

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

AY/YIL: TEMMUZ 2021

CİLT 7, SAYI 3

JOURNAL OF OPEN EDUCATION APPLICATIONS AND RESEARCH

MONTH/YEAR: JULY 2021

VOLUME 7, ISSUE 3

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](#)
- [Journal Factor](#)

İçindekiler / Table of Contents

Nagihan ALPAY, Muhammet Recep OKUR

Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlık durumlarının ve dijital öğrenme içeriklerinin incelenmesi.....1-34

İrem ERDEM AYDIN

Öğrenenlerin acil uzaktan öğretim uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin ekolojik sistem teorisi bağlamında değerlendirilmesi.....35-64

Ayşe SEYHAN

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri.....65-93

Merve AYDIN, Melek ATABAY, Muharrem AYDIN

Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan öğreticilerin yeterlilik durumlarının belirlenmesi.....94-126

Nida BAYINDIR

İlkokul öğrencilerinin ev içi rollerine ilişkin beklentiler.....127-140

Ahmet Raşit PETEKÇİ

Ağ teknolojileri ile ilgili makalelerin bibliyografik yöntemle incelenmesi.....141-158



Gönderim: 13.06.2021

Düzeltilme: 11.07.2021

Kabul: 27.07.2021

Tür: Araştırma Makalesi

Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlık durumlarının ve dijital öğrenme içeriklerinin incelenmesi

Nagihan ALPAY^a

Muhammet Recep OKUR^b

^aKuşadası İlkokulu, Aydın ORCID: 0000-0003-2639-4987

^bAnadolu Üniversitesi, Eskişehir ORCID: 0000-0003-2639-4987

Özet

Türkiye’de uzaktan öğretim sürecine okul öncesi eğitimin de dahil olmasıyla beraber bu dönem çocuklarının görsel okuryazarlık durumları ile öğretimde kullanılan dijital öğrenme içeriklerinin ilişkisinin incelenmesi önem kazanmıştır. Bu çalışmanın amacı belirtilen ilişkinin alanyazında incelenmesi ve Eğitim Bilişim Ağı’ndaki (EBA) okul öncesi eğitimle ilgili dijital öğrenme içeriklerinin 5-6 yaş çocuklarının ilgi-güdü düzeylerini etkileme durumunun analiz edilmesidir. Bu bağlamda altı farklı öğrenme içeriğinin (dijital kitap, eğitici çizgi film, konu anlatımlı video, doküman, etkileşimli içerik, ses dosyası) 5-6 yaş grubu çocukların ilgi-güdü düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların ilgi ve güdülerini sağlamada en etkili öğrenme içeriğinin etkileşimli içerikler olduğu; konu anlatımlı video, eğitici çizgi film, ses dosyası ve dijital kitap içeriklerinin çocukların ilgi ve güdülerini sağlamada etkisinin yüksek olduğu; dokümanlarla öğrenen çocukların ilgi ve güdülerinin ise düşük olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Uzaktan Eğitim, Dijital İçerik.

Analysis of the digital learning content and the visual literacy status of 5-6-year-old preschool children

Abstract

With the inclusion of pre-school education in the distance education process in Turkey, it has become important to examine the relationship between the visual literacy status of the children of this period and the digital learning content used in education. The aim of this study is to examine the mentioned relationship in the literature and to analyze the effect of the digital learning contents related to preschool education in the Education Information Network (EBA) on the interest-motivation levels of 5-6-year-old children. In this context, the effects of six different learning content (digital book, educational cartoon, video with lecture, document, interactive content, audio file) on the interest-motivation levels of 5-6-year-old children were examined. The results of the study showed that the most effective learning content in providing children's interests and motivations was interactive content. While interests and motivations of children learning with video, educational cartoons, audio files, and digital book contents were high, it was determined that the interests and motivations of children learning with documents were low.

Keywords: Preschool Education, Distance Education, Digital Content.

Kaynak Gösterme

Alpay, N. ve Okur, M. R. (2021). Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlık durumlarının ve dijital öğrenme içeriklerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(3), 1-34. <https://doi.org/10.51948/auad.951885>

Giriş

2020 yılının Mart ayında ülkemizde ilk Covid-19 vakasının görülmesi sebebiyle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmaya başlanan acil durum eğitim politikası kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmiştir. 1 Haziran 2020’de Bakanlık, okul öncesi eğitimin kademeli olarak yüz yüze yapılması için izin vermiş fakat takip eden dönemde vaka sayılarının değişiminden etkilenen idari kararlar çerçevesinde yeniden sınırlandırma getirmiştir (MEB, 2020).

Okul öncesi yüz yüze öğretim sürecinde eğitim kurumlarında teknoloji destekli aletlerin kullanımının ve dijital öğrenme içeriklerinin sunumunun eğitimciler tarafından yapılmış olması, çocukların bu uygulamalar ve içerikler hakkında bilgi kazanmasını sağlamıştır. Başka bir deyişle küçük çocukların görsel okuryazarlıklarının aktif hale geldiği öğrenme ortamları artık sadece sınıfları değil dijital ekranların gösterdiği sayısız platformu kapsar hale gelmiştir. Ayrıca uzaktan öğretim sürecinde dijital içeriklerin ve bilgisayarların kontrol ve yönetimi - her ne kadar ebeveyn destekli olsa da- çocukların sorumluluğu haline gelmiştir. Bu durum “çocuk-dijital öğrenme içeriği” arasındaki etkileşimi yoğunlaştırmış ve çocukların öğrenme tercihlerinin daha kolay gözlenebilir bir hal almasını sağlamıştır.

Araştırma Sorunsalı

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Covid-19 Pandemi Süreci öncesinde ve kriz yaklaşımı olmaksızın yürütülmekte olan projeler sayesinde bilgi iletişim teknolojileri yüz yüze öğretim sınıflarına girmiş ve kullanılmaya başlanmıştır. 2012 yılında EBA öğrenme platformunun örgün eğitimde aktif şekilde yerini alması, eğitim politikamızda açık ve uzaktan öğrenme sürecine verilen önemin ve rolün en güçlü göstergesidir. Pandemi sürecinde eğitim-öğretim politikamızın acil durum eylem planlarını başarıyla uygulamaya geçirebilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen bu proaktif çalışmalar ve uygulamalar sayesinde mümkün olmuştur.

Okul öncesi uzaktan öğretim sürecinde kullanılan dijital öğrenme kaynaklarının kolaylık, yarar, güdü, dikkat ve tercih gibi faktörler çerçevesinde değerlendirilmesi ve bu durumla ilgili bilimsel araştırmaların yapılması; uzaktan öğretim sürecinde kaliteyi, verimi ve gelişimi artırma probleminin çözümü için gerekli bir hal almıştır. Her türlü eğitim krizinin yönetimini başarıyla gerçekleştirebilmek için yapılacak hazırlıkların ve planlamaların bilimsel bulgular ışığında gerçekleştirilmesi, gelecekte daha yararlı ve etkili acil durum

politikalarının uygulanabilmesini sağlayacaktır. Bu kapsamda araştırma sorunsalı şu şekilde belirlenmiştir:

“Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarının gelişim özellikleri ile doğrudan ilişkili olan görsel okuryazarlık durumları dikkate alınarak bu yaş çocuklarının öğrenme süreçlerindeki güdü-ilgi düzeylerini artıran dijital öğrenme içerikleri nelerdir?”

Araştırma sorunsalının alt problemleri şunlardır:

1. Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlık durumlarını etkileyen bileşenler nelerdir?
2. Okul öncesi uzaktan eğitim sürecinde kullanılan dijital öğrenme içeriklerinin yapısı nasıl olmalıdır?
3. Okul öncesi uzaktan eğitim sürecinde kullanılan dijital öğrenme içeriklerinin türleri, çocukların ilgi ve güdülerini nasıl etkiler?

Alt problemlerle ilişkili olarak 2012 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet veren Eğitim Bilişim Ağı’nda kullanılan altı farklı türde dijital öğrenme içeriği belirlenmiş ve bu içeriklerin çocukların öğrenme süreçlerinde ilgi-güdü-yü sağlama düzeyleri araştırılmıştır:

1. Dijital Kitap
2. Eğitici Çizgi Film
3. Konu Anlatımlı Video
4. Doküman
5. Etkileşimli İçerik
6. Ses Dosyası

Nitel eylem türündeki araştırmanın katılımcıları Aydın ili Kuşadası ilçesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubu öğrenciler arasından seçilirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu sebeple araştırma katılımcı çocukların velilerinin gönüllü olarak cevapladıkları anket soruları, ilgili eğitim-öğretim dönemi, verilen toplandığı üç haftalık süre alanyazında erişilen kaynaklar ile sınırlıdır.

İlgili Alanyazın

Pandemi süreci, oyun çocuğu olarak adlandırabileceğimiz okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerini olumsuz yönde tehdit etmektedir. İnsan gelişiminin bu ilk kritik dönemindeki çocukların sadece fiziksel sağlıkları değil psikolojik sağlıkları da önemsenmelidir. Sevdiğini kaybeden, evde hasta birey bulunması sebebiyle aile fertlerinden uzak kalan, hastalığa yakalanan küçük çocuklar, evde kaldıkları süre boyunca psikolojik

şiddete maruz kalmış olacaklardır. Bu sebeple okul öncesi çocuklarına yönelik uzaktan eğitim faaliyetlerinin planlanması ve uygulanması yoğun hassasiyet, kontrol, takip ve dikkat gerektirir (İnan, 2020, s.841).

Tasarımı ve işletilmesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen ve kısaca EBA olarak adlandırılan ve Eğitim Bilişim Ağı, 2014 yılının Nisan ayında eğitim-öğretim dünyasında aktif olarak yerini almıştır. EBA, öğretmen ve öğrencilerin teknolojik gelişime uyumlu ve paralel şekilde eğitsel e-içerik üretebilmelerine ve bu içerikleri paylaşabilmelerine imkan sağlayan sosyal bir eğitim platformu olarak kullanılmaktadır. Bu dijital öğrenme ortamı sayesinde fırsat eşitliği ilkesi sağlanmış ve e-ders projesi uygulamaya geçirilmiştir (Şenyurt, 2015, s.229).

Çalışmanın Kuramsal Temelleri

Bu çalışma okul öncesi dönem çocuklarının öğretiminde kullanılan etkili görsel içeriklerin dijital ortamdaki yeni tasarımlarına uyarlanmasında dikkat edilmesi gereken önemli unsurları belirleme ihtiyacına odaklanmıştır. Araştırmada okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlık durumlarının alanyazın taraması ile incelenmesi ve uzaktan öğretim sürecinde kullanılan farklı dijital öğrenme içeriklerinin belirtilen yaş grubundaki çocuklar tarafından tercih edilme durumlarının “ilgi ve güdü” ölçütlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın kuramsal temelini oluşturan görsel okuryazarlık kavramı, 5-6 yaş çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alınarak eleştirel görsel okuryazarlık yaklaşımı çerçevesinde incelenmiş ve araştırma soruları bu yaklaşım çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Çalışmayla Doğrudan İlişkili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın gözlem grubunu oluşturan ve okul öncesi uzaktan eğitim sürecine aktif olarak katılmış olan 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlık düzeyleri ile ilgili birincil bilgi ve bulgulara yer veren araştırmalar incelenmiştir.

Okul öncesi dönem; sembolik bilginin gelişimi, görsellerin anlamlandırılması, görsellerin taklit edilmesi ve görsellerle duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi gibi “görsel algı”nın bireyin gelişiminde en önemli yansımalarının yoğun olarak görüldüğü kritik bir gelişim dönemidir. Çocuğun oluşturduğu her görsel unsur, eğitimcilere onun gelişim süreci ve iç dünyası hakkında bilgi verir. Bu görsel unsurları yorumlayarak öğrenme faaliyetlerini

düzenleyecek olan eğitimcinin okul öncesi dönem çocuğunun görsel algı ve görsel okuryazarlık süreci hakkında yeterli bilgiye ve donanıma sahip olması oldukça önemlidir.

Dil; yazı sembolleri, sesler, jestler ve beden duruşu gibi sözel ya da sözel olmayan ifade biçimlerini kullanarak duygu ve düşünceleri karşıdaki kişiye anlamlı bir iletişim kurma amacıyla iletmektir. Okul öncesi dönem çocuklarında dilin uygulaması, sözel ifadelerin çocukların sosyal yaşantılarında yerinde ve anlamlı biçimde kullanılması olarak gözlenir (Güven ve Bal, 2000, s.13-14). Bu uygunluk ve yerindeliğin çocuk tarafından kavranması ise dilin görsel unsurlarının doğru ve tekrarlı olarak okunması, algılanması ve deneyimlenmesi ile gerçekleşir. Annesinin isimlerini söyleyerek kendisine gösterdiği nesnelere öğrenen, diğer çocuklarla oyunlarında gözlem yaparak oyun kurallarını anlayan, yeni karşılaştığı bir kavramı hikâyenin resimleri ile yorumlayan, toplumsal kuralları yakın çevresini görerek-okuyarak kavrayan 0-6 yaş çocukları, “görseller – nesne, olay, kelime, kavramlar” arasında sürekli olarak bağlantılar kurarak dil gelişimini ilerletir. Bu sebeple okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimini pekiştirmek için onlara görsel algı düzeylerine uygun, ilgi ve güdülerini harekete geçirecek zengin görsel okuma etkinlikleri sunmak gerekmektedir.

Alıcı dil gelişimi bilişsel gelişimle paralellik göstermektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel, dilsel, psikomotor ve özbakım becerilerinin gelişimi ona sunulacak görsel içeriklerin zengin, uygun ve amaçsal olmasıyla sağlanacaktır. 2013 yılında revize edilen MEB Okul Öncesi Eğitim Programının içeriğinde yer alan kazanımların bu bağlamda görsel içeriklerle ve görsel okumayla ilişkisi incelendiğinde “görsel materyalleri ve izlediklerini okuma/inceleme/açıklama, görsel materyallerle olay / hikaye / kompozisyon oluşturma, görsel algı yeterliklerine ulaşma (el-göz koordinasyonu, şekil ve zemin algısı, mekanla ilgili ilişkiler ve konum algısı) hedeflerinin görsel okuryazarlığın temelini oluşturan becerilerle ilgili olduğu görülür (Özkubat, 2015, s.27).

MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergeler ile görsel okuryazarlık arasında sözcüksel ilişki kurulduğunda şu tablodaki kazanımlar öne çıkar:

Tablo 1 <i>MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan ve görsel okuryazarlıkla ilişkili olan kazanım ve göstergeler</i>	
Bilişsel Gelişim Alanı	Kazanım 5: Nesne veya varlıkları gözlemler .
	Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.
	Kazanım 12. Geometrik şekilleri tanır .
	Kazanım 13. Günlük yaşamda kullanılan semboller tanır.
	Kazanım 15. Parça-bütün ilişkisini kavrar.
Dil Gelişimi Alanı	Kazanım 20. Nesne/sembollerle grafik hazırlar.
	Kazanım 7. Dinlediklerinin/ izlediklerinin anlamını kavrar.
	Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.
	Kazanım 11. Okuma farkındalığı gösterir.
Sosyal ve Duygusal Gelişim	Kazanım 12. Yazı farkındalığı gösterir.
	Kazanım 13. Estetik değerleri korur.

Tablo 1’deki kazanım ve göstergelerin görsel okuryazarlıkla ilişkisi sadece sözcüksel ve yazımla ilgilidir. Programdaki diğer kazanımların görsel okuryazarlıkla ilişkili olmadığını ya da aralarındaki ilişkinin düşük yoğunlukta olduğunu varsaymak hiçbir zaman mümkün değildir. Bilişsel gelişimle ilgili “nesnelere sayma, eşleştirme, gruplama, özelliklerine göre karşılaştırma” gibi hedefler, çocuğun görsel algısı ve okuduğu görsel olaylar / materyaller ile doğrudan ilgilidir. Görsel okuma (gözlemeleme, algılama, yorumlama, dikkat) gerçekleşmeden çocuğun bahsedilen becerilere sahip olması oldukça zordur.

Görsel algılama; görsel uyaranlara cevapların oluşturulduğu, bireyin dış dünyada olup biteni anladığı, kendi bedeni ve dış dünya arasındaki bağlantıyı kurduğu, dinamik ve bireyin tüm duyularını birleştiren bir süreçtir. Bireyin sahip olduğu toplam duyu reseptörlerinin %70’inin gözde bulunuyor olduğu gerçeği, görsel algılamanın çocuğun dış dünyayı algılamasındaki önemini göstermektedir. Görsel algı hakkındaki farklı referanslardan en önemlisi erken çocukluk döneminde görsel algının gelişimsel bir süreç içinde olmasıdır. Bu gelişimsel süreç görsel uyaranları gözlemleyerek ve deneyimleyerek öğrenmeyi içerir. Ayrıca birçok araştırmacı görsel algılama gelişimi ile okuma-yazma benzeri görevler arasında bir ilişki olduğunu kabul ederler (Kramer ve Hinojosa, 2010; Akt. Ayhan ve diğerleri, 2015, s.832).

5-6 yaş çocuklarına yönelik eğitim sürecinde yararlanılacak görsel içeriklerdeki resimler, çeşitli işlevleri karşılamaktadır. Çocuğun dinlerken sıkılabileceği tasvirler onun ilgisini daha çok çeken resimler aracılığıyla anlatılabilir. Tanımlama içeren karmaşık cümleler, resim kullanılarak sadeleştirilir, somutlaştırılır ve böylelikle çocukların anlamlı bir imge oluşturmaları sağlanır. Çocuklar resimleri hikayeyi somutlaştırma ve günlük yaşamdaki

modellerle ilişkilendirme yapma amaçlarıyla okurlar. Bu görsel okumanın gerçekliği ve kendisine verilen bilgiyle tutarlı olması çok önemlidir. Örneğin hikayede bahsi geçen çocuk sarı saçlı ve mavi gözlüyse, resimde çizilen çocuk yeşil gözlü ve kumral olamaz (Bilgin, 2011, s.47).

Okul öncesi eğitimde görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesindeki en önemli araç hikaye resimleridir. Çocuğa öğretilmek istenen her konu ve verilmesi amaçlanan her değer bir olay kurgusu ve neden-sonuç ilişkisi içerisinde verilir. En etkili materyallerden biri olan hikaye kartları, çocukların ilgisini çekmek için özel boyut ve renkler kullanılarak ve çocuğun gelişim özelliklerine uygun biçimde hazırlanır. Öğretmen sırayla kartları göstererek hikayeyi anlatır ve kartlardaki görsele göz kontağının sürekli olması amacıyla metin kartın arkasındadır. Yazılı metin sadece öğretmen tarafından görülür ve resmin içerisinde yer almadığı için çocuğun dikkati dağılmaz. Çocuk resimleri teker teker incelediği için sıradaki resmin ne olduğunu merak eder ve ilgisi devam eder. Diğer hikaye anlatım tekniklerindeki (pazen tahta, televizyon şeridi, kukla sahnesi, slayt, tepegöz, elektronik ekran) görseller de aynı mantıkla tasarlanır (Varol, Ala ve Eti, 2020, s.27).

Dijital hikayeler; geleneksel hikayeleri, teknolojik uygulamaları ve çoklu ortamları kullanarak bilgisayar ortamında revize etmek yoluyla oluşturulan yeni biçimli öğrenme içerikleri olarak tanımlanabilir. Hikaye metnine ses, müzik, animasyon ve video gibi farklı öğeler eklenerek oluşturulan yeni bir formdur (Ciğerci, 2005, s.33).

Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim materyali olarak kullanılan dijital hikayeler, çocukların yeni teknolojik döneme uyum sağlayabilmelerini, bu dönemin gerekli kıldığı becerileri geliştirebilmelerini ve öğrenme heveslerini arttırmayı sağlayan yeni bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Morgan, 2014). Dijital hikayeler ile ses-görüntü-animasyon birleştirilir ve çocuğa hikayenin metni iletilir. Böylelikle hem görme hem işitme duyusu öğrenme sürecine katılarak iletişim kanal sayısı artırılmış ve öğrenmede verim sağlanmış olur (Akt. Türe Köse, 2019).

Bull ve Kajder (2005, s.47), etkili dijital hikayelerin oluşum sürecindeki yedi önemli öğeyi Joe Lambert'in araştırmaları doğrultusunda şu şekilde belirlemişlerdir:

1. Bakış açısı (a point of view): Dijital hikayelerin deneyim ve yaşantılarla ilişkilendirilmesi ve yazarın kişisel ifadesi ile vermek istediği mesajı iletmesidir. Yazar uzak bir konu hakkındaki gerçekleri ortaya çıkarma amacındadır.

2. Dramatik soru (a dramatic question): Seyircinin dikkatini aktif tutan bir hikaye, hikayenin sonunda çözülen ilgi çekici bir soruya sahiptir. Hikayeci, böylelikle okuyucuyu/dinleyiciyi takibe ve bağlılığa yönlendirir.
3. Duygusal içerik (emotional content): En etkili dijital hikayeler seyircilerde kahkaha, üzüntü ya da eğlenme gibi duygusal tepkiler oluşturan hikayelerdir. Dijital hikayelerin sahip olması gereken duygusal içeriğin geri dönüşü, yazarın emeğine karşılık muazzam bir ödül durumundadır.
4. Ekonomi (economy): Dijital hikayenin süresinin hikayenin hazırlık aşamasına etkisi olarak düşünülen ekonomi faktörü bağlamında ideal olan bir hikayenin 2-5 dakika sürecek şekilde hazırlanmasıdır. Böylelikle okuyucunun (izleyici / dinleyici) sıkılması önlenerek, gereksiz ayrıntılardan kaçınılacaktır. Hikayede kullanılan resim, müzik, video, efekt, grafik, fotoğraf gibi ses ve görsellerin sayısı da ekonomi ögesiyle ilişkilidir.
5. Tempo (pacing): Hikayenin akışındaki ritim, enerji ve tempo dinleyicinin dikkatini çekmek ve monotonluğu önlemek için önemlidir. Ekonomi ve tempo arasında önemli bir etkileşim vardır. Acemi hikaye anlatıcıları genellikle kısa bir senaryoyu iki dakikada -olabildiğince hızlı- anlatırlar ve bu yaklaşım temponun duraklama ya da hızlanma ile değişimine izin vermez. Zaman sınırlamasının karşıtı durumundaki tempo, gerektiğinde hikayenin geri çekilmesi veya ileriye doğru hızlanması anlamına gelir.
6. Etkili Seslendirme (the gift of your voice): Anlatıcının sesinin perdesi, tonlaması ve tınısı, anlam ve mesajı çok kişisel bir şekilde okuyucuya aktarır. Hikayeyi anlatmak için yazarın kendi sesini kullanması, dijital bir hikayenin etkililiğine katkıda bulunan en temel unsurlardan biridir.
7. Müziğin Eşliği (an accompanying soundtrack): Müzik profesyonel sinemanın önemli bir unsurudur. Uygun kullanılan müzik, anlatıya karmaşıklık ve derinlik katarak eşlik eder; böylelikle hikayeyi geliştirebilir ve altını çizebilir. Ayrıca bazı durumlarda yalnızca sese dayanan dijital hikayeler öğrenciler üzerinde oldukça etkileyici olmaktadır.

Çocuklara yönelik olarak planlanan her türlü dijital içerik bir konu ya da mesaj içerir. Öykü, senaryo veya kurguyla oluşturulan içeriğin konusu, çocuk edebiyatının ilke ve değerleri ışığında kimlik kazanmalıdır. Sever (2003, s.110-131) çocuklara yönelik içeriklerin konusuyla ilgili önemli öğeleri şöyle yorumlamıştır:

- Çocuk edebiyatında konu alanı çocukların gelişim dönemlerine göre artarak zenginleşir.
- Okul öncesi dönem çocuğu için eğitimde kullanılacak içerikler mutlaka bir ileti içermelidir.
- İçeriklerde kullanılan dil ve anlatım çocuğun yaş seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.
- Konu / içerik, çocuk gerçekliğini önemseyen, onların beklentilerine yanıt veren, neden-sonuç ilişkilerini açıklayan yapıda olmalıdır.
- Çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını desteklemeli ve onlara özgür düşünebilecekleri bir dünya sunmalıdır.
- Konu / içerik, “sevgi” kaynağından beslenmelidir. Değerler eğitimine uygun kazanımlar hedeflenmelidir.
- Çocukların ve diğer canlıların bireysel farklılıklarını kavratıcı ve bu farklılıklara saygıyı benimsetici nitelikte olmalıdır.
- Çocukların kendilerini tanımlarına ve benlik saygısı geliştirmelerine destek vermelidir.
- Çocukları sağlıklı, güvenli ve olumlu sosyal ilişkiler içindeki bir yaşamın nasıl sürdürüleceği konusunda bilgilendirmelidir.
- Çocukları, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmeye teşvik ederek iletişim becerilerini geliştirmelidir.
- Olay / çatışma çerçevesinde gelişen içerikler, çocuklara problem çözme becerileri kazandırmalıdır.
- Abartılmış merak oluşturulmamalı; çocuğun heyecan ve endişelerinin sürekli olarak yoğunlaşmamasına ve duygusal durumunun dengede kalmasına dikkat edilmelidir.
- Öyküdeki düğümün bir rastlantıya ya da şansa dayanarak çözüldüğü kurgulardan kaçınılmalı ve inandırıcılığın azalması engellenmelidir.
- Yoğun duygusallıktan kaçınılmalı, duygunun aşırı ölçüde zorlandığı ve kullanılmaya çalışıldığı yaşam durumları konu olarak işlenmemelidir.
- İçerikler dikkat çeken bir girişle başlatılmalı (merak uyandıran bir soru, parmak oyunu, ilginç bir resim ya da diyalog, tekerleme, beklenmedik bir yönerge vb); giriş-gelişme-sonuç döngüsüne uygun oluşturulmalıdır.

- Okul öncesinde eğitim içeriklerinde kullanılan deyim, mecaz ve diğer soyut kavramlar somutlaştırılarak ve örneklendirilerek sunulmalıdır.

Okul öncesi eğitimde çocukların kitle iletişim araçlarının yayınları, görsel medya ve uzaktan öğretim sürecinde yoğun olarak karşılaştıkları içerik türü, videolardır. Videolar okul öncesi dönemde konu ve içerik bakımından “çocuk edebiyatı” alanındaki referanslar ile şekillenirken görsel özellikleri de bu etkileşime göre biçimlendirilmelidir. Çocuklara sunulan her türlü görsel çocukların ilgisini aktif tutan, hoşlarına giden ve eğitici niteliğe sahip yapıda olmalıdır. Videolardaki renk, karakterler, süre, çizim tarzı, çözünürlük, hareket akışındaki tempo, efektler, etkileşimli uygulamalar, müzik ve seslendirme gibi birçok öge, çocukların gelişim düzeyine uygun yapıda ve onlardan alınan geri dönüşler doğrultusunda biçimlendirilmelidir.

Televizyon yayınları kolay ulaşılır olması nedeniyle küçük çocukların en fazla izlediği içerikler olan çizgi filmleri sunması nedeniyle onların bilgi sahibi olmalarında ve davranış kazanımlarında en etkili kanal olarak kabul edilmelidir. Çok sayıda araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların şiddet içerikli davranışlar gösteren çizgi film karakterlerinden etkilenerek oyunlarında ve akranları ya da yetişkinlerle etkileşimlerinde artan saldırganlık davranışları gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (Bandura, Ross & Ross, 1963a, 1963b; Akt. Peters ve Blumberg, 2002, s.144). Bu sebeple bu dönem çocuklarına sunulan hareketli görsellerin şiddet ve tehlikeli davranışlar içermemesi gerekmektedir.

Bayır ve Günşen (2017, s.747), temel eğitime hazırlık döneminde olan okul öncesi çocuklarına yönelik çizgi film ve videoların, toplumun ve çocukların geleceği için bir yatırım olması amacıyla “fen eğitimi” ne ağırlık verilmesi görüşündedir. Bu dönemdeki çocukların yoğun olarak çevresini anlama ve tanıma, gözlem yapma, güçlü bir merak duygusuyla hareket etme ve çevreyle ilişkili sorular sorma eğilimi ve çabası içerisinde olmaları, fen eğitimine başlamak için çok iyi bir fırsattır. Çizgi filmlerde bilimsel ifadelere yer verilmesi ve bilimsel kavramların çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak açıklanması, çocuklarda bilimsel bakış açısının oluşması için oldukça etkili ve önemlidir.

Çocuklara yönelik videoların biçimsel özellikleri, içerik ve işlev ile yoğun bir etkileşim içindedir. Bu bağlamda filmin gösteriminde eşlik eden yan etmenler olarak tanımlayabileceğimiz biçimsel özellikler, içeriği ya da içerikteki eylem dizgisini etkilememekte, sadece eylemlerin az ya da yoğun olarak vurgulanması işlevini gerçekleştirmektedir. Video seyrederken çocukların dikkati, çocuk sesi, ilginç sesler, ses

efektleri, beklenmedik değişiklikler ve görsel hareketlilik gibi biçimsel özelliklerle olumlu bir ilişki içerisinde. Ayrıca ses unsuru ile kıyaslandığında görsel özelliklerin daha etkili olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Pezdek ve Stevens, 1984; Akt. Öcel, 2012, s.382).

Çocuklar ve yetişkinler, farklı sosyal ortamlarda iletişim kurarken ve bilgi edinirken çeşitli öğrenme biçimleri kullanırlar. Uzaktan öğrenme çerçevesinde sözlü ya da yazılı dil gibi tek bir kanala odaklanmak yerine bilgi aktarımı için videoyu kullanmak, sınıf etkileşiminde çok modlu bir dinamizmi ortaya çıkarmaktadır (Flewitt, 2006, s.29). Farklı dijital bilgi kaynaklarını kullanma ya da kaynak-bilgi arasındaki bağlantı kurma becerilerine henüz sahip olmayan okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilen öğretim süreci, Türkiye’de EBA üzerinden gerçekleştirilmektedir. EBA ile sunulan uzaktan öğrenme içeriklerini şu başlıklar altında incelemek mümkündür:

EBA dijital kitap: Okul öncesi öğrencilere sunulan dijital kitaplar ve dergiler, sayfaların tıklanarak ya da sürüklenerek değiştirildiği sesli materyallerdir.



Görsel 1. EBA, El Ele okul öncesi eğitim kitabı- 2

EBA eğitici çizgi film: Okul öncesi öğrencilere sunulan eğitici çizgi filmlerin yüksek çözünürlük, çok ve canlı renklilik, ideal ses-hareket senkronu ve tempo gibi biçimsel özellikleri, sevimli karakter seçimi gibi göze çarpan biçimsel özellikleri, bu dönem çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alınarak uygulanmış öğelerdir. Hem eğitici hem de bilgilendirici yapıdadırlar.



Görsel 2. EBA çizgi film, Kukuli en az yarım dakika elini yıka.

EBA eğitici konu videosu: Okul öncesi öğrencilere sunulan eğitici konu videoları genellikle çizgi-animasyon biçimindedir. Konu videolarında genellikle kavramlar, neden-sonuç ilişkileri, toplumsal kurallar, sağlıklı ve güvenli yaşam bilinci gibi okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlara yönelik konular işlenir.



Görsel 3. EBA eğitici video, internette geçirilen aşırı zaman, okul öncesi

EBA doküman (Etkinlikler): Okul öncesi eğitimle ilgili EBA dokümanlar, çocuklara yönelik olarak hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin uygulayabileceği etkinlikleri sunar. Yönergelerin verildiği ve gerçek yaşam uygulamalarının hedeflendiği bu enformasyonlar okul öncesi dönem çocuğunun eğitiminde oldukça yararlıdır.

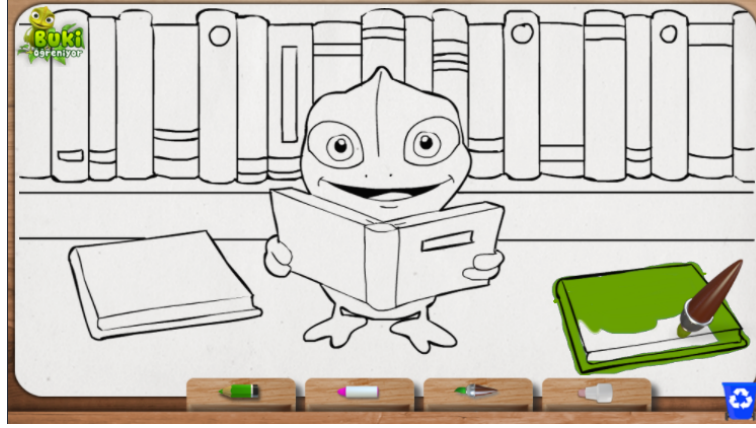
ETKİNLİK 4**Uygulama Zamanı (20 dk)****Malzemeler: Ek-8 (Durum Kartları)****Yönerge:**

1. Katılımcılar beş gruba ayrılır.
2. Gruplara, her gruba bir kart gelecek şekilde çeşitli durumlar ve sorular içeren kartlar dağıtılacağı anlatılır.
3. 10 dakika içinde kartta verilen durumu değerlendirmeleri ve o durum için bir veli katılımı planı oluşturmaları istenir.
4. Her grubun bir sözcü belirlenmesi istenir ve 10 dakikanın sonunda sözcünün, hazırlanan planı büyük gruba anlatacağı söylenir. Planı hazırlarken, olabildiğince farklı etkinlik türlerinin kullanılmasının önemine dikkat çekilir.
5. Her gruba EK-8'deki kartlardan biri verilir.
6. Her grubun çalışmasını sözcüler aracılığıyla büyük gruba aktarması sağlanır. Diğer gruplardan, sunumlara varsa eklemelerini yapmaları istenir. Gerekirse eğitimci tarafından da sunumlara ekleme yapılabilir.
7. Sunumların bitiminde gruplara teşekkür edilerek oturum tamamlanır.

Eğitimciye Not: Etkinlik sırasında grupların dolaşılması ve her grubun yönergeyi anladığından emin olunması önemlidir. Grupların soruları varsa cevaplanmalıdır. Aynı zamanda süreyi etkili kullanmaları için gruplara hızlanmaları için “3 dakikamız var” şeklinde minik hatırlatmalar yapılarak çalışmayı zamanında tamamlamaları teşvik edilir.

Görsel 4. EBA dokümanlar; etkinlik 4.

EBA etkileşimli içerik: Okul öncesi öğrencilere sunulan etkileşimli içerikler, onlara boyama yapma, oyun oynama, yapboz yapma gibi aktiviteler sunarken el-göz koordinasyonlarını geliştirir. Kazanımların oyunlaştırılarak sunulduğu eğlenceli etkinlikler olan etkileşimli içerikler, çocuklarda yüksek güdü ve ilgi oluşturmaya yönüyle öğretim sürecinde çok etkilidirler.



Görsel 5. EBA etkileşimli boyama etkinliği: Buki kütüphanede

EBA ses dosyası (Podcast): Okul öncesi eğitim müzik ve Türkçe etkinlikleri kapsamında kullanılan ses dosyaları, öğrencilerin işitsel dikkat geliştirmelerini destekleyen içeriklerdir.



Görsel 6. EBA ses dosyası. İzmir oyun müzikleri

Çalışmayla Doğrudan İlişkisi Olmayan Araştırmalar

Bu bölümde görsel okuryazarlık kavramının özel bir gelişim dönemi ile sınırlandırılmadan, temel kavramlar ve bileşenler çerçevesinde yapılandırıldığı bilimsel araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen bilgi, okul öncesi dönem çocuklarının görsel okuryazarlık düzeylerinin daha net anlaşılabilmesi için öncül durumdaki bilgi olarak değerlendirilebilir.

Bilginin kayda alınmasının ve aktarılmasının tarihsel sürecinde yazıdan önce kullanılan resimler ve semboller, zaman ilerledikçe harflere dönüşüp alfabeyi oluşturmuş ve sözel iletişimin temel kaynağı ortaya çıkmıştır. Bu gerçek, görsel algı ve dil gelişimi arasındaki

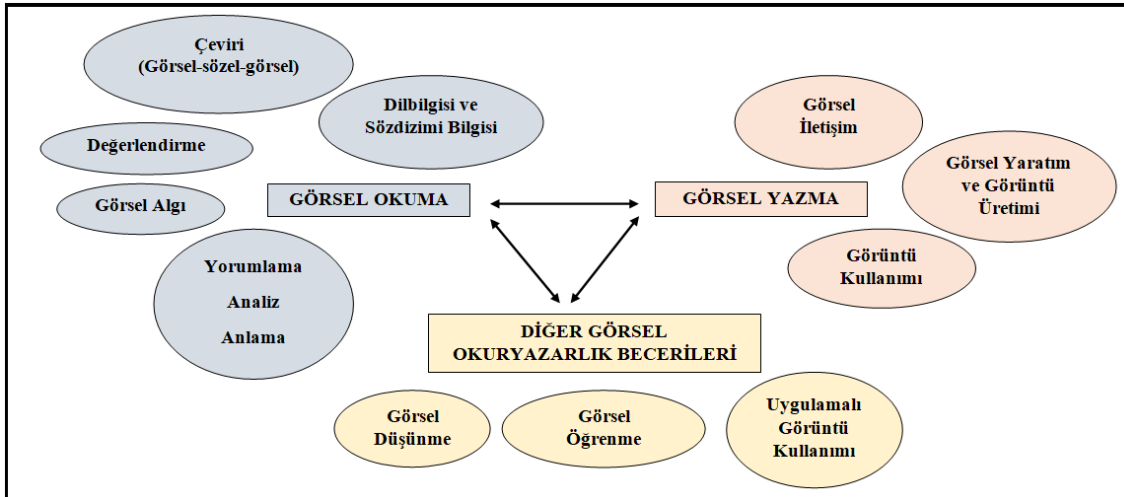
yakın ve zorunlu ilişkiyi ortaya koymaktadır. Yine de sözel iletişim, görsel iletişimin varlığını ve önemini değiştirmemiş; iki iletişim türü de başlangıçlarından günümüze kadar özgün kurallarını ve değerlerini sürdürmüştür. Duygu ve düşünceler bir şair tarafından sözcüklerle, bir ressam tarafından ise görsel dilde ifade edilmektedir. Sözel ve görsel iletişim karşılaştırmasında birinin diğerinden üstün veya eksik olduğu sonucuna ulaşılamaz. Bu iki iletişim türü birbirlerinden ayrılmayan ve birbirlerini destekleyen bir bağlılık göstermektedir. Resimli sözlükler ve kitaplar bu işbirliğinin örnekleridir (İşler, 2002, s.155-156).

Görsel okuryazarlık, okuma ve yazma kavramlarına işaret ederken bireyin hem etken hem de edilgen olduğu iki duruma dikkat çekmektedir. Okuma eylemi “anlama, anlamlandırma, kavrama” gibi bireysel-bilişsel aktivitelerimizi işaret ederken yazma eylemi “anlatma, ifade etme, yorumlama, özetleme, dönüştürme, yaratma” gibi ve kendi dışımızdaki dünyayla iletişimimizin kapsamında yer alan bilişsel / sosyal / dilsel aktivitelerimizi hedef alır. O halde bilgi okuryazarlığı kavramını tanımlarken bu iki boyutu göz önünde bulundurmak gerekmektedir.

Debes ve arkadaşları tarafından 1969 yılında kurulan Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği (International Visual Literacy Association – IVLA), alandaki çalışmalar için önemli başlangıç noktası olmuştur. Debes, görsel okuma kavramını ilk kez ifade eden kişi olarak yaptığı tanıtımda “insanın var olan algılama deneyimleriyle bütünleştirdiği ve geliştirilebilecek görme yetileri” ifadesini kullanmıştır. Debes’ in tanımı görsellerle ilgili olarak yalnız algılama boyutunu vurgulamıştır; görsel üretme boyutu tanımın kapsamında değildir (Akt. Tüzel, 2010, s.693).

Wileman, *görsel okuryazarlık* kavramını “fotografik / grafik görüntülerin iletildiği bilgileri okuma, yorumlama ve anlama yetisi” olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda *görsel düşünme* kavramını da “iletişime yardımcı olan resim, grafik ve diğer formlardaki tüm enformasyonu bilgiye dönüştürmek” olarak açıklamıştır (Akt. Stokes, 2002, s.12).

1969-2013 yılları arasında yayımlanmış on bir adet görsel okuryazarlık tanımının incelenmesi ile görsel okuryazarlık becerileri; görsel okuma, görsel yazma ve diğer görsel okuryazarlık becerileri olmak üzere üç bölümde gruplanmıştır (Kedra, 2018, s.81).



Şekil 1. Tematik grupta ile görsel okuryazarlığın 3 kategorisi

Görsel okuma: En yalın ifadeyle bireylerin çevrelerin gördükleri her türlü nesne ve durumu analiz edebilmelerini sağlayan yetenekler olarak tanımlanmış olan görsel okuma (Stokes, 2005);

- Yazılı metinler içinde bulunmayan görsel öğeleri,
- Resim ve grafik türündeki iletileri,
- Doğadaki olayların meydana geliş şeklinin ve durumlar arasındaki neden-sonuç ilişkisini,
- Gözle izlenebilen tüm olguları anlama, analiz etme, değerlendirme, yorumlama yeteneklerini ifade eder (Akt. Sarıkaya, 2017, s.780).

Görsel yazma: Bireylerin gözle görülebilen her türlü iletiyi –metin, resim, çizim, grafik, fotoğraf, video, sunu vb.- oluşturma, üretme, düzenleme yeteneklerinin tamamıdır.

Görsel düşünme: Soyut kavramların, metinlerin, olayların, kalıcı hafızaya geçirilmesi; hedeflenen bilgilerin, beynin sağ yarısının aktif kullanımıyla canlı, gerçekçi, kalıcı ve tanıdık bilgilere dönüştürülerek kodlanması yeteneğidir. Bu yeteneklerini geliştiren bireyler görsel çevrelerini daha iyi anlar ve yorumlar, bilgiyi farklı biçimlerde işleme yeteneği kazanırlar ve farklı bakış açıları geliştirmede ustalaşırlar (Tüzel, 2010, s.699).

Görsel öğrenme: Bilgi edinme sürecinde verimli etkiye sahip olan görsel öğrenme, görsel düşünme sonucunda oluşur. Görsel bilginin nasıl yorumlanacağı ve kullanılacağı hakkında bilgi ve yetkinlik kazanmış olan birey, kendi öğrenme tercihlerine en uygun görsel bilgiyi kullanarak öğrenme kapasitesinin artırır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bilimsel araştırmalarda tarama modelleri, geçmişte veya içinde bulunulan zamanda var olan belli bir durumu mevcut şekliyle betimlemenin amaçlandığı yaklaşımlardır. İlişkisel tarama modeli ise İki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki karşılıklı ilişkinin derecesini belirlemenin amaçlandığı ve tarama modelinin bir türü olarak kullanılan modeldir (Karasar, 2000, s.77-81). Araştırmada betimsel yaklaşım çerçevesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Alanyazın taraması ve enformasyon incelemesi yapılarak konu ile ilgili mevcut duruma dair bir betimleme yapabilmek amaçlanmıştır. Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlık durumları ve dijital öğrenme içerikleri ile çocuklar arasındaki ilgisel-motivasyonel ilişki üzerine inceleme yapmayı amaçlayan bu araştırmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Alanı ve Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 Eğitim - Öğretim yılında Aydın ili Kuşadası ilçesi okul öncesi eğitim kurumlarına uzaktan eğitim sürecinde devam eden 5-6 yaş çocukları ve ebeveynleri oluşturmuştur. Katılımcılar seçilirken amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örneklemesinde araştırmacı seçtiği bir yeni uygulama ya da yeniliği tanıtmak amacıyla uygulama ya da yenilikle ilgili bir durum dizisi içinden en özgün bir veya birkaçını tespit ederek üzerinde çalışır (Patton, 1987). Bu örnekleme yöntemiyle yeni bir uygulama olan okul öncesi uzaktan öğretim sürecini tanıtmak hedeflenmiş ve bu süreçteki durum araştırma konusuna göre sınırlandırılarak incelenmiştir.

Örnekleme oluşturulurken ilçede görev yapan okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla uzaktan eğitim çalışmalarında aktif olan 5-6 yaş çocuklarının ailelerine araştırma bilgisi ulaştırılmış ve katılımları isteğe bağlı olarak gerçekleşmiştir. Google drive aracı ile elektronik ortamda iletilen ankete gönüllülük esasına göre toplamda 85 ebeveyn katılmıştır. Araştırmanın örnekleme ait demografik özellikler şu şekildedir:

Tablo 2

5-6 Yaş Çocuklarının Dijital Öğrenme İçeriklerine Gösterdiği İlgil ve Motivasyon Düzeyini Belirleme Amacıyla Uygulanan Ankete Katılan 85 Ebeveynin Demografik Özelliklerinin Dağılımı.

Değişkenler	Alt Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	76	89,4
	Erkek	9	10,6
Medeni Durum	Evli	74	87,1
	Bekar	11	12,9
Yaş	24-34	29	34,1
	35-45	46	54,1
	46-56	10	11,8
	57 ve üstü	-	-
Öğrenim Durumu	Okuryazar	-	-
	İlkokulu	2	2,4
	İlköğretim ya da ortaokul	10	11,8
	Lise	11	12,9
	Önlisans	2	2,4
	Lisans	44	51,8
	Yüksek Lisans	15	17,6
	Doktora	1	1,2

Çalışmaya 76'sı kadın ve 9'u erkek olmak üzere toplam 85 ebeveyn katılmıştır. Katılımcı grubunun çoğunluğunun bayan ve evli olduğu, ayrıca katılımcı grubunun öğrenim seviyesinin yüksek olduğu görülmektedir. Ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olarak beyanda bulunan toplam kişi sayısı 62'dir ve katılımcı grubunun % 72,9'unu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde verilerin toplanmasında araç olarak Google drive-anket uygulaması ile hazırlanan "5-6 Yaş Çocuklarının Dijital Öğrenme İçeriklerine Gösterdiği İlgil ve Motivasyon Düzeyini Belirleme" formu kullanılmıştır. Uzaktan öğretim faaliyetleri sürecinde çocukları ile ilgili gözlemlerini ölçüt alan ebeveynler, verilen cümleleri "(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum" seçeneklerinden sadece bir tanesini işaretleyerek değerlendirmişlerdir. Bu formda kullanılan araştırma önermeleri şunlardır:

1. Okul öncesi eğitimde kullanılan EBA **dijital kitap** içeriği, çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı bir öğrenme materyalidir.
2. Okul öncesi eğitimde kullanılan EBA **eğitici çizgi film** içeriği, çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı bir öğrenme materyalidir.
3. Okul öncesi eğitimde kullanılan EBA **konu anlatımlı video** içeriği, çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı bir öğrenme materyalidir.

4. Okul öncesi eğitimde kullanılan EBA **doküman (pdf)** içeriği, çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı bir öğrenme materyalidir.
5. Okul öncesi eğitimde kullanılan EBA **etkileşimli içerikler (boyama, interaktif oyun, yapboz)**, çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı bir öğrenme materyalidir.
6. Okul öncesi eğitimde kullanılan EBA **ses dosyası (podcast)** içeriği, çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı bir öğrenme materyalidir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, 2020-2021 Eğitim - Öğretim yılının ikinci dönemimde, Aydın ili Kuşadası İlçesi'nde toplanmıştır. Araştırma anketi, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla okul öncesi eğitim kurumlarına uzaktan eğitim sürecinde devam eden 5-6 yaş çocukların ebeveynlerine iletilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak 85 ebeveyn katılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada katılımcılara yönlendirilen araştırma sorularının cevapları, araştırmada belirlenen ana temalar çerçevesinde incelenmiş ve elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Sayısal verilere göre oluşturulan grafikler, alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın İnanırlığı

Araştırmanın inanırlığını sağlamak amacıyla veri sağlama, araştırmacı sağlama ve yöntem sağlama yöntemleri seçilmiştir. Uygulama sürecinde araştırmacıyla aynı ilçedeki okul öncesi öğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticiler, katılımcı gruba araştırma bilgilerini iletme ve destek olma görevini üstlenmişlerdir. Araştırma sürecine gönüllü olarak katılan bu uzman eğitimciler, okul öncesi uzaktan eğitim uygulamalarındaki deneyim ve bilgileriyle araştırmanın inanırlığını güçlendirmişlerdir.

