

**UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE MUHASEBE FİNANSMAN
ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDE ETKİLEŞİME
İLİŞKİN GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ**

Naide Gümüş Yalanuz

201109107

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Güvercin Seçkin

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran, 2022

**UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE MUHASEBE FİNANSMAN
ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDE ETKİLEŞİME
İLİŞKİN GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ**

Naide Gümüş Yalanuz

201109107

ORCID: 0000-0001-6925-1535

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Güvercin Seçkin

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran, 2022



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



TEŞEKKÜR

Lisans diploması aldığım 2002 yılından beri hayalini kurduğum yüksek lisans eğitiminin son durağında olmanın mutluluğunu sizlerle paylaşmak istiyorum.

Bu durağa kadar ilerleyen süreçte kutup yıldızım olup sevgiyle bana yol gösteren, sabırlı öğretici yaklaşımıyla araştırmamın tüm adımlarında destek olarak değer katan danışman hocam Dr. Gökçe Güvercin Seçkin'e, ufuk çizgisine sistematik adımlarla nasıl yaklaşılabileceğini gösterdiği için şükranlarımı sunarım.

Eğitimde verimliliğin mesafelere bağlı olmadığını gösteren ve çalışmalarımnda fahri danışmanım olup, zamansız ısrarlarla sorduğum sorularıma sabırla cevap veren değerli hocam Doç. Dr. Şükrü Erhan Bağcı'ya, özverili yaklaşımıyla hem akademik gelişimime hem de araştırmama kattığı değer için minnettarım.

“Dostlar ırmak gibidir.” demiş Can Yücel, *“Kiminin suyu az, kiminin çok. Kiminde elleriniz ıslanır yalnızca, kiminde ruhunuz yıkanır boydan boya.”* Araştırma süresince ruhumu boydan boya güven ve sevgileriyle yıkayıp, çalışmalarımın her aşamasında gönülden destek olan Vildan Durkaya, Mustafa Velioğlu, Türkan Beşli, Doyum ve Kubilay Karşı ile ismini sayamadığım tüm zümre arkadaşlarıma ve verdiği teknik destek sayesinde araştırmamın iskelesini şekillendirebildiğim Atılay Özgür'e minnetle teşekkür ederim.

Araştırmaya gönüllü katılarak, görüş ve önerileri ile araştırmamın verilerini oluşturan tüm muhasebe finansman öğretmenlerine de ayırdıkları zaman ve katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman yanı başımda hissettiğim, sevgi ve güven duyguları ile güzel işler başarmama vesile olan canım ailem, hep var olun.

Ve son teşekkürlerim yaşamıma anlam katan kıymetlilerim biricik kızım Yağmur, canım oğlum Kerem ve varlığıyla güç veren hayat arkadaşım Özer'e...

Naide GÜMÜŞ YALANUZ

Haziran, 2022

ÖZ

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE MUHASEBE FİNANSMAN ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ DERSLERDE ETKİLEŞİME İLİŞKİN GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ

Naide Gümüş Yalanuz

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Güvercin Seçkin

Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Bu araştırmada COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders veren Muhasebe Finansman öğretmenlerinin, derslerdeki etkileşim ile ilgili görüş ve deneyimleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (görüngübilim) desenine dayalı olarak tasarlanmıştır. Çalışmada maksimum çeşitlilik yaklaşımıyla kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinde 2020-2021 eğitim öğretim döneminde çevrimiçi ders vermiş olan 18 Muhasebe Finansman öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen veriler tematik analiz ile analiz edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde ders veren Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerde etkileşime ilişkin görüş ve deneyimlerini farklı boyutlarıyla anlamlandırabilmek için metafor analizi yönteminden de yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler çevrimiçi derslerdeki deneyimlerini “belirsizlik” ve “etkileşimsizlik” temaları altında konumlandırılan metaforlar ile anlamlandırmışlardır. Oluşturulan 13 metafordan biri etkileşime dair olumlu tutum yansıtırken diğer 12 metafor olumsuz tutum yansıtmaktadır. Öğretmenler çevrimiçi eğitim sürecinde bulanık bir durum içinde olduklarını çevrimiçi derslerde öğrencilerle duygusal bağ kurmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Süreçte öğrencilerin derslere devamlı bir şekilde katılması sağlanamamıştır. Öğretmenler öğrencileri derse karşı motive etme, ders içi yapılan etkinliklere dâhil etme ve derslere kamera görüntüsü açık olarak katılmasını sağlama hususlarında sorunlarla karşılaşmışlardır. Ders dışındaki iletişim öğrencilerin sahip olduğu teknolojik imkânlar dâhilinde, genellikle telefon ve WhatsApp uygulaması aracılığıyla kurulmuştur. EBA platformunun alt yapısının muhasebe finansman alan derslerini çevrimiçi yürütmek için yeterli olmaması öğretmenleri farklı uygulamalar kullanmaya yönlendirmiştir. Öğretmenlerin teknik bilgisayar bilgilerindeki eksikler veya kullanmak zorunda kaldıkları bu uygulamalara dair bilgilerinin az olması çevrimiçi ders tasarlama sürecini zorlaştırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, çevrimiçi eğitim, muhasebe finansman eğitimi, etkileşimli eğitim, metafor analizi, fenomenoloji.

ABSTRACT

THE VIEW AND EXPERIENCES OF ACCOUNTING FINANCE TEACHERS IN TERMS OF INTERACTION IN ONLINE COURSES DURING THE DISTANCE EDUCATION PROCESS

Naide Gümüş Yalanuz

Master Thesis

Department of Educational Sciences

Educational Administration and Inspection Programme

Advisor: Asst. Prof. Gökçe Güvercin Seçkin

Maltepe University Graduate School, 2022

In this research, the views and experiences of the Accounting and Finance teachers who gave online lessons during the distance education period throughout the COVID-19 pandemic period were examined. The research was designed based on the phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. Snowball sampling method with maximum diversity approach was used in the study. The study group of the research consists of 18 Accounting and Finance teachers who gave online courses in various provinces of Turkey in the 2020-2021 academic year. The obtained data were analyzed by thematic analysis. Metaphor analysis method was also used in order to make sense of the different dimensions of the views and experiences of the Accounting and Finance teachers, who teach in the distance education process, regarding the interaction in online courses.

According to the results of the research, the teachers gave meaning to their experiences in online lessons with the metaphors positioned under the themes of "uncertainty" and "non-interaction". One of the 13 metaphors created reflects a positive attitude towards interaction, while the other 12 metaphors reflect a negative attitude. Teachers stated were in a fuzzy situation in the online education process and that they had difficulty in establishing emotional bonds with students in online lessons. In the process, it was not possible for the students to participate in the lessons continuously. Teachers faced problems in motivating students towards the lesson, involving them in in-class activities, and enabling them to participate in the lessons with open cameras. Communication outside the classroom was established within the technological possibilities of the students, usually via telephone and WhatsApp application. The fact that the infrastructure of the EBA platform is not sufficient to conduct the accounting finance courses online has led teachers to use different applications. The lack of technical computer knowledge of the teachers or the lack of knowledge about these applications that they had to use made the online course design process difficult.

Key Words: Distance education, online education, accounting finance education, interactive education, metaphor analysis, phenomenology.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
EK'LER LİSTESİ	xii
ÖZGEÇMİŞ.....	xiii
BÖLÜM 1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem	5
1.4. Tanımlar	6
1.5. Kısaltmalar	6
BÖLÜM 2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Uzaktan Eğitim	7
2.1.1. Uzaktan Eğitimin Tarihi Gelişimi	8
2.1.2. Uzaktan Eğitim Uygulama Modelleri	12
2.1.3. Çevrimiçi Eğitimin Uzaktan Eğitimdeki Yeri	14
2.2. Etkileşim.....	16
2.2.1. Çevrimiçi Eğitimde Etkileşim.....	17
2.2.2. Etkileşimli Çevrimiçi Eğitimde Öğretmenlerin Rollerini.....	20
2.2.3. Etkileşimli Çevrimiçi Eğitimde Öğrencilerin Sorumlulukları	23

2.3. Muhasebe ve Finansman Eğitimi	24
2.3.1. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim	24
2.3.2. Muhasebe ve Finansman Alanı	26
2.3.3. Muhasebe ve Finansman Eğitiminin Önemi	27
2.3.4. Muhasebe ve Finansman Eğitiminin Amacı	28
2.3.5. Muhasebe ve Finansman Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri	31
2.3.6. Çevrimiçi Muhasebe ve Finansman Eğitiminde Etkileşimin Önemi	32
2.4. İlgili Araştırmalar	34
BÖLÜM 3. YÖNTEM	45
3.1. Araştırma Modeli	45
3.2. Çalışma Grubu	46
3.3. Verilerin Toplanması	48
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	50
BÖLÜM 4. BULGULAR	53
4.1. Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders vermeye ilişkin metaforik algıları	54
4.1.1. Belirsizlik	56
4.1.2. Etkileşimsizlik	57
4.2. Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerinin etkileşimli olmasına ilişkin deneyimleri	59
4.2.1. Öğretici-Öğrenen Etkileşimine Yönelik Deneyimler	60
4.2.2. Öğretici-İçerik Etkileşimine Yönelik Deneyimler	64
4.3. Muhasebe Finansman öğretmenlerine göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerin etkileşimli olmasını etkileyen faktörler	70
4.3.1. Öğretmenlerin Çevrimiçi Ders Uygulamalarındaki Yetkinlik Durumları	70
4.3.2. Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Durumları	75
4.3.3. Ders İçin Gerekli Olan Teknolojik Olanaklar	80

4.3.4. Dersin İçeriği	82
4.3.5. Öğrencinin Bulunduğu Ortam.....	85
BÖLÜM 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
5.1. Tartışma	91
5.1.1. Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders vermeye ilişkin metaforik algıları	91
5.1.2. Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerinin etkileşimli olmasına ilişkin deneyimleri.....	93
5.1.3. Muhasebe Finansman öğretmenlerine göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerin etkileşimli olmasını etkileyen faktörler.....	96
5.2. Sonuç	100
5.3. Öneriler.....	104
EK'LER.....	106
KAYNAKÇA.....	109

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Uzaktan Eğitimin Tarihi Gelişimi	8
Tablo 2. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri.....	22
Tablo 3. Örgün Meslekî ve Teknik Eğitim Okulları.....	25
Tablo 4. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	47
Tablo 5. Temalar.....	53
Tablo 6. Öğretmenlerin Çevrimiçi Ders Vermeye İlişkin Ürettikleri Metaforlar	55
Tablo 7. Öğretmenlerin Çevrimiçi Ders Vermeye İlişkin Ürettikleri Metaforlardan Belirsizlik Temasında Değerlendirilenler.....	56
Tablo 8. Öğretmenlerin Çevrimiçi Ders Vermeye İlişkin Ürettikleri Metaforlardan Etkileşimsizlik Temasında Değerlendirilenler	58
Tablo 9. Çevrimiçi Derslerde Uygulanan Öğretim Etkinlikleri	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uzaktan Eğitimin Türkiye’deki Gelişimi.....	11
Şekil 2. Etkileşim Türleri	18
Şekil 3. Türkiye’de Eğitim Sisteminin Yapısı	24
Şekil 4. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Yerleşim Süreci	26



EK'LER LİSTESİ

Ek 1. Uzaktan Eğitim Sürecinde Muhasebe Finansman Öğretmenlerinin Çevrimiçi Derslerde Etkileşime İlişkin Görüş ve Deneyimleri Görüşme Formu	105
Ek 2. Etik Kurul Onay Dilekçesi.....	106
Ek 3. Bilgilendirilmiş Onam Formu	107



,

ÖZGEÇMİŞ

Naide Gümüş Yalanuz

Eğitim

Yüksek Lisans	2020-2022	Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Lisans	1998-2002	Gazi Üniversitesi, Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Muhasebe Finansman Eğitimi Anabilim Dalı
Lise	1994-1997	Cevat Koçak Ticaret Meslek Lisesi

İş

1997-1998	Beta YMM Ltd. Şti.	Yeminli Mali Müşavir Asistanı
2002-2004	Abdipaşa Ç.P.L.	Muhasebe ve Finansman Öğretmeni
2004-.....	Mehmet Salih Bal M.T.A.L.	Muhasebe ve Finansman Öğretmeni

Ödüller

25/07/2012	Başarı Belgesi	Maltepe Kaymakamlığı
08/07/2013	Başarı Belgesi	İstanbul Valiliği
27/07/2020	Başarı Belgesi	Maltepe Kaymakamlığı
08/12/2020	Üstün Başarı Belgesi	Maltepe Kaymakamlığı
31/08/2021	Maaşla Ödüllendirme	İstanbul Valiliği
17/01/2022	Başarı Belgesi	Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Giriş bölümünde, ele alınan problem durumu açıklanarak araştırmanın amacı ve önemi ifade edilmiştir. Varsayımlara, sınırlılıklara ve konu ile ilgili bazı kavramların tanımlarına ve kullanılan kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2019 yılı Aralık ayında, ilk olarak Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve COVID-19 olarak adlandırılan, coronavirüs ailesinden yeni bir virüs tespit edildiğini açıklamıştır. Süreç içerisinde hızla farklı şehir ve ülkelere yayılım gösteren, zamanla tüm dünya genelini saran virüs “pandemi” olarak anılmaya başlanmıştır (WHO, 2020). Virüsün yayılmasıyla sosyal mesafe uygulamasına geçilmiş, yurt dışı uçuşları yasaklanmış, şehirlerarası yolculuklar sınırlandırılmış, karantina, sokağa çıkma yasağı, evden çalışma, esnek çalışma gibi uygulamaların yürürlüğe konulduğu görülmüştür. Virüs ile mücadele kapsamında dünya genelinde 102 ülkede okullar kapatılmıştır (OECD, 2020). Dolayısıyla dünyadaki öğrenci sayısının yaklaşık yarısına karşılık gelen 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020).

Türkiye’de 2020 yılının Mart ayında ilk vakanın görülmesiyle COVID-19 pandemi önlemleri çerçevesinde alınan kararlar günlük yaşam rutinini kesintiye uğratmıştır. Bu doğrultuda okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde yüz yüze eğitime ara verilmiştir. 23 Mart 2020 tarihinde de Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu tarafından eğitimin uzaktan eğitim uygulaması ile yürütülmesi kararı alınmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim döneminde de kademeli olarak yüz yüze eğitim verebilme uygulamaları yapılsa da süreç yoğunluklu olarak uzaktan eğitim sistemini zorunlu kılmıştır.

Seferoğlu’nun “öğrenen ve öğreticinin fiziksel olarak ayrı yerlerde oldukları bir eğitim süreci” olarak ifade ettiği uzaktan eğitim kavramının literatürde farklı tanımlamalarının yapıldığı görülmektedir (Seferoğlu, Demirel ve Yağcı, 2006, s. 192,193). Uşun (2006) uzaktan eğitimi, “öğrenme-öğretmen sürecinin büyük bir bölümünde kaynak ve alıcıların birbirlerinden ayrı ortamlarda bulunduğu, kaynak ile alıcılar arasındaki

iletişim ve etkileşimin televizyona ve bilgisayara dayalı etkileşimli teknolojilerle sağlandığı, planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulaması” olarak tanımlamaktadır (Uşun, 2006, s. 8).

Dünyada ilk uzaktan eğitim çalışmasının 1728 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde, Boston gazetesinde “Steno Dersleri” ile başladığı kabul edilmektedir (Arat ve Bakan, 2011). Türkiye’de öncelikle yüz yüze eğitime katkı sağlamak amacıyla kullanılmaya başlayan uzaktan eğitim programları, bu eğitime talebin artmasıyla birlikte yaygınlaşmıştır. MEB tarafından ilk olarak 1961 yılında mektupla öğretim uygulamasına başlanmıştır. Uzaktan eğitim yönteminin kullanımı ve yaygınlaşması zaman içerisinde bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişimle artış göstermiştir (Zırhlıoğlu, 2006).

Dünya genelinde etkili olan COVID-19 pandemisi ile mektupla başlayan uzaktan eğitim ve internetin yaygınlaşmasıyla başlayan çevrimiçi eğitimin yolculuğu yeni bir dönemece girmiştir. Salgınla mücadele kapsamında okulların kapatılması dolayısıyla tüm eğitim faaliyetleri uzaktan eğitim, çoğunlukla çevrimiçi eğitim uygulamaları ile gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

Bu kapsamda ilk ve orta dereceli okullarda eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimi sağlamak amacı ile tasarlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile uzaktan sürdürölmeye başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 2020 verilerine göre 7.783.213 öğrenci ve 1.030.516 öğretmen EBA’yı aktif olarak kullanmış, canlı sınıf uygulamalarında da 5.954.174 canlı ders yapılmıştır (MEB4, 2020).

Akkoyunlu ve Bardakçı (2020) tarafından pandemi sürecinde yürütölen uzaktan eğitim, bir kriz anında yüz yüze eğitimin geçici olarak teknoloji ortamına aktarılması olarak nitelendirmekte ve “acil uzaktan öğretim” olarak isimlendirmektedir. Acil uzaktan eğitim platformları öğretmen, öğrenci ve öğretim programı için farklı özellikleri ve gereklilikleri olan bir buluşma ortamıdır. Bu nedenle basit öğretim materyallerinin paylaşılmasının ötesine geçilerek maksimum öğrenmenin sağlanması ve devam ettirilmesi amacı ile farklı uygulamalar ve stratejilerle yaklaşıması gereklidir (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020).

Kaya (2002) öğretimi, öğrenmeyi sağlamak için bilgilerin ve çevrenin düzenlenmesi olarak nitelendirmektedir. İletişim ve etkileşimi etkili öğretim

sağlanabilmesinin temel koşulu olarak gören Kaya, eğitimciler ve uzaktan eğitim uygulamacılarının da iyi bir eğitimin kritik bileşeni olarak etkileşimi kabul ettiklerini ifade etmektedir.

“Etkileşim birbirini karşılıklı etkileme sürecidir. Yüz yüze ve uzaktan eğitimde etkileşim, her yönüyle öğretmen ve öğrenci ilişkilerini, grup iletişimini, dersin yönetimini, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile araçların kullanılmasını, öğretmen ve öğrencilerin çok boyutlu özelliklerini ve davranışlarını içermektedir” (Kaya, 2002, s. 226).

Çevrimiçi eğitimde öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı yazma, konuşma ve yüz yüze görüşme sağlanabilmektedir. Dolayısıyla etkin öğrenme için etkileşim unsurlarının iyi düzeyde kullanılması gereklidir. Kaya (2002) çevrimiçi eğitimlerde sağlanacak etkileşim ile öğretme öğrenme sürecinde fayda sağlanacağını belirtmekte ve etkileşim sağlayabilmek için yapılması gerekenleri şöyle ifade etmektedir:

Öğrencilerin motive edilebilmesi ve gelişim sağlayabilmesi için sınıf içinde ve dışında öğrenciler ile öğretmenleri arasında sık sık iletişim kurulmalıdır.

İşbirliği içerisinde, ortak çalışma, görüş paylaşımı ve tartışma ortamları oluşturularak öğrenme kolaylaştırılmalıdır.

Konuşma, tartışma ve uygulama yapmak suretiyle öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin ne öğrenmeleri gerektiğini ve ne kadar öğrenebildiklerini anlayabilmeleri için öğretmenleri tarafından sürekli dönüt verilmelidir.

“Mesleki eğitim, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir” (Özdemir, 2003, s. 44-45). Mesleki eğitimin temel alanlarından birisi de değişen rekabet koşulları, piyasa şartları ve vergi politikalarıyla birlikte önemi her geçen gün artmakta olan muhasebe meslek eğitimidir.

Muhasebe eğitimi; işletmenin faaliyetlerini sürdürebilmesi ve geleceğe yönelik alınacak kararlar için gerekli bilgi ve belgelerin toplanması, işlenmesi, kaydedilmesi, sınıflandırılması, kolay anlaşılır raporlar şeklinde özetlenmesi, incelenmesi ve incelenmesinden çıkan sonuçların karar almada kullanılması konusunda öğrencilere bilgi

verilmesi ve bu bilgilerin kullanılması için yeteneklerinin geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Muğan ve Akman, 2004).

Muhasebe öğretiminde amaç, öğrenciye mesleğin gerektirdiği hem teorik bilgiyi hem de uygulama becerisini kazandırmaktır. Verimli bir muhasebe eğitiminden bahsedebilmek için öğreticinin bilgi aktarımı konusunda etkili olması gereklidir (Demir, 2013).

Çevrimiçi ders ortamında etkin öğrenmenin sağlanabilmesi için etkileşimli bir eğitim ortamının sağlanması gerektiği ve öğrencilerin ilgilerini çekerek onları öğrenme akışı içerisine yönlendirecek etkinlikler yapılmasının muhasebe finansman alan derslerinde aktif öğrenme oranını artıracığı düşünülmektedir.

Literatürde, COVID-19 salgını döneminde MEB tarafından yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri içinde Muhasebe Finansman öğretmenleriyle ilgili bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırma, söz konusu dönemde Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerdeki etkileşime ilişkin görüşlerini ele almaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde, Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerde etkileşime ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemektir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders vermeye ilişkin metaforik algıları nelerdir?
- 2- Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerinin etkileşimli olmasına ilişkin deneyimleri nelerdir?
- 3- Muhasebe Finansman öğretmenlerine göre COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde, çevrimiçi derslerin etkileşimli olmasını etkileyen faktörler nelerdir?

1.3. Önem

Acil uzaktan eğitim sürecinde okullar kendi koşulları doğrultusunda EBA üzerinden veya farklı platformlardan kaynak erişimi sağlayarak çevrimiçi eğitim ortamı sunmuş olması karşısında, bu kaynakların öğrenmeye etkisi ve Muhasebe Finansman öğretmenlerinin bu kaynakları etkin olarak kullanabilme yetkinliklerine yönelik bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır.

COVID-19 süreciyle acil uzaktan eğitim sürecine girilmesi ve yüz yüze eğitimin yerini çevrimiçi eğitimin almasıyla, çevrimiçi eğitimin gerekliliği, yararları, iyileştirilmesi ve sürdürülmesi kavramları önem kazanmıştır. Çevrimiçi eğitimde yaşanan problemlerin üstesinden gelmek ve iyileştirmek adına eğitim sürecine dâhil olan paydaşların deneyimlerine odaklanmış araştırmalara ihtiyaç vardır. Özellikle alanyazında ortaöğretim kademesindeki Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde derslerin etkileşimli olmasına yönelik görüşlerine yer verildiği araştırmalarla karşılaşılmamıştır. Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde eğitim veren Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki çevrimiçi derslerinin etkileşimli olmasına ilişkin görüş ve deneyimlerinin alınmasının alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Çevrimiçi derslerin etkileşimli işlenerek, öğrencilerin ilgilerini çeken, öğrenciyi öğrenme akışı içerisine yönlendirecek etkinlikler yapılmasının, Muhasebe Finansman alan derslerinde aktif öğrenme oranını artıracak olduğu düşünülmektedir. Uzaktan ve çevrimiçi eğitim süreci, tüm öğretmenler gibi mesleki ve teknik liselerde muhasebe eğitimi veren alan öğretmenlerinin de derslerde öğrenciyi güdüleyen, akışa sokan, etkileşimli öğrenme gerçekleştirebilecek rol ve yeterliliklerini gözden geçirmesine neden olmuştur. Etkileşimli eğitimin gerekliliği olan rol ve yeterliliklerin bilimsel veriler ışığında ortaya konulması muhasebe eğitimi literatürüne katkı sunacaktır. Ulaşılabilecek olumsuz bulgulara dayalı olarak da gerekli tedbirlerin alınması ve daha iyiye doğru yönlenebilmek için çeşitli eğitim programlarının tasarlanmasına yönelik öneriler yapılması mümkün olacaktır.

Pandemi sonrası yüz yüze gerçekleştirilen derslerde teknolojiyi daha etkili kullanmak, yüz yüze ve çevrimiçi eğitim faaliyetlerinin bir arada harmanlandığı eğitim çalışmalarını derslerin olağan parçası haline getirmek ve olası bir acil durum karşısında uzaktan eğitime hazır olabilmek için süreçte kazanılan deneyimlerin incelenmesi önemlidir.

1.4. Tanımlar

Çevrimiçi Eğitim: Bilgi ve becerilerin teknolojik araçlar aracılığıyla eş zamanlı olarak aktarılması (Gülbahar, 2021, s. 19).

Etkileşim: Birbirini karşılıklı etkileme işi (Türk Dil Kurumu, 2021).

EBA Canlı: Uzaktan eğitim sürecinde Eğitim Bilişim Ağı üzerinden, öğretmenlerin kendi öğrencileri ile uzaktan ders yapma ve etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan canlı sınıf uygulaması (MEB, 2022).

Metafor: Bir kavram, durum ya da nesnenin ifade ettiği anlamını, iyi bilinen ve genellikle de somut olan bir kavram, nesne ya da duruma benzeterek açıklamaktır (Çobanoğlu ve Gökalp, 2015, s. 280).

Pandemi: Ortaya çıkan herhangi bir hastalığın dünya üzerindeki bir kıtada ya da birden fazla ülkede aynı zaman içerisinde yayılım göstererek etkilerini göstermesine verilen addır (Türk Dil Kurumu, 2022).

Web 2.0: Kullanıcıların pasif izleyici rolünden çıkıp bilgiyi üreten, düzenleyen, değiştiren, çoğaltan ve paylaşan rollerini destekleyen ikinci kuşak web platformu olarak tanımlanmaktadır (Gündüzalp, 2022, s. 25).

ZOOM: Akıllı telefon, tablet, taşınabilir veya masaüstü bilgisayar gibi araçlar ile video ve sesli konferans hizmeti sunan bir iletişim uygulamasıdır (Turgut ve Okur, 2022).

1.5. Kısaltmalar

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde uzaktan eğitimin genel çerçevesi, çevrimiçi eğitimde etkileşim ve uzaktan eğitim ile muhasebe finansman eğitimini merkezine alan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitim

Öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak farklı mekânlarda olduğu, teknolojik araçlarla ve uygulamalarla bilgilerin sunulduğu, zaman ve mekân esnekliğinin sağlandığı, iletişim ve etkileşime imkân sunan bir eğitim-öğretim sistemi olan uzaktan eğitimin literatürde farklı tanımlamalarının yapıldığı görülmektedir. Söz konusu ifadelerin bazıları şunlardır:

Kaynak ve alıcıların öğrenme-öğretme süreçlerinde birbirlerinden ayrı ortamlarda olmasına odaklanan Uşun (2006), uzaktan eğitimi “kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin televizyona ve bilgisayara dayalı etkileşimli teknolojilerle sağlandığı, planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulaması” (Uşun, 2006, s. 8) olarak ifade etmektedir.

Bozkurt ve Sharma (2020), etkili bir öğrenme ekolojisi oluşturmak için dikkatli planlama, tasarım ve hedeflerin belirlenmesini gerektiren karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Kaya (2002) ise sınıf içi etkinliklerinin geleneksel öğretim uygulamalarıyla yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerinin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden yürütme yöntemi olarak adlandırmaktadır.

Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek (2012), uzaktan eğitimi öğrenme gruplarının birbirlerinden ve öğretmenden ayrı olduğu, öğrenci, öğretmen ve kaynaklar arasında interaktif iletişim teknolojileri ile iletişimin kurulduğu; kurum tabanlı, formal eğitim olarak tanımlamaktadırlar. Tanım, “eğitimin kurumsal tabanlı olması”, “öğretmen ve öğrencilerin başka yerlerde olması”, “öğrenci-kaynak-öğretici bağlantısı” ve “interaktif (etkileşimli) iletişim” bileşenlerini içermektedir.

2.1.1. Uzaktan Eğitimin Tarihi Gelişimi

2.1.1.1. Dünyada Uzaktan Eğitim ve Öğretim Uygulamaları

Uşun (2006)'ya göre; zaman içerisinde oluşan teknoloji, bilim, toplumsal ve bireysel olgulardaki değişim, eğitim sistemlerinde de yapı, içerik ve işlev açısından yenilenme ihtiyacını doğurmuştur. Eğitim; yaşam boyu eğitim, sürekli eğitim, açık eğitim ve uzaktan eğitim gibi yeni boyutlar kazanmıştır. Ve bu gelişimin temeli; eğitim alanındaki bilimsel gelişmelere, eğitim istemindeki artışa, eğitim maliyetinin sorun olmaya başlamasına ve teknolojik gelişmelere dayanmaktadır.

Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinden beri dünyanın her tarafına yayılan uzaktan eğitim faaliyeti tarihsel gelişim itibarıyla de çeşitli aşamalardan geçerek bugünkü duruma gelmiştir (Çoban, 2013). Uzaktan eğitimin tarihi gelişiminin kronolojik sıralaması Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Uzaktan Eğitimin Tarihi Gelişimi

Tarih	Yer	Uygulama Şekli
1728	Amerika Birleşik Devletleri	Steno Dersleri
1843	Amerika Birleşik Devletleri	Mektupla Öğretim
1894	İngiltere	Mektupla Öğretim
1910	Amerika Birleşik Devletleri	Mektupla Öğretim
1920	Amerika Birleşik Devletleri	Eğitsel Radyo Yayını
1922	İngiltere, Fransa, Sovyetler Birliği	Eğitsel Radyo Yayını
1932-1937	Amerika Birleşik Devletleri	İlk Televizyon Eğitimi Yayını
1958	İtalya	Televizyon Okulu Projesi
1960	İngiltere	Televizyon ile Uzaktan Eğitim
1995	İngiltere	Uzaktan Eğitim
1997	Amerika Birleşik Devletleri	Uzaktan Eğitim

Kaynak: Arat, T. ve Bakan, Ö. (2011).

Tablo 1'de görüldüğü üzere dünyada ilk uzaktan eğitim çalışmasının 1728 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde, Boston gazetesinde “Steno Dersleri” ile başladığı kabul edilmektedir. 1843 yılında University Correspondence Collage ve bazı ticari kurumlar

mektupla öğretime başlamıştır. 1894’de Oxford’da Wolsey Hall College mektupla eğitime başlamış, 1910’da da Metropolitan College uzaktan mektupla eğitim faaliyetine geçmiştir. Eğitsel ilk radyo yayını 1920’de Amerika’da başlamıştır. Bu yayında okullar için eğitsel radyo programları yayınlanmıştır. 1922’de de İngiltere, Fransa ve Sovyetler Birliğinde benzer yayınlar başlamıştır (Arat ve Bakan, 2011). 1932-1937 yılları arasında Amerika’daki IOWA Üniversitesi’nde ilk eğitim televizyonu yayınları başlamıştır (Uşun, 2006). Dünyada 1940’lardan itibaren televizyon uzaktan eğitimde öğretimi desteklemek ve güçlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Amerika’daki bilgi iletişim teknolojileri altyapısında yaşanan gelişmeler ve büyük ticari girişimler ile uzaktan eğitime olan ilgiyi artırmıştır (İşman, 2011). ABD’de 1997 yılında kurulan Kentucky Sanal Üniversitesi, Western Governors Üniversitesi, Pennsylvania ve Güney Carolina Üniversiteleri ve Clyde Sanal Üniversitesi, uzaktan eğitim veren eğitim kurumlarından birkaçıdır (Arat ve Bakan, 2011).

Mclendon, teknolojik yeniliklere orantılı olarak gelişen uzaktan eğitim tarihini; mektupla eğitim modeli, çoklu ortam modeli, tele öğrenme modeli ve esnek öğrenme modeli olarak dört evreye ayırmıştır (Ansiklopedi, Wikipedi, 2022). Uzaktan eğitimin gelişim evreleri kullanılan materyal ve eğitimin sağlandığı ortama göre farklı ifadelerle adlandırılmaktadır.

Gelişim sürecinden görüldüğü üzere uzaktan eğitim, sahip olunan teknolojik olanaklar ve iletişim araçlarındaki çeşitlilikle orantılı olarak farklılaşmaktadır. Mektupla başlayan serüven, radyo, televizyon, bilgisayar ve internet ile devam etmektedir. Kitle iletişim araçlarındaki gelişim uzaktan eğitim veren programların da değişip gelişmesini sağlamaktadır. Günümüzde uzaktan eğitim bilgisayar teknolojileri ve internet ortamında yürütülmektedir. İnternet, radyo, televizyon ve gazeteden sonra dördüncü medya olarak nitelendirilmekte ve diğer medya araçlarının uygulamalarını barındırması nedeniyle küresel bir iletişim aracı olarak kabul görmektedir (İşman, 2011). Uzaktan eğitim internet tabanlı yapıya paralel olarak süreç içerisinde değişim ve gelişim göstermeye devam etmektedir.

2.1.1.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim ve Öğretim Uygulamaları

Cumhuriyet rejiminin uygulanmaya başlandığı ilk yıllarda oldukça düşük olan okur-yazarlık oranının artırılması ve 1928 yılında 1353 sayılı kanunla kabul edilen yeni Türk Alfabesinin tüm ülkeye en kısa süre içerisinde öğretilmesi için 1927 yılında “Muharebe Yoluyla Tedrisat” uygulaması yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan ilk çalışmalar, uzaktan eğitim alanındaki ilk hareketler olarak karşımıza çıkmaktadır (Uşun, 2006). Gerek eğitim ortamının, gerekse alt yapının olmaması ve halkın büyük oranının okuma yazma bilmemesi nedenleriyle mektupla uzaktan eğitim şeklinde planlanan bu çalışmalar uygulamaya konulamamıştır (Alkan, 1987). Türkiye’de uzaktan eğitimin oluşturulması için çalışmalar 1950 yılından sonra hızlanmıştır (Uşun, 2006). 1960 yılında İstatistik ve Yayın Müdürlüğü bünyesinde “Mektupla Öğretim Merkezi” kurulmuştur (Özarslan ve Ozan, 2014). 1962 yılında eğitimini çeşitli sebeplerle yarıda bırakanlar ile mesleki bilgilerini artırmak isteyenlere mektupla öğretim vasıtasıyla eğitimler vermeye başlanmıştır. 1968 yılında TRT’de eğitsel programlar yayınlamaya başlanmıştır. 1973 yılında ilkökul, ortaokul ve liseler için eğitsel içerikli programlar Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi (FRTEM) tarafından yayınlanmaya başlanmış ve 1975 yılında televizyon yardımıyla eğitsel programlar sunmayı hedefleyerek Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur (İşman, 2011).

1982 yılında, yükseköğrenimde yüksek standartlarda fırsat eşitliği ilkesiyle kurulan Açık Öğretim Fakültesinin eğitimleri, akabinde radyo ve televizyon kanallarından yapılan yayınlar ile desteklenerek yürütülmüştür. 1998 yılı itibariyle, eğitim gereksinimlerinde yaşanan farklılaşmalara bağlı olarak çağdaş iletişim teknolojilerinin çok daha yoğun olarak kullanıldığı yapılanmalarla birlikte yeni bir dönem başlamıştır (Uşun, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı, 1960’lı yıllarda bünyesinde kurulan Mektupla Öğretim Merkezi ile başladığı uzaktan eğitim konusunda ciddi bir yol kat etmiştir. Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Eğitsel E-içeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi Bileşeni” adı altında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi kurulmuş ve Eğitim Bilişim Ağının alt yapısıyla işleyen bir Uzaktan Eğitim Merkezi oluşturulmuştur. Oluşturulan bu uzaktan eğitim merkeziyle öğrencilere dersler verilebilmekte ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmektedir (Kaçan ve Gelen, 2020).

Mektupla başlayan, günümüzde mesleki gelişim, yabancı dil ve üniversite sınavlarına hazırlık öğretiminde ve üniversitelerde açık ve uzaktan öğretim fakültelerinde kullanılmakta olan uzaktan eğitimin ve internetin yaygın kullanılmasıyla başlayan çevrim içi öğrenmenin yolculuğu COVID-19 pandemi dönemiyle yeni bir boyut kazanmıştır. Salgınla mücadele kapsamında okullar fiziki olarak kapatılmış ve bir anda tüm yüz yüze eğitim çalışmaları yerini uzaktan eğitime ve çoğunlukla da çevrimiçi öğrenmeye bırakmıştır.

