

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETİM ELEMANLARININ COVID-19 DÖNEMİNDE
GERÇEKLEŞTİRİLEN ACİL UZAKTAN EĞİTİMLERİNE YÖNELİK
FENOMENOLOJİK BİR İNCELEME

Ecenur Büşra ATAŞ
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETİM ELEMANLARININ COVID-19 DÖNEMİNDE
GERÇEKLEŞTİRİLEN ACİL UZAKTAN EĞİTİMLERİNE YÖNELİK
FENOMENOLOJİK BİR İNCELEME

A PHENOMENOLOGICAL STUDY OF INSTRUCTORS' EMERGENCY DISTANCE
EDUCATION DURING COVID-19 PANDEMIC

Ecenur Büşra ATAŞ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Seyfi KENAN

İstanbul, 2023

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2023**

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

30/01/2023

Ecenur Büşra ATAŞ

ONAY

Ecenur B   ra ATA   tarafından hazırlanan   ğretim Elemanlarının COVID-19 D  neminde Ger  ekle  tirilen Acil Uzaktan E  itimlerine Y  nelik Fenomenolojik Bir İnceleme konulu bu   alı  ma, 30/01/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda; Marmara   niversitesi ve Mimar Sinan G  zel Sanatlar   niversitesi'nde g  revli tez danı  manı ve   ğretim   yelerinden olu  an j  ri tarafından ba  arılı bulunmu   ve Y  ksek Lisans tezi olarak kabul edilmi  tir.



Adı Soyadı

İmza

TEZ DANI  SMANI **Prof. Dr. Seyfi KENAN**

JURİ   YESİ **Prof. Dr. Sibel CENGİZHAN**

JURİ   YESİ **Do  . Dr. İlker CIRIK**

ÖZGEÇMİŞ

- 2013 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümüne giriş
- 2017 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünden mezun olma
- 2018 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş
- 2017- devam Akasya Koleji'nde İngilizce öğretmeni ediyor

ÖN SÖZ

Hayatımıza giren koronavirüs ile beraber her birimiz daha önce hiç yaşamadığımız tecrübeler edindik. Bu süreç her ne kadar korku, endişe ve kaygı taşısa da, aslında yeni öğrenmelere de kapılar araladı. Hem öğretmen hem de bir öğrenci olarak deneyimlediğim bu sürecin eğitime olan etkilerini merak etme duygusu ile gerçekleştirdiğim bu tez çalışmasında bana desteklerini sunan değerli kişilere teşekkürlerimi sunmak isterim.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca bana yol gösteren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her soru ve sorunuma titizlikle cevap veren, her zaman anlayışlı tavırları ve öneriyle bana katkı sağlayan, kendisinin tez öğrencisi olmaktan mutluluk duyduğum danışman hocam sayın Prof. Dr. Seyfi KENAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Değerli önerileri ve yardımlarıyla tez çalışmama katkı sağlayan, yüksek lisans dönemimde kendisini tanımaktan büyük şans duyduğum sayın Prof. Dr. Sibel CENGİZHAN hocama teşekkürlerimi sunuyorum. Değerleri yorumları ve önerileri ile tez çalışmama katkıda bulunan sayın hocam Doç. Dr. İlker CIRIK'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmamda katılımcı olmayı kabul eden ve değerli yanıtlarıyla tezimi oluşturmamı sağlayan tüm Atatürk Eğitim Fakültesi hocalarına teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca derslerini aldığım, bilgi ve tecrübeleri ile yolumu aydınlattığım Eğitim Programları ve Öğretim bölümü hocalarına teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin analizinde benden yardımını esirgemeyen sevgili arkadaşım Kübra GÜNAL'a, her koşulda desteğini hissettiğim ve bana yardımcı olan canım arkadaşım Gizem EKİNCİ'ye teşekkür ederim.

Ve canım ailem...Hayatımın her anında benimle ilgilenen, desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen ve üzerimde çok emeği olan canım anneannem Ayşe BİLGE'ye, bana güçlü olmayı öğreten, benim için hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan ve kendisini hep örnek aldığım canım annem Saniye BİLGE'ye, sevgisini ve desteğini her zaman hissettiğim, bu yolculukta beni her zaman cesaretlendiren yol arkadaşım Ali Mert ATAŞ'a sonsuz teşekkür ederim. Kendime inanmadığım zamanlarda bile bana her zaman inandınız, iyi ki varsınız...

Ecenur Büşra ATAŞ

Aralık, 2022

ÖZET

Öğretim Elemanlarının COVID-19 Döneminde Gerçekleştirilen Acil Uzaktan Eğitimlerine Yönelik Fenomenolojik Bir İnceleme

31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan yeni bir koronavirüs tespit edildi. Vakaların günde güne artması ile dünyada bu durum pandemi olarak ilan edildi ve ülkeler salgının yayılma hızını önlemek için kapanmaya gitti. Toplumsal düzenin böylesine değiştiği bir dönemde ise süreçten en çok etkilenen alanlardan birisi kuşkusuz eğitim oldu ve eğitimin her kademesinde uzaktan eğitim süreci başladı. Dolayısıyla, eğitim sisteminin böyle bir duruma ne kadar hazırlıklı olduğu, eğitim teknolojilerinin hangi oranda ihtiyaçları giderebildiği bu süreç içerisinde daha iyi anlaşıldı. Bu durumda öğretim elemanlarının görüşleri ve onların süreç içerisinde yaşadıkları durumların incelenmesi oldukça önem kazandı.

Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada “COVID-19 döneminde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitimi deneyimleyen öğretim elemanları derslerini nasıl işlemişlerdir ve hangi sorunlarla karşılaşmışlardır? sorularına yanıt aranmıştır. Bu bağlamda öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları tecrübeler üzerine görüşlerinin alınması, karşılaştıkları zorluklar ile geliştirdikleri çözüm önerilerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırma nitel bir araştırmadır ve fenomenolojik desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örneklem ile seçilen ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde acil uzaktan eğitim dersi vermiş olan 21 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmış, içerik analizi ve betimsel analiz ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının çoğunun pandemi öncesinde uzaktan eğitim deneyimi olmamıştır. Öğretim elemanlarının pandemi öncesinde deneyimlerinin olmaması onlara hem avantaj hem de dezavantaj sağlamıştır. Öğretim elemanları bu süreç içerisinde teknolojik sorunlar, sağlık sorunları ve ders içi sorunlarla karşılaşmışlardır. Öğretim elemanları bu süreç içerisinde en çok düz anlatım, soru- cevap ve tartışma tekniklerini kullanmışlardır. Diğer bir sonuca göre bu dönem içerisinde süreç, sonuç ve performans odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri tercih edilmiştir. Öğretim elemanları kazanım kayıpları gördükleri noktalarda tekrar çalışmalarına yer verirken,

öğrencilerinde motivasyon düşüşü gözlemlemişlerdir. Bu süreç içerisinde en çok tercih edilen video konferans programı Zoom olmuştur. Öğretim elemanları Marmara Üniversitesi tarafından kullanılan platformun avantajlı yönlerinin ve geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğunu düşünmektedirler. Son olarak öğretim elemanları genel anlamda etkileşimsizliğe vurgu yapan metaforlar tercih etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanlarının dijital becerilerini artırıcı çalışmalar gerçekleştirilmesi, ülke genelindeki dijital eşitsizliğe yönelik faaliyetler düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Koronavirüs, COVID-19, Acil Uzaktan Eğitim, Öğretim Elemanları

ABSTRACT

A Phenomenological Study of Instructors' Emergency Distance Education During COVID-19 Pandemic

A new type of coronavirus was detected in Wuhan, China's Hubei Province on December 31, 2019. With the increase in the number of infected, the situation was declared as a pandemic in the world and countries went into lockdown to prevent the spread of the virus. One of the areas most affected by the process was undoubtedly education, and the distance education started at all levels of education. Therefore, how prepared the education system is for such a situation and to what extent educational technologies can meet the needs have been better understood in this process.

The main aim of this study is to analyze emergency remote teaching practices and challenges of instructors. In this context, it is aimed to discover instructors' views about emergency distance education, challenges of the process and solutions that they developed during this process.

This research is a qualitative study and it was carried out in a phenomenological design. The study group consists of 21 faculty members who were selected by the criterion sample lectured emergency distance education courses at Atatürk Faculty of Education, Marmara University. The data were collected with semi-structured interview questions and analyzed with the content analysis and descriptive analysis.

According to the findings, most of the instructors did not experience distance education before the pandemic. During this process, instructors encountered technological problems, health problems and in-class problems. It was revealed that most frequently used teaching techniques were direct instruction, question and answer, and discussion. According to another finding, instructors preferred process-oriented, result-oriented and performance-oriented evaluation methods in the emergency distance education. While instructors included rework when they encountered loss of learning outcome, they also observed a decrease in their students' motivation. The most preferred video conference program was Zoom and instructors think that the platform used by Marmara University has both advantages and aspects that need to be developed. Finally, metaphors emphasizing lack of interaction in the lessons were chosen by instructors in their responses.

According to the results of this study, it is recommended to enhance instructors' digital competences and reduce digital inequalities throughout the country.

Keywords: Pandemic, Coronavirus, COVID-19, Emergency Remote Teaching, Instructors



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ONAY	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	8
1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar	8
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
1.1. Kavramsal Çerçeve	10
1.1.1. Uzaktan Eğitimin Tanımı ve Kapsamı	10
1.1.2. Uzaktan Eğitimin Kısa Tarihi	17
1.1.3. Pandemi Dönemi ve Acil Uzaktan Eğitime Geçiş	23
1.2. İlgili Araştırmalar	28
1.2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	28
1.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	35
BÖLÜM III: YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Çalışma Grubu	43

3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Verilerin Analizi	47
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	48
3.7. Araştırmacının Rolü	49
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	50
4.1. Öğretim elemanlarının pandemi öncesinde uzaktan deneyimlerinin olup olmamasına yönelik bulgular.....	50
4.2.1. Öğretim elemanlarının pandemi öncesinde uzaktan eğitimi deneyimlemiş olmalarının öğretimlerine etkisine yönelik bulgular	50
4.2.2 Öğretim elemanlarının pandemi öncesinde uzaktan eğitimi deneyimlemiş olmamalarının öğretimlerine etkisine yönelik bulgular.....	53
4.3.1. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlere yönelik bulgular.....	55
4.3.2. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlere geliştirdikleri çözümlere yönelik bulgular.....	62
4.4. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde en çok kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik bulgular içerik analizi	70
4.5. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde en çok kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitime uygun bulma durumlarına yönelik bulgular.....	74
4.6. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde öğrenci etkileşiminin olduğu etkin öğrenme oluşturmada zorlanma durumlarına yönelik bulgular.....	77
4.7. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik bulgular.....	80
4.8. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinde gözlemledikleri kazanım kayıplarını engellemek için geliştirdikleri yöntemlere yönelik bulgular.....	84
4.9. Öğretim elemanlarının pandemi öncesinde tanıdıkları öğrencilerde gözlemledikleri değişimlere yönelik bulgular	87
4.10. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecini pandemi döneminde yeni tanıştıkları öğrencileri tanımada yeterli bulma durumlarına yönelik bulgular	92
4.11.1. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları çevrimiçi platformlara yönelik bulgular	94
4.11.2. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları çevrimiçi platformlardan hangilerini yararlı bulduklarına yönelik bulgular	95
4.12. Öğretim elemanlarının Marmara Üniversitesi tarafından hazırlanan çevrimiçi platformla ilgili görüşlerine yönelik bulgular.....	98
4.13. Öğretim elemanlarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitimleri için kullandıkları metaforlara yönelik bulgular	103
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	108

5.1. Sonuçlar	108
5.2. Tartışma	125
5.3. Öneriler	139
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	139
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	140
Kaynakça	142



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Bilgiler	44
Tablo 4.1. Öğretim Elemanlarının Pandemi Öncesi Uzaktan Eğitimi Deneyimleme Durumları	50
Tablo 4.2.1. Öğretim Elemanlarının Pandemi Öncesi Uzaktan Eğitim Deneyimlemiş Olmalarının Öğretimlerine Etkisi	51
Tablo 4.2.2. Öğretim Elemanlarının Pandemi Öncesi Uzaktan Eğitim Deneyimlemiş Olmamalarının Öğretimlerine Etkisi	53
Tablo 4.3.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Problemler	56
Tablo 4.3.2. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Geliştirdikleri Çözümler	62
Tablo 4.4. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde En Çok Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Teknikleri.....	70
Tablo 4.5. Öğretim Elemanlarının Pandemi Döneminde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Uzaktan Eğitime Uygun Bulma Durumları	74
Tablo 4.6. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenci Etkileşiminin Olduğu Etkin Öğrenme Ortamı Oluşturmada Zorlanma Durumları	77
Tablo 7. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Tercih Ettikleri Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	80
Tablo 4.8. Öğretim Elemanlarının Oluşan Kazanım Kayıplarını Engellemek İçin Geliştirdikleri Yöntemler.....	84
Tablo 4.9. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Pandemi Sürecinden Önce Tanıdıkları Öğrencilerinde Gözlemledikleri Değişimler.....	88
Tablo 4.10. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecini Pandemi Döneminde Tanıştıkları Yeni Öğrenciler Hakkında Bilgi Sahibi Olabilmek İçin Yeterli Bulma Durumları	92
Tablo 4.11.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandıkları Çevrimiçi Platformlar	94
Tablo 4.11.2. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Yararlı Buldukları/Daha Çok Tercih Ettikleri Online Platformlar	96
Tablo 12. Öğretim Elemanlarının Üniversite Tarafından Hazırlanan Çevrimiçi Platforma Yönelik Görüşleri	98

Tablo 4.13. Öğretim Elemanlarının Pandemi Süreci İçindeki Uzaktan Eğitimlerine Yönelik Metaforları.....	103
---	-----



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze gelişen teknolojinin insan hayatına katkısı yadsınamaz bir gerçektir. Bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ile iletişimin kolaylaştığı, insanlar arasındaki zaman ve mekan kavramlarının değiştiği ve kilometrelerce mesafenin özellikle internet aracılığıyla yakın hale geldiğini söylemek mümkündür. Günümüzde bilişim teknolojileri ve internet iletişim dışında haber, sağlık, ekonomi, spor, sanat ve sosyal hayat gibi alanlara da etki etmektedir. Geliştirilen yazılım ve uygulamalar ile tek bir tıkla çoğu bilgiye ulaşılmakta ve bu alanlarda yaşanan gelişmeler takip edilebilmektedir.

Bilişim teknolojilerinin artan bu etkisi kuşkusuz eğitim uygulamalarına da yansımıştır. Teknoloji eğitimde yeniliklere ulaşma potansiyeline olanak sağlayan bir araç haline gelmiştir (Hernandez, 2017). Bu sayede, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak bir arada olduğu yüz yüze uygulamaların yanında, uzaktan gerçekleşmesi de mümkün olmuştur. Yüz yüze eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilemediği koşullarda eğitimin teknoloji yardımıyla yürütülmesi, zamansal ve mekânsal olarak kolaylık sağlayabilmektedir. Uzaktan eğitim olarak adlandırılan bu uygulamalar eğitimciler tarafından hem eğitimde karşılaşılan kaynak, erişim, kalite ve nicelik sorunlarına yönelik hem de artan ihtiyaca karşılık öğrencilere verilen eğitimin kalite ve standardını arttırmak için kullanılmaktadır (Perraton, 2005). Uzaktan eğitimin özellikle 2019 yılının son aylarında ortaya çıkan COVID-19 süresince eğitimin bütün alanlarını içine alacak şekilde önemli rol oynadığını söylemek mümkündür. Bu süreç içerisindeki uzaktan eğitimi anlamak ve değerlendirmek için ise öncelikle virüsün ortaya çıkışına, etkilerine ve sonrasında alınan kararlara bakmakta yarar vardır.

İlk olarak 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Hubei Eyaleti Wuhan'da toplu zatürre benzeri vakalarının bildirilmesi sonucu yeni bir koronavirüs tespit edilmiştir (WHO, 2020a). 11 Şubat 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü, yeni koronavirüsün neden olduğu bu hastalığın COVID-19 olarak adlandırılacağını açıklamıştır (WHO, 2020b). Bugünden sonra ise tüm dünyada bir salgına neden olacak bu virüs bireysel ve toplumsal anlamda köklü değişikliklere yol açmıştır. Ülkemizde de hızlı bir şekilde Bilim Kurulu oluşturulmuş, 65 yaş üstüne sokağa çıkma yasağı getirilmiş, aynı zamanda sosyal faaliyetleri ve toplumdaki hareketliliği azaltacak önlemler alınmıştır (Aslan, 2020). Bu doğrultuda 81 il genelinde tiyatro, sinema, gösteri merkezi, konser salonu, nişan/düğün salonu, müzikli lokanta/kafe,

kafeterya, kır bahçesi, internet kafe, her türlü oyun salonları, çay bahçesi, lunapark, yüzme havuzu ve spor merkezi gibi alanların faaliyetleri geçici süre ile durdurulmuştur (İçişleri Bakanlığı, 2020). Sokağa çıkma yasakları ve evden çalışma sistemine geçiş ile beraber insanlar arası temas mümkün olduğunca düşürülmeye çalışılmıştır. Vakaların artması ile belirli bölgeler veya tüm ülkenin karantinaya alınması gibi yöntemlere başvurulmuştur. Bu ve benzeri yaşanan tüm gelişmelerle bireyler hayatlarını kısa süre içinde hiç de alışık olunmayan yeni bir düzene uyarlamak durumunda kalmışlardır. Çünkü salgın nedeniyle evlerde kalınması insanların önceden düşündükleri ya da kolayca değiştirebilecekleri bir durum değildir (Gümüşgöl ve Aydoğan, 2020). Kısaca özetlemek gerekirse, yaşanan pandemi beraberinde sosyal, politik ve ekonomik anlamda birçok değişiklik meydana getirmiştir. Kimsenin daha önce tecrübe etmediği ya da orta çağlarda kaldığına inanılan salgın hastalıklar 21.yy dünyasında insanları tekrar bulmuştur.

Toplumsal düzenin böylesine değiştiği bir dönemde ise süreçten en çok etkilenen alanlardan birisi kuşkusuz eğitim olmuştur. UNESCO'nun 16 Mart 2020 tarihli gözlemine göre, 56 ülke yurt genelinde okulları kapatmıştır ve bu durum 516,6 milyonu aşkın çocuğu ve genci etkilemiştir (2020a). Bu rakam pandemi sürecinin ilerleyen günlerinde ise artmaya devam etmiştir. Türkiye'de de benzer olarak yükseköğretim kurumlarında 16 Mart 2020 tarihinden itibaren eğitime 3 hafta süre ile ara verilmiştir (YÖKa, 2020). Diğer kademelerde ise yine aynı tarih itibarıyla yüz yüze eğitime 2 hafta ara verileceği Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk tarafından açıklanmıştır (MEB, 2020). Ancak sonrasında COVID-19 nedeniyle yaşanan gelişmeler tüm kademelerde eğitimin dönem sonuna kadar yüz yüze gerçekleştirilmesine izin vermemiştir. Bu durumda ülkemiz adına bir gecede hem öğretmenler, hem öğrenciler hem de veliler açısından yeni ve bilinmezlerle dolu bir süreç girildiğini söylemek mümkündür. Fakat unutulmamalıdır ki bu dönemde ancak geleneksel öğrenme yöntemlerinden uzaktan öğrenme modeline geçiş kısmen veya tamamen izole edilmiş eğitimin devamlılığını sağlayabilirdi (Bojović, Bojović, Šuh ve Vujošević, 2020). Bir yandan temel gereksinimlerden olan fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları tehdit altında iken, eğitimciler ve öğrenciler eğitim hakları için de oldukça endişe duymuşlardır. Türkiye'de ilk ve orta öğretim kademeleri için eğitim ve öğretim faaliyetleri haftalık ders programları yeniden yapılandırılarak internet üzerinden EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve TRT EBA ile televizyondan yürütülmeye başlanmıştır. (MEB, 2020). Yükseköğretim kurumlarında ise YÖK tarafından verilen destek ile üniversiteler kısa süre içerisinde uzaktan eğitim alt yapılarını da kullanarak farklı platformlar aracılığı ile öğretim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir

(Bahçeci ve Dikmen, 2020). Ayrıca öğretim görevlilerinin tercihinine göre Zoom, Google Meet, Cisco Webex Meetings gibi farklı uygulamalar da kullanılmıştır.

Eğitim de yaşanan tüm bu süreç hem dünya çapında hem de ülkemizde uzaktan öğrenmeye yönelik bir sınav niteliğinde olmuştur. Çünkü eğitim sisteminin böyle bir duruma ne kadar hazırlıklı olduğu, eğitim teknolojilerinin hangi oranda ihtiyaçları giderebildiği bu süreç içerisinde daha iyi anlaşılmıştır. Pandemi dönemindeki bir uzaktan eğitim programı için kapsamlı ve iyi düzenlenmiş bir hazırlık yapmak oldukça güçtür, çünkü çoğu ders geleneksel öğretimin olduğu gibi bilgisayar ortamına transfer edilmesi şeklinde gerçekleşmiştir ve alınan verim öğretmen becerilerine, öğrenci çabalarına ve ortam koşullarına bağlı olarak değişmektedir (Ngo, Bui ve Jaafar, 2020). Diğer yandan eğitim öğretim süreçleri biçimsel olarak değişikliğe uğramıştır. Moravec'e (2020) göre okullarda olup bitenler birdenbire görünür hale gelmiştir, geniş sınıflarla gerçekleştirilen video konferanslar ders içeriğinden ziyade yönetim alanına da yönelmiştir, tamamlanması günler alacağı düşünülen ödevler daha kısıtlı zamanda tamamlanır olmuştur ve öğretim görevlileri blog vb. uygulamaların işlevsel değerinin farkına varmıştır (2020). Bununla birlikte yüz yüze eğitime ara verilmesi ve öğrenimin internet, televizyon gibi dijital kaynaklardan gerçekleştirilmesi birçok öğretmen ve öğrenci için daha önce tecrübe edilmeyen bir durumdur. Bu nedenle COVID-19 döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitime bir deneme-yanılma süreci olarak bakmak çok da yanlış olmayacaktır, çünkü eğitimciler başta olmak üzere eğitim sisteminin tüm paydaşları bu dönem içerisinde neyin daha doğru olduğunu yaşayarak tecrübe etmişler ve ileriye dönük kararlarını buna göre vermişlerdir. Fakat bu noktada uzaktan eğitim ile acil uzaktan eğitimin farkını ayırt etmekte yarar vardır. Her ne kadar bu süreçte gerçekleştirilen eğitim için uzaktan eğitim adlandırılması yapılırsa da, acil uzaktan eğitim ve bu süreçteki faaliyetler birtakım farklı özellikler göstermektedir.

Uzaktan eğitim, öğrenciler ile öğretmenlerin fiziksel olarak bir araya gelmeden, eğitim süreçlerini sanal ortamlar aracılığı ile zaman ve mekana bağlı kalmadan gerçekleştirmeleridir (Enfiyeci ve Filiz, 2019). Bu durumda öğrenciler sosyal yaşamın getirdiği bazı zorluklar nedeniyle eğitimlerine devam edememişlerse, uzaktan eğitim aracılığı ile bilgiye istedikleri ortamdan ulaşabilmektedirler. Uzaktan eğitimde öğrenciler öğrenme imkanlarını kendi kendilerine oluşturdıklarından dolayı geleneksel eğitime göre daha esnek ve bireyselleştirilmiş eğitim imkanlarına sahiptirler (Ünal, 2017). Diğer yandan uzaktan eğitimden her yaşta birey faydalanabilir, böylece öğrencilere ömür boyu öğrenme fırsatı da verilmiş olur (Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar, 2019). Acil uzaktan eğitim ise

sürecin baştan planlanması ve tasarlanması aksine, eğitim durumlarının kriz koşullarına bağlı olarak geçici şekilde yüz yüze eğitimin alternatifi olarak yürütülmesidir (Hodges, Moore, Lockee, Trust, ve Bond, 2020). Türkiye’de MEB ve YÖK tarafından eğitime zorunlu olarak verilen ara ile okul öncesi dönemden üniversiteye kadar öğrencileri evden eğitim alma durumunda bırakan karar ise bu “acil uzaktan eğitim” kapsamına girmektedir (Zan ve Zan, 2020). Kriz dönemi sona erdiğine eğitim öğretim faaliyetlerinin eski haline, diğer bir deyişle yüz yüze geri dönmesi beklenmektedir. Uzaktan eğitime yönelik örnekler ve çeşitli yapılanmalar birçok üniversitede önceden kullanılsa da, pandemi sürecinde “acil uzaktan eğitim” ismi ile sürece yönelik yeni çözümler ile değişikliklere gerek duyulmuştur (Keskin ve Kaya, 2020).

Okulların kapanması ve acil uzaktan eğitime geçiş vaka sayılarının azalmasında etkili olsa da, beraberinde özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarını etkileyen birçok zorluk da getirmiştir (Morgan, 2020). Eğitim faaliyetlerini uzaktan gerçekleştirmek için tüm bireylerin teknolojiye ulaşma imkanı olması gereklidir. Fakat sosyal ve sağlık alanlarındaki eşitsizlikler kadar eğitim ve dijital alanlardaki eşitsizlikler de bu döneme kadar hiç bu kadar net olmamıştır (Williamson, Eynon ve Potter, 2020). Bu nedenle teknolojik imkanlara sahip olmayan birçok öğrenci bu dönemde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinden kısmi derecede faydalanmıştır. Ne yazık ki bu faaliyetlere hiç katılamayan öğrenciler de bulunmaktadır. Diğer yandan bu durumdan olumsuz anlamda etkilenen sadece düşük gelirli ailelerin çocukları da değildir. Özel gereksinimli öğrenciler için de bu dönemde verilen eğitim, okulda aldıkları eğitim kadar etkili olmamıştır (Morgan, 2020).

Öğrenenler açısından uzaktan öğrenmeye tümünden ve çok hızlı şekilde geçildiği düşünüldüğünde, sürecin hem genel öğrenci gruplarını hem de belirli öğrenci popülasyonlarını tam olarak nasıl etkilediğini bilmek oldukça güçtür (Dew, Perry, Ford, Nodurft ve Erukhimova, 2020). Fakat bu durum öğretmenler açısından düşünüldüğünde de birçok problem alanıyla karşılaşmaktadır.

Birçok öğretmen daha öncesinde ders tasarımlarını uzaktan eğitime yönelik hazırlamadığı ya da bu konu ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı için ilk olarak derslerin işlenişinde birtakım problemlerle karşılaşmışlardır. Ne yazık ki birçok öğretmenin yüz yüze eğitim ortamlarında kullandıkları materyalleri olduğu gibi dijital ortama aktarmaları anlamlı öğrenme ortamlarını oluşamamasına neden olmuştur (Bozkurt, 2020). Öğretmenler bilgi aktarımı gibi teorik konuları acil uzaktan eğitimle daha kolay işlerlerken,

uygulama/göstererek yaptırma gibi konularda daha çok zorlanmışlardır (Code, Ralph ve Forde, 2020). Diğer yandan, bazı öğretmenler ise eğitim materyallerinin dijital versiyonlarına bile sahip olmadıklarından dolayı derslerinde ciddi anlamda güçlük yaşamış olabilirler. Bu durumun pandemi süreci içerisinde özellikle kendi aile bireyleri ile de ilgilenmek durumunda kalan öğretmenler için ekstra bir iş yükü oluşturduğu söylenebilir. Özellikle kadın öğretmenlerin toplumsal eşitsizliğin bir sonucu olarak ev işleri vb. faaliyetlerde daha fazla yer alması, pandemi döneminde daha da artış göstererek üretkenliklerini etkilemiştir (Cin, 2020). Adams, Boneya, Golin ve Rauh'un araştırmalarında pandemi sürecinde işçilerin ve kadınların daha fazla eşitsizliğe uğradıkları sonucuna ulaşmaları bu durumu kanıtlar niteliktedir (2020). Ayrıca öğretmenlerin evde kalmaları her zaman ulaşılabilir olmaları gibi bir algı yaratmış olabilir ve çalışma saatlerinin oldukça esnemesine yol açmış olabilir.

Öğretmenlerin süreç içerisinde zorlandıkları diğer bir konu başlığı ise ölçme ve değerlendirme alanı olmuştur. Eğitim sistemimizin de bir getirisi olarak ölçme ve değerlendirmenin genel anlamda sonuç odaklı yaklaşımlarla yürütülmesi ile öğretmenler süreç içerisindeki faaliyetleri değerlendirebilecekleri yaklaşımları fazlaca kullanmamışlardır (Bozkurt, 2020). Bu durum öğretmenlerinin birçoğunun öğrencilerinin ders yılı içerisindeki kazanımları edinip edinmedikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olamamalarına yol açmış olabilir. Ayrıca öğrencilerin evde kalmaları motivasyonlarının azalmalarına da yol açmış olabilir. Ders ortasında katılım sağlayan öğrencilerin konunun az bir bölümünü anlamaları ve dijital materyallere yeterince odaklanılamaması öğretmenlerin her bir öğrenciden geri dönüt almasını zorlaştırmıştır (Alam, 2020).

Acil uzaktan eğitim sürecini daha detaylı anlayabilmek için öğretmen görüşlerinin ve onların süreç içerisinde yaşadıkları durumların incelenmesi oldukça önemlidir. Özellikle yükseköğretim kurumları düşünüldüğünde, uzaktan eğitim merkezlerinin olmasına rağmen birçok öğretim elemanı ilk kez derslerini dijital ortamlarda işlemişlerdir. Fazla sayıda öğrencilerden oluşan sınıfların mevcut olması, staj gibi uygulama gerektiren derslerin bulunması gibi durumlar öğretim elemanlarının derslerine acil çözüm önerileri getirmelerini ve alternatifler oluşturmalarını gerektirmiştir.

Kısacası pandemi psikolojisi de düşünüldüğünde, akademisyenler açısından sosyal ve iş yaşantılarının iç içe geçtiği ve kendilerini birçok sorumluluk ve zorlukla mücadele etmeleri gereken bir durum içerisinde buldukları söylenebilir. Diğer yandan yapılan aşı

alışmaları çoğu ülke tarafından devam etse de, COVID-19 virüsüne karşı etkili bir yöntem henüz bulunamamıştır (Aslan, 2020). Alınan tüm tedbirlere rağmen vaka sayısı ile hastanede tedaviye ihtiyaı olan hasta sayısı hem dünyada hem de Türkiye’de artmaktadır (Dikmen, Kına, zkan ve İlhan, 2020). Bu durumda süreç içerisinde verilen uzaktan eğitimin daha uzun zaman süreceği öngörülmektedir.

Yukarıda sayılmış olan tüm sebeplerden ötürü bu çalışmada COVID-19 sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimi deneyimlemiş ğretim elemanlarının sürece ilişkin görüşleri alınarak ders işleyişleri ile karşılaştıkları sorunların derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın problem cümlesi “COVID-19 döneminde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitimi deneyimleyen ğretim elemanları derslerini nasıl işlemişlerdir ve hangi sorunlarla karşılaşmışlardır? olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ğretim görevlilerinin pandemi sürecinde yrttkları uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları tecrübeler üzerine görüşlerinin alınması, karşılaştıkları zorluklar ile geliştirdikleri çözüm önerilerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Öğretim elemanlarının pandemi öncesinde uzaktan eğitim deneyimleri var mıdır?
2. Öğretim elemanlarının pandemi öncesinde uzaktan eğitimi deneyimlemiş olmaları ve olmamaları öğretimlerini nasıl etkilemiştir?
3. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemler ile bu problemlere yönelik geliştirdikleri çözümler nelerdir?
4. Öğretim elemanları uzaktan eğitim sürecinde en çok hangi ğretim yöntem ve tekniklerini kullanmışlardır?
5. Öğretim elemanları pandemi döneminde kullandıkları ğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitime uygun bulmakta mıdır?
6. Öğretim elemanları uzaktan eğitim sürecinde ğrenci etkileşiminin olduğu etkin öğrenme ortamları oluşturmakta zorlanmışlar mıdır?
7. Öğretim elemanları uzaktan eğitim sürecinde hangi lme ve değerlendirme yöntemlerini tercih etmişlerdir?
8. Öğretim elemanları oluşan kazanım kayıplarını engellemek için neler yapmışlardır?

9. Öğretim elemanları pandemi sürecindeki derslerinde öğrencilerinde ne gibi değişimler gözlemlemişlerdir?
10. Öğretim elemanları uzaktan eğitim sürecini pandemi döneminde tanışabildikleri yeni öğrenciler hakkında bilgi sahibi olabilmek için yeterli bulmakta mıdır?
11. Öğretim elemanları süreç içerisinde hangi online eğitim platformlarını kullanmışlar ve yararlı bulmuşlardır?
12. Öğretim elemanlarının üniversite tarafından hazırlanan online eğitim platformuna yönelik görüşleri nelerdir?
13. Öğretim elemanları pandemi süreci içindeki uzaktan eğitimlerini metaforlarla nasıl ifade etmektedirler?

1.3. Araştırmanın Önemi

Uzaktan eğitim yıllardır hem dünyada hem de Türkiye’de uygulanmaktadır fakat acil uzaktan eğitim COVID-19 nedeniyle yüz yüze eğitime devam edilememesinden dolayı ortaya çıkmış yeni bir kavramdır. Uzaktan eğitim ile ilgili çokça çalışma yürütülmüş ve etkililiği kanıtlanmış olurken, acil uzaktan eğitim ise hala inceleme altındadır (Mae-Toquero, 2020). Bu durumda konu ile ilgili yapılacak olan bu çalışma alana katkı sağlayacak olması açısından önemlidir. Diğer yandan problem durumunda belirtildiği gibi virüse karşı geliştirilmiş aşı çalışmaları olsa da tamamen etkili bir yöntem henüz bulunamamıştır. Bu nedenle acil uzaktan eğitim faaliyetleri devam etmektedir. Bu faaliyetlerde öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı değerlendirilmelerin yapılması süreç içerisinde verilen eğitimin kalitesinin artırılmasına yardımcı olacaktır.

Acil uzaktan eğitim kavramı yeni bir süreç olması nedeniyle yapılan çalışmalar genel anlamda ilk olarak öğrenciler ve kavramın etkililiği üzerine yoğunlaşmıştır (Bozkurt, 2020; Dew vd., 2020; Gümüşgöl, Aydoğan, 2020; Morgan, 2020; Son vd., 2020). Yapılan alanyazın taraması sonucunda akademisyen boyutuna odaklanan çalışma sayısı sınırlıdır veya bu çalışmalar daha çok nicel boyutlarda gerçekleşmiştir (Kaysi, 2020; Sayan, 2020; Sekreter, İpekçi Çetin, Kaya Samut, 2021). Oysa ki acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanları birçok yeni durumla karşılaşmış ve öğretim süreçlerini büyük oranda yeni duruma adapte etmişlerdir. Bu bakımdan öğretim elemanlarının yeni öğretim durumlarında kullandıkları materyalleri, başvurdukları öğretim stratejilerini, uyguladıkları sınıf yönetimi yollarını, karşılaştıkları zorlukları öğrenmek oldukça kıymetlidir. Elde edilen veriler benzer bir durumla tekrar karşılaşıldığında ya da süreç daha fazla uzadığında eğitimin niteliğini arttırmak ve önceden karşılaşılan sorunların en aza indirgenmesinde yararlı olabilir.

Son olarak COVID-19 ile ilgili yapılan çalışmalar doğal olarak en fazla sağlık alanında gerçekleştirilmiştir. Fakat virüsün en çok etkilediği bir diğer alan ise eğitim olmuştur. Bu nedenle yapılacak olan çalışmanın eğitim alanında süreç içerisinde yaşanan sorunlara ışık tutması ve acil uzaktan eğitimin daha detaylı anlaşılmasına yarar sağlayacağı beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmadan elde edilen verilen 2019-2020 Güz dönemi ve 2020-2021 Bahar dönemi ile sınırlıdır.
2. Araştırmada katılımcılardan elde edilen görüşler COVID-19 dönemindeki acil uzaktan eğitim ile sınırlıdır.
3. Araştırmadaki görüşler hazırlanan görüşme sorularına verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

1. Çalışmaya katılan öğretim görevlilerinin hazırlanan görüşme sorularına içten, samimi ve yansız cevaplar verecekleri varsayılmaktadır.

1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar

Uzaktan eğitim: Öğreten ile öğrenen arasında gerçekleştirilen eğitim sürecinin aynı mekanda bulunmadan uygulanmasıdır (Koçer, 2011).

Acil uzaktan eğitim: Acil uzaktan eğitim normal şartlar altında fiziksel olarak işlenecek eğitim materyallerinin uzaktan uygulanmasını ya da harmanlanmış öğrenme ortamlarını ifade eder (Mohammed, Khidhir, Nazeer ve Vijayan, 2020).

Eş zamanlı (asen kron): Çevrimiçi etkileşimli iletişimin herhangi bir zaman gecikmesi olmadan meydana gelmesidir (Moore ve Kearsley, 2005).

Eş zamansız (asen kron) eğitim: Çevrimiçi iletişimin mesajın gönderildiği zamandan farklı bir zamanda yanıtlanması, aynı anda etkileşimin olmamasıdır (Moore ve Kearsley, 2005).

Araştırmada kullanılan kısaltmalar aşağıda açıklanmıştır:

COVID-19: Koronavirüs hastalığı, SARS-CoV-2 virüsünün sebep olduğu bulaşıcı bir hastalık (Dünya Sağlık Örgütü).

EBA: Eğitim Bilişim Ağı (Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılmıştır).

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TRT: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu

UES: Uzaktan Eğitim Sistemi

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü)

UZEM: Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (Marmara Üniversitesi)

UZEM: Uzak Eğitim Merkezi (Üniversiteler tarafından uzaktan eğitim vermek amacıyla faaliyet gösteren merkezler).

WHO: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde, uzaktan eğitim kavramı, uzaktan eğitimin dünyada ve Türkiye’deki kısa tarihi, pandemi dönemi ve acil uzaktan eğitime yönelik kavramlar yer almaktadır.

1.1.1. Uzaktan Eğitimin Tanımı ve Kapsamı

Günümüz dünyasında yaşanan sürekli değişimler toplumsal hayatı ve bireylerin gündelik alışkanlıklarını etkilemektedir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ile bu gelişimleri takip eden süreç, toplumda bilginin merkeze alındığı bir dönemi başlatmıştır. Toffler’ın (1980) ‘üçüncü dalga’ olarak adlandırdığı ve bizleri de bu sürecin çocukları olarak gördüğü yeni toplumsal düzende, sanayi toplumlarındaki iş gücünün yerini bilginin gücüne bıraktığını söylemek mümkündür. Bugün toplumumuzda bilgi üreten güçlüdür ve her toplumda olduğu gibi bilgi toplumu da kendi ihtiyacına uygun bireylere ihtiyaç duymaktadır.

Bu duruma paralel olarak, merkezine teknolojiyi ve bilgi üretimini koyan bu yeni toplum düzeninin en önemli özelliklerinden birisi geleneksel eğitim yerine sürekliliği olan ve bireyselliğe dayanan eğitim modelidir (Özkan, 2009). Bilgiyi sadece depolamak yerine onu kullanmasını da bilen nitelikte insan yetiştirilmesi beklenen bu yeni düzende, bireylerin kendi öğrenme biçimlerine göre çok daha fazla şey öğrenebilecekleri anlaşılmıştır (Özden, 2020). Bu bakımdan bilgi toplumu yaşam boyu öğrenmenin önemini arttırdığı gibi, bireylere geleneksel zaman ve mekân algısının dışına çıkan yeni öğrenim yolları da sunmaktadır. Diğer yandan bireysel araştırmaların merkeze alınması ve çağa uygun olarak insanların çok yönlülük kazanmaları için alternatif öğrenme yöntemleri de gerekli hale gelmektedir. Günümüzde esnek öğrenme süreci ve içeriklerinin sağlanması ile insanların eğitimlerini okul duvarları ile sınırlandırmamaları yaygınlaşmaktadır. Bu durumda “uzaktan eğitim” kavramı karşımıza çıkmakta ve önemini arttırmaktadır. Uzaktan eğitimin ne olduğunu anlamak için ilk olarak kavramın nasıl tanımlandığına bakmak gereklidir.

İlk olarak Wisconsin Üniversitesi’nin 1892 yılı kataloğunda geçmiş olan “uzaktan eğitim” terimi (Distance Education), yine ilk kez adı geçen üniversitenin yöneticisi William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda kullanılmıştır. Daha sonra bu terim

(Fernunterricht), Alman eğitimci Otto Peters tarafından 1960 ve 1970’lerde Almanya’da tanıtılmıştır (Verduin ve Clark, 1994).

Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitimle ilgili yapılan çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. İlk olarak uzaktan eğitim, “bitişik öğretim durumlarında” öğrencinin sınıf içerisindeki varlığı süresince gerçekleştirilecek olan öğretme davranışlarının yürütülememesi nedeniyle öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin basılı yollarla, elektronik, mekanik veya diğer aletler yardımıyla desteklenerek gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Moore, 1973). Diğer bir tanıma göre temelini eğitim faaliyetlerinin öğrenen ve öğretmenin kişisel olarak bir sınıf ortamında bulunmamasından alan uzaktan eğitim, yüz yüze görüşmeleri içeren “bitişik iletişim” yöntemlerini içermeyen eğitim öğretim etkinliklerine dayanır (Holmberg, 1980). Bahsedilen iki tanımda da dikkat çeken “bitişik” ifadesi, yabancı literatürde “contiguous” olarak geçmekte ve anlam olarak “temas halinde olma, bir noktaya dokunarak bağlantı kurma”yı ifade etmektedir. Bu yönden uzaktan eğitim tanımlanırken temel ve ilk olarak öğretmen ile öğrencinin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmamasına dikkat çekildiği görülmektedir. Venkataiah (2000) ise uzaktan eğitimin tanımı yapılırken “öğrenci ve öğretmenin ayrı ortamlarda bulunmasını, bir eğitim kurumunun ders kaynaklarının planlanması ve hazırlamasındaki etkisini, teknoloji kullanımını, çift yönlü iletişim koşulunun olmasını, dönemsel olarak gerçekleşen seminerlerin varlığını ve eğitimin en sanayileşmiş biçimine ortaklığın olması” maddelerinin mutlaka dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu tanıma bakıldığında ise uzaktan eğitimde fiziksel ayrılığın bulunmasına rağmen, öğrencilerle öğretmenlerin iki yönlü iletişim sağlamasına olanak verildiği söylenebilir. Yapılan diğer tanımlamalar uzaktan eğitimin bireysel çalışmayı içermesi, fakat gerçekleştirilen bu bireysel çalışmanın bir kurum veya danışman tarafından organize edilerek, düzenli şekilde ilerlemesini içermektedir. Örneğin Akyürek (2020), uzaktan eğitimi öğrencinin kendi öğrenmesini öğretici danışmanlığında kontrol ederek, bireysel çalışmayı sistemli bir şekilde yürütmesi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde farklı araştırmacılara göre uzaktan eğitim, alışlagelmiş öğretim yöntemlerinin yeterli olmadığı durumlarda eğitim faaliyetlerinin farklı ortamlar aracılığıyla, planlanmış şekilde yürütülmesidir (Kaya, Erden, Çakır ve Bağışakçı, 2004).

Günümüze yaklaştıkça yapılan tanımlamalar içerisinde teknolojinin kavramının da dahil edildiği görülmektedir. Bu duruma örnek olarak uzaktan eğitim için eğitim sistemine dahil olacak kişi sayısının artması ile bu kişilerin gösterdikleri özelliklerin çeşitlenmesi sonucu ortaya çıkan ve iletişim teknolojileri yoluyla gerçekleştirilen eğitsel aktiviteler de

denilebilir (Işık, Işık ve Güler, 2008). Ayrıca öğrenci sayısının artması, halihazırda verilen eğitim programlarının ihtiyacı karşılayamamaya başlaması uzaktan eğitimin kapsamının genişlemesine ve yapılan tanımlamaların da bu yönde şekillenmesine sebep olmuştur. Diğer bir deyişle, son yıllarda teknolojinin ilerlemesi ile yazılı kaynakların da dahil edildiği bilgisayar ve internet destekli eğitim önemini arttırmaktadır. Yazılı materyallerle desteklenen bilgisayar destekli eğitim, öğrencilere anlamadıkları bölümleri tekrar etme olanağı sağlarken, kendi öğrenme düzeylerindeki değişimi izlemelerine de fırsat vermektedir (Ergin, 2010). Bu durumda Yüksekdağ (2016) ise uzaktan eğitimin yapılandırmacı yönüne dikkat çekerek bu sistemi öğrencinin ihtiyaçları ve becerileri doğrultusunda, ders kaynaklarına istenilen zaman ve mekandan ulaşılarak eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi olarak aktarmaktadır. Yapılan tüm farklı tanımlamalar sonucunda en genel anlamıyla uzaktan eğitim için “öğretmen ile öğrencilerin birbirlerinden yer ve zaman olarak ayrıken gerçekleştirdikleri tüm eğitim faaliyetleri” denilebilir (Tuncay ve Öznacar, 2014).

Nitekim hayatın her anında ve alanında gereksinimler değişmekte ve insanoğlunun sürekli olarak yeni şeyler öğrenmesi gerekmektedir. Bu durum sadece bireyler için değil, toplumun ihtiyaç ve beklentileri konusunda da geçerlidir. Bu nedenle artık tek bir disiplinden elde edilen bilgi yeterli olmayabilmekte ve uzun vadede geçerliliğini yitirebilmektedir. Hal böyle olunca insanın yaşam boyu öğrenmesi, çok yönlü olması ve kendine bir şeyler katabilmesi için eğitimini zaman ve mekan ayrımı yapmaksızın sürdürebilmesi oldukça önemlidir. Araştırmacı uzaktan eğitimin yukarıda bahsedilen ve etkisini artıran bu yeni durumlara çözüm olarak kullanılabileceği kanısındadır ve uzaktan eğitimi kendi ifadeleriyle öğretmen ile öğrenci arasında fiziksel olarak mesafenin bulunduğu fakat bu mesafenin teknoloji aracılığıyla en aza indirgendiği öğrenme ve öğrenme faaliyetlerinin tümü olarak tanımlamaktadır. Açık ve uzaktan öğrenmede eğitim; bireyin gereksinimleri, beklentileri ve yetenekleri doğrultusunda öğrenme etkinliklerinin tasarlanması ve yürütülmesi olarak algılanır (Yüksekdağ, 2016).

Uzaktan eğitimin genel özelliklerini incelemek gerekirse, ilk olarak Özarslan (2008), sistemin temelinde dört unsurun bulunduğunu belirtmektedir:

1. Uzaktan eğitim bir kurum tarafından yürütülen formal bir eğitimidir, kendi başına çalışmadan ve informal eğitimden ayrıldığı nokta da budur.

2. Öğretim elemanları ve öğrenenlerin mekân veya zaman ya da hem zaman hem mekân boyutunda birbirlerinden ayrı olmasıdır.
3. Etkileşim iletişim teknolojileri ile sağlanmaktadır. Etkileşim kritik önem taşımakla birlikte birincil şart değildir ve eş zamanlı (senkron) veya ayrı zamanlı (asenkron) olabilir.
4. Öğrenen, öğretim elemanı ve kaynaklar arasında öğretim tasarımı ilkeleri ve eğitim kuramlarının işe koşulduğu, öğrenmenin organize edildiği bir bağlantı sağlanmaktadır.

Jones (1996) ise uzaktan eğitimin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak farklı mekanlarda olması,
2. Eğitim kuruluşu tarafından öğrenme materyallerinin planlanması ve hazırlanması,
3. Ders içeriğini devam ettirmek ve öğretmen ve öğrenciyi birleştirmek için genellikle basılı medyanın kullanılması,
4. Bir şekilde çift yönlü iletişimin kullanılması,
5. Öğrencilerin bireysel öğrenenler olması.

Demir (2014), uzaktan eğitimi elde bulunan öğrenme modellerinin sağladığı olanakların üstünde olma ve öğrenme eylemini yer-zaman bakımından sınırsızlaştırma özelliklerine sahip bir sistem olarak düşünmektedir.

