

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ BİLİM DALI

PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİME HAZIRBULUNUŞLUKLARI VE
UZAKTAN ÖĞRETİME YÖNELİK DENEYİMLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep Şule TEKCAN

KOCAELİ 2022

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ BİLİM DALI

PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİME HAZIRBULUNUŞLUKLARI VE
UZAKTAN ÖĞRETİME YÖNELİK DENEYİMLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep Şule TEKCAN

Prof.Dr.Aynur GEÇER

KOCAELİ 2022

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ BİLİM DALI

PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİME HAZIRBULUNUŞLUKLARI VE
UZAKTAN ÖĞRETİME YÖNELİK DENEYİMLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep Şule TEKCAN

Prof.Dr.Aynur GEÇER

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No:

29.06.2022/19

KOCAELİ 2022

ÖNSÖZ

“Dünyanın her tarafında öğretmenler insan topluluğunun en özverili ve saygıdeğer unsurlarıdır.” demiştir Mustafa Kemal ATATÜRK. Bu söz sadece bizim topraklarımızda değil, dünyanın dört bir yanında öğretmenlerin ne kadar kutsal bir görev yaptığını vurgulama niteliği taşır. Öğretmenler, öğrencileri için yeri geldiğinde yeni ufuklar açan engin deniz, yeri geldiğinde bu denizde rotalarını bulmaları için yol gösteren birer pusula olurlar. Öğretmenlerin niteliği ise bu yolda kendileri için açtıkları jurnal ile şekillenir. Daima okuma, çalışma ve kendini geliştirme ilkelerini jurnalın her bir sayfasına işlerler. Rotamı arayan bir öğrenci olarak başladığım bu uzun yolculuğa, öğretmenlik mesleği ile devam ediyorum. Sayfalarımın bilgiyle yoğurulması ve kendimi geliştirmek, öğrencilerime faydalı olabilmek için elimden gelen özveriyi göstermeye devam edeceğim.

Bu süreçte ilk olarak ders aşamasında ve sonrasında tez çalışma sürecimde bilgisini ve desteğini eksik etmeyen ve kendisinden çok şey öğrendiğim değerli tez danışmanım Prof.Dr. Aynur GEÇER’e anlayışı ve sabrı için teşekkürlerimi sevgi ve saygıyla sunarım.

Tez savunma sürecimde görüşleri, düzeltmeleri ve paylaştıkları akademik deneyimleri ile bu tezin son halini almasına katkıda bulunan değerli jüri üyelerim Doç.Dr.İbrahim GÖKDAŞ ve Doç.Dr. Arzu DEVECİ TOPAL’a şükranlarımı sunarım.

Eğitim hayatım boyunca her zaman beni destekleyen ve cesaretlendiren anneme ve babama teşekkür ediyorum.

Son olarak araştırma sürecinde daima yanımda olan eşime ve minik kızımızın sevgisi için onlara sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
KISALTMALAR	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU	3
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	7
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI	7
1.5. TANIM LAR	7

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. UZAKTAN EĞİTİM SİSTEMİ	8
2.1.1. Uzaktan Eğitimin Tanımı	8
2.1.2. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	11
2.1.3. Uzaktan Eğitim Kuramları.....	13
2.1.3.1. Bağımsız Öğrenme Kuramı	13
2.1.3.2. Özerklik Kuramı	14
2.1.3.3. Sanayileşme	15
2.1.3.4. Etkileşim ve İletişim Kuramı	16
2.1.3.5. Mevcut Kuramların Sentezi Kuramı.....	17
2.1.3.6. Androgoji (Yetişkin Eğitimi) Kuramı	18
2.1.4. Uzaktan Eğitim Uygulama Modelleri.....	19
2.1.5. Uzaktan Eğitimde Hazır bulunuşluk	22
2.1.6. Türkiye’de Uzaktan Eğitim	24
2.2. PANDEMİ DÖNEMİNDE UZAKTAN EĞİTİM	25
2.2.1. Pandemi Döneminde Dünya’da Uzaktan Eğitim.....	25
2.2.2. Pandemi Döneminde Türkiye’de Uzaktan Eğitim	28
2.3. YURTIÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	29

2.4. YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	32
--	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	34
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	34
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	35
3.2.1. Araştırma Grubunun Demografik Bilgileri.....	37
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	41
3.3.1. Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketi	41
3.3.2. Pandemi Döneminde Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim İle İlgili Deneyimlerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	43
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	44
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	45

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	47
4.1. NİCEL ARAŞTIRMAYA AİT BULGULAR	47
4.1.1. Çevrimiçi Öğretimde Öğrenme Öğretme Süreci	47
4.1.2. Çevrimiçi Öğretimde Sosyal Bağ ve Öğrenci Katılımı	54
4.1.3. Çevrimiçi Öğretimde Öğretim Elemanlarına Teknoloji Desteği	55
4.1.4. Çevrimiçi Öğretimde Ders Tasarımı ve Öğretimsel Tasarım	56
4.1.5. Çevrimiçi Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme	57
4.2. NİTEL ARAŞTIRMAYA AİT BULGULAR	60
4.2.1. Öğretim Elemanlarının Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretime Yönelik Öz Yeterlilik Algıları	60
4.2.2. Öğretim Elemanlarının Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretime Yönelik Deneyimleri.....	61
4.2.2.1. Öğretim Elemanlarının Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretim Etkinliklerinde Kullandıkları Araçlar	74
4.2.3. Öğretim Elemanlarının Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretimde Kullandıkları E-Destek Sistemine Yönelik Görüşleri.....	76
4.2.4. Öğretim Elemanlarının Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretimde Gerçekleştirdikleri Eşzamanlı Öğretime Yönelik Görüşleri.....	82
SONUÇ ve TARTIŞMA	94
ÖNERİLER	106
KAYNAKÇA	109
EKLER.....	122

ÖZET

Bu araştırmada, pandemi döneminde uzaktan öğretim ile ders vermekte olan öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitime hazırbulunuşlukları ve uzaktan öğretime yönelik deneyimleri incelenmiştir. Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Kocaeli Üniversitesinde görev yapmakta olan ve uzaktan öğretim ile ders vermekte olan farklı unvanlara sahip öğretim elemanları gönüllülük esasına dayalı olarak katılmıştır. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yönteminin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen araştırmada verilerin toplanması maksadıyla; nicel veriler için Hoşgörür ile Adnan (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketi” ve nitel veriler için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “*Pandemi Döneminde Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim İle İlgili Deneyimlerinin Belirlenmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının uzaktan öğretim etkinliklerini gerçekleştirmede öz yeterlilik algılarının iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının uzaktan öğretimle derslerin teorik kısımlarının verilmesinin uygun olacağını düşündükleri görülmüştür. Derslere devam zorunluluğunun olmamasının derslere katılımı düşürdüğü, iletişim ve etkileşimi engelleyen bir faktör olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Öğrencilere donanım ve altyapı sağlamanın sürecin gerekliliği olduğu, ayrıca öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından internet ağının hızı ve kesintilerinin süreçte karşılaşılan en büyük teknik sorun olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Öğretim, Öğretim Elemanı, Yükseköğretim, Pandemi Dönemi

ABSTRACT

In this study, instructors' readiness to teach online and the experiences of distance education who teach with distance education during the pandemic period were examined. Instructors with different titles working at Kocaeli University in the 2020-2021 academic year and teaching by distance education participated in the study on a voluntary basis. In the research, a mixed research model, in which quantitative and qualitative research methods are used together, was preferred.

In the research, the "Readiness to Teach Online Survey" adapted into Turkish by Hoşgörür and Adnan (2018) was used to collect quantitative data as a data collection tool. In the collection of qualitative data, the "Semi-Structured interview form for Examining instructors' experiences related to distance learning during the Pandemic period" prepared by the researcher was used.

As a result of the research, it was concluded that the self-efficacy perceptions of the instructors in performing distance education activities were at a good level. It was seen that the instructors thought that it would be appropriate to give the theoretical parts of the courses through distance education. It has been revealed that the absence of compulsory attendance to classes reduces attendance and is seen as a factor that hinders communication and interaction. It is necessary to provide students equipment and technical infrastructure. In addition, the instructors stated that the speed and interruptions of the internet network were the biggest technical problems encountered during the process.

Key words: Distance Learning, Instructor, Higher Education, Pandemic Period

KISALTMALAR

ALMS: Advancity Learning Management System

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

KAÇD: Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler

ÖE: Öğretim Elemanı

ÖYS: Öğrenme Yönetim Sistemi

ÜBYS: Üniversite Bilgi Yönetim Sistemi

WHO: World Health Organization

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uzaktan Eğitimin Küresel Bağlamda Dönem ve Evreleri	12
Şekil 2. Birleştirme (Çeşitleme) Deseni	35
Şekil 3. Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketi Boyutları	42
Şekil 4. Çevrimiçi Öğretim Sürecinde Öğrencilerin Öğrenme Durumlarını İzlemede Kullanılan Farklı Teknolojiler	58
Şekil 5. Çevrimiçi Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	59
Şekil 6. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretimle Verilmesinin Uygun Olduğu Düşünülen Dersler.....	62
Şekil 7. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim Sürecini Planlamaya Yönelik Görüşleri	64
Şekil 8. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim Sürecinde Çevrimiçi Ders İçeriği ve Materyali Bulmaya/Geliştirmeye Yönelik Deneyimleri.....	65
Şekil 9. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim Sürecinde Tercih Ettikleri Ölçme Araçları	66
Şekil 10. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim Sürecinde Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarını Kullanma Sebepleri.....	67
Şekil 11. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim Sürecinde Teknik ve Eğiticilerin Eğitimi Konusundaki Destek Hizmetlerine Yönelik Görüşleri	68
Şekil 12. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim Sürecinde Öğrenciyle Etkileşimlerine Yönelik Düşünceleri	70
Şekil 13. Uzaktan Öğretim Sürecindeki Derslerinin Daha Verimli Olabilmesine Yönelik Önerileri.....	71
Şekil 14. Öğretim Elemanlarının Pandemi Sonrası ÖYS'yi Derslerine Entegre Etme Tercihleri.....	73
Şekil 15. Öğretim Elemanlarının E-Destek Sistemi Yönetim Paneli Özelliklerine İlişkin Görüşleri	78
Şekil 16. Öğretim Elemanlarının E-Destek Sistemi İletişim Paneli Özelliklerine İlişkin Görüşleri	80
Şekil 17. Öğretim Elemanlarının E-Destek Sistemi Değerlendirme ve Notlandırma Özelliklerine İlişkin Görüşleri	81
Şekil 18. Öğretim Elemanlarının Eş Zamanlı Derslere Başlamadan Önce Deneme Dersi Yapmaya Yönelik Görüşleri.....	83
Şekil 19. Öğretim Elemanlarının Eş Zamanlı Derslere Öğrenci Katılımını Sağlamaya Yönelik Görüşleri	85
Şekil 20. Öğretim Elemanlarının Eş Zamanlı Dersler İçin Sınıf Kuralı Belirlemeye Yönelik Görüşleri.....	86
Şekil 21. Öğretim Elemanlarının Eş Zamanlı Derslerde Zaman Yönetimine Yönelik Görüşleri.....	87
Şekil 22. Öğretim Elemanlarının Eş Zamanlı Derslerde Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi İle İlgili Görüşleri	89
Şekil 23. Öğretim Elemanlarının Eş Zamanlı Ders Esnasında Yaşadıkları Sorunlar	90
Şekil 24. Öğretim Elemanlarının Eş Zamanlı Derslerin Kayıt Altına Alınmasına Yönelik Görüşleri.....	92

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Eş Zamanlı ve Eş Zamansız Uzaktan Eğitim	20
Tablo 2. Nicel Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri	37
Tablo 3. Nitel Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri	38
Tablo 4. Öğretim Elemanı Uzaktan Öğretim Tecrübesine Yönelik Bilgiler	40
Tablo 5. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretimde Teknoloji Kullanma Yeterlikleri	48
Tablo 6. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Yönelik Algıları	49
Tablo 7. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretimde Motivasyonlarını Artırıcı Faktörler	50
Tablo 8. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretimde Motivasyonlarını Artırıcı Durumlar	50
Tablo 9. Çevrimiçi Ders Vermeye Yönelik Motivasyon	51
Tablo 10. Çevrimiçi Öğretimde E-Destek Platformuna Yönelik Görüş	52
Tablo 11. Çevrimiçi Öğretimde E-Destek Platformu Kullanım Kolaylığı	52
Tablo 12. Çevrimiçi Öğretimde Canlı Sınıf Uygulamasına Yönelik Görüş	53
Tablo 13. Çevrimiçi Öğretimde Canlı Sınıf Uygulaması Kullanım Kolaylığı	53
Tablo 14. Çevrimiçi Öğretimde Sosyal Bağ ve Öğrenci Katılımı	54
Tablo 15. Çevrimiçi Öğretimde Teknolojilerin Kullanım Sıklığı	55
Tablo 16. Çevrimiçi Öğretimde UZEM'e Yönelik Görüş	56
Tablo 17. Çevrimiçi Öğretimde Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Kullanım Sıklığı	56
Tablo 18. Çevrimiçi Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Teknoloji Kullanım Yüzdesi	57
Tablo 19. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları	60
Tablo 20. Pandemi Döneminde ÖE Tarafından Kullanılan İletişim Araçları ...	74
Tablo 21. Pandemi Döneminde ÖE Tarafından E-destekte Kullanılan Etkinlikler	75
Tablo 22. ÖE Tarafından E-Destek Sistemi (ÖYS) Kullanma Nedenleri	76
Tablo 23. ÖE Tarafından E-Destek Sistemi (ÖYS) Kullanmama Nedenleri	77
Tablo 24. E-destek sistemi Yönetim Paneli Özelliklerinin Kullanım Kolaylığı .	77
Tablo 25. E-Destek Sistemi İletişim Araçlarının Kullanım Kolaylığı	79
Tablo 26. E-Destek Sistemi Değerlendirme ve Notlandırma Özelliklerinin Kullanım Kolaylığı	80

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) Mart 2020'de, Koronavirüs salgını (Kovid-19) dünya genelinde insan yaşamına yönelik bir salgın ve tehdit olarak ilan etmiştir (WHO, 2020). Virüsün hafiften şiddetliye doğru üst solunum yolu enfeksiyonlarına ve ölümlere sebebiyet veren bir hastalık olduğu rapor olarak sunulmuştur (WHO, 2020). Ülkeler kendi hükümetleri tarafından ülkeler arası seyahati yasaklayan kapanma tedbirleri alarak neredeyse tüm faaliyetleri durdurma noktasına getiren kısıtlamaları uygulama yoluna gitmiş ve deyim yerindeyse *Dünya durma noktasına gelmiştir* (Arora vd. 2021 s. 2). Sosyal mesafe uygulaması, Pandemi ile ilaçsız mücadelede önemli aşamalardan biri olarak gösterilmiştir (Feng, Xu, ve Zhao, 2007 s.1511). Hayatın sosyal, politik, ekonomik vb. birçok alanına etki eden virüs, eğitim alanında akademik kurumların kapanmasına, eğitimin ertelenmesine ve acil uzaktan eğitime geçiş gibi büyük değişimlere ve tedbirlere yol açmıştır (Arora vd. 2021 s. 2). Virüsün hızlı yayılmasından kaynaklı sağlık sisteminde yaşanan yoğunluğu azaltmak amacıyla okullarda da eğitime ara verilmiştir (Giannini ve Lewis, 2020).

Dünya genelinde bu kapsamda okullar 102 ülkede kapatılmış ve 900 milyon öğrencinin (OECD, 2020a) yüz yüze eğitimine ara verilmiştir. Pandemi küresel bağlamda yükseköğretim sektöründe çok geniş bir etki yaratmıştır. 180 milyon Çinli öğrenci (ilk, orta ve yükseköğretim) pandemi sebebiyle yurtdışında eğitimlerini sürdürmek için Çin'den ayrılamamıştır. Bu yüksek sayı (Çin'den yurtdışına giden Çinli öğrenci nüfusu) eğitim sektörünü etkilemiş ve ülkeler ilk olarak uzaktan eğitime odaklanmıştır (Perrotta, 2020). Ülkeler arası geçişlerin yasaklanmasından dolayı Çin'den başka ülkelere geçiş yapamayan öğrenciler için teknoloji ve web siteleri kullanılarak eğitime hızlı bir geçiş sağlanmaya çalışılmıştır. Virüsün hızlı bir şekilde Güney Kore ardından İran ve İtalya'da etkisini göstermesi yükseköğretim kurumlarını kendi işleyiş biçimlerini değiştirmeye yönlendirmiştir (UNESCO, 2020b). Çevrimiçi öğretim ve çevrimiçi değerlendirme süreçleriyle aksayan eğitim etkinlikleri ile ilgili sorunun üstesinden gelinmeye çalışılmıştır (Talidong ve Toquero, 2020 s. 574). Pek çok ülkede (Amerika Birleşik Devletleri, Arjantin,

Birleşik Arap Emirlikleri, Çin, Fransa, Hırvatistan, Kıbrıs, Mısır, Yunanistan, İtalya, Japonya, Meksika, Portekiz, Suudi Arabistan) sürekli öğrenme için internet bağlantısı gerektiren çevrimiçi platformlar kullanılmıştır (Chang ve Yano 2020 s.14). Bazı ülkeler ise (Arjantin, Çin, Fransa, Hırvatistan, Kosta Rika, İran İslam Cumhuriyeti, Meksika, Ruanda, Suudi Arabistan, Senegal, İspanya, Peru, Tayland, Vietnam) eğitsel içerikleri öğrencilere ve velilere canlı dersler ya da Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) ile ileterek süreci yönetmişlerdir (Chang ve Yano 2020 s.14). Ayrıca ders içerikleri televizyon ve diğer medya araçları yardımıyla da sunulmuştur. Yine birkaç ülkede, (Kosta Rika, İran İslam Cumhuriyeti ve Tayland) öğretmen-öğrenci iletişimini devam ettirmek amacıyla pandemi öncesi var olan uygulamaların kullanımına devam edilmiştir (Chang ve Yano 2020 s.14).

Uzaktan eğitim sistemlerinin etkililiğinin sağlanabilmesi için ekonomi (maliyet etkinliği ve verimliliği), iletişim teknolojileri ve cinsiyet, erişilebilirlik, azınlık, dil, din gibi faktörlerin hayati derecede önem taşıdığı düşünülmektedir (Kurubacak ve Yüzer, 2004 s.2361). Pandeminin dünya çapında sebebiyet verdiği uzaktan eğitime geçiş ile yükseköğretim kurumları için mevcut eğitim sistemleri tekrar düşünölmeye başlanmıştır. Pandemiyle birlikte yükseköğretim kurumları, bir süredir araştırılması planlanan pedagojik alandaki güçlü ve eksik yönlerin belirlenmesini hızlandırarak, kurumların mevcut yapılarını, öğrenme, kampüs yaşamı, vizyon ve misyon gibi birçok faktörü sorgulamaya ve yeniden değerlendirmeye ihtiyaç duymuştur (Deshmukh, 2021 s.131). Süreç uzaktan öğretimde tek başına niceliğın değil; buna ek niteliğın de önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır (Can, 2020 s.11).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU

Dünya Sağlık Örgütü tarafından “Pandemi” olarak ilan edilen Koronavirüs salgını Dünyada olduğu gibi ülkemizde de etkisini göstermiştir. Yaşanılan olağanüstü durum karşısında Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK, 2020a), 13 Mart 2020 tarihinde paylaştığı bilgilendirme yazısıyla 16 Mart itibariyle yükseköğretim kurumlarında eğitime üç hafta ara verildiğini duyurmuştur. YÖK başkanı tarafından 18 Mart 2020 tarihinde yayınlanan basın açıklamasıyla YÖK çatısı altında bulunan alanında uzman akademisyenlerin oluşturduğu Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Komisyonu tarafından, “Pandemi Dönemi Uzaktan Öğretim Uygulamaları Yol Haritası” oluşturulmuş ve Yürütme Kurulunda onaylanarak yürürlüğe koyulmuştur. Bahse konu harita; mevzuat, altyapı, insan kaynakları, içerik ve uygulama başlıklarından oluşmuştur. Sonuç olarak ise 23 Mart 2020 Pazartesi günü uzaktan eğitim verebilme yeterliğine sahip üniversitelerde Pandemi nedeniyle zorunlu olarak uzaktan öğretim süreci başlamıştır. Buradaki değerlendirmelerle paralel olarak Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus (Dünya Sağlık Örgütü Genel Müdürü), okulların ve iş yerlerinin yeniden açılması hakkında *“Herhangi bir ülkenin ihtiyaç duyduğu son şey, okulları ve işletmeleri açıp virüsün yeniden canlanması nedeniyle onları tekrar kapatmak zorunda kalmaktır”* demiştir (Lee, 2020). Telli ve Altun (2020 s.26), uzaktan eğitimin pandemi sürecinde son çare değil tek çare olduğunu dile getirmiştir.

Dünya genelinde eğitim kurumlarında, çevrimiçi eğitim uygulamaları düzenli ve planlı olarak gerçekleştirilmektedir. Pandemi sürecinde yüz yüze eğitime ara verilmesiyle başlanan zorunlu uzaktan öğretim süreci, planlı gerçekleştirilen süreçten farklı değerlendirilmektedir (Hodges ve diğ., 2020 s.1). Kriz koşulları nedeniyle eğitimde geçici ve alternatif bir yöntem olan bu süreç, alan yazında *“Acil Uzaktan*

Eğitim (Emergency Remote Teaching)” olarak anılmaktadır. Buradaki temel amaç, hızla kurulacak güvenilir bir sistemle acil durum veya kriz süresince eğitim ve öğretime erişim sağlamaktır (Hodges ve diğ., 2020 s.6).

Pandemi dönemi, eğitimcileri acil uzaktan eğitim vermeye yönlendirmiştir (Marshall ve diğ., 2020 s.47). Gerçekleştirilen eğitimin başarısı; öğretmenler, öğrenciler, bilgi teknolojileri ve üniversitenin desteği gibi faktörlere bağlıdır (Volery ve Deborah, 2000 s.222). Uzaktan eğitim, kendine özgü yapısıyla farklı teknolojilerin ve öğretim süreçlerinin uygulanmasını ve bu bağlamda uygulayıcılarda teknopedagojik alan bilgisi gereksinimini zorunlu kılmaktadır. Genel olarak kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinin ara yüzünü bilen ve temel hususları uygulayabilen öğretmenler, çevrimiçi kursları öğretme ve yönetmede güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Karşılaşılan güçlüklerle destek almadan başa çıkmak oldukça zor görünmektedir (Phan ve Dang, 2017 s.4). Roby ve diğerleri (2013) araştırmalarında, çevrimiçi öğrenmede üniversite yönetimi tarafından öğretim elemanlarına teknik destek sağlanmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. David ve diğerleri (2020) çalışmalarında, araştırma yaptıkları öğretmen grubunun %92,4’ünün daha önce herhangi bir acil durumda uzaktan eğitime geçiş kursu almadığını görmüş ve bir öğretmen “*Tüm öğretmenlik eğitimim, öğretimin yüz yüze ortamda olmasına yöneliktir*” ifadesini kullanmıştır. Arbaugh (2000) çalışmasında, başarılı bir uzaktan eğitimin, sisteme karşı olumlu tutumlar yansıtan öğretmenlerle sağlanacağını belirtmiştir.

Üniversitelerdeki uzaktan eğitime geçiş sürecini, öğretim elemanlarının vermiş olduğu dersin etkililiğinin yanı sıra, süreç içerisinde karşılaştıkları güçlükler ve başarılı buldukları deneyimler ile anlamak, ileriki dönemler için strateji geliştirmek adına daha doğru olacaktır (Marshall ve diğ., 2020 s.47). Öğretmenlerin Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS)’ni denedikten sonra kullanmaya devam etmeleri, ÖYS’lerin başarı göstergelerindendir. Bu nedenle kullanıcıların e-öğrenme hizmetini kullanmaya devam etme eğilimini etkileyen faktörlerin belirlenmesi gelecekte muhtemel yaşanabilecek afet ve acil durumlarda uzaktan eğitime hazırlıklı olunması için üzerinde çalışılması gereken değerli konulardan birisidir (Chiu ve diğ., 2005 s.413). Daha da önemlisi, ülkemizdeki mevcut üniversitelerde Pandemi nedeniyle aktif bir şekilde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin etkililiği, verimliliği ve çekiciliğinin artırılması isteniyorsa, öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunları

bilimsel yöntemlerle anlamak ve benimsemelerini etkileyen faktörleri belirlemek olağanüstü bir afete hazırlıklı olunmasını sağlayacaktır.

1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, pandemi sürecinde Kocaeli Üniversitesi'nde ders vermekte olan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşlukları ve uzaktan öğretim deneyimlerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için geliştirilen alt amaçlar şunlardır:

1. Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
2. Öğretim elemanlarının,
 - 2.1. Uzaktan öğretime yönelik öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?
 - 2.2. Uzaktan öğretime yönelik deneyimleri nelerdir?
 - 2.2.1. Uzaktan öğretim etkinliklerinde kullandıkları araçlar nelerdir?
 - 2.3. Uzaktan öğretimde kullandıkları e-destek sistemine yönelik görüşleri nelerdir?
 - 2.4. Uzaktan öğretimde gerçekleştirdikleri eş zamanlı öğretime yönelik görüşleri nelerdir?

1.2 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Geçmişten günümüze uzaktan eğitime yönelik küresel çapta yapılmış birçok çalışma ve araştırma olduğu görülmektedir. Ancak Kovid-19 pandemi sürecinin hayatımıza girmesiyle birlikte, örgün eğitimin bir parçası olarak yürütülmeye başlanan acil ve zorunlu uzaktan eğitim etkinlikleri yeni bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmıştır (Sayan, 2020 s.116).

Bu kapsamda pandemi sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetleri ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde; değerlendirme ve derleme çalışmaları (Söylemez, 2020 s. 626), üniversiteler tarafından pandemiyle beraber uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik izlenilen yöntemler (Dikmen ve Bahçeci, 2020 s.78) ve geçiş

sürecine yönelik yapılan uygulamalar (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020 s.790; Yavuz ve diğ., 2020 s.129), öğrenci görüşleri (Ekiz, 2020 s.1; Karadağ ve Yücel, 2020 s.181; Karakuş ve diğ., 2020 s.220; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020 s.1262; Kuloğlu, 2020 s.48; Kürtüncü ve Kurt, 2020 s.66; Pınar ve Dönel Akgül, 2020 s.462; Sarıtaş ve Barutçu, 2020 s.5; Serçemeli ve Kurnaz, 2020 s.40;), veli görüşleri (Yılmaz ve diğ., 2020 s.13; Ayaz, 2021 s. 298), ilk ve orta okul öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği (Kavuk ve Demirtaş, 2021 s.58; Ergüç Şahan ve Parlar, 2021; Ayaz, 2021 s. 298; İnal, Zahal ve Sakarya, 2021 s.232) araştırmalara ağırlık verildiği görülmektedir.

Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının pandemi sürecindeki uzaktan öğretim deneyimlerini yansıtan araştırmalar incelendiğinde, Muhasebe alanındaki öğretim elemanlarının görüşleri (Kurnaz ve Serçemeli, 2020 s.), öğretim elemanlarının iş doyumunun iş performansı üzerine etkisi (Çetin, Arslan ve Büyükyılmaz, 2021 s.19), öğretim elemanlarının öz-yansıtma ile öz-düzenleme tecrübeleri ve uygulamaları (Tulgar, 2021 s.133) konularında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Sayan (2020) öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çoğu uygulamalı derslerde uzaktan eğitimin etkili olamayacağı görüşünü savunmuştur. Öğretim elemanları uzaktan eğitimde, kullanılan cihazın etkili olduğu görüşünü belirtmiş ve çoğunlukla cep telefonu ile bilgisayar kullanıldığını ifade etmişlerdir. Teknolojik destek konusunda eksiklerin olduğu vurgulanmış ve kullanılan yazılımın eğitimin etkisini değiştirebileceğini söylemişlerdir (s.117). Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (%78) yüz yüze eğitimden aldıkları ders verimini alamadıklarını ve sadece %17 sinin uzaktan eğitim ile ders vermeye devam etmek istediğini belirtmiştir (118).

Yükseköğretim kurumlarında sürdürülen öğretim faaliyetlerini pandemi sürecinde acil ve zorunlu olarak geçiş yapılan uzaktan öğretim uygulamaları ile sürdüren öğretim elemanlarının hazırbulunuşluklarını ve süreç içerisindeki deneyimlerini belirlenmeyi hedefleyen bu araştırma, hem mevcut durumun ortaya koyulması hem de ileriki dönemler de yaşanabilecek herhangi bir kriz dönemine geçişte rehberlik edebilecek olması bakımından oldukça önem arz ettiği düşünülmektedir.

1.3 ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Araştırmada yer alan öğretim elemanları, nitel veri toplamak amacıyla kendilerine yöneltilen açık uçlu soruları ve nicel verileri toplamada kullanılan ölçme aracını samimi bir şekilde cevaplandırmıştır.

1.4 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI

1. Bu araştırma Kocaeli Üniversitesi'nde 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında görev yapmakta olan öğretim elemanlarıyla sınırlıdır.
2. Nitel veriler hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasıyla sınırlıdır.
3. Nicel veriler kullanılan ölçeğin uygulanmasıyla sınırlıdır.
4. Araştırma 01 Ocak 2021 ve 20 Mayıs 2021 tarih aralığında toplanan nicel ve nitel verilerle sınırlıdır.

1.5 TANIMLAR

Araştırma içerisinde karşılaşı lacak terimlere ait yapılan tanımlar aşağıda yer almaktadır.

Öğretim Elemanı: Araştırmada uygulanan nicel ve nitel ölçme araçlarının katılımcısı durumundaki, Kocaeli Üniversitesi'nde görev yapan akademik personeli temsil etmektedir.

Korana virüs salgını: Çin'in Vuhan Eyaleti'nde ilk olarak görülen, Aralık 2019'da solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) ile gelişen ve bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüstür.

İKİNCİ BÖLÜM

2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusu olan uzaktan eğitim ve uzaktan eğitimin araştırma kapsamında belirlenen alt başlıkları ilgili alanyazın incelenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1 UZAKTAN EĞİTİM SİSTEMİ

2.1.1 Uzaktan Eğitimin Tanımı

Dünyada, özellikle bilimsel alandaki gelişmeler ve sosyal yapıdaki değişimler açısından günümüzde önemli adımlar atılmaktadır. Bu gelişim ve değişimlerin etkenlerinden biri olarak, teknoloji hayatımızın vazgeçilemez bir parçası haline dönüşmüştür. Gün geçtikçe toplum üzerindeki etkisinin giderek arttığı ve bunun sonucunda da teknolojinin artık bilginin ulaşılması, yaygınlaşması ve çoğalmasında önemli faktörlerden biri olduğu açıktır. Teknolojinin etkilediği en önemli alanlardan biri olan eğitim alanında da değişiklikler, gelişmeler son derece hızlı bir şekilde yaşanmaktadır.

Ağ teknolojilerinin ortaya çıkışıyla uzaktan öğretim giderek daha erişilebilir, açık ve esnek hale gelmiş bunlara ek olarak yeni pedagojik modellerin ortaya çıkışına da olanak sağlanmıştır. Ağ teknolojilerindeki gelişmelerin bir sonucu olarak dijital bilgi çağında insan iletişimi hızlanmış ve artmış, daha fazla işbirliğine imkan

tanınmıştır. Telekomünikasyon ve bilgi devrimi, bilgi ekonomisini üreten ve eğitimde temel değişiklikler gerektiren ekonomik faaliyetlere yeni bir yön vermiştir. 21. yüzyılda yaşanan gelişmeler beraberinde geleneksel eğitim anlayışında köklü değişiklikleri başlatarak uzaktan eğitimin yerini güncellemiştir. Öğrenmenin doğasına ilişkin yeni anlayış, eğitimin tanımını, tasarımı ve sunumunu etkilemiştir. Tüm eğitimciler ile öğrencilerin ağ tabanlı işbirliğine dayalı öğrenmeyi benimsemesinin ve uygulamasının da küresel medeniyeti değiştireceği inancı vurgulanmıştır (Harasim, 2000: s. 42).

Uzaktan eğitimin en iyi nasıl tanımlandığı veya diğer eğitim yaklaşımlarından hangi noktalarda farklılaştığı üzerinde sıkça tartışılan bir konu olmuştur. Pek çok eğitim teknolojisi uzmanının bakış açısına göre, uzaktan eğitim, teknolojiyle tamamen iç içe değerlendirilmektedir (Garrison ve Shale 1987). Çok disiplinli bir alan olan uzaktan eğitim ortaya çıkan bu gelişmelerin bir sonucu olarak, var olan talebi karşılamak adına kendisini geliştirmeye ve yönlendirmeye devam etmektedir (Bozkurt vd. 2015: s. 331).

Eğitimin her seviyesinde hızlı bir şekilde büyüyen uzaktan eğitim için geçmişten günümüze çeşitlilik gösteren birçok farklı tanım yapılmaktadır (Johnston, 2020: s. 1). Phipps ve Merisotis (1999) çalışmalarında uzaktan eğitim ile neyin kastedildiğini anlamının önemli olduğunu ve teknoloji geliştikçe de uzaktan eğitimin tanımının da değişmeye devam edeceğini vurgulamış ayrıca özgün, anlamlı bir araştırma yürütmek için kullanmaya hazır tanımlarla bir temel oluşturmanın gerekli olduğunu ve kullanılan terim ve tanımların birbirleriyle tutarlı olması gerektiğine inanmışlardır (s.11). King ve diğerleri (2001) uzaktan eğitim ve uzaktan öğretimin tanımlarına yönelik yapmış oldukları çalışmada, Phipps ve Merisotis'in özgün bir tanım vurgusu yapmış olmasına rağmen çalışmalarında uzaktan eğitim ve uzaktan öğretim terimlerini birbirinin yerine kullandıklarını söylemişlerdir (s. 3).

Uzaktan Eğitim (Distance Education) kavramı, ilk kez 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi'nin dergisinde kullanılmış ve ilk olarak William Lighty'nin 1906'da kaleme aldığı bir yazıda geçmiştir (Adıyaman, 2002 s. 92). Otto Peters (Alman eğitimci) takip eden süreçte bu terimi (Fernunterricht), 1960'larda ve 1970'lerde Almanya'da tanıtmıştır (Verduin ve Clark, 1994) 1967 yılında

Almanya’da yapılan ilk tanımlardan biri “*Uzaktan eğitim, ...uzun mesafeleri medya aracılığıyla ortadan kaldırarak eğitimi mümkün kılabilme*ktir. “*Uzaktan eğitim*” kavramının zıttı, “*doğrudan eğitim*” veya “*yüz yüze eğitim*”: *eğitimciler ve öğrenciler arasında doğrudan temas ile gerçekleşen eğitimidir.*” şeklinde olmuştur (akt. Keegan, 1996 s.41).

Garrison ve Shale’in (1987 s. 10-11) uzaktan eğitim tanımında, eğitmen ve öğrenen arasındaki eğitimsel iletişimin büyük ölçüde yan yana olmadan gerçekleştiği ifade edilmiştir. Tanımlarını, eğitim sürecini kolaylaştırmak ve desteklemek amacıyla eğitmen ve öğrenen arasında aracı olarak kullanılan teknolojinin, çift yönlü iletişim ile sağlanması şeklinde belirtmişlerdir.

Alkan (1987) uzaktan öğretim için yüz yüze öğrenme-öğretme sürecindeki mevcut kısıtlamalar sebebiyle sınıf içi uygulamalara etkin bir şekilde devam imkanının olmadığı durumlarda, eğitim faaliyetlerinin planlanmasını ve uygulanmasını sağlayanlar ile öğrenci arasında iletişim ve etkileşimin alana yönelik hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar aracılığıyla belirlenen bir yönetim biriminden yürütüldüğü bir öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır.

Moore ve Kearsley (2011 s.2) uzaktan eğitim için; eğitimin yapıldığı mekandan farklı bir yerde öğrenmenin gerçekleştiği, özel kurumsal organizasyona ek olarak iletişimin teknolojiler aracılığıyla sağlandığı eğitim ve planlı öğrenme tanımını yapmıştır.

Conrad (2006), uzaktan öğrenme kavramının çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, teknoloji aracılığı ile öğrenme (mediated learning), çevrimiçi işbirlikli öğrenme, sanal öğrenme, web tabanlı öğrenme ve benzeri terimlerle eş anlamlı hale geldiğini belirtmiştir (akt. Beaudoin s. 1-20). Guilar ve Loring (2008, s. 21)’e göre uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenin aynı fiziksel alanda buluşmadan yüz yüze görüşmeyecek şekilde gerçekleşmektedir.

Yapılmış olan tanımlar incelendiğinde uzaktan eğitim teriminin ilk olarak teknoloji tarafından sağlanan bir imkân olduğu, bir öğrenme modeli olarak ortaya çıktığı, var olan öğrenme süreç ve modellerinin sunduğu imkânların ötesine geçtiği,

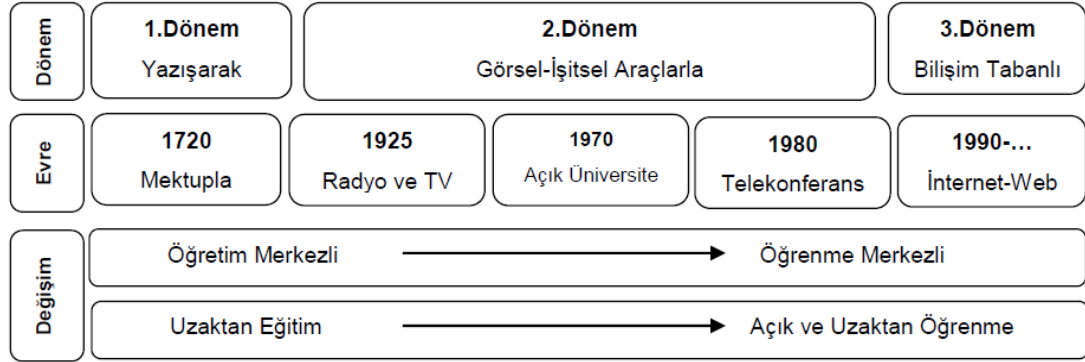
öğrenme sürecini zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldıran bir niteliği taşıdığı görülmektedir (Demir, 2014 s.204).

2.1.2 Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitimin neredeyse iki yüzyıla yayılan bir geçmişi olduğu bilinmektedir (Spector ve diğ., 2008 s.4). Zaman içerisinde teknolojinin gelişim ve değişimlerle (radyo, televizyon, bilgisayar, çift yönlü etkileşimli videolar vb.) farklı ve yeni iletişim türlerini içeren uzaktan eğitim biçimleri ortaya çıkmıştır (Phipps ve Merisotis, 1999 s.8). Uzaktan eğitimi tarihi süreç içerisinde açıklayan dönem ve evrelerinin birbiri ile iç içe olduğu, her dönemin bir öncekini kapsayacak şekilde birikimlerden yola çıkarak ilerlediği gözlenmiştir (Rodriguez, 2012 s.3).

Casey, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojileri, tarihî süreç içerisinde; uzaktan eğitim ve posta, uzaktan eğitim ve radyo, uzaktan eğitim ve televizyon, uzaktan eğitim ve uydu iletişimi, uzaktan eğitim ve bilgisayar, uzaktan eğitim ve World Wide Web başlıkları altında değerlendirmiştir (Casey, 2008 s.46-48). Moore ve Kearsley (2011 s.24) ise uzaktan eğitimde teknoloji gelişimini; 1. nesil: mektuplaşma, 2. nesil: radyo ve televizyon, 3. nesil: açık üniversiteler, 4. nesil: telekonferans, 5. nesil: internet/web şeklinde gruplandırmıştır. Demir (2014) araştırmasında, Casey (2008), Moore ve Kearsley'in (2011) başlıklarına bakıldığında uzaktan eğitimde iletişim ortamları olarak basılı materyallerin, işitsel araçların, televizyon ve teknolojileri ile bilişim teknolojilerinin ortaya çıktığını belirtmiştir (s.204). Bozkurt (2016, s.13) ise uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönem ve evrelerini Şekil 1'de görsel olarak sunmuştur.

Şekil 1. Uzaktan Eğitimin Küresel Bağlamda Dönem ve Evreleri



(Bozkurt, 2016)

1932 ile 1937 yılları arasında ABD Iowa Üniversitesinde ilk defa televizyonla uzaktan eğitim uygulaması başlamıştır. ABD’de 1953, İngiltere’de ise 1957 yılında okul programları ile doğrudan paralel olacak şekilde televizyon ile eğitsel nitelikli yayınlar verilmiştir (Uşun, 2006).

Uzaktan eğitim uygulamalarının 1960 ile 1990 yılları arasındaki faaliyetleri değerlendirildiğinde, karşımıza iki yeniliğin çıktığı görülmektedir. İlk olarak telekomünikasyon kullanımı ile birbirinden ayrı dersliklerin birbirine bağlanması ve ikinci olarak ise farklı medyalarla etkileşim içinde olan mektupla eğitimin zenginleştirilmesidir. Mektupla eğitimin yanında televizyon ve radyo yayıncılığının gelişmesiyle bu araçlar bir arada kullanılmış ve böylece uzaktan eğitimde çeşitlenme başlamıştır. Etkileşimli-sesli telekonferans sisteminin kullanımıyla da öğretmen, senkron olarak birçok yerde ders verebilmiştir (Daniel, 1995 s.8-9).