Bozkurt (2017), Türkiye’de uzaktan eğitim konusunda yaşanan gelişimi dönem, evre, aşama, değişim başlıklarında incelemiştir. Uzaktan eğitim süreçlerinde yaygın olarak kullanılan teknolojileri ve etki yaratan önemli olayları dikkate alarak Türkiye’de dört dönemin yaşandığını ifade etmektedir (Şekil 1):

Dönem	I. Dönem	II. Dönem	III. Dönem	IV. Dönem
	Tartışma ve Öneriler	Yazışarak	Görsel-İşitsel Araçlarla	Bilişim Tabanlı
Evre	1923-1955 Kavramsal	1956-1975 Mektupla	1976-1995 Radyo-Televizyon	1996-..... İnternet-Web
Aşama	Kuluçka	Olgunlaşma		Ana Akım
Değişim	Yaygın Eğitim	Uzaktan Eğitim	Açık ve Uzaktan Eğitim	
	Eğitim	Öğretim	Öğrenme	
	Öğretim Merkezli	Öğrenme Merkezli		

Şekil 1. Uzaktan eğitimin Türkiye’deki Gelişimi (Bozkurt, 2017, s. 88).

Şekil 1’de görüldüğü üzere I. Dönem 1923-1953 yılları arasındaki süreçte uzaktan eğitim sisteminin kurulabilmesi için tartışmaların yapıldığı ve önerilerin sunulduğu, kavramsal dönemdir. II. Dönem, olgunlaşma dönemi, olarak ifade edilen 1956-1975 döneminde yazışma ve mektupla uzaktan eğitimin temellerinin atıldığı yaygınlaştırma çalışmaları başlanmıştır. 1976-1995 döneminde uzaktan eğitimde görsel ve işitsel araçların kullanımının yaygınlaştığı III. Dönem yaşanmıştır. 1996 yılından sonra internet ağının yaygınlaşmasıyla ve eğitimde farklılaşan ihtiyaçlara bağlı olarak açık ve uzaktan eğitimde bilişim tabanlı yeni bir dönem açılmıştır.

2.1.2. Uzaktan Eğitim Uygulama Modelleri

Ulaşılacak istenen kazanımlara göre uygun olan uzaktan eğitim faaliyetinin gerçekleştirilmesi için öncelikle hedef amaçlı, sahip olunan teknolojik alt yapı ile desteklenebilen bir eğitim modeli belirlenmeli ve geliştirilmelidir (Demir, 2014). Uzaktan eğitimde genellikle kullanılan modeller öğretici ve öğrenenin karşı karşıya geldiği zaman ve mekan bağlamında eş zamanlı (senkron) ve eş zamanlı olmayan (asenkron) olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır (Romiszowski, 2004).

Eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim: Öğreticiler ve öğrenenlerin aynı anda farklı mekânlarda bir araya geldikleri, birbirleriyle sesli ve görüntülü olarak etkileşime girebildikleri ve deneyimlerini paylaşabildikleri çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır. Çeşitli yazılım araçları vasıtasıyla internet üzerinden sesli veya görüntülü iletişim kurularak, anlık mesajlaşma ve video konferans uygulamaları yapılarak gerçekleştirilir. Öğrenciler için ders ile ilgili materyallerin ulaştırılmasının yanı sıra canlı ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlar (Karaman ve Kurşun, 2020). Geleneksel sınıf ortamında yüz yüze yapılan eğitime benzemektedir. Canlı veya gerçek zamanlı olarak öğrenciler çevrimiçi olur ve derse katılır.

Uzaktan eğitimde oluşturulan çevrimiçi öğrenme ortamları öğretmen ve öğrencilerin tamamının birbirleri ile etkileşim kurma olanağı verdiğinden örgün sınıf atmosferindeki tartışma imkânını sanal eğitim ortamına aktarabilmektedir (Özkaraca, 2005).

DaSilva ve Midkiff (2020) eşzamanlı (senkron) uzaktan öğrenme ortamlarının sağladığı avantajları ve oluşturduğu dezavantajları şu şekilde ifade etmektedir:

Senkron Uzaktan Eğitim Modelinin Avantajları:

- Canlı olarak beyin fırtınası yapma ve tartışma imkânı vardır.
- Öğrencilere anında dönüt verebilme imkânı vardır.
- Öğrenciler grup içerisinde olduklarından kendilerini daha az yalnız hissederler.
- Mekana bağlı engeller kaldırılır ve farklı mekanlardaki kişiler bir araya gelebilir.

Senkron Uzaktan Eğitim Modelinin Dezavantajları:

- Ders zamanlarının öğrencilere göre uyumlaştırılması problemleri yaşanır.
- Sınavlar esnasında denetim konusunda güvenlik sorunları meydana gelir.

- İhtiyaç duyulan teknolojik araç ve gereç temini zor olabilir.
- Eğitilen grubun kalabalık olması durumunda öğrenciler pasif dinleyici durumuna düşebilirler.
- Teknoloji kullanımı bakımından yeterli olmayan öğrenciler derslerde aktif olamayabilirler.

Eş zamanlı olmayan (asenkron) uzaktan eğitim: Öğrenenlerin zamandan ve mekândan bağımsız olarak öğrenim gördükleri, içeriklerin çeşitli yazılım araçları üzerinden sunulduğu ve depolandığı, öğrenenlerin istedikleri yer ve zaman diliminde erişim hakkına sahip oldukları, çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır. Öğrenciler istedikleri zaman diliminde sisteme girip dersleri dinleyebilmekte, dosya paylaşımında bulunabilmekte ve açılan forumlara katılabilmektedir. Öğrencinin öğretmenle veya diğer öğrencilerle karşılıklı iletişimi ve etkileşimi söz konusu değildir. Sadece genellikle öğrencinin verilen ders dokümanlarını kullanıp kullanmadığı ve sistemde geçirdiği süre kontrol edilir. E-postalar, tartışma panoları, forum etkinlikleri asenkron uzaktan eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılan öğrenme faaliyetleridir (Karaman ve Kurşun, 2020). Canlı veya gerçek zamanlı bir ortam olmadığı için öğrenciler kendine en uygun zamanda çevrimiçi olarak eğitim alabilirler. Bu durumda eğiticinin işlevi öğretmek değil yönlendirmek olmaktadır (Erfidan, 2019).

DaSilva ve Midkiff (2020) asenkron uzaktan öğrenme ortamlarının sağladığı avantajları ve oluşturduğu dezavantajları şu şekilde ifade etmektedir:

Asenkron Uzaktan Eğitim Modelinin Avantajları:

- Eğitimde zaman ve mekân sorununu ortadan kaldırır.
- İsteyen herkese eğitime katılma olanağı sağlar.
- Eğitim uluslararası nitelik kazanır.
- Öğrenciler özgür bir şekilde derse ve içeriğe istediği şekilde ulaşabilirler.
- Çekingen kişilik sergileyen öğrencilerin derslere katılımları artar.

Asenkron Uzaktan Eğitim Modelinin Dezavantajları:

- Yapay ve düzenli olmayan bir öğrenci topluluğu oluşturur.
- Uygulamalı dersler için uygun değildir.

- Gözetmen gerektiren sınavlarda denetim için dış kaynaklara bağılılık mevcuttur.
- Öğrenciler üzerinde yalnız kalma etkisi oluşturabilir.
- Öğrenciye anında geri bildirim yapılamaz.

Karma (Harmanlanmış) eğitim modeli: Senkron ve Asenkron eğitim yöntemleri ile birlikte teknoloji konusunda sağlanan gelişimlerin getirmiş olduğu teknolojik avantajlar, farklı modellerin birlikte kullanılabilirdiği bir öğrenme modelini de beraberinde getirmiştir. Karma eğitim modeli olarak da ifade edilen harmanlanmış eğitim ile ilgili literatürde farklı tanımlamalar yer almaktadır. Driscoll (2002), karma eğitimi dört farklı kavramla açıklamakta ve öğretimlerin birleştirilmesi olarak ifade etmektedir.

Harmanlanmış öğrenmede, yüz yüze eğitim çevrimiçi materyallerle desteklenir ve zenginleştirilir. Burada öğretmen; ek dokümanları, videoları, uygulamaları ders dışı zamanlarda öğrencilerinin kullanmasını sağlayarak ders içeriğini zenginleştirir. Harmanlanmış eğitimde, teknolojinin derse aynı anda katılan hem yüz yüze hem de sanal öğrencileri dâhil etmede kullanılan bir araç olduğu görülmektedir. Anlaşıldığı üzere harmanlanmış eğitim modelinde teknoloji bir destek ve zenginleştirme aracı olarak değil, tıpkı yüz yüze öğretimde olduğu gibi bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle bazı dersleri tamamen çevrimiçi bazı derslerini de yüz yüze yapan programlar için “karma eğitim programı” ifadesini kullanmak yanlış olmayacaktır (UZEM, 2022).

2.1.3. Çevrimiçi Eğitimin Uzaktan Eğitimdeki Yeri

1700’lü yıllarda mektupla eğitim modeli ile başlayan uzaktan eğitim, süreç içerisinde teknolojinin kazandırdığı avantajlar ile önce bilgisayar ortamında verilmeye başlanmış, daha sonra internet bağlantı ağının gelişerek hızlanması ve mobil cihazların gelişimi ile gittikçe hızla mobil eğitime doğru gelişmektedir. Literatürde “çevrimiçi eğitim” uzaktan eğitim kavramı yerine e-öğrenme, internet tabanlı eğitim, online eğitim gibi farklı kavramlar kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada bu kavramlardan “çevrimiçi eğitim” kavramının kullanılması tercih edilmiştir

Sahip olunan teknolojik imkânlar ve yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelen internet teknolojileri; zaman ve mekândan bağımsız olarak yazılı, sesli veya görüntülü görüşmelere olanak sağlamaktadır. Bu olanaklar bilgiye erişmenin yanında, etkin bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulmasına da fırsat tanımaktadır (Yavuz, 2021).

Günümüzde sahip olunan teknolojik olanaklar, dünyanın genelinde çevrimiçi eğitim programlarının üniversite, lise veya ilköğretim kurumları bağlamında kullanımını yaygınlaştırmıştır. Tam anlamıyla senkron veya asenkron olarak hazırlanmış eğitim verilmesine bile dijital olarak ders notlarının paylaşılması, ödev teslimi yapılması, yoklama listesi gibi uygulamalar da çevrimiçi eğitim kapsamına girmektedir (Yamamoto ve Altun, 2020).

Mektup kullanılarak başlayan uzaktan eğitimin ve internetin yaygınlaşmasıyla başlayan çevrimiçi öğrenmenin yolculuğu dünya çapında etkili olan virüs salgını ile birlikte yeni bir çağa girmiştir. Salgınla mücadele kapsamında okullar bir anda beklenmedik bir şekilde fiziki olarak kapatılmıştır. Bu durum karşısında yüz yüze eğitim yerini tek çare olarak uzaktan eğitime bırakmıştır. Devletler de insanların sağlıklarını koruyabilmek için aldıkları tedbirlere paralel olarak bir de eğitimin devam ettirilebilmesi ve öğrencilerde öğrenme sürekliliğini sağlamak amacıyla imkânları çerçevesinde eğitimin çevrimiçi eğitim vasıtasıyla sürdürülmesi kararı almışlardır (Yamamoto ve Altun, 2020).

2020 yılı Mart ayı içinde hızla yayılan virüs salgını nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı ilk ve orta dereceleri okullar adına, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı da üniversiteler adına yüz yüze eğitime eğitime ara verilmesi ve tüm eğitimlerin çevrimiçi platformlar üzerinden yapılması kararı almışlardır.

Hodges ve diğerleri pandemi sürecinde yüz yüze eğitimin yerine kullanılan web tabanlı uzaktan eğitimi “acil uzaktan eğitim” olarak adlandırmakta ve olası bir kriz ya da acil durum süreçlerinde geçici bir alternatif öğretim metodu olarak nitelendirmektedirler. Olağanüstü koşullarda tasarlanan acil uzaktan eğitimde öncelikli amaç, kriz sırasında hızlıca, güvenilir bir ortamda ve paydaşlar tarafından kolaylıkla erişilebilir olan bir öğretim desteği sağlayabilmektir (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020).

Çevrimiçi eğitimde eğitimcilerin bilginin kaynağı olma rolü de değişmiş, yöneticilik, mentörlük, kaynak sağlayabilme, rehber olarak yol gösterebilme rollerinin daha etkin olarak ön plana çıkması gerekliliği oluşmuştur. Bu roller, öğrencilerin derse katılımını özendiren ve destekleyen tartışma konularının açılmasını ve tartışmaların gerekli noktalara odaklanarak paylaşımcı bir şekilde yürütülmesini gerektirmektedir (Çalışkan, 2001).

Çevrimiçi eğitim sürecinin avantajları yanında dezavantajları da göz önünde bulundurulmalıdır. Şahin (2020), esnek hareket kabiliyeti sağlamasını ve kitlelere hızlı ulaşımı kolaylaştırması yönüyle teknolojinin aktif kullanımını önemli avantajları arasında değerlendirmiştir. Bununla beraber başarı için öz disiplinin sağlanması gerekliliği ve bireyler arasında sosyal iletişimi oldukça zayıflattığı üzerinde durarak, maddi imkânı sınırlı olan bireyler için bilgisayar ve internet ve ders dinleme alanı gibi ihtiyaçların karşılanma zorluklarına sebebiyet verdiğini belirtmiştir. Buna mukabil planlı ve bilimsel yöntemlerle yapılan çevrimiçi eğitimin, geleceğin eğitim anlayışına uyarlanacak bir fırsat olarak görülmesi ve harmanlanmış eğitim sisteminin geleceğin eğitim yapılanması açısından önemli bir noktaya gelmesi için gerekli adımların atılması gerekmektedir (Şahin, 2020).

Yumamoto ve Altun (2020), yakın gelecekte uzaktan eğitimini yüz yüze eğitime alternatif olarak ya da yüz yüze öğrenmeye destek olarak kullanılması yerine, asli eğitimin uzaktan eğitim ile yürütüleceğini öngörmektedir. COVID 19 salgını dolayısıyla hızlıca geçilen acil çevrimiçi öğrenme deneyiminden çıkarılan dersler çevrimiçi eğitimin tüm dünyada geliştirilmesine hizmet edecektir. Ayrıca yakın gelecekte çevrimiçi öğrenmenin, yeni teknolojik gelişmelerin de katkısıyla işlevselliğinin artırılarak ana öğrenme yapısı haline gelebileceğini ifade etmektedirler (Yumamoto ve Altun 2020).

2.2. Etkileşim

Türk Dil Kurumu (2021) etkileşimi birbirini karşılıklı etkilemek olarak tanımlamıştır. Eğitimde etkileşim klasik anlamda sınıf ortamında öğrenci ile öğretmen arasında geçen diyaloglar ve kurulan ilişki olarak algılanmaktadır. Aynı mekân ve zamanda olmak şartı olmaksızın mesafeler arası, eş zamanlı veya farklı zaman bağlamlarında, insan unsuruyla veya insan unsuru olmadan yapay zeka taşıyan makineler ile etkileşim içinde olabilmek artık teknolojinin gelişmesi ile mümkün hale gelmiştir (Yaşlıca, 2020). Birçok öğrenme ve öğretmen kuramında zorunluluk olarak karşımıza çıkan etkileşim, etkin öğrenme sağlanabilmesinin kritik unsuru olarak görülmektedir. Karsley'e (1998) göre etkileşim, bireyin sosyal bir varlık olması gereğidir ve öğrenme sürecinde öğrenci ve öğretmeni arasında temel amaç olarak oluşması gereken geribildirimdir. Yüz yüze sınıf ortamında oluşturulan çift yönlü iletişim etkin etkileşim sağlar (Güçlü, 2017).

2.2.1. Çevrimiçi Eğitimde Etkileşim

Etkileşim, etkin olarak öğrenme sağlanabilmesini amaçlamaktadır. Uzaktan eğitim programında etkileşim noktasında yaşanacak sıkıntılar, öğrencilerin yeteri kadar doyuma ulaşmalarına ve dolayısıyla başarılarına olumsuz etki edecektir. Etkileşimli eğitim ortamlarda iletişim kalitesi etkileyen faktörlerden biri de kullanılan teknolojidir. İletişimde kullanılan teknolojilerinin eğitim ortamlarında kullanımı paydaşlar arasındaki iletişimin kalitesini arttırmakta, öğrenen-öğretici-içerik arası iletişimin artması da öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir (İşman, 2011).

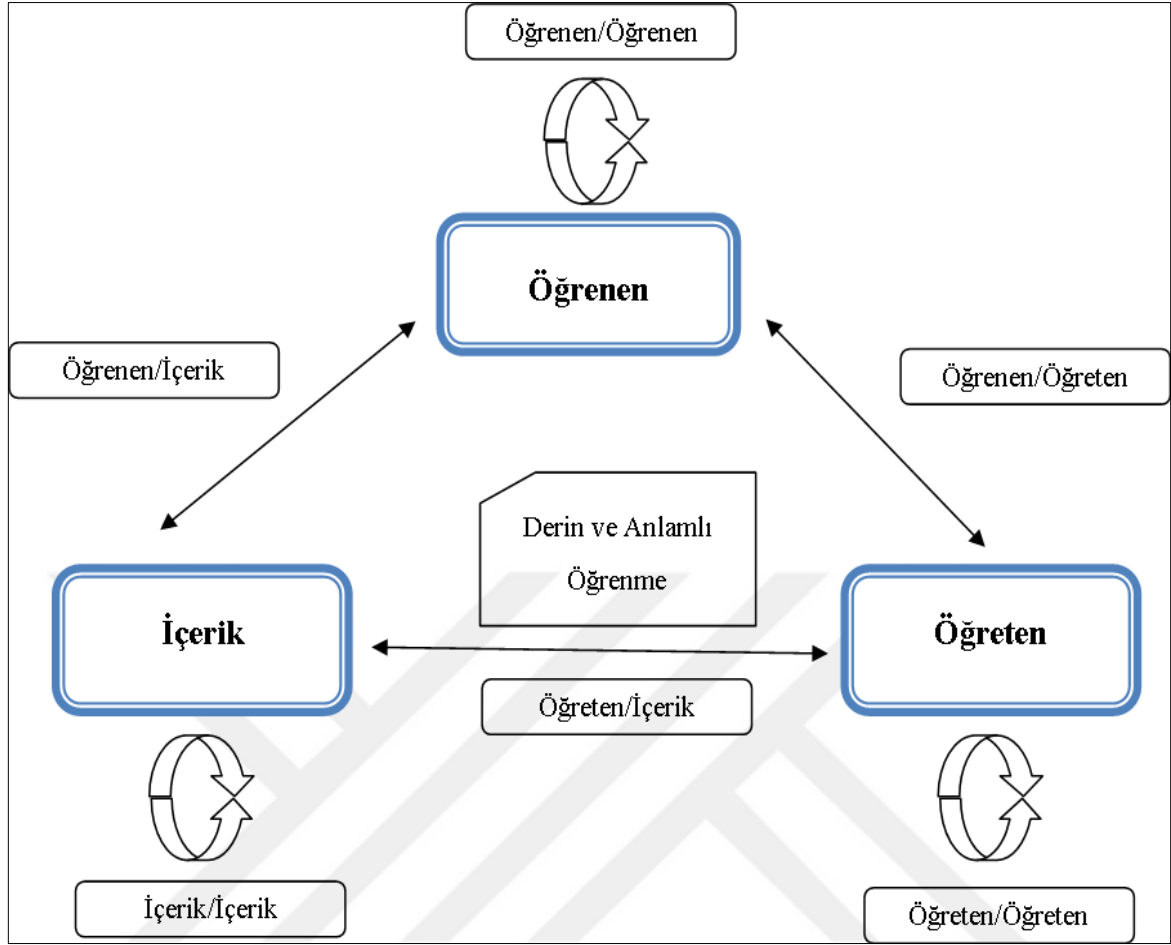
Çevrimiçi eğitimde belirlenen öğrenme hedefi doğrultusunda etkileşimli bir eğitim ortamı oluşturularak;

- Öğrencinin dikkatini çekme ve hazırbulunuşluk seviyesini artırma,
- Öğrencinin ilgisini belli bir seviyede tutma,
- Bilgiyi yeni uygulamalara transfer etme,
- Bilginin kalıcılığını sağlama,
- Bilgiyi davranış ve tutumlara yansıtma

amaçları güdülmektedir (Yılmaz ve Aytuğ, 2011).

Çevrimiçi öğrenme ortamında, öğrenme hedefinin son basamağını analitik sağlayacak etkinlikler bulunmalı ve öğrenciler kendi bilgilerini yapılandırabilmelidirler. Etkileşimli eğitim ortamlar ile işbirlikçi öğrenme cesaretlendirilmelidir, öğrenme materyallerin kontrolü öğrenene bırakılmalıdır. Öğrenci etkin öğrenmeyi sağlayabileceği yeterli zaman ve fırsat bulabilmelidir. Öğrenme öğrenciler için anlam ifade etmeli ve geliştirilen materyaller ile desteklenmelidir (Ally, 2004).

Michael Moore (1989), uzaktan öğrenmede etkileşimi sistematik olarak ele alıp açıkladığı ilk model olan etkileşim kuramında, “öğrenen- içerik”, “öğrenen-öğretici” ve “öğrenen-öğrenen” olmak üzere üç tür etkileşimi vurgulamaktadır. Anderson ve Garrison (1998) ise, bu çerçeveyi ileriye götürerek, “öğreten-öğreten”, “öğreten-içerik”, “içerik-içerik” olmak üzere, üç yeni etkileşim türünü modele eklemiştir (Şekil 2):



Şekil 2. Etkileşim türleri (Anderson ve Garrison, 1998. Akt: Saykırılı, 2019, s. 94).

Öğrenci-İçerik Etkileşimi: Uzaktan eğitimin tarihine bakacak olursak mektupla iletişime kadar dayanmaktadır. Bu nedenle Moore’a (1989) göre etkileşimin ilk türü öğrenci içerik etkileşimidir (Anderson, 2008). Öğrencinin içerikle etkileşim sağlaması kazanımları anlamasında, bakış açısında ve düşünme yapısının farklılaşmasına etki eder. Uzaktan eğitim sistemlerinde öğrencilerin içerikle etkileşiminin sağlanması başarıyı artırır (Yılmaz ve Aytuğ, 2011).

Öğretim Elemanı – Öğrenci Etkileşimi: Moore (1989) öğretim elemanı - öğrenci etkileşimini, etkileşimin ikinci türü olarak belirtmiştir. Birçok eğitim uzmanı tarafından elzem görülen ve öğrenme ortamlarında oluşturulması arzulanan bir etkileşimdir. Öğrencinin öğretmeni ile etkileşimde bulunması sadece içerikle olan etkileşimine oranla daha güçlüdür. Öğretmen öğrencilerin içerik ile etkileşimini sağlar, bununla beraber öğrencilere öğrenmeleri konusunda destek olur (Yılmaz ve Aytuğ, 2011).

Öğrenci - Öğrenci Etkileşimi: Öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşim sağlaması onu bilgiyi inşa etmeye ya da formüle etmeye zorlar (Anderson, 2008). Bu tür bir etkileşim, öğrencilere deneyimlerini, bilgilerini, fikirlerini paylaşma ve birbirlerinden öğrenmek için akran geribildirim alma fırsatı sunar. Eğitim ortamındaki öğrenenler arasında sağlanan iletişimdir. Öğrencilerin öğrenirken birbirleriyle iletişim içinde olması, arkadaşlarıyla düşüncelerini paylaşılarak sorular sorabilmesi başarılı bir öğrenme süreci yaşayabilmesinin gerekliliklerindendir (Yılmaz ve Aytuğ, 2011).

Öğretim Elemanı – İçerik Etkileşimi: Öğretim elemanı ile içerik etkileşimi daha çok içeriğin oluşturulmasına odaklanmaktadır. İçerikten kasıt ise; öğrenme objelerinin kullanımı, dersin tamamlanması ve öğrenme etkinlikleri ile ilgilidir. Ayrıca öğretim elemanına sürekli olarak ders içeriğini gözlemlemesine, yapılandırmasına ve güncellemesine izin verir (Anderson, 2008). Ancak bu sürecin yüz yüze eğitimde içerik hazırlamaktan farklı olarak daha çok teknik bilgi gerektirdiği vurgulanmıştır (Anderson ve Garrison, 1998).

Öğretim Elemanı – Öğretim Elemanı Etkileşimi: Bir öğretmenin diğer öğretmenlerle etkileşim sağlaması profesyonel gelişimini sürdürmesi ve destekleyici toplulukların desteklenmesi için fırsatlar yaratır. Bu etkileşimler, öğretim elemanlarını bilimsel bir topluluk içinde kendi konu alanlarında bilgilerini arttırmaları ve yeni keşiflerden yararlanmaları için teşvik eder (Anderson, 2008).

İçerik - İçerik Etkileşimi: Bilgisayar bilimcileri geleneksel yazılımlardan yarı özerk ve uyarlanabilir olmaları açısından farklılıklar gösteren akıllı programlar geliştirmektedirler. Bu programların diğer programları çalıştırmak, kararlar almak ve ağlardaki kaynakları izlemek gibi işlevleri bulunmaktadır. Bu tür yazılımlar çevrimiçi gelecekteki alıntılardan bilgi olarak ve alışılmadık bir faaliyetin gerçekleşmesi durumunda eğitmen veya öğrencilere haber vererek ders örneklerini düzenli olarak güncelleyebilir (Anderson, 2008; Anderson ve Garrison, 1998).

Holmberg ise etkileşim ve iletişim kuramına göre uzaktan eğitim sistemlerinin motivasyonu sağlayacak, öğrenmeyi zevkli hale getirecek, öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarıyla bağlantılı konulara yer verecek, öğrenen – uzaktan eğitim kurumu arasındaki karşılıklı anlayış hissini yaratacak, ders içeriğine erişimi sağlayacak, öğreneni aktivitelere, tartışma

ve kararlara katacak ve genel olarak öğrenen ile yararlı iletişimleri kuracak şekilde oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır (Holmberg, 2022).

2.2.2. Etkileşimli Çevrimiçi Eğitimde Öğretmenlerin Roller

Literatürde mesleki ve alan bilgisi bakımından yeterli olan öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusundaki bilgi eksikliği dolayısıyla uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik çekinceleri olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra da etkili öğretim sağlanabilmesi için alan bilgisi ile pedagojik ve teknolojik yeterliliğin bir bütünü oluşturan ayrılamaz parçaları olduğu vurgulanmaktadır (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020).

Odabaş (2003), öğrencilerin uzaktan eğitim programında başarı düzeylerinin, öğretmen ile sağlanan çift yönlü etkileşim oranı ile doğru orantılı olduğunu ve hangi eğitim düzeyinde olursa olsun öğretmenleri tarafından motive edilmeye gereksinim duyduklarını ifade etmektedir. Ayrıca öğrenimlerini uzaktan eğitim ile sürdüren öğrenciler tarafından öğretmenleriyle aralarında bulunan uzaklık hissi ve iletişimsizlik ile ilgili şikâyetlerin dile getirildiği vurgulamaktadır. Eğitim ortamının etkileşim için elverişsiz olması halinde öğretmenler anlatımlarını ve öğrencileri ile iletişimlerini doğrudan etkileyecek beden dili, mimik, ses tonu gibi yardımcı unsurlardan yararlanamayacak dolayısıyla da eğitimden tam olarak verim elde edilemeyecektir. Uzaktan eğitim sisteminde de etkileşimin yüz yüze sınıf uygulamalarına benzer şekilde sağlanması ve teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanılması ile birlikte uzaktan eğitimin çok daha yararlı olacağı ifade edilmektedir.

Gülbahar (2021), çevrimiçi öğrenme sürecinde öğretmenlerden beklenen görevleri ders öncesi, ders süreci ve ders sonrası olarak sınıflandırmıştır. Öğretmenler; ders öncesinde ders içeriklerini öğretim tasarımı ilke ve yöntemlerine uygun olarak e- içerik olarak düzenlemeli ve etkinlikler, ödevler ve projeler ile zenginleştirmelidir. Öğretmenler öğrenme ortamında kullanılacak yöntem ve teknikleri ve ölçme-değerlendirme kurallarını net bir şekilde belirleyerek öğrencilerle paylaşmalıdır. Ayrıca ders sürecinde sürekli gözlemler yapması, karşılaşılan sorunların gidermesi, öğrencilere geri bildirim sağlaması, sohbet, beyaz tahta, bireysel ve grup projeleriyle ortamı zenginleştirilmesi ve ders sonrasında ise öğrencilerin öğrenme düzeyi ile dersin etkililiğini değerlendirmesi beklenmektedir.

Altınay, Altınay ve İşman (2004) “Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Rollerini” adlı çalışmalarında çevrimiçi eğitimlerde öğretmenlerin sağlaması gereken yeterlilikleri şöyle ifade etmektedir;

- Öğrencilerdeki bireysel farklılıkların farkında olabilmeli,
- Kalıcı öğrenmeler için gerçek ve güncel bilgilere sahip olabilmeli,
- Öğrencilere özdenetim duygusu altında araştırma ortamı sunabilmeli,
- Materyalleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını esas alarak hazırlayabilmeli,
- Yeni bilgileri ön koşul beceriler üzerine inşa edebilmeli,
- Teknolojik ve iletişimsel becerilere sahip olabilmeli,
- Öğrenme sürecini, öğrenci merkezli uygulayabilmeli,
- Öğrencilerde öğrenme sorumluluğu sağlamak için etkileşimli ortam oluşturabilmeli,
- Kalıcı öğrenmeler için etkileşimli gruplar oluşturabilmeli,
- İşbirlikçi öğrenme ortamı sağlayabilmeli,
- Öğrencilere kılavuzluk ederek uygun geribildirimler verebilmeli,

Etkileşimli çevrimiçi eğitim ortamı oluşumunda etken olan öğretmen rollerini farklı bir boyutla değerlendiren Baturay ve Türel (2012), çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin eğitim öncesinde, eğitim sırasında ve eğitim sonrasında sahip olması gereken bilgi ve becerileri Tablo 2’de gösterildiği şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 2. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri

Eğitim Süreci	Eğitim Öncesi	• Ders içeriğinin hazırlanması • Eğitim sisteminin kullanımı ve yönetimi ile ilgili bilgilenme • Sohbet ortamı ile ilgili bilgilenme • Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili bilgilenme
	Eğitim Sırası	• Ders içeriğinin sunumu • Sohbet ortamının yürütülmesi • Tartışma platformlarının yönetilmesi • Öğrencilerin mesajlarına cevap verilmesi
	Eğitim Sonrası	• Ödevlerin değerlendirilerek, dönüt verilmesi • Öğrenme çıktılarının ölçülmesi • Eğitimin etkililiğine yönelik değerlendirme

Kaynak: (Baturay ve Türel, 2012, s. 10)

Tablo 2’de çevrimiçi eğitim sürecinde öğretmenlerden beklenen davranışlar sıralanmıştır. Çevrimiçi eğitim öncesi aşamasında, öğretmenlerin öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri için sistemin sağladığı iletişim araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Baturay ve Türel, 2012).

“Eğitim Sırası” aşaması, öğrencilerin kazanımlarının değerlendirilmesini, öğretmenlerin ders esansında etkileşimi teşvik edecek bir yapıda olması, çoklu etkileşime imkân verecek sohbet ortamının ve tartışma platformlarının oluşturularak etkin kullanılması ile öğrencilere zamanında geri bildirim verilmesini içermektedir (Baturay ve Türel, 2012).

“Eğitim Sonrası” aşaması ise, dersin etkinliğinin ve verimliliğinin hem öğrenci boyutu hem de ders süreci bakımından değerlendirilmesini kapsamaktadır (Baturay ve Türel, 2012).

2.2.3. Etkileşimli Çevrimiçi Eğitimde Öğrencilerin Sorumlulukları

“Eğitim ortamı nasıl olursa olsun öğrencinin görevi öğrenmektir” (Uşun, 2006, s. 265). Çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrencinin sorumluluğu öncelikle kendi başarısıdır. Bu nedenle çevrimiçi eğitim sürecinde öncelikle kendisinden beklenen görevleri yerine getirmelidir (Gülbahar, 2021).

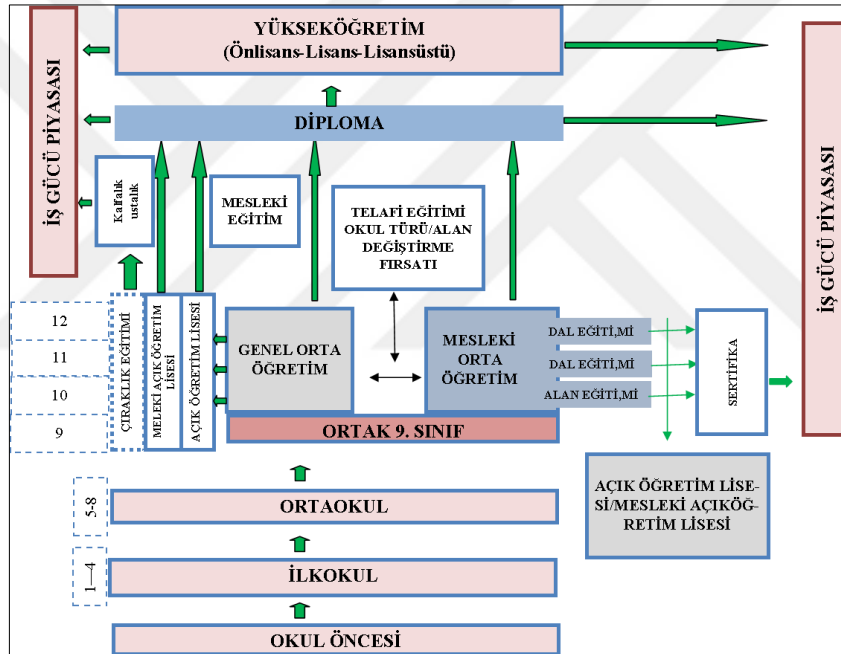
Gülbahar (2021), çevrimiçi eğitimde etkileşimin sağlanabilmesi ve başarılı bir eğitim süreci oluşabilmesi için öğrencilerin yerine getirmesi gereken sorumlulukları; kullanılan araç gereçler, derse devam ve katılım, zamanlama, donanım gereksinimleri, zamanlama, teknik bilgi düzeyi, teknik güçlükler, ödev ve projeler başlıkları altında değerlendirmiştir. Bu kapsamda çevrimiçi eğitimde öğrencilerin yerine getirmesi gereken temel sorumluluklar özetlenmiştir:

- Öğrencilerin çevrimiçi dersleri takip edebilmesi için tablet, bilgisayar ve kamera, mikrofon gibi bazı araç gereçlere sahip olması ve bunları kullanması gerekmektedir. Örneğin çevrimiçi derste öğretmenlerinin sorularına yanıt verebilmek veya soru sormak için bir mikrofonunu kullanabilmelidir. Teknik olarak cihazı kullanmasının yanı sıra kargaşa yaratmadan sürece katılması ve konuşma sırasını beklemesi önemlidir.
- İster geleneksel, ister uzaktan olsun, bir öğrencinin öğrenmesi için derslerini takip etmesi ve sürece aktif olarak katılması gerekmektedir.
- Öğrencilerin ortaklaşa yapacağı etkinliklerde belirli zamanlarda elektronik ortamlarda bir araya gelmeleri gerekmektedir. Ödevin hazırlanması ve teslimi için gereken zamanı öğrenci kendisine uygun bir şekilde planlamalıdır.
- Bazı çevrimiçi dersler için öğrencilerin belirli yazılımların, donanımların nasıl kullanıldığını ve bazı işlemlerin nasıl yapıldığını bilmesi gerekebilir. Öğrencinin çevrimiçi derslere katılabilmesi için teknik bilgisini geliştirmesi kendi sorumluluğundadır.
- Eğitimi aksatan teknik sorunların öğretmene bildirilmesi öğrencinin sorumluluğundadır. Eğer öğrenci bu sorumluluğunu yerine getirmez ise, teknik güçlükler nedeni ile öğrencinin derse katılmama durumunu eğitmen bilemez.
- Öğrencilerin önemli sorumluluklarından biri de ödev ve projelerinin zamanında tamamlanarak teslim edilmesidir.