İşman (2011) dünyadaki bütün ülkelerin genel anlamda yer ve zamansal açıdan eğitim sorunlarını çözmeye mutlaka bilişim teknolojilerinden yararlanmaları gerektiğini belirtmektedir. Bilişim teknolojileri sayesinde eğitim sistemlerinde yapısal değişikliklere gidilerek uzaktan eğitim sistemlerinin yaygınlaştırılarak okulların ve sınıfların fiziki açıdan yetersizliği, okullarda kullanılabilen araç-gereç kalite ve çeşitliliğinin eşitsizliği, her okulda aynı nitelikte öğretmen bulunmaması, özellikle kültürel ve ekonomik sorunlardan dolayı okula devamsızlığın artması gibi sorunların önüne geçilebileceğini belirtmektedir. Uzaktan eğitim ile öğrencilerin yer ve zaman koşulları başta olmak üzere eşit ve daha kaliteli eğitim almalarına destek olunacağını aktarmaktadır.

Uzaktan eğitimin özellikle zaman ve mekan ölçütleri açısından düşünüldüğünde birkaç farklı türüne rastlamak mümkündür. Negash ve Wilcox (2008) uzaktan eğitimin de içinde

bulunduğu e-öğrenme ortamlarını en genel şekilde altı başlık altında sınıflandırmaktadır. Bu başlıklar şu şekildedir:

1. E-öğrenme ortamlarının da kullanıldığı yüz yüze eğitim: PowerPoint gibi e-öğrenme içeriklerinin geleneksel sınıf ortamında kullanılmasını içerir.
2. Kendi başına öğrenme: Öğrencinin önceden kaydedilmiş içeriği izleyerek ya da dinleyerek öğrenmeyi gerçekleştirmesidir. Öğrenen ve öğretene arasındaki iletişim genellikle materyal üzerine kuruludur (içeriğin açılmaması, çalışmaması vb.).
3. Eş zamanlı olmayan öğrenme (asenkron): Ders içeriğinin öğrenciye öğretmenin öncesinde kaydetmiş olduğu kaynaklar aracılığıyla ulaştırılmasıdır. Online öğrenme olarak da adlandırılabilir. Kendi başına öğrenmeden farklı olarak, öğretmen ve öğrenci ders esnasında etkileşim içinde olmasalar da, tartışma sayfaları, ödevler ve mail aracılığı ile içerik hakkında sürekli iletişim halindedirler.
4. Eş zamanlı öğrenme (senkron): Öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak aynı anda sınıf içerisinde bulunmamalarına rağmen, sanal ortamlarda aynı anda bir araya gelerek öğrenmeyi gerçekleştirmeleridir. Anlık mesajlaşma, sohbet, canlı, sesli ve görüntülü görüşmeler ile iletişim büyük oranda sağlanmaktadır.
5. Harmanlanmış eş zamanlı olmayan öğrenme: Fiziksel olarak buluşmanın zaman zaman gerçekleştiği, yüz yüze ve eş zamansız öğrenmenin birleştirildiği yöntemlerdir.
6. Harmanlanmış eş zamanlı öğrenme: Öğretmen ve öğrencilerin hem fiziksel hem de sanal olarak aynı anda buluştukları, dersin bazı bölümlerinin fiziksel ortamda, kalan bölümlerinin ise sanal ortamlar aracılığı ile aynı anda gerçekleştirildiği uygulamalardır.

Uzaktan eğitime, yüz yüze eğitimin bir yedeği gözüyle bakmak veya iki sistemi sürekli olarak birbirleriyle karşılaştırmak doğru olmayabilir. Çünkü uzaktan eğitimin öğrencilere ve öğretmenlere sağladığı avantajlar olduğu gibi beraberinde getirdiği bazı dezavantajlar da bulunmaktadır. Bu açıdan uzaktan eğitim sisteminin yararlarını ve belli başlı sınırlandırmalarını incelemek faydalı olacaktır.

Uzaktan eğitimin birçok avantajının bulunduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları; insanlara farklı eğitim seçenekleri sunma, eğitimde fırsat eşitsizliğini aza indirme, kitleler arası eğitimi kolaylaştırma, eğitim programlarında belli standartları yakalayabilme, eğitimde maliyeti düşürme ve niteliği artırma, öğrenciye mekânsal ve zamansal açıdan özgürlük

sağlama ve zengin bir eğitim ortamı sunma, bireysel öğrenmeyi destekleme, bağımsız öğrenmeyi sağlama, bireye öğrenme sorumluluğu kazandırma, ilk kaynaktan bilgiye ulaşmayı kolaylaştırma, uzmanlardan daha fazla kişinin yararlanmasını sağlama, başarının aynı koşullarda belirlenmesine olanak verme, eğitimi bir taraftan kitleselleştirebilirken, diğer taraftan bireyselleştirebilme ve belli bir zaman ve kapalı alanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırma biçiminde sıralanabilir (Hızal, 1983).

Kaya (1996) ise uzaktan eğitimin yararlarını şu şekilde özetlemektedir:

1. İnsanlara değişik eğitim seçeneği sunma,
2. Fırsat eşitsizliğini en aza indirme,
3. Kitle eğitimini kolaylaştırma,
4. Eğitim programlarında standart sağlama,
5. Eğitimde maliyeti düşürme,
6. Eğitimde niteliği arttırma,
7. Öğrenciye serbesti sağlama,
8. Öğrenciye zengin bir eğitim ortamı sunma,
9. Öğrenciyi sınıf ortamında öğrenim görmeye zorlamama,
10. Bireysel öğrenmeyi sağlama,
11. Bağımsız öğrenme sağlama,
12. Bireye öğrenme sorumluluğu kazandırma,
13. İlk kaynaktan bilgi sağlama,
14. Uzmanlardan daha fazla kişinin yararlanmasını sağlama,
15. Başarının aynı koşullarda belirlenmesini sağlama,
16. Eğitimi kitleselleştirebilirken, aynı zamanda bireyselleştirebilme,
17. Belli bir zamanda ve belli bir kapalı alanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırma.

Midkiff ve DaSilva, (2011) ile Taylor (2002) uzaktan eğitimin yararlarını eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) olarak iki ayrı model özelinde başlık özetlemiştir:

Eş zamanlı (senkron) modelin avantajları:

1. Gerçek zamanlı tartışma ve beyin fırtınası ortamı oluşturur.
2. Herhangi bir problemle karşılaşıldığında anında geri bildirim alınabilir.
3. Öğrenci grup içinde olduğu için daha az izole olmuş olur.

4. Mekâna bağı engelleri ortadan kaldırır.

Eş zamansız (asenkron) modelin avantajları:

1. Yer ve zaman engeli ortadan kalkar.
2. Herkesin eğitime katılım olanağı vardır.
3. Eğitim uluslararası kimliğe bürünür.
4. Öğrenci derse ve tartışmalara istediği şekilde katılabilir.
5. Çekingen, iletişim yönü zayıf öğrencinin derse katılımı artar.

Yukarıda bahsedilen avantajların yanı sıra uzaktan eğitimin sınırlılıklarını Kaya (1996) şu şekilde özetlemektedir:

1. Yüz yüze eğitim ilişkilerinin kolay sağlanamaması,
2. Öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi,
3. Yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamama,
4. Çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını alma,
5. Uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanamama,
6. Beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olamama,
7. Ulaşım olanaklarına ve iletişim teknolojilerine bağımlı olma.

Bahsedilen bu sınırlılıklara ek olarak Midkiff ve DaSilva (2011) ile Taylor (2002) uzaktan eğitimin dezavantajlarını eş zamanlı (senkron) eş zamansız (asenkron) olarak iki ayrı model özelinde özetlemişlerdir:

Eş zamanlı (senkron) modelin dezavantajları:

1. Ders zamanının ayarlanması, ders zaman aralıklarının öğrenciye uymaması gibi problemler yaşanır.
2. Sınav değerlendirmesinde gözetmenlik sorunu oluşur.
3. Farklı grup çalışmalarında ihtiyaç duyulan teknolojik araçların temini sağlanamaz.
4. Öğrenci tartışmalara istediği zaman katılamaz, kalabalık derslerde sadece dinleyen pozisyonuna düşer.
5. Teknolojiyle barışık olmayan öğrenciler pasif kalır.

Eş zamansız (asenkron) modelin dezavantajları:

1. Sanal ve dağıtık bir öğrenim topluluğu yaratır.
2. Uygulamalı dersler için uygun değildir.
3. Gözetmenli sınavlarda dışarıya bağımlıdır.
4. Öğrencilerde izole edilmiş etkisi yaratabilir.
5. Anında geri besleme alınmaz.

Yukarıda bahsedilen avantajlar ve dezavantajlar sonucunda uzaktan eğitimin farklı öğrenme stillerindeki bireyler için farklı getirilerinin olacağını ve her bireyin sistemden aldığı verimin bireysel farklılıklara göre deđiŖeceğini söylemek mümkündür. Örneğin, derslerin tekrar tekrar izlenebilmesi veya ders içeriklerinin takibinin öğrenciye bırakılması bağımsız öğrenmede güçlü olan bireyler için bir avantaj olarak görülebilir. Diğer yandan gerçekleşen etkileşimin yüz yüze eğitime göre daha kısıtlı olması ve grup çalışmalarının eksikliği akran öğrenmesinin etkisini azaltabilir ya da kinestetik öğrenme stiline sahip bireyler için zorlayıcı olabilir. Fakat sonuç olarak bakıldığında uzaktan eğitim sistemine topyekûn etkili veya etkisiz demek yanlış bir çıkarımdır. Bu görüşe benzer olarak Moore da (1973), öğrenme ve öğretmenin sadece sınıf içerisinde gerçekleşmediğini, özellikle yetişkinleri içeren birçok öğrenci grubunun yüz yüze olarak hiç tanışmadıkları veya konuşmadıkları öğretmenler aracılığıyla öğrenebildikleri görüşündedir.

1.1.2. Uzaktan Eğitimin Kısa Tarihi

Uzaktan eğitimin tarihine, nerede, ne şekilde, ne zaman başladığına dair kesin bir bilgi sahibi olunamamakla birlikte farklı coğrafyalarda eş zamanlı (senkron) veya eş zamansız (asenkron) benzer süreçler yaşandığı görülmektedir. Ancak özellikle teknoloji alanındaki ilerlemelerle birlikte uzaktan eğitim uygulamalarında çeşitliliğin, hızın ve kalitenin arttığı görülmektedir.

Uzaktan eğitim adına yapılan tarihsel ve özellik bakımından sınıflamalarda da teknoloji alanındaki bu ilerlemelerin belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Yapılan bu sınıflamalarda ortaya çıkan her dönem yeni bir dönem olarak adlandırılrsa da aslında bir önceki dönemi kapsayarak ilerlemektedir (Moore ve Kearsley, 2011). Farklı bir ifadeyle aslında uzaktan eğitimin gelişimini açıklayan her dönem ve sürecin birbirinden ayrı olmadığı, her dönemin bir önceki dönemi de içine alarak ve yığılarak ilerlediği görülmektedir (Rodriguez, 2012).

2.1.2.1. Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihsel Süreci

Uzaktan eğitim uygulamalarının eski bir geçmişe sahip olduğu ve günümüzdeki şekliyle olmasa da ilk uygulamaların 1700’lü yıllara dayandığı kabul edilmektedir. Dünya’daki uzaktan eğitim uygulamalarının tarihsel gelişimi şu şekilde olmuştur:

1728’de Boston Gazetesinde mektupla “steno” dersleri verileceği ilan edilmiştir.

1833’te ise bir İsveç gazetesinde mektupla “yazılı anlatım” dersi verileceği ilanına rastlanmıştır.

Ancak her iki dönemde de verilen bu ilanların sonrasında sürecin nasıl ilerlediği, hatta ilerleyip ilerlemediğine dair net bilgiler elde edilemediği için uzaktan eğitimin başlangıcı sayılması konusunda yeterli kanıt bulunmamaktadır (Verduin ve Clark, 1994).

1840 yılında İngiltere Isaac Pitman tarafından İngiltere’de mektupla steno eğitimi vermeye başlanmıştır. Bir stenograf olan Pitman, gerçekleştirdiği uzaktan eğitim uygulamalarıyla, öğrencilere İncil’de yer alan küçük parçaları steno ile yazmayı öğretmiştir. Bu derslerde öğrencilerin başarı durumları ise not sistemleriyle değerlendirmeye alınmıştır (Kaya, 2002).

1856 yılında Almanya’da uzaktan eğitim veren ve günümüzde de Langenscheid adıyla öğretim malzemeleri yayınlayan bir dil okulu kurulmuştur (Kaya, 2002).

1873 yılında ABD’de mektupla öğretimin öncüsü kabul edilen Anna Eliot Ticknor tarafından "Evde Çalışmayı Destekleme Derneği" kurulmuştur. Bu dernek ABD'deki ilk uzaktan eğitim girişimlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Verduin ve Clark, 1994).

1874 yılında ABD’de ki diğer bir örgütlü uzaktan eğitim çalışmaları hem lisans hem de yüksek lisans derecelerinin alınabildiği, Illinois Wesleyan Üniversitesi’nde başlamış ve 1910 yılına gelindiğinde ise sona erdirilmiştir.

1883 yılında ABD’de Mektupla Öğretim Üniversitesi kurulmuştur.

1884 yılında Almanya’da öğrencileri üniversite sınavına hazırlayan “Rustinehes Uzaktan Öğretim Okulu” açılmıştır (Kaya, 2002).

1886 yılında ABD Pennsylvania Devlet Üniversitesi kurumsal yapıda uzaktan eğitim ağını kuran ilk üniversite olmuştur.

1890 yılında ABD’de evde öğrenim kursları "Mektupla Öğrenim Okullarına" dönüştürülmüştür.

1891 yılında ABD Pennsylvania’da bir gazete "Madencilik Yöntemleri ve Maden Ocaklarında Ortaya Çıkan Kazalara Karşı Alınması Gereken Önlemler" eğitimi vermeye başlamıştır. Ayrıca Wisconsin Üniversitesi uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması konusunda karar almıştır.

1892 yılında ABD Chicago Üniversitesi’nde uzaktan eğitim bölümü kurulmuştur (Hızal, 1983).

1894 yılında İngiltere’de dışarıdan öğretmenlik sertifikası almaya hazırlanan öğrencilerin kendi aralarında yazı ile bilgi alışverişinde bulundukları etkinlik, Oxford Üniversitesi’nin dışarıdan bitirme sınavlarını, uzaktan eğitime uygun olarak yapılmasını sağlamıştır (Hızal, 1983).

1898 yılında İsveç’te, Hans Hermod kendi adıyla anılan ve uzaktan eğitim uygulayan liseyi kurmuştur. Hermod şimdiki adı Hermods- NKI Skolan olan kurumu kurduğunda mektupla öğretim uygulamalarına başlamış ve uygulamayı gerçekleştirmede kendi deneyimlerinden yararlanmıştır (Kaya, 2002).

1910 yılında Avustralya’da ilk uzaktan eğitim, 1910 yılında Queensland Üniversitesi’nde yüksek öğretim basamağında başlatılmıştır. Queensland Üniversitesi’nde başlatılan bu uygulamada, üniversitenin yüz yüze eğitim gören öğrencilerine uygulanan standartlar, uzaktan eğitim öğrencileri için de uygulanmıştır. Avustralya’nın uzaktan eğitim bakımından bir özelliği de ilk ve ortaöğretim basamağında uzaktan eğitimi uygulayan ilk ülke olmasıdır (Alkan,1987).

1922 yılında Yeni Zelanda’da “Mektupla Öğrenim Okulu” açılmıştır (Kaya, 2002).

1940’lı yıllarda yüksek nüfuslu Çin için uzaktan eğitimin bir süre sonra zorunluluk olduğu vurgulanarak başladığı belirtilmektedir (Keskinçiliç ve Karataş, 2020).

1948 yılında Japonya’da eğitim yasası kapsamında askerlere ve okullara devam edemeyenlere öğretim imkânı sağlamak üzere uzaktan eğitim uygulamaları başlatılmıştır (Kırık, 2014).

1950’lerde Endonezya’da uzaktan eğitim hareketlerinin öğretmenler için yazışma dersleri olarak başladığı bilinmektedir (Keskinkılıç ve Karataş, 2020).

1960’da İngiltere’de “British Open University” açılmıştır (Uşun, 2006).

1962’de uzaktan eğitim Hindistan’da Yazışma Dersleri olarak başlamıştır (Keskinkılıç ve Karataş, 2020).

1971 yılında Tayland’ta ilk açık üniversite kurularak, vatandaşlara eğitimde eşitlik ilkesiyle yaklaşılmaya çalışılmıştır (Keskinkılıç ve Karataş, 2020).

1972 yılında İspanya Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi kurulmuştur (Kaya, 2002).

1972 yılında Kore’de nüfus artışı sebebiyle vatandaşları yaşam boyu öğrenmeye yönlendirmek amaçlı, yüksek öğretim imkânı sunmak için uzaktan eğitim alanında ilk adımlar atılmıştır (Keskinkılıç ve Karataş, 2020).

1974 yılında Pakistan’da ise İngiltere’de açık üniversitenin kurulmasından sonra dünyadaki ikinci açık üniversite kurulmuştur (Keskinkılıç ve Karataş, 2020).

1997 yılında ABD’de kurulan Kentucky Sanal Üniversitesi, Western Governors Üniversitesi, Pennsylvania ve Güney Carolina Üniversiteleri uzaktan eğitim veren eğitim kurumlarından birkaçı olarak belirtilebilir.

1995 yılında İngiltere’de Clyde Sanal Üniversitesi kurulmuştur.

United Kingdom Open University, sadece uzaktan eğitim için kurulmuş, yaklaşık 223.000’nin üzerinde öğrencisi bulunan İngiltere’nin en büyük üniversitelerindendir. 2003-2004 öğretim yılında kayıtlı olan 208.000 öğrencinin 170.000’i, Birleşik Krallık’tan, diğerleri ise dünyanın değişik yerlerinden kaydolmuş öğrencilerdir (Kurt, 2006).

2.1.2.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Süreci

Uzaktan eğitimin gelişimi açısından Türkiye’de dört dönemin yaşandığı söylenebilir (Bozkurt, 2017):

- I. dönem - Tartışma ve öneriler: Kavramsal (1923-1955),
- II. dönem - Yazışarak: Mektupla (1956-1975),
- III. dönem - Görsel ve işitsel araçlarla: Radyo ve Televizyon (1976-1995),
- IV. dönem- Bilişim tabanlı: İnternet-Wen (1996-...).

Türkiye’de, uzaktan eğitim fikri ilk kez, 1927 yılında eğitim sorunlarının görüşüldüğü bir toplantıda gündeme getirilmiştir. Bu toplantıda halkın okur yazar hale getirilmesinde uzaktan eğitimden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır. O yıllarda mektupla öğretim şeklinde önerilen uzaktan uygulaması başlatılamamıştır (Alkan, 1987). Bu uygulamanın başlatılamamasının en önemli nedeni, halkının %90’ı okur yazar olmayan bir ülkede öğretmensiz okuma yazma öğretilmeyeceği kanısı olmuştur.

1956 yılına gelinceye kadar, Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamasının başlatılıp başlatılmaması gerektiği tartışılmış bu nedenle de 1923-1955 yılları arasındaki dönem Türkiye’de uzaktan eğitimin bir düşünce olarak tartışıldığı dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemin sonuna kadar Türkiye’de belli bir program çerçevesinde uzaktan eğitim uygulamasına geçilememiştir (Kaya ve Odabaşı, 1996).

İşman’a (2011) göre Türkiye’de uzaktan eğitim:

1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabulü ile eğitimde yenileşme hareketleri için getirilen yabancı uzmanlardan John Dewey’in öğretmen yetiştirme amacıyla yazdığı “öğretmen eğitimi” raporuyla eğitim hayatına giriş yapmıştır.

1956 yılında Ankara Üniversitesi, Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü’nü başlatmıştır. Bu uygulamada, bankalarda çalışanlar mektupla öğrenim görmüşlerdir.

1960 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde uzak eğitim uygulamaları Mektupla Öğretim Merkezi Kurulu’nun kurulması ile başlamıştır. Bu kurul bünyesinde beslenmeden kooperatifçiliğe, sınavlara hazırlıktan ilkokul öğretmenliğine kadar farklı alanlarda öğretim verilmiştir (Kaya, 2002).

1964 yılında TRT radyo aracılığıyla 1941’de daha çok kırsal kesime hitap eden sohbet programlarıyla başlayan uzaktan eğitim sisteminde, 1964 yılında eğitimsel içerikli yayınlar arttırılmıştır.

1968 yılında televizyon kullanımının yaygınlaşmasıyla, hayatımıza eğitim içerikli yayınlar da dahil olmuştur.

1970 yılında Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'nin uzaktan eğitim çalışmalarının öncülüğünde üniversiteler ortak çalışmalar yapmaya başlamıştır. Televizyon aracılığıyla “Okul Televizyonu” adıyla kısa kısa eğitimle ilgili yayınlar yapılmıştır.

1973 yılında Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi (FRTEM) aracılığıyla ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitsel yayınlara başlanmıştır.

1974-1975 yılında Deneme Yüksek Öğretmen Okulu uzaktan yüksek öğretim kurumu olarak kurulmuştur.

1975-1979 yılında Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu, Deneme Yüksek Öğretmen Okulu'nun kapatılmasıyla açılmış ve televizyonu merkezlerine almışlardır.

Açılan bu okulların temel amacı mektupla, radyo ya da televizyonla uzaktan öğretim iken çeşitli planlamalar ve uygar uygulamalarla desteklenerek günümüzde Açık Öğretim Fakültesi ve Açık Lise olarak devam etmektedir.

1981-1982 yılında “Televizyon Okulu” adıyla okuma yazma öğretimi için çeşitli illere bölgesel yayınlar yapılmıştır.

1982 yılında Anadolu Üniversitesi'ne bağlı olarak Açık Öğretim Fakültesi kurulmuş, dersler TRT aracılığıyla sunulmuştur.

1989 yılında ODTÜ bünyesinde Bilgisayar Mühendisliği bölümünde uzaktan sertifikalı eğitimlere e-posta aracılığıyla başlanmıştır.

1990 yılında TRT-4 kanalı sadece eğitim amaçlı yayınlar yapmaya başlamıştır. Yine bu tarihten sonra Fırat, Bilkent, Sakarya, Atatürk, Kafkas, İnönü, Yüzüncü Yıl, Selçuk, Mersin, Süleyman Demirel, İstanbul, Adnan Menderes ve Bilgi üniversiteleri gibi birçok üniversite ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora alanlarında teknolojiye de ayak uydurarak radyo, televizyon, video konferans ve web tabanlı araçlarla uzaktan eğitim faaliyetlerine başlamışlardır.

1992 yılında Açık Öğretim Lisesi kurularak televizyon aracılığıyla dersler verilmeye başlanmıştır.

1997 yılında Açık İlköğretim Okulu (6., 7. ve 8. sınıflar için) açılmış ve ODTÜ Enformatik Enstitüsü kurulmuştur.

2010 yılında Uzak Eğitim Merkezi (UZEM) kurulmuştur.

Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlarla uzaktan yüksek öğretim alanındaki eğitimler Anadolu Üniversitesi bünyesine verilmiş daha sonraki teknolojik gelişmelerle diğer üniversiteler de bu alanda kendini göstermeye başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarında günümüze Açık Lise'nin geldiğini söyleyebiliriz. 2012 senesinde hem öğrencilere hem de öğretmenlere eğitsel içeriklerin internet ortamında sunulması amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kurulmuştur. Pandemi süreci uzaktan eğitimi için de TRT EBA TV kanalı da açılarak eğitim hem eş zamanlı (senkron) hem de eş zamansız (asenkron) şekilde yürütülmektedir.

1.1.3. Pandemi Dönemi ve Acil Uzaktan Eğitime Geçiş

COVID-19 virüsünün tam olarak ne zaman, nerede ve nasıl ortaya çıktığı bilinmese de ilk vaka Çin'de bulunun Wuhan kentinde ortaya çıkmış ve 31 Aralık 2019 tarihinde tarafına bildirilmesi üzerine Dünya Sağlık Örgütü tarafından incelemeye alınmıştır (WHO, 2020a). İnsanın özünde sosyal bir varlık olması ve toplumsal hareket etmesinden kaynaklı olarak COVID-19 virüsü hızlıca yayılmaya başlamış ve kısa bir süre içinde tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Bütün dünyayı bu kadar hızlı bir şekilde etkisi altına alması endişe yaratmış ve ülkelerdeki ölüm oranlarının hızla yükselmeye başlaması sebebiyle Dünya Sağlık Örgütü tarafından “pandemi” olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020b). İşte bu pandemi durumu dünya genelinde birçok etki göstermiştir. İş hayatı, okul hayatı, sosyal ortamlar vb. hayat rutinlerini etkileyen COVID-19 pandemisi aynı zamanda toplumların öncelikle ekonomik durumu olmak üzere sosyal alanlarında da büyük etki bırakmış, farklı sektörleri farklı açılardan etkilemiştir. İşyerinde çalışma alışkanlıklarını esnek çalışma, vardiyalı çalışma, uzaktan çalışma gibi yöntemlere evirmiştir. Bu uygulamaların mümkün olduğu sektörlerde bu yöntemlere geçiş daha kolay sağlanmakla birlikte başta sağlık olmak üzere hizmet, turizm ve birçok sektör olumsuz etkiler altında kalmıştır. Salgın sürecinden en çok etkilenen alanlardan biri de ülkelerin eğitim sistemleri olmuştur. Arslan ve Bayar (2020)'ye göre COVID-19 pandemi sürecinde ülkelerin aldığı bazı önlemler şu şekildedir:

1. Pek çok alanda üretimin durması,
2. Hizmet veren kuruluşların birçoğunun aktif olmaması,

3. İthalat ve ihracatın kesintiye uğraması,
4. Ülkeler arası ya da şehirler arası seyahatlerin engellenmesi,
5. İdari faaliyetlerin daha az seviyede tutulması,
6. Evden çalışma şeklinde özel sektörde çalışanların devam edebilmesi,
7. Eğitim öğretimin uzaktan eğitim şeklinde uygulanması.

Eğitim sistemleriyle ilgili alınan önlemler ülkeler bazında değerlendirildiğinde nüfus yoğunluğu, teknolojiye ulaşım, altyapı çalışmaları gibi birçok faktörün etkisi ile farklı uygulamalar yapılmış ancak genel anlamda sektöre uğrayan eğitimi karşılamak adına birçok eğitim kurumu tarafından hızlı refleks sergilenerek “acil uzaktan eğitim” uygulamaları dünyanın genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Acil uzaktan eğitim terimi; savaşlar, felaketler ve pandemi gibi olağandışı, beklenmedik durumları temsil eden “acil durum” ve öğretimin uzaktan olma şeklinin kısaltması durumunda olan “uzaktan” kavramlarından oluşur (Hazaee, vd., 2021). Uzaktan eğitim, pandemi sürecinin zorunluluğu nedeniyle hazırlık yapılmadan çok hızlı bir şekilde geçiş yapıldığı için bu süreçte acil uzaktan eğitim şeklinde ifade edilmiştir (Bozkurt, vd., 2020).

UNESCO (2020b) verilerine bakıldığında, 16.03.2020 tarihinde dünya genelinde 190 ülkede okullar kapatılmış ve yaklaşık 1,5 milyar öğrenci yüz yüze eğitim almak için okula gidememiştir. Ülkeler özelinde bakıldığında ise Çin Halk Cumhuriyeti bu süreçte yüz yüze eğitime ara vermiş, toplamda 241.804.255 öğrencisi bu durumdan etkilenmiştir. Pandemi önlemleri olarak; uzaktan eğitime geçiş, öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere rehberlik desteği verilmiştir. İnternet alt yapısının iyi düzeyde olması uzaktan eğitim sürecini kolaylaştırılmıştır. Rehberlik desteği ile özellikle öğrencilerin pandemi hakkında bilinçlenmeleri sağlanmıştır (Yaman, 2021). Pandemiden nüfus yoğunluğu sebebiyle başlıca faktör olarak en çok etkilenen ülkelerden biri Amerika Birleşik Devletleri’dir. Toplamda 58.510.836 öğrenci etkilenmiştir ve pandemi döneminde ilk olarak okulları kapatan ülkelerden biridir. Uzaktan eğitimde oluşabilecek fırsat eşitsizliğini önlemek amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Okulların açılması için ABD’de ilk olarak okulların havalandırma sistemlerinde çalışmalar yapılmış ve okullarda yüz yüze eğitime hazır olacak şekilde düzenlemelere gidilmiştir (ABD Eğitim Bakanlığı, 2020). Fransa’da pandemi döneminde okullar yüz yüze eğitime devam etmiştir. Her hafta cuma günleri okullara salgının durumu ile ilgili bilgilendirmeler yapılmış ve eğitim öğretimde devamlılık sağlanmıştır. Yüz yüze eğitimi tercih etmeyenler için uzaktan eğitim seçeneği de bulunmaktadır. Sosyal mesafenin sağlanması için sınıfların fiziksel yapılarında değişiklikler yapılmıştır. Aynı zamanda ders

içeriklerinde değişikliğe gidilerek sınıf geçme notları değiştirilmiştir (Sözen, 2020). Finlandiya’da pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Örgün eğitime geçişte ise okullar ile ilgili hijyen kuralları uygulaması getirilmiş ve tüm öğrencilerin okula gelmesinin önemini vurgulanmıştır. Aynı zamanda uzaktan eğitim sistemindeki devamlılığın sağlanması amacıyla da çalışmalar yapılmıştır (Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2020).

Türkiye’de ilk COVID-19 vakasını Sağlık Bakanlığı 11 Mart 2020’de açıklamış ve COVID-19 virüsü kaynaklı ilk vefat 15 Mart 2020 tarihinde bildirilmiştir. İlk vakanın ortaya çıkmasını takip eden günlerde okulların iki hafta tatil edilmesi, kamu görevlilerinin yurtdışına çıkışının izine bağlanması, spor müsabakalarının seyircisiz oynanması, yurtdışından gelenlerin on dört gün zorunlu karantina altına alınması, toplu alanların kapatılması gibi önlemler alınmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020).

Bildirilen bu ilk vaka sonrasındaki günlerde, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilk ve orta dereceli eğitim kurumları ile YÖK’e bağlı eğitim kurumlarının 16 Mart 2020 tarihi itibariyle geçici süre ile kapatılması kararı alınmıştır. Ülke genelinde 18.108.860 öğrenci bu süreçten etkilenmiş ve bu öğrencilerin 5.267.378’i ilköğretim seviyesindedir (MEB, 2020; YÖK, 2020a). Bu tarihten sonra ise üniversitelerde 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitime geçileceği bildirilmiştir (YÖK, 2020b). 26 Mart 2020 tarihli açıklamayla beraber uzaktan eğitimin bahar dönemine kadar devam edileceği duyurulmuştur (YÖK, 2020c).

Uzaktan eğitim uygulamaları için YÖK (2020b) bünyesinde mevzuat, altyapı, insan kaynakları, içerik ve uygulama olarak ifade edilen beş temel alanda çalışmalar yapılmıştır. Mevzuat düzenlemesiyle 2020 bahar yarıyılı ile sınırlı olmak kaydıyla altyapısı hazır olan tüm üniversitelerde, tüm alanlarda uzaktan eğitim uygulamalarına izin verilmiştir. 123 üniversite bünyesinde UZEM (Uzaktan Eğitim Merkezi) olduğu belirlenmiş ve diğer üniversitelere de gerekli desteklerin sağlanması için önlemler alınmıştır. Dijital Dönüşüm Projesi kapsamında halihazırda çok sayıda öğrenci ve öğretim elemanına eğitimler verildiği belirlenmiş ve pandemi sürecinde de “Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme” dersi ile bu desteklerin sürdürüleceği ifade edilmiştir. Ayrıca üniversitelerin kendi bünyelerinde de öğretim elemanlarına destek eğitimlerinin açılacağı belirtilmiştir. Uygulamaya ilişkin eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) faaliyetlere imkân tanınmış, uygulamalı derslerin teorik kısımlarının tamamlanması, uygulamalı kısımlarının ise uygun zamanda sıkıştırılmış olarak gerçekleştirilmesi istenmiştir. 12 Mart 2020 tarihinde

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan açıklamada, 16 Mart 2020 tarihinden itibaren pandemiye karşı tedbirler kapsamında uzaktan eğitime geçileceği ve okulların yüz yüze eğitime ara vermesinden sonra uzaktan eğitimi sağlamak için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Eğitim Bilişim Ağı televizyon kanalları (EBA TV) gibi dijital platformların kullanılmasına karar verilmiştir (MEB, 2020).

Hızlı ve mecburi bu geçişin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için UNESCO Türkiye Milli Komisyonu (2020), 30.03.2020’de şu 10 öneriyi paylaşmıştır:

1. Kullanım için seçilecek yüksek ya da düşük teknolojileri belirlerken hazırlık durumunu inceleyerek, mevcut duruma en uygun olanların seçilmesi,
2. Öğrencilerin uzaktan eğitim programlarına erişiminin garanti altına alınması için kapsayıcı önlemlerin alınması,
3. Veri gizliliği için gerekli önlemlerin alınması,
4. Uzaktan eğitim programlarının zamanlamasını planlarken paydaşlarla görüşmeler yapılarak bölgenin durumu, eğitim seviyesi vb. faktörlerin göz önünde bulundurulması,
5. Psikolojik ve sosyal zorluklara karşı önlemlerin alınması,
6. Dijital araçların kullanımı konusunda destek eğitimlerinin verilmesi,
7. Uygun yaklaşımların harmanlanarak, öğrencilere ve veriye aşırı yüklenmenin engellenmesi, uygulama ve platform sayısında sınırlamaya gidilmesi,
8. Uzaktan öğrenmeye ilişkin uygun kuralların belirlenerek öğrencilerin ihtiyaç duydukları geribildirimlerin sağlanması,
9. Uzaktan eğitim birimlerinin sürelerinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine uygun olarak düzenlenmesi,
10. Öğretmen, ebeveyn ve okul yöneticilerini kapsayan topluluklar oluşturularak süreçte karşılaşılan sorunların tartışılması.

Pandeminin ilerleyen zamanlarında, YÖK (2020d), resmi sitesinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin bir rapor yayınlamıştır. Raporda 127 devlet ve 62 vakıf üniversitesinin rektörlüklerinden elde edilen verilerin sonuçlarını paylaşılmıştır. Bu bilgilendirmede, üniversitelerin uzaktan eğitime geçişlerinin oldukça hızlı gerçekleştiği, bahar dönemindeki derslerin %90,1’inin uzaktan öğretimle açıldığı, bu derslerin %22’sinde canlı sınıf uygulamalarının yürütüldüğü, uygulamalara en yoğun “sosyal bilimler” alanında geçiş sağlandığı, değerlendirme ögesinin ağırlıklı olarak ödev ve projeler aracılığı ile

işletildiği, öğretim elemanı ve öğrencilere bilgilendirme ve destek hizmetlerinin sağlandığı belirtilmiştir.

Dünya genelinde yaşanan bu süreçler değerlendirildiğinde tarihin hiçbir döneminde bu kadar çok öğrencinin aynı anda okullardan uzak kalmadığı ve bu durum için yeterli önlemler alınmazsa gelecek nesiller için çok zararlı sonuçlar doğurabileceğine dair görüşler belirtilmiştir. Bununla birlikte pandemi döneminin yeterli ekonomik gücü olanlar ve olmayanlar arasında birçok açıdan önemli farklar ortaya çıkardığı görülmektedir. (Beaunoyer, Dupéré, Guitton, 2020). Bu süreçte eve kapanmak zorunda kalan birçok öğrencinin psikolojik ve sosyal sıkıntılar yaşadığı belirtilmiştir. Uzaktan eğitim sistemine aniden geçilmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin buna ilk kez zorunlu olarak dahil olmaları zorlanmalarına sebep olmuştur (Pietro, Biagi, Costa, Karpiński ve Mazza, 2020). Bu geçiş sürecinde birçok öğretmen, ders materyallerini çevrimiçi ortama aktarmak zorunda kalmıştır. Bu geçiş oldukça hızlı gerçekleştiğinden öğretmenlerin hazırbulunuşlukları ile ilgili herhangi bir ön çalışma yapılamamıştır. Öğretmenlerden oluşan yeni duruma acilen uyum sağlamaları, öğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitime uygun şekilde hazırlamaları beklenmiştir. Ayrıca Türkiye’de öğrencilerin sadece %63’ünün evinde internet bağlantısı, %66’sının bilgisayar veya tableti bulunduğu; %64’ü acil uzaktan eğitimlerini bilgisayar veya tabletlerinden; %32’si akıllı telefonlarından sürdürdüklerini; %23’ü ise uzaktan eğitimlerini sürdüremediklerini söylemeleri salgın döneminde erişim imkânlarının da çok önemli bir sorun olduğunu göstermiştir (Karadağ ve Yücel, 2020). Bunların dışında pandemi sürecinin öğrenciler üzerinde bıraktığı olumsuz etkileri Yıldız ve Vural (2020) şu şekilde ifade etmektedir:

1. Teknolojik ekipman bakımından (bilgisayar, dizüstü bilgisayar, televizyon) eksik olan öğrenciler uzaktan eğitimden verimli bir şekilde yararlanamamıştır.
2. Ailesi çalışmak zorunda olan öğrencilerin, Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu EBA TV derslerini takip etmesi güçleşmiştir.
3. EBA TV olarak verilen uygulamalı derslerde konuyu daha iyi anlamak için önerilen ek materyallere bazı öğrenciler ulaşamamıştır.
4. Evde eğitim kontrolünü sağlamakta olan ebeveynler arasında yaşanan eğitim seviye farklılığı, öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğini ortaya çıkartmıştır.
5. Kronik rahatsızlığı olup evde eğitim gören öğrencilerin pandemi süreci boyunca eğitimlerinde aksamalar yaşanmıştır.

6. Özel okullarda uzaktan eğitime hızlı bir şekilde geçilmiştir. Devlet okullarında ise geçilme süreci biraz zaman almıştır.

COVID-19 pandemi süreci ile birlikte eğitim ortamlarında sıklıkla söz edilen uzaktan eğitim ile birlikte okulların sosyalleşme gibi başka rollerinin ve teknolojinin eğitim için önemli olduğunun anlaşıldığı bir süreç yaşanmaya devam etmektedir (Chang ve Satako, 2020). Uzaktan eğitimin, yakın gelecekte bir alternatif veya yüz yüze öğrenmede destek fonksiyonu olmak yerine, eğitimin asıl zemini haline dönüşeceği tahmin edilmektedir (Telli ve Altun, 2020). Ayrıca Petrie'ye (2020) göre; uzaktan eğitime dair paydaşların yeteri kadar tecrübe sahibi olmamasından dolayı uzaktan eğitim uygulamalarında en iyi yöntemler henüz keşfedilmeyi beklemektedir.

1.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde COVID-19 döneminde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime yönelik çalışmalara yer verilmiştir. İncelenen çalışmalar Türkiye'de yapılan çalışmalar ve yurtdışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki başlık altında yer almaktadır. Hem Türkiye'de hem de yurtdışında yapılan araştırmalar acil uzaktan eğitimin öğrenciler ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığına yönelik deneyimleri inceleyen çalışmalardır.

1.2.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Baran ve Sadık (2021) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin salgın dönemindeki uzaktan eğitime yönelik görüşlerini almışlar ve hazırbulunuşluklarını incelemişlerdir. Çalışmalarını nitel yöntemlerden fenomenolojik desende yürüten araştırmacıların katılımcılarını özel okulda görevli 13 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerden 7 katılımcının daha öncesinde uzaktan eğitime dair hiçbir bilgisi yokken, bilgisi olan katılımcıların bilgileri güncel önbilgiler değildir. Öğretmenlerin yanıtlarına göre uygulamalara ilk başta hakim olamamak, ses açma kapama ve öğrencilerin aynı anda konuşmasını engelleme gibi durumlarda zorluğa sebep olmuştur. Öğretmenlerin birçoğu Zoom'u pratik ve işlevsel bulurken, uygulamanın Beyaz Tahta bölümünün yorucu olduğunu düşünmektedirler. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bu süreç içerisinde akademik anlamda derslerden çok kopmadıkları ancak performanslarını ölçmenin güçleştiği ortaya çıkmıştır. 11 katılımcı öğrencilerinde hem olumlu hem de olumsuz anlamda büyük

farklılıklar gördüğünü ifade ederken, hepsi tercih hakları olsa asla uzaktan eğitimi seçmeyeceklerini iletmışlerdir.

Battal ve Koşar (2021) salgın dönemindeki acil uzaktan eğitimin öğretmenlerde meydana getirdiği psikolojik güçlükleri incelemişlerdir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri 25 öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin meslek odaklı yaşadıkları güçlükler mesleki tükenmişlik, motivasyon kaybı ve mesleki yetersizlik duygusunu içermektedir. Duygulanım odaklı yaşanan güçlüklerde ise mutsuzluk, baskı, öfke, bıkkınlık, umutsuzluk, stres ve kaygı yer almaktadır. Araştırmanın diğer bulgularına göre öğretmenler uyku problemleri yaşamışlar ve sigara ile kahve gibi bağımlılıklarını arttırmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler bu sorunların kaynağı olarak MEB'in gerekli planlamaları etkili şekilde yapamamasını, iş-yaşam arasındaki dengesizliği, sosyal izolasyonu, katılım eksikliğini, iletişim güçlüğü, öğrencileri değerlendirmenin zorlaşmasını ve sınıf yönetimindeki problemleri görmektedirler.

Canpolat ve Yıldırım (2021) ortaokul öğretmenlerinin salgın dönemindeki deneyimlerini incelemişlerdir. Öğretmenlerin deneyimlerini nasıl adlandırdıklarını anlamak için araştırmacılar fenomenolojik desen tercih etmişler ve 8 öğretmen ile görüşmüşlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi öğrencilerinin katılımının azaldığı, yarısı ise motivasyonlarının düştüğü yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenler uzaktan eğitim derslerini verebilmek için yeteri derecede bilgi ve beceri birikimine sahip olmadıklarını düşünmektedirler ve derslerinde genellikle düz anlatımı tercih etmişlerdir. Öğretmenler okul tarafından uzaktan eğitim etkinliklerinin ders notuna katılmama kararı ile derslere katılımı zorunlu tutmamasını bir sorun olarak görmektedirler. Araştırmanın diğer bulgularına göre ise öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kendi hızlarında öğrenebilmelerini ve ders içeriklerini istedikleri kadar tekrar etmelerini birer avantaj olarak dile getirmişlerdir.

Bodur ve Koşan (2021) salgın dönemindeki uzaktan eğitimin üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerden %73'ü üniversitenin sunduğu uzaktan eğitim programını kullanmakta sıkıntı yaşamamışlardır. Öğrencilerden %94'ü ders kayıtlarını sonradan tekrar izleyebilme şansının olmasını faydalı bulmaktadır. Diğer bir bulguya göre ise öğrencilerin %62'si teorik derslerin uzaktan eğitim ile verilebileceğini ancak uygulamalı derslerin yüz yüze olması gerektiği görüşündedir.

Çok (2021) araştırmasında öğretmenlerin pandemi dönemindeki öz-yeterlik algılarını ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları ele almıştır. Genel tarama modelindeki araştırmaya Van ilinde görevli ve ilk ve orta kademedede ders veren 381 farklı branş öğretmeni katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, derslerdeki teknoloji kullanımına yönelik öz-yeterlik ilköğretim kademesindeki öğretmenlerde daha fazladır. Benzer bir sonuç duygusal iletişim-öz-yeterliği boyutunda da gözlemlenmiştir. Elde edilen diğer bulgulara göre, öğretmenler uzaktan eğitimin hazırlık aşamasının çok daha uzun zaman aldığını ve daha çok çaba gerektirdiğini düşünmektedirler.

Polat ve Binici (2021) Çankırı'daki bir üniversitenin canlı derslerini değerlendirmek üzerine çalışma gerçekleştirmişlerdir ve araştırmalarında öğrencilerin görüşlerini almışlardır. Çalışmada anket ile 292 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğunda bilgisayar ve cep telefonu vardır ancak öğrencilerin derslere katılırken kullandıkları araçlar değişmektedir. Öğrencilerin %30,8'i derslere katılırken sadece cep telefonlarını kullanırken, %31,5 sadece bilgisayarlarını kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 101 ise internet kotasının yeterli olmamasından dolayı derslere katılamadığını aktarmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre lisansüstü öğrencileri derslere daha çok katılım göstermişlerdir.

Sekreter, İpekçi Çetin ve Kaya Samut (2021) araştırmalarında pandemi sürecinde acil uzaktan eğitimi öğretim elemanlarının bakış açılarından incelemişler ve öğretim elemanlarının görüşleri ile önerilerine yer vermişlerdir. Araştırma nicel boyutta gerçekleştirilmiştir ve 84 üniversiteden 744 öğretim elemanı araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %79,3'ü uzaktan eğitimi ilk kez pandemi sürecinde deneyimlemişlerdir. Katılımcılar bu süreç içerisinde eğitimlerinde doküman yükleme, video yükleme ya da canlı ders yöntemlerinden en az birini tercih etmişlerdir. Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre katılımcılar uzaktan eğitimlerini basılı ders materyalleriyle de desteklemişlerdir. Son olarak, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile uygulamalı derslere yönelik aldıkları verimin, yüz yüze eğitimlerindeki kadar yüksek olmadığına dair görüş bildirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Taşçı (2021) İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde dil öğrenmeye yönelik görüşlerini ve karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Karma yöntemde gerçekleştirilen bu çalışmada 116 öğrenciden anket ve görüşme formları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler

en çok teknolojik anlamda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. öğrenciler aynı zamanda odaklanmanın ve motivasyonu sağlamanın güçleştiğini de iletmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler uzaktan eğitimde dil öğrenmenin zaman ve mekan anlamında avantajlı olduğunu ifade ederken, etkileşim eksikliğinin önemli bir problem olduğunu düşünmektedirler. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre ise öğrenciler bu süreçte öz disiplin ve içsel motivasyonlarını sağlamada sorun yaşamışlardır.

Tatlı ve arkadaşları (2021) tarafından sınıf öğretmenlerinin salgın dönemindeki ölçme ve değerlendirme faaliyetleri incelenmiştir. Araştırmada anket yöntemi ile 245 öğretmenden veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin neredeyse yarısı ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini WhatsApp üzerinden gönderdikleri sorular ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre kullanılan diğer etkinlikler Google Form, Kahoot, Quizziz gibi uygulamalar, EBA üzerinden sınavlar ve canlı derslerde çözülen sorular olmuştur. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında karşılaştıkları sorunların başında ise ailelerin bilgisayarlarının olmaması ya da internete bağlanamamaları gelmektedir.

Turan (2021) çalışmasında derslerini pandemi nedeniyle uzaktan eğitimle alan öğrencilerin bu eğitime yönelik tutum ve görüşlerini incelemiştir. Kesitsel bir tarama olarak gerçekleştirilen bu çalışmaya bir devlet üniversitesinin tıp fakültesindeki tüm sınıf kademelerinden öğrenciler katılmıştır. Araştırmanın analizinde eğitimin etkililiği, öğreticiliği, kişisel uygunluğu ile kişisel yatkınlığı faktörlerine etki eden unsurlar ele alınmıştır. Çalışmadan ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin sınıfları, sosyodemografik yapıları, bulundukları ev, oda veya yurt ortamı ile ailelerindeki kardeş sayıları bu faktörleri önemli derecede etkilemektedir.

Tuncer (2021) araştırmasında üniversite öğrencilerinin acil uzaktan eğitimdeki uygulamalı derslere yönelik görüşlerini incelemiştir. Çalışmada hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiş ve veriler görüşme formları ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler uzaktan eğitimi uygulamalı dersler açısından yetersiz bulmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerden bazıları uzaktan eğitimde gerçekleştirilen değerlendirmeleri adil bulmamaktadır. Son olarak öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdakul ve Susar Kırmızı (2021) eğitim fakültesi öğrencilerinin salgın dönemindeki eğitime yönelik görüşlerini incelemişlerdir. 66 öğrenciyle gerçekleştirilen bu araştırmada nitel yöntemlerden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler olumlu ve olumsuz görüşlerde bulunmuşlardır. Öğrenciler dersleri tekrar izleyebilmeyi, esnek zamanlama olmasını, yurt ve yol parası vermemeyi olumlu durum olarak nitelendirmişlerdir. Diğer yandan öğrenciler internete bağlanma sorunlarını, dikkat sorunlarını, teknolojik araç ve gereçlerin pahalı olmasını olumsuz durumlar arasına almaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler en çok gözlem ve iletişim anlamında yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim arasında fark olduğunu düşünmektedirler.