1990’lardan itibaren masaüstü bilgisayarların geliştirilmesiyle metin, grafik, video, ses, sanal gerçeklik bütünleştirilmiş, bu bağlamda da e-öğrenmedeki iletişim etkeni pratik hale gelmiştir (akt. Çoban, 2012 s.4)

2.1.3 Uzaktan Eğitim Kuramları

2.1.3.1 Bağımsız Öğrenme Kuramı

Wedemeyer'in (1981) geliştiricisi olduğu bağımsız öğrenme kuramının özünde öğrencinin bağımsızlığı bulunmaktadır. Bağımsızlığı uygulamaya koymanın yolu olarak ise teknolojinin benimsenmesini içeren on maddeden oluşan bir sistem ortaya koymuştur: Sistem;

1. Aynı yerde ve aynı anda öğretmen bulunsun veya bulunmasın öğrencilerin, hatta sadece bir öğrencinin bile olduğu her yerde çalışabilir olmalıdır.
2. Öğrenciye öğrenme konusunda daha fazla sorumluluk vermelidir.
3. Öğretmenlerin öğretici görevlerine daha fazla zaman ayrılabilmesi için, öğretmenleri öğrenciye göz kulak olma gibi görevlerden kurtarmalıdır.
4. Öğrencilere ve yetişkinlere derslerde, ders işleyişlerinde ve yöntemlerinde daha geniş seçenekler (daha fazla fırsat) sunmalıdır.
5. Etkililiği kanıtlanmış tüm öğretim araçlarını ve yöntemlerini uygun olduğu şekilde kullanmalıdır.
6. Bir ders içerisindeki her bir konu veya ünitenin bilinen en iyi şekilde öğretilmesi için medya ve yöntemleri bir arada kullanmalıdır.
7. Derslerin “etkileşimli medya programlarına” uyarlanması için yeniden tasarlanmalı ve geliştirilmelidir.
8. Bireysel farklılıklara uyum fırsatlarını korumalı ve geliştirmelidir.
9. Öğrencilerin başarısını çalışma yeri, oranı, yöntemi veya düzeni gibi faktörleri katmadan basitçe değerlendirmelidir.
10. Öğrencilerin kendi hızlarında başlamalarına, bitirmelerine ve öğrenmelerine izin vermelidir (Keegan, 1996 s.63).

Wedemeyer (1981), eğitimde mekan ve zaman engelini aşmanın bir yolu olarak öğretmeyi öğrenmeden ayırmayı önermiş ve kuramın altı özelliğini sunmuştur:

1. Öğrenci ve öğretmen bir arada değildir.
2. Öğretme ve öğrenme süreci yazılı olarak veya başka bir araçla gerçekleştirilir.
3. Öğretim bireyselleştirilmiştir.
4. Öğrenme, öğrencinin etkin olmasıyla gerçekleşir.
5. Öğrenme, öğrencinin kendi çalışma ortamı uygun hale getirilerek gerçekleşir.

Bunlara ek olarak Wedemeyer, uzaktan eğitimde başarının öğrenci ile öğretmen arasında geliştirilen iyi ilişkiyle sağlanacağına inanmıştır (Keegan, 1996 s.64).

2.1.3.2 Özerklik Kuramı

Michael Moore'un geliştirdiği ve bir uzaktan eğitim kuramı olan özerklik kuramı 1970'lerin başında uzaktan eğitim programları için sınıflandırma yöntemi olarak ortaya çıkmıştır. Moore'un kendi deneyimleriyle şekillendirdiği bu çalışma, eğitim programlarındaki iki değişkeni inceler: öğrencinin özerk olma durumu ve öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafe.

Moore'a göre mesafe, iki unsurdan oluşmaktadır. Birincisi, çift yönlü iletişimin (diyalog) oranı ve ikincisi ise bir programın öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve hedeflerine ne ölçüde duyarlı olduğudur. Kuramın bir diğer değişkeni olan öğrenci özerkliği, öğrencilerin hem geleneksel hem de uzaktan eğitim programlarının çoğunda rehberlik için öğretmenlere çok bağımlı olması ve bunun bir sonucu olarak öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif konumlanmasıyla ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitimde öğretmen ile öğrenci arasında mesafe olmasından dolayı öğrenci, öğrenme programının yürütülmesindeki sorumluluğunu kabul etmesi gerekmektedir. Özerk öğrenen öğrenciler rehber konumundaki öğretmenlerden çok fazla yardım alma ihtiyacı duymazlar. Ancak bazı yetişkin öğrenciler öğrenme

hedeflerini ortaya koymada, bilgi kaynaklarını belirlemede ve hedefleri ölçmede yardıma ihtiyaç duyarlar (Keegan, 1996, s.74).

Moore, uzaktan eğitim programlarını “özerk” (öğrenci tarafından belirlenen) ve “özerk olmayan” (öğretmen tarafından belirlenen) olarak sınıflandırmış ve aşağıdaki üç soruyu yanıtlayarak öğrenciye tanınan özerklik derecesini açıklamıştır:

1. Hedeflerin belirlenmesinde özerklik: Programdaki öğrenme hedeflerinin seçimi öğrencinin mi yoksa öğretmenin mi sorumluluğundadır?
2. Çalışma yöntemlerinde özerklik: Kullanılacak kaynak; kişilerin, organların ve diğer medyanın seçimi ve kullanımı öğretmenin mi yoksa öğrencinin mi kararıdır?
3. Değerlendirmede özerklik: Değerlendirme yöntemi ve kullanılacak ölçütlerle ilgili kararlar öğrenci mi yoksa öğretmen tarafından mı verilmektedir? (Keegan, 1996, s.75).

2.1.3.3 Sanayileşme

Almanya'dan Otto Peters, eğitim üzerine yaptığı önemli bir incelemede uzaktan eğitimin endüstrileşmiş bir öğretme ve öğrenme biçimi olduğu düşüncesini geliştirmiştir. 1960'lardaki uzaktan eğitim organizasyonlarının kapsamlı analizini incelediği çalışmasında, uzaktan eğitimin endüstriyel mal üretimi ile kıyaslanarak analizinin yapılabileceği görüşünü ortaya koymuş ve birçok açıdan geleneksel, sözlü, grup temelli eğitimin endüstri öncesi bir eğitim biçimi olduğunu belirtmiştir (Keegan, 1996, s.81). Ekonomik ve endüstriyel kurama dayanarak, Peters (1988), uzaktan eğitimin analizi için yeni kategoriler (terminoloji) önermiştir. Bu başlıklar: rasyonelleştirme, iş bölümü, makineleşme, üretim hattı, seri üretim, hazırlık çalışmaları, planlama, organizasyon, bilimsel kontrol yöntemleri, biçimlendirme, standartlaştırma, fonksiyon değişikliği, nesneleştirme, yoğunlaşma ve merkezileşmedir (akt. Sewart, Keegan ve Holmberg, 2020 s.98-109).

Peters, yaptığı araştırmalar sonucunda uzaktan öğretimin etkili olması için işbölümü ilkesinin uzaktan öğretimin kurucu unsuru olduğu sonucuna varmıştır. Sanayileşme kuramındaki öğretim süreci, artan makineleşme ve otomasyon yoluyla kademeli olarak yeniden yapılandırılmalıdır (akt. Sewart, ve diğ., 2020 s.100). Peters; uzaktan eğitim derslerinin geliştirilmesinin üretim sürecinden önce yapılan hazırlık çalışmaları kadar önemli olduğunu, öğretim sürecinin etkililiğinin özellikle planlama ve organizasyona bağlı gerçekleştiğini, derslerin resmi olmasını ve öğrencilerden beklentinin standartlaşması gerekliliğini, öğretim sürecinin büyük ölçüde nesnelleştirilmesini, uzaktan öğretim yapan öğretmenlerin işlevinin geleneksel öğretim veren öğretmenlere kıyasla önemli ölçüde değişeceğini ve uzaktan eğitimin ekonomik olmasının kullanmaya uygun kaynakların dikkatli bir şekilde bir araya getirilmesine ve merkezi yönetime bağlı olduğunu belirtmiştir (akt. Sewart, ve diğ., 2020 s.110).

2.1.3.4 Etkileşim ve İletişim Kuramı

Börje Holmberg (1986) uzaktan eğitimin tanımı yaparken; planlama, rehberlik, öğretimin yapıldığı, öğrenciler ve öğretmenin ders yapılan veya buna benzer mekânlarda beraber bulunmasının zorunluluk gerektirmediği ve öğrencinin öğretmen denetiminde olmadığı çeşitli çalışma şekillerini kapsadığını vurgulamıştır (akt. Simonson ve diğ., 1997 s.1). Holmberg savunduğu uzaktan eğitim kuramını “*Rehberlikli Öğretici Konuşma (Guided Didactic Conversation)*” olarak adlandırmıştır. Öğretme sürecinin etkililiğinde; aidiyet ve işbirliği duygularının etkisi ve bir aracı ile sağlanan iletişimde ortaya çıkan soru, cevap ve tartışma alışverişini ilişkilendirmede açıklayıcı bir değere sahip gibi görüldüğünü belirtmiştir. Holmberg kuramı için yedi varsayım sunmuştur (akt. Simonson ve diğ., 1997 s.11):

1. Öğrenme sürecinin temelinde öğretene-öğrenen etkileşimi olacaktır.
2. Çalışmaya duygusal katılım ve öğretene-öğrenen arasındaki kişisel ilişki öğrenme memnuniyetine katkıda bulunacaktır.
3. Öğrenme memnuniyeti öğrenci motivasyonunu destekleyecektir.

4. Çalışmayla ilgili karar alma sürecine katılım öğrenci motivasyonu açısından olumlu olacaktır.
5. Güçlü öğrenci motivasyonunu öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.
6. Samimi üslup ve konuya kolay erişim öğrenme memnuniyetini artıracak, öğrenci motivasyonunu destekleyecek böylece dersi tek yönlü olmaktan çıkartarak öğretene-öğrenen arasında karşılıklı öğretici konuşmaya dönüştürecek.
7. Öğretme sürecinin etkililiği öğrencilerin ne öğretildiğinin öğrenilmesiyle gösterilecektir.

Holmberg bu varsayımların uzaktan eğitimin temel öğretim prensipleri olduğuna inanarak ideal öğretim kuramını oluşturmuştur. Uzaktan öğretimi; öğrenci motivasyonunu destekleyecek, öğrenme memnuniyetini artıracak, çalışmayı bireyselleştirecek ve öğrenci ihtiyaçlarını gözetecek, öğrenci ile uzaktan eğitim kurumu arasında uyum yakalayacak, ders içeriğine erişimi kolaylaştıracak ve öğrenciyi etkinliklere, tartışmalara ve kararlara dahil edecek şekilde açıklamıştır (akt. Simonson ve diğ., 1997 s.11).

2.1.3.5 Mevcut Kuramların Sentezi Kuramı

Perraton'un (1998) uzaktan eğitim kuramı, mevcut iletişim ve yayılma kuramlarının yanı sıra eğitim felsefelerinden gelen unsurlardan oluşmuştur. On dört ifade ve hipotez şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadelerin ilk beşi, eğitimi en üst düzeye çıkarmak için uzaktan öğretimin nasıl kullanılabileceği ile ilgili olmuştur:

1. Herhangi bir şeyi öğretmek için herhangi bir araç kullanılabilir.
2. Uzaktan öğretim, geleneksel eğitimde mevcut sabit personel oranlarındaki sıkıntının aşılmasını sağlayabilir.
3. Ulaşılan kitle veya öğrenme açısından, uzaktan öğretim geleneksel eğitimden daha ucuz olabilir.
4. Uzaktan eğitimle eğitim seviyesi, ulaşılan kitle, medya seçimi ve ürün çeşitliliği sayesinde ekonomiler gelişebilir.

5. Uzaktan öğretim, mevcut yollarla eğitime ulaşma imkanı olmayan kitlelere ulaşabilir.

Aşağıdaki dört ifade ise diyalogu artırma ihtiyacını ele almıştır:

1. Uzaktan öğretimi diyalog olacak şekilde düzenlemek mümkündür.
2. Bir öğretmen uzaktan öğretimde öğrencilerle buluştuğunda, öğretmenin rolü bilgi ileten kişi olmaktan çıkar ve öğrenmeyi kolaylaştıran aracı rolüne dönüşür.
3. Uzaktan öğretim ortamına ilgili bilgiler getirildiğinde grup tartışması etkili bir öğrenme yöntemi olur
4. Birçok toplumda uzaktan öğretimin eğitsel ve ekonomik avantajlarını desteklemek için kullanılabilecek kaynaklar vardır.

Son beş ifade ise yöntemle ilgilidir:

1. Çoklu ortam programının, tek bir ortama dayanan bir programdan daha etkili olması muhtemeldir.
2. Bir sistem yaklaşımı, uzaktan eğitimin planlanmasında yardımcı olur.
3. Geri bildirim, uzaktan öğrenme sisteminin gerekli bir parçasıdır.
4. Etkili olmak için, uzaktan eğitim materyalleri öğrencilerin okuma, izleme veya dinlemenin ötesinde sık ve düzenli etkinliklerde bulunmalarını sağlamalıdır
5. Medya (kitle iletişim araçları) arasında seçim yaparken yüz yüze eğitimde kullanılan bağımlı araçlardan olmamasına dikkat edilmelidir. (Keegan, 1996, s.37).

2.1.3.6 Androgoji (Yetişkin Eğitimi) Kuramı

Malcolm Knowles'ın çalışması birçok kişi tarafından uzaktan eğitim kuramı olarak görülmektedir. Bunun sebebi ise uzaktan eğitime çoğu zaman yetişkinlerin katılması ve andragojinin, yetişkin öğrenenler için tasarlanmış programların çerçeveleriyle ilgilenmesidir. Kuramın özünde ise yetişkinliğin beraberinde getirdiği

kendi kendini yöneten bireyler olarak algılanma fikri yatmaktadır. Knowles'ın kendini adadığı ve formüle etmeye çalıştığı kuramı yedi basamaklı bir süreçten oluşmuştur:

1. Yetişkin öğrencinin fiziksel bir çevre ile karşılıklı saygı, işbirliği, güven, açıklık ve özgünlük duygularını içeren yetişkin öğrenimine elverişli bir iklimin oluşturulması.
2. Aktif öğrenme için öğrencilerin öğrenmek istedikleri konular hakkında girdi yapabildikleri planlama grupları ile ders yapısının oluşturulması.
3. İçsel ihtiyaçlar ile yazılı ihtiyaçlar arasında ayırım yapmayı içeren öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi.
4. Ulaşılabilecek nihai davranış hedefleri için gerekli öğrenme yöntemi ile becerilerin geliştirilmesi için gerekli yöntemin formüle edilmesi.
5. Hedeflere ulaşmada kaynakları ve stratejileri açıklayan faaliyetler için tasarım geliştirilmesi.
6. Hedeflere ulaşıldığını gösteren bir plan geliştirilmesi.
7. Öğrenme ihtiyaçlarının yeniden ortaya koyulmasını sağlayan nicel ve nitel değerlendirmenin kullanılması (Simonson, Zvacek ve Smaldino, 2015 s.48).

2.1.4 Uzaktan Eğitim Uygulama Modelleri

Romiszowski (2004) araştırmasında yaklaşık yüz tane akademik çalışmayı incelediğini ve uzaktan eğitim için elliye yakın tanıma ulaştığını belirtmiştir. Bu tanımlar neticesinde uzaktan öğretimde, eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan şeklinde iki farklı uygulama modeli olduğunu belirtmiştir (s.6).

Midkiff ve DaSilva (2000), öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi hem zaman hem de mekan olarak ele almıştır. Geleneksel dersler, öğretim elemanı ve öğrenci tarafından “aynı zamanda, aynı yerde” olarak nitelendirilmiştir. Eş zamanlı (senkron) uzaktan öğretimde ise öğretim elemanı ve öğrencilerin hepsi aynı anda ders için buluşmakta, ancak farklı sınıflarda olabilmektedirler. Eş zamanlı olmayan

(asenكرون) olarak “farklı zaman, farklı yer” anahtar ifadeleri ile öğrenme, öğretim elemanı ve öğrenciler gerçek zamanlı olarak değil, uzaktan etkileşime girebilmektedir (s.15).

Tablo 1. Eş Zamanlı ve Eş Zamansız Uzaktan Eğitim

	Aynı Mekan	Farklı Mekan
Aynı Zaman	Geleneksel Öğrenme	Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim
Farklı Zaman		Eş zamanlı Olmayan Uzaktan Eğitim

(Midkiff ve DaSilva 2000, s.14)

Midkiff ve DaSilva (2000) eş zamanlı uzaktan eğitim modelinin avantajlarını;

1. Eş zamanlı tartışma ve beyin fırtınası ortamı oluşturma,
2. Anında geri bildirim imkanı sağlama,
3. Grup ortamında öğrencinin yalnızlık hissini azaltma,
4. Mekansal uzaklıkları ortadan kaldırma olarak açıklamıştır.

Dezavantajlarını ise;

1. Ders sürelerinin öğrencilere uymaması,
2. Ölçme sürecinde kopya sorunun yaşanması,
3. Ders kapsamında kullanılan eğitim yardımcı malzemelerinin her öğrencinin evinde bulunmaması,
4. Ders esnasında oluşan tartışma ortamında her öğrencinin söz almasının zor olması,
5. Teknolojik alet kullanımında kendini yetersiz hisseden öğrencinin pasif kalması olarak belirlemiştir.

Aynı şekilde eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim modelinin avantajları;

1. Mekan ve zaman konusunda kısıtlamanın olmaması,
2. Eğitim sürecine herkesin katılmasına olanak sağlaması,
3. Eğitimin uluslararası bir kimliğe kavuşması,
4. Öğrencinin ders sürecine (tartışmalara) istediği gibi katılım sağlaması,
5. Çekingen, iletişim yönü zayıf öğrencinin derse katılmasına olanak sağlaması olarak listelemiştir.

Dezavantajlarını ise;

1. Öğretim ortamının sanal ve düzensiz şekilde bir araya gelmesi,
2. Uygulamalı dersler için uygun görülmemesi,
3. Gözetmen gerektiren sınavlarda sınırlılıkların olması,
4. Öğrencilerde yalnızlık hissini artırması,
5. Geri bildirimlerde gecikme olması olarak belirtilmiştir (s.16).

Teknoloji ve eğitim alanında olan gelişim ve değişimler eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan eğitim modellerinin yanında yeni bir öğrenme modeli olan karma eğitim modelini (blended learning, hybrid eğitim) beraberinde getirmiştir (Demir, 2014 s.206). Singh ve Reed harmanlanmış öğrenmeyi, öğrenme hedeflerini birden fazla paylaşım yolunu kullanarak en iyi şekilde ileten bir öğretim programı olarak tanımlamıştır (Singh ve Reed, 2001 s.1). Buna ek olarak harmanlanmış öğrenme, doğru becerilerin, doğru kişiye, doğru zamanda kazandırılması amacıyla doğru kişisel öğrenme yöntemi kullanılarak, doğru öğrenme teknolojilerinin bir araya getirilmesi ve öğrenme amaçlarının uygulanmasıyla en yüksek başarıyı sağlamaya odaklandığı belirtilmiştir (s.2).

Bu tanımlardan yola çıkarak harmanlanmış öğrenmenin altında yatan ana prensipler olarak;

1. Bilgiyi paylaşma yönteminden çok, öğrenme hedeflerine odaklanması,
2. Bireysel öğrenme yöntemleri, geniş kitlelere ulaştırmak için desteğe ihtiyaç duyması,
3. Her bireyin öğrenme sürecine farklı ön bilgilerle dahil olması,

4. En etkili öğrenme stratejisi olarak “sadece o an için ihtiyaç duyulan şeyi edinme” şeklinde belirlenmiştir.

2.1.5 Uzaktan Eğitimde Hazırbulunuşluk

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), herhangi bir cihaz veya uygulama aracılığıyla (internet, televizyon, radyo ve bilgisayarlar) iletişim kurma, depolama, oluşturma, bilgiyi elektronik olarak yayma ve yönetme ile ilgilenmektedir (Kisla, Arikan ve Sarsar, 2009 s.502). BİT ile sağlanan uzaktan öğretim sürecinin başarılı bir şekilde sürdürülmesi için paydaşların sözü edilen öğretim sürecine hazır olmaları gerekmektedir. E-öğrenmeye hazır olma, bir örgütün e-öğrenmeden yararlanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Akaslan ve Law, 2011 s.483). Dada (2006) tarafından tanımlanan elektronik hazırbulunuşluk (E-Readiness) ise bir ülkenin, ulusun veya ekonominin BİT ile fayda elde etmeye ne kadar hazır, istekli veya hazır olduğunun bir ölçüsü olarak belirtilmiştir (s.1).

BİT, özellikle gelişmekte olan ülkelerde üniversitelerin ve toplumların gelişimine olumlu yönde katkıda bulunduğundan, sosyal ve ekonomik ilerleme için potansiyel olarak kabul edilmektedir (Park, ve diğ., 2009 s.196). Günümüzde BİT'in sunduğu multimedya ve internet kullanımı ile uzaktan erişim ve işbirliği öğrenmeye yeni boyutlar katmıştır (European Union 2000). Ancak, BİT'in sağladığı imkanlar ile öğrenme her birey, kurum, kuruluş veya ülke için aynı etkiye sahip olmayabilir. Eğitimde e-öğrenmenin niteliği; sistemin etkililiği, kullanım amacına uygunluğu ve e-öğrenmenin nasıl kullanıldığına bağlıdır. Bu kriterler beklenen düzeyde karşılanmadığı takdirde hedeflenen sonuçlara ulaşılamayabilir. BİT'lerin eğitime entegrasyonu; eğitim politikası ve planlaması, eğitim programı ve pedagoji, altyapı, kurumsal hazırlık, öğretmen yeterlilikleri, kapasite geliştirme, finansman gibi önemli konuları içeren çok yönlü bir süreçtir. Bu başlıklar politikacılar, eğitimciler, eğitim yöneticileri gibi yetkililer tarafından dikkate alınmalıdır (Kisla, Arikan ve Sarsar, 2009 s.503).

Uzaktan eğitimde olumlu sonuçlar elde etmek için sürece geçiş; doğru, planlı ve sistemli bir şekilde yürütülmelidir. Geçiş sürecinin, örgütte yer alan veya alınması planlanan teknoloji ve içerik altyapısından öte, değişimin temel ögesi olan öğretim elemanı tarafından benimsenmesi önem arz etmektedir (Hoşgörür ve Adnan, 2018 s.645). Öğretim elemanları yükseköğretimde değişimin gerçekleşmesini sağlayan ana unsur olarak ifade edilmektedir (Hoşgörür, 2016 s.2045). Bu sebeple, uygulanacak olan her türlü çevrimiçi öğretim sürecinde başarıya ulaşılması, öğretim elemanlarının ve kurumun hazırbulunuşluğu ile sürecin etkili bir şekilde yürütülmesine bağlı görülmüştür (Hoşgörür ve Adnan, 2018 s.645).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2020c) tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar” yönetmeliğinin 3. Bölüm 13. maddesinde:

“Uzaktan öğretim yoluyla verilecek derslerde, dersin yürütülmesinde hangi öğretim elemanlarının görevlendirileceğine; uzaktan öğretim ders materyali hazırlamış veya hazırlayacak öğretim elemanlarına öncelik verecek şekilde eğitim-öğretimi sürdüren ve hizmeti yürüten birim kurulunun görüşü de dikkate alınarak ilgili yükseköğretim kurumunun yönetim kurulunca karar verilir.” ifadesi yer almıştır (YÖK, 2015).

Madde incelendiğinde YÖK’ün, uzaktan öğretimde ders vermesi için öncelikli olarak uzaktan öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan öğretim elemanını tercih ettiği vurgulanmıştır (Koloğlu, Kantar ve Doğan, 2016 s.60). Bu sebeple yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çevrimiçi uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek, kampüs derslerini çevrimiçi teknolojiler ile destekleme veya çevrimiçi uzaktan eğitim ders ve programları açma ve yaygınlaştırma gibi stratejik planlama çalışmalarına kaynak olması sebebiyle önemlidir. (Hoşgörür ve Adnan, 2018 s.645).

2.1.6 Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Türkiye’de uzaktan eğitim çalışmaları ilk olarak 1924 yılında Dewey tarafından sunulan “öğretmen eğitimi raporu” ile gündeme gelmiş ve 1950 yılında Türk eğitim sisteminde ilk defa uzaktan eğitim faaliyetleri mektup ile öğretimle başlatılmıştır (İşman, 2005). 1956 yılında Ankara Üniversitesi’nin Hukuk Fakültesi Bankacılık ve Ticaret Hukuku Enstitüsü, yetiştirilecek banka personelinin mektup ile eğiterek uzaktan eğitimin uygulanması ile ilgili ilk somut örnek olmuş ve bu konuda önemli bir adım atılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1961 yılında Mektup ile Eğitim Merkezi kurularak bu birimde, eğitimlerini dışarıdan bitirmek isteyen kişilere hazırlık dersleri mektup aracılığı ile verilmiştir. 1966’da bu çalışmalar genel direktörlük seviyesinde düzenlenerek yaygınlık kazanmıştır. Takip eden yıllarda farklı düzeylerde uzaktan eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Kaya, 2002 s.30).

Yükseköğretimde 2547 sayılı yükseköğretim yasasının çıkartılmasıyla Anadolu Üniversitesi’nde 1982-83 eğitim-öğretim yılında Açık Öğretim Fakültesinin kurulması ve öğrenci alımına başlanması uzaktan eğitim sürecinde dönüm noktası olmuştur (Akdemir, 2011 s.69). Anadolu Üniversitesi ile uzaktan eğitim süreci daha planlı, bilimsel dayanakları olan, toplumsal ihtiyaçları karşılamaya yönelik niteliklerle başlayan bu yeni süreç, bugün birçok üniversitenin profesyonelce gerçekleştirdiği bir eğitim-öğretim modelinin temelini oluşturmuştur (Demir, 2014 s.205).

Birçok Avrupa ülkesine kıyasla Türkiye uzaktan eğitim ile geç tanışmış olsa da, Cumhuriyetin ilanı ile eğitimde yeni olguların denenmesi ve eğitim ile teknolojinin entegre edilme çabaları sayesinde Avrupa ortalamalarına yaklaşmıştır. Buradan yola çıkarak Türkiye’de de mektupla eğitim ile başlayan uzaktan eğitim özellikle TRT’nin televizyon yayınları ve radyo programları ile yaygınlık kazanmış ve günümüz sayısal sistemleri ve internetin eğitimde kullanımı ile çağdaş uzaktan eğitim çizgisini yakalamıştır (Elitaş, 2017 s. 90).

2.2 PANDEMİ DÖNEMİNDE UZAKTAN EĞİTİM

2.2.1 Pandemi Döneminde Dünya’da Uzaktan Eğitim

Dünyanın en büyük ve en kalabalık yükseköğretim sistemine sahip olan Çin, Kovid-19 salgınından sonra, daha öncesinde hiç tecrübe edilmemiş bir boyutta e-öğrenme denemesine geçmek zorunda kalmıştır (Lau, Yang, ve Dasgupta, 2020). Bu kapsamda “School’s Out, But Class’s On (okul yok, fakat dersler var)” kampanyası ile çevrimiçi eğitim süreci başlatılmıştır (Zhou ve diğ., 2020 s.503). Anaokulundan doktora düzeyine kadar tüm öğrencilerden 2020 Ocak sonundan itibaren evde kalmaları ve eğitimlerine çevrimiçi sistemlerden devam etmeleri istenmiştir. Yükseköğretim düzeyinde mevcut 3.000 kurumda kayıtlı 30 milyon öğrenci, akademik ve idari personel bu sürece dahil edilmiştir. Ancak süreç içerisinde Çin’in kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan birçok öğrencinin uzaktan eğitime katılacak teknolojik altyapı veya donanımına sahip olmadığı anlaşılmıştır (Lau, Yang, ve Dasgupta, 2020).

Avrupa ülkelerinden İtalya’da vaka sayılarındaki artış ile 24 Şubat 2020 tarihinde ilk olarak Lombardiya bölgesindeki tüm okul ve üniversitelerin kapanmasıyla başlayan süreç (Agasisti ve Soncin, 2021 s.86) , 5 Mart 2020 itibariyle yeni tip korona virüsün yayılmasını önlemek amacıyla tüm okul kademelerinde geçici süre ile kapatılmıştır (Togoh, 2020). Başta 15 Mart 2020 tarihine kadar planlanan süreç, salgının devamıyla beraber Eylül 2020’ye kadar sürmüştür, ulusal düzeyde hiçbir ders yapılmamış ve İtalya’daki okullar 18 hafta süre ile kapatılmıştır. Ulusal düzeyde kapanmadan bir hafta sonra, üniversitelerin çoğu yoğun bir şekilde eşzamanlı (senkron) ve eşzamanlı olmayan (asenkron) uygulamaları kullanarak çevrimiçi derslere başlamıştır. Eğitim Bakanlığı tarafından bu belirsiz durumun nasıl yönetileceği ile ilgili net bir tavır sergilenmediği için okulöncesi, ilkökul ve ortaokul eğitim seviyelerinin geçiş sürecine uyum sağlaması ve eğitim programlarını düzenlemesi üniversitelere kıyasla daha uzun sürmüştür (Agasisti ve Soncin, 2021 s.87). Üniversitelerde harmanlanmış öğrenmenin verimli bir şekilde uygulanmasına

yönelik yüklü miktarda teknolojik yatırımlar yapılmıştır (Agasisti ve Soncin, 2021 s.88).

Almanya, yasaları ve yönergeleri birbirinden bağımsız uygulayan 16 eyaletten oluşan federal yapısına rağmen bu süreçte genel hükümetin tavsiyelerini ve yaklaşımlarını takip etmiştir. 12 Mart 2020’de yüz yüze eğitime ara verilmiş ve bir gün sonra üniversite personeli evden çalışmaya başlamıştır. Passau Üniversitesi’nde kütüphane kapatılmış; tez çalışmaları, tez savunmaları ve yazılı ödevler için ek süre tanınmıştır. 18 Mart 2020’de yazılı sınavların sayıları asgari bir düzeye indirilmiş ve sözlü sınavlara (yasal bir dayanağı olmadığı için bu sınavların Skype, Facetime veya diğer dijital yollarla yapılmaması) ara verildiği duyurulmuştur. Çevrimiçi eğitim hazırlıkları devreye alınmıştır (Crawford ve diğ., 2020 s.12).

20 Mart 2020’de İngiliz Hükümeti; devlet dairelerinin, restoranların ve diğer kurumların ülke çapında kapatıldığını ilan etmiş ve bahse konu izolasyon sürecinde çalışanların ve işverenlerin ekonomik olarak yara almaması için bir dizi destek paketi sunmuştur. 25 Mart 2020’de ise İngiltere Başbakanı, “ulusal acil durum” karşısında halkın 3 haftalık bir süre boyunca başkalarıyla en az temasla kendi evlerinde izolasyon sürecini geçirmelerini kapsayan yeni önlemleri açıklamıştır (BBC News, 2020b). Süreç içerisinde salgının hızla yayılması sonucu karantina ve sıkıyönetim tedbirleriyle geçirilen uzaktan eğitim, İngiltere’de de öncelikli çözüm olarak değerlendirilmiştir. Mümkün olduğunca evden çalışmaya teşvik, mezuniyet törenlerini erteleme, açık günleri iptal etme ve sınav sistemine yeni düzenlemelerin yapılması gibi genel önlemler getirilmiştir. İskoçya’daki üniversiteler de benzer önlemleri almıştır (BBC News, 2020c).

Amerika Birleşik Devletleri’nde 29 Mart 2020 itibarıyla teyit edilen vaka sayısı 1.668 ölüm ve 103.321 onaylanmış Kovid-19 pozitif vaka sayısı ile Çin’i geçmiştir (WHO, 2020b). 10 Mart 2020’de Harvard Üniversitesi, Massachusetts Teknoloji Enstitüsü, Yale, Princeton, Stanford ve California Üniversitesi 23 Mart 2020 tarihine kadar tamamen uzaktan eğitime geçeceğini duyurmuştur. Birçok üniversite çevrimiçi eğitime geçişe karar vermiş ve bunu sağlamak için bahar tatilini bir hafta daha uzattığını ilan etmiştir. Mart ayı ortasına kadar bazı web siteleri yükseköğretim kurumlarının yalnızca yüzde 5’inin (5300’den 260’ı) kampüste

minimum varlıkla çevrimiçi eğitime geçmeye karar verdiğini bildirirken, sistematik olmayan veriler çoğu yükseköğretim kurumunun geçiş yaptığını göstermiştir (akt. Crawford ve diğ., 2020 s.19).

Mısır, 15 Mart 2020 itibariyle okulları, üniversiteleri ve diğer eğitim kurumlarını geçici olarak kapatmıştır (Ahram, 2020). Bu kapanma yüz binlerce öğrenciyi etkilemiştir. Başta gelen özel üniversiteler, kampüslerin kapatıldığı dönemde öğretimlerini çevrimiçi olarak yürütmek için adımlar atmışlardır. Kahire'deki İngiliz Üniversitesi; Moodle, Microsoft Class Notes ve Microsoft Teams yazılımlarını kullanarak uzaktan eğitim sunmuştur (The British University in Egypt, 2020). Kahire'deki Amerikan Üniversitesi de yüz yüze derslerden çevrimiçi derslere geçmek için Blackboard, Moodle, e-posta ve Zoom gibi önceden de bilinen fakat pandemiyle beraber kullanma etkinlikleri hızlandırılan e-öğrenme platformları tercih edilmiştir (The American University in Cairo, 2020). Genel olarak İskenderiye Üniversitesi gibi bazı üniversiteler canlı ders veya kayıtlı oturumların paylaşımlarını tercih etmiştir (Alexandria University, 2020).

Malezya'daki 20 devlet üniversitesi 16 Mart 2020 itibariyle Facebook veya YouTube'dan canlı yayınlarla, Lightboard, video teknolojileri, Zoom ve kurum içi e-öğrenme platformlarını kullanarak çevrimiçi öğrenmeyi teşvik etmiş ve zorunlu hale getirilmiştir (Lim, 2020; Ramadan, 2020).

Güney Afrika'da Mart 2020 tarihiyle görülen vaka sayılarından sonra yapılan görüşmeler neticesinde 100'den fazla tedbir belirlenmiş ve Yüksek Öğretim Bakanı Blade Nzimande 18 Mart 2020 itibariyle tüm üniversite ve kolejlerin kapatılmasına karar vermiştir (South African News Agency, 2020). Bazı üniversitelerde altyapı ve bakım faaliyetleri devam ederken, kurumlara dijital ve çevrimiçi derslere geçiş yöntemlerini keşfetmek için eğitime ara vermeleri tavsiye edilmiştir (Chothia, 2020). Tüm sempozyum ve konferanslar kısıtlanmış ve alternatif formatlarla değiştirilmiştir.

2.2.2 Pandemi Döneminde Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Türkiye’de Kovid-19 pandemi süreci kapsamında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından üniversiteler 16 Mart 2020 itibariyle 3 hafta tatil edilmiştir. Daha sonraki günlerde 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde örgün olarak eğitim verilemeyeceği 23 Mart’tan itibaren üniversitelerin kapasiteleri doğrultusunda uzaktan eğitime geçmeleri talimatı verilmiştir (Saraç, 2020).

YÖK Başkanı Saraç (2020) basın açıklamasında üniversitelerin, yürütülen derslerde senkron (eş zamanlı) ya da asenkron (eş zamanlı olmayan) uzaktan öğretim yöntemlerin kullanılabileceğini ve koşullar çerçevesinde önlisans-lisans programlarında asenkron derslerin tercih edilebileceğini ve etkileşim içeren senkron uygulamaların da desteklenebileceğini belirtmiştir. Ayrıca alınan kararlarla pandemi sebebiyle önlisans, lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin başvuruda bulunmaları halinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde kayıtlarını dondurabilmelerine izin verilmiştir. Buna ek olarak tez savunmaları ve yeterlilik sınavları “kayıt altına alınma” şartıyla video konferans gibi dijital platformlar aracılığıyla yapılmasına imkan verilmiştir (YÖK, 2020b). Yükseköğretim kurumlarının neredeyse tamamı, önlisans ve lisans programlarında ara sınavları çevrimiçi ortamda gerçekleştirmeye yönelik hazırlıklar yaparak çevrimiçi sınav uygulama esaslarını da yayınlamışlardır (Can, 2020 s.15).

Durak, Çankaya ve İzmirli (2020) Türkiye’deki 33 farklı üniversiteyi kapsayan araştırmalarında en çok kullanılan öğrenme yönetim sisteminin Moodle ve ALMS (Advancity Learning Management System) olduğunu belirtmiş ve bu sistemleri Microsoft Teams, ÜBYS (Üniversite Bilgi Yönetim Sistemi) ve ToltekLMS’in takip ettiği sonucuna ulaşmışlardır (s.798). Ayrıca en çok tercih edilen canlı ders yazılımının açık kaynak kodlu ve ücretsiz bir yazılım olan Big Blue Button olduğu görülmüştür (s.799).

Yavuz, Kayalı, Balat ve Karaman (2020) pandemi sürecinde yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine yönelik mevcut durumu ortaya koymayı hedefleyen araştırmalarında 189 üniversiteye ait Kovid-19 dönemi faaliyet

raporlarını incelemiştir (s.133). Araştırma bulguları derslerin yapılmasında eş zamanlı araçların tercih edildiğini göstermiş; ilk sırada Zoom, ikinci olarak Microsoft Teams ve onları takip eden eşit oranlar ile Adobe Connect ve Perculus olmuştur. Bu süreçte kullanılan eş zamansız araçlara bakıldığında büyük bir oran ile Moodle, ikinci sırada ALMS ve üçüncü sırada ise Google Classroom kullanılmıştır (s.136). Araştırma kapsamında öğretim elemanlarına sağlanan teknik destek hizmetlerine bakıldığında söz konusu eğitimlerin, eğitsel videolar, eğitsel kılavuzlar ve çevrimiçi eğitim hizmetleri ile sağlandığına ulaşılmıştır (s.138). Aynı şekilde öğrencilere de bu yollarla destek sağlanmış fakat üçüncü sırada e-posta yer almıştır (s.139). Pandemi süreci ve sonrasında ise üniversitelerin uzaktan öğretim etkinliklerine yönelik planlamaları arasında; teknik altyapı iyileştirmelerinin, içerik geliştirmelerinin, hem ders hem de program kapsamında uzaktan öğretim uygulamalarının ağırlığının ve eş zamansız olarak sağlanan ders dışı etkinliklerin artırılmasının gerekli olduğu görülmüştür.

2.3 YURTIÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Sarı ve Nayır (2020) Dünya genelinde elde edilen deneyimleri ve önerilen fırsatları belirlemek amacıyla Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD, 2020b), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2020a) ve Dünya Bankası (2020) tarafından yayınlanan uluslararası eğitim raporlarını incelemiştir. Genel olarak öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunlar, paydaşlardan kaynaklanan sorunlar ve teknolojik sorunlar öngörülebilir sorunlar olarak değerlendirilmiştir. Sağlık sorunları başlığı altında izolasyonun beraberinde getirdiği yaşam standartlarındaki ve alışkanlıklardaki sınırlama yine öngörülebilirken, öğrencinin evde ailesi ile birlikte olmasından kaynaklı şiddet ve sömürüye daha çok maruz kalması dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarıyla ilgili sorunlara tüm raporlarda değinilmiştir (s.970). Araştırmada ileriye yönelik alınacak tedbirler, daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir eğitim sistemi sağlamak için fırsat olarak değerlendirilmiştir. Okulların yapısı ile

ilgili, yüz yüze eğitime geçildiği fiziki veya psikolojik sağlığın düşünülerek yeniden düzenlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır (s.971). Pandemi sürecinde ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı yapılamaması gelecekteki dönemler için eğitim sisteminde yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilebilmesi için bir fırsat olarak görülmüştür. 21. yüzyıl için yenilikçi bir eğitim anlayışı sayılabilecek *Harmanlanmış* (blended) eğitimin geleneksel eğitime alternatif olabileceği sunulmuştur (s.972).

Karadağ ve Yücel (2020) araştırmalarında, Kovid-19 sürecinde Türkiye’deki üniversitelerde eğitim gören lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik memnuniyetlerini incelemiştir. Uzaktan eğitime yönelik sorunların saptanması ve geleceğe yönelik farkındalığın artırılması hedeflenen araştırmaya 17.939 öğrenci katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 22 maddeden oluşan “*Uzaktan Eğitim Memnuniyet Ölçeği*” kullanılmıştır (s. 181). Araştırma bulguları lisans öğrencilerinin yalnızca %63’ünün evinde internet bağlantısının olduğunu, üçte birinin bilgisayar veya tabletinin olmadığını, dörtte birinin ise internetlerinin veya bilgisayar/tablet vb. olmadığı için eğitimlerini sürdüremediklerini göstermiştir. Öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde kendilerine yapılan açılan açıklama ve bilgilendirmelerin yetersiz olduğunu, üniversitelerin uzaktan eğitimi vermeye hazır olmadığını, dijital içerik ve öğretim materyallerini özgün bulmadıklarını ve buna ek olarak öğretim etkinliklerinin zayıf olduğu belirtilmiştir (s. 190).

Kurnaz ve Serçemeli (2020) Kovid-19 pandemi döneminde muhasebe alanında eğitim veren öğretim elemanlarının; uzaktan eğitim sistemine bakış açıları, uzaktan eğitim sistemiyle ilgili öz yeterlikleri ve uzaktan eğitimle sistemi ile yürütülen muhasebe derslerine yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır (s.263). Araştırma örneklemini Türkiye’de eğitim vermekte olan üniversitelerin muhasebe alanında görev yapmakta olan 101 öğretim elemanı oluşturmaktadır (s.272). Anket yöntemiyle toplanan araştırma bulguları incelendiğinde; öğretim elemanlarının yarısından fazlasının herhangi bir çevrimiçi (online)/uzaktan eğitim ders verme deneyiminin olmadığı görülmüştür. Hem senkron hem de asenkron olarak yürütülmeye çalışılan derslerde öğretim elemanları kendilerine ait ders notlarını ve ders sunularını tercih etmişlerdir. Dersin uygulamaya dönük olması sebebiyle

gelecek dönemler için tekrardan yüz yüze eğitimle derslerin sürdürülmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğretim elemanları teknik konularla ilgili olumlu görüş belirtmiş; uzaktan eğitim merkezlerinin gerekli teknik desteği sağladığını ve eğitici bilgilendirmelerin yapıldığını belirtmişlerdir. Pandemi sonrasında muhasebe derslerine yönelik telafi programlarına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir (284).