2.3. Muhasebe ve Finansman Eğitimi

2.3.1. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim

Türkiye’nin eğitim sistemi; okulöncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere temelde beş basamaktan oluşmaktadır. İlkokul ile başlayan on iki senelik zorunlu eğitim süreci lise eğitimi ile sonlanmaktadır. Okul öncesi ve yükseköğretim basamakları zorunlu eğitim kapsamında değildir. Mecburi eğitimin birinci basamağını dört yıl süren ilkokul (1, 2, 3 ve 4. sınıf), ikinci basamağını dört yıl süren ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ve üçüncü basamağını yine dört yıl olarak şekillendirilen lise (9, 10, 11 ve 12. sınıf) eğitimi oluşturmaktadır (Şekil 3).



Şekil 3. Türkiye’de eğitim sisteminin yapısı (MEB2, 2022).

Not: Çeşitli sebeplerle örgün eğitim dışına çıkanlar 12 yıllık zorunlu eğitim dolayısıyla açık öğretim lisesine, mesleki açık öğretim lisesine veya mesleki eğitim merkezlerine devam ederler.

Milli Eğitim Bakanlığı, mesleki ve teknik eğitim ile sektörlerle iş birliği içinde ulusal ve uluslararası meslekî yeterliliğe, meslek ahlakına ve meslekî değerlere sahip, yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan ehil iş gücü yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda meslekî ve teknik Anadolu liselerinde 47 alanda ve bu alanlar altındaki 105 dalda öğretim programı uygulanmaktadır (MEB3, 2022).

Mesleki ve teknik eğitim liseleri, öğrencileri iyi yurttaş olarak yetiştirmenin yanı sıra ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda ortak bir genel kültür edindirilerek bir üst öğrenime ve/veya iş dünyasına hazırlamayı hedeflemektedir (MEB2, 2022).

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim kapsamında eğitim veren okullar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Örgün Meslekî ve Teknik Eğitim Okulları

	• Anadolu Meslek Programı (AMP)
Meslekî ve Teknik Anadolu Liseleri	• Anadolu Teknik Programı (ATP)
	• Ustalık Programı (MEMP)
	• Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi
Çok Programlı Anadolu Liseleri	• Anadolu Lisesi
	• Anadolu İmam-Hatip Lisesi
	• Ustalık Programı (MEMP)
Meslekî Eğitim Merkezleri	• Ustalık Programı (MEMP)
Güzel Sanatlar Liseleri	
Spor Liseleri	

Kaynak: (MEB5, 2018, s.23)

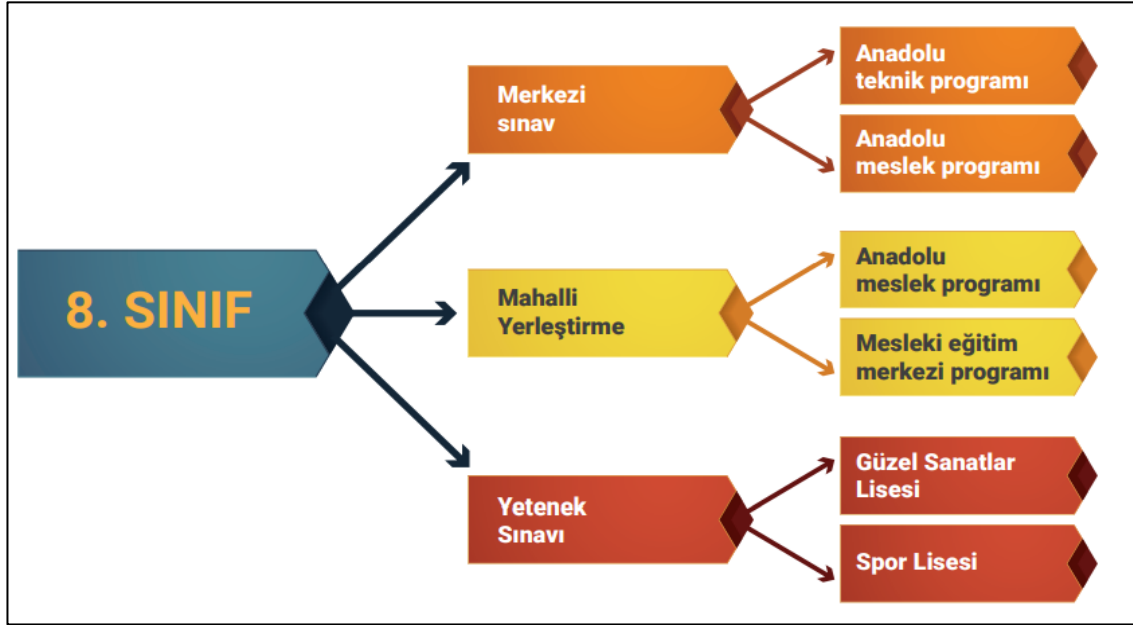
Anadolu Meslek Programında, bir mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin yanında genel kültür dersleri yer alırken Anadolu Teknik Programında ise bir mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin yanında matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri 4 yıl boyunca ağırlıklı olarak verilmektedir. Her iki programda da 10. sınıfta meslekî alan eğitimi, 11 ve 12. sınıfta meslek alanına bağlı olarak dal eğitimi verilmektedir. Anadolu Meslek Programlarına sınavsız geçiş ve mahalli yerleştirme ile kayıt yapılırken Anadolu Teknik Programına merkezi sınav ile yerleştirme yapılmaktadır (MEB2, 2022).

Çok Programlı Anadolu Liseleri; genel ve meslekî ve teknik öğretim programlarını tek yönetim altında uygulayan ortaöğretim kurumlarıdır. Meslekî Eğitim Merkezleri,

kalfalık ve ustalık eğitimi ile meslekî ve teknik kurs programlarının uygulandığı eğitim kurumlarıdır (MEB2, 2022).

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yerleşim süreci Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4. Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim yerleşim süreci (MEB3, 2022).



Şekil 4’te görüldüğü üzere meslekî eğitim programlarına sınavsız geçiş ve mahalli yerleştirme ile kayıt yapılmaktadır. Meslekî eğitim programlarında 9. sınıftan itibaren alan ve dal seçimi yapılır. Eğitime başlanabilmesi için eğitim görülecek alan ve dala uygun işyeri ve usta öğretici olması şartı aranır. Bir veya iki gün teorik eğitim, dört veya beş gün işyerinde meslekî eğitim verilmektedir (MEB2, 2022) .

2.3.2. Muhasebe ve Finansman Alanı

Mesleki ve teknik ortaöğretim kapsamında eğitim veren muhasebe ve finansman alanı, işletmelerin kuruluşu, faaliyetlerine ait belgelerin tasnifi, kayıt işlemleri, dosyalama ve arşivleme işlemleri, raporlama, analiz etme, dış ticaret mevzuatı, gümrük işlemleri, muhasebe kayıtları, finans ve borsa hizmetleri yeterliklerini kazandırmaya yönelik eğitim ve öğretim verilen alandır (MEB3, 2022).

Muhasebe ve finansman alanı dâhilinde bilgisayarlı muhasebe ve dış ticaret dallarında eğitim verilmektedir (MEB1, 2020).

Muhasebe ve finansman alanından mezun olanlar için oldukça geniş bir iş alan yelpazesi vardır. Mali müşavirlik bürolarında, dış ticaret ve finans kuruluşlarının ilgili bölümleri ile ticari işletmelerin muhasebe servislerinde çalışabilirler. Ayrıca her türlü kuruluşun mali işlerle ilgili bölümlerinde çalışabilirler. Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci, Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu meslek içinde kademelendirme getirdiğinden, kanunda belirtilen şartları yerine getirmek suretiyle bu unvanları da kazanabilirler (MEB3, 2022).

“Muhasebe; işletmenin finansal durumunu göstermek amacıyla raporlanan işlemlerini, özetleme, sınıflandırma, kaydetme ve sonuçlarını iletme işlemlerinin bütünü olarak tanımlanabilir.” (Akgün, 2020, s. 211). Muhasebe eğitimi ile öğrencilere meslek bilgisi kazandırılmaktadır. Muhasebe eğitiminin kapsamını; gözlenmiş olayların kayıt şekilleri, değerlendirmeleri, kaydedilen bilgilerin bilanço ve gelir tablosunda nasıl yer alacağı ve bilgilerin ilgili analizi ile mali raporların üst yönetim tarafından bilgi-kontrol amacıyla kullanılması oluşturmaktadır (Hatunoğlu, 2006).

Muhasebe eğitimi, mesleki alanda gerekli bilginin ve yetkinliklerin kazandırılmasına yönelik bir eğitim programıdır. Öğrencilerin eğitmeni ile aynı yerde fiziksel olarak bulunmadan bir eğitim ortamı oluşturulmasını sağlayan bir öğretim uygulama sistemidir (Akgün, 2020).

2.3.3. Muhasebe ve Finansman Eğitiminin Önemi

Dünyada ve paralelinde ülkemizde teknoloji gelişimine bağlı olarak elektronik ticaret de hızla gelişmekte ve global dünya düzeni ile yaygınlaşmaktadır. Dünya çapında meydana gelişimler muhasebe sistem ve işlemlerinde de değişimlere neden olmaktadır. İşletmelerin başarılı yönetilebilmesi işletmelerin muhasebe kayıtlarının ve bunun sonucu alınan raporların doğru yorumlanması ve analiz edilmesiyle alınan kararlara bağlıdır. Muhasebe alanında çalışanların teknoloji ve ticari yaşamda oluşan yenilikleri takip etmesi, yapılması gereken iş ve işlemlerin daha işlevsel ve doğru yapılmasına katkı sağlayacaktır. Gününüzde ticari alanda yaşanan hızlı değişime bağlı olarak, ticari yaşamı düzenleyen kanun, yönetmelik ve kurallarda hızla değişmektedir. Muhasebe ve ticaret alanında çalışan meslek mensupları kanun ve yönetmeliklerdeki değişiklikleri yakından takip edebilmelidir.

Muhasebe ve finansman eğitimi alan meslek elemanların sektörünün istediği nitelikte yetiştirilmesi önemlidir (MEB1, 2020)

Globalleşen dünya düzeninde özellikle ticaret alanında sınırların ülkelerin coğrafi sınırlarının dışına taşması yeni gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Küreselleşme ile birlikte teknolojik, ekonomik ve finansal alanlarda yaşanan gelişmeler sadece işletmeler açısından değil, aynı zamanda genel ekonomi ve kamu açısından da muhasebe bilgisinin güvenilirliği ve ihtiyaca olan uygunluğunu da artırmıştır (Öztürk, 2019). Bu değişim de mesleki alanda gerekli ve yeterli birikime sahip kişilerin önemini arttırmaktadır. Dolayısıyla da muhasebe finansman alanında meslek elemanı yetiştirilmesi için gerekli bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerinin kazandırılması önemlidir (Şengel, 2011).

2.3.4. Muhasebe ve Finansman Eğitiminin Amacı

Muhasebe eğitiminin amacı, öğrencilere mesleki bilginin kazandırılarak, onların bu bilgileri yorumlama, analiz etme ve karar verme becerini geliştirerek onları çok yönlü olarak muhasebecilik mesleğine hazırlamaktır (Hatunoğlu, 2006).

Muhasebe alan derslerinde, bilginin ezberlenerek öğrenilmesinden ziyade öğrenilen bilgilerin doğru ve etkin bir şekilde kullanabilme kabiliyetinin oluşturulması önemlidir. Buna bağlı olarak kurumlarda çalışacak öğrencilere zaman yönetimi ve problem çözme konularında geliştirecek eğitimlerin yanı sıra gerek yazılı gerekse sözel iletişimlerinin ve işbirlikçi çalışma yeteneklerinin geliştirebilecekleri bir eğitim oluşturulması önemlidir (Kutlu, Tazegül ve Eryıldırım, 2014).

Muhasebe eğitiminde yeni öğrenilen bilginin daha öncekiler ile ilişki kurması ve bütünleşmesi, uygulama ile pekiştirilmesi gerekmektedir. Son zamanlardaki teknolojik gelişmeler ile ticaret portföyü geniş ve uluslararası uygulama farklılıklarına cevap verebilecek ve analitik düşünme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu kapsamda öğretim yöntem ve tekniklerinin sektörün ihtiyaçları ve öğrencilerin amaçlarıyla aynı doğrultuda oluşturulmasıyla; öğrencilerin derslerde aktif olarak öğrenmesi gerçekleştirilerek, öğrenme seviyelerinin yükselmesi sağlanacak, dolayısıyla öğrencilerin güdülenmesi artırılarak özgüvenleri oluşumları desteklenecek, böylelikle öğretim faaliyetinin etkin bir şekilde devamlılığı sağlanacaktır (Kutlu ve Öztürk, 2017).

Muhasebe meslek eğitiminin ilk aşaması, ortaöğretim düzeyinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumları tarafından verilmektedir. Eğitimin öğretme ve öğrenme olgularının bir sonucu olduğunu ifade eden Öztürk, öğretmenin belli bir amaca yönelik planlı gerçekleştirildiğini, öğrenmenin ise öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim sonucunda oluştuğunu vurgulamaktadır (Öztürk, 2019). Öğrencilere hedeflenen yetkinliklerin kazandırılması ve sektörün beklentilerini karşılayabilecek potansiyele sahip bireyler yetiştirilebilmesi ancak etkin bir eğitim ile mümkün olabilmektedir. Muhasebe eğitiminde olay çalışmalarına yoğunluk verilerek, derslerin uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanabilme becerilerinin geliştirilmesi muhasebe eğitiminin gelişimine de katkı sağlayacak ve eğitiminde verimliliği artıracaktır (Hatunoğlu, 2006).

Muhasebe eğitiminde hedeflenen kazanımları oluşturabilmek için, öğrencinin kavramsal bilgilere ilave olarak uygulamaya ilişkin yetkinliklerle donatılması gerekir. Etkin bir muhasebe eğitiminde teori ve uygulama uygulamanın eşgüdümlü olarak verilmesi önemlidir. Çünkü muhasebenin “işletmenin dili” olarak ifade edilmesinin nedenlerinden biri de hem teori hem uygulama yönünden işletmelerin verecekleri karararlarda aktif rol almasıdır. Etkin bir muhasebe eğitimi almış bir öğrenci, lise kademesinde edindiği temel bilgilerin, dış dünya ile bağlantısını kurabilmelidir (Sakallı, 2019).

Muhasebe ve finansman alanında çalışacak elemanların sektörünün istediği nitelikte yetiştirilmesi için program güncellemesine ihtiyaç duyulmuş ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünce uluslararası düzeyde standartlara uygun örgün öğretim programı hazırlanarak, çerçeve öğretim programlarında güncelleme yapılmıştır (MEB1, 2020).

Bu programı tamamlayan öğrencide;

- Yaratıcı ve çözüm odaklı düşünme yaklaşımı doğrultusunda “meslek etiği ve ahilik, iş sağlığı ve güvenliği, teknolojik gelişmeler ve endüstriyel dönüşüm, çevre koruma, girişimci fikirler, iş kurma ve yürütme, fikrî ve sınai mülkiyet hakları” konularında mesleki gelişim sağlayacak beceriler kazanma,
- İş sağlığı ve güvenliği tedbirlerini alarak temel muhasebe uygulama ve işlemlerini mevzuatına uygun şekilde yapma,
- Mesleki matematik işlemleri yapma,

- İş sağlığı ve güvenliği tedbirlerini alarak kelime işlemci, elektronik tablola ve sunu hazırlama programlarını kullanabilme,
- Ekonomik hayatın gerekli kıldığı temel bilgi ve beceriler ile ilgili kendini geliştirme,
- Temel hukuk bilgi ve becerilerini kazandırma

ve dallar bazında farklı yetkinlikleri oluşturmak hedeflenmektedir.

Muhasebe dalında;

- İş sağlığı ve güvenliği tedbirleri doğrultusunda tuşlara doğru teknikle vurarak, sürekli metin yazma,
- İş sağlığı ve güvenliği tedbirlerini alarak muhasebe paket programlarını kullanarak ön muhasebe işlemlerini ve muhasebe kayıtlarını yapma,
- Girişimcilik ve işletme yönetimi kavramları ve uygulamaları konusunda kendini geliştirme,
- Vergi ve beyannameler ile ilgili kavramları tanıma, uygulama ve işlemlerini yapma,
- Şirketler muhasebesi işlemlerini mevzuata uygun olarak yapma,
- Ürün ve hizmet maliyet kayıtlarını mevzuata uygun olarak yapma,
- İş ve sosyal güvenlik hukuku konusunda kendini geliştirme,

Dış Ticaret dalında;

- İş sağlığı ve güvenliği tedbirleri doğrultusunda e-ticaret uygulamaları yapma,
- Dış ticaret ile ilgili temel bilgi ve beceriler konusunda kendini geliştirme,
- Dış ticaret mevzuatı ve uygulama bilgi ve beceriler konusunda kendini geliştirme,
- İş sağlığı ve güvenliği tedbirlerini alarak dış ticarete paket programları kullanarak dış ticaret işlemlerini yapma,
- İş sağlığı ve güvenliği tedbirleri doğrultusunda dış ticaret muhasebe işlemlerini yapma, Mesleki yabancı dili kullanma ile ilgili bilgi ve beceriler konusunda kendini geliştirme
- Dış ticaret uygulamalarını yapma ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

2.3.5. Muhasebe ve Finansman Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Muhasebe işlem ve uygulamalarının yasalar bağlamında şekillenmesi dolayısıyla muhasebe alanında eğitimi verilecek içerikler de uygulamalara ve yasal düzenlemelere bağlı olarak değişmektedir. Muhasebe eğitiminde kavramlar ve uygulama iç içe geçerek bir bütünü oluşturmaktadır. Muhasebe eğitiminde hedeflenen kazanımlara ancak öğrenilen bilgilerin üstüne koyarak ilerlenmesi ile ulaşılabilir. Bu nedenler her aşamada verilen bilgilerin daha önce öğrenilen bilgiler ve daha sonra verilecek bilgilerle birlikte bütünleşmesinin sağlanması gerekmektedir (Çukacı ve Elagöz, 2006).

Muhasebe eğitiminde eğitim kalitesini ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırabilmek için içeriğe ve amaca en uygun olan öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekir. Muhasebe eğitimi mesleki bir eğitim olduğu için eğitimi alan kişiler mesleğin gerektirdiği yeterliliklerle donatılmalıdır (Kurnaz, 2019).

Her öğrenme yöntemi her ders, her içerik ve her öğrenci için uygun değildir. Etkin öğrenme sağlayabilecek bir yöntem her öğrenci için aynı verimliliği sağlamayabilirken her ders için de etkili olmayabilir. Kullanılacak en uygun öğrenme yöntemi dersin mahiyeti veya eğitim hedefleri doğrultusunda belirlenir. Örneğin, bilgisayarlı muhasebe dersinde etkin öğrenme ancak uygulama yapılması suretiyle sağlanabilir (Taşdemir, 2020).

Çukacı ve Elagöz (2006), muhasebe eğitiminde kullanılabilecek başlıca öğretim yöntemlerini kısaca aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

Sunuş Yoluyla Öğretim: Muhasebe derslerinde bir takım teknik özelliklerin bulunması ile muhasebenin bütünsel bir yapı ve içeriğe sahip olması öğrencilerin tek başına okuyarak muhasebenin temel işleyişi ve mantığının kavramasını önemli oranla zorlaştırmaktadır. Muhasebe eğitiminin her aşamasında genellikle öğreticinin desteğine ihtiyaç duyulabilmektedir. Muhasebe eğitiminde sıklıkla kullanılan sunuş yoluyla öğretim yönteminin öğrencilerin motivasyonunun arttırılmasında, geçmişte öğrenilen konuların kısaca tekrar edilmesinde, tümden gelim yöntemiyle konular arasında bağlantı sağlanmasında ve öğrencinin kolaylıkla bulamayacağı konular ile ilgili paylaşım sağlanmasında büyük faydaları vardır.

Soru-cevap Yoluyla Öğretim: Öğrencilerin öğrenme sürecini denetim altına alabilmek için öğrencilere sorular yöneltmek ve onların da soru sormalarına izin vermek önemlidir. Muhasebe eğitiminde soru-cevap yoluyla öğretim yönteminin kullanılması; öğrencilerin derslere katılım oranlarını arttırma, öğrencinin öğrenme düzeyini gözden geçirme ve kabiliyetlerini saptama, öğrencilerin konuya hazırbulunuşluk düzeyini ve kazanımlara ulaşma düzeyini belirleme, öğrencilerin derslere katılımını ve derslerdeki etkileşimi arttırma gibi katkıları vardır.

Tartışma Yoluyla Öğretim: “Tartışma; üyelerin karşı karşıya bulundukları bir ortamda, bir rehberin önderliğinde, ortaklaşa ilgi ve belirli bir maksat için düzenlenen programlı ve sistematik bir öğrenme faaliyetidir” (Çukacı ve Elagöz, 2006, s. 149). Derslerde kullanılacak tartışma yoluyla öğretim yöntemi ile etkileşimli bir ders ortamı oluşturulabilir.

İşbirliğine Dayalı Öğretim: Öğrenciler bir görevi başarabilmek veya bir problemi çözmek gibi ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere küçük ekipler halinde çalışırlar. Ekip içerisinde öğrenciler birbirlerinin öğrenmesine yardım etmek suretiyle birlikte öğrenme sağlanabilmektedir. Öğretmen sadece rehberlik fonksiyonu ile hareket eder. Böylelikle öğrencilerin birlikte başarma, birlikte mücadele etme ve birlikte sevinme gibi aidiyet hissettiren hisleri ön plana çıkarılır.

Buluş Yoluyla Öğretim: Öğrencinin diğerlerinden bağımsız olarak düşünmesini ve hareket etmesini destekleyen bir yöntemdir. Öğretmenin rolü, öğrencilerin ilgisini çekecek konular ve çözülmesi gereken problemler bularak öğrencilerin bunları incelemesini sağlamaktır. Muhasebe eğitiminde sıkça kullanılan bu yöntemde öğrencilere verilen örnek olaylar, öğrencilerin araştırarak öğrenmesine ve öğrendiklerini pekiştirmesine olumlu katkılar sağlar.

2.3.6. Çevrimiçi Muhasebe ve Finansman Eğitiminde Etkileşimin Önemi

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin amacı sadece teorik eğitim vermek değil, öğrencileri mesleğe pratik olarak da hazırlamaktır. Bu sebeple mesleki alan derslerinde geleneksel sınıf ortamından ziyade uygulama sınıfları, laboratuvar ve atölyelere gereksinim duyulmaktadır. Küreselleşen ve dijitalleşen yeni dünya düzeninde muhasebe eğitiminin,

çağın ihtiyaçlarına yönelik en uygun ve verimli yöntemlerle verilmesi gerekir. Öğrenciler değişen iş gücü piyasa koşulları hakkında gerekli donanımları okullarda kazanabilmelidirler. Muhasebe eğitiminin her aşamasında verilen bilgiler daha önce verilen bilgiler veya daha sonra verilecek bilgiler ile bütünleştirilmelidir. Uygulamaya dönük eğitimlerle öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve kalıcı öğrenmenin sağlanması gerekir. Bu durum muhasebe eğitiminde kavramlar ile uygulamanın birbirinden ayrı olarak düşünülmemesi gerektiğini göstermektedir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020).

COVID-19 pandemisi nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı'na acil uzaktan eğitim uygulaması başlatılmış ve zaman zaman tüm dersleri kapsayan çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Okullar gerek EBA üzerinden, gerekse kendi koşulları doğrultusunda farklı platformlar üzerinden öğrenciler ile çevrimiçi bağlantı sağlamıştır. Uzaktan eğitim uygulamaları ile işlenen derslerde teknik sorunların yaşanması ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin kısıtlı oluşu gibi faktörlerin, öğrencilerin eğitim algılarını olumsuz etkilediği yapılan çalışmalarda görülmektedir. Akgün (2020) yapmış olduğu araştırmada COVID-19 sürecinde acil durum uzaktan muhasebe eğitiminde öğrenciler ile öğretmen arasındaki etkileşimin olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmasına karşın uzaktan muhasebe eğitimini örgün eğitimde de öğrenmeye alternatif bir seçenek olarak görmektedir (Akgün, 2020). Bağdat (2020) ise, öğrencilerin derslere katılımının az olmasını, uygulamalı derslerde pratik yapma imkânının sağlanamamasını ve ders ortamlarının interaktif eğitime uyumlu olmamasını muhasebe derslerinin çevrimiçi olarak yürütülmesindeki temel sorunlar olarak görmektedir.

'Muhasebe ve Finansman' alan dersleri çoğunlukta sosyal bölümlerde yer almasına karşın uygulama yönü fazla olan derslerdir. Bu açıdan muhasebe derslerinin uygulamalı olarak yürütülmesi gerekliliğinde acil uzaktan eğitim ile birlikte yeni zorluklar da ortaya çıkmıştır. Yüz yüze sınıf ortamında gerçekleştirilen muhasebe derslerinde tahta çok sık kullanılmakta ve öğrencilerin soruları derse yön vermektedir (Bağdat, 2020). Çevrimiçi ders ortamında ise etkin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için etkileşimli bir eğitim ortamının sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri, çevrimiçi öğrenme süreci içinde önemlilik arz etmekte ve kalıcı öğrenme çıktılarının edinilmesinde de etkili olmaktadır (Söylemez, 2020). Ünsal (2021), derslerde iletişim ve etkileşim ortamının bulunmamasını öğrencilerin derslere ilgilerinin azlığının önemli bir nedeni olarak görmektedir. Muhasebe finansman alan derslerinde aktif öğrenme oranını artırabilmek için

öğrencilerin ilgilerini çekerek onları öğrenme akışı içerisine yönlendirecek etkinlikler uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

‘Muhasebe’ derslerinin zor olduğu algısı içindeki öğrenciler, genellikle muhasebe ve finans derslerinin etkili bir iletişimi gerekli kıldığını belirtmişlerdir (Karyağdı, 2020). Uzaktan eğitimde çoğunlukla derslerin pasif eğitim yöntemi kullanılarak sözel olarak anlatılması, öğrencilerin derse aktif katılımını engellemektedir (Kavuk ve Demirtaş, 2021). Çevrimiçi ve uzaktan eğitim süreci tüm öğretmenler gibi mesleki ve teknik liselerde muhasebe eğitimi veren alan öğretmenlerinin de derslerde öğrenciyi güdüleyen, akışa sokan, etkileşimli öğrenme gerçekleştirebilecek rol ve yeterliliklerini gözden geçirmesine neden olmuştur. Öğretmenlerin taşıması gereken rol ve yeterliliklerin bilimsel veriler ışığında ortaya konması muhasebe eğitimi literatürüne katkı sunacaktır. Eğitim programlarının tasarlanmasında ve uygulanacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde elde edilen veriler yol gösterici olacaktır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde COVID-19 sürecinde acil durum uzaktan eğitimi ile ilgili, kısa sürede birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Fakat orta öğretim düzeyinde, çevrimiçi eğitim yoluyla verilen muhasebe eğitimine dair bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Literatürdeki çevrimiçi eğitim, çevrimiçi eğitimde etkileşim ve uzaktan eğitim yoluyla Muhasebe Finansman eğitimi konularında ilgili çalışmamıza yakın olan araştırmalardan bir kısmına yer verilmiştir.

Literatürde COVID-19 pandemi sürecinde ilk ve orta öğretim düzeyinde çeşitli açılardan ve farklı dersler için ele alınmış araştırmalar olduğu görülmektedir.

Yılmaz, Güner, Mutlu ve Arın Yılmaz (2020); pandemi döneminde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından farklı öğretim kademeleri için gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerini, veli görüşleri doğrultusunda betimlemektir. Nicel araştırmaya dayalı betimsel tarama modeline göre tasarladıkları araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’nin farklı bölgelerindeki, çocukları farklı öğretim kademelerine devam eden 3675 veli oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre tüm öğretim kademelerindeki öğrencilerin velileri, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim halinde olmalarını beklemektelerdir.

Bakioğlu ve Çevik (2020), çalışmalarında COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde neler yaşandığı konusunda ortaokulda görevli Fen Bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerini derinlemesine anlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde, internet bağlantısı, öğrencilerle iletişim kurma, öğrencilerin derslere katılım oranının düşük olması ve okul yönetiminin baskısına maruz kalma gibi problemlere sahip oldukları tespit edildiği ifade edilmiştir. Buna karşılık pandemi olayının öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanımını ve mesleki gelişimlerini çoğunlukla olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerde oluşabilecek bilgi eksiklikleri nedeniyle kaygılı oldukları, uzaktan eğitim sürecinde kendilerini yetersiz hissettikleri, buna rağmen kendilerini geliştirme fırsatı yakaladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Akgül ve Oran (2020), Uşak il merkezindeki ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüş ve düşünceleri ortaya koymayı amaçladıkları bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler tarafından uzaktan eğitimin zamandan ve mekândan bağımsız olması en büyük avantaj olarak görülmektedir. Öğretmenler tarafından öğrencilerinin derslere karşı motivasyonlarının genelde düşük olduğu ifade edilmiş ve uzaktan eğitimdeki alt yapı eksikliği, bağlantı kopukluğu ve katılım sayısının düşüklüğü karşılaştıkları sorunlar olarak belirtilmiştir.

Telli ve Altun (2021), dünyada ve Türkiye’de Covid-19 pandemisinin çevrimiçi eğitime etkisini ele almak ve pandemi sonrasında gerçekleştirilen çevrimiçi öğrenme konularını ele alan kaynak ve örneklerin incelenmesi, karşılaştırılması, bu dönemde yapılmış akademik araştırmaların değerlendirilmesi amacıyla, literatür taraması yöntemiyle yaptıkları araştırma sonucunda; bundan sonrası için eğitimde daha fazla kayba yol açmadan acilen ulusal çevrimiçi eğitim rehberi hazırlanması gerektiği, kısa, orta ve uzun vadede, yeni normale uygun biçimde eğitimin geleceği planlanması gerektiği, alan uzmanlarına danışarak gerçek uzaktan eğitim dinamiklerine uygun çözümler üretilmesi gerektiği ve bütün süreçler için yapısal düzenlemelere gidilmesi gerektiği hususlarına vurgu yapmışlardır. .

Canpolat ve Yıldırım (2021), araştırmalarında ortaokul öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri acil uzaktan öğretim faaliyetlerine ilişkin edindikleri deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadırlar. Araştırmada uzaktan eğitimde öğrenme süreçlerine

yönelik öğretmenlerin olumlu görüşleri; öğrenciye kendi hızında öğrenme imkânı sunulması, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırması, içerikleri dilediği kadar tekrar ederek pekiştirmeyi sağlaması, dersin hedef kazanımlara ulaşmayı sağlaması, öğrenci düzeyine uygun farklı içerikleri sunma imkânı, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun içeriklerin sunulması, öğrencilerin öğrenmelerini istatistiksel olarak değerlendirilmesini sağlaması, içeriklerinin zengin olması olmak üzere sekiz alt temada gruplanmıştır. Olumsuz görüşler ise; öğrenci katılımının az olması, öğrencilerin motivasyonunun düşük olması, EBA TV yayınlarının üst bilişsel öğrenme düzeyine hitap edecek içerikleri sunmaması, erişim sağlayamayan öğrencilerde eğitimde geride kalma kaygısı, EBA TV üzerinden sunulan dersin etkileşime açık olmaması, EBA Canlı ve EBA TV üzerinden sunulan ders sürelerinin yetersiz olması, EBA Canlı ve EBA TV üzerinden sunulan ders içeriklerinin yoğun olması, kaynaştırma öğrencilerine yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planının uygulanamaması, öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının düşük olması, sunulan içeriklerin yetersiz olması, canlı derslerde birden fazla şubenin birleştirilmesi, uzaktan eğitimin zorunlu gerçekleşmesinin itici gelmesi, sosyal bulunurluğun olmaması olmak üzere on üç alt temada gruplanmıştır.

Kuzu, Bahçeci ve Yalçın (2021), öğretmenlerin pandemi döneminde verdikleri uzaktan eğitime ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemek amacıyla 78 öğretmenin katılımıyla yaptıkları araştırmada, katılımcı öğretmenlerin daha çok olumsuz metaforlar ürettiği ve bu sürecin istenilen düzeyde verimli geçmediğini düşündükleri ifade edilmektedir. Bu süreçte öğrencilerin yeterli gayreti göstermedikleri, teknik sorunların var olduğu ve bu hususların sürecin etkililiğini azalttığı vurgulanmıştır.

Şeren, Tut ve Kesten'in (2020) temel eğitim öğretim elemanlarının korona virüs pandemisi sürecinde geçilen uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçladıkları araştırmada, öğretim elemanlarının sık sık öğrencilerden geri bildirim alamadıklarını ve sanal ortamda işlenen derslerde iletişimin yeterli düzeyde ve karşılıklı bir şekilde sağlanamadığını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğretim elemanlarınca hazırlıksız yakalanan uzaktan eğitim sürecinin yorucu geçtiği ve birçok dezavantajının bulunduğu ifade edilmektedir.

Arık, Karakaya, Çimen ve Yılmaz (2021), ortaöğretim öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecinde gerçekleşen çevrimiçi eğitim hakkında görüşlerini belirlemeyi

amaçlamışlardır. Araştırmada, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenleriyle olan iletişimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, uzaktan eğitim sürecinin öğrenci-öğretmen iletişimlerini olumlu ve olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Öğretmenleri ile bu süreçte iletişiminin arttığını ifade eden öğrenciler, iletişimin daha verimli olduğunu, günün her saatinde öğretmenlerine ulaşabildiklerini ve rahat bir şekilde soru sorabildiklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenleri ile iletişimlerinin azaldığını ifade eden öğrenciler ise uzaktan eğitim sürecinde geri dönüş alamadıklarını ve öğretmenleri ile görüşemediklerini belirtmişlerdir. Araştırmada öğrenme/öğretmedeki yetersizlikler, öz düzenleme/zaman yetersizlikleri, geri dönüş eksikliği ve duyuşsal yetersizlikler bakımından uzaktan eğitime yönelik öğrencilerin olumsuz görüşleri tespit edilmiştir. Öğrenciler, derslere ilişkin geri dönüş alamadıklarını, derslerle ilgili planlama yapamadıklarını, derslere adapte ve motive olamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde teknolojik konularda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Cantürk ve Cantürk (2021), İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili deneyimleri, uzaktan öğrenme ortamlarıyla ilgili deneyimleri, öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili deneyimleri ve öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrenciler için ne olduğuna dair düşüncelerini metaforlar yoluyla ortaya koyan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili yaptıkları metaforlarda etkileşim sorununun ilk sırada olduğu ve belirsizlik başlığında da olumsuz düşünceye sahip oldukları ifade edilmiştir.

Çokyaman ve Ünal (2021), Covid-19 salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik öğrenci ve öğretmen algılarının metafor analizi ile ortaya çıkarılmasını amaçlayan araştırmada; “Etkileşim” kategorisinde öğrenci grubunda çoğunlukla olumsuz metaforlar bulunduğu, öğretmen grubunda ise olumlu ve olumsuz metafor sayıları neredeyse birbirine eşit olduğu bulgusu ile uzaktan eğitimde karşılıklı etkileşimin sınırlı olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Çivril, Aruğaslan ve Özkara (2018), metafor (mecaz) tekniğini kullanarak uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar; “Esneklik”, “Erişilebilirlik”, “Eğitsel”, “Etkileşim” ve “Duyuşsal” olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Çalışmada,

uzaktan eğitimin başarıya erişebilmesinde önemli unsurlarından birinin etkileşim olduğuna vurgu yapılmış ve “Etkileşim” kategorisinin en düşük oranda metafor içerdiği ve aynı zamanda en fazla olumsuz ifadeyi barındırdığı ifade edilmiştir.

