermişlerdir.

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrencilerle sağlıklı iletişim kurulmalı kategorisi; öğretmen öğrencilere isimleriyle hitap etmeli (56), öğretmen öğrencilerden gelen maillere en kısa sürede dönüt yazmalı (54), öğretmen ders süresince dinamik bir ses tonu kullanmalı (42), öğretmen süreçte öğrencilerin enerjisinin düştüğünü anladığında ses tonunu değiştirmeli (34), öğrenmediği konularla ilgili özel olarak görüşmek isteyen öğrencilerle öğretmen ders sonrasında (18), veliler derse müdahale ettiğinde öğretmen onları esprili bir şekilde uyarmalı (4) kodlarından oluşmaktadır.



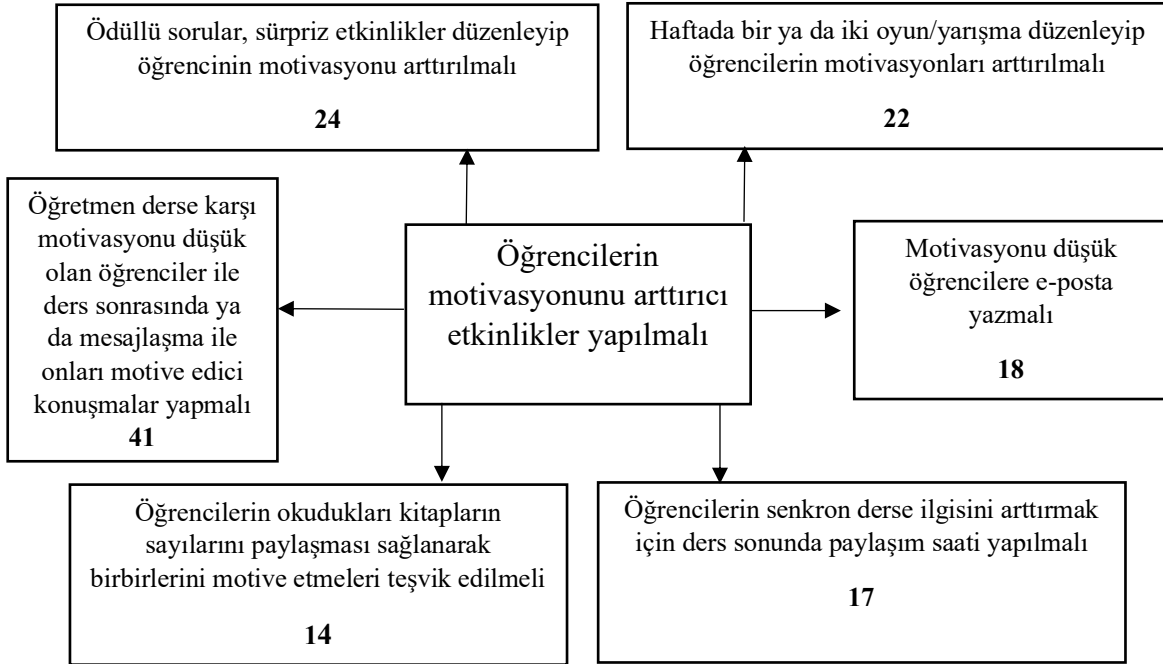
Şekil 2. Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurulmalı kategorisi ve kodları

Araştırmaya katılan 56 öğretmen öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurmanın öncelikle onlara isimleri ile hitap etmekle başladığını ifade etmişlerdir. Ö1 “Uzaktan eğitimin ilk günlerinde ekranda bana bakarken kendi ismini duyan öğrencilerimin hevesini ve sevincini unutamıyorum.” Ö51 “Öğrencilere isimleri ile hitap etmek onların farkında olduğumu ve önemsediyimi göstermenin bir yolu. Özellikle de mekân olarak bir araya gelemediğimiz uzaktan eğitim sürecinde bu onların ihtiyaç duyduğu bir duygu.” Öğrencilerin kendilerine isimleri ile hitap edilmesi, öğrencilerin hem öğretmene hem de sürece karşı daha olumlu duygular geliştirmelerine neden olabilir. Araştırmaya katılan 54 öğretmen öğrencilerden gelen maillere en kısa sürede dönüt yazılmasının öğretmen öğrenci arasındaki iletişim güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Ö66 “Pandemi sürecinde öğrencilerimin cesaret ederek bana e-posta göndermeleri çok hoşuma gitti. Ben de onlara hemen cevap verdiğimde iletişimimiz sadece dersle sınırlı kalmadı ve daha da güçlendi.” Ö32 “Önce ödevler sonra da sohbetle devam eden e-posta iletişimimiz bence her iki tarafa da fayda sağladı. Ben öğrencilerimle devamlı iletişimde oldum, öğrencilerim de kendilerini dinleyen bir öğretmenleri olduğunu bilerek mutlu oldular.” Öğretmenlerin bu deneyimlerinden hareketle öğrencilerinden gelen maillere kısa sürede cevap vermelerinin öğrencilerle olan iletişimlerini olumlu etkilediği söylenebilir. Araştırmada 42 öğretmen ders süresince dinamik bir ses tonu kullanmanın sağlıklı iletişim için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ö15 “Öğrencilerim bazen derse katılmaya çok istekli ve dikkatli ders dinlerken bazen de bıkkın ve dalgın oluyorlardı. Aradaki farkı oluşturanın kendi

ses tonum olduğunu birkaç hafta sonra fark ettim.” Ö60 “Öğretmenin derste dinamik olması dolayısıyla bu dinamizmi yansıtan bir şekilde konuşması çok önemli. Çünkü bu dinamizm öğrencilere sesim aracılığıyla bulaşıyor.” Uzaktan senkron derslerde öğretmenlerin dinamik bir ses tonu kullanmaya özen göstermesinin öğrencilerle iletişimi olumlu etkilediği öğretmenlerin bu ifadelerinden hareketle söylenebilir. Araştırmaya katılan 34 öğretmen süreçte öğrencilerin enerjisinin düştüğünü anladığında ses tonunun değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö31 “Dinamik bir ses tonu ile öğrencileri olumlu etkileyip dikkatlerini her zamankinden fazla çekebileceğimi biliyorum. ...” Ö21 “Sadece senkron derslerde değil, her dersimde kendi kendime dalgalanma dediğim bir oyun oynuyorum. Sesimin tonunu alçaltıp yükseltiyorum. Hep aynı tonda ders dinlemek uyku getirir.” Öğretmenlerin bu ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin kullandığı ses tonunun özellikle senkron uzaktan derslerde değişmesi gerektiği ifade edilebilir. Araştırmaya katılan 18 öğretmen öğrenmediği konularla ilgili özel olarak görüşmek isteyen öğrencilerle ders sonrasında konuşulmasının öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurmaya faydalı olacağını belirtmişlerdir. Ö55 “Derse hiç katılmayan bir öğrencimle ders bitiminde özel görüşmek bir sonraki ders onun beni daha dikkatli dinlemesini garantiliyor.” Ö74 “Anlamadıkları konuları dersten sonra bireysel olarak anlatınca öğrenciler sonraki derslerden kopmuyor.” Bu ifadelerden hareketle öğrencilerle bireysel ilgilenmenin hem sağlıklı bir iletişim kurulmasına hem de öğrencilerin akademik eksiklerinin giderilmesine neden olduğu söylenebilir. Araştırmada 4 öğretmen veliler derse müdahale ettiğinde onları esprili bir şekilde uyarmanın da iletişimi olumlu etkilediğini söylemişlerdir. Ö7 “Öğrencilerimin yaşı küçük olduğu için velilerinin ders sırasında yanlarında bulunmaları doğal ama derse müdahale etmeleri hoş değil. Dersime müdahale eden bir velime esprili bir şekilde detone olduğunu söylediğimde hem o veli hem de diğerleri bir daha derse müdahale etmeye cesaret edemediler.” Ö29 “Velilerin derse müdahale etmesi çok çirkin bir davranış ama bunu ciddi bir şekilde öğrencilerimin önünde ifade etmek istemediğim için esprili bir şekilde rahatsız olduğumu belirttim ve işe yaradı.” Öğretmenlerin deneyimleri velilerin derse müdahale etmeleri durumunda her iki taraf için de en az rahatsız edici şekilde espri yaparak velilerin bu davranışlarını kabul etmediklerini göstermektedir.

Teknoloji ne kadar ilerlese de yüz yüze iletişimin yerine geçememektedir. Özellikle çevrimiçi kurulan iletişimlerde, insanlar arası iletişimde önemli bir yere sahip olunan vücut dilinin etkisi neredeyse yok olmaktadır. Bu olumsuz durum senkron ders sürecinde uzaktan kurulan iletişime sınırlıklar getirmektedir. Bunun üstüne uzaktan eğitim için gerekli olan internete erişimdeki sorunlar eklenince, senkron derslerdeki canlı görüşmelerin yolu kapanmakta ve senkron ders sürecindeki öğretmen-öğrenci etkileşimi olumsuz etkilenmektedir

(Aziz & Dicle, 2017). Araştırmaya katılan öğretmenler sağlıklı iletişim kurabilmek için, öğrencilere adlarıyla hitap etmeli, öğrenci maillerine en kısa sürede yanıt vermeli, ders süresince dinamik bir ses tonu kullanmalı, öğrenci enerjisi düştüğünde öğretmen ses tonunu değiştirmeli, özel konuşmak isteyen öğrencilerle ders sonunda online konuşmalı ve veliler derse müdahale ettiğinde onlar esprili bir dille uyarılmalı önerilerini sunmuşlardır. Bu öneriler çerçevesinde hareket edildiğinde öğrenciler derse daha istekli katılabilirler. Çünkü öğrenciler bu öneriler yardımıyla her öğrencinin tek ve biricik olduğu vurgusu yapılmış olunur. Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin birbirleriyle, öğrencilerin öğretmenle, öğrencilerin aileleriyle ve ailelerin öğretmenle iletişiminin sağlıklı olması senkron ders sürecinde hem öğretimin bireyselleştirilmesine hem de öğrencinin var olan öğrenme gücünün en üst noktaya çıkarılmasına olanak sağlar (Erdem & Okul, 2015). Hangi eğitim türünde olursa olsun (yüz yüze ya da senkron) öğretmenin, öğrencinin öğrenmesini sağlayıcı ortamları sağlamanın yanında sağlıklı iletişim kurma gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Ayrıca öğretmenin öğrencilere rol model olduğu düşünüldüğünde, sözlü ya da sözsüz bütün iletişim unsurlarının öğrenciler üzerinde etkili olduğunu unutmamak gerekir (Uğurlu, 2013).



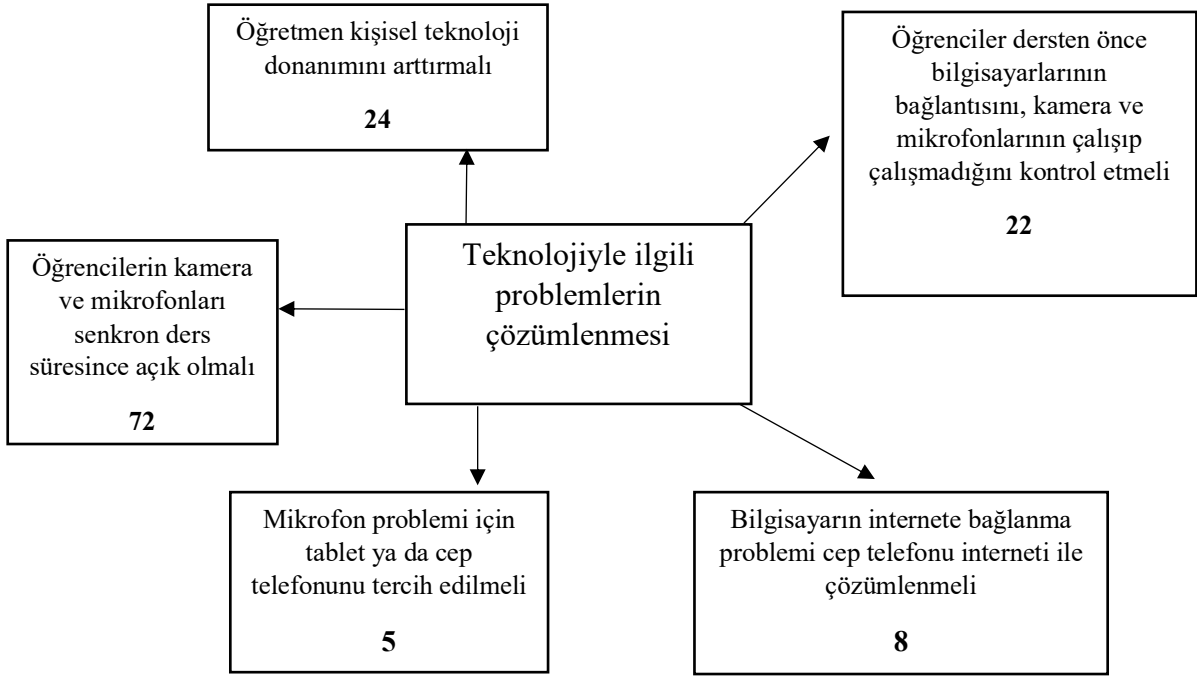
Şekil 3. Öğrencilerin motivasyonunu arttırıcı etkinlikler yapılmalı kategorisi ve kodları