Bozkurt (2020) yapmış olduğu çalışmada Koronavirüs (Kovid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrasında dünyada eğitime yönelik değerlendirmeleri incelemiştir (s. 112). Yapılan inceleme sonucunda eğitim teknolojilerinde soyut ve somut teknolojilerin bir arada kullanılmasının ve uzaktan eğitim için hazırlanan ders tasarımlarında eş zamanlı ve eş zamansız olmak üzere eşit bir dağılımın gerekliliği vurgulanmıştır. Ölçme ve değerlendirme için sürece dayalı bir yol izlenmesi, eğitsel rollerin içinde bulunulan çağ ile uyum içerisinde kendini yenileyerek gelişmesi ve dijital yeterlilik ve becerilerin geliştirilmesi için çalışmaların yapılması gerekli görülmüştür. Dijitalleşme ile ortaya çıkabilecek sosyal eşitlik ve sosyal adalet konuları ve pandemi sürecinin sonucunda oluşabilecek kaygı ve travmalar üzerine çalışmalar yapılması önerilerinde bulunulmuştur (s. 128).

Sayan (2020) araştırmasında, İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesi Eğitim Fakültesi ve bir vakıf üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde görev yapmakta olan ve derslerini uzaktan eğitim yöntemiyle veren öğretim elemanlarının görüşlerini incelemiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket yoluyla veriler toplanıp değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretim elemanları, uygulamalı derslerde uzaktan eğitim yönteminin uygun olmadığını düşündükleri, genel olarak eşzamanlı dersleri tercih ettikleri, teknolojik destek ve tercih edilen yazılımla ilgili sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Buna ek olarak motivasyon konusunda hem kendilerinin hem de öğrencilerinin kaygılarının olduğunu düşünmektedirler (s. 117). Laboratuvarın ve grup çalışmasının gereken durumlarda yapılamaması ve öğrencilerle kurulan iletişimin verimli olamaması birer eksiklik olarak görülmüştür.

2.4 YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Onyema ve diğerleri (2020) araştırmalarında Kovid-19'un eğitim üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Veriler, farklı ülkelerden seçilen öğretmen, öğrenci, veli ve devlet yetkililerinden oluşan 200 katılımcıyla yapılandırılmış anketler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında pandemi sürecinin eğitim üzerindeki yansımalarının eğitime verilen ara, eğitim kurumları ve tesislerine girişlerin yasaklanması, işten çıkarmalar ve artan öğrenci borçları vb. durumların etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca birçok öğretmen ve öğrencinin bu süreçte eğitimin devam etmesi için var olan teknolojiye güvendiklerini göstermiştir. Uzaktan eğitimi engelleyen hususlar olarak ise ağ bağlantısı sorunu, erişim sıkıntısı, donanım eksikliği ve dijital becerinin zayıf olması bulgularına ulaşmışlardır. Son olarak çalışma küresel bağlamda eğitimde ortaya çıkan eğilimler doğrultusunda dijital becerilerin geliştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. (s.108).

Maatuk ve diğerleri (2021 s.1) yapmış olduğu çalışmada, Kovid-19 pandemi sürecinde öğretim etkinliklerinde yaşanan sıkıntıları ortaya koymak amacıyla Bingazi Üniversitesi Bilişim Teknolojileri fakültesinde e-öğrenme sisteminin kullanılabilirliğine yönelik öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerini incelemişlerdir. Betimsel tarama yöntemiyle yürütülen araştırmada öğretim elemanları ve öğrenciler için ölçme araçları hazırlanmıştır. Dört alt faktöre sahip olan ölçme aracının başlıkları; pandemi sürecinde Bilişim Teknolojileri fakültesinde e-öğrenmenin kullanılabilirliği, avantajları, dezavantajları ve önündeki engeller şeklinde olmuştur. Sonuçlar incelendiğinde geleneksel öğretime kıyasla pandemi gibi acil durumlarda yükseköğretimde e-öğrenmenin tercih edilmesinin sürece ışık tutan ve teşvik edici sonuçları görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Adedoyin ve Soykan (2020) çalışmalarında; üniversitelerin, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin zorunlu olarak geçilen uzaktan öğretim sürecinde krize müdahale yöntemlerini, sürecin zorluklarını ve sağladığı yararları tartışmıştır. Ayrıca, çevrimiçi öğrenmenin acil uzaktan öğretimden farklı olduğunu, çevrimiçi öğrenmenin daha sürdürülebilir olacağını ve öğretim faaliyetleri sırasında yaşanan

zorlukların araştırılmasıyla birlikte ortaya karma yöntemin kullanılabilirliği gibi fırsatların çıkabileceği sunulmuştur (s. 1).

Adnan ve Anwar (2020) araştırmalarında, Pakistanlı yükseköğretim öğrencilerinin Koronavirüs (Kovid-19) sırasında geçilen zorunlu uzaktan eğitim derslerine yönelik tutumlarını incelemiştir. Öğrencilerin çevrimiçi eğitimle ilgili bakış açılarını belirleyebilmek için uygulanan anket neticesinde lisans ve lisansüstü öğrencilerinin büyük çoğunluğunun teknik ve parasal sorunlar nedeniyle internete erişemediği, Pakistan gibi az gelişmiş ülkelerde çevrimiçi öğrenmenin istenen sonuçları vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları ile yüz yüze etkileşimin olmaması, yanıt verme süresi ve yüz yüze eğitimdeki öğrenciler arası sosyalleşmenin olmaması öğrenciler tarafından vurgulanan diğer önemli konular olmuştur.

Dhawan (2020) yapmış olduğu çalışmada, çevrimiçi öğrenmenin önemini vurgulamış ve kriz zamanında uzaktan öğrenme yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönleri ile fırsat ve zorlukların (SWOC) analizini yapmıştır. Buna ek olarak, araştırmada pandemi ve doğal afetler sırasında eğitim teknolojilerine yönelik girişimlerin büyümesine ışık tutulmuş ve akademik kurumlara çevrimiçi öğrenmede karşılaşılan zorluklarla nasıl başa çıkılacağına dair önerilerde bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3 YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, gerçekleştirilen araştırmanın deseni, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

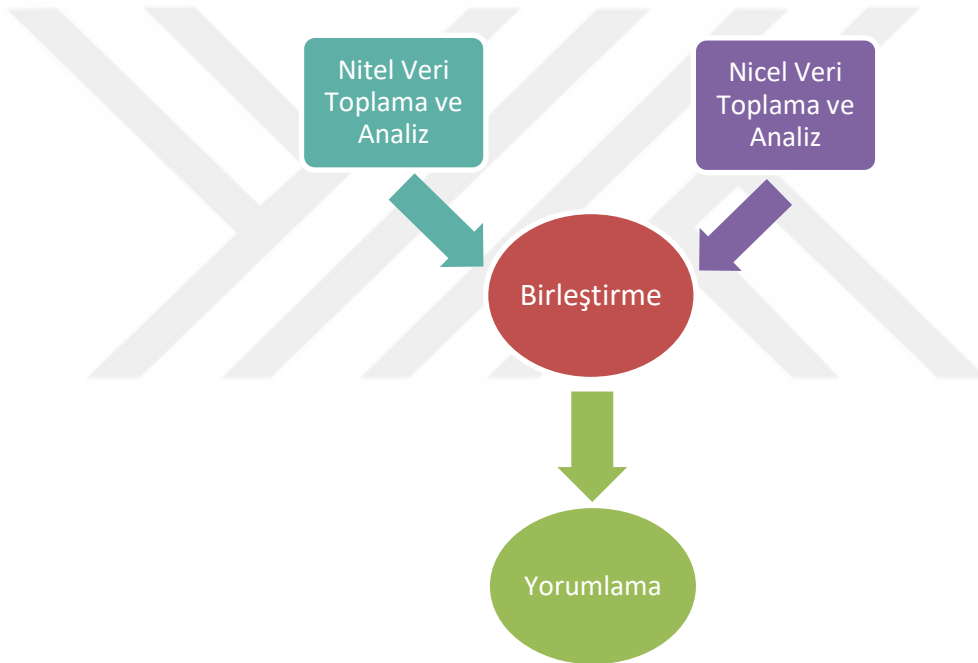
Araştırmanın yürütülmesinde karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, geliştirilen alt amaçları gerçekleştirmek üzere hem nitel (açık uçlu sorular) hem de nicel verilerin (kapalı uçlu) toplandığı ve sonrasında toplanan iki veri setinin birbiriyle bütünleştirilip sonuçlar çıkarıldığı bir yaklaşımdır (Creswell, çev. 2019 s.2). Aynı zamanda karma yöntem, zihnin birden çok boyutunu bir arada değerlendirerek sonucu daha değerli kılma, farklı bakış açıları ile inceleme yaparak bulguları daha güvenilir hale getirme, tartışma ve diyalog gibi uygulamaları içererek etkinlik alanını artırma özellikleriyle nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanmayı sağlamaktadır (Greene, 2007 s.6).

Karma yöntem araştırmalarının temelinde üç ana desen bulunmaktadır. Bunlar; birleştirme (çalıştırma) deseni, açıklayıcı ardışık desen ve keşfedici ardışık desendir (Creswell, çev. 2019 s.6). Birleştirme deseni; nicel ve nitel veri setleri ile analizlerin yapılarak sonuçlarının birleşmesiyle, açıklayıcı ardışık desen; ilk olarak nicel yöntemlerin kullanılması sonrasında nitel yöntemlerin kullanılmasıyla, keşfedici ardışık desen ise; araştırma sorularının bilinmediği durumlarda problem durumunu keşfetmek için durumu nitel yöntemlerle anlama, nitel bulgularla nicel aşamayı inşa etme ve nicel ölçme aracı ile veri toplama başlıkları altındaki analiz süreçleriyle

oluşmaktadır (Creswell, çev. 2019 s.6). Bu araştırmada kullanılan birleştirme deseni ile nicel ve nitel verilerin toplanması, kıyaslanması ve sonuçlarının birleştirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada karma yöntemin tercih edilmesinin sebebi, nicel araştırmadaki geniş örneklem boyutu ile eğilim tespiti ve genelleme yapmak ve buna ek olarak nitel araştırmada öğretim elemanlarına ait deneyimleri dayanak alarak detaylara inmek ve konunun temellerine ulaşmayı kolaylaştırabilmektir. Bu şekilde her iki veri ile araştırmada öne çıkan yönleri birleştirerek daha nitelikli, okuyucu için daha anlamlı ve verimli sonuçlar ortaya koyulacaktır.

Şekil 2. Birleştirme (Çeşitleme) Deseni



(Creswell, çev. 2019 s.38)

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma evrenini Kocaeli Üniversitesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan farklı unvanlara sahip 2338 öğretim elemanı (profesör, doçent doktor, doktor öğretim üyesi, araştırma görevlisi doktor, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi) oluşturmaktadır.

Örneklem seçiminde araştırma pandemi döneminde yapıldığı için araştırma sürecini hızlandırmak ve örneklemdeki birimlere ulaşabilmek amacıyla kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, araştırma sürecine hız ve pratiklik kazandıran, olasılıklı olmayan bir örnekleme türüdür (Yurdakul, 2011).

Nicel veri araçlarının uygulanması için Kocaeli Üniversitesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan elemanlarının tamamına anket ulaştırılmış ve gönüllük esasına dayalı olarak 133 öğretim elemanı anketi cevaplandırmıştır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemi gönüllü olarak araştırmaya katılan ve değişik unvanlara sahip 133 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel bölümü olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir (Jasper, 1994). Olgubilim araştırmalarında amaç, katılımcıların bir olgu ya da durum ile ilgili kişisel deneyimlerini irdeleyerek, olgu ya da durum hakkında daha genel bir anlayış ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırma verilerini gönüllülük esasına göre araştırma evreninden seçilen 30 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Nitel araştırma için kişi sayısı, katılımcılar tarafından verilen cevapların tekrara dönüşmesi durumuna kadar gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde bir süre sonra benzer cevaplar gelince görüşme sayısı sonlandırılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem sayısı ister bir ($N=1$), ister elli ($N=50$) veya yüz ($N=100$) olsun, ideal bir örneklem büyüklüğü için temel kural, bilgilerin doyuma ulaşmasıyla oluşan tekrarlanma döngüsüdür. Bir noktadan sonra tüm yeni örneklem, araştırmanın geçmiş bölümlerinde yer alan örneklemin sunduğu veriyi sunacaktır (Morgan ve Morgan, 2008). Bu tekrarlanma durumunda araştırmanın veri toplama aşaması durdurulmalı ve örneklem büyüklüğü, tekrarın ilk görüldüğü yerde sabitlenmelidir (Onwuegbuzie ve Collins, 2007).

3.2.1 Araştırma Grubunun Demografik Bilgileri

Araştırmanın nicel bölümüne katılan 133 öğretim elemanına ait demografik bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Nicel Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri

Cinsiyet	<i>f</i>	%	Fakülte	<i>f</i>	%
Kadın	77	57,9	Denizcilik	1	0,8
Erkek	56	42,1	Diş Hekimliği	1	0,8
Unvan	<i>f</i>	%	Eğitim	26	19,5
Profesör	20	15,0	Fen Edebiyat	24	18,0
Doçent Doktor	49	36,8	Güzel Sanatlar	9	6,8
Doktor Öğretim Üyesi	33	24,8	Hav. ve Uzay Bilimleri	4	3,0
Araştırma Görevlisi	2	1,5	Hukuk	5	3,7
Doktor	20	15	İktisadi ve İdari Bilimler	7	5,2
Öğretim Görevlisi	9	6,8	İletişim	9	6,8
Araştırma Görevlisi	9	6,8	İlahiyat	1	0,8
Akademik Deneyim	<i>f</i>	%	Mühendislik	10	7,5
1-5 Yıl	25	18,8	Sağlık Bilimleri	9	6,8
6-10 Yıl	19	14,3	Tıp	9	6,8
11-15 Yıl	18	13,5	Ziraat	1	0,8
16-25 Yıl	59	44,3	Rektörlüğe Bağlı Bölümler	2	1,5
26 Yıl ve Üzeri	12	9,1	Yabancı Diller Yüksek Okulu	2	1,5
Yaş	<i>f</i>	%	Meslek Yüksek Okulları	13	9,7
25-35	15	11,27			
36-45	59	44,36			
46-55	40	30,08			
56-65	19	14,29			

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılanların demografik özellikleri; cinsiyet bakımından %57,9’unun kadın, %42,1’inin erkek, unvanları incelendiğinde %36,8’inin doçent doktor, %24,8’inin doktor öğretim üyesi, %15’inin profesör, %15’inin öğretim görevlisi, %6,8’inin araştırma görevlisi ve %1,5’inin araştırma görevlisi doktor olduğu görülmüştür. Katılımcıların %44,3’ü 16-25 yıl, %18,8’i 1-5

yıl, %14,3'ü 6-10 yıl, %13,5'i 11-15 yıl ve %9,1'i 26 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakülte bilgisi incelendiğinde %19,5'i eğitim fakültesinin ve %18'i fen edebiyat fakültesinin yüksek oranla katılım sağladığı görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyet ve unvanlarına bakıldığında nispeten eşit dağıldığı, akademik deneyimlerinde ise 16-25 yıl ve 1-5 yıl arası görev süresine sahip öğretim elemanlarının yoğun olduğu, fakülte bazında ise çeşitliliğin sağlandığı görülmüştür.

Araştırmanın nitel bölümüne katılan 30 öğretim elemanına ait demografik bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Nitel Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri

Cinsiyet	f	%	Fakülte	f	%
Kadın	20	66,7	Eğitim	12	40,0
Erkek	10	33,3	Güzel Sanatlar	4	13,3
Yaş	f	%	Mühendislik	4	13,3
35-40	6	20,0	Rektörlüğe Bağlı Bölümler	2	6,7
41-50	19	63,4	Spor Bilimleri	1	3,4
51-55	5	16,6	Yabancı Diller Yüksek Okulu	4	13,3
Unvan	f	%	Meslek Yüksek Okulları	3	10,0
Profesör	2	6,7	Akademik Deneyim	f	%
Doçent Doktor	11	36,6	6-10 Yıl	3	10,0
Doktor Öğretim Üyesi	9	30,0	11-15 Yıl	4	13,3
Öğretim Görevlisi Doktor	2	6,7	16-25 Yıl	19	63,4
Öğretim Görevlisi	6	20,0	26 Yıl ve Üzeri	4	13,3
Verdikleri Ders Türü	f	%			
Dil Bilimi	7	23,3			
Fen Bilimleri	9	30,0			
Güzel Sanatlar	4	13,3			
Sosyal Bilimler	9	30,0			
Spor Bilimleri	1	3,4			

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılanların demografik özellikleri; cinsiyet bakımından %66,7'sinin kadın, %33,3'ünün erkek, yaş gruplarına bakıldığında %20,0'sinin 35-40, %63,4'ünün 41-50 ve %16,6'sının 51-55 aralığında olduğu saptanmıştır. Unvanları incelendiğinde %36,6'sının doçent doktor, %30'unun doktor öğretim üyesi, %20'sinin öğretim görevlisi, %6,7'sinin profesör ve %6,7'sinin öğretim görevlisi doktor olduğu görülmüştür. Katılımcıların %63,4'ü 16-25 yıl, %13,3'ü 11-15 yıl, %13,3'ü 26 yıl ve üzeri ve %10'unun 6-10 yıl mesleki deneyime sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakülte bilgisi incelendiğinde %40'ının eğitim fakültesi, %13,3'ünün güzel sanatlar fakültesi, %13,3'ünün mühendislik fakültesi, %13,3'ünün yabancı diller yüksekokulu, %10'unun meslek yüksekokulları, %6,7'sinin rektörlüğe bağlı bölümler ve %3,4'ünün spor bilimleri fakültesinden oluştuğu görülmüştür.

Nitel araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan öğretim tecrübelerine yönelik bilgiler aşağıda bulunan Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretim Elemanı Uzaktan Öğretim Tecrübesine Yönelik Bilgiler

ÖE Pandemi Öncesinde Uzaktan Öğretim Deneyimi	<i>f</i>	%
Var	6	20
Yok	24	80
ÖE Pandemi Öncesinde E-Destek Kullanımı	<i>f</i>	%
Kullanmıyordum	23	76,6
Nadiren kullanıyordum	1	3,3
Sık sık kullanıyordum	2	6,6
Her zaman kullanıyordum	4	13,3
Pandemi Döneminde ÖE Uzaktan Öğretimde Ders Verme Düzeyi	<i>f</i>	%
Ön lisans	2	6,7
Lisans	8	26,7
Ön lisans ve Lisans	1	3,3
Ön lisans ve Yüksek Lisans	1	3,3
Lisans ve Yüksek Lisans	10	33,3
Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora	8	26,7
ÖE Uzaktan Öğretime Yönelik Eğitim Alma Durumu	<i>f</i>	%
Pandemi Öncesinde Var	1	3,3
Pandemi Sonrasında Var	5	16,6
Pandemi Öncesi ve Sonrasında Var	2	6,7
Yok	22	73,4

Nitel araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %80'inin pandemi dönemi öncesinde uzaktan öğretimde ders vermeye yönelik deneyimi bulunmamakta, sadece %20'si pandemi dönemi öncesinde ders tecrübesi bulunmaktadır.

Öğretim elemanlarının %76,6'sı pandemi dönemi öncesinde e-destek sistemini kullanmadığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının %13,3'ü ise pandemi dönemi öncesinde de her zaman kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Pandemi döneminde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %33,3'ü hem lisans hem de yüksek lisans düzeyinin her ikisinde de ders vermiştir. Öğretim elemanlarının %26,7'si lisans, yüksek lisans ve doktora ders düzeylerinin üçünde de ders vermiştir. Öğretim elemanlarının %26,7'si lisans, %6,7'si ön lisans, %3,3'ü ön lisans ve lisans, %3,3'ü ön lisans ve yüksek lisans düzeyinde ders vermiştir.

Öğretim elemanlarının %73,4'ü ne pandemi dönemi öncesinde ne de pandemi süresince uzaktan öğretimde ders vermeye yönelik eğitim almadıklarını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının %16,6'sı pandemi sonrasında uzaktan öğretimde ders vermeye yönelik eğitim aldıklarını ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının %6,7'si hem pandemi dönemi öncesinde hem de pandemi süresince uzaktan öğretimde ders vermeye yönelik eğitim aldıklarını belirtmiştir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Gerçekleştirilen bu araştırmada veri toplama aracı olarak nicel verilerin toplanması için Hoşgörür ile Adnan (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketi” ve nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından hazırlanan “*Pandemi Döneminde Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim İle İlgili Deneyimlerinin Belirlenmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*” kullanılmıştır.

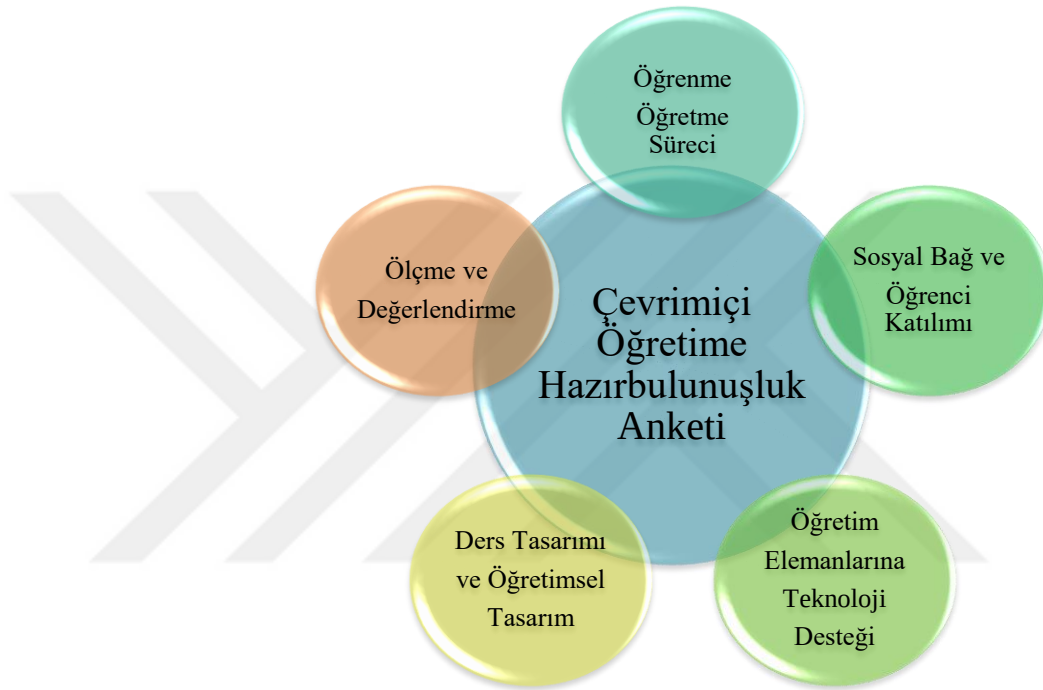
Ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır.

3.3.1 Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketi

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması için Angel Chi (2015) tarafından Denver Üniversite'sinde geliştirilen Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketi (Readiness to Teach Online Survey) referans alınmıştır. Geliştirilen anket Hoşgörür ve Adnan (2018) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Anketin geliştiricisi Chi ve Türkçe'ye uyarlayan Hoşgörür ve Adnan'dan araştırmaya başlamadan önce e-posta ile ulaşılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Anket formunda sırasıyla, öğrenme öğretme süreci, sosyal bağ ve öğrenci katılımı, öğretim elemanlarına teknoloji desteği, ders tasarımı ve öğretimsel tasarım ve ölçme ve değerlendirme olmak üzere beş ayrı bölüm bulunmaktadır (s.649). Anket, Likert tipi derecelendirme yöntemiyle

oluşturulmuş soruların yanı sıra, açık uçlu sorularla da desteklenmesi itibariyle nitel ve nicel verilerin birlikte toplanabilmesine olanak sağlamıştır. Ölçme aracında toplamda 63 seçenekli, 13 açık uçlu ve 2 tane de hazırlanmış maddeler içinden seçimler yapılarak yanıtlanacak sorular bulunmaktadır (s.650). Anketin içerdiği nitel ve nicel soruların toplandığı boyutlar:

Şekil 3. Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketi Boyutları



(Hoşgörür ve Adnan, 2018 s.648)

Nitel verilerin analizi için ise elde edilen bulgular alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş, katılımcılar tarafından ankete verilen yanıtlar, anket maddelerindeki istenilen bilgileri karşılamıştır. Elde edilen bulgulara dayanılarak, uyarlanan anketin Türkiye’de mevcut yükseköğretim kurumlarında uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilmiştir (Hoşgörür ve Adnan, 2018 s.649).

Uyarlanan ölçme aracındaki sorulara ve verilen seçeneklere ek olarak, Hoşgörür ve Adnan tarafından öğretim elemanlarına teknoloji desteği bölümü, öğretim elemanlarına sunulan teknolojik olanaklar ile ilgili olarak kurumun olanakları kısmı da ilave edilmiştir (s. 650). Anket formu Ek 4’te yer almaktadır.

3.3.2 Pandemi Döneminde Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim İle İlgili Deneyimlerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmadaki nitel verilerinin toplanması için geliştirilen görüşme formu alanyazın incelenerek oluşturulmuştur. Geliştirilen görüşme forumunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini test etmek maksadıyla; Eğitim Yönetimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türk Dili ve Eğitimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dallarında ders veren 5 öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Eğitim Fakültesinde ders veren iki doktor öğretim üyesine pilot uygulama yapılmış, elde edilen görüş ve öneriler dikkate alınarak görüşme formu düzenlenmiş ve 7 öğretim elemanın görüşüne tekrar sunulmuştur. Değerlendirmeler, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türk Dili ve Eğitimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Enformatik Bölümü Ana Bilim Dallarında görev yapmakta olan öğretim elemanları tarafından yapılmıştır. Geri dönüşlere bağlı gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formu nihai şeklini almıştır.

Araştırmadaki nitel verilerinin toplanması için geliştirilen görüşme formu altı bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde öğretim elemanı ile ilgili yedi adet kişisel bilgi sorusu yer almıştır. İkinci bölümünde Yıldız (2015 s.116) tarafından oluşturulan ve öğretim elemanlarının uzaktan öğretime yönelik öz yeterlik algılarını ölçmek maksadıyla geliştirilen beşli likert tipinde on soruluk bir ölçek yer almaktadır. Üçüncü bölümde pandemi döneminde öğretim elemanlarının uzaktan öğretim etkinliklerinde kullandıkları araçlara ilişkin iki adet seçmeli soru bulunmaktadır. Dördüncü bölümde üniversitede hali hazırda kullanılmakta olan öğrenme yönetim sistemine (MOODLE) yönelik görüşlerini belirtmeleri için beş adet seçmeli soru hazırlanmıştır. Beşinci bölümde öğretim elemanlarının uzaktan öğretim ile ilgili deneyimlerini daha iyi bir şekilde değerlendirebilmek için on beş sorudan oluşan açık uçlu soru bölümü hazırlanmıştır. Formun son bölümünde ise canlı ders sistemine yönelik öğretim elemanlarının görüşlerini paylaşması maksadıyla yedi adet

açık uçlu soru yöneltilmiştir. Görüşme formu Ek 5'te yer almaktadır. Görüşme sırasında öğretmenlere yöneltilen açık uçlu soruların ana başlıkları şunlardır:

1. Kocaeli Üniversitesinde kullanılmakta olan E-Destek sistemine yönelik görüşleriniz nelerdir?
2. Pandemi sürecinde gerçekleştirmekte olduğunuz uzaktan öğretim dersleri ile ilgili deneyimleriniz nelerdir?
3. Pandemi sürecinde uzaktan öğretim sürecinde gerçekleştirdiğiniz eşzamanlı öğretime yönelik görüşleriniz nelerdir?

3.4 VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul'na başvuru yapılarak öğretim elemanları ile görüşme yapabilmek için “Etik Kurul Onay Raporu” alınmıştır (Ek-1). Öğretim elemanlarına ulaşabilmek amacıyla üniversite web sitesinde bulunan e-posta adresleri kullanılarak iletişime geçilmiş ve araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında bilgi verilerek gönüllülük esasına dayalı olmak kaydıyla kendilerinden araştırmaya katkı sağlanması konusunda izin istenmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması sürecinde Google Forms uygulamasından yararlanılmıştır. Bu amaçla Google Form ortamında oluşturulan anket öğretim elemanlarının e-posta adreslerine gönderilerek doldurmaları istenmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesinde ülke genelinde mevcut sokağa çıkma yasakları ve sosyal mesafe uyarıları dikkate alınmış ve Pandemi koşullarına en uygun uygulama yöntemi olarak görülmüştür. Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen öğretim elemanlarına nitel veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve nicel veri toplamak için anket formu uygulanmıştır. E-posta ile iletişime geçilen öğretim elemanlarından yarı yapılandırılmış görüşmeye katılım sağlayacağını belirtenler için uygun oldukları gün ve saate randevu alınmıştır.

Araştırmada görüşmeler Pandemi sebebiyle sanal ortamda eşzamanlı toplantı yapabilme olanağı sunan ZOOM uygulaması üzerinden yapılmış önceden araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılarla ekran paylaşımı da yapılarak uygulanmıştır. Kişisel bilgiler ve seçmeli tipteki sorular

araştırmacı ve öğretim elemanı ile beraber doldurulmuş, bu şekilde katılımcı görüşme esnasında anlamadığı ya da ikilemde kaldığı durumda bilgi alma fırsatı elde etmiştir. Açık uçlu görüşme soruları yöneltildiğinde ise yanıtlar katılımcı öğretim eleman onayı alınarak ekran kaydı yöntemiyle kayıt altına alınmıştır.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Öğretim elemanlarının uzaktan öğretime yönelik hazırbulunuşlukları ve deneyimlerinin incelenmesi amacıyla toplanan veriler üzerinden nitel ve nicel analizler gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden yüzde (%) ve frekans (f) kullanılmıştır. betimsel istatistikler kullanılmış, nitel veriler ise betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

Nitel veri analiz türlerinden biri olan betimsel analiz, birbirinden farklı yöntemlerle elde edilen verilerin, belirlenen temalar altında özetlenmesini ve yorumlanmasını içermektedir. Bahse konu analiz türünde araştırmacı, araştırmaya katılan bireylerin görüşlerini direkt alıntılar yaparak bilgiyi okuyucuya özet ve yorumlamış şekilde yansıtmayı amaçlar. Dört aşamada gerçekleştirilen betimsel analizin ilk aşamasında araştırmacı, yapmış olduğu görüşmeler ve gözlemlerden yola çıkarak veri analizi için araştırmanın kavramsal çerçevesini ortaya çıkartır. Bu şekilde verilerin hangi temalara göre düzenleneceği ve ne şekilde ifade edileceği belirlenmiş olur. Bir sonraki aşamada araştırmacı, oluşturmuş olduğu çerçeveye bağlı kalarak elde ettiği verileri düzenler. Burada verilerin anlamlı bir şekilde bir araya getirilmesi ve gruplanması önemlidir. Üçüncü aşamada düzenlenen veriler tanımlanır. Bunu gerçekleştirebilmek için de direkt alıntılara başvurulur. Son aşamada ise araştırmacı tanımlanan bulguları ortaya koyar, birbiriyle ilişkilendirir ve anlamlandırır. Ortaya çıkan bulguları güçlendirmek için bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri açıklanabilir ve farklı olgular arasında kıyaslama yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Nitel verilerin analiz edilmesinde katılımcıların birden fazla temaya uygun görüş bildirmelerinden dolayı, analiz işlemlerinde verilen toplam öğretmen görüş sayıları farklı olabilmektedir. Öğretim elemanı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada öğretmen ifadelerine

yer verilirken, her bir öğretmen için araştırmaya katılma sırasına göre Ö.E.1, Ö.E.2... Ö.E.30 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde, Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü kullanılmış (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) ve kodlayıcılar arasındaki uyum %89.9 olarak saptanmıştır.

Araştırmada nicel verilerinin analizi, farklı unvanlara sahip 133 öğretmen elemanının girmiş olduğu veriler doğrultusunda yapılmıştır. Bulguların analizi sürecinde, çizelgelerin oluşturulması, tablolarda gösterimi ve yorumlanması gibi tüm aşamalarda Word 2013, Excel 2013 ve SPSS 22 paket programları kullanılmıştır.

Aritmetik ortalamalar yorumlanırken; 1.00 ve 1,79 puan arası *kesinlikle katılmıyorum*, 1.80 ve 2,59 puan arası *katılmıyorum*, 2.60 ve 3,39 puan arası *az katılıyorum*, 3.40 ve 4,19 puan arası *katılıyorum* ve 4.20 ve 5,00 puan arası ise *“kesinlikle katılıyorum”* olarak değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4 BULGULAR

4.1 NİCEL ARAŞTIRMAYA AİT BULGULAR

Birinci alt probleme ait bulgular pandemi döneminde araştırmaya katılan 133 öğretim elemanından alınan verilerle oluşturulmuştur. Bulgularda sırasıyla anket formunu oluşturan, öğrenme öğretme süreci, sosyal bağ ve öğrenci katılımı, öğretim elemanlarına teknoloji desteği, ders tasarımı ve öğretimsel tasarım, ölçme ve değerlendirme boyutlarının analizine yer verilmiştir.

4.1.1 Çevrimiçi Öğretimde Öğrenme Öğretme Süreci

Araştırmaya katılan 133 öğretim elemanının çevrimiçi öğretimde öğrenme öğretme sürecine yönelik teknoloji kullanma yeterlikleri ölçeğine verdikleri yanıtlara ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretimde Teknoloji Kullanma Yeterlikleri

Madde No.	Anket Maddeleri	N	$\bar{x}$	SS
1	Okul dışında teknolojiyi rahatlıkla kullanırım.	133	4,41	,729
2	İşimin haricinde de teknoloji ile ilgili yeni şeyler öğrenmek hoşuma gider.	133	4,33	,894
3	Araştırmalarımnda teknolojiyi rahatlıkla kullanırım.	133	4,44	,722
4	Derslerimde teknolojiyi rahatlıkla kullanırım.	133	4,31	,780
5	İşim ile ilgili yeni teknolojileri öğrenmekten keyif alırım.	133	4,45	,802
6	Eğitimde teknoloji kullanımının farklı yollarını öğrenmeye açıktır.	133	4,42	,771
7	21. yüzyıl koşullarında öğrencilerin başarılı olabilmeleri, eğitimlerinin temel bir parçası olarak teknoloji kullanmayı öğrenmelerine bağlıdır.	133	4,47	,772

Genel olarak öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenimde teknoloji kullanma yeterlikleri incelendiğinde 5 üzerinden en yüksek aritmetik ortalamanın 7. maddeye ($\bar{x}$ =4,47) ait olduğu görülmektedir; “*21. yüzyıl koşullarında öğrencilerin başarılı olabilmeleri, eğitimlerinin temel bir parçası olarak teknoloji kullanmayı öğrenmelerine bağlıdır*”. Yedinci maddeden sonraki en yüksek ortalamanın ise beşinci maddeye ($\bar{x}$ =4,45) ait olduğu görülmektedir; “*İşim ile ilgili yeni teknolojileri öğrenmekten keyif alırım*”.

Tablo incelendiğinde aritmetik ortalaması en düşük olan maddenin 4. madde ($\bar{x}$ =4,31) olduğu görülmektedir; “*Derslerimde teknolojiyi rahatlıkla kullanırım*”. Sonuç olarak öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimde teknoloji kullanma yeterliklerinin iyi olduğu ifade edilebilir.

Öğretim elemanının çevrimiçi öğretime yönelik algıları incelemek için uygulanan ankete verdikleri yanıtlara ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri Tablo 6’da verilmiştir

Tablo 6. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Yönelik Algıları

Madde No.	Anket Maddeleri	N	$\bar{x}$	SS
1	Çevrimiçi (online) öğretim; ders açısından öğrencilere büyük bir esneklik sağlar.	133	3,88	1,094
2	Çevrimiçi (online) öğretim; yeni teknolojileri öğrenme konusunda beni motive eder.	133	3,61	1,127
3	Çevrimiçi (online) öğretim; programlarda çeşitlilik sağlar.	133	3,49	1,241
4	Çevrimiçi (online) öğretim; daha çeşitli öğrenci kitlelerine ulaşmamı sağlar.	133	3,45	1,240
5	Çevrimiçi (online) öğretim; yeni fikirler geliştirebilmem için daha fazla fırsat sunacaktır.	133	3,23	1,235
6	Çevrimiçi (online) öğretim; öğretim konusunda kendimi geliştirebilmem için daha fazla fırsat sunar.	133	3,23	1,265
7	Çevrimiçi (online) öğretim; mesleki gelişimim konusunda daha fazla fırsat sunar.	133	3,04	1,311
8	Çevrimiçi (online) öğretimin entelektüel anlamda beni zorlayacağı düşüncesi hoşuma gider.	133	2,99	1,252
9	Çevrimiçi (online) öğretim; yüz yüze öğretimden daha az zaman alır.	133	2,73	1,399
10	Çevrimiçi (online) öğretim; işimden daha fazla tatmin olmamı sağlar.	133	2,34	1,199

Tablo 6 incelendiğinde, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik algılarında 5 üzerinden en yüksek aritmetik ortalamanın 1. maddeye ($\bar{x} = 3,88$) ait olduğu görülmektedir. Bu madde; “Çevrimiçi (online) öğretim; ders açısından öğrencilere büyük bir esneklik sağlar” ifadesidir. 1. maddeden sonraki en yüksek ortalamanın ise 2. madde ($\bar{x} = 4,61$) olan; “Çevrimiçi (online) öğretim; yeni teknolojileri öğrenme konusunda beni motive eder” ifadesine ait olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde aritmetik ortalaması en düşük olan maddenin 10. madde ($\bar{x} = 2,34$) olan; “Çevrimiçi (online) öğretim; işimden daha fazla tatmin olmamı sağlar” ifadesi olmuştur.

Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimde öğrenme öğretme sürecine yönelik motivasyonlarını artırıcı faktörlere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretimde Motivasyonlarını Artırıcı Faktörler

Faktörler	<i>f</i>	%
Meslektaşlarının çevrimiçi (online) öğretim yapıyor olmaları	26	19,54
Dersi tercih eden öğrencilerin sayısının fazla olması	64	48,12
Çevrimiçi (online) öğretimin program önceliği olması	0	0,00
Alanın gereksinimlerine yanıt vermesi	63	47,36
Öğrencilerin çevrimiçi (online) ders için gerekli becerilere sahip olması	67	50,37
Okuldaki yöneticilerin çevrimiçi (online) öğretime ilişkin beklentilerinin olması	27	20,30

Tablo incelendiğinde, güdülenmelerini en fazla arttıran faktörler için öğretim elemanlarının %50,37'si öğrencilerin çevrimiçi (online) ders için gerekli becerilere sahip olması, %48,12'si dersi tercih eden öğrenci sayısının fazla olması, %47,36'sı ise alanın gereksinimlerine yanıt vermesi şeklinde ifade etmiştir.

Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimde öğrenme öğretme sürecine yönelik motivasyonlarını artırıcı durumlardan gerçekleşmesini istedikleri durumlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretimde Motivasyonlarını Artırıcı Durumlar

Faktörler	<i>f</i>	%
Bireysel öğretim tasarımı desteği	43	32,33
Teknoloji konusunda grup eğitimi olanakları	39	29,32
Teknoloji konusunda bireysel eğitim olanakları	58	43,60
Rehberlik (koçluk, mentörlük, vb.)	24	18,04
Destek birimi	47	35,33
Çevrimiçi (online) ders verme konusunda karar verme becerisi	22	16,54
Çevrimiçi (online) dersin biçimine karar verme becerisi	39	29,32
Yönetimsel destek	21	15,78
Çevrimiçi (online) ders geliştirmek için serbest zaman	54	40,60
Çevrimiçi (online) ders geliştirmek için ders yükünün azaltılması	54	40,60
Çevrimiçi (online) ders geliştirmek için maddi destek	39	29,32
Çevrimiçi (online) ders geliştirmek için burs / hibe olanakları	23	17,29
Çevrimiçi (online) öğretimin kurumsal kabul görmesi	27	20,30
Akademik terfilerde işe yarıyor olması	29	21,80
Ölçme ve değerlendirme konusunun tatmin edici olması	4	3,00

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan 133 öğretim elemanının %43,60'ı teknoloji konusunda bireysel eğitim olanakları sağlanması durumunda çevrimiçi öğretimde motivasyonlarının artacağını belirtmiştir. Bu maddeyi %40,60'lık bir oranla çevrimiçi (online) ders geliştirmek için serbest zaman ve çevrimiçi (online) ders geliştirmek için ders yükünün azaltılması maddeleri takip etmiştir.

Çevrimiçi öğretimde, öğrenme-öğretme sürecine yönelik motivasyonlarını artırıcı durumlardan gerçekleşmesini istedikleri durumlara ilişkin öğretim elemanları tarafından paylaşılan görüşlere örnek ifadeler aşağıda paylaşılmıştır.

Ö.E. 11 “Sağlığım elverdiği sürece her koşulda derslerimi veririm. İlave bir motivasyona gereksinimim olduğunu düşünmüyorum. Aşkla-şevkle derslerimi veriyorum.”

Ö.E. 24 “Çevrimiçi öğretim için öncelikli olarak fiziksel altyapının sağlanması gerekli, onun haricinde kalan istekler gerçekleşse de bir anlam ifade etmez.”

Ö.E. 56 “Öğrencilerimizin bilgiye ulaşmak konusunda daha bilinçli, daha istekli olması ve daha dürüst olması. Ayrıca öğrenciler keşke teknolojiyi daha kolay geçme yöntemi olarak görmek yerine daha kolay bilgiye ulaşma ve daha zahmetsiz öğrenme şeklinde görseler.”

Ö.E. 98 “Pandemi döneminde kurum tarafından yalnız bırakıldığımı düşünüyorum. Ders verebilmek için yaptırımlar olmasına rağmen ders vermenin tek yöntemi maalesef kendi olanaklarımızı kullanmak oldu. Karar mekanizmalarında katılım olanağı sunulmadı. Hemen hemen her şey son dakikada ve dayatma şeklinde gerçekleşti.”

Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimde ders vermeye yönelik genel motivasyonlarını inceleyen anket maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Çevrimiçi Ders Vermeye Yönelik Motivasyon

Mevcut iş ortamım, çevrimiçi (online) öğretim yapmada beni motive ediyor.	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	19	14,3
Katılmıyorum	19	14,3
Kararsızım	45	33,8
Katılıyorum	34	25,6
Kesinlikle Katılıyorum	16	12,0
Toplam	133	100,0

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan 133 öğretim elemanının %33,8'i mevcut iş ortamım, çevrimiçi (online) öğretim yapmaya beni motive ediyor maddesine az katılıyorum, %25,6'sı katılıyorum, %14,2'si kesinlikle katılmıyorum,

aynı %14,2’lik oranla katılmıyorum ve %12,0’ı kesinlikle katılıyorum şekilde yanıt vermiştir.

Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimde E-destek platformuna yönelik “*Derslerin sunulması, yönetilmesi sürecinde kullanılan Öğrenme Yönetim Sistemi (e-destek platformu) yeterlidir*” anket maddesine verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Çevrimiçi Öğretimde E-Destek Platformuna Yönelik Görüş

Derslerin sunulması, yönetilmesi sürecinde kullanılan Öğrenme Yönetim Sistemi (e-destek platformu) yeterlidir.	<i>f</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	9	6,8
Katılmıyorum	15	11,3
Kararsızım	40	30,1
Katılıyorum	51	38,3
Kesinlikle Katılıyorum	18	13,5
Toplam	133	100,0

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan 133 öğretim elemanının %38,3’ü katılıyorum, %30,1’i az katılıyorum, %13,5’i kesinlikle katılıyorum, %11,3’ü katılmıyorum ve %6,8’i kesinlikle katılmıyorum şekilde yanıtlamıştır.

Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimde e-destek platformunun kullanım kolaylığına yönelik görüşünü inceleyen anket maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Çevrimiçi Öğretimde E-Destek Platformu Kullanım Kolaylığı

Derslerin sunulması ve yönetilmesi sürecinde kullanılan Öğrenme Yönetim Sisteminin (e-destek platformu) kullanımı kolaydır.	<i>f</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	4	3,0
Katılmıyorum	10	7,5
Kararsızım	33	24,8
Katılıyorum	60	45,1
Kesinlikle Katılıyorum	26	19,5
Toplam	133	100,0

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan 133 öğretim elemanının %45,1'i derslerin sunulması ve yönetilmesi sürecinde kullanılan Öğrenme Yönetim Sisteminin (e-destek platformu) kullanımı kolaydır maddesini katılıyorum, %24,8'i az katılıyorum, %19,5'i kesinlikle katılıyorum, %7,5'i katılmıyorum ve %3,0'ı katılmıyorum şeklinde değerlendirmiştir.

Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimde canlı sınıf uygulamasının yeterliğine yönelik görüşü inceleyen anket maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Çevrimiçi Öğretimde Canlı Sınıf Uygulamasına Yönelik Görüş

Öğrencilerle gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde kullanılan canlı sınıf uygulaması yeterlidir.	<i>f</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	9	8,3
Katılmıyorum	15	16,5
Kararsızım	40	34,6
Katılıyorum	51	29,3
Kesinlikle Katılıyorum	18	11,3
Toplam	133	100,0

Tablo incelendiğinde, 133 öğretim elemanının %34,6'sı öğrencilerle gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde kullanılan canlı sınıf uygulaması yeterlidir maddesine az katılıyorum, %29,3 katılıyorum, %16,5 katılmıyorum, %11,3 kesinlikle katılıyorum ve %8,3 kesinlikle katılmıyorum olarak yanıtladığını göstermektedir.

Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimde canlı sınıf uygulaması kullanım kolaylığına yönelik görüşünü inceleyen anket maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Çevrimiçi Öğretimde Canlı Sınıf Uygulaması Kullanım Kolaylığı

Öğrencilerle gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde kullanılan canlı sınıf uygulamasının kullanımı kolaydır.	<i>f</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	7	5,3
Katılmıyorum	11	8,3
Kararsızım	31	23,3
Katılıyorum	54	40,6
Kesinlikle Katılıyorum	30	22,6
Toplam	133	100,0

Tablo incelendiğinde, öğretim elemanlarının %40,6'sı Öğrencilerle gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde kullanılan canlı sınıf uygulamasının kullanımı kolaydır maddesine katılıyorum, %23,3'ü az katılıyorum, %22,6'sı kesinlikle katılıyorum, %8,3'ü katılmıyorum ve %5,3'ü kesinlikle katılmıyorum olarak değerlendirmiştir.

4.1.2 Çevrimiçi Öğretimde Sosyal Bağ ve Öğrenci Katılımı

Araştırmaya katılan 133 öğretim elemanının çevrimiçi öğretimde sosyal bağ ve öğrenci katılımı ölçeğine verdikleri yanıtlara ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Çevrimiçi Öğretimde Sosyal Bağ ve Öğrenci Katılımı

Madde No.	Anket Maddeleri	N	$\bar{x}$	ss
1	Öğrenci-öğrenci etkileşimi ve işbirliğine dayalı etkinlikler öğretimin merkezinde olmalıdır.	133	4,17	,067
2	Çevrimiçi tartışmaların öğretim amaçlı kullanılabilir bir araç olduğunu düşünüyorum.	133	3,84	,082
3	Çevrimiçi sohbet (chat) etkinliklerinin öğretim amaçlı kullanılabilir bir araç olduğunu düşünüyorum.	133	3,45	,093
4	Öğrencilerle yüz yüze etkileşim kurmadan da yüksek nitelikli öğrenme deneyimleri yaşanabileceğine inanıyorum.	133	2,68	,104
5	Öğrencilerin gereksinim duyduğu ilgiyi çevrimiçi olarak da verebileceğine inanıyorum.	133	3,09	,106

Araştırmaya katılan 133 öğretim elemanının çevrimiçi öğretimde sosyal bağ ve öğrenci katılımına yönelik algı ölçeğine verdikleri yanıtlar incelendiğinde, 5 üzerinden en yüksek aritmetik ortalamanın 1. maddeye ($\bar{x}$ =4,17) ait olduğu görülmektedir. 1. maddeden sonraki en yüksek ortalamanın ise 2. maddeye ($\bar{x}$ =3,84) aittir. Tablo incelendiğinde aritmetik ortalaması en düşük olan maddenin 4. madde ($\bar{x}$ =2,68) olmuştur.

4.1.3 Çevrimiçi Öğretimde Öğretim Elemanlarına Teknoloji Desteği

Araştırmaya katılan 133 öğretim elemanının çevrimiçi öğretimde tercih ettikleri teknolojilerin kullanım sıklığına ilişkin verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Çevrimiçi Öğretimde Teknolojilerin Kullanım Sıklığı

1 = Hiçbir zaman, 5 = Her zaman											
Madde No.	Teknolojilerin Kullanım Sıklığı	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	Öğrenme Yönetim Sistemi (Moodle)	27	20,3	8	6,0	23	17,3	27	20,3	48	36,1
2.	Web Kaynakları	1	,8	11	8,3	19	14,3	51	38,3	51	38,3
3.	Yazılım ve Uygulamalar	16	12,0	13	9,8	28	21,1	43	32,3	33	24,8
4.	Ekran Görüntüsü Yakalama Yazılımları	32	24,1	23	17,3	32	24,1	28	21,1	18	13,5
5.	Sanal Sınıflar (Zoom, Teams)	24	18,0	6	4,5	8	6,0	32	24,1	63	47,4
6.	Video Konferans (Skype)	50	37,6	21	15,8	24	18,0	18	13,5	20	15,0
7.	Video Kamera ve/veya Video İşleme Sistemleri	37	27,8	21	15,8	21	15,8	31	23,3	23	17,3
8.	Sosyal medya (whatsapp, facebook, twitter)	34	25,6	18	13,5	20	15,0	32	24,1	29	21,8

Tablo incelendiğinde, 133 öğretim elemanının %47,4’ü sanal sınıf uygulamalarını (zoom,teams gibi), %38,3’ü web kaynaklarını ve %36,1 öğrenme yönetim sistemini (MOODLE) her zaman tercih ettiklerini belirtmiştir. Video konferans uygulamaları ise %37,6 oranıyla hiçbir zaman tercih edilmemiştir.

Öğretim elemanının çevrimiçi öğretimde UZEM’e yönelik görüşlerine ilişkin verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Çevrimiçi Öğretimde UZEM’e Yönelik Görüş

1 = Hiçbir zaman, 5 = Her zaman											
Madde No.	Anket Maddesi	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	UZEM’in sağladığı teknolojileri kullanırken yardım gereksinimi duyuyorum	14	10,5	45	33,8	56	42,1	14	10,5	4	3,0
2.	UZEM tarafından sağlanan destek gereksinimlerime yanıt veriyor.	3	2,3	10	7,5	26	19,5	66	49,6	28	21,1

Tablo incelendiğinde, “UZEM’in sağladığı teknolojileri kullanırken yardım gereksinimi duyuyorum” maddesine %42,1 bazen, %33,8 nadiren yanıt verilmiş, “UZEM tarafından sağlanan destek gereksinimlerime yanıt veriyor” maddesine %49,6 oranında genellikle yanıt verilmiştir.

4.1.4 Çevrimiçi Öğretimde Ders Tasarımı ve Öğretimsel Tasarım

Araştırmaya katılan 133 öğretim elemanının çevrimiçi öğretimde tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerini kullanım sıklığına ilişkin verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Çevrimiçi Öğretimde Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Kullanım Sıklığı

1 = Hiçbir zaman, 5 = Her zaman											
	Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanım Sıklığı	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	Düz anlatım	4	3,0	5	3,8	28	21,1	73	54,9	23	17,3
2.	Soru-Cevap	1	,8	6	4,5	47	35,3	61	45,9	18	13,5
3.	Tartışma	7	5,3	16	12,0	54	40,6	46	34,6	10	7,5
4.	Gösteri	24	18,0	17	12,8	36	27,1	36	27,1	20	15,0
5.	İşbirlikli Öğrenme	20	15,0	29	21,8	45	33,8	30	22,6	9	6,8
6.	Drama	88	66,2	26	19,5	13	9,8	5	3,8	1	,8
7.	Problem Çözme	28	21,1	13	9,8	39	29,3	38	28,6	15	11,3
8.	Örnek Olay	11	8,3	14	10,5	34	25,6	55	41,4	19	14,3
9.	Eğitsel Oyun	77	57,9	30	22,6	16	12,0	9	6,8	1	,8

Tablo incelendiğinde derslerde öğretim yöntem ve teknikleri olarak genellikle; %54,9 oranında düz anlatım, %45,9 soru-cevap, %41,4 örnek olay ve %34,6 tartışmanın tercih edildiği görülmüştür. %66,2 oranında ise dramanın hiçbir zaman tercih edilmediği ortaya çıkmıştır.

4.1.5 Çevrimiçi Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimde öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme sürecindeki teknoloji kullanım (Örn. elektronik kısa sınavlar, tartışma grupları vb.) yüzdesine ilişkin verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Çevrimiçi Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Teknoloji Kullanım Yüzdesi

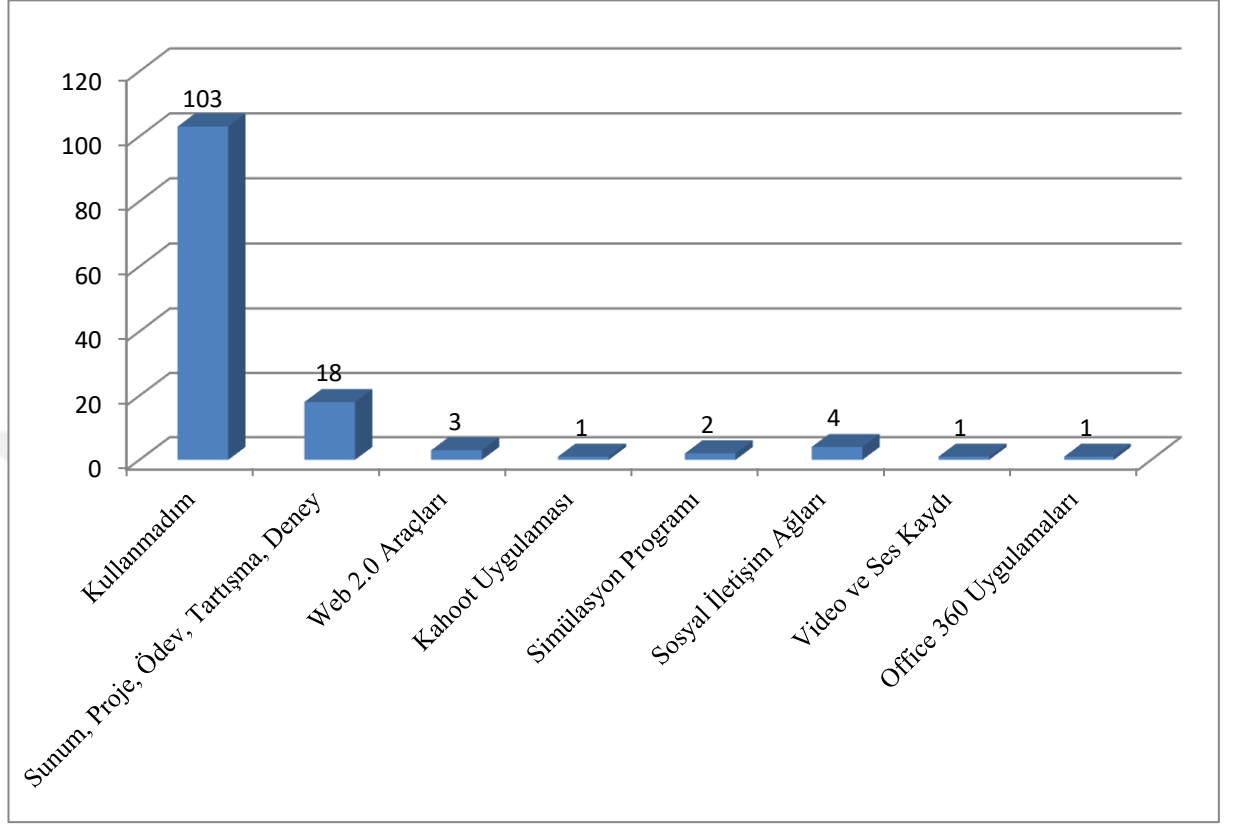
Gruplar	f	%
% 0-20	15	11,3
% 21-40	9	6,8
% 41-60	19	14,3
% 61-80	18	13,5
% 81-100	72	54,1
Toplam	133	100,0

Tablo incelendiğinde, öğretim elemanları çevrimiçi eğitimde öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme sürecini %81-100 oranında teknoloji kullanarak gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

Ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili 133 öğretim elemanına aşağıda bulunan açık uçlu görüşme soruları sorulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş, bulguları ise tablo olarak yansıtılmış ve sorulara ilişkin katılımcıların görüşleri ile desteklenmiştir.

Öğretim elemanlarına çevrimiçi öğretim sürecinde öğrencilerinin öğrenme durumlarını izlemede farklı teknolojilerin kullanımına yönelik görüşleri sorulmuştur.

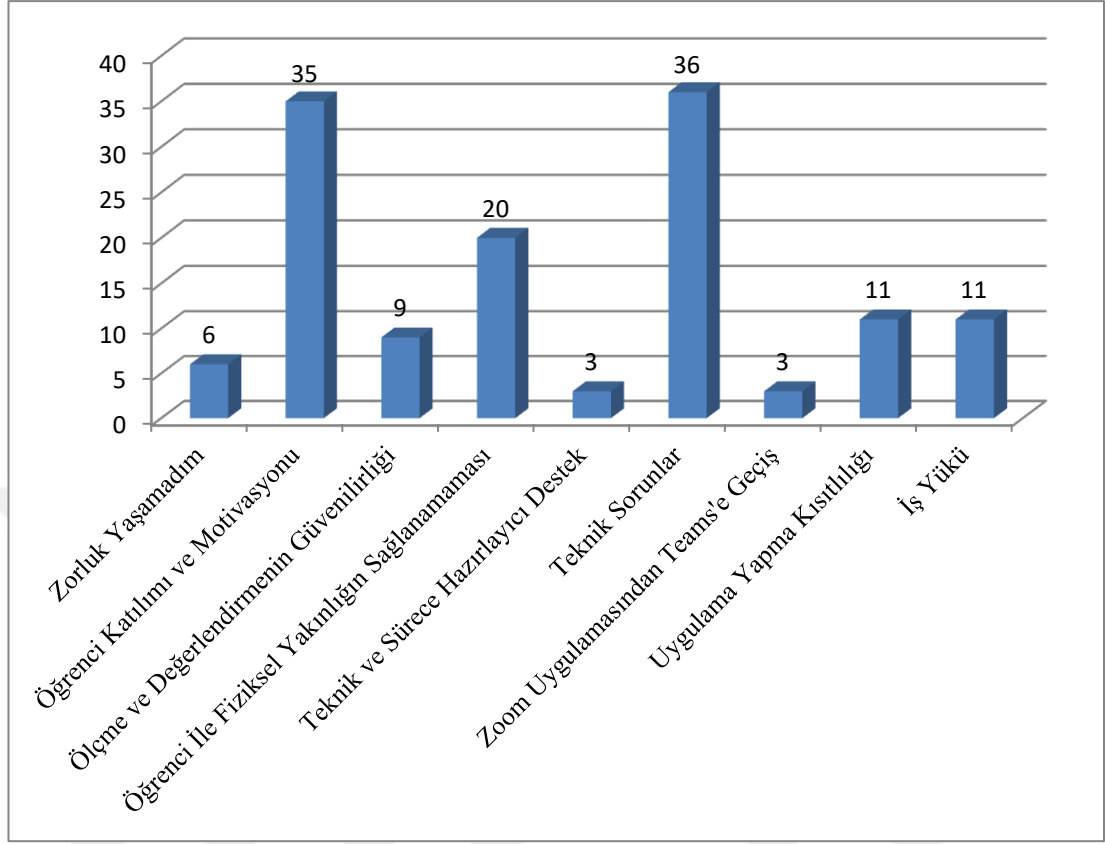
Şekil 4. Çevrimiçi Öğretim Sürecinde Öğrencilerin Öğrenme Durumlarını İzlemede Kullanılan Farklı Teknolojiler



Şekil incelendiğinde öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunu oluşturan %77,44'ü öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme durumlarını izlemede okul tarafından belirlenen dışında farklı teknolojiler kullanmadıklarını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının %13,53'ü ise öğrencilerin öğrenme durumlarını izlemede ise sunum, proje, ödev, tartışma, deney gibi öğretim yöntemlerini derslerine eklemiştir.

Öğretim elemanlarına çevrimiçi öğretim sürecinde karşılaştıkları ve yaşadıkları zorluklara yönelik görüşleri sorulmuştur.

Şekil 5. Çevrimiçi Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar



Şekil incelendiğinde öğretim elemanlarının %27,07'si gerçekleştirdikleri çevrimiçi öğretim sürecinde yaşadığı zorlukların teknik sorunlardan, %26,32'si öğrencilerin derse devamlılığının zorunlu olmamasından ve %15,04'ü öğrenci ile iletişim ve etkileşimin yeteri düzeyde olmamasından kaynaklandığı görüşünü belirtmiştir. Gerçekleştirilen çevrimiçi öğretim sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin öğretim elemanları tarafından paylaşılan görüşlere örnek ifadeler aşağıda paylaşılmıştır.

Ö.E. 46 “Süreçteki sorun her ne kadar internet hızı ve UZEM altyapısı gibi gözüke de temelde bizlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim konusunda (yöntem, etkin ders materyali hazırlama, etkin anlatım tekniği gibi...) hazırlıksız olması.”

Ö.E. 119 “Öğrencilerin gerçek anlamda derse ilişkin başarı puanlarını belirlemede zorluklar yaşıyorum.”

Ö.E. 126 “Öğrenci katılımı. Canlı derslerin kayıtlarının da paylaşıyor olması öğrencilerin canlı derslere katılımlarını azaltmaktadır. Bu da canlı derslerde uzaktan eğitimin en önemli faktörlerinden birisi olan iletişimi sekteye uğratmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kameralarının kapalı olması sürekli siyah bir ekrana anlatım yapmak da mesleki açıdan hoş bir durum değil.”

4.2 NİTEL ARAŞTIRMAYA AİT BULGULAR

İkinci alt probleme ait bulgular pandemi döneminde araştırmaya katılan 30 öğretim elemanından alınan verilerle oluşturulmuştur.

4.2.1 Öğretim Elemanlarının Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretime Yönelik Öz Yeterlilik Algıları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının pandemi döneminde uzaktan öğretime yönelik özyeterlilik algılarını ölçmek için kullanılan ölçeğe verilen yanıtlar ve madde ortalamaları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlilik Algıları

Madde No.	Uzaktan Eğitim,	N	$\bar{x}$	SS
1	Sistemin gerektirdiği araçları (bilgisayar, kamera, ses sistemi vb.) kullanabilirim.	30	4,70	,466
2	Sistemin mevcut bileşenlerini (forum, mesaj, ödev vb.) kullanabilirim.	30	4,66	,479
3	Etkili öğrenmeler için gerekli gördüğüm teknolojileri derslerime entegre edebilirim.	30	4,36	,764
4	Karşılaştığım problemleri (teknik) çözebilirim.	30	3,83	,874
5	Etkili ders ortamları düzenleyebilirim.	30	4,33	,758
6	Etkili öğrenmeler için çeşitli ders materyalleri hazırlayabilirim.	30	4,43	,727
7.	Etkili öğrenmeler için farklı öğretim etkinlikleri düzenleyebilirim.	30	4,30	,749
8.	Farklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hazırlayabilirim.	30	4,36	,764
9.	Sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirebilirim.	30	4,76	,430
10.	Sanal sınıflarda sınıf yönetimini gerçekleştirebilirim.	30	4,73	,449

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine yönelik öz yeterlilik algılarının madde ortalamalarına göre yüksek olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim sisteminde öğretim elemanlarının kendilerini en

yeterli buldukları ($\bar{x}$ =4.76) konunun sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirebilme, en az yeterli buldukları ($\bar{x}$ = 3.83) konunun ise karşılaşılan problemleri (teknik) çözebilme olduğu görülmektedir.

Tablonun geneline bakıldığında da, öğretim elemanlarının sanal sınıflarda sınıf yönetimini gerçekleştirebilme ($\bar{x}$ =4.73), sistemin gerektirdiği araçları (bilgisayar, kamera, ses sistemi vb.) kullanabilme ($\bar{x}$ =4.70), sistemin mevcut bileşenlerini (forum, mesaj, ödev vb.) kullanabilme ($\bar{x}$ =4.66) gibi hem öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ile ilgili konularda hem de teknolojiyi araçsal boyutta kullanma konularında kendilerini yeterli buldukları görülmektedir.

4.2.2 Öğretim Elemanlarının Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretime Yönelik Deneyimleri

Araştırma nitel kısmında, öğretim elemanlarının pandemi döneminde uzaktan öğretime yönelik deneyimlerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla kendilerine yöneltilen görüşme sorularından elde edilen veriler incelenmiştir.

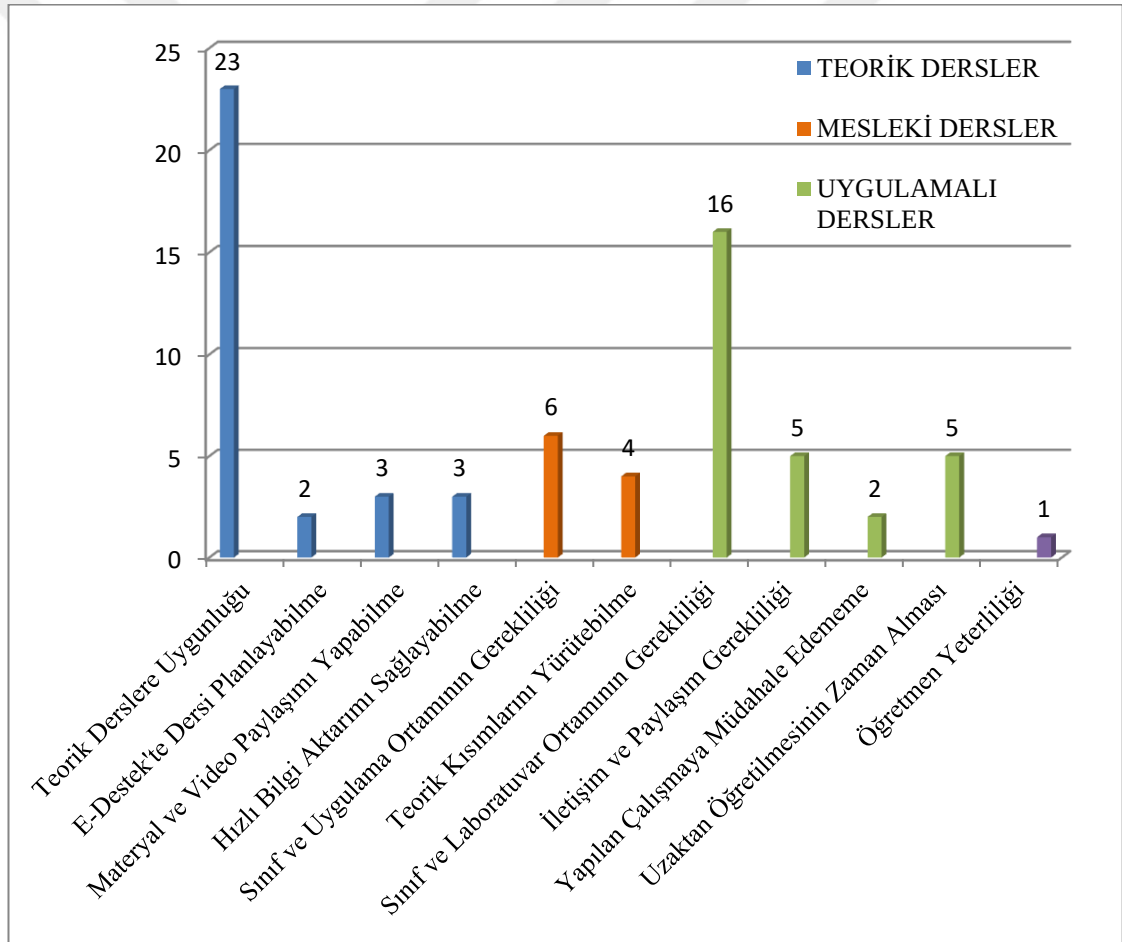
Görüşme Soruları:

1. Uzaktan öğretimle verilmesi uygun olduğunu düşündüğünüz ders türü nedir?
2. Yüz yüze öğretimle karşılaştırıldığında, pandemi döneminde uzaktan öğretim sürecini planlamaya etki eden unsurlar nelerdir?
3. Uzaktan öğretim sürecinde çevrimiçi ders içeriği ve materyali bulmaya/geliştirmeye yönelik deneyimlerinizden bahsedebilir misiniz?
4. Uzaktan öğretim sürecinde kullandığınız ölçme araçları hangileridir? (ödev, proje, sunum, çevrimiçi çoktan seçmeli test, açık uçlu sınav, quiz, portfolyo, vb.) Neden bu ölçme araçlarını tercih ettiniz?
5. Uzaktan öğretim sürecinde çalıştığınız kurumda var olan teknik ve eğiticilerin eğitimi konusundaki destek hizmetlerine yönelik görüşleriniz nelerdir?
6. Uzaktan öğretim sürecinde öğrenciyle etkileşimlerinize yönelik düşünceleriniz nelerdir?

7. Uzaktan öğretim sürecindeki derslerin daha verimli olabilmesi için önerileriniz nelerdir?
8. Pandemi sonrası ÖYS’yi derslerinize entegre etme yani karma (yüz yüze + online) olarak kullanma tercihiniz nasıl olacaktır?

Öğretim elemanlarının uzaktan öğretimle verilmesinin uygun olduğunu düşündüğü ders türlerine yönelik sorudan elde edilen bulgular Şekil 6’da gösterilmektedir.

Şekil 6. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretimle Verilmesinin Uygun Olduğu Düşünülen Dersler



Şekil 6’da görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının uzaktan öğretimle verilmesinin uygun olduğu ders türlerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlar “teorik dersler”, “mesleki dersler”, “uygulamalı dersler” ve “tüm ders türleri” temaları altında toplanmıştır. “Teorik dersler” grubunda en yüksek frekans “teorik derslere

uygunluğu” na aittir (n=23). “Mesleki dersler” temasında en yüksek frekans “sınıf ve uygulama ortamının gerekliliği” olmuştur (n=6). “Uygulamalı dersler” temasında ise en yüksek frekans “sınıf ve laboratuvar ortamının gerekliliği” (n=16) ifadesi olmuştur. “Tüm ders türleri” teması için ise “öğretmen yeterliliği” (n=1) kodu oluşmuştur.

Açık uçlu sorularla elde edilen cevaplardan bazıları bu görüşleri desteklemek üzere aşağıda verilmiştir.

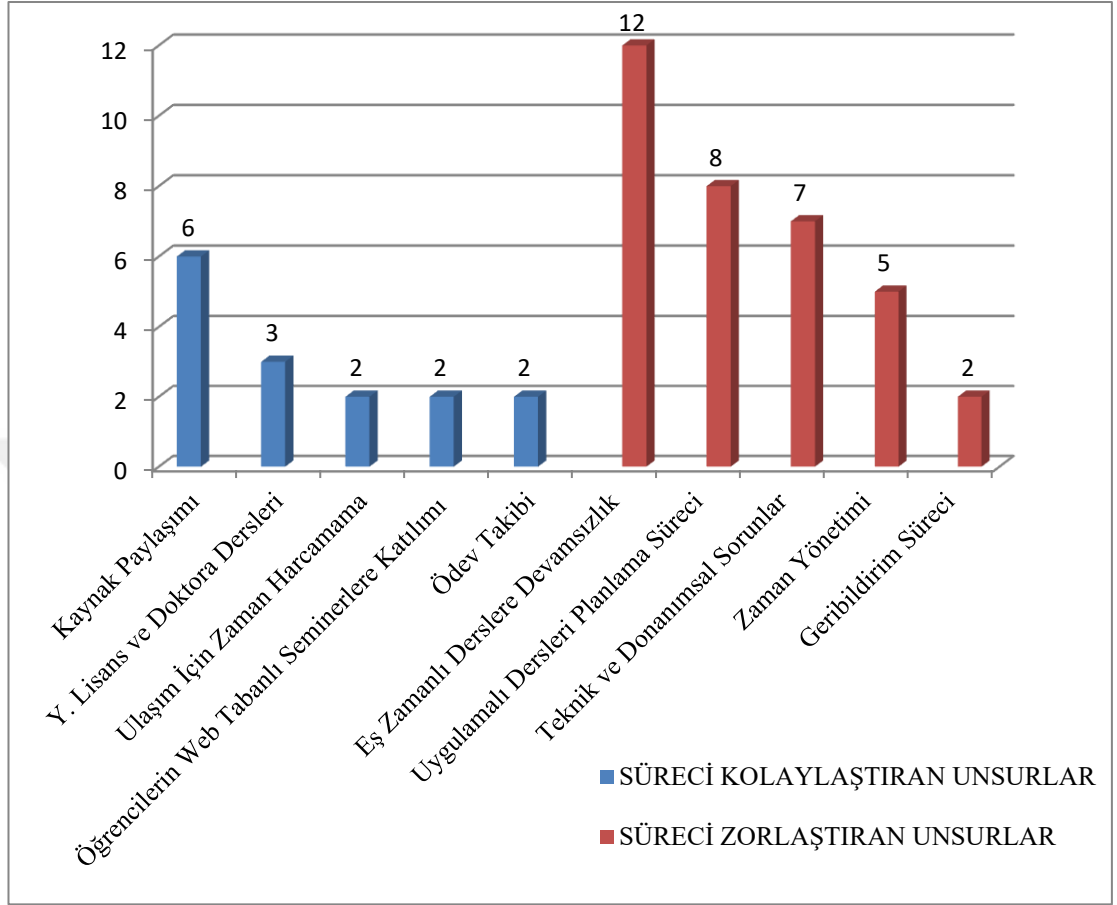
Ö.E. 1 *“Teorik konularla yürüyen dersler daha iyi oluyor. Bilgi paylaşımı, canlı ders paylaşımı gibi paylaşımlar daha sağlıklı ve sistematik ilerliyor. E-destek sistemi bizlerin her hafta derslerimizi planlamamızı sağlıyor. Böylece sistem üzerinden kendimizi kontrol edebiliyoruz. Öğrencilere yüz yüze derslerde kaynak önerisi yapıyoruz ama almıyorlar. Haftalık olarak dosyalarımızı ve derslerimizi yüklediğimiz için öğrencinin kaynağa ulaşamama gibi bir seçeneği olmuyor ve kolay ulaşım ve erişim sağlıyor. Derse katılamayan öğrenciye de sonra katılıp dersi takip edebiliyor ve etkin zaman kullanımı sağlıyor.”*

Ö.E. 2 *“Özellikle üniversite düzeyinde teorik derslerde ve mesleki derslerin teorik bölümlerinde verilebilir. Bu düşünceye pandemi döneminde bizzat kullanarak sahip oldum. Çünkü canlı ders esnasında internetten dersle ilgili materyalleri ve videoları bulup sunabiliyorum. Sınıf ortamında bilgisayarın açılması, internete bağlanması beklemelere ve zaman kaybına neden olabiliyor. İleri yıllarda derslerimin teorik kısımları uzaktan öğretimle sunmak isterim.”*

Ö.E. 30 *“Bütün derslerin verilebileceğine inanıyorum. Bunun da dersi verecek olan kişiye bağlı olduğu görüşündeyim. Kişinin yetkinliğine bağlı bir durum olarak değerlendiriyorum. Platformları iyi derecede tanıyıp dersi bu araçları kullanarak tecrübeyle birleştirilip sunulabiliyorsa rahatlıkla sürdürülebilir düşüncesindeyim. Uygulamalı derslerim birebir özel ders veriyormuş gibi geçiyor.”*

Öğretim elemanlarının yüz yüze öğretimle karşılaştırıldığında, Pandemi döneminde uzaktan öğretim sürecini planlamaya etki eden unsurlara yönelik görüşlerinden edilen bulgular Şekil 7’de gösterilmektedir.

Şekil 7. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim Sürecini Planlamaya Yönelik Görüşleri



Şekil 7’de, öğretim elemanlarının yüz yüze öğretimle karşılaştırıldığında, Pandemi döneminde uzaktan öğretim sürecini planlamaya etki eden unsurlara yönelik görüşlerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlar “süreci kolaylaştıran unsurlar” ve “süreci zorlaştıran unsurlar” temaları altında toplanmıştır. “Süreci kolaylaştıran unsurlar” grubunda en yüksek frekans “kaynak paylaşımı” na aittir (n=6). “Süreci zorlaştıran unsurlar” temasında en yüksek frekans “eş zamanlı derslere devamsızlık” olmuştur (n=12). “Uygulamalı dersleri planlama süreci” (n=8) ve “teknik ve donanımsal sorunlar” (n=7) bir diğer unsur olarak gösterilmiştir.

Açık uçlu sorularla elde edilen cevaplardan bazıları bu görüşleri desteklemek üzere aşağıda verilmiştir.

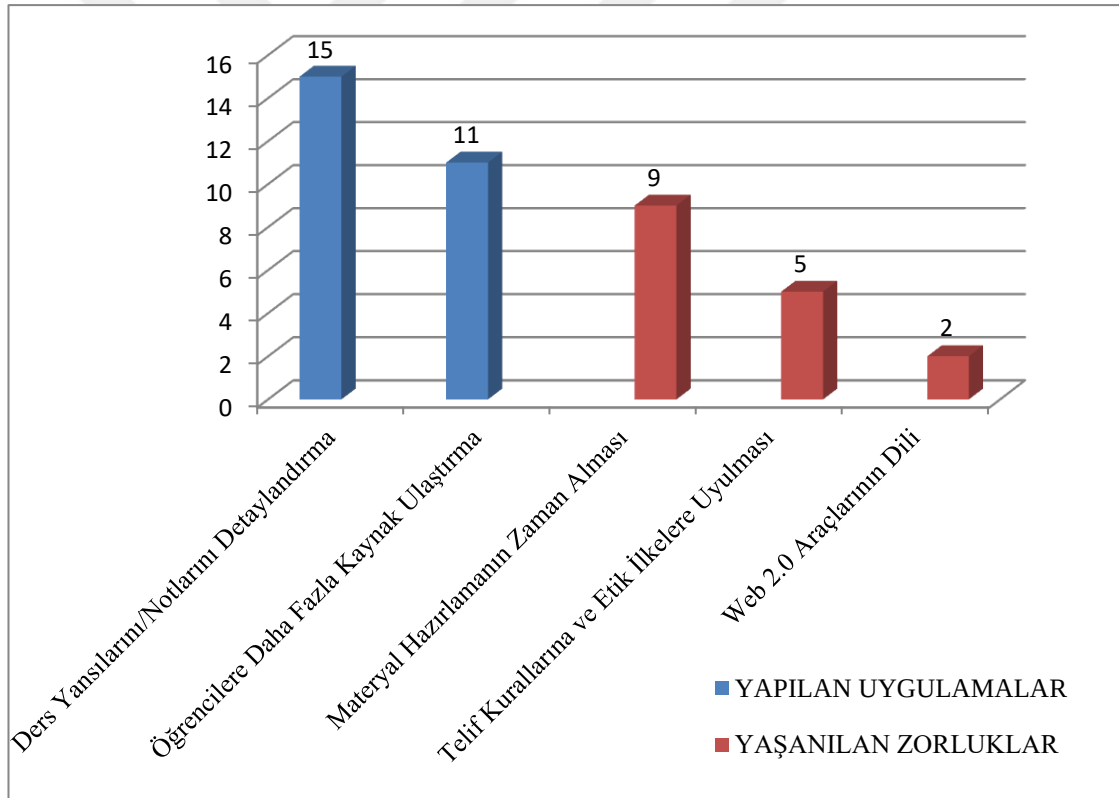
Ö.E. 2 “Öğrencilerim uygulamalı dersleri yaparak, yaşayarak ve dokunarak yaşayamadı. Derslerde sadece izleyici konumundaydılar. Uygulamalı derslerimi planlarken

öğrencilerimin eksiklik yaşamaması adına hangi materyalleri, animasyonları ve videoları kullanacağıma ekstra bir araştırmaya girdim ve zaman harcadım.”

Ö.E. 7 “Uzaktan eğitimde öğrenci katılımı az olduğu için içeriği yetiştirememe gibi bir sıkıntı yaşanmıyor. Yüz yüze ortamda verilen eğitimde ders esnasından gelişen ve açılan konular planlanan ders içeriğinin bir sonraki derslere kayması gibi durumlarla karşılaşabiliyoruz. Bu sebeple uzaktan eğitimde sürenin fazla geldiği durumlar olabiliyordu. Bunun gerekçesi ise bahsettiğim gibi derse katılımın az olması ya da olmaması durumundan kaynaklanıyordu. Bu bahsettiğim durum lisans derslerim için geçerliydi. Yüksek lisans derslerim normal seyrinde verimli bir şekilde devam etti.”

Öğretim elemanlarının uzaktan öğretim sürecinde çevrimiçi ders içeriği ve materyali bulmaya/geliştirmeye yönelik deneyimlerinden edilen bulgular Şekil 8’de gösterilmektedir.

Şekil 8. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim Sürecinde Çevrimiçi Ders İçeriği ve Materyali Bulmaya/Geliştirmeye Yönelik Deneyimleri



Şekil 8’de, öğretim elemanlarının uzaktan öğretim sürecinde çevrimiçi ders içeriği ve materyali bulmaya/geliştirmeye yönelik deneyimleri “yapılan uygulamalar” ve “yaşanılan zorluklar” temaları altında toplanmıştır. “Yapılan Uygulamalar” grubunda en yüksek frekans “ders yansılarını/notlarını detaylandırma” ya aittir (n=15). Bu kodu “öğrencilere daha fazla kaynak ulaştırma” (n=11) takip

etmiştir. “Yaşanılan zorluklar” temasında en yüksek frekans “materyal hazırlamanın zaman alması” olmuştur (n=9). “Telif kurallarına ve etik ilkelere uyulması” (n=5) olarak gösterilmiştir.

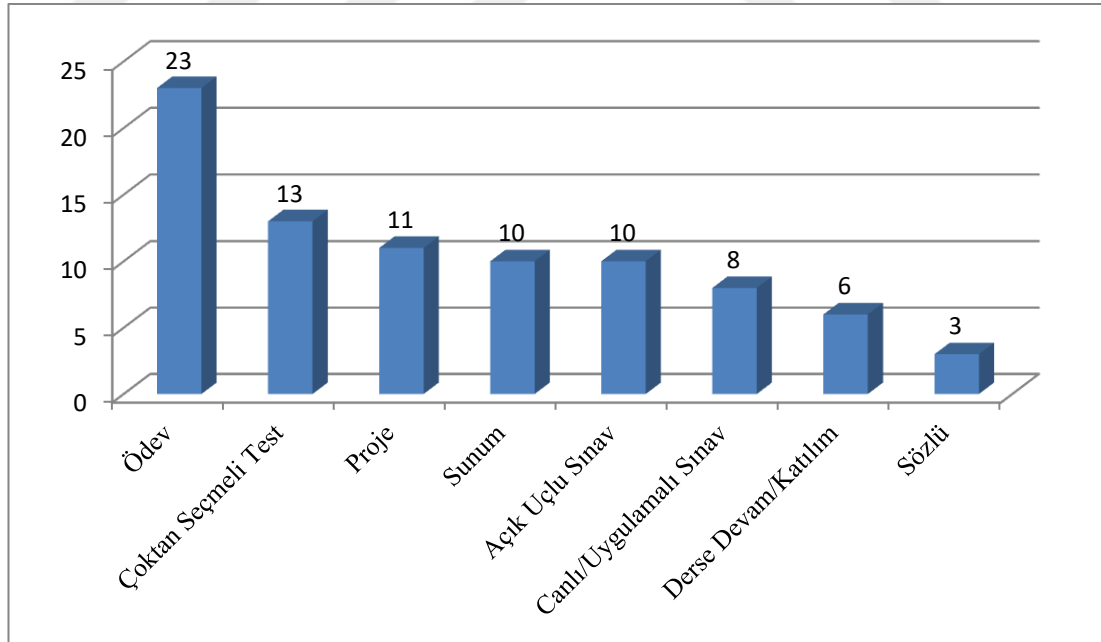
Açık uçlu sorularla elde edilen cevaplardan bazıları bu görüşleri desteklemek üzere aşağıda verilmiştir.