Karakuş ve Karacaoğlu (2021), Covid-19 salgını ile başlayan uzaktan eğitim sürecine yönelik öğrenci, öğretmen ve velilerin metaforik algılarının belirlenmesini amaçlayan araştırmada, katılımcıların ifade ettikleri metaforlarda çeşitli alternatiflerle uzaktan yapılan eğitimin verimli olmadığı, öğrencilerin eğitim ortamı içerisindeki sosyalleşmeden uzak kaldığı, yüz yüze eğitimin yerine ikame edilen ancak tam mânâsıyla bu boşluğu dolduramayan bir uygulama süreci olduğu ifade etmişlerdir.

Kurnaz ve diğerleri (2020), uzaktan eğitim sürecini öğretmen görüşlerine göre incelemeyi amaçladıkları araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne, öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu il/ilçeye, öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşadıkları şehirlere, görev yaptıkları kıdem yılına, öğretmenlerin kademe ilerleme derecelerine, branşlarına, eğitim verdikleri sınıf seviyelerine, uzaktan eğitim için bağlantı kurdukları cihaza, derslerini yaptıkları yerlere göre uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüş oluşturmada herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin dersteki tartışmalara katılma durumunun örgün eğitimde, uzaktan eğitime göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin sosyal ilişkilerin sağlanması bakımından uzaktan eğitime göre normal eğitimde daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Demir ve Özdaş (2020), COVID-19 sürecinde ilkokuldaki uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerinde alt yapı, katılım, planlama, haberleşme, belirsizlik ve EBA platformu ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Salgın sürecinin uzaması, sürecin ne kadar süreceğinin bilinmemesi ile veli ve öğrencilerin eğitimi geçici bir süreç olarak görmesi gibi belirsizlik sorunlarıyla karşılaşmaktadırlar

Avcı ve Güven (2021), öğretmenlerin çevrimiçi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin etkileşim sağlama, öğrencilerin farklı alanlardaki gelişiminin desteklenmesi ve değerlendirme alanlarının yanı sıra, dijital araç kullanımı, içerik üretimi, açık eğitim

kaynakları alanları başta olmak üzere öğrenme desteği ile öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik olarak eğitim gereksinimleri bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Akbel ve Beşaltı (2021), COVID-19 pandemisi döneminde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet algılarını incelenmesi amacıyla karma araştırma deseni kullanarak yaptıkları araştırmada, öğrencilerin uygulamalı dersleri uzaktan eğitimle öğrenmelerinin zor olduğu, yüz yüze eğitimin meslek öğrenmelerinde daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet algılarını iyileştirmek, öğrenme motivasyonunu artırmak ve meslek derslerini etkili öğrenmelerini sağlamak için uzaktan eğitimde öğrenci etkileşimini daha artırıcı yöntemlere başvurulması, web 2.0 araçlarının meslek derslerinde daha yoğun kullanımı, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almasını sağlayacak etkinliklere ağırlık verilmesi, EBA’da halihazırda devam eden altyapı problemlerinin giderilmesi gerektiği sonuçlarına varmışlardır.

Karaca İ., Karamustafaoğlu, Karaca N. ve Özcan, (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarını incelemiş ve elde edilen bulguların öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararları ile algılarının kararsıza yakın olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir.

Kavuk ve Demirtaş (2021), öğretmenlerin COVID-19 pandemisine ilişkin bilgileri ile pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşadıkları zorlukları belirlemek ve pandeminin öğretmenlik mesleğine etkilerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmada, süreçte kullanılan teknolojilere erişim sıkıntısı, teknoloji ve internet altyapısının eksikliği, paydaşların sürece ilişkin tutum ve motivasyonlarının düşüklüğü gibi sebeplerin uzaktan eğitim sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca fırsat eşitsizliği, EBA sisteminin yetersizliği, öğrencilerin derse aktif katılamamaları, teknik aksaklıklar, velilerin sürece fazlasıyla dâhil olmalarının öğretmenlerin yaşadığı diğer önemli sorunları oluşturduğunu vurgulamışlardır.

Batdal Karaduman, Akşak Ertaş ve Duran Baytar (2021), uzaktan eğitim sürecinde eğitim kalitesini artırabilmek için ülke genelinde yöresel ve bölgesel farklılıkları ortadan kaldırılmasını ve özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrenciler için teknik imkânların iyileştirilmesini önermektedirler.

Bozkurt ve Sharma’nın (2020) dünya çapında toplam 31 ülkenin pandemi sürecindeki acil uzaktan eğitime geçiş deneyim ve önerilerini sentezleyerek

gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçları küresel bir bakış açısı sunması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın sonucunda eğitici eğitimlerinin önemine vurgu yapılmakta ve eğitimcilerin eğitimi için açık erişimli eğitim kaynakları bankası oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca acil uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerin, eğitsel ve teknik açıdan desteklenmesinin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır.

Özdoğan ve Berkant (2020), çalışmalarında uzaktan eğitim sürecinin, salgın döneminde eğitime devam edilebilmesi, derslerin tekrar izlenebilmesi, zaman ve mekân açısından zorunlulukların kalkması, bulaşma riskini azalttığı için hastalıktan koruma sağlama, teknolojinin eğitim alanında da kullanılabileceği konusunda farkındalık ve kullanımına yönelik beceri geliştirmesi gibi yönleriyle avantajlı bulunduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Ölçme ve değerlendirilmenin yeterli düzeyde yapılamaması, etkileşim ve sosyalleşme konularında zayıf kalması, var olan fırsat eşitsizliğinin daha fazla belirginleşmesi, paydaşların bu sürece hazırlıksız başlaması, teknik problemlerin yaşanması gibi nedenlerle de dezavantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Altyapının güçlendirilmesi, yeterli etkileşim ortamının sağlanması, gerekli teknolojik donanım ile fırsat eşitliğinin sağlanması ve ders sayılarının azaltılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Kurt, Kandemir ve Çelik (2021)'in çalışmasında öğretmenler uzaktan eğitimi, internet üzerinden etkileşimli ders işleme, okul dışından eğitim, farklı ortamlarda eğitim, internet ortamı, EBA, kitle iletişim araçlarıyla yapılan eğitim, aile ve öğretmen iş birliğiyle eğitim, etkileşimin sınırlılığını gerektiren ortamda kendi kendine öğrenme, dijital dünya, yenilenme, eğitim teknolojisi ve sürekli ve ulaşılabilir eğitim gibi kavramlarla ilişkilendirmişlerdir. Sürecin eğitimde sürekliliği, iletişim ve etkileşimi sağlama nedenleriyle olumlu olduğu ifade edilirken kullanılan dijital araçlardan ve ortamdan kaynaklı sıkıntıların yanında öğretmenlerin süreci yönetme konusunda yeterli bilgi ve tecrübelerinin olmaması nedeniyle olumsuz bulunduğunu vurgulamışlardır.

Fidan (2021), araştırmasında çevrimiçi eğitimin olumlu yönlerine odaklanması gerektiğini belirterek; araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi okulda, sağlık, kolaylık, inovasyon ve zaman temalarında mutlu olduklarını; öte yandan erişim, motivasyon, teknoloji bağımlılığı, hazırbulunuşluk, bakış açısı, sınıf yönetimi, hareketsizlik, veliler ve rahatlık kodlarında olumsuz olduğunu ifade etmiştir.

Başaran ve diğerleri (2020), pandemi sürecinde yüz yüze eğitime ara verilmesi sonucunda Milli Eğitim Bakanlığının uygulamaya koymuş olduğu uzaktan eğitim sürecinin verimliliği hakkında bilgi sahibi olmayı amaçladıkları çalışmalarında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini analiz etmişlerdir. Bulgular doğrultusunda; etkileşimin kısıtlı olması, öğrencilerin derse aktif katılamaması, bireysel farklılıklara uygun olmaması, teknik aksaklıklar sebebiyle derse girişte sorun yaşanması vb. hususlarda eksiklerinin olduğunu ve alt yapı, fırsat eşitsizliği, içerik, materyal anlamında geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca zengin öğrenme materyallerinin hazırlanması ve ders içeriklerinin uzaktan eğitime uygun hale getirilmesi ile uzaktan eğitimin öğrencinin bireysel öğrenmesine imkân vereceğini belirtmişlerdir.

İlgaz ve Aşkar (2009), uzaktan eğitim sürecindeki etkileşim yetersizliğinin hem terk oranlarını hem de öğrenci memnuniyetini etkilediğini ifade etmektedir. Geleneksel sınıf ortamındaki alışlagelen yüz yüze etkileşimden sonra çevrimiçi sınıf ortamıyla karşılaşan öğrencilerin, fiziksel uzaklığın bir sonucu olarak, kendini topluluğa ait hissedememe ve dışlanma duygusu yaşayabileceklerini ve bu durumun da programı terk etme ile sonuçlanabileceğinin altını çizmektedir.

Öztürk (2019), öğrencilerin birbirleriyle, öğretim kaynaklarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunabilmelerinin uzaktan eğitimdeki önemini vurgulamaktadır.

İbicioğlu ve Antalyalı (2005), karşılaştırmalı uygulama çalışmalarında derste etkileşimin dersin derinlemesine kavranmasında ve yanlış anlaşılmanın giderilmesinde birincil derecede öneme sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Etkileşim olmayan bir uzaktan eğitim ortamında dersin kavranmasında sorun yaşanmasa da, eğitim açısından derinliği ve sınıf ortamındaki eğitimin başarısını sağlayamadığını ortaya koymuşlardır.

Yılmaz ve Aktuğ (2011), Web tabanlı uzaktan eğitimde çevrimiçi ders işleyen öğretim üyelerinin etkileşim ve iletişim üzerine görüşlerini alarak, durum ve sorunları tespit edip, bu sorunların giderilmesine yönelik çözümlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Elde ettikleri bulgulara göre; web tabanlı eşzamanlı uzaktan eğitimde iletişim genellikle tek taraflı olarak kurulmaktadır ve öğrenciler daha çok kendi aralarında iletişim halinde olmaktadırlar. Çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğreticilerin, öğrenen-öğretici-ortam arasındaki iletişimi yönlendirerek sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için, temel bilgisayar becerileri, web becerileri ve ortamda bulunan iletişim modüllerinin

kullanımına hâkim olmaları ve iletişimin kalitesini arttırıcı, karmaşıklıktan uzak, kullanıcı dostu ortamlar geliştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır.

Metin, Gürbey ve Çevik (2021), öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla çalışma yaparak, analizler sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik genel olarak olumsuz görüş belirttikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin özellikle sınıf kontrolünü sağlama, öğrenciler ile etkili iletişime geçebilme, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını arttırma ve derse katılımlarını sağlama konularında sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik aletleri ve programları kullanabilme becerisi açısından yetersiz oldukları, gerekli internet alt yapısının olmaması ve teknolojik aletlerin ortak kullanım zorunluluğundan dolayı sıkıntılar yaşadıkları ulaşılan sonuçlar arasındadır (Metin, Gürbey ve Çevik, 2021, s. 83).

COVID-19 pandemi döneminde yapılan araştırmalarda öğrencilerin internetlerinin, bilgisayar, tablet, bilgisayar ve başka teknolojik olanaklarının düşüklüğü ya da farklı bölgesel sorunların oluşması nedeniyle eğitimlerini sürdüremedikleri, dersleri takip etmekte güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Pandemi sürecinde öğrenciler yaşadıkları en büyük sorunlardan birini olanak kısıtlılığı olarak ifade etmişler ve sisteme girme sorunu yaşamalarından dolayı memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin aynı fiziksel koşullara sahip olmadığı, bilgisayar ve internet teknolojilerine erişim olanaklarının aynı olmadığı dikkate alındığında uzaktan eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliğinin önemli bir sorun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim olanaklarının eşit olmadığı dikkate alındığında uzaktan eğitim sürecinde öğrenci devam zorunluluğunun göz ardı edilmesinin öğrencilerin fırsat eşitsizliğinden dolayı devamsızlık konusunda mağduriyet yaşamalarının önüne geçeceği düşünülmektedir (Söylemez, 2020, s. 634).

Bağdat (2020), pandemi döneminde yükseköğrenim düzeyinde muhasebe eğitiminde uygulanan öğretim yöntemlerini inceleyerek, uzaktan eğitim yoluyla muhasebe derslerinin daha verimli şekilde yürütülebilmesi için yeni modellerin geliştirilmesine katkı sunmak amacıyla üniversitede muhasebe dersleri veren öğretim elemanlarıyla nitel bir çalışma yapmıştır. Muhasebe derslerinin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesinde karşılaşılan temel sorunlar olarak; öğrencilerin ders katılımının az olması, uygulamalı

derslerde pratik yapma imkânının sağlanamaması, ders ortamlarının interaktif eğitime uyumlu olmaması, ölçme-değerlendirme sistemlerinin objektif olmaması ve öğrencilerin yeterli düzeyde ders çalışmaması bulgularına ulaşmışlardır. Bu sorunların en aza indirilmesi için; derslere canlı katılımın veya bir hafta içinde kayıttan izlenmesinin zorunlu tutulması ve yükseköğretim kurumlarınca bu yönde bir “uzaktan eğitim yönetmeliği” hazırlanması ve web tabanlı muhasebe programları kullanılması önerilmektedir.

Serçemeli ve Kurnaz (2020) muhasebe bilim dalı alanında eğitim veren akademisyenlerin uzaktan eğitim sistemine bakış açıları, uzaktan eğitim sistemiyle ilgili öz yeterlikleri ve uzaktan eğitimle yürütülen muhasebe derslerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlamışlar ve bu amaç doğrultusunda Türkiye’de muhasebe bilim dalı alanında eğitim veren akademisyenlere anket uygulamışlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, muhasebe derslerinde teori ve uygulamanın birbirinden ayrı düşünülmemeyen iki parça gibi olduğu için uzaktan eğitim yöntemiyle bu tür derslerin yürütülmesinin çok fazla uygun olmadığı görüşünün ağırlıklı olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle etkileşimin çok az olmasının muhasebe derslerinin anlaşılmasını zorlaştırdığını ve öğrencilerin istedikleri yer ve zamanda ders kaynaklarına erişim sağlayabilme imkânlarının olmasına rağmen derse karşı ilgilerinin düşük seviyelerde olduğunu ortaya koyarak; hem geleneksel yöntemleri hem de uzaktan eğitim yöntemlerini birlikte benimseyen harmanlanmış eğitim yöntemlerinin tercih edilmesi gerektiğini önermektedirler.

Ünsal (2021), yüz yüze muhasebe eğitimiyle uzaktan muhasebe eğitiminin etkinliklerinin karşılaştırılması amacıyla pandemi dönemimde yapılmış nicel ve nitel çalışmaların verilerini ele alan çalışmada; öğrencilerin derse isteklendirmenin artırılmaması, öğrenim veya eğitim yöntemlerinin değiştirilmesi gerekliliği, çevrimiçi derste etkileşimin sağlanamaması, derslerde ve sınavlarda disiplinin sağlanamaması sorunlarını uzaktan eğitimin zayıf yönü (acizlikler) olarak nitelendirilmiştir.

Akgün (2020), muhasebe öğrencileri üzerine ilişkin yaptığı araştırmasında, COVID 19 sürecinde uzaktan eğitimde öğrenciler ile eğitimciler arasında etkileşimi olumsuz etkilenmekle birlikte yüz yüze eğitime bir seçenek sunduğunu belirtmiştir. Bunun yanında öğrencilerin çoğunluğu, uzaktan muhasebe eğitimi öğrenciye fotokopi, ulaşım ve taşıma masrafında avantaj sağlayarak doğanın korunmasına fayda sağladığını belirtmişlerdir. Bu

avantaja karşın öğrenciler muhasebe ve finans derslerinin karşılıklı etkileşim halinde işlenmesi gerekmesi nedeniyle bu derslerin uzaktan katkısı olmayacağı gerekçesiyle olumsuzluk değerlendirmişlerdir. Kız öğrencilerin çoğunluğu, internet kesilmesi, internet hızı sorunu, ders videosunun donması gibi nedenlerin derse odaklanmayı azalttığını belirtirken, Aynı konuya erkek öğrenciler yüz yüze eğitimin konu anlatılarak veya tahtada gösterilerek öğrencilere sunduğundan daha faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın uzaktan eğitimde bunların etkili olmamasından dolayı beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleşmemesi olumsuzluk olarak değerlendirilmiştir (Akgün, 2020, s. 231).

Karyağdı (2020), pandemi döneminde muhasebe ve finans grubu dersleri veren akademisyenlerin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunları incelediği nitel çalışmasında, muhasebe derslerinin hem teori hem de uygulama gerektiren dersler olduğu için, akademisyenlerin uzaktan eğitimi genel olarak olumsuz bulduğu ve yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimden daha verimli sonuçlandığı tespiti yapılmıştır. Katılımcılar, uzaktan eğitimin daha az çaba, zaman tasarrufu sağlaması, mekân kısıtlaması olmaksızın öğrencilerin her istedikleri ortamdan derse girmesinin yüz yüze eğitim olanakları bulamayan öğrencilere oranla daha kolay erişim sağlamasından dolayı daha yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın çevrimiçi derslere erişimde; internet, bilgisayar ve başka teknolojik araç ve altyapı yoksunluğundan dolayı bazı öğrencilerin dersleri izleyememesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Teknolojik yoksunluklardan dolayı öğrenme sürecinde yaşanan sorunların anında çözümlenememesi ve sonrasında gelişebilecek olası sorunların da çözümünde iletişim sorunları tespit edilmiştir. (Karyağdı, 2020, s. 1272).

Ezin (2021), COVID 19 salgınının yaratmış olduğu kriz döneminde özellikle muhasebe eğitiminde, uzaktan eğitim sisteminin yaratmış olduğu yeni eğitim şeklinin güçlü yönleri, zayıf yönleri, fırsatları ve tehditlerini (SWOT analizi) tespit etmek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan köyde yaşayan öğrencilerin ilde yaşayan öğrencilere göre, uzaktan eğitim sisteminde muhasebe derslerinin güçlü yönlerine daha az katılım sağladıkları tespit edilmiştir. Öğrenci görüşlerinde ortaya çıkan bu durum, köyde internet alt yapısındaki yetersizlik nedeniyle eşit eğitim hakkından bazı öğrencilerin yararlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Uzaktan eğitim sürecinde, Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerdeki etkileşime ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir çalışmadır ve fenomenoloji (görüngübilim) desenine dayalı olarak tasarlanmıştır.

Bir problem veya konunun keşfedilmesi gerektiği zaman ve çalışmadaki katılımcıların bir problem veya konuyu hangi bağlam veya ortamda ele aldıklarını anlamak için nitel araştırma yapılır (Creswell, 2020). Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırmayı, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla bulundukları çevre içerisinde araştırarak ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşım olarak ifade etmektedirler. Merriam (2020)'ye göre, nitel araştırmacılar insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenirler. Temel nitel araştırma bir olguya duyulan entelektüel ilgiden doğar ve araştırmacının amacı olgu hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak ve var olan bilgiyi yaymaktır. Bu çalışmada pandemi sürecindeki çevrimiçi yapılan Muhasebe Finansman alan derslerindeki etkileşim olgusuna odaklanılarak, öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle bu olgu irdelenecektir.

Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders veren Muhasebe Finansman alan öğretmenlerinin belirttikleri görüşlerden çıkarımlarda bulunarak derinlemesine inceleme yapmak için fenomenoloji (görüngübilim) deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78). Fenomenoloji araştırmalarında esas olan insanların deneyimledikleri kavramlarla ilgili olarak ne algıladıkları, nasıl algıladıkları ve deneyimlerinin neler olduğudur. Bu süreçte, katılımcıların, bir fenomenle ilgili olarak yaptıkları değerlendirmeler, tanımlamalar kategorilere ayrılır ve bu tanımlar bu fenomeni nasıl algıladıkları üzerinden fikir verir (Creswell, 2020, s. 79).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu pandemi nedeniyle oluşan uzaktan eğitim sürecinde, Türkiye'nin çeşitli illerinde 2020-2021 eğitim öğretim döneminde çevrimiçi ders vermiş olan 18 Muhasebe Finansman öğretmenini oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde çeşitlilik gösteren durumlar arasında paylaşılan ya da farklılaşan olgular olup olmadığını ortaya koyabilmek için, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yaklaşımıyla kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Nitel araştırmalar, araştırma konusunu oluşturan olgu ile ilgili deneyim sahibi olup bu deneyimlerini paylaşmaya istekli olan, genellikle amaçlı bir şekilde seçilmiş küçük örneklem grupları üzerinden gerçekleştirilir (Creswell, 2020; Patton, 2018). Amaçlı örneklem oluşturulmasının temeli, araştırmada derinliğin sağlanabilmesi için deneyim ve bilgi açısından zengin durumları toplayabilmektir. Zengin deneyim detayları ile çalışmak, deneysel genellemelerde bulunmaktan ziyade, söz konusu olguyu derinlemesine anlama imkânı sunar (Patton, 2018). Amaçlı örneklemelerde çalışma grubunun seçiminde, özgül örnekleme yöntemlerine ve çalışılacak örneklemin büyüklüğüne karar vermek önemlidir (Creswell, 2020).

Yıldırım ve Şimşek (2018), kartopu örnekleme yaklaşımının özellikle araştırmacının problemine yönelik zengin bilgi kaynağı oluşturabilecek kişi ve durumların saptanmasında etkili olduğunu ifade etmektedir. Kartopu örnekleme yaklaşımı, çalışmanın konusu doğrultusunda belirlenen ölçütlere uyan katılımcılara ulaşmayı ve yer vermeyi içerir. Görüşmelerde konu ile ilişkilendirilebilecek diğer katılımcıları da kasteden sorular sorarsınız. Burada insanların diğerleriyle de konuşmasını isteyerek kartopunu büyütür ve böylece bilgi sağlayacak yeni yeni durumlar ortaya çıkarırsınız (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018; Patton, 2018).

Creswell (2020), maksimum çeşitlilik yaklaşımının ideal bir nitel araştırmada bulguların farklı bakış açılarını veya farklılıkları yansıtmaya olasılığını artırdığını ifade etmektedir. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturulmasının amacı Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre, "çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 119). Kartopu örnekleme yöntemine dayalı olarak araştırmaya katılacak bireyleri belirlerken mesleki

kıdem, cinsiyet ve çalışılan il bakımından katılımcıların çeşitliliğini maksimum derecede yansıtması hedeflenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların gerçek bilgileri gizlenmiş ve takma isimler kullanılarak anonimleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

YAŞ			
MESLEKİ DENEYİM	30-40 yaş	40-50 yaş	TOPLAM
10 yıldan az			-
10-15 yıl	3 (1K,2E)		3
15-20 yıl	4 (1K,3E)	3 (E)	7
20-25 yıl		8 (5K,3E)	8
TOPLAM	7	11	18

Tablo 4'te görüldüğü üzere çalışmaya 7'si kadın, 11'i erkek olmak üzere toplam 18 muhasebe finansman öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin en az 10 yıl olduğu görülmektedir. Öğretmenler Türkiye'nin farklı illerinde, bünyesinde Muhasebe Finansman Alanı bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapmaktadır. Bu iller, İstanbul (10 kişi), Bursa (1 kişi), Sakarya (1 kişi), Tokat (1 kişi), Ankara (1 kişi), Antalya (1 kişi), Kahramanmaraş (1 kişi) ve Trabzon (2 kişi)'dur .

3.3. Verilerin Toplanması

Fenomenoloji araştırmalarında en çok tercih edilen veri toplama yöntemi olarak görüşme kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşmeler “Uzaktan Eğitim Sürecinde Muhasebe Finansman Öğretmenlerinin Çevrimiçi Derslerde Etkileşime İlişkin Görüş ve Deneyimlerine Yönelik Görüşme Formu” (EK1) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının oluşturulması sürecinde önce alanyazın taranmıştır. Araştırmacı, İstanbul ili Maltepe ilçesinde Muhasebe Finansman eğitimi veren bir okulun üç alan dersine okul idaresinden izin alarak gözlemci olarak katılmıştır. Görüşme soruları alanyazın ışığında bu gözlemlere dayanarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, nitel araştırma teknikleri alanında uzman iki kişiye gönderilerek, sorulara yönelik düzenlemeleri alınmıştır. İki araştırmacıdan gelen düzeltme ve önerilerden sonra, sorular belirlenmiştir. Sorular hazırlanırken açık, anlaşılır, yansız, çok boyutlu olmayan, kaynak kişinin verebileceği veriler içeren sorular olmasına ve alternatif sorular içermesine dikkat edilmiştir (Karasar, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Silverman (2006), gerçek çalışmaya başlamadan önce katılımcılarla pilot çalışma yapılmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Etik kurul onayının alınmasının akabinde, iki katılımcıyla zoom uygulaması üzerinden pilot görüşme yapılmış ve soruların onların pencerelerinde nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra pilot uygulama kapsamında alınan görüntü kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Katılımcılar da görüş belirttikten sonra, yarı yapılandırılmış bir sistemle hazırlanan görüşme soruları son şeklini almıştır.

Kıdem, cinsiyet ve çalışılan il bakımından olabildiğince maksimum çeşitliliği sağlayacak şekilde, kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan katılımcılara “Bilgilendirilmiş Onam Formu” e-posta yoluyla gönderilerek bilgilendirme yapılmış ve katılım onayları alınmıştır.

Gönüllü katılımı olan toplam 18 kişi ile Blackboard Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinden görüşmeler yapılmış, görüşmeler toplam 8 saat 53 dakika sürmüştür. Kayıt izni veren katılımcılarla yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırma sürecinde toplanan verilerin katılımcılara gösterilerek teyit edilmesi, araştırma açısından önemlidir (Merriam, 2018). Bu nedenle, bilgisayar ortamında bir araya getirilen veriler, katılımcılara

e-posta yoluyla gönderilerek ve teyit etmeleri sağlanmıştır. Düzeltme yapmak, eklemek, açıklamak veya çıkarmak istedikleri kısımlarla ilgili geri bildirim vermeleri istenmiştir. Katılımcıların dönütlerinde metin üzerinde değişiklik talep etmedikleri görülmüştür.

Nitel çalışmalarda geçerliliği ve güvenilirliği sağlamada önemli stratejilerinden biri olarak ifade edilen çeşitleme (triangulation), Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından, farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmaya yönelik çabaların bütünü olarak tanımlanmıştır. Araştırılmanın zenginleştirilmesi ve uzaktan eğitim sürecinde ders veren Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerde etkileşime ilişkin görüş ve deneyimlerini farklı boyutlarıyla anlamlandırabilmek için metafor analizi yönteminden de yararlanılmıştır.

Metafor sözcüğü kelime olarak eğretileme, benzetme, mecaz anlamlarına gelmekle beraber literatürde pek çok farklı tanımı bulunmaktadır. Morgan (1998), metafor kavramının bir düşünce ve görme biçimi olduğunu ifade etmiştir. Cerit (2008) ise insanların gördüklerini ve algıladıklarını farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak nitelendirmektedir.

“Metaforlar günlük hayatta ifade edilmek istenen pek çok sözcüğe karşılık gelebilecek kapsamda olan ve bilinmek ya da söylenmek istenenin en pratik, yaratıcı ve kalıcı yoldan ifade edilmesine yardımcı olan sözcüklerdir” (Koç, 2014, s. 52). Bu bağlamda metaforlar algısal bir iletişim aracı olarak düşünülmektedir. Araştırmada görülen, bilinen ya da tahmin edilen gerçeklerin ötesinde görülmeyeni görebilmeyi sağlamak için kullanılmıştır.

Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki çevrimiçi ders verme deneyimlerine ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla, görüşme esnasında “Çevrimiçi ders vermek gibiydi. Çünkü” ifadesinin yer aldığı bir soru yöneltilmiştir. Muhasebe Finansman öğretmenlerinin ilgili olgu hakkındaki metaforun herhangi bir şeye (somut-soyut-canlı-cansız varlıklara) yapılabileceği ve “çünkü” ifadesi ile metaforun gerekçesinin açıklanması gerektiği izah edilmiştir. Katılımcılara yalnızca bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini aktarmaları için 10 dakika süre tanınmıştır. Metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki “gibi” kelimesi ile belirlenmeye çalışılmıştır. “Çünkü” ile bu metafora yüklenen anlam ve nedeni ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

“Amaca yönelik örneklemede, örneklemin büyüklüğü bilgiler göz önünde bulundurulurken belirlenir. Eğer amaç bilgiyi artırmaksa seçim örneklem birimlerinden yeni hiçbir bilgi elde edilmediğinde son bulur. Bu nedenle aşırılık temel ölçüttür” (Merriam, 2018, s. 79). Bu bağlamda 18 Muhasebe Finansman öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda veri doygunluğuna ulaşıldığı düşünüldüğünden veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin anlamını dışarıya aktarmak için veriler analiz edilmelidir (Merriam, 2018). Katılımcıların söylediklerinde, araştırmacının gördüğünü, okuduğunu birleştirme ve yorumlamayı içerir. Dolayısıyla araştırmanın ve araştırmada elde edilen verilerin niteliğine bağlı olarak bir analiz yaklaşımı belirlenmesi ve planlama yapılması gereklidir. Görüşmelerde ulaşılan veriler, temaların hem tümevarımlı hem de tümdengelimli tanımlanmasını içeren, tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Tematik analizde verilerin açık içeriği, yani doğrudan gözlemlenebilir bir ifade temayı oluşturabilir. Bunun yanında veri kaynağının doğrudan ifade etmediği fakat yorumlanabilir örtük ifadeler de tema olarak ortaya çıkabilir.

Esin (2011), tematik analiz modelinin dört aşamada uygulandığını belirtmektedir:

1- Alt metinlerin/ alt bölümlerin seçimi; araştırma sorusuna bağlı olarak ilgili bölümler işaretlenip alt bölümlerde toplanır. Örneğin, araştırma konusu sağlık hizmetleri ile ilgili ise sağlık hizmetleri ile ilgili tüm bölümler analiz için seçilir. Genellikle alt bölümler, anlatının genel içeriğinden bağımsız bir şekilde işleme alınır ama pratikte anlatı araştırmacıları, bağlamsal ayrıntıları yorumlarına dâhil ederler.

2- Tematik kategorilerin tanımlanması; seçili alt bölümler doğrultusunda temalar tanımlanır. Bu tanımlama kelime cümle veya bir grup cümle formatında olabilir. Bu tematik kategoriler, araştırmaya yönlendiren kuramsal çerçeve ile önceden tanımlanabilir. Bir diğer yöntem ise, temaların, kuramsal çerçeveye bağlı kalmadan, anlatı verilerinin tekrarlı okumasından da elde edilebilir.

3- Kategorilendirme; işaretlenen cümleler veya sözcük dizileri ilgili kategorilere atanır. Bu şekilde anlatının farklı bölümleri, tanımlanan tematik kategoriler altında gruplanır.

4- Sonuç çıkarım; her tematik kategoride toplanan anlatı içeriği, anlatı metninin içeriğindeki anlamları tanımlamak için kullanılabilir.

Araştırmada elde edilen verilere tematik analiz yapılarak temalar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Bütün kayıtlı görüşmeler transkript edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtları bir transkripsiyon yazılımı kullanılarak metne dökülmüştür. Elde edilen metinler katılımcılara gönderilerek teyit etmeleri istenmiş ve geri dönüş yapılan metinlerin son hali üzerinden çalışma yürütülmüştür. Akabinde oluşturulan metin üzerinde MAXQDA 20 yazılımı ile analiz çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen ilk bulgular katılımcılarla paylaşarak katılımcı teyidi sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece, araştırmacının elindeki verileri algısına bağlı olarak yaptığı yorumların katılımcıya “doğru gelip gelmediği” kontrol edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini artırmak adına yapılan analizler için iki araştırmacının değerlendirmeleri alınmıştır. Analiz için öncelikle transkript edilen veriler kodlanmıştır. Sonrasında Esin (2011)’in ifade ettiği işlem basamakları takip edilmiş ve sırasıyla alt bölümlerin seçimi, temaların oluşturulması, kodlama ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenerek gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda verilerin 9 tema altında yorumlanmasına karar verilmiştir. Bulgular aşamasında, temayla ilgili katılımcı görüşlerinden bir kısmı doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir. Araştırmacı analiz sürecinde düşüncelerini yansıtmamaya çalışmış ve ulaştığı bulguları olduğu gibi ortaya koymaya önem göstermiştir.

Katılımcıların oluşturduğu metaforların analiz edilerek yorumlanması süreci, Saban (2008) tarafından ifade edilen 5 aşamada yürütülmüştür:

1. Adlandırma Aşaması: Bu aşamada, araştırmaya katılan COVID-19 pandemi nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders veren Muhasebe Finansman öğretmenlerinin, çevrimiçi ders vermeye yönelik ortaya koydukları metaforlar alfabetik sıraya göre hazırlanan iki ayrı geçici listede sıralanmıştır.

2. Eleme ve Arıtma Aşaması: Katılımcıların ortaya koymuş oldukları metaforlar bu aşamada gözden geçirilerek parçalarına tek tek ayrıştırılmış; sonrasında diğer metaforlarla olan benzer ve ortak özellikleri bakımından geçici olarak gruplandırılmıştır.

3. Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması: Araştırmaya katılan Muhasebe Finansman öğretmenleri tarafından ortaya koyulan 18 geçerli metafor tekrar alfabetik

sıraya göre dizilmiştir. Daha sonra bu metaforlar, konusu ve kaynağı arasındaki ilişki göz önüne alınarak kategorilere ayrılmıştır. Bu aşamada üretilen 18 metaforun çevrimiçi ders vermeye ilişkin temelde vurguladığı kavrama odaklanılmış ve vermek istediği mesajın ana mahiyeti çözümlenmeye çalışılmıştır. Her metafor vermek istediği mesajın ana mahiyeti açısından kategorize edilmiştir. Araştırmada katılımcıların ortaya koydukları metaforlardan toplam 2 kavramsal kategori oluşturulmuştur.

4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması: Analiz sürecinde araştırmacı tarafından izlenen tüm adımlar detaylı bir şekilde açıklanmıştır. İzlenen analiz aşamalarında doğru adımların atılıp atılmadığının kontrolü ve katılımcıların ortaya çıkardığı metaforlar ile bunlara bağlı oluşturulan kategorilerin doğruluğunun belirlenebilmesi amacıyla verilerin de yer aldığı metafor ve kategori listeleri çalışma alanında uzman 2 öğretim üyesi ile paylaşılmıştır. Öğretim üyelerinden listede yer alan metaforlar ile kategorileri eşleştirmeleri istenmiştir. Uzmanların görüş ve değerlendirmeleri sonrasında metafor ve kategorilere son şekli verilmiştir.

5. Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması Aşaması: Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders veren Muhasebe Finansman öğretmenlerinin, çevrimiçi ders vermeye yönelik ortaya koydukları 13 metafor ve 2 tema bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin frekans (f) değerleri hesaplanmış ve araştırmacı tarafından açıklanıp yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir.

BÖLÜM 4. BULGULAR

Çalışmanın amacı, Muhasebe Finansman öğretmenlerinin COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde, çevrimiçi derslerdeki etkileşime ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemektir. Bu kapsamda 18 katılımcı ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve ulaşılan bulgular araştırma sorularına göre detaylandırılmıştır.

Ortaya çıkan temaların genel görünümü Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Temalar

CEVAP ARANAN SORULAR	TEMALAR
1- Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders vermeye ilişkin metaforik algıları nedir?	Tema 1: Belirsizlik Tema 2: Etkileşimsizlik
2- Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerin etkileşimli olmasına ilişkin deneyimleri nasıldır?	Tema 3: Öğretici-öğrenen etkileşimine yönelik deneyimler Tema 4: Öğretici-içerik etkileşimine yönelik deneyimler
3- Muhasebe Finansman öğretmenlerine göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerin etkileşimli olmasını etkileyen faktörler nelerdir?	Tema 5: Öğretmenlerin çevrimiçi ders uygulamalarındaki yetkinlik durumları Tema 6: Öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları Tema 7: Ders için gerekli olan teknolojik olanaklar Tema 8: Dersin içeriği Tema 9: Öğrencinin bulunduğu ortam

Tablo 5’te görüldüğü üzere araştırma kapsamında cevapları aranan; “Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders vermeye ilişkin metaforik algıları nedir?”, “Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerin etkileşimli olmasına ilişkin deneyimleri nasıldır?” ve “Muhasebe Finansman öğretmenlerine göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerin etkileşimli olmasını etkileyen faktörler nelerdir?” problemleri doğrultusunda temalar belirlenmiştir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders vermeye ilişkin metaforik algıları nedir? alt problemi için “Belirsizlik” ve “Etkileşimsizlik” temaları ortaya çıkmıştır.

“Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerin etkileşimli olmasına ilişkin deneyimleri nasıldır?” alt problemine ilişkin iki tema belirlenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan bulgular “Öğretici-öğrenen etkileşimine yönelik deneyimler” ve “Öğretici-içerik etkileşimine yönelik deneyimler” temaları altında incelenmiştir.

“Muhasebe Finansman öğretmenlerine göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerin etkileşimli olmasını etkileyen faktörler nelerdir?” alt problemine ilişkin beş tema belirlenmiştir. Temalar; “Öğretmenlerin çevrimiçi ders uygulamalarındaki yetkinlik durumları”, “Öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları”, “Ders için gerekli olan teknolojik olanaklar”, “Dersin içeriği”, “Öğrencinin bulunduğu ortam” olarak ifade edilebilir.

4.1. Muhasebe Finansman Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevrimiçi Ders Vermeye İlişkin Metaforik Algıları

“Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders vermeye ilişkin metaforik algıları nelerdir?” problemine ilişkin her bir öğretmenden çevrimiçi ders vermeyi bir şeye (canlı, cansız, soyut, somut) benzeterek bir metafor oluşturmaları ve “Çevrimiçi ders vermek gibiydi. Çünkü” boşluklarını doldurmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders vermeye ilişkin gerçek duygularını ortaya

koyabilmek için oluşturulan bu metaforlardan yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler (n=18) uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders vermeye ilişkin 13 farklı metafor ile duygularını ifade etmişlerdir. Araştırma bütününde katılımcıların ürettikleri metaforlar, bu metaforlara ait frekanslar Tablo 6’de gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin çevrimiçi ders vermeye ilişkin ürettikleri metaforlar

Sıra	Metafor	f
1	Zıpkınla bulanık suya girmek gibi	1
2	Sinema izlemeye gelen toplum gibi	1
3	Aynaya ders anlatmak gibi	3
4	Tek başına yapılan tiyatro gibi	2
5	Ekşin olmayan bir dünyada yaşamak gibi	1
6	Uzaya ders anlatmak gibi	1
7	Tohumu görünmeyen bir saksıyı sulamak gibi	1
8	Karanlık ve boş bir odada bağırarak gürlemek gibi	1
9	Duvara anlatmak gibi	3
10	Seyircisiz maç gibi	1
11	Susuz derelerde boğulmak gibi	1
12	Buz tutmuş bir gölün üzeri gibi	1
13	Telefonla konuşmak gibi	1

Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcılar birbirinden bağımsız 13 metafor geliştirmişlerdir. Yapılan analizde her metafor verilmek istenen nihai mesaj açısından değerlendirilmiş ve iki temel tema elde edilmiştir. Belirlenen “Belirsizlik” ve “Etkileşimsizlik” temaları çerçevesinde değerlendirmeler sürdürülmüştür.

4.1.1. Belirsizlik

Belirsizlik teması, COVID-19 pandemisi nedeniyle Türkiye’de okulların kapanması ile birlikte eğitimde devamlılığı sağlamak için uygulanan acil uzaktan eğitim sürecinin, öğretmenler üzerinde yaratmış olduğu durum olarak ifade edilmiştir. Tablo 7’de belirsizlik teması altında değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin çevrimiçi ders vermeye ilişkin ürettikleri metaforlardan belirsizlik temasında değerlendirilenler

Metafor	f	Gerekçesi
Zıpkınla bulanık suya girmek gibi	1	“Siz her şey için hazırsınız, orada balık olduğunu da biliyorsunuz, yalnız su bulanık.”
Tohumu görünmeyen bir saksıyı sulamak gibi	1	“Çünkü dönüş olmadı uzun bir süre. Nasıl gidiyoruz, iyi-doğru yolda mıyız, yaptığımız yanlışlık var mıdır-yok mudur? Bunların cevabını bulamıyorduk.”
Susuz derelerde boğulmak gibi	1	“Dereye gidiyorsun, dereye su yok ama o derenin serinliğini biraz da olsa hissediyorsun, işte öyle bir şey.”
Buz tutmuş bir gölün üzeri gibi	1	“Eğer buzlar erimiyorsa çok güzeldi. Süreçle kayıyorduk, çok güzel iletişimdeydik ama buzlar eriyince, sınavlarda dibi boyladık bence.”

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin oluşturduğu metaforlarda öğretmenlerin içine düştükleri belirsizlik durumu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerden biri, çevrimiçi ders sürecinde yaptıkları çalışmaların geri bildirimi olmadığı için doğru yolda olup olmadığını bilmediğini ifade ederken, bir diğer öğretmen ise kendini balık avlamak için malzemelerini donanarak bulanık suyun içine girmiş gibi hissettiğini ifade etmiştir. Bu ifadeler, öğretmenlerin çevrimiçi eğitim sürecinde gelecekteki durumların nasıl ilerleyeceğine dair herhangi bir öngöründe bulunamadıkları bir durum içinde olduklarını düşündüklerini ifade etmektedir. Oluşturulan “Zıpkınla bulanık suya girmek” (f=1), “Tohumu görünmeyen bir saksıyı sulamak” (f=1), “Susuz derelerde boğulmak” (f=1), “Buz tutmuş bir gölün üzeri” (f=1) gibi olumsuz tutum yansıtan metaforlardan da anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin çevrimiçi eğitim ortamları ile eğitimsel amaçları arasındaki ilişkiyi net olarak tanımlayamadıklarını sonucuna ulaşılabilir. Görüşülen öğretmenlerin doğal ortamlara ilişkin metaforlar kullanmaları da dikkat çekicidir. Bu eğilim, öğretmenlerin derslerinde öğrencileriyle kurdukları ilişkileri doğal bir ilişki olarak gördüklerini ancak yukarıda ifade edilen belirsizlik nedeniyle önceden sahip oldukları kontrol duygusunu kaybettiklerini düşündükleri şeklinde de yorumlanabilir.

4.1.2. Etkileşimsizlik

Etkileşimsizlik teması çevrimiçi derslerdeki öğrenen ve öğretene arasındaki bağlantı ve ilişkileri kapsamaktadır. Tablo 8’de bu tema altında değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin çevrimiçi ders vermeye ilişkin ürettikleri metaforlardan etkileşimsizlik temasında değerlendirilenler

Metafor	f	Gerekçesi
Sinema izlemeye gelen toplum gibi	1	“Çünkü izleyenlerin sayısını biliyoruz ama nasıl izlediklerinin farkında değiliz. Verimli mi oluyor, verimsiz mi oluyor, takip ediyor mu, etmiyor mu, uyuyor mu, uyumuyor mu bilemiyoruz.”
Aynaya ders anlatmak gibi	3	“Çünkü bakıyorum ama öğrencilerimi göremiyorum. Sürekli kendimi görüyorum. Onların seslerini duyuyordum tabii ki ama kendilerini görememek, sürekli kendimi kamerada görmek, aynaya ders anlatmak gibiydi.”
Tek başına yapılan tiyatro gibi	2	“Çünkü dönüş olmadı uzun bir süre. Yani nasıl gidiyoruz, iyi ve doğru yolda mıyız, yaptıklarımızda yanlışlık var mı, yok mu; onu alamıyorduk.”
Ekşin olmayan bir dünyada yaşamak gibi	1	“Çünkü kavga, gürültü, bağırış, çağırış yok. Sadece isteyen ve anlatan taraf var.”
Uzaya ders anlatmak gibi	1	“Çünkü yaşıyor mu göremiyorsunuz da öğrenciyi.”
Karanlık ve boş bir odada bağırmak gibi	1	“Çünkü sesim yankılanıp adeta bana geri dönüyordu.”
Duvara anlatmak gibi	3	“Çünkü öğrenciyle iletişim sağlayamıyorsun, ona ulaşamıyorsun. Ben en çok bu konuda yoruldum zaten. Ulaşamamak konusunda yoruldum.”
Seyircisiz maç gibi	1	“Çünkü heyecanı yoktu.”
Telefonla konuşmak gibi	1	“Çünkü evet sesli yürüyorsunuz ama dokunamıyorsunuz, göz temasımız az, beden dilinizi kullanamıyorsunuz, karşı tarafın beden dilini okuyamıyorsunuz.”

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmenler etkileşimsizlik temasında değerlendirilebilecek, çevrimiçi derslerdeki duygularına dair mesajlar içeren 9 farklı metafor üretmişlerdir. Bir öğretmen çevrimiçi ders sürecinin monotonluğundan dem vurarak heyecan duymadığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler oluşturdukları etki karşısında öğrencilerin oluşturduğu tepkiyi hissedememe duygusunun verdiği rahatsızlığı farklı ifadelerle dile getirmiştir. Bazı öğretmenler de öğrenciler üzerinde hiç etki oluşturamamaları karşısında yaşadıkları yorgunluk halini aktarmıştır.

Öğretmenlerin çevrimiçi derslerde, öğrencileri ile olan etkileşimlerini vurguladıkları bu kategoride üretilen metaforlardan sadece biri olumlu tutum yansıtırken diğerleri olumsuz tutum yansıtmaktadır. “Duvara ders anlatmak” (f=3), “Aynaya ders anlatmak” (f=3), “Tek başına yapılan tiyatro” (f=2), “Karanlıkta boş bir odada bağırarak” (f=1), “Seyircisiz maç” (f=1), “Uzaya ders anlatmak” (f=1), “Telefonla konuşmak” (f=1), “Sinema izlemeye gelen toplum” (f=1) gibi metaforlar olumsuz tutum yansıtmaktadır. “Ekşin olmayan bir dünyada yaşamak” (f=1) metaforunun ise “Çünkü kavga, gürültü, bağırış, çağırış yok. Sadece isteyen ve anlatan taraf var.” ifadesi ile olumlu tutum yansıttığı görülmektedir. Bu metaforu üreten öğretmen, öğrencilerin yüz yüze derslerde dersin akışını olumsuz etkileyen davranışlarını çevrimiçi derslerde sergileyememelerini olumlu bir yön olarak görmektedir.

4.2. Muhasebe Finansman Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevrimiçi Derslerinin Etkileşimli Olmasına İlişkin Deneyimleri

“Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerinin etkileşimli olmasına ilişkin deneyimleri nelerdir?” problem cümlesi ile pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde Muhasebe Finansman öğretmenlerinin öğrenciler ile ders içinde ve ders dışında etkileşimi nasıl sağladığı ve süreç içerisinde öğrencilerle yaşanan deneyimleri anlamak hedeflenmiş ve katılımcılara bu doğrultuda sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin paylaşımlarından elde edilen veriler, literatürde verilen etkileşimin öğretmen-öğrenci ve öğretmen-içerik boyutları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim kurma biçimleri ve öğrencileriyle etkileşim sağlarken yaşadıkları deneyimler, “Öğretici-öğrenen etkileşimine yönelik deneyimler” teması altında incelenmiştir. Etkileşimin öğretmen-içerik boyutunda ise, öğretmenlerin çevrimiçi derslerde etkileşim sağlamak için yardımcı ders materyali hazırlamaları ve derslerde

kullandıkları öğretim yöntemlerine dair deneyimleri “Öğretici-içerik etkileşimine yönelik deneyimler” teması altında incelenmiştir.

4.2.1. Öğretici-Öğrenen Etkileşimine Yönelik Deneyimler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar, tematik analiz yapılarak incelenmiş ve ulaşılan veriler bütünsel bir yaklaşımla derlenerek, “Öğretici-öğrenen etkileşimine yönelik deneyimler” teması altında, “Ders dışı saatlerde telefonla iletişimin devam etmesi” ve “Öğrencilerle bağ kuramama” olmak üzere, iki alt tema ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimi nasıl sağladığına dair deneyimlerini gösteren bulgular, “Ders dışı saatlerde telefonla iletişimin devam etmesi” alt temasında incelenirken, öğretmenlerin çevrimiçi derslerde öğrencileri etkileme ve duygusal bağ kurmaya ilişkin deneyimleri ise “Öğrencilerle bağ kuramama” alt temasında incelenmiştir.

4.2.1.1 Ders Dışı Saatlerde Telefonla İletişimin Devam Etmesi

“WhatsApp ile zaten sürekli bağlantı kuruldu, sürekli iletişim halindeydik.” (Duru)

Pandemi ile birlikte, okullarda yüz yüze verilen eğitimden, uzaktan eğitime geçiş sürecinde öğretmen ve öğrencilerin pek çok iletişim problemiyle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Ulaşılan veriler yüz yüze görüşmenin mümkün olmadığı çevrimiçi eğitim döneminde, öğrencilerle iletişiminin büyük oranda telefon ve WhatsApp uygulaması üzerinden sağlandığını göstermektedir. Araştırmaya katılan 17 öğretmen, öğrencilerle ve velilerle iletişimi genellikle oluşturulan WhatsApp grupları ile sağladığını, 1 öğretmen ise öğrencilerle telefon aracılığıyla iletişimde bulunmadığını, mesajlarını sınıf öğretmeni aracılığıyla öğrencilere ilettiğini ifade etmiştir.

Öğretmenler, veli ve öğrencilere en kolay ve hızlı ulaşabilme yolunun telefon olduğunu ve telefonlara her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Emel Öğretmen de gerek ders içinde, gerekse ders dışında öğrencilerle iletişim kurmak için WhatsApp grupları kullandığını ifade etmiştir. Bunun yanında, köyde yaşayan ve evinde telefonu olmayan öğrenciye ancak muhtarın telefonu aracılığıyla ulaşabildiğini belirtmiştir. Öğrenciler ile iletişim sağlayabilmek için telefonun taşıdığı hayati önemi şu cümlelerle dile getirmiştir:

Çocuğun telefonu yok, dağda çoban, köyünden evinden uzakta işini yapıyor. Ovaya, yaylaya çıkmış. Onun babasına bir şekilde ulaşip oradan iletişim kurduğum ya da köy minibüsüne fotokopi verdiğim bile oldu.” (Emel)

Pandemi dönemi çevrimiçi eğitim sürecinde telefonun haberleşme fonksiyonunun yanında, öğrenciyi motive etme ve önemli bir ders işleme aracı olduğu da öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Örgün eğitimde prensip olarak öğrencilere telefon numarasını vermediğini belirten Doğan Öğretmen, aşağıdaki ifadesiyle telefonun çevrimiçi eğitimde iletişim için önemini dile göstermektedir:

Pandemiyle beraber dersleri verimli işleyebilmek için her sınıfa ait bir WhatsApp grubumuz oldu. WhatsApp grubuna çocuklar sorular yolluyor, ben cevap veriyorum ya da yeri geliyor programda olmayan bir ders tanınıyoruz. İşte belirli bir soruyu çözmek için birkaç öğrenciyle beraber bu şekilde dersleri işlemeye çalıştık. Bir anlamda güzel oldu! (Doğan)

Öğretmenler, pandemi dönemi çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencilerle iletişimde zaman mevhmunun farklılaştığını ve gece yarısı on bir-on ikide bile veli veya öğrenci tarafından aranabildiklerini, 7/24 ders süreci içinde olduklarını, durumun zaman zaman yorucu olduğunu ifade etmişlerdir. Duru Öğretmen bu etkileşimin boyutunu ve öğretmene yüklediği sorumluluğu şu cümlelerle ifade etmektedir:

Çocuklarımızın hepsi telefon numaramızı biliyordu. Gecenin on ikisinde dahi benim telefonum çalışıyordu. Hayatım boyunca bu kadar okul dışında öğrencilerle, telefonda görüştüğümü hatırlamıyorum. Bir açıdan da tabii ki daha fazla bağlanmış oluyorsun, öğrenci uzaktan da olsa sana ulaşmaya çalışıyor.” (Duru)

Yüz yüze eğitim sürecinde öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişim daha çok okul saatleri içerisinde sağlanırken, salgın ile birlikte zaman mevhmunun farklılaştığı ve çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin 7/24 ulaşılabilir bir konuma geldiği görülmektedir. Öğretmenler, bu süreçte öğrencilerle etkileşimi sağlayabilmek için genellikle telefon ve WhatsApp uygulamasının kullanıldığını ifade etmişlerdir. Telefon imkânı kısıtlı olan veya hiç olmayan öğrencilerle iletişim kurabilmenin sorun teşkil ettiği, görüşme analizleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Telefon ve WhatsApp uygulamasının öğrencilerle zaman zaman iletişim kurmak, zaman zaman ders ile ilgili bir problem çözmek, zaman zaman ise bir araya toplanarak sosyalleşme ortamı olarak kullanıldığı görülmüştür.

4.2.1.2 Öğrencilerle Bağ Kuramama

“İlişkiler havada kaldı! Kâğıt üzerinde, naylon ilişkiler gibi...”(Serpil)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, etkileşimin öğretmen-öğrenci boyutunun eksik olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan Doğan, Ercan, Tarkan, Duru, Adem, Olgun, Kutay, Bulut ve Derya Öğretmenler; “Pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme deneyimi sırasında zorlandığınız durumlar oldu mu, olduysa bunları detaylandırabilir misiniz?” sorusunu cevaplarken, öğrencilerle etkili iletişim kuramama konusuna vurgu yapmışlardır. Barış, Cemile, Yeşim ve Serpil Öğretmenler ise en çok zorlandıkları durum ifadesini doğru bulmamış fakat “Uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinizi anlatır mısınız, neler yaşadınız?” sorusuna cevaben uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları etkili iletişim kuramamaya ilişkin gözlem ve deneyimlerini aktarmışlardır.

COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerde öğretmenlerin öğrencilerle bağ kurmaya çalışırken yaşadıklarını ve hissettiklerini yansıtan örnek cümleler bu alt temada yer almaktadır. Bulut Öğretmen, pandemi dönemi çevrimiçi eğitim sürecinde en çok zorlandığı noktalardan birinin öğrenciyi etkileyebilmek olduğunu şu cümlelerle getirmektedir:

Duyu organlarıyla etkileşime geçmenin ekrandan pek mümkün olmaması zamanla öğrencinin motivasyonunu da benim motivasyonumu da düşürdü. Öğrencilere ne düşünüyorsunuz, uzaktan eğitim nasıl gidiyor sizce? diye sorduğumda: ‘Hocam çok sıkılıyor’ dediler. Yüz yüze derslerdeki gibi göz teması kuramayıp, jest ve mimiklerimizi onlara yansıtamadığımız için öğrenci tarafı da sıkıldı, ben de zamanla sıkıldım. Biraz o yönü de soğuttu beni. (Bulut)

Barış Öğretmen, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarının genel olarak düşük olduğunu belirtmiş ve bu öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilmek için yüzüne bakmanın ve göz teması ile bağ kurmanın önemini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Bizim öğrencilerimiz diğer lise türlerindeki öğrencilere göre biraz daha fazla motivasyon sıkıntısı yaşadılar meslek liselerinde. Genel olarak da motivasyonları zaten düşük bizim çocukların. Konuşarak, bir şekilde destek olarak, yapabileceklerine inandırarak, bir şekilde motivasyonlarını artırmaya çalıştık. Uzaktan eğitim süreci bir yere kadar yapılabildi, tamam ama öğrencinin yüzüne bakmanın, gözünün içine bakmanın daha verimli olduğunu düşünüyorum.” (Barış)

Çevrimiçi eğitim sürecinin en büyük sıkıntısının öğrencilerin derse etkin katılım sağlamaması olduğunu ve etkileşimin ancak öğrencilerin de katılımıyla mümkün olacağını ifade eden Cemile Öğretmen, öğrencilerin çevrimiçi derslerde tedirgin tavır sergilediklerini şu cümlelerle vurgulamıştır:

Bizim etkileşim sürecimizin başlayabilmesi için, çocuklar bence öncelikle derse etkin katılım göstermeliler. Aslında en büyük sıkıntı da buydu süreç içinde. Soru sordüğümüzda, bizi karşılarında görmelerine rağmen net cevaplar veremediler, derse adapte olamadılar. Sınıf ortamında bir cesaretle konuştukları halde çevrimiçinde konuşmak sıkıntı oldu onlar için. Sesleri bilgisayara gittiği anda ırkildiler mesela, bütün herkesin sessiz olması belki onları tedirgin etti. Çünkü sınıfta kimin konuştuğu belli olmadan bir şey söyleyebiliyorlar. Dersin o iki üç dakikalık kısmında kendi aralarında şakalaşmaları, bizimle şakalaşmaları bile onları o rahatlamaya sürüklerken, burada bir yarım saatlik zaman içerisinde bile samimi bir ortamda hissedemediler kendilerini, yani çok etkileşim içinde olamadı çocuklar. (Cemile)

Serpil Öğretmen, çevrimiçi ders sürecinde kâğıt üzerinde çok iyi tanıdığı, isimlerini bildiği öğrencileri ile yeni yılda yüz yüze eğitime devam etmeye başladığı zaman, hangisinin kim olduğunu özümsemeye ve öğrencilerle kurduğu ilişkileri gerçek hayatla ilişkilendirmekte zorlandığını belirtmiştir. Çevrimiçi gerçekleştirilen eğitim döneminde öğrencilerle kurulan ilişkilerin havada kaldığını ve kâğıt üzerinde kurulan naylon ilişkiler gibi olduğunu söylemiştir. Çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencilerle oluşturulan bağı “İnstagram uygulamasından birinin hesabını takip etmeye” benzeten ifadesi şöyledir:

Bu sene aynı sınıfımla yüz yüze derse giriyorum. Kâğıt üzerinde hepsini çok iyi tanıyorum, isimlerini biliyorum. Ama hangisi hangisi onu bilmiyorum. İşte bayağı bir cebelleştim. Çok güzel, keyifli sohbetler ettiğimiz öğrencilerim de vardı ama daha çok havada kaldı. Yani kâğıt üzerinde, naylon ilişkiler gibi... Hani ekrandan tanıdığınız birinin her şeyini bilirsiniz, sizin için çok tanıdık ya da Instagram'dan birisini takip edersiniz, her şeyini bilirsiniz siz onun ama o sizi hiç tanımaz ya biraz onun gibiydi sanki. (Serpil)

Öğretmenliği gençlere yol göstermek olarak değil de onlarla birlikte yürümek olarak değerlendiren Olgun Öğretmen, çevrimiçi derslerde öğrencileri ile etkin iletişim kuramadığı için psikolojik olarak sanki akıntıya karşı kürek çekiyor gibi hissettiği zamanlar yaşadığını şu cümlelerle ifade etmiştir:

Üç tane beş tane öğrencinin ismi görünüyor orada. Bir şey soruyorsunuz, öğrenciden ses yok. Duvar tenisi gibi, kendi kendimize oynuyorduk gibi... O sıkıntıyı çok yaşadık. Yani fiziksel olarak bir yorgunluk tamam bir yere kadar ama daha ziyade psikolojik olarak sanki akıntıya karşı kürek çekiyorduk gibi hissettiğiniz zamanlar oldu maalesef. O yüzden şimdi uzaktan eğitime geçmeyelim. Olabildiğince yüz yüze kalalım diye dua ediyoruz. (Olgun)

Tarkan Öğretmenin paylaştığı anısı, uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile kurulamayan bağın boyutunu göstermektedir:

Yarım saat ders anlattıktan sonra mikrofonum kapalı olduğunu öğrendim. Hiçbir öğrenci de bana mikrofonunuz açık değildi hocam demedi. (Tarkan)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri etkileme ve duygusal bağ kurma olgularında zorluk yaşadıkları görülmektedir.

4.2.2. Öğretici-İçerik Etkileşimine Yönelik Deneyimler

Öğretici – içerik etkileşimine yönelik deneyimler teması altında, Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerde etkileşim sağlamak için yardımcı ders materyali oluşturup oluşturmadığına, uygulama sürecindeki deneyimlerine ve öğretmenler tarafından çevrimiçi derslerde uygulanan öğretim etkinliklerine ilişkin deneyimlerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere; “Uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinizi anlatır mısınız, neler yaşadınız?”, “Çevrimiçi ders sürecini nasıl planladınız, anlatır mısınız?” ve “Daha önce yaptığınız yüz yüze derslerden farklı bir uygulama yaptınız mı?” soruları yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplar sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve bulgular, “Çevrimiçi derslere yönelik yardımcı ders materyali oluşturma” ve “Çevrimiçi derslerde uygulanan öğretim etkinlikleri” olmak üzere, iki alt temada toplanmıştır.

4.2.2.1 Çevrimiçi Derslere Yönelik Yardımcı Ders Materyalleri Oluşturma

“Herhalde pandeminin bize kazandırdığı en önemli şey, not arşivlememiz oldu.”

(Cemile)

COVID-19 pandemisi ile birlikte dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de yüz yüze örgün eğitimin yerine uzaktan eğitime zorunlu olarak acil geçiş yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde, bu durumun hızlıca gerçekleşmesinin hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından birçok olumsuz durumu da beraberinde getirdiği görülmektedir. Bu olumsuzluklardan biri de dersleri etkileşimli bir şekilde yürütülebilmek için öğretmenlerin ellerinde yardımcı ders materyalleri bulunmamasıdır.

Görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmaya katılan 18 öğretmenden 16’sının bu süreçte, ders notlarını çevrimiçi derslerde kullanabilmek için çeşitli araçlarla dijital ortama aktardıklarını ve çevrimiçi dersleri bu materyalleri kullanarak işlediklerini göstermektedir. Öğretmenler, derslerini dijital ortamda sunabilecek yardımcı ders materyalleri oluşturmalarını, pandemi döneminin bir kazanımı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Bu temada çevrimiçi derslere yönelik yardımcı ders materyali oluşturma çalışması yapmamış olan ve çevrimiçi dersler için yardımcı ders materyalleri hazırlayan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Sema Öğretmen, yüz yüze eğitimden çok farklı bir uygulama yapmadığını, kendi evde aldığı notlarla, farklı kaynaklardan elde ettiği verileri öğrencilerle paylaşarak derslerine devam ettiğini ifade etmiştir.

Adem Öğretmen de, MEB sisteminde var olan modüllerden farklı bir yardımcı ders materyali oluşturma çalışmasına girmediklerini ifade etmiştir.

Normalde bir masaüstü bilgisayarla çalışmak gerekiyordu, o edinme konusunda biraz tembel davrandım. Dersi cep telefonundan yaptım. Anlatacağım derslerin notları, şekilleri, şemaları var ise onları önceden hazırlayıp sırayla ekrana yansıtarak bunun üstünden dönüş almaya çalıştım. (Adem)

Ayşe Öğretmen ise, yüz yüze eğitime başlandığında akıllı tahtalar aracılığıyla kullanabileceği yardımcı ders materyalleri oluşturmuş olmaktan duyduğu mutluluğu şöyle ifade etmektedir:

Dokümanlarımızı dijital ortama taşımış olmak benim açımdan çok sevindiğim bir nokta. Şimdi artık okulda da bilgisayar destekli işleyebilirim derslerimi. Çünkü bütün dokümanlarım artık dijital ortamda var, istediğim gibi. Eskiden yoktu ve gerek de duymuyorduk. Oturup çok güzel dokümanlar, çok güzel kaynaklar oluşturdum kendime. Okulda elim daha genişledi. İstedğim şekilde, çocuk nasıl anlayabilecekse, o an ne gerekiyorsa o şekilde işlerim derslerimi. (Ayşe)

Cemile Öğretmen, yıllardır dijital bir not arşivi oluşturmayı istediğini fakat uzaktan eğitim sürecine kadar faaliyete geçiremediğini ifade etmiştir. Bir not arşivi hazırlama ortamı oluşmasını pandeminin bir kazanımı olarak görmektedir.

Kendimize çok güzel notlar hazırladık. Derslerimize dair şahane bir arşivimiz oluştu. Örnekleriyle, uygulamalarıyla, bilgisayar üzerinden... Yıllardır yapmak istediğimiz bir sistemimiz vardı. Herhalde pandeminin bize kazandırdığı en önemli şey bu not arşivlememiz oldu. (Cemile)

Ercan Öğretmen, çevrimiçi dersler için görsel materyallerin önceden hazırlanması ve derste aktif kullanılması gerekliliği üzerinde durmuş ve kazanımlarını şu cümlelerle ifade etmiştir:

Sadece sözel anlattığımız zaman tamamen tek taraflı bir monoloğa dönüşüyor. Dijital bir ortamda ders yapıldığı zaman hazırlanan bu görselleri kullanmak biraz daha kolay oluyor, daha çabuk oluyor, daha hızlı oluyor. Ben görsel materyal kullanarak ve çocukları sürekli programı kullanmaya yönlendirerek aktif halde ders içerisinde kalmalarını sağlamaya çalıştım. (Ercan)

Derya Öğretmen, hazırladığı dijital notların derslerde kendisine kaynak oluşturmasının yanı sıra, çevrimiçi dersler öncesinde öğrencilerinin ön hazırlık yapabilmesi veya derse katılamayan öğrencilerin ellerinde kaynak olması için bu kaynakları öğrencileri ile paylaştığını dile getirmiştir. Derya Öğretmenin ifadesi, hazırlanan yardımcı ders materyallerinin öğrencilerle hem ders saatlerinde hem de ders dışı süreçte etkileşim sağlayabilmek için kullanıldığını göstermektedir.

4.2.2.2 Çevrimiçi Derslerde Uygulanan Öğretim Etkinlikleri

Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerde uyguladıkları öğretim etkinliklerine ilişkin deneyimlerini öğrenebilmek için yapılan araştırmaya katılan öğretmenlere; “Çevrimiçi ders sürecini nasıl planladınız, anlatır mısınız?” ve “Daha önce yaptığınız yüz yüze derslerden farklı bir uygulama yaptınız mı?” soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve öğretmenlerin derslerde öğrencilerle etkileşimi sağlayabilmek için kullandıkları öğretim etkinlikleri belirlenmiştir. Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerde uyguladıklarını ifade ettikleri öğretim etkinlikleri Tablo 9’da özetlenmiştir.



Tablo 9. Çevrimiçi derslerde uygulanan öğretim etkinlikleri

ÖĞRETMEN YÖNTEM	Adem	Ayşe	Barış	Bulut	Cemile	Derya	Doğan	Duru	Emel	Ender	Ercan	Kutay	Mehmet	Olgun	Sema	Serpil	Tarkan	Yeşim
Sunu kullanarak aktarım	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Soru-cevap yoluyla etkileşim sağlama		*	*	*	*	*	*					*		*			*	*
Öğrencinin defterine uygulatma		*																
Beyin fırtınası yaparak pekiştirme		*						*										
Ekran yönetimini öğrenciye bırakarak uygulama yaptırma											*			*		*		
WhatsApp uygulaması kullanarak soru çözümü yaptırma			*				*									*		
EBA ve Youtube da bulunan ders videolarını paylaşma									*								*	
Uzaktan öğrenci bilgisayarına bağlanarak program yükleme								*										
Ders notları ve ders videolarını ders öncesinde mesaj yoluyla gönderme						*				*		*		*				
Kavram haritası oluşturup, paylaşma															*			
Çengel bulmaca hazırlayıp uygulatma									*									
Derse katılımı notlandırarak öğrenciyi derse katılıma teşvik etme						*												
Uygulama yaptırma			*															

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmenlerin tamamı çevrimiçi derslerini sunu kullanarak işlediklerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 10 öğretmen çevrimiçi derslerde öğrenciler ile etkileşimi soru-cevap yoluyla sağlamaya çalıştığını da eklemiştir. Öğretmenler arasında en çok uygulanan bu iki yöntemden sonra sırasıyla; “ders notları ve ders videolarını ders öncesinde mesaj yoluyla gönderme” (4 öğretmen), “ekran yönetimini öğrenciye bırakarak uygulama yaptırma” (3 öğretmen) ve “WhatsApp uygulaması kullanarak soru çözümü yaptırma” (3 öğretmen) yöntemlerinin diğer yöntemlere oranla daha yaygın olarak uygulandığı görülmektedir.

Öğretmenler dersin niteliği ve içeriğine göre farklı etkinlikler uygulamışlardır. Bazı öğretmenler uzaktan eğitime geçişte öğretim yöntem ve teknikleri bağlamında sınırlılık yaşandığından bahsetmiştir. Örneğin Adem Öğretmen çevrimiçi derslerini sadece sunu kullanarak işlediğini ve farklı bir uygulama kullanmadığını ifade etmiştir. Duru Öğretmen ise, öğrencilerin evde uygulama yapabilmesi için evinde bilgisayarı olan öğrencilerine uzaktan erişim sağlayarak, ders için gerekli olan paket programı yüklediğinden bahsetmiştir. Ercan, Olgun ve Serpil Öğretmenler ekran yönetimini öğrencilerine bırakarak uygulama yaptırdıklarını söylemişlerdir. Ayşe ve Duru Öğretmenler çevrimiçi ortamda beyin fırtınası yöntemini de kullanarak dersi etkin hale getirmeye çalıştıklarını belirtirken, Emel Öğretmen farklı olarak ders konuları ile ilgili küçük çengel bulmacalar hazırlayıp, bunları EBA ve WhatsApp üzerinden öğrencilerle paylaşarak cevaplamalarını istediğini söylemiştir. Sema Öğretmen bu yöntemlerden farklı olarak, çevrimiçi ortamda dersleri daha zevkli hale getirmek ve öğrencilerin dikkatini çekebilmek için konularla ilgili kavram haritaları oluşturup paylaştığını ifade etmiştir.

Özellikle bilgisayarlı muhasebe, ofis programları ve klavye teknikleri gibi öğrenciler ile birebir ve uygulamalı olarak yapılması gereken derslerin çevrimiçi olarak yürütülmesinde zorlandığını belirten Barış Öğretmen; bu durum karşısında kullandığı yöntemi ve kazanımlarını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Öğrencilerin birçoğunda bilgisayar olmadığı için klavye teknikleri dersine katılım konusunda sıkıntı yaşadılar. Bir f klavye temin etmelerini istedim. Klavye alamayanlara da dedim ki; klavyenin görüntüsünü bir kâğıda çizeceksin, derse katıldığın anda önünde olacak, masaya yapıştıracaksın gerekirse. Parmaklarını onun üzerine koyacaksın. Hadi bakalım hep birlikte yazıyoruz, işaret parmağıyla şunun üzerine basacak, orta parmakla şunun üzerine basacaksın diyerek, on parmak f klavye derslerini vermeye çalıştık. Hatta çok iyi yazanlar olmaya başladı. Okulda birebir yazmaya başlayınca dönüt anlamında çok olumlu dönüşler oldu. (Barış)

4.3. Muhasebe Finansman Öğretmenlerine Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevrimiçi Derslerin Etkileşimli Olmasını Etkileyen Faktörler

COVID-19 pandemi dönemiyle başlayan uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerin etkileşimli olmasını etkileyen faktörlerin neler olduğunu anlamaya yönelik araştırmaya katılan muhasebe finansman öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiziyle beş tema belirlenmiştir. Temalar, “Öğretmenlerin çevrimiçi ders uygulamalarındaki yetkinlik durumları”, “Öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları”, “Ders için gerekli olan teknolojik olanaklar”, “Dersin içeriği” ve “Öğrencinin bulunduğu ortam” olarak ifade edilebilir.

4.3.1. Öğretmenlerin Çevrimiçi Ders Uygulamalarındaki Yetkinlik Durumları

Yetkinlik kelimesi, sözlükte “yetkin olma durumu, olgunluk, kemal ve mükemmeliyet” kavramları ile açıklanırken; kelime kökü olan yetkin kelimesi, “yeterli olgunluğa erişen kimse” anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2022). Yetkinlik kavramı araştırmada, Muhasebe Finansman öğretmenlerinin pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerde sorumluluklarını daha iyi performansla yerine getirmesi için sahip olması gereken bilgi, tutum ve becerileri yansıtan davranışlar olarak kullanılmıştır.