Etik Konular

Çalışmada araştırmacı sorumluluğu ve katılımcı hakları olarak değerlendirilecek etik konular kapsamında dikkatli ve özenli davranılmıştır. Araştırmacı katılımcılara ulaşırken resmi ve gerçek iletişim kanalları kullanmış, katılımcılara çalışmanın önemini ve çalışmadaki rollerinin anlatılmasında konu uzmanlarının desteğini almıştır. Ayrıca araştırmacı üzerinde değiştirme yapılamayacak olan, verileri hatasız biçimde görmeyi mümkün ve verilerin süresiz olarak saklanabilmesini sağlayan bir ölçme ortamı (bulut) kullanmıştır. Katılımcılar gönüllülük çerçevesinde araştırmaya davet edilmiş, katılımcı

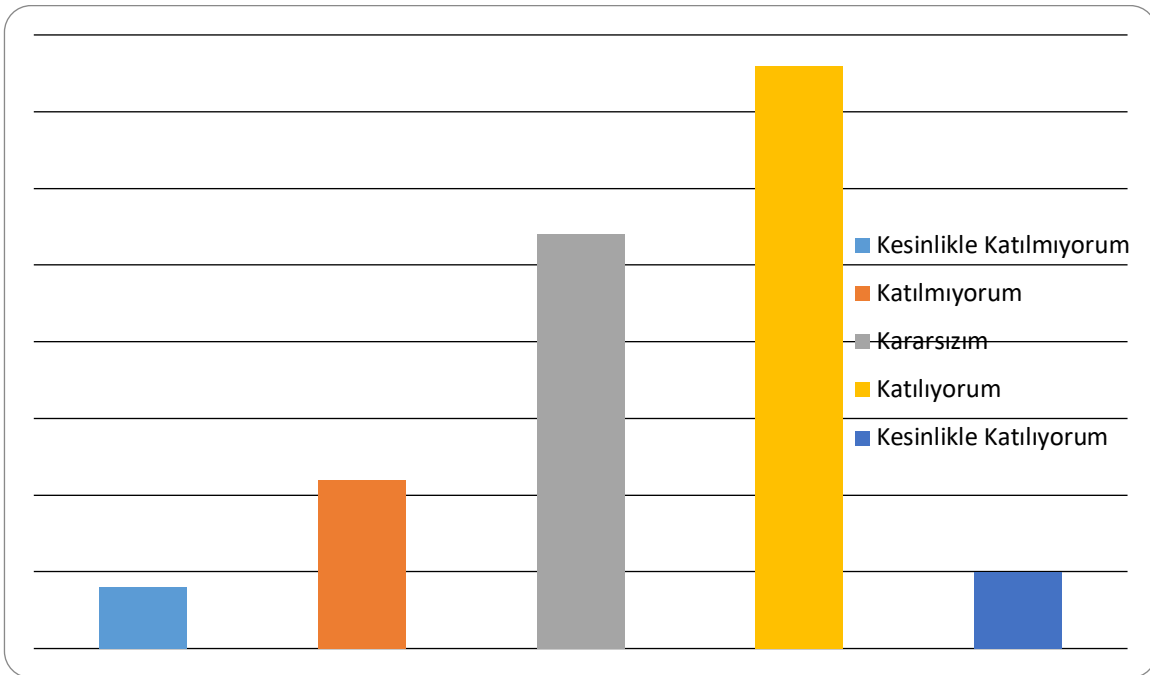
kimliklerinin gizli tutulacağı kendilerine bildirilmiş ve araştırma sonuçlarını yine aynı iletişim kanallarıyla katılımcılara iletilmiştir.

Araştırmanın Güçlü Sınırlı Yönleri

Araştırmada betimsel yaklaşım çerçevesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 2012 yılından itibaren örgün eğitimdeki okul öncesi uzaktan eğitim uygulamalarında EBA öğrenme platformunun kullanılıyor olması, öğrenen ve öğrenme içeriği arasındaki etkileşimin gözlenebilirliğini kolaylaştırmış ve bu durum araştırmanın en güçlü yönünü oluşturmuştur. Araştırma sorularının uzaktan eğitim sürecindeki 5-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin gerçek gözlemlerine ve çocukların özgür beyanlarına göre değerlendirilmesi, araştırmanın güçlü yönleri arasındadır. Katılımcıların sınırlı bir coğrafyadan araştırmaya dahil olması ve 85 gönüllü katılımcı ile sürdürülmüş olması ise araştırmanın sınırlı yönlerinin oluşturmaktadır.

Bulgular ve Yorumlar

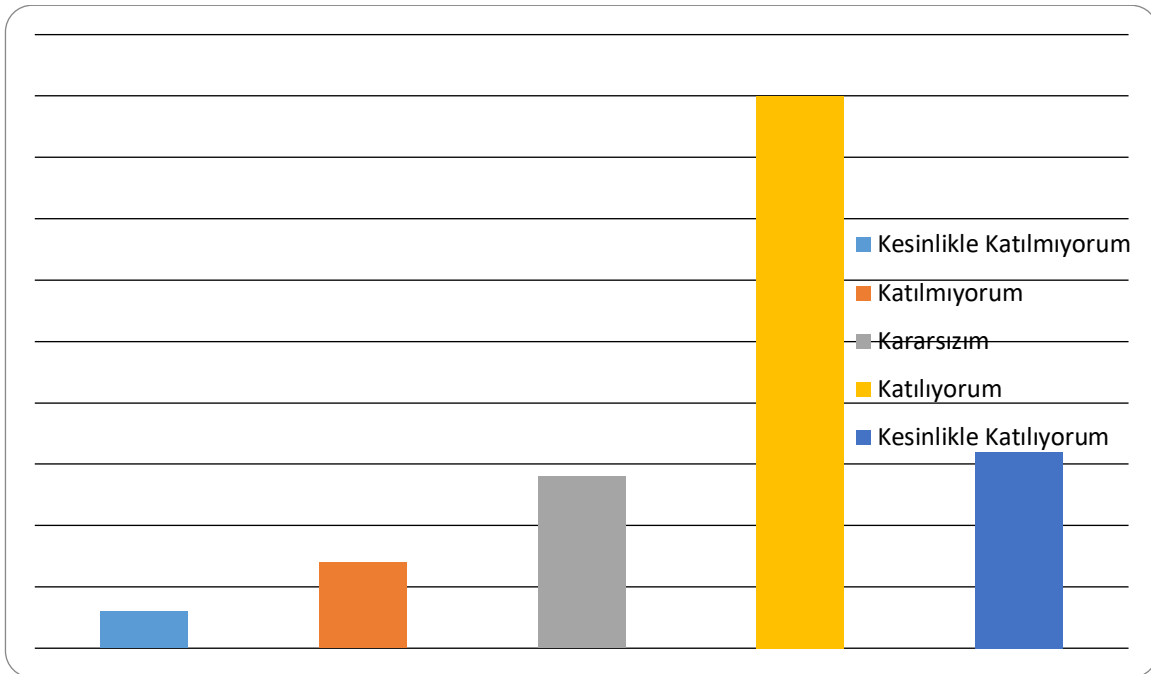
Araştırmanın birinci alt problemi olan “ (Okul Öncesi Eğitimde EBA öğrenme platformunda kullanılan) dijital kitap içeriği çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı bir öğrenme materyalidir.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Ebeveynlerin “ (Okul Öncesi Eğitimde EBA öğrenme platformunda kullanılan) dijital kitap içeriği çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı bir öğrenme materyalidir” sorusuna verdikleri cevapların betimsel analizi.

Grafik 1’de belirtildiği gibi birinci alt problemle ilişkili olarak çalışmaya katılan 85 ebeveynden 4’ü (% 4,7) kesinlikle katılmıyorum, 11’i (% 12,9) katılmıyorum, 27’si (% 31,8) kararsızım, 38’i (% 44,7) katılıyorum ve 5’i (% 5,9) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Olumlu cevap veren katılımcı sayısı 43’tür (% 50,6).

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “(Okul Öncesi Eğitimde EBA öğrenme platformunda kullanılan) eğitici çizgi film içeriği, çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı bir öğrenme materyalidir.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Grafik 2’de gösterilmiştir.

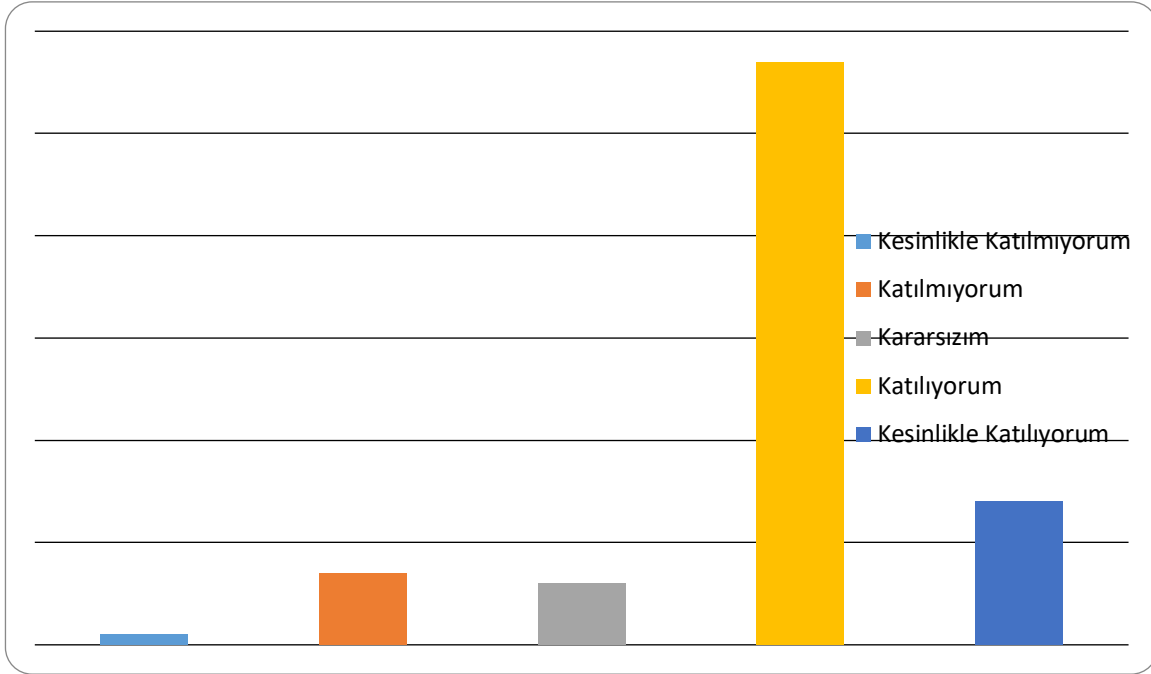


Grafik 2. Ebeveynlerin “(Okul Öncesi Eğitimde EBA öğrenme platformunda kullanılan) eğitici çizgi film içeriği çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı bir öğrenme materyalidir” sorusuna verdikleri cevapların betimsel analizi.

Grafik 2’de belirtildiği gibi ikinci alt problemle ilişkili olarak çalışmaya katılan 85 ebeveynden 3’ü (% 3,5) kesinlikle katılmıyorum, 7’si (% 8,2) katılmıyorum, 14’ü (% 16,5) kararsızım, 45’i (% 52,9) katılıyorum ve 16’sı (% 18,8) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Olumlu cevap veren katılımcı sayısı 61’dir (% 71,7).

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “(Okul Öncesi Eğitimde EBA öğrenme platformunda kullanılan) konu anlatımlı video içeriği, çocuğumun ilgi ve motivasyonla

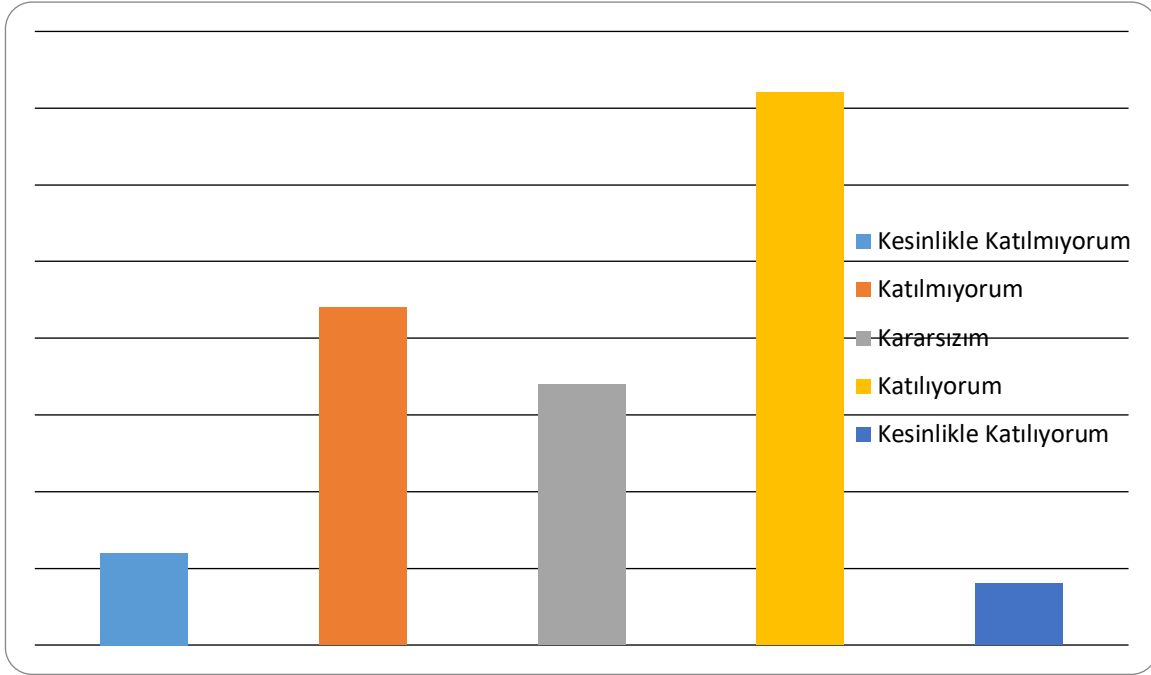
yararlandığı bir öğrenme materyalidir.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Grafik 3’te gösterilmiştir.



Grafik 3. Ebeveynlerin “ (Okul Öncesi Eğitimde EBA öğrenme platformunda kullanılan) konu anlatımlı video içeriği çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı bir öğrenme materyalidir” sorusuna verdikleri cevapların betimsel analizi.

Grafik 3’te belirtildiği gibi üçüncü alt problemle ilişkili olarak çalışmaya katılan 85 ebeveyninden 1’i (% 1,2) kesinlikle katılmıyorum, 7’si (% 8,2) katılmıyorum, 6’sı (% 7,1) kararsızım, 57’si (% 67,1) katılıyorum ve 14’ü (% 16,5) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Olumlu cevap veren katılımcı sayısı 71’dir (% 83,5).

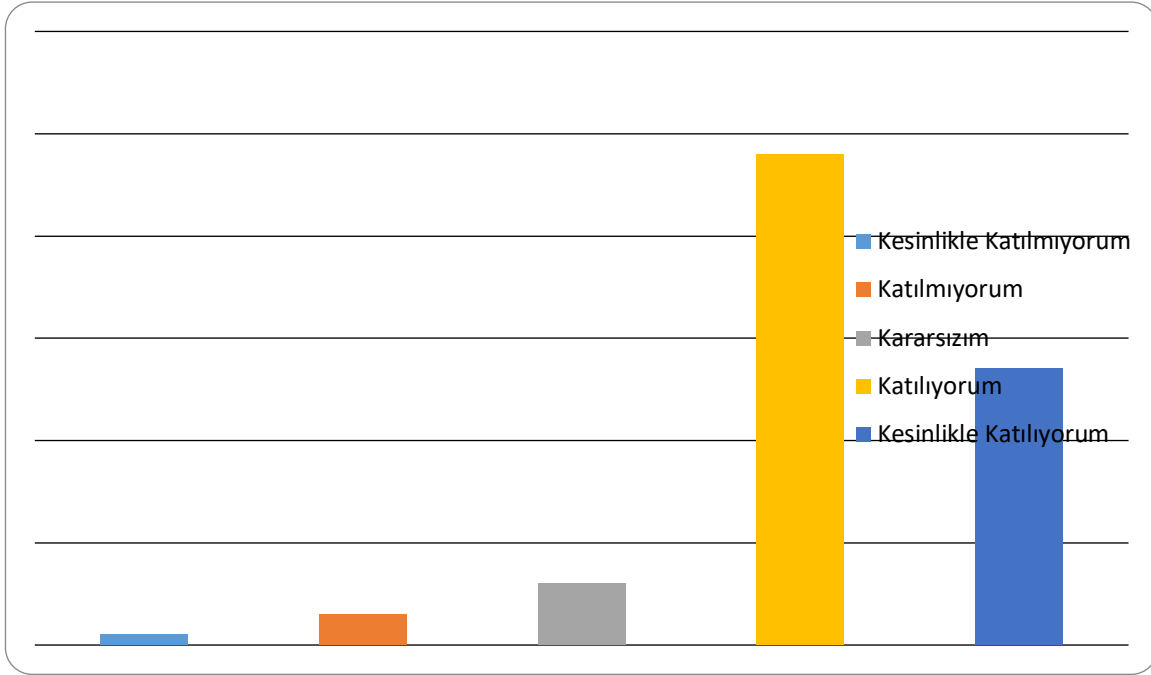
Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “ (Okul Öncesi Eğitimde EBA öğrenme platformunda kullanılan) doküman (pdf) içeriği, çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı bir öğrenme materyalidir.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Grafik 4’te gösterilmiştir.



Grafik 4. Ebeveynlerin “(Okul Öncesi Eğitimde EBA öğrenme platformunda kullanılan) doküman (pdf) içeriği çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı bir öğrenme materyalidir” sorusuna verdikleri cevapların betimsel analizi.

Grafik 4’te belirtildiği gibi dördüncü alt problemle ilişkili olarak çalışmaya katılan 85 ebeveyninden 6’sı (% 7,1) kesinlikle katılmıyorum, 22’si (% 25,9) katılmıyorum, 17’si (% 20) kararsızım, 36’sı (% 42,4) katılıyorum ve 4’ü (% 4,7) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Olumlu cevap veren katılımcı sayısı 40’tır (% 47).

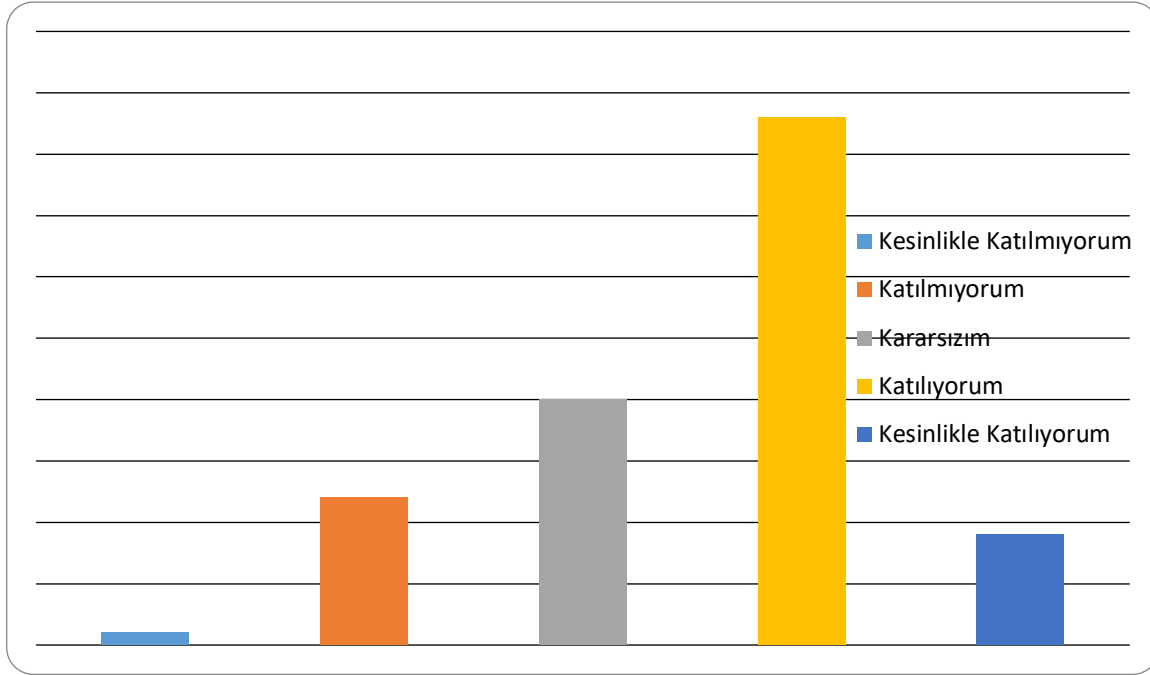
Araştırmanın beşinci alt problemi olan “(Okul Öncesi Eğitimde EBA öğrenme platformunda kullanılan) etkileşimli içerikler (boyama, interaktif oyun, yapboz) çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı birer öğrenme materyalidir.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Grafik 5’te gösterilmiştir.



Grafik 5. Ebeveynlerin “ (Okul Öncesi Eğitimde EBA öğrenme platformunda kullanılan) etkileşimli içerikler (boyama, interaktif oyun, yapboz) çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı birer öğrenme materyalidir” sorusuna verdikleri cevapların betimsel analizi.

Grafik 5’te belirtildiği gibi beşinci alt problemle ilişkili olarak çalışmaya katılan 85 ebeveyninden 1’i (% 1,2) kesinlikle katılmıyorum, 3’ü (% 3,5) katılmıyorum, 6’sı (% 7,1) kararsızım, 48’i (% 56,5) katılıyorum ve 27’si (% 31,8) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Olumlu cevap veren katılımcı sayısı 75’tir (% 88,2).

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “ (Okul Öncesi Eğitimde EBA öğrenme platformunda kullanılan) ses dosyası (Podcast) içeriği çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı birer öğrenme materyalidir.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Grafik 6’da gösterilmiştir.



Grafik 6. Ebeveynlerin “ (Okul Öncesi Eğitimde EBA öğrenme platformunda kullanılan) ses dosyası (Podcast) içeriği çocuğumun ilgi ve motivasyonla yararlandığı birer öğrenme materyalidir” sorusuna verdikleri cevapların betimsel analizi.

Grafik 6’da belirtildiği gibi altıncı alt problemle ilişkili olarak çalışmaya katılan 85 ebeveyninden 1’i (% 1,2) kesinlikle katılmıyorum, 12’si (% 14,1) katılmıyorum, 20’si (% 23,5) kararsızım, 43’ü (% 50,6) katılıyorum ve 9’u (% 10,6) kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Olumlu cevap veren katılımcı sayısı 52’dir (% 61,2).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada (Okul Öncesi Eğitimde EBA öğrenme platformunda kullanılan) dijital kitap içeriğinin 5-6 yaş çocuklarında ilgi ve güdü sağlamadaki olumlu etkisinin (%50, 6) yüksek olduğu bulunmuştur. Dijital kitaplardaki metinlerin bir yetişkin tarafından ya da ses kaydı biçiminde okunmasının ve çocukların dikkatinin görsellere yönelmesinin, onların ilgi ve güdülerini aktif tuttuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla aynılık göstermektedir. Collen (2007) araştırmasında, sınıf içerisinde geleneksel hikaye saatinde hikayeyi dinlerken çocukların “kıpır kıpır okul öncesi hareketi” olarak adlandırdığı bir aktivite içinde oldukları ve okuma sırasında sayfadan uzağa / başka yöne baktıkları şeklindeki gözlemini açıklamış; aynı çocukların dijital hikaye okunurken bahsedilen davranışı ne derecede gösterdiklerine dair gözlemini önceki durumla karşılaştırmıştır. Araştırmada okul öncesi çocuklarının dijital hikaye ile etkileşimdeyken yarı

yarıya daha az hareketlilik gösterdikleri, bunun yanında dijital hikayelere olan dikkat ve ilgilerinin geleneksel hikaye kitaplarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çocukların dijital sayfalar arasındaki geçişi fark ettikleri / hatırlattıkları ve sayfa geçişlerini kendi kendilerine yapmayı istedikleri gözlenmiştir.

Araştırmada eğitici çizgi film içeriğinin 5-6 yaş çocuklarının ilgi ve güdülerini sağlamadaki olumlu etkisinin (% 71, 7) önemli ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur. 5-6 yaş çocuklarının eğlendirici, hareketli, tempolu ve yaratıcı buldukları için çizgi filmleri beğendikleri yönündeki alanyazında yer alan araştırma sonuçları ile eşdeğer bir bulguya ulaşılması, bu öğrenme içeriğinin çocukların ilgi ve güdülerini önemli düzeyde aktif tuttuğunu göstermektedir. Karakaş (2012, s.3030) tarafından yapılan ve çizgi filmlerin 5-6 yaş çocuklarının anlama ve dinleme becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunun savunulduğu araştırma, çocukların izledikleri çizgi filmlerle bağlantılı olaylar kurguladıklarını ve çizgi filmle ilgili savundukları düşünceleri coşkulu sözlerle ifade ettiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yüksek çoğunluğu, çizgi filmlerin özellikle dil gelişimini desteklediği ve okul öncesi eğitimde yararlar sağladığı yolunda görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, çizgi filmlerin okul öncesi çocukları tarafından yüksek ilgi ve güdüyle izlendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada 5-6 yaş çocuklarının konu anlatımlı video türündeki öğrenme içerikleri ile onların ilgi ve güdeleri arasındaki ilişki olumlu ve yüksek olarak belirlenmiştir (% 83,5). Eğitsel konuların işleniş ve sunuş sürecinde videoların tercih edilmesinin uzaktan okul öncesi öğretim sürecinde etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için önemli olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili önceden yapılmış araştırmalarda okul öncesi dönem çocukları için eğitici ve konulu video içeriğinin sürekli olarak kullanıldığı televizyon yayınlarının, farklı duyulara hitap etmesi yönüyle eğitimde uygun ve etkili bir araç olduğu belirtilmektedir. Bu uygulama, okul öncesi eğitimde bilişsel, sosyal, psikomotor ve dil gelişimi alanlarında çocuklara önemli katkılar sağlamaktadır. Ek olarak öğrenmenin eğlenceli bir hale dönüştüğü, gerçek hayatın sağlayamayacağı farklı ve etkili yaşantılar videoların gösterimiyle çocuklara sunulabilmektedir. Televizyon yayınlarının çocukların hayal gücü ve yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu Zimmerman ve diğerleri (2004) tarafından da araştırılmış ve ortaya konmuştur (Akt. Sayan, 2016, s.71).

Araştırmada bir öğrenme içeriği olarak dokümanlarla çalışan çocukların ilgi ve güdülerinin düşük olduğu belirlenmiştir (% 47). Doküman içeriklerinin genellikle çocukların yetişkin desteğine bağımlı olduğu yazılı yönerge ve anlatım içermesi, ödev niteliğindeki

çalışma sayfalarını kapsamaması ve az resim içermesi nedeniyle çocukların ilgi ve güdülerini sağlamada etkili bir öğrenme aracı olmadığı düşüncesi bu bulguyla doğrulanmıştır. Buna karşıt olarak Connor, Morrison ve Slomonski (2006, s.667), çocukların çalışma sayfası olarak adlandırılan dokümanlar ile çalışmalarının olumlu etkisini savunmuşlardır. Onların araştırmasının temelleri incelendiğinde ise bu çalışmada ulaştığımız olumsuz sonucun aslında Connor ve arkadaşlarının savıyla tutarlı olduğu görülmektedir.

Connor ve diğerleri, okul öncesi öğrenme faaliyetlerini üçe ayırarak incelemiştir:

- Öğretmen tarafından yönlendirilen faaliyetler (TM: teacher managed).
- Öğretmen ve çocuk tarafından yönlendirilen faaliyetler (TCM: teacher-child managed).
- Çocuk tarafından yönlendirilen faaliyetler (CM: child managed)

Araştırmada, çocukların bağımsız olarak çalışma sayfalarını tamamlamaları veya okuma köşesinde bir iki çocuğun kitap incelemesi yapması gibi etkinlikler, çocuğun kendi ilgisini ve kontrolünü öğretmen desteği olmadan etkinleştirdiği öğrenme faaliyetleri olarak nitelendirilmektedir. Çocuk tarafından yönlendirilen çalışmalar, çocuğun kendi ilgi ve güdülerini hangi hedefe –öğretmen / arkadaş / grup / nesne vb. – yönelteceğine özgür olarak karar verdiği çalışmalardır. Bu ilgi eğer gruba yönlendirilmişse, etkinlik süreci çocukların iletişimlerini, yardımlaşmasını, bilgi alışverişlerini ve yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda doküman (çalışma sayfası) içeriğinin grup çalışmalarındaki olumlu etkisinin evde tek başına çalışan çocukta ortaya çıkmaması doğaldır. Bir başka deyişle bu araştırmanın tek başına doküman çalışması yapmanın çocukların ilgisini çekmediğini ortaya koyması ile Connor ve arkadaşlarının grup halinde yapılan çalışmaların çocukların ilgi ve güdülerini aktif tuttuğu şeklinde bir bulguyu ortaya koyması, iki araştırmanın birbirini destekler durumda olduğunu gösterir. Bu karşılaştırmayla, bir öğrenme içeriğinin grup halinde kullanılmasının o içeriğin etkinliğini artırdığı sonucuna da ulaşılmaktadır.

Araştırmada eğitim amaçlı kullanılan etkileşimli içeriklerin (boyama, interaktif oyun, yapboz) çocukların ilgi ve güdülerini sağlamada en etkili öğrenme içeriği olduğu sonucuna ulaşılmıştır (% 88,2). Bu bulguyla, çocukların yetişkine bağımlı olmadan yararlandıkları, yönettikleri ve anında geri bildirim alarak etkileşim sağladıkları interaktif içeriklerin onların dikkat, ilgi ve güdülerini yüksek tutan en etkili öğrenme içerikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kirkorian (2018), konuyla ilgili incelediği araştırmalarda etkileşimli dijital içeriklerdeki taklit, nesne bulma ve kelime öğrenmeyi içeren görevlerin küçük çocukların öğrenmelerini desteklediği sonucunu gördüğünü aktarmaktadır. Onun araştırmasındaki bulgulara göre etkileşimin çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkisi, etkileşimli özelliklerin dikkati ilgili bilgilere ne ölçüde yönlendirdiğiyle ilişkilidir. Ayrıca okul öncesi dönemdeki büyük çocuklar (5-6 yaş), daha küçük yaştaki çocuklara göre etkileşimli video içeriklerini bilinçli ve kontrollü kullanmakta ve gelişigüzel ekrana dokunma davranışı göstermemektedirler (Kirkorian, 2018, s.211-212). Bu bulgu, 5-6 yaş çocuklarının etkileşimli içerikleri daha kontrollü ve dikkatli yönettikleri şeklinde yorumlanabilir ve bu araştırmada etkileşimli içerikler ile ilgili ulaşılan sonucu desteklemektedir.

Araştırmada, 5-6 yaş çocuklarının ses dosyası (Podcast) türündeki öğrenme içerikleri ile onların ilgi ve güdüleri arasındaki ilişki olumlu ve yüksek olarak belirlenmiştir (% 61,2). Özellikle okul öncesi eğitim müzik ve Türkçe etkinliklerinde kullanılan podcast içeriklerinin, öğrenme sürecinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında Sharon ve John (2019, s.338), görseller eşliğinde verilen ses kayıtlarının okul öncesi eğitimde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. “Okul Öncesi Dönemdeki 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlık Durumlarının ve Dijital Öğrenme İçeriklerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada podcast içeriğiyle ilgili ulaşılan sonuç bu mevcut bulguyu desteklemektedir.

Öneriler

Okul öncesi uzaktan eğitim sürecinde çocukları buldukları mekanda bedensel olarak aktif olmaya ve gerçek nesnelere çalışmaya, araştırma ve deney yapmaya yönlendirecek etkinliklerin düzenlenmesi esas olmalıdır. Bu süreci renklendirmek ve desteklemek amacıyla dijital öğrenme materyallerinin doğru seçimi ve kullanımı önemlidir. Bu araştırmanın sonuçları ışığında okul öncesi uzaktan eğitim sürecinde etkili öğrenmeyi sağlamak amacıyla eğitimcilere verilebilecek öneriler şu şekildedir:

- Okul öncesi uzaktan eğitim sürecinde kullanılacak tüm öğrenme içerikleri ve materyalleri, çocukların gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları gözetenek düzenlenmelidir.
- Okul öncesi uzaktan eğitim sürecinde dijital kitap içeriklerinin kullanımı, çocukların ilgi ve güdülerini sağlayarak öğrenmeyi destekleyecektir. Dijital kitabı kullanarak hikayeyi anlayan çocuklarla sonrasında hikaye hakkında sohbet etmek, onlara sorular sormak, hikayedeki bir görseli birkaç saniyeliğine gösterip görselle ilgili sorular

sorarak dikkat çalışması yapmak gibi çalışmalarla çocukların diğer bireylerle etkileşime geçmesi ve öğrenme durumlarıyla ilgili geri dönüt almaları sağlanmalıdır.

- Okul öncesi uzaktan eğitim sürecinde eğitici çizgi film içeriklerinin kullanımı, çocukların ilgi ve güdülerini sağlayarak öğrenmeyi destekleyecektir. Özellikle problem çözümü ve mizah unsuru içeren türdeki kısa çizgi filmlerin seçimi yararlı olacaktır. İçeriğin seyredilmesinden önce verilecek bir dikkat yönergesi, çocukların ilgi ve güdülerini destekleyecektir. Örneğin, seyredilecek çizgi filmdeki kedi karakterinin ağaçtan nereye düştüğünü cevaplayacak çocuklara kalem hediye edileceği söylenerek başlanan bir izleme etkinliği; çocukların hoşuna gidecek, onların ilgi ve güdülerini artıracaktır.
- Okul öncesi uzaktan eğitim sürecinde konu anlatımlı video içeriklerinin kullanımı, çocukların ilgi ve güdülerini sağlayarak öğrenmeyi destekleyecektir. Özellikle toplumsal yaşamla ilgili ulaşılmaması zor deneyimleri konu alan videoların seçimi yararlı olacaktır. Anıtkabir'e henüz gidememiş olan çocuklara, Anıtkabir'e ait resmi sanal müze uygulamasını göstermek, hayvanların doğal yaşamları ile ilgili belgesel türündeki içeriklerden yararlanmak, kokpiti tanıtmak için Türk Hava Yolları'nın çocuklar için hazırladığı tanıtım videolarını paylaşmak gibi çalışmalar, çocukların eksik yaşantılarını tamamlamak için etkili ve değerli olacaktır.
- Okul öncesi uzaktan eğitim sürecinde doküman içeriklerinin kullanımı çocukların ilgi ve güdülerini sağlamada yetersiz kalabilmektedir. Dokümanların bol resimli ve etkileşimli olarak yeniden düzenlenmesi ya da öğretim sürecine oyunlaştırmanın dahil edilerek doküman çalışmalarının ödüllendirilmesi ve sürecin eğlenceli hale getirilmesi yararlı olacaktır.
- Okul öncesi uzaktan eğitim sürecinde etkileşimli içeriklerin (boyama, interaktif oyun, yapboz) kullanımı, çocukların ilgi ve güdülerini sağlayarak öğrenmeyi desteklemek amacıyla izlenecek en etkili yöntemdir. Çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak seçilecek / tasarlanacak olan etkileşimli içerikler, gün içerisinde gerçekleştirmeleri istenen ödevler olarak yönlendirildiğinde toplam sürenin günde 1 saatten az olmasına dikkat edilmelidir. Böylelikle çocukların ekran bağımlılığı geliştirmelerine engel olunmalıdır.
- Okul öncesi uzaktan eğitim sürecinde ses dosyası (Podcast) içeriklerinin kullanımı çocukların ilgi ve güdülerini sağlayarak öğrenmeyi destekleyecektir. Özellikle Türkçe ve müzik etkinliklerinde kullanılan ses dosyalarının tek kanallı olarak sunulduğu yani

sese eşlik eden görsel kullanılmadığı durumlarda, çocukların dikkat süreleri göz önünde bulundurulmalı ve mümkün olduğunca kısa süreli dinleme etkinlikleri planlanmalıdır. Yine dinleme öncesinde verilecek bir görev, onların ilgi ve güdülerini destekleyecektir. Örneğin, “Şimdi dinleyeceğimiz sohbette, kedi ve köpeğin neden birbirlerine küstüklerinin anlamaya çalışalım, dinleme etkinliği bitince bununla ilgili konuşacağız.” Şeklindeki yönergeler, 5-6 yaş çocuklarının dikkatlerini aktif tutacaktır.

Kaynakça

- Ayhan, A. B., Mutlu, B., Aki, E. ve Aral, N. (2015). A study of conceptual development and visual perception in six-year-old children. *Perceptual and Motor Skills*, 121(3), 832-839.
- Bayır, E. ve Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının en çok izledikleri çizgi filmlerin bilimsel açılarından analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 746-761.
- Bilgin, H. (2011). 5-6 yaş çocuklarına yönelik 1990-2010 yılları arasında basılan resimli kitapların çocuğa görelilik kavramına göre incelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Bull, G. and Kajder, S. (2005). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.
- Collen, L. (2007). The digital and traditional storytimes research project: Using digitized books for preschool group storytimes. *World Libraries*, 17(1).
- Connor, C. M., Morrison, F. J. and Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5(1), 25-50.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil gelişimi ve eğitimi. 0-6 yaş dönemindeki çocuklar için destekleyici etkinlikler*. (1. Baskı). İstanbul: Epsilon.
- İnan, H. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 49(1), 831-849.

- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 153-161.
- Karakaş, R. (2012). The use of cartoons for developing the skills of understanding and analyzing of children in preschool period. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3026-3030.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (10. baskı). Ankara: Nobel.
- Kędra, J. (2018). What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of Higher education. *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 67-84.
- Kirkorian, H. L. (2018). When and how do interactive digital media help children connect what they see on and off the screen?. *Child Development Perspectives*, 12(3), 210-214.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Sosyal gelişim*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Öcel, N. (2012). Tv çocuk programlarında biçim, içerik, işlev ve 5-14 yaşın program seçimi üzerine. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 0(11).
- Özkubat, S. (2015). *Görsel farkındalık eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation (No. 4). Sage.
- Peters, K. M. and Blumberg, F. C. (2002). Cartoon violence: Is it as detrimental to preschoolers as we think?. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 143-148.
- Pezdek, K. and Stevens, E. (1984). Children's memory for auditory and visual information on television. *Developmental Psychology*, 20(2), 212.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(3), 779-796.

Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim Ve*

Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(13), 67-83.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. (1. Baskı). Ankara: Kök.

Sharon, T. and John, N. A. (2019). Imagining an ideal podcast listener. *Popular*

Communication, 17(4), 333-347.

Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature

perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1(1),

10-19.

Şenyurt, Ö. (2015). *Türk eğitim sisteminde bilgi hizmetleri projeleri*.

[http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/11763/](http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/11763/0-%C5%9Eenyurt-221-234.pdf?sequence=1)

[0-%C5%9Eenyurt-221-234.pdf?sequence=1](http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/11763/0-%C5%9Eenyurt-221-234.pdf?sequence=1) Erişim Tarihi: 20.03.2021.

Türe Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının*

dinleme becerisine etkisi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.

Tüzel, A. G. M. S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 0(27), 691

705.

Varol, İ., Ala, S. ve Eti, M. (2020). Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde

kullanılan hikâye anlatım tekniklerinin çocukların dikkat süresi üzerine etkisi. *Temel*

Eğitim, 2(5), 26-39.

Yazarlar Hakkında

Nagihan ALPAY



Nagihan ALPAY, lise öğrenimini İstanbul Pertevniyal Lisesi'nde (1994-1998) tamamlamış, ardından İzmir-Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünü tamamlayarak 2002 yılında MEB' da okul öncesi öğretmeni olarak göreve başlamıştır. 2021 yılında "Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, Uzaktan Öğretim Bilim Dalı (Online) Bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. 2009 yılında Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından basılan Öykülerin Evrensel Dili (Universal Language of Stories) ile 2016 yılında basılan Okul Öncesinde Öğrenme Merkezleri ve Etkinlikleri isimli iki kitabı bulunmaktadır.

Posta adresi: Kuşadası İlkokulu, Kadınlar Denizi Mahallesi, 510 Sokak, No:4. Kuşadası / AYDIN

Tel (İş): +90 256 622 30 15

GSM: +90 505 251 74 05

Eposta: nagihanteacher@gmail.com

Doç. Dr. Muhammet Recep OKUR



Doç. Dr. Muhammet Recep OKUR, lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde 2002 yılında tamamlamıştır. Lisans eğitiminden sonra Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Mühendisliği A.B.D. Bilişim Tezli Yüksek lisansını 2006 yılında tamamlamıştır. Eğitimine Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı Uzaktan Eğitim Bölümünde devam ederek 2012 yılında tamamlamış ve Dr. unvanı almıştır. 2017 yılında Açık ve Uzaktan Öğrenme alanında Doçent unvanı almıştır. 2002 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde göreve başlamış ve halen çalışmalarına devam etmektedir. Öğrenen destek hizmetleri, e-öğrenme içerik üretimi, e-devlet yazarın çalışma alanları arasındadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi Yunus Emre kampüsü Açıköğretim Fakültesi Kat:7 No:702 Eskişehir

Eposta: mrokur@gmail.com

Tel: 0222-3350580



Gönderim: 31.05.2021

Düzeltilme: 09.07.2021

Kabul: 27.07.2021

Tür: Araştırma Makalesi

Öğrenenlerin acil uzaktan öğretim uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin ekolojik sistem teorisi bağlamında değerlendirilmesi

İrem ERDEM AYDIN^a

^aAnadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi. ORCID: 0000-0003-3618-4123

Özet

Koronavirüs (COVID-19) küresel salgınından en çok etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Küresel salgın dönemi ile birlikte yürütülemeyen eğitim etkinliklerinin geçici olarak çevrimiçi ortama taşınarak acil uzaktan öğretim (AUÖ) uygulanmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, lisans ve lisansüstü öğrenenlerin küresel salgın sürecinde yürütülen AUÖ uygulamalarına yönelik düşüncelerini belirlemek, kavramsal bir çerçeve içerisinde tartışmaktır. Bu çalışma, durum çalışması olarak desenlenmiş ve çevrimiçi bir anket ile veri toplanmıştır. Ankette, üç açık uçlu sorunun yanı sıra öğrenenlerin bazı özellikleri sorgulanmıştır. İlk soruda eğitimlerine devam ettikleri uzaktan eğitim deneyimlerinin geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemeleri, ikinci soruda, bu deneyimlerine ilişkin beğendikleri ve olumlu buldukları tarafların neler olduğunu ifade etmeleri istenmiştir. Üçüncü soruda, gelecekte uzaktan eğitimle eğitim almayı isteyip istemediklerini nedenleriyle açıklamaları istenmiş ve bu cevaplar Ekolojik Sistem Teorisi (EST) bağlamında tartışılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonunda, AUÖ uygulamalarının altyapı, erişim, tasarım, içerik, mevzuat ve pedagojik açıdan gözden geçirilmesinin gerektiği belirlenmiştir. Öğrenenlerin görüş ve önerilerinin sürecin öğretim tasarımı üzerinde yoğunlaştığı da dikkati çekmiştir.

Anahtar Sözcükler: Acil Uzaktan Öğretim (AUÖ), Ekolojik Sistem Teorisi, Öğrenci Görüşleri

Examining the learners' perspectives and recommendations regarding emergency remote teaching through the ecological system theory

Abstract

Education was one of the most affected areas during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. Because of unrealizability of face-to-face teaching-learning activities in all levels of educational systems, they have temporarily transferred to online environments and offered as Emergency Remote Teaching (ERT). This study intended to explore and discuss the undergraduate and graduate learners' perspectives regarding the ERT implementations through the Ecological System Theory. The study was designed as a qualitative case study and the data collected via an online questionnaire that included three open-ended questions and some others concerning the participants' characteristics. The first open ended question asked the learners indicate the areas to be improved while the second was about the dimensions of ERT they enjoyed and found useful. The last one examined the learners' tendency to take some or all their courses online in the future and the rationales behind their tendencies. The findings were discussed in the light of the Ecological System Theory (EST). The study has revealed that technological infrastructure, accessibility, design, content, and legislation dimensions of the ERT implementations evaluated should be revised. The learners' perspectives and recommendations mostly focused on the design of the courses and programs.

Keywords: Emergency Remote Teaching (ERT), Ecological System Theory, Learners' Perspectives

Kaynak Gösterme

Erdem Aydın, İ. (2021). Öğrenenlerin acil uzaktan öğretim uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin ekolojik sistem teorisi bağlamında değerlendirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(3), 35-64. <https://doi.org/10.51948/auad.945391>

Giriş

Küresel salgın tüm dünyada, sağlık, ekonomi, siyasi alan ve sosyal hayatta büyük bir krize neden olmuştur. Küresel salgının etkisini azaltmak ve yayılımını yavaşlatmak için sosyal mesafe uygulamasına geçilmiş ve bu durum günlük hayatta önemli zorlukları ve değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Salgın sürecinin tüm dünyada yaratmış olduğu kriz, sağlık, psikolojik, ekonomik ve sosyal hayatın her alanını etkilemiş, eğitim de bu durumdan büyük bir pay almıştır. Okullarda eğitime ara verilmesi, sürecin başında eğitimcileri, öğrencileri, velileri endişeye düşürmüş, tüm ülkeler için en büyük öncelik, eğitimin kesintiye uğramadan devam etmesini sağlayabilmek olmuştur. Bu süreçte UNESCO (2020), okulların ve öğretmenlerin öğrencilere uzaktan ulaşmak ve eğitim kesintisini sınırlamak için, uzaktan eğitim programları ve açık eğitim uygulamalarının ve platformlarının kullanılmasını tavsiye etmiştir. Türkiye’de de salgın, eğitim kurumlarını her seviyede etkilemiş, ilköğretim okulları ve liseler “EBA/Eğitim Bilişim Ağı” sistemi ile eğitim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bütün okullarda, 23 Mart sonrasında, uzaktan eğitim yöntemiyle internetten ve televizyon kanallarından eğitimlere devam edilmiştir. Yükseköğretim Kurumu’na (YÖK) bağlı üniversitelerin de Mart 2020’de eğitimlerine ara vermeleri sonucu, eğitim kesintiye uğramıştır. Bu sebeple YÖK (2020) öğrenme sürecinin aksamaması adına düzenlediği mevzuatla, tüm üniversitelerde 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim uygulamalarına geçmiştir.

Uzaktan eğitim uygulamaları örgün öğretime destek olmak yanında, farklı kriz durumlarında eğitim açığını kapatan önemli bir seçenek olarak karşımıza çıkmıştır. Bugün yaşananlar, açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının eğitimin sürdürülebilirliği açısından en kolay ve uygulanabilir çözüm olduğunu göstermektedir. Öte yandan küresel salgın nedeniyle yükseköğretim kurumlarında yürütülen uzaktan eğitim normal sürecinden farklı dinamiklere sahiptir. Yapılmakta olan, yaşanan olumsuz koşullar dolayısıyla yüz yüze yürütülemeyen eğitim etkinliklerinin geçici olarak çevrimiçi ortama taşınmasıdır ve Acil Uzaktan Öğretim olarak (AUÖ) adlandırılmaktadır. Yaşadığımız durumun aciliyeti hızlı hareket etmeyi, çabuk karar almayı gerektirmiştir. Bu bağlamda çevrim içi dersleri etkili bir şekilde yapacak deneyim ve zamana sahip olunmamasının, uzaktan eğitim sürecinin tüm bileşenleriyle işletilmesine engel olduğu görülmektedir. Bu nedenle yaşanan durum, acil sorun karşısında üretilen mevcut ihtiyacı karşılamaya yönelik geçici bir çözüm olarak düşünülmelidir (Chuck vd, 2020; Golden, 2020). AUÖ ifadesinde eğitim yerine “öğretim” kavramının vurgulanması, acil gelişen bu sürecin daha çok öğretmenlerin sorumluluğu altında yürütülmesinden kaynaklanmaktadır

(Hodges vd, 2020) ve öğretim etkinliklerinin geleneksel sınıf ortamındaki bağlamından koparmadan sürdürülmesi amaçlanmaktadır. AUÖ'de uzun vadeli planlar yapmak ve sistem kurmak yerine, var olan ihtiyacı karşılayacak, öğretim faaliyetlerinin aksamadan yürütülmesini sağlayacak bir basamak oluşturmak hedeflenmektedir. Bu bağlamda AUÖ, farklı kriz durumlarında yaşanabilecek öğretim kaynaklı boşlukların doldurulmasını amaçlayan bir model olarak değerlendirilebilir. Uzaktan eğitim sürecinin öğrenene farklı öğrenme bileşenlerini esneklik içinde sunan bir yapısı vardır. Oysa ki AUÖ bir seçenek değil zorunluluk olarak karşımıza çıkmıştır ve uzun vadeli sürdürülebilir bir öğrenme ekosistemi kurma amacıyla değildir. Bu nedenle bu sistemin öğrenenlere uzaktan eğitimin sağladığı esnekliği sunmadığı ve bu noktada AUÖ modelinin, uzaktan eğitim modelinden farklılaştığı söylenebilir (YÖK, 2020).