Zorluoğlu, Devecioğlu ve Sayın (2021) çalışmalarında COVID-19 sürecindeki acil uzaktan eğitimi öğretim elemanlarının görüşleri açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmada öğretim elemanlarının süreci nasıl değerlendirdikleri, karşılaştıkları zorluklar, kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları gibi boyutlar incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını eğitim fakültelerinde görevli 35 gönüllü akademisyen oluşturmaktadır. Anket yoluyla toplanan verilerin analizinde katılımcıların internet, teknolojik ekipman, uzaktan eğitim programını kullanma ve öğrencilerle iletişim konularında eksiklikler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların çoğu uzaktan eğitimin kısmen etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu süreç içerisinde sıklıkla tercih edilen öğretim yöntem ve teknikleri ise sözel anlatım, slaytlar ve soru-cevap gibi uygulamalar olmuştur. Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre çoğu katılımcı çevrimiçi derslerinde sınıf yönetiminde problem yaşamadığını ifade ederken, ölçme ve değerlendirme için çoğunlukla ödev, proje ve klasik sınavları tercih ettiklerini aktarmışlardır.

Ağırtaş (2022) çalışmasında öğretim elemanlarının dijitalleşme düzeylerini, uzaktan eğitimdeki tercihlerini, dijitalleşme ve sürecin verimliliği üzerine görüşlerini ve dijital kullanım becerilerini incelemiştir. Karma yöntemde gerçekleştirilen çalışmanın nicel bölümünde tarama, nitel bölümünde olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Katılımcılar bir devlet üniversitesinde görevli öğretim elemanlarından oluşmuştur. Elde edilen bulgulara göre, 31-40 yaş arasındaki öğretim elemanlarının teknoloji kullanımları ile acil uzaktan eğitime geçişleri, yaşları daha yüksek öğretim elemanlarına göre daha kolay olmuştur. Ayrıca öğretim elemanları COVID-19 döneminde yapılan uzaktan eğitimi yeterince verimli bulmasalar da, teknolojik materyal geliştirme konusunda becerilerini artırdıklarını ifade etmişlerdir.

Can (2022) araştırmasını İngilizce hazırlık okullarında ders vermekte olan akademisyenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ile geliştirdikleri çözüm yolları üzerine gerçekleştirmiştir. Karma yöntemde gerçekleştirilen bu çalışmada 234 katılımcıdan nicel, 11 katılımcıdan nitel veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanları acil uzaktan eğitim sürecini eğitimin devamlılığı için gerekli görseller de, hazırlık için çok kısıtlı bir süreye sahip olduklarını aktarmışlardır. Katılımcılarının çoğunun pandemi öncesinde uzaktan eğitimle ilgili deneyiminin ya da yeterli bilgisinin olmadığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Öğretim elemanları yanıtlarında bu süreç içerisinde kendilerini hem kurumlarının desteği hem de kendi çabalarıyla geliştirdiklerini aktarmışlardır. Elde edilen diğer bulgulara göre acil uzaktan eğitim derslerinde teknolojik problemler ile öğrencilerin özerk öğrenmeye alışık olmamalarından kaynaklanan sorunlarla da karşılaşmıştır.

Demiröz'ün (2022) araştırması sınıf öğretmenlerinin pandemi dönemindeki uzaktan eğitime yönelik algıları, dijital öğretmen yeterlik algıları ve hayat boyu öğrenme algıları ile bu algılar arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmanın modelinde korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 318 sınıf öğretmeni katılmış ve veriler “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları” , “Dijital Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve Yaşam Boyu Öğrenme” adlı ölçekler ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin pandemi dönemindeki acil uzaktan eğitime yönelik algıları orta düzeydedir ve keskin çizgilerle ayrılan olumlu veya olumsuz düşünceler bulunmamaktadır. Elden edilen diğer bir bulguya göre öğretmenlerin dijital öğretmen yeterlik algıları ile hayat boyu öğrenme algıları yüksek düzeydedir.

Gözübüyük (2022) çalışmasında e-Twinning kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin acil uzaktan eğitim süreçlerini ele almıştır. Araştırmaya okul öncesi öğretmenleri dahil edilmiştir ve çalışma olgu bilim deseninde gerçekleşmiştir. Veriler toplanırken yarı yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre eTwinning'i hem kullanan hem de kullanmayan öğretmenler öğrencilerin teknolojiye ulaşmadaki zorluklarıyla, alt yapı yetersizliğiyle ve hem öğrencilerin hem de velilerin dijital yetersizlikleriyle karşılaşmışlardır. Başka bir bulguya göre eTwinning kullanmayan öğretmenler, acil uzaktan eğitime geçtikten sonra dijital yetersizlik hissetmişlerdir. eTwinning kullanan katılımcılar ise bu deneyimin kendilerine uzaktan eğitim yolculuğunda fayda sağladığını iletmışlerdir.

Kerkez ve Say (2022) ortaokul beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin salgın dönemindeki deneyimlerini ve geliştirdikleri çözüm yollarını incelemişlerdir. Bu amaçla araştırmalarını nitel yöntemlerden fenomenolojik desen ile yürütmüşlerdir. Çalışmaya 6 öğretmen katılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler bu süreçte öğrencilerin kopukluk yaşadığını ve ev ortamının derslerine uygunsuz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin kamera açmama problemleriyle karşılaştıklarını ve ders hedeflerine ulaşamadıklarını aktarmışlardır. Diğer yandan kendilerinin teknoloji bilgileri ile kullanımının geliştiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Ayrıca beden eğitimi ve spor dersinin her alanda yapılabileceği düşüncesinin geliştiği yönünde görüş bildiren öğretmenler de bulunmaktadır.

Paydaş (2022) çalışmasında İngilizce hazırlık okullarında görevli öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim deneyimlerini araştırmıştır. Araştırmaya devlet ve vakıf üniversitelerinde görevli 134 akademisyen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre hem devlet üniversitelerindeki hem de vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanları öğrencilerin bu süreç içerisindeki dil gelişimlerinden ve derslerindeki aktivitelerden memnun kalmadıklarını iletmışlerdir. Katılımcıların çoğu bu sürece plansız yakalandıkları, süreç içerisinde teknik problemlerle karşılaştıkları ve üniversitelerinden destek aldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre araştırmaya katılan akademisyenlerin %97'sinin COVID-19 öncesinde uzaktan eğitim deneyimleri olmamıştır. Akademisyenler tarafından aktarılan diğer problem alanları ise öğrencilerde motivasyon ve katılım eksikliği olmuştur.

Şahin (2022) araştırmasında öğretim elemanlarının pandemi dönemindeki uzaktan eğitimde teknoloji kullanımlarını, materyal kullanımlarını ve öğretim stratejilerini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanları uzaktan eğitime yönelik herhangi bir hazırlık süreci şansına sahip olamadıkları için, gerekli bilgi, beceri ve yetkinlikleri süreç içerisinde edinmişlerdir. Öğretim elemanları teknolojiyi kullanma kazanımlarının arttığını ve materyal geliştirme ile materyalleri geliştirmek için kullanılan bazı platformlara yönelik kazanımlar elde ettiklerini aktarmışlardır.

Ulutaş (2022) çalışmasında ilkokul, ortaokul ve lisede görev alan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi analiz

etmiştir. Nicel araştırma yönteminin tercih edildiği bu çalışmada, ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmaya 405 katılımcı dahil olmuştur ve veriler “Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” ile “Dijital Okuryazarlık Düzeyi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları mezuniyet durumlarına, kademelerine, branşlarına ve deneyimlerine göre değişmemektedir.

Yılmaz ve Aydoğdu (2022) fen bilimleri öğretmenlerinin salgın dönemindeki eğitimleri üzerine görüşlerini ve deneyimlerini incelemişlerdir. Araştırma nitel boyutta, fenomenolojik desende yürütülmüştür. Çalışmaya katılan 15 öğretmenden görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin en sık kullandıkları araçlar EBA sistemi ile Zoom ve TeamLink gibi video konferans programları olmuştur. 15 öğretmenden 13’ü derslerinde deney yöntemini, 11’i düz anlatımı, 7’si ise soru-cevabı kullandıklarını aktarmıştır. Öğretmenler branşları nedeniyle deneye yer vermek zorunda olduklarını ancak bu deneylerin daha çok gösterim bazında ilerlediğini iletmışlerdir. Diğer bir sonuca göre öğretmenler çoktan seçmeli soruların ağırlıkta olduğu geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmışlardır. Öğretmenler bu süreç içerisinde eğitimlerinde yeni araçlar keşfettiklerini düşünürken, konu ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin artırılmasına ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına vurgu yapmışlardır.

1.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Almazova, Krylova, Rubtsova ve Odinkova (2020) çalışmalarında Rusya’daki pandemi dönemi acil uzaktan eğitimi öğretim elemanlarının gözünden incelemişlerdir. Araştırmaya 87 akademisyen dahil olmuş ve katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının birçoğunun bilgisayar okur yazarlığı yüksek derecededir ve süreç içerisinde kurumsal destek görmüşlerdir ancak buna rağmen sürecin problemli ilerlediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar sadece iyi bir teknolojik bilgiye sahip olmanın yeterli olmadığı kanısındadırlar. Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre öğretim elemanları öğrencilerin de çevrimiçi öğrenme ortamlarına hazır olma düzeylerini önemli birer etken olarak görmektedirler.

Gills ve Krull (2020) araştırmalarında öğrencilerin acil bir durum altında uzaktan eğitime geçişlerini nasıl algıladıklarını araştırmışlardır. İki araştırmacının üniversitelerindeki öğrencileriyle gerçekleştirdikleri bu çalışmada veriler öğrenciler ile

yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yarısından fazlası internet ve teknoloji konusunda engellerle karşılaşmışlardır. Öğrencilerin birçoğu hem COVID-19, hem ev ortamından derse girmenin hem de birebir iletişimin olmaması nedeniyle dikkatlerinin dağıldığını ve motivasyonlarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen başka bir sonuca göre öğrenciler derslerde etkileşime önem vermektedirler. Ayrıca öğrenciler Zoom gibi canlı ders platformlarının ulaşılabilir olmasına rağmen dersi eğlenceli hale getirmenin öğretmenin bu platformu nasıl kullandığına bağlamaktadırlar.

Watermeyer, Crick, Knight ve Goodall (2020) Birleşik Krallıktaki öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitime yönelik bakış açılarını incelemişlerdir. 1148 katılımcının yer aldığı bu nicel çalışmada veriler anket yolu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara akademisyenlerin %49,5'i "çevrimiçi öğrenme, öğretme ve değerlendirme uygulamalarını sunmaya hazır hissediyorum" maddesine ya kesinlikle katılmışlardır ya da katılmışlardır. Katılımcıların %72,2'si kurumsal destek gördüklerini aktarmışlardır. Öğretim elemanlarının çoğunun bu süreç içerisinde eğitimsel rollerine ve kişisel yaşamlarına dair olumsuz etki hissettikleri de ortaya çıkan diğer bir bulgu olmuştur.

Achen (2021) çalışmasında pandemi pedagojisindeki acil uzaktan eğitimde kaliteli çevrimiçi ders tasarımı ve öğrenimine geçiş sürecine odaklanmıştır. 7 katılımcı ile gerçekleştirdiği araştırmasında, bağlı bulunan fakültenin öğretim elemanlarına ilk olarak mesleki gelişimleri için yaz aylarında çevrimiçi eğitim verdiği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, sonrasında öğrenci ihtiyaçlarının daha çok farkına varılmıştır. Üçüncü aşamada akademisyenlere uzaktan eğitimlerinde destek olması için danışmanlar atanmıştır. Dördüncü aşamada ders içerikleri uzaktan eğitime yönelik düzenlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılar teknolojinin öğrencileriyle iletişimlerini arttırdığını gördükçe öğretimlerinden daha çok keyif almışlardır.

Burton (2021) araştırmasında Texas'taki devlet okullarında eğitim veren öğretmenlerin acil uzaktan eğitim dönemindeki mesleki gelişimlerini ve sürece yönelik algılarını araştırmıştır. Çalışmaya 14 öğretmen katılmış ve nitel yöntemlerden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Araştırmadaki veriler öğretmenlerle Zoom üzerinden gerçekleştirilen toplantılar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler ilk olarak teknolojiyi derslerinde nasıl kullanabileceklerine dair öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir. Bu süreç içerisindeki mesleki gelişimleri için pandemi dönemindeki eğitime yönelik okumalar

yapmışlardır. Öğretmenler okumalarının yanı sıra, diğer meslektaşlarıyla iletişime geçmişler ve çevrimiçi atölyelere katılmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler süreç içerisindeki mesleki gelişimlerini arttırmak için daha çok bireysel çabalar göstermişlerdir.

Hain'in (2021) çalışması COVID-19 sonucunda zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitime yönelik öğretmen deneyimlerinin incelenmesi üzerinedir. Çalışmaya 11 okulun ilk ve orta öğretim kademelerinde görevli olan öğretmenler katılmıştır. Araştırma karma yöntemde gerçekleştirilerek, katılımcılardan hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin %30'u pandemi öncesinde Google Classroom ve Microsoft Teams kullanmışlar ve bu programları kullanan öğretmenler pandemi dönemindeki eğitimlerinde daha rahat hissetmişlerdir. Pandemi döneminde en çok tercih edilen sistemler ise Microsoft Teams, Zoom ve Google Meet olmuştur. Araştırmadan elde edilen diğer bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu süreçte mesleki olarak geliştiklerini, yeni dijital beceriler kazandıklarını ve böyle bir durumla tekrar karşılaşılırsa hazır olduklarını düşünmektedirler. Son olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri ancak sınıf içerisinde olmamaktan dolayı sınırlandırılmış hissettikleri sonucu da ortaya çıkmıştır.

Inbal ve Blau (2021) araştırmalarında acil uzaktan eğitimde öğretmenlerin eğitimsel, teknolojik ve kurumsal anlamda yaşadıkları zorluklar ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının yararlarına yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma İsrail'deki ilk ve ortaokullarda görev yapan 133 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler eğitimsel olarak farklılaştırılmış öğrenmeyi gerçekleştirmede, öğrenci performansını değerlendirmede ve iletişimi sağlamada güçlük çekmişlerdir. Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre öğretmenler teknolojik anlamda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve kurumsal yönlendirmenin yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Öğretmenler kişisel olarak iş yüklerinin arttığına, evdeki işlerle beraber çok uzun çalışma saatlerine ulaştıklarına da yanıtlarında yer vermişlerdir. Diğer yandan yeni öğrenme yollarının keşfedilmesi ve çevrimiçi öğrenme araçlarının öğrenilmesi, bu dönemin sağladığı faydalar olarak görülmüştür. Öğretmenler ayrıca bu süreç içerisinde diğer öğretmenlerle içeriklerini paylaştıklarını, kişisel ve mesleki olarak da geliştiklerini aktarmışlardır.

Laher ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin COVID-19 döneminde karşılaştıkları sorunlar ve bu süreçteki duyguları araştırılmıştır. 160 psikoloji

öğrencisiyle gerçekleştirilen bu çalışmada öğrenciler duygusal olarak hem virüs nedeniyle hem de akademik performanslarına yönelik endişe ve korku yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin çoğu ders materyallerini anlamada etkileşim ve iletişimin fazlaca olmaması nedeniyle zorluk yaşamışlardır. Öğrenciler mail gibi ortamlarda soru sormanın daha zor olduğunu da ifade etmişlerdir. Ayrıca zamanlarını yönetmede problemler yaşadıklarını, artan ödev ve sorumlulukları yerine getirmede zamanı iyi idare edemediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğrenciler odaklanmakta zorlandıklarını ve dikkat dağınıklığı yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Leanne (2021) çalışmasında North Caroline Community College Fakültesinde, COVID-19 salgınında geleneksel öğretimden çevrimiçi öğretime nasıl geçildiğini incelemiştir. Çalışmanın yönteminde durum çalışması kullanılmış ve veriler 10 katılımcı ile Zoom üzerinden gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların çoğu pandemiden önce fakültelerinin bu tarz beklenmedik durumlara karşı bir planlarının olmadığını belirtmişlerdir. Elde edilen diğer bir bulguya göre katılımcılar teknolojik donanım ve programlara karşı bilgi yetersizliği yaşadıkları için ilk zamanlarda bu açıdan engellerle karşılaşmışlardır. Katılımcılar ayrıca teknoloji ve öğretim anlamında meslektaşlarından destek gördüklerini ancak öğrencilerinin bu süreçte motivasyonlarının düşmesinin ve derslerdeki uygulamalara katılımlarının kendilerine engel oluşturduğunu iletmışlerdir.

Lipton (2021) araştırmasında öğretmenlerin COVID-19 pandemisindeki acil uzaktan eğitim deneyimlerini araştırmıştır. Fenomenolojik desenle gerçekleştirilen bu çalışmaya 8 ilkökul öğretmeni katılmıştır. Veriler öğretmenlerle Zoom üzerinden, yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin daha öncesinde uzaktan eğitim deneyimleri yoktur ve ilk başlarda korku ve belirsizlik hissetmişlerdir. Süreç içerisinde öğrencilerinden bazılarının internet bağlantılarının veya teknolojik aletlerinin olmadığını gözlemlemişlerdir. Elde edilen diğer bulgulara göre öğretmenler işlerinin neredeyse hepsini çok kısa sürede, herhangi bir yol gösterme olmadan kendi çabalarıyla halletmişlerdir. Son olarak öğrencilerinin Zoom üzerinden gerçekleştirilen derslere karşı çok istekli olduklarını ifade etmişlerdir.

Moorhouse ve Kohnke (2021) çalışmalarını Hong Kong'daki öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitimdeki motivasyonlarına yönelik gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya katılan 9 öğretim elemanı ile görüşme yolu ile veriler toplanmıştır. Katılımcılardan 5'i

motivasyonlarının bu süreç içerisinde olumlu etkilendiğini ve yeni beceriler kazandıkları için daha motive hissettiklerini iletmışlerdir. 4 katılımcı ise bu süreç içerisinde mesleki yeterliklerini sorguladıklarını ve dolayısıyla motivasyonlarında düşüş yaşadıklarını aktarmışlardır. Katılımcıların hepsi yüz yüze eğitimi çevrimiçi derslere tercih edeceklerini yanıtlarında belirtmişlerdir.

Nilsberth ve arkadaşları (2021) İsveçli öğretmenlerin pandemi dönemindeki eğitimlerine yönelik deneyimlerini incelenmişlerdir. Bu amaç doğrultusunda 15 öğretmen ile tekrarlanan görüşmeler gerçekleştirilmiş ve toplamda 41 görüşmeye ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerle yapılan ilk görüşmeler dijitallik ve teknoloji odaklı olmuştur. Öğretmenler kendilerini ve okullarını dijital olarak yeterli hissetmektedirler. Video konferans programları dışında okullarının da çevrimiçi öğrenmeye hazırlıklı olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerle gerçekleştirilen ikinci görüşmeler ise iletişim, derslerin verilmesi ve ödevler hakkında olmuştur. Öğretmenler öğrencileri takip etmenin giderek güçleştiğini, ders dışında öğrencilerine mesaj veya aramalarla ulaştıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler sarf ettikleri bu dijital eforun kendilerine ağır bir iş yükü getirdiğini düşünmektedirler. Gerçekleştirilen son görüşmelerde ise okullar açılmıştır ve öğrenciler gruplar halinde gelmektedirler. Öğretmenler bu süreçte hem çevrimiçi olan öğrencilerle, hem de derste bulunan öğrencilerle aynı anda etkileşimde olmanın güç olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, öğretmenler çevrimiçi öğrenmenin yüz yüze öğrenme kadar iyi olmadığını düşünmektedirler.

Brenner'ın (2022) yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin pandemi dönemindeki eğitimlerine yönelik öz-yeterlikleri incelenmiştir. Araştırmada özellikle ilk deneyimlerini yaşadıktan sonra öğretmenlerin çevrimiçi ve hibrit öğrenmelerine yönelik yeterlik algılarına odaklanılmıştır. İkinci sınıftan 12. sınıfa kadar ders veren öğretmenlerin katıldığı bu nicel araştırmada, anket aracılığıyla 182 yanıt ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlikte daha uzun yıllar deneyime sahip olan katılımcılar, genç öğretmenlere oranla daha fazla yeterli hissetmişlerdir. Diğer bir bulguya göre ise öğretmenler öğrencilerini derse katma ve etkileşim sağlamada çevrimiçi veya hibrit öğrenmede daha az kendilerinden emin hissetmektedirler. Son olarak öğretmenlerin süreç içerisinde uzaktan eğitimde sınıf yönetimini hızlıca öğrendikleri ve dersi bölen öğrencileri sessize alma ya da toplantıdan çıkarma gibi yöntemleri kullandıkları görülmektedir.

Crivelloro (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Pensilvanya'daki lise öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde acil uzaktan eğitime geçiş deneyimleri incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki mesleki kimliklerine, öz-yeterliklerine ve uyguladıkları eğitime yönelik algıları araştırılmıştır. Araştırma nitel yöntemlerden fenomenolojik modelde gerçekleştirilirken, veriler 6 katılımcı ile yapılan Zoom görüşmeleri üzerinden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler sürecin başında hayal kırıklığı ve belirsizlik yaşadıklarını ve öğrencilerine ulaşmakta zorluk yaşadıklarında güçsüz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, eş zamanlı olan ve olmayan çevrimiçi eğitimi uygulayarak derslerinde PowerPoint sunumları, videolar ve eğitimsel internet sitelerinden yardım almışlardır. Öğretmenler iş arkadaşlarından destek aldıklarını iletirken, artan iş yükünü çok önemli bir sorun alanı olarak görmekteyler. Son olarak araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler evden ders vermenin öz yeterliklerine karşı olumsuz olduğunu ve öğretmenden çok “online bakıcı” gibi hissettiklerini dile getirmişlerdir.

Erdo (2022) çalışmasında öğretmenlerin kapanma nedeniyle geçilen acil uzaktan eğitimde neler yaşadıklarını ve bu geçişi nasıl gerçekleştirdiklerini araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma karma metot ile, devlet okullarında görevli öğretmenlerden oluşan katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir. 65 öğretmenden nicel veriler toplanırken, nitel veriler 13 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir. Öğretmenler derslerinde internet bazında genel olarak sorun yaşamadıklarını ancak birkaç öğrencinin teknolojik aletlere sahip olmadığını iletmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler öğrencilerine haftalık ödevler vermişler ve verdikleri ödevleri geri dönütler ile düzenli olarak notlandırmışlardır. Öğretmenler öğrencilerinin yüzlerini çevrimiçi derslerde görememelerini bir sorun alanı olarak aktarmışlardır. Son olarak yüz yüze eğitime göre iş yükünün arttığı ve öğretmenlerin günün neredeyse tamamında ödevler, notlandırmalar ya da bilgilendirmeler için öğrenci ve velilerden mail aldıkları bulgusuna varılmıştır.

Hopkyns (2022) araştırmasında Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri kültürel boyutta ele almıştır. 69 kız öğrenciyle gerçekleştirilen bu çalışma fenomenolojik desende yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin %57'si zorunlu kamera ve mikrofon kullanımına karşı çıkmaktadır. Öğrenciler kamera kullanımına mahremiyet ve evde cinsiyet bazlı sorumluluklar nedeniyle karşı çıktıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler ayrıca küçük kardeşlerinin gürültüye sebep olduğunu ve evdeki kardeş ya da yaşlılara kendilerinin baktıklarını söylemişlerdir. Diğer bir

bulguya göre öğrenciler kamerada yüzleri görüldüğü zaman çoğu öğrencinin derse değil kendi görüntüsüne odaklandığını düşünmektedirler. Öğrenciler bu bakımdan hem arkadaşlarının hem de kendilerinin öz yargılamalarından çekinmektedirler.

Husain (2022) çalışmasında Hindistan'daki öğretim elemanlarının COVID-19 dönemindeki eğitimlerinde “yabancılaşma” durumlarını incelemiştir. Araştırmaya katılan fakülte elemanları ile çevrimiçi ve çevrimdışı görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen yanıtlardan dört kategori ortaya çıkmıştır: “Sesim geliyor mu?”, “yakınlık eksikliği”, “duvarlarla konuşma” ve “sadece formalite”. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerinde ana iletişim kanalları teknolojidir ve bağlantı problemleri öğretmenlerin kontrolünde değildir. Bu durum öğretim elemanlarında kontrol eksikliği duygusunu yaşatmıştır ve yabancılaşmalarına sebep olmuştur. Dolayısıyla araştırmaya göre “sesim geliyor mu?” cümlesi öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmedeki çaresizliğini ifade etmektedir. “Yakınlık eksikliği” sınıf ortamının sunmuş olduğu ve öğrenmeye katkı sağlayan etkenlerin eksikliğini ortaya koymuştur. “Duvarlarla konuşma” kategorisinde öğretim elemanlarının sanal sınıflarında yaşadıkları dikkat eksikliği ve öğrencileriyle anlamlı bir bağlılık sağlayamamaları sonucunu ifade etmek için kullanılmıştır. Son olarak “sadece formalite” kategorisinde öğretim elemanlarının öğretimleri için gerekli içsel motivasyonlarını kaybettikleri anlatılmıştır. Öğretim elemanları aniden çevrimiçi ortama geçişin, müfredatı bitirme telaşının ve öğrencilerle meşgul olmanın öğretim eylemi için olan motivasyonu azalttığı ve sadece sonuca odaklı eylemlere geçtiklerini ifade etmişlerdir.

Lee, Fanguy, Bligh ve Lu (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada akademisyenlerin COVID-19 döneminde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime yönelik deneyimleri ile karşılaştıkları problemler incelenmiştir. Araştırma nitel boyutta yürütülerek, 14 öğretim elemanı katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre pandemi öncesinde öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu derslerini PowerPoint sunumları, soru-cevap ve grup tartışmaları ile işlerlerken, aniden uzaktan eğitime geçişle zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar ilk olarak Skype üzerinden kısa bilgi aktarımı yaptıklarını ancak sonrasında canlı derslere geçtiklerini iletmışlerdir. Öğretim elemanları ilk aşamada çevrimiçi öğretme için becerilerinin yeterli olmadığını ve bu nedenle endişeli hissettiklerini aktarmışlardır. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre ise öğretim elemanları öğrencilerin ders katılımlarında düşüş gözlemlemişlerdir. Akademisyenlerin kurumları tarafından kullanılan platform yetersiz kaldığında ise Zoom platformun tercih

ettikleri ve 20 öğrenciden az yüksek lisans öğrencileriyle etkileşimli dersler yaptıkları ise ulaşılan diğer bulgulardandır.

Li (2022) yürüttüğü araştırmada Çin'deki İngilizce öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime hazırlık durumlarını incelemiştir. Araştırmaya lisede ders vermekte olan ve uzaktan eğitimi dört ay deneyimlemiş olan 186 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler bilişim teknolojilerinin genel anlamda yararlı olduğunu ve teknolojik araçların derslere dahil edilmesi konusunda olumlu görüşlere sahiptirler. Ancak pandemi dönemindeki uzaktan eğitimde bu bilgileri derslerine nasıl katmaları gerektiği konusunda zorlandıklarını ve o dönemdeki eğitimlerine yönelik çok güvende hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler teknoloji kullanımının harmanlanmış öğrenme ortamlarıyla sınırlı olduğunu ve tamamen çevrimiçi derslere uygun olmadığını düşünmektedirler.

Osondu (2022) araştırmasında öğretmenlerin COVID-19 dönemindeki acil uzaktan eğitime geçişin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik öğretmenlerin algılarını incelemiştir. Amerika'daki 15 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilen bu nitel çalışmada veriler öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin neredeyse hepsinin pandemiden önce uzaktan eğitim deneyimleri yoktur ve çevrimiçi öğrenme üzerine yetersiz hissetmektedirler. Öğretmenler öğrencilerinin ruhsal ve duygusal anlamda önemli bir düşüş yaşamalarının yanı sıra, diğer öğrencilere göre daha fazla kopukluk gözlemlemişlerdir. Örneğin öğrencilerin katılımı azalmış ve ödevlerin çoğu tamamlanmadan gönderilmiştir. Son olarak öğretmenler derslerinde görselliğe dökebilecekleri içerikleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Sanchez (2022) çalışmasında öğretmenlerin COVID-19 dönemindeki mesleki gelişimlerini araştırmıştır. Araştırmada öğretmenlerin bu süreçteki eğitimi planlamada neleri dikkate aldıklarını incelemiştir. Nitel yöntemde gerçekleştirilen bu çalışmada K-12 düzeyinde ders veren öğretmenlerle görüşülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin pandemi dönemindeki eğitimlerinde teknoloji alanında büyük bir eksiklik vardır. Alınan görüşlere göre öğretmenler en çok teknolojik anlamdaki bilgilerini geliştirmeye yönelmişlerdir. Bu bilgilerini geliştirmek için aldıkları eğitimler teknolojik aletlerin ve dijital öğrenme sistemlerinin nasıl kullanılacağı üzerine olmuştur.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini değerlendirmeleri ve bu deneyimler üzerine anlam yüklemeleri olarak tanımlanabilir (Merriam ve Tisdell, 2016). Özden ve Saban (2019) nitel araştırmanın öncelikli amaçlarından birisinin katılımcıların görüşlerinin açığa vurulması olduğunu belirtmişler ve eğer bir konu hakkında ulaşılan bilgiler nispeten az ise bu yöntemin kullanılmasının daha uygun olacağını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da COVID-19 salgını nedeniyle acil uzaktan eğitim veren öğretim elemanlarının süreç içerisindeki deneyimlerinden yola çıkıldığı için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, belli bir fenomeni ya da kavramı deneyimlemiş kişilerin yaşamışlıklarından yola çıkılarak, ortak anlamların keşfedilmesi olarak ifade edilebilir (Creswell, 2021). Benzer şekilde Ersoy'a (2019) göre fenomenolojik çalışmalarda araştırmacılar "Hangi koşullarda, ne deneyimlenerek, nasıl bir anlama ulaşılmıştır?" sorusuna cevap vermeyi amaçlarlar. Bu araştırmada da bir fenomen olarak kabul edilen acil uzaktan eğitim sürecinin, öğretim elemanları tarafından nasıl deneyimlendiğini tespit etmek ve öğretim elemanlarının öznel deneyimlerine dayanarak nesnel ve ortak paydalara ulaşmak hedeflenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim - öğretim dönemlerinde COVID-19 salgını nedeniyle acil uzaktan eğitim dersleri vermiş olan 21 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Cresswell (2007), amaçlı örnekleme yönteminin nitel araştırmalarda kullanıldığını belirterek, bu yöntemin katılımcıların araştırma probleminin amacına yönelik bilgiler vermelerinde yararlı olduğunu ifade etmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir, çünkü Cresswell'e (2007) göre ölçüt örnekleme, fenomenolojik araştırmalarda "*katılımcılar, belirlenen fenomeni deneyimleyen kişileri temsil ettiğinde iyi sonuç verir*" (s. 128). Buna göre, araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken aşağıda belirtilen iki ölçüt göz önüne alınmıştır:

- a. Katılımcıların Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde öğretim elemanı olması,
- b. Katılımcıların en az 2 dönem boyunca acil uzaktan eğitim dersleri vermesi.

Belirlenen ölçütler doğrultusunda, 21.02.2021 tarihinde Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde bulunan 8 bölüm içerisindeki 23 ana bilim dalındaki toplam 63 öğretim elemanına mail yoluyla ulaşılmıştır. Gönderilen mailde araştırmanın ismi, amacı, görüşme soruları ile görüşmenin hangi koşullarda gerçekleştirileceği açıkça belirtilmiştir. Araştırmada gönüllülük esas alınarak, maile olumlu yanıt veren 21 öğretim elemanı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılara aile bilgilere Tablo 3.1'de yer verilmiştir:

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcı Numarası	Cinsiyet	Unvan	Bölüm	Ana Bilim Dalı	Mesleki Deneyim Süresi (Akademisyen Olarak)
K1	Erkek	Doç. Dr.	Temel Eğitim	Sınıf Eğitimi	31
K2	Kadın	Doç. Dr.	Güzel Sanatlar	Müzik Eğitimi	32
K3	Erkek	Arş. Gör. Dr.	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	9
K4	Kadın	Doç. Dr.	Temel Eğitim	Sınıf Eğitimi	14
K5	Kadın	Prof. Dr.	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	32
K6	Kadın	Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	26
K7	Kadın	Doç. Dr.	Temel Eğitim	Okul Öncesi Eğitimi	21
K8	Kadın	Prof. Dr.	Temel Eğitim	Okul Öncesi Eğitimi	24
K9	Erkek	Arş. Gör. Dr.	Özel Eğitim	Zihin Engelliler Eğitimi	12

K10	Kadın	Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	28
K11	Kadın	Doç. Dr.	Yabancı Diller Eğitimi	Fransız Dili Eğitimi	24
K12	Kadın	Arş. Gör. Dr.	Eğitim Bilimleri	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	8
K13	Kadın	Doç. Dr.	Özel Eğitim Bölümü	Zihin Engelliler Eğitimi	20
K14	Kadın	Doç. Dr.	Temel Eğitim Bölümü	Sınıf Eğitimi	26
K15	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	Biyoloji Eğitimi	15
K16	Kadın	Doç. Dr.	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	Sosyal Bilgiler Eğitimi	19
K17	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	Tarih Eğitimi	11
K18	Erkek	Doç. Dr.	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	Coğrafya Eğitimi	24
K19	Kadın	Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	10
K20	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	Fizik Eğitimi	12
K21	Kadın	Prof. Dr.	Güzel Sanatlar Eğitimi	Resim-İş Eğitimi	24

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan 21 katılımcından 11'i Doç. Dr. unvanına sahiptir. 4 katılımcı Dr. Öğr. Üyesi olarak görev alırken, 3 katılımcı Prof. Dr. unvanına, kalan 3 katılımcı da Arş. Gör. Dr. unvanına sahiptir. Öğretim elemanlarının ders verdikleri bölümlere bakıldığında, araştırmada en çok Temel Eğitim bölümünden katılımcının yer aldığı görülmektedir. Sonrasında sırasıyla Eğitim Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Güzel Sanatlar, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Özel Eğitim, Matematik ve Fen Eğitimi ve Yabancı Diller bölümlerinin gelmektedir. Akademisyenlerin mesleki deneyim sürelerine bakıldığında ise 0-5 yıl arasında tecrübeye sahip öğretim elemanı bulunmamaktadır. 6-10 yıl arası deneyime sahip 3 akademisyen, 11-15 yıl arası deneyime sahip 4 akademisyen, 16-20 yıl arası deneyime sahip 3 akademisyen, 21-25 yıl arası deneyime sahip 5 akademisyen, 26-30 yıl arası deneyime sahip 3 akademisyen ve 30 yıl üstü deneyime sahip 3 akademisyen çalışmada yer almıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik araştırmalarda veriler, fenomeni yaşamış olan katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden oluşmaktadır (Creswell, 2021). Bu nedenle çalışmada veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan ve EK-1'de yer alan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Görüşme sorularının oluşturulmasında ilk olarak tez danışmanı ile belirlenen konu başlıkları ve sorular doğrultusunda 4 öğretim görevlisi ile 06.12.2020 tarihinde toplu bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmede yeni konu başlıkları ile beraber toplam 9 soru elde edilmiştir. Elde edilen sorular Eğitim Bilimleri bölümünden iki uzmanın görüşü alınarak yeniden düzenlenmiş ve toplamda 12 soruya ulaşılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasının ardından bir öğretim elemanı ile pilot görüşme gerçekleştirilerek, sorular kendisine yöneltilmiştir. Yapılan pilot görüşmede iki soruya verilen yanıtlar neredeyse aynı olduğundan bu sorular diğer sorular ile birleştirilerek toplamda 10 soruya ulaşılmıştır. Pilot görüşmede verilen yanıtlar araştırma sorularına cevap verdiğinden bu görüşme de veri analizine dahil edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmadaki veriler 23.02.2021 ile 21.04.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin toplanmasında 20 öğretim elemanı ile Zoom üzerinden gerçekleştirilen çevrimiçi görüşmelerden yararlanılmıştır. Bu görüşmelerin en kısası 18 dakika sürerken, en uzun 76 dakikadır. Görüşmelere başlamadan önce öğretim elemanlarından görüşmenin kayıt altına alınması için izin alınmış ve görüşmeler kaydedilmiştir. Bir öğretim görevlisinin isteği ile

görüşme yüz yüze gerçekleşmiştir. Bu görüşmenin kaydı öğretim görevlisinin izni ile ses kaydı olarak alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizi katılımcılardan elde edilen söylemlerin kapsamlı şekilde sınırları belirlenmiş olarak analiz edilmesidir (Bilgin, 2019). Buna göre katılımcıların yanıtlarından elde edilen verilerin içeriği detaylı bir şekilde incelenmiş ve kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın 2., 3., 4., 7., 8., 9., 11., 12. ve 13. alt problemlerine yönelik bulgular içerik analizi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların yanıtlarının sorulan soruya göre daha sınırlı bir şekilde yanıtladığı noktalarda ise betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analiz çalışmanın kavramsal çerçevesinin öncesinde belirlendiği durumlarda kullanılan bir analiz türü olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın 1., 5., 6. ve 10. alt problemlerine yönelik bulgular ise betimsel analiz ile analiz edilmiştir.

Veriler analiz edilirken Çelik, Baykal ve Memur (2020) tarafından ifade edilen aşağıdaki yollar sırasıyla takip edilmiştir:

1. *Deşifre*: 20 katılımcı ile gerçekleştirilen Zoom görüşmelerinin kayıtları ile 1 katılımcı ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşmenin ses kaydı deşifre edilerek, Microsoft Word dosyasına aktarılmıştır. Deşifreler yapılırken katılımcıların ve araştırmacının cümleleri olduğu gibi yazıya geçirilmiştir.
2. *Veri aşinalığı*: Araştırmacı analiz edeceği verilere daha aşina olabilmek için deşifrelerinin yazılı çıktılarını alarak okumalar gerçekleştirmiştir. Bu okumalar esnasında önemli bulduğu yerleri işaretleyerek, kod olabilecek yerleri belirlemeye başlamıştır.
3. *Kodlama*: Araştırmacı aşina olduğu verileri tekrar okuyarak analiz için kodlar oluşturmaya başlamıştır. Kodlama esnasında in-vivo kodlama ile yapısal kodlama yöntemleri kullanılmıştır. In-vivo kodlar katılımcıların yanıtlarının değiştirilmeden kod olarak ele alınmasını ifade ederken, yapısal kodlamalar araştırma sorusu ile şekillenen ve yönlendirilen kodlardır (Çelik, Baykal ve Memur, 2020; Saldana, 2022). In-vivo kod olarak “sistemde kopmalar” ve “mail ile yanıt verme” gibi katılımcıların ifadelerinden direkt olarak çıkarılmış kodlar örnek verilebilir. Kodlar ve temalar oluşturulurken çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla ikinci bir araştırmacı da dahil edilmiştir.
4. *Kategori oluşturma*: Elde edilen kodları daha anlamlı ifade edebilmek için, kelime veya kelime gruplarından oluşan kategoriler oluşturulmuştur.

5. *Tema oluşturma:* Araştırma sorusuna yanıt verebilecek ve kodlar ile kategorileri özetleyecek temalar oluşturulmuştur.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Sosyal bilimlerde gerçekleştirilen nitel çalışmaların geçerli olması bir bakıma okuyucuları inandırabilmek için toplanan kanıtlara bağlıdır ve nicel araştırmalardaki i geçerlik kavramı, nitel araştırmalarda yerini inandırıcılık kavramına bırakabilir (Aydın ve Bayazıt, 2021). Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak amacıyla uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve veriyi ham haliyle sunmak birer stratejidir (Yıldırım ve şimşek, 2021; Aydın ve Bayazıt, 2021). Araştırmacı bu stratejileri aşağıdaki şekilde uygulamıştır:

Uzman incelemesi: Araştırmacı görüşme sorularını hazırlarken öncelikle alandaki çalışmaları incelemiştir. İncelenen alışmalar sonucunda araştırmacı danışmanı ile soruların ana hatlarını hazırlamış ve farklı soruların oluşup oluşmadığını belirlemek için dört ğretim elemanı ile görüşme gerçekleştirmiştir. Elde edilen yeni sorularla beraber uzman görüşü alınmış ve bir pilot görüşme gerçekleştirilerek soruların uygunluğu test edilmiştir.

Katılımcı teyidi: Araştırmacı bulguları yorumlamadan önce deşifre ettiği tüm kayıtları ilgili ğretim elemanlarına göndererek onaylarını almıştır. Böylece araştırmanın bulgularında katılımcıların onaylamadığı hiçbir veri bulunmamaktadır.

Ham verinin sunulması: Araştırmacı yaptığı analizler sonucu elde ettiği bulguları aktarıırken katılımcıların doğrudan ifadelerine yer vermiştir. Araştırmacı her bulgusu için katılımcı ifadesi eklemeye zen göstermiştir.

Nitel çalışmalarda araştırmanın dış geçerliği ne kadar aktarılabilir olması ile ilgilidir. Nitel araştırmaların sonuçları nicel araştırmalara göre daha güç olsa da, bir dereceye kadar benzer durum ve katılımcılara aktarılabilir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Araştırmada dış geçerliği sağlamak için örneklem seçimi dikkate alınmıştır:

Amaçlı rnekleme: Araştırmada seçilen katılımcı grubunda amaçlı örnekleme yöntemlerin ölçüt örnekleme tercih edilmiştir ve katılımcılar ölçütler belirlenerek seçilmiştir. Böylece araştırmanın benzer katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalara aktarılabilmesi hedeflenmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenirlik kavramı sonuçlardan çok araştırma sürecinin güvenirliğini ifade eder ve bireyler arası uzlaşının mümkün olabildiğince yüksek düzeyde

olmasına dayanır (Aydın ve Bayazıt, 2021). Bu amaçla çalışmanın tutarlılığını ve teyit edilebilirliğini sağlamak için, verilerin analizinde iki araştırmacı yer almıştır.

İkinci araştırmacı: Araştırmacı verilerini analiz ederken ikinci bir araştırmacıyı da çalışmasına dahil etmiş ve işbirlikli kodlama ile çalışmasının güvenilirliğini arttırmayı hedeflemiştir. Seçilen ikinci araştırmacı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İngilizce Dili Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmakta ve tez yazmaktadır. İkinci araştırmacının tez konusu “Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitiminde Acil Uzaktan Eğitimde Uygulanan Değerlendirme Yöntemleri: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği”dir. Araştırmacının bu tezdeki amacı öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitimdeki algıları, süreçle ilgili buldukları zayıf ve güçlü yönleri ve en çok kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini bulmaktır. Dolayısıyla çalışmaya dahil edilen ikinci araştırmacı alana oldukça yakındır ve oluşabilecek kodlar ile ilgili bilgi sahibidir. Araştırmadan elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar aynı zamanda tez danışmanı tarafından da kontrol edilmiştir. Son olarak araştırmanın güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman (2019) tarafından oluşturulan formül kullanılmıştır; $\text{güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği sayısı}}{(\text{toplam görüş birliği sayısı} + \text{görüş ayrılığı sayısı})}$. Buna göre araştırmanın güvenilirliği $328/(328+21)=0,93$ (%93) olarak bulunmuştur.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı tezi öncesinde uzaktan eğitimle ilgili herhangi bir çalışma yürütmemiştir. Pandemi dönemindeki ihtiyaçları ve araştırmaları takip ederek, tezini acil uzaktan eğitim üzerine gerçekleştirmeyi planlamıştır. Dolayısıyla acil uzaktan eğitime karşı herhangi bir ön yargısı yoktur. Araştırmacı tez konusunu belirlerken danışmanı ile sürekli iletişim halinde olarak tez konusu ile araştırma problemlerini şekillendirmiştir.

Araştırmacı görüşmelerini gerçekleştirirken araştırma sorularını katılımcılara tarafsız olarak yöneltmiş ve herhangi bir yönlendirmede bulunmamıştır. Gerektiği yerlerde sondaj soruları ekleyerek çalışmanın amacına uygun daha detaylı bilgi almayı hedeflemiştir.

Araştırmacı gerçekleştirdiği görüşmelerden sonra notlar tutarak bir sonraki görüşmede neleri daha iyi ve dikkatli gerçekleştirmesi konusunda kendisine bir yol haritası hazırlamıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı 21 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen yanıtların araştırma alt problemleri açısından incelenmesi neticesinde elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğretim elemanlarının pandemi öncesinde uzaktan deneyimlerinin olup olmamasına yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının pandemi öncesindeki uzaktan eğitim deneyimlerine yönelik bulgular Tablo 4.1.'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Öğretim Elemanlarının Pandemi Öncesi Uzaktan Eğitimi Deneyimleme Durumları

Kod	Frekans	Katılımcı
Deneyim yok	12	K2, K4, K6, K7, K8, K11, K12, K13, K14, K18, K20, K21
Deneyim var	9	K1, K3, K5, K9, K10, K15, K16, K17, K19

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere araştırmadaki öğretim elemanlarının yarısından fazlasının pandemi öncesinde herhangi bir uzaktan eğitim deneyimi olmamıştır. Araştırmanın ilk alt problemine yönelik görüşme kayıtları analiz edilirken, araştırmacı tarafından daha önceden belirlenen “deneyim var” ve “deneyim yok” kodları baz alınmıştır. Bazı öğretim elemanları uzaktan eğitime karşı mesafeli olduklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir:

K2: “Zoom’u bile pandemi sonrasında öğrendim.”

K4: “Uzaktan eğitim deneyimim hiç yoktu. Çok da uzaktım, hiç de hoşlanmıyordum.

Diğer yandan, elde edilen görüşme kayıtlarından 9 katılımcının pandemi öncesinde de uzaktan eğitim deneyimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.1. Öğretim elemanlarının pandemi öncesinde uzaktan eğitimi deneyimlemiş olmalarının öğretimlerine etkisine yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının pandemi öncesinde uzaktan eğitim deneyimlerinin olmasının öğretimlerine etkisine yönelik bulgular Tablo 4.2.1.'de yer almaktadır.

Tablo 4.2.1. Öğretim Elemanlarının Pandemi Öncesi Uzaktan Eğitim Deneyimlemiş Olmalarının Öğretimlerine Etkisi

Kod	Kategori	Tema	Frekans	Katılımcı
Hemen entegre olabilme				
İşimi kolaylaştırma				
Problemleri hızlıca çözebilme				
Yansıtma yapma şansı				
Faydası olma	Aşına olmak		7	K1, K9, K10, K15, K16, K17, K19
Hızlı ve anında dönüt verebilme		Olumlu deneyimler		
Dersleri yürütmeyi kolaylaştırma				
Hazırlıklı olarak derse girme				
Daha rahat hissetme	Duygusal hazırbulunuşluk		3	K3, K9, K15
Kaygı hissetmeme				
Kötü deneyime sahip olma	Olumsuz tutum geliştirmek	Olumsuz deneyimler	1	K5
Önyargıyla başlama				

Tablo 4.2.1.'de pandemi öncesinde uzaktan eğitim deneyimi olan 9 öğretim elemanının önceki deneyimlerinin öğretimlerine katkısı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen cevaplardan toplamda 12 kod elde edilmiştir. Kodlar katılımcıların yanıtlarından oluşturulan in-vivo kodlar ile oluşturulmuştur. Araştırmacıların ilk aşamada aynı yorumları benzer ifadelerle yorumladıkları görülmüştür. Örneğin, ilk araştırmacı bir katılımcının yorumunu yabancı olmamak olarak kodlarken, ikinci araştırmacı aynı yorumu yabancı olmadığı alan şeklinde kodlamıştır. Bu tür benzerlikler tartışılarak kodlar üzerinde anlamın özünü kaybetmeyecek ifadelere yer verilmiştir. Diğer yandan aynı anlama sahip kodlar birleştirilmiş ve tek bir ifade altında yer almıştır. Örneğin, faydası oldu, olumlu etkiledi, pozitif katkısı oldu gibi ifadeler faydası olma kodu altında toplanmıştır. İkinci araştırmacı tarafından belirlenen diğer öğretim elemanlarına kılavuzluk etmek kodu ise araştırma sorusuna yönelik olmadığı gerekçesiyle çıkarılmıştır. Elde edilen kodlardan

toplamda 3 kategoriye ulaşılmıştır: aşına olmak, duygusal hazırbulunuşluk ve olumsuz tutum geliştirmek. Sonrasında kategoriler daha da sadeleştirilerek olumlu deneyimler ve olumsuz deneyimler olmak üzere iki tema altında daraltılmıştır.