Çevrimiçi derslerin etkin ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin bu konuda sahip oldukları bilgi ve becerilerini yansıtan davranışlar, çevrimiçi derslerin etkileşimli olmasını etkileyen faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Pandemiyle beraber başlayan zorunlu uzaktan eğitim sürecinde muhasebe finansman öğretmenlerinin çevrimiçi dersleri nasıl yürüttükleri, hangi uygulamaları kullandıkları, hangi konularda zorlandıkları, neler yaptıkları ve nasıl hissettiklerine yönelik sorular sorulmuştur. Sürece yönelik görüşleri, yaşadıkları örnek deneyimler ve problemlerini anlamaya yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerin incelenmesiyle, öğretmenlerin çevrimiçi derslerdeki yetkinlik durumlarını anlamlandıran “Çevrimiçi dersler tasarlamak için hazırlıksız olma” ve “Çevrimiçi ders uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı” alt temaları ortaya çıkmıştır.

4.3.1.1. Çevrimiçi Dersler Tasarlamak İçin Hazırlıksız Olma

“Bizim için çok zorlu bir süreçti. Çünkü herkes gibi biz de ne yapacağımızı bilemedik.” (Doğan)

Pandeminin başlaması ile yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş acil olarak gerçekleşmiştir. Bu durum öğretmenlerin sahip olduğu roller bağlamında da değişikliklere neden olmuştur. Uzaktan eğitime hızlı geçiş sürecinde muhasebe finansman öğretmenlerinin içinde bulundukları durumu anlayabilmek için öğretmenlere “Uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinizi anlatır mısınız, neler yaşadınız?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin deşifreleri çıkarılarak, tematik analiz ile sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin sürece hazırlıksız başladıklarını ve başlangıçta çevrimiçi dersleri işlemekte zorlandıklarını göstermektedir.

Bu bulguları destekler mahiyette konuşan Doğan Öğretmen, çevrimiçi eğitime ilk adımın atıldığı dönemde zoom vb. çevrimiçi eğitim uygulamaları hakkında bilgisi olmadığını vurgulamış ve ilk çevrimiçi ders deneyiminde yaşadığı sıkıntıları şu cümlelerle ifade etmiştir:

İlk dersi açtık, ilk Zoom'dan canlı ders oluşturduk. Karşımda altı tane öğrenci! Ne yapacağız? Ders bilgisayarlı muhasebe, uygulama dersi. Ne yapılabilir? O süreçte ben ne yapacağımı şaşırdım. Şuraya bir tahta mı koysam? Yoksa bir bilgisayar açıp ekrandan bilgisayarı mı göstersem? Çünkü o sırada benim için bilgisayardan ekran görüntüsünü alıp yansıtmak sıkıntılı... (Doğan)

Serpil Öğretmen de ilk çevrimiçi ders uygulamasında yaşadığı deneyimi “Kalbimin duracağını zannettim.” cümlesiyle özetlemiş ve bilgisayar kullanma bilgisinin yeterli olmamasını yaşadığı kaygıların temel sebebi olarak değerlendirmiştir. İlk çevrimiçi dersi sırasında yaşadıklarını şu cümlelerle dile getirmiştir:

İlk kez ekranın karşısına geçtiğimde kalbimin duracağını zannettim. Neden kalbim duracak? Çünkü ilk defa böyle bir şey yaşıyorsunuz. Ya yanlış yaparsam, ya çocuklara ulaşamazsam, ya kaçırırsam, ya yanlış bir şey söylersem, ya yanlış bir tuşa basarsam! (Serpil)

Derya Öğretmen, sağlam bir alt yapısı olmadığı için EBA üzerinden ders yapmanın bir müddet mümkün olmadığını ve ancak zamanla geliştiğini dile getirmiştir. Sonrasında çevrimiçi eğitime zoom uygulaması üzerinden devam ettiklerini fakat daha önce hiç

karşılaşmamış oldukları için bu uygulamayı da iyi bilmediklerini ve ilk etapta çok zorlandıklarını ifade etmiştir.

Kutay Öğretmen, çevrimiçi eğitim programlarını öğrenmiş olmayı acil uzaktan eğitimin bir katkısı olarak görmektedir. Okul idaresinin bir bedel ödemek suretiyle Microsoft Teams uygulamasını temin ettiğini ve öğretmen ile öğrencilerini, kullanıcı şifresi vermek suretiyle, bu çevrimiçi platformda buluşturduğunu belirtmiştir. Kutay Öğretmen çevrimiçi eğitime geçiş sürecindeki düzensizliğe dair tespitlerini şu cümlelerle dile getirmiştir:

Bize önce EBA'dan dersler yapılacak denildi ama yapılamadı, sisteme oturtamadılar. Sonra serbest bıraktılar. Bazıları Zoom'dan yapmaya başladı, bazıları Skype, bazıları Google Teams gibi uygulamalar kullandı veya ona benzer programlardan mesaj atmaya başladı. Okullar böyle farklı farklı programlar kullanmaya başladılar. Sonra bakanlık yasak olduğunu söyledi. Yasak denince bazı okullar paralı program alma yoluna gittiler. (Kutay)

Çalışma grubunun en genç üyesi olan Bulut Öğretmen de çevrimiçi eğitime Zoom programı üzerinden başladıklarını ve programı etkin kullanabilmek için öğretmenler olarak oldukça bocaladıklarını belirtmiştir. Başlangıçta oturum açma konusunda bile sorunlar yaşadığını ve ses-görüntü açma ile ilgili acemiliklerini anlatan birçok anısı olduğunu ifade etmiştir. Fakat süreç ilerledikçe programın kullanımının kendileri için çok rahat olduğunu eklemiştir.

Öğretmenlerin örnek ifadelerinden de görüldüğü üzere, acil uzaktan eğitim sürecinin başlangıcında, hem eğitim sisteminin hem de öğretmenlerin sürece hazır olamaması sürecin zorlu geçmesine sebep olmuştur. EBA platformunun alt yapısının çevrimiçi dersleri yürütmek için yeterli olmaması, öğretmenleri farklı uygulamalar kullanmaya yönlendirmiştir. Öğretmenlerin kullanmak durumunda kaldıkları bu uygulamalar, bilgilerinin az olması veya olmaması ve teknik bilgisayar bilgilerindeki eksikleri çevrimiçi ders tasarlama sürecini zorlaştırmıştır.

4.3.1.2. Çevrimiçi Ders Uygulamalarına Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı

“Bazı şeyleri daha etkin kullanmamız gerek. Bunun için belki öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerekebilir.”(Yeşim)

Pandemi nedeniyle acil uzaktan eğitime geçiş sürecinde muhasebe finansman öğretmenlerinin karşı karşıya kaldığı durumu anlayabilmek için öğretmenlere “Uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinizi anlatır mısınız, neler yaşadınız?” ve “Pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme deneyimi sırasında zorlandığınız durumlar oldu mu, olduysa bunları detaylandırabilir misiniz?” soruları yöneltmiştir. Elde edilen veriler incelenerek, bütünsel olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin, acil uzaktan eğitim sürecine geçiş döneminde ve ilerleyen zaman içerisinde uygulamaya ilişkin yaşadıkları zorluklar ile teknik bilgi ve becerilere bağlı olarak karşılaştıkları olumsuzluklar nedeniyle kendilerini çaresiz hissettikleri görülmüştür. Bazı öğretmenlerin çevrimiçi derslerini daha etkin yürütebilmek için gereksinimlerini dile getiren örnek ifadelerden hizmetiçi eğitim ihtiyacı olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır.

Derslerini telefon üzerinden yürüttüğünü ifade eden Adem Öğretmen, ekranın sınıf tahtası gibi kullanılabileceğini, oğlunun öğretmenlerinden gördüğünü belirtmiştir. Bu durum karşısındaki düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Ekranı sınıf tahtası gibi kullanıyorsunuz ya onu kullanamadım. Oğlumun derslerinde öğretmenlerinden gördüm onu. Ben ekranı o şekliyle kullanmış olsaydım belki daha etkin olabilirdi diye düşünüyorum. (Adem)

Çevrimiçi derslerde daha yetkin olabilmek için uygulamaların nasıl kullanılacağı konusunda hizmet içi eğitim verilmesinin önemini, Sema Öğretmen aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

Pandemi ile uzaktan çevrimiçi eğitim başladığında, pek çok arkadaşımın birlikte, ‘Aaaa biz ne yapacağız? Dersler nasıl olacak? Bu nasıl olacak?’ derken bir de baktık işin içine girmişiz. Yani bir şekilde yürüdü iş ama bu konuda biraz daha eğitim, bunu nasıl kullanacağımız konusunda biraz daha bilgi, belki bir hizmet içi eğitim iyi olabilir diye düşünüyorum. (Sema)

Cemile Öğretmen, “Pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme deneyimi sırasında zorlandığınız durumlar oldu mu?” sorusuna; “İnternet ve bilgisayarım” cevabını vermiş ve

uygulama sürecinde deneyimsizliği nedeniyle yaşadığı olumsuzluklar sebebiyle bilgisayarını çöpe atmak istediğini ifade etmiştir. Cemile Öğretmen yaşadıklarını aşağıdaki cümlelerle aktarmıştır:

Bilgisayarımı çöpe atmak istedim. Bayağı eskimiş onu anladım. Telefonda bağlanamadım. Çünkü ondan da ekran paylaşmayı yapamadım. Muhasebe derslerini işlerken benim ekrana müdahale etmem gerekiyor, yazı yazmam gerekiyor problemi-faturayı çözebilmem için. Ya aslında, hani dediğiniz gibi genç bir öğretmenim ama yine de teknik konularda sıkıntı yaşadım. Mesela internet kopuyor, hemen ben böyle bir panik oluyorum. (Cemile)

Çevrimiçi derslerde etkileşim sağlamak ve öğrencileri etkin kılmak için bazı yazılımlar kullanmak gerektiğini ifade eden Bulut Öğretmen, okulda öğrendiği fakat kullanmadığı için isimlerini unuttuğunu belirttiği WEB eğitim araçlarını kullanmanın gerekliliğini şu cümlelerle açıklamıştır:

Ben aslında, bu uzaktan eğitim süreci devam etseydi bazı web araçları var. Özellikle eğitimini aldık biz okulda, şimdi kullanmadığım için isimlerini de unuttum maalesef. Bu araçları kullanarak çocuklara ders esnasında soru gönderme, anket yapma yani onlarla etkileişim kurabileceğim muhasebeyle ilgili çengel bulmaca-sarmal bulmaca gibi bulmacalar hazırlayıp onlarla çözme, kelimelerle soruları eşleştirme, bir kelime grubu oluşturup burada cevapları eşleştirme yapmak gibi oyunlar düşünüyordum. Eğer bu süreç başlarsa tekrar, dersi ve öğrencileri etkin kılmak amacıyla bazı yazılımları kullanmak gerektiğini anladım. Yani bu uzaktan eğitimde anlatım ve soru cevap yetmiyor. Onu gördüm. (Bulut)

Öğretmenler, COVID-19 pandemisi ile zorunlu olarak hayatlarına giren, sonraki süreçte de her türlü afet ve ihtiyaç halinde kullanılması olası olan çevrimiçi eğitimin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için yetkinliklerinin arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler; çevrimiçi eğitim için gerekli olan bilgisayar teknik bilgisi, çevrimiçi eğitimin yapıldığı eğitim platformlarının kullanımı ve web eğitim araçlarının çevrimiçi ders tasarlarken nasıl kullanılacağı konularında yetkinliklerinin arttırılmasının çevrimiçi eğitimin etkinliğini olumlu yönde etkileyeceğini düşünmektedirler.

4.3.2. Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Durumları

Pandemi ile birlikte hızla geçiş yapılan acil uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrimiçi öğrenmenin sağladığı avantajlardan faydalanabilmeleri için, belirli teknik becerilere sahip olmaları ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunmaları gerekir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek ve hazırbulunuşluk durumlarının çevrimiçi ders sürecine etkilerini ortaya koymak amacıyla, öğretmenlere “Bu süreçte öğrenciler üzerindeki gözlemlerinizi anlatır mısınız?” sorusu sorulmuştur. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek, “Derste öğrencilerin kamerasının açık olmaması” ve “Derslere sürekliliği olan bir şekilde katılmama” olmak üzere, iki alt tema belirlenmiştir.

4.3.2.1. Derste Öğrencilerin Kamerasının Açık Olmaması:

“Görüntü kapalı, sesi de kapatması durumda hiçbir şekilde ulaşamadım öğrencilere!” (Bulut)

Öğretmen ve öğrencilerin farklı mekânlarda bulunduğu çevrimiçi derslerde, öğrenciler ve öğretmenlerin birbirlerini görebilmeleri ancak derse bağlantıda kullanılan bilgisayar veya telefonun kamerası ile gerçekleşebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin ders içeriği ve öğretmenleri ile etkileşim sağlayabilmesi için kameranın açık olmasının önemini artırmaktadır. Buna karşılık Milli Eğitim Bakanlığı, pandemi ile başlayan uzaktan eğitim sürecinde yaşanabilecek işlem hataları ve siber güvenliği ihlal edebilecek durumlar dolayısıyla, EBA Canlı Sınıf uygulamasında öğrencilerin kamera açma özelliğini kapatmıştır. Farklı uygulamalar kullanılarak yapılacak çevrimiçi derslerde de öğrencilerin kameralarının zorunlu olmadıkça kapalı olması gerektiğini bildirmiştir (MEB, 2020). Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Bu süreçte öğrenciler üzerindeki gözlemlerinizi anlatır mısınız?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edildiğinde; kamera açma zorunluluğunun olmamasının, öğrencileri çevrimiçi derslere görüntülerini kapatarak katılmaya yönlendirdiği görülmektedir. Bu tema altında araştırmaya katılan Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerde öğrencilerine dair gözlemlerini aktaran örnek ifadeler yer almaktadır.

Ercan Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı yönetmeliğe göre öğrencilerin kamera görüntüsünü açmak zorunda olmadıklarını fakat bu kararın

etkinliğinin tartışılabilir olduğunu ifade etmiştir. Lise çağında olan öğrencilerinin birçoğunun bulunduğu ortamı göstermekten kaçındığını ve yönetmeliğin de etkisiyle derslerde kameralarını açmak istemediklerini dile getirmiştir. Bunun sonucu olarak da derste öğrencinin mimiklerini göremediği için dersi dinleyip dinlemediğini anlayamadığını, hatta zaman zaman ekran başında olup olmadığını dahi bilemediğini vurgulamıştır. Sorduğu sorulardan sonra oluşan sessizliği, öğrencilerin cevabı düşündüğüne mi yoracağını yoksa soruyu hiç duymadıklarına mı yoracağını bilemediğini ifade ederek, sürece dair X öğrencisi ile yaşanan unutamadığı anısını paylaşmıştır:

Bir dersimde tek bir öğrenci vardı. Sağ olsun katıldı! Sonra, ben dersi anlatıyorum anlatıyorum ama karşıdan hiç ses yok. Orada mı diye bir soru sorayım dedim. X burada mısın? dedim. Ses yok! Necdet burada mısın? Ses yok! Necdet orada mısın, beni duyuyor musun? Ses yok! Biraz bekledim, artık ümidimi kestim. Beş dakika sonra falan geldi. “Hocam orada mısınız” dedi. Ben buradayım dedim. Sabahtan beri sana sesleniyorum, sen yoksun. ‘Hocam çay içmeye gitmişim de, annem çay koymuş’ dedi. (Ercan)

Ender Öğretmenden çevrimiçi derslerde öğrencilerine dair gözlemlerini anlatması istendiğinde ağızından dökülen cümleler diğer öğretmenlerin ifadelerini doğrular niteliktedir:

Şöyle; zaten kameralar çoğu zaman kapalıydı. Çoğu zaman demek de pek doğru değil, her zaman kapalıydı. Biz onlara ders anlatmaya çalıştık. Yani karşımızda evet yani ismen birileri vardı. Ekranda bu isimleri görebiliyorduk ama gerçekten birisi var mıydı karşımızda? Ona ders anlatıyor muyduk? Ders içerisinde zaman zaman öğrencilere soru yönlendiriyordum, öğrenci orada mı diye bir testini yapabilmek için. Dolayısıyla her ne kadar öğrenci ismen derslere katılmış olsa bile, online görünüyorsa bile, bazen derslerine dahil olamadığını gözlemledim. Yani evet doğru online bağlı ama öğrenci derste yok maalesef. Başka şeylerle ilgileniyor ya da sesi kapatmış belki de oyun oynuyor. Bu tür süreçleri yaşadık. (Ender)

Mehmet Öğretmen de öğrencilerinden kameralarını açmalarını istediğinde, kiminin açmak istemediğini, kiminin ise “müsait değilim” diye cevaplandığını söyleyerek bu öğrencilerin çoğunluğunun sadece sistemde açık olduklarını ama kendilerinin derste olmadığını düşündüğünü belirtmiştir.

Derya Öğretmen çevrimiçi derslerde sürekli olarak yaşadığı, kameraların kapalı olmasından kaynaklanan durumu yine çok benzer cümlelerle aktarmıştır:

Mesela çocuklara kameralarını açtıramıyorsunuz, sonuçta ev ortamında oldukları için zorunlu tutamıyorsunuz onları. ‘Çocuklar orada mısınız?’ dediğim zaman, ses veriyorlar ama beş dakika sonra, on dakika sonra tekrar seslendiğiniz zaman çocuklardan hiçbir ses yok. (Derya)

Bulut Öğretmen de Derya Öğretmen’in anısına benzer bir deneyim aktarmış ve soru sorduğunda öğrencilerden hiç yanıt gelmediğinde, panikleyerek bilgisayarın ayarları ile oynadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin kameralarının çevrimiçi derslerde açık olmamasını, öğrencilerle etkin iletişim kuramamanın en önemli nedenlerinden biri olarak görmektedirler. Duru Öğretmen’in cümleleri durumu özetlemektedir:

Biz iletişim kurarken mimiklerimizi kullanıyoruz. Ben uzaktan eğitimde, yani çevrimiçi eğitimde bunu göremedim. Çünkü öğrencilerimizin ya kamerası bozuktu ya da kamera imkânı yoktu veya bulundukları ortamdan dolayı kameralarını açmak gereği duymadılar. O yüzden iletişim orada kapandı zaten. (Duru)

Çevrimiçi derslerde öğrencilerin çoğunluğunun, gerek bulundukları ortamı göstermek istemedikleri için gerekse yönetmeliği dayanak göstererek kameralarını açmadıkları görülmektedir. Aktarılan örnek ifadelerden öğrencilerin bu durumu “dersten kaytarma aracı olarak” kullandıkları sonucu çıkarılmaktadır. Aynı zamanda kameraların kapalı olmasının, öğrencilerle etkin iletişim kurmaya engel teşkil ettiği öğretmenlerce ifade edilmiştir.

4.3.2.2. Derslere Sürekliliği Olan Bir Şekilde Katılmama

“...Şöyle söyleyeyim, 30 kişilik sınıfımda ilk derse katılım 12-13 kişiydi. Sonra bu 10 oldu, 8 oldu, 6 oldu. Ortalama 4-5’te sabitledik.” (Doğan)

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek ve hazır bulunuşluk durumlarının çevrimiçi ders sürecine etkilerini ortaya koymak amacıyla, öğretmenlere “Bu süreçte öğrenciler üzerindeki gözlemlerinizi anlatır mısınız?” sorusu sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, araştırmaya katılan 18 öğretmenin ifadelerinde “öğrencilerin çevrimiçi derslere karşı ilgisiz oldukları ve derslere düzenli olarak devam etmedikleri” ve “bazı öğrencilerin de bilgisayar, tablet

veya telefon gibi iletişim araçlarına sahip olmadıkları için derslere katılamadıkları” konularında görüş birliği sağlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra iletişim kurmak için gerekli araçlara sahip olan birçok öğrencinin bakanlık tarafından yapılan “devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarına kalma kuralı uygulanmayacağı” açıklamasının etkisiyle derslere katılmayı bıraktıkları vurgulanmıştır. Bu tema altında öğrencilerin çevrimiçi derslere katılım durumlarını anlatan örnek ifadeler yer verilmiştir.

Bakanlıktan gelen, devam-devamsızlık durumuna bakılmaksızın öğrencilerin sınıflarını geçmiş kabul edileceği anlamına gelen açıklamaların, çocukların hemen hemen tamamını derslere katılmaktan uzaklaştırdığını ifade ederek, çevrimiçi eğitim sürecinde “Bir buçuk öğrenci ile çalıştım!” diyen Adem Öğretmen, “ buçuk” kelimesini şu cümlelerle anlamlandırmıştır:

Buçuk ifadesini özellikle kullanıyorum. Mevcut sayımız genellikle 20-25 arası iken, en fazla katılım sağladığım derslerde öğrenci sayısı 10 oldu. Ama hiçbir zaman bu 10 öğrencinin tamamı sürekli olmadı. En az çalıştığım gruplarda da 1 ya da 2 öğrenci oldu derste. Bir buçuk ifadesini şunun için kullanıyorum; çünkü çocuklar devam konusunda bir istikrar sağlamakta zorlandılar. Bir öğrenci, benim buradan öğrenme beklentim var diyen. O yanına eklediğim yarım öğrenci de işte zaman zaman bir okulu olduğunu ve öğrenci olduğunu hatırlayıp derslere katıldıkları için ben bir buçuk diyorum. (Adem)

Olgun Öğretmen, meslek liselerindeki öğrencilerin birçoğunun hedefinin sadece elli (ders geçme baraj notu) almak olduğunu söylemiştir. Bu öğrencilere “sınıfta kalma yok ya da devamsızlıktan kalma yok” açıklaması yapılarak, öğrencilerin ister istemez ders sürecinden uzaklaştırıldığını ifade etmiştir:

Devamsızlıktan ya da ders notuyla kalmayla ilgili açıklama yapılana kadar öğrencilerin yüzde yirmisi yüzde otuzu derse geliyordu. Biz ondan da memnun değildik. Ama o açıklama yapıldıktan sonra bu durum yüzde onların da çok çok altına indi. (Olgun)

Ayrıca Olgun Öğretmen, öğrencilerin çevrimiçi derslere sürekliliği olan bir şekilde katılmamasını “yaşadığımız en büyük sorun” diye nitelendirerek, yaşadıklarını şu cümlelerle aktarmaktadır:

Öğrencilerin yüzde onuyla ya da yüzde yirmisiyle ders yapıp, geri kalan yüzde seksenine ulaşamayınca haliyle çok hızlı ilerleyemiyorsunuz. Diğer öğrenciler için katılma şansları var ama katılmıyorlar gibi de düşünmek istemiyorsunuz.

Katılamıyorlar diye düşünüp, onların da çok fazla geride kalmaması için konuları sürekli tekrarla gidebiliyorsunuz. (Olgun)

Doğan Öğretmen de, çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencileri derslere dâhil edebilmek için; ailesini aramak, mesaj atmak ve dersleri eğlenceli hale getirmeye çalışmak gibi birçok yol denediğini söylemiştir. Buna rağmen yine de öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olduklarını ve düzenli olarak derslere devam etmediklerini, “Otuz kişilik sınıfta ilk derse katılım 12-13 kişiydi, sonra bu 10 oldu, 8 oldu, 6 oldu, ortalama 4-5’te sabitledik.” cümlesiyle dile getirerek, bu durumun biraz da meslek lisesi öğrenci profilinden kaynaklandığını düşündüğünü ifade etmiştir.

Yeşim Öğretmen, çevrimiçi ders sürecinde üzücü bir hatıra olarak nitelendirdiği bir anısını: “Benim güzel öğrencilerim son zamanlarda derslere gelmez oldular. Ben böyle saatlerce ekranın başında oturuyordum, oturuyordum, bekliyordum. Daha sonra süre doluyordu, ekran kapanıyordu.” cümleleriyle dile getirmiştir. Daha sonra öğrencileri ile okulda yüz yüze bulunduğu zaman, neden gelmediklerini sorduğunda ise: “Öğretmenim gelenle gelmeyenlerin farkı olmayacağını söylediler, öyle duyduk. Ondan dolayı biz de katılmadık.” diyen öğrencileri olduğunu ifade etmiştir.

Cemile Öğretmen, çevrimiçi eğitim sürecinde temel muhasebe dersi verdiğini ve bu derste konuların ardı sıra eklenerek işlenmesi gerektiğini belirterek, öğrencilerin sürekli bir şekilde derslere devam etmemesinden kaynaklı yaşadığı sorunu şu cümlelerle dile getirmiştir:

KDV konusuna başladığımda derse katılan öğrenci, sonraki üç ders derse gelmemiş. Ben bu süreçte konuyu anlatmaya devam ediyorum. Yani çocuk aralarda derse gelmediği için ‘ya hocam ben o konuyu bilmiyorum’ diyor. Bu defa benim konuyu en baştan tekrar anlatmam gerekiyor. Baştan anlatıp tekrar ettiğimde de bugünün konusunun işlenmesinde aksama oluyor. (Cemile)

Duru Öğretmen’in çevrimiçi ders sürecinde öğrencilerle ilgili gözlemlerini aktardığı ifadesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk ve derslere devam durumlarını ortaya koymaktadır:

Öğrencilerin okulla bağlantısı çoğunlukla kopmuş durumdaydı. Zaten çoğu ya yatağın içinde ya da kahvaltı yaparken derse giriyordu. Bir okul ortamı, bir okul disiplini, bir öğrenme disiplini yoktu. Okuldan ve derslerden çok kopmuşlardı,

uzaklaşmışlardı artık. İlk başlarda öyle değillerdi tabii daha iyilerdi ama zaman geçtikçe, günler ilerledikçe kopan öğrenci sayısı daha fazla olmaya başladı. (Duru)

Örnek ifadelerden de görüldüğü üzere, öğrenciler genel olarak çevrimiçi derslere karşı ilgisiz bir tavır sergilemiş ve derslere sürekliliği olan bir şekilde katılım göstermemişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin katılım oranları da süreç içerisinde azalış göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, durumun seyrinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan “devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarına kalma kuralı uygulanmayacağı” açıklamasının etkili olduğunu belirtmişlerdir.

4.3.3. Ders İçin Gerekli Olan Teknolojik Olanaklar

Milli Eğitim Bakanlığı COVID-19 pandemi tedbirleri gereğince 23 Mart 2020’den sonra uzaktan eğitime geçileceğini duyurmuştur. Bu tarih itibarıyla öğrenciler, TRT kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitimlerine başlamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, öğretmenlerin derslerini daha çok Zoom, Microsoft Teams gibi platformlar üzerinden yürüttüklerini göstermektedir. Öğrencilerin EBA veya farklı platformlardan yürütülen çevrimiçi derslere katılabilmesi ve derslerde etkileşimin sağlanabilmesi için akıllı telefon, bilgisayar, tablet gibi teknoloji araçlarından birine ve aynı zamanda internet bağlantısına sahip olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde “Pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme deneyimi sırasında zorlandığınız durumlar oldu mu, olduysa bunları detaylandırabilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, uzaktan eğitim sürecinin öğretmenleri en çok zorlayan boyutunun, öğrencilerin gerekli teknolojik olanaklara sahip olamadıkları için derslere katılamaması olduğu görülmektedir. Bulut Öğretmen’in “Elimiz, kolumuz bağlı kaldı” ifadesi, hissedilen duygulara tercümanı niteliğindedir.

Görüşmelerden elde edilen verilerden, çevrimiçi derslerin etkileşimli olarak yürütülebilmesi için dersin niteliğine ve içeriğine bağlı olarak farklı teknolojik araçların kullanımının gerektiği görülmektedir. Sözel içerikli derslerde etkileşimi sağlamak için, mikrofonu ve kamerası olan bir akıllı telefon veya tablet ile derse katılmak yeterli olabilirken, uygulamalı olarak yürütülmesi gereken derslerde etkileşimin mikrofon ve kamera görüntüsüne sahip bir bilgisayar ile mümkün olabileceği dile getirilmiştir. Yapılan

görüşmelerden elde edilen verilerde öğretmenlerin, öğrencilerin ders için gereken teknolojik araçlara sahip olmamalarından ve internet bağlantı sorunlarından kaynaklı, birçok olumsuz deneyim yaşadıkları görülmüştür. Bu farklı illerde yaşanan deneyimlerden birkaç örnek, öğretmenleri deşifre etmemek adına kod isimleri ile, gerçek adları gizli tutularak aktarılmıştır.

İstanbul'daki bir okulda görev yapan A Öğretmen, 20 kişilik bir sınıf varsayıldığında, derse katılan öğrencilerden 13'ünün cep telefonu, 7'sinin de bilgisayar üzerinden bağlantı sağladığını, dolayısıyla uygulamalı derslerin sadece bilgisayar üzerinden bağlantı sağlayabilen bu 7 öğrenci ile etkileşimli bir şekilde yürütülebildiğini ifade etmiştir. Ayrıca çevrimiçi derslerde internet bağlantısından kaynaklı yaşadığı olumsuz durumu ise: “Tam soruyu soruyorsunuz, onlar birdenbire kayboluyorlar. Karanlık bir ekran zaten, kameralar kapalı. Eee ne oldu oğlum? ‘Hocam internet kesildi! Siz galiba bana soru sormuştunuz. Ama bizim internet kesildiği için sorunuza cevap veremedim.’ diyor.” cümleleriyle aktarmıştır. “Yani biz çok yalnız kaldık” şeklindeki serzenişi, çevrimiçi derslerde aynı sorun ile karşı karşıya kalan birçok öğretmenin de duygularını ifade eder niteliktedir.

Ankara merkezde bir okulda görev yapan B Öğretmen de, öğrencilerinin birçoğunun derslere cep telefonu ile katıldığını ve hiçbir zaman sesi açılmayan öğrencilerinin olduğunu, bu öğrencilerle sadece yazarak iletişim kurabildiklerini belirtmiştir. Bu durumun dersteki etkileşimi olumsuz hale getirdiğini; “Kimiyle konuşuyorsunuz, kimiyle yazıyorsunuz, bir taraftan da ders anlatıyorsunuz. Birinin sorusu, ötekini sorusuyla çakışıyor. Yani zorlukları çoktu.” cümleleriyle dile getirmiştir.

Kahramanmaraş'ta görev yapan C Öğretmen, 10 ila 20 arasındaki öğrencisinin internet sıkıntısı ve/veya teknolojik imkânsızlıklar sebebiyle çevrimiçi derslere bağlanma olanağının hiç olmadığını, derslere katılabilen öğrencilerin de genellikle internet kota sıkıntısı yaşadığını belirtmiştir. Telefon operatörlerinin sadece EBA sistemi üzerinde kullanılabilen 8 gigabyte hediye internet vermelerinin derse katılımı artırdığını, fakat derslerin zoom platformu üzerinden yapılmaya başlanmasıyla öğrencilerin internet paketleri olmadığı gerekçesiyle derslere katılamadıklarını beyan ettiklerini, ifade etmiştir.

Sakarya'da görev yapan D Öğretmen, hiç derse katılmayarak “Hocam benim telefonum ya da tabletim yok.” diye mesaj atan öğrencileri olduğunu anlatmış ve dersin

ortasında “Hocam internetim bitiyor, çıkmak zorundayım.” diyerek öğrencilerinin dersten ayrılmasını unutamadığı bir anı olarak paylaşmıştır.

Tokat’da görev yapan E Öğretmen de “Okulun uzaktan eğitime geçmesi demek bizde eğitimin tamamen bitmesi demek gibi bir şey oldu.” cümlesiyle durumu özetlemiş ve ayrıntıları şu ifadelerle dile getirmiştir:

Çünkü benim öğrencilerimin üçte biri köyden taşınmalı geliyor ve köylerinde internet yok. Internet olsa bile cep telefonu yok ya da telefonu da varsa bile internet erişimi yok. Dolayısıyla bir dönem boyunca bir öğrenciyle ders işlediğim oldu. O yüzden biz süreçte ne yapacağımızı bilemedik. (E)

İstanbul’da görev yapan F Öğretmen, uzaktan eğitimin onu en çok zorlayan tarafının teknolojik olanaksızlıklar nedeni ile derse katılan öğrenci sayısının az oluşu olduğunu ifade etmiştir:

Çocukların imkânları yok, internet yok evinde, komşusunun internetiyle bağlanıyor. Bilgisayar yok, annesinin babasının telefonundan bağlanıyor. Bağlantı kurmak için de annesinin babasının uygun olmasını bekliyor. İşten dönmesini bekliyor. Bunlar bizi zorlayan koşullardı. (F)

Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, büyük şehir veya küçük şehir ayrımı olmaksızın, çevrimiçi eğitimin temel gereksinimi olan akıllı telefon, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik araçların noksanlığı ve internet alt yapısının yetersiz oluşu önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler, çevrimiçi eğitim sürecinde öğrenci devamsızlık oranlarının yüksek oluşunun en önemli nedeninin, öğrencilerin bu teknolojik olanaklara sahip olamamaları olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler, çözüm üretemedikleri bu sorunun çevrimiçi eğitim sürecinin onları en çok zorlayan boyutu olduğunu ve kendilerini çaresiz hissettiklerini ifade etmişlerdir.

4.3.4. Dersin İçeriği

Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerde etkileşime ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrenci-içerik etkileşiminin sağlanmasında ders içeriğinin etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, çevrimiçi eğitimde dersin içeriğinin dersin işlenişini nasıl

etkilediğine dair deneyimleri bu tema altında incelenmiş ve bulgular örnek ifadelerle açıklanmıştır.

Derya Öğretmen, yüz yüze eğitimde laboratuvar ortamında işlenen bilgisayarlı muhasebe dersinin öğrencilerin en çok ilgisini çeken derslerden biri olduğunu belirterek, “Fakat uzaktan eğitimde gerçekten hiç olmadı.” cümlesiyle dersin çevrimiçi eğitim sürecinde verimsiz geçtiğini aktarmıştır. Vakaların artış durumuna bağlı olarak bütün teorik derslerin çevrimiçi yapılmasının bir sıkıntı oluşturmayacağını fakat uygulama dersleri için süreci, “Altını çizerek söylüyorum, zor bir süreçti.” ifadesiyle dile getirmiştir. Yaşadığı deneyimlerini aşağıdaki cümlelerle de aktarmıştır:

Uygulamalı derslerde o kadar zordu ki bu iş. Bir tarih dersini çocukları da derse katarak çok güzel bir şekilde anlatabilirsiniz. Bir edebiyat dersini de anlatabilirsiniz ama ofis programları dersini, bilgisayarlı muhasebe dersini anlatmakta gerçekten çok büyük zorluklar yaşadık. Şöyle ki; uygulamasını ben yapıyorum, çocuklardan dönüş almaya kalktığımızda da şöyle bir şey oluyor: Zoom'da şöyle bir uygulama var, çocuklara ekranın kontrolünü veriyorsunuz. Yani onlar yapmaya başlıyorlar ama bu tek tek olduğu zaman da birden ekrana sığmayacak bir uygulama oluyor. Yani ders anlatamıyorsunuz bu sefer. (Derya)

Duru Öğretmen, bilgisayarlı muhasebe dersini etkileşimli bir şekilde yürütebilmek için bilgisayarı olan öğrencilerin bilgisayarına uzaktan bağlanmak suretiyle gerekli muhasebe paket programını yüklediğini ifade etmiştir. Fakat 40 kişilik bir sınıfta ancak 10 öğrencinin bilgisayarı olduğunu ve bunların da sadece 7-8 tanesine program yüklenebildiğini belirtmiştir. Telefonda derse katılan öğrencilerin de uygulama yapamadıkları için dersi sinema izler gibi izlemek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir:

Yani 40 öğrenciden 7-8 öğrenciye okuldaki şartları sağlayacak şekilde eğitim vermek için uğraştım. Bunun için de onları sunucu yaptım, benim bilgisayardan bağlanmasını sağladım. Kendi telefonuyla bağlanan öğrenciler bu programları yükleyemediği ve telefon üzerinden de yapamadıkları için sadece film, sinema izler gibi beni izlemek zorunda kaldılar. İzleyerek öğrenebilme ne kadar olur? (Duru)

Girişimcilik, hukuk, mesleki gelişim gibi sözel derslerde, öğrencilerin konuyu video izler gibi izlese bile kazanım sağlayabildiklerini ifade eden Mehmet Öğretmen de bilgisayarlı muhasebe ve genel muhasebe derslerine dair yaşadıklarını şu cümlelerle aktarmıştır:

Beni zorlayan şey şu oldu; genel muhasebe veya bilgisayarlı muhasebe gibi derslerin uzaktan çevrimiçi olarak çok sağlıklı sonuçlar vermeyeceğini gördük. Çünkü bilgisayarda muhasebe programı anlatıyoruz. Karşı tarafta bu programlar yok. Okulda görse bu dersi, laboratuvarlarda var ama öğrenci bunu yükleyemediği için olmadı. O da telefonda bağlanıyor zaten. Öğrenci video izler gibi izledi. (Mehmet)

Barış Öğretmen, çevrimiçi gerçekleştirilen sayısal derslerde hesaplama işlemleri yaparken öğrenciyi takip etmekte zorlandığını söylemiştir. Temel muhasebe dersindeki deneyimlerini ise şu cümlelerle dile getirmiştir:

Öğrenci, ticari belgeleri nasıl dolduruyor? Tamam, fotoğrafını attırmaya çalışıyoruz, mümkün olunca dönüt almaya çalışıyoruz ama uygulatma kısmında problem yaşadık. Yapmayanlar oldu, yapamayanlar oldu, malzemesi eksik kalanlar oldu. (Barış)

Çevrimiçi eğitimde, öğrencilerin derste öğrendiklerini pratiğe dökebilecekleri, evde uygulama yapabilecekleri bir bilgisayarları olmadığı için klavye teknikleri dersinin kazanımlarını vermekte çok zorlandığını ifade eden Emel Öğretmen, bu açığı kapatabilmek için yüz yüze eğitimin başladığı yaz döneminde klavye teknikleri dersi için telafi eğitimi yaptıklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan Muhasebe Finansman öğretmenleri yapılan görüşmelerde girişimcilik, hukuk, mesleki gelişim gibi sözel konuları içeren derslerin çevrimiçi ortamda etkileşimli olarak rahatlıkla aktarılabilmesini ifade etmişlerdir. Fakat uygulamalı olarak yürütülmesi veya öğrencinin kazanımlarının birebir takip edilmesi gereken genel muhasebe, temel muhasebe, klavye teknikleri, ofis programları ve bilgisayarlı muhasebe derslerinin çevrimiçi ortamda aktarırken sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

4.3.5. Öğrencinin Bulunduğu Ortam

COVID-19 pandemisiyle başlayan zorunlu uzaktan eğitimde, öğrenciler ve öğretmenlerin farklı mekânlarda bulundukları bir eğitim süreci içine girilmiştir. Araştırmaya katılan Muhasebe Finansman öğretmenleriyle, çevrimiçi derslerin etkileşimli olmasını belirleyen faktörlerin neler olduğunu anlamaya yönelik yapılan görüşmeler analiz edildiğinde; öğrencilerin içinde bulundukları ortamın, öğrencilerin hem ders içeriği hem de öğretmeni ile olan etkileşimini etkilediği görülmüştür. Öğrencinin bulunduğu ortamdaki kaynaklı olan etmenler, “Ev ortamının ders dinlemeye uygunluğu” ve “Ailenin sosyoekonomik olanakları” alt temalarında incelenmiştir.