Küresel salgın dönemi ile birlikte AUÖ uygulamalarının değerlendirilmesine yönelik çalışmaların artış gösterdiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda (Altun, 2020; Andoh, Appiah ve Agyei, 2020; Bergdahl ve Nouri,2020; Can, 2020; Durak vd., 2020; Edelhauser ve Lupu-Dima, 2020) altyapı ve teknolojiye erişim sorunlarına değinilmiş, değerlendirme sürecinin zorluğuna vurgu yapılmış, öğrenenlerin motivasyon kaybına ilişkin sorunlar dile getirilmiş. Ön görülemeyen küresel salgın süreci ve yaşanan krizin yarattığı boşluğu hızlıca doldurmak zorunluluğu, bu çalışmaların genel olarak var olan durumu tasvir etmeyi, uygulamalar arasında karşılaştırma yapmayı, gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin bilgi vermeyi amaçladığı görülmektedir. Bu çalışmada ise, öğrenenlerin görüşleri daha sistematik bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışılmış, kavramsal çerçeveyi çizebilmek için Ekolojik Sistem Teorisinden (EST) yararlanılmıştır.

Ekolojik Sistem Teorisi

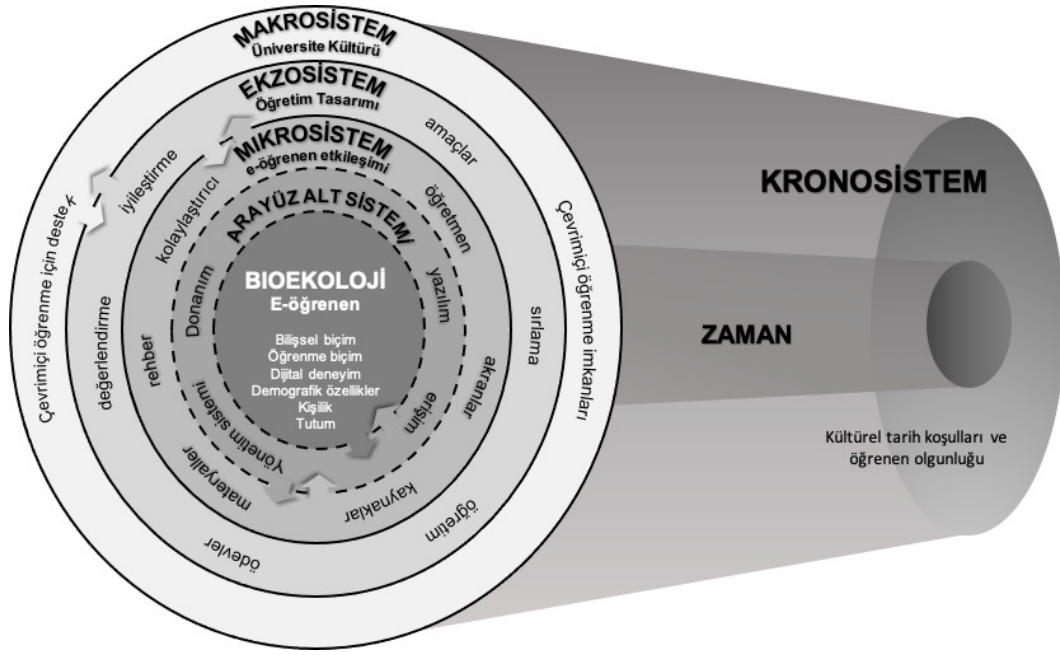
Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen EST, kişi ve kişinin çevresi arasındaki karşılıklı ilişkiye odaklanır ve bireylerin davranışlarını anlayabilmek için, içinde yer aldığı çevreyle ve sistemle ilişkisi bağlamında değerlendirmek gerektiğini ileri sürer. Bu yaklaşım ile sistemin tüm bileşenleri ve aralarındaki etkileşim ortaya koyularak, olayları bütüncül bir bakış açısı ile açıklayabilmek mümkün olmaktadır. Diğer sistem teorilerinden farklı olarak insanın, içinde yer aldığı sayısız çevresel faktörlerle kurduğu etkileşim ve eylemlere odaklanmaktadır (Bronfenbrenner, 2004). EST'de, bazı çevresel sistemlerin bireyin psikolojik gelişimi üzerinde etkili olduğunu belirtmekte, bunların da insanlarla doğrudan etkileşimde bulunduğu en yakın bağlamdan daha geniş kültürel bağlama kadar uzandığını vurgulamaktadır (Bronfenbrenner ve

Morris, 2006). ETS'ye göre, bireylerin etkileştiği çevresel sistem beş basamaktan oluşmaktadır. Mikrosistem (Microsystem), bireyin en yakın çevresi olan, gelişimini en hızlı ve doğrudan etkileyen grupları ve kurumları ifade eder. Bunlar; aile, okul, dini kurumlar, yakın çevre, komşular ve arkadaşlardır (Paquette ve Ryan, 2001). Mezosistem (Mesosystem), mikrosistemler arasındaki ilişkileri ya da bağlamlar arasındaki ilişkileri ifade eder. Aile yaşantılarının okul yaşantıları ile ilişkisi, okul yaşantılarının dini yaşantıları etkilemesi ve aile yaşantılarının arkadaş yaşantılarını etkilemesi gibi örnekler verilebilir (Berk, 2000; Bronfenbrenner, 1979; Swick ve Williams, 2006). Ekzosistem (Exosystem), mezosistemin bir uzantısı oluğu söylenebilir, bireyin aktif rol almadığı sosyal bir kuruluş ile bireyin içinde bulunduğu bağlam arasındaki ilişkiyi ifade eder (Bronfenbrenner, 2005). Kronosistem (Kronosystem), zaman içinde değişen sosyo-tarihsel, sosyo-kültürel ve çevresel koşulların bireyin yaşamındaki geçişlere yansımaları ve deneyimlerini etkilemesi olarak ele alınmıştır (Greenberg, Domitrovich ve Bumbarger, 2001; Sheridan, Warnes, Cowan, Schemm ve Clarke, 2004).

McCalla'ya (2004) göre EST, eğitimde öğrenciyi etkileyen veya etkileyebilecek değişkenleri içeren bir yaklaşım olması açısından, öğrencinin öğrenme sürecindeki davranışlarının anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu çalışmada da Bronfenbrenner'in ekolojik yaklaşımının, eğitim sistemindeki sorunları ve nedenlerini daha iyi anlamak ve toplum yararına daha etkin çözüm yolları oluşturmak için genel bir çerçeve sunabileceği düşünülmektedir. Eğitim sistemi, öğrenciler, öğretmenler, diğer öğrenciler, veliler gibi birbiriyle iletişim halinde olan bileşenlerden oluşmaktadır ve ekonomi, politika, sosyal normlar, kültür gibi farklı bileşenlerle de etkileşim halindedir. Eğitim sürecinin bir bileşenindeki değişimin diğerlerine olan etkisini de göz önünde bulundurduğundan ETS bakış açısının eğitim ortamlarının dinamiğinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Johnson ve Cooke'da (2020), çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci etkileşimi sürecini EST bağlamında açıklamışlardır (Şekil 1). Ekolojik e-öğrenme modelinde (Champaign ve Cohen, 2011; Johnson, 2008; Johnson, 2014; McCalla, 2004) e-öğrenci, bir dizi iç içe geçmiş, büyük bir sistemin merkezinde yer almakta ve bu sistemin; bioekoloji, arayüz, mikrosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem bileşenlerinden oluşmaktadır. Bioekoloji bileşeni e-öğrenenin, öğrenme biçimi, teknoloji kullanma deneyimi, tutumları, demografik özellikleri gibi öğrenen özelliklerini kapsamaktadır. Johnson ve Puplampu (2008), arayüz alt sistemini, teknolojinin yönlendirici gücünden yola çıkarak, birey ve mikrosistem arasında çift yönlü iletişime aracılık ettiği düşüncesiyle yeni bir basamak olarak kabul etmişlerdir. Özellikle bugün

küresel salgın sürecinde teknoloji, öğrenme sürecinin önemli bir parçası olarak rol almış, öğretene, diğer öğrenenler ve bilgiyle etkileşim içinde bulunmasını sağlayan bir unsur olarak karşımıza çıkarmıştır. EST'nin ilk çıktığı dönemde, teknoloji günümüzdeki kadar gelişmiş değildi ve bireyin yaşantısında bu derece yönlendirici bir gücü de yoktu. Johnson ve Cooke'da (2020) geliştirdikleri modelde, mezosistemi kaldırıp, arayüz alt sistemini ekleyerek ekolojik sistemler teorisinin gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Dijital devrimin insan-çevre etkileşiminin doğasını değiştirmesi sonucu, arayüz alt sistemi çevrimiçi ortamlarda öğrenenin tüm etkileşim sürecine aracılık eden bir basamak haline gelmiştir. Diğer yandan, Johnson ve Cooke (2020) modeline göre mikrosistemde, bireyin en yakın çevresi olan, gelişimini en hızlı ve doğrudan etkileyen gruplarla etkileşimi gerçekleşmektedir. Bu bağlamda mikrosistem, üç temel etkileşim türü olan, öğrenci-öğrenen, öğrenen-öğreten ve öğrenen-içerik etkileşiminin gerçekleştiği bölümdür. Ekzosistem, öğrenme sürecinin tasarımıyla ilgili etkinliklerin yer aldığı basamaktır. Amaçların belirlenmesi, içeriğin aktarımı, etkinliklerin yapılması, değerlendirme gibi öğretim tasarım sürecine ait bileşenler ekzosistem içerisinde yer almaktadır. Modelde, makrosistem ve kronosistem, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci etkileşimi üzerinde dolaylı da olsa güçlü bir etkiye sahiptir. Makrosistem üniversite kültüründen (örneğin değerler, gelenekler, prosedürler, süreçler ve altyapılar) oluşur. Üniversite değerleri, çevrimiçi öğrenme fırsatlarının oluşmasında ve kalitesinde belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır. Kronosistem, modeldeki son katmandır ve içinde yaşanan zaman dilimini anlatmaktadır. Hem öğrenenden hem de yaşadığımız ortamdaki kaynaklanan değişimlerle şekillenir. Herhangi bir toplumdaki değerler, gelenekler, teknoloji ve sosyal durumlar zaman içerisinde değişim gösterir ve bu değişimler de öğrenenin gelişimini etkiler.



Şekil 1. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen etkileşiminin ekolojik modeli (Johnson ve Cooke, 2020)

Eğitim sistemindeki sorunlar, öğretmen, aile, okul atmosferi, çevre koşulları, yönetmelikler, mevzuatlar ve içinde yaşanan kültürün de rol oynadığı çok boyutlu ve karmaşık problemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Küresel salgın sürecinin de eğitim sürecini etkileyen bir sorun olduğu ve bu krizin sistemin bütün bileşenlerini de etkilediği açıktır. AUÖ uygulamalarının da yaşadığımız kriz karşısında eğitim sürecini desteklemek bağlamında önemli bir seçenek olarak çıktığı görülmektedir. AUÖ uygulamalarına ilişkin sorunların bilimsel yöntemlerle belirlenmesi, uygulamalar konusunda tecrübe eksikliğini giderilmesine ve olası farklı afet durumlarına hazırlıklı olunmasını sağlayacaktır. Bu amaçla küresel salgın sürecinde sunulan öğrenme ortamlarının daha etkili ve verimli yapılabilmesi için tüm paydaşların AUÖ'ye yönelik bakış açılarını öğrenmek için daha fazla çalışma yapılmalı, derinlemesine incelenmeli ve kavramsal açıklamalar geliştirilmelidir. AUÖ uygulamalarını da bu bakış açısıyla değerlendirilmesinin, sürecinin daha verimli yönetilebilmesi, iyi uygulamalara yönelik ilkelerin belirlenmesi, ileriye yönelik iyileştirme çalışmalarının yapılabilmesi ve politikaların belirlenmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu önem doğrultusunda bu çalışmada, AUÖ'ye ilişkin öğrenenlerin bakış açısı EST çerçevesinde çizilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın genel amacı, lisans ve lisansüstü öğrenenlerin küresel salgın sürecinde yürütmek zorunda kaldıkları açık ve AUÖ uygulamaları için ne düşündüklerini belirlemek, EST çerçevesinde tartışmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrenenler devam ettikleri uzaktan eğitim deneyimlerinin hangi yönlerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyor?
2. Öğrenenlerin devam ettikleri uzaktan eğitim deneyimine ilişkin beğendikleri, olumlu, yararlı buldukları yönleri nelerdir?
3. Öğrenenler gelecekte uzaktan eğitimle eğitim almak ister mi?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması ile desenlemiştir. Durum çalışması deseni, güncel olgu ve olayları kendi doğal ortamında ve mevcut durumun ayrıntılı, düzenli ve derinlemesine irdeleyen bir yöntemdir (Cohen vd. 2007; Patton, 1990). Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliklerinden biri, bir sistemin, durumun derinliğine araştırılmasıdır (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmalarında araştırmacılar, gerçek yaşam ya da bir durum hakkında gözlem; görüşme, doküman ve raporlar aracılığı ile detaylı ve derinlemesine bilgi toplar (Creswell, 2015). Bu çalışmada da dünya genelinde yaşanan küresel salgın döneminin zorunluluk haline getirdiği AUÖ dönemi öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirilmiş ve derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma Alanı ve Katılımcılar

Uygulama 70 lisans ve lisansüstü öğrenene uygulanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılanların çoğunun sosyal bilimler alanından ve yüksek lisans öğrencisi olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre kamuda tam zamanlı çalışanların çoğunlukta olduğu ve eğitimleri için başka bir ilden geldikleri görülmektedir. Teknolojiye erişim durumları incelendiğinde 57 öğrenenin evden diz üstü bilgisayarla katıldıkları görülmektedir.

Tablo 1			
<i>Katılımcı Öğrencilerin Özellikleri</i>			
Özellik		N	%
Eğitim Düzeyi	Lisans	22	31,4
	Yüksek Lisans	30	42,9
	Doktora	18	25,7
Eğitim Alanı	Eğitim	21	31
	Uzaktan Eğitim	9	13
	Sosyal Bilimler	34	49
	İletişim	5	7
Meslek	Öğrenci	30	43
	Öğretmen	4	6
	Akademisyen	14	20
	Kamuda tam zamanlı	15	21
	Özelde tam zamanlı	4	6
	Özelde yarı zamanlı	2	3
	Kendi işi	1	1
Yaşam Yeri	Başka il	49	70
	Aynı il	15	22
	Ailesine dönen	3	4
	Aynı il – Yüz yüze eğitime katılmak istemeyen	3	4
İnternet Erişimi	Evden dizüstü	57	83
	Evden masaüstü	7	10
	Evden telefon	2	3
	İşyeri dizüstü	2	3
	İşyeri masaüstü	1	1

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış anket formu ile toplanmıştır. Sorular oluşturulurken ilgili alanyazın incelenmiş ve alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Anket formu, küresel salgın yüzünden yüz yüze görüşme olanağı olmadığı için çevrimiçi anket üzerinden toplanmıştır. Ankette öğrenenlerin demografik bilgileri sorgulanmış ve üç tane açık uçlu soru yöneltilmiştir. Verilerin toplanmasının ardından içerik analizi çalışması yapılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Diğer bir ifade ile, belirli kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile

özetlendiği sistematik bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2016). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

Bu amaçla öncelikle veriler kavramsallaştırılır, ardından ortaya çıkan kavramlar mantıksal bir biçimde düzenlenerek veriyi açıklayan temalar saptanır. Bu süreçte öncelikle katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar Word sayfası halinde düzenlenerek kaydedilmiştir. Öğrencilerin yanıtlarındaki anlamlı parçalar cümleler halinde seçilerek kodlanmış, tema ve alt temaları oluşturulmuştur. Böylece katılımcıların verdikleri yanıtlardan elde edilen niteliksel veriler sade bir dille özetlenmiş ve her bir alt probleme ilişkin temalar oluşturulmuştur.

Nitel çalışmalarda, görüşme yöntemi kullanılarak toplanan verilerin güvenilirliğini sağlamak için alanda bir uzmanın verileri dinlemesi ve dökümleri okuması önemlidir (Patton, 1990). Bu nedenle çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için, açık ve uzaktan öğrenme konusunda bir uzman daha aynı işlemi gerçekleştirmiştir. Ardından iki araştırmacının yaptığı kodlamalar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda kodlamalarda anlamsal açıdan bir farklılığın bulunmadığı, kodlamalarda uyum düzeyinin birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için, çalışmanın her aşaması açık ve şeffaf bir şekilde açıklanmıştır. Bu çerçevede araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ortaya çıkan temaları desteklemek için araştırma katılımcılarının örnek yanıtları ilgili kategori ve temalar altında doğrudan alıntı şeklinde kullanılmıştır. Ortaya çıkan temaların kodlamasını öncelikle birinci yazar bağımsız olarak yapmış ve devamında aynı işlem kapsam geçerliliği için görüş veren öğretim üyesi tarafından tekrarlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenliliği hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) x 100 formülü kullanılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik %89 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmada, gerek ilgili alanyazın taranmasında, gerek verilerin toplanmasında, gerekse elde edilen verilerin yorumlanmasında etik kurallara uyma konusunda hassasiyet gösterilmiştir. Bu süreçte veriler bilimsel yöntem çerçevesinde toplanmış, bu verilerin değerlendirilmesinde, yorumlanmasında ve kuramsal sonuçların elde edilmesinde aynı şekilde bilimsel yöntemlerin dışına çıkılmamıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların rızası alınmıştır. Analizlerin sonuçları olduğu gibi değiştirilmeden verilmiş, farklı bilimsel yayınlardan yararlanılırken bilimsel atıf kurallarına uygun olarak kaynak gösterilmiştir.

Bulgular

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular araştırma soruları bağlamında aşağıda açılmış ve tablolarla özetlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca her bulgu özetlendikten sonra doğrudan alıntılarla yorumlanmıştır.

Tablo 2’de katılımcı öğrencilerin AUÖ uygulamalarında geliştirilmesi gereken yönler için görüşleri özetlenmiştir. Bu görüşler EST bağlamında ele alındığında, öncelikle cevapların %5’inin (f=4) bioekoloji başlığında toplandığı görülmektedir. Cevapları incelediğimizde öğrenenler tarafından, sunum becerilerinin (f=1), bilişim teknolojilerini kullanma becerilerinin (f=1) geliştirilmesi, özdisiplin eksikliğinin giderilmesi (f=2) gerektiği dile getirilmiştir. Öz disiplin konusunda bir öğrenen düşüncesini “*Öz disiplin, başarıya ulaşmak için önemli gerekliliklerden biridir, ancak çoğu zaman öz disiplin eksikliği vardır...*” şeklinde dile getirmiştir.

Arayüz Alt Sistemi başlığında verilen cevapların %17’sinin (f=12) toplandığı görülmektedir. Bu başlıkta öğrenenler teknik sıkıntılarının dersleri aksatmasına (f=7), teknolojiye ulaşamadıklarına (f=5) vurgu yapılmıştır. Bu konuda bir öğrenen “*Teknolojik imkanlar herkeste eşit değil maalesef. Kendim de yaklaşık iki ay önce alabildim. Günümüzün ekonomik şartları teknolojik bir aygıt almayı çok zorlaştırıyor ve alamayan öğrenciler derslere katılım sağlayamıyor*” cümlesiyle kendisini ifade etmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre ekzosistem başlığı ise, cevapların %87’sini (f=61) oluşturmaktadır. Verilen cevaplar incelendiğinde, değerlendirme sisteminin sorunlu olması (f=7), konuların ayrıntılı işlenememesi (f=1), etkinliklerin daha etkili ve amaçlar bağlamında olması gerektiği (f=4), dile getirilmiştir. Bir öğrenen bu konudaki düşüncesini “*Ödevler yerine daha çekici etkinliklerin gerekli olduğunu düşünüyorum*” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanında öğrenenler ödevlerin çok yoğun olduğunu (f=3), geribildirim daha hızlı olması gerektiği (f=10), eşzamansız etkileşim güçlendirilmesi gerektiği (f=3), aidiyet hissinin oluşturulması gerektiği (f=4), sosyalleşmenin olmaması (f=2), öğrenenlerin rol ve sorumluluklarının tanımlanması gerektiği (f=1), ders süreci önceden yapılandırılması ve öğrenenlerle paylaşılmasının önemli olduğu (f=9), öğrenene danışılmasının gerektiği (f=3), ders kayıtlarının hızla paylaşılmasının önemi (f=2), içeriğin uzaktan eğitime uyumlu olmasının gerektiği (f=5), tartışma forumlarının öğrenenlerin de kullanmaları (f=1), örgün eğitimdeki

içeriğin olduğu gibi aktarılmamasının (f=6) gerektiği dile getirilmiştir.

Tablo 2			
<i>AUÖ Uygulamalarında Geliştirilmesi Gereken Yönlere Yönelik Öğrenci Görüşleri</i>			
Tematik Sınıflama	Kodlama	N	%
Bioekoloji	Öğrenenlerin sunum becerileri geliştirilmeli (1), Bilişim teknolojilerini kullanma becerileri geliştirilmeli (1), Öz disiplin eksikliği giderilmeli (2)	4	5
Arayüz Alt Sistemi	Teknik sıkıntıların dersi aksatması (7) Teknolojiye ulaşamamak (5)	12	17
Mikrosistem	Öğreten alan uzmanı olmalı (3); Öğreten üslubu dostane olmalı (3); Videolarda etkileşim artırılmalı (2); Etkileşim çeşitlendirilmeli (12); Öğrenen-öğrenen etkileşimi artırılmalı (2); Öğrenme malzemesi çeşitlendirilmeli (1)	23	32
Ekzosistem	Değerlendirme sistemi sorunlu (7) Konuların ayrıntılı işlenememesi (1) Etkinlikler daha etkili, amaçlar bağlamında olmalı (4) Ödevler çok yoğun (3) Geribildirim daha hızlı olmalı (10) Eşzamansız etkileşim güçlendirilmeli (3) Aidiyet hissi oluşturulmalı (4) Sosyalleşme olmaması (2) Öğrenenleri rol ve sorumlulukları tanımlanmalı (1) Ders süreci önceden yapılandırılmalı ve öğrenenlerle paylaşılmalı (9) Öğrenene danışılmalı (3) Ders kayıtları hızla paylaşılmalı (2) İçerik uzaktan eğitime uyumlu olmalı (5) Tartışma forumlarını öğretmenlerde kullanılmalı (1) Örgün eğitimdeki içerik olduğu gibi aktarılmamalı (6)	61	87
Makrosistem	Evde uyarılar dikkat dağıtıyor (4) Uygulamalı derslerde bu sistem sıkıntılı (1) Sınıflar birleştirilmemeli (1) Bilimsel hazırlık programı daha nitelikli olmalı (1) Yoklama alınmalı (6) Ders saati azaltılmalı (2)	15	21
Kronosistem	Uzaktan eğitim kültürümüzde yok (4) Pandemi hazırlıksız yakaladı (6)	10	14

Makrosistem düzeyinde ise, evde uyaranlar dikkat dağıttığı (f=4) vurgulanmıştır. Öğrenenlerden biri “*Çok fazla uyarının bulunduğu alanlarda derslere girdiğimiz için, fazlaca dikkat dağınıklığı sorunu yaşıyabiliyor*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Diğer yandan öğrenenler, uygulamalı derslerde bu sistemin sıkıntılı olduğunu (f=1), sınıfların birleştirilmemesinin gerektiği (f=1), bilimsel hazırlık programının daha nitelikli olmasının önemi (f=1), yoklama alınmasının faydalı olacağı (f=6), ders saatinin azaltılmasının gerektiğini (f=2) ifade etmişlerdir.

Kronosistem düzeyinde, uzaktan eğitimin kültürümüzde olmadığı (f=4) dile getirilmiştir. Bu düşünce, bir öğrenen tarafından “*Uzaktan eğitim kültürümüzün olmaması verimliliği çok etkiliyor...sistemin verimli kullanılmasını engelliyor*” şeklinde ifade edilmiştir. Bunun yanında öğrenenler pandemiye hazırlıksız yakalandığını düşünmektedir (f=6). Bir öğrenen bu düşüncesini “*Uzaktan eğitim deneyiminin bana göre en büyük problemi hem öğretmenler hem de öğrencilerin bu duruma hazırlıksız olması ve hala da tam anlamıyla adapte olamamış olmasındır*” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 3 <i>AUÖ Uygulamalarında Öğrencilerin Beğendikleri ve Yararlı Buldukları Yönler</i>			
Tematik Sınıflama	Kodlama	N	%
Arayüz Alt Sistemi	Esneklik (28) Kullanım kolaylığı (8) Teknoloji iletişimi hızlandırdı (6)	36	51
Mikrosistem	Bazı hocaların alan uzmanlığı (4)	4	6
Ekzosistem	Ders kayıtlarının olması (11) Eş zamanlı dersler (4) Farklı etkileşim türlerinin bir arada olması (4) Bireysel öğrenmeye olanak sağlaması (6) Öğrenen merkezli olması (3) Öğreten-öğrenen etkileşimi (2) Geribildirim alabilmek (2) Eş zamansız dersler çekingenliğimizi kaldırdı (3) Teori ve uygulamanın birlikte olması (1) Sesli katılım buradallığı artırıyor (3)	39	55
Kronosistem	Alandaki sorun ve çözüm önerilerini görebilmemi sağladı (5)	5	7

Öte yanda, katılımcı öğrencilerin AUÖ uygulamalarında beğendikleri ve yararlı buldukları yönlerle ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde Arayüz Alt Sistemi başlığında cevapların %51’nin (f=36) toplandığı görülmektedir. Verilen cevaplara bakıldığında öğrenenler uzaktan eğitim deneyimlerinin olumlu taraflarını esneklik (f=28), kullanım kolaylığı (f=8), teknolojinin iletişimi hızlandırması (f=6) başlıklarıyla ele almışlardır.

Mikrosistem başlığında ise, bazı hocaların alan uzmanlığının iyi olması (f=4) vurgulanmıştır. Ekzosistem başlığında ise öğrenenler, ders kayıtlarının olmasını (f=11), eş zamanlı derslerin varlığını (f=4), farklı etkileşim türlerinin bir arada olmasını (f=4), bireysel öğrenmeye olanak sağlamasını (f=6), öğrenen merkezli olmasını (f=3), öğretene-öğrenen etkileşimini (f=2), geribildirim alabilmeyi (f=2), eş zamansız derslerin çekingenliklerini kaldırmasını (f=3), teori ve uygulamanın birlikte olmasını (f=1), sesli katılım buradalığı arttırmasını (f=3) derslerin olumlu özellikleri olarak sıralanmışlardır.

Öğrenenler bu konular hakkında bazı düşünceleri de şöyle olmuştur “*Canlı ders uygulamasının bu eğitim sürecinin en yararlı kısmı olduğunu düşünüyorum. Öğretene-öğrenen ve öğrenen-öğrenen etkileşiminin yoğun tutulmasını yararlı ve keyifli buluyorum*”, “*Zaman ve mekan sınırının olmaması. Bu şekilde çalışırken bile eğitim görebiliyorum*”, “*Ders kayıtlarına istenilen zamanda ulaşılabildiği için ders notu çıkarmak daha kolay olmakta*” şeklinde ifade etmişlerdir. Kronosistem başlığında ise verilen cevaplar tüm cevapların %7’sini (f=5) oluşturmuştur. Cevaplar incelendiğinde, öğrenciler derslerin alandaki sorun ve çözüm önerilerini görme bağlamında ufuklarını açtığını (f=5) dile getirmişlerdir.

Son olarak, Tablo 4 öğrenenlerin önümüzdeki dönem dersleri uzaktan alıp almama konusuna ilişkin düşünceleri yer almaktadır. Bu soruya evet yanıtı veren öğrenenler tüm katılımcıların %77’sini (f=54) oluşturmaktadır. Öğrenenlerin verdikleri cevapları incelediğimizde, öğrenenler ortamın esnek olmasını (11), kolay erişimi (8), hayat akışlarına uygun olduğunu (3), zaman yönetiminin kolay olmasını (6), kaynaklara ulaşımın kolay olduğunu (4), tekrar izleme olanağının olmasını (4), kendi hızında öğrenme olanağı olmasını (3), alanın doğasına uygun olduğunu (4), masrafsız olmasını (1), kendilerine vakit ayırabilmelerini (5), teknolojiyle öğrenmeyi deneyimleyebildiklerini (1), güncellenebilir olmasını (1), kişiliğine uygun olmasını (3) vurgulamışlardır. Öğrenenlerden biri bu konular hakkındaki düşüncesini “*Uzaktan eğitimin en yararlı yönü maddiyat açısından kötü durumda olan öğrencilerin şehir dışındaki üniversitelere gitmek zorunda kalmaması...*”, şeklinde ifade ederken, bir başka öğrenen “*Almak isterim çünkü bu sayede zaman yönetimimi daha kolay yapabiliyorum*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Gelecekte Dersleri Uzaktan Eğitim Yoluyla Alma Eğilimine Yönelik Görüşleri

Eğilim	Kodlama	N	%
Evet	Esnek (11) Kolay erişim (8) Hayat akışıma uygun (3) Zaman yönetimi kolay (6) Kaynaklara ulaşım kolay (4) Tekrar izleme olanağı var (4) Kendi hızında öğrenme olanağı var (3) Alanın doğasına uygun (4) Masrafsız (1) Kendime vakit ayırabiliyorum (5) Teknolojiyle öğrenmeyi deneyimleyebildim (1) Güncellenebilir (1) Kişiliğime uygun (3)	54	%77
Hayır	Motive olamıyorum (5) Sosyalleşme yok (5) Verimsiz (2) Okulun kazandırdığı disiplini köreltiyor (3) Etkileşim yeterli değil (1) Öğrencinin yükü çok (3) Yüz yüzenin sinerjisi yok (1)	15	%21
Harmanlanmış	Teorik dersler uzaktan, uygulamalı dersler için yüz yüze (1)	1	%1

Hayır yanıtını veren öğrenenler, katılımcıların %21'ini (f=15) oluşturmaktadır. Verilen cevapları incelediğimizde öğrenenlerin motive olamıyorum (5,) sosyalleşme yok (5), verimsiz (2), okulun kazandırdığı disiplini köreltiyor (3), etkileşim yeterli değil (1), öğrencinin yükü çok (3), yüz yüzenin sinerjisi yok (1) yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Öğrenenler bu düşüncelerini “*Hayır. Nedeni disiplin anlayışının yok oluşu ve okulda edinilen alışkanlıkların yok olması*”, “*Gelecekte uzaktan eğitimle ders almak istemem, çünkü kampüsü ve içinde yaşayabildiklerimizi deneyimlemek isterim*”, “...bir süre sonra moral ve motivasyonumuzun düşmesiyle verimsiz bir hale dönüşebiliyor” cümleleriyle ifade etmişlerdir.

Harmanlanmış eğitimi tercih edenlerin ise katılımcıların %1'ini (f=1) oluşturdukları görülmektedir. Onlar da teorik derslerin uzaktan, uygulamalı derslerin yüz yüze olması gerektiğini (f=1) vurgulamışlardır. Öğrenenlerden biri “*Teorik dersleri uzaktan almak isterim. Uygulamalı derslerin örgün olmasını isterim*” şeklinde ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın temel amacı, öğrenenlerin COVID-19 sırasında uygulanan AUÖ uygulamalarına ilişkin bakış açılarını EST bağlamında tartışmaktır. Bu amaca ulaşmak için öğrenenlere üç soru yöneltilmiştir. İlk soruda eğitimlerine devam ettikleri uzaktan eğitim deneyimlerinin geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemeleri, ikinci soruda, bu deneyimlerine ilişkin beğendikleri ve olumlu buldukları tarafların neler olduğunu ifade etmeleri istenmiştir. Bu iki sorudan alacağımız cevaplarla öğrenenlerin AUÖ konusundaki görüş ve eleştirilerinin EST sürecinin hangi basamağında yoğunlaştı da belirlenmeye çalışılmıştır. Üçüncü soruda, gelecekte uzaktan eğitimle eğitim almayı isteyip istemediklerini nedenleriyle açıklamaları istenmiş ve bu cevaplar EST bağlamında tartışılmaya çalışılmış.

Geliştirilmesi Gereken Yönler

Öğrenenlerin ilk soruya verdikleri yanıtlar, bioekoloji, arayüz, mikrosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem basamaklarında sınıflanmıştır (Şekil 2). Çalışmanın ilk sorusuna yönelik bioekoloji düzeyinde öğrenenler, özyönetim eksikliğini önemli bir sorun olarak dile getirmiştir. Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin özyönetim becerilerine sahip olmalarının önemi, farklı çalışmalarda (Kuo, Walker, Schroder ve Belland, 2014; Yükseltürk ve Bulut, 2007) vurgulanmıştır. Bu çalışmalarda, çevrimiçi öğrenme ortamlarının daha esnek, daha fazla öğrenen merkezli olması ve daha fazla otonomi içermesi, özyönetim becerilerine sahip olmayı gerektirdiği dile getirilmiştir. Çevrimiçi ortamlarda öz-yönetimli öğrenenlerin daha başarılı oldukları savı bu araştırmalarla desteklenmiştir. Buna bağlı olarak, öğrenme sürecinde, öğrenenin daha fazla rol almasını gerektiren yaklaşımların öneminin arttığı söylenebilir. Bu bağlamda AUÖ ortamları, hem öğrenenlerin öğrenme sürecinde daha fazla rol almalarını sağlayacak, hem de akranlarıyla etkileşimli ve işbirliği içinde çalışma ortamı sağlayacak şekilde yapılandırılmasının, öğrenenlerin özyönetim becerilerinin gelişmesine katkısının olacağı söylenebilir.

Arayüz alt sisteminde öğrenenler, yaşadıkları teknik sıkıntıların dersleri aksattığı vurgusunu yapmışlardır. Öğrenenler, internet erişimi, altyapı eksikliği ve internet hızından dolayı ortaya yaşadıkları sorunları dile getirmişlerdir. İnternetin yavaş olduğunu, bağlantının sık sık kesildiğini, bağlantının yeterli olmaması nedeniyle ses ve görüntü sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. AUÖ konusunda yapılan çalışmalarda da öğrenenlerin internete ulaşmada yaşadıkları sorunlar çok sık dile getirilmiştir. (Can, 2020; Başaran ve diğerleri, 2020; Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Reimer ve Schleicher'in (2020) Türkiye'nin de yer aldığı 98

ülkeden uzaktan eğitim ile ilgili kurumlarda çalışan 330 katılımcı ile yaptıkları ankette, katılımcıların %42'si teknolojik altyapı yetersizliği konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Keskin ve Kaya'da (2020) yaptıkları çalışmada, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin yarıdan fazlasının eğitimler sırasında teknik sorunlar yaşadığı görülmektedir. Öte yandan geniş kitlelere yönelik uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkili olabilmesi için ekonomi, teknoloji ve eşitlik konuları büyük önem taşımaktadır (Kurubacak ve Yüzer, 2020). Bunun için öncelikle öğrenenlerin uzaktan öğrenme içeriklerine erişim araçlarına sahip olma durumları belirlenmeli ve ihtiyaçların nasıl karşılanacağı konusunda çözüm üretilmelidir. Diğer yandan, teknik sorunlara ilişkin çözüm üretebilmelerine yardımcı olacak, ihtiyaç duyduklarında erişebilecekleri bir destek sisteminin oluşturulmasının da faydalı olacağı düşünülmektedir.

Mikrosistem düzeyinde, öğrenenler etkileşimin çeşitliliğinin artırılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Al-Samarraie ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada öğrencilerin ilgisini çekecek eğitim materyallerinin, uzaktan eğitimde öğrenmenin sürekliliğinin sağlanmasında önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Trust ve Bond'da (2020) düşük kaliteli materyallerin uzaktan eğitime ilişkin olumsuz görüşlerin temelini oluşturabileceğine değinmişlerdir. Diğer yandan yapılan çalışmalar, açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarında hem bilişsel hem de sosyal katılımı sağlamak adına farklı etkileşim türlerini destekleyen bir öğrenme sürecini oluşturmasının önemli olduğunu göstermektedir (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Ancak yaşadığımız durumun acil olması, hızlı hareket etmeyi, çabuk karar almayı gerektirmiş, ders tasarımı konusunda deneyim ve zamana sahip olunmaması da uzaktan eğitim sürecinin tüm bileşenleriyle işletilmesine engel olmuştur. Öte yandan farklı iletişim araçları ve bu araçların etkileşim unsurlarını bir arada kullanarak teknolojiye ulaşım farklılığının yarattığı eşitsizlikler dengelenmeye çalışılabilir.

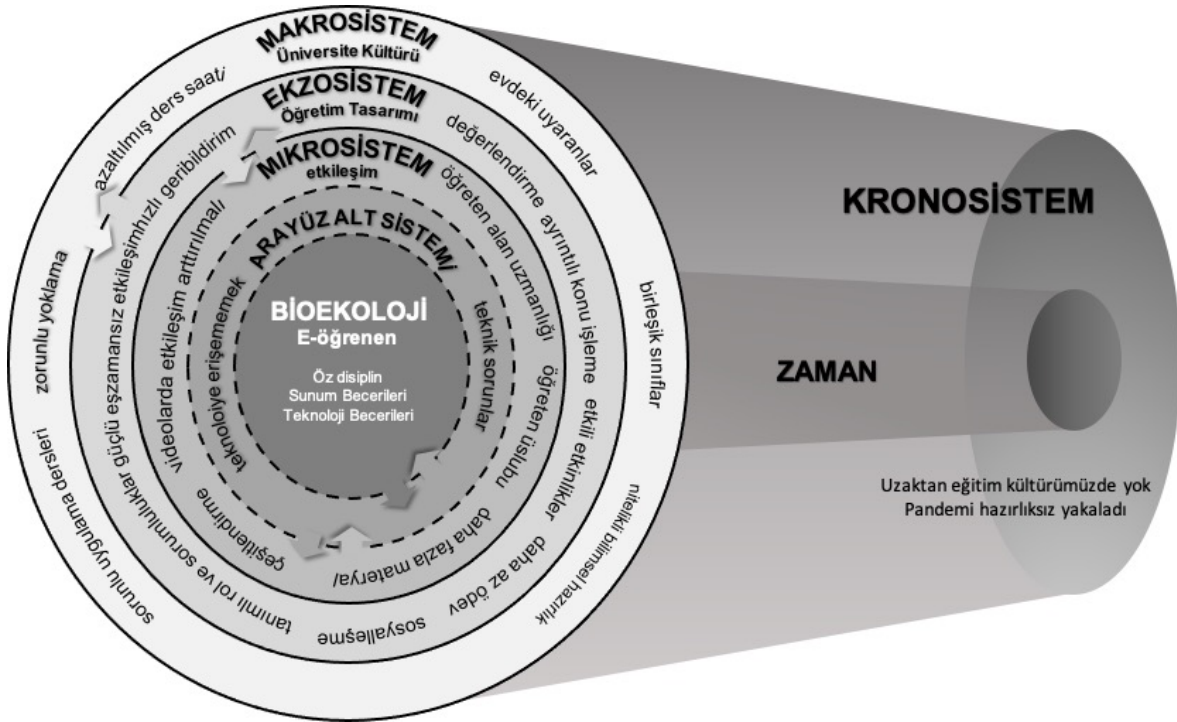
Bunun yanında öğrenenlerin ilk soruyla ilgili düşüncelerinin, EST'nin ekzosistem boyutu çerçevesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu konuda öğrenenler özellikle, duruma özgü değerlendirme sisteminin geliştirilmesinin gerektiğini, ders sürecinin önceden planlanmasının çok önemli olduğunu ve geribildirim daha hızlı olması gerektiğini vurgulamışlardır. Yapılan benzer çalışmalarda da (Bach, Haynes ve Smith, 2007; Can, 2020) AUÖ'de ölçme ve değerlendirme sürecinde sorunlar yaşandığı dile getirilmiş, ölçme ve değerlendirmenin daha sağlıklı yürütülebilmesi için sistemsal olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu süreçte öğrenenlerin sınavları temel değerlendirme aracı olarak gördükleri, bu bağlamda çevrimiçi sınavların nasıl daha güvenli ve gözetimli hale getirileceğine odaklandıkları söylenebilir. Oysa uzaktan öğretilen program ve derslerde ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sadece

sınavlarla değil; sürece yayılacak şekilde kurgulanması önemlidir. Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme konusunda standartlar belirlenmeli, daha etkili ve elverişli bir değerlendirme ortamı sağlayabilmek adına, öğreneni merkeze alan elektronik ürün, ödev, performans ve etkinlik dosyası gibi süreç odaklı değerlendirme yaklaşımları, akran değerlendirmesi gibi yöntemler kullanılmalıdır. Üniversitelerin kendi içlerinde, çevrim içi sınav merkezleri kurarak değerlendirme süreçlerini daha sistematik hale getirmelerinin de kalıcı bir çözüm olacağı düşünülebilir.

Diğer yandan öğrenenler ilk soruyla ilgili olarak, ders sürecinin önceden planlanması ve kendileriyle paylaşılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu anlamda öğretmenlerin ders kazanımlarını ve beklentilerini açık bir şekilde yönergelerle sunmalarının, öğrenenlerin bilişsel bulunurluğunun artırılmasına yardımcı olacağı düşünülebilir. Diğer yandan öğretmenlerin küresel salgın sürecinde duruma çok hızlı uyum sağlamaları, refleks göstermeleri ve uzaktan eğitime uygun derslerin hazırlanması kolay değildir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Öğretmenlerde AUÖ sürecinde, yaşadıkları en büyük sorunun teknolojik alt yapıdan sonra uzaktan öğrenenler için içerik geliştirme olduğunu dile getirmişlerdir (Doğan ve Koçak, 2020). AUÖ uygulamaları için etkili ve verimli içerik yapılarını oluşturabilmek için, öncelikle yüz yüze eğitime göre düzenlenmiş öğretim programlarının, kazanımlarının, içeriklerinin, etkinliklerinin, değerlendirme sürecinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin teknolojik, pedagojik alan bilgilerinin de geliştirmeleri konusunda desteğe ihtiyaçlarının olduğu açıktır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında öğrenme tasarımı ve dijital içerik üretim ve denetim birimlerinin kurulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin AUÖ sürecinde yaşadıkları zorluklar doğru analiz edilmeli, destek eğitimleri bu ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanmalıdır. Bunun yanında yaşanabilecek benzer kriz durumları için, yüz yüze, harmanlanmış ve uzaktan öğrenme olmak üzere üç yapı için de planlamanın yapılması ve ders içeriklerinin hazırlanmasının gerekli olacağı düşünülmektedir.

Öğrenenlerin ilk soruyla ilgili olarak dile getirdikleri bir diğer konu, geribildirim daha hızlı olması gerektiğidir. AUÖ uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmalarda, yeterli geribildirim verilmesi, öğretim elemanlarının öğrencilerle kurdukları iletişimde hızlı ve destekleyici olmaları, öğrenenlerin öğrenme sürecinden aldıkları verimi arttırmaktadır (Altun Ekiz, 2020; Arbour, Kaspar ve Teall, 2015; Elcil ve Şahiner, 2013; Karakuş ve Yelken, 2020; Keskin ve Kaya, 2020; Yıldız, 2016). Öte yandan küresel salgın sürecinin birçok eğitim kurumunu gerek pedagojik gerekse teknolojik olarak hazırlıksız yakaladığı görülmektedir. Bu nedenle örgün ortamda işleyen bir sürecin çok hızlı bir şekilde çevrimiçi ortama aktarılması ve

önemli bir bileşen olan geribildirim sürecinin sağlıklı işletilebilmesi konusunda sıkıntıların yaşanması beklenen bir sonuç olacaktır.



Şekil 2. AUÖ'nün geliştirilmesi gereken yönlerinin Ekolojik Sistem Teorisine uyarlanması

Makrosistem düzeyinde öğrenenler yoğun olarak, evdeki uyarımların dikkati dağıttığı konusuna vurgu yapılmışlardır. Alanyazın incelendiğinde, benzer sonuçları ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir (Akgün, Güleç ve Topal, 2013; Gillies, 2008; Hannay ve Newvine, 2006). Bu çalışmalarda öğrenenler, zaman yönetimi ve motivasyonu korumayla ilgili yaşadıkları zorlukları dile getirmişlerdir. Küresel salgın sürecinde AUÖ'de yaşanan en önemli sorunlardan biri, kendi öğrenme planını yapamayan, zaman yönetimi konusunda sorun yaşayan öğrencilerin, bu süreci evde geçiriyor olmaları dolayısıyla motivasyonlarının düşmesidir. AUÖ'de etkileşimin yüz yüze göre daha kısıtlı olması sebebiyle, öğrenenler kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaktadır. Bu bağlamda sınıf ortamında öğrenmeye alışkın öğrencilerin bu süreci evde yürütmeye çalışmalarının, motivasyonlarını düşürdüğü söylenebilir.

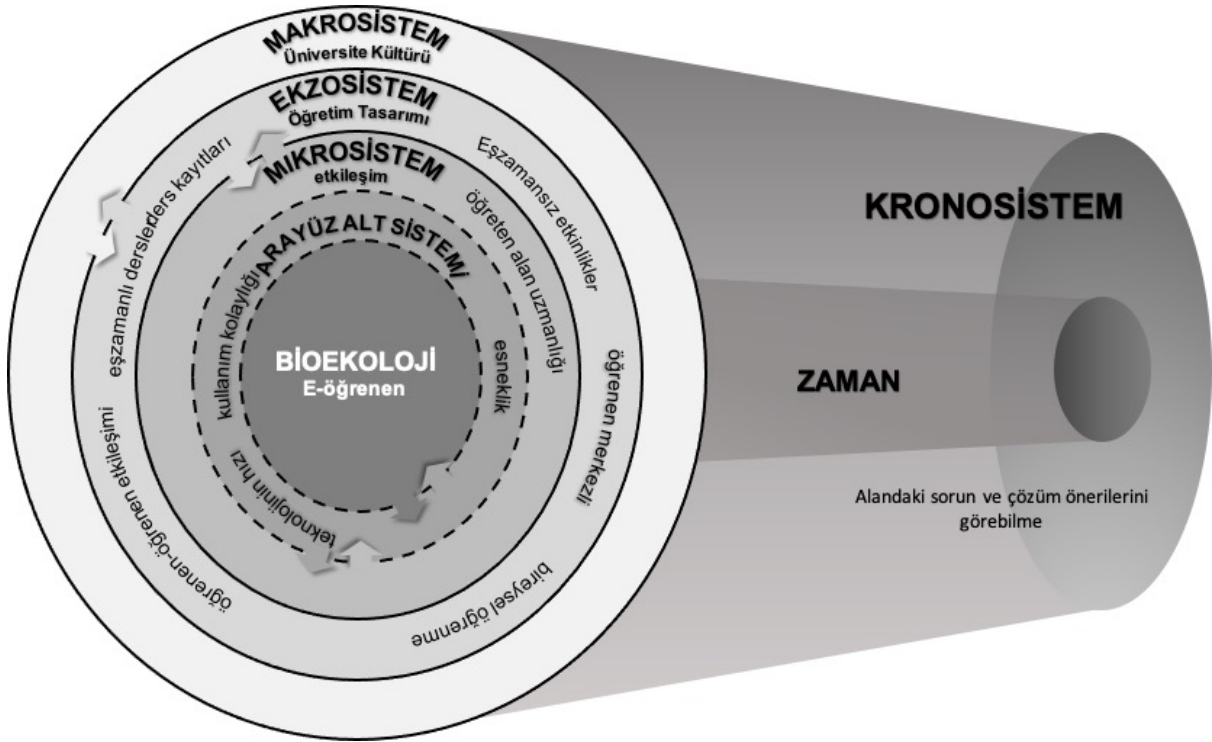
Kronosistem düzeyinde ise öğrenenler, küresel salgına hazırlıksız yakalandığını düşünmektedir. Bu dönemde, çok kısa bir sürede yüz yüze eğitim uygulamalarından AUÖ uygulamalarına geçilmiş, bu hızlı geçiş süreci, öğreticileri ve öğrenenleri hazırlıksız yakalamıştır. Gerek öğreticiler gerekse öğrenenler alışık oldukları yüz yüze eğitimden, belki

de uygulamaya dönük çok da fazla deneyimi olmadıkları bir sisteme geçmek zorunda kalmıştır. Bu durum başta öğretmenler, öğrenenler ve veliler olmak üzere tüm paydaşlar üzerinde ciddi bir tedirginlik meydana getirmiştir. Özellikle öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki deneyimsizliği, öğrenenlerin yeni sisteme uyum sorunları ve öğrenen başarılarının nasıl değerlendirileceği soruları, bu tedirginliği arttırmış olabilir. Bunun yanında kurumların yüzleştiği çok önemli bir sorun, internet üzerinden yapılacak uzaktan eğitim altyapısına sahip olmamaları veya sahip oldukları durumlarda bile bu konuda daha önce hazırlık yapılmamış olmasıdır (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Bu anlamda altyapı eksikliklerinin giderilmesi yanında yüz yüze eğitime göre düzenlenmiş öğretim programlarının kazanımlar, kazanımlara yönelik içerikler, etkinlikler, değerlendirme süreçleri açısından gözden geçirilmesi gerekmektedir. Yaşanan deneyimden yola çıkarak gerek yüz yüze gerek uzaktan gerekse de harmanlanmış ortamlar için öğrenme süreçlerinin planlanmasının faydalı olacağı açıktır.