Tablo 4.2.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının önceden sahip olduğu deneyimlerinin onlara daha çok uzaktan eğitim sistemini bilmeleri konusunda katkı sağladığı söylenebilir. Bu konu ile ilgili K16 şu ifadeleri kullanmıştır:

“Tabii şimdi sistemi yeni baştan öğrenmek hani nasıl yapacağını bilmek, neyi nasıl düzeltmek bunlar hep bir süreç. Biz genelde ona hazırlıklı olarak girdik. O yüzden önceden biliyor olmak tabi bizim için hemen daha kolay oldu. O üç haftalık süreç içerisinde hemen biz entegre olup, eğitime devam ettik.”

K19 numaralı bir diğer öğretim elemanı da benzer düşünceleri aşağıdaki ifadelerle iletmiştir:

“İlk ders verdiğimiz zamanı hatırlıyorum. İlk online dersi verdiğimde nereye bakacağım, nasıl konuşacağım, yani şu anda beni duyuyorlar mı, ne demem gerekiyor bunlarla ilgili çok sıkıntılar yaşamıştım, onu hatırlıyorum. Ama işte geçen yıl itibariyle Mart'ta yeniden başladığımızda bu sıkıntıların hiçbirini yaşamadım. Yani sanki yine o şekilde devam ediyormuşuz gibi. Elbette sıkıntılar yaşadık ama daha önce deneyiminin olması bir tık daha azalttı.”

Üç öğretim elemanı ise daha öncesinde uzaktan eğitim deneyimine sahip olmalarının, eğitimlerine duygusal olarak hazır başlamalarında katkısı olduğu üzerine görüş belirtmişlerdir. Öğretim elemanları bu noktada o kaygıyı yaşamadıklarını ve sürece başlarken daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Elde edilen görüşme kayıtlarından varılan diğer bir tema ise önceki deneyimlerin öğretim elemanlarının eğitimlerine olan olumsuz katkısı üzerinedir. Bu noktada daha öncesinde uzaktan eğitim deneyimine sahip başka bir öğretim elemanı ise ilk deneyiminde, özellikle kullanılan sistem sonucu yaşadığı olumsuzluklar nedeniyle, yeni sürece de önyargı ile başladığını belirtmiştir. K5 numaralı katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“İnanılmaz kötü etkiledi, çünkü o kadar kötü bir deneyim yaşamıştık ki.”

4.2.2 Öğretim elemanlarının pandemi öncesinde uzaktan eğitimi deneyimlemiş olmamalarının öğretimlerine etkisine yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının pandemi öncesinde uzaktan eğitim deneyimlerinin olmamasının öğretimlerine etkisine yönelik bulgular Tablo 4.2.2.'de yer almaktadır.

Tablo 4.2.2. Öğretim Elemanlarının Pandemi Öncesi Uzaktan Eğitim Deneyimlemiş Olmamalarının Öğretimlerine Etkisi

Kod	Kategori	Tema	Frekans	Katılımcı
Merak ve heyecan duyma	Akademik gelişim	Avantajlı durum	5	K2, K4, K8, K14, K21
Farklı şeyler öğrenme				
Aşinalık kazanma				
Kendini geliştirme				
Uzaktan eğitimi keşfetme				
Negatif tutumda azalma	Uygulamaya yönelik gelişim	Avantajlı durum	2	K14, K20
Motive olma				
Daha hazırlıklı olma				
Ders içeriklerini zenginleştirme				
Materyalleri net hazırlama				
Yeni metotlar geliştirme	Etkileşimi artırma	Dezavantajlı durum	2	K20, K21
Öğrencilerle tek tek ilgilenme				
Daha fazla dönüt verme				
Tepkili olma				
Acemilik hissetme				
Kaygı ve panik duygusu	Adaptasyon süreci	Dezavantajlı durum	7	K4, K7, K8, K11, K13, K14, K18
İlk etapta zorlanma				
İlk olarak verimsiz dersler				
İş yükünün artması				
Daha yorgun hissetme				

Öğrencileri fazla tolere etme			
Sınırlanmış hissetme			
Tek düzene geçme	Öğretimde monotonlaşma	2	K6, K12
Sadece anlatım yapma			

Tablo 4.2.2.'de pandemi öncesinde uzaktan eğitim deneyimi olmayan 12 öğretim elemanının uzaktan eğitimi ilk defa deneyimlemelerinin öğretimlerine katkısı incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan görüşmeler sonucu elde edilen cevaplardan 24 kod in-vivo kod elde edilmiştir. Araştırmacılar tespit ettikleri kodları beraber incelediklerinde benzer ifadeleri birleştirmişlerdir. Örneğin üzerine kafa yordum, kendimi geliştirdim ve çaba gösterdim kodları kendini geliştirme kodu altında birleştirilmiştir. Elde edilen kodlardan toplamda 5 kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler akademik gelişim, uygulamaya yönelik gelişim, etkileşimi artırma, adaptasyon süreci ve öğretimde monotonlaşma olarak sıralanmıştır. Sonrasında kategoriler daha kapsamlı ifade edilebilmek adına avantajlı durum ve dezavantajlı durum olmak üzere iki temaya altında toplanmıştır.

Tablo 4.2.2. incelendiğinde 12 öğretim elemanından 9'nun daha öncesinde herhangi bir deneyime sahip olmamalarının onların akademik olarak gelişimlerine katkı sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretim elemanları bu sayede uzaktan eğitimi keşfettiklerini ve öncesinde uzaktan eğitime karşı sahip oldukları olumsuz bazı tutumlarının azaldığını veya yok olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili aşağıdaki katılımcı ifadeleri örnek gösterilebilir:

K2: *“Sıfırla başladım, sıfır basamakla ama şu an kitaplar, ansiklopediler yazacak durumdayım.”*

K4: *“Ve ne kadar uzaksam da yakınlaşmamıza da yardımcı oldu aslında bu sisteme.”*

Öğretim elemanlarından bazıları ise bu sisteme yabancı olmalarına rağmen hızlıca öğrendiklerini ve giderek motivasyonlarının arttıklarını ifade etmişlerdir.

K7: *“Hatta o dönemde konuştuğum arkadaşlarım, hocalarıma söylediğim şey; hiçbir zorluk bana bu kadar kısa sürede, bu platformların, birkaç tane platform kullanıyorum çünkü, bu kadar kısa süre içinde öğretemezdi.”*

K21: “Öğrencilerime verimli olduğumu, onların kazanımları ve teşekkürlerini aldıkça bana ekstra zamanlar bile artık motive edici geliyordu. Bunu görebilmem dediğim gibi beni mutlu etti ve ilk baştaki endişelerim de artık çoktan gitmiş oldu bu sene.”

Bazı öğretim elemanları süreç içerisinde uzaktan eğitimi ilk defa deneyimlemenin onları yeni yollar arayışına sevk ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları böylece öğretimlerinde daha önce tercih etmedikleri veya deneyimlemedikleri çeşitli öğretim metot ve yöntemlerini denediklerini eklemişlerdir. Ayrıca yeni bir sisteme adapte olmaya çalıştıkları için bu durumun derslerine hazırlık anlamında katkısı olduğunu da iletmişlerdir. Bu durumla ilgili aşağıdaki alıntı örnek gösterilebilir:

K14: “Bence olumlu yani acemiliği atabilmek adına daha aşırı dikkat gösteriyorsunuz. Acaba hangi cümlem yanlış anlaşılabilir, ne olabilir, ona göre materyallerinizi net hazırlıyorsunuz. O anlamda da daha hazırlıklı, daha artı yönde diyelim.”

Avantajlı durum teması altında iki öğretim elemanının uzaktan eğitimi ilk defa deneyimlemelerinin öğrencileriyle olan etkileşimlerine katkı sağladığını ifade ettikleri görülmektedir.

Diğer yandan bu durum bazı öğretim elemanlarına adapte olma anlamında dezavantaj sağlamıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre 7 öğretim elemanı bu süreçte ilk olarak derslerinin daha verimsiz geçirdiklerini ve kendilerinin iş yükü anlamında çok daha fazla yorulduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretim anlamında sıradanlığa ve tekdüzeliğe gittiklerini eklemişlerdir, çünkü öğretimlerinde sınırlandıklarını hissettiklerini belirtmişlerdir. Bir öğretim elemanı ise öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini zaman zaman suiistimal ettiklerini ve bu durumda yüz yüz eğitimde tanımayacağı olanakları, bu dönemde öğrencilere tanıdığını ifade etmiştir. Öğretim elemanının cümleleri aşağıdaki gibidir:

K12: “Evet onlar için çok zor bir dönem kıvamındayız evet doğru ama öğrenciler artık bunu bireysel hakka dönüştürmeye başladılar ve çok fazla istekleri var onların lehine, olamayacak istekleri var.”

4.3.1. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlere yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlere yönelik bulgular Tablo 4.3.1.’de yer almaktadır.

Tablo 4.3.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Kod	Kategori	Tema	Frekans	Katılımcı
Kısıtlayan kurumsal yaklaşım	Uzaktan eğitim sistemi	Teknolojik sorunlar	17	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K17, K19, K20, K21
Kullanılan online sistem				
Yavaş çalışma				
Sistemde kopmalar				
Ekran paylaşma problemleri				
Server yetersizliği				
Kullanım yoğunluğu				
Güvenlik açığı				
Yanlış yazılım				
Sistem elverişsizliği				
Teknik problemler				
Ders süreleri				
Söz hakkı verememe	Dijital eşitsizlik	Teknolojik sorunlar	9	K6, K7, K8, K11, K14, K16, K18, K20, K21
Öğrenciden geç dönüt alma				
Öğrencilerde internet olmaması				
Öğrencide bilgisayar olmaması				
Öğrencinin telefonla bağlanması	Dijital yetersizlik	Teknolojik sorunlar	8	K2, K7, K8, K11, K12, K15, K20, K21
Ekonomik yetersizlikler				
Online program kullanımını bilmeme				
Teknolojiyi kullanamama				
Teknolojik aletlerin yıpranması	Dijital yetersizlik	Teknolojik sorunlar	8	K2, K7, K8, K11, K12, K15, K20, K21
Teknolojik donanım eksikliği				
Teknolojik bilgide eksiklik				

Aynı tip materyaller				
Materyal hazırlamada zorluk				
Ses ve görüntü gitmesi,				
İnternette kopma,	Genel altyapı		7	K2, K6, K7, K8, K14, K16, K21
İnternette yavaşlama,				
Her yerden çekmeme				
Öğrencilerin önyargısı				
Psikolojik sıkıntılar				
Bıkmış hissetme				
Kişisel sınırların ihlali				
Daha yoğun hissetme	Duygusal yorgunluk		9	K3, K7, K8, K11, K12, K14, K15, K19, K21
Öğrenci yanlısı yaklaşım				
Dikkate alındığını hissetmeme		Sağlık sorunları		
İş yükünde artış				
Sabaha kadar mail cevaplama				
Sırt ağrısı				
Bel ağrısı				
Bedensel rahatsızlık	Fiziksel yorgunluk		5	K7, K12, K11, K13, K14
Sürekli bilgisayar başında durma				
Gözlerde yorgunluk				
Sabaha kadar mail cevaplama				
Öğrenci motivasyonunda düşüş				
Akademisyen motivasyonunda düşüş				K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K26, K17, K18, K19, K20, K21
Öğrenci etkileşimsizliği	Güdülenme eksikliği	Ders içi sorunlar	20	
Sesi açmama				
Kamera açmama				
Öğrenci katılımında düşüş				
Dikkat süresinde azalma				
İletişim eksikliği,				
Ödev kalitesinde düşüş,				

Öğrenciden cevap alamama			
Öğrenci ile fiziksel temasın olmaması,			
Uygulamalı derslerde verimsizlik,	Çevrimiçi ortam yapısı	11	K2, K4, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K19, K20, K21
Malzeme sıkıntısı,			
Katılımdan emin olamama			

Üçüncü araştırma probleminin ilk adımında öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemler incelenmiştir. Bu noktada toplamda 57 adet in-vivo koda, bu kodlardan 8 farklı kategoriye ve toplam 3 temaya ulaşılmıştır. Sabaha kadar mail cevaplama kodu öğretim elemanları tarafından hem fiziksel hem de duygusal yorgunluğu ifade etmede kullanıldığı için her iki kategorinin kapsamına da dahil edilmiştir.

Tablo 4.3.1. incelendiğinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar üç tema altında toplanmıştır: teknolojik sorunlar, sağlık sorunları ve ders içi sorunlar. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen yanıtlardan teknolojik sorunlar teması altında uzaktan eğitim sistemi, dijital eşitsizlik, dijital yetersizlik ve genel altyapı kategorilerine ulaşılmıştır. Katılımcı öğretim elemanlarından 17'si pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde Marmara Üniversitesi tarafından kullanılan uzaktan eğitim sistemi nedeniyle problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarından bir tanesi kullanılan platformdaki her özelliğin öğretim elemanlarının kullanımına bırakılmadığından yakınmaktadır. Bu konudaki cümleleri aşağıdaki gibidir:

K1: *“Dolayısıyla bir soruna gelecek olursak buradaki sorun şu; programın kendi içerisindeki özgün ve özgür olabilecek şeylerin kurum tarafından kısıtlanıyor olması bir sınırlılıktı. Dolayısıyla onu çok yetkin kullanmak isteyen bir hoca için onları kullanamamak bir dezavantajdı.”*

Aynı kategori alanında karşılaşılan problemlerden bir diğeri ise kullanılan platformun katılımcı sayısını ve yoğunluğu kaldıramadığı üzerinedir. Öğretim elemanları aynı zamanda platformda öğrenci katılımı, ekran paylaşımı, sohbet üzerinden yazışma gibi noktalarda sorunlar olduğunu ve platformun bu açıdan yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili görüşler aşağıda sıralanmıştır:

K5: “Ekran paylaşımı yapıyorsun, çocuklar kibrit kutusu büyüklüğünde bir ekranda görmeye çalışıyorlar. Ya da şöyle düşün, öğrenci chatten bir şey yazdı, 3 dakika sonra benim chat panelimde öğrencinin yazdığını görebiliyorum. Bu canlı ders olabilir mi sence?”

K9: “Şimdi bu sisteme çok fazla bir yığılma olduğu için, sitem o yapıyı kaldırmakta zorlandı.”

K10: “Biz konuşuyoruz ama öğrenciye söz hakkı vermek istediğimizde, ekran paylaşımı çok fazla mümkün olmuyor. Şu anda da öyle sistem hemen atıyor.”

K11: “Dediğim gibi mesela öğrencilere söz veriyorsunuz UZEM üzerinden. Ya mikrofon takılı kalıyor ya veremiyorsunuz.”

Öğretim elemanları kullanılan platformda değerlendirme ve güvenlik alanında da problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda hazırlanan soruların herkes tarafından görüntülenebilmesine yönelik durumu bir öğretim elemanı aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

K5: “Soru hazırlıyorsun, güvenlik yok. Mesela hazırladığım soruları diğer hocalar da görebiliyor, bu olacak iş mi Allah aşkına? Benim iznim olmadan benim hazırladığım soruları başkasıyla paylaşamazsın. Bir yazılımın böyle bir açığı olamaz.”

Teknolojik sorunlar teması altında yaşanan bir diğer kategori başlığı dijital eşitsizlikler olmuştur. Bu konuda görüş belirten 9 öğretim elemanın yanıtları öğrencilerin sosyo-ekonomik sorunlarına, yaşadıkları yerlere internetin ulaşmamasına, bilgisayar gibi ekipmanların eksik olması nedeniyle öğrencilerin telefon üzerinden derslere bağlanmasına ya da hiç bağlanamamasına yoğunlaşmaktadır. Konu ile ilgili K6 ve K8 kodlu öğretim elemanları aşağıdaki ifadeleri iletmıştır:

K6: “Hocam bilgisayarı kardeşime verdim diyor, EBA’ya giriyor diyor. Kendisi telefonundan giriyor, telefonu da pek iyi bir telefon değilmiş. Biraz öyle konuştuk, internet, bilgisayar almak çok pahalı, 5-6 bin TL arası diyor.”

K8: “Öğrencilerim teknolojik olarak çok sıkıntı çektiler, materyal bilgisayar bulmakta, internete ulaşmakta güçlük çektiklerini, cep telefonundan katılmaya çalıştıklarını, ödev hazırlayamadıklarını, ödev yazıp gönderemedikleri gibi, şehir merkezi dışında olup köyde yaşayanlar için. Çok öğrencim internete ulaşamadı ve ulaşamadığı için katılamadı.”

Öğretim elemanları teknolojik alanda karşılaştıkları sorunlarda kendilerinin teknoloji kullanımına yönelik yeterli bilgiye sahip olmamalarını da eklemişlerdir. Bu bağlamda

pandemi öncesinde uzaktan eğitim dersi vermediklerini, uzaktan eğitim derslerine yönelik materyal hazırlamada güçlük çektiklerini ya da yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve genel anlamda teknolojiyi ve bilgisayarı fazla kullanmadıklarını dile getirmişlerdir. Dijital yetersizliğe yönelik örnek bir görüş aşağıdaki gibidir:

K2: “*Mesela ben çok isterdim ki üniversite öğretim elemanlarına bir en azından on saatlik eğitim versin, Zoom’u şöyle kullanın, UZEM’i şöyle kullanın diye. Sadece bilgi yolladılar bize. Bilgi ile şunu alın, bunu alın ama sadece bilgisayarı açıp kapattığımız için ben bilgisayarda sadece makale okuyorum ve çok da bilgisayarla ilgili değilim.*”

Elde edilen yanıtlar incelendiğinde, teknolojik sorunlar teması altında elde edilen son tema genel altyapı olmuştur. Öğretim elemanlarından 7 tanesinin ülkedeki internet alt yapısı nedeniyle sorunlar yaşadıkları ve bu nedenle ses, görüntü ve bağlanmada zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretim elemanlarının pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları bir diğer problem alanı sağlık sorunları olmuştur. Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen yanıtlardan, sağlık sorunları teması altında duygusal yorgunluk ve fiziksel yorgunluk kategorilerine ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarından 9 tanesi ilk olarak bu süreç içerisinde manevi anlamda yorgunluk ve yıpranma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Zamanlarının büyük bir bölümlerini bilgisayar ya da telefon başında mail cevaplayarak geçirdiklerini belirten öğretim elemanları bir bakıma kişisel sınırlarının ihlal edildiğini düşünmektedirler. Bu duruma örnek aşağıdaki alıntı gösterilebilir:

K13: “*Eskiden iş yükü diyorduk, şu an işle yaşıyoruz. Mesai saatimiz olmadı hiçbir yerde. Buna biz alıştığımız gibi öğrencilerimiz de alıştı, yani gece 11:30’da mesajlar. Eskiden bir iki taneydi, şimdi sabaha kadar yağıyor ve cevap vermek zorunda olduğumuzu hissediyorum.*”

Öğretim elemanlarından bazıları süreç içerisinde yeterince anlaşılmadıklarını ve öğrencilerin onlardan abartı düzeyde anlayış beklediklerini ifade etmişler ve bu durumu karşılaştıkları bir problem olarak betimlemişleridir. K12 ve K19 kodlu öğretim elemanlarının aşağıdaki ifadeleri bu durumu özetler niteliktedir:

K12: “*En son şey dedim; arkadaşlar bu süreçten sadece siz geçmiyorsunuz, biz de geçiyoruz. 900 öğrencim vardı geçen dönemde ve ödev verdim. Gözüm düştü onları okurken ama sonrasında yalnız hocam hiç anlayışlı değilsiniz ama... Bana kim anlayış gösterebilir oldu*

mesela. Daha iki yıl bitmedi ama ders anlatıyor olmaktan bıkmış gibi hissediyorum ve bunun online süreçle alakalı olduğunu düşünüyorum.”

K19: *“İlk dönem ben her şeyin sadece öğrenci yanlısı olduğunu düşündüm. Ders hocalarının, dersi yürüten hocaların sıkıntıları, istekleri, derterleri bu süreçte bence dikkate alınmadı.”*

Sağlık sorunları teması altındaki yanıtlar incelendiğinde, 5 öğretim elemanının yorgunluğunun fiziksel boyutta da gerçekleştiği görülmektedir. Öğretim elemanları uzaktan eğitim sebebiyle derslerinin tamamını bilgisayar başında geçirmeleri sonucunda sırt ağrısı, bel ağrısı, gözlerde yorgunluk gibi fiziksel yorgunluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar başında geçirilen sürenin sadece dersleri yürütmede değil, uzun saatler boyunca ödev okuma, mail cevaplama, materyal geliştirmeyle de ilgili olduğunu eklemişlerdir. Bu boyuta yönelik iki katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

K7: *“Gözleriniz darlıyor, duruşunuz değişiyor vesaire hani, bunlar çok ciddi problemler bence.”*

K11: *“Sağlık problemleri ile de karşılaşıldı. Sırt ve boyun ağrıları ile özellikle. Bütün gün bilgisayarın karşısında olunduğu için.”*

Öğretim elemanlarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde karşılaştıkları problemlere bakıldığında ders içi sorunlar teması altında iki kategori oluştuğu görülmektedir: güdülenme eksikliği ve çevrimiçi ortam yapısı. Güdülenme eksikliği kategorisi altında 20 öğretim elemanı görüş belirtmiştir ve öğretim elemanları motivasyon, etkileşimde eksikliğe bağlı olarak öğrencilerin kamera ve seslerini açmamaları, katılımdaki azalma gibi problem alanlarından bahsetmişlerdir. Bu noktada öğretim elemanları genel olarak öğrencilerden yanıt alamadıklarını, öğrencilerin ses ve görüntü konusunda müsait olmadıklarını belirttiklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak “dersi kendi kendine işliyormuş” gibi hissettiklerini belirten öğretim elemanları, öğrencilerdeki motivasyon düşüşünün derslere yansımından yakınmışlardır. Konu ile ilgili örnek bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

K3: *“Ve bu uzaktan eğitimde verdiğimiz derslerde artık bilgisayara karşı konuşuyor gibi his de oluyor bazen. Bazen öğrenciler etkileşime geçmeye başlıyorlar, bazen hiç geçmiyorlar. O zaman ekrana karşı konuşuyor gibi bir his oluyor.”*

K4: “Bazen sesini açması için komut gönderiyoruz, öğrenci reddediyor. Neden reddediyorsun, sesini açmak istiyorum diyorum hocam müsait değilim diyor. Sesim müsait değil diyor. Görüntünün müsait olmamasını anlarım da, sesin müsait olup olmama durumu çok anlamlı gelmiyor.”

K14: “Kameralarını açmıyorlar, soru sorduğumuzda cevap vermiyorlar, müsait değilim diyorlar.”

K15: “Ben en büyük sıkıntıyı öğrenci katılımında yaşadım, Sınıftayken hemen böyle gözünün içine bakınca tepki alabiliyorsun ama uzaktan eğitimde onu yapamıyorsun, onun için öğrencinin derse katılımı da çok fazla yok.”

K16: “Bazen hani öğrencinin ismi var hani dinliyor gözüküyor ama ben bir soru soruyorum kimse cevap vermiyor.”

Aynı tema altındaki diğer bir kategori olan çevrimiçi ortam yapısı boyutunda ise 11 öğretim elemanı uzaktan eğitimin bir sonucu olarak fiziksel temasın eksikliğine ve bu konuda yaşadıkları materyal sorunlarına vurgu yapmışlardır. Özellikle uygulamalı dersler veya derslerin uygulamalı bölümde zorlandıklarını ifade eden öğretim elemanlarından birkaçının görüşü aşağıdaki gibidir:

K2: “Yani ses eğitimi dersine ait materyaller yoktu. Oklavalarla eğitim verdik.”

K13: “Ulaşamamak, görememek, istediğin gibi aktaramamak, uygulamalı hiçbir şey yapamamak.”

K21: “Normalde okulda olsak farklı malzemeler kullanıyoruz, farklı materyaller kullanıyoruz, orada makineler var. Bu nedenle evde olabirliklerini düşünerek malzeme şeylerimizi değiştirdik. Bu da bize kısıtlayıcı oldu.”

4.3.2. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlere geliştirdikleri çözümlere yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlere geliştirdikleri çözümlere yönelik bulgular Tablo 4.3.2.’de yer almaktadır.

Tablo 4.3.2. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Geliştirdikleri Çözümler

Kod	Kategori	Tema	Frekans	Katılımcı
Zoom			11	

Google Meet	Uzaktan eğitim sistemine yönelik çözümler				K1, K2, K3, K5, K8, K9, K10, K12, K15, K20, K21
Jitsi Meet					
TeamLink					
Discord					
UZEM ekibinden destek isteme					
Video kaydı gönderme	Dijital yetersizliğe yönelik çözümler	Teknolojik sorunlara yönelik çözümler	4		K2, K8, K20, K21
Ekran kayıtlarını yayınlama					
Grafik tablet kullanma					
Diğer öğretim elemanlarından destek isteme					
Diğer öğretim elemanları ile kaynak paylaşma					
Bireysel çaba gösterme	Genel altyapıya yönelik çözümler		3		K7, K8, K14
Ev internetini arttırma					
İnternet sağlayıcısına başvurma,					
Öğrencilerin farklı mekanlar kullanması					
Öğrencilerin farklı mekan kullanması			2		K7, K8
Daha fazla tolerans gösterme					
Mail ile yanıt verme	Duygusal yorgunluğa yönelik çözümler	Sağlık sorunlarına yönelik çözümler	2		K7, K12
Temsilci seçme					
Kısa aralıklarla soru sorma	Güdülenme eksikliğine yönelik çözümler	Ders içi sorunlara yönelik çözümler	19		K2,K4,K5,K6,K7, K8,K9,K10,K11,K12, K13,K14,K15,K16, K17,K18,K19,K20.K21
Katılımı nota ekleme					
Öğrenciyle birebir mesajlaşma					
TED konuşma ödevleri					
Mikro uygulamalar verme					

Video kayıtlı
ödevler verme
İnteraktif hale
getirme
Çeşitli görevler
verme
Edmodo sistemi
Ses ve kamera
konusunda
sürekli uyarma
Daha fazla
tolerans gösterme
Ek okumalar
verme
Öğrencilerle
motivasyon
toplantıları
gerçekleştirme
Grup ödevleri
verme
Uygulama
ödevleri verme
Araştırma
ödevleri verme
Şiir ile derse
başlama
Açık uçlu sorular
sorma
Cevaplardan
motive etme
Süreç odaklı
öğretim tasarlama
Ders dışı
aktiviteleri
yoğunlaştırma
Ders WhatsApp
grupları
oluşturma
Geri dönütleri
arttırma
Ödevlere tek tek
geri bildirim
verme
Materyalleri
çeşitlendirme
Yazarak daha çok
açıklama
Sanal laboratuvar
kullanma

Çevrimiçi
ortam
yapısına
yönelik
çözümler

7

K2, K11, K13, K15,
K16, K19, K20

Drama
etkinliklerini
değiştirme
Staj için EBA'ya
dahil olma
Gönüllü
çalışmalar verme
Google Drive
kullanma
Ders içi ufak
değerlendirmeler
yapma
Pandemi sonrası
destek verme
sözü

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlere yönelik geliştirdikleri çözümlere ait yanıtlardan toplam 50 adet in-vivo koda ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlar Tablo 4.3.2.'de ulaşılan kategori ve temalara göre yerleştirilmiştir ancak elde edilen görüşme kayıtlarından fiziksel yorgunluk kategorisine ait geliştirilen herhangi bir çözüm olmadığı için bu kategori çıkartılmıştır. Daha fazla tolerans gösterme kodu öğretim elemanlarının hem dijital eşitsizliğe yönelik hem de güdülenme eksikliğine yönelik kullandıkları çözüm olarak belirtildiğinden dolayı her iki kategoriye de dahil edilmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin farklı mekan kullanması kodu da hem genel altyapı sorunlarına yönelik hem de dijital eşitsizliğine yönelik geliştirilen bir çözümdür, bu nedenle iki kategoriye de eklenmiştir.

Tablo 4.3.2.'de ele alınan çözümler incelendiğinde teknolojik sorunlara yönelik çözümler kategorisi altında 11 öğretim elemanı üniversite tarafından kullanılan uzaktan eğitim sistemine yönelik çözüm geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları yanıtlarında ilk olarak Zoom, Google Meet, TeamLink veya Jitsi Meet gibi alternatif çevrimiçi programlara yöneldiklerini iletmişlerdir. Öğretim elemanları Marmara Üniversitesi'nin uzaktan eğitim sisteminde yaşadıkları ses, görüntü, ekran paylaşımı gibi problemleri alternatif programlarda daha az veya hiç yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ait katılımcı görüşleri aşağıda sıralanmıştır:

K1: *“Ben işimi hızla görebileceğim programları mümkün olduğunca tercih etmeye çalıştım.”*

K3: *“Örneğin Marmara’nın platformunda biraz tam istediğimizi yapamıyoruz. Öğrenciye söz vermek istiyoruz, önce izin veriyoruz mikrofonunu, kamerasını, sonra o kabul ediyor. Ama Zoom üzerinde öğrenci istediği zaman açabiliyor sesini, konuşabiliyor.”*

Öğretim elemanlarından dört tanesi kendi yaşadıkları dijital yetersizliklere ve bu konudaki materyal eksikliklerine karşı ise farklı çözümler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. İlk olarak dersleri için faydalı olabilecek sanal materyalleri satın aldığını söyleyen bir katılımcının cümleleri şöyledir:

K20: *“Grafik tabletlerin olduğunu bilmiyorduk, o benim alanım değil ama grafik tablet alarak sorunu kendim çözdüm. İlk başta telefonumu bağlayarak onlara ara yüz buldum ama o çok verimli olmadığı için bizde mecburen grafik tablet alarak böyle bir yatırım yapmış olduk.”*

Öğretim elemanları bu problem alanına yönelik geliştirdikleri başka bir çözümün ise diğer öğretim elemanları ile kaynak paylaşımı yapmak ve onlardan destek almak olduğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca kendilerinin de bu konu ile ilgili bireysel çaba göstererek, daha önceden kullanmadıkları programları araştırdıklarını ve daha verimli kullanmak için neler yapılabileceğine dair çalışmalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarından üç tanesi genel altyapı problemlerini çözmek için kendi evlerindeki internet paketlerini arttırdıklarını ya da yaşanan kopukluklara karşı abone oldukları internet sağlayıcısından destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yaşadıkları altyapı sorunlarına karşı ise öğrencilerin merkezde veya internetin çektiği yerlere gitmesi ve derslere oradan katılması gibi bir çözüm geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili aşağıda bir katılımcı görüşüne yer verilmiştir:

K8: *“Mesela benim bazı öğrencilerim, Yüksekova’dan bir grup öğrencim köyden çıkıp biraz daha merkeze gidip sonra tekrar beş kilometre kendi köylerine döndüler. Bahçeden katılan oldu. İnternete nereden ulaşabiliyorsa açık alandan katılan öğrencim oldu. Tabi kış mevsimi bunlar, bölgenin getirdiği bazı zorluklar da olabilir. Bu değişik bir his, güzel bir his yani online eğitimde böyle bir farklılık aslında bana ilginç ve güzel bir şey olarak düşünüyorum.”*

Dijital eşitsizliğe yönelik yaşanan problemlere karşı öğretim elemanları öğrencilerin internetin çektiği mekanlarda derse katıldıklarını ve bu durumu yaşayan öğrencilere karşı daha hoşgörülü davrandıklarını belirtmişlerdir.

Diğer bir tema olan sağlık sorunlarına yönelik çözümler incelendiğinde ise, öğretim elemanlarının fiziksel yorgunluklarına karşı herhangi bir çözüm geliştiremedikleri ve bu konuda görüş belirtmedikleri görülmektedir. Diğer yandan yaşadıkları duygusal yorgunluklara karşı sınırlı çözümlerin elde edildiği ve sadece iki öğretim elemanın bu konuda çözüm geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Konu ile ilgili geliştirilen çözümlerden bir tanesi gelen yoğun mesajlara sadece mail yolu ile dönerek, belli aralıklar içerisinde dönüş yapılacağına bildirilmesi olmuştur. Bu duruma örnek olarak K12 kodlu öğretim elemanın yanıtı aşağıdaki gibidir:

“WhatsApp grubu işinden vazgeçtim bu dönem, mail ile yanıt veriyorum ve eğer gecenin çok geç vakti mail gelirse “Bunu yarın daha makul bir saatte konuşalım.” diye tipik bir yanıt veriyorum ki hani makul saatte mesaj yazmaları gerektiğini bilsinler.”

Aynı kategori altında geliştirilen diğer bir çözüm önerisi ise tüm öğrencilerle tek tek mesajlaşmak yerine, her sınıftan bir temsilci seçilip, temsilcinin öğrencilerin sorularını, sorunlarını ve isteklerini tek kanaldan iletmesi olmuştur.

Ders içi yaşanan sorunlara yönelik geliştirilen çözümler teması altında iki kategori bulunmaktadır. Bunlarda ilki olan güdülenme eksikliğine yönelik çözümler incelendiğinde, öğretim elemanlarından 19’unun görüş belirttiği görülmektedir. Elde edilen yanıtlara göre öğretim elemanlarının tercih ettikleri uygulamalardan bazıları katılımı nota eklemek, ses ve kamera konusunda öğrencileri sürekli uyarmak, süreç odaklı öğretim tasarlamak, ders içi dönütleri arttırmak ve öğrencilere kısa aralıklarla sorular sorarak dersteki etkileşimi arttırmak olmuştur. Öğretim elemanlarından bir tanesi sorduğu soruları genel olarak yoruma ve tartışmaya dayalı tercih ettiğini, böylece dersteki motivasyonu ve katılımı arttırmayı hedeflediğini belirtmiştir. Öğretim elemanın yanıtından alınan cümleler aşağıdaki gibidir:

K15: *“Ben bunu çözmek adına mesela öğrencilerin fikir yürütebileceği aslında, böyle bilgi soruları değil de, böyle yani konuyla alakalı tartışmaya, yoruma dayalı açık uçlu sorular dahil etmeye çalışıyordum ve herkesin fikrini almaya çalışıyordum. Hani verdikleri cevap da genelde motive edip, yani konuşmaktan çekinmesinler diye motive edip doğru veya yanlış olmadan tartışmayı yönlendirmeye çalışıyordum.”*

Aynı kategori alanında geliştirilen diğer bir çözüm önerisi ise öğrencilerle birebir mesajlaşma ve kurulan WhatsApp grupları ile iletişimin artırılması olmuştur. Öğretim elemanları bu gruplar ile öğrencilerin sorunlarına daha kısa sürede yanıt verebilmelerinin

yanında onlarla günlük konuşmalar yaparak motivasyonlarını arttırmayı amaçladıklarını belirtmişlerdir. Aynı uygulamayı katılımı arttırmada da kullandıklarını belirten öğretmen elemanlarından bazıları, derse katılım göstermeyen öğrencilere mesaj yoluyla birebir ulaştıkları yanıtını vermişlerdir. Konu ile ilgili örnek bir görüş aşağıdaki gibidir:

K2: *“Ben öğrencilerimi rahatsız ettim mesela akşamdan baktım ki 20 kişi katılmış derse, ben dersten iki gün önce o diğer 18 kişiye “canım yarınki dersimde sizi bekliyorum, çok özledim, soru soracağım.” dedim.”*

Ders içi motivasyonu arttırmaya yönelik ise derse giriş, işleyiş ve ödevlendirmelerde çeşitliliğe gidildiği görülmektedir. Derse giriş anlamında bir öğretmen elemanı derslerini şiir ile açtığını, bu sayede motivasyonu ve iletişimi diri tutmaya çalıştığını ifade etmiştir. Öğretim elemanın cümleleri aşağıdaki gibidir:

K14: *“Mesela ben her dersimde muhakkak bir şiirler açılış yaparım. Şiirle başlıyorum derse ve o anlamda da öğrenciler şu hafta şu şiiri okusanız, şu şahıstan diyerek öyle iletişimi sağlıyoruz.”*

Dersi işleyiş alanında yapılan farklılıklara bakıldığında ise öğrencilere çeşitli görevler verildiği, öğrenme yönetim sistemlerinden destek alındığı ve öğrencilerin ders içerisinde farklı programları da kullanabilecekleri görevlerin verildiği görülmektedir. Konu ile ilgili örnek bir yanıt şöyledir:

K4: *“Dersin bir kısmının ben yine anlatım şeklinde gerçekleştirirken, bir kısmında etkileşim içerisinde onlara da çeşitli görevler veriyordum. Uygulamalar, küçük mikro öğretim gibi uzaktan eğitimi kullanacakları. Pek çok program araştırdılar, becerilerini geliştirdiler.”*

Öğretim elemanları güdülenme eksikliğine karşı ödevlerinde daha fazla çeşitliliğe gittiklerini de yanıtlarında ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerden elde edilen yanıtlarda, ödevlere tek tek ve uzun geri dönütler verilerek öğrencilere çalışmalarının pandemi ve uzaktan eğitim sürecinde de aynı titizlikle incelendiğini mesajının verilmeyi amaçlandığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanları son olarak yapılan ödevler sonrasında sordukları soruların da öğrencilerin derste gerçekten katılıp katılmadıklarını anlamada yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Aşağıda konu ile ilgili bir katılımcı görüşüne yer verilmiştir:

K12: *“Geçen dönem çok fazla araştırma ödevi verdim ve ödevlerin sonrasında şeyi sordum mesela vizeden sonra “Ne öğrendiniz, ne keşfettiniz?” diye sordum. En azından bir gruptan*

onar kişi geldi diyecek olursak, yaklaşık 60 kişinin en azından başka ülkelerin eğitim sistemine dair bir şeyleri öğrendiğine, keşfettiğine dair feedback de almış oldum. Hani bir şekilde çocuklardan farklı noktalardan feedback alarak, bir şeylerin ulaşıp ulaşmadığını test etmeye başlar oldum.”

Ders içi yaşanan sorunlara yönelik çözümler temasının diğer bir kategorisi ise çevrimiçi ortam yapısına yönelik çözümlerdir. Bu kategori başlığı altında yedi öğretim elemanının yanıtlarından fiziksel temas ve yüz yüze ortam eksikliğinin getirdiği sorunlara karşı geliştirilen çözümlere ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının bu durumu gidermek adına uyguladıkları çözümlerden bazıları materyallerini çeşitlendirmeleri, anlaşılamayan bölümler içi yazarak daha fazla açıklama yapmaları, sanal laboratuvar kullanmaları olmuştur. Ayrıca yüz yüze eğitimde yapılan uygulamalara yönelik değişikliklere gittiklerini de ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı drama derslerindeki etkinliklerin yönünü değiştirdiğini şu ifadelerle açıklamıştır:

K16: *“Daha çok dramanın işte canlandırmadan ziyade işte resim tamamlama, hikaye tamamlama ya da kendini bireysel olarak anlatmaya dayanan birtakım etkinliklerin üzerine yoğunlaştık.”*

Öğrencilerin staj uygulamalarında ise okullara gidemedikleri içi EBA sistemi üzerinden çevrimiçi ders vermeleri yönünde uzlaşıldığı da verilen yanıtlar arasındadır. Öğretim elemanları bu yöntem ile öğrencilerin uzaktan eğitim ile de olsa öğretmenlik uygulamalarına ve staj deneyimine sahip olmaları konusuna çözüm getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanları çevrimiçi ortamın yapısı nedeniyle öğrenci katılımından tam olarak emin olamadıklarını ve bu problemi çözmek içi geliştirdikleri yöntemlerden bir tanesinin gönüllü çalışmalar vermek olduğunu söylemişlerdir. Konu ile ilgili bir görüşe aşağıda yer verilmiştir:

K19: *“Yani örnek veriyorum ben Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersini yürütüyorum. Mesela bu dersi yürütürken işte son zamanlarda günce olan konu, örneğin en son kadına şiddetle alakalı konular daha gündemdeydi. Dolayısıyla kadına şiddetle alakalı araştırmaları bir bakın inceleyin, şöyle bir özetleyerek bana gönderin ama tamamen gönüllülük esaslı değilim zaman evet gerçeğten kimler derse katılıyor o noktada onu görmüş oluyorum.”*

Elde edilen görüşmelerden alınan yanıtlara göre gerçek katılımdan emin olmak için geliştirilen bir diğer çözüm önerisi ise ders içi ufak değerlendirmeler yapmak olmuştur. Öğretim elemanları bu noktada ders içerisinde sordukları sorunun yanıtının görsel yolla iletilmesini ya da kullanılan öğrenme sistemine yüklenmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bir yanıt aşağıdaki gibidir:

K20: *“Ders anında bir problem verip bu problemi 5 dakika içinde herkes çözsün ve fotoğrafını çeksin ve platforma yüklesin gibi bir şey yaptık.”*

Öğretim elemanları çevrimiçi öğrenme ortamının yapısıyla ilgili özellikle görsel sanatlar ve müzik eğitiminde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma yönelik evdeki materyalleri değerlendirdiklerini ve materyal çeşitliğine gittiklerini ifade etmenin yanında, pandemi sürecinde yaşanan eksikleri kapatmak için öğrencilere yüz yüze eğitime geçilmesi durumunda ya da mezun olsalar da okula gelip, uygulama yapabileceklerini ilettiklerini yanıtlarında söylemişlerdir. Bu duruma ilişkin bir alıntı aşağıdaki gibidir:

K21: *“Yani okul açılınca, bunlar mezun olsalar da onlara şöyle dedim; atölyeme mezun olsanız bile, atölyeme gelmeleri ve gruplar halinde onlara malzeme ile atölye ortamında çalışma desteği vereceğimi belirttim ve bunu da söylemiş olmam onları rahatlattı.”*

4.4. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde en çok kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik bulgular içerik analizi

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik bulgular Tablo 4.4.’de yer almaktadır.

Tablo 4.4. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde En Çok Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Teknikleri

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcı
Öğretmen merkezli	Anlatım	14	K1, K2, K3, K4,
	Gösterip yaptırma	4	K6, K8, K10,
	Gösterim		K11, K12, K14,
		3	K15, K16, K18, K19, K20
	Soru-cevap	13	

Öğrenci merkezli	Tartışma	8	K1, K2, K3, K4,
	Proje çalışması	6	K5, K6, K7, K8,
	Beyin fırtınası	5	K9, K10, K11,
	Gösterip yaptırma,	4	K12, K13, K14,
	Araştırma	4	K15, K16, K17,
	Problem çözme	4	K18, K19, K20,
	Bireysel çalışma	4	K21
	Örnek olay	2	
	Grup çalışması	2	
	Vaka çalışması	2	
	Dramatizasyon	1	
	Mikro öğretim uygulamaları	1	
	Laboratuvar uygulamaları	1	
	Film analizi	1	

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde canlı derslerinde en çok kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri incelendiğinde toplamda 17 adet koda ulaşılmıştır. Elde edilen 17 koddan öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki kategoriye varılmıştır. Gösterip yaptırma tekniğinin ilk bölümünde öğretmen, ikinci bölümünde öğrenci aktif olduğu için her iki kategoriye de dahil edilmiştir. Kodların yanında kodun kaç kullanıcı tarafından tekrar edildiği bilgisine frekans başlığı altında yer verilerek, en çok kullanılan tekniklerin de gösterilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 4.4. incelendiğinde araştırmaya katılan 21 öğretim elemanından 14'ü en çok anlatım tekniğini kullandığını ifade etmiştir. Öğretim elemanları bu noktada uzaktan eğitim sürecinde öğretim yöntem ve teknikleri konusunda oldukça sınırlandıklarını ve ilk olarak anlatım tekniğine yöneldiklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bir katılımcı aşağıdaki yanıtı vermiştir:

K12: “Uzaktan eğitimin özellikle bu sistemin bize sunduğu yani Marmara Üniversitesi’nin bize sunduğu sistemde ne yazık ki biraz sınırlı, ister istemez anlatım tekniği yani direkt siz

anlatıyorsunuz gibi ama şey yapmaya çok gayret ettim, eğer bir örnek vereceksem böyle popüler ya da çocuklara hitap edebilecek dizi ya da filmlerden kesitler.”

Öğretim elemanları anlatım tekniğini çoğu zaman tek başına kullanmadıklarını, anlatımlarını diğer yöntemler ve ek kaynaklar ile desteklediklerini de ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı anlatımın film kesitlerini eklediğini iletirken, diğer bir katılımcı anlatımını sadece slayt üzerinden gerçekleştirmediğini söylemiştir. Katılımcıların yanıtları aşağıdaki gibidir:

K6: *“Düz anlatım, role playing olmuyor tabii. Öyle bir şeyi yapma şansımız olmuyor ama tabii filmlerden bol bol kesit paylaşım şansımız oldu.”*

K19: *“Ben hiçbir zaman slayt açıp, slayt üzerinden anlatma tekniğim yoktur ya da slayt üzerinden asla okumama. Anlatım ama o anlatımı çeşitlendirerek bir yöntem kullandım.”*

Öğretim elemanlarından bazıları yüz yüze eğitimde anlatımı çok sık kullanmasalar da, uzaktan eğitimde sıklıkla başvurdukları bir yol olduğuna yanıtlarında yer vermişlerdir. Örneğin bir katılımcı, problem çözmeyi derslerinde daha çok tercih etmesine rağmen uzaktan eğitimde anlatımın öne geçtiğini şu sözlerle anlatmıştır:

K19: *“Problem çözme en fazla kullandığımız tekniklerden ama ne yazık ki bu süreçte anlatım yöntemini bir tık daha fazla kullanıyoruz.”*

Elde edilen sonuçlara göre anlatım tekniğinden sonra en çok soru-cevap tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan 21 öğretim elemanından 13’ü yanıtlarında soru-cevap tekniğinden sıklıkla yararlandıklarına yer vermişlerdir. Bir öğretim elemanı soru-cevap yönteminde kullandığı çevrimiçi platformdaki farklılıkları kullandığını, böylece dersteki etkileşimi arttırdığını iletmiştir. K1 kodlu katılımcının yanıtı aşağıdaki gibidir:

“Programın sunduğu çeşitlilik kadar, hocanın da bu çeşitliliği sunması lazım. Mesela açık uçlu soru soruyorsun ekranda pat diye düşebiliyor. Ee onlara deadline veriyorsun, o zaman içerisinde yanıtlamasını bekliyorsun. Acayip eğleniyorlar bunlarda. Dolayısıyla farklı, özellikle soru-cevap, tartışma ve anlatım en sık kullandığı oldu, tabii gösteri de aynı zamanda buna eklemeliyim.”