Şekil 3’de görüldüğü gibi öğrencilerin motivasyonunu arttırıcı etkinlikler yapılmalı kategorisi; öğretmen derse karşı motivasyonu düşük olan öğrenciler ile ders sonrasında ya da mesajlaşma ile onları motive edici konuşmalar yapmalı (41), ödüllü sorular, sürpriz etkinlikler

düzenleyip öğrencinin motivasyonu arttırılmalı (24), haftada bir ya da iki oyun/yarışma düzenleyip öğrencilerin motivasyonları arttırılmalı (22), motivasyonu düşük öğrencilere mektup yazmalı (18), öğrencilerin senkron derse ilgisini arttırmak için ders sonunda paylaşım saati yapılmalı (17), öğrencilerin okudukları kitapların sayılarını paylaşması sağlanarak birbirlerini motive etmeleri teşvik edilmeli (14) kodlarından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 41 öğretmen derse karşı motivasyonu düşük olan öğrenciler ile ders sonrasında ya da mesajlaşma ile onları motive edici konuşmalar yapılmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Ö76 “Kendini başarısız hissededen bir öğrencimle ders sonrasında bireysel görüştüm bir diğeri ile de düzenli olarak mesajlaşıyorum. Şimdi ikisi de kendilerine göre ilerleme kaydettiler.” Ö19 “Ders sırasında yapamıyorum diye ağlayan bir öğrencimle düzenli olarak bireysel görüşmeler yapmaya başladım. Bu görüşmeler onun motivasyonunu arttırdı.” Öğretmenlerin bu görüşlerinden hareketle öğrencilerle bireysel ilgilenilmesinin onların derse ve öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir. Araştırmaya katılan 24 öğretmen ödüllü sorular, sürpriz etkinlikler düzenleyip öğrencinin motivasyonunun arttırılabileceğini söylemiştir. Ö36 “Okulda olsaydık şeker veya çikolata gibi sembolik küçük ödüllerle yaptığım yarışmaları şimdi ekran karşısında emoji yollama ödülü ile yapıyorum. İşin içinde küçük bir ödül bile olsa söz konusu oyun ve rekabet olunca öğrencilerin motivasyonu artıyor.” Ö25 “Küçük sürprizler ya da ödüllü oyunlara katılabilmek için öğrenciler daha motive ders dinliyorlar”. Yaşı ne olursa olsun öğrencilerin derslerde farklı etkinlik ve oyunlarla karşılaşmalarının derslere karşı motivasyonlarının arttığını öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak söylenebilir. Araştırmaya katılan 22 öğretmen öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için haftada bir ya da iki oyun/yarışma düzenlemenin yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Ö44 “Öğrenciler her ders ödüllü bilgi yarışmasını istemeye başlayınca, yarışmaları haftalık yapmaya karar verdim. Böylece bütün hafta ders dinleyip haftanın son dersinde yarışmaya etkin katılabiliyorlar.” Ö68 “Bir konu bittiğinde diğerine geçmeden önce yarışma yapıyoruz. Böylece sınav yapmadan biten konunun ne kadar öğrenildiğini görebiliyorum.” Öğretmenlerin bu ifadelerinden haftalık yapılan yarışma veya oyunların öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı gibi aynı zamanda konuların öğrenilme düzeyini de gösterdiği söylenebilir. Araştırmada 18 öğretmen öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için motivasyonu düşük öğrencilere e-posta yazılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö18 “Öğrenmeye karşı motivasyonu düşük öğrencilerime düzenli olarak mail gönderip onlara nasıl çalışacaklarını anlatıyorum. Başarabileceklerine dair inancımı hep taze tutuyorum.” Ö38 “Düzenli olarak mail yazarak öğrencilerimle bireysel ilgileniyorum. Onlarla ilgileniyor olmam hoşlarına gidiyor ve daha motive oluyorlar.” Mektup (e-posta) yazarak öğrencilerle bireysel ilgilenmenin onların güdülenmesine neden olduğunu bu görüşler

doğrultusunda söylenebilir. Araştırmaya katılan 17 öğretmen öğrencilerin senkron dersle ilgili arttırmak için ders sonunda paylaşım saati yapılmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Ö50 “Her ders olmasa bile bazı derslerin bitiminde öğrencilerimle paylaşım saati yaparak senkron dersler hakkındaki görüşlerini öğreniyorum. Onların görüşlerine göre yöntem değiştirdiğim de oluyor.” Ö73 “Haftanın son ders saatinde paylaşım saati yapıyorum. Uzaktan eğitimi değerlendirmelerini, daha çok faydalanabilmeleri için neye ihtiyaçları olduğunu soruyorum. Benim bunu soracağımı bildikleri için dersleri daha dikkatli izlediklerini düşünüyorum. Ne kadar doğru görüşler paylaştıklarını duysanız şaşarsınız.” Öğretmenlerin bu deneyimleri bize öğrencilerle yapılan paylaşım saatlerinin derslere olan motivasyonu arttırdığını gösterebilir. Araştırmada 14 öğretmen öğrencilerin okudukları kitapların sayılarının paylaşarak birbirlerini motive edeceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ö13 “Okullar kapanmadan önce başladığımız okuma projesine uzaktan eğitim sürecinde de devam ettik. Senkron ders sırasında projenin izlemesini ilk yaptığımda bazı öğrencilerimin okuduğu kitap sayısı çok düşüktü. Çok okuyan arkadaşlarını duyunca hareketlendiler bir sonraki kontrolümde hepsi daha çok kitap okumuştular.”, Ö34 “Senkron derslerimde öğrencilerimin okudukları kitapları paylaşabilmeleri ve kitap incelemesi yapmak için zaman ayırdım. Başlangıçta az okuyan öğrencilerimin haziran ayına doğru daha fazla sayıda kitap okumaya başladıklarını fark ettim.”. Öğretmenlerin bu deneyimlerinden hareketle öğrencilerin okudukları kitap sayısını paylaşmalarının daha az okuyanları motive ettiği söylenebilir.

Senkron ders sürecinde öğrenme sorumluluğunun büyük bir bölümü öğrencilere aittir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin öğrenme ortamını düzenlemesi, planlaması ve öz değerlendirme yapması beklenir. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin süreçte karşılaştığı sorunlarla mücadele etmesi kilit bir noktadır (Ucar & Kumtepe, 2019). Bu nedenle öğrencilerin senkron ders sürecinde motivasyonunu arttırmak gerekir. Öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için, öğretmenlerin öğrenci davranışlarının önündeki amacı ve arkasındaki gereksinimleri bilmesi, amaçlara ulaşmayı sağlamak için de ihtiyaçları gidermesi gerekir (Sabuncuoğlu, 1987).



Şekil 4. Teknolojiyle ilgili problemlerin çözülmesi kategorisi ve kodları

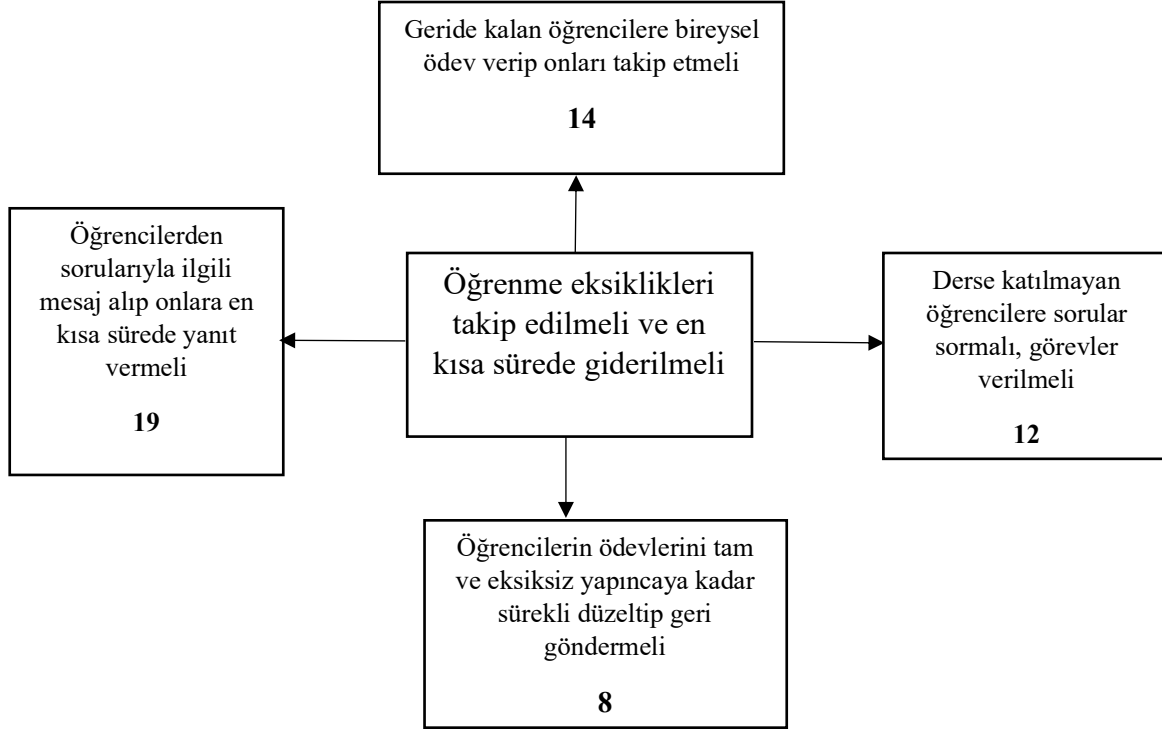
Şekil 4’de görüldüğü gibi teknolojiyle ilgili problemlerin çözülmesi kategorisi; öğrencilerin kamera ve mikrofonları senkron ders süresince açık olmalı (72), öğretmen kişisel teknoloji donanımını arttırmalı (24), öğrenciler dersten önce bilgisayarlarının bağlantısını, kamera ve mikrofonlarının çalışıp çalışmadığını kontrol etmeli (22), bilgisayarın internete bağlanma problemi cep telefonu interneti ile çözümlenmeli (8), mikrofon problemi için tablet ya da cep telefonunu tercih edilmeli (5) kodlarından oluşmaktadır.

Araştırmada 72 öğretmen öğrencilerin kamera ve mikrofonlarının senkron ders süresince açık olması gerektiğini belirtmiştir. Ö79 “Senkron dersler sırasında öğrencilerimi hem görüp hem duymak isterim. Böylece anlamadıkları bir konuya ya da karşılaşılabilecek teknik bir soruna daha hızlı müdahale edebilirim.” Ö69 “Küçük yaş grupları için olmasa da lise öğrencilerinin açık mikrofonlarla gürültüye neden olmadıklarını, daha ciddi ders dinlediklerini gördüm.” Bu ifadeler bize öğretmenlerin ekran karşısında öğrencileri herhangi bir müdahaleye gerek kalmadan görmek ve duymak istediklerini gösterebilir. Araştırmada 24 öğretmen kişisel teknoloji donanımını arttırmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö11 “Canlı derslere telefonla bağlanmak dersin verimini düşürüyor. Uzaktan eğitim başladıktan bir süre sonra kendime yeni bir bilgisayar aldım ve dersleri daha rahat ve verimli yapabildiğimi görüyorum.” Ö45 “Uzaktan eğitim başladıktan sonra derslerimi daha rahat yapabilmek için evdeki teknolojik donanımımı yeniledim ve grafik tablet gibi dersime özel araç da aldım. Bence her öğretmen bunu yapmalı.” Öğretmenlerin bu görüşlerinden hareketle kişisel teknolojik donanımların özelliklerinin

arttırılmasının uzaktan senkron ders sürecinde teknolojik problemleri azaltıp ders verimini de arttırdığı söylenebilir. Araştırmada 22 öğretmen öğrencilerin dersten önce bilgisayarlarının bağlantısını, kamera ve mikrofonlarının çalışıp çalışmadığını kontrol etmeleri gerekliliğinin öneminden bahsetmiştir. Ö10 “Her dersin sonunda bir sonraki ders bağlanmadan önce gerekli teknolojik kontrollerin yapılması gerektiğini velilerime hatırlatıyorum.” Ö58 “Bir sonraki derse ödev verirken bilgisayar ve diğer donanımlarını da dersten önce kullanılacak hale getirmeleri gerektiğini hep söylüyorum yoksa derste çok zaman kaybediyoruz”. Uzaktan senkron derslerde zaman kaybına neden olmamak için öğrencileri ve küçük yaş gruplarının velilerinden ders öncesinde bilgisayar ve donanımlarının kontrol edilmesinin teknolojiyle ilgili yaşanacak problemleri azaltacağı söylenebilir. Araştırmada 8 öğretmen bilgisayarın internete bağlanma problemi cep telefonu interneti ile çözümlenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Ö4 “Ev internetinde sorun yaşadığımızda cep telefonumuzun interneti ile derse devam etmemiz gerektiği hepimizin aklında bulunmalı.” Ö30 “Sadece öğretmenlerin değil velilerinde ev internetinde sıkıntı yaşanırsa gsm interneti ile derse bağlı kalmaya devam edebileceklerini bilmeleri gerekir.” İnternet sağlayıcıda yaşanan bir sıkıntı olduğunda cep telefonu interneti kullanılabileceği, teknolojik sorunlardaki bağlantı sorunu için bir çözüm olacağı öğretmen görüşlerinden hareketle söylenebilir. Araştırmaya katılan 5 öğretmen mikrofon problemi için tablet ya da cep telefonunu tercih edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö23 “Bilgisayarının mikrofonu çalışmayan öğrencilere tablet veya cep telefonu ile derse bağlanmalarını öneriyorum.” Ö75 “Teknolojik bir sorunla karşılaşıldığında her zaman bir çözüm bulunabilir. Örneğin mikrofon çalışmadığında tablet ya da telefonla derse bağlanılabilir.” Öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle mikrofon sorunu yaşandığında cep telefonu veya tabletle senkron derslerdeki teknolojik olarak görülen internet bağlantısının giderilmesi için bir çözüm yolu olabilir.

Alan yazında da uzaktan eğitim sürecinde altyapı, teknolojinin uygulanması ve kurumların öğrenme-öğretme süreçlerini desteklemesi konusunda sınırlılıkları olduğundan söz edilmektedir (Montes & Ochoa Angrino, 2006). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu senkron ders sürecinde öğrencilerin kamera ve mikrofonlarının ders sürecinde açık olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Senkron ders sürecinde öğrencilere pedagojik, akademik ve sosyal desteğin yapılabilmesi çok önemlidir. Bu önem öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmemelerine ve sürecin bir parçası olmalarına da yardımcı olur (Holmes & Gardner, 2006). Senkron ders sürecinde teknolojiyle ilgili problemlerin çözülebilmesi için öğretmenlerin diğer önerileri; öğretmenlerin kişisel teknolojik donanımları arttırılmalı, öğrenciler dersten önce kamera ve mikrofonlarının çalışıp çalışmadığını kontrol etmeli, bilgisayarlarla internet

problemi yaşanırca bu cep telefonu interneti ile yapılmalı ve son olarak da mikrofonla ilgili problem yaşanmaması cep telefonu ya da tabletin tercih edilmesi yönündedir. Teknolojiyle ilgili bütün bu çözüm önerileriyle birlikte bu problemlerin çözümü için özellikle okullara çok iş düştüğüne inanmaktayız. Bu inancımız öğretmenlerin ve okulların öğrenme-öğretme sürecinde teknolojiyle ilgili hangi problem yaşanırca yaşansın öğrenme sürecini destekleyen her türlü teknolojik gelişime ve sanal ortama uyum sağlayabileceğinden gelmektedir (Gros & Silva, 2005).