Ö.E.4 “Uzaktan öğretimde ders materyalleri hazırlamak zaman alıcı ve yorucuydu. Telif sorunu olabileceği için etik ilkeler çerçevesinde paylaşımlar yapmak önemliydi.”

Ö.E.10 “Girdiğim gruba yönelik yani branşlarına ve alanlarına göre materyal tercih etmeye çalıştım. Bunun öğrencilerin derse yönelik ilgisini ve motivasyonunu artırdığını gördüm. Görsel materyaller, araştırma makaleleri ve videolar ile derslerimizi destekledim. Alandaki çok çalışma İngilizce bu sebeple dil problemi olabilecek sınıflara görsel ağırlıklı materyal sunmaya çalıştım. Bazı kaynakların şifreli ve ücretli olmasını aşılması gereken bir konu olarak görüyorum.”

Öğretim elemanlarının uzaktan öğretim sürecinde tercih ettikleri ölçme aracına yönelik deneyimlerinden edilen bulgular Şekil 9’da gösterilmektedir.

Şekil 9. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim Sürecinde Tercih Ettikleri Ölçme Araçları

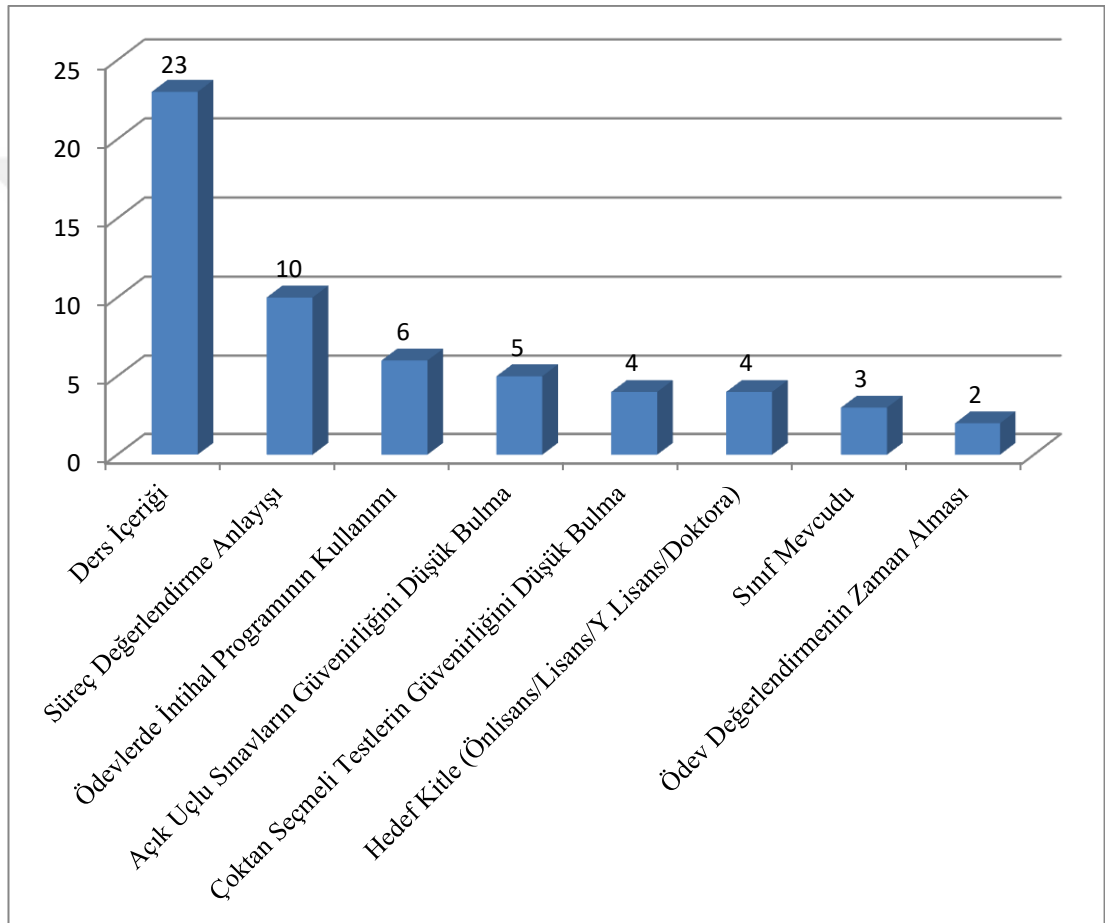


Şekil 9’da, öğretim elemanlarının uzaktan öğretim sürecinde tercih ettikleri ölçme aracına yönelik soruya ilişkin verilen yanıtlar “ödev” (n=23), “çoktan seçmeli test” (n=13), “proje” (n=11), “sunum” (n=10), “açık uçlu sınav” (n=10),

“canlı/uygulamalı sınav” (n=8), “derse devam/katılım” (n=6) ve “sözlü” (n=3) başlıkları altında toplanmıştır.

Öğretim elemanlarının uzaktan öğretim sürecinde tercih etmiş oldukları ölçme araçlarını kullanma sebepleri Şekil 10’da gösterilmektedir.

Şekil 10. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim Sürecinde Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarını Kullanma Sebepleri



Şekil 10’da, öğretim elemanlarının uzaktan öğretim sürecinde tercih ettikleri ölçme aracını kullanma sebepleri olarak en yüksek frekansla “ders içeriği” (n=23), “süreç değerlendirme anlayışı” (n=10) sonrasında “ödevlerde intihal programının kullanımı” (n=6), “açık uçlu sınavların güvenilirliğini düşük bulma” (n=5) maddeleri belirtilmiştir.

Açık uçlu sorularla elde edilen cevaplardan bazıları bu görüşleri desteklemek üzere aşağıda verilmiştir.

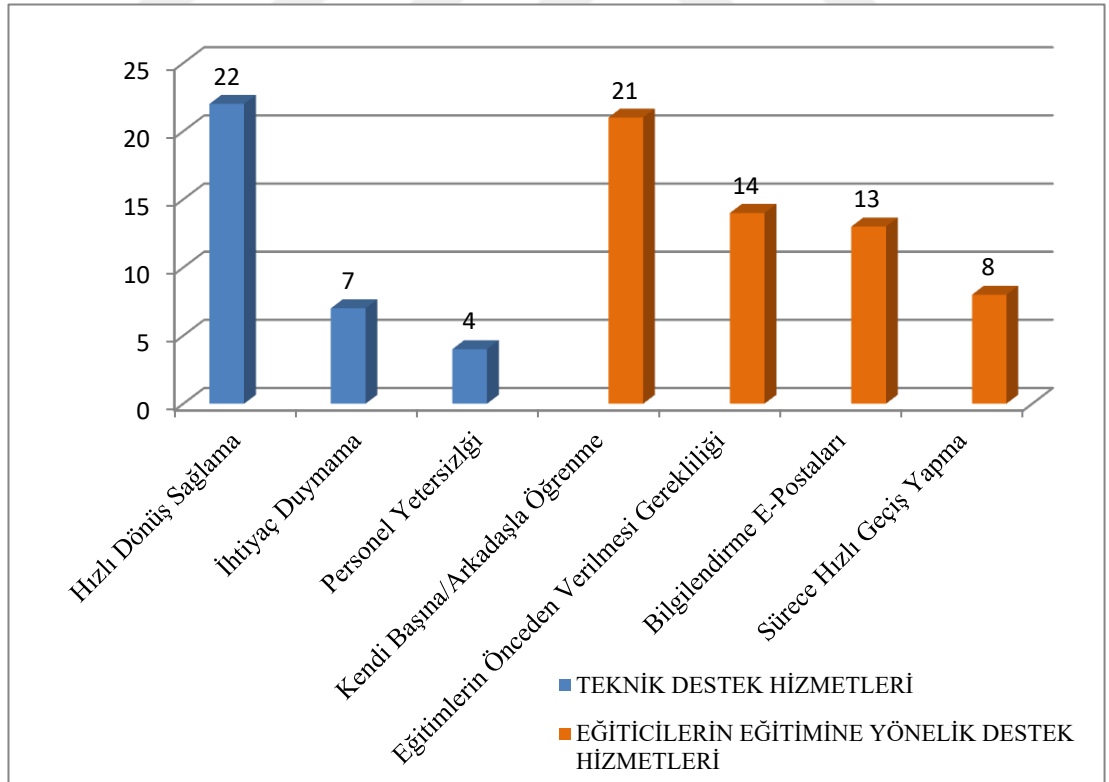
Ö.E. 1 “Öğrencilerimi ödev, proje, sözlülerle değerlendirdim. Dersimin içeriği bu türlere uygundu. Eğitim anlayışında süreci değerlendirmeye yönelik olduğu için bu şekilde planladım. Yüz yüze eğitimde de dönemin başında ödevleri ve konuları dağıtım, pandemi sürecindeki uzaktan öğretim derslerimde de yine aynı şekilde planladım. Çoktan seçmeli testlerin güvenilirliğinin düşük olacağını düşündüğüm için tercih etmedim.”

Ö.E. 7 “Öğrencilerimi ağırlıklı olarak ödevle derse katılımı değerlendirirdim. Derse katılım sağlayan öğrenci teşvik amacıyla bir kanaat notum oldu. Derse katılma imkanı olmayan ve mazereti olan öğrencileri dikkate aldım. Bunlara ek olarak açık uçlu sınav da uyguladım. Uygulamalı derslerde öğrenciler proje çalışması yaptılar.”

Ö.E. 11 “Lisans öğrencilerini çoktan seçmeli testlerle değerlendirdim. Bunun sebebi mevcudun fazla olmasıydı. Lisansüstü derslerimde birden fazla ölçme aracı (proje, ödev, sunum, ders içi değerlendirmeleri) kullandım. Mevcudun az olması ve öğrencilerin sorumlulukları ve derse katılımları ve onlardan beklenti daha farklıydı. Bu yüzden iki grup arasında farklılıklar vardı.”

Öğretim elemanlarının uzaktan öğretim sürecinde çalıştıkları kurumda var olan teknik ve eğitimcilerin eğitimi konusundaki destek hizmetlerine yönelik görüşleri Şekil 11’de gösterilmektedir.

Şekil 11. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim Sürecinde Teknik ve Eğitimcilerin Eğitimi Konusundaki Destek Hizmetlerine Yönelik Görüşleri



Şekil 11’de, öğretim elemanlarının uzaktan öğretim sürecinde çalıştıkları kurumda var olan teknik ve eğitimcilerin eğitimi konusundaki destek hizmetlerine

yönelik görüşlerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlar “teknik destek hizmetleri” ve “eğiticilerin eğitimine yönelik destek hizmetleri” temaları altında toplanmıştır. “Teknik destek hizmetleri” grubunda en yüksek frekans “hızlı dönüş sağlama” ya aittir (n=22). Bu kodu teknik desteğe “ihtiyaç duymama” (n=7) takip etmiştir. “Eğiticilerin eğitimine yönelik destek hizmetleri” temasında en yüksek frekans “kendi başına/arkadaşla öğrenme” olmuştur (n=21). “Eğitimlerin önceden verilmesi gerekliliği” (n=14) ve “bilgilendirme e-postaları” (n=13) olarak sonuçlanmıştır.

Açık uçlu sorularla elde edilen cevaplardan bazıları bu görüşleri desteklemek üzere aşağıda verilmiştir.

Ö.E. 7 “UZEM’e ne zaman sorunumla ilgili yazma ihtiyacı duysam anında yanıt alabildim ve öğrencilerden de aynı şekilde görüşler aldım. İşlevsel olarak hazır haldeydi.”

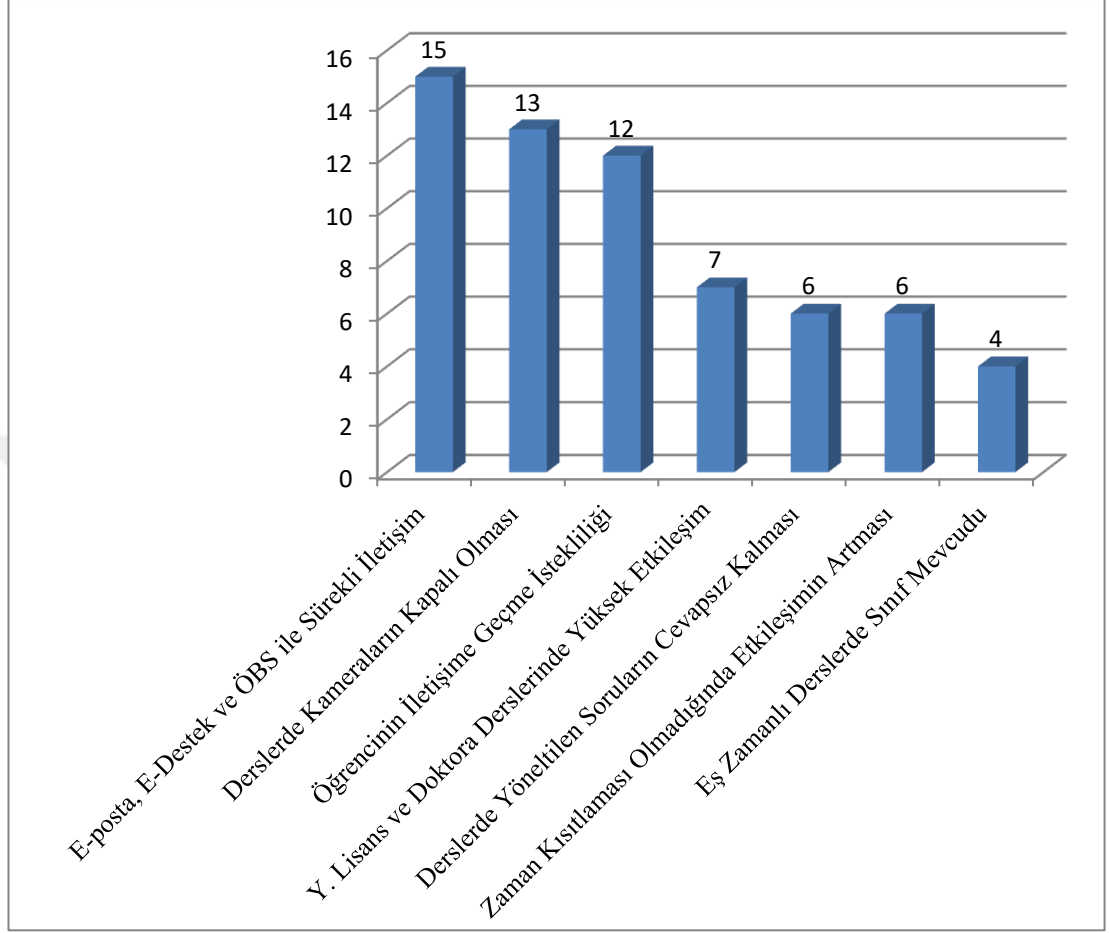
Ö.E. 10 “UZEM bu konuda 7/24 çalışıyordu. Bilgilendirme mailleri de sürekli vardı. İşleyen bir sistem olduğu için çok gerekte olmadı.”

Ö.E. 11 “Eğiticilere yönelik bir eğitime rastlamadım. Bu eğitimler olsun isterdim. E- destek sistemi daha iyi tanırdık ve dersleri daha canlı hale getirmek için ipuçları alırdık. Hazırlıksız yakalandık tabi bu sürece. Uzaktan eğitim sistemi belki de öğretmenin inisiyatifine kalacak zamanla çünkü dünya değişiyor. El yordamıyla kendi kendimize öğrenerek sistemi ve anlamaya çalıştık. Eğitimler, dersler olsaydı da öğretim elemanları bunlara ne kadar katılırdı ve ne kadar yararlanırdı bilemiyorum.”

Ö.E. 12 “Herkes teknolojinin içinde. Eğitime gerek yoktu. Zaten Edestek sisteminde her türlü sorunu çözebileceğiniz sekmeler var. Anlamayan hocalarımız da oldu. Kendi aramızda hizmet içi eğitim yapmış gibi olduk ve sorunlu alanları gidermeye çalıştık.”

Öğretim elemanlarının uzaktan öğretim sürecinde öğrenciyle etkileşimlerine yönelik düşünceleri Şekil 12’de gösterilmektedir.

Şekil 12. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim Sürecinde Öğrenciyle Etkileşimlerine Yönelik Düşünceleri



Şekil 12’de, öğretim elemanlarının uzaktan öğretim sürecinde öğrenciyle etkileşimlerine yönelik düşüncelerinde en yüksek frekansla “e-posta, e-destek ve ÖBS ile sürekli iletişim” (n=15) sağlanabildiğini, “derslerde kameraların kapalı olması” (n=13) maddesinin etkileşimi engellediğini, “öğrencinin iletişime geçme istekliliği” (n=12) maddesinin etkileşimi belirleyen ve yönlendiren bir unsur olduğunu, “yüksek lisans ve doktora derslerinde yüksek etkileşim” (n=7) sağlandığını ve olumlu görüşe sahip oldukları belirtilmiştir.

Açık uçlu sorularla elde edilen cevaplardan bazıları bu görüşleri desteklemek üzere aşağıda verilmiştir.

Ö.E. 3 “Öğrenciyle etkileşimlerimi yüz yüze öğretimde de genellikle daha hızlı olması açısından e-posta ile sağlıyorum. E-postalarımı sürekli takip ve kontrol eder öğrencilerime de hızlı bir şekilde geri dönerim. Öğrenci mesajı var mı diye ÖBS, e-destek sistemi ve e-

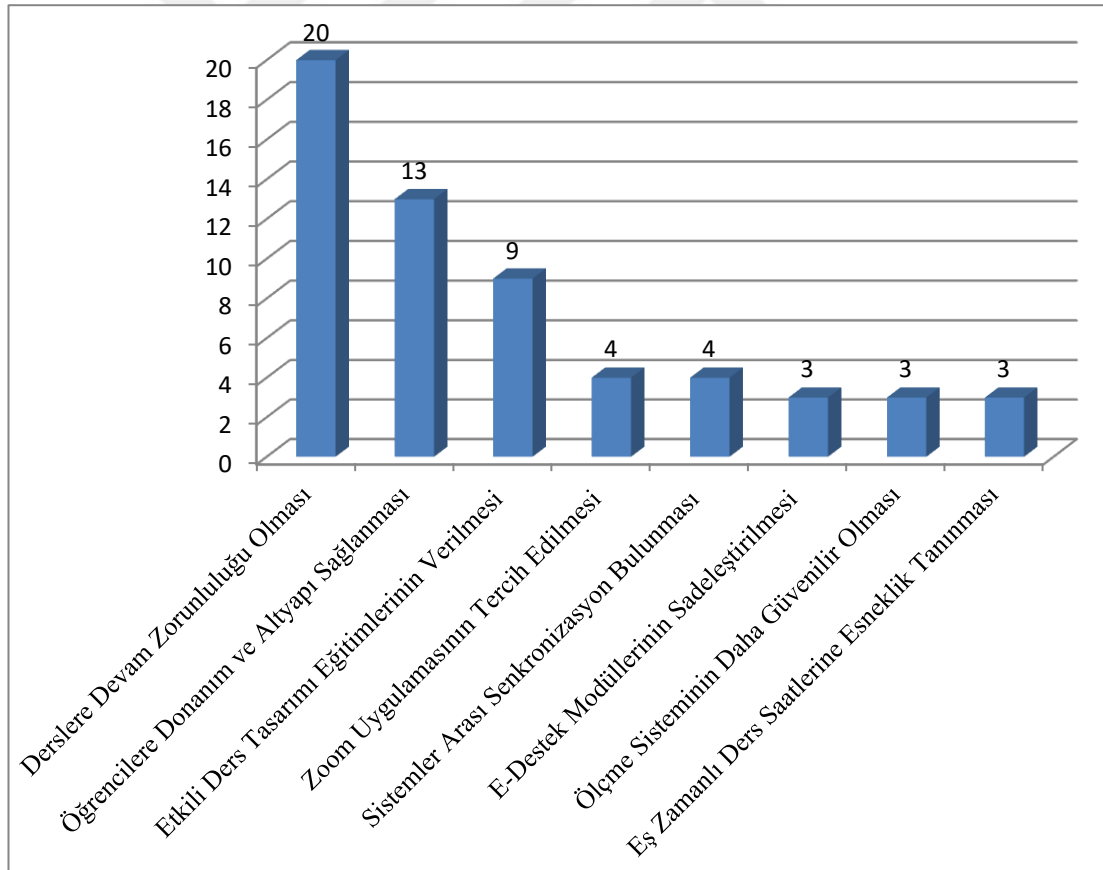
postalarımı uzaktan öğretim sürecinde de sık sık takip ettim. Etkileşimimiz hızlandı. Okuldayken derslerden dolayı fazla zaman ayıramıyordum. Öğrenciler de bu süreçte e-posta hesaplarını aktif bir şekilde kullanmaya başladı.”

Ö.E. 11 “Etkileşimlerimiz yüz yüze öğretime kıyasla zayıftı. Çünkü uzaktan eğitimde öğrenciler duygularınızı çok iyi hissedemiyorlar. Öğrencilerde, öğretmen dersi bitirsin bir an önce, soru sormayalım ve durumu idare edelim algısı hakim. Bazı öğrenciler farklı; işi ciddiye alan özdenetimi yüksek olanlar da var. Onlar sayesinde uzaktan eğitimi yaşayabiliyoruz. Sınıf mevcudu, teknolojik donanım eksikliği internet sıkıntısı gibi sebepler de buna etkendi. Lisansüstü eğitimde etkileşim üst düzeydeydi ve verimliydi.”

Ö.E. 23 “Öğrenci iletişime geçmek istemedi. Öğrenciyle yüz yüze eğitimdeki gibi değil, sistemsal olarak apayrı dünyalardayız birbirimizi tanımıyoruz.”

Öğretim elemanlarının uzaktan öğretim sürecindeki derslerinin daha verimli olabilmesi için verdikleri öneriler Şekil 13’te gösterilmektedir.

Şekil 13. Uzaktan Öğretim Sürecindeki Derslerinin Daha Verimli Olabilmesine Yönelik Önerileri



Öğretim elemanlarının uzaktan öğretim sürecindeki derslerinin daha verimli olabilmesi için vermiş oldukları önerilere bakıldığında en yüksek frekansla “derslere

devam zorunluluğu olması” (n=20), “öğrencilere donanım ve altyapı sağlanması” (n=13), “etkili ders tasarımı eğitimlerinin verilmesi” (n=9), eş zamanlı ders sistemi olarak “zoom uygulamasının tercih edilmesi” (n=4), “sistemler arası (E-destek/Zoom/Teams/ÖBS) senkronizasyon bulunması” (n=4) başlıkları belirtilmiştir.

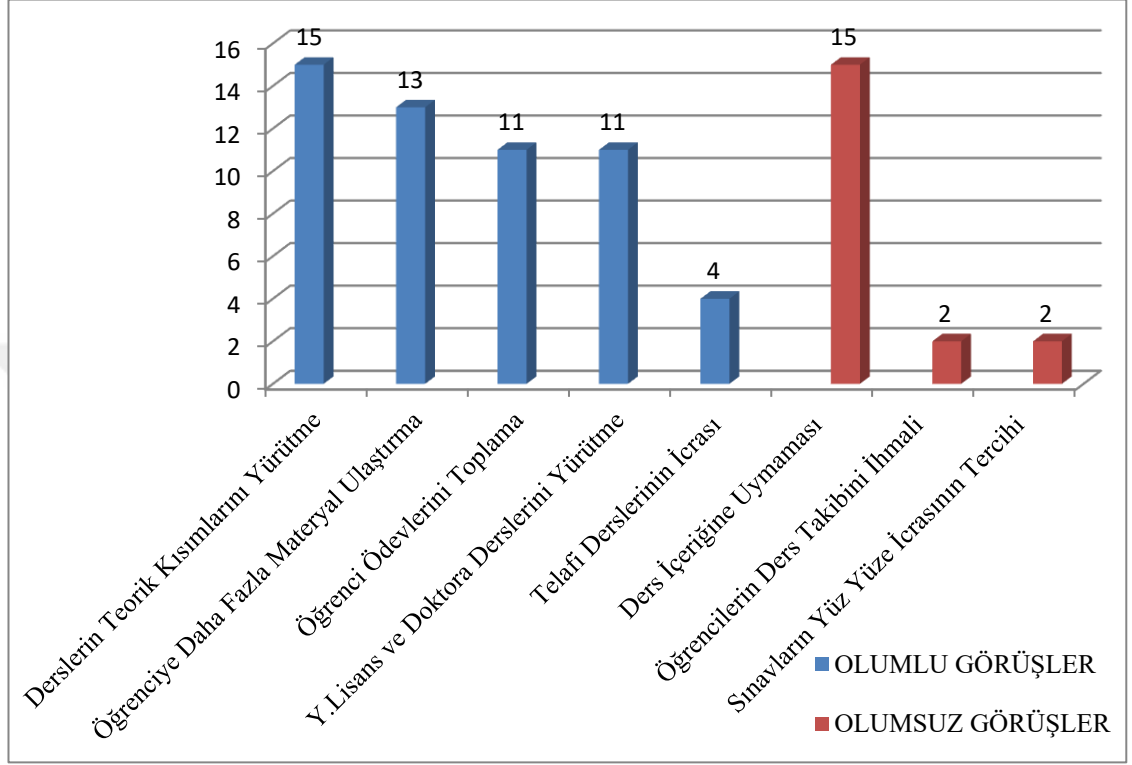
Açık uçlu sorularla elde edilen cevaplardan bazıları bu görüşleri desteklemek üzere aşağıda verilmiştir.

Ö.E. 7 “Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrencilerin avantajlı konuma getirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilere tablet, internet desteği sağlanabilir. Büyük iletişim firmalarından pandemi sürecinde daha duyarlı olmalarını beklerdim. Hocalara yönelik eğitimler daha yoğun bir programla verilebilir. E-destek sisteminde özellikle ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı ile ilgili eğitimler verilebilir.”

Ö.E. 20 “Öğrenciyle yüz yüze gelsek daha iyi olur. 50 kişilik sınıfta 5 tane öğrenci var derste ve soru sorduğumda herhangi bir cevap alamıyorum. Kendi kendinize konuşuyorsunuz gibi oluyor. Derslerin daha verimli olabilmesi için belki öğrencinin katılımı zorunlu tutulsa, kameraları açık olsa, onları yüz yüzeymiş gibi görebilsek daha iyi olur. Lisansüstü dersler bu süreçte uzaktan eğitimde çok başarılı oldu. Çünkü lisansüstünde öğrenci zaten kendi isteğiyle eğitimine devam ediyor. Onlar için işten izin al, okula gel ve derse gir derdi olmadı. Ders saatleri de müsait olunan bir zamana çekilince daha bir mutlu oldular ve derse katılım daha da arttı.”

Öğretim elemanlarına Pandemi sonrası ÖYS’yi derslerine entegre etme yani karma olarak kullanma tercihlerinin nasıl olacağına yönelik yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar Şekil 14’te sunulmuştur.

Şekil 14. Öğretim Elemanlarının Pandemi Sonrası ÖYS’yi Derslerine Entegre Etme Tercihleri



Öğretim elemanlarının Pandemi sonrası ÖYS’yi derslerine entegre etme yani karma (yüz yüze + online) olarak kullanma tercihlerinin nasıl olacağına yönelik yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” temaları altında toplanmıştır. “Olumlu görüşler” grubunda en yüksek frekansla “derslerin teorik kısımlarını yürütme” (n=15), “öğrenciye daha fazla materyal ulaştırma” (n=13), “öğrenci ödevlerini toplama” (n=11), “yüksek lisans ve doktora derslerini yürütme” (n=11) ve “telafi derslerinin icrası” (n=4) başlıklarına ulaşılmıştır. “Olumsuz görüşler” grubunda “ders içeriğine uymaması” (n=15), “öğrencilerin ders takibini ihmal (e-destekteki materyal paylaşımlarını/duyuruları)” (n=2) ve “sınavların yüz yüze icrasının tercihi” (n=2) frekanslarına ulaşılmıştır.

Açık uçlu sorularla elde edilen cevaplardan bazıları bu görüşleri desteklemek üzere aşağıda verilmiştir.

Ö.E. 7 “Fakültemiz için en uygun yöntemin yüz yüze sağlanabileceğini düşünmekteyim. Normalleşme sürecine de kademeli olarak geçebileceğimiz görüşündeyim. Ders dışında çok fazla etkinlik yapan bir bölümüz. Bu etkinlikleri çevrimiçi olarak saylayabiliriz. E-destek sistemimi materyal paylaşımı amacıyla kullanacağımı düşünüyorum. Çünkü sistemin gerçekten işlevsel olduğunu ve kullanımı konusunda da eksikliklerimiz olduğunu fark ettim. Bu sistem artık her daim hayatımızda olacak.”

Ö.E. 10 “Tartışmaya yönelik teorik derslerin uzaktan eğitimle verilebileceğini düşünüyorum ileriye dönük olarak karma bir şekilde belirli süre aralıklarıyla yüz yüze belirli zamanlarda uzaktan olacak şekilde eğitim programlarında güncellemeler yapılabilir. Uygulama gereken durumlarda öğretmen sınıf ortamında gösterim şeklinde dersini uzaktan öğretimle öğrencilerine sunabilir.”

Ö.E. 19 “Sonrasında da kullanmak isterim. Karma veya tamamen uzaktan öğretim şeklinde olabilir. Önyargıyı insan alışıkça kırıyor. Belki de yüz yüze geçince o tuhaf gelecek.”

4.2.2.1 Öğretim Elemanlarının Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretim Etkinliklerinde Kullandıkları Araçlar

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının pandemi döneminde uzaktan öğretimde kullanmış olduğu iletişim araçlarına ilişkin verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Pandemi Döneminde ÖE Tarafından Kullanılan İletişim Araçları

ÖE Tarafından Kullanılan İletişim Araçları	f	%
E-posta	25	83,3
Bilgi üretim paylaşım araçları (blog, wiki, Google classroom, Edestek)	2	6,6
Sosyal paylaşım ağları (facebook, twitter,..)	3	10,0
Sohbet araçları (zoom, skype, hangout,..)	24	80,0
Mobil uygulamalar	24	80,0

Pandemi döneminde 30 öğretim elemanından 25’i (%83,3) öğrencilerle iletişim maksadıyla eposta kullanımını ve 24’ü (%80) sohbet araçları ve mobil uygulamaları kullanımını tercih etmiştir.

Araştırmaya katılanların pandemi döneminde uzaktan öğretimde e-destek sistemi üzerinden kullanmış olduğu etkinliklere ilişkin verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Pandemi Döneminde ÖE Tarafından E-destekte Kullanılan Etkinlikler

ÖE tarafından E-destekte Kullanılan Etkinlikler	<i>f</i>	%
Duyuru	20	66,6
Forum	7	23,3
Canlı Ders (Zoom,Teams)	30	100,0
URL	27	90,0
Sözlük	1	3,33
Anket	5	16,6
Kitap	0	0,00
Kaynak Ekleme	30	100,0
Dosya Paylaşımı	30	100,0
Ödev	29	96,6
Veri Tabanı	6	20,0
Sınav	24	80,0
Etiket-Açıklama	19	63,3
Ders	30	100,0
Mesaj	21	70,0
Sohbet	7	23,3
Çalıştay	0	0,00
Yardım	9	30,0

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %100'ü canlı ders, kaynak ekleme, dosya paylaşımı ve ders modüllerini kullanmıştır. Öğretim elemanlarının %96,6'sı ödev paylaşımı, %90'ı URL ve %80'i sınav modülünü kullanmıştır. Kitap ve çalıştay modülleri hiçbir öğretim elemanı tarafından kullanılmamıştır.

4.2.3 Öğretim Elemanlarının Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretimde Kullandıkları E-Destek Sistemine Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının pandemi döneminde uzaktan öğretimde e-destek sistemi kullanma nedenlerine ilişkin verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. ÖE Tarafından E-Destek Sistemi (ÖYS) Kullanma Nedenleri

ÖE Tarafından E-destek sistemi Kullanma Nedenleri	<i>f</i>	%
Pandemi nedeniyle zorunlu olarak	30	100,0
Öğretim sürecinde öğrencilerimle etkileşimi sürdürebilme	30	100,0
Öğrencilerime ders kapsamında etkinlik/görev/ödev tanımlama	30	100,0
Öğrencilerime dersim kapsamında yararlanabilecekleri ders materyallerini ulaştırma	30	100,0
Öğrencilerimin ders kapsamında yaptıkları çalışmalara ulaşabilme	30	100,0

Tablo incelendiğinde, öğretim elemanlarının %100’ü pandemi nedeniyle zorunlu olarak, öğretim sürecinde öğrencilerimle etkileşimi sürdürebilme, öğrencilerime ders kapsamında etkinlik/görev/ödev tanımlama, öğrencilerime dersim kapsamında yararlanabilecekleri ders materyallerini ulaştırma, öğrencilerimin ders kapsamında yaptıkları çalışmalara ulaşabilme amaçlarıyla e-destek sistemini kullandıklarını belirtmiştir.

Yukarıda verilen nedenlere ek olarak;

Ö.E. 7 “Öğrencilere rehberlik etmek amacıyla da kullandım.” görüşünü belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları pandemi öncesinde e-destek sistemi kullanmama nedenlerine ilişkin verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 23’de verilmiştir. 7 öğretim elemanı pandemi öncesinde de E-destek sistemini kullandığı için bu soruyu cevaplandırmamıştır.

Tablo 23. ÖE Tarafından E-Destek Sistemi (ÖYS) Kullanmama Nedenleri

ÖE Tarafından E-destek sistemi Kullanmama Nedenleri	<i>f</i>	%
E-Destek sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmama	11	36,6
Kurumumun zorunlu tutmaması	10	33,3
Sistemle ilgili teknik destek biriminin yetersizliği	1	3,33
Sistemi kullanmanın fazladan iş yükü getireceği düşüncesi	4	13,3
Sistemin dersin içeriğine uygun olmaması	6	20,0
Sistemi kullanma gereği duymama	15	50,0
Sistemi ara yüzünün karmaşık olması	2	6,66
Zaman yetersizliği	4	13,3
Ders materyali hazırlama zorluğu	5	16,6

Tablo incelendiğinde, öğretim elemanlarının %50'si sistemi kullanma gereği duymama, %36,6'sı e-destek sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmama, %33,3'ü kurumumun zorunlu tutmaması ve %20'si sistemin dersin içeriğine uygun olmaması gerekçelerinden dolayı e-destek sistemini kullanmadıklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları pandemi süresince kullandıkları e-destek sisteminin yönetim paneli özelliklerinin kullanım kolaylığına ilişkin verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 24'de sunulmuştur.

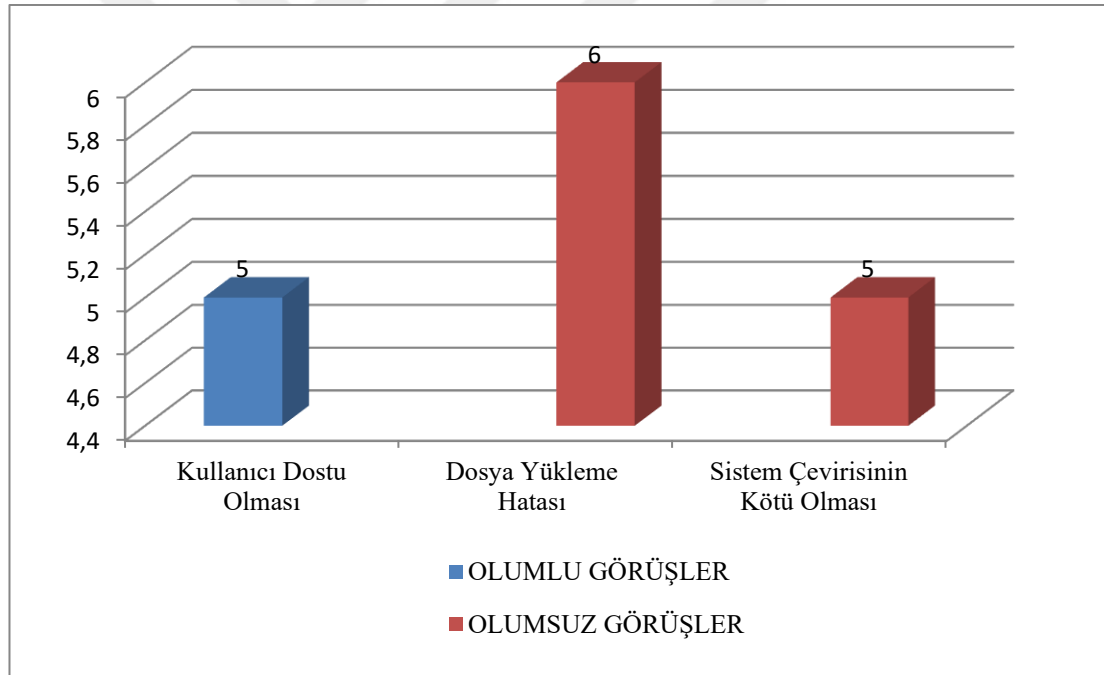
Tablo 24. E-destek sistemi Yönetim Paneli Özelliklerinin Kullanım Kolaylığı

Kullanım Kolaylığı	Kullanmadım		Kolay		Orta		Zor	
Yönetim Paneli Özellikleri	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ders sitesine erişim sağlama	0	0,0	25	83,3	4	13,3	1	3,33
Kişisel profil oluşturma	2	6,66	20	66,6	5	16,6	3	10,0
Ders takvimini kullanma	1	3,33	21	70,0	7	23,3	1	3,33
Kaynak yükleme	0	0,00	21	70,0	6	20,0	3	10,0
İzinler	1	3,33	20	66,6	6	20,0	3	10,0
Kullanıcı ekleme/silme	2	6,66	18	60,0	6	20,0	4	13,3
Nişanlar	12	40,0	10	33,3	4	13,3	4	13,3
Soru bankası	3	10,0	12	40,0	5	16,6	10	33,3
Ayarları düzenleme	0	0,00	20	66,6	7	23,3	3	10,0
Not defteri	10	33,3	13	43,3	6	20,0	1	3,33
Raporlar	6	20,0	13	43,3	10	33,3	1	3,33

E-destek sisteminin yönetim paneli özelliklerine ilişkin tablo incelendiğinde, öğretim elemanlarının %40'ı nişan ve %33,3'ü not defteri özelliklerini hiç kullanmadığını belirtmiştir. Yönetim paneli özelliklerinden ders sitesine erişim sağlama (%83,3), ders takvimini kullanma (%70), kaynak yükleme (%70, kişisel bir profil oluşturma (%66,6), İzinler (%66,6) ve ayarları düzenleme (%66,6) özelliklerinin kullanımı kolay olarak değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının %33,3'ü ise soru bankası özelliğini kullanımı zor olarak görmüştür.

E-Destek sistemi yönetim paneli ile ilgili öğretim elemanları tarafından belirtilen ilave görüşler aşağıda verilen şekilde sunulmuştur.

Şekil 15. Öğretim Elemanlarının E-Destek Sistemi Yönetim Paneli Özelliklerine İlişkin Görüşleri



Şekil 15'te görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının e-destek sistemi yönetim paneli özelliklerine ilişkin görüşleri “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” temaları altında toplanmıştır. “Olumlu görüşler” grubunda “kullanıcı dostu olması” (n=5) frekans değerine sahiptir. “Olumsuz görüşler” temasında en yüksek frekans “dosya yükleme hatası” olmuştur (n=6). “Sistem çevirisinin kötü olması” (n=5) ise bir diğer başlıktır.

Açık uçlu sorularla elde edilen cevaplardan bazıları bu görüşleri desteklemek üzere aşağıda verilmiştir.

Ö.E. 4 “E-destek sistemine dosya yüklemeye ilgili sorunlar yaşadığım oluyordu. Tam olarak neden kaynaklandığını (dosya türü, sistemsal veya internet bağlantısı) çözemedim.”

Ö.E. 14 “Kaynak yükleme ile ilgili hem öğrenciler hem de ben yükleme yaparken sıkıntı yaşıyoruz. Sistemsal bir sorundan kaynaklı olduğunu düşünüyorum.”

Ö.E. 16 “Tüm açıklamalar kötü bir çeviri ile Türkçe 'ye uyarlanmış. Bu da ayarları ve paneli anlamayı zorlaştırıyor. Açıklamalar için kullanılan soru işareti tıklandığında işimize yarayacak ve yardımı sağlayacak gerekli bilgi çeviriden dolayı yardım sağlamıyor. Daha iyi açıklamalar olsaydı bu aracı kullanmaya daha kolay alışılabilirdi.”

Araştırmaya katılan öğretim elemanları pandemi süresince kullandıkları e-destek sisteminin iletişim araçlarının kullanım kolaylığına ilişkin verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 25’te sunulmuştur.