Güçlü ve Yararlı Bulunan Yönler

Çalışmanın ikinci sorusunda, öğrenenlerin, uzaktan eğitim deneyimlerine ilişkin en beğendikleri yönler belirlenmeye çalışılmıştır. Burada da öğrenenlerin verdikleri cevaplar arayüz, mikrosistem, ekzosistem ve kronosistem düzeylerinde sınıflanmıştır.

Arayüz alt sisteminde, öğrenenlerin büyük bölümünün esneklik kavramına vurgu yaptıkları görülmektedir. AUÖ uygulamalarına yönelik araştırmalarda da (Al-Rabiaah, 2020; Craig vd., 2020; Liguori ve Winkler, 2020; Pınar ve Döner, 2020; Selwyn,2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Tekdal ve Yiğen, 2020; Toquero, 2020) esneklik vurgusu öne çıkmıştır. Çalışmalarda ders kayıtlarının ve materyallerin uzaktan erişime açılmasının, hem öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemelerine destek olması, hem de kalıcılığı artırması yönündeki avantajları dile getirilmiştir. Her zaman ve her yerde derse ulaşabilmenin çevrimiçi öğrenmenin önemli bir bileşeni olduğu vurgulanmıştır.



Şekil 3. AUÖ'nün güçlü ve yararlı bulunan yönlerinin Ekolojik Sistem Teorisine uyarlanması

Bu soruya verilen yanıtlarda ilk soruda olduğu gibi ekzosistem düzeyinde yoğunlaşmıştır. Ekzosistem seviyesinde öğrenenler, ders kayıtlarının olmasının yararına özellikle vurgu yapmışlardır. Yapılan çalışmalarda da ders kayıtlarının ve materyallerin uzaktan erişime açılmasının, hem öğrenenlerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemelerine destek olduğunu hem de öğrenmenin kalıcılığını arttırdığını göstermiştir (Kocatürk ve Uşun, 2020; Pınar ve Döner, 2020; Yolcu, 2020). Çalışmada, öğretenlerin çoğunlukla eşzamanlı ders anlatımı ve nadiren eşzamansız etkinlikleri kullanıldığı, öğrenenlerin de oturumlara katılmak yerine ders kayıtlarını izlemeyi tercih ettiklerini görülmektedir. Öğretenlerin derslerinde eşzamansız derslere yoğunlaşmamaları, küresel salgın sürecine hazırlıksız yakalanmalarından ve AUÖ'yi kısa sürede sona erecek geçici bir durum olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Öte yandan, açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarında esnekliğin sürdürülebilirlik için önemli bir bileşen olduğu düşünüldüğünde, eşzamansız katılımı destekleyecek etkinliklerin tasarlanmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Son olarak mikrosistem düzeyinde hocaların alan uzmanlıklarına ilişkin beğenilerini dile getirdikleri görülmektedir. Kronosistem düzeyinde ise öğrenenler, AUÖ sürecinde alandaki sorun ve çözüm önerilerini görebilmelerini sağladığı vurgulanmıştır.

Öte yanda, öğrenenlerin cevaplarının EST'nin hangi düzeyinde yoğunlaştığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz, sonunda öğrenenlerin AUÖ programına ilişkin görüş

ve önerilerinin ekzosistem düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer bir değişle öğrenenlerin programın işleyiş sürecine ilişkin beğeni ve eleştirilerinin; konuların işlenmesi, etkinliklerin yapılandırılması, geribildirim, değerlendirme süreci gibi öğretim tasarımı boyutuna ilişkin olduğu görülmektedir. Öğretim tasarımı, etkili bir öğrenme sürecini sağlamak için sürekli planlama, tasarım, geliştirme ve değerlendirme yapmayı gerektiren dinamik bir süreçtir (Morrison, Ross, Kemp ve Kalman, 2010). Ekzosistem, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bu dinamik yönelimin gerçekleştiği düzeydir. Diğer bir değişle, ekzosistemde öğrenenlerin performanslarını ve yeterliklerini artırmak için, öğrenme sürecinin planlanmasına, geliştirilmesine, değerlendirilmesine ve sürdürülmesine yönelik planlamalar yapılır. Ekolojik bir sistem olarak AUÖ ortamında öğrenen davranışlarını anlayabilmek ve öğrenme sürecini yapılandırabilmek için her bir katmanın birbirini etkilediği unutulmamalıdır. İdeal öğrenme ortamlarının yaratılması ve yeniliklerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, AUÖ sisteminin her bileşeninin birlikte hareket etmesi önemlidir. Sistemi oluşturan basamaklar arasındaki tutarlılık ne kadar fazla ise, sistemin öğrenme sürecindeki etkisi de o kadar olumlu olacaktır. Bu bağlamda, etkili bir AUÖ süreci inşa edebilmek için, bioekolojiden kronosistem düzeyine kadar her bir basamağın karşılıklı etkileşim içinde olduğu, birbirini etkilediği unutulmamalıdır. Bu nedenle küresel salgın sürecinin, öğrenen algısı, teknolojik altyapı, öğrenenin etkileşim kurduğu çevresi ve etkileşim biçimi, üniversite yönetiminin aldığı kararlar gibi, öğretim tasarımı sürecinde alınacak kararları etkileyerek yönlendireceği açıktır. Bu nedenle, AUÖ için ders içeriklerini planlarken bütünsel bir sistem oluşturmak ve doğru öğretim tasarımı kurgulamak gerekir. EST'nin de çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin öğrenme sürecini iyileştirmek için politika, araştırma ve uygulamaya rehberlik edecek birleştirici bir teorik çerçeve sunabileceği düşünülmektedir.

Gelecek Eğilimleri

Çalışmanın üçüncü olarak, öğrenenlere önümüzdeki dönem uzaktan eğitimle eğitim almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bu soruya evet diyen öğrenenlerin temel vurgularının esneklik ve kolay erişim üzerine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenenler bu sistemde zaman yönetiminin kolay olduğunu ve kendilerine vakit ayırabilme fırsatı bulduklarını dile getirmişlerdir. Yapılan çalışmalarda da (Fidalgo vd., 2020; Jung ve Rhea, 2000; OECD, 2020) AUÖ'de öğrenenlerin zamanlarını daha verimli kullanabildikleri dile getirilmiştir. Bunun bir sebebi de şehir dışından gelen öğrenenlerin, küresel salgın sürecinde eğitimi evden takip etmeleri sebebiyle yolda geçirecekleri zamandan tasarruf ettiklerini düşünmeleridir.

Hayır yanıtını veren öğrenenlerin gerekçeleri ise, motive olamamaları, sosyalleşmenin olmaması üzerine yoğunlaşmıştır. Gençlerin akranlarıyla sosyalleşme fırsatı buldukları okullardan uzak kalmaları, sosyal izolasyonu beraberinde getirmiştir (Can, 2020; Chang ve Satako, 2020). Küresel salgın dönemi bize bir kez daha, uzaktan eğitim sürecinde, okulun sadece eğitim değil; sosyalleşmeyi içeren toplumsal bir mekan olduğunu göstermiştir (Anderson, 2020). Harmanlanmış cevabını verenler ise teorik derslerin uzaktan, uygulamalı derslerin yüz yüze yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öneriler

Bu teorik modelin öğretim tasarımcıları başta olmak üzere sürecin planlayıcı ve uygulayıcıları için önemli bir işlev göreceği düşünülmektedir. Hem uygulama yapabilmek hem de uygulamaya dönük politikalar geliştirilebilmek için, AUÖ dönemine yönelik nicel, nitel ve karma araştırmaların yapılması ve bu araştırmaların tüm paydaşlar tarafından ele alınması gerekmektedir. Türkiye’de eğitim kurumları daha önce benzer bir kriz dönemini yaşamadıkları için küresel salgın sürecine hazırlıksız yakalanmışlardır. AUÖ sürecinde ders tasarımı, içerik geliştirme, teknoloji kullanımı, değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar, uzun vadede uzaktan eğitime karşı önyargı ve direnç oluşmasına neden olabilir. Bu önyargı oluşumunu önleyebilmek için, AUÖ sürecinde gerçekleştirilen özellikle etkili ve doğru uygulamaların incelenmesi önemli bir çıkış noktası olacaktır. Küresel salgının kontrol altına alınmasından sonra gelecek dönemde, uzaktan öğrenme uygulamalarının kullanımının ne ölçüde ve ne şekilde devam edeceği, büyük ölçüde bu süreçteki deneyimlerden elde edilecek verilere ve deneyimlerden çıkarılacak derslere göre şekillenecektir. Bugün yaşadıklarımız, uzaktan öğrenme sürecinde kullanılan araçlar kadar, öğrenenlerin bu araçlara ve bu araçlar aracılığıyla sunulacak nitelikli içeriğe erişiminin sağlanmasının etkili bir uzaktan öğrenme sürecinin belirleyicisi olduğunu göstermiştir. AUÖ uygulamaları bize, sistemin iyileşmesi, esnekliği ve yeniden yapılandırılması için geleceğe dönük çözüm önerileri geliştirebilme fırsatı sunmuştur. Yeterli hazırlık yapılmadan, bir krizle başlayan AUÖ uygulamaları sonrasında, bu uygulamaları irdeleyerek kazanacağımız tecrübe ile, krizi fırsata dönüştürerek etkili bir harmanlanmış eğitim modelinin nasıl olması gerektiği konusunda ip uçlarına ulaşabiliriz. Ancak bu şekilde kısa vadeli çözüm odaklı yaklaşımlardan yola çıkarak, uzun vadeli anlayış geliştirebilmek, politikalar üretebilmek mümkün olacaktır. Edinilen bu tecrübe ve birikim, çevrimiçi öğrenme ekosisteminde yönetsel, teknoloji ve pedagoji ilişkisini doğru bir şekilde ortaya konulmasına yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Akgün, Ö. E., Güleç, İ. & Topal, M. (2013). Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akmeşe, H., & Ilgaz, A. (2020). Yeni koronavirüs (Kovid-19) pandemisinin Hong Kong'a gelen turist sayısı üzerindeki etkilerinin son beş yılın verilerine göre karşılaştırmalı bir analizi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2020 Cilt: 9 Sayı: 4
- Al-Rabiaah, A., Tamsah, M.H., & Al-Eyadhy, A.A., (2020). Middle east respiratory syndrome corona virus (mers-cov) associated stress among medical students at a university teaching hospital in Saudi Arabia. *Journal Infect Public Health*, 13, 687-691.
- Altıparmak, K., Kurt, İ. D. & Kapidere, M. (2011). *E-learning and open source code management systems in education*. Akademik Bilisim'11 - XIII. Akademik Bilisim Konferansı Bildirileri, Inonu Üniversitesi, Malatya. http://ab.org.tr/ab11/kitap/altiparmak_kurt_AB11.pdf. Erişim Tarihi:01.01.2021
- Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Journal of Sport and Recreation Researches*, 2(11),1-13.
- Altun, D. (2020). *Kısa vadede hepimizin İhtiyacı – canlı ve Toplu iletişim*. <https://www.linkedin.com/pulse/k%C4%B1sa-vadede-hepimizin-ihhtiyac%C4%B1canl%C4%B1-ve-toplu-ileti%C5%9Fim-altun> Erişim Tarihi:22.11.2020
- Anderson, J. (2020). *Brave new world the coronavirus pandemic is reshaping education*. <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>
- Andoh, R.P.K., Appiah, R., & Agyei, P.M. (2020). Postgraduate distance education in University of Cape Coast, Ghana: Students' perspectives. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 118-135.
- Arbour, M., Kaspar, R.W. & Teall, A.M. (2015). Strategies to promote cultural competence in distance education. *Journal of Transcultural Nursing*, 26(4), 436– 440.
- Bach, S., Haynes, P., & Smith, J. L. (2007). *Online learning and teaching in higher education* (p. 209). McGraw-Hill International
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 5(2), 368-397.

- Berk, L.E. (2000). *Child development* (5th ed.). Boston: Allynand Bacon Bronfenbrenner, 1979.
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2020). Covid-19 and crisis-promoted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 0123456789.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimen- tal ecology of human development. *The American Psychologist*, 32(7), 513–531. doi:10.1037/0003- 066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1988). *Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future*. N. Bolger, A. Caspi, G. Downey ve M. Moorehouse (Ed.), *Persons in Context: Developmental Processes içinde* (s. 25-49). New York: Cambridge University Pres.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–24.
- Bronfenbrenner, U. (1995). *Developmental ecol- ogy through space and time: A future perspective*. In P. Moen & G. H. Elder Jr., (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619–647). Washing- ton, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10176-018
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives of human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development*. In Damon, W. & Lerner, R. M. (Eds), *Handbook of childpsychology*. New York: John Wiley&Sons.
- Bronfenbrenner, U. (2009). *Urie Bronfenbrenner'in insan gelişiminde çevresel yaklaşımı*. (Çev. Şen-Beyazyürek). Seyhan Rehberlik ve Araştırma Merkezi. Adana.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- 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.

- Champaign, J. & Cohen, R. (2011). *Exploring the effects of errors in assessment and time requirements of learning objects in a peer-based intelligent tutoring system*, in *FLAIRS Conference*, pp.495–500.
- Chang, G.C. & Satako, Y. (2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>, Erişim Tarihi: 26.03.2020
- Chuck, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., & Vreeland, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the COVID-19 pandemic. *Journal of Surgical Education*. doi:10.1016/j.jsurg.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Craig, A. T., Heywood, A. E., & Hall, J. (2020). Risk of COVID-19 importation to the Pacific islands through global air travel, *Epidemiology & Infection*, 1-16.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çağlar, C. (2010). Karma eğitim sisteminin öğrenci görüşleri ile değerlendirilmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Devran, Y.& Elitaş, T. (2016). Uzaktan eğitim: Fırsatlar ve tehditler. *Online Academic Journal of Information Technology*, 8(27),31-40.
- Durak, G.,Çankaya, S.,& İzmirli, S.(2020). COVID-19 Pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 14(1), 787-809.
- Edelhauser, E.& Lupu-Dima, L. (2020). Is Romania Prepared for eLearning during the COVID-19 Pandemic? *Sustainability*, 12(13), 1-29.
- Elcil, Ş. & Sözen Şahiner, D. (2013). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(2),525-537.
- Erfidan, A. (2019). Derslerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesiyle İlgili Öğretim Elemanı Ve Öğrenci Görüşleri: Balıkesir Üniversitesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J.A., (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 17, Article number: 18
- Gillies, D.(2008). Student perspectives on videoconferencing in teacher education at a distance. *Distance Education* 29(1).
- Golden, C. (2020). Remote teaching: The glass half-full. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, 1a. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.4.1.41a>
- Hannay, M. (2006). Perceptions of distance learning: A comparison of online and traditional learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 1-11.
- Hatice, G., B., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *AUAd* 1(3), 26-50.
- 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-remote-teaching-and-online-learning>
- Al-Samarraie, H.,Teng B. K., Alzahrani, A.,İ., & Alalwan, N. (2017). E-learning continuance satisfaction in higher education: a unified perspective from instructors and students, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2017.1298088
- Isman, A. (2011). Instructional Design in Education: New Model. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 10(1), 136 – 142.
- Johnson, G. M. (2010). Internet use and child development: The techno-microsystem. [AS B]. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10, 32–43.
- Johnson, G. M. (2014). The ecology of interactive learning environments: Situating traditional theory. *Interactive Learning Environments*, 22(3), 298–308. doi:10.1080/10494820.2011.649768
- Johnson, G. M., & Ptoplampu, P. (2008). Internet use during childhood and the ecological techno- subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34, 19–28.
- Johnson, E. S. (2008). Ecological systems and complexity theory: Toward an alternative model of accountability in education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 5(1), 1–10.

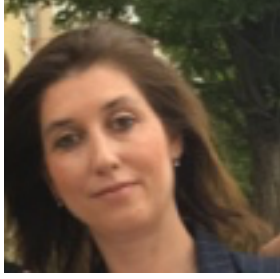
- Johnson, G., M., & Cooke, A.(2020). An Ecological Model of Student Interaction in Online Learning Environments. In book: *Multicultural Instructional Design* (pp.387-415)
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). *Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role*. In Gillies, R. M., Ashman, A. & Terwel, J. (Eds.). *Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp.9-37). New York, U.S.A: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_1
- Jung, I., & Rhea, I. (2000). Effectiveness and cost-effectiveness of online education: A review of the literature. *Educational Technology*, 40(4), 57–60.
- Karakuş, İ. & Yanpar, Y.,T. (2020). Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin sosyal bulunuşluk ile işlemsel uzaklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1),186-201.
- Keskin, M. & Özer K., D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kocatürk Kapucu, N. & Uşun, S. (2020). Üniversitelerde ortak zorunlu derslerin öğretiminde uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(1), 8-27.
- Koçoğlu, E., Ulu Kalın, Ö., Tekdal, D. & Yiğen, V. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Türkiye'deki Eğitime Bakış. *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:6, Issue: 65; pp:2956-2966
- Kuo, Y.C., Walker, A., Belland, B., Schroder, K. & Kuo, Y.T. (2014). A case study of integrating Interwise: Interaction, internet self-efficacy, and satisfaction in synchronous online learning environments. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1),. Athabasca University Press. from <https://www.learntechlib.org/p/148195/>.Erişim Tarihi:28.05.2021
- Kurubacak, G. & Yüzer, T.V. (2004). *The building of knowledge networks withiInteractiver radio programs in distance education systems*. In J. Nall & R. Robson (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2004--World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 2360-2367). Washington, DC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved April 8, 2020 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/11233/>.

- Liguori, E. W., & Winkler, C. (2020). Challenges and opportunities for entrepreneurship education following the COVID-19 pandemic. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/2515127420916738>.
- McCalla, G. (2004). The ecological approach to the design of e-learning environments: Purposebased capture and use of information about learners. *Journal of Interactive Media in Education*, <http://www-jime.open.ac.uk/2004/7/> . Erişim Tarihi:26.01.2021.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Midkiff, S.,F. & Dasilve, L.A.(2000). Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning. *International Conference on Engineering Education* içinde (ss. 14-18).
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage
- Morrison, G.R., Ross, S.M., Kemp, J. E., & Kalman, H. (2010). *Designing effective instruction*. John Wiley & Sons.
- Oliveira M.M.S., Penedo A.S.T. & Pereira V.S. (2018). Distance Education: Advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139-152. DOI: 10.5585/Dialogia.n29.7661
- OECD. (2020). School education during Covid-19 were teachers and students ready? Country note: Turkey. <http://www.oecd.org/education/Turkey-coronavirus-education-country-note.pdf> Erişim Tarihi:11.02.2021
- Paquette, D. & Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. <http://people.usd.edu/~mremund/bronfa.pdf> . Erişim tarihi: 12.03.2021.
- Patton, M.Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed., Sage Publications, Newbury Park.
- Pınar, M.A., & Dönel, A.G. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Selwyn. N. (2020). After COVID-19: *The longer-term impacts of the coronavirus crisis on education*. Melbourne: Monash University. <https://educationfutures.monash.edu/all%2D%2D-present/after-covid19> . Erişim Tarihi: 19. 12. 2020

- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1),40-53
- Sheridan, S. M., Warnes, E. D., Cowan, R. J., Schemm, A. V., & Clarke, B. L. (2004). Family-centered positive psychology: Focusing on strengths to build student success. *Psychology in the Schools*, 41(1), 7-17.
- Swick, KJ., & Williams R (2006). An Analysis of Bronfenbrenner's Bio-Ecological Perspective for EARLY Childhood Educators: Implications for Working with Families Experiencing Stress. *Early Childhood Education Journal*, 33 (5).
- Toquero, C.M. (2020). Emergency remote teaching amid COVID-19: the turning point. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 185-188. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3881748>
- UNESCO. (2020). COVID-19 : Recommendations to plan distance learning solutions. <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>,
- Yamamoto, G.T. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi(online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım A, & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C.D. & Dönmez, B. (2019). Okullarda örgütsel dertleşmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 3214-3231.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329.
- Yolcu, H.H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(4), 237-250.
- YÖK. (2020). YÖK dersleri platformuna öğrencilerden yoğun ilgi. <https://shorturl.at/jmzAU> adresine 03.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yükseltürk, E., & Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society*, 10(2), 71–83.

Yazar Hakkında

Doç. Dr. İrem ERDEM AYDIN



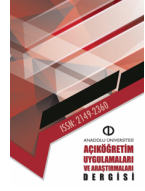
Doç. Dr. İrem ERDEM AYDIN, lisans öğrenimini 1998 yılında Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, Eğitim İletişimi ve Planlaması bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı'nda, doktora eğitimini Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Bölümünde almıştır. Açıköğretim Fakültesinde 2000 yılında öğretim üyesi olarak çalışmaya başlayan Erdem Aydın, 2016 yılında doçentlik unvanını kazanmıştır. Yazarın ilgilendiği konular arasında çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel farklılıklar, açık ve uzaktan öğrenme ortam tasarımı, sosyal medya ve öğrenme gibi konular yer almaktadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir

Tel (İş) : +90 222 335 05 80/5881

Eposta: ieaydin@anadolu.edu.tr

URL: <https://orcid.org/0000-0003-3618-4123>



Gönderim: 06.04.2021

Düzeltilme: 18.07.2021

Kabul: 27.07.2021

Tür: Araştırma Makalesi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri

Ayşe SEYHAN^a

^a Dr. Öğretim Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rize, Türkiye. ORCID: 0000-0003-1741-4878

Özet

Koronavirüs (COVID-19) salgını sebebiyle Türkiye dahil birçok ülkede, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, örgün eğitimden uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu dönemde sosyal mesafeyi koruma önlemleri kapsamında sokağa çıkma yasakları uygulanmıştır. Acil olarak başlatılan uzaktan eğitim, öğretim yöntem ve uygulamalarının değişmesine sebep olmuştur. Salgın sürecinin uzun sürmesi, öğrenmeye ayrılan zamanı ve öğrencilerin öğrenme fırsatlarını sınırlandırmıştır. Araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerini ve bu sürece ilişkin görüşlerini almaktır. Durum çalışması şeklinde tasarlanan araştırma Türkiye'deki yedi farklı üniversiteden 151 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizi çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, salgın sürecinde yapılan uzaktan öğretimde öğretmen adaylarının, internete erişim, materyal temini, öğrenme ortamı sağlama, öğrenme güclüğü vb. sebeplerden zorluklar yaşadıklarını göstermiştir. Aynı zamanda uzaktan öğretim sürecinin zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme, araştırma, okuma ve öğrenme becerilerini geliştirme gibi faydalarının olduğunu da ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, sosyal bilgiler öğretmen adayı, covid-19 (koronavirüs), deneyim ve görüş

Distance education experiences and opinions of prospective social studies teacher during the covid-19 epidemic

Abstract

Due to the coronavirus (COVID-19) epidemic, many countries, including Turkey, switched from formal education to distance education in the spring semester of the 2019-2020 academic year. During this period, curfews were implemented within the scope of social distance protection measures. Distance education, which was started urgently, caused a change in teaching methods and practices. The long duration of the epidemic process has limited the time allocated to learning and the learning opportunities of students. The aim of the research is to get the experiences of prospective social studies teachers during the epidemic process and their views on this process. The research, which was designed as a case study, was carried out with the participation of 151 prospective teachers from seven different universities in Turkey. Content analysis of the data obtained with the semi-structured interview form was analyzed. The results of the research show that the prospective teachers in distance education during the epidemic process, access to the internet, supply of materials, providing a learning environment, learning difficulties, etc. showed that they had difficulties due to various reasons. At the same time, it has been revealed that the distance education process has benefits such as learning independent of time and place, improving research, reading and learning skills.

Keywords: Distance education, social studies teacher candidate, covid-19 (coronavirüs), experience and opinion

Kaynak Gösterme

Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(3), 65-93. <https://doi.org/10.51948/auad.910385>

Giriş

Çin'in Hubei Eyaleti, Wuhan Şehrinde ortaya çıkan ve ilk defa 31 Aralık 2019'da dünya ile paylaşılan bulaşıcı bir solunum yolu hastalığına sebep olan Covid-19 (Koronavirüs) virüsü kısa sürede birçok ülkeye yayılmıştır (World Health Organization [WHO], 2020a). Yeni Koronavirüs Acil Durum Komitesi Uluslararası Sağlık Tüzüğü kapsamında 30 Ocak'ta toplanarak salgını; uluslararası niteliği olan bir halk sağlığı acil durumu olarak ilan etmiştir. Komite, Dünya Sağlık Örgütü, Çin Halk Cumhuriyeti ve küresel topluma bu salgını kontrol altına alacak önlemler konusunda tavsiyelerde bulunmuştur. Hastalığın erken tespit edilmesi, vakaların izole ve tedavi edilmesi, temasların izlenmesi ve sosyal mesafenin teşvik edilmesi ile virüsün yayılmasının önüne geçilebileceğini belirtmiştir (WHO, 2020b). Alınan tedbirlere rağmen virüsün yayılmasının önüne geçilemeyince Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 11 Mart 2020 tarihinde Covid-19 virüsünü pandemi ilan etmiştir (WHO, 2020c). Ülkeler, salgını yavaşlatmak veya durdurmak için birtakım önlemlerle beraber karantina ve sosyal mesafe uygulamaları başlatmışlardır. Vakalar ve ölümler artınca tedbirler sıkılaştırılmış birçok ülkede okullar kapatılarak yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Türkiye'de 11 Mart 2020 tarihinde açıklanan ilk Covid-19 vakasından bir gün sonra bilim kurulu toplanmıştır (Sağlık Bakanlığı [SB], 2020). Bilim kurulunun önerileri doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda Nisan ayında gerçekleştirilmesi planlanan ara tatil 16-22 Mart tarihine çekilerek 23 Marttan itibaren de uzaktan eğitime geçilmesi kararı alınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Üniversiteler ise 16 Mart'tan itibaren 3 hafta süre ile tatil edilmiştir. 18 Mart'ta toplanan Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nda (YÖK) alınan karar gereğince üniversiteler kendi imkanları doğrultusunda uzaktan eğitime geçmiştir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2020a).

Yüksek Öğretim Kurulu tüm düzeylerdeki programda yer alan derslerin teorik kısımlarının, gerekli altyapı ve yetkinlik varsa uzaktan öğretimle yürütülebileceği, derslerin uygulamalı kısımlarının ise belirlenen zamanda her bir programa göre yoğunlaştırılmış akademik takvim oluşturularak eğitim verilebileceği kararını duyurmuştur (YÖK, 2020a). Ancak Covid-19 salgını devam ettiği için tüm derslerin teorik veya uygulamalı olarak imkân dahilinde uzaktan yapılması kararı alınmıştır. Sınavların ödev, sunum vb. etkinlikler şeklinde gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir. Vaka ve ölüm sayılarındaki artış nedeniyle, okullar 2020 bahar dönemini uzaktan eğitimle tamamlamıştır. Pandemi sürecinde tüm uygulanan sokağa çıkma yasakları ve sosyal mesafeyi koruma önlemleri, öğrencilerin öğrenme süresi, öğrenme stratejilerinde ve öğrenme olanaklarında değişimlere yol açarak öğrencilerin öğrenme

fırsatlarının da sınırlanmasına neden olmuştur. Bu süreçte öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve personelin öğrenme ve öğretmede alıştıkları sistemler değişmiştir (Kelly ve Columbus, 2020). Üniversiteler arasında imkân farklılıklarından ortaya çıkabilecek olumsuz durumların önüne geçilmesi için Yüksek Öğretim Kurulu koordinasyonunda üniversiteler arasında iş birliği geliştirilmiştir. Uzaktan eğitim altyapısı olmayan veya yetersiz olan üniversitelerin ihtiyaçları diğer üniversitelerle iş birliği içerisinde giderilmeye çalışılmıştır (YÖK, 2020a). Altyapı eksiklikleri tamamlanan üniversiteler UZEM (Uzaktan Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi) veya kendi imkanlarıyla dijital platformlar üzerinden öğretimlerini yürütmeye çalışmışlardır. Yüksek Öğretim Kurulu, bazı üniversitelerin dijital ders havuzlarını Yükseköğretim Kurumları Dersleri (YÖK-DERSLERİ) adı verilen ara yüzle erişime açmıştır. Öğrencilere, hem kendi üniversitelerinde dersi veren öğretim elemanı tarafından hazırlanan ders içeriklerine hem de başka üniversiteler tarafından YÖK-Dersleri kapsamında erişime açılan dijital ders malzemelerine erişme imkânı sunulmuştur (YÖK, 2020b).

Çalışmanın Kuramsal Temelleri

Uzaktan eğitim, bilginin basılı ya da elektronik iletişim araçları ile insanlara aktarılması için yer ve zamandan bağımsız olarak düzenlenen eğitim öğretim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2002). Uzaktan eğitimde internet, radyo, televizyon gibi teknoloji araçları yüz yüze eğitimdeki sınıfın yerini alır. Bu araçlar ile yer ve zamandan bağımsız olarak eğitim yapılır (Tabata ve Johnsrud, 2008). Dersler eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilir. Eş zamanlı eğitimde öğrenciler ve öğretmenler canlı olarak aynı zamanda derse katıldığı için herhangi bir problemle karşılaşıldığında anında geri bildirim verilebilir. Öğrenci grup içerisinde olduğundan daha az izole olmuş olur. Asenkron öğrenme ise öğretmen ve öğrencilerin eş zamanlı olarak bir arada bulunmadığı, ihtiyaç duydukları veya istedikleri bir zamanda internet üzerinden ders içeriğine (sunu, video, ses kaydı vb.) erişebildikleri eğitimdir (Demir, 2014).

Türkiye’de salgın nedeniyle 16 Mart 2020’de yüz yüze eğitime ara verilmiş, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitime geçilmiştir. Okulların kapanması öğrenme süreçlerini aksatmış, birçok öğrenci internet, televizyon ve radyodan öğrenmeye başlamıştır. Uzaktan eğitimin başlamasıyla öğrenciler, yabancı oldukları öğretim yöntemleri, materyalleri, iletişim şekilleri ile eğitim öğretim süreci yürütmek zorunda kalmıştır. Okulların kapatılmasıyla farklı sosyoekonomik düzeyde olan öğrencilerin arasındaki öğrenme farklılıklarının düşük ekonomik düzeye sahip öğrencilerin aleyhine daha çok derinleşeceği

ifade edilmiştir (Özer, 2020). Bu süreç ebeveynlerin, öğrencilerin öğrenmesini desteklemede daha büyük bir rol almalarını gerekli kılmıştır. Okulların kapanmasından çocukların olumsuz etkilenebileceği ve eşitsizliklerin artabileceği uyarısı yapılarak devletlerden her öğrencinin eğitime erişebilmesi için önlemler almaları istenmiştir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020).

Covid-19 salgının devam etmesi ve vaka sayılarının artması sebebiyle ve 2020 Mart ayında başlayan uzaktan eğitim süreci devam etmektedir. Okulların çevrimiçi öğrenme yoluyla öğrencilerin öğrenme kalitesini nasıl artıracacağı, öğrencileri fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı bir şekilde nasıl geliştireceği önemli bir sorun olarak devam etmektedir (Kelly ve Columbus, 2020). Bu süreçte üniversitelerin uzaktan eğitim altyapılarını geliştirmeleri, dijital öğrenme materyalleri ile öğrenme yöntemlerini çeşitlendirmeleri önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin de uzaktan eğitim süreçlerine katılımlarının sağlanması belirtilmektedir. Okulların uzaktan eğitim alt yapılarının yetersizliği, teknoloji kullanma becerilerinin zayıf olan öğretim elemanlarının tutumları uzaktan eğitimin gelişmesini olumsuz etkilemektedir (Telli, Altun, 2020). Diğer taraftan öğrenmeye harcanan zaman ve öğrenme olanaklarının eğitim öğretimin kalitesini etkileyen en sağlıklı göstergelerden biri olduğu ifade edilmektedir. Salgın sürecinin uzun sürmesi öğrenmeye ayrılan zamanı ve öğrenme olanaklarını azaltmakta, bu durum öğrencilerin öğrenme fırsatlarını da sınırlandırmaktadır. Bu süreçte salgının ortaya çıkardığı krizden ders alabilen ülkelerin, eğitim paydaşlarının görüşlerini alarak salgın önlemleri kapsamında, mevcut insan kaynakları ile teknolojik imkanlarını kullanarak bir eğitim politikası geliştirme fırsatı yakalayabilecekleri belirtilmektedir (OECD, 2020).

Salgının etkilerinin uzun sürecek olması, özellikle savunmasız ve dezavantajlı öğrencilerin okulu bırakma riskini artırmaktadır. Bu süreçte özellikle engelli öğrenciler ile interneti ve bilgisayarı olmayan öğrencilere destek sağlanması eğitimlerinin kesintiye uğramaması için önemlidir (Can, 2020). Okulların kapalı olduğu dönemde öğrencilerin okulları ve buldukları toplumla ilişkilerinin zayıflama veya kopma riski bulunduğu, özellikle okul dışı faktörlerin öğrenme çıktılarında belirleyici bir rol oynadığında bunun daha da önemli olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle salgın süreci, okul-veli yakınlaşmasını sağlamak ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini geliştirmek için fırsat olarak değerlendirilmelidir. Dezavantajlı gruplara alternatif eğitim modelleri geliştirilmelidir. Süreçte faklı ekonomik imkanlara sahip öğrencilerin aynı öğrenme fırsatlarından yararlanması ve aynı yeterlilik seviyesinde mezun olmaları sağlanmalıdır. Eğitim sistemleri

öğrencilerin, fiziksel ve zihinsel sağlıklarının korunması, sosyal ve duygusal gelişimlerinin sağlanması için okul, akran ve öğretmen bağlarının korunmasını sağlayacak şekilde geliştirilmeli veya dönüştürülmelidir (OECD, 2020) .

Covid-19 salgını sürecinde yeniden şekillenen eğitim öğretim sürecinin etkisi her öğrenci için eşit gerçekleşmemektedir. Uzaktan eğitimle öğrencilerin eğitimden kopmamaları, öğretimde bireysel, sosyoekonomik farklılıkların etkilerinin en aza indirilmesi ve uzaktan öğretimden azami düzeyde faydalanabilmek için uzaktan eğitim altyapı, donanım ve eğitim öğretim uygulamalarının geliştirilmesinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda öğrencilerin uzaktan öğretim deneyimleri ve görüşlerinin ortaya koyulmasının uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının geliştirilmesi açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının Covid-19 salgını sürecinde 2019-2020 bahar döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim deneyimlerine yönelik görüşlerini almaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olguyu gerçek yaşam içerisinde ele alan olgu ile içerik arasında sınırların kesin olarak belli olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynaklarının bulunduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Yin, 2017). Araştırmada, öğretmen adaylarının görüşleri ve deneyimlerine dayalı olarak pandemi süresince uzaktan eğitim sürecine yönelik derinlemesine bilgi elde etmek ve sonuçları ortaya koymak amaçlanmıştır. Durum çalışması olgunun bağlamından ayrılmasının zor olduğu durumlarda bu olguyu incelemek için kullanılabilir (Yin, 2017). Bütüncül ve derinlemesine inceleme gerektiği durumlarda, durum çalışmasının sağlam bir yol gösterici olabileceği ve karmaşık konuların anlaşılması ve keşfedilmesine olanak tanıdığı söylenebilir. Durum çalışmasında çıktılardan ziyade süreçle, olguyu etkileyen belirli unsurlardan ziyade bağlamla, doğrulamaktan ziyade keşfetmekle ilgilenilir (Merriam, 1998). Bu araştırma deseninde durumu gerçek ortamında kendi akışı içerisinde derinlemesine incelemek ve etraflı

bir şekilde betimlemek amaçlanmaktadır. Araştırmacının sürece, ortama ve olaya müdahalesi söz konusu değildir (Yin, 2017).

Çalışma Grubu

Çalışmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'deki yedi farklı üniversitenin sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören toplam 151 (Kız = 81, Erkek = 70) öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma amacı doğrultusunda önceden belirlenmiş bir önemdeki ölçütleri karşılayan tüm durumları gözden geçirmek ve incelemektir (Patton, 2018). Çalışma grubunun seçiminde üniversitelerin sosyal bilgiler öğretmenliği 2. sınıf ve daha üst sınıflarında okumak ölçüt olarak belirlenmiştir. 1. sınıfların üniversiteye yeni başladıkları için uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi karşılaştırmada yeterli deneyime sahip olmadıkları düşünülerek araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Belirlenen ölçütü taşıyan öğretmen adaylarının araştırmaya katılımlarında gönüllülük esas alınmıştır. Bu çerçevede araştırmada uzaktan eğitim sürecini değerlendirmeye yönelik, bu süreçte yer alan öğretmen adaylarından veri toplamak amaçlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1		
<i>Çalışma Grubu Bilgileri</i>		
Üniversite	Öğretmen adayı sayısı	%
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	35	29
Gazi Üniversitesi	26	17
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	22	12
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	19	11
Marmara Üniversitesi	17	10
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	17	9
Yıldız Teknik Üniversitesi	15	8
Toplam	151	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formunda kişisel bilgiler dışında öğretmen adaylarının salgın sürecindeki deneyimleri ve görüşlerini ortaya koyacak açık uçlu sorular yer almaktadır. Veri toplama aracı geliştirilirken ilgili alan yazın taranarak araştırma problemi ile alt problemlerine yanıt oluşturacak sorular geliştirilmiştir. Görüşme soruları yazılırken, soruların anlaşılır, amaca uygun, tek boyutlu olmasına ve görüşmeciyi yönlendirici anlatımlar

içermemesine dikkat edilmiştir. Daha sonra görüşme formu sorularının araştırmaya uygunluğu hakkında üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Geliştirilen bu form, çalışma grubunun dışında 10 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Benzer özellikleri taşıyan grupla yapılacak pilot uygulama, görüşme sorularının ne derece iyi ifade edildiğinin, görüşülen kişilerin özelliklerine uygun olup olmadığını belirlenmesini ve düzeltilmesini sağlar (Cansız, Aktaş, 2019). Pilot uygulama sonrası benzer bulgular ortaya koyan sorular birleştirilerek görüşme formuna son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada görüşme formu soruları araştırmanın problem ve alt problemlerine cevap verecek şekilde hazırlanmıştır. Araştırmanın formu hazırlandıktan sonra çevrimiçi paylaşım platformuna yüklenmiş ve araştırma duyurusu yapılmıştır. Veriler 2020 yılının Ağustos ayı içerisinde çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanır (Çepni, 2018). İçerik analizinde araştırmacılar bir dizi kategori oluşturur. Sonra bu kategorilerin her birine giren durumları sayarak kaydederler. Burada farklı kodlayıcıların aynı sonuçlara ulaşmasını sağlayacak nitelikte açık ve net kategoriler oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Bu şekilde farklı araştırmacıların içerik analizini aynı şekilde yapması sağlanarak, yapılan ölçümlerin güvenilirliği sağlanacaktır. Kelime ve deyimlerin özenli bir şekilde sayılması suretiyle de geçerliliğine vurgu yapılmaktadır (Silverman, 2018). Araştırmada veriler tümevarımcı bir analize tabi tutulmuştur. Tümevarımcı analizde kodlar doğrudan verilerden oluşturulur. Bu tür araştırmalarda araştırmacı verileri satır satır okur ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır. Araştırmacı ortaya çıkan anlama göre belirli bir şekilde kod oluşturur. Araştırmada veriler dört aşamada analiz edilmiştir. İlk olarak elde edilen veriler kodlanmış daha sonra temalar bulunmuştur. Ardından veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiştir. Daha sonra bu kod listeleri karşılaştırılmış, görüş birliği ve ayrılığı olan yerler belirlenerek güvenilirlik hesabı yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik hesabından elde edilen 0,87 sonucu çalışmanın güvenilirliğini göstermektedir. Güvenirliğin sağlanması için iki farklı kodlayıcı arasında 0,70 üzerindeki değerlerin yeterli olduğu belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Son olarak ayrıntılı olarak tanımlanan ve sunulan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2016).

Araştırmaya katılanların görüşlerini açık ve net bir şekilde yansıtabilmek ve verileri desteklemek amacıyla bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntı yapılırken öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar verilmiştir.

Araştırmanın Güvenirliği

Görüşme formu sorularının araştırmaya uygunluğu hakkında üç uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen form araştırma grubu dışında 10 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası benzer bulgular ortaya koyan sorular birleştirilerek görüşme formu tekrar düzenlenmiştir. Araştırma verileri analiz edilirken iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanan verilerden listeler oluşturulmuştur. Daha sonra bu kod listeleri karşılaştırılmış, görüş birliği ve ayrılığı olan yerler belirlenerek güvenilirlik hesabı yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik hesabından elde edilen 0,87 sonucu çalışmanın güvenilirliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak tanımlanan ve sunulan bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Etik Konular

Araştırma formu hazırlanırken, katılımcılara açıklama niteliğindeki italik yazı ile araştırmanın amacı açıklanarak formu doldurmanın gönüllülük esasına bağlı olduğu maddesi eklenmiştir. Çevrimiçi yayınlanan maddenin işaretlenmesi zorunlu tutulmuştur. Araştırmanın yapılması için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 18.08.2020 tarihli ve 2020/101 sayılı etik kurul değerlendirme raporu alınmıştır.

Ayrıca katılımcılara formdan elde edilecek bilgilerin tamamen araştırma amacı ile kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin kesinlikle gizli tutulacağı belirtilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri ile uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Uzaktan eğitim deneyimleri; uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları bilişim araçları, karşılaştıkları zorluklar, ders takip durumları ve geliştirdikleri öğrenme stratejileri, öğrenmeye güdülenme kaynakları, sosyal yaşantıları, uzaktan eğitimin faydaları şeklinde verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Bilişim Araçları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları bilişim araçlarına yönelik bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2		
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Bilişim Araçları</i>		
Kullanılan araç	f	%
Akıllı telefon	83	54,96
Bilgisayar	61	40,39
Akıllı telefon-bilgisayar	23	15,23
Akıllı telefon-tablet	12	7,94
Tablet	8	5,29

Sosyal bilgiler öğretmen adayları Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde dersleri takip etmek için en çok akıllı telefon en az tablet kullanmışlardır.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Zorluklar

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3			
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar</i>			
Tema	Kod	f	%
İnternet Erişimi	İnternet paketi yetersizliği	65	43,04
	İnternet bağlantısı kesintisi	45	29,80
	İnternetin olmaması	15	9,93
Materyal /Öğrenme ortamı	Ders videolarının uzun süreli olması	30	19,86
	Bilgisayar eksikliği	20	13,24
	Ders kaynaklarının yetersizliği	20	13,24
	Ders çalışma ortamının olmaması	10	6,62
	Araştırma imkanının olmaması	8	5,29
	İnternet sistem hataları	4	2,64
Öğrenme Sorunları	Öğrenmeye güdülenememe	52	34,43
	Yüz yüze etkileşimin olmaması	36	23,84
	Derse odaklanamama	26	17,21
	Öğrenme güclüğü yaşama	18	11,92
	Yeterli geri dönüt alamama	17	11,25
	Duyuşsal/sosyal öğrenmenin olmaması	14	9,27
Sağlık Sorunları	Virüse yakalanma korkusu	19	12,58
	Başarısız olma kaygısı	14	9,27
	Sırt ağrısı oluşması	13	8,60
	Göz yorgunluğu	7	4,63

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzak eğitim sürecinde internete erişim, ders materyali, öğrenme, fiziksel ve zihinsel konularda bazı problemler yaşadıkları anlaşılmaktadır. İnternete erişim, öğrenmeye güdülenme ve virüse yakalanma korkusu en çok yaşanan sorunlardır. Konu hakkındaki görüşler aşağıdaki gibidir:

“İnternet alt yapısı zayıf, zaman zaman bağlantı sorunları yaşadım” (Ö7).

“Video indirmek, derse katılmak için internet paketim yeterli değildi” (Ö8).

“Derslere erişimde ve ödev tesliminde, online sınavda sistemsel sorunlar oluştu” (Ö18).

“Senkron sınavlarda internet kesilme ve sınav saatini kaçırma kaygısı yaşadım” (Ö12).

“Köyde telefon altyapısının yetersiz olması eve internet bağlatmayı zorlaştırdı” (Ö31)

“Sınavı gönder tuşuna basınca cevaplarım silindi. Soruları tekrar hızlıca cevaplamak zorunda kaldım” (Ö89).

Bilgisayarı olmayan veya birden çok kişinin öğrenci olduğu evlerde yaşayan öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Uzaktan eğitimde bilgisayarım olmadığı için ödev yapmakta zorlandım” (Ö17)

“Bilgisayarım arızalandı” (Ö22)

Ders materyali bulma ve bu materyali öğrenmeye uygun olarak düzenleme, öğrenme, araştırma, derslere odaklanma konularında güçlük yaşayan öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Uzaktan eğitimde etkileşim az olduğu için anlama, öğrenme ve derse odaklanma zor” (Ö1).

“Evde öğrenci sayısı fazla, önceliği olan sadece derslere yoğunlaşabiliyor, ben pek ders çalışmıyorum” (Ö2).

“Mobilden ders takibi yapmak her durumda kullanışlı değil” (Ö5).

“İlk defa anlamadığım konuları tek başıma öğrenmeye çalıştım. Virüs sürecinde evde herkes oturup aktiviteler yaparken kendimi derse vermek çok zor oldu” (Ö10).

“Dijital ortamın öğrenmeye tam uyarlanmaması, araştırmanın zor olması ve dışarı çıkamama yüzünden araştırma ve kaynaklara erişim zordu” (Ö11).

“Evde iş yaptığım için ders kayıtlarını düzenli izleyemedim. Ders çalışma isteğimi kaybettim” (Ö28).

“Yeterli kaynağım yoktu. Sokağa çıkma yasağından dolayı materyal temin edemedim” (Ö32).

“Paylaşılan uzun ders videolarını indirmek ve izlemekte zorlandık. Videoları hızlandırarak izledim” (Ö38).

“Bazı hocalarımız dokümanları süreli ekledi. Süresini kaçırdığım dokümanlar oldu” (Ö65).

Öğretim elemanı ile yeterli iletişim kuramama, yeterli geri dönüt alamama veya ödevlerin zorluğu sebebiyle zorluk yaşayan öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Dönüt ve düzeltme olmadığı için anlaşılmayan konular oldu” (Ö2)

“En önemli sorun hocalar ile doğrudan iletişim içinde olmamaktı, dersler ya da sınavlar ile ilgili sorularımı onlara e-mail göndermeye çalıştım” (Ö4)

“Öğretim görevlilerinin bazılarının ödevleri ve sınavları zordu” (Ö51)

“Ödevleri nasıl yapacağımı anlamadığımda hocalara anında soru sormadım” (Ö52)

“Her gün farklı derste görevler ve ödevler verildiği için strateji uygulamak çok zordu” (Ö61)

“Tez formatında ödevler istendiği için tez yazmanın zorluğunu öğrendim” (Ö84)

“İnternet kaynağı bulma sıkıntısı yaşadım” (Ö62)

“Çok fazla ödev ve ders materyali yüklendi. Hocalar sınavları Google Classroom’a zamanında yüklediği için zaman sıkıntısı yaşadım” (Ö41)

Kendileri veya ailelerinin virüse yakalanma korkusu ile derse odaklanamayan, fiziksel, psikolojik sorunlar yaşayan öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Pandemi korkusu yüzünden derslere odaklanmada sorun yaşadım” (Ö22)

“Memlekete gidemediğimiz için annem, kardeşim virüse yakalanır diye korktum” (Ö51)

“Sürekli sabit kalmaktan sırtımın ağrması sorun oldu” (Ö70)

“Ekranı çok fazla bakmaktan gözlerimin yorulması zorladı” (Ö99)

İlk defa uzaktan eğitim deneyimlemelerine rağmen herhangi bir sorun yaşamayan öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Uzaktan eğitimde başlarda zorlandım ama sonra alıştım” (Ö16)

“Ciddi bir sorun yoktu. Kayıtlı derslere her zaman ulaştım” (Ö23).