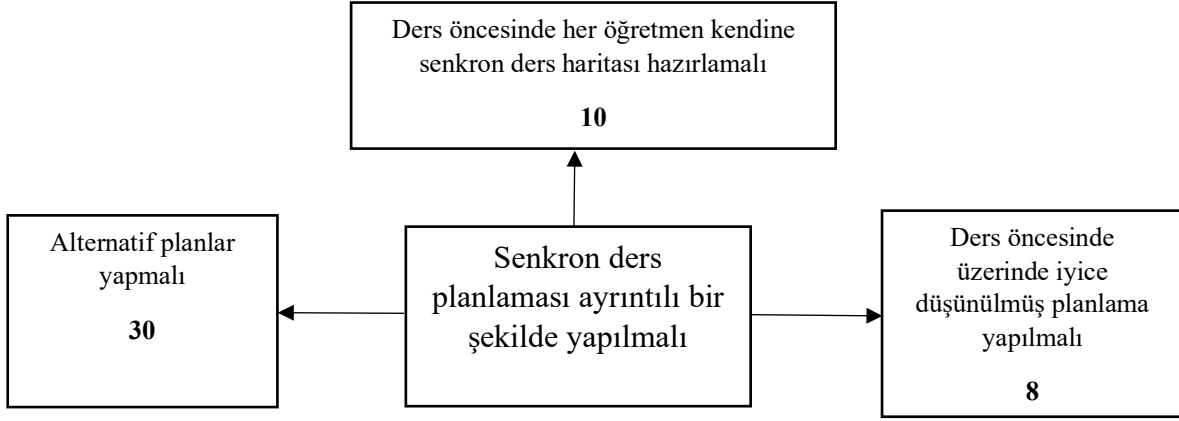


Şekil 5. Öğrenme eksiklikleri takip edilmeli ve en kısa sürede giderilmeli kategorisi ve kodları

Şekil 5’de görüldüğü gibi öğrenme eksiklikleri takip edilmeli ve en kısa sürede giderilmeli kategorisi; öğrencilerden sorularıyla ilgili mesaj alıp onlara en kısa sürede yanıt vermeli (19), geride kalan öğrencilere bireysel ödev verip onları takip etmeli (14), derse katılmayan öğrencilere sorular sormalı, görevler verilmeli (12), öğrencilerin ödevlerini tam ve eksiksiz yapıncaya kadar sürekli düzeltip geri göndermeli (8) kodlarından oluşmaktadır. Araştırmada 19 öğretmen öğrencilerin eksikleri ile ilgili aldıkları mesajlara en kısa sürede yanıt vermenin onların öğrenme eksiklerini tamamlamak konusunda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ö26 “Ders tekrar ederken anlamadığı bir yeri bana mesajla soran öğrencime en kısa sürede yanıt vermek benim için çok önemli. Böylece onun öğrenme çabasını desteklemiş oluyorum.” Ö77 “Öğrenme çabası içindeyken öğrenciyi desteklemek gerek. Bana anlamadığı bir konuyu soran öğrencime hemen cevap vermek onun süreçten kopmasını engeller.” bir konuyu soran

öğrencime hemen cevap vermek onun süreçten kopmasını engeller.” Öğretmenlerin bu görüşleri, öğrencilerin eksiklerini tamamlamak için onlardan gelen soruları hemen cevaplamamanın etkili olduğunu düşünmemize neden olabilir. Araştırmaya katılan 14 öğretmen geride kalan öğrencilere bireysel ödev vererek takip etmenin eksiklerini tamamlamaya yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ö47 “Eksiğini fark ettiğim öğrencilerime sadece eksiklerine yönelik bireysel ödev veriyorum. Böylece eksiklerini tamamlamak daha etkili oluyor.” Ö40 “Bireysel ödevler öğrencilerin daha kısa sürede daha hızlı yol almalarını sağlıyor.” Öğretmenlerin bu ifadelerinden hareketle, öğrenme eksiklerini tamamlamak için öğrencilere bireysel ödev verilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada 12 öğretmen derse katılmayan öğrencileri desteklemek için soru sormanın, onlara görevler vermenin faydalı olduğunu söylemiştir. Ö65 “Cevaplayabileceği düzeyde sorular sorarak derse katılmaya çekinen öğrencilerin kendine güvenlerinin artmasını da sağlıyorum.” Ö80 “Öğrencilerime araştırma ödevleri vererek derse hazır gelmelerini sağlıyorum. Konu hakkında bir şeyler okumuş oldukları için derse katılmaya istekli oluyorlar.” Öğretmenlerin bu deneyimleri öğrencileri derse katmak için soru sormanın veya görev vermenin derse hazırlıklı gelmeyi sağladığını söylememize neden olabilir. Araştırmaya katılan 8 öğretmen öğrencilerin ödevlerini tam ve eksiksiz yapıncaya kadar sürekli düzeltip geri göndermelerinin eksiklerini tamamlamaya yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ö42 “Belli konularda eksikleri olan öğrencilerimi daha özenli ve ödevini tam olarak yapıp gönderene kadar zorluyorum. Benim zorlamamla eksik oldukları konuları daha çok tekrar etmiş oluyorlar.” Ö59 “Öğrencilerle sadece ekrandan iletişim kurduğumuz için eksiklerini tamamlama konusunda daha takipçi ve ısrarcı oldum. En ufak bir yazım hatası varsa ödevi kabul etmiyorum. Düzeltip tekrar göndermesini istiyorum.” Öğretmenlerin bu ifadeleri, uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin eksiklerini tamamlamanın öğretim sürecindeki yönetsel bir değişiklik olarak ifade edilebilir.

Senkron ders sürecinin öğrenme eksikliklerinin takip edilmesi ve en kısa sürede giderilmesine ilişkin öğretmenlerin çözüm önerilerini belirttiği kategoride senkron ders sürecinde dönüt ya da dönüt - düzeltme kavramlarının öneminin bir kez daha ortaya çıkmış olduğunu düşünüyoruz. Öğrenme-öğretme sürecinde verilen dönütler, hem derslerin işlenişini organize ederken hem de öğretmenlere öğrencilerin yapıp ettiklerini izleme ve değerlendirme fırsatı verebilmektedir (Nicol, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin dönütleri etkili bir şekilde verebilmeleri konusunda bilinçlendirilmesi gerekir. Dönüt verme süreci bu şekilde işlediğinde aktif öğrenme gerçekleşecek ve öğrencilerin istenilen davranışları daha çok uygulaması sağlanmış olacaktır. Böylece öğretmenin öğrenme sürecindeki etkisi de arttırılmış olacaktır (Özçelik, 1992).

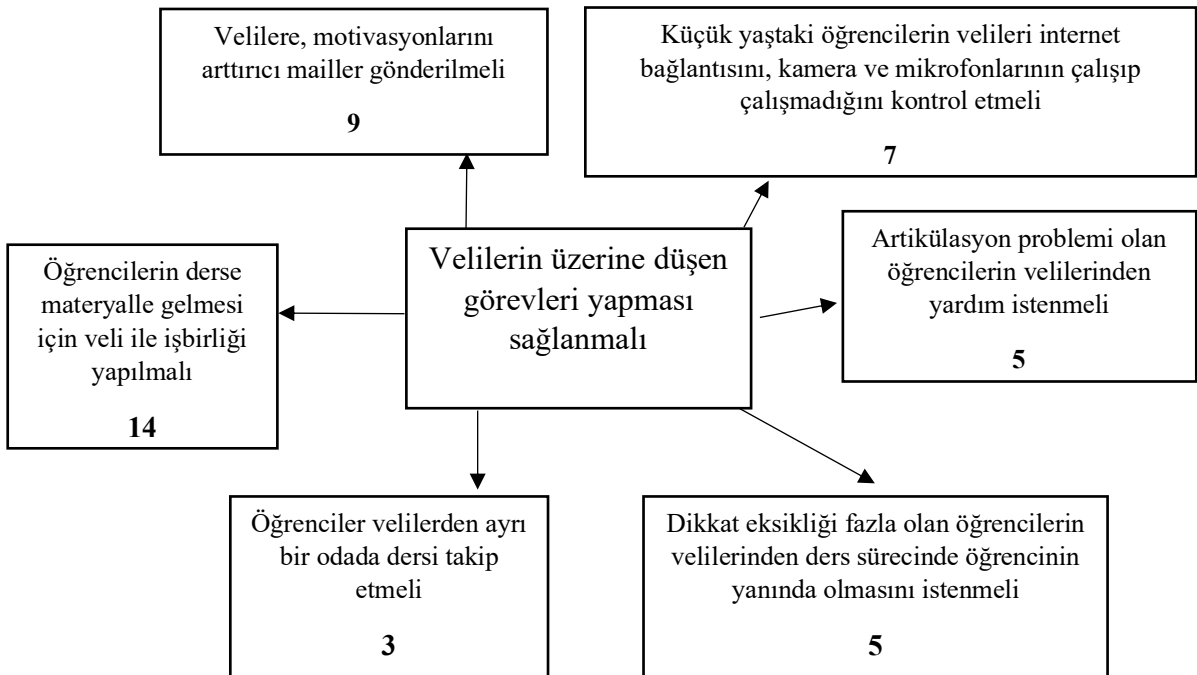


Şekil 6. Senkron ders planlaması ayrıntılı bir şekilde yapılmalı kategorisi ve kodları

Şekil 6’da görüldüğü gibi senkron ders planlaması ayrıntılı bir şekilde yapılmalı kategorisi; alternatif planlar yapmalı (30), ders öncesinde her öğretmen kendine senkron ders haritası hazırlamalı (10), ders öncesinde üzerinde iyice düşünülmüş planlama yapılmalı (8) kodlarından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 30 öğretmen uzaktan senkron dersler için her zaman alternatif plan yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö5 “Uzaktan eğitim sürecinde başınıza her şey gelebilir. Öğrencilerinizin hazırlanan derslere nasıl tepki vereceğini öngöremezsiniz. Özellikle benim öğrencilerim yaşı küçük olduğu için velileri ile ders yapıyorlar bu nedenle işler ters gittiğinde her zaman ne yapacağımı bilmeliyim.” Ö37 “Uzaktan derslerde kendi donanımım, internetim vb gibi birçok unsuru kontrol edemediğim gibi öğrencileriminkini de kontrol edemem. Bu yüzden her zaman b, c, d planlarımın hazır olması gerektiğini düşünüyorum.” Öğretmenlerin görüşleri, uzaktan senkron ders sürecinin planlamasında alternatif planların yapılmasının gerekliliğini ortaya koyabilmektedir. Araştırmada 10 öğretmen ders öncesinde her öğretmenin kendine senkron ders haritası hazırlaması gerektiğini söylemişlerdir. Ö28 “Dersi verimli geçirmek için hangi dakikada ne yapacağımı ince ince planlıyorum. Bu planlarımı harita şeklinde yapıyorum.” Ö71 “Kendime canlı dersimin 40 dakikasını adım adım yazarak bir yol haritası çiziyorum. Böylece kendimi daha güvenli ve etkin hissediyorum.” Öğretmenlerin bu görüşlerinden hareketle, uzaktan senkron ders planlarının ne kadar ayrıntılı yapılırsa, derslerin o kadar etkin olacağı söylenebilir. Araştırmaya katılan 8 öğretmen ders öncesinde üzerinde iyice düşünülmüş planlama yapılmasının süreci olumlu etkileyeceğini belirtmiştir. Ö8 “Ders planlarımı, sadece ne yapacağımı, kullanacağım yöntem ve teknikleri değil, dersin her anını kafamda canlandırarak yapıyorum.” Ö61 “Ders planlarımızı alışık olduğumuz şekilde yapmak artık yeterli değil. Her ayrıntıyı düşünmek ve ders öncesinde denemek de gerekiyor.” Uzaktan senkron derslere

hazırlanırken öğretmenlerin ders planlarını yüz yüze ders planlarına göre daha ayrıntılı ve titiz yapmaları gerektiği öğretmenlerin görüşlerinden hareketle söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda hazırladığı programlarda, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının ön planda olduğu görülmektedir. Programlardaki yeniliklerle birlikte öğretmenlerin rollerinde de değişimler olmuştur. Rollerdeki değişim, öğretmenlere daha ayrıntılı plan yapma sorumluluğu da getirmiştir (Aşıroğlu & Koç Akran, 2018). Ayrıntılı plan yapmayı destekleyen görüşlerin içinde ön plana çıkan kavram alternatif planlardır. Alternatif plan yapma süreçte çıkabilecek olası problemlerin çözümlenmesi için öğretmenlerin ayrıntılı düşünmesini gerektirir. Alternatif planlar öğretmenlerin süreçte daha kolay öğretim yapmasına olanak sağlayabilir. Öğretmenler senkron ders süreci öncesinde alternatif planlama yaparken de haritalama yönteminden yararlanabilir. Haritalama olarak öğretmenler kavram haritalarından yararlanabilir. Kavram haritaları anahtar kavramlardan oluşur. Haritada anahtar kavramlar arasındaki ilişkiler oklarla gösterilir (Novak, 1991). Bu şematik gösterimler, sürecin öğretmenlerin zihninde daha kolay oluşmasına neden olabilir. Öğretmenler, bütün bu planlamaların hazırlığını yaparken ders öncesinde iyice düşünmesi gerektiğini unutmamalıdır. Senkron ders sürecinin planlamasına ait söylediklerimizin geliştirilebilir olduğunu düşünüyoruz. Bu düşünce, Lim, Son & Kim (2018)'in yaptığı araştırmada ortaya çıkan ders planı hazırlamanın insanların mesleki yaşamları boyunca geliştirilebilir olduğu sonucu ile de örtüşmektedir.