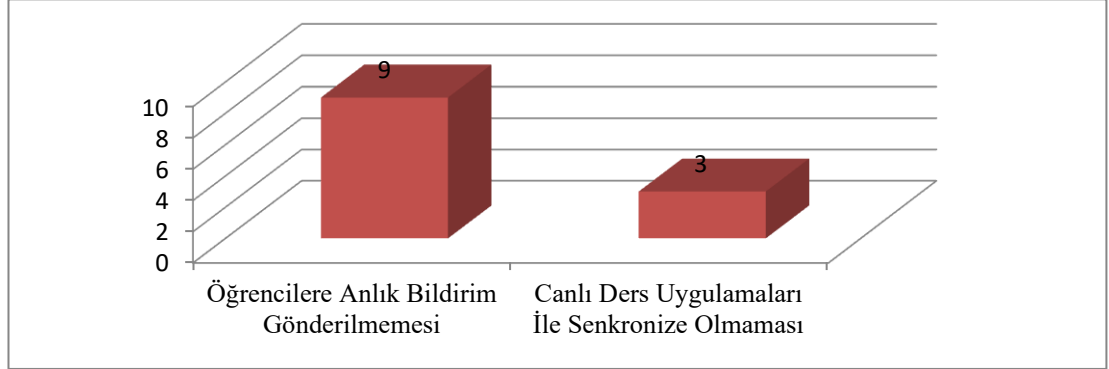
Tablo 25. E-Destek Sistemi İletişim Araçlarının Kullanım Kolaylığı

Kullanım Kolaylığı	Kullanmadım		Kolay		Orta		Zor	
İletişim Araçları	f	%	f	%	f	%	f	%
Tartışma forumu ekleme	5	16,6	17	56,6	7	23,3	1	3,33
Kişisel bir profil oluşturma	2	6,66	19	63,3	6	20,0	3	10,0
Öğrencilere mesaj yollama	2	6,66	27	90,0	1	3,33	0	0,00
Haber/Duyuru paylaşma	2	6,66	25	83,3	1	3,33	2	6,66
Öğrenci grubu oluşturma	8	26,6	13	43,3	7	23,3	2	6,66
Canlı ders oluşturma	0	0,00	27	90,0	2	6,66	1	3,33
Sohbet ekleme	5	16,6	23	76,6	1	3,33	1	3,33
Öğrenci gruplarını yönetme	6	20,0	13	43,3	6	20,0	5	16,6

Tablo incelendiğinde, Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %26,6’sı öğrenci grubu oluşturma ve %20’si öğrenci gruplarını yönetme aracını hiç kullanmadıklarını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının %90’ı e-destek sisteminin iletişim araçlarından öğrencilere mesaj yollama ve canlı ders oluşturma araçlarını en yüksek oranla kolay bulmuşlardır. %83,3 oranında haber/ duyuru paylaşma ve %76,6 oranında sohbet ekleme öğretim elemanları tarafından kolay bulunmuştur. Öğretim elemanlarının %16,6’sı öğrenci gruplarını yönetme aracını zor bulmuştur.

E-Destek sistemi iletişim araçları ile ilgili öğretim elemanları tarafından belirtilen ilave görüşler aşağıda verilen şekilde sunulmuştur.

Şekil 16. Öğretim Elemanlarının E-Destek Sistemi İletişim Paneli Özelliklerine İlişkin Görüşleri



Şekil 16’da görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının e-destek sistemi iletişim paneli özelliklerine ilişkin görüşleri “öğrencilere anlık bildirim gönderilmemesi” (n=9) ve “canlı ders uygulamaları ile arasında senkronizasyon olamaması” (n=3) temaları altında toplanmıştır.

Açık uçlu sorularla elde edilen cevaplardan bazıları bu görüşleri desteklemek üzere aşağıda verilmiştir.

Ö.E. 8 “Yaptığım paylaşımlardan öğrencilerin haberi sadece e-destek sistemine girdiklerinde oluyor. Çünkü e-destek sistemi ile öğrencilerin e-posta adresleri ve ya telefon numaraları arasında bir senkronizasyon yok. Bu gibi iletişim araçları aracılığıyla öğrencilere bildirim giderse materyallere, haber ve duyurulara ulaşma konusunda daha hızlı olunabilir.”

Araştırmaya katılan öğretim elemanları pandemi süresince kullandıkları e-destek sisteminin değerlendirme ve notlandırma özelliklerinin kullanım kolaylığına ilişkin verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 26’da sunulmuştur.

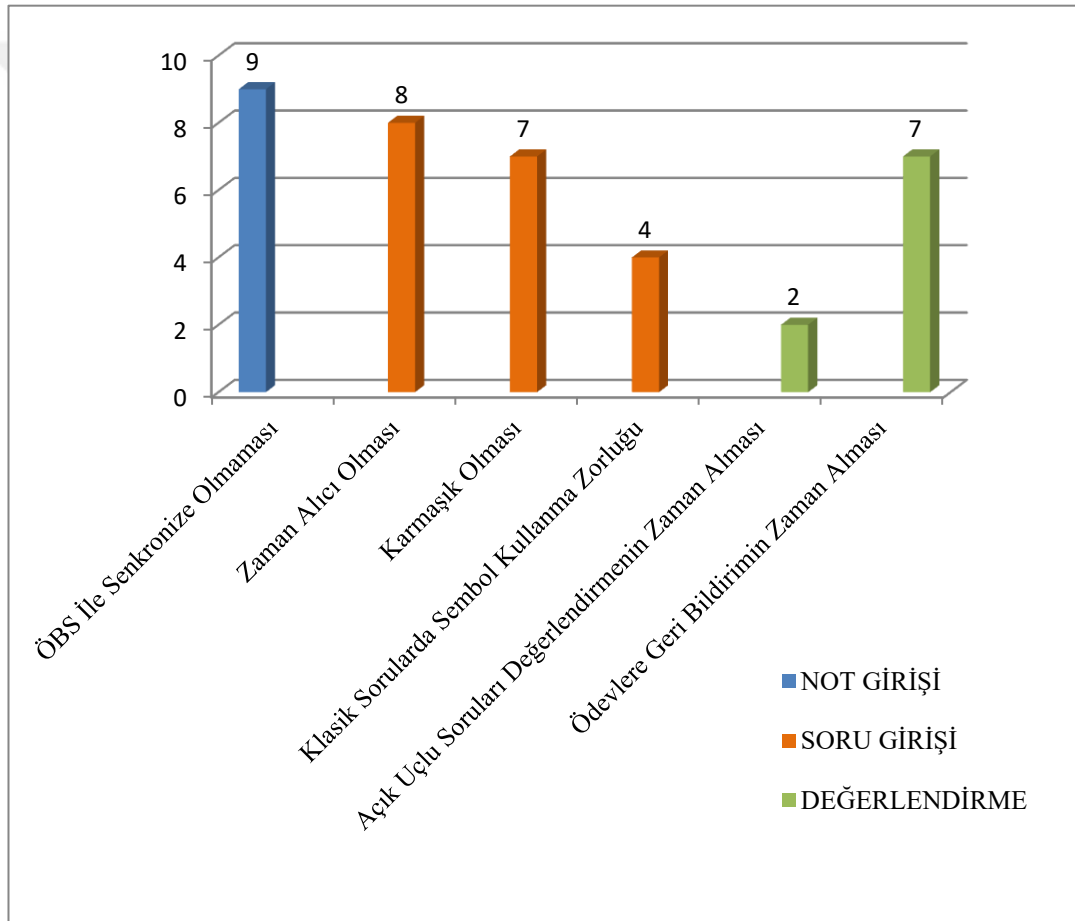
Tablo 26. E-Destek Sistemi Değerlendirme ve Notlandırma Özelliklerinin Kullanım Kolaylığı

Kullanım Kolaylığı	Kullanmadım		Kolay		Orta		Zor	
İletişim Araçları	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınav ayarlarını düzenleme	0	0,00	16	53,3	9	30,0	5	16,6
Soru oluşturma ve yükleme	2	6,66	8	26,6	9	30,0	11	36,6
Ödev ekleme	1	3,33	26	86,6	2	6,66	1	3,33
Ödevlere geri bildirim verme	1	3,33	16	53,3	5	16,6	8	26,6
Not girişi yapma	6	20,0	17	56,6	2	6,66	5	16,6

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %86,6’sı ödev ekleme, %56’6’sı not girişi yapma özelliklerini kolay bulmuştur. Öğretim elemanlarının %36,6’sı Soru oluşturma ve yükleme ile %26,6’sı ödevlere gelir bildirim vermeyi zor bulmuştur.

E-Destek sistemi değerlendirme ve notlandırma ile ilgili öğretim elemanları tarafından belirtilen ilave görüşler aşağıda verilen şekilde sunulmuştur.

Şekil 17. Öğretim Elemanlarının E-Destek Sistemi Değerlendirme ve Notlandırma Özelliklerine İlişkin Görüşleri



Şekil 17’de görüldüğü üzere, e-destek sistemi değerlendirme ve notlandırma özelliklerine ilişkin görüşleri “not girişi”, “soru girişi” ve “değerlendirme” temaları altında toplanmıştır. “Not girişi” temasında “ÖBS ile senkronize olmaması” (n=9) yer almıştır. “Soru girişi” temasında “zaman alıcı olması” (n=8), “karmaşık olması” (n=7) ve “Klasik sorularda sembol kullanma zorluğu” (n=4) bulunmaktadır.

“Değerlendirme” temasında ise “ödevlere geri bildirimin zaman alması” ve “açık uçlu soruları değerlendirmenin zaman alması” (n=2) yer almıştır.

Açık uçlu sorularla elde edilen cevaplardan bazıları bu görüşleri desteklemek üzere aşağıda verilmiştir.

Ö.E. 5 “E-destek sisteminde soru hazırlarken soru türlerinin özel bir yazma sistemi vardı. Sürekli o şekilde soru girişi yapmak zaman alıcıydı. Hazırlamış olduğum bazı soruları sistem reddedebiliyordu. Bu sebepten karmaşık geldi. Bu bölüm daha kolay ve pratik hale getirilebilir.”

Ö.E. 13 “Çoktan seçmeli soru girmek uzun sürüyor. Maalesef bahsedildiği gibi bir not belgesinden soru çekilmiyor. Tek tek soruları ve şıkları girmek gerekiyor.”

Ö.E. 29 “Açık uçlu sınavları ve ödevleri tek tek okuyup dönüt vermek ve notlandırmak oldukça zaman alıcı. Verdiğim dönütleri Word dosyası olarak yükleyemiyorum.”

4.2.4 Öğretim Elemanlarının Pandemi Döneminde Uzaktan Öğretimde Gerçekleştirdikleri Eşzamanlı Öğretime Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında, öğretim elemanlarının pandemi döneminde uzaktan öğretimde gerçekleştirdikleri eşzamanlı öğretime yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla kendilerine yöneltilen yedi açık uçlu görüşme sorusundan elde edilen veriler incelenmiştir.

Görüşme Soruları:

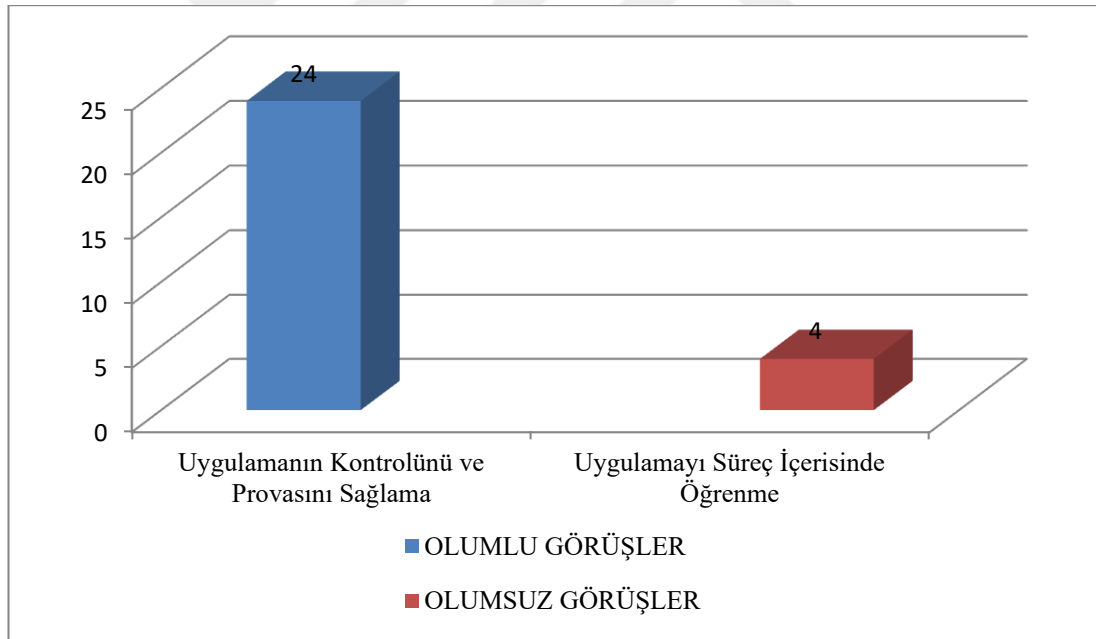
1. Çevrimiçi derslere başlamadan önce deneme dersi yaptınız mı?
2. Çevrimiçi derslere öğrenci devamlılığını nasıl sağlamaktasınız?
3. Canlı derslerde öğrenci-öğretmen etkileşimi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
4. Canlı dersleriniz için, online sınıf kurallarınız nelerdir?
5. Canlı derslerde zaman yönetimini konusunda nasıl bir yaklaşım izlemektesiniz?

6. Canlı ders sırasında, öğretim etkinliklerinizi sürdürürken yaşadığınız sorunlar nelerdir?
7. Canlı derslerin kayıt altına alınması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Açık uçlu görüşme sorularından elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş, bulguları ise şekil olarak yansıtılmakla beraber her soruya ilişkin katılımcıların görüşleri ile desteklenmiştir.

Öğretim elemanlarının eş zamanlı derslere başlamadan önce kullanılacak olan canlı ders uygulamasında deneme dersi yapıp yapmadıklarına ilişkin soruya verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları ve bu görüşlere ait kodlamalar sonucu oluşturulan grafik Şekil 18’de verilmiştir.

Şekil 18. Öğretim Elemanlarının Eş Zamanlı Derslere Başlamadan Önce Deneme Dersi Yapmaya Yönelik Görüşleri



Şekil 18’de görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının eş zamanlı derslere başlamadan önce kullanılacak olan canlı ders uygulamasında deneme dersi yapıp yapmadıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtlar “olumlu” ve “olumsuz” temaları altında toplanmıştır. “Olumlu” grubunda en yüksek frekans “uygulamanın kontrolünü ve provasını sağlama” ya aittir (n=24). “Olumsuz” grubunda en yüksek frekans “uygulamayı süreç içerisinde öğrenme” ye aittir (n=4).

Açık uçlu sorularla elde edilen cevaplardan bazıları bu görüşleri desteklemek üzere aşağıda verilmiştir.

Ö.E. 2 “Uzaktan öğretim sürecinde derslere başlamadan önce bir hocamızla Zoom uygulamasını açıp kontrolünü sağladık.”

Ö.E. 5 “Uzaktan öğretim sürecinde derslere başlamadan önce oğlumla ve arkadaşlarımla çeşitli deneme görüşmeleri yaptım. İlk olarak Youtube’da Zoom uygulamasının bütün ayrıntılarını izledim, notlar tuttum ve öğrendim. Zoom uygulamasının canlı derslerden önce kontrolünü ve provasını yaptım.”

Ö.E. 8 “Birkaç akademisyen hocamızla ön çalışma olarak zoom görüşmesi yaptık ve araçlarının ne işe yaradığını öğrenmeye çalıştık.”

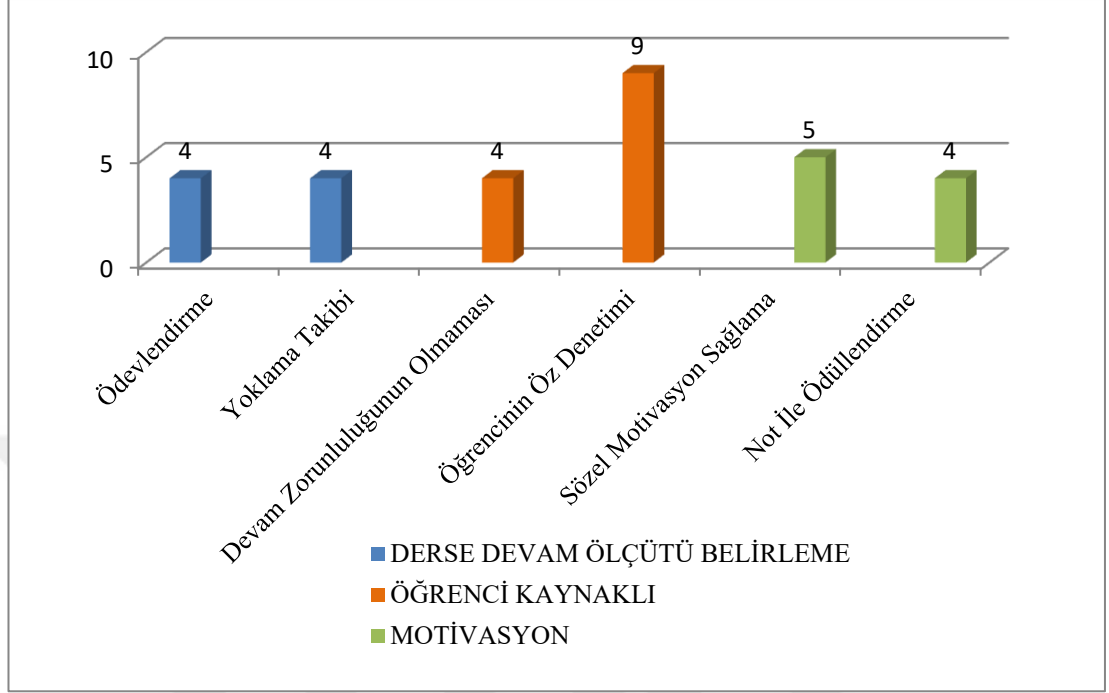
Ö.E. 19 “Pandemiden önce Teams uygulamasını kullanmıştım fakat Zoom ile tanışıklığım yoktu. Özellikle öğretim üyesi arkadaşlarımda ön deneme yaptık. Kullanımını pratik hale getirmek için ara yüzünü tanımaya zaman harcadım. Zoom uygulamasını her anlamda Teams’e kıyasla daha pratik ve kullanıma uygun buldum.”

Ö.E. 1 “Uzaktan öğretim sürecine hızlı bir geçiş yaptığımız için canlı ders programını derslere başlamadan önce detaylı kontrolünü sağlayamadım. Süreç içerisinde deneme yanılma yönetimiyle sistemi öğrendim.”

Ö.E. 22 “Zoom ve Teams uygulamasını canlı ders süreciyle öğrendim. Uygulama öncesi herhangi bir deneme/kontrol yapmadım. Doğrudan ilk dersle başlamış oldum. Teams’i kullanan başka bir üniversiteden akademisyen arkadaşım ile konuşarak süreci başlattım. Zoom’u kullanmıştım ama katılımcı olarak kullanmıştım. Ancak toplantıyı kurup ben yapmamıştım. Doğrudan linki kurup başladım.”

Öğretim elemanlarının eş zamanlı derslere öğrenci devamlılığını nasıl sağladıklarına ilişkin soruya verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları ve bu görüşlere ait kodlamalar sonucu oluşturulan grafik Şekil 19’da verilmiştir.

Şekil 19. Öğretim Elemanlarının Eş Zamanlı Derslere Öğrenci Katılımını Sağlamaya Yönelik Görüşleri



Şekil 19’da, öğretim elemanlarının çevrimiçi derslere öğrenci devamlılığını nasıl sağladıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtlar “derse devam ölçütü belirleme”, “öğrenci kaynaklı” ve “motivasyon” temaları altında toplanmıştır. “derse katılım ölçütü belirleme” grubunda frekans değerleri “ödevlendirme” ve “yoklama takibi” için (n=4). “Öğrenci kaynaklı” grubunda en yüksek frekans “öğrencinin öz denetimi” ne aittir (n=9). Eş zamanlı derslere katılım için devam zorunluluğu olmadığından, bu derslerin zamanlamasının, linklerinin ve kayıtlarının takibi öğrencinin bireysel çalışmasına aittir. Bu grubun bir diğer değeri “devam zorunluluğunun olmaması” dır (n=4). “Motivasyon” temasında en yüksek frekans (n=5) “sözel motivasyon sağlama (derse katılımın faydaları, sosyalleşme vb.)” ve onu “not ile ödüllendirme” (n=4) takip etmiştir.

Öğretim elemanları tarafından verilen yanıtlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö.E. 2 “Canlı derslere devamlılığın önemli olduğunu derslerimde söyledim. İlk haftalarda katılım yüksekti fakat giderek düştü. Öğrenciler canlı derslere devam zorunluluklarının olmadığını bildiği için devamsızlıklara bir müdahalemiz olamıyordu.”

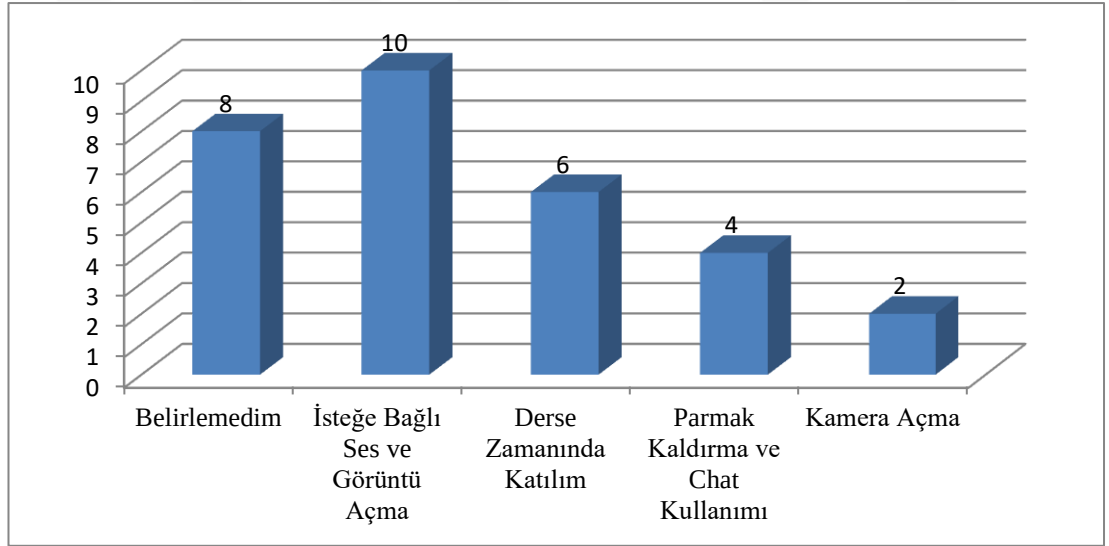
Ö.E. 13 “Devam zorunluluğu yoktu derslerde fakat ben takip ediyordum. Öğrenciler de katılım sağladılar. Ders içeriği gereği yığılan bilgiler şeklinde ilerliyor. Dersleri kaçıranların bir sonraki aşamaya geçmesi güç oluyor. Bunun sebebi de dersin tamamen uygulamaya dönük olması. Öğrencilerde sonradan okuyup anlarım gibi bir düşünce olmuyor.”

Ö.E. 16 “Derse katılım öğrencilerin tamamen gönüllü gelmesine bağlıydı bu konuda bir yaptırımım olmadı. Sadece öğrencilere derse katılmadıkları zamanlar kendimi radyo programcısı gibi hissettiğimi ve derse katılım sağladıklarında ise kendimi yalnız hissetmediğimi belirttim. Dersin başında derse katılım sağlayan öğrencilerden gelmeyenler hakkında bilgi almaya çalışıyordum. Gelmeyen arkadaşlarına “neden gelmedi?” diye sorduğumu ileteceklerini düşündüm ve bu da belki derse katılmayan kişide duygusal anlamda bir zorunluluk hissettirmiştir.”

Ö.E. 17 “Devama bakılmadığı için derse öğrenci devamlılığını sağlama ile ilgili bir stratejim yoktu. Ama kontrol mekanizmasını ödevlerle sağladım. Bu ödevlerin içeriği de derse katılımı anlaşılabilecek haldeydi.”

Öğretim elemanlarının eş zamanlı dersler için sınıf kuralı belirleyip belirlemediklerine ilişkin soruya verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları ve bu görüşlere ait kodlamalar sonucu oluşturulan grafik Şekil 20’de verilmiştir.

Şekil 20. Öğretim Elemanlarının Eş Zamanlı Dersler İçin Sınıf Kuralı Belirlemeye Yönelik Görüşleri



Şekil 20’de, öğretim elemanlarının eş zamanlı dersler için sınıf kuralı belirleme durumuna ilişkin soruya verdikleri yanıtlar en yüksek frekansla (n=10) “isteğe bağlı ses ve görüntü açma” ve onu takip “belirlemedim” (n=8), “derse zamanında katılım” (n=6), “parmak kaldırma ve chat kullanımı” (n=4) ve “kamera açma” (n=2) temaları altında toplanmıştır.

Öğretim elemanları tarafından verilen yanıtlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

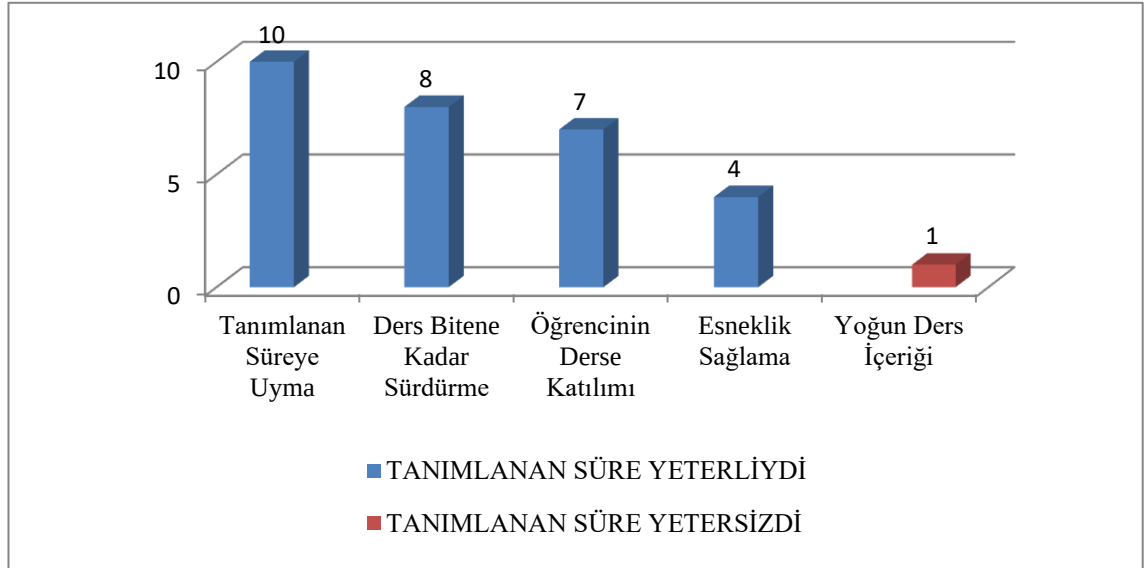
Ö.E. 7 “Derslerde kural olarak koyduğum değil ama istek olarak derse katılmaları ve kameralarını açma konusunda teşvik etmeye çalıştım. Öğrenciler kamera açma konusunda isteksizdi.”

Ö.E. 16 “Maalesef herhangi bir ders kuralım yoktum. Çünkü öğrenciler derse katılım konusunda serbestti. Kamera ve mikrofon için bir zorunluluğumuz yoktu. Çoğu katılımcı kamera açmıyordu. Tamamen bir televizyon izleyicisiymiş gibi derse katılım sağlıyorlardı. Bu sebeple pasif konumdalardı.”

Ö.E. 27 “Derse giriş çıkış saatleri için yüz yüze derste gibi saat belirleyemiyorsunuz çünkü öğrencinin elektriği gidiyor, interneti kesiliyor/bitiyor, ev ortamı müsait olmuyor, kapatmak zorunda oluyor. Öğrenciye söz verdiğimde cevap zorunluluğum vardı. Kamera ya da mikrofon hiçbir şekilde kullanamıyor ise chat kullanmasını ve oradan cevap/tepki vermesini istedim.”

Öğretim elemanlarının eş zamanlı derslerde zaman yönetimini nasıl sağladıklarına ilişkin soruya verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları ve bu görüşlere ait kodlamalar sonucu oluşturulan grafik Şekil 21’de verilmiştir.

Şekil 21. Öğretim Elemanlarının Eş Zamanlı Derslerde Zaman Yönetimine Yönelik Görüşleri



Şekil 21’de, öğretim elemanlarının eş zamanlı derslerde zaman yönetimini nasıl sağladıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtlar “tanımlanan süre yeterliydi” ve “tanımlanan süre yetersizdi” temaları altında toplanmıştır. “Tanımlanan süre

yeterliydi” grubunda en yüksek frekans “tanımlanan süreye uyma” ya aittir (n=10). Bu grubu sırasıyla “ders bitene kadar sürdürme” (n=8), “öğrencinin derse katılımı” (n=7) ve “esneklik sağlama” (n=4) izlemektedir. “Tanımlanan süre yetersizdi” temasında ise “yoğun ders içeriği (n=1) yer almaktadır.

Öğretim elemanları tarafından verilen yanıtlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

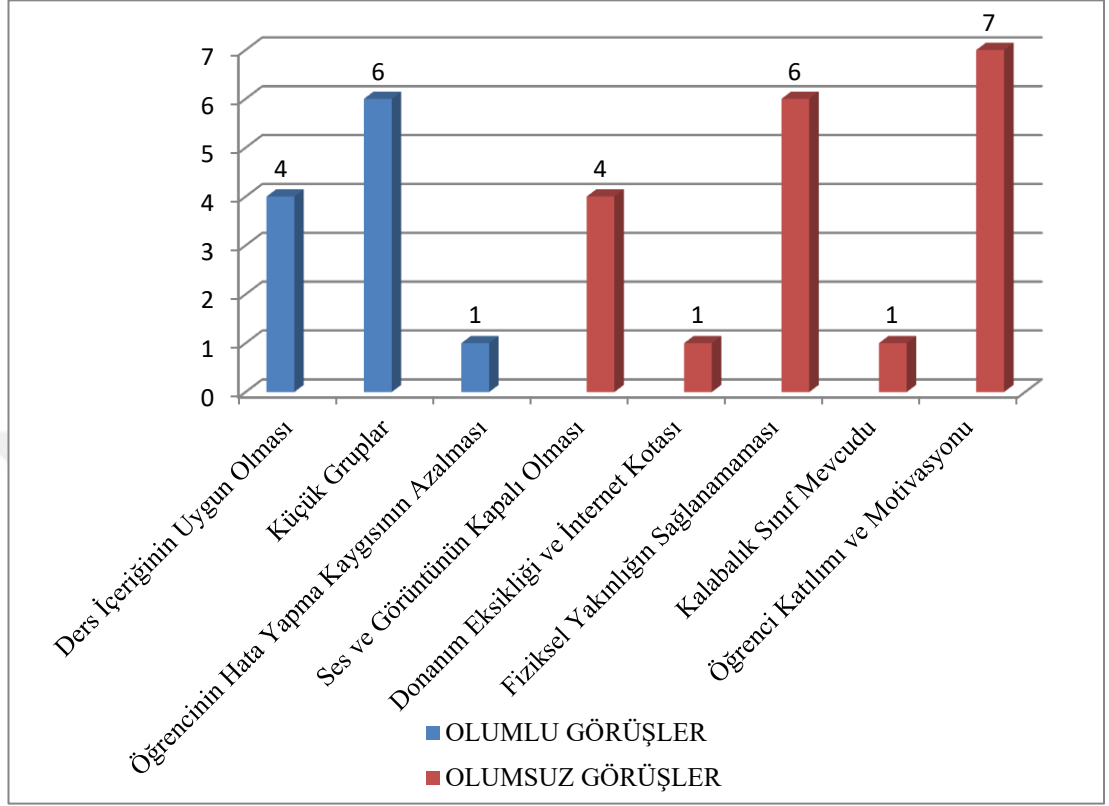
Ö.E. 15 *“Öğrencinin canlı derse katılımına bağlı olarak ders süreleri değişkenlik gösterebiliyor. Bazı konuların derste ki soru-cevap etkileşimiyle ders süresini aştığı veya katılımın olmadığı günlerde ders süresinden daha kısa olduğu olabiliyor. Bu konuda herhangi bir standart belirlemedim. Öğrenci dersten keyif alıyorsa dersime devam edebiliyorum.”*

Ö.E. 19 *“Üniversite tarafından yapılması gereken ders süreleri belirlenmişti. Bu saatlere uydum fakat ders süreleri konusunda sınırlamam yoktu, ders uzaması gereken yerde uzadı.”*

Ö.E. 22 *“Zaman yönetimi konusunda anlatmam gerekeni ve öğrencilerin bilmeleri gerektiğini düşündüğüm her şeyi anlatana kadar dersimi yaptım. Bir sınır koymadım kendime. Dersi tanımlarken üniversitenin belirlediği esaslar doğrultusunda tanımladım ama geçtiğim de altında kaldığım da oldu. Benim için hedef o hafta anlatmayı planladığım konunun bitiyor olmasıydı bu nedende ders uzayabilir ya da kısalabilir.”*

Öğretim elemanlarının eş zamanlı derslerdeki öğrenci-öğretmen etkileşimi ile ilgili görüşlerine ilişkin soruya verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları ve bu görüşlere ait kodlamalar sonucu oluşturulan grafik Şekil 22’de verilmiştir.

Şekil 22. Öğretim Elemanlarının Eş Zamanlı Derslerde Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi İle İlgili Görüşleri



Şekil 22’de, öğretim elemanlarının eş zamanlı derslerdeki öğrenci-öğretmen etkileşimi ile ilgili görüşlerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlar “olumlu görüş” ve “olumsuz görüş” temaları altında toplanmıştır. “Olumlu görüş” grubunda en yüksek frekans “küçük gruplar” a aittir (n=6). Bu grubu sırasıyla “ders içeriğinin uygun olması” (n=4) ve “öğrencinin hata yapma kaygısının azalması” (n=1) izlemektedir. “Olumsuz görüş” temasında ise “öğrenci katılımı ve motivasyonu (n=7) en yüksek frekans değerine sahiptir. Bunu sırasıyla “fiziksel yakınlığın sağlanamaması” (n=6), “ses ve görüntünün kapalı olması” (n=4), “Donanım eksikliği ve internet kotası” ile “kalabalık sınıf mevcudu” (n=1) takip etmektedir.

Öğretim elemanları tarafından verilen yanıtlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö.E. 2 “Canlı derslerde gösterdiğim videolar öğrencilerin hoşuna gidiyordu. Onları motive ettiğini düşünüyordum ve bu motivasyon etkileşime geçmelerini sağlıyordu. Derse ilgi duyanlar daha çok etkileşime geçiyordu.”

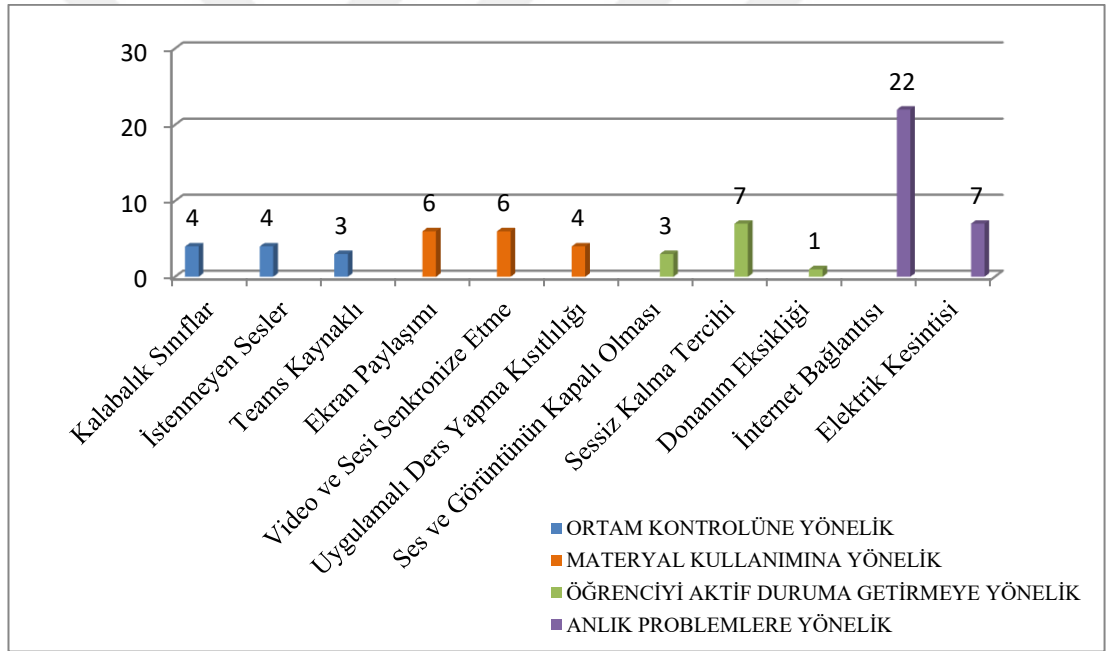
Ö.E. 15 “Öğrenci eğer aktifse yüz yüze öğretime kıyasla bu etkileşim daha iyi olabilir. Bu sınıf mevcuduyla alakalı bir durum. Benim sınıf mevcudum az olduğu için bunu rahatlıkla söyleyebiliyorum. Uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerimde etkileşim kurmak isteyen öğrencinin kendini biraz daha rahat ifade ettiğini gördüm.”

Ö.E. 18 “Mikrofon ve kamera kapalı olduğu için soru sorduğum durumlarda cevap alamadığım oldu bu yüzden karşılıklı etkileşim düşük düzeyde kaldı. Öğrencilerin dersi açıp ekranın başından ayrıldığını düşünüyorum.”

Ö.E. 20 “Bu etkileşimin belirleyicisi öğrenci oldu. Biz sürekli oradaydık. Öğrenci etkileşime geçmeye niyetliyse zaten geçebildik ama sessiz kalmayı tercih ettiği için etkileşim sınırlı kaldı.”

Öğretim elemanlarının eş zamanlı ders esnasında yaşadıkları sorunlara yönelik soruya verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları ve bu görüşlere ait kodlamalar sonucu oluşturulan grafik Şekil 23’te verilmiştir.

Şekil 23. Öğretim Elemanlarının Eş Zamanlı Ders Esnasında Yaşadıkları Sorunlar



Şekil 23’te, öğretim elemanlarının eş zamanlı ders esnasında yaşadıkları sorunlara yönelik soruya verdikleri yanıtlar “ortam kontrolüne yönelik”, “materyal kullanımına yönelik”, “öğrenciyi aktif duruma getirmeye yönelik ve “anlık problemlere yönelik” temaları altında toplanmıştır. “Ortam kontrolüne yönelik” grubunda “kalabalık sınıflar” (n=4), “istenmeyen sesler” (n=4), “teams kaynaklı” (n=3) kodları yer almaktadır. “Ortam kontrolüne yönelik” grubunda “ekran paylaşımı” (n=6), “video ve sesi senkronize etme” (n=6), “uygulamalı ders yapma kısıtlılığı” (n=4) yer almaktadır. “Öğrenciyi aktif duruma getirmeye yönelik”

temasında “sessiz kalma tercihi” (n=7), “ses ve görüntünün kapalı olması” (n=3) ve “donanım eksikliği” (=1) yer almaktadır. “Anlık problemlere yönelik” temasında en yüksek frekans olan “internet bağlantısı” (n=22) ve onu takip eden “elektrik kesintisi” (n=7) bulunmaktadır.

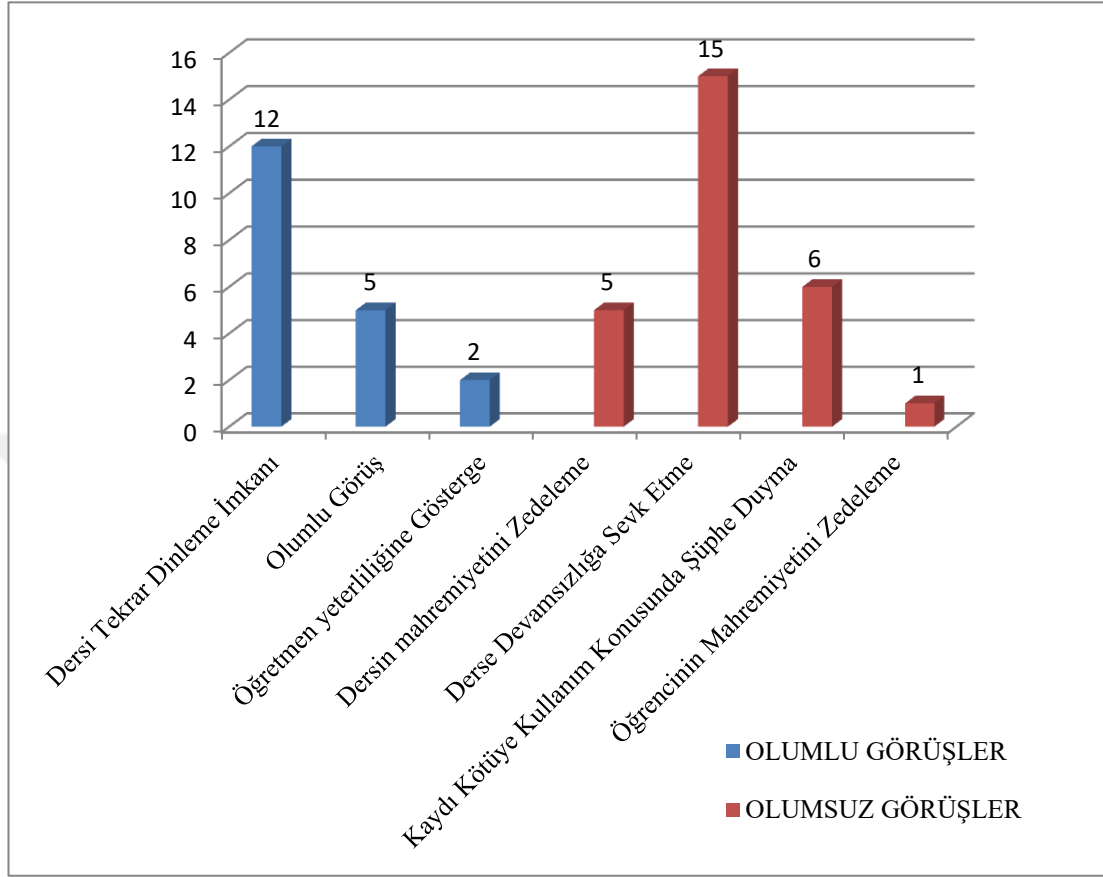
Öğretim elemanları tarafından verilen yanıtlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö.E.16 “Teknik anlamda bağlantının zayıfladığı ve donmaların yaşandığı durumlar olabiliyor. Bunların kaynağı ben olmadığım için çözümünde aksaklıklar yaşanabiliyor.”