Öğretim elemanlarının verdiği yanıtlar incelendiğinde soru-cevap tekniğinden sonra en çok tartışmanın kullanıldığı görülmektedir. Yapılan görüşmeler sonucu en çok tartışma tekniğini kullandıklarını belirten 8 öğretim elemanından bir tanesi, normalde bu tekniğin

uzaktan eğitimde güç olabileceği düşünülürken, kendisinin sıklıkla kullandığını ifade etmiştir:

K15: *“Şöyle ilginç bir şekilde ben her ne kadar uzaktan eğitimin doğasına uygun değilmiş görünse de ben tartışma yöntemi çok fazla kullanmaya çalıştım.”*

Başka bir katılımcı derslerde tartışma ile birlikte kullandığı diğer teknikleri de sıralayarak, bu tarz uzaktan öğrenimin öğrenciler açısından daha keyifli hale geldiğini yanıtında belirtmiştir. Öğretim elemanın cevabı aşağıdaki gibidir:

K7: *“Birazcık tartışma, biraz beyin fırtınası, balık kılçığı yöntemi gibi. Hani bunlar onların da hoşuna gidiyor çünkü sürekli ben aktardığım zaman hem ben sıkılıyorum süreçten, hem onlar sıkılıyorlar çünkü ben karşımda da onları göremediğim için.”*

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde derslerinde sıklıkla kullandıkları bir diğer teknik ise proje çalışmaları olmuştur. 21 öğretim elemanından 6’sı öğrencilerden derslerin de proje çalışmasını yapmalarını isteyerek bunları hem ders içi çalışmalarda değerlendirdiklerini hem bu yolla öğrencilerine uzaktan da olsa farklı gelebilecek uygulamalar kullandıklarını belirtmişlerdir. Proje yöntemini beyin fırtınası takip etmektedir. Öğretim elemanları bu tekniği özellikle yeni konulara ve tartışmalara başlarken kullandıklarını yanıtlarında ifade etmişlerdir. Beyin fırtınasından sonra en çok tercih edilen teknikler gösterip yaptırma, örnek olay ve araştırma inceleme uygulamalarıdır. Öğretim elemanları özellikle dersin uygulama ile öğrenilebilecek noktalarında gösterip yaptırma tekniğinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde bu süreci kameralarını kullanarak ya da öğrencilerin ekran paylaşması ile yürüttüklerini ifade eden öğretim elemanlarından bazılarının yanıtı aşağıdaki gibidir:

K3: *“Gösterip yaptırma, sonra soru-cevap tekniğini kullanıyoruz. Uzaktan eğitimde de bunları kullandım ben. Dersin sonunda hani kısa bir uygulama, şöyle bir şey yapıyoruz diyorum, onu yaptırıyorum. Onu yaptırdıktan sonra rastgele isimler söyleyip hani onların ekranını paylaşmasını istiyorum.”*

K14: *“Öğrenci sayısı az olunca Zoom üzerinden yaptık, Zoom üzerinden de onlara malzemeleri söyledim yani gösterip yaptırma kullandım. Ben uygulamadım onlar da aynı süreci uyguladılar, ne yaptık böyle ekrana tutarak yakinen gösterdiler.”*

Araştırma yolunu tercih eden öğretim elemanlarından bir tanesi, böylece anlatım tekniğini daha aza indirgediğini belirtirken, diğer bir öğretim elemanı derslerinin araştırma

ve incelemeye çok uygun olduğunu ve bunu uzaktan eğitimde de devam ettirebildiğini söylemiştir. Katılımcıların yanıtları aşağıdaki gibidir:

K5: “Çok güzel olduğunu düşünüyorum, biraz tabii bizim derslerimiz de buna uygun. Probleme dayalı öğrenme kullandık. Bizim alanımıza çok çok uygun, proje tasarlattım.”

K12: “Özellikle araştırmayı çok dahil etmeye çalıştım çünkü hani öğretim tekniği olarak anlatımın ötesine geçme şansınız çok fazla olmuyor.”

Öğretim elemanlarından bir tanesi, öğrencilerin okulda sınıf içerisinde yaptıkları öğretim uygulamalarını uzaktan eğitimde gerçekleştirmek adına videolu mikro öğretim uygulamalarını sıklıkla kullandığını aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

K4: “Küçük uygulama videoları çektiler. Rubrik değerlendirme üzerinden kendilerini değerlendirdiler ve birbirlerinin mikro öğretimlerini değerlendirdiler. Bu da aktif bir ortam oluşturmuş oldu ve öğretim dersinde mesela bir plan hazırladılar.”

4.5. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde en çok kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitime uygun bulma durumlarına yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitime uygun bulma durumlarına yönelik bulgular Tablo 4.5.’de yer almaktadır.

Tablo 4.5. Öğretim Elemanlarının Pandemi Döneminde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Uzaktan Eğitime Uygun Bulma Durumları

Kod	Frekans	Katılımcı
Evet, uygun	12	K1, K2, K3, K4, K5, K8, K11, K14, K15, K18, K19, K21
Kısmen uygun	5	K7, K10, K12, K13, K16
Emin değilim	4	K6, K9, K17, K20

Tablo 4.5.’te öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen yanıtlara göre, öğretim elemanlarının sıklıkla kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin uzaktan eğitime uygun bulup bulmama sonuçları yer almaktadır. Bu problem başlığı ile ilgili yanıtlar analiz edilmeden önce dört adet kod belirlenmiştir: evet, uygun, kısmen uygun, emin değilim, hayır, uygun değil. Öğretim elemanlarını yanıtları incelendiğinde hayır uygun değil

kategorisine ait herhangi bir yanıt bulunmamıştır. Bu nedenle cevaplar geri kalan üç kodun altında analiz edilmiştir.

Tablo 4.5. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarından 12'sinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitime uygun gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Örneğin K1 kodlu öğretim elemanı yüz yüze eğitimde anlatım tekniğinde çok zorlanırken, uzaktan eğitim sürecinde bu durumun tam tersine dönüştüğünü ifade etmiştir. Başka bir öğretim elemanı ise, örneğin anlatım tekniğinde ses kullanımına uzaktan eğitimde daha önem verdiğini, bu nedenle de tekniğin uygun olduğunu düşündüğünü iletmiştir. Öğretim elemanlarının yanıtları aşağıdaki gibidir:

K1: *“Uzun soluklu dikkatini sağlamak vesaire filan yüz yüze bu benim çok zorlandığım bir yöntemdir. Yani gerçekten iyi bir sahne olması lazım anlatım yöntemi için. Fakat şimdi bu senkron derslerde, benim anlatım derslerimde öğrencilerin 34 kişilik bir grupta 30-32'nin altına düşmedi ve dersin bir buçuk, iki saati hocam biraz daha devam etsek gibi durumlar oldu. Ee dolayısıyla anlatım yöntemini çok kullandım ama bunu senkron programın sunduğu güzelliklerle destekledim.”*

K14: *“Buradaki önemli nokta sesti bence, tını. O yüzden ders anlatırken de önemli yerleri vurgulayıp, önemsizleri daha sessiz, birden sesini alçaltıp yükseltme, tını, vurgu, bunlar karşıda etki yaptı diye düşünüyorum, dikkatle dinlediler o yüzden.”*

Benzer şekilde başka bir öğretim elemanı da, kullandığı tekniklerin uzaktan eğitimde, bağlantı sorunlarının olmadığı bir ortamda çok daha rahat verilebileceğini ve zorlanmadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

K5: *“Yani aslına bakarsan bu benim kanaatim, teknik problemlerin üstesinden geldiğimiz takdirde ben yüz yüzedan çok çok daha iyi olabileceğini düşünüyorum. Hatta şöyle söyleyeyim, burada zamanı birazcık daha efektif kullanabiliyorsunuz. Dolayısıyla birazcık daha mesela yüz yüze de yapamadığımız şeylere bile zaman kaldı ve bunları yaptık yani.”*

İki öğretim elemanı görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda, çevrimiçi ortamın bazı özellikleri ile kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin daha etkili hale geldiğini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının yanıtları aşağıdaki gibidir:

K18: *“Tahtada silindiği gibi orada silinmiyor, sürekli aşağı yukarı giderek oradaki kelime not bölümü gibi oluyor, chat bölümü bu yüzden çok faydalı oldu.”*

K19: *“Daha önce yüz yüze verilen eğitimden şu anda çok daha fazla etkili olduğu konusunda öğrencilerin görüşleri var. Çünkü bunun nedeni şu: yine online da olsa ben uygulama yapıyorum derste. Öğrencilerden şunu istiyorum: Evet ekranınızın yarısı benim ekranım olacak, yani benim SPSS'im olacak, yarısı ise siz kendi SPSS'iniz olacak. Dolayısıyla normalde yüz yüze eğitimde bunu yapamıyorduk.”*

Kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerin uzaktan eğitime uygun olduğunu düşünen öğretim elemanlarından bir tanesi, bunun nedenini yüz yüze de aynı yöntemleri kullanması olarak belirtmiştir:

K3: *“Zaten şunu fark ettik uzaktan eğitimde ya da ben kendi açımdan düşündüğümde, uzaktan eğitimde yaşadığımız problemler aslında bizim derste görmezden geldiğimiz problemlermiş. Derste de gösterip yaptırma, soru-cevap. Farklı teknik derste de kullanmıyormuşuz ki hani burada da kullanalım gibi bir süreç oldu.”*

Öğretim elemanlarından beşi kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin uzaktan eğitime kısmen uygun olduğunu düşünmektedir. Öğretim elemanları bu noktada istedikleri verimi tam olarak yakalayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K7: *“Yine kullanmaya çalıştım ama yüz yüzedeki kadar, o kadar etkili olmadığını düşünüyorum.”*

K10: *“Tam verimi sağlamak mümkün olmadı diyebilirim. O açıdan eksik kaldıklarını düşünüyorum mesela.”*

Bir öğretim elemanı ise kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerini yüz yüze eğitimde daha fazla çeşitlendirebildiğini, bu nedenle uzaktan eğitimde aynı uygunluğu yakalamamış olabileceği ifadelerine yer vermiştir. Öğretim elemanının yanıtı aşağıdaki gibidir:

K13: *“Öğretim yöntem ve tekniklerinde hani çok yaratıcı olduk mu? Ben kendi adıma çok yaratıcı olduğumu düşünmüyorum. Yüz yüze daha yaratıcı olduğumu biliyorum çünkü tamamen ihtiyaç odaklı bir sürü teknik kullanabilirken, burada, bu benimle de alakalı olabilir, hani soru-cevapla, bunu yazılıya döktük ya da etkinlikleri verirken daha çok bireysel bildirimlere döndüm.”*

Öğretim elemanlarından dört tanesi kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin uzaktan eğitime uygun olup olmadığı konusunda emin değildirler. Örneğin, öğretim

elemanlarından bir tanesi, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygunluğunun öğrenci motivasyonuna da bağlı olduğunu ve süreçte öğrencilerin bazılarının sadece tamamlama üzerine kurulu, sonuç odaklı ilerlediklerini belirtmiştir. Öğretim elemanın yanıtı aşağıdaki gibidir:

K17: “Her ne kadar uygulama tabanlı gitsek de yani aslında Tarih Öğretmenliği becerilerine odaklansak da, önlerinde birçok örnek olmasına rağmen, yani buradan mezun olan arkadaşlarımız başarılı olmalarına rağmen aslında tüm bunlar bir sonuç odaklılığı ifade ediyor ve sonuç odaklılığı ifade ettiği için de burada atomu parçalasak da Zoom karşısında bunu kalıcılığı ile insanı iletişimin kalıcılığı arasında bir fark var.”

4.6. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde öğrenci etkileşiminin olduğu etkin öğrenme oluşturmada zorlanma durumlarına yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde öğrenci etkileşiminin olduğu etkin öğrenme ortamı oluşturmada zorlanıp zorlanmama durumlarına yönelik bulgular Tablo 4.6.’da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenci Etkileşiminin Olduğu Etkin Öğrenme Ortamı Oluşturmada Zorlanma Durumları

Kod	Frekans	Katılımcı
Zorluk yaşamadım	10	K1, K3, K5, K6, K8, K10, K11, K12, K14, K21
Zorluk yaşadım	4	K9, K15, K16, K18
İlk başlarda zorluk yaşadım	3	K2, K4, K13
Öğrenci grubuna göre değişti	2	K17, K19
Kısmen zorluk yaşadım	2	K7, K20

Tablo 4.6.’da öğretim elemanlarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitimlerinde öğrenci etkileşimin olduğu etkin öğrenme ortamları oluşturmada zorluk yaşayıp yaşamadıklarına dair sonuçlar görülmektedir. Öğretim elemanlarının cevapları analiz edilmeden önce araştırmacı, zorluk yaşamadım, zorluk yaşadım, kısmen zorluk yaşadım, ilk başlarda zorluk yaşadım olmak üzere dört kod belirlemişlerdir. Fakat öğretim elemanlarının cevaplarından “öğrenci grubuna göre değişti” in-vivo kodu da elde edilerek toplamda beş adet koda ulaşılmıştır.

Tablo 4.6. incelendiğinde araştırmaya katılan 21 öğretim elemanından 10 tanesinin öğrenci etkileşiminin olduğu etkin bir sanal sınıf ortamı oluşturmada zorlanmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretim elemanları bu durumun oluşmasında farklı bazı etkenlerden bahsetmişlerdir. Örneğin bir öğretim elemanı öğrencilerinin özelliklerinden dolayı uzaktan eğitim derslerinde etkileşimi yakaladığını aşağıdaki cümleler ile ifade etmiştir:

K6: *“Yok şöyle bizim çocukların özelliği. Bizde hep chat’ten yazışmaya devam ediyorlar. Sorduğun soruya oradan cevap veriyorlar. Baktım olmadı Zoom’a geçiyoruz, orada da konuşmaya hevesliler.”*

Diğer yandan bir öğretim elemanı yanıtında öğrencilerin uzaktan eğitim derslerinde kendilerini kolayca ifade ettiklerinden bahsetmiştir. Böylece etkileşimli sınıf ortamının oluştuğunu ileten öğretim elemanının yanıtından bir bölüm aşağıdaki gibidir:

K8: *“Etkileşim bağlamında sorarsan, ben öğrencileri daha yakın ve daha samimi buldum online eğitimde, çünkü o rahatlığı hissettiler, benim de onlara aynı şekilde.”*

Öğretim elemanlarından bazıları pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde etkileşimli sınıf ortamı oluşturmalarını ders içerisinde tercih ettikleri ve kullandıkları yöntemlere de bağlamaktadırlar. Öğrencilerin aktif olduğu ve birbirlerini değerlendirdikleri sanal derslerde etkileşimin de doğal olarak oluştuğunu ifade eden bir öğretim elemanı, zorluk yaşamadığını aşağıdaki cümlelerle aktarmıştır:

K5: *“Yok, hiçbir sıkıntım olmadı. Şimdi şöyle her hafta bir grup öğrenci, ben sunum yaptıktan sonra işte buldukları teknolojik oyuncakları vesaire gösterdiler, videolarla sundular. İşte mesela mobil uygulama geliştirdiler. Geliştirdikleri o mobil uygulamaları bizimle paylaştılar, diğer arkadaşları da oynadı, yorum yaptılar yani dolayısıyla ders zaten bir şekilde etkileşimli geçti.”*

Öğretim elemanları etkileşimli sınıf ortamı oluşturmada kolaylık yaşamalarını öğrenci sayılarına da bağlamaktadırlar. Daha kalabalık gruplarda, kullanılan platformun da etkisiyle öğrencilerin söz almada zorlandıklarını ve dolayısıyla derslerin daha çok düz anlatım şeklinde ilerlerken, öğrenci sayısının az olduğu gruplarda etkileşimin çok daha çabuk ve rahat oluşturulduğunu söylemişlerdir. Bu duruma örnek olarak aşağıdaki yanıt seçilmiştir:

K12: *“Özellikle küçük gruplarla çok güzel sonuçlar alıyorsunuz, öğrenci sayısı azsa eğer.”*

Öğretim elemanlarından dördü uzaktan eğitim sürecinde etkileşimli sınıf ortamı oluşturmada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarından bazılarının verdikleri yanıtlarda bu zorluğun nedenini öğrencilerin görüntülü ve sesli katılmamalarına bağladıkları görülmektedir:

K9: *“Yani öğrenci sistemde gözüküyor ama işte ne kadar ders dinliyor, ne kadar katılım o bir soru işareti. Etkileşimi arttırmakta zorlandım.”*

Analiz edilen yanıtlardan bazılarında ise öğretim elemanlarının öğrencilerin yaşadıkları kaygı ve endişe nedeniyle ders etkileşimini arttırmada zorluk yaşamalarına sebep olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin bir yanıt aşağıdaki gibidir:

K15: *“Ya özellikle insanız sonuçta ve pandemi süreci de çok canlı bir süreç. Herkes doğal olarak yaşıyor bunu, çevresinde insanlar COVID oluyor, belki kendileri. Tabi kaygılar üst düzeyde, işte okula gidemiyorlar diye, arkadaşlarını özledikleri diye moral motivasyon yerlerde. Bundan dolayı doğal olarak öğrencileri derse katma konusunda, öğrenci etkileşimi artırma konusunda sıkıntılar yaşadık.”*

Tablo 4.6. incelendiğinde katılımcılardan elde edilen yanıtlara göre, üç öğretim elemanın pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde etkileşimin olduğu sınıf ortamlarını oluştururken ilk olarak zorlandıkları görülmektedir. Öğretim elemanları ilk dönemlerde bu zorluğu yaşamalarını hem uzaktan eğitime sürecine olan yabancılıkla hem de sürece yönelik kaygı yaşamalarıyla bağdaştırmaktadırlar. K2 kodlu öğretim elemanı konu ile ilgili düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

K2: *“Şimdi ilk başlangıçta zorlandım, ilk bir ay zorlandım. Ama bilmiyordum hiç böyle daha önce.”*

Öğretim elemanlarından iki tanesi süreç içerisinde etkileşimli sınıf oluşturmada kısmen zorlandığını belirtmiştir. Bir öğretim elemanı buradaki etkileşimin öğrencinin görüntüsünü açmasıyla doğrudan ilgili olduğunu, fakat burada herhangi zorunluluk bulunmadığı için etkileşimi tam olarak gerçekleştiremediğini ifade etmiştir. Öğretim elemanının yanıtına aşağıda yer verilmiştir:

K20: *“Etkileşimi arttırmada yasal eksiklikler de var. Sonuçta elimizde yasal olarak bir belge yoksa, yönetmelikte olsa mesela bir öğrenci nasıl sınavda kalemim yok, silgim yok diyemezse, benzer durum kamerasız bir öğrenci kameram yok diyememeli. Dolayısıyla bu tür problemleri aştığımız zaman öğrenci etkileşimleri daha da artacaktır.”*

Son olarak iki öğretim elemanının pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde etkileşimin olduğu etkin sanal sınıf ortamı oluşturmada öğrenci gruplarına göre farklılıklar yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin bir öğretim elemanı, eğitime yüz yüze olarak başladığı bazı öğrenci gruplarında etkileşimi oluşturma çok daha kolay olduğunu ve bu nedenle etkileşimin derse girdiği sınıflara göre değiştiğini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

K19: “*Pandemi öncesinde yüz yüze tanıştığımız öğrencilerim vardı ve o etkileşim inanılmaz şuan derste devam ediyor, o yüzden o grupta zorlanmıyorum, asla zorlanmıyorum. Diğer gruplarla bu hiç olmuyor, çünkü ben onları hiç tanımıyorum. O yüzden etkileşimi arttırmada ben kendi adıma gerçekten çok büyük çaba sarf ediyorum.*”

4.7. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ait bulgular Tablo 7.’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Tercih Ettikleri Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Kod	Kategori	Tema	Frekans	Katılımcı
Proje				
Araştırma ödevleri				
Haftalık ödevler				K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K19, K20, K21
Yoruma dayalı ödevler				
Bireysel ödevler	Ödevler		19	
Grup ödevleri				
Vaka analizi		Süreç		
Film analizi		Değerlendirme		
Poster				
Sunum				
Portfolyo				
Metinle ilgili bulmaca hazırlama	Ders içi etkinlikler		6	K2, K5, K10, K11, K15, K20
Ders içi soru-cevap				

Kavram çalışmaları				
Tamamlayıcı destek çalışmaları				
Ders içi tartışmalara katılım				
Sunum				
Çoktan seçmeli test				
Karma sorular				K1, K6, K8, K9, K12, K14, K15, K16, K18, K19
Açık uçlu sorular	Sınavlar	Sonuç Değerlendirme	10	
Boşluk doldurma				
Doğru-yanlış soruları				
Mikro öğretim				
Poster				
Proje		Performansa Yönelik Değerlendirme	8	K2, K3, K4, K5, K11, K12, K19, K21
Sunum	Ürün odaklı			
Öz değerlendirme				
Akran değerlendirme				

Araştırmanın yedinci alt problemünde öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri incelenmiştir. Buna göre katılımcılardan elde edilen yanıtların analizinde toplamda 24 adet in-vivo koda ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlar ödevler, ders içi etkinlikler, sınavlar ve ürün odaklı olmak üzere toplam dört kategori altında yeniden düzenlenmiştir. Ödevler ve ders içi etkinlikler kategorisi süreç değerlendirme teması altında, sınavlar kategorisi sonuç değerlendirme teması altında, son olarak ürün odaklı kategorisi ise performansa yönelik değerlendirme teması altında incelenmiştir. Poster kodu öğretim elemanları tarafından süreç değerlendirme ve performansa yönelik değerlendirmede kullanıldığı için hem ödevler hem de ürün odaklı kategorisi altında yer almıştır. Benzer şekilde proje koduna da hem ödev hem ürün odaklı kategorisinde yer verilmiştir. Son olarak öğretim elemanlarının değerlendirmelerine göre sunum kodu ödevler, ders içi etkinlikler ve ürün odaklı kategorilerinin üçünde de bulunmaktadır.

Tablo 4.7. incelendiğinde süreç değerlendirme teması içerisinde ödevler ve ders içi etkinlikler kategorilerinin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 21 öğretmen elemanından 19'u ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak ödevlerden yararlandıklarını ve değerlendirmelerini sürece yaydıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları tek bir ödev yerine haftalara bölünmüş ödevleri kullandıklarını ve bu ödevlerde hem bireysel hem de grup çalışmalarının yer aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları öğrencilere grup ödevleri vererek hem öğrenciler üzerindeki yoğunluğu hem de ödevleri değerlendirme sürecinde kendi üzerlerindeki iş yükünü hafifletmeyi amaçladıklarını da eklemişlerdir. Bu durum ile ilgili iki görüşe aşağıda yer verilmiştir:

K7: *“Sınav açısından yapmayı tercih etmedim. Daha çok ödevler üzerinden gitmeyi tercih ettim.”*

K5: *“Çok fazla üzerimde yoğunluk oluşmasın diye elimden geldiği kadar ödevleri grup ödevi yapmaya çalıştım.”*

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre süreç değerlendirme boyutunun diğer bir kategorisi ders içi etkinlikler olmuştur. Burada öğretmen elemanları öğrencilerin ders içerisindeki çalışmalarını, katılımlarını ve çalışmalarını paylaşımlarını değerlendirdiklerini ve böylece sonuç odaklı ilerlemediklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bir yanıt şu şekildedir:

K20: *“Ders içi aktivitelere biraz daha ağırlık vermeye çalıştım. Bu şekilde öğrencinin yükünü dönem boyuna yaymaya çalıştım.”*

Ders içi etkinlik değerlendirmelerine bir diğer örnek olarak bir öğretmen elemanının derste gerçekleştirdiği kavram çalışmaları verilebilir. K2 kodlu katılımcının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

K2: *“Sonra kavram çalışmaları bizde çok önemlidir. Ses eğitime ait kavramlar var, müzik eğitime ait kavramlar var, vermiş olduğumuz derse ait kavramlar var. Bunları diyorum ki mesela unuttum diyorum. Masalla hikaye arasında bir ayrım vardı, neydi onlar diyorum. Hemen pıt cevap geliyor bana.”*

Öğretim elemanlarının ders için etkinliklere yönelik kullandıkları değerlendirme türlerinden birisi de soru cevaplardır. Öğretim elemanları bu yol ile öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair fikir sahibi olduklarını belirtmişlerdir:

K11: “Ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak işlediğimiz konular ile ilgili sorular sorup anlaşıp anlaşılmadığını anlıyoruz ders içerisinde.”

Tablo 4.7.’ye bakıldığında, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme alanında kullandıkları bir başka tema sonuç odaklı değerlendirmeler olmuştur. Öğretim elemanları sonuç odaklı değerlendirmeler için sınavları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sınavlarda kullanılan soru tipleri ise çeşitlilik göstermektedir. Görüşmelerden elde edilen yanıtlar incelendiğinde, öğretim elemanlarının hem çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı ve doğru-yanlış sorulu sınavları hem de karma ve açık uçlu sorulardan oluşan sınavları tercih ettikleri görülmektedir. Öğretim elemanları görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda sınavlarda sordukları soru seçmede öğrenci sayısının önemli bir rol oynadığını söylemişlerdir. Öğrenci sayısının fazla olduğu gruplarda değerlendirme aşamasının daha kolay ve pratik olacağı test soruları tercih edilmiştir. Bu konuya ilişkin birkaç yanıt aşağıdaki gibidir:

K9: “650’den fazla öğrenci vardı notlandırmam gereken. Bu nedenle genelde kısa boşluk doldurma ve test değerlendirme yaptım çünkü öbür türlüyle başa çıkamayacağımı düşündüm.”

K15: “Kalabalık bir gruptu. Orada açık uçlu sınav yapamadım. Çoktan seçmeli sınav yaptım. Ha kazanımlara ulaşabildim , hedeflerime ulaşabildim mi? Çok sanmıyorum.”

Öğretim elemanları ödev değerlendirmesinin zor olduğu ve sınav yaptıkları kalabalık gruplarda verilen süreyi arttırarak soruları daha yoruma dayalı hazırladıklarını da ifade etmişlerdir. Örneğin K6 kodlu katılımcının yanıtı şu şekildedir:

“Ben ödev vermedim ama sorularımı normal sorduğumdan farklı bir hale getirip, belli bir süre verdim cevaplamaları için yani yine açık uçlu sordum.”

Öğretim elemanları verdikleri dersin türüne göre de soru seçimlerini gözden geçirdiklerini yanıtlarında belirtmişlerdir:

K12: “Family Psychology diye bir dersim var. O iki gruba dedim ki açık uçlu yapacağım çünkü onu çoktan seçmeli hazırlamaya gönlüm el vermedi. PDR’de meslek öğrenecekleri, okullarda PDR dersi. Bunu çoktan seçmeli yaparsam mesleğe dair hani çok doğru yanıt seçmek ama bu bambaşka bir şey yani bu mesleği icra ediyor olmak. Hani sorunla karşılaştığı zaman, sorunu nasıl çözebileceğine dair bilgi sahibi olmasını istiyorum.”

Öğretim elemanlarının pandemi sürecinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde ulaşılan son tema performansa yönelik değerlendirme olmuştur. Öğretim elemanları verdikleri yanıtlarda öğrencilerin ortaya koymuş oldukları uygulamaları ve ürünleri değerlendirdiklerini ve notlandırmayı buna göre verdiklerini ifade etmişlerdir. Buradaki ürünler öğrencilerin kendileri ve arkadaşları tarafından da değerlendirilen mikro öğretim uygulamaları, posterler, projeler ve sunumlar olmuştur. Konu ile ilgili iki katılımcının yanıtına aşağıda yer verilmiştir:

K3: “Şimdi uzaktan eğitimde proje ağırlıklı değerlendirdim yani her şeyi proje üzerinden vermeye başladık, projelerini değerlendirdim.”

K4: “Mikro öğretim yaptım. Öğrenciler de kendilerini aktif olarak değerlendiriyorlardı.”

4.8. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinde gözlemledikleri kazanım kayıplarını engellemek için geliştirdikleri yöntemlere yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının öğrencilerinde gözlemlediklerini kazanım kayıplarını engellemek için geliştirdikleri yöntemlere ait bulgulara Tablo 4.8.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretim Elemanlarının Oluşan Kazanım Kayıplarını Engellemek İçin Geliştirdikleri Yöntemler

Kod	Kategori	Frekans	Katılımcı
Tekrar çalışmaları verme	Öğrenmeyi gözden geçirme	14	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K13, K15, K16, K17, K19, K20
Tekrar ödevleri verme			
Öğrenciye derste dönüt verme			
Öğrenci çalışmalarına detaylı dönüt verme			
Öğrencileri soru sormaya yönlendirme			
Öğrencilerden ders içi soru alma			
Öğrencilerden ders dışı soru alma			
Örnekleri incelettirme			

Ders kayıt tekrarlarına yönlendirme			
Telafi dersleri yapma			
Uygulamaları tekrar etme			
Süreci değerlendirme			
Proje grupları oluşturma			
Öğrencilere psikolojik danışmanlık sağlama			
Emeklerini teşvik etme			
Güler yüzlü olma			K2, K4, K7, K9,
Ders dışı iletişimi arttırma	Motivasyonu arttırma	10	K11, K13, K14, K16, K20, K21
Sorunlar üzerine toplantı gerçekleştirme			
Bireysel iletişim kurma			
Ödevlerde alternatifler sunma			
Ek kaynaklar verme	Kaynak ve		K2, K8, K10, K12,
Konuyla ilgili daha fazla örnek sunma	materyalleri gözden geçirme	6	K15, K19
Alternatif malzemeler kullanma			

Tablo 4.8’de öğretim elemanlarının pandemi sürecindeki eğitimlerinde öğrencilerinde gözlemledikleri kazanım kayıplarına yönelik uyguladıkları yöntemler yer almaktadır. Araştırmaya dahil olan katılımcıların yanıtlarının analizi sonucu toplamda 23 koda ulaşılmıştır. Elde edilen kodlar öğrenmeyi gözden geçirme, motivasyonu artırma ve kaynak ve materyalleri gözden geçirme kategori başlıkları altında gruplandırılmıştır.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğretim elemanlarından büyük bir çoğunluğunun kazanım kayıplarını engellemek için öğrenmeyi gözden geçirdikleri görülmektedir. Buradaki gözden geçirme yollarından birisi tekrara dayalı yöntemler olmuştur: tekrar çalışmaları, tekrar ödevleri, ders kayıtlarının tekrar izlenmesi, telafi derslerinin yapılması ve

dersteki uygulamaları tekrar etmek gibi. Konu ile ilgili bir öğretim elemanı aşağıdaki yanıtı vermiştir:

K5: *“O kazanımları kazanabilmeleri için kaç kere yapmaları gerekiyorsa o kadar yapmalarını sağlamaya çalıştım.”*

Öğretim elemanları verdikleri yanıtlarda tekrar çalışmalarını yapmak için öğrencilerin sorularından yararlandıklarını ve onları soru sormaya teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Böylece onların anlatılan konuyu daha iyi anlayıp anlamadıklarını fark edebildiklerini iletmişlerdir. Bir öğretim elemanı bu soruları sadece ders içerisinde değil, ders dışında da almaya gayret ettiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

K9: *“Dönem içerisinde öğrencilerin işte ders içeriğiyle ilgili, konuyla ilgili soruları varsa bunları hem ders esnasında hem de asenkron biçimde mail veya şeyle mutlaka öğrencilerden geri bildirim almaya çalıştım. Anlamadıkları, anlatmamı istedikleri, sormak istedikleri yerler falan varsa bu konuda onları teşvik etmeye çalıştım.”*

Öğretim elemanlarının kazanım kayıplarını engellemek için öğrenmeyi gözden geçirdikleri yollardan birisi de dönütler olmuştur. Elde edilen yanıtlardan görüldüğü üzere öğretim elemanları özellikle verdikleri çalışmaları ve ödevleri tekrar tekrar inceleyerek öğrencilerine dönütler vermişler ve bu sayede kazanım kayıplarını en aza indirmeyi amaçlamışlardır:

K1: *“Mesela bir çalışma verdik ve çalışmada öğrencinin bunu anlamadığını fark ettik. Dönüt verdik, o dönüte göre yeniden planlamasını izledik.”*

Öğretim elemanlarının pandemi sürecindeki derslerinde öğrencilerinde gözlemledikleri kazanım kayıplarını önlemek için başvurduğu yöntemlerden bazıları motivasyonu artırma kategorisi altında bulunmaktadır. Öğretim elemanları bu noktada öğrencilerin çalışmalarını daha fazla takdir ettiklerini ve onları nasıl daha iyi olabileceği konusunda motive ettiklerini belirtmişlerdir:

K4: *“Hiç beğenmediğim uygulamalar oldu ama önce olumlu yönlerinden bahsettim. O yüzden sürekli geliştirilmesi gereken yönler söyledim.”*

K13: *“Daha anlayışla davranarak, eksikleri gördükçe daha çok tekrar ederek, daha çok örnek vererek. Aldığım ödevlerden belli yerlerde takılmışsa, geri dönüp onları tekrar anlatarak tamamlamaya çalıştım.”*

Öğretim elemanları motivasyonu artırma bazlı kazanım kayıp önleme yöntemlerinde iletişime çok önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen yanıtlarda, öğretim elemanlarının neredeyse yarısı öğrencilerle ders dışında da iletişim kurmanın önemini vurgulamışlardır. Öğretim elemanları kurulan bu iletişim sayesinde öğrencilerin eksiklerini daha kolay tespit edebildiklerini, öğrencilerin de kendilerini daha rahat hissederek soru sorabildiklerinden bahsetmişlerdir. Bu duruma ilişkin örnek katılımcı yanıtları aşağıda yer almaktadır:

K7: *“Yani mümkün olduğunca toparlamaya çalışıyoruz ama hep iletişimle oluyor. Bunların hiçbirisi yani sadece dersi kapsamıyor, dersin dışında da çok fazla iletişim kurarak olan şeyler bunlar.”*

K16: *“Yani mesela çalışırken ya da ödevini yaparken WhatsApp’tan bana yazıyor. “Hocam bunu nasıl yapacağım, anlayamadım.” vesaire gibi. Oradan tekrar anlatıyorum.”*

K21: *“Kayıpları engellemek adına hani bireysel erişimlerle bunları ben sağlamaya çalıştım ve bu şekilde sağlayabildiğimi düşünüyorum. Ama dediğim gibi bireysel, tek tek iletişimlerle.”*

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretim elemanlarının pandemi sürecindeki derslerinde kazanım kayıplarını önlemek için kaynak ve materyallerini de gözden geçirdikleri görülmektedir. Görüşmelerden elde edilen yanıtlar incelendiğinde, bu kategori altında ödevlerde alternatifler sunulduğu, öğrencilere ek kaynaklar verildiği, konuyla ilgili örneklerin artırıldığı ve malzeme konusunda elde olan alternatiflerden yararlanıldığı görülmektedir. Konuya ilişkin iki katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

K10: *“Ben ek kaynaklar vermeye çalıştım. Ek makaleler, ek kitaplar. Verdiğim kaynakları biraz daha geniş tuttum.”*

K15: *“Uygulama yapamadıkları için bayağı bir kazanım kaybettiklerini düşünüyorum. Biz normalde laboratuvar uygulamaları geliştiriyoruz öğrencilerle. Bu sene şöyle yaptık, dışarıdan çok malzemeye ulaşmak zorunda kalmadan, evdeki malzemelerle yapabilecekleri biyoloji deneyleri geliştirmelerini istedim.”*

4.9. Öğretim elemanlarının pandemi öncesinde tanıdıkları öğrencilerde gözlemledikleri değişimlere yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının pandemi öncesinde tanıdıkları öğrencilerde, uzaktan eğitim süreci boyunca gözlemledikleri değişimlere yönelik bulgular Tablo 4.9.’da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Pandemi Sürecinden Önce Tanıdıkları Öğrencilerinde Gözlemledikleri Değişimler

Kod	Kategori	Tema	Frekans	Katılımcı
Aktif olanın yine aktif olması	Derse ilgide değişim göstermeme	Derse yönelik değişimler	9	K1, K3, K9, K12, K16, K17, K28, K19, K20
Pasif olanın yine pasif olması				
Uzaktan eğitimde aktifleşme	Derse ilgide artış		6	K5, K7, K13, K15, K16, K17
Çalışan öğrencilerin katılımında azalma	Katılımda azalma		5	K4, K6, K9, K11, K16
Ev ortamındaki kalabalık				
Teknoloji tabanlı zorluk				
Uzaktan eğitimde pasifleşme				
Daha da çekinik olma	Derse ilgide düşüş		2	K7, K15
Üretkenlik de azalma				
Yaratıcılık da azalma				
Çalışan öğrencilerin katılımında artma	Katılımda artma		1	K5
Mutsuzluk				
İyi hissetmeme				
Motivasyon eksikliği	Duygu durumlarındaki düşüşler	Duyuşsal alandaki değişimler	7	K2, K4, K6, K10, K12, K14, K17
Daha stresli olma				
Memnuniyetsizlik				
Hayıflanma				
Aidiyet eksikliği				
Öğrencinin hastalanması			3	K4, K6, K9

Ailesinin/yakınının hastalanması				
Hastaya bakması	COVID-19			
Ailesinin/yakınının hastanede kalması	sebepli düşüşler			
Ailesini/yakınını kaybetmesi				
Fazla beklentiye girme eğilimi				
Daha cüretkar olma	Olumsuz tutum	Öğrenci	2	K10, K13
Daha pervasız olma	geliştirme	davranışlarındaki değişimler		
Kendini daha rahat hissetme	Olumlu tutum geliştirme		2	K19, K21

Tablo 4.9.'da öğretim elemanlarının pandemi süreci öncesinde yüz yüze tanıştıkları öğrencilerde gözlemledikleri değişimlere yönelik sonuçlar yer almaktadır. K8 kodlu öğretim elemanı uzaktan eğitim sürecinde ders yaptığı öğrencilerle daha öncesinde yüz yüze tanışmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle analiz geri kalan 20 öğretim elemanının cevapları üzerinden gerçekleşmiştir. Öğretim elemanlarının yanıtlarından toplamda 27 adet in-vivo koda ulaşılmıştır. Elde edilen kodlardan toplamda 10 adet kategoriye ve 3 adet temaya varılmıştır. Elden edilen kategori ve temalar aşağıda detaylı olarak adlandırılmış ve incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yanıtlarından ulaşılan temalardan ilki derse yönelik değişimler olmuştur. Ulaşılan bu tema altında toplamda beş adet kategori bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu kategoriler katılımcı sayısına göre şu şekildedir: derse ilgide değişim göstermeme, derse ilgide artış, katılımı azalma, derse ilgide düşüş, katılımı artma. Tablo 4.9.'da belirtilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretim elemanlarından 9'u pandemi öncesinde tanıdıkları öğrencilerin derslerine yönelik ilgilerinde herhangi bir değişim gözlemlemediklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları verdikleri yanıtlarda ders içerisinde aktif olarak yer alan öğrencilerin bu süreçte de aynı şekilde devam ettiğini belirtirken, sessiz veya ilgisiz olan öğrencilerinde aynı yönde devam ettiklerini söylemişlerdir. Bu duruma örnek olarak aşağıda iki katılımcının yanıtı yer almaktadır:

K3: “Konuşkan öğrenciler yine orda da söz hakkı isteyip hani mikrofonlarını açıp konuşmayı tercih ettiler ama derslerde sessiz olan öğrenciler, onlar da konuşmamayı tercih etti. Yani gözlemlediğim kadarıyla derste nasılsa, uzaktan eğitimde de aynısıydı.”

K9: “Hem simasını bildiğim, hem ismini, tutumunu bildiğim öğrencilere bakacak olursak çok fazla bir değişiklik olmadığını söyleyebilirim. Yani örgün eğitimde sorumluluk sahibi, ciddi işte katılımı olan öğrenciler de bu dönemde de aynı tutumu gösterdiler.”

Öğretim elemanlarından 6’sı görüşlerinde daha önce derslerinde ilgili olduğunu düşünmedikleri öğrencilerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde tam tersi bir tavra büründüklerine ve tahmin etmedikleri derecede iyi işler çıkardıklarına yer vermişlerdir. Bahsedilen duruma örnek olarak aşağıdaki katılımcı yanıtı seçilmiştir:

K5: “Şöyle bir öğrenci tanıyorsun, yüz yüze derslere gelmeyen, sürekli kayıttaymış gibi yapan, yani sana yansıya sürekli kaytaran, derslere gelmeyen, sürekli işte ben çalışıyorum deyip ödevleri vermeyen bir öğrenci profili var. Birdenbire bir bakıyorsun bu uzaktan eğitimde öğrencinin içinden cevher çıkıyor. Bir bakıyorsun öğrenci mesela inanılmaz güzel projeler sunuyorlar.”

Öğretim elemanlarından beşi ders katılımı konusunda iyi olduğunu düşündükleri öğrencilerin motivasyon kaynaklı da olarak katılımlarında düşüşe gittiklerini gözlemlemişlerdir:

K11: “En iyi ve en devamlı öğrencilerin bile bu süreçte derse katılmakta zorlandıklarını gördük, motivasyonlarının düşmüş olduğunu gördük.”

Elde edilen yanıtlara göre, katılıma olan azalmanın benzer durumu derse ilgede de yaşanmıştır. Öğretim elemanlarından ikisi derse karşı ilgili olan öğrencilerinde düşüş gözlemlediklerini şu cümleler ile ifade etmişlerdir:

K7: “Bazı öğrenci çok aktifken sınıf ortamında, online platforma geçtikten sonra daha az katılımcı oluyor.”

K15: “Mesela çok iyi öğrencilerim vardı, ama onların üretkenliği ve yaratıcılığı biraz daha azaldı bu süreçte diye düşünüyorum.”

Öğretim elemanlarından bir tanesi ise yüz yüze eğitimde çok fazla çalışan öğrencisinin olduğunu ve bu öğrencilerin derslere katılmadığını ancak pandemi sürecindeki online

eğitimde o an öğrencilerinin katılımlarında ciddi bir artış olduğunu aşağıdaki ifadelerle iletmiştir:

K5: *“Bizim bölümde çok fazla çalışan öğrenci var, dışarıda da çalışan öğrenci var, part time çalışan öğrenci var. Hatta ve hatta bu yüzden okulunu bitiremeyen, bırakanlar var. Bu uzaktan eğitim o arkadaşlara ilaç gibi geldi.”*

Tablo 4.9. incelendiğinde elde edilen yanıtlardan ulaşılan diğer bir temanın duyuşsal alandaki değişimler olduğu görülmektedir. Bu tema altında ise iki adet kategori bulunmaktadır: duygu durumlarındaki düşüşler ve COVID-19 sebebi düşüşler. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından 7’si daha önceden tanıdıkları öğrencilerin motivasyonlarında ve iyi hissetme hallerinde ciddi derece düşüş gözlemlediklerini ifade etmiştir. Öğretim elemanlarından bir tanesi öğrencilerin mezuniyet yıllarını okulda geçirememenin vermiş olduğu üzüntünün dönem içerisindeki motivasyonlarını etkilediğini aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

K14: *“Hayıflandılar, özellikle son sınıf öğrencileri çünkü mezuniyetleri sanal bir ortamdan oldu.”*

Öğretim elemanlarından bir tanesi ise öğrencilerin üniversite atmosferini tatmadıkları için kendilerini okula ait hissetmediklerini ve bu nedenle motivasyonlarında düşüş gözlemlediğini şu sözlerle anlatmıştır:

K17: *“Üniversitenin ruhunu, oradaki deneyim pratiğinden uzak olarak istediği kadar katılım gösterebilirsin, o motivasyon motivasyon olmuyor. Sınıf diye bir şey yok, sınıf arkadaşları.”*

Aynı tema altında ulaşılan bir diğer kategori ise COVID-19 sebebi düşüşler olmuştur. Öğretim elemanları görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda öğrencilerin salgın nedeniyle kendilerinin hastalandıklarını, ailelerinde veya yakınlarında vakalar gördüklerini, bu vakaların ağır hastalık veya ölümle sonuçlandıkları ve bu nedenle de ciddi bir düşüş yaşadıklarını ifade ettiklerine yer vermişlerdir. Konuya ilişkin bir öğretim elemanının yorumu aşağıdaki gibidir:

K6: *“Hastası olan oldu, ölüsü olan oldu, hastaya bakan oldu, kendisi hastalanan oldu. E şimdi ne yapacaksın yani motivasyonları düştüğü gibi kimi COVID hastası olan da hocam anlayamıyorum diyor.”*

Tablo 4.9. incelendiğinde öğretim elemanlarından elde edilen diğer bir temanın öğrenci davranışlarındaki değişimler olduğu görülmektedir. Bu tema altında iki kategoriye yer verilmiştir: olumsuz tutum geliştirme ve olumlu tutum geliştirme. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından ikisi derse karşı ilgisiz olan öğrencilerin bu süreçte davranış olarak daha talepkâr ve daha “uyanıkça” davrandıklarını belirtmişlerdir. Duruma örnek bir alıntı aşağıdaki gibidir:

K13: *“Fırsatçıların daha da fırsatçı taktiklerini geliştirdiklerini gördüm. Sadece sınavlarda ortaya çıkan öğrenciler üsluplarını bozmadılar, sadece taktik geliştirdiler.”*

Diğer yandan iki öğretim elemanı araştırma sorularına verdikleri yanıtlarda tam tersi bir değişime şahit olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin K19 kodlu öğretim elemanı pandemi öncesi derslerinde sessiz olan öğrencilerin iletişimlerini uzaktan eğitim sürecinde arttırdıklarını aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

K19: *“Sınıfta biraz daha sessiz olanların hani bu süreçte kendilerini böyle daha iyi ifade ettiklerini gördüm, çünkü yazıyorlar sadece.”*

4.10. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecini pandemi döneminde yeni tanıştıkları öğrencileri tanımada yeterli bulma durumlarına yönelik bulgular

Tablo 10’da öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin sürecini pandemi döneminde tanıştıkları yeni öğrenciler hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için yeterli bulup bulmama durumlarına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecini Pandemi Döneminde Tanıştıkları Yeni Öğrenciler Hakkında Bilgi Sahibi Olabilmek İçin Yeterli Bulma Durumları

Kod	Frekans	Katılımcı
Hayır, yeterli değil	10	K4, K6, K7, K10, K12, K15, K16, K17, K19, K20
Evet, yeterli	6	K1, K2, K8, K9, K11, K21
Kısmen yeterli	4	K3, K5, K14, K18

Tablo 4.10.’da öğretim elemanlarının pandemi dönemindeki uzaktan eğitimle ilk kez tanıdıkları öğrencileri hakkında uzaktan eğitimi yeterli bulup bulmamalarına ait sonuçlar yer almaktadır. K13 kodlu öğretim elemanının uzaktan eğitimle ilk kez tanıdığı öğrencisi

olmadığı için analizler geri kalan 20 katılımcının cevapları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen yanıtlar araştırmacı tarafından analiz öncesi belirlenen üç kod üzerine incelenmiştir. Bu kodlar evet, yeterli, kısmen yeterli ve hayır, yeterli değil şeklindedir.

Tablo 4.10.'daki sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarından 10'nu uzaktan eğitim sürecini öğrencileri tanımak için yeterli bulmamaktadırlar. Öğretim elemanları ilk kez tanıştıkları öğrencilerle bu süreç içerisinde yeterince duygusal bağ geliştiremediklerini ve özellikle sınıfları kalabalıkta o iletişime sahip olmanın oldukça zor olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen yanıtlardan bu sınırlılığı ifade edilen bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

K4: *“Kesinlikle yeterli değil, son derece sınırlı uzaktan eğitimle bir öğrenciyi tanımanız, hele ki bizim gibi kalabalık sınıfların olduğu ortamlarda.”*

K7: *“Düşünüyorum, öğrencilerimi tanıyabiliyor muyum? Hayır tanıyamıyorum. Yani hakikaten işin açıkçası bu. Kişilik olarak değerlendiremiyorum online platformlarda, sadece yazdıklarını görüyorum, ismini görüyorum, o kadarla sınırlı.”*

K16: *“Kim olduklarını bile bilmiyorsunuz ve onlara nasıl ulaşacaksınız, nasıl yardımcı olacaksınız, bunu da bilemiyorsunuz.”*

K19: *“Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler hakkında fikir sahibi olduğumu düşünmüyorum. Yani şunu söylemek isterim, mesela yüz yüze eğitimde her dönem sonunda hem böyle benim hayatıma iz bırakan öğrenciler olurdu, ya muhtemelen karşılıklıdır da, ben de onların hayatında iz bıraktım ve o iletişimimiz devam ederdi. Ama uzaktan eğitim bu bitti, böyle bir iletişim yok, o iletişimin devamı da yok, sadece derste birlikteyiz. Merhaba, hoşçakalın o kadar.”*

Diğer yandan araştırmaya katılan öğretim elemanlarından 6'sı pandemi sürecindeki uzaktan eğitimi ilk kez tanıştıkları öğrencileri tanımakta yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları derse ilgili öğrencilerin kendilerini uzaktan eğitim sürecinde de belli ettiklerini ve bu sayede onları kolayca tanıyabildiklerini ve öğrencileri tanımak için bireysel çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarından bir tanesi ise yaptıkları çalışmaların öğrencileri tanımayı kolaylaştırdığını aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

K1: “Mesela benim bir tane dersim vardı, Geleneksel Çocuk Oyunları diye. Şimdi bu derste 36 tane öğrenci var ve ben bu derste 33’ün altına inmedim, öğrenci sayısı olarak. Ders saat 11:00’da başlıyordu, 13:00 oluyordu, biz bir türlü gidemiyorduk. Şimdi bu kümedeki öğrencilerle hiç yüz yüze gelmedim ve bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğuyla yüz yüze gelmiş kadar onları tanıdım. Çünkü bu süreçte o kadar çok senkron ve asenkron işler yaptık ki.”