4.3.5.1. Ev Ortamının Ders Dinlemeye Uygunluğu

“Ders esnasında yanlışlıkla kamerasını açtığında, mutfakta birlikte yemek yediği annesinin derse katılmasını sağlayanlar oldu.” (Adem)

COVID-19 pandemisiyle başlayan zorunlu uzaktan eğitimde, öğrenciler ve öğretmenlerin farklı mekânlarda bulundukları bir eğitim süreci içine girilmiş ve öğrencilerin hayatlarının önemli bir bölümünü oluşturan okul rutinleri ve öğrenme ortamları, geçici süreliğine de olsa değişmiştir. Bu dönemde öğrenciler derslere ev ortamından ve ailesinin sahip olduğu koşullar çerçevesinde katılım sağlayabilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin çevrimiçi eğitim sürecinden verimli bir şekilde faydalanabilmesi için, etkin ders dinlemelerini sağlayacak fiziksel koşullar yaratmanın önemini vurgulamıştır. Bu tema altında öğretmenlerin, öğrencilerin çevrimiçi derslere katıldıkları fiziksel ortamlar ile ilgili gözlem ve deneyimlerini aktardığı ifadeler yer almaktadır.

Sema Öğretmen, çevrimiçi derslerin etkileşimli olarak yürütülebilmesi için öncelikle öğrencinin etkili iletişim kurabileceği bir ortamda olması gerektiğini ve öğrencinin kendisine ait bir odasının olmamasının, çevrimiçi ders esnasında etkili iletişim kurmakta sorun teşkil ettiğini ifade etmiştir. Çevrimiçi eğitim sürecinde ailelere de büyük görev düştüğünü ve ailelerin çocuğuna ders dinlemeye uygun bir ortam sağlaması gerektiği bilinci ile hareket etmesinin önemini aşağıdaki cümleleriyle dile getirmiştir:

Öyle oluyordu ki, ben ders anlatıyorum ama çocuğun ailesi de odanın içerisinde, yani neticede benim sesimi çocuk zor duyuyor. Bu süreçte bazı aileler önemli

olanın çocuğun sadece derse girmesi olduğunu düşündü. Sadece derse girmiş olmak için giren öğrenci de oluyordu. Çünkü ders esnasında çocuk ailenin yanında, biliyorum, hissediyorum. Veya mikrofon yanlışlıkla açıldığı zaman arkadan annesinin, babasının sesini veya televizyon sesini duyabiliyorsunuz. Derslerde etkileşim sağlayabilmek için her şeyden önce ailenin çocuğun çevrimiçi derse gireceği müsait bir ortamı sağlaması gerekiyor. (Sema)

Ercan Öğretmen, çevrimiçi ders esnasında ev ortamında öğrenci ile etkileşimi ve öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen farklı uyarıların olduğunu ifade etmiştir:

Kardeşi girebiliyor içeriye, kedisi girebiliyor, annesi mutfakta bir şey düşürebiliyor, bir ses gelebiliyor. (Ercan)

Adem Öğretmen, öğrenci ile etkileşim sağlanabilmesi için öğrencinin içinde bulunduğu ortamın onu motive edecek koşullarda olması gerektiğini derslerdeki deneyimleri ile aktarmıştır:

Bir öğrencim daha vardı. Belli ki derse mutfaktan katılıyor, arka tarafta anne bulaşık yıkıyor. Çocuğun sesinden ziyade bulaşıktan gelen sesleri duyuyorsunuz. Birkaç kez duymamazlıktan geldim, sonra ‘Kızım annene yardım et, derse ondan sonra devam edelim’ dedim. (Adem)

“Tarlada veya sokaktayken pat diye derse bağlanan” öğrencileri olduğunu da söyleyen Adem Öğretmen, ‘Deftersiz, kitapsız derste ne işin var?’ diye sorduğunda ‘Hocam bir bakayım dedim!’ diye cevap aldığını ifade etmiştir. Adem Öğretmen’in bu anısı, öğrencinin ders esnasında bulunduğu ortamın ders motivasyonunu nasıl etkilediğini göstermektedir.

Olgun Öğretmen’in; “Kameraları açın dediğimde boş bulunup yatarken telefonla bizi seyreden öğrenci de gördük.” ve “Öğrenci ders yaparken arkadan babası atletle geçiyordu, onları da yaşadık.” cümleleri zorunlu çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencilerin birçoğunun dersi etkin dinleyebilecekleri bir ortamda olmadıklarını göstermektedir.

Uzaktan eğitimi daha kaliteli hale getirebilmek için ailenin bilinçli hareket ederek, verimli ders işlenebilecek bir alan oluşturmasının önemine vurgu yapan Doğan Öğretmen, düşüncelerini aşağıdaki cümlelerle aktarmıştır:

Aile çocuğa, uzaktan eğitim sürecinde evde eğitim ortamını ne kadar kuruyor? Çocuğa özel bir oda veriliyor mu? Çocuğa özel bilgisayar veriliyor mu? Dersini rahatça yapabileceği bir ortama kavuşturulabiliyor mu? Bunun üzerine durulması

gerekir. Ailelerle yaptığım görüşmelerde hep bunu sordum. Yani odası olmayan çocuğa da bu çocuğa bir oda ayarlamamız lazım dedim. Gerekirse bir odayı, yatak odanızı, gündüz çocuğa verin, belirli bir saatten sonra tamam ebeveynler kullansın. Ama çocuk o ders sırasında rahat olsun, özgür olsun ve dışarıdan müdahale olmasın. Bu şartlar sağlandı mı? Evet! İşte bu şartlarda uzaktan eğitim süreci daha kaliteli hale getirilebilir. (Doğan)

Annesi markete gönderdiği için derse 15-20 dakika geç gelen öğrencilere şahit olduğunu ifade eden Bulut Öğretmen, yaşadığı bir başka trajikomik anısını da paylaşmıştır:

“Öğrenciden mikrofon açmasını istiyorum. Açtığı zaman arkada inanılmaz bir gürültü! Bu kadar ses niye var diye sorduğumda ‘Hocam bütün komşular bizde toplandı, annem, ablam, komşular bizde gün yapıyorlar, hocam biraz dedikodu yapıyorlar.’ diye cevap almıştım. Şey demiştim o zaman; lütfen anneni susturur musun?” (Bulut)

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde; çevrimiçi derslerde öğrenciye ders için uygun bir ortam sağlanamamasından kaynaklı, hem dersin düzenini bozan, hem öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkileyen hem de öğrenci ile etkileşimi sekteye uğratan durumların yaşandığı görülmüştür. Öğretmenler, çevrimiçi derslerde öğrencilerle etkileşim sağlayabilmek için ailelere uygun ortam oluşturma önemi konusunda telkinde bulunduklarını ifade etmişlerdir.

4.3.5.2. Ailenin Sosyoekonomik Koşulları

“Bazı öğrenciler gerçekten işinin gücünün başındaydı. Aile çiftçi ise tarladaydı, baba ustaysa, sanayideydi. Bu çocuklar derslerin başında hiç olmadılar.” (Antalya)

COVID-19 pandemisi gereğince, dünyada alınan tedbirlere paralel olarak, uzaktan eğitim, uzaktan çalışma, sosyal mesafe ve izolasyon, sokağa çıkma kısıtlamaları gibi tedbirler alınmıştır. Bu kapsamda alınan sokağa çıkma kısıtlaması kararları nedeniyle, zorunlu çalışma yükümlülüğü olmayan bütün aile bireyleri de evde izolasyon sağlamak durumunda kalmıştır. Acil uzaktan eğitim uygulamasının başlamasıyla öğrenciler, derslere bütün aile bireylerinin bir arada olduğu ev ortamından katılmak zorunda kalmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımında ve derslerin öğrenciyle etkileşimli olarak yürütülebilmesinde ailenin sahip olduğu olanakların önemli bir etken olduğu görülmüştür.

Ailenin gelir düzeyi, ailedeki çocuk sayısı ve ikamet yeri faktörleri temel alınarak, “ailenin sosyoekonomik olanakları” kavramı oluşturulmuştur. Bu tema altında, Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerini etkileyen, öğrencilerin içinde olduğu sosyoekonomik olanaklar ile ilgili gözlem ve deneyimleri yer almaktadır.

Sosyoekonomik durumun yaşanılan yerin coğrafi ve ekonomik kalkınma durumuna bağlı olarak değişim gösterip göstermediğini anlayabilmek için öğretmenlerin görev yaptığı il göz önüne alınarak ifadeleri paylaşılmıştır. İfadeleri aktarırken öğretmenleri deşifre etmemek adına aktaran öğretmenin adı kullanılmamıştır.

İstanbul da görev yapan A Öğretmen, bazı öğrencilerinin bu süreçte çalışmaya başladığını ve bir süre sonra derse katılımlarının, bu durumdan kaynaklı olarak düştüğünü ifade etmiştir:

Bizim öğrencilerimizin bir süre sonra derse katılımları düştü. Özellikle bazı öğrenciler bu süreçte çalışmaya başladılar. Mesela bir çocuğun babası pazarcı, o da babasıyla pazara gitmeye başladı. Bir kısmı bu şekilde iş yerleri açık olanlar çalışmaya başladı. (A)

Bursa’da görev yapan B Öğretmen, birçok ailede bilgisayar sıkıntısı yaşandığını, evlerinde bilgisayar olmadığı için öğrencilerin büyük bölümünün derse telefon ile katıldığını ve “Çok küçük bir ekranda bir genci ne kadar tutabilirsin!” cümlesiyle durumun getirdiği verimsizliğini ifade etmiştir. Uzaktan eğitimin daha kaliteli hale getirilebilmesi için sağlanması gereken koşullara önerilerde bulunmuş ve evde bir eğitim ortamının oluşturulmasının şartı yanında ailenin, çocuğun eğitimi ile ilgili etkin davranması gerektiği konusuna vurgu yapmıştır:

Birçok ailede bilgisayar sıkıntısı vardı. Her şeyden önce geniş bir ekran, bir bilgisayarın olması, evde bir eğitim ortamının oluşturulması şart. Anne babanın çocuğun davranışlarıyla ilgili ya da eğitimi ilgili öğretmenle iletişim kurması şart. Yani öğretmenin sürekli anne babanın peşinde koşmaması gerekir. Ancak bu şekilde uzaktan eğitim süreci şimdikinden daha kaliteli hale gelebilir. (B)

Tokat’ta görev yapan C Öğretmen de, ailelerin ekonomik durumlarına dair gözlemlerini “Maddi durumları çok kötü.” şeklinde dile getirmiş ve uygulamalı yürütülmesi gereken klavye teknikleri dersine vurgu yaparak, “Bırakın bir harcama yapıp evinize klavye alın demeyi, kâğıda klavye çıktısını alın bile diyemedim. Kâğıda çizin

remini dedim mesela ben.” ifadesiyle öğrencilerinin içinde bulunduğu maddi imkânsızlığı aktarmıştır.

İstanbul’da görev yapan D Öğretmen de öğrencilerin bir kısmının maddi imkânsızlıktan dolayı derslere katılamadığını, çoğunun evinde bilgisayar olmadığını, bilgisayar olanlarda da evde 2-3 çocuk olabildiği için kimin kullanacağı konusunda sorun yaşanabildiğini ifade etmiştir. Karşılaşılan bu sorun karşısında önerdiği çözümleri şu cümlelerle aktarmıştır:

Bakanlıkla birlikte onlara okulları açtık. Hatta okul idaresiyle görüşüp isterseniz bizim laboratuvardaki bilgisayarları da emanet olarak verebiliriz dedik. Bazı maddi durumu iyi olmayan öğrencilere tablet ve internet desteği böylece sağlanmış oldu. (D)

İstanbul’da görev yapan E Öğretmen de paylaştığı bir anı ile öğrencilerin içinde bulunduğu ekonomik ve sosyal koşulların çevrimiçi dersler üzerindeki etkisini göstermiştir:

Öğrenciye soru sorduğumda öğrenci cevabını vermedi. Sesleniyorum, sesleniyorum, ses gelmiyor. Yani gelmiyor cevap. Bu kez telefonu alıp öğrenciyi arama ihtiyacı duydum. ‘Hocam, ben çay ocağındayım. Çay ocağında çalışıyorum, çay dağıtıyorum şu anda’ dedi. Çocuk çay ocağındaydı, yani bir yandan çay dağıtıyor, bir yandan kulağında kulaklık beni o şekilde dinlediğini söyledi. (E)

İstanbul’da görev yapan F Öğretmen de birçok öğrencinin istese bile imkânları olmaması nedeniyle dersini takip edemediğini ifade etmiştir. Derse katılmayan bir öğrencisini sormak için velisini aradığında karşı karşıya kaldığı üzücü durumu ve duygularını şu ifadelerle aktarmıştır:

Veli zaten durumun farkında, imkânsızlıklar içerisinde. Bir de ben aradım, öğrencinin neden derse katılamadığını sordum. Çok çaresiz olduğunu hissettim konuşmalarından. Beni en çok etkileyen tarafı o oldu yani. Çünkü birçok öğrenci istemiş olsa bile derslere katılmayı bu tür imkânların sınırlı olması hatta belki de imkânlarla sahip olamamak nedeniyle dersleri takip edemedi. Bu hem öğrenciyi, hem veliyi, hem de aynı zamanda bizi üzdü. (F)

Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan Muhasebe Finansman öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, sosyoekonomik olanaklar teması bağlamında değerlendirilmiştir. Ulaşılan bulgular, çevrimiçi eğitime erişim için öğrencilerin

çoğunluğunun teknolojik olanaklara sahip olmadıklarını, birçoğunun evinde dersleri dinleyebilecek özel bir alanlarının ve düzenli internet bağlantılarının bulunmadığını göstermektedir. Bu durumun yaşanan il bağlamında da farklılık göstermediği görülmektedir. Türkiye'nin en gelişmiş ili olarak kabul edilen İstanbul'da da küçük bir il olan Tokat'ın ilçesinde de öğretmenler, öğrencilerinin çoğunluğunun dersleri dinleyebilecekleri özel bir alanlarının bulunmadığını ve gerekli teknolojik olanaklara sahip olmadıklarını/kısıtlı sahip olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenler, pandemi sürecinde yaşadıkları yerin şartlarına bağlı olarak, bazı öğrencilerinin gerek aileleriyle tarlada veya hayvanları otlatmada, gerekse sanayide veya çay ocağı gibi farklı işlerde çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bazı ailelerin ilgisiz davrandığı ve okullar tarafından öğrencilerin derslere katılmasını sağlamak amacıyla oluşturulan çözümlere bile dâhil olmadığı dile getirilmiştir.

BÖLÜM 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan görüşmelerle toplanan verilerden ulaşılan bulgular ilgili alan/yazın çerçevesinde tartışılmış ve araştırmanın sonuçları olarak sunulmuştur. Devamında araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu çalışmada COVID-19 pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde, Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerdeki etkileşim ile ilgili görüş ve deneyimlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Türkiye’de pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde çevrimiçi ders işleyen 18 muhasebe finansman öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

5.1.1. Muhasebe Finansman Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevrimiçi Ders Vermeye İlişkin Metaforik Algıları

Bu çalışma kapsamında Muhasebe Finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerdeki deneyimlerine yönelik algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Öğretmenler tarafından üretilen birbirinden bağımsız 13 metafor “belirsizlik” ve “etkileşimsizlik” temaları altında konumlandırılmıştır.

Öğretmenler tarafından oluşturulan 13 metafordan 9’u “Etkileşimsizlik” teması altında konumlandırılmıştır. Öğretmenlerin çevrimiçi derslerde öğrencileriyle olan etkileşimin boyutlarına vurgu yaptığı bu kategoride üretilen metaforlardan sadece biri olumlu, diğerleri ise olumsuz tutum yansıtmaktadır. Türk Dil Kurumunca birbirini karşılıklı etkileme süreci olarak tanımlanan etkileşim, Yaşlıca’ya (2020) göre başarılı bir öğrenme sağlanmasının önemli unsuru olarak görülmektedir. Cantürk ve Cantürk’ün (2021) İngilizce öğretmenlerinin pandemi sürecindeki düşünce ve deneyimlerini metaforlar yoluyla ortaya koymak için yaptıkları çalışmada da paralel sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerce oluşturulan metaforlar derslerde etkileşim sorununun ilk sırada olduğu sonucunu vermektedir. Buna karşılık

Çokyaman ve Ünal'ın (2021), Covid-19 pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik oluşan öğrenci ve öğretmen algılarının metafor analizi yöntemini kullanarak ortaya çıkarmak için yaptıkları araştırma, öğrencilerin çoğunlukla “Etkileşim” kategorisinde olumsuz metafor üretmelerine karşılık, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz metafor sayılarının neredeyse birbirine eşit olduğu bulgusunu vermektedir. Bu durum da uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci etkileşiminin sınırlı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Çivril, Aruğaslan ve Özkara'nın (2018), uzaktan eğitim sürecinde eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada da, öğrencilerin “Etkileşim” kategorisinde olumsuz ifadeleri barındıran metaforlar ürettikleri görülmektedir. Kurnaz ve diğerlerinin (2020) uzaktan eğitim sürecini öğretmen görüşleri bağlamında inceledikleri çalışmada da Muhasebe Finansman öğretmenlerinin etkileşimsizlik temasını oluşturan algılarını destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin derslere katılma durumunun örgün eğitime göre uzaktan eğitimde çok daha az olduğu ve öğretmenlerin sosyal ilişkilerin sağlanması bakımından yüz yüze eğitimde çevrimiçi eğitime göre daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler “Belirsizlik” teması altında konumlandırılan 4 farklı metafor üretmişlerdir. Oluşturulan metaforlar olumsuz tutum yansıtmakla birlikte, öğretmenlerin çevrimiçi eğitim sürecinde gelecekteki durumların nasıl ilerleyeceğine dair öngöründe bulunamadıklarını, dolayısıyla bulanık bir durum içinde olduklarını ifade etmektedir. Benzer şekilde Demir ve Özdaş (2020) yaptıkları çalışmada salgın sürecinin uzaması ile pandeminin ne kadar süreceğinin bilinmemesinin getirdiği kaygı doğrultusunda veli ve öğrencilerin çevrimiçi eğitimi geçici bir süreç olarak algılaması gibi belirsizlik sorunlarıyla karşılaştıklarını ifade etmektedir.

Belirsizlik, sözlükte “Belirsiz olma durumu, belgisizlik, müphemiyet, vuzuhsuzluk.” olarak tanımlanmaktadır. Ersanlı ve Uysal (2015) ise sözcüğü “Gelecek zamanda olmasını istediğimiz veya istemediğimiz olguların hangi durumlarda ve ne düzeyde olacağı, fayda veya zararının tahmin edilememesinin insan, toplum, örgüt, işletme vb. üzerinde yaratmış olduğu dengesiz bir durum.” olarak ifade etmişlerdir (Ersanlı ve Uysal, 2015, s. 48). Muhasebe Finansman öğretmenlerinin de, “Zıpkınla bulanık suya girmek”, “Tohumu görünmeyen bir saksıyı sulamak”, “Susuz derelerde boğulmak”, “Buz tutmuş bir gölün üzeri” ifadeleriyle oluşturdukları metaforlar, belirsizliğin olumsuzluk şeklinde algılandığını göstermektedir.

5.1.2. Muhasebe Finansman Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevrimiçi Derslerinin Etkileşimli Olmasına İlişkin Deneyimleri

Etkileşim, birbirini karşılıklı olarak etkilemek olarak tanımlanmıştır. Karsley (1998) etkileşimi, sosyal beklentilerin doğası gereği ve öğrenme sürecinin temel amacı olarak öğrenci-öğretmen arasında oluşması gereken geribildirim olarak ifade etmektedir. İşman (2011) öğretmen ve öğrenci arasında oluşturulacak etkileşim ile öğrenim sistemden en iyi şekilde yararlanılmasını ve dolayısıyla öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemeyi amaçlamaktadır. Uzaktan eğitim sisteminde etkileşim boyutunda sıkıntılar yaşanması, öğrencilerin başarı durumlarına etki edeceği düşünülmektedir. Uzaktan öğrenmede etkileşimi sistematik olarak ele alıp açıklayan ilk model olan etkileşim kuramında Michael Moore (1989), “öğrenen- içerik”, “öğrenen-öğretici” ve “öğrenen-öğrenen” olmak üzere üç farklı bağlamda etkileşimden bahsetmektedir. Yapılan görüşmelerde Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerde etkileşime ilişkin deneyimlerini kapsayan paylaşımları, etkileşim kuramı bağlamında “Öğretici-öğrenen etkileşimine yönelik deneyimler” ve “Öğretici-içerik etkileşimine yönelik deneyimler” olmak üzere iki tema başlığı altında incelenmiştir.

Öğretici-öğrenen etkileşimine yönelik deneyimler: Moore (1989) öğretici - öğrenci etkileşimini, etkileşimin ikinci türü olarak belirtmiştir. Yılmaz ve Aytuğ’a (2011) göre etkileşimli eğitim ortamında öğretmenler, öğrencilerin içerikle etkileşimini sağlamakta ve öğrencilerin öğrenmeleri konusunda yardımcı ve destek olmaktadır. Araştırma dâhilinde yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular, bazı öğretmenlerin çevrimiçi ders ortamı haricinde öğrenciler ile iletişim kurmadıklarını, bazılarının ise öğrencileri ile ders dışı saatlerde de telefonla veya WhatsApp uygulamasıyla iletişim kurmaya devam ettiklerini göstermektedir. Bu iletişim araçlarının öğretmenler tarafından zaman zaman haber alma, zaman zaman ders, zaman zaman ise sosyalleşme ortamı olarak kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin telefon imkânının olmaması veya kısıtlı olması durumlarında öğrencilerle iletişim kurabilmek, öğretmenlerin çevrimiçi eğitim sürecindeki önemli bir sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Telefon veya WhatsApp uygulamasını kullanma olanağına sahip olan öğrenciler ile öğretmenler arasında, yüz yüze eğitime kıyasla iletişim kurarken zaman mevhmunun farklılaştığı ve bazı öğretmenlerin 7/24

ulaşılabilir bir konuma geldiği söylenebilir. Buna mukabil telefon ve WhatsApp aracılığı ile kurulan iletişimi belirsizlik barındıran etkileşim olarak görmektedirler. Çevrimiçi eğitim sürecinde nitelik değiştiren iletişimi etkileşimsizlik olarak algılamaktadırlar.

İlgili alan/yazın incelendiğinde de araştırmanın bulgularını destekleyen sonuçların olduğu görülmektedir. Arık ve diğerleri (2021) tarafından COVID-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim ğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada, uzaktan eğitim sürecinin ğrenci-ğretmen iletişimlerini etkileyen olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğu ifade edilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre bazı öğrenciler bu süreçte öğretmenleri ile iletişimlerinin arttığını ifade ederek, öğretmenlerine rahat bir şekilde ulaşarak soru sorabildiklerini belirtmişlerdir. Ancak ğretmenleri ile iletişimlerinin azaldığını ifade eden öğrenciler ise öğretmenleri ile görüşemediklerini ve öğrenmeye yönelik dönüt alamadıklarını belirtmişlerdir. Bakioğlu ve evik (2020) ise yaptıkları araştırmada, ğretmen ve ğrenci arasındaki iletişimin zayıflamasının temel sebebi olarak e-öğrenme ortamlarına bağlı yetersizlikleri görmektedir. şeren, Tut ve Kesten (2020) da araştırmasında öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenleri ile iletişim sorunu yaşadıkları üzerine yoğunlaşmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerle ulaşılan veriler bütünsel olarak analiz edildiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri etkileme ve duygusal bağ kurma olgularında zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. alışmasında benzer sonuca ulaşan Metin, Gürbey ve evik (2020), ğretmenlerin öğrencileri ile yüz yüze grşemedikleri için ğrenci-ğretmen etkileşiminin azaldığını ifade etmektedirler. Araştırmada ğretmen ve ğrenci arasındaki iletişim “bağ” olarak ifade edildiği ve göz temasının etkili iletişim kurmanın en önemli aracı olduğu vurgulanmaktadır. Moore ve Keaersley’e göre, işlemsel uzaklık algısı (transactional distance), farklı ortamlarda bulunan ğrenci ve ğretmen arasındaki iletişimi zayıflatarak psikolojik boşluğa neden olmaktadır. İbicioğlu ve Antalyalı (2005) da karşılaştırmalı uygulama çalışmalarında, derste oluşturulan etkileşim ortamının dersin derinlemesine kavranması ve yanlış anlaşılmaların giderilmesinde birincil derecede öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Etkileşim olmayan bir uzaktan eğitim ortamında ise dersin kavranmasında sorun yaşanmasa da, eğitim açısından derinliği ve sınıf ortamındaki eğitimin başarısını sağlayamadığını ortaya koymuşlardır. Elde edilen bulgular Muhasebe Finansman ğretmenlerinin evrimii eğitim sürecinde; öğrencilerle etkin iletişim kurabilme, derse

karşı motivasyonlarını artırma, onları yapılan etkinliklere dâhil etme hususlarında sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Kurnaz ve diğerleri (2020) de yaptıkları çalışmada benzer bulgulara ulaşmış ve öğretmenlerin sosyal ilişkilerin oluşturulması bakımından yüz yüze gerçekleştirilen eğitimde daha başarılı olduğu sonucuna varmışlardır.

Öğretici-içerik etkileşimine yönelik deneyimler: Elde edilen bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, çevrimiçi derslerde kullanılmak üzere ders materyalleri hazırladıklarını ve bu materyalleri sunu yöntemiyle aktardıklarını göstermektedir. Başaran ve diğerleri (2020), öğrenmeyi zenginleştirecek materyallerinin hazırlanması ve ders içeriklerinin çevrimiçi eğitime uygun hale getirilmesinin uzaktan eğitimde öğrencinin bireysel öğrenmesine imkân vereceğini belirtmektedirler. Muhasebe Finansman öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime geçiş sürecinde, çevrimiçi derslerini etkileşimli bir şekilde yürütülebilmek için ellerinde yardımcı ders materyallerinin bulunmadığı görülmektedir. Bu durum çözülmesi gereken bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Canpolat ve Yıldırım (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler EBA, EBA canlı ders ve EBA TV üzerinden sunulan ders içeriklerinin yetersiz olmasını olumsuz durum olarak ifade etmişlerdir.

Pandemi sürecinde zorunlu olarak içinde bulunulan çevrimiçi eğitimi uygulamasının öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım yetkinliklerini ve mesleki olarak gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğretmenler bu durumu pandemi döneminin bir kazanımı olarak görmektedirler. Bazı öğretmenler öğrenci-içerik etkileşimini güçlendirmek için hazırladıkları ders notları ve videolarını ders öncesinde mesaj yoluyla öğrencilerle paylaşma yoluna gitmişlerdir. Derslerde etkileşim sağlamak için genellikle soru-cevap yöntemi kullanılmış, dersin niteliği ve içeriğine göre farklı etkinlikler de uygulandığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Benzer çalışmalarda da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde aktif olarak çalışarak, öğrencileri ile bağlantılarını koparmadıkları görülmektedir (Fidan; Kurt, Kandemir, ve Çelik, 2021). Bulgular öğretmenlerin süreçte sorumluluk yüklendiklerini ve çözüm üretmeye çalıştıklarını göstermektedir.

5.1.3. Muhasebe Finansman Öğretmenlerine Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevrimiçi Derslerin Etkileşimli Olmasını Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin çevrimiçi ders uygulamalarındaki yetkinlik durumları: Acil uzaktan eğitim sürecinin başlangıcında, hem eğitim sisteminin hem de öğretmenlerin sürece hazır olamaması sürecin zorlu geçmesine sebep olmuştur. Elde edilen bulgular öğretmenlerin sürece hazırlıksız başladıklarını ve başlangıçta çevrimiçi dersleri işlemekte zorlandıklarını göstermektedir. EBA platformunun alt yapısının çevrimiçi dersleri yürütmek için yeterli olmaması öğretmenleri farklı uygulamalar kullanmaya yönlendirmiştir. Öğretmenlerin kullanmak durumunda kaldıkları bu uygulamalara dair bilgilerinin az olması veya olmaması ve teknik bilgisayar bilgilerindeki eksikler, çevrimiçi ders tasarlama sürecini zorlaştırmıştır. Bu durumun çevrimiçi derslerdeki etkileşimi olumsuz olarak etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin pandemi süreciyle zorunlu olarak hayatlarına giren, sonraki süreçte de her türlü afet ve ihtiyaç halinde kullanılması olası olan çevrimiçi eğitimin etkin olarak yürütülebilmesi için, yetkinliklerinin artırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, bilgisayar teknik bilgisi, çevrimiçi eğitimin yapıldığı eğitim platformlarının kullanımı ve web eğitim araçlarının çevrimiçi ders tasarlarırken nasıl kullanılacağı konularında yetkinliklerinin artırılmasının çevrimiçi eğitimin etkinliğini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Benzer sonuçları dile getiren Avcı ve Güven'e (2021) göre öğretmenlerin etkileşim sağlama, teknolojik araçların kullanımı, içerik üretimi ve öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik eğitim gereksinimleri bulunmaktadır. Aynı doğrultuda Demir ve Özdaş (2020), öğretmenlerin çevrimiçi öğretim sürecinin etkin yürütebilmesi açısından teknoloji kullanımının önemine vurgu yapmakta ve öğretmenlerin desteklenmesi ve motive edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Yılmaz ve Aktuğ'un (2011) çalışmasında da çevrimiçi olarak yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğreticilerin, öğrenen-öğretici-ortam arasındaki iletişimi sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için temel bilgisayar becerileri ile internet kullanabilme becerilerinin geliştirilerek, iletişimin kalitesini arttıracak karmaşıklıktan uzak ortamlar hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bozkurt ve Sharma'nın (2020) 31 farklı ülkede, pandemi döneminde acil uzaktan eğitime geçişte yaşanan deneyimleri sentezledikleri çalışmanın sonuçları genel bir bakış açısı sunmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin gelişimini desteklemek için eğitimler

düzenlemenin önemine vurgu yapılmakta ve bunun için erişiminin kısıtlı olmadığı, öğretmenlerin kaynaklara kolayca ulaşabilecekleri bir platform oluşturulması önerilmektedir. Çalışmalarda beklenmedik bir şekilde oluşan acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin, eğitsel ve teknik açıdan desteklenmesinin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Çevrimiçi ortamlarda ders işleyen öğretmenlerden gerekli teknolojiyi kullanabilmeleri, öğrencilerle etkili iletişim kurarak öğrenmelerini kolaylaştırarak desteklemeleri ve öğrenmeyi değerlendirme, eğitsel stratejiler geliştirme, bilgi iletişim teknolojileri ile kullanılacak öğrenme kaynakları geliştirme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Bozkurt ve Sharma, 2020; Kapucu ve Adnan, 2018).

Öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları: Eğitimin odağını oluşturan öğrenciler, pandemi sürecinden en çok etkilenenlerin başında gelmektedir. COVID-19 virüs salgını sebebiyle okulların belirsiz bir süre için kapanması öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Bunun yanında çevrimiçi derslerde öğrencilerin çoğunluğunun, gerek bulundukları ortamı göstermek istemedikleri için gerekse yönetmeliğe dayanak görerek kameralarını açmadıkları tespit edilmiştir. Sınıf ortamında öğrencinin öğretmene sırtını dönerek oturmasına benzeyen bu davranış birçok öğretmenin güdülenmesini olumsuz etkilemiştir. Öğretmenlerce aktarılan örnek ifadelerden, öğrencilerin bu durumu “dersten kaytarma aracı olarak” kullandıkları sonucu çıkarılmaktadır. Aynı zamanda kameraların kapalı olmasının, öğrencilerle etkin iletişim kurmaya engel teşkil ettiği ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular Telli ve Altun’un (2021) araştırması ile büyük benzerlik göstermektedir. Telli ve Altun (2021), öğrencilerin kameralarını açmamayı (ortam olarak ders işlemeye uygun olmayan evlerde yaşayanlar hariç) alışkanlık haline getirdiğini, bu yüzden öğretmenlerin boş ekranlara bakarak ders anlatmak zorunda kaldığını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan Muhasebe Finansman öğretmenleri çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencilerin genel olarak çevrimiçi derslere karşı ilgisiz bir tavır içinde olduklarını gözlemlemişlerdir. Öğrencilerin derslere sürekliliği olan bir şekilde katılım göstermemesinin, öğretmenlerin süreçte karşılaştığı en önemli sorun olduğu söylenebilir. Öğrencilerin katılım oranları da süreç içerisinde azalış göstermiştir. Gerekli teknolojik araçları olmadığı veya evinde çevrimiçi derslere bağlanma imkânı olmadığı için derse katılamayanlar haricinde, derse katılmamayı alışkanlık haline getiren öğrenciler olduğu

ifade edilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, durumun seyrinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan “devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarına kalma kuralı uygulanmayacağı” açıklamasının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Hark Söylemez (2020), öğrencilerin gerekli iletişim teknolojilerine erişim olanaklarının eşit olmadığı dikkate alındığında uzaktan eğitim sürecinde öğrenci devam zorunluluğunun göz ardı edilmesinin öğrencilerin fırsat eşitsizliğinden dolayı devamsızlık konusunda mağduriyet yaşamalarının önüne geçeceğini düşünmektedir. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı da bu eşitsizliğin önüne geçebilmek için, pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde sınıf geçme koşullarında derslere devam zorunluluğunu göz ardı etmiştir. Bu durumu fırsat bilen öğrenciler evlerinden bağlanma imkânları olmasına rağmen devamsızlık haklarını kullanmayı alışkanlık haline getirmişlerdir. Benzer araştırmalarda da öğretmenler tarafından öğrencilerinin derslere karşı motivasyonlarının genelde düşük olduğu ifade edilmiş ve katılım sayısının düşük olmasını karşılaştıkları sorun olarak belirtilmiştir (Akgül ve Oran, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021).

Ders için gerekli olan teknolojik olanaklar: Çevrimiçi eğitimin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi teknolojik donanımlar temel gereksinim araçlarıdır. Öğrencilerin gerekli donanımlara sahip olmaması ve internet alt yapısının yetersizliği, çözülmesi gereken önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan Muhasebe Finansman öğretmenleri, büyük şehir veya küçük şehir ayrımı olmaksızın, öğrencilerin bu teknolojik olanaklara sahip olamamalarını çevrimiçi eğitim sürecinde öğrenci devamsızlık oranlarının yüksek oluşunun önemli bir nedeni olarak görmektedirler. Öğretmenler, çözüm üretemedikleri bu sorunun onları çevrimiçi eğitim sürecinin en çok zorlayan boyutu olarak gördüklerini ve bu sebeple kendilerini çaresiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Hark Söylemez’ in (2020) de COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmaları değerlendirmek için doküman analizi yoluyla yaptığı araştırmada benzer bulgulara ulaştığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda öğrencilerin internetlerinin, bilgisayar/tablet vb. imkânlarının olmaması ya da farklı teknik sıkıntıların oluşması nedeniyle eğitimlerini sürdüremedikleri, dersleri takip etmekte güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin aynı fiziksel koşullara sahip olmadığı, bilgisayar ve internet alt yapısı gibi teknolojilere erişim olanaklarının aynı olmadığı dikkate alındığında uzaktan eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliğinin önemli bir sorun olduğu görülmektedir. Karyağdı (2020) da araştırmasında;

internet, bilgisayar ve başka teknolojik araç ve altyapı yoksunluğunun bazı öğrencilerin çevrimiçi dersleri izleyememesine neden olduğunu belirtmiştir. Ezin (2021) tarafından yapılan araştırmada da, kırsalda yaşayan öğrencilerin şehirlerde yaşayan öğrencilere göre uzaktan eğitimde yürütülen muhasebe derslerinin güçlü yönlerine daha az katılım sağladıkları tespit edilmiş, kırsal bölgelerdeki internet alt yapısındaki yetersizlik nedeniyle buralardaki öğrencilerin eşit eğitim hakkından yararlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dersin İçeriği: Araştırmaya katılan Muhasebe Finansman öğretmenleri, sözel konuları içeren derslerin çevrimiçi ortamda etkileşimli olarak rahatlıkla aktarılabilirdiğini, fakat uygulamalı olarak yürütülmesi veya öğrencinin kazanımlarının birebir takip edilmesi gereken meslek derslerinde çevrimiçi ortamda sıkıntılar yaşandığını belirtmişlerdir. Daha önce yapılan farklı araştırmalarda da aynı mahiyetteki bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Karyağdı'nın (2020) çalışmasında da muhasebe derslerinde hem sözel anlatım hem de uygulama gerektiği için akademisyenlerin uzaktan eğitimi genel olarak olumsuz bulduğu ve muhasebe derslerinde yüz yüze eğitim yapılmasının uzaktan eğitimden daha verimli sonuçlandığı tespiti yapılmıştır. Akgün (2020) tarafından muhasebe öğrencileri ile yapılan araştırmada da öğrenciler, muhasebe ve finans derslerinin öğretmenlerle yüz yüze olarak işlenmesi gerekçesiyle, bu derslerin uzaktan katkısı olmayacağı görüşünü sunmuşlardır. Serçemeli ve Kurnaz (2020) muhasebe alanında eğitim veren akademisyenler ile yaptıkları araştırmada benzer bulgulara ulaşarak, muhasebe derslerinde anlatım ve uygulamanın birbirinden ayrı düşünülmemeyen iki parça gibi olduğunu ve uzaktan eğitim yöntemiyle bu tür derslerin verimli olarak yürütülemeyeceği görüşünün ağırlıkta olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin normal şartlar altında bile istedikleri yer ve zamanda ders kaynaklarına erişim sağlayabilme imkânlarının olmasına rağmen muhasebe dersine karşı ilgilerinin düşük seviyelerde olduğunu, buna karşın bir de uzaktan eğitimde yeterli etkileşim sağlanamadığında derslerin anlaşılmasının daha da zorlaştığını vurgulamaktadırlar. Etkin öğrenme oluşturabilmek için hem geleneksel yöntemleri hem de uzaktan eğitim yöntemlerini birlikte benimseyen harmanlanmış eğitim yöntemlerinin tercih edilmesi gerektiğini önermektedirler.

Öğrencinin bulunduğu ortam: Karantina uygulamaları sebebiyle alınan sokağa çıkma kısıtlaması kararları nedeniyle, zorunlu çalışma yükümlülüğü olmayan bütün aile bireyleri izolasyon sağlamak için evlerine kapanmışlardır. Acil uzaktan eğitim

uygulanmasının başlamasıyla öğrenciler, derslere aile bireylerinin hep birlikte olduğu ev ortamından katılmak zorunda kalmıştır. Çocuklarının eğitimi ile yakından ilgilenen ailelerin sahip olduğu sosyoekonomik koşullar ve eğitim düzeyleri de eğitim sürecinin verimliliğini doğrudan etkilemektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular, öğrencilerin birçoğunun evinde çevrimiçi dersleri dinleyebilecek özel bir alanlarının bulunmadığını ve bazı öğrencilerin ailelerine destek olabilmek için farklı işlerde çalışmaya başladığını ve zaman zaman derslere iş ortamlarından katıldıklarını göstermektedir. Öğrencinin içinde bulunduğu ortamdan kaynaklı olarak, dersin düzenini bozan, öğrencilerin derse adaptasyonunu olumsuz etkileyen ve öğrenci ile etkileşimi sekteye uğratan olayların yaşandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, çevrimiçi derslerde öğrencilerle etkileşim sağlayabilmek için ailelere uygun ortam oluşturma'nın önemi konusunda telkinde bulunduklarını ifade etmektedirler. Uzaktan eğitim sürecinde sosyoekonomik olarak dezavantajlı veliler çocuklarının derslerine yardım etme ve onları motive etmede yetersiz kalmakta ve gerekli eğitim desteği sağlayamamaktadır. Ekonomik bakımdan daha avantajlı olan ve eğitim düzeyi daha yüksek olan aileler ise çocuklarının öğrenimine aktif katılım sağlayabilmekte ve motivasyon sağlamaktadırlar. Bu durum eğitimi aileleri ile birlikte olduğu ortamda almak zorunda kalan öğrenciler arasındaki eşitsizliği daha da derinleştirmektedir.

5.2. Sonuç

COVID-19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde, Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerdeki etkileşim ile ilgili görüş ve deneyimlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Muhasebe Finansman öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerdeki deneyimlerini “belirsizlik” ve “etkileşimsizlik” temaları altında konumlandırılan metaforlar ile anlamlandırmaktadırlar. Öğretmenlerin çevrimiçi derslerde öğrencileriyle olan etkileşimin boyutlarına vurgu yaptığı etkileşimsizlik temasında üretilen metaforlardan sadece biri olumlu, diğerleri ise olumsuz tutum yansıtmaktadır. Bu durum öğretmen ve öğrenci etkileşiminin sınırlı olduğu ve öğretmenlerin derslerde önemli bir etkileşim sorunu yaşadığı sonucunu vermektedir. Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencileri yapılan etkinliklere dâhil etme, derse karşı motivasyonlarını artırma ve etkin iletişim kurma hususlarında sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Belirsizlik

temasında oluşturulan metaforlar da olumsuz tutum yansıtmaktadır. Öğretmenlerin çevrimiçi eğitim sürecinde gelecekteki durumların nasıl ilerleyeceğine dair öngöründe bulunamadıkları ve bulanık bir durum içinde oldukları söylenebilir.

Araştırma çerçevesinde yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, bazı öğretmenlerin çevrimiçi ders ortamı haricinde öğrenciler ile iletişim kurmadıklarını göstermektedir. Bazı öğretmenler ise öğrencileri ile ders dışı saatlerde de telefonla veya WhatsApp uygulamasıyla iletişim kurmaya devam etmişlerdir. Bu iletişim araçlarının öğretmenler tarafından zaman zaman haber alma, zaman zaman ders, zaman zaman ise sosyalleşme ortamı olarak kullanıldığı görülmektedir. Telefon veya WhatsApp uygulamasını kullanma olanağına sahip olan öğrenciler ile öğretmenleri arasında, ders zamanı dışında yüz yüze eğitimdeki zamana göre daha fazla iletişim içinde olduğu, süreç içerisinde iletişimde zaman mevhmunun farklılaştığı ve bazı öğretmenlerin 7/24 ulaşılabilir bir konuma geldiği söylenebilir. Bu durumun sadece imkânı olan öğrenciler ile yaşanabilmesi dolayısıyla, öğrencilerle etkileşim sağlanarak arada bir bağ kurabilmek için yeterli olmamıştır. Öğretmenler telefon ve WhatsApp aracılığı ile kurulan iletişimi belirsizlik barındıran etkileşim olarak görmektedirler. Çevrimiçi eğitim sürecinde nitelik değiştiren iletişim etkileşimsizlik olarak algılanmaktadır. Öğretmenler çevrimiçi derslerde öğrencilerini etkileme ve duygusal bağ kurma olgularında sorunlar yaşamıştır.

Muhasebe Finansman öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime geçiş sürecinde, çevrimiçi derslerin etkileşimli bir şekilde yürütülmesi için gereken yardımcı ders materyallerine sahip olmadıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını bu süreçte çevrimiçi derslerde kullanmak üzere yardımcı ders materyalleri hazırlamış ve derslerde bu materyalleri sunu yöntemiyle aktarmışlardır. Öğretmenler yüz yüze derslerde de kullanabilecekleri dijital ders notları hazırlamalarını pandemi döneminin bir kazanımı olarak görmektedirler. Bazı öğretmenler öğrenci-içerik etkileşimini güçlendirmek için hazırladıkları ders sunumları ve videolarını ders öncesinde mesaj yoluyla öğrencilerle paylaşma yoluna gitmişlerdir. Derslerde etkileşim sağlamak için genellikle soru-cevap yöntemi kullanılmış, dersin niteliği ve içeriğine göre farklı etkinlikler uygulanmıştır. Öğretmenlerin süreçte sorumluluk yüklendikleri ve çözüm üretmeye çalıştıkları, kendi ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Elde edilen bulgular, acil uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız başladıklarını ve başlangıçta çevrimiçi dersleri işlemekte zorlandıklarını göstermektedir. EBA platformunun altyapısının çevrimiçi dersleri yürütmek için yeterli olmaması öğretmenleri farklı uygulamalar kullanmaya yönlendirmiştir. Öğretmenlerin kullanmak durumunda kaldıkları bu uygulamalar bilgilerinin az olması veya olmaması ve teknik bilgisayar bilgilerindeki eksikler, çevrimiçi ders tasarlama sürecini zorlaştırmıştır. Bu durumun çevrimiçi derslerdeki etkileşimi olumsuz olarak etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin, COVID-19 pandemisi ile zorunlu olarak hayatlarına giren, sonraki süreçte de her türlü afet ve ihtiyaç halinde kullanılması olası olan çevrimiçi eğitimin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, yetkinliklerinin arttırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bilgisayar teknik bilgisi, çevrimiçi eğitimin yapıldığı eğitim platformlarının kullanımı ve web eğitim araçlarının çevrimiçi ders tasarlarken nasıl kullanılacağı konularında yetkinliklerinin artırılmasının çevrimiçi eğitimin etkinliğini olumlu yönde etkileyeceği öngörülebilir.

Araştırmaya katılan Muhasebe Finansman öğretmenleri çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencilerin genel olarak çevrimiçi derslere karşı ilgisiz bir tavır içinde olduklarını gözlemlemişlerdir. Öğrencilerin derslere sürekliliği olan bir şekilde katılım göstermemesinin, öğretmenlerin süreçte karşılaştığı en önemli sorun olduğu söylenebilir. Süreç içerisinde öğrencilerin derslere katılım oranları da azalış göstermiştir. Gerekli teknolojik araçları olmadığı veya evinde çevrimiçi derslere bağlanma imkânı olmadığı için derse katılamayanlar haricinde, derse katılmamayı sürekli alışkanlık haline getiren öğrenciler olduğu ifade edilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, durumun seyrinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan “devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarına kalma kuralı uygulanmayacağı” açıklamasının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında çevrimiçi derslerde öğrencilerin çoğunluğunun, gerek bulundukları ortamı göstermek istemedikleri için gerekse yönetmeliği dayanak göstererek kameralarını açmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerce aktarılan örnek ifadelerden, öğrencilerin bu durumu “dersten kaytarma aracı olarak” kullandıkları sonucu çıkarılmaktadır. Aynı zamanda kameraların kapalı olmasının, öğrencilerle etkin iletişim kurmaya engel teşkil ettiği ifade edilmiştir.

Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan Muhasebe Finansman öğretmenleri, büyük şehir veya küçük şehir ayrımı olmaksızın, öğrencilerin akıllı telefon, tablet ve bilgisayar gibi araçlar ile internet bağlantısına sahip olamamalarını çevrimiçi eğitim sürecinde

öğrenci devamsızlık oranlarının yüksek oluşunun önemli bir nedeni olarak görmektedirler. Öğretmenler, çözüm üretemedikleri bu sorunun çevrimiçi eğitim sürecinin en çok zorlayan boyutu olduğunu ve kendilerini çaresiz hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Sözel konuları içeren derslerin çevrimiçi ortamda etkileşimli olarak rahatlıkla aktarılabilirken, uygulamalı olarak yürütülmesi veya öğrencinin kazanımlarının birebir takip edilmesi gereken meslek derslerinin çevrimiçi ortamda aktarılmasında sıkıntılar yaşanmıştır. Öğretmenler, uygulama gerektiren muhasebe finansman alan derslerinde teori ve uygulamanın iç içe geçen iki parça gibi olduğunu ve sadece uzaktan eğitim yöntemi ile yürütülmesinin uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular, öğrencilerin birçoğunun evinde çevrimiçi dersleri dinleyebilecek özel bir alanlarının bulunmadığını ve bazı öğrencilerin ailelerine destek olabilmek için farklı işlerde çalışmaya başladığını ve zaman zaman derslere iş ortamlarından katıldıklarını göstermektedir. Öğrencinin içinde bulunduğu ortamdaki kaynaklı olarak, dersin düzenini bozan, öğrencilerin derse adaptasyonunu olumsuz etkileyen ve öğrenci ile etkileşimi sekteye uğratan olayların yaşandığı görülmektedir. Pandemi sürecinde çocuklarının eğitimi ile yakından ilişki içinde bulunan velilerin aynı sosyoekonomik şartlara ve eğitim düzeyine sahip olmadıkları ve öğrencilerin aynı fiziksel koşullara sahip olmadığı, bilgisayar ve internet teknolojilerine erişim olanaklarının aynı olmadığı dikkate alındığında uzaktan eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliğinin önemli bir sorun olduğu görülmektedir.

Bu araştırma Türkiye’de mesleki ve teknik anadolu liselerinde, pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde, çevrimiçi ders işleyen 18 Muhasebe Finansman öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular salgından dolayı dijital ortamda ve Ekim 2021-Aralık 2021 zaman zarfında gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilmiştir. Çalışma grubu herhangi bir il ile sınırlandırılmamıştır. Ancak zaman ve maliyet açısından sınırlamasıyla bu araştırmadaki çalışma grubu, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen sonuçların Türkiye genelini yansıttığı söylenemez.

5.3. Öneriler

COVID-19 virüsüne benzer küresel salgıların önümüzdeki yıllarda tekrarlanacağı öngörüsü, çevrimiçi eğitimin gelecekte çok daha fazla hayatımızda olacağını göstermektedir. Çevrimiçi eğitimde yaşanan problemlerin üstesinden gelmek ve şartları iyileştirmek adına eğitim sürecine dâhil olan paydaşların deneyimlerine odaklanmış araştırmalardan elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılan önerilere ihtiyaç vardır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara yönelik öneriler:

Milli Eğitim Bakanlığı, uzaktan eğitim yöntemlerinin pandemi süreci sonrasında da yüz yüze eğitimle birlikte kullanılması ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin bu kapsamda giderilmesine yönelik destekleyici faaliyetler sürdürebilir. Okullara öğretmenlerin sınıfta yüz yüze ders işlerken aynı zamanda sınıfta olmayan öğrenciler ile çevrimiçi ders yapabileceği sistemler kurulabilir ve var olan koşulların daha işlevsel çalışması için gerekli bakım-onarım çalışmaları yapılabilir. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde çevrimiçi eğitimde etkinliğin sağlanması için çalışacak birimler kurulabilir. İnternet altyapısında iyileştirmeler yapılabilir ve tüm öğretmen ile öğrencilere internet hizmeti Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla sağlanabilir. Fırsat eşitliğini sağlamak ve çevrimiçi uygulamalı derslerin etkin olarak yürütülmesini sağlamak amacıyla, öğretmenlere ve öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde etkili şekilde kullanabilecekleri cihazlar temin edilebilir.

Öğretmenlerin, etkin bir çevrimiçi eğitim yürütebilmek için gerekli olan bilgisayar teknik bilgisi, çevrimiçi eğitimin yapıldığı eğitim platformlarının kullanımı ve web eğitim araçlarının çevrimiçi ders tasarlarırken nasıl kullanılacağı konularında yetkinliklerinin artırılması için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin olumlu örnekleri ve tecrübelerini birbirleriyle paylaşabilecekleri çevrimiçi platformlar ve öğrenme grupları oluşturulabilir.

İleride yapılabilir araştırmalara yönelik öneriler:

Bu araştırmada Muhasebe Finansman öğretmenlerinin çevrimiçi eğitim sürecindeki deneyimleri bağlamında ele alınmıştır. Muhasebe ve Finansman eğitiminde verimliliği artırabilmek için çevrimiçi derslerin yanı sıra yüz yüze gerçekleştirilen muhasebe alan derslerinin de etkileşim bağlamında incelenmesi önerilebilir.

Araştırmacılar, araştırma sonularıнын ülke genelini kapsayabileceği bir çalışma yapabilir, verilerini tesadf örnekleme yöntemlerinden birini kullanarak toplayabilir ve farklı bir araştırma metodu kullanarak daha geniş ölçekli bir çalışma grubuna ulaşabilirler.



EK'LER

EK1: Uzaktan Eğitim Sürecinde Muhasebe Finansman Öğretmenlerinin Çevrimiçi Derslerde Etkileşime İlişkin Görüş ve Deneyimleri Görüşme Formu

Merhaba ben Naide Gümüş Yalanuz, muhasebe finansman öğretmeniyim. Aynı zamanda Maltepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında yüksek lisans yapıyorum. Araştırma kapsamında “salgın dönemiyle başlayan çevrimiçi eğitim sürecinde öğretmenler ne yaptı?” onu merak ediyorum. Bunun için uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi gerçekleştirdiğiniz derslerdeki deneyimleriniz ile ilgili sizinle görüşmek istiyorum.

Görüşmeden elde edeceğim bilgiler ve katılımcıların kimlikleri gizlidir, bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum, böylelikle herhangi bir bilgi atlanmamış olacaktır.

(“Ne kadar çok anlattırsanız benim için o kadar iyi.”) Araştırmaya sunacağınız değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Öncelikle sizi tanımak istiyorum. Kendinizi tanıtır mısınız?
2. Sizin için öğretmenlik ne ifade ediyor?
3. Uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinizi anlatır mısınız, neler yaşadınız?
4. Çevrimiçi ders sürecini nasıl planladınız, anlatır mısınız?
5. Daha önce yaptığınız yüz yüze derslerden farklı bir uygulama yaptınız mı?
6. Bu süreçte öğrenciler üzerindeki gözlemlerinizi anlatır mısınız?
7. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinizle ders sırasında ve ders dışındaki iletişimi nasıl sağladınız?
8. Çevrimiçi derslerde öğrencilerle etkileşime ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?
9. Çevrimiçi derslerde etkileşimi artırabilmek için neler yaptınız, anlatır mısınız?
10. Pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme deneyimi sırasında zorlandığınız durumlar oldu mu? Olduysa bunları detaylandırabilir misiniz?
11. Uzaktan çevrimiçi eğitim deneyiminin size iyi gelen boyutları var mı? Varsa detaylandırabilir misiniz?
12. Son olarak sizden çevrimiçi ders vermeyi bir “şeye”(Canlı, cansız, soyut, somut) benzeterek bir metafor oluşturmanızı, boşlukları doldurmanızı rica ediyorum.
“Çevrimiçi ders vermek gibiydi. Çünkü”

Ek2: Etik Kurul Onay Dilekçesi

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



Ek3: Bilgilendirilmiş Onam Formu

 maltepe üniversitesi	BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU	Doküman No	FR-088
		İlk Yayın Tarihi	20.12.2017
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	
		Sayfa	2/2

.././2021

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Naide GÖMÜŞ YALANUZ tarafından yürütülen "Uzaktan Eğitim Sürecinde Muhasebe Finansman Öğretmenlerinin Çevrimiçi Derslerde Etkileşime İlişkin Görüş ve Deneyimleri" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Çalışmaya yanıtlanmaz, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı amacı Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde, muhasebe finansman öğretmenlerinin çevrimiçi derslerde etkileşime ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemektir.
- Araştırmanın İçeriği: Bu çalışmada muhasebe finansman öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerde etkileşime ilişkin görüş ve deneyimleri incelenecektir.
- Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)
İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Hazırlayan: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Onaylayan: Kalite Yönetim Koordinatörlüğü

KAYNAKÇA

- Akbel, Ö., ve Beşaltı, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Studies in Educational Research and Development*, 126-147.
- Akgül, G., ve Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 15-37.
- Akgün, A. İ. (2020). COVID-19 sürecinde acil durum uzaktan eğitimi yoluyla verilen muhasebe. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 208-236.
- Akkoyunlu, B., ve Bardakçı, S. (2020). *Pandemi döneminde uzaktan eğitim*. 08 Haziran 2021 tarihinde <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim> adresinden alındı.
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and Practice of Online Learning*, 3-31.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Edmonton: Athabasca University Press.
- Anderson, T., ve Garrison, D. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. C. Gibson içinde, *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes* (s. 97-112). Madison: Atwood Publishing.
- Arat, T., ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*(14), 363-374.

- Arık, S., Karakaya, F., Çimen, O., ve Yılmaz, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 631-659.
- Avcı, B., ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrimiçi eğitime ilişkin hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 345-367.
- Bağdat, A. (2020). COVID-19 pandemisinde muhasebe derslerinde uygulanan uzaktan eğitim yöntemlerinin incelenmesi ve bir model önerisi . *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 20-34.
- Bakioğlu, B., ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 109-129.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 368-397.
- Batdal Karaduman, G., Akşak Ertaş, Z., ve Duran Baytar, S. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 1-17.
- Baturay, M. H., ve Türel, Y. K. (2012). Çevrimiçi uzaktan eğitimcilerin eğitimi: E-öğrenmenin yükselişi ile beliren ihtiyaç. G. T. Uğur Demiray, G. Telli Yamamoto, ve D. Uğur içinde, *Türkiye’de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar-III*, (s. 1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 85-124.
- Bozkurt, A., ve Sharma, R. C. (2020). Normal, yeni normal ve sonraki normalde eğitim: Geçmişten gözlemler, bugünden içgörüler ve geleceğe yönelik projeksiyonlar. *Asya Uzaktan Eğitim Dergisi*, 15.
- Canpolat, U., ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 74-109.

- Cantürk, G., ve Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi* , 1-37.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 693-712.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştıma yöntemleri*. (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çaldağ, Y., Bayırlı, R., ve Altay, A. (2004). Muhasebe doktora programlarının etkinliğinin artırılması. *XXIII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu* (s. 19-23). Antalya: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Muhasebe Enstitüsü.
- Çalışkan, H. (2001). Online (çevrimiçi) eğitim ve işbirliği takımlarına dayalı öğrenme. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 187-198.
- Çivril, H., Aruğaslan, E., ve Özkara, B. Ö. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 39-59.
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi. *XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*. İstanbul.
- Çobanoğlu, N., ve Gökarp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin meteforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 279-295.
- Çokyaman, M., ve Ünal, M. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin COVID-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1684-1715.
- Çukacı, Y. C., ve Elagöz, İ. (2006). Muhasebe derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri ile öğrenme stillerinin ilişkisinin ortaya konulması ve Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi’nde bir uygulama. *D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi*, 147-164.

- DaSilva, L. A., ve Midkiff, S. F. (2000). Leveraging the web for synchronous. In *International Conference on Engineering*, 14-18.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 203-212.
- Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 273-292.
- Demir, M. (2013). Muhasebe dersinde öğretilen konuların/yöntemlerin tercih edilme düzeyi: Sivas ilinde bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 173-200.
- Demir, Ö., ve Narlıkaya, Z. (2020). COVID-19 salgını sürecinde muhasebe ve finans derslerini alan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının araştırılması. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 2894-2904.
- Driscoll, M. (2002). *Blended learning: Let's get beyond the hype*. E-learning magazine: <http://www.elearningmag.com/elearning/article/articleDetail.jsp?id=11755> adresinden alınmıştır
- Erfidan, A. (2019, Ocak). Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Erol, M., ve Erkan, G. (2008). Lisans düzeyinde muhasebe eğitimi alan öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik biga iktisadi ve idari birimler fakültesinde bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 284-301.
- Ersanlı, K., ve Uysal, E. (2015). Belirsizliğe karşı tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 46-53.
- Esin, Ç. (2011). Narrative analysis approaches. In N. Frost (Ed.), *Qualitative research methods in psychology: Combining core approaches*, (s. 92-117). McGraw-Hill Education.
- Ezin, Y. (2021). COVID 19 sürecinde üniversitelerde uzaktan muhasebe eğitiminin SWOT analiz tekniği ile değerlendirilmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 73-90.

- Fidan, M. (2021). Mutlu çevrimiçi okul. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 149-171.
- Gonca Telli Yamamoto, D. A. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 25-34.
- Güçlü, N. (2017). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. S. B. Galip Yüksel içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 47-87). Ankara: Pegem.
- Gülbahar, Y. (2021). *E-öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüzalp, C. (2022). Web 2.0 Tenolojileri ve Eğitim. S. Karatabak içinde, *Eğitim ve Bilim* (s. 23-36). İstanbul: Efeakademi Yayınları.
- Hatunoğlu, Z. (2006). Muhasebe eğitiminde bilgi teknolojisi kullanımının sunum etkilerinin tespitine ilişkin bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 190-200.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., ve Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. 16 Ocak 2022 tarihinde <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden alınmıştır.
- Holmberg, B. (2022). *BTÖ 305 Uzaktan Eğitimin Temelleri*. 23 Ocak 2022 tarihinde http://www.bto305.hacettepe.edu.tr/2003guz/ue_kuramlar/etkilesim_ve_iletisim_kurami.htm adresinden alınmıştır.
- İbicioğlu, H., ve Antalyalı, L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkân, algı, motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırılmalı bir uygulama . *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 325-338.
- İlgaz, H., ve Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması . *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 27-34.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaçan, A., ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına genel bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 1-21.

- Kapucu, N. K., ve Adnan, M. (2018). Uzaktan öğretimde çevrimiçi eğitim başarılarının değerlendirilmesi. *Journal of Education*, 7-20.
- Kara, Y., ve Yeşilyurt, S. (2007). Hücre bölünmeleri konusunda bir ders yazılımının öğrencilerin başarısına, kavram yanlışlarına ve biyolojiye karşı tutumlarına etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41-49.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 209-224.
- Karakuş, N., ve Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Uzaktan eğitime yakından bakış: Bir metafor çalışması. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 44-62.
- Karaman, S., ve Kurşun, E. (2020). *Uzaktan Öğretimde Canlı Ders Uygulama İlkeleri ve Örnekleri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karyağdı, N. G. (2020). COVID-19 salgın döneminde muhabe ve finans grubu dersleri veren akademisyenlerin, uzaktan eğitimde yaşadığı sorunların incelenmesi: BEU örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 1253-1275.
- Kavuk, E., ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 55-73.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kazu, İ. Y., Bahçeci, F., ve Yalçın, C. K. (2021). Öğretmenlerin koronavirüs pandemisi döneminde verdikleri uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 701-715.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47-72.
- Kolburan Geçer, A. (2010). Teknik öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme dersine yönelik deneyimleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-25.

- Koşar, E., ve Yüksel, S. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Öğreti Yayınevi.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 293-322.
- Kurnaz, E. (2019). Muhasebe eğitimi alan lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 237-254.
- Kurt, K., Kandemir, M. A., ve Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 88-103.
- Kutlu, H. A., Tazegül, A., ve Eryıldırım, Y. (2014). Sayısal çağda alternatif öğretme öğrenme yaklaşımların muhasebe eğitiminde uygulanabilirliği: Kafkas, Ardahan ve Atatürk Üniversitesi örneği. *Muhasebe ve Denetim Bakış*, 19-38.
- Kutlu, H., ve Öztürk, H. A. (2017). Muhasebe eğitiminde teknoloji kullanılmasına öğrencilerin bakışı: Kafkas Üniversitesinde bir araştırma. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 781-799.
- MEB. (2020, Nisan 6). *Canlı sınıf yazılımlarına ilişkin açıklama*. <http://www.meb.gov.tr/canli-sinif-yazilimlarina-iliskin-aciklama/haber/20654/tr> adresinden alınmıştır.
- MEB1. (2020, Ocak 27). *Muhasebe ve Finansman Alanı Çerçeve Öğretim Programı*. <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/ogretim-programlari-materyalleri> adresinden alınmıştır.
- MEB2. (2022, Ocak 27). *Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü*. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB3. (2022, Ocak 28). *Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okullara Yerleşim Süreci*. https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/photos/2020/02/05/metgem_2020_8sinif_tanitimlari_5e3ad105d345c.pdf adresinden alınmıştır.

- MEB4. (2020, Haziran 19). *Sayılarla Uzaktan Eğitim*. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3064> adresinden alınmıştır.
- MEB5. (2018, Kasım). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Genel Görünümü*. <https://mtegm.meb.gov.tr/www/turkiyede-mesleki-ve-teknik-egitimin-gorunumu-raporu-yayimlandi/icerik/2203> adresinden alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Metin, M., Gürbey, S., ve Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen . *MM-Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* , 66-89.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal*, 1-7.
- Moore, M., ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A Systems View of Online Learning*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Muğan, Ş. C., ve Akman, N. H. (2004). “Muhasebe eğitiminde öğretim ve öğrenim yöntemleri ile ders başarısı arasındaki ilişki: Pilot çalışma. 23. *Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu* (s. 1-19). Antalya:İstanbul Üniversitesi.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 22-36.
- OECD. (2020). *Eğitim kesintiye uğradı – eğitim yeniden inşa edildi: PISA'dan öğrenme için dijital araçların mevcudiyeti ve kullanımına ilişkin bazı görüşler*. <https://oecdeditoday.com/coronavirus-education-digital-tools-for-learning>. adresinden alınmıştır.
- Özarslan, Y., ve Ozan, Ö. (2014). Yükseköğretimde uzaktan eğitim programı açma sorunsalı. *XIX. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri* (s. 89-89). İzmir: Yaşar Üniversitesi.

- Özdemir, E. (2003). Muhasebe eğitiminde karşılaşılan güçlükler ve muhasebecilik mesleğinin sorunları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı.
- Özdoğan, A. Ç., ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 13-43.
- Özkaraca, O. (2005). İnternet tabanlı güç elektroniği eğitimi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, E., ve Fındık, H. (2016). Türkiye’deki muhasebe eğitiminin uluslararası muhasebe standartları ile uyumlaştırılması sürecinde karşılaşılan adaptasyon problemlerinin muhasebe alt kültür değerleri çerçevesinde tartışılması. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi* , 241-256.
- Öztürk, M. (2019). *Uzaktan eğitim ile muhasebe eğitimi*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Romiszowski , A. (2004). How’s the E-learning baby? Factors leading to success or failure of an educational technology innovation. *Educational Technology*, 5-27.
- Saban, A. (2008). Okula İlişin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 459-496.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 461-522.
- Sakallı, Ü. (2019). Mesleki ve teknik anadolu liselerinde verilen muhasebe eğitiminin türkiye muhasebe standartları (tms/tfrs) ile uyumluluğunun sağlanması ve bu lise türünde görev yapan muhasebe ve finansman öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saykırılı, A. (2019). Etkileşim eşdeğerliği kuramı: alanyazındaki araştırmalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 92-104.

- Seferoğlu, S., Demirel, ö., ve Yağcı, E. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve materyal Geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Serçemeli, M., ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve muhasebe eğitime yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 262-288.
- Serçemeli, M., ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitime yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 40-53.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and sage*.
- Simonson, M., Smaldino, S. E., Albright, M., ve Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education (fourth edition)* . Boston: Pearson Education, Inc.
- Söylemez, N. H. (2020). Covid 19 Bağlamında Uzaktan Eğitim ile İlgili Yapılan Bazı Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 625-642.
- Şaban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 459-496.
- Şahin, B. (2020). Salgın döneminde yürütülen çevrimiçi eğitim faaliyetleri: tespit ve öneriler raporu. *Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 99-101.
- Şengel, S. (2011). Türkiye’de muhasebe meslek elemanı talebi üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi* , 167-180.
- Şeren, N., Tut, E., ve Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümüöğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies - Education*, 4507-4524.
- Taşdemir, E. (2020). Muhasebe eğitiminde öğrenme ve öğretme yöntemleri. *yüksek lisans tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Telli, S. G., ve Altun, D. (2021). Coronavirus pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 90-107.

- Turgut, T. ve Okur, S. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde ortaya çıkan yeni bir kavram: Zoom yorgunluğu. *İnsan ve Toplum*, 2-26.
- Türk Dil Kurumu. (2021, Haziran10). TDK: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır
- UNESCO. (2020). *Eğitim: Kesintiden iyileşmeye*.
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. adresinden alınmıştır
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- UZEM. (2022, Ocak 5). *Harmanlanmış ve Hibrit Öğrenmeye Genel Bir Bakış*. Balıkesir Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi:
<https://uzem.balikesir.edu.tr/harmanlanmış-ve-hibrit-ogrenmeye-genel-bir-bakis/>
adresinden alınmıştır.
- Ünsal, A. (2021). COVID 19 pandemi döneminde çevrimiçi muhasebe eğitiminin ZOGA analizi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 451-470.
- WHO. (2020). *World Health Organization: Coronavirus* . <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-2019-novel-coronavirus>. adresinden alınmıştır.
- Yamamoto, G. T., ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 25-34.
- Yaşlıca, E. (2020). Sanal sınıf ortamında etkileşimli öğretim materyalinin başarıya ve tutuma etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39-56.
- Yavuz, M. S. (2021). Üniversite öğrencilerinin Covid-19 sürecinde çevrimiçi eğitime ilişkin tutum ve niyetlerinin tespiti: Teknoloji Kabul Modeli çerçevesinde bir araştırma . *Yükseklisans Tezi*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. O., ve Aytuğ, S. (2011). Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının, Uzaktan Eğitimde Etkileşim ve İletişim Üzerine Görüşleri. *Akademik Bilişim '11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 469-479). Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., ve Arın Yılmaz, D. (2020). Farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilere verilen uzaktan eğitim hizmetinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 477-503.
- Yunusoğlu, M. K. (2003). Budist Türk çevresi eserlerinde metafor. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Zırhlıoğlu, Ç. (2006). Türkiye genelinde ve bölgeler arasında bilgisayar kullanımı ve uzaktan eğitim ile ilgili istatistiksel analiz. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.