Ö.E.23 “Teams’de ekrana slaytları aktardığımız zaman aktarmıyor. Ya da devam ederken ben 11. yansıya gelmiş iken 1. yansıda takılı kalabiliyor. Sürekli dersi kesiyorum. Ekran görüntüsü var mı diye soruyorum. Öğrenciler Zoom’da canlı derse doğrudan bağlanıyorlardı ve dersin akışı bozulmuyordu. Teams’de sürekli sesli bildirim geliyor ve izin istiyor. Herkese teker teker izin vermek gerekiyor. İlk haftalarda bu bizi oldukça geri götürdü. Toplantılar sonucunda bir ayarı olduğunu öğrendim ve o teknik ayarla bu durumu çözdüm.”

Öğretim elemanlarının eş zamanlı derslerin kayıt altına alınması ile ilgili görüşlerine yönelik soruya verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları ve bu görüşlere ait kodlamalar sonucu oluşturulan grafik Şekil 24’te verilmiştir.

Şekil 24. Öğretim Elemanlarının Eş Zamanlı Derslerin Kayıt Altına Alınmasına Yönelik Görüşleri



Şekil 24’te, öğretim elemanlarının eş zamanlı derslerin kayıt altına alınması ile ilgili görüşleri “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” temaları altında toplanmıştır. Eş zamanlı derslerin kayıt altına alınması ile ilgili “olumlu görüş” grubunda en yüksek frekansla “dersi tekrar dinleme imkanı” (n=12) yer almaktadır. Eş zamanlı derslerin kayıt altına alınması ile ilgili “olumsuz görüş” temasında en yüksek frekansla “derse devamsızlığı sevk etme” (n=15) yer almaktadır.

Öğretim elemanları tarafından verilen yanıtlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö.E.7 “Bütün derslerimi bilgisayarıma kaydettim ve öğrencilerle de paylaştım. Bir öğretmen kendini en rahat hissettiği yer sınıftır. Çevrimiçi ortam kayıt altında olduğu için asla yüz yüze eğitimdeki rahatlığı vermiyor.”

Ö.E.9 “Kayıt altına alınabilir fakat sürecin artıları ve eksileri bulunmaktadır. Öğrencilik süreci aksatılmaması gereken bir süreçtir. Öğrenci olan bir kişinin önceliği öğretimini sürdürmek

olmalıdır. Ders kayıtları, derse katılım sağlamak istemeyen öğrencileri tembelleştirmektedir.”

Ö.E.14 “Derslerin kayıt altına alınmaması gerektiğini düşünmüyorum. Dersler kayıt altına alınmazsa öğrenci kendini derse girmeye mecbur hissedecektir. Öğrencideki nasıl olsa sonra izlerim mantığı derslere katılımın önünde bir engel.”

Ö.E.16 “Canlı derslerin kayıt altına alınmasını doğru bulmuyorum. Öğrenci zamanında derste olmalı ve yüz yüze eğitimde olduğu gibi devamsızlık takip edilmeli. Şu anda yapılan eğitim, tam anlamıyla uzaktan eğitim değil. Biz yüz yüze eğitim almış gibi diploma vereceğiz öğrencilere. Bu sebeple yüz yüze eğitimdeki kuralları olduğu gibi uygulamamız gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler daha sonra bir ara izlerim deyip derse katılım sağlamıyor. Ders kaydını dinlemeyi tercih ediyor. Bu arada da etkileşimi kaçırıyoruz ve iletişim tek taraflı oluyor. Öğrencileri derse katılıma zorunlu tutmak için ders kayıtlarını onlarla paylaşmamamız gerekiyor.”



SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, pandemi sürecinde Kocaeli Üniversitesi'nde ders vermekte olan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşlukları ve uzaktan öğretim deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşlukları; öğrenme öğretme süreci, sosyal bağ ve öğrenci katılımı, öğretim elemanlarına teknoloji desteği, ders tasarımı ve öğretimsel tasarım ve ölçme ve değerlendirme olmak üzere beş bölümden oluşan anket ile belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk anketinin ilk bölümü olan *çevrimiçi öğretimde öğrenme öğretme süreci* başlığı altında yer alan teknoloji kullanma yeterlikleri anketine vermiş oldukları yanıtların sonuçlarına göre öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimde teknoloji kullanma yeterlikleri ile ilgili algılarının iyi seviyede olduğu görülmüştür. Aynı bölümde yer alan bir diğer ankete göre çevrimiçi öğretime yönelik algılarının da iyi seviyede olduğu görülmüştür. Konuya ilişkin alan yazın incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliliklerine etki eden faktörlerin incelendiği, çalışma kapsamında öğretmenlerin materyal paylaşımı, materyal paylaşımında kaynak gösterimi, telif, etik ve yasal yükümlülüklerle ilgili çok iyi düzeyde yeterliğe sahip oldukları (Durak ve Seferoğlu, 2017) sonucuna ulaşılmıştır. MEB bünyesindeki öğretmenlerin FATİH projesi ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) gibi elektronik eğitsel içerik paylaşımı uygulamasına geçmeden önce gerekli hizmet içi eğitim ve seminerler aracılığıyla uygulamalara aşina olması aradaki farkı açıklayabilir. Çünkü öğretim elemanları pandemiyle beraber ivedilikle ve zorunlu olarak doğrudan uzaktan öğretim sürecine geçmek durumunda kalmışlardır. Bu durumda e-destek gibi çevrimiçi öğretim ortamlarını tanıma ve/veya deneyim edinme adına yeterli fırsatı bulamadıklarını söylenebilir.

Öğretim elemanlarına, çevrimiçi öğretimde öğrenme/öğretme sürecine yönelik motivasyonlarını artırıcı faktörler sorulduğunda; öğrencilerin çevrimiçi (online) ders için gerekli becerilere sahip olması, dersi tercih eden öğrenci sayısının

fazla olması ve alanın gereksinimlerine (eğitim programı, dersin hedefleri vb.) yanıt vermesi maddelerinin motive edici unsurlar olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimde öğrenme öğretme sürecine yönelik motivasyonlarını artırıcı durumlardan gerçekleşmesini istedikleri durumlara ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise teknoloji konusunda bireysel eğitim olanakları sağlanması ve çevrimiçi (online) ders geliştirmek için serbest zaman ve çevrimiçi (online) ders geliştirmek için ders yükünün azaltılmasının yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin Tanzanya Üniversitesinde (Almas, Machumu ve Zhu, 2021), öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim motivasyonlarını etkileyen unsurların araştırıldığı bir çalışmada, her üniversite için yeni olan bir uygulamanın kabulünün hazırbulunuşluk ve motivasyonla sağlanacağı belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarında eğitim teknologları ve dijital içerik tasarımcıları tarafından; öğretim elemanlarına öğretim sürecine etki edebilecek farklı çevrimiçi uygulama özelliklerinin öğretilmesi, yazılım ve donanım kurulumunun sağlanması, öğrencileri çevrimiçi öğrenme sürecine dahil etme, çevrimiçi materyal içeriği tasarlama becerisi geliştirme konularında rehberlik edilmesi gerekliliği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının, çevrimiçi öğrenme sürecinin gücüne inanma, teknolojinin kişisel ilgi alanları olması, öğrettikleri dersin içeriğine uygun olması ve öğrencilerin öğrenme sürecine çevrimiçi öğretimin katkı sağlayacağı düşüncesi içsel motivasyonlarını artıran etkenler olmuştur (s.88). Bir diğer çalışmada da Bayındır (2021) sınıf öğretmenleri adaylarının çevrimiçi öğrenme/öğretme deneyimlerine yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Bayındır araştırmasında, ders sürelerinin, öğrenci ve öğretmen etkileşiminin, sınıf mevcudunun, öğrencilerin ve öğretmenin teknoloji kullanımı konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasının motivasyonu etkileyen unsurlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazındaki bu bulgular bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak çevrimiçi öğretim sürecinde öğretim elemanlarının ve öğrencilerin dijital araçları bilmelerinin ve etkin bir şekilde kullanmalarının, sürece yönelik planlamalar yapılırken gerekli eğitici eğitimlerinin tamamlanmasının, ders içeriği ve sınıf mevcudu gibi konuların eğitim öğretim süreci başlamadan tekrar gözden geçirilmesinin motivasyonu etkileyen faktörler olarak değerlendirildiği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk anketinin ikinci bölümünde yer alan çevrimiçi öğretimde sosyal bağ ve öğrenci katılımı anketine verilen yanıtlar incelenmiş ve algılarının iyi seviyede olduğu görülmüştür. Uzaktan öğretim sürecinde öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki iletişimin araştırıldığı bir vaka analizi çalışmasında, yükseköğretim kurumlarında çevrimiçi öğrenme ve öğretme sürecinde iletişimin hala karşılaşılan bir sorun olduğu belirtilmiştir. Bu sorunun nedenleri olarak; iletişim sürecinde önemli bir rol oynayan bağlamın uzaktan öğretim sürecinde öğretim elemanı ile öğrenci arasına mekan farklılığının girmesiyle kaybolması, öğrencilerin dersi takip etmemesi ve ders esnasında sadece kısa tartışmalarla dersi yürütme isteğinin iletişimi zedeleyerek iletilen mesajın doğru bir şekilde kaynaktan alınmaması, derse devam sağlayan öğrencilerin yeni bilgiler edinmekten ziyade sadece iyi bir geçme notu alma kaygısıyla katılım sağlaması gösterilmiştir (Sedıyaningsih ve Adara, 2021 s. 48). Bir başka araştırmada ise (Başaran ve diğ., 2020) MEB’de görev yapmakta olan öğretmenler de pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan öğretim sürecinde derslerinde sadece eğitsel bilgilere yer verdiklerini, derslerin ve sürecin tekdüze geçtiğini, öğrenci ile iletişim ve etkileşimlerinin kısıtlı olduğunu ifade etmiştir (s.393). Erdem’in (2020) Moore’un Transaksiyonel Uzaklık kavramını örnek göstererek eleştirel bir bakış açısıyla konferansta paylaştığı “*Aslında Eğitim Zaten Uzaktan Değil midir?*” başlıklı konuşmasında, eğitim sürecine eleştirel bir gözle bakılmış, etkileşim ve buradalık kavramları ile çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Psikolojik olduğu düşünülen mesafenin azalması ve bu amacı gerçekleştirmek için öğrencilerle sohbete zaman ayırmanın oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Her öğrencinin biricik olduğu; zaman ve mekan kavramlarının her biri için farklı olduğunun unutulmaması ve bunların öğrenme sürecinin ana değişkenleri olduğunu akılda tutmanın gerekliliği bildirilmiştir. Materyal çeşitliliğinin derse olan ilgi ve alakayı güçlendiren bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Öğretim sürecindeki mevcut farklılıklar, tartışma ortamı yaratma ve yeni anlam üretme bakımından fırsat olarak görülmesinin süreci olumlu etkileyeceği belirtilmiştir. Öğrencilerin kendi hedeflerini ortaya koymasına destek vermek gerektiği ve teknolojiyi öğretim ilkeleriyle bir bütün olarak düşünüp etkili ve verimli öğretim teknolojileri oluşturmaya yönelmenin iyi seviyede olduğu görülen sosyal bağ ve öğrenci katılımının çok iyi seviyeye taşınabilmesine önemli ölçüde yardımcı

olacağı düşünölen öneriler olduğu değerlendirilmektedir (s.135). Koç (2020), öğreticiler tarafından öğretim faaliyetlerini sürdürürken eş zamanlı derslerde; öğrencilere isimleriyle hitap edilmesinin, paylaşılan ekran ile konuşmacı/öğrenci görüntüsünün eşit ve dengeli olmasının, öğrencilerin görsel ve sözlü olarak paylaşım yapmalarına yönelik motivasyonlarının artırılmasının ve desteklenmesinin iletişim ve etkileşimi güçlendirmenin yanı sıra derse katılımı da artıracığı vurgulanmıştır (s.19). Öğrenci ve öğretici arasındaki etkileşim çevrimiçi öğretme ve öğrenme sürecine etki eden temel faktörlerin başında yer aldığı görölmüştür (Offir, Lev veBezalel, 2008 s.1172). Bu sebeple öğrencinin uzaktan öğretim sürecinde kendilerini izole hissetmemesi için öğretim elemanı ile aralarında kurulacak olan bağın, yüz yüze öğretime kıyasla daha fazla hassas olunması gereken bir konu olduğu düşünölebilir. Bu kapsamda, çevrimiçi öğretim etkinlikleri için kullanılan eşzamanlı ders platformlarının derslerin yanı sıra öğrencilerin sosyalleşmesi için de erişime açılması, öğretim elemanları eşliğinde belirlenecek saat diliminde rehberlik gibi ders dışı etkinliklerin sağlanması faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk anketinin üçüncü bölümü olan *evrimii öğretimde öğretim elemanlarına teknoloji desteği* başlığı altında yer alan öğretim elemanının çevrimiçi öğretimde tercih ettikleri teknolojilerin kullanım sıklığına ilişkin sonuçlara göre öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarını (zoom, teams gibi), web kaynaklarını ve öğrenme yönetim sistemini (Moodle) “*her zaman*” tercih ettikleri görölmüştür. YÖK (2020d) tarafından Pandemi sürecinde geçilen uzaktan/karma eğitim faaliyetlerinin kalite güvencesi süreçleri açısından değerlendirilmesi amaçlanan raporda 156 üniversiteden veri toplanmıştır. Raporda, uzaktan öğretim sürecinde Moodle öğrenme yönetim sisteminin üniversiteler tarafından en çok tercih edilen uygulama olduğu görölmüş (s.4) ve eş zamanlı ders uygulaması olarak ise Microsoft Teams ile Zoom uygulamalarının tercih edildiği belirlenmiştir (s.5). Ayrıca hazırbulunuşluk anketinde öğretim elemanları, UZEM’in sağladığı teknolojileri kullanırken “*yardım gereksinimi duyuyorum*” ifadesine “*bazen*” yanıtını vermiş, “*UZEM tarafından sağlanan destek gereksinimlerime yanıt veriyor*” maddesine ise “*genellikle*” yanıtını vermiştir. YÖK Başkanı tarafından (2020e) 18 Mart 2020 tarihinde yapılan basın açıklamasında 123 üniversitede hali hazırda Uzaktan Öğretim Uygulama ve

Araştırma Merkezi'nin (UZEM) bulunduğunu ve kurulacak koordinasyonla altyapı eksikliği bulunan üniversitelerin vakit kaybetmeksizin diğer üniversiteler tarafından destekleneceğini ifade etmiştir. Kocaeli Üniversitesi UZEM birimi gibi Fırat Üniversitesi, Fırat Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (FUZEM) destek ekipleriyle öğretim elemanlarını eğitmeyi ve yol gösterici olmayı hedeflemiştir (Dikmen ve Bahçeci, 2020, s.86). Pandemiyle birlikte zorunlu olarak kullanılan e-destek sisteminin öğretim elemanları tarafından benimsendiği, kaynak ve ders paylaşım aracı olarak sıklıkla kullanıldığı UZEM'in ihtiyaç duyulduğu anda gereksinimlere yanıt verebildiği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk anketinin dördüncü bölümü olan *çevrimiçi öğretimde ders tasarımı ve öğretimsel tasarım* başlığı altında yer alan çevrimiçi öğretimde tercih edilen öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanım sıklığına ilişkin sonuçlara göre derslerde genellikle “*düz anlatım*” ve “*soru-cevap*” yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Bir başka çalışmada da benzer nitelikte Pandemi sürecinde derslerde öğretim elemanları tarafından çoğunlukla “*düz anlatım yöntemi*” ve “*soru-cevap*” tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir (Duman, 2020 s.109). Bakioğlu ve Çevik (2020) Pandemi sürecinde MEB’de görev yapmakta olan Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında, uzaktan öğretim ile öğretme sürecine yönelik öğretim yöntemi olarak en çok “*soru-cevap*”, “*problem çözme*” ve “*düz anlatım*” yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır (s. 125). Bu sonuç farklı ülkelerden (Gürcistan, İrlanda, Zambiya, Avustralya) araştırmacıların (Basilaia ve Kvavadze, 2020; Burke ve Dempsey, 2020; Mulenga ve Marban, 2020; Roy, 2020) çalışmalarıyla da uyum göstermektedir. Öğrenme/öğretme kaynaklarının ve materyallerinin zengin içeriğinin çevrimiçi eğitimin kalitesini etkileyen faktörlerden birisi olarak görülmektedir (Chao, Saj ve Tessier, 2006 s.35). Bu kapsamda Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016) da, ders içerik ve materyallerinin öğretim tasarımcıları ve medya uzmanlarından oluşan bir ekip tarafından oluşturulmasının önemli katkı sağlayacağını ve böylece daha etkili ve verimli içerikler ve materyaller geliştirilebileceğini vurgulamışlardır. (s.68).

Öğretim elemanları, çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk anketinin son bölümü olan *ölçme ve değerlendirme* başlığı altında yer alan anket maddesine

öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme sürecini %81-100 oranında teknoloji kullanarak gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Trevisana, Rossib ve Grionc'in (2020) araştırmasından elde edilen bulgular, benzer şekilde araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Pandemi öncesinde eğitim uzmanlarının en fazla %13,3'ünün ölçme ve değerlendirme amacıyla teknolojiyi kullandığını, fakat pandemiyle birlikte geçilen acil uzaktan öğretim deneyimi sayesinde %80'inin ölçme ve değerlendirme için çevrimiçi uygulamaları tercih ettiği görülmüştür. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme biçimlerini; biçimlendirici ölçme türünü ve süreç odaklı değerlendirme şeklinde değiştirdiklerini ifade etmişlerdir (s.75). Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğretim sürecinde öğrencilerinin öğrenme durumlarını izlemeye okul tarafından belirlenenler dışında farklı teknolojiler kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Dijital teknolojilerin öğretmenler tarafından benimsenmesi; güven, emniyet ve zaman gerektiren bir süreçtir. Bahse konu dijitalleşme süreci; ihtiyaç, öğrenme yönetim sistemlerine ve çevrimiçi öğretim araçlarına yönelik hazırbulunuşluk, dijital okuryazarlık ve yalnızlık hissinin ortaya çıkardığı korku ve sıkılganlık ile başa çıkma unsurlarının içinde yer aldığı karmaşık bir yapıdan oluşmaktadır (Agnoletto ve Queiroz, 2020) s.1). Ölçme ve değerlendirme sürecinde, Pandemiden dolayı zorunlu olarak teknolojinin kullanılmasından kaynaklı olarak yüzdelik değerin yüksek çıkması ve öğretim elemanlarının dijitalleşmeye henüz adapte olmaya çalışmasından dolayı farklı teknolojileri kullanmaya cesaret edememeleri normal olarak değerlendirilmektedir.

Çevrimiçi eğitim sürecinde hazırlanan ödevlerin ve yapılan sınavların geçerlik ve güvenilirliğinin bir başka önemli husus olduğu düşünülmektedir. Yüz yüze eğitimde uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin olduğu gibi uzaktan öğretim sürecine aktarılması ölçme sürecine yönelik şüphe uyandırmaktadır (Telli ve Altun, 2021 s. 102). Bu kapsamda Bozkurt (2020), uzaktan öğretimde sonuç odaklı değerlendirme türleri yerine süreç odaklı değerlendirme türlerini tercih etmenin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceğini belirtmiştir. Uzaktan öğretimde klasik bir sınıf ortamı olmadığı için öğrenci yapmış olduğu yanlışların gösterilmesine ve geribildirimlerle düzeltilmeye ihtiyaç duymaktadır. Biçimlendirici değerlendirme, “özel” niteliği taşıyan bilgilendirmelerin ötesinde, öğrenciyle daha geniş bir diyalogu kapsayan geribildirim sürecini içerir. Geribildirim, öğrenci öğrenmesi ve eğitim çıktıları ile bağlantılı olduğu durumlarda, öğrenciye motivasyon

ve öğrenme kazanımları bağlamında büyük yarar sağlamaktadır (Hatzipanagos ve Warburton, 2009 s.46). Alan yazında ele edilen sonuçlara bakarak, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerini her ders için tekrar gözden geçirmesinde fayda olacağı ve uyarlanacak olan sınav yeni formatlarının ve değerlendirme ölçütlerinin pandemi döneminde zorunlu olarak kullanılan e-destek sistemiyle gerçekleştirilmesinin güvenilirlik açısından olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının Pandemi döneminde uzaktan öğretime yönelik deneyimlerini belirleyebilmek amacıyla; öz yeterlik algıları, uzaktan öğretime yönelik deneyimleri, uzaktan öğretimde kullanılan araçlar, e-destek sistemine yönelik görüşler ve eş zamanlı derslere yönelik görüşler olmak üzere beş bölümden oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formunun uygulanmasıyla elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim sisteminde öğretim elemanları kendilerini sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirebilmede yeterli bulunurken, karşılaşılan problemleri (teknik) çözebilme de ise daha az seviyede yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde benzer şekilde Yıldız ve Erdem'in (2017) çalışmasında öğretim elemanlarının uzaktan öğretimde öz yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Kurnaz ve Serçemeli (2020) ise pandemi döneminde muhasebe alanında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının uzaktan öğretim sistemine yönelik öz yeterliklerini bir ölçek ile değerlendirmiş, çalışma sonunda, üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri tarafından eğitimlerin verildiği, teknik desteğin sağlandığı ve e-destek sisteminin kullanımına ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde, İrlanda'da pandemi sürecinde ilkokulların uzaktan öğretim uygulamalarına yönelik sunulan bir raporda, öğretmenlerin hepsinin aynı düzeyde uzaktan eğitim ve teknoloji kullanım düzeyine sahip olmadıkları, donanım ve yazılım kaynaklı çeşitli problemlerle karşılaşıldığı ifade edilmiştir (Burke ve Dempsey, 2020 s.12). Alan yazında rastlanan benzer nitelikteki sonuçlardan yola çıkarak uzaktan öğretimde, eğitimcilerin eğitiminin, uzaktan öğretim sürecinin yürütülmesinde en önemli etken

olan ğretim elemanlarının sürece ilişkin inançlarının gelişmesi ve güçlenmesinde önemli bir faktör olduğu görülmüştür.

Öğretim elemanlarının uzaktan ğretim deneyimleri incelendiğinde, uzaktan öğretimle verilmesinin uygun olduğunu düşündükleri ders türü teorik dersler olmuştur. Mesleki dersler için sınıf ve uygulama ortamının gerekliliği belirtilmiş ve uygulamalı ders türü için ise sınıf ve laboratuvar ortamının gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca, ğretim elemanları e-destek sistemini pandemi sonrasında derslerinin teorik kısımlarında kullanmayı tercih edeceklerini, tercih etmeyenlerin ise gerekçe olarak sistemin dersin içeriğine uygun olmamasını gösterdikleri görülmüştür. Bu görüş alan yazında da desteklenmektedir. Pandemi döneminde uzaktan öğretime yönelik Temel Eğitim Bölümü ğretim elemanlarının görüşlerinin alındığı bir araştırmada, uygulamalı ders vermekte olan ğretim elemanlarının, teorik ders veren ğretim elemanlarına kıyasla olumsuz görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Eş zamanlı derslerin uygulamalı dersler için yetersiz kaldığı ifade edilmiş, teorik dersmiş gibi yürütüldüğü belirtilmiştir (şeren, Tut ve Kesten, 2020 s.4520). Araştırma bulguları Koloğlu'nun (2016) Ordu niversitesi ğretim elemanlarının görüşlerini aldığı araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Öğretim elemanları uzaktan öğretimin tek başına kesinlikle bir öğrenme modeli olarak kullanılamayacağını ve yüz yüze öğretimle bir arada harmanlanmış bir eğitim modeli olması halinde başarıya ulaşabileceği görüşünü belirtmişlerdir (s.101) Bu kapsamda pandemi sürecinde uzaktan ğretim faaliyetlerinin ğretim elemanları tarafından, derslerin sadece teorik kısımlarının sözel olarak yansılar aracılığıyla verilebileceği bir eğitim ortamı olarak benimsendiği değerlendirilmektedir. Teorik dersler dışında eğitim veren ğretim elemanlarının bu araştırma sonuçlarına bakılarak pandemi sürecinden sonra uzaktan ğretim yöntemini kullanmayı tercih etmemeleri beklenmektedir. E-destek platformunu ise sadece materyal paylaşım veya dev toplama platformu olarak görüleceği düşünülmektedir.

Öğretim elemanları uzaktan ğretim sürecini kolaylaştıran unsur olarak e-destek sistemi sayesinde kaynak paylaşımının daha kolay olduğunu ve eş zamanlı derslerle de yüksek lisans ile doktora derslerinin daha verimli geçtiğini belirtmiştir. Benzer bulgulara rastlanan çalışmada, ğretim elemanlarının lisansüstü derslerden oldukça memnun oldukları, bu gruptaki ğrenci mevcutlarının az olmasının

etkileşimi güçlendirdiği, derslerde kamera ve sesin tüm öğrenciler tarafından kullanılabilir olmasının iletişimi artırdığı ayrıca başka şehirlerden gelen öğrenciler için de kolaylık olduğu belirtilmiştir (Şeren, Tut ve Kesten, 2020 s.4515). Öğrenci grubunun niteliği, sınıf mevcudu ve ders içeriği gibi etkenlerin uzaktan öğretim sürecini etkileyen faktörler olduğu görülmüştür. Yüz yüze derslere farklı şehirlerden ve meslek gruplarından katılım sağlayan lisansüstü öğrencilerinin hedefleri ve istekleri doğrultusunda devam ettikleri eğitim programlarına uzaktan öğretim süreciyle daha istekli ve azimli devam ettikleri söylenebilir. Buna da gerekçe olarak iş yerinden izin alma zorluğunun ortadan kalkması, yol için harcanan süre ve masrafların azalması gösterilebilir. Kaynak paylaşımı ile ilgili olarak ise bu sekmenin kullanımının kolay olması ve gereksiz çoğaltma işlemlerinin önüne geçmesi sebepleriyle kolay ve kullanışlı görüldüğü değerlendirilmektedir.

Uzaktan öğretim sürecinde materyal bulma ve geliştirme ile ilgili olarak ise uzaktan öğretimle verilen dersler için öğretim elemanları ders notlarını öğrencilerin en rahat ve basit anlayabileceği şekilde daha da detaylandırıdıkları belirtilmiş ve e-destek sistemi sayesinde öğrencilere daha fazla materyal ulaştırabildikleri ifade edilmiştir. Öte yandan öğretim elemanları telif hakkı ve etik kuralları göz önüne alarak materyal hazırlamanın ise oldukça güç ve zaman alıcı olduğunu vurgulamıştır. Bingöl (2020) çalışmasında uzaktan öğretim derslerine yönelik eğitsel tasarımların öğretim elemanları tarafından tekrar gözden geçirilerek yeniden oluşturulması ve mevcut ders düzeninin çevrimiçi öğretim sürecine uyumlu hale getirilmesinin öğretim elemanlarına ayrı bir iş yükü getirdiğini belirtmiştir (s.896). Bozkurt (2020), araştırmasında pandemi sürecinde uygulanan acil uzaktan öğretim sürecinde öğretmenin bilginin tek kaynağı ve sağlayıcısı mı olacağı yoksa öğrenciler için bir rehber ve yol gösterici rolünü mü üstleneceği sorusunun ortaya çıktığını ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının acil uzaktan öğretim sürecinde ders materyallerini öğrencilerin ders dışında da okuyup anlayabilecekleri düzeyde güncelleştirmelerinin gerekçesi olarak derslere devam zorunluluğunun olmaması görülebilir. Eşzamanlı derslere erişim sağlayamayan veya sağlamak istemeyen öğrencilerin kendi çalışmalarlarıyla da sınavlarda başarı gösterebilecekleri ders notları oluşturulmuştur. Bu kapsamda yapılan bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretim

elemanlarının kendilerini bilginin tek kaynağı ve sağlayıcısı olarak gördüğü söylenebilir.

Uzaktan öğretim sürecinde öğretim elemanları, öğrencileri başarısını belirlemeye ilişkin yapılan ölçme ve değerlendirme sürecinde çoğunlukla ödev, çoktan seçmeli test ve projeleri tercih etmiştir. Pekcan ve Toraman (2021) tarafından yürütülen araştırmada da öğretmenlerin pandemi döneminde gerçekleştirmiş oldukları uzaktan öğretim etkinliklerinde en çok çoktan seçmeli soru tekniğini kullandıkları belirlenmiştir. Pandemi sürecinde öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme sürecinin güvenilirliğine yönelik duydukları şüphe öğretim elemanlarını süreç odaklı değerlendirme türlerini tercih etmeye yönelttiği söylenebilir. Bu sebeple ödev ve proje gibi performansa dayalı çalışmalarla öğrenme çıktılarını değerlendirdikleri düşünülebilir. Ayrıca e-destek sisteminin öğretim elemanları tarafından pandemiyle birlikte kullanılmaya başlanması ve sistemdeki soru oluşturma/sınav düzenleme modüllerinin kullanımının henüz iyi düzeyde bilinmemesi, soru türlerinden diğerlerine kıyasla öğretim elemanları tarafından soru girişinin daha kolay bulunduğu çoktan seçmeli testlerin tercih edilmesine sebebiyet verdiği söylenebilir.

Öğretim elemanları ihtiyaç duydukları anda UZEM tarafından sunulan teknik destek hizmetlerini oldukça hızlı bulmuştur ancak sürece yönelik yetiştirme eğitimlerinin verilmesinde geç kalındığını ifade edilmiştir. Kır (2020), eğitimcilerin eğitime yönelik olarak hazırlanacak destek hizmetlerinin esnek ve uygulanabilir olması gerektiğini belirtmiştir. Buna ek olarak verilecek eğitim konularının; güncel, ilgi çekici ve uyarlanabilir olması da ayrıca önem arz etmektedir. Öğretim elemanları verilecek olan destek hizmetleri kapsamında kendi ihtiyaçlarıyla birlikte; araştırmacı, kolaylaştırıcı, danışman ve belletmen gibi farklı kimlikleri de üstlenebilmelidir (s.157). Yetiştirme eğitimlerinin eksik ve yetersiz kalmasını pandemi sürecine hazırlıksız yakalanılmasının bir sonucu olarak görebiliriz. Süreç içerisinde bahse konu desteğin yine istenilen düzeyde sağlanamamasının gerekçesinin ise UZEM bünyesinde gerekli alt birimlerin bulunmamasının olduğu düşünülebilir. Her eğitimcinin ihtiyaç duyduğu desteğin birbirinden farklı olması muhtemeldir. Bu kapsamda alan uzmanlarının; materyal hazırlama, içerik geliştirme, ölçme ve

değerlendirme, teknik destek gibi alt birimleri oluşturarak öğretim elemanlarına gerekli bireysel desteği sağlamasının faydalı olabileceği değerlendirilmektedir.

Öğrenciyle etkileşimler kapsamında e-posta, e-destek ve ÖBS ile öğrencilerle sürekli etkileşim halinde kalınmaya çalışılmış ve öğretim elemanları tarafından öğrenci soruları yanıtlanmıştır. İletişimin önündeki en büyük engel ise öğrencilerin ders esnasında kameralarının kapalı olması gösterilmiştir. İletişime geçme ve etkileşime girme istekliliği olan öğrenciler ise hem eş zamanlı dersler ile hem de iletişim uygulamaları aracılığıyla bunu gerçekleştirebilmiştir. Ayrıca yüksek lisans ile doktora derslerine katılımın çok olmasından kesintisiz iletişim ve etkileşimin sürdürüldüğü belirtilmiştir. Arora ve Srinivasan (2020), pandeminin öğrenme ve öğretme sürecine etkileri araştırdıkları çalışmalarında öğretim elemanlarının etkileşim önündeki engelleri; uzaktan öğretim derslerine düşük katılım, iletişim eksikliği ve bağlantı sorunları olarak sıraladıklarını belirtmişlerdir (s.43). Ulaşılan bu sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilere derse devam zorunluluğunun getirilmesinin ve donanım ve altyapı sağlanmasının öğrenciyle etkileşimde önemli faktörler olarak görüldüğü söylenebilir.

Öğretim elemanlarının e-destek sistemine yönelik görüşleri incelendiğinde, pandemi öncesinde bu sistemi kullanma ihtiyacı duymadıkları ve ayrıca sistem hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları e-destek sistemine kolay bir şekilde erişim sağlayabildiklerini, öğrencilere mesaj yollayabildiklerini, eş zamanlı ders linkini paylaşabildiklerini ve ödev ekleyebildiklerini belirtmiştir. Diğer taraftan öğretim elemanları soru bankasının kullanımı, soru oluşturma ve yükleme, sınav ayarlarını düzenleme modüllerinin zor olduğu görüşündedir. Bir başka araştırmada öğretim elemanları tarafından ÖYS kapsamında var olan ölçme modülünden yararlanarak, soru oluşturma ve oluşturulan soruları kullanarak sınav hazırlamaya yönelik genel bir sonuca ulaşılamamıştır. Bu kapsamda ÖYS ölçme modülünün tekrar düzenlenebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretim elemanları soru bankası modülünde zorluk yaşadıklarını da ifade etmiştir (Ateş ve Güyer, 2016 s.11). Her iki araştırma bulgularından yola çıkarak, e-destek sistemi ölçme modülünün öğretim elemanları tarafından yeterince anlaşılmadığı, modülün alt sekmelerinin de aynı şekilde aktif ve etkin bir şekilde kullanılmadığı görülmüştür.

Öğretim elemanlarının eş zamanlı derslere ilişkin görüşleri incelendiğinde, derslere başlamadan önce sistemin kullanımına yönelik prova yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları öğrencilerin derse katılım sağlaması konusunda, derslere devam durumu takip edilmediği için sürecin tamamen öğrenci kontrolünde ve sorumluluğunda olduğunu ve eş zamanlı derslere katılımın, ders saatlerinin, ödevlerin, e- destek sistemi üzerinden yapılan paylaşımların tamamen öğrencinin takibinde olduğu görüşü belirtilmiştir. Akkuş ve Acar'ın (2017) araştırmasında da bu araştırma sonucunu destekler nitelikte devamsızlık konusu vurgulanmış ve öğrenci devamsızlıklarının, içeriklerin geliştirilmesi ve öğrencilere gerekli teknik desteğin sağlanmasıyla sorunun aşılabileceği ifade edilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda, eş zamanlı derslerde genel olarak sınıf kuralı belirlenmediği, kamera ve ses açmanın öğrenci tercihine bırakıldığı ifade edilmiştir. Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016) araştırmalarında, eş zamanlı icra edilen derslerde öğrencinin kamerasını ve mikrofonunu kapalı tutmasının öğretim elemanı-öğrenci arasında göz temasının kurulamamasına sebebiyet verdiği ve öğrencinin bu sebeple derslerde pasif konumda kaldığı belirtilmiştir (s.69). Öğretim elemanları genel olarak belirtilen ders sürelerini takip ettiklerini fakat bazı durumlarda öğrencinin derse az ya da fazla katılımının bu süreyi etkilediğini ifade etmiştir. Öğretim elemanları, eş zamanlı derslere öğrencilerin devamsızlık yapmasının ve pandemi sürecinde motivasyonun düşük olmasının etkileşimi olumsuz yönde etkileyen temel etken olarak göstermiştir. Buna ek olarak fiziksel uzaklığın beraberinde getirdiği yalnızlık hissiyatı da etkileşimi olumsuz yönde etkilemiştir. Öğrenciler tarafından yapılan devamsızlıklar ile öğrencilerin motivasyon ve ders performanslarının düşük olmasının, öğretim elemanlarının motivasyonu ve memnuniyeti üzerinde olumsuz yönde etkisi olduğu (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016 s.69) söylenebilir. Yapılan bu çalışmada eş zamanlı derslerde yaşanan en büyük sıkıntı anlık problemlerden biri olan internet bağlantısıyla ilgili olmuştur. Rasheed (2007), eş zamanlı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen derslerin yüz yüze ortama kıyasla daha fazla teknik soruna sebebiyet verdiğini ifade ederek sonucu doğrulamaktadır. İnternet hızı ve yaşanan kesintiler derslerin önündeki en büyük engellerden biri olarak görülmüştür.

ÖNERİLER

Yapılan araştırma neticesinde elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ışığında, ileride yapılması planlanan araştırmalara ve uygulamalara dönük öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Uygulamaya Dönük Öneriler

Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının teknoloji kullanma yeterlik düzeylerinin “iyi” olduğu görülmüştür. Bunun “çok iyi” düzeye yükseltmenin yolları aranmalıdır. Öğretim elemanlarının teknoloji kullanma yeterliklerini artırmak amacıyla okul yöneticilerinin, uzaktan öğretim sistem yetkililerinin;

Öğretim elemanları için uzaktan eğitime yönelik olarak düzenlenen konferans, seminer vb. eğitici eğitimlerinin sayısının ve niteliğinin artırılması,

Pandemi süresince öğretim elemanlarının her türlü sorusuna anlık veya e-mail vb. yanıtlarla yardımcı olarak aktif rol alan UZEM personelinin çalışmalarına aynı süreklilikte daha da motive olmuş bir şekilde devam etmeleri, e-içerik üretme ile ilgili destek sağlamak için gerekli önlemlerin alınması,

Öğretim elemanlarına eksik/eski/yıpranmış teknolojik donanımlarının (laptop, tablet vb.) çağa ayak uydurabilecek seviyeye çıkartılabilmesi için maddi destek/materyal desteği sağlanması adına sarf edilen çabaların sürekliliğinin sağlanması,

Üniversitenin mevcut internet altyapısının daha da güçlendirilmesi,

Öğrencilerin uzaktan eğitimle verilen derslere katılımını artırmak adına eş zamanlı derslere devam zorunluluğunun uygulanması konularında yeni düzenlemeler

yapılması, öğretim elemanı-öğrenci memnuniyetinin düzenli aralıklarla belirlenmesi hususları önem arz etmektedir.

Eş zamanlı derslere ait ders kayıtlarının UZEM'e yüklenmesi noktasında *öğrencilerin fayda sağlaması ile öğrencilerin derse katılmamalarına yol açacak bir araç/öğretmenler üzerinde bir baskı unsuruna dönüşmesi* arasındaki çizginin netleştirilmesi için çaba göstermesinde fayda olacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmacılara Dönük Öneriler

Bu araştırmanın nitel bölümünde öğretim elemanlarının uzaktan öğretim deneyimlerine yönelik açık uçlu sorular hazırlanmış ve veriler bu şekilde toplanmıştır. Geleceğe yönelik yapılması planlanan araştırmalarda, uzaktan öğretim deneyimine yönelik nicel veri toplama araçları geliştirilebilir.

Araştırma 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında Kocaeli Üniversitesi'nde görev yapmakta olan öğretim elemanları ile yürütülmüştür. Dolayısıyla, araştırma sonuçları araştırma evreni ile sınırlıdır. Sonuçların farklı evren ve örneklemelerle de sınanabilmesi adına araştırma farklı illerde, bölgelerde ya da ülke genelinde; özellikle materyal desteğinin daha fazla olabileceği değerlendirilen vakıf üniversiteleri başta olmak üzere diğer üniversiteler ve farklı okul türlerinde tekrarlanabilir.

Bu araştırma öğretim elemanlarının görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Benzer çalışmanın yönetici ve öğrenci görüşlerini de yansıtacak şekilde yapılandırılması acil uzaktan öğretim sürecini betimleme bağlamında değerli olacaktır.

Yapılan bu araştırmada öğretim elemanlarının pandemi döneminde gerçekleştirilen çevrimiçi eğitime hazırbulunuşlukları ve teknolojik yeterlikleri irdelenmiştir. Pandemi önlemlerinin sona ermesine müteakip öğretim elemanlarının pandemi etkisinden/zorunluluktan kaynaklı olmayan uzaktan öğretime yönelik algılarının ölçülmesine yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir.

Uzaktan ğretim sürecinde lme ve değerlendirme, iletişim ve etkileşim noktalarında eksik, aksak ve olumsuz görüşlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılması bu noktaların iyileştirilmesi ve geliştirilmesi adına araştırmacılara üzerinde durulması gereken bir alan sunabilir.



KAYNAKÇA

1. Kitaplar

- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi, İstanbul: XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı.
- Creswell, J. W. (2019). Karma yöntem araştırmalarına giriş (2. baskı),(Çeviri Editörü: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- İşman, A. (2005). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Keegan, D. (1996). Foundations of Distance Education (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315004822>
- Morgan, D. L., & Morgan, R. K. (2008). Single-case research methods for the behavioral and health sciences. Sage publications.
- Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg, B. (Eds.). (2020). Distance education: International perspectives. Routledge.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2015). Teaching and learning at a distance foundations of distance education 6th Edition.
- Spector, J. M., Merrill, M. D. , Van Merriënboer, J. Driscoll, M. P. (2008) Handbook of Research for Educational Communications and Technology (3rd ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Simonson, M., & Seepersaud, D. J. (2019). *Distance education: Definition and glossary of terms* (4th ed. Iap.
- Uşun, S., (2006), Uzaktan Eğitim, Ankara: Nobel Yayınları.
- Verduin, J.R. and Clark, T.A. (1994). “Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları (Çev: İlknur Maviş)”, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., ve Yılmaz, D. (2020). Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği. Konya: Palet Yayınları.

Yurdakul, K.I. (2011). Evren ve örneklem. Kurt, A.A (Editör). Bilimsel araştırma yöntemleri (77-93). Anadolu Üniversitesi.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

Adıyaman, Z. (2002). “Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Eğitimi”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1, 92-97.

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

Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51.