Araştırmaya dahil olan öğretim elemanlarından dördü ise bu sürecin ilk kez tanışılan öğrencileri tanımakta kısmen yeterli olduğunu düşünmektedirler. Genel olarak yaptıkları ödevlerden ve derslerindeki yanıtlardan öğrenciler hakkında bilgi sahibi olduklarını belirten öğretim elemanları, yanıtlarında bu bilginin derinlemesine olmadığını ifade etmişlerdir. Aşağıda iki katılımcının konu ile ilgili görüşüne yer verilmiştir:

K3: “Yüzeysel bilgiler oldu. Ben tüm öğrencilerin isimlerini hatırlıyorum ders verdiğim ama bu dönemki öğrencileri hatırlayabileceğimi düşünmüyorum. Hani en fazla üç beş öğrenci hatırlayabilirim.”

K18: “Biraz tanımış olsam evet ama tamamen online başladığımız için onlarla ilgili tam bir yargıya varamıyorum. Evet kağıtlarından nasıl yaptıklarını, hani çalışıp çalışmadıklarını anlıyorum ama daha farklı özelliklerini göremiyorum, o eksik mesela.”

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde okul tarafından belirlenen uzaktan eğitim platformu dışında kullandıkları diğer platformlara yönelik bilgiler ile bu platformlardan hangilerini daha yararlı bulduklarına ait bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.11.1. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları çevrimiçi platformlara yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla kullandıkları çevrimiçi platformlara yönelik bulgular Tablo 4.11.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.11.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandıkları Çevrimiçi Platformlar

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcı
Eş zamanlı platformlar	Zoom	21	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	Google Meet	5	K1, K3, K8, K11, K20

	Skype	4	K3, K10, K13, K15
	WhatsApp	3	K2, K18, K20
	TeamLink	3	K7, K8, K20
	Jitsi Meet	1	K1
	Discord	1	K9
	Adobe Connect	1	K10
	Microsoft Teams	1	K10
Eş zamanlı olmayan platformlar	Google Classroom	5	K1, K14, K15, K17, K20
	Google Drive	1	K20
	Edmodo	1	K5

Tablo 4.11.1.'de ilk olarak öğretim elemanlarının pandemi sürecinde Marmara Üniversitesi'nin kullandığı platform dışında kullandıkları online platformlara ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından elde edilen yanıtlar analiz edildiğinde toplam 12 koda ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının derslerini eş zamanlı yürütmek için kullandıkları platformlar eş zamanlı platformlar kategorisine dahil edilirken, ders dışı etkinlikler için kullandıkları öğrenim yönetim sistemleri platformları eş zamanlı olmayan platformlar kategorisine alınmıştır.

Tablo 4.11.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının tamamının eş zamanlı canlı dersler için Zoom'u kullandığı görülmektedir. Bu platformu kullanım sırasına göre Google Meet, Skype, WhatsApp, TeamLink, Jitsi Meet, Discord, Adobe Connect ve Microsoft Teams takip etmektedir.

Öğretim elemanlarının doküman ve ödev yükleme, materyal ve duyuru paylaşma gibi amaçlar için kullandıkları eş zamanlı olmayan platformların başında Google Classroom gelmektedir.

4.11.2. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları çevrimiçi platformlardan hangilerini yararlı bulduklarına yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla kullandıkları çevrimiçi platformlardan hangilerini yararlı bulduklarına yönelik bulgular Tablo 4.11.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.11.2. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Yararlı Buldukları/Daha Çok Tercih Ettikleri Online Platformlar

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcı
Eş zamanlı platformlar	Zoom	15	K3, K4, K5, K6, K7, K8, K11, K12, K13, K16, K17, K18, K19, K20, K21
	TeamLink	2	K7, K8
	WhatsApp	1	K2
	Jitsi Meet	1	K1
	Google Meet	1	K8
	Discord	1	K9
	Microsoft Teams	1	K10
Eş zamanlı olmayan platformlar	Google Classroom	3	K14, K15, K17
	Edmodo	1	K5

Tablo 4.11.2.’de öğretim elemanlarının kullandıkları online platformlar içinden hangilerini etkili bulduklarına ait sonuçlar gösterilmektedir. Öğretim elemanlarının cevapları analiz edilirken Tablo 4.11.1’de gösterilen ve araştırmacı cevaplarından elde edilen kod ve kategoriler baz alınmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda öğretim elemanlarının etkili bulduğu 7 eş zamanlı platforma, 2 eş zamanlı olmayan platforma ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları ve etkili buldukları canlı ders platformunun başında Zoom gelmektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından 15’i Zoom’un eş zamanlı dersler için oldukça faydalı olduğu konusunda görüş birliği içindedirler. Öğretim elemanları araştırma sorusuna verdikleri yanıtlarda etkili bulma nedenlerini öğrenci etkileşimi, dosya paylaşımı, ses ve görüntü kalitesi ve 40 dakika uzunluğunda olması şeklinde sıralamışlardır. Bu duruma örnek birkaç katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

K3: “Ses kesintisi ve görüntü kesintisi mümkün olduğunca temel internet seviyesinde bile başarılı şekilde gerçekleşiyor. Bundan dolayı Zoom’u tercih ettiğimi söyleyebilirim.”

K16: “Mesela geçen dönem Barış Eğitimi dersim vardı, 22 tane öğrencimiz vardı. Zoom’da 22’si de böyle ekranı alıyordu ve çok güzel sınıftaki gibi tartışmalı, karşılıklı konuşabiliyorduk.”

K18: “Zoom’da şöyle bir şey var, bir kere eğer sınıf kalabalıksa hiçbir platformun yapabileceği bir şey yok. Yüzler donar, sadece yüzleri görürsün herkes açsa bile. Yani online platform olarak Zoom’un dosya yüklemesi, direkt sayfa değiştirmesi, ekran paylaşımı, ses açımı onlar çok daha pratik.”

K20: “En kullanışlı olanının Zoom olduğunu gördüm. Hem ücretsiz olmadı hem de 40 dakika sınırı var tabii iyi oluyor çünkü 40 dakika ders yapıp mola vermiş oluyoruz, o noktada bizi düzenlemiş oluyor.”

K21: “Atölye derslerinde işleyiş kaynaklı olarak Zoom’da daha aktif katılım olduğunu düşünüyorum çünkü Zoom’da aynı anda birçok öğrenciyi orada görebiliyorum.”

Öğretim elemanlarından bazıları ise Zoom’un 40 dakika süre kısıtlaması olmasını ve toplantı kaydının otomatik başlatılmamasını eksi birer yön olarak ifade etmişlerdir:

K15: “Şimdi Zoom’u kullanınca doküman paylaşımı için Google Classroom gibi bir şey kullanmanız gerekiyor, farklı bir platform kullanmanız gerekiyor ve hani karışıyor açıkçası.”

K9: “Zoom kullandık ama pek bir verim alamadık, süre sınırı vardı. Discord üzerinden yürütmeye çalıştık. Bu Discord uygulamasının faydalı olduğunu söyleyebilirim.”

Öğretim elemanlarından bir tanesi ise Zoom’un giriş bölümünde istediği bilgilerin Jitsi Meet’te bulunmadığını ve bu bakımdan platformun daha pratik olduğunu aşağıdaki cümlelerle aktarmıştır:

K1: “Ben Jitsi kullandım, Jitsi Zoom’dan daha hızlı bir şey, yani bana göre öyle. ID yok, password yok, doğrudan giriyorsun, her şey var orada. Birde film oynatma tarafı oldukça YouTube kalitesinde, HD kalitesinde.”

Öğretim elemanlarından üçü bir anlık mesajlaşma programı olan WhatsApp’ı da canlı derslerde oldukça etkili şekilde kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Böylece bilgisayar problemi yaşayan öğrencilere de ulaşabildiğini aktaran K2 kodlu öğretim elemanının yanıtı aşağıdaki gibidir:

K2: “WhatsApp benim hayatımı ve öğrencilerin hayatını kurtardı diyebilirim. Çünkü Zoom’a giremiyor, bilgisayarı yanında taşıyamıyor, bilgisayarında çok problemler olan öğrenciler oldu. WhatsApp’tan inanılmaz ders yapıyorum.”

Araştırmaya katılan öğretim elemanları tarafından en etkili bulunan eş zamanlı olmayan platformun ise Google Classroom olduğu görülmektedir. Pandemi sürecindeki uzaktan

eğitimlerinde Google Classroom kullandığını belirten beş öğretim elemanından üçü, görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda Google Classroom’ undan verim aldıklarını ifade etmiştir. Öğretim elemanlarından ikisinin görüşü aşağıdaki gibidir:

K17: “Classroom’da birazcık daha düzen vadediyor. Yani Pazar akşamı 24’e kadar yüklediği, daha zamanında, daha sistematize etmeye yarıyor.”

K14: “Ama benim tercih ettiğim bir platform diyorsanız derslere yönelik Classroom’u tercih ederim. Niye çünkü dersimi alıyorum videoya, o süreçte yüklüyorum. Öğrenciler izliyor, bir soruları varsa dönüyorlar.”

4.12. Öğretim elemanlarının Marmara Üniversitesi tarafından hazırlanan çevrimiçi platformla ilgili görüşlerine yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının Marmara Üniversitesi tarafından hazırlanan ve kullanılan platforma ait görüşlerine yönelik bulgulara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. Öğretim Elemanlarının Üniversite Tarafından Hazırlanan Çevrimiçi Platforma Yönelik Görüşleri

Kod	Kategori	Frekans	Katılımcı
Öğrencilerin ödev yükleme problemi	Geliştirilmesi gereken yönler	20	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
Öğretim elemanlarının ödev yükleme problemi			
Doküman yükleme problemi			
Dönüt verme kısıtlılığı			
Sistemsel kopukluklar			
Ödevlerin öğrencilerde gözükmemesi			
Sınav sorularının öğrencilerde gözükmemesi			
Ses için izin gerekmesi			
Kamera için izin gerekmesi			
Çoklu kamera açımında donma			
Çoklu ses açımında donma			
Video boyutu problemi			
Ekran paylaşımında donma			
Sistemsel yavaşlık/kasma			

Öğrencilerin görüntüsünün olmaması			
Video paylaşımında donma			
Beyaz tahtası sınırlı			
Sorular için güvenlik açığı			
Mikrofonun takılı kalması			
Öğrencilerin gruplara ayrılamıyor oluşu			
Görüntü açında ses gitmesi			
Ses açınca görüntü gitmesi			
Dışarıdan kimsenin bağlanamaması			
Test sisteminin verimsiz olması			
BYS ile senkron olmaması			
Arka fon ekleyememe			
Etkileşimsiz olması			
Doküman yüklemede rahatlık			
Materyal yüklemede alternatif sunması			
Öğrenci hareketlerini görebilme			
Pratik olması			
Ödev verebilme/yükleyebilme			
Kullanışlı olması			
Yoklama alınması			
Kalabalıklar gruplar için sohbet bölümü	Avantajlı yönler	15	K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21
Soru maddelerinin niteliği hakkında bilgi vermesi			
Derslerin kayıt altına alınması/arşivlenmesi			
Öğrencilerin dersi tekrar izleyebilmesi			
Sorular için güvenlik önlemi			
UZEM ekibinin hızlı desteği			

Tablo 4.12.'de öğretim elemanlarının Marmara Üniversitesi tarafından belirlenen ve kullanılan çevrimiçi ders platformu ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yanıtlarından 40 adet koda ulaşılmıştır. Oluşan kodlardan geliştirilmesi gereken yönler ve avantajlı yönler olmak üzere iki adet kategoriye varılmıştır.

Tablo 4.12.'de görüldüğü üzere Marmara Üniversitesi tarafından belirlenen çevrimiçi platformu kullanan öğretim elemanlarından biri hariç 20 katılımcı platformun geliştirilmesi gereken yönleri olduğu konusunda görüş belirtmiştir. Diğer bir anlamda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının neredeyse hepsi üniversite sistemine ait eksiklikler tespit etmişlerdir. Öğretim elemanlarının geliştirilmesini istediği yönlerden biri sistemin öğrencilere ses ve mikrofon konusunda izin gönderilmesi ve öğrencinin bunu kabul etmesidir. Öğretim elemanları bu durumun ders içerisindeki etkileşimi son derece olumsuz etkilediğine yönelik görüş birliği içerisindeyler. Aşağıda bu duruma örnek iki alıntı paylaşılmıştır:

K7: *“Sese izin vermek mümkün onu biliyorum fakat sese izin verdiğim zaman bu sefer platform, yok hani o kişiyi bulacağım, sesine izin vereceğim. Bir zaman kaybı oluyor, ya sistem donuyor, ya ben düşüyorum, ya çocuk düşüyor.”*

K16: *“Öğrenci eğer istiyorsa mikrofonunu ve kamerasını açabilmeli. Bence bu bir eksiklik, bunun için tek tek uğraşmak gerekiyor.”*

K20: *“Etkileşim problemi vardı. Öğrencinin kamerasını, sesini açması çok pratik değil.”*

Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda öğretim elemanlarının sistemde geliştirilmesini istedikleri diğer yönler sistemin birden fazla öğrenci kamera veya ses açtığında kaldıramaması ve öğretim elemanının hem sesini hem görüntüsünü aynı anda açtığında sistemin donmasıdır. Bu durumun etkileşimsizliğe sebep olduğunu belirten katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

K2: *“Keşke UZEM’de Zoom gibi bir platform olsa, çünkü çocuk öğretmeni sadece görüyor. Ama mesela ben seslerini de duymak istiyorum.”*

K4: *“Öğrencilerin yüzünü görme vs. onlara söz hakkı verirsiniz sesini açarsınız anca ve tek tek bu sistemi kaldırmaz hale getiriyor ve bildiğim kadarıyla ile 4-5’ten fazlasına da görüntü açamıyorsunuz.”*

K5: *“İşte şu anda UES’te, Marmara Üniversitesi’nin uzaktan eğitim sisteminde hoca konuşuyor, radyo programı.”*

K13: “Mesela aynı anda mikrofon ve kameraya basınca UES’ten ya sesim gidiyor, ya görüntüm.”

Sistemdeki etkileşimsizliğe vurgu yapan başka bir öğretim elemanın verdiği yanıt öğretim elemanlarının sistemden herhangi bir verim alamaması üzerinedir:

K17: “Perculus Plus, adını bile sevmiyorum yani işe yaramaz bir şey. Sanki öğrenci için değil de öğretim üyesi bu saatte bunu bunu anlatacak, sanki beni öğretim üyesi olarak ne yapıp ettiğimi kontrol etmenin, öğrencinin kazandığından daha önemli olduğunu gösteren bir program gibi geldi bana.”

Öğretim elemanlarının araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, sistemin dosya ve ödev yüklemede sorunlar çıkardığına, yüklenilen dosyanın ya da ödevin öğrencilerin sisteminde açılmadığına ya da sistemin BYS ile eşleşmediğine dair geliştirilmesi gereken ifadeler bulunmaktadır. Öğretim elemanları bu durumun zaman kaybına yol açtığı ve geliştirilmesi gereken bir yön olduğu konusunda aşağıdaki görüşleri belirtmişlerdir:

K1: “Perculus Plus’da bir kez dosya yüklüyorsun, ödevi sınav diye algılıyor.”

K14: “Test sistemi çok verimsiz. Ben çoktan seçmeli yaptım, hemen notları sistem veriyor zaten yüklediğinizde cevapları. Ama BYS sistemine ben oradaki notların direkt aktarılmasını isterdim. Bizzat elle girmek zorundayım, zaman kaybı bence.”

Katılımcıların cevaplarına bakıldığında, bir öğretim elemanı yüz yüze eğitimde derslerine konu ile ilgili gerçek hayattan deneyime sahip kişileri mutlaka davet ettiğini ancak üniversitenin çevrimiçi platformunda dışarıdan katılmanın mümkün olmadığını aktardığı görülmektedir:

K13: “Bir dil terapisti her sene alırım, bir nöroloğu her sene çağırırım. Özel gereksinimli çocuk, otizmli çocuk annesi babası, gerçek anne baba çağırırım. Mesela çocuklar grup oluşturmaya çalışıyorlar, hocam bir daha yapalım ama bu sefer de saat uymayan oluyor. Hâlbuki ders saatinde alsam tekrar izleme şansları var. Uzman alamıyorum, doktor alamıyorum, müdür çağırırım ama olmuyor işte.”

Bir öğretim elemanının ise kamera açtığında arka fon olarak bir fotoğraf seçebilmenin, özellikle pandemi gibi bir dönemde gereklilik olabileceği konusunda tavsiyesi vardır:

K15: *“Mesela işte evde alakasız bir odada ders yapmam gerek. Şimdi eşim doktora yapıyor, onun dersleri oluyor. Bir tarafta bebek uyuyor, bir tarafta benim ders yapmam gerekiyor, onun için evde sürekli yer değiştirmek gerekiyor. Bazen arka fon iyi olmadığından, birde ben görüntüyü öğrenciye açmama gibi bir şey yapmak istemiyorum, hani gerçekten çok üzülüyorum o konuda.*

Tablo 4.12.’deki avantajlı yönler kategorisi incelendiğinde, araştırmaya katılan 15 öğretim elemanının sisteme dair olumlu yönler bulduğu görülmektedir. Bunlarda ilki sistemin dersleri kendi kendine kaydetmesi, sistemde bulundurması ve öğrenci istediği zaman ona tekrar sunmasıdır. Öğretim elemanları diğer platformları kullandıklarında derslerini kaydetmeyi untabildiklerini böylece Marmara Üniversitesi’nin sisteminin onlara bir avantaj sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları yanıtlarında bu sayede öğrencilerin de kaçırdıkları veya tekrar etmek istedikleri dersleri yeniden izleme şansları olduğunu aktarmışlardır. Bu duruma ait iki yanıt aşağıda sıralanmıştır:

K3: *“Platformun artıları şu şekilde: düzenli şekilde derslerin arşivlenmesi. Orada öğrencilerin istedikleri derse girip, tekrar izleyebilmesi.”*

K6: *“Başka yerde verdiğimiz derslerde kaydı sen yapacaksın, yoklamayı sen alacaksın şudur budur, unuttum diyorsun. Mesela böyle kolaylıkları da oldu.*

K10: *“Kendi kendine kaydını yapıyor, biz kayıtle uğraşmak zorunda kalmıyoruz. Ben çok unutuyorum kayda basmayı.”*

Tablo 4.12. incelendiğinde bazı öğretim elemanlarının geliştirilmesini istedikleri noktaları, diğer öğretim elemanları memnun kaldıkları bir yön olarak aktarmışlardır. Örneğin doküman yükleme noktasında K10 ve K12 kodlu öğretim elemanları sistemi elverişli bulduklarını şu sözlerle dile getirmişlerdir:

K10: *“Yüklemeniz gereken dokümanlar var ise rahatça yükleyebiliyorsun, aslında pratik bir platform.”*

K12: *“Materyal yükleme kısmından memnunum açıkçası, çok güzel. Pek çok alternatif sunuyor size materyal yüklerken.”*

Bir öğretim elemanı ise sistemde yapılan testler sonucunda verilen bilgilerin sınav ve şıklar hakkında istatistiksel sonuçlar ortaya koymasını etkili bulduğunu aşağıdaki cümlelerle iletmiştir:

K19: “Özellikle çoktan seçmeli madde kullanmak istediğimiz zaman, sınav sonuçlarını sadece X öğrencisi 70 aldı, Y öğrencisi 86 şeklinde vermiyor bize. Maddelerin niteliği hakkında ufak bilgiler veriyor sunuyor, birinci madde E seçeneğine kaç kişinin yöneldiğini, çeldiricilere kaç kişinin yöneldiğini vesaire.”

Diğer bir öğretim elemanı ise yanıtında sistemde öğrenci hareketlerini görmenin mümkün olduğunu ve bunun da uzaktan eğitimde öğrencileri takip etmede etkili olduğunu vurgulamıştır:

K9: “Ödevlerin buradan verilmesi mümkün olduğu kadar, sınavlar için de işte güvenlik önlemlerinin olması. Öğrenci hareketlerini falan görebilirsiniz, öğrenci ne yapmış, girmiş çıkmış, hangi soruya ne kadar bakmış.”

4.13. Öğretim elemanlarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitimleri için kullandıkları metaforlara yönelik bulgular

Öğretim elemanlarının pandemi süreci içindeki uzaktan eğitimlerini metaforlarla nasıl ifade ettiklerine yönelik bulgulara Tablo 4.13’de yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretim Elemanlarının Pandemi Süreci İçindeki Uzaktan Eğitimlerine Yönelik Metaforları

Metafor	Gerekçe	Kategori	Frekans	Katılımcı
Robot	“Robot gibi ders işliyoruz.”			K1
Keçi boynuzu yemek gibi	“Yiyorsun karnın doyuyor ama şifasını bilemem. Muhakkak şifası var ama görmüyorsun faydasını.”			K6
Sessiz sinema	“Çünkü sınırlı olabiliyor.”	Etkileşimsizlik	6	K10
İnteraktif hukuk dersi	“Genelde böyle 200 kişilik amfiler olur ya, mesela orada iletişim sıfırdır. Ben de kendimi 200 kişilik amfide sosyal, interaktif ders yapmaya çalışan bir gariban olarak görüyorum.”			K15

Duvara konuşmak	<i>“Ekranda kendimi hani duvara konuşur gibi hissediyorum.”</i>			K16
Uzaylılara sinyal göndermek	<i>“Uzaya sinyal gönderiyorum, orada birilerinin olduğunu tahmin ediyorum ama sinyal ulaştı mı ulaşmadı mı bilmiyorum çünkü görmüyorum da işitmiyorum da.”</i>			K20
Denize girmek	<i>“İlk girerken böyle üşüyebiliyorsunuz, girsem mi girmesem mi. Girdik hani dışarı çıkınca sahilde uzanmak da güzel, deniz de durmak da güzel.”</i>			K3
Denizdeki dalgalar	<i>“Denizdeki dalga ve bizler de yelkenliyiz aslında. Çünkü eğer denizdeki dalgayı tanıyorsanız, bunu kontrol edebiliyorsunuz. Yani işte yelkenliyle dalgaların üstüne gidebiliyorsunuz. O zaman devrilme, yan yatma şansı düşük oluyor. Ama eğer tanımiyorsanız, onun içinde kaybolabiliyorsunuz.”</i>			K7
Bisiklet sürmeyi öğrenmek	<i>“Hiç bilmiyorsun, öğreniyorsun öğrendikçe. Neden bisiklet sürmeyi öğrenmek çünkü bu öğrendiğin şeyi sonradan unutmuyorsun.”</i>			K8
Boşa kürek çekmek	<i>“Öğrenci başarısı mesela düşük olduğu zaman o bizim de başarısızlığımızı</i>	Tükenmişlik	3	K9

	<i>gösteriyor. Biz işte uğraştık ettik ama öğrencilerimizi bilgilerimizle donatamadık veya onları motive edemedik. Bu süreç anlamında tükenmişliği besleyen bir şey.</i>			
Kağnılarla ilerlemek	<i>“Ve adeta ben kağnıyı çekip toprağı sürmeye çalışıyorum ama toprakta ben o çizgiyi yapıyorum ama geri dönüp baktığımda, toprağın yarısı sürülmüş, yarısı sürülmemiş, yarısı tekrar kapanmış oluyor. Ve ben daha diyorum bu toprağa daha bitki, tohum ekeceğim de hasat alacağım.”</i>			K12
Emek ve çöküş	<i>“Sabrımın azaldığını gerçekten hissettim.”</i>			K19
Bahtsız ağ	<i>“Bir an içindeyiz, birbirimize hani ağ atıyoruz ama ne kadar bağ kuruyoruz bilmiyorum onun için ağımız da bahtsız diyorum.”</i>	Yaşanmışlık oluşturamama	2	K13
Yapay ortam	<i>“Sosyalleşememe.”</i>			K21
Pencere gibi	<i>“Pencere açılıyor ve aslında ulaşabildiğim mecralar çok geniş.”</i>			K4
Ne yerdeyim ne gökteyim	<i>“İstanbul’dasınız ama dünyanın her tarafındaki meslektaşlarınızla, arkadaşlarınızla görüşebiliyorsunuz ve paylaşımlarda bulunabiliyorsunuz.”</i>	Ulaşılabilirlik	2	K11
Deve kuşu	<i>“Kafamızı toprağa gömmüşüz.”</i>	Sorunları görmezden gelme	1	K14

Brokoli çorbası	<i>“Tatsız, tatsuz bir şey.”</i>	Süreçten keyif almama	1	K17
Çalışkan karınca	<i>“Karınca zaten çalışkandır, ben ekstra çalıştım.”</i>	Bireysel çabaya vurgu	1	K2
İşe gitmeden iş görmek	<i>“Çünkü evden hallediyorum.”</i>	Konfor sağlama	1	K18
	<i>“Hiçbir şeye benzetemiyorum.”</i>		1	K5

Tablo 4.13.’de araştırmacıların uzaktan eğitim sürecindeki eğitimlerini anlatmak için kullandıkları metaforlar, bu metaforları kullanma gerekçeleri ile metaforların kategorileri yer almaktadır. Her öğretim elemanın kullandığı metafor bir kod kabul edilerek, yanıtlarından in-vivo kodlar elde edilmiştir. K5 kodlu öğretim elemanı “hiçbir şeye benzetemiyorum” yanıtını vermiştir. Kalan 20 katılımcının metaforları gerekçelerinden yola çıkılarak toplamda 9 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler katılımcı sayısına göre etkileşimsizlik, alışma süreci, tükenmişlik, ulaşılabilirlik, yaşanmışlık oluşturmama, bireysel çabaya vurgu, sorunları görmezden gelme, süreçten keyif alamama ve konfor sağlama şeklindedir. Elde edilen metaforlar incelendiğinde öğretim elemanlarından 13’ünün metaforu olumsuz çağrışımlara yönelikken, sadece dördü olumlu çağrışımlara yönelik metaforlar kullanmışlardır. 3 öğretim elemanı ise metaforlarında geçiş süresine vurgu yapmışlardır.

Öğretim elemanlarının metaforlarında en çok vurguladıkları nokta uzaktan eğitim sürecinde yaşanan etkileşim eksikliği üzerinedir. Verilen yanıtlarda kullanılan “robot, sessiz sinema, duvara konuşmak, uzaylılara sinyal göndermek” gibi metaforlar özellikle öğretim elemanlarının derslerde etkileşimi tek başlarına yürütmeye çalıştıklarını ve karşı kanalda uzaktan eğitim sürecinde yeterli karşılığı alamadıklarına yorumlanmıştır.

“Denize girmek, denizdeki dalgalar, bisiklet sürmeyi öğrenmek” metaforları ile ise yeni başlanan bir sürece ve bu süreç içerisinde öncelikle karşılaşılan zorluk ve mücadeleye vurgu yapmaktadır. Öğretim elemanları bu metaforlar üzerinden aslında bilmedikleri bir mecrada yeniliklere açıldıklarını, bu yeniliklere karşı önce zorlandıklarını fakat sonrasında onunla ilgili şeyleri öğrendiklerini ve bundan yeri geldiğinde keyif aldıklarını da aktarmak istemişlerdir.

Diğer yandan bu süreç bazı öğretim elemanları için tükenmişlik anlamına gelmektedir. “Boşa kürek çekmek, kağnılarla ilerlemek, emek ve çöküş” metaforları öğretim elemanlarının süreç içerisindeki yorgunluğuna vurgu yapması olarak yorumlanmıştır. Öğretim elemanlarının bu metaforlar ile uzaktan eğitim sürecinde harcadıkları çabanın tam karşılığını alamadıklarını hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer yandan sanal ortam nedeniyle yaşanmışlık oluşturamadığını düşünen iki öğretim elemanı “bahtsız ağ ve yapay ortam” metaforlarını kullanmayı tercih etmişlerdir. Uzaktan eğitimin ulaşılabilirliğine, zaman ve mekan kavramlarındaki esnekliğine vurgu yapmak isteyen diğer öğretim elemanları ise “pencere gibi ve ne yerdeyim ne gökteyim” metaforları ile soruya yanıt vermişlerdir.



BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümünde öğretim elemanları ile pandemi dönemindeki uzaktan eğitim süreçlerine yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, sonuçların tartışılması ve yapılan öneriler bulunmaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretim elemanlarının pandemi öncesinde herhangi bir uzaktan eğitim deneyimlerinin olup olmadığı incelenmiştir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler sonucunda, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun pandemi öncesinde herhangi bir uzaktan eğitim deneyiminin bulunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Deneyimi olmayan öğretim elemanlarından bazıları uzaktan eğitime karşı mesafeli olduklarını ve canlı dersler için kullanılabilecek çevrimiçi platformları bilmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından dokuzu ise pandemi öncesinde uzaktan eğitimi deneyimlemişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretim elemanlarının pandemi öncesinde uzaktan eğitim deneyimine sahip olmalarının ve olmamalarının süreç içerisindeki öğretimlerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada ilk olarak daha önceden uzaktan eğitim deneyimine sahip olan öğretim elemanlarının yanıtları ele alınmıştır. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara göre olumlu deneyimler ve olumsuz deneyimler olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Olumlu deneyimler teması adı altında öğretim elemanları uzaktan eğitime yönelik aşına olduklarından ve duygusal hazırbulunuşluğa sahip olduklarından, böylece öğretimlerinin olumlu etkilendiğinden söz etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, aşına olmak kategorisi altında öğretim elemanlarının hemen entegre olabildikleri, bu durumun uzaktan eğitime başlarken işlerini kolaylaştırdığı, karşılaştıkları problemleri hızlıca çözebildikleri, ilk deneyimlerinden hareketle yaşanabilecek muhtemel durumlara karşı yansıtma yapma şansına sahip oldukları, sisteme aşına oldukları, hızlı ve anında dönüt verebildikleri ve önceki deneyimler sayesinde derslerini daha kolay yürütüp, hazırlıklı oldukları görülmektedir. Dokuz öğretim elemanından yedisi bu doğrultuda yanıtlar vererek, neredeyse bir görüş birliğine ulaşmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim elemanları Mart ayı ile uzaktan eğitime başladıklarında derste nereye bakma, nereye konuşma gibi ilk heyecan ve bilinmezlikleri yaşamadıklarını da yanıtlarına eklemişlerdir.

Öğretim elemanlarından üçü ise önceki deneyimlerin onlara duygusal hazırbulunuşluk anlamında yarar sağladığı yönünde fikir beyan etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanları pandemi öncesinde uzaktan eğitim deneyimine sahip oldukları için, bu süreç içerisinde kendilerini daha rahat hissetmişler ve kaygı durumu yaşamamışlardır.

Öğretim elemanlarından bir tanesi verdiği yanıtta önceki deneyiminin oldukça olumsuz olduğunu ifade etmiştir ve bu durumun pandemi sürecindeki uzaktan eğitime karşı önyargılı şekilde başlamasına sebep olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci bölümünde ise pandemi öncesinde uzaktan eğitimi deneyimlememiş öğretim elemanlarının bu durumun öğretimlerine etkisi hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretim elemanlarının yanıtlarından avantajlı durum ve dezavantajlı durum olmak üzere iki temaya ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, avantajlı durum teması altında öğretim elemanlarının daha önceden herhangi bir uzaktan eğitim deneyimine sahip olmamaları, onlara pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde akademik gelişim ve ders uygulamalarına yönelik gelişim sağlamış ve öğrencileriyle etkileşimlerini arttırmada faydalı olmuştur.

Öğretim elemanları daha önceden deneyime sahip olmadıkları için, pandemi döneminde uzaktan eğitimde merak ve heyecan duyduklarını, farklı şeyler öğrenebildiklerini, aşinalık kazandıklarını, kendilerini geliştirdiklerini, uzaktan eğitimi keşfettiklerini ve daha önceden var olan olumsuz tutum ve önyargılarını olumlu anlamda geliştirdiklerini, motive olarak derslerine daha hazırlıklı girdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, herhangi bir uzaktan eğitim deneyimine sahip olmayan 12 öğretim elemanından beşi uzaktan eğitim sürecini anlayabilmek ve uygulayabilmek adına çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları verdikleri yanıtlarda, süreç başlamadan önce uzaktan eğitime dair bilgilerinin neredeyse hiç olmadığını ancak mevcut durumda gayet yeterli hissettiklerini de belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretim elemanlarının kısa sürede çokça verim sağlamak için daha fazla çaba gösterdikleri, ve bu çabaların öğrencileri tarafından karşılıksız kalmadığını ilettikleri görülmektedir. Uzaktan eğitim sistemini etkili şekilde kullanabildiğini gören öğretim elemanları, bu sayede daha motive hissettikleri ile ilgili ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, avantajlı durum teması altında oluşan diğer bir kategorinin uygulamaya yönelik gelişimler olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları pandemi öncesinde deneyime sahip olmamanın ders içeriklerini zenginleştirmede, materyaller üzerine daha çok düşünerek onları daha net hazırlamada ve yeni yollar arayarak yeni metotlar geliştirmede katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanları “acemiliği” atmak adına derse hazırlanma sürelerini arttırmışlar ve derslerine daha hazırlıklı girmişlerdir.

Bir başka kategori altında ise öğretim elemanlarının daha öncesinden uzaktan eğitim deneyimine sahip olmamalarının, öğrencileriyle olan etkileşimi arttırmada katkı sağladığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının yanıtlarından elde edilen analizler sonucunda öğretim elemanlarının öğrencileriyle tek tek ilgilendikleri ve onlara daha fazla dönüt verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik çıkan diğer bir tema ise daha önce deneyim olmamasının öğretim elemanlarına getirdiği dezavantajlı durumdur. 12 öğretim elemanından 7’si deneyime sahip olmadıkları için, pandemi dönemindeki uzaktan eğitimde adaptasyon süreci kategorisinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretim elemanları yanıtlarında tepkili olduklarını, acemilik hissettiklerini, kaygı ve panik duygusuna kapıldıklarını, ilk etapta zorlandıklarını, derslerini ilk başlarda daha verimsiz geçirdiklerini, iş yüklerinin arttığını, daha yoğun ve yorgun hissettiklerini ve öğrencilerini çok fazla tolere ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları öğrencileri tolere etmek anlamında, yüz yüze eğitimde vermeyecekleri imtiyazları bu süreç içerisinde gösterdiklerini ve bunun öğretimlerinde dezavantajlı bir duruma yol açtığını aktarmışlardır.

Dezavantajlı durum teması altında ortaya çıkan başka bir kategori ise öğretimde monotonlaşma olmuştur. Öğretim elemanları verdikleri yanıtlarda daha önceden bir deneyime sahip olmadıkları için yeterli derece bilgi sahibi olmadıklarından yakınmışlardır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yanıtları incelendiğinde, kendilerini sınırlanmış hissettiklerini, derslerinde tek düzene geçtiklerini ve sadece anlatım yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretim elemanlarının pandemideki uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların üç tema altında toplandığını görülmektedir. Öğretim elemanlarından alınan yanıtlar doğrultusunda ortaya

ıkan temalardan biri teknolojik sorunlar olmuştur. Araştırmının sonuçlara göre, ğretim elemanları üniversitenin uzaktan eğitimi, dijital eşitsizlik, dijital yetersizlik ve genel altyapı kategorilerinde teknolojik sorunlarla karşılaşmışlardır. Araştırmaya katılan 21 ğretim elemanından 17'si Marmara Üniversitesi tarafından kullanılan uzaktan eğitim sisteminde sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmının sonuçlarına göre bu sorunlar sistemdeki her özelliğın kullanılmamasına yönelik kurumsal yaklaşım, sistemin yavaş çalışması ve kopması, ekran paylaşmada yaşanan problemler, sunucunun yetersiz kalması, kullanım yoğunluğu nedeniyle problem oluşması, güvenlik açığı, yanlış yazılımın tercih edilmesi, sistemin elverişsizliği ve getirdiğı teknik problemler, ders sürelerinin ya çok kısa ya çok uzun olması, öğrenciye istenilen şekilde söz hakkı verilmemesi ve dolayısıyla öğrenciden çok geç dönüt alınması şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ğretim elemanlarının teknolojik sorunlar teması altında dijital eşitsizlik nedeniyle de problemlerle yaşadıkları görölmektedir. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlarda öğrencilerde internet veya bilgisayar gibi eksiklerin olması ya da öğrencilerin bunlara ulaşamaması teknolojik bir problem alanı olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında, ğretim elemanları öğrencilerin memleketlerine döndüklerinde, bazılarının bulundukları yerlerden internete ulaşamadıklarını ve bu nedenle derslere katılamadıklarını ifade ettikleri görölmektedir. Ayrıca, ğrencilerin bazılarının kalabalık ailelerde yaşadıkları, teknolojik aletleri kardeşleriyle paylaşmak zorunda oldukları ve sosyo-ekonomik nedenlerle yeni aletler alamamaları da ğretim elemanları tarafından karşılaşılan sorunlardandır biri olmuştur.

Araştırmaya katılan ğretim elemanlarının yanıtları incelendiğinde, teknolojik sorunlar teması altında karşılaşılan bir başka problem alanı ğretim elemanlarının teknolojik bilgiye ve teknoloji tabanlı ders veya ders materyalleri hazırlamaya yönelik yaşadıkları eksiklikler olmuştur. Bu konu ile ilgili verilen yanıtlardan elde edilen kodlar dijital yetersizlik kategorisi altında toplanmıştır. Bu sonuçlara göre ğretim elemanları, online program kullanımını bilmeme, teknolojiyi kullanamama, teknolojik aletlerde yıpranma ve yenileyememe, teknolojik donanım konusunda eksiklik yaşama, teknolojik bilgide eksiklik yaşama, bilgi eksikliğinden materyal hazırlamada zorlanma ve hep aynı tip materyaller kullanma konusunda zorluk yaşama gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen yanıtlara göre, ğretim elemanlarının uzaktan eğitim öncesi platformların kullanımıyla ilgili detaylı bilgilendirme yapılması konusunda beklentilerinin olduğı görölmektedir. Ayrıca pandemi öncesinde ğretim elemanlarının bilgisayar veya interneti genelde makaleleri takip

etme ve kendi makale çalışmalarını sürdürme amacıyla kullandıkları görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, çalışmaya katılan öğretim elemanlarından 8'i yukarıda bahsedilen problem alanına yönelik görüş bildirmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre teknolojik sorunlar teması altında ulaşılan diğer bir tema genel altyapı kaynaklı problemler olmuştur. Öğretim elemanları 7'si ülkedeki genel altyapısal sorunlar nedeniyle hem öğrencilerinde hem de kendilerinde internet bazlı kopmalar, yavaşlamalar ve donmalar gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yapılan analizlerde ulaşılan ikinci temanın sağlık sorunları olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları sağlık sorunları teması altında hem duygusal hem de fiziksel anlamda yaşadıkları yorgunluk ve rahatsızlıkları dile getirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretim elemanlarından neredeyse yarısı duygusal anlamda yorgunluk yaşadığını dile getirmiştir. Bu kategori altında öğretim elemanları öğrencilerin uzaktan eğitime karşı önyargıyla yaklaşıtlarını iletmişlerdir. Ayrıca psikolojik anlamda zorlandıklarını, bıkmış hissettiklerini, kişisel sınırlarının ihlal edildiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları derslerini evden vermeleri sebebiyle öğrencilerin kendilerini her an müsaitmiş gibi düşündüklerini ve geç saatlerde mesajlar ve mailler aldıklarını yanıtlarında aktarmışlardır. Bu sonuçlara göre öğretim elemanlarının yoğun bir şekilde mesaj ve mail cevapladığı, uzun saatler boyunca telefon ve bilgisayar başında zaman geçirdikleri ve iş yüklerinin arttığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Son olarak öğretim elemanları pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde daha çok öğrencilerin sorunlarının dinlendiğini ve öğrenci yanlısı yaklaşımın hakim olduğunu düşünmektedirler. Verilen yanıtlar doğrultusunda ise kendilerinin dikkate alındığını hissetmediklerini ifade ettikleri de görülmektedir.

Fiziksel yorgunluk kategorisi altında ise öğretim elemanlarının uzun saatler boyunca bilgisayar başında kalmaları nedeniyle sırt ağrıları, bel ağrıları, gözlerde yorgunluk ve bedensel birtakım rahatsızlıklar yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları bu durumu iş yüklerindeki artışa ve sürekli bilgisayar başında zaman geçirmelerine bağlamaktadırlar.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik temalar incelenmeye devam edildiğinde, ortaya çıkan diğer bir temanın ders içi sorunlar olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 21 öğretim elemanından 20'sinin derslerinde güdülenme eksikliğine bağlı problem

yaşadıklarını anlatan ifadeler kullandıkları görülmektedir. Katılımcılardan elde edilen yanıtlara göre, öğretim elemanlarının öğrencilerinde ve kendilerinde derslere yönelik motivasyonlarında düşüş gözlemledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları ayrıca öğrenci etkileşimsizliğinden yakınmaktadır. Öğrencilerin seslerini ve görüntülerini açmamaları, öğrencilerin katılımların da ve dikkat sürelerinde azalma yaşanması, öğrencilerden derslerde yanıt alınamaması ve iletişim eksikliklerinin ortaya çıkması öğretim elemanları tarafından bu kategori altında belirtilen diğer sorunlar olarak ortaya çıkmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretim elemanlarının ders içindeki yaşadıkları sorunların bir bölümü de çevrimiçi ortamın yapısından dolayı olmuştur. Öğretim elemanlarının yarısından fazlası öğrencileri ile fiziksel temas kuramamaları sonucunda onlara uygulama için gerekli malzemeleri ulaştıramadıklarını ve uygulama alanında oldukça zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çevrimiçi ortamın yapısı nedeniyle kimin gerçekten katıldığını anlamada da zorluk yaşanması araştırmadan elde edilen başka bir sonuç olmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik sonuçların ikinci bölümünde öğretim elemanlarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlara geliştirdikleri çözümler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanları teknolojik sorunlara yönelik üniversite tarafından kullanılan uzaktan eğitim sistemine, dijital yetersizliğe, genel alt yapıya ve dijital eşitsizliğe yönelik çözümler geliştirmişlerdir. İlk olarak üniversite tarafından kullanılan uzaktan eğitim platformunda sorun yaşayan öğretim elemanlarının alternatif eş zamanlı çevrimiçi ders platformlarını tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, bu problem alanına yönelik geliştirilen diğer çözümler ise öğretim elemanının kendi çektiği video kaydını öğrencilere göndermesi veya ders saatlerinde yapılan ekran kayıtlarını öğrencilerle paylaşmak olmuştur. Son olarak öğretim elemanlarının platformla ilgili sorunlar yaşadıklarında okulda UZEM ekibinden destek istedikleri de araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Dijital yetersizliğe karşı geliştirilen çözümler arasında grafik tablet kullanma, diğer öğretim elemanlarından teknik destek isteme ve kaynak paylaşma yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretim elemanları aynı zamanda bireysel çabalarıyla da dijital yetersizliklere çözümler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları kullanmadıkları programları detaylıca araştırdıklarını, öğrenmek için çaba sarf ettiklerini ve derslerini nasıl daha verimli hale getirebilecekleri konusunda çalıştıklarını da yanıtlarında belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ve teknolojik anlamda sorun yaşadığını belirten öğretmen elemanlarından üç tanesinin çözüm olarak evlerindeki internet paketlerini artırdıklarını ve yaşanan kopukluklar nedeniyle internet sağlayıcılarına sıklıkla başvurdukları görülmektedir. Konu ile ilgili ulaşılan bir diğer sonuç ise öğretmen elemanlarının öğrencilerden kaynaklanan alt yapı sorunlarında öğrencilerin internete ulaşabilecekleri farklı mekanlarda derse katıldıklarını ifade etmeleri olmuştur. Öğretim elemanlarından elde edilen yanıtlara göre, yaşanan dijital eşitsizliklere karşı da öğrencilerin derse katılmak için farklı mekan kullanmaları bir çözüm yolu olarak düşünülmüştür. Dijital eşitsizliğe karşı geliştirilen diğer çözümün ise katılamayan öğrencilere daha anlayışlı davranılması olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen elemanları yaşadıkları sağlık sorunlarından fiziksel olana karşı bir çözüm önerisi geliştirdiklerine dair ifadeler kullanmamışlardır. Verilen yanıtlar doğrultusunda, duygusal yorgunluğa karşı olarak mesaj yerine mail ile yanıt vermenin ve tüm öğrencilerle tek tek iletişime geçmek yerine temsilci seçmenin çözüm olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları böylece bilgisayar veya telefon başında geçirdikleri süreyi azaltmayı ve kişisel zamanlarının daha az ihlal edilmesini hedeflediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca geç geç saatte verilen mesajlara daha uygun saatte konuşulması gerektiğini anlatan cevaplar verildiği de elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ders içi sorunlara yönelik çözümler geliştirildiği görülmektedir. 19 öğretmen elemanı güdülenme eksikliği kategorisinde geliştirdikleri çözümleri öğrencilerinden bazılarını derslerde kısa aralıklarla soru sorma, derse katılımlarını notlarına ekleme, katılmayan veya düşüş gösteren öğrencilerle birebir mesajlaşma, ilgilerini arttırmak için TED konuşma ödevleri ile video kayıtlı ödevler verme, derslerini interaktif hale getirme, öğrencileri aktifleştirmek için çeşitli görevler verme, Edmodo sisteminde paylaşımları devam ettirme olarak sıralamışlardır. Ayrıca katılımcıların verdiği yanıtlardan derslerdeki etkileşimi arttırmak için ses ve kamera konusunda öğrencinin sıklıkla uyarılması da bir çözüm yolu olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları verdikleri yanıtlarda ayrıca derse yönelik motivasyonu arttırmak için öğrencilerle sorunlar üzerine toplantılar gerçekleştirdiklerini, onları cevaplarından da motive etmeye çalıştıklarını ve cesaretlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacıların verdikleri yanıtlarda derse ilginin artması için ödevlerin çeşitlendirildiği de görülmektedir. Örneğin video kayıtlı ödevler, grup ödevleri, uygulama ödevleri, araştırma ödevleri bu kategoride verilen yanıtlar arasında olmuştur. Öğretim elemanları çözüm yolu olarak verdikleri ödevlere tek tek geri bildirimler

verdiklerini ve böylece öğrencilerin çalışmalarının dikkate alındığı mesajını vermek istediklerini aktarmışlardır. Öğretim elemanlarından alınan yanıtlardan ulaşılan diğer bir çözüm yolunun ise süreç odaklı bir öğretim tasarlamak olduğu görülmüştür. Öğretim elemanları derslerinde açık uçlu sorular sorduklarını ve bu sorulara verilen yorumlarla öğrencileri ders anlamında motive ettiklerini ve süreç içerisinde öğrencilerinin durumlarını gözlemleyip, değerlendirme yapabildiklerinden de bahsetmişlerdir.