“Başta moralim düşüktü. Zamanla yükseldi. Bütün dersleri AA notu ile bitirdim” (Ö35)

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimde Dersleri Takip Etme Durumları ve Geliştirdikleri Öğrenme Stratejileri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde dersleri takip etme durumları ile geliştirdikleri öğrenme stratejilerine yönelik bulgular Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4			
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Dersleri Takip Etme Durumları ve Geliştirdikleri Öğrenme Stratejileri</i>			
Tema	Kod	f	%
Ders Takibi	Kayıtlı olduğu üniversitelerin ders videolarını izleme	45	29,80
	Farklı üniversitelerin ders kayıtlarını izleme	18	11,92
	Farklı kaynaklardan araştırma	15	9,93
	Çalışma programı yapma	14	9,27
Öğrenme Stratejisi	Dersleri tekrar etme	40	26,49
	Önemli yerlerin altını çizme	36	23,84
	Düzenli not tutma	30	19,86
	Düzenli okuma	25	16,55
	Ezberleme	20	13,24
	Yorumlama	16	10,59

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %29’u kayıtlı oldukları fakültelerin, % 18’i başka üniversitelerin ders kayıtlarını izlemiştir. Bu konuya yönelik bazı görüşler şu şekildedir:

- “Canlı dersleri takip ettim. Not aldım. Yüz yüze eğitim gibi devam ettim”, (Ö70)
- “Video hızlandırma özelliği sayesinde dersleri tekrar ettim” (Ö83)
- “Farklı üniversitelerin açık erişimli derslerine katıldım”(Ö84)
- “Sınav tarihi en yakın olan dersten başlayarak günde en az bir ders izleyip not ettim” (Ö21)
- “Kitaplardan düzenli not çıkararak derslerime devam ettim” (Ö15)
- “Her sabah en sevdiğim dersi çalışıyordum, her akşam farklı bir dersi izledim” (Ö22)
- “Slaytları yazdırdım, videolardan izlerken slaytların üzerine not aldım” (Ö30)
- “Günlük ders çalışma planına uygun çalıştım. Makale, tez ve kitap okudum” (Ö56)
- “Normalde olduğundan daha çok ödev, proje vb. verildiği için daha çok araştırdım. Canlı katılamadığım dersi indirip dinledim” (Ö62)
- “Her gün düzenli olarak o gün çalıştığım konuları tekrar etmeye çalıştım” (Ö85)
- “Günü gününe ders çalışmanın önemli olduğunu anladım ve gününe çalışma alışkanlığı geliştirdim” (Ö91)

Uzaktan eğitim sürecinde ders çalışmaya güdülenemeyen öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

- “Derslerin asenkron olması yüzünden düzenli ders çalışamadım” (Ö11)
- “Ders kayıtları düzenli yüklenmediğinden düzenli çalışma sistemi oluşturamadım” (Ö17)
- “Okumam gereken metin veya makaleleri internet sorunu yaşamamak için geç saatlerde okudum” (Ö64)
- “Sınavdan bir hafta önce düzenli notlarla sınava hazırlandım” (Ö74)
- “Herhangi bir strateji geliştirmedim ama hocalar dersleri sisteme yüklediğinde izledim. Sonraya bırakmadım” (Ö73).

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Derse Gdülenme Yolları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde öğrenmeye yönelik güdülenme yolları Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5			
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimde Sürecinde Derse GÜdülenme Yolları</i>			
Tema	Kod	f	%
İçsel GÜdülenme	Dersleri geçmek	35	23,17
	Okulu uzatmamak	23	15,23
	Mezun olmak	21	13,90
	Sorunların üstesinden gelmek	17	11,25
	Okulda eğitiminin gördüğünü düşünmek	15	9,93
	Salgın sürecini avantaja çevirmek	14	9,27
	Kendini geliştirmek	11	7,28
	Salgın sürecinin geçici olduğunu düşünmek	5	3,31
Dışsal GÜdülenme	Öğretim elemanının teşvik etmesi	19	12,58
	Ailenin teşvik etmesi	15	9,93
	Arkadaşların teşvik etmesi	13	8,60
	Sanat spor faaliyetlerine katılma	11	7,28
	Hobilerine zaman ayırma	10	6,62

Sosyal bilgiler öğretmen adayları karantina sürecinde öğrenmeye en çok, dersleri geçmek (%23), okulu uzatmamak (%15) ve mezun olmak (%13) düşüncesiyle içsel güdülenmiştir. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının (%12), ailelerinin (%9) ve arkadaşlarının teşviki ile (%8) dışsal güdülenmiştir. Ayrıca çevrimiçi ders aralarında ve boş kaldıkları zamanlarda sanat ve spor faaliyetleri yapmıştır. Bu konuya yönelik görüşler aşağıdaki gibidir:

“Sınavlardan kalmamak için çalışmak zorunda hissettim” (Ö2)

“Son sınıfta olduğumdan geçmem gerekiyordu. Sınıfı geçip rahatlamak istedim” (Ö7)

“Okulu uzattığım için bitirmem gerektiğini düşündüm” (Ö19)

“Süreçte kendimi ne kadar geliştirirsem o kadar iyi olduğunu düşünerek gelişmek istediğim konu hakkında araştırma yaptım” (Ö29)

“Sınavları bitir rahatla şeklinde düşündüm” (Ö30)

“Zaman harcıyıp not çıkardığım için düşük not alsam kötü hissederdim. Diğer derslere çalışma isteğim gelmezdi” (Ö32)

“Krizi fırsata çevirmek için boş günlerimde kendimi geliştirdim. Sadece bu yıl uzaktan eğitim olacağını tekrar eski yaşantımıza döneceğimi kendime hatırlattım” (Ö36)

“Başarabileceğime inanarak...” (Ö39)

“Okuldaymışım gibi düşünerek...” (Ö41)

“Boş vaktin çok olmasını avantaja çevirme hissi ile” (Ö47)

“Arkadaş grupları ve hocalarımız teşvik etti” (Ö56)

“Müzik dinleyerek ve spor yaparak” (Ö67)

“Hayallerime ulaşmak için kendimi güdüledim” (Ö88)

“Uzaktan eğitim açıkçası eğlenceli geldi. Yeni tecrübe edineceğimden güdülendim” (Ö94)

“Ders çalışmaktan yorulup sıkılmamak için ders aralarında kitap okudum, resim yaptım, sevdiğim film ve dizileri izledim” (Ö107)

“Ders dışında hayatıma değer katmak için yabancı dil öğrenmeye başladım.” (Ö48)

Salgının tüm ülkeleri etkilediğini düşünerek veya salgına yakalanmadığına sevinerek, salgın yokmuş gibi davranarak ders çalışan öğretmen adayı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Salgının sadece yaşadığım şehri, ülkeyi değil tüm dünyayı etkilediğini düşündüm ” (Ö22)

“Covid-19’a yakalanmadığım için her şeyin üstesinden gelebileceğime kendimi inandırdım” (Ö66).

“Evden çıkmadım. Derslerime odaklanmaya çalıştım” (Ö100).

Uzaktan eğitimin başında ders çalışma isteği olan sonradan ders çalışma isteğini kaybeden öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Psikolojik olarak hazır olmadığımız bir durum olduğu için boş zamanım olmasına rağmen ders çalışma isteğim düştü. Normalde çalıştığım süreden daha az ders çalıştım” (Ö7)

“İlk başta çalışma isteği yüksekti. Sürekli evde kaldığım için azaldı” (Ö31)

Virüse yakalanma korkusu, derse odaklanamama, ailevi problemler ve sınıf ortamı özelliklerinin olmayışı gibi sebeplerle derslere güdülenemeyen öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ders çalışmaya pek güdülenemedim. Pandemi psikolojik olarak olumsuz etkiledi” (Ö20)

“Çok boş vaktim ve isteğim olmasına rağmen ders çalışmayı bir türlü başaramadım” (Ö23)

“Bu süreçte gelen haberlerden ve dışarıdaki riskten dolayı tam yoğunlaştığım söylenemez.

“Herkeste olduğu gibi bende de rehavet ve uyuşukluk oldu. Derse kopuk devam ettim.” (Ö41)

“Güdülenme ve dikkat dağınıklığı derse göre değişir” (Ö21).

“Yüz yüze eğitimde iletişim kopukluğu ve ders ortamına dışarıdan bir müdahale yoktur. Evde ders dinlerken dikkati dağıtan sebepler olabilmektedir” (Ö40).

“Uzaktan eğitimde sınıf ortamı olmadığından güdülenme ve ders dinleme isteği düşebilmektedir. Yüz yüze derste göz teması, mimikler daha etkindir. Öğrenci bir denetçinin karşısında olduğunu bildiğinden uygun giyinmekte ve belli bir pozisyonda dersi dinlemektedir” (Ö80).

“Bu süreçte ev ortamına alışmak zor olduğundan ders çalışmayı kendim için bir aktivite olarak görmeye çalıştım. Süreç normal devam ediyor gibi ders çalışma isteğimi sürdürdüm” Ö112.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimde Sürecinde Sosyal Yaşantıları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde sosyal yaşantıları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6			
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Sosyal Yaşantıları</i>			
Tema	Kod	f	%
Artan Davranışlar	Evde geçirilen zaman	62	41,05
	Aile ilişkileri	45	29,80
	Bilgisayar kullanma	40	26,49
	Arkadaş iletişimi	34	22,51
	Telefon kullanımı	32	21,19
	Sosyal medya kullanımı	29	19,20
	Evde hobi faaliyetleri	25	16,55
	Makale ve kitap okuma	23	15,23
	Bir işle meşgul olma	18	11,92
Azalan Davranışlar	Yüz yüze iletişim	30	19,86
	Sosyal mekanlara gitme	22	14,56
	Dışarı çıkma	20	13,24
	Aile/Arkadaş/Akraba görüşmesi	18	11,92
	Sosyal faaliyetler	16	10,59
	Çevreyle paylaşım	10	6,62

Karantina sürecinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal faaliyetlerinin bazıları artarken bazıları azalmıştır. Bu süreçte en fazla evde geçirilen zaman (%41), aile ilişkileri (%29) ve bilgisayar kullanımı (%26) artarken; yüz yüze iletişim (%19), sosyal mekanlara gitme (%14), dışarı çıkma (%13) en çok azalan davranıştır. Bu konuya ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Pandemi sürecinde zorunlu durumlar dışında (hastane, market, eczane, banka) evden çıkmadım. Arkadaş ve akrabalarla görüşmeyip ailemle daha çok iletişime geçtim” (Ö3)

“Sosyal yaşantımız olmadı denilebilir. Evde oturmaktan dijitale çok yoğunlaştık.” (Ö5)

Değişen sosyal hayat ve iletişime yönelik öğrenci görüşleri şöyledir:

“Uzaktan kameralar aracılığı ile hocalar ve arkadaşlarla ile konuştuk. Normalde bir ders içinde bu kadar aktif konuşmuyorduk. Süreçte herkes konuştu ve bir şeyler paylaştı” Ö10.

“Arkadaşlarımız yanımızda değil, etkinlik yapamıyoruz. Çevremizle paylaşımımız azaldı. Çekirdek ailemizle görüşüp diğer insanlarla çok az görüştüğümüz bir dönemdeyiz” (Ö20)

“Pandemi sürecinde arkadaşlarla sinemada film izlemek yerine ailemle film izleyip tartıştık” (Ö71)

Sosyal faaliyetlerin azalmasının etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“kendime daha çok zaman ayırabildim, çok fazla makale okudum” (Ö13)

“Ailem internetin faydasını öğrendi. İnternette yalnızca film izlemek, oyun oynamak için yararlanılmadığını fark etti” (Ö63)

“Dışarıda hava almak, hobi gibi birçok şeyi yapamadık. Bu olumsuz etkiledi” (Ö71)

“Sosyal yaşantımız sanal aleme kaydı. Telefonda haberleri okudum” (Ö18).

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Uzaktan Eğitimin Faydaları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin faydalarına yönelik görüşleri Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7			
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Uzaktan Eğitimin Faydaları</i>			
Tema	Kod	f	%
Eğitim Öğretim	Esnek öğrenme zamanı sağlaması	97	64,23
	Tekrar imkânı vermesi	82	54,30
	Öğrenmeyi öğrenme becerisini geliştirmesi	75	49,66
	Araştırma becerisi geliştirmesi	62	43,70
	Öğrenme materyallerine sürekli erişilebilmesi	60	39,73
	Bilgiye ulaşma becerisini geliştirmesi	52	34,43
	Okuma alışkanlığı kazandırması	43	28,47
	Teknoloji araçlarını kullanma becerisini geliştirmesi	40	26,49
	Bireysel öğrenme hızına uygun olması	32	21,19
	Mekâna bağlı olmadan öğrenme imkânı vermesi	31	20,52
	Zaman tasarrufu sağlaması	30	19,86
	Öğrenme maliyetini azaltması	25	16,55
	Kişisel/Sosyal	Aile ilişkilerini geliştirmesi	56
Evde yapılan sosyal faaliyetleri artırması		48	31,78
Arkadaş ilişkilerini geliştirmesi		45	29,80
Kendine zaman ayırmayı artırması		36	23,84
Öz denetim sağlamayı geliştirmesi		33	21,85
Öz düzenlemeyi geliştirmesi		29	19,20
İçsel güdülenme becerisini geliştirmesi		28	18,54
Teknolojiye karşı olumlu tutum geliştirmesi		25	16,55
İletişim becerilerini geliştirmesi		21	13,90
Empati yapma becerisini geliştirmesi		16	10,59

Uzaktan eğitimin en çok; yer ve zamandan bağımsız öğrenme sağlama, dersleri tekrar izleme imkânı vermesi, araştırma öğrenme becerileri ile aile ilişkilerini olumlu yönde geliştirmesi başta olmak üzere birçok akademik, kişisel ve sosyal faydaları belirtilmiştir. Konuya yönelik bazı görüşler aşağıda verilmektedir.

“Herhangi bir efor sarf etmeden ders ortamının evinize gelmesi” Ö5

“Bilgisayar ile öğretimin bireysel çalışmaya daha fazla imkân tanıdığını düşünüyorum” Ö19

“Bilgiye daha kolay ulaşmamızı sağladı. Daha ekonomik olduğu söylenebilir” Ö23

“Maliyeti az. Bilgisayarı ve interneti olanlar şehir değiştirmeden eğitim alabiliyor” (Ö14).

“Zaman yönetimi daha esnek. Belirli bir sürede okula gitmek yok. İstedğin zaman ders çalışabiliyorsun” (Ö21).

“Yol, zaman ve paradan tasarruf etmeyi sağladı” (Ö30).

“Sınıf ortamındaki gürültüden ve günlük zorunlu ders saatinden uzak, öğrenci istediği zaman öğrenmeyi gerçekleştirebilmekte” (Ö32)

“Mekâna bağlı olmadan çalışmak güzeldi” (Ö33).

“Yüz yüze eğitimde not tutmak zor. Ders konularının düzenli bir şekilde elimizde bulunması, istediğim zaman ders materyaline ulaşabilme uzaktan eğitimin yararlarıdır” (Ö41).

“Sabah erken uyanıp okula gitmek zorunda olmamak” (Ö50).

“Zamanımın fazla olmasından dolayı zamanı kontrol edebilmek adına yarar sağladı” (Ö53)

“Okula gitmek için yolda geçirilecek zamanın ders çalışmaya ayrılarak başarıyı artıracakını düşünüyorum” (Ö86).

“Canlı derslerin ve ders notlarının kaydedilmesi ile anlaşılmayan, tekrarlamak istediğim derslere kolayca ulaştım. Öğrenme kalıcılığı arttı” (Ö39)

Uzaktan öğretimin bireysel katkılarına yönelik görüşler şu şekildedir:

“Bireye göre öğrenme hızı, istediğin zaman mola vermek” Ö1

“Öğrenci araştırma yapmak zorunluluğu hissetmektedir. Özellikle ödev verilmesi öğrencinin okuma faaliyetinin içine girmesine neden olmaktadır” Ö17

“Teknolojiyi daha iyi kullanmayı ve ödevleri daha güzel yapmayı öğrendik” Ö25

“Ödev yaparken makale yazma, makalelerden derleme, proje hazırlama gibi farklı ödevlerin yapılışını öğrendim. Ders notlarını başka öğrencilerden istemek veya hazır notları alıp çalışmak yerine ders videolarını tekrar tekrar izleyerek tuttuğum notlardan çalıştığım için öğrendiğim bilgiler daha kalıcı oldu” Ö40.

“Etkili düşünmeyi, karar vermeyi, bir şeylerin üstesinden gelmeyi, ileriye dönük bazı planları hayata geçirmeyi sağladı” Ö52

“Uzaktan eğitim öğrencilerin araştırma ve bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmektedir” Ö87

“Seninle aynı şeyleri yaşayan kişileri daha iyi anlayabiliyorsun” Ö44

“Yüz yüze eğitim sürecinin aksine daha çok özdenetim ve içsel güdülenme ağırlıklı çalışıldığı için başarılı olabilir” Ö59

Teknoloji kullanımı ve farkındalığına yönelik görüşler şu şekildedir:

“Açıkçası bilişim anlamında gelişimime katkı sağladı” Ö13

“Bilişim teknolojisine yatkın olmayan öğrenci ve öğretmenleri sisteme kattı” Ö33

“İnternet üzerinden araştırmanın nasıl olması gerektiğini yaşayarak öğrendim” Ö80

Uzaktan eğitim sürecinin eğitim masraflarını azalttığı ve zaman tasarrufu sağladığına yönelik öğrenci görüşleri aşağıda verilmektedir:

“Ailene daha çok zaman ayırıyor birlikte çok şey yapabiliyorsun” Ö18

“Günümün yarısını okul derslerine diğer yarısını da KPSS’ye çalışmak için ayırdım” Ö50

“Normalde dersleri tekrar edebilecek vakit bulamazdım. Çünkü bir günde 2, 3 ders olurdu. Her gün bir ders çalışarak düzenli çalıştım. Bol bol tekrar etme fırsatım oldu” Ö57

“Yurtta kalma, kira verme, yol masrafı yok” Ö70

“Evim okula yaklaşık 3,5 saat uzaklıkta. Yol problemimin olmaması beni mutlu etti” Ö95.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Salgın Sonrası Eğitim-Öğretim Süreçlerine Yönelik Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim öğretim süreçlerine yönelik görüşleri Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8			
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Derslerin İşlenişine İlişkin Görüşleri</i>			
Tema	Kod	f	%
Derslerin İşlenişi	Derslerin yüz yüze yapılması	55	36,42
	Derslerin bir kısmının çevrimiçi yapılması	53	35,09
	Uzaktan eğitimde derslerin eşzamanlı yapılması	45	29,80
	Uzaktan eğitimde ders programı yapılması	32	21,19
	Öğrencilerin uzaktan derslere katılımının zorunlu olması	26	17,21
	Uzaktan eğitim materyallerinin geliştirilmesi	22	14,56
Sınavlar	Sınavların eş zamanlı yapılması	45	29,80
	Sınav güvenliğinin sağlanması	37	24,50
	Sınav süresinin artırılması	23	15,23
Teknoloji ve Öğrenme	Eğitimde teknolojilerine daha fazla önem verilmesi	65	43,04
	Uzaktan eğitim altyapı ve uygulamalarının geliştirilmesi	40	26,49
	Bilgi ve veri tabanının oluşturulması	21	13,90
	Öğrencilere ücretsiz internet verilmesi	17	11,25
	Öğrencilerin bilgiye erişme becerilerinin geliştirilmesi	9	5,96

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğu salgının kontrol altına alınması ve derslerin yüz yüze yapılmasını talep etmektedir. Bazıları da salgın sonrasında derslerin bir kısmının uzaktan yapılmasını önermiştir. Konuya ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Yüz yüze eğitimin kıymetini anladık. Hocalarımızla okulda etkileşimde olmamız gerekir” (Ö21)

“Bence uzaktan eğitim için şu an ne üniversiteler ne akademisyenler ne de öğrenciler altyapı ve zihinsel olarak hazır. Yeterli hazırlık yapılmalıdır” (Ö35)

“Pandemi devam ettiği sürece sosyal mesafe kurallarına uyularak okulun açılması çok iyi olur. Sınıf mevcudu yarıya düşürülüp herkes tek oturtulabilir” (Ö47)

“Öğrenme oturulduğu yerden zor, yaparak yaşayarak daha kolaydır” (Ö55)

“Uzaktan eğitim ne kadar başarılı olursa olsun yüz yüze eğitimin yerini tutmaz” (Ö87)

“Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimin öğrenme üzerindeki etkisinin çok fazla olduğunu anladım. Öğrenciyi aktif kılan düzenleme ile öğrenme daha kolaylaşır” (Ö99)

“Uygulama gereken ve anlaşılması zor dersler okulda, diğer dersler uzaktan olabilir” (Ö12)

“Özellikle yüz yüze eğitime (hastalık-engellilik) ulaşma konusunda sıkıntı yaşayan bireylere ulaşılabilir” (Ö97)

“Süreç normale döndüğünde uzaktan eğitim süreci devam etmeli. Çünkü öğrenciler okul derslerini tekrar edebilir (Ö103)

Uzaktan eğitimde derslerin uygulanma şekline yönelik görüşler şu şekildedir.

“Dersler senkron olmalı, ödevler sınıf düzeyine göre ve öğrenciye fırsat verici olmalı” (Ö3)

“Web2 araçları uzaktan eğitimde kullanılabilir” (Ö18)

“Derslerde slayt okumaktan çok, öğrenciye soru sorma imkânı verilmeli. Öğrencinin derse katılması zorunlu olmalı” (Ö26)

“Ders kitaplarında kare kod uygulamasının artırılması gerekir. Çünkü pandemi sürecinde öğrencilerin çoğu internet kullanımına yönelik daha bilgili hale geldiler” (Ö31)

“Dersler daha kısa sürünce konuları daha iyi anlıyoruz, sınav araları uzun olmalı” (Ö40)

“Ödevleri nasıl yapacağımızı tam olarak bilmediğimiz için bir günlük ödevi dört günde yaptık” (Ö75)

“Her öğrencinin rahatça ulaşabileceği bilgi ve veri tabanı oluşturulmalı” (Ö105)

“Ders saatleri gündelik yaşama dikkat ederek oluşturulmalı ve aynı bir ders programı hazırlar gibi saatleri belirlenmeli ve öğrencilere ilan edilmelidir” (Ö40)

“Bilgisayardan da olsa tüm öğrencilerin derse katılımı zorunlu olmalı” (Ö61)

Sınavların yapılmasına yönelik görüşler şu şekildedir:

“Sınavların açık uçlu yapılması, sınavların yoruma dayalı olması, sınavların gözetlenebileceği sistem oluşturulması gerekir” (Ö23)

“Kopya çekilmesine müsaade edilmemesi” (Ö44)

“Sınavlar kesinlikle ödev verilerek değil senkron/asenkron şekilde yapılmalı” (Ö77),

“Bazı derslerin sınavları çok zor, sınav okulda yapılıyorsa o kadar zor olmayacaktı” (Ö83)

Uzaktan eğitim altyapı ve uygulamalarına yönelik görüşler şu şekildedir:

“Her öğrenciye gerekli imkanlar verirlerse, internet sağlayıcıları da gereken desteği sunabilirse uzaktan eğitim başarılı bir şekilde gerçekleşir” (Ö7)

“Öğrencilere derslerde kullanabilmeleri için sınırsız internet imkânı sunulması”,

“Bu sürecin daha sonra da başımıza gelebileceği öngörülerek öğretmen ve öğrencilere teknoloji eğitimi verilmeli. Süreç daha verimli hale getirilmelidir” (Ö13)

“Öncelikle bu duruma hazırlıklı olmadığımız anlaşıldı. Uzaktan eğitime daha fazla yatırım yapılmalı, uygulamalar geliştirilmeli” (Ö73)

“Uzaktan eğitim sistemleri güçlendirilmeli, takviye edilmeli. Ayrıca bu gibi durumlarda insanlara zamanı tesirli kullanmak için eğitimler verilmeli” (Ö82)

“Öğretmenlerin ve öğrencilerin teknik donanımlarının yetersiz kaldığını gördüm. Okulların salgına hazır olmadığını öğrenmiş olduk. Yaşanabilecek teknik sorunlara çözüm yolları bulunmalı” (Ö87)

“İnterneti olmayan öğrenciye kayıt dondurma seçeneği dışında başka yapıcı çözüm yolları sunulmalıdır” (93)

Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri; uzaktan öğretimde kullandıkları araçlar, karşılaştıkları zorluklar, ders takip durumları ve öğrenme stratejileri, öğrenmeye güdülenme kaynakları, sosyal yaşantıları, elde ettikleri faydalar alt başlıklarında verilmiştir. Bulgular Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde dersleri takip etmek için sırasıyla akıllı telefon, bilgisayar ve tablet kullandıklarını göstermektedir. Benzer sonuçlar içeren çalışmalar en çok cep telefonunun kullanılmasını masaüstü bilgisayarların mikrofon ve kamera gibi ek donanımlar gerektirmesi ve cep telefonlarının pratik kullanılmasına bağlamaktadır (Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir, ve Bayraktar, 2020). Sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde en çok internete erişim, materyal temin etme ve ders çalışma ortamı yetersizliği sorunları ile bazı sağlık problemleri yaşamıştır. İnternet ve bilgisayar yetersizliği sebepleriyle dersleri takip etmede ve materyal indirmede zorlanmışlardır. Özellikle köylerde yaşayanların internet bağlantılarının olmadığı belirlenmiştir. Kotalı internet kullananlar ders videoları ve diğer ders materyallerini indirmekte daha çok zorlanmıştır. İnterneti, bilgisayarı veya evde çalışma odası olmayanlar dersleri takip etmekte güçlük çekmiştir. Özellikle birden çok kişinin öğrenci olduğu evlerde yaşayanlar, ders çalışma ortamı bulmakta zorlanmış ve uzaktan eğitimden istenilen verimi alamamıştır. Araştırmaya farklı üniversitelerden öğrencilerin katılmış olması ve bu üniversitelerinin uzaktan eğitim altyapılarının yeterliliklerinin farklı olması veya öğretmen adaylarının farklı sosyoekonomik duruma sahip olmaları yaşanan problemlerin de farklılık göstermesine ve çeşitlenmesine neden olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmada üniversite ve sosyoekonomik durum değişkenleri dikkate alınmamış tüm katılımcıların genel görüşleri alınmıştır. Belirlenen zorluklar katılımcı geneli itibarıyla benzerlik göstermektedir. Çünkü salgın sürecinde uzaktan eğitime hazırlıksız ve zorunlu olarak başlanmıştır. Alan yazında uzaktan eğitimin başarılı olabilmesi için her bir öğrencinin

bilgisayar, web kamerası ve sabit internet bağlantısı dahil olmak üzere bir dizi ekipmana ihtiyacı olduğu belirtilmektedir. Brown (2017) kullanılan teknolojilerin karmaşık yapısının uzaktan eğitimi yalnızca bilgisayar ve teknoloji konusunda iyi olan öğrencilerle sınırlayacağını, herhangi bir yazılım veya donanım arızası olması durumunda dersin kesintiye uğrayacağını belirtmektedir. Araştırmalarda üniversitelerin eğitim altyapılarının, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin bilgi ve donanımlarının uzaktan eğitim için yeterli olmadığı vurgulanmaktadır (Sarı, 2020).

Uzaktan eğitimde derse güdülenememe ve odaklanamama sorunu yaşanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları özellikle ders materyallerini düzenleme, konuları toparlama ve araştırma yapma konularında zorlanmıştır. Karantina sürecinde çok sayıda ödev verilmesi zaten internet, bilgisayar eksikliği çeken öğretmen adaylarını daha da zorlamıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları bu süreçte yeterli geri dönüt alamadıkları için daha çok rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Alan yazında uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin öğretim elemanlarıyla temasa geçme ve geribildirim almada yüz yüze eğitimde olduğundan daha fazla zorlanacaklarını belirtmektedir (Hutt, 2017). Karantina sürecinde evde uzun süre kalmak ve zamanın büyük bir kısmını bilgisayar başında geçirmek zorunda kalan öğrenciler bazı sağlık sorunları yaşamıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları uzun süre bilgisayar başında kaldıkları için göz ve sırt ağrısı çektiklerini belirtmiştir. Ayrıca kendileri ve aile bireylerinin virüse yakalanma kaygısı ile derslerine yeterince odaklanamadıklarını ifade etmiştir. İlk defa uzaktan eğitim deneyimi yaşamasına rağmen bazı öğretmen adayları herhangi bir sorun yaşamamıştır.

Bulgular Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde dersleri, öğrenim gördükleri üniversitelerin çevrimiçi derslerini izleyerek takip ettiklerini göstermektedir. Öğretmen adayları süreçte farklı üniversitelerin çevrimiçi erişime açılan ders materyallerinden ve kütüphanelerin açık erişimli kaynaklarından yararlanmıştır. Salgın sürecinde öğretmen adaylarından çok azının düzenli çalışma programı hazırladığı ve bu programa göre ders çalıştığı belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde çoğunlukla; not tutma, okuma, tekrar etme, altını çizme, yorumlama, araştırma ve ezberleme gibi öğrenme stratejileri kullanılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde kendi öğrenmelerini yönlendirmek zorunda kalan öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştiği anlaşılmaktadır. Ders çalışmaya güdülenemeyenlerin ise herhangi bir çalışma düzeni veya öğrenme stratejisi geliştiremediği tespit edilmiştir. Bu kişiler ders geçme zorunluluğu ile ara sıra veya sınavlardan önce çalışmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Sebep olarak ta derslerin

eşzamanlı yapılması, internete erişim sorunlarının yaşanması ve ders sunumlarının zamanında yüklenmemesini göstermişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları ders çalışmaya güdülenmek için bazı stratejiler geliştirmiştir. Dersleri geçme ve mezun olma isteği dışında salgın sürecini verimli geçirme, kendini geliştirme düşüncesi ile güdülenmeye çalışmışlardır. Salgının tüm ülkeleri etkilediğini ve salgına yakalanmamış olduğunu düşünerek veya salgın yokmuş gibi davranarak derslere güdülenmeye çalışanlar da görülmektedir. Bazı öğretmen adayları da ders aralarında veya boş zamanlarında sanat ve spor ile uğraşarak derslere güdülenmiştir. Bazılarını da aileleri, arkadaşları veya öğretim elemanları teşvik etmiştir. Bazı öğretmen adayları da uzaktan eğitimin ilk zamanlarında öğrenme ve çalışmaya güdülenemediklerini zamanla derslere alıştıklarını belirtmiştir. Öğrenmeye güdülenemeyenler evlerinde ders çalışma ortamının olmamasını, dikkat dağınıklığı yaşamalarını, arkadaşları ve öğretim elemanlarıyla yüz yüze etkileşim kuramamalarını ve kontrol mekanizmalarının yetersiz olmasını ileri sürmüştür. Araştırmalar, uzaktan eğitim sürecinde sınıf arkadaşları ve öğretim elemanları ile yüz yüze etkileşimleri olmayan öğrencilerin, dikkat dağınıklığı yaşayabileceklerini belirtmektedir (Brown, 2017). Uzaktan eğitimin öğrenmeye, güdülenmeye ve bireysel çalışmaya bağlı olması öğrencileri etkinleştirmek için sürekli destek vermeyi gerektirmektedir (Kaya, 2002).

Araştırma, karantina sürecinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal yaşantılarının değiştiğini ve kısıtlandığını göstermektedir. Öğretmen adayları bu süreçte evde ve bilgisayar başında çok zaman geçirdiklerini ve bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bilgisayarda çok zaman geçiren öğrencilerde teknoloji bağımlılığının gelişmesi uzaktan eğitim sürecinin dezavantajlarından birisi olarak belirtilmektedir (Brown, 2017). Bilgisayar başında uzun süre kalan ve uzun süre ekrana bakan öğrenciler göz ve sırt ağrısı gibi sağlık sorunları yaşamıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının evde aileleri ile daha fazla zaman geçirmeleri aile bağlarının, arkadaşları ile sık sık telefon ve internette konuşmaları da arkadaşlık ilişkileri güçlendirmiştir. Diğer taraftan sinema, kafe gibi sosyal mekanların kapalı olması sosyal hayatı sınırlandırmıştır. Öğretmen adayları bu süreçte sosyal hayatlarının sanal faaliyetlere kaydığını belirtmiştir. Sosyal hayatın kısıtlanması öğretmen adaylarının ders çalışma, okuma ve araştırma süreçlerine daha çok zaman ayırmalarını sağlamıştır. Araştırmalarda uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal, fiziksel etkileşimden yoksun olduğu ve derslerini uygulama şansına sahip olmadıkları belirtilmektedir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin

yalnızca çevrimiçi sınıflar ve öğrenme materyalleri ile sınırlandığı, arkadaşları ile çevrimiçi konuşmalar ve tartışmalar yapsalar da, bu durumun kampüs deneyimiyle karşılaştırılamayacağı belirtilmektedir. Fiziksel etkileşim eksikliği öğrencilerin kendilerini soyutlanmış hissetmelerine ve kızgınlık duymalarına neden olabilecektir (Sadeghi, 2019). Bu durum onların psikolojik sorun yaşama riskini de artırmaktadır. Uzaktan eğitimin iletişim teknolojilerine bağımlı olması, yüz yüze etkileşimin zor olması, sosyalleşmeyi engellemesi ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterli öğrenme desteğinin sağlanamaması yönleri bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Kaya, 2002). Bulgular uzaktan eğitimin yüz yüze öğrenmeye göre bazı avantajlarını ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim öğrencilere zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme fırsatı vermektedir. Derslerin öğretim elemanları tarafından kaydedilmesi ve diğer ders materyalleri ile birlikte çevrimiçi sınıflara yüklenmesi öğrencilerin dersleri istedikleri kadar tekrar etmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri zamanla öz denetim, öz düzenleme ve öğrenme becerilerini geliştirmekte ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini sağlamaktadır. Yüz yüze eğitimde yolda ve okulda geçirilen zaman uzaktan eğitim sürecinde ders çalışma, okuma ve araştırma gibi faaliyetlere ayrılabilir. Salgın sürecinde öğrencilerin kütüphanelere, açık erişimli kitaplara ve veri tabanlarına erişebilmeleri araştırma ve okuma alışkanlıklarını geliştirmektedir. Sınavların ödev şeklinde yapılmasının da okuma ve araştırma alışkanlığını geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmalarda uzaktan eğitimin öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine fırsat verdiği ve bireysel ve bağımsız öğrenmelerini desteklediği ve öğrenme maliyetini düşürdüğü bulguları bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir (Kaya, 2002).

Uzaktan eğitim tüm ortamlarda gerçekleştirilebilmekte ve öğrencilerin yaşam koşullarına uyarlanabilmektedir (Arat ve Bakan, 2011; Kaya, 2002; Kiryakova, 2009; Sadeghi, 2019). Uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar, cep telefonu, tablet ve televizyon gibi teknolojik araçların öğrenme amaçlı kullanılması öğrenci ve velilerde teknolojinin eğitim amaçlı kullanılmasına yönelik bilgi ve farkındalık oluşturmaktadır (Brown, 2017; Kiryakova, 2009; Sadeghi, 2019). Alan yazında da sıkça belirtildiği gibi uzaktan eğitimde öğrenciler okulun bulunduğu yerde yaşamak zorunda değildir. Barınma ve yol masrafı olmadığı için eğitim masrafları azalmaktadır (Brown, 2017; Kiryakova, 2009). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler kendilerine ve ailelerine daha çok zaman ayırabildiklerinden aile ve arkadaş ilişkileri güçlenmektedir. Literatürde öğretmen adaylarının Covid-19 sürecinde zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitimin zaman tasarrufu sağladığı, sınavların uzaktan yapılmasının

devamının talep edildiği, çevrim içi öğrenmenin güçlü yönlerine vurgu yapıldığı araştırma sonuçları bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir (Hayır Kanat ve Görgülü, 2020).

Sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde derslerin işlenişi, sınavların yapılışı, teknoloji kullanımı ve öğrenme konularında görüş belirtmiştir. Öğrenciler, salgın sonrasında derslerin bir kısmının yüz yüze bir kısmının da uzaktan öğretimle yürütülmesini önermektedir. Derslerin yüz yüze olması yönünde görüşler; internet ve uzaktan eğitim altyapılarının yetersizliği, uzaktan eğitimin yüz yüze öğrenme kadar etkili olmaması, öğrenme güçlüğü yaşanması, yüz yüze iletişiminin azalması ve arkadaş ilişkilerinin zayıflaması argümanlarına dayanmaktadır. Bu argümanlar alan yazında uzaktan eğitimin dezavantajları arasında gösterilmektedir (Arat ve Bakan, 2011; Brown, 2017; Kaya, 2002; Kiryakova, 2009). Öğretmen adayları uzaktan eğitimin etkili olması için; derslerin eşzamanlı yapılması, farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması, öğrencinin aktifleştirilmesi, derslerin teknoloji araçları ile desteklenmesi gerektiği görüşündedirler. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme güçlüğü yaşadığını belirten öğretmen adayları daha az sayıda ve kolay yapılabilecek ödevlerin verilmesini ve kendilerine derslerde ve ödevlerde daha fazla rehberlik yapılmasını istemektedir. Nitekim bazı araştırmalar uzaktan eğitimin kendi kendine öğrenmeyi geliştirmek için uygun olduğu kadar bağımsız bir öğrenme uygulaması olduğunu da ortaya koymaktadır. Bireysel öğrenmenin ise belli bir düzeyde olgunluk, disiplin ve bağımsızlık gerektirdiği için öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde sürekli desteklenerek etkinleştirilmesinin gerektiği belirtilmektedir (Kaya, 2002). Öğrenmeyi kolaylaştıran bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme gibi becerileri zayıf olan öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü yaşadıkları söylenebilir. Bulgular öğrencilerin problemlerin çözümü için bilgiye yeterli ve etkili düzeyde ulaşmak, bilgiyi eleştirel ve yeterli düzeyde değerlendirmek, doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanmak, bilginin erişimine ve kullanımına yönelik olarak etik ve yasal konularda temel bir anlayışa sahip olmaları gerçeğini de ortaya koymaktadır (Polat, 2006). Uzaktan eğitimden azami faydalanabilmek için bilgi okuryazarı bireyler yetiştirilmelidir. Çünkü bilgi okuryazarları gereksinim duydukları bilgiyi bulabilir, etkin bir şekilde kullanabilir, değerlendirebilir, yeniden düzenleyebilir, tüm bunları yaparken de teknolojiyi etkili kullanabilir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler, kütüphane ve web kaynakları kaynaklarından zaman sınırı olmadan yararlanabilirler (Polat 2006). Öğrencilerin bilgiye erişme yollarını ve elde ettikleri bilgileri kullanmalarını gerektirecek, öğrenme sorumluluğunu üzerlerine alarak etkin öğrenmelerini sağlayacak

yöntem ve teknikleri işe koşulması uzaktan öğrenmenin etkisini artıracaktır (Samancı ve Ocakcı, 2017). Araştırmanın bulguları ışığında aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Uzaktan eğitim altyapı ve uygulamalarının geliştirilmesi
- Öğrencilere bilgisayar, tablet ve internet desteği verilmesi
- Uzaktan eğitimde işbirliğini artıracak çevrim içi öğrenme araç ve uygulamalarının geliştirilmesi
- Öğrenci ve öğretim elemanlarının teknoloji temelli yöntem, teknik ve materyallerin kullanılmasına yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması
- Uzaktan eğitim sürecinde aktif öğrenmeye uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması
- Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmeyi gerçeğe yaklaştıracak Web 2.0 araçları ile Sanal ve Artırılmış Gerçeklik uygulamalarının geliştirilmesi ve kullanılması
- Öğrencilerin araştırma, öğrenmeyi öğrenme ve kendi öğrenmelerini yönetebilme becerilerinin erken yaşlarda kazandırılması
- Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde derslere güdülenmeleri için rehberlik faaliyetlerinin geliştirilmesi
- Uzaktan eğitim süreci için öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlerin geliştirilmesi

Kaynakça

- Arat, T., & Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14 (1-2), 363-374.
- Brown, L. (2017). New Technologies: a transfer of power. *Des Manag Rev*, 28 (1), 18-21. <https://doi.org/10.1111/drev.12062>
- 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.
- Cansız Aktaş, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. (H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (ss. 114-139). Pegem.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (8. baskı). Celepler Matbaacılık.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-2012.
- Hayır Kanat, M., & Görgülü Arı, A. (2020). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimdeki sınav sistemi üzerine öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13, (74), 364-379.
- Hutt, M. (2020, 2 Aralık). Top 10 disadvantages of distance learning. <https://www.eztalks.com/elearning/top-10-disadvantages-of-distance-learning.html>
- Karakuş, N , Ucuzsatar, N , Karacaoğlu, M , Esendemir, N., & Bayraktar, D . (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. (1. baskı). Pegem.
- Kelly, A. P., & Columbus, R. (2020). *College in the time of coronavirus challenges facing American higher education*. <https://www.aei.org/research-products/report/college-in-the-time-of-coronavirus-challenges-facing-american-higher-education/>
- Kiryakova, G. (2009). Review of distance education. *Trakia Journal of Sciences*, 7 (3), 3-29.
- Kurbanoglu S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020, 12 Mart). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. [Basın açıklaması]. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitimalaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD. (2020, 3 April). Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close
- Özer, M. (2020). *Covid-19 salgını sonrası dünyada eğitim*. <https://www.meb.gov.tr/covid-19-salginini-sonrasi-dunyada-egitim/haber/20936/tr>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (2. baskı). (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.), Pegem.
- Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: bilgi okuryazarlığı öğretimi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 29, 249-266.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4 (1), 80-88. <https://doi.org/10.29252/ijree.4.1.80>
- Sağlık Bakanlığı (2020, 30 Ekim). Covid-19 Yeni Koronavirüs Hastalığı Nedir? <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/covid-19-yeni-koronavirus-hastaligi-nedir>.
- Samancı, O., & Ocakçı, E. (2017). Hayat Boyu Öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 711-722.
- Sarı, H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3 (1), 121-128.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. (5. baskıdan çeviri). (E. Dinç, Çev. Ed.), Pegem Akademi.
- Tabata, L. N., & Johnsrud, L. K. (2008). The Impact of Faculty Attitudes Toward Technology, Distance Education, and Innovation. *Res High Educ.* 49, 625–646 <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-008-9094-7>
- Telli, S., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34. <http://dx.doi.org/10.32329/uad.711110>
- World Health Organization. (2020a). Novel Coronavirus (2019-nCoV). (Situation Report 1). https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200121-sitrep-1-2019-ncov.pdf?sfvrsn=20a99c10_4

- World Health Organization. (2020b). Novel Coronavirus (2019-nCoV). (Situation Report 11) https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200131-sitrep-11-ncov.pdf?sfvrsn=de7c0f7_4
- World Health Organization. (2020c). Coronavirus disease 2019 (COVID-19). (Situation Report 52). https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200312-sitrep-52-covid-19.pdf?sfvrsn=e2bfc9c0_4
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Seçkin.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları*. (3. baskı.). (İ. Günbayı, Çev.), Nobel.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2020b). “YÖK Dersleri Platformu” <https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinDuyurusu/2020/yok-dersleri-platformu-erisime-acildi>
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2020a). Basın Açıklaması. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>

Yazar Hakkında

Dr. Öğretim Üyesi Ayşe SEYHAN



Dr. Öğretim Üyesi Ayşe SEYHAN, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih bölümünde lisans, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yüksek lisans, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde doktorasını tamamlamıştır. 2018 yılından beri Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilimler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır. İşbirlikli öğrenme, okul dışı öğrenme, beceri öğretimi ve sosyal bilgiler öğretimi konularında araştırmalarına devam etmektedir.

Posta adresi: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 53200, Çayeli / Rize

Tel (İş): +90 04645328454

Eposta: ayse.seyhan@erdogan.edu.tr



Gönderim: 06.04.2021

Düzeltilme: 13.07.2021

Kabul: 27.07.2021

Tür: Araştırma Makalesi

Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan öğretmenlerin yeterlilik durumlarının belirlenmesi

Merve AYDIN^a
Melek ATABAY^b
Muharrem AYDIN^c

^a Trabzon Üniversitesi ORCID: 0000-0002-4192-4504

^b Trabzon Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-9585-832X

^c Trabzon Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-7184-9544

Özet

Aralık 2019’da Covid-19 pandemi sürecinin tüm dünyayı etkisi altına almasıyla birlikte eğitim öğretim faaliyetleri bu durumdan olumsuz etkilenmiş ve formal, informal olmak üzere eğitimin tüm kademelerinde eğitim öğretim faaliyetlerine ara vermek zorunda kalmışlardır. İki haftalık süreç sonrasında Türkiye’de eğitimin tüm kademelerinde yüz-yüze eğitimden acil uzaktan eğitime (emergency remote education) geçiş kararı alınarak geçiş süreci başlamıştır. Bu noktada, ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı ilk, orta ve lise kademelerinde EBA ve TV yayınları üzerinden uzaktan öğretim faaliyetleri gerçekleştirmiş, yükseköğretim kurumları ise bu süreci uzaktan eğitim merkezleri aracılığıyla yürütmüştür. Bu süreçte, çevrimiçi derslerin tasarımından, değerlendirilmesine kadar uzaktan eğitimin her aşamasında aktif rol oynayan öğretmenlerin, uzaktan eğitimin başarısında önemli faktörlerden birisi olduğu görülmüştür. Bu çalışmada; Covid-19 pandemi sürecinde yer alan uzaktan öğretmenlerin mevcut yeterliliklerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Tarama araştırması olarak yürütülen çalışmada, Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetleri yürüten 302 tane öğretmen ve öğretim elemanı katılımcı olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda uzaktan öğretici yeterliliklerinin mevcut durumu beş başlık altında (Teknolojik, Ders Yönetimi, Değerlendirme, Pedagojik, Etik ve Kurumsal) betimsel analiz (standart sapma, aritmetik ortalamalar vb.) yapılarak ortaya çıkarılmıştır. Uzaktan öğretmenlerin yeni teknolojik araçları kullanma, derslerinde hedef ve kazanımlara uygun öğretim faaliyetleri gerçekleştirme, tüm ders sürecini planlama, uzaktan iletişim kanallarını kullanarak ders anlatımlarında uygun yöntem ve teknikleri kullanma ve uzaktan öğretmenlerin kendi alanlarındaki güncel gelişimleri takip ederek mesleki gelişimlerine katkıda bulunma noktasında ortalama düzeyde yeterli oldukları görülmüştür. Ayrıca uzaktan öğretmenler, yürüttükleri ders sürecinde gerek öğrencilerle olan iletişimleri gerekse derslerinde içerik kullanımlarında etik kurallara uyma ve buldukları kurumlara karşı sorumluluklarını bilme konusundaki yeterliliklerinin de üst düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak dersin kazanımlarını sağlama konusunda uygun değerlendirme araçlarını (anket, çevrimiçi quiz, kahoot vb) ve uygun alternatif ölçme tekniklerini (akran değerlendirmesi, e-portfolyo vb.) kullanmada kendilerini yeterli hissetmedikleri önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle; bu çalışma sonuçları uzaktan eğitim faaliyetlerini yürüten uzaktan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin neler olduğu ve bu yeterlilikler çerçevesinde uzaktan öğretmenlere verilmesi gerekli olan seminer ve farkındalık eğitimlerinin içerik ve kapsamına dair araştırmacılara, öğretim tasarımcılarına ve yöneticilere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: uzaktan eğitim; covid-19 pandemi; uzaktan öğretici yeterlilikleri

Kaynak Gösterme

Aydın, M., Atabay, M., ve Aydın, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan öğretmenlerin yeterlilik durumlarının belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(3), 94-126. <https://doi.org/10.51948/auad.910592>

Determining of online teacher competencies during Covid-19 pandemic

Abstract

With the Covid-19 pandemic process affecting the whole world in December 2019, educational activities were negatively affected by this situation and all levels of education, formal and informal, had to take a break. After two weeks, the transition from face-to-face education to emergency remote education has been decided and the transition process has started. At this point, the Ministry of National Education has carried out distance education activities over EBA and TV broadcasts in primary, secondary and high school levels in our country, while higher education institutions have carried out this process through distance education centers. In this process, it has been observed that the online teachers who play an active role in all stages of distance education, from the design of online courses to their evaluation, are one of the important factors in the success of distance education. In the literature, there are a number of online teaching competencies that the staff who carry out distance education activities should have. Although the online teaching competencies and dimensions revealed within the scope of the field literature examined show diversity (social, manager, communicator, technical, pedagogical, field expertise, content provider, process facilitator, etc.). In this context, it is aimed to describe the online teaching competencies of distance educators involved in the Covid-19 pandemic process in this study. This study conducted as a survey research, 302 teachers and instructors who carried out distance education activities during the Covid-19 pandemic process were determined as the participants of the study. As a result of the study, it was revealed five dimensions (Technological, Course Management, Evaluation, Pedagogical, Ethical and Institutional) after analysis of the data in terms of means, standard deviation points etc. It is stated that distance instructors are at an average level in terms of using new technological tools, performing teaching activities in accordance with the goals and acquisitions in their lessons, planning the entire course process, using appropriate methods and techniques in their lectures using distance communication channels, and contributing to their professional development by following the current developments in their fields. In addition, it has been observed that distance instructors have a high level of competence in both their communication with students and their use of content in their lessons, as well as obeying ethical rules and knowing their responsibilities towards the institutions they are working in. However, it has emerged as an important finding that they do not have online competency in using appropriate assessment tools (questionnaire, online quiz, kahoot, etc.) and appropriate alternative assessment techniques (peer assessment, e-portfolio, etc.) in order to achieve the learning outcomes of the course. From this point of view, it can be thought that the results of the study will be a guide to researchers, instructional designers and administrators regarding the having online teaching competencies of distance educators who carry out distance education activities and the content and scope of seminars and awareness trainings that should be given to distance educators within the framework of these five competencies.