Şekil 7. Velilerin üzerine düşen görevleri yapması sağlanmalı kategorisi ve kodları

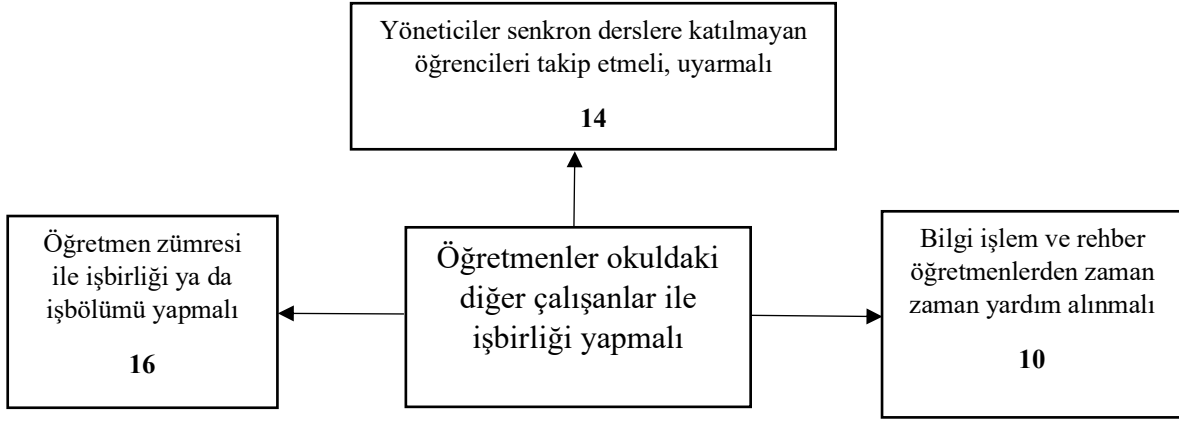
Şekil 7’de görüldüğü gibi velilerin üzerine düşen görevleri yapması sağlanmalı kategorisi; öğrencilerin derse materyalle gelmesi için veli ile işbirliği yapılmalı (14), velilere, motivasyonlarını artırıcı mailler gönderilmeli (9), küçük yaştaki öğrencilerin velileri internet bağlantısını, kamera ve mikrofonlarının çalışıp çalışmadığını kontrol etmeli (7), artikülasyon problemi olan öğrencilerin velilerinden yardım istenmeli (5), dikkat eksikliği fazla olan öğrencilerin velilerinden ders sürecinde öğrencinin yanında olmasını istenmeli (5), öğrenciler velilerden ayrı bir odada dersi takip etmeli (3) kodlarından oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan 14 öğretmen öğrencilerin derse materyalle gelmesi için veli ile işbirliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö23 “Haftalık olarak öğrencilerin ödevleri ve gerekli materyalleri konusunda velilere mail atıp hatırlatma yapıyorum. Böylece öğrencilerimin çoğunluğu çoğu zaman derse materyalleri hazır olarak başlıyorlar.” Ö64 “Derse eksik materyalle gelen öğrencinin velisini bilgilendiriyorum. Böylece velilere de sorumluluklarını hatırlatmış oluyorum.” Senkron ders sürecini yaşayan öğretmenlerin, öğrencinin derse hazırlıklı gelmesinin sorumluluğunun sadece öğrenciye değil, veliye de ait olduğunu düşündükleri söylenebilir. Araştırmada 9 öğretmen velilere de motive edici mail gönderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö6 “Bu süreç hepimiz için yıpratıcı oldu. Velilerimle mail yoluyla haberleşerek onları da motive etmek zorunda kaldım. Zira 5 yaşında çocuklarını ekran başına oturtmakta zorlanıyorlardı.” Ö29 “Özellikle Fransızca bilmeyen veliler çok endişeliydi. Onların bu endişesi çocuklarına da yansımaya başladığında velilerle de iletişime geçerek endişelerini gidermeye çalıştım.” Öğretmenlerin bu ifadelerinden uzaktan eğitimin bir parçası olan velilerin de motive edilmesi ve endişelerinin giderilmesi için iletişim kurulması süreci olumlu etkilediği anlaşılabilir. Araştırmada 7 öğretmen küçük yaştaki öğrencilerin velilerinin internet bağlantısını, kamera ve mikrofonların çalışıp çalışmadığını kontrol etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ö10 “Senkron derslerin verimli geçmesi için velilerin ya da bir yetişkinin dersten önce gerekli donanımı kontrol etmeyi alışkanlık haline getirmesi gerektiğini düşünüyorum.” Ö3 “Öğrencilerimin yaşı gereği velilerinin ders öncesi kamera, mikrofon gibi donanımları kontrol etmeleri ve ders süresince yaşanabilecek teknik bir sorunu çözmek üzere hazır olmaları gerekir.” Öğretmenlerin bu düşüncelerinden hareketle öğrencilerin uzaktan senkron ders sürecinde velilerin de sorumlulukları olduğunu söylememiz için yeterli olabilir. Araştırmaya katılan 5 öğretmen artikülasyon problemi olan öğrencilerin velilerinden yardım istenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Ö14 “Yüz yüze eğitimde bireysel ilgilendiğim artikülasyon sorunu olan öğrencim için velisine çalışma programı gönderdim. Veliden düzenli olarak okuma yaptırmasını istedim.” Ö26 “Verdiğim ses çalışmalarını yapamayan öğrencilerin velisine özel olarak çocuklarıyla ilgilenmeleri gerektiğini hatırlattım.” Öğretmenlerin bu

ifadelerinden hareketle artikülasyon sorunu olan öğrencilerin problemlerinin çözülmesi için velilerinden yardım alınması gerektiği söylenebilir. Araştırmaya katılan 5 öğretmen dikkat eksikliği fazla olan öğrencilerin velilerinden ders sürecinde öğrencinin yanında olmasını istenmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Ö19 “Sınıfta olsak dikkat eksikliği olan öğrencilerim için gerekeni yaparım ama evlerindeyken onlara bu anlamda ulaşamıyorum. Velilerin en azından canlı dersler sırasında çocuklarını takip etmelerinde fayda var.” Ö2 “Yaşlıtlarına göre dikkat süresi kısa olan öğrencilerimin velilerinden, çocuklarının yanında durarak yönergelerimi onlara tekrar etmelerini istiyorum.” Öğretmenlerin bu görüşleri, uzaktan senkron ders sırasında dikkat eksikliği olan öğrencilere velilerinin destek olmasının gerekli olduğunu söylememize yeterli olabilir. Araştırmada 3 öğretmen, öğrencilerin velilerinden ayrı bir odada dersi takip etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ö62 “Teknolojiye hâkim olan yaş grubu öğrencilerinin dersler sırasında ayrı bir odada ve yalnız olmaları gerektiğini düşünüyorum.” Ö21 “Teknolojik olarak yardıma ihtiyaç duysalar da öğrencilerimin ders sırasında yalnız olmalarını tercih ederim.” Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, özellikle teknolojiyle baş edebilen öğrencilerin çalıştıkları odada yalnız olmaları gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin senkron ders sürecine katılabilmeleri için öncelikle derse istenilen materyallerle gelmeleri gerekir. Bunu da sağlamanın en iyi yolu veli ile işbirliği yapabilmektir. Veli ve okul arasındaki işbirliğinin sağlanması öğrencinin başarısını arttırdığı gibi öğrencilerden kaynaklı davranış problemlerinin de önüne geçebilir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için velinin öğretmene saygılı ve anlayışla yaklaşması, öğretmene ve çocuğuna bilinçli, duyarlı ve olumlu bir tutum geliştirmesi, öğrenme-öğretme sürecinde yapılanları takip eden, destekleyen bir tutum sergilemesi gerekir (Babaoğlan, Çelik & Nalbant, 2018). Senkron ders sürecinde yapılan eğitim öğretimin başarılı olması için velilerin desteği alınmalıdır. Çelenk (2003) yaptığı araştırmada öğrencilerinin eğitimi destekleyen ailelerin okul başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca aynı araştırmada okul ile ortak bir tavırla hareket eden, bu ortaklıkla öğrencisine destek sağlayan velilerin öğrencilerinin daha çok başarılı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

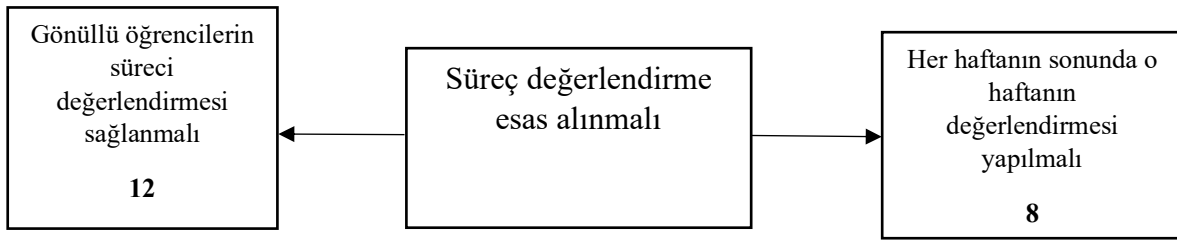
Şekil 8’de görüldüğü gibi öğretmenler okuldaki diğer çalışanlar ile işbirliği yapmalı kategorisi; öğretmen zümresi ile işbirliği ya da işbölümü yapmalı (16), yöneticiler senkron derslere katılmayan öğrencileri takip etmeli, uyarmalı (14), bilgi işlem ve rehber öğretmenlerden zaman zaman yardım alınmalı (10) kodlarından oluşmaktadır.



Şekil 8. Öğretmenler okuldaki diğer çalışanlar ile işbirliği yapmalı kategorisi ve kodları

Araştırmaya katılan 16 öğretmen zümre ile iş birliği veya iş bölümü yapılması gerekliliğinin üstünde durmuştur. Ö53 “Uzaktan eğitim sürecinde çok daha fazla çalışmak ve çok daha çeşitli etkinlik/materyal üretmek zorundayız. Enerjimizi ekonomik kullanmak için zümre içinde yapılan iş bölümü her zamankinden daha önemli oldu.” Ö71 “Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de zümre çalışmalarımızı iş bölümü yaparak paylaştık. Bence çok faydasını gördük.” Öğretmenlerin bu düşünceleri, zümre olarak çalışmanın senkron ders sürecindeki işlerin paylaşılmasında önemli olduğunu söylememiz için uygun olabilir. Araştırmaya katılan 14 öğretmen yöneticilerin senkron derslere katılmayan öğrencileri takip etmeleri ve uyarmaları gerektiğini belirtmiştir. Ö83 “Benim derse katılmayan öğrencinin velisini haberdar etmemdense bir idarecimizin veliyi arayarak gerekli uyarıyı yapması daha etkili oluyor.” Ö45 “Ben öğretmen olarak zaten öğrenci ve velilerle ödev takibi, motivasyon vb konularda iletişime geçiyorum. Bir de öğrenci derse katılmıyor diye veliyi aramama gerek yok. Buna zamanım da yok.” Öğretmenlerin bu ifadelerinden hareketle, senkron ders sürecinde öğretmenlerin yöneticilerle özellikle öğrenci devamsızlıklarının takibi konusunda işbirliği yapmaları gerektiği söylenebilir. Araştırmada 10 öğretmen bilgi işlem ve rehber öğretmenlerden zaman zaman yardım alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö39 “İçinde bulunduğumuz süreçte ben öğrencilerimi akademik ve duygusal olarak desteklemeye çalışıyorum ama salgınla ilgili kaygılarını dile getiren öğrencilerime yeterli olamıyordum gibi hissediyorum. Bu nedenle rehberlik servisinin bence öğrencilerle birebir görüşmesinde fayda var.” Ö67 “Uzaktan eğitim sürecinde bilgi-işlem personelinin biz öğretmenler için her an ulaşılabilir olması gerektiğini düşünüyorum.” Öğretmenlerin görüşlerinden gerek salgının yarattığı kaygılar, gerekse senkron derslerde teknolojik sorunlarla baş edebilmek için rehberlik servisi ve bilgi işlem personeli ile işbirliği içinde çalışılması gerektiği anlaşılabilir.

Araştırmanın bu kategorisinde öğretmenlerin en çok görüş belirttikleri nokta, öğretmenlerin kendi zümreleriyle işbirliği yapmasıdır. Öğretmenlerin işbirliğini Howland & Picciotto (2003) etkinlik, ders planı, öğrencilere verilen ödevler, ders sürecinin tasarlanması, değerlendirilmesi gibi öğrenme-öğretme sürecini oluşturan unsurları sistemli olarak en az iki öğretmenin tartıştığı bir pedagoji olarak tanımlamıştır. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurması ve uyguladıkları hakkında fikir alışverişinde bulunması çok önemlidir. Son yıllarda öğretmenlik mesleğinin icra edilmesinde işbirliği içinde hareket edilmesinin okul ve eğitim üzerinde çok önemli katkısı olduğu yapılan araştırmalarla ortaya çıkartılmıştır (Yılmaz & Çelik, 2020).



Şekil 9. Öğretmenler okuldaki diğer çalışanlar ile işbirliği yapmalı kategorisi ve kodları

Şekil 9’da görüldüğü gibi süreç değerlendirme esas alınmalı kategorisi; gönüllü öğrencilerin süreci değerlendirmesi sağlanmalı (12), her haftanın sonunda o haftanın değerlendirilmesi yapılmalı (8) kodlarından oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan 12 öğretmen gönüllü öğrencilerin süreci değerlendirmesinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö56 “Ben bir şeyler yapıyorum ama öğrencilerim bu yaptıklarından ne kadar faydalıyor bunu bilmek isterim. Gönüllü birkaç öğrencime hazırladığım memnuniyet anketini gönderdim. Ardından onlarla görüşme de yaptım. Benim için çok yararlı bir deneyim oldu. Bence tüm öğretmenler bunu uygulamalı.” Ö33 “Onbeş günde her seferinde farklı öğrenciler seçerek kendilerinden senkron derslerimizi değerlendirmelerini istedim. Onların dönütleri benim için çok faydalı oldu.” Öğretmenlerin bu deneyimleri öğrencileri tarafından yapılan değerlendirmelerin senkron ders süreçlerinin daha verimli geçebilmesi adına önemli görülebilir. Araştırmaya katılan 8 öğretmen her haftanın sonunda o haftanın değerlendirilmesi yapılmalı görüşünü belirtmiştir. Ö78 “Her haftanın son dersinde öğrencilerimle kısa bir değerlendirme yapıyorum. Ben onlardan ne beklediğimi söylüyorum onlar da bana.” Ö48 “Arada bir öğrencilerimden derslerimle ilgili duygu ve düşüncelerini belirtmelerini istiyorum. Bu değerlendirme belki her hafta olursa süreci iyileştirme de daha hızlı olur.” Öğretmenlerin bu görüşlerinden hareketle, öğrencilerden alınan

haftalık değerlendirmelerin süreci geliştirme ve iyileştirme konusunda daha etkili olacağı söylenebilir.

Senkron ders sürecinde yaşananlar bu süreçte değerlendirme anlayışının da farklılaşması gerektiği yönündedir. Senkron ders sürecinde öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirmesi gönüllü öğrenciler tarafından yapılması gerektiği bu araştırmanın sonuçlarından biridir. Uzaktan eğitim sürecinde birey öğrenmeyi kendi amaçları için gerçekleştirir (Çıglık & Bayrak, 2015). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerini değerlendirmesi, sürecin yeniden organize edilmesi adına önemli olabilir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer sonuç olan her haftanın sonunda o haftanın değerlendirmesi ile birlikte iki sonucun da öğrenme sürecinin biçimlendirmesine yönelik olduğu söylenebilir. Ölçme değerlendirmenin sadece not verme amaçlı yapılmayacağı, ölçüm sonuçları kullanılarak biçimlendirici bir değerlendirme sürecinin yaşanabileceği (Konur & Konur, 2011) senkron ders sürecinde yapılması gerekenlerden biri olarak görülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın amacı, Covid-19 salgını sürecinde acil uzaktan eğitim kapsamında senkron ders sürecini yaşayan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle senkron ders sürecinde ortaya çıkacak problemlere çözüm önerileri geliştirmektir. Bu çalışmanın alt problemi sonucunda acil uzaktan eğitimde senkron ders sürecine ilişkin çözüm önerileri 9 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapılmalı, öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurulmalı, öğrenci motivasyonunu artırıcı etkinlikler yapılmalı, teknolojiyle ilgili problemler çözülmeli, öğrenme eksiklikleri takip edilmeli ve en kısa sürede giderilmeli, senkron ders planlaması ayrıntılı bir şekilde yapılmalı, velilerin üzerine düşen görevleri yapması sağlanmalı, öğretmenler okuldaki diğer çalışanlar ile işbirliği yapmalı, süreç değerlendirme esas alınmalıdır.