Öğretim elemanlarının çevrimiçi ortam yapısına yönelik geliştirdikleri çözümler incelendiğinde ise yüz yüze ortamda kullanılacakken çevrimiçi ortamda kullanılamayan materyaller yerine, evde var olan alternatif araçların tercih edildiği görülmektedir. Öğretim elemanları ayrıca okuldaki laboratuvarlarda gerçekleşecek dersleri çevrimiçi derslerde sanal laboratuvarlar üzerinden gerçekleştirdiklerini, staja gidemeyen öğrencilerini EBA sistemine dahil ederek buradan okullarla yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretim elemanları öğrencilerin derslerine kimlerin gerçekten katıldıklarını anlamak için onlara gönüllü çalışmalar vermiş ve ders içi ufak etkinliklerin görsellerini o an Google Drive'a eklemelerini istemişlerdir. Öğretim elemanları bu gibi ders içi ufak değerlendirmeler yaptıklarına yanıtlarında yer vermişlerdir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre öğretim elemanları yüz yüze eğitimde uyguladıkları drama etkinliklerini daha çok bireysele dönüştürüp, öğrencilerin kendilerini tanımak ve tanıtmakla ilgili bölümlerine yönelmişlerdir. Bununla birlikte ulaşılan bir başka sonuç uzaktan eğitim boyunca yapılamayan atölye vb. çalışmaların öğrenciler mezun olsalar bile istedikleri zaman gelip uygulayabilecekleri sözünün öğretim elemanları tarafından verilmesi olmuştur. Son olarak öğretim elemanları çevrimiçi derslerdeki ortamda anlaşılamayan konuları sonrasında yazarak daha çok açıkladıklarını da çözümlerine eklemişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretim elemanlarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitimlerinde en çok kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri incelenmiştir. Katılımcılardan alınan yanıtlar sonucunda öğretim elemanlarının yarısından fazlasının en çok anlatım tekniğini kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları görüşmelerde verdikleri yanıtlarda kendilerinin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda sınırlandırılmış hissettiklerini ve genel olarak anlatım eşliğinde derslerini işlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarından bazıları yanıtlarına bu yöntemi seçmelerinde Marmara Üniversitesi tarafından kullanılan sistemin de etkili olduğunu ve sistemin bu yöntemi kullanmaya yatkın olduğunu eklemişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanları anlatım tekniğini sıklıkla kullandıklarını ifade etseler de, bu tekniği çeşitlendirdiklerini de

belirtmişlerdir. Bu çeşitlendirmelerin arasında dizi veya film kesitlerinden örnekler de bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarından bazıları yüz yüze eğitimde anlatım tekniğini fazlaca tercih etmediklerini ancak uzaktan eğitimde bir bakıma mecbur kaldıklarını belirtmişlerdir.

Elde edilen diğer bir sonuca göre anlatım tekniğinden sonra en çok soru- cevap tercih edilmiştir ve araştırmaya katılan 21 öğretim elemanından 13'ü bu tekniği sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara göre en çok tercih edilen üçüncü teknik tartışma olmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretim elemanlarından bazılarının bu tekniği uzaktan eğitimde kullanamayacaklarını düşünürken, kullandıkça verim aldıklarını ve fikirlerini değiştirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının görüşlerine göre bu tekniğin öğrenciler tarafından benimsendiği ve uzaktan eğitimde dersleri daha interaktif hale getirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre tartışma tekniğinden sonra tercih edilen dördüncü teknik proje çalışmalarıdır. Öğretim elemanları verdikleri yanıtlarda bu tekniği ders içi çalışmalarda da kullandıklarını ve etkili bulduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının tartışma tekniğinden sonra en çok tercih ettikleri teknik beyin fırtınası olmuştur. Öğretim elemanları yapılan görüşmelere verdikleri cevaplarda beyin fırtınası yöntemini tartışmalara başlamadan önce tercih ettiklerini de eklemişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre beyin fırtınası tekniğini sırasıyla gösterip yaptırma, örnek olay- örnekleme, araştırma- inceleme, bireysel çalışma, problem çözme, gösterim, grup çalışması, gösterim, grup çalışması, gerçek olay- vaka çalışması, dramatizasyon, mikro öğretim uygulamaları, balık kılçığı, film analizi takip etmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik sonuçlarda öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitime uygun bulma durumlarına bakılmıştır. Katılımcılardan toplanan yanıtlara göre, 12 öğretim elemanının kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri uzaktan eğitimdeki derslerine uygun buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre öğretim elemanlarından bazıları yüz yüze eğitimde kullanırken zorlandıkları yöntem ve teknikleri uzaktan eğitimde daha rahat kullanmışlardır. Benzer şekilde araştırmadan çıkan başka bir bulguya göre ise öğretim elemanları anlatım gibi teknikleri uzaktan eğitimde dikkati

sağlamak için ses tonlarına daha dikkat ederek kullanmışlar ve daha çok verim almışlardır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından bir tanesi ise herhangi bir teknik sorun olmadığı takdirde uzaktan eğitimde daha çok verim alınabileceğini ve kendi öğretiminde yüz yüze eğitimde yapamadığı uygulamalara daha çok zaman kaldığını iletmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanlarından beşi kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitime kısmen uygun bulmaktadırlar. Yapılan görüşmelerin sonucunda öğretim elemanlarının derslerinden tam verim alamadıklarını ve bazı noktalarda öğrencilerin eksik kaldıklarını düşündükleri görülmektedir. Öğretim elemanlarından bir tanesi yüz yüze eğitimde ihtiyaçlara yönelik daha çok düşündüğünü, uzaktan eğitimde bunu anlamanın güçleştiğini ve dolayısıyla yöntemlerin kısmen etkili olduğunu düşündüğünü aktarmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre dört öğretim elemanı kullandıkları yöntem ve tekniklerin uygunluğu konusunda kararsızdırlar ve emin değilim yanıtlarını vermişlerdir. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğretim elemanlarının öğrenci davranışlardan konuyla ilgili tam geri dönüşler alamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik sonuçlarda öğretim elemanlarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitimlerinde öğrenci etkileşiminin olduğu etkin öğrenme ortamı oluşturmalarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından 10'u uzaktan eğitim sürecinde bahsedilen ortama sahip öğrenme durumları oluşturmada zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanları öğrenci etkileşiminin yüksek olduğu öğrenme ortamları oluştururken zorlanmamalarını öğrenci etkileşimine, kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ve öğrenci sayılarına bağlamaktadırlar. Verilen yanıtlar incelendiğinde öğretim elemanları öğrenci gruplarında etkileşime açık, aktif öğrencilerin bulunduğu ve kendilerinin de etkileşimi arttıracak öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ettiklerine dair görüş belirttikleri görülmektedir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre ise öğretim elemanları daha az öğrenci sayısına sahip gruplarda etkileşimi yüksek etkin öğrenme ortamlarını daha kolay oluşturabildiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından dördü öğrenci etkileşiminin olduğu etkin öğrenme ortamı oluşturmada zorluk yaşadıklarına dair görüş bildirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bu durumun sebeplerinden birin öğrencilerin sesli ve görüntülü

olarak katılmamaları ve katılamamalarıdır. Araştırma sorusuna verilen yanıtlara göre öğretim elemanları bu duruma başka bir sebep olarak öğrencilerin kaygı ve stres durumlarını göstermektedir.

Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtta göre öğrenci etkileşiminin olduğu etkin öğrenme oluşturmada ilk başlarda zorlandığını düşünen üç öğretim elemanın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanları bu durumun uzaktan eğitim sistemini tam olarak bilmeme ve sisteme karşı yabancılik duymayla ilişkili olabileceğini düşünmektedirler.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu iki öğretim elemanının bahsedilen öğrenme ortamını oluşturmada kısmen zorlandıklarını ve eğer öğrencilerin kamera ya da ses açma ile ilgili durumlarda zorunlulukları olsa bu ortamı daha rahat oluşturabileceklerini düşünmektedirler.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre iki öğretim elemanının öğrenci etkileşiminin olduğu etkin öğrenme ortamları oluşturmada zorlanma durumları öğrenci gruplarına göre değişmiştir. Verilen yanıtlardan elde edilen sonuçlara göre öğrenciyi ilk olarak yüz yüze eğitimde tanımanın etkileşimi arttırmada önemli ve olumlu bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemine yönelik sonuçlarda öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yöntemleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından alınan yanıtlar sonucunda öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yöntemleri süreç değerlendirme, sonuç değerlendirme ve performansa yönelik değerlendirme temaları olmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre 21 öğretim elemanından 19'u uzaktan eğitim sürecinde sürece yönelik değerlendirmeleri tercih etmişlerdir. Öğretim elemanlarının tercih ettikleri süreç değerlendirme yöntemleri ödevler ve ders içi etkinlikler olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Elde edilen yanıtlara göre çalışmaya katılan öğretim elemanları verdikleri bireysel ve grup ödevleriyle öğrencilerini uzaktan eğitim sürecinde değerlendirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bu ödevler araştırma ödevi, yorumlama ödevleri ya da haftalık ödevler şeklinde tercih edilmiştir. Öğretim elemanları proje, vaka analizi, film analizi, poster, sunum ve portfolyo gibi çalışmaları da süreç içerisinde öğrencilerine verdiklerini ve buradaki çalışmaları değerlendirmeye aldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre öğretim elemanları ders içi etkinlikleri de süreç değerlendirmelerine dahil etmişlerdir. Bu yöntemler arasında metinle ilgili etkinlikler, ders içi soru-cevaplar, kavram çalışmaları, tamamlayıcı destek çalışmaları, ders içi tartışmalara katılım ve yapılan sunumlar bulunmaktadır.

Öğretim elemanlarının aynı alt probleme verdikleri yanıtlar incelendiğinde, sonuç odaklı değerlendirmeler yaptıkları da görülmektedir. Öğretim elemanları sonuç odaklı değerlendirmeler olarak sınav yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınavlar sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşmamaktadır. Çoktan seçmeli sorulara ek olarak; açık uçlu soruların, boşluk doldurma sorularının, doğru yanlış sorularının ya da karma soruların hepsinin yer aldığı sınavların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde ölçme ve değerlendirme olarak performansla yönelik değerlendirmelerin de yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları verdikleri yanıtlarda öğrencilerinin uyguladıkları mikro öğretimleri, posterleri, projeleri ve sunumları birer ürün kabul ederek, bu ürünleri değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanları performansın değerlendirilmesinde öğrencilerin kendi öz değerlendirmelerini ve akran değerlendirmelerini de sürece dahil etmişlerdir.

Araştırmanın sekizinci alt problemine yönelik sonuçlarda öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinde gözlemledikleri kazanım kayıplarını engellemek için geliştirdikleri yöntemler ve izledikleri yollar incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların yanıtları öğrenmeyi gözden geçirme, motivasyonu artırma ile kaynak ve materyalleri gözden geçirme kategorilerini oluşturmuştur. Öğrenmeyi gözden geçirme kategorisini oluşturan 14 katılımcı görüşüne göre, öğretim elemanları öğrencilerinde gördükleri kazanım kayıplarını engellemek için tekrar, dönüt, soru-cevap, proje uygulamaları ve süreç değerlendirme yöntemlerini kullanmışlardır. Öğretim elemanları verdikleri yanıtlarda tekrar dayalı çalışmalara ağırlık verdiklerini, böylece kazanım kayıplarını azaltmayı hedeflediklerini ifade etmişlerdir. Aynı kategori altında öğretim elemanlarının kazanım kayıplarını engellemek adına öğrencilerinden ders içerisinde ve ders dışında soru aldıkları ve onları soru sormaları konusunda cesaretlendirdikleri görülmektedir. Öğretim elemanları görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda, öğrenci

alışmalarını detaylı değerlendirerek, onlara dntler verdikleri ve bu sayede kazanım kayıplarını engellemeyi amaçladıkları da görülmektedir.

Aynı alt problem başlığı altında elde edilen sonuçlardan bir diğeri ğretim elemanlarının kazanım kayıplarını engellemek adına ğrencilerinin motivasyonlarını arttırmaya yönelik çabaları olmuştur. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlarda öğrencilerini psikolojik danışmanlarla bir araya getirdikleri, ğrencilerinin emeklerini teşvik ettikleri, ders dışı iletişimlerini yoğunlaştırdıkları ve gerektiği noktalarda tek tek öğrencilerle iletişim kurdukları görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ğretim elemanlarının kazanım kayıplarını engellemek adına kullandıkları kaynak ve materyalleri gözden geçirmeleri olmuştur. Öğretim elemanlarının yanıtları doğrultusunda ödevlerinde alternatifler sundukları, gerektiğinde ek kaynaklar verdikleri, anlaşılmayan konularda daha fazla ve çeşitli örnekler sundukları görülmektedir. Öğretim elemanları aynı zamanda uzaktan eğitim nedeniyle derslerinde kullanamadıkları malzemelerden oluşabilecek kazanım kayıpları için evde bulunan alternatif malzemeleri kullanmışlar ve öğretimlerine öyle devam etmişlerdir.

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde ğretim elemanlarının pandemiden önceki yüz yüze eğitimde tanıdıkları öğrencilerde pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde gözlemledikleri değişimlere yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların verdikleri yanıtlardan derse yönelik değişimler, duyuşsal alandaki değişimler ve ğrenci davranışlarında değişimler olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarından bir tanesi pandemide ders verdiği öğrencileri yüz yüze tanımadığını belirtmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, ğretim elemanlarından 9’u tanıdıkları öğrencilerin derse ilgilerinde herhangi bir değişim gözlemlememiştir. Derse katılımı ve ilgisi yüksek olan öğrencilerin uzaktan eğitimde aynı şekilde ilerlediği, derse katılımı ve ilgisi düşük olan öğrencilerin de yine aynı şekilde uzaktan eğitimdeki derslerine devam ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu öğrencilerin derse ilgilerinde artış olmasıdır. Altı ğretim elemanı yüz yüze eğitimde daha ilgisiz olduklarını düşündükleri öğrencilerin, uzaktan eğitimde derslere karşı ilgilerinin arttığını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan ulaşılan diğer bir sonuç ise uzaktan eğitimde derslere katılımı da artış olmasıdır. Bu durum araştırmaya katılan ve Bilgisayar ve ğretim

Teknolojileri Eğitimi bölümünde ders veren bir öğretim elemanı tarafından belirtilirken, yüz yüze eğitim döneminde çalışan ve derslere katılmayan öğrencilerin, uzaktan eğitimde katılım gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına göre derse ilgide ve katılımda tam tersi yönde değişimler gözlemleyen öğretim elemanları da bulunmaktadır. Öğretim elemanlarından ikisi uzaktan eğitimde derse karşı ilgisi olduğunu bildikleri öğrencilerin daha pasifleştikleri ve çekinik oldukları görüşüne varmıştır. Benzer şekilde öğretim elemanları öğrencilerin çalışmalarındaki üretkenlik ve yaratıcılıklarının da düştüğünü ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından beşinin verdikleri yanıtlara göre çalışan öğrenciler uzaktan eğitimde daha az katılım göstermişlerdir. Ayrıca, öğretim elemanlarına göre katılım anlamında gözlemledikleri bu değişimin diğer nedenleri, öğrencilerin ev ortamlarındaki kalabalık aile nüfusu ve teknolojik tabanlı yaşadıkları zorluklar olmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanları öğrencilerin duyuşsal alanlarında da değişimler gözlemlemişlerdir. Elde edilen yanıtlar doğrultusunda bu değişimlerden birinin öğrencilerin duygu durumlarındaki düşüşler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından 7'si uzaktan eğitimdeki süreçte öğrencilerinde mutsuzluk, iyi hissetmeme hali, motivasyon eksikliği ve daha stresli olma durumunu gözlemlediklerini görüşlerinde yer vermişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanları özellikle son sınıftaki öğrencilerin mezuniyetlerini ve buna bağlı etkinliklerini okul ortamında gerçekleştiremedikleri için derin bir memnuniyetsizlik ve üzüntü yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanlarından biri öğrencilerin kendilerini okul ortamına ait hissetmediklerini ve aidiyet duygusunun onların duygu durumlarında düşüşe yol açtığını düşündüğü görülmektedir.

Duyuşsal alanda yaşanan değişimlerden diğeri de COVID-19 sebebiyle yaşanan düşüşler olmuştur. Araştırmaya katılan öğretim elemanları verdikleri yanıtlarda öğrencilerinin salgına yakalandıklarını, ailelerinin veya yakınlarının salgından etkilendiklerini ve bazılarının hastanede kaldıklarını, bazı öğrencilerin ise ailelerini veya yakınlarını kaybettiklerini iletmışlerdir. Elde edilen sonuca göre bu durum öğrencilerde ciddi anlamda bir motivasyon ve ilgi kaybına neden olmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanları öğrencilerinin davranışlarında olumlu ve olumsuz tutumlar geliştirdiklerini gözlemlemişlerdir. Öğretim

elemanlarından ikisinin verdiği yanıtlara göre, öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde kendilerini yazmanın da verdiği rahatlıkla daha rahat hissetmişlerdir. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar incelenmeye devam edildiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitimde olumsuz tutum geliştirdikleri de sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları bu süreç içerisinde öğrencilerinin abartı sayılabilecek düzeyde beklentiye girdiklerini, isteklerinde daha cüretkar ve korkusuzca davrandıklarını gözlemişlerdir.

Araştırmanın onuncu alt probleminde öğretim elemanlarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitimle beraber ilk kez çevrimiçi tanıştıkları öğrencileri tanıyıp tanımamada uzaktan eğitimi ne kadar yeterli bulduklarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, görüşme gerçekleştirilen öğretim elemanlarından yarısı uzaktan eğitimi ilk kez çevrimiçi olarak tanışılan öğrencileri tanımada yetersiz bulmaktadır. Bu sonuca göre öğretim elemanları uzaktan eğitimi öğrencileri tanımak ve kişilikleri hakkında değerlendirme yapmak konusunda oldukça sınırlı bulmaktadırlar. Araştırmadan elde edilen yanıtlara göre öğretim elemanları özellikle kalabalık gruplarda sadece sohbet bölümünden isimlerini ve yazdıklarını görebilmektedir. Ortaya çıkan bu bulguya göre öğretim elemanları öğrencileriyle aralarında yüz yüze eğitimde olduğu gibi güçlü bir bağ oluşturmakta güçlük yaşamışlardır.

Aynı alt problem başlığı altında araştırmadan elde edilen diğer bir bulguda, öğretim elemanlarından 6'sı uzaktan eğitim sistemini ilk kez tanışılan öğrencileri tanımakta yeterli görmektedirler. Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara göre, uzaktan eğitimde yapılan eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan çalışmaların sıklığına bağlı olarak öğrencileri yakinen mümkündür. Öğretim elemanlarından elde edilen cevaplara göre uzaktan eğitim sisteminde öğrencileri tanımak için bireysel çaba da arttırılmış ve öğrencilerle ders dışı iletişime sıklıkla geçilmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre katılan öğretim elemanlarından dördü uzaktan eğitim sistemini ilk kez çevrimiçi olarak tanıştıkları öğrencileri tanımak konusunda kısmen yeterli bulmaktadırlar. Öğretim elemanları verdikleri yanıtlarda öğrencilerin ismini, katılım ve verdikleri ödevlere göre kısmen tanıyabildiklerini ancak bunun geniş çaplı bir değerlendirme ve bağ kurmada yeterli olmadığını düşündükleri görülmektedir.

Araştırmanın on birinci alt probleminde öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecindeki derslerinde Marmara Üniversitesi çevrimiçi platformu dışında hangi çevrim içi platformları tercih ettiklerine yönelik sonuçlar incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan 21 öğretim elemanın hepsinin çevrimiçi eş zamanlı

derslerinde ilk olarak Zoom'u kullandıkları görülmektedir. Bu platformu sırasıyla Google Meet, Skype, WhatsApp, TeamLink, Jitsi Meet, Discord, Adobe Connect ve Microsoft Teams takip etmektedir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguda Google Classroom'un en çok tercih edilen eş zamanlı olmayan platform olduğu ortaya çıkmıştır. Google Classroom'u Google Drive ve Edmodo platformları takip etmektedir.

Araştırmanın on birinci probleminin ikinci bölümünde öğretim elemanlarının kullandıkları çevrimiçi platformlardan hangilerini yararlı bulduklarına dair görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu eş zamanlı dersler için Zoom'u diğer platformlara göre daha yararlı bulmaktadır. Öğretim elemanlarından alınan yanıtlardan elde edilen sonuçlara göre, bu platformun tercih edilmesinin nedenlerinin başında öğrenci etkileşimini sağlaması, dosyaların rahatlıkla paylaşılabilmesi, ses ve görüntü kalitesinin iyi düzeyde olması ile 40 dakika uzunluğunda olabilmesi gelmektedir. Diğer yandan öğretim elemanlarının bazıları 40 dakikalık süreyi bir kısıtlama olarak gördüklerine ve bunun eksi bir yön olduğunu düşündüklerine yönelik görüş belirtmişlerdir.

Katılımcıların yanıtlarının analizinde Zoom'den sonra en etkili bulunun eş zamanlı çevrimiçi platform TeamLink olmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgularda anlık mesajlaşma programı olan WhatsApp'ın da bir öğretim elemanı tarafından eş zamanlı çevrimiçi derslerde tercih edildiği ve yararlı bulunduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının faydalı buldukları ve tercih ettikleri eş zamanlı olmayan platform ise Google Classroom olmuştur. Bir öğretim elemanının Edmodo platformunun da oldukça etkili olduğu konusunda görüş belirttiği görülmektedir.

Araştırmanın on ikinci alt probleminde öğretim elemanlarının Marmara Üniversitesi tarafından belirlenen ve kullanılan çevrimiçi platformuna yönelik sonuçlar incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanların verdikleri yanıtlara göre 21 katılımcıdan 20'si Marmara Üniversitesi tarafından kullanılan platformun geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğunu düşünmektedir. Araştırmanın sonuçlarında öğretim elemanları kullanılan platformda kendilerinin ve öğrencilerinin ödev yüklerken problemlerle karşılaştıklarını, benzer bir problemin başa dokümanlar yüklenirken de oluştuğunu ifade ettikleri

görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları özellikle sistemdeki ses ve görüntü konusunda görüş bildirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde ses ve görüntü için izin gerekmesi, ses açıldığında görüntünün gitmesi, görüntü açıldığında sesin gitmesi, aynı anda birden fazla sesli veya görüntülü katılımda sistemde donmalar yaşanması geliştirilmesi gereken yönlerde vurgulanan noktalar olmuştur. Öğretim elemanları bu durumların etkileşim konusunda aksaklığa neden olduğunu düşünmektedirler. Bu durumun aynı zamanda dönüt vermeyi etkilediği de araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre öğretim elemanları kullanılan çevrimiçi platformda ekran ve video paylaşımına yönelik eksik yönler olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgularda öğretim elemanlarının ayrıca sistemin beyaz tahtasının sınırlı olmasını, sorular için güvenlik açığını, öğrencilerin gruplara göre ayıramıyor oluşunu, dışarıdan kimsenin bağlanamamasını, test sisteminin verimsiz olmasını, BYS ile eşleşmenin olmamasını geliştirilmesi gereken yönler olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Aynı alt probleme yönelik bulgular incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretim elemanlarından 15'inin sisteme yönelik avantajlı yönler buldukları ortaya çıkmaktadır. Bu yönde görüş bildiren öğretim elemanları doküman, materyal ve ödev yüklemede herhangi bir sıkıntıyla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen başka bir bulguya göre öğretim elemanları sistemin dersleri otomatik olarak kayıt altına almasını ve arşivlemesini avantajlı bulmaktadırlar. Öğretim elemanları bu sayede öğrencilerin ders tekrarlarına ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada yer alan katılımcıların verdikleri yanıtlara göre sistemin yoklama alması, kalabalık gruplar için sohbet bölümünün olması, sorular için güvenlik önleminin alınması ve UZEM ekibinin hızlıca destek olması sisteme dair avantajlı yönler arasında yer almaktadır. Öğretim elemanlarının yanıtlarına göre ayrıca sistemdeki test sorularında, sistemin soruların niteliği hakkında detaylı bilgi verdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bir öğretim elemanı bu sayede hangi şıkların öğrenciler tarafından daha çok veya daha az seçildiğine dair bilgi sahibi olduğuna yanıtında yer vermiştir.

Araştırmanın on üçüncü alt probleminde öğretim elemanlarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitimlerini anlatmak için kullandıkları metaforlara yönelik bulgular incelenmiştir.

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler sonucunda etkileşimsizlik, alışma süreci, tükenmişlik, ulaşılabilirlik, yaşanmışlık oluşturmama, bireysel çabaya vurgu, sorunları görmezden gelme, süreçten keyif alamama ve konfor sağlama kategorileri ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre etkileşimsizlik, tükenmişlik, yaşanmışlık oluşturma, sorunları

görmezden gelme ve süreçten keyif alamama kategorilerinin olumsuz çağrışım yaptığı ve bu çağrışımlara yönelik kodlardan oluştuğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının yanıtlarından süreç içerisindeki etkileşimsizliğe yönelik metaforların daha sık kullanıldığı görülmektedir. Ortaya çıkan sonuçlara göre bu yönde görüş bildiren öğretim elemanları derslerini karşılıklı etkileşimden uzak ve sanki “duvara karşı” işlediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre olumsuzluk çağrıştıran diğer bir kategori tükenmişlik olmuştur. Öğretim elemanlarının metaforlarında yaşamış oldukları yoğunluğa ve yorgunluğa ancak karşılığında istedikleri verimi alamadıklarına vurgu yaptıkları görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre öğretim elemanları metaforlarında öğrencileriyle yaşanmışlık oluşturmadıklarını ve yüz yüze eğitimde olduğu kadar güçlü bir bağ kuramadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde bir öğretim elemanının süreç içerisindeki sorunların görmezden gelindiğini düşündüğü görülmektedir. Bir başka öğretim elemanının ise süreçten hiç keyif almadığını ifade eden bir metafor kullandığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre üç öğretim elemanının metaforlarını alışma ve geçiş süreci ile ilgili seçtikleri görülmektedir. Öğretim elemanları metaforlarında süreci ilk olarak bilmediklerini ve ilk zamanlarda zorlanıp, mücadele ettiklerini ancak daha sonrasında keyif aldıklarını ve öğrendiklerini aktarmışlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanlarının olumlu çağrışım yapan metaforlar kullandıkları da görülmektedir. İki öğretim elemanı yanıtlarında sürecin ulaşılabilirlik anlamında katkı sağladığına yönelik metaforlar kullanmayı tercih etmişlerdir. Bir öğretim elemanı süreç içerisindeki bireysel çabasına vurgu yaparken, başka bir öğretim elemanı sürecin kendisine konfor sağladığını anlatan bir metafor kullanmıştır. Bir öğretim elemanı süreci hiçbir şeye benzetemediğini söyleyerek herhangi bir metafor kullanmamıştır.

5.2. Tartışma

Ülkemizde ilk Koronavirüs vakası 11 Mart 2020 tarihinde açıklanmış olup, 16 Mart 2020 tarihinde YÖK tarafından yükseköğretim kurumlarında eğitime üç haftalık ara verildiği duyurulmuştur (2020a). 18 Mart 2020 tarihli açıklamada ise Pandemi Dönemi Uzaktan

Öğretim Uygulamaları Yol Haritası kapmasında mevzuat, alt yapı, insan kaynakları, içerik ve uygulama alanlarında çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar neticesinde 23 Mart 2022 itibariyle uzaktan eğitim kapasitesine sahip olan tüm üniversitelerde dijital olanaklar ile uzaktan eğitim sürecinin başlaması kararlaştırılmıştır (YÖK, 2020b). Ancak salgının gidişatı nedeniyle 26 Mart 2022 tarihli açıklamada bahar dönemi eğitim öğretim sürecinin sadece uzaktan eğitim uygulamaları ile devam edeceği ve bahar döneminde yüz yüze eğitim yapılmayacağı kararı kamuoyuna duyurulmuştur. Bu tarihten itibaren yükseköğretimde ders veren öğretim elemanlarının özel durumlar ve özel kararlar hariç hepsinin uzaktan eğitime başladığı söylenebilir. Bu durumda pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecindeki öğretimi daha iyi değerlendirebilmek adına öğretim elemanlarının önceki uzaktan eğitim deneyimlerine bakmakta yarar vardır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çalışmaya katılan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun daha öncesinde uzaktan eğitim deneyimleri olmamıştır. Tuncer ve Tanaş'ın (2011) pandemi öncesi 59 akademisyenle gerçekleştirdikleri çalışmada öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitimle ilgili teorik anlamda bilgileri olmalarına rağmen, sadece dördünün uzaktan eğitimi deneyimlediği sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi öncesinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin incelendiği başka bir çalışmada da, araştırmaya katılan 12 öğretim elemanından hiçbirinin çevrimiçi ortamlarda ders vermediği ve böyle bir eğitimin nasıl yapılacağı konusunda desteğe ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016). Bu durumda ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının pandemi öncesinde uzaktan eğitimle ilgili deneyimlerinin az olduğu ve uzaktan eğitime yönelik bilgilerinin sadece sistemi kavram olarak bilme düzeyinde kaldığı söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre deneyimi olmayan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime karşı mesafeli olabildikleri görülmektedir. Benzer bir sonuç öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının incelendiği başka bir çalışmada da görülmüştür. Bu çalışmaya göre öğretim elemanlarından bir grubu uzaktan eğitimi reddetmekte veya olumsuz görüş bildirmektedirler (Koloğlu, Kantar ve Doğan, 2016).

Yapılan bu tez çalışmasında, salgın öncesinde uzaktan eğitim deneyimi sahibi olmanın öğretim elemanlarına çoğunlukla olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Öğretim elemanları uzaktan eğitimde sistemi bildiklerini ve duygusal olarak daha hazır hissettiklerini görüşlerine yansıtmışlardır. Ağırtaş ve Çavuş (2022) öğretim elemanlarının dijitalleşme durumlarını inceledikleri çalışmalarında, salgın dönemindeki derslerini yeterli ve etkili

bulan ğretim elemanlarının daha dijital oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum ğretim elemanlarının bildikleri bir alanda daha rahat hissetmeleri ve dolayısıyla derslerine bir bakıma daha hazırlıklı başladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre daha önceden uzaktan eğitim tecrübesi olmayan ğretim elemanları bu durumun kendilerine hem avantaj hem de dezavantaj sağladığını düşünmektedirler. Avantajlar yönünden bakıldığında ğretim elemanları kendilerini hem akademisyen olarak geliştirdiklerini hem de ders içeriklerine yönelik yeni yollar arayarak uygulamaya yönelik gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuç alanda gerçekleştirilen diğer çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, ğretmen eğitiminde ders veren 30 profesörle gerçekleştirilen bir çalışmada, katılımcıların pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenmede yeni deneyimlere istekli oldukları ve bu gösterdikleri çabalar ile uzaktan eğitim derslerinde olumlu sonuçlar elde ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Cutri, Mena ve Whiting, 2020). İngiltere’de ğretmen eğitiminde görevli 20 eğitmen ile gerçekleştirilen başka bir çalışmada, ğretim elemanları pandemi ile beraber uzaktan eğitimdeki öğretimlerinde hissettikleri rahatsızlığın sonradan pedagojik anlamda bir kıvraklığa dönüştüğünü ve teknoloji etrafında çerçevelenen yenilik odaklı ğretim tasarımı yaptıklarını ve bu açıdan aldıkları kararların daha çok farkına vardıklarını ifade etmişlerdir (Kidd ve Murray, 2020). Başka bir araştırmanın sonucuna göre Hindistan, Malezya, Umman ve Birleşik Arap Emirlikleri’nden 23 ğretim elemanının acil uzaktan eğitime geçtikleri ilk dönemde endişeli olduklarını ve hazır hissetmediklerini ancak bu durumun yetersizliklerin farkındalığına varmada etkilini olduğu ve hızlıca yeni metotlar öğrendikleri ortaya çıkmıştır (Valsaraj, More, Biju, Payini ve Pallath, 2022). Ayrıca uzaktan eğitimi ilk kez tecrübe eden öğretmenlerin öğrencilere göre daha hazır olduğuna yönelik bulgulara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin üniversitedeki akademisyenler ve öğrencilerin pandemi dönemindeki uzaktan eğitime yönelik deneyimlerinin incelendiği bir çalışmada, elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan ğretim elemanlarının birçoğu uzaktan eğitimi ilk kez pandemi döneminde deneyimlemiştir ve öğrencilerle kıyaslandığında uzaktan eğitimle birlikte şekillenen yeni öğrenme ortamlarına daha hazırlardır (Lei ve So, 2021). Bu durum ğretim elemanlarının yeni oldukları bir alana karşı ilgi duymalarına ve mecburen bir süre kullanacakları için de yeni yollar aramalarına yol açması olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre salgın öncesi uzaktan eğitim deneyimi olmayan ğretim elemanları, yaşadıkları uyum sürecini ve öğretimlerinde hep aynı yolları uygulamayı birer dezavantaj olarak görmektedirler. Bu durumla benzer sonuçlara sahip başka bir çalışmada

akademisyenlerinin çoğunun pandemi öncesinde uzaktan eğitim deneyimine sahip olmadıkları ve uzaktan eğitime geçtiklerinde yüz yüze eğitimde benimsedikleri yaklaşımı çok ufak değişikliklerle sürece uyarladıkları görülmektedir. Ancak katılımcılar bunun ideal olmadığını ve öğretimin kalitesini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedirler (Trotter, Huang ve Czerniewiez, 2022). Çardak ve Güler (2020) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada, araştırmaya katılan 10 öğretim elamanından 9'u daha öncesinde uzaktan eğitimle ilgili herhangi bir eğitim almamışlardır ve teknolojik hazırbulunuşluklarını yetersiz görmektedirler. Diğer yandan Suudi Arabistan'daki öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre eğer öğretmenler teknoloji anlamında öğrencilerinden daha gelişmiş değillerse, öğrencileri derse karşı ilgilerini kaybetmişlerdir (Almijiwl ve Satar, 2022). Bu durum öğretim elemanlarının tecrübe eksikliği nedeniyle öğretimlerinde yeterince çeşitliliğe gitmede güvensizlik yaşamalarına bağlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının salgın dönemindeki acil uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar teknolojik, sağlık ve ders içi olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Öğretim elemanlarının yaşadıkları teknolojik sorunlar incelendiğinde ilk problem alanının üniversite tarafından kullanılan çevrimiçi platformda yaşandığı görülmektedir. Öğretim elemanları ses ve görüntüye izin verme ile kullanım yoğunluğuna bağlı sorunlar yaşadıklarını iletmışlerdir. Bu durum yurtiçindeki kapanmalara bağlı olarak tüm fakültelerde çevrimiçi öğretime geçilmesine ve dolayısıyla tüm öğrencilerin aynı sisteme birden yüklenmesiyle açıklanabilir. Üniversiteden elde edilen bilgilere göre uzaktan eğitim sistemi ile ilgili gelen şikayetlerin pandemi sürecinin devamında azaldığı ve gelen şikayetlere göre iyileştirmelerin yapıldığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının teknolojik anlamda yaşadıkları problem alanlarından birisi dijital eşitsizlikler olmuştur ve öğrencilerin bu dönemde sosyo-ekonomik sebeplerden ötürü derslere katılamadıkları iletilmiştir. Bu bulguyla benzer noktaları taşıyan diğer araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Can (2020) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin ders esnasında üniversitedeki hocalarına internete bağlanamadıklarını, internet paketlerinin bittiğini veya tablet vb. gibi teknolojik aletlere sahip olmadıklarını ilettikleri, bu yüzden de derse erişim sağlayamadıkları görülmüştür. Bu durum ülkemizin farklı noktalarından katılan öğrencilerin yaşadıkları yerden internete ulaşamama ya da ev ortamı veya kardeş sayısından ötürü teknolojik materyallere ulaşamadıklarından kaynaklanmış olabilir.

Öğretim elemanları aynı zamanda kendilerini de dijital becerileri kullanmada yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Şahin (2021) üniversiteler tarafından uzaktan eğitime hazırlıksız yakalandığını ve dolayısıyla öğretim elemanlarına çevrimiçi dersleri hazırlama ve anlatma ile ilgili yeterli desteğin verilmediğini ifade etmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının teknoloji alanında becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamamıştır. Alanda gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında öğretim elemanlarının daha önce çevrimiçi araçları kullanmadıkları için, alışana kadar zorluklar yaşadıkları da görülmektedir. Öğretim elemanları kendilerinin teknolojik altyapıyı kullanmada, dijital ortamda ders vermede ve bu dersin materyallerini hazırlama durumlarında gelişime ihtiyaç duyduklarını düşünmektedirler (Örücü ve Kutlugün, 2022; Öztürk, 2020). Bu durumda salgın öncesi uzaktan eğitim deneyiminin olmaması ve öğretim elemanlarının bu süreçte ne yapacakları konusunda kaygılar yaşadıkları söylenebilir. Çevrimiçi ders vermenin sadece materyalleri dijital ortama aktarma olmadığı unutulmamalıdır. Bu bakımdan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim derslerinin etkililiğini attırabilecekleri dijital yeterlikler ile donanmalarına gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanları derslerinde ülkedeki genel altyapıya bağlı olarak da internet sorunları yaşamışlardır. Öztekin ve Tekinarslan da (2022) öğretim elemanlarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, internet kesintilerinin ve teknik sıkıntıların yaşanan problemlerde ilk sırada yer aldığını bulmuşlardır. Benzer sorunun diğer ülkelerde de deneyimlendiği de görülmektedir. Örneğin Cahyadi, Hendryadi, Widyastuti ve Achamadi (2021) Endonezya'daki yükseköğretim kurumlarında acil uzaktan eğitimi değerlendirmişlerdir. Bu çalışmaya katılan 7 üniversiteden elde edilen sonuçlara göre, Endonezya'daki acil uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan temel problemlerden birisi bazı bölgelerde hızlı, ekonomik ve güvenilir internete ulaşamamadır. Tüm dünya genelinde uzaktan eğitime geçiş ile beraber internet erişiminde sorunlar yaşandığını söylemek mümkündür. Bu sonuçlardan yüksek kişi sayısını kaldırabilecek internet ağı oluşturmada ülkelerin yetersiz kaldığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara göre karşılaşılan zorluk alanlarından bir diğeri de sağlık sorunları olmuştur. Katılımcılar duygusal olarak yorgunluk yaşadıklarını ve iş yüklerinin çok fazla derecede arttığını vurgulamışlardır. Alanda bu sonuca benzer bulgulara sahip araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin pandemi dönemindeki derslerine bir profesör ve bir anne olarak devam eden Dunn (2020), iş ve gündelik hayat arasındaki dengenin pandemide ortadan kalktığını, işinin hayatına hayatının da işe

dönüştüğünü ifade etmektedir. Öğretim elemanları öğrencilerin gönderdikleri maillere yanıt verme ve ödevleri dijital olarak değerlendirmenin de iş yüklerini arttırdığından bahsetmişlerdir. Ekvador’da bulunan bir üniversitedeki 20 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen çalışmada en büyük dezavantajın materyalleri uyarlama ve öğrenciye dönüt vermede ortaya çıkan iş yükünde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Estrella, 2022). Diğer yandan öğretmenlerden bu fedakarlığın beklendiğine yönelik toplumsal bir algının olduğu da söylenebilir. Pandemi dönemindeki pedagojiyi öğretmenlerin sorumlulukları anlamında araştıran Teruya (2021), bu dönemde öğretmenlerin statülerinin “kahramansallaştırıldığını” ve öğrenciler için “ne gerekiyorsa yapan” yönündeki beklentinin sabır, sevgi ve fedakarlık gibi geleneksel açıdan devam ettirildiğini aktarmaktadır. Pandemi dönemindeki iş yüküne bakıldığında, öğrenciler ve eğitimciler arasındaki iş yükünün eşit olmadığı vurgulanmış ve eğitimcilerin öğrencileri çevrimiçi ortama hızlı geçişte sadece derslere katmakla kalmayıp, aynı zamanda kullanılan çevrimiçi programlarda ustalaşmaları için zaman harcadıkları da görülmektedir (Allen, Rowan ve Singh, 2020). Bu süreçte öğretim elemanlarının materyallerini yeniden düzenlemeleri de artan iş yükü içine dahil edilebilir. Örneğin öğretim elemanları ve öğrencilerin pandemi dönemindeki uzaktan eğitime yönelik algılarının incelendiğinde bir çalışmada, öğretim elemanları için çevrimiçi derslere hazırlık aşamasının çok daha uzun zaman aldığını ve bu açıdan yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında kolay olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır (Lee ve Deale, 2021).

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının yaşadıkları sağlık sorunları sadece duygusal boyutta değil, fiziksel boyutta da gerçekleşmiştir. Öğretim elemanları uzun saatler boyunca bilgisayar başında oturmanın neticesinde sırt ağrıları, bel ağrıları ve gözlerde ağrı gibi problemlerle karşılaşmışlardır. Turgut ve Okur (2021) salgın sürecinde uzun saatler çevrimiçi toplantılarda bilgisayar başında oturmanın bireyleri hareketsiz bırakmasına vurgu yapmışlardır. Bu sonuçlara bakılarak öğretim elemanlarından “nasıl olsa evdeler” düşüncesiyle yoğun bir beklenti içine girildiği söylenebilir. Ancak tüm eğitim öğretim faaliyetlerini uzaktan gerçekleştirmek, bu faaliyetler esnasında fiziksel aktivitenin en alt düzeye düşmesi anlamına da gelmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanları derslerinde motivasyon ve katılıma yönelik problemler ile fiziksel temas eksikliğine bağlı problemler de yaşamışlardır. Acil uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda bu sorun alanına dair benzer sonuçlar yer almaktadır. Öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitime geçişteki algılarının araştırıldığı bir araştırmada, katılımcıların neredeyse tamamı fiziksel uzaklığı bir bariyer olarak

gördüklerini ve öğrencilerini sınıf ortamındaki gibi takip ederek, cesaretlendiremediklerini dile getirmişlerdir (Donham vd., 2022). Moorhouse (2020) Hong Kong Üniversitesi'ndeki öğretmen eğitimi bölümünde verdiği derslerde öğretmen merkezli ilerlemek durumunda kaldığını, öğrencilerinin yüz yüze olduğundan çok daha az katılım gösterdiğini ve konuşma için sadece sohbet bölümünü tercih ettiklerini söylemiştir. Benzer şekilde Avustralya'da 15 akademisyen ile gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecindeki derslerde yüzlerini görememek ve etkileşime geçememek en büyük problem alanlarından biri olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar derslerinde bu duruma yönelik endişeli olduklarını ve onları derse katmak ve etkileşimlerini arttırmak için stratejiler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir (Mitchell, Gill ve Brodmerkel, 2022). İspanya'daki yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise öğrencilerin derse katılımlarının az olduğu, sınıf içerisindeki sosyal bulunuşluk ve göz temasının eksikliği nedeniyle anında dönütün zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Iglesias-Pradas, Hernández-García, Chaparro-Peláez, ve Prieto, 2021). Macaristanlı üniversite öğrencilerinin de pandemi döneminde üniversitedeki uzaktan eğitim derslerindeki istikrarlarının, derse bağlılıklarının ve genel memnuniyetlerinin kötüye gittiği görülmüştür (Györi ve Pusztai, 2022). Öğretim elemanları ile yapılan başka bir çalışmada daha önce uzaktan eğitim tecrübesi olmayan akademisyenlerin uzaktan eğitime zorunlu geçişteki tecrübeleri araştırılmıştır. Bu araştırmaya göre akademisyenler öğrencilerin motivasyonlarında düşüş gözlemlemişler ve öğrencilerin kamerayı açmaları zorunlu olmasa da, açmalarının derse yönelik katkılarını önemli derece arttıracaklarını düşündüklerini dile getirmişlerdir (Smith, 2021). Türk öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitimin döneminde yaşadıkları tecrübelerle odaklanılan başka bir araştırmada, 351 katılımcının çoğunun derslerinde öğrenci- öğretmen etkileşimini yüz yüze eğitimdeki kadar yeterli bulmadığı sonucu ortaya çıkmıştır (Karataş, Akaygun, Çelik, Kokoç ve Yılmaz, 2021). Mohmmmed, Khidhir, Nazeer ve Vjayab (2020) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada dört hafta boyunca çevrimiçi dersleri gözlemlemiş ve hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının deneyimlerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre göz temasının olmaması, jest ve mimiklerin anlaşılabilmesi ile sınıf atmosferinin eksikliği çevrimiçi derslerde öğrencilerde odaklanmamaya sebep olmaktadır.

Bu araştırmada karşılaşılan problem alanlarının neredeyse hepsine ulaşan benzer başka çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Times Higher Education tarafından dijital öğrenmeye yönelik gerçekleştirilen ankete 46 ülkeden, üniversitelerde görevli 520 katılımcı gönüllü olarak katılmıştır. Anketten elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların yarısından fazlası

çevrimiçi eğitime geçilmesinin kendilerinin ve öğrencilerinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğine dair yanıt vermiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre öğrencilerin bilgisayar ve internete ulaşmaları büyük bir problem olarak deneyimlenmiştir ve öğrencilerin çoğu cep telefonlarını kullanmışlardır. Son olarak katılımcılardan %59'u uzaktan eğitimde öğrencileri tam olarak değerlendirmenin çok daha zor olduğunu ifade etmişlerdir (Jump, 2021). Güney Afrika'daki yükseköğretim kurumlarında acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının hazırbulunuşluğa sahip olmamaları, öğrencilerin internet problemleri ve uygulamalı etkinliklerin uyarlanabilirliği problem alanları olarak belirlenirken, öğrenci ve öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanımlarına yönelik becerilerinin artması olumlu etkiler olarak değerlendirilmiştir (Legg-Jack ve Ndeble, 2022). Adedoyin ve Soykan (2020) ise pandemi dönemindeki uzaktan eğitimde karşılaşılan zorlukları aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

1. Teknoloji (güncel aletlerin kullanılmaması),
2. Sosyo- ekonomik faktörler (sosyo- ekonomik gücü düşük olan öğrencilerin uzaktan eğitimde geride kalmaları ya da daha çok sorunla karşılaşmaları),
3. Ders sırasındaki müdahaleler (aileler, arkadaşlar ya da evcil hayvanlar tarafından çevrimiçi derslerde öğrenci dikkatinin dağılması),
4. Dijital yeterlik (öğrenci ve öğretim elemanlarının dijital bilgi eksikleri ve platformların bilinçsiz kullanımı),
5. Ölçme ve değerlendirme (pandemide aynı öğrenme deneyimleri ile ölçmenin daha karmaşık hale gelmesi),
6. Ağır iş yükü (öğretim elemanlarının dijital ortama uygun ders materyalleri geliştirmesi),
7. Uyarlanabilirlik (uzaktan eğitimin her disiplin için uygun olmaması).

Pandemi sürecinde öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemlerin diğer kademelerde ders veren öğretmenler tarafından yaşandığı da görülmektedir. Örneğin İngiltere'de gerçekleştirilen araştırmada, ortaokullarda ders veren öğretmenlerin pandemi öncesinde deneyimleri yoktur ve kendileri internetlerinde bağlantı sorunları yaşamışlardır. Öğretmenler ayrıca dijital ödevleri notlandırmakta çok zorlandıklarını, okulun kendilerinden genel bir dönüt vermelerini isterken, öğrencilerin detaylı değerlendirmeler beklediklerini söylemişlerdir (Perryman, Gray, Hargreaves ve Saville, 2022).

Bu tez çalışmasında öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere geliştirdikleri çözümler de incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretim elemanları üniversitenin uzaktan eğitim sisteminde yaşadıkları sorunlara yönelik genel olarak alternatif video konferans programlarını tercih etmişlerdir. Salgın sürecinde Türkiye’deki yükseköğretim kurumları incelendiğinde, teknik altyapılarının yazılım anlamında yetersiz kaldığı ve öğretmenler tarafından en çok Zoom kullanıldığı ortaya çıkmıştır (Yavuz, Kayalı, Balat ve Karaman, 2020). Benzer şekilde Onur (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretim elemanlarının Zoom’u materyal paylaşımı ve zaman tasarrufu açısından tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanları yaşadıkları dijital yetersizliklere yönelik sorunlara bireysel çaba göstererek ve meslektaşlarından destek isteyerek çözüm üretmişlerdir. Hammond ve Hyler (2020) çalışmalarında eğitimcilerin pandemi ile birlikte yeni becerilere ihtiyaç duyduğunu ve uyguladıkları yenilikleri birbirleriyle paylaşmaları gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre öğretim elemanları öğrencilerin yaşadıkları dijital eşitsizlikleri öğrencilerin farklı mekan kullanmaları ya da onlara karşı daha hoşgörü olmalarıyla çözmüşlerdir. 744 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen bir araştırmada ise öğretim elemanları yaşanan dijital eşitsizliğe yönelik maddi yönden sorun yaşayan öğrencilere materyal anlamında destek verilmesi gerektiğini ve öğrencilerin bulundukları illerdeki üniversitenin imkanlarından yararlanabilmelerini önermektedirler (Sekreter, İpekçi Çetin ve Kaya Samut, 2022).