Keywords: distance education; Covid-19 pandemia; online teaching competencies

Giriş

Aralık 2019’da Asya’da ortaya çıkan Covid-19 salgını kısa sürede yayılarak Mart 2020’de tüm dünyayı etkisi altına alan bir pandemiye dönüşmüştür (Bozkurt, 2020; World Health Organization, 2020). Pandeminin etkisini azaltmak için insanların birbirleriyle iletişimini azaltarak sosyal mesafeyi korumak amacı ile birçok kısıtlamalara gidilmiştir. Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de tüm eğitim kurumları da salgından olumsuz etkilenerek eğitimin her kademesinde (okul öncesi, üniversite) eğitim öğretim faaliyetleri kesintiye uğrayarak 5 Mart 2020 tarihinden itibaren eğitim öğretim faaliyetlerine ara verilmiştir. İki haftalık süreç sonucunda, eğitim öğretim faaliyetlerinin daha fazla aksamaması ve bu faaliyetlerin devam edebilmesi için Türkiye’de eğitimin tüm kademelerinde yüz-yüze eğitimden acil uzaktan eğitime (emergency remote education) geçiş süreci başlamıştır.

Acil uzaktan eğitim kavramı, Covid-19 salgını sonrasında eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettirebilmek için “zorunluluktan doğmuş” (Bozkurt ve diğerleri, 2020) öğrenen-öğreten-içerik arasında yaşanan iletişim yöntemi olarak literatüre geçmiştir. Sezgin (2021) yılında yapmış olduğu çalışmada acil uzaktan eğitim kavramını eğitimde yaşanabilecek olası kriz zamanlarında öğrenenlere geçici bir öğretimsel destek sunulmasını amaçlayan bir sistem olarak ifade etmiştir. Covid-19 salgını ile birlikte literatüre giren bu kavramla birlikte tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de çeşitli uzaktan öğretimsel destek süreçleri başlamıştır. Bu süreç, Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim, ortaöğretim ve lise kademelerindeki öğrencilerine Eğitim Bilişim Ağı ve televizyon yayınları üzerinden sunulan acil uzaktan eğitim şekli olmakla birlikte yükseköğretim kurumlarında bu süreç, ilgili kurumların uzaktan eğitim merkezleri aracılığıyla yürütülmüştür. Aktif uzaktan eğitim merkezleri olmayan üniversiteler bu merkezleri açmaya odaklanırken uzaktan eğitim merkezi (UZEM) sahip olan üniversiteler bu kurumlarını daha işlevsel hale getirmeye çalışmıştır. Bu çerçevede, salgının beraberinde getirdiği acil ve beklenmedik geçiş süreci öğretmen ve öğretim elemanlarının da yüz-yüze eğitimden uzaktan eğitime geçişinde hazırlıksız yakalanmalarına sebep olmuştur. Dolayısıyla Türkiye’de MEB’e bağlı öğretmenler ve yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim elemanları derslerini uzaktan eğitim aracılığıyla yürütmek durumunda kalmıştır. Bu durum, uzaktan öğretim faaliyetleri kapsamında öğretmenlere ve öğretim elemanlarına hem teknolojik hem de pedagojik açıdan büyük görev ve sorumluluklar getirmiştir. Bu bağlamda, öğretmenler ve öğretim elemanlarının uzaktan öğretim süresince uzaktan ders yönetebilme durumları ve bu noktada sahip olması gereken yeterlilik ve becerilerin belirlenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada; yurtiçinde uzaktan öğretici yeterliliklerine yönelik mevcut durum incelenerek, pandemi sürecinde

uzaktan eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, uzaktan öğretici yeterlilikleri ile ilgili mevcut durum analizi özellikle uzaktan eğitim programlarının tasarlanması sürecinin önemi konusundaki bilinç düzeyini artırarak uzaktan eğitim yoluyla öğretim desteği veren kurumlara yeni bakış açıları kazandırabilir. Ayrıca, uzaktan eğitim birimlerinde yönetici rollerinde görev alan kişilerin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesinin artırılması noktasındaki çabalarının olumlu yönde değişim göstereceği ve bu çerçevede uzaktan öğretmenlerin yetersiz kaldığı durumlar belirlenerek destek süreçlerinin işe koşulması çalışmanın önemini arz etmektedir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda uzaktan eğitimde ders veren öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının ne düzeyde olduğunu belirlenmesi, ülkemizde uzaktan eğitimde niteliğin artırılması için önemli bir aşama olarak değerlendirilebilir.

Araştırma Sorunsalı

Covid-19 pandemi sürecinde görüldüğü üzere, eğitimin tüm kademelerinde uzaktan öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin bu geçiş sürecinin en önemli faktörlerinden oldukları görülmüştür. Pandeminin seyrine paralel olarak devam eden uzaktan öğretimde çevrimiçi derslerin tasarımından, yönetimine ve değerlendirilmesine kadar geçen sürecin her aşamasında öğretmenler aktif rol oynamaktadırlar (Anderson ve Dron, 2011; Mortera-Gutierrez ve Murphy, 2000). Nitekim öğretmenler, bu süreçte çevrimiçi toplantı araçlarını kullanarak canlı dersler yürütmek, çeşitli Web 2.0 araçlarını kullanarak çevrimiçi içerikler oluşturmak, çevrimiçi öğrenme yönetim sistemlerini kullanmak ve çevrimiçi ortamda öğrencilerle iletişime geçmek gibi yeni roller üstlenmişlerdir (Can, 2020). Öğretmenlerin üstlendikleri bu rolleri etkili bir şekilde yerine getirmeleri için belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu noktada, uzaktan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, Covid-19 pandemi sürecinde yer alan uzaktan öğretmenlerin mevcut yeterliliklerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde oluşturulan araştırma soruları şöyledir;

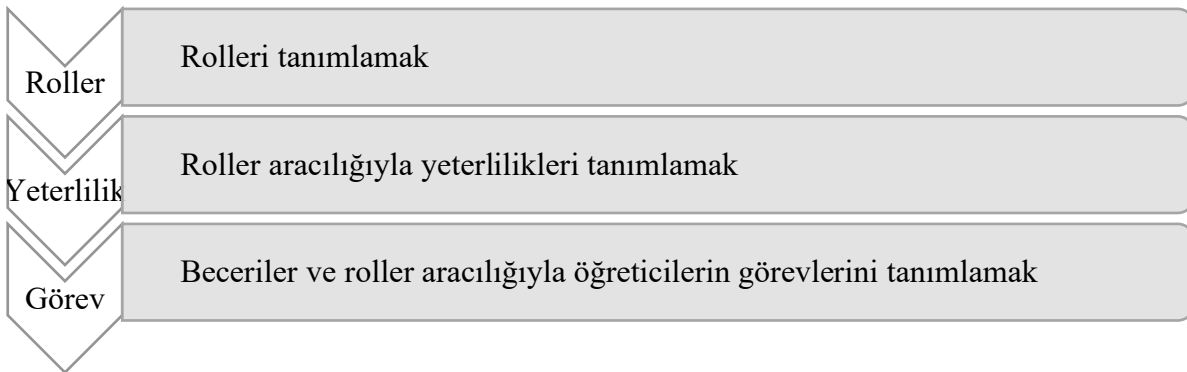
1. Covid-19 pandemi sürecinde yer alan uzaktan öğretmenlerin kullandıkları teknolojik araçlar nelerdir?
2. Covid-19 pandemi sürecinde yer alan uzaktan öğretmenlerinin yaşadıkları sıkıntılar nelerdir?
3. Covid-19 pandemi sürecinde yer alan uzaktan öğretmenlerin mevcut yeterlilikleri nelerdir?

İlgili Alanyazın

Bu başlık altında çalışmanın kuramsal temelleri, çalışmayla doğrudan ilişkili araştırmalara yer verilmiştir.

Çalışmanın Kuramsal Temeli

Yeterlilik bir organizasyonda etkin bir şekilde performans sergileyebilmek için gerekli olan bilgi, beceri, yetenek ve tutumdur. Dolayısıyla uzaktan öğretici yeterlilikleri de uzaktan öğretimi etkili bir şekilde uygulamak için gereken bilgi, beceri, yetenek ve tutumlardır (Paquette, 2007). Bu kavram literatürdeki bazı çalışmalarda uzaktan öğreticilerin sahip olması gereken roller şeklinde de ifade edilmektedir. Bawane ve Spector (2009), çalışmasında roller ve yeterlilikler kavramlarının iki ortak stil üzerinden farklı şekillerde temsil edildiğini belirtmiş ve uzaktan öğretimde neyin gerekli olduğunu daha iyi anlamak için uzaktan öğreticilerin rollerini ve yeterliliklerini incelemişlerdir. Bazı araştırmacılar ise yeterlilikleri uzaktan öğretici rolleri (actors' roles) olarak tanımlamışlardır (Thach ve Murphy, 1995; Goodyear ve diğerleri, 2001; Williams, 2003; Dennis ve diğerleri., 2004; Aydın, 2005; Varvel, 2007). Diğer yandan, bu yetkinlikleri beceri kümeleri, kategorileri veya yeterlilik alanları olarak gören araştırmalarda mevcuttur (Bawane ve Spector, 2009; Shank, 2004). Thach ve Murphy'nin (1995) yılındaki çalışmasında roller ve yeterlilikler arasındaki çizgiyi açık bir şekilde tanımlarken, öte yandan diğer araştırmacılar da uzaktan öğretici rol ve yeterliliklerini sınıflandırırken bu iki kavramın birbiriyle örtüştüğünü gösteren çalışmalar ortaya koymuşlardır. Bu çerçevede, Bawane ve Spector (2009), bu iki kavram arasındaki ortak özellikleri ve örtüşmeleri inceleyerek kapsamlı bir uzaktan öğretici rolleri ve yeterlilikleri listesi hazırlamıştır (Martin ve diğerleri 2019).



Şekil 1. Uzaktan öğreticilerin rol, yeterlilik ve görev hiyerarşisi (Alvarez, Guashch ve Espasa, 2009)

Araştırmacıların incelemeleri sonucunda ortaya çıkan uzaktan öğretici rolleri; (1) Kolaylaştırıcı (2) Kurs Tasarımcısı (3) Kurs Yöneticisi (4) Konu Uzmanı (5) Mentor olarak belirlenirken uzaktan öğretici yeterliliklerini ise; (1) Teknik Beceriler, (2) Öğrenmeye isteklilik, (3) "İnsanların nasıl öğrendiği" bilgisi, (4) İçerik Uzmanlığı, (5) Kurs Tasarımı, (6) Öğrencinin öğrenmesini değerlendirme gibi başlıklar altında ortaya koydukları görülmektedir (Wang, Wang ve diğerleri 2019). McAllister ve Graham (2016) çalışmasında uzaktan öğretim müfredatındaki (a) teknik beceriler, (b) öğretim tasarımı, (c) uzaktan öğretim pedagojisi, (d) etik, (e) uzaktan eğitim (OL) ve harmanlanmış eğitim (BL) alan bilgisi (f) uzaktan öğretim (OL) uygulama deneyiminden oluşan hedeflerin (Pulham ve Graham, 2018) yedi küresel tema olarak bilinen (a) pedagoji, (b) yönetim, (c) değerlendirme, (d) teknoloji, (e) öğretim tasarımı, (f) eğilimler ve (g) iyileştirme boyutları ile oldukça ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Literatürde uzaktan öğreticilerin üstlenmesi gereken roller ve yeterlilikler hakkında birçok araştırma yapılmış (Arah, 2012; Baran ve diğerleri 2011; Bawane ve Spector, 2009; Smith, 2005; Varvel, 2007) olup çoğunlukla uzaktan öğreticilerin sahip olması gereken yeterlilikleri "Pedagojik", "Sosyal", "Yönetimsel" ve "Teknik" olmak üzere dört boyut altında inceledikleri görülmüştür (Berge, 1995; Liu ve diğerleri, 2005). Bu çalışmada ise Aydın'ın (2017) çalışmasında ortaya koyduğu yeterlilikler dikkate alınarak "Teknolojik", "Pedagojik", "Ders Yönetimi", "Değerlendirme" ve "Etik ve Kurumsal" olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir.

"*Teknolojik*"; katılımcıların kullandığı sistemde karşılaştıkları sorunları giderebilme ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanarak dersine entegre edebilme rollerini içermektedir.

"*Pedagojik*"; öğrencilerle olan etkileşim ve iletişimin geliştirilmesi, grup yönetimi, iş birlikçi öğretimi destekleme, öğrencilerin denetlenmesi, içeriğin hazırlanması, iletişimi kolaylaştırma gibi rolleri içermektedir.

"*Ders Yönetimi*"; öğrenme ortamındaki öğrencileri yönlendirme ve rehberlik etme, etkileşimleri yönetme, çevrimiçi ortamdaki öğrencilere görev ve sorumluluklar verme ve sınıf ve zaman yönetimindeki rolleri içermektedir.

"*Değerlendirme*"; çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrencilerin alternatif ve yenilikçi teknolojiler kullanarak değerlendirebilme rol ve sorumluluklarını içermektedir.

"*Etik ve Kurumsal*"; sınıf içi öğrenciler arasındaki saygı ve iletişim kurallarına dikkat ederek ders içeriğine geliştirme süreçlerinde etik kuralları göz önünde bulundurma rollerini içermektedir. Ayrıca bu yeterlilik çerçevesinde; uzaktan öğreticiler kurumsal destek servislerinden haberdar olarak ihtiyacı olduğu destek hizmetlerini alabilir.

Çalışma ile İlgili Doğrudan İlişkili Araştırmalar

Uzaktan öğretimin yaygınlaşmasıyla birlikte birçok araştırmacı uzaktan öğretici yeterliliklerinin neler olduğunu araştırmaya başlamış ve bu noktada çeşitli çalışmalar ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalardan; Roberts (2018), Güney Afrika Üniversitesi'ndeki öğretmenleri araştırdığı çalışmada bu kişilerin teknoloji ve öğretim tasarımı yeterliliklerinin çok önemli olduğunu ve bu alanları desteklemek için çeşitli eğitimlerin yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir diğer çalışmada ise; lise düzeyindeki uzaktan öğretim faaliyetlerini düzenleyen öğretmenlerin kurs tanımlamalarını ve kurs hazırlıklarını sorgulayan bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarında ise; uzaktan öğretmenlerin çevrimiçi pedagoji, öğretim tasarımı ve çevrimiçi alan uzmanlığı konularında daha fazla desteğe ihtiyaçları oldukları ortaya çıkmıştır. Richter ve Ware (2016), ABD'de sağlık bilimleri hemşirelik bölümü eğitimcilerinin eğitim teknolojisi yeterlilikleri ve çevrimiçi öğretimdeki etkililikleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda hemşirelik bölümü öğretmenlerinin eğitim teknolojisi kullanım yeterliliklerinin "oldukça yeterli" ile "çok yeterli" arasında olduğu görülmüştür. İspanya'da yapılan bir çalışmada ise; sosyal, değerlendirici ve yönetici rollerinin uzaktan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde dikkate alınması gereken roller olarak belirtmişlerdir (González-Sanmamed ve diğerleri, 2014). Tookey ve diğerleri, (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eşzamansız ve eşzamanlı uzaktan öğretim konusundaki bakış açılarını araştırarak pedagojinin hem eşzamansız hem de eşzamanlı çevrimiçi öğretim için gerekli olduğunu ortaya koymuşlardır. Özetle, uzaktan öğretmenlerin sahip olması gereken bu yeterliliklerin betimlenmesi, Covid-19 pandemisi ile öncelikli öğretim şekli haline gelen uzaktan eğitim faaliyetlerinin eğitimin tüm kademlerinde görev yapan öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çalışmanın çıkış noktasında etkili olan pandemi sürecinin uzaması da bu yeterliliklerin öğretmenlere kazandırılmasının önemini süreçte de ortaya koymaktadır. Dolayısıyla uzaktan öğretici yeterlilikleri ve rollerinin betimlenmesi uzaktan öğretime yeni başlayan ve devam etmekte olan tüm öğretmenler için yararlı olabileceği düşünülmektedir (Stein ve Wanstreet 2017).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Türkiye’de pandemi sürecinde eğitim faaliyetlerini uzaktan yürüten öğretmenlerin (öğretim elemanı, öğretmen) yeterlilikleri betimlenmiştir. Bu noktada, çalışma tarama araştırması olarak yürütülmüştür. Karasar (2004) yılında tarama araştırmasını, geçmişteki veya halen mevcut bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak ifade etmiştir. Bu çalışmada da pandemi sürecindeki uzaktan öğretmenlerin acil uzaktan eğitim süresince sergilemiş oldukları yeterliliklerin neler olduğu sorusuna cevap aranmaktadır. Dolayısıyla, bu süreçte betimsel tarama araştırması yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma Alanı ve Katılımcılar

Araştırmanın evrenini 2019-2020 Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenler ve öğretim elemanları oluşturmaktadır. Uzaktan öğretici olarak tanımlanan evrenden uygun örnekleme yöntemi ile 350 kişi örneklem olarak alınmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden birisi olup araştırmacıların araştırma sürecini kolaylaştıracak zaman, maliyet, ulaşılmak istenen hedef kitleye kolay ulaşılabilirlik gibi araştırmanın gerçekleştirilmesi ile ilgili faktörleri dikkate alarak çalışma grubunun belirlendiği bir örnekleme türüdür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015; Patton, 2005). Çalışma grubu belirlenirken öğretmenlerin aktif olarak pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla eğitim vermiş olma ve gönüllü olma ölçütleri dikkate alınmıştır. Araştırmacılar tarafından uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 350 uzaktan öğreticiye dağıtılan çevrimiçi ankete 302 kişi geri dönüş sağlamıştır. Buna göre anketin geri dönüş oranı %86,28’dir. Geri dönüş sağlayan ve araştırma grubunu oluşturan 302 uzaktan öğreticinin meslek grupları, cinsiyetleri, mesleki deneyimleri ve branşlarına yönelik demografik bilgileri ve frekans değerleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1

Uzaktan Öğreticilerin Demografik Bilgileri

	Araştırma Grubu	Frekans	Yüzde
Meslek	Öğretmen	183	%60,6
	Öğretim Elemanı	119	%39,4
Cinsiyet	Erkek	135	%44,7
	Kadın	167	%55,3
Mesleki Deneyim Yılı	0-5	78	%25,8
	5-10	78	%25,8
	10-15	58	%19,2
	15 ve üzeri	88	%29,1
Branş	Bilgisayar Bilimleri	48	%15,9
	Sosyal Bilimleri	34	%11,3
	Fen Bilimleri	29	%9,6
	Eğitim Bilimleri	24	%7,9
	Mesleki Ders	17	%5,6
	Matematik	49	%16,2
	Yabancı Dil	27	%8,9
	Hukuk	8	%2,6
	Beden Eğitimi	6	%2,0
	Türkçe	15	%5,0
	Güzel Sanatlar	7	%2,3
	Diğer	38	%12,7

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında uzaktan öğretici yeterliliklerinin tanımlandığı çalışmalardan (Aydın, 2017) güncel kaynak temel alınarak oluşturulan uzaktan öğretici yeterlilik boyutları; teknolojik boyut, ders yönetimi, değerlendirme, pedagojik boyut, etik ve kurumsal boyut olarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Ayrıca, Türkiye’de uzaktan eğitim ve uzaktan öğretici anahtar kavramları ile yapılan alan yazın taraması sonucunda, Aydın (2017) tarafından yapılan araştırma Türkiye’de uzaktan öğretici yeterliliklerine yönelik yapılan güncel bir kaynak olarak, araştırmacılara veri toplama aracını geliştirme sürecinde rehber olmuştur. Veri toplama aracı geliştirilirken ulusal ve uluslararası alan yazın dikkate alınarak olası tüm uzaktan öğretici yeterlilikleri göz önünde bulundurulmuştur. Veri toplama aracı, demografik bilgiler (meslek grupları, cinsiyetleri, mesleki deneyimleri, branşları) ve uzaktan öğretici yeterliliklerini belirlemeye yönelik geliştirilen maddelerin yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır.

İstatistiksel çözümlenmeler yapılırken yararlanılacak olan aralık genişliğini belirlemek için seri genişliği anketin düzey sayısına bölünmüş ve aralık genişliği bulunmuştur. Beş dereceli değerlendirme araçları için aralık genişliği $4/5 = 0.8$ olup birim aralıklarının alt ve üst

sınırları aşağıdaki gibi çıkmaktadır. Beş dereceli değerlendirme aracı; 1,00-1,80 =1; 1,81-2,60=2; 2,61-3,40 = 3; 3,41-4,20 = 4; 4,21- 5,00 = 5 şeklinde belirlenmiş olup, kabul edilebilirlik ortalaması 3,41 olarak alınmış (Küçük, 2002) ve yorumlamalar buna göre yapılmıştır.

Veri toplama aracının güvenilirliğin hesaplamasında Cronbach Alfa analizi kullanılmıştır. Cronbach Alfa aynı amaca yönelik olarak oluşturulan bir grup değişkenin iç tutarlılığını ölçmeye yönelik olarak kullanılan bir istatistiktir (Pallant, 2005). Güvenirlik analizi ile ilgili sonuçlar Tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 2	
<i>Uzaktan Öğretici Yeterlilik Başlıkları ve Güvenirlik Katsayıları</i>	
Yeterlilik Başlıkları	Alfa Katsayısı
Teknolojik	0,91
Ders Yönetimi	0,88
Değerlendirme	0,80
Pedagojik	0,85
Etik ve Kuramsal	0,87

Ankette kullanılan başlıkların iç tutarlık düzeylerine (güvenirliğine) bakıldığında, bunların 0.80 ile 0.91 arasında değiştiği görülmektedir. Bir değerlendirme aracının güvenilir olabilmesi için iç tutarlık değerinin 0.70'ten düşük olmaması gerekir (Nunnaly ve Bernstein, 1994; Pallant, 2005; Fraenkel ve diğerleri, 2012, akt. Çetin ve diğerleri, 2013, s. 709). Bu anketteki hiçbir başlığın iç tutarlık katsayısı 0.70'in altında olmadığından bu ankette kullanılan maddeler güvenilir denebilir. Aynı zamanda ilgili oldukları konulardaki farklı başlıkları dengeli olarak temsil ettikleri söylenebilir. Veri toplama aracı olan anket, 5li Likert tipinde olup 39 maddeden oluşmaktadır. Demografik bilgi formu hariç, anketin diğer bölümlerinde 5'li Likert kullanılmıştır. Öğreticilerden “Kesinlikle Katılıyorum” (5 puan), ile “Kesinlikle Katılmıyorum” (1 puan) arasında hazırlanmış maddelerin her birisi için beş görüşten kendileri için en uygun olanını seçmeleri istenmiştir. Geliştirilen taslak anket formunun kapsam geçerliliğini araştırmak için uzaktan eğitim alanında uzman öğretim üyelerine danışılmış olup gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde uzaktan eğitim aracılığıyla ders veren 350 kişiye farklı iletişim teknolojileri (whatsapp, gmail vb.) kullanılarak ulaşılmıştır. Gönderilen ankete, tüm

öğretmenler ve öğretim elemanları gönüllü olarak katılmış ve anketi yaklaşık olarak 15 dakikada cevaplamışlardır. Bu çalışmada veriler 20 Mayıs 2020 tarihinde toplanmaya başlanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık 2 hafta sürmüştür.

Veri Analizi

Alınan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Tüm katılımcıların her bir maddeye verdiği cevapların ortalaması ve standart sapması hesaplanarak elde edilen veriler “SPSS 20” yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yüzde ve frekans değerleri üzerinden bulgular sunulmuştur.

Etik Konular

Araştırmada kullanılan anket tamamen gönüllük esasına dayanarak uygulanmıştır. Anketi yanıtlamadan önce, öğreticilere anketin kapsamı ve amacı açıkça ifade edilmiştir. Ayrıca katılmak isteyen tüm uzaktan öğreticilere verdikleri bilgilerin araştırma amacı dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacağı bilgisi anketin ilk kısmında verilmiştir

Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan öğretici yeterliklerini betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada, araştırma grubunun uzaktan öğretim sürecinde kullanmış oldukları teknolojik araçlar ve yüzdelik değerleri aşağıdaki Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3			
<i>Uzaktan Öğreticilerin Kullandıkları Teknolojik Araçlar</i>			
Teknolojik Araçlar		Frekans	Yüzde
Uzaktan Öğreticilerin Kullandıkları Teknolojik Araçlar	Masaüstü Bilgisayar	80	%26,5
	Dizüstü bilgisayar	242	%80,1
	Tablet	59	%19,5
	Akıllı Telefon	226	%74,8
	Diğer (Akıllı Tahta, Tripot, Kullaklık, mikrofon vb.)	7	%2,2

Tablo 3’te uzaktan öğreticilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim faaliyetleri süresince dizüstü bilgisayar (laptop) kullandıkları (%80.1) görülmekte olup ardından akıllı telefon (mobil) kullandıkları (%74.8) görülmektedir. Diğer yandan, tablet kullanım oranının (%19.5) diğer teknolojik araçlara kıyasla daha düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 4’te uzaktan öğretim sürecinde yaşanan sıkıntılar sunulmuştur. Katılımcılar ankette belirtilen seçeneklerden birden fazla seçenek işaretleme hakkına sahiptir.

Tablo 4

Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Sıkıntılar

	Yaşanan Sıkıntılar	Frekans	Yüzde
Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Sıkıntılar	Herhangi bir sıkıntı yaşamadım	137	%45,4
	Yazılım eksikliği	39	%12,9
	İnternet erişim problemi	101	%33,4
	Donanım eksikliği	63	%20,9
	Diğer (öğrenci katılımı az, materyal sıkıntısı, tecrübesizlik vb.)	29	%8,7

Tablo 4’te uzaktan eğitim süresince, uzaktan öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılar incelendiğinde, internet erişim problemi (%33,4) ve donanım eksikliğinden kaynaklanan problemin (%20,9) diğerlerine oranla en sık karşılaşılan sorunlar olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca neredeyse katılımcıların yarsına yakını (%45,4) bir sıkıntı yaşamadığını da belirtmiştir.

Uzaktan Öğreticilerin Teknolojik Açıdan Yeterlilik Durumları

Uzaktan öğretici yeterliliklerinden; Teknolojik başlığı çerçevesinde ele alınan maddeler genelde uzaktan öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecinde kullanmış oldukları dijital araçlar ve Öğrenme Yönetim Sistemleri üzerinden sorulan sorulara yer verilmiştir. Bu sorular çerçevesinde, verilen cevaplara dayalı madde yüzdelik dağılımları, aritmetik ortalamaları ve ilgili soruya cevap veren katılımcı sayıları Tablo 5’ te gösterilmektedir.

Tablo 5

Teknolojik Başlığa Ait Maddeler ve Frekans Değerleri

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Kesinlikle Katlıyorum		A.O.	s.s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
M1	2	0,7	17	5,6	47	15,6	112	37,1	124	41,1	4,1	0,91
M2	4	1,3	9	3	43	14,2	108	35,8	138	45,7	4,2	0,89
M3	3	1	7	2,3	32	10,6	67	22,2	193	63,9	4,5	0,85
M4	12	4	28	9,3	66	21,9	95	31,5	101	33,4	3,8	1,12
M5	10	3,3	21	7	63	20,9	90	29,8	118	39,1	3,9	1,08
M6	8	2,6	18	6	71	23,5	96	31,8	109	36,1	3,9	1,03
M7	1	0,3	6	2	34	11,3	93	30,8	168	55,6	4,4	0,79
M8	1	0,3	6	2	29	9,6	103	34,1	163	54	4,4	0,77
M9	2	0,7	16	5,3	69	22,8	104	34,4	111	36,8	4,0	0,93

Tablo 5’teki dağılım incelendiğinde; en yüksek aritmetik ortalama puanına sahip maddenin 3. madde olduğu görülmektedir. Bu madde “Basit web işlemlerini (link paylaşma, video embed vb.) yapabilirim” şeklinde olup bu maddeye uzaktan öğretmenlerin katılma düzeylerinin dağılımı, (4,21- 5,00) “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” aralığında olduğunu göstermektedir. En düşük \bar{x} puana sahip olan madde ise 4. maddedir. Uzaktan öğretmenlerin, bu maddeye “Süreçte kullanılan Öğretim Yönetim Sisteminin (Moodle, Eba, Blackboard vb.) özelliklerini ve bileşenlerini bilirim.” sorusuna katılma düzeylerinin dağılımı, (3,41-4,20) ”kararsızım” ve “ katılıyorum” aralığında olduğunu göstermektedir.

Diğer maddeler incelendiğinde, 8. madde standart sapması en düşük olan madde olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla uzaktan öğretmenler “Dersin konusuna uygun materyal (sunum, video, animasyon, infografik vb.) seçebilirim” ifadesine “kesinlikle katılıyorum” derecesinde ortak bir görüş bildirmişlerdir.

Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan öğretmenlerin yürüttükleri eğitim sonrasında, teknolojik başlığı açısından yeterlilikleri incelendiğinde, bu başlığa ait tüm maddelerin aritmetik ortalamasının 4,1 olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, uzaktan öğretmenler, yeni teknolojik araçları kullanım durumlarının (link paylaşma, video embed, ses, dosya aktarımı, masaüstü paylaşımı, kamera paylaşımı), öğretim yönetim sistemlerini (Moodle, Eba, Blackboard vb.) ve canlı ders araçlarını (Adobe Connect, Zoom, Microsoft Teams vb.) kullanma becerilerinin temel düzeyde yeterli olduklarını göstermektedir. Diğer yandan, bulgular meslek gruplarına göre incelendiğinde madde 9 ve madde 2’deki aritmetik ortalama puanlarının ve standart sapma değerlerinin farklı olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 6		
<i>Meslek Gruplarına Göre Farklı Frekans Değerine Sahip Maddeler</i>		
Madde	<i>M2: Canlı ders araçlarını (Adobe Connect, Zoom, Microsoft Teams vb.) etkin kullanabilirim.</i>	
Meslek Grubu	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	4,076503	0,93776
Öğretim Elemanı	4,428571	0,762255

“M2: Canlı ders araçlarını (Adobe Connect, Zoom, Microsoft Teams vb.) etkin kullanabilirim.” ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar arasındaki ortalama puanın “0,35” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca

standart sapma değerlerinde de bu farklılık “0,17”dir. Öğretim elemanlarının öğretmenlere oranla canlı ders araçlarını kullanma konusunda aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7		
<i>Meslek Gruplarına Göre Farklı Frekans Değerine Sahip Maddeler</i>		
Madde	<i>M9: Ders içeriğine uygun özgün materyaller geliştirebilirim.</i>	
Meslek Grubu	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,857923	0,959013
Öğretim Elemanı	4,252101	0,832315

Tablo 7’de öğretmenlerin “M9: Ders içeriğine uygun özgün materyaller geliştirebilirim.” ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar arasındaki ortalama puan farkının “0,40” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu noktada, öğretim elemanlarının öğretmenlere oranla özgün materyal geliştirme konusundaki becerilerinin aritmetik ortalamaları baz alınarak daha yüksek düzeyde olduğu düşünülebilir.

Uzaktan Öğreticilerin Ders Yönetimi Açısından Yeterlilik Durumları

Ders yönetimi başlığı çerçevesinde yer alan maddeler, dersin öncesi, ders sırası ve ders sonrasında uzaktan öğreticilerin dikkate alması gereken veya sahip olması gereken özelliklerini içeren ifadelerden oluşmaktadır.

Tablo 8												
<i>Ders Yönetimi Başlığına Ait Maddeler ve Frekans Değerleri</i>												
Madde	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		A. O.	s.s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
M10	7	2,3	22	7,3	71	23,5	101	33,4	101	33,4	3,9	1,03
M11	2	0,7	8	2,6	38	12,6	135	44,7	119	39,4	4,2	0,80
M12	7	2,3	17	5,6	61	20,2	111	36,8	106	35,1	4,0	0,99
M13	3	1	11	3,6	47	15,6	104	34,4	137	45,4	4,2	0,90
M14	3	1	2	0,7	28	9,3	94	31,1	175	57,9	4,4	0,77
M15	3	1	5	1,7	37	12,3	104	34,4	153	50,7	4,3	0,83
M16	4	1,3	7	2,3	43	14,2	106	35,1	142	47	4,2	0,88
M17	5	1,7	5	1,7	33	10,9	116	38,4	143	47,4	4,3	0,85

Tablo 8’deki dağılım incelendiğinde; en yüksek aritmetik ortalama puana sahip olan maddenin 14. madde olduğu görülmektedir. Bu madde çerçevesinde, uzaktan öğretmenlerin “Ders içerisinde liderlik özelliği gösterir ve ders içi öğrenci çatışmalarını önlerim.” ifadesine katılma düzeylerinin dağılımı, (4,21- 5,00) “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” aralığındadır. En düşük aritmetik ortalama puana sahip olan madde ise, 10. Maddedir. Uzaktan öğretmenlerin, “Ders öncesi, ders esnası ve ders sonrası öğrencilerden beklenen sorumlulukları, ödevleri ve değerlendirme ölçütlerini içeren izlenim paylaşım.” ifadesine katılma düzeylerinin dağılımının, (3,41-4,20) “kararsızım” ve “katılıyorum” aralığında olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu başlık çerçevesinde diğer maddeler incelendiğinde, 14. madde standart sapması en düşük olan maddedir. Dolayısıyla uzaktan öğretmenlerin “Ders içerisinde liderlik özelliği gösterir ve ders içi öğrenci çatışmalarını önlerim” ifadesine “kesinlikle katılıyorum” derecesinde ortak bir görüş bildirdikleri görülmektedir.

Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan öğretmenlerin yürüttükleri eğitim sonunda ders yönetimi başlığı çerçevesindeki yeterlilikleri incelendiğinde, bu başlığa ait tüm maddelerin aritmetik ortalama puanlarının 4,2 olduğu Tablo 8’de görülmektedir. Dolayısıyla, uzaktan öğretmenler uzaktan eğitim süresince yürütmüş oldukları derslerinin hedef ve kazanımları doğrultusunda, öğrenci özelliklerine göre (yaş, hazır bulunuşluk vb.) uygun öğretim faaliyetleri gerçekleştirme ve tüm ders sürecini planlayarak öğrencilerin aktif katılımı sağlama konusunda yeterli olduklarını düşünmektedirler. Ancak bulgular meslek gruplarına göre incelendiğinde Madde 10 ve Madde 12’deki aritmetik ortalama puanlarının ve standart sapma değerlerinin farklı olduğu görülmektedir (Tablo 9).

Tablo 9		
<i>Meslek Gruplarına Göre Farklı Frekans Değerine Sahip Maddeler</i>		
Madde	M10: Ders öncesi, ders esnası ve ders sonrası öğrencilerden beklenen sorumlulukları, ödevleri ve değerlendirme ölçütlerini içeren izlenim paylaşım.	
Meslek Grubu	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,743169	1,042614
Öğretim Elemanı	4,100840336	0,964887401

Tablo 9’da bu maddeye “M10: “Ders öncesi, ders esnası ve ders sonrası öğrencilerden beklenen sorumlulukları, ödevleri ve değerlendirme ölçütlerini içeren izlenim paylaşım.” öğretmenlerin verdikleri cevap ile öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar arasındaki

aritmetik ortalama puanın “0,34” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğretmenlere oranla dersin öğrenme sürecinden öğrenciyi haberdar etme konusundaki becerilerinin aritmetik ortalamalarına dayanarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 10		
<i>Meslek Gruplarına Göre Farklı Frekans Değerine Sahip Maddeler</i>		
Madde	M12: Sohbet, tartışma, quiz benzeri araçları kullanarak öğrencilerin aktif katılımını sağlarım.	
Meslek Grubu	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,836066	1,053441
Öğretim Elemanı	4,168067	0,853262

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin 12. Maddeye “M12: Sohbet, tartışma, quiz benzeri araçları kullanarak öğrencilerin aktif katılımını sağlarım.” ifadesine verdikleri cevaplar ile öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar arasındaki ortalama puan farkının “0,33” düzeyinde olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerindeki farkın ise “0,20” olduğu görülmektedir.

Uzaktan Öğreticilerin Değerlendirme Açısından Yeterlilik Durumları

Değerlendirme başlığı çerçevesindeki maddeler uzaktan öğreticilerin çevrimiçi ölçme değerlendirme süreçlerindeki yetkinlik durumlarına dair ifadeler içermektedir. Bu noktada, değerlendirme başlığına ait madde frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 11												
<i>Değerlendirme Başlığına Ait Maddeler ve Frekans Değerleri</i>												
Madde	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		A.O.	s.s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
M18	1	0,3	3	1	32	10,6	117	38,7	149	49,3	4,4	0,74
M19	6	2	17	5,6	67	22,7	108	35,8	104	34,4	4,0	0,98
M20	15	5	44	14,6	84	27,8	78	25,8	81	26,8	3,5	1,17
M21	32	10,6	47	15,6	106	35,1	59	19,5	58	19,2	3,2	1,22
M22	4	1,3	17	5,6	45	14,9	121	40,1	115	38,1	4,1	0,93

Tablo 11’deki dağılım incelendiğinde; en yüksek aritmetik ortalama puanı 18. Maddeye aittir. Uzaktan öğretmenlerin “Dersin hedeflerine uygun değerlendirme kriterlerini belirlerim.” ifadesine katılma düzeylerinin dağılımı, (4,21- 5,00) “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” aralığındadır. Diğer yandan, en düşük aritmetik ortalama puanına sahip olan madde ise 21. maddedir. Bu madde çerçevesinde, uzaktan öğretmenlerin, “ Alternatif ölçme tekniklerini (akran değerlendirmesi, e-portfolyo vb.) uygulamam.” ifadesine katılma düzeylerinin dağılımı (2,61 -3,40) ”katılmıyorum” ve “ kararsızım” aralığındadır.

Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan öğretmenlerin yürüttükleri eğitim sonunda değerlendirme başlığındaki yetkinlikleri incelendiğinde, bu başlığa ait maddelerin aritmetik ortalama puanlarının 3,8 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, uzaktan öğretmenlerin, dersin kazanımlarını sağlama konusunda uygun değerlendirme araçlarını (anket, çevrimiçi quiz, kahoot vb.) ve uygun alternatif ölçme tekniklerini (akran değerlendirmesi, e-portfolyo vb.) kullanma noktasında çok yeterli olmadıklarını düşündürmektedir. Ayrıca, bulgular meslek gruplarına göre incelendiğinde Madde 20’deki aritmetik ortalama puanlarının ve standart sapma değerlerinin farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 12		
<i>Meslek Gruplarına Göre Farklı Frekans Değerine Sahip Maddeler</i>		
Madde	M20: Değerlendirmeye dijital araçları (anket, çevrimiçi quiz, kahoot vb.) dâhil ederim	
Meslek Grubu	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,377049	1,175765
Öğretim Elemanı	3,815126	1,114959

Tabloda sunulan maddeye “M20: “Değerlendirmeye dijital araçları (anket, çevrimiçi quiz, kahoot vb.) dâhil ederim.” öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar arasındaki ortalama puanın “0,44” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının öğretmenlere oranla dersin öğrenme sürecinden öğrenciyi haberdar etme konusunda aritmetik ortalamaları temele alınarak daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Uzaktan Öğreticilerin Pedagojik Açından Yeterlilik Durumları

Pedagojik başlığında yer alan maddeler daha çok uzaktan öğreticinin ders süresince kullanmış oldukları öğretim, yöntem ve tekniklerini içeren ve öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamak için işe koşulan süreçleri içermektedir.

Tablo 13

Pedagojik Başlığa Ait Maddeler ve Frekans Değerleri

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		A.O.	s.s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
M23	2	0,7	2	0,7	17	5,6	73	24,2	208	68,9	4,6	0,69
M24	2	0,7	16	5,3	52	17,2	104	34,4	128	42,4	4,1	0,92
M25	6	2	16	5,3	61	20,2	112	37,1	107	35,4	4,0	0,97
M26	2	0,7	1	0,3	24	7,9	99	32,8	176	58,3	4,5	0,71
M27	48	15,9	36	11,9	96	31,8	64	21,2	58	19,2	3,2	1,31
M28	5	1,7	14	4,6	77	22,5	119	39,4	87	28,8	3,9	0,93
M29	7	2,3	24	7,9	67	22,2	103	34,1	101	33,4	3,9	1,03
M30	13	4,3	18	6	75	24,8	107	34,4	89	29,5	3,8	1,06
M31	33	10,9	55	18,2	104	34,4	60	19,9	50	16,6	3,1	1,21

Tablo 13'teki dağılım incelendiğinde; en yüksek aritmetik ortalama puana sahip olan madde 23. maddedir. Bu madde kapsamında, uzaktan öğreticilerin “Öğrencilere ulaşabilmek için mümkün olan tüm iletişim kanallarını (mail, whatsapp, mesaj vb.) kullanımını” ifadesine katılma düzeylerinin dağılımı, (4,21- 5,00) “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” aralığında olduğunu ortaya koymaktadır. En düşük aritmetik ortalama puana sahip olan madde ise, 31. Maddedir. Uzaktan öğreticilerin, “Öğrenciler arası etkileşimi artırıcı etkinlikler (grup webinar, blog, wiki vb.) düzenlerim.” ifadesine katılma düzeylerinin dağılımı, (2,61-3,40)” katılmıyorum” ve “kararsızım” aralığındadır.

Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan öğreticilerin yürüttükleri eğitim sonunda pedagojik başlığında dair yetkinlikleri incelendiğinde, bu başlığa ait maddelerin aritmetik ortalama puanın 3,9 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla uzaktan öğreticiler, uzaktan iletişim kanallarını kullanarak ders süresince uygun yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenciyi süreçte aktif tutmak ve iş birliği ortam sağlama konusunda rehber olmak ayrıca alanlarındaki güncel

gelişmeleri takip ederek mesleki gelişimlerine katkı sağlama noktasındaki becerilerinin orta düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ancak bulgular meslek gruplarına göre incelendiğinde Madde 28'deki aritmetik ortalama puanlarının ve standart sapma değerlerinin farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 14		
<i>Meslek Gruplarına Göre Farklı Frekans Değerine Sahip Maddeler</i>		
Madde	M28: Etkili öğretim için uygun çevrimiçi ortam bileşenlerini (öğrenci, öğretmen, teknolojik ortamlar, içerik etkileşimleri vb.) bir arada işe koşabilirim.	
Meslek Grubu	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,754098	0,980505
Öğretim Elemanı	4,10084	0,803302

Tablo 14'te belirtilen maddeye "M28: "Etkili öğretim için uygun çevrimiçi ortam bileşenlerini (öğrenci, öğretmen, teknolojik ortamlar, içerik etkileşimleri vb.) bir arada işe koşabilirim." ifadesine öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar arasındaki aritmetik ortalama puan farkının "0,51" düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, standart sapma değerlerinde de bu farklılığın "0,18" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Uzaktan Öğreticilerin Etik ve Kurumsal Açından Yeterlilik Durumları

Etik ve kurumsal başlığa ait maddeler incelendiğinde bu başlıktaki maddelerin daha çok fikri ve mülkiyet hakları, telif hakları, etik kurallar ve kurum misyonuna ait içeriklere dair ifadeleri kapsamaktadır.

Tablo 15												
<i>Etik ve Kurumsal Başlığına Ait Maddeler ve Frekans Değerleri</i>												
Madde	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Kesinlikle Katlıyorum		A.O.	s.s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
M32	5	1,7	3	1	29	9,6	110	36,4	155	51,3	4,3	0,82
M33	2	0,7	13	4,3	45	14,9	104	34,4	138	45,7	4,2	0,89
M34	0	0	4	1,3	28	9,3	95	31,5	175	57,9	4,5	0,72
M35	2	0,7	7	2,3	24	7,9	68	22,5	201	66,6	4,5	0,79
M36	2	0,7	0	0	11	3,6	55	18,2	234	77,5	4,7	0,60
M37	2	0,7	1	0,3	18	6	65	21,5	216	71,5	4,6	0,67
M38	2	0,7	2	0,7	16	5,3	74	24,5	208	68,9	4,6	0,68
M39	2	0,7	6	2	25	8,3	101	33,4	168	55,6	4,4	0,78

Tablo 15'teki dağılım incelendiğinde; en yüksek aritmetik ortalama puana sahip olan madde 36. Maddedir. Bu madde de uzaktan öğreticilerin “Öğrencilere ulaşabilmek için mümkün olan tüm iletişim kanallarını (mail, mesaj vb.) kullanırken saygı kurallarına dikkat ederim” ifadesine katılma düzeylerinin dağılımı, (4,21- 5,00) “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” aralığındadır. Diğer yandan, en düşük aritmetik ortalama puana sahip olan madde ise 33. Maddedir. Uzaktan öğreticilerin “Derse katılan öğrencilere ders içi kuralları hatırlatırım.” ifadesine katılma düzeylerinin dağılımı (3,41-4,20) ise, “kararsızım” ve “katılıyorum” aralığında olduğunu göstermektedir.

Covid-19 pandemi süresince uzaktan öğreticilerin yürüttükleri eğitim sonrasında etik ve kurumsal başlığa dair yetkinlikleri incelendiğinde, bu başlıktaki maddelerin aritmetik ortalama puanlarının 4,5 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, uzaktan öğreticiler yürüttükleri ders sürecinde gerek öğrencilerle olan iletişimleri gerekse derslerinde içerik kullanımlarında etik kurallara uyma ve buldukları kurumlara karşı sorumluluklarını bilme konusundaki yetkinliklerinin aritmetik ortalama puanına dayanarak üst düzeyde oldukları söylenebilir.

Özetle, uzaktan öğretici yeterliliklerinin etik ve kurumsal başlıkta aritmetik ortalama puanlarının en yüksek (4,5) olduğu ve madde dağılımlarının (4,21 - 5,00) “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” aralığında olduğu görülmekte olup değerlendirme başlığı aritmetik ortalama puanının ise en düşük (3,8) olduğu görülmektedir. Değerlendirme başlığına ait madde dağılımları ise (2,61 -3,40) “katılmıyorum” ve “kararsızım” aralığındadır.