Sonuç olarak koronovirüs salgın döneminde 11 Mart 2020 tarihinden itibaren dersler uzaktan eğitim yöntemi ile sürdürülmüştür. Yüz yüze yapılan eğitim yerini uzaktan eğitime bırakınca dersler senkron olarak yapılmaya başlanmıştır. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi acil uzaktan eğitimdeki senkron derslerde de öğrenme-öğretme süreçlerinin en önemli aktörü öğretmenlerdir. Öğretmenlerin eğitimin uzaktan yapıldığı dönemde karşılaştıkları en önemli zorluğun, alışık olmadıkları çevrimiçi ortamlardaki sınıfları yönetebilmek olduğunu düşünmekteyiz. Senkron ders sürecindeki öğretim-öğrenme ortamlarının yönetimi ders süreci planlamasının kaliteli olmasına, öğrenci davranışlarının iyi yönetilmesine, süreçteki teknolojik

araç-gereçlerin ve materyallerin etkili kullanılmasına, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olmasına, senkron ders süreci için gerekli teknolojinin yazılım ve donanımının yüksek kalitesine, senkron ders sürecinin yürütüldüğü sistemin erişebilir olmasına, derslerin yürütüldüğü sistemin güvenilirliğine bağlıdır (Can, 2020).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar kapsamında aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Senkron ders ile işlenecek öğretim programları yeniden organize edilebilir.
- Öğretmenlerin senkron ders sürecini verimli geçirebilmesi için bu süreçte kullanacakları materyal, yöntem ve teknikler hakkında hizmetiçi eğitim alması sağlanabilir.
- Öğretmenlerin senkron ders sürecinde sıklıkla kullandıkları web uygulamaları hakkında bilgilenmesi ve uygulama yapması sağlanabilir.
- Velilere ve öğrencilere senkron ders sürecindeki rolleri hakkında bilgi verilip bu sürecin verimli geçirilmesi için onların da katkılarının beklendiği hatırlatılabilir.
- Bu araştırmada tüm öğretmenlerin görüşleri, öğretmenlerin düzeyleri ve branşları ayırt edilmeden analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri branş ve düzeylere göre karşılaştırmalı olarak analiz edilip nitel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Acarbay, C. (2016). Havacılık hizmetiçi eğitiminde uzaktan eğitim. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 2(1), 148-161. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/401403> adresinden 05.09.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Altınay, F., Altınay, Z. & İşman, A. (2004). Roles of the students and teachers in distance education. *Turkish Online Journal of İstance Education – TOJDE*, 5(4), 58-80. <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde19/index.htm> adresinden 02.08.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Aşıroğlu, S. & Koç Akran, S. (2018). Öğretmen adaylarının ders planlarının ve öğretim uygulamalarının incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/606255> adresinden 08.08.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Aziz, A. & Dicle, Ü. (2017). *Örgütsel iletişim*. İstanbul: Hiperyayın.
- Babaoğlu, E., Çelik, E. & Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65. DOI: 10.19160/ijer.370497.
- Baki, A., Karal, H., Çebi, A., Şilbir, L. & Pekşen, M. (2009). Uzaktan eğitimde öğretim yönetim sistemi ve senkron eğitim platformu tasarım süreci: KTÜ Örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 85-101. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/201296> adresinden 05.09.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- 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 (AUAd)*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818> adresinden 01.11.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 251-295. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1352063> adresinden 01.11.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Christensen, L. B., Johnson, B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (2. baskı). (Çev. Ed.: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cronin, P., Ryan, F. & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *Article in British journal of nursing (Mark Allen Publishing)*, 17(1), 38-43. DOI: 10.12968/bjon.2008.17.1.28059 Source: PubMed
- Cüceloğlu, D. (2020). Covid-19 geleceği nasıl etkileyecek? *Çocuk ve Medeniyet*, 5(9) 181-182. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1353758> adresinden 01.11.2020 tarihinde güncellenmiştir.

- Çakın, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2),165-186. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1183555> adresinden 01.11.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Çığlık, H. & Bayrak, M. (2015). Uzaktan öğrenme ve yapısalcı yaklaşım, *IJODE*, 1(1), 87-102.
- Dada, D. (2006). E-readiness for developing countries: moving the focus from the environment to the users. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries (EJISDC)*, 27(6), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1681-4835.2006.tb00183.x>
- Doğan, Ş. (2013). *Öğretim elemanlarının e-öğrenme sistemine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdem, A.R. & Okul, Ö. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 4-13. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408082> adresinden 05.09.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: ilkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24- 43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1101246> adresinden 01.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş*. (6. baskı) (Çev.: A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökmen, Ö.F., Duman, İ. & Horzum, M.B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 2(3), 29-51. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402011> adresinden 30.08.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Gros, B. & Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje [Teacher training as professors in the virtual spaces of learning]. <http://www.redkipus.org/aad/images/recursos/31-959Gros.pdf> adresinden 30.06.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. (2nd Edition). London: Routledge.
- Holmes, B. & Gardner, J. (2006). *E-learning: concepts and practice*. London: Sage.
- Hossain, M. M. (2020). *Current status of global research on novel coronavirus disease (COVID-19): a bibliometric analysis and knowledge mapping*. 9, 1-13. <https://doi.org/10.12688/f1000research.23690.1>

- Howland, J. & Picciotto, H. (2003). Professional development from the inside: Teacher collaboration in the independent secondary school. <https://www.mathed.page/teaching/collaboration.pdf> adresinden 06.09.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan eğitim*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Teknikleri İle Bunları Tercih Etme Nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/854137> adresinden 25.08.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Kırmızıgül, H.G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7,(5), 283-289. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1128111> adresinden 01.11.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Konur, K. B. & Konur, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme metotlarına ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2), 138-155. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39833> adresinden 27.07.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Lau, J., Yang, B. & Dasgupta, R. (2020). Will the coronavirus make online education go viral? *The World University Rankings*, 12 March. <https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral> adresinden 01.11.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Lim, W., Son, J. W. & Kim, D. J. (2018). Understanding preservice teacher skills to construct lesson plans. *International Journal of Science And Mathematics Education*, 16(3), 519-538. DOI: 10.1007/s10763-016-9783-1
- Midkiff, S. P. & DaSilva, L. A. (2000). Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning. *International Conference on Engineering Education 2000*, Ağustos 14-18, Taipei, Taiwan. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.5.3925&rep=rep1&type=pdf> adresinden 06.09.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Moore, M. G. & Kearsley, I. G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. (3rd Edition). New York: Wadsworth Publishing.
- Nicol, D. (2007). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Novak, J.D. (1991). Clarify with concept maps. *The Science Teacher*, 58(7), 44-49.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (2. baskı). (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. (5. baskı). (Çev: D. Bayrak, H. B. Arslan & Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sabuncuoğlu, Z. (1987). *Çalışma psikolojisi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research*. (4rd Edition). California: Sage
- Telli, Y. S. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1051865> adresinden 01.11.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Ucar, H. & Kumtepe, A.T. (2019). Be motivated and motivate: an interview with John M. Keller. *eLearn*, July, 5(7). DOI: 10.1145/3329488.3331178
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevme düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K. & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740. DOI: <https://doi.org/10.33206/mjss.584856>
- Yılmazsoy, B. & Kahraman, M. (2018). Uzaktan eğitimde sosyal ağlar ve öğreticinin etkinliği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 4(2), 5-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/465540> adresinden 01.07.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Yorgancı, S. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1401-1420. <https://www.researchgate.net/publication/299595258> adresinden 06.09.2020 tarihinde güncellenmiştir.

Yazarlar Hakkında

Cemal BIYIKLI



1996 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları Ve Öğretim ana bilim dalından mezun olan Cemal BIYIKLI, aynı üniversitenin aynı bölümünde yüksek lisans eğitimini 2000, doktora eğitimini de 2013 yılında tamamlamıştır. Yazar, 1999 yılından bu yana Ankara Özel Tefvik Fikret Okullarında program geliştirme uzmanı olarak görev yapmaktadır. Yazarın Fransızca, Beden Eğitimi ve Görsel Sanatlar alanında program geliştirme çalışmaları vardır. Toplam Kalite Yönetimi, Zaman Yönetimi, İş Analizi, Öğrenme Stratejileri, Proje Tabanlı Öğrenme, Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı, Çocuklarda Dikkat Gelişimi, E-Öğrenme, Uzaktan Eğitim, Fen Bilimleri (Fen ve Teknoloji, Fizik, Kimya, Biyoloji) ve Türkçe derslerinin öğretimine yönelik çeşitli çalışmaları bulunmaktadır.

Posta Adresi: Ankara Özel Tefvik Fikret Okulları, Mustafa Kemal Mahallesi, 2118. Cd. No:6, 06800 Eskişehir Yolu/Çankaya/Ankara

Tel (İş): +90 (0312) 219 62 22

Eposta: cemal@tfo.k12.tr

Ayşe Oytun ÖZGÜR



1993 yılında Ankara Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olan Oytun ÖZGÜR aynı üniversitenin aynı bölümünde yüksek lisans eğitimini 1995 yılında tamamlamıştır. Yazar, 1997 yılında Ankara Özel Tefvik Fikret Okullarında Fransızca Öğretmeni olarak göreve başlamış, 2005 yılında ortaokul müdür yardımcılığına atanmış, 2006 yılından beri de İlkokul ve ortaokul müdürü olarak görev yapmaktadır. Yazarın Toplam Kalite Yönetimi, Stratejik Planlama, Zaman Yönetimi, İş Analizi, Öğrenme Stratejileri, Uzaktan Eğitim, Eğitimsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları, küçük yaş grubuna Fransızca öğretimine yönelik çeşitli çalışmaları ve Fransız Polisiye Roman türü hakkında makaleleri bulunmaktadır.

Posta Adresi: Ankara Özel Tefvik Fikret Okulları, Mustafa Kemal Mahallesi, 2118. Cd. No:6, 06800 Eskişehir Yolu/Çankaya/Ankara

Tel (İş): +90 (0312) 219 62 22

Eposta: oytun@tfo.k12.tr



Gönderim: 05.10.2020

Düzeltilme: 17.01.2021

Kabul: 27.01.2021

Tür: Araştırma Makalesi

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma

Mustafa Ceyhun ERKOCA^a

^a Öğr. Gör, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya Teknik Bilimler MYO, ORCID: 0000-0003-3571-1606

Özet

Dünya çapında meydana gelen salgın nedeniyle yüksek öğretim kurumlarında 2019 – 2020 bahar dönemi eğitiminin büyük bir kısmı uzaktan eğitim yolu ile yapılmıştır. Bu durum pek çok akademisyen ve öğrenci için bir ilki oluşturmuştur. Bu çalışmada Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Elektronik ve Otomasyon Bölümü Mekatronik ve Elektronik Teknolojisi Programı öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemine ne derece uyum sağladıkları, derslere katılım oranları ve sınav başarıları açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonunda uzaktan eğitimin başlangıcında olan öğrenci ilgisinin dönemin sonuna doğru azaldığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Eğitim, Öğrenci İlgisi, Öğrenci Başarısı, Salgın Sürecinde Eğitim.

Abstract

Due to the worldwide epidemic, most of the 2019-2020 spring semester education in higher education institutions was done by distance education. This situation has created a first for many academicians and students. In this study, the degree of adaptation of Kütahya Dumlupınar University Kütahya Vocational School of Technical Sciences Electronics and Automation Department Mechatronics and Electronic Technology Program students to the distance education system was examined in terms of their participation rates of lessons and exam success. At the end of the study, it was observed that the interest of students at the beginning of distance education decreases towards the end of the term.

Keywords: Distance Education, Student Interest, Student Success, Education During the Epidemic Process.

Kaynak Gösterme

Erkoca, M.C. (2021) Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*,7(1), 148-163

Giriş

2019 – 2020 Bahar dönemi başladıktan 5 hafta sonra küresel salgın nedeniyle örgün öğretim sonlandırılmış, iki haftalık bir aranın ardından uzaktan öğretime geçilmiştir. Çoğu yüksek öğretim kurumunda belirli seviyede altyapının bulunması ve eğitmenlerin kısa sürede sistemle ilgili bilgilendirilmesinin ardından sistem faal olarak kullanılmaya başlanmıştır. Kullanılan uzaktan öğretim sistemi vasıtasıyla dersler eşzamanlı (senkron) ya da eşzamanlı olmayan (asenkron) şekilde yürütülmüştür.

Uzaktan öğretim ile açık öğretim arasındaki temel fark, uzaktan öğretim sisteminin eşzamanlı ders yapmaya izin vererek öğrencilerin anlık olarak eğitmenlere soru sorabilmesine ya da anlık belge paylaşılabilmesine izin vermesidir. Eğitmen ve öğrencilerin bilgisayar, mikrofon, kamera, internet bağlantısı gibi araçlara erişimi olduğu müddetçe derslerin neredeyse örgün öğretime yakın bir şekilde işlenebileceği değerlendirilmiştir. Eğitim, kişilerde istedik davranış değişikliği oluşturmaktır. Dolayısı ile dersi öğrenmek isteyen bir öğrencinin uzaktan öğretim derslerini takip ederek eğitim alması konusunda herhangi bir sorun görünmemektedir. Bu araştırmanın amacı 2019 – 2020 Bahar döneminin bitmesiyle başlangıçtaki hedeflere ne derece ulaşıldığının belirlenmesidir. Çalışmada öğrencilerin süreç boyunca derslere katılımı ve sınavlardaki başarı yüzdeleri incelenerek uzaktan öğretim sisteminin verimi değerlendirilmiştir.

Uzaktan Öğretim

Uzaktan öğretimin geçmişi yaklaşık olarak 300 yıldır. Ülkemizde ise son yüzyılda gündeme gelmiş ve kısa süre içerisinde eğitim öğretimde yerini bulmuştur. Uzaktan öğretim süreci temel olarak dört dönem olarak ele alınmaktadır. İlki tartışma ve önerilerin yer aldığı dönem, ikincisi yazışma ile yapılan dönem, üçüncüsü görsel veya işitsel araçların kullanıldığı dönem ve sonuncusu ise bilişim sistemlerinin dahil olduğu dönemdir (Bozkurt, 2017).