Gerçekleştirilen bu tez çalışmasında öğretmenlerin yaşadıkları fiziksel yorgunluklara karşı geliştirdikleri bir çözüm önerisi olmamıştır. Ancak 345 öğretmenle gerçekleştirilen başka bir çalışmada, katılımcıların %80’inin evlerinde fiziksel aktiviteler gerçekleştirdikleri ve yürüyüşe çıktıkları ortaya çıkmıştır (Aperribai, Cortabarria, Aguirre, Verche ve Borges, 2020). Öğretim elemanları duygusal yorgunluklarına karşı ise öğrencilere mail ile yanıt vererek saatleri ayarladıklarını ya da sınıf temsilcisi seçerek öğrencilerin tümüyle iletişime geçmemişlerdir. Alanda öğretmenlerin duygusal yorgunluklarına karşı çözüm önerileri incelendiğinde, Cülha, Atlı ve Doğan (2021) gerçekleştirdikleri çalışmalarında katılımcılarından yarsının bu süreçte psikolojik destek alma ihtiyacı hissettiği sonucuna ulaşmışlardır. Salgın dönemi düşünüldüğünde, en yoğun çalışan meslek gruplarından birinin de öğretmenler olduğunu söylemek mümkündür. Bu yoğunluğun beraberinde getirdiği tükenmişlik ve bıkkınlık duygusunun çözümüne yönelik ihtiyaç duyulmaktadır. Süreç içerisinde geliştirilen çözümlerin daha çok öğrencilere yönelik olduğu da söylenebilir.

Öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemlere ve öğrenci ihtiyaçlarına yanıt ararken, kendilerinin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalara gerek duyulmaktadır.

Araştırmada öğretim elemanlarının ders içi problemlerine yönelik geliştirdikleri çözümler öğrencilere soru sorma, katılımı nota ekleme, ödevleri çeşitlendirme, ders içi değerlendirmeler yapma ile öğrenci motivasyonunu arttırmak için birebir iletişimi arttırmak olmuştur. İlk olarak öğrencilerle iletişimin önemi incelendiğinde Bozkurt ve Sharma (2020) her şey normale döndüğünde insanların pandemi verilen eğitim içeriklerinden çok, bu dönemde nasıl hissettiklerini ve nasıl destek ile ilgi gördüklerini hatırlayacaklarını söylemektedirler. Bu bakımdan öğretim elemanlarının öğrencileriyle birebir görüşmeleri arttırmaları onları ilk olarak duygusal anlamda motive etmeyi amaçlamaları olarak yorumlanabilir. Kanada ve Çin'deki iki üniversitenin eğitim fakültesinde gerçekleştirilen araştırmada pandemi dönemindeki teknoloji hem ayrılık hem de bağlanışlığı ifade etmek için kullanılmıştır. Öğrenciler pandemi nedeniyle gelecek planlarının kesintiye uğradığını ancak derslerdeki ortak bağın motivasyon oluşturduğunu belirtmişlerdir (Fu ve Clarke, 2022). Diğer yandan öğretim elemanları ders katılımını arttırmak için bu katılımı nota eklediklerini de ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğrenci ve öğretim elemanlarının pandemi dönemindeki uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği ve 453 öğretim elemanın yer aldığı bir çalışmada, öğretim elemanlarının öğrencilerin çevrimiçi derslere katılma zorunluluğu bulunmasa bile katılan öğrencilerin katımlarının nota eklenmesi görüşünde oldukları sonucu ortaya çıkmıştır (Hotar, Özcan, Baran, Yacı ve Karagöz, 2021).

Araştırmadan elde edilen sonuçlarda öğretim elemanlarının salgın döneminde en çok kullandıkları öğretim yöntemleri anlatım, soru-cevap ve tartışma olmuştur. Bu sonuçlar gerçekleştirilen diğer çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin, acil uzaktan eğitimin öğretim elemanları açısından değerlendirildiği bir araştırmada, araştırmaya katılan 35 öğretim elemanından alınan yanıtlara göre uzaktan eğitim derslerinde en çok sözel anlatım ve soru-cevap kullanılmıştır (Zorluoğlu, Devocioğlu ve Sayın, 2021). Kasap (2021) tarafından öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen diğer bir araştırmada da, uzaktan eğitimde en çok kullanılan yöntemin düz anlatım olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre çalışmaya katılan öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitime uygun bulmaktadırlar.

Gerçekleştirilen bu tez çalışmasının sonuçlarında öğretim elemanlarının etkin öğrenme ortamı oluşturmada genel anlamda zorluk yaşamadıkları ve rahat hissettikleri sonucuna

ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretim elemanları ile gerçekleştirilen diğer bir araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Araştırmaya göre, öğretim elemanlarının %38'i çevrimiçi derslerde öğretim anlamlarında kendilerini kısmen rahat hissederken, %25'i buradaki derslerini oldukça rahat hissettiklerinden söz etmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına göre çevrimiçi derslerdeki öğretimlerinde kendilerini rahatsız hisseden öğretim elemanlarını sayısı hissedenlere göre daha azdır (Lee ve Deale, 2021). Benzer şekilde Almanya'da 102 akademisyen ile gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların yarısından fazlasının pandemi dönemindeki uzaktan eğitimde, ders içeriklerini aktarmada ve gelen dönütleri değerlendirmede herhangi bir zorluk yaşamadıklarını ilettikleri görülmüştür (Weidlich ve Kalz, 2021). Bu durum öğretim elemanlarının önceki deneyimlerine veya zaman içerisinde sürece uyum sağlamalarına dayandırılabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanları pandemi döneminde sürece odaklanan, sonuca odaklanan ve performansa odaklanan değerlendirme yöntemlerini tercih etmişlerdir. Öğretim elemanları süreci değerlendirirken ödevleri ve ders içi etkinlikleri kullanmışlardır. Benzer yöntemlerin kullanıldığı diğer araştırma sonuçları ile de ortaya çıkmıştır. Örneğin, Almanya'daki öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılmış olan çalışmada, öğretmenlerin görev ve geri dönüt üzerinden ilerledikleri saptanmıştır (König, Jäger-Biela, & Glutsch, 2020). Benzer şekilde, Amerika'daki üniversite öğrencilerine pandemi sürecinde öğretmenleri eşliğinde süreç odaklı sorgulamaya dayalı öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir ve elde edilen sonuçlara göre bu uygulamalar öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecindeki sosyal etkileşimlerini arttırmıştır (Howley, 2020). Öğretim elemanlarının süreç odaklı yöntemler tercih etmeleri, acil uzaktan eğitim döneminde sınavların tam olarak güvenilir ortamlarda yapılamaması ve öğrencilerin içinde oldukları bu zor süreçte genel performanslarını görmeye yönelik olabilir.

Öğretmenler sonuç odaklı değerlendirmelerde ise sınavları kullanmışlardır. Acil uzaktan eğitim sürecinin ölçme ve değerlendirme aşamasında sınav kullanıldığına yönelik sonuca ulaşan başka çalışmalarda bulunmaktadır. İspanya'da 963 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmada, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitimdeki derslerinde değerlendirme yöntemi olarak çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavları tercih ettikleri görülmektedir (Panadero, Fraile, Pinedo, Rodríguez-Hernández ve Díez, 2022). Güney Afrika'daki bir üniversitede 40 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen çalışmada öğretim elemanlarının değerlendirme aşamasında test gibi daha geleneksel yöntemleri tercih ettikleri ve probleme dayalı öğrenmeyi içeren değerlendirmeleri uygulamada güçlük

çektikleri görülmektedir (Waghid, Meda ve Chiroma, 2021). Öğretim elemanlarının derslerinde sınav bazlı değerlendirme tercih etmelerinde öğrenci sayılarının da etkisi düşünülmelidir. Fazla sayıya sahip öğrenci gruplarında öğrencileri daha hızlı değerlendirebilmek için sonuç odaklı yöntemlerin tercih edildiği söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının kullandığı diğer bir değerlendirme yöntemi performansa dayalı projeler, posterler, öğretim uygulamaları ve sunumlar olmuştur. Bu sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Örneğin, salgın döneminde İsrail'deki öğretmen eğitiminde yaşanan fırsatlar ve zorluklar üzerine gerçekleştirilen çalışmada, öğretim elemanlarının değerlendirmelerine klasik evde çözülen açık uçlu sorular yerine podcast hazırlama, blog yazma, interaktif posterler oluşturma, portfolyo hazırlama ve sunum yapmayı dahil ettikleri görülmüştür. (Donitsa-Schmidt ve Ramot, 2020). Benzer şekilde pandemi dönemindeki öğretmen eğitimiyle ilgili gerçekleştirdikleri çalışmada Kalloo, Mitchell ve Kamalodeen (2020), öğrencilerin ders işliyormuş gibi video çekmelerinin ve bu derse uygun plan hazırlamalarının uzaktan eğitim sürecinde alternatif bir değerlendirme olarak kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Gerçekleştirilen bu tez çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenler öğrencilerinde gözlemledikleri kazanım kayıplarını engellemek için öğrenmeyi gözden geçirmişlerdir. Bu amaca yönelik öğretim elemanlarının sorularını, tekrar çalışmalarını ve dönütleri arttırdıkları görülmektedir çünkü pandemi koşulları altında öğrenme durumlarını sadece çevrimiçi ortamlara aktarmak yeterli değildir, aynı zamanda buradaki sanal ortamlarda gerçekleştirilen derslerin kalitesi de oldukça önemlidir (Affouneh, Salha ve Khalif, 2020). Alanda yapılan çalışmalarda öğretim elemanlarının öğrencilerini derslerine daha çok dahil etmek için onlara sorular sordukları ve ödev verdikleri görülmektedir (Şeren, Tut ve Kesten, 2020). Yunanistan'da üniversite düzeyinde salgın dönemine ait uzaktan eğitim süreci incelendiğinde öğretim elemanlarının öğrencilerde kayıp gözlemledikleri için sık sık kendilerini tekrar ettikleri ortaya çıkmıştır (Krassadaki, Tsafarakis, Kapenis ve Matsatsinis, 2022). Başka bir çalışmaya göre öğretim elemanlarının bu dönemde kazanımlara yönelik daha kolay dönütler verdiği de görülmektedir (Bruggeman, Garone, Struyven, Pynoo ve Tondeur, 2022). Öğretim elemanlarının kazanım kayıplarını engellemek için tekrar yollarını ve dönütleri tercih etmeleri anlaşılmayan noktaları çevrimiçi ortamlarda belirlemenin daha güç olmasından dolayı olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanları kazanım kayıplarını engellemek için öğrencilerin motivasyonlarını arttırmayı da denemişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerinin emeklerini daha çok teşvik ettiklerini ve bireysel iletişimlerini arttırdıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kazanım kayıpları için ders dışı durumları değiştirmeleri bulunulan koşullar içerisinde oldukça normaldir. Sayan (2020) öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında, öğretim elemanlarının %58,9'unun öğretimlerinde bilgi aktarımı dışında eksik kalan yönler olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler bu gibi sebeplerden dolayı öğrencileriyle salgının olumsuz etkilerini azaltmak ve onları bu düşüncelerden korumak için ders dışı görüşmeler gerçekleştirmişlerdir (Eşici, Ayaz, Yetim, Yastı ve Bedir, 2021).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanlarının birçoğu salgın dönemindeki derslerinde öğrencilerin derse ilgi göstermelerinde bir değişiklik gözlemlememişlerdir. Diğer yandan öğrencilerinin katılımında ve derse ilgilerinde düşüş gözlemleyen öğretim elemanları da bulunmaktadır. Bu durumun benzerlik gösterdiği başka çalışmalar da bulunmaktadır. YÖK (2021) tarafından 27.820 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen ve pandemi sürecinde çevrimiçi eğitimin verimliliğinin incelendiği çalışmada, öğretim elemanlarından %43'ü öğrencilerinin hem derse katılımlarında hem de başarı oranlarında düşüş gözlemlediklerini iletmişlerdir. Benzer şekilde Demirdağ ve Akbaba Altun (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da eğitim fakültesindeki 13 akademisyenin görüşlerine göre, bu sürece geçiş ile öğrencilerin derse katılımları ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri düşmüştür. Amerika'daki üniversite öğrencilerinin pandemi sürecindeki notlarının ve ders bırakma durumlarının incelendiği bir başka araştırmada da, üniversitenin ilk yılında olan ve yüz yüze üniversite deneyimine çok az sahip olan öğrencilerin notlarının diğer gruplara göre ciddi anlamda düştüğü sonucuna ulaşılmıştır (Engelhardt, Johnson & Siemer, 2022). Öğrencilerin ev ortamına alışmaları, ders tekrarlarını sonradan izleyebilmeleri, bu dönemde daha anlayışla karşılanacaklarını düşünmeleri motivasyonlarının ve derse olan katılımlarının azalmasında etkili olmuş olabilir.

Araştırmadan ulaşılan diğer bir sonuca göre öğrencilerinin duygu durumlarında düşüş gözlemleyen öğretim elemanlarının sayısı fazladır. Bu durum pandemi koşulları göze alındığında oldukça olağandır. Öğrencilerin sosyal ve duygusal yalnızlık çekmeleri endişe durumlarını arttırmış ve dolayısıyla uzaktan eğitim derslerinden alınan keyfi azaltmıştır (Obermeier, 2022).

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu salgın dönemindeki uzaktan eğitimde ilk kez tanıştıkları öğrencileri tanımada zorluk yaşamışlardır. Öğretim elemanları bu durumu derslerde yaşanan etkileşim eksikliğine de bağlamaktadır. Benzer bir sonuç Hindistan'daki 255 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen bir araştırmada da ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yüz yüze derslerde öğrencilerin sözlü ve sözlü olmayan ipuçlarından neleri anladıklarını çözmeye alışık öğretim elemanları, bu süreçte bu ipuçlarının eksikliğini önemli bir zorluk olarak görmüşlerdir (Joshi, Krishnappa, Prabhu, 2022). Bu nedenle öğretim elemanlarının öğrencilerini sadece gönderdikleri ödevler ve derste aldıkları söz hakları kadar, sınırlı düzeyde tanıdıkları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının pandemi döneminde en çok tercih ettikleri video konferans programı Zoom olmuştur. Araştırmanın bu bulgusu Cabı ve Ersoy'un (2022) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. 502 öğretim elemanının katıldığı o çalışmada da öğretim elemanları tarafından en çok tercih edilen platform Zoom ve Microsoft Teams olmuştur. Pandemi döneminde yurtdışındaki üniversitelerin takip ettikleri yollar incelendiğinde, California'daki üniversitelerden birinde, öğretmen eğitim programında öğretim elemanlarının Zoom'u eş zamanlı çevrimi derslerde kullandıkları ve sınıf tartışmaları ile proje sunumlarını bu platform üzerinden gerçekleştirdikleri görülmektedir (Quezada, Talbot ve Quezada- Parker, 2020). Öğretim elemanlarının eş zamanlı olmayan ders aktiviteleri için en çok Google Classroom'u tercih ettikleri görülmektedir.

Gerçekleştirilen bu tez çalışmasında öğretim elemanları tarafından Marmara Üniversitesi tarafından belirlenen platformun avantajlı buldukları yönleri ve geliştirilmesi gereken yönleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre geliştirilmesi gereken yönlerde ekran paylaşımı, dosya paylaşımı, ses ve görüntü ile etkileşimi sağlamadaki güçlükler yer almaktadır. Bu sonuçlar üniversitenin salgının ilk döneminde uzaktan eğitime hazırlıklı olmadığına yorumlanabilir, ancak uzaktan eğitim sürecinin deneyimlendiği süre arttıkça bu tür problemlerin daha az yaşandığı söylenebilir.

Sisteme karşı belirtilen avantajlı yönler içerisinde ders kayıtlarının otomatik olarak kayıt altına alınması ve öğrencilerin tekrar kayıtları izleyebilmeleri gösterilmiştir. Güney Kore'deki üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada da öğrenciler, ders kayıtlarını istedikleri kadar çok izleyebildikleri için pandemi dönemindeki uzaktan eğitimin akademik başarılarına yardımcı olduğunu düşünmektedirler (Shim ve Lee, 2020).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanlarının pandemi döneminde gerçekleştirdikleri eğitime yönelik metaforları etkileşimsizlik, alışma süreci ve tükenmişlik kategorilerinde yoğunlaşmaktadır. Metafor geliştirme üzerine gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da öğretmenlerin benzer metaforlar ürettikleri görülmektedir. Örneğin, Türkiye’deki bir üniversitede görevli 60 akademisyen ile gerçekleştirilen araştırmada, akademisyenlerin acil uzaktan eğitime yönelik metaforları araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının yanıtları “zorlayıcı deneyim” ve “gelişen deneyimler” kategorilerinde yoğunlaşmıştır. Öğretim elemanları acil uzaktan eğitimde yaşadıkları zorlu deneyimleri anlatmak için “yağmurlukla düş almak” ve “evim yanarken en sevdiğim T-shirtümü kurtarmaya çalışmak” gibi metaforlar tercih etmişlerdir (Ekoç, 2022). Pandemi öncesinde öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitime yönelik metaforlarının incelendiği başka bir çalışmada, öğretmen adaylarının metaforları “etkileşimsizlik” kategorisi altında toplanmıştır ve öğretmen adaylarının yanıtlarında bu durumu ifade etmek için “görmeyen öğretmen” gibi bir metafor yer almaktadır (Yılmaz ve Güven, 2015). Öğretmenlerin salgın dönemindeki uzaktan eğitimlerini anlattıkları başka bir metafor çalışmasında ise katılımcıların %48,4’ü yanıtlarında, uzaktan eğitimin yetersiz bir olgu olduğuna yönelik metaforlar üretmişlerdir. Öğretmenler burada uzaktan eğitimin sınırlı ve eksik olmasına vurgu yapmışlardır (Demirkaynak, Kaba ve Ürey, 2022). Bu sonuçlara göre pandemi dönemindeki uzaktan eğitime geri dönüp bakıldığında, öğretim elemanlarının süreci büyük oranda öğrencileriyle yaşadıkları etkileşim eksikleriyle hatırlayacakları söylenebilir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, acil uzaktan eğitim alanında uygulamaya yönelik yapılabilecek önerilere aşağıda yer verilmiştir.

1. Öğretim elemanlarına olası yeni salgın ve kapanmalara karşı durumlarda, uzaktan eğitimde materyal geliştirme üzerine verilecek eğitim ve uygulamaların sayısı artırılabilir.
2. Öğretim elemanlarının dijital yeterliklerini arttırmaları için yüz yüze derslerindeki teknoloji kullanımları artırılabilir.

3. Uzaktan eğitimde video konferans programlarına düz anlatımı renklendirecek ve çeşitlendirecek destekler (soru sormak için bölümler, grup çalışmaları için bölümler) ile anlatımı kolaylaştıracak işlevler eklenebilir.
4. Uzaktan eğitimde kalıcı öğrenmeyi ve etkileşimi sağlayacak programlar oluşturulabilir.
5. Marmara Üniversitesi kullanmış olduğu uzaktan eğitim sistemini daha pratik ve öğrenci merkezli olacak şekilde yeniden düzenleyebilir.
6. Üniversitenin uzaktan eğitimle ilgili yazılım ve donanım çalışmalarında bilgisayar ve iletişimle ilgili bölüm hocalarından destek ve görüş alınabilir.
7. Öğretim elemanlarına sağlanan teknolojik aletler gözden geçirilip, daha güncel aletlerin ve programların kullanımı artırılabilir.
8. Öğrencilerin mesai saatleri dışında öğretim elemanlarıyla nasıl iletişime geçmeleri konusunda seminerler verilebilir.
9. Uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin katılımlarını arttırmak için, katılım zorunlu olarak ders notuna dahil edilebilir.
10. Uzaktan eğitim derslerinde ses ve mikrofon kullanımı zorunlu hale getirilebilir.
11. Öğretim elemanlarına uzaktan eğitim derslerinde detaylıca değerlendirme yapabilmeleri için atanan öğrenci sayısı azaltılabilir.
12. Yüz yüze eğitimin ve uzaktan eğitimin ihtiyaçları farklı olacağından, üniversitelerde uzaktan eğitim programları bulundurulabilir.
13. Ülkedeki genel altyapı sorunları ve dijital eşitsizliklere karşı, internet ulaşımı daha çok bölgeye sağlanabilir.
14. Yaşanan dijital eşitsizliklere karşı öğrencilerin teknolojiye ve teknolojik aletlere ulaşmaları konusunda destek sağlanabilir.
15. Salgın gibi acil durumlar da öğrencilerin yakınlarında ve şehirlerinde kullanabilecekleri teknolojik merkezler oluşturulabilir veya sayısı artırılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, acil uzaktan eğitim alanında diğer araştırmacılara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

1. Acil uzaktan eğitimde, yüksek öğrenimde yaşanan deneyimleri daha geniş kapsamlı incelemek için, daha kalabalık gruplarla çalışabilir.
2. Nicel ve karma çalışmalar yürütülerek, farklı analizler geliştirilebilir. Ayrıca benzer sonuçların elde edilip edilmediği incelenebilir.

3. Bu araştırmanın sonuçlarında öğretim elemanlarının duygusal anlamda yoruldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu konu ile ilgili derinlemesine araştırmalar psikoloji bölümündeki araştırmacılar tarafından yürütülebilir.
4. Bu araştırmanın sonuçlarına göre acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanları fiziksel olarak yorulmuşlardır. Yaşanan bu sağlık sorunlarına yönelik çözüm önerileri ve benzer durumlara yönelik öneriler sağlık bölümündeki araştırmacılar tarafından incelenebilir.
5. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanları öğrencilerinin genel olarak kamera açmadıklarını gözlemlemişlerdir. Öğrencilerin görüntüleri konusunda yargılanma algıları ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilebilir.



Kaynakça

ABD, Ministry of Education, (2020).

<https://www.ed.gov/news/pressreleases/secretary-devos-challenges-educators-rethink-education-options-rural-highschool-students-amid-coronavirus-pandemic> adresinden erişilmiştir.

Achen, K. (2021). *The transition from emergency remote teaching and pandemic pedagogy to quality online course design and learning: A faculty perspective (Doktora tezi)*.

Adams-Prassl, A., Boneva, T., Golin, M., & Rauh, C. (2020). Inequality in the impact of the coronavirus shock: evidence from real time surveys (No. 13183). *IZA Discussion Papers*.

Adedoyin, B. O., & Soykan, E. (2020). COVID-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13.

Affouneh, S., Salha, S. & Khalif, N. Z. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in Coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(2), 135-137.

Ağırtas, A. (2022). *Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim dönemindeki dijitalleşme durumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*.

Ağırtas, A., & Çavuş, H. (2022). Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim dönemindeki dijitalleşme durumlarının incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 36-52.

Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.

Almijiwl, W. F., & Satar, M. (2022). Emergency Remote Teaching During COVID-19: Saudi University Teachers' Perceptions of EFL Classroom Interaction in Synchronous Online Lessons. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39(1), 39-67.

Alam, A. (2020). Challenges and Possibilities of Online Education during COVID-19. *Preprints*.

Allen, J., Rowan L. & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236.

- Alkan, C. (1987). Açıköğretim uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 157.
- Almazova, N., Krylova, E. Rubtsova, A. & Odinkaya, M. (2020). Challenges and opportunities for Russian higher education amid COVID-19: teachers' perspective. *Education Sciences*, 10(12), 1-11.
- Aperribai L., Cortabarria L., Aguirre T., Verche E. & Borges Á. (2020). Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic. *Front. Psychology*, 11.
- Arslan, İ. & Bayar, İ. (2020). COVID-19 salgını, ekonomik etkileri ve küresel ekonominin geleceği . *Gaziantep University Journal of Social Sciences* , Cilt 19 COVID-19 Özel Sayısı, 87-104.
- Aslan, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve COVID-19. *Ayrıntı Dergisi*, 8(85). 36-41.
- Aydın, S. & Bayazıt, İ. (2021). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik. M. Çelebi (Ed.), Nitel araştırma yöntemleri içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baran, A., & Sadık, O. (2021). Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki hazırbulunuşlukları ve görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 1-33.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111(6), 1-9.
- Bilgin, N. (2019). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bodur, A., & Koşan, N. S. (2021). Acil durum uzaktan öğretimin öğrenciler üzerindeki etkisi: Bir mimarlık bölümü dersi örneği. *Tasarım Mimarlık ve Mühendislik Dergisi*, 1(3), 233-246.
- Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D., & Šuh, J. (2020). Education in times of crisis:

- Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M.(2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Bozkurt, A. & Sharma, C. R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1).
- Brenner, A. (2022). *Teachers’ sense of efficacy teaching during a pandemic: A survey of hybrid and virtual K-12 teachers (Yüksek lisans tezi)*.
- Bruggeman, B., Garone, A., Struyven, K., Pynoo, B., & Tondeur, J. (2022). Exploring university teachers’ online education during COVID-19: Tensions between enthusiasm and stress. *Computers and Education Open*, 3.
- Burton, M., J. (2021). *Teachers’ professional learning experiences during the COVID- 19 pandemic in Texas: A phenomenological study (Doktora tezi)*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı E., & Ersoy H., (2022). Covid-19 küresel salgını sürecinde uzaktan öğretimde kullanılan teknolojiler ve öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi: *Başkent Üniversitesi örneği. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(1), 168-179.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.

- Can, T. (2022). *Emergency remote teaching: challenges faced and actions taken by English language instructors at the theme of pandemic (Yüksek lisans tezi)*.
- Canpolat, U. & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109.
- Cahyadi, A., Hendryadi, Widyastuti, S., Mufidah, V. N., & Achamadi, (2021). Emergency remote teaching evaluation of the higher education in Indonesia. *Heliyon*, 7(8).
- Chang, G.C.& Satako, Y. (2020). How are countries addressing the COVID-19 challenges in education? A snapshot of policy measures.
- Cin, M. (2020). Karantina, Feminist İktisat ve Akademi: Derinleşen Eşitsizlikler. <https://www.perspektif.online/karantina-feminist-iktisat-ve-akademi-derinlesen-esitsizlikler> adresinden alınmıştır.
- Cooper, L., K. (2021). *How North Carolina Community College Faculty transitioned from traditional course delivery to online course delivery using emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: An exploratory case study (Doktora tezi)*.
- Code, J., Ralph, R., & Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*. 121(5/6), 419-431.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). California: Sage Publications.
- Cresswell, W. J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Mustafa Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri: *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde (6. Baskı), M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crivellaro, J. S. (2020). *Ready or not: Pennsylvania high school teachers' experiences with transition to emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic (Doktora tezi)*.

- Cutri, M. R., Mena, J. & Whiting, F. E. (2020), Faculty readiness for online crisis teaching: Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523-541.
- Cülha, A., Atlı, H., & Doğan, Ü. (2021). Psychological status of teachers during the pandemic Period. *KSU Journal of Education*, 3(2), 83–99.
- Çardak, U., & Güler, Ç. (2022). Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında akademisyen uygulama, görüş ve önerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 323-353.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406.
- Çok, C. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller (Yüksek lisans tezi).
- Dar, W. A. (2022). Am I audible? Teacher's alienation with online teaching. *Power and Education*, 1-15.
- Darling-Hammond, L. & Hyler, M. M. (2020). Preparing educators for the time of COVID...and beyonds. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (39), 203-212.
- Demirdağ S., & Akbaba Altun S., (2022). Eğitim fakültesinde görevli akademisyenlerin COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri: Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(1), 201-212 .
- Demiröz, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim dönemine ilişkin algılarının dijital öğretmen yeterlikleri ve hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile ilişkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi).
- Demirkaynak, K. , Kaba, S. & Ürey, M. (2022). Öğretmenlerin acil uzaktan eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , 11(2), 905- 927 .
- Dew, M., Perry, J., Ford, L., Nodurft, D., & Erukhimova, T. (2020). Student Responses to

changes in Introductory Physics Learning due to COVID-19 *Pandemic*. *arXiv preprint arXiv:2009.11393*.

- Dikmen, A. U., Kına, M. H., Özkan, S., & İlhan, M. N. (2020). COVID-19 epidemiyolojisi: Pandemiden ne öğrendik?. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research*, 1(Özel Sayı), 29-36.
- Dikmen, S., & Bahçeci, F. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejileri: Fırat Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Donham, C., Barron, H. A., Alkhouri, J. S., Changaran Kumarath, M., Alejandro, W., Menke, E., & Kranzfelder, P. (2022). I will teach you here or there, I will try to teach you anywhere: Perceived supports and barriers for emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 1-25.
- Donitsa-Schmidt, S. & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586-595.
- Dunn, R. T. (2020). When professor guilt and mom guilt collide: pandemic pedagogy from a precarious place. *Communication Education* 69(4), 491-501.
- Ekoç, A. (2022). Metaphors as trails of university English language instructors' perceptions about emergency remote teaching in Turkey. *TEFLIN Journal*, 33(2), 257-271.
- Enfiyeci, T., & Filiz, S. B. Uzaktan eğitim yüksek lisans öğrencilerinin topluluk hissinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 12(1), 20-32.
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları: Van il örneği. (Yüksek Lisans Tezi)*.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Baskı) içinde (s. 81-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engelhardt, B., Johnson, M. & Siemers, S. (2022). Business school grades, assessment scores, and course withdrawals in the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Business*, 1-17.

- Erdo, A., L. (2022). *Emergency remote learning: Teaching in the time of COVID-19* (Doktora tezi).
- Estrella, F. (2022). Ecuadorian university English teachers' reflections on emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 3.
- Eşici, H., Ayaz, A., Yetim, D., Yastı, S.Ç., & Bedir, N. (2021). Teachers in COVID-19 period: Citation: Psychological effects, practices and career needs. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 157-177.
- Fu, G. & Clarke, A. (2022). The development and impact of teachers' collective agency during COVID-19: Insights from online classrooms in Canada and China. *Educational Review*, 74(3), 665-684.
- Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı, (2020). <https://minedu.fi/en/the-impact-of-coronavirus-on-education-and-culture> adresinden erişildi.
- Gillis, A., & Krull, L. M. (2020). COVID-19 remote learning transition in spring 2020: Class structures, student perceptions, and inequality in college courses. *Teaching Sociology*, 48(4), 283-299.
- Gümüşgöl, O. & Aydoğan, R. (2020). Yeni tip koronavirüs- COVID 19 kaynaklı evde geçirilen boş zamanların ev içi rekreatif oyunlar ile değerlendirilmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(1), 107-114.
- Gözübüyük, H. (2021). *Etwinning kullanan ve kullanmaya okul öncesi öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim süreçlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi).
- Güneş, S., & Kaya, F. (2022). Transition to distance education during COVID-19 pandemic: Opinions of faculty members and pre-service teachers in an English language teaching department in Turkey. *Journal of Computer and Education Research*, 10(20), 547-571.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.
- Györi, K. & Pusztai, G. (2022). Exploering the relational embeddedness on higher educational students during Hungarian emergency remote teaching. *Frontiers*

Education, 7, 1-7.

- Hains, M. (2021). *Teachers' experiences of transitioning to online teaching as a consequence of COVID-19 (Yüksek lisans tezi)*.
- Hazaea, A. N., Bin-Hady, W.R.A., & Toujani, M. M. (2021). Emergency remote English language teaching in the Arap league countries: Challenges and remedies. *Computer- Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(1), 201-222.
- Hernandez, R. M. (2017). Impact of ICT on education: challenges and perspectives. *Propósitos y Representaciones (Purposes and Representations)*, 5, 325-347.
- Hızal, A. (1983). Uzaktan eğitim süreçleri ve yazılı gereçler, Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 122.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
- Holmberg, B. (1980). Aspects of distance education. *Comparative Education*, 16(2), 107-119.
- Hopkyns, S. (2022). Cultural and linguistic struggles and solidarities of Emirati learners in online classes during the COVID-19 pandemic. *Policy Futures in Education*, 20(4), 451-468.
- Hotar, N., Özcan, M. A., Baran, B., Yacı, Ş. N., & Karagöz, E. (2021). Acil uzaktan eğitimden ne öğrendik? Öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerinin karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 673-690.
- Howley, I. (2020). Adapting guided inquiry learning worksheets for emergency remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8), 549-557.
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119.
- Işık, A., Işık, İ. ve Güler, İ. (2008). Uzaktan eğitimde güvenlik uygulamaları. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 1-3.
- İçişleri Bakanlığı (2020). 81 İl Valiliğine Coronavirüs konulu ek bir

genelge. <https://www.icisleri.gov.tr/81-il-valiligine-koronavirus-tedbirleri-konulu-ek-genelge-gonderildi> adresinden erişildi.

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Jones, D. (1996). Computing by distance education: Problems and solutions. *ACM SIGCSE Bulletin*, 28(SI), 139-146.

Joshi, M. A., Krishnappa, P., & Prabhu, A. V. (2022). Faculty satisfaction and perception regarding emergency remote teaching: An exploratory study. *Medical Journal Armed Forces India*.

Jump, P. (2021). Times higher education's digital teaching survey results. <https://www.timeshighereducation.com/features/times-higher-educations-digital-teaching-survey-results> adresinden erişildi.

Kalloor, C. R., Mitchell, B. & Kamalodeen, J. V. (2020). Responding to the COVID-19 pandemic in Trinidad and Tobago: Challenges and opportunities for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 4(46), 1-11.

Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*.

Karatas, F. Ö., Akaygun, S., Çelik, S., Kokoç, M., & Yılmaz, S. N. (2021). Challenge accepted: experiences of Turkish faculty members at the time of emergency remote teaching. *CEPS Journal*, 11(Special Issue), 141-163.

Kasap, T. L. (2021). COVID-19 Salgın Sürecinde İçmimarlık Lisans Programı Öğretim Üyelerinin Eğitim Süreci Hakkında Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *YDÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 3(2), 129-148.

Kaya, Z. (1996a), *Uzaktan eğitimde ders kitapları (Açıköğretim Lisesi Örneği)*, Ankara: Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Baslı Atölyesi.

Kaya, Z. ve Odabaşı, F. (1996b). Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, Z., Erden, O., Çakır, H. ve Bağırşakçı, N. B. (2004). Uzaktan eğitimin temelleri dersindeki uzaktan eğitim ihtiyacı ünitesinin web tabanlı sunumunun hazırlanması.

- TOJET: *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 165-175.
- Kaysi, F. (2020). COVID-19 salgın sürecinde Türkiye’de gerçekleştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi. *5th International Scientific Research Congress (IBAD-2020) Bildiriler*.
- Keskin, M., & Kaya, Ö. D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Keskinkılıç, F. ve Karataş, S. (2020). Dünyada ve Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenmenin gelişimi. S. Karataş ve E. Kılıç Çakmak (Eds.), *Açık ve uzaktan öğrenme içinde* (s. 41-50). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kırık, M. A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu, *Marmara İletişim Dergisi*, 2, 73-94.
- Kidd, W. & Murray, J. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education in England: How teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542-558.
- Koçer, E. (2001). *Web tabanlı uzak eğitim. (Yüksek Lisans Tezi)*.
- Koloğlu, T. F., Kantar, M. & Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *AUAd*, 2(1), 52-70.
- Koşar, D. & Battal, B. (2021). COVID-19 dönemi acil uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerde yarattığı psikolojik güçlükler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1366-1384.
- König, J., Jäger-Biela, D. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Kurt, M. (2006). *Sanal yükseköğretim uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. (Doktora Tezi)*.
- Kurttekin, F. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim: İlahiyat/İslami ilimler fakülteleri öğretim elemanlarının görüşleri. *Tasavvur Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 8(1), 31-60.

- Laher, S., Bain, K., Bemath, N., de Andrade, V., & Hassem, T. (2021). Undergraduate psychology student experiences during COVID-19: challenges encountered and lessons learnt. *South African Journal of Psychology*, 51(2), 215-228.
- Lee, S. & Deale, S. C. (2021). Moving to online education virtually overnight due to a pandemic: Perceptions of hospitality and tourism students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 33(4), 223-241.
- Lee, K., Fanguy, M., Bligh, B. & Lu, S. X. (2022). Adoption of online teaching during the COVID-19 pandemic: a systematic analysis of changes in university teaching activity. *Educational Review*, 73(3), 460-483.
- Legg-Jack, D. W. & Ndebele, C. (2022). Lecturers' reflections on emergency remote teaching and learning at a university in South Africa during COVID-19 lockdown. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 3(6), 238-255.
- Lei, I. S. & So, I., S. (2021). Online teaching and learning experiences during the COVID-19 pandemic – a comparison of teacher and student perceptions. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 33(3), 148-162.
- Li, B. (2022). Ready for online? Exploring EFL teachers' ICT acceptance and ICT literacy during COVID-19 in mainland China. *Journal of Educational Computing Research*, 60(1), 196-219.
- Lipton, J. (2021). *Teachers' experiences with emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic (Doktora tezi)*.
- MEB. (2020). Bakan Selçuk, koronavirüse karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakanselcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleriacikladi/haber/20497/tr>. adresinden erişildi.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. Baskı). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Midkiff, S. P. ve Dasiva, L. A. Leveraging the Web for Synchronous Versus Asynchronous Distance Learning. www.shockandawe.us/mscis/313/Midkiff.pdf 2012 adresinden erişildi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Dü). Ankara: Pegem Akademi.

- Mitchell, M., Gill, C., & Brodmerkel, S. (2022). Academics' narratives of productive learning cultures during COVID-19 emergency remote teaching in Australia. *Student Success*, 13(1), 54-66.
- Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141.
- Mohammed, O. A., Khidhir, A. B., Nazeer, A. & Vjayab, J. V. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, 5(72).
- Moore, M. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). Distance education: A systems view of online learning. *Cengage Learning*.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2015). *Distance education: A system view*. (Second Edition). Amerika Birleşik Devletleri: Thomson Wadsworth.
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 609-611.
- Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2021). Thriving or surviving emergency remote teaching necessitated by COVID-19: University teachers' perspectives. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 279-287.
- Moravec, J. W. (2020). International education in the era of COVID-19: Making learning visible. *Sociální pedagogika | Social Education*, 8(1), 38-42.
- Negash, S. ve Wilcox, M. V. (2008). E-Learning Classifications: Differences and Similarities. Solomon Negash, Micheal E. Whitman, Amy B. Woszczynski, Ken Hoganson ve Herbert Mattord (Ed.), *Handbook of distance learning for real-time and asynchronous information technology education* içinde (s. 1-24). New York: Information Science Reference.
- Ngo, T. S., Bui, N. A., & Jaafar, J. (2020). An analysis of the effectiveness of emergency distance learning under COVID-19 at FPT University. *Preprints*.
- Nilsberth, M., Liljekvist, Y., Olin-Scheller, C., Samuelsson, J., & Hallquist, C. (2021).

- Digital teaching as the new normal? Swedish upper secondary teachers' experiences of emergency remote teaching during the COVID-19 crisis. *European Educational Research Journal*, 20(4), 442-462.
- Obermeier, R., Gläser-Zikuda, M., Bedenlier, S., Kammerl, R., Kopp, B., Ziegler, A., & Händel, M. (2022). Stress development during emergency remote teaching in higher education. *Learning and Individual Differences*, 98.
- Onur, Z. K. (2021). Kovid-19 salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Zoom kullanımı hakkında öğretici görüşleri. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 2(3), 15-27.
- Osondu, C. (2022). *Teachers' perception of the impact of the switch to emergency remote teaching on students with disabilities during the COVID-19 pandemic (Doktora tezi)*.
- Örücü, D. & Kutlugün, H.E. (2022). Navigating the COVID-19 turbulence in higher education: Evidence from Turkish faculty members. *Research in Educational Administration & Leadership*, 7(3), 597-631.
- Özdemir, Y. & Tekinarslan, E. (2022). Examining the past of distance education and the views of faculty members on the present and future. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4(2), 233-247.
- Özden, M. & Saban, A. (2019). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Nitel araştırma desenleri* (3. Baskı) içinde (s. 1-29). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özden, Y. (2020). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm*. (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. Süleyman Demirel Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 113-132.
- Öztürk, H. (2021). Meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde uyumlarının incelenmesi: nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(57), 74-97.

- Panadero, E., Fraile, J., Pinedo, L., Rodríguez-Hernández, C., & Díez, F. (2022). Changes in classroom assessment practices during emergency remote teaching due to COVID-19. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-22.
- Paydaş, İ. (2022). *Ideas of tertiary instructors on emergency remote education during COVID-19 pandemic (Yüksek lisans tezi)*.
- Perraton, H.D.(2005). *Open and distance learning in the developing world*. Taylor&Francis e-Library.
- Perryman J., Gray, L. S., Hargreaves, E. & Saville, K. (2022). ‘Feeling overwhelmed’: Pedagogy and professionalism in pandemic. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-20.
- Petrie, C. (2020). Spotlight: Quality education for all during COVID-19 crisis (*hundrED* . *United Nations*, 1-9.
- Pietro, D., Biagi, G., Costa, F., Karpiński, P., & Mazza, Z. (2020). The likely impact of COVID-19 on education:Reflections based on the existing literature and international datasets. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Polat, C. & Binici, K. (2021). Çankırı Karatekin Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi bölümü acil durum uzaktan öğretim canlı dersleri üzerine bir değerlendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 90-118.
- Quezada, L. R., Talbot, C. & Quezada-Parker, B. K. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: A teacher education program’s response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 472-483.
- Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford like courses: Two successful and distinct course formats for massive open online courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*.
- Sağlık Bakanlığı (2020). COVID Bilgilendirme Platformu. <https://COVID19.saglik.gov.tr/>: *adresinden erişildi*.
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (2. Baskı), (Aysel T. ve Süleyman N. Ş. Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Sanchez, K. M. (2022). *Preparing for online instruction: an analysis of teacher professional development during the COVID-19 pandemic (Doktora tezi)*.

- Sayan, H. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122.
- Sekreter M. S., İpekçi Çetin E., & Kaya Samut P., (2021). COVID 19 pandemisi ile başlayan acil uzaktan eğitim sürecinin öğretim elemanları perspektifinden değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 444-455.
- Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2021). Facilitating emergency remote K-12 teaching in computing-enhanced virtual learning environments during COVID-19 pandemic-blessing or curse?. *Journal of Educational Computing Research*, 59(7), 1243-1271.
- Shim, E. T. & Lee, Y. S. (2020). College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19. *Children and Youth Services*, 119, 1-7.
- Smith, D. (2021). *Online education and the pandemic: A narrative of the experiences of first-time online instructors during the spring 2020 semester (Yüksek lisans tezi)*.
- Sözen, N. (2020). COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 302-319.
- Şahin, H. (2021). COVID-19 Pandemi Döneminde Öğretim Üyesi Olmak. *Tıp Eğitimi Dönüşümü*, 20(61), 53-57.
- Şahin, V. (2022). *Acil uzaktan eğitim sürecinde akademisyenlerin teknoloji kullanımı, materyal kullanımı ve öğretim stratejileri açısından kazanımlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*.
- Şeren, N., Tut, E. & Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies - Education*, 15(6), 4507-4524.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taşçı, S. (2021). Evaluation of emergency distance language education: Perspectives of ELT students. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(1), 286-300.

- Tatlı, Z., Er Nas, S., Turan, Ş. & Yaman, H. (2021). Determination of the classroom teachers' measurement and assessment needs in the emergency distance education processes. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 953-987
- Taylor, R. W. (2002). Pros and Cons of Online Learning - A Faculty Perspective, *Journal of European Industrial Training*.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Teruya, J. (2021). Pedagogy in a pandemic: Responsibilisation and agency in the (re)making of teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-17.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. United States: Bantam Books.
- Toquero, C. M. (2020). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 162-172.
- Trotter, H., Huang, C. W., & Czerniewicz, L. (2022). Seeking equity, agility, and sustainability in the provision of emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: a center for teaching and learning takes an expanded role. *Higher Learning Research Communication*, 12, 1-24.
- Tuncay, N. ve Öznacar, M. D. (2014). *Sanal düşler ve özel gerçekler: özel eğitim gerektiren bireyler ve uzaktan eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuncer, M. & Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversitesi örneği). *İlköğretim Online*, 10(2), 776-784.
- Tuncer, Z. (2021). *Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumlarının belirlenmesi (Yüksek lisans tezi)*.
- Turan, A. (2021). *COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim alan Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri (Uzmanlık tezi)*.
- Turgut, T. & Okur, S. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde ortaya çıkan yeni bir kavram: Zoom yorgunluğu. *İnsan ve Toplum*, 12(3), 47-71.
- Ulutaş, A. (2022). *Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamaları ve öğretmenlerinin uzaktan*

eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi).

UNESCO. (2020a). Coronavirus is no reason not to learn.

<https://www.unesco.org/en/articles/unesco-coronavirus-no-reason-not-learn>
adresinden erişildi.

UNESCO. (2020b). Learning never stops -tell UNESCO how you are coping with COVID-19 school closures. <https://en.unesco.org/news/learning-never-stops-tell-unesco-how-you-are-coping-COVID-19-school-closures-0> adresinden erişildi.

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. (2020). Uzaktan eğitim çözümlerini planlamak için 10 öneri. <https://www.unesco.org.tr/Home/AnnouncementDetail/1453> adresinden erişildi.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel.

Ünal, B. B. (2017). Web tabanlı uzaktan eğitimin fen bilimleri konularında öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 481-490.

Valsaraj, B. P., More, B., Biju, S., Payini, V. & Pallath, V. (2021). Faculty experiences on emergency remote teaching during COVID-19: A multicentre qualitative analysis. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 319-344.

Venkataiah, S. (2000). Encyclopaedia of education for 21st century, volume-11: Distance Education. Hindistan: Anmol Publications.

<http://portal.igpublish.com/iglibrary/obj/ANMOLB0000383?searchid=1611860270217SeFXQEYal78xPPpSAQk0Y> adresinden erişildi.

Verduin, J. R. ve Clark, Jr. T. A. (1994) *Uzaktan eğitim: etkin uygulama esasları* (Çev: İ. Maviş), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Waghid, Z., Meda, L., & Chiroma, J. A. (2021). Assessing cognitive, social and teaching presences during emergency remote teaching at a South African university. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 38(5), 413-432.

Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81, 623-641.

- Weidlich, J., & Kalz, M. (2021). Exploring predictors of instructional resilience during emergency remote teaching in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1-26.
- WHO. (2020a). Archived: Who Timeline- COVID-19. <https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---COVID-19> adresinden erişildi.
- WHO. (2020b). Listing of WHO's response to COVID-19. <https://www.who.int/news/item/29-06-2020-COVIDtimeline> adresinden erişildi.
- Yaman, B. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin'de uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 17(Pandemi Özel Sayısı). 3296-3308.
- Yaşaroğlu, C., & Gelmez, F. İlkokul öğrencilerinin pandemi dönemi çevirimiçi Derslere katılımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(3), 415-430.
- Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş., & Karaman, S. (2020). Salgın sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 129-154.
- Yıldız, A. & Vural, R.A. (2020). COVID-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. COVID-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu, Türk Tabipleri Birliği, 556-565.
- Yılmaz, G. K., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 299-322.
- Yılmaz, S., & Aydoğdu, B. (2022). COVID-19 pandemisi acil uzaktan eğitiminde fen bilimleri öğretmenlerinin perspektifinden çevrim içi dersler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 468-488.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2020a). Koronavirüs (Coronavirüs) bilgilendirme notu: 1. <https://COVID19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/02-coronavirus-bilgilendirme-notu-1.pdf> adresinden erişildi.

YÖK. (2020b). Basın açıklaması.

<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> adresinden erişildi.

YÖK. (2020c). Basın açıklaması. <https://COVID19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/04-uzaktan-egitim-ve-yks-ertelenmesine-iliskin.pdf> adresinden erişildi.

YÖK. (2020d). YÖK'ten üniversitelerdeki uzaktan eğitime yönelik bir değerlendirme. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx> adresinden erişildi.

YÖK. (2021). Pandemi sürecinde online eğitimin verimliliğine ilişkin öğretim elemanı anket raporu. <https://COVID19.yok.gov.tr/Documents/anketler/ogretim-eleman-anket-sonuclari.pdf> adresinden erişildi.

Yurdakal İ. H., & Susar Kırmızı F., (2021). COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 290-302.

Yüksekdağ, B. B. (2016). Açık ve uzaktan eğitimde öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 127-138.

Zan, N., & Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan edebiyat fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1367-1394.

Zorluoğlu, S. L., Devicioğlu, G. & Sayın, İ. (2021). Uzaktan eğitimin öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi: COVID-19 Pandemi süreci. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1007- 1025.