Sonuç olarak; uzaktan öğreticilerin yeni teknolojik araçları kullanma, derslerinde hedef ve kazanımlara uygun öğretim faaliyetleri gerçekleştirme, tüm ders sürecini planlama, uzaktan iletişim kanallarını kullanarak ders anlatımlarında uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilmeleri, bunun yanında uzaktan öğreticilerin kendi alanlarındaki güncel gelişimleri takip ederek mesleki gelişimlerine katkıda bulunma noktasında ortalama düzeyde yeterli oldukları görülmektedir. Ayrıca uzaktan öğreticiler, yürüttükleri ders sürecinde gerek öğrencilerle olan iletişimleri gerekse derslerinde içerik kullanımlarında etik kurallara uyma ve buldukları kurumlara karşı sorumluluklarını bilme konusundaki yetkinliklerinin de üst düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak dersin kazanımlarını sağlama konusunda uygun değerlendirme araçlarını (anket, çevrimiçi quiz, kahoot vb.) ve uygun alternatif ölçme tekniklerini (akran değerlendirmesi, e-portfolyo vb.) kullanmada kendilerini yeterli hissetmedikleri önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuçlar

Uzaktan eğitimin verimliliği ve öğretim elemanlarının başarılı bir uzaktan eğitim yürütmeleri açısından öğreticilerin bu ortama uyum sağlamaları yeniliğe ve öğrenmeye açık olmaları oldukça önemlidir (ISTE, 2000). Bu noktada, Türkiye’de uzaktan eğitim yoluyla derslerini yürüten uzaktan öğreticilerin rolleri, becerileri ve yeterlilikleri konusunun henüz yeterince incelenmediği söylenebilir (Baturay ve Türel, 2012; Chang ve Satako, 2020).

Özellikle çevrimiçi ders deneyimi yeterli olmayan öğreticilerin, teknoloji kullanımının ön plana çıktığı ve geleneksel eğitime göre pedagojik olarak farklı metodların uygulandığı uzaktan eğitim süresince zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Uzaktan öğreticilerin, acil uzaktan eğitim (Emergency remote education) sürecinde de bu zorluklarla başa çıkabilme yetkinliklerine henüz ulaşamadıkları gözlemlenmiştir. Çalışmanın bulgular bölümünde incelenen uzaktan öğretici yeterliliklerine ait başlıklar, literatür çerçevesinde bu bölümde ortaya konacaktır.

Teknolojik; uzaktan eğitim sürecindeki zorlukların başında çevrimiçi eğitime uygun içerik hazırlamak ve çevrimiçi bir dersi yürütmek gelmektedir (Kesim ve Altınpulluk, 2014). Bu bağlamda teknoloji başlığında yer alan maddeler incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim elemanlarına oranla dersi için özgün materyal üretme noktasında sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Bunun yanında, Canlı ders araçlarını (Adobe Connect, Zoom, Microsoft Teams vb.) etkin bir şekilde kullanımı noktasında da öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Uzaktan eğitim ortamlarında kullanılan Öğretim Yönetim Sistemleri çevrimiçi eğitim için gereken tüm bileşenleri bünyesinde barındıran, iletişim kurma, ders kaynaklarının paylaşımı, eğitim etkinlikleri gibi uygulamaları çevrimiçi olarak gerçekleştirmeye imkân sağlayan web tabanlı ortamlar olarak nitelendirilebilir (Karaman ve diğerleri, 2009). Bu ortamlardaki derslerin görüntü, ses, içerik paylaşımı yapılarak ve anlık mesajlaşma sistemleri kullanılarak etkileşimli bir şekilde yürütülmesi için çeşitli programlar da kullanılmaktadır (Babur ve diğerleri, 2016). Eğitimde kullanılan yazılım bileşenlerinin etkili biçimde uygulanabilmesi teknolojik alt yapı ile yakından ilişkilidir. Çevrimiçi derslerde kullanılacak lisanslı yazılımlar, internet alt yapısı, server ihtiyacı gibi bileşenler yüksek maliyet gerektiren bileşenlerdir. Yüksek maliyet, teknik eleman ihtiyacı gibi etmenler bu tür uygulamaların çoğunlukla kurumlar tarafından yürütülmesinin başlıca sebeplerindedir (Çınar ve diğerleri, 2011). Bu noktada, *Teknolojik* başlığı çerçevesinde, kullanılan dijital araçlar, sanal sınıf uygulamaları ve ÖYS’ler, kurumların öğreticilere ve öğrencilere sağladığı teknolojik alt yapı desteği olarak düşünülürse, bu sürecin koordinasyonun ve uzaktan öğreticilerin bu araçları

kullanımı konusundaki yeterliliklerinin ortalama puanlarının yüksek olması ile ilişkilendirilebilir. Benzer şekilde, araştırma problemleri bağlamında katılımcıların bu acil uzaktan eğitim sürecini, diz üstü bilgisayarları (Laptop) ve ya mobil telefonları ile yürüttükleri görülmektedir. Ayrıca, süreçte yaşadıkları sıkıntılar incelendiğinde çoğunlukla internet erişim sıkıntılarının olduğu görülmektedir. Bu durumun temel sebebi gerek alt yapı destek hizmetleri noktasında ortaya çıkan sorunlar gerekse katılımcıların veya öğrencilerin istedikleri zaman, istedikleri yerde internet erişim imkanına sahip olmamaları sebep olabilir. Bu noktada, Rapanta ve diğerleri (2020) çalışmasında çevrimiçi bir kursu özünde, öğrencinin belirli öğrenme çıktılarına ulaşmasını sağlayan öğrenme etkinliklerinin organizasyonu olarak ifade etmişlerdir. Bu öğrenme ortamının herkes tarafından erişilebilir, öğrencilerin yetenek ve beklentilerine uygun zorluk seviyesinde ve öğrencinin katılımını artıran özgün bağlamlar çerçevesinde uygun içerikler üretilerek şekillendirmelidirler. Bu noktada, *Teknolojik* başlığı çerçevesinde incelenen, yeni teknolojilerin araştırılarak uygun teknolojinin uzaktan eğitim sürecine dahil edilmesi, canlı ders araçlarının (Adobe connect, Zoom, Micosoft meet vb.) etkin kullanımından, ÖYS'lerin ((Moodle, Eba, Blackboard, Sakai vb.) özelliklerini ve bileşenlerinin bilinmesine, derse uygun materyal (sunum, video, animasyon, infografik vb.) seçiminden, özgün materyal geliştirebilmeye, ders sürecinde oluşan teknik sorunların giderilmesinden, basit web işlemlerinin yapılabilmesi gibi birçok rol ve sorumluluğun *Teknoloji* yeterliliği kapsamında uzaktan öğretilere kazandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, uzaktan eğitimde yer alan organizasyonel, kavramsal ve teknolojik bileşenlerin her birisi üzerinde etkisi olan öğretilerin çevrimiçi eğitici olarak yeterli seviyeye gelmesi bu ortamların başarısı açısından önemli bir ihtiyaçtır (Nida ve Roxanne, 2009).

Ders Yönetimi; Ders yönetimi yeterlilik boyutu ortalama puanları meslek grupları bağlamında incelediğinde, ÖYS'lerin etkin bir şekilde kullanımı, ÖYS bileşenlerinin öğrenme sürecine dahil ederek derslerine uygun öğretim etkinliği gerçekleştirme ve böylece öğrencilerin aktif katılımını sağlama konusunda öğretim elemanlarının, öğretmenlere oranla ortalama puanları açısından daha yeterli oldukları görülmektedir. *Ders yönetimi* yeterlilik başlığı altındaki maddeler incelediğinde, uzaktan öğretilerden beklenen roller ve sorumluluklar ders öncesinde izlenince paylaşımının yapılarak dersin hedeflerinden öğrenciyi haberdar etmek. Bunun yanında, ders süresince sohbet, tartışma, quiz vb. ÖYS bileşenleri kullanarak öğrencilerin aktif katılımını sağlama, öğrenci özelliklerine (yaş, hazır bulunuşluk vb.) uygun olarak dersi düzenleme ve tartışma ortamında öğrencilere dönütler vererek rehberlik etme gibi rolleri içermektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar da uzaktan eğitimde başarının öğrenci

katılımına bu katılımın ise öğrencilerin sosyal iletişim ve etkileşimine bağlı olduğunu (Peters ve diğerleri, 2020) ayrıca öğrencilere verilen bireyselleştirilmiş dönütlerin de katılımı ve öğrenci başarısını artıran diğer faktörlerden olduğu alan yazımında da belirtilmiştir (Rapanta ve diğerleri, 2020). Alvarez, Guasch ve Espasa (2009) çalışmasında ise *Ders Yönetimi* yeterlilik başlığını devam eden çevrimiçi süreci denetlemek ve öğrenen ihtiyaçlarına uyarlamak şeklinde ifade etmiştir. Dolayısıyla bu yeterlilik kapsamında, uzaktan öğreticilerin dersin planlanma aşamasından değerlendirme aşamasına kadar birçok farklı rol ve sorumluluğunun olduğu görülmektedir. Ayrıca geleneksel eğitime nazaran ders sürecinde ve ders sonrasında yeni teknolojileri kullanarak öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşim ve iletişimi sağlama, dönütler verme, öğrenci katılımını artırma ve onlara rehberlik etme gibi birçok yeni görev ve sorumluluğu da bulunmaktadır (Alvarez ve diğerleri, 2009; Arah, 2012; Peters ve diğerleri, 2020; Rapanta ve diğerleri, 2020).

Değerlendirme; Bu başlık altında ele alınan maddeler, uzaktan öğreticilerin dersin hedeflerine uygun değerlendirme kriterlerini belirleyerek dersin değerlendirme kriterlerine uygun dijital araçları (anket, çevrimiçi quiz, kahoot vb.) sürece dahil etmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında, akran değerlendirmesi, e-portfolio gibi alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden de faydalanması, uzaktan öğreticilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarının doğası gereği süreç tabanlı (biçimlendirici) bir değerlendirme sistemini de mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme ortamlarında biçimlendirici değerlendirme ile birlikte verilen dönütün öğrencinin kendi kendine ilerlemesine yardımcı olup uzaktan öğreticinin öğrenci için doğru zamanda öğretim müdahaleleri yapmasına da izin verir (Oliver ve Stallings, 2014). Diğer yandan, *Değerlendirme* başlığındaki ortalama puanların diğer başlıklara oranla düşük çıkması katılımcıların dijital ölçme değerlendirme araçları ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden haberdar olmadıklarını göstermektedir. Literatür incelendiğinde, uzaktan öğretici yeterliliklerinden biri olan *Değerlendirmenin* öğrencinin öğrenmesini değerlendiren, değerlendirme, değerlendirici, (Martin ve diğerleri, 2019; Pulham ve Graham, 2018; Wang ve diğerleri, 2018) gibi kavramlarla ifade edildiği görülmektedir. Pandemi sürecinde yapılan araştırmalar ise hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çevrimiçi değerlendirmeyi kullanırken kopya çekme konusunda endişeleri olduğunu (Flack ve diğerleri, 2020), bazı ülkelerin çevrimiçi değerlendirmeyi tamamen yasakladığını ortaya koymuşlardır. Bunun karşısında öğrenme ortamlarında değerlendirme süreçlerinin göz ardı edilemeyeceğini kabul eden öğretmenler Zoom üzerinde küçük gruplar oluşturarak, Kahoot vb. değerlendirme araçlarını kullanarak, öğrenciye açıklayıcı dönütler sunan ödevler veya öğrenci videoları

oluşturarak değerlendirme süreçlerini tamamlamaya çalışmışlardır (Kaden, 2020). Dolayısıyla, öğrenme ortamlarının unsurlarından olan değerlendirme sürecinin çevrimiçi öğrenmenin başarısında da belirleyici bir unsur olduğu alan yazınında da vurgulanmaktadır. Bu noktada, uzaktan öğreticilerin *Değerlendirme* yeterliliğine sahip olmaları ve bu yöndeki farkındalıkları artırılmalıdır.

Pedagojik; Uzaktan öğretici yeterliliklerinden en önemli başlığı olarak görülen *Pedagojik* yeterlilik acil uzaktan eğitim süreci başta olmak üzere uzaktan eğitim yoluyla ders veren tüm öğreticilerin sahip olması gereken yeterliliklerin başında gelmektedir. *Pedagojik* yeterlilik kapsamında uzaktan öğretici bir öğretim tasarımcısı gibi hareket ederek uygun içerik, öğrenme ve değerlendirme aktivitelerini geliştiren, öğrenci katılımını artıran, öğrenciler arası etkileşimi ve topluluk duygusunu oluşturmak için ortam bileşenlerini kullanabilen (sohbet, forum vb.), derse uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmak gibi rolleri bulunmaktadır (Muñoz-Carril ve diğerleri, 2013). Benzer şekilde, Liu ve diğerleri (2005) yılında yaptıkları çalışmalarında uzaktan öğretici yeterliliklerinin en önemlisinin *Pedagojik* yeterlilikler olduğunu ifade etmişlerdir. Guàrdia ve Maina (2018) yılındaki çalışmalarında farklı pedagojik türlerin olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan öğreticilerin ise, bu türlerden kendi öğrenme ortamlarına ve ortam koşullarına en uygun olanını seçerek çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulamaları önemli görülmektedir. Özellikle, gerek pandemi koşulları gerekse öğrenme süreç ve ortamlarının esnekliğine vurgu yapılan günümüz şartlarında, *Agile Pedagogy* (Hızlı pedagoji) dikkate alınarak öğrenen ihtiyaçları doğrultusunda öğretimi bireyselleştiren, öğrencinin katılımını artırıcı sanal destekler sunan, erişilebilirliği, özerkliği ve esnekliği artıran *Pedagojik* yöntemler dikkate alınmalıdır. Bu çerçevede, bu çalışmada incelenen *Pedagojik* yeterliliğe ait sonuçlar, öğretim elemanlarının aritmetik ortalama puanlarının öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun sebebi, öğretim üyelerinin uzaktan eğitim ortamlarına dair farkındalık düzeylerinin yüksek olması veya daha önce ÖYS'ler üzerinden uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmüş olmaları bu farkı ortaya koyabilir. Ayrıca, öğretim elemanlarının kendi mesleki gelişim süreçlerinde alanlarındaki güncel öğretim yöntem tekniklerini takip ederek çevrimiçi öğrenme ortamlarına aktarmaları bu sonucun ortaya çıkmasını etkileyen bir durum olabilir. Benzer şekilde, öğretim elemanlarının kişisel ve mesleki gelişim noktalarında daha işlevsel bir tutum sergiledikleri ve güncel teknolojileri yakından takip ederek, yüz-yüze eğitim faaliyetlerinde de uygun teknolojileri yüz-yüze öğrenme ortamlarına entegre etme çabaları bu sonucun gerekçesi olarak gösterilebilir.

Etik ve Kurumsal

Uzaktan eğitim kurumlarının öğrenci, ders, personel ve mali birimleri yöneterek eğitim hizmetlerinin verimli bir şekilde yürütülmesine olanak sağlama, öğretim elemanlarına teknik destek sağlama, telif hakkı politikaları yürütme, teknolojik yenilikleri takip etme ve yeterli kaynak sağlama (Kaban ve Çakmak, 2016; Roberts, 2018) gibi birçok görevleri bulunmaktadır. Ayrıca, uzaktan öğreticilerin, derse katılan öğrencilere ders içi kuralları hatırlatma, notlandırmayı etik kurallara göre yapma, kurumsal destek mekanizmalarını bilme ve ihtiyaç halinde kullanma, akademik dürüstlük politikalarını, kurum misyonu ve ilkelerini bilme gibi rolleri bulunmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma sonucunda ortaya çıkan en yüksek ortalama puana sahip olan yeterlilik *Etik ve Kurumsal*dir. Bu başlık çerçevesinde, uzaktan öğreticilerin yürüttükleri çevrimiçi derslerin kaydedilmesi, dersi değerlendirme noktasında yetkililerin buradaki işleyişi temel alması ve uzaktan öğreticilerin gerek kuruma gerekse birim amirlerine olan sorumluluklarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu noktada, çalışma sonucunda etik ve kurumsal başlık çerçevesinde ortalama puanlarının yüksek çıkması uzaktan öğreticilerin bu başlık çerçevesindeki yetkinliklerinin farkında oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. Bu yeterlilik çerçevesinde gerek öğretmenler gerekse öğretim elemanları üzerlerine düşen görev ve rollerin farkında olup pandemi sürecindeki acil uzaktan eğitim faaliyetlerinde bu yeterlilik kapsamındaki görev ve rolleri uygulamaya geçirdikleri görülmektedir.

Özetle; bu çalışma sonucunda uzaktan öğreticilerin sahip olması gereken yeterlilikler *Teknolojik, Ders Yönetimi, Değerlendirme, Pedagojik, Etik ve Kurumsal* başlıklar çerçevesinde ele alınarak incelenmiştir. Pandemi sürecinde acil uzaktan eğitim sürecine geçiş yapmak zorunda kalan ve uzaktan eğitim dersi yürüten öğretmenler ve öğretim elemanları uzaktan öğretici olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla, bu çalışma uzaktan öğreticilerin algıları ve görüşlerine dayanan betimsel bir tarama araştırması olarak yürütülmüştür. Bu çalışma çerçevesinde incelenen başlıklar uzaktan öğreticilerin *Etik ve Kurumsal* başlığına verdikleri cevapların ortalama puanlarının diğer başlıklara oranla daha yüksek çıktığını göstermiştir. Diğer yandan, *Değerlendirme* başlığına verilen cevapların ortalama puanlarının düşük olması uzaktan eğitimde değerlendirme konusundaki eksikliklere vurgular nitelikte bir sonuçtur. Dolayısıyla, çevrimiçi dersin etkili olması için uzaktan öğreticilerin teknik bilgisinin yanında öğrenci odaklı yansıtıcı ve yenilikçi tutuma sahip güncel pedagojik gelişmelere hakim, çevrimiçi öğrenme ortamlarının doğası gereği öğrenciyi süreçte değerlendirebilen ve bu süreçte etik ilkeleri dikkate alan öğreticiler sayesinde çevrimiçi öğrenme daha başarılı bir öğrenme

yaklaşımı haline dönüşebilir (Darling-Hammond ve Hyler, 2020; Queiroz ve Mustaro, 2003; Pulham ve Graham, 2018; Rapanta ve diğerleri., 2020).

Öneriler

Çalışma sonucunda ortaya çıkan ve beş başlık altında incelenen uzakta öğretici yeterlilikleri ile ilgili çeşitli eğitim seminerleri verilebilir. Ayrıca bu yeterlilikleri öğretmen ve öğretim elamanı olarak ele alınan iki meslek grubuna kazandırmak için çeşitli projeler yapılabilir. Bunun yanında, *Değerlendirme* başlığına dair sonuçların diğerlerine oranla daha düşük ortalama puana sahip olması, araştırmacıları çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki değerlendirme sürecine yönelik farklı çalışmaların gerekliliğine yönlendirmektedir. Bu noktada, sadece çevrimiçi değerlendirme üzerine daha detaylı çalışmalar yapılabilir. Yüz-yüze öğrenme ortamına oranla farklı pedagojik süreçlerin de işe koşulması gerektiği çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede, çevrimiçi pedagojinin de birtakım yenilikler getireceği ve bu alanda da daha derin çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Son olarak, yapılan bu çalışma, pandemi sürecinde gönüllü öğretmenler ile kısıtlı bir zaman aralığında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılarak daha geniş örneklem grupları üzerinden de çeşitli uygulama yapılabilir.

Kaynakça

- Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321–336
<https://doi.org/10.1080/02619760802624104>
- Amara, R., & Salanik, G. (1972). Forecasting: From conjectural art toward science. *Technological Forecasting and Social Change*, 3(3), 415-426
[https://doi.org/10.1016/S0040-1625\(71\)80029-X](https://doi.org/10.1016/S0040-1625(71)80029-X)
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80–97
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Arah, B. O. (2012). The Competencies, Preparations, and Challenging (New) Roles of Online Instructors. *Online Submission*. 10, 841-856
- Aydın, M. (2017). Uzaktan öğretici yeterliliklerinin &yeterlilik boyutlarının belirlenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aydın, C. (2005). Turkish Mentors' Perception of Roles, Competencies and Resources for Online Teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(3) , 58-80 .
<https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16929/176725>
- Babur, A., Kiper, A., Çukurbaşı, B., Albayrak Özer, E., Tonbuloğlu, İ., Küçük, Ş., ... Horzum, M. B. (2016). 2009-2013 Yılları arasında uzaktan eğitim dergilerinde yayınlanan makalelerin yöntemsel açıdan incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 123-140. <https://doi.org/10.19126/suje.70220>
- Baran, E., Correia, A.-P., & Thompson, A. (2013). Tracing successful online teaching in higher education: Voices of exemplary online teachers. *Teachers College Record*, 115(3).
- Baran, E., Correia, A.-P., & Thompson, A. (2011). Transforming Online Teaching Practice: Critical Analysis of the Literature on the Roles and Competencies of Online Teachers. *Distance Education*, 32(3), 421–439.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2011.610293>
- Baturay, M. H., & Türel, Y. K. (2012). Çevrimiçi uzaktan eğitimcilerin eğitimi: E-öğrenmenin yükselişi ile beliren ihtiyaç. G. EBY, GT Yamamoto & U. Demiray. *Türkiye’de e-öğrenme: Gelişmeler &Uygulamalar III içinde*, 1-20.

- Bawane, J., & Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383–397.
<https://doi.org/10.1080/01587910903236536>
- BB Demirci, G. Telli Yamamoto & U. Demiray (eds.). *Türkiye’de e-öğrenme: Gelişmeler & uygulamalar II içinde*, (ss. 175-199).
- Berge, Z. L. (1995). The role of the online instructor/facilitator. *Educational technology*, 35(1), 22–30.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci & pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları & Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Chang, G.C.& Satako, Y. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures.
- Çetin, B., Bağçeci, B., Kinay, İ., & Şimşek, Ö. (2013). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutum ölçeğinin (ÖTMTDYTÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 697-713.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Dennis, B., Watland, P., & Pirotte, S. (2004, January). Role and competencies of the etutor. *Proceedings of the Networked Learning Conference*.
- Emily Pulham & Charles R. Graham (2018). Comparing K-12 online and blended teaching competencies: A literature review. *Distance Education*, 39(3), 411-432,
<https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1476840>
- Ertuğ, Can. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi & pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları & Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H., & Margetts, C. (2020). Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand. Melbourne. Pivot Professional Learning.
https://www.pivotpl.com/wpcontent/uploads/2020/04/Pivot_StateofEducation_2020_hite-Paper-1.pdf

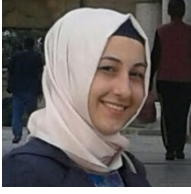
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., & Sangrà, A. (2014). Level of proficiency and professional development needs in peripheral online teaching roles. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6), 162-187.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1771>
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C., & Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65-72.
- ISTE. (2000). ISTE national educational technology standards (NETS) and performance indicators for teachers.
<https://www.hbgdiocese.org/wp-content/uploads/2012/04/NETS-for-Teachers.pdf>
- Kaban, A., & Çakmak, E. K. (2016). Uzaktan eğitim kalite standartlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 719-736.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 School Closure-Related Changes to the Professional Life of a K-12 Teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165. <https://doi.org/10.3390/educsci10060165>
- Karaman, S., Özen Ü., Yıldırım S. & Kaban A., (2009). Açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemi üzerinden internet destekli (harmanlanmış) öğrenim deneyimi. *Akademik Bilişim '09 – XI Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa*.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kesim, E., & Altınpulluk, H. (2014). Perceptions of distance education professionals regarding the use of MOOCs. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 62-85.
- Küçük, M. (2002). *Öğretim elemanlarının internet'i araştırma amaçlı kullanma durumları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eskişehir
- Liu, X., Bonk, C. J., Magjuka, R. J., Lee, S., & Su, B. (2005). Exploring four dimensions of online instructor roles: A program level case study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(4), 29-48.
- Martin, F., Ritzhaupt, A., Kumar, S., & Budhrani, K. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *The Internet and Higher Education*, 42, 34-43.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.001>
- McAllister, L., & Graham, C. (2016). An analysis of the curriculum requirements for 12 online teaching endorsements in the US. *Journal of Online Learning Research*, 2(3), 247-282.

- Mortera-Gutierrez, F. & Murphy K. (2000). Instructor interactions in distance education environments: A case study. *Concurrent session presented at the Annual Distance Education Conference sponsored by the Texas AveM Center for Distance Education.*
- Muñoz Carril, P. C., González Sanmamed, M., & Hernández Sellés, N. (2013). Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the e-learning environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 14(3)*, 462-487
[.https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1477](https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1477)
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994): Psychometric theory. 3rd Edition. McGraw-Hill: New York
- Oliver, K. M., & Stallings, D. (2014). Preparing teachers for emerging blended learning environments. *Journal of Technology and Teacher Education, 22*, 57–81.
<http://www.learntechlib.org/c/JTATE>
- Paquette, G. (2007). An ontology and a software framework for competency modeling and management. *Journal of Educational Technology & Society, 10(3)*, 1-21.
- Peters, M. A., Rizvi, F., McCulloch, G., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., ... & Misiaszek, L. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19: An EPAT Collecti&Project. *Educational Philosophy and Theory, 1-44*.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>
- Queiroz, V., & Mustaro, P. N. (2003). Roles and competencies of online teachers, *The Internet TESL Journal, 9(7)*, 1-6. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.2891>
- 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, 2(3)*, 923-945.
<https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual. a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitati & Research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Pulham, E., & Graham, C. R. (2018). Comparing K-12 online and blended teaching competencies: A literature review. *Journal of Distance Education, 39(3)*, 411-432.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1476840>
- Richter, S. L., & Ware, L. J. (2016). Nurse educator self-assessed technology competence and online teaching efficacy: A pilot study. Doctoral dissertation, University of West Georgia, USA

- Shank, P. (2004). Competencies for online instructors. Learning Peaks LLC. https://mnsu7700france.info.mnsu.edu/cetl/teachingwithtechnology/tech_resources_pdf/Competencies%20for%20Online%20Instructors.pdf
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Smith, T. C. (2005). Fifty-one competencies for online instruction. *The Journal of Instructors Online*, 2(2), 1-18.
- Stein, D. S., & Wanstreet, C. E. (2017). *Jump-start your online classroom: Mastering fit&challenges in fit&days*. Stylus Publishing, LLC.
- Thach, E. C., & Murphy, K. L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), 57-79.
- Tookey, J. E., Murphy, M., Heaney, G., & Perera, S. (2011). A methodology for evaluating construction innovation constraints through project stakeholder competencies and FMEA. *Construction Innovation*. <https://doi.org/10.1108/14714171111175891>
- Varvel, V. E. (2007). Master online teacher competencies. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(1), 1-10.
- Wang, Y., Wang, Y., Stein, D., Liu, Q., & Chen, W. (2019). Examining Chinese beginning online instructors' competencies in teaching online based on the Activity theory. *Journal of Computers in Education*, 6(3), 363-384. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00140-w>
- WHO. (2020a). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus->
- Yamamoto, G.T. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi(online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Yazarlar Hakkında

Merve AYDIN



Merve AYDIN, 2013 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünden mezun olmuştur. Yüksek lisans öğrenimini uzaktan eğitim konusundaki tez çalışmasıyla 2017 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde tamamlamıştır. Trabzon üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde doktora eğitimine devam etmektedir. Trabzon Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Merkezinde öğretim görevlisi olarak görev yapmaya devam eden Aydın'ın araştırma konuları arasında; öğretim teknolojileri, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik teknolojilerinin eğitiminde kullanımı, öğretim tasarımı ve uzaktan eğitim yer almaktadır. Uzaktan eğitimde öğretici yeterlilikleri, bu ortamlara yönelik etkinlik ve materyal geliştirilmesi konusunda araştırma ve uygulamalarda bulunmuştur.

Posta adresi: Trabzon Üniversitesi F Blok
Tel (İş): +90 462 455 12 36
Eposta: mervekaraman026@gmail.com
URL: <http://abs.trabzon.edu.tr/merveaydin>

Melek ATABAY



Melek ATABAY, lisans öğrenimini 2013 yılında Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini ise Karadeniz Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde tamamlayan yazar, doktora öğrenimini aynı programda sürdürmektedir. Trabzon Üniversitesinde araştırmacı ve akademisyen olarak çalışmalarını yürütmekte olan yazarın öncelikli ilgi alanları; eğitimde teknoloji entegrasyonu, öğretim teknolojileri, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımı ve öğrenme analitikleridir.

Posta adresi: Trabzon Üniversitesi F Blok
Tel (İş): +90 462 455 10 00
Eposta: Geçerli bir eposta adresi olmalı
URL: <http://abs.trabzon.edu.tr/melekatabay>

Muharrem AYDIN

Muharrem AYDIN, lisans öğrenimini 2013 yılında Atatürk Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini ise Karadeniz Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde tamamlayan yazar, doktora öğrenimini aynı programda sürdürmektedir. Trabzon Üniversitesinde araştırmacı ve akademisyen olarak çalışmalarını yürütmekte olan yazarın öncelikli ilgi alanları; İnternet üzerinden Herkese Açık Kurslar (MOOC), öğretim teknolojileri, uzaktan eğitim, oyunlaştırma, uyarlanabilir ortamlardır.

Posta adresi: Trabzon Üniversitesi F Blok
Tel (İş): +90 462 455 00 00
GSM: +90 543 296 39 05
Eposta: muharremaydn8@gmail.com
URL: <http://abs.trabzon.edu.tr/muharremaydin>



Gönderim: 19.04.2021

Düzeltilme: 10.07.2021

Kabul: 27.07.2021

Tür: Araştırma Makalesi

İlkokul öğrencilerinin ev içi rollerine ilişkin beklentiler

Nida BAYINDIR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, ORCID: 000-0001-8329-358X

Özet

Pandemiler, deprem, sel, çığ, fırtına, yangın gibi ani gelişen doğal afetler, kuraklık, kıtlık gibi iklim değişiklikleri, biyolojik, kimyasal kazalar, savaşlar ve toplu göç gibi topluları etkileyen olağanüstü durumlar küresel sistemleri de derinden etkilemektedir. Eğitim de etkilenen sistemlerin başında gelmektedir. Hem öğrenciler ve veliler hem de öğretmen ve eğitim yöneticileri ile eğitim hizmetinde çalışan eğitim destek unsurları bu süreçten olumsuz etkilenmektedir. Bu tür durumlarda evlere kapanan insanların eğitim yaşantılarını rutin ev yaşantıları ile uyumlu hale getirmeleri ve ev içi rollerini tekrar belirlemeleri gerekmektedir. Araştırma, ilkökul öğrencilerinin ev içi yönetim becerilerine (ev yönetim okuryazarlığı) ilişkin öğretmen adaylarının beklentilerini kapsamaktadır. Bu kapsam dahilinde adayların öğrencilerin kendi kendilerine yetebilmeleri ve yaşam rollerini iyi anlayabilmeleri için gerekli olduğunu düşündükleri yaşam becerilerine ilişkin görüşleri açısından önemlidir. Araştırma, 2019-20 bahar dönemi eğitim fakültesinde sınıf eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören 18 son sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu kolay ulaşılabilirlik yolu ile tespit edilen amaçlı örneklemdir. Araştırmaya ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adayları, öğrencilerin hem kendilerini doğrudan hem de dolaylı olarak ilgilendiren ev işlerini, güvenli olmak kaydı ile, yapmaları gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen adaylarına göre ev işlerinin yapılması en çok psiko-sosyal açıdan öğrenciye fayda sağlayacaktır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çocukların evdeki sorumluluk alanlarını bilmeleri, evdeki rollerini takip etmeleri ve ailelerin çocuklarına evdeki rollerine göre gerekli sorumlulukları vermeleri için gerekli yönlendirmeleri nasıl yapmaları gerektiği önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Ev Yönetim Becerileri, Öğretmen Adayı, Kendi Kendine Yönelim

Expectations of the household roles of primary school students

Abstract

Sudden natural disasters such as pandemics, earthquakes, floods, avalanches, storms, fires, and climatic changes such as drought, famine, and extraordinary situations affecting societies such as biological, chemical accidents, wars and mass migration deeply affect global systems. Within this scope, education is also one of the affected systems. Both students and parents as well as teachers and education administrators and education support elements working in the education service are negatively affected by this process. In such cases, people who do not leave their homes need to harmonize their educational life with their routine home life and redefine their roles in the home. The study covers the expectations of pre-service teachers regarding the home management skills (household management literacy) of primary school students. This study is important in terms of the preservice teachers' views on life skills which they consider necessary for students to be self-sufficient and to understand their life roles well. The study includes 18 senior students studying at education faculty in the spring semester of the 2019-2020 academic year. The study group of the research was purposive sampling determined through easy accessibility. The study was conducted with the case study technique, one of the qualitative research designs. Research data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researcher. According to the research results, preservice teachers think that students should do household chores that concern them both directly and indirectly provided that the chores are safe. According to the preservice teachers, doing household chores will benefit the student the most from a psycho-social perspective. According to the results of the study, it is suggested that prospective teachers should know the areas of responsibility of the children at home, follow their roles at home, and how parents should make the necessary guidance to give their children the necessary responsibilities according to their roles at home.

Keywords: Household management skills, preservice teacher, self-orientation

Kaynak Gösterme

Bayındır, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin ev içi rollerine ilişkin beklentiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(3), 127-140. <https://doi.org/10.51948/auad.920952>

Giriş

Zorunlu nedenlerden dolayı olumsuz olarak etkilenen çevresel, sosyo-kültürel, ekonomik ve pedagojik sistemler toplumların sosyal politikalarında planlı bir şekilde değişiklikler yapmalarını gerekli hale getirmektedir. Ani değişimlere uyum sağlamak, gerekli düzenleme ve dönüşümleri profesyonelce gerçekleştirmek, eğitim gibi etkilenen her türlü değişkeni normal standartlarına geri döndürmek temel hedef olmaktadır. Beklenmedik ani değişiklikler ve travma yönetimi bireylerin eksik becerilerini tamamlama ve yaşamsal rutinlerine geri dönme sürecinin yönetimini gerektirmektedir. Çocukların mekâna bağımlı olarak yürütecekleri her türlü becerinin geliştirilmesiyle olağanüstü durumlara hazır olmaları, acil eylem planlarına kolay uyum sağlamaları temel becerileri geliştirmeleri ile mümkün görülmektedir (Akbaş ve Dursun, 2020:86, Paydar ve Doğan, 2019:155, Şenol ve Yaşar, 2020:441).

Zorunlu nedenlerden dolayı kesintiye uğrayan veya dönüşen sosyal yaşantıların telafi edilmesi için acil uzaktan eğitim (Emergency Remote Education) uygulamaları işe koşulmaktadır. Acil uzaktan eğitim bir zorunluluktur ancak olağanüstü değişikliklerin her zaman var olabileceği durumu ise oldukça olası bir seçenektir. Bunun için uzun vadede, toplumların acil afet yönetim sistemini planlanmış olması beklenmektedir. Ancak bu sistemlerin geçici ihtiyaca yönelik olmaktan çok, yaşam boyu süregelen, kurumsal ve uygulanabilir olan, açık, erişilebilir, esnek, öz yönelimli ve öz yönetimli sistemler olması gerekmektedir. Bu uygulamalarla her toplum sosyal yaşantısını normale yakın bir şekilde yeniden yapılandırmakta ve gerekli becerileri geliştirme çabası içine girmektedir. Bu becerilerin başında, eve bağımlılık durumunda, ev yönetimine ilişkin beceriler gelmektedir. Özellikle eğitimini evden sürdüren öğrencilerin kısa vadede ailelerine katkı sağlamak uzun vadede ise yaşam koşullarına uyum sağlamak için evdeki rollerinin tekrar belirlenmesi gerekmektedir. Bu yolla öğrenci öz yönelim ve denetim ile üzerine düşen görevleri yaparak ailesinin iş yükünü hafifleterek kazanması gereken becerileri de tanımış olacaktır (Aktaş vd, 2020:2, Bozkurt, 2020:117 Karataş, 2020:7, Uyar, 2020:16).

İlgili Alanyazın

Beceri kavramının sözlük anlamı bir işi başarmadaki yatkınlık ve o işi sonuçlandırma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin bir beceriyi günlük yaşam deneyimleri ile kazanması ve geliştirmesi örnek aile tutumları ve öğretmen desteği ile mümkündür. Aile ve öğretmenin karşılıklı beklentileri ile bu becerilerin kullanımı daha işlevsel hale gelir. Örneğin çocuk, evinde eşyaların toplanmasına yardım ediyorsa okulda da eşyalarını toplayacak yetkinliğe sahip olabilecektir (Eskici ve Özsevgeç, 2019:2).

Öğrenenin, öğrenmeye ve sorumluluk almaya motive olmasını etkileyen faktörlerin farkında olması onun eğitim yaşantılarında bilginin doğası ve çağın gereksinimleri doğrultusunda edindiği becerilere bağlıdır. Edinilen bu becerilerle öğrenciler öz düzenleme ve yönlendirme yeteneklerini keşfedip geliştirebilecektir. Yapılan araştırmalarda öz yönelim ve düzenleme becerileri ile öğrencilerin sosyal kuralları içselleştirdiği, kişisel motivasyonunu yükselttiği, el becerisini arttırdığı ve planlama yeteneğini geliştirdiği görülmektedir (Aydın ve Ulutaş, 2017:40).

Sorumluluk ve işbirliği anlayışı ile ev yönetim becerilerinde üzerine düşen görevleri yapan öğrenciler öğrenme süreçlerinde de gerekli planlamaları yapıp yürütmekte ve kendilerini güdüsel açıdan yeterli ve bağımsız görebilmektedir. Yine, evdeki rollerini tam olarak yapan öğrenciler davranışlarını daha kolay kontrol edebilmekte ve öğrenme için uygun çevreyi yaratabilmektedirler (Çiltaş, 2011:3, Doğan ve Taşkın, 2016:2). 21.yüzyıl becerileri içerisinde yer alan temel yaşam becerileri öğrencileri sosyal hayattan koparmadan sorumlulukları dahilinde temel ev ve yakın çevre becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu becerilerin kazandırılmasında ailelerin ve öğretmenlerin hayati rolleri bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşamsal becerilerinin gelişip gelişmediğini anlamak isteyen öğretmenlerin bu becerilerin neler olduğunu, nasıl kazanıldığını, özelliklerini ve nerelerde kullanıldığını bilmeleri gerekmektedir (Cansoy, 2018:3130, Yayla ve Özsevgeç, 2019).

Öğrencilerin ev ortamında kazanacağı temel ev becerileri aslında onların en yoğun öğrenme öğretme çevreleridir. Bu çevredeki deneyimleri, bilgi ve becerileri onları okul yaşantılarına hazırlayacak bilgileri içermektedir. Bu bağlamda yapılmış araştırmalar (Başaran ve Aksoy, 2020, Calp ve Edis, 2020, Hıncal, 1993, Şafak, 1992, Telsiz, 2000, Quadır, 2009) öğrencilerin ev ortamına ilişkin kazanımlarıyla okul ilişkisinin pozitif olduğu yönündedir. Çocukların evde başlayan yaşam becerileri ve zorluklarla başa çıkma çabaları onların fiziksel, sosyal, zihinsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlamaktadır. Çocuğun dış çevre ile ilişkisinin

temeli evidir. Evinde zamanın çoğunu geçiren çocuk oyun oynar, ders çalışır, odasını toplar, masayı hazırlar, kardeşine bakar, ev temizliğine yardım eder. Güvenli bir şekilde ev sorumluluklarına ortak olan çocuklar kendi kendilerine yetmeyi bilmekte, yapabileceklerine odaklanmakta, öz yönetim ve öz yönelimle kendi öğrenmelerini planlamakta, motive edebilmekte ve beceri düzeylerini arttırmaktadır (Aydoğan, 2006:32, Başaran ve Aksoy, 2020, Sucuoğlu, vd, 2020:355, Cesim vd, 2019:266).

Araştırma Sorunsalı

Evle ilgili faaliyetlerde bütün aile bireylerinin yaş ve yetenekleri dahilinde ev işlerine yardımcı olması akademik kazanımlar açısından da beklenen bir durumdur. Çünkü sorumluluk bilinci çocukluğun ilk dönemlerinden itibaren çocuk gelişimine uygun görevler vermekle başlar. Çocuktan uygun konularda yardım beklemek, onun sorumluluğunu pekiştirici, cesaretlendirici ve fiziksel gelişimini destekleyici görevler vermek çocuk için eşsiz bir öğrenme fırsatıdır. Çocuğun özgüvenini arttırıp kendi kendine yetmesine, kendini ve çevresini yönetmesini sağlar. Çocuğun bizzat yaşam içinde edindiği ev yönetim becerileri sorumlu ve erdemli bireyler olmalarına katkı sağlar. Yaşam becerileri ile okulda kazandığı bilgileri günlük yaşama uyarlamak için kendi yeterliklerinin farkında olmalarını sağlar (Akoğlu ve Karaaslan, 2020, Calp ve Edis, 2020:550).

Özellikle dijitalleşme ile birlikte yoğun uyaranlara maruz kalan öğrencilerin öğrenme ve zaman yönetiminde sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin hem öğrenme hem de yaşam becerilerinin disiplini açısından aile içi rolleri iyi bilmeleri ve sorumlulukları dahilinde bir aile bireyi olarak üzerlerine düşen görevleri yapmaları beklenmektedir. Araştırma, öğretmen adaylarının zorunlu nedenlerden dolayı eğitimine uzaktan devam eden öğrencilerin kazanmaları gereken ev yönetim becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda, ilkokul öğrencilerinin sahip olması gereken ev içi rollere yönelik görüşleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olayın veya durumun etkilediği birbirine bağlı sistemlerin ayrıntılı bir şekilde incelendiği bir araştırma desendir. Aynı zamanda çalışmanın nesne/vakanın sınırlandırılmasıdır. Zamana, mekâna ve kişiye göre özelleşen durumları ifade eder (Aytaçlı, 2012). Bu araştırmada sınırlı

sayıda bir grup katılımcının görüşleri bütüncül bir yaklaşımla araştırılmıştır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının söz konusu duruma yönelik ev yönetim becerilerinin derinlemesine inceleme ihtiyacı belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2019-2020 akademik yılı bahar dönemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören sınıf eğitimi anabilim dalı son sınıf 18 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu adaylar amaçlı örnekleme türlerinden tipik durum örnekleme yöntemi (topluma hizmet dersi kapsamında ev yaşam becerileri araştırma projesi) belirlenmiştir. Bu tip örnekleme araştırma problemi ile ilgili olarak çok sayıdaki durumdan tipik bir durumun belirlenerek (ev becerileri) örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirmektedir. Öğretmen adayları araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Verilerin Toplanması

Veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu formun hazırlanmasında alan uzmanlarından görüş alınmış ve son şekli verilmiştir. Uzaktan görüşme yolu ile elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmış, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Alıntılara yer verilirken gizlilik ilkesi doğrultusunda adaylar A1, A18 şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutulmuştur. Ham veriler genel bir izlenim elde etmek amacıyla birkaç defa okunmuştur. Daha sonra yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki soru sırası esas alınarak, her soruya ait cevaplardan kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu yolla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarma amaçlanmıştır. Araştırma, uygulanan yöntem ve örneklem grup ile sınırlıdır.

Bulgular ve Yorumlar

Pandemi gibi olağanüstü hallerde evlerden yürütülmek zorunda kalan eğitim yaşantılarında öğretmen adaylarının öğrencilerin evdeki rollerine ilişkin bulgular 2 temel başlık altında gösterilmiştir. Bu kapsamda adayların evdeki işlerin neler olabileceği ve bu ev işlerinin onlara katkısının ne olabileceği kategorileri ile kodlardan ibarettir.

Yanıtlar analiz edildikten sonra ulaşılan sonuçlar Tablo 1’de raporlanmıştır.

Tablo 1				
<i>Öğrencilerin Ev Yönetim Becerilerine İlişkin Evde Yaptıkları İşler</i>				
Kategori	Kod	Katılımcılar	f	Örnek cümle
Yapabileceği ev işleri	Kendisini ilgilendiren işler	A3,A4,A6,A7,A8,A9,A12,A14,A15,A18	10	Kendi eşyalarını aldığı yere koyabilme, kendine su alabilme, kendi ders programını hazırlayabilme, kitaplığını kitaplarını düzenleyebilme, uyku saati geldiği zaman tek başına odasına gidip üstünü değiştirip ışığı kapatıp tek başına uyuyabilme.
	Evdeki rutin işler	A1,A2,A5,A10,A11,A13,A16,A17	8	Güvenli olmak kaydı ile, çamaşır katlama, evi süpürme, toz alma, Tv buzdolabı çamaşır makinesi ve elektrikli aletlerin nasıl çalıştığını bilmek, gazın ve sigortanın kapatılmasını bilmek, yemeklerin yapımına yardım, çiçekleri sulama. Çöp atma, markete gitme. Hesap yapma. Pazara gitme, fatura yatırmaya gitme. vb

Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarından 10 tanesi öğrencinin kendisini doğrudan ilgilendiren işleri yapması gerektiğini düşünmektedir. Bu işler, odasını toplamak, düzenlemek, temel ihtiyaçlarını (su içmek, kendi kendine yemek yemek, tuvalete gitmek gibi) gidermek, kendi kendine uyuyabilmek, kirlenen çamaşırklarını kirli kutusuna koymak, kişisel bakım ve hijyenini sağlamak gibi işlerdir.

Öğretmen adaylarından 8 tanesi ise öğrencilerin evde ev halkını ilgilendiren, ancak yaşlarına uygun olan, rutin ev işlerine yardım etmesi gerektiğini düşünmektedir. Bunlar, toz almak, yemek ve sofranın hazırlanmasına yardım etmek, bulaşıkları makinaya yerleştirmek, çamaşır katlamak, bahçe işlerine yardım etmek, alışverişe yardım etmek, evi süpürmek, kardeşine bakmak, gaz ve sigortanın nasıl kapatılacağını bilmek, pazara markete gitmek vb. Ev temelli günlük yaşam becerilerini kazanmış bir çocuk daha çok sosyal kabul görmekte, edindiği yeterliklerle birçok gelişim alanını desteklemektedir.

Çocuğun akademik başarısı, sosyal ilişkileri, ruh sağlığı, iletişim becerileri gelişim alanlarını olumlu olarak etkilemektedir. Evde üstlendiği sorumluluklar onun gerçek hayattaki kişisel kararlılığına, güvenine, planlama ve organizasyon becerilerine büyük katkı sağlayacaktır (Quadir, 2009:53).

Çocuklar kendi gelişimsel, akademik, psiko-sosyal ihtiyaçlarını bağımsız bir şekilde karşılayabilecekleri şeylerde deneyim ve beceri eksikleri yaşadıklarında ise öncelikle çevresindeki ebeveynlerine ve diğer yetişkinlerin yardımına ihtiyaç duyabilirler.

Kendilerine olan güveni yitirirler ve sorumluluktan kaçabilirler. Bu durum onlarda odaklanma, sosyal çekinme gibi kaygı gibi istenmeyen unsurları ortaya çıkarabilir.

Yanıtlar analiz edildikten sonra ulaşılan sonuçlar Tablo 2’de raporlanmıştır.

Tablo 2				
<i>Ev İşlerinin Öğrenci Becerilerine Katkısı</i>				
Kategori	Kod	Katılımcılar	f	Örnek cümle
Evdeki işlerin öğrenciye katkısı	Akademik	A2, A5, A,7,A8	4	Hayatta tek başına yaşayabilme becerisi kazandırır. Daha disiplinli bir birey olur. Hayattaki sorunlarını kendi başına çözer ve kimseye muhtaç kalmaz. Örneğin çocuk yemek yapma gibi karmaşık bir beceriyi edinmek için analiz yapmayı, yapılması gereken yörüngeleri akıl tutma gibi zihni harekete geçiren adımlarla kendisini geliştirir. Böylelikle kende yaşamında disiplinli olacağı için bu akademik kariyerine de yansiyacaktır.
	Psiko-sosyal	A1, A4,A11, A12,A15,A18 A3,A6,A9,A10	10	Öncelikle öğrenciler ev yönetim becerilerine sahip olarak yetiştirildiğinde özgüvenli olarak sosyal hayatta başarılar elde ederler. Başarı duygusunu yaşayan insan tüm hayatı boyunca o duygunun peşinde gider. Kendini olaylara daha hızlı adapte etme yetisi kazanır. Kendine güven duygusuyla sosyal hayatta ayakta kalır. Kişilik özelliklerinin oluşması için kritik saydığımız bu evrede ne kadar çok başarılı olursa o denli güçlü kişilik özelliklerine sahip olur.
	Davranış-sal	A13,A14,A16, A17	4	Fizyolojik olarak gelişmelerinin olumlu yönde ilerlemesine yardımcı olur; kasların yeterli gelişimi, refleks hakimiyeti gibi

Öğretmen adaylarından 4 tanesi ev işlerinin öğrencilerin akademik, 10 tanesi psiko-sosyal, 4 tanesi ise davranışsal gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedir. Öğretmen adaylarına göre ev becerilerinin akademik katkısı bir öğrenme disiplini sağlaması, sorun çözme becerilerini geliştirmesi ve yaşamlarını düzenlemesini desteklemektedir.