Bilişim dünyasındaki ilerlemenin etkisi ve internetin insan yaşamının bir parçası olması eğitim öğretim faaliyetlerinin de şeklini değiştirmiştir. İnternetin eğitimde kullanımı ile uzaktan öğretim kapsamlı bir öğretim faaliyeti olarak eğitimdeki yerini almıştır (Kırık, 2014).

Uzaktan öğretim, kişilere yaşları ne olursa olsun, istedikleri zaman ve yerde öğrenme imkânı sağlamakla kalmayıp kişileri diploma sahibi yapma imkânı da tanıyan kapsamlı ve planlı bir eğitim yöntemidir. Bu esneklik kitlesel eğitime de imkân tanımaktadır (Bozkaya, 2006). Aynı şekilde uzaktan öğretim yetişkin eğitime de yeni bir boyut kazandırmıştır. Belirli bir yaşta olan kişilerin özellikle de çalışan bireyler olmaları nedeniyle bir örgün öğretim programına devam etmesi çeşitli zorluklar içermektedir. Uzaktan öğretim sayesinde bu bireyler

de eğitim alabilmekte ve merak duydukları konularda öğrenim yapabilmektedir (Akyürek, 2020). 2020 yılı itibariyle Türkiye'deki Açık Öğretim Fakültelerinin öğrenci sayısı 4 milyona yaklaşmıştır. Fakat yukarıda bahsedildiği üzere açık öğretim ile uzaktan öğretim arasında bazı temel farklar bulunduğu unutulmamalıdır.

Son yüzyılda değişen ve gelişen öğrenme gereksinimleri öğrenme etkinliklerinde değişikliğe neden olmuştur. Bu durum öğrenmenin tanımından, öğrenme yaklaşımlarına ve öğretmenlerin öğretimdeki yeri ve sorumluluklarına kadar pek çok şeyi değiştirmiştir. Bu nedenle davranışsal, bilişsel ve yapıcı öğrenme kuramlarının uzaktan öğretime göre yeniden tanımlanması gerekmektedir (Yüksekdağ, 2016).

Gökmen ve arkadaşları (Gökmen vd., 2016) uzaktan eğitimdeki ilk yaklaşımların düzensiz olduğunu sonradan ise belirli kuramlara dayandırıldığını belirtmişlerdir. Bağımsız çalışma kuramı, özerklik kuramı, endüstrileşme kuramı, iletişim ve etkileşim kuramı, çerçeve kuramı, androgoji kuramı, sentez kuramı, uzaklık kuramı, eşitlik kuramı, etkileşim kuramı, özgürlük kuramı, sorgulama kuramı, öz yönelimli öğrenme kuramı gibi çeşitli kuramlara değinerek uzaktan eğitim kuramlarının temel ilkelerini açıklamışlardır.

Uzaktan öğretim sürecinde iletişim teknolojilerinin kullanımı geleneksel öğretim sürecine katkı sağlamak ve yaşam boyu öğrenme ilkesini desteklemektedir. Öğrenme doğumla başlayıp yaşam boyu süren bir süreçtir. Uzaktan öğretim, öğrenmeyi okul sınırlarından çıkararak kişileri istedikleri zaman öğrenme imkânı tanımaktadır. Ayrıca uzaktan öğretim, geleneksel eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılamadığı durumlarda eğitimin devam etmesini sağlayan bir sistemdir. Bu sayede öğrenciler eğitim haklarından mahrum kalmamakla birlikte bağımsız bir hale gelerek, öğrenme etkinliklerini istedikleri şekilde düzenleyebilirler (Arat ve Bakan, 2011).

1898 yılında Hans Svensson Hermod tarafından kurulan Hermod'un Mektupla Öğretim Okulu İsveç eğitim sisteminde önemli bir yer teşkil etmiştir. Bu sayede İsveç ilkökul ve ortaokullarında bulunan öğretmen eksikliği de giderilmiştir (Larsson ve Kurt, 1995).

Uzaktan öğretim sürecinde mevcut eğitim kurumlarından yararlanılmakta ya da bu kurumların kendilerinin özel binaları bulunmaktadır. Uzaktan öğretim süreçleri ülkelere göre bazı farklılıklar gösterse de temelde aynı özelliği taşımaktadır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı ortamda bulunmamaları en temel ortak özelliktir. Ayrıca öğrenci başarılarının belirlenmesinde ödev, proje, uygulama ödevi, uzaktan sınav gibi farklı yöntemlerin uygulanmasına izin vermesi de benzer özelliklerden biridir (Teker, 1995).

Karaağaçlı ve Erden, bilgi ve teknoloji odaklı girişimlerin eğitim süreçlerinde yapı, içerik ve yöntem bakımından bazı temel değişiklikler yaptığından bahsetmektedir. Eğitimin daha geniş kitlelere daha kaliteli bir şekilde ulaşabilmesi için uzaktan eğitim sistemi son derece önemlidir.

Bununla birlikte bireysel sorumlulukları az olan öğrencilerde düşük başarı oranı ile karşılaşılmaktadır. Uzaktan eğitimde yüz yüze iletişimin az olması, öğrencilerin bir gruba aidiyet hissi geliştirememeleri ve özellikle belirli becerilerin kazandırılmaması sistemin olumsuzlukları arasındadır (Karaağaçlı ve Erden 2008).

Uzaktan öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin sisteme olan yatkınlıkları da eğitimin verimi açısından önemlidir. Mesleki becerisi ne kadar yüksek olursa olsun öğretmenin alışık olmadığı bir yöntemle öğretmesi için önce kendisini test etmesi gerekmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecine hazırlık yapmaları ve her şeyden önce istekli olmaları gerekmektedir. Bunun dışında kurumsal yapının oluşması ve kullanılan sistemin uzaktan öğretim ortamına uygun materyal geliştirmeye imkân sağlaması gerekmektedir. Ayrıca arka planda yeterli ve eğitilmiş teknik ekibin bulunması sistemin verimi açısından önemlidir (Koloğlu vd., 2016).

Uzaktan öğretimde bilgisayar destekli öğretim malzemelerinin erişebilir olması önemli bir yer tutmaktadır. İnternet üzerinden yayınlanabilen kitap, sınav, anlatım gibi çeşitli malzemelerin tedarik edilebilir olması gerekmektedir. Öğretmenle öğrenci arasında etkileşimin sağlanması ve kalıcı öğrenmenin olması için bu önemli bir durumdur. Ders anlatımı esnasında etkileşimli videoların kullanımı ve bunlar için uygun yazılımların seçilmesi eğitimin verimini etkilemektedir (Uğur ve Okur, 2016).

21. yüzyılda uzaktan eğitim faaliyetlerinin hemen hemen hepsi web tabanlı olarak yürütülmektedir. Uzaktan eğitim yaygınlaştıkça ve kullanılan bilişim teknolojileri arttıkça kullanılan uygulamaların güvenliğinin sağlanması da önemli bir hale gelmiştir. Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim sistemlerinde yetkisiz kişilerin kullanımının engellenmesi gerekmektedir. Kullanılan donanımların, yazılımların ve özellikle başarı değerlendirmelerinin yapıldığı sınav sistemlerinin bir takım güvenlik uygulamaları ile korunması son derece önemlidir (Işık vd., 2008).

Aydın, öğrencilerin dersleri yüz yüze mi yoksa uzaktan eğitim ile mi almak istedikleri araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonunda katılımcıların %50'sinin bazı dersleri kampüse gelmeden alabilmek istediklerini, %38'inin tüm dersleri kampüse gelerek yüz yüze almak istediklerini, %8'inin derslerin tamamını kampüse gelmeden almak istediklerini, %4'ünün ise çekimser olduklarını belirlemiştir (Aydın, 2011).

Yukarıda de değinilen açık öğretim ile uzaktan eğitim arasındaki temel fark şu şekilde ayrılabilir. Açık öğretimde geniş kitlelere ulaşım internet destekli ve daha uygun maliyetle yapılabilmekte ve yaygın bir şekilde eğitim imkânı sunulabilmektedir. Uzaktan eğitim ise yüz yüze yapılan eğitim programlarında bazı dersleri ya da yaşanan süreçte olduğu gibi yüz yüze eğitimin yapılamadığı durumlarda internet tabanlı olarak uzaktan eğitim imkânı sunulmasıdır. Bu

sistemde uygulama dersleri ya da sınavlar için öğrenciler kampüse de çağrılmaktadır. Bunların dışında hizmet içi eğitim gibi uygulamalarda yine internet tabanlı ya da çeşitli elektronik ortamlardan faydalanılarak e-öğrenme kavramı da geliştirilmiştir (Aydın, 2011).

Uzaktan eğitimin temel bir fonksiyonu da eğitim öğretim faaliyetlerini eğitmen merkezli olmaktan çıkarıp öğrenci merkezli haline getirmesidir. Yüz yüze eğitimde genelde eğitmenler belirledikleri öğretim metodunu uygulamakta ve öğrenciler daha pasif rol oynamaktadırlar. Uzaktan eğitim metodunda ise öğrencilerin rolü daha fazladır. Eğitmenler bu şekilde yaptıkları eğitimde öğrencilerin anlama potansiyelini geliştirecek farklı yöntemlere başvurumaktadırlar. Aynı şekilde verilen ödev ve projelerle öğrenciler araştırmaya sevk edilmekte bu da öğrencilerin çaba seviyesini artırarak öğrenme oranını artırmaktadır. Burada son derece önemli olan husus özellikle kırsal kesimde yaşayan ya da ekonomik durumu belirli bir seviyede olmayan öğrencilerin bilgisayar, tablet, internet bağlantısı gibi gerekli donanıma erişememe problemidir. Bu gibi donanımlara sahip olmayan öğrenciler dersleri takip edememekte ve fırsat eşitliği açısından negatif bir şekilde etkilenmektedir. Özellikle yaşanan salgın sürecinden dolayı eğitimin yüz yüze yapılamadığı bir ortamda fırsat eşitsizliği büyük problem doğurmakta, öğrencilerin eğitim alamamalarına hatta mezun olamamalarına sebep olmaktadır. Bu yaşanan sürecin hâlâ büyük bir problemidir. Yapılan araştırmada öğrenci ilgisi belirlenirken bu durum göz önüne alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde geçmişte ya da şu anda var olan bir durum olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılır. Herhangi bir şekilde müdahale söz konusu değildir. Yapılan araştırmada da veriler elde edilerek bir korelasyon oluşturulmuştur. Verileri direk olarak karşılaştırabilmek ve yorumlamak için bu yöntem tercih edilmiştir. Analizde Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Elektronik ve Otomasyon Bölümü Mekatronik Programı NÖ ve İÖ ile Elektronik Teknolojisi NÖ Programı öğrencilerine verilen 5 adet ders ele alınmıştır. Dersler uzaktan eğitim sistemi üzerinden senkron ve asenkron bir şekilde yürütülmüştür. İlk aşamada uzaktan eğitimin başladığı 6. haftadan 14. haftaya kadarki derslerin her birinin ayrı ayrı izlenme sayıları ve yüzdelik oranları karşılaştırılarak öğrencilerin dönem boyu derse olan ilgisi incelenmiştir. Araştırmanın ikinci kısmında öğrencilerin sınavlara katılım ve başarı durumu ele alınmıştır. Veriler Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün izni ile elde edilmiştir. Dersler ve derse alan öğrenci sayıları Tablo 1’de yer almaktadır.

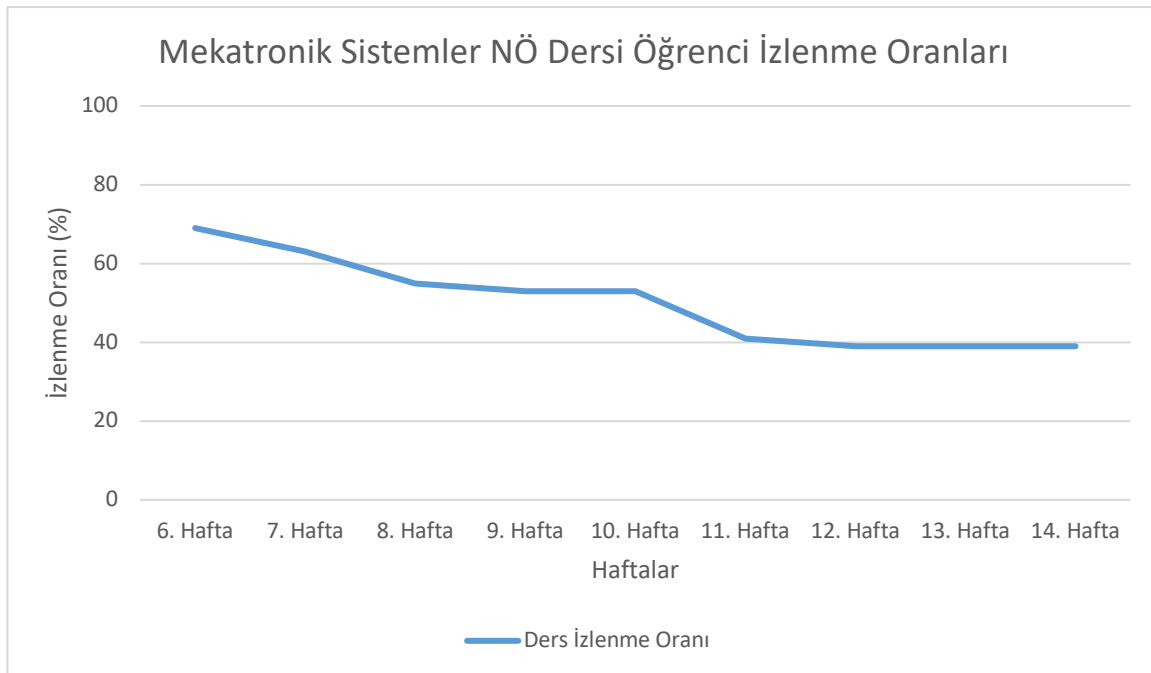
Ders Adı (Program)	Sınıf	Öğrenci Sayısı
Mekatronik Sistemler (Mekatronik NÖ)	1	51
Mekatronik Sistemler (Mekatronik İÖ)	1	26
Mukavemet (Mekatronik NÖ)	2	21
Endüstriyel Robotlar (Mekatronik NÖ)	2	24
Endüstriyel Robotlar (Elektronik Teknolojisi NÖ)	2	13

Bulgular ve Yorumlar

Yürütülen 5 farklı derse ait bulgular incelendiğinde derslerin izlenme oranlarında dönem boyunca çeşitli farklılıklar görülmüştür. Her bir derse ait bulgular aşağıda ayrı ayrı incelenmiştir.