Agasisti, T., & Soncin, M. (2021). Higher education in troubled times: on the impact of Covid-19 in Italy. *Studies in Higher Education*, 46(1), 86-95.

Akaslan, D., & Law, E. L. (2011, April). Measuring teachers' readiness for e-learning in higher education institutions associated with the subject of electricity in Turkey. In *2011 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 481-490). IEEE.

Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim dergisi*, (2), 69-71.

Akkuş, İ., ve Acar, S. (2017). A Research on Determining the Effect of Technical Problems in Simultaneous Learning Environments on Teachers and Learners. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 363-376.

Almas, M., Machumu, H., & Zhu, C. (2021). Instructors' Perspectives, Motivational Factors and Competence in the Use of an E-Learning System in a Tanzanian University. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 17(2), 76-95.

Agnoletto, R., & Queiroz, V. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia (CEST)*, 5(2).

Arbaugh, J. B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet-based MBA courses. *Journal of management education*, 24(1), 32-54.

Arora, S., Chaudhary, P., & Singh, R. K. (2021). Impact of coronavirus and online exam anxiety on self-efficacy: the moderating role of coping strategy. *Interactive Technology and Smart Education*.

- Arora, A. K., & Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on the teaching learning process: A study of higher education teachers. *Prabandhan: Indian journal of management*, 13(4), 43-56.
- Ateş, V. ve Güyer, T. (2016). Bir öğrenme yönetim sisteminin öğretim elemanları tarafından değerlendirilmesi: Gazi Üniversitesi örneği. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 9(1), 1.
- Ayaz, E. (2021). İlkokul fen bilimleri dersinin pandemi dönemi uzaktan eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 298-342.
- Bakioğlu, B., ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4).
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., ve ŞAHİN, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bayındır, N. (2021) Çevrimiçi Öğretim Sürecinde Motivasyon Faktörü. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-303.
- Beaudoin, M. (2006). In M. Beaudoin (Ed.), Perspectives on higher education in the digital age(pp. 1-20). New York: Nova Science Publishers.
- Bingöl, B. (2020). COVID-19 sürecinde peyzaj mimarlığı öğrencilerinin acil uzaktan öğretim sistemi üzerine görüşleri: *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği*. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (20), 890-897.
- Bozkurt, A. (2016). Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten öğrenen rollerinin belirlenmesi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.
- Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Yilmazel, S., Erdogan, E., Ucar, H., Guler, E., ... & Dincer, G. D. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1), 330-363.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.

- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). Covid-19 practice in primary schools in Ireland report. Maynooth, Ireland.
- Can, E., (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Casey, D. M. (2008). The historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2), 45-51.
- Chao, T., Saj, T., & Tessier, F. (2006). Establishing a quality review for online courses. *Educause Quarterly*, 29(3), 32.
- Chiu, C. M., Hsu, M. H., Sun, S. Y., Lin, T. C., & Sun, P. C. (2005). Usability, quality, value and e-learning continuance decisions. *Computers & education*, 45(4), 399-416.
- Çetin, E., Arslan, B., ve Büyükyılmaz, O. (2021) Covid-19 pandemi döneminde iş doyumunun iş performansına etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 19-36.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., ... & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20.
- Dada, D. (2006). E-Readiness for developing countries: Moving the focus from the environment to the users. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 27(1), 1-14.
- Daniel, S. J., (1995), The Mega Universities and The Knowledge Media: Implications of New Technologies for Large Distance Teaching Universities, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Canada: Concordia University.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).
- Deshmukh, J. (2021). Speculations on the post-pandemic university campus—a global inquiry. *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems*, 49(1), 5-22.
- Dikmen, S., ve 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.

- Durak, G., Çankaya, S., ve İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi elektronik fen ve matematik eğitimi dergisi*, 14(1), 787-809.
- Durak, H., ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir inceleme. *Eğitim teknolojileri okumaları*, 29, 537-556.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- Ekiz, M. A. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (Nitel Bir Araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 1-13.
- Elitaş, T. (2017). Uzaktan eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı. İstanbul.
- Feng, Z., Xu, D., & Zhao, H. (2007). Epidemiological models with non exponentially distributed disease stages and applications to disease control. *Bulletin of mathematical biology*, 69(5), 1511-1536.
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Guilar, J., & Loring, A. (2008). Dialogue and community in online learning: Lessons from Royal Roads University. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 22(3), 19-40.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1).
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (Vol. 9). John Wiley & Sons.
- Hara, N., & Kling, R. (2001). Student distress in web-based distance education. *Educause Quarterly*, 24(3), 68-69.
- Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and Higher Education*, 3(1), 41-61.
- Hatzipanagos, S., & Warburton, S. (2009). Feedback as dialogue: Exploring the links between formative assessment and social software in distance learning. *Learning, Media and Technology*, 34(1), 45-59.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Hoşgörür, V. (2016). Views of primary school administrators on change in schools and change management practices.
- Hoşgörür, T., ve Adnan, M. (2018). Çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk anketinin Türkçe'ye uyarlanması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 629-640.
- İnal, İ., Zahal, O., ve Sakarya, G. (2021). Covid-19 pandemi döneminde EBA platformunda gerçekleştirilen müzik derslerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (18), 232-253.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of advanced nursing*, 19(2), 309-314.
- Johnston, J. P. (2020). Creating Better Definitions of Distance Education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 23(2), n2.
- Karadağ, E., ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of social and humanities sciences research*, 7(53), 1262-1274.
- Kavuk, E., ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kır, Ş. (2020). Dijital dönüşüm sürecinde yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarının gelişen rolleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 143-163.
- King, F., Young, M., Drivere-Richmond, K. & Schrader, P. (2001). Defining Distance Learning and Distance Education. *AACE Journal*. 9 (1), pp. 1 14. Norfolk, VA: AACE
- Kisla, T., Arikan, Y. D., & Sarsar, F. (2009). The investigation of the usage of ICT in university lecturers' courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 502-507.

- Koç, E. S. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13-26.
- Koloğlu, T.F. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış açıları ve hazırbulunuşlukları: Ordu Üniversitesi örneği. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyon.
- Koloğlu, T. F., Kantar, M., ve Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70.
- Kuloğlu, M. E. (2020). Uzaktan eğitimde öğrencilerin can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(1), 48-63.
- Kurnaz, E., ve Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası sosyal bilimler akademisi dergisi*, (3), 262-288.
- Kurubacak, G., ve Yuzer, T. V. (2004). The building of knowledge networks with interactive radio programs in distance education systems. In *E-Learn: World Conference on ELearning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 2360-2367). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-7.
- Maatuk, A. M., Elberkawi, E. K., Aljawarneh, S., Rashaideh, H., & Alharbi, H. (2021). The covid-19 pandemic and e-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. *Journal of Computing in Higher Education*, 1-18.
- Marshall, D. T., Shannon, D. M., & Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46-50.
- Midkiff, S. F., & DaSilva, L. A. (2000, August). Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning. In *International Conference on Engineering Education* (Vol. 2000, pp. 14-18).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.

- Mulenga, E. M., & Marb n, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education? *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep269.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D., & Russell, J. D. (2000). *Instruction Technology for Teaching and Learning*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Offir, B., Lev, Y., & Bezalel, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51(3), 1172-1183.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Park, N., Roman, R., Lee, S., & Chung, J. E. (2009). User acceptance of a digital library system in developing countries: An application of the Technology Acceptance Model. *International journal of information management*, 29(3), 196-209.
- Pekcan, N., ve Toraman,  . (2021). Covid-19 Pandemisinde  evrimi i  l me ve De erlendirme Uygulamalarının   retmen-  renci G r  lerine G re  ncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 120-129.
- Phan, T. T. N., & Dang, L. T. T. (2017). Teacher readiness for online teaching: A critical review. *International Journal Open Distance E-Learn. IJODEL*, 3(1), 1-16.
- Phipps, R., & Merisotis, J. (1999). What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education.
- P nar, M. A., & D nel Akg l, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Rasheed, F. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 15(3), 315-338.
- Roby, T., Ashe, S., Singh, N., & Clark, C. (2013). Shaping the online experience: How administrators can influence student and instructor perceptions through policy and practice. *The Internet and Higher Education*, 17, 29-37.
- 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*.

- Romiszowski, A. J. (2004). How's the e-learning baby? Factors leading to success or failure of an educational technology innovation. *Educational technology*, 44(1), 5-27.
- Sarı, T., ve Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Sarıtaş, E., ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22.
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122.
- Sediyangsih, P. M. A., & Adara, P. M. (2021, February). Communication Challenges in Distance Learning. In ICA 2019: Proceedings of the 1st ICA Regional Conference, ICA 2019, October 16-17 2019, Bali, Indonesia (p. 43). European Alliance for Innovation.
- Serçemeli, M., ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Singh, H., & Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. Centra software, 1, 1-11.
- Söylemez, N. H. (2020). The Evaluation of Some Studies on Distance Learning in Context of Covid 19.
- Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş., Ve Karaman, S. (2020). Salgın sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 129-154.
- Şahan, B. ve Parlar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40). DOI: 10.26466/opus.883814
- Şeren, N., Tut, E., ve Kesten, A. (2020). Korona Virüs Sürecinde Uzaktan Eğitim: Temel Eğitim Bölümü Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Turkish Studies*, 15,6.
- Talidong, K. J. B., & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxietyamid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6-7), 573-579.

- Telli, S. G., ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Trevisan, O., De Rossi, M., & Grion, V. (2020). The positive in the tragic: Covid pandemic as an impetus for change in teaching and assessment in higher education. *Research on Education and Media*, 12(1), 69-76.
- Tulgar, A. T. (2021). Kovid-19 Pandemi döneminde uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının öz-yansıma ve öz-düzenleme deneyimleri ve uygulamaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 133-146.
- Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International journal of educational management*.
- Yıldız, M. (2015). Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Yildiz, M., & Erdem, M. (2018). An Investigation on Instructors' Knowledge, Belief and Practices towards Distance Education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(2), 1-20.
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M., & Li, F. (2020). 'School's Out, But Class' On', The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control As an Example. *But Class' On', The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control As an Example (March 15, 2020)*.

3. **Elektronik Kaynaklar**

- Ahram Online. (2020). Egypt closes schools and universities for two weeks over coronavirus concerns. Ahram Online. <https://english.ahram.org.eg/%20NewsContent/1/64/365268/Egypt/Politics/Egyptclosesschools-%20and-universities-for-two-week.aspx> 06.07.2021
- Alexandria University. (2002). Live Broadcast of Student Classes Start. <https://www.alexu.edu.eg/index.php/ar/2018-04-02-10-35-29/568406.07.2021>
- BBC News. (2020a). Health: Coronavirus: UK patient is University of York student. <https://www.bbc.com/news/health-51337400> 06.07.2021

- BBC News. (2020). UK PM Boris Johnson announces closure of pub, bars and restaurants. BBC. <https://www.bbc.com/news/av/uk-51980664> 06.07.2021
- BBC News. (2020c). Coronavirus: Scottish universities and colleges announce new measures. BBC. <https://www.bbc.com/news/uk-scotland-51880666> 06.07.2021
- Chang, G.C.& Yano, S. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> 13.07.2021
- Chothia, A. (2020). Coronavirus outbreak closes all South African universities, colleges. The South African. <https://www.thesouthafrican.com/news/coronavirussouthafrican-universities-colleges-closed-nzimande/> 07.07.2021
- Dünya Bankası (2020). The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses, <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses> 14.06.2021.
- Erdem, M. (2020) Covid-19 Salgını Sonrası: Şehirlerde Sosyal Riskler Ve Fırsatlar Konferansı. Ankara: Türkiye Belediyeler Birliği. https://www.tbb.gov.tr/online/kitaplar/covid_sonrasi/files/basic.html/page145.html 25.05.2022
- European Union (2000) The eLearning Action Plan , <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52001DC0172&qid=163519154403&from EN> 25.10.2021
- Giannini, S. & Lewis, G.S.(2020). Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures. <http://www.iiep.unesco.org/en/three-ways-plan-equity-during-coronavirus-school-closures-13365> 07.07.2021
- Lau, J., Yang, B., & Dasgupta, R. (2020). Will the coronavirus make online education go viral. <https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-onlineeducation-go-viral> 14.06.2021.
- Lee, B. Y. (2020). How Long Should Social Distancing Last? When Will COVID-19 Coronavirus End? <https://www.forbes.com/sites/brucelee/2020/03/26/how-long-should-social-distancing-last-when-will-covid-19-coronavirus-end/?sh=37a55e8b429a> 14.06.2021.
- Lim, I. (2020). COVID-19: What are Malaysia's public universities doing? Online classes and more. Malay Mail. <https://www.malaymail.com/news/malaysia/2020/03/16/covid-19-what-are-malaysias-public-universities-doing-online-classes-and-mo/1847071> 07.07.2021

- OECD (2020b). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020, <https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126126988t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19Pandemic-of-2020> 14.06.2021
- OECD. (2020a). Education disrupted – education rebuilt: Some insights from PISA on the availability and use of digital tools for learning- OECD Education and Skills Today. <https://oecdeditoday.com/coronavirus-education-digital-tools-for-learning/> 14.06.2021.
- Perrotta, C. (2020). Coronavirus quarantine could spark an online learning boom. The Conversation. <https://theconversation.com/coronavirus-quarantine-could-spark-an-online-learning-boom-132180> 07.07.2021
- Ramadan, S. (2020). COVID-19: 9 universities are now conducting classes online. Hype. <https://hype.my/2020/184628/covid-19-9-universities-are-now-conducting-classesonline/> 07.07.2021
- Roy, D. (2020). Trying to homeschool because of coronavirus? Here are 5 tips to help your child learn. <https://theconversation.com/trying-to-homeschool-because-of-coronavirus-here-are-5-tips-to-help-your-child-learn-133773> 28.05.2022
- Saraç, Y. 2020. “Basın Açıklaması”. Yükseköğretim Kurulu <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> 07.07.2021
- South African Government. (2020). Minister Blade Nzimande: Measures to deal with the Coronavirus COVID-19 in the post-school education and training sector. <https://www.gov.za/speeches/minister-higher-education-science-and-innovation-statement-measures-deal-covid-19-threat> 07.07.2021
- South African News Agency. (2020) Coronavirus 101. <https://www.sanews.gov.za/south-africa/coronavirus-101> 07.07.2021
- The American University in Cairo. (2020). AUC Next Steps on COVID-19: Online Instruction to Begin. <https://www.aucegypt.edu/news/auc-next-steps-COVID-19-onlineinstruction-begin> 06.07.2021
- The British University in Egypt. (2020, March 15). Contingency plan for learning and teaching. <https://www.bue.edu.eg/%20teach-and-learn-remotely/> 06.07.2021
- Togoh, I., (2020). Coronavirus Latest: Italy shuts all schools and universities as covid-19 cases rise <https://www.forbes.com/sites/isabeltogoh/2020/03/04/coronavirus-latest-italy-shuts-all-schools-and-universities-as-covid-19-cases-rise/?sh=4c1fca0f3c56> 06.07.2021

- UNESCO. (2020a). UNESCO's support: Educational response to COVID-19
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences> 14.06.2021
- UNESCO. (2020b). COVID-19 Educational disruption and response.
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>
07.07.2021
- WHO. (2020a). Covid19 Coronavirus Disease 2019 Situation Report – 72. World Health Organization (Vol. 2019). <https://pers.droneempit.id/covid19/>
12.05.2020
- WHO. (2020b). Covid19 Coronavirus Disease 2019 Situation Report – 69. World Health Organization (Vol. 2019). https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200329-sitrep-69-covid-19.pdf?sfvrsn=8d6620fa_8 06.07.2021
- YÖK. (2020a). Koronavirüs (covid-19) bilgilendirme notu: 1.
https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx 15.10.2020
- YÖK. (2020b). YÖK'ten üniversite öğrencileri için kayıt dondurma ve erteleme hakkı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/erteleme-ve-kayit-dondurma-hakki.aspx> 07.07.2021
- YÖK. (2020c). Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim_yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf 26.10.2021
- YÖK. (2020d). Yükseköğretim kurumları 2020 yılı uzaktan eğitimde kalite güvencesi durum raporu.
https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_Activity_Reports/EK2.pdf
30.05.2022
- YÖK. (2020e). Basın açıklaması.
<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> 30.05.2022

EKLER

Ek.1 Üniversite Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/12/2020-E.83840



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : 10017888-044/
Konu : Zeynep Şule TEKCAN

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/12/2020 tarihli, 87639 sayılı ve "Olurlar, Onaylar" konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 29/12/2020 tarih ve 2020/015 nolu toplantısında alınan 3 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Adem ÇAYLAK
Kurul Başkanı

Karar No 3: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 21/12/2020 tarih ve 87639 sayılı yazısı görüşüldü. Eğitim Teknolojisi yüksek lisans programı öğrencisi Zeynep Şule TEKCAN'ın, Doç. Dr. Aynur KOLBURAN GEÇER'in danışmanlığında yürüttüğü, Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim İle İlgili Deneyimlerinin Belirlenmesi" isimli yüksek lisans tezi kapsamında yapacağı anket çalışmasının uygulanmasında, bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

Mevcut Elektronik İmzalar

Prof.Dr. ADEM ÇAYLAK (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 30/12/2020 10:52

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi 41380,
Kocaeli
Tel:+90 (262) 303 10 01, Faks:+90 (262) 303 10 33
E-Posta: etik@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ: http://www.kocaeli.edu.tr

Bilgi için: Pelin ÖNALIK

Raportör
Telefon No: 303 10 49

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Onam Formu

AYDINLATILMIŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sayın Gönüllü,

Sizi Zeynep Şule TEKCAN ve Ayınur GEÇER tarafından yürütülen “*Pandemi Döneminde Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Eğitime Hazırbulunuşlukları ve Uzaktan Öğretime Yönelik Deneyimlerinin İncelenmesi*” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz.

Bu araştırmanın amacı, pandemi sürecinde Kocaeli Üniversitesi’nde ders vermekte olan öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitime yönelik hazırbulunuşlukları ve uzaktan öğretim deneyimlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, içtenlikle size en uygun gelen düşünceler çerçevesinde cevaplamaktır. Bu formu okuyup onaylarsanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda neden belirtmeksizin çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır, ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya [redacted] e-posta adreslerinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçları sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum

Katılımcının:

Adı-Soyadı:
İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Zeynep Şule TEKCAN
İmzası:

[redacted]

Ek 3. Anket Kullanım İzni

Permission to use questionnaire Gelen Kutusu x

31 Oca 2021 16:06 ☆ ↩ ⋮

Şule Tekcan Alici: thedailychi

Dear Angel Chi,

I am a graduate student from Kocaeli University/TURKEY writing my dissertation under the direction of my dissertation committee chaired by Dr. Aynur KOLBURAN GEÇER.

I would like your permission to use the questionnaire you designed in your dissertation "Readiness To Teach Online Survey".

Please indicate so by replying to me through e-mail:

31 Oca 2021 23:46 ☆ ↩ ⋮

Angel Chi Alici: ben

Sule Tekcan,

Yes, you may use the scale with proper citation.

Dr. Angel Chi

Ölçek Kullanım İzni Hk. Gelen Kutusu x

26 Ara 2020 Cmt 15:39 ☆ ↩ ⋮

Şule Tekcan Alici: t.hosgorur

Merhaba hocam,

Planlamakta olduğumuz bir araştırmada Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz "Çevrimiçi Öğretme Hazırbulunuşluk Anketi" ni kullanmak istiyoruz. İzininiz ile birlikte ölçek maddelerini de Ek yapabilirsiniz çok sevinirim. Hangi maddenin hangi alt faktör ile eşleştiğini de aynı şekilde eklerseniz memnun olurum. İyi günler dilerim.

Z.Şule TEKCAN
Kocaeli Üniversitesi
Eğitim Teknolojileri YL Öğr.

26 Ara 2020 Cmt 16:04 ☆ ↩ ⋮

Tuğba HOŞGÖRÜR Alici: Müge, ben

Şule Hanım merhaba;

Anketi kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Ancak sorduğunuz şekilde bu ölçme aracı bir ölçek değil, ankettir. Bölümler ölçme aracında belirtilmiştir.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Doç.Dr. Tuğba Hoşgörür

Merve Yıldız Kime: Zeynep Şule TEKCAN 23 May 2022, 13:47 [Ayrıntılar](#)

Re: Ölçek Kullanım İzni Hk.

Merhaba hocam,

Elbette kullanabilirsiniz.

Bilgilendirme için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

NOT: Aşağıda tez makalesinin bilgileri de yer almaktadır. Çalışmanızda makaleye de atıf verirsiniz seviniriz.
Makale ismi: "An Investigation on Instructors' Knowledge, Belief and Practices towards Distance Education" DOI Number: 10.17220/mojet.2018.02.001

Dr. Merve YILDIZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
--
Ph.D. Merve YILDIZ
Karadeniz Technical University
Distance Education Application and Research Center

Ek 4. Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketi

ÇEVİRİMİÇİ (ONLINE) ÖĞRETİME HAZIRBULUNUŞLUK ANKETİ

Sayın Katılımcı, bu anket, öğretim elemanları perspektifinden uzaktan / çevrimiçi (online) öğretime dair mevcut durumu ve öğretim elemanlarının hazırbulunuşluğunu belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Ankete vereceğiniz samimi yanıtlarınız uzaktan / çevrimiçi (online) öğretime ilişkin çalışmaların iyileştirilmesine ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin odak noktası olan sizlere daha iyi destek verilmesine yardımcı olacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Zeynep Şule TEKCAN / Prof. Dr. Aynur GEÇER

1.KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz	Kadın	Erkek			
	☐	☐			
Yaşınız					
Akademik Ünvanınız	Okutman	Öğretim Görevlisi	Yardımcı Doçent	Doçent	Profesör
	☐	☐	☐	☐	☐
Kurumdaki Çalışma Süreniz					
Fakülte / Bölüm Bilgisi	Fakülte	Bölüm			

2.ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

1. Lütfen aşağıdaki maddelerden düşüncelerinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Okul dışında teknolojiyi rahatlıkla kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
İşimin haricinde de teknoloji ile ilgili yeni şeyler öğrenmek hoşuma gider.	☐	☐	☐	☐	☐
Araştırmalarımnda teknolojiyi rahatlıkla kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
Derslerimde teknolojiyi rahatlıkla kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
İşim ile ilgili yeni teknolojileri öğrenmekten keyif alırım.	☐	☐	☐	☐	☐
Eğitimde teknoloji kullanımının farklı yollarını öğrenmeye açıktımdır.	☐	☐	☐	☐	☐
21. yüzyıl koşullarında öğrencilerin başarılı olabilmeleri, eğitimlerinin temel bir parçası olarak teknoloji kullanmayı öğrenmelerine bağlıdır.	☐	☐	☐	☐	☐

2. Öğrencileriniz, sizin teknoloji konusundaki yeterliliğinizi nasıl değerlendirirler?	Yetersiz Düzeyde	Başlangıç Düzeyinde	Orta Düzeyde	Uzman Düzeyinde	Mükemmel Düzeyde

3. Öğrencilerinizin öğrenme sürecinde teknoloji kullanması konusunda siz ne düşünüyorsunuz?	Çok Tedirgin Olurum	Tedirgin Olurum	Beni Etkilemez	Memnun Olurum	Çok Memnun Olurum

4. Sizce bir dersin çevrimiçi (online) niteliği taşıması için içeriğin ne kadarının çevrimiçi (online) teknolojiler kullanılarak yürütülmesi gerekir?	% 30'dan az	% 30-%50	% 50-%79	% 80'den fazla

5. Çevrimiçi (online) ders vermeyi düşünür müsünüz?	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

6. Hiç çevrimiçi (online) ders verdiğiniz mi?	Evet	Hayır

7. Eğer çevrimiçi (online) ders vermediyseniz: Size göre çevrimiçi (online) eğitim yapmanın en güçlü yönü ne olurdu?	
--	--

8. Eğer çevrimiçi (online) ders vermediyseniz: Size göre çevrimiçi (online) eğitim yapmanın en zayıf yönü ne olurdu?	
--	--

9. Eğer çevrimiçi (online) ders verdiyseniz: Size göre çevrimiçi (online) eğitim yapmanın en güçlü yönü neydi?	
--	--

10. Eğer çevrimiçi (online) ders verdiyseniz: Size göre çevrimiçi (online) eğitim yapmanın en zayıf yönü neydi?	
---	--

11. Eğer çevrimiçi (online) ders veriyorsanız:
Hangi ders(ler)i kaç kere verdiniz?

12. Lütfen aşağıdaki maddelerde size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Çevrimiçi (online) öğretim;					
... yüzyüze öğretimden daha az zaman alır.					
... daha çeşitli öğrenci kitlelerine ulaşmamı sağlar.					
... ders açısından öğrencilere büyük bir esneklik sağlar.					
... programlarda çeşitlilik sağlar.					
... öğretim konusunda kendimi geliştirebilmem için daha fazla fırsat sunar.					
... yeni fikirler geliştirebilmem için daha fazla fırsat sunacaktır.					
... mesleki gelişimim konusunda daha fazla fırsat sunar.					
... işimden daha fazla tatmin olmamı sağlar.					
... yeni teknolojileri öğrenme konusunda beni motive eder.					
Çevrimiçi (online) öğretimin entelektüel anlamda beni zorlayacağı düşüncesi hoşuma gider.					

13. Aşağıdaki sıralanan faktörlerin çevrimiçi (online) öğretim yapmaya beni motive edeceğini düşünüyorum. (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

Meslektaşlarımla çevrimiçi (online) öğretim yapıyor olmaları	()
Dersi tercih eden öğrencilerin sayısının fazla olması	()
Çevrimiçi (online) öğretimin program önceliği olması	()
Alanın gereksinimlerine yanıt vermesi	()
Öğrencilerin çevrimiçi (online) ders için gerekli becerilere sahip olması	()
Okuldaki liderlerin çevrimiçi (online) öğretime ilişkin beklentilerinin olması	()

14. Aşağıda sıralanmış olan hangi durumlar gerçekleşseydi, çevrimiçi (online) öğretim yapmaya daha istekli olurdunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

Bireysel öğretim tasarımı desteği	()
Teknoloji konusunda grup eğitimi olanakları	()
Teknoloji konusunda bireysel eğitim olanakları	()
Rehberlik (koçluk, mentörlük, vb.)	()
Destek birimi	()
Çevrimiçi (online) ders verme konusunda karar verme becerisi	()
Çevrimiçi (online) dersin biçimine karar verme becerisi	()
Yönetimsel destek	()
Çevrimiçi (online) ders geliştirmek için serbest zaman	()
Çevrimiçi (online) ders geliştirmek için ders yükünün azaltılması	()
Çevrimiçi (online) ders geliştirmek için maddi destek	()
Çevrimiçi (online) ders geliştirmek için burs / hibe olanakları	()
Çevrimiçi (online) öğretimin kurumsal kabul görmesi	()
Akademik terfilerde işe yarıyor olması	()

15. Mevcut iş ortamım, çevrimiçi (online) öğretim yapmaya beni motive ediyor.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

16. Yakın zamanda çevrimiçi (online) ders vermeye geçebileceğimi düşünüyorum.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

3.SOSYAL BAĞ & ÖĞRENCİ KATILIMI

17. Lütfen aşağıdaki maddelerde size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğrenci-öğrenci etkileşimi ve işbirliğine dayalı etkinlikler öğretimin merkezinde olmalıdır.					
Çevrimiçi tartışmaların öğretim amaçlı kullanılabilir bir araç olduğunu düşünüyorum.					
Çevrimiçi sohbet (chat) etkinliklerinin öğretim amaçlı kullanılabilir bir araç olduğunu düşünüyorum.					
Öğrencilerle yüz yüze etkileşim kurmadan da yüksek nitelikli öğrenme deneyimleri yaşanabileceğine inanıyorum.					
Öğrencilerin gereksinim duyduğu ilgiyi çevrimiçi olarak da verebileceğime inanıyorum.					

4.ÖĞRETİM ELEMANLARINA TEKNOLOJİ DESTEĞİ

18. Sınıflarınızda teknoloji kullanıyor musunuz?

Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman

19. Lütfen aşağıda belirtilen teknolojileri sınıfta ne sıklıkla kullandığınızı belirtiniz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Öğrenme Yönetim Sistemi (Moodle)					
Web Kaynakları					
Yazılım ve Uygulamalar					
Ekran Görüntüsü Yakalama Yazılımları					
Sanal Sınıflar (Adobe Connect)					
Video Konferans (Skype)					
Akıllı Tahta					
Projeksiyon Cihazı					
Video Kamera ve/veya Video İşleme Sistemleri					
Öğrenci Yanıt Sistemleri (Clicker, vb.)					
Bilgisayar Laboratuvarları					

20. Lütfen aşağıdaki maddeyle ilgili olarak sizin durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
UZEM'in sağladığı teknolojileri kullanırken yardım gereksinimi duyuyorum.					
UZEM tarafından sağlanan destek gereksinimlerime yanıt veriyor.					

21. UZEM tarafından sağlanan mesleki gelişim eğitim ve sertifika programlarından katıldığınızı yazınız.

22. Öğretimde özel teknolojilere ait bireysel kurs, eğitim, vb. etkinliklerine katıldıysanız lütfen yazınız.

5.DERS TASARIMI VE ÖĞRETİMSEL TASARIM

23. Derslerde hangi öğretim stratejilerini kullanırsınız (örn: sunuş yoluyla, buluş yoluyla, araştırma/inceleme yoluyla vb .)? Lütfen kısaca yazınız.

24. Lütfen aşağıda sıralanan öğretim yöntem ve tekniklerini ne sıklıkla kullandığınızı belirtiniz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Düz anlatım					
Soru-yanıt					
Tartışmalar					
Gösteri					
İşbirlikçi					
Drama					
Problem çözme					
Örnek olay					
Eğitsel oyunlar					
Diğer (lütfen belirtiniz)					

25. Lütfen, aşağıdaki maddelerde, size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

		Yetersiz Düzeyde	Başlangıç Düzeyinde	Orta Düzeyde	Uzman Düzeyinde	Mükemmel Düzeyde
Öğrenci olarak en az bir çevrimiçi (online) ders aldım.	Hayır ()					
	Evet ()					
Çevrimiçi (online) öğretim ile ilgili eğitim aldım.	Hayır ()					
	Evet ()					
Çevrimiçi Eğitim Sertifika Programı'nı tamamladım.	Hayır ()					
	Evet ()					
Çevrimiçi (online) öğretimde en iyi uygulamaların nasıl oluşturulabildiğini biliyorum.	Hayır ()					
	Evet ()					
Çevrimiçi (online) öğretimde en iyi uygulamalar konusunda bilgi sahibiyim.	Hayır ()					
	Evet ()					

Derslerimde elektronik kısa sınavlar kullanıyorum.	Hayır ()					
	Evet ()					
Derslerimde çevrimiçi tartışmaları kullanıyorum.	Hayır ()					
	Evet ()					
Derslerimde çevrimiçi sohbet kullanıyorum.	Hayır ()					
	Evet ()					
Yüz yüze derslerimi desteklemek için Öğrenme Yönetim Sistemi'ni kullanıyorum.	Hayır ()					
	Evet ()					

26. Eğer mümkün olsaydı, derslerinizde kullanmak isteyeceğiniz bir teknoloji (donanım, yazılım veya uygulama) var mı? Eğer varsa lütfen ne olduğunu yazarak, hangi yönüyle derslerinize bir katkı sağlayabileceğini kısaca belirtiniz.

6.ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

27. Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme sürecinin ne kadarını teknoloji kullanarak gerçekleştiriyorsunuz (Örn elektronik kısa sınavlar, tartışma grupları vb.)?

% 0-20 % 21-40 % 41-60 % 61-80 % 81-100

28. Öğrencileriniz öğrenme durumlarını izlemede farklı teknolojiler kullandıysanız lütfen belirtiniz.

29. Öğrencilerin dersinizden başarılı olma durumlarını değerlendirmede kullandığınız farklı bir teknoloji varsa lütfen belirtiniz.

30. Öğrenme sürecini değerlendirmede teknoloji kullanımının öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirebileceğini düşünüyorsanız, bu faydanın nasıl sağlanabileceğini lütfen kısaca anlatınız.

31. Öğretimde teknoloji kullanımı ile ilgili eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Ek 5. Pandemi Döneminde Öğretim Elemanlarının Uzaktan Öğretim İle İlgili Deneyimlerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli Öğretim Elemanı,

Kocaeli Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Pandemi döneminde (Mart 2020-Aralık 2020) uzaktan öğretim ile ilgili deneyimlerinin belirlenmesine yönelik araştırma planlamaktayız. Formdaki görüşme soruları araştırmanın amacına uygun olan altı ana başlık altında toplanmıştır. Görüşmenin başında bu çalışmada kullanılan terminolojiye ilişkin tanıma yer verilmiştir. Formdaki sorulara vereceğiniz yanıtlar ile elde edilecek veriler sadece bilimsel amaç için kullanılacaktır. Araştırmaya göstereceğiniz katılım için teşekkür ederiz.

Görüşme saati/tarihi:

Görüşme süresi:

Görüşme aracı:

- Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS): Kocaeli Üniversitesi'nde uzaktan öğretim için kullanılan ÖYS MOODLE'dır. Uzaktan eğitim merkezi Moodle'ı Kocaeli Üniversitesi UZEM Yetkilileri "E-DESTEK 1-2-3-4-5" olarak adlandırmıştır. Bu ölçme aracı ÖYS kavramının karşılığı olarak E-DESTEK kavramı kullanılmaktadır.

I.BÖLÜM: Öğretim Elemanı Hakkında Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız:

Çalıştığınız Anabilim Dalı/Bölüm:

Ünvanınız:

Öğrenim Düzeyiniz:

Akademisyen Olarak Çalışma Süreniz (Yıl):

Verdiğiniz Ders Türü:

Fen bilimleri () Sosyal bilimler () Sağlık bilimleri () Sayısal Bilimler () Dil Bilimi ()

Güzel Sanatlar ()

II. BÖLÜM: Özyeterlilik

Aşağıda verilen yeterliklere sahip olma derecenizi 1-5 arasında (1=Hiç yeterli değilim 5= Çok yeterliyim) değerlendiriniz.

	Uzaktan Eğitim,	1	2	3	4	5
1.	Sistemin gerektirdiği araçları (bilgisayar, kamera, ses sistemi vb.) kullanabilirim.					
2.	Sistemin mevcut bileşenlerini (forum, mesaj, ödev vb.) kullanabilirim.					
3.	Etkili öğrenmeler için gerekli gördüğüm teknolojileri derslerime entegre edebilirim.					
4.	Karşılaştığım problemleri (teknik) çözebilirim.					
5.	Etkili ders ortamları düzenleyebilirim.					
6.	Etkili öğrenmeler için çeşitli ders materyalleri hazırlayabilirim.					
7.	Etkili öğrenmeler için farklı öğretim etkinlikleri düzenleyebilirim.					
8.	Farklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hazırlayabilirim.					
9.	Sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirebilirim.					
10.	Sanal sınıflarda sınıf yönetimini gerçekleştirebilirim.					

III. BÖLÜM: Öğretim Elemanı Uzaktan Öğretim Tecrübesi																	
1. Pandemi öncesinde uzaktan öğretim deneyiminiz: Ders Verme: Var () Yok ()																	
2. Pandemi öncesi ÖYS kullanma süreniz: Kullanmıyorum () Nadiren kullanıyordum () Sık sık kullanıyordum () Her zaman kullanıyordum ()																	
3. Pandemi döneminde uzaktan öğretimde ders verme düzeyiniz: (Birden fazla seçebilirsiniz.) Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()																	
4. Uzaktan öğretime yönelik ders/kurs/seminer/etkinlik vb. alma durumunuz: Pandemi öncesi () Pandemi sonrası () Yok ()																	
1. Pandemi döneminde uzaktan öğretim etkinliklerinde kullandığınız iletişim araçlarının aktif kullanım düzeyini 0-5 aralığında değerlendiriniz.																	
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Hesabım yok /Kullanmıyorum</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">Sürekli aktif</td> </tr> </table>						0	1	2	3	4	5	Hesabım yok /Kullanmıyorum					Sürekli aktif
0	1	2	3	4	5												
Hesabım yok /Kullanmıyorum					Sürekli aktif												
E-posta Bilgi üretim paylaşım araçları (blog.wiki...) Sosyal paylaşım ağları (facebook.twitter...) Sohbet araçları (zoom.skype.hangout...) Mobil uygulamalar (whatsapp.sms...)																	
2. Pandemi döneminde E-destekte öğretim amaçlı kullandığınız etkinliklerin aktif kullanım düzeyini 0-5 aralığında değerlendiriniz.																	
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><u>Hiç</u> <u>Kullanmıyorum</u></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;"><u>Çok Sık</u> <u>Kullanıyorum</u></td> </tr> </table>						0	1	2	3	4	5	<u>Hiç</u> <u>Kullanmıyorum</u>					<u>Çok Sık</u> <u>Kullanıyorum</u>
0	1	2	3	4	5												
<u>Hiç</u> <u>Kullanmıyorum</u>					<u>Çok Sık</u> <u>Kullanıyorum</u>												
Duyuru Forum Canlı Ders (Zoom) URL Sayfa Sözlük Anket Kitap Kaynak ekleme Dosya paylaşımı Ödev Veri tabanı Sınav Etiket-Açıklama Ders Mesaj Sohbet Çalıştay Yardım																	

IV. BÖLÜM: Bu bölümde ÖYS'ye yönelik görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir.

1. ÖYS (E-destek sistemi) kullanım amaçlarınız nelerdir? (Birden fazla seçebilirsiniz.)

Pandemi Öncesi

Pandemi Süreci

Pandemi nedeniyle zorunlu olarak

Öğretim sürecinde öğrencilerimle etkileşimi sürdürülebilir

Öğrencilerime ders kapsamında etkinlik/görev/ödev tanımlama

Öğrencilerime dersim kapsamında yararlanabilecekleri ders materyallerini ulaştırma

Öğrencilerimin ders kapsamında yaptıkları çalışmalara ulaşabilme

Diğer _____

2. Pandemiden önce ÖYS (E-destek sistemi) kullanmadıysanız, bunun nedenini işaretleyiniz. (Birden fazla seçebilirsiniz.)

E-Destek sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmama ()

Kurumumun zorunlu tutmaması ()

Sistemle ilgili teknik destek biriminin olmaması ()

Sistemi kullanmanın fazladan iş yükü getireceği düşüncesi ()

Sistemin dersin içeriğine uygun olmaması ()

Sistemi kullanma gereği duymama ()

Sistemi ara yüzünün karmaşık olması ()

Zaman yetersizliği ()

Ders materyali hazırlama zorluğu ()

Diğer _____

3. ÖYS yönetim paneli özelliklerinin kullanım kolaylığını nasıl değerlendirirsiniz?

Kolay

Orta

Zor

Ders sitesine erişim sağlama

Kişisel profil oluşturma

Ders takvimini kullanma

Kaynak yükleme

İzinler

Kullanıcı ekleme/silme

Nişanlar

Soru bankası

Ayarları düzenleme

Not defteri

Raporlar

4. ÖYS iletişim araçlarının kullanım kolaylığını nasıl değerlendirirsiniz?

Kolay

Orta

Zor

Tartışma forumu ekleme

Öğrencilere mesaj yollama

Haber/Duyuru paylaşma

Öğrenci grubu oluşturma

Canlı ders oluşturma

Sohbet ekleme

Öğrenci gruplarını yönetme

5. ÖYS <u>değerlendirme ve notlandırma</u> özelliklerinin kullanım kolaylığını nasıl değerlendirirsiniz?			
	<u>Kolay</u>	<u>Orta</u>	<u>Zor</u>
Sınav ayarlarını düzenleme Soru oluşturma ve yükleme Ödev ekleme Ödevlere geri bildirim verme Not girişi yapma			
V. BÖLÜM: Bu bölümde uzaktan öğretim ile ilgili deneyimlerinizi belirtmeniz beklenmektedir.			
1. Uzaktan Öğretimle Verilmesinin Uygun Olduğunu Düşündüğünüz Dersler Nelerdir?			
2. Yüz yüze öğretimle karşılaştırıldığında, Pandemi döneminde uzaktan öğretim sürecini planlamaya etki eden unsurlar nelerdir?			
3. Uzaktan öğretim sürecinde çevrimiçi ders içeriği ve materyali bulmaya/geliştirmeye yönelik deneyimlerinizden bahsedebilir misiniz?			
4. Uzaktan öğretim sürecinde kullandığınız ölçme araçları hangileridir? (ödev, proje, sunum, çevrimiçi çoktan seçmeli test, açık uçlu sınav, quiz, portfolyo, vb.) Neden bu ölçme araçlarını tercih ettiniz?			
5. Uzaktan öğretim sürecinde öğrenciyle etkileşimlerinize yönelik düşünceleriniz nelerdir?			
6. Uzaktan öğretim sürecinde öğrenciyle etkileşimleriniz hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?			
7. Uzaktan öğretim sürecindeki derslerin daha verimli olabilmesi için önerileriniz nelerdir?			
8. Pandemi sonrası ÖYS'yi derslerinize entegre etme yani karma (yüz yüze + online) olarak kullanma tercihiniz nasıl olacaktır?			
VI. BÖLÜM: Bu bölümde canlı ders sistemine yönelik görüşlerinizi paylaşmanız beklenmektedir.			
1. Çevrimiçi derslere başlamadan önce kullanacağınız canlı ders sisteminin (zoom) kontrolü ile ilgili neler yaptınız?			
2. Canlı dersleriniz için, online sınıf kurallarınız nelerdir? Bu kuralları nasıl belirlediniz?			
3. Canlı derslerde zaman yönetimini (ders süreleri vb.) konusunda nasıl bir yaklaşım izlemektesiniz?			
4. Çevrimiçi derslere öğrenci devamlılığını nasıl sağlamaktasınız?			
5. Gerçekleştirdiğiniz canlı derslerde öğrenci-öğretmen etkileşimi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?			
6. Canlı ders sırasında, öğretim etkinliklerinizi sürdürürken nasıl sorun/lar yaşadınız?			
7. Canlı derslerin kayıt altına alınması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?			