UZAKTAN EĞİTİMDE GÜNCEL SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Editör

Prof. Dr. Mehmet Hakan TÜRKÇAPAR

ASBÜ YAYINLARI

UZAKTAN EĞİTİMDE GÜNCEL SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Editör:

Prof. Dr. Mehmet Hakan TÜRKÇAPAR

Editör Kurulu:

Dr. Öğr. Üyesi Ali DURDU

Öğr. Gör. Mahmut Sami YİĞİTER

Öğr. Gör. Mehmet ŞEN

Öğr. Gör. Fatma DOĞAN

Öğr. Gör. Onur ERKAN

Yayın Tarihi: Mart 2022

Yayın Sertifika No: 48453

ISBN: 978-605-71422-0-7

Bu kitabıın bütün hakları saklıdır. Yayınevinin yazılı izni olmaksızın, kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltımı ve dağıtımı yapılamaz, kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Bu kitapta yer alan bölümler Uluslararası Uzaktan Eğitim Kongresi'nde (IDEC-2021) sunulmuş bildirilerin tam metinlerinden oluşmaktadır. Tüm kitap bölümleri hakem incelemesi sürecinden geçirilmiştir. Bu yayında yer alan yazılarda öne sürülen görüşler yazarların kişisel görüşleridir; yazılar ile ilgili her türlü sorumluluk yazarlara aittir.

İrtibat

Mail: idec@asbu.edu.tr

Telefon: +90 312 596 44 44 - 45

Adres: Hükümet Meydanı No:2 06050 Ulus, Altındağ/ANKARA

İÇİNDEKİLER

Uluslararası Uzaktan Eğitim Kongresi Açılış Konuşması

Prof. Dr. Musa Kazım ARICAN, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Rektörü.....2

Yeni Normalde Türkiye'de Yükseköğretim ve Uzaktan Eğitim

Prof. Dr. Naci GÜNDOĞAN, Yükseköğretim Yürütme Kurulu Üyesi……4

Davetli Konuşmacılar……...……7

Acil Uzaktan Öğretim Sürecinde Teknolojik Altyapı ve Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitim Durumları

Okşan ÇOBAN, Doç. Dr. Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU……...11

Öğretmenlerin Pandemi Kaygılarının, Uzaktan Eğitimden Memnuniyetleri ve Tutumlarının Etkileşimi Üzerine Bir Araştırma

Hasan DİLEK, Prof. Dr. Kahraman ÇATI…...…….…….....26

Dijital Okuryazarlık Bağlamında Yedinci Sınıf Türkçe Dersleri

Meltem ÇETİNKAYA…….……50

Covid-19 Salgınının Eğitime, Sosyal ve Bireysel Hayata Olumlu Yönde Etkilerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Yılmaz SARIER……...…69

A Comparative Evaluation of the Community of Inquiry Model with the Findings of 2020 Distance Education Report by Turkish Quality Assurance Council of Higher Education

Mehmet Akın BULUT……86

Uzaktan Eğitim Sürecinde Kişisel Verilerin İşlenmesi Sorunu

Arş. Gör. Muradiye ÇEVİKÇELİK……...…94

Covid-19 Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitime Yönelik Twitterda Yapılan Paylaşımlar Üzerine Bir Araştırma

Dr. Hale Nur GÜLER……..……...103

Pandemide Uzaktan Tıp Eğitiminin Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi: Türkiye Deneyimi

İnt.Dr. Arda Talha ARIKAN, İnt.Dr. Emine Miray KOÇ ve Prof. Dr. Göksel ALTINIŞIK ERGUR……116

Uzaktan Eğitimde Bilgisayar Destekli İçerik Sunum Araçlarının Kullanılması: Eğiticiler Açısından Bir Durum Tespiti

Dr. Öğr. Üyesi Atila BOSTAN, Dr. Öğr. Üyesi Hasan Umut AKIN……..…….133

Bir Vakıf Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğretim Elemanlarının Zorunlu Uzaktan Eğitim Sürecinin Gerekleri Konusunda Farkındalıklarının Değerlendirilmesi

Pınar BOSTAN, Didem ELİTEZ ve Nilgün SARP…….……..146

Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Dr. Öğr. Üyesi Tuğra KARADEMİR COŞKUN, Dr. Öğr. Üyesi Ozan FİLİZ……..…..154

Salgın Sürecinde Çevrimiçi Eğitim Faaliyetlerinin Kişisel Verilerin Korunması Hukuku Açısından İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin GÜLLÜOĞLU ve Av. Emin Hamdi UYSAL……...170

Web Tabanlı Test Uygulamasının Yönetimi: Açık Öğretim Okulları Örneği

Mehmet DURNALI……..……183

COVID-19 Pandemisi Uzaktan Eğitimi İhtiyaç Analizi

Dr. Öğr. Üyesi Murat MERİÇELLİ……187

Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Engellerin Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenleri Açısından Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Üyesi Hüsamettin ERDEMCİ, Dr. Öğr. Üyesi Mithat ELÇİÇEK ……..199

Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Dr. Tuğba İNCİ……...……206

VUCA Dünyasında Finlandiya'da Uzaktan Eğitimde Yabancı Dil Öğretimi

Özge ACIOĞLU……..……215

Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Uygulamaları ve Değerlendirme Yöntemlerinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Umut AKIN, Dr. Öğr. Üyesi Atila BOSTAN……...……224

Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Öğr. Gör. Fatma DOĞAN, Öğr. Gör. Onur ERKAN, Öğr. Gör. Mehmet ŞEN ve Öğr. Gör. Mahmut Sami YİĞİTER……..……235

Covid-19 Salgınında Uzaktan Eğitim Sürecinde Ön Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Uygulamalı Derslerde Yaşanan Zorluklar

Öğr. Gör. Dr. Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ, Öğr. Gör. Evrim ÇEVİK…….……..245

Bütünleştirme Eğitimine Tabi Olan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Süreci

Dr. Recep POLAT…….……..254

Uzaktan Eğitim Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Okula Aidiyetleri

Öğr. Gör. Dr. Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ, Öğr. Gör. Evrim ÇEVİK……..263

Ortaokul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecini Analizleri

Ümit DEMİR ve Dr. Recep POLAT…….…….……..270

Yükseköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Dair Görüşlerinin İncelemesi

Öğr. Gör. Mahmut Sami YİĞİTER, Öğr. Gör. Mehmet ŞEN, Öğr. Gör. Onur ERKAN ve Öğr. Gör. Fatma DOĞAN……..280

Özel Eğitim Alanında Pandemi Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitim ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi

Ali KURT ve Dr. Öğr. Üyesi Meltem KURTOĞLU ERDEN……..293

Yükseköğretimde Kullanılan Video Konferans Uygulamalarının Sanal Sınıf Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Gör. Kemal ŞAHİN, Nülüfer GÜZEL, Öğr. Gör. Dilek YÖRDEM ve Özgür ÖZSOY ……309

Covid-19 Sürecinde Uzaktan İşlenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Dr. Veysel Karani ALTUN…….320

Zorunlu Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevrimiçi Öğrenme Ortamların Tasarım Kriterleri: Bir Delfi Çalışması

Dr. Öğr. Üyesi Mithat ELÇİÇEK……329

Bedenin Geride Bıraktığı Boşluk: Uzaktan Eğitim Sürecinde Beden Ve Mahremiyet Sorunu

Dr. Öğr. Üyesi Harun GEÇER……...…336

Uzaktan Eğitim Sürecinde Bilgisayar Destekli Harita Üretimi (QGIS ve Kartografik Tasarım) Eğitimi ve Sonuçları

Arş. Gör. Mustafa HÜSREVOĞLU, Prof. Dr. İsmail Bülent GÜNDOĞDU ve Prof. Dr. İbrahim Öztuğ BİLDİRİCİ ……345

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenme Koşullarındaki Değişimlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dr. Dilek KIRNIK……...……356

Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapılan Özel Eğitim Webinarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dr. Dilek KIRNIK ……...…365

Uzaktan Öğretimde Kullanılan Web Araçlarında Veri İhlalleri

Esma ÇUKURBAŞI ÇALIŞIR, Eralp ALTUN…….……372

Öğretmen Özerkliğinin Öğretmenlerde Mesleki Hazza Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Ömer KAVAK, Doç. Dr. Türker KURT……..……378

Açılış Konuşmaları

ULUSLARARASI UZAKTAN EĞİTİM KONGRESİ AÇILIŞ KONUŞMASI

Prof. Dr. Musa Kazım ARICAN
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Rektörü

Yükseköğretim Yürütme Kurulu Üyesi Kıymetli Hocam,

Değerli Hocalarım, Değerli Katılımcılar,

Sevgili Öğrenciler,

Hepinizi öncelikle selamlıyorum. 2019 yılı sonlarında başlayan küresel Covid19 salgını ile birçok alanın hızlıca işin içine girdiği uzaktan öğretim uzaktan etkileşim uzaktan iletişim süreçlerini biz de Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi olarak çok yakından hissettik. İlk olarak 2020 yılı mart ayında Yükseköğretim kurulumuzun da aldığı kararla uzaktan öğretime geçmiştik. Biz de çok hızlıca bu sürece adapte olduk ve bu bağlamda da uzaktan eğitim merkezimiz ASBÜ uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezimizi kurduk. ASBUZEM üç yarı yıl sürdürmüş olduğumuz uzaktan öğretimimizin de alt yapısını oluşturdu. Tabi sosyal bilimler üniversitesi olmakla ve sosyal alanlarla ilişkisi olmakla beraber teknik alt yapılarımızı en iyi şekilde kullandık. Hatta bu süreçlerdeki modüllerimizi de arkadaşlarımızın destekleri ile yazılımlarını açık kaynaktan alarak tesis ettiği bir modeli de kendi modelimizde gerçekleştirmiş olduk. Tabi bununla yetinmedik. Bu süreçleri en iyi şekilde nasıl kullanabileceğimizi, uzaktan öğretimin tüm boyutlarını en ince ayrıntısıyla; ders içerikleri, ders teknikleri, ölçme ve değerlendirme alanlarında hocalarımızın en iyi şekilde faydalanmasını sağladık. Bu süreçte uzaktan eğitimin kapsamlı bir şekilde ele alınmasının zaruretini görmüş olduk.

Üç yarıyıl uzaktan öğretim ile yaşarken yeni normalleşmeler olmakla beraber artık hayatımıza giren uzaktan öğretimin bir parçası olarak göreceğimiz süreçleri kaçınılmazdır. Nitekim şu anda da Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi olarak biz yüzde altmış yüz yüze ve yüzde kırk uzaktan hibrit modeli Yükseköğretim Kurulu'nun önerdiği şekli ile çalıştık. Yaz döneminden itibaren ders bazlı olarak %40'a kadar derslerimizi uzaktan olacak şekilde planladık. Bununla beraber yüz yüze olan derslerimiz için de biz hemen hemen tüm dersliklerimize dersin aynı anda senkron olarak verilebileceği bir sistem geliştirdik ve dersliklerimizde aktif olarak kullanmaktayız. Öğrencimiz kendini iyi hissetmediğinde veya hasta olduğunda ya da hocamız böyle bir sorun yaşadığında, yüz yüze yapılan dersin aynı anda online olarak da izlenebildiği bir sistemi şu an üniversitemizde gerçekleştirmiş durumdayız. Sınıf ortamımızı hem yüz yüze hem de online olacak şeklinde akıllı tahtalar ve kamera sistemleri ile yani hibrit modeli ile yürütüyoruz. Tabi tüm bunları yaparken bu işin kısa, orta ve uzun vadede kalıcılığını nasıl gerçekleştirebiliriz ve bu süreçleri en verimli en etkili şekilde nasıl kullanabiliriz? Aslında kongremizi de bu amaçla gerçekleştiriyoruz. Uluslararası uzaktan eğitim kongremizde bu tecrübenin tüm insanlığın bir tecrübesi olmasını, iyi örnekleri birbirimize paylaşacağımız, bizde olan örnekleri başka kültürlere aktarma, başka kültürlerdeki güzel örnekleri de alma amaçları ile bu kongreyi gerçekleştiriyoruz.

Sosyal bilimler alanında bu gelişen ve dönüşen dünyada, dijitalleşen dünyada, sosyal bilimler alanında biz nasıl yeni gelişmeler yakalayabiliriz, özellikle bu uzaktan öğretimin tüm süreçlerini en verimli şekilde nasıl kullanabiliriz bunu düşünüyoruz. Artık geleneksel öğretim modellerimiz değişiyor. Artık hoca merkezli, öğreten merkezlikten çıkan ve öğrenen merkezli bir sürece evriliyoruz. Tabi uzaktan öğretim sadece bir bilişim teknolojisi meselesi değil.

En iyi bilgisayara, en iyi internet alt yapısına, en iyi yazılıma sahip olmakla çözülecek bir mesele değil. Uzaktan öğretimde artık öğrenci merkezli ve buradaki süreçlerde de geleneksel süreçlerde farklı olarak ele alınacağını düşünüyoruz. Artık öğreticinin diksiyonu daha fazla önem kazanıyor, ders anlatımı ve dersi en verimli şekilde kullanma daha çok ön plana çıkıyor. Geleneksel öğretimdeki gibi dersi uzun uzun anlatmak değil, o tanımlı sürede en etkili ve en verimli şekilde dersi nasıl kullanacağız, öğrencinin dikkatini nasıl en yüksek düzeyde tutacağız, örnek modelleri, örnek anlatımları, öğrenciye verdiğimiz bilgileri kısa zamanda nasıl ölçeceğimizi de içeren, aslında uzaktan öğretimin akademik boyutu öne çıkmaktadır. Diğer bir deyişle uzaktan eğitim felsefesi, uzaktan eğitimin psikolojisi, uzaktan eğitimin sosyolojisi, uzaktan eğitimde materyal geliştirme, uzaktan öğretimin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, uzaktan öğretim pedagojisi konularını konuşmanın zamanı geldi ve geçiyor. Özellikle bizim bu üç yarıyılda karşılaştığımız en önemli hususlardan bazıları uzaktan verilen eğitimde ölçme değerlendirme nasıl yapılacak, orada katılımcı olarak kamerasını açmadan sadece isim olarak görüldüğü bir süreç değil. İşte tüm bunları en verimli ve en etkili nasıl kullanabileceğimiz ile ilgili artık akademik süreçleri en etkin şekilde konuşmamızın gerektiğini düşünüyoruz. Burada özellikle öğrenci merkezli olarak öğrenci olan kişilerin dikkat boyutu, öğrenme yani bilişsel süreçleri ve öğrendikleri nasıl ölçülecek, tüm bunları artık bu yeni gelişen durumlarla ilişki olarak konuşmamız gerekiyor. Geleneksel yöntemler artık rafa kalkıyor. Belki de bazı programlarımız bazı sertifika programlarımız, hatta lisansüstü programlar da yüz yüze gelmeden uzaktan öğretim süreciyle ilerletildiği süreçleri yaşayacağız. Uzaktan öğretimin avantajları olduğu gibi dezavantajları tabi ki var. Örneğin sınıf ortamında hocanın o minikleri refleksleri etkili oluyor ve dikkat süreleri de daha iyi oluyor. Bunlar da çok önemli. İşte burada geleneksel öğretimin avantajlarını kaybetmeden, uzaktan öğretimde de uzaktan öğretimin avantajlarını alırken dezavantajlarını da avantaja dönüştürmeliyiz. Süreçleri uzun uzun tartışmamız gerekiyor. Bu bizim için bir başlangıç. Emeği geçen arkadaşlarımıza teşekkür ediyorum. Verimli bir kongre olmasını diliyorum.

* Bu metin IDEC-2021 açılış konuşmasından çözümlenmiştir.

Uluslararası Uzaktan Eğitim Kongresi

Youtube Yayını

Link: https://youtu.be/A2bNjHGa10g

YENİ NORMALDE TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM VE UZAKTAN EĞİTİM

Prof. Dr. Naci GÜNDOĞAN

Yükseköğretim Yürütme Kurulu Üyesi

Değerli Rektörüm,

Çok Değerli Hocalarım,

Değerli Katılımcılar,

Yeni normal için söylenen bir söz: "Hiçbir şey eskisi gibi olmayacak!" Hayatın tüm alanlarında; eğitim hayatımızda, ticari hayatımızda, sosyal hayatımızda, araştırma-bilim hayatımızda hiçbir şey bir buçuk yıl öncesine dönmeyecek. Ancak bu sözü çok da olumsuz düşünmemek lazım. Yapmamız gereken bu yeni ortama uyum sağlamak. Bu kongrenin amacı da bizim için yeni normale bir hazırlık. Bu anlamda bu kongre, önemli bir değer üretecektir diye düşünüyorum.

Yeni normal dönemde özellikle yükseköğretimde neler yapmalıyız? Buna geçmeden önce bu dönemi biraz sorgulamak istiyorum. Geçtiğimiz 1,5 yıllık dönemde bir anda örgün öğretim kurumlarımız kapatılınca mecburen tüm dünyada olduğu gibi üniversitelerimizde de aynı şekilde uzaktan öğretime geçmek durumunda kaldık. Şunu da ifade etmek lazım uzaktan öğretim bu dönemde ortaya çıkmış bir şey değil. Uzaktan öğretimin 1700-1800'lü yıllara kadar uzanan çok uzun bir tarihi var.

Ülkemizde de özellikle 1960'lı yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nda, 1981 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin açılması ile uzaktan öğretim süreci başlamıştı. Ayrıca üniversitelerimizin birçoğunda %100 uzaktan öğretim programlarının yanında açık ve uzaktan öğretim fakültelerinin sunmuş olduğu lisans ve lisansüstü programlar da mevcuttu. Dolayısıyla uzaktan öğretimle pandemi ile birlikte tanışmadık sadece tüm eğitim sistemimize yansıması ve uzaktan eğitimde kullanılan araçların bir farkındalık yaratması pandemi ile birlikte oldu.

Eğitim öğretim kurumları kapatılınca uzaktan öğretim kullanılacak tek araç oldu ve bu bir fırsat yarattı. Özellikle ilköğretim, orta öğretimdeki çocuklarımız, gençlerimiz uzaktan eğitim aracını kullanarak eğitim imkanları devam ettirdiler. Bir taraftan da gençler arasında okullarımız kapatılmasın, uzaktan öğretim öğretici olmuyor, verimli olmuyor gibi birtakım eleştiriler geldi. Bunda bir doğruluk payı olmakla birlikte bizim yaşadığımız uzaktan öğretim, bildiğimiz uzaktan öğretim değil. Buna tüm dünyada "Acil Durum Uzaktan Eğitimi" denilmektedir.

Uzaktan eğitimle birlikte bazı temel sorunlar da ortaya çıkmıştır:

- Altyapı sorunları,
- Bazı öğrencilerin teknolojik araçlara ve internet erişimine sahip olmaması sorunu,
- Uzaktan öğretime uygun ders içeriklerinin eksikliği,

- Öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan öğretim konusundaki tecrübesizlikleri,
- Özellikle tıp, diş hekimliği, eczacılık ve mühendislik başta olmak üzere uygulama ağırlıklı programlarda
- yaşanılan sorunlar,
- Ölçme değerlendirme alanındaki sorunlar.

Yükseköğretimde rekabet kızışıyor sürece yeni aktörler dahil oluyor…

Pandemi öncesinde de yükseköğretime bir anlamda alternatif olarak görülebilecek birçok öğrenme platformları ve bazı teknoloji şirketlerinin ortaya koymuş oldukları yeni öğrenme yöntemleri ortaya atılmıştı ama pandemi süreci bunu daha görünür kıldı. Bunun yanında Huawei, Google, Microsoft, IBM gibi teknoloji şirketlerinin online derslerle vermiş olduğu sertifikalar birçok üniversitemizin vermiş olduğu diplomalardan çok daha kıymetli hale geldi.

"Öğreten" odaklı eğitimden "öğrenen" odaklı eğitime…

2019 yılında Amerika'da yapılan bir araştırmada, 2013 yılında yani pandemi öncesinde üniversite eğitiminin çok önemli olduğu düşünülürken ne yazık ki bu durum 6 yıllık süreç içerisinde %50 oranında düşüş göstermiştir. Yani şunu ifade etmek istiyorum yükseköğretime bakış algısı, eğer biz, geleneksel yöntemler ile devam edersek bu oran giderek artacaktır. Bundan dolayı üniversiteler, uzaktan eğitimi avantaja çevirmeye çalışıyorlar. Bundan dolayı önümüzdeki dönemde mutlaka geleneksel eğitimin yanında, yeni eğitim metotları ile harmanlanmış modeller kullanılması gerekli olacaktır. Bu bağlamda artık bizim kendimizi geliştirmemiz ve eğitim nereye yöneldiğine dikkat etmemiz gerekiyor. Bundan dolayı önümüzdeki dönemde "dijital dönüşüm" önem kazanacaktır. Bu kapsamda yüksek öğretim kurulu 2018 yılında ileriye dönük adımlar atarak pandemi öncesinden dijital dönüşüm projesini başlatmıştır.

"Hayat boyu öğrenmenin öneminin arttığı bir Yükseköğretime.."

Bir başka eğilim, hayat boyu öğrenmenin üniversiteler açısından önemi. Son yıllarda yurtdışından da birçok üniversite hayat boyu öğrenme merkezleri aracığıyla bir takım sertifika programları düzenlemeye başlamıştır. Ülkemizden de 15 yıl önce Anadolu Üniversitesi'nde bir program başlatmıştık; "Hayat bir diplomaya sığmaz" diyerek ikinci bir diploma imkânı sunduk. Buna benzer uygulamaları yapan üniversite sayımızda artıyor. Örneğin tıp eğitimi, mühendislik eğitimi almış bir kişi bunların yanı sıra edebiyat, tarih eğitimi alması insanı geliştiren bir şey. Bu anlamda uzaktan eğitim çok büyük katkı sunuyor. Bu anlamda hayat boyu öğrenmenin çok önemli olduğunu düşünüyoruz.

Tabii buradan uzaktan öğretim konusunda YÖK'ün yapmış olduğu uygulamalar var. Geçtiğimiz yıl salgınla ilgili yeni normalleşme kapsamında bir rehber hazırladık. Bu rehberde üniversitelere birtakım tavsiyelerde bulunduk. Uzaktan eğitimin, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılabileceği, yabancı öğrenciler ve diğer etkinlik ve toplantılar ile ilgili uzman görüşleri alınarak üniversitelere tavsiyelerde bulunuldu. Bu bağlamda mevzuatlar ile ilgili ciddi değişikler yapıldı ve üniversitelere ciddi bir ruhsat verildi. Bu noktada üniversitelere salgın döneminde derslerinin %40'ı kadarını uzaktan öğretim yolu verme imkânı sağlandı. Bu salgın

döneminde hocalarımız ve öğrenciler uzaktan öğretim araçlarını tanıdılar ve ilerleyen dönemlerde ciddi açımlarda olacaktır.

YÖK mevzuat düzenlemeleri yanı sıra son dönemde birçok proje hayata geçirdi. Bu geliştirilen projeler üniversitelere rehberlik etme, yol gösterme anlamına önemli projelerdi.

- Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi
- Uzaktan Eğitim Platformu Projesi
- YÖK Dersleri Platformu
- YÖK Anadolu Projesi
- YÖK Sanal Laboratuvar Projesi

Burada özellikle Sanal Laboratuvar projesinden bahsetmek gerekir. TÜBİTAK desteği ile geliştirilen projede laboratuvar ihtiyacı en yüksek olan iki ders belirlendi. Fizik ve Kimya dersleri için alanında uzman hocalarımızın katkıları ile konu anlatımı, deney uygulamaları ve değerlendirme başlıkları ile e-devlet entegrasyonlu olarak geliştirildi. Başlangıçta 18 üniversitemizin yararlandığı uygulamadan şu anda 48 üniversitemiz yararlanmaktadır. Bazı üniversitelerimiz malzeme konusunda, laboratuvar konusunda sorun yaşamaktalar. Bu noktada çok büyük destek sağlamış olduk. Daha önce de belirtildiği gibi burada YÖK üniversiteler rehberlik yapmaya çalışıyor. Benzer uygulamalarda üniversitelerimizin teknoparklarında geliştirilerek uzaktan eğitime katkı sağlayabilir.

Değişimler kriz ortamlarında gerçekleşiyor. Böyle bir salgın yaşanmasaydı uzaktan eğitime geçiş bu kadar hızlı olmayacaktı. Her şeyin özeti, yükseköğretimde yeni dönemi iyi okumak ve buna göre hazırlık içinde olmak gerekiyor. Yükseköğretim Kurulu da önümüzdeki dönemde üniversitelerimizin, özellikle uzaktan öğretim konusunda, önünü açacak. Gerek düzenlemelere gerek projelere imza atmaya devam edecektir.

* Bu metin IDEC-2021 açılış konuşmasından çözümlenmiştir.

Uluslararası Uzaktan Eğitim Kongresi

Youtube Yayını

Link: https://youtu.be/A2bNjHGa10g

Davetli Konuşmacılar

DAVETLİ KONUŞMACILAR

DISTANCE EDUCATION: A PEDAGOGY DURING COVID-19 PANDEMİC Prof. Dr. Irshad HUSSAIN The Islamia University of Bahawalpur, Pakistan	Link: https://youtu.be/TiT8mOKkzMQ Karekod:
UNDERSTANDING AND IMPLEMENTING INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY EDUCATION STANDARDS FOR STUDENTS, EDUCATORS AND SCHOOL LEADERS Doç. Dr. Olcay YAVUZ Southern Connecticut State University, USA	Link: https://youtu.be/L-SDG0NbMtE Karekod:
UZAKTAN EĞİTİMDE KİŞİSEL VERİLERİN KORUNUMU Dr. Öğr. Üyesi Yasemin GÜLLÜOĞLU Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye Av. Emin Hamdi UYSAL KVKK Uzmanı, Türkiye	Link: https://youtu.be/cgxu0PROCPg Karekod:
PANDEMİ DÖNEMİ VE SONRASINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI Doç Dr. Okan BULUT Alberta University, Canada	Link: https://youtu.be/KG7Z5UAtSXs Karekod:
ACTIVATING DISTANCE EDUCATION IN ALGERIA DUE TO THE SHADOW OF CORONA VIRUS-REALITY AND PROSPECTS Prof. Dr. Aissa MAIZA, Djelfa University, Algeria Dr. Soumia CHAKRI, Setif University, Algeria	Link: https://youtu.be/VIjVZl8jilY Karekod:

INTEGRATED PEDAGOGY IN EFL EDUCATION Prof. Dr. Hossein FARHADY Yeditepe Üniversitesi, Türkiye	Link: https://youtu.be/vAEfh3TySD8 Karekod:
E-LEARNING AND NEW ILLITERACY: THE RIGHT TO EDUCATION Prof. Dr. Paola TODINI E-Campus University, Italy	Link: https://youtu.be/FTDxB2rsSZI Karekod:
UZAKTAN EĞİTİMDE DİJİTAL EĞİTİM Prof. Dr. Onur KÖKSAL Selçuk Üniversitesi, Türkiye	Link: https://youtu.be/koAgXNGSH-M Karekod:
KAPANIŞ OTURUMU Prof. Dr. Mehmet Hakan TÜRKÇAPAR Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Rektör Yardımcısı, Türkiye Prof. Dr. İsmail ÇAKIR Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi Dekanı, Türkiye	Link: https://youtu.be/0fo2AFSNzPw Karekod:

TAM METİNLER

Acil Uzaktan Öğretim Sürecinde Teknolojik Altyapı ve Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitim Durumları

Okşan ÇOBAN[1*], Doç. Dr. Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU[2]

[1]*Barbaros Hayrettin Ortaokulu, İzmir/Türkiye*

[2]*Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İzmir/Türkiye*

[*]*(oksanuzunboylar@gmail.com)*

ORCID:0000-0003-3005-4491, ORCID: 0000-0002-8319-9822

Özet – Covid-19 pandemisi kısa bir süre içerisinde tüm dünyayı etkisi altına almış ve birçok alanı olumsuz etkilemiştir. Özellikle eğitim alanında olumsuz yansımalarını derinden hissettiren pandemi sürecinde ülkeler, öğrencilerin öğrenme kayıplarını en aza indirebilmek için acil uzaktan öğretim uygulamalarına geçiş yapmıştır. Bu doğrultuda uzaktan eğitim uygulamaları çözüm yolu olarak görülürken dezavantajlı durumdaki öğrenciler için de birçok sorunu beraberinde getirmiş ve bu durum uzaktan öğretimin verimliliğinin sorgulanmasına neden olmuştur. Bu çalışmada da acil uzaktan öğretim sürecinde teknolojik altyapı durumu ve dezavantajlı bölgede görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle dezavantajlı öğrencilerin eğitim durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş ve Siirt ili Eruh ilçesinde görev yapan 50 öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcılardan veri toplamak amacıyla nitel ve nicel soruların yer aldığı anket kullanılmış, elektronik ortam aracılığıyla elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlarda öğrencilerin neredeyse tamamının teknolojiye ve İnternete erişmede sorun yaşadığı, ailelerin uzaktan eğitim konusunda bilinçsiz olduğu ve bu nedenle öğrenciye destek konusunda yetersiz kalındığı, bu süreçte fırsat eşitsizliğinin daha çok öne çıktığı görülmüştür. Bunlar düşünüldüğünde uzaktan öğretim sürecinden orta düzeyde verim alındığı, yüz yüze eğitime geri dönüldüğünde başarı düşüklüğü, asosyallik, okul terklerinin artması, çocuk işçilik gibi sorunların baş gösterebileceği de elde edilen veriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler – Covid-19, uzaktan öğretim, pandemi, dezavantajlı öğrenciler, öğrenme kaybı

Technological Infrastructure and Learning Experiences of Disavantaged Students in Emergency Remote Teaching Process

Abstract – COVID-19 pandemic has taken the world by storm in no time and negatively impacted many fields. In the pandemic process, which has deeply evoked its negative reflections especially on education field, countries have turned to emergency remote teaching in order to minimize learning loss of students. In this respect, as distance learning practices are considered as a solution, it has brought along many problems for disadvantaged students and this has led to questioning the efficiency of distance education. Therefore; this study aims to determine the state of technological infrastructure and students' learning experiences according to the views of teachers who work in a disadvantaged region in the emergency remote teaching process. In this study, which was carried out by using descriptive research method, the participants were chosen by purposive sampling and 50 teachers who work in Eruh district in the city of Siirt were taken into the study group. A questionnaire which includes both qualitative and quantitative questions was used in order to collect data from the participants and the data, which were collected via electronic environment, were analysed by descriptive analysis technique. The results show that almost all the students have difficulty in reaching technology

and the internet, parents are insensible about distance education and for this reason there is inefficiency in student support, inequality of opportunity has come forward more in this process. Besides these, the distance education process is medium-level efficient, and when returning to face-to-face education problems such as increase in levels of low success, unsociability, drop-outs and child labour may appear, are also among the data gathered.

Keywords – Covid-19, distance learning, pandemic, disadvantaged students, learning loss

1. GİRİŞ

Covid-19 pandemisi her ne kadar sağlık alanı ile ilgili olarak görünse de çok kısa bir süre içerisinde birçok farklı alanı etkileyen bir kriz hâline gelmiştir. Vakaların artışı ile birlikte kısa zamanda dünya genelinde sosyal mesafenin artırılması, sosyal ilişkilerin ve seyahatlerin kısıtlanması, zorunlu veya gönüllü karantina uygulamaları gibi ülkelerin yönetimleri tarafından getirilen kısıtlamalar bireylerin yaşamında psikolojik, fiziksel ve sosyal yönden değişimler yaşanmasına sebep olurken, toplumsal yaşamda ise eğitim, ekonomi, sağlık gibi sektörlerde var olan düzenin yeniden ele alınmasını zorunlu kılmıştır (Dolmaz ve Metin, 2021) Özellikle kapanma uygulamalarının başlamasıyla eğitim alanında ciddi etkiler görülmüş ve öğretimin sürdürülebilmesi için tüm ülkeler çözüm arayışı içerisine girmişlerdir. Öğrenme kayıplarını en aza indirmek ve eğitim-öğretim sürecinin devamlılığını sağlayabilmek için birçok ülkede acil uzaktan öğretim sürecine geçilmeye başlanmıştır. Uzaktan eğitimin aynı anda birçok kişiye ulaşılması, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına imkân sağlaması, eşzamanlı ve eşzamansız öğrenme alternatifleri sunması, zamandan tasarruf sağlaması, erişilebilirliğinin kolay olması gibi birçok avantajı bulunmaktadır (Özlü, 2011; Seven, 2012; Tuncer ve Taşpınar, 2008). Sağladığı bu avantajlar acil uzaktan öğretim uygulamalarının bir çözüm yolu olarak görülmesine neden olurken dezavantajlı durumdaki öğrenciler için birçok problemi beraberinde getirmiş ve bu durum uzaktan öğretim uygulamalarından alınan verimin sorgulanmasına neden olmuştur. Sunduğu fırsatlar ve oluşturduğu sınırlılıklar, uzaktan eğitim sürecinde aktif rol oynayan eğitimcileri de farklı görüşlerde toplamıştır (Peterson, 2001). Bazı eğitimciler uzaktan eğitimin, eğitim sürecine katılamayan bireyler için önemli bir fırsat olduğunu, hayat boyu öğrenmeyi teşvik ettiğini ve çevrimiçi derslerin de geleneksel dersler kadar zengin ve doyurucu olabileceğini ifade etmiş, birbirinden çok farklı öğrenme tarzlarına sahip öğrencilerin uzaktan eğitimden fazlasıyla yararlandığını öne sürmüştür. Bunun aksine ise bazı eğitimciler uzaktan eğitimin, sadece öğretime odaklı ve tek taraflı olduğunu, öğrencilerin kendilerini yalıtılmış bir pozisyonda gördüklerini ve öğretmenlerinden yeterli geribildirimi alamadıklarını ifade etmiştir. Geleneksel eğitim süreçlerinde öğretmenleriyle çok daha kolay iletişim kurabilen ve geribildirim isteyen öğrencilerin uzaktan eğitimde bu etkileşimi devam ettiremediği de belirtilmiştir. Çevrimiçi dersler dışında da iletişimin e-posta ve dijital yollarla gerçekleşmesi nedeniyle öğretmen-öğrenci etkileşiminin kısıtlandığı ve öğrencilerin bu konudaki kaygılarının arttığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (Duffy vd., 2002).

Covid-19 sürecinde K-12 düzeyinde yaşanan sorunlar incelendiğinde, okulların kapalı olduğu süreçte İnternete erişim ve teknolojik olanaklardaki yetersizliklerin uzaktan öğrenmenin etkililiğini olumsuz etkilediğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Ek olarak; okulların kapalı olduğu süre uzadıkça öğrenme kaybının arttığı, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme eksikliği, motivasyon kaybı, internet ve bilgisayar eksikliği, fırsat eşitsizliği, etkileşim yetersizliği, teknik olarak yaşanan problemler, sosyalleşme eksikliği ve sürece

hazırlıksız olma gibi dezavantajların bulunduğu da ifade edilmektedir (Özdoğan ve Berkant, 2020).

Uzaktan öğretim sürecini uygulamasının teknolojik alt yapı gerektirmesi öğrencilerin dezavantajlı konumda yer almalarındaki en büyük etkenlerden biridir. Dünyadaki yaklaşık 830 milyon öğrencinin okul dışında kullanabildiği bir bilgisayara sahip olmadığı, bu öğrencileri %40'ından fazlasının ise erişebildiği bir İnternet bağlantısının bulunmadığı göz önünde bulundurulduğunda (UN Education Agency, 2020) uzaktan öğretim sürecinin dezavantajlı durumdaki öğrenciler üzerindeki etkisi sorgulanmaktadır. Bu çalışmada da acil uzaktan öğretim sürecinde teknolojik altyapı durumu ve dezavantajlı bir bölgede görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle dezavantajlı öğrencilerin eğitim durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Covid-19'un büyük etkisiyle uygulamaya geçilen acil uzaktan öğretim sürecinde dezavantajlı öğrencilerin teknolojik altyapı ve eğitim durumlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma yöntemi, herhangi bir durumu, olayı ve problemi detaylı bir şekilde tanımlamak, yorumlamak ve incelemek için kullanılan, ölçütler belirleyerek incelenen olayların ve değişkenler arasında ilişkinin varlığının ortaya konulduğu bilimsel bir yöntemdir (Kaptan, 1998).

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan yedisi açık uçlu olmak üzere toplam 21 maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Hazırlanan anket, çalışma grubuna elektronik form aracılığıyla ulaştırılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Siirt ili Eruh ilçesinde görev yapan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun betimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Betimsel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Erkek	30	60,0
	Kadın	20	40,0
Görev Yapılan Kademe Türü	İlkokul	6	12,0
	Ortaokul	43	86,0
	Lise	1	2,0
Eğitim Durumu	Lisans	49	98,0
	Yüksek Lisans	1	2,0
Görev Yapılan Yerleşim Türü	İlçe	48	96,0
	Köy	2	4,0
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	37	74,0
	6-10 yıl	8	16,0
	11-15 yıl	3	6,0
	16 yıl ve üstü	2	4,0
Uzaktan eğitimde kullanılan araç	Akıllı telefon	40	44,9
	Bilgisayar	44	49,4

	Tablet	3	3,4
	Televizyon	1	1,1
	Hiçbiri	1	1,1
İnternet erişimi	Evet	49	98,0
	Bazen	1	2,0
	Toplam	**50**	**100,0**

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya toplam 50 kişinin katıldığı görülmektedir. Katılımcıların %30'unu erkek, %20'sini kadın oluşturmakta, %43'ü ortaokul, %6'sı ilkokul, %2'si lise düzeyinde görev yapmaktadır. Ek olarak; katılımcıların %98'i lisans, %2'si yüksek lisans mezunu, %96'sı ilçede, %4'ü ise köyde görev yapmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyimleri incelendiğinde %74'ünün 1-5 yıl, %16'sının 6-10 yıl, %6'sının 11-15 yıl arasında, %4'ünün ise 16 yıl ve üstünde deneyime sahip olduğu elde edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların %49'u uzaktan öğretim sürecinde bilgisayar, %45'i akıllı telefon, %32'ü tablet, %1'i televizyon kullanmıştır. Katılımcıların İnternete erişim durumuna bakıldığında %98'inin İnternete erişimi olduğu, %2'sinin ise bazen erişim olanağı bulduğu görülmektedir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları amaçlar ışığında, katılımcıların görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Katılımcılara uzaktan eğitim sürecinden aldıkları verim sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Uzaktan Eğitim Sürecinden Aldıkları Verimin Dağılımı

		f	**%**
Uzaktan eğitimden alınan verim	Çok	1	2,0
	Hiç	14	28,0
	Orta	35	70,0
	Toplam	**50**	**100,0**

Tablo incelendiğinde katılımcıların %70'i uzaktan eğitimi orta derecede verimli, %2'si çok verimli bulurken %28'i hiç verimli bulmamıştır.

Katılımcılara sorulan "Görev yaptığınız bölgenin uzaktan eğitimde dezavantajlı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna katılımcıların tamamı "Evet" seçeneğini işaretleyerek görev yaptıkları bölgenin uzaktan eğitimde dezavantajlı olduğunu dile getirmiştir. Bu dezavantajların neler olduğu da sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Dezvantajları

		f	%
Dezavantajlar	Bilgisayar ve İnternet erişimi sorunu	50	100,0
	Ekonomik imkânsızlıklar	46	92,0
	Kalabalık aile	45	90,0
	Aile ilgisizliği	41	82,0
	Aile eğitim düzeyinin düşük olması	40	80,0
	Eğitime yeterince önem verilmemesi	30	60,0
	Coğrafi engeller	27	54,0
	Toplam	**50**	**100,0**

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitimde öğrencilerin; bilgisayar ve İnternet erişimi (%100), ekonomik imkânsızlıklar (%92), ailelerin kalabalık olması (%90) ve ilgisiz olması (%82) konularında oldukça dezavantajlı oldukları görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılara göre öğrenciler; ailelerinin eğitim düzeyinin düşük olması (%80), eğitime yeterince önem verilmemesi (%60) ve coğrafi engeller (%54) nedenleriyle de dezavantajlı olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcılara yüz yüze eğitime tekrar dönüldüğünde ne gibi sorunlarla karşılaşılabileceği sorulmuş ve elde edilen verilere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Yüz Yüze Eğitime Dönüşte Karşılaşılabilecek Sorunlar

		f	%
Sorunlar	Başarı düşüklüğü	48	96,0
	Asosyallik	30	60,0
	Eğitime devam oranının düşmesi	23	46,0
	Okuldan ayrılmaların artması	12	24,0
	Çocuk işçilerin artması	11	22,0
	Diğer	4	8,0
	Toplam	**50**	**100,0**

Tablo 4'te de görüldüğü gibi katılımcılar yüz yüze eğitime tekrar dönüldüğünde öğrencilerde başarı düşüklüğü olması (%96), asosyallik görülmesi (%60), eğitime devam oranında düşüş olması (%46), okuldan ayrılmaların artması (%24) ve çocuk işçilerin artması (%22) gibi sorunların görülebileceğini belirtmiştir.

Covid-19 süreci devam ederken eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulanma şekline yönelik görüşler de alınmış ve elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Covid-19 Salgını Döneminde Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Uygulanma Yöntemi Hakkındaki Görüşler

		f	%
COVID-19 sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulanma yöntemi	Yüz yüze	4	8,0
	Hem yüz yüze hem de uzaktan	17	34,0
	İsteyene yüz yüze isteyene uzaktan	6	12,0
	Tamamen uzaktan	21	42,0
	Fikrim yok	2	4,0
	Toplam	**50**	**100,0**

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların %42'si Covid-19 salgını döneminde eğitim öğretim faaliyetlerinin tamamen uzaktan, %34'ü hem yüz yüze hem de uzaktan, %12'si isteyene yüz yüze isteyene uzaktan, %8'i yüz yüze olacak şekilde yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların %4'ünün ise bu konu hakkında fikri bulunmamaktadır.

Katılımcılara Covid-19'un yaşamlarını nasıl etkilediği sorulmuş ve verilen yanıtlar incelendiğinde olumsuz etkilediği (n=33) bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu detaylı incelenmiş ve belirtilen olumsuz etkilerin psikolojik, sosyal ve eğitsel olmak üzere üç farklı biçimde ortaya çıktığı elde edilmiştir.

Covid-19 pandemisinin yaşamı psikolojik yönden olumsuz etkilediğine dair katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

> *"Monoton olan ilişkileri ve yaşamı çekilmez hale getirdi. Korku ve tedirginlik gibi jugulars üst seviyeye çikardı." Katılımcı görüşü-27*
>
> *"Her açıdan olumsuz etkiledi. İsteksizlik, ümitsizlik, maddi, manevi pek çok kayıp." Katılımcı görüşü-23*

Psikolojik olduğu gibi yaşamının sosyal yönden olumsuz etkilediğini Katılımcı-8, *"Sosyal açıdan yaşamımı kötü etkilediğini söyleyebilirim."* şeklinde ifade ederken Katılımcı-41 ise *"Sosyallik duygumuz tamamen köreldi. İhtiyaç dışında dışarı çıkamaz olduk."* ifadelerine yer vermiştir.

Eğitsel yönden yaşamın olumsuz etkilendiğine dair veriler incelendiğinde okulların kapanması, öğretmenlerin öğrencilerine ulaşamaması, birtakım iletişim sorunlarının baş göstermesi, velilerin ilgisizliği ve eğitimde fırsat eşitsizliği sorunlarının yaşandığı elde edilmiştir.

Katılımcılara uzaktan eğitim sürecinde ne gibi sorunlar, zorluklar yaşadığı sorulmuş ve ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorun ve Zorluklar

Tema	Kategori	f
Teknik Sorunlar	● Bağlantı sorunu	2
	● Dijital sistem yetersizliği	3
	● Dijital araçların yetersizliği	12
	● İnternete erişememe	17
	● Elektrik kesintileri	3
Aile Kaynaklı Sorunlar	● Aile ilgisizliği	8
	● Kardeş sayısı fazlalığı	2
	● Çocuğa yetersiz destek	2
Öğrenci Sorunları	● Derse katılımın düşük olması	18
	● Öğrenciye ulaşamama	11
	● Derse karşı ilgisizlik	4
	● Yetersiz iletişim	5
	● Öğrenci takibinin zorluğu	4
Eğitsel Sorunlar	● Öğretim sürecinin verimsizliği	10

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların uzaktan eğitimde yaşadıkları sorun ve zorlukları dört tema altında ve 14 kategoride ifade ettikleri görülmektedir. Uzaktan eğitimde yaşanan sorun ve zorluklardan teknik sorunlar bağlantı sorunu, dijital system yetersizliği, dijital araçların yetersizliği, İnternete erişememe ve elektrik kesintileri kategorilerinde incelenmiştir. Katılımcılar bağlantı sorunu yaşadıklarını ve dijiital sistemin yetersiz olmasını *"Bağlantı kopması, sistemin kaldırmaması." [Katılımcı-8]* ve *"Bağlantı problemleri ve uygunsuz eğitim koşulları" [Katılımcı-43]* ifadeleriyle belirtmiştir. Dijital araçların yetersiz olduğunu belirten katılımcı görüşleri ise şöyledir:

> *"Tablet bilgisayar ve telefon sayısının yetersizliği uzaktan eğitim sürecinin verimsiz geçmesine sebep oldu." Katılımcı görüşü - 5*
>
> *".....Bölgenin genel ekonomik düzeyinin düşüklüğü ile teknolojik imkanlara sahip olamaması, coğrafi şartlardan dolayı internet sıkıntıları vb. bunlar ders katılımını olumsuz etkileyerek verimli bir eğitim ortamı olusturamamak en büyük problem oldu." Katılımcı görüşü – 25*
>
> *"Öğrencilerin teknolojiye ulaşım imkanları kısıtlı, çocuk sayısı fazla olduğu için cihaz yeterli olmuyor...." Katılımcı görüşü-25*

İnternete erişim konusunda da sıkıntılar yaşanmış ve Katılımcı 12 bu durumu *"Evlerinde internet olmayan öğrenci çok fazla."* ifadeleriyle dile getirirken Katılımcı 34, *"...köylerde internet çekmediği için cihaz olsa bile katılım sağlanamıyor, ilçe merkezindeki tüm evlerde internet yok mobil paketler yeterli olmuyor...."* şeklinde belirtmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde elektrik kesintilerinin yaşanması da bu süreçte karşılaşılan zorluklar arasında yer almaktadır.

Acil uzaktan eğitim uygulaması sürecinde öğrenci ailelerinden kaynaklı sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu sorunlar aile ilgisizliği, kardeş sayısının fazla olması ve çocuklara yeterli derecede destek olunmadığı şeklinde bulgulanmıştır. Aile konusunda sorunlar ve zorluklar yaşadığını belirten Katılımcı-5, *"İlgisiz aileler ve bir evde aynı kademede birden fazla öğrenci olmasından dolayı ……. uzaktan eğitim sürecinin verimsiz geçmesine sebep oldu."* ifadelerine yer verirken Katılımcı-18, *"Ailelerin bilinçsizliği ve ilgisizliği sebebiyle çocuklardan habersiz olmaları, kendi çocuklarına maddi ve manevi destek vermemeleri, çocukların imkanı varken derse ilgi göstermemeleri, kardeş sayısının fazla olmasıyla birinin derse girerken diğerinin derse girememesi, İnternet ve elektrik kesintisinin sürekli olmasından dolayı canlı bağlantıların kesilmesi, çocuklara ders çalıştırılması gerekirken sürekli iş yaptırılması gibi sorunlar yaşadık."* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Yine bu süreçte öğrenci kaynaklı sorunlar da yaşanmış, katılımcılar bu sorunlar konusunda şu ifadeleri kullanmıştır:

> *"Öğrencilerin derse katılımları ne yazık ki yetersiz." Katılımcı görüşü-8*
>
> *"Öğrenci katılımı ve ilgisi yok." Katılımcı görüşü-11*
>
> *"Öğrencilerin tamamının derse katılamaması, okul ortamından uzaklaşan öğrencilerin motivasyonunun düşmesi, öğrencilerle iletişim sürecinin yüz yüzeye göre verimli olmaması, ..., çocukların imkanı varken derse ilgi göstermemeleri, kardeş sayısının fazla olmasıyla birinin derse girerken diğerinin derse girememesi, ... gibi sorunlar yaşadık." Katılımcı görüşü-18*

Yaşanılan eğitsel sorunlar öğretim sürecinin yetersiz olması kategorisinde toplanmış ve Katılımcı-29, *"Eğitim materyalleri ve altyapı sorunlarının yanı sıra branşımda gözle görünür bir uzaktan eğitim rehberliği ne bakanlık tarafından ne de diğer kurumlar/kuruluşlar tarafından sağlanmadı."* yorumunda bulunmuştur.

Acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanılan bu sorunların çözümüne ilişkin katılımcı görüşlerine başvurulmuş ve elde edilen veriler Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7

Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	f
Destek faaliyetlerine ilişkin öneriler	● Aileye maddi destek sağlanması	9
	● Teknolojik imkân desteği	11
	● İnternet erişimi desteği	9
	● Alt yapı desteği	8
Eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin öneriler	● Eğitim materyallerinin zenginleştirilmesi	3
	● Rehberlik faaliyetleri	4
	● Eğitimde fırsat eşitliği sağlanması	3
	● Yüz yüze eğitime geçilmesi	7
Aileye ilişkin öneriler	● Ailenin bilinçlendirilmesi	9

Tablo 7 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde yaşanılan sorunların çözümüne ilişkin görüşlerin destek faaliyetlerine ilişkin, eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin ve aileye ilişkin öneriler olmak üzere üç temaya ayrıldığı görülmektedir. Destek faaliyetleri konusunda aileye maddi destek sağlanması teknolojik imkân desteği sunulması, İnternet erişimi ve alt yapı desteği sağlanması kategorileri ortaya çıkmıştır. Aileye maddi destek sağlanması konusunda Katılımcı-2, *"Belediyeler ve kaymakamlık tarafından maddi desteklerle halledilebilir.",* Katılımcı-33, *".....ekonomik yetersizliği olan ailelere yardım edilerek."* ve Katılımcı-49, *"Ekonomik desteklerle yapılabilir."* görüşlerinde bulunmuştur.

Teknolojik imkân desteği ile bu sorunların çözülebileceğini düşünen katılımcı görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

"Öğrencilere ücretsiz tablet sağlanması ..." Katılımcı görüşü-6

"Öğrencilere teknolojik destek sağlanarak ." Katılımcı görüşü-8

"Tablet ve İnternet erişiminin her evde olması ile sorun az da olsa çözülebilir." Katılımcı görüşü-23

İnternet erişimi desteği sunulması konusunda öneri sunan Katılımcı 23 bu görüşünü *"Tablet ve internet erişiminin her evde olması ile sorun az da olsa çözülebilir."* ifadeleriyle dile getirirken Katılımcı 32, *"Mümkün olduğunca imkanı olmayan öğrencilere ücretsiz internet ve tablet imkanı sağlanmalıdır. Telefon operatörleri eba zoom için GB tanımlamalıdır."* yorumunda bulunmuştur.

Alt yapı konusunda destek sağlanması gerektiğini düşünen Katılımcı 20, *"Aile eğitimi verilmeli, alt yapı çalışmaları yapılmalıdır."* yorumunda bulunurken, Katılımcı 44, *"Daha iyi bir eğitim ve elektrik bağlantısı oluşturulabilirse bu sorunlar ortadan kalkar."* ifadelerini kullanmıştır.

Eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili katılımcıların önerileri incelendiğinde yüz yüze eğitime geçilmesi (n=7), rehberlik faaliyetleri gerçekleştirilmesi (n=4), eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması (n=3), eğitim materyallerinin zenginleştirilmesi (n=3) önerileri ortaya çıkmıştır. Ek olarak bu sorunların çözümüne ilişkin aile ile ilgili önerilerde ailenin bilinçlendirilmesi (n=9) gerekliliği ön plana çıkmıştır.

Yüz yüze eğitime tekrar dönüldüğünde öğrenci, öğretmen ve yönetim açısından karşılaşılabilecek sorunlar konusunda katılımcı görüşlerine başvurulmuş ve elde edilen verilere Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Yüz Yüze Eğitime Dönüldüğünde Öğrenci, Öğretmen ve Yönetim Açısından Karşılaşılabilecek Sorunlar

Karşılaşılabilecek sorunlar	**f**
Uyum sorunu	24
Başarı düşüklüğü	16
Öğrenciler arasındaki bilgi düzeyi farkları	9
Motivasyon düşüklüğü	6
İletişim sorunları	5
Okula devamsızlık oranlarının artması	3
Öğretmen ve yöneticilerin iş yükünün artması	3
Asosyallik	2

Tablo 8'deki veriler doğrultusunda katılımcıların büyük bir bölümü (n=24) uyum sorunu yaşanabileceğini belirtirken, öğrenci başarılarında düşüklük görülebileceği (n=16), öğrenciler arasında bilgi düzeyi farklılıkları oluşacağı (n=9), motivasyon düşüklüğü görülebileceği (n=6), iletişim sorunlarının oluşabileceğini ifade etmiştir.

Yüz yüze eğitime tekrar dönüldüğünde oluşabilecek bu sorunların çözümü konusunda da katılımcılardan fikir alınmış ve ortaya çıkan veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Yüz Yüze Eğitime Dönüldüğünde Ortaya Çıkabilecek Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşler

Sorunların çözümüne ilişkin görüşler	**f**
Takviye kursları	9
Paydaş iş birliği	6
Yoğun ders temposu	5
Etkili iletişim	5
Psikolojik destek sağlanması	4
Aile desteği sağlanması	4
Sosyal etkinlikler	3

Tablo 9'da görüldüğü gibi katılımcılar yüz yüze eğitime tekrar dönüldüğünde bu sorunların takviye kurslarıyla (n=9), eğitim-öğretim süreci paydaşlarıyla iş birliği ile çalışarak (n=6), yoğun ders temposuna geçilmesiyle (n=5) ve etkili iletişim kurularak (n=5) çözülebileceğini belirtmektedir. Ek olarak öğrencilere psikolojik destek sunulması (n=4), ailenin desteğinin sağlanması (n=4) ve sosyal etkinlik uygulamaları (n=3) da bu sorunların çözümüne yönelik belirtilen diğer görüşler arasındadır.

Etkileri hâlâ devam eden Covid-19 sürecinin katılımcılara ne öğretti ya da ne hatırlattığı da sorulmuş ve tek bir kelime ile ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde her katılımcı üzerinde farklı etkiler oluşturduğu elde edilmiştir. Sağlık (n=9), tedbir (n=4), temizlik (n=4) ve çaresizlik (n=3) ifadeleri en çok öne çıkan kavramlar arasındadır.

4. TARTIŞMA

Covid-19 salgını, küresel düzeyde bir kriz durumu yaratmış ve bu krizden sağlık başta olmak üzere birçok alanın olumsuz etkilenmesine yol açmıştır. Bu olumsuz etkiler özellikle eğitim alanında görülmüş ve birçok ülkede yüz yüze eğitim uygulamalarına ara verilmiştir. Ara

verilen bu süre içerisinde eğitim-öğretimi sürdürebilmek ve öğrencilerin öğrenme kayıplarını en aza indirebilmek için farklı yöntem arayışı içerisine girilmiş ve çoğu ülkede acil uzaktan öğretim uygulamalarına geçiş yapılmıştır. Uzaktan öğretim her ne kadar çare olarak görülse de birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmiş, özellikle dezavantajlı durumdaki öğrencileri kötü etkilemiştir. Bu çalışmada da acil uzaktan öğretim sürecinde teknolojik altyapı durumu ve dezavantajlı bir bölgede görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle dezavantajlı öğrencilerin eğitim durumları belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinden orta düzeyde verim aldığı elde edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, bilgisayar ve İnternet erişimi, ekonomik olanaksızlıklar, ailelerin kalabalık olması, ailelerin çocuklarına karşı olan ilgisizliği, ailenin eğitim düzeyinin düşük olması, eğitime yeterince önem verilmemesi ve coğrafi engeller nedeniyle görev yaptıkları bölgeyi dezavantajlı olarak değerlendirmiştir. Bölgenin dezavantajlı olarak değerlendirilmesinde etken olduğu belirtilen bu dezavantajlar alanyazındaki çeşitli araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020).

Yüz yüze eğitime tekrar dönüldüğünde karşılaşılabilecek olası sorunlar da ele alınmış ve öğrencilerde başarı düşüklüğü ve asosyallik görülebileceği elde edilmiştir. Cheng ve Chau (2016) ‘da web tabanlı eğitimde sosyal etkileşimin rolü üzerinde durmuş ve web tabanlı eğitimde öğrenciler arasında sosyal bağ eksikliği ve düşük dayanışma, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini azaltabileceği ve düşük performansa ve yüksek yıpranma oranına sahip olabilecekleri bildirilmiştir. Öğrencilerin okula devam oranlarında düşüklük yaşanabileceği ve okulu bırakıp işe başlama nedeniyle çocuk işçilerin artabileceği de katılımcılar tarafından belirtilen diğer sorunlar arasındadır. Benzer bir sonuç UNESCO (2020) tarafından da elde edilmiş, okulların kapatılmasıyla erken evliliklerin, cinsel istismarların ve çocuk işçiliğin büyüyebileceği ortaya konmuştur.

Covid-19’un hâla devam etmesi eğitim-öğretim sürecinde hangi yöntemin kullanılması gerektiği tartışmasını da doğurmuş ve alternatif birçok yöntem üzerinde düşünülmüştür. Katılımcılarımız da bu konuda görüşlerini belirtmiş ve bu görüşlere göre tamamen uzaktan öğretim uygulanmasının ya da yüz yüze ve uzaktan öğretim uygulamalarının birlikte sürdürülmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Dolmaz ve Metin (2021) de benzer sonuçlar elde etmiş ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülüş biçimlerine ilişkin beklentilerinin farklılık göstermek kaydı ile evden ve uzaktan sürdürülmesi ile yüz yüze ve uzaktan karma biçimde yürütülmesi yönünde yoğunlaştığını ortaya koymuştur.

Katılımcıların Covid-19 sürecinden hem psikolojik, hem sosyal hem de eğitsel yönden olumsuz etkilendiği elde edilmiştir. Psikolojik açıdan incelendiğinde katılımcılarda endişe, tedirginlik ve bunalma gibi olumsuz etkilerin ortaya çıktığı görülmüş ve benzer sonuçlara Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi (2020)’nin Covid-19 ve eğitim durumunu ele aldıkları çalışmada da rastlanmıştır. Sosyallik açısından etkiler incelendiğinde de kapanmaların da etkisiyle dışarı çıkma etkinliğinin neredeyse yok denecek kadar az olduğu, sosyallik duygusunun körelmeye başladığı kaydedilmiştir. Bu bulguyu destekleyen birçok farklı çalışma da bulunmaktadır (Karataş, 2020; Simmons, 2020; Singh ve Singh, 2020). Olumsuz etkiler eğitsel açıdan değerlendirildiğinde öğrencilere ulaşmada sorun yaşanmış, iletişim eksiklikleri baş göstermiş, veliler süreçte oldukça ilgisiz kalmış ve eğitimde fırsat eşitsizliği daha çok gün yüzüne çıkmıştır. Alanyazında yer alan birçok araştırmada da bu sorunlara sıklıkla rastlanmıştır (Eğitim

İzleme Raporu, 2020; Odabaş, 2003). Özdoğan ve Berkant (2020) uzaktan öğretim sürecinin dezavantajlarını, ölçme ve değerlendirme eksikliği, motivasyon kaybı, internet ve bilgisayar eksikliği, fırsat eşitsizliği, etkileşim yetersizliği, teknik olarak yaşanan problemler, sosyalleşme eksikliği ve sürece hazırlıksız olma olarak sıralamış ve bu veriler araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşmüştür.

Tüm bu olumsuz etkilerle birlikte acil olarak uzaktan öğretim uygulamalarına geçilmesi teknik sorunların, aile kaynaklı sorunların, öğrenci sorunlarının ve eğitsel sorunların yaşanmasına neden olmuştur. Teknik açıdan özellikle bağlantı problemleri, dijital sistem ve araç yetersizliği, İnternete erişememe ve elektrik kesintisi gibi sorunlar görülmüştür. Benzer olarak uzaktan öğretim uygulamasında teknik sorunların yaşandığı birçok çalışma da bulunmaktadır (Marinoni, Land ve Jensen, 2020; Tadesse ve Muluye; 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Flack, Walker, Bickerstaff, Earle, Margetts, 2020; Schleicher, 2020). Uzaktan öğretim sürecinde ailenin ilgisiz kalması eğitim-öğretim sürecinde aile desteğinin önemli olduğunu bir kez daha hatırlatmıştır. Ayrıca ailede birden fazla okuyan kardeşin olması ve tüm bu çocuklara aile desteğinin yeterli düzeyde sağlanamaması aile kaynaklı sorunların oluşmasına neden olmuştur. Bu konuda Putra, Liriwati, Tahrim, Syafrudin ve Aslan (2020), evde öğrenmenin başlamasıyla öğretmenin rolünü velilerin üstlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sürecin en önemli yansıması şüphesiz öğrenciler üzerinde oluşmuş ve uzaktan öğretim sürecinde derse katılım oranları ve öğrencilerin derslere karşı olan ilgileri düşmüştür. Öğretmenler de öğrenciye ulaşma ve öğrencinin takibi konusunda sıkıntılar yaşamış ve öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kuramamıştır. Muhammed ve Kainat (2020) da öğretmen ve öğrencinin yüz yüze etkileşimi olmadığında iletişimde sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Tüm bu sorunlar öğretim sürecinin verimsiz olmasına neden olmuştur.

Acil uzaktan öğretim uygulamalarıyla eğitim-öğretim sürecinden verim alınabilmesi için bahsedilen sorunların çözümlenmesi gereklidir. Katılımcılar da bu konuda görüş bildirmiş ve destek faaliyetlerine, eğitim-öğretim faaliyetlerine ve aileye ilişkin birçok öneri kaydedilmiştir. Destek faaliyetleri kapsamında aileye maddi destek sağlanması, teknolojik imkân desteği sunulması, İnternete erişim imkânlarının artırılması ve alt yapıda iyileştirmelerin yapılması gerekliliği vurgulanmıştır. Arat ve Bakan (2014) da benzer olarak iletişim altyapısında yaşanan sıkıntıların uzaktan eğitimi etkilediğini, bu sebeple teknolojik altyapının sürekli iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Eğitimde kullanılan materyallerin zenginleştirilmesi, rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik adımların atılması ve yüz yüze eğitime tekrar geçilmesi eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili sorunların çözümünde etkili görülmüştür. Eğitim-öğretim sürecinin en önemli paydaşlarından biri olan aile konusunda da öneriler yer almış ve uzaktan öğretim konusunda ailenin biliçlendirilmesi gerekliliği belirtilmiştir.

2020-2021 eğitim-öğretim yılında pandeminin seyrine göre yüz yüze eğitime geçilmesi tartışmaları oluşmuş, kademeli ve seyreltilmiş bir şekilde yüz yüze eğitim uygulamasına geçiş yapılmıştır. Uzun bir aradan sonra yüz yüze eğitime geçilmesi öğrenci, öğretmen ve yöneticiler açısından sorunlar oluşma ihtimalini doğurmuştur. Öğrencilerde uyum ve iletişim sorunları, başarı, motivasyon düşüklüğü ve asosyallik görülmesi, öğrencilerin bilgi düzeyleri arasında farklılıklar oluşması, devamsızlık oranlarının artması, öğretmen ve yöneticilerin iş yükünün artması yüz yüze eğitime geçildiğinde karşılaşılabilecek olası sorunlar arasında yer almaktadır.

Takviye kursları, paydaşlar arasında iş-birliği, yoğunlaştırılmış ders programı ve sosyal etkinlikler bu sorunlar için çözüm olarak görülmektedir. Ek olarak; etkili iletişim kurulması, öğrencilere psikolojik açıdan desteklenmesi ve aile desteğinin sağlanması da yüz yüze eğitime geçildiğinde oluşabilecek sorunların çözümü için önem taşımaktadır.

Tüm alanlarda etkisini yoğun bir şekilde hissettiren Covid-19; sağlık ve temizlik kavramlarını ön plana çıkarırken tedbirli olmamız gerektiğini de bir kez daha hatırlatmıştır.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Acil uzaktan öğretim sürecinde teknolojik altyapı durumu ve dezavantajlı bir bölgede görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle dezavantajlı öğrencilerin eğitim durumlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar için öneriler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Uzaktan öğretim sürecinden orta düzeyde verim alınmıştır. Uzaktan öğretim sürecinden alınan verim, tüm sorunların birlikte ele alınmasıyla ve çözüme yönelik uygulamaların ivedi olarak gerçekleştirilmesiyle artırılabilir.
- Bilgisayar ve İnternet erişimi sorunu, ekonomik imkânsızlıklar, eğitime yeterince önem verilmemesi ve coğrafi engeller, uzaktan öğretim uygulanan eğitim bölgesini dezavantajlı kılmaktadır. Ek olarak eğitim-öğretim sürecinin en önemli paydaşlarından biri olan ailelerin de bu süreçte ilgisiz kalması, ailelerin kalabalık olması, ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşük olması gibi nedenler de bölgenin dezavantajlı olma durumunu etkilemektedir.
- Yüz yüze eğitime tekrar dönüldüğünde uzaktan öğretimin yansımaları hissedilecek ve öğrenciler başarı düşüklüğü ve asosyallik durumlarıyla karşılaşabilecektir. Bununla birlikte okula devam oranlarının düşmesi, okuldan ayrılmaların artması ve okuldan ayrılan öğrencilerin çalışmaya başlamasıyla çocuk işçiliğin artabileceği de öngörülen sorunlar arasındadır.
- Covid-19 salgının devam etmesiyle eğitim-öğretim sürecinde uygulanacak yöntemler tartışılmakta ve tamamen uzaktan öğretim veya hem yüz yüze hem uzaktan öğretimin birlikte uygulandığı yöntemler tercih edilmektedir.
- Covid-19 süreci bireyleri olumsuz etkilemiş ve bu etkiler psikolojik, sosyal ve eğitsel açıdan değerlendirilmiştir. Bu süreçte bireylerde psikolojik olarak tedirginlik, endişe, korku vb. duygular oluşurken kapanma uygulamalarının da etkisiyle bireyler evlere tamamen kapanmış, ihtiyaçları dışında dışarı çıkamama nedeniyle sosyal yaşamlarını olumsuz etkilenmiştir. Eğitsel açıdan incelendiğinde okulların kapanması, öğretmenlerin öğrencilere ulaşamaması, iletişim kopuklukları, velilerin ilgisizliği ve eğitimde fırsat eşitsizliği gibi sorunların yaşandığı elde edilmiştir.
- Acil olarak uzaktan öğretim sürecine geçilmesiyle teknik sorunlar, aile kaynaklı sorunlar, öğrenci sorunları ve eğitsel sorunlar da baş göstermiştir. Bağlantı sorunu, dijital sistemlerin ve araçların yetersiz olması, İnternete erişememe, elektrik kesintileri gibi etkenler bu süreçte en çok karşılaşılan teknik sorunlar arasındadır. Bu etkenler uzaktan öğretim sürecinde teknolojik altyapı yetersizliği olduğunun göstergesi olabilir.

- Ailenin eğitimdeki öneminin daha çok anlaşıldığı bu süreçte aile ilgisizliği, ailede bulunan kardeş sayısının fazla olması ve ebeveynlerin çocuklarına yeterli desteği sağlamaması gibi nedenler uzaktan öğretim sürecinde aile kaynaklı sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlarla birlikte öğrenci kaynaklı sorunlar da yaşanmaktadır. Bunları derse katılımın düşük olması, öğrenciye ulaşamama, derse karşı ilgisizlik, yetersiz iletişim ve öğrenci takibinin zorluğu şeklinde sıralamak mümkündür. Tüm bu nedenler uzaktan öğretim sürecinin verimsiz olmasına yol açmaktadır.
- Uzaktan öğretim sürecinde yaşanılan bu sorunların çözümüne ilişkin farklı öneriler bulunmaktadır. Bu öneriler destek faaliyetlerine ilişkin, eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin ve aileye ilişkin öneriler olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Aileye maddi destek sağlanması, öğrencilere teknolojik araç desteği sunulması, İnternet erişimi desteği ve altyapının güçlendirilmesi gibi öneriler destek faaliyetlerine ilişkin öneriler arasında yer almaktadır. Eğitim materyallerinin zenginleştirilmesi, rehberlik faaliyetlerinin uygulanması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve yüz yüze eğitime geçilmesi ise eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin önerilerdendir. Sürecin daha verimli atlatılabilmesi için velilere yönelik de bilinçlendirme çalışmaları yapılması gerekmektedir.
- Kademeli ve seyreltilmiş bir şekilde başlayıp tamamen yüz yüze eğitime geçtiğimiz bu dönemde uyum sorunu, başarı düşüklüğü, öğrenciler arasında bilgi düzeyi farklıları oluşması, motivasyon düşüklüğü ve iletişim sorunları yaşanabileceği öngörülmektedir. Ek olarak, okula devamsızlık oranının artması, yönetici ve öğretmen iş yükünün artması ve asosyallik de yüz yüze eğitime geçişle birlikte yaşanabilecek sorunlar arasındadır. Bu sorunlar ise takviye kurslarının yapılmasıyla, paydaşlar arasında güçlü iş birliği sağlanmasıyla, ders programlarının yoğunlaştırılmasıyla, etkili iletişim kurulmasıyla, öğrencilere psikolojik destek sağlayarak, aile desteğinin artırılmasıyla ve sosyal etkinliklere ağırlık verilmesiyle çözümlenebilir.

KAYNAKLAR

Arat, T. ve Bakan, Ö. (2014). Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 14* (1-2), 363-374 . Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11302/135148

Cheng, G. ve Chau, J. (2016). Exploring the relationships between learning styles, online participation, learning achievement and course satisfaction: An empirical study of a blended learning course. *British Journal of Educational Technology, 47*(2), 257-278.

Çakın, M., Külekçi Akyavuz, E. (2020). The Covid-19 process and its reflection on education: An analysis on teachers' opinions. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.

Çiçek, İ., Tanhan, A. ve Tanrıverdi, S. (2020). Covid-19 ve Eğitim. Milli Eğitim, 49(1), 1091-1104.

Dolmaz, M. ve Metin, Ö. (2021). Ebeveynlerin Gözüyle Covid-19'un Eğitim-Öğretim Sürecine ve Öğrencilerin Sosyal Hayatlarına Etkileri. *International Journal of Social Science Research, 10* (1), 96-121. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijssresearch

Duffy, T., Gilbert, I., Kennedy, D., & Kwong, P. W. (2002). Comparing distance education and conventional education: Observations from a comparative study of post-registration nurses. *ALT-J: Research in Learning Technology, 10*(1), 70-82.

Eğitim Reformu Girişimi (2020). Öğretmenler Eğitim İzleme Raporu 2020. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR20_Ogretmenler_.pdf adresinden 2 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.

Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H., ve Margetts, C. (2020). Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand. Melbourne, Australia: Pivot Professional Learning.

Kaptan, S.(1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Yayınları.

Karataş, Z. (2020). COVID-19 Pandemisinin Toplumsal Etkileri, Değişim ve Güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 3-15.

Keskin, M. ve Özer Kaya, D..(2020). "COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi", *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*(2), 59-67.

Marinoni, G., Van't Land, H., ve Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU Global Survey Report*.

Muhammed, A. ve Kainat, A. (2020). "Online Learning amidthe COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives". *Online Submission, 2*(1), 45-51.

Odabaş, H. (2003). Internet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, *17*(1), 22-36.

Özdoğan, A.Ç. ve Berkant, H.G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim, 49*(1), 13-43.

Özlü, Ö. (2011). Uzaktan eğitim metoduyla sürdürülebilirlik eğitimi uygulamaları üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Peterson, P. W. (2001). The debate about online learning: Key issues for writing teachers. *Computers and Composition*, *18*, 357-70.

Putra, P., Liriwati, F. Y., Tahrim, T., Syafrudin, S., & Aslan, A. (2020). The students learning from home experience during covid-19 school closures policy in indonesia. *Jurnal Iqra*, *5*(2).

Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education insights from education at a glance 2020. *https://www. oecd. org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.*

Seven, M. A. (2012). Uzaktan ve örgün eğitime devam eden öğrencilerin ingilizce dersindeki başarı düzeylerinin karşılaştırılması. *Ekev Akademi Dergisi*, *6*(50), 215-228.

Simmons, A. L. (2020). COVID-19 social distancing: A snippet view of the autistic social world. *Disability & Society*, *35*(6), 1007-1011.

Singh, J., ve Singh, J. (2020). COVID-19 and its impact on society. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, *2*(1), 102-106.

Tadesse, S., ve Muluye, W. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: a review. *Open Journal of Social Sciences*, *8*(10), 159-170.

Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(1), 125-144.

UN Education Agency (2020). Startling disparities in digital learning emerge as COVID-19 spreads: UN Education Agency. https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232 Erişim Tarihi: 02.10.2021

UNESCO. COVID-19 Impact on Education.2020 https://en.unesco.org/covid19/educationresponse, web adresinden 15 Eylül 2021 tarihinde erişilmiştir.

Öğretmenlerin Pandemi Kaygılarının, Uzaktan Eğitimden Memnuniyetleri ve Tutumlarının Etkileşimi Üzerine Bir Araştırma

Hasan DİLEK[1*], Prof. Dr. Kahraman ÇATI[2]

[1]*İşletme Anabilim Dalı/Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı /Yüksek Lisans Öğrencisi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Türkiye*

[2] *İşletme Anabilim Dalı/Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı /Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Türkiye*

[*]*(hasandilek4425@gmail.com)*

ORCID, 0000-0002-4495-8988, 0000-0002-7440-5436

Özet **–** Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin pandemi kaygılarının, uzaktan eğitimden memnuniyetleri ve tutumlarının etkileşiminin araştırılmasıdır. Öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitime ilişkin sahip oldukları görüşlerinin ortaya çıkarılması ve öğrenilmesi hem uzaktan eğitim faaliyetlerinin daha verimli hale getirilmesi, sürdürülebilirliği için hem de bu konuda yapılacak olan uzaktan eğitim uygulamalarına ışık tutması açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırmada yöntem olarak kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler çevrimiçi anket uygulaması ile elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Malatya İli Battalgazi İlçesi Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan, farklı branşlardaki 355 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen veriler SPSS 25.00 programında değerlendirilmiştir. Araştırmada Anova, T-Testi ve regresyon analizleri yapılmış, frekans ve yüzde metotları kullanılmıştır. Araştırma modeli gereği, uzaktan eğitime yönelik tutumun uzaktan eğitimden memnuniyeti etkileyip etkilemediğini ve pandemi kaygısının uzaktan eğitimden memnuniyeti etkileyip etkilemediğini belirlemek amacı ile regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, uzaktan eğitimden memnuniyetlerini etkilediği ve öğretmenlerin pandemi kaygılarının uzaktan eğitimden memnuniyetlerini etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler – Covid-19, pandemi, uzaktan eğitim, uzaktan eğitimden memnuniyet, tutum.

A Research On The Interaction Of Teachers' Pandemic Concerns, Satisfaction And Attitudes To Distance Education

Abstract **–** The aim of this study is to investigate the interaction of teachers' pandemic concerns, satisfaction with distance education and their attitudes. Revealing and learning the views of teachers about distance education during the pandemic period is of great importance both for making distance education activities more efficient and for sustainability and for shedding light on the distance education practices to be made in this regard. In the research, convenience sampling method was used as a method. The data in the research were obtained with an online survey application. The sample of the research consisted of 355 teachers from different branches, working in schools affiliated to the Battalgazi District Malatya, Directorate of National Education. The data obtained were evaluated in the SPSS 25.00 program. In the research, ANOVA, T-Test and regression analyzes were made, frequency and percentage methods were used. According to the research model, regression analysis was conducted to determine whether the attitude towards distance education affects satisfaction with distance education and whether pandemic anxiety affects satisfaction with distance education. As a result of the research, it was determined that teachers' attitudes towards distance education

affect their satisfaction with distance education and teachers' pandemic concerns affect satisfaction with distance education.

Keywords – Covid-19, Pandemic, Distance Education, Satisfaction With Distance Education, Attitude

1. GİRİŞ

Yüzyılların getirdiği değişim ve gelişimlerle birlikte toplumlar şekil değiştirmektedir. İlk başlarda avcı-toplayıcı konumunda olan toplum, sonraları tarım toplumu daha sonra sanayinin gelişmesi ile birlikte sanayi toplumu olmuş ve günümüzde ise bilginin güç kazanması ile birlikte bilgi toplumu haline gelmiştir. Toplumsal alanda meydana gelen bu değişim ve gelişmelerle birlikte sosyal kuramlar da değişmekte ve toplumun eğitim sistemlerinden beklentileri de farklılaşmaktadır (Uzundiz ve Erdoğan, 2018, s. 161).

Gelişen teknolojiyle birlikte, bilgiye daha hızlı ve kolay erişim sağlanması sayesinde artık kişiler devamlı olarak bilgilerini güncelleyebilmekte ve mevcut bilgilerini yenileriyle değiştirerek, geliştirebilmektedirler. Teknolojide yaşanan bu hızlı değişim ve gelişimler, eğitimcileri teknoloji destekli öğrenme-öğretme modelleri geliştirmeye yöneltmiştir. Eğitim bir toplumun ilerleyişi bakımından çok önemli bir konuma sahiptir ve kesintisiz şekilde sürdürülmesi gereken bir süreçtir (Karatepe vd., 2020, s. 1262). Bunun sonucu olarak günümüzde artan eğitim talebini karşılayabilme, daha büyük kitlelere eğitim hizmeti sunabilme eğitim kurumlarına gidemeyen öğrencilere eğitim hizmeti sağlayabilme gibi nedenlerden dolayı, bir arayış içine girilmiş ve uzaktan eğitim yoluyla öğrenme, web tabanlı öğrenme, gibi eğitim modelleri ortaya çıkmıştır. Hem dünyayı hem de ülkemizi etkisi altına alan Covid-19 pandemisinin neden olduğu koşullar nedeniyle uzaktan eğitim modeli, eğitim-öğretim faaliyetlerimizin zorunlu bir parçası haline gelmiştir (Yumbul, 2021, s. 2). Covid-19 pandemisinin etkilerini azaltmak amacıyla, şehirlerarası seyahat kısıtlamaları, sokağa çıkma yasakları, zorunlu karantinalar, ülkeler arası giriş-çıkışların durdurulması, okulların eğitime ara vermesi vs. gibi önlemler alınmaya başlanmıştır (Hacıalioğlu ve Sağlam, 2021, s. 17)

Dünyada vaka sayısı olarak ilk 10'da yer alan Türkiye'de ilk Covid-19 vakası 11 Mart 2020 tarihinde bildirildi ve sonraki günlerde çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından bir dizi önlemler alınmaya başlandı. Bu kapsamda solunum yoluyla bulaşan Covid-19 etkeni yeni tip Koronavirüs dolayısıyla insanların çok fazla temas halinde olduğu eğitim-öğretim kurumlarının faaliyetlerini sürdürüp sürdüremeyeceği ilk gündem maddesi oldu (Karadağ ve Yücel, 2020, s. 182). Bu nedenle Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülke Covid-19 salgını sürecinin başlaması ile yayılımın önüne geçebilmek ve öğrenci hareketliliğini azaltmak amacıyla uzaktan eğitim uygulamalarını hayata geçirmiştir (Terzi vd. 2020, s. 280). Ülkemizde bulunan ilk ve orta kademeli okullarda 13 Mart 2020 tarihinden itibaren yüzyüze eğitime ara verilmiş ve birçok ülke de olduğu gibi Türkiye'de de 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde okullarda yüzyüze eğitim yapılamamıştır. (Yahşi ve Kırkıç, 2020, s. 3829). Yüz yüze eğitime ara verilmesi sebebiyle uzaktan eğitim daha önemli hale gelmiştir. Sürecin ani başlaması nedeniyle hızlı bir şekilde geçiş yapılan bu eğitim yönteminin eksikliklerinin belirlenerek, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Keskin ve Kaya, 2020, s. 66). Yaşanan bu hızlı geçiş sürecinden dolayı öğrenciler için olduğu gibi öğretmenler için de uzaktan eğitime uyum sağlamaları konusunda herhangi bir değerlendirme yapılamamıştır.

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte hem öğrenen ihtiyaçları hem de öğretim programları yöntem ve teknikleri sürekli değişim ve gelişim içerisinde olduğundan, öğretmenlerden uzaktan eğitim gibi değişimlere uyum sağlamaları ve öğrencisinin gereksinimlerini karşılayacak bilgi ve donanıma sahip olmaları beklenmektedir. Ülkemizde bilgisayar ve internet araçları Avrupa ülkelerine kıyasla daha geç kullanılmaya başlanmış olmasına rağmen, hızla yayılmış ve uzaktan eğitimde de büyük ilerleme kaydedilmiştir. Ülkemizin sahip olduğu genç nüfus uzaktan eğitime uyum sağlamayı kolaylaştırması açısından önemli bir avantajdır (Kurnaz vd., 2020, s. 295).

Sağlık alanında Covid-19 pandemisi ile ilgili birçok çalışma bulunmasına karşın, Sosyal bilimler alanında sınırlı sayıda çalışma yapılmış olması, literatürdeki boşluğu doldurması bakımından bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin pandemi kaygıları ile uzaktan eğitimden memnuniyeti ve uzaktan eğitime karşı tutumları arasındaki ilişkiler çeşitli kavramlar vasıtasıyla incelenmiştir. Çalışmada uzaktan eğitim, Covid-19 pandemisi, memnuniyet ile tutumlar kavramsal olarak ifade edilmiştir. Yaşanan bu pandemi döneminde uzaktan eğitim süreci ve özellikle de bu sürecin uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin pandemi kaygılarının, uzaktan eğitime yönelik tutum ve memnuniyet değişkenleri açısından etkilerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

1.1. Hizmet ve Hizmet Kalitesi Kavramı

Hizmetler aslında, soyut (elle tutulamayan gözle görülemeyen manasında) mallar olarak tanımlanabilir. Üreticiden tüketiciye direk mübadele edilirler; bir yerden başka bir yere taşınamazlar, depolanamazlar, ve hemen bozulabilir özelliktedirler. Hizmetlerin meydana getirilmeleri, satın alınmaları ve tüketilmelerinin eş zamanlı olması tanımlanmasını zorlaştırmaktadır (Mucuk, 2013, s. 170). Hizmet, beş duyu organı tarafından algılanamayan, soyut, tüketiciler tarafından ancak hissedilebilen pazarlama bileşenidir (Altunışık vd., 2012. 135).

Hizmet kalitesi ise, tüketicinin bir hizmeti satın aldıktan sonra o hizmetin kendisinde yarattığı duygu olup, verilen hizmetten ne ölçüde memnun olup olmadığını ifade etmektedir (Çiçek ve Doğan, 2009, s. 203). Hizmet kalitesinin en çok kullanılan tanımı, tüketicinin beklentileri ile aldığı hizmete ilişkin algılamaları arasındaki farktır. Buna göre, hizmet kalitesi, sunulan hizmet seviyesinin müşterinin beklentisiyle ne kadar eşleştiği olarak tanımlanır (Han ve Baek, 2004, s. 208). Hizmet kalitesi üzerine çalışmalar yapan araştırmaların çoğu, müşterilerin algılanan hizmet kalitesinin hizmetten beklentileri ile kendilerine sunulan hizmet arasındaki kıyaslamadan oluştuğunu belirtmektedir.

1.2. Hizmet Sektöründe Memnuniyet

Memnuniyet sözlük tanımı olarak; bireyin ihtiyacını veya beklentisini gerçekleştirdiğinde hissettiği hoşnut olma duygusudur (Enfiyeci, 2019, s. 21). Müşteri memnuniyeti, tanım olarak tüketicilerin satın aldığı ürün yada hizmetin talep ve gereksinimlerine uygunluğu ve tüketicinin bu gereksinimlerini karşılama derecesinin bir ölçüsü şeklinde ifade edilebilir (Bulunmaz, 2020, s. 48). Modern pazarlama yaklaşımı, mevcut müşterileri elde tutmak, yeni müşteriler elde etmek ve kaybedilen müşterileri yeniden kazanmak adına, tatmin olmuş müşteriler oluşturmaya çalışır (Varinli ve Çatı, 2010, s. 105 ;akt. Gündüzyeli, 2018, s. 103). Sürekli olarak müşteri istek ve beklentilerini ölçmek ve bu beklentiler doğrultusunda mal ve hizmet üretmek müşteri memnuniyeti ve sadakatini oluşturmanın en iyi yoludur. İngiliz bilim adamı Lord Kelvin "bir

şeyi ölçemiyorsanız, onu geliştiremezsiniz" diyerek eldeki sonuçları anlamak, yönetebilmek adına ölçümlemenin öneminden bahsetmiştir (Bakır, 2018, s. 13). Bu çalışmada da pandemi döneminde eğitim hizmeti sektörünün uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin, pandemi kaygılarının uzaktan eğitim hizmetine yönelik tutumlarının ve memnuniyet düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre ölçülmesine çalışılmıştır.

1.3.Tutum Kavramı

Kişinin hayatı boyunca gözlemlemiş olduğu objeler, bireyler ve yaşanmış olaylar karşısında alınan olumlu veya olumsuz değerlendirmeler tutum olarak tanımlanır (Gültaş, 2020, s. 15). Tutum kısaca bir sorunu ele alış şekli ve bu sorun karşısında kişinin gösterdiği tavır ve davranıştır. Tutumların Özellikleri şu şekildedir.

1. Tutumlar öğrenilirler
2. Tutumlar karmaşıktır
3. Her tutumun bir güç derecesi vardır
4. Bireyin diğer tutumları ile tutarlıdırlar
5. Değiştirilebilirler

Bu manada hem eğitim verenlerin hem de öğrencilerin teknolojiye karşı sergilemiş oldukları tutumlar ön plana çıkmaktadır. Teknolojinin eğitime entegrasyonun başarılı olması ancak teknolojiye karşı olumlu tutum geliştiren ve kaygı düzeyi en az olan eğitimci, yönetici ve öğretmenlerle mümkündür (Yıldız vd., 2021, s. 135). Uzaktan eğitim uygulamaları konusundaki algı ve tutumların başarıyı etkilediği görülmektedir. (Offir, vd., 2003).

1.4. Eğitim

"Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kendi isteğiyle değişim meydana getirme sürecidir" (Altın, 2020, s. 183). Eğitimin işlevi, toplumu çağın gereklerine ulaştırmak ve uyum sağlamasını kolaylaştırmaktır. Eğitim bu amacını gerçekleştirirken en verimli şekilde son teknolojilerden faydalanmalıdır (Arslan vd., 2019, s. 3).

Eğitim sektörü hizmet sektörünün önemli bir alt bölümüdür. Eğitim sektöründe kalite, organizasyonun sürekli gelişimi esas alarak, müşteri tatminini sağlayacak şekilde etkili bir eğitim sunmasını kapsamaktadır (Çendik, 2020, s. 14). Eğitim kurumlarında verilen hizmetlerin, bir anlamda o kurumda çalışan insanlar tarafından üretilen performanslar olması nedeniyle, iki farklı insan tarafından sunulan aynı iki hizmetin tam olarak birbirine benzemesi mümkün değildir. Çünkü hizmeti üreten kişilerin, gösterdikleri performanslar birbirinden farklıdır. Hizmeti oluşturan kişiler genelde müşterinin gözünde hizmetin ta kendisidir (Gündüzyeli, 2018, s. 8-9). Eğitim kalitesinin belirlenmesinde en fazla etkili olan unsurun öğretmenler olduğu konusunda, araştırmacıların hemfikir olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri, mesleki yeterlilikleri, kendi branşlarındaki yeniliklere açık olmaları ve kişisel olarak pozitif olmaları, daha kaliteli bir hizmet sunmalarında çok etkili olmaktadır. Eğitim kalitesinin artırılmasında kullanılan araç ve gereçler etkili olan bir diğer unsurdur. Ayrıca kullanılan araç ve gereçlerin, çağın teknolojisine uygun olması ve öğrencilerin tümünün bu araçlardan eşit şekilde faydalandırılması gerekir (Güney, 2010, s. 11).

Eğitim sektöründe sunulan hizmetin soyut ve değişken olması sebebiyle kalite iyileştirme faaliyetleri için daha çok çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Eğitim hizmetinde kalitenin ve

müşteri memnuniyetinin ölçülmesinde diğer hizmet sektörlerinin kullandığı yöntemler kullanılabilir (Çendik, 2020, s. 16). Eğitim memnuniyeti sadece sınıf içerisinde öğrenci hoca ilişkisine dayanan bir olgu değildir. Eğitim faaliyetleri çok boyutlu bir yapıyı içermektedir. İnsani etkileşimle beraber fiziksel ve sosyal aktivitelere, eğitim görülen yerin fiziksel özelliklerine, kütüphanelerden kültür ve sanat faaliyetlerinin niteliğine kadar uzanır (Gökulu, 2020, s. 1793). Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin asıl uygulayıcılarıdırlar. Öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda kendilerini geliştirmeleri ve motivasyonları çevrimiçi öğrenmeye yönelik öğrencilerin düşüncelerini olumlu yönde etkileyeceği düşünüldüğünde öğrenciler için olduğu gibi öğretmenler için de bu sürece ilişkin sahip oldukları algı ve görüşler son derece önemlidir (Kurnaz vd., 2020, s. 296).

1.4.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim en az bir asırdır mevcuttur. Bu süre zarfında, ortam, kalem, kağıt ve yazışma kurslarından geleneksel posta ile gerçek zamanlı internet kurslarına dönüşmüştür. Uzaktan eğitim kursları, başlarda bir okula veya üniversiteye gidemeyen, "geleneksel okul" ortamından hoşlanmayan öğrencileri eğitime dahil etmek için geliştirilmiştir (Dietrich vd., 2020, s. 2448). Uzaktan eğitim zaman ve mekândan bağımsız, öğrenen ve öğretenin bir araya gelme zorunluluğu olmadan tamamıyla online ortamlarda yürütülen yenilikçi bir eğitim sistemidir (Enfiyeci, 2019, s. 21). Dünya Sağlık Örgütü Covid-19'u bir salgın ilan ettikten sonra, eğitimciler e-öğrenme sistemleri aracılığıyla çevrimiçi öğretime geçmek zorunda kaldılar. Al-Araini, uzaktan eğitimin tüm dünyada eşi görülmemiş bir şekilde, engelleri, sorunları ve zorlukları aşarak hızla benimsendiğini belirtmiştir (Bashitialshaer vd., 2020, s. 232).

1.4.1.1. Acil Uzaktan Eğitim

Acil uzaktan eğitim, kriz ya da acil durumların ortadan kalkması halinde yeniden eski formatına dönerek yüz yüze alınan eğitimde tamamen uzaktan öğretim yöntemlerinin kullanılmasıdır. Covid -19 sebebiyle ortaya çıkan eğitim krizine hızlı bir çözüm olarak örgün eğitime göre yapılanmış eğitim kurumları, yüz yüze eğitimin yerine uzaktan eğitim ile dersleri devam ettirmek amacıyla hızla çalışmalara başlamış, acil uzaktan eğitime geçiş yapmıştır (Keskin ve Kaya, 2020, s. 60).

1.5. Covid-19 Pandemisi

Pandemi bir bölgede başlayıp giderek genişleyen, sınırları ve kıtaları aşabilen bulaşıcı bir hastalık salgınıdır (Başaran vd., 2020, s. 371). Geçmişten günümüze, sosyal yaşantıyı ve insan sağlığını etkileyen birçok pandemi (küresel salgın) yaşanmıştır ve milyonlarca insanın ölümüne, toplumsal ve siyasal yapıların değişimine neden olarak tüm insanlığı olumsuz yönde etkilemiştir (Hacıalioğlu ve Sağlam, 2021, s. 17). Koronavirüs hastalığı (Covid-19) ilk olarak 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Hubei bölgesinin Wuhan şehrinde ortaya çıkmasının ardından Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 113 ülkede vakaların ortaya çıkması, ölüm oranlarının yüksek olması, virüsün hızlı bir şekilde yayılması ve şiddeti sebebiyle, pandemi (küresel salgın) olarak ilan edildi (Recen vd., 2020, s. 312).

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Araştırmanın modeli ve hipotezleri aşağıda verilmiştir. Araştırma modelinde öncelikle öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile uzaktan eğitimden memnuniyetleri

arasında bir ilişkinin olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada ise, öğretmenlerin pandemi kaygısı ile uzaktan eğitimden memnuniyetleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Şekil 2.1. Araştırmanın Modeli

H_1:Uzaktan eğitime yönelik tutum uzaktan eğitimden memnuniyeti etkilemektedir.

H_{1a}:Uzaktan eğitime yönelik tutum uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyeti etkilemektedir.

H_{1b}:Uzaktan eğitime yönelik tutum öğretim materyali memnuniyetini etkilemektedir.

H_{1c}:Uzaktan eğitime yönelik tutum teknik altyapı memnuniyetini etkilemektedir.

H_{1d}:Uzaktan eğitime yönelik tutum ders içeriğinden memnuniyeti etkilemektedir.

H_2:Pandemi kaygısı uzaktan eğitimden memnuniyeti etkilemektedir.

H_{2a}:Pandemi kaygısı uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyeti etkilemektedir.

H_{2b}:Pandemi kaygısı öğretim materyali memnuniyetini etkilemektedir.

H_{2c}:Pandemi kaygısı teknik altyapı memnuniyetini etkilemektedir.

H_{2d}:Pandemi kaygısı ders içeriğinden memnuniyeti etkilemektedir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Malatya ili Battalgazi İlçesi Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan, farklı branşlardaki 4000 öğretmen oluşturmaktadır. Bunlar arasından 355 örneklemin evreni temsil edebileceği belirlenmiştir. Araştırma kapsamı, Malatya ili Battalgazi ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenlerle ile sınırlandırılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, yöntem olarak kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler uzaktan eğitim ile ilgili makale ve tez çalışmaları taranarak hazırlanan anket formu ile elde edilmiştir. Bu amaçla 4000 öğretmene çevrimiçi anket yoluyla hazırlanan anket formları e-mail yoluyla gönderilmiş ve bu anketlerden 360 tanesi geri dönmüş ancak 5 tanesi çeşitli sebeplerden ötürü araştırmaya dahil edilememiş ve geriye kalan 355 anket üzerinden veriler

değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25.00 programında değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ifadeler: Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde beşli likert tipi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada regresyon, frekans ve yüzde metotları kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 3.1.

Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	**Frekans**	**%**	**Öğrenim Düzeyiniz**	**Frekans**	**%**
Kadın	160	45,1	Lisans	297	83,7
Erkek	195	54,9	Yüksek Lisans	38	10,7
Toplam	355	100,0	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	4,2
Mesleki Kıdeminiz	**Frekans**	**%**	Doktora	2	,6
0-5 yıl	39	11,0	Doktora Öğrencisi	3	,8
6-10 yıl	61	17,2	Toplam	355	100,0
11-15 yıl	57	16,1	**Mezun Olduğunuz Fakülte**	**Frekans**	**%**
16-20 yıl	70	19,7	Eğitim Fakültesi	243	68.5
21-25 yıl	72	20,3	Fen-Edebiyat Fakültesi	74	20,8
26-30 yıl	38	10,7	Diğer	38	10,7
30 yıl ve üzeri	18	5,1	Toplam	355	100,0
Toplam	355	100,0	**Görev Yaptığınız Kademe**	**Frekans**	**%**
Dersine Girdiğiniz Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı	**Frekans**	**%**	İlkokul	94	26.5
0-30	266	74,9	Ortaokul	151	42,5
31-40	75	21,1	Lise	110	31
41 ve üzeri	14	3,9	Toplam	355	100,0
Toplam	355	100,0			

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %45,1'ini kadın öğretmenler; %54,9'unu ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemine göre dağılımı incelendiğinde %11'inin 0-5 yıl, %17,2'sinin 6-10 yıl, %16,1'inin 11-15 yıl, %19,7'sinin 16-20 yıl, %20,3'ünün 21-25 yıl, %10,7'sinin 26-30 yıl ve %5,1'inin 30 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde %83,7'sinin lisans mezunu, %10,7'sinin yüksek lisans mezunu, %4,2'sinin yüksek lisans öğrencisi, %0,6'sının doktora mezunu, %0,8'inin doktora öğrencisi oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımı incelendiğinde %68.5'inin eğitim fakültesi mezunu, %20,8'inin fen-edebiyat fakültesi mezunu ve %10,7'sinin diğer fakülte mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı kademeye göre dağılımı incelendiğinde %26.5'inin ilkokul, %42,5'inin ortaokul, %31'inin lise kademesinde görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dersine girdiği sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına göre dağılımı

incelendiğinde %74,9'unun 0-30 öğrenci, %21,1'inin 31-40 öğrenci, %3,9'unun 41 ve üzeri öğrenci oldukları görülmektedir.

3.2. Tutumla İlgili Faktör Analizi

Faktör analizinin amacı, çok sayıdaki değişkeni aza indirmektir. Analiz sonucunda her faktöre bir isim verilir. Faktörü oluşturan değişkenler faktörün isimlendirilmesinde etkili olur. Fakat, bazen birbirine uymayan değişkenler bir faktörde toplanabilir. Bu durumda, faktör yükü en fazla olan değişken esas alınarak isimlendirme yapılır (Çatı ve Koçoğlu, 2008, s. 177).

Tablo 3.2.

Faktör Analizi İle İlgili Özdeğer ve Varyans Yükleri

Tutum Faktörleri	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
Etkililik	10,031	29,503	29,503
Öğreticilik	2,974	8,748	38,251
Teknoloji	1,541	4,533	42,784
Uzaktan Eğitimin Üstünlüğü	1,517	4,462	47,247
Uzaktan Eğitimin Zorlukları	1,349	3,969	51,216
Ders Ortamı	1,174	3,453	54,669
Ders İşleyiş Tarzı	1,099	3,232	57,901
Kişisel uygunluk	1,047	3,078	60,979

Faktörlere ait varyansların toplamının yüzde 50 değerinden yüksek çıkması arzu edilen bir durumdur (Çatı ve Koçoğlu, 2008, s. 178). Araştırmanın faktör analizi sonucunda elde edilen varyans yüzdesi toplamı 60,979 olarak çıkmıştır. Bu oranın %50'den yüksek olması, analizin geçerli olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3.

Tutumla İlgili Faktör Analizi

	Faktör Yükleri
Uzaktan eğitimin her ders için uygun olmadığını düşünüyorum.	,801
Uzaktan eğitim, uygulamalı dersleri (Bilgisayar, Beden eğitimi, Resim vb.) öğrenmeyi kısıtlamaktadır.	,789
Uzaktan eğitimin her konu için uygun olmadığını düşünüyorum.	,673
Uzaktan eğitim süreci psikomotor becerilerin kazandırılmasında etkili değildir.	,618
Uzaktan eğitimde öğrenme alışkanlığı olmayan öğrenciler açısından yeterince etkili olmayabilir.	,521
Uzaktan eğitim süreci duyuşsal becerilerin kazandırılmasında etkili değildir.	,506
Uzaktan eğitimde öğrenme sorumluluğu öğrencide olduğu için girişimcilik yönleri gelişir.	,800
Uzaktan eğitimde öğrenme sorumluluğu öğrencide olduğu için sorunlarla kolay baş edebilirler.	,784
Uzaktan eğitime katılan öğrenciler öğrenmeye karşı olumlu yaklaşım göstermektedir.	,702
Uzaktan eğitim öğrenciler için bireysel ve bağımsız öğrenme ortamı sağlar.	,700
Uzaktan eğitim zengin öğrenme etkinlikleri yoluyla birçok eğitsel problemin çözümünü kolaylaştırır.	,682
Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan uygulamalar güvenilirdir.	,620
Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen/öğrenci teknik ekipmana ulaşmakta zorlanır.	,745
Uzaktan eğitim teknik aksaklıklar sebebiyle can sıkıcı olmaktadır.	,726
Uzaktan eğitimde internet yeterli olmamaktadır.	,676
Uzaktan eğitim öğrencinin sosyalleşmesini engeller.	,573
Uzaktan eğitim öğrencilerin iletişim becerilerini zayıflatır.	,523
Uzaktan eğitimde, öğrenme ortamı sağlıklı bir şekilde denetlenemez.	,505
Uzaktan eğitimde yaşanan teknik aksaklıklar motivasyonumu olumsuz etkiler.	,494
Uzaktan eğitim fırsat eşitliğine uygun değildir.	,467
Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih ederim.	,789
Eğitim vermek/almak için okula gitmek benim için daha zordur	,714
Uzaktan eğitimin hayatımızda her zaman olmasını isterim.	,605
Uzaktan eğitimde yüz yüze etkileşim olmaması beni rahatsız eder	,476
Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere ödev vermek zordur.	,677
Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere dönüt sağlamak zordur.	,629
Uzaktan eğitimin etkili bir şekilde uygulanması zordur.	,548
Uzaktan eğitim sürecindeki öğrenme ortamı içinde öğrenci kaybolmaktadır.	,790
Uzaktan eğitim sürecinde normal sınıf ortamına göre daha fazla kargaşa ortamı oluşmaktadır.	,788
Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre ders işleyiş tarzım değişmektedir.	,763
Uzaktan eğitim sürecinde değişen ders süreleri işleyişi olumsuz etkilemektedir.	,643
Uzaktan eğitim sürecinde derse hazırlık sürem artar.	,675
Uzaktan eğitimde derse daha hazırlıklı olunması gerekmektedir.	,670
Uzaktan eğitim öğrencilerin aktif katılımını gerektirmektedir.	,445

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Ölçümü: 0,911 ve Signification (anlamlılık düzeyi): 0,000'dır. Yükleme oranı %40'ın altında olan değişkenler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Faktör analizinin en önemli dezavantajlarından biri, faktörlerin adlandırılmasıdır. Faktörlerin adlandırılması faktörü meydana getiren değişkenlere göre yapılmaktadır. Yapılan adlandırmanın mevcut değişkeni kapsayacak şekilde olması gerekir. Ancak bu, çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bu durumda, faktör yükü en fazla olan değişken esas alınarak isimlendirme yapılır (Çatı ve Koçoğlu, 2008, s. 179). Bu çalışmada faktörler isimlendirilirken hem faktör yükleri hem de faktörü oluşturan değişkenler dikkate alınmıştır.

3.3. Memnuniyetle İlgili Faktör Analizi

Tablo 3.4.

Faktör Analizi İle İlgili Özdeğer ve Varyans Yükleri

Memnuniyet Faktörleri	**Toplam**	**Varyans %**	**Kümülatif %**
Uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyet	11,269	43,344	43,344
Öğretim materyali memnuniyeti	1,937	7,448	50,792
Teknik altyapı memnuniyeti	1,496	5,755	56,548
Ders içeriğinden memnuniyet	1,238	4,761	61,309

Faktörlere ait varyansların toplamının yüzde 50 değerinden yüksek çıkması arzu edilen bir durumdur (Çatı ve Koçoğlu, 2008, s. 178). Araştırmanın faktör analizi sonucunda elde edilen varyans yüzdesi toplamı 61,309 olarak çıkmıştır. Bu oranın %50'den yüksek olması, analizin geçerli olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.5.

Memnuniyetle İlgili Faktör Analizi

	Faktör Yükleri
Uzaktan eğitim öğrenmede yüz yüze eğitime göre kalıcılığı sağlar.	,857
Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden daha etkilidir.	,830
Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre fikirler anında ve daha anlaşılır bir şekilde ifade edilmektedir.	,747
Uzaktan eğitim öğretim uygulamaları açısından öğrencileri daha aktif hale getirdiğini düşünüyorum.	,718
Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye kıyasla daha zevklidir.	,676
Uzaktan eğitim öğrenciler için iyi bir öğrenme fırsatı sunar.	,674
Uzaktan eğitim her öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağladığı için avantajlıdır.	,669
Uzaktan eğitim, ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınmasına olanak vermesi nedeniyle motivasyonu arttırır.	,652
Uzaktan eğitim yaygınlaştırılmalıdır.	,651
Uzaktan eğitimde ders anlatırken yüz yüze eğitime göre motivasyonumu kolaylıkla sağlarım.	,614
Kişisel işlerimin yoğunluğundan dolayı uzaktan eğitim benim için uygundur	,596
Uzaktan eğitim yaşam stilime uygundur	,585
Uzaktan eğitim özdeğerlendirme becerilerini geliştirir.	,551
Uzaktan eğitim zamanı verimli kullanmayı sağlamaktadır.	,537
Uzaktan eğitimin önemi gün geçtikçe artmaktadır.	,530
Uzaktan eğitimde karşılaşılan teknik aksaklıklar kolayca çözülebilir.	,507
Uzaktan eğitim sürecinde dersleri işlerken kullanılan materyal çeşitliliği artmıştır.	,778
Öğrenme ortamı resim, video, ses, animasyon gibi çoklu ortam ögeleriyle yüz yüze eğitime göre daha iyi desteklenmektedir	,722
Uzaktan eğitim sürecinde derslerde çözülen alıştırma sayısı artmıştır.	,626
Uzaktan eğitim süreci ortamında materyal kullanımı sayesinde farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin öğrenmeleri de kalıcı hale gelmektedir.	,621
Uzaktan eğitim yer esnekliği sağlar.	,579
Uzaktan eğitim sürecindeki öğrenme ortamına ulaşım kolaydır.	,830
Uzaktan eğitim sürecindeki öğrenme ortamının kullanımı kolaydır.	,793
Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme ortamı öğrenilmesi gereken özellikleri iyi bir şekilde yansıtmaktadır	,499
İnternet ortamındaki (EBA) video, alıştırmalar ve tarama testleri öğrenci düzeylerine uygundur.	,895
Uzaktan eğitim sürecinde artan ders kaynakları (EBA TV, EBA vb) dersin içeriği ile uyumludur.	,858

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Ölçümü: 0,938 ve Signification (anlamlılık düzeyi): 0,000'dır. Yükleme oranı %40'ın altında olan değişkenler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

3.4. Pandemi Kaygısı Faktör Analizi

Tablo 3.6.

Faktör Analizi İle İlgili Özdeğer ve Varyans Yükleri

Pandemi Kaygısı Faktörü	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
Ne zaman salgın hastalık kapmayı düşünsem, kalp çarpıntım olur.	4,960	70,863	70,863
Salgın hastalık kapmakla ilgili endişem uykumu bozar.	,619	8,848	79,712
Salgın hastalıktan çok korkarım.	,413	5,898	85,609
Salgın hastalık nedeniyle hayatımı kaybetmekten çok korkarım.	,338	4,822	90,431
Salgın hastalık ile ilgili haberleri ve hikâyeleri izlerken gergin veya endişeli olurum.	,260	3,717	94,148
Salgın hastalık hakkında düşünmek beni rahatsız eder.	,215	3,065	97,213
Ne zaman salgın hastalık düşünsem ellerim terler.	,195	2,787	100,000

Faktöre ait varyansların toplamının yüzde 50 değerinden yüksek çıkması arzu edilen bir durumdur (Çatı ve Koçoğlu, 2008, s. 178). Araştırmanın faktör analizi sonucunda elde edilen varyans yüzdesi toplamı 100,000 olarak çıkmıştır. Bu oranın %50'den yüksek olması, analizin geçerli olduğunu göstermektedir. Tüm değişkenler tek faktör altında toplanmıştır. En yüksek faktör yükü 0,870 ve en düşük faktör yükü 0,779 olarak çıkmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Ölçümü: 0,911 ve Signification (anlamlılık düzeyi): 0,000'dır. Yükleme oranı %40'ın altında olan değişkenler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

3.5. Hipotezlerin Değerlendirilmesi

Araştırmanın hipotezleri kapsamında yapılan testler ve sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

H_1: Uzaktan eğitime yönelik tutum uzaktan eğitimden memnuniyeti etkilemektedir.

H_{1a}: Uzaktan eğitime yönelik tutum, uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyeti etkilemektedir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ile uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyet arasındaki ilişkiyi belirlemek için regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 3.7.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Faktörleri İle Uzaktan Eğitimle Öğrenmede Memnuniyeti Arasındaki İlişki

R	R^2	Düzeltilmiş R Kare	Tahminin Standart Hatası
,877[a]	,769	,763	,38458

Tablo 3.7'deki sonuçlar korelasyonun %87,7, determinasyon katsayısının %76,9 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısının da %76,3 olduğunu gösteriyor.

Tablo 3.8.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Faktörleri İle Uzaktan Eğitimle Öğrenmede Memnuniyeti Arasındaki Anova Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Regresyon	170,128	8	21,266	143,783	,000[b]
Artık	51,175	346	,148		
Toplam	221,303	354			

Tablo 3.8. bir "F" testidir. F değeri 143,78 olup, modelin bir bütün olarak anlamlılık düzeyi 0,000'dır. F değeri ve anlamlılık düzeyini dikkate alarak analiz sonucunda, "Uzaktan eğitime yönelik tutum faktörleri" ile "Uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyet faktörü" arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Tablo 3.9.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Faktörleri İle Uzaktan Eğitimle Öğrenmede Memnuniyet Faktörü Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Regresyon Katsayıları

Model	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	,738	,174		4,252	,000
Etkililik	,072	,042	,064	1,701	,090
Öğreticilik	,515	,030	,533	17,088	,000
Teknoloji	,154	,045	,142	3,400	,001
Uzaktan Eğitimin Üstünlüğü	,319	,041	,249	7,784	,000
Uzaktan Eğitimin Zorlukları	,082	,029	,102	2,799	,005
Ders Ortamı	,023	,021	,029	1,108	,268
Ders İşleyiş Tarzı	,038	,032	,030	1,160	,247
Kişisel uygunluk	,024	,036	,018	,673	,502

Tablo 3.9'da görüldüğü gibi sabitin katsayısı 0,738, t değeri 4,252 ve sabit değer (p) 0,000 düzeyinde anlamlıdır($p<0,05$ olduğundan dolayı). Bağımsız değişken Öğreticilik faktörü değişkeninin katsayısı 0,515, t değeri 17,088 ve anlamlılık düzeyi de 0,000 düzeyinde anlamlıdır. Bağımsız değişken Teknoloji Faktörü değişkeninin katsayısı 0,154, t değeri 3,400 ve anlamlılık düzeyi de 0,001 düzeyinde anlamlıdır. Bağımsız değişken Uzaktan Eğitimin Üstünlüğü Faktörü değişkeninin katsayısı 0,319, t değeri 7,784 ve anlamlılık düzeyi de 0,000 düzeyinde anlamlıdır. R^2 değeri bağımsız değişkenin bağımlı değişken tarafından ne ölçüde açıklanabildiğini göstermektedir. R^2 değeri 0,769 olarak çıkmıştır. Bağımlı değişken olan "Uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyet" ile bağımsız değişken olarak kabul edilen tutum faktörlerinden "Öğreticilik, Teknoloji ve Uzaktan Eğitimin Üstünlüğü " faktörleri arasında bir ilişkinin varlığı analiz sonucundan anlaşılmaktadır. "Öğreticilik" faktörünün Beta katsayısının 0,533 ve "Teknoloji" faktörünün Beta katsayısının 0,142 ve "Uzaktan Eğitimin Üstünlüğü" faktörünün Beta katsayısının 0,249 olarak çıkması pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarından hareketle, "H_{1a}: Uzaktan eğitime karşı tutum, uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyeti etkilemektedir." hipotezi kabul edilmiştir.

H_{1b} : Uzaktan eğitime yönelik tutum öğretim materyali memnuniyetini etkilemektedir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ile öğretim materyali memnuniyeti arasındaki ilişkiyi belirlemek için regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 3.10.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Faktörleri İle Öğretim Materyali Memnuniyeti Arasındaki İlişki

R	R^2	Düzeltilmiş R Kare	Tahminin Standart Hatası
,666[a]	,443	,430	,65798

Tablo 3.10'da ki sonuçlar korelasyonun %66,6, determinasyon katsayısının %44,3 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısının da %43,0 olduğunu gösteriyor.

Tablo 3.11.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Faktörleri İle Öğretim Materyali Memnuniyeti Arasındaki Anova Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**Sig.**
Regresyon	119,308	8	14,914	34,448	,000[b]
Artık	149,795	346	,433		
Toplam	269,103	354			

Tablo 3.11 bir "F" testidir. F değeri 34,448 olup, modelin bir bütün olarak anlamlılık düzeyi 0,000'dır. F değeri ve anlamlılık düzeyini dikkate alarak analiz sonucunda, "Uzaktan eğitime yönelik tutum faktörleri" ile "öğretim materyali memnuniyet faktörü" arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Tablo 3.12.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Faktörleri İle Öğretim Materyali Memnuniyet Faktörü Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Regresyon Katsayıları

Model	**B**	**Standart Hata**	**Beta**	**t**	**p**
Sabit	,859	,297		2,895	,004
Etkililik	-,159	,072	-,128	-2,201	,028
Öğreticilik	,593	,052	,556	11,493	,000
Teknoloji	,071	,078	,059	,911	,363
Uzaktan Eğitimin Üstünlüğü	,177	,070	,126	2,528	,012
Uzaktan Eğitimin Zorlukları	,080	,050	,089	1,584	,114
Ders Ortamı	-,055	,036	-,063	-1,552	,122
Ders İşleyiş Tarzı	,021	,055	,015	,379	,705
Kişisel uygunluk	,034	,062	,022	,551	,582

Tablo 3.12'de görüldüğü gibi sabitin katsayısı 0,859, t değeri 2,895 ve sabit değer (p) 0,004 düzeyinde anlamlıdır($p<0,05$ olduğundan dolayı). Bağımsız değişken Öğreticilik (Faktör 2) değişkeninin katsayısı 0,593, t değeri 11,493 ve anlamlılık düzeyi de 0,000 düzeyinde anlamlıdır. R^2 değeri 0,443 olarak çıkmıştır. Bağımlı değişken olarak kabul edilen memnuniyet faktörlerinden "öğretim materyali memnuniyeti" ile bağımsız değişken olarak kabul edilen tutum faktörlerinden "Öğreticilik" faktörü arasında bir ilişkinin varlığı analiz sonucundan

anlaşılmaktadır. “Öğreticilik” faktörünün Beta katsayısının 0,593 olarak çıkması pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarından hareketle, “H_{1b} : Uzaktan eğitime karşı tutum öğretim materyali memnuniyetini etkilemektedir.” hipotezi kabul edilmiştir.

H_{1c} : Uzaktan eğitime yönelik tutum teknik altyapı memnuniyetini etkilemektedir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ile teknik altyapı memnuniyeti arasındaki ilişkiyi belirlemek için regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 3.13.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Faktörleri İle Teknik Altyapı Memnuniyeti Arasındaki İlişki

R	R^2	Düzeltilmiş R Kare	Tahminin Standart Hatası
,566[a]	,320	,304	,78742

Tablo 3.13’de ki sonuçlar korelasyonun %56,6, determinasyon katsayısının %32,0 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısının da %30,4 olduğunu gösteriyor.

Tablo 3.14.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Faktörleri İle Teknik Altyapı Memnuniyeti Arasındaki Anova Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Regresyon	100,965	8	12,621	20,355	,000[b]
Artık	214,531	346	,620		
Toplam	315,496	354			

Tablo 3.14. bir “F” testidir. F değeri 20,355 olup, modelin bir bütün olarak anlamlılık düzeyi 0,000’dır. F değeri ve anlamlılık düzeyini dikkate alarak analiz sonucunda, “Uzaktan eğitime yönelik tutum faktörleri” ile “Teknik Altyapı Memnuniyeti faktörü” arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Tablo 3.15.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Faktörleri İle Teknik Altyapı Memnuniyeti Faktörü Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Regresyon Katsayıları

Model	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	,600	,355		1,688	,092
Etkililik	-,120	,086	-,089	-1,387	,166
Öğreticilik	,390	,062	,338	6,318	,000
Teknoloji	,423	,093	,326	4,560	,000
Uzaktan Eğitimin Üstünlüğü	,165	,084	,108	1,971	,050
Uzaktan Eğitimin Zorlukları	-,048	,060	-,049	-,791	,429
Ders Ortamı	-,015	,043	-,016	-,351	,726
Ders İşleyiş Tarzı	,036	,066	,025	,549	,583
Kişisel uygunluk	,074	,074	,045	,997	,320

Tablo 3.15’de görüldüğü gibi sabitin katsayısı 0,600, t değeri 1,688 ve sabit değer (p) 0,092 düzeyinde anlamlı değildir($0,05 < p$) olduğundan dolayı “H_{1c} : Uzaktan eğitime yönelik tutum teknik altyapı memnuniyetini etkilemektedir” hipotezi reddedilmiştir.

H_{1d} : Uzaktan eğitime yönelik tutum ders içeriğinden memnuniyeti etkilemektedir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ile ders içeriğinden memnuniyet arasındaki ilişkiyi belirlemek için regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 3.16.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Faktörleri İle Ders İçeriğinden Memnuniyet Arasındaki İlişki

R	R^2	Düzeltilmiş R Kare	Tahminin Standart Hatası
,397[a]	,158	,138	,82003

Tablo 3.16.'daki sonuçlar korelasyonun %39,7 determinasyon katsayısının %15,8 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısının da %13,8 olduğunu gösteriyor.

Tablo 3.17.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Faktörleri İle Teknik Altyapı Memnuniyeti Arasındaki Anova Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Regresyon	43,611	8	5,451	8,107	,000[b]
Artık	232,667	346	,672		
Toplam	276,277	354			

Tablo 3.17. bir "F" testidir. F değeri 8,107 olup, modelin bir bütün olarak anlamlılık düzeyi 0,000'dır. F değeri ve anlamlılık düzeyini dikkate alarak analiz sonucunda, "Uzaktan eğitime yönelik tutum faktörleri" ile "Ders içeriğinden memnuniyet faktörü" arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Tablo 3.18.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Faktörleri İle Ders İçeriğinden Memnuniyet Faktörü Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Regresyon Katsayıları

Model	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	2,616	,370		7,070	,000
Etkililik	-,162	,090	-,129	-1,800	,073
Öğreticilik	,377	,064	,349	5,873	,000
Teknoloji	,099	,097	,082	1,027	,305
Uzaktan Eğitimin Üstünlüğü	,117	,087	,082	1,338	,182
Uzaktan Eğitimin Zorlukları	,005	,063	,005	,074	,941
Ders Ortamı	,039	,044	,044	,868	,386
Ders İşleyiş Tarzı	-,093	,069	-,068	-1,351	,178
Kişisel uygunluk	-,029	,078	-,019	-,374	,709

Tablo 3.18'de görüldüğü gibi sabitin katsayısı 2,616 t değeri 7,070 ve sabit değer (p) 0,000 düzeyinde anlamlıdır($p<0,05$ olduğundan dolayı). Bağımsız değişken Öğreticilik (Faktör 2) değişkeninin katsayısı 0,377 t değeri 0,349 ve anlamlılık düzeyi de 0,000 düzeyinde anlamlıdır. R^2 değeri 0,158 olarak çıkmıştır. Bağımlı değişken olarak kabul edilen memnuniyet faktörlerinden "Ders içeriğinden memnuniyet" ile bağımsız değişken olarak kabul edilen tutum

faktörlerinden "Öğreticilik" faktörü arasında bir ilişkinin varlığı analiz sonucundan anlaşılmaktadır. "Öğreticilik" faktörünün Beta katsayısının 0,377 olarak çıkması pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarından hareketle, "H_{1d}: Uzaktan eğitime karşı tutum ders içeriğinden memnuniyeti etkilemektedir." hipotezi kabul edilmiştir.

H_2 : Pandemi kaygısı uzaktan eğitimden memnuniyeti etkilemektedir.

H_{2a} : Pandemi kaygısı uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyeti etkilemektedir.

Pandemi kaygısı ile uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyet arasındaki ilişkiyi belirlemek için regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 3.19.

Pandemi Kaygısı Faktörü İle Uzaktan Eğitimle Öğrenmede Memnuniyet Arasındaki İlişki

R	R^2	Düzeltilmiş R Kare	Tahminin Standart Hatası
,222[a]	,049	,047	,77199

Tablo 3.19'da ki sonuçlar korelasyonun %22,2 determinasyon katsayısının %04,9 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısının da %04,7 olduğunu gösteriyor.

Tablo 3.20.

Pandemi Kaygısı Faktörü İle Uzaktan Eğitimle Öğrenmede Memnuniyet Arasındaki Anova Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Regresyon	10,928	1	10,928	18,336	,000[b]
Artık	210,375	353	,596		
Toplam	221,303	354			

Tablo 3.20. bir "F" testidir. F değeri 18,336 olup, modelin bir bütün olarak anlamlılık düzeyi 0,000'dır. F değeri ve anlamlılık düzeyini dikkate alarak analiz sonucunda, "Pandemi kaygısı faktörü" ile "Uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyet faktörü" arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Tablo 3.21.

Pandemi Kaygısı İle Uzaktan Eğitimle Öğrenmede Memnuniyet Faktörü Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Regresyon Katsayıları

Model	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	3,080	,127		24,255	,000
Pandemi kaygısı	-,171	,040	-,222	-4,282	,000

Tablo 3.21'de görüldüğü gibi sabitin katsayısı 3,080 t değeri 24,255 ve sabit değer (p) 0,000 düzeyinde anlamlıdır($p<0,05$ olduğundan dolayı). Bağımsız değişken Pandemi kaygısı faktörü değişkeninin katsayısı 0,171 t değeri 4,282 ve anlamlılık düzeyi de 0,000 düzeyinde anlamlıdır. R^2 değeri 0,049 olarak çıkmıştır. Bağımlı değişken olarak kabul edilen memnuniyet faktörlerinden "Uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyet" ile bağımsız değişken olarak kabul edilen Pandemi kaygısı faktörü arasında bir ilişkinin varlığı analiz sonucundan anlaşılmaktadır. "Covid-19 salgın korkusu " faktörünün Beta katsayısının 0,171 olarak çıkması pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarından hareketle, "H_{2a} : Pandemi kaygısı uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyeti etkilemektedir." hipotezi kabul edilmiştir.

H_{2b} : Pandemi kaygısı öğretim materyali memnuniyetini etkilemektedir.

Pandemi kaygısı ile öğretim materyali memnuniyeti arasındaki ilişkiyi belirlemek için regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 3.22.

Pandemi Kaygısı Faktörü İle Öğretim Materyali Memnuniyeti Arasındaki İlişki

R	R^2	Düzeltilmiş R Kare	Tahminin Standart Hatası
,203[a]	,041	,038	,85498

Tablo 3.22.'de ki sonuçlar korelasyonun %20,3 determinasyon katsayısının %04,1 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısının da %03,8 olduğunu gösteriyor.

Tablo 3.23.

Pandemi Kaygısı Faktörü İle Öğretim Materyali Memnuniyeti Arasındaki Anova Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Regresyon	11,064	1	11,064	15,136	,000[b]
Artık	258,039	353	,731		
Toplam	269,103	354			

Tablo 3.23. bir "F" testidir. F değeri 15,136 olup, modelin bir bütün olarak anlamlılık düzeyi 0,000'dır. F değeri ve anlamlılık düzeyini dikkate alarak analiz sonucunda, "Pandemi kaygısı" ile "Öğretim materyali memnuniyet faktörü" arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Tablo 3.24.

Pandemi Kaygısı İle Öğretim Materyali Memnuniyeti Faktörü Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Regresyon Katsayıları

Model	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	3,664	,141		26,059	,000
Pandemi kaygısı	-,172	,044	-,203	-3,891	,000

Tablo 3.24.'de görüldüğü gibi sabitin katsayısı 3,664 t değeri 26,059 ve sabit değer (p) 0,000 düzeyinde anlamlıdır($p<0,05$ olduğundan dolayı). Bağımsız değişken Pandemi kaygısı faktörü değişkeninin katsayısı 0,172 t değeri 3,891 ve anlamlılık düzeyi de 0,000 düzeyinde anlamlıdır. R^2 değeri 0,049 olarak çıkmıştır. Bağımlı değişken olarak kabul edilen memnuniyet faktörlerinden "Öğretim materyali memnuniyet faktörü" ile bağımsız değişken olarak kabul edilen "Pandemi kaygısı faktörü" arasında bir ilişkinin varlığı analiz sonucundan anlaşılmaktadır. "Pandemi kaygısı" faktörünün Beta katsayısının 0,172 olarak çıkması pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarından hareketle, "H_{2b} : Pandemi kaygısı öğretim materyali memnuniyetini etkilemektedir." hipotezi kabul edilmiştir.

H_{2c} : Pandemi kaygısı teknik altyapı memnuniyetini etkilemektedir.

Pandemi kaygısı ile teknik altyapı memnuniyeti arasındaki ilişkiyi belirlemek için regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 3.25.

Pandemi Kaygısı Faktörü İle Teknik Altyapı Memnuniyeti Arasındaki İlişki

R	R^2	Düzeltilmiş R Kare	Tahminin Standart Hatası
,112[a]	,013	,010	,93940

Tablo 3.25'de ki sonuçlar korelasyonun %11,2 determinasyon katsayısının %01,3 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısının da %01,0 olduğunu gösteriyor.

Tablo 3.26.

Pandemi Kaygısı Faktörü İle Teknik Altyapı Memnuniyeti Arasındaki Anova Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Regresyon	3,986	1	3,986	4,517	,034[b]
Artık	311,510	353	,882		
Toplam	315,496	354			

Tablo 3.26. bir "F" testidir. F değeri 4,517 olup, modelin bir bütün olarak anlamlılık düzeyi 0,034'dür. F değeri ve anlamlılık düzeyini dikkate alarak analiz sonucunda, "Pandemi kaygısı faktörü" ile "Teknik altyapı memnuniyeti faktörü" arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Tablo 3.27.

Pandemi Kaygısı İle Teknik Altyapı Memnuniyeti Faktörü Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Regresyon Katsayıları

Model	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	3,339	,154		21,612	,000
Pandemi kaygısı	-,103	,048	-,112	-2,125	,034

Tablo 3.27.'de görüldüğü gibi sabitin katsayısı 3,339 t değeri 21,612 ve sabit değer (p) 0,000 düzeyinde anlamlıdır($p<0,05$ olduğundan dolayı). Bağımsız değişken Pandemi kaygısı faktörü değişkeninin katsayısı 0, 103 t değeri 2,125 ve anlamlılık düzeyi de 0,034 düzeyinde anlamlıdır. R^2 değeri 0,103 olarak çıkmıştır. Bağımlı değişken olarak kabul edilen memnuniyet faktörlerinden "Teknik altyapı memnuniyeti" ile bağımsız değişken olarak kabul edilen Pandemi kaygısı faktörü arasında bir ilişkinin varlığı analiz sonucundan anlaşılmaktadır. "Pandemi kaygısı" faktörünün Beta katsayısının 0, 103 olarak çıkması pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarından hareketle, "H_{2c} : Pandemi kaygısı teknik altyapı memnuniyetini etkilemektedir." hipotezi kabul edilmiştir.

H_{2d} : Pandemi kaygısı ders içeriğinden memnuniyeti etkilemektedir.

Pandemi kaygısı ile ders içeriğinden memnuniyet arasındaki ilişkiyi belirlemek için regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 3.28.

Pandemi Kaygısı Faktörü İle Ders İçeriğinden Memnuniyet Arasındaki İlişki

R	R^2	Düzeltilmiş R Kare	Tahminin Standart Hatası
,051[a]	,003	,000	,88353

Tablo 3.28'de ki sonuçlar korelasyonun %05,1 determinasyon katsayısının %00,3 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısının da %00,0 olduğunu gösteriyor.

Tablo 3.29.

Pandemi Kaygısı Faktörü İle Ders İçeriğinden Memnuniyet Arasındaki Anova Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Regresyon	,717	1	,717	,919	,338[b]
Artık	275,560	353	,781		
Toplam	276,277	354			

Tablo 3.29. bir "F" testidir. F değeri 0,919 olup, modelin bir bütün olarak anlamlılık düzeyi 0,338'dir. F değeri ve anlamlılık düzeyini dikkate alarak analiz sonucunda, "Pandemi kaygısı" ile "Ders içeriğinden memnuniyet faktörü" arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Tablo 3.30.

Pandemi Kaygısı İle Ders İçeriğinden Memnuniyet Faktörü Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Regresyon Katsayıları

Model	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	3,799	,145		26,147	,000
Pandemi kaygısı	-,044	,046	-,051	-,958	,338

Tablo 3.30.'de görüldüğü gibi sabitin katsayısı 3,799 t değeri 26,147 ve sabit değer (p) 0,000 düzeyinde anlamlıdır($p<0,05$ olduğundan dolayı). Bağımsız değişken Pandemi kaygısı faktörü değişkeninin katsayısı 0, 044 t değeri 0,958 ve anlamlılık düzeyi de 0, 338 düzeyinde anlamlı değildir. R^2 değeri 0,003 olarak çıkmıştır. Bağımlı değişken olarak kabul edilen memnuniyet faktörlerinden "Ders içeriğinden memnuniyet" ile bağımsız değişken olarak kabul edilen Pandemi kaygısı faktörü arasında bir ilişkinin olmadığı analiz sonucundan anlaşılmaktadır. Analiz sonuçlarından hareketle, "H_{2d} : Pandemi kaygısı ders içeriğinden memnuniyeti etkilemektedir." hipotezi reddedilmiştir.

4. TARTIŞMA

Covid-19 pandemisi sebebiyle yüz yüze eğitimin sonlandırılıp, uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmesi sonrasında yapılan bu araştırmada, hem öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının uzaktan eğitimden memnuniyetlerini etkileyip etkilemediğini, hem de öğretmenlerin pandemi kaygılarının uzaktan eğitimden memnuniyetlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek üzere ANOVA, T-Testi ve regresyon analizleri yapılmıştır.

Araştırma, Malatya İli Battalgazi ilçesindeki okullarda görev yapan, farklı kademe ve branşlardaki 355 katılımcı öğretmene uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetleri ise %45,1 kadın, %54,9'u da erkektir. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin sonuçlar yüzde olarak ifade edilmiştir. İkinci aşamada faktör analizi yapılarak uzaktan eğitime yönelik tutum faktörleri, uzaktan eğitimden memnuniyet faktörleri ve pandemi kaygısı faktörleri belirlenmiştir. Uzaktan eğitime yönelik tutum faktörleri "etkililik, öğreticilik, teknoloji, uzaktan eğitimin üstünlüğü, uzaktan eğitimin zorlukları, ders ortamı, ders işleyiş tarzı, kişisel uygunluk" şeklinde sekiz faktörden oluşmaktadır. Uzaktan eğtimden memnuniyet faktörleri "uzaktan eğitimle öğrenmede

memnuniyet, öğretim materyali memnuniyeti, teknik altyapı memnuniyeti, ders içeriğinden memnuniyet" şeklinde dört faktörden oluşmaktadır. Pandemi kaygısı tek faktörden oluşmaktadır. Üçüncü aşamada ise araştırma modeli gereği, uzaktan eğitime yönelik tutum faktörlerinin uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyeti etkileyip etkilemediğini belirlemek amacı ile regresyon analizi yapılmıştır. İlgili literatür tarandığında böyle bir çalışmanın daha önceden yapılmamış olması konuyu özgün kılmaktadır. Yapılan regresyon analizinde uzaktan eğitime yönelik tutum faktörlerinin uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyeti etkilediği tespit edilmiştir. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Kuşkonmaz (2011) tarafından gerçekleştirilen ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan öğrenme konusundaki algılarının araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun bu konuda olumlu bir tutumda olduğu belirtilmiştir.

Araştırmadaki bir başka bulguya göre, uzaktan eğitime yönelik tutum, öğretim materyali memnuniyetini etkilemektedir. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmektedir. De Paepe ve diğerlerine göre (2018) uzaktan eğitimin avantajlı olan yönlerinin değerlendirilmesi, teknolojinin artan kullanımı ve bu konuda beceri ve farkındalığın gelişmesidir. DeNeui ve Dodge (2006) yüzyüze eğitimin aksine zaman ve mekândan bağımsız olmasını uzaktan eğitimin en önemli avantajı olarak belirtmiş; Horspool ve Lange (2012) ise uzaktan eğitimin en önemli avantajının mekân olarak kolaylık sağlamakla birlikte ve ayrıca ev ve okula gidiş-geliş anlamında zaman tasarrufu ve çevrimiçi platformlar ile birlikte yüksek nitelikte iletişim sağlanabilmesi ile kolay öğrenme ortamı sağlanması olarak bulgulamışlardır. Benzer başka bir çalışmada ise Fidan (2020) ilkokulda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik gördükleri en avantajlı noktaların, öğrencilerin derslerden geri kalmaması, rahatlık ve zamandan bağımsızlık sunması olduğu görülmüştür.