Psiko-sosyal olarak ise, öğrencilerin kendi kendilerine bir şeyleri başarabilmeleri onların öz güvenini arttırmakta, sosyal ilişkilerini geliştirmekte, öz kontrol, öz yönelim ve öz denetimi sağlamaları açısından kişiliklerine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Davranış boyutunda ise, özellikle küçük kasların gelişmesini, reflekslerinin hızlanmasını ve yaşamsal becerilerin erken yaşlarda kazanılmasını sağlamaktadır. Özellikle zorunlu nedenlerden dolayı evde geçirilen sürenin artmasıyla çocukların evdeki sorumlulukları bilmesi, üzerine düşen becerileri geliştirmesi gerekmektedir. Evdeki veya sosyal hayattaki becerilerin gelişmesi çocuğun üstleneceği rolleri bilmesi, sorumluluk alması ve gerekli deneyimleri kazanmasını sağlayabilir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının öğrencilerin ev içi rollerine ilişkin beklentilerine yönelik yapılan araştırmada, öğretmen adaylarına göre; ilkökul öğrencilerinin kendilerini doğrudan ve dolaylı olarak ilgilendiren ev işlerinde sorumluluklarını bilmeleri ve üzerlerine düşen rolleri üstlenmeleri beklenmektedir. Yine öğretmen adayları ev becerilerinin daha çok psiko/sosyal gelişime katkı sağladığını düşünmektedir. Bunu davranışsal ve bilişsel alanlar izlemektedir. Günlük yaşam becerileri bazı zorlukların birlikte üstesinden gelebilmek için üstlenilen rolleri ifade etmektedir. Bunun için ev temelli bu becerilerin öğrencilere kazandırılması küçük yaşlardan itibaren aile ortamında gerçekleştirilmelidir. Ancak bu beklenti, bazen, çalışan anne babaların özel alanlardaki sorumluluklarına uymayabilmektedir. Çalışan aileler çocuklarının uzaktan eğitimleri kapsamında derslerini, ödevlerini etkinliklerini takip edememekte ve evdeki iş rutinleri aksayabilmektedir. Akbaş ve Dursun (2020) araştırmasında da uzaktan eğitim süreci ve çalışan aileler bağlamında aile statüsünün ve bu statüye bağlı rollerin yeniden tanımlandığı tespitinde bulunmuştur. Toplumsal cinsiyet rolleri açısından bakıldığında ise, ev işleri ve çocukların bakımında sorumlu olan bazı aileler evdeki rol dağılımını iyi yönetememektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ev işlerine yardım etmeleri sosyal ve psikolojik olarak onlara daha çok katkı sağlamaktadır. Bu sorumluluk bilinci özellikle çalışan ebeveynler ve kadın işgücüne yönelik bulgularla desteklenmektedir. Bozkurt (2020) araştırmasına göre

kadınların uzaktan eğitimle birlikte evdeki iş yüklerinin daha da arttığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda artan kadın iş gücü nedeniyle ailede sosyal rollerin değiştiği ve ev ile ilgili yeni sorumluluk dağılımlarına ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Bastık (2019) araştırmasında yaşam becerilerinin kazanılmasında hayat bilgisi dersinin önemli olduğu ancak ailelerin duyarsızlığı nedeniyle uygulamada eksiklerin olduğunu tespit etmiştir. Bilir (2019) tarafından yapılan çalışmada çocukların yaşam becerileri programının bu becerileri geliştirdiği belirlenmiştir. Çubukçu ve Gültekin (2006) araştırmasında öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişmesinde öğretmen branşlarının etkisi olduğunu, Öztürk ve Karademir (2017) araştırmasında ise yaşam becerilerinin gelişmesinde yapılan etkinliklerin çok önemli olduğunu belirlemiştir.

Öğrencilerin aile desteği ile ev temelli becerileri kazanması onlara günlük yaşamın doğal bir parçası olduğunu öğretmekte, sorumluluk bilinci aşılarda, istedik davranışlarını pekiştirmekte, onları sosyalleştirmekte, yaşanan değişimlere uyumunu sağlamakta, problem çözme becerilerini geliştirmekte ve becerileri üst düzeyde kullanma beceri ve yeterliklerini arttırmaktadır. Sorumluluk, öğrencilerin aileden itibaren yaş ve gelişimine uygun görevleri üstlenmesiyle başlamaktadır. Sorumluluk öğrencinin hem evde hem de akademik yaşantılarda üzerine düşen görevleri yerine getirmesidir. Akademik sorumluluklarla hedeflenen başarı arasında yakından ilişkiler bulunmaktadır (Aladağ, 2009, Canter, 1998, Gündüz, 2014, Kapıkıran, 2008, Kayışoğlu, 2010, Şafak, 1996,)

Araştırmada öğretmen adaylarına göre ilkökul öğrencileri kendilerini doğrudan ilgilendiren ev işlerini rutin iş kapsamında yine kendilerinin yapmaları gerektiği yönündedir. Örneğin odalarını toplamaları, kendi eşyalarını düzenlemeleri, öz bakım becerileri vb. Bu bağlamda Calp ve Edis (2020) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile özbakım becerilerinin aynı şey olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Yani sınıf öğretmenleri öğrencilerin ev de de öz bakım becerilerine sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Kanyılmaz'ın (2018) araştırmasına göre sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri kazandırmanın önemini bildikleri ancak bu konuda kendilerini ve meslektaşlarını yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Anagün ve arkadaşları (2015) araştırmasında da öğretmen adaylarının yaşam becerileri kavramını bildikleri ancak kullanım alanlarına ilişkin yeterli bir bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Çocuklardan uygun konularda yardım beklemek çocuğu cesaretlendirici ve destekleyici bir ortam sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarıncada öğrencilerin evde geçirdiği zamanlarda ev becerilerini kazanmaları, evdeki rollerini iyi

bilmeleri ve yaşamsal sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu sorumlulukların hem okul yaşantıları hem de kişisel gelişim için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Temel yaşam becerilerinin gelişimi sadece okul yaşantıları ile karşılanamaz. Bunun için öğretmen adaylarının öğrencilerin evde güvenli bir şekilde yapabileceği temel ev beceriler hakkında bilgi sahibi olmaları, bu becerilerin nasıl geliştirileceği konusunda gerekli eğitim ve yönlendirmeleri yapabilmeleri için kendilerini geliştirebilmeleri önerilmektedir. Öğrencilerin evdeki sorumlulukları, ev kazaları ve akademik yaşantıların uygulama alanı olarak ev ortamının gerekli düzenlemelerin yapılması konusunda aile ile işbirliği yapacakları donanıma ulaştırılması önerilmektedir. Araştırma, evde sorumluluk bilinci kazanmada ihtiyaç duyulan yol ve yöntemler açısından bilimsel araştırmalar yapılması ve öğrencilerin aile yaşamı ile ilgili konularda yapılacak araştırmalara örnek teşkil etmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, Z. Ö., ve Dursun, C. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi sürecinde özel alanına kamusal alanı sığdıran çalışan anneler. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 78-94.
- Anagün, Ş. S. Kılıç, Z. Atalay, N., ve Yaşar, S. (2015) Sınıf öğretmeni adayları fen bilimleri öğretim programını uygulamaya hazır mı? *Turkish Studies*, 10, 127–148.
- Akoğlu, G., ve Karaaslan, T. B. (2020). Covid-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Aktaş, Ö. Büyüktaş, B. Gülle, M., ve Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Aladağ, S. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Aydın, F., ve Ulutaş, İ. (2017). Okulöncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ASED)*, 1(2), 36-45.
- Aydoğan, Y. (2006). Ev ortamının çocuğun gelişimine göre düzenlenmesi. *Aile Ve Toplum Dergisi*, 8(3), 27-33.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9.
- Başaran, B., ve Aksoy, B. A. (2020). Anne-babaların korona-virüs (covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 668-678.
- Bilir Topcu, Z. (2019). Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- 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.

- Calp, Ş., ve Edis, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileriyle ilgili bilgi ve deneyimleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 549-565.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Canter, L. (1998) Evle ilgili sorumlulukları yerine getirme; çocuğunuza verdiğiniz işlerin yapılmasını nasıl sağlayabilirsiniz? Çocuk Eğitimi Dizisi, HYB Yayıncılık, Ankara.
- Cesim, B. Ö. Abaoğlu, H. Çelik, Z., ve Demirok, T. (2019). Çocuk ve ergenlerde yaşam becerileri ve ergoterapi. *H. Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(3), 264-275.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çubukçu, Z., ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155–174.
- Doğan, M. F., ve Taşkın, Ş. Ç. (2016). Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişiminde anne-babaların rolü. *Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 1-19.
- Gündüz, M. (2014). İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde “sorumluluk” değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretilmesinin akademik başarı ve tutuma etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Hınçal, S. (1993). Çocukların aile kararlarına katılımı konusunda çocuk ve ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ev İdaresi ve Aile Ekonomisi Programı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Kanyılmaz, M. B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yaklaşımlarının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli; Kocaeli Üniversitesi.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 Pandemisinin toplumsal etkileri. *Değişim Ve Güçlenme. Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-15.
- Kapıkıran, A, N. (2008). Başarı sorumluluğunun ve başarı kaygısının psikopatolojik belirtilerle ilişkisinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23),140-149.

- Kayışoğlu, N. (2010). Bireysel sorumluluk ve teolojik temelleri, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, Z., ve Karademir, E. (2017). Bilim uygulamaları dersi kapsamında gerçekleştirilen etkinliğin bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerileri bağlamında incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 2(2), 64-73.
- Paydar, S., ve Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim Ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Quadır, Ersoy, S. (2009). Ailede evle ilgili fiziksel yaşam becerilerini çocuklara öğretmede ebeveyn rehberliği. *Aile Ve Toplum*, 11(4), 51-61.
- Sucuoğlu, B. Bayrakdar, U. Şahan, D., ve Karaman, S. (2020). Ev ortamı tarama aracı: küçük çocukların ev ortamlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 353-374.
- Şafak, Ş. (1992). Ev işlerinin yürütülmesine kız ve erkek çocukların katılımlarıyla ilgili olarak ailelerin görüşleri. *Ev Ekonomisi Dergisi*, (5); 43-50.
- Şafak, Ş. (1996) Ailede sorumluluk dağılımda çocukların yer almasının önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 20,95, 45-47.
- Şenol, B. F., ve Yaşar, C. M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden “özel eğitim”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458.
- Telsiz, M. (2000). Tek ebeveynli aileler. *Ev Ekonomisi Dergisi*, 6(6), 49-52.
- Uyar, E. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 16-32.
- Yayla-Eskici, G., ve Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: bir meta-sentez çalışması. *International E-Journal Of Educational Studies (IEJES)*, 3 (5), 1-15.

Yazar Hakkında

Nida BAYINDIR



Nida BAYINDIR, Abant İzzet Baysal Üniversitesi sınıf öğretmenliği lisans, Marmara Üniversitesi, sınıf öğretmenliği yüksek lisans ve doktora programı mezunudur. 2019 yılından itibaren Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim dalında görev yapmaktadır. Çalışma alanları; öğrenme, öğretme ve öğretmen yetiştirme.

Tel (İş): +90 2222393750
GSM: +90 5058833231
Eposta: nida.bayindir@ogu.edu.tr
URL: <https://orcid.org/0000-0001-8329-358X>



Gönderim: 07.05.2021

Düzeltilme: 11.07.2021

Kabul: 27.07.2021

Tür: Derleme Makale

Ağ teknolojileri ile ilgili makalelerin bibliyografik yöntemle incelenmesi

Ahmet Raşit PETEKÇİ^a

^a Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-4355-6845

Özet

Ağ Teknolojisi, dijital kaynakları bir bilgisayar ağı üzerinden yönetmek ve sunmak için veri sistemlerinin kullanılmasını içerir. Günümüzde kullanıma sunulmuş birçok teknolojik kavram literatürde bir ağ tabanı üzerinden kendini tanımlamaktadır. Sosyal ağlar, e-devlet uygulamaları, konum bilgileri, online eğitim gibi birçok hayat dinamiği ağ yapısına dayanmakta olup, bu da toplum için ağ teknolojilerinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca ağ teknolojilerinin (5G, genişbant, nesnelere interneti, blok zincir teknolojisi), Yükseköğretim Kurulu tarafından fen ve mühendislik bilimleri alanında öncelikli alan ilan edilmiş olması konunun önemini bir kez daha ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmanın amacı ise ağ teknolojileri ile ilgili makalelerin bibliyografik yöntemle incelenmesidir. Araştırmada kullanılan veriler ScienceDirect veritabanından elde edilmiştir. Toplamda 13.032 makaleden elde edilen veriler yıl, makale tipi, dergi adı, konu ölçütlerine göre analiz edilerek nitel verilerle açıklanmıştır. İstatistiksel veriler için frekans-yüzde kullanımı tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çalışmaların büyük bir kısmının 2020 yılında yayınlandığı, çalışmalarda araştırma makalelerinin ön plana çıktığı, araştırmaların en çok; isminde "bilgisayar" kelimesi bulunan 6 dergide yer aldığı, konu olarak da bilgisayar ve mühendislik bilimlerinin tercih edildiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: ağ sistemleri, teknoloji, bilgisayar, mühendislik

Bibliographic review of articles related to network technologies

Abstract

Networking Technology involves the use of data systems to manage and deliver digital resources over a computer network. Today information retrieval through a network database, and many technological concepts are available in the literature through a network database. Social networks, e-government applications, location information, online education, etc. many life dynamics are based on network structure and all of them show how important network technologies are for society. In addition, network technologies (5G, broadband, internet of things, block chain technology) have been declared priority area in the field of science and engineering sciences by the Council of Higher Education has once again revealed the importance of the subject. The aim of this research is to examine articles on network technologies by bibliographic method. The data used in the research were obtained from the Science Direct database. In total, the data obtained from 13,032 articles are analyzed according to year, article type, journal name, subject criteria and explained with qualitative data. Frequency-percentage use was preferred for statistical data. As a result of the research, it is clear that most of the studies were published in 2020, research articles come to the fore in the studies, most of the studies; appeared in 6 journals with the word "computer" in its name, computer and engineering sciences are preferred as a subject.

Keywords: network systems, technology, computers, engineering

Kaynak Gösterme

Petekci, A. R. (2021). Ağ teknolojileri ile ilgili makalelerin bibliyografik yöntemle incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(3), 141-158. <https://doi.org/10.51948/auad.934157>

Giriş

Ağ, en basit tanımı ile veri iletişimi için bir grup bilgisayardan ve aygıtlardan meydana gelen haberleşme sistemidir (Wang vd., 2019). Tanımı bu kadar basit olsa da bir ağın tasarlanması için milyonlarca olasılık vardır (Noreen vd., 2017). Ağlar, bir ev ortamında birbirine kablo ile bağlanan iki bilgisayardan oluşacağı gibi, aralarında binlerce kilometre mesafe bulunan uydulardan da meydana gelebilir (Hua vd., 2021). Bir ağ sistemi içindeki nesnelere birbirleri ile bakır teller, fiber optik kablolar, radyo dalgaları, kızılötesi ışınlar, uydular arası internet ile bağlanabilir (Choi vd., 2020). Ağdaki cihazlar birbirlerine göre farklı konum ve yetkilerde konumlanabilir. Farklı protokoller ile mesajları iletip paylaşabilir. Fakat ağdaki cihazların donanım ve yazılım özellikleri ne olursa olsun bir ağ sistemi temelde üç mantık ile oluşturulur (Ni vd., 2019). Bunlardan birincisi "peer to peer" olarak adlandırılan eşler arası ağdır. Bir ağ sisteminin en basit hali olan bu sistemde ağdaki bir cihaz diğer bir cihazla doğrudan iletişim kurar. Yetkileri eşit olan bu cihazların hepsi birbirine veri gönderip alabilir (Demetillo vd., 2019).

Bir ağ tasarımının ikinci yolu, sunucu olarak merkezi bir bilgisayar ve diğer ağ aygıtlarının istemci olarak yer aldığı bir sistem kullanılmaktadır (Juszczuk vd., 2017). İstemciler genellikle iş istasyonları olarak da bilinen kişisel bilgisayarlar, telefonlar biçimini alır. İstemcilerin verileri, veri depolama alanını ve cihazları paylaşmasını sağlamak için sunucu kullanan bir ağ, istemci / sunucu ağı olarak bilinir (Alian vd., 2017). İstemci / sunucu mimarisi terimi bazen, istemcilerin kaynak paylaşımı ve işleme için sunuculara güvendiği bir ağın tasarımına atıfta bulunmak için de kullanılır (Sharma vd., 2019). Kaynak paylaşımı ve kontrolü açısından, istemci / sunucu ağı kütüphaneye benzetilebilir. Tıpkı bir kütüphanecinin kitapların ve diğer medyanın kullanıcılar tarafından kullanımını yönetmesi gibi, bir sunucu da paylaşılan kaynakların istemciler tarafından kullanımını yönetir.

Ağ teknolojilerini oluşturan ağ sistemlerinin üçüncü yapısı birden fazla kavramdan oluşur. Bunlar LAN, MAN ve WAN kelimeleridir (Zhang vd., 2017). LAN dilimize yerel alan ağı olarak çevrilmiştir. Yerel alan ağı (LAN), bina, ofis veya ev gibi tek bir fiziksel konumda birbirine bağlanan cihazlar topluluğudur. Bir LAN, tek kullanıcıyı bir ev ağından, bir ofiste veya okulda binlerce kullanıcı ve cihaz içeren bir kurumsal ağa kadar küçük veya büyük olabilir (Wang vd., 2017). Bir LAN, aygıtların geniş alan ağları üzerinden dahili sunuculara, web sunucularına ve diğer LAN'lara bağlanmasını sağlayan kablolar, erişim noktaları, anahtarlar, yönlendiriciler ve diğer bileşenlerden oluşur. Sanallaştırmanın yükselişi, ağ yöneticilerinin büyük altyapı değişikliklerine gerek kalmadan ağ düğümlerini mantıksal olarak

gruplandırmasına ve ağlarını bölümlemesine olanak tanıyan sanal LAN'ların gelişimini de tetikledi (Qi vd., 2018). Bir LAN'ın avantajları, birbirine bağlı herhangi bir cihaz grubu için olanlarla aynıdır. Cihazlar tek bir internet bağlantısı kullanabilir, dosyaları birbirleriyle paylaşabilir, paylaşılan yazıcılara yazdırabilir ve birbirlerine erişebilir ve hatta birbirleri tarafından kontrol edilebilir (Mathur vd., 2019). LAN'lar, 1960'larda kolejler, üniversiteler ve araştırma tesisleri (NASA gibi) tarafından, öncelikle bilgisayarları diğer bilgisayarlara bağlamak için kullanılmak üzere geliştirildi (Thummaluru vd., 2019). LAN'ların yaygın olarak kullanılmaya başlaması Ethernet teknolojisinin geliştirilmesine, ticarileştirilmesine ve standardizasyonuna bağlı olarak gelişti (Rahadjeng & Ritapuspitasari, 2018). Kablosuz bağlantı teknolojisi, bir LAN'a bağlanabilen cihaz türlerini de büyük ölçüde genişletmiştir. Artık bilgisayarlardan, yazıcılardan ve telefonlardan akıllı TV'lere, müzik setlerine, hoparlörlere, aydınlatmaya, termostatlara, pencere perdelerine, kapı kilitlerine, güvenlik kameralarına ve hatta kahve makinelerine, buzdolaplarına ve oyuncaklara kadar akla gelebilecek neredeyse her şey bağlanabilir (Desai vd., 2018).

Ağlar bir binanın sınırlarının ötesine geçebilir. LAN'dan daha büyük olan ve birden çok binadaki istemcileri ve sunucuları birbirine bağlayan bir ağ olan MAN (metropol alan ağı) olarak bilinir (Yamamoto vd., 2019). MAN, kapsadığı mesafeden dolayı, LAN'dan farklı iletim teknolojisi ve ortam kullanabilir (Askari vd., 2018). MAN, bir LAN'dan daha geniş bir alanı ve WAN'a kıyasla daha küçük bir alanı kapsar. Aynı olan ancak aynı veya farklı şehirlerde bulunan iki veya daha fazla bilgisayarı birbirine bağlar. Geniş bir coğrafi alanı kapsar ve bir ISP (İnternet Servis Sağlayıcısı) olarak hizmet edebilir. MAN, yüksek hızlı bağlantıya ihtiyaç duyan sistemler için tasarlanmıştır (Uzunidis vd., 2018).

Son ağ tasarım yapısı ise coğrafi olarak farklı iki veya daha fazla LAN'ı veya MAN'ı birbirine bağlayan bir ağ olan geniş alan ağlarıdır (Ayoub vd., 2018). Literatürde WAN diye temsil edilirler. Bu tür ağlar LAN'lardan daha uzun mesafelerde veri taşıdıklarından, WAN'lar biraz farklı iletim yöntemleri ve ortamlar gerektirir ve genellikle LAN'lardan daha çeşitli teknolojiler kullanır. En meşhur genel alan ağı olarak internet gösterilebilir (Noreen vd., 2017).

Ağ yapısı içinde yer almamasına rağmen teknolojinin disiplinlerarası bir şekilde gelişmesiyle ortaya bir de yapay sinir ağları kavramı çıkmıştır (Georgiou & Raza, 2017). Yapay sinir ağı (YSA), insan beyninin bilgiyi analiz etme ve işleme şeklini simüle etmek için tasarlanmış bir bilgi işlem sisteminin parçasıdır. Yapay zekanın temelidir ve insan veya istatistiksel standartlara göre imkansız veya zor olduğu kanıtlanan sorunları çözer. YSA'lar, daha fazla veri elde edildikçe daha iyi sonuçlar üretmelerini sağlayan kendi kendine öğrenme

yeteneklerine sahiptir (Van Gerven & Bohte, 2017). Yapay sinir ağları, bir ağ gibi birbirine bağlı nöron düğümleriyle insan beyni gibi inşa edilir. İnsan beyninde nöron adı verilen yüz milyarlarca hücre vardır. Her nöron, bilgiyi beyinden (girdilere) ve uzağa (çıkıtlara) taşıyarak bilgiyi işlemekten sorumlu olan bir hücre gövdesinden oluşur. Bir YSA, düğümlerle birbirine bağlanan işlem birimleri adı verilen yüzlerce veya binlerce yapay nörona sahiptir. Bu işleme birimleri, giriş ve çıkış birimlerinden oluşur. Giriş birimleri, bir iç ağırlıklandırma sistemine dayalı olarak çeşitli bilgi formlarını ve yapılarını alır ve sinir ağı, bir çıktı raporu üretmek için sunulan bilgileri öğrenmeye çalışır. Tıpkı insanların bir sonuç veya çıktı elde etmek için kurallara ve yönergelere ihtiyaç duyması gibi, YSA'lar da çıktı sonuçlarını mükemmelleştirmek için geriye doğru yayılmanın kısaltması olan geri yayılım adı verilen bir dizi öğrenme kuralı kullanır (Zador, 2019).

Yöntem

Bibliyografik yöntem; çalışmaların sistemli ve detaylı bir şekilde sunulmasına olanak sağlar. Yeni konuların eski veya benzetim kelimeler ile tanımlandığı alanlarda bibliyografik method okuyucuya derli toplu bilgi verir (Goertzen, 2019). Teknolojik kavramlar, gelişmeler mevcut şartlar içinde daha önce toplum hafızasında oluşmuş kelimeler ile anlamlandırılır (Kline, 1985). Bu her ne kadar kültür taşıyıcıları için bir kolaylık olarak görülse de teknoloji araştırmacıları için şu sorun ortaya çıkar: nitelikli araştırma (Silvers, 2004). Nitelikli araştırmadan kasıt doğru anahtar kelimeler ile en kısa zamanda doğru çalışmalara ulaşmaktır. Özellikle akademik alandaki bu ihtiyaç bibliyografik yöntemlerle giderilmeye çalışılır (Fletcher, 2017). Kavramların karışabileceği alanlarda bibliyografik yöntem bir can kurtarandır (Sariyannis, 2018). Bir bilgisayar bilim dalı olan ağ teknolojileri alanı "ağ" ve "teknoloji" kavramlarından oluşmaktadır. "Ağ" kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüklerinde yedi ayrı anlamda kullanılmaktadır (Türk Dil Kurumu). Fakat bunlardan hiçbirisi ağ teknolojileri alanındaki "ağ" kelimesine karşılık gelmemektedir. Ağ teknolojileri orijinal olarak İngilizce olduğu ve dilimize çeviri olarak geçtiği için kavram Türkçede tam manası ile karşılık bulamamaktadır. İngilizce "network technologies" olarak ifade edilen ağ teknolojileri, "network" kelimesinin yukarıda bahsi edilen var olan bir anlama benzetim usulünden dolayı "ağ" kelimesi ile karşılık bulmuştur. Lakin "network" sözcüğünün ifade ettiği felsefi ve teknolojik anlamlar "ağ" sözcüğünden daha ötedir (Reingen, 1987). Bu çalışma kapsamında yapılan araştırmaların "network technology" anahtar kelimesi ile yapılması tamamen sözcüklerin dile bağlı olarak tam anlam karşılığını vermesi içindir. Kelimelerin ayrı ayrı olarak anahtarlanması halinde; "network" kelimesi bilgisayar bilimleri alanı

dışında kalacağı, "technology" kelimesinin ise sınırlaması ve kısıtlaması kontrol altına alınamayacak verileri doğrularabilme ihtimali olduğu için kelimelerde ayrıma gidilmemiştir. Ağ teknolojileri çalışmalarının bibliyografik yöntemle incelenmesi, bilgisayar bilimi alanı ile çalışmalar yapan araştırmacılara doğru kelimelerle doğru kaynaklara en hızlı ulaşma biçimi olan nitelikli araştırma noktasında yardımcı olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ScienceDirect veritabanına kayıtlı, ağ teknolojileri ile ilgili yazılmış makalelerin bibliyografik yöntem ile incelenmesidir. Araştırmada, "network technology" anahtar kelimesi ile ilgili teknolojiyi ele alan yayımlanmış makaleler; yıl, makale tipi, dergi adı, konu ölçütlerine göre betimlenmiştir. Daha önce böyle bir çalışmanın yapılmamış olması nedeniyle, ilgili çalışmanın ileride farklı disiplinlerde yapılacak ağ teknolojisi çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Modeli

Nitel çalışma genel kanı itibari ile gözlem ve kaynak çözümlemesine dayanan bir araştırma türüdür (Pathak vd., 2013). Bugün nitel araştırmalara ait yöntemler o kadar çoğalmıştır ki sabit veya keskin bir tanımlama yapmak olanaksız hale gelmiştir (Wang & Lu, 2019). Bibliyografik inceleme de nitel araştırma yöntemlerinden bir tanesidir (Robinson & Driscoll, 1993). Bibliyografik yöntemi ana hatlar ile nitel araştırmadan ayıran bazı detaylar mevcuttur. Esas olarak temel, betimsel ve içerik analizi diye detaylandırılan nitel araştırmanın bir parçası olan bibliyografik yöntemde bu üç esas yerine ölçüt kullanımı vardır (Chui vd., 2012). Ölçütler araştırma konusunun bibliyografik metotla parçalanarak derinlemesine incelenmesini sağlar (Pain, 2009). Bibliyografik yöntem kendine has bir stil ile yürütülür. Çalışma görsellere boğulmadan tablolama biçimi ile bibliyografya verilir ve bulgularda bu tablolar açıklanır. Yani söylenmek istenen kısa ve nettir (Brown, 1968). Bu araştırmada, ağ teknolojisi ile ilgili yayınlanmış makaleler; yıl, makale tipi, dergi adı, konu, erişim türüne göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ilgili teknoloji üzerindeki güncel eğilimler betimlenmiştir. Literatür taramasına dayanan bibliyografik yöntem kullanılan çalışmada, betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma, incelenen popülasyonun veya olgunun özelliklerini tanımlayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanır (Duloc, 1993).

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Çalışma kapsamında incelenen bibliyografik bilgiler, ScienceDirect veritabanında “network technology” anahtar kelimesi kullanılarak taranmıştır. Çalışmada hiçbir sınırlandırma ve kısıtlama uygulanmamıştır. Yapılan tarama sonucunda 13.032 tane makaleye ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bibliyografik özelliklere göre içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinden elde edilen sonuçlar sayısal verilere dönüştürülerek frekans ve yüzde tanımlaması yapılmış ve betimsel istatistiksel yöntem ile ortaya çıkarılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bulgular bölümünde, ScienceDirect veritabanında taranan makalelerin değerlendirilmesi sonucunda makalelerin; yıl, tip, dergi adı, konu, erişim türüne göre dağılımı tablo hâline sunulmuştur.

Tablo 1

Makalelerin yıllara göre dağılımı

Yıl	f	%
2021	749	5,63
2020	1164	8,75
2019	829	6,23
2018	786	5,91
2017	772	5,80
2016	714	5,37
2015	680	5,11
2014	689	5,18
2013	616	4,63
2012	616	4,63
2011	589	4,43
2010	466	3,50
2009	446	3,35
2008	477	3,59
2007	500	3,76
2006	405	3,04
2005	355	2,67
2004	351	2,64
2003	378	2,84
2002	269	2,02
2001	256	1,92
2000	239	1,80
1999	224	1,68
1998	229	1,72
1997	233	1,75
Toplam	13.032	100

Tablo 1'e göre ağ teknolojileri ile ilgili en fazla makale 2021 yılında, en az ise 1999 yılında yayınlanmıştır.

Tablo 2		
<i>Makalelerin türlerine göre dağılımı</i>		
Makale Türü	f	%
Derleme makaleleri	587	4,01
Araştırma makaleleri	10.334	70,65
Ansiklopedi	100	0,68
Kitap bölümleri	1.860	12,72
Konferans özetleri	206	1,41
Kitap değerlendirmeleri	197	1,35
Olgu raporları	2	0,01
Konferans bilgisi	45	0,31
Yazışma	8	0,05
Tartışma	99	0,68
Başmakaleler	285	1,95
Hatalar	9	0,06
Kısa derleme	45	0,31
Haber	61	0,42
Uygulama yönergeleri	2	0,01
Ürün incelemeleri	27	0,18
Kısa bildiriler	152	1,04
Yazılım yayınları	5	0,03
Diğer	602	4,12
Toplam	14626	100

Tablo 2'ye göre ağ teknolojileri ile ilgili en fazla makale araştırma makalesi türünde, en az ise olgu raporu olarak yayınlanmıştır.

Tablo 3

Makalelerin dergi adlarına göre dağılımı

Dergi adı	f	%
Bilgisayar Ağları	724	13,94
Bilgisayar İletişimi	662	12,75
Prosedür Bilgisayar Bilimleri	476	9,16
Gelecek Nesil Bilgisayar Sistemleri	349	6,72
IFAC Bildiri Ciltleri	282	5,43
Ağ ve Bilgisayar Uygulamaları Dergisi	271	5,22
Ad Hoc Ağlar	186	3,58
Telekomünikasyon Politikası	180	3,47
Uygulamalı Uzman Sistemler	175	3,37
Prosedür Mühendisliği	150	2,89
Nöro hesaplama	144	2,77
Teknolojik Tahmin ve Sosyal Değişim	135	2,60
Bilgisayar Ağları ve ISDN Sistemleri	133	2,56
Mikroişlemciler ve Mikrosistemler	133	2,56
Bilgisayar ve Güvenlik	127	2,45
Bilgisayar Standartları ve Arayüzleri	118	2,27
Çin Posta ve Telekomünikasyon Üniversiteleri Dergisi	116	2,23
Optik İletişim	114	2,19
Bilgisayar ve Eğitim	114	2,19
Telematik ve Bilişim	112	2,16
Bilgi Bilimleri	112	2,16
İnsan Davranışında Bilgisayarlar	107	2,06
Prosedür - Sosyal ve Davranış Bilimleri	104	2,00
Sistemler ve Yazılım Dergisi	86	1,66
Bilgisayar ve Elektrik Mühendisliği	84	1,62
Toplam	5194	100,00

Tablo 3'e göre ağ teknolojileri ile ilgili en fazla makale Bilgisayar Ağları dergisinde, en az ise Bilgisayar ve Elektrik Mühendisliği dergisinde yayınlanmıştır.

Tablo 4

Makalelerin konu alanlarına göre dağılımı

Konu alanları	f	%
Bilgisayar Bilimi	7.570	60,04
Mühendislik	6.226	49,38
Sosyal Bilimler	1.822	14,45
İşletme, Yönetim ve Muhasebe	1.457	11,56
Karar Bilimleri	1.159	9,19
Enerji	715	5,67
Malzeme Bilimi	666	5,28
Tıp ve Diş Hekimliği	649	5,15
Fizik ve Astronomi	619	4,91
Matematik	558	4,43
Toplam	21.441	100

Tablo 4'e göre ağ teknolojileri ile ilgili en fazla konu içeriği Bilgisayar Bilimlerinde en az ise Matematik konularında olmuştur.

Sonuçlar

Ağ teknolojileri başlangıcından bugüne kadar devasa bir sıçrama ile büyüyen ve gelecek için hayal üstü bir hedef gösteren bir hale gelmiştir (Prensky, 2008). Otomatik tanıma sistemlerinden toplu hesaplamalara, öğrenme algoritmalarından nörobilgisayarlara kadar temas etmediği bir alan kalmamıştır (Apple, 1991). Dünyamızın ve hatta diğer gezegenlerin bir sensör ordusuyla sarıldığı düşünüldüğünde insanlığın ağ teknolojisine olan hakimiyeti ve ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Lasi vd., 2014). Ağ teknolojileri sadece insanlığın bir aracı değil aynı zamanda insan hata ve hilelerine karşı bir yardımcıdır. Green ve Choi (1997) çalışmalarında ağ teknolojilerini mali hata ve usulsüzlüklerin tespitinde kullanmışlardır. Ulaşım konusu ilk çağlardan beri kitlelerin temel ihtiyacıdır ki buna teknolojinin başlangıcı olarak tekerleği örnek verebiliriz (Kaback, 1970). Toplumlar ulaşım araçlarında artık sadece bir yere gidip gelmek değil birçok fonksiyonel özellik beklemektedir (Peyré & Cuturi, 2019). Ağ teknoloji gerek bireysel gerek toplu taşıtları sensörler ve kablosuz iletişimle beraber mekanik bir oluşumdan bilgi yorumlayan ve hatta bilgi üreten bir araç konumuna yükseltmiştir (Fong, 2017). Ağ

teknolojileri üzerine yapılan çalışmaların sistematize edilmesi hızla gelişen bu alan için araştırma yapacak kişilere bir rehber niteliği taşımaktadır (Stankovic, 2008). Literatürde sadece belirli bir çalışma alanına ait özel konulardan ziyade o alanın geçmişi ile ilgili verisel dökümanlar birçok araştırmacı için alana analitik bir yaklaşım ve tündengimsel bakış açısı kazandırır (Knechel vd., 2013).

Yapılan çalışma sonucunda, ScienceDirect veritabanında 1997-2021 yılları arasında ağ teknolojileri ile ilgili yapılan makale çalışmalarının en fazla olduğu yıl 2020'dir. Öyleki 2020 yılında yapılan çalışmalar, 1997-2000 yılları arasında yapılan çalışmalardan daha fazladır. Tablo 1 incelendiğinde ağ teknolojileri alanı grafiğinde sürekli artan bir eğilim gözükmektedir. Buda göstermektedir ki dünya genelinde ilgili teknoloji ile yapılan çalışmalar gün geçtikte fazla olmaktadır. Eğitimden tarıma, sağlıktan spora tüm bilim dalları teknoloji ile entegre olurken arka plandaki en büyük güç şüphesiz ağ teknolojileridir. Ağ teknolojilerinin merkezi yapısını oluşturan internet kavramı bugün insanlık için vazgeçilmez bir hayat nesnesi haline gelmiştir (Maximov vd., 2017). Yıllar geçtikçe internet kullanımının artması ağ teknolojilerinin akademik yayın sayısının üstelik de disiplinler arası bir şekilde artmasını sağlayacaktır (Mao vd., 2017). Her gün yeni bir teknolojik gelişmenin yaşandığı günümüzde bu gelişmelere bağlı olarak özgün fikirler ortaya konmaktadır (Mills, 2017). Özgün fikirlerin akademik tarzda yazıya dökülmesi ile araştırma makaleleri çoğalmaktadır. Tablo 2'ye göre ağ teknolojileri ile ilgili araştırma makale oranının (% 70,65) diğer türlere göre büyük ölçekte ön planda olması beklenen bir bilgidir. Ağ yapısı; askeri bir istek ile ortaya çıkan, büyük bilgisayar ile servis edilen, bilgisayarların küçülüp bireysel son kullanıcının evine girmesi ile dünya genelinde kullanım popülaritesine sahip olan bir teknolojidir. Her ne kadar bugün akıllı telefon sayısının artması ve buna bağlı olarak ağ sistemlerindeki telefon cihaz sayısının yükselmesi bilgisayarları geri plana atmış gibi gözükse de bir ağ yapısının temeli bilgisayardır (Effendy vd., 2017). Tablo 3'de ağ teknolojileri ile ilgili en çok makale yayınlayan 6 derginin isminde "bilgisayar" teriminin bulunması bu kaynağı doğrulamaktadır. Tablo 4'de Tablo 3 ile aynı paralellikte bilgileri sağlamıştır. Ağ teknolojileri alanında bilgisayar bilimi ve mühendislik konuları diğer konu alanlarına göre ön plana çıkmıştır.

Disiplinlerin tekil bir yapıdan kurtularak disiplinler arası bir şekle bürünmesi teknolojinin gelişmesi ile hız kazanmıştır (Sunny vd., 2019). Artık teknoloji sağlıktan eğitime, ulaşımdan giyime kadar her sektördedir. Teknolojiyi bir araya getiren dinamiklerde bu gelişimden hisse sahibi olmuştur. Sanal gözlükler eğitimde, robotlar cerrahi müdahalelerde, sensörler arabalarda, elektronik devreler giysilerde kendilerine yer bulmaktadır. Tüm bu

alanları kapsayan, ilerlemesini sağlayan en önemli teknoloji parçası büyük ihtimal internettir (Tan & Wang, 2010). İnternette kendi içinde barındıran ağ teknolojileri özelde bilgisayar bilimleri içinde faaliyet gösteren bir alan gibi gözükse de bulgular incelendiğinde yıllar içinde temas etmediği sektör hemen hemen yok gibidir. Bu da göstermektedir ki ağ teknolojileri, geçmişinden ilham alınarak geleceğe yatırım yapılacak gözde çalışma alanlarından bir tanesidir.

Kaynakça

- Alian, M., Abulila, A. H. M. O., Jindal, L., Kim, D., & Kim, N. S. (2017, February 1). *NCAP: Network-Driven, Packet Context-Aware Power Management for Client-Server Architecture*. IEEE Xplore. <https://doi.org/10.1109/HPCA.2017.57>
- Apple, M. W. (1991). The New Technology: *Computers in the Schools*, 8(1-3), 59–82. https://doi.org/10.1300/j025v08n01_07
- Askari, L., Hmaity, A., Musumeci, F., & Tornatore, M. (2018). Virtual-network-function placement for dynamic service chaining in metro-area networks. *IEEE*, 136–141.
- Ayoub, O., Musumeci, F., Tornatore, M., & Pattavina, A. (2018). Energy-efficient video-on-demand content caching and distribution in metro area networks. *IEEE Transactions on Green Communications and Networking*, 3, 159–169.
- Chen, M., Challita, U., Saad, W., Yin, C., & Debbah, M. (2019). Artificial neural networks-based machine learning for wireless networks: A tutorial. *IEEE Communications Surveys & Tutorials*, 21, 3039–3071.
- Choi, J., Shin, K., Jung, J., Bae, H.-J., Kim, D. H., Byeon, J.-S., & Kim, N. (2020). Convolutional neural network technology in endoscopic imaging: artificial intelligence for endoscopy. *Clinical Endoscopy*, 53, 117.
- Chui, H. T., Jackson, J. L., Liu, J., & Hill, C. E. (2012). *Annotated bibliography of studies using consensual qualitative research*. American Psychological Association.
- Demetillo, A. T., Japitana, M. V., & Taboada, E. B. (2019). A system for monitoring water quality in a large aquatic area using wireless sensor network technology. *Sustainable Environment Research*, 29, 1–9.
- Desai, A., Upadhyaya, T., & Palandoken, M. (2018). Dual band slotted transparent resonator for wireless local area network applications. *Microwave and Optical Technology Letters*, 60, 3034–3039.

- Dimitris Uzunidis, Evangelos Kosmatos, Matrakidis, C., Alexandros Stavdas, & Lord, A. (2019). DuFiNet: Architectural considerations and physical layer studies of an agile and cost-effective metropolitan area network. *J. Lightwave Technol.*, 37, 808–814. <http://jlt.osa.org/abstract.cfm?URI=jlt-37-3-808>
- Dulock, H. L. (1993). Research design: Descriptive research. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 10, 154–157.
- Effendy, D. A., Kusriani, K., & Sudarmawan, S. (2017). Classification of intrusion detection system (IDS) based on computer network. *IEEE*, 90–94.
- Fletcher, C. (2017). *Research guides: PS 4990: Election reform: Citing your sources*.
- Fong, D. Y. (2017). Wireless sensor networks. In *Internet of things and data analytics handbook* (pp. 197–213). Wiley Online Library.
- Georgiou, O., & Raza, U. (2017). Low power wide area network analysis: Can LoRa scale? *IEEE Wireless Communications Letters*, 6, 162–165.
- Goertzen, M. (2019). Multidisciplinary databases outperform specialized and comprehensive databases for agricultural literature coverage. *Evidence Based Library and Information Practice*, 14, 140–142.
- Green, B. P., & Choi, J. H. (1997). Assessing the risk of management fraud through neural network technology. *Auditing*, 16, 14–28.
- Hua, J., & Shunwuritu, N. (2021). Research on term extraction technology in computer field based on wireless network technology. *Microprocessors and Microsystems*, 80, 103336.
- Juszczuk, D., Tarnawski, J., Karla, T., & Duzinkiewicz, K. (2017). Real-time basic principles nuclear reactor simulator based on client-server network architecture with WebBrowser as user interface. *Springer*, 344–353.
- Kaback, H. (1970). Transport. *Annual Review of Biochemistry*, 39, 561–598.

- Kline, S. J. (1985). What is technology? *Bulletin of Science, Technology & Society*, 5, 215–218.
- Lasi, H., Fettke, P., Kemper, H.-G., Feld, T., & Hoffmann, M. (2014). Industry 4.0. *Business & Information Systems Engineering*, 6, 239–242.
- Luming Tan, & Neng-Ming Wang. (2010). Future internet: The internet of things. *2010 3rd International Conference on Advanced Computer Theory and Engineering(ICACTIONE)*, 5, V5-376V5-380.
- Mao, B., Fadlullah, Zubair Md, Tang, F., Kato, N., Akashi, O., Inoue, T., & Mizutani, K. (2017). Routing or computing? The paradigm shift towards intelligent computer network packet transmission based on deep learning. *IEEE Transactions on Computers*, 66, 1946–1960.
- Mathur, R., & Dwari, S. (2019). Compact planar reconfigurable UWB-MIMO antenna with on-demand worldwide interoperability for microwave access/wireless local area network rejection. *IET Microwaves, Antennas & Propagation*, 13, 1684–1689.
- Maximov, R. V., Sokolovsky, Sergey P, & Gavrilov, Alexey L. (2017). *Hiding computer network proactive security tools unmasking features*. 2081, 88–92.
- Mills, D. L. (2017). *Computer network time synchronization: the network time protocol on earth and in space*. CRC press.
- Ni, Y., Liang, J., Shi, X., & Ban, D. (2019). Research on key technology in 5G mobile communication network. *IEEE*, 199–201.
- Noreen, U., Bounceur, A., & Clavier, L. (2017). A study of LoRa low power and wide area network technology. *IEEE*, 1–6.
- Pain, H. (2009). *Innovation in qualitative research methodology: annotated bibliography*. National Centre for Research Methods.
- Pathak, V., Jena, B., & Kalra, S. (2013). Qualitative research. *Perspectives in Clinical*

Research, 4, Article 3.

- Peyré, G., & Cuturi, M. (2019). Computational optimal transport: With applications to data science. *Foundations and Trends® in Machine Learning, 11*, 355–607.
- Premsky, M. (2008). The role of technology. *Educational Technology, 48*, 1–3.
- Qi, J., Lai, C., Xu, B., Sun, Y., & Leung, K.-S. (2018). Collaborative energy management optimization toward a green energy local area network. *IEEE Transactions on Industrial Informatics, 14*, 5410–5418.
- Rahadjeng, Indra Riyana, & Ritapuspitasari, R. (2018). Analisis jaringan local area network (lan) pada PT. Mustika ratu tbk jakarta timur. *Prosisko: Jurnal Pengembangan Riset Dan Observasi Sistem Komputer, 5*, Article 1.
- Reingen, P. H. (1987). A word-of-mouth network. In *ACR North American Advances*.
- Robert, K. W., Krishnan, Gopal V, Pevzner, M., Shefchik, L. B., & Velury, Uma K. (2013). Audit quality: Insights from the academic literature. *Auditing: A Journal of Practice & Theory, 32*, 385–421.
- Robinson, R. S., & Driscoll, M. P. (1993). *Qualitative research methods workshops: An introduction, definitions. Readings on qualitative research: An annotated bibliography*. ERIC.
- Sariyannis, M. (2018). *Bibliography*. Brill.
- Sharma, A., Verma, R., & Nahar, O. (2019). Managing Security in Client-Server Network Infrastructure. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3356533>
- Silvers, A. (2004). Pedagogy and Polemics: Are Art Educators Qualified to Teach Visual Culture? *Arts Education Policy Review, 106*(1), 19–24. <https://doi.org/10.3200/aepr.106.1.19-24>
- Sunny, S., Patrick, L., & Rob, L. (2019). Impact of cultural values on technology acceptance and technology readiness. *International Journal of Hospitality Management, 77*, 89–

96. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.06.017>
- Thummaluru, S. R., Kumar, R., & Chaudhary, R. K. (2019). Isolation and frequency reconfigurable compact MIMO antenna for wireless local area network applications. *IET Microwaves, Antennas & Propagation*, 13(4), 519–525. <https://doi.org/10.1049/iet-map.2018.5895>
- van Gerven, M., & Bohte, S. (2017). Editorial: Artificial Neural Networks as Models of Neural Information Processing. *Frontiers in Computational Neuroscience*, 11. <https://doi.org/10.3389/fncom.2017.00114>
- Wang, Q., & Lu, P. (2019). Research on Application of Artificial Intelligence in Computer Network Technology. *International Journal of Pattern Recognition and Artificial Intelligence*, 33(05), 1959015. <https://doi.org/10.1142/s0218001419590158>
- Wang, R., Wu, J., Qian, Z., Lin, Z., & He, X. (2017). A Graph Theory Based Energy Routing Algorithm in Energy Local Area Network. *IEEE Transactions on Industrial Informatics*, 13(6), 3275–3285. <https://doi.org/10.1109/tii.2017.2713040>
- Yamamoto, B., Wong, A., Agcanas, P. J., Jones, K., Gaspar, D., Andrade, R., & Trimble, A. Z. (2019). Received Signal Strength Indication (RSSI) of 2.4 GHz and 5 GHz Wireless Local Area Network Systems Projected over Land and Sea for Near-Shore Maritime Robot Operations. *Journal of Marine Science and Engineering*, 7(9), 290. <https://doi.org/10.3390/jmse7090290>
- Zador, A. M. (2019). A critique of pure learning and what artificial neural networks can learn from animal brains. *Nature Communications*, 10(1). <https://doi.org/10.1038/s41467-019-11786-6>
- Zhang, Q., Yu, H., Barbiero, M., Wang, B., & Gu, M. (2019). Artificial neural networks enabled by nanophotonics. *Light: Science & Applications*, 8(1). <https://doi.org/10.1038/s41377-019-0151-0>

Yazar Hakkında

Ahmet Raşit PETEKÇİ



Ahmet Raşit PETEKÇİ, Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği ve Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği mezunudur. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisidir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 2010 yılından itibaren öğretmenlik görevi yapan yazar TÜBİTAK, Çeşitli Bakanlıklar ve Kalkınma Ajansları projelerinde yürütücülük yapmaktadır.

Posta adresi: Ahi Evran Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Demirci, Manisa, Türkiye
Tel (İş): +90 236 462 33 33
GSM: +90 505 917 35 27
Eposta: arpetekci@gmail.com
URL: <http://ahmetrasitpetekci.com/>