Mekatronik Sistemler (Mekatronik NÖ Programı) Dersi

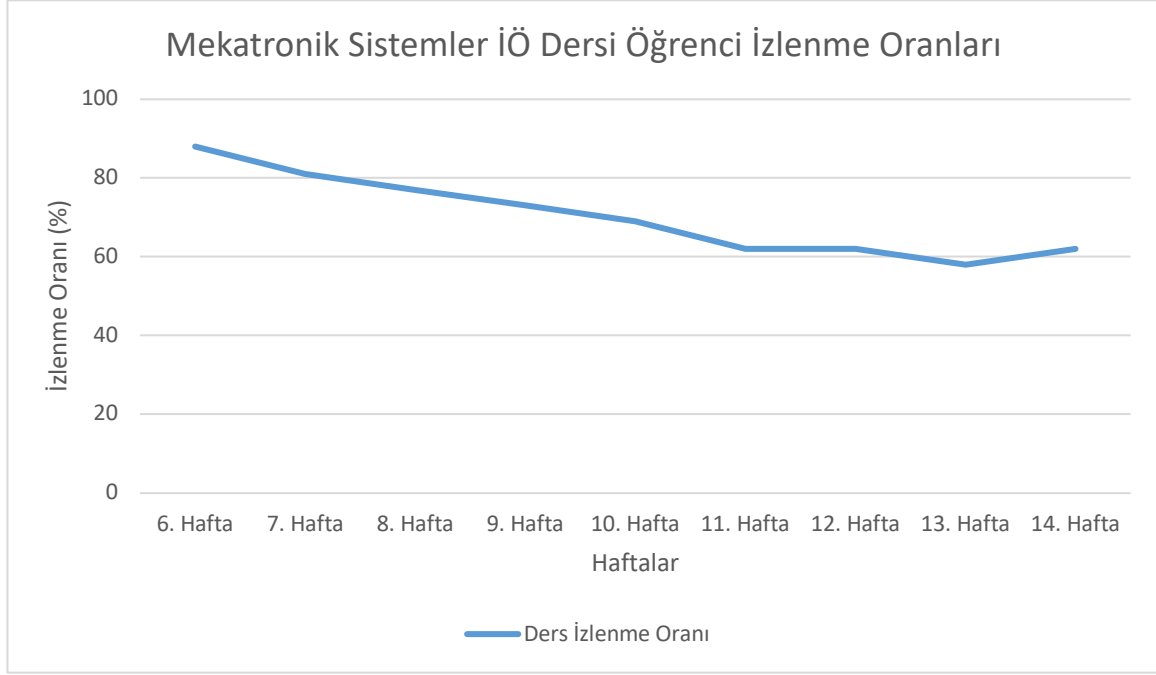
Mekatronik NÖ Programında Mekatronik Sistemler dersini alan öğrenci sayısı 51'dir. Uzaktan eğitimin başladığı ilk hafta dersi 35 öğrenci takip etmiştir. İlk hafta katılım oranı %69'dur. Takip eden haftalarda dersi izleyen öğrenci sayısı giderek azalmış ve uzaktan eğitimin sonlandığı 14. haftada dersi takip eden öğrenci sayısı 20 olmuştur. Son haftanın katılım oranı %39'dur. Grafik 1'de dersleri takip eden öğrencilerin oranları yer almaktadır.



Grafik 1. Mekatronik Sistemler NÖ Dersi Öğrenci İzlenme Oranları

Mekatronik Sistemler (Mekatronik İÖ Programı) Dersi

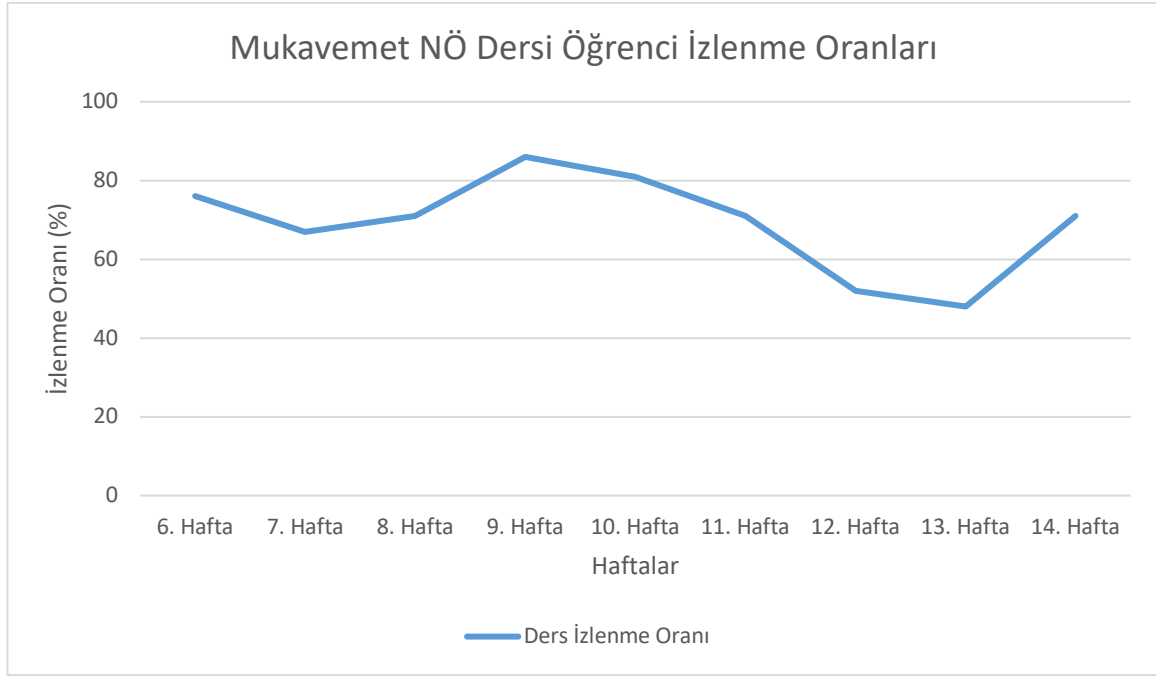
Mekatronik İÖ Programında Mekatronik Sistemler dersini alan öğrenci sayısı 26'dır. Uzaktan eğitimin başladığı ilk hafta dersi 23 öğrenci takip etmiştir. İlk hafta katılım oranı %88'dir. Takip eden haftalarda dersi izleyen öğrenci sayısı giderek azalmış ve uzaktan eğitimin sonlandığı 14. haftada dersi takip eden öğrenci sayısı 16 olmuştur. Son haftanın katılım oranı %62'dir. Grafik 2'de dersleri takip eden öğrencilerin oranları yer almaktadır.



Grafik 2. Mekatronik Sistemler İÖ Dersi Öğrenci İzlenme Oranları

Mukavemet (Mekatronik NÖ Programı) Dersi

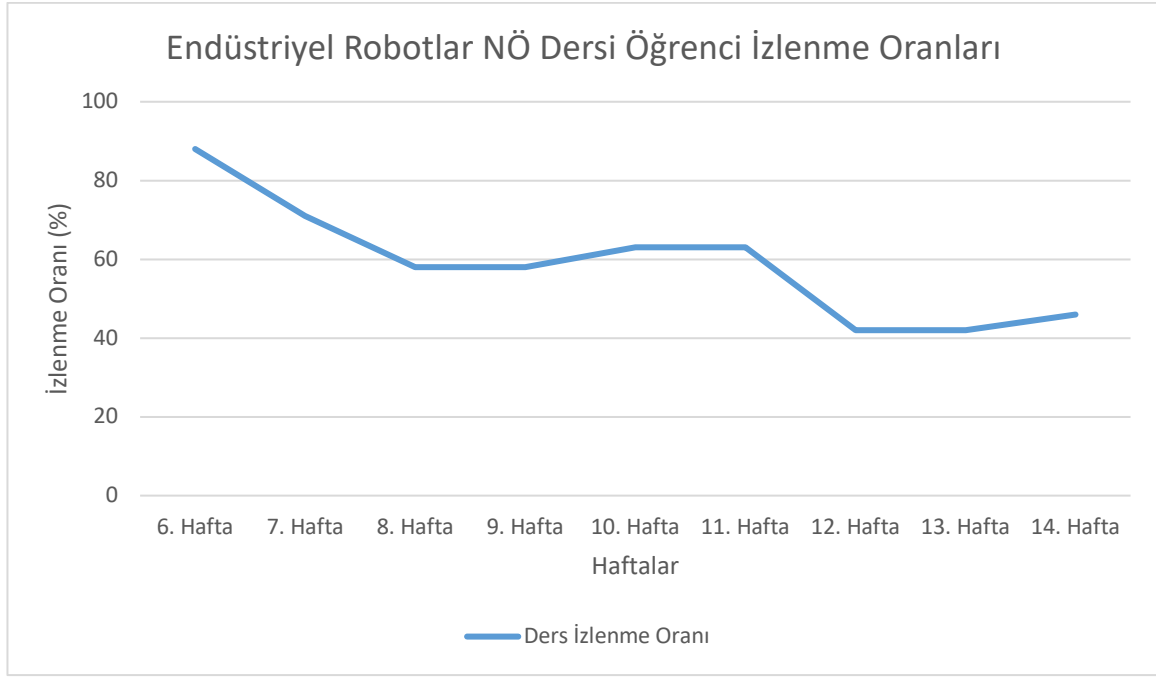
Mekatronik NÖ Programında Mukavemet dersini alan öğrenci sayısı 21'dir. Uzaktan eğitimin başladığı ilk hafta dersi 16 öğrenci takip etmiştir. İlk hafta katılım oranı %76'dır. Takip eden haftalarda dersi izleyen öğrenci sayısı bazen azalır bazen artarak dalgalı bir seyir izlemiştir. Uzaktan eğitimin sonlandığı 14. haftada dersi takip eden öğrenci sayısı 15 olmuştur. Son haftanın katılım oranı %71'dir. Grafik 3'de dersleri takip eden öğrencilerin oranları yer almaktadır.



Grafik 3. Mukavemet NÖ Dersi Öğrenci İzlenme Oranları

Endüstriyel Robotlar (Mekatronik NÖ Programı) Dersi

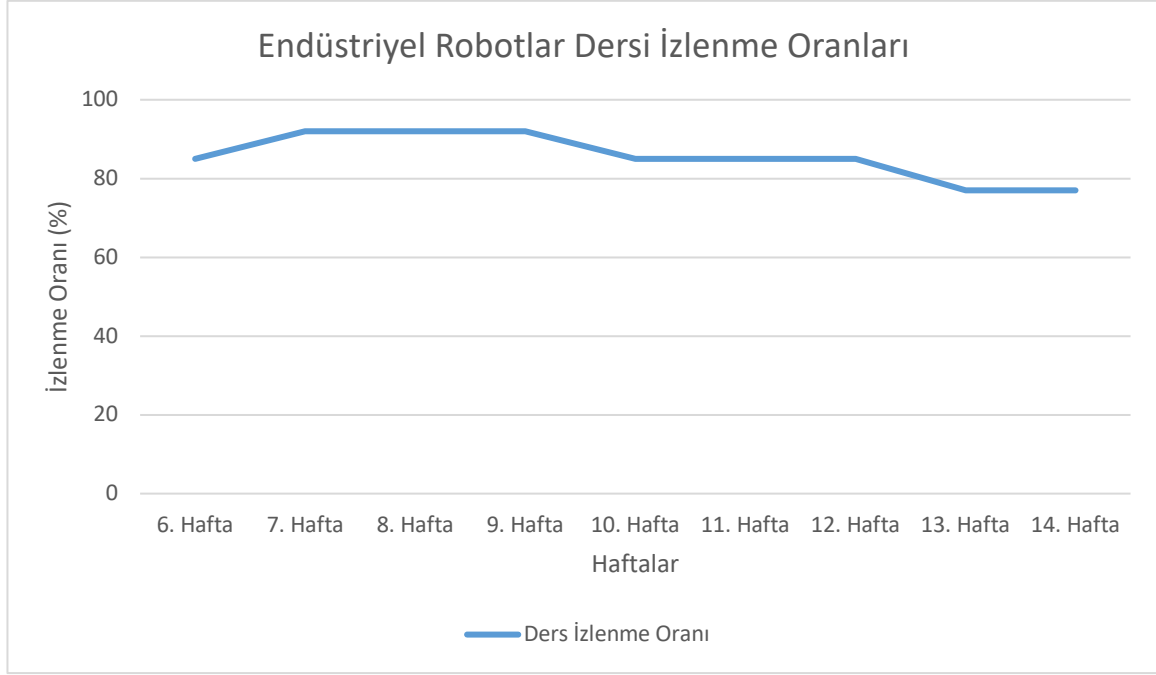
Mekatronik NÖ Programında Endüstriyel Robotlar dersini alan öğrenci sayısı 24'dür. Uzaktan eğitimin başladığı ilk hafta dersi 21 öğrenci takip etmiştir. İlk hafta katılım oranı %88'dir. Takip eden haftalarda dersi izleyen öğrenci sayısı giderek azalmış ve uzaktan eğitimin sonlandığı 14. haftada dersi takip eden öğrenci sayısı 11 olmuştur. Son haftanın katılım oranı %46'dır. Grafik 4'de dersleri takip eden öğrencilerin oranları yer almaktadır.



Grafik 4. Endüstriyel Robotlar NÖ Dersi Öğrenci İzlenme Oranları

Endüstriyel Robotlar (Elektronik Teknolojisi NÖ Programı) Dersi

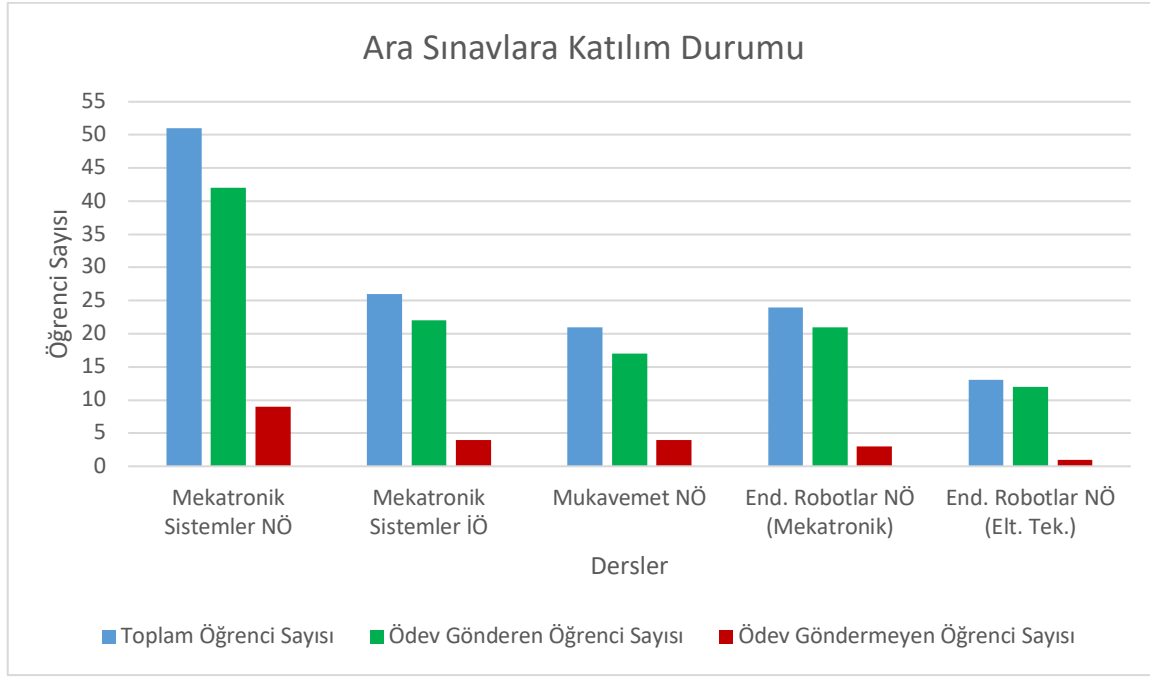
Elektronik Teknolojisi NÖ Programında Endüstriyel Robotlar dersini alan öğrenci sayısı 13'tür. Uzaktan eğitimin başladığı ilk hafta dersi 11 öğrenci takip etmiştir. İlk hafta katılım oranı %85'tir. Takip eden haftalarda dersi izleyen öğrenci sayısı ortalama olarak aynı kalmıştır. Uzaktan eğitimin sonlandığı 14. haftada dersi takip eden öğrenci sayısı 10 olmuştur. Son haftanın katılım oranı %77'dir. Grafik 5'de dersleri takip eden öğrencilerin oranları yer almaktadır.



Grafik 5. Endüstriyel Robotlar NÖ Dersi Öğrenci İzlenme Oranları

Ara Sınav Katılımları

Ara sınavlar tüm dersler için ödev şeklinde yapılmıştır. Mekatronik Sistemler dersini alan 51 normal öğretim öğrencisinden 42'si, aynı dersi alan 26 ikinci öğretim öğrencisinden 22'si, Mukavemet dersini alan 21 öğrenciden 17'si, Endüstriyel Robotlar dersini alan 24 Mekatronik Programı öğrencisinden 21'i ve aynı dersi alan 13 Elektronik Teknolojisi Programı öğrencisinden 12'si ödevlerini göndermiştir. Grafik 6'da derslere göre öğrencilerin ödev gönderimi yer almaktadır.



Grafik 6. Ara Sınavlara Katılım Durumu

Grafik 6'dan anlaşılacağı üzere ara sınavlara katılım oranı, ders takip etme oranlarından fazladır. Öğrencilerin bir kısmı dersleri takip etmemelerine rağmen ödevlerini göndermişlerdir. Ödevler incelendiğinde bir kısmının özenilmeden hazırlandığı görülmüştür. Buradan öğrencilerin bir kısmının sadece not alabilmek adına ödevlerini gönderdiği değerlendirilmiştir. Bu derslere ait ödev notu ortalamaları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2		
<i>Ara Sınav Not Ortalamaları</i>		
Ders Adı (Program)	Sınıf	Not Ortalamaları
Mekatronik Sistemler (Mekatronik NÖ)	1	61,26
Mekatronik Sistemler (Mekatronik İÖ)	1	59,05
Mukavemet (Mekatronik NÖ)	2	72,06
Endüstriyel Robotlar (Mekatronik NÖ)	2	77,24
Endüstriyel Robotlar (Elektronik Teknolojisi NÖ)	2	75,58

Final Sınavı Katılımları

Final sınavı Mekatronik Sistemler ve Endüstriyel Robotlar dersi için Uzaktan Eğitim Sistemi üzerinden çoktan seçmeli olarak, Mukavemet dersi için ise ödev şeklinde yapılmıştır. Mukavemet dersini alan 21 öğrenciden 17'si tıpkı vize ödevinde olduğu gibi ödevlerini göndermiş 4 öğrenci ödev göndermemiştir. Finale sınavına katılım Mekatronik Sistemler NÖ

dersi için 45, aynı dersin ikinci öğretim şubesi için 24, Mekatronik Programı Endüstriyel Robotlar dersi için 21 ve aynı dersin Elektronik Teknolojisi Programı için 11'dir. Bu derslere ait not ortalamaları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3		
<i>Final Sınavı Not Ortalamaları</i>		
Ders Adı (Program)	Sınıf	Not Ortalamaları
Mekatronik Sistemler (Mekatronik NÖ)	1	51,22
Mekatronik Sistemler (Mekatronik İÖ)	1	52,65
Mukavemet (Mekatronik NÖ)	2	67,06
Endüstriyel Robotlar (Mekatronik NÖ)	2	66,19
Endüstriyel Robotlar (Elektronik Teknolojisi NÖ)	2	51,82

Öğrenci Başarı Değerlendirmesi

Öğrencilerin başarı durumları değerlendirildiğinde yürütülen bütün derslerde genel eğilim final sınavında başarının düşmesi şeklindedir. Derslerin tamamında not ortalaması ara sınağa göre düşmüştür. Bu düşüş yaklaşık olarak Mekatronik Sistemler NÖ dersi için %16,4, aynı dersin ikinci öğretim şubesi için %10,8, Mukavemet dersi için %6,9, Endüstriyel Robotlar dersinin Mekatronik Programı için %14,3 ve aynı dersin Elektronik Teknolojisi Programı için %31,4'tür. Başarıda düşme en az Mukavemet dersinde görülürken Endüstriyel Robotlar dersinin Elektronik Teknolojisi Programı için oldukça yüksek olmuştur.

Genel Değerlendirme

Mekatronik NÖ Programının Mekatronik Sistemler dersi izlenme sayısı 6. haftada 35 iken azalan bir eğilim ile 14. haftada 20'ye düşmüştür. 6. hafta ile 14. hafta arasındaki düşüş sayısı 15 öğrenci iken düşüş oranı %42,86'dır.

Mekatronik İÖ Programının Mekatronik Sistemler dersi izlenme sayısı 6. haftada 23 iken azalan bir eğilim ile 14. haftada 16'ya düşmüştür. 6. hafta ile 14. hafta arasındaki düşüş sayısı 7 öğrenci iken düşüş oranı %30,43'tür.

Mekatronik NÖ Programının Mukavemet dersi izlenme sayısı 6. Haftada 16 iken azalıp artan dalgalı bir eğilimle 14. haftada 15'e düşmüştür. 6. hafta ile 14. hafta arasındaki düşüş sayısı 1 öğrenci iken düşüş oranı %6,25'dir.

Mekatronik NÖ Programının Endüstriyel Robotlar dersi izlenme sayısı 6. haftada 21 iken azalan bir eğilim ile 14. haftada 11'e düşmüştür. 6. hafta ile 14. hafta arasındaki düşüş sayısı 10 öğrenci iken düşüş oranı %47,62'dir.

Elektronik Teknolojisi NÖ Programının Endüstriyel Robotlar dersi izlenme sayısı diğer derslerin aksine 7. haftada 1 kişi arttıktan sonra sabit bir eğilim göstererek 14. haftada 10'a düşmüştür. 6. hafta ile 14. hafta arasındaki düşüş sayısı 1 öğrenci iken düşüş oranı %9,09'dur.

Mekatronik Programında Mekatronik Sistemler dersini alan NÖ ve İÖ birinci sınıf öğrencileri ile Endüstriyel Robotlar dersini alan ikinci sınıf öğrencilerinin ders izleme sayıları düzenli olarak düşerken, Mukavemet dersini alan ikinci sınıf öğrenci sayısı 9. haftada küçük de olsa pik yaparak bir artış göstermiştir. Bunun nedeni olarak o aralıklarda ara sınav ödevinin verilmiş olması olarak değerlendirilmektedir. İkinci sınıf öğrencilerinin mezun olabilecek durumda olmaları nedeniyle derse olan ilginin o haftalarda arttığı fakat sonrasında yine azaldığı değerlendirilmektedir. Elektronik Teknolojisi Programının Endüstriyel Robotlar dersini alan öğrenciler ise ortalama olarak aynı seviyede kalmıştır.

Ders dinlenme oranları ile ara sınav ödevlerine katılım arasında doğrudan bir ilişki görülmemiştir. NÖ Mekatronik Sistemler dersi için %82, İÖ Mekatronik Sistemler dersi için %85, NÖ Mukavemet dersi için %81, Endüstriyel Robotlar (Mekatronik NÖ Programı) dersi için %88 ve Endüstriyel Robotlar (Elektronik Teknolojisi NÖ Programı) dersi için %92'lik katılım oranı öğrencilerin dersi izlemeseler bile ödev göndermeye istekli olduklarını göstermektedir. Bu oranlardan dersi takip etmeyen öğrencilerin ödev gönderdiği anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin dersi öğrenmekten çok dersi geçmeye odaklandıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin not ortalamaları değerlendirildiğinde ödevlerine çok fazla önem vermedikleri anlaşılmaktadır. Gelen ödevlerin çoğunun üzerinde çok fazla çalışılmadan yapıldığı hemen göze çarpmaktadır. Buradan da öğrencilerin çoğunun amacının herhangi bir not ile sadece dersi geçmek olduğu değerlendirilmiştir. Final notları bu görüşü destekler niteliktedir. Çünkü derslerin başarı oranları Ara Sınav not ortalamasının altındadır. Özellikle çoktan seçmeli olarak yapılan 4 dersin başarı ortalamasının bile Ara Sınav not ortalamasından aşağıda olması öğrencilerin dersi öğrenmekten çok geçmeye odaklandıklarını düşündürmektedir.

Sonuçlar

Bu çalışmada 2019 – 2020 bahar döneminde Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Elektronik ve Otomasyon Bölümü Mekatronik Programı NÖ ve İÖ, Elektronik Teknolojisi Programı NÖ öğrencilerine uzaktan öğretim yöntemi ile yürütülen 5 adet ders ele alınarak öğrencilerin uzaktan öğretim sürecine ilgileri araştırılmıştır.

Tüm veriler analiz edildiğinde uzaktan eğitim sürecine öğrencilerin ilgi düzeylerinin yarı yarıya olduğu görülmüştür. Bu değerlendirme yapılırken özellikle kırsal kesimde yaşayan ve bilgisayar, internet bağlantısı ve benzeri donanımı olmadığı için derslere katılmayan öğrenciler de göz önüne alınmıştır. Fakat özellikle ilk 2 haftadaki katılım sayılarından öğrencilerin büyük çoğunluğunun gereken donanıma sahip olduğu fakat sonraki haftalarda dersleri izlemediği sonucu çıkarılabilir. Bu da genel olarak öğrenci ilgisizliğini ortaya koymaktadır. Son haftaya kadar dersleri takip eden öğrenci sayısı uzaktan eğitim sürecine ilgi gösteren ve amacı dersleri öğrenmek olan öğrencileri temsil etmektedir. Bu sayının da genel olarak %53 seviyesinde olması yaklaşık olarak her iki öğrenciden sadece birinin bu süreçte yapılan eğitim öğretime ilgi duyduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu oranlar final sınavından sonra özellikle bütünleme sınavına kalan öğrencilerin geriye dönük olarak dersleri izlemesi ile elde edilmiştir. Final sınavına kadar genel ders izlenme seviyesinin %25 dolaylarında olduğu görülmüştür. Dolayısı ile final sınavı sonrasında kalan öğrenciler eğer derslerinden kalmamış olsa idi sonuçlar her 4 öğrenciden sadece 1'inin yapılan dersleri izlemesi şeklinde elde edilecek ve salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitime gösterilen öğrenci ilgisi %25 seviyesinde kalacaktı.

Öneriler

Yüz yüze eğitimde derslere ilgi gösteren ve amacı okuduğu bölümle ilgili bilgi birikimini artırmak olan öğrencilerin salgın sürecindeki uzaktan eğitime de ilgi göstermesi bu yöntemin verimli bir şekilde kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Özellikle kırsal kesimde yaşayan ve bilgisayar, internet bağlantısı gibi donanıma sahip olmayan öğrencilerin bu dezavantajının kaldırılması ile sistemin verimi daha da artırılabilir.

Kaynakça

- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-9.
- Arat, T. ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14 (1-2), 363-374.
- Aydın, C. H. (2011). Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı. Ankara. Pegem Akademi.
- Boz Yüksekdağ, B. (2016). Açık ve uzaktan eğitimde öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 127-138.
- Bozkaya, M. (2006). Televizyonun uzaktan eğitimde kullanımı. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4 (3), 146-158.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 85-124.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ. ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 29-51.
- Işık, A. H., Işık, İ. ve Güler, İ. (2008). Uzaktan eğitimde güvenlik uygulamaları. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1 (2), 1-3.
- Karaağaçlı, M. ve Erden, O. (2008). İnternet destekli uzaktan eğitimde dokuz aşamalı öğretim durumunun tasarımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1 (2), 21-29.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Koloğlu, T. F., Kantar, M. ve Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 52-70.
- Larsson, H. ve Kurt, M. (1995). İsveç üniversite ve yüksek okullarında uzaktan öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 59-63.
- Teker, N. (1995). Uzaktan öğretimde yapı ve işleyiş. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 269-280.
- Uğur, S. ve Okur, M. R. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede etkileşimli video kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 104-126.

Yazar Hakkında

Mustafa Ceyhun ERKOCA



Mustafa Ceyhun ERKOCA, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Elektronik ve Otomasyon Bölümü Mekatronik Programında Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Otomotiv Öğretmenliği bölümünden lisans, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Makine Eğitimi bölümünden yüksek lisans derecesine sahip olan ERKOCA, Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Otomotiv Mühendisliği bölümünde doktora çalışmalarını sürdürmektedir. ERKOCA'nın ilgi alanları içten yanmalı motorlar, taşıt teknolojileri, mekatronik uygulamaları ve eğitim bilimleridir.

Posta adresi: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya Teknik Bilimler MYO, Germiyan Yerleşkesi, Afyon yolu üzeri 7. Km. KÜTAHYA
Tel (İş): +90 274 4436193
Eposta: ceyhun.erkoca@dpu.edu.tr
URL: <http://portal.dpu.edu.tr/ceyhun.erkoca>