Araştırmadaki bir başka bulguya göre, Uzaktan eğitime yönelik tutum ile teknik altyapı memnuniyeti arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Çelen, vd., (2013) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda istekli olduğu ancak kendilerini teknolojik bilgi, süreç değerlendirmesi gibi konularda yetersiz hissettikleri ifade edilmiştir. DePaepe ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada da uzaktan eğitimin dezavantajlarının teknik destek yetersizliğinden kaynaklandığını, bir diğer araştırmada Koç (2020) uzaktan eğitimin dezavantajlı yönlerinin öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim eksikliği, öğrencilerin derse düzenli katılmayışı ve teknik problemler olarak bulunmuştur. Kurnaz ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının (%49) bağlantı sorunu yaşadığını belirtmesi, hiç sıkıntı yaşamadan bağlanabilen kesimin sadece %13 olması teknik alt yapının hızlı bir şekilde geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Araştırmadaki bir başka bulguya göre uzaktan eğitime yönelik tutum, ders içeriğinden memnuniyeti etkilemektedir. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Attri (2012) yapmış olduğu araştırmada uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik olarak öğretmenden geri bildirim alınması ve öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim ve sınıf içi etkileşimin artırılması şeklindeki önerileri rapor etmiştir.

Araştırma modeli gereği ikinci aşamada, pandemi kaygısı faktörünün uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyeti etkileyip etkilemediğini belirlemek amacı ile regresyon analizi

yapılmıştır. Yapılan regresyon analizinde pandemi kaygısı faktörünün uzaktan eğitimle öğrenmede memnuniyeti etkilediği tespit edilmiştir. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçların ve farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Chan ve diğerleri (2007) sars pandemisi sırasında yapmış oldukları bir araştırmada, uzaktan eğitimin salgın dönemi içerisinde uzaktan eğitimi sağlayan platformlar sayesinde bilginin paylaşılıp çoğaltılabildiği ve bu şekilde eğitim sağlayarak eğitim ihtiyacının karşılanabildiğini ortaya koymuşlardır. Görgülü vd., (2020) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan Covid-19 sürecine ilişkin görüşlerin belirlenmesini amaçlayan araştırmada ise adaylar uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığını belirtmiştir. Araştırmadaki bir başka bulguya göre, pandemi kaygısı, öğretim materyali memnuniyetini etkilemektedir. Kaden (2020) ise uzaktan eğitimin en önemli yönünü, Covid-19 pandemisi döneminde öğrenmeye destek sağlaması olarak belirtmiştir. Araştırmamızdaki bir başka bulguya göre, pandemi kaygısı teknik altyapı memnuniyetini etkilemektedir. Araştırmadaki diğer bir bulguya göre, pandemi kaygısı ile ders içeriğinden memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma Malatya İli Battalgazi ilçesindeki çeşitli okullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Farklı illerdeki öğretmenler ile benzer çalışmalar yapılarak bu konu hakkında daha fazla bilgi edinilebilir. Çalışmada elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim teknolojilerine yönelik olumlu tutum ve düşünceleri desteklenmeli, yeni teknolojileri tanımalarını ve daha aktif kullanmalarını sağlamak amacıyla çeşitli tanıtıcı faaliyetler düzenlenmeli, öğretmenlerin güncel teknolojiler hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Uzaktan eğitim sürecinin en önemli parçası olan bilgisayar ve internet kullanımının uzaktan eğitimin uygulayıcısı konumundaki öğretmenler açısından daha etkin kullanabilmeleri için gerekli hizmet içi eğitimler verilebilir.

Uzaktan eğitimde yeterli alt yapının oluşturulması, ders içeriklerinin hazırlanması, etkili sunumu ve kullanımı da uzaktan eğitimin niteliğinin artmasına yönelik bir ihtiyaç olarak görülmektedir. İnternet ortamındaki (EBA) video, alıştırmalar ve tarama testleri öğrenci düzeylerine daha uygun hale getirilmeli ve uzaktan eğitim sürecinde artan ders kaynakları (EBA TV, EBA vb) dersin içeriği ile uyumlu hale getirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışma sonucunda uzaktan eğitimin kalitesinin artması için, uzaktan eğitim etkinlikleri hazırlama, internet alt yapısının tüm öğrencilerin ve öğretmenlerin bağlantı sorunu yaşamayacağı şekilde sağlanması gerekli görülmüştür. Gelecekte teknolojik gelişmeler sayesinde, eğitim ve çalışma alanlarının yeniden düzenleneceği, gerçek anlamda uzaktan eğitimin yaygınlaşacağı ve teknolojiye hâkim olmanın önemli bir güç olacağı tahmin edilmektedir. Bu tahminler kapsamında pandemi dönemindeki deneyimlerin paylaşılması ve bu deneyimlerden çıkarılacak dersler ile etkili uzaktan eğitim stratejilerinin geliştirilmesi, geleceğe hazırlık açısından büyük önem taşımaktadır (ak vd., 2021: 37).

Sonuç olarak salgının gidişatına bakıldığında uzaktan eğitimin bir süre daha hayatımızda yer alacağı öngörülmektedir. Bu nedenle yeni döneme başlamadan önce teknik altyapı başta olmak üzere eksikliklerin giderilmesinin ilk hedef olması gerektiği açıktır. Bu konuda öncelikli olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda bilgi eksikliklerinin giderilmesi, kendilerini derslerini işlerken daha rahat hissetmelerini sağlayacak bir ortama dönüştürecektir. Bu süreç bittiğinde artık hayatlarımıza “uzaktan eğitimin” yerleşmiş olacağı kuvvetli bir ihtimaldir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında verdiği fikir ve yönlendirmeleriyle desteğini benden esirgemeyen çok kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Kahraman ÇATI'ya çok teşekkür ederim. Bu uzun süreçte bana sabır ve ilgiyle yaklaşan ve beni destekleyen eşime, biricik kızıma ve tüm aileme çok teşekkür ederim.

KAYNAKLAR

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

Altın, M. (2020). Türkiye'de Eğitim, Statü ve Sosyal Hareketlilik. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 5(10), 180-196.

Altunışık, R. Özdemir, Ş. Ve Torlak, Ö. (2012). Modern Pazarlama. Değişim Yayınları.

Arslan, R. ve Bircan, H. (2019). Cumhuriyet üniversitesi'nde uzaktan eğitimde sunulan derslere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi, Cumhuriyet üniversitesi iktisadi ve idari bilimler dergisi, 20(1), 409-427.

Attri, A. K. (2012). Distance education: problems and solutions. International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences, 1(4), 42-58.

Bashitialshaer, R. Lassoued, Z. ve Alhendawi, M. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the covıd-19 pandemic. Education Sciences, 10(9), 232-245.

Chan, S. S. So, W. K. ve Wong, D. C. vd. (2007). Improving older adults' knowledge and practice of preventive measures through a telephone health education during the sars epidemic in hong kong: a pilot study. International Journal of Nursing Studies, 244(7), 1120-1127.

Çatı, K. ve Koçoğlu, C. (2008). Müşteri sadakati ile müşteri tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (19), 167-188.

Çendik H. İ. (2020). Eğitim sektöründe faktör analizi temelli kalite evi uygulaması, (Tez No.644831) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi], Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi.

Çelen, F. K. Çelik, A. ve Seferoglu, S.S. (2013). Analysis of teachers 'approaches to distance education. Procedia - Social and Behavioral Sciences, (83), 388–392.

Çiçek, R. ve Doğan, İ. (2009). Müşteri memnuniyetinin artırılmasında hizmet kalitesinin ölçülmesine yönelik bir araştırma: Niğde ili örneği. Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11(1), 199-217.

De Paepe, L. Zhu, C. ve DePryck, K. (2018). Drop-out, retention, satisfaction and attainment of online learners of Dutch in adult education. International Journal on E-Learning, 17(3), 303-323.

Deneuı, D. ve Dodge, T. (2006). asynchronous learning networks and student outcomes: the utility of online learning components in hybrid courses. Journal of Instructional Psychology, 33(4), 256-259.

Dietrich, N. Kentheswaran, K. Ahmadi, A. vd. (2020). "Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of COVID-19", Journal of Chemical Education, 97(9), 2448–2457.

Enfiyeci T. (2019). Çevrimiçi ortamlarda lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarısı arasındaki ilişki ahmet yesevi üniversitesi örneği, (Tez No. 546255) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi], Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi.

Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 24-43.

Gökulu, G. (2020). Sosyal Bilimler Alanında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Memnuniyeti Ölçeğinin Geliştirilmesi. 15(23), 1792-1808.

Gültaş, M. (2020). Teknoloji Kabul Modeli Çerçevesinde İnternet Üzerinden Alışveriş Davranışının İncelenmesi, (Tez No. 610400) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi], Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi.

Gündüzyeli, B. (2018). Uzaktan Eğitim Pazarlama Stratejileri ve Uzaktan İngilizce Dil Eğitiminde Tüketici Tatmini Üzerine Bir Çalışma, [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güney, S. Y. (2010), Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanması ve Nevşehir'deki Özel Okullarda Bir Araştırma, (Tez No. 265567) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Üniversitesi], Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi.

Hacıalioğlu, A. Sağlam, M. (2021). Covıd-19 Pandemi Sürecinde Tüketici Davranışları Ve E-Ticaretteki Değişimler, Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi, 3(1), 16-29.

Han, S, ve Baek, L. S. (2004). Antecedents and Consequences of Service Quality in Online Banking: An Application of the SERVQUAL Instrument, Advances in Consumer Research, 31(1), 208-214.

Horspool, A. ve Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: Student perceptions, behaviours and success online and face-to-face. Assessment & Evaluation in Higher Education, 37(1), 73-88.

Kaden, U. (2020). COVID-19 School Closure-Related Changes to theProfessional Life of a K–12 Teacher. 10 (6), 1-13.

Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni Tip Koronavirüs Pandemisi Döneminde Üniversitelerde Uzaktan Eğitim: Lisans Öğrencileri Kapsamında Bir Değerlendirme Çalışması. Yükseköğretim Dergisi. 10 (2) , 181-192.

Karatepe, F. Küçükgençay, N. Peker, B. (2020). Öğretmen Adayları Senkron Uzaktan Eğitime Nasıl Bakıyor? Bir Anket Çalışması. Journal of Social and Humanities Sciences Research 7(53), 1262-1274.

Keskin, M. D. ve Kaya, Ö. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2), 59-67.

Koç, E., (2020). “An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course ınstructors”. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 25-39.

Kurnaz, A., Kaynar, H. Barışık, C. Ş. vd. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri, Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 293-322 .

Kuşkonmaz, H. (2011). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mucuk, İ. (2013). Temel Pazarlama Bilgileri. Türkmen kitabevi.

Offir, B. Barth, I. Lev, Y. vd. (2003). Teacher–Student İnteractions And Learning Outcomes İn A Distance Learning Environment, The İnternet And Higher Education, 6(1), 65-75.

Recen, D. Başer, A. Yıldırım, B. (2020). Covıd-19 Döneminde Diş Hekimliği Ve Tıp Eğitiminde Uzaktan Öğrenme, Uluslararası Diş Hekimliği Ve Sağlık Kongresi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, 312-316.

Terzi, D. Akalın, R. Erdal, B. (2020). Covıd-19 Salgınının Sağlık Alanındaki Öğrencilerin Eğitimine Etkisi: Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Örneği, Namık Kemal Tıp Dergisi, 8(3) , 279-287.

Uzundiz, T. Erdoğan, D. (2020). Eğitim Teknolojilerine İlişkin Lisansüstü Tezlerin Yapısal İncelemesi 3. Uluslararası Uzaktan Öğrenme Ve Yenilikçi Eğitim Teknolojileri Konferansı, Ankara, (1-418). Use the "Insert Citation" button to add citations to this document.

Yahşi, Ö. K. Kırkıç, A. (2020). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, Turkish Studies - Education, 15(5), 3827-3847.

Yıldız, E. Çengel, M. Alkan, A. (2021). Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği, OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi 17(33), 132-153.

Yumbul, E. (2021), Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, (Tez No.657621) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi], Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi.

Dijital Okuryazarlık Bağlamında Yedinci Sınıf Türkçe Dersleri

Meltem ÇETİNKAYA[1*]

[1]*Türkçe Eğitimi Bölümü Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye*

[*](*meltem.cetinkaya@ogr.iuc.edu.tr*)

ORCID: 0000-0001-5301-9037

Özet **–** Araştırmamızda, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yedinci sınıf düzeyi kazanımların dijital okuryazarlık becerisini içerir biçimde düzenlenip düzenlenmediğini ve yedinci sınıf Türkçe ders kitabında dijital okuryazarlık becerisinin ne derece yer aldığını belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenine göre yürütülmüş olan bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilere betimsel analiz ile içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma amacından hareketle çalışmamızda, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yedinci sınıf kazanımları incelenmiş ve dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek kazanımlar belirlenerek tablo hâline getirilmiştir. Ardından yedinci sınıf düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler ilgili kazanımlardan hareketle incelenerek dijital okuryazarlıkla ilişkili etkinlikler belirlenmiştir. Bu etkinliklerin ders kitabı içerisindeki toplam etkinlik sayısındaki dağılımına bakılmıştır. Böylece yedinci sınıf düzeyi Türkçe ders kitabında dijital okuryazarlık becerisinin ne derece yer aldığı saptanmaya çalışılmıştır. İnceleme sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yedinci sınıf düzeyi kazanımlardan 14 tanesinin dijital okuryazarlıkla ilgili olduğu görülmüştür. Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 343 etkinlikten ise 29 tanesinin dijital okuryazarlıkla bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle yedinci sınıf Türkçe dersi kazanımlarının ve ders kitabının dijital okuryazarlık bağlamında görünümü ortaya koyulmuştur. Böylece bu araştırmanın, gelecek yıllarda hazırlanacak Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerisini içerir biçimde düzenlenmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler – Dijital okuryazarlık, Türkçe dersi, Türkçe eğitimi, yedinci sınıf, Türkçe ders kitabı

Seventh Grade Turkish Lessons in the Context of Digital Literacy

Abstract **–** In our research, it is aimed to determine whether the seventh-grade achievements in the 2019 Turkish Language Curriculum and the activities in the textbook are organized in a way that includes digital literacy skills. Data were collected through document review. The data were analyzed by descriptive analysis and content analysis. The seventh-grade achievements in the Turkish Language Curriculum were examined. The achievements related to digital literacy are tabulated. Then, the activities in the Turkish textbook were examined, and activities related to digital literacy were determined. The distribution of these activities in the total number of activities in the textbook was examined. It was determined that 14 of the seventh-grade achievements in the Turkish Language Curriculum were related to digital literacy. It was concluded that 29 out of 343 activities in the seventh-grade Turkish textbook are related to digital literacy. Based on the results of the research, the appearance of the seventh-grade Turkish lesson achievements and the textbook in the context of digital literacy was determined. Thus, it is thought that this research will guide the arrangement of the Turkish Language Curriculum and textbooks to be prepared in the coming years in a way that includes digital literacy skills.

Keywords – Digital literacy, Turkish lesson, Turkish education, Seventh grade, Turkish textbook

1. GİRİŞ

Günümüzde küresel anlamda bir dijitalleşme eğilimi söz konusudur. Bu nedenle teknoloji artık hayatımızın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiş durumdadır. Doğdukları andan itibaren insanlar, çeşitli teknolojik araçlara maruz kalmaktadır. Bu durum, teknolojik araç ve gereçleri güvenli ve verimli kullanmaya dair becerilerin geliştirilmesi gerekliliğini meydana getirmiştir. Özellikle 21. yüzyıl becerileri üzerine çalışmaların hız kazandığı bu dönemde dijital okuryazarlık konusunda da çalışmalar ortaya koyulması önemlidir. Bilindiği gibi 21. yüzyıl becerileri arasında dijital okuryazarlık önemli bir yer tutmaktadır (Burnett ve Merchant, 2015; Jones-Kavalier ve Flannigan, 2006; Rosen, 2020; Silber-Varod, Eshet-Alkalai ve Geri, 2019; Voogt, Erstad, Dede ve Mishra, 2013). Maden, Maden ve Banaz (2018) dijital okuryazarlığı, amaçları doğrultusunda bireylerin, dijital araçlardan okuyup yazmaları olarak tanımlar (Maden, Maden ve Banaz, 2018, s. 686). Dijital okuryazarlığı, dijital teknolojilerden bilgi üretme ve bu bilgiyi etkin ve verimli kullanma becerisi olarak da tanımlayabiliriz. Eylemlerimizin sıklıkla dijital araçlardan etkilendiği günümüzde (Martin, 2008, s. 151) dijital okuryazarlık, edinilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Anisimova (2020), dijital okuryazarlığın temellerinin erken yaşta oluşmaya başladığını ve büyüdükçe kişilerin dijital okuryazarlık becerisinin hızla değişen dijital dünyaya uyum sağlayarak gelişmeye devam etmesi gerektiğini söyler (Anisimova, 2020, s. 230). Neumann, Finger ve Neumann'a göre (2016) de 21. yüzyılda, çocukların hem dijital hem de dijital olmayan metinlerin yetkin okuyucuları ve yazarları olmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Bu da ancak bu beceriyi kazandırabilecek bir eğitim ile mümkündür (Neumann, Finger ve Neumann, 2016, s. 471).

Dijitalleşen dünya eğitimde de farklı anlayışların hakim olmaya başlamasına neden olmuştur. Bu bağlamda kişileri hayata hazırlayan eğitim uygulamalarının 21. yüzyıl becerileri açısından düzenlenmesi gerekliliği oluşmuştur. Eğitim programlarının, derslerin ve derslerde kullanılan materyallerin öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırabilecek nitelikte olması hedeflenmeye başlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eğitim-öğretim alanında bazı düzenlemelere gidildiği görülmektedir. Örneğin, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında artık dijital yetkinlik kavramından bahsedilmektedir. Bu kavram programda şöyle açıklanmıştır (MEB, 2019, s. 5):

Şekil 1.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında Dijital Yetkinlik Kavramı

4) *Dijital yetkinlik:* İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.

Şekil 1.'deki 2019 Türkçe Dersi Programından (MEB, 2019, s. 5) alınan görseldeki tanımlama bizlere Türkçe derslerinin temelini oluşturan Türkçe Dersi Öğretim Programında, 21. yüzyıl becerilerini önemseyen bir anlayışın hakim olmaya başladığını düşündürmektedir. Programda sözü edilen dijital yetkinlikle öğrencilerin, dijital çağa uyum sağlayabilecekleri bir yetkinliği kazanmaları hedeflenmektedir. Dijital yetkinliği edinerek hem iş hem günlük hayatlarında iletişim teknolojilerinden güvenli bir şekilde yararlanmalarının sağlanması beklenmektedir. Yine programa göre "okuma kültürü" teması altında ders kitabı yazarlarına

"dijital okuryazarlık" konusunun önerildiği görülmektedir (MEB, 2019, s. 15). Programın getirdiği bu öneri, yazarların ders kitaplarını (kitapta kullanılacak metinleri ve bu metinlerden geliştirilecek etkinlikleri) dijital okuryazarlık becerisini içerir biçimde düzenlemelerine yönelik bir çalışma olarak yorumlanabilir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Gelişen ve değişen dünyamızda, 21. yüzyılda başarılı olmanın anahtarı çağa uyum sağlayabilmektir. Çağın gereği olarak bireyler, artık bilgiyi teknolojik araçlardan elde etmektedir. Bu bağlamda, tüm dünyada meydana gelen değişimlerin geleneksel okuryazarlığın yerini dijital okuryazarlığa bırakmasına neden olduğundan söz edilebilir. Bireylerin, gereksinimleri dolayısıyla teknolojik ürünlerden yararlanmasına dayanan dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için öğretim programlarının, ders materyallerinin ve ders kitaplarının bu beceriyi geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmesi beklenmektedir. Bu nedenle araştırmamızda, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yedinci sınıf kazanımlarından dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımları belirlemek ve bu kazanımlar doğrultusunda yedinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerini inceleyerek bu sınıf düzeyi Türkçe derslerinde dijital okuryazarlığa yer verilme durumunu saptamak amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmamızda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı yedinci sınıf kazanımlarından hangileri dijital okuryazarlıkla ilgilidir?
- Yedinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin dijital okuryazarlık bağlamında görünümü nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın temel materyallerine ve kullanılan yöntemine ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Karataş'a göre (2015) nitel çalışmalarda, çalışılan konuyla ilgili derinlemesine bir kavrayış arayışı bulunmaktadır (Karataş, 2015, s. 63). Bu nedenle 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yedinci sınıf kazanımları ile yedinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerini dijital okuryazarlık bağlamında incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın nitel araştırma desenine göre yürütülmüş bir çalışma olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen verilerle yedinci sınıf Türkçe derslerinin dijital okuryazarlık bağlamında derinlemesine analizi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

2.2. Araştırma Materyali

Özen ve Gül'e göre (2007) bir çalışmada, araştırma probleminden hareketle belirlenen yöntemin ardından çalışmanın evreninin ve örnekleminin belirlenmesi gerekir (Özen ve Gül, 2007, s. 395). Bu aşamada araştırmamızda örneklem alma yoluna gidilmemiş, evren üzerinde çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan materyaller 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Esenler ilçesinde bir ortaokulda okutulan MEB'in yedinci sınıf Türkçe ders kitabıdır. Kullanılan materyallerden 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yedinci sınıf düzeyi kazanımlar, yedinci sınıf Türkçe ders kitabında ise etkinlikler dijital okuryazarlık bağlamında incelemeye alınmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırma desenine göre yürütülmüş olan bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. "Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir" (Karataş, 2015, s. 72). Yıldırım ve Şimşek (2008), nitel çalışmalarda iki veri çözümleme yöntemi olduğundan bahseder. Bunlar, betimsel analiz ile içerik analizidir. "Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmamızda elde edilen verilere hem betimsel analiz hem de içerik analizi uygulanmıştır.

Araştırma amacından hareketle çalışmamızda, ilk olarak 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı edinilmiştir. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığına ait olan müfredata ilişkin dosyaları ve bilgileri içeren kurumsal site (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021) ziyaret edilmiş ve buradaki "*Programlar*" bölümünden "*İlköğretim*" sekmesine girilerek Türkçe dersinin öğretim programı alınmıştır. Öğretim programının edinilmesinin ardından 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yedinci sınıf kazanımları incelenmiş ve dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek kazanımlar belirlenerek tablo hâline getirilmiştir. Bu kazanımların belirlenmesinden sonra EBA'dan (Eğitim Bilişim Ağı, 2021) temin edilen ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında yedinci sınıf düzeyi Türkçe derslerinde kullanılan Türkçe ders kitabındaki etkinlikler ilgili kazanımlardan hareketle incelenmiştir. Bu incelemede kitap içerisinde yer alan tema sonu değerlendirme soruları da etkinlik olarak kabul edilerek toplam etkinlik sayısına dâhil edilmiştir. Dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek kitap içerisindeki etkinliklerin saptanmasının ardından bu etkinliklerin Türkçe ders kitabı içerisindeki toplam etkinlik sayısındaki dağılımına bakılmıştır. Dijital okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin kullanım sıklıkları belirlenerek elde edilen bulgular yüzde olarak gösterilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırabilmek için araştırmacı tarafından elde edilen bulgular iki Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca kitap içerisinden dijital okuryazarlık kazanımlarıyla ilişkili etkinlik örneklerine de yer verilmiştir. Böylece dijital okuryazarlık becerisinin yedinci sınıf düzeyi Türkçe ders kitabı içerisinde ne derece yer aldığı belirlenmeye çalışılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı yedinci sınıf kazanımları ile yedinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımına aşağıda yer verilmiştir:

Şekil 2.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Yedinci Sınıf Düzeyi Kazanımlarının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Şekil 2.'de de görüldüğü gibi yedinci sınıf düzeyi kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımında 76 kazanımın sırasıyla %50'si okuma, %22'si yazma, %19'u dinleme/izleme ve %9'u da konuşma kazanımıdır. Araştırma kapsamında bu kazanımlar incelenerek ilgili kazanımlardan kaç tanesinin dijital okuryazarlıkla bağlantılı olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. İnceleme sonucunda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı yedinci sınıf kazanımlarından hangilerinin dijital okuryazarlık konusunu ele aldığı belirlenmiş ve aşağıdaki görsellerde bu kazanımlar gösterilmiştir:

Şekil 3.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Yedinci Sınıf Düzeyi Dinleme/İzleme Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlıkla İlgili Kazanım Görseli

Dinleme/İzleme

1) Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

a) *Medya metinlerindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır.*

b) *Medya metinlerinin hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır.*

Şekil 3.'te programda yer alan yedinci sınıf dinleme/izleme kazanımlarının incelenmesi sonucu dijital okuryazarlıkla ilgili olduğu belirlenen kazanımlar gösterilmiştir. Bu sınıf seviyesi için dinleme/izleme öğrenme alanında 1 adet kazanımın dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebildiği görülmektedir.

Şekil 4.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Yedinci Sınıf Düzeyi Konuşma Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlıkla İlgili Kazanım Görseli

Konuşma

1) Hazırlıklı konuşma yapar.

a) *Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.*

Şekil 4.'te programda yer alan yedinci sınıf konuşma kazanımlarının değerlendirilmesi sonucu dijital okuryazarlıkla ilgili olan kazanımların verildiği görülmektedir. Bu sınıf seviyesi için konuşma öğrenme alanında da dinleme/izleme öğrenme alanında olduğu gibi 1 adet kazanımın dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebildiği görülmektedir.

Şekil 5.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Yedinci Sınıf Düzeyi Okuma Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlıkla İlgili Kazanım Görseli

Okuma

1) Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

2) Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.

a) *Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.*

3) Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) *Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.*

b) *Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.*

4) Medya metinlerini değerlendirir.

a) *İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.*

5) Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

6) Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) *İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.*

b) *Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.*

7) Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

8) Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.

a) *Hikâye, masal, fıkra gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırması sağlanır.*

b) *Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönlerinden karşılaştırılması sağlanır.*

Şekil 5.'te programda yer alan yedinci sınıf okuma kazanımlarının incelenmesi sonucu dijital okuryazarlıkla ilgili olduğu belirlenen kazanımlar verilmiştir. Yine bu sınıf seviyesinde okuma öğrenme alanında 8 adet kazanımın dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebildiği görülmektedir.

Şekil 6.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Yedinci Sınıf Düzeyi Yazma Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlıkla İlgili Kazanım Görseli

Yazma

1) Bilgilendirici metin yazar.

a) *Öğrencilerin giriş, geliş ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.*

b) *Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.*

2) Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanılır.

3) Formları yönergelerine uygun doldurur.

4) Yazdıklarını paylaşır.

a) *Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.*

Şekil 6.'da programda yer alan yedinci sınıf yazma kazanımlarının incelenmesi sonucu dijital okuryazarlıkla ilgili olan kazanımlar gösterilmiştir. Bu sınıf seviyesi için yazma öğrenme alanında 4 adet kazanımın dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebildiği görülmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yedinci sınıf düzeyinde toplamda 76 kazanıma rastlanmıştır. Yukarıdaki şekillerde (Şekil 3, 4, 5 ve 6.) ise farklı öğrenme alanlarına ait olan bu kazanımlardan 14 tanesinin dijital okuryazarlıkla ilgili olduğu görülmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımına ise aşağıda yer verilmiştir:

Şekil 7.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Yedinci Sınıf Düzeyi Dijital Okuryazarlıkla İlgili Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Şekil 7.'de de görüldüğü üzere yedinci sınıf düzeyi dijital okuryazarlıkla ilgili 14 kazanımın öğrenme alanlarına göre dağılımına bakıldığında bu kazanımların sırasıyla %57'sinin okuma, %29'unun yazma, %7'sinin dinleme/izleme ve yine %7'sinin de konuşma kazanımı olduğu görülmektedir.

Dijital okuryazarlıkla ilgili olan kazanımların belirlenmesinin ardından araştırma kapsamında yedinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri incelenmiştir. Bu etkinliklerden kaçının dijital okuryazarlık kazanımları doğrultusunda hazırlandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki şekilde yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dijital okuryazarlıkla ilgili etkinlikler öğrenme alanları bağlamında gösterilmiştir:

Şekil 8.

Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dijital Okuryazarlıkla İlgili Etkinliklerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında toplam 343 etkinlik yer aldığı belirlenmiştir. Bu etkinliklerden 29 tanesinin dijital okuryazarlıkla ilgili olduğu görülmüştür. Dijital okuryazarlıkla ilgili bu etkinliklerin öğrenme alanlarına göre dağılımına bakıldığında Şekil 8.'de de görüldüğü gibi sırasıyla %55'inin okuma, %16'sının konuşma, %16'sının dinleme/izleme ve %13'ünün ise yazma öğrenme alanıyla ilgili olduğu görülmektedir. Aşağıda her bir öğrenme alanının kazanımlarından hareketle dijital okuryazarlıkla ilgili kitap içerisinden alınan etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Dinleme/izleme öğrenme alanı kapsamında "*Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir*" kazanımına yönelik dijital okuryazarlık etkinlik örneği Şekil 9.'daki gibidir:

Şekil 9.

Dinleme/İzleme Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlık Etkinlik Örneği

Şekil 9.'daki etkinlikte öğrencilerden dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmelerinde kazanımın açıklamasına da uygun olarak ilgili medya metninin hem hedef kitlesini hem de amacını sorgulamaları istenmiştir.

Konuşma öğrenme alanı kapsamında "*Hazırlıklı konuşma yapar*" kazanımına yönelik dijital okuryazarlık etkinlik örneği Şekil 10.'daki gibidir:

Şekil 10.

Konuşma Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlık Etkinlik Örneği

6. ETKİNLİK: Bilim insanı Marie CURİE (Mari KURİ)'nin hayatını konu edinen bir sunum yapınız.

Aşağıda verilen sunum hazırlık tablosunu yönerge doğrultusunda doldurunuz.

Şekil 10.'daki etkinlikte öğrencilerden Marie Curie'nin hayatını konu edinen bir sunum yapmaları istenmiştir. Bu etkinlik kapsamında kazanımın açıklamasından da yola çıkılarak öğrencilerden görsel ve işitsel materyalleri kullanarak bir sunu hazırlamaları beklenmektedir.

Okuma öğrenme alanı kapsamında "*Görsellerle ilgili soruları cevaplar*" kazanımına yönelik dijital okuryazarlık etkinlik örneği Şekil 11.'deki gibidir:

Şekil 11.

Okuma Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlık Etkinlik Örneği

9. ETKİNLİK: Yandaki karikatürü inceleyiniz. İncelediğiniz karikatürden hareketle "yaşama ve olaylara bakış açısı" konusundaki duygu ve düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız. Bunu yaparken aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplardan faydalanınız.

a) Yaşamdaki kırmızı çizgiler (sınır koymak) ne anlama gelmektedir? Sizin kırmızı çizgileriniz nelerdir?

b) İki kalemden biri çizerken diğerinin silmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?

c) Yaşanan olayları sadece "siyah ya da beyaz" olarak görmek ne kadar doğrudur?

Şekil 11.'deki etkinlikte öğrencilerden verilen karikatürü incelemeleri ve karikatürle ilgili görüş bildirmeleri istenmiştir.

Okuma öğrenme alanı kapsamında "*Medya metinlerini değerlendirir*" kazanımına yönelik dijital okuryazarlık etkinlik örneği Şekil 12.'deki gibidir:

Şekil 12.

Okuma Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlık Etkinlik Örneği

8. ETKİNLİK: Aşağıdaki sosyal medya grubundaki mesajları inceleyiniz. Ardından yönergeleri uygulayınız.

Şekil 12.'deki etkinlikte öğrencilerden sosyal medyadan alınmış bir mesajlaşma örneğini incelemeleri ve bu örnekten hareketle sorulacak soruları cevaplandırmaları istenmiştir.

Okuma öğrenme alanı kapsamında "*Bilgi kaynaklarının güvenirliğini sorgular*" kazanımına yönelik dijital okuryazarlık etkinlik örneği Şekil 13.'teki gibidir:

Şekil 13.

Okuma Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlık Etkinlik Örneği

6. Hasan Türkçe dersinden almış olduğu yazım kuralları konulu proje ödevini tamamlamak için hangi internet sayfasından araştırma yaparsa güvenilir bir bilgi elde etmiş olur?
A) http://www.turkcedir.com.tr
B) http://www.yazimyanlis.org.tr
C) http://www.tdk.gov.tr
D) http://blog.turkcedil.com.

Şekil 13.'teki etkinlikte öğrencilerden bilgi kaynaklarının güvenirliğini sorgulamaya dönük bir etkinlik yapmaları istenmiştir. Kazanımın açıklamasına yönelik olarak etkinlikte, "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin güvenilirliği vurgulanmak istenmiştir.

Okuma öğrenme alanı kapsamında "*Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar*" kazanımına yönelik dijital okuryazarlık etkinlik örneği Şekil 14.'teki gibidir:

Şekil 14.

Okuma Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlık Etkinlik Örneği

11. Yukarıdaki grafik incelendiğinde hangi sonuca **ulaşılamaz?**
A) Kitap okuyanlar içinde en az kitabı Lütfi okumuştur.
B) Ali, Bilge'den daha fazla kitap okumuştur.
C) En fazla kitabı Alp okumuştur.
D) Okuduğu kitapları en iyi anlayan Mehmet'tir.

Şekil 14.'teki etkinlikte öğrencilerden verilen grafiği incelemeleri ve sorunun seçeneklerinden hangisine grafikteki bilgiler sonucunda ulaşılamayacağını belirlemeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerden verilen grafiği yorumlayarak soruyu cevaplandırmaları beklenmiştir.

Okuma öğrenme alanı kapsamında "*Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır*" kazanımına yönelik dijital okuryazarlık etkinlik örneği Şekil 15.'teki gibidir:

Şekil 15.

Okuma Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlık Etkinlik Örneği

Şekil 15.'teki etkinlikte öğrencilerden EBA'dan Munise adlı kısa filmi izlemeleri ve izledikleri bu filmle daha önceden okudukları Munise adlı metni karşılaştırmaları istenmiştir. Bu karşılaştırmayı yaparlarken kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden metnin yazılı hâli ile medya sunumunu karşılaştırmalı olarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Yazma öğrenme alanı kapsamında "*Bilgilendirici metin yazar*" kazanımına yönelik dijital okuryazarlık etkinlik örneği Şekil 16.'daki gibidir:

Şekil 16.

Yazma Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlık Etkinlik Örneği

Şekil 16.'daki etkinlikte öğrencilerden Japon bir arkadaşlarına Barış Manço hakkında bilgilendirici bir yazı yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikte ilgili kazanımın açıklamasına uygun olarak öğrencilerden yazılı ve çoklu medya kaynaklarını kullanmaları istenmiştir.

Yazma öğrenme alanı kapsamında "*Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır*" kazanımına yönelik dijital okuryazarlık etkinlik örneği Şekil 17.'deki gibidir:

Şekil 17.

Yazma Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlık Etkinlik Örneği

Şekil 17.'deki etkinlikte öğrencilerden yaşadıkları bölgedeki iş imkânlarını arttırmaları için bir proje hazırlamaları istenmiştir. Bu etkinliği yaparken de projelerindeki anlatımlarını desteklemeleri amacıyla grafik ve tablolardan yararlanmaları istenmiştir.

Yazma öğrenme alanı kapsamında "*Yazdıklarını paylaşır*" kazanımına yönelik dijital okuryazarlık etkinlik örneği Şekil 18.'deki gibidir:

Şekil 18.

Yazma Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlık Etkinlik Örneği

Şekil 18.'deki etkinlikte öğrencilerden ülkemiz tabelalarındaki yabancı sözcükleri gören bir turistin ülkemizle ilgili düşüncelerinin neler olacağını ifade etmeleri istenmiştir. Kazanımın açıklamasına da uygun olarak öğrencilerden bu görüşlerini yazılı olarak sosyal medyada arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir.

Yukarıda verilen etkinlik örnekleri dijital okuryazarlık kazanımlarına uygun olarak düzenlenmiş kitap içerisinden alınan örneklerdir. Ancak dijital okuryazarlıkla ilgili bazı kazanımlara yönelik kitap içerisinde hiçbir etkinlik düzenlenmediği belirlenmiştir. Bu kazanımlar okuma öğrenme alanı kapsamındaki "*Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur*", "*Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar*" ve "*Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır*" ile yazma öğrenme alanı kapsamındaki "*Formları yönergelerine uygun doldurur*" kazanımlarıdır.

Yine inceleme sonucu dijital okuryazarlıkla bağlantılı olan 29 etkinlikten yalnızca 2 adet etkinlikte birden fazla kazanıma uygun etkinlik düzenlendiği görülmüştür. Bu etkinliklerin her ikisi de okuma öğrenme alanından "*Medya metinlerini değerlendirir*" ve "*Bilgi kaynaklarının güvenirliğini sorgular*" kazanımlarını içerir biçimde düzenlenmiştir. Bu etkinliklere örnek verecek olursak:

Şekil 19.

Okuma Öğrenme Alanı Dijital Okuryazarlık Etkinlik Örneği

7. ETKİNLİK: Aşağıdaki İnternet sitesinde verilen blog metnini ve yorumlarını inceleyiniz. Ardından yönergeleri uygulayınız.

05 ŞUBAT 2018 PAZARTESİ

Atık ürünlerin doğada yok olma süreleri

Cam Şişe	4000 yıl	Pet şişe	400 yıl
Plastik	1000 yıl	Deterjan	400 yıl
Telefon kartı	1000 yıl	Alüminyum	100 yıl
Plastik tabak	500 yıl	Çakmak	100 yıl

Etiketler: atık, doğa, geri dönüşüm, pil, plastik, çöp

Çöpe atılan kâğıtların hem ormanların yok olmasına hem de dünyanın oksijen kaynaklarının tükenmesine neden olduğunu hiç düşündünüz mü?

Kullan at ürünü bir plastik tabağın doğadan 1000 yılda yok olduğunu, toprağa karışan deterjanın 400 yıl boyunca yediğimiz bitkilere karıştığını, uygun atık hâle getirilmemiş bir pilin 300 yıl boyunca toprağı zehirlediğini biliyor musunuz?

Dünyamızın kaynaklarının sınırsız olmadığını fark edip geç olmadan önlem alalım.

4 yorum

Aslı

Arkadaşlar TÜBİTAK'ın "doğada uzun süre yok olmayan katı atıklar" konulu bir proje yarışması için araştırma yaparken yukarıdaki bilgilere ulaştım, bu bilgileri kullanabilir miyim? Ayrıca bu konuda neler yapılabilir?

Ezgi

Kaynak kullanımının belirli kuralları var. Yukarıdaki bilgiler doğru olabilir ancak bilimsel çalışmalarda internet ortamından alınan bilgilerde ağırlıklı olarak "gov ve edu" uzantılı siteler kullanılır. Bu arada Türkçe dersinde Cahit Arf'i konu alan bir video izlemiştik. Cahit Arf'in ünlü bir matematikçi olmasının yanı sıra TÜBİTAK'ın kurucularından olduğunu öğrendik.

Utku

Verilen bilgilerden çok etkilendim. Bir şeyler yapmak gerek. Arkadaşlar ben bu konudaki çalışmalara okulumuzdan başlamak istiyorum. Mesela bir dilekçe yazarak çöplerin geri dönüştüme kazandırılması için belediyeden yardım isteyeceğim.

gönder

a) Siz olsaydınız bloga nasıl bir başlık verirdiniz?

b) Blogda verilen katı atık maddelerinin yok olma süreleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

c) "gov ve edu" uzantılı siteler hangi kurumlara aittir ve neden güvenilirdir?

d) Blogdaki boş bırakılan yere siz nasıl bir yorum yazardınız?

Şekil 19.'daki etkinlikte öğrencilerden bir internet sitesinden alınan blog metni ile yorumlarını incelemeleri ve bu incelemeleri doğrultusunda verilen soruları yanıtlamaları istenmiştir. Medya metnini değerlendirmelerinin ardından verilen sorularda öğrencilerden "gov" ve "edu" uzantılı sitelerin güvenirliği üzerine görüş bildirmeleri istenmiştir.

Bu bölümde, Türkçe Dersi Öğretim Programından elde edilen dijital okuryazarlık kazanım tablosu ve Türkçe ders kitabından verilen dijital okuryazarlık etkinlik örnekleri yoluyla dijital okuryazarlık becerisinin yedinci sınıf Türkçe derslerinde yer alma durumu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

4. TARTIŞMA

Alanda dijital okuryazarlık üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların bazıları öğretmen adaylarının (Anisimova, 2020; Ata ve Yıldırım, 2019; Boyacı, 2019; Çocuk, 2020; Kozan, 2018; Kuru, 2019; Ocak ve Karakuş, 2019; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017; Yaman, 2019; Yontar, 2019) bazıları öğretmenlerin (Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021; Arslan, 2019; Aydın ve Erol, 2021; Demirdağ, 2020; Korkmaz, 2020; Özer, 2021; Potyrala ve Tomczyk, 2021; Pratolo ve Solikhati, 2021; Zahorec, Haskova ve Munk, 2019) bazıları da öğrencilerin (Churchill, 2020; Kaya, 2020; Onursoy, 2018; Öztürk, 2020; Pala ve Başıbüyük, 2020; Son, Park ve Park, 2017; Talan ve Aktürk, 2021) dijital okuryazarlık becerilerini ve bu beceriye ilişkin görüşlerini belirlemeye dönük çalışmalardır.

Araştırmamızda, 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yedinci sınıf düzeyi kazanımlar ve yedinci sınıf Türkçe derslerinin temel materyali olan Türkçe ders kitabındaki etkinlikler, dijital okuryazarlık becerisini içerme durumlarını belirleyecek biçimde incelenmiştir. Araştırmamıza da konu olduğu gibi derslerin öğretim programları ve ders kitaplarını dijital okuryazarlık becerisi açısından inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan Mete (2020) tarafından yapılan çalışmada çeşitli derslerin öğretim programları okuryazarlık türleri açısından incelenmiştir. Mete (2020), Türkçe Dersi Öğretim Programı incelemesinde dijital okuryazarlık becerisine ait bulgular elde etmiş ve programda dijital okuryazarlık becerisinin ele alındığı sonucuna varmıştır.

Yine Aydemir (2021) tarafından yapılan çalışmada ise dijital okuryazarlığın da içerisinde yer aldığı yeni okuryazarlık becerileri açısından ilkokul düzeyi Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ile üçüncü ve dördüncü sınıf ders kitapları incelenmiştir. Aydemir (2021) bu incelemesinde programdaki kazanımların %6'sının, ders kitaplarında yer alan içeriklerin ise %2'sinin dijital okuryazarlığın da içinde olduğu yeni okuryazarlık becerilerini içerir biçimde düzenlendiği sonucuna ulaşmıştır.

Maden, Maden ve Banaz'ın (2018) da yapmış oldukları çalışmada 2016 yılına ait ortaokul beşinci sınıf düzeyi Türkçe ders kitaplarını dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirdikleri görülmektedir. Bu değerlendirmelerinde araştırmacılar; beşinci sınıf düzeyi kılavuz kitap, ders kitabı ve çalışma kitabı üzerinde amaçları doğrultusunda doküman analizi gerçekleştirmişlerdir. Elde ettikleri bulgulardan hareketle beşinci sınıf düzeyi Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlık becerisinin bulunduğu ancak metin ve etkinliklerin hazırlanmasında bu becerinin daha çok öne çıkarılması gerektiğine değinmişlerdir. Sözü edilen bu çalışmalar, araştırmamızdan elde edilen bulguları destekler nitelikte çalışmalardır. Araştırmamızda elde edilen sonuçlarla bahsi geçen çalışmaların sonuçlarının örtüşür nitelikte olduğu görülmektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularından hareketle 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında, yedinci sınıf düzeyi dijital okuryazarlık becerisine yönelik kazanımların öğrenme alanlarına göre dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Şekil 7.'ye bakıldığında öğrenme alanlarına göre dijital okuryazarlık kazanımları sırasıyla okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma öğrenme alanları şeklinde sıralanmaktadır. Ancak öğrenme alanlarındaki kazanımların yüzdesel olarak farklılıklar barındırdıkları görülmektedir. Şekil 8.'te ise 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yedinci sınıf düzeyi dijital okuryazarlıkla bağlantılı kazanımlar doğrultusunda oluşturulmuş etkinliklerin dağılımı görülmektedir. Yine öğretim programındaki dijital okuryazarlık kazanımlarında olduğu gibi yedinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinde de dijital okuryazarlığa yönelik etkinliklerin dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. Şekil 8.'e bakıldığında öğrenme alanlarına göre dijital okuryazarlık etkinlikleri sırasıyla okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma öğrenme alanları olarak sıralanmaktadır. Yine öğrenme alanlarına göre oluşturulmuş dijital okuryazarlık etkinliklerinin de kazanımlarda olduğu gibi okuma öğrenme alanı odaklı olduğu görülmektedir. Ayrıca Şekil 8.'e göre kitap genelindeki toplam 343 etkinlikten sadece 29 tanesinin dijital okuryazarlıkla ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu etkinlik sayısı kitap geneli etkinlik sayısının yaklaşık %9'una denk gelmektedir. Bu noktada da yedinci sınıf Türkçe ders kitabında dijital okuryazarlıkla ilgili etkinlik sayısının azlığı dikkati çekmektedir.

Şekil 3, 4, 5 ve 6.'ya göre 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı yedinci sınıf düzeyi kazanımlarından 14 tanesi dijital okuryazarlıkla ilgilidir. Ancak inceleme sonucunda yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin bu kazanımların hepsini karşılayacak yeterlikte olmadığı görülmüştür. Öğretim programındaki "Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur", "Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar", "Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır" ve "Formları yönergelerine uygun doldurur" kazanımlarına yönelik kitap içerisinde herhangi bir dijital okuryazarlık etkinliği düzenlenmemiş olması bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle gelecek yıllarda hazırlanacak olan Türkçe Dersi Öğretim Programında dijital okuryazarlık becerisini içerir kazanımlara daha çok yer verilmesi gerektiği önerisi getirilebilir. Çünkü ders kitapları ilgili dersin öğretim programları doğrultusunda hazırlanmaktadır. Öğretim programları içerisinde dijital okuryazarlık becerisi kazanım boyutunda ne kadar çok yer alırsa ders kitapları oluşturulurken de kazanımlara paralel şekilde dijital okuryazarlıkla ilgili etkinliklerin o kadar çok yer alacağı öngörülebilir. Bu kazanımlar oluşturulurken kazanımların öğrenme alanlarına mümkün olduğunca eşit bir şekilde dağılmasına dikkat edilmeli ve böylece öğrencilerin tüm öğrenme alanlarındaki dijital okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek etkinliklerle karşılaşması sağlanmalıdır. Ayrıca öğretim programı içerisinde yer alan her bir dijital okuryazarlık kazanıma yönelik ders kitabı içerisinde etkinlik düzenlenmesine özen gösterilmelidir. Çünkü öğretim programında yer alan bir kazanımın ders kitabında etkinlik bağlamında kendine bir karşılık bulamaması istendik bir durum değildir. Özetle ders kitabı etkinliklerinin dijital okuryazarlık bağlamında hem nicelik hem de nitelik bakımından iyileştirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada Türkçe dersi yedinci sınıf kazanımlarının ve ders kitabının dijital okuryazarlık bağlamında görünümü ortaya koyulmuştur. Böylece araştırmanın, gelecek yıllarda

hazırlanacak Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerisine göre düzenlenmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırmamızda yedinci sınıf özelinde Türkçe derslerinin dijital okuryazarlık görünümü belirlenmeye çalışılmış. Gelecek yıllarda yapılacak araştırmaların tüm sınıf seviyelerindeki kazanımlar ve ders kitaplarında yapılması Türkçe dersi için karşılaştırmalı sonuçlar sağlayacaktır. Ayrıca farklı derslere ait öğretim programı kazanımları ile ders kitaplarının incelenmesi de dijital okuryazarlık bağlamında daha zengin sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ., & Uysal, A. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim Dergisi, 14* (2), 859-894. DOI: 10.18094/ JOSC.871290

Anisimova, E. S. (2020). Digital literacy of future preschool teachers. *Journal of Social Studies Education Research, 11* (1), 230-253.

Arslan, S. (2019). İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ata, R., & Yıldırım, K. (2019). Exploring Turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy. *Education Sciences, 9* (40), 1-16. DOI: 10.3390/educsci9010040

Aydemir, Z. (2021). Yeni okuryazarlık becerileri bağlamında ilkokul Türkçe dersi öğretim programının incelenmesi. *Turkish Studies, 16* (2), 529-547. DOI: 10.7827/TurkishStudies.48783

Aydın, E., & Erol, S. (2021). The views of Turkish language teachers on distance education and digital literacy during covid-19 pandemic. *International Journal of Education & Literacy Studies, 9* (1), 60-71. DOI: 10.7575/aiac.ijels.v.9n.1p.60

Boyacı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Burnett, C., & Merchant, G. (2015). The challenge of 21st-century literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 59* (3), 271-274. DOI: 10.1002/jaal.482

Churchill, N. (2020). Development of students' digital literacy skills through digital storytelling with mobile devices. *Educational Media International, 57* (3), 1-14. DOI: 10.1080/09523987.2020.1833680

Çocuk, H. E. (2020). Dijital öykü uygulamalarının Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına, dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi özyeterlik algılarına etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirdağ, M. (2020). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eğitim Bilişim Ağı. (2021, Haziran). Türkçe. Eğitim Bilişim Ağı (EBA). https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.890/index.html#/main/vcEbaSearch/2/t%25C3%25BCrk%25C3%25A7e/1?pageSize=24

Jones-Kavalier, B. R., & Flannigan, S. L. (2006). Connecting the digital dots: literacy of the 21st century. *Educause Quarterly, 29* (2), 8-10.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1* (1), 62-80.

Kaya, M. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Korkmaz, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kozan, M. (2018). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kuru, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 14* (3), 1629-1648. DOI: 10.29228/TurkishStudies.22563

Maden, S., Maden, A., & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11* (55), 685-698. DOI: 10.17719/jisr.20185537239

Martin, A. (2008). Digital literacy and the "digital society". In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 151-176). Peter Lang.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi, 6* (22), 109-120. DOI: 10.29228/kesit.40368

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021, Haziran). *Türkçe*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663

Neumann, M. M., Finger, G., & Neumann, D. L. (2016). A conceptual framework for emergent digital literacy. *Early Childhood Education Journal, 45* (4), 471-479. DOI: 10.1007/s10643-016-0792-z

Ocak, G., & Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21* (1), 129-147. DOI: 10.32709/akusosbil.466549

Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 6* (2), 989-1013.

Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 394-422.

Özer, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 5* (1), 16-25.

Öztürk, Y. (2020). Dijital okuryazarlık hakkında lise öğrencilerinin kendilerine ve anne-babalarına yönelik görüşleri Kırıkkale ili örneği [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pala, Ş. M., & Başıbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9* (3), 897-921. DOI: 10.30703/cije.672882

Potyrala, K., & Tomczyk, L. (2021). Teachers in the lifelong learning process: examples of digital literacy. *Journal of Education for Teaching, 47* (2), 255-273. DOI: 10.1080/02607476.2021.1876499

Pratolo, B. W., & Solikhati, H. A. (2021). Investigating teachers' attitude toward digital literacy in EFL classroom. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 15* (1), 97-103. DOI: 10.11591/edulearn.v15i1.15747

Rosen, J. D. (2020). Assessing and teaching adult learners' basic and advanced 21st century digital literacy skills. *Adult Literacy Education, 2* (1), 73-75.

Silber-Varod, V., Eshet-Alkalai, Y., & Geri, N. (2019). Tracing research trends of 21st-century learning skills. *British Journal of Educational Technology, 50* (6), 3099-3118. DOI: 10.1111/bjet.12753

Son, J. B., Park, S. S., & Park, M. (2017). Digital literacy of language learners in two different contexts. *The JALT CALL Journal, 13* (2), 77-96.

Talan, T., & Aktürk, C. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18* (1), 158-180. DOI: 10.33437/ksusbd.668255

Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and invertigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future, 12*, 19-29.

Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, *29* (5), 403-413. DOI: 10.1111/jcal.12029

Yaman, C. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7* (4), 815-824.

Zahorec, J., Haskova, A., & Munk, M. (2019). Teachers' professional digital literacy skills and their upgrade. *European Journal of Contemporary Education*, *8* (2): 378-393. DOI: 10.13187/ejced.2019.2.378

Covid-19 Salgınının Eğitime, Sosyal ve Bireysel Hayata Olumlu Yönde Etkilerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Yılmaz SARIER

Milli Eğitim Bakanlığı/Eskişehir, Türkiye,

yilmazsarier@yahoo.com

Yılmaz Sarıer ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9245-6026

Özet – Bu çalışmada, Covid-19 salgınının eğitime, sosyal ve bireysel hayata olumlu yönde etkilerinin öğretmen adaylarının görüşleri ışığında ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yapılandırılan araştırmada, durum çalışması deseni kullanılmış, çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesinde öğrenim gören 153 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Covid-19 salgın sürecinin olumlu etkilerine ilişkin olarak dört tema (sosyal-toplumsal, çevresel-ekonomik, psikolojik-bireysel ve eğitime etki) ortaya çıkmıştır. Çalışmada, Covid-19 salgın sürecinde bireyler ve toplum tarafından; sağlığın her şeyden önemli olduğunun fark edildiği, hayata eskisine göre daha anlamlı ve pozitif bakıldığı, sahip olunan güzelliklerin farkına varıldığı, aile içi iletişimin güçlendiği, toplumsal farkındalık, sorumluluk, fedakarlık, yardımlaşma, dayanışma ve birlik olma kavramlarının hatırlandığı, kişisel gelişime daha fazla önem verildiği, eğitimde var olan sorunların görüldüğü, eğitim sisteminin kendini yenilediği, bireylerin dijital okuryazarlık yeterliliklerinin geliştiği, uzaktan eğitimin öğrencilere öğrenme kolaylığı sağladığı ve eğitime daha rahat erişilebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler –Covid-19 salgının olumlu etkileri, hayata etki, eğitime etki, eğitim yönetimi, eğitim politikası

Examining the Positive Effects of the Covid-19 Epidemic on Education, Social and Individual Life

Abstract – In this study, it is aimed to reveal the positive effects of the Covid-19 epidemic on education, social and individual life in the light of the views of teacher candidates. In the research, which was structured within the framework of the qualitative research method, the case study design was used, and the study group consisted of 153 teacher candidates studying at Anadolu University in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The data were analyzed by content analysis. As a result of the analysis, four themes (social-social, environmental-economic, psychological-individual and impact on education) emerged regarding the positive effects of the Covid-19 epidemic process. In the study, by individuals and society during the Covid-19 epidemic process; It is realized that health is more important than anything else, life is more meaningful and positive than before, the beauties are realized, intra-family communication are strengthened, social awareness, responsibility, sacrifice, cooperation, solidarity and It has been concluded that the concepts of unity are remembered, personal development is given more importance, the existing problems in education are seen, the education system renews itself, the digital literacy competences of individuals are improved, distance education provides students with ease of learning and education can be accessed more easily.

Keywords –Positive effects of the Covid-19 epidemic, impact on life, impact on education, education administration, education policy

1. GİRİŞ

Tarihte tüm dünya ülkelerini önemli ölçüde etkileyen dönemler olmuştur. Özellikle sağlıkla ve insanların hayatta kalmalarıyla ilgili olan bu dönemler, insanların yaşamlarında büyük değişim ve dönüşümlere yol açmıştır. Yüz yüze kalınan Covid-19 salgını; İspanyol Gribi, Ebola ve Sars gibi küresel düzeyde etkili salgınlarından daha yüksek bir yayılma hızı göstermiş, tüm insanlığı derinden etkilemiştir (Balcı, 2020). Koronavirüsün yayılma hızı tüm dünyayı tehdit etmesinin yanı sıra ülkeleri de etkileyerek ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel, toplumsal ve bireysel sonuçlarıyla dünyanın şekillenmesinde çok önemli roller oynamıştır (Alaeddinoğlu ve Rol, 2020).

Covid-19 salgını her şeyden önce sağlığı etkileyen bir krizdir. Bu salgın, insan sağlığına olumsuz etkisi ile birlikte yayılım gösterdiği tüm ülkelerde; sosyal, bireysel ve ekonomik yönde hayatın olağan dengesini bozmuş, hükümetleri çeşitli önlemler almaya itmiştir. Salgını kontrol altına almak ve kamu sağlığını korumak amacıyla kısıtlamalara gidilmiş; okullar kapatılmış, seyahatler yasaklanmış, bireylere esnek veya uzaktan çalışma olanakları sağlanmıştır (Üstün ve Özçiftçi, 2020). Birçok ülke, virüsün yayılmasını engellemek için "evde kal", "hayat eve sığar" ve "kontrollü sosyal yaşam" kavramlarını sloganlaştırmış ve vatandaşlarının sokağa çıkmalarını önlemeye çalışmıştır.

Türkiye'de korona virüsle mücadele kapsamında ilk vakaların ortaya çıkmasının ardından mücadelenin başladığı 2020 yılının mart ayından itibaren Kontrollü Sosyal Hayat'a geçilmiş, tedbirler sıklaştırılarak çalışması gereken ve görevli olanların dışında diğer tüm vatandaşların evlerinde kalması tavsiye edilmiş, vatandaşlardan hijyene dikkat etmeleri, maske takmaları ve sosyal mesafeyi korumaları istenmiş, okullar tatil edilmiş, sokağa çıkma yasağı uygulanmıştır. Kısıtlamalar ve alınan önlemler, hastalığın bulaşma hızını kontrol etmek için etkili ve başarılı bir çözüm olsa da insanların, sosyal yaşamın gerektirdiği karşılıklı etkileşimden mahrum kalmalarına sebep olmuş, maske takma ve fiziksel mesafeyi koruma disiplini toplumu derinden etkilemiştir (Karakaş, 2020). Bu süreçte özgürlüğü kısıtlanan, izolasyona uğrayan ve yalnızlaşan bireyler; başta stres, endişe ve panik olmak üzere çeşitli psikolojik travmalara da maruz kalmışlardır (Ho vd., 2020).

Covid-19 salgınının insan sağlığını tehdit etmesinin yanı sıra, ekonomi, eğitim, politika, turizm, çevre ve tarım başta olmak üzere pek çok alanda derin olumsuz etkileri olmuştur. Covid-19 salgını ile birlikte bütün dünyada eşi benzeri görülmemiş bir kaos ortaya çıkmış, başta gündelik hayat ve sosyal yaşam olmak üzere üretim, tüketim, ticaret, eğitim, sosyal ilişkiler ve kamusal yapı derinden etkilenmiş ve bir anda dünyanın adeta gidişatı değişmiştir. Küresel ölçekte işsizlik artmış, işletmeler kapanmış, ticaret yavaşlamış, üretim neredeyse zaruri ihtiyaçlar haricinde durma noktasına gelmiştir. Bu durum tüm toplumlarda psikolojik ve sosyal tramvalara sebep olmuştur. Kişiye yönelik bilinen alışkanlıklar, amaçlar ve beklentiler, hatta gündelik yaşamdaki söylemler ve kurulan cümleler bile farklılaşmıştır. Kısacası salgın ve yol açtığı sonuçlar insan hayatını kısıtlamış ve önemli dönüşümlere sebep olmuştur (Nar, 2020).

Covid-19 salgınının eğitim üzerinde de önemli etkileri olmuştur. Salgının yayılmasını engellemek ve sosyal izolasyonu sağlamak amacıyla pandemi sürecinde birçok ülke eğitim-öğretim sürecini uzaktan eğitim yoluyla sürdürmeyi tercih etmiş, bu durumun bir sonucu olarak uzaktan eğitimin avantajları-dezavantajları ve sınırlılıkları ile yüzleşmek durumunda kalmıştır.

Türkiye'de okulların kapanması kararı ile MEB, etkin bir uzaktan eğitim sistemi kurmak için dijital eğitim platformu olarak hizmet veren Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) altyapısını güçlendirmiş ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile işbirliği yapmıştır. Öğrencilerin kendi öğretmenleri ile canlı dersler yapmaları sağlanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde, bilgisayar, tablet gibi ekipmanlara ve internet ağına sahip olmayan bireyler eğitimden yeterince faydalanamamışlardır. Ayrıca bireyin sosyalleştiği en önemli ve temel alanlardan birisi olan eğitim kurumlarından yüz yüze hizmet alamayan öğrenciler, örgün eğitimin sunduğu sosyalleşmeden büyük ölçüde yoksun kalmışlardır. Nitekim eğitimin uzaktan verilmesinin eğitimde kalite düşüklüğüne neden olduğu, eğitimde fırsat eşitsizliğini daha da derinleştirdiği ifade edilmiştir (Sharma, 2020).

Covid-19 süreci her ne kadar insanların hayatında birçok olumsuz etkiler yaratsa da bu süreçte sosyal yaşamda bazı kazanımlarında elde edilmesi durumu söz konusu olmuştur. Yıldırım ve İpek (2020) yapmış oldukları araştırmada sürecin; insanları teknolojik araç gereçlere daha fazla yaklaştırdığı, interneti bilimsel araştırma yapmak için kullanmaya yönlendirdiği ve bir sosyalleşme aracı olarak sosyal medyanın kullanıldığı bulgusuna ulaşmışlardır. Karataş (2020) ise pandemi döneminde temizlik ve hijyen ürünlerine ilginin fazlaca arttığını tespit etmiş ve bu durumu bireylerin kişisel hijyen ve temizliğe daha fazla önem vermeye başladığının bir göstergesi olarak ifade etmiştir. İnce ve Yılmaz (2020) ise süreçte temizlik alışkanlığının daha fazla benimsendiğini, aile içi etkileşiminin olumlu yönde etkilendiğini, teknolojik cihazların kullanımının arttığını ve bireylerin yeni hobiler edindiğini ifade etmiştir. Bu salgın, teknoloji kullanımını, uzaktan çalışmayı, uzaktan öğrenmeyi artırıp, insan aktivitelerini nispeten azaltarak; kentlerde oluşan hava kirletici emisyonlarının azaltılmasına, trafik yükünün azalmasına, gürültü kirliliğinin de kısmen önlenmesine sebep olmuştur (Yurtsever, 2020). Bu süreçte karbon salınımı azaldığı için atmosfer temizlenmeye ve doğa kendine gelmeye başlamıştır (Afacan ve Avcı, 2020).

Covid-19 salgını sürecine ilişkin çalışmalarda; Covid-19 pandemisinin ruh sağlığına etkileri (Kaya, 2020; Lee, 2020), anne-babaların salgın sürecindeki aile yaşantılarına ilişkin görüşleri (Başaran ve Aksoy, 2020), karantinanın psikolojik etkileri (Brooks vd, 2020), anksiyete (Fardin, 2020), evde kalmanın çocuklar üzerine etkileri (Wang vd, 2020) ve paydaşların uzaktan eğitimle ilgili görüşleri (Özdoğan ve Berkant, 2020) gibi konuların ele alındığı görülmüştür. Bazı araştırmalarda özellikle koronavirüse bağlı ortaya çıkan durumun bireyler için en önemli kötümserlik kaynakları olduğu vurgulanmış ve sürecin bireylerin ruh sağlıklarını olumsuz olarak etkilediği belirtilmiştir (Dalton vd., 2020; Duan ve Zhu, 2020). Koronavirüse bağlı ortaya çıkan kötümserlikle başa çıkılması amacıyla sürecin olumlu yönlerinin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın, literatürdeki bu boşluğu dolduracağı ve yapılacak olan benzer çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada, bu çalışma pozitif odaklı bir çalışma olduğu için literatürdeki çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bu çalışma ile Covid-19 salgın sürecinin farklı bir bakış açısıyla incelenmesiyle topluma, karar alıcılara ve politika üreticilere yönelik nitelikli veriler sunulacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, Covid-19 salgınının eğitime, sosyal ve bireysel hayata olumlu yönde etkilerinin öğretmen adaylarının görüşleri ışığında ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Covid-19 salgınının eğitime, sosyal ve bireysel hayata olumlu yönde etkilerinin olduğunu düşünüyor musunuz?

2- Covid-19 salgınının sosyal ve bireysel yaşama hangi yönlerde olumlu etkilerinin olduğunu düşünüyorsunuz, açıklayınız.

3- Covid-19 salgını ve uzaktan eğitim sürecinin, eğitim üzerindeki olumlu etkileri nelerdir, açıklayınız.

2. YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yapılandırılan bu araştırmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları kendi doğal şartlarında meydana gelen olayları zaman ve mekân kısıtlaması altında, çeşitli veri toplama araçları kullanarak zengin bir şekilde betimlemeye çalışan ve derin temellere oturtulmuş çalışmalardır (Creswell ve Poth, 2016; Hancock ve Algozzine, 2006). Durum çalışmasının odak noktası bir olayı var olduğu gibi tanımlamaya çalışmak olup, belirli bir duruma yoğunlaşmasıdır (Robson, 2015). Bu çalışmada, bir konunun derinlemesine keşfedilecek olması (Creswell ve Poth, 2016), bir durumun sonuçlarının ayrıntılarının tanımlanacak olması (Gall vd., 1996) ve çalışma odağının güncel bir görüngü içermesi (Yin, 2003) nedeniyle bu çalışma, durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Bu araştırma, küresel salgın sürecinin eğitim hayatına, sosyal ve bireysel hayata olumlu yönde etkilerinin öğretmen adaylarının görüşleri ışığında ortaya konulması amacını taşımaktadır. Böylece bu çalışmada güncel bir durum olan Covid-19 salgın sürecinin, olumlu etkileri çeşitli yönleriyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. gösterilmelidir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, Covid-19 pandemi sürecinde üniversitelerin uzaktan eğitim vermelerinden ve katılımcılara dijital ortamda daha kolay ulaşılabileceğinden dolayı seçilmiştir. Verilere kısa sürede ve daha az maliyetle ulaşılmak istendiğinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile veri toplanabileceği belirtilmiştir (Eygü ve Kılınç, 2019). Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören Eskişehir ili Anadolu Üniversitesinde 153 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcı öğrencilerin 41 tanesi Almanca öğretmenliği, 112 tanesi ise özel eğitim öğretmenliği bölümü 3. sınıfına devam etmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 72 tanesi erkek, 81 tanesi ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubunu, yaşanan durumu deneyimleyen, görüş formunu gönüllü olarak dolduran ve veri toplama aracına dijital ortamda yanıt veren öğretmen adayları oluşturmuştur.

2.2. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu görüş formudur. Formun kapsam geçerliliğinin sağlanması için Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 2 öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak forma son hâli verilmiştir. Araştırmada hazırlanan veri toplama aracı ile öğretmen adaylarından; Covid-19 salgın sürecinin eğitime, sosyal ve bireysel hayata olumlu yönde etkilerini belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarına üç adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Çalışmanın amacı açıklanarak çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmen adaylarına yanıtlarını, Anadolu Üniversitesi Uzaktan Yönetim Sistemi kullanılarak yazmaları istenmiştir. Bu

bağlamda araştırmada kullanılan veri toplama aracı, 13 Aralık 2020 tarihinde "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" dersini alan toplam 182 öğretmen adayına iletilmiş ve yanıtlama süresi olarak 7 gün verilmiştir. Çalışmaya 165 öğretmen adayının katıldığı görülmüş, yapılan analiz sonucunda 12 adayın cevabı çalışma için gerekli olan verileri içermediği için hariç tutulmuş ve 153 öğretmen adayından gelen yanıtların veri olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Ulaşılan veriler hiçbir değişiklik yapılmadan yazılı metne dönüştürülmüş ve araştırmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada süreç boyunca etik ilkeler çerçevesinde hareket edilerek, veriler gönüllülük esasına göre toplanmıştır, katılımcıların gizliliği ön planda tutularak katılımcı isimleri gizli tutulmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma amacına yönelik olarak hazırlanan araştırma sorularına katılımcıların dijital ortamda verdiği yanıtlar içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi ile veriler tanımlanmakta, birbiriyle ilişkili veriler belli temalar çerçevesinde kategorilendirilerek okuyucuya anlaşılır bir şekilde sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler analiz edildikten, sonra güvenirlik çalışması gerçekleştirilerek iki öğretim üyesiyle kodlamalardaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Kodlama tutarlılığını hesaplama sürecinde iki öğretim üyesinin kodlamaları ile araştırmacı tarafından yapılmış olan kodlama üzerinden mutabık kalınan veya uzlaşılamayan temalar belirlenmiştir. Uzlaşılamayan temalar bağlamında araştırmacı ve diğer kodlayıcılar fikir alışverişinde bulunarak temalara son hâli verilmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlılığın hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) 'Uzlaşma yüzdesi = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100' şeklindeki formülü kullanılarak uyum düzeyi % 91 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994), uyum düzeyinin % 80 ve üzerinde hesaplanmasını, çalışmanın güvenilir olması açısından yeterli görmüşlerdir. Çalışmada hesaplanan uyum düzeyine (% 91) bakıldığında araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çalışmada dört tema, 14 alt tema ve 89 kod üretilmiştir. Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanmıştır. Araştırmada katılımcıların K1'den K153'e kadar kodlanmış isimleri kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda olguların; birey, ortam ve şartlara bağlı olarak değişebileceği düşüncesi ilkesi yapılan araştırmada göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmada bulguların "inanılırlığını" artırmak için Guba ve Lincoln'un inandırıcılık ölçütleri (inanılırlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik) kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılara çalışma bulgularının kendi düşüncelerini doğru yansıtıp yansıtmadığı sorularak katılımcı teyidi işlemi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada güvenilebilirliğin sağlanabilmesi için verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında birden fazla uzman araştırmacı yer almış bu sayede araştırmacı üçgenleme tekniğinden (Denzin, 1978) yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda, çalışmanın onaylanabilirliğini göstermek için alıntılar, hikayeler oldukça önemlidir ve bulgular araştırmacının önyargıları ya da görüşleri yerine katılımcıların kendi ifadelerini içermelidir (Lincoln ve Guba, 1985). Yapılan çalışmada da katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak onaylanabilirlik ölçütüne göre işlem yapılmıştır. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği kanıtlamak için örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özellikleri ve ortam açıkça belirtilmelidir (Sharts-Hopko, 2002). Bu araştırmada katılımcılar kolay örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları, çalışılan durumu deneyimleyen ve durum hakkında doyurucu bilgiye sahip olduğu düşünülen bireylerden seçilmiştir. Ayrıca araştırmada

veriler olduğu biçimiyle, yansız ve derinlemesine rapor edilmiştir. Bu çalışmada doğrudan alıntılara yer verilmesi araştırmanın geçerliğinin sağlanması için kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının düşünceleri, içerik analizi ile analiz edilmekte, bulgular tablolar yardımı ile gösterilmekte ve görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmaktadır. Tablo 1'de Covid-19 pandemi sürecinin sosyal-bireysel hayata ve eğitime olumlu yönde etkilerinin olup olmamasına ilişkin olarak katılımcı görüşlerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 1

Covid-19 Pandemi Sürecinin Sosyal-Bireysel Hayata ve Eğitime Olumlu Yönde Etkilerinin Olup Olmamasına Ilişkin Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı

Covid-19 pandemi sürecinin olumlu etki durumu	Frekans
Olumlu etkileri vardır	75
Az sayıda olumlu etkisi vardır	46
Olumlu etkisi yoktur	32

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların; 75'i, Covid-19 pandemi sürecinin sosyal-bireysel hayata ve eğitime olumlu yönde etkilerinin olduğunu, 46'sı az sayıda olumlu etkisinin bulunduğunu belirtirken 32'si ise sürecin hiçbir olumlu etkisinin olmadığını belirtmektedir. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

> *"Covid-19 pandemi ve uzaktan eğitim sürecinin bireylere, topluma ve eğitime çok fazla olumlu etkisinin olduğunu düşünüyorum" K69.*
> *"Covid-19 pandemi ve uzaktan eğitim sürecinin, toplum ve eğitim sistemi üzerinde olumsuz etkilerin olduğu gibi elbette ki olumlu etkileri de vardır" K22.*
> *"Benim açımdan dünya genelini etkileyen pandemi sürecinin olumlu etkilerinin çok az sayıda oluğunu düşünüyorum" K137.*
> *"Pandemi sürecinin toplum ve eğitim sistemi açısından olumlu etkisi olduğunu düşünmüyorum" K18.*

Yapılan analiz sonucunda Covid-19 salgın sürecinin olumlu etkilerine ilişkin olarak dört tema (sosyal-toplumsal, çevresel-ekonomik, psikolojik-bireysel etkiler ile eğitime etki) ortaya çıkmıştır. Tablo 2'de Covid-19 salgın sürecinin, sosyal ve toplumsal etkilerine ilişkin olarak katılımcı görüşlerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 2

Covid-19 Salgın Sürecinin Sosyal Etkilerine Ilişkin Olarak Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı

Tema	Alt Tema	Frekans	Kod
Sosyal ve toplumsal etki	Temizlik ve sağlık bilincinin gelişmesi	57	Sağlık, sağlık bilinci, sağlığın önemi, pandemi, hijyen, temizlik, temiz toplum, temizlik alışkanlığı
	Toplumsal farkındalığın ve toplum olma bilincinin gelişmesi	48	Toplumsal farkındalık, toplumsal sorumluluk, fedakârlık, yardımlaşma, dayanışma
	Aile içi bağ, sosyal iletişim ve işbirliği bilincinin gelişmesi	39	Aile içi etkileşim, aile bağları, akraba, arkadaş, güçlü ilişkiler, sosyal ilişki
	Topluma hizmet eden kurum ve çalışanların öneminin anlaşılması	23	Hastane, okul, sağlık çalışanı, doktor, hemşire, öğretmen
	Esnek ve evden çalışma fırsatının sağlanması	16	İş yaşamı, esnek çalışma, uzaktan çalışma, evden çalışma, iş hayatının farklılaşması

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, Covid-19 salgın sürecinin sosyal ve toplumsal açıdan olumlu etkilerine ilişkin görüşleri görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden hareketle beş alt tema oluşturulmuştur. Bu temalar; temizlik ve sağlık bilincinin gelişmesi, toplumsal farkındalığın ve toplum olma bilincinin gelişmesi, aile içi bağ, sosyal iletişim ve işbirliği bilincinin gelişmesi, topluma hizmet eden kurum ve çalışanların öneminin anlaşılması

ile esnek ve evden çalışma fırsatının sağlanmasıdır. "Temizlik ve sağlık bilincinin gelişmesi" teması altında 8 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 salgın sürecinde toplum tarafından; sağlığın her şeyden önemli olduğunun fark edildiği, global hastalık etkisinin (pandemi) daha iyi anlaşıldığı, daha temiz bir toplum olma anlayışının benimsendiği, hijyen ve temizliğe daha çok dikkat edildiği anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

> *"Bu süreç, sağlık ve hijyen konularında toplumca gelişmemizi sağladı" K47.*
> *"Pandemi öncesinde bazı insanlar öksürürken ya da hapşururken peçete kullanmıyordu, el temizliğine ve toplu kullanım alanlarının temizliğine önem verilmiyordu. Bu süreçte gelen cezalarında etkisiyle insanlar daha temiz oldu" K122.*
> *"Asıl gücün para olmadığını, en büyük zenginliğin sağlık olduğunu bu virüs sayesinde çok iyi anlamış olduk. Bu nedenle insanlar sağlıklı beslenmeye, kişisel bakımına ve temizliğine daha fazla önem vermeye başladı" K6.*
> *"Sağlığın ve bağışıklığın önemi anlaşıldı, izolasyon ve karantina hayatımıza girdi. Hijyenin, el yıkamanın ve sosyal mesafenin önemini anlamış bulunmaktayız" K89.*

"Toplumsal farkındalığın ve toplum olma bilincinin gelişmesi" teması altında 5 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 salgın sürecinde; toplumsal farkındalık, sorumluluk, fedakarlık, yardımlaşma, dayanışma ve birlik olma kavramlarının hatırlandığı, kurallara uyma bilincinin geliştiği, kıymet bilir bir toplum oluşmaya başladığı anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:Çoklu referanslar tek bir parantez içerisinde numaralandırılmalıdır. (Ağaoğlu, 2007, s. 328-330; Öztürk, 2019, s. 452-469; Sönmez, 1988, s. 84).

> *"Covid-19 pandemi sürecinde sosyal bütünlük ve dayanışma arttı" K1.*
> *"İnsanlara; 'toplumsal yardımlaşma', 'dayanışma', 'birliktelik' kavramlarını ve 'ben' değil, 'biz' demeyi öğretti" K70.*
> *"İnsanlar birbirlerinin kıymetini ve bir arada olmanın verdiği huzuru çok daha iyi anladı" K103.*
> *"Pandemi ile birlikte yavaş yavaş kişilerin birbirlerinin haklarına saygı göstermede daha duyarlı olmaya başladığını gözlemliyoruz" K38.*
> *"İnsanların birlik olup kampanyalar düzenleyerek ihtiyaç sahiplerine yardım etmesine birçok kez tanık olduk. Bilinmez bir tehlikeyle karşılaşan toplum çoğunluk olarak birbirinin sağlığını korumak için uğraştı ve bu durum toplumdaki yardımlaşma duygusunu artırdı" K152.*

"Aile içi bağ, sosyal iletişim ve işbirliği bilincinin gelişmesi" teması altında 6 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 salgın sürecinde; aile bağlarının ve aile içi iletişimin güçlendiği, akrabaların, arkadaşların ve diğer insanların değerinin anlaşıldığı ve ilişkilerin güçlendiği, bireylerin geçmişe oranla insanlarla olan ilişkilerine daha fazla özen gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

> *"Öncelikle pandemi süreci sayesinde toplumumuz kültürel değerlerinin ve aile bağlarının öneminin farkına varmıştır" K55.*
> *"Ebeveynler, psikolojik olarak öğrencilerin neler yaşadıklarını görünce çocuklarına karşı daha olumlu ve yapıcı oldular, bu sayede aile bağları daha da güçlenmiş oldu" K11.*
> *"İnsani ilişkilerimizin, samimiyetin ne kadar önemli olduğunun farkına vardık" K49.*
> *"Covid-19 pandemi sürecinin en önemli faydası insanların ailelerine daha fazla zaman ayırması ve ev ortamında kaliteli zaman geçirmenin yollarını aramalarıdır" K68.*
> *"Bu süreçte arkadaşlarımızın ve etkileşimin değerini anladık" K136.*

"Topluma hizmet eden kurum ve çalışanların öneminin anlaşılması" teması altında 6 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-

19 salgın sürecinde; geçmişte değerinin yeterince bilinmediği okul, hastane gibi kurumlar ile sağlık çalışanı, doktor, hemşire ve öğretmen gibi çalışanların öneminin daha iyi anlaşıldığı görülmüştür. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

> *"Covid-19 salgın sürecinde sağlık sektörünün ve sağlık hizmetlerinin niteliğinin ve niceliğinin öneminin anlaşıldığını, sağlık çalışanlarının donanımlı ve fedakârlık gösterdiklerini ve ülke olarak sağlık alanında başarılı olduğumuzu görmüş olduk" K82.*
> *"Toplum eğitimcilerin kıymetini anladı" K66.*
> *"Öğretmenlerin değeri eskisine göre daha iyi anlaşıldı, sıkılarak gidilen okulların aslında gerçekten hayatımızın önemli bir parçası olduğunu anlamış olduk" K141.*
> *"Bu süreçte toplum, öğretmenlerin önemini ve değerini çok iyi anladı" K25.*

"Esnek ve evden çalışma fırsatının sağlanması" teması altında 5 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 salgın sürecinde; sosyal ve çalışma yaşamının eve sığdırıldığı, uzaktan çalışma ve uzaktan işlerin halledilmesi ile hayatın kolaylaştığı, mekândan bağımsız ve esnek bir çalışma kültürünün oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

> *"Pandemi sürecinde çalışan öğrenciler, öğrenimlerine devam edebilme fırsatı yakalamışlardır. Derslerime ofiste giriyorum ve kalan zamanımda da işimi yapabiliyorum" K19.*
> *"Teknolojinin bize sunduğu olanaklar sayesinde evden çalışılabildiğini gördük" K71.*
> *"Home ofis şeklinde yapılabilecek işleri olan kişiler işe gitmeden evden çalışarak işlerini yürütmeye başladılar" K129*
> *"Toplumumuzdaki bireyler sosyal yaşamını ve çalışma yaşamını evine sığdırdılar" K8.*

Tablo 3'te Covid-19 salgın sürecinin çevresel-ekonomik etkilerine ilişkin olarak katılımcı görüşlerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 3

Covid-19 Salgın Sürecinin Çevresel-Ekonomik Etkilerine Ilişkin Olarak Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı

Tema	Alt Tema	Frekans	Kod
Çevresel ve ekonomik etki	Doğanın kendini yenilemesi ve çevre duyarlılığın gelişmesi	32	Doğa, çevre bilinci, temiz çevre, temiz hava, doğanın kendini yenilemesi
	Ekonomik yönden kazanım sağlanması	25	Ulaşım masrafı, barınma masrafı, beslenme masrafı, ekonomiklik

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, Covid-19 salgın sürecinin çevresel ve ekonomik açıdan olumlu etkilerine ilişkin görüşleri görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden hareketle iki alt tema oluşturulmuştur. Bu temalar; doğanın kendini yenilemesi ve çevre duyarlılığın gelişmesi ve ekonomik yönden kazanım sağlanmasıdır. "Doğanın kendini yenilemesi ve çevre duyarlılığın gelişmesi" teması altında 5 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 salgın sürecinde; trafik yoğunluğunun azalması sonucunda doğanın kendini yenilediği, karbon salınımı azaldığı için atmosferin temizlenmeye başladığı, denizlerin daha az kirletildiği ve bozulan ekolojik dengenin tekrar düzene girdiği anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

> *"İnsanlar çevreyi daha az kirletir oldular. Deniz suları temizlendi, doğa ana kendine geldi"* K13.
> *"Araç kullanımları azaldı. Daha temiz bir çevre oluştu. Yani doğa kendini yenileme imkânı buldu."* K91.
> *"Atmosfere ve çevreye yaydığımız her türlü kirliliğin durması ve bunun sonucunda doğanın kısmen kendini yenilemesidir. Doğanın iyileşmesi, toplumun iyileşmesi anlamına gelmektedir."* K146.

"*Covid-19 insanların doğa için yaratmış oldukları tehlikeli faaliyetlerden uzak kalmasını sağlayarak doğanın yenilenmesini ve kendi halinde kalmasını sağlamıştır"* K65.

"Ekonomik yönden kazanım sağlanması" teması altında 5 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 salgın sürecinde; gerek devletin gerekse ailelerin ekonomik kazanımlar sağladığı, ulaşım, barınma ve beslenme gibi masrafların azaldığı anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

"Pandemi sürecinde yüz yüze eğitimde gereken ulaşım, barınma, konaklama, beslenme gibi harcamalar ortadan kalkmıştır" K30.
"Uzaktan eğitim süreci yemek, barınma, personel istihdamı, fiziki ihtiyaçlar vb. giderleri ortadan kaldırır. Dolayısıyla eğitim maliyeti en aza düşmüştür." K121.
"Bu süreç ailelerin servis parası, okuldaki yemek parası, yurt parası vb. şeylere yatırılacak paranın ailenin cebinde kalmasını sağlamıştır" K27.
"Covid-19 pandemi süreci, eğitimin somut bir okul çatısı altında sunulmasından kaynaklı ulaşım, ısınma, sağlık, yiyecek gibi ekstra ekonomik yükümlülük getiren hizmetlerin de sınırlandırılmasını sağlayarak ekonomik anlamda rahatlık kazandırmıştır" K67.

Tablo 4'te Covid-19 salgın sürecinin psikolojik-bireysel etkilerine ilişkin olarak katılımcı görüşlerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 4

Covid-19 Salgın Sürecinin Psikolojik-Bireysel Etkilerine Ilişkin Olarak Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı

Tema	Alt Tema	Frekans	Kod
Psikolojik ve bireysel etki	Bireysel gelişime daha çok zaman ayrılması	41	Kişisel gelişim, kitap okuma, online ders, çevrimiçi kurs, dil eğitimi, hobi
	Hayatın sorgulanması ve güzelliklerin farkına varılması	29	Hayat, değer, dostluk, mutluluk, hayal, hata, hedef, normal hayat, nefes almak, özgürlük, sosyallik, okula gitmek

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, Covid-19 salgın sürecinin psikolojik ve bireysel açıdan olumlu etkilerine ilişkin görüşleri görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden hareketle iki alt tema oluşturulmuştur. Bu temalar; bireysel gelişime daha çok zaman ayrılması ile hayatın sorgulanması ve güzelliklerin farkına varılmasıdır. "Bireysel gelişime daha çok zaman ayrılması" teması altında 6 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 salgın sürecinde; kişisel gelişime, kitap okumaya, hobilere, kurslara ve dil eğitimine daha fazla önem verildiği anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

"İnsanlar kendilerine zaman ayırarak kitap okuma, resim çizme, deneme yazma gibi etkinlikleri yapabildiler" K29.
"Kendimde fark ettim ki daha fazla kitap okuyorum ilgimi çeken konular üzerinde araştırmalarımı rahatça yapabiliyorum ama önceden keşke bir gün 30 saat olsaydı dediğimi hatırlıyorum" K51.
"Birçok alanda online erişebilecek eğitim kursları var, dünyanın farklı yerlerine ait online platformlara erişim de sağlandı" K114.
"*Evde boş vakit çok olduğu için ilgimizin olduğu alanlarda kendimizi geliştirme imkânı bulduk"* K83.

"Hayatın sorgulanması ve güzelliklerin farkına varılması" teması altında 12 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 salgın sürecinde; hayata eskisine göre daha anlamlı ve pozitif bakıldığı, sahip olunan güzelliklerin farkına varıldığı, hayat, dostluk, mutluluk, hayaller, hatalar ve hedefler gibi kavramlar üzerine düşünüldüğü, normal hayat, nefes almak, özgürce gezmek ve okula gitmek gibi rutin olarak görülen işlerin bile ne kadar değerli olduğunun farkına varıldığı

anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

"Evlere kapanmayla birlikte öze dönüp vicdani sorgulamalar yaptık" K2.
"Pandemi dönemi birçok insanı düşünmeye yöneltmiştir. İnsanlar bu dönemden önceki hayatlarını, dostluklarını, birlikteliklerini, mutluluklarını, hayal kırıklıklarını, hatalarını, hayattaki hedeflerini vs. birçok konuyu düşünmeye ve geçmişe özlem duymaya başlamıştır. İnsanlar yaşadıkları her bir saatin önemini ve değerini anlamıştır"K15.
"Bu süreç bize dışarıda yürümenin, sosyalleşmenin, özgür olmanın ne kadar değerli olduğunu gösterdi" K123.
"Günlük hayatta aslında çok sıradan olan ve farkında bile olmadığımız birçok şey nimetmiş. Özgürce gezmek, nefes almak ve okula gitmek" K77.

Tablo 5'de Covid-19 salgın sürecinin eğitime etkilerine ilişkin olarak katılımcı görüşlerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 5

Covid-19 Salgın Sürecinin Eğitime Etkilerine Ilişkin Olarak Katılımcı Görüşlerinin Dağılımı

Tema	Alt Tema	Frekans	Kod
Eğitime etki	Eğitimin ve eğitim sisteminin sorgulanması, sistemin geliştirilmesi	78	Eğitim sistemi, araştırma-geliştirme, sistemin kendini yenilemesi, yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim
	Bireylerin teknolojik okuryazarlık becerilerinin gelişmesi	65	Teknoloji, teknoloji kullanımı, dijital okuryazarlık, dijital yeterlilik, dijitalleşme
	Alternatif öğrenme ve öğretme yöntemlerinin keşfedilmesi	51	e-öğrenme, bilgiye ulaşım, bilginin keşfedilmesi, araştırma odaklı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeye uygun materyal, özgün öğretim tasarımı
	Uzaktan eğitimin bireylere daha fazla öğrenme fırsatı ve kolaylığı sağlaması	44	Uzaktan eğitim, zamandan bağımsız eğitim, mekandan bağımsız eğitim, öğrenme kolaylığı, eğitime erişim, eğitime katılım, dezavantajlı bireylerin eğitimi
	Bireylerin eğitimde daha fazla sorumluluk alması	37	Sorumluluk, eğitimde sorumluluk, öz disiplin, planlama, öğrenme için çaba gösterme, ebeveyn desteği

Tablo 5'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, Covid-19 salgın sürecinin eğitim açısından olumlu etkilerine ilişkin görüşleri görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden hareketle beş alt tema oluşturulmuştur. Bu temalar; eğitimin ve eğitim sisteminin sorgulanması, sistemin geliştirilmesi, bireylerin teknolojik okuryazarlık becerilerinin gelişmesi, alternatif öğrenme ve öğretme yöntemlerinin keşfedilmesi, uzaktan eğitimin bireylere daha fazla öğrenme fırsatı ve kolaylığı sağlaması ile bireylerin eğitimde daha fazla sorumluluk almasıdır. "Eğitimin ve eğitim sisteminin sorgulanması, sistemin geliştirilmesi" teması altında 5 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 salgın süreci ile birlikte eğitimde var olan sorunların (eksikliklerin) görüldüğü, sistemin kendini test ettiği ve araştırma geliştirme çalışmalarının yapıldığı, eğitim sisteminin kendini yenilediği, örgün eğitim dışında da eğitim öğretimin gerçekleşebileceğinin görüldüğü ve uzaktan eğitimi destekleyen sistem ve altyapıların güçlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

"Eğitime verilen önem arttı, altyapılar güçlendirildi. Aslında bir yönden de bu süreç eğitimde var olan sorunları görmemize yardımcı oldu" K14.
"Bu süreç, yüz yüze eğitimin önemini fark ettirmesinin yanında buna benzer bir durumda ne derece hazırlıklı olunması gerektiğinin de farkına varılmasını sağlamıştır" K151.
"Online ders alt yapılarının devreye girmesi, derslerin dijital ortamda gerçekleştirilmeye başlanması, eğitimde dijitalleşme sürecini hızlandırdı" K34.
"*Eğitim sistemimiz bu durumdan; kendini teknolojik olarak yoklama, geleceğe ne kadar hazır olduğunu görme, bu tür kriz durumlarında ne gibi bir işlerliği var onu görme bakımından nasibini deneyim olarak aldı. Teknolojik altyapılar kuruldu, geliştirildi ve geliştirilmeye devam ediyor"* K86.
"*Çocuklar okulda öğrenir, çocuklar için öğretim sadece okulda gerçekleştirilebilir kanısı uzaktan eğitim ile değişmiştir" K142.*

"Bireylerin teknolojik okuryazarlık becerilerinin gelişmesi" teması altında 5 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 salgın süreci ile birlikte öğrenci ve ebeveynlerin dijital okuryazarlık yeterliliklerinin geliştiği, dijitalleşme sürecinin hızlandığı, eğitimde teknolojinin daha olumlu ve yararlı kullanıldığı ve öğretmenlerin dijital yeterliliklerini geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

> *"Pandemi ile birlikte teknolojinin kullanımı yaygınlaştı, eğitimcilerde bu konuda var olan eksikliklerini fark edip giderme yoluna gittiler"* K105.
> *"Pandemi süreci ile beraber teknolojiyi yararlı yönüyle daha çok kullanır olduk. Hem veri araştırması yapmak için hem de güncel olarak dersleri takip edebilmek için teknolojiye daha da hâkim olduk. Uzaktan eğitim ile beraber öğretmenler, öğrenciler ve veliler teknolojiye adapte oldular"* K17.
> *"Pandemi ve uzaktan eğitim özellikle öğrencileri teknolojiyi etkili kullanma yoluna götürmüştür. Bu sayede teknolojinin sadece sosyal medyadan ibaret olmadığının farkına varılmıştır"* K72.
> "*Pandemi ve uzaktan eğitim, öğrencilerin yanı sıra teknoloji ile hiç ilgisi olmayan ailelerin de teknoloji ile tanışmasına imkân sunmuştur"* K59.
> "*Bu süreçte özellikle öğretmenler belli platformlar üzerinde özgün anlatımlar oluşturma sorumluluğu almak durumunda kaldılar, bu şekilde eğitim farklı ve üst düzey bir alana evrilmeye başladı" K153.*

"Alternatif öğrenme ve öğretme yöntemlerinin keşfedilmesi" teması altında 7 kod üretilmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 salgın süreci ile birlikte bağımsız öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenme sitiline uygun materyallere ulaşıldığı, araştırma odaklı öğrenme yeterliliklerinin geliştiği, bilgiye ulaşımın öğrenildiği (keşfedilmesi) ve alanının (makale arama, rapor yazma) genişlediği ve öğretmenlerin özgün öğretim tasarımı ürettiği anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

> *"Uzaktan eğitim süreci; öğrencilerin bağımsız araştırma yapma, bilgiyi bulma, anlama, analiz etme ve paylaşma becerilerinin gelişmesine katkı sağladı"* K10.
> *"Uzaktan eğitimi deneyimleyen öğrenci öğrenme otonomisi kazanıyor, uzaktan eğitimi deneyimleyen öğretmen ise özgün öğretim tasarımı üretmeye başlıyor"* K56.
> *"Uzaktan eğitimle her öğrenci kendine göre öğrenme stilini uyarlayabilir, internet ortamında yüzlerce farklı şekilde kendini geliştirebilir, buna göre öğrenmeyi gerçekleştirebilir"* K80.
> "*Bu süreçte araştırma yapmayı, makaleleri taramayı, interneti nasıl kullanmam gerektiğini ve bilgi dolu havuzun içerisinden doğru bilgiyi nasıl seçeceğimi çok iyi öğrendiğimi düşünüyorum"* K93.
> "*Bilgileri okul dışında öğrenme olanağı artmıştır. Böylece kişisel çabaya dayalı öğrenme fırsatları oluşmaya başlamıştır. Kendiliğinden, bağımsız, teknolojinin her alana yayıldığı bir yaşam modeline geçiş gözlenmektedir" K133.*

"Uzaktan eğitimin bireylere daha fazla öğrenme fırsatı ve kolaylığı sağlaması" teması altında 7 kod üretilmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 salgın süreci ile birlikte; zamandan ve mekândan bağımsız eğitime geçildiği, uzaktan eğitimin öğrencilere öğrenme kolaylığı sağladığı, eğitime daha rahat erişilebildiği ve dezavantajlı bireylerin eğitime daha fazla katılımlarının gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

> *"Uzaktan eğitimin en büyük avantajı zaman ve mekândan bağımsız olmasıdır. Öğrencilerin günün her saatinde ve her ortamda eğitim almasına olanak sağlamaktadır"* K40.
> *"Hastalık veya özel durumlar sebebiyle eğitime katılamama durumu ortadan kalkmıştır"* K5.
> *"Uzaktan eğitimin en önemli olumlu yanı derslerin kaydedilip katılım sağlanamayan ve anlaşılamayan derslerin istenilen her vakitte izlenme şansının olması ve anlatılan konularda öğrenme kolaylığı sağlamasıdır"* K97.
> "*Uzaktan eğitim sayesinde pandemi döneminde derslerimizden geri kalmayıp derslere oturduğumuz yerden katılabiliyoruz"* K118.

"*Uzaktan eğitimle birlikte bilgiye daha hızlı ve kolay bir şekilde erişim imkânı sağlandı. Eğitim ve öğretim ortamına 7/24 erişim fırsatı var" K125.*

"Bireylerin eğitimde daha fazla sorumluluk alması" teması altında 7 kod üretilmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 salgın süreci ile birlikte; eğitimde ebeveynlerin daha çok sorumluluk aldığı, öğretmenlerin daha fazla yol gösterici olduğu, öğrencilerin otokontrol, öz disiplin ve planlama yeteneklerinin geliştiği ve öğrenme için daha çok çaba gösterildiği anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

"Daha önceleri çocukların dersleriyle çok ilgilenmeyen bazı aileler bu süreçte çocuklarının eğitim hayatlarına aşina oldular. Ayrıca bu süreç, ebeveynlerin çocuklarıyla daha ilgili olmasına ve bunun yanı sıra öğrencilerin kendi otokontrolünü sağlamalarına olanak sağladı" K148.

"Covid-19 pandemi ve uzaktan eğitim sürecinin olumlu etkilerinden en önemlisi öğrencilere öz disiplin kazandırmasıdır. Okul bizim düzenli, disiplinli ve programlı olmamızı sağlıyordu ancak uzaktan devam eden eğitimde bu düzen ve disiplini kendimiz sağlıyoruz" K23.

"Bu süreçte anne ya da baba çocuklarıyla yakından ilgilendi, ödevlerde ve eğitsel faaliyetlerde çocuğuna yardımcı oldu" K81.

"*Uzaktan eğitimde ilkokul kademesi dışında tüm eğitim kademesinde öğretmenler yol gösterici oldular. İlkokul kademesinde ise öğrenciler yeni başladıkları için veliler daha çok yol gösterici oldular yani öğretmen rolüne girdiler"* K62.

"*Bu dönemde öğrencilerin öz kontrol becerilerini geliştirdiklerini düşünüyorum. Başlarında bir kontrol mekanizması olmadan da kendi sorumluluklarını yerine getirmeye başladılar" K113.*

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmada ulaşılan sonuçlar açıklanmakta ve tartışılmakta, araştırmacı ve uygulamacılara yönelik öneriler sunulmaktadır. Bu çalışma, 2020 yılı Aralık ayında katılımcı olarak belirlenen 153 öğretmen adayının görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmada, katılımcıların 75'i, Covid-19 pandemi sürecinin insanların yaşamına olumlu yönde etkilerinin olduğunu, 46'sı çok az olumlu etkisinin bulunduğunu belirtirken, 32'si ise sürecin hiçbir olumlu etkisinin olmadığını belirtmiştir. Araştırmada Covid-19 salgın sürecinin olumlu etkilerine ilişkin 4 tema ve 14 alt tema geliştirilmiştir. Yapılan bir araştırmada, Covid-19 salgınının tüm olumsuzluklarına rağmen dört temel konuda iyileştirme yaptığı belirtilmiştir: (i) Doğal çevrenin kısa sürede olsa insan etkinliğinden uzak kalarak kendini yenileyebilmesi (ii) bireysel ve toplumsal anlamda insanların kendilerini tanımaları için bir fırsat olması (iii) sonuçları acı verici de olsa gelecekte olabilecek salgınlara karşı insanları daha hazırlıklı olmayı öğretebilmesi (iv) yerli üretime yönelik faaliyetlerin iyileştirilmesi/artırılması (Nar, 2020).

Yapılan çalışmada katılımcılar, Covid-19 salgın sürecinin sosyal ve toplumsal açıdan olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcı görüşlerinden hareketle araştırmada; temizlik ve sağlık bilincinin gelişmesi, toplumsal farkındalığın ve toplum olma bilincinin gelişmesi, aile içi bağ, sosyal iletişim ve işbirliği bilincinin gelişmesi, topluma hizmet eden kurum ve çalışanların öneminin anlaşılması ile esnek ve evden çalışma fırsatının sağlanması olmak üzere beş alt tema oluşturulmuştur. Katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde Covid-19 salgın sürecinde toplum tarafından; sağlığın her şeyden önemli olduğunun fark edildiği, global hastalık etkisinin (pandemi) daha iyi anlaşıldığı, daha temiz bir toplum olma anlayışının benimsendiği, hijyen ve temizliğe daha çok dikkat edildiği anlaşılmıştır. Karataş (2020) pandemi döneminde temizlik ve hijyen ürünlerine ilginin fazlaca arttığını tespit etmiş ve bu durumun bireylerin hijyen ve temizliğe daha fazla önem vermeye başladığının bir göstergesi olduğunu belirtmiştir.

Çalışmada bu süreçte toplumsal farkındalık, sorumluluk, fedakarlık, yardımlaşma, dayanışma, birlik olma, özveri ve empati kavramlarının hatırlandığı ve kıymet bilir bir toplum oluşmaya başladığı belirtilmiştir. Aile bağlarının ve aile içi iletişimin güçlenmesi, akrabaların, arkadaşların ve diğer insanların değerinin anlaşılması ve ilişkilerin güçlenmesi, bireylerin geçmişe oranla insanlarla olan ilişkilerine daha fazla özen göstermeleri sürecin olumlu etkileri olarak öne çıkmıştır. Szabo vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada, Covid-19 süreci boyunca evde tüm aile üyeleriyle birlikte sürekli kalmanın aile üyeleri arasındaki ilişkileri olumlu yönde arttıracağı ve ortak değerlerini yansıtmalarına fayda sağlayacağı ileri sürülmüştür. İnce ve Yılmaz (2021) ise salgın sürecinde aile içi etkileşiminin olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Covid-19 salgın süreciyle birlikte geçmişte değeri yeterince bilinmeyen okul, hastane gibi kurumlar ile doktor, hemşire ve öğretmen gibi çalışanların öneminin daha iyi bilindiği anlaşılmıştır. Araştırmada salgın sürecinde; sosyal ve çalışma yaşamının eve sığdırıldığı, uzaktan çalışma ve uzaktan işlerin halledilmesi ile hayatın kolaylaştığı, mekândan bağımsız ve esnek bir çalışma kültürünün oluştuğu da belirtilmiştir. Nitekim işletmeler, pandemi sürecinde ayakta kalabilmenin dijital çağa uyum sağlamak ve dijital çağın gerekliliklerini yerine getirmekle mümkün olduğunu anlamışlar ve böylece iş yapılarında, iş akışlarında ve iş yapış şekillerinde büyük ölçüde değişikliğe gitmişlerdir (Öge ve Çetin, 2020; Şen ve Batı, 2020). Bu kapsamda, toplumun sağlığının korunması ve virüsün yayılımının engellenmesi için çoğu ülkede zorunlu hale gelen uzaktan/evden çalışma modeli işletmeler tarafından uygulamaya konulmaya başlanmıştır (Akça ve Tepe Küçükoğlu, 2020).

Çalışmada katılımcılar, Covid-19 salgın sürecinin çevresel ve ekonomik açıdan olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcı görüşlerinden hareketle iki alt tema oluşturulmuştur. Bu temalar; doğanın kendini yenilemesi ve çevre duyarlılığın gelişmesi ve ekonomik yönden kazanım sağlanmasıdır. Çalışmada Covid-19 salgın sürecinde; trafik yoğunluğunun azalması sonucunda doğanın kendini yenilediği, karbon salınımı azaldığı için atmosferin temizlenmeye başladığı, denizlerin daha az kirletildiği ve bozulan ekolojik dengenin tekrar düzene girdiği anlaşılmıştır. Ayrıca Covid-19 salgın sürecinde; gerek devletin gerekse ailelerin ekonomik kazanımlar sağladığı, ulaşım, barınma ve beslenme gibi masrafların azaldığı anlaşılmıştır. Görgülü Arı ve Hayır Kanat (2020) Covid-19 üzerine öğretmen adaylarının görüşlerini incelediği araştırmada, bu temaya benzer şekilde, uzaktan eğitimin daha az maliyetli bir eğitim olanağı sunduğuna dikkat çekmiştir.

Çalışmada katılımcılar, Covid-19 salgın sürecinin psikolojik ve bireysel açıdan olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden hareketle iki alt tema oluşturulmuştur. Bu temalar; bireysel gelişime daha çok zaman ayrılması ile hayatın sorgulanması ve güzelliklerin farkına varılmasıdır. Çalışmada Covid-19 salgın sürecinde; kişisel gelişime, kitap okumaya, hobilere, kurslara ve dil eğitimine daha fazla önem verildiği anlaşılmıştır. Yıldırım ve İpek (2020) yapmış oldukları araştırmada, Covid-19 süreci öncesinde normal hayatında yapılamayan birçok kültürel etkinliğe pandemi döneminde zaman ayrıldığı ve internetin makale okumak ve araştırma yapmak için kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızla örtüşen sonuçlardır. Karakaş (2020) ise yaptığı araştırmada evde kalan bireylerin daha fazla kitap okumaya başladığını, yeni hobiler ve etkinlikler geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmamızda Covid-19 salgın sürecinde; hayata eskisine

göre daha anlamlı ve pozitif bakıldığı, sahip olunan güzelliklerin farkına varıldığı, hayat, dostluk, mutluluk, hayaller, hatalar ve hedefler gibi kavramlar üzerine düşünüldüğü, normal hayat, nefes almak, özgürce gezmek ve okula gitmek gibi rutin olarak düşünülen işlerin bile ne kadar değerli olduğunun farkına varıldığı belirtilmiştir.

Çalışmada katılımcılar, Covid-19 salgın sürecinin eğitim açısından da olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden hareketle beş alt tema oluşturulmuştur. Bu temalar; eğitim sisteminin sorgulanması ve geliştirilmesi, bireylerin teknolojik okuryazarlık becerilerinin gelişmesi, alternatif öğrenme ve öğretme yöntemlerinin keşfedilmesi, uzaktan eğitimin bireylere daha fazla öğrenme fırsatı ve kolaylığı sağlaması ile bireylerin eğitimde daha fazla sorumluluk almasıdır. Çalışmada, Covid-19 salgın süreci ile birlikte eğitimde var olan sorunların (eksikliklerin) görüldüğü, sistemin kendini test ettiği ve araştırma geliştirme çalışmalarının yapıldığı, eğitim sisteminin kendini yenilediği, okul, öğretmen ve yüz yüze eğitimin değerinin daha fazla fark edildiği, örgün eğitim dışında da eğitim öğretimin gerçekleşebileceğinin görüldüğü ve uzaktan eğitimi destekleyen sistem ve altyapıların güçlendirildiği anlaşılmıştır. Kocaman Karoğlu vd. (2020) koronavirüs salgınının tüm dünya ile birlikte, Türkiye'de de eğitimde dijital dönüşümün hızlanmasına katkısının olduğunu; salgının çoğunlukla ikinci öğretim, destek öğretimi, yüz yüze eğitime destek süreci gibi algılanan uzaktan eğitimin, destek olmaktan öte öğrenmede temel zemin de oluşturduğuna yönelik bir farkındalık süreci olduğunu ifade etmektedir.

Covid-19 salgın sürecinde öğrenci ve ebeveynlerin dijital okuryazarlık yeterliliklerinin geliştiği, dijitalleşme sürecinin hızlandığı, eğitimde teknolojinin daha olumlu ve yararlı kullanıldığı ve öğretmenlerin dijital yeterliliklerini geliştirdikleri anlaşılmıştır. Karakaş (2020) Covid-19 sürecinin teknolojik gelişmeleri hayatımıza hızlı bir şekilde adapte ettiğini ve her alanda teknolojiden daha fazla yararlanma gereksinimi hissedildiğini tespit etmiştir. Yaşanan süreç ile birlikte bağımsız öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenme sitiline uygun materyallere ulaşıldığı, araştırma odaklı öğrenme yeterliliklerinin geliştiği, bilgiye ulaşımın keşfedildiği ve alanının genişlediği ve öğretmenlerin özgün öğretim tasarımı ürettikleri belirlenmiştir. Yine Covid-19 sürecinde öğrencilerin elde ettiği kazanımlar incelendiğinde eğitimde teknoloji kullanımı, maddi tasarruf, evde eğitim ve bireysel öğrenme gibi hususların uzaktan eğitim temelli kazanımlar olduğu çeşitli araştırmalar ışığında rahatlıkla söylenilebilir (Sutisna ve Vonti, 2020; Carswell vd., 2000).

Çalışmada uzaktan eğitim süreci ile birlikte zamandan ve mekândan bağımsız eğitime geçildiği, eğitime daha rahat erişilebildiği ve dezavantajlı bireylerin eğitime daha fazla katılımlarının gerçekleştiği anlaşılmıştır. Kaysi (2020) tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de Covid-19 salgınının üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimlerini ve becerilerini arttırdığını vurgulamıştır. Görgülü Arı ve Hayır Kanat (2020) ise bu süreçte öğrencilerin teknolojiyi daha aktif kullandığını ve çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarına kolayca adapte olduğunu belirtmiştir. Basilaia ve Kvavadze'nin (2020) elde ettiği sonuçlara göre, çevrimiçi uzaktan eğitim biçimine hızlı geçiş başarılı olmuş, bu süreçte deneyim kazanılmış ve gelecekte de kullanılmaya devam edileceği öngörülmüştür. Çalışmada uzaktan eğitim süreci ile birlikte; eğitimde ebeveynlerin daha çok sorumluluk aldığı, öğretmenlerin daha fazla yol gösterici olduğu, öğrencilerin otokontrol, özdisiplin ve planlama yeteneklerinin geliştiği ve öğrenme için daha çok çaba gösterildiği anlaşılmıştır. Zan ve Zan'ın (2020) araştırmalarında da öğrenciler

için derslerin uzaktan yürütülmesinin olumlu yönleri; "uygun ve kullanışlı bir sistem olması, etkili öğrenme etkinlikleri ve öğrencinin sorumluluk alması olarak ifade edilmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Salgın sürecinin etkileri, belki de uzun yıllar sürecektir. Bu nedenle, konuyla ilgili boylamsal çalışmalar yapılabilir. Salgının farklı yönleriyle aile ve toplum üzerindeki etkileri incelenebilir. Nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı, daha geniş örneklemli çalışmalar yapılabilir.

2. Salgın sürecinde insanların ölümle yüzleştiği ve hayatında yaşamaya değer gördüğü yeni şeylerin farkına vardığı, pek çok değerin tekrar hatırlandığı anlaşılmaktadır. Pandemi sürecinde uzmanlarca Covid-19 salgınının olumlu yönleri de anlatılarak, bireylerin ve toplumun öznel iyi oluşlarını yükseltilebilir, salgına bakış ve algıları değiştirebilir.

3. İyi yönetildiği takdirde mevcut salgın süreci sonunda eğitim sistemlerini hiç olmadığı kadar güçlü ve eşitlikçi olarak yeniden inşa etme fırsatı sunabilir. Bu süreçteki olumlu ve olumsuz uygulamalardan dersler çıkarılarak teknolojinin uzaktan eğitimde daha etkin kullanımı, güçlü bir dijital destek programının oluşturulması ve sosyo-duygusal yardım da dâhil olmak üzere aileler, öğretmenler ve öğrenciler için güçlü destek programları geliştirilebilir.

4. Dijital beceriler, dijital yeterlilikler ve dijital okuryazarlık bilgisi dijital bilgi çağının gerekliliklerindendir ve öncelikle odaklanılması gereken konulardandır. Dijital öğrenme ve çevrimiçi uzaktan eğitimin sıklıkla gündemde olacağı önümüzdeki süreçte sadece öğrenen ve öğretenlerin değil, kapsayıcı bir bakış açısıyla tüm vatandaşların bu becerileri edinmesi, salgınla ortaya çıkan krizi atlatmak kadar küresel rekabet ortamında hayatta kalmak için de gereklidir. Teknoloji altyapısına ve eğitim teknolojilerine anlamlı bir şekilde ve ihtiyaca göre yatırım yapılabilir.

KAYNAKLAR

Afacan, E., & Avcı, N. (2020). Koronavirüs (Covid-19) örneği üzerinden salgın hastalıklara sosyolojik bir bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi,* (COVID-19 Özel Sayısı 2), 1-14. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1128143

Akca, M., & Tepe Küçükoğlu, M. (2020). Covid-19 ve iş yaşamına etkileri: Evden çalışma. *Journal of International Management. Educational and Economics Perspectives, 8*(1), 71–81. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1163114

Alaeddinoğlu, F., & Rol, S. (2020). Covid-19 pandemisi ve turizm üzerindeki etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı), 233-258. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1210282

Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3*(3), 75-85. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1212751

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a sars-cov-2 coronavirus (Covid-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research, 5*(4), 1-9. https://www.pedagogicalresearch.com/download/transition-to-online-education-in-schools-during-a-sars-cov-2-coronavirus-covid-19-pandemic-in-7937.pdf

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet,* (395), 912-920. https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30460-8/fulltext

Carswell, L., Thomas, P., Petre, M., Price, B., & Richards, M. (2000). Distance education via the Internet: The student experience. *British journal of educational technology, 31*(1), 29-46. https://homepages.shu.ac.uk/~edsjlc/ict/bjet/1999/Distance%20education%20via%20the%20Internet.pdf

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage publications.

Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health, 4*(5), 346-347. https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30097-3/fulltext

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical ıntroduction to sociological methods.* McGraw-Hill.

Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry, 7*(4), 300-302. https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(20)30073-0/fulltext

Eygü H., & Kılınç A. (2019). Sosyo–ekonomik gelişmişlik algısı üzerinde etkili olan faktörlerin sıralı logit model yardımıyla araştırılması: Erzurum–Kayseri örneği. *Journal of Academic Value Studies,* (5), 1023-1040. https://javstudies.com/files/javstudies_makaleler/fa2736e1-4df1-46ff-99c7-5e05db8a1226.pdf

Fardin, M. A. (2020). COVID-19 and anxiety: A review of psychological ımpacts of ınfectious disease outbreaks. *Archives of Clinical Infectious Diseases.* https://sites.kowsarpub.com/archcid/articles/102779.html

Gall, M.D., Borg, W.R., & Gall, J.P. (1996). *Educational research: An introduction.* Longman.

Görgülü Arı, A., & Hayır Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı),* 459-492. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1210688

Hancock, R. D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research.* Teachers College Press.

Ho, C. S., Chee, C. Y., & Ho, R. C. (2020). Mental health strategies to combat the psychological impact of COVID-19 beyond paranoia and panic. *Ann Acad Med Singapore, 49*(1), 1-3. https://www.annals.edu.sg/pdf/49VolNo3Mar2020/V49N3p155.pdf

İnce, M., & Yılmaz, M. (2021). COVID-19 salgını sürecinde Türkiye'de değişen toplumsal etkileşimler üzerine bir araştırma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* (11), 160-186. https://doi.org/10.21733/ibad.897332

Karakaş, M. (2020). Covid-19 salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi, 40*(1), 541–573. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1224651

Kaya, B. (2020). Pandeminin ruh sağlığına etkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi,* (23), 123-124. https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD-64325-EDITORIAL-KAYA.pdf

Kaysi, F. (2020, Eylül 1-2). *Covid-19 salgını sürecinde Türkiye'de gerçekleştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi.* [Kongre sunumu]. 5th International Scientific Research Congress (IBAD), İstanbul, Türkiye.

Kocaman Karoğlu, A., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 147-158. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1360469

Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child Adolesc Health, 4*(6), 421. https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30109-7/fulltext

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage Publications.

Mıiles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* SAGE Publications.

Nar, M. Ş. (2020). Covid-19 salgını ve dönüşümün etkisi: Şimdi ve sonrası. *İmgelem, 4*(7), 363-382. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1360228

Öge, E., & Çetin, M. (2020). Covid-19 pandemisi: İnsan kaynakları yönetimi açısından olası etkileri. Covıd-19 süreci ve örgütsel yönetim. İçinde A. Tutcu, & S. Gün (Edt.), *Covid-19 süreci ve örgütsel yönetim* (ss. 3-33). İksad Yayınevi. https://iksadyayinevi.com/wp-content/uploads/2020/08/COVID-19-S%C3%9CREC%C4%B0-VE-%C3%96RG%C3%9CTSEL-Y%C3%96NET%C4%B0M-2.pdf

Özdoğan, A., & Berkant, H. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim,* 13-43. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1265175

Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması.* (Ş. Çınkır, & N. Demirkasımoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.

Sharma, N. (2020, Haziran 9). *Torn safety nets: How COVID-19 has exposed huge inequalities in global education.* https://www.theigc.org/blog/torn-safety-nets-how-covid-19-has-exposed-huge-inequalities-in-global-education/

Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses In Aids Care, 13*(4), 84-86. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1055329006603749?via%3Dihub

Sutisna, E., & Vonti, L. H. (2020). Innovation development strategy for hybrid learning based English teaching and learning. *English Review: Journal of English Education, 9*(1), 103-114. https://journal.uniku.ac.id/index.php/ERJEE/article/view/3783/2307

Szabo, T. G., Richling, S., Embry, D. D., Biglan, A., & Wilson, K. G. (2020). From helpless to hero: Promoting values-based behavior and positive family interaction in the midst of Covid-19. *Behavior Analysis in Practice*, 1-9. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7178922/

Şen, E., & Batı, G, F. (2020). Covid-19 pandemik krizinin yönetim ve ekonomi politik üzerine olası etkileri. *Yönetim, Ekonomi ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 71-84. https://www.yepad.org/2020/vol.4_issue.2_article.02_fulltext.pdf

Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi,* (COVID 19 Özel Sayısı), 142-153. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1072867

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet, 395*(10228): 945- 947. https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30547-X/fulltext

Yıldırım, O., & İpek, İ. (2020). Yeni Koronavirüs salgını dolayısıyla gündeme gelen sosyal izolasyon ve gönüllü karantina döneminde internet ve sosyal medya kullanımı. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi,* (52), 69-94. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1265697

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods.* Sage Publications.

Yurtsever, M. (2020). Covid-19 pandemisinin çevre üzerindeki erken dönem etkileri. *Uludağ University Journal of The Faculty of Engineering, 25*(3), 1611-1636. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1242897

Zan, N., & Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan Edebiyat Fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies, 15*(4), 1367-1394. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44365

A Comparative Evaluation of the Community of Inquiry Model with the Findings of 2020 Distance Education Report by Turkish Quality Assurance Council of Higher Education

Mehmet Akın Bulut

Ibn Haldun University, Turkey

ORCID: 0000-0002-7506-8750

Abstract – The emergency remote teaching (ERT) process, having started with the Covid-19 pandemic, has caused many educational institutions to carry out their educational activities through distance learning and teaching technologies. These activities have been shaped in harmony with the physical and technological facilities and opportunities of every country and institutions within. In Turkey, during the emergency remote teaching process, institutions have set up their activities to the extent their technical infrastructure and technological opportunities permitted. The Quality Assurance Status Report of Higher Education Institutions (2020) Distance/Hybrid Education Activities published by the Turkish Council of Higher Education is valuable in that it reveals the operations carried out in Turkey in that specific period. In this report, technologies (learning management systems, course tools and so on), learning materials, access support, quality assurance processes and interaction modes in the learning-teaching environment used during the pandemic period are discussed. At this point, in this study, an evaluation will be made for the practitioners and decision makers of the interaction modes presented by the Higher Education Council. This assessment will be classified in to three parts as instructors, students and course materials. What the instructors should pay attention to in course design will be discussed with the theories and models in the literature. The qualifications and skills that students should have in the distance education process will be discussed with findings from other studies. As for course materials, a roadmap will be created for the implementation and development of the necessary standards and principles. Finally, in this study, the types of interactions presented in the aforementioned report and general advice and guidance for institutions that carry out learning-teaching activities will be presented.

Keywords – community of inquiry, interaction, distance education, e-learning, quality assurance report, activity

1. INTRODUCTION

Distance education has gained momentum with the widespread use of information technologies infrastructure and digital learning opportunities in recent decades (Moore, 2019). Sped up by the outbreak of the Covid-19 pandemic, distance education has top-listed on the educational institutions' agendas of emergency issues. As a methodological and research-based solution to well sustain the quality of online learning and teaching during such unprecedented times as pandemics, educational sciences field has come to offer a number of models. Among these models, community of inquiry is one of the most widely utilized ones in e-learning and technology-enriched learning environments (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Beyond effective models to be deployed in classrooms and schools for ideal implementation of e-learning, authorities and official councils as well in many countries have taken action to regulate, design, develop, evaluate and report the quality of activities in tech-enriched learning environments. For one, Higher Education Quality Council of Turkey works for the assurance of learning processes in Turkey. With this goal, the council has published a report on the quality of distance education facilities and operations during the pandemic in Turkey in 2020. This report reveals several important elements to be discussed and examined. In this paper, findings of the report related to the learning activities and elements of learning-by-interaction in learning processes will be evaluated in comparison with the interaction elements of community of inquiry model which are cognitive presence, social presence and teaching presence activities for face-to-face (F2F) and online instructional settings.

Figure 1.

The Community of Inquiry Model, (Garrison et al., 2000)

2. LITERATURE REVIEW AND A COMPARATIVE EVALUATION

A review of literature on Community of Inquiry (CoI) and its comparison with the findings of a report by Higher Education Quality Council of Turkey on distance education activities in Turkey during the pandemic in 2020 will be conducted. Fiok (2020) has listed a number of activities that could be utilized to enhance the implementation of CoI in classes to achieve desired learning outcomes. As the CoI framework is worked out under three sub-categories as cognitive presence, social presence and teaching presence, different activities for each of these sub-categories have been shared. This paper has examined those activities and attempted to match them with the findings of the quality assurance report. In doing so, the quality assurance process will be set on a methodologically-stronger ground and will enable researchers and institutions to detect their weaknesses and strengths more precisely. Besides, they will be able to self-guide themselves in an evidence-based fashion regarding the enhancement of online learning and teaching activities. Several research papers on CoI framework have been examined to list the most-commonly used CoI activities. On the other hand, the distance learning quality assurance report consists of 5 chapters and 36 pages from which only chapter 2 deals with teaching techniques and learning activities. A comparison of the literature and the report will yield the researchers an advantage into analyzing their position with regard to the use of CoI activities in their classes and institutions.

3. COMMUNITY OF INQUIRY AND THE REPORT BY THE COUNCIL

3.1. Community of Inquiry

In order to enhance the quality of distance, online and technology-enriched learning environments, CoI model serves as a quality standard in that the model is quite comprehensive taking into account the cognitive, social and teaching aspects of a lesson or a course. Complementary nature of each step adds to the power and the rigor of the CoI model. During instructional design or course design processes, the model could be viable as a roadmap or guide for instructors and institutions.

3.1.1. Cognitive Presence

The first step of the model, the cognitive presence aims to enhance the maximize the cognitive performance and achievement of the learners by helping instructors to plan activities that enrich the learning environment. Cognitive presence suggests the following 4 steps to be integrated into course design subsequently to yield desired outcomes:

- Triggering event
- Exploration
- Integration
- Resolution

Triggering event: A problem, dilemma, conflicting scenario or thought-provoking case is introduced so that learners are engaged in the learning process from the initial phase on. Learners could be provided with videos, infographics, images, text, books, e-books, websites, voice recordings that trigger the learners' cognitive processes before lesson content is shared. Mini-quizzes or case scenarios could be embedded to ensure student attendance to the triggering stage.

Exploration: In this stage, the content is introduced to learners by instructors. Though, the ideal method is guided exploration of the content by the learners themselves rather than by an instructor. Learners could be provided with videos, infographics, images, text, books, e-books, websites, voice recordings that includes the lesson content. Mini-quizzes or case scenarios could be embedded within these sub-stages.

Integration: In this stage, learners are encouraged to integrate the concepts, rules, steps, theories, frameworks that are given in lesson content exploration to what they already have in prior knowledge capacity or in accordance with their cognitive readiness.

Resolution: This stage helps serve the learners towards the end of a lesson to apply the knowledge accumulated in the previous steps to real life situations, trial scenarios, case studies and so on. It is also in this stage that student reflection is recommended so that learners digest and regulate their learning meta-cognitively.

3.1.2. Social Presence

Social presence is particularly meaningful so as to enhance the feeling of a (socially) learning community. Split into three stages in a course or lesson sequence, social presence could be listed as:

- Emotional expression
- Group cohesion
- Open communication

Emotional expression: Learning environments need to be set up to allow for the risk-free expression of learners' emotions and feelings. Respect is at utmost importance to maximize student engagement, positivity and thus learning. Opportunities should be created to support learners to share what they feel via warm-up activities or process activities in other phases of a class.

Group cohesion: Interaction and collaboration opportunities should be created to allow for peer-learning, group-learning and community-learning. Therefore, instructors should integrate meaningful interactions into course and lesson design. Pair and group work instances such as peer & group teaching, peer & group feedback and peer & group review are some common examples.

Open communication: Instructors need to create environments of risk-free expression and open communication so that each learner feels respected and contributory to the learning-community formation processes. Cultural sensitivity is also vital at this stage in which course and lesson designers pay attention to cultural differences by integrating discussions or by avoiding culturally-sensitive and –risky content or instances to form in learning environment.

3.1.3. Teaching Presence

Teaching presence is the stage where tasks are centred around instructors rather than learners. These tasks that are overtaken by instructors serve to set the stage for effective online learning and teaching environments. This stage is composed of:

- Instructional design
- Direct instruction

- Facilitating discourse

Instructional design: The idea at this stage is that every instructor should be equipped with the tenets of instructional design that are basically analysis of learners, needs and context, design of the determined goals and materials, development of the context and materials, implementation of the program, and finally evaluation of the whole process of learning, thus, starting again with more efficiency and to-the-point actions. When, one or more elements of instructional design competence of instructors lack, there will inevitable issues in planning, design, implementation, testing and finally achievement of learning outcomes.

Direct instruction: This stage ensures that there is direct (explicit) or indirect (implicit) teaching, informing students of the course expectations and outcomes, feedback and assessment strategies, use of images, videos, text, infographics, magazines, news, books, e-books, websites and so on while presenting the content. Instructors are also expected to provide learners with active learning strategies and independent, autonomous, self-regulated learning opportunities.

Facilitating discourse: Instructors are responsible for planning, designing, starting and managing online discussions on discussion boards and learning community spaces. Including asking triggering questions to responding and collaborating with learners in online discussion boards, instructors need to be active in facilitating synchronous and asynchronous learning and discussion moments in their courses.

Figure 2.

Presences in the Community of Inquiry Model, (Garrison et al., 2000)

3.2. The Distance Education Report by the Quality Assurance Agency for Higher Education in Turkey

This report was prepared by the quality assurance agency in 2020 to draw a picture of the statistics, best practices and activities that are reported to be conducted in Turkish higher education institutions. The report consists of 5 chapters and 36 pages. Learning and teaching activities are only dealt with in chapter 2.

3.2.1. Distance Education Quality Report

Chapter 2 of the report elaborates on the statistics listing commonly-conducted learning and teaching activities during the pandemic.

Figure 3.

Distance Education Activities During 2020 Pandemic in Turkish HE

Figure 3 demonstrates that courses were mainly conducted online and asynchronously (54 %). However, lack of quality in these courses are evident in the low percentage of the courses with synchronous, asynchronous, student-student and student-instructor interaction (9 %) and ones with learning community formation (6%). It is safe to say that Community of Inquiry framework support the interactions and learning communities in synchronous and asynchronous sessions. Therefore, CoI traces are not visible according to the low percentage of high-quality courses (total 15%).

As the CoI suggests, these courses could be enhanced by the social, cognitive and teaching presence stages. Triggering events, student exploration of content, integration and application of prior and novel knowledge, multiple ways of interaction among students, materials and instructors could be listed as practical and effective solutions in this process of enrichment.

Figure 4.

Quality Assurance Processes in Learner-Centeredness

Figure 4 indicates that learner-centered activities are conducted in harmony with the regulations (45%) but by being shared with the relevant stakeholders in a limited portion (2%). It could be stated that there is a strong need to increase the amount of learner-centered approaches in distance education process, while particularly stressing on the significance of acting in collaboration with the maximum number of stakeholders whether it be students, parents, colleagues (instructors), management level and national level with regulatory bodies. Once this is realized, CoI elements could be healthily integrated into the distance education design.

4. DISCUSSION

CoI framework serves as a model for instructional designers, instructors and institutions when designing high-quality courses and lessons. Bearing in itself social, cognitive and teaching presences, the model is complementary and inclusive in all potential elements of an effective online learning environment. A comparative evaluation of the report prepared by the quality assurance council of Turkish higher education demonstrates the distance education activities' performance in 2020. It is apparent according to the report that majority of courses are conducted with elements of learner-centered approaches, however, they lack in desired quality which necessitates the integration of learner-learner, learner-instructor and learning communities presence. Only 15 % of the courses could be said to be in close proximity to quality online course design while only 2 % of the courses pass successfully through a quality assurance process inclusive of all potential stakeholders. To enrich online course design through the stages in CoI model will contribute to the enhancement of these courses and ultimately to the quality of HE-level learning and teaching operations.

5. CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

To supplement the course design quality with evidence-based quality standards such as CoI model, a number of steps could be helpful and should be considered.

First of all, a thorough needs and situational analysis must be conducted to detect the weaknesses and strengths regarding learners, instructors and infrastructure of the institutions in the instructional design process.

Then, based on the available and emerging needs, a design process should be followed to help achieve intended learning outcomes. This could include learning goals, professional development training plans for the faculty on Community of Inquiry model and a timetable.

Next, there should be a development stage where all essential elements are developed, aligned and made ready to start healthy implementation. Mentioning of implementation, it needs to be supported with quality assurance reports, rubrics, expert observations and support as much as possible through the process.

Finally, evaluation of the process needs to be conducted by examining learning analytics, student scores, measurement of learning outcome achievement, faculty, student, management and trainer interviews, and all other available data encircling the higher education learning and teaching ecosystem. In harmony with the results, the process should inform itself of the best practices. As the best practices are adopted, a strong and efficient design cycle will take place and institutionalized in the target HEs.

REFERENCES

Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

Moore, M.G., (2019). Handbook of Distance Education. 4th Edition, Routledge: New York.

Turkish Quality Assurance Council of Higher Education, (2020). *The Quality Assurance Status Report of Higher Education Institutions' Distance/Hybrid Education Activities.*

Uzaktan Eğitim Sürecinde Kişisel Verilerin İşlenmesi Sorunu

Arş. Gör. Muradiye ÇEVİKÇELİK[1*]

[1]*İdare Hukuku Ana Bilim Dalı, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*

[*](mcevikcelik@erbakan.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-6502-4076

Özet – İlk olarak Aralık 2019'da Çin Halk Cumhuriyeti'nde ortaya çıkan Covid-19 virüsü, zamanla diğer ülkelere yayılmış ve 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmiştir. Covid-19 pandemisi nedeniyle sağlık, eğitim, turizm, otelcilik, inşaat, gayrimenkul gibi pek çok sektör olumsuz etkilenmiştir. Kamu sağlığının korunması amacıyla, kişilerin temel hak ve özgürlükleri kimi zaman hukuka uygun kimi zamansa hukuka aykırı tedbirlerle önemli ölçüde sınırlandırılmıştır. Kişisel verilerin korunması ve işlenmesi noktasında da gerek ülkemizde gerekse dünyada çeşitli insan hakları ihlalleriyle karşı karşıya kalınmıştır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde, kişisel verilerin işlenmesinin nerede başladığı ve nerede sona erdiğinin açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Zira uzaktan eğitim platformlarında öğrencilerin ve akademisyenlerin adı, soyadı, sesleri, görüntüleri, e-postaları gibi çeşitli kişisel verilerinin işlendiği görülmektedir. Bu çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde uzaktan eğitim platformlarında gerçekleştirilen kişisel verilerin işlenmesi faaliyetlerinin hukuki rejimi ele alınacaktır. Çalışma kapsamda uzaktan eğitim sürecinde ve online sınavlarda gerçekleştirilen veri işleme faaliyetleri, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'nda öngörülen usul ve esaslar çerçevesinde değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler – Açık Rıza, Kişisel Veri, Kişisel Verilerin İşlenmesi, Ölçülülük İlkesi, Uzaktan Eğitim.

The Problem of Processing Personal Data During Distance Learning

Abstract – Covid-19, which first appeared in the People's Republic of China in December 2019, has spread to other countries over time and was declared as a pandemic by the World Health Organization on March 11, 2020. Due to the pandemic, many sectors such as health, education, tourism, hotel management, construction, and real estate have been adversely affected. In order to protect public health, fundamental rights and freedoms of individuals have been severely limited by lawful or unlawful measures. There have been various human rights violations regarding the protection and processing of personal data both in our country and in the world. Especially in the distance learning process, it is necessary to clarify when the processing of personal data begins and when it ends. Because, it is seen that various personal data such as names, surnames, voices, images, e-mails of students and academicians are processed in distance learning platforms. In this study, the legal regime of personal data processing carried out on distance learning platforms will be discussed. Within the scope of the study, data processing activities during the distance learning and online exams will be evaluated within the framework of procedures and principles in the Law on the Protection of Personal Data (Law No. 6698).

Keywords – Explicit Consent, Personal Data, Processing of Personal Data, Principle of Proportionality, Distance Learning.

1. GİRİŞ

Covid-19 veya SAR-CoV-2, ilk olarak 2019 yılının Aralık ayında Çin Halk Cumhuriyeti'nin Hubei eyaletine bağlı Wuhan kentinde ortaya çıkmış ve yapılan araştırmalar neticesinde 13 Ocak 2020 tarihinde tanımlanmıştır. Covid-19 virüsü zamanla diğer ülkelerde de görülmeye başlamış ve 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmiştir. Ülkemizde ilk Covid-19 vakasının da 11 Mart 2020 tarihinde görüldüğü Sağlık Bakanı Dr. Fahrettin Koca tarafından açıklanmıştır. Covid-19 pandemisi nedeniyle 16 Mart 2021 tarihinden itibaren üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Önce 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ve devamında 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemleri uzaktan eğitim ile tamamlanmıştır.

Uzaktan eğitim döneminde üniversiteler, zoom ve adobe connect başta olmak üzere çeşitli uygulamalar vasıtasıyla lisans ve lisansüstü derslerini ve sınavları online ortamda yapmaya başlamıştır. Online eğitim; öğrencilerin ekonomik durumlarıyla bağlantılı sorunlar, öğretim üyesinin uzaktan eğitim sistemini kullanmasında yaşadığı sorunlar, uzaktan eğitim sisteminin verimliliğine dair sorunlar ve online derslerin getirdiği hukuki sorunlar başta olmak üzere pek çok problemi beraberinde getirmiştir. Bu çalışmanın konusu, online eğitimin getirdiği hukuki problemlerden biri ve belki de önemlisi, online ders ve sınavlarda öğrencilerin kişisel verilerinin işlenmesi sorunudur. Çalışma kapsamında öncelikle kişisel veri kavramı ve uzaktan eğitim sürecinde işleme faaliyetlerine tabi tutulan kişisel veriler ele alınacaktır. Devamında ise uzaktan eğitim sürecinde ve online sınavlarda gerçekleştirilen veri işleme faaliyetleri, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'nda öngörülen usul ve esaslar çerçevesinde değerlendirilecektir.

2. KİŞİSEL VERİ KAVRAMI

Kişisel veri kavramı, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'nun (KVKK) 3/1-d hükmü uyarınca, *"Kimliği belirli veya belirlenebilir gerçek kişiye ilişkin her türlü bilgiyi"* ifade etmektedir. Anayasa Mahkemesi de belirli veya kimliği belirlenebilir olmak kaydıyla bir kişiye ait bütün bilgilerin kişisel veri olduğunu kabul etmektedir (AYM, Başvuru No: 2018/24439). Bu kapsamda kişinin adı, soyadı, doğum tarihi, doğum yeri, telefon numarası, motorlu taşıt plakası, sosyal güvenlik numarası, pasaport numarası, öz geçmiş, resim, görüntü ve ses kayıtları, parmak izleri, sağlık bilgileri, genetik bilgiler, IP adresi, e-posta adresi, alışveriş alışkanlıkları, hobiler, tercihler, etkileşimde bulunduğu kişiler, grup üyelikleri, aile bilgileri, telefon görüşmeleri, üyelikleri, mesajları, mailleri gibi veriler kişisel veri niteliğindedir (AYM, Başvuru No: 2018/31982; D16D, T. 21.04.2015, E. 2015/9697, K. 2015/1941, Legalbank).

6698 sayılı Kanun'da, diğer kişisel bilgilere kıyasla daha hassas niteliğe sahip bazı veriler *"özel nitelikte kişisel veri"* olarak adlandırılmış ve söz konusu veriler için daha sıkı koruma önlemleri öngörülmüştür. Özel nitelikte kişisel veriler Kanun'un 6. maddesinde tahdidi olarak sayılmıştır (Öztürk, Altınok Çalışkan & Seyhan, 2021, s. 69). Maddenin ilk fıkrasına göre özel nitelikte kişisel veriler; kişilerin ırkı, etnik kökeni, siyasi düşüncesi, felsefi inancı, dini, mezhebi veya diğer inançları, kılık ve kıyafeti, dernek, vakıf ya da sendika üyeliği, sağlığı, cinsel hayatı, ceza mahkûmiyeti ve güvenlik tedbirleriyle ilgili verileri ile biyometrik ve genetik verileridir.

3. UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE KİŞİSEL VERİLERİN KORUNMASI

3.1. Uzaktan Eğitim Sürecinde İşlenen Kişisel Veriler

Covid-19 döneminde gerek online eğitimlerde gerekse online sınavlarda, öğrencilere ve ders veren öğretim üyesine ait çeşitli kişisel verilerin işlenmesi gündeme gelmektedir. Bu veriler; öğrencinin veya öğretim üyesinin adı, soyadı, fotoğrafı, görüntüsü, sesi, kıyafeti, kimlik bilgileri, davranışları, öğrencilerin online sınavlarda verdikleri cevaplar gibi verilerdir (Avrupa Adalet Divanı, Peter Nowak v Data Protection Commissioner, T. 20.12.2017). Bunun yanı sıra çeşitli uygulamalarla öğrencilerin internet trafikleri, ev içindeki yaşamları ve hatta ders esnasında evde bulunan diğer kişilerin çeşitli verilerinin işlendiği de görülmektedir (Erdoğan, 2021, s. 54).

Uzaktan eğitim sürecinde kişisel verilere dair tartışmalar, Kişisel Verileri Koruma Kurumunun 07.04.2020 tarihinde kendi internet sitesinde paylaştığı *"Uzaktan Eğitim Platformları Hakkında Kamuoyu Duyurusu"*ndan sonra daha çetrefilli bir hale bürünmüştür. Zira söz konusu duyuruda, *"Uzaktan eğitim platformlarında, öğrencilerin ad ve soyadları gibi kişisel verileri ile ses ve görüntü gibi biyometrik veri kapsamında değerlendirilebilecek bazı özel nitelikli kişisel verilerinin işlendiği görülmektedir"* cümlesine yer verilmiş, uzaktan eğitimde kullanılan platformlarda veri güvenliğinin sağlanabilmesi için *"Kişisel Veri Güvenliği Rehberi (İdari ve Teknik Tedbirler)"* ile *"Özel Nitelikli Kişisel Verilerin İşlenmesinde Veri Sorumlularınca Alınması Gereken Yeterli Önlemler"*in göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir.

Kişisel Verileri Koruma Kurumu, söz konusu duyuruda kişisel veriler arasında bir ayrım yapmıştır. Bu kapsamda ad ve soyadı gibi verilerin özel nitelikli olmayan kişisel veri olduğunu, ses ve görüntü gibi verilerin ise biyometrik veri kapsamında değerlendirilebilecek özel nitelikli kişisel veri olduğunu kabul etmiştir. Tartışmalar, ses ve görüntü gibi verilerin biyometrik veri olup olmadığı noktasında yoğunlaşmıştır.

Biyometrik veri, Kanun'un 6. maddesinde düzenlenen özel nitelikli kişisel veri türlerinden biridir. Esasen 6698 sayılı Kanun'da biyometrik veri ifadesinin zikredildiği tek yer de 6. maddedir. Bunun dışında Kanun'da biyometrik veri kavramı tanımlanmamış, kapsamı ve sınırları ortaya konulmamıştır. Biyometrik veri, Avrupa Genel Veri Koruma Tüzüğü'nün (GDPR) 4. maddesinde *"yüz görüntüleri veya daktiloskopik veriler gibi bir gerçek kişinin özgün bir şekilde teşhis edilmesini sağlayan veya teyit eden fiziksel, fizyolojik veya davranışsal özelliklerine ilişkin olarak spesifik teknik işlemeden kaynaklanan kişisel verilerdir"* şeklinde tanımlanmıştır. Bu kapsamda kişiye özgü ve benzersiz olan parmak izi, avuç içi, iris, retina, DNA, yüz, yürüyüş şekli gibi fizyolojik ve davranışsal veriler biyometrik veri olarak adlandırılır (Erdinç, 2020, s. 3; D15D, T. 11.09.2014, E. 2014/4562).

Kişisel Verileri Koruma Kurumunun 07.04.2020 tarihli duyurusu karşısında, kişilerin ses, fotoğraf veya videolarının biyometrik veri olup olmadığının ortaya konulması gerekir. Zira 07.04.2020 tarihli duyuruda, *"ses ve görüntü gibi biyometrik veri kapsamında değerlendirilebilecek bazı özel nitelikli kişisel veriler…"*den bahsedilmektedir. GDPR'nin Recital bölümünün 51. maddesine göre, fotoğraflar kural olarak özel nitelikli kişisel verilerden biri değildir. Ancak fotoğraflar, kişilerin özgün bir şekilde teşhis edilmelerine veya kimliklerinin doğrulanmasına imkân verecek özel tekniklerle işlendiğinde biyometrik veri

olarak kabul edilmelidir. Kişisel Verileri Koruma Kurulunun da 2019 yılında verdiği bir kararında bu yaklaşımı benimsediği görülmektedir (Kişisel Verileri Koruma Kurulu, T. 25.03.2019 ve K. 2019/81 ve T. 31.05.2019 ve K. 2019/165).

Doktrinde uzaktan eğitim sürecinde gündeme gelen görüntü ve ses gibi verilerin hukuki niteliği hususunda farklı görüşler mevcuttur. Ünal, online eğitim sürecinde işlenen görüntü ve ses gibi verilerin biyometrik yöntemlerle bir tanımlama veya doğrulama işlemine tabi tutulmadığı sürece özel nitelikli kişisel veri olarak kabul edilemeyeceğini ifade etmektedir (Ünal, 2020). Yazıcıoğlu, görüntü ve ses verilerinin kişinin tespiti amacıyla kaydedilip kullanılması durumunda bu verilerin özel nitelikli kişisel veri olarak kabul edilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Yazıcıoğlu & Öztürk, 2020). Esenyel Hanaz ve Dülger'e göre, Kurumun açıklamasında kastedilen özel veri işleme teknikleriyle işlenen ses ve görüntü gibi verilerdir. Dolayısıyla özel veri işleme teknikleri kullanılmaksızın işlenen ses ve görüntü gibi veriler, biyometrik veri niteliğine sahip değildir (Esenyel Hanaz, 2021, s. 456; Dülger, 2020, s. 181). Kale Özçelik'e göre ise uzaktan eğitim platformlarında ses ve görüntünün işlenmesi biyometrik veri işleme faaliyetidir. Zira online derslerdeki bilimsel tartışmalarda öğretim üyesi ve öğrenciler tarafından din, felsefi inanç, siyasi düşünce gibi özel nitelikli kişisel veriler paylaşılabilmekte, fotoğraf ve videolarda kişilerin kılık kıyafeti görüntülenebilmektedir. Bu nedenle ses ve görüntünün, biyometrik yöntemlerle işlenip işlenmediğine bakılmaksızın özel nitelikli kişisel veri olarak kabul edilmesi gerekmektedir (Kale Özçelik, 2021, s. 147-148).

3.2. Kişisel Verilerin İşlenmesi ve Açık Rıza Sorunu

Kişisel verilerin işlenmesi; *"Kişisel verilerin tamamen veya kısmen otomatik olan ya da herhangi bir veri kayıt sisteminin parçası olmak kaydıyla otomatik olmayan yollarla elde edilmesi, kaydedilmesi, depolanması, muhafaza edilmesi, değiştirilmesi, yeniden düzenlenmesi, açıklanması, aktarılması, devralınması, elde edilebilir hâle getirilmesi, sınıflandırılması ya da kullanılmasının engellenmesi gibi veriler üzerinde gerçekleştirilen her türlü işlemi"* ifade etmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde online ders ve sınavlardaki veri işleme faaliyetlerinin KVKK'da öngörülen usul ve esaslar çerçevesinde gerçekleştirilmesi gereklidir. Online derslerin ve online sınavların kayıt altına alınmaması durumunda ise herhangi bir veri işleme faaliyeti söz konusu olmayacaktır (Kale Özçelik, 2021, s. 150).

Hukuka uygun bir veri işleme faaliyetinin ilk ve en önemli adımı, kişisel verileri işlenecek ilgili kişinin açık rızasının alınmasıdır. Zira özel hayatın gizliliği hakkını düzenleyen Anayasa'nın 20. maddesinin 2. fıkrasına göre; kişisel veriler, yalnızca kanunda öngörülen durumlarda ve kişinin açık rızasıyla işlenebilir. Keza 6698 sayılı Kanun'un 5 ve 6. maddesinde de açık rıza olmaksızın kişisel verilerin işlenemeyeceği düzenlenmiştir.

Açık rıza, *"Belirli bir konuya ilişkin, bilgilendirilmeye dayanan ve özgür iradeyle açıklanan rızayı"* ifade etmektedir (KVKK m. 3/1-a). Dolayısıyla *"battaniye rıza"* olarak adlandırılan genel nitelikteki rızaların, kişilerin veri işleme faaliyetinden önce açıkça bilgilendirilmeksizin veya ilgili kişinin özgür iradesi olmaksızın hata, hile veya tehditle iradesi sakatlanarak alınan rızaların açık rıza olarak değerlendirilmesi mümkün değildir (Öztürk, Altınok Çalışkan & Seyhan, 2021, s. 61-62).

Bir rızanın açık rıza olarak kabulü için belirli bir konu hakkında açıklanması, rıza veren kişinin veri işleme faaliyeti hakkında bilgilendirilmesi ve rızanın özgür iradeyle verilmesi

gerekir. Uzaktan eğitim sürecinde hukuka uygun bir açık rızadan söz edebilmek için her online ders veya sınavdan önce, uzaktan eğitim platformlarında gerçekleştirilecek veri işleme faaliyetlerinin kapsamı ve içeriği hakkında öğrenci ve akademisyenlerin bilgilendirilmeleri gerekir. Bu bilgilendirme faaliyeti, kişisel verileri koruma hukukunda *"aydınlatma yükümlülüğü"* olarak adlandırılmaktadır. Aydınlatma yükümlülüğünün hukuka uygun bir şekilde yerine getirilebilmesi için Kişisel Verileri Koruma Kurumu tarafından düzenlenen *"Aydınlatma Yükümlülüğünün Yerine Getirilmesinde Uyulacak Usul ve Esaslar Hakkında Tebliğ"*de öngörülen usul ve esaslar çerçevesinde hareket edilmelidir. Bu kapsamda yapılacak bilgilendirmelerde, veri sorumlusunun ve varsa temsilcisinin kimliğine, kişisel verilerin hangi amaçla işleneceğine, kişisel verilerin kimlere ve hangi amaçla aktarılabileceğine, kişisel veri toplamanın yöntemi ve hukuki sebebine, ilgili kişinin Kanun'un 11. maddesinde sayılan diğer haklarına ilişkin hususlara asgari olarak yer verilmelidir (Kanun m. 10/1; Tebliğ m. 4/1). Bu noktada aydınlatma yükümlülüğünün yerine getirilmesi ve açık rızanın alınması işlemlerinin ayrı ayrı gerçekleştirilmesine dikkat edilmelidir (Tebliğ m. 5/1-f).

Açık rıza kapsamında bir diğer husus, rızanın özgür iradeyle verilmesidir. GDPR'nin 4. maddesinde rızanın, veri sahibinin kendisine ait kişisel verilerin işlenmesine onay verdiğini gösteren özgür bir şekilde verilmiş spesifik, bilinçli ve açık gösterge olduğu ifade edilmiştir. Rızanın özgür bir şekilde verildiğinin kabulü için, bir hizmetin sağlanmasının veya bir sözleşmenin ifasının kişisel verilerin işlenmesine yönelik bir rızaya bağlı olmaması gerekir (GDPR, m. 7/4). Covid-19 sürecinde, yükseköğretim eğitim öğretim hizmetinin sunulabilmesi için öğrenci ve akademisyenlerin rıza göstermesi aranmış, öğrenci ve akademisyenlere herhangi bir seçim hakkı tanınmamıştır. Bu durumda rıza özgür iradeyle verilmediği için açık rızanın şartlarının gerçekleştiği kabul edilemez (Adal, 2020).

Kişisel verilerin işlenmesi için kural olarak ilgilinin açık rızası gerekse de bu kurala Kanun ile çeşitli istisnalar getirildiği görülmektedir. Kanun'un 5. maddesinin 2. fıkrasına göre, aşağıda sayılan hallerden birinin söz konusu olduğu durumlarda açık rıza olmaksızın veri işleme faaliyetleri gerçekleştirilebilecektir. Bu istisnalar Kanun'da tahdidi şekilde sayılmıştır:

"a) Kanunlarda açıkça öngörülmesi.

b) Fiili imkânsızlık nedeniyle rızasını açıklayamayacak durumda bulunan veya rızasına hukuki geçerlilik tanınmayan kişinin kendisinin ya da bir başkasının hayatı veya beden bütünlüğünün korunması için zorunlu olması.

c) Bir sözleşmenin kurulması veya ifasıyla doğrudan doğruya ilgili olması kaydıyla, sözleşmenin taraflarına ait kişisel verilerin işlenmesinin gerekli olması.

ç) Veri sorumlusunun hukuki yükümlülüğünü yerine getirebilmesi için zorunlu olması.

d) İlgili kişinin kendisi tarafından alenileştirilmiş olması.

e) Bir hakkın tesisi, kullanılması veya korunması için veri işlemenin zorunlu olması.

f) İlgili kişinin temel hak ve özgürlüklerine zarar vermemek kaydıyla, veri sorumlusunun meşru menfaatleri için veri işlenmesinin zorunlu olması."

Özel nitelikli kişisel verilerin işlenmesinde açık rızanın aranmayacağı istisnai hâller, özel nitelikli olmayan kişisel verilere kıyasla oldukça sınırlıdır. Biyometrik veriler de dahil olmak üzere, özel nitelikli kişisel verilerin işlenmesinde açık rızanın alınması zorunludur. Bununla

birlikte ırk, etnik köken, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep veya diğer inançlar, kılık ve kıyafet, dernek, vakıf ya da sendika üyeliği, ceza mahkûmiyeti ve güvenlik tedbirleriyle ilgili veriler ile biyometrik ve genetik veriler Kanun'da açıkça öngörülmek kaydıyla açık rıza olmaksızın da işlenebilir. Sağlık ve cinsel hayata ilişkin kişisel veriler ise Kanun'un 6. maddesinin 3. fıkrasında öngörülen şartlar altında ilgilinin açık rızası aranmaksızın işlenebilir. Özel nitelikli kişisel verilerin işlenmesinde, Kişisel Verileri Koruma Kuruma Kurulu tarafından tespit edilen yeterli önlemleri alınması gerekir. Bu doğrultuda Kişisel Verileri Koruma Kurulu, *"Özel Nitelikli Kişisel Verilerin İşlenmesinde Veri Sorumlularınca Alınması Gereken Yeterli Önlemler"*i 31.01.2018 tarih ve 2018/10 sayılı kararıyla kabul etmiştir.

5 ve 6. maddelerin yanı sıra Kanun'un 28. maddesinin ilk fıkrasında, açık rızanın aranmayacağı diğer hâller sayılmıştır. Buna göre aşağıdaki hâllerde KVKK hükümleri uygulanmayacaktır:

"a) Kişisel verilerin, üçüncü kişilere verilmemek ve veri güvenliğine ilişkin yükümlülüklere uyulmak kaydıyla gerçek kişiler tarafından tamamen kendisiyle veya aynı konutta yaşayan aile fertleriyle ilgili faaliyetler kapsamında işlenmesi.

b) Kişisel verilerin resmi istatistik ile anonim hâle getirilmek suretiyle araştırma, planlama ve istatistik gibi amaçlarla işlenmesi.

c) Kişisel verilerin millî savunmayı, millî güvenliği, kamu güvenliğini, kamu düzenini, ekonomik güvenliği, özel hayatın gizliliğini veya kişilik haklarını ihlal etmemek ya da suç teşkil etmemek kaydıyla, sanat, tarih, edebiyat veya bilimsel amaçlarla ya da ifade özgürlüğü kapsamında işlenmesi.

ç) Kişisel verilerin millî savunmayı, millî güvenliği, kamu güvenliğini, kamu düzenini veya ekonomik güvenliği sağlamaya yönelik olarak kanunla görev ve yetki verilmiş kamu kurum ve kuruluşları tarafından yürütülen önleyici, koruyucu ve istihbari faaliyetler kapsamında işlenmesi.

d) Kişisel verilerin soruşturma, kovuşturma, yargılama veya infaz işlemlerine ilişkin olarak yargı makamları veya infaz mercileri tarafından işlenmesi."

Uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen veri işleme faaliyetlerinin, KVKK'da öngörülen istisnalar kapsamında değerlendirilip değerlendirilemeyeceği hususunda doktrinde ve uygulamada görüş birliği bulunmamaktadır. Ünal'a göre, uzaktan eğitim platformlarında alınan sesli ve görüntülü kayıtlar ile bu kayıtların paylaşılması, Kanun'un 5. maddesinde sayılan istisnalar kapsamında değerlendirilemez (Ünal, 2020). Kale Özçelik ise uzaktan eğitim sürecinde Kanun'un 5. maddesinin 2. fıkrasında sayılan istisnalardan ç ve e bentlerinin gündeme gelebileceğini ifade etmektedir (Kale Özçelik, 2021, s. 146). Erdoğan'a göre, Kanun'un 5. maddesinin 2. fıkrasının ç bendinde yer alan *"Veri sorumlusunun hukuki yükümlülüğünü yerine getirebilmesi için zorunlu olması"* durumunun uzaktan eğitim sürecinde gerçekleşmediğini ifade etmektedir. Zira her ne kadar üniversiteler eğitim verme yükümlülüğü altında olsa da normal şartlarda okul ortamında gerçekleştirilen sınavlara kıyasla mahremiyete daha fazla müdahale eden ve özel nitelikli kişisel verilerin işlenmesi sonucunu doğuran uygulamaların eğitim öğretim hizmetlerinin verilmesi için zorunlu olduğu söylenemez (Erdoğan, 2021, s. 57).

Uygulamada üniversitelerin aydınlatma metinleri incelendiğinde, her üniversitenin veri işleme faaliyetini 5. maddenin farklı bentlerine dayandırdığı görülmektedir. Örneğin; Sivas

Cumhuriyet Üniversitesi f bendine, Karabük Üniversitesi a, ç, d, e ve f bentlerine, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi a, c, ç, e ve f bentlerine ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi ç ve f bentlerine dayanarak veri işlemektedir. Bu durum uygulamada yaşanan karmaşayı göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Uzaktan eğitim platformlarında gerçekleştirilen veri işleme faaliyetleri, esasen GDPR'nin 6/1-e hükmünde ifade edilen istisna kapsamında değerlendirilebilir. Bu hükme göre, *"kamu yararına gerçekleştirilen bir görevin yerine getirilmesi veya kontrolöre verilen resmi bir yetkinin uygulanması hususunda işleme faaliyetinin gerekli olması"* durumunda, veri işleme faaliyeti hukuka uygun kabul edilecektir. Ülkemizde uzaktan eğitim sürecinde yaşanan karmaşanın en önemli nedeni, KVKK'nın 5. maddesinde düzenlenen istisnalar arasında bu hükme yer verilmemesidir.

3.3. Ölçülülük İlkesi Çerçevesinde Uzaktan Eğitim Sürecinde Kişisel Verilerin İşlenmesinin Değerlendirilmesi

Uzaktan eğitim sürecinde kişisel verilerin işlenmesinde, KVKK'nin 4. maddesinde düzenlenen temel ilkeler gözetilmelidir. Buna göre hukuka uygun bir veri işleme faaliyetinden söz edilebilmesi için aşağıdaki ilkelere uygun hareket edilmelidir:

"a) Hukuka ve dürüstlük kurallarına uygun olma.

b) Doğru ve gerektiğinde güncel olma.

c) Belirli, açık ve meşru amaçlar için işlenme.

ç) İşlendikleri amaçla bağlantılı, sınırlı ve ölçülü olma.

d) İlgili mevzuatta öngörülen veya işlendikleri amaç için gerekli olan süre kadar muhafaza edilme."

Uzaktan eğitim sürecinde en çok göz ardı edilen ilkelerin başında ölçülülük ilkesi gelmektedir. Ölçülülük ilkesi, kişisel verilerin korunmasında en hassas ilkelerden biridir. Bu ilkeye göre veri işleme faaliyeti, veri işleme amacı çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Maddenin gerekçesine göre, hukuka uygun veri işleme faaliyeti için işleme amaçlarını gerçekleştirilmeye elverişli verilerin işlenmesi, amacın gerçekleştirilmesiyle ilgisi olmayan veya ihtiyaç duyulmayan kişisel verilerin işlenmemesi gerekir. Doktrinde bu ilkenin *"veri ekonomisi ilkesi"* şeklinde adlandırıldığı da görülmektedir (Altındere, 2020, s. 38).

Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim platformlarında gerçekleştirilen veri işleme faaliyetlerinde zaman zaman ölçülülük ilkesinin ihlal edildiği görülmektedir. Üniversiteler özellikle online sınavlarda sınav güvenliğini sağlamak adına, öğrencileri sıkı bir gözetime tabi tutmaktadır. Örneğin, bir üniversite sınav güvenliğini sağlamak için online sınavlarda kullanılmak üzere öğrencilere ayna göndermiştir. Sınav esnasında kopya çekilip çekilmediğini tespit edebilmek için öğrencilerden aynayı belli bir konuma yerleştirmeleri istenmektedir. Bazı üniversiteler ayna yerine ikinci bir kamera kullanımını zorunlu tutmaktadır. Bazı üniversiteler, online sınavlardan önce öğrencilerin çeşitli uygulama ve uzantıları bilgisayarlarına yüklemelerini zorunlu tutmuştur. Bu uygulama veya uzantıların yüklenmesi esnasında, ziyaret edilen web sitelerindeki tüm verileri okuma ve değiştirme, bildirimleri görüntüleme, ekran içeriğini yakalama, indirilen ögeleri yönetme, depolanan cihazları tanımlama ve çıkarma gibi hususlarda kullanıcıların izin vermesi gerekmiştir. Uygulamadaki bu örnekler, veri işleme faaliyetlerinde göz önünde tutulması gereken ölçülülük ilkesini ciddi bir şekilde ihlal etmektedir. Erdoğan'ın da ifade ettiği gibi, odak noktası sınav güvenliği olan bir uzaktan eğitim

sistemi yerine, farklı alternatiflerle öğrencilerin sürece dahil edilmesini sağlayan eğitim modellerinin oluşturulması gerekmektedir (Erdoğan, 2021, s. 63).

4. SONUÇLAR

İlk olarak Aralık 2019'da Çin Halk Cumhuriyeti'nde ortaya çıkan Covid-19 virüsü, zamanla diğer ülkelere yayılmış ve 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmiştir. Covid-19 pandemisi nedeniyle sağlık, eğitim, turizm, otelcilik, inşaat, gayrimenkul gibi pek çok sektör olumsuz etkilenmiştir. Ülkelerin eğitim sistemleri de pandemiye hazırlıksız yakalanmıştır. Üniversiteler kısa süre içerisinde altyapılarını hazır hale getirerek eğitim öğretim hizmetlerini online ortama taşımışlardır. Ancak online eğitim, yüz yüze eğitimde olmayan pek çok problemi beraberinde getirmiştir. Özellikle öğrencilerin ve öğretim üyelerinin verilerinin işlenmesi sürecinde, açık rızanın alınması ve ölçülülük ilkesine riayet edilmesi hususlarında çeşitli hak ihlalleri yaşanmıştır. Pandeminin başlangıcından yaklaşık bir buçuk sene sonra bile, uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen veri işleme faaliyetlerinin tam anlamıyla KVKK'ya uygun olduğunu söylemek maalesef ki mümkün değildir. Bu süreçte Kişisel Verileri Koruma Kurumunun daha aktif bir rol alarak üniversitelere yol göstermesi, üniversitelerin uygulamaları arasında yeknesaklığı sağlayacak usul ve esaslar tespit etmesi ve çeşitli eğitimler düzenleyerek öğrencileri, öğretim üyelerini ve üniversitelerde görev yapan idari personeli kişisel verilerin korunması hususunda bilgilendirmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Adal, H. (2020, 30 Haziran). Avukat Hasan Selçuk Turan Cevapladı: Çevrimiçi sınavlar kişisel verilerin ihlali mi?. https://m.bianet.org/bianet/insan-haklari/226615-cevrimici-sinavlar-kisisel-verilerin-ihlali-mi

Altındere, M. (2020). Kişisel Verilerin Korunması Hukuku ve Uygulaması. Adalet Yayınevi.

Dülger, M. V. (2020). Kişisel Verilerin Korunması Hukuku. 3. Baskı. Hukuk Akademisi.

Erdinç, G. H. (2020). Ölçülülük İlkesi ve Açık Rıza Kapsamında Biyometrik Verilerin İşlenmesi. Kişisel Verileri Koruma Dergisi, 2(1), 1-19. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kvkd/issue/55487/738174

Erdoğan, I. (2021). Covid-19 Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Sınavın Kişisel Verilerin Korunması Açısından Değerlendirilmesi. İçinde S. Çetin, E. Baban, B. N. Kapkara & B. Çolak (Eds), Covid-19 Pandemisinde Dijital Dönüşüm ve Hukuk (ss. 50-65). İstanbul Barosu Yapay Zekâ Çalışma Grubu Özel Rapor. https://www.istanbulbarosu.org.tr/files/docs/Covid-19Pandemisinde_Dijital_DonusumveHukuk_OzelRaporu.pdf

Esenyel Hanaz, F. (2021). Çevrimiçi Eğitimde Üniversite Öğrencilerinin Kişisel Verilerinin İşlenmesinin Hukuki Sebepleri. TBB Dergisi, (155), 409-460. http://tbbdergisi.barobirlik.org.tr/m2021-155-1992

Kale Özçelik, F. (2021). Covid-19 Salgını Sürecinde Üniversite Eğitiminde Kullanılan Uzaktan Eğitim Platformlarının 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 11(1), 135-170. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1736161

KVKK. Biyometrik Verilerin İşlenmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlara İlişkin Rehber. https://www.kvkk.gov.tr/SharedFolderServer/CMSFiles/66b2e9c4-223a-4230-b745-568f096fd7de.pdf

KVKK. Uzaktan Eğitim Platformları Hakkında Kamuoyu Duyurusu. https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/6723/Uzaktan-Egitim-Platformlari-Hakkinda-Kamuoyu-Duyurusu

Öztürk, B., Altınok Çalışkan, E. & Seyhan, S. (2021). Kişisel Verilerin Korunması Hukuku Teorik ve Pratik Çalışma Kitabı. Seçkin Yayıncılık.

Ünal, M. (2020, 2 Haziran). Ses ve Görüntü Verilerinin Paylaşılmasının Kişisel Verilerin Korunması Kanunu Açısından Değerlendirilmesi. https://blog.lexpera.com.tr/ses-ve-goruntu-verilerinin-paylasilmasinin-kisisel-verilerin-korunmasi-kanunu-acisindan-degerlendirilmesi/

Yazıcıoğlu, B. & Öztürk, B. (2020, 14 Nisan). Kişisel Verileri Koruma Kurulunun Uzaktan Eğitim Platformları Hakkında Yaptığı "Özel Nitelikli Kişisel Veri" Uyarısı Çok Ciddi Sonuçlar Doğurabilir. https://yazicioglulegal.com/tr/yayinlar/24/

https://covid19.saglik.gov.tr/

https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020

Covid-19 Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitime Yönelik Twitterda Yapılan Paylaşımlar Üzerine Bir Araştırma

Dr. Hale Nur GÜLER

Bağımsız Araştırmacı, Türkiye

(glrhalenur@gmail.com)

ORCID, 0000-0002-6333-1849

Özet – Covid-19 pandemisi sebebi ile yaygın hale gelen uzaktan eğitim, eğitimin sürdürülebilmesi için yararlıdır. Diğer yandan uzaktan eğitimin yararları kadar geliştirilmesi gereken yönlerinin de olduğu açıktır. Uzaktan eğitim uygulamalarının kurumlar ve öğrenciler için geliştirilmesi ilerleyen dönemlerde uzaktan eğitimin yaygınlığının artması ve uzaktan eğitimden sağlanan faydanın artması için önemlidir. Bu çalışmada sosyal medya uygulamalarından Twitter' da uzaktan eğitime yönelik paylaşımların içeriklerinin anlaşılması amaçlanmıştır. Nitel olarak tasarlanan çalışmada 18 Temmuz 2021 itibari ile geriye dönük olarak veriler elde edilmiştir. Paylaşımlar paylaşanın kimliği, içerik, ilgili sözcük grubu, uzaktan eğitimin devam edip etmemesine yönelik talep, paylaşımın duygusu olarak gruplandırılmıştır. Paylaşımların %38' i online eğitim, %32'si uzaktan eğitim ve %31'i de yüzyüze eğitim için yapılmıştır. Paylaşımda bulunan hesap sahiplerinin %41'i erkek, %35'i kadın, %22'si kurumsal ve %3'ü belirsiz hesaplardan yapılmıştır. Uzaktan eğitim için paylaşılan iletilerin %59'u fikir paylaşmak, %13'ü reklam tanıtım yapmak, %13'ü espri yapmak, %8'i bilgilendirme ve haber paylaşımı ve %8'i de soru sormak için yapıldığı görülmektedir. Paylaşımların içeriklerinde uzaktan eğitimle ilgili verilen mesajlarda kullanılan kelime ve kelime gruplarında sıklıkla açılış, başlamak, verimsizlik, aşı, kurs, belirsizlik, tedbirler kelimeleri yer almaktadır. Uzaktan eğitimin devamına yönelik iletilen paylaşımlar incelendiğinde erkeklerin %72'sinin uzaktan eğitimin devam etmemesini, kadınların %87'sinin uzaktan eğitimin devam etmemesini, kurumların da paylaşımlarının %60'ının nötr olduğu görülmektedir. Çalışmanın uzaktan eğitimle ilgilenen araştırmacı, yönetici ve çalışanlar için yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Uzaktan Eğitim, Sosyal Medya, Twitter, İçerik Analizi

A Research on Twitter Shares on Distance Education During The Covid-19 Pandemic Period

Abstract – Distance education, which has become widespread due to the Covid-19 pandemic, is useful for the continuation of education. On the other hand, it is clear that there are aspects of distance education that need to be developed as well as its benefits. The development of distance education applications for institutions and students is important in order to increase the prevalence of distance education and to increase the benefit from distance education in the future. In this study, it is aimed to understand the content of the shares for distance education on Twitter, one of the social media applications. In the study, which was designed as qualitative, data were obtained retrospectively as of July 18, 2021. The shares are grouped as the identity of the sharer, the content, the related word group, the demand for the continuation of distance education, and the feeling of sharing. 38% of the posts were made for online education, 32% for distance education and 31% for face-to-face education. 41% of the account holders who shared were male, 35% female, 22% corporate and 3% indefinite accounts. It is seen that 59% of the messages shared for distance education are for sharing ideas, 13% for advertising

promotion, 13% for making jokes, 8% for information and news sharing, and 8% for asking questions. In the content of the shares, the words and phrases used in the messages about distance education often include the words opening, starting, inefficiency, vaccine, course, uncertainty, measures. When the shares about the continuation of distance education are examined, it is seen that 72% of men do not continue distance education, 87% of women do not continue distance education, and 60% of the shares of institutions are neutral. It is thought that the study will be useful for researchers, managers and employees who are interested in distance education.

Keywords: Covid-19, Distance Education, Social Media, Twitter, Content Analysis

1. GİRİŞ

Teknolojideki dönüşüm pek çok sektörde olduğu gibi eğitimde de etkisini göstermektedir. Belirli bir bilgiye erişmek isteyenler fiziki bir etkileşim olmadan cep telefonu, tablet, bilgisayar ve televizyon gibi araçlarla erişebilmektedir. Zaman ve mekana bağlı olmadan eğitime ulaşabilmenin eğitim alanlar için yararları bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin sağladığı imkanlar öğrenme niteliklerine ve imkanlara göre değişiklik göstermektedir. Uzaktan eğitimin dikkat dağınıklığı teknik araç yeterliliğinin kısıtları, dersin içeriğinin gerektirdiği uygulama imkanlarının kısıtlılığı gibi sebeplerle olumsuz yönleri de bulunmaktadır.

Koronavirüs ilk olarak Aralık 2019' da Çin' in Wuhan eyaletinden başlayarak gelişmiş olup tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Dünya Sağlık Örgütü 11 Mart 2020 itibari ile yüzondört ülkede görülmesi sebebi ile pandemi olarak ilan etmiştir (BBC, 2020). Koronavirüs salgınının halk sağlığını tehdit ettiği gerekçesi ile birçok hükümet çeşitli önlemler almıştır (Kraemer vd. 2020, s. 25). Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye' de de birçok önlemler hayata geçirilmiştir. Eğitim öğretimin olumsuz etkilenmemesi için Koronavirüs salgını nedeni ile eğitimin bütün kademelerinde uzaktan eğitime başlanmıştır.

Daha önceki pandemilerde de alınan önlemler arasında bulunan okulların kapatılması bu dönemde de görülmüştür (Hens, vd., 2009, s. 187). Türkiye' de 11 Mart 2020 tarihi itibari ile ilk vakanın görülmesinden sonra Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tedbirlerle ilgili açıklama yapmıştır (MEB, 2020). Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) da eğitim ve öğretimin uzaktan devam etmesine ilişkin kararını bildirmiştir (YÖK, 2020, s. 1). Eğitim ve öğretimin tüm kademelerini kapsayan uzaktan eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesi ile ekonomik teknik psikolojik ve sosyal alanlarda çeşitli problemler de yaşanmaya başlamıştır. Uzaktan eğitimle ilgili öğrenci, öğretmen, aileler ve kurumların yaşadıkları deneyimler uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yanlarının anlaşılmasına olanak sağlamaktadır.

Bu çalışmada sosyal medya kanallarından olan Twitter' da uzaktan eğitim için paylaşılan gönderiler incelenmiştir. Uzaktan eğitim için içeriklerin incelenmesi paydaşların uzaktan eğitime bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Twitter' da uzaktan eğitim, yüzyüze eğitim, online eğitim kelime gruplarının aranarak elde edilen verilerin sınıflandırması ile uzaktan eğitime yönelik içerikler anlaşılmaya çalışılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik düşüncülerin anlaşılmasına olanak sağlayan bu çalışmanın uzaktan eğitimle ilgilenen araştırmacı, yönetici ve kurumlara yararlı olacağı düşünülmektedir.

2. LİTERATÜR

Koronavirüs (Covid-19) ilk olarak Çin' in Wuhan eyaletinde Aralık 2019' da solunum yollarında ateş öksürük nefes darlığı gibi belirtilerle hastalarda yapılan araştırmaların sonucunda 13 Ocak 2020' de tanımlanmış virüs olarak etkisini göstermiştir. Virüsle mücadele kapsamında Sağlık Bakanlığı tarafından virüsün bulaşmasının engellenebilmesi için vatandaşların evde kalmaları ve sosyal mesafe kuralına uymaları maske ve eldiven kullanmaları önerilmiştir (www.saglik.gov.tr). Dünya üzerindeki birçok ülkede virüsün etkisinin görülmesi ile pekçok önlemin alınması gerekli olmuştur (Gilbert, vd. 2020, s. 871).

Eğitim alanında da koronavirüsle mücadele kapsamında uzaktan eğitim yapılmasına karar verilmiştir. Salgın sebebi ile insanlar sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda kısıtlamalar yaşamışlardır. Kısıtlamaların olduğu zamanlarda uzaktan eğitimin getirileri ve olumsuz yönleri daha çok önem taşımaktadır.

Uzaktan eğitim öğretmenle öğrencinin birbirinden farklı yerlerde oldukları iletişimi teknolojik araçların yardımıyla gerçekleştirdikleri eğitim sistemidir (Garrison ve Shale, 1987, s. 11). Uzaktan eğitim mektup ile öğretim yapılan okullar, üniversitelerin açık öğretim fakülteleri, yüzyüze eğitim verilen üniversitelerin uzaktan eğitim verilen bölümlerinde evde ya da farklı bir yerde eğitimin gerçekleştirilmesi için uygulanan program olarak ifade edilmektedir (Keegan, 1996: 34). Uzaktan eğitim öğrencilere öğretim kaynaklarının geleneksel kurumlar yerine farklı iletişim kanalları ile sağlayan programlı eğitim şeklidir (Wang ve Liu, 2003, s. 121).

Uzaktan eğitim teknolojik araçlarla iletişimin sağlanması ve öğrenme ortamının farklı yerlerde olabileceği planlı öğrenme şekli olarak ifade edilmektedir (Moore ve Kearsley, 2011, s. 2). Öğrenci ve öğretmeni fiziksel olmayan koşullarla bir araya getirebilen teknolojik araçları değerlendirerek oluşturulan akademik bir faaliyettir (Bozkurt, 2017, s. 87). Uzaktan eğitimin pek çok birbirine benzer tanımı olmakla birlikte öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak farklı ortamlarda teknolojik cihazların desteği ile eğitimin gerçekleşmesini ifade etmektedir.

Uzaktan eğitim yazışma vasıtası ile öğretmeye dayalıdır ve uzaktan eğitimlerin daha çok yetişkin eğitimlerinde kullanıldığı tarihsel bilgi olarak ifade edilmektedir (Holmberg, 2005, s. 3). Uzaktan eğitimin ilk başlangıcının 1728 yılında Boston Gazetesi' nde posta kanalı ile haftalık stenografi derslerinin verildiği belirtilmekle birlikte bazı kaynaklara göre de 1833 yılında İsveç'te mektup aracılığı ile gazetede yazılı anlatım konusunda ilan verildiği belirtilmektedir (Arslan, 2019, s. 5). Gazete ilanlarındaki eğitimlerin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair net bir bulgu olmaması nedeni ile 1840 yılında Büyük Britanya' da Isaac Pitman' ın stenografi konusunda eğitimi uzaktan eğitimde ilk uygulama olarak kabul edilmektedir (Mshvidobadze ve Gogoladze, 2012, s. 134).

Uzaktan eğitimin teknoloji dolayısı ile eğitim araçlarının yaygınlaşması ile birlikte mektup vasıtası ile, radyo ve televizyon kanalları ile, açık öğretim üniversiteleri ile, telekonferans ve internet kanalları ile olmak üzere beş döneminin olduğu ifade edilmektedir (Moore ve Kearsley, 2011, s. 24). Öğrenmeye yönelik talebin sürekliliği, teknolojideki sürekli ilerleme dünyanın her yerinde uzaktan eğitimin yaygınlaşmasına olanak sağlamıştır (Demiray ve İşman, 2003, s. 88).

Türkiye' de uzaktan eğitim ilk olarak mektupla yapılmıştır (Akdemir, 2011, s. 69). 1927 yılında Türkiye' de uzaktan eğitimle ilgili çalışmaların yapıldığı ifade edilmektedir (Erfidan, 2019, s. 6). 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi' nde Bankacılık ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü' de uzaktan eğitim programı açılmıştır (Kaya, 2002, s. 30). Mektupla Öğretim Merkezi de Milli Eğitim Bakanlığı ile Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı' nın ortak çalışmaları ile Mektupla Öğretim Merkezi hayata geçirilmiştir (Kırık, 2014, s. 83). Radyo ve Televizyonun geniş kitlelere ulaşması ile 1968 yılında Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezine dönüşmüştür (Erfidan, 2019, s. 7). 1981 yılında Açık Öğretim Fakültesi'nin Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulması ile yüksek öğretimde uzaktan eğitim başlamıştır (Kaçan ve Gelen, 2020, s. 4).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1992 yılında Açık Öğretim Lisesi, 1998 yılında Açık Öğretim Ortaokulu kurulmuştur (Demiray ve Adıyaman, 2010, s. 30). Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM)' nde yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek için faaliyetlerini sürdürmektedir (Kaçan ve Gelen, 2020, s. 4). Uzaktan eğitim modelleri eş zamanlı eğitim, eş zamansız eğitim ve karma eğitim olarak ifade edilmektedir. Eş zamanlı eğitim yüzyüze ve anında iletişim kurularak yapılan eğitimdir. İletişim bu modelde teknolojik araçlar ve internet ağları vasıtası ile sağlanmaktadır (Lim, 2017, s. 231). Eş zamanlı eğitim ile öğrenci ve öğretmenler gerçek zamanlı etkileşim halindedirler. Gerçek zamanlı etkileşim ile anında geri bildirim verilebilmektedir. Bunun yanı sıra eğitime katılan öğrenciler ve öğretmenler için ortak uygun zaman ve ortamın ayarlanması, teknolojik alt yapı sorunları, sınavlardaki gözetmenlik ve öğrencilerin kalabalıkta tartışmaya katılımlarının zorluğu bulunmaktadır (Mikidiff ve Dasilva, 2000, s. 15).

Eşzamansız eğitim sınıf koşullarına bağlı kalmaksızın eğitim için iletişimin devam ettiği elektronik posta ve teknolojik araçlarla sağlanan eğitim olarak ifade edilmektedir (Hrastinski, 2008, s. 51). Bu eğitim şeklinde öğrencilerin müsaitlik durumlarına göre eğitime katılım sağlamaları konuları istedikleri kadar düşünme ve hazırlanma imkanı sağlamaktadır (Lim, 2017, s. 233). Eş zamansız eğitim fiziksel ve zamansal anlamda katılımcılara esneklik sağlamakta, her öğrenci için eğitim alanı dengeli ve eşit olabilmektedir. Öğrenciler ders arşivlerine istedikleri zaman ve yerde ulaşabilmektedir. Bu eğitim modelinde öğrencilerin disiplin sağlamaları zor olmakla beraber ders için yanlış anlaşılmalar da olabilmektedir. Soysal etkileşim düşük ya da olmadığı için öğrenciler tatmin olmamaktadır (Demir, 2014, s. 206). Karma eğitimde klasik yüz yüze methodun çevrimiçi öğrenme deneyimi ile bütünleştirilmesi ile yapılmaktadır (Garrison ve Kanuka, 2004 s. 96). Karma eğitimle yüzyüze eğitimin avantajlarından faydalanılmakla birlikte öğrenci ve öğretmenler için esneklik de sunulmaktadır.

Uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Uzaktan eğitim ile öğrenciler istedikleri yer ve zamanda eğitim almaktadır. Kişilere yaşam boyu eğitim imkanı sunulmaktadır. Kişiler uzaktan eğitim ile iş aile hayatını daha kolay dengelemektedir. Uzaktan eğitimle zaman kazanımı sağlanmaktadır. Öğrencilerin yol barınma ve benzeri giderlerinde azalma görülmektedir. Uzaktan eğitim daha fazla disiplinli olmayı gerektirmekte motivasyon ve zaman yönetimi önem kazanmaktadır. Öğrencilerin sosyallik düzeyleri düşmektedir. Teknoloji imkanı her öğrenci için aynı olmadığından eşitlik kaybı yaşanmaktadır. Teknolojik aletlerin yarattığı maliyet de uzaktan eğitim için dezavantajlar arasında yer almaktadır. Uzaktan eğitimin bir başka dezavantajı da anında geri bildirim alınamamasıdır (Sadeghi, 2019, s. 83).

Uzaktan eğitimle ilgili sosyal medyada da pek çok paylaşım yapılmaktadır. İnternetin gelişimi birçok iletişim aracının kullanılmasına olanak sağlamıştır. İletişim araçları arasında yer alan sosyal medyanın önemi büyüktür (Lester, 2012, s. 118). Sosyal medya ile reklam, pazarlama, oyun, iletişim gibi pek çok faaliyet yürütülmektedir (Hazar, 2011, s. 153). Kurumlar geleneksel medya yerine sosyal medyayı kullanarak etkileşim ağını genişletmektedir. Kurumlar ve bireysel sosyal medya ile hedefledikleri kitleye ulaşabilmektedir. Sosyal medya insanlar ve topluluklar arasındaki işbirliği ve iletişimi hızla sağlayan internet sitelerince oluşturulan global bir etkileşim ağıdır (Akar, 2010, s. 17). Sosyal medya Web 2.0' ın ideolojik ve teknolojik temellerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Sosyal medya kullanıcıların içerik üretebilmesine ve değiştirmesine olanak sağlayan bir grup internet temelli uygulamadır (Kaplan ve Haenlein, 2010, s. 61). Sosyal medya sosyal etkileşimi, topluluk oluşturarak işbirliği içinde fırsatları ve çalışmaları desteklemek için oluşturulmuş ağ bilgi hizmetleridir (Hunsinger ve Senft, 2014, s. 1).

Sosyal medyanın birbirine benzer pekçok tanımı yapılmakla birlikte insan hayatının merkezinde olan ve hemen hemen insanların hayat tarzı anlamına gelen sosyal ağ uygulamaları Web 2.0 teknolojisi ve internet aracılığı ile içerik ve etkileşim paylaşımları yapılmasına imkan sunan çevrimiçi uygulamalar olarak ifade edilebilir. Sosyal medya insanların ya da kurumların istedikleri bilgiyi fotoğraf ya da videoyu paylaşabilmesine, çeşitli konular hakkında bilgi edinilmesine ve etkileşim sağlanabilmesine olanak yaratmaktadır. Kurumlar açısından ise sosyal medya ile pazarlama ve iletişim açısından etkinlik yaratmaktadır (Dabner, 2012, s. 69). Genel olarak sosyal medya kullanıcılara her ortamda iletişim imkanı veren istenilen içeriğin oluşturulmasına imkan sunan sözlü ve yazılı iletişim aracıdır (Bulunmaz, 2011, s. 29).

Koronavirüs pandemisinde uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Koronavirüs pandemisi ve pedagojik yansımalarının Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının anlaşılmasına yönelik yapılan bir çalışmada Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Can, 2020, s. 11).

Hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sıkıntılarını konu alan bir çalışmada yaşanan sorunların "uzaktan eğitim alt yapısındaki sorunlar", "eğitimin yüzyüze olmaması", "imkân kısıtlılığı", "pandeminin getirdiği duygudurum" ve "sınav kaygısı" olarak temalandırımış olup, çözüm önerileri olarak "uzaktan eğitim alt yapısının iyileştirilmesi", "web tabanlı ek uygulamaların kullanılması", "sınav yerine ödev verilmesi" ve hızlandırılmış program" olarak ifade edilmektedir (Kürtüncü ve Kurt, 2020, s. 66).

Pandemi sürecinde eğitimlerine uzaktan devam eden öğrencilerin acil yapılandırılmış web tabanlı eğitim hakkındaki geri bildirimlerinin değerlendirildiği çalışmada öğrenciler web tabanlı uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını iletmişlerdir. Öğrenciler öğretim elemanlarıyla rahatça iletişim kuramadıklarını, web tabanlı eğitimin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağladığını ancak öğrenilenin çabuk unutulduğunu ve eğitimler sırasında teknik sorunların yaşadığını iletmişlerdir (Keskin ve Özer Kaya, 2020, s. 59). Uzaktan eğitimle muhasebe eğitiminin incelendiği bir çalışmada muhasebe eğitiminin uzaktan eğitimle olmasıyla ilgili video kayıtlarının tekrar izlenebilmesi, esnek eğitim olanakları ve zaman tasarrufu sağlaması olumlu görülürken, internete ve eğitmene ulaşamama ve sosyal olarak yalıtılmış

hisse kapılma gibi hususlar olumsuz yönler olarak ifade edilmektedir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020, s.40).

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmada öğretmen adaylarının çoğunluğunun cep telefonu ile derslere katıldığı ve sabit internet hattı kullandığı belirlenmiştir. Senkron derslerde en yararlı buldukları yöntemin sözlü sunumlar olduğu, genel olarak öğretmen adaylarının senkron derslere karşı olumsuz tutum içinde oldukları, gelecekte çevrim içi uzaktan eğitim verme konusunda isteksiz oldukları, kendilerini yeterli görmedikleri ve çevrimiçi derslerin eğitimin geleceği olduğuna inanmadıkları ifade edilmektedir (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020, s. 1262).

Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerinin uzaktan eğitim için görüşlerinin incelendiği bir çalışmada araştırmaya katılanların uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşlerinin zaman ve mekândan bağımsız olması, derslerin defalarca izlenebilmesi, pandemi döneminde eğitim ihtiyacının karşılanabilirliği, hastalığın bulaşmasına yönelik korunma, teknolojinin eğitim içerisindeki önemi ve teknolojik beceri geliştirilmesi olduğu ifade edilmektedir. Uzaktan eğitimin çoğunlukla belirtilen dezavantajları ise motivasyon kaybı, ölçme ve değerlendirmenin olmaması, internet ve bilgisayar gibi kaynakların yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturması, iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknik problemler, sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma durumları olarak belirtilmektedir. Araştırmaya katılanların çözüm önerileri çoğunlukla süreçte ölçme ve değerlendirilmenin yapılması, fırsat eşitliğinin oluşturulması, derse katılım ve etkileşimin artırılması, altyapının güçlendirilmesi, öğrencilerin kendi öğretmenleriyle ders yapması ve ders sayılarının azaltılması olarak belirtilmiştir (Özdoğan ve Berkant, 2020, s. 13).

Bu çalışmada Twitter' da uzaktan eğitimle ilgili paylaşılanların içerikleri analiz edilmektedir. Uzaktan eğitimle ilgili paydaşların görüşleri uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarının anlaşılmasına ve ihtiyaçların tespitine olanak sağlayacak uzaktan eğitimin okullarda ve şirketlerde geleceğini şekillendirecektir.

3. YÖNTEM

Sosyal medya uygulamalarından olan Twitterda uzaktan eğitime yönelik içeriklerin anlaşılmasının amaçlandığı çalışmada 18 Temmuz 2021 itibari ile geri dönük olarak veriler elde edilmiştir. Twitterda verilen elde edilirken uzaktan eğitim, yüzyüze eğitim, online eğitim kelimeleri grup olarak aratılmış olup aynı zamanda bu şekilde etiketlenen paylaşımlar da verilere eklenmiştir. Mükerrer olmaması için her paylaşım tek sefer sayılara verilere dahil edilmiştir. Çalışmanın araştırma sorusu aşağıdaki gibidir:

- Twitterda uzaktan eğitim konusuna yönelik paylaşımlarının içerikleri nelerdir?

Paylaşımlar paylaşanın kimliği, içerik, ilgili sözcük, uzak eğitimin devam edip etmemesine yönelik içerik, paylaşımın duygusu olarak gruplandırılmıştır. Şekil 1.' de çalışmanın veri toplama ve akış değerlendirme diyagramı yer almaktadır.

Şekil 1.

Veri Toplama ve Değerlendirme Diyagramı

Nitel çalışmalarda veriler gözlem, görüşme, doküman analizi ile veri elde edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Nitel araştırmaların toplumsal benliğin kabulü, bir bakış açısının benimsenmesi, çalışma tasarımı, verilerin toplanması, verilerin analizi, verilerin yorumlanması ve bilgilendirme aşamalarından oluşturulduğu ifade edilmektedir (Neuman, 2012, s. 23). Nitel araştırmalar için veriler kitaplar, dergiler, makale, anket gibi yazılı ve diğer görsel kaynaklardan elde edilmektedir (Baş ve Akturan, 2008, s. 118; Coffey ve Atkinson, 1996, s. 101).

Nitel araştırmalarda doküman incelemeleri araştırma konusunu içeren olgu ve olaylar hakkında bilgi veren yazılı belgelerin analizi ile yapılmaktadır. Nitel araştırmaların araştırmacılara zaman kazandırdığı belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 188). Nitel araştırmalar betimsel veya içerik analizi şeklinde yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: s. 223). Betimsel analizde farklı veri toplama yöntemleri ile elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenip yorumlama yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 105). İçerik analizinde veri kaynaklarından elde edilen veriler kategorik şekilde sınıflandırılarak, konu bazlı ya da kelime guruplarının oluşturulması ve sunulması şeklinde yapılmaktadır (Silverman, 2001, s. 85).

4. BULGULAR

Paylaşım yapılan kelime gruplarının adetleri ve ağırlıkları Tablo 1' de gösterilmektedir.

Tablo 1. *Kelime Grupları*

Kelime grubu	Frekans	Adet
Online eğitim	75	38%
Uzaktan eğitim	63	32%
Yüz yüze eğitim	62	31%
Genel Toplam	200	100%

Tablo 2' de paylaşım yapanların kimlik türlerine yer verilmiştir.

Tablo 2.

Kimlik

Kimlik	Frekans	%
Erkek	82	41%
Kadın	70	35%
Kurumsal	43	22%
Belirsiz	5	3%
Genel Toplam	200	100%

Paylaşımlara yönelik içerikler Tablo 3' te gösterilmektedir.

Tablo 3.

İçerik

İçerik	Frekans	%
Fikir paylaşımı	117	59%
Reklam/tanıtım	26	13%
Espri	25	13%
Bilgilendirme/haber	16	8%
Soru	16	8%
Genel Toplam	200	100%

Paylaşımlarda sıklıkla kullanılan ilişkili kelimeler Tablo 4' te gösterilmektedir.

Tablo 3.

İlişkili Kelimeler ve Kelime Grupları

İlişkili kelimeler	Frekans	%
Açılış	35	18%
Başlamak	22	11%
Verimsizlik	21	11%
Aşı	20	10%
Kurs	18	9%
Belirsizlik	15	8%
Tedbirler	9	5%
Gelecek	6	3%
Hibrit	5	3%
Salgın	4	2%
Eğitim yetersizliği	4	2%
Kira	4	2%
Okul	3	2%
Turizm	2	1%
Alışveriş merkezi	2	1%
Diyetisyen	2	1%
Ücretsiz internet	2	1%
Hibrit eleştirisi	2	1%
Mesafe	2	1%
Diğer	22	11%
Toplam	200	100%

Uzaktan eğitimin devam edip etmemesi yönünde kimliklere göre iletilen paylaşımlar Tablo 4' te gösterilmektedir.

Tablo 4.

Uzaktan Eğitim Talepleri

Devam etmeli mi?	Erkek	%	Kadın	%	Kurumsal	%	Belirsiz	%	Genel Toplam	%
Olumsuz	59	72%	61	87%	9	21%	1	20%	130	65%
Olumlu	19	23%	7	10%	8	19%	2	40%	36	18%
Nötr	4	5%	2	3%	26	60%	2	40%	34	17%
Genel Toplam	82	100%	70	100%	43	100%	5	100%	200	100%

Paylaşımların duyguları Tablo 5' te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Paylaşım Duyguları

Duygu	Belirsiz	%	Erkek	%	Kadın	%	Kurumsal	%	Genel Toplam	%
Nötr	3	60%	35	43%	24	34%	36	84%	98	49%
Olumsuz	1	20%	47	57%	46	66%	4	9%	98	49%
Olumlu	1	20%	0	0%	0	0%	3	7%	4	2%
Genel Toplam	5	100%	82	100%	70	100%	43	100%	200	1

Tablo 6' da kimlik türüne göre içerik sınıflandırması yapılmıştır.

Tablo 6.

Kimlik Türüne Göre İçerik Sınıflandırılması

İçerik	Erkek	%	Kadın	%	Kurumsal	%	Belirsiz	%	Genel Toplam	%
Fikir paylaşımı	51	62%	58	83%	5	12%	3	60%	117	59%
Reklam/tanıtım	1	1%	0	0%	25	58%	0	0%	26	13%
Espri	15	18%	8	11%	2	5%	0	0%	25	13%
Bilgilendirme/haber	3	4%	0	0%	11	26%	2	40%	16	8%
Soru	12	15%	4	6%	0	0%	0	0%	16	8%
Genel Toplam	82	100%	70	100%	43	100%	5	100%	200	100%

Paylaşımlarla birlikte kullanılan kelime ve kelime gruplarının kimlik türüne göre dağılımı Tablo 7' de gösterilmektedir. 2 ve daha üstü tekrarlara tabloda yer verilmiştir.

Tablo 7.

Kimlik Türüne Göre Kullanılan İlişkili Kelimeler ve Kelime Grupları

Satır Etiketleri	Belirsiz	%	Erkek	%	Kadın	%	Kurumsal	%	Genel Toplam
Açılış	0	0%	18	51%	12	34%	5	14%	35
Başlamak	1	5%	3	14%	15	68%	3	14%	22
Verimsizlik	0	0%	13	62%	8	38%	0	0%	21
Aşı	1	5%	12	60%	4	20%	3	15%	20
Kurs	0	0%	0	0%	0	0%	18	100%	18
Belirsizlik	0	0%	8	53%	7	47%	0	0%	15
Tedbirler	0	0%	4	44%	3	33%	2	22%	9
Gelecek	0	0%	1	17%	4	67%	1	17%	6
Hibrit	0	0%	0	0%	0	0%	5	100%	5
Salgın	0	0%	1	25%	2	50%	1	25%	4
Eğitim yetersizliği	0	0%	4	100%	0	0%	0	0%	4
Kira	0	0%	3	75%	1	25%	0	0%	4
Okul	0	0%	2	67%	0	0%	1	33%	3
Turizm	0	0%	0	0%	2	100%	0	0%	2
Alışveriş merkezi	0	0%	1	50%	0	0%	1	50%	2
Diyetisyen	0	0%	0	0%	2	100%	0	0%	2
Ücretsiz internet	1	50%	0	0%	0	0%	1	50%	2
Hibrit eleştirisi	0	0%	1	50%	1	50%	0	0%	2
Mesafe	0	0%	1	50%	1	50%	0	0%	2

Tablo 8' de kimlik türlerine göre paylaşımlardaki görsel kullanımlarının ağırlıkları gösterilmektedir.

Tablo 8.

Kimlik Türüne Paylaşımlardaki Görsel Kullanımı

Görsel Paylaşımı	Belirsiz	%	Erkek	%	Kadın	%	Kurumsal	%	Genel Toplam	%
Yok	3	60%	48	59%	53	76%	3	7%	107	54%
Var	2	40%	34	41%	17	24%	40	93%	93	47%
Genel Toplam	5	100%	82	100%	70	100%	43	100%	200	100%

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sosyal medya uygulamalarından Twitter' da uzaktan eğitime yönelik paylaşımların içeriklerinin anlaşılması amaçlanmıştır. Uzaktan eğitim, yüzyüze eğitim, online eğitim kelime grupları için iletilen paylaşımlar veri olarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya dahil edilen paylaşımların %38' i online eğitim, %32'si uzaktan eğitim ve %31'i de yüzyüze eğitim için olmuştur. Paylaşımda bulunan hesap sahiplerinin %41'i erkek, %35'i kadın, %22' si kurumsal ve %3'ü belirsiz hesaplardan yapılmıştır. Uzaktan eğitim için paylaşılan iletilerin %59'u fikir paylaşmak, %13'ü reklam tanıtım yapmak, %13'ü espri yapmak, %8'i bilgilendirme ve haber paylaşımı ve %8' i de soru sormak için yapıldığı görülmektedir. Paylaşımların içeriklerinde uzaktan eğitimle ilgili verilen mesajlarda kullanılan kelime ve kelime gruplarında sıklıkla açılış, başlamak, verimsizlik, aşı, kurs, belirsizlik, tedbirler kelimeleri yer almaktadır.

Uzaktan eğitimin devamına yönelik iletilen paylaşımlar incelendiğinde erkeklerin %72'sinin uzaktan eğitimin devam etmemesini, kadınların %87'sinin uzaktan eğitimin devam etmemesini, kurumların da paylaşımlarının %60'ının nötr olduğu görülmektedir. Paylaşımların içeriklerindeki duyguların %49'unun olumsuz %49'unun da notr olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimle ilgili yapılan paylaşımlarda erkeklerin %62'sinin fikir paylaşımı, kadınların %83'ünün fikir paylaşımı yaptıkları kurumların da paylaşımlarında %58 reklam tanıtım yaptıkları görülmektedir.

Uzaktan eğitim için yapılan paylaşımlarda kadınların %68 oranında başlamak kelimesini, erkeklerin %51 oranında açılış kelimesini kurumsal paylaşımlarda da %18 oranında kurs kelimesinin yer aldığı görülmektedir. Paylaşımlarda %54 oranında görsele yer verilmediği görülmektedir. Kurumsal paylaşımların %93'ünde görsel yer alırken kadınların %76'sı ve erkeklerin %59'u görsel kullanmamaktadır.

Çalışmada Twitter' da uzaktan eğitim için yapılan paylaşımların fikir paylaşımı ağırlık şekilde olması sosyal medya uygulamalarından olan Twitter'ın amaçları arasındadır. Hesap sahipleri sosyal medya ile fikirlerini kitlelere duyurabilmektedir. Uzaktan eğitimle ilgili en çok değinilen konu verilerin toplandığı dönemdeki okulların açılışına yönelik soruların arttığı dönem olması ile ilişkilendirilebilir. Uzaktan eğitimle ilgili açılış, başlamak kelimelerinin sıklıkla kullanılması bu nedene bağlanmasının mümkün olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimle ilgili araştırmada verimsizlik ifadesi kullanılmıştır. Uzaktan eğitimin verimsiz olduğu hesap sahipleri tarafından ifade edilmektedir. Uzaktan eğitimle ilgili hesap sahipleri aşı konusuna da değinmişlerdir.

Uzaktan eğitimin devam etmesine yönelik hesap sahiplerinin genellikle okulların açılmasına yönelik iletileri paylaştıkları görülmektedir. Kurumsal hesapların notr kalıp daha çok reklam ve tanıtım faaliyeti yapmakta uzaktan eğitimle eğitimlere kolayca erişim imkanlarını vurgulamaktadır. Kadınların uzaktan eğitim yerine yüzyüze eğitimi istemelerinin sebebi bu dönemde çalışan kadınların iş yüklerinin fazlalığı olarak da yorumlanabilir. Koronavirüs pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin yaşadıkları sorunları araştıran bir araştırmaya göre öğrencilerin çoğu hem teori hem de uygulamalı derslerinin uzaktan eğitim ile yetersiz olacağını, okulu dondurmayı düşünmedikleri ancak okulun uzayacağını düşündükleri ifade edilmektedir (Kürtüncü ve Kurt, 2020, s. 66).

Uzaktan eğitime bakış açısı çalışmanın verileri ile örtüşmektedir. Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime bakışlarının incelendiği bir çalışmada uzaktan eğitim sürecinin verimli olması için öneriler iletilmiş olup uzaktan eğitime devam edilmemesinin istendiği belirtilmektedir (Karakuş vd, 2020, s. 238). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime bakış açılarının incelendiği bir çalışmada da uzaktan eğitim ile ders vermek istenmediği ifade edilmektedir (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020, s. 1262).

Koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime paydaşların bakış açılarının incelendiği bir çalışmada uzaktan eğitimin motivasyon kaybı yarattığı ifade edilmektedir (Özdoğan ve Berkant, 2020, s. 1). Uzaktan eğitimle ilgili alınacak kararların belirsizliklere son verecek şekilde ve vaktinde olması paylaşımların sonucuna göre beklenmektedir. Uzaktan eğitimle ilgili ortaya çıkan verimsizliklerin paydaşlar açısından giderilmesi için kurumların alacakları tedbirler önem arz etmektedir.

Çalışmanın farklı sosyal medya kanallarındaki verilerle genişletilmesi ve farklı dönemlerdeki paylaşımların incelenmesi uzaktan eğitime yönelik yapılacak derinlemesine açılımlar gelecekteki araştırmacılara öneri olarak sunulmaktadır. Çalışmanın uzaktan eğitimle ilgili paylaşılanlar için değerlendirme sunması nedeni ile uzaktan eğitimle ilgilenen araştırmacı, yönetici ve çalışanlara yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akar, E. (2010). Sosyal medya pazarlaması: sosyal web' de pazarlama stratejileri. Ankara, Efil Yayınevi.

Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde Uzaktan Eğitim, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(2), 69-71.

Arslan, V. (2019). Web tabanlı uzaktan eğitim deneyimi ve verimliliği analizi: İstanbul Üniversitesi örneği. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Üniversitesi Enformatik Anabilim Dalı, Enformatik Programı.

Baş, T. ve Akturan, U. (2008). Nitel araştırma yöntemleri nvivo 7.0 ile nitel veri analizi, Ankara, Seçkin Yayıncılık.

BBC (2020), https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51614548, Erişim Tarihi: 16.08.2020.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye' de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3(2), 85-124.

Bulunmaz, B. (2011). Otomotiv sektöründe sosyal medyanın kullanımı ve Fiat örneği. Global Media Journal, 2 (3), 19-50.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. Açıköğretim Araştırmaları ve Uygulamaları Dergisi, 6(2), 11-53.

Coffey, A. ve Atkinson, P. (1996) Making sense of qualitative data: complementary research strategies. Newbury Park, CA: Sage. 101-131.

Dabner, N. (2012). Breaking ground'in the use of social media: a case study of a university earthquake response to inform educational design with Facebook. The Internet and Higher Education, 15(1), 69-78.

Demiray, U., ve İşman, A. (2003). History of distance education. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1), 88-108.

Demiray, U., ve Adiyaman, Z. (2010). A review of the literature on the open high school in Turkey between the years on its 10th anniversary (1992-2002): a revised and expanded version. Online Submission.
Erfidan, A. (2019). Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri Balıkesir Üniversitesi örneği. [Yüksek Lisans Tezi], Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
Garrison, D. R., ve Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. The Internet And Higher Education, 7(2), 95-105.
Gilbert, M., Pullano, G., Pinotti, F., Valdano, E., Poletto, C., Boëlle, P. Y., and Gutierrez, B. (2020). Preparedness and vulnerability of african countries against ımportations of covıd-19: a modelling study. The Lancet, 395(10227), 871-877.
Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 32, 151-175.
Hens, N., Ayele, G. M., Goeyvaerts, N., Aerts, M., Mossong, J., Edmunds, J. W., ve Beutels, P. (2009). Estimating the ımpact of school closure on social mixing behaviour and the transmission of close contact infections in eight european countries. BMC Infectious Diseases, 9(187), 1-12. http://doi.org/10.1186/1471-2334-9-187
Holmberg, B. (2005). Theory and practice of distance education. Routledge.
Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. Educause Quarterly, 31(4), 51-55.
Hunsinger, J. ve Senft, T. M. (ed.). (2014). The social media handbook. Routledge, New York.
Kaçan, A., ve Gelen, İ. (2020). Türkiye' deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6(1), 1-21.
Kaplan, A. M. ve Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! the challenges and opportunities of social media. Business Horizons, 53, 59-68.
Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. RumeliDE Journal Of Language and Literature, 19, 220-241.
Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen Adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? bir anket çalışması. Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi, 7(53), 1262-1274.
Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim. Pegem A Yayıncılık.
Keegan, D. (1996). Foundations of distance education. Psychology Press.
Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. İzmir Katip Çelebi University Faculty Of Health Science Journal, 5(2), 59-67.
Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. Marmara İletişim Dergisi, (21), 73-94.
Kraemer, M.U., Yang, C.H., Gutierrez, B., Wu, C.H., Klein, B., Pigott, D.M., du Plessis, L., Faria, N.R., Li, R., Hanage, W.P., Brownstein, J.S. (2020). The Effect of human mobility and control measures on the covıd-19 epidemic in China. Science, 25-45.
Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(5), 66-77.
Lester, D. (2012). Social media: changing advertising education. Online Journal of Communication and Media Technologies, 2(1), 116-124.
Lim, F. P. (2017). An Analysis of synchronous and asynchronous communication tools in e-learning. Advanced Science and Technology Letters, 143(46), 230-234.
MEB, (2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr, Erişim Tarihi: 06.05.2020.
Midkiff, S. F., ve DaSilva, L. A. (2000, Ağustos). Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning. In International Conference on Engineering Education 2000'da sunulan bildiri, Taipei, Taiwan. Erişim Adresi: http://citeseerx. ist.psu. edu/viewdoc/ download?doi=10.1.1.461.2099&rep=rep1&type=pdf
Moore, M. G., ve Kearsley, G. (2011). Distance education: a systems view of online learning. Cengage Learning.
Mshvidobadze, T., ve Gogoladze, T. (2012). About web-based distance learning. International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS), 3(3), 133-143.
Neuman, W.L (2012). Toplumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımları - II.Cilt (5.Basım), İstanbul Yayın Odası.
Özdoğan, A.Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49, 1-13.
Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: advantages and limitations. International Journal of Research in English Education, 4(1), 80-88.
Sağlık Bakanlığı (2020). https://covid19.saglik.gov.tr/ (Erişim tarihi: 16-17.05.2020)
Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. International Journal of Social Sciences Academic Researches, 4(1), 40-53.

Silverman, D. (2001). Interpreting qualitative data: methods for analysing talk. Text and Interaction, London: SAGE Publication.
Wang, C., ve Liu, Z. (2003). Distance education: basic resources guide. Collection Building.
Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara, Seçkin Yayınları.
Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.Baskı), Ankara, Seçkin Yayıncılık.
YÖK (13 Mart 2020). Koronavirüs (COVID-19) bilgilendirme notu: 1. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx, Erişim Tarihi: 06.05.2020.

Pandemide Uzaktan Tıp Eğitiminin Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi: Türkiye Deneyimi

İntörn Doktor Arda Talha ARIKAN[1*], İntörn Doktor Emine Miray KOÇ[2] ve Prof. Dr. Göksel ALTINIŞIK ERGUR[3]

[1,2]Tıp Fakültesi, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

[3]Tıp Fakültesi Gögüs Hastalıkları Anabilim Dalı, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

[*](ardatalhaarikan@gmail.com)

ORCID: 000-0002-6833-3878, 0000-0002-9718-2650, 0000-0001-6869-1301

Özet – COVID-19 Küresel salgını etkisiyle ülkemiz genelinde tıp eğitiminde farklı yöntemler uygulanmıştır. Bu yöntemlerin başarılı ve zayıf yönlerinin ele alınması amacıyla bu çalışma tasarlanmıştır. Tanımlayıcı nitelikteki araştırmamızda, bu doğrultuda hazırlanan ankete 64 Tıp Fakültesinden 526 öğrencinin çevrimiçi olarak verdikleri yanıtlar değerlendirildi. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı sıklık sırasıyla, %32,1 birinci, %18,8 beşinci, %18,6 üçüncü, %13,3 ikinci, %10,5 dördüncü, %6,7 altıncı sınıftı. Küresel salgın öncesi eğitim tecrübesi, öğrencilerin %69'unda bulunmaktaydı. Katılımcıların yaklaşık yarısı aldıkları uzaktan eğitimi faydalı bulurken diğer yarısı çeşitli sebeplere dayandırarak bu görüşe katılmıyordu. Öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü online eğitimlere katılmakta teknik sorun yaşadığını, her on öğrenciden dokuzu uzaktan eğitim süreci esnasında motivasyon kaybı yaşadığını belirtmekteydi. Salgın sonrasında da bazı dersler için uzaktan eğitim sisteminin devam etmesini 275 (%52) öğrenci istemekteydi. Bu açıdan farklı derslerin önerildiği saptandı. Uzaktan eğitimin en önemli avantajı olarak 'zamandan tasarruf ederek diğer ilgi alanlarına zaman ayırabilmek'162 (%31), 'derslerin sürekli tekrar edilme olanağı' 152 (%29) öğrenci tarafından belirtilmekteydi. Sonuçta, uzaktan tıp eğitimi sürecinde çeşitli sorunlar ve motivasyon kayıpları yaşanmakla birlikte uzaktan eğitimin öğrencilerin yararına olduğu düşünülen yönleri de bulunmaktadır. Araştırmamızın verilerinin hem hâlihazırda sürmekte olan tıp eğitimindeki iyileştirmelere temel oluşturacağını hem gelecekte yaşanması olası olağanüstü durumlara hazırlıklı olmayı sağlayacak derinlemesine bilimsel araştırmalar yapılmasına olanak sağlayacağını düşünmekteyiz.

Anahtar sözcükler – Tıp eğitimi, uzaktan, pandemi, çevrimiçi, anket çalışması

Remote Medical Education in COVID-19 Pandemic: The Experiences of Turkish Students

Abstract – Throughout COVID-19 Pandemic, different methods have been applied in medical education all over the world. We aimed to address the strong and weak aspects of the methods used in our country. In our descriptive study, an online questionnaire was carried out to 526 medical students from 64 variation of medical faculties. Class distribution was found in decreasing frequency as 32.1% first, 18.8% fifth, 18.6% third, 13.3% second, 10.5% fourth, and 6.7% sixth grade. Before pandemic, 70% of the students had face-to-face education experience. While nearly half of the participants found the distance education that they received beneficial, the other half did not agree with this statement due to various reasons. Nearly three-quarters of them had technical problems while participating in their online classes. Nine out of ten students stated that they lost motivation during the distance education process. According to 275 (52%) students, the remote education system might be continued for some courses after the pandemic. Different courses were recommended regarding which subjects could be thought

effectively via e-learning. The most important advantages of remote medical education were stated as 'to save time and spare time for other interests' by 162 (31%) and ‘to find the opportunity to repeat lectures via video recordings’ by 152 (29%) students. In conclusion, although there are various problems and loss of motivation during distance medical education process, there are also parts of that education that are beneficial to students. Considering the data in our research, we think that improvements can be established in current medical education and these data might add value as a starting point to further scientific research that would help to the preparedness for the other extraordinary events of the future.

Key words – Medical education, distance, remote, online, survey study

1. GİRİŞ

Aralık 2019’da Çin’in Wuhan kentinde ilk COVID-19 hastasının tanı almasının ardından hızlı bulaşma, hastaların yakınmaların başlamadığı dönemde de SARS-CoV-2 virüsünü bulaştırabilmesi sonucunda bütün dünyaya yayılan bu viral enfeksiyon için, 11 Mart 2020 tarihinde ‘COVID-19 Pandemisi’ ilanıyla tarihte yeni bir sayfa açıldı (WHO-a). Dünya Sağlık Örgütü tarafından ilk günden itibaren günlük vaka ve ölüm sayıları duyurulmaktadır; 180 ülke için 15 Ocak 2022 tarihinde doğrulanmış COVID-19 vaka sayısı 318 368 834 ve COVID-19 nedenli ölüm sayısı 5 518 343 olarak bildirilmiştir (WHO-b). Tıp alanındaki klinik hizmetinin ve eğitim etkinliklerinin, olağanüstü durumlardan diğer birçok hizmete göre rölatif olarak daha az etkilendiği iddia edilmektedir. Oysa küresel salgının ilk üç aylık dönemin ardından “ironik olarak, bunun şimdi bir biyolojik ajanın katalizörlüğünde, eğitim ve klinik bakım sistemlerinde tahayyül edilemez biçimde, yalnızca birkaç haftada gerçekleştiği” belirtilmekte, nedeni yeniliklere karşı gösterilen direnc bağlanmaktadır (Woolliscrof, 2020, s. 1140-1142). Ayrıca dalgalar (ya da ilk dalganın birbirini izleyen zirveleri) sürdükçe tıp eğitiminin kesintiye uğramaması için gerekli düzenlemelerin yapılması, çevrimiçi ortamlarda yürütülen eğitim etkinliklerine geçerli çözümler üretmek için desteğin ve hevesin sürmesi gerektiği, gelecekte yaşanabilecek salgınlar açısından bu yöndeki çalışmaların önemi vurgulanmaktadır (Alsoufi, 2020, s. 1-20).

Geleneksel eğitim yüz yüze olsa da tıp eğitiminde çevrimiçi, uzaktan ve elektronik öğrenme yöntemlerinin daha önceki dönemlerde kullanıldığı bilinmektedir (O’Doherty ve ark., 2018, s.1-11). Küresel salgın başlangıcından itibaren tıp fakülteleri diğer yüksek öğrenim birimleri gibi yüz yüze derslerini sanal ortamlara taşımayı seçmiştir. Bulaşıcı hastalıktan korunma bu seçimi istisnasız olarak gerekli kılsa da on yıllardır bilinen, ancak yaygın kullanma alanı bulmayan uzaktan eğitim yöntemlerini uygulayarak başarıya ulaşolması, bütünüyle mevcut alt yapıya bağlıydı. Hâlihazırda sistemlerini bu yönde geliştirmiş olan fakültelerde kısa süreli bir bocalamadan sonra sorunsuz geçiş olacağı nasıl öngörülebilirse kriz döneminin yarattığı kargaşada bu sistemi baştan kurgulamanın güçlüğü de o derece açıktır. Küresel salgınla tıp fakültesi öğrencilerinin klinik sorumlulukları ve eğitim alanındaki olanakları bir anda değişmiştir. En başta genel kapanma ile evlerine dönen öğrencilerin uzaktan dersleri, her fakültenin ve orada görevli öğretim üyelerinin teknik olanakları, internet becerileri bağlamında değişen biçimlerde yapılmaya başlamış ya da hiç yapılmamıştır. Tıpkı tele-tıbbın 1990’lı yıllardan beri bilinmesine karşın yaygınlaşmamış olması gibi sanal öğrenme de bir standart içinde uygulamaya sokulamamıştır. Oysa örneğin video aracılı tele-tıp yöntemi ile hasta-hekim görüşmelerinin gözlemlenmesi sonucu hasta ile güçlü iletişim sağlamayı, hasta mahremiyetini

korumayı, eşitliğin sağlanmasını, olasılık dâhilindeki en iyi sonuçları araştırmayı öğrencilere öğretmenin mümkün olduğu belirtilmektedir (Jumreornvong ve ark.,2020, s. 1838-1843).

Teorik dersler yanında, hekimlik mesleği açısından yaşamsal rol taşıyan klinik uygulamalar da küresel salgının başından itibaren önce bütünüyle kesintiye uğrayıp sonra farklı biçimlerde sürdürülmeye başlamıştır. Hastalık bulaşma riski yanında kişisel koruyucu teçhizatın yetersiz olması öğrencilerin klinikteki derslere katılmasının önündeki engellerden biri olarak belirtilmektedir (Jumreornvong ve ark., 2020, s. 1838-1843). Tıp fakültesi özelinde hastaya yaklaşım, girişimsel tıbbi işlemlerin yaparak öğrenilmesi, klinisyenin rol model özelliğini sergileyebilmesi gibi eğitsel etkinlikler, öğrencilerin hasta ile karşılaştığı ortamları gerektirmektedir. Ayrıca meslek ilkeleri ve etik kuralların gündelik uygulamada gözlemlenerek öğrenilmesi önem taşımaktadır. Bu açılardan her koşulda en etkili ve sürdürülebilir alternatiflerin bulunması gerekmektedir. Tıp eğitiminde geniş yer bulmuş simüle hasta (hasta rolü yapan kişi) uygulamaları yanında sanal gerçeklik gibi teknoloji temelli yeni alanların uzaktan tıp eğitimlerinde kullanılması olası görülmektedir (Woolliscroft, 2020, s. 1140-1142).

Kriz dönemlerine özgü ortak bir planlama olmaması ve yaşamsal önceliklere yoğunlaşmak nedeniyle standart bir yaklaşımın belirlenememesi sonucunda Türkiye genelinde uzaktan tıp eğitimi kurumların reflekslerinin çeşitliliğinde, çok farklı yöntemlerle uygulanmıştır. COVID-19 Küresel salgını bağlamında tıp eğitiminde *hazıroluşluluk* (preparedness) büyük önem taşımakta olup (O'Byrne ve ark., 2020, s.623-626) gelecekteki olağanüstü durumlar açısından da ülke genelinde çeşitlilik arz eden bu deneyimlerin ortaya konulmasının ve *eğitim* kurumunun farklı paydaşları açısından analizinin yapılmasının çok önemli olduğu açıktır. Uzaktan eğitim sistemlerinin, karar vericiler, eğitimi verenler ve alanlar açılarından, öğrenme üzerine etkileri, güçlü-zayıf yanları, yarar-zarar değerlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Kriz ânındaki uygulama kararları bu verilere dayandırılarak verildiğinde, sonuçlar eğitimin bütün paydaşları için doyurucu olacaktır. Bu bakış açısından hareketle, tıp eğitiminin uzaktan gerçekleştirilmesi amacıyla ülke genelinde kullanılan yöntemlerin etkililik ve kısıtlılıklarını, tıp öğrencilerinin deneyimleri temelinde incelemek üzere bu araştırma tasarlanmıştır.

2. YÖNTEM

Anket çalışması olarak tasarlanan tanımlayıcı (descriptive) nitelikteki araştırmamız, küresel salgının başlarında bizzat deneyimlenen karmaşayı anlamak ve çıkış yollarını ortaya koyabilmek amacıyla Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Mezuniyet Öncesi Eğitim Öğretim Koordinasyon Kurulundan alınan iznin ardından gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öngörülen kapsam, tıp fakültesindeki farklı sınıfların deneyimlerini ortaya koyma hedefiyle kısıtlı olsa da araştırma ekibinin 'sosyal sermayesini' kullanarak internet üzerinden farklı tıp fakültelerinin öğrencilerine ulaşılabileceği düşünülerek genişletilmiştir. Ülke genelindeki tıp fakültelerinin öğrencilerine ulaşmak için çeşitli öğrenci topluluklarının sosyal medya hesapları ve iletişim grupları başta olmak üzere yine çevrimiçi ortamlar kullanılmıştır. İnternet temelli olarak hazırlanan anket formu, hedeflenen geniş örnekleme eriştirilmek üzere kar topu yöntemiyle dağıtılmıştır. Sosyal medya üzerinden 15.05.2021-30.05.2021 tarihleri arasındaki iki haftalık sürede yanıtlanmak üzere paylaşımı yapılan anket formu, kimlik bilgileri dışarıda bırakılmak üzere yalnızca öğrencisi olunan tıp fakültesine ve devam edilen sınıfa yönelik demografik

bilgileri, küresel salgının tıp fakültesinde eğitimlerine etkisini ayrıntılı olarak ortaya koyacak soruları içermekteydi.

Anket formundaki sorular, üç ana gruptan oluşmaktaydı: teknik konular, ders içerikleri, motivasyon ve sosyal konular. Ankette ağırlıklı olarak çoktan seçmeli sorular yer almaktaydı. Ayrıca anketi yanıtlamayı kabul eden öğrencilerin bu alt başlıklara ilişkin bireysel görüş ve izlenimlerini ayrıntılı biçimde öğrenmek amacıyla ilgili konuya ilişkin açık uçlu sorular da yöneltildi. Genel anlamda uzaktan tıp eğitimi sürecinde okulların olanaklarını, kurulan sistemi, eğitim uygulama yöntemlerini, karşılaşılan sorunları ve olumlu nitelikleri değerlendirmeye yönelik sorulara ek olarak öğrencilerden uzaktan tıp eğitiminin sürdürülmesi hâlinde iyileştirme önerileri alındı.

Anket formunun sosyal medya hesaplarından dağıtımı, Türk Tıp Öğrencileri Birliği (TurkMISC), Avrupa Tıp Öğrencileri Topluluğu (EMSA), Tıp Fakültelerinin Bilimsel Araştırma Toplulukları (BAT) başta olmak üzere çeşitli bilimsel ve sosyal öğrenci topluluklarının WhatsApp gruplarında paylaşılarak, hekim gruplarında da kendi öğrencilerine ya da çevrelerindeki tıp fakültesi öğrencilerine ulaştırmaları istenerek sağlandı. Böylece geniş bir yelpazede tıp fakültesine ulaşmak mümkün oldu. Anketlerin gönüllülük esasına dayalı olarak yanıtlanması, internet üzerinden ve hiçbir kimlik bilgisi alınmaksızın araştırmaya katılmaları istenmesi nedenleriyle katılımcılardan ayrıca bilgilendirilmiş onam alınmadı.

Kesitsel, tanımlayıcı nitelikteki araştırmamızda çoktan seçmeli sorulara verilen yanıtlar nominal veriler sunması nedeniyle yüzde olarak ifade edildi. Ayrıca her konu başlığındaki açık uçlu soruların yanıtları arasından örnekler, çeşitliliği sağlamaya özen gösterilerek seçildi.

3. BULGULAR

3.1. Katılımcıların genel özellikleri

Çalışmanın örneklemini, 64 tıp fakültesinden 526 tıp öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların eğitim almakta olduğu üniversiteler, tıp fakültesinden anket yanıtlayan öğrenci sayısına göre gruplandığında: *30 kişiden* fazla katılımcının olduğu üniversiteler Pamukkale Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi; *30 ila 15 kişi* arasında katılımcının olduğu üniversiteler Dokuz Eylül Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi; *15 kişiden az* katılımcı olan üniversiteler ise Uşak Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi, İstanbul Okan Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Demiroğlu Bilim Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, KTO Karatay Üniversitesi, SANKO Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ege Üniversitesi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ufuk Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Ordu Üniversitesi, Adıyaman

Üniversitesi, Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Bezm-i Alem Vakıf Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Lokman Hekim Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi, Yüksek İhtisas Üniversitesi olarak saptandı. Katılımcıların okumakta oldukları sınıfa göre dağılımı, azalan oranda sırasıyla 169 öğrenci (%32,1) birinci, 99 öğrenci (%18,8) beşinci, 98 öğrenci (%18,6) üçüncü, 70 öğrenci (%13,3) ikinci, 55 öğrenci (%10,5) dördüncü, 35 öğrenci (%6,7) altıncı sınıfta olacak şekildeydi. Katılımcılardan 368 öğrencinin (%69) küresel salgın öncesi yüz yüze tıp eğitimi tecrübesi bulunmaktaydı.

3.2. Teknik alana ilişkin deneyimler

Uzaktan tıp eğitiminin çevrimiçi ortamları kullanarak gerçekleştirilmesi nedeniyle teknik alana ilişkin deneyimlerin kapsamlı olarak sorgulanması söz konusudur. Katılımcıların uzaktan eğitim etkinliklerini takip etmede kullandığı cihazlar Grafik 1'de görülmektedir. En sık olarak 211 öğrencinin (%40,1) bilgisayar ve telefonu birbiriyle dönüşümlü kullandığı, 195 öğrencinin (%37) yalnızca bilgisayardan eğitim etkinliklerini takip ettiği saptandı.

Grafik 1

Uzaktan eğitimde dersleri takip etmekte kullanılan teknolojik araçların dağılımı

İnternet erişimi durumları sorulduğunda, 391 katılımcı (%74,3) bu konuda sorun yaşadıklarını belirtti. Katılımcıların yarısı (%50,4) okullarının kullandığı uzaktan eğitim alt yapısından memnun iken %34,8'i memnun değildi, geri kalan katılımcılar (%14,8) kısmen memnun oldukları yönünde yanıt verdi. Ayrıca uzaktan eğitimin esas ögelerinden biri olan ek kaynakların öğrencilerce ulaşılabilirliği sorulduğunda katılımcıların yaklaşık üçte ikisi (357 öğrenci) ders kayıtları dışında kalan yardımcı materyallere ulaşabildiğini, üçte bir katılımcı (169 öğrenci) bu materyallere yeterli düzeyde ulaşamadığını belirtmekteydi. Genel olarak bu süreç esnasında yaşanan teknik sorunlar hakkında bilgi verilmesi istendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmı elektrik ve internet ile ilgili sorunlar konusunda hemfikir iken bütçe vb. konularda da sorun yaşayanlar olduğu saptandı. Yazılı ifade edilen yanıtlardan bazıları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Anket katılımcılarının "Uzaktan eğitim döneminde karşılaştığınız teknik sorunlar nelerdir?" sorusuna verdiği yanıtlar

Teknik sorunlara örnekler
"Evde iki öğrenciyiz ve internet alt yapısı çok gelişmiş bir bölgede değiliz; o nedenle dersler sırasında sık sık bağlantımız koptu."
"Sınavlarıma mobil veri üzerinden giriyorum. Bu yüzden bir kerelik de olsa ek internet paketi almak zorunda kaldım. Ayrıca evde uzaktan eğitim gören üç kardeşiz ve yeterince cihaz yok. Hepimizin dersi olduğunda (ben genelde derslere girmiyorum) mutlaka birimiz açıkta kalıyoruz."
"Yaşadığım ilçede altyapı namına bir şey yok ve üç kardeş aynı anda canlı derse girmek zorunda kaldık. Hâliyle giremedik. Bu yüzden ailemden ayrılıp üniversite şehrimde öğrenci evinde kalmaya başladım. Küresel salgın sürecini yalnız başıma uğraşarak atlattım."
"Çok şükür sınavda falan bir şey olmadı, ama onun stresi yetiyor zaten. Yani sistemden düşecek miyim, sistem beni atar mı, kalan süre doğru mu, sistemden çıkarsam hangi numarayı arayacaktım vs."
"İnternet, bütçe…"
"Fakültenin genel sistemsel arızaları."

3.3. Eğitim yöntemine ilişkin yanıtlar

3.3.1. Uzaktan eğitimde derslerin işlenme ve sınavların yapılma yöntemleri

Salgın döneminin öngörülemez bir durum olması nedeniyle, derslerin işlenişiyle ilgili olarak yönetim kurullarının aldığı kararlar doğrultusunda her fakültenin kendi eğitim yöntemini ve bu yöntemi nasıl gerçekleştireceğini seçmekte özgür olduğunu gösteren bir çeşitlilik söz konusuydu. Küresel salgın döneminde eğitimin nasıl yürütüldüğü sorgulandığında alınan çeşitli yanıtlardan örnekler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Anket katılımcılarının "Fakültenizde küresel salgın döneminde eğitim nasıl gerçekleşti?" sorusuna verdiği yanıtlar

Eğitim yöntemi örnekleri
"Teorikler online, pratikler yüz yüze olacak şekilde hibrid eğitim sistemi şeklinde gerçekleşti."
"Mart başına kadar tamamen online, sonra ise isteyenler için online isteyenler için hibrid olarak devam etti."
"Teorik tüm derslerimiz video tabanlı uygulamalardan online olarak gerçekleşti. Dersler kayıt altına alındı ve kayıtları dinleme imkânı öğrencilere sunuldu. Pratik eğitimler için küçük gruplar hâlinde seyreltilmiş programlar ile eğitim verilmeye çalışıldı."
"1,2,3. sınıflar uzaktan eğitim ile 4,5,6. sınıflar ise yüz yüze eğitime devam etti."
"Tüm derslerimizi internet üzerinden yaptık."

Derslerin işleniş yöntemiyle birlikte, sınav yapma yöntemleri de fakülteden fakülteye değişmekteydi. Sınavlar için kullanılan çeşitli yöntemlere ilişkin yanıtlar Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3

Anket katılımcılarının "Fakültenizde küresel salgın döneminde sınavlar nasıl gerçekleşti?" sorusuna verdiği yanıtlar

Sınav yöntemi örnekleri
"Staj dersleri sonunda 20 soruluk çoktan seçmeli sorular hâlinde online sınav yapılıyordu."
"Teorik sınavlar online şekilde, kamera kaydı alınarak gerçekleştirildi. Bu sistem açıkları, istismar edilebilecek tarafları olmasına rağmen aslında neredeyse sınavın okulda gerçekleştirilmesi kadar güvenilir bir sistemdi. Pratik sınavlar ve sözlüler ise uygulanamadı."
"Stajlar için online sözlü. İlk üç sınıf üniversitenin bir sisteminden online test oldu. Komite sınavı gibi. Kameralar açık şekilde."
"Yüz yüze gerçekleşti."
"Uzaktan yapıldı."
"Uygulama da teorik sınavlar da online olarak yapıldı, sorular herkese karma geldi ve sorular arasında geri dönüş hakkımız yoktu."

3.3.2. Uzaktan tıp eğitiminde kullanılan yöntemin olumlu ve olumsuz yanları

Tıp fakültesi öğrencilerinden oluşan katılımcıların uzaktan tıp eğitiminin olumlu yanları hakkında çok çeşitli görüşe sahip oldukları gözlemlenmektedir (Tablo 4).

Tablo 4

Anket katılımcılarının "Uzaktan Tıp eğitiminin olumlu yanları nelerdir?" sorusuna verdiği yanıtlar

Uzaktan eğitimin olumlu yanlarına örnekler
"Ders materyallerine tekrar tekrar ulaşabilmek, zaman tasarrufu, kitabi bilginin görsel ve işitsel olarak aktarılması"
"Fakültede yüz yüze ders alırken, özellikle cerrahi branşların stajlarında, hocaların ders için gelmesini beklediğimiz çok oluyordu. Online eğitim bu vakit kayıplarını minimale indirdi."
"Video dersleri geri alıp anlaşılmayan yerleri dinleme imkânı ve boş zamanın daha çok olması"
"Uyku düzenimi oturttum ve egzersiz yapabilmek için yeterince zamanım oldu"
"Ulaşım, barınma sıkıntılarının maddi ve manevi olarak kolaylaşmış olması"
"Tek iyi yanı aile yanında olmamız olabilir sanırım."
"Vakaları yüz yüze tartışırken kaynaklara ulaşım imkânımız kısıtlıydı. Uzaktan olunca interneti daha aktif kullandık."
"Daha önce göremediğimiz kadar görsel ile ders işlemek, teorik olarak daha fazla öğrenmek, zamandan kazanç"

Katılımcılara çoktan seçmeli soru olarak sunulan ve uzaktan eğitimin onlara sağladığı en büyük avantajın ne olduğunu ortaya koymayı amaçlayan sorunun yanıtları Grafik 2'deki dağılıma sahipti. En sık verilen, diğer ilgi alanlarına zaman ayıracak şekilde zamandan tasarruf edebilme yanıtıydı (%30,7). Hemen ardından video kaydı yapılan çevrimiçi derslerin sürekli olarak tekrar edilebilmesinin avantaj oluşturması belirtilmekteydi (%28,8). Dersleri izlemek için belli bir yerde olmak zorunda olmamanın 104 öğrenci (%19,7) tarafından avantaj olarak görüldüğü saptandı.

Grafik 2

Uzaktan tıp eğitiminin sağladığı en büyük avantaja ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı

Bu sorudaki "diğer" seçeneğine 51 katılımcı görüş bildirmişti. Bu yanıtlar arasından seçilen örnekler Tablo 5'te sunulmaktadır. Bazı katılımcıların seçenekler arasında sunulanlara benzer yanıtları kendi ifadeleriyle dile getirmeyi yeğledikleri gözlemlenmektedir.

Tablo 5

Anket katılımcılarının "Uzaktan Eğitimin size sağladığı en büyük avantaj nedir?" sorusuna "diğer" seçeneğinde verdiği yanıtlar

Uzaktan eğitimin diğer avantajlarına örnekler
"Not tutmakla uğraşmama pek gerek kalmadı."
"Bu dönemde derslerimizden geri kalmamış olmak ve saat esnekliği"
"Yolda vb. geçebilecek gereksiz zamanlardan tasarruf sağlıyor. Böylece ders çalışmak için vücut yorgunluğu olmadan zaman kazandırıyor."
"Ders içeriklerine istediğim zaman ulaşabiliyorum, ayrıca kendime zamanım kalmıyor."

Çevrimiçi uzaktan tıp eğitiminin olumsuz yanları sorulduğunda katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 6'da örneklenmektedir.

Tablo 6

Anket katılımcılarının "Sizin için uzaktan tıp eğitiminin olumsuz yanları nelerdir?" sorusuna verdiği yanıtlar

Uzaktan eğitimin olumsuz yanlarına örnekler
"Motivasyon düşüklüğü yapması ve pratik eğitimlerden geri kalmak."
"Hocalarımızın uzaktan eğitime 1,5 sene sonunda bile hâlâ uyum sağlayamadıklarını düşünüyorum. Bazıları hâlâ ders açmakta zorlanıyor, sitenin onlara sağladığı imkânları kullanamıyorlar, slayt okumak dışında öğrenmemizi kolaylaştıracak (video/ses/quiz) pek bir şeyi derse eklemiyorlar."
"Hands-on öğrenilmesi gereken alanlarda yeterli ve verimli bilgi aktarımına ulaşılamaması."
"Odaklanma sorunu, göz, boyun ağrısı, postür bozukluğu, hareket eksikliği, zaman yönetme problemi."
"Sosyallikten uzak kalmak."
"Dikkat dağınıklığı olması, arkadaşlarımızı görememememiz, sürekli ekrana baktığım için göz sağlığımın bozulması."
"Fakültedeki eğitsel hiçbir materyale ulaşma imkânımız olmadı. Dönem 1 olmam sebebiyle daha doktor sıfatını üstüme giyebilmiş, bunun farkına varabilmiş değilim. Şu anki eğitimimiz nasıl teoride kalıyorsa bizim doktor bilincimiz de teoride kalmış oldu. Bununla ilgili dönem dönem ciddi motivasyon kayıpları yaşıyorum. Uzaktan tıp eğitimi diye bir eğitim sisteminin olabileceğini şiddetle reddediyorum. Eğitimde pratik anlamda geri kaldığımız su götürmez bir gerçekken teorik eğitimde de bilincine varamadıktan sonra geri kalmış bulunuyoruz."
"Teknik aksaklıkların olması sebebiyle derse erişim sağlayamamak. Uygulamalı eğitim derslerini alamamamız. Bu sadece okuduğum üniversitenin sisteminde olsa da PDÖ oturumlarının, özellikle öğrenilenlerin paylaşıldığı zamanlarda, verimsiz geçmesi."*
"Grup ortamında çalışmayı seven bir karakterim olduğu için ev ortamında ders çalışmakta çok zorlandım, motivasyon kayıpları yaşadım."
"Disiplinden yoksun, zevksiz, verimsiz, eksik, güven vermeyen, sağlıksız bir dönemdi."

*PDÖ (Probleme Dayalı Öğrenme): Aktif eğitim modelini benimseyen tıp fakültelerinde uygulanan bir çeşit eğitim yöntemidir. Haftanın belli günleri öğrenciler onar kişilik gruplar hâlinde eğitim yönlendiricilerinin gözetiminde toplanırlar ve o hafta öğrendikleri konuyu tartışırlar. Akran eğitimi ve aktif öğrenme büyük rol oynar.

3.3.3. Ders içeriklerine göre uzaktan tıp eğitiminin değerlendirilmesi

Uzaktan tıp eğitiminde bazı dersler için içeriklerin aktarılması ve öğrenme sürecinin öğrenciler açısından verimli geçmediği yanıtlardan gözlemlenmekte olup hangi derslerin işlenişinin bu süreçte yetersiz kaldığı sorusuna verilen yanıtların örnekleri Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7

Anket katılımcılarının "Uzaktan tıp eğitimi sürecinde en çok hangi ders/dersler için öğrendiklerinizin yetersiz olduğunu hissettiniz?" sorusuna verdiği yanıtlar

Öğrendiklerinin yetersiz olduğunu hissettikleri derslere örnekler
"Pratik eğitim için yapılan uygulamalarda yetersiz hissediyorum."
"Özellikle pratik eğitimin daha önemli olduğu göğüs hastalıkları, kardiyoloji, kadın hastalıkları gibi dersler."
"Anatomi konusunda biraz sıkıntı olmuş olabilir; diğerleri gayet iyiydi."
"Uygulama gerektirenler ve klinik propedötikler."
"Biyoistatistik; çünkü hocamız hep tahtadan anlatırdı. Slayt üzerinden verimsiz oldu."
"Uygulama gereksiniminin teorik yükten fazla olduğu dersler için eksiklik hissettim."
"Pratik eğitimlerde, hasta başı öğrenmemiz gereken birçok konuyu yeterince özümseyemedik."
"Klinik dersler; çünkü uygulama veya izleme vb. hiçbir şey yapamıyoruz."
"Anatomi, Biyokimya"

Ek olarak bazı derslerin uzaktan devam edip etmemesi gerektiğine ve eğer öğrencilerin devam etmesini diledikleri ders varsa uzaktan eğitimin küresel salgın sonrasında da hangi dersler için devam edebileceğine ilişkin görüşler değerlendirildi. Katılımcıların 275'i (%52,3) bazı derslerin uzaktan devam etmesinin faydalı olduğunu düşünüyorken 251'i (%47,7) bu düşünceye katılmamaktaydı. Bu konudaki açık uçlu sorunun yanıtları arasından en sık dile getirilenler örneklendi (Tablo 8).

Tablo 8

Anket katılımcılarının "Salgın sonrasında yüz yüze eğitime dönüldüğünde uzaktan eğitim ile devam etmesini önereceğiniz derslerin adlarını yazınız." sorusuna verdiği yanıtlar

Salgın sonrası uzaktan eğitimin devam etmesi önerilen derslere örnekler
"Genetik, Tıbbi Biyoloji, Biyofizik"
"Fizyoloji, Tıbbi Biyoloji gibi sadece ezberden ve teorikten oluşan dersler."
"Teorik derslerin hepsi online devam edebilir; çünkü pek fazla bir şeyin değiştiğini düşünmüyorum."
"Tüm teorik dersler. Ama pratikler tabii yüz yüze yapılmalı."
"Halk Sağlığı"
"Ortak seçmeli dersler (Türk Dili, Bilişim vb.)"
"Tıp Tarihi ve Etik, Tıp Eğitimi, Halk Sağlığı, Ruh sağlığı ve Hastalıkları, Tıbbi Biyoloji, seçmeli ve zorunlu seçmeli dersler."

Katılımcılardan yüz yüze eğitim ve uzaktan çevrimiçi eğitimin etkililiklerini kıyaslamaları istendiğinde alınan yanıtlardan bazıları Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9

Anket katılımcılarının "Uzaktan tıp eğitim dersleri ile yüz yüze tıp eğitim derslerini etkili olma açısından karşılaştırır mısınız?" sorusuna verdiği yanıtlar

Uzaktan ve yüz yüze derslerin karşılaştırıldığı örnekler
"Dersleri tekrar dinleyebilmek, kaçırdığım yeri geri alabilmek ve çarpı 2 hızda dinlemek güzel, ama yine de yüz yüze olan ciddiyet ve akademisyenimizle olan iletişim eğitim açısından çok faydalı"
"Aynı bence. Uzaktan ve yüz yüze teorik dersler pek farklı değil. Sadece anlatan hocalar için ekrana anlatmak zor olabilir. Çok yavaş anlatıldığı ve çoğu hoca da slayt okuduğu için hızlandırılmış videolar ile kayıtları dinlemek etkin oluyor. Ama bu teorik derslerin ardından hastalar ile pratik yapamamış olmak bizde büyük açık bırakıyor. Bunu da bir ayda telafi etmek çok zor."
"Uzaktan eğitim daha fazla zaman kazandırması, daha az stresli olması, daha fazla uyku imkânı sunması açısından iyi. Ancak uygulama eğitimleri online olarak çok verimli olmuyor. Teorik eğitim ise online daha iyi bence. Tabii ki burada imkân faktörü de göz önüne alınmalı."
"Hasta görmek, hastaya dokunmak klinik deneyim ve yaklaşım açısından daha faydalı. Uzaktan dersler kitabi bilginin video olarak aktarılması ve tekrar izlenebilmesi ile aktif katılımdan çekinen kişilerin derse katılımı açısından iyi."
"Online eğitim döneminde bu pratiklerden oldukça uzak kaldık. İnternet kaynaklı yaşadığım ufak sorunlar haricinde online teorik eğitimi verimli buldum."
"Uzaktan eğitimde sınıf ortamı, göz teması, yeterli interaktif iletişim olmadığı için anlamak ve odaklanmak zorlaşıyor. Ama ulaşım gibi bir problem olmadığı için her an derse girebilme şansı sunuyor."
"Ben ilk üç sene için bir fark olduğunu düşünmüyorum. Ama klinik kısım için yüz yüze olması daha güzel."
"Uzaktan eğitimde derslerin videolarını izleyebildiğim için zamanı planlamam çok daha verimli oluyor. Örneğin yemek saatimi, kalkma saatimi, çalışma saatimi istediğim gibi ayarlayabiliyorum ve zaman kazanabiliyorum. Ayrıca dersleri çarpı 2 hızıyla izleyince zamandan epey tasarruf ediyorum. Ama maalesef üniversitemde ilk yılım ve neredeyse arkadaş olabilmek için gerekli zamanı geçirebildiğim kimse yok. Bu ilişkileri yüzeyelleştiriyor. Sosyal olarak çok verimsiz."
"Uzaktan eğitimde sürekli ekrana bağımlı kalıyoruz ve çok ders olması sebebiyle tüm gün baş ağrısı, bel ağrısı ve göz bozuklukları sorunlarıyla karşılaşıyoruz. Yüz yüze olması durumunda gerek aralarda arkadaşlarımızla laflamak gerek temiz hava almak bize çok iyi gelir ve daha verimli bir gün geçirmiş oluruz."
"Yüz yüze eğitim gerçekten tıp okuduğumu hissettiriyordu. Küresel salgın ne yazık ki süreci olumsuz etkiledi. Odaklanma sorunları yaşıyorum."
"Uzaktan eğitimde bilgiler uçup gidiyor."

3.4. İletişim ve sosyal konularda deneyimlenenler

Küresel salgından sonra tamamen değişen sosyalleşme algısının, sosyalleşme ortamlarından biri olan üniversiteler üzerinde etkisi olduğu gözlemlenmektedir. Tıp fakülteleri öğrencileri üzerindeki bu etki hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla sorulan soruların yanıtları bu gözlemin kaynağını oluşturmaktadır.

Fakülte yönetimi ve öğrenciler arasındaki iletişim açısından katılımcıların fakültelerince yapılan duyuruların yeterli olup olmadığı hakkındaki görüşleri değerlendirildi. Katılımcıların

257'i (%48,8) duyuruları yeterli bulmadığını, 220'u (%41,9) ise yeterli bulduklarını belirtirken geriye kalan kısım ise soruyu açık uçlu bir şekilde yanıtlamayı seçmiştir (Tablo 10).

Tablo 10

Anket katılımcılarının "Üniversitenizin uzaktan eğitim sürecinde yaptığı bilgilendirme ve duyuruları yeterli buluyor musunuz?" sorusuna verdiği yanıtlar

Üniversitenin bilgilendirme yapması konusundaki örnekler
"Kısmen"
"Az yararlı buluyorum; çünkü açıklamalar geç oluyor, bizi sıkıntıya sokuyor."
"Okul asla duyuru yapmıyor, WhatsApptan temsilcilere ulaşıyorlar"
"Bazen fikirler değişiyor, dinamik bir süreç olduğu için elbette zor. O yüzden anlayışla karşılıyorum."

Salgın döneminde fakültelerde yetkililerin öğrencilerinden herhangi bir geri bildirim alıp almadığı katılımcılara sorulduğunda, 143 öğrenci (%27) böyle bir uygulama olmadığını belirtti. Katılımcıların 383'ü (%73) fakülte yetkililerinin öğrencilerden geri bildirim aldığı saptandı.

Sosyal hayatın önemli bir parçası olarak sınıf arkadaşları ile iletişim kurup kuramadıkları sorulduğunda yaklaşık on kişiden dokuzu (465 öğrenci; %88,4) sınıf arkadaşlarıyla iletişimde kaldıklarını belirtirken, 61 öğrenci (%11,5) böyle bir iletişim kurmadıklarını ifade etti. İlk grupta sınıf arkadaşları arasından iletişimin aracı olarak en sık (%58) WhatsApp uygulamasının kullanıldığı öğrenildi.

Küresel salgın dönemindeki eğitimin diğer önemli başlığı olarak motivasyon konusu ile ilgili sorulara verilen yanıtlar arasında, katılımcıların 457'sinin (%86,9) bu süreçte motivasyon kaybı yaşadığı, 69'unun (%13,1) ise böyle bir durum yaşamadığı yer almaktaydı.

3.5. Uzaktan tıp eğitiminin iyileştirilmesi yönündeki öneriler

Anketin son kısmındaki "Uzaktan tıp eğitim sürecinin daha iyi hâle getirilip geliştirilebilmesi için önerileriniz nelerdir?" sorusu ile bu süreci birebir deneyimleyen öğrencilerin konuyla ilgili bireysel görüşleri öğrenildi (Tablo 11).

Tablo 11

Anket katılımcılarının uzaktan tıp eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerileri

Eğitimin geliştirilmesi için öneri örnekleri
"Hocaların öncesinde bu konuyla ilgili eğitim sürecinden geçmesi gerektiğini düşünüyorum."
"Pratik eğitimlerin eksiğini minimalize edebilmek için video, görsel destekli sunumların artırılması. Online vizit şeklinde vakaların tartışılabileceği ortamların oluşturulması."
"Sık sık seminerler düzenlenebilir, ders kayıtlarına özen gösterilebilir, öğrenci ile sıkı bir iletişim içinde bulunulabilir."
"Belki uygulama dersleri olabilir, sadece ders değil de vaka sunumları olabilir ya da daha interaktif işlenebilir. Sınavlar için daha çok süre verilebilir."
"Hibrid eğitim, az kişilik gruplarla sık ve kısa veya az ve uzun uygulamalar yapılabilir."
"Sunum gibi amfi derslerinin kesinlikle online devam edebileceğini düşünüyorum. Hocalarımız için de bizler için de zamandan tasarruf olmuş olacaktır. Ancak uygulama ve hasta başı dersleri kesinlikle yüz yüze devam etmeli. Hasta muayene etmek, hastaya dokunmak, onun ağzından öykü almak, onu dinlemek, o hastalığı kitaptan okumaktan çok farklı."
"Öncelikle hocalara online sistemin iyice anlatılması gerekiyor, ders saatleri azaltılmalı, haftada 1-2 ders saati soru sorma dersi olması, pratik derslerin kaldırılıp yüz yüze sisteme geçildiğinde verilmesi."
"Anatomi dersleri 3 boyutlu atlastan anlatılsa çok daha güzel olurdu."
"Güzel mikrofon, güzel internet ve biraz da insanlarla yüz yüze sosyalleşme imkânı olursa (pratiklerin yüz yüze olması gibi) yüz yüze eğitimden daha iyi olabilir."
"Okul kütüphanesine online erişim, görsellere ve videolara ağırlık verilmesi, öğrencilere mentor/rehber atanması uzaktan eğitimi daha verimli yapacaktır."

4. TARTIŞMA:

Bu çalışmada uzaktan tıp eğitimi aldıkları küresel salgın döneminde tıp fakültesi öğrencilerinin içinde bulundukları şartlar değerlendirilmekte ve öğrencilerin bu duruma karşı tutumlar ortaya konmaktadır. Genel olarak teknik sorunların yaşandığı, ders işleme yöntemleri arasında bir standart olmadığı, sosyal konuların arka planda kaldığı gözlemlenmektedir. Bu verilerin dikkate alınması ve hareket noktası seçilerek eğitim biliminin araştırma yöntemleri kullanılarak öğrenme, tutum ve davranış geliştirme üzerine etkilerinin incelenmesi, uzaktan eğitim modellerinde etkin iyileştirmeler ve düzenlenmeler yapılmasını sağlayacaktır. Bu amaçla gerçekleştirilen ve çevrimiçi araştırma yapma olanakları kullanılarak 64 tıp fakültesinden 526 tıp öğrencisine ulaştırılan anket çalışmasında katılımcıların yanıtları gruplandıkları ana başlıklar altında tartışılmaktadır.

Teknik konular küresel salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin en önemli konularından biridir. Teknolojik gelişmeler bu süreçteki en büyük avantajlardan biri olsa da aynı zamanda en büyük dezavantajları da yaratmaya adaydır. Dijital uçurum kavramında teknik alt yapıya (internet erişimi, teknoloji kullanma becerisi) sahiplik açısından bireyler arasında eşitsizlik olabileceğine dikkat çekilmektedir (Alsoufi ve ark., 2020, 1-20; Irving, 1995; Van Dijk, 2020). Her ne kadar tıp fakültesi öğrencileri olarak genç yaş grubunda olmaları nedeniyle beceri yönünde kısıtlılık daha az beklense de sosyoekonomik durum, hane halkından başka bireylerin çevrimiçi eğitim ya da iş yapma pratikleri için aynı teknik alt yapıyı kullanması gibi durumlar sorun oluşturabilmektedir. Son TÜİK verilerine göre internet erişimi olan hane

oranının %92 olduğu, internet kullanma oranının 16-74 yaş grubundaki bireylerde geçen yıla göre artarak %82,6'a ulaştığı görülmektedir (26.8.2021). Özellikle eğitim gibi temel insan haklarından olan bir konu için bu eşitsizlik koşullarını çok yönlü ele almak önem taşımaktadır. UNICEF'in bu konuda Dünya çapındaki uyarısı dikkat çekicidir (Unicefturk, 2020).

Katılımcılarımız tarafından en çok tercih edilen teknolojik cihazlar bilgisayar ve telefon olmuştur. Bunun yanı sıra çalışmamıza dâhil olan tıp öğrencilerinin yaklaşık dörtte üçü internet erişiminde sıkıntı yaşadıklarını belirtirken Amerika'da yapılan başka bir çalışmada (Shahrvini ve ark., 2020, 1-13) internet erişiminin oradaki öğrenciler için bir problem teşkil etmediği belirtilirken; gelişmekte olan bir ülke olan Libya'da da bizim çalışmamıza benzer sıkıntılar görülmekteydi (Alsoufi ve ark., 2020, s. 1-20). Ayrıca Türkiye'de salgına hazırlıksız yakalanmış olmanın getirdiği talihsizlikle birlikte her üniversitenin kendi uzaktan eğitim alt yapısını kurmaya çalışması, öğrencilerinin ve akademik personelin bu sürece hiçbir eğitimden geçmeden adapte olma gerekliliği de teknik uyum ve motivasyon anlamında zorluklara neden olmuştur. Kendi kendine öğrenmenin çok önemli bir metot olduğu bu süreçte katılımcıların üçte biri dersleriyle ilgili ek materyallere ulaşamamıştır. Bunların dışında en çok sorun yaşanan teknik konular alt yapı yetersizliği, elektronik cihaz sayısındaki yetersizlikler, bütçe gibi sorunlar olmuştur. Hatta bu konularda sorun yaşamasa bile sorun yaşayabileceğini düşünüp anksiyete geliştirenlerin olması dikkat çekicidir.

Eğitim anlayışının çok büyük ölçüde değiştiği bu dönemde tıp eğitimi açısından COVID-19 risklerini azaltmak için bazı ani değişikliklere gidilmiştir. Başta teorik derslerin çevrimiçi, uygulama/pratik derslerin yüz yüze gerçekleştiği hibrid eğitim olmak üzere farklı yöntemler kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bazı okullar uygulama/pratik dersleri de dâhil olmak üzere tüm derslerini uzaktan yapmayı seçerken bazıları öğrencilerini sınavlar için fakülteye çağırmıştır. Yine de en çok hibrid eğitimin ön planda olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çevrimiçi eğitimin olumlu yanları katılımcılara açık uçlu şekilde sorulduğunda, başta video kaydı yapıldığı için dersleri tekrar izleyip kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağladığı belirtilirken, görsel materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırdığın düşünenlerin olduğu da gözlemlenmekteydi. Bazı öğrencilerin aileleri yanında kalmalarının *bütçe dostu* özelliğinden söz etmesi yüz yüze eğitim için başka şehre gitmesi gereken öğrencilerin eğitim giderlerinin aileleri için bir yük oluşturabileceğini düşündürmektedir.

Uzaktan eğitimin sağladığı en büyük avantaj sorulduğunda, günün planlaması açısından oldukça faydalı olduğu, bu şekilde katılımcıların kendilerine zaman ayırabildikleri yönündeki açıklamaları söz konusuydu. Benzer sonuçlar Amerika'da tıp öğrencileri üzerinde yapılmış olan bir çalışmada da elde edilmiştir (Shahrvini ve ark., 2020, 1-13). Öte yandan olumsuz yanları ele alındığında akademik personelin bilgi ve iletişim teknolojilerini verimli kullanmada sorun yaşaması önemli bir yer tutmaktadır. O'Doherty ve arkadaşlarının çalışmasında bu gibi sorunların çeşitli eğitimlerle giderilebileceğine değinilmektedir. Ayrıca sosyalleşmeden uzak kalmak, disiplin ve motivasyon konusunda da sorunların yaşandığını belirtmeleri, bizim çalışmamızın bulgularıyla uyumludur (2018, s.1-11).

Derslerin işleniş şeklinde köklü değişiklikler olmasından hareketle fakültelerinde uygulanan yöntemin hangi derslerde yetersiz kaldığı öğrencilere sorulduğunda öğrencilerin çok büyük bir kısmının pratik/uygulama (klinik ve preklinik uygulamalar) dersleri ve laboratuvar uygulaması olan dersleri (Anatomi vb.) belirtmesi tıp eğitimi gibi beceri ağırlıklı, uygulamaya

dayanan bir eğitim açısından beklenen bir sonuçtur. Özellikle ülkemizde başta kliniğe dayalı eğitimde büyük aksaklıklar olurken başka ülkelerdeki bazı üniversitelerin tele-tıp uygulaması ile ilgili olumlu sonuçlar bildirmesi dikkat çekicidir. Amerika'da yapılan bir çalışmada preklinik dönem öğrencilerinin %66'sı Anatomi gibi uygulama derslerinin etkili olmadığını düşünürken, öğrencilerin yaklaşık yarısı teorik derslerin uzaktan eğitimden pek etkilenmediği kanaatindedir. Öte yandan, bazı derslerin küresel salgın sonrasında da uzaktan öğrenme ile devam etmesi hakkındaki görüşleri sorulduğunda katılımcılarımızın verdiği yanıtlar, Shhahrvini ve arkadaşlarının bulgularıyla benzerlik göstermektedir (2020, 1-13). Öğrencilerin neredeyse yarısının Fizyoloji, Tıbbi Genetik, Halk Sağlığı gibi teorik derslerin çevrimiçi devam edebileceğini düşündüğü görülmektedir. Yine de bu konunun eğitim bilimi araştırma yöntemleriyle daha kapsamlı biçimde, öğrenme üzerine etkisi araştırılarak değerlendirildikten sonra karara bağlanması önemlidir.

Araştırmamızda, bütün bu uzaktan tıp eğitimi sürecini ve yüz yüze eğitimi deneyimlemiş gruptan iki eğitim modelini kıyaslamaları istendiğinde, teorik derslerin video şeklinde olmasının eğitimi verimli hâle getirdiğini düşünenler oldukça fazlaydı ve bunun özellikle teorik derslerin ağırlıklı olduğu tıp eğitimin ilk üç yılı için uygulanabilir olduğunu belirtmekteydiler. Diğer yandan pratik uygulamalar açısından yüz yüze eğitim tercihi ağır basmaktaydı. Sınıf ortamındaki eğitimleri dikkat dağıtıcı bulanlar olduğu gibi bilgisayar ile derse erişimin yorucu olduğunu düşünen öğrenciler de bulunmaktaydı. Bu farklı yaklaşımlar, konunun standarda eriştirilmesi için geniş kapsamlı ve derinlikli araştırmalara gereksinim olduğunu göstermektedir.

Salgın döneminin etkilemediği hemen hemen hiçbir alan kalmadığı aşikârdır. İnsanlar arasındaki sosyal iletişim ve öğrencilerin ders çalışma isteği de önemli ölçüde etkilenen konulardandır. Bu konu başlığı altında fakültede yapılan duyurular ele alındığında öğrencilerin yaklaşık %41'ine eğitimlerinin programlanmasında yeri olan bu duyuruların etkili bir şekilde ulaşamadığı görülmektedir. Zaten kendisini soyutlanmış hisseden öğrencilerin de bulunduğu popülasyon göz önünde bulundurulduğunda bu oldukça yüksek bir orandır. Eğitimin dinamik bir süreç olması ve iletişimi, eğitimin verimini artıran bir aktivite olan geri bildirimlerin üniversitelerin yaklaşık dörtte birinde alınmamış olması önemli bir eksiklik olarak görünmektedir. Bu durumda her dört öğrenciden biri içinde bulunduğu, bizzat onu etkileyen bu süreç hakkında söz sahibi olamamıştır. Öte yandan öğrenciler arasındaki iletişim de tıp eğitiminde oldukça önemli bir role sahiptir. Eğitimin büyük bir kısmında akran eğitimi en az teorik ve uygulama dersler kadar yer tutmaktadır. Özellikle bu açıdan ve sosyal açıdan öğrenciler arası iletişim incelendiğinde, bunun büyük bir çoğunluk için sorun yaratmadığı ve en sık iletişim yöntemi olarak WhatsApp uygulamasının kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan her on kişiden birinin bu süreçte akranlarıyla iletişimde kalamamış olması üzerinde durulması gereken bir durumdur. Fakültelerin elektronik ortamda e-kantin olarak adlandırılabilecek bir seçeneği hazırlaması, bu ortamdaki öğrenci-öğrenci iletişiminin güvenlik koşulları ve gizlilik ilkesi gözetilerek sağlanması bir gelişme yönü olarak belirlenebilir. Öte yandan öğrencilerin eğitim elemanlarıyla sosyal iletişimini artıracak düzenlemelerin de gerekli olduğu gözlemlenmektedir.

Bütün koşullar bir arada değerlendirildiğinde ve anket katılımcılarına motivasyonlarındaki değişim sorulduğunda katılımcıların yaklaşık %90'ının kendilerini motive

edemediklerini belirtmesi uzaktan tıp eğitimi açısından oldukça önemli bir olumsuz sonuçtur. Bu konudaki diğer çalışmaların sonuçları da bu bulgumuzu teyit etmektedir (Shahrvini, 2020, 1-13). Tıbbın, teorik bilgi yükünün en fazla olduğu alanlardan biri olduğu düşünülürse bu oldukça yüksek bir orandır. Çözüm üretilmesi için eğitici kadrosunun konuyu ele alması, öğrencilerin geri bildirimlerinden hareketle düzenlemeler yapmak üzere interaktif, teknolojinin kullanıldığı yöntemler kullanması önem taşımaktadır. Bu da hem eğitici hem öğrencinin teknik anlamda beceri kazanmak üzere eğitim alması gerekliliğini getirmektedir. Eğiticilerin eğitimi müfredatında teknolojik eğitim yöntemleri ve uzaktan eğitimi etkili kılacak interaktif seçenekler vb. yapılması kendini dayatmaktadır.

Çalışmamızın örneklem büyüklüğü, küresel salgın döneminde Türkiye'deki uzaktan tıp eğitimi deneyimlerinin fotoğrafını çekmeyi amaçlayan tanımlayıcı nitelikteki bir anket çalışması için yeterli düzeydedir. Yine de sonuçları değerlendirilirken, çevrimiçi eğitimin verimliliği ve eğiticilerin deneyimleri üzerine herhangi bir inceleme yapılmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmamızın verileri, tamamen tıp öğrencilerinin bireysel görüşlerine dayanmaktadır. Eğitim bilimi üzerinden bu konu hakkında daha fazla çalışma yapılması, alana önemli katkılar sunacaktır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Uzaktan tıp eğitimin bazı avantajlı ve dezavantajlı özellikleri bulunmaktadır. Zamandan tasarruf, yer ve zaman esnekliği, teorik derslere kolay ulaşım gibi olumlu yanları katılımcılar tarafından dile getirilirken, motivasyon kaybına neden olması, sosyalleşme olanaklarını azaltması, pratik eğitimlerde büyük eksiklikler yaratması şeklinde olumsuz yanları da bulunmaktadır. Yeni veya yeniden ortaya çıkacak salgınlar ya da başka olağanüstü durumlar nedeniyle tıp eğitiminde periyodik kesintiler olması olasılığı göz önüne alındığında, tıp fakültelerinde sürdürülebilir uzaktan eğitim müfredatı geliştirmesi bir zorunluluk hâline gelmiştir. Kuşkusuz ki teknoloji burada eğitim lehine kullanılabilecek çok güçlü araçtır. Tıp eğitimcileri ve eğitim bilimcilerle yapılacak çalışmalar doğrultusunda tele-tıp, 3D Anatomi atlasları gibi yeni yöntemler kullanılarak pratik eğitimdeki eksikliklerin olabildiğince azaltılması, akademik personelin bilişim teknolojileri ile ilgili eğitimden geçirilmesi, üniversite-öğrenci arasındaki iletişimin güçlendirilmesi, her üniversitenin uzaktan eğitim alt yapısının iyileştirilerek standardın oluşturulması, öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik başarılarını korumak için her öğrenciye birer rehber eğitici (mentor) atanması, sosyal ve psikolojik konuların dikkate alınarak öğrencilerin bu açılardan da desteklenmesi için üniversitelerin öğrencilerine uzaktan danışmanlık gibi destekler sunması önemli adımlardır.

KAYNAKLAR

Alsoufi, A., Alsuyihili, A., Msherghi, A. ve ark. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on medical education: Medical students' knowledge, attitudes, and practices regarding electronic learning. PloS one, 15(11), e0242905, 1-20. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242905.

Irving, L. (1995). Falling through the net: Defining the digital divide. https://www.ntia.doc.gov/ntiahome/fallingthru.html.

Jumreornvong, O., Yang, E., Race, J., Appel, J. (2020). Telemedicine and medical education in the age of COVID-19. Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges, 95(12), 1838–1843. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003711.

O'Doherty, D., Dromey, M., Lougheed, J., Hannigan, A., Last, J., McGarth, D. (2018). Barriers and solutions to online learning in medical education – an integrative review. BMC Medical Education, 18, 130, 1–11. https://doi.org/10.1186/s12909-018-1240-0.

O'Byrne, L., Gavin, B., McNicholas, F. (2020). Medical students and COVID-19: the need for pandemic preparedness. Journal of Medical Ethics, 46, 623–626. DOI: 10.1136/medethics-2020-106353.

Shahrvini, B., Baxter, S. L., Coffey, C. S., MacDonald, B. V. Lander, L. (2020). Pre-clinical remote undergraduate medical education during the COVID-19 Pandemic: A survey study. BMC Medical Education, 21, 13, 1–13. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02445-2.

TÜİK (26.8.2021). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) kullanım araştırması. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-(ICT)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2021-37437.

Unicefturk, 5 Haziran 2020. UNICEF uyarıyor: COVID-19 salgını sırasında uzaktan eğitime erişimde eşitsizlik, küresel eğitim krizini derinleştirebilir. https://www.unicefturk.org/yazi/uzaktanegitim.

Van Dijk, J. A. G. M. (2020). Closing the digital divide. [Birleşmiş Milletler- Ekonomik ve Sosyal İlişkiler Birimi İnternet Sayfası] https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/07/Closing-the-Digital-Divide-by-Jan-A.G.M-van-Dijk-.pdf.

Woolliscroft, J. O. (2020). Innovation in response to the COVID-19 Pandemic crisis. Academic Medicine, 95(8), 1140–1142. DOI: 10.1097/ACM.0000000000003402

World Health Organization (WHO-a). (11 March 2020). Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. [Dünya Sağlık Örgütü İnternet Sayfası]. https://wwwwhoint/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-themedia-briefing-on-covid-19—11-march-2020.

World Health Organization (WHO-b). (19.11.2021). [Dünya Sağlık Örgütü İnternet Sayfası]. https://covid19.who.int/.

Uzaktan Eğitimde Bilgisayar Destekli İçerik Sunum Araçlarının Kullanılması: Eğiticiler Açısından Bir Durum Tespiti

Dr. Öğr. Üyesi Atila BOSTAN[1*], Dr. Öğr. Üyesi Hasan Umut AKIN [2]

[1]*Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Ankara Bilim Üniversitesi, Türkiye*

[2]*,Endüstri Mühendisliği Bölümü, Ankara Bilim Üniversitesi, Türkiye*

[*]*(atila.bostan@ankarabilim.edu.tr)*

ORCID: 0000-0002-8540-7605, 0000-0002-6109-3138

Özet – Dünya genelinde ani gelişen pandemi koşulları nedeni ile eğitim ortamlarında uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmesi bir mecburiyet olarak ortaya çıkmıştır. Beklenmedik bir anda ortaya çıkan zorunluluklar ile ülkemizde uygulanmak zorunda kalınan uzaktan eğitimde eğiticilerin kullandıkları bilgisayar destekli içerik sunum araçları, bu araçlara eğiticilerin hâkimiyeti bir anket aracılığı ile analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan eğiticilerin içerik sunumunda anlamlı bir çoğunlukla düz metin ve sunu araçlarını kullandıkları belirlenmiştir. Eğitimcilerin bu tespit paralelinde bilgisayarda düz metin ve sunu hazırlama konusunda eğitim almış olduğu görülmüştür. Ancak bu araçlar için eğitim almadan anılan araçları kullanan eğitimcilerin de olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda yapılan tespitler ve benzer ortamlar için eğiticilerin hazır bulunurluğunu artıracak tavsiyeler çalışma sonucu olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler – Uzaktan eğitim; Bilgisayar destekli içerik sunumu; Eğitici eğitimi; Pandemi dönemi eğitim; İçerik sunum aracı

Usage of Computer Aided Content Presentation Tools in Distance Education: A Case Study from Educators' Perspective

Abstract – Due to the global pandemic conditions, transition to distance education arose as an obligation. Practice of educational content presentation tools that are used by the educators in this unexpected circumstances in Turkey and educators' ability in using them is analyzed in this study. Majority of the survey participants indicated significant usage of plain-text and digital-presentation tools rather than animation, film and games. In parallel with this finding, it is observed that the educators have received formal education on preparing plain-text and digital-presentation contents. However, considerable number of educators were detected as being able to use the tools with no specific education on them. The results of the survey analysis alone with the advices for educator education programs are reported in the study as well.

Keywords – Distance education; Computer aided content presentation; Education of educators; Education in pandemic; Content presentation tools

1. GİRİŞ

Covid-19 pandemisinin ani ve hızlı gelişimi neticesinde, kişiler arasındaki etkileşimi ve topluluk hareketlerini en aza indirmek için eğitim ortamlarında da radikal tedbirler alınmak zorunda kalınmıştır. Zaman içerisinde tüm eğitim seviyelerinde uzaktan eğitim uygulamaları kaçınılmaz olarak kullanılmaya başlamıştır. Pandemi koşulları sosyal hayatı olduğu kadar eğitim dünyasını da yeni tecrübelere zorlamıştır.

Eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ve akademisyenler, ağırlıklı olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasını gerektiren alternatif eğitim ortamlarını kullanmak zorunda kalmışlardır. Ani gelişen bu özel durum karşısında anılan teknolojileri, ürünleri ve araçları kullanmak ve onlara uyum sağlamak hem öğrenciler ve hem de eğitimciler açısından bir kısım zorluklar ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler ve eğitimciler bir taraftan bu yeni ortam ve eğitim şekline uyum sağlamaya çalışırken diğer taraftan da daha tam hakim olamadıkları, imkanları ve zorluklarını tanımadıkları sistem üzerinde eğitim vermişlerdir.

Yakın geçmişte benzeri bulunmayan ve halen yaşamakta olduğumuz evrensel pandemi dönemi ve gelecekte oluşabilecek benzeri durumlarda eğitimin etkinlik ve sürekliliğini korumak amacı ile bu dönemde yaşanan zorlukların incelenmesi önemli yönlendirmeler sağlayacaktır. Bu dönem uygulamalarının öğrenciler ve eğitimciler açısında analizi benzeri koşullar için nasıl bir hazırlık yapılması gerektiği konusunda ipuçları sağlayacaktır. Gerek eğitim ortamları için ve gerekse öğrenci, öğretmen ve akademisyenlerin hem teknolojik, hem de pedagojik olarak hazırlık yapmadan yaşadıkları bu tecrübeden gelecek için pratik bilgiler edinmek faydalı olacaktır.

Bu çalışmada, yaşadığımız pandemi sürecinde Türkiye'deki öğretmen ve akademisyenlerin uzaktan eğitim ortamının gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olup olmadıkları, bir anket çalışması ile incelenmiş ve bu personeli yetiştiren programlarının lisans eğitimi müfredatlarının mevcut durumları vurgulanarak güncelleme önerilerinde bulunulmuştur.

Bildirinin takip eden bölümlerinde, öncelikle pandemi koşullarında öğrenci, öğretmen ve akademisyenlerin yaşadığı zorluklar konusunda literatürde yer alan bilimsel çalışmalar, özellikle öğretmen ve akademisyen yeterlilikleri açısından özetlenmiştir. Takiben, yapılan anket çalışması ve müfredat taramasının metodolojisi verilerek, çalışma bulguları okuyucular ile paylaşılmıştır. Daha sonra, çalışmada elde edilen bilgiler literatürdeki benzer çalışmalar ile karşılaştırılarak bulgularımızın anlamları tartışılmıştır. Sonuçlar bölümünde ise yapılan çalışmada anlamlı ve geçerli bulunan yargılar ve özellikle öğretmen ve akademisyen yetiştirme program müfredatlarına yönelik tavsiyeler verilmiştir.

2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Pandemi döneminde uygulanmak zorunda kalınan uzaktan eğitim ve bu eğitimin öğrenciler, öğretmenler ve akademisyenler üzerindeki etkileri bilim dünyasının dikkatini çekmiş ve bu konuda anlamlı sayıda araştırma yayınlanmıştır (Fontenelle-Tereshchuk, 2021, s 1-25; Bergdahl ve Nouri, 2020, s 1-17; Allen, Rowan ve Singh, 2020, s 233-236; Marek, Chew ve Wu, 2021, s 40-60; Hamilton, Kaufman ve Diliberti, 2020, Riva, Wiederhold ve Mantovani, 2021, s 79-85; Brady ve Pradhan, 2020, s 233-242; Senyametor, Amponsah, Nutifafa ve Edjah, 2020, s 1-19). Zhang vd. (Zhang, Wang, Yang ve Wang, 2020) yapmış oldukları çalışmada

okulların kapatılması ile meydana çıkan "neyin, nasıl öğretilmesi gerektiği belirsizliği" ne dikkati çekerek, bu gibi evde kapalı kalma durumunda eğitim başarısına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Başka bir çalışmada Petzolt (Petzold, 2020, s217-219) öğretmenlerin alışık oldukları yüz-yüze eğitimden, kısa zaman içerisinde, uzaktan eğitime geçmek zorunda kaldıklarının altını çizerek bu hızlı değişimin yarattığı sorunları vurgulamıştır. Yaşanan sorun ile birlikte önemi artan uzaktan eğitimde kullanılan farklı teknolojiler ve teknoloji seçiminin eğitim başarısına etkisi ise Darby (Darby, 2020, s 1-6) tarafından incelenmiştir. Bu çalışmada özellikle uzaktan eğitim teknolojilerinin gerekleri incelenerek, mevcut teknolojiler en kısa zamanda yeterince etkin eğitim içeriklerinin sağlanması açısından değerlendirilmiştir. Farklı bir bakış açısı ile Ruf (Ruf, 2020) yüz-yüze eğitimin askıya alınmasının uzun vadede yatacağı mali ve yönetim problemlerini incelemiştir. Pandemi döneminde farklı şekillerde uzaktan eğitim uygulamalarına katılan öğrencilerin yaşadığı problemler (Spiano, 2020) ve yükseköğretimde akademisyenlerin yaşadığı problemler (Ruf, 2020) farklı çalışmalara konu olmuş, araştırmacılar bu problemlerin öğrenme ve eğitim üzerine muhtemel etkilerini yorumlamışlardır.

Eğitim içerik ve araçlarının pandemi gereklerine uyarlanması, bu ortamlarda verilecek eğitimin başarısı için öğrenci ve öğretmenlerde bir takım değişiklikleri gerekli kılmıştır. Bu değişimlerin öğrenci ve öğretmenlerdeki psikolojik etkileri de önemli bir araştırma konusu olmuştur (Cao, Fang, Hou vd, 2020; Ghebreyesus, 2020; Weissman, 2020, s 10-12). Ayrıca Lieber (Lieber, 2020) çocukların akran ve öğretmenlerle sağlıklı ilişki kurmasının ailelerin okul eğitiminden beklediği önemli bir özellik olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada özellikle öğrencilerin akran etkileşimi ile kazandıkları veya pekiştirdikleri öğrenmeler vurgulanmıştır. Ebeveynler açısından pandemi dönemi eğitim uygulamalarını inceleyen başka bir çalışmada (Tanrıkulu, 2020, s 78-120) Fontenelle-Tereshchuck'un diğer tespitlerinin yanında ebeveynlerin öğretmenlerin dijital ortam ve içerikleri kullanma ve hâkimiyetlerini yetersiz olarak değerlendirmesi bu çalışmanın amaçları açısından özellikle önemlidir.

Pandemi döneminde Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamaları üzerinde yapılan önemli miktarda bilimsel çalışma da literatürde yer almaktadır. Tarafımızca ulaşılabilen çalışmaları aşağıdaki dört sınıfta gruplamak mümkündür.

- Kullanılan uzaktan eğitim sistemleri (Dikmen ve Bahçeci, 2020, s 78-98; Kaçan ve Gelen, 2020, s 1-21; Özdoğan, ve Berkant , 2020, s 13-43)
- Uzaktan eğitimi uygulayan öğretmenlerin değerlendirmeleri (Kaçan ve Gelen, 2020, s 1-21; Hebebci, Bertiz ve Alan, 2020, s 267-282; Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020, s 787-809; Demir ve Özdaş, 2020, s 273-292; Keskin ve Özer, 2020, s 59-67)
- Uzaktan eğitim alan öğrencilerin değerlendirmeleri (Hebebci, Bertiz ve Alan, 2020, s 267-282; Serçemeli ve Kurnaz, 2020, s 40-53; Keskin ve Özer, 2020, s 59-67; Karadağ ve Yücel, 2020, s 181-192)
- Uzaktan eğitime genel bakış veya kısıtlı bir grubun görüşleri (Can, 2020, s 11-53; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu vd., 2020, s 220-2412; Kürtüncü ve Kurt, 2020, s 66-77; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020, s 1262-1274; Başaran, Doğan, Karaoğlu vd, 2020, s 368-397)

İncelenen çalışmalar içerisinde bulgularının bu araştırmanın amaçları ile ilişkili olması açılarından ele alındığında; mevcut ve erişilebilen uzaktan eğitim içeriklerinin yetersiz olduğunu veya uygun olmadığını belirten (Can, 2020, s 11-53; Tanrıkulu, 2020, s 78-120) ile uzaktan eğitim için öğretmen beceri eksikliklerini raporlayan (Hebebci, Bertiz ve Alan, 2020, s 267-282; Can, 2020, s 11-53; Bakioğlu ve Çevik, 2020) dikkati çekmektedir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu çalışmada veriler bir anket uygulaması ile, rastlantısal olmayan, araştırmacılar tarafından erişilebilen farklı seviyelerde öğretmenlik yapanlar ve akademisyenlerden elde dilmiştir. Hazırlanan anket geçerlilik ve güvenirlik testlerini takiben katılımcılara farklı elektronik ortamlar üzerinden iletilmiştir. Anket uygulaması ve uygulama yöntemi Ankara Bilim Üniversitesi, Etik Kurulunca incelenmiş ve bu kurulun 19.08.2021 tarih ve 6 numaralı kararı ile uygulanması etik açıdan uygun bulunmuştur.

Uygulanan anketten elde edilen veriler, istatistiksel yöntemlerle analiz edilerek, alandaki diğer çalışmalarla karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

3.1. Veri Toplama Aracı (Anket)

Katılımcı değerlendirmelerini toplamak amacı ile geliştirilen anket uygulaması toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan dört tanesi katılımcı demografik bilgisi toplamaya sekiz adedi ise katılımcının uzaktan eğitim ortamını kullanma ve uzaktan eğitim için eğitim içeriği düzenleyebilme yeteneklerine yöneliktir. Katılımcılar içerisinde uzaktan eğitim uygulaması yapmamış olanların da var olabileceği düşüncesi ile anket formunda bu tür katılımcıların sekizinci soru ve daha sonrasını yanıtlamaması istenmiştir.

Anket sorularında demografik veri olarak;

- Katılımcı yaşı 20-60 yıl arasında 10'ar yıllık dilimler halinde
- Eğitimci olarak çalıştığı süre 1-21(üstü) yıl arasında 10'ar yıllık dilimlerle
- Eğitimci olarak çalıştığı seviye okul öncesi, ilkokul, orta okul, lise ve üniversite seçenekleri ile
- Cinsiyet bilgisi erkek, kadın, belirtmek-istemiyorum seçenekleri ile

toplanmıştır. Uzaktan eğitim uygulamasına katılmak, uzaktan eğitimde kullanılan içerik türleri, bu amaçla içerik hazırlama ve uzaktan eğitimde kullanılan öğrenci değerlendirme yöntem verileri ise;

- 2020-2021 Sonbahar veya İlkbahar döneminde uzaktan ders verip vermediği evet, hayır seçenekleri ile
- Bilgisayar kullanımı konusunda eğitim alıp almadığı evet, hayır seçenekleri ile
- Düz metin, sunu, animasyon, film, etkileşimli oyun ortamlarında içerik hazırlayabilme yeteneği evet, hayır seçenekleri ile
- Düz metin, sunu, animasyon, film, etkileşimli oyun ortamlarında içerik hazırlama için eğitim alıp almadıkları evet, hayır seçenekleri ile
- Uzaktan eğitim uygulamasının haftalık ders saati ve katılan öğrenci miktarları serbest metin olarak

- Uzaktan eğitim uygulamasında bilgisayarda hazırlanmış veya hazır içerik kullanıp kullanmadığı evet, hayır seçenekleri ile
- Bilgisayarda hazırlanmış eğitim içeriği kullanıldı ise bunların düz metin, sunu, animasyon, film, etkileşimli oyun içerik tiplerine dağılım yüzde oranları düz metin olarak
  - Kullanılan bilgisayarda hazırlanmış içeriklerin düz metin, sunu, animasyon, film, etkileşimli oyun bazında ne kadarının kendileri tarafından hazırlandığı/değiştirildiği ve ne kadarının alındığı gibi (hazır) kullanıldığı bilgisi yüzde oran olarak toplanmıştır.

3.2. Geçerlilik ve Güvenirlik İncelemesi

Geçerlilik ölçümü amacı ile, hazırlanan anket uygulaması üç farklı kişi tarafından incelenerek, soruların, ifadelerin anlam ve netlikleri konusunda %97 örtüşme olduğu tespit edilmiştir.

Anket uygulamasının güvenirliği için Cronbah-Alpha testi sonucu 0.9457 olarak elde edilmiş ve güvenirlik seviyesinin yeterli olduğu değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu araştırma için geliştirilen anket doldurulması amacı ile katılımcılara elektronik ortamda iletilmiştir. İnternet bağlantı adresi olarak gönderilen anket uygulamasına toplam 89 katılımcı yanıt vermiştir. Katılımcıların demografik özelliklere dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklere Dağılımı

Özellik	Seçim	Miktar
Cinsiyet	Kadın	75
	Erkek	10
	Belirtmek İstemiyorum	1
	Boş	3
Yaş	20-29	1
	30-39	9
	40-49	28
	50-59	48
	Belirtmek İstemiyorum	2
	Boş	1
Eğitimci olarak çalışılan yıl	1-10 yıl	7
	11-20 yıl	16
	21 yıl üstü	66
	Boş	0
Eğitimci olarak çalışılan seviye	Okul Öncesi	5
	İlkokul	41
	Orta Okul	26
	Lise	8
	Üniversite	8
	Boş	1

Tablo1'in incelemesinden de görüleceği gibi, katılımcılarımızın çoğunluğunu 21 yılın üzerinde eğitim tecrübesi olan ilkokul ve ortaokul öğretmeni kadınlar oluşturmaktadır. Her ne kadar anket katılımcıları rastlantısal olmayan ve erişilebilen eğitimcilerden oluşsa da, bu durumun ülkemizdeki ilkokul ve ortaokul öğretmeni genel karakteristikleri ile örtüştüğü söylenebilir.

Ankete katılan eğitimcilerin %64'ü (57 kişi) bilgisayar kullanımı konusunda formal bir eğitim aldığını belirtirken, %34'ü bu konuda bir eğitim almadığını belirtmiştir. Katılımcıların bilgisayar kullanma eğitimi alma durumları Şekil 1'de grafik olarak gösterilmiştir.

Şekil 1.

Bilgisayar kullanım eğitimi alma durumu

Bilgisayar destekli uzaktan eğitim uygulamalarında içerik sunumunda kullanılan temel teknolojiler bu çalışmada Düz metin, Sunu, Animasyon, Film ve Oyun olmak üzere beşe ayrılmıştır. Katılımcıların bu içerik sunuma araçlarının hangilerinde eğitim aldığını belirten miktarlar Tablo 2'de ve bu miktarların grafik olarak gösterimi Şekil 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

İçerik sunum araçlarına göre katılımcıların eğitim alma durumu

Ortam	Eğitim	
	Aldım	Almadım
Düz metin	54	25
Sunu (görsel, ppt v.b.)	43	31
Animasyon (etkileşimli veya değil)	10	45
Film (kısa film, klip v.b.)	5	46
Oyun (bireysel veya grup oyunu	8	45

Şekil 2.

İçerik sunum araçlarına göre katılımcıların eğitim Alma durumu.

Tablo 2 ve Şekil 2'de görüldüğü gibi ankete katılan eğitimcilerin büyük bölümü bilgisayarda düz metin ve sunu hazırlama konularında eğitim aldıklarını belirtirken, animasyon, film ve oyun araçları için eğitim alma durumu göreceli olarak oldukça düşüktür.

Eğitim alma durumundan bağımsız olarak, belirtilen bilgisayar destekli ortamlardan hangilerinde eğitim içeriği hazırlayabilecekleri sorusuna katılımcılar tarafından verilen yanıtlar Tablo 3'te ve bu yanıtların grafik gösterimi Şekil 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Ortama göre eğitim içeriği hazırlayabilme durumu

Ortam	**Eğitim İçeriği**	
	Hazırlarım	**Hazırlayamam**
Düz metin	84	2
Sunu (görsel, ppt v.b.)	71	9
Animasyon (etkileşimli veya değil)	24	29
Film (kısa film, klip v.b.)	20	28
Oyun (bireysel veya grup oyunu)	19	27

Şekil 3.

Ortama göre eğitim içeriği hazırlayabilme durumu

Tablo 3 verileri ve Şekil 3'teki grafikte gösterildiği gibi düz metin ve sunu ortamlarında eğitim içeriği hazırlayabilme becerisi oldukça yüksek olmasına rağmen, animasyon, film ve oyun ortamlarında içerik hazırlama becerisi anlamlı şekilde düşük görünmektedir. İçerik hazırlayabilme becerilerinin Tablo 2 ve Şekil 2'de verilen bu ortamlar için eğitim alma durumları ile karşılaştırması ise; ilgili eğitimi almamış olmasına rağmen, kişisel ilgi ile bu ortamlarda içerik hazırlama becerisi kazanmış eğitimcilerin olduğuna işaret etmektedir.

Anketten katılan eğitimcilerin %96,5'i 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim uygulamalarına katılmış eğitimcilerdir. Bu eğitimcilerin ağırlıklı olarak haftada 30 saat uzaktan eğitim dersi ile ilkokul öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Ancak haftada 45 saate kadar ders veren eğitimcilerin de olduğu tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitim yapan eğitimcilerin bilgisayar destekli içerik sunum araçlarını ne oranda kullandıkları sorusuna alınan yanıtlar Şekil 4'te sunulan grafiklerde verilmiştir.

Tablo 4.

Bilgisayar destekli içerik sunum araçlarının uzaktan eğitimde kullanılma oranları

Araç	%10`a kadar	%20`ye kadar	%30`a kadar	%40`a kadar	%50`ye kadar	%60`a kadar	%70`e kadar	%70`den daha çok
Düz metin	18	11	10	12	6	1	4	8
Sunu (görsel, ppt v.b.)	5	10	19	16	4	1	4	21
Animasyon (etkileşimli/değil)	10	12	22	9	1	1	3	5
Film (kısa film, klip v.b.)	18	16	13	5	3	1	3	4
Oyun (bireysel/ grup oyunu	22	8	6	10	1	1	3	5

Şekil 4.

Bilgisayar destekli içerik sunum araçlarının uzaktan eğitimde kullanılma oranları

m n top klı kullanım toplamları ise Tablo 5'te rakam ve Şekil 5'grafik olarak verilmiştir.

Tablo 5.

İçerik sunum araçları ağırlıklı kullanım toplamları

Araç	**Ağırlıklı kullanım toplamı**
Düz metin	2500
Sunu (görsel, ppt v.b.)	3785
Animasyon (etkileşimli/değil)	2105
Film (kısa film, klip v.b.)	1850
Oyun (bireysel/ grup oyunu	1705

Şekil 5.

İçerik sunum araçları ağırlıklı kullanım toplamları

Tablo 5 ve Şekil 5'ten de görüldüğü üzere yapılan anket sonuçlarına göre 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitimde eğitim içerik sunum ortamı olarak sunu kullanımı açık ara ile diğerlerinden daha çok tercih edilmiştir. Daha sonra sırası ile düz metin, animasyon, film ve oyun ortamlarının kullanıldığı görülmüştür.

Katılımcılara uzaktan eğitimde kullandıkları bilgisayar destekli içeriklerin ne kadarını kendilerinin hazırladığı/değiştirdiği ve ne kadarını kaynağından aldıkları gibi hazır kullandıkları da sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtların seçeneklere dağılımı Tablo 6'da bu değerlerin grafik görünümü ise Şekil 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Eğitim içeriği hazırlama durumu

Kullanım	%10`a kadar	%20`ye kadar	%30`a kadar	%40`a kadar	%50`ye kadar	%60`a kadar	%70`e kadar	%70`den çok
Kendim hazırladım/değiştirdim	17	10	16	3	4	2	5	10
Kaynağından aldığım gibi değiştirmeden kullandım	11	17	16	3	5	1	6	16

Şekil 6.

Eğitim içeriği hazırlama durumu

Uzaktan eğitim içeriklerinin eğitimcilerin kendisi tarafından hazırlanması veya kaynağından alındığı gibi kullanılması sorusuna katılımcı yatlarının ağırlıklı toplam değerleri Tablo 7'de, bu değerlerin grafik gösterimi ise Şekil 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

İçerik hazırlama ağırlıklı toplamı

Kullanım	Ağırlıklı toplam
Kendim hazırladım/değiştirdim	2490
Kaynağından aldığım gibi değiştirmeden kullandım	3140

Şekil 7.

İçerik hazırlama ağırlıklı toplamı

Tablo 7 ve Şekil 7'de görüldüğü gibi, ankete katılan eğitimciler eğitim içeriklerini çoğunlukla değiştirmeden, kaynağından aldıkları gibi kullanmayı tercih etmişlerdir.

5. DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Dünya genelinde ani gelişen pandemi koşulları nedeni ile eğitim ortamlarında uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmesi bir mecburiyet olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim altyapılarının hazır bulunurluğu nispetinde ülkelerin ani gelişen bu duruma ayak uydurması daha rahat olmuştur. Özellikle bilgisayar destekli, uzaktan eğitim uygulamaları için vazgeçilmez olan İnternet altyapısı ve bilgisayar/tablet v.b donanım miktar ve yaygınlığı bu tür uzaktan eğitimi oldukça kolaylaştırmıştır.

Bilgisayar destekli uzaktan eğitim için teknolojik altyapı ve donanım erişilebilirliğinin yanında bu tür eğitim için tasarlanmış eğitim içeriklerinin önemi de yadsınamaz. Zira teknolojik altyapı ve donanım yeterli seviyede bulunsa dahi bu ortam için uyarlanmış eğitim içeriklerinin bulunmaması başarılı bir öğrenmenin önünde önemli bir engeldir. İçeriğin ortamla uyumlu olmaması veya kullanıldığı ortam için geliştirilmemiş olması gerek öğrenenlerde ve gerekse eğiticilerde motivasyon ve dikkat düşüklüğünden başlayarak karmaşık öğrenme problemlerine yol açabilmektedir.

Beklenmedik bir anda ortaya çıkan zorunluluklar ile ülkemizde uygulanmak zorunda kalınan uzaktan eğitimde eğiticilerin kullandıkları içerik sunum araçları, bu araçlara eğiticilerin hâkimiyeti bu araştırma çalışması ile analiz edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın kısıtlamaları içerisinde kalmak koşulu ile, çalışmaya katılan eğitimcilerin çoğunlukla şekil, resim ve metni beraber kullanmaya imkan veren ve içeriğin belirli bir sıra ile takip edilmesini sağlayan sunu türünü kullandıkları belirlenmiştir. Uzaktan eğitimde kullanılan bilgisayar destekli içerik sunum araçlarından düz metin türü ise ikinci olarak en çok kullanılan araç olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer içerik sunum araçları ise kullanım miktarlarına göre, animasyon, film ve oyun olarak sıralanmaktadır. Ancak sunu ve düz metin diğer araçlardan fark edilir ölçüde çok

ve yoğun kullanılmıştır. Bu durumun uzaktan eğitimin beklenmedik bir anda uygulanmak zorunda kalınması ile, klasik sınıf ortamındaki eğitimin bilgisayar destekli uzaktan eğitim uygulamalarına doğrudan aktarılmasının doğal sonucu olduğu değerlendirilmektedir. Zira sınıf içi eğitimde düz metin ve sunuların sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir. Hatta hazır bulunurluğu artırmak için eğitim içeriği hazırlayan firma ve/veya kişilerce basılı içeriklerin sunu desteği de eğitimcilere bir kolaylık olarak sunulmaktadır.

Eğitim içeriklerinin sunum şekli ve sunum ortamlarının öğrencilerin genel ihtiyaçları doğrultusunda özelleştirilmesi ve bunlara uyarlanması eğiticilere düşen bir görevdir. Uzaktan eğitim gibi eğitici-öğrenci etkileşiminin daha da azaldığı ortamlarda bu ihtiyaç daha da önem kazanmaktadır. Başka bir ifade ile eğitimcinin hitap ettiği öğrenci grubunun ihtiyaçları ve eğitim ortamının gerekleri doğrultusunda içerik ve içerik sunum araçlarını özelleştirmesi başarılı bir öğrenme için gereklidir. Tek bir tasarımın tüm öğrenci grupları ve eğitim ortamları için uygun olması beklenmemelidir.

Yapılan araştırma tespitlerine göre, eğiticilerin ortam kullanımlarına paralel olarak bilgisayarda düz metin ve sunu hazırlama konularında ağırlıklı olarak eğitim aldıkları görülmüştür. Ancak bilgisayar destekli eğitimde, özellikle kendi kendine öğrenme boyutunda, etkin olarak kullanılabilecek animasyon, film ve oyun ortamları için eğiticilerde eğitim eksikliği olduğu görülmüştür. Büyük ihtimalle bu beceri eksikliğine dayalı olarak bu tür ortamlar için eğitim içerikleri de göreceli olarak daha az hazırlanmakta ve paylaşılmaktadır.

Araştırmamızda dikkati çeken bir diğer tespit ise bilgisayar destekli içerik sunum araçlarının eğitim alınmadan da eğiticiler tarafından kullanıldığı olmuştur. Bu araçları kullandığını belirten eğitici sayısı, her bir araç için ayrı ayrı olmak üzere, eğitim aldığını belirtenlerden daha çoktur. Bu da eğiticilerin kendi özel ilgi ve çabaları ile bu araçları kullanmayı öğrendiklerine işaret etmektedir.

Diğer taraftan, uzaktan eğitimde kullanılan eğitim içeriklerinin önemli miktarının eğiticilerin kendileri tarafından hazırlanmadığı veya değiştirilmediği, çoğunlukla başka kaynaklardan alınarak olduğu gibi kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum ani gelişen pandemi koşulları ile açıklanabilir olmasına karşılık, ilgili eğitimi almış eğiticiler tarafından uygun ekleme, çıkarma, güncelleme ve değişikliklerin yapılarak içeriklerin kullanılmasının daha faydalı olacağı bir gerçektir.

Sonuç olarak bu anket çalışması ile, belirtilen çalışma kısıtlamalarıyla sınırlı olarak, pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitimde eğiticiler tarafından bilgisayar destekli içerik sunun ortamlarının kullanımı konusunda aşağıdaki tespitler yapılmıştır;

- Düz metin ve sunu diğer içerik sunum araçlarına göre daha çok ve yoğun kullanılmıştır.
- Diğer içerik sunum araçları kullanım miktarına göre animasyon, film ve oyun olarak sıralanmaktadır.
- Eğiticilerin anlamlı miktarı bilgisayarda düz metin ve sunu araçlarının kullanımı konusunda eğitim almıştır.
- Animasyon, film ve oyun araçları için eğitim içeriği düzenleyebilecek eğitici miktarı hissedilir şekilde azdır.

- Pandemi döneminde eğiticiler erişebildikleri eğitim içeriklerini çoğunlukla değiştirmeden olduğu gibi kullanmışlardır.

Araştırma bulguları ile yapılan bu tespitler ışığında gelecekte farklı ve yaygın uygulamaları ile karşılaşmamız kuvvetle muhtemel olan uzaktan eğitim gereklerine eğiticilerin daha hazır bulunması açısından aşağıdaki tavsiyelerin dikkate alınması uygun olacaktır;

- Eğitici/öğretmen lisans eğitimlerinde yer alan materyal geliştirme ve tasarım ders içeriklerinin bilgisayar destekli içerik sunum araçlarının hepsini kapsayacak şekilde genişletilmesi.
- Eğiticilerin bilgisayar destekli uzaktan eğitim ortamlarının gerekleri ve bu ortamların öğrenme ihtiyaçları konusunda bilgilendirilmesi.
- Bilgisayar destekli, içerik sunum araçları için eğitim içeriği hazırlama pratiğinin eğiticilere kazandırılması.
- Bilgisayar destekli içerik sunum araçları için hazırlanmış eğitim içeriklerinin farklı eğitim seviyelerine hitap edecek şekilde güvenli paylaşımı

ÇALIŞMA KISITLARI

Bu çalışmaya erişim problemi ve zaman kısıtları gereği Ankara'da görev yapan eğitimciler/ akademisyenler katılımcı olarak katkı sağlamıştır.

Anket uygulaması katılımcıların bilgisayar/tablet veya akıllı cep telefonu kullanmasını gerektirmektedir. Katılım daveti e-posta ve/veya WhatsApp uygulaması kullanan kişilerle de sınırlıdır.

Dolayısı ile çalışma sonuçlarının genellenmesi belirtilen açılardan problemlidir.

KAYNAKLAR

Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). 'Homeschooling'and the COVID-19 Crisis: The Insights of Parents on Curriculum and Remote Learning. Interchange, 1-25.

Bergdahl ve Nouri, (2020). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. Technology, Knowledge and Learning, 1-17.

Allen, Rowan, ve Singh, (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19, 233-236.

Marek, Chew ve Wu, (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. International Journal of Distance Education Technologies (IJDET), 19(1), 40-60.

Hamilton, Kaufman ve Diliberti, M. (2020). Teaching and Leading through a Pandemic: Key Findings from the American Educator Panels Spring 2020 COVID-19 Surveys. Data Note: Insights from the American Educator Panels. Research Report. RR-A168-2. RAND Corporation.

Riva, Wiederhold ve Mantovani, (2021). Surviving COVID-19: The Neuroscience of Smart Working and Distance Learning. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 24(2), 79-85.

Brady ve Pradhan, D. (2020). Learning without borders: asynchronous and distance learning in the age of COVID-19 and beyond. ATS scholar, 1(3), 233-242.

Senyametor, Amponsah, Nutifafa ve Edjah, (2020). Predictability of instructional quality on teacher effectiveness in the preparation of teachers at the College of Distance education University of Cape Coast. Journal of Education and Practice, 4(2), 1-19.

Zhang, Wang, Yang ve Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak.

Petzold, (2020). Letter to the Editor: Resources and recommendations for a quick transition to online instruction in physiology. Advances in physiology education, 44(2), 217-219.

Darby, (2020). low-tech, time-saving ways to teach online during covid-19. Chronicle of Higher Education. Retrieved from https://www. chronicle. com/article/5-Low-Tech-Time-Saving-Ways/248519, s 1-6.

Ruf, (2020). Report: Pandemic may put financial, enrollment strain on colleges. Diverse: Issues in Higher Education, 37(4), 7.

Supiano, (2020). How to help students keep learning through a disruption. The Chronicle of Higher Education. https://www.chronicle.com/article/How-to-Help- Students-Keep/248269

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. Psychiatry research, 287, 112934.

Ghebreyesus, (2020). Psychiatrists Beware! The impact of COVID-19 and pandemics on mental health. Psychiatric Times, 37(3). https://www.psychiatrictimes. com/psychiatrists-beware-impact-coronavirus-pandemics -mental-health

Weissman, (2020). It's a different world. Diverse Issues in Higher Education, 37(4), 10–12.

Lieber, (2020). Colleges won't refund tuition. Autumn may force a reckoning. The New York Times. https://www.nytimes.com/2020/05/01/your-money/ college-tuition- refunds-coronavirus.html

Tanrıkulu, (2021). Barriers Encountered by Turkish Teachers in the Use of Digital Environment and Content in the Distance Education Process. Journal of Language Education and Research, 7(1), 78-120.

Dikmen ve Bahçeci, (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. Turkish Journal of Educational Studies, 7(2), 78-98.

Kaçan ve Gelen, (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. Uluslararası eğitim bilim ve teknoloji dergisi, 6(1), 1-21.

Özdoğan ve Berkant, (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 13-43.

Hebebci, Bertiz ve Alan, (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. International Journal of Technology in Education and Science, 4(4), 267-282.

Durak, Çankaya ve İzmirli, (2020). Examining the Turkish universities' distance education systems during the COVID-19 pandemic. Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 14(1), 787-809.

Demir ve Özdaş, (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 273-292.

Bakioğlu ve Çevik, (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. Electronic Turkish Studies, 15(4).

Serçemeli ve Kurnaz, (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakiş Açilari Üzerine Bir Araştirma. Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi, 4(1), 40-53.

Keskin ve Özer, (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2), 59-67.

Karadağ ve Yücel, (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. Yükseköğretim Dergisi, 10(2), 181-192.

Can, (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(2), 11-53.

Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (19), 220-241.

Kürtüncü ve Kurt, (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadiklari sorunlar. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(5), 66-77.

Karatepe, Küçükgençay ve Peker, (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. Journal of social and humanities sciences research, 7(53), 1262-1274.

Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, (2020). Koronavirüs (Covıd-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 368-397.

Bir Vakıf Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğretim Elemanlarının Zorunlu Uzaktan Eğitim Sürecinin Gerekleri Konusunda Farkındalıklarının Değerlendirilmesi

Pınar BOSTAN[1*], Didem ELİTEZ [2] ve Nilgün SARP [3]

[1]*İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi*

[*]*(pinar.bostan@bilgi.edu.tr)*

ORCID, 0000-0001-5312-083X, 0000-0002-6714-4848, 0000-0002-1024-3685

Özet -

Giriş ve Amaç: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yönetim kurulu kararınca, 2020-2021 Güz döneminin zorunlu uzaktan eğitim şeklinde yürütülmüştür. Bu çerçevede fakülte bünyesinde uzaktan eğitimin gerekleri ve araçları konusunda bir eğitim programı gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, programın başında uygulanan online anket ile, öğretim elemanlarının zorunlu uzaktan eğitim sürecinin gerekleri ve araçları konusunda farkındalıklarının değerlendirilmesidir.

Method: Fakülte bünyesindeki 23 kadrolu öğretim üyesinden 16'sının, 9 araştırma görevlisinden 8'inin katıldığı oturumda online anket uygulanmıştır. Ankette yer alan demografik verilerle ilgili sorularla birlikte, zorunlu uzaktan eğitim sürecinde, uzaktan eğitime uygun öğretim tasarımı, ders materyali, ölçme değerlendirme ve etkileşim araçlarının kullanılıp kullanılmadığına ve konuyla ilgili farkındalıklarına dair sorular yöneltildi.

Bulgular: Ankete katılan toplam 24 öğretim elemanının, 2 si profesör, 4 doçent, 7'si doktor öğretim üyesi, 3'ü doktoralı öğretim elemanı, 8'i araştırma görevlisi idi. Yaş median değeri 39 (31-54) idi. 18 kişi (%75), pandemi nedeniyle geçiş yapmak zorunda kaldığımız zorunlu uzaktan eğitim süreci öncesinde hiç online ders vermediğini; 8 (%33) kişi üniversitenin öğrenme yönetim sistemini (Blackboard) aktif olarak kullanmadığını; 9 (%37) kişi uzaktan eğitim ile ilgili herhangi bir bilgisinin olmadığını bildirdi. Yalnızca 3 kişi (%12) "vermekte olduğunuz ders/derslerinizin uzaktan eğitime uygun olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna "kesinlikle evet" cevabını verdi ve sadece bu 3 kişi, (1 saatlik) senkron dersinin sadece 15-20 dakikasını yeni konu anlatımına ayırdığını ve asenkron ders materyali hazırladığını bildirdi. 5 kişi (%21) tüm dersleri için uzaktan eğitime uygun öğretim tasarımı kullanabildiğini iletti. Ankete katılan tüm öğretim elamanları, ölçme değerlendirme yöntemi olarak vize-final sınavı uyguladıklarını bildirdi. 16 kişi sınav dışı değerlendirme de yaptığını ve bu değerlendirme için "Dereceli Puanlama Anahtarı/Rubric" kullandığını söyledi ancak yarısı (n=8) rubric hazırlamak konusunda kendini yeterli hissediyordu. 7 kişi ders içeriğini hazırlarken PowerPoint dışında herhangi başka bir araç kullanmıyordu. 12 kişi senkron dersleri sırasında yeni herhangi bir etkileşim aracı kullanmıyordu.

Sonuç: Pandemi nedeniyle yaşanan zorunlu uzaktan eğitim sürecinde, öğretim elemanlarının bir kısmı, uzaktan eğitimin pek çok açıdan yüz yüze eğitimden farklı olması gereği konusunda farkındalığa sahip değildi. Bu durum, eğitim sistemimizde uzaktan eğitim ihtiyacının ve öneminin arttığı bir dönemde, öğretim elemanlarının bilgilerinin ve yetkinliklerinin arttırılmasına yönelik daha fazla ve zorunlu eğitimlere ihtiyaç duyulduğu yönünde yorumlandı.

Anahtar Kelimeler – Zorunlu Uzaktan Eğitim, Öğretim Tasarımı, Sağlık Bilimleri

Awareness of the Requirements of the Compulsory Distance Education Process at a Faculty of Health Sciences in a Foundation University

Abstract

Introduction and Aim: Following the decision of University Board to offer compulsory distance education during the 2020-2021 Fall semester, a training program on the distance education requirements and tools was conducted. The online questionnaire administered at the start of the program was used to assess instructors' awareness of the requirements and tools associated with distance education.

Method: 16 of the faculty's 23 permanent faculty members; In an online survey conducted during a session attended by eight of the nine research assistants, questions were asked about whether distance education-appropriate instructional design, course materials, measurement-evaluation, and interaction tools were used in the compulsory distance education process, as well as demographic data and their level of familiarity with the subject.

Results: Two professors, four associate professors, seven doctoral lecturers, three lecturers with doctorate degrees, and eight research assistants participated in the survey. The median age was 39 years old (31-54). 18 people (75 percent) stated that they had never taught online lessons prior to the university's mandatory distance education process, which we were forced to implement due to the pandemic; 8 people (33 percent) stated that they do not actively use the university's learning management system (Blackboard); and 9 people (37 percent) stated that they had no knowledge of distance education. Only three individuals (12%) responded "Absolutely yes" to the question "Do you believe the course(s) you are teaching are suitable for distance education?" and only these three individuals reported that only 15-20 minutes of the one-hour synchronous course were devoted to new subject lectures and prepared asynchronous course material. 5 respondents (21%) indicated that they could use a distance education-compatible instructional design for all of their courses. All teaching staff who responded to the survey indicated that they used the midterm-final exam as a method of assessment and evaluation. 16 respondents indicated that they also conducted non-exam assessments and used a "Graduation Key/Rubric" for this purpose, but only half (n=8) felt competent in developing rubrics. While preparing the course content, seven individuals used only PowerPoint. During synchronous lessons, 12 participants did not use any new interaction tool.

Conclusion: During the pandemic-related compulsory distance education process, some instructors were unaware of the numerous ways in which distance education differs from face-to-face education. This situation was interpreted as a requirement for an increasing number of mandatory trainings to improve the instructors' knowledge and competencies at a time when the need for and importance of distance education increased in our educational system.

Keywords – compulsory distance education, Teaching Design, Health Sciences

1. GİRİŞ

COVID-19 hastalığı 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir [1]. Böyle bir sürecin başlaması ve uzaması, uzaktan eğitime yeterince hazırlığı olmayan üniversiteler açısından eğitimin aksaması riskini oluşturmuştur ancak pandeminin neden olduğu genel kriz, özellikle sözde acil durum söz konusu olduğunda, yüksek öğretimde uzaktan öğretimin geliştirilmesi açısından da bir fırsat sunmuştur.

Yapılan birçok çalışma ve uzmanlarca sunulan ortak görüşe göre, yüksek öğretimde, normale dönüş sonrasında hiçbir şey daha kötü olmayacaktır ayrıca eğitim yöneticilerinin, kurumların karşılaştığı zorluklar, genel bakışa göre, belirgin olmayan öğrenme fırsatları, yeniliğe ve yeniliğe karşı bir açıklık olduğunu ortaya koymaktadır (2).

Bu çerçevede Türkiye'de üniversitelerin uzaktan eğitim kapasiteleri, pandemi sürecine ilişkin gerçekçi bir durum tespitinin yapılması hem yükseköğretim sistemine ve hem de uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülerek birçok çalışma planlanmıştır. 11 Mart 2020 tarihinde ülkemizde tanı konulan ilk hastanın bildirilmesinin ardından [3], 23.3.2020 tarihinde YÖK kararı ile ülkemizdeki uzaktan eğitim kapasitesine sahip üniversitelerde "zorunlu uzaktan eğitim süreci" başlatılmıştır [4].

Zorunlu Uzaktan eğitim sürecinin başlaması ile birlikte, özellikle çevrimiçi öğrenme altyapısına sahip olmayan birçok kampüs, mevcut sınırlamalar arasında çevrimiçi ders vermek zorunda kalmıştır. Örneğin, Endonezya Hristiyan Üniversitesi, Covid-19 Pandemisi sırasında sosyal medyayı kullanarak uzaktan eğitimin etkinliğini analiz ettiği çalışmada, sosyal medyanın uzaktan öğrenmenin sadece teorik ve teorik pratik dersler için etkili olduğu ancak uygulamalı derslerde ve sosyal medyayı kullanan uzaktan alan dersleri açısından daha az etkili olduğunu saptamıştır (5).

Bosna Hersek Federasyonu Tuzla Üniversitesi Türkoloji Bölümü'nde yapılan nitel çalışmada, 12 açık uçlu sorudan oluşan bir anket kullanılmış ve daha sonra geleneksel içerik analizi yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların yaklaşık %90'ının uzaktan eğitime karşı olduğu ve yüz yüze eğitimin daha yararlı olduğu sonucuna varılmıştır (6).

Sağlık Bilimleri Fakültesi bünyesinde yürütülen zorunlu uzaktan eğitim sürecinde, çevrimiçi derslerle istenen yetkinliklere ulaşılamayacağı düşünülen dersler, öncelikle uygulamalı dersler ve stajlar olmuştur. Vaka örnekleri, videolar, öğrencilerin bir önceki dönemde yaptıkları saha çalışmalarında deneyimledikleri, literatürden olgu raporları, meslek derneklerinden konuk çağırmak yoluyla gerçekleştirilen klinik sohbetler sayesinde bu dersler çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Ancak, bilişsel becerilerine destek olan bu çabalar, mesleki becerilerin diğer iki komponenti olan fiziksel ve duyusal becerilerinin gelişmesine katkı sunamamıştır. Nitekim Virtual Human Factory, Mix Reality, Second Life gibi simülasyon programları çok nadir üniversitede erişebilir durumdadır.

2019-2020 Bahar dönemi zorunlu uzaktan eğitim sürecinde, daha önce hiç online ders vermemiş, uzaktan eğitimin gereklerini kavramsal olarak bile bilmeyen çoğu eğitmen, çevrimiçi ders vermek durumunda kalmış ve çoğunlukla yüzyüze öğretimde alışık olduğu şekilde, mevcut ders notu ve slaytlarıyla senkron derslerini gerçekleştirmiştir. Senkron derslerin mümkünse bir saati aşmaması gerektiği bilgisine istinaden, ders not ve içeriğin kısaltan eğitmenler ise eksik kaldığını düşündükleri bilgilerin çok daha fazlasını öğretim

yönetim sistemi üzerinden öğrencilerine ulaştırmış ve öğrencilerden öğrenme sorumluluğunu tek başlarına üstlenmeleri beklenmiştir. Eğitmenlerin de yabancısı olduğu sanal dersliklerde, çoğu zaman, öğrencilerle etkin iletişim kurulamamış, etkileşim yaratılamamış ve geri bildirim alınamamıştır. Bu konuda Karantina sürecinde, Norveç'teki üniversite öğretim elemanları arasında yapılan bir çalışmada, yetersiz dijital yeterlilik ve kurumsal destekle mücadele etmenin yanında, eğitimciler bilgi transferini kolaylaştıran öğrenme ortamları yaratmaya yönelik, kendi kendine veya meslektaşlardan ve ağdan destek almak yoluyla sorunları çözmeye çalışmışlardır (7). Bu konuda mevcut kriz zamanında yüksek öğretimde çevrimiçi öğretim ve öğrenimin akademik uygulamasına yardımcı olacak çeşitli akademik özel yayınlar yapılmıştır (8).

Uzaktan eğitimin çok önemli bir bölümünü oluşturan asenkron ders materyalinin sihri, "görselleştirilmiş ve etkileşimli" bilgi aktarımı sağlayabilmesindedir. Ancak zorunlu uzaktan eğitim sürecinde, eğitmenlerin çoğu bu sihri nasıl oluşturabilecekleri konusunda eğitimsiz ve öngörüsüz olduğu bir gerçektir. Uzaktan öğrenen öğrencinin, öğrenme ortamına katılması ve devam etmesini sağlayan iki motivasyonu mevcuttur; biri iç motivasyonu, diğeri de mezuniyeti elde etmesinin tek yolu olarak karşısına çıkan ölçme ve değerlendirme sürecini atlatabilme kaygısıdır. İç motivasyonun öğretim süreçlerindeki oranının oldukça düşük olduğu bilgisinden yola çıkarak, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini atlatabilme kaygısının, aslında öğrenme sürecinin temel motivasyonu olduğu ve eğitimin kalitesine de büyük oranda tek başına etki ettiği söylenebilir. Öğrenme sürecinin temel ölçme öğesi, sınav esnasında öğrencinin kendi yeteneği ve bilgisi dışında yardımcı bir faktörün bulunmazlığıdır. Ancak 2019-2020 Bahar dönemi zorunlu uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen çevrimiçi (online) sınavlar sırasında öğrenciler, bizim akıl edebildiğimiz ya da edemediğimiz pek çok yardımcı faktörden yararlanmış ve başarılı olmuş olabilirler.

Tüm bu eksiklikler ve ihtiyaçlara istinaden, 2020-2021 Güz döneminin de zorunlu uzaktan eğitim şeklinde yürütüleceği kararının ardından, fakültemiz bünyesinde uzaktan eğitimin gerekleri ve araçları konusunda bir farkındalık eğitimi planlanmıştır. Uzaktan eğitimin gerekleri, öğretim tasarımı ve uzaktan eğitimde kullanılmasın önerilen araçların uygulamalı eğitimini de kapsayan program, 25 Kasım-17 Aralık 2020 tarihleri arasında 8 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Programın başında uygulanan online anket ile, öğretim elemanlarının zorunlu uzaktan eğitim sürecinin gerekleri, araçları ve öğretim tasarımı konusunda farkındalıklarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Sağlık Bilimleri Fakültesi bünyesinde, 25 Kasım-17 Aralık 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilen programın amacı uzaktan öğretim sürecinde öğretim elemanlarına öğrenme süreci, öğretim tasarımı, sınav dışı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı, sanal sınıflar ve içerik geliştirme ile ilgili temel düzeyde bilgi ve beceri kazandırmaktı. Program her biri 4 oturum olan 2 bölümden oluşturuldu. Program Zoom üzerinden gerçekleştirilmiş olup katılım linkleri her oturum öncesinde mail aracılığıyla spaylaşıldı. Fakültemiz öğretim elemanlarının tüm oturumlara katılması istendi. Herhangi bir oturuma katılamamış olan öğretim elemanlarının katılamadıkları oturumun Zoom kaydını izleyerek bir sonraki oturuma katılmaları istendi. Program öncesinde ve sonrasında tüm katılımcılarla birer anket paylaşıldı. Bu anketin program öncesinde eksiksiz ve doğru şekilde doldurulması, bundan sonraki eğitim programlarının

içeriğinin, katılımcıların düzeyleri ve ihtiyaçlarına göre geliştirilmesi konusunda önemli olacağı bildirildi.

Sağlık Bilimleri Fakültesi bünyesindeki 23 kadrolu öğretim üyesinin 16'sının; 9 araştırma görevlisinin 8'inin katıldığı oturumda uygulanan online ankette, demografik verilerle birlikte zorunlu uzaktan eğitime geçilen 23.3.2020 tarihinden sonraki süreçte uzaktan eğitime uygun öğretim tasarımı, ders materyali, ölçme değerlendirme ve etkileşim araçlarının kullanılıp kullanılmadığına ve konuyla ilgili farkındalıklarına dair toplam 20 soru yöneltildi.

Anket survey monkey üzerinden hazırlanarak, anket linki zoom oturumu chat ekranından paylaşıldı. Sonuçlar SPSS for Windows (v. 26.0; SPSS Inc.,Chicago, IL, USA) programı ile ortalama/ortanca ve sıklıklar kullanılarak analiz edildi.

3. BULGULAR

Ankete katılan toplam 24 öğretim elemanının, 2'si profesör, 4'ü doçent, 7'si doktor öğretim üyesi, 3'ü doktoralı öğretim elemanı, 8'i araştırma görevlisi idi. Yaş median değeri 39 (31-54) idi. 18 kişi (%75), pandemi nedeniyle geçiş yapmak zorunda kaldığımız zorunlu uzaktan eğitim süreci öncesinde hiç online ders vermediğini; 9 (%37) kişi uzaktan eğitim ile ilgili herhangi bir bilgisinin olmadığını; 7 kişi (%29) ters yüz eğitim (flipped learning) terimini hiç duymadıklarını bildirdi.

8 kişi (%33) üniversitenin öğrenme yönetim sistemini (Blackboard) aktif olarak kullanmadığını iletti. Aktif kullanım bildirenlerin ise çoğunlukla bilgilendirme (%79), ders sunum materyali yükleme (%79) amacıyla kullandıkları; Blackboard öğretim yönetim sistemine ait ders araçlarının (%20) ve öğrenci başarı takip (%33) araçlarının daha az sıklıkla kullanıldığı belirlendi.

Yalnızca 3 kişi (%12) "vermekte olduğunuz ders/derslerinizin uzaktan eğitime uygun olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna "kesinlikle evet" cevabını verdi ve sadece bu 3 kişi, (1 saatlik) senkron dersinin sadece 15-20 dakikasını yeni konu anlatımına ayırdığını ve asenkron ders materyali hazırladığını bildirdi. 5 kişi (%21) tüm dersleri için uzaktan eğitime uygun öğretim tasarımı kullanabildiğini iletti (Şekil1).

Şekil 1. Katılımcıların "Uzaktan eğitime uygun öğretim tasarımı kullanabildiğinizi düşünüyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar

Ankete katılan tüm öğretim elamanları, ölçme değerlendirme yöntemi olarak vize-final sınavı uyguladıklarını bildirdi. 16 kişi sınav dışı değerlendirme de yaptığını ve bu değerlendirme için "Dereceli Puanlama Anahtarı/Rubric" kullandığını söyledi ancak yarısı (n=8) rubric hazırlamak konusunda kendini yeterli hissettiğini iletti.

7 kişi (%29) ders içeriğini hazırlarken PowerPoint dışında herhangi başka bir araç kullanmıyordu. 12 (%50) kişi senkron dersleri sırasında yeni herhangi bir etkileşim aracı kullanmıyordu. "Aşağıdaki başlıklar için halihazırda uzaktan eğitimde kullanamadığınız, kullanmayı bilmediğiniz ancak öğrenmek istediğiniz uygulamaları yazınız" şeklindeki bölüme gelen taleplerin çoğu (%86.7), ders içeriklerini görselleştirmek için kullanılan araçlar başlığı altında idi. Katılımcıların %57.1'i etkileşim için kullanılan araçları, %28.5'i geri bildirim için kullanılan araçları öğrenmek istediklerini iletti.

Eğitim programı sonunda yapılan ayrı bir online anket sonucu, eğitim programın dahilinde uygulamalı olarak öğrendikleri ve üzerinde konuşulan uzaktan eğitim araçlarını, kullanıp kullanmadıkları sorgulandı. Bu araçların kullanım sıklığı, eğitim sonrası dahi %27-45 idi.

Öte yandan 1 kişi dışında tüm öğretim elamanlarının YÖK'ün salgın süreçlerinden bağımsız olarak örgün eğitimde yüz yüze programlardaki derslerin %40'a kadarının uzaktan öğretimle verilmesine dair karar almış olduğunu biliyordu.

4. TARTIŞMA

Pandemi nedeniyle yaşanan zorunlu uzaktan eğitim sürecinde, öğretim elemanlarının bir kısmı, uzaktan eğitimin pek çok açıdan yüz yüze eğitimden farklı olması gereği konusunda farkındalığa sahip değildi. Dahası, eğitim programına katılım ve ilgi beklenen düzeyde değildi ve eğitim içeriğinde aktarılan ders araçlarının kullanım sıklığı da oldukça düşüktü.

Ülkemizdeki üniversiteler, kendi uzaktan eğitim kapasiteleri değerlendirilmek ve mevcut sürece ilişkin gerçekçi bir durum tespitiyle yükseköğretim sistemine ve uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlamak durumundadırr. Bu amaç doğrultusunda yapılan bir araştırmada öğrenci sayılarına göre 20'si devlet üniversitesi 10'u vakıf üniversitesi olmak üzere toplamda 30 üniversitenin uzaktan eğitim kapasiteleri, insan kaynakları, yazılım ve donanım altyapıları, bütçeleri ve gelecek projeksiyonları incelenmiş ve araştırma verileri, çalışma kapsamında geliştirilen 'Uzaktan Eğitim Kapasitesi Değerlendirme Formu' kullanılarak elde edilmiştir [4]. Araştırmanın sonucunda, Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim kapasitelerinin -insan kaynakları, donanım ve yazılım alt yapıları ve kapasiteleri, içerik üretim kapasiteleri, sınav alt yapıları ve kapasiteleri ve bütçeleri açısından- düşük ve yetersiz olduğu saptanmıştır. Ek olarak üniversitelerin uzaktan eğitim merkezlerinin yeterliliklerinin üniversite türü, büyüklüğü ve yaşı açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Nitekim çoğu üniversite, uzaktan eğitim sisteminin yönetimini, dokümantasyon ve raporlaştırma işlemlerini, eğitimci-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimini, kurs içeriğinin yayınlanmasını ve uzaktan ölçme değerlendirme işlevlerini sağlayan; genellikle web üzerinden servis sunan bilgisayar yazılımına yani öğretim yönetim sistemine (ÖYS) de sahip değildir. Oysa ÖYS'ler, uzaktan eğitimde, dersin eğitmeni ve öğrenciler arasında her daim iletişimi ve alışverişi kolaylaştıran, ders için yapılan her çabanın sistematik ve standart olarak yapılandırılmasını sağlayan çok önemli bir öğedir.

Öte yandan akademisyen adaptasyon sorunu ise işin hem teknik hem akademisyenlerin özelliği ile ilgili bir meseledir. Belirli üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri haricinde dijital ortamda ders anlatma zorunluluğu birçok akademisyen tarafından ilk kez karşılaşılan bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı bu yükümlülüğe karşı bireysel tecrübelerin yanında belirli bir hazırlık yapılması YÖK tarafından da hazırlanan raporda ifade edilmiştir [5]. YÖK'ün tavsiyesinden önce belirli üniversitelerde akademisyenlere bu süreçte kısmi eğitimler verildiği kabul edilmektedir. Ancak yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerine bu soru mülakatlarda özel olarak sorulmuş ve katılımcılar açısından 6 üniversite haricinde, akademisyenlere adaptasyon eğitiminin verildiğine dair olumlu cevap alınamamıştır. "Akademisyenleriniz uzaktan eğitime adapte olabildiler mi?" sorusuna %44'ü evet cevabını vermiş; %37 kısmen; %19'u hayır cevabını vermiştir [5].

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar, eğitim sistemimizde uzaktan eğitim ihtiyacının ve öneminin arttığı bir dönemde, öğretim elemanlarının bilgilerinin ve yetkinliklerinin arttırılmasına yönelik daha fazla ve zorunlu eğitimlere ihtiyaç duyulduğu yönünde yorumlanmıştır.

Ayrıca Pandemi süreci eğitimcilerin öğretme konusundaki rollerini yeniden düşünmenin gerekliliği ile birlikte, öğrencilerin öğrenmelerini destekleme yolları konusunda görevleri ve öğrencilerin kendi kendini organize eden öğrenenler, aktif vatandaşlar olarak çevrimiçi öğretme ve öğrenmeye uyum sağlamaları konusunda neler yapılacağı tartışılmalıdır.

Dijital teknolojilerle öğretimin 'zorunlu' deneyimi kademeli olarak artırılması, fiziksel ve dijital araç ve yöntemlerin uyumlu bir entegrasyonuna yer verilmesi, daha aktif, esnek ve anlamlı öğrenme ortamları sağlanmalıdır.

Sonuç olarak krizlerin getirdiği zorlukların gösterdiği gibi, gelecekteki çevrimiçi öğretim çalışmaları konularında eğitimcileri bilgilendirmek ve dijital yeterliklerinin geliştirilmesi için koşulları sağlamak önem arzetmektedir.

KAYNAKLAR

https://www.who.int/healthtopics/coronavirus#tab=tab_

Rapanda at all(2021). Balancing Technology, Pedagogy and the New Normal: Post-pandemic Challenges for Higher Education. Postdigital Science and Education (2021) 3:715–742. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1

https://www.timeturk.com/turkiye-de-ilk-koronavirus-vakasi-hangi-ilde-goruldu-ilk-vaka-hangi-hastanede-karantina-altinda/haber-1383884

https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx

Nadeak, Bernadetha (2020) The Effectiveness of Distance Learning Using Social Media during the Pandemic Period of COVID-19: A Case in Universitas Kristen Indonesia. International Journal of Advanced Science and Technology, 29 (7). pp. 1764-1772. ISSN 2005 4238

Sahbaz, A. Views and Evaluations of University Students about Distance Education During the COVID-19 Pandemic. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=910976 Erişim Tarihi; 21.10.2021

Damşa at all (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. Computers in Human Behavior, Elsevier. https://http//www.elsevier.com/locate/comphumbeh

Nistor at all (2021). Online Teaching and Learning in Higher Education Lessons Learned in Crisis Situations. Computers in Human Behavior, Elsevier. https://http//www.elsevier.com/locate/comphumbeh

Karadağ,E.ve ark. “COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Kapasiteleri”. Üniversite Araştırmaları Dergisi, Nisan 2021; 4 (1): 8-22.

Arayüz Kampanyası. Üniversitelerin uzaktan eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi. Ağustos 2020.

Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Dr. Öğr. Üyesi Tuğra KARADEMİR COŞKUN[1*], Dr. Öğr. Üyesi Ozan FİLİZ [2]

[1]*Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sinop Üniversitesi, Türkiye*

[2]*Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sinop Üniversitesi, Türkiye*

*(tkarademir@sinop.edu.tr)

ORCID: 0000-0003-4295-2440, 0000-0001-8527-9079

Özet **–** Bu araştırmada Covid-19 sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin devamlılığı için kullanılan uzaktan eğitim sistemlerinde öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadığı sorunların ve çözüm önerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında farklı devlet üniversitelerinde eğitim veren 15 öğretim elemanı katılmış ve veriler yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğretim elemanları teknik, pedagojik ve diğer temaları altında sorunlarını dile getirirken, ayrıca bu sorunların çözümü için sistem özelliklerinin geliştirilmesi, süreç değerlendirmeye yönelinmesi, uzaktan ölçme ve değerlendirmeye yönelik daha fazla bilimsel çalışmaların yapılması ve mesleki geliştirme eğitimlerinin alınması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar kelime: Acil uzaktan eğitimi, uzaktan ölçme ve değerlendirme, öğretim elemanı görüşleri, sorunlar, çözüm önerileri

Problems and Solution Suggestions of Faculty Members Regarding Measurement and Evaluation in the Distance Education Process

Abstract **–** In this research, it is aimed to determine the problems experienced by the faculty members and solutions suggestions in the process of Emergency Remote Teaching regarding measurement and evaluation. The research was carried out with a phenomenological design, one of the qualitative research methods. In the 2020-2021 academic year, 15 faculty teaching at a state university participated in the research, and the data were collected through semi-structured forms. The obtained data were subjected to content analysis. As a result of the research, while expressing the problems under the technical, pedagogical, and other themes, the faculty members also made suggestions such as developing system features for the solution of these problems, aiming at formative assessment, conducting more research on remote measurement and evaluation, and receiving professional development training.

Keywords: Emergency Remote Teaching, distance measurement and evaluation, faculty opinions, problems, solution suggestions

1. GİRİŞ

Covid-19 salgınının Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel bir salgın olarak nitelendirilmesi ile tüm sektörlerde acil eylem planlarına geçiş yapılmıştır. Türkiye'de ise eğitim alanında alınan acil eylem planlarının başında öğrencilerin öğretme-öğrenme süreçlerine uzaktan devam etmeleri gelmektedir. Teknolojinin öğretimin devamı için uzaktan eğitim amacıyla kullanılması, özellikle doğal afet gibi acil durumlarda hayati önem taşımaktadır (Turst ve Whalen, 2020). Bu doğrultuda 11 Mart 2020 tarihinden itibaren Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı tüm okullar ve üniversiteler, teknolojik olanaklarını devreye sokarak yüz yüze eğitime ara vermiş ve acil uzaktan eğitim dönemine geçiş yapmıştır.

Bozkurt ve arkadaşlarına (2020) göre, acil uzaktan eğitimde mevcut ihtiyaca yönelik geçici çözümler üretmek ve kriz zamanında eldeki olanaklarla eğitimi ayakta tutmak amaçlanmaktadır. Zorunlu olarak gerçekleştirilen bu eğitim sürecinde öğrenci ve üniversiteler arasındaki fiziksel uzaklık vurgulanmaktadır. Bunun aksine normal koşullarda gerçekleştirilen uzaktan eğitim bir seçenektir, yaşam boyu öğrenme çerçevesinde sürdürülebilir ve kalıcı çözümler üretir, belirli bir amaç doğrultusunda, planlı ve sistematik etkinliklerle gerçekleştirilir ve öğrenci-üniversite arasındaki fiziksel, etkileşimsel ve psikolojik uzaklık vurgulanır (Bozkurt vd., 2020). Dolayısıyla acil uzaktan eğitim, Covid-19 salgınına yönelik bir eylemdir ve normal koşullarda gerçekleştirilen uzaktan eğitimden farklıdır (Misirli ve Ergüleç, 2021).

Alanyazında da belirtildiği üzere teknolojinin uzun yıllardır uzaktan eğitim amaçlı kullanılmasına rağmen Covid-19 salgınıyla birlikte tüm kademelerde uzaktan eğitime hızlı geçiş bir şok etkisi yaratmış ve öğretmenler yüz yüze gerçekleştirilen öğretim yöntemlerini acil olarak uzaktan nasıl uyarlayacakları konusunda zorlanmışlardır (Hodges vd., 2020). Zorlanılan konuların başında ise ölçme ve değerlendirme gelmektedir. Acil uzaktan eğitim döneminde başarılı ve başarısız pek çok uygulama olmasına karşın en büyük tartışma ve eksikliklerinden birinin ölçme ve değerlendirme olduğu belirtilmektedir (Bozkurt, 2020). Bu süreçte geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının tam olarak yapılmadığı çevrimiçi sınavların kullanıldığı (d,Orville, 2020) ve genellikle sürece odaklı değerlendirme yaklaşımlarının yeterince kullanılmadığı vurgulanmaktadır (Bozkurt, 2020).

Alanyazında acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin önemine ilişkin yapılan vurgulara karşın, ölçme ve değerlendirmeye yönelik derinlemesine bir incelemenin gerçekleştirilmediği görülmektedir. Önemli bir eksiklik olarak değerlendirilen bu durumun giderilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, acil uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi dersler yürüten öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda cevap aranacak alt amaçlara aşağıda yer verilmiştir.

1.Öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecinde kullanmayı tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve yöntemleri nelerdir? Bu yöntemleri tercih etme nedenleri nelerdir?

2. Uzaktan eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yüz yüzeye göre avantajları ve dezavantajları nelerdir?

3. Ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan pedagojik, teknik ve diğer sorunlar nelerdir?

4. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini daha etkili gerçekleştirmeye yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma deseni

Araştırmada nitel yöntemlerden fenomenolojik desenden yararlanılmıştır. Fenomenolojik desen kişilerin deneyimlerindeki özü yani fenomeni ortaya koymayı amaçlamaktadır (Creswel, 1998). Bu çalışmada da fenomen, daha önce acil uzaktan eğitim kapsamında eğitim veren öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme deneyimleri olarak belirlenmiştir.

2.2. Çalışma grubu

Araştırma grubunu 2019-2021 eğitim- öğretim yılında devlet üniversitelerinde eğitim veren 15 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda farklı örneklem büyüklükleri önerilse de genellikle 6 ile 20 katılımcının yeterli olduğu bilinmektedir (Ellis, 2016). Çalışma grubunun seçiminde fenomenolojik desenlerde tercih edilen kriter örnekleme (Moser ve Korstjens, 2018) kullanılmıştır. Çalışma grubundaki öğretim elemanları belirlenirken kriter olarak üniversitelerin uzaktan eğitimlerinde ders veren ve aktif olarak ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yürüten kişiler seçilmiştir.

2.3. Verilerin toplanması

Veriler çevrimiçi olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda, uzaktan ölçme ve değerlendirme deneyimlerini ölçmeye yönelik 10 soruya yer verilmiştir. Görüşme soruları yönlendirme içermeyecek (Bogdan & Biklen, 1992), yalın ve kolay anlaşılır (Krueger, 1998), araştırma soruları ile ilişkili (Creswell, 2009) olarak yapılandırılmıştır. Görüşme formundaki sorular iki alan uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı görüşü alınarak iyileştirilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda araştırma soruları temel alınarak bazı veriler ilk döngü bazı veriler ise ikinci döngüde kodlanmıştır. İlk döngüde katılımcıların acil uzaktan eğitim sürecinde kullanmayı tercih ettikleri yöntemlerin belirlenmesi amacıyla attribute kodlamadan yararlanılmıştır. Acil uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik olarak ilk kodlamada ortaya çıkan kategorileri belirlemek amacıyla (Saldana, 2012) ilk döngüde in vivo ve value kodlamadan yararlanılmıştır. Birinci döngü sonucunda ortaya çıkan bilgi kategorilerini bir üst temada sentezlemek amacıyla (Saldana, 2012) ikinci döngü de eksenel kodlamadan yararlanılmıştır.

Nitel araştırmalardaki öznellik (Arastaman, Fidan & Fidan, 2018) sorununu ortadan kaldırmak için iyi bilinen yöntemlerden biri olan fenomenoloji desenine (Shenton, 2004) başvurulmuştur. Güvenirliğin sağlanması için veri kaynaklı üçgenleme yapılarak (Denzin, 1978) aynı konuda veriler tekrarlanana kadar farklı katılımcılardan veri toplanmıştır. Kodlama yapılırken daha net temalara ulaşmak için iki farklı kodlayıcı ile (Miles ve Huberman, 1994) çalışılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik katsayılarına bakılmıştır. Çıkan bulguların ilgili alanyazın ile kıyaslandığında inandırıcılığı yüksek bulgulara rastlandığı (Eisenhart ve Hove, 1992) görülmektedir. Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için araştırmaya etki edebilecek bağlamsal faktörler (Lincoln & Guba, 1986) ve fenomenler net olarak aktarılmıştır. Veri analizi sürecinde yansıtıcılığı ve inandırıcılığı sağlayabilmek için bulgular başlığı altında ayrıntılı

betimlemeler ve doğrudan alıntılara yer (Lincoln & Guba, 1986) verilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

3.1. Öğretim Elemanlarının Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanmayı Tercih Ettikleri Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları ve Yöntemleri Nelerdir? Bu Yöntemleri Tercih Etme Nedenleri Nelerdir?

Katılımcıların acil uzaktan eğitim sürecinde kullanmayı tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve yöntemlerini gösteren grafiklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğretim elemanlarının tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme türleri

Bireysel	12
İşbirliğine dayalı	2
Her ikisi	2

Tablo 2

Öğretim elemanlarının tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşımları

Sonuç değerlendirme	7
Süreç değerlendirme	3
Her ikisi	5

Tablo 1 ve 2 incelendiğinde katılımcıların acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme amaçlı en çok kullanmayı tercih ettikleri yöntemler arasında bireysel değerlendirme (n=12) yer almaktadır. Bireysel değerlendirmeyi iş birliğine dayalı değerlendirme (n=2) ve her ikisi (n=2) takip etmektedir. Acil uzaktan eğitim sürecinde kullanmayı tercih ettikleri ölçme değerlendirme yaklaşımları incelendiğinde ise daha çok sonuç değerlendirmeyi (n=7) tercih ettikleri görülmektedir. Sonuç değerlendirmeyi her ikisini tercih eden (n= 5) katılımcılar takip ederken en az süreç değerlendirmenin (n=3) tercih edildiği görülmüştür.

Acil uzaktan eğitim sürecinde kullanmayı tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yöntemlerini gösteren verilere Grafik 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretim elemanlarının kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri

Araştırma ödevi	9
Çoktan seçmeli	8
Açık uçlu sorular	7
Sunum	6
Ürün geliştirme	6
Akran değerlendirme	4
Performans değerlendirme	4
Proje	2
E-portfolyo	2
Diğer	1

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların acil uzaktan eğitim döneminde en çok tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yönteminin araştırma ödevi olduğu (n= 9) bu yöntemi çoktan seçmeli soruların (n=8) ve açık uçlu soruların (n=7) oluşturduğu sınavların takip ettiği görülmektedir. Ayrıca ürün geliştirme (n=7) ve sunum toplamaya (n=6) yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleri de tercih edilmiştir. En az tercih edilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri ise akran değerlendirme (n=4), performans değerlendirme (n=4), proje (n=3) ve e-portfolyo (n=3) değerlendirmedir.

Öğretim elemanlarına ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçiminde etkili olan etmenler nelerdir sorusu yöneltildiğinde, sonuç değerlendirme yaklaşımına dayalı yöntemlerin sıklıkla tercih edildiği ve bu tercihlerinde en önemli etkenin kullanılan uzaktan eğitim sistemi olanakları olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sistemi olanaklarında otomatik puanlama, ödevlerin kolay toplanması ve dönütlerin kolay verilebilmesi dikkat çekici unsurlar arasındadır. Katılımcı 6 bu durumu, "*Çoktan seçmeli test ile ilgili kullanmış olduğumuz LMS tarafından anlık olarak sonuçların hesaplanabiliyor olması zaman açısından avantaj sağladı.*" sözleriyle ifade etmektedir. Benzer şekilde katılımcı 12 ise, "*Uzaktan eğitimde dijital ürünleri teslim almak daha kolay oldu. Sistem buna olanak vermesi ve öğrencilerin sistemi bilmeleri avantaj sağladı*." sözleriyle sistem olanaklarına vurgu yapmaktadır. Sonuç değerlendirmeye yönelik yöntemlerin seçiminde etkili olan diğer etmenler ise iş yüklerinin fazla oluşu ve sınav güvenliği konusunda duyulan endişelerdir.

Sonuç değerlendirme yaklaşıma dayalı yöntemlerden sonra en çok tercih edilen, süreç ve sonuç değerlendirme yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı yöntemlerdir. Bu yaklaşıma dayalı yöntem seçiminde araştırma ödevi ve çoktan seçmeli test gibi sonuç değerlendirmeye dayalı yöntemler proje, e-portfolyo ve ürün geliştirme gibi süreç değerlendirmeye dayalı yöntemlerle birlikte kullanılmıştır. Bu yöntemlerin seçiminde etkili olan etmen ise dersin yapısı, öğrenci ihtiyaçları ile öğrencisi sayısıdır. Örneğin katılımcı 11; dersinin hem teorik hem de uygulamaya

dayalı olduğunu belirtirken "*Açık uçlu soruları dersin teorik kısmındaki bilgilerin öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmek amacıyla ara sınav ve final sınavlarında tercih ediyorum. Ürün geliştirmeyi ise dersin uygulama kısmından öğrencilerin süreçte öğrendiklerini uygulamaları için*" sözleriyle teorik kısmı için açık uçlu sorulardan, uygulama kısmı için ise ürün geliştirmeden yararlandığı ifade etmektedir.

Sadece süreç değerlendirme yaklaşımına dayalı yöntemleri kullanan öğretim elemanları ise bu seçimlerinde etkili olan etmenlerde beceri gelişimini takip etmeyi ön plana çıkarmaktadır. Diğer etmen ise teknik sorunlar ve sınav güvenliği nedeniyle sonuç değerlendirmeyi kullanmamadır. Katılımcı 7 bu durumu "*Uzaktan eğitim sürecinde sonuca dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı için öğrencilerin internet erişiminde sınırlılıklar, internet kesintisi gibi teknik sorunlardan ve sınav için güvenli bir ortamın olmamasından dolayı tercih edemedim."* sözleriyle ifade etmektedir. Katılımcı 10 ise beceri gelişimini önemsediğini "Öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek, topluluk önünde araştırmalarından elde ettiği bilgileri aktarabilmek" sözleriyle vurgulamaktadır.

Katılımcılara yöntemlerin seçiminde etkili olan etmenler nelerdir sorusu yöneltildiğinde her iki yaklaşımı da (süreç + sonuç değerlendirme) seçen katılımcılarda "ders" teması öne çıkmaktadır. Katılımcı 10 dersinin hem teorik hem de uygulamalı olduğunu belirterek açık uçlu soruları sonuç değerlendirme için, ürün geliştirmeyi de dersin uygulamalı bölümünde süreç değerlendirme için kullandığını belirtmiştir.

3.2. Uzaktan eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yüz yüzeye göre avantajları ve dezavantajları nelerdir?

Araştırma sürecinde incelenen diğer bir konu ise uzaktan gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme ile yüz yüze yapılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılması üzerinedir. Bu kapsamda öğretim elemanlarından ilk olarak, uzaktan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yüz yüze gerçekleştirilenler ile karşılaştırılarak avantajlarından bahsedilmesi istenmiştir. Bu noktada katılımcıların görüşlerini raporlamada kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden bahsetmek yerinde olacaktır. Özellikle uzaktan gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli testleri kullandıklarını ifade eden katılımcıların avantaj olarak hızlı puanlanabilme ve kolay erişim sağlayabilme ifadelerini kullandıkları görülmektedir. Örneğin; Katılımcı 10 bu durumu 'daha hızlı (otomatik) puanlayabilme… ve ortamdan bağımsız herkese erişim sağlayabilme' olarak ifade ederken Katılımcı 6 'hızlı, pratik ve kolay erişilebilir olması, sonuçlarının anında yayınlanabilmesi' şeklinde açıklamaktadır. Buna temaya ek olarak; Katılımcı 7 'nin çoktan seçmeli testlerin kullanımının zaman açısından avantaj sağladığını şu şekilde ifade ettiği görülmektedir:

'Çoktan seçmeli test ile ilgili kullanmış olduğumuz LMS tarafından anlık olarak sonuçların hesaplanabiliyor olması zaman açısından avantaj… '

Aynı zaman vurgusuna Katılımcı 3'ün doğrudan ifadelerinde rastlanırken; Katılımcı 13 ise 'Genel anlamda süreç çaba ve zaman açısından ekonomikti…' olarak ifade etmektedir.

Bazı katılımcılar uzaktan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilere araştırma yapma becerisi (Katılımcı 8 ve Katılımcı 11) kazandırdığını ifade ettikleri görülmektedir. Aynı vurguya Katılımcı 7'nin 'Bu noktada öğrenciler araştırma yapmayı öğrenirken bir yandan da

video çekme, düzenleme ya da bulut sistemler üzerinden ödevlerini gönderme gibi farklı kazanımlar elde ettiler.' İfadesinde de rastlamaktayız.

Uzaktan ölçme ve değerlendirme sürecinde ürün değerlendirmeyi tercih eden Katılımcı 14 bu yöntemin avantajını '...ürünlerin toplanması açısından kolaylık sağladığı…' şeklinde belirtirken benzer bir vurguyu Katılımcı 13'ün 'Uzaktan eğitimde dijital ürünleri teslim almak daha kolay oldu' ifadesinde de rastlanmaktadır. Diğer bir avantajı Katılımcı 14 '.. dönütler vermek oldukça kolay oldu. Ayrıca öğrenciler ile iletişim kurma..' şeklinde belirterek iletişim kurmaya vurgu yaptığı görülmektedir. Katılımcı 7 ise uzaktan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin '… çok sayıda farklı bölümlerden öğrenciye çevrimiçi sınav uygulayan biri olarak belirlenen bir gün ve süre içerisinde 1000'den fazla öğrenciye sınav uygulamak hem zaman hem de iş yükü açısından beni oldukça rahatlattı' ifadesiyle zaman ve iş yükünü azaltma temalarına vurgu yaptığı görülmektedir. Ayrıca aynı katılımcının 'yüz yüze sınavlarda kullanılan optik form gibi dokümanların kullanılmamasının da kağıt israfını önlediğini ..' belirttiği görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların ifadelerine göre, uzaktan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin avantajlarının hızlı puanlayabilme, kolay erişim, zaman kazanma, araştırma becerilerini geliştirme, ürün toplamada kolaylık, rahat iletişim kurma, iş yükünün azalması ve kâğıt tasarrufu temalarından toplandıkları söylenebilir.

Uzaktan ölçme ve değerlendirme yapmanın dezavantajları incelendiğinde ise Katılımcı ifadelerinde en çok sınav güvenirliği vurgusu yapıldığı görülmektedir. Bu temaya bazen doğrudan bazen de dolaylı ifadelerde rastlanmaktadır. Örneğin; Katılımcı 3, 5 ve 13 doğrudan 'Sınav güvenirliği' ifadesi kullanırken, Katılımcı 6 'Kopya, ödevinin kontrolünün zor olması' şeklinde ifade etmektedir. Bu sorunu dile getiren katılımcıların tercih ettikleri sınav tipleri kontrol edildiğinde çoğunluğun ortak olarak çoktan seçmeli sınav yapmayı tercih ettikleri göze çarpmaktadır. Hatta Katılımcı 7 sınav tipini de ifade ederek güvenirlik konusundaki endişesini şu şekilde dile getirmektedir:

> *Özellikle çoktan seçmeli sorularla gerçekleştirilen sınavlarda öğrencilerin kopya çekme olasılıklarının bulunması endişe vericiydi.*

Buna ek olarak sunum ve araştırma ödevi veren Katılımcı 11 ve 16 de benzer bir endişeye sahip olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

'Katılımcı 11: Öğrencilerin intihal yapmasına neden olabiliyor'

Katılımcı 16: Araştırma ya da ödevlerin öğrencinin kendisinin yapmadığını belirledim.

Sınav güvenirliğinden sonra diğer en çok tekrarlanan temanın zaman olduğunu görülmektedir. Zaman vurgusunu yapan Katılımcıların daha çok araştırma, sunum, ürün geliştirme gibi ödevler verdikleri tespit edilmiştir. Örneğin; Katılımcı 2 bu durumu doğrudan verdiği ödev tipi ile ilişkilendirerek 'Uygulamaya dönük değerlendirme daha fazla inceleme gerektirir o nedenle zaman alıcı değerlendirmedir' şeklinde açıklamaktadır. Benzer şekilde zaman vurgusunu Katılımcı 4'ünde 'Değerlendirmek çok zaman alıyor' ifadesinde ve Katılımcı 8'in 'Öğretim elemanının kalabalık sınıflarda ödevleri değerlendirme süresinde çok fazla emek ve zaman harcamasına sebep oluyor' ifadesinde de rastlanmaktadır. Özellikle çoktan seçmeli sınav haricinde değerlendirme yöntemi kullanan Katılımcıların zaman vurgusunu çok yaptıkları fakat çoktan seçmeli sınav tercih eden katılımcıların ise daha çok sınav güvenirliğinden şikâyet

ettiği görülmektedir. Örneğin Katılımcı 13 bu durumu 'Öğrencilerin kopya olanakları çok fazla oldu. Zaman ve çaba açısından süreç ekonomikti ancak güvenirliği düşük sınavlar gerçekleştirdik' şeklinde açıklamaktadır.

Uzaktan ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak ifade edilen diğer bir dezavantaj ise iletişim sorunudur. Katılımcı 14 bu sorunu 'Bazen iletişim sorunları ile karşılaşılabilmektedir' şeklinde doğrudan ifade ederken, Katılımcı 15 ise dönüt kısmına vurgu yaparak '…geri bildirim süreçlerinde öğrencilerin daha pasif kalması…' şeklinde tanımlamaktadır. Bu temalara ek olarak Katılımcı 14 öğrencilerin bilgisayar okur yazarlığına vurgu yaparak '…bilgisayar okur yazarı olmayan öğrenciler ile ilgili sorunlar yaşanabilmektedir. Örneğin; sınav modülünü kullanma, sınav dokümanın açma, yönergeleri anlama gibi…'şeklinde örneklemelere gittiği görülmektedir.

Genel olarak temalar incelendiğinde uzaktan ölçme ve değerlendirmenin dezavantajları sınav güvenirliği, zaman, iletişim kurma ve bilgisayar okuryazarlığı sorunu temalarında toplanmaktadır.

3.3. Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Pedagojik, Teknik ve Diğer Sorunlar Nelerdir?

Araştırma sürecinde katılımcılardan acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları pedagojik, teknik ve diğer sorunları belirtmeleri istenmiştir. Aşağıdaki grafikte bu süreçte pedagojik olarak yaşadıkları sorunlara yer verilmiştir.

Grafik 1

Öğretim elemanlarının karşılaştıkları pedagojik sorunlar

Grafik 1 incelendiğinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitim süreçlerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde pedagojik açıdan en çok zorlandıkları konuların başında intihal sorunları gelmektedir. Katılımcı 6 bu durumu "*Özellikle çoktan seçmeli sorularla gerçekleştirilen sınavlarda öğrencilerin kopya çekme olasılıklarının bulunması endişe vericiydi*." sözleriyle ifade etmektedir. Öğretim elemanlarının intihal sorunları yaşaması onların aynı zamanda kopya çekme sorununu nasıl aşacakları konusunda tedirginlik yaşamalarına

neden olmaktadır. Katılımcı 12, bu duruma yönelik ifadesini "*Öğrencilerin kopya olanakları çok fazla oldu.*" diyerek belirtmektedir.

Öğretim elemanların sıklıkla yaşadığı diğer bir pedagojik sorun ise sınav süreçlerinde öğrencilerle yaşanan iletişim kopukluğudur. Katılımcı 11, sınav sürecinde anlık olarak iletişim kurmaktaki zorluğu "*Sınav sürecinde iletişim kopukluğu yaşama (öğrencilerin anlamadıkları soruları anlık olarak alma ve cevaplama gibi)*" şeklinde vurgulamaktadır. Sınavla ilgili olarak bir diğer pedagojik konu ise sınav sürelerindeki belirsizliktir.

Öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları diğer bir husus teknik sorunlardır. Teknik sorunlara yönelik olarak katılımcıların ifade ettiği temalara aşağıdaki grafikte yer verilmiştir.

Grafik 2

Öğretim elemanlarının karşılaştıkları teknik sorunlar

Grafik 2 incelendiğinde öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecinde teknik olarak en çok sınav sürecinde öğrenciler ile iletişim kurmada zorlandıkları (n=5) ve kullandığı yönteme uygun modül bulamamalarından şikâyet ettikleri (n=5) görülmektedir. Bu temayı sistemdeki ölçme değerlendirme türlerinin yeterli olmaması (n=4) takip ederken sınav sonuçlarını değerlendirmede zorlanma (n=2) ve ödev-proje gibi ürünleri depolama sorunları (n=2) diğer yaşadıkları teknik sorunlar arasındadır. Bununla beraber az sayıda da olsa katılımların sınav modül arayüzünün karışık olmasından (n=1), sınav modülü ile ilgili yönerge hazırlamadan zorlanmaktan (n=1), öğrencilerin anlamadıkları soruları anlık olarak alma ve cevap vermede problem yaşamalarında (n=1) ve aynı sorunun defalarca sorulmasından (n=1) şikâyet ettikleri görülmektedir.

Araştırma sürecinde katılımcılardan yaşadıkları pedagojik ve teknik sorunların yanı sıra diğer sorunları da ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplara istinaden elde edilen temalara ve alıntılara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretim elemanlarının karşılaştıkları diğer sorunlar

Tema	Alıntılar
İnternet sıkıntısı	Katılımcı 2: Ogrencilerin internet erişim problemleri,
Öğrencilere ek zaman vermek zorunda kalma	Katılımcı 3: …. Öğrencilerin sürekli ek zaman istemeleri vicdani yük oluşturuyor Katılımcı 6: …pandemi nedeniyle öğrenci mağdur olmasın düşüncesiyle zamanı geçen ödevleri kabul etmek
Yüksek notlandırma ve notlardan hoşnutsuzluk	Katılımcı 6: Öğrenciyi mağdur etmemek adına tam yerine getirilmeyen görevlerin bir kısmının göz ardı edilmesi dolayısıyla notların yüz yüze eğitime göre yüksek olması gibi durumları Katılımcı 11: Öğrencilerin notlardan hoşnutsuzluğu :)
Alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelememe	Katılımcı 7: surece yonelik digital ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirip kullanamama. Katılımcı 14: …modüllerde süreç değerlendirmeye yönelik interaktif ortamların bulunmaması
Öğrencilerin teknik imkânsızlıkları	Katılımcı 9: Öğrencilerin çevrimiçi süreçteki teknik imkanlar noktasında yaşadığı yetersizlikler
İletişim kopukluğu	Katılımcı 14: ..yüzyüze olamamaktan dolayı öğrencileri bilgilendirmekte zorlanmak, Katılımcı 15:..öğrencilerle iletişimde sıkıntılar…
Öğrenci sayısının fazlalığı	Katılımcı 14:.. Öğrenci sayısının fazlalığı Katılımcı 15: Ödev ve öğrenci sayısının fazlalığı..

Tablo 4 incelendiğinde öğretim elemanlarının uzaktan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yürütürken yaşadıkları sıkıntılardan biri internet kesintisidir. Katılımcı 2 bu problemi '*öğrencilerin internet erişim problemler*i' şeklinde belirttiği görülmektedir. Bu sorunla ek olarak bu süreçte öğretim elemanları öğrencilere ek zaman vermek zorunda kaldıklarını ve bunun bir sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu sorun Katılımcı 3'ün '*öğrencilerin sürekli ek zaman istemeleri vicdanı yük oluşturuyor*' ifadesinden ve Katılımcı 6'nın '*pandemi nedeniyle öğrenci mağdur olmasın düşüncesi ile zamanı geçen ödevleri kabul etmek zorunda kaldık*' ifadesinden anlaşılmaktadır. Diğer bir sorun iletişim kopukluğudur. Katılımcı 14 iletişim problemini '*...yüz yüze olamamaktan dolayı öğrencileri bilgilendirmek de*

zorlanmak' şeklinde ifade ederken Katılımcı 15'in doğrudan ifadesinde öğrencilerle iletişim sorunu yaşadığı anlaşılmaktadır. Katılımcı 7'nin '*...sürece yönelik dijital ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanamama.*' ve Katılımcı 14'ün '*...modüllerde süreç değerlendirme yönelik interaktif ortamların bulunmaması…*' ifadelerinde ise alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelememe sorunu olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısının fazlalığı ise diğer bir sorundur. Bu sorun Katılımcı 14 ve Katılımcı 15'in doğrudan ifadelerinden anlaşılabilmektedir.

3.4. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini daha etkili gerçekleştirmeye yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Araştırmada katılımcılardan deneyimlerinin yanı sıra bu deneyimlerine bağlı olarak uzaktan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini daha etkili gerçekleştirmek için önerdikleri çözüm önerileri istenmiştir. Bu önerilere yönelik elde edilen temalara ve doğrudan alıntılara tabloda yer verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretim elemanlarının çözüm önerileri

Temalar	Alıntılar
Sistem özelliklerinin geliştirilmesi	Katılımcı 3: öğrenciler araştırma ödevlerini de bir sistem üzerinden yapsalar. Böylece ödevlerin hepsi aynı formatta olur. Bu da değerlendirmede kolaylık sağlar Katılımcı 6: LMS üzerinden gerçekleştirilen gibi önlemlere ek önlemler alınmalı. Soru bankasındaki soru sayıları oldukça çok olmalı Katılımcı 8: Eğer ürün geliştirme, portfolyo gibi daha sürece dayalı yöntemler kullanılıyorsa, teknik olarak sisteme yüklenen dosyaların indirilmeden görünürlük sağlanıp, üzerinde puanlama yapılması Katılımcı 11: Öğrencilerin bir kısmı sisteme ödevini yüklediğini zannetmesine rağmen birtakım sorunlar nedeniyle ödevleri sistemde görünmeyebiliyor. Ödevini sisteme yüklemeyen öğrenciye uyarı maili gönderilebilir. Katılımcı 14: Daha farklı modüller geliştirilebilir Katılımcıların ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak ilk olarak belirttikleri öneri sistem özelliklerimin geliştirilme üzerinedir. Katılımcılar daha etkili bir ölçme ve değerlendirme için
Süreç değerlendirmeye odaklanılması	Katılımcı 6: Harmanlanmış öğretimle gerçekleştirilecek olan ölçme-değerlendirme yöntemlerinde sınıflardaki öğrenci sayılarının düşük olması durumunda proje odaklı, e-portfolyo, ürün geliştirme gibi süreç odaklı değerlendirmelerin çok daha faydalı olacağını düşünüyorum Katılımcı 7:… surece yonelik ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılması mümkündür. Rubrikler, akran degerlendirme formlari vb. Katılımcı 9: .. daha çok performansa odaklanılan, ders sürecine yayılmış bir süreç değerlendirme gerçekleştirilebilir.

	Katılımcı 13: En sağlıklı yapılabilecek olan süreç değerlendirme. Bu noktada da sistemin kayıt tutması ve etkileşim açısından zengin olması gerekiyor. Katılımcı 15: Haftalık biten konunun ardından verilen bireysel görevler ile değerlendirme daha sağlıklı gerçekleşebilir. Canlı derslerde öğrenciler ile etkinleşin kurularak süreç değerlendirmesi yapılabilir.
Farklı yöntemler deneme ve araştırma yapılması	Katılımcı 5: Hem online hem de yüz yüze eğitimlerde dijital teknolojilerini daha etkin kullanarak ölçme değerlendirme sürecini öğrencilere alıştırarak, farklı yöntemler deneyebiliriz. Katılımcı 9: Farklı ölçme kuramlarından yararlanılarak hazırlanmış sınavlar (Bireye uyarlanmış testler gibi) ile uzaktan eğitimde kontrol altına alınamayan sorunlara çözüm üretilebilir. Katılımcı 14: …ölçme konusunda daha fazla bilimsel çalışma yapılarak uzaktan eğitimde etkili olan yöntemler ortaya koyulabilir,
Mesleki gelişim eğitimleri	Katılımcı 13:.. hem öğrenci hemde eğiticilere bu konularda eğitimler verilebilir. Katılımcı 14: Öncelikle uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda hem öğrenciler hem de öğretim elemanları farkındalık eğitimleri verilmeli ve yüz yüze ortaklardan farklı bir sürecin işleyeceğine vurgu yapılmalıdır.
Yeni ders tasarımı yapma	Katılımcı 6: Sadece acil durumlarda (pandemi gibi) değil de her zaman bu teknolojileri kullanabiliyor olacak şekilde derslerimizi tasarlayabilmemiz gerekmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde görülmektedir ki; katılımcılar daha etkili bir ölçme ve değerlendirme gerçekleştirmek için sistem özelliklerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Sistem özelliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak farklı değerlendirme modüllerinin eklenmesi, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme modüllerinin geliştirilmesi, çoktan seçmeli sınavlarda soruların ve cevapların karıştırılması gibi önlemlerin alınması, ödev yükleme sürecinde öğrencilere uyarı maillerinin gönderilmesi, araştırma ödevlerine yönelik modüllerin düzenlenmesi önerilmiştir. Diğer bir öneri ise süreç değerlendirmeye odaklanılması yönündedir. Katılımcılar uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak rubrik, akran değerlendirme, e-portfolyo gibi süreç değerlendirme araçlarının daha etkili olabileceğini ifade etmektedirler. Bu noktada ise sistemlerin teknik yapısına vurgu yaparak sistemin kayıt tutması ve etkileşim açısından zengin olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde farklı yöntemlerin denenmesi ve araştırılmasına yönelik bilimsel çalışma üzerine öneride de bulunulmuştur. Bu süreçte farklı ölçme kuramlarından yararlanılarak uzaktan eğitimde etkili olan yöntemler ortaya konulabileceği vurgulanırken kontrol altına alınamayan sorunlara çözüm üretilebileceği de belirtilmiştir. Son olarak ise katılımcılar uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak mesleki gelişim eğitimlerinin verilmesi ve yeni ders tasarımlarının yapılması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Uzaktan ölçme ve değerlendirmenin nasıl gerçekleştirileceği konusu acil uzaktan eğitim süreciyle birlikte önemi daha çok anlaşılan fakat en az çalışılan konulardan biri olmuştur (Almeida ve Monteiro; 2021). Yüz yüze etkileşimin az ya da olmadığı çevrimiçi öğrenmede, öğrencilerin hedeflenen öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarını sorgulamak ve uygun geri bildirim sağlamak konusunda eğitmenler zorlanmaktadırlar (Kearns, 2012). Bu araştırmada da acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmede öğretim elemanlarının deneyimlerinden yola çıkarak yaşadıkları sorunlar ve öneriler ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecinde en çok bireysel ve sonuç değerlendirme yöntemlerini kullanmayı tercih ettikleri, bu süreçte de en çok araştırma ödevi ve sınav (çoktan seçmeli ve açık uçlu) modüllerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu tercihlerinin nedenini sistemin sağladığı olanaklar olarak açıklamaktadırlar. Bu olanaklar otomatik puanlama, ödevlerin kolay toplanması ve dönütlerin kolay verilebilmesi şeklindedir. Guangul, Suhail, Khalit (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da benzer şekilde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini sürdürmek amaçlı olarak ödev/proje tabanlı değerlendirmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Şenel ve Şenel'in (2021) çalışmalarında ise acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme için en çok tercih edilen yöntem ödev olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının az bir kısmının ise süreç değerlendirme ya da her iki yöntemi de kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Az tercih edilme nedenleri çevrimiçi tartışma ve iş birliğini değerlendirmedeki zorluklar (Naismith, Lee ve Pilkington, 2011) olabilir. Bu yöntemleri uygularken ürün değerlendirme, akran değerlendirme ve e-portfolyo değerlendirmeyi tercih etmişlerdir. Süreç değerlendirmeyi tercih eden öğretim elemanları öğrencilerin becerilerini takip etme ve araştırma becerilerini geliştirme amacıyla bu yöntemi seçtiklerini görülmektedir. Her iki yöntemi kullanan öğretim elemanları ise dersin hedefleri, türü, doğasına uygun olması nedeniyle her iki yöntemi de kullandıkları belirlenmiştir. Beebe, Vonderwell, and Boboc (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da benzer şekilde eğitmenlerin zaman yönetimi, öğrenci sorumluluğu ve inisiyatifi, çevrimiçi ortamın yapısı, içeriğin karmaşıklığı ve gayri resmi değerlendirme olmak üzere beş endişeyi göz önünde bulundurarak ölçme ve değerlendirme yöntemlerine karar verdikleri görülmektedir.

Araştırmada öğretim elemanlarından yüz yüze ölçme ve değerlendirme ile uzaktan ölçme ve değerlendirme sürecini karşılaştırmaları ve avantej ve dezavantajları ortaya koymaları istenmiştir. Özellikle çoktan seçmeli sınav yapan öğretim elemanları hızlı puanlayabilme, anlık sonuçların görüntülenebilmesi ve kolay kullanımı avantaj olarak belirtirken ürün değerlendirmeti tercih eden öğretim elemanları öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirme, ürün toplama ve depolamada kolaylık olması açısından uzaktan ölçme ve değerlendirmenin avantajlı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ayrıca uzaktan ölçme ve değerlendirmenin yüzyüzüye göre öğrenciler ile rahat iletişim kurma, iş yükünün azalması ve kâğıt tasarrufu sağlama açılarından da avantaj sağladığı görülmektedir. Bu avantajların yanı sıra öğretim elemanlarına göre uzaktan eğitim sistemi üzerinden sınav yapmak sınav güvenirliği açısından sorunlar barındırırken ürün değerlendirme ise zaman alıcıdır. Ek olarak; sınav sürecinde öğrenciler ile iletişim kurmada zorlandıklarını ve bilgisayar okuryazarlığı sorununun ölçme ve değerlendirmeyi etkilediğini belirttikleri görülmektedir. Tonbuloğlu ve Gürol'un (2016)

öğrencilerin gözünden yaptıkları değerlendirmede de benzer şekilde öğrencilerin iletişim sorunundan yakındıklarını belirlenmiştir. Öğretim elemanları ile iletişimin başarıda önemli olduğu düşünüldüğünde (Wetzel, 2009) öğretim elemanlarının ifade ettiği üzere iletişim uzaktan ölçme ve değerlendirme sürecinde büyük bir sorun olabilir.

Acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının bazı pedagojik ve teknik sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Teknik sorunlar arasında sistemdeki ölçme ve değerlendirme türlerinin yeterli olmaması, sınav sürecinde öğrenciler ile iletişim kurmada zorlanma, kullanılmak istenen yönteme uygun ölçme ve değerlendirme modülünün yer almaması ve depolama sorunlarını belirtilmiştir. Pedagojik olarak ise en çok tekrarlanan sorunlar arasında kopya çekme konusunda alınacak önlemlere yönelik tedirgin olma, iletişim kopukluğu, intihal ve sınav süresi konusunda belirsizlik yaşamak yer almaktadır. Guangul, Suhail, Khalit (2020) araştırmalarında akademik sahtekarlığın öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde en büyük endişelerini oluşturduğunu bu yüzden de öğrencilere farklı sorular sorma veya farklı değerlendirme yöntemlerini bir arada kullanmanın bir seçenek olduğunu belirttikleri görülmektedir. Tonbuloğlu ve Gürol (2016) ise benzer şekilde araştırmalarında kopya sorununun öğretim üyeleri tarafından ifade edilen temel bir problem olduğunu belirtmektedirler. Pedagojik ve teknik sorunların yanı sıra internete bağlanamama ve öğrenci sayısının fazlalığı diğer sorunlar arasındadır. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanamama da diğer bir sorun olarak ifade edilmiştir. Çünkü, çevrimiçi ortam, eğitimin verilmesi ve öğrenciler tarafından erişilmesi için fırsatlar sunarken, değerlendirme uygulamaları genellikle çevrimiçi ortamda çeşitlilik ve biçimler açısından sınırlıdır (Williams, Cameron ve Morgan, 2012).

Son olarak öğretim elemanlarından deneyimleri doğrultusunda alınabilecek önlemlere yönelik önerileri sorulmuştur. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının sistem özelliklerinin geliştirilmesi yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca süreç değerlendirmeye odaklanılmasının da altını çizerek bu konuda bilimsel çalışmaların yapılması ve uzaktan eğitimde etkili olan ölçme yöntemlerinin ortaya konulması gerekliliği belirtmiştir. Gaytan ve McEwen (2007) benzer bir çalışmalarında süreç değerlendirmenin önemini vurgularken Tonbuloğlu ve Gürol (2016) ise uzaktan eğitimde süreç değerlendirmeye daha fazla odaklanılması gerektiğini ve süreç değerlendirme sayesinde değerlendirmenin daha rahat yapılacağını belirttikleri görülmektedir. Hem özetleyici hem de biçimlendirici yaklaşımları kullanan bütünleştirici bir değerlendirme çözümünün parçası olmalıdır (Almeida, Monteiro; 2021). Öğretim elemanları ayrıca bilimsel çalışmalar ile farklı ölçme yöntemleri denenmesi ve araştırılması gerektiğini belirtmektedirler. Kearns'da (2012) çalışmasında benzer şekilde eğitmenlerin yeni teknolojiler ve yeni öğretim yöntemleri ile daha fazla deneme yapmasının önemini vurgulamaktadır. Son olarak ise mesleki gelişim eğitimlerinin verilmesi ve örnek ders tasarımlarının yapılmasının da uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme için önemli olduğu belirttikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu önerisi oldukça önemlidir çünkü özellikle teknoloji bilgisi düşük olan eğitmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde kendilerini kaybolmuş hissettikleri (Almeida, Monteiro, 2021) araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Bu yüzden kaybolmayı en aza indirgemek için somut ders tasarımlarının yapılması ve mesleki eğitimler ile öğretim elemanlarının desteklenmesi önem arz etmektedir.

5. ÖNERİLER

Araştırma verilerinden yola çıkarak uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmede etkili olan yöntemlerin ortaya konulmasına yönelik daha detaylı ve boylamsal çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca teknik olarak uzaktan eğitim sistemlerinde daha çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanımına olanak sağlayacak modüllere ihtiyaç bulunmaktadır.

KAYNAKLAR

Almeida, F.& Monteiro, J. (2021). The challenges of assessing and evaluating the students at distance. *Journal of Online Higher Education, 5*.

Arastaman, G. & Öztürk Fidan, İ. & Fidan, T. (2018). Nitel. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (1), 37-75.

Beebe, R., Vonderwell, S. & Boboc, M. (2010). Emerging patterns in transferring assessment practices from F2f to online environments. *Electronic Journal of E-Learning. 8.*

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G. & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1-126. https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd, 6*(3), 112-142.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* London: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.

Denzin, N. (1978). *Sociological Methods: A Sourcebook*. NY: McGraw Hill.

d'Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal?. *Prospects, 1*(5). https://doi.org/10.1007/s11125-020-09475-0

Eisenhart, M. A., & Howe, K. R. (1992). *Validity in educational research*. In M. LeCompte, W. Millroy, & J. Preissle (Eds.), The Handbook of Qualitative Research in Education. (pp. 642-680). San Diego: Academic Press

Ellis, P. (2016). *Understanding research for Nursing Students* (3rd edn). Sage Publications, London

Guangul, F.M., Suhail, A.H., Khalit, M.I. & Khidhir, B.A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 32*, 519–535 (2020). https://doi.org/10.1007/s11092-020-09340-w

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote- teaching-and-online-learning.

Gaytan, J., & McEwen, B. C. (2007). Effective online instructional and assessment strategies. *The American Journal of Distance Education, 21*(3), 117-132.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation, 30*, 73-84.

Kearns, L.R. (2012). Student Assessment in Online Learning: Challenges and Effective Practices. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching,* 8(3).

Krueger, R.A. (1998). *Moderating Focus Groups, Focus Group Kit (Vol 4).* Thousand Oaks: Sage

Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents' experiences and perspectives. *Educ Inf Technol, 26*, 6699–6718. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4

Moser, A. & Korstjens, I. (2018) Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice, 24*(1), 9-18. DOI: 10.1080/13814788.2017.1375091

Naismith, L., Lee, B. H., & Pilkington, R. M. (2011). Collaborative learning with a wiki: Differences in perceived usefulness in two contexts of use. *Journal of Computer Assisted Learning, 27*(3), 228-242.

Saldaňa, J. (2012). The coding manual for qualitative researchers (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information. 2*2. 63-75. 10.3233/EFI-2004-22201.

Şenel, S. & Şenel, H. C. (2021). Remote assessment in higher education during covıd-19 pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education, 8* (2), 181-199. DOI: 10.21449/ijate.820140

Tonbuloğlu, B., & Gürol, A. (2016). Evaluation of Distant Education Programs with Regards to Various Shareholder Opinions. *Journal of Education and Practice, 7,* 9-22.

Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? lessons learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education, 28*(2), 189–199.

Williams, K. C., Cameron, B. A., & Morgan, K. (2012). Supporting online group projects. *NACTA Journal, 56*(2), 15–20.

Salgın Sürecinde Çevrimiçi Eğitim Faaliyetlerinin Kişisel Verilerin Korunması Hukuku Açısından İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin GÜLLÜOĞLU[1] ve Av. Emin Hamdi UYSAL [2]

[1]*Medeni Hukuk Anabilim Dalı, Hukuk Fakültesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye*

[2]*Avukat, Türkiye*

*(yasemin.gulluoglu@asbu.edu.tr)

ORCID, 0000-0003-3134-6015, 0000-0003-1599-3482

Özet – Bu çalışmada Covid-19 salgını sebebiyle bir zaruret halini alan çevrimiçi eğitimin kişisel verilere yansımaları ele alınmıştır. Eğitim faaliyetlerinin çevrimiçi imkânlar vasıtasıyla yürütülmesi bu olağanüstü dönem için bir gereklilik olsa da bu durum kişisel verileri ilgilendiren birçok risk faktörünü de karşımıza çıkarmıştır. Çevrimiçi derslerde kişisel verileri ilgilendiren başlıca konular: aydınlatma yükümlülüğü, açık rıza, özel nitelikli kişisel verilerin işlenmesi, yurt dışına veri aktarımı ve çocukların kişisel verilerinin işlenmesi şeklinde sıralanabilir. Uzaktan eğitim için kullanılan programların büyük çoğunluğunun sunucuları yurt dışında yer alan hizmet sağlayıcıları olması gerçeği, çevrimiçi derslerde işlenen görsel/işitsel verilerin biyometrik veri olduğuna ilişkin Kişisel Verileri Koruma Kurulu kararı ile birlikte değerlendirildiğinde ise konunun önemi artmaktadır. Çalışmada çevrimiçi derslerde işlenen kişisel verilerin neler olduğu, özel ve standart nitelikli kişisel verilerin işlenme şartları arasındaki farklar, Kurul'un biyometrik veriye ilişkin belirlemelerinin uygulamaya etkisi, veri sorumlularının aydınlatma ve açık rıza yükümlülüklerini nasıl yerine getirmeleri gerektiği ve çocukların kişisel verilerinin işlenmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar tartışılmıştır. Bu kapsamda mevcut durum açıklanmış, çeşitli görüşlere yer verilerek irdelenen konulara dair çözüm önerilerimiz sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler – Kişisel Veri, Çevrimiçi Eğitim, Uzaktan Eğitim, Yurtdışına Aktarım, Açık Rıza.

Examination of Online Education Activities During the Pandemic In Regards to Personal Data Protection Law

Abstract – In this study, the impacts of online education, which has become a necessity due to the Covid-19 epidemic, on personal data are discussed. Although maintaining educational activities through online platforms is a necessity in this extraordinary period, this situation has also revealed many risk factors regarding personal data. The main issues concerning personal data in online education can be listed as the obligation to inform, consent, processing of special personal data, transfer abroad, and processing of children's personal data. Considering the fact that the majority of the programs used for distance education are located abroad, together with the decision of the Personal Data Protection Board regarding the audio/visual data's as biometric data, the importance of this issue increases. The study takes into account the following headings: the types of personal data processed in online education, the differences between the processing conditions of special and other personal data, the effects of the Board's decisions concerning biometric data, how data controllers should fulfill their obligations of information and consent, and the issues related to the processing of children's personal data. As such, the existing state is explained, various opinions are discussed, and our suggestions have been proposed.

Keywords – Personal Data, Online Education, Distance Education, Transfer Abroad, Consent.

1. GİRİŞ

Korona virüsü veya başka bir ifadeyle Covid -19, Çin'in Vuhan isimli kentinde ortaya çıkmıştır. Mevzubahis virüs, kısa bir süre içinde tüm Dünya'yı etkisi altına almış ve Dünya Sağlık Örgütü (2020) tarafından salgın olarak nitelendirilmiştir.

Söz konusu salgın hayatın hemen her alanında radikal değişimleri beraberinde getirmiş olup, eğitim sektörü de bu alanlardan biridir. Derslerin yüz yüze sürdürülmesinin son derece tehlikeli olabileceğinin değerlendirildiği salgın zamanında, eğitim/öğretim faaliyetinin devamı için çevrimiçi ders formülü ön plana çıkmıştır. Hatta uzaktan eğitim ülkemiz için belirli dönemlerde zorunlu hale gelmiş, sınavlar dahi yüz yüze yapılamamıştır (YÖK, 2020). UNESCO'nun (2020) paylaştığı verilerden benzer durumun çoğu ülke için aynı şekilde cereyan ettiği görülmektedir. Ancak zorunluluk gereği olsa dahi, çevrimiçi dersler kişisel verilerin korunması hukukunu ilgilendiren ve cevaplanması gereken pek çok soru işaretini beraberinde getirmiştir.

Çevrimiçi derslerde isim, soy isim, IP adresi vb. kişisel veriler işlendiği gibi, eğitmenlerin ve öğrencilerin görüntü ve/veya sesleri; hatta ev ahalisinin dahi görüntü ve ses verileri işlenebilmektedir. Çevrimiçi derslerde kişisel verileri ilgilendiren başlıca konular: aydınlatma yükümlülüğü, açık rıza, özel nitelikli kişisel verilerin işlenmesi, yurt dışına veri aktarımı ve çocukların kişisel verilerinin işlenmesi olarak ön plana çıkmaktadır.

Ülkemizde uzaktan eğitim için tercih edilen programlar genel olarak göz önüne alındığında sunucuları yurt dışında bulunan yazılımların kullanıldığı görülmektedir (Kaçan ve Gelen, 2020). Bu durum ise kişisel verilerin hukuka uygun işlenmesi için atılması gereken adımları zorlaştırmaktadır. Ayrıca bu şekilde yürütülen eğitim faaliyetleri kişisel veri ihlali risklerini de çoğaltmaktadır. Tüm bunların üstüne çocukların kişisel verilerinin işlenmesi hususu da eklendiğinde elimizdeki konu daha da giriftleşmektedir.

Konunun iyi anlaşılabilmesi için bakılması gereken ilk nokta ise derslerde işlenen kişisel verilerin neler olduğudur. Zira uzaktan eğitim faaliyetleri esnasında özel nitelikli olmayan kişisel veriler işlendiği gibi özel nitelikli kişisel veriler de işlenebilmektedir.

2. ÇEVRİMİÇİ DERSLERDE İŞLENEN KİŞİSEL VERİLER

Çevrimiçi derslerde nasıl veri işlendiğini anlayabilmek için öncelikle kişisel verilerin işlenmesi ile neyin ifade edildiğinin iyi anlaşılması gerekmektedir. Bir kişisel verinin elde edilmesinden başlayarak, verinin kaydedilmesi, depolanması, değiştirilmesi, sınıflandırılması yahut kullanımının engellenmesi gibi, akla gelebilecek hemen her fiil kişisel verinin işlenmesi manasına gelmektedir (Başalp, 2004; Ayözger, 2019; Sefer, 2018).

Uzaktan eğitim için kullanılan çevrimiçi hizmet sağlayıcıları vasıtasıyla hem öğrencilerin hem eğitmenlerin, hatta bazı durumlarda dersle ilgisi olmayan kişilerin dahi verisi işlenebilmektedir. Genellikle çevrimiçi hizmet sunan programların kullanılabilmesi için öncelikle bu platformlara kayıt yapılması gerekmektedir. Bu kayıt esnasında kişiler isim, soy isim, elektronik posta adresi gibi bilgilerini sisteme girmektedir. Bunlara ek olarak kişilerin IP adresi verileri de işlenebilmektedir. Kayıt gerektirmeyen çevrimiçi programlar tercih edilse dahi kişilerin IP adresi verilerinin işlenmeye devam edileceğini ifade edebiliriz.

Çevrimiçi derslerde işlenen veriler bunlarla sınırlı değildir. Kişilerin ses ve görüntü verileri de derslerde işlenebilmektedir. Kişisel Verileri Koruma Kurulu (2020) çevrimiçi derslerde işlenen görüntü ve ses verilerinin biyometrik veri olması sebebiyle özel nitelikli kişisel veri olduğunu, veri işleme faaliyeti esnasında Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'nun (KVKK/Kanun) 5 ve 6'ncı maddelerine uygun davranılması gerektiğini ve sunucuları yurt dışında yer alan hizmet sağlayıcı programların kullanılması ihtimalinde, Kanun'un yurt dışına veri aktarımını düzenleyen 9' uncu maddesinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu belirleme uzaktan eğitim faaliyeti yürüten kişi ve kurumlar için son derece önemlidir. Zira biyometrik veri sayılması sebebiyle özel nitelikli kişisel veri sınıfına dahil edilen görsel ve işitsel veriler sebebiyle, veri sorumlularının yükümlülükleri artmaktadır.

2.1. Standart Nitelikli Kişisel Veriler Bakımından Değerlendirme

Kanun'un 6'ncı maddesinde gösterilen veriler özel nitelikli kişisel veridir. Bu maddede tahdidi bir usul izlendiği için maddede sayılanlar haricinde hiçbir kişisel veri özel nitelikli kişisel veri olarak nitelenemez (Kaya, 2011). Özel nitelikli kişisel veriler haricindeki verileri tabir etmek için ise biz standart nitelikli kişisel veri ifadesini tercih etmekteyiz. Bu nitelikteki kişisel veriler Kanun'da sınırlı sayma ilkesi ile tespit edilmedikleri için, standart nitelikli kişisel verilerin kapsamının genişletilmesi ise mümkündür (Kişisel Verileri Koruma Kurumu, 2020).

Yukarıda bahsedildiği üzere çevrimiçi derslerde kişilerin isim, soy isim, IP adresi gibi standart nitelikli kişisel verileri işlenmektedir. Bu tip verilere dair işlemenin de Kanun'a uygun yürütülmesi gerektiği ise izahtan varestedir. Kanun'a uygun işlemenin gerçekleştirilebilmesi için belirli şartların sağlanması icap etmektedir.

Bilindiği üzere temel kişisel veri işleme şartı açık rızadır. Dolayısıyla kural olarak açık rıza olmaksızın kişisel veri işlenemez. Ancak temel işleme şartının açık rıza olması her durumda açık rızanın gerektiği manasına gelmez (Uçak, 48). Gerçekten de KVKK standart nitelikli kişisel veriler için açık rıza olmaksızın verilerin işlenebileceği halleri 5'inci maddesinin iki numaralı fıkrasında göstermiştir. Buna göre, veri sorumlusunun hukuki yükümlülüğünü yerine getirebilmesi için zorunlu olması veya bir hakkın tesisi, kullanılması, korunması için veri işlemenin zorunlu olması gibi hallerde, açık rıza alınmaksızın kişisel veri işlenebilecektir. Buradan hareketle eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi için zorunlu olduğu ölçüde standart nitelikli kişisel verilerin, bu amaçlar doğrultusunda açık rıza alınmaksızın ve uygun aydınlatmanın yapılması akabinde işlenebileceğini söyleyebiliriz.

Ancak buradaki tespitin doğru olabilmesi için somut olayda eğitim faaliyetinin uzaktan sürdürülmesi bir gereklilik yahut zorunluluk olmalıdır. Zira zorunluluk yokken bir eğitim faaliyetinin uzaktan eğitim usulünde yürütülmesi ihtimalinde, Kanun'daki şartlar sağlanamamış olacaktır. Ayrıca çevrimiçi eğitimde standart nitelikli kişisel verilerin işlenmesinde açık rıza alınmadan faaliyet yürütülebilmesi için verilerin yurt dışına da aktarılmıyor olması gereklidir. Aksi takdirde yapılan aktarım açık rızayı gerektireceği gibi KVKK'nın 9'uncu maddesindeki yükümlülükler de söz konusu olacaktır. Kişisel Verileri Koruma Kuruluna (2019) göre sunucuları yurt dışına yer alan hizmet sağlayıcılarının kullanıldığı durumlarda yurt dışına veri aktarımı gerçekleşmektedir.

Tüm bunlara ek olarak derslerin kayıt altına alınmaması da gereklidir. Zira derslerin kayda alınması ihtimalinde bu kayıtlara sonradan ulaşılması suretiyle kişisel veriler tekrar işlenmiş olacaktır ve bu veriler ihlale açık hale gelecektir. Kanun'da gösterilen açık rıza haricindeki veri işleme şartlarına istinat edilerek veri işlenmek isteniyorsa, derslerin kayıt altına alınmaması gerekecektir. Zira kayıt almak, yapılan işlemenin yoğunluğunu ve dolayısıyla uygulanacak hükümleri değiştirebilecektir. Bu konuda Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (2003) de benzer tespitlerde bulunmuştur. Buna göre, kişilerin kamusal alanlarda kayıt edilmeksizin görsel izleme vasıtalarıyla izlenmesi özel yaşama müdahale teşkil etmezken; görüntülerin kayda alınmasının özel hayatın gizliliğini ihlal teşkil edebileceği ifade edilmiştir.

Eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmekle yükümlü olan kurumların, bu faaliyetlerini çevrimiçi sistemler üzerinden sürdürmeleri salgın sürecinde bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmıştır. Şu durumda sunucuları Türkiye'de bulunan eğitim sistemlerinin kullanıldığı ve derslerin kaydedilmediği varsayımı üzerinden hareket edildiğinde, KVKK 5'inci maddenin ikinci fıkrasının (ç) ve (e) bentlerinde düzenlenen istisnai haller gündeme gelecektir. Dolayısıyla (ç) bendinde ifade edilen: "*veri sorumlusunun hukuki yükümlülüğünü yerine getirebilmesi için zorunlu olması*" şartının, zorunlu uzaktan eğitimde gerçekleştiği söylenebilir. Buna ek olarak eğitim hakkının kullanılabilmesi için de çevrimiçi sistemlerin kullanımı salgın sebebiyle zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum ise aynı maddenin (e) bendinde ifade edilen: "*bir hakkın tesisi, kullanılması için veri işlemenin zorunlu olması*" istisnası kapsamında kalmaktadır.

2.2. Özel Nitelikli Kişisel Veriler Bakımından Değerlendirme

Yukarıda ifade ettiğimiz üzere, Kişisel Verileri Koruma Kurulunun belirlemesi sebebiyle çevrimiçi derslerde işlenen görsel ve işitsel veriler biyometrik veridir. Biyometrik veriler ise Kanun'un 6'ncı maddesinde sayılan özel nitelikli kişisel verilerden biridir.

Özel nitelikli kişisel verilerin işlenmesinde de temel hukuki sebep açık rızadır. Ne var ki sağlık ve cinsel hayat dışındaki özel nitelikli veriler kanunlarda öngörülmesi şartıyla açık rıza alınmadan işlenebilir. Özçelik'e göre (2021), görsel ve işitsel verilerin çevrimiçi derslerde işlenebileceğine dair mevzuatımızda hüküm bulunmaması sebebiyle, ancak açık rıza alınması durumunda katılımcıların kameralarını açmaları istenebilecek, aksi takdirde bu usul uygulanamayacaktır.

Bu belirleme kanaatimizce mevcut mevzuat çerçevesinde yerindedir. Ancak biz burada ilk başta verdiğimiz Kurul'un belirlemesinden ve yukarıdaki paragrafta ilettiğimiz görüşten belli oranda ayrılmaktayız. Zira mevzuattaki durumun uygulamayı karşılayamadığını düşünmekteyiz.

Öncelikle Kurul'un belirlemesinden ayrılmaktayız çünkü biyometrik veri Avrupa Birliği Genel Veri Koruma Tüzüğü'nde: "*yüz görüntüleri veya daktiloskopik veriler gibi bir gerçek kişinin özgün bir şekilde teşhis edilmesini sağlayan veya teyit eden fiziksel, fizyolojik veya davranışsal özelliklerine ilişkin spesifik teknik işlemeden kaynaklanan kişisel veriler*" olarak tarif edilmiştir (Develioğlu, 2017). Kanaatimizce derslerin kayıt altına alınmadığı durumlarda kişileri teşhise yarayan spesifik bir işlemeden bahsedilemeyecektir. Dolayısıyla böyle bir durumda, çevrimiçi derslerde işlenen görsel ve işitsel verilerin biyometrik veri sınıfına dahil edilmemesi gerekmektedir.

Özçelik (2021), görüşümüzü destekler nitelikte belirlemeler yapmaktayken, öğretide görüşümüzden farklılaşan fikirler de mevcuttur. Yukarıda verilen tanımdan hareketle Ünal (2020), görüntü ve ses gibi kişisel verilerin, biyometrik yöntemler vasıtası ile tanımlama veya doğrulama işlemine tabi tutulmadığı sürece özel nitelikli kişisel veri olarak kabul edilmemesi gerektiği ve bu sebeple çevrimiçi eğitim faaliyetleri esnasında bu şekilde bir işleme meydana gelmediği için, ses ve görüntünün kayıt altına alınması nedeniyle özel nitelikli kişisel veri işlemeden bahsedilemeyeceğini ifade etmiştir.

Fakat biz kayıt alma durumunda görsel ve işitsel verilerin biyometrik veri sayılabileceğini kabul ediyoruz. Ancak bu belirleme bizi kategorik olarak tüm çevrimiçi derslerde biyometrik veri işlendiği sonucuna götürmemelidir.

Çevrimiçi derslerde kayıt alınıp alınmamasına göre bir ayrım yapılmaksızın, tüm görsel/işitsel verilerin biyometrik veri olduğu şeklinde belirleme hatalı olduğu gibi, kayıt alınsa dahi biyometrik veri işlemenin söz konusu olmayacağını ifade etmek de hatalı olacaktır. Dolayısıyla Kişisel Verileri Koruma Kurulunun kararındaki ifadesi bizce geniş bırakılmıştır. Biyometrik verilere dair tespitlerin daha dar tutulması gerekmektedir.

Fakat biz burada sayın Özçelik'in belirlemelerinden de bir noktada ayrılmayı tercih ediyoruz. Bize göre de çevrimiçi derslerde kayıt alınması durumunda biyometrik veri işlenmektedir. Ne var ki biyometrik verinin işleniyor olması doğrudan açık rıza yükümlülüğünün gerektiği sonucuna bizi götürmemelidir. Yalnızca çevrimiçi eğitimle sınırlı kalmamak üzere, hayatın olağan akışı içerisinde özel nitelikli verilerin işlenmesini gerektirebilecek haller olduğu göz önüne alınarak tespit yapılmasının daha doğru bir yaklaşım tarzı olduğunu düşünüyoruz. Bize göre KVKK 6'ncı maddesinde ifadesini bulan "... *kanunlarda öngörülen hallerde ilgili kişinin açık rızası aranmaksızın işlenebilir.*" ibaresi ile kastedilen kanunlardan birisi de KVKK'nın bizzat kendisidir. Daha açık bir söyleyişle KVKK md. 5/2, KVKK md. 6/3 için de geçerlidir. Aksi kabul mevzuatın günlük hayata uygulanmasını imkânsız kılacaktır.

Konuyu bir örnekle izah edelim. Bir işyerinde fiilen çalışmakta olan başörtülü kadın çalışanın fotoğrafı, özlük dosyasında yer alacaktır. Özlük dosyasının oluşturulması işveren için mevzuat kaynaklı bir yükümlülüktür ve dolayısıyla buraya işleyeceği veriler için bu amaçlar kapsamında açık rıza almasına gerek olmamalıdır. Özlük dosyalarında vesikalık fotoğraf bulunması doğrudan mevzuatlarla düzenlenmiş değildir. Ne var ki işverenin mevzuatlar gereği tamamlaması gereken işe giriş ve periyodik muayene formları, ağır ve tehlikeli işlerde çalışacak işçilere ait işe giriş ve periyodik muayene formları, sigorta işe giriş bildirgesi gibi çeşitli evrak için vesikalık fotoğraf gerekmektedir. Buradan hareketle, vesikalık fotoğrafların işçi özlük dosyasında bulunması bir kanunî yükümlülük olarak nitelenebilir (Polat, 2011).

Ancak başörtülü kişinin fotoğrafı özel nitelikli din ve kılık/kıyafet verilerini içermektedir. Eğer özel nitelikli kişisel verinin işlenmesi için doğrudan bu durumu düzenleyen bir kanun hükmü olması gerektiği fikri kabul edilirse, bu durumda özlük dosyasının oluşturulabilmesi için çalışandan açık rıza alınması gerektiği söylenmelidir. Açık rıza verilmemesi durumunda ise veri sorumlusu işverenin kanuni yükümlülüğünü nasıl yerine getireceği sorusu cevapsız kalmaktadır. Bu ve buna eklenebilecek sayısız örnek ise ancak sağlık ve cinsel hayat dışında kalan özel nitelikli kişisel verilerin, Kişisel Verileri Koruma Kurulu tarafından belirlenen yeterli

önlemlerin alınması şartıyla, KVKK md. 5/2'de ifade edilen durumlar kapsamında işlenebileceğinin kabulü ile çözülebilecektir. Görüşümüzü KVKK 8 ve 9'uncu maddeleri de desteklemektedir. Gerçekten de bu maddelerde 5'inci maddenin ikinci fıkrası ve 6'ncı maddenin üçüncü fıkrasındaki hallerin varlığı durumunda, kişisel verilerin açık rıza aranmaksızın aktarılabileceği hükme bağlanmış ve burada veriler nitelenirken kişisel veri, özel nitelikli kişisel veri ayrımına gidilmemiştir.

Dolayısıyla çevrimiçi derslerde özel nitelikli kişisel veri olarak kabul gören görüntü ve ses verilerinin işlenmesi için açık rızanın alınması bir şart olarak görülmemelidir. Uzaktan eğitimde kayıt alınması ihtimalinde açık rıza alınması bizce de gereklidir. Fakat bunun gerekçesi özel nitelikli kişisel veri işleniyor oluşu değil, kaydın sonradan tekrar tekrar izlenebilecek olması ve başkaları tarafından da erişilebilecek olmasıdır.

Elbette ki bu belirlemelerin de pek çok sorunu beraberinde getirebileceği savunulabilir. Ancak bu tespitlerimizi uygulamadaki problemleri göz önüne alarak yaptığımız unutulmamalıdır. Zira mevcut mevzuat kapsamında yaptığımız tespitin hatalı olduğu savunulabilecektir. Fakat yukarıda gösterdiğimiz üzere aksi yöndeki belirlemeler de mevzuatın hayata uygulanmasını son derece zorlaştırmaktadır. İşbu sebeplerle kanaatimizce KVKK'nın 6, 8 ve hatta 9'uncu maddelerinde yakın tarihte değişiklikler görme ihtimalimiz son derece yüksektir.

2.3. Görsel ve İşitsel Verilerin İşlenmesi İçin Açık Rıza Alınması Kabulünün Muhtemel Sonuçları

Kurulun belirlemeleri çerçevesinde çevrimiçi derslerde görsel ve işitsel veri işlendiği her olayda açık rıza alınması gerektiğini kabul etmemiz durumunda, bu kabulün birtakım yansımaları olacaktır. Zira uygulamada eğitim kurumları ve eğiticilerin, öğrencilerin derslerde kameralarını açık tutmalarını istediği çokça müşahede edilmektedir. Bu durum ise kişilerin özel hayatlarının gizliliği, kişisel verilerin korunması, eğitim hakkı ve eğitim kurumlarının hukuki yükümlülükleri ile meşru menfaatleri gibi birçok alanın çatışmasını beraberinde getirmektedir.

Çevrimiçi derslerin işlenişi hususunda temelde iki fikir savunulabilir. Bunlardan ilkine göre, çevrimiçi derslerin işlenebilmesi için öğrencilerin ve hatta bazı durumlarda eğitmenin dahi kamerasını açmasına gerek yoktur. Mikrofonlar ise yalnızca gerekli olduğu durumlarda kullanılacaktır ve zaten mikrofonunu açarak derse katılan kişi verisinin kullanımı için açık rıza vermiş olacaktır. Bu sebeple derslerde hiç kimse kamerasını açmaya zorlanmamalıdır. Bu fikrin karşısında bir görüş olarak ise, derslerde öğrencilerin kameralarını açmaları hem mevzuat gereği derse devam zorunluluğunun takibi sebebiyle veri sorumlusu eğitim kurumu için bir yükümlülüktür hem de öğrencilerin ders boyu eğitim faaliyeti haricinde başka faaliyetlerle meşgul olmadıklarının takibi ve bu sayede eğitim kalitesinin yükseltilmesi, müfredatın planlanan şekilde yürütülmesi, eğitmen performansının ve sınavlardaki gerçek durumun ölçülebilmesi adına veri sorumlusunun meşru menfaatidir.

Kanaatimizce eğitim faaliyetlerinin devamlılığının sağlanabilmesi ve kalitenin yükseltilebilmesi adına ikinci görüş daha isabetlidir. Şöyle ki her şeyden önce bir derse katılan kişilerin gerçekten derse katılmaya hak kazanan ve söz konusu dersi almakla yükümlü bulunan kişiler olduğunun tespiti gereklidir. Nasıl ki üniversite sınavında kazanamadığı bir üniversitenin kazanamadığı bölümüne girerek ders dinlemeye çalışan kişi, öğrenci kimlik kartının kontrolü

vasıtasıyla bundan men ediliyorsa, çevrimiçi eğitimde de aynısı geçerli olmalıdır. Gerçekten de bir kişinin mensubu olmadığı bir eğitim kurumunun derslerine katılması, söz konusu bölümü puanlarıyla hak eden kişilere haksızlık olacak ve eğitim sektörüne bir kazanım sağlamayacaktır. Burada öğrencinin sisteme kendi bilgilerini kullanarak girmesi suretiyle bu sorunun önüne geçilebileceği de savunulamaz. Zira kameralar açılmadığı müddetçe derse katılan kişilerin gerçekte kimler olduğu tespit edilemeyeceğinden, öğrencinin şifresini elde eden veya öğrencinin bilgisayarına uzaktan müdahale eden birisinin bu şekilde derse girmesi muhtemeldir. Nasıl ki örgün eğitimde bir öğrencinin kartını kullanarak derse katılmaya çalışan kişi, hak sahibi olmadığının tespiti üzerine dersten çıkarılıyorsa aynısının çevrimiçi derslerde de temini gereklidir ve bu şart ancak kişinin gerçekten ilgili bölümün öğrencisi olup olmadığının teyidi ile mümkündür.

Bundan ayrı olarak ve belki de daha öncelikle söz gelimi bir üniversitenin ders katılım durumlarını incelemesi, 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ve Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar'ın 11'inci maddesi gereği yükümlülüğüdür. Devam zorunluluğu bulunan durumlarda kimlerin ve ne kadar derse katıldığının tespit edilmesi kanuni bir yükümlülüktür. Bu yükümlülüğün temini için ise kişilerin görülebilmesi gereklidir. Aksi takdirde öğrencinin sistemi açtıktan sonra, dersin sesini tamamen kısarak arka planda başka bir faaliyet yürütmek suretiyle derse katılmayacağının bir garantisi yoktur.

Bu belirlemelerimiz üzerine devam zorunluluğunun takibi açısından ders başlangıcında veya ders sonunda öğrencilerin kameralarını bir kez açmaları ve akabinde kapatmalarının yeterli olabileceği düşünülebilir. Bu düşünce ise bizi sadece bu kısa süre için görüntü verisinin işlenebileceği sonucuna götürür. Ancak burada da eğitim kurumlarının meşru menfaati devreye girmektedir. Zira bir eğitim kurumunda dersin müfredata uygun ve verimli devam etmesi ancak öğrencilerin aktif katkısı ile mümkündür. Dersin yalnızca otuz saniyesinde veya bir dakikalık bölümünde kamerasını açıp ardından ders boyu kamerası kapalı şekilde duran öğrencinin derse gerçekten katılıp katılmadığının takibi neredeyse imkânsızdır. Bu sebeple ders boyunca kameraların açık kalmasında veri sorumlusunun meşru menfaatinin olduğu savunulabilir. Bu durumda veri sorumlusunun meşru menfaati ile işlenecek kişisel veriye dair hak arasında bir denge bulunmaya çalışılmalı ve somut olayda hangi hakkın daha ağır bastığı tespit edilmelidir.

Elbette burada kişilik haklarının ihlaline ilişkin endişeler akla gelmektedir. Kişilik hakkı, kişinin bu kişiliğini oluşturan değerler üzerindeki hakkıdır (Dural ve Öğüz, 2019). Zira gerçekten de pek çok kişi derslere evlerinden katılmaktadır ve gerek derse katılan kişi kendi ev halinde bulunmakta gerekse evde, dersle hiçbir ilgisi olmayan başka aile fertleri bulunabilmektedir. Bu gibi durumlarda sorun yaşanmaması ise bizce mevzuat düzenlemelerinden ziyade insani ilişkiler içinde çözülmesi gereken bir husustur. Nitekim derse katılan öğrencilerin ders devam ederken evdeki durumlar gereği kameralarını kapatmaları gereken haller olabilecektir. Bu gibi olaylarda gerek eğitmenin gerek öğrencinin iyi niyetli bir şekilde hareket etmesi ve öğrencinin bu durumu dersten uzaklaşma aracı olarak görmemesi, eğitmenin ise bu gibi durumlarda esneklik göstermesi gerekmektedir. Bu şekilde kısa süreli ve/veya anlık durumlar ikili ilişkilerle ders içinde çözümlenmelidir. Aksi takdirde her durumu karşılayacak bir hukuki rejimin hayata geçirilebilmesi imkân dahilinde değildir.

Çevrimiçi derslerde ses verisinde ise kanaatimizce sorun oluşturacak bir durum yoktur. Zira öğrencilerin kameralarının açık olması durumunda ek olarak mikrofonlarının da açık

tutulmasına gerek yoktur. Öğrenci derse, programın sunduğu imkânlar dahilinde, yazılı olarak katılabileceği gibi tercih etmesi durumunda mikrofonunu açarak sesli olarak da katılabilecektir. İkinci ihtimalde öğrenci zaten fiilen açık rıza vermiş olacağı için verinin işlenmesinde kanaatimizce bir sıkıntı bulunmamaktadır. Dersin özelliği gereği mikrofonun açılması gereken hallerde ise KVKK md. 5/2-e gündeme gelebilir. Buna göre eğitim hakkının kullanılabilmesi için zorunlu olması durumunda mikrofonun açılması buradaki istisna kapsamında değerlendirilebilir. Böyle bir duruma örnek olarak İngiliz dili ve edebiyatı bölümünde işlenen dersler verilebilir. Böyle bir derste öğrencinin sorulan soruları cevaplaması gerekmekteyse veya verilen bir ödevi sunması lazım geliyorsa, burada öğrencinin açık rızası olmaması sebebiyle ses verisinin işlenemeyeceğinden bahsedilememelidir.

Fakat bütün bu belirlemelerimiz her şeyden önce Covid-19 gibi eğitim faaliyetlerinin zaruri olarak uzaktan yürütülmesini gerektiren hallerde, uygun aydınlatma metinleri ile öğrencilerin aydınlatıldığı varsayımı üzerine kurulmuştur. Gerçekten de uygun aydınlatma yapmayan bir veri sorumlusu ne kanuni yükümlülük sebebiyle işlemeden ne meşru menfaatten bahsedebilecektir. Mevzuata uygun aydınlatma yapıldığında ise yukarıdaki durumlarda, aydınlatma metninde belirlenen amaçlarla sınırlı olarak yapılan işlemelerde ayrıca açık rıza alınmasına gerek olmayacaktır.

Ne var ki uygulamada eğitim kurumlarının sunucuları yurt dışında bulunan "*Zoom*" vb. programları kullandığı bilinmektedir. Bu durum ise çok ciddi bir yükümlülüğü beraberinde getirmektedir. Zira kişisel verilerin ilgili kişinin açık rızası olmadan yurt dışına aktarılmaması esastır. Bu durumun istisnaları ise Kanun'un 9'uncu maddesinde belirtilmiştir. Buna göre, kişisel verinin aktarılacağı ülkede yeterli korumanın bulunmaması durumunda kişisel veriler, Türkiye'deki ve ilgili yabancı ülkedeki veri sorumlularının yeterli bir korumayı yazılı olarak taahhüt etmeleri ve Kişisel Verileri Koruma Kurulu'nun izninin bulunması şartıyla ilgili kişinin açık rızası aranmaksızın yurt dışına aktarılabilir. Yeterli koruma bulunduğu kabul edilen ülkeler henüz Kurul tarafından ilan edilmediği için yurt dışına yapılacak bütün aktarımlarda, aktarım yapılan ülke güvensiz ülke statüsündedir. Bu sebeple de Kanun'un ifade ettiği uzun süreçlerin takip edilmesi gerekecektir ki eğitim alanında fiilen bu şekilde aktarım yapılması imkânsızdır. Bu durumda da veri sorumluları açık rıza almak mecburiyetinde kalmaktadır.

Daha kısa ifadeyle eğer çevrimiçi eğitim faaliyeti yurt dışına veri aktarımına neden oluyorsa bu konuda tüm öğrencilerden ve eğitmenlerden açık rıza almak gerekecektir. Böyle bir sonucun ise eğitim faaliyetlerini kısıtlayacağı şüphesizdir. Dolayısıyla yapılması gereken yerli sunucuların kullanılması ve verilerin yerli sunucularda tutulmasıdır. Hatta en ideali her eğitim kurumunun, en azından her üniversitenin, kendi sunucularının bulunması ve çevrimiçi eğitim faaliyetlerinin bu sunucular üzerinden yürütülmesidir. Bu şekilde açık rızaya ilişkin sorun da çözülmüş olacaktır. Ancak sunucu desteği sağlayan kişi veya kurumun veri işleyen statüsünde olması durumunda, buraya yapılacak aktarımların da aydınlatma metninde belirtilmesi gerekeceği ve hatta somut olaya göre açık rıza alınmasının dahi lazım olabileceği unutulmamalıdır.

Şu hâlde çevrimiçi derslerin yerli sunucular kullanılarak verildiği durumlarda, öğrencilerin mikrofonları kapalı fakat kameraları açık şekilde derse katılmaları ve derslerin kayda alınmaması ihtimalinde, uygun aydınlatmanın yapılmış olması şartıyla, bir ihlal meydana gelmeyeceği söylenebilir.

Ancak burada bir başka tehlikeye daha işaret edilmelidir. Teknolojinin günümüzde ulaştığı nokta dikkate alındığında tüm tedbirler eksiksiz yerine getirilmiş olsa dahi ihlallerin vuku bulabileceği bir gerçektir. Görsel ve işitsel verilerin işlenmesi için açık rıza alınması fikri ister kabul ister reddedilsin, üçüncü kişilerin veya derse katılan öğrencilerin diğer öğrencilerin verilerini kaydetmesi ve bu şekilde bir ihlal gerçekleşmesi ihtimali her zaman vardır. Söz gelimi bir öğrenci bilgisayarındaki bir program yahut cep telefonu vasıtasıyla bir başka öğrencinin ders sırasında ekrandaki görüntüsünü kaydedebilir ve bunu başka mecralarda paylaşabilir. Böyle bir ihtimalde öğrencinin kamerasını rızası ile açması veya açık rıza alınmadan kameraların açık tutulması arasında büyük bir fark olmayacaktır. Her iki durumda da söz konusu veri, işleme amacı dışında işlenmiş olmaktadır. Burada tüm katılımcıların kameralarının açık olması durumunda ihlal riskinin daha yüksek olduğu eleştirisi dile getirilebilir.

2.4. Farklı Bir Çözüm Önerisi Olarak KVKK 28'inci Madde

KVKK'nın "*İstisnalar*" başlıklı 28'inci maddesi Kanun'un uygulanmayacağı durumları göstermektedir. Kişisel Verileri Koruma Kurulu (2021) yayınladığı bir kararında, Covid-19 sebebiyle kişilerin özel nitelikli sağlık verilerinin KVKK md. 28/1-ç fıkrası gereğince istisna kapsamında değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Buna göre içinde bulunduğumuz salgın hastalık gibi, kamu güvenliğini ve kamu düzenini tehdit eden durumlarda bu tehdidi ortadan kaldırabilmek ve hastalığın bulaşıcılığını engelleyebilmek amacıyla, kanunla yetki verilmiş kamu kurum ve kuruluşlarınca yürütülen faaliyetler kapsamında sağlık verilerinin işlenmesi Kanun'un 28' inci maddesinin birinci fıkrasının (ç) bendi kapsamında değerlendirilebilir.

Kanaatimizce bu bakış açısı kişisel verilerin korunması mantığına uygun olmamakla birlikte Kişisel Verileri Koruma Kurulu burada uygulamayı rahatlatabilmek adına bir tespitte bulunmuştur. Bu durumda aynı mantık üzerinden hareket edildiğinde aynı maddenin (c) bendinin zorunlu çevrimiçi eğitim için söz konusu olabileceği söylenebilir. Kanun koyucu bu bentte, "*Bu Kanun hükümleri aşağıdaki hâllerde uygulanmaz: ... Kişisel verilerin millî savunmayı, millî güvenliği, kamu güvenliğini, kamu düzenini, ekonomik güvenliği, özel hayatın gizliliğini veya kişilik haklarını ihlal etmemek ya da suç teşkil etmemek kaydıyla, sanat, tarih, edebiyat veya bilimsel amaçlarla ya da ifade özgürlüğü kapsamında işlenmesi.*" demek suretiyle bir istisna hükmü koymuştur. Buradan hareketle zorunlu eğitim öğretim faaliyetlerinin mecburi olarak çevrimiçi ders şeklinde verilmesi gerektiği durumlarda buradaki kişisel verilerin bilimsel amaçlarla işlenmesi istisnasının gündeme gelebileceği ayrı bir fikir olarak düşünülebilir.

Ancak başta da belirttiğimiz üzere uygulamayı rahatlatmak için dahi olsa, bu denli geniş bir yorum yapılması suretiyle çözüm üretilmesi kanaatimizce doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Gözler'in (2012) de ifade ettiği üzere istisnaların dar yorumlanması ilkesi göz önüne alındığında bu durum daha net şekilde görülmektedir.

3. ÇOCUK KİŞİSEL VERİLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRME

Uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkilediği kişiler yalnızca 18 yaşından büyükler değildir. Bu konu tartışılırken çoğu zaman göz önüne alınmayan küçüklerin durumu da incelenmelidir. Zira esasen uzaktan eğitim faaliyetleri, yalnızca üniversiteler ile sınırlı kalmamış, çocukların eğitimini de etkilemiştir.

Kişisel Verileri Koruma Kurulu ve doktrinin mevcut belirlemeleri çerçevesinde uzaktan eğitim faaliyetlerinde görsel ve işitsel veriler işlenecek ise açık rıza gerekmektedir. Bu durum elbette ki çocukların verileri için de geçerlidir.

Ancak çocuklardan açık rızanın ne şekilde alınacağı veya çocuklar adına kimin açık rıza verebileceği net değildir. Bu konuda mevzuatımızda bir düzenleme de bulunmamaktadır. Avrupa Birliği Genel Veri Koruma Tüzüğü'nün 38 numaralı beyanında (*recital*) belirtildiği üzere çocuklar, kişisel verilerinin işlenmesindeki riskler, sonuçlar ve hakları hususunda daha az bilgi ve farkındalığa sahip olduklarından, özel korumaya layıktırlar. Buradan yola çıkarak çocukların kişisel verilerinin işlenmesine ilişkin bir hareket tarzı benimsenebilir. Lakin bunu yapabilmek için öncelikle kişisel verilerin korunması hakkının özünün iyi anlaşılması gerekmektedir.

Kabulümüze göre kişisel verilerin korunması hakkı temel insan haklarından biridir (Küzeci, 2018). Aynı durumu Anayasamızın 20'nci maddesinin 3'üncü fıkrası da ifade etmektedir. Kişisel verilerinin işlenmesine rıza verme hakkı ilgili kişiye ait olup, devredilemeyen ve kişiye sıkı sıkıya bağlı bir haktır (Atasoy, 2016). Burada çocukların açık rıza verip veremeyeceklerine dair belirleme ise kanaatimizce fiil ehliyetine göre yapılmalıdır. Böyle bir durumda sınırlı ehliyetsiz çocuk ile tam ehliyetsiz çocuk birbirinden ayrılmalıdır. Sınırlı ehliyetsiz çocuk, somut olayda yapılacak işlemeyi anlamlandırma kabiliyetine sahipse, işlemeye kendi başına açık rıza verebilmelidir. Ancak aynı belirleme tam ehliyetsiz çocuk için yapılamaz. Tam ehliyetsiz çocuklar için ise yasal temsilcisinin izin vermesi bizce en makul çözüm olacaktır. Zira çocuğun kişilik haklarını korumak adına dava ikame etmeye yetkili saydığımız yasal temsilcinin, çocuğun kişisel verisinin işlenmesine açık rıza verme noktasında yetkili olduğunu evleviyetle kabul etmemiz gerekmektedir (Uçak, 2021).

Ancak kanunî temsilci kural olarak tam ehliyetsiz kişinin sıkı sıkıya şahsa bağlı haklarını kullanamaz. Fakat bu kuralın katı şekilde uygulanması bazen tam ehliyetsizin aleyhine sonuçlar doğurabileceğinden burada çeşitli istisnalar kabul edilmelidir. Mesela kanunî temsilci tam ehliyetsizin tedavi maksadıyla ameliyatına izin verebilir (Ayan ve Ayan, 2014). Aynı belirlemeden yola çıkarak kişiye sıkı sıkıya bağlı bir hak olan, kişisel verinin işlenmesine açık rıza verme hakkı da tam ehliyetsizler adına kanunî temsilcileri tarafından kullanılabilmelidir.

Avrupa Birliği Genel Veri Koruma Tüzüğü ise bu konuda daha net belirleme yapılmasına yardımcı olabilecek bir hüküm içermektedir. Buna göre Tüzüğün 8'inci maddesinin ilk fıkrası: "*6(1). Maddenin (a) bendinin uygulandığı hallerde, doğrudan bir çocuğa bilgi toplumu hizmeti sunulmasıyla ilgili olarak çocuğun kişisel verilerinin işlenmesi, çocuk en az 16 yaşındaysa hukuka uygun olur. Çocuk 16 yaşının altındaysa, böyle bir işleme sadece çocuk üzerinde velayet sorumluluğunu taşıyan tarafından rıza veya yetki verilmesi halinde hukuka uygun olur. Üye devletler 13 yaşından daha az olmamak üzere, kanun ile daha düşük bir yaş belirleyebilirler*" şeklinde tercüme edilmektedir (Develioğlu, 2017). Birleşik Krallık bu maddenin verdiği izin çerçevesinde rıza verme yaşını 13'e çekmiştir (Information Commissioner"s Office, Children and the GDPR, 2018).

Bu belirlemelerden hareketle, uzaktan eğitim faaliyetlerinde çocukların açık rızasının alınmasının gerekeceği hallerde, veri sorumlularının çocuğun ehliyet durumunu teyit edebilecek mekanizmalar geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşabiliriz. Zira rızanın geçerliliği

çocuğun ehliyet durumuna göre tespit edilebilecektir. Ayrıca verisi işlenecek kişilerin çocuk olması ihtimalinde veri sorumlularının aydınlatma yükümlülüklerine çok daha fazla dikkat etmeleri gerektiği de unutulmamalıdır.

4. SONUÇ

Covid-19 isimli salgın hastalık sebebiyle Dünya genelinde pek çok değişim meydana gelmiştir. Hayatın her alanında salgınla yaşamayı öğrenmemiz gereken bu dönem elbette ki eğitim faaliyetlerini de ciddi şekilde etkilemiştir. Salgın sürecinde zorunlu eğitim faaliyetleri dönem dönem mecburi olarak çevrimiçi sistemler üzerinden uzaktan eğitim şeklinde yürütülmüştür. Bu şekilde yerine getirilen eğitim-öğretim faaliyetleri ise kişisel verilere ilişkin çeşitli endişeleri de beraberinde getirmiştir.

Eğitimin kesintisiz şekilde devam etmesinin son derece önemli olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Ancak bu faaliyetler yürütülürken temel insan haklarından biri olan kişisel verilerin korunması hakkının da ihlal edilmemesi gerekmektedir. Fakat son derece hızlı ve öngörülemez şekilde vuku bulan salgın sebebiyle hayatımızda meydana gelen köklü değişiklikler kişisel verilerin korunması mevzuatımızın sınırlarını zorlar bir hal almıştır.

Uzaktan eğitim faaliyetlerinde kişisel verilerin korunması hukukunu en çok ilgilendiren konular olarak karşımıza aydınlatma ve açık rıza yükümlülüğü, özel nitelikli kişisel verilerin işlenmesi, yurt dışına veri aktarımı ve çocukların kişisel verilerinin işlenmesi çıkmaktadır.

Kişisel Verileri Koruma Kurulunun çevrimiçi eğitim faaliyetlerinde işlenen görsel ve işitsel verileri biyometrik veri sayması ise bu konuda mevcut mevzuat kapsamında pek çok soru işaretini gidermiş ancak kanaatimizce mevzuatın yetersiz kalması sebebiyle de diğer birçok soruyu beraberinde getirmiştir. Öncelikle karardaki tespitler geniş tutulmuştur. Bizce çevrimiçi bir ders kayıt altına alınmıyorsa görsel ve işitsel verilerin biyometrik veri sınıfına dahil edilmesi doğru bir yaklaşım değildir. Görsel ve işitsel verilerin biyometrik veri sınıfına dahil edilebileceği durumlarda ise sırf bu özelliği sebebiyle açık rıza alınması gerektiği şeklindeki yorum, kişilik hakları açısından güvenceli olmakla birlikte pratik olarak derslerin işlenmesini oldukça güçleştirmektedir.

Derslerin yerli sunucularla ve mümkünse veri sorumlusunun kendi sunucusu üzerinden yapılması, derslerin kayıt altına alınmaması, uygun aydınlatmaların yapılmış olması ihtimalinde bir hukuka aykırılıktan bahsetmemek gerekecektir. Derslerin kayda alındığı durumlarda ise bu işleme faaliyeti görsel ve işitsel verileri özel nitelikli veri sınıfına dahil edecektir. Ancak bu durumda olayda özel nitelikli veri bulunduğu için değil, görüntülere sonradan başkaları tarafından erişim imkânı olduğu için açık rıza almak gerekecektir. Aksi kabul, Kanun'un benzer pek çok duruma uygulanamaması anlamına gelmektedir.

Bu konuda çocukların durumu da göz ardı edilmemeli ve veri sorumluları onların hassas durumlarını göz önüne alarak aydınlatma yükümlülüğüne normalden daha çok önem vermeli, açık rıza alınması gerektiği ihtimallerde çocuğun ehliyet durumunu tespit edebilecek gerekli tedbirleri almalıdır. Zira sınırlı ehliyetsiz bir çocuğun kendi eğitim faaliyeti için normal işleme faaliyetlerine rıza verebileceğinin kabulü makul bir sonuç iken, aynı belirleme tam ehliyetsiz çocuk için yapılamaz. Tam ehliyetsiz çocuklarda kanunî temsilcinin rızasının aranması gerekmektedir.

Kanaatimizce çevrimiçi eğitim faaliyetlerinin zorunlu olarak uzaktan eğitim mecralarında yürütüldüğü durumlar başta gelmek üzere hayatın içinden diğer durumları daha iyi karşılayabilmek adına Kişisel Verileri Koruma Kanun'umuzda ve ikincil mevzuatlarda çeşitli değişiklikler yapılması kaçınılmaz görünmektedir.

KAYNAKLAR

Atasoy, K. (2016). Kişilik Hakkı Kapsamında Sosyal Medyada Kişilik Haklarının Korunması ve Veri Sahibinin

Ayan, M., & Ayan, N. (2014). *Kişiler Hukuku.* Konya: Mimoza.

Ayözger, Ç. Ö. (2019). *Kişisel Verilerin Korunması Hukuku.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Başalp, N. (2004). *Kişisel Verilerin Korunması ve Saklanması.* Ankara: Yetkin Yayınları.

Develioğlu, H. M. (2017). *6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ile Karşılaştırmalı Olarak Avrupa Birliği Genel Veri Koruma Tüzüğü uyarınca Kişisel Verilerin Korunması Hukuku.* İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Dural, M., & Öğüz, T. (2019). *Türk Özel Hukuku Cilt II Kişiler Hukuku* . İstanbul: Filiz Kitabevi.

GÖZLER, "Yorum İlkeleri", Kamu Hukukçuları Platformu: Anayasa Hukukunda Yorum ve Norm Somutlaşması, Türkiye Barolar Birliği Yayınları, No: 236, Ankara, Eylül 2012, 15-119.

Huang, R.H., Liu, D.J., Zhu, L.X., Chen, H.Y., Yang, J.F., Tlili, A., Fang, H.G., Wang, S.F. (2020). Personal Data and Privacy Protection in Online Learning: Guidance for Students, Teachers and Parents. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

Information Comissioner's Office. (2018). *Children and the GDPR.* ICO.

Kaçan, A. & Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki Uzaktan Eğitim Programlarına Bir Bakış. Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6 (1), 1-21. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uebt/issue/53891/713456

Kale Özçelik, F. (2021). Covid-19 Salgini Sürecinde Üniversite Eğitiminde Kullanilan Uzaktan Eğitim Platformlarinin 6698 Sayili Kişisel Verilerin Korunmasi Kanunu Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 11 (1), 135-170. DOI: 10.52273/sduhfd..928688

Kaya, C. (2011). Avrupa Birliği Veri Koruma Direktifi Ekseninde Hassas (Kişisel) Veriler Ve İşlenmesi. Journal of Istanbul University Law Faculty, 69 (1-2), 317-334. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhfm/issue/9185/115031

Kişisel Verileri Koruma Kurulu. (2019, Mayıs 31). *Kurumsal e-posta hizmetinin, Google (gmail) üzerinden yine aynı uzantıya sahip olarak kullanılıp kullanılamayacağı ilişkin Kişisel Verileri Koruma Kurulunun 31/05/2019 Tarihli ve 2019/157 Sayılı Karar Özeti*. Kişisel Verileri Koruma Kurumu: https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/5493/2019-157 adresinden alındı

Kişisel Verileri Koruma Kurulu. (2020, Temmuz 7). *Uzaktan Eğitim Platformları Hakkında Kamuoyu Duyurusu*. Kişisel Verileri Koruma Kurumu: https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/6723/Uzaktan-Egitim-Platformlari-Hakkinda-Kamuoyu-Duyurusu adresinden alındı

Kişisel Verileri Koruma Kurulu. (2021, Eylül 28). *Covıd-19 Pcr Test Sonucu Ve Aşı Bilgisi Uygulamalarına İlişkin Kamuoyu Duyurusu*. Kişisel Verileri Koruma Kurumu: https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/7055/COVID-19-PCR-TEST-SONUCU-VE-ASI-BILGISI-UYGULAMALARINA-ILISKIN-KAMUOYU-DUYURUSU adresinden alındı

Küzeci, E. (2018). Kişisel Verilerin Korunması. Ankara: Turhan Kitabevi.

Oğuz, S. (2018). Kişisel Verilerin Korunması Hukukunun Genel İlkeleri. Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 13 (2), 121-138. https://dergipark.org.tr/tr/pub/beyder/issue/41709/425303

Peck v. Birleşik Krallık, Başvuru No: 44647/98 (Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Ocak 28, 2003).

Polat, Y. (2011). *4857 Sayılı İş Kanunu'na Göre İşçi Özlük Dosyası.* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez no: 287797)

Rızası. Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, 269-301.

T.C. Kişisel Verileri Koruma Kurumu. (2019). *Örneklerle Kişisel Verilerin Korunması.* Ankara: Kvkk Yayınları.

T.C. Yükseköğretim Kurulu Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği. (2020, Mayıs 11). *Yök'ten Üniversitelerdeki Sınavların Yüz Yüze.* Yükseköğretim Kurulu: https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/19-universitelerdeki-sinavlara-iliskin-karar.pdf adresinden alındı

Uçak, M., (2020). Kişisel Verilerin Hukuka Uygun İşlenmesinde Çocuğun Rızası, Kişisel Verileri Koruma Dergisi. 3(1), 41-60.

Ünal, M. (2020, Haziran 2). *Ses ve Görüntü Verilerinin Paylaşılmasının Kişisel Verilerin Korunması Kanunu Açısından Değerlendirilmesi*. Lexpera Blog: https://blog.lexpera.com.tr/ses-ve-goruntu-verilerinin-paylasilmasinin-kisisel-verilerin-korunmasi-kanunu-acisindan-degerlendirilmesi/ adresinden alındı

World Health Organization . (2020, Mart 11). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. World Health Organization : https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020 adresinden alındı

Web Tabanlı Test Uygulamasının Yönetimi: Açık Öğretim Okulları Örneği

Mehmet DURNALI[1*]

[1]*Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye*

[*](durnali@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-1318-9362

Özet – Bu araştırmanın temel amacı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Daire Başkanlığı bünyesinde yer alan Mesleki Açıköğretim ve Açıköğretim Lisesinde her düzeyde öğrenim gören yaklaşık 2.000.000 öğrencinin kullandığı web tabanlı test-soru uygulamasına ilişkin bilgi aktarmaktır. Ayrıca, dolaylı olarak bu türden web tabanlı test-soru uygulamalarını gündemde tutarak eğitim süreçlerinde kullanımının önemini ve faydalarını devam ettirmeye katkı sağlamak da amaçlanmaktadır. Bu çalışma, betimleyici model ile desenlenmiştir. Bu çalışmada aktarılan veriler bu çalışmayı hazırlayan araştırmacının öz tecrübesini de içermektedir. Test uygulamasının amacı, geliştirme süreci, hedef kitle, uygulamanın kullanıcı ve yönetici taraflı temel kullanılışı çalışmanın temel çerçevesini oluşturmaktadır. Elde edilen bilgiler bir temelde birleştirilerek bu çalışma oluşturulmuştur. Sonuç olarak, mevcut eğitimde teknoloji kullanım uygulamasının, örgün eğitim başta olmak üzere yaygın öğretme ve öğrenme sürecinde test uygulamaları kullanımına iyi bir örnek olduğu söylenebilir. Bu uygulamanın bireysel uzaktan öğrenme sürecinde, öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesine olan katkısı büyük olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler – Web tabanlı testler, testlerin yönetimi, çevrimiçi testler, çevrimiçi uzaktan eğitim, yaygın eğitim

Management of Web-Based Test Application : The Example of Açık Öğretim Okulları

Abstract – The main purpose of this research is to convey information about the web-based test-question application used by approximately 2,000,000 students studying at all levels in Vocational Open Education and Open Education High School, which is under the management of General Directorate of Lifelong Learning, Open Education Department. In addition, it is also aimed to indirectly keep such web-based test-question applications on the agenda and contribute to the continuation of the importance and benefits of its use in educational processes. This study was designed with a descriptive model. The data transferred in this study also includes the self-experience of the researcher who reported this research. The purpose of the test application, the development process, the target audience, the basic use of the application by the user and the administrator constitutes the basic framework of the study. This study was created by combining the obtained information on a relational framework basis. As a result, it can be said that the current use of technology in education is a good example of the use of test applications in the informal teaching and learning process, especially in formal education. It is understood that this application has a great contribution to the realization of teaching objectives in the individual distance learning process.

Keywords –Web-based tests, test administration, online tests, online distance education, non-formal education

1. GİRİŞ

Öğrenciler web tabanlı testlere kişisel bilgisayarlarından erişim sağlayabilir. Soruları bilgisayar çıktıları yardımıyla cevaplayabilir ve sonrasında cevapları değiştirebilir. Testi çözümledikten sonra cevaplar sisteme kaydedebilir, test sonuçları çok kısa bir sürede sistemce değerlendirilip soru cevapları ile birlikte öğrencilere anında geri dönüt verilebilir (Yağcı, 2012). Ayrıca, sadece geleneksel bilgisayarların yanında diğer mobil ve tablet aygıtlarına da uyumlu web tabanlı ve mobil test uygulamaları günümüzde oldukça yaygındır. Bu tür test uygulamaları, öğrencilerin zamandan ve mekândan bağımsız hem bireysel hem de grup olarak, belirli ders, ünite, konu bağlamında çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, doğru yanlış gibi soru tiplerinden oluşan testleri uygulayabilmelerine imkân tanımaktadır.

Bu testler, hem belirli bir öğretim çıktısının ölçülmesinde hem de bu belirli konuya ilişkin eğitim davranışının değişmesinde, kalıcılaşmasında önemli fonksiyona sahiptirler. Öğrenciler bu testleri çözerek kısa bir süre öncesinde görmüş, almış veya okumuş oldukları ders konusunu pekiştirebilmekte ve bireysel olarak bu konuya ilişkin kendisinde gerçekleşen öğrenme bilgi seviyesini ölçebilmektedir. Bu elde ettikleri geri dönüte dayalı olarak bir sonraki öğrenme çıktısının planını yapabilmektedirler. Özellikle bireysel uzaktan öğrenmede bu testlerin eğitim öğretim sürecinin yönetiminde ve gerçekleştirimindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir.

Bilgisayarlar aracılığıyla yürütülen web tabanlı testlerin sunduğu pozitif tarafları arasında şunlar da yer almaktadır;

• Öğrenciler için; hemen sağlanan geri dönüt ile öğrenmenin gerçekleşmesine katkısının büyük olması (Helgeson & Kumar, 1993; Natal, 1998 Yağcı, 2012),

• Seviyesi düşük öğrencilere daha fazla fırsat vermesi, istedikleri zaman sınavın uygulanabilmesi (Luecht, 2001; Yağcı, 2012).

Eğitmenler için ise;

• Tutulmuş hazır sonuç kayıtları,

• Kaydedilmiş sorular ile soruları tekrar yazmama,

• Test sonuçlarını kolay ve hızlı bir biçimde değerlendirme,

• Çoklu ortam nesneleri arasında yer alan video, resim, ses gibi eklenerek soruların zenginleştirilebilmesidir (Natal, 1998; Luecht, 2001; Yağcı, 2012).

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Daire Başkanlığı bünyesinde yer alan Mesleki Açıköğretim ve Açıköğretim Lisesinde her düzeyde öğrenim gören yaklaşık 2.000.000 öğrencinin kullandığı web tabanlı test-soru uygulamasına ilişkin bilgi aktarmaktır. Ayrıca dolaylı olarak bu türden web tabanlı test-soru uygulamalarını gündemde tutarak eğitim süreçlerinde kullanımının önemini ve faydalarını devam ettirmeye katkı sağlamak da amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, betimleyici model ile desenlenmiştir. Aktif olarak kullanılan çeşitli yazılım teknolojileri ile geliştirilmiş web tabanlı bir test soru uygulamasının kullanıcı ve yönetici taraflı temel kullanışı, öğrencilere ve diğer kullanıcılara sağladığı faydaları temelinde çözümlenmiştir.

Erkuş'a (2005) göre betimleyici model, bir gerçeği var olduğu biçimiyle ortaya çıkarmak için tercih edilen bir yöntem yaklaşımıdır. Çalışılan olgu ve mevcut durum derinlemesine araştırılır.

3. BULGULAR

3.1. Açık Öğretim Okulları Web Tabanlı Test Uygulaması

Bu web tabanlı test uygulamasının tamamı, Açık Öğretim Daire Başkanlığında çalışan kurum çalışanınca gerçekleştirilmiştir. Uygulama, MySQL, PHP, AJAX, Javascrip, Jquery, Bootstrap ve CSS teknolojiler kullanılarak geliştirilmiştir. Sürekli güncellenen uygulama mobil (Tablet, Telefon) aygıtlara uyumludur. Yaklaşık 2 ayda tamamlanmıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Daire Başkanlığı bünyesinde yer alan Mesleki Açıköğretim ve Açıköğretim Lisesinde öğrenim gören yaklaşık 2.000.000 öğrencinin kullanımına yönelik bir uygulamadır. Bu test uygulamasının temel amacı öğrencileri sınavlara hazırlanmaktır. Lise 1, 2, 3 ve 4. kademe derslerinin tamamına ilişkin sorular yer almaktadır. Bu sorular, geçmiş Açık Öğretim Okulları sınavlarında sorulmuş sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca yeni müfredat ve ders notları ile uyumlu olmayan testler belirtilmiştir.

3.1.1. Sistemin Kullanılışı

3.1.1.1. Öğrenci Tarafı

1. http://aok.meb.gov.tr/ adresinden bir sonraki sayfada yer alan ekrana erişilir.
2. İlk sayfada ilgili ders seçilir.
3. Sonraki adımda seçilen dersin testi listelenir. Listelenen testlerden bir tanesi seçilir.
4. Ders ve test seçimi yapılınca test soruları bir sonraki sayfada listelenir.
5. İlgili sorunun seçeneğine tıklayarak seçim yapılır.
6. Seçimden sonra boş bırakılmak istenen seçeneğe tekrar tıklandığında seçim iptal edilir.
7. Testi Sonlandır butonuna tıklandığında testin değerlendirmesi yapılır.
8. Teste doğru, yanlış ve boş seçenekler renkli seçimlerle görüntülenir.
9. Yeni test için Yeni Test Başlat butonuna tıklanır.

3.1.1.2 Öğretmen Tarafı

1. Öğrenmen tarafı genel özellikler şunlardır.
2. Yönetici panelinden dinamik olarak soru girişi yapılabilmektedir.
3. Metin içerikli sorular editör aracılığıyla eklenmektedir.
4. İstenilen soruya görsel eklenebilmektedir.
5. Matematik soruları görsel olarak eklenmektedir.
6. Sorular ile ilgili güncellemeler dinamik olarak yapılabilmektedir.

İlgili sayfadan öğretmen ilgili dersi seçer. Sonra önceki dönem sınav yılı ve sonrasında dönemi seçer. Başlat butonuna tıkladığında dersin yıl ve dönemine ait uygulamada kayıtlı soru veya sorular varsa uygulamada kayıtlı olduğu belirtilir. Aksi durumda soru giriş editörü bir sonraki sayfada yer alan ekrana gelir. Bu ekranda çoktan seçmeli soru tipine uygun sorular hazırlanır. Bir soru girildikten sonra başlat butonuna tıklanır. Girilen soru sağ tarafta listelenir. Toplam 20 soru girildikten sonra veri tabanına kaydetmek için kaydet butonu aktif hale gelir. Butona tıklandığında kayıt işlemi gerçekleşir.

Soru güncelleme işlemleri için ise ilgili ekranın sol tarafındaki menüden sayısal veya sözel test güncelleme butonlarına tıklanır. Daha sonra ilgili ders seçilir. Uygulama seçilen dersin veri tabanındaki test sayılarını getirir. İlgili test seçildikten sonra ekranda "GÜNCELLE" butonu ortaya çıkar. Test sorularında değişiklik yapılıp "GÜNCELLE" butonuna tıkladıktan sonra "Kaydet" butonunda tıklanarak Testin son hali veri tabanına kaydedilir.

4. SONUÇ

Bu çalışmada, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Daire Başkanlığı bünyesinde yer alan Mesleki Açık Öğretim ve Açık Öğretim Lisesinde öğrenim gören yaklaşık 2.000.000 öğrencinin kullandığı web tabanlı test uygulamasına ilişkin geliştirilme süreci, hedef kitle, amaçları, uygulamanın kullanıcı ve yönetici taraflı temel kullanışı ele alınmıştır.

Soru girişinin ve kullanışının kullanıcı dostu olduğu, pratik ve basit olduğu gözlemlenmiştir. Uygulamanın kullanıma açılmasından beri açık öğretim öğrencilerince aktif olarak kullanılmakta olduğu bulgusundan hareketle, test uygulamasının uygulama amacının gerçekleştirilmekte olduğu ifade edilebilir.

Bu uygulamanın, yaygın öğretme ve öğrenme sürecinde bu türden eğitimde teknoloji uygulamalarının kullanılmasında iyi örnekler arasında olduğu söylenebilir. Özellikle bireysel uzaktan öğrenmede, bu test uygulamasının eğitim öğretim sürecinin yönetiminde ve öğretim amaçlarının gerçekleştirimindeki etkisinin önemli olduğu ifade edilebilir.

TEŞEKKÜR

Çağlar BOSTANCI'ya teşekkürler.

KAYNAKLAR

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Helgeson, S. L. & Kumar, D. D. (1993). *A review of educational technology in science assessment.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED366507).

Luecht, R. M. (2001). *Challenges of web-based assessment.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED458294).

Natal, D. (1998). *On-Line assessment: What, why, how*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED419552).

Yağcı, M. (2012). The effects of online exam environments on academic achievements of students. *Education Sciences, 7* (1), 331-339. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/nwsaedu/issue/19817/212002

COVID-19 Pandemisi Uzaktan Eğitimi İhtiyaç Analizi

Dr. Öğr. Üyesi Murat MERİÇELLİ*

[1]*Bilgisayar Mühendisliği Bölümü / Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi ,Türkiye*

*(mmericelli@kastamonu.edu.tr)

ORCID: 0000-0003-0168-3221

Özet – Bu araştırma, COVID-19 pandemisi nedeniyle yürütülen uzaktan eğitim sürecini, daha etkili hale getirebilmek için, ihtiyaç analizi yapılabilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Bilgisayar II dersini alan; 73'ü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 54'ü Türkçe, 49'u Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde olmak üzere toplamda 176 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşme formu ile internet bağlantısı ve cihaz ile ilgili betimleyici sorular sorulurken, uzaktan eğitim süreci ile ilgili olarak da açık uçlu sorular sorulmuştur. Betimleyici sorular incelendiğinde, öğrencilerden %46'sı bağlantı sağlamak için akıllı telefonu kullanırken %44'ü dizüstü bilgisayar ve %7 si masaüstü bilgisayar kullanmaktadır. İnternet bağlantısı için ise öğrencilerden %72'si kablosuz ağ (wi-fi), %22'si mobil veri ve %6'sı da kablolu ağdan yararlanmaktadır. Sonuç olarak, öğrenciler uzaktan eğitimi, sağlık, zaman ve mekân yönünden avantajlı bulurken, internet ve sistem problemlerinin çözülmesi ve derslerde etkileşimin arttırılmasının dezavantajları azaltacağı belirtmektedirler. Ayrıca, pandemi dönemi uzaktan eğitiminde öğretim tasarımı yaparken cihaz farklılıkları ve internet bağlantı problemlerinin dikkate alınması gereken önemli engeller olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler – uzaktan eğitim, ihtiyaç analizi, covid-19, durum çalışması, içerik analizi.

COVID-19 Pandemic Distance Education Needs Analysis

Abstract – This research was carried out to make a needs analysis to make the distance education process more effective due to the COVID-19 pandemic. The study group of the research, who took the Computer II course at Kastamonu University Faculty of Education; consists of 176 students in total, 73 of them in Psychological Counseling and Guidance, 54 in Turkish, and 49 in Social Studies Teaching departments. While descriptive questions were asked about the internet connection and device with the interview form, open-ended questions were also asked about the distance education process. When the descriptive questions are examined, 46% of the students use a smartphone for connection, 44% use a laptop computer, and 7% use a desktop computer. For internet connection, 72% of students use the wireless network (wi-fi), 22% use mobile data, and 6% use wired networks.. As a result, while students find distance education advantageous in terms of health, time, and space, they state that solving internet and system problems and increasing interaction in lessons will reduce the disadvantages. In addition, it has been concluded that device differences and internet connection problems are important obstacles to be considered while designing instruction in distance education during the pandemic period.

Keywords – distance education, needs analysis, covid-19, case study, content analysis.

1. GİRİŞ

Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi birçok sektörü derinden etkilemiş ve bir takım zorunlu değişimlere neden olmuştur. Market alışverişlerinin sanal ortama taşınması, e-ticaret hizmetleri, online yemek sipariş sistemleri vb. alanlarda bu değişimin yansımalarını gözlemlemek mümkündür. Bu dijital sistemlerin birçoğunun pandemi öncesinde var olduğu bilinmektedir. Buna karşın, insanların yaşam alanlarının dışında bulunma ve temas eğilimini azaltma isteğinin meydana getirdiği dönüştürücü etki ile kullanımlarında hiç olmadığı kadar büyük bir artış meydana geldiği görülmektedir. Bankalararası Kart Merkezi (BKM) Genel Müdürü Dr. Soner Canko, 2020 mart ayında 2,5 milyon adet tekil kart ile ilk kez temassız ödeme yapılırken, 3 milyon adet tekil kartın da ilk kez internetten alışverişte kullanıldığını belirtmiştir (Blooomberg Ht, 2020). Ayrıca, Salgın öncesinde internetten alışveriş yapanların oranı yüzde 10 iken salgınla birlikte bu oran yüzde 80'lere ulaşmıştır (Anadolu Ajansı, 2020). Bunun sonucunda kargo, kurye gibi sektörlerin iş hacimlerini önemli ölçüde değiştirmiştir (Dönmez Topçuoğlu ve Genç). Eğitim sektörü de süreçten etkilenmiş ve uzaktan eğitim kavramı gündeme gelmiştir. Şekil 1'de Google Türkiye aramalarında görüldüğü üzere uzaktan eğitim çok daha az aranan bir kavram iken Mart 2020'de zirve yapmıştır (Google Trends, 2021). Uzaktan eğitim görece daha sınırlı bir örneklemce bilinen ve uygulanan bir eğitsel kavram olmakla birlikte pandemi sürecinde eğitim-öğretimin tüm paydaşlarının farkındalığının arttığı bir kavram haline gelmiştir (Özdoğan ve Berkant, 2020).

Şekil 1.

Google Türkiye Aramalarında Uzaktan Eğitim Kavramının Eğilimi.

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla, kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Öğretimin ise okullarda planlı programlı yapılan kısmıdır olarak tanımlandığı bilinmektedir (Senemoğlu, 2007). Burada ise planlamanın dışında olağanüstü bir süreç söz konusudur. Bu olağandışı gelişmeler kurumları ve eğitimcileri hızlı reaksiyon almaya yöneltmiştir.

11 Mart 2020'de, Türkiye'de ilk COVID-19 vakasının görülmesi sonucu tedbir alınması amacıyla 16 Mart'ta okullar tatil edilirken, 24 Mart 2020 tarihinde de uzaktan eğitime geçilmiştir. MEB bünyesinde EBA TV kanalları açılarak internet ya da cihaz erişimi olmayan öğrencilerin ders anlatımlarına ulaşması sağlanmıştır. Vaka sayılarının artması sonucunda 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi uzaktan tamamlanırken 2020-2021 döneminde de aralıklarla uzaktan eğitimden yararlanılmıştır. Üniversitelerde ise Yüksek Öğretim Kurulu'nun eğitim öğretime 3 hafta ara verme kararı sonrasında, üniversiteler 23 Mart 2020 tarihi itibariyle uzaktan eğitime geçiş yapmışlardır. Sürecin devamında da 2020-2021 eğitim-öğretim yılı yükseköğretim açısından da uzaktan eğitim ile tamamlanmıştır.

Uzaktan eğitim kavramı da yeni normal olacak ise onunla da planlı bir öğretim yapılması gerekmektedir. Öğretim planlama sürecinin etkin yürütülebilmesi için ise öğretim sistemleri tasarımı ya da çoğunlukla yerine kullanılan ismi ile öğretim tasarımı sürecinin işletilmesine ihtiyaç vardır (Çakır ve Karataş, 2012). Öğretim sistemleri tasarımı profesyonel bir disiplindir ve pek çok farklı öğretim bağlamında kullanılabilir. Sertifika programları, hizmet içi eğitimler, k-12 düzeyindeki eğitimler vb. bu alanın uygulama sahalarıdır. Bağlamlardaki farklılıklar, öğretim tasarımındaki önceliklerin değişmesine neden olmakta bu durumda pek çok farklı öğretim tasarım modelinin oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Ocak, 2011). Buna karşın, öğretim tasarımı sürecinin temel adımı olan ve birçok öğretim tasarımı modelinde farklı isimler ya da parçalarla ile yer alan adım analiz sürecidir. Analiz aşamasını ifade ederken öğrenenlerin analizi, durum analizi, görev analizi, ihtiyaç analizi, teknoloji analizi, iş analizi ya da öğretimsel analiz gibi farklı alt kavramlardan yararlanılmaktadır. Sürecin bütününe ihtiyaç analizi demek de mümkündür.

Uzaktan eğitimde ihtiyaç analizinde medya seçimi ve teknolojinin belirlenmesi gibi farklı unsurları dikkate almak özellikle önemlidir (Simonson vd., 2015). Zorunlu uzaktan eğitim ile ise analiz aşamasında öğrenme medyası/ortamı değişiklik göstermiştir. Bu değişikliğin öğretim faaliyetlerini etkilediği göz önünde bulundurulacaksa da öğretim tasarımı adımlarının işletilmesine ihtiyaç duyulacaktır. Peki, medyadaki değişim dikkate alınmalı mıdır? Clark Medya'yı sebzeleri taşıyan bir kamyona benzetir (Clark, 1983). Bu benzetimde kamyonun yükünü taşıması gibi medyanın da bilgiyi taşımada sadece bir araç olduğuna yönelik vurgu vardır. Kozma ise Clark'tan farklı olarak medyanın sadece bilgiyi taşıyan unsur olmadığı öğrenme sürecini etkileyen önemli bir bileşen olduğunu savunmuştur (Kozma, 1991). Medyanın yöntemi etkileyip etkilemediği ya da yöntemi de içine alan çatı bir kavram olup olmadığı öğretim teknolojisi alanının süregelen tartışmalarından birisidir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta uzaktan eğitim ortamında kullanılan teknoloji farklılıklarının öğretimin kalitesini etkileyip etkilemeyeceğidir. Bu noktada bir değişikliğe neden olacağı düşünülüyorsa bu teknolojiye yönelik analiz adımının işletilmesine ihtiyaç vardır ki bu sayede öğretim etkinlikleri buna göre tasarlanabilir. Bu çalışma, bu farklılığın dikkate alınması gerektiği varsayımıyla uzaktan eğitime yönelik olarak kullanılan teknolojiler bağlamında bir ihtiyaç analizi gerçekleştirmek amacıyla yapılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Model

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması araştırmalarında mevcut durumun derinlemesine incelenerek ele alınması söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Burada bir genelleme yapmak yerine örneklemden elde edilen bulguların ortaya konulması söz konusudur (Creswell, 2018). Mevcut çalışmada pandemi dönemi uzaktan eğitimini daha etkili bir şekilde tasarlayabilmek için teknoloji ve öğrencilerin ortama bakışları bağlamında bir ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri kaynağı kendi içerisinde bağlantı sağlanan cihaz ve internet bağlantı türüne göre değişiklik gösterme durumu incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemiyle elde edilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar II dersini alanlardan, 73'ü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 54'ü Türkçe ve 49'u Sosyal Bilgiler bölümü öğrencileri çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır.

Tablo 1

Bölümlere Göre Dağılım

Bölüm	f	%
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	73	41
Sosyal Bilgiler	49	28
Türkçe	54	31
Toplam	176	

Tablo 1 incelendiğine öğrencilerden yüzde 41'inin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, yüzde 31'inin Türkçe Öğretmenliği ve %28'inin Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde yer aldıkları görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Mevcut durumun belirlenmesi amacıyla katılımcılara görüşme formu Google Formlar aracılığıyla oluşturulmuştur. Hazırlanan form, Kastamonu Üniversitesi'nin uzaktan eğitimde kullandığı öğrenme yönetim sistemi olan ALMS üzerinden paylaşılmıştır. Form ile öğrenciler ile ilgili bölüm, bağlantı sağlanırken kullanılan cihaz ve internet bağlantı türü gibi betimsel bilgiler toplanmıştır. Formun devamında açık uçlu sorular ile uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar, uzaktan eğitimde pozitif bulunan yönler ve değiştirilmek istenen noktalar ile ilgili görüşler belirlenmeye çalışılmıştır. Açık uçlu sorular şu şekildedir:

1. Uzaktan eğitimde yaşadığınız sorunları açıklayabilir misiniz?
2. Uzaktan eğitimde pozitif bulduğunuz noktalar nelerdir?
3. Uzaktan eğitim süreciniz ile ilgili olarak ne gibi bir değişiklik beklerdiniz?

2.4. Verilerin Analizi

Görüşme formu ile elde edilen tanımlayıcı veriler Excel yardımıyla çapraz tablolara dönüştürülmüştür. Açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yardımıyla ele alınmıştır. Bu yaklaşımda tümevarımcı bir şekilde parçadan bütüne doğru varılmaya çalışılır (Merriam, 2013). İçerik analizinde öncelikle verilerin kodlanması, kategorilerin elde edilmesi, kategorilerin düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde gerçekleştirilmektedir (Creswell, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen kategorilere ilişkin ise bağlantı sağlanan cihaz ve internet bağlantı türüne göre dağılımları gösterilmiştir. Verilerin yorumlanmasında ise doğrudan katılımcı görüşlerine yer verilebileceği gibi araştırmanın yargılarına da yer verilebilir.

3. BULGULAR

Bu kısımda veri toplama aracı ile elde edilen öncelikle betimsel bulgular sunulurken devamında bu betimsel bulgulara göre kategorilerin dağılımını içeren çapraz tablolar sunulmuştur. Şekil 2'de uzaktan eğitime bağlantıda kullanılan hangi cihazı kullanıyorsunuz sorusuna verilen cevapların dağılımı pasta grafiği olarak gösterilmektedir.

Şekil 2

Uzaktan Eğitimde bağlantıda kullanılan cihazlar

Akıllı telefon kullananların %47, dizüstü bilgisayarın %44, masaüstü bilgisayarın %7 olduğu bulunurken, geriye kalan %2 ise bazen bilgisayar bazen akıllı telefon ve tablet cevaplarından oluşmaktadır. Bu bulgular dikkate alındığında bir mobil cihaz türü olan akıllı telefonların dikkate alınması gereken hatta çoğunluğun bağlantı sağlarken kullandığı cihaz olduğunu söylemek mümkündür. Şekil 3'te ise uzaktan eğitime bağlantıda kullanılan internet bağlantı türü pasta grafiği şeklinde sunulmuştur.

Şekil 3

Uzaktan Eğitime bağlantıda kullanılan internet türü

Şekil 3 incelendiğinde %72'sinin kablosuz ağ, %22'sinin mobil veri ve %6'sının ise kablolu bağlantı ile bağlandıkları görülmüştür. Mobil veri bağlantı türü çoğunluğu oluşturmasa da dikkate alınmaya değecek kadar fazladır.

3.1. Sorunlara İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitimde yaşadığınız sorunları açıklayabilir misiniz sorusuna yönelik olarak veriler incelenerek kodlama ve kategori oluşturma işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sonucunda 11 adet kategori elde edilmiştir. Tablo 2'de cihaz türüne göre uzaktan eğitim ile ilgili sorunların dağılımı ve ayrıca toplam frekans değerleri gösterilmektedir.

Tablo 2

Cihaz Türüne Göre Sorunlar Kategorilerinin Dağılımı

Frekans X Cihaz	Akıllı Telefon	Dizüstü Bilgisayar	Masaüstü Bilgisayar	Diğer	Toplam
Görüntü	30	33	2	2	67
Ses	29	33	2	2	66
İnternet	27	13	4	3	47
Sistem	15	16	2	1	34
Gecikme ve kesintiler	14	7	3	1	25
Dikkat	5	9	1	0	15
Verimsiz	6	6	1	0	13
Yok	3	8	0	0	11
Etkileşim ve iletişim	7	2	0	0	9
Zaman planlaması	4	3	1	0	8
Cihaz	3	2	0	0	5

Tablo 2 incelendiğinde frekans değeri ilk iki sırada yer alan görüntü ve ses kategorilerinin yakın değerlerde olduğu görülmektedir. İnternet kategorisinde ve gecikme ve kesintiler kategorilerinde ise akıllı telefonlarda bildirilen sorunların iki katı olması akıllı telefonlardaki kullanıcıların daha fazla internet problemi yaşadığı ve bu durum gecikme ve kesintileri arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Bu soruya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

- *K29: Ders esnasında internetin bazen kesilmesi nedeniyle derse olan odağım bozuluyor ve tekrar odaklanmam zorlaşıyor. Daha sonrasında dersin bitimine kadar dikkat dağınıklığı yüzünden dinlediğimi anlayamıyorum.*
- *K22: Sosyalleşme adına kısıtlandığımı söyleyebilirim. Çünkü yeni bir şehir, okul ve ortamda daha farklı ve fazla bilgiyi alışveriş imkânımız olacak ve beraberinde yeni tecrübeler edindirecek fakat bunun uzaktan eğitimde, yüz yüze olan eğitime göre daha az pekiştireceğimizi düşünüyorum.*
- *K30: Evde üç kişi uzaktan eğitim aldığı için bilgisayar üzerinden sadece bir kişi erişim sağlayabiliyor o yüzden akıllı telefon kullanmak zorunda kalıyorum ve canlı yayınlarda kesinti yaşanıyor.*
- *K46: Yaşadığımız problemler derslere bağlanırken bağlanmakta çok fazla sorun çıkıyor. Örneğin ders süremiz 1 saat ise bu sürenin yarısından fazlası bağlantıyı ayarlamak ile geçiyor ve çok fazla verim alamıyoruz. Yayında donmalar ve sesin gidip gelmesi olayı çok yaşanıyor bu da kaliteyi düşürüyor ve dersten çok fazla verim alamıyoruz. Yüz yüze ders gibi derse adapte olmak, dikkati toplamak vb. gibi unsurlar çok daha fazla zorlaşıyor.*
- *K134: İnternet bağlantısı gidiyor bu durumda kaçırdığım dersler oldu ayrıca derste görüntü ve ses gidiyor sistemden çıkış yapıp tekrar giriyorum sonuç olarak dersin bazı kısımlarını kaçırmış oluyorum. Dersi anlayabilmek için hocamla göz diyaloguna çok önem veren birisiyim uzaktan eğitimde bu durum beni yoruyor ne kadar not alsam da yüz yüze verilen eğitim kadar başarı sağlanabileceğini düşünmemekteyim.*
- *K146: Uzaktan eğitimdeki en büyük sorun herhangi bir etkileşimde bulunmadan öğrencilerin sadece ekrana bakarak ve öğretmenlerin de öğrenciden tepki alamadan ekrana bakarak anlatmak zorunda kalmaları. Uzaktan eğitim sistemini salgın döneminden öncesinde de 2 yıl kadar kullandım ve söylemeliyim ki hiçbir şekilde beğenmeyip onaylamadığım bir sistem. Dikkat dağıtıcı unsurların çok olmasının yanı*

sıra verimin düştüğünü de düşünüyorum. Sınıf ortamındayken belli bir ciddiyet sağlanabilir ama evdeyken aynı ciddiyetin sağlandığından şüpheliyim ve buna kendim de dahilim.

- *K139: Mobil veri kullanıyorum bu yüzden İnternetim yeterli olmuyor aynı zamanda sistemde sorun yaşıyorum çok yavaş ve ayrıca yaşadığım yer köy olduğu için telefon çekmiyor İnternete erişebilmek için evden çıkmak zorunda kalıyorum tepelere çıkmaz zorunda kalıyorum bu yüzden dersi dinlerken not alamıyorum çok büyük bir sorun.*
- *K175: İnternet altyapısı olmadığından internet çekemiyoruz ve kendi internetimden harcıyorum 1 hafta derslere girdikten sonra paketim bitti ve derslere giremedim ve çoğu dersten bir şey öğrenmeden geçiyorum ve bu sebepten dolayı ödevlerde de zorluk yaşıyorum.*
- *K170: Dersler akıcı olmuyor, bağlantı sorunları sıkça yaşanıyor, not alma bi gibi durum söz konusu olmuyor ,hocalarımızla sağlıklı iletişim kuramıyoruz, derslerde kopukluk yaşamamıza sebep oluyor ,ders ortamı oluşmuyor.*

Tablo 3'te internet bağlantı türüne göre uzaktan eğitimdeki sorunlar kategorilerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 3.

İnternet Bağlantı Türüne Göre Sorunlar Kategorilerinin Dağılımı

Frekans X İnternet Bağlantı	Kablosuz Ağ	Mobil Veri	Kablolu Bağlantı
Görüntü	57	7	3
Ses	58	5	3
İnternet	26	18	3
Sistem	26	8	0
Gecikme ve kesintiler	18	5	2
Dikkat	13	1	1
Verimsiz	10	3	0
Yok	9	2	0
Etkileşim ve iletişim	8	1	0
Zaman planlaması	4	4	0
Cihaz	3	2	0

Tablo 3 ele alındığında görüntü, ses ve sistem kategorilerinin kablosuz ağ bağlantısında olanların kablosuz ağ bağlantısında bağlananların sayısına uygun olarak katlı bir şekilde büyük olduğu görülmektedir. İnternet kategorisinde ise her ne kadar kablosuz ağ kategorisinin frekansı yüksek olsa da kablosuz ağ ve mobil veri için aradaki farkın diğerleri kadar yüksek olmadığını söylemek mümkündür. Bu durum mobil veri ile bağlantının interneti olumsuz etkilemesi ile açıklanabilir. Benzer şekilde Tablo 3'te de akıllı telefonlar için internet kategorisinin yüksek çıkması cihaz ve bağlantı türlerinin bu kategoride bir kesişim gösterdiğine ulaşılabilir.

3.2 Olumlu Noktalara İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitimde pozitif bulduğunuz noktalar nelerdir? sorusuna yönelik olarak veriler incelenerek kodlama ve kategori oluşturma işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sonucunda 12 adet kategori elde edilmiştir. Tablo 4'te uzaktan eğitimde olumlu bulunan noktalar ve bağlantı sağlanan cihazların dağılımı görülmektedir.

Tablo 4

Cihaz Türüne Göre Olumlu Noktalar Kategorilerinin Dağılımı

Frekans X Cihaz	Akıllı Telefon	Dizüstü Bilgisayar	Masaüstü Bilgisayar	Diğer	Toplam
Yok	27	14	4	0	45
Tekrar	13	20	0	3	36
Mekân	11	12	2	2	27
Sağlık	10	12	1	2	25
Etkileşim	8	8	1	0	17
Kısmen iyi	6	7	3	0	16
Erişim	7	4	2	0	13
Zaman	3	6	0	0	9
Sosyal rahatlık	2	5	2	0	9
İyi	3	3	0	0	6
Ekonomik	0	1	1	0	2
Görüntü	0	1	0	0	1

Tablo 4 incelendiğinde yok kategorisinin birinci sırada yer aldığı ve akıllı telefonlardan bağlantı sağlayanların sürece daha olumsuz baktığını söylemek mümkündür. Tekrar kategorisi ikinci sırada yer alırken bu kategoride daha çok dizüstü bilgisayar ile bağlantı sağlayan katılımcıların yer adlığı anlaşılmaktadır. Devamındaki kategorilerden mekân, sağlık, etkileşim ve kısmen iyi kategorilerinde akıllı telefon ve dizüstü bilgisayar ile bağlanan katılımcıların eşdeğer sayılarda olduğuna ulaşılabilir. Bu soruya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- *K122: Çok pozitif noktası yok diyebilirim aslında ama hiç yoktan iyidir mantığıyla dersler hakkında az çok bilgi sahibi olmamı söyleyebilirim. Uzem sisteminde yapılan yeni geliştirmeler sürecimi olumlu etkileyebileceğinin umudunu taşıyorum ilerleyen zamanlarda daha çok pozitif noktalar sağlayabileceğine inanıyorum.*
- *K159: Pozitif olan şey evde olmam evden rahat bir şekilde dersimi dinleyebiliyor olmam. Derse geç kalma ya da hazırlanma okula gitme gibi sorunlarımın olmaması. Ama tabi ki bütün bunların yanında yüz yüze eğitimin yerini de tutmaz.*
- *K121: zaman ve mekâna bağlı olmaması, tekrar imkânı sunulması pozitiftir*
- *K83: tekrar izleyebilme imkânı anlayamadığımız noktaların tekrar üstünden geçmemizi sağlıyor. Sağlık açısından da öğrenci dostu bir sistem.*
- *K72: Pandemi sürecinde olduğumuz için sağlık açısından çok daha iyi direkt yeni bir ortamla yüzleşmeyip önce online eğitim ile kaynaşıp daha sonra bir araya gelme imkânı tanınıyor*
- *K46: Zamandan tasarruf sağlıyor. Ulaşım, konaklama vb gibi durumlarda kolaylık sağlanmış oluyor. Dijital platformların biraz daha gelişmesi sağlanıyor ve bu gibi dijital platformlarda mekândan bağımsız bir şekilde eğitim alınabiliyor. Derslerimizi kaçırdığımız zaman 1 haftalık süre içerisinde tekrar tekrar dinleyebiliyoruz.*

Tablo 5'te uzaktan eğitimde olumlu bulunan noktalar ve internet bağlantı türü kategorilerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 5

İnternet Bağlantı Türüne Göre Olumlu Noktalar Kategorilerinin Dağılımı

Frekans X Bağlantı	Kablosuz Ağ	Mobil Veri	Kablolu Bağlantı
Yok	30	12	3
Tekrar	30	6	0
Mekân	21	5	1
Sağlık	17	6	2
Etkileşim	14	3	0
Kısmen iyi	9	4	3
Erişim	8	3	2
Zaman	8	1	0
Sosyal rahatlık	7	2	0
İyi	5	1	0
Ekonomik	0	0	2
Görüntü	1	0	0

Tablo 5 incelendiğinde ilk sıradan itibaren sıralı ilk on kategoride dokuzunda kablosuz ağ bağlantısında olanlar mobil veriye göre daha fazla olduğu görülmektedir. Dikkat edilmesi nokta frekans büyüklüğüne göre iki ve onuncu sıra aralığında yer alan kategorilerdeki frekansların oranlandığında yakın değerler aldığıdır. İlk sırada yer alan yok kategorisi için ise bu durum farklıdır. Burada da Tablo 4'te yer alan akıllı telefon arasındaki dağılıma benzer bir dağılım olduğu bulgusuna ulaşılabilir.

3.3. Değiştirilmek İstenen Noktalar

Uzaktan eğitimde yaşadığınız sorunları açıklayabilir misiniz sorusuna yönelik olarak veriler incelenerek kodlama ve kategori oluşturma işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sonucunda 12 adet kategori elde edilmiştir. Tablo 6'da uzaktan eğitimde neyi değiştirmek isterdiniz sorusunun bağlantı sağlanan cihaza göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 6

Cihaz Türüne Göre Değiştirilmek İstenenler Kategorilerinin Dağılımı

Frekans X Cihaz	Akıllı Telefon	Dizüstü Bilgisayar	Masaüstü Bilgisayar	Diğer	Toplam
sistem	21	22	5	1	49
yok	20	25	2	0	47
yüz-yüze	12	7	1	2	22
internet	8	10	2	0	20
etkileşim	6	6	2	0	14
saatler	7	4	1	1	13
hibrit	4	3	0	0	7
fikir yok	2	3	1	0	6
yönetmelik	4	1	0	0	5
sınav	2	2	0	0	4
cihaz	3	1	0	0	4
erişim	1	0	1	0	2

Tablo 6 ele alındığında sistem ve yok kategorilerinin ilk iki sırada yer aldığı görülürken akıllı telefon ve dizüstü bilgisayar açısından eşdeğer sayılarda yer aldığı görülmektedir. Devamında yer alan yüz-yüze kategorisinde ise akıllı telefon ile bağlananların yüz-yüze

eğitime geçiş ile ilgili talebinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Devamında yer alan internet ve etkileşim kategorilerinde de ilk iki kategoride olduğu benzer frekans değerleri olduğunu görmek mümkündür. Bu kategorideki katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- *K46: Özellikle birçok üniversitenin kullandığı canlı yayın platformlarının daha çok geliştirilmesi ve alt yapının daha iyi oluşturulmuş olması. Yüz yüze eğitimdeki kaliteyi yansıtmasa da aradaki farkın bu kadar fazla olmaması ve buna bağlı olarak da verimin çok fazla düşmemesi.*
- *K50: Dersler canlı değilde video şeklinde olmasını beklerdim çünkü derslere girmede çok sıkıntı yaşıyorum .Bir tek bende değil bütün arkadaşlarım bu sorunu yaşıyor zaten derse başlayana kadar ders süresi dolmuş oluyor ve ders işlemeden bitiyor .*
- *K39: Bu süreçte evde olmak büyük bir avantaj. Eğer sistemdeki takılmalar düzelirse verimli geçeceğini düşünüyorum. Çünkü uzun bir uğraş sonrası hocalarımız sesi ve görüntüyü bağladığında dikkatimizi verdiğimizde verim alınabilmektedir.*
- *K88: Herhangi bir değişiklik beklemiyorum. Bu süreçte kullandığımız sistemin iyi olduğunu düşünüyorum. Sadece canlı derslerde bazen ses ve görüntü sıkıntısı yaşayabiliyoruz. Tabii ki yüz yüze eğitim daha verimli olacaktır. Bu yüzden umarım kısa sürede yüz yüze eğitime geçeriz.*
- *K98: çok fazla bir değişiklik bekleyemem çünkü bilgisayar ortamından ancak böyle olabilir ama düzeltmeler olabilir mesela hocalar dersleri önceden belirtirler bazen ders programımızdaki olmayan dersler gözüküyor ve hangisine gireceğimiz karışıyor, kuzem bizimle iletişimde olabilir eksiklerimizi kolayca dile getirelim. dersin tekrarları yayınlandıktan sonra hocalarda bir izleyebilir çünkü ders tekrarlarında sıkıntı var .*

Tablo 7'de uzaktan eğitimde neyi değiştirmek isterdiniz sorusunun internet bağlantı türüne göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 7

İnternet Bağlantı Türüne Göre Değiştirilmek İstenenler Kategorilerinin Dağılımı

Frekans X Bağlantı Türü	Kablosuz Ağ	Mobil Veri	Kablolu Bağlantı
Sistem	35	13	1
Yok	34	9	4
Yüz-yüze	18	3	1
İnternet	13	6	1
Etkileşim	7	5	2
Saatler	10	2	1
Hibrit	6	0	1
Fikir yok	6	0	0
Yönetmelik	4	1	0
Sınav	3	1	0
Cihaz	1	3	0
Erişim	2	0	0

Tablo 7 incelendiğinde sistem kategorisinin mobil veri açısından oransal olarak diğerlerine oranla daha çok tekrarlandığını görülmektedir. Bu durum öğrenme yönetim sisteminin de mobil uyumluluğu daha az veri tüketecek bir mobil uygulamaya ihtiyaç gibi konularda gelişime ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Devamındaki kategorilerin ise mobil cihaz türüne benzer şekilde bir oransal farklılık taşıdığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim yürütülen öğrencilerle ilgili ihtiyaç analizi sürecini işletmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular eşliğinde uzaktan eğitime yönelik öğretim sistemleri tasarımının daha etkili yapılacağı düşünülmüştür. Katılımcıların uzaktan eğitim uygulamalarına katılımda en çok akıllı telefonlardan yararlandığı görülmektedir. Bu durumda mobil öğrenmenin avantajlarından yararlanmak için mobil öğrenme ilkelerini dikkate almak faydalı olacaktır (Saran, 2013). İnternet bağlantı türünde de mobil veri ile bağlantı azımsanmayacak kadar fazladır.

Uzaktan eğitimde yaşanılan sıkıntılar sorusunun cevapları ele alındığında; ses, görüntü, internet ve sistem problemleri en çok dile getirilen sorunlardandır. Bu sorunların ortak noktasının teknik sorunlar olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonucun alan yazın ile de uyumlu olduğu söylenebilir(Aydın, 2011). Bunlar özellikle bağlanılan cihaz ve internet bağlantı türü açısından bir farklılık olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla tek bir kategoriye indirgenmemiştir. Nitekim internet, gecikme ve kesintiler kategorilerinde akıllı telefonların oransal olarak daha fazla tekrar etmesi bu cihazlarda senkron etkinliklerde problem olabileceğini ortaya koymaktadır. Yok kategorisinin bu kadar sık tekrarlanması ise uzaktan eğitime ilişkin olumsuz bir bakış açısının hâkim olduğunu belki de pandemiye yönelik olumsuz düşüncelerin bu ortama yansıtıldığını göstermektedir.

Uzaktan eğitim, sağlık, tekrar, zaman ve mekân yönünden ise avantajlı bulunmuştur. Zaman ve mekândan bağımsız olma alanyazında da uzaktan eğitimin önemli avantajlarından birisi olduğu ifade edilmektedir(Gülbahar, 2012). Sağlık kategorisinin burada yer alması COVID-19 pandemisi ile doğrudan ilgilidir. Açık ve uzaktan öğrenme tarihsel gelişiminde örgün eğitimden yararlanamayan dezavantajlı grupların eğitime devam edebilmesi için ortaya çıkmıştır. Pandemi dönemiyle birlikte de örgün eğitime erişim herkes için sınırlı olunca tüm gruplar için uzaktan eğitim normal hale gelmiştir. Tekrar edebilme kategorisi ise uzaktan eğitimdeki asenkron eğitimdeki faaliyetleri ve bu ortamın yüz-yüze eğitime göre doğrudan pedagojik olarak bir artısı olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcılardan bir kısmı ortamın daha iyi hale gelemeyeceğini bu bağlamda bunların yapılabileceğini savunmuştur. Sistemle ilgili iyileştirmelerin süreci daha iyi hale getirebileceği inancında olan katılımcı sayısı fazladır. Yine teknik problemlerin temelini oluşturan internet ile ilgili problemlerin giderilmesine yönelik ihtiyaç dile getirilmiştir.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, pandemi dönemi uzaktan eğitiminde öğretim tasarımı yaparken cihaz farklılıkları ve internet bağlantı problemlerinin dikkate alınması gereken önemli engeller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda dikkat edilen adımlar uygulama önerileri olarak şu şekilde sıralanabilir.

- Öğrencilerin bu kadar yüksek bir oranda akıllı telefon kullanıyor olması ofis programlarına yönelik uygulamaların akıllı telefon ortamındaki ofis programlarında da yapılabilen versiyonları ile sınırlandırılmıştır.
- Uzaktan eğitimle ile ilgili şemaları pozitife çevirme adına mobil ortamdakileri katılımcı yapmak ve etkileşimi arttırmak amacıyla belirli haftalarda Kahoot quiz uygulamalarından yararlanılmıştır.
- Senkron ortamdaki olası internet bağlantı kesintilerine karşın bu quizlere bir notlama yapılmamış, sadece öğrencilerin ortamla pozitif bağ kurmalarına ve bilgilerini tekar edebilmelerine odaklanılmıştır.

- Her iki ortamın da katılabileceği, küçük ekrana da hitap eden tartışma forumu soruları ödev olarak verilmiştir.
- Buna göre ders materyallerinin mobil görünüme uyumlu olarak tasarlanması ve daha fazla az kaplayacak şekilde tasarlanmasına özen gösterilmiştir.
- Araştırma soruları geniş kapsamlı olarak vermek yerine, mobil ortamda da araştırılacak şekilde dar kapsamda ama daha sık olarak verilmiştir.

KAYNAKLAR

Anadolu Ajansı, (2020). Kovid-19 salgını tüketici alışkanlıklarını da değiştirdi. Anadolu Ajansı. https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/kovid-19-salgini-tuketici-aliskanliklarini-da-degistirdi/1818067

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

Bloomberg Ht. (2020). Mart'ta 3 milyon kart internet ile 2.5 milyon kart da temassız ödeme ile tanıştı. Bloolberg Ht. https://www.bloomberght.com/martta-3-milyon-kart-internet-ile-25-milyon-kart-da-temassiz-odeme-ile-tanisti-2252272

Çakır, H., & Karataş, S. (2012). Öğretim Sistemleri Geliştirilmesi Sürecine Bir Bakış. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *2*(1), 19–35. http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423877308.pdf

Clark, R. E. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of Educational Research*, *53*(4), 445–459. https://doi.org/10.3102/00346543053004445

Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal kitabevi.

Dönmez Topçuoğlu, D., ve Genç, E.(2021) COVID-19 Pandemi Sürecinin Kargo Sektörü Çalışanlarının İşe Yönelik Tutumlarına Etkisi: PTT Örneği. Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 8(2), 373-396.

Google Trends, (2021). Uzaktan Eğitim Google Türkiye Arama Sonuçları. Google Trends. https://trends.google.com/trends/?geo=TR

Gülbahar, Y. (2012). E-öğrenme. In *Pegem Atıf İndeksi* (2nd ed.). Pegem.

Kozma, R. B. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, *61*(2), 179–211.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.

Ocak, M. A. (2011). Öğretim tasarımı modelleri. *Öğretim Tasarımı: Kuramlar, Modeller ve Uygulamalar Içinde*, *2*.

Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 13-43.

Saran, M. (2013). Mobil Öğrenme Fırsatlar ve Zorluklar. In K. Çağıltay & Y. Göktaş (Eds.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* (1st ed., pp. 697–711). Pegem.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. https://avesis.hacettepe.edu.tr/yayin/880106c9-eebf-4b33-bae8-7574f6f026fd/gelisim-ogrenme-ve-ogretim-kuramdan-uygulamaya

Simonson, M., Zvacek, S., ve Smaldino, S. (2015). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition* (6th ed.). Information Age.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Engellerin Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenleri Açısından Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Üyesi Hüsamettin Erdemci[1*], Dr. Öğr. Üyesi Mithat Elçiçek [2]

[1]*Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Siirt Üniversitesi, Türkiye*

[2] *Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Siirt Üniversitesi, Türkiye*

[*](husamerdemci@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-0435-491X, 0000-0003-1845-7271

Özet **–** Yaşanan pandemi sürecinde, diğer birçok ülkede olduğu Türkiye'de de eğitim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesi kararı alındı. Bu öğretmenler ve öğrenciler için yeni bir deneyim anlamına gelmekteydi. Zira öncesinde öğretmen ve öğrencilerin birçoğu böyle bir deneyim yaşamamıştı. Bu durum birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Bu problemlerin çözümünde Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmenlerine önemli görevler düşmüştür. Bu çalışmanın amacı pandemi sürecinde zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitimde yaşanan problemleri BT rehber öğretmenlerinin bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu kapsamda on dört BT rehber öğretmeniyle bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin tercih edildiği bu çalışmada, veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi içinse içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin önemli bir kısmının bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım düzeylerinin yetersiz olduğu, öğrencilerin özellikle bilgisayar ve internete erişim noktasında sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür. Elde edilen bir diğer bulgu da EBA sisteminin özellikle mobil cihazlarda tam verimli çalışmaması olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte BT öğretmenlerinin süreç içerisinde sorumluluklarından kaynaklı problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler – Pandemi, uzaktan eğitim, görüş, öğretmen, engeller

Evaluation of the Obstacles Encountered in the Distance Education Process in Terms of Information Technologies Counselors

Abstract **–** During the pandemic, as in many other countries, it was decided to carry out educational activities through distance education in Turkey. This meant a new experience for teachers and students. Because many of the teachers and students had not had such an experience before. This situation has brought many problems. Important tasks have been assigned to Information Technology teachers in solving these problems. The purpose of this study is to reveal the problems experienced in distance education, which are mandatory in the pandemic process, from the point of view of information technology teachers. In this context, this study was carried out with fourteen information technology guidance counselors. In this study, where a qualitative research method was used, a semi-structured interview form was used to collect data. In order to analyze the data, the content analysis method was used. As a result of the research, it was found that a significant part of the teachers have insufficient levels of use of information and communication technologies, and students have problems, especially at the point of access to computers and the Internet. Another finding obtained was that the EBA system does not work fully efficiently, especially on mobile devices. However, IT has been revealed that IT teachers experience problems arising from their responsibilities in the process.

Keywords – pandemic, distance education, view, teacher, obstacles

1. GİRİŞ

Korona virüs 2019 yılında ortaya çıktı ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından 2020 yılında salgın olarak tanımlandı. Salgını durdurmak ve etkilerini azaltmak için diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de radikal önlemlere başvuruldu. Bu önlemler kapsamında eğitim faaliyetlerinin bir süreliğine ara verilmesine, sonraki süreçte ise yüz yüze yapılan eğitimin tamamen uzaktan eğitim yoluyla verilmesine karar verildi. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı hem EBA platformu üzerinden canlı derslerle hem de EBA TV kanalları üzerinden video derslerle sürecin en az hasarla kapatılması için bir uğraş içerisinde yer aldı. Birçok öğretmen, öğrenci, veli ve okul idarecileri için yeni deneyimlerin yaşandığı bu süreç beraberinde birçok fırsat ve tehdit getirmiştir.

Derslerin çevrimiçi ortamlarda yürütülmesi birçok öğretmen için yeni bir deneyimdi. Özellikle bilgi teknolojileri kullanımı noktasında yetersizliği olan öğretmenler için bu süreçte problemlerin yaşanması olağan bir durumdu. Eğitimin diğer paydaşları olan öğrenciler, okul idareleri ve velilerin de bu süreçte karşılaştıkları çeşitli problemler ortaya çıkmıştır (Özdoğan ve Berkant, 2020). Salgın sürecinde yaşanan problemlere ilişkin çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Süreci öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul idareleri açısından inceleyen birçok çalışma mevcuttur. Süreçle ilgili öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak için Çakın ve Külekçi Akyavuz (2020), Han, Demirbilek ve Demirtaş (2021), Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020), Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya (2020) tarafından çalışmalar yapılmıştır. Okul idarecilerinin süreçle ilgili görüşlerini Akyavuz ve Çakın (2020) tarafından yapılan çalışmayla ortaya konulmuştur. Literatürden elde edilen bulgular, süreçte birçok problemle karşı karşıya kalındığını göstermektedir. Başta teknik konular olmak üzere karşılaşılan problemlerde aktif bir rol üstlenen BT rehber öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşlerini inceleyen çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu çerçevede mevcut araştırmanın amacı BT rehber öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma kapsamında "BT rehber öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemler ve sürece ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

BT rehber öğretmenlerinin pandemi sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomonolojik desen tercih edilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, mülakat ve doküman analizi gibi farklı veri oluşturma yöntemleri kullanılarak, incelenen olgu veya olayla ilgili görüş ve algıların bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmadır (Tracy, 2019). Nitel araştırma desenlerinden biri olan feneomenolojik yöntemde, bireylerin belirli bir görüngü veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan nitel bir araştırma yöntemidir (Lune ve Berg, 2017). Bu çalışmada da BT rehber öğretmenlerinin pandemi sürecinde zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Nitel araştırma yönetiminin kullanıldığı bu çalışma on dört BT rehber öğretmeniyle yürütülmüştür. Katılımcı seçiminde amaçlı örneklem türlerinden biri olan ulaşılabilir örneklem

yöntemi benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013), ulaşılabilir örneklem yönteminin araştırmanın hızlı bir şekilde yürütülmesinde etkili bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmada yer alan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Değişken		
Cinsiyet	Erkek	Kadın
	10	4
Çalıştığı okul türü	Ortaokul	Lise
	5	9
Tecrübe	0-5 yıl	5 Yıldan fazla
	6	8

Araştırmada yer alan öğretmenlerin onu erkek dördü ise kadındır. Katılımcılardan beşi ortaokulda görev yaparken dokuzu ise lisede görev yapmaktadır. Tecrübe durumları incelendiğinde altısı 0-5 yıl aralığında iken sekizi ise 5 yıldan daha uzun bir süredir öğretmenlik görevini yürütmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma kapsamında veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Bunun için öncelikle araştırmacılar tarafından bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Patton (2018) yarı yapılandırılmış görüşme formlarının, katılımcıya kendisini rahatça ifade etme imkânı sağlayan bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Hazırlanan görüşme formları öğretmenlere dijital ortamda gönderilerek görüşleri talep edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışma grubundan elde edilen veriler bir araya getirilmiş ve içerik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi sorunların çözümüne ilişkin derinlemesine bilgi elde edilebildiği için tercih edilmiştir. Elde edilen verilerden kodlara, kodlardan kategori ve temalara ulaşılmıştır. Bunun için öncelikle katılımcılar BT1, BT2 şeklinde kodlanmıştır. Veriler tekrar tekrar gözden geçirilerek kodlar oluşturulmuştur. Sonrasında benzer kodlar bir araya getirilerek kategorilere ve temalara ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

Yapılan içerik analizi neticesinde ulaşılan temalar ve kategoriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 9.
İçerik Analizi Ulaşılan Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	Frekans
Sistemsel problemler	EBA'ya girişte yaşanan problemler	11
	EBA'nı mobil cihazlarda ve bazı tarayıcılarda uyumluluk problemi	4
Donanımsal yetersizliklerinde kaynaklı problemler	Bilgisayar ya da mobil cihazlara sahip olamama	6
	İnternet bağlantısı ve kota problemleri	12
Öğretmenlerden kaynaklı problemler	Dijital okuryazarlık düzeyi	7
	Çözüm odaklı olmamaları	5
Öğrencilerden kaynaklı problemler	Derse karşı isteksizlik	10
	Derse devamsızlık	8
Okul idarelerinden kaynaklı problemler	İşlerin sürekli BT öğretmenlerine	13
	Öğrenci ve velilerin BT rehber öğretmenlerine yönlendirilmesi	11

Yapılan içerik analizi neticesinde BT rehber öğretmenlerinin en çok EBA sistemi, internet bağlantısı ve sorumluluğun kendilerine yüklenmesi noktasında problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin derse karşı isteksiz tutumları, gerekli dijital cihazlara sahip olmamaları karşılaşılan diğer problemlerdir. Elde edilen temalar ve bunları destekleyen bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir.

3.1. Sistemsel (teknik) problemler

BT rehber öğretmenlerinin teknik problemler noktasında çok sayıda problemle karşılaştıkları görülmüştür. Bu problemlerin başında EBA sisteminin özellikle sürecin ilk aşamalarında kapasitesinin yetersizliği gelmektedir. Bununla birlikte EBA platformunun özellikle bazı mobil cihazlarda doğru bir şekilde çalışamaması karşılaşılan bir diğer sistemsel sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla ilgili olarak BT4'ün*;" öğrenciler EBA'ya giriş yapamadıklarını bazen de giriş yapsalar da ses veya dosyalara ulaşamadıklarını söylüyorlardı."* şeklindeki ifadesi durumu göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin zaman zaman sistemden otomatik olarak çıkmaları da bir diğer problemi teşkil etmektedir.

3.2. Donanımsal yetersizlikler

Eğitim sürecinin çevrimiçi ortamda yürütülmesi dijital cihaz ve internet bağlantısını zorunlu kılmıştır. Ancak öğrencilerin çoğunluğunu kendine ait bir telefon, tablet ya da bilgisayarının olmayışı bu süreçte önemli bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Velilerinin cihazlarını kullanan öğrencilerin kardeşleriyle derslerinin çakıştığı ve bu durumlarda derslerden uzak kaldıkları tespit edilmiştir. Bu durumla ilgili olarak BT11'in; "*öğrenciler interneti problem edip sisteme giriş yapmıyorlardı.*" BT2'nin; " *Öğrencilerin önemli bir kısmının bilgisayarı yoktu. Telefonla bağlananlarda da bazen internet yetersizliği oluyordu bazen de kardeşi kullandığı için sisteme derslere düzenli devam etmeyen öğrencilerle karşılaşıyorduk*" görüşleri mevcuttur. İnternet kotasını yetersizliği de bir diğer problemi teşkil etmektedir.

3.3. Öğretmenlerden kaynaklı problemler

Öğretmenlerin başta bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım durumlarının yetersizliği olmak üzere çeşitli problemlerin kaynağı olduğu tespit edilmiştir. Özellikle bazı öğretmenlerin bu süreçte teknolojiyi kullanmaya karşı bir direnç sergiledikleri tespit edilmiştir. BT6'nın *"Beni pandemide en çok öğretmenlerin teknoloji kullanmayı bilmemeleri yordu"* görüşü öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanmamalarının sürecin önemli problemlerden biri olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerden gelen talep ve istekleri çözmek yerine sürekli BT rehber öğretmenlerine yönlendirdikleri anlaşılmaktadır. BT rehber öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda öğretmenlerin çoğunluğunun ders materyali hazırlama noktasında da eksikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Öğrencilerden kaynaklı problemler

Elde edilen bulgular süreçte öğrencilerden kaynaklanan bazı problemlere de işaret etmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi derslere girme noktasında isteksiz oldukları tespit edilmiştir. BT1'in "*Öğrenciler derse girmek istemiyorlardı o yüzden çeşitli bahaneler öne sürüyorlardı. Örneğin internetim yok diyor ama aynı gün başka derse giriyo*rdu" görüşü öğrencilerin derslere devam etmek istemediklerini veya dersten derse farklı tavırlar sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim problemi yaşadıkları BT rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ulaşılan bir diğer bulgu olarak ortaya çıkmaktadır.

3.5. Okul idarelerinden kaynaklı problemler

BT rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları diğer bir problem de okul idaresinin tutum ve beklentilerinden kaynaklanan problemlerdir. Özellikle öğretmenlere sorumlulukları dışında görev verilmesi, problemlerin çözümü noktasında diğer öğretmenlerin, velilerin ve öğrencileri kendilerine yönlendirilmesi BT rehber öğretmenlerine has bir problem durumu olarak ortaya çıkmıştır. BT7'nin "telefonlarımız bütün öğrencilerde verilmişti. En küçük problemde beni arıyorlardı " şeklindeki görüşü ile BT2'nin "*Gece 11-12'de bile arayıp soru soranlar oluyordu"* görüşü, BT rehber öğretmenlerinin süreçte veli ve öğrencilerle muhatap olmak durumunda kaldıklarını göstermektedir. Ayrıca BT3'ün *"Okulumuzda bilgisayar laboratuvarı yok. Müdür EBA destek noktasında görevlendirildiğimi bildirdi.*" ve BT8'in "*okul idaresi sokağa çıkmanın yasak olduğu günlerde bile bizi okula çağırıp görevimiz dışında bazı işler veriyordu.*" görüşü BT rehber öğretmenlerinin süreçte görev tanımı dışındaki işlerle de uğraşmak zorunda kaldıklarını göstermektedir.

4. TARTIŞMA

Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili karşılaşılan problemleri BT rehber öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde ortaya koymak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Araştırma neticesinde BT rehber öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlerin literatürdeki diğer çalışma grubundakilerle önemli ölçüde benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Avcı ve Akdeniz (2021) tarafından yapılan çalışma ile benzer şekilde en çok karşılaşılan problemin teknolojik alt yapı ve internet erişiminden kaynaklı sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Her ne kadar öğrenciler tablet dağıtımı, internet kotası tanımlama ve EBA destek noktaları oluşturulmuş ise de bu yönde problemlere tam olarak çözüm getirilemediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden kaynaklı problemler incelendiğinde, öncelikle öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bakırcı, Doğdu ve Artun (2021), Erbil, Demir ve Erbil (2021), Fidan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da

benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Başaran vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeylerinin yetersiz olduğu ve buna yönelik hizmet içi kursların yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerden kaynaklı problemler incelendiğinde öğrencilerin çevrimiçi derslere karşı isteksiz oluşu ve bundan dolayı derslere katılmayışıdır. Erol Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin derse az katılım gösterdikleri ve bunda farklı nedenlerin yattığını belirtmektedir. Canpolat ve Yıldırım'ın (2021) yaptığı çalışma neticesinde ulaştığı sonuç da bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

BT rehber öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitimde karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri şu şekildedir. Bu araştırma korona virüs nedeni ile Türkiye'de okulların uzaktan eğitime geçmesi sürecinde BT rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri ve sürece ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 14 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. BT rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler ve bu problemler yönelik öneriler şu şekildedir;

- Öğretmenlerin teknoloji okur-yazarlık düzeyleri düşüktür. Bunun için uygulamalı eğitimlere yer verilmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin teknolojik cihaz ve internete erişim durumları sınırlıdır. Bunun için okullarda bilgisayar laboratuvarlarının mevcudiyeti önem arz etmektedir.
- Öğrencilerin EBA sistemine girişte yoğun olarak akıllı telefonları kullandıkları ancak EBA sisteminin mobil cihazlarda kimi zaman düzgün çalışmadığı anlaşılmaktadır. Buna yönelik güncellemelerin yapılması gerekmektedir.
- Sadece pandemi sürecinde değil normal zamanlarda da öğretmenlerin EBA sistemini aktif bir şekilde kullanmaları ve gerekli durumlarda çevrimiçi ders vermeleri sağlanmalıdır.
- EBA sistemini öğrencilerin pandemi süreci dışında da aktif bir şekilde kullanmaları ve öğretmenlerin bu platformu derslerine entegre etmeleri önemlidir.
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin birinci derecede BT rehber öğretmenlerine problemleri iletmeleri, BT rehber öğretmenlerinin iş yükünü arttırmakta ve mesai saatleri dışında da bu durum sürmektedir. Buna yönelik tedbirlerin alınması gerekmektedir.
- Okul idaresi uzaktan eğitim sürecinde BT rehber öğretmenlerine görevleri dışında sorumluluklar vermektedir. Bunun için MEB'in uzaktan eğitim sürecinde BT rehber öğretmenlerinin görev ve sorumluluk alanlarını belirlemesi önemlidir

KAYNAKLAR

Akyavuz, E. K., & Çakın, M. (2020). Covid-19 Salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. Electronic Turkish Studies, 15(4).

Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri . Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3 (4), 117-154. https://dergipark.org.tr/en/pub/usbed/issue/61198/910183

Bakırcı, H. , Doğdu, N. ve Artun, H. (2021). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki kazanımlarının ve sorunlarının incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (2) , 640-658 . DOI: 10.31592/aeusbed.909184

Başaran, M. , Doğan, E. , Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covıd-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5 (2), 368-397. https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/54643/753149

Başaran, M. , Ülger, I. G. , Demirtaş, M. , Kara, E. , Geyik, C. ve Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. OPUS International Journal of Society Researches, 17 (37), 4619-4645. DOI: 10.26466/opus.903870

Çakın, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansıması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. International Journal of Social Sciences and Education Research, 6 (2), 165-186. DOI: 10.24289/ijsser.747901

Erbil, D. G., Demir, E., ve Erbil, B. A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Turkish Studies, 16, 3.

Erol Şahin, A. N. (2019). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin Uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39 (1), 477-502. DOI: 10.17152/gefad.429656

Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 24-43. https://doi.org/10.29065/usakead.736643

Han, F. , Demirbilek, N. ve Demirtaş, H. (2021). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Koronavirüs (Covid-19) Salgını Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10 (3), 1168-1193. DOI: 10.30703/cije.819946

Lune, H., ve Berg, B. L. (2017). Qualitative research methods for the social sciences. Pearson.

Özdoğan, A. Ç., ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 13-43.

Patton, M. Q. (2018). Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice. Sage publications.

Sönmez, M., Yıldırım, K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni tip koronavirüs (sars-cov2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. Electronic Turkish Studies, 15(6).

Tracy, S. J. (2019). Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact. John Wiley ve Sons.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Dokuzuncu Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Dr.Tuğba İNCİ[1*]

[1]*Eğitim Fakültesi, Eskişehir Osmangazi Üniversite, Türkiye*

[*](*tinci@ogu.edu.tr*)

ORCID: 0000-0001-5988-3969

Özet – Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının pedagojik inançlarını ortaya çıkarmak ve bu inançlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 234 öğretmen adayı yer almaktadır. Veriler Pegagojik İnanç Sistemleri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Betimsel istatistik, t-testi ve ANOVA verilerin analizinde kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının öğrenci merkezli pedagojik inançlarının yüksek düzeyde ve öğretmen merkezli pedagojik inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli pedagojik inançları kadın öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmen merkezli pedagojik inançları birinci sınıf öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler – Öğretmenlik mesleği, pedagojik inanç, öğretmen adayları, öğretim, inanç

Examination of Teacher Candidates' Pedagogical Belief in Terms of Various Variables

Abstract –The aim of the study is to determine the pedagogical beliefs of teacher candidates and to determine whether these beliefs differ in terms of various variables. The research was designed according to the survey model, which is one of the quantitative research approaches. The study group of the research consists of 234 teacher candidates. Research data were collected using the Pegagogical Belief Systems Scale. Descriptive statistics, independent sample t-test and ANOVA were used in the analysis of the data. It was determined that the student-centered pedagogical beliefs of the teacher candidates were at a high level and their teacher-centered pedagogical beliefs were at a moderate level. Student-centered pedagogical beliefs of teacher candidates differ significantly in favor of female students. Teacher-centered pedagogical beliefs of teacher candidates differ significantly in favor of first-year students.

Keywords – Teaching profession, pedagogical belief, teacher candidates, teaching, belief

1. GİRİŞ

Okullarda verilen eğitim nitelikli bireyler yetiştirme konusunda önem taşımaktadır. Verilen eğitimin kalitesini ise farklı değişkenler belirlemektedir. Bu değişkenlerden biri de öğretmenlerdir (Vessman ve Hanushek, 2007). Öğrenme-öğretme sürecinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi öğretmenlerin uygulamalarına bağlıdır. Pedagojik inançlar öğretme ve öğrenmeyle ilgili inançlardır (Ertmer, 2005) ve öğretmenin sınıf içi karar verme ve eyleme geçme süreçleriyle birlikte pek çok öğretimsel faaliyeti etkilemektedir (Soysal, Radmard ve Kutluca, 2018). Öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançların sınıf içi uygulamalarını etkileyeceği dolayısıyla eğitimin niteliğini belirleyeceği söylenebilir.

Pedagojik inanç öğretmenlerin sınıf içinde kullanmayı tercih ettikleri öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını ifade etmektedir (Chan, 2003). Pedagojik inançlarla öğrenme-öğretme süreçleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Lin, 2011). Pedagojik inançlar, sınıfta gerçekleştirilen öğretime ilişkin bilgiler sunar (Chan ve Elliott, 2004). Öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançlar öğrenme-öğretme sürecine ilişkin kararlarını etkilemektedir (Pajares, 1992). Dolayısıyla öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının belirlenmesi öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilgi vermektedir.

Öğretmen inancı, kişisel bir anlayışı ifade etmektedir. Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öğrencilere, öğrenmeye, sınıf ortamına veya konuya ilişkin örtük varsayımlarıdır, (Kagan, 1992). Öğretime ilişkin inançlar öğretmenlerin öğrencilere, öğrenmeye, bilimin doğasına, epistemolojiye ve öğretmen rollerine ilişkin inançlarını içermektedir (Wallace ve Kang, 2004). Öğretmen ya da öğretmen adayları öğrenmeyle ilişkili olgulara yönelik bir takım kişisel algılara sahiptir.

Öğretmen inançları öğrenme ve öğretmeye ilişkin öğretmeni merkeze alan geleneksel öğretim ve öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacılıktan oluşmaktadır (Woolley, Benjamin ve Woolley, 2004). Diğer bir ifadeyle öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci merkezlilik ya da öğretmen merkezlilik benimsenmektedir. Öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının belirlenmesi ileride nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin veri sunmaktadır (Bolhuis ve Voeten, 2004; Murphy ve Mason, 2006). Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının belirlenmesi ve ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmen adaylarının olumlu pedagojik inançlara sahip olmalarını desteklemek önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının pedagojik inançlarını tespit etmek ve bu inançlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmaktır.

1.Öğretmen adaylarının pedagojik inançları ne düzeydedir?

2.Öğretmen adaylarının pedagojik inançları cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

3.Öğretmen adaylarının pedagojik inançları sınıf değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

4.Öğretmen adaylarının pedagojik inançları bölüm değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modelinde bir durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılır. İncelenen birey, olay veya nesne kendi koşullarında, olduğu haliyle betimlenir (Karasar, 2012). Bu araştırmada öğretmen adaylarının sahip oldukları pedagojik inançlar açığa çıkarılmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu kolaylı örnekleme tekniği kullanılarak seçilen toplam 234 birinci sınıf ve ikinci sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tablo 1'de çalışma grubuyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Seçenekler		***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***Toplam***
		Erkek	***Kadın***					
Cinsiyet	***n***	*53*	*181*					*234*
	%	*23*	*77*					*100*
		1.Sınıf	***2.Sınıf***					
Sınıf	***n***	*110*	*124*					*234*
	%	*47*	*53*					*100*
		Fen	***İngilizce***	***Özel Eğitim***	***PDR***	***Sınıf***	***Sosyal***	
Bölüm	***n***	*58*	*26*	*47*	*25*	*41*	*37*	*234*
	%	25	11	20	11	17	16	100

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Chan (2001) tarafından geliştirilen, Chan, Tan ve Khoo (2007) tarafından faktör analizi yapılan ve Soysal, Radmard ve Kutluca (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Pegagojik İnanç Sistemleri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçek 26 maddeden ve üç alt boyuttan (i-bilginin bireysel farklılıklar doğrultusunda yapılandırılması, ii-sosyal ve episdemik otoritenin sınıf-içi geleneksel kurgusu, iii-bilginin çok bilenden az bilene difüzyonu) oluşmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .77'dir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri .83 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında alt ölçeklerin Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .87, .86 ve .56'dır.

Pegagojik İnanç Sistemleri Ölçeği'nin alt boyutları öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli pedagojik inançlardan oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Skewness ve kurtosis değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-test kullanılmıştır. Bölüme göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için ise ANOVA kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Pedagojik inanç ortalamalarının alt boyutlara göre incelenmesi Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeğine Ait Betimsel Veriler

Alt Ölçekler	**n**	**X**	**SS**	**Skewness**	**Kurtosis**
1-Bilginin (anlamın) bireysel farklılıklar doğrultusunda yapılandırılması (Öğrenci Merkezli)	234	4,43	0,42	-1,08	1,83
2-Sosyal ve epistemik otoritenin sınıf-içi geleneksel kurgusu (Öğretmen Merkezli)	234	2,64	0,79	0,81	0,66
3-Bilginin çok bilenden az bilene difüzyonu (Öğretmen Merkezli)	234	3,78	0,60	-0,10	-0,01

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının öğrenci merkezli pedagojik inançları çok yüksek düzeydedir. Öğretmen adaylarının pedagojik inançları öğretmen merkezli alt boyutlarda ise orta ve yüksek düzeydedir.

Tablo 3'te öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3

Pedagojik İnanç Sistemleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
1-Bilginin (anlamın) bireysel farklılıklar doğrultusunda yapılandırılması (Öğrenci Merkezli)	Kadın	181	4,48	0,41	-3,52	0,00
	Erkek	53	4,25	0,43		
2-Sosyal ve epistemik otoritenin sınıf-içi geleneksel kurgusu (Öğretmen Merkezli)	Kadın	181	2,59	0,80	1,87	0,06
	Erkek	53	2,82	0,76		
3-Bilginin çok bilenden az bilene difüzyonu (Öğretmen Merkezli)	Kadın	181	3,77	0,63	0,54	0,59
	Erkek	53	3,82	0,51		
SD=234, *p<,05, **p<,01						

Pedagojik inanç sistemleri ölçeğinin bilginin (anlamın) bireysel farklılıklar doğrultusunda yapılandırılması boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır (p<,05). Ölçeğin diğer boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>,05).

Öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının sınıf değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Pedagojik İnanç Sistemleri Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Sınıf	n	X	SS	t	p
1-Bilginin (anlamın) bireysel farklılıklar doğrultusunda yapılandırılması (Öğrenci Merkezli)	1.Sınıf	110	4,46	0,45	1,02	0,31
	2.Sınıf	124	4,40	0,40		
2-Sosyal ve epistemik otoritenin sınıf-içi geleneksel kurgusu (Öğretmen Merkezli)	1.Sınıf	110	2,83	0,84	3,59	0,00
	2.Sınıf	124	2,47	0,71		
3-Bilginin çok bilenden az bilene difüzyonu (Öğretmen Merkezli)	1.Sınıf	110	3,90	0,63	2,94	0,00
	2.Sınıf	124	3,67	0,05		
SD=234, *p<,05, **p<,01						

Pedagojik inanç sistemleri ölçeğinin sosyal ve epistemik otoritenin sınıf içi geleneksel kurgusu ile bilginin çok bilenden az bilene difüzyonu alt boyutlarında birinci sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır (p<,05). Ölçeğin diğer alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>,05).

Öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının bölüme göre ANOVA sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Pedagojik İnanç Sistemleri Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

n, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Alt Ölçek	Branş	n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	
1-*Bilginin (anlamın) bireysel farklılıklar doğrultusunda yapılandırılması (Öğrenci Merkezli)*	Fen Bilgisi Öğretmenliği	58	4,44	,40	G. Arası	2,20	5	0,44	2,54	,03	Özel E.>İng
	İngilizce Öğretmenliği	26	4,31	,42	G. İçi	39,56	228	0,17			Özel E.>Reh
	Özel Eğitim Öğretmenliği	47	4,58	,30	Toplam	41,76	233				Özel E.>Sos
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	25	4,33	,53							
	Sınıf Öğretmenliği	41	4,46	,35							
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	37	4,32	,54							
	Toplam	234	4,43	,42							
2-*Sosyal ve epistemik otoritenin sınıf-içi geleneksel kurgusu (Öğretmen Merkezli)*	Fen Bilgisi Öğretmenliği	58	2,80	,75	G. Arası	10,53	5	2,10	3,54	,00	Fen > Reh Sosyal>Reh
	İngilizce Öğretmenliği	26	2,50	,70	G. İçi	135,55	228	,59			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	47	2,68	,90	Toplam	146,08	233				
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	25	2,24	,45							
	Sınıf Öğretmenliği	41	2,45	,78							
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	37	2,92	,82							
	Toplam	234	2,64	,79							
3-*Bilginin çok bilenden az bilene difüzyonu (Öğretmen Merkezli)*	Fen Bilgisi Öğretmenliği	58	3,75	,63	G. Arası	3,84	5	,77	2,16	,06	
	İngilizce Öğretmenliği	26	3,86	,58	G. İçi	81,05	228	,36			
	Özel Eğitim Öğretmenliği	47	3,93	,64	Toplam	84,90	233				
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	25	3,48	,44							
	Sınıf Öğretmenliği	41	3,71	,56							
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	37	3,84	,62							
	Toplam	234	3,78	,60							

Öğretmen adaylarının pedagojik inançları arasındaki farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır. Tablo 4'e göre pedagojik inanç sistemleri ölçeğinin bilginin (anlamın) bireysel farklılıklar doğrultusunda yapılandırılması boyutunda özel eğitim öğretmenliği ve ingilizce öğretmenliği bölümleri arasında özel eğitim öğretmenliği bölümü lehinde; özel eğitim öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümleri arasında özel eğitim öğretmenliği bölümü lehine; özel eğitim öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümleri arasında özel eğitim öğretmenliği bölümü lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<,05$). Pedagojik inanç sistemleri ölçeğinin sosyal ve epistemik otoritenin sınıf-içi geleneksel kurgusu boyutunda fen bilgisi öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği bölümleri arasında fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine;

sosyal bilgiler öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği bölümleri arasında sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<,05).

4. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının pedagojik inançlarını tespit etmek ve bu inançların çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını açığa çıkarmaktır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenci merkezli pedagojik inançları çok yüksek düzeydedir. Öğretmen adaylarının pedagojik inançları öğretmen merkezli alt boyutunda orta düzeyde, öğretmen merkezli alt boyutunda ise yüksek düzeydedir. Elde edilen bu sonuca benzer şekilde öğretmen adaylarının öğrenci merkezli anlayışlarının yüksek düzeyde olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Yaralı, 2019; Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan ve Mehmeti, 2017).

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının pedagojik inançları öğrenci merkezli alt boyutta kadın öğretmen adayları lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Alan yazında kadın öğretmen adaylarının öğretmen merkezli anlayışlarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Can ve Çelik, 2018; Soysal, Kutluca ve Radmard, 2018). Coşkun (2020) benzer bir sonuç elde etmiştir. Bu durumun nedenini eğitim fakültelerinde kadın öğretmen adayının fazla olması ve kadın öğretmen adaylarının anaç ve hoşgörülü yaklaşımı tercih etmeleri olarak açıklamaktadır. Aydın, Tunca ve Şahin (2015) ise erkek öğretmen adaylarının öğrenci merkezli anlayışa sahip olduğunu belirlemiştir. Yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmesi çalışma grubunun özelliklerinden ve araştırmanın yapılma zamanından kaynaklanabilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmen merkezli eğilimlerinin birinci sınıf öğrenciler lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlik eğitimi sürecine yeni başladıkları düşünüldüğünde bunun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Aydın, Tunca ve Şahin (2015) ile Aypay (2011), benzer şekilde öğretmen adaylarının birinci sınıfta öğretmen merkezli anlayışa sahip olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda öğrenci merkezli eğilim alt boyutunda özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ingilizce öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerine kıyasla daha öğrenci merkezli anlayışa sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen merkezli alt boyutta fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümündeki öğretmen adaylarına kıyasla ve sosyal bilgiler bölümündeki öğretmen adaylarının rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümündeki öğretmen adaylarına kıyasla daha öğretmen merkezli anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir. Alanyazında öğretmen adaylarının öğretmen merkezli anlayışlarında fark olmadığı, bununla birlikte sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla daha öğrenci merkezli anlayışa sahip olduğu belirtilmektedir (Yener ve Yılmaz, 2017). Oğuz (2011) ve Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan ve Memanti (2017) fen bilimlerindeki öğretmen adaylarının sosyal bilimlerdeki öğretmen adaylarına kıyasla daha öğretmen merkezli anlayışa sahip olduğunu tespit etmiştir. Coşkun (2020), sosyal bilgiler öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarından daha öğretmen merkezli anlayışa sahip olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca ingiilizce öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının; ilköğretim matematik, fen bilgisi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha öğrenci merkezli anlayışa sahip olduğunu belirtmektedir. Bölüm değişkenine göre farklı sonuçlar elde edilmesi yapılan çalışmalarda farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarına yer

verilmesinden kaynaklanabilir. Ayrıca farklılığın nedeni öğretmen adaylarının pedagojik inançlarında değişim olmasından da kaynaklanabilir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemlerinin incelendiği bu araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

1.Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli pedagojik inançları çok yüksek düzeydedir. Öğretmen adaylarının pedagojik inançları öğretmen merkezli alt boyutlarda orta ve yüksek düzeydedir. Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli pedagojik inançlarını artırmak amacıyla derslerde uygulama yapmaya ağırlık verilebilir ve öğretmen adaylarının deneyim kazanması sağlanabilir.

2.Öğretmen adaylarının pedagojik inançları bilginin (anlamın) bireysel farklılıklar doğrultusunda yapılandırılması (öğrenci merkezli) alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Kadın öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğilimlerinin erkek öğretmen adaylarına kıyasla neden daha yüksek çıktığına ilişkin nitel araştırma yapılabilir. Kadın ve erkek öğretmen adayları sayılarının birbirine yakın olduğu çalışma gruplarında benzer araştırmalar yapılabilir.

3.Öğretmen adaylarının pedagojik inançları öğretmen merkezli alt boyutlarda birinci sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlik eğitimi sürecinde birinci sınıftan itibaren öğretmen adaylarının pedagojik ianançlarını geliştirecek etkinliklere yer verilerek öğretmen adaylarının birinci sınıftan itibaren öğrenci merkezli bir anlayış benimsemeleri sağlanabilir.

4. Araştırma sonucunda öğrenci merkezli eğilim alt boyutunda özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ingilizce öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerine kıyasla daha öğrenci merkezli anlayışa sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla ve sosyal bilgiler bölümündeki öğretmen adaylarının rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla daha öğretmen merkezli anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre pedagojik inançlarının farklılık göstermesinin nedenleri araştırılabilir. Farklı bölümlerde öğretmen eğitimi sürecinin nasıl gerçekleştirildiği gözlemlenebilir.

KAYNAKLAR

Aydın, Ö., Tunca, N. ve Şahin, A. S. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(3), 1331-1346.

Aypay, A. (2011). Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nin Türkiye Uyarlaması ve Epistemolojik İnançlar İle Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(1), 7-29.

Bolhuis, S., & Voeten M. J. M. (2004). Teachers' conceptions of student learning and own learning. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 10, 77-98.

Can, Ş. ve Çelik, C. (2018). Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmeöğrenme anlayışlarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(1), 327-339

Chan, D. W. (2003). Multiple intelligences and perceived self-efficacy among chineese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 23*(5), 521-533.

Chan, K.-W., & Elliot, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817–831.

Chan, K. W. (2001). Validation of a measure of personal theories about teaching and learning. Paper presented in the AARE 2001. Perth, Australia.

Chan, K. W., Tan, J., & Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: a closer look at Singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 35*(2), 181-195.

Coşkun, O. C. (2020). *Öğretmen adayları pedagojik inançlarının, öğretmen öz-yeterlilik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier ın our quest for technology integration. *Educational Technology Research and Development, 53* (4), 25-39

Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist, 27*(1), 65-90.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Lin, S. (2011). Foreign language teaching in U.S. higher education classrooms: an investigation of the relationship between teacher pedagogical beliefs and classroom teaching. (Unpublished doctoral thesis), Portland State University.

Murphy, P. K., & L. Mason (2006). Changing knowledge and beliefs. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds). Handbook of educational psychology. (pp. 305-324). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerler ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 9*(22), 130-160.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review Of Educational Research, 62*(3), 307-332.

Soysal Y., Radmard S. ve Kutluca A. Y., (2018). Pedagojik inanç sistemleri ölçeğinin uygulamalı olarak uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8*(3), 626-642.

Tezci, E., Dilekli, Y., Yıldırım, S., Kervan, S. ve Mehmeti, F., (2017). Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim anlayışları üzerine bir analiz. *Education Sciences, 12*(3), 163-176.

Vessman, L., & Hanushek, E. (2007). The role of education quality in economic growth. *Educational Studies*, 2, 86-116.

Wallace, C. S., & Kang, N. (2004). An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: An explanation of competing belief sets. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(9), 936-960.

Woolley, S. L., Benjamin, W. J. J., & Woolley, A. W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 319-331.

Yaralı, D. (2019). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 14*(4), 2869-2887.

Yener, D. ve Yılmaz M. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 1016-1038.

VUCA Dünyasında Finlandiya'da Uzaktan Eğitimde Yabancı Dil Öğretimi

Özge ACIOĞLU[1*]

[1]*Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (Doktora Öğrencisi) / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi*

*(ozgeacioglu@gmail.com)

ORCID, 0000-0001-8108-1401

Özet - VUCA kavramı, "Değişkenlik" (Volatility), "Belirsizlik" (Uncertainty), "Karmaşıklık" (Complexity) ve "Muğlaklık" (Ambiguity) olarak açıklanmaktadır. Günümüzde sıklıkla kullanılan bu terim artık eğitim dünyasına da iştirak etmektedir. Bu nedenle eskisi gibi uzun vadeli planlar yapılamamakta yapılsa da uygulanamamaktadır. Bu süreç öğretim programının esnek olmasını zorunlu kılmakta ve eğitmenleri de sürekli öğrenmek ve gelişmek konusunda aktif tutmaktadır. Bu çalışmanın amacı COVID-19 salgını gibi faktörlerden dolayı eğitimde belirsizlik, karmaşıklık, muğlaklık yaşayan Finlandiya'da yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğretiminin nasıl gerçekleştiğini göstermek, kullanılan teknolojik uygulamalardan ve gelişmelerden bahsederek Türkiye'deki uzaktan eğitime katkı sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler – Finlandiya, VUCA, Eğitim Teknolojisi, Yabancı Dil Öğretimi, Uzaktan Eğitim, Türkçe

Foreign Language Teaching in Distance Education in Finland in the VUCA World

Abstract **-** The term VUCA stands for "Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity". This term, frequently used in the realm of busıness, is now applied to the world of education. As such, long-term educational plans cannot be made as in the past, and even if they are, cannot be implemented. This process necessitates a flexibility of curriculum that keeps the instructors active in a process of constant learning and development. Taking into consideration the uncertainty, complexity, and ambiguity that has overwhelmed conventional education paradigms, this study aims to exhibit how distance Turkish-language teaching is realized in Finland through utilization of technological applications and developmental techniques.

Keywords – Finland, VUCA, Educational Technology, Foreign Language Teaching, Distance Education,Turkish

1.GİRİŞ

Değişimin öngörülemediği bir dönemle karşı karşıya kalınırken değişimin getirdiği bazı belirsizlikler sadece teknolojide, sağlıkta değil eğitimde de görülmektedir. Değişim Japon ahşap oyma sanatında olduğu gibi yavaşça, sabırla, incelikle gerçekleşebileceği gibi hızla, sarsak bir şekilde de meydana gelebilir. Kaçınılmaz olan değişim durumunda önemli olan değişimin getirdiği zamana nasıl ayak uydurulduğu ve nasıl başa çıkıldığıdır. Bu durum akla Çin atasözünü getirmektedir: "Değişim rüzgarı estiğinde bazıları duvar örerken bazıları da yel değirmeni inşa eder." Değişim rüzgarı beraberinde karmaşıklığı, değişkenliği, belirsizliği ve muğlaklığı da getirir. Araştırmanın bu bölümü problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlardan oluşmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Bennis ve Nanus'un (1985) liderlik kuramından yola çıkarak ABD Askeri Akademisi'nde (1987) bu değişim rüzgârı VUCA olarak tanımlanmıştır. Soğuk Savaş dönemine ait olan bu kavram zamanla ekonomi, teknoloji, iş yaşamı dünyasına da iştirak etmiştir ve 2002'den sonra daha sık bir şekilde araştırmaların odağı haline gelmiştir. Bu odaklardan biri de eğitim alanındadır (Rucker, 2007, s.32).

Bu çalışma VUCA dünyasının günümüzdeki en önemli somut kanıtı olan COVID-19 ile eğitimde ortaya çıkan sorunları ele alarak Finlandiya'da uzaktan eğitimde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine kulak vermektedir. Değişim rüzgarı tüm dünyayı etkilediği gibi Finlandiya'yı da etkilemiş ve bazı belirsizlikleri ortaya çıkarmıştır. Aniden verilen kararla geçilen uzaktan eğitimde kullanılan uygulamalar ve materyaller araştırmanın yan konularıdır. Ayrıca bu çalışmada değişim rüzgarına karşı bazılarının nasıl duvar ördüğü ve bazılarının da nasıl krizi fırsata çevirdiği anlatılmaya çalışılmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın ana problemi şu şekilde söylenebilir:

1. VUCA dünyasında Finlandiya'da uzaktan eğitimde yabancı dil öğretimi nasıldır?

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

1.1. VUCA dünyasında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yaşanılan sorunlar nelerdir?

1.2. VUCA dünyasında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan uygulamalar ve materyaller nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı VUCA dünyasının eğitime nasıl iştirak ettiğini anlatmak ve bu dünyanın getirdiği fırsatları ve sorunları ele almaktır. Karmaşıklıkla, değişkenlikle, belirsizlikle ve muğlaklıkla başa çıkabilmenin yolunu aramaya çalışmaktır. Bu kavram daha çok mühendislikte okuyan öğrenciler için kullanılsa da COVID-19 ile tüm disiplinleri etkilemiştir.

Yabancı dil öğrenme ihtiyacı insanlık tarihi kadar eskidir. Amarna mektuplarındaki gibi Akadca diplomasi diliydi (Akad İmparatorluğu'nun Sümerce-Akadca sözcüklerinden meydana gelen iki dilli listenin bulunduğu tabletler en eski sözlük olarak kabul edilmektedir (Özdemir, 2020: 2). Bu sözlükten yola çıkarsak yabancı dil öğretimi MÖ 2300'lere kadar uzanmaktadır diyebiliriz.

1.3.Araştırmanın Önemi

Evrenin teknolojiyle küçülmesiyle eğitim sisteminin daha yalın ve sistemli olacağı görüşünü beraberinde getirse de değişkenliğin ve belirsizliğin daha sık yaşandığı günümüzde bu sistemi korumak aslında daha güç bir hal almıştır. Günümüz teknolojisiyle dil öğretim araçlarının, uygulamalarının ve materyallerinin artması bir yandan iyiye işaretken diğer taraftan doğru ve kullanışlı bilgiye ulaşmak zorlaşmıştır. Kullanışlı olan ve olmayan bilgi yumağını bir bütün olarak uygulama basamağına taşımak bir hayli güçtür. Bu güçlüğe bir de VUCA dünyasının şartları da eklenmiştir. VUCA dünyasında dil öğrenimi de kaçınılmaz bir hal almıştır. Bu dil sadece İngilizce, Çince gibi diller değil aynı zamanda kodlama dilidir. Ahmet Kocaman'ın da dediği gibi (1983:379-380) "Karmaşık iletişim ağı içinde evrenin küçülmesi günümüzde yabancı dilin önemini daha da belirginleştirmiştir. Tek bir toplumda bile iki ve çok dillilikten söz edilen bir konumda, bir değil birkaç yabancı dil öğrenmek akademik yaşamda ya da meslek yaşamında çoğu zaman bir ön koşul gibi görülüyor." Bu ön koşulun olumsuzluklardan daha az etkilenebilmesi için araştırmada elde edilen bulguların;

- *Dönülmez bir yol olan VUCA dünyasının eğitime nasıl az hasarla etkileyeceği,*
- *VUCA dünyasının yabancılara Türkçe öğretimini olumsuz etkilemeyeceği,*
- *Karmaşıklık, değişkenlik, belirsizlik ve muğlaklık durumlarıyla eğitimde, dil öğretiminde nasıl başa çıkılacağı,*
- Bu araştırma ile okurun Finlandiya'da ve Türkiye'de VUCA dünyası ile başa çıkarken farklı ve müşterek yönleri inceleme fırsatı sunacağı, eğitimcilerin fikirlerine, yaklaşımlarına ve araştırmalarına çeşitlilik katacağı düşünülmektedir.

1.4.Sayıltılar

Karşılaştırma yapmak hipotezin doğru oluşturulmasında önem arz etmektedir. VUCA Dünyası'nda eğitim alanında yapılan gelişmeleri, değişiklikleri izlemek sorunların çözmünde kolaylık sağlayabilmektedir.

1. VUCA dünyası artık kaçınılmazdır.
2. VUCA dünyası eğitime iştirak etmiştir.
3. VUCA dünyası'nda uzaktan eğitimde yabancı dil öğretimi başka bir boyut kazanmıştır.
4. VUCA dünyası'nın yabancılara Türkçe öğretimine olumsuz etkisini azaltmak için bu dünyayı iyi bilmek ve kriz durumlarıyla başa çıkmak için için değişime açık olmak gerekmektedir.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırmada sınırlılıklar şunlardan oluşmaktadır:

1. Bu araştırma VUCA dünyası ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Finlandiya'da uzaktan eğitimle sınırlıdır.
3. Bu araştırma Uzaktan eğitimde yabancı dil öğretimi ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1.Araştırmanın Modeli

VUCA dünyasının problemleri ve eğitimdeki uygulamalar hakkında geçerli bilgi elde edebilmek, çeşitli ülkelerdeki eğitimi etkileyen unsurları inceleyerek yeni bakış açısı kazandırmak gibi amaçlardan dolayı karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşım ve tanımlayıcı yaklaşım kullanılmaktadır. Literatür taraması yapılarak tespitlerin oluşturulması amaçlanmaktadır.

2.2.Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Finlandiya, VUCA ve VUCA dünyasındaki eğitim sistemidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sunulan materyaller ve uygulamalardır. Bu materyaller tek bir kanondan oluşmamaktadır. VUCA dünyasında farklı türden sorular sorabilmek, birden fazla bakış açısına sahip olabilmek, sistemli bir vizyon geliştirmek, ihtimallere değil mümkün olana yönelmek için materyaller gelen öğrencilerin öğrenme amaçlarına göre değişmektedir (Tovar, 2016). Kimisi gazetecilik, akademisyenlik mesleği için öğrenirken kimisi diplomasi için öğrenmekte kimisi ise sadece dil öğrenmeyi sevdiği için öğrenmektedir. Heterojen bir grup olduğu için materyaller öğrenenin ihtiyacına göre güncellenmektedir. Ortalama 15-20 kişilik sınıflarda öğrencilerin %100'ü en az iki dil bilmektedir. Finlandiya'nın resmi dili hem Fince hem de İsveççedir. Bu nedenle öğrencilerin bir kısmı ikinci dil olarak İsveççe bilirken bir kısmı da İngilizceyi daha iyi bilmektedir. En az iki dil bilmeleri öğrenenin dili algılamasında kolaylık sağlamaktadır. Bu kolaylık VUCA dünyasındaki hızın olumlu yöne meyletmesini de sağlamaktadır.

En çok kullanılan uygulamalar Wordwall, Socrative ve Padlet'tir. Sebebi ise grubun Türkçe öğrenme hedeflerine göre yeniden düzenlenebilir ve esnek olmasıdır. Nesne sözcük eşleştirmesi, cümle kurma, cümle tamamlama, yanlış/doğru, soru çemberi gibi sayısız etkinliği öğrenenin sözcük dağarcığına göre yeniden düzenlenebilmektedir.

2.3.Verilerin Toplanması

Araştırmada VUCA ile ilgili belgeler, kitaplar taranmaktadır. Araştırmada Helsinki'de VUCA dünyasında COVİD-19 salgınında Türkçe öğretimindeki deneyimler de paylaşılmaktadır. Veriler eğitim dünyası açısından çok kısıtlıdır. Kaynaklar genellikle İngilizcedir.

2.4.Verilerin Çözümlenmesi

VUCA dünyasının eğitime ve Türkçe öğretimine etkisi ile ilgili bilgiler, "belge çözümleme (document analysis)" yöntemi ile değerlendirilmektedir. Belgenin kaynak dilinden çeviriler yapılmakta, kavramın dönem içindeki gelişimi incelenmekte ve eğitim dünyasına nasıl iştirak ettiği analiz edilmektedir. VUCA dünyası ile ilgili Türkçe olarak kaynaklar sınırlıdır. Yüksek lisans ve doktora tezleri genellikle işletme ve liderlik alanındaki VUCA dünyasına yöneliktir. VUCA'nın ne olduğu ve neden okullar için önem arz ettiğine dair Bushweller, Harris, Cook, Matsuda gibi araştırmacıların sözlerine kulak verilmiştir.

3.BULGULAR

3.1.VUCA Dünyasında Finlandiya'da Uzaktan Eğitimde Yabancı Dil öğretimi Nasıldır?

3.1.1. VUCA nedir?

VUCA kavramı bazı araştırmalarda karmaşıklık, oynaklık, muğlaklık, belirsizlik olarak çevrilip KOMB şeklinde kısaltılarak bahsedilmektedir (Yurdasever, 2019). Gelgelelim bu araştırmada VUCA olarak bahsedilmeye devam edilecektir.

"Karmaşıklık" bazı olayların çok katmanlı olmasından kaynaklanan kaos esnasında kararlılığın sağlanmasında zorlanılması, sebep-sonuç ilişkilerinde net bir bağ kurulamaması, bilgi ile bilginin uygulanması konusundaki uçurumun kuvvetli olmasıdır (Yurdasever, 2019). Hissen karmaşıklığı şu şekilde görür: Olayın kuluçkadan plansızca çıkması gibidir, mesela yanardağın patlamasıyla lav akışının başlaması, spagetti gibi bir tanesi tabaktan çekildiğinde diğer çubukların da harekete geçmesi, "birlikte evrim" ile ortaya çıkan durumla sadece çevreye uyum sağlamakla kalmayıp çevrelerini de şekillendirmesidir. "Mükemmel değiller", "çeşitliliği" destekler ve "kendi kendini organize ederler" (Broeckx, 2015).

"Değişkenlik" ise sürekli artan değişimi ve bu hızlı değişimden kaynaklanan sarsıntıyı tanımlayan bir kavramdır. Değişimde belli bir ritmin olmaması eğitimde istikrarsızlıklara neden olmaktadır.

"Belirsizlik" öngörülebilirliğin az olma durumudur. "Muğlaklık" ise kuşkuyu arttıran sağlıklı karar verme sürecini etkileyen neden-sonuç ilişkilerindeki zayıflığı ifade etmektedir.

3.1.2. Uzaktan Eğitimin Tarihi ve Şimdiki Durumu

Uzaktan eğitimin tarihsel süreci aslında çok eskilere 1700'lü yıllara kadar uzanmaktadır. İlk kez 1704'de yayımlanmaya başlayan Boston Gazetesi'nin 20 Mart 1728 tarihli sayısında öğretmen Caleb Phillips tarafından harflerin, noktalama işaretlerinin, kelimelerin yerine semboller ve kısaltmalar kullanarak oluşturulan çabuk yazma sisteminin çalışmalarını içeren "Steno Dersleri"nin mektuplaşarak verileceği ilan edilir (Phillips, 1728).

Steno sistemini geliştiren ve uzaktan eğitimini kullanan bir diğer isim Isaac Pitman'dir. Uzaktan eğitimin öncüsü olarak tanınan Isaac Pitman, 1840'da İngiltere'de mektuplaşarak stenografi öğretmeye başladı (Verduin ve Clark, 1991). Pitman öğrencilere kartpostallar gönderdi ve onlara Mukaddes Kitap'taki bölümleri stenografiye çevirmelerini ve düzeltmeleri yaparak posta yoluyla ona geri göndermelerini istedi. Mektuplaşma yöntemi uzun bir süre kullanıldı ve radyonun icadıyla uzaktan eğitim sistemi yeni bir yola girmiş oldu. 1894'te Guglielmo Marconi'nin radyoyu icat edip patenti almasıyla 1700'lerdeki mektuplaşma devri kendini radyoya bıraktı (Kentnor, 2015).

1906'da Wisconsin-Madison Üniversitesi uzaktan öğretim birimi olarak kuruldu. 1919'da, Wisconsin Üniversitesi profesörleri WHA olarak bilinen, eğitim yayıncılığıyla ilgili lisanslı ilk radyo istasyonunu başlattı (Engel, 1936). Daha sonra diğer üniversitelerde ve ülkelerde de radyo yayınlarıyla eğitim verildi.

Türkiye'de ise mektuplaşma 1956'lara Radyo ve televizyonun kullanımı ise 1976'lara uzanmaktadır. Finlandiya'da ise mektupla eğitim 1920'lerde başlamıştır.

Uzaktan eğitimin tarihsel süreci teknolojik gelişmelerle icatlarla şekil bulmaktadır. VUCA dünyasında artık internet yoluyla olmaktadır. Dil öğretimi açısından bakıldığında uzaktan eğitimde dil öğretimi aslında 1700'lü yıllara dayanmaktadır.

Helsinki'de COVID-19 ile Türkçenin öğretimi her yerde olmasa da bazı kurumlarda uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu süreçte öğretmenin de görüşü alınmıştır. 2002'de temelleri atılan öğrencinin ve öğretmenin kolay bir şekilde kullanabileceği MOODLE sistemi Finlandiya'da diğer ülkelerde olduğu gibi kaynakları yükleme, öğrenci listesi oluşturma, görev verme ve duyuruları yapmak için nadiren kullanılırken; kâğıt tasarrufu yapmak da amaçlanmıştır; salgın ile sürekli hale gelmiştir. MOODLE aracılığıyla sisteme yönlendirilen mesajla 2012'de uygulamaya geçen ZOOM linki paylaşılmakta ve Türkçenin öğretimi ZOOM ile gerçekleştirilmektedir. ZOOM'da oluşturulan odalarla ikişerli ya da dörderli gruplara görevler verilerek öğrencinin aktif kalması sağlanmaktadır. Bu şekilde uzaktan da olsa öğrencinin dinamiği korunmaktadır.

3.2.VUCA Dünyasında Uzaktan Eğitimde Finlandiya'da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar Nelerdir?

"Karmaşıklık" , "Değişkenlik" , "Belirsizlik" , "Muğlaklık" durumu aslında eğitim sistemi esnek olmayan kurumları daha çok etkilemektedir. Tek kitap, tek öğretim sistemi ya da tek bir yöneticinin, öğretmenin sözüyle hareket eden kurumlar yabancılara Türkçe öğretimini zedelemektedir. Bu açıdan Finlandiya'da karar mekanizması öğretmen olduğu için, eğitim sistemi de esnek olduğundan sorumluluk almak da değişime ayak uydurmak da VUCA dünyası ile başa çıkmak için kendini geliştirmek de öğretmenin görevidir ve elindedir.

Öğretim materyaline öğretmen karar verebilmekte ve uygulamaları kendi seçebilmektedir. Gelgelelim buna rağmen sorunlar kaçınılmazdır. Yaşanılan en büyük sorun uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik uygulamalar her yaşa ya da kişiye hitap etmemesidir. Gelişime, değişime ve öğrenmeye kapalı bir grup varsa VUCA dünyasında ani gelişen stres durumu daha da yükselebilmekte bu da öğrencinin öğrenmesine mani olmaktadır. Diğer bir sorun ise heterojen sınıf yapısının olması. Dil öğrenimindeki amaçların çeşitliliği, yaş farkı yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de etkilemektedir. Bir diğer mevzu ise Fin dilinde Türkçe öğretimiyle ilgili kaynakların yetersiz olması ya da çevrim içi bir şekilde bulmanın imkânsız olmasıdır. Bu nedenle çevrim içi uygulamalarda genellikle öğretmene büyük bir rol düşmektedir.

3.3.VUCA Dünyasında Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Uygulamalar Nelerdir?

Süreçleri ve öğrendiklerini değerlendirmek için Socrative, öğrencilere görselleri yorumlama, video izleyip yorum yapma, beyin fırtınası gibi imkanlar sunan Padlet, öğrencilere açık uçlu sorular sorarak KWL tekniğini uygulama fırsatı sunan Wooclap, kavram haritası oluşturmak için Mindmeister, senkron ve asenkron şekilde öğrencilere görevlerin verilebildiği Classkick, beyaz tahta olarak adlandırılan ve derste yazılanların öğrencilere ulaşmasını sağlayan Whiteboard.fi, oyunlarla öğretmek, dil bilgisini pekiştirmek, konuşma becerisini arttırmak için gibi Wordwall gibi ücretsiz araçlar kullanılmaktadır. Bu uygulamalarla senkron ve asenkron derslerde öğrenci aktif kalabilmekte ve iş birlikçi öğretim uygulanabilmektedir (Özdemir, 2021).

4. TARTIŞMA

VUCA dünyasında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan uygulamalar hedefle uyumlu olmalıdır. Uygulamaları ya da materyalleri kullanmak bu dünyanın getirdiği sorunları çözmemektedir. Öğretenin öğrenene kulak vermesi, öğretenin esnek olması, yeniliklere açık olması, yeni olana karşı kibirli olmaması, öğrenene kulak vermesi ve öğretmen olmanın üniversite bitirmekle sınırlı olmadığını bilmesi gerekmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimindeki metodlar günümüzle uyumlu olmalıdır. Esneklik arttıkça, materyallerin çeşitliliği arttıkça sorunlara yönelik çözümlerde zenginleşmektedir. "Karmaşıklık" durumuna karşı kullanışlı bilgiyi vermek , "Değişkenlik" durumuna karşı öngörülebilirliği arttırmak , "Belirsizlik" durumuna karşı farklı bakış açıları ve yöntemleri araştırılmalı, "Muğlaklık" durumuna karşı nedenler araştırılmalıdır. Ani gelişmelere karşı yaşanacak stres durumunu azaltmak için şeffaf olunmalıdır. Kewin Bushweller VUCA dünyasına karşı eğitimde şeffaflığı önermektedir (Bushweller: 2021), Linor Hadar makalesinde öğretmen eğitimini yeniden düşünmek konusuna, öğretmen adaylarının VUCA dünyasındaki sosyal-duygusal yeterliliğine eğilmektedir (Hadar, 2020).

Finlandiya'da ve Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğreten bazı kurumlarda sınıflar genellikle heterojendir. Hedefler farklıyken yaş aralığı da farklılık göstermektedir. 18-80 yaş aralığındaki heterojen sınıflarda teknoloji kullanımı zor gibi görünse de 80 yaşındaki katılımcının de anlayabileceği şekilde kullanılan teknolojik uygulamaların kılavuzunu hazırlamak ve bu kılavuzu öğrenenin dilinden yapmak bu konuyla ilgili sorunları büyük oranda çözmektedir. Yine nesne sözcük eşleştirme, doğru/yanlış, soru çemberi gibi oyunlarda ilk başta sistemden onların cevaplarını öğretenin göstermesi öğrenen için kolaylık oluşturmaktadır.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

VUCA dünyasında uzaktan eğitimde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en önemli unsur esneklik, yeniliğe ve gelişime açık olmaktır. Japon ahşap oyma sanatındaki gibi öğretmenler değişim hızına rağmen sabırlı olmalılar, iş arkadaşlarıyla takım olabilmeli ve zıtlıkları kabul edebilmelidir. VUCA dünyasıyla başa çıkmanın bir diğer yolu çalışma arkadaşlarıyla olan zıt görüşleri zenginlik olarak kabul etmektir. Zıtlıkların varlığıyla uğraşmak yerine zıtlıkları, farklı bakış açılarını kabul edip değişimle yoğrulmak sorunların çözümünü kolaylaştırmaktadır

Uzaktan eğitimde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan uygulamalar değişime kapalı olan ya da yaşı gereği zorlanan öğrenciler için öğretmen onların yerine kullanabilmeli (Uygulamalara girmekte zorlanan öğrenciler için ekran paylaşımıyla onların cevaplarını öğretmen işaretleyebilir.) ya da sade bir şekilde açıklama yoluna gidebilmelidir. Uygulamaların kullanımıyla ilgili onların dilinde küçük rehber de hazırlanılabilir.

Gerek uzaktan eğitimde gerek yüz yüze eğitimde VUCA dünyasında kullanılan materyaller amaca uygun olmalıdır. VUCA dünyasında eğitim sistemi çok bilgi vermekle değil uygulanabilir bilgiyi vermekle ölçülmektedir. Özellikle heterojen sınıflarda sırf programı uygulamak ve konuyu zamanında yetiştirmek için bilgiyi ve bilginin uygulama basamağını es

geçmek yerine heterojen sınıflara grup çalışması yaptırarak bilgiyi uygulama basamağına taşımak için gayret gösterilmelidir.

VUCA dünyasında uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde es geçilmemesi gerekilen bir diğer konu ise kültürü tanımaktır. Yüz yüze etkileşim az olsa da "kültür" ve "dil" kavramı es geçilmemelidir. Türkçeyi hangi millete öğretiyorsak o milletin dilini bilmek özellikle uzaktan eğitimde kolaylıklar sunmaktadır. Öğrencinin uygulamaları kullanamamasının sebeplerinden biri de dil engelidir. Mesela Finlandiya'da bu tarz açıklamaları Fince olarak yapmak öğrencinin yaşı 20 de olsa 80 de olsa işini kolaylaştırmaktadır. Kullanılan uygulamalarda yapılacak olan alıştırmalarda kültürel unsurların aktarımı ancak alıcı kültürle empati yaparak mümkün olur.

VUCA dünyasında uzaktan eğitimin ekonomiyle de ilgisi vardır. İnterneti olmayan, bağlantısı yavaş olan, bilgisayarı olmayan öğrenciler için daha zor olabilmektedir. Bu mevzunun ekonomik boyutu da VUCA dünyasındaki eğitim sisteminin bir başka araştırma konusu olabilir.

KAYNAKLAR

Broeckx, D. (2015). The Network Always Wins. 19 Kasım 2021 tarihinde https://de7de.be/DE7DE/_PREDEFINED/index.asp?web_language=NL&web_sitename=DE7DE&structure_record=20821&NEWSITEMS_DETAIL=1&NEWSITEMS_RECORD=5333&INTRO_OK=INTRO_OK adresinden alındı.

Bushweller K; Harris E. P. (2021). VUCA: What It Is and Why It Matters to Schools. 15 Ocak 2022 tarihinde https://www.edweek.org/leadership/video-vuca-what-it-is-and-why-it-matters-to-schools/2021/04 adresinden alındı.

Cook, S. (2021). Educators: Do you know about VUCA? Here is why you need to ASAP! 14 Ocak 2022 tarihinde

https://www.linkedin.com/pulse/educators-do-you-know-vuca-here-why-need-asap-spike-cook/ adresinden alındı.

Engel, H. A. (1936). *WHA, Wisconsin's pioneer*. Unpublished manuscript. Madison, WI: Wisconsin State Historical Society.

Hadar, L (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. 12 Kasım 2021 tarihinde https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2020.1807513 adresinden alındı.

Jucker, J. (2007). *Fingertip Knowled: Memorization is No Longer Key To Learning*. Converge Summer 2007 (s.32-36)

Kentnor, H. (2015). *Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States.* University of Denver Sturm College of Law.

Kocaman, A. (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler. Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı, Temmuz-Ağustos, 379-380.

Matsuda, M. (2021). Living in a VUCA World, What Schools Need to do to Survive and Thrive in the Post Pandemic World 23 Temmuz 2021 tarihinde *https*://voiceofoc.org/2021/04/matsuda-living-in-a-vuca-world-what-schools-need-to-do-to-survive-and-thrive-in-the-post-pandemic-world/ adresinden alındı.

Ohanian, A. (2012). Leading in a VUCA World. 17 Aralık 2021 tarihinde https://www.trainingjournal.com/articles/feature/leading-vuca-world adresinden alındı

Özdemir, Ö (2020). Türkçe Sözlük'te Kadınlar ve Erkeklerle İlgili Sözler (Tez no. 636849) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi.

Özdemir, Ö (2021). Çevrim İçi Becerilere Dayalı Öğrenme ve Öğretme Yöntemiyle Edebiyat Öğretimi. Gazi Üniversitesi, *Bilge Tonyukuk Anısına III. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu*, Aralık, 591-598

Philipps, C. (1728, March 25 –April 1). Caleb Philipps teacher of the new method of Short hand. *The Boston Gazette, 436*, 2. Americans Historical Newspapers database.

Tovar, P. (2016). Leadership Challenges in The V.U.C.A World. 17 Aralık 2021 tarihinde http://www.oxfordleadership.com/leadership-challenges-v-u-c-world/ adresinden alındı

Verduin, J. R., & Clark, T. A. (1991). *Distance education*. Oxford, UK: Jossey-Bass Publishers.

Yurdasever. E. (2009). Yöneticilerde Yeni Liderlik Becerileri İle Stres İlişkisi: KOMB ve Öz Yeterlilik İlişkisi (Tez No. 564524) [Doktora Tezi, Karabük Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi.

Scoville, Priscila. "Amarna Letters". *World History Encyclopedia*. Retrieved 3 November 2018

Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Uygulamaları ve Değerlendirme Yöntemlerinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Umut AKIN [1*], Dr. Öğr. Üyesi Atila BOSTAN [2]

[1] *Endüstri Mühendisliği Bölümü, Ankara Bilim Üniversitesi, Türkiye*

[2] *Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Ankara Bilim Üniversitesi, Türkiye*

[*](umut.akin@ankarabilim.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-6109-3138, 0000-0002-8540-7605

Özet **–** Covid-19 pandemisinin ortaya çıkmasıyla, yüz yüze eğitimden uzaktan öğrenime geçilmesi zorunlu hale gelmiştir. Başlangıçta, hazırlıksız olarak pandemi sürecine girildiğinde en büyük sorun uzaktan eğitim platformlarına sahip olunmaması veya kısıtlı imkanlara sahip olunması iken, ilerleyen dönemlerde eğitim çeşitli platformlardan uzaktan verilmeye başlanmıştır. Ancak bu defa da uzaktan eğitimin uygulanma şekli ve hangi değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, Ankara ili baz alınarak yapılan bir anket ile, okul öncesi, ilk ve orta eğitim kurumları öğretmenleri ile üniversite öğretim üyelerinin uzaktan öğretimi nasıl uyguladıkları (grup büyüklüğü, haftalık eğitim saati) ile kullandıkları değerlendirme yöntemleri (klasik veya test sınav, çevrimiçi sınav, ödev, proje) ile olan ilişkisi analiz edilmiştir. Değerlendirme yöntemi olarak çoğunlukla ödev ve proje seçeneklerinin tercih edildiği görülmüştür. Araştırma bulguları dikkate alınarak, benzer ortamlar için uzaktan eğitimin verilmesindeki yöntem ve değerlendirme kalitesini artıracak tavsiyelerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler – uzaktan eğitim; uzaktan eğitim modeli; uzaktan eğitimde değerlendirme; pandemi dönemi eğitim

Analysis of Distance Education Applications and Evaluation Methods in the Covid-19 Pandemics

Abstract **–** With the emergence of the Covid-19 pandemic, it has become mandatory to switch from face-to-face education to distance learning. In the beginning, when the pandemic process was entered unprepared, the biggest problem was not having distance education platforms or having limited opportunities, but in the following periods, education started to be given remotely from various platforms. However, this time, different approaches have emerged about the way distance education is implemented and which evaluation methods should be used. In this study, with a survey based on Ankara province, how teachers of preschool, primary and secondary education institutions and university lecturers implement distance education (group size, weekly training hours) and the assessment methods they use (classical or test exam, online exam, online exam, homework, project) were analyzed. It has been seen that homework and project options are mostly preferred as the assessment method. Considering the research findings, recommendations were made to increase the quality of the method and evaluation in the delivery of distance education for similar environments.

Keywords – distance education; distance education model; evaluation in distance education; education in pandemics

1. GİRİŞ

Ani ortaya çıkan ve hızlı gelişen Covid-19 pandemisi nedeniyle kişiler arası teması azaltmak maksadıyla alınan tedbirler kapsamında yüz yüze eğitimde de kısıtlamalara gidilmiştir. Yüz yüze olması çok zorunlu eğitimler dışında her seviyede eğitimler uzaktan verilmeye başlanmıştır. Başlangıçta uzaktan eğitim altyapısına sahip eğitim kurumlarının çok az olması nedeniyle, uzaktan eğitimi eğiticiden eğitilene iletmede TV, ses ve video kaydı gibi tek yönlü iletişim ortamları kullanılmıştır. Takip eden dönemlerde ise eğitim kurumlarında uzaktan eğitim platformları yaygınlaşmış ve uzaktan eğitimde iki yönlü etkileşimli iletişim kullanılmaya başlamıştır.

Eğitici ve eğitilenler uzaktan eğitim platformlarını zaman içerisinde daha etkin ve verimli kullanmaya başlasalar da eğitimin hasılasının tespit edilmesinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimdeki gibi uygulanamaması bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Zira, sınıf ortamında kontrol altında sınava tabi tutulan öğrencileri uzaktan eğitimde bulundukları mekânda tam anlamıyla kontrol etmek, mevcut değerlendirme metotlarını mevcut halleriyle uygulayarak mümkün değildir. Bu kapsamda uygulanış bakımından mevcut metotların uzaktan eğitime göre yeniden düzenlenmesi, bazı metotların terk edilmesi ve yeni metotların geliştirilmesi ihtiyacı olacağı değerlendirilmektedir.

Anılan ihtiyaçların belirlenebilmesi için öncelikle mevcut durumun tespit edilmesi bir gerekliliktir. Bu maksatla, pandemi dönemi uzaktan eğitim koşullarında ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapıldığının ortaya konulması gerekmektedir. Pandeminin bir süre daha devam edeceği dikkate alındığında, yapılacak tespit sonuçlarının bundan sonrası için yol gösterecektir.

Bu çalışmada, Ankara ili bazlı bir anket ile, okul öncesi, ilk ve orta eğitim kurumları öğretmenleri ile üniversite öğretim üyelerinin demografik yapılarına göre uzaktan öğretimi uygulama şekli ve kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri ilişkisi analiz edilmiştir. Araştırma bulguları dikkate alınarak, uzaktan eğitimin verilmesindeki yöntem ve değerlendirme ile ilgili tavsiyelerde bulunulmuştur.

Bildirinin ikinci bölümünde, pandemi döneminde öğrenci, öğretmen, akademisyen ve velilerin ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları zorluklar konusunda literatürde yer alan bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Müteakiben, yapılan anket uygulaması ve değerlendirme metodolojisi verilerek, çalışma sonuçları yorumlanmıştır. Daha sonra, çalışmada ulaşılan sonuçlar aynı kapsamda literatürde yer alan diğer çalışmalar ile karşılaştırılmıştır. Son bölümde ise ulaşılan sonuçlar ışığında uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin daha sağlıklı yapılabilmesine ilişkin tavsiyelerde bulunulmuştur.

2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Pandemi döneminin ülkemizde etkisini arttırdığı Mart 2020 ayında, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), 13 Mart 2020 tarihinde yayınladığı bir bilgi notuyla uzaktan eğitime uygulanmasına ilişkin usul ve esasları açıklamış (YÖK, 2020c), 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim kapasitesine sahip olan bütün yükseköğretim kurumlarında dijital imkânlar ile uzaktan öğretim süreci başlatılmıştır (YÖK, 2020a). Benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığı da aynı tarihten itibaren ilk ve orta öğretimde derslerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden başlayacağını duyurmuştur (MEB, 2020).

Bu noktada çevrimiçi veya diğer adıyla uzaktan eğitim araştırılmaya ve etkinliği daha çok sorgulanmaya başlamıştır. Çevrimiçi eğitimin hangi şartlarda yapıldığı ile mevcut eğitim ve öğrenme süreçlerinin yeterliliğini inceleyen bir çalışmada; pandemi koşullarında yapılan eğitimin öğrenci-öğretmen ilişkisi ve eğitimin kalitesini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Marin ve Bocoş, 2021). Buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme konusunda da yetersizlik ve eksiklikler bulunduğu çeşitli araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. MEB bünyesinde öğretmenler arasında yapılan bir ankette uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yetersiz kaldığı görülmüştür (Demir ve Özdaş, 2020). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan başka bir paydaş anketinde de katılımcıların çoğu uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmede eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Yine öğretmen ve öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmenler, çevrimiçi değerlendirmelerde öğrencilerin bağımsızlığı ve tutarlılığı üzerinde kontrol eksikliği olduğunu belirtmişler; öğrenciler ise katı zaman kısıtlamaları, dikkat dağıtıcı unsurlar ve stresten şikayet etmişlerdir (Romaniuk ve Łukasiewicz-Wieleba, 2021). Ayrıca, yüz-yüze eğitimde uygulanan ölçme değerlendirme yöntemlerinin çevrimiçi veya uzaktan eğitimde nasıl uygulanacağının belirsiz olduğu, yükseköğretim kurumlarında çevrimiçi sınavların nasıl uygulanacağına ilişkin esasların belirlenmesi ihtiyacı olduğu da vurgulanmıştır (Can, 2020).

Konuya eğiticiler açısından bakıldığında, öğretmenlerin, özellikle öğrenciler üzerinde kontrol eksikliği nedeniyle, kapanma sırasında uzaktan eğitim için uygun değerlendirme yöntemleri belirleyemedikleri gözlemlenmektedir (Ferretti vd., 2021; Sa'di vd., 2021). Öğretmenler için bir diğer zorluğun sınavların güvenilirliğini korumak noktasından hareketle yapılan diğer bir çalışmada ise katılımcılar arasında geleneksel sınavların çevrimiçi öğretim için uygun olmadığı ve öğrenci performansını değerlendirmenin başka bir yolunun tasarlanması gerektiği konusunda fikir birliği olduğu ve bu nedenle, bütünlüğü ve güvenilirliği desteklemek için daha iyi çevrimiçi değerlendirme araçlarına ihtiyaç olduğu görülmüştür (Al-Karaki vd., 2021).

Konuya eğitilenler açısından bakıldığında, uzaktan eğitimde öğrenci başarılarının değerlendirilmesi, güvenilirlik koşullarını her zaman karşılayamamıştır. Öğretmenlerin gözlemlerinin incelendiği bir çalışmada, öğrencilerin uzaktan öğretim sırasında elde ettikleri notların, sınıfta dersler sırasında elde edilenlere kıyasla daha yüksek olması bu durumu doğrulamaktadır (Hibszer ve Tracz, 2021). Bir diğer çalışmada ise, uzaktan eğitimde kopyanın daha yaygın olduğu inancını kuvvetlendiren bulgular ortaya konulmuştur (Mokdad ve Aljunaidi, 2020). Başka bir çalışmada ise uzaktan eğitimin en önemli olumlu yönlerinin "esnek değerlendirmeler" ve "dijital içerik" olduğu buna mukabil en önemli dezavantajlardan birinin ise öğretmen-öğrenci etkileşim eksikliği olduğu görülmüştür (Khan, 2021). Öğrencilere yönelik başka bir çalışmada ise katılımcılar, değerlendirme için kullanılan materyal ve yöntemlerin, daha iyi ve adil bir değerlendirme için e-öğrenmeye uyarlanması gerektiğini belirtmişlerdir (Giray, 2021).

Teknik anlamda ise mevcut uzaktan eğitim platformlarının yüz yüze eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin tamamını destekleyemediği (Serçemeli ve Kurnaz, 2020) ve pandemi döneminde öğrencilerin çoğunlukla sınav yerine geçecek çok sayıda ödev, proje ve sunumlarla değerlendirildiği, bunun da öğrencileri fazla meşgul ettiği gözlemlenmiştir (Karakuş vd., 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Bir başka çalışmada ise çevrimiçi ölçme ve

değerlendirmede iletişim kesintilerinden dolayı sınava katılamama veya yüz yüze sınava göre kopya çekme ihtimalinin fazla olmasının öğrencilerde bir sınav kaygısı yarattığı ortaya konmuştur (Kürtüncü ve Kurt, 2020).

Uzaktan eğitimin başlamasından bir ay sonra YÖK tarafından yapılan değerlendirmede, üniversitelerde gerçekleştirilen dönem ara sınavlarında ölçme-değerlendirme yöntemi olarak; %31 oranında ödev, %28 oranında proje, %22 oranında çevrimiçi sınav ve %19 oranında kısa sınav uygulandığı görülmüştür (YÖK, 2020b).

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu çalışma, bir anket uygulaması ile, rastlantısal olmayan, araştırmacılar tarafından erişilebilen farklı seviyelerde öğretmenlik yapanlar ve akademisyenlerden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Hazırlanan anketin geçerliği ve güvenirliği test edildikten sonra, katılımcılara farklı elektronik ortamlar üzerinden ulaştırılmıştır. Anket uygulaması ve uygulama yöntemi Ankara Bilim Üniversitesi, Etik Kurulunca incelenmiş ve kurulun 19.08.2021 tarih ve 6 numaralı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Uygulanan anketten elde edilen veriler, istatistiksel yöntemlerle analiz edilerek, alandaki benzer diğer çalışmalarla karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

3.1. Veri Toplama Aracı (Anket)

Katılımcı değerlendirmelerini toplamak amacı ile geliştirilen anket uygulaması toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan 4 tanesi demografik bilgilere, 2 adedi uzaktan eğitim ortamının kullanılmasına, 5 adedi uzaktan eğitim için eğitim içeriği düzenleyebilme yeteneklerine ve 1 adedi ölçme ve değerlendirmeye yöneliktir. İçerik ile ilgili sorular ayrı bir çalışmada incelenmiştir. Bu çalışmada, demografik bilgiler, içerik hazırlama ile ilgili 3 soru ve ölçme-değerlendirme ile ilgili soru incelenmiştir. Ankete 89 kişi katılmıştır.

Anket sorularında demografik veri olarak;

- Katılımcı yaşı 20-60 yıl arasında 10'ar yıllık dilimler halinde,
- Eğitimci olarak çalıştığı süre 1-21(üstü) yıl arasında 10'ar yıllık dilimlerle,
- Eğitimci olarak çalıştığı seviye okul öncesi, ilkokul, orta okul, lise ve üniversite seçenekleri ile,
- Cinsiyet bilgisi erkek, kadın, belirtmek-istemiyorum seçenekleri ile

toplanmıştır. Uzaktan eğitim uygulaması kapsamında ölçme değerlendirme de dahil içerik hazırlama ve uzaktan eğitimde kullanılan öğrenci değerlendirme yöntem verileri ise;

- Bilgisayar kullanımı konusunda eğitim alıp almadığı evet, hayır seçenekleri ile,
- 2020-2021 Sonbahar veya İlkbahar döneminde uzaktan ders verip vermediği evet, hayır seçenekleri ile,
- Uzaktan eğitimin hangi dönemlerde verildiği, ilkbahar ve sonbahar seçenekleri ile,
- Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci kazanımlarını değerlendirmek için hangi yöntemleri kullandıkları; klasik veya test sorularını sayfa olarak gönderip cevaplanmış sayfayı geri almak, çevrim içi klasik sınav veya test uygulaması, ödev vererek seçenekleri ile

toplanmıştır.

3.2. Geçerlilik ve Güvenirlik İncelemesi

Geçerleme amaçlı anket uygulaması üç kişi tarafından incelenmiş, soruların, ifadelerin anlam ve netlikleri konusunda %96 örtüşme olduğu tespit edilmiştir.

Anket uygulamasının güvenirliği için Cronbach-Alpha testi sonucu 0.928 olarak elde edilmiş ve güvenirlik seviyesinin yeterli olduğu değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu araştırma için geliştirilen anket doldurulması amacı ile katılımcılara elektronik ortamda iletilmiştir. İnternet bağlantı adresi olarak duyurulan anket uygulamasına toplam 89 katılımcı yanıt vermiştir. Katılımcıların demografik özelliklere dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklere Dağılımı

Özellik	Seçim	Miktar
Cinsiyet	Kadın	75
	Erkek	10
	Belirtmek İstemiyorum	1
	Boş	3
Yaş	20-29	1
	30-39	9
	40-49	28
	50-59	48
	Belirtmek İstemiyorum	2
	Boş	1
Eğitimci olarak çalışılan yıl	1-10 yıl	7
	11-20 yıl	16
	21 yıl üstü	66
	Boş	0
Eğitimci olarak çalışılan seviye	Okul Öncesi	5
	İlkokul	41
	Orta Okul	26
	Lise	8
	Üniversite	8
	Boş	1

Tablo 1'in incelemesinden de görüleceği gibi, katılımcılarımızın çoğunluğunu 21 yılın üzerinde eğitim tecrübesi olan ilkokul ve ortaokul öğretmeni kadınlar oluşturmaktadır. Her ne kadar anket katılımcıları rastlantısal olmayan ve erişilebilen eğitimcilerden oluşsa da, bu durumun ülkemizdeki ilkokul ve ortaokul öğretmeni profili ile örtüştüğü söylenebilir.

Ankete katılan eğitimcilerin %64'ü (57 kişi) bilgisayar kullanımı konusunda formal bir eğitim aldığını belirtirken, %34'ü bu konuda bir eğitim almadığını belirtmiştir. Katılımcıların bilgisayar kullanma eğitimi alma durumları Şekil 1'de grafik olarak gösterilmiştir.

Şekil 1.

Bilgisayar kullanım eğitimi alma durumu

2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında uzaktan eğitim ile ders verip vermediklerine yönelik soruya katılımcıların cevapları %97 "Evet" %3 "Hayır" şeklinde olup, büyük çoğunluğun çevrimiçi ders verdiği Şekil 2'de görülmektedir.

Şekil 2.

Katılımcıların 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında uzaktan eğitim ile ders verme durumları.

Eğitimcilerin uzaktan eğitimde hangi dönemlerde ders verdiklerine ilişkin soru eğitim seviyesine göre gruplandırılmıştır. Katılımcıların önemli bölümü dikkate alınarak ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ders verme dönemleri incelenmiştir. Katılımcıların cevapları Şekil 3 ve Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 3.

Uzaktan eğitimde ders verilen dönem [İlkokul]

Şekil 4.

Uzaktan eğitimde ders verilen dönem [Orta Okul]

İlkokul öğretmenlerinin üçte ikisinin pandemide her iki dönemde de uzaktan eğitim verdiği görülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin ise %85'inin pandemide her iki dönemde de uzaktan eğitim verdiği görülmektedir. Sonuç olarak katılımcıların yaklaşık %75'ini oluşturan ilk ve orta okul öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çevrimçi ders verdikleri görülmektedir.

Uzaktan eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili soruya katılımcıların verdikleri cevapların durumu ise Şekil 5'te verilmektedir.

Şekil 5.

Uzaktan eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri [Genel]

Buna göre genel olarak ölçme değerlendirmenin en çok "ödev vererek" yapıldığı (%40), bunu takiben kullanılan diğer iki yöntemin "klasik veya test sorularını sayfa olarak gönderip cevaplanmış sayfayı geri almak" (%25) ve "proje vermek" (%21) olduğu, en az kullanılan yöntemin ise çoğu uzaktan eğitim sistemleri tarafından desteklenen "çevrim içi klasik sınav veya test uygulaması" olduğu (%14) tespit edilmiştir.

Kullanılan değerlendirme yöntemlerinin eğitim seviyesine göre dağılımı Şekil 6-7'de gösterilmektedir. Katılımcıların çoğunun bulunduğu ilkokul ve ortaokul seviyelerinde uygulanan değerlendirme yöntemlerinin genel eğilimden önemli farklılık göstermediği görülmektedir.

Şekil 6.

Uzaktan eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri [İlkokul]

Şekil 7.

Uzaktan eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri [Ortaokul]

Eğitim tecrübesi ve yaş durumuna göre uygulanan değerlendirme yöntemlerine de bakıldığında, genel durumdan önemli bir farklılık tespit edilmemiştir.

5. DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Dünya genelinde ani gelişen pandemi koşulları nedeni ile eğitim ortamlarında zorunlu olarak uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir. Eğitim altyapılarının hazır bulunurluğuna göre ülkelerin ani gelişen pandemi kısıtlamalarına ayak uydurması daha rahat olmuştur. Uzaktan eğitim uygulamaları için hayati olan İnternet altyapısı ve bilgisayar/tablet v.b donanımların kullanımına bağlı olarak uzaktan eğitim oldukça kolaylaşmıştır.

Çalışmada, ani ortaya çıkan pandemi nedeniyle uygulanmak zorunda kalınan uzaktan eğitimde eğiticilerin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri analiz edilmeye çalışılmıştır.

Kullanılan değerlendirme yöntemleri ile eğiticilerin formal bilgisayar eğitimi almış olmaları arasında belirgin bir ilişki tespit edilmemiştir.

Ulaşılan sonuçlar itibariyle, uzaktan eğitimde esas olması gereken çevrimiçi değerlendirme yöntemlerinin yeteri kadar kullanıl(a)madığı görülmüştür (%14). Bunun yerine mevcut yüz yüze eğitimde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin uzaktan eğitime adapte edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Çalışmada ulaşılan en önemli sonuç budur.

Bilgisayar destekli uzaktan eğitim için teknolojik altyapı ve donanım yanında, bu tür eğitim için tasarlanmış kaliteli eğitim içeriklerinin önemi de yadsınamaz. Çünkü, teknolojik altyapı ve donanım yeterli olsa da bu ortam için uyarlanmış "öğreten" eğitim içeriklerinin bulunmaması başarılı öğrenmeye engel olacaktır. Kaliteli ve öğreten içeriğin bir parçası da çevrimiçi ölçme ve değerlendirme yöntemleridir. Mevcut uzaktan eğitim platformları, içerik konusunda olduğu gibi, içerikle entegre ve kullanışlı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de bünyelerinde barındırmaktadırlar. Ancak çevrimiçi ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden faydalanılabilmesi için eğiticilerin uzaktan eğitim platformlarının sahip oldukları yeteneklerin farkında olmaları gerekmektedir. Bu maksatla; her seviyede ve tecrübede eğiticilere uzaktan

eğitim platformlarında ölçme değerlendirme uygulamalarını kullanmayı öğretecek meslek içi eğitim, eğitici adaylarına ise mevcut müfredatlarına ilave yapılarak uzaktan eğitim platformları ile ilgili içerik hazırlama ve sınav hazırlama konularında eğitim verilmelidir.

ÇALIŞMA KISITLARI

Bu çalışmaya, erişim problemi ve zaman kısıtları gereği Ankara'da görev yapan eğitimciler/ akademisyenler katılımcı olarak katkı sağlamıştır.

Anket uygulaması katılımcıların bilgisayar/tablet veya akıllı cep telefonu kullanmasını gerektirmektedir. Katılım daveti e-posta ve/veya WhatsApp uygulaması kullanan kişilerle de sınırlıdır. Dolayısı ile çalışma sonuçlarının genellenmesi belirtilen açılardan problemlidir.

KAYNAKLAR

Al-Karaki, J. N., Ababneh, N., Hamid, Y., ve Gawanmeh, A. (2021). Evaluating the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education during COVID-19 Global Crisis: UAE Educators' Perspectives. *Contemporary Educational Technology*, *13*(3), 1–16. http://10.0.120.215/cedtech/10945

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları : Türkiye ' de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, *6*(2), 11–53.

Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). Examining Teachers' Opinions Related To Distance Education In The Covid-19 Process. *Milli Egitim*, *49*(1), 273–292. https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620

Ferretti, F., Santi, G. R., Del Zozzo, A., Garzetti, M., ve Bolondi, G. (2021). Assessment Practices and Beliefs: Teachers' Perspectives on Assessment during Long Distance Learning. In *Education Sciences* (Vol. 11, Issue 6). https://doi.org/10.3390/educsci11060264

Giray, G. (2021). An assessment of student satisfaction with e-learning: An empirical study with computer and software engineering undergraduate students in Turkey under pandemic conditions. *Education ve Information Technologies*, *26*(6), 6651–6673. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=truevedb=edbveAN=153316065velang=trvesite=eds-live

Hibszer, A., ve Tracz, M. (2021). The impact of COVID-19 on education in Poland: Challenges related to distance learning. *Geographia Polonica*, *94*(3), 397–411. https://doi.org/10.7163/gpol.0211

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *19*, 220–241. https://doi.org/10.29000/rumelide.752297

Khan, M. A. (2021). The impact of COVID-19 on UK higher education students: experiences, observations and suggestions for the way forward. *Corporate Governance: The International Journal of Effective Board Performance*, *21*(6), 1172–1193. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=truevedb=edbveAN=152534219velang=trvesite=eds-live

Kürtüncü, M., ve Kurt, A. (2020). Problems of Nursing Students in Distance Education in The Covid-19 Pandemia Period. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics (EJRSE)*, *7*(5), 66–77.

Marin, D.-C., ve Bocoş, M. (2021). Characteristics of Online Learning in Higher Education During the Covid-19 Pandemic. *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, *66*(1), 135–155. http://10.0.94.129/subbpsyped.2021.1.07

MEB. (2020). *Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı*. https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr

Mokdad, M., ve Aljunaidi, S. (2020). Whither plagiarism in distance learning academic assessment during COVID-19? *Proceedings of the International Conference on E-Learning, ICEL*, *2020-Decem*, 199–270. https://doi.org/10.1109/econf51404.2020.9385486

Romaniuk, M. W., ve Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). Challenges of administering university examinations remotely during the COVID-19 pandemic. *E-Mentor*, *90*(3), 22–31. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=truevedb=e5hveAN=152222747velang=trvesite=eds-live

Sa'di, R. A., Abdelraziq, A., ve Sharadgah, T. A. (2021). E-Assessment at Jordan's Universities in the Time of the COVID-19 Lockdown: Challenges and Solutions. *Arab World English Journal*, 37–54. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=truevedb=edbveAN=150375400velang=trvesite=eds-live

Serçemeli, M., ve Kurnaz, E. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik …*, *4*(1), 40–53. https://dergipark.org.tr/en/pub/utsobilder/issue/55152/741358

YÖK. (2020a). *Üniversitelerde Uygulanacak Uzaktan Eğitime İlişkin Açıklama (18 Mart 2020)*. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx

YÖK. (2020b). *YÖK'ten Üniversitelerdeki Uzaktan Eğitime Yönelik Değerlendirme (3 Mayıs 2020)*. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx

YÖK. (2020c). *Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar (13 Mart 2020)*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf

Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Öğr. Gör. Fatma DOĞAN[1*], Öğr. Gör. Onur ERKAN[2], Öğr. Gör. Mehmet ŞEN[3] ve Öğr. Gör. Mahmut Sami YİĞİTER[4]

[1]*Uzaktan Eğitim Merkezi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye*

[2]*Uzaktan Eğitim Merkezi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye*

[3] *Uzaktan Eğitim Merkezi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye*

[4] *Uzaktan Eğitim Merkezi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye*

[*](*fatma.dogan@asbu.edu.tr*)

ORCID: 0000-0002-5755-7753, 0000-0002-6937-2860, 0000-0001-7609-2210, 0000-0002-2896-0201

Özet **–** Bu çalışma, uzaktan eğitimin akademisyenler üzerindeki etkisini değerlendirmeye yönelik uygulanan memnuniyet anketi ve sonucunu kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında eğitim veren Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi akademisyenleri oluşturmaktadır. Anketin doldurulması gönüllülük esasına dayalı olup toplamda 60 akademisyenden veri toplanmıştır. Anket, açık uçlu ve likert tipi sorulardan oluşmaktadır. Betimsel analiz yönteminden faydalanılan araştırmada 3 farklı alanda veri toplanması amaçlanmıştır. Bu alanlar Genel Sorular, Öğrenme Yönetim Sistemi Memnuniyeti ve Uzaktan Eğitimin Genel Değerlendirilmesi alanlarıdır. Ankette tutarsız yanıt verme durumları tespit edilerek, analizlere dahil edilmemiştir. Anketlerin güvenirliklerini hesaplamak için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Anketlere dair Cronbach Alfa katsayısı Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi Memnuniyeti anketi için 0.86, Uzaktan Eğitimin Genel Değerlendirilmesi anketi için 0.87 olarak hesaplanmıştır. Genel Sorular, Öğrenme Yönetim Sistemi Memnuniyeti ve Uzaktan Eğitimin Genel Değerlendirilmesi anketleri Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi akademisyenlerine online ortamda uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi IBM SPSS 25.0 istatistik programı ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi memnuniyetinin tüm katılımcılar ortalamasının 3,98 olduğu ve memnuniyetin %79,6 olduğu görülmektedir. Moodle Öğrenme Yönetim Sisteminin memnuniyet sonuçlarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin genel değerlendirilmesi için ise tüm katılımcıların ortalamasının 3,45 ve memnuniyetin %69,0 olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler – Uzaktan Eğitim, Öğrenme Yönetim Sistemi, İstatistik, Veri Toplama

Examining the Views of Academicians on Distance Education

Abstract **–** This study covers the satisfaction survey and its result, which was applied to evaluate the effect of distance education on academicians. The sample of the research consists of academicians from Ankara Social Sciences University, which provides education in the 2020-2021 academic year. Filling out the questionnaire was based on volunteerism and data were collected from 60 academicians in total. The questionnaire consists of open-ended and likert type questions. In the study, which used descriptive analysis method, it was aimed to collect data in 3 different areas. These areas are General Questions, Learning Management System Satisfaction and General Evaluation of Distance Education. Inconsistent responses were detected in the questionnaire and were not included in the analysis. Cronbach Alpha reliability coefficient was used to calculate the reliability of the questionnaires. The Cronbach Alpha coefficient for the questionnaires was calculated as 0.86 for the Moodle Learning Management

System Satisfaction questionnaire and 0.87 for the General Evaluation of Distance Education questionnaire. General Questions, Learning Management System Satisfaction and General Evaluation of Distance Education questionnaires were applied to Ankara Social Sciences University academicians online. The analysis of the obtained data was made with the IBM SPSS 25.0 statistical program. As a result of the study, it is seen that the average of all participants' satisfaction with Moodle Learning Management System is 3.98 and satisfaction is 79.6%. It is seen that the satisfaction results of the Moodle Learning Management System are at a good level. For the general evaluation of distance education, it is seen that the average of all participants is 3.45 and the satisfaction is 69.0%.

Keywords – Distance Education, Learning Management System, Statistics, Data Collection

1. GİRİŞ

Uzaktan eğitimin hayatımıza girmesi ile birlikte gerek öğrenci gerekse öğreticiler için yepyeni bir sürec başlamıştır. Uzaktan eğitime geçiş süreci, hem teknik malzeme ve bilgi eksiklikleri hem alışılmış eğitim sürecinin dışına çıkmanın verdiği psikoloji sebebiyle her iki taraf için de çeşitli zorluklara ve kaygılara sebep olmuştur. Aslında uzaktan eğitim, yıllardır eğitimin yeni bir formatla denenmesi ihtiyacının var olduğunu da göstermiştir. Hem öğrencilerin hem de öğreticilerin bu zorlu sürecin başrolleri olmaları sebebiyle her iki tarafında görüşlerinin alınması oldukça önemlidir.

Aksoğan ve Duman (2020) çalışmalarında Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde 93 akademisyenin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Sonuçta hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Özellikle kadın akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri daha olumludur. Akademisyenlerin çoğu uzaktan eğitimi tek başına yeterli bulmamakta ancak örgün eğitimle pekiştirildiğinde çok daha etkili olacağını düşünmektedir.

Barış ve Çankaya (2016) çalışmalarında pandemi öncesi dönemde Namık Kemal Üniversitesi'nde OZD'yi uzaktan eğitim yolu ile vermekte olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini değerlendirmektedir. Katılımcılara göre uzaktan eğitimle bir öğretim elemanı teknolojiyi kullanan, bilgiyi paylaşan, ders içeriği ve materyali hazırlayan ve farklı öğretim metotlarını kullanabilen bir öğretici formatına dönüşmüş olacaktır. Genel olarak öğretici rollerine olumlu katkı sağlayacağı kanaati ortaya çıkmıştır.

Bawane ve Spector (2009) öğretim elemanlarının uzaktan eğitimdeki rolü üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının alan uzmanı, değerlendirici, teknoloji uzamanı, danışman veya araştırmacı gibi rolleri aldığı ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma ile Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi'ndeki akademisyenlerin uzaktan eğitime dair görüşleri toplanmıştır. Bu görüşler incelenerek sonuçlar bölümünde değerlendirilmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırmada betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan 3 bölümün sonuçları çözümlenerek ayrı başlıklar altında raporlanmıştır. Araştırmada yer alan açık uçlu soruların çözümlenmesinde incelenen yanıtlardaki sözel birimler araştırma kapsamında ortaya konan sorular bağlamında ele alınarak kodlama yapılmıştır. Ortaya çıkan kodlar, kategoriler altında toplanmıştır. Daha sonra kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri

hesaplanmıştır. Ayrıca açık uçlu maddelere verilen yanıtlardan bazıları orijinal hali ile ilgili bölümde sunulmuştur. Likert tipi anketlerin yer aldığı bölümlerde ise öğrencilerin memnuniyet düzeylerini belirlemek için ortalamaları alınmış ve yüz puanlık sisteme dönüştürülerek memnuniyet yüzdeleri hesaplanmıştır.

2.1. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında eğitim veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 60 öğretim elemanından veri toplanmıştır. Anketin doldurulması gönüllülük esasına dayandığından tutarsız yanıt verme durumları analiz edilmemiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğrencilerin memnuniyet düzeylerini incelemek için 3 farklı alanda veri toplanması amaçlanmıştır. Bu alanlar Genel Sorular, Öğrenme Yönetim Sistemi Memnuniyeti ve Uzaktan Eğitimin Genel Değerlendirilmesi alanlarıdır. Bu bağlamda, araştırmacılar tarafından yapılan literatür çalışması kapsamında bu üç farklı alanda anket hazırlanmıştır.

Anketlerin güvenirliklerini hesaplamak için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Anketlere dair Cronbach Alfa katsayısı Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi Memnuniyeti anketi için 0,86, Uzaktan Eğitimin Genel Değerlendirilmesi anketi için 0,87 olarak hesaplanmıştır. Anketlerin içtutarlılık anlamında güvenirliğinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Genel Sorular, Öğrenme Yönetim Sistemi Memnuniyeti ve Uzaktan Eğitimin Genel Değerlendirilmesi anketleri üniversitemiz öğretim elemanlarına online ortamda uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi IBM SPSS 25.0 istatistik programı ile yapılmıştır.

3. BULGULAR

30 kadın, 30 erkekten oluşan katılımcıların %21,7'si 20-29, %50'si 30-39, %21,7'si 40-49, %6,7'si ise 50 ve üzeri yaş aralığındadır.

Unvan dağılımlarına bakıldığında ise katılımcıların büyük çoğunluğunu öğretim görevlisi(%35) ve araştırma görevlilerinin(%26,7) oluşturduğu görülmektedir(%61,7). Doktor Öğretim Üyesi ünvanına sahip katılımcı oranı %21,7 iken, Doçent Doktor(%10) ve Profesör Doktor(%6,7) ünvanına sahip katılımcı oranının ve sayısının çok düşük olduğu görülmektedir. Katılımcı öğreticilerin unvan dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Unvan Dağılımı

Unvan	Frekans	Yüzde
Prof. Dr.	4	6,7
Doç. Dr.	6	10,0
Dr. Öğr. Üyesi	13	21,7
Öğr. Gör.	21	35,0
Arş.Gör	16	26,7
Toplam	60	100

Araştırmanın bu bölümünde anket soruları ve verilen cevapların dağılımları tablo ve grafikler ile açıklanmaktadır.

Soru: Covid-19 Salgını öncesine dair herhangi bir uzaktan eğitim tecrübeniz var mı?

Katılımcı öğreticilerin Covid-19 Salgını öncesinde uzaktan eğitime dair tecrübe durumu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Daha Önceden Uzaktan Eğitim Tecrübesi Durumu

Tecrübe Durumu	Frekans	Yüzde
Ders Verdim	15	25,0
Öğrenci Olarak Ders Aldım	6	10,0
Yok	39	65,0
Toplam	60	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı öğreticilerin büyük çoğunluğunun salgın öncesinde öğretici olarak uzaktan eğitim tecrübesi olmadığı (%75,0), salgın süreci ile eğitici olarak uzaktan eğitim tecrübesi yaşadığı görülmektedir.

Soru: Uzaktan Eğitimde ağırlıklı olarak hangi yöntem ile derslerinizi yürütüyorsunuz?

Katılımcı öğreticilerin uzaktan eğitimde derslerini işlerken kullandıkları yöntem dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Uzaktan Eğitimde Kullanılan Yöntem Dağılımı

Yöntem	Frekans	Yüzde
Asenkron	3	5
Diğer	1	1,7
E-posta	0	0,0
İçerik Paylaşımı	1	1,7
Senkron	55	91,7
Toplam	60	100,0

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı öğreticilerin büyük çoğunluğunun Senkron ders yöntemi ile uzaktan eğitimi sürdürdükleri görülmektedir (%91,7).

Soru: Uzaktan öğretim ile yürütülen derslerinizde hangi yazılımı kullanıyorsunuz?

Katılımcı öğreticilerin uzaktan eğitimde kullandığı yazılımlara ilişkin dağılım Tablo 4'da verilmiştir.

Tablo 4.

Uzaktan Eğitimde Kullanılan Yazılım Dağılımı

Program	Frekans	Yüzde
Adobe Connect	0	0,0
BigBlueButton	25	41,7
Canlı Ders Yapmıyorum	0	0,0
Diğer	0	0,0
Google Meet	2	3,3
Microsoft Teams	0	0,0
Zoom	33	55,0
Toplam	60	100,0

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı öğreticilerin ağırlıklı olarak Zoom (%55,0) ve BigBlueButton (%41,7) yazılımlarını kullandıkları görülmektedir.

Soru: Uzaktan eğitimde derslerinize hangi cihazlardan bağlanıyorsunuz?

Katılımcı öğreticilerin uzaktan eğitimde kullandığı cihazlara ilişkin dağılım Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

Uzaktan Eğitimde Kullanılan Cihaz Dağılımı

Cihaz	Frekans	Yüzde
Akıllı Telefon	0	0,0
Bilgisayar	59	98,3
Tablet	1	1,7
Toplam	60	100,0

Tablo 5 incelendiğinde katılımcı öğreticilerin uzaktan eğitimde ağırlıklı olarak Bilgisayar (%98,3) kullandıkları görülmektedir.

Soru: Sizce canlı derslere öğrencilerin katılmama ya da ilgi duymama nedenleri ne olabilir?

Katılımcı öğreticilerin uzaktan eğitimde öğrencilerin derslere katılmama nedenlerine ilişkin dağılım Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6.

Uzaktan Eğitimde Kullanılan Yazılım Dağılımı

Öğrencilerin Derse Katılmama Sebepleri	Frekans	Yüzde
Kayıtları izlemeyi tercih ediyorlar	31	51,7
Zamanları uymuyor	3	5,0
İlgilerini çekmiyor	9	15,0
İnternete erişim sıkıntıları var	5	8,3
Bilgisayar/Mobil cihazları yok	4	6,7
Sağlık sorunları (Covid-19 vd.)	0	0,0
Diğer	6	10,0
Toplam	60	100

Tablo 6 incelendiğinde katılımcı öğreticilerin çoğunluğu (%51,7) öğrencilerin kayıtları izlediği için derse katılamadığını belirtmektedir. Bu durum uzaktan eğitimde asenkron dersin önemini hatırlatmaktadır. Dolayısıyla derslerin asenkron bir şekilde işlenmesi ve öğrencilerin kafalarındaki sorulara yanıt verebilmek ve uygulama yapmak amacıyla senkron ders yapılması gerektiği literatürde belirtilmektedir. Katılımcı öğreticilerin %15'i uzaktan eğitimde derslerin öğrencilerin ilgisini çekmediğini belirtmiştir. Özellikle etkileşimin az olduğu derslerde öğrenciler sıkılmakta ve uzaktan eğitimde derse katılmak istememektedirler. Bu sorunu aşmak için öğreticilerin görseller içeren ders tasarımları yapması, canlı ders sürelerini kısaltması ve derslere etkileşim içeren ögeler yerleştirmesi önerilmektedir.

Soru: Uzaktan eğitime dair istek, görüş, öneri ve eleştirilerinizi bu alana yazabilirsiniz.

Katılımcı öğreticilerin uzaktan eğitime dair istek, görüş, öneri ve eleştirileri Tablo 7'da sunulmuştur.

Tablo 7.

Uzaktan Eğitime Dair İstek, Görüş, Öneri ve Eleştiriler

Dair İstek, Görüş, Öneri ve Eleştiriler	Frekans	Yüzde
Adil Sınav Sistemleri Geliştirilmeli	2	18,2
Etkileşimli Araçlar Eğitimi Verilmeli	1	9,1
Kamera Açma Zorunluluğu Getirilmeli	2	18,2
Öğrencilerin Derslere Katılımı İçin Çözümler Üretilmeli	5	45,5
Senkron ve Asenkron Yöntemler Birlikte Kullanılmalı	1	9,1
Toplam	11	100

Tablo 7 incelendiğinde 60 katılımcı öğreticiden 11 öğreticinin uzaktan eğitime dair istek, görüş, öneri veya eleştiri sunduğu görülmektedir. Katılımcı öğreticilerin %45,5'i öğrencilerin derslere katılımı için çözümler üretilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin derslere katılımında yaşanan düşüşler dikkat çekmektedir. Katılımcı öğreticiler, uzaktan eğitimde öğrencilerin derslere katılımı için belirli ölçütlerin getirilmesini talep etmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcı öğreticilerin yanıtları şu şekildedir:

H4: Öğrencilerin katılımını artırmak için, düzenli yoklama almak tüm fakültelerin politikası olmalı.

H16: Öğrencilerin büyük çoğunluğu bir yaptırım olmadığı için derslere katılmıyorlar. Derslere katılım için motivasyon sağlayacak etkinlikler düzenlenmeli ve bir yaptırımı olmalı mutlaka diye düşünüyorum. Öğrenci derse katılmayınca bu durum beni de demoralize ediyor.

H26: Uzaktan eğitimde derse katılım öğrencilerin isteğine bağlı kalmamalıdır. Derse katılım oranı en azından belirli bir yüzdelik oranla zorunlu kılınmalıdır. Özellikle karşılıklı etkileşimin önem arz ettiği yabancı dil derslerinde bu konuda bir düzenleme getirilmelidir.

H60: Öğrencilerin devam zorunluluklarının olmaması katılımı azaltıyor. Buna bir çözüm bulunmalı.

Katılımcı öğreticilerin %18,2'si kamera açma zorunluluğu getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Uzaktan eğitimde görsel temasın azalmasının etkileri sunulan eğitimin kalitesini düşüren önemli etkenlerden biridir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcı öğreticilerin yanıtları şu şekildedir:

H2: Tüm katılımcılara kamera açma zorunluluğu getirilmeli.

H57: Kameraların kapalı olması ders verimini düşürmektedir. Öğrenci sayısının az ve kameraların açık olduğu zoom dersleri verimlidir. Öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle

bigbluebutton üzerinden yapılan derslerin kamera açma zorunluluğu olmaması derslerde verimi düşürmektedir.

Katılımcı öğreticilerin %18,2'si adil sınav sistemlerinin geliştirilmesi ve kullanıma sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Uzaktan eğitimde sınavların güvenirliği ve geçerliğine ilişkin pek çok şüphe yer almaktadır. Sınavların gözetmensiz yapılması, kimlik kontrolü yapılamaması, kopya ve yardımlaşma organizasyonları bunlardan bazılarıdır. Katılımcı öğreticiler de bu noktalara dikkat çekerek adil sınav sistemlerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcı öğreticilerin yanıtları şu şekildedir:

H14: Sınav sisteminin çok güvenli olduğunu düşünmüyorum. Bu konuda daha güvenli ve kopya çekmeyi önleyecek veya minimum seviyeye indirecek alt yapının sunulmasını bekliyoruz.

H42: Sınavlar sırasında kopya çekilmesini engellemeye ve sınavda öğrencilerin gözetlenmesi ve kimlik kontrolü konusunda kolaylık sağlayacak yöntemler geliştirilebilir.

Katılımcı öğreticilerin %9,1'i uzaktan eğitimde kullanılabilecek etkileşimli araçlara dair eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcı öğreticilerin yanıtları şu şekildedir:

H59: Uzaktan eğitim konusunda özgün yöntemleri öğrenebileceğimiz eğitimler hazırlanmalıdır. Bu alanda teknik ve stratejilerimizi geliştirdiğimiz ölçüde etkinliğimiz artabilir.

Şekil 1'de diğer anket sorularına verilen cevapların dağılımı verilmiştir.

Şekil 1.

Akademisyenlerin uzaktan eğitime dair görüşlerinin dağılım grafiği

Bu sonuçlara göre akademisyenlerin uzaktan eğitim hakkında hem olumlu hem olumsuz görüşlerinin olduğu görülmektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Salgın sürecindeki risklerin devam ediyor olması eğitim süreçlerinde uzaktan eğitimin önemini arttırmaktadır. Bu açıdan uzaktan eğitimde paydaşların görüş, öneri, istek ve şikayetlerinin analiz edilmesi, süreçlerin iyileştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi'nin uzaktan eğitime dair imkanları, kaynakları ve ihtiyaçları akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesinin uzaktan eğitim altyapısına ve kaynaklarına sahip olması, uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezine sahip olması, akademik kadronun genç olması, hızlı teknik destek sunulması, zamandan ve mekândan bağımsız olması gibi unsurlar uzaktan eğitimin güçlü yönlerini oluşturmaktadır. Öğrenci-Öğretici etkileşiminin düşük olması, uygulama gerektiren derslerin işlenememesi, etkileşimli araçların kullanılma oranının düşük olması, denetlenebilirliğin yetersiz olması, ÖYS kaynaklı sorunlar, akademik personelin niteliği, uzaktan sınav sistemlerinde yaşanan sorunlar, doküman, slayt ve ders notu paylaşımı eksikliği, yüz yüze eğitim için hazırlanan ders tasarımlarının güncellenmemesi uzaktan eğitimin zayıf yönlerindendir.

Çalışmanın sonucunda akademisyenlerin çoğunluğunun(%65) pandemi öncesinde uzaktan eğitime dair tecrübesi bulunmadığı görülmektedir. Bu tecrübe eksikliği ile aniden uzaktan eğitime geçilmesi uzaktan eğitimin önemli zorluklarındandır. Akademisyenlerin nerdeyse tamamına yakını(%91,7) senkron şekilde derslerini işlemektir ki böylece uzaktan eğitimin getirdiği mesafelere rağmen öğrenci-öğretmen etkileşimin sağlanması açısından oldukça gereklidir. Uzaktan eğitimde kullanılan yazılımlardan Zoom uygulaması %55 oranıyla en çok tercih edilen ders yazılımı olmuştur. %41,7 oranı ile ikinci tercihin ders kaydının doğrudan ÖYS'ne atılmasını sağlayan Bigbluebutton yazılımı olduğu görülmektedir. Akademisyenlerin tamamına yakını(%98,3) uzaktan eğitim derslerini bilgisayarlarından gerçekleştirmektedir. Akademisyenlerden yaklaşık yarısı(%51,7) öğrencilerin derse katılmamasının sebebini ders sonrası ders kayıtlarını izlemeyi tercih etmelerine bağlamaktadır. Bu durum uzaktan eğitimde asenkron dersin önemini hatırlatmaktadır.

Alınan öğretici görüşlerine göre öğreticilerin isteklerinin öğrencilerin derslere katılımı için çözümler üretilmeli adil sınav sistemlerinin geliştirilmesi, kamera açma zorunluluğu getirilmeli, etkileşimli araçlar eğitimi verilmeli, senkron ve asenkron yöntemler birlikte kullanılmalı yönündedir.

Sonuç olarak akademisyenlerin uzaktan eğitimi büyük ölçüde benimsediği ancak uzaktan eğitimin daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi için geliştirilmeye ihtiyaç olduğu yönünde bir düşüncede oldukları görülmüştür. Üniversitemizde sunulan uzaktan eğitimi tüm yönleriyle ele aldığımız bu raporun uzaktan eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi noktasında katkı sunması hedeflenmektedir.

KAYNAKLAR

Aksoğan, M. & Çalış Duman, M. (2020). A Research on Academician Opinions on Distance Education in the COVID-19 Process. NATURENGS, Covid-19 Special Issue, 38-49. https://dergipark.org.tr/en/pub/naturengs/issue/57756/815792

Barış, M. F., & Çankaya, P. (2016). Opinions of academic staff about distance education. *International Journal of Human Sciences, 13*(1), 399-413.

Bawane, J., & Spector, J. M. (2009). Prioritization of Online Instructor Roles: Implications for Competency-based Teacher Education Programs. Distance Education, 30(3), 383-397.

Garrison, R. ve Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. Internet and Higher Education, 7, 2.

Holmes, J., ve Benders, D. S. (2012). Comparison between Distance Methods Versus Traditional Classroom in Teaching Intelligence Analysis. Available at SSRN 2090375.

Kaysi, F., & Aydemir, E. (2017). Uzaktan eğitim süreçlerindeki etkileşim boyutlarının değerlendirilmesi. Sosyal Bilimler Dergisi, 4(11), 778-790.

Kristanto, A. (2017). The development of instructional materials e-learning based on blended learning. International Education Studies, 10(7), 10-17.

Moore, M. (1989). Three types of interaction. The American Journal of Distance Education, 3(2), 1-6. http://dx.doi.org/10.1080/08923648909526659

UNESCO. (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). UNESCO. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

Xu, D., ve Jaggars, S. S. (2013). Adaptability to online learning: Differences across types of students and academic subject areas (CCRC Working Paper No. 54). New York, NY: Columbia University, Teachers College, Community College Research Center

Covid-19 Salgınında Uzaktan Eğitim Sürecinde Ön Lisans Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Uygulamalı Derslerde Yaşanan Zorluklar

Öğr. Gör. Dr. Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ[1*], Öğr. Gör. Evrim ÇEVİK[2]

[1]*Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu/Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye*

[2]*Koçarlı Meslek Yüksekokulu /Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

[*]*(behiyeertas5884@gmail.com)*

ORCID: 0000-0003-2431-1914, 0000-0003-3286-4367

Özet – COVID- 19 salgını nedeniyle tüm dünyada bir süre eğitimsel faaliyetler uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı üniversitede öğrenim görmekte olan ön lisans öğrencilerinin uygulamalı derslerde yaşadıkları sorunları belirlemektir. Çalışma nitel bir araştırma olup durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesidir. Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversiteden 2019 eğitim- öğretim döneminde okula başlamış, 2. sınıfta olan ve uygulama derslerine yüz yüze olarak katılan 20 ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ön lisans öğrencilerinden toplanan veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, içerik analizinden elde edilen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada "tedbir-önlem, önbilgi, değerlendirme, katılım-müdahale, risk, barınma ve teknolojik erişim" olarak yedi tema belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan derslerden elde edilen teorik bilgilerin uzaktan eğitimle verilmiş olması nedeniyle uygulamaya aktarılmasında zorluk yaşandığı, öğrencilerin aşı olmadıkları için de virüs kapma korkularının olduğu aynı zamanda bulaş riski olduğu için yapmaları gereken uygulamaları yeterince etkili bir şekilde yapamadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler – Üniversite öğrencileri, uzaktan eğitim, uygulamalı ders, Covid-19.

Difficulties Experienced in Applied Lessons According to the Opinions of Associate Degree Students in the Distance Education Process in the Covid-19 Epidemic

Abstract – Due to the COVID-19 epidemic, educational activities were carried out through distance education for a while all over the world. This study aims to determine the problems experienced by associate degree students studying at the university in applied courses. The study is qualitative research and was conducted with a case study pattern. The sample of the research is typical case sampling, one of the purposeful sampling methods. The research study group consists of 20 associate degree students from a university located in the Central Anatolia Region, who started school in the 2019 academic year, who are in their second year, and attend the practical courses face-to-face. The data collected from associate degree students in the study were obtained with a semi-structured interview form prepared by the researchers. The data were

analyzed by content analysis, summarized, and interpreted according to the themes obtained from the content analysis. The research determined seven themes as "precautionary measures, foreknowledge, evaluation, participation-intervention, risk, shelter and technological access." From the research findings, it was determined that the theoretical information obtained from the courses was given through distance education, it was difficult to transfer it to practice, the students were afraid of catching the virus because they were not vaccinated. They could not make the applications effective enough because there was a risk of contamination.

Keyword– University student, distance education, applied lessons, Covid-19.

1. GİRİŞ

Toplumsal, ekonomik ve hukuksal yapıdaki değişiklikler örgütlerin değişimine de neden olur (Lunenberg ve Ornstein, 2013). Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID- 19 salgını 2019 yılının sonlarında ortaya çıkmış ve bu yüzden sağlık, ekonomi, eğitim ve sosyal olarak birçok değişikliği beraberinde getirmiştir (Bedford vd., 2020). Dünya çapında 770 milyon insan eğitimin yüz yüze yapılamamasından etkilenmiştir (Zhong vd., 2020). Bu durum bir çözüm olarak uzaktan eğitim ile eğitim süreclerinin devam edilmesini gerektirmiştir. Uzaktan eğitim, web tabanlı teknolojik araçlar aracılığı ile derslerin sürdürüldüğü bir alan olarak değerlendirilmektedir (Zaiane ve Luo, 2001). Uzaktan eğitim yükseköğretimde de eğitim-öğretimin sürdürülmesinde bir yöntem olarak belirlenmiştir (Dikmen ve Bahçeci, 2020). Çocuklar ve gençler üzerinde yapılan araştırmalar, okuldan uzak kalmaları sırasında günlük ortalama sosyal temas sayısının, okul dönemi günlerinin yaklaşık yarısı kadar olduğu (Viner vd., 2020) ve önemli bulaşma zincirlerini kırarak bulaşıcı hastalıkların toplumda yayılmasını azaltmak için eğitim kurumlarının kapatılması üzerine çalışmalara literatürde oldukça sık rastlanmaktadır (Kawano ve Kakehashi, 2009; Luca vd.2020, Wheeler, Erhart ve Jehn, 2010). Türkiye'de de COVID-19 nedeniyle Yükseköğretim 2020 yılının bahar dönemi itibariyle uzaktan eğitim aracılığı ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (YÖK, 2020a; YÖK 2020b). Bu çok ani gelişen durum karşısında üniversitelerde eğitim öğretim sürecinin devam etmesi için uzaktan öğretim uygulamalarına geçmek, hem kurum olarak üniversiteleri hem de öğrenci, öğretim elemanı ve diğer paydaşları birçok zorlukla baş başa bırakmıştır (Bingöl, 2020).

Eğitim sadece bilgi ve teknolojinin küresel ölçekte etkileşimi için bir araç değil, aynı zamanda finansman, piyasa için mücadele etme, jeopolitik, sosyo-kültürel, etik sorunların çözümü için bir araçtır (Machynska ve Dzıkovska, 2020). Chandasiri'ye (2020) göre COVID-19 salgınında eğitimden en çok etkilenenler i kısa sürede mezun olacak olan lisans öğrencileridir. Bu sadece onların değerlendirmelerini etkilemez. Pandemi sona erdiğinde bile, düşmüş bir ekonomide düşük ücretli bir iş alanında çalışmak zorunda kalabilirler. Kürtüncü ve Kurt'un (2020) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre de hemşirelik öğrencileri uzaktan öğretim sürecinde staj ve uygulamalı derslerde sorunlar yaşamışlardır. Mesleki olarak edinilmesi gereken deneyimlerden eksik kalmaları öğrencilerin istihdam sorunları ile karşı karşıya kalabileceklerini düşündürebilir. Nitekim uzaktan öğretimde uygulamalı derslerde yaşanılan zorlukların belirlenmesi alınacak önlemler konusunda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yol gösterici olacağı için bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı üniversitede öğrenim görmekte olan ön lisans öğrencilerinin uygulamalı derslerde yaşadıkları sorunları belirlemektir.

2. YÖNTEM

Çalışma nitel bir araştırma olup durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesidir. Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversiteden 2019 eğitim- öğretim döneminde okula başlamış, 2. sınıfta olan ve uygulama derslerine yüz yüze olarak katılan 20 ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Mevcut araştırmada ön lisans öğrencilerinden toplanan veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde önceden belirgin olmayan temalar ve boyutlar ortaya çıkarılmaya çalışılır. Kodlamalar öncelikle araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılarak analiz edilmiştir. Analizde öncelikle katılımcıların bir soruya ilişkin verdikleri yanıtların tamamı okunmuştur. Benzer olduğu düşünülen kodlar not edilmiş daha sonra bunlar bir araya getirilmiştir. Bir araya getirilen kodların özelliklerine göre kodlar temalandırılarak, temalara isimler verilmiştir. Kodlamalar öncelikle araştırmacıların her biri tarafından ayrı ayrı yapılmış, sonra kodlama güvenirliğini artırmak için yapılan kodlamalar ve oluşturulan temalar araştırmacıların bir araya gelmesiyle kontrol edilmiş, farklı görüşler oluştuğunda fikir birliği sağlanmıştır. Her tema kodları ile birlikte tablolaştırılarak, frekanslarına yer verilmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara katılımcıların görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlardan alıntılar yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde COVID-19 salgın döneminde uygulamalı derslerde öğrencilerin karşılaştığı zorluklar içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular *tedbir-önlem, önbilgi, değerlendirme, katılım-müdahale, risk, barınma ve teknolojik erişim* temalarından oluşmuştur. Elde edilen bulgular içerik analiz tekniği ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca bulgular sunulurken öğrenci görüşleri doğrudan alıntı ile gösterilmiştir.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Teknoloji Temasına Ait Kodlar

Tema	Alt tema	Kodlar	Frekans
Tedbir-önlem	Koruyucu malzeme	Eldiven eksikliği	7
		Maske eksikliği	7
		Dezenfektan eksikliği	7
		Giyinme alanı sorunu	7
	Önlem	Aşı	14
		El yıkama	7
		Temizlik	8
		Hasta sayısı	5

Katılımcılardan COVID-19 salgın döneminde uzaktan öğretim sürecinde uygulamalı derslerde yaşadıkları zorlukları anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan "*eldiven eksikliği, maske eksikliği, dezenfektan yetersizliği, giyinme alanı sorunu"* kodları *koruyucu madde* alt temasında, *"aşı el yıkama, temizlik, hasta sayısı"* ise *önlem* alt teması altında yer almıştır. Koruyucu madde ve önlem alt temaları *tedbir-önlem* ana temasının altına alınmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=14) "*aşı*" koduyla aşı olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca

koruyucu ekipmanların eksikliğinden bahsetmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların bire bir ifadeleri şu şekildedir.

Uygulama alanına girmeden önce forma giymemiz gerekiyor. Normal şartlar altında önceki öğrenciler evden-yurttan gelirken formalarını giyip geliyorlarmış ama bizim hocalarımız virüs taşıyabileceğimiz riski ile bunu yapmamızı istemedi. Ancak hastane bize yer ayarlayamadı. Okul ile hastanenin yakın olması sebebiyle okulda giyinme yeri ayarladılar. Giyindiğimiz formamızla hastaneye geçip uygulamamızı bitince tekrar okulda gelip değiştirdik. Oldukça zor oldu bizim için. Elbiselerimizi okulda belirlenen giyinme alanına koyduk. Formalarımızı da çıkarır çıkarmaz poşete koyup yurda götürdük. Yurtta hemen yıkayamadığımız için havalandırarak kullandık.

Bizim yaşımızdan dolayı aşı sıralamasında yer almıyoruz. Hemşirelik bölümünün öğrencileri staja çıkacakları için aşılandılar. Ama biz aşı sırasında öncelikte yer almadık. Biz de uygulama dersinde yüz yüze eğitim alıyoruz. Bizim de aşılanmamız gerekir. Zaten hijyene ait ekipmanlar çok eksik. Hiç olmazsa aşı ile kendimizi korumamız gerektiğini düşünüyorum.

Tablo 2

Ön Bilgi Temasına Ait Kodlar

Tema	Kodlar	Frekans
Önbilgi	Pozitif	8
	Temaslı	8
	Uygulama esnası	7

Katılımcılardan COVID-19 salgın döneminde uzaktan öğretim sürecinde yüz yüze eğitimle aldıkları uygulama derslerinde yaşadıkları zorlukları anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda Tablo 2'de görüldüğü üzere ortaya çıkan *pozitif, temaslı, uygulama esnası* kodları, *önbilgi* temasının altına alınmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=10) "pozitif" ve "temaslı" kodlarında pozitif olma durumunda ya da temaslı olma durumunda ne gibi bir yol izleyeceklerini bilmediklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların bire bir ifadeleri şu şekildedir.

Danışman hocamız tarafından pozitif olduğumuzda, temaslı olduğumuzda ne yapacağımız konusunda herhangi bir bilgi verilmedi. Devamsızlık olacak mı? Ya da telafisi yapılacak mı uygulamanın ilk geldiğimizde bilgilendirilmedik. Endişe içinde bekleyerek, uygulamaya başladıktan sonra öğrendik. Bu süreçte hiçbir şey net değildi. Uygulamaya çağrılan öğrencilerin de durumu ne yapacakları net değildi.

Tablo 3

Aile Temasına Ait Kodlar

Tema	Kodlar	Frekans
Değerlendirme	Uygulama	14
	Sınav	11

Katılımcılardan COVID-19 salgın döneminde uzaktan öğretim sürecinde yüz yüze eğitimle aldıkları uygulama derslerinde yaşadıkları zorlukları anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda Tablo 3'te görüldüğü gibi ortaya çıkan *uygulama ve sınav* kodları, *değerlendirme* temasının altına alınmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=14*) uygulama dersinin içeriği*

ve sınav ile ilgili zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların bire bir ifadeleri şu şekildedir.

Uygulama dersi için değerlendirmeler yaptığımız uygulamaya göre yapılması gerekli idi. Ancak hastalarla temasımız olmaması gerektiği için uygulama yapamadık. Uzaktan izledik. Dolayısıyla değerlendirmelerimiz konusunda endişeliydik.

Tablo 4

Risk Temasına Ait Kodlar

Tema	Kodlar	Frekans
Risk	Ulaşım	4
	Aileye bulaşma	4
	Yurtta bulaşma	8

Katılımcılardan COVID-19 salgın döneminde uzaktan öğretim sürecinde yüz yüze eğitimle aldıkları uygulama derslerinde yaşadıkları zorlukları anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda Tablo 4'ten izleneceği gibi belirlenen *ulaşım, aileye bulaşma ve yurtta bulaşma* kodlarında *risk* temasının altına alınmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=8) *geribildirim* yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların bire bir ifadeleri şu şekildedir.

Bu süreçte ulaşım problemi çok yaşadım. Evim çarşıda olduğu için otobüsle gelip gidiyorum. Üniversiteye gelen öğrenci olmadığı için otobüsler eskiden olduğu gibi sık çalışmıyor. Otobüs seferlerinin sayısı azalmış olduğu için uygulama birimine gelmek için çok bekliyorum. Eve giderken de çok bekliyorum. Ayrıca bir taraftan da korkuyorum ya virüs bulaştıysa ve ben de otobüsle gidip gelirken birilerine bulaştırırım diye.

Tablo 5

Katılım-Müdahale Temasına Ait Kodlar

Tema	Kodlar	Frekans
Katılım- Müdahale	Hastaya temas	11
	Müdahale	10
	Ders devamı	4

Katılımcılardan COVID-19 salgın döneminde uzaktan öğretim sürecinde yüz yüze eğitimle aldıkları uygulama derslerinde yaşadıkları zorlukları anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda Tablo 5' te *hastaya temas, müdahale ve ders devam* olarak ortaya çıkan kodlar *katılım-müdahale* temasında toplanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=10) "*hastaya temas*" konularında zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların bire bir ifadeleri şu şekildedir

Uygulama dersi için değerlendirmeler yaptığımız uygulamaya göre yapılması gerekli idi. Ancak hastalarla temasımız olmaması gerektiği için uygulama yapamadık. Uzaktan izledik. Dolayısıyla değerlendirmelerimiz konusunda endişeliydik.

Tablo 6

Teknolojik Erişim Temasına Ait Kodlar

Tema	Kodlar	Frekans
Teknolojik erişim	Online derslere katılım	6
	İnternet alt yapısı	5
	Ödevler	4
	Sınavlar	4

Katılımcılardan COVID-19 salgın döneminde uzaktan öğretim sürecinde yüz yüze eğitimle aldıkları uygulama derslerinde yaşadıkları zorlukları anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda belirlenen Tablo 6'da görülen kodlar *teknolojik erişim* teması kapsamında değerlendirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=6) *"online derslere katılım"* kodu ile online derslere erişimde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca *internet alt yapısı* (f=5), *ödevler* (f=4), *sınavlar* (f=4) gibi belirlenen kodlarla teknolojik altyapı sorunları yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların bire bir ifadeleri şu şekildedir:

... bölümünde okuyorum. Bizim için uygulamalı eğitim yapıp hastaya dokunmak önemli. Uygulamalı derslerin meslek hayatımızdaki önemi tartışılmaz. Görerek dokunarak öğreniyoruz. Sonuçta ilk müdahale ettiğimiz bir insan. Ama geldiğimizde yurtlar yeterince düzenli değildi. Daha doğrusu online ders dinlemeye yeterli elverişli değildi. İnternet alt yapısı yeterli değil, oda arkadaşımla aynı anda ders dinlemeye elverişli değil. Hoca bir şey sorunca cevap vermek istiyorum, ancak yanımdaki arkadaşım sesimden rahatsız oluyor siye cevap veremiyorum. Çalışma ortamımız ve ders dinleme ortamımız çok yetersiz.

Yurtta ders dinlemek ve katılmak çok zor oluyor. İnternet doğru düzgün çekmiyor. Yurdun wifi si de çekmiyor. Sürekli kesiliyor. Keşke uygulamalı derslerle birlikte diğer derslerimiz de yüz yüze veriliyor olsaydı. Sınıfa gelir dinlerdik.

Tablo 7

Barınma Sorunlar Temasına Ait Kodlar

Tema	Kodlar	Frekans
Barınma	Yurt	6
	Ev	4
	Akraba	2
	Aile	4

Katılımcılardan COVID-19 salgın döneminde uzaktan öğretim sürecinde yüz yüze eğitimle aldıkları uygulama derslerinde yaşadıkları zorlukları anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda belirlenen Tablo 7'deki kodlar *barınma* teması kapsamında değerlendirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=6) *"yurt"* konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler *"ev, "akraba" ve* "*aile*" kodları ile barınma yerlerini belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların bire bir ifadeleri şu şekildedir:

Uygulamalı derslerimiz olduğu için uygulamaların yüz yüze yapılacağı ile ilgili haber aldığımızda hemen kalacak yer ile ilgili sorunumuzu çözmek için yer baktık.

Ailemle kalmam üniversiteyi ailemin yanında okumam bu konudaki en büyük şansım oldu.

Önce çok sıkıntı çektik. Nerde kalacağız diye. Çünkü ev tutacak maddi durumumuz yok, yurtlar açılacak mı? Açılmayacaksa neden yüz yüze eğitim yapılıyor. Birçok sorun ile yüz yüze

olduğumuzu düşündük. Ama neyse ki sonra yurtlar açıldı. Gerçi açılsa da çok da uzaktan eğitime hazır yapıda değiller ama. Yine de buna da şükür

4. TARTIŞMA

COVID-19 salgın döneminde uzaktan öğretim sürecinde yüz yüze eğitimle aldıkları uygulama derslerinde yaşadıkları zorlukların belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olan bu araştırmada öğrencilerin uygulamalı derslerin yürütülmesi esnasında zorluklarla karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir. Nitekim Bingöl (2020); Eren vd. (2020); Güngör ve Sivri (2020); Kahraman (2020); Karatepe, Küçükgençay ve Peker (2020); Keskin ve Özer (2020); Olcay ve Döş (2016); Özer ve Turan, (2021); Sahu (2020); Sakarya ve Zahal (2020); Umuzdaş ve Baş (2020) ve Yılmaz (2020) tarafından yapılmış olan çalışmalarda da uygulamaya dönük olan bazı derslerin online yapılmasının zorlukları ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulamalı derslerin değerlendirilmesinde zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Chandasiri'nin (2020) yaptığı araştırma da mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmekte olup laboratuvarla ve güzel sanatlarla ilgili konuların çevrimiçi olarak öğretilemeyeceği dolayısıyla öğrencinin o ana kadar yaptığı etkinliklere dayalı bir notlandırma sistemi getirilmesinin daha uygun olacağı belirtilmiştir. Afşar ve Büyükdoğan (2020); Cao vd. (2020); Özer ve Turan, (2021); Sahu (2020); Umuzdaş ve Baş'ın (2020) araştırmalarında belirlenen altyapı ve teknolojik yetersizlik sorunlarına mevcut çalışmada da ulaşılmıştır. Chandasiri (2020) tarafından yapılmış olan çalışmada en çok etkilenenlerin kısa sürede mezun olacak olan ön lisans öğrencileri olduğu belirtilmektedir. Kürtüncü ve Kurt'un (2020) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre de hemşirelik öğrencileri uzaktan öğretim sürecinde staj ve uygulamalı derslerde sorunlar yaşamışlardır. Araştırma mevcut araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Her iki araştırmanın ortak sonucu sağlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin uzaktan öğretim yoluyla teorik derslerde aldıkları eğitim uygulama derslerine aktarmada zorluklar yaşandığı üzerinedir. Yolcu (2020) tarafından yapılmış olan araştırmanın sonucu da mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Mevcut araştırmaya göre ön lisans öğrencilerinin uygulama derslerindeki deneyimlerden yeterince yararlanamadıkları ve mesleki gelişimlerini bu durumun etkileyebileceği söylenebilir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

COVID-19 salgını karşısında üniversitelerde eğitim öğretim sürecinin devam etmesi için uzaktan öğretim uygulamalarına geçmek hem kurum olarak üniversiteleri hem de öğrenci, öğretim elemanı ve diğer paydaşları birçok zorlukla baş başa bırakmıştır. Özellikle sağlık ile ilgili alanlarda öğrencilerin yüz yüze eğitim yapmalarının mesleki gelişimleri için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmayla ön lisans öğrencilerinin uygulamalı derslerde yaşadıkları sorunları belirlemek amaçlanmış olup, çalışmada "tedbir-önlem, önbilgi, değerlendirme, katılım-müdahale, risk, barınma ve teknolojik erişim" olarak yedi tema belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan derslerden elde edilen teorik bilgilerin uzaktan eğitimle verilmiş olması nedeniyle uygulamaya aktarılmasında zorluk yaşandığı, öğrencilerin aşı olmadıkları için de virüs kapma korkularının olduğu aynı zamanda bulaş riski olduğu için yapmaları gereken uygulamaları yeterince etkili bir şekilde yapamadıkları belirlenmiştir. COVID-19 salgın süreci gibi durumlarda acil eylem planı olarak yükseköğretim kurumlarında başlatılan uzaktan eğitim sisteminin sürdürülebilirliğinin sağlanması için geleneksel eğitimde yer alan temel bileşenlerin gözden geçirilerek yeni politikaların

belirlenmesi gereklidir. Uygulamalı eğitimlerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için teknolojik altyapıların güçlendirilmesi, üniversitelerin uygulamalı eğitimi olan birimlerine simülasyon uygulamalarının kullanımının yaygınlaşması adına YÖK'ün gerekli düzenlemeleri yapması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Afşar, B. ve Büyükdoğan, B. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde İİBF ve SBBF öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5), 161-182.

Bedford, J., Enria, D., Giesecke, J., & vd (2020). COVID-19: towards controlling of a pandemic . *Lancet, 36*(20)30673-5

Bingöl, B. (2020). Peyzaj mimarlığı öğrencilerinin COVİD-19 sürecinde acil uzaktan öğretim üzerine görüşleri: *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi,* (20), 890-897.

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research, 287*, 112934. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934.

Chandasiri, O. (2020). The COVID-19: impact on education. *Journal of Asian and African Social Science and Humanities, 6(*2), 38-42.

Dikmen, S., & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies, 7*(2), 78-98.

Eren, D. Ç., Korkmaz, M., Yıldırım, Ö. Ö., & Avcı, İ. A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutum ve memnuniyet düzeyleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 24*(2), 246-254.

Güngör, S., & Sivri, E. (2020). An evaluation study within the scope of distance education experience of selcuk univercity landscape architecture department students in Covid-19 process. *Turkish Journal of Agriculture-Food Science and Technology, 8(*sp1), 13-17.

Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi, 6*(1), 44-56.

Karatepe, F., Küçükgençay, N., ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 7*(53), 1262-1274.

Kawano, S., & Kakehashi, M. (2015). Substantial impact of school closure on the transmission dynamics during the pandemic flu H1N1-2009 in Oita, Japan. *PloS one, 10*(12), e0144839.

Keskin, M., & Derya, Ö. Z. E. R. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*(2), 59-67.

Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadiklari sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(5), 66-77.

Luca, G.D., Kerckhove, K.V., Coletti, P., Poletto, C., Bossuyt, N., Hens, N., Colizza, V. (2018). The impact of regular school closure on seasonal influenza epidemics: a data-driven spatial transmission model for Belgium. *BMC Infect Dis, 18*(29). 10.1186/s12879-017-2934-3

Lunenberg, C.F. and Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel.

Machynska, N., & Dzikovska, M. (2020). Challenges to Manage the Educational Process in the HEI during the Pandemic. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala 12*(1), 92-99.

Olcay, A. ve Döş, B. (2016). Turizm eğitimi alan öğrencilerin internete dayalı uzaktan eğitim yöntemine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 727-750.

Özer, S., & Turan, E. Z. (2021). Öğretmen adaylarının Covid-19 nedeniyle sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-educational Sciences, 16,*1049–1068.

Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (Covid-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus, 12* (4), 1-5.

Sakarya, G., & Zahal, O. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan keman eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(6).

Umuzdaş, S., & Baş, A. H. (2020). Konservatuvar öğrencilerinin COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim ile ilgili algılarının ve deneyimlerinin araştırılması. *Yegah Musiki Dergisi, 3*(2), 204-220.

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R.. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health, 4*(5), 397–404. https://doi.org/10.1016/s2352-4642(20)30095-x

Wheeler, C.C., Erhart, L.M., &, Jehn, M.L. (2010). Effect of school closure on the incidence of influenza among school-age children in Arizona. *Public Health Rep, 125,* 851-859. 10.1177/003335491012500612

Yılmaz, N. A. (2020). Yükseköğretim kurumlarında Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3*(1), 15-20.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2020a). Basın açıklaması, https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/, Erişim tarihi: 26.03.2020.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2020b). Basın açıklaması, https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/, Erişim tarihi: 29.03.2020.

Zaiane O. R. & Luo, J. (2001). Towards evaluating learners' behaviour in a Web-based distance learning environment," Proceedings IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. 357-360, doi: 10.1109/ICALT.2001.943944

Zhong, B.L., Luo, W., Li, H.M., Zhang, Q., Liu, X.G., Li, W.T. & Li, Y.(2020). Knowledge, attitudes, and practices towards COVID-19 among Chinese residents during the rapid rise period of the COVID-19 outbreak: a quick online crosssectional survey. *Int J Biol Sci; 16*(10): 1745–1752.

Bütünleştirme Eğitimine Tabi Olan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Süreci

Dr. Recep POLAT[1*]

[1]*Araştırmacı, Ankara, Türkiye*

[*]*(receppolat06@gmail.com)*

ORCID, 0000-0002-3161-3745

Özet – Uzaktan eğitim sürecinde bütünleştirme eğitimine tabi olan öğrencilerin durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı Ankara'nın Beypazarı ilçesinde bütünleştirme eğitimi verilen 2 ortaokul tespit edilmiştir. Bütünleştirme derslerine giren 10 branş öğretmeni ölçüt örneklem olarak ele alınmıştır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı kapsamında fenomolojik araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılmış ve kodlanmıştır. Cevaplar yüzde ve frekans olarak tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitimden verim alamadıkları, öğrencileri yeterince takip edemedikleri, öğrencilerin süreci önemsiz gördükleri, velilerin desteği ile uzaktan öğretimin yürütülebildiği bulgularına ulaşılmıştır. Sonuç olarak, derse katılımları fazla olsa da uyum sağlama durumlarının düşük olduğu, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığı, uzaktan eğitim sürecinin başarıya ulaşabilmesi için veli desteğinin çok önemli olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler – Uzaktan eğitim, bütünleştirme, kaynaştırma öğrencisi, bütünleştirme eğitimi, özel eğitim

Distance Education Process of Students Subject to Integration Education

Abstract – In the research conducted to examine the views of teachers on the situation of students who are subject to integration education in the distance education process, 2 secondary schools that provide integration education in the Beypazarı district of Ankara in the 2020-2021 academic year were identified. 10 branch teachers who gave integration lessons were taken as a criterion sample. The study was designed according to the phenomenological research method within the scope of qualitative research approach. Semi-structured interview questions developed by the researcher were used as a measurement tool. The obtained data were analyzed and coded. The answers are presented in tables as percentages and frequencies. In the study, it was found that the teachers could not get efficiency from distance education, they could not follow the students enough, the students saw the process as unimportant, and the distance education could be carried out with the support of the parents. As a result, it is seen that although their participation in the course is high, their level of adaptation is low, distance education is not as effective as face-to-face education, and parent support is very important for the success of the distance education process.

Keywords – Distance education, integration, integration student, integration training, special education

1. GİRİŞ

Pandemi süreci günlük yaşamda birçok şey üzerine etki ettiği gibi, dünya çapında eğitim sürecinde yer alan bütün girdi ve çıktıları da etkilemiştir. Öğrenciler, öğretmenler ve eğitim kurumlarının alınan tedbirler kapsamında sanal öğrenme ortamında öğretim süreçlerini yürütmeleri beklenmiştir. Bununla birlikte geleneksel sınıf ortamından uzaktan ve sanal öğrenme ortamına geçiş yaşanmıştır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim konusunda karar vericiler uzaktan eğitimi bir seçenek olarak ortaya çıkarıp uygulamaya koymuşlardır (Can, 2020, s. 12).

Uzaktan eğitim, herhangi bir zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın teknolojik bağlantılarla desteklenebilir. Modern ve yeni teknolojiler ve internet aracılığıyla verilen ve yaşam boyu devam edebilen uzaktan eğitim, sanayi devrimi sonrası oluşan bilgi toplumunun eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamaktadır. Uzaktan eğitimde geleneksel öğretim yöntemlerine ek olarak, bireylere çoklu öğrenme ortamları oluşturularak öğrenme fırsatı verilmektedir. Bu bağlamda, uzaktan eğitimde kullanılmak üzere dijital olarak entegre edilen materyallerin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. (Ilhan, Kaba ve Sin, 2021, s. 162).

Uzaktan eğitim ileri bir öğretim stratejisidir. Çok yönteme dayalı, yenilikçi iyi bir öğretmen ile birlikte, öğrenci için aktif kendi kendine öğrenme, yaratıcı ve ileriye dönük bir öğrenme süreci gerektirir (Hussain Abdo, 2021, s. 2).

Türkiye'de uzaktan eğitim sürecinin üç yolla yürütüldüğü görülmektedir. Süreçte içeriklerin güncellendiği Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platform, sınıf seviyeyelerine göre derslerin yayınlandığı TV kanalları (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020, s. 1655) ve sanal sınıf ortamlarının oluşturulduğu zoom, google meet, ms teams vb. uygulamaları kullanılmıştır.

Örgün eğitim kapsamında farklı nedenlerle akranlarına göre farklılık gösteren bireyler farklı öğrenme ortamlarına tabi tutulabilmektedir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2018). Özel eğitim gerektiren bireylerin ihtiyaç ve özellikleri çok farklı olduğu için, bu bireylerin uygun eğitim alabilmesinin sağlanması amacıyla çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır (Mengi ve Alpdoğan, s. 416). Bu sınıflandırmalar sonucunda özel eğitime gereksinim duyan bireylerin bir kısmı bütünleştirme eğitimi kapsamında akranları ile birlikte aynı sınıf ortamında eğitim görebilmektedir. Ancak pandemi sürecinde bütünleştirme öğrencilerine de uzaktan eğitim ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitim bütünleştirme öğrencilerine birçok avantaj sunabilir. Özellikle özel gereksinimli bireylerde daha kıymetli olarak görülebilir. Yaşam alanlarından çıkmak istememeleri ya da çıkmakta zorlanmaları uzaktan eğitim imkanı ile fırsata dönüşebilir. Eğitim maliyetleri düşerken, zengin eğitim ortamları sunulabilir. Kitle eğitiminden uzak olarak kendi farklılıklarına uygun bireysel ortamda öğrenme ortamına kavuşabildikleri gibi alan uzmanlarına ve kaynağa ilk elden erişebilir.

Uzaktan eğitim birçok yönden hem özel gereksinimli hem de diğer bireylere güzel imkanlar sunarken, bazı sınırlılıkları da gündeme getirebilir. Öğrencilerin sosyalleşmelerini

azaltması, beceri ve tutuma yönelik davranışlarda etkisiz kalması, öğretmen – öğrenci ya da öğretmen – veli ilişkilerinde sınırlı olması gibi dezavantajlar da ortaya çıkarabilir (Aksoy, 2021, s. 40).

Uzaktan eğitim sürecinin çok sayıda avantaj ve dezavantajlarının olduğu söylense de, uygulamaların etkili olma durumunun alan uzmanlarının değerlendirmelerine göre inceleme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmanın amacı, ortaokullarda bütünleştirme eğitimine katılan öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerini branş derslerine giren öğretmenlerin görüşlerine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1- Bütünleştirme eğitimine katılan öğrenciler derslere uyum sağlayabiliyor mu?

2- Bütünleştirme eğitimine katılan öğrenciler verilen etkinlikleri yapabiliyor mu?

3- Uzaktan eğitim ile hedeflenen kazanımlara öğrenciler ulaşabiliyor mu?

4- Bütünleştirme öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı bakış açısı nasıldır?

5- Bütünleştirme dersine giren öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik araştırma yöntemine göre modellenmiştir. Fenomonolojik araştırma, bir alanda çalışma yapan uzman kişilerin bir olay, olgu deneyimlerini ortaya çıkarmaya çalışan araştırmalardır (Creswell, 2016).

2.2. Çalışmanın Örneklemi

Çalışmanın örnekleminde, Ankara'nın Beypazarı ilçesinde bütünleştirme eğitimi veren 2 ortaokul yer almıştır. Bu okullarda bütünleştirme eğitimi kapsamında ders veren Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve İngilizce branşındaki 10 öğretmen ölçüt örneklem olarak seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Çalışmada veriler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında elde edilmiştir. Nitel araştırmanın veri toplama sürecinde, ortaokullarda bütünleştirme öğrencilerinin derslerine giren öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri tespit edilmek istenmiştir. Bu amaçla öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu görüşme soruları sorulmuş ve verilen cevaplar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin düşüncelerinin yer aldığı ses kayıtları dinlenmiştir. Deşifre edilen görüşler, sorularla ilişkili başlıklar altında excel dosyasına işlenmiştir. Excel dosyasındaki cevaplar incelenmiş ve içerik analizi yapılarak kodlara ayrılmıştır. Sonra, kodlanan cevapların yüzde ve frekans dağılımları verilerek betimsel olarak analiz edilmiştir. Daha sonra, öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplardan alıntı şeklinde betimlemelere yer verilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Bütünleştirme eğitimine katılan öğrenciler derslere uyum sağlayabiliyor mu?

Tablo 1'de verildiği üzere, yapılan görüşmelerde öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%80) derslere katılım sağladığı görülmektedir. Ancak her ne kadar derse katılım oranı yüksek olsa da, öğretmenlerin çoğunluğu (%60) bütünleştirme öğrencilerinin sürece uyum sağlayamadığını düşünmektedir.

Tablo 1

Öğrencilerin Derslere Uyum Sağlama Durumu

Kodlar	Olumlu		Olumsuz	
	f	%	f	%
Derse katılım	8	80	2	20
Sürece uyum sağlama	4	40	6	60

Tablo 1'de verilen bulgulara ilişkin Matematik ve Türkçe öğretmenleri durumu farklı şekillerde açıklamıştır. Öğretmen M1 düşüncelerini; "*Öğrenciler derse katılım sağlıyor ancak derste aktif değiller. Velinin desteği ile katılım sağlıyorlar. Çocuk kendinin farkında olduğu için biraz çekiniyor. Yüz yüze eğitimde de aynı şey geçerli zaten. Ama ilgili veli olduğu zaman uzaktan eğitimin bu çocuklara daha faydalı olacağını düşünüyorum.*" şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen T2 ise, "*Uzaktan eğitim süreci yüz yüze eğitim gibi olmadı. Çünkü öğrenciler için bazı etkinlikler hazırlıyorduk. Ders esnasında onlara dağıtabiliyorduk. Eksikliklerini tamamlayabiliyorduk. Bu uzaktan eğitimde çok fazla mümkün olmadı. Sadece öğrenci ile alakalı da değil. Derse katılımda da çok büyük sıkıntılar yaşadık. Çocuklar katılabildikleri zaman ellerinden geleni yaptılar. Ama süreçten memnun değilim.*" şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

3.2. Bütünleştirme eğitimine katılan öğrenciler verilen etkinlikleri yapabiliyor mu?

Bütünleştirme eğitimine katılan öğrencilerin etkinlikleri yapabilme durumu Tablo 2'de verilmiştir. Ortaya çıkan verilere bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu (%60), uzaktan eğitim sürecinde bütünleştirme öğrencilerinin verilen etkinlikleri yapabildiklerini düşünmektedir.

Tablo 2

Öğrencilerin Etkinlik Yapabilme Durumu

Kodlar	f	%
Evet	6	60
Hayır	4	40

Bütünleştirme öğrencilerinin durumunu anlamak amacıyla Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi öğretmenlerinin düşüncelerinin belirtilmesi faydalı olacaktır. Öğretmen M1, "*Uzaktan olduğu için yetişemiyor. Yapabildiği düzeydekileri yapıyor. Ama ben öğrencilerime şunu da yapmıştım. Bireysel olarak etkinlikler hazırlayıp velilerle paylaşıyordum. Öğrenciler bunu yapsın, bana dönüş sağlayın diye. Dönüş sağlamadığı için açıkçası yapamadığımı*

düşünüyorum. Yüz yüze eğitim de yürüyordu. çünkü öğrenci ile biz birebir ilgileniyorduk. yapması için teşvik ediyorduk yardımcı oluyorduk. Bir şekilde yapmasını sağlıyorduk. Ama evde biz yokuz, Öğrenci veli ile baş başa kaldığı için yapılamıyor." biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmen S1 düşüncesini, "*Kısa ve öz olanları veli desteği ile yapabilir.*" şeklinde ifade ederken; Öğretmen T2 ise, "*Etkinlik verdiğimizde kısmen yapabildiler. Çünkü yüz yüze eğitimde biz yönergeler veriyorduk, takip ediyorduk. uzaktan eğitim sürecinde çocukların nerde sıkıntı yaşadığını, tam olarak nerde tıkandığını tespit etmede zorlandık.*" biçiminde ifade etmiştir.

3.3. Uzaktan eğitim ile hedeflenen kazanımlara öğrenciler ulaşabiliyor mu?

Bütünleştirme öğrencilerinin hedeflenen kazanımlara ulaşma durumu Tablo 3'te verilmiştir. Öğretmenlerden sadece biri bu öğrencilerin hedeflenen davranışlara ulaşabildiğini söylemiştir. Öretmenlerin %40'ı hedeflere kısmen ulaşabildiğini söylese de, %50'sinin hedeflere ulaşamadığını söylemektedir. Bu veriler göstermektedir ki, uzaktan eğitim sürecinde bütünleştirme öğrencileri istenen hedef kazanımlara ulaşamamaktadır.

Tablo 3

Öğrencilerin Hedeflere Ulaşabilme Durumu

Kodlar	f	%
Hayır	5	50
Kısmen	4	40
Evet	1	10

Bu konuda Öğretmen S1 görüşlerini, "*Uzaktan eğitimde kaynaştırma öğrencileri için hedefler ulaşılabilecek düzeyde değildi. Birebir eğitim imkanı olmadığı için dersler ağır gelebiliyor. Kaynaştırma öğrencilerinin dersleri daha iyi anlamasını sağlamak için ayrıca ders işlemek gerekir.*" şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen T2 düşüncelerini, "*% 50 ulaşılabildi diyebilirim. Bunun en büyük nedeni çocukların yüz yüze eğitimdeki gibi devamlılığının olmamasıdır. Çocuk bazen giriyor, bazen giremiyor, bağlantısı kopuyor. Çocuk istekli olduğu için mesaj atıyor. Bağlantı linkini gönderiyoruz. Kullandığı cihaz müsaade etmiyor. Bence en büyük sorun bağlantı sorunuydu.*" olarak söylemiştir.

Öğretmen M1 ise, "*Evet. Öğrenciler uzaktan eğitimde kendi bireysel hızlarında öğrenmeler gerçekleştirdikleri için her öğrencinin tekrar etmesi ve tam öğrenmesi daha rahat gerçekleşebiliyor.*" ifaderi ile durumu açıklamıştır.

3.4. Bütünleştirme öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı bakış açısı nasıldır?

Bütünleştirme öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin bakış açısı Tablo 4'te verilmiştir. Öğretmenlerin %40 öğrencilerin uzaktan eğitimi önemsiz gördüklerini söylemiş, %30'u ise bu eğitimden memnun olduklarını, %30'unun ise katılmak istemediği söylemiştir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde bütünleştirme öğrencilerinin uzaktan eğitimi karşı olumsuz bakış açısında olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Bakışı

Kodlar	f	%
Önemsiz görüyor	4	40
Memnun	3	30
Katılmak istemiyor	3	30

Öğrencilerin uzaktan eğitime bakışını Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri şu şekilde açıklamışlardır: Öğretmen M2, "*Kaynaştırma öğrencileri bence memnun. Okulda zorlamayla da olsa konuşturabiliyorduk. Yapabileceği etkinlikleri yapmasını sağlıyorduk. Burada süre zaten çok kısıtlı. Öğretmen benle çok fazla iletişime geçmiyor düşüncesindeler. Cevap vermek istemiyorsa, mikrofonum çalışmıyor, internetim kesildi diyebiliyor*." demiştir.

Öğretmen F2, "*İyiydi. Öğrenci oluruna bakıyordu. İstediği zaman derse katılıyor, istediği zaman dersten çıkıyordu, istediği zaman mikrofonu kapatıyordu. İstediği gibi hareket ettiği için olumlu bakıyordu*."

Öğretmen İ2, "*Özellikle veliler uzaktan eğitimin verimliliğine inanmadı. Bu tutum öğrenciye de yansıdı*."

Öğretmen S2 ise, "*Öğrenciler derslere ailelerinin zorlaması ile katılıyordu. Gönüllü olarak katılan öğrenci çok fazla yoktu*." şeklinde durumu açıklamaya çalışmıştır.

3.5. Bütünleştirme dersine giren öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili önerileri nelerdir?

Uzaktan eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin sürece ilişkin önerileri Tablo 5'te gösterilmiştir. Buna göre uzaktan eğitimin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için en önemli etkenin veli desteği olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim İçin Önerileri

Kodlar	f	%
Veli desteği sağlanabilir	6	60
Cihaz ve alt yapı desteği verilebilir	2	20
Eba Tv takip edilebilir	1	10
Öğrencilere birebir ders verilebilir	1	10

Duruma ilişkin önerilerini Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenleri şöyle ifade etmişlerdir: Öğretmen S2, "*İletişim kurmada sıkıntı yaşanıyor. Kaynaştırma öğrencileri bilgi yönünden geride olduğu için onların kazanımlara erişmesini geciktiriyor. Kaynaştırma öğrencileri uzaktan eğitimde kesinlikle birebir olarak derse alınmalıdır. Diğer öğrenciler ile birlikte eğitim yapmak çok zor oluyor.*" şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen T2 ise, "*Uzaktan eğitimde kaynaştırma öğrencilerinin eksikliklerini gidermede sorunlar yaşadık. Beklentiler farklı olduğu için çalışmaları yürütürken hepsine farklı etkinlikler hazırlıyorduk. Ama bunu yürütürken zorlandık. Bir program üzerinden bütün sıkıntıları gidermeye çalıştık. Özel olarak özel eğitim yapamadık. Bazı çocuklara çözüm üretebildik. Çünkü velileri destekledi. Velilerin de desteği ile ek çalışmalar göndererek bazı hedeflere ulaştık. Bazen veliler çok umursamadılar. Zaten çocuklar o olgunluk düzeyinde değil. Çocuk oyun istiyor. Dersle arası çok iyi değil. Uzaktan eğitimde öğrenci, veli ve öğretmen işbirliği en önemli şey. Taraflardan biri eksik olunca kesinlikle yürümüyor.*" şeklinde ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA

Uzaktan eğitim sürecinde bütünleştirme öğrencilerin derse katılım durumlarının yüksek olduğu görülse de, derslere uyum sağlamada zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer biçimde Aksoy (2021) çalışmasında engelli bireylerin derse katılımlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Ünay, Erdem ve Çakıroğlu (2021) çalışmasında, uzaktan eğitimin her öğrenci için etkili olmadığı, çoğu öğrencinin eğitim sürecinde isteksiz olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gençoğlu ve Çiftçi (2020) çalışmasında pandemi sürecinde dezavantajlı öğrencilerin okulların kapanmasının olumsuz sonuçlarından daha çok etkileneceği, okul terki oranının ciddi anlamda yükselebileceği, stres ve kaygı durumlarında artış olacağını belirtmektedir.

Süreç içinde öğrencilerin verilen etkinlikleri, ancak ilgili veliler olduğunda ve öğrenciler desteklendiğinde yapabildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim ile hedeflenen kazanımlara öğrencilerin ulaşabilme durumunun tespit edildiği araştırma sorusuna ilişkin çalışmanın bulgularında, bütünleştirme eğitimine tabi olan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulanamadığı ve takibinin yapılamadığı görülmektedir. Benzer bulgulara Canpolat ve Yıldırım da (2021) araştırmasında benzer bulgulara ulaşmıştır.

Bütünleştirme öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı bakış açısının incelendiği araştırma sorusu ile ilgili olarak Köse, Biber ve Altun (2010) çalışmasında, web destekli öğretim yöntemi ile sağlanan özel eğitim desteği öğrencilerin performans düzeylerini artırdığını ifade etmiştir. Ancak çalışmamızda bütünleştirme öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecini önemsiz gördükleri ve derse katılmak istemediklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde yer alan Öğretmen S2'nin "*Öğrenciler derslere ailelerinin zorlaması ile katılıyordu. Gönüllü olarak katılan öğrenci çok fazla yoktu.*" durumu açıklayan ifadeleridir. Mengi ve Alpdoğan (2020) çalışmasında benzer bir bulguya ulaşmıştır. Bu durumu özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitimde motivasyon bozukluğu yaşadıkları ve problemli davranışlarda artış yaşandığı şeklinde açıklamıştır.

Uzaktan eğitimin etkinliğini artırmak için öğretmenlerin verdikleri önerilere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; bütünleştirme öğrencileri ile birebir ilgilenebilecek öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiği ve veli desteği ile uzaktan öğretimin sağlanabileceğinin önemli olduğu görülmektedir. Benzer bulgu Mengi ve Alpdoğan'ın (2020) çalışmasında uzaktan eğitim uygulamalarında aile desteğinin önemli olduğu; Ünay, Erdem ve Çakıroğlu (2021) ise, ebeveynlerin bilgilendirilerek uzaktan eğitime dahil edilmelerinin gerektiği şeklinde belirtilmiştir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Alanyazındaki çalışmalara da bakıldığınnda araştırmanın sonuçlarında benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle uzaktan eğitimin, öğrencilerin derse katılım ve derslere uyum sağlama durumlarında olumlu ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin derse katılımları fazla olsa da, derslere uyum sağlama durumlarının ve derse katılım isteklerinin düşük olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitim süreci yüzyüze eğitim gibi olmamaktadır. Öğretmenler bütünleştirme öğrencilerine yüz yüze eğitimde material hazırlayarak, gerekli takip ve desteği sağlayarak öğrenme sürecinin başarıya ulaşmasını sağlayabilmektedir. Ancak uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin başarılı olabilmeleri için veli desteğine daha çok ihtiyacının olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrenciler uzaktan eğitim sürecine katılım konusunda da velinin zorlaması ya da destek vermesine ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Velinin öğrenci üzerindeki etkisi azaldığında, öğrencilerin eğitimi önemsiz gördüğü ve katılmak istemediği sonucu karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada en önemli sonuç olarak öğrenci velilerinin uzaktan eğitim sürecindeki en önemli etken olduğu söylenebilir. Bu kapsamda verilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini daha etkili kullanabilmeleri için öğretim stratejileri ve materyalleri konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.
- Öğrencilerin internet erişimine yönelik sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Velilerin uzaktan eğitime destek vermesinin önemine yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
- Velilere psikolojik destek çalışmaları yapılabilir.
- Uzaktan eğitimde bütünleştirme öğrencileri birebir eğitim çalışmaları yapılabilir.
- Bütünleştirme öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına uygun materyaller hazırlanabilir.
- Farklı eğitim portalları ya da eğitim kanalları sunulabilir.

KAYNAKLAR

Aksoy,Y. (2021). Bedensel engelli bireylere internet yoluyla uzaktan keman eğitimi modeli (Tez No. 666723) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 6(2), 11-53.

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

Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Siyasal Kitabevi.

Gençoğlu, C. ve Çiftçi, M. (2020). Covid-19 salgınında eğitim: Türkiye üzerinden bir analiz. Journal of History School, 46, 1648-1673.

Hussain Abdo, M. I. (2021). Distance learning and its impact on student's creativity material: A practical experience for students of the qweismeh brigade. Materials Today: Proceedings, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.08.070

Ilhan, G. O., Kaba, G. ve Sin, M. (2021). Usage of digital comics in distance learning during COVID-19. International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES), 3(1), 161-179. https://doi.org/10.46328/ijonses.106

Köse Biber, S. ve Altun, E. (2010, 26-28 Nisan). Web destekli öğretimin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin performans ve memnuniyet düzeyleri üzerindeki etkisi. 10th International Educational Technology Conference - IETC 2010, İstanbul, Türkiye, 1764-1768.

MEB (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf.

Mengi, A. ve Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim, 49(1), 413-437.

Ünay, E., Erdem, R., ve Çakıroğlu, O. (2021). Covid-19 sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitim uygulamaları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(Özel Sayı), 158-184. https://doi.org/10.19171/uefad.845915.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Okula Aidiyetleri

Öğr. Gör. Dr. Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ[1*], Öğr. Gör. Evrim ÇEVİK[2]

[1]*Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu/Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye*

[2]*Koçarlı Meslek Yüksekokulu /Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

[*]*(behiyeertas5884@gmail.com)*

0000-0003-2431-1914, 0000-0003-3286-4367

Özet – COVID- 19 salgını nedeniyle tüm dünyada bir süre eğitimsel faaliyetler uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı üniversitede öğrenim görmekte olan ön lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde okula olan aidiyetlerini belirlemektir. Çalışma nitel bir araştırma olup durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2019 yılında eğitim öğretime başlamış olan dört farklı programda öğrenim gören 24 ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesidir. Araştırmada ön lisans öğrencilerinden toplanan veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, içerik analizinden elde edilen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada "iletişim, katılım, sosyalleşme, destek, uyum" olarak dört tema belirlenmiştir. Öğrencilerin okula aidiyet duygusunun gelişmesinde sosyalleşmenin ve akran desteğini önemli gördükleri bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler – Üniversite öğrencileri, uzaktan eğitim, okula ait olma, Covid-19

School Belonging of University Students in the Distance Education Process

Abstract – Due to the COVID-19 epidemic, educational activities were carried out through distance education for a while all over the world. This study aims to determine the associate degree students studying at the university to the school in the distance education process. The study is qualitative research and was conducted with a case study pattern. The research study group consists of 24 associate degree students studying in four different programs that started education in 2019. The sample of the research is typical case sampling, one of the purposeful sampling methods. The data collected from associate degree students in the study were obtained with a semi-structured interview form prepared by the researchers. The data were analyzed by content analysis, summarized, and interpreted according to the themes obtained from the content analysis. In the research, four themes were determined as "communication, participation, socialization, support and harmony." It has been found that students consider socialization and peer support important in the development of their sense of belonging to the school.

Keywords – University student, Distance education, school belonging, Covid-19.

1. GİRİŞ

Aidiyet bireylerin psikolojik olarak temel ihtiyaçları arasında yer alır. Barber vd. (2005) aidiyet duygusunu "çocuk ve diğer önemli kişiler (gruplar veya kurumlar) arasında yalnızlığın yokluğu, algılanan bir bağ sağlayan bir bağ" olarak tanımlamıştır. Kendini bir yere ait hisseden birey bulunduğu yere ait olumlu duygular içinde olur. Okula karşı olumlu duygular geliştirmesi ise ilk olarak kendisini okula ait hissetmesi ile gerçekleşir. Okula aidiyet öğrencilerin okul sosyal ortamında arkadaşları ve öğretmenlerince bireysel olarak varlıklarının kabulünü, saygı duyulduğunu, yapılanlara dahiliyeti ve başkalarınca desteklendiğini hissetme derecesi olarak nitelendirilmektedir (Goodenow ve Grady, 1993).

Pittman ve Richmond'a (2007) göre üniversiteye daha fazla aidiyet duygusu bildirmiş öğrenciler akademik olarak daha başarılı öğrencilerdir. Bu öğrenciler kendilerini alanlarında daha yetkin hisseden ve daha yüksek öz-değere sahip olarak algılarlar. Ayrıca çevrelerine karşı da olumlu davranışlar sergileyerek çevrelerince takdir görmektedirler.

Okula aidiyet duygusu akademik başarı, motivasyon vb. faktörlerden etkilendiği gibi okul dışındaki değişkenlerden de etkilenir. Örneğin öğrencilerin okulda kabul görmeleri, okullarıyla özdeşleşmeleri yani okul ortamının sosyal boyutlarından etkilenir (Anderman ve Freeman, 2004). Aidiyet, öğrencinin öğretmen desteği, cesaretlendirme ve sıcaklık algısını içerdiğinden, başarı ile doğrudan ve önemli ölçüde ilişkilidir (Powell ve Jacob- Arriola, 2003). Eğitim ortamlarında okula aidiyetin, içsel motivasyonla doğrudan ilgili (Neel ve Fuligni, 2013) ve akademik başarı ve değer ile pozitif ilişkili olduğu söylenebilir (Sari, 2012). Aynı zamanda öğrenciler arasındaki saygının teşvik edilmesi, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının güçlendirilmesi ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi gibi bir takım faktörleri de olumlu olarak etkilediğine dair bulgular keşfedilmiştir (Ryan ve Patrick, 2001).

Okula aidiyet başarı ve motivasyon dışındaki okulun sosyal boyutlarından etkilenir (Ryan ve Patrick, 2001). Okul ortamı öğrencilerin aidiyet duygularını geliştirmek için önemli fırsatlar sunan sosyal ortamlardır (Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie ve Waters, 2018). Öğrencilerin aidiyet duygularını artırmaları hem psikolojik hem de sosyal etkileşimleri ile gerçekleşmektedir (Goodenow, 1993). Okuldaki etkinliklere, yönetim ve karar alma süreçlerine katılım öğrencilerin okula aidiyetlerini arttırır (Booker, 2006). Finn'in (1992), araştırması okula aidiyetle öğrencilerin öğretmen desteğine ilişkin algılarının, okul katılımını yordadığına yönelik bulgulara dayanmaktadır. Ayrıca öğretmen desteği ve olumlu kişisel özellikler okula aidiyetin en güçlü yordayıcıları olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla okul liderlerinin ve öğretmenlerin öğrencilerde olumlu nitelikler geliştirmeleri öğrencilerin okula aidiyet algılarını güçlendirmeleri ile gerçekleştirilebilir (Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie ve Waters, 2018).

Dezavantajlı öğrencilerin okula aidiyetleri sağlanması durumunda okul motivasyonlarının olumlu etkileri sayesinde okula bağlılıklarının ve eğitime verdikleri değerin arttığı gözlenmiştir (Goodenow ve Grady, 1993). Öğrencilerin okula ait olma (ya da olmama) duygusu okul şiddetinin önlenmesinde de etkilidir. Okula aidiyet duygusuna sahip öğrencilerin çetelerden uzak durdukları gözlenmiştir (Ma, 2003).

-Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları zorluklar nelerdir?

-Uzaktan öğretim sürecinde yaşadıkları zorluklar okula aidiyetlerini nasıl etkilemiştir?

2. YÖNTEM

Araştırma nitel bir çalışma olup durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversiteden 24 ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde önceden belirgin olmayan temalar ve boyutlar ortaya çıkarılmaya çalışılır. Kodlamalar öncelikle araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılarak analiz edilmiştir. Analizde öncelikle katılımcıların bir soruya ilişkin verdikleri yanıtların tamamı okunmuştur. Benzer olduğu düşünülen kodlar not edilmiş daha sonra bunlar bir araya getirilmiştir. Bir araya getirilen kodların özelliklerine göre kodlar temalandırılarak, temalara isimler verilmiştir. Kodlamalar öncelikle araştırmacıların her biri tarafından ayrı ayrı yapılmış, sonra kodlama güvenirliğini artırmak için yapılan kodlamalar ve oluşturulan temalar araştırmacıların bir araya gelmesiyle kontrol edilmiş, farklı görüşler oluştuğunda fikir birliği sağlanmıştır. Her tema kodları ile birlikte tablolaştırılarak, frekanslarına yer verilmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara katılımcıların görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlardan alıntılar yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde COVID-19 salgın döneminde uzaktan eğitim sürecinde üniversite öğrencilerinin okula aidiyetlerini belirlemek için yapılmış olan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular *iletişim, katılım, sosyalleşme, destek- uyum* temalarından oluşmuştur. Elde edilen bulgular içerik analiz tekniği ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca bulgular sunulurken öğrenci görüşleri doğrudan alıntı ile gösterilmiştir.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

İletişim Temasına Ait Kodlar

Tema	Kodlar	Frekans
İletişim	Anlama	7
	Sosyal medya	5
	Web sitesi	3
	Öğrenme platformu	5

Katılımcılardan COVID-19 salgın döneminde uzaktan öğretim sürecinde okula aidiyetlerini anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan *anlama, sosyal medya, web sitesi ve öğrenme platformu* kodları iletişim temasında yer almıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=) "*anlamada*" zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca iletişim kurdukları araçlar olarak *sosyal medya, web sitesi* ve *öğrenme platformu* kodlarından bahsetmişlerdir. Bu durum üniversite öğrencilerinin okula aidiyetlerinde iletişimin önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Bu konudaki bazı katılımcıların bire bir ifadeleri şu şekildedir.

Uzaktan eğitimde ödev ve etkinlikler konusunda problemler yaşadım. Bazen anlamıyordum ödevin içeriğini arkadaşlarıma da sormaya çekindim. O yüzden bazen ödevleri gönderemediğim için vize notum düşük geldi.

Bu süreçte en çok okulun web sitesinden haber almak, sosyal medya hesaplarını takip etmek zorunda kaldım. Sınav tarihleri, sınav uygulamaları gibi durumlarda hocalar da kimi zaman çok açıklayıcı olmadılar. Biz de net bilmiyoruz dediler. Kafamız hep karışıktı bir süre.

Tablo 2

Katılım Temasına Ait Kodlar

Tema	Kodlar	Frekans
Katılım	Paylaşma	7
	Etkileşim	11
	Fırsat	6
	Tanıma-tanışma	6
	Görev	4
	Demokratik ortam	4

Katılımcılardan COVID-19 salgın döneminde uzaktan öğretim okula aidiyetlerini anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda Tablo 2'de görüldüğü üzere ortaya çıkan *katılım* temasında *fırsat, tanıma-tanışma, görev, demokratik ortam* kodları yer almıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=11) "etkileşim olmaması" ile ilgili zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların bire bir ifadeleri şu şekildedir.

Bazı derslerde hocalarımızın kendimiz ve ailemiz hakkında konuşmamıza fırsat tanıması açıkçası benim çok hoşuma gitti. Diğer arkadaşlarımın da bana benzer olduklarını düşünmek bir nebze de olsa okula karşı içimi ısındırdı. Yoksa ne hocayı ne de arkadaşlarımı görmediğim için hiç kendimi üniversite eğitimi alıyormuş gibi hissetmemiştim. Bu okul bitince pandemi de biterse üniversite hayatını yaşamak için yeni bir bölüm okumak istiyorum.

Tablo 3

Sosyalleşme Temasına Ait Kodlar

Tema	Kodlar	Frekans
Sosyalleşme	Grupça çalışma	8
	Kulüpler	8
	Sosyal faaliyetler	4
	Yakınlık	4
	Arkadaş edinme	4
	Samimiyet	4
	Whatsapp grupları	4

Katılımcılardan COVID-19 salgın döneminde uzaktan öğretim okula aidiyetlerini anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda Tablo 3'te görüldüğü üzere ortaya çıkan *sosyalleşme* temasında *grupça çalışma, kulüpler, sosyal faaliyetler, yakınlık, arkadaş edinme, samimiyet, Whatsapp grupları* kodları yer almıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=8) "grupça çalışma" nın aidiyetlerini arttırdığını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcıların bire bir ifadeleri şu şekildedir.

Ders aralarında hoca sistemi kapatmadı. Teneffüsmüş gibi sohbet ettik. Ama bu seferde chat bölümünde yazıştık. Aslında çok eğlenceli oluyor ama yine de birbirimizi görememek

sesimizi duyamamak, yüz ifadelerimizi görememek dostluk geliştirmiyor. Yakın ilişki kuramıyoruz.

Üniversiteye başladığımızda yurtta kalacağımızı hayal etmiştim. Yurt ortamının çok güzel dostluklar geliştirdiğini anlatıyordu ablam. Çok az bir zaman yurtta kalabildim. Daha uzun kalmış olsam daha güzel arkadaşlıklarımız olacaktı bence. O yüzden çok ısınamadım okula. Hala lisedeymişim gibi hissediyorum.

Bazı derslerde hocalar 4 er kişilik grup oluşturdular. Bu arkadaşlarla uzaktan birtakım etkinlikler yürütmeye çalıştık. Birbirimize kaynaştık. Yüz yüze dersler olsaydı aynı etkinlikler ile daha güzel ürünler ortaya koyabilirdik. Daha iyi kaynaşırdık.

Tablo 4

Destek- Uyum Temasına Ait Kodlar

Tema	Kodlar	Frekans
Destek- Uyum	Anlayış	4
	İlgi	4
	Övgü	3
	Yardımlaşma	4
	Değer Görme	3

Katılımcılardan COVID-19 salgın döneminde uzaktan öğretim okula aidiyetlerini anlatmaları istenmiştir. Bu kapsamda Tablo 3'te görüldüğü üzere ortaya çıkan *destek-uyum* temasında *anlayış, ilgi, övgü, yardımlaşma ve değer görme* kodları yer almıştır. Katılımcıların destek ve uyum görmeleri ile aidiyetlerinin arttırdığı söylenebilir. Bu konudaki bazı katılımcıların bire bir ifadeleri şu şekildedir.

Derste anlamadığım noktalar oldu. Hocaya sordum tekrar anlattı ancak anlayamadım bazen. Anlayan arkadaşlarımdan yardım istedim. Onlar da sağ olsunlar bana online olarak anlattılar. Yüz yüze ortamda belki daha iyi anlayabilirdim. Arkadaş desteği önemli yine de uzaktan da olsa. Hiç olmazsa aynı dili konuşabiliyoruz.

Ben uzaktan derslerde bazen hocaların bize hiç değer vermediğini düşündüm. Onlar için de zor tabi öğrencinin yüzünü görmüyorlar. Anlıyor mu anlamıyor mu bilemiyorlar. Ama bazen de dersi bitirsek de çıksak modunda olduklarını düşünmedim değil. Bu da bana üniversite ile ilgili bir şey hissettirmedi.

4. TARTIŞMA

COVID-19 salgın döneminde uzaktan öğretim sürecinde üniversitede öğrenim görmekte olan ön lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde okula olan aidiyetlerini belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olan bu araştırmada öğrencilerin okula ait hissetmelerinde *iletişim*in önemli bir faktör olduğu söylenebilir. O'Keeffe (2013) tarafından yapılmış olan bir çalışmada üniversite içinde ilgili, destekleyici ve misafirperver davranılan öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Pittman ve Richmond (2007) tarafından yapılmış olan araştırmanın sonucunda da öğrencilerin ebeveynleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin kalitesi üniversiteye aidiyet ile ilişkili bulunmuştur. Allen vd. (2018) ise öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğrencilerin bir bütün olarak okul hakkındaki genel duyguları ve öğretmen desteğinin aidiyetin en güçlü yordayıcıları olduğunu ifade etmektedir. Ryan ve Patrick, (2001) ise öğrencilerin

arkadaşları arasında karşılıklı saygıyı teşvik ettiğine dair algılarının öğrencilerin öz-yeterliklerini ve öz düzenlemelerini yordadığını savunmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının öğrenci ile iletişimlerinin güçlendirilmesi öğrencilerin okula aidiyetlerini arttırabilir.

Öğrencilerin okula ait hissetmelerinde *katılımı*n diğer önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Nitekim Booker (2006) tarafından yapılmış olan araştırma mevcut araştırma bulgularını desteklemekte ve okuldaki etkinliklere, okulda yönetim ve karar alma süreçlerine katılım gösteren öğrencilerin kendilerini okula daha ait hissettikleri ve okula karşı daha bağlı olduklarını iddia etmektedir.

Öğrencilerin okula ait hissetmelerinde diğer önemli bir faktör *sosyalleşme* olarak belirlenmiştir. Thomas vd.'nin (2014), çalışması araştırma bulgularını desteklemekte ve öğrencilerin grup halinde çalışmaları onların aidiyetlerini arttıran faktörler olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin okullarında kabul görmeleri ve okullarıyla özdeşleşmeleri, okulun sosyal boyutlarından etkilenmektedir (Anderman ve Freeman, 2004). Öğrencilerin sosyal medyada fazla zaman geçirmeleri nedeniyle. Budzinski vd., (2012) kurumların sosyal medya sitelerini aktif olarak kullandıklarını ifade etmiştir. Bu da öğrencilerin okula olan aidiyetlerini arttırmak için yapılmış olan bir girişim olarak düşünülmektedir.

Öğrencilerin okula ait hissetmelerinde diğer önemli bir faktör *destek-uyum* olarak belirlenmiştir. Finn (1992) tarafından yapılmış olan araştırma mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Öğrencilerin öğretmen desteğine ilişkin algıları onların aidiyetlerini yordamaktadır. Powell ve Jacob-Arriola' ya (2003) göre aidiyet, öğrencinin öğretmen desteği, cesaretlendirme ve sıcaklık algısını içerdiğinde, başarı doğrudan ve önemli ölçüde etkilenir. Ayrıca Ocak (2004) tarafından ilkokul öğrencilerinin okula aidiyetleri ile ilgili olan çalışmada okula karşı kendisini daha ait hisseden öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada dört ana tema altında alt temalar belirlenmiştir. Ana temalar *iletişim, katılım, sosyalleşme, destek- uyum olarak* belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda uzaktan öğretim süreci öğrencilerin okula ait hissetmelerinde olumsuz etki etmiştir. Uzaktan öğretim sürecinde okul yönetimi ve öğrenci- hoca ilişkisi, iletişimi güçlendirilebilir. Ani olarak gelişen durumlarda öğrenciler en doğru kaynaktan, erken bilgilendirilmelidir. Öğrencilerin gerek uzaktan gerekse yüz yüze eğitim sürecinde grup çalışmalarına yönelik ödevler her derse uygulanabilir.

KAYNAKLAR

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L.. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*(1), 1–34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8.

Anderman, L. H., & Freeman, T. M. (2004). Students' sense of belonging in school. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds. I, Advances in raotivation and achievement: Motivaring students. Improving schools: The legacy of Carol Midgley (Vol. 13, pp. 2743). Greenwich, CT JAI Press.

Barber, B.K., Stolz, H.E., & Olsen, J.A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: assessing relevance across time, method, and culture. *Soc Res Child Dev Monogr Series,70*(4).

Booker, K. C. (2006). School Belonging and the African American Adolescent: What Do We Know and Where Should We Go? *The High School Journal*, *89*(4), 1–7. http://www.jstor.org/stable/40364222

Budzinski, J. W., Farrell, B., Pluye, P., Grad, R. M., Repchinsky, C., Jovaisas, B., & Johnson-Lafleur, J. (2012). An online knowledge resource and questionnaires as a continuing pharmacy education tool to document reflective learning. *American journal of pharmaceutical education, 76*(5).

Finn. J. (1992). School Engagement students at risk. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The journal of early adolescence, 13*(1), 21-43.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends'values to academic motivation among urban adolescent students. Journal of Experimental Education,62(1), 60–71.30Educ Psychol Rev (2018) 30:1–34.

Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference?, *The Journal of Educational Research, 96*(69), 340-349, DOI: 10.1080/00220670309596617.

Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child development, 84*(2), 678-692.

Ocak, B. (2004). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisi. *Unpublished master's thesis, University of Cukurova, Adana, Turkey*.

O'Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal, 47*(4), 605-613.

Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education, 75*(4), 270-290.

Powell, C. L., & Jacob-Arriola, K. R. (2003). Relationship between psychosocial factors and academic achievement among African American students. *The Journal of Educational Research, 96*, 175-81.

Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. American Educational Research Journal, 38. 437-460.

Sari, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students.*Çukurova University Faculty of Education Journal, 41*(1), 1–11.

Thomas, L., Herbert, J., & Teras, M. (2014). A sense of belonging to enhance, participation, success and retention in online programs. T*he International Journal of the First Year in Higher Education, 5*(2) 69-80.

Ortaokul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecini Analizleri

Ümit DEMİR[1*] ve Dr. Recep POLAT [2]

[1]*Okul Müdürü, MEB, Türkiye*

[2]*Araştırmacı, Ankara, Türkiye*

[*]*(umitdemir1983@gmail.com)*

ORCID- 0000-0002-5125-0128 , ORCID- 0000-0002-3161-3745

Özet – Eğitim her bireyin hakkı ve sorumluluğudur. Doğduğu andan itibaren yaşamını idame ettirmek için her alanda ve her koşulda eğitim alması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmamız pandemi koşullarında Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2020–2021 eğitim öğretim yılında zorunlu uygulamış olduğu uzaktan eğitim süreçleri ile e-öğrenme ortamları ve öğretmen, veli, öğrenci tutumları konusunda ortaokul yöneticilerinin analizlerini saptamak ve okul yöneticilerimizin yapılacak çalışmalarına ışık tutması için hazırlanmıştır. Ankara ili Keçiören ve Beypazarı ilçelerinde görev yapan 30 ortaokul yöneticisi ile nitel araştırma teknikleri kullanılarak oluşturulmuştur. Okul yöneticilerimizin genel olarak uzaktan eğitim süreçlerine yatkın olmadıkları, ancak öğrenci ve veli mağduriyetlerini en aza indirmek için özverili bir çaba gösterdikleri araştırmamız sonucunda ulaşılmıştır. Yine altyapı geliştirilmesi öğrenci, veli ve öğretmenlerimizin uzaktan eğitim süreçleri ile e-öğrenme ortamları noktasında bilinçlendirilmeleri sağlanmalıdır bulguları da araştırmamızda yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler – Uzaktan eğitim, okul yöneticileri, çevrimiçi eğitim, ortaokul

Secondary School Administrators' Analysis of the Distance Education Process

Abstract – Education is the right and responsibility of every individual. From the moment of birth, a person must receive education in every field and under all conditions in order to maintain his life. n this context, our study has been prepared in order to determine the analyzes of secondary school administrators on distance education processes, e-learning environments and teacher, parent and student attitudes, which the Ministry of National Education has implemented in the 2020-2021 academic year under pandemic conditions, and to shed light on the work of our school administrators. It was created by using qualitative research techniques with 30 secondary school administrators working in Keçiören and Beypazarı districts of Ankara. As a result of our research, it has been reached that our school administrators are not generally inclined to distance education processes, but they make a self-sacrificing effort to minimize the victimization of students and parents. Again, infrastructure development should ensure that students, parents and teachers are made aware of distance education processes and e-learning environments.

Keywords – Distance education, school administrators, online education, secondary school

1. GİRİŞ

İnsanlık, tarih boyunca birçok salgın hastalıkla mücadele etmek zorunda kalmıştır. Bu salgın hastalıklardan biri de Covid19 pandemisi. Her salgın gibi birçok yönden insan hayatında sorunlara neden olmuştur. İnsanları sosyal izalasyona mecbur etmesi insanları psikolojik etkilemeye başlamıştır. Sosyal hayattaki değişimlerle birlikte eğitim sistemlerinde de birçok değişiklik yapılmıştır (Zincirli, 2021, s. 53). Eğitimin verilme şeklinin değiştirilmesi ile birlikte yüz yüze eğitim sistemi uzaktan eğitimle devam etmiştir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de okullar kapatılmış uzaktan eğitim süreci başlamıştır (Kaplan, 2021, s. 274).

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin farklı mekanlarda bulunduğu, katılımcıların aynı anda ya da farklı zamanlarda öğrenme imkanına erişerek gerçekleştirdiği (Özdoğan ve Berkant, 2020) bir eğitim olarak tanımlanabilir. Uzaktan eğitimdeki temel amaç; eğitimin aksamasını engellemek için zaman, mekan engellerini kaldırarak, teknolojik destek ile insan eğitimine katkı sunabilen sistem ve altyapılarla bireylere eğitim imkanı sağlamaktır (Kaçan ve Gelen 2020, s. 3).

Tarihsel sürecine bakıldığında Dünyada uzaktan eğitim süreci İngiltere'de ders yazışmalarının posta yoluyla yapıldığı 1840 yılında başladığı söylenebilir (Kiryakova, 2009). 1883'te ABD'de Mektupla Eğitim Üniversitesi kurulurken, 1915'lerde radyolar, 1950'lerde televizyon dersleri ile uzaktan eğitim kavramı gelişme gösterebilmiştir. 1970'lerden sonra ise medyanın yenilikçi kullanımı çalışmaları uzaktan eğitimin temelini oluşturmuştur (Gunawardena ve McIsaac, 2004).

Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişimi; 1956 yılında mektupla eğitim biçiminde başlamıştır. 1975 yılından sonra radyo ve televizyon yayınları, 1981 yılında Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi açılması, 1996 yılından sonra web destekli programlar yardımıyla sürdüğü söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı bireylere bilgi üretiminin ve kullanımını sağlamak amacıyla 2012 yılında eğitimde FATİH ve EBA hareketlerini başlatmıştır. 2016 yılı sonrasında ise zengin içerik oluşturma çalışmaları yürütülmüştür (Şenyurt, 2017). Pandemi döneminde ise farklı öğretim kademelerinde EBA TV kanalları kurularak uzaktan eğitime destek vermesi sağlanmıştır. Bu gelişmelerin yanında tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de pandemi eğitimi olumsuz etkilemiş, durağanlıktan sürecin devam etmesini sağlayacak daha hızlı ve daha kolay ulaşılabilecek kanallara yönlendirmiştir. Teknoloji tabanlı öğrenme, uzaktan öğrenme, e-öğrenme ortamları, bilgisayar tabanlı öğrenme, çevrimiçi öğrenme, internet tabanlı öğrenme, web tabanlı öğrenme, m-öğrenme, sanal sınıf uygulamaları ortaya çıkmıştır (Gökçe Toker, 2008).

Toplumun ve örgütlerin varlığını sürdürebilmesi eğitim ile birlikte çevresine ve çevresindeki değişimlere karşı nitelikli insan kaynağı sağlama uyumuna bağlıdır. Bu değişimler arasında öne çıkan konulardan birisi de teknolojidir. Teknolojiyi etkili kullanabilen bireyler yetiştirmek, eğitimin amaçları arasında yer almaktadır (Turan, 2020, s. 177). Eğitim sürecince yaşanan değişimler okul yöneticilerinin rollerini de değiştirmektedir. Onları zamanın getirdiği durumlar karşısında teknolojiyi kullanan bir eğitim lideri olmaları yönünde zorlamaktadır (Külekçi Akyavuz ve Çakın, 2020, s. 726). Konu uzaktan eğitim ile okul yönetimi ve öğrencilerin eğitimi olarak ele alındığında, teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına entegrasyonunda en büyük sorumluluk okul yöneticilerine düşmektedir (Turan, 2020).

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecini öğrenci, veli, öğretmen, öğrenme ortamı ve yönetimine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Uzaktan eğitimin yönetimi (planlama, programlama ve takibi) sürecini nasıl değerlendirirsiniz?
2. Uzaktan eğitim sürecinde e-öğrenme ortamlarını nasıl değerlendirirsiniz?
3. Uzaktan eğitime velilerinizin bakış açısını nasıl değerlendirirsiniz?
4. Uzaktan eğitime öğrencilerinizin bakış açısını nasıl değerlendirirsiniz?
5. Uzaktan eğitime öğretmenlerinizin bakış açısını nasıl değerlendirirsiniz?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışmanın Yöntemi

Çalışmada yapı olarak nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum, içinde yer alan bireylerin algılarından fenomeni tanımlamak ve kişileri aydınlatmak için fenomelojik yaklaşım kullanılmıştır (Kurt, 2013, s.37).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2020–2021 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören ve Beypazarı ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 30 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu ulaşım ve iletişim imkanı açısından araştırmacı tarafından kolay erişilebilir niteliği sebebiyle seçilmiştir. Okul yöneticilerine ilişkin değişkenler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubu

Değişken	Grup	F
Görev	Müdür	17
	Müdür Yardımcısı	13
Görev Yeri	Keçiören	19
	Beypazarı	11
Kıdem	0 – 10 yıl	2
	10 – 20 yıl	16
	20 yıl üstü	12
Cinsiyet	Kadın	3
	Erkek	27

2.3. Veri Toplama Araçları

Ortaokul yöneticilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmanın problemi ile ilgili bütün boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir metottur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri toplama aracımız iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölüm ortaokul yöneticilerinin cinsiyeti, mesleki kıdemi, okuldaki görevi, görev yaptığı ilçe ve okul mevcudu sorularından oluşmaktadır. İkinci bölüm ise ortaokul yöneticilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini tespit etmek için beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formundaki sorular şöyledir:

1. Uzaktan eğitimin yönetimi (planlama, programlama ve takibi) sürecini değerlendiriniz.
2. E-öğrenme ortamlarını değerlendiriniz.
3. Uzaktan Eğitime velilerinizin bakış açısını değerlendiriniz.
4. Uzaktan Eğitime öğrencilerinizin bakış açısını değerlendiriniz
5. Uzaktan Eğitime öğretmenlerinizin bakış açısını değerlendiriniz.

Veri toplama aracımız google form olarak üretilmiş ve bağlantı linki elektronik ortamda katılımcılara gönderilerek; soruları cevaplandırmaları ve yorumlamaları istenmiştir. Karantina ve pandemi şartlarında 14 ortaokul yöneticisi ile form üzerinden sorular cevaplandırılmış, 10 idarecimizle telekonferans görüşmesi yapılmış, 6 ortaokul yöneticisi ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yüz yüze görüşülen yöneticilerin cevapları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. ses kayıt almamızı kabul etmiş ve daha sonra bu kayıtlar dinlenerek deşifre edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Formlarda, telekonferans ve yüz yüze görüşmeler sonucunda elde ettiğimiz ortaokul yöneticilerimizin cevapları incelenmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Aynı veya yakın ifadeler gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur.

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde toplanan veriler çalışmanın araştırma problemi ile bağlantılı olarak nelerin söylendiği ya da ne tür sonuçların ortaya konulduğunu belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde ettiğimiz verileri sebep sonuç ilişkisi içerisinde gruplandırarak yorumlanmış ve katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak bulgulara yansıtılmıştır. Veriler oluşturulurken her bir katılımcıya 1 den 30'a kadar kodlar verilmiştir. Katılımcıların temalara ilişkin verdikleri cevaplar frekans ve yüzde olarak gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri

Temalar	f	%
MEB değişen karar süreçleri	24	80
Ders programlamaların zorluğu	4	13
Erişim sıkıntısı	30	100
Derslerin takibinin zor olması	26	87
Pandemi koşullarında zorunluluk	6	20
Mekan (sınıf) serbestisi	6	20

Tablo 2'ye göre, okul yöneticilerinin cevaplarına bakıldığında pandemi koşullarında eğitim öğretim faaliyetlerinin devam etmesi için her türlü fedakârlıktan kaçınmayacaklarını ve ne kadar zorluk derecesi artsa bile uzaktan eğitim sürecinin devam etmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecini değerlendirirken özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın kararlarının ülkemizdeki salgının durumuna göre değişkenlik göstermesi nedeniyle, ani program değişiklikleri uygulamaya hemen geçirilse bile düzen oluşturma konusunda çok sıkıntılar ve aksaklıklar yaşandığı göze çarpmaktadır.

Okul yöneticilerinin ders takipleri yapması, öğretmen ve öğrencilere iletişim ile erişim problemleri yaşamasının yanında; mekan ve zaman serbestisinin olması uzaktan eğitimin en büyük avantajları arasında sayılabilir. Uzaktan eğitim sürecini Y5, «Pandemi sürecinde bulaş riskinin azalması açısından avantajlı ama eğitim öğretim uzaktan çok zor olmaktadır. Özellikle küçük yaş gruplarında uzun süre ekrana bağlı tutmak çocuk gelişimi açısından olumsuzdur» şeklinde ifade etmiştir.

Y16 ise, «Pandemi ile bütün eğitim kademelerinde uygulanan uzaktan eğitim bir alternatif eğitim tekniği olabilir. Fakat ülkemizde yüz yüze eğitimin gelenekselleşmiş olması ve insanın ancak insan gölgesinde yetişebileceği düsturu bizlere Yüz yüze eğitimi zorunlu kılmaktadır. Öğrencinin öz öğrenme becerilerini aktif hale getirmek ve gelişimine okul dışında da destek vermek için uzaktan eğitim faaliyetleri yine öğretmen kontrolünde devam edebilir.» açıklamasında bulunmuştur.

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin E-öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Temalar	f	%
EBA-Zoom	24	80
EBA-Zoom dışında	6	20
İmkan ve fırsat eşitliği vermemesi	30	100
Sosyal beceri kazandırma	9	30

Tablo 3'te, okul yöneticilerinin e-öğrenme ortamları denilince sıklıkla kullanılan %80 oranında EBA ve ZOOM platformlarını söylemeleri bu konuda geniş bir perspektif sahibi olmadıkları göstermektedir. Ayrıca ülke şartları, hane halklarının yaşam standartları ve bölgesel altyapı gelişmişlik düzeyleri imkan ve fırsat eşitliğine engel teşkil ettiği yöneticileri tarafından dile getirilmiştir. İnsan insanın gölgesinde yetişir düsturu tüm dünyada gereksinim duyulan sosyal becerilerin anahtarıdır. Yöneticiler yüz yüze eğitimden uzak ve tamamen uzaktan eğitimin sosyal becerileri kazandırmasını e-öğrenme ortamlarının engellediğini belirtmişlerdir.

E-öğrenme ortamlarına ilişkin Y5: «Okulistik, morpa kampüs, wordwall, nearpod . Bunlar derste dikkati çeker ancak yüz yüze eğitimin yerini alamaz. Yüzyüze» biçiminde cevap verirken; Y21 ise, «Eba Tv, e-twining, Eba web tabanlı bilişim ağı öğrenme portalları Bakanlık tarafından organize edildiği için daha güvenli ortamlardır. WhatsApp, Teamlink, zoom vb platformlar daha ulaşılabilir ama kontrolü zordur. Ancak altyapı çalışmalarının yaygınlaştırılması gerekir.» şeklinde açıklama yapmıştır.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Öğretmen Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Temalar	f	%
Uzaktan eğitim sürecinde zorlanmaktadırlar (elektronik ortam)	21	70
Ev ve okul işleri karışmaktadır.	8	27
Öğrencilerin geneline ulaşılamamaktadır.	28	93
Verimsiz	24	80
Yüz yüze eğitim istemektedirler	30	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere, yöneticilere göre öğretmenler hibrit model veya uzaktan eğitim sürecinde ev işleri ile öğretmenlik rolünü karıştırmaktalar. Çoğu gelişmiş ülkelerde home office (ev ofis) kültürü yaygınlaşırken, ülkemizde bu role bürünmek için insanımızın mekan değiştirmesi gerçeği bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin farklı sınıflarda derse girmesi, yüzlerce öğrenciye ulaşmak durumunda olması, ekrandan ekrana iletişim sıkıntıları yaşaması derslerin verimini düşürmektedir.

Y25 bu durumu, «Yüz yüze eğitime nazaran daha yorucu. Ev ile okul işlerinin karıştığı yönünde hemfikirler. Çalışma saatleri belirsizleşmiştir. Kazanımların gerçekleştirilemediğini söylemişlerdir. Öğrencilere yeteri kadar söz verilemediği bilinmektedir. İletişim sorun oluşturmaktadır. Yüz yüze eğitim istemektedirler.» şeklinde açıklamıştır.

Tablo 5

Okul Yöneticilerinin Veli Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Temalar	f	%
Verimsiz görme	21	70
Derslerine destek verebilir	10	33
İletişim imkanı yetersiz	23	77
Yüz yüze eğitim istemektedirler	30	100

Tablo 5'e göre, okul yöneticileri velilerinin iş koşulları, yaşam standartları, eğitime yaklaşımları sebebiyle uzaktan eğitim sürecinde katılım sağlama ve destek verme konusunda yetersiz kaldıklarını düşünmektedirler. Bu durum hakkında Y10, «Velilerimiz, kesinlikle yüz yüze eğitim olmasından yanalar, uzaktan eğitimi kayıp olarak gören ciddi bir kitle var» şeklinde açıklama yapmıştır. Y27 ise, «….teknoloji okuryazarlığı olmayan ebeveynlerin çocukları uzaktan eğitime katılımları çok düşük oranda gerçekleşmiştir.''

Tablo 6

Okul Yöneticilerinin Öğrenci Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Temalar	f	%
Serbest ortamdan memnunlar	18	60
Ekran karşısında olmak dikkat dağınıklığı	20	67
İmkanların yetersizliği	26	87
Yüz yüze eğitim isteme	30	100

Tablo 6'ya göre, okul yöneticileri deneyimleri ve gözlemleri neticesinde öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde derslere katılımın az olduğu, katılanların çoğunluğunun da arka planda ders dışı işlerle meşgul olduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşadıklarını, erişim problemi, grup dinamizmini kaybettiklerini, asosyal davranış sergilediklerini gördüklerini de ifade etmişlerdir.

Bu konuda Y6, «öğrencilerimiz rahat, kontrolden uzak, önde ekran arkada oyun olduğu için mutlular. Arkadaş çevresinden uzak oldukları için mutsuzlar ve yüz yüze eğitimi istemektedirler.» şeklinde açıklama yapmıştır.

Y23 ise, "…Öğrencilerimizin tableti, bilgisayarı ve internet bağlantısı olmadığından canlı derslere katılımları mümkün olmadı. EBA destek noktalarına yönlendirsek bile derslere katılım sağlamadılar.» şeklinde durumu açıklamıştır.

4. TARTIŞMA

Okul yöneticilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini, MEB değişen karar süreçleri, ders programlamaların zorluğu, erişim sıkıntısı, derslerin takibinin zor olması, pandemi koşullarında zorunluluk, mekan (sınıf) serbestisi olması şeklinde açıkladıkları görülmektedir. Benzer bulguların Özdoğan ve Berkant'ın (2020) çalışmasında yer almaktadır. Bu çalışmada ayrıca okul yöneticilerinin görüşleri uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları ve çözüm önerileri şeklinde ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde zorlandıkları, ev ve okul işlerini karıştırdıkları, öğrencilere ulaşmada sıkıntı yaşadıkları ve verimsiz geçtiğini belirterek yüz yüze eğitim isteklerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer bulgulara Han, Demirbilek ve Demirtaş (2021) çalışmasında ulaşılmıştır. Bu bulguların yanında Han, Demirbilek ve Demirtaş çalışmasında; öğretmen fedakarlığının anlaşılmaması, öğrencilerin okulu yok sayması gibi bulgularında ortaya çıktığı görülmektedir.

Veliler uzaktan eğitim sürecini öğretmenlerin derslerde yeterince destek veremedikleri, iletişim imkanının yetersiz olması nedeniyle verimsiz görmekte ve yüz yüze eğitimi istemektedirler. Turan (2020) çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde velilerin duyarsız olduğuna vurgu yapmıştır. Külekçi Akyavuz ve Çakın (2020) çalışmasında bu bulgulardan farklı olarak uzaktan eğitim sürecinde bilgilendirme mesajları ve diğer medya çalışmalarının önemine değinmiştir.

Öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde serbest ortamdan memnun oldukları, dikkatlerinin daha kolay dağıldığı, imkan yetersizliklerinin sorun oluşturduğu, yüz yüze eğitimi istedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmasında öğrencilerin derslere katılımlarının başlangıçta iyi olduğu ancak zamanla düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticileri, uzaktan eğitimin mekan, zaman, programlama yönünden avantajlarının olduğunu söylemiş olsalar da; erişim problemleri, MEB'in karar süreçleri, altyapı sorunları ile yönetim süreçlerinin zorlukları nedeniyle olumsuzluklarını da ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinden sadece %20 oranında e-öğrenme ortamlarında kullanılabilecek materyal örneklerini çeşitlendirebildikleri görülmektedir. Yöneticilerin %70'i sosyal becerilerin gelişmesinde e-öğrenme ortamlarının yetersiz olduğunu, %30'u ise kısmi başarılı bulduğunu ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin %70'i öğretmenlerin ekran başından ders işlemede zorlandıklarını ancak mesaiye genel olarak uyarak çaba harcadıklarını söylemiştir. Bunun yanında okul yöneticileri öğretmenlerin %80'inin uzaktan eğitimi verimsiz bulduğunu ve tamamı yüz yüze eğitimi istediklerini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri velilerin üçte birinin öğrencilerine uzaktan eğitimde destek vererek takip edebildiklerini söylemişlerdir. Ayrıca velilerin %70'inin de uzaktan eğitimi verimsiz bulduğunu ve tamamının yüz yüze eğitimden yana olduğunu söylemişlerdir.

Okul yöneticilerinin uzaktan eğitimi öğrenci açısından değerlendirmeleri de çok olumlu görülmemektedir. Kuralsız, rahat ortamın öğrenciler tarafından beğenildiğini söyleseler de

öğrencilerin tamamının arkadaş ortamına karışmak istediklerinden, yüz yüze eğitimi daha çok istediklerini belirtmişlerdir.

Tüm bu bulgulardan sonra uzaktan eğitimin ortaokul seviyesinde erişim imkânı olan, otokontrol ve bireysel motivasyonunu yapabilen öğrenciler açısından uygulanabilir olduğu görülmektedir. Ancak pandemi koşullarında ve zorunluluk halleri dışında katılımcılar %80 oranında yüz yüze eğitim yapılması yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Çalışma bulgu ve sonuçlarına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul yöneticileri ve öğretmenler uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.
- Uzaktan eğitimin altyapı ve erişim imkanları güçlendirilmelidir.
- Öğrenci ve veliler uzaktan eğitim ortamları, süreci, takibi noktasında bilinçlendirilmelidir.
- Bireylerin otokontrol mekanizmaları ile birlikte bilgiye ulaşma ve öğrenme becerileri geliştirilmedir.

KAYNAKLAR

Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C. ve Ekiz, H. (2004). Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri, The Turkish Online Journal of Educational Technology, Cilt:3, Sayı:3, ss.144-147.

Gökçe Toker, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 1-12.

Gunawardena, C. N. ve McIsaac, M. S. H. (2004). Distance education. D. H. Jonassen (Ed.), Handbook of research on educational communications and technology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associatesi, 355-395.

Han, F., Demirbilek, N. ve Demirtaş, H. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin koronavirüs (Covid-19) salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. Cumhuriyet International Journal of Education, 10(3), 1168-1193.

Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. International Journal of Education Science and Technology, 6(1), 1-21.

Kaplan, İ. (2021). Covit 19 pandemi süreciyle ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. International Pegem Conference on Education (IPCEDU-2021), 27-30 Ekim, 273-282.

Kiryakova, G. (2009). Review of distance education. Trakia Journal of Sciences, 7(3), 29-34.

Kurt, A. A. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Külekçi Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. Turkish Studies, 15(4), 723-737. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140

Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim, 49(1), 13-43.

Tuncer, M ve Vural, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimde öğrenci davranışlarının incelenmesi. International Pegem Conference on Education (IPCEDU-2021), 27-30 Ekim, 23-35.

Turan, S. (2020). Covid-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. Milli Eğitim, 49(1), 175-199.

Şenyurt, Ö. (2016). Türk eğitim sisteminde bilgi hizmetleri projeleri. Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü. https://web.archive.org/web/20170813151355/http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/3Şenyurt-221-234.pdf adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi.

Zincirli, M. (2021). School adminstrators' views on distance education during the covid-19 pandemic process. Malaysian Online Journal of Educational Technology, 9(2), 52-66.

Yükseköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Dair Görüşlerinin İncelemesi

Öğr. Gör. Mahmut Sami YİĞİTER[1*], Öğr. Gör. Mehmet ŞEN [2], Öğr. Gör. Onur ERKAN ve Öğr. Gör. Fatma DOĞAN [3]

[1]*Uzaktan Eğitim Merkezi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye*

[2]*Uzaktan Eğitim Merkezi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye*

[3] *Uzaktan Eğitim Merkezi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye*

[4] *Uzaktan Eğitim Merkezi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye*

[*](*mahmutsamiyigiter@gmail.com*)

ORCID, [1]0000-0002-2896-0201, [2]0000-0001-7609-2210, [3]0000-0002-6937-2860, [4]0000-0002-5755-7753,

Özet – Teknolojinin hızlı gelişimi ile Covid-19 salgınının birleşimi acil uzaktan eğitime geçiş zorunlu hale getirmiştir. Acil uzaktan eğitim uygulamalarında çevrimiçi öğrenme sürecinin iyileştirilmesi ve kalitesinin arttırılması noktasında öğrenci görüşleri incelenmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı, bir devlet üniversitesinde eğitim gören öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin analiz edilmesidir. Araştırmanın örneklemini 750 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılara açık uçlu maddeler içeren iki madde uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Araştırmada yer alan açık uçlu soruların çözümlenmesinde incelenen yanıtlardaki sözel birimler araştırma kapsamında ortaya konan sorular bağlamında ele alınarak kodlama yapılmıştır. Daha sonra kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri bulunmuştur. Ayrıca açık uçlu maddelere verilen yanıtlardan bazıları orijinal hali ile sunulmuştur. Ortaya çıkan kodlar, kategoriler altında toplanmıştır. Uzaktan eğitimde iyileştirilmesi gereken bölümün ağırlıklı olarak ders tasarımı, ders içerikleri, etkileşim ve ders dokümanları paylaşımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler – uzaktan eğitim, yükseköğretim, ölçme ve değerlendirme, sorunlar, çözüm önerileri.

Examination of Higher Education Students' Views on the Distance Education

Abstract – The combination of the rapid development of technology and the Covid-19 epidemic has made the transition to emergency distance education compulsory. It is important to examine student opinions in terms of improving the online learning process and increasing its quality in emergency distance education applications. The aim of this study is to analyze the views of students studying at a state university about distance education. The sample of the study consists of 750 university students. Two items containing open-ended items were administered to the participants. Descriptive statistics were used to analyze the data obtained from the research. The verbal units in the answers examined in the analysis of the open-ended questions in the research were handled in the context of the questions raised within the scope of the research and coding was made. Then, the frequency and percentage values of the categories were found. In addition, some of the responses to open-ended items were presented in their original form. The resulting codes were grouped under categories. It has been concluded that the part that needs improvement in distance education is mainly course design, course contents, interaction and course documents sharing.

Keywords – distance education, higher education, measurement and evaluation, problems, solutions.

1. GİRİŞ

Kriz dönemlerinde uzun soluklu planlama yapmak ve planlamaları gerçekleştirmek zordur. Bu dönemlerde oluşan sorunları çözmek pek çok zaman devrim niteliğinde değişimleri gerektirir. 2020 yılının başından itibaren tüm dünyada salgına dönüşen Covid-19 virüsü salgını ülkelerde pek çok sistemin işleyişini engelleyerek krize neden olmuştur. Virüsün bulaşıcılığını engellemek için bireylerin bir arada bulunduğu okul, kafe, sinema, tiyatro gibi ortamların faaliyetlerine ara verilmiştir (Can, 2020). Mart 2020 itibariyle ülkemizde diğer ülkelerde olduğu gibi yüz yüze eğitim sonlandırılmış ve kapanma-karantina uygulamaları uygulanmıştır (Eken, Tosun ve Eken, 2020). Bu süreçte öğrencilerin eğitimden mahrum kalmamaları ve eğitim sürecinin yürütülebilmesi için uzaktan eğitim sistemleri aktif hale getirilmiştir. Daha önceden uzaktan eğitimde pek bir deneyimi olmayan pek çok eğitimci ve öğrenci, ani bir kararla kendisini uzaktan eğitimin içerisinde bulmuştur (Usta ve Dönmez, 2021).

Uzaktan eğitim, sağladığı yararların yanında halen pek çok sorunu da içermektedir. Bu sorunlara çözümler sunulması açısından sorunların belirlenmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinin işleyişine dair görüşlerinin incelenmesidir. Bu manada öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmiş ve öğrencilerin cevapları analiz edilmiştir.

Araştırma soruları şu şekildedir:

1) Uzaktan eğitimi daha etkili hale getirmek için üniversite öğrencilerinin önerileri nelerdir?
2) Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecini iyileştirmek için üniversite öğrencilerinin önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile yapılandırılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bir biçimde veri toplanmasını ve elde edilen bilgilerin derinlemesine incelenmesini içerir (Chimiliar, 2010; Subaşı ve Okumuş, 2017). Durum çalışmasında bir sistemin betimlenmesi ve incelenmesi amaçlanmaktadır. Amaç, gerçek yaşam durumunda neler olup bittiğinin anlaşılmasıdır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında üniversite öğrencilerine 2 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin yanıtlarındaki sözel birimler araştırma kapsamında ortaya konan sorular bağlamında ele alınarak kodlama yapılmıştır. Ortaya çıkan kodlar, kategoriler altında toplanmıştır. Kodlama ve kategorileştirme işlemleri iki farklı araştırmacı tarafından yapılmış ve ardından tek daha sonra kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri bulunmuştur. Ayrıca açık uçlu maddelere verilen yanıtlardan bazıları orijinal hali ile ilgili bölümde sunulmuştur.

2.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 750 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kartopu örnekleme yöntemi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Büyüköztürk vd. (2014), uygun örneklem seçiminin para, zaman ve işgücü açılarından kolayca ulaşılabilir ve uygulama gerçekleştirilebilir gruplardan

seçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilere sorular online ortamda sunulmuştur. Bazı soruları yanıtsız bırakan öğrenciler analizlerde değerlendirilmemiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde katılımcı öğrencilerin araştırma sorularına verdikleri yanıtların analiz edilmesi ile elde edilen bulgular sunulmuştur.

3.1. Daha etkili bir uzaktan eğitim sistemi için önerileriniz nelerdir?

Katılımcı öğrencilerin uzaktan eğitimde önerilerine dair verdiği yanıtlar incelenmiş ve 733 katılımcı öğrencinin öneri sunduğu görülmüştür. Sunulan öneriler benzerliklerine ve farklılıklarına göre araştırmacılar tarafından kodlanmış ve kategoriler altında toplanmıştır. Bu soruya ait kategori yanıtların dağılımı Tablo 1'da sunulmuştur.

Tablo 1

Uzaktan Eğitime Dair Öneriler

Öneriler	Frekans	Yüzde
Asenkron Ders İşlenmeli	64	8,7
Canlı Ders Süreleri Kısaltılmalı	81	11,1
Daha Az Ödev Verilmeli	27	3,7
Ders Kayıtları Paylaşılmalı	164	22,4
Derslerde Daha Fazla Uygulama Yapılmalı	25	3,4
Doküman, Slayt ve Ders Notu Paylaşımı Yapılmalı	107	14,6
Görseller İçeren Ders Tasarımları Kullanılmalı	39	5,3
Online Etkinlikler ve Faaliyetler Arttırılmalı	13	1,8
Öğreticiler Etkileşimli Uygulamalar Kullanmalı	166	22,6
Öğretici-Öğrenci İletişimi Güçlendirilmeli	44	6,0
Psikolojik Destek Verilmeli	3	0,4
Toplam	733	100,0

Katılımcıların kodlanmış yanıtlarının dağılımı Şekil 1'de görselleştirilerek sunulmuştur.

Şekil 1

Uzaktan Eğitime Yönelik Öneriler

Katılımcıların %22,6'sı öğreticilerin etkileşimli uygulamalar kullanması gerektiğini belirtmektedir. Bu bulgu uzaktan eğitimde etkileşimin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö5: Derslerin internet ortamında daha etkili yapılabilmesi için akademisyenlerin daha fazla materyal ile dersleri desteklemeleri gerekiyor.

Ö238: Öğrencilerin dikkatini çekebilecek ders yöntemleri kullanılmalı. Mesela derse katılımlar çok az, öğrencinin derse katılımını sağlamak için artı puan uygulaması veya başka dikkat çekici bir yöntem bulunmalıdır.

Ö653: Hocaların kesinlikle öğrencilerle soru cevap şeklinde ilerlemesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerin aktif rol almadığı derslerin çoğunu dinlemiyoruz çünkü odaklanamıyoruz.

Ö728: Dersler daha ilgi çekici hale getirilerek dersler ve öğrenci arasındaki kopukluk önlenebilir.

Ö1007: The teachers have to be more energetic and most of them are not which is so unfair!

Ö1280: Derse giren hocalarımızın hem kamerasını açarak hem de bizleri yeteri kadar derste aktif etmeleri, soru yöneltmeleri ve çeşitli materyaller kullanmaları uzaktan eğitimi daha etkili kılacaktır.

Ö1903: Ödev ver geç mantığı yerine anlaşılması zaten daha zor bir süreç olan uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının daha interaktif materyaller kullanmasını öneririm.

Ö1904: Öğrencilerin dinleyici olmak yerine derslere daha aktif katılması için çevrimiçi sınıf alıştırmaları ve çevrimiçi oyun benzeri alıştırmalar kullanılmalıdır.

Katılımcıların %22,4'ü ders kayıtlarının paylaşılması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca paylaşılan ders kayıtlarına kısıtlama getirilmemesi gerektiği ve süresiz yayınlanması gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Özellikle canlı ders anında imkanı olmayan veya bir işte çalışan öğrenciler ders kayıtlarından izleyerek eksiklerini tamamladıklarını vurgulamışlardır. Bu doğrultuda yanıt veren bazı katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö352: Ders kayıtlarının hep mevcut olmasını ve canlı derse katılsam bile tekrar ders kayıtlarını izleyip hem kolay not tutabilmek hem de daha iyi anlamak isterim.

Ö1734: Sistemde ders kayıtlarının süresiz bir biçimde bulunmalı, aynı zamanda çalıştığım için kayıtları aynı hafta içinde izleyemeyebiliyorum.

Ö1822: Canlı dersin yanında ders videoları da mutlaka sistemde olmalı. Bazı Hocalar paylaşmıyor. Canlı derslerde teknik sorunlar olabiliyor, sağlıklı takip edilmediğinde video kayıtları tamamlayıcı oluyor.

Ö1931: Make sure that every lecture is recorded and uploaded.

Ö1937: Bazı derslerin kaydı alınmıyor. Herkesin ders saatinde dersi dinleme şansı olmadığı için eksik kalan konular olabiliyor.

Katılımcıların %14,6'sı derse dair doküman, slayt ve ders notu paylaşımı yapılması gerektiğini belirtmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bireysel çalışmalarını gerçekleştirebilmesi için öğreticiler tarafından gerçekleştirilecek içerik ve doküman paylaşımlarının öğrencinin bireysel gelişiminde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Ayrıca katılımcılardan bazıları uzaktan eğitim sürecinde kütüphanelerin e-kitap sayılarının arttırılması gerektiğini de belirtmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren bazı öğrencilerin yanıtları şu şekildedir:

Ö808: Hocalarımız notlarını ve slaytlarını bizimle paylaşmalı.

Ö1024: Slaytları ve notları paylaşılmayan derslerde materyallerin paylaşılması uzaktan eğitimi daha yararlı kılabilir.

Ö1029: Akademisyenler video ve sunumları dersten önce paylaşsalar daha faydalı olacaktır derse hazırlık olarak.

Ö1475: To be more effective, the teacher should recently upload the video recording and the class materials so that the student can be able to manage their study anytime and anywhere to have a good understanding with the lesson.

Ö1725: Bazı hocalar derste üzerinden gittikleri slaytları lisans yüzünden paylaşamayacaklarını söylüyorlar. Bütün dersleri tek tek izleyip not çıkarmak gerekiyor. Hocalar slaytlarını paylaşsalar daha güzel olur.

Ö1733: Derslerde kullanılan kaynak kitaplara veya bölümümüzle ilgili kitapve diğer kaynaklara daha kolay erişim sağlanmalı (üniversiteye ait PDF

kütüphanesi veya farklı online kütüphanelere ulaşabileceğimiz üniversiteye ait tek bir site).

Katılımcıların %11,1'i canlı ders sürelerinin azaltılması gerektiğini ifade etmektedir. Pedagojik olarak öğrencilerin uzaktan eğitimde dikkat sürelerinin azaldığı ve etkileşimin olmaması durumunda öğrencinin dersten kısa sürede koptuğu bilinmektedir. Bu bağlamda canlı derslerde ders süresinin azaltılarak sık sık ara verilmesi önerilmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö109: 60-70 dakikadan fazla ders yapılmaması gerektiğini düşünüyorum. Tekrardan izlerken de zorlanıyoruz. Ayrıca bir süreden sonra odağımız kayboluyor. Bütün gün ders çalışırken ekran başında oluyoruz üstüne bir de 3 saat ders işlenince daha da yoruluyoruz.

Ö340: Hem öğretmenler hem de öğrenciler için zor bir dönem. Bundan dolayı öğretmenler öğrencilere sanki yüz yüze eğitimdeymiş gibi ağır yükler yüklemese bence daha etkili olabilir. Ders saatleri bir buçuk saati geçtiği zaman etkili bir öğrenme olmuyor bence. Bu yüzden ders saatleri maksimum bir buçuk saat tutularak buna bağlı bir yük verilmeli öğrencilere.

Ö627: Ders süreleri gerçekten çok uzun tutuluyor. Bu da öğrenciye ciddi manada olumsuz yansıyor. Hoca dersi ne kadar iyi anlatırsa anlatsın belli bir müddet sonra öğrenci odaklanma sorunu yaşıyor.Bu yüzden ders sürelerinin 40-45 dakika civarlarında olmasının daha sağlıklı olacağı kanaatindeyim.

Ö1758: Ders saatleri kısa olsa daha etkili olur, çünkü 3 saat boyunca ekran başında oturmak biraz yorucu olabiliyor.

O1841: Derslerin çok uzun tutulmaması daha etkili olur. Çünkü zaten sürekli bir yere odaklandığımız için bir süreden sonra dikkat dağınıklığı ve odaklanamama gibi problemler olabiliyor.

Katılımcıların %8,7'si derslerin asenkron şekilde işlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö946: Uzaktan eğitim yöntemi karma olabilir. Örneğin hem canlı ders, hem de kısa asenkron videolar olabilir. Dersi kaçıranların yeniden izleme imkanı olması çok faydalı bir uygulama olacaktır.

Ö1483: Ders anlatım sürecinin ise bir hafta asenkron peşi sıra gelen hafta senkron olmasının daha faydalı olabileceğini düşünüyorum. Asenkron derslerde anlatılan konuların biraz daha uzun tutularak peşi sıra gelen senkron olan derslerde ise asenkron derste işlenen konuların yorumlanması, soru-cevap, fikir teatisi ve beyin fırtınası şeklinde geçirilebilir.

Katılımcıların %6'sı öğretici-öğrenci iletişiminin güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö429: Genel olarak iyi olsa da yüz yüze eğitim ile bir olmadığı için sağlıklı bir iletişim göremiyorum. Öğrencilere daha fazla dönüt verilmesi görüüşnden yanayım.

Ö569: İstedigimiz zaman yazıp sisteme yükleyip hocalardan geri dönüş alabileceğimiz bir writing sistemi geliştirebilir.

Ö1763: Bazı hocaların atılan maillere cevap vermemesi sıkıntılı bir durum. Online süreçte olduğumuz için sadece mail yoluyla ulaşma imkanımız var ve maillerimize ger dönüş olmadığında sorunumuz çözülemiyor.

Katılımcıların %5,3'ü ders tasarımlarının görseller içerecek şekilde dizayn edilmeli demektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö471: Derslerdeki görsel ve işitsel materyal çeşitliliğinin artması etkili olacaktır.

Ö968: Öğretim üyelerinin daha çok görsel kaynak kullanmasını ve etkili bir şekilde sunum yapmasını, tüm derslerin kaynaklarının herkese açık olmasını isterdim.

Ö1285: Derslerin daha aktif, renkli ve eğlenceli bir şekilde ilerlemesi için hocanın en azından kamera açması ve bizimle birkaç kelime sohbet etmesinin derslerin daha canlı ve etkili geçireceğini düşünüyorum. Hocaların kitaptan okuyarak ders anlatmaması gerektiğini düşünüyorum.

Katılımcıların %3,7'si daha az ödev verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö515: Ödev yoğunluğu çok fazla olduğu zaman insan yılıyor. Ödevler kişiye fayda sağlayacak şekilde olmalı, zamanını çalıp bir şey katmayacak şekilde olmamalı.

Ö695: Ögrencilere yüzyüze eğitim olmadığından dolayı çok ödev araştırma veriliyor, bu durum öğrenciyi dersten soğutuyor.

Katılımcıların %3,4'ü derslerde daha fazla uygulama yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö35: Dersler ayrıntılı şekilde anlatıldıktan sonra teorik bilgiyi pratiğe çevirmek için canlı derslerde uygulamalar yapılmalı.

Ö1801: Teorik bilgiye ek olarak uygulama ve pratiğe yönelik çalışmalara bolca yer verilmelidir.

Yükseköğretimde uzaktan eğitime geçilmesi üniversite öğrencilerinin sosyal yaşamını büyük ölçüde engellemiştir. Dolayısıyla katılımcı öğrencilerden bazıları (%1,8) bu bağlamda online etkinliklerin ve sosyal faaliyetlerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö279: Uzaktan eğitimin yeterli seviyede olduğunu düşünüyorum ancak sosyal etkinliklik düzenlenebilir.

Ö527: İzolasyondan dolayı düşük motivasyonla derslere katılıyoruz ve bu çalışma isteğimizi olumsuz yönde etkiliyor. Salgın sürecinde motive bir şekilde akademik hayatımıza devam edebilmemiz için destekleyici online aktiviteler veya bu konuyla ilgili faydalı seminerler verilebilir.

Ö1005: Activities must be conducted.

Ö1613: Ders dışı etkinliklerin de yapılmasını öneriyorum.

Katılımcıların %0,4'ü uzaktan eğitim sürecinde psikolojik destek verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

> ***Ö351: Özellikle İş dünyasında yer alan arkadaşlarımızın işleriyle ilgili toplantılarını da çevrimiçi gerçekleştirdiğini göz önünde bulundurursak hem fizyolojik hem de psikolojik olarak hayli yıpratıcı bir dönemden geçtiğimizi söyleyebiliriz.***
>
> ***Ö1116: öğrencilere ders disiplini, adapte olmak veya farklı konularda psikolojik destek verilmeli.***

3.2. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?

Katılımcı öğrencilerin uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik önerilerine dair verdiği yanıtlar incelenmiş ve 597 katılımcı öğrencinin öneri sunduğu görülmüştür. Sunulan öneriler benzerliklerine ve farklılıklarına göre araştırmacılar tarafından kodlanmış ve kategoriler altında toplanmıştır. Bu soruya ait kategori yanıtların dağılımı Tablo 1'da sunulmuştur.

Tablo 2

Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öneriler

Öneriler	Frekans	Yüzde
Araştırmaya Dayalı Take-Home Ödevler Verilmeli	298	49,9
Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sınavlar Kullanılmalı	101	16,9
Değerlendirme Kriterleri Öğrenciler ile Paylaşılmalı	2	0,3
Derse Katılım Oranı Puanlamaya Dahil Edilmeli	30	5,0
Doküman Açık Sınavlar Yapılmalı	4	0,7
Ödev ve Sınav İçeren Karma Modeller Kullanılmalı	22	3,7
Öğrencilere Sınavlara Dair Dönüt Verilmeli	15	2,5
Ölçme ve Değerlendirme Sürece Yayılmalı	15	2,5
Sınav Yerine Sunum Yöntemi Tercih Edilmeli	23	3,9
Sınavlar Yüz yüze Yapılmalı	5	0,8
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kullanılmalı	25	4,2
Yeterli Sınav Süresi Verilmeli	57	9,5
Toplam	597	100,0

Katılımcıların bu soruya dair verdiği yanıtların dağılımı Şekil 14'de görselleştirilerek sunulmuştur.

Şekil 2

Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öneriler

Katılımcıların %49,9'u ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha adil ve daha öğretici olması açısından araştırmaya dayalı take-home ödevlerin verilerek bir değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmektedir. Uzaktan eğitimde yapılan canlı sınav uygulamalarında öğrencinin denetiminin sağlanamaması ve imkanlar açısından öğrenciler arasındaki farklılıklar en önemli iki temel problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda katılımcı öğrencilerin çoğunluğu canlı sınav uygulamaları yerine take-home ödevlerin daha adil ve öğretici olacağını belirtmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

> ***Ö11: Sınavlar ödev şeklinde verildiğine daha çok araştırma yapma imkânımız oluyor. Bu durum ise alanlarla ilgili literatür bilgimizin artmasını sağlıyor. ölçme-değerlendirmenin ödev şeklinde yapılmasının daha belirleyici olduğunu düşünüyorum.***
>
> ***Ö27: Ödev ile notlandırmanın daha belirleyici ve kopyaya kapalı olduğunu düşünüyorum.***
>
> ***Ö151: Tüm sınavların ödev şeklinde yapılmasıdır. Çünkü ödevi yaparken aynı zamanda bilgilerimi tazelediğimi ve bilmediğim eksik kalmış konuyu öğrenebildiğimi müşahede ettim. Teşekkürler !***
>
> ***Ö249: Bu dönem sınavların kamera eşliğinde ve çok kısa sürelerde yapılması sosyal bilimler öğrencileri için en son yapılması gereken ölçme ve değerlendirme yöntemiydi. Biz diğer bilimler gibi ezberlediğimiz bilgileri sınav kağıdına dökmüyoruz ki bu yöntemler kullanılsın. İntihal ölçen programlar ve kendi yorumumuzu yapacağımız sorular yeterlidir.***
>
> ***Ö309: Ölçme değerlendirme aşamasında ödev ya da yazın çalışmalarının öğrencilerinin aktif bir şekilde öğrenimine katkı sağladığını düşünüyorum. Normal sınav formatında yapılan çalışmalarda da eğer uygulanacaksa kamera***

ya da bir takım yazılımların kullanılmasının fırsat eşitsizliğinden kaynaklı olarak adil olmadığını düşünüyorum. Bu tür uygulamalar yerine soru kalitesi ve süre sınırlandırmaları daha etkin faktörler olarak karşımıza çıkıyor.

Ö332: Ödev şekilinde yapılan sınavlar daha çok araştırma yapmamıza ve kendi yorumlarımızı katarak zihnimizi geliştirdiğini düşünüyorum ayrıca ezber yapmaktan kaçınmamızı sağladığı için tüm sınavların ödev araştırma verilmesinden yanayım. Ayrıca üniversitenin araştırma odaklı olduğunu bu online dönemde anladık normal dönemlerde bizi araştırmaya itecek bir yapısal zemini sunmamıştı. Bu yüzden ezbere dayanan sınavlardan çok makale yazma vesaire ödevlerin bizi daha çok geliştirdiğunden yanayım.

Ö1021: Sosyal bilimlere yönelik bir okulda sınav sistemi yerine araştırarak öğrenmeye dayalı ödev sisteminin daha yararlı olacağını düşünüyorum.

Ö1799: Take-home exam; teknik arızalar, vakit yönetimi ve stres yönetimi açısından online sınava göre daha uygun.

Ö1872: Gerçekten ders çalışan öğrenciler değil de daha iyi kopya çeken öğrenciler yüksek puan alıyor. Bu durumdan dolayı herhangi bir sınav sistemi değil de detaylı bir ödevin daha etkili bir değerlendirme aracı olacağı kanaatindeyim.

Katılımcıların %16,9'u sınavların çoktan seçmeli veya açık uçlu sorular ile yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö134: Ölçme ve değerlendirmenin sınav şeklinde olması gerektiğini düşünüyorum.

Ö340: Öğrenciler için en uygun olanının çoktan seçmeli sorular olduğunu düşünüyorum. Onun dışında essay-type soruların da etkili olduğunu düşünüyorum.

Ö390: Verilen ödevler çok ağır olabiliyor. Öğrenciyi sebepsizce ağır bir stresin altına sokabiliyorlar. Sözlü sınavlar veya test sınavlar çok daha etkili olabilir.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin sınav esnasında denetlenememesi nedeniyle öğreticiler, öğrencilere sınav için yeterli miktarda süre vermekte, fazla süreden kaçınmaktadır. Fazla süre verilmemesinin nedeni denetimsiz olan sınava giren bireyin yardımlaşma veya farklı davranışlar sergileyebileceği düşüncesidir. Bu araştırmada katılımcıların %9,5'i sınav sürelerinin yeterli olmadığını ve yeterli sınav süresinin verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö264: Yüz yüze olan sınavlarımızda sorulara rahatça dönülüyor ve yeterli süre veriliyordu.Ayrıca bazı derslerde mevzuatla sınava girilebiliyordu.Bu durumun online sınavların çoğunda olmaması bilgimizi aktarma konusunda yetersiz kalmasına neden olmaktadır.

Ö330: Kopya çekilmemesi adına sınav sürelerinin olağanüstü derecede kısa tutulmasından rahatsızım. Şahsen ders ayırt etmeden hepsine çalışan bir öğrenci olarak, sınav sürelerinin yetersizliği nedeniyle öğrendiğim bilgileri cevaplarıma aktaramıyorum. Ölçme ve değerlendirme açısından yalnızca kopya çekme

ihtimalini önlemenin değil, hem çalışan hem de çalışmayarak kopya çekme girişiminde bulunacak öğrencilerin göz önünde bulundurularak daha adil sürelerin verilmesini öneriyorum.

Ö791: Sınav sürelerinin çok kısa tutulması kopya için değil de sınavı yetiştirememiz için alınmış bir önlem gibi, sınavlarda bize makul bir sürenin verilmesini isterdim.

Katılımcıların %5,0'i derse katılımın puanlamaya dahil edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö347: Derse katılıma daha çok önem verilebilir. Zira öğrencilerde uzaktan eğitim derse katılımın gereksiz olduğu izlenimi yaratabiliyor. Söz konusu değerlendirme ölçütü de bütün syllabus'larda yer almalı.

Ö1529: Sözlü sınav ve derse katılım önemsenmeli ve ona bağlı not değerlendirilmesi yapılması gerek diye düşünüyorum.

Ö1595: Öğrencilerin katılımı sağlanmalı ve katılım yapan öğrenciler sözlü notu almalı.

Ö1879: Daha adil bir sistemle, öğrencinin notlarıyla beraber ders içindeki katılımı ve başarısının da değerlendirilmeye alınmalıdır. Bazı zamanlar adil olmayan şeyler yaşanıyor (kopya vs).

Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme noktasında pek çok sorun bulunmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların %4,2'si ölçme ve değerlendirmeyi sürece yayan ve öğrenme üzerine odaklanan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden faydalanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö74: proje, takehome şeklinde bireylerin gerçek öğrenmesini ölçmeye yönelik olmalıdır.

Ö350: Çoktan seçmeli ve kısa süren sınavlar yerine yazarak cevaplayabileceğimiz ve süre kısıtlamasının daha geniş tutulduğu araştırmalar yapmamız.

Ö780: Sözlüler esnasında öğrenci heyecanlanıyor. Bunun yerine ödevler, projeler, yazılı sınavlar tercih edilmeli.

Ö955: Sadece sınava bağlı kalınması yerine aynı zamanda sunum ve başka projelerle uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çok yönlü bir şekilde katılımı sağlanabilir.

Ö1707: MBA gibi bilgiden ziyade yetkinlik arttırmaya yönelik programlarda ölçme sisteminin yazılı sınavlar yerine, makale yazmak, proje geliştirmek gibi profesyonel is hayatına yönelik çalışmalar olması gerektiğini düşünüyorum.

Katılımcıların %3,9'u sınav yerine sunum yönteminin tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö10: Yazılı sınav yerine uygulamalı sınavların daha başarılı olduğunu düşünüyorum. örneğin; sunum, araştırma sorusu, vaka analizleri vs.

Ö1631: Sözlü sınavların öğrencinin öğrenmesini ve öğrenilen bilgileri kalıcı hale getirmesini sağladığını düşünüyorum.

Ö1932: Like in present.

Katılımcıların %3,7'si ödev ve sınav içeren karma modellerin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö98: Oral exam değil de herkesin daha eşit şekilde değerlendireleceği kağıda dayalı kanıt sunulabilen sınav şekilleri olmalıdır. written exam 30% oral exam 70% gibi bir puanlamanın adil olmadığını düşünüyorum.

Ö368: Yarı sınav yarı ödev olsun böylelikle sınav durumunda oluşabilecek aksilikleri ödev ile telafi edebilsin öğrenciler.

Ö471: Yazılı ödev + test + araştırma ödevleri gibi çeşitli alanlara yayılan, ortak değerlendirme yönteminin daha uygun olacağını düşünüyorum.

Katılımcıların %2,5'i ölçme ve değerlendirmenin sürece yayılması gerektiğini düşünmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö79: Vize ve final yerine 2 ya da 3 haftada bir ölçme değerlendirme sınavı yapılabilir. Böylece hem de öğrendiğimiz şeylerin üzerinden zaman geçmeden sınav olmuş oluruz.

Ö1159: Haftalık ödevler verilebilir.

Ö1280: Sadece belirli bir zamanda yapılan tek bir sınavla değil de, ödev verilerek ya da ders katılımını göz önünde bulundurarak genel bir değerlendirme yapılabilir.

Katılımcıların %2,5'i öğrencilere sınava dair dönüt verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda yanıt veren katılımcıların yanıtları şu şekildedir:

Ö227: sınav veya ödevlere puan veriliyor ancak özellikle ödevlerde eksik yönlerimiz belirtilmiyor, sadece not veriliyor. Eksiklerimizi tespit edemiyoruz.

Ö589: Ara sınavlarımızdaki yanlışlarımızın da hangi konular olduğu değerlendirilip bize bildirilebilir.

Ö661: Quzilerde feedback verilmeli.

Ö1792: Feedback alamadığımız, istediğimizde de "ben bilahare yazacağım" deyip yazmayan hocalar mevcut. Şeffaflığın neredeyse 0 olduğu bir ölçme değerlendirme yöntemi izleniyor.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Uzaktan eğitim, salgın süreciyle beraber ön plana çıksa da, salgın sonrası dönemde de kazandığı ivmeyi devam ettirerek hızla gelişeceği ve değişeceği ifade edilmektedir. Bu çalışmada uzaktan eğitimde üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencileri daha etkili bir uzaktan eğitim süreci için öğreticilerin etkileşimli uygulamalar kullanması gerektiğini belirtmektedir. Daha etkili uzaktan eğitim süreci için ders kayıtlarının paylaşılmasını, doküman, slayt ve ders notu paylaşımı yapılmasını, canlı ders sürelerinin kısaltılmasını önermişlerdir. Katılımcı üniversite öğrencilerine eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik önerileri sorulduğunda araştırmaya dayalı take-home ödevler verilmesi ve çoktan seçmeli ve açık uçlu sınavlar kullanılması

gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yeterli sınav süresi verilmesi ve derse katılım oranının da puanlamaya dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitimi şekillendiren ana etmen şüphesiz ki teknolojinin gelişimidir. Gelecekte teknolojinin gelişimi ile uzaktan eğitimin de farklı boyutlara ulaşacağını tahmin etmek zor değildir. Uzaktan eğitimde özellikle sanal gerçeklik gözlükleri ve avatar karakterler kullanılarak aynı ortamda bulunuyor hissi veren eğitim ortamlarının tasarlanacağı görünen bir gerçektir. Günümüzde uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretici arasındaki "uzak"lığı azaltacak en önemli çözüm yöntemi olarak "etkileşim" görünmektedir. Uzaktan yapılan dersler, öğrenci-eğitici, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-arayüz etkileşimi içerdiği oranda başarılı olacaktır. Bu araştırmanın bir sonucu olarak uzaktan eğitim veren eğiticilere yönelik bir öneri sunacağız. Uzaktan eğitimde neredeyse tüm dersler kayıt edilmektedir. Eğiticimize önerimiz, kayıt ettikleri kendi ders kayıtlarını açıp izlemeleri, dersin akışı esnasında kendilerine eleştirel bir gözle bakmaları, notlar çıkarmaları ve kendilerini dönüştürmeleridir.

KAYNAKLAR

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(2), 11-53.

Chmiliar, l. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Eken, Ö., Tosun, N. ve Eken, D. T. (2020). Covid-19 Salgini ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 113-128.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419-426.

Usta, M. E., & Dönmez, F. (2021). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin Covid19 sürecinde yürütülen eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 7(1), 32-46.

Özel Eğitim Alanında Pandemi Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitim ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi

Ali KURT[1*] ve Dr. Öğr. Üyesi Meltem KURTOĞLU ERDEN[2]

[1]*Özel Eğitim Bölümü / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*

[2]*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi / Eğitim Fakültesi, Uşak Üniversitesi, Türkiye*

[*]*(alikurt0009@gmail.com)*

ORCID: 0000-0002-3256-3065, 0000-0003-2438-438X

Özet – Bu çalışmada özel eğitim alanında pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sistematik derleme niteliğinde olup nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseninde bir çalışmadır. Çalışmanın doküman havuzunu 11 çalışma oluşturmuş ve bu çalışmalar betimsel olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda incelenen çalışmaları yürüten araştırmacıların en fazla özel eğitim alanından olduğu, çalışmaların çoğunlukla 2021 yılında yayınlandığı, en fazla nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim araştırmalarının kullanıldığı, çalışma grubunun büyük bir bölümünün öğretmenler olduğu, çalışma grubundaki katılımcıların en çok Ege ve İç Anadolu bölgelerinden seçildiği, çalışma grubunun büyüklüğünün çoğunlukla 1 ile 10 ve 11 ile 20 arasında olduğu, çoğunlukla amaçlı örnekleme yönteminin kullanıldığı ve en çok yarı yapılandırılmış görüşme formlarının veri toplama aracı olarak tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, çalışmaların çoğunda veri toplama araçlarının geçerlik çalışmasına ilişkin bilginin verildiği görülmüştür. Geçerlik çalışmalarının yapılma şeklinin uzman görüşü alma biçiminde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çalışmaların hiçbirinde veri toplama araçlarının güvenirlik çalışmasına ilişkin bilgi verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte verilerin analizinde büyük oranda betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Çoğunlukla araştırmalarda, araştırmanın geçerliğine ilişkin bir bilginin verilmediği, araştırmanın güvenirliğine ilişkin ise bilgi verildiği belirlenmiştir. Son olarak araştırmaların çoğunlukla özel gereksinimli öğrencilerin pandemideki uzaktan eğitim süreçlerinin betimlenmesi amacıyla yapıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler – Özel gereksinimli bireyler, pandemi, uzaktan eğitim, Koronavirüs Hastalığı 2019, COVID-19

Examination of The Studies Conducted on Distance Education Passed Due to the Pandemic in Special Education

Abstract – In this study, it is aimed to examine the studies on distance education passed due to the pandemic in the field of special education. This study is a document analysis, which is one of the qualitative research methods in the nature of systematic review. The document pool of the study consisted of 11 studies and these studies were analyzed descriptively. As a result of the analysis, the researchers in the studies examined were mostly from the special education department, the studies were mostly published in 2021, the studies were mostly preferred qualitative research methods and phenomenological research form the methods, the majority of the study group was teachers, the participants in the study group were mostly women, the participants in the study group were mostly Aegean and Central Anatolia regions, the size of the study group was mostly between 1 and 10 and 11 and 20, the purposeful sampling method was mostly used, and the semi-structured interview forms were mostly preferred as the data collection method. In addition, in most of the data collection tools, information about the validity study is given and the way it is done is in the form of expert opinion, no information is

given about the reliability study of the data collection tools in any study, the data are mostly analyzed with descriptive analysis and content analysis, and mostly no information about validity is given in the studies. It was determined that mostly information was given about reliability. Finally, it was revealed that the studies were mostly conducted to describe the distance education processes of students with special needs in the pandemic.

Keywords – Individuals with special needs, pandemic, distance education, Coronavirus Disease 2019, COVID-19

1. GİRİŞ

Yakın tarihin en büyük felaketlerinden birisi olarak tanımlanan Koronavirüs Hastalığı 2019 (COVID-19) (Karip, 2020; Mohapatra, 2020; ILO, 2020; Crețu, Honțuș, Alecu, Smedescu ve Ștefan, 2020) sürecinde bazı özel gereksinimli bireylerin pek çok açıdan olumsuz yönde etkilendiği bilinmektedir. Bunlardan birisinin de eğitim boyutu olduğundan söz edilebilir (Kurt ve Kurtoğlu-Erden, 2020). Öyle ki beklenmeyen bir şekilde uzaktan eğitime geçilmesi, özel gereksinimli bireylerin pandemi sürecinde eğitimlerinin kesintiye uğramasına ve buna bağlı olarak da bazı rutinlerinde bozulmalar, davranış problemlerinin oluşması ve bazı edinilmiş beceriler de gerilemelerin ortaya çıkması gibi birtakım problemlerin meydana geldiğinden söz edilmektedir (Karabulut, 2020). Özel gereksinimli bireylere pandemi nedeniyle geçilen zorunlu uzaktan eğitim sürecinde destek sağlamak adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli özel yayınların yapıldığı, "Özelim Eğitimdeyim" isimli mobil uygulamanın geliştirildiği, özel gereksinimli bireyler için TRT EBA TV bünyesinde ayrı bir kuşak hazırlandığı ve yine "Özel Çocuklarımızla Eğlenceli Etkinlikler Takvimi" isimli kitabın sunulduğu görülmektedir. Tüm bunlara rağmen bu destek ya da hizmetlerin yetersiz ve istenilen verimliliği sağlayamadığı ifade edilmektedir (Akbulut, Şahin ve Esen, 2020; Salman, 2020). Bunun yanında özel gereksinimli bireylerin aileleri ve özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin de bu süreçten etkilendiğinden söz edilmektedir (Kurt ve Kurtoğlu-Erden, 2020). Dolayısıyla, bu çalışmada pandemi nedeniyle geçilen zorunlu uzaktan eğitim sürecinde yaşanılan bu sürecin daha iyi betimlenebilmesi ve gelecek çalışmalara ışık tutması amacıyla özel eğitim alanındaki pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda ele alınan çalışmalar;

- araştırmacıların alanlarına,
- yıllarına,
- yöntemine,
- araştırma desenine,
- çalışma grubuna,
- çalışma grubunun seçildiği bölgeye,
- çalışma grubunun büyüklüğüne,
- örnekleme yöntemine,
- veri toplama biçimine,
- veri toplama araçlarının geçerlik çalışmasının yapılma durumu ve şekline,
- veri toplama araçlarının güvenirlik çalışmasının yapılma durumuna,

- veri toplama araçlarının geçerlik çalışması için görüşü alınan uzman sayısına,
- verilerin analizine,
- araştırmalarda geçerliğe ilişkin bilgi verme durumuna,
- araştırmaların geçerliğini sağlama yöntemlerine,
- araştırmalarda güvenirliğe ilişkin bilgi verme durumlarına,
- araştırmalarda güvenirliği sağlama yöntemlerine ve
- yapılış amaçlarına göre incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu bölüm araştırma deseni, dâhil etme ve dışlama kriterleri, veri toplama, verilerin analizi ile geçerlik ve güvenirlik başlıkları altında toplanmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma sistematik derleme niteliğinde nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi deseninde bir çalışmadır. Sistematik derleme belirli kıstaslara göre çalışmaların temalar şeklinde incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Zawacki-Richter, Kerres, Bedenlier, Bond ve Buntins, 2020).

2.2. Dâhil Etme ve Dışlama Kriterleri

Araştırmada dikkate alınan dâhil etme ölçütleri aşağıdaki şekildedir:

- Çalışmaların hakemli bir dergilerde yayınlanmış olması
- Çalışmaların özel eğitimle ilgili olması
- Çalışmaların pandemi sürecindeki uzaktan eğitimle ilgili olması
- Çalışmaların ulusal alanyazında yayınlanmış olması

Bu dâhil etme ölçütlerinin dışında kalan tüm haller dışlama ölçütlerini oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama

Tarama sürecinde özel eğitim ve uzaktan eğitim kelimeleri ile AND bağlacı kullanılarak Google Scholar ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (TÜBİTAK ULAKBİM) veritabanında elektronik tarama yapılmıştır. Bu taramada 2.227 çalışmaya rastlanmıştır. Bulunan bu çalışmalar dahil etme ve dışlama kıstaslarına göre ön elemeden geçirilmiştir. Yapılan ön eleme sonucunda toplamda 26 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar detaylı olarak incelemeye tabii tutulmuştur. Bunun sonucunda bir çalışma başka bir çalışmanın aynısı olması sebebiyle, bir çalışma özel eğitimle ilgili olmaması sebebiyle, 13 çalışma ise genel olarak pandemi sürecini ele alması sebebiyle elenmiştir. Sonuç olarak, doküman havuzunu 11 çalışma oluşturmuş ve bu çalışmalar betimsel olarak analiz edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, "çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türü" olarak tanımlanmaktadır (Özen ve Arslan-Hendekçi, 2016).

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada güvenirliği sağlamak için elektronik tarama süreci birinci yazar tarafından iki defa yapılarak kararlılık anlamında güvenirlik sağlanmıştır. Bunun sonucunda dahil etme ve dışlama kriterleri de düşünüldüğünde aynı doküman havuzuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla güvenirlik yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca birinci ve ikinci yazar ile kodlayıcılar arası güvenirlik yüzdesi hesaplanmıştır. Bunun sonucunda kodlayıcılar arası güvenirlik yüzdesi %90 olarak bulunmuştur. Fikir ayrılığının olduğu noktalarda birinci yazarın kodlamaları geçerli kılınmıştır. Geçerliğin sağlanması için ise ayrıntılı betimlemeye yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Verilerin betimsel olarak analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

3.1. Ele Alınan Çalışmalardaki Araştırmacıların Alanlarına İlişkin Bulgular

Ele alınan çalışmalardaki araştırmacıların hangi alanlardan oldukları ile ilgili bulgular Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1.

Ele Alınan Çalışmalardaki Araştırmacıların Alanlarına Göre Dağılımları

Şekil 1 incelendiğinde ele alınan çalışmalardaki araştırmacıların en çok özel eğitim alanından olduğu görülmektedir. Bunun yanında daha çok eğitim ile ilişkili alanlardan olmak üzere çeşitli alanlardan katılımcıların da olduğu gözülmektedir.

3.2. Ele Alınan Çalışmaların Yıllarına İlişkin Bulgular

Ele alınan çalışmaların hangi yılda yayınlandıkları ile ilgili bulgular Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2.

Ele Alınan Çalışmaların Yıllarına Göre Dağılımları

Şekil 2 incelendiğinde ele alınan çalışmaların çoğunlukla 2021 yılında yayınlandığı görülmektedir. Ayrıca 2 çalışmanın da pandeminin başladığı yıl olan 2020 yılında yayınlandığı belirlenmiştir.

3.3. Ele Alınan Çalışmaların Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Ele alınan çalışmalarda hangi yöntemin kullanıldığı ile ilgili bulgular Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3.

Ele Alınan Çalışmaların Yöntemlerine Göre Dağılımları

Şekil 3 incelendiğinde ele alınan çalışmaların çoğunlukla nitel olarak yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında sadece bir çalışma ise nicel olarak yapılmıştır.

3.4. Ele Alınan Çalışmaların Desenlerine İlişkin Bulgular

Ele alınan çalışmalarda hangi araştırma deseninin kullanıldığı ile ilgili bulgular Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4.

Ele Alınan Çalışmaların Desenlerine Göre Dağılımları

Şekil 4 incelendiğinde ele alınan çalışmaların büyük bir bölümünün fenomenoloji deseninde yapıldığı görülmektedir. En az kullanılan araştırma deseni ise tarama deseni olmuştur.

3.5. Ele Alınan Çalışmaların Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular

Ele alınan çalışmalarda çalışma grubununun kimlerden oluştuğuna ilişkin bulgular Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5.

Ele Alınan Çalışmaların Çalışma Grubuna Göre Dağılımları

Şekil 5 incelendiğinde ele alınan çalışmalarda çoğunlukla öğretmenlerin çalışma grubunu oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanında nispeten daha az olmakla birlikte farklı hedef kitleye yönelik de çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir.

İncelenen çalışmalardaki çalışma grubunun hangi bölgeden seçildiğine ilişkin bulgular Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6.

Çalışma Grubunun Seçildiği Bölgeye Göre Dağılımı

Şekil 6'ya bakıldığında çalışmaların çalışma grubunda yer alan kişilerin büyük bir kısmının Ege Bölgesinden ve İç Anadolu Bölgesinden seçildiği görülmektedir. En az ise Güneydoğu Anadolu ve Akdeniz Bölgesinden seçilmiştir.

İncelenen çalışmalardaki çalışma grubunun büyüklüğüne ilişkin bulgular Şekil 7'de verilmiştir.

Şekil 7.

Çalışma Grubunun Büyüklüğüne Göre Dağılımları

Şekil 7 incelendiğinde çalışmaların çalışma grubunun büyüklüğünün en çok 1-10 ile 11-20 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca büyük çalışma grubu ile çalışılan sadece bir çalışma bulunmaktadır.

İncelenen çalışmalarda çalışma grubunun seçiminde hangi örnekleme yönteminden yararlanıldığına ilişkin bulgular Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8.

Örnekleme Yöntemine Göre Dağılımları

Şekil 8'e bakıldığında çalışmalarında en çok tercih edilen örnekleme yönteminin amaçlı örnekleme yöntemi olduğu görülmektedir. En az ise basit seçkisiz ve elverişli örnekleme yöntemleri kullanılmıştır.

3.6. Ele Alınan Çalışmalarda Tercih Edilen Veri Toplama Biçimine İlişkin Bulgular

Ele alınan çalışmalarda hangi veri toplama biçiminin kullanıldığıyla ilgili bulgular Şekil 9'da sunulmuştur.

Şekil 9.

Veri Toplama Biçimine Göre Dağılımları

Şekil 9 incelendiğinde, çalışmalarda en fazla yarı yapılandırılmış görüşme formlarının tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanında iki çalışmada ise farklı şekillerde veriler toplanmıştır.

3.7. Ele Alınan Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Geçerlik / Güvenirlik Çalışmasının Yapılma Durumuna ve Şekline İlişkin Bulgular

Ele alınan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik çalışmasının yapılma durumuna ve şekline ilişkin bulgular Şekil 10'da verilmiştir.

Şekil 10.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik Çalışmasının Yapılma Durumuna ve Şekline Göre Dağılımları

Şekil 10'a göre incelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik çalışmasının yapılma durumuna yönelik bulgulara bakıldığında çoğunda geçerlik çalışmasının yapılma durumuna ilişkin bilginin verildiği görülmüştür. Bilgi verilenler içerisinde ise sadece uzman görüşüne başvurma yöntemi kullanılmıştır.

İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının güvenirlik çalışmasının yapılma durumuna yönelik ise tüm çalışmalarda buna ilişkin herhangi bir bilginin verilmediği görülmüştür.

Ele alınan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik çalışması için görüşü alınan uzman sayısına ilişkin bulgular Şekil 11'de verilmiştir.

Şekil 11.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik Çalışması İçin Görüşü Alınan Uzman Sayısına Göre Dağılımlar

Şekil 11 incelendiğinde, çalışmalarda çoğunlukla üç uzmandan görüş alındığı görülmektedir. En az ise iki ve beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

3.8. Ele Alınan Çalışmalarda Kullanılan Veri Analiz Şekillerine İlişkin Bulgular

Ele alınan çalışmalarda verilerin analizinde kullanılan yönteme ilişkin bulgular Şekil 12'de verilmiştir.

Şekil 12.

Çalışmalardaki Kullanılan Veri Analiz Yöntemine Yönelik Dağılımlar

Şekil 12'ye bakıldığında, ele alınan çalışmaların büyük bir bölümünde veriler analiz edilirken betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. En az ise betimsel istatistik ve tematik analiz tercih edilmiştir.

3.9. Ele Alınan Çalışmalarda Geçerliğe Yönelik Bilgi Verme Durumuna ve Geçerliği Sağlama Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Ele alınan çalışmalarda geçerliğe yönelik bilgi verme durumuna ilişkin bulgular Şekil 13'te sunulmuştur.

Şekil 13.

Araştırmalarda Geçerliğe İlişkin Bilgi Verme Durumuna Göre Dağılımlar

Şekil 13'e göre incelenen çalışmaların çoğunda çalışmanın geçerliğine ilişkin bilginin verildiği görülmüştür. Ancak bilgi verilenler ve verilmeyenler neredeyse %50 - %50 olarak dağılmaktadır. Bilgi verilen çalışmalardaki geçerliği sağlama yöntemlerine ilişkin bulgular Şekil 14'te verilmiştir.

Şekil 14.

Araştırmaların Geçerliğini Sağlama Yöntemlerine Göre Dağılımları

Şekil 14 incelendiğinde, çalışmalarda geçerliği sağlamak için çoğunlukla uzman görüşünün kullanıldığı görülmektedir. En az ise kategoriyi en iyi temsil edeceği düşünülen alıntılara yer verilmesi ve amaçlı örnekleme yöntemiyle katılımcıların belirlenmesi yöntemleri kullanılmıştır.

3.10. Ele Alınan Çalışmalarda Güvenirliğe Yönelik Bilgi Verme Durumuna ve Güvenirliği Sağlama Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Ele alınan çalışmalarda güvenirliğe yönelik bilgi verme durumuna ilişkin bulgular Şekil 15'te sunulmuştur.

Şekil 15.

Araştırmalarda Güvenirliğe İlişkin Bilgi Verme Durumuna Göre Dağılımlar

Şekil 15'e göre incelenen çalışmaların çoğunda güvenirliğe ilişkin bilginin verildiği görülmüştür. Bilgi verilen çalışmalardaki güvenirliği sağlama yöntemlerine ilişkin bulgular ise Şekil 16'da verilmiştir.

Şekil 16.

Araştırmaların Güvenirliğini Sağlama Yöntemlerine Göre Dağılımları

Şekil 16 incelendiğinde, çalışmalarda güvenirliği sağlamak için çoğunlukla kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplamasının yapıldığı görülmektedir. En az ise çeşitleme, uzman görüşü alma, görüşme rehberi hazırlama, alanyazın taraması sonucunda araştırma sorularının belirlenmesi yöntemleri kullanılmıştır.

3.11. Ele Alınan Çalışmaların Yapılış Amacına İlişkin Bulgular

Ele alınan çalışmaların hangi amaçla yapıldığına ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaların Yapılış Amaçlarına Göre Dağılımları

Amaç	f	%
Özel gereksinimli öğrencilerin pandemideki uzaktan eğitim süreçlerinin betimlenmesi	4	36,36
Özel eğitim öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime / EBA'ya yönelik görüşlerinin belirlenmesi	3	27,27
Özel eğitim alanındaki uzaktan verilen uygulama derslerine yönelik görüşlerin incelenmesi	2	18,18
Pandemi sürecindeki uzaktan özel eğitim uygulamalarının incelenmesi	1	9,09
Özel yetenekli öğrencilerin pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitimdeki öz düzenleme becerilerinin incelenmesi	1	9,09

Tablo 1'e göre incelenen çalışmalar çoğunlukla özel gereksinimli öğrencilerin pandemideki uzaktan eğitim süreçlerinin betimlenmesi amacıyla yapılmıştır. En az ise pandemi sürecindeki uzaktan özel eğitim uygulamalarının incelenmesi ve özel yetenekli öğrencilerin pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitimdeki öz düzenleme becerilerinin incelenmesi üzerine çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

4. TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İncelenen çalışmalarda toplamda 38 araştırmacının yer aldığı ve bu yer alan araştırmacıların büyük bir çoğunluğunun özel eğitim alanından olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebi özel eğitim alanındaki çalışmaların incelenmesi olabilir. Bunun yanında bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında çalışan araştırmacıların da oldukça az olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle özellikle ele alınan konunun disiplinler arası çalışmayı gerektiren bir konu olduğu da göz önünde bulundurulursa; uzaktan eğitim, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ve özel eğitim alanında çalışan araştırmacıların bu konuya ilişkin birlikte çalışmalar yürütmesi önerilebilir.

Çalışmaların yıllarına göre bakıldığında ise çoğunlukla 2021 yılında yayınlandığı ortaya çıkmıştır. Bu durumun sebebi Türkiye'de pandeminin 2020 yılının Mart ayında başlamasından kaynaklandığı şekilde yorumlanabilir. Ayrıca yayın sürecinin uzun zaman gerektirmesi de 2020 yılındaki çalımaların sayısının azlığını açıklayabilir.

Ele alınan çalışmaların büyük bir bölümünün nitel araştırma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun pandemi koşulları gereği fazla sayıda çalışma grubuna ulaşma zorluğundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bunun için nicel araştırmaların da yapılması önerilebilir.

İncelenen çalışmaların büyük oranda Olgubilim (Fenomenoloji) araştırma modeline göre desenlendiği ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili bilinmeyenlerin ortaya çıkarılması, sorunların belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik müdahalelerin ortaya koyulabilmesi için pek çok farklı araştırma modeline yönelik çeşitli araştırmalar tasarlanabilir. Bunun yanında bu müdahalelerin etkililiğini belirlemeye yönelik deneysel araştırmalar planlanabilir.

Ele alınan çalışmalar, çalışma grubu açısından değerlendirildiğinde en fazla öğretmenlerin ve ebeveynlerin çalışma grubunu oluşturduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra akademisyenlerin, öğretmen adaylarının ve özel yetenekli öğrencilerin çalışma grubunu oluşturduğu birer çalışmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple çalışma grubunu

ebeveynlerin, akademisyenlerin, öğretmen adaylarının ve özel yetenekli öğrencilerin oluşturduğu daha fazla çalışmanın yapılması önerilebilir. Ayrıca farklı yetersizlik gruplarından (işitme yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu vb.) oluşan bireylerin de çalışma grubunu oluşturduğu yeni araştırmalar yürütülebilir. Tüm bunların yanı sıra özel gereksinimli bireyler ile çalışan odyolog, dil konuşma terapisti, fizyoterapist gibi diğer uzmanlarla da çalışmalar gerçekleştirilebilir.

İncelenen çalışmalarda çalışma grubunda yer alan katılımcıların en çok Ege Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesinden seçildiği ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle diğer bölgelerden de katılımcılar ile çalışılabilir. Çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre büyük oranda 1 ile 10 arasında ve 10 ile 20 arasında örneklem büyüklüğüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum çalışmaların büyük çoğunluğunun nitel olması ile açıklanabilir. Buradan hareketle daha genellenebilir sonuçlara ulaşmak için daha büyük örnekleme sahip yeni çalışmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca nitel ve nicel bulgularla desteklenen karma yöntem araştırmaları da planlanabilir.

İncelenen çalışmaların en fazla amaçlı örnekleme yöntemine göre seçildiği belirlenmiştir. Bu durumun sebebi spesifik bir konunun ya da grubun çalışılmak istenmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İleri araştırmalarda farklı örnekleme yöntemine göre seçilen çalışmalar da yürütülebilir.

Ele alınan çalışmalar, veri toplama biçimi açısından değerlendirildiğinde büyük bir bölümünde yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı saptanmıştır. Bu durumun incelenen araştırmaların çoğunlukla nitel araştırmalar olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla gelecek araştırmalarda farklı veri toplama biçimleri kullanılabilir. Böylece elde edilen verilerin kaynağı çeşitlendirilebilir. Bunun yanında araştırmaların çoğunda veri toplama araçlarının geçerlik çalışmalarına ilişkin bilgilerin verildiği ve veri toplama araçlarının geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulduğu belirlenmiştir. Veri toplama araçlarının geçerliği için görüşlerine başvurulan uzmanların sayısının çoğunlukla üç olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca ele alınan araştırmaların hiçbirinde veri toplama araçlarının güvenirlik çalışmalarına ilişkin bir bilginin verilmediği tespit edilmiştir.

Çalışmaların çoğunda veriler, betimsel analiz ve içerik analiz ile analiz edilmiştir. Bu durum çalışmaların büyük çoğunluğunun nitel olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

İncelenen çalışmalar, çalışmanın geçerliğine ilişkin bilgi verme durumu açısından ele alındığında çoğunlukla bu konuda herhangi bir bilginin verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Geçerliğe ilişkin bilgi verilen çalışmalar incelendiğinde ise araştırmalarda geçerliğin çoğunlukla uzman görüşü alınarak, ayrıntılı betimleme yapılarak, doğrudan alıntılara yer verilerek ve katılımcı teyidi alınarak sağlandığı belirlenmiştir. Ayrıca incelenen çalışmalar, çalışmanın güvenirliğine ilişkin bilgi verme durumu açısından değerlendirildiğinde büyük bir bölümünde güvenirliğe ilişkin bilginin verildiği görülmektedir. Güvenirliğe ilişkin bilgi verilen çalışmalar incelendiğinde ise araştırmalarda güvenirliğin çoğunlukla görüşme dökümlerinin tekrar kontrol edilmesi ve kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplaması yoluyla sağlandığı ortaya koyulmuştur. Tüm bunlardan hareketle araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalarda geçerlik

ve güvenirlik bölümlerine ayrıca dikkat etmesi önerilebilir. Bununla birlikte güvenirliğe yönelik hassasiyetin geçerlik için de gösterilmesi gerektiği söylenebilir.

Ele alınan çalışmalar yapılış amacına göre incelendiğinde "özel gereksinimli öğrencilerin pandemideki uzaktan eğitim süreçlerinin betimlenmesi", "özel eğitim öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime / EBA'ya yönelik görüşlerinin belirlenmesi", "özel eğitim alanındaki uzaktan verilen uygulama derslerine yönelik görüşlerin belirlenmesi", "pandemi sürecindeki uzaktan özel eğitim uygulamalarının incelenmesi" ve "özel yetenekli öğrencilerin pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitimdeki öz düzenleme becerilerinin ele alınması" amacıyla yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar pandemi koşullarında yapılan ilk çalışmalar olduğundan genellikle tüm yetersizlik türlerini ele alan çalışmalardır. Gelecek çalışmaların sadece tek bir yetersizlik türüne odaklanarak yapılması önerilebilir. Ayrıca özel gereksinimli bireylere dönük olarak uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması ve bu konuda çalışmaların arttırılması alana katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

* Analize dâhil edilen çalışmalar.

* Akbayrak, K., Vural, G., & Agar, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 471-499. https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/61234/863029

Akbulut, M., Sahin, U., & Esen, A. C. (2020). More than a virus: How COVID 19 infected education in Turkey?. Journal of Social Science Education, 19, 30-42. https://eric.ed.gov/?id=EJ1260561

* Boyraz, H. , Güçlü, M. & İnan, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde özel yetenekli lise öğrencilerinin öz düzenleme kapasitelerinin incelenmesi. Erciyes Akademi, 35(2), 460-472. https://dergipark.org.tr/en/pub/erciyesakademi/issue/63344/929766

Crețu, R. C., Honțuș, A. C., Alecu, I. I., Smedescu, D., & Ștefan, P. (2020). Analysis of the ecotourist profile before the COVID-19 crisis and post-crisis forecasts. Scientific Papers Series Management, Economic Engineering in Agriculture and Rural Development, 20(2), 191-198. http://managementjournal.usamv.ro/pdf/vol.20_2/Art24.pdf

* Çay, E. & Bozak, B. (2021). The Experiences and views of teachers working with students with special education need towards the distant education process and educational ınformatics network (EBA). Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 7(1), 1-20. https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuad/issue/60222/874711

* Çetin, Ş., & Ercan, T. (2021). Otizme sahip ergen öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin ebeveyn aracılığı ile incelenmesi. Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 105-121. https://dergipark.org.tr/en/pub/anadoluakademi/issue/60142/870947

* Hopcan, E. P., Hopcan, S., & Öztürk, M. E. (2021). Are special education teachers ready for distance education? Special education teachers'experiences and needs during the COVID-19 outbreak. Bartın University Journal of Faculty of Education, 10(3), 526-540. https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/64855/823743

* Kizir, M. (2021). İnternet temelli özel eğitim hizmeti alan bireylerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 165-181. https://dergipark.org.tr/en/pub/muefd/article/784107

Kurt, A. ve Kurtoğlu Erden, M. (2020). Koronavirüs Hastalığı 2019 sürecinde özel gereksinimli bireyler. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 1105-1119. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/58895/787606

* Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 Salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 413-437. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/58895/776226

* Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2020). Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin koronavirüs (COVID-19) salgın sürecinde uygulama derslerine ilişkin deneyimleri. Electronic Turkish Studies, 15(8), 3669-3688. https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=166b3846-2956-443a-9770-f18ff441f246%40redis

* Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2021). Koronavirüs (COVID-19) salgınında özel eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen deneyimleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 73-104. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/60452/813169

* Sunagül, S. B., Genç, G. B., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ., ... & Demiryürek, P. COVID-19 salgınında Türkiye'deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin uzman bakış açısı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm, 1-32. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.786118

Özen, F, & Arslan-Hendekçi, E. (2016). Türkiye'de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6(11), 619-650. https://dergipark.org.tr/en/pub/opus/article/255105

* Ünay, E., Erdem, R., & Çakıroğlu, O. COVID-19 sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitim uygulamaları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Özel Sayısı), 158-184. https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/64992/845915

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins, K. (Eds.). (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. Springer.

Karip, E. (2020, Ağustos). COVID-19: Okulların kapatılması ve sonrası. https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi

ILO. (2020, Aralık). ILO monitor: COVID-19 and the world of work. Second Edition Updated Estimates and Analysis. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_740877.pdf

Karabulut, M. (2020, Ağustos). Corona salgını özel eğitime muhtaç çocukları nasıl etkiledi?. https://www.amerikaninsesi.com/a/corona-salgini-korona-ozel-egitim-engelli-cocuk-okul-nasil-etkiledi/5412912.html

Salman, U. A. (2020, Ağustos). Eğitim Reformu Girişimi. Türkiye'de Koronavirüsün Eğitime Etkileri – III | Uzaktan Eğitimin İlk İki Haftası Nasıl Geçti?. https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-iii-uzaktan-egitimin-ilk-iki-haftasi-nasil-gecti/

Yükseköğretimde Kullanılan Video Konferans Uygulamalarının Sanal Sınıf Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Gör. Kemal ŞAHİN[1*], Nülüfer GÜZEL [2] Öğr. Gör. Dilek YÖRDEM [3] Özgür ÖZSOY [4]

[1]*Uzaktan Eğitim Merkezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye*

[2]*Uzaktan Eğitim Merkezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye*

[3] *Uzaktan Eğitim Merkezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye*

[4] *Uzaktan Eğitim Merkezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye*

[*](kemalsahin@gmail.com)

Kemal ŞAHİN ORCID 0000-0002-4089-2133, Nülüfer GÜZEL ORCID 0000-0002-9735-6729, Dilek YÖRDEM 0000-0002-0450-464X, Özgür ÖZSOY 0000-0002-5695-9240

Özet – Uzaktan eğitimde senkron yürütülen derslerin vazgeçilmez uygulamalarından biri olan sanal sınıf, eğitimin sürekliliği ve niteliği açısından etkin rol üstlenmektedir. Özellikle yükseköğretimde; sosyal etkileşimi yükselten, işbirlikçi ve proje tabanlı öğrenme gibi yenilikçi yaklaşımlara izin veren, iletişimi açık-kesintisiz kılan, pratik uygulamaları destekleyen sanal sınıfların oluşturulması gerekmektedir. Bu beklentileri karşılaması için sanal sınıf uygulamalarının uygun ve yeterli özelliklere sahip olması öngörülmektedir. Ayrıca, internet altyapısı değişkenlerinden ve bağlantı hızından en az düzeyde etkilenecek uygun teknolojiler üzerine geliştirilmelidir. Covid-19 salgınıyla beraber örgün eğitimin zorunlu ve hızlı olarak uzaktan eğitim formuna dönüşmesi, teknoloji yeterliliği ve kararlı bir senkron eğitim için sanal sınıf uygulamalarının yerini video konferans araçlarına bırakmasına sebep olmuştur. Bu sebep sonuç ilişkisini değerlendirmek ve etkisini ölçümleyebilmek için iki aşamalı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında kullanılan eğitim teknolojileri altyapıları incelenmiş, betimsel olarak araştırılmıştır. Bu aşamada yaygın kullanıldığı tespit edilen altı farklı video konferans aracı, hem teknik hem de sanal sınıf kriterlerine göre değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır. Böylece, mevcut kullanılan araçların eğitim teknolojisi olarak niteliğini ve değerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu araçların sanal sınıf ihtiyaçlarına yönelik çözüm üretebilme becerisi analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler – Sanal sınıf, Eğitim teknolojileri, video konferans, uzaktan eğitim, senkron eğitim

Evaluation of Video Conferencing Applications Used in Higher Education According to Virtual Classroom Criteria

Abstract – The virtual classroom, which is one of the indispensable applications of synchronous courses in distance education, plays an active role in terms of the continuity and quality of education. Especially in higher education; It is necessary to create virtual classrooms that increase social interaction, allow innovative approaches such as collaborative and project-based learning, make communication open-uninterrupted, and support practical applications. In order to meet these expectations, virtual classroom applications are expected to have appropriate and sufficient features. In addition, it should be developed in such a way that it has sufficient stability in terms of technology and the least damage from factors such as internet infrastructure. With the Covid-19 epidemic, the compulsory and rapid transformation of formal education into a distance education form has caused virtual classroom applications to be replaced by video conferencing tools for technology competence and a stable synchronous education. In order to evaluate this cause-and-effect relationship and to measure its effect, a two-stage study was

carried out. In the first stage, educational technology infrastructures used in higher education institutions in Turkey were examined and researched descriptively. At this stage, six different video conferencing tools, which were found to be widely used, were evaluated and compared according to both technical and virtual classroom criteria. Thus, it is aimed to determine the quality and value of the existing tools as educational technology. The ability of these tools to produce solutions for virtual classroom needs has been analyzed.

Keywords – Virtual classroom, Educational technologies, video conferencing, distance education, synchronous education

1. GİRİŞ

Dünyanın farklı bölgelerinde, çok kısa zaman içerisinde etkisini gösteren Covid 19 salgını ile öğrenme ortamlarımda büyük değişimler yaşandı. Eğitim-öğretim mekanları, ekranlar üzerine taşındı. Eğitimin konvansiyonel bileşenleri tamamen teknoloji ile tekrardan şekillendi. Sınıf ortamı da bu değişimden nasibini alarak sanallaştı. Literatürde, çevrimiçi ortamda öğrenene ile öğretmenlerin bir araya geldiği sanal öğrenme ortamı olarak tanımlanan sanal sınıf artık eğitim önemli bir bileşeni oldu.

Sanal sınıf en temel haliyle, fiziksel sınıfın unsurlarını simüle eder. Bu benzetimi, öğrenci ve öğretmenlerin bulundukları lokasyonlarından bağımsız olarak gerçekleştirir. Sınıf düzeni, eş-zamanlı iletişim, ödev/görev paylaşımı gibi sınıf ortamının unsurları bu sanal ortam üzerinde uygulanabilir (Guy Posey, 2010). Sanal sınıflar eğitimcinin rolünün sanal ortama taşırken etkileşim gücünü artırmak, topluluk bilincini geliştirmek ve farklı lokasyonlardaki öğrencilerine eşit düzeyde eğitim verebilmek için tercih edilmektedir(Kaya & Agaoglu, 2013). 2019 yılında ortaya çıkan bu pandemi ile, tercih olmaktan çıkıp zorunlu bir uygulama olmuştur.

Sınıf yönetimi ve pedagojik ilkelerin sanal öğrenme ortamına, uygun ve nitelikli şartlarda taşınması gerekmektedir. Sanal sınıf, eş-zamanlı veya eş zamansız yürütülen öğretim faaliyetlerinin bütünü kapsar. Tartışma grupları, konferans odaları, çevrimi içi araçlar ve iş birliğine dayalı çalışmaya teşvik edici unsurlar ile donatılabilir. Ancak o zaman sınıfın yeni formu olarak betimlenebilir. Bu tip donatılarla, geleneksel sınıflardan oldukça farklı unsurlar barındırmaktadır.

Sanal sınıf ortamı birçok medya karışımıyla kullanılabilir. Yüz yüze örgün eğitim içerisinde zenginleştirme unsuru olarak kullanılabilir. Tek dağıtım aracı olarak kullanılabilir. Covid-19 salgınıyla beraber başlanılan acil çevrimiçi öğrenme sürecinde bu görevi yerine getirmiştir. Son olarak da video, hareketli grafik, medya vb. çoklu ortam öğeleri ile harmanlayan bir ortam olabilir. Bu kullanım şekilleriyle sadece uzaktan eğitim odağında bir unsur olmadığı görülmektedir (M. et al., 2015).

Sanal sınıf, temel yapısı itibariyle farklı niteliklerdeki uygulamaların ve araçların bir araya geldiği bütün bir yapıdır. Bu çalışma kapsamında sanal sınıf kriterleri, sadece eş zamanlı sanal sınıf uygulamalarının özelinde hazırlanmıştır. Onların sahip olması gereken niteliklere göre çıkartılmıştır. Eş-zamansız sanal sınıf araç ve uygulamaları kapsam dışı bırakılmıştır.

Şekil 1.

Sanal sınıf araçları ve uygulamaları sınıflandırması

Sanal sınıfı etkileyen bir diğer faktör yönetim düzeyindedir. Bu faktöre etki eden değişkenler (öğrenci, öğretmen, aile, okul yönetimi, kültür, sosyal çevre vb.) çok farklı parametrelerde ve tiplerde olduğu için bu çalışma kapsamında değerlendirilmemiş, sanal sınıf yönetimi göz ardı edilmiştir. Zaten La Madriz'in (2016) belirttiği gibi sanal sınıf yönetimi; sanal sınıf sistem ve uygulamalarını da kapsayan çok daha geniş bir unsurdur. Devran'ın (2017) vurguladığı gibi öğretim ortamı yani uygulaması, yönetim boyutlarından sadece biridir.

Araştırmanın odağında olan eş zamanlı öğrenmeye yönelik sanal sınıf uygulamalarının sahip olması gereken kriterler alan taraması ile ortaya çıkartılmıştır. Altı boyutta toparlanan kriterlerin ilk boyutunda, video konferans platformlarının teknik özellikleri ve kapasiteleri sınıflandırılmıştır. Özellikle teknik özellikleri içeren kriterler belirlenirken, bu platformlarının Covid-19 salgını esnasındaki verimliliği ve kullanılabilirliği üzerine yapılan araştırmalar dikkate alınmıştır (Barbosa & Barbosa, 2019; T. J & M. J, 2019). Diğer boyutlardaki kriterler ise yakın zamanda sanal sınıf uygulamaları üzerine yapılan çalışmalardan derlenmiştir (Charlges et al., 2020; Lyutskanova-Kostova, 2020; Oranburg, 2020; Piedra & Yudintseva, 2020; Rizzo et al., 2000; Vlachopoulos & Makri, 2021).

Bu araştırma kapsamında ortaya çıkartılan kriterler, eş zamanlı ve paralel yürüten dersler için geçerli olacak şekilde sınırlandırılmıştır. Araştırmanın temel amacı özellikle yükseköğretim de bu rolü üstlenen ve türü itibariyle bir sanal sınıf uygulaması olmayan video konferans yazılımlarının tespit edilen sanal sınıf kriterlerine göre uygunluğunun değerlendirilmesidir. Bu yönüyle özgün bir çalışmadır.

2. YÖNTEM

Araştırma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem kullanılmıştır. İlk aşamada, Türkiye'deki covid-19 salgını etkisi altında yükseköğretimde 2020-2021 akademik yılı güz döneminde tamamıyla çevrimiçi öğrenme olarak gerçekleşen dönemdeki eğitim teknolojileri incelenmiştir. Araştırma kapsamında değerlendirilen dönem içerisinde üniversitelerin sanal sınıf uygulaması olarak kullandığı araçlar ve öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) değerlendirmiştir. Araştırma esnasında faaliyet yürütülen 220 üniversitenin 185 tanesi çalışmaya dahil edilmiştir. Bu üniversitelerin uzaktan eğitim birimleri ile görüşülerek, ilgili teknik yetkililerine danışılarak Türkiye'de yaygın kullanılan sanal sınıf uygulamaları, öğrenme yönetim sistemleri ve video konferans platformları tespit edilmiştir. Bu tespitler betimsel

analizler ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz; mevcut durumu ortaya koyabilmek ve güncel yapıyı nitelikli özetlemek için yaygın kullanılan ve sıklıkla tercih edilen bir yöntem olmasından dolayı tercih edilmiştir (Bengtsson, 2016; Fossey et al., 2002).

Araştırmanın ikinci aşamasında, ilk aşamada belirlenen yaygın kullanılan video konferans platformları alan taraması ile ortaya çıkartılan sanal sınıf kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak gerçekleştirilen bu alan yazı taraması doğrultusunda kriterler detaylı olarak çıkartılmıştır. Bu değerlendirme için de Yıldırım & Şimşek'in (2013) vurguladığı bilgiye dayalı tarama yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın ilk aşamasında; aktif faaliyet yürüten 185 üniversiteden birinci yetkililerden direk sağlıklı veri toplanmıştır. Dolaylı, yetkili olmayan birim ya da kişilerden elde edilen verilere ait üniversiteler araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Bu kapsamda sadece çevrimiçi öğretim süreçlerinde kullanılan üç ana eğitim teknolojinin envanter bilgisi toplanmıştır. Bunlar yüksek öğretimin herhangi bir düzeyinde kullanılan; öğrenme yönetim sistemi, varsa sanal sınıf uygulaması veya alternatif olarak kullanılan video konferans platformudur.

Araştırmanın ilk aşamasından elde edilen, yükseköğretimde yaygın kullanılan altı video konferans aracı, yine araştırma kapsamında alan taraması ile ortaya çıkartılan, 7 ana grup altında toplanan 40 farklı kriter ışığında değerlendirilmiştir.

2.2. Veri Çözümleme

Covid-19 salgının yarattığı şartlar altında Charlges'in (2020) belirttiği gibi Acil uzaktan eğitim zorunlu hale gelmiş, kriz zamanlarında eğitim faaliyetlerinin devamını amaçlamıştır. Yükseköğretimde bu noktada hazırlıksız yakalanmış, birçok üniversite dünya çapında yaygın olarak kullanılan çözümlere yönelmiştir ve öğretim süreçlerine dahil etmiştir. Bu araştırma kapsamında değerlendirilen veriler, pandemi koşullarını altında geçen ilk akademik döneme aittir.

Sanal sınıf uygulamaları kullanımına bakıldığı zaman Türkiye'deki üniversitelerin yaygın tercihi video konferans uygulamalarından yana olduğu görülmüştür. Kullanım oranı oldukça yüksektir. Üniversitelerin neredeyse yarısından fazlası çevrimiçi öğrenme süreçlerinde video konferans türünde uygulamalar ile eş zamanlı öğretim süreçlerini yürütmüştür. Çevrimiçi öğrenme süreçlerini video konferans uygulamaları üzerinden planlayan üniversitelerin %35'i (Yani 19 Üniversite) Zoom'u tercih ettiği tespit edilmiştir. Genel durumda yaygın olarak kullanılan sistemler Şekil-2'te özetlenmiştir.

Şekil 2.

Türkiye'de yükseköğretimde yaygın kullanılan video konferans sistemleri

Sanal sınıf uygulaması türünde piyasaya sunulan, bu amaç ile hazırlanmış yazılımların yüksek öğretimde kullanımına bakıldığı zaman, Perculus ve Blackboard yazılımlarının yaygın olarak tercih edildiği görülmektedir. Benzer niteliklerdeki yazılımların kullanım oranı Şekil-3'te özetlenmiştir.

Şekil 3.

Türkiye'de yükseköğretimde yaygın kullanılan sanal sınıf uygulamaları

Araştırmanın ikinci bölümünde, kaynak taraması yapılarak sanal sınıf uygulamalarının kapsam ve niteliklerine yönelik, altı ana grupta toplam 40 kriter tespit edilmiştir (Şekil-4). Kriterler öncelikli olarak teknik özelliklere göre kategorize edilmiştir. "Teknik Özellikler" adıyla oluşturulan ilk ana grupta video konferans uygulamalarının teknik kapasiteleri ve hakimiyetleri değerlendirilmiştir. (Bu ve diğer gruplardaki kriterlerin dökümü ve uygulamalar üzerindeki karşılaştırılmalı durumu Şekil-6'da özetlenmiştir.) Diğer beş ana grup ise eğitim-öğretim faaliyetleri içerisindeki süreçler odaklanarak hazırlanmıştır. Bu beş ana grup içerisinde yer alan kriterler alan taramaları sonucunda elde edilmiş ve tekrardan sınıflandırılmıştır. Böylece, sanal sınıf kriterleri, fiziksel sınıf kriterlerinden iki kat fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile, ideal bir sanal sınıf, Page & Jones'nun (2018) çalışmasında belirttiği gibi geleneksel bir sınıfa göre çok daha fazla etkene dikkat edilerek hazırlanabilir.

Şekil 4.

Alan taramasından elde edilen sanal sınıf ana gruplar ve kriter grupları

Türkiye'de en çok kullanılan video konferans uygulamalarına bakıldığı zaman, araştırma kapsamında tespit edilen sanal sınıf uygulama kriterlerini yüksek oranda sağlayan iki yazılım olduğu görülmüştür (Şekil-5). Bu yazılımlardan, Zoom esnek yapısı ve kolay entegrasyon imkanlarıyla sanal sınıf uygulaması olmaya daha elverişli olduğu görülmüştür. O yüzden Şekil-5'de vurgulandığı gibi sanal sınır uygulamaları için en elverişli altyapıyı sunmaktadır. Ortaya çıkartılan 40 kriterinde 35'ini gerçek anlamda sağlamaktadır. Benzer niteliklerde, Microsoft tarafından üretilen Teams ise her ne kadar sunduğu imkanlarla benzer bir performans sunsa bile, bazı teknik kriterlerde uyumluluk ve ön gereksinim getirdiği için ayrı değerlendirilmiştir.

Şekil 5.

Yükseköğretimde yaygın kullanılan video konferans platformları

Tespit edilen sanal sınıf uygulama kriterleri doğrultusunda, Covid-19 salgını sürecinde gereken acil uzaktan eğitim sürecinde, yaygın olarak kullanılan video konferans sistemleri Şekil-6'te karşılaştırılmıştır.

Şekil 6.

Yükseköğretimde yaygın kullanılan video konferans platformlarının sanal sınıf uygulamalarına göre karşılaştırma tablosu

Sanal Sınıf Uygulama Kriterleri	ZOOM	MS Teams	Google Meet	BlueJeans Meeting	Webex Meetings	GotoMeeting
Teknik Özellikler						
1. Sesli görüşme	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. Sesli/görüntülü görüşme	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3. Görüşmeyi cihaza kayıt alma	✓	✓	İndirme seçeneği	✓	✓	✓
4. Görüşmeyi buluta kayıt alma	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5. Raporlama	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6. Tarayıcılar ile uyumluluk	✓	✓	Edge hariç	✓	Safari ve Edge Hariç	Safari ve Edge Hariç
7. Çoklu cihaz desteği	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8. Türkçe dil desteği	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9. Toplantı kilitleme	✓	✓	-	-	-	-
10. Sanal arkaplan	✓	✓	-	-	-	-
11. Bekleme odası/lobi yönetimi	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12. E-posta entegrasyonu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
13. Öğrenim Yönetim Sistemi (ÖYS) Entegrasyonu	Moddle, Canva, Blackboard	Hepsi	Moddle, Canva, Blackboard	Hepsi	-	-
14. Ek uygulama kataloğu	✓	✓	-	-	-	-
15. Yüksek kaliteli müzik modu	✓	-	-	-	-	-
16. Sadece bilgisayar sesi paylaşımı	✓	✓	✓	✓	✓	✓
17. Görüşme için katılım şifresi tanımlama	✓	-	-	-	-	-
18. Takvim üzerinden görüşme daveti	-	✓	-	✓	-	-
İletişim						
19. Söz hakkı isteme/verme	✓	✓	✓	✓	✓	✓
20. Kamera mikrofon kapatma/açma	✓	✓	✓	✓	✓	✓
21. Herkes ile mesajlaşma	✓	✓	✓	✓	✓	✓
22. Eğitmen ile mesajlaşma	✓	✓	✓	✓	✓	✓
23. Tartışma odaları	✓	-	-	-	-	-
24. Simgeler ile anlık reaksiyon verme	✓	Sadece el kaldırma ve sohbet üzerinden öğe	-	-	-	-
İşbirliği						
25. Ortak not alabilme (Sınıf not defteri)	-	✓	-	-	-	-
26. Denetim isteme/verme	✓	✓	✓	✓	✓	✓
27. Dosya paylaşımı	✓	✓	✓	✓	✓	✓
28. Dosya/ekran üzerinde açıklama araçları	✓	Sadece beyaz tahta uygulamasında	✓	✓	✓	✓
Ölçme - Değerlendirme						
29. Ödev, proje v.b. verebilme/notlandırma	-	✓	Google Classroom	-	-	-
30. Test, sınav v.b. verebilme/notlandırma	-	✓	Goolge Classroom	-	-	-
31. Not ağırlık dağılımı ve genel değerlendirme	-	-	-	-	-	-
Geribildirim						
32. Teknik kullanım için geribildirim	✓	✓	✓	✓	✓	✓
33. Görüşme için geribildirim	✓	✓	✓	-	-	-
34. Anlık sözlü olmayan geribildirim	✓	Sadece el kaldırma ve sohbet üzerinden öğe	-	✓	✓	✓
Öğretim Araçları ve Teknikleri						
35. İçerik ve ekran paylaşımı	✓	✓	✓	✓	✓	✓
36. Beyaz tahta	✓	✓	✓	✓	✓	✓
37. Görüşme öncesi anket	✓	✓	✓	✓	✓	✓
38. Anlık anket	✓	✓	✓	✓	✓	✓
39. Soru-cevap	✓	✓	✓	✓	✓	✓
40. Katılım gösterge (Yoklama)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sınırlamalar						
▸ Eşzamanlı katılımcı	300	250	250	200	100	250
▸ Videolu eşzamanlı katılımcı	49	40	16	49	25	25
▸ Ücretsiz kullanım	40 dakika ile sınırlı	60 dakika ile sınırlı	60 dakika ile sınırlı	14 günlük deneme	50 dakika ile sınırlı	40 dakika ile sınırlı
TOPLAM KRİTER SAYISI / SAĞLANAN KRİTER SAYISI	**40/35**	**40/35**	**40/29**	**40/28**	**40/26**	**40/26**

3. BULGULAR

Video konferans sistemlerinin karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular listelenmiştir:

- Türkiye'de de yaygın kullanılan kendi alanlarındaki öncü sistemler neredeyse birbirine çok yakın özelliklere sahiptir. Araştırma kapsamında belirlenen 40 kriterin 35'ini sağlayarak Zoom ve Teams bu kategorideki öncü rolünü üstlenmektedir. Diğer uygulamalarda çok yakın niteliklere sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Kullanımları kolay ve adaptasyonları rahattır. Çünkü farkı firmalar tarafından geliştirilmiş olsalar bile, kullanıcı deneyimi ve kullanılabilirlik açısından benzer niteliklere sahiplerdir.

- Kurulum ve altyapı maliyeti çok düşüktür. Çok hızlı ayağa kaldırılıp kullanıma hazır hale getirilebilir.
- Çoklu cihaz üzerinden aynı performans ile benzer deneyimi yaratırlar.
- Görüntülü görüşmelerde kesintisiz akışı desteklemek adına özelleştirilmiş algoritmalar ve teknik çözümleme barındırırlar.
- Yüksek sayıda eş-zamanlı video katılıma olanak sağlarlar.
- Süreç odaklı ölçme-değerlendirme için elverişli bir ortam sunsa bile ders yürütücüsü inisiyatifindedir. Hazır bir yapı sunmaz.
- Video konferans sistemleri, ders esnasında etkileşimi artırmak için ek araçlara ihtiyaç duymaktadır.
- Video konferans sistemlerinin kullanımı kolay ve esnektir. Cihaz bağımsız olarak çalışabildiği için derse katılım ve ders yönetimini kolaylaştırır.
- Yoğun ağ trafik yönetimi gerçekleştirdiği için gelişmiş algoritmalar ve optimizasyonlar ile donatılmışlardır. O nedenle, depolama ve bulut veri yükleme/işleme adımlarını çok rahat çözümlemektedirler. Ayrıca, bu algoritmalar sayesinde, kullanıcıların bağlantı hızlarına göre özel stabil bağlantı sağlarlar.
- Uluslararası için veri güvenliği konusunda güncel politikalar ve hususlara dikkat ettikleri varsayılır.
- Video konferans yazılımları öğrenme yönetim sistemleri ile entegrasyon ihtiyacı vardır. Bazıları için bu entegrasyon özel olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bu da yüksek derecede teknik bilgi gereksinimi ortaya çıkarmaktadır. Bu işlemler ancak, uzmanlaşmış profesyoneller tarafından yürütülebilir.

4. TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bulgular, video konferans yazılımlarının tam anlamıyla sanal sınıf olarak kullanılmasına uygun olmadığını göstermiştir. Yani diğer bir ifade ile, sanal sınıf ortamı çevrimiçi görüşmelerden çok daha etkili ve yoğun bir süreç taşımaktadır. Kendine has bazı parametreleri ve temel unsurları mevcuttur. O nedenle özenle ve dikkatli olarak tasarlanmalı ve düzenlenmelidir. Araştırma kapsamında bazı üniversitelerin video konferans sistemlerini sanal sınıfa dönüştürmek için özel entegrasyonlar ve geliştirmeler yaptığını gözlemlenmiştir. Gelecek çalışmalarda bu entegrasyonların etkisi değerlendirilebilir. Her ne kadar video konferans yazılımlarının güçlü bir teknik altyapısı olsa da ders yürütücüsünün sınıf yönetim işlemlerini otomatize edemediği tespit edilmiştir. Bu durumun yine bazı kurumlar tarafından ara çözümler ile desteklendiği görülmüştür. Bu noktada, gelecek çalışmalarda öğrenme yönetim sistemi ile sanal sınıflar arasındaki iletişimi sağlayacak bir model önerisi ihtiyacı vardır. Çalışmanın devamı bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilebilir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular gösteriyor ki, video konferans uygulamaları veri mülkiyeti ve güvenliği konusunda bazı handikapları mevcuttur. Fakat esnek yapısı güçlü optimizasyon çözümleri ile alanda büyük bir eksikliği gidermektedirler. O nedenle yatkınlıkları göz önünde

bulundurularak, bu uygulamalar özelleştirilerek, sanal sınıf uygulaması olarak kullanılabilir. Çünkü sanal sınıf kriterlerini oldukça fazla desteklemektedirler.

Bir diğer gerçek, araştırma kapsamında incelenen bütün sistemler yabancı kökenlidir. Veri güvenliği ve veri sahipliği açısından bu durum bazı handikaplar barındırmaktadır. Veri güvenliğine yönelik bazı üniversitelerin çalışmalar yürüttüğü görülmüştür. Ama çok özel ve az sayıda olmasından ötürü anlamlı değildir. Yapılan alan taraması konusunda elde edilen diğer sonuçlar ise aşağıda listelenmiştir.

- Araştırma kapsamında ortaya konulan kriterler gösteriyor ki, sanal sınıf ortamı çok daha zorlu ve yoğun bir ortamdır. Canlı görüşme veya video konferans gibi sanal ortamlardan çok daha etkili bir görüşme yürütülmesi gerekmektedir.
- Sanal sınıf ayrıca fiziksel sınıf ortamından çok daha fazla ve farklı faktöre sahiptir. O nedenle, ders yürütücüne ek görev ve sorumluluk verir. Ders yürütücüsü ders anlatımının yanı sıra bu faktörleri de kontrol edip yönetmesi beklenmektedir. Bu da süreci daha yorucu kılar.

Yapılan çalışmayı geliştirmek ve devam ettirebilmek için öneriler aşağıda listelenmiştir.

- Video konferans sistemlerinin öğrenme yönetim sistemlerine sağlıklı ve yeterli düzeyde entegrasyonu için model önerileri hazırlanabilir. Model önerilerinin teknik analizleri yapılarak optimum öneriler hazırlanabilir.
- Video konferans sistemlerinin sanal sınıfa dönüştürülmesine yönelik yöntemler ve teknikler sistematik olarak hazırlanabilir. Buna yönelik özel araştırmalar yürütülebilir.
- Uygulamalı dersler gibi özel amaca yönelik kullanımlar için özel sanal sınıf uygulamaları geliştirilebilir. Sanal sınıf uygulamaları veya video konferans sistemleri bu amaçlar doğrultusunda özelleştirilebilir.
- Sanal sınıf uygulamalarının öğrenci başarısına, motivasyonuna ve tutumuna etkisi araştırılabilir.
- Kurumların kendi bünyelerinde yürüttükleri çalışmalar ile kazandığı bilgi/deneyimler incelebilir ve bilimsel yöntemlerle sınıflandırılabilir.
- Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde eğitmene etkin ve çok sayıda görevler düşmektedir. O nedenle eğitmenlere yönelik güncel ihtiyaçlar doğrultusunda sistematik bir özel eğitmen eğitimi modeli önerisi geliştirilebilir. Eğitim programı hazırlanabilir.
- Çevrimiçi ortamlarda, eğitim teknolojileri ile harmanlanmış öğretim tekniklerinin uygulanmasına bilgi aktarımı sistematik hale getirecek araştırmalar yapabilir.
- Eğitim teknolojileri daha yoğun kullanılarak, ölçme-değerlenme işlemlerinde eğitmenlerin yükü hafifletilebilir, bu süreçteki işlemler otomatize edilebilir.
- Yapay-zeka uygulamaları ile ders yürütücüsü sanal sınıf uygulamalarında asiste edilecek modeller önerilebilir ve geliştirilebilir.
- Bu çalışma kapsamında ortaya konan sanal sınıf bileşenleri ve ölçütleri doğrultusunda bir planlama ve düzenleme yapılabilir. Herhangi bir kriter puanlanmamış veya önceliklendirme yapılmamıştır. Kriterlerin değeri ve önemi üzerine araştırmalar yapılabilir. Bu da planlama

ve altyapı kurulum aşamasında bir yol haritası çıkarmakta yardımcı olur. Bu tip çalışmalara hazırlık olmuş olunur.

- Sanal sınıf uygulamalarının artırılmış ve sanal gerçeklik teknolojileri ilişkisi ve kullanımına yönelik model önerileri, araştırmalar mevcuttur (Chen et al., 2020; Rizzo et al., 2000; Sprenger & Schwaninger, 2021). Bu çalışmaların eğitimin farklı düzeyleri için gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Gelecek çalışmalarda bu tip yenilikçi teknolojilerin bir arada kullandığı Türkiye'deki yükseköğretime yönelik özgün sanal sınıf ortamları değerlendirilebilir ve uygulanabilir.
- İncelenen diğer çalışmaların bulgularına göre (Winther, 1999; Kaya & Agaoglu, 2013), sanal sınıflarda yürütülen derslerde öğrencilerin odaklanma, motivasyon ve başarısındaki etkisi ölçümlenmiştir. Bu unsurlara sanal sınıf uygulamalarının etkisi ne ölçüde olduğu değerlendirilebilir. Sanal sınıf sisteminin eksikliği materyal eksikliği ve düşük düzey etkileşime sebep olduğu için pedagojik ve mesleki sorunlara da sebep olabilir. Gelecek çalışmalarda teknolojinin bu etkisi de değerlendirilebilir.

Covid-19 salgını, beklenmedik ve riskli durumlarda eğitim-öğretim sürecinin sekteye uğramaması için neler yapılması gerektiğine dair tecrübe sağladı. Bu tecrübelerden gerekli analizleri yapıp yürütülen çalışmaların artısı, eksisi değerlendirilerek yeni teknolojiler geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, sanal öğrenme ortamlarının sahip olması gereken güncel gereksinimleri ve yetenekleri bir araya getirilmiştir. Hem alan taraması teorik hem de aktif kullanılan sistemler üzerinde kıyaslama ile sanal sınıf bileşenleri tanımlanmıştır. Bu kapsamda elde edilen çıktılar, bundan sonra alanda geliştirilecek araçlar için yol haritası olarak kullanılabilir.

KAYNAKLAR

Barbosa, T. J. G., & Barbosa, M. J. o. (2019). Zoom: An Innovative Solution for the Live-online Virtual Classroom. *HETS Online Journal*, *9*.

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, *2*. https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001

Charlges, H., Stephanie, M., Barb, L., Torrey, T., & Aaron, B. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning | EDUCAUSE. *Educause*.

Chen, W., Liu, X., Qiao, L., Wang, J., & Zhao, Y. (2020). Construction of Virtual Reality-Interactive Classroom Based on Deep Learning Algorithm. *Wireless Communications and Mobile Computing*, *2020*. https://doi.org/10.1155/2020/8870536

Devran, Yusuf (Marmara Üniversitesi, İ. F., & Elitaş, Türker (Marmara Üniversitesi, İ. F. (2017). Yeni İletişim Teknolojilerinin Uzaktan Eğitime Entegrasyon Sürecinde Sanal Sınıf Ortamları: ATAUZEM Örneği. *MANAS Journal of Social Studies*, *6*(2), 213–225.

Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *36*(6). https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x

Guy Posey, Thomas Brugess, Marcus Eason, & Yawna Jones. (2010). The Advantages and Disadvantages of the virtual classroom and the Role of the Teacher. *Southwest Division Science Institute Conference*.

Kaya, S., & Agaoglu, E. (2013). Opinions of Instructors Related to the Physical Layout Dimension of Virtual Classroom Management. *Literacy Information and Computer Education Journal*, *Special 2*(1). https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2013.0178

La Madriz, J. (2016). Factors That Promote the Defection of the Virtual Classroom. *Orbis, Revista Científica Ciencias Humanas*, *12*(35).

Lyutskanova-Kostova, R. (2020). Virtual classroom - prospects for the humanities. *Ezikov Svyat*, *18*(1). https://doi.org/10.37708/ezs.swu.v18i1.20

M., R. M., Alebiosu S. O., & S, A. O. A. (2015). A CONCEPTUAL MODEL FOR VIRTUAL CLASSROOM MANAGEMENT. *International Journal of Computer Science, Engineering and Information Technology*.

Oranburg, S. (2020). Distance Education in the Time of Coronavirus: Quick and Easy Strategies for Professors. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.3553911

Page, A., & Jones, M. (2018). Rethinking teacher education for classroom behaviour management: Investigation of an alternative model using an online professional experience in an Australian University. *Australian Journal of Teacher Education*, *43*(11). https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n11.5

Piedra, D., & Yudintseva, A. (2020). Teaching in the virtual classroom: Strategies for success. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *20*(12). https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i12.3790

Rizzo, A. A., Buckwalter, J. G., Bowerly, T., Van Der Zaag, C., Humphrey, L., Neumann, U., Chua, C., Kyriakakis, C., Van Rooyen, A., & Sisemore, D. (2000). The virtual classroom: A virtual reality environment for the assessment and rehabilitation of attention deficits. *Cyberpsychology and Behavior*, *3*(3). https://doi.org/10.1089/10949310050078940

Sprenger, D. A., & Schwaninger, A. (2021). Technology acceptance of four digital learning technologies (classroom response system, classroom chat, e-lectures, and mobile virtual reality) after three months' usage. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *18*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-021-00243-4

T. J, B., & M. J, B. (2019). Zoom: An Innovative Solution For The Live-Online Virtual Classroom. *HETS Online Journal*, *9*.

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2021). Quality Teaching in Online Higher Education: The Perspectives of 250 Online Tutors on Technology and Pedagogy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *16*(6). https://doi.org/10.3991/ijet.v16i06.20173

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Güncelleştirilmiş 5. Baskı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *2*(2). https://doi.org/10.17244/eku.46826

Winther, J. (1999). Real issues in the virtual classroom. *The French Review*, *73*(2).

Covid-19 Sürecinde Uzaktan İşlenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Dr. Veysel Karani ALTUN[1*]

[1]*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

[*](*v_altun44@hotmail.com*)

ORCID: 0000-0002-4128-5394

Özet **–**Yaşanan Covid-19 süreci insan hayatını sosyal, ekonomik v.b pek çok açıdan olumsuz etkilemeye devam etmektedir. Covid-19'un dünya genelindeki olumsuz etkilerinden biri de eğitim alanında yaşanmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de salgının ilk ortaya çıktığı tarihten itibaren okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Öğrenciler eğitimlerine uzaktan erişimle devam etmektedir. Bir anda tüm dünyanın zorunlu olarak deneyimlediği uzaktan eğitimde öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili nasıl bir tutum içinde olduğunun tespit edilmesi önemli bir husustur. Uzaktan eğitimle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin işlenmesi öğrenciler açısından nasıl değerlendirildiği hususu merak edilmektedir. Din eğitiminde duygu boyutunun olması meseleyi ayrıca değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu çalışma, örgün eğitim içerisindeki uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci gözüyle değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Lisede öğrenim gören 42 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada örgün eğitim içerisindeki çevrimiçi öğretim uygulamalarında karşılaşılan problemleri derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (Fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitimi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için işlevsel bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler – Din, *Din Eğitimi, Uzaktan Eğitim, Uzaktan Din Eğitimi,Covid-19*

Evaluatıon Of Student Views On The Relıgıous Culture And Moral Knowledge Course Taught Remotely Durıng The Covıd-19

Abstract **–**The Covid-19 continues to negatively affect human life in many ways —social, economic etc. One of the negative effects of the Covid-19 around the world is experienced in the field of education. As in the whole world, face-to-face education has been suspended in schools in Turkey since the first outbreak of the pandemic.Students continue their education with remote access. It is an important issue to ascertain the attitude of the students towards distance education, which the whole world has experienced as a necessity. It is wondered how the teaching of religious culture and moral knowledge courses through distance education is evaluated by students. The fact that there is an emotional dimension in religious education makes it necessary to evaluate the issue separately. This study was conducted in order to evaluate the distance education applications in formal education from the perspective of students. For this purpose, interviews were conducted with 42 high school students. In this study, phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used since it was aimed to examine the problems encountered in online teaching practices in formal education in depth. The data were analysed by content analysis. As a result of the analyzes made, it was concluded that within the framework of the findings obtained from the students' opinions, the students did not find distance education functional fort he Religious Culture and Moral Knowledge course in general.

Keywords – Religion, Religious Education, Distance Education, Distance Religous Education, Covid-19

1. GİRİŞ

Tarihsel süreç açısından incelendiğinde pek çok pandemi döneminin yaşandığı görülmektedir (Gimpel, 1996, s. 193). Günümüzde insanoğlu ölümcül bir salgın hastalık olan Covid-19 ile baş etmenin yollarını aramaktadır. Dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını tarihte de örneklerine sıkça rastlanıldığı gibi hayatı pek çok açıdan olumsuz etkilemektedir (Ayittey vd., 2020, s. 1).

Dünya üzerinde Covid-19 vaka sayısı 200 Milyonu aşmış, toplam ölü sayısı ise 6 milyona yaklaşmış durumdadır (World Health Organization (WHO)). Türkiye'de ise bu sayı toplam vakada 8 Milyon civarında olup toplam ölü sayısı 70 bine yaklaşmış durumdadır (T.C Sağlık Bakanlığı). Covid-19'un bu sayısal verileri Ekim-2021 tarihine ait olduğunu belirtip pandeminin devam ettiğini ifade etmek gerekmektedir. Ayrıca tüm Dünya'da olduğu gibi Türkiye'de de Covid-19 pandemisinden dolayı çeşitli önlemler alınmış, alınan önlemler çerçevesinde iç ve dış hat uçuşları durdurulmuş, çalışanlar için esnek çalışma planı uygulanmış ve kısmi-tam zamanlı sokağa çıkma kısıtlamasına geçilmiştir (Budak & Korkmaz, 2020: 7). Bu tür önlemler zaman zaman esnetilse de hala günümüzde başvurulan tedbirlerin başında gelmektedir.

Covid-19'un hayatımıza getirdiği sınırlılıklar bununla kalmamış, ekonomik, dini, eğitim v.b alanlarda hayatımız olumsuz etkilenmiştir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de vakanın çıktığı tarihten hemen sonra okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 23 Mart 2020 tarihinden itibaren özellikle TV'de eğitimlere başlamış sonrasında ise Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla her öğretmen öğrencileriyle internet üzerinden canlı ders uygulamasıyla eğitimlerine devam etmiştir (Özer, 2020: 1126).

Uzaktan eğitim (distance education), mesafe açısından farklı mekânlarda olan bireylere teknolojik gelişmeler yardımıyla sistematik şekilde öğretme ve öğrenmenin planlandığı eğitim sürecidir (Moore ve Kearsley, 2005: 2). Uzaktan eğitim kavramı, "birbirlerinden uzak mekânlarda olan kişilerin çeşitli teknolojik araçları kullanarak iletişim kurabilmesi" olarak tarif edilmektedir (İşman, 2011: 3). Uzaktan eğitim için geleneksel eğitim uygulamalarının sınırlılıklarına bağlı kalmaksızın özel olarak hazırlanmış etkinlikler bütünü de denilmektedir (Rıza, 1997: 17).

Gelinen noktada genel olarak uzaktan eğitim sistemine pozitif yönde bir yaklaşım olduğu söylenmektedir (Broadbent ve Cross, 2003: 439). Ancak son zamanlarda yaşanan Covid-19 pandemisi sebebiyle hemen herkesin zorunlu bir şekilde deneyimlediği uzaktan eğitim sürecine, yaşanan tecrübelerle birlikte paydaşların nasıl yaklaştığı merak edilmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin uzaktan eğitimle işlenmesi sonucu öğrenme ortamının nasıl deneyimlendiğine dair merak daha da artmaktadır.

Bu çalışmanın odak noktasını Covid-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak çalışmanın konusu, öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmanın amacı ise uzaktan eğitimin öğrencilere göre olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmektir.

Bu çalışmanın alanına katkılarından biri kriz zamanlarında zorunlu olarak deneyimlenen uzaktan eğitimi din eğitimi açısından ele alma ve din eğitimi için bir perspektif sunmaktır. Bu

araştırmada elde edilen sonuçların ve değerlendirmelerin gelecekteki açık ve uzaktan din eğitimi uygulamalarına katkı sunmayı hedeflemesi düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini değerlendirmek üzere ele alınan bu araştırmanın metodu nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (Fenomenoloji) desendir. Bunun yanında değerlendirme yorumlamada içerik analizi tekniğine başvurulmuştur.

Olgu bilim araştırmalarında yapılan veri analizlerinde amaç anlamları ortaya çıkarmaktır. Yapılan analizlerde verilerden yola çıkarak anlamsal bağlarla birlikte sınıflamaya gidilmektedir. Sonuçların aktarılmasında doğrudan katılımcıların alıntılarından yararlanılır ve alıntılar üzerinden analizler yapılarak yorum yapılır (Şimşek & Yıldırım, 2008: 5). Bu araştırmada kullanılan ölçek ve veriler İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından etik kural ve ilkelere uygun bulunmuştur. (Evrak Tarihi ve Sayısı: 17.09.2020-E.59986).

2.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma, 2020–2021 öğretim yılı II. yarıyılında Mayıs-Haziran aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme formları araştırmacı tarafından çevrimiçi ortamda katılımcılara verilmiş ve form ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak dört açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış formdan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplar incelenmiş ve temalar kategorize edilmiştir. Bulgular yorumlanırken gereken yerlerde alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar (K1), (K2) şeklinde kodlanarak aktarılmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında frekans ve yüzde kullanılmıştır. Belirlenen temalar tablo haline getirilerek en fazla ve en az verilen cevaplar yorumlanarak değerlendirmeye gidilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015: 245).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle belirlenen ve Malatya'da ortaöğretimde öğrenim gören 16 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırmada Yer Alan Öğrencilere Ait Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Sınıf	Kod	Cinsiyet	Sınıf
K1	Kız	9. sınıf	K22	Kız	10. sınıf
K2	Kız	9. sınıf	K23	Kız	10. sınıf
K3	Kız	9. sınıf	K24	Kız	11. sınıf
K4	Kız	9. sınıf	K25	Kız	10. sınıf
K5	Kız	9. sınıf	K26	Kız	10. sınıf
K6	Erkek	11. sınıf	K27	Kız	10. sınıf
K7	Kız	9. sınıf	K28	Kız	11. sınıf
K8	Erkek	9. sınıf	K29	Kız	11. sınıf
K9	Kız	9. sınıf	K30	Kız	12. sınıf
K10	Kız	9. sınıf	K31	Erkek	12. sınıf
K11	Kız	9. sınıf	K32	Kız	12. sınıf
K12	Kız	9. sınıf	K33	Erkek	12. sınıf
K13	Erkek	11. sınıf	K34	Erkek	12. sınıf
K14	Erkek	10. sınıf	K35	Kız	12. sınıf
K15	Kız	11. sınıf	K36	Erkek	12. sınıf
K16	Kız	10. sınıf	K37	Erkek	12. sınıf
K17	Kız	10. sınıf	K38	Kız	12. sınıf
K18	Kız	11. sınıf	K39	Erkek	12. sınıf
K19	Kız	10. sınıf	K40	Kız	10. sınıf
K20	Erkek	10. sınıf	K41	Kız	12. sınıf
K21	Kız	10. sınıf	K42	Erkek	12. sınıf

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda 4 soru yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan bu sorular aşağıda belirtilmiştir.

1. Uzaktan eğitimden memnun musunuz?
2. Uzaktan Eğitim ile ilgili kendinizi (teknolojik, araç gereç, öğretim materyali v.s açısından) yeterli buluyor musunuz, herhangi bir eğitim aldınız mı?
3. Uzaktan Eğitimi DKAB dersi için işlevsel buluyor musunuz? Lütfen avantaj ve dezavantajlarını yazınız.
4. DKAB dersi açısından uzaktan eğitim konusunda önerileriniz nelerdir?

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular ve katılımcıların alıntılarından yararlanarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilere ilk olarak uzaktan eğitimden memnun olup olmadıkları sorulmuştur. Uzaktan eğitimden memnun olup olmadıklarına dair frekans ve yüzdelik dilimleri tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Öğrencilerin Uzaktan Eğitimden Memnun Olma Durumu

Memnuniyet	**f**	**%**
Çok memnunum	5	11,9
Memnunum	5	11,9
Kararsızım	8	19
Memnunum değilim	7	16,7
Hiç Memnun değilim	17	40,5
Toplam	**42**	**100,00**

Tablo 2'de öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde "*memnun değilim*" ve "*hiç memnun değilim*" diyenlerin toplam oranının %57,2 olduğu görülmektedir. "*Çok memnunum*" ve "*memnunum*" diyenlerin toplam oranı %23,8'dir. Kararsızların oranı ise %19'dur. Tabloya göre öğrencilerin genel anlamda uzaktan eğitimden memnun olmadığı anlaşılmaktadır.

Uzaktan eğitimden memnun olan öğrencilerin genel olarak memnuniyetlerini "*erişimin kolay olması*" ve "*istedikleri takdirde dersleri tekrar tekrar dinleme imkânının olması*" temalarıyla ifade etmektedir. Buna karşın uzaktan eğitimden memnun olmayanlar ise "*derslere aktif katılımın olmaması*", "arkadaş grubundan uzak kalma" ve "*derslere yeterince odaklanamama*" gibi temalarla düşüncelerini ifade etmektedir. Konu ile ilgili olarak katılımcılardan K24 "*Uzaktan eğitim bana göre zamanı iyi kullanma açısından bir imkândır. Evimde derslere katılıyor olmam beni yormadığı gibi aynı zamanda bundan son derece mutluyum"* derken K16 "*Uzaktan eğitimde o gün katılamadığım dersleri tekrar dinleme şansımın olması derslerle ilgili kaygımı azaltıyor"* demiştir. Katılımcılardan K36 "*Uzaktan eğitim sayesinde bir yıldır sınıf arkadaşlarımdan ayrıyım. Bu onlara olan özlemimi arttırırken hayatın tekdüze geçmesini de beraberinde getiriyor"* derken K4 "*Öğretmen uzaktan eğitimle ders işlediğinde yeterince derse odaklanamadığımı fark ediyorum. Bu durum başarımı azaltıyor"* demiştir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitime uyum sorununun henüz aşılamadığı görülmektedir. Bununla birlikte yıllardır tecrübe edilen yüz yüze eğitimin bir anda terk edilerek uzaktan eğitime geçilmesiyle eğitim sürecinde gidişatın ani değişiklik gösterdiği bunun da öğrenciler üzerinde kaygı ve strese neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili kendisini (teknolojik, araç-gereç, materyal v.s açısından) yeterli görüp görmediğine dair frekans ve yüzdelikler tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Öğrencilerin Uzaktan Eğitim İle İlgili Kendisini Yeterli Görme Durumu

Yeterlilik	**f**	**%**
Yeterli buluyorum	13	30,9
Yeterli bulmuyorum	20	47,7
Fikrim Yok	9	21,4
Toplam	**42**	**100,00**

Tablo 3'e göre uzaktan eğitim konusunda öğrencilerin %47,7'si kendilerini yeterli bulmazken %30,9'u yeterli bulmaktadır. Uzaktan eğitimde herhangi bir yeterliliğin olup olmadığı konusunda fikrim yok diyenlerin oranı ise %21,4'tür.

Bu soruda öğrencilerin uzaktan eğitimde kendilerini teknolojik araç-gereç konusunda yeterli bulup bulmadığı soruşturulmaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında uzaktan eğitimde derslerin yüz yüze işlendiği kadar etkili işlenebilmesi için teknolojik yetkinliğin olması gerektiği anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitimde dersin daha etkili işlenebilmesi için öğrenci ve öğretmenin materyal konusunda hazırlıklı olması gerekmektedir.

Uzaktan eğitimde teknolojinin kullanımı konusunda öğrencilerin genel olarak kendilerini yetkin gördüğü derslerin işleyişi için gerekli araç-gereçlerin kullanımı noktasında ise yetkin görmedikleri anlaşılmaktadır. Konu ile ilgi öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: K8 "*Uzaktan eğitimde bilgisayar ve telefonun nasıl kullanılacağını biliyorum. Ancak bazen öğretmen dersi ile ilgili sunum hazırlamamı istiyor. Bu konuda yeterli düzeyde bilgi ve beceri sahibi olmadığımı farkettim"* derken K17 "*Öğretmen ders anlatırken bazen bizi ödevlendiriyor. Ödevlendirdiği konularda araştırma yapmamızı istiyor. Ancak tam olarak nerede nasıl araştırma yapacağımı bilmiyorum"* demiştir. Katılımcılardan K21 şunları ifade etmektedir: "*Uzaktan eğitimde bazı derslerin işleyişi kolay olurken matematik gibi bazı derslerin işleyişi güç bir hal almaktadır. Bu noktada özellikle matematiksel ifadelerin kullanımı konusunda bilgilendirici bir eğitim almamız yararımıza olacaktır."* Katılımcıların görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitimin teknolojik okur-yazarlık ve materyal kullanımını gerekli kıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan eğitimi dkab dersi için işlevsel bulup bulmadıklarına dair dair frekans ve yüzdelikler tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Öğrencilerin Uzaktan Eğitimi DKAB Dersi İçin İşlevsel Bulup Bulmadıklarına Dair Frekans Tablosu

İşlevsellik	**f**	**%**
İşlevsel buluyorum	12	28,5
İşlevsel bulmuyorum	23	54,8
Fikrim yok	7	16,7
Toplam	**42**	**100,00**

Tablo 4'e gore öğrencilerin uzaktan eğitimi dkab dersi için işlevsel görmediği anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitimi dkab dersi için işlevsel bulanların oranı %28,5 iken işlevsel bulmayanların oranı %54,8'dir.

Bu soruda öğrencilerin görüşleri de alınmış olup uzaktan eğitimin dkab dersi ile ilgili avantaj ve dezavantaj yönlerinin neler olduğu sorgulanmıştır. Konu ile ilgili görüşlerini ifade eden K23 "*Uzaktan eğitimde bazı derslerin işlenmesi bizim için daha verimli oluyor. Din Kültürü dersi bunlardan biridir. Çünkü sözel derslerin uzaktan işlenmesi daha yararlıdır"* derken K40 "*Yüz yüze işlenen din kültürü dersinde sınıf ortamında huzur ortamı sağlanıyordu. Bu duyguyu uzaktan eğitimde yaşayamıyoruz"* demiştir. Katılımcılardan K33 "*Sınıf ortamında*

işlenen din kültürü dersinde o an istediğimiz soruyu öğretmene sorabilir ve öğretmenin verdiği cevapla tatmin olabilirken uzaktan eğitimle öğretmene soru sormada güçlükler yaşıyoruz" derken K27 "*Uzaktan eğitimde din kültürü dersinin duygu boyutu arka planda kalıyor. Diğer sözel dersler gibi işleniyor"* demiştir. Uzaktan eğitimin dkab dersleri için bir imkân olduğunu savunan öğrenciler ise görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: K19 "*Uzaktan eğitimle işlenen din kültürü dersinde daha özgürce soru sorabiliyoruz. Bu konuda bir baskı hissetmemek rahatlatıcı bir durum"* derken K26 "*Din Kültürü öğretmenimiz dini konularda sorularımızı zaman zaman görsel materyallerle gideriyor. Bu da hoşumuza gidiyor"* demiştir. Genel olarak bakıldığında din kültürü dersinin uzaktan veya yüz yüze işlenmesinde en çok rol sahibi olarak dersin öğretmeni ön plana çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin normal zamanda da din kültürü dersi uzaktan eğitimle işlenmeli mi? sorusuna verdiği cevaplara ilişkin veriler tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Öğrencilerin Normal Zamanda da DKAB Dersinin Uzaktan Eğitimle İşlenip İşlenmemesi Hakkındaki Görüşlerine Dair Frekans Tablosu

Görüşler	**f**	**%**
Evet işlenmeli	8	19
Hayır işlenmemeli	24	57,2
Bazen işlenebilir	10	23,8
Toplam	**42**	**100,00**

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin çoğu dkab dersinin uzaktan eğitimle işlenmemesi gerektiğini düşünüyor. Bu doğrultuda fikrini beyan edenlerin oranı %57,2'dir. Dkab dersinin uzaktan eğitimle işlenmesi gerektiğini söyleyenlerin oranı %19 iken "*bazen işlenebilir"* diyenlerin oranı %23,8'dir.

Bu konuda düşüncelerini aktaran katılımcılardan K15 "*Uzaktan eğitimle dkab dersi çok monoton geçmekte. Oysa sınıf ortamında ders daha çok ilgimizi çekiyor"* derken K28 "*Dkab dersi uzaktan işlendiğinde sadece öğretmenin anlatımı var. öğrenci derse katılmıyor"* demiştir. Dkab dersinin Uzaktan işlenmesi gerektiğini ileri sürenlerden K29 "*Dkab gibi sözel dersler için yüz yüze ders işlemeyi zaman kaybı buluyorum"* derken dkab dersinin bazen uzaktan eğitimle işlenmesi gerektiğini ileri sürenlerden K39 " *Dkab gibi bazı sözel dersler için okula gelmek gereksiz. Evden dinleyerek dersin işlenmesi daha uygun" demiştir.* Katılımcılardan K23 "*Covid-19 ile birlikte bazı derslerin uzaktan eğitimle işlenebileceğini gördük. Bu uygulamaların devam etmesi adına bazen işlenebilir*" şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Burada dile getirilen görüşlere bakıldığında dkab dersinin uzaktan eğitimle işlenmesi gerektiğini düşünenler daha çok dersin sözel bir ders olmasını öne çıkarmaktadır. Dkab dersinin uzaktan eğitimle işlenmemesi gerektiğini dile getirenler ise daha çok derse aktif katılımın olmamasını sebep olarak ileri sürmektedir. Zorunlu bir şekilde deneyimlenen uzaktan eğitimin zaman zaman uygulanabileceğini, bunun bir imkân olarak görülmesi gerektiğini ifade edenlerin görüşleri dikkat çekicidir.

4. TARTIŞMA

Araştırmamızda öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili uyum sorunu yaşadığı anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitimden memnun musunuz? ve uzaktan eğitimle ilgili kendinizi yeterli buluyor musunuz? sorularına olumsuz cevaplar verilmiştir. Benzer sonuçlara ulaşan çalışmalardan söz etmek mümkündür (Bakioğlu & Çevik, 2020, s. 118; Bayburtlu, 2020, s. 139; Çakın & Akyavuz, 2020, s. 169). Yapılan araştırmalarda uzaktan eğitim ile ilgili bilgi ve becerinin olmadığı, gerekli yetkinlikten uzak olmanın getirdiği motivasyon eksikliğinin olduğu ve teknolojik okur-yazarlığın istenilen seviyede olmaması sonucu uzaktan eğitimin niteliğinin düştüğü vurgulanmaktadır (Demir & Kale, 2020, s. 3456; Kavuk & Demirtaş, 2021, s. 64; Yolcu, 2020, s. 246).

Bu çalışmada öğrencilerin dkab dersi için uzaktan eğitimi İşlevsel bulup bulmadığı soruşturulmuş elde edilen verilerde uzaktan eğitimin dkab dersi için İşlevsel olmadığı sonucu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim ile ilgili dkab dersine ilişkin olumlu tutum içinde olan öğrenciler, derse katılımın istenilen düzeyde olmamasını dersin işleyişini aksatan bir durum olarak görse de dkab dersi için uzaktan eğitimi işlevsel bulmaktadır (Yiğit, 2021). Dkab dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimi kendi dersleri için işlevsel bulmadıkları yönünde çalışmalar yapılmıştır. Bazı öğretmenler uzaktan eğitimle derslerin işlenmesinin yaşanan Covid-19 süreciyle alakalı olduğunu bu sürecin ani bir şekilde hayatımıza girdiğini belirtmesi ile uzaktan eğitimin sürdürülebilir bir süreç olmadığını ifade etmiştir (Akman, 2021, s. 58; Çakmak & Uzunpolat, 2021, s. 872).

Çalışmamızda elde edilen bulgulardan biri de öğrencilerin dkab derslerinin uzaktan eğitimle normal zamanda da işlenmesini istememesidir. Öğrenciler derse aktif katılımın az olması sebebiyle ders konularıyla reel hayatlarında yaşananlar arasında ilişki kurmada güçlük yaşadığı görülmektedir. Özellikle öğrencilerin derse karşı tutum değişikliğinde belirleyici konumda olan öğretmenin bu noktada dersle ilgili gerekli yönlendirmede bulunmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin gerekli dönütlerle derse katılımının sağlanması derse olan ilginin artırılmasında etkili bir faktör olarak görülmektedir (Korkmaz, 2014, s. 59; Yiğit, 2021, s. 202).

5. SONUÇ

Bu çalışmada uzaktan eğitimle işlenen dkab derslerinin öğrenciler gözüyle nasıl değerlendirildiği ele alınmıştır. Öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitim hakkındaki tutumlarının dkab dersleri için de geçerli olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğu uzaktan eğitimden memnun olmadıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitimde herhangi bir yeterliliğe sahip olmadıklarını ifade etmesi uzaktan eğitimle alakalı motivasyonu düşürmektedir.

Öğrenciler uzaktan eğitimi dkab dersi için işlevsel bulmamaktadır. Uzaktan eğitimin dkab dersi için işlevsel bulunmaması sınıf ortamında dersin daha aktif katılımla işlenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler dkab dersinin yüz yüze sınıf ortamında işlenmesi gerektiğini dile getirirken yaşanan süreçle zorunlu olarak deneyimlenen uzaktan eğitimin faydalarından yararlanma adına derslerin bazen uzaktan eğitimle işlenebileceğini de ifade etmektedir. Uzaktan eğitimin din eğitiminde kullanımı ile ilgili daha fazla bilimsel çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akman, A. (2021). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmeddin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ayittey, F. K., Ayittey, M. K., Chiwero, N. B., Kamasah, J. S., & Dzuvor, C. (2020). Economic İmpacts Of Wuhan 2019-nCoV On China And The World. *Journal of Medical Virology, 92*(5), 1-3.

Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(4), 109-129.

Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Electronic Turkish Studies, 15*(4), 131-151.

Broadbent, J. A., & Cross, N. (2003). Design Education İn The İnformation Age. *Journal of Engineering Design, 14*(4), 439-446.

Budak, F., & Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi, 1*, 62-79.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. bs). Pegem Akademi.

Çakın, M., & Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 Süreci Ve Eğitime Yansıması: Öğretmen Görüşlerinin Incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 6*(2), 165-186.

Çakmak, A., & Uzunpolat, Y. (2021). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim. *Tasavvur/Tekirdağ İlahiyat Dergisi, 7*(1), 855-892.

Demir, S., & Kale, M. (2020). Öğretmen Görüşlerine Göre, Covid-19 Küresel Salgını Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies, 15*(8), 3445-3471.

Gimpel, J. (1996). *Ortaçağ'da Endüstri Devrimi* (N. Özüaydın, Çev.). Tübitak Yayınları.

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Pegem A.

Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi, 1*(1), 55-73.

Korkmaz, M. (2014). *Din Öğretimi Teknolojisi Ve Materyal Geliştirme*. Tezmer Yayınları.

Moore, M. G., & Kearsley, G. G. (2005). *Distance education: A system view*. Wadsworth.

Özer, M. (2020). Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 Pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(3), 1124-1129.

Rıza, E. T. (1997). *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları*. Anadolu Matbaası.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

T.C Sağlık Bakanlığı (T.C.S.B). (t.y.). Genel Koronavirüs Tablosu. Geliş tarihi 22 Haziran 2021, gönderen https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html?gclid=CjwKCAiAz4b_BRBbEiwA5XlVVoj8BMJH5anETe5rFvpFy5QN43DTAzU68Wv0eZ9mu06Bz80zAbB-gRoCX7IQAvD_BwE

World Health Organization (WHO). (t.y.). Coronavirus Disease (COVID-19). Geliş tarihi 22 Haziran 2021, gönderen https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

Yiğit, Y. (2021). Öğrencilerin Dijital Ortamlar Üzerinden Yapılan Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları (sivas Zara İlçesi Örneği). *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17*, 187-204.

Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 237-250.

Zorunlu Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevrimiçi Öğrenme Ortamların Tasarım Kriterleri: Bir Delfi Çalışması

Dr. Öğr. Üyesi Mithat ELÇİÇEK[1*]

[1]*Grafik Tasarım, Siirt Üniversitesi, Türkiye*

**(mithat_elcicek@siirt.edu.tr)*

0000-0003-1845-7271

Özet – Bu araştırmanın amacı, zorunlu uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamların tasarım kriterlerini tespit etmektir. Gelişen teknolojiyle birlikte çevrimiçi öğrenmenin hızla yaygınlaşacağı düşünülürken, uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenmeye uygun tasarım kriterlerinin belirlenmesi bir gereksinim olarak değerlendirilmektedir. Temel amacı, zorunlu uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamların tasarım kriterlerini tespit etmek olan bu çalışmada delfi tekniği kullanılmıştır. Delfi tekniği konu uzmanlarının yüz yüze gelmeden görüş birliğine varmalarını amaçlayan bir yöntemdir. Bu kapsamda araştırma verileri çevrimiçi görüşme formu ve 5'li Likert tipine göre uyarlanmış değerlendirme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada çevrimiçi görüşme formu uzmanlara gönderilmiştir. İkinci aşamada değerlendirme formu uzmanlara 5'li bir derecelendirme yapmaları için gönderilmiştir. Üçüncü aşamada ise uzmanlaşma derecesi oranı hesaplanmış form uzmanlara yeniden yollanmış ve bu değerleri gözeterek derecelendirme yapmaları istenmiştir. Böylelikle konu uzmanları tarafından yapılan değerlendirmeler üzerinde görüş birliğine varılması sağlanmıştır. Araştırma sonucunda zorunlu uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımına ilişkin kriterler neler olmalıdır? sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda çeşitli kriterler belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler – Zorunlu uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, tasarım kriterleri, delfi tekniği

Design Criteria of Online Learning Environments in Compulsory Distance Education: A Delphi Study

Abstract – The aim of this research is to determine the design criteria of online learning environments in the compulsory distance education process. While online learning is expected to become widespread following the developing technology, it is considered as a requirement to determine the design criteria suitable for online learning in distance education. Delphi technique was used in this study, whose main purpose is to determine the design criteria of online learning environments in the compulsory distance education process. Delphi technique is a method that aims to reach a consensus among subject experts without coming face to face. In this context, research data were collected using an online interview form and an evaluation form adapted to the 5-point Likert type. The research consists of three stages. In the first stage, the online interview form was sent to the experts. In the second stage, the interview form was sent to the experts to give a 5-point rating. In the third stage, the rate of specialization was calculated and the form was sent back to the experts and they were asked to make a rating by considering these values. Thus, a consensus was reached on the evaluations made by the panellists. As a result of the research, in line with the answers given to the question "What should be the criteria for the design of online learning environments in the compulsory distance education process? Criteria were determined in the context of various themes.

Keywords – Compulsory distance education, online learning, design criteria, delphi technique

1. GİRİŞ

Pandemi süreciyle birlikte zorunlu uzaktan eğitim dönemi başlamış ve bu kapsamda ilk, orta ve yükseköğretim kademeleri çevrimiçi öğrenme platformlarını yoğun bir şekilde kullanmışlardır. Uzaktan eğitim kuramsal dinamikleri olan bir disiplin alanıdır. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin başarılı ve etkili sonuçlar üretebilmesi bu dinamiklere bağlıdır (Shattuck ve diğerleri, 2011). Bu dinamiklerden biri de çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımıdır. Pandemi süreciyle birlikte kullanımı giderek artan çevrimiçi öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanması gerektiği fikri önem kazanmış (Bozkurt, 2020) ve pandemi sürecinin bir kriz dönemi olması nedeniyle tasarım çalışmalarına olan ihtiyaç artmıştır.

Artan ihtiyaçlar, eğitim çevrelerini çevrimiçi öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanması gerektiği konusu üzerine odaklamış ve birtakım bireysel tedbirlerle zorunlu uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmek zorunda bırakmıştır (Durak ve diğerleri, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020). Bu zorunlu uzaktan eğitim süreciyle birlikte, öğrenen ve öğretenler normal zamanlarda kullandıkları çevrimiçi öğrenme ortamlarını daha yakından takip etmek ve daha çok kullanmak durumunda kalmışlardır (Bakioğlu ve Çevik, 2020).

Literatür incelendiğinde, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarını etkin bir şekilde kullanmaları, bu ortamların tasarımıyla yakından ilgili olduğu görülmektedir (Hew ve Brush, 2007). Bu bağlamda gelişen teknolojiyle birlikte çevrimiçi öğrenmenin hızla yaygınlaşacağı düşünülürken, uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenmeye uygun tasarım kriterlerinin belirlenmesi bir gereksinim olarak değerlendirilmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, zorunlu uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamların tasarım kriterlerini tespit etmektir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada bir nitel yöntem olan delfi tekniği kullanılmıştır. Delfi tekniği, bir konu hakkında bilgi toplamak için uzman panalistlerden oluşan bir gruptan bir dizi yapılandırılmış süreç boyunca geri bildirimler yoluyla fikir alarak görüş birliğine varılması sürecidir (Garrod ve Fyall, 2005; Şahin, 2001). Delfi tekniğinin en belirgin dayanak noktası konu uzmanlarından oluşan grubun deneyim ve eğilimlerine dair derinlemesine bilgiler elde detmektir (Dalkey, 2002). Bu çerçevede delfi tekniği "araştırma sorusunun belirlenmesi", "panelistlerin seçimi" ve "uzlaşının sağlanması" olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Murry ve Hammons, 2005).

2.1. Araştırma Sorusunun Belirlenmesi:

Temel amacı, zorunlu uzaktan eğitim (covıd-19) sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımına ilişkin bir çerçeve sunmak olan bu çalışmanın araştırma sorusu: Çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımına ilişkin kriterler nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

2.2. Panelistlerin Seçimi:

Delfi çalışmalarında ideal grup büyüklüğü 7 ile 20 panelistten (uzmandan) oluşmaktadır (Adler ve Ziglio, 1996; Şahin, 2001). Ancak araştırılan konunun kapsamına bağlı olarak panelist sayısı değişebilmektedir. Bu çerçevede araştırmanın panelistleri Türkiye'de görev yapan 8 akademisyenden oluşmaktadır. Panelistlerle ilgili bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Panelistlere Ait Bilgiler

Unvan	Uzmanlık Alanları	f
Prof. Dr.	Öğretim Teknolojileri, Uzaktan Eğitim	2
Doç. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme	1
Doç. Dr.	Öğretim Teknolojileri, Uzaktan Eğitim, Mobil Öğrenme	1
Dr.Öğr. Üyesi	Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler, Kişisel Öğrenme Ortamları	1
Dr.Öğr. Üyesi	Web 2.0, Web Tasarım ve Programlama	1
Dr.Öğr. Üyesi	Öğretim Tasarımı, Çevrimiçi Öğrenme, Tasarım, Mobil öğrenme	2
Toplam		8

Delfi panelistlerinin seçiminde amaçlı örnekleme ve kartopu yöntemi kullanılmıştır. Çevrimiçi öğrenme alanında çalışmaları olan akademisyenler davet edilmiştir. Daveti kabul eden panelistlerin önerdiği isimler de çalışmaya dahil edilerek toplam 8 panelist araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur

2.3. Uzlaşının Sağlanması:

Araştırma kapsamında hazırlanan açık uçlu soru birinci turda elektronik posta yoluyla panelistlere gönderilmiştir. Panelistler tarafından gelen cevaplar doğrultusunda 44 kriter belirlenmiştir. Bu kriterler 5'li Likert tipine göre derlenmiş ve ikinci turda panelistlere iletilmiştir. İkinci turun sonunda toplanan veriler uzlaşma ölçütlerine göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ölçütlere ilişkin 44 kriterden 7 madde uzlaşma ölçütlerinin altında kalarak elenmiştir (Tablo 2). Üçüncü turda geriye kalan 37 maddelik 5'li Likert tipine göre derlenmiş kriterler uzmanlaşma derecesi oranı hesaplanarak yeniden panelistlere iletilmiş ve bu değerlere göre yeniden derecelendirme yapmaları istenmiştir. Değerlendirme sonucunda uzlaşma ölçütlerine uymayan 4 kriter daha elenmiş (Tablo 3) ve geriye 34 kriter kalmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada uzlaşı kriterlerini sağlamak için uzlaşı düzeyi, medyan ve çeyrekler arası genişlik ölçümleri kullanılmıştır. Hesaplanmış olan bu uzlaşma kriterleri dikkate alınarak ölçümlere uyan ifadeler üzerinde konsensüs sağlandığı tespit edilmiştir.

3. BULGULAR

Birinci turda panelistlere "Covıd-19 sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımına ilişkin kriterler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Açık uçlu soruya panelistler tarafından verilen yanıtlar analiz edilerek toplam 44 kriter ortaya çıkarılmıştır (Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4). İkinci turda 5'li Likert tipine göre derlenen 44 kriter panelistlere yeniden iletilmiştir. Panelistlerin "1-Kesinlikle Gereksiz, 2-Gereksiz, 3-Kararsızım, 4-Gerekli, 5-Kesinlikle Gerekli" ifadelerinden birisini seçerek önem derecelerine göre sıralamaları istenmiştir. İkinci tur için uzlaşı kriterleri medyan 4, [IQR] çeyrekler arası genişlik 1 ve uzlaşı düzeyi %80 olarak hesaplanmıştır. Buna göre Medyan≥4, uzlaşı düzeyi≥%80 ve IQR≤1 kriterlerini sağlamayan 7 madde kriter listesinden çıkarılmıştır. Elenen maddeler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ikinci Turda Elenen Maddeler

No	Kriterler	Medyan	IQR	Uzlaşı Düzeyi
1	Ara yüz renk uyumunun olması	4	2	%70
2	Arama motorlarının entegre edilebilmesi	4	2	%70
3	Konuların basitten karmaşığa doğru verilmesi	4	2	%60
4	Görsel öğelerin tutarlı olması	4	1	%60
5	Video sürelerinin kısa olması	4	1	%60
6	Bireylerin kendilerini değerlendirebileceği yöntemlerin işe koşulması	4	1	%70
7	Video içeriklerinin öz ve net olması	4	1	%70

İkinci turda kriterleri karşılamayan ifadeler çıkartılarak düzenlenmiş ve üçüncü turda toplam 37 kriter panelistlere tekrar iletilmiştir. Panelistlerin yeniden "1-Kesinlikle Gereksiz, 2-Gereksiz, 3-Kararsızım, 4-Gerekli, 5-Kesinlikle Gerekli" ifadelerine göre sıralamaları istenmiştir. Üçüncü turda her bir kriterin uzlaşı düzeyi ifadelerin yanında belirtilerek gönderilmiştir. Üçüncü tur için uzlaşı kriterleri medyan 4, [IQR] çeyrekler arası genişlik 1 ve uzlaşı düzeyi %90 olarak hesaplanmıştır. Buna göre Medyan≥4, uzlaşı düzeyi≥90 ve IQR≤1 kriterlerini sağlamayan 4 ifade listeden çıkarılmıştır. Elenen maddeler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Üçüncü Turda Elenen Maddeler

No	Kriterler	Medyan	IQR	Uzlaşı Düzeyi
1	Teknik destek hizmetlerinin hızlı dönüş sağlaması	4	1	%70
2	Öğrenen özelliklerine uygun tasarım seçimlerinin yapılması	4	1	%70
3	Kişiselleştirilebilir ve uyarlanabilir tasarımın yapılabilmesi	4	1	%60
4	Görsel öğelerin konuyla ilişkili olması	4	1	%60

4. SONUÇLAR

Verilerin analizi sonrasında üzerlerinde uzlaşı sağlanarak ortaya çıkan kriterler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Üzerlerinde Uzlaşı Sağlanarak Ortaya Çıkan Maddeler.

No	Kriterler	Medyan	IQR	Uzlaşı Düzeyi
1	Aynı öğretim içeriğin farklı formlarda sunulması (metin, görsel, animasyon, video vb.)	5	1	%100
2	Bağlantıcı yaklaşım ve yapılandırmacı öğrenme süreçlerinin kullanılması	4,3	1	%100
3	Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarını desteklemesi	4,6	1	%100
4	Bilişsek yük oluşturacak içeriklerin azaltılması	4	1	%90
5	Bireyin ilerleme durumunu gösterir bir istatistiğin sunulması	5	0	%100
6	Biyometrik verilerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde (güvenirlik için) kullanılması	4	1	%90
7	Bulut bilişim sistemlerinin kullanılması	5	0,25	%100
8	Faklı öğrenme metodlarını desteklemesi	4	1	%90
9	Farklı kültürden öğrencilerin kültürel entegrasyonunu sağlaması	4	0,25	%100
10	Forum ve tartışma gibi etkileşim bileşenlerini desteklemesi	4,5	1	%90
11	Görme ve işitme güçlüğü olan bireylere için uyarlanabilir olması	4,2	0,25	%100
12	Görsel öğelerin sayfa içi yerleşiminin dengeli olması	4	1	%100
13	Hedef kitlenin öğrenme ihtiyaçlarına göre görev geçişlerinin olması	5	1	%90
14	Herhangi bir uygulamaya ihtiyaç olmadan çalışması	4,4	1	%90
15	İçsel motivasyonu pekiştirmeye yönelik etkinliklerin sunulması	5	0	%100
16	İlerleme durumunu gösterir anlık hızlı raporların olması	4,3	1	%90
17	İlk defa sistemi kullananların temel görevleri kolaylıkla gerçekleştirebilmesi	4,5	1	%90
18	İşbirlikçi öğrenme araçlarının olması (bulut bilişim, wiki vb.)	4,6	1	%90
19	Kişiye özgü değerlendirme süreçlerini desteklemesi	4	1	%90
20	Menü ve butonların fonksiyonlarını yansıtacak şekilde işitsel ve görsel olması	5	0	%100

Tablo 4'ün devamı.

21	Metinlerin okunabilir boyutta olması	4,5	1	%90
22	Oyunlaştırmaya yönelik öğrenme süreçlerinin kullanılması	4,6	0,25	%90
23	Öğrenenlerin sisteme aidiyetlerini artıracak sorumluluklar verilmesi (ödev, proje vb.)	5	1	%100
24	Öğrenme içeriklerinin evrensel olması (dil, din, ırk vb. ayrımının olmaması)	5	1	%100
25	Öğrenme içeriklerinin küçük parçalar şeklinde modüler olarak verilmesi	4	1	%90
26	Öğrenme sürecinde gerçek yaşamdan örneklere yer verilmesi	5	0	%100
27	Öğrenme süreçlerinde hızlı geribildirim desteğinin olması	5	0	%100
28	Özdenetim becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve içerik sunulması	4	1	%90
29	Senkron ve asenkron ders desteğinin olması	4	1	%90
30	Sosyal ağların çevrimiçi öğrenme ortamlarına entegrasyonlarının yapılması	4,4	1	%100
31	Telefon, tablet, bilgisayar gibi farklı cihazlarla uyumlu çalışması	4,8	0,25	%100
32	Videolarda akıcı ve sade bir dilin kullanılması	5	0	%100
33	Videoların yüksek ses ve görüntü kalitesine sahip olması	4	1	%100

Tablo 4 incelendiğinde panelistlerin araştırma sonucunda üzerinde uzlaşı sağladığı toplam 33 tasarım kriterinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu tasarım kriterleri incelendiğinde; tasarlanacak olan çevrimiçi öğrenme ortamlarında aynı içeriklerin farklı formlarda senkron veya asenkron olarak sunulması, evrensel, gerçek yaşam bağlamında içsel motivasyonu pekiştirmeye yönelik olması, bilişsel yükü azaltması, görme ve işitme güçlüğü yaşayan bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, hedef kitlenin hazırbulunuşluk seviyesinin dikkate alınması şeklindedir. Bununla birlikte öğrenenlerin sisteme karşı olan aidiyetlerini artıracak sorumluluk ve oyunlaştırma unsurlarının kullanılması, sunulacak çoklu ortam medyalarında akıcı, sade, yüksek ses ve görüntü kalitesine sahip içeriklerin kullanılması gerektiği belirlenmiştir.

Bunun yanında çevrimiçi öğrenme ortamlarının bağlantıcı ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarını, çeşitli öğrenme metodlarını ve farklı kültürden öğrencilerin kültürel entegrasyonlarını destekler nitelikte tasarlanması, işbirlikçi öğrenmeyi desteklemesi ve özdenetim becerisini geliştirmeye yönelik olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu ortamlarda biyometrik verilerden faydalanılarak kişiye özgü biçimlendirici değerlendirme süreçlerinin kullanılması ve hızlı geribildirim desteğinin sağlanması ise ortaya çıkan bir diğer sonuçtur.

Tasarlanacak çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulut bilişim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği, tasarımsal açıdan görsel öğelerin sayfa içi yerleşimlerinin dengeli olması, başka uygulama yazılımlarına ihtiyaç duyulmadan çalıştırılabilir olması, temel görevlerin kolaylıkla gerçekleştirilebilmesi, menü ve butonların fonksiyonlarını yansıtacak şekilde işitsel ve görsel olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu ortamların sosyal ağlarla entegrasyonlarının sağlanması, forum ve tartışma gibi etkileşim bileşenlerini desteklemesi, telefon, tablet, bilgisayar gibi farklı cihazlarla uyumlu çalışması gerektiği belirlenmiştir.

KAYNAKLAR

Garrod, B. ve Fyall, A. (2005). Revisiting Delphi: The Delphi Technique in Tourism Research. *Tourism Research Methods: Integrating Theory with Practice* (Ed: B. W. Ritchie, P. Burns ve C. Palmer). UK: CABI Publishing.

Şahin, A.E. (2001). Eğitim araştırmalarında delfi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 215-220.

Dalkey, N. C. (2002). Toward a theory of group estimation. In H. A. Linstone & M. Turoff (Eds.), *The Delfi method: Techniques and applications* [Electronic version] (pp. 231-256). Newark, NJ: New Jersey Institute of Technology.

Shattuck, J., Dubins, B., & Zilberman, D. (2011). MarylandOnline's inter-institutional project to train higher education adjunct faculty to teach online. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 12*(2), 40-61.

Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(4), 109-129.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 112-142.

Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 14*(1), 787-809.

Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*(2), 59-67.

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology ınto K–12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223–252.

BEDENİN GERİDE BIRAKTIĞI BOŞLUK: UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE BEDEN VE MAHREMİYET SORUNU

Dr. Öğr. Üyesi Harun GEÇER

Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Sosyolojisi Ana Bilim Dalı

(gecerharun@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-9736-9730

Özet – Bedensel (embodiment) olarak bir öğrenme uzamının parçası olmak kişi için ne anlama gelmektedir? Uzaktan eğitim sürecinin asli bir parçası olan internet teknolojileri beden ve onu çevreleyen mekân kavramlarını nasıl dönüştürmektedir? Uzaktan eğitim sürecinde internet bağlamında farklı bir beden formunu tecrübe eden bireylerin mahremiyet algıları nasıl dönüşmektedir? Soruları bu çalışmanın temel problem alanlarını oluşturmaktadır. Bu çalışmada öne süreceğimiz temel iddia şudur: Bir eğitim/öğrenme pratiğinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için kişilerin gerçek bir uzam içinde bedensel olarak karşılaşmaları ve bunun belli bir mahremiyet çerçevesinde gerçekleşmesi, eğitim/öğrenme sürecinin asli bir parçasını oluşturmaktadır. Öğrenme pratiğinin verimli bir şekilde ortaya çıkabilmesi için beden ve onu çevreleyen tüm bağlamın, risk unsurlarıyla birlikte, bir arada olması gerekir. Yeni bir tecrübe mekânı olarak sanal mekân içinde gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyeti, güç kaynağını elektrik enerjisinden alan ve beden uzam arasında aracı rol oynayan teknolojik araçların kısıtları içinde ve ona bağlı/bağımlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Kültürel unsurların aktarımında önemli bir rol oynayan bedensel yapılar bu gibi araçlar içinde sadece bir simülasyon olarak var olabildiğinden arkasında büyük bir tecrübe boşluğu bırakmaktadır. Çalışma ülkemizde bulunan çeşitli üniversitelerden on sekiz hoca ve öğrenci ile yapılmış mülakat sonucu elde edilen nitel bir çalışmaya dayanmaktadır. Saha araştırmasından elde edilen bulgular ışığında, katılımcı hoca ve öğrenciler uzaktan gerçekleşen eğitim süreci boyunca fiziki imkanların yetersizliği, üniversite yerleşkesinde bulunmamanın dezavantajları, sınıf içinde gerçekleşen tartışma ortamının gerçekleşmemesi gibi birçok sorunu dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler – Uzaktan Eğitim, Beden ve Uzam, İnternet ve Mahremiyet, Sanak Mekan.

THE SPACE LEFT BEHIND THE BODY: THE PROBLEM OF THE BODY AND PRIVACY IN THE PROCESS OF DISTANCE EDUCATION

Abstract – What does it mean for an individual to be part of a learning space physically (embodiment)? How do internet technologies, which are an essential part of the distance education process, transform the concepts of the body and the space surrounding it? How does the perception of privacy of individuals who experience a different body form transform in the context of the internet during the distance education process? The questions constitute the main problem areas of this study. The main claim that we will put forward in this study is the following: In order for an education/learning practice to take place in a healthy way, physical encounters of people in a real space and realization of this within a certain privacy form an essential part of the education/learning process. In order for the learning practice to emerge effectively, the body and the entire context surrounding it, together with the risk factors, must be together. Education-teaching activity, which takes place in virtual space as a new experience space, takes place within the constraints of technological tools that take power from electrical energy and play an intermediary role between body and space, and in a dependent way. Since bodily structures, which play an important role in the transmission of cultural elements, can only exist as a simulation among such tools, it leaves a great experience gap behind. The study

is based on a qualitative study obtained as a result of interviews with eighteen teachers and students from various universities in our country. In the light of the findings obtained from the field research, the participant teachers and students expressed many problems such as the inadequacy of physical facilities during the distance education process, the disadvantages of not being in the university campus, and the lack of a discussion environment in the classroom.

Keywords – Distance Education, Body and Space, Internet and Privacy, Virtual Space.

1. GİRİŞ

Bu çalışma uzaktan eğitim sürecinde bedensel karşılaşmaların teknolojik aletler aracılığı ile ortadan kaldırıldığında geride nelerin bırakılacağı ile ilgilidir. Çalışma, bu konuyu beden ve mekanla ilişkili olarak mahremiyet üzerinden irdelemeyi amaçlamaktadır. Bir teknolojik alet üzerinden ilişki kurmaya alışan bireylerin ilişki biçimleri metalaşır ve yüz yüze ilişkinin önemini aşındırır. İlk bakışta teknolojinin ilişki kurmayı kolaylaştırdığı söylenebilir. Herhangi bir mekân değişikliğine ihtiyaç duymadan ve birçok başka şeylerle meşgulken, aynı zamanda bir başkası ile dijital ortamda sosyalleşebilme imkânı vardır.

Başlatılan sohbet/sosyalleşme tek taraflı olarak istenilen zamanda kesilebilir ya da yeniden başlatılabilir. Bu durum kişilerde belli bir özgürlük hissi doğurur. Ancak teknolojikleştirilen iletişimin bu özgürleştirici boyutu, birçok önemli sosyalleşme ve sembolik sürecin yüz yüze, bedensel karşılaşmalarla gerçekleştirilmek zorunda olduğu ve bu teknolojik olmayan alanın tamamen sönük bırakıldığı gerçeğini bize unutturmamalıdır. Teknoloji üzerinden gerçekleşen iletişim biçimlerinde kişiler bagajlarında taşıdıkları sembolik sermayenin birçok yönünden mahrum kalır. Teknoloji sembolik sistemleri arındırarak daha rafine bir kalıp içinde sunarak bunu yapar. Teknoloji dünyasında, insan ilişkilerinin metalaşmasının sabit sınırları yoktur. Sanal ortamın sürekli değişen dinamik yapısı, insanlar arasındaki ya da insanlarla şeyler arasındaki ilişkileri düzenleyen sembolik sosyal normları sürekli olarak yerinden eder ve onların belli bir düzenlilik içinde tortulaşmalarına müsaade etmez. Böylece belli bir teknolojik araç üzerinden gerçekleşen uzaktan iletişimin sabiteleri oluşmaz.

Teknoloji aynı zamanda simgesellikten arındırmanın güçlü bir aracıdır. İşlemsel gücün ortaya çıkmasının, sembolik referans noktalarının zayıflamasına katkıda bulunur. Para gibi, teknoloji de kendisini sembolik kısıtlamalardan kurtarma eğiliminde olan güçlü bir sosyal operatördür. Teknolojik işlerlik alanı sürekli genişler ve bu nedenle, biyoteknolojilerin ve insan üreme tekniklerinin gelişmesiyle örneklenen bir süreç olan etik normların yerini alır. Bilim dünyasında içsel bir teleoloji yoktur. Hiçbir şey dokunulmaz değildir; her şey bir teknik işlem hesabıyla değiştirilebilir ve yerinden edilebilir (Cérézuelle, 2013, s. 68). Bir teknolojik alet üzerinden kurulan iletişim biçimlerinde en çok zaman ve mekân kısıtlaması ortadan kalkmış olur. Sanal mekân bu anlamda bir mekâna ihtiyaç duyan bedenin yerini de boşluk olarak imler. Bir mekânın yokluğu ile oluşan boşluk aslında kişinin biricikliğini de ortadan kaldırır.

Bireysel kişiler ve şeyler, mutlak uzay ve zamanda işgal ettikleri benzersiz konum açısından açıkça tanımlanabilir. Başka hiç kimse belirli bir zamanda tam olarak sizin veya benim alanımda olamaz. Mutlak uzay ve zaman içindeki konum, bu nedenle, kişilerin, şeylerin ve süreçlerin bireyselliğini ve benzersizliğini tanımlamanın aracıdır. Ayırt edici yerler, örneğin, bir harita üzerindeki benzersiz konumlarına göre tanımlanabilir (adlandırılabilir) (Harvey, 2014, s. 12). Bir mekân olarak sınıf kişileri bu özel mekân içinde, yerleri belli olacak şekilde var eder. Uzaktan eğitimin gerçekleştiği sanal ortam kişiyi özel olarak kapladığı "yer"den/mekândan mahrum bırakır. Herhangi bir sınıf ortamının, birçok bireysel sembolik sistemin örtüşmesiyle oluşan kamusal bir imajı vardır. Bu birçok kişi tarafından deneyimlenen kamusal alanlar ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Bu tür gurup imajları, bir kişinin kendisini saran çevresi içinde başarılı bir şekilde iletişim kurması ve etrafındaki kişilerle iş

birliği yapması için de gereklidir. Sınıf içinde yüz yüze gerçekleşen her bir tecrübe benzersizdir ve kamusal mekânın kapsayıcı imajına yaklaşır. Öğrenme ortamının asli unsurları olan öğrenci ve öğretmenlerin bedensel karşılaşmaları salt bilginin bir yerden başka yere transferi ile ilgili değildir. Sınıf ortamında birçok değişken, her zaman fark edilmese de bir arada bulunur.

Dreyfus'a göre, Öğrenciler hocalarını taklit etmeye meyillidir. Dolayısıyla, öğrencilerin salt bir zihin olarak öğrenme ortamında var olmaları söz konusu değildir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ortamına daha fazla duygusal olarak katılmaları hususunda kritik bir rol oynar. Bir rol model olarak öğretmen mekanik bir kişiliğe sahipse öğrenciler de öyle olacaktır. Buna karşın hoca öğretme sürecinde risk alan, farklı yorum ve hipotezleri tartışan ve öğrencilerin tekliflerine ve itirazlarına açık bir kişiliğe sahipse, öğrenciler de kendi başarı ve başarısızlıklarını daha fazla üstlenmeye başlayacaktır (Dreyfus, 2016, s. 45-46). Hocanın kendi eylemleriyle ortaya çıkan seçimleri ve bu seçimlerden kaynaklı sonuçları duygusal olarak üstlenmesi, öğrencileri bu yönde motive edecektir.

Mekansal deneyim her zaman beden, ağırlık, kütle, yoğunluk, basınç, nem, sıcaklık, varlıklar ve rezonans deneyimlerini yansıtan görme, işitme ve dokunsal duyular tarafından organize edilir ve çok boyutludur (Mascia-Lees, 2011, s. 16). Geleneksel bir söylem olarak, beden deyimi, aynı zamanda, doğası gereği normatiftir. Yani tipik olarak, başkalarının mevcudiyetinde bu doğanın/toplumsal yapının bilgilerini aktarma ve diğerlerini dışarda bırakma yükümlülüğü vardır. Bir kişi konuşmaktan kaçınabilse de bedeniyle iletişim kurmayı durduramaz -bir kişi doğru ya da yanlış bir şey söylemelidir, hiçbir şey söylemeden yapamaz (Williams and Bendelow, 1998, s. 58). Eğer beden insanların yapıp etmeleri tarafından oluşturulan bir şey ise, o zaman insanların eylemleri içinde beden, tam olarak aktif bir anlamlandırma sürecinde meydana gelir. Beden yerleşik hale gelmiş sosyal karşılaşmalarda ve sıklıkla kurumsallaşmış ritüel aracılığıyla ortaya çıkan eylem ve etkileşimin birleşiminden teşekkül eder. Bu iletişim ortamında beden sosyal olarak inşa edilir (Waskul and Vannini, 2006, s. 7). O halde insanlar çevresel ipuçlarını okumalarına göre hareket ederler ve kod ya da "dil" anlaşılmak zorundadır. Ortamın tasarımı kısmen, kullanıcıların kolayca deşifre edebilmesi için bilgiyi kodlama süreci olarak görülebilir. Kod paylaşılmaz, anlaşılmaz veya uygunsuzsa, ortam iletişim kuramaz: "dili" kullanıcılara yabancı olabilir. Kültürel olarak destekleyici olan kültüre özgü çevrelerin önemli bir yönü, anlamın organizasyonundadır (Rapoport, 1980, s. 28). Mekân olmadan bedensel karşılaşmalardan ortaya çıkacak sosyal normlar da eksik kalacaktır, çünkü mekân burada kişi için önemli bir rol oynar.

Bir kişi mekâna ait analiz yöntemlerini kullanarak bazı bina planlarının karmaşık, bazılarının basit olduğunu keşfeder. Bazıları, ağaç benzeri yapılar, dallanır budaklanır, bazıları halkalara sahiptir. Bu farklılıklar, bu yapıları kullananlar arasında oldukça farklı ilişki biçimleri anlamına gelir. Bu farklılıklar tercih seçiminde özgürlük derecesi, bir kısmete denk gelmek için fırsatlar, dayanışma biçimleri ve kontrol ve gözetleme imkanları demektir. Başka bir deyişle, mekânsal haritalar, muhtemelen umulmadık biçimlerde de olsa, sosyal ilişkileri belirlemektedir (Markus, 2004, s. 20). Uzaktan eğitim süreci tüm bu mekânsal olarak belirlenen sosyal ilişkileri keser. Yüz yüze eğitimin gerçekleştiği sınıf ortamı sadece bir binanın eğitim-öğretim faaliyeti için ayrılan küçük birimlerinden ibaret değildir. Öğrencinin içinde yaşadığı şehir, eğitim gördüğü kampüs ve uzantıları eğitim-öğretim faaliyetine dahil olan mekanların birkaçı olarak sayılabilir. Bu mekanlar içinde yaşanan tecrübe sözlü olarak tecrübe edilemeyecek kadar çok boyutludur.

İnsanların içinde doğdukları sosyokültürel yapıda hazır olarak buldukları sağduyu bilgisi gibi, kültürel tarz da teori ile çerçevelenmeyecek ve sözlü olarak aktarılamayacak kadar bedenseldir. Kültürel tarzlar bedenden bedene fark etmeksizin geçer ve bizi kültürel olarak insanlaştıran ve tüm diğer öğrenme biçimlerini mümkün kılan vasatı sağlar. Kişi, ancak aile ortamında veya öğretmenle girdiği usta çırak ilişkisinde, neyi nasıl yapacağını/pratik erdemi

kazanabilir. Eğer bedensel kabiliyetlerimizi geride bırakır ve sanal mekânda yaşamanın yeterli olduğunu düşünürsek çocuk yetiştirmek ve kültürel tortuları nesiller boyu aktarmak imkânsız hale gelir (Dreyfus, 2016, s. 57-58). Sosyokültürel bedensel tecrübelerin yokluğu kişi açısından telafi edilemez bir boşluğa sebep olacaktır.

Bedensel karşılaşmaların belli, somut bir ortamda gerçekleşmiyor oluşunun bir başka yan etkisi ise mahremiyetle ilişiklidir. Bir beden içinde gerçekleşen sosyal normlar, bedensiz bir ortama itildiğinde açıkta kalır. Bu kişinin sosyokültürel olarak öğrendiği şeylerin dışına iter.

"Kişi" (persona) aslen "maske" anlamına gelir. İçinden çıkan sese (personare) karakterini verir; gerçekten de sese şekil ve biçim kazandırıyor. Bir ifşa ve açıkta kalma toplumu olarak şeffaflık toplumu, maskenin her biçimine, simgesel görünüme karşı çalışır. Toplumun artan türevselleştirilmesi ve anlatıdan uzaklaştırılması, aynı zamanda onu sembolik görünüm biçimlerinden arındırır ve çıplak hale getirir. Oyun ve ritüeli öznel psişik durumlar değil, nesnel kurallar belirler. Kişi ne zaman başkalarıyla oynasa, sanal mekânda kendini oyunun kurallarına tabi kılar (Han, 2015, s. 35). Kişi açısından bu tecrübesizlik bir ne yapacağını bilmeme durumuna dönüşür ve kişiyi savunmasız hale getirir. Gerçek mekân içinde kişi belli bir hiyerarşik ilişkiye bağlı olarak özel alanını belirlemektedir. David Lyon'a göre, modern gözetim sistemlerinin ortaya çıkmasından önce, artık ihtiyaç duydukları türden kişisel verilerin iletilmesi, belirli ilişkiler setlerine bağlıydı. Bir doktora rapor edilen veya yakın bir arkadaşa itiraf edilen şey, ilişkinin doğasına ve kalitesine bağlıydı. Bir bağlamda belirli şeyler söylenebilir, ancak başka bir bağlamda söylenemez. Bazı profesyonellerin ve akrabaların gizlilik taahhüdü göz önüne alındığında, biriyle konuşulanlar diğerine aktarılmayacaktı (Lyon, 1994, s. 194). Dolayısıyla, yüz yüze ilişkilerle karakterize edilen bir dünyada kişisel veriler, güven ilişkileri içinde seçilmiş sırdaşlara gönüllü olarak ifşa edilmekle sınırlı olma eğilimindedir.

Bedensel kurallar kişiler tarafından informal ortamda öğrenilerek, onlara arzuları ve dürtüleri kontrol etme yeteneği kazandırır. Kişiler bu kurallar olmadan birbiriyle diyalog kuramaz ve sosyal ilişkilere giremez. Bireyler nihai bir sembolik yeteneği içselleştirdikleri takdirde, onun hakemliğine başvurarak bedensel karşılaşmalarını yönetmesi mümkün hale gelir. Aynı yetenek, ortak bir dilin varlığını deneyimleme ve bu dile belli bir çerçeve sağlama, onları zamanla organize bir hale getirme edimini mümkün kılar. Bu dil sayesinde bireyler gelecekle ilgili projeler geliştirir, (hangi türden olursa olsun) sosyal kodları öğrenir ve organize bir şekilde sürekliliğe katkı sağlayarak başka kişilere aktarır. Bu ilişkiler belli mahrem alanlar içinde ortaya çıkar. Sanal mekân bireysel mesafenin ihlal edildiği bir yer olarak var olur.

Bireysel mesafe, yalnızca aynı türün iki veya daha fazla üyesi bulunduğunda mevcuttur ve nüfus yoğunluğu ve bölgesel davranıştan büyük ölçüde etkilenir. Bireysel mesafe ve kişisel alan, kişilerin dağılımını etkilemek için etkileşime girer. Bireysel mesafenin ihlali, toplumun beklentilerinin ihlalidir; kişisel alanın işgali, bir kişinin kendi sınırlarına bir müdahaledir. Bireysel mesafe kişisel alanın dışında olabilir- odanın diğer ucundaki iki sandalye arasındaki konuşma kişisel alanın sınırlarını aşıyor veya bireysel mesafe kişisel alanın sınırlarından daha az olabilir- örneğin, piyano sırasında beklenen süre içinde birinin yanında oturmak. Burada merkezde olan mesafe değil, aynı zamanda kişisel alan sınırları içinde olma durumu vardır ve oyuncuda rahatsızlığa neden olabilir (Sommer, 2014, s. 60). Fiziksel dünyanın bir kişi tarafından tecrübe edilişi bir mekânın varlığını zorunlu hale getirir. Yüz yüze iletişim kurmanın temel belirleyicisi bir mekâna bağlılık olmaktadır. Bu anlamda mekân, iletişimin mahremiyet ve görünebilirlik çerçevesini belirlemiş olur. Gündelik yaşam edimleri tarih boyunca kent mimarisi içinde bu şekilde gerçekleşir. Bir mekânın iletişimi çevrelemesi aynı zamanda ona bir sınır tayin etmesi anlamına gelir. İletişimin belirli bir mesafede, belirli kişiler arasında gerçekleştirilmesini ve/veya devam ettirilip sonlandırılmasına olanak verir. Bu durum 'duvar' metaforuyla açıklanabilir. Duvar nesnel olarak hem ayırıcı hem de birleştirici bir işleve sahiptir.

Mekânın aurasına katkı sağlar. Böylece sır, gizem, mahrem gibi kavramları somut bir mekân içinde gerçekleşmesine katkıda bulunur ve kişilere güven verir. Görünür olma veya olmama konusunda kişiye bir inisiyatif sağlar (Kodak, 2018, s. 97). Kişiler arası mahremiyet, öteki ile kurduğu sosyal ilişkilerde kişinin "özel" olarak gördüğü bir şeyi paylaşabilme sınırlarıyla belirlenir. "Özel"in bu şekildeki bir paylaşımı karşılık bir sır paylaşımı ve güven üzerine kurulduğu varsayımına dayanır. Mahremiyet içinde gerçekleşen özelin bir başkasına aktarımı, kişinin özerkliğini korur nitelikte olmalıdır. Bu şekilde bir dengenin oluşmadığı durumlarda mahrem olanın paylaşılması, kişinin benlik sınırlarını zorlayacaktır (Budak, 2018, s. 152). Uzaktan eğitim sürecinde sabit bedensel sınırların olmaması, yani bir duvarın olmayışı, kişileri anonim kalmaya mecbur etmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerine dahil olan kişiler bu mekân içerisinde daha önce tecrübe etmedikleri akışkan bir ortamda mahrem sınırlılıklar oluşturmaya çalışmaktadır. Ancak sanal mekânın sabitlerinin olmayışı bu çabayı somut, bedensel bir tecrübe şeklinde sosyokültürel tortulaşmaya dönüştürmez.

1. METODOLOJİ

Çalışma uzaktan eğitim sürecine dahil olan hoca ve öğrenciler arasında yapılmış nitel bir çalışmaya dayanmaktadır. Çalışma gurubu oluşturmak için nitel araştırmalarda çoğunlukla tercih edilen kartopu yöntemi kullanılmıştır (Liamputtong, 2007). Bir katılımcı ile görüştükten sonra tavsiye edebileceği bir başkası olup olmadığı sorulmuş ve onun referansı ile diğer kişilere ulaşılmıştır. Bu şekilde farklı üniversite ve bölümlerden çalışmayı doyum noktasına ulaştıracak katılımcı sayısına ulaşılmıştır. Katılımcılar seçilirken tıp, mimarlık gibi uygulamalı alanlardan hoca ve öğrencilerin de olmasına dikkat edilmiştir.

Çalışma sekizi hoca, on tanesi öğrenci olmak üzere on sekiz katılımcı ile gerçekleştirildi. Görüşme yapılan hocalardan ikisi ilahiyat, ikisi mimarlık fakültesinde, biri sanat tarihi, ikisi felsefe, bir kişi de arkeoloji bölümünde görev yapmaktadır. Öğrencilerden ikisi siyasal bilimleri, dördü ilahiyat fakültesini, biri hukuk fakültesini, biri matematik bölümünü, biri tıp fakültesini, biri de sosyoloji bölümünü bitirmiştir. 60 ila 90 dakika süren görüşmelerin ses kayıtları alınarak daha sonra kelimesi kelimesine deşifre edilmiştir. Görüşmecilere uzaktan eğitim süreci ile yüz yüze eğitim süreçleri hakkında, yaşadıkları tecrübe üzerinden çeşitli sorular sorulmuştur. Bedensel olarak sınıfta olmanın anlamı nedir, uzaktan eğitim sürecinde teknoloji ile dahil olduğunuz, yeni bir tecrübe alanını mahremiyet üzerinden nasıl deneyimlediniz gibi sorular çalışma guruplarına sorulan sorulardan bazılarıdır.

2. ELDE EDİLEN NİTEL VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Katılımcı hocalara göre, uzaktan eğitimde sürecinde öğrencilerle sağlıklı bir diyalog ortamı gerçekleşmiyor. Ders ortamı sınıfta olduğu gibi konunun tartışıldığı, müzakere edildiği bir ortama dönüşmüyor. Hoca soru sorduğunda ya da tartışma ortamı oluşturmak istediğinde, öğrenciler kameralarını ve seslerini açmayarak anonim bir halde kalmak istiyorlar. Bunun en önemli sebeplerinden biri ise öğrencilerin kameralarını ve seslerini açacakları bir ders ortamında olmamaları. Hocalara göre bir başka zorluk ise öğrencilerin derse ilgi ve isteklerinin olmaması. Hoca ve öğrenciler bu süreçte sınıf ortamındaki gerçek mekânın dilini yakalayamadıklarını ifade ediyorlar. Yeterli altyapı hizmetinin olmaması, uygulamalı derslerin uzaktan anlatımının zorlukları ise başka bir problem alanını oluşturuyor. Uzaktan eğitim sürecinin yeni bir tecrübi alan olması, sanal mekânda kime hitap ettiklerinin tam olarak belli olmaması ve derslerin kayıt altına alınıyor olması da mahremiyet açısından belli problem alanları olarak karşımıza çıkıyor.

Katılımcı öğrencilere göre, uzaktan eğitim sürecinde verimli bir ders ortamı olmuyor. Takıldıkları bir konu hakkında soru soramıyor, sınıf ortamında oluşan iklimi bir türlü oluşturamıyorlar. Öğrencilerin yaşadıkları en büyük sıkıntı ev ortamlarının ders yapmaya elverişli olmaması ve yaşadıkları teknik aksaklıklar olarak sayılabilir. Konuştuklarında

seslerinin ve kamerayı açtıklarında görüntülerinin kayıt altına alınıyor olması en büyük derse katılma sorunu olarak ortaya çıkıyor. Özellikle kadın öğrenciler bu konularda kaygılılar. Birçok öğrenci kendilerini bu süreçte bir boşluktaymış gibi hissettiklerini ifade etti. Öğrenciler, ders esnasında anonim kalmanın konforlu olduğunu, istedikleri zaman dersi bırakıp sosyal medyaya girebildiklerini bunun da kendilerine konforlu geldiğini ancak öğrenmenin bu şekilde çok sağlıklı olmadığını söyledi.

2.1. "Mekânın Kendine Has Bir Dili Var"

Katılımcıların çoğu, mekânın/sınıf ortamının kendine has bir iklimi olduğunu ifade ettiler. Uzaktan eğitim sürecinde bedensel karşılaşmaların olduğu bir mekânın olmaması aynı zamanda bağlamın geride bırakılması demek.

"Uzaktan eğitim sürecinden sonra da geldiğim kanaat şu aslında mekânın kendine has bir dili var, insanların yüz yüze kurduğu ilişkinin etkisi kesinlikle çok daha fazla, hani diyorlar ya camdan cama iletişimden candan cana iletişim. Şahsen mekânın diline önem veriyorum, Ankara'da bulunduğun yıllarda, kaldığım yerler, dolaştığım sokakların da bir dili olduğunu, okumamın bir parçası olduğunu düşünürdüm, onun için bu mekanlardan da kopmam kolay olmamıştı." (Emrullah Hoca).

"Mekânın dili" aynı zamanda sınıf ortamı içinde gerçekleşen öğrenmenin mihenk taşlarından birini oluşturuyor. Katılımcı sınıfa içinde yaşadığı ve sosyalleştiği mekanları da dahil ederek mekânı genişletmiş olur.

Mimar olan bir başka katılımcı sanal ortamın mekâna tekabül eden unsurlardan yoksun olduğunu söylüyor:

"Heidegger'in bu konuda bir sözünü aktarmak istiyorum, "insan kendini mekânda var eder" der, şimdi sanal ortam hakikaten bir mekân değil, tamam biz şimdi bir odanın içindeyiz, öğrenci de bir odanın içinde ama sanal ortamdayken gerçek mekanla o sırada hiç ilişkimiz yok, hatta ortada mekânda yok, güneş geliyor perdeyi kapatıyoruz, ses yalıtımı olmasını istiyoruz ve tamamen ekrana odaklanıyoruz. Dolayısıyla ortada bir mekândan söz edecek unsurlar yok, insanın daha önce tecrübe etmediği bir durumu tecrübe etmeye çalışıyoruz, bu tecrübe eksikliği bile insanı yoruyor. Sanal mekân içinde eğitim verirken ya da alırken nasıl davranacağımızı bilmiyoruz, bunu şu an öğrenmeye çalışıyoruz." (Semih Hoca).

Katılımcı, aslında mekân olmayan bir mekân içinde ve yalıtılmış bir ortamda sadece ekrana bakarken daha önce tecrübe etmediğimiz bir şeyi tecrübe etmeye çalışarak yoruluyoruz diyor. Bu aynı zamanda yeni bir tecrübe alanında "ne yapacağını bilememe hali" doğruyor.

Bir katılımcı öğrenciye göre ise, uzaktan eğitimde sınıf ortamı, o sınıf iklimi dediğimiz havayı soluyamıyoruz:

"Gerçekten adı üstünde uzakta kalınıyor, eğitimin içine girilmiyor, alman gereken şeyin başlangıç kısmını alıyorsun ama onu tamamlayamıyorsun, bir bilgi aktarımı oluyor kesinlikle ama o bilgiyi kullanma yaşama noktasında tamamıyla cahil kalıyorsun… sınıf ortamı, sınıf iklimi dediğimiz o havayı soluyamıyoruz, bir de teknolojik noktasında elektrik gittiğinde ne bileyim ya da sistematik bir hata oluştuğunda bilgi eğitim orada duruyor yani, ancak sınıfta olsan orada da elektrik gidebilir ama orada hemen başka bir yol bulup devam edebilirsin. Ama bir şeylerin de farkına vardık, olmayacağını tecrübe ettik, bu açığı daha sonra nasıl kapatırız bilmiyorum." (Büşra, Öğrenci).

Katılımcı kaynağını elektrikten alan bir sistemin sınıf ortamının sürekliliğine denk gelemeyeceğini ifade ediyor.

2.2. "Eğer Bir Kişi Yaşayarak Öğrenmiyorsa Hata Yapması Da Mümkün Değildir"

Katılımcıların üzerinde durduğu bir başka konu ise uzaktan eğitimin gerçekleştiği sanal ortamın bedensel hatalardan arınık olması. Tecrübe ile elde edilecek birçok öğrenme biçimi

hata yapma riskini de beraberinde taşır ve bu risk gerçek hayatta her an karşılaşılabilecek şeylerken sanal ortam bu tecrübeye izin vermez.

"Daha iyi öğrenme deneyim sayesinde olur, yaşayarak, eğer bir kişi yaşayarak öğrenmiyorsa hata yapması da mümkün değildir zaten, mesela kesti damarını kan aktı öldü, şimdi şunu tecrübe ettik atar damarını kesersen ölüyormuşsun, bunu sürekli yenilemeye gerek yok, bazı şeyleri de hazır öğrenmemiz gerekiyor, tıp fakültesindeki bir öğrenci bunu öğrenecek ama bazılarını da mesela kan alma, kanı durdurma, suni teneffüs gibi basit olanlar da dahil uygulayarak yaşayarak öğrenmesi gerekiyor." (Muhammet Hoca).

Katılımcının ifade ettiği ancak uygulayarak öğrenilebilecek şeyler için gerçek bir mekânın olması elzem. Bir öğrencinin sınıfta söz alması, sosyal ortamda kendini ifade edebilmesi de aslında tecrübeyle kazanılabilecek davranışlardır.

Bir başka katılımcı ise uygulamalı derslerin uzaktan teknik olarak neredeyse imkânsız olduğunu vurguluyor:

"Yine mimarlıktan bir hocamız öğrenciye çizim yapacak, hep söz anlatıyoruz ama bizim işimiz çizim, şimdi ne yapacağım, benim hem konuşup hem de çizim yapabileceğim bir programım yok. Bu sorunu arkadaşımız bir düzenek kurarak çözmeye çalışmış, bu süreç içinde öğrenciler olduğu kadar hocalarda deneyimlerini birbirlerine aktararak aşmaya çalışıyor." (Semih Hoca).

Sanal ortamda bir tecrübe oluşturmak ve bu tecrübenin sosyal bir tecrübeye dönüşmesi mekânın akışkanlığından dolayı aslında çok zor.

2.3. "Bir Şey Söyleyeceğim Ama Kayıt Altına Alınıyor (İfşa Olma Korkusu)"

Katılımcılara göre sanal ortamda uzaktan yapılan derslerin kaydedilmesi tarafları tedirgin ediyor. Mahremiyetin ihlali sadece dersin kaydedilmesiyle de ilgili değil. Hoca ve öğrenciler, sınıf ortamında sergileyecekleri performansı sosyokültürel olarak önceden edindikleri için rollerini bu mekân içinde çoğu zaman herhangi bir kaza yaşamadan atlatabiliyorlar. Ancak sanal ortam yeni bir tecrübe alanı olduğu için kamerayı açmak ya da açık unutmak, sesi açmak veya açık unutmak çeşitli kazalara sebep olabiliyor. Katılımcılar yalıtılmış bir ortamda bulunamadıkları durumlarda beraber oldukları kişilerin eylemlerinden de korku duyuyorlar. Dolayısıyla, derse katılma ya da ders içerisinde aktif olma konusunda çoğu zaman çekimser davrandıklarını ifade ediyorlar.

"En azından şunu düşünüyor insan bir şey söylicem ama kayıt altına alınıyor, acaba yanlış bir şey söyler miyim, yüz yüze eğitimde bu sıkıntı daha az oluyor, uzaktan eğitim sürecinde bazen diyorum mezar taşlarına ders anlatıyorum herhalde diye (Gülüşmeler), burada hocadan ziyade birbirinden çekindiklerini görüyorum. Biz okuduğumuz dönemde hocadan çekinirdik ama şimdi sebebinin bu olduğunu düşünmüyorum, çünkü birebir görüşmelerimizde gayet rahat kendilerini ifade edebiliyorlar." (Berat Hoca).

Bir başka katılımcı mahremiyet endişesini şu şekilde dile getiriyor:

"Normal iki insan yüz yüze konuşurken bile karşı taraf yanlış anlayabiliyor, ki bu normal bir ortamda böyle ama siz bir konuyu anlatıyorsanız, öğrencilere öğretmeye çalışıyorsanız nasıl olacak, hocalar yanlış bir şey söyler miyim diye tedirgin oluyor, haklılar, birçok kişi ailesiyle ya da yakınlarıyla, hatta bazen hocam misafirlerle ders dinlemek zorunda kalıyor, şimdi benim açımdan da ben görüntümü açtığımda sistem bunu kaydediyor, isteyen herkes bunu açıp tekrar tekrar izleyebilir, ben orada nasıl konuştum, nasıl çıktım diye kaygılanırım şahsen." (Semanur, Öğrenci).

Katılımcının mahremiyetle ilgili endişeleri somut bir mekânın olmamasıyla ilişikli görünüyor. Sınıf ortamı içinde, kişi mahrem bir ortama dahil olur, çevresindekilerin yapıp ettiklerini görür ve kendine ona göre bir rol seçebilir, ancak sanal ortam buna müsaade etmez.

3. TARTIŞMA

Bu çalışma yüz yüze gerçekleşen eğitim ortamında kişilerin bedensel olarak karşılaşmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Uzaktan/sanal olarak gerçekleştirilmeye çalışılan öğretim ortamının birçok bağlamı eksik bıraktığı iddia edilmektedir. Sanal ortam bu anlamda gerçek hayattaki iletişim ortamlarımızı da zayıflatmaktadır (Ritzer, 2013, s. 45). Öğrenme ortamının gerek bir mekân içinde ve bedensel karşılaşmalar yoluyla oluşması, tecrübe edilmiş birçok sosyokültürel normların sessizce aktarılması ve risk unsuru taşıyan birçok tecrübenin denenmesi bakımından önemlidir. Ancak sanal ortam tekniğin belli sınırlılıkları ile mamul olduğu için, kendine has özellikleri karşıdaki kişiye dayatır. Bu öğrenme ortamının hoca ve öğrenciler tarafından sanal ortamın sınırlılıklarına/zaaflarına göre ayarlanması gerektiği anlamına gelir. Ayrıca bu sınırlılık içinde asla bir beden sığmaz. Bedenin gerçek bir mekânda var olmadığı bir mekânda mahremiyetle ilgili kaygılar eğitim/öğrenim faaliyetlerinin birçok yönünün eksik kalmasına sebep olabilir.

Araştırmamıza göre hem hocalar hem de öğrenciler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre eksik kaldığı görüşünü paylaşmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde diğer benzer çalışmaların bulgularıyla koşutluk gösteren bazı problem alanlarını açığa çıkarmıştır. Bunlar kısaca ev ortamının eğitim ortamına dönüştürülememesi, teknik yetersizlikler ve sınıf içinde gerçekleşen tartışma ortamının oluşmaması olarak sayılabilir.[1] Bu problem alanlarına uzaktan eğitim sırasında uygulamalı dersler sırasında hocaların tecrübelerini aktaramaması sorunu da eklenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Uzaktan eğitim sanal ortamda belli teknolojik aletler aracılığıyla gerçekleştirildiği için somut bir mekâna sahip değildir. Somut bir mekânın olmayışı aynı zamanda bedensizlik anlamına gelir ve bedensel karşılaşmalar yoluyla oluşan mekân iklimini engeller. Sanal ortamda gerçek hayatta var olan bedensel hata yapma riskinin elimine edilmesi, tecrübeyle öğrenilecek birçok konuyu saf dışı bırakır. Bu şekilde tecrübe oluşmaz ve başka bedenlere tecrübe aktarımı gerçekleşmez. Sanal ortamda ifşa olma korkusu öğretim ortamının bileşenleri olan hoca ve öğrenciyi tedirgin eder. Bu tedirginlik kişileri bir an önce "ifşa" olmadan bu mekândan uzaklaşma isteği ile bir sosyal geri çekilmeye sebep olur.

Uzaktan eğitim sınıf içinde gerçekleşen eğitimi destekleyici bir unsur olarak kullanılabilir. Yüz yüze eğitimde edinilen tecrübe birikimi daha dikkatli ele alınarak eksiklikler üzerinde çalışılabilir. Uzaktan eğitim, eğer bir zorunluluk yoksa, eğitimin ana unsuru olarak görülmemelidir.

TEŞEKKÜR

Mülakat yapma isteğimi kırmayıp davetime katılan tüm hocalarıma ve öğrenci arkadaşlarıma canı gönülden teşekkür ederim.

KAYNAKLAR

Bendelow, G. A., & Williams, S. J. (1998). *The lived body: Sociological themes, embodied issues*. Routledge.

---

[1] Uluslararası Üniversiteler Birliği raporu çevrimiçi ve uzaktan eğitim için üç ana zorluk belirlemiştir: (1) teknik altyapı ve erişilebilirlik, (2) uzaktan eğitim yetkinlikleri ve pedagojileri ve (3) çalışma alanı. Rapor, büyük öğrenci gruplarıyla artan dijital uçurum ve sosyoekonomik eşitsizliklerin, çevrimiçi öğrenmedeki eşitsizliklerin ve öğretim üyelerinin öğretime hazırlık yapmamasının, yüksek öğretim ve uluslararası eğitim alanındaki birkaç dikkate değer zorluk ve konu olduğu sonucuna varıyor (Chan, Bista and Alen, 2021, s. 5).

Budak, H. (2018). Sosyal Medya İletişiminde Mahremiyetin Serüveni. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, *7*(1).

Cérézuelle, D. (2013). Technological Acceleration and the "Ground Floor of Civilization". In *Jacques Ellul and the Technological Society in the 21st Century* (pp. 63-72). Springer, Dordrecht.

Chan, R. Y., Bista, K., & Allen, R. M. (2021). Is Online and Distance Learning the Future in Global Higher Education?. The Faculty Perspectives during COVID-19. In *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19* (pp. 3-12). Routledge.

Dreyfus, H. L. (2016). İnternet üzerine. *İstanbul: Küre Yayınları*.

Han, B. C. (2015). *The transparency society*. Stanford University Press.

Harvey, D. (2014). Spacetime and the World (2005). In *The People, Place, and Space Reader* (pp. 47-51). Routledge.

Kodak, D. (2018). Düşünümsel Modernitede Mahremiyeti Yeniden Tanımlamak: Kuşaklararası Bir Araştırma. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, (54), 85-116.

Liamputtong, P. (2007). *Researching the vulnerable: A guide to sensitive research methods*. London: Sage.

Lyon, D. (1994). *The electronic eye: The rise of surveillance society*. U of Minnesota Press.

Markus, T. A. (2004). Is There a Built Form for Non-Patriarchal Utopias?. In *Embodied Utopias* (pp. 15-32-pdf. pp. 34-51). Routledge.

Mascia-Lees, F. E. (2011). Aesthetic embodiment and commodity capitalism. *A Companion to the Anthropology of the Body and Embodiment*, 3-23.

Rapoport, A. (1980). Cross-cultural aspects of environmental design. In *Environment and culture* (pp. 7-46). Springer, Boston, MA.

Ritzer, G. (2013). The technological society: Social theory, McDonaldization and the prosumer. In *Jacques Ellul and the technological society in the 21st century* (pp. 35-47). Springer, Dordrecht.

Small, G., & Vorgan, G. (2011). Your brain is evolving right now. *The digital divide: arguments for and against Facebook, Google, texting, and the age of social networking*, pp. 76-96.

Sommer, R. (2014). Spatial Invasion. *The people, place, and space reader* (pp. 61-64). Routledge.

Waskul, D. D., & Vannini, P. (2006). Introduction: The body in symbolic interaction. In Body/embodiment (pp. 16-33). Routledge.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Bilgisayar Destekli Harita Üretimi (QGIS ve Kartografik Tasarım) Eğitimi ve Sonuçları

Arş. Gör. Mustafa HÜSREVOĞLU[1*], Prof. Dr. İsmail Bülent GÜNDOĞDU [2] ve Prof. Dr. İbrahim Öztuğ BİLDİRİCİ [3]

[1, 2, 3] *Harita Mühendisliği Bölümü, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, Konya Teknik Üniversitesi, Türkiye*

[*]*(mhusrevoglu@ktun.edu.tr)*

ORCID: 0000-0003-1324-9617, 0000-0002-1018-913X, 0000-0001-7717-586X

Özet **–** Mart 2020'de COVID-19 salgını ile 2019-2020 Akademik Yılı Güz Döneminden itibaren yüz yüze olarak yürütülen dersler uzaktan eğitim şeklinde yürütülmeye başlamıştır. Bu süreçte Konya Teknik Üniversitesi (KTUN), Harita Mühendisliği Bölümü lisans öğrencileri için yaz döneminde yürütülen seçmeli projelerden Kartografik Tasarım dersi 2019-2020 ve 2020-2021 Akademik Yıllarında uzaktan eğitim ile tamamlanmıştır. Bu çalışmada uzaktan eğitimde bilgisayar uygulamaları ile öğrencilere harita üretimi uygulaması yapılmasında karşılaşılan deneyimler ve öğrencilere sorulan anket soruları yardımıyla, uzaktan eğitimde bilgisayar uygulamalı bir çalışmanın verimi, avantajları ve dezavantajları araştırılmıştır. Dersin önemi, amacı, yapılan uygulamalar, kullanılan materyaller, yazılımlar, araçlar ve harita tasarımlarında sıklıkla görülen hatalar hakkında bilgiler verilmiştir. Uzaktan eğitim ile dersin yürütülmesinde KTUN Uzaktan Eğitim Sistemi, Google Meet toplantı aracı, QGIS 3.20, Google Earth masaüstü uygulaması ve Libre Office yazılımları kullanılmıştır. Anket cevapları, öğrencilerin başarı sonuçları gibi bulgular ve deneyimlere göre dersin uzaktan eğitim ile de faydalı ve başarılı bir şekilde yürütüldüğü, açık kaynaklı ve ücretsiz yazılımların kullanımının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler – Coğrafi Bilgi Sistemleri, Kartografik Tasarım, Kartografya, QGIS, Uzaktan Eğitim

Computer Aided Map Production (QGIS and Cartographic Design) Education and Results in Distance Education Process

Abstract **–** In March 2020, with the COVID-19 outbreak, face-to-face courses, started to be conducted in the form of distance education since the Fall Semester of the 2019-2020 Academic Year. In this process, the Cartographic Design course, which is one of the elective projects conducted in the summer semester for the undergraduate students of Konya Technical University, Department of Geomatics Engineering, has been completed with distance education in the 2019-2020 and 2020-2021 Academic Years. In this study, the efficiency, advantages, and disadvantages of a computer-applied study in distance education have been investigated with the help of the experiences encountered in the map production by computer applications and the survey questions asked to the students. Information about the importance of the course, its purpose, applications, materials, software, tools, and mistakes frequently seen in the map designs have been given. KTUN Distance Education System, Google Meet meeting tool, QGIS 3.20, Google Earth desktop application and, Libre Office software have been used to conduct the course with distance education. According to experiences and findings such as the results of the survey and success of the students, it has been concluded that the course has been conducted successfully and beneficially with distance education, also the use of open source and free software is important.

Keywords – Cartographic Design, Cartography, Distance Education, Geographic Information Systems, QGIS

1. GİRİŞ

Yüz yüze yürütülen derslerin pandemi nedeniyle uzaktan eğitim şeklinde anlatımı için önemli değişiklikler yaşanmıştır. Öğrencilerin ve öğretim üyelerinin yeni araçları, sistemleri ve platformları kullanması gerekirken mevcut araç, yazılım gibi imkanların da uzaktan eğitime uygun bir şekilde kullanımı ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Yaşanan değişiklere etkin ve verimli bir şekilde uyum göstermek öğrencilerin derslerden elde etmesi gereken kazanımların sağlanması veya kazanımların artması bakımından önemlidir.

Konya Teknik Üniversitesi (KTUN), Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, Harita Mühendisliği Bölümünde önceki yıllarda yüz yüze yürütülürken son iki yıldır uzaktan eğitim ile yürütülen Kartografik Tasarım dersinin amacı "Harita Mühendisliği Bölümü Kartografya dersinde kazanılan bilgiler ile harita tasarımı konusunda ana tasarım deneyimi kazandırmak amacıyla coğrafi bilgi sistemi oluşturularak, öğrenciler tarafından seçilen konularda tematik haritalar yaptırılmasıdır" (URL-1, 2021).

Uluslararası Kartografya Birliğine (ICA) göre kartografya, harita üretimi ve kullanımı sanatı, bilimi ve teknolojisidir (ICA, 2003). Verilen tanıma göre kartografyanın sadece harita üretmek anlamına gelmediği görülmektedir (Tyner, 2010). Haritaların ayrıca kullanıcı bilişini gözeterek tasarlanması gerekmektedir. Kraak (2019) yaptığı kartograf tanımında, kartografın muhakkak harita tasarlama ve üretme bilgi ve becerisine sahip olan, ancak aynı zamanda haritalarının doğru şekilde kullanılmasını sağlamak için harita kullanıcılarıyla ilgilenen kişi olduğunu belirtmiştir. Haritaların kartografik tasarım ilkelerine uygun şekilde tasarlanması haritaların kullanıcısı ile gerçekleştireceği bilgi iletişimi bakımından oldukça önemlidir. İyi tasarlanmayan haritalar kullanıcılar ile harita arasındaki iletişimi olumsuz etkileyebileceği gibi kullanıcıya yanlış veya yanıltıcı mesajların iletilmesine de neden olabilmektedir. Bu yüzden kartografik tasarım ile ilgili hususların bilinmesi önemlidir.

Ders kapsamında Harita Mühendisliği öğrencilerine yeryüzünün şekli ve boyutları, referans yüzeyleri, harita projeksiyonları, tematik kartografya ve kartografik tasarım ilkeleri hakkında bilgiler verilmektedir. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin kullanım amacına uygun, nitelikli haritalar tasarlamaları beklenmektedir. Harita üretimi ve tasarımı için daha önce MapInfo 12.0.2 yazılımı ile yürütülen Kartografik Tasarım dersi 2019 yılı ve sonrasında özgür ve açık kaynak kodlu QGIS yazılımının 3.4, 3.14 ve 3.20 sürümleri ile yürütülmüştür. QGIS yazılımı ile 2019 yılında yüz yüze eğitim verilirken, 2020 ve 2021 yıllarında pandemi nedeniyle uzaktan eğitim şeklinde ders tamamlanıştır. 2021 yılında yürütülen Kartografik Tasarım dersi, normal öğretim ve ikinci öğretim olmak üzere iki grup halinde, 3 hafta (15 iş günü) boyunca ayrı ayrı olarak, birbirine paralel şekilde yürütülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde kartografya ve kartografik tasarım hakkında teorik bilgilerin verilmesi ve uygulamalı olarak harita tasarımlarının yapılması için KTUN Uzaktan Eğitim Sistemi ile canlı derslerin yapılmasında Google Meet toplantı aracı kullanılmıştır. Sayısallaştırma işlemleri, siyasi, fiziki ve tematik haritaların üretimi gibi uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada Kartografik Tasarım dersinin uzaktan eğitim ile yürütülebilirliği, kullanılan yazılımlar ve bunların avantajları, dezavantajları, QGIS, kartografik tasarımda öğrencilerin yaptığı genel hatalar başarı durumları gibi hususlar ele alınmıştır. Sonraki bölümlerden, Yöntem bölümü kullanılan veriler, yazılımlar ve değerlendirme süreci hakkında bilgiler

vermektedir. Bulgular ve Tartışma bölümlerinde öğrencilerin genel başarı durumları, anket sonuçları, sıklıkla yapılan tasarım hataları ve uzaktan eğitim ile bu uygulamanın yapılabilirliği hakkında bilgiler verilmiştir. Sonuçlar ve Öneriler bölümünde ise QGIS yazılımının kullanımı tavsiye edilmekle birlikte araştırmacılara uzaktan eğitim veya yüz yüze eğitim sürecinde kartografik tasarım eğitiminin önemi vurgulanmıştır.

2. YÖNTEM

Kartografik tasarım dersinin 3 haftalık (15 iş günü) süresi boyunca QGIS 3.20 yazılımı kullanılarak siyasi, fiziki ve beş farklı tematik harita olmak üzere her öğrenci toplamda en az yedi harita tasarlamaktadır. Ayrıca 1:250000 ölçekli topografik haritaların Google Earth masaüstü yazılımı üzerinde arazi yüzeyi ile çakışık şekilde gösterimi çalışmaları yapılmaktadır.

Çalışma alanı Türkiye olup, öğrenciler kendileri için daha önceden rastgele olarak belirlenen yirmi altı alt bölgeden biri üzerinde, ilçeler bazında haritalar tasarlamaktadır. Derse ait http://galileo.ktun.edu.tr/1205624/ web adresi üzerinden öğrencilere materyal olarak şu veriler sağlanmaktadır;

• Harita Genel Komutanlığı tarafından hazırlanmış 1:1800000 ölçekli bir Türkiye Mülki İdare Bölümleri Haritasının taranması ile elde edilen resim dosyası.

• Verilen taranmış siyasi haritanın projeksiyon ve datum bilgilerinin programa tanıtılması için hazırlanmış koordinat sistemi tanımı.

• Tasarlanacak haritalar için belirlenen projeksiyon ve datum bilgilerine göre hazırlanmış koordinat sistemi tanımı.

• Sayısal Coğrafi Bilgi Değişim Standardına göre (The Digital Geographic Information Exchange Standard, DIGEST) veri tabanı yapısını gösteren tablo.

• Verilen taranmış siyasi haritanın coğrafi ağı üzerindeki belli noktaların dik koordinatlarının listesi.

• Tematik haritaların tasarımı için Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (TÜİK) elde edilen bazı örnek veriler.

• 1:250000 ölçekli örnek paftalar.

• Fiziki harita yapımı için sayısal yükseklik modeli verileri.

• Fiziki harita yapımında yazılıma yüklenmek üzere verilen yükseklik sınıflarının ve sınıf renklerinin belirtildiği dosya.

Çalışmada haritaların tasarımı için QGIS yazılımı kullanılmaktadır. QGIS özgür ve açık kaynaklı (Free and Open Source Software, FOSS) bir coğrafi bilgi sistemi yazılımıdır (URL-2, 2021). Linux, Unix, Mac OSX, Windows ve Android işletim sistemleri üzerinde çalışabilmektedir. QGIS gönüllük odaklı ve GNU genel kamu lisansı altında lisanslanmış bir yazılım olmak üzere Open Source Geospatial Foundation'ın (OSGeo) resmi bir projesidir (URL-2, 2021). QGIS, Kartografik Tasarım dersi kapsamında yapılan işlemler bakımından yüksek işlemci gücü gerektirmeyen, kullanıcı dostu ara yüzlü bir yazılımdır. Dünya üzerinde tüm kullanıcılar tamamen ücretsiz ve kolay bir şekilde yazılımdan faydalanabilmektedir. Bünyesinde çok sayıda araç ve eklenti barındırmaktadır. QGIS'in ücretsiz olması, çok çeşitli araçlara sahip olması, geliştirilebilir olması, geniş bir gönüllü kitlesine sahip olması ve

yazılımla ilgili çok sayıda makale, eğitim setleri ve içeriklerin mevcut olması gibi nedenlerle dünya çapında oldukça popüler ve yaygın olarak kullanılan bir coğrafi bilgi sistemleri yazılımıdır. QGIS yazılımı özellikleri hakkında daha ayrıntılı bilgi için bakınız URL-2 (2021) ve URL-3 (2021).

QGIS programı için gönüllülük ile paylaşılan, farklı ihtiyaçlar için kullanılabilecek yüzlerce eklenti mevcuttur. Çeşitli konularda dünya çapında birçok araştırmacı hazırladığı araçları programa entegre edilebilir şekilde eklentiler olarak sunmaktadır. Kartografik tasarım dersi kapsamında benek harita tasarımı için programın eklentiler havuzunda yer alan "Dot Map" (Benek Harita) eklentisi kullanılmıştır. Program ayrıca global harita altlıklarının kullanımına imkân vermekle birlikte sayısallaştırma aşamasında ortaya çıkan eksik, güncel olmayan veya hatalı veriler için Open Street Map, Google Maps gibi haritalardan faydalanılabilmektedir. Önceki yıllarda Kartografik Tasarım dersi için kullanılan sürümler QGIS 3.4 ve QGIS 3.14 olup 2021 yılında yürütülen derste QGIS 3.20 sürümü kullanılmıştır.

Ders boyunca Windows 10 işletim sistemi kullanılmıştır. TÜİK verilerinin düzenlenmesi ve raporlama çalışmaları için ise Libre Office programı önerilerek açık kaynaklı ve ücretsiz yazılımlar ile çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Kartografik tasarım dersinin yürütülmesi için KTUN Uzaktan Eğitim Sistemi kullanılmıştır. Öğrenciler bu sistem üzerindeki derse ait web sayfasından dersi takip etmişlerdir. 3 hafta boyunca toplam 15 iş gününde normal öğretim ve ikinci öğretim ayrı olmak üzere doksanar dakika canlı ders gerçekleştirilmiştir. Bazı durumlarda bu süreler aşılmıştır. Son 4 ders soru cevap dersleri olarak belirlenmiştir. Canlı dersler Google Meet toplantı aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve dersler kaydedilmiştir. Uzaktan eğitim sistemi üzerinde öğrencilerin canlı derslere katılımı için katılım bağlantısı verilmekle birlikte kaydedilen derslerin daha sonra izlenebilmesi için her dersten sonra kayıtlar öğrenciler ile paylaşılmıştır. Ders sayfası üzerinde duyurular, program bilgisi, içerik, kısa sınav ve ders forumu gibi araçlar ve dokümanlar öğrencilere sunulmuştur. Ders forumu ile canlı dersler dışında öğrencilerin sorularını yöneltmesi ve herkesin sorulan soruları ve verilen cevapları görmesi sağlanmıştır. Ayrıca ders web sayfasında QGIS programı üzerindeki bazı işlem adımları hakkında harici kısa videolar öğrencilere sunulmuştur.

Ders programının son haftasında uzaktan eğitim sistemi üzerinde final değerlendirmesinde %25 etkili olacak bir kısa sınav gerçekleştirilmiştir. Kısa sınav 20 sorudan oluşan bir test sınavı olup öğrencilere matematiksel kartografya, tematik kartografya ve QGIS hakkında sorular yönlendirilmiştir. Kısa sınav, KTUN Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi Uzaktan Öğretim ile Yürütülen Derslere Ait Sınavların Uzaktan Erişim Yoluyla Yapılmasına İlişkin Usul ve Esaslar'a göre (URL-4, 2021) yürütülmüştür. Bu kapsamda gerçekleştirilen sınavlar için en çok 49 kişiden oluşan sanal sınıflar oluşturulur. Sınavların görsel ve sesli denetimi için Google Meet gibi bir toplantı aracı kullanılarak öğrenciler sınav boyunca kamera görüntülerini açık bulundururlar. Öğrencilerin sınav boyunca kamerasını, ihtiyaç halinde ise mikrofonunu açık bulundurması zorunludur. Bölüm başkanlığı tarafından belirlenen sınav gözetmenleri öğrencilerin canlı kamera görüntülerinden ve sesli iletişimden faydalanarak kimlik kontrolü ile öğrencilerin yoklamalarını alır ve sınav süresince öğrenciler izlenir. Böylelikle sınavların denetimi sağlanır.

Belirlenen bölgelerde harita tasarımlarının gerçekleştirilebilmesi için veri temini bakımından ilk olarak verilen taranmış mülki idareler haritası resim dosyasının jeoreferanslama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öğrenciler faydalanılan haritanın projeksiyon ve datumuna göre QGIS programına eklenmesi için verilen koordinat sistemi tanımını ve haritanın coğrafi ağı üzerindeki belli noktaların dik koordinatlarının listesini kullanmıştır. Daha sonra il sınırı, ilçe merkezi ve akarsu gibi objelerin DIGEST standartlarına göre sınıflarının belirlenmesi, katmanlarının oluşturulması, özniteliklerinin belirlenmesi ve veri tabanı oluşturulması işlemleri ile sayısallaştırmalar yapılmıştır. Ayrıca öğrenciler TÜİK üzerinden tematik harita yapımı için istatistiksel verilerin temini işlemlerini gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler tasarlayacakları haritalar için kâğıt boyutu, konular, ölçek gibi bilgileri içeren ön raporlar sunduktan sonra ön raporlar incelenip gerekli düzeltme ve uyarılar yapılmıştır. Daha sonra uygun bir ön rapor ile belirtilen haritaları tasarlamışlardır. Ön raporu kabul edilmeyen öğrenciler için standart konular belirlenmiştir. Koroplet, orantılı işaret ve benek harita türlerinde tematik haritalar tasarlamışlardır. Ayrıca çubuk ve pasta diyagramların kullanımı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden 5 tematik haritadan üçünün ilişkili iki konuyu aynı anda koroplet harita ve diyagram kullanımı veya koroplet harita ve benek haritaların birlikte kullanımı gibi kombine şekilde tasarlamaları istenmiştir. Tüm haritalar Harita Genel Müdürlüğü'nün 1:500000 ve daha küçük ölçekli haritalar için günümüzde kullandığı Lambert Konform Konik Projeksiyonu kullanımı ile pafta olarak tasarlanıp .pdf dosya formatında hazırlanmıştır. Gerçekleştirilen işlemler öğrenciler tarafından raporlanarak son halini almıştır.

Çalışmalar uzaktan eğitim sistemi üzerine yüklenmiştir ve değerlendirmeleri yapılmıştır. Başarı değerlendirmeleri 100 puan üzerinden olup, kısa sınav %25, canlı derslere katılım %10, tasarlanan haritalar %40 ve rapor durumu %25 oranında değerlendirmelerde etkili olmuştur.

3. BULGULAR

Kartografik tasarım dersi için normal ve ikinci öğretim ayrı ayrı olmak üzere teorik ve uygulamalı dersler yürütülmüştür. Normal öğretim dersine 49, ikinci öğretim dersine 53 öğrenci kaydolmuştur. Normal öğretim grubundan 11, ikinci öğretimden grubundan 1 öğrenci derse devam etmemiştir. Ders sonu sonuç değerlendirmelerine göre derse devam eden öğrencilerden, normal öğretimde 2 öğrenci başarısız, 36 öğrenci başarılı olmuştur. İkinci öğretimde ise öğrencilerden 3'ü başarısız, 49'u başarılı olmuştur. Başarı oranları normal öğretimde %95, ikinci öğretimde %94'tür. Matematiksel kartografya, tematik kartografya ve QGIS hakkında sorular yönlendirilen kısa sınav, tasarlanan haritalar, rapor durumları ve derse devam sonucunda öğrencilerin 100 üzerinden elde ettiği not ortalamaları Tablo 1 ile verilmiştir.

Tablo 1

Değerlendirmelerde 100 Üzerinden Verilen Notların Ortalamaları

Değerlendirme Etkenleri	Normal Öğretim	İkinci Öğretim
Derse Devam Not Ortalaması	99	97
Kısa Sınav Not Ortalaması	64	58
Tasarlanan Haritalara Verilen Not Ortalaması	77	73
Rapor Durumuna Verilen Not Ortalaması	81	64
Sonuç Notu Ortalaması	77	69

Ders sonunda normal öğretimden 38, ikinci öğretimden 50 öğrenci ders anketine katılmıştır. Anket soruları 1 en düşük ya da en az, 5 en yüksek ya da en çok olacak şekilde cevaplanmıştır. Bazı anket soruları ve verilen cevapların dağılımı Tablo 2 ile verilmiştir.

Tablo 2

Ders Anketinin Bazı Sorularının Cevap Dağılımı

Normal Öğretim					Cevap Dağılımı (%)	İkinci Öğretim				
1	2	3	4	5	Sorular	1	2	3	4	5
0	3	21	39	37	Uygulama başında yapılan bilgilendirme ışığında beklentiniz ne derece karşılandı?	0	4	10	20	66
3	3	8	32	55	Uygulamanın ne kadar faydalı olduğunu düşünüyorsunuz?	2	2	14	36	46
0	8	11	34	47	Uygulama mühendislik problemlerini tanıma ve tanımlama becerinizi ne derecede etkiledi?	2	2	12	46	38
0	8	16	34	42	Uygulama mühendislik yaklaşımını geliştirme becerinizi ne derecede karşıladı?	2	0	8	42	48

Tablo 2'de yer alan, 4 ve 5 şeklinde verilen cevap bilgilerine göre, yöneltilen anket sorularından, ders başında verilen bilgilendirme ışığında dersin beklentileri karşılaması hakkında normal ve ikinci öğretim öğrencilerinden sırasıyla %76, %86, dersin faydalı bulunması hakkında sırasıyla %87, %82 olumlu geri dönüş gerçekleşmiştir. Diğer sorulardan mühendislik problemlerini tanıma ve tanımlama becerilerinin gelişmesi hakkında normal ve ikinci öğretim öğrencilerinden sırasıyla %82, %84, dersin mühendislik yaklaşımını geliştirme becerisini karşılaması hakkındaki sorulara ise sırasıyla %76 ve %90 olumlu geri dönüş gerçekleşmiştir. Normal öğretim ve İkinci öğretim öğrencileri tarafından anket sorularına verilen cevaplara ait grafikler sırasıyla Şekil 1 ve Şekil 2 ile gösterilmiştir.

Şekil 1.

Normal Öğretim Öğrencilerinin Anket Cevapları Dağılımı

Şekil 2.

İkinci Öğretim Öğrencilerinin Anket Cevapları Dağılımı

4. TARTIŞMA

Uzaktan eğitim ile Kartografik Tasarım dersinin yürütülmesi bakımından bazı avantajlar ve dezavantajlar aşağıda sıralanmıştır.

Avantajlar;

• Herhangi bir bilgisayar merkezi, laboratuvarı gibi bir ortama gereksinim duyulmaması.

• Her yerden katılabilme ve ulaşım gereksiniminin bulunmaması.

• Öğrencilerin ulaşım ve baskı bütçesi gereksinimi duymaması.

• Sadece ortalama bir bilgisayar ve internet erişimi olan herkesin eğitimden faydalanabilmesi.

• Açık kaynaklı yazılımların kullanımı ile lisans süreçlerinin yaşanmaması

• Uzaktan eğitim sistemi ile duyuruların, toplu mesajların kolayca yapılabilmesi

• Uzaktan eğitim sistemi üzerinde forum kullanımı sayesinde soru cevapların gerçekleştirilmesi ve herkes için görünür olması.

• Ders süresince canlı olarak verilen teorik ve uygulamalı ders kayıtlarının öğrenciler tarafından daha sonra izlenebilmesi.

• Kısa sınav uygulamasında öğrencilere soru havuzundan rasgele sorular yönlendirilebilmesi ve cevapların sistem tarafından değerlendirilmesi.

• Uzaktan eğitim sisteminin anket, kısa sınav gibi araçlar sunması.

• Öğrencilerin derse katılım süreleri gibi analizlerin kolayca elde edilebilmesi.

• Salgın hastalık dönemleri bakımından kişiler arasında temas veya yakın mesafe oluşmaması.

Dezavantajlar;

• Yüz yüze eğitime göre öğrencilerin ders sırasında eş zamanlı uygulama yapamaması ve daha az soru sorması.

• Haritaların basılı olarak görülememesi nedeniyle baskı sonrası renklerin ve haritanın durumu hakkında yorum yapılamaması.

• Öğrenciler tarafından sunulan haritaların farklı ekran teknolojilerinde farklı renkler ile görüntülenmesi.

• Haritaların gerçek boyutunun tek bir ekranda gösterilememesi.

• Yazıların okunabilirliği gibi hususların kullanıcı gözüyle değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler.

• Derslerde karşılıklı etkileşimin düşük olması

şeklinde sıralanabilir.

Sonuç ürünler ve istatistiklere göre kartografik tasarım eğitimi çalışmaları başarılı şekilde gerçekleştirilmiştir. Normal ve ikinci öğretim grupları için ayrı ayrı eğitim verildiği halde iki grupta da benzer başarılar elde edilmiştir. Öğrencilerin ortalama bir bilgisayar ile işlemlerini gerçekleştirebilmesi, QGIS programının ve diğer kullanılan programların ücretsiz olması bu dersin uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmesi için kolaylık ve avantaj sağlamıştır. Gerçekleştirilen

teorik ve uygulamalı eğitimlerin kayıtlarının uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin tekrar faydalanabilmesi için bulundurulması, ders forumu üzerinden soru cevapların gerçekleştirilmesi, materyallerin hem ders web sayfası hem de uzaktan eğitim sisteminden öğrencilere sürekli olarak sunulması zaman ve mekândan bağımsız olarak internet erişimi olan tüm öğrencilerin gerekli içeriğe ulaşmasını sağlamıştır.

Ders boyunca öğrencilere kartografik tasarım ile ilgili hususlar aktarılarak, uygulamalar sonucunda elde edilen haritaların yorumlanması yoluyla öğrencilerin haritalarını yeniden tasarlanması istenmiştir. Kartografik tasarım eğitimi sırasında öğrencilerin haritalarını yeniden tasarlamasına neden olan yaygın görülen hatalar şunlardır;

• Koroplet haritalar için standartlaştırılmamış veri kullanımı. Örneğin nüfus yoğunluğu yerine nüfus sayısının doğrudan gösterimi.

• Verilerin standartlaştırılması adına yapılan yanlış yaklaşımlar ve hatalar.

• Sunulan veriye göre yanlış tematik harita türü seçimi yapılması.

• Pasta diyagramlarda bir bütünü temsil etmeyen bağımsız öznitelikler gösterilmesi.

• Haritalarda anlamlı bir mekânsal doku ortaya çıkarmayan konu seçimleri.

• Aynı harita üzerinde iki konunun diyagramlar gibi araçlar ile kombine olarak gösterildiği çalışmalarda birbiri ile ilişkisi olmayan konuların gösterimi.

• Sunulan konu için uygun olmayan renk seçimleri.

• Koroplet harita renkleri ile işaret renklerinin arasında kontrastın çok düşük olması nedeniyle işaretlerin ayırt edilememesi.

• Uygun olmayan çizgi kalınlıkları gibi yanlış işaret seçimleri ve tasarımları.

• Yazı boyutlarının ve yerleşimlerinin hatalı seçilmesi.

• Çalışma alanı dışında yer alan illerin isimleri gibi yazıların çalışma alanındaki kullanıma göre farklı olması.

• Ölçek ve kâğıt yönlendirmelerinin yanlış seçimi.

• Haritalarda çalışma bölgesinin pafta merkezinde olmaması veya çalışma alanı dışındaki bölgelere fazla yer verilmesi.

• Fiziki harita üretiminde harita çerçevesi içerisinde boşlukların bulunması.

• Pafta elemanlarının düzensiz yerleştirilmesi.

• Harita üzerinde konu bakımından gösterimine gerek olmayan objelerin gösterilmesi.

• Başlık ve işaret tablosunda tekrar eden ifadeler.

• Harita kullanıcısı tarafından sadece başlık ve işaret tablosu üzerindeki bilgiler ile konunun doğrudan anlaşılmasının mümkün olmadığı tasarımlar.

• İşaret tablosunda birim, yıl gösterilmemesi, yeterli açıklamanın bulunmaması, açıklamanın sunulan bilgiyi temsil etmemesi.

• Uygun olmayan sınıflandırmaların yapılması, yanlış sınıflandırma yöntemi tercihlerinin yapılması, sınıflara karşılık gelen niceliklerin yüksek hassasiyette ondalıklı gösterimleri nedeni ile iletişimin güçleşmesi.

• Pasta veya histogram grafiklere ait işaret tablosunda verilen boyut-nicelik ilişkisini gösteren işaretlerin güzel aralıklar ile belirlenmemesi.

• Uygun olmayan başlık kullanımı.

• Grid yazılarında gereksiz hassasiyette ondalıklı gösterimlerin yapılması, uygun olmayan grid yazısı tercihleri.

• Kalın grid çizgisi tasarımları.

Haritalarda bu gibi hatalar iletişim sürecini olumsuz etkileyerek, verilmek istenilen bilgilerin ve mesajın yanlış iletilmesine, haritanın faydasız veya yanıltıcı bilgi aktarımı bakımından zararlı olmasına neden olmaktadır. Harita tasarımlarının yapıldığı süreç zarfında sıklıkla karşılaşılan bu tasarım hataları dersin önemini ve faydasını ortaya koymaktadır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Harita kullanıcılarına anlaşılır, doğru, nitelikli ve faydalı haritalar sunabilmek için kartografik tasarım eğitimi önemlidir. Kartografik tasarım uygulamalı bir ders olmasına rağmen uzaktan eğitim sürecine kolaylıkla uyum sağlamıştır. Bu uyumun sağlanmasında daha önceden beri açık kaynaklı yazılımların tercih edilmesi ve kullanılması da etkili olmuştur. QGIS programının sahip olduğu birçok özellik, kolay kullanımı, ücretsiz olması ve lisanslama ile ilgili bir süreci gerektirmemesi bakımından sağladığı imkanlar önemlidir. Harita üretimi ve coğrafi bilgi sistemleri çalışmalarının yürütüldüğü özel sektör ve kamu kurumlarında QGIS kullanımının yaygınlaşması faydalı olabilir.

KTUN, Harita Mühendisliği Bölümü, Kartografya Ana Bilim Dalı, Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim şeklinde yürütülen Kartografik Tasarım dersi eğitimini açık kaynaklı ve ücretsiz yazılımların kullanılması ve uzaktan eğitim araçlarının etkin kullanımı sayesinde başarılı bir şekilde yürütmüştür.

Uzaktan eğitim ile Kartografik Tasarım dersi eğitiminin avantajları olarak, belirli bir mekân ihtiyacının bulunmamasının sağladığı yararlar, ders kayıtlarının daha sonra izlenebilir olması, anket ve kısa sınav gibi uygulamaların kolayca gerçekleştirilebilmesi olarak düşünülebilir. Eksik yönlerin ise öğrencilerin hazırladığı haritaların basılı olarak değerlendirilememesi, ekranlar üzerinden haritaların gerçekte olduğu boyutta değerlendirilememesi ve ders sırasında öğrenciler ile etkileşimin düşük olması olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak kartografik tasarım eğitiminin uzaktan eğitim ile uygun şekilde yürütülebileceği görülmüştür. Öğrenciler tarafından basılı haritaların elde edilmesi ve değerlendirilmesi bakımından yüz yüze eğitim önemlidir. Ayrıca hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim bir arada hibrit bir şekilde de yürütülebilir.

KAYNAKLAR

ICA. (2003). A strategic plan for the International Cartographic Association 2003-2011. https://icaci.org/files/documents/reference_docs/ICA_Strategic_Plan_2003-2011.pdf

Kraak, M. J. (2019). Defining a cartographer. Erişim Tarihi: 08.09.2021 https://www.esri.com/about/newsroom/arcnews/defining-a-cartographer/

Tyner, J. A. (2010). Principles of map design. Guilford Press.

URL-1. (2021). Konya Teknik Üniversitesi Kartografik Tasarım ders içeriği. Erişim Tarihi: 05.09.2021 https://www.ktun.edu.tr/tr/Birim/DersIcerik/?brm=d474Ravg4pu77FQOGYZMDoiR4IkXcig5+U6hKPK2l/0=

URL-2. (2021). QGIS - The leading open source desktop GIS. Erişim Tarihi: 05.09.2021 https://www.qgis.org/en/site/about/index.html

URL-3. (2021). QGIS Desktop. Erişim Tarihi: 05.09.2021 https://www.osgeo.org/projects/qgis/

URL-4. (2021). Konya Teknik Üniversitesi Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi Uzaktan Öğretim ile Yürütülen Derslere Ait Sınavların Uzaktan Erişim Yoluyla Yapılmasına İlişkin Usul ve Esaslar. Erişim Tarihi: 10.09.2021 https://www.ktun.edu.tr/Resimler/Mevzuat/UZAKTAN_EGITIM_MUH.pdf

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenme Koşullarındaki Değişimlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dr. Dilek KIRNIK [1*]

[1]*Temel Eğitim / Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye*

[*]*(dlkkrnk@gmail.com)*

ORCID: 0000-0002-7261-7259

Özet – 2020 yılı başında hayatımıza giren Covid 19 salgını sonrası, tüm eğitim kurumlarında eğitime ara verilmiş ve akabinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde öğrenme koşullarındaki değişimlere ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Nitel araştırma yöntemlerine göre kurgulanan araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemine göre çalışma grubu belirlenmiştir. 17 öğretmenin katıldığı araştırmada elde edilen veriler içerik analiz ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin içsel özellikleri olarak eğitimden beklentileri, öğrenme motivasyonları, hazırbulunuşluk düzeyleri olumsuz yönde değişirken bağımsız öğrenme yaklaşımının benimsenmesi, ilgi alanlarını geliştiren online araçların kullanılması, öğrenme yollarında çeşitli alternatiflerin tercih edilmesi açılarından olumlu yönde değişim gözlenmiştir. Öğrenmede dış faktörler olarak sayılabilen fiziksel bir mekanın olmaması, akran ve öğretmenlerle iletişimin azalması ve derslerde kullanılan pekiştireçlerin yetersiz kalması açılarından olumsuz değişimler gözlenirken bilgiye erişim olanaklarının artması açısından olumlu değişimler gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler – Uzaktan eğitim, öğrenme koşulları, değişim

Teachers' Views on Changes in Learning Conditions in the Distance Education Process

Abstract – After the Covid 19 epidemic, which entered our lives at the beginning of 2020, education was suspended in all educational institutions and then distance education was started. The aim of this study is to determine the views of teachers about the changes in learning conditions in the distance education process. The interview technique was used in the research, which was designed according to qualitative research methods. The study group was determined according to the purposive sampling method. The data obtained in the study, in which 17 teachers participated, were evaluated by content analysis. According to the research findings, while the internal characteristics of the students in the distance education process, their expectations from education, learning motivations, and readiness levels changed negatively, a positive change was observed in terms of adopting an independent learning approach, using online tools that develop their interests, and choosing various alternatives in learning paths. While negative changes were observed in terms of the absence of a physical space, which can be counted as external factors in learning, decrease in communication with peers and teachers, and insufficient reinforcers used in the lessons, positive changes were observed in terms of increasing access to information.

Keywords – Distance education, learning conditions, change

1. GİRİŞ

Salgın süreci tüm alanlar gibi eğitim sistemini de etkilemiş, eğitim uygulamalarında zorunlu değişimi gerekli kılmıştır (Yamamoto ve Altun, 2020).

Öğrencilerin sağlığını korumakla birlikte eğitimlerine devam etmelerini sağlamak konusunda yapılacak en önemli adım şüphesiz uzaktan eğitimdir (Ekici, 2003). Uzaktan öğretim eğitimde iletişimin önemine dikkat çekerek online araçlara bağlı olarak geliştirilmiş bir öğretim biçimidir (Henri, 1990). Yüz yüze eğitimin yapılamadığı durumlarda dijital araçlarla iletişim ve etkileşimin sağlanabildiği eğitimsel bir platform öğretmenler tarafından da yönetilebilir (Çağıltay, 2002).

Uzaktan eğitim uygulaması; fırsat eşitsizliği, kaynakların verimli kullanılamaması, istem-sunu dengesizliği, hizmette işlevselliğin, yaygınlığın ve niteliğin düşüklüğü şeklinde sorunları da çözmede etkilidir (Turan ve Barış, 1999). Ayrıca uzaktan eğitimin temel hipotezleri öğrenci odağında öğrenmeyi desteklemektedir (İşman,1998).

2020 yılı başında hayatımıza giren Covid 19 salgını sürecinde, tüm eğitim kurumlarında eğitime ara verilmiş ve akabinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Öğretmen ve velilerin online eğitim uygulamalarına uyum sağlamaya çalıştıkları bu süreçte hem eğitimciler hem veliler öğrencileri uzaktan eğitime adapte etmek için çeşitli önlemler almışlardır. Öğretmenler teknolojik okuryazarlık seviyelerini arttırarak azalan öğrenme süresinde etkili öğretim tasarımı planlamışlardır. Eğitim planlamaları uygulandığında öğrenci, öğretmen, öğretim süreçleri odağında bazı değişimlerin yaşandığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde öğrenme koşullarındaki değişimlere ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmektir.

2. YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemlerine göre kurgulanan araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Var olan süreci kendi olay durumunda ayrıntılı görmek için bu yöntem tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda 3 demografik ve 5 açık uçlu soru olmak üzere toplam 8 soru sorulmuş ve online yapılan görüşmeler 35 ile 55 dakika arasında sürmüştür. Amaçlı örnekleme yöntemine göre çalışma grubu belirlenmiş, araştırmada "uzaktan eğitim sürecinde ders yürütme, gönüllü olma ve temel eğitim kurumlarında çalışma" kriterleri göz önünde tutulmuştur. 17 öğretmenin katıldığı araştırmada elde edilen veriler içerik analiz ile değerlendirilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubu

	Cinsiyet	**Branş**	**Mesleki Yıl**
K1	K	Sınıf Öğretmeni	24
K2	K	Sınıf Öğretmeni	15
K3	E	Sınıf Öğretmeni	17
K4	E	Sınıf Öğretmeni	11
K5	E	Sınıf Öğretmeni	5
K6	E	Sınıf Öğretmeni	7
K7	K	Sınıf Öğretmeni	14
K8	K	Sınıf Öğretmeni	17
K9	E	Sınıf Öğretmeni	4
K10	E	Rehber Öğretmen	16
K11	E	Rehber Öğretmen	14
K12	K	Rehber Öğretmen	3
K13	K	Türkçe Öğretmeni	9
K14	K	Türkçe Öğretmeni	7
K15	K	Türkçe Öğretmeni	15
K16	E	Beden Eğitimi Öğretmeni	9
K17	E	Beden Eğitimi Öğretmeni	13

Tablo 1'de araştırmanın çalışma grubuna yer verilmiştir. Tablo verilerine göre 9 sınıf öğretmeni, 3 Rehber öğretmen, 3 Türkçe öğretmeni ve 2 Beden Eğitimi Öğretmeni çalışmaya katılmıştır. 3 yıl ile 24 yıl arasında değişen farklı mesleki tecrübeleri bulunan öğretmenlerin 8'i kadın, 9'u erkektir.

3. BULGULAR

Tablo 2

Öğrencilerin İç Koşul Faktörlere İlişkin Öğretmenlerin Olumsuz Görüşleri

	f	%
Derslere katılımın az olması	12	16
Hazır bulunuşluğu düşük olması	11	14,6
Öğrenme motivasyonunu azalması	11	14,6
Uygulama becerilerinin zayıflaması	10	13,3
Sağlıklı beslenememe ve hareketsizlikle oluşan fiziksel değişimler	9	12
Özgüveninin yetersiz olması	6	8
Öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerinin farkına varamaması	5	6,7
Zaman yönetme sorunuyla oluşan uykusuzluk	4	5,4
Öğrenmeye yönelik beklentilerinin düşük olması	4	5,4
İlgi alanlarının belirlenememesi	3	4
Toplam	75	100

Tablo 2'de öğrencilerin iç koşul faktörlerine ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre öğretmenlerin 12'si derslere katılımın az olması, 11'i hazırbulunuşluğu düşük olması, 11'i öğrenme motivasyonunu azalması ve 10'u uygulama becerilerinin zayıflaması konularında olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Tablo 3

Öğrencilerin İç Koşul Faktörlerine İlişkin Öğretmenlerin Olumlu Görüşleri

	f	%
Bağımsız öğrenme yaklaşımının benimsenmesi	6	31,6
Farklı sebeplerle okula gelemeyen öğrencilerin öğrenimine devam etmek için motivasyonlarının yüksek olması	5	26,2
Öğrencilerin öğrenme sürecinde çeşitli öğrenme yollarını denemesi	4	21,1
İlgi alanlarını geliştirecek online araçları sıklıkla kullanmaları	4	21,1
Toplam	19	100

Tablo 3'te öğrencilerin iç koşul faktörlerine ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre öğretmenlerin 6'sı bağımsız öğrenme yaklaşımının benimsenmesi, 5'i farklı sebeplerle okula gelemeyen öğrencilerin öğrenimine devam etmek için motivasyonlarının yüksek olması, 4'ü öğrenme sürecinde çeşitli öğrenme yollarını denemesi ve 4'ü ilgi alanlarını geliştirecek online araçları sıklıkla kullanmaları konularında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4

Öğrencilerin Dış Koşullarına İlişkin Öğretmenlerin Olumsuz Görüşleri

	f	%
Okulun fiziksel olarak olmaması	10	12,1
Dönüt ve düzeltmenin eksik olması	9	10,8
Öğretmenle daha az iletişim kurulması	9	10,8
Online süreçte pekiştireçlerin yetersiz hale gelmesi	8	9,6
Sınıfta yüz yüze eğitim imkânının olmaması	8	9,6
Öğrencilerle etkili iletişim kanallarının yeterince kullanılamaması	7	8,4
Arkadaşlık ve akran öğrenmenin zayıflaması	7	8,4
Online süreçte öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklerin sınırlı olması	6	7,2
Materyallerinin somut ve anlaşılırlık seviyesinin düşük olması	5	6,1
Öğrenme için ayrılan sürenin az olması	5	6,1
Kazanımların ihtiyaca yönelik olarak azaltılmaması	5	6,1
Ev ortamı uygun öğrenme ortamına dönüşememiş olması	4	4,8
Toplam	83	100

Tablo 4'te öğrencilerin dış koşullara ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre öğretmenlerin 10'u okulun fiziksel olarak olmaması, 9'u dönüt ve düzeltmenin eksik olması, 9'u öğretmenle daha az iletişim kurulması, 8'i online süreçte pekiştireçlerin yetersiz hale gelmesi ve 8'i sınıfta yüz yüze eğitim imkânının olmamasını olumsuz görüş olarak bildirmişlerdir.

Tablo 5

Öğrencilerin Dış Koşullara İlişkin Öğretmenlerin Olumlu Görüşleri

	f	%
Bilgiye erişim olanaklarının artması	14	28
Teknoloji vasıtasıyla öğrenmeyi kolaylaştıran etkili online araçlarının kullanılabilmesi	13	26
Aynı anda çok sayıda öğrenciye erişme imkanı	10	20
Süreçte aile desteğinin alınmış olması	7	14
Zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın öğrenmenin artarak devam etmesi	6	12
Toplam	50	100

Tablo 5'te öğrencilerin dış koşullarına ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre öğretmenlerden 14'ü bilgiye erişim olanaklarının artması, 13'ü teknoloji vasıtasıyla öğrenmeyi kolaylaştıran etkili online araçlarının kullanılabilmesi, 10'u aynı anda çok sayıda öğrenciye erişme imkanı, 7'si süreçte aile desteğinin alınmış olması

ve 6'sı zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın öğrenmenin artarak devam etmesi açılarından olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Değişen Öğrenme Koşullarına İlişkin Memnuniyet Düzeyi

	f	**%**
Çok Kötü	0	0
Kötü	4	23,5
Orta	7	41,2
Oldukça İyi	5	29,4
Çok iyi	1	5,9
Toplam	17	100

Tablo 6'da öğretmenlerin değişen öğrenme koşullarına ilişkin memnuniyet düzeyi yer almaktadır. Tablo verilerine göre öğretmenlerden 4'ü kötü, 7'si orta, 5'i oldukça iyi ve 1'i çok iyi düzeyinde memnuniyetlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 7

Değişen Öğrenme Koşullarına İlişkin Öğretmenlerin Geliştirdikleri Öneriler

	f	**%**
Öğretmenlerin teknolojik okuryazarlık seviyesi arttırılmalı	8	23,5
Öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine devam etmelerini sağlayarak uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin psikolojik özelliklerine uygun nitelikli öğrenme yaşantılarının planlanmalı ve yürütülmeli	7	20,6
Ailelerle etkili iletişim kurulmalı	6	17,6
Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle pedagojik açıdan uygun olan etkili iletişim kanalları belirlenmeli ve eğitim boyunca uygulanmalı	5	14,7
Online öğretim süreçlerinde öğretim tasarımlarının etkili bir şekilde yürütülmeli	5	14,7
Öğrencilerin online derslere erişimlerini kolaylaştırmaya yönelik girişimlerde bulunulmalı	3	8,9
Toplam	34	100

Tablo 7'de öğretmenlerin değişen öğrenme koşullarına ilişkin geliştirdikleri öneriler yer almaktadır. Tablo verilerine göre öğretmenlerden 8'i öğretmenlerin teknolojik okuryazarlık seviyesi arttırılması, 7'si öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine devam etmelerini sağlayarak uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin psikolojik özelliklerine uygun nitelikli öğrenme yaşantılarının planlanması ve yürütülmesi, 6'sı ailelerle etkili iletişim kurulması, 5'i uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle pedagojik açıdan uygun olan etkili iletişim kanalları

belirlenmesi ve eğitim boyunca uygulanması, 5'i online öğretim süreçlerinde öğretim tasarımlarının etkili bir şekilde yürütülmesi ve 3'ü öğrencilerin online derslere erişimlerini kolaylaştırmaya yönelik girişimlerde bulunması yönünde öneriler geliştirmişlerdir.

4. TARTIŞMA

Öğrencilerin iç faktörlerinde öğrenme koşullarındaki değişimlere ilişkin öğretmenler; derslere katılımın az olması, hazırbulunuşluğu düşük olması, öğrenme motivasyonunu azalması ve uygulama becerilerinin zayıflaması konularında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Yapılan araştırma sonuçlarında (Çelebi ve diğ., 2014; Gezgin, 2016; Canpolat ve Koçer, 2017) fırsat eşitsizliğinden dolayı eğitim materyallerine erişemeyen, ekonomik yetersizlik gerekçesiyle gelir getiren bir işte çalışma zorunda olan öğrencilerin iç faktörlerin olumsuz etkilendi bulunmuştur. Bu kapsamda uzaktan eğitim sürecinde eğitim olanaklarına erişemeyen öğrencilerin iç faktörlerinde olumsuz etkilenmelerin olduğu söylenebilir.

Bağımsız öğrenme yaklaşımının benimsenmesi, farklı sebeplerle okula gelemeyen öğrencilerin öğrenimine devam etmek için motivasyonlarının yüksek olması, öğrenme sürecinde çeşitli öğrenme yollarını denemesi ve ilgi alanlarını geliştirecek online araçları sıklıkla kullanmaları konularında öğretmenler öğrencilerin iç faktörlerinde öğrenme koşullarındaki değişimlere ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Literatüre bakıldığında (Biber ve diğ., 2017; Uslu ve Akgün, 2016) öğrencilerin derse yönelik ilgi, bilgi ve becerisini artırmak için öğretmenlerin verdiği dokümanlar, yönergeler öğrencilerin çok yönlü gelişimi açısından önemli görülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğrencilere fırsat ve ortam tanındığında kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilecekleri söylenebilir.

Okulun fiziksel olarak olmaması, dönüt ve düzeltmenin eksik olması, öğretmenle daha az iletişim kurulması ve sınıfta yüz yüze eğitim imkânının olmamasını açılarından öğretmenler, öğrencilerin dış faktörlerinde öğrenme koşullarındaki değişimlere ilişkin olumsuz görüş olarak bildirmişlerdir. Yapılan araştırmalarda (Yıldırım ve Dönmez, 2008; Kavanagh ve Ashkanasy, 2006) eğitimde ailenin önemli bir yeri olduğu ancak okulların eğitimde etkisinin büyük olduğu vurgulanmıştır. Eğitimin bir iletişim süreci olduğu düşünüldüğünde olağanüstü durumlarda verilen aralarda bile fiziksel mekanın öneminin azalarak eğitimsel gelişimin devam edebileceği söylenebilir.

Bilgiye erişim olanaklarının artması, teknoloji vasıtasıyla öğrenmeyi kolaylaştıran etkili online araçlarının kullanılabilmesi, aynı anda çok sayıda öğrenciye erişme imkanı, ve zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın öğrenmenin artarak devam etmesi açılarından öğrencilerin dış faktörlerinde öğrenme koşullarındaki değişimlere ilişkin öğretmenler olumlu görüşler bildirmişlerdir. Teknolojik araçların eğitimde kaliteyi artırdığına ilişkin çok sayıda çalışma vardır (Fırat, Fırat ve Köksal, 2018; Yıldırım, 2018). Bu kapsamda teknolojiden yararlanan öğrencilerin bilgiye daha kolay ulaşmanın bilgiye erişim oranını artırdığı gibi öğrenmeyi de kolaylaştırdığı söylenebilir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme koşullarındaki değişimlere ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Öğrencilerin iç faktörlerinde öğrenme koşullarındaki değişimlere ilişkin öğretmenler; derslere katılımın az olması, hazırbulunuşluğu düşük olması, öğrenme motivasyonunu azalması ve uygulama becerilerinin zayıflaması konularında olumsuz görüş bildirmişlerdir.
- Bağımsız öğrenme yaklaşımının benimsenmesi, farklı sebeplerle okula gelemeyen öğrencilerin öğrenimine devam etmek için motivasyonlarının yüksek olması, öğrenme sürecinde çeşitli öğrenme yollarını denemesi ve ilgi alanlarını geliştirecek online araçları sıklıkla kullanmaları konularında öğretmenler öğrencilerin iç faktörlerinde öğrenme koşullarındaki değişimlere ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.
- Okulun fiziksel olarak olmaması, dönüt ve düzeltmenin eksik olması, öğretmenle daha az iletişim kurulması, online süreçte pekiştireçlerin yetersiz hale gelmesi ve sınıfta yüz yüze eğitim imkânının olmamasını açılarından öğretmenler, öğrencilerin dış faktörlerinde öğrenme koşullarındaki değişimlere ilişkin olumsuz görüş olarak bildirmişlerdir.
- Bilgiye erişim olanaklarının artması, teknoloji vasıtasıyla öğrenmeyi kolaylaştıran etkili online araçlarının kullanılabilmesi, aynı anda çok sayıda öğrenciye erişme imkanı, süreçte aile desteğinin alınmış olması ve zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın öğrenmenin artarak devam etmesi açılarından öğrencilerin dış faktörlerinde öğrenme koşullarındaki değişimlere ilişkin öğretmenler olumlu görüşler bildirmişlerdir.
- Öğretmenler öğrenme koşullarındaki değişimlere ilişkin orta düzeyde memnun olduklarını ifade etmişlerdir.
- Öğretmenlerin teknolojik okuryazarlık seviyesi arttırılması, öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine devam etmelerini sağlayarak uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin psikolojik özelliklerine uygun nitelikli öğrenme yaşantılarının planlanması ve yürütülmesi, ailelerle etkili iletişim kurulması, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle pedagojik açıdan uygun olan etkili iletişim kanalların belirlenmesi ve eğitim boyunca uygulanması, online öğretim süreçlerinde öğretim tasarımlarının etkili bir şekilde yürütülmesi ve öğrencilerin online derslere erişimlerini kolaylaştırmaya yönelik girişimlerde bulunması yönünde öğretmenler öneriler geliştirmişlerdir.

KAYNAKLAR

Biber, A. Ç., Tuna, A., Polat, A. C., Altunok, F. & Küçükoğlu U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 103-119. https://doi.org/10.21764/efd.84291

Canpolat, U. & Koçer, M. (2017). Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının TEOG Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7 (1), 123-154

Çağıltay, K. (2002). Uzaktan eğitim: Başarıya giden yol teknolojide mi yoksa pedagojide mi?, http://www.teknoturk.org/yazilar/UzaktanEğitim.html (erişim tarihi: 07.04.2002).

Çelebi, N. Güner, H. Taşçıkaya, G. & Korumaz, M.(2014). Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi. *Journal of History Culture and Art Research*. Vol. 3 (3). https://doi.org/10.7596/taksad.v3i3.329

Ekici, G.(2003). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24 : 48-55. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000670

Fırat, E. A. Fırat, S. & Köksal, M. S. (2018). Araştırma Görevlilerinin Sosyal Ağların Eğitimde Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 12(32), 1-15. https://doi.org/10.7827/turkishstudies.12395

Gezgin, E. (2016). Eğitimde fırsat eşitliği mi dediniz?: Çanakkale Fevzipaşa Mahallesi'nde öğrenci olmak. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2768-2792. doi:10.14687/jhs.v13i2.3872

Henri, F. (1990). Uzaktan Öğretim ve Bilgisayar Destekli İletişim, (Çev.: L. Özbilgin). *Eğitim ve Bilim*, c:XIV, s.21. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/471154

İşman, Aytekin (1998). *Uzaktan Eğitim*. Sakarya: Değişim Yayınları.

Kavanagh, M. H. & Ashkanasy, N. M. (2006). The ımpact of leadership and change management strategy on organizational culture and ındividual acceptance of change during a merger. *British Journal of Management*. 17, (S1) 81-103. https://doi.org/10.1111/j.1467- 8551.2006.00480.x

Turan, M. ve Barış, G. (1999). *Uzaktan eğitim sistemi*, Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 15-16 Kasım 1999, Ankara: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı, s.153-158.

Uslu, S. & Akgün, A. (2016). İlköğretim II. Kademede Fen ve Teknoloji Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Akademik Başarı Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 7(2), 157-168. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.570616

Yamamoto, G. T. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi.* 3 (1), 25-34. https://doi.org/10.32329/uad.711110

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F.(2018). Tükenmişlik düzeyinin sanal kaytarma davranışına etkisinde iş doyumunun aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 302-313.

Yıldırım, M. C. & Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma: istiklal ilköğretim okulu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (www.esosder.org), 7(23), 98-115. https://doi.org/10.17755/esosder.304701

Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapılan Özel Eğitim Webinarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dr. Dilek KIRNIK [1*]

[1]*Temel Eğitim / Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye*

[*]*(dlkkrnk@gmail.com)*

ORCID: 0000-0002-7261-7259

Özet – Öğretmenlerin özel eğitim konusunda mesleki gelişimlerini desteklemek ve okullarda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarından tam olarak faydalanmaları sağlamak için Malatya ili düzeyinde özel eğitim mesleki çalışması düzenlenmiştir. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına göre belirlenen özel eğitim mesleki çalışmasına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Nitel araştırmanın esas alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 89'u sınıf öğretmeni olmak üzere 217 öğretmenin özel eğitim webinarına ilişkin görüş bildirdiği, öğretmenlerin düzenlenen online eğitimi oldukça iyi buldukları ve eğitimlerin çoğunluğuna katıldıkları görülmüştür. Öğretmenler webinarı; örnek olaylar verilmesi, farkındalık oluşturulması, dünyadaki ve ülkemizdeki özel eğitim çalışmalarının karşılaştırılarak verilmesi açılarından önemli görmektedir. Eğitimlerde süre kullanımı, uzaktan eğitimde teknik sorunların yaşanması ve öğretmen tarafından sorulan bazı sorunların cevaplanmaması açısından zayıf görmektedirler.

Anahtar Kelimeler –Özel gereksinimli bireyler, Mesleki çalışma, Webinar, Öğretmen görüşler, Temel eğitim

Teacher's Opinions On Special Education Webinar

Abstract – In order to support the professional development of teachers in special education and to ensure that students with special needs take full advantage of the educational environment in schools, a special education vocational study was organized at the provincial level of Malatya. The aim of this study is to determine the opinions of teachers about the special education professional work determined according to their own needs. The case study method was used in the study based on qualitative research. Descriptive and content analysis were used in the analysis of the research data. As a result of the research, it was seen that 217 teachers, 89 of whom were classroom teachers, expressed their opinions about the special education webinar, that the teachers found the online training very good and they participated in the majority of the trainings. Teachers webinar; It is considered important in terms of giving case studies, raising awareness, and comparing special education studies in the world and in our country. They consider it weak in terms of using time in training, experiencing technical problems in distance education, and not answering some questions asked by the teacher.

Keywords – Individuals with special needs, Professional study, Webinar, Teacher opinions, Primary education

1. GİRİŞ

Eğitim ortamlarında her çocuğun kendine özgü bedensel, bilişsel, duyusal tepkileri/ davranışları bulunmaktadır. Bilişsel davranışlarında, duyuşsal ve motor yetilerinde, iletişim becerilerinde ve motor işlevlerinde yetersizlikler görülen bazı öğrenciler özel gereksinim duymaktadırlar. Çuhadar'a (2014) göre özel eğitim hizmetlerinden faydalanması için bir öğrenciye sağlanacak eğitimsel uygulama adımları özel eğitim sürecini oluşturur. Gelişim alanlarında bir ya da birden fazla yetersizlikler yaşayan öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenmemesi, genel eğitim hizmetlerinden uzakta olmamaları için özel eğitim sürecini yaşamaları gerekmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre geliştirilmiş programları kullanan özel yetişmiş personeller, öğrencilerin bağımsız yaşama ihtimalini arttırmak için özel eğitim çalışmalarını farklı yaş grubundaki öğrencilere uygulamaktadır (Çuhadar, 2014; Demirci ve Toptaş Demirci, 2014; Ekşi, 2014). Bireyi kendine yeterli hale getirmeyi amaçlayan özel eğitim faaliyetleri; zihinsel yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, bedensel, görme, işitme yetersizlikleri, özel öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozuklukları, dikkat eksikliği ve hiperaktivite ve üstün yeteneklilik gibi farklı alanlarda çeşitlenmektedir. Bu kadar farklı özel gereksinim durumları yaşayan öğrencilerin erken yaşlarda fark edilmesi ve ihtiyaç duyduğu alanlarda desteklenmesi gereklidir (Birkan, 2002).

Özellikle öğrencilerin ilk akademik öğrenmelerinin gerçekleştiği temel eğitim kurumlarında öğretmenler özel eğitim gereksinimli bireyleri tanımaları ve bilimsel yaklaşımlarla öğrencilerin gelişimlerini sağlamaları gerekir. Bu kapsamda öğretmenlerin özel eğitim konusunda mesleki gelişimlerini desteklemek ve okullarda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarından tam olarak faydalanmaları sağlamak için Malatya ili düzeyinde özel eğitim mesleki çalışması düzenlenmiştir. Pandemi koşullarında online düzenlenen çalışmada öğretmenlerin bakış açıları ve eğitim ihtiyaçları göz önünde tutulmuştur. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına göre belirlenen özel eğitim mesleki çalışmasına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu çalışmanın verileri, öğretmenlerin özel eğitim konusunda öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve özel eğitim gereksinimli öğrencilerin eğitimsel gelişimlerinin desteklenmesi açılarından önemlidir.

2. YÖNTEM

Nitel araştırmanın esas alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2007)'e göre durum çalışması; belli bir zaman diliminde bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırma kapsamında derinlemesine betimleme yapma, katılımcıların bakış açılarını anlamak ve birden farklı kaynaktan alınan verileri yorumlamak için bu yöntem seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada ilk olarak online yapılandırılmış formla öğretmenlerin özel eğitim konusunda ihtiyaç duydukları eğitim başlıkları belirlenmiş, bu konularla ile ilgili online eğitimler düzenlenmiş sonrasında belirlenen program bitiminde tekrar online yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak öğretmenlerin mesleki webinara yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, hazırlanan webinarlara katılarak incelemelerde bulunmuşlardır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, "sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara

dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001, 22). Bu kapsamda açık uçlu sorulan soruların değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

Tablo 1

Çalışma Grubu

	Kadın	**Erkek**	**Toplam**
Sınıf Öğretmeni	48	41	89
Rehber Öğretmeni	27	49	76
Diğer	24	28	52
Toplam	99	118	217

Tablo 1'de araştırmanın çalışma grubu yer almaktadır. Tablo verilerine göre 89 sınıf öğretmeni, 76 rehber öğretmeni ve diğer branşlardan 52 olmak üzere toplam 217 öğretmen görüş bildirmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma amacı kapsamında elde edilen bulguların verileri tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Webinara İlişkin Memnuniyet Düzeyi

	f	**%**
Çok Kötü	0	0
Kötü	23	10,6
Orta	51	23,6
Oldukça İyi	96	44,2
Çok iyi	47	21,6
Toplam	217	100

Tablo 2'de öğretmenlerin webinara ilişkin memnuniyet düzeyi yer almaktadır. Tablo verilerine göre öğretmenlerden 23'ü kötü düzeyde, 51'i orta düzeyde 96'sı oldukça iyi düzeyde ve 47'si çok iyi düzeyinde memnuniyetlerini bildirmişlerdir. Çok kötü düzeyde fikir beyan eden olmamıştır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Katıldıkları Webinar Sayısı

	f	**%**
3 Eğitim	16	7,3
4 Eğitim	64	29,4
5 Eğitim	137	63,3
Toplam	217	100

Tablo 3'te öğretmenlerin katıldıkları webinar sayısı bulunmaktadır. Tablo verilerine göre 16 öğretmen 3 eğitime katılırken 64'ü 4 eğitime ve 137'si 5 eğitime katılmışlardır.

Tablo 4
Öğretmenlerin Webinarda Önemli Gördüğü Alanlar

	f	%
Doğrunun tek olmadığının bilinmesi	37	37,4
Farklı ve güncel kaynaklar önerilmesi	28	28,2
Örnek olaylar vermesi	21	21,3
Dünyadaki gelişmeler hakkında bilgi vermesi	13	13,1
Toplam	99	100

Tablo 4'te öğretmenlerin webinarda önemli gördüğü alanlar yer almaktadır. Tablo verilerine göre 37 öğretmen doğrunun tek olmadığının bilinmesi, 28'i farklı ve güncel kaynaklar önerilmesi, 21'i örnek olaylar vermesi, 13'ü dünyadaki gelişmeler hakkında bilgi vermesi konularından dolayı webinarı önemli görmektedirler.

Tablo 5
Öğretmenlerin Webinarda Gelişime Açık Gördüğü Alanlar

	f	%
Eğitim süresinin uzun olması	43	31,4
Sorunların çözümlerinin net olmaması	24	17,5
Uygulamaya dönük önerilerin az olması	17	12,4
Güncel hayattan örnek ve videolar olmaması	16	11,5
Benzer konuların ele alınması	11	8,1
Etkileşimli olmaması	10	7,3
Akademik kavramların sık kullanılması	9	6,6
Katılımın daha kolay olması(Id ve şifre kullanılması)	7	5,2
Toplam	137	100

Tablo 5'te öğretmenlerin webinarda gelişime açık gördüğü alanlara yer verilmiştir. Tablo verilerine göre öğretmenlerin 43'ü eğitim süresinin uzun olması, 24'ü sorunların çözümlerinin net olmaması, 17'si uygulamaya dönük önerilerin az olması, 16'sı güncel hayattan örnek ve videolar olmaması, 11'i benzer konuların ele alınması açılarını webinarın gelişime açık yönleri olarak belirtmişlerdir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Katılmak İstedikleri Webinar Konuları

	f	%
Psikolojik Sağlamlık Eğitimi	23	11,4
Özel Eğitimde Ergen Psikolojisi	22	10,9
Sosyal İletişim Becerileri	22	10,9
İşitme Yetersizliği	17	8,5
Öğrenme Güçlüğü	15	7,5
Down Sendromu	14	6,9
Çocuklarda Dil Gelişimi/Konuşma Bozukluğu	13	6,4
Otizm	13	6,4
Web 2 Araçları	12	5,9
Özel Eğitimde Cinsel Eğitim	11	5,5
Özel Eğitimde Materyal Gelişimi	10	4,9
Kaynaştırma	9	4,4
BEP Hazırlama	9	4,4
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktive	7	3,5
Kaynaştırma öğrencileri olan sınıfların yönetimi	5	2,5
Toplam	202	100

Tablo 6'da öğretmenlerin özel eğitime ilişkin katılmak istedikleri webinar konuları yer almaktadır. Tablo verilerine göre öğretmenlerin 23'ü Psikolojik Sağlamlık Eğitimi, 22'si Özel Eğitimde Ergen Psikolojisi, 22'si Sosyal İletişim Becerileri, 17'si İşitme Yetersizliği ve 15'i Öğrenme Güçlüğü konularında webinar eğitimi talep etmektedirler.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Webinar Sonrasında Geliştirdikleri Öneriler

	f	%
Eğitimlerde online platformlar etkin kullanılmalıdır.	15	31,2
Özel eğitim ile temel dersler bütünleştirilmeli ve disiplinler arası çalışmalar planlanmalıdır.	9	19,2
Özel eğitimde spor, müzik, el sanatları vb. Sanatsal çalışmalar hazırlanmalıdır.	8	17,3
Mesleki eğitimde kaynaştırma öğrencilerine yönelik yenilikçi uygulamalar ele alınmalıdır.	6	12,9
Özel eğitim öğrencileri ve ailelerinin hakları konusunda bilinçlendirilmelidir.	5	10,8
Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için etkinlikler hazırlanmalıdır	4	8,6
Toplam	47	100

Tablo 7'de öğretmenlerin webinar sonrasında geliştirdikleri öneriler yer almaktadır. Tablo verilerine göre öğretmenlerin 15'i eğitimlerde online platformların etkin kullanılmasını, 9'u özel eğitim ile temel derslerin bütünleştirilmesini ve disiplinler arası çalışmalar

planlanmasını, 8'i özel eğitimde spor, müzik, el sanatları vb. sanatsal çalışmalar hazırlanmasını önermişlerdir.

4. TARTIŞMA

Öğretmenler özel eğitim webinarını; doğrunun tek olmadığının vurgulanması, farklı ve güncel kaynaklar önermesi, örnek olaylar göstermesi, dünyadaki gelişmeler hakkında farklı bilgiler verilmesi açılarından önemli görmektedirler. Battal'a (2007) göre özel eğitim uygulamalarının başarıya ulaşmasında öğretmenler öğrenciye uygun ortam hazırlamalı, öğrencinin eğitsel gereksinimlerini ve işlevde bulunma düzeyini belirlemelidir. Yapılan bu eğitimin özel eğitim öğrencisi için eğitsel amaç saptama, öğretimi desenleme ve uygulama, öğretimi kolaylaştırıcı ve destekleyici etkinliklerde bulunma konularında ulusal ve uluslararası örnekler sunması öğretmenler tarafından önemsendiği söylenebilir.

Özel eğitim webinarında öğretmenler, eğitim süresinin uzun olması, sorunların çözümlerinin net olmaması, uygulamaya dönük önerilerin az olması, güncel hayattan örnek ve videolar olmaması, benzer konuların ele alınması durumlarını gelişime açık yönler olarak belirtmişlerdir. İşman'a (1998) göre uzaktan eğitimde katılımcılara yönelik düzenlemeler yapılmalı ve katılımcıların özelliklerine göre uygulamalar tasarlanmalıdır . Bu kapsamda öğretmenlerin öğrenme talepleri ve öğrenme özelliklerine göre webinarlar zaman, materyal, içerik olarak hazırlanması eğitimlerin verimliliğini artıracağı söylenebilir.

Öğretmenlerin özel eğitime ilişkin; Psikolojik Sağlamlık Eğitimi, Özel Eğitimde Ergen Psikolojisi, Sosyal İletişim Becerileri, İşitme Yetersizliği ve Öğrenme Güçlüğü konularında da webinar eğitimi talep etmektedirler. Alandaki yapılan araştırmalar (Kaya, 2005; Özbaba, 2000; Temel, 2000; Varlıer ve Vuran, 2006) özel eğitimi uygulamasının başarıya ulaşmasında öğretmenlerin bilgi ve tutumlarının önemli olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına bağlı olarak özel eğitim konusunda talep edilen öğretmen eğitimlerin verilmesi insan kaynakları konusundaki mesleki deneyimin artması ile birlikte özel eğitim uygulamalarındaki niteliğin artmasına da katkıda bulunması açılarından dikkat çekicidir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına göre belirlenen özel eğitim mesleki çalışmasına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmaya 89 sınıf öğretmeni, 76 rehber öğretmeni olmak üzere toplam 217 öğretmen görüşleri dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur:

- Özel eğitim webinarına ilişkin öğretmenlerin memnuniyetleri oldukça iyi düzeyindedir.
- Öğretmenler çoğunlukla özel eğitim webinarının 5 eğitimine katılmışlardır.
- Öğretmenler özel eğitim webinarını; doğrunun tek olmadığının vurgulanması, farklı ve güncel kaynaklar önermesi, örnek olaylar göstermesi, dünyadaki gelişmeler hakkında farklı bilgiler verilmesi açılarından önemli görmektedirler.
- Özel eğitim webinarında öğretmenler; eğitim süresinin uzun olması, sorunların çözümlerinin net olmaması, uygulamaya dönük önerilerin az olması, güncel hayattan örnek ve videolar olmaması, benzer konuların ele alınması durumlarını gelişime açık yönler olarak belirtmişlerdir.

- Öğretmenler özel eğitime ilişkin; Psikolojik Sağlamlık Eğitimi, Özel Eğitimde Ergen Psikolojisi, Sosyal İletişim Becerileri, İşitme Yetersizliği ve Öğrenme Güçlüğü konularında webinar eğitimi talep etmektedirler.
- Öğretmenler; eğitimlerde online platformların etkin kullanılması, özel eğitim ile temel derslerin bütünleştirilmesi ve disiplinler arası çalışmalar planlanması, özel eğitimde spor, müzik, el sanatları vb. sanatsal çalışmalar hazırlanması gibi öneriler geliştirmişlerdir.

KAYNAKLAR

Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi.* Afyon: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 3(2), 99-109.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Çuhadar, S. (2014). Özel eğitim süreci. S. Vuran (Ed.), *Özeleğitim,* Ankara: Maya Akademi.

Demirci, N. ve Toptaş Demirci, P. (2014). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde elde ettikleri kazanımların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 1(1), 25-34.

Ekşi, K. (2014). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İşman, Aytekin (1998). *Uzaktan Eğitim.* Sakarya: Değişim Yayınları.

Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitim muhtaç çocuklar ile normal çocukların kaynaştırtmasına karşı tutumları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 148 – 155

Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 6, 578-585

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Uzaktan Öğretimde Kullanılan Web Araçlarında Veri İhlalleri

Esma ÇUKURBAŞI ÇALIŞIR[1*], Eralp ALTUN[2]

[1] *Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ege Üniversitesi, Türkiye*

[2]*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ege Üniversitesi, Türkiye*

[*]esmacukurbasi@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4951-0728, 0000-0002-4309-7493

Özet **–** Uzaktan öğretimin etkin kullanıldığı günümüzde,Web araçlarıyla geliştirilmiş ders materyalleri, öğretim süreçlerinin zenginleştirilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğretim süreçlerinde kullanılan Web araçlarında ad, soyad, profil fotoğrafı, okul adı, sınıf, e-posta, telefon numarası, şifre gibi kişisel bilgiler dahil ses, video, bireye ait değerlendirme raporları, fotoğraf gibi kişisel pek çok veri uygulamaya kayıt olma ya da uygulamayı kullanma sırasında ilgili araca yüklenmektedir. İlgili araçları kullanırken kişisel verilerin işlenmesinde yasalarla ve diğer hukuki düzenlemelerle getirilen ilkelere uygun hareket edilmesi gerekmektedir. Ancak bu araçların kullanımı sırasında kullanıcıdan kaynaklanan çeşitli veri ihlalleriyle (herkese açık içerik paylaşımı, birey görüntülerinin toplanması, öğrencilere ait değerlendirme raporları, profil fotoğrafı kullanımı, ses ve/veya görüntü kayıtlarının herkese açık paylaşımı, öğrencilere ait tüm bilgilerin öğretim süreci tamamlandıktan sonra araç üzerinden silinmemesi, ebeveyn onayı alınmaması vb.) birlikte bilginin gizliliği ve güvenliği tehlikeye girmektedir. Mart 2020 tarihinden itibaren pandemi nedeniyle geçilen acil uzaktan öğretim sürecinde, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dijital araçları ve internet ortamını yoğun kullanması öğrenci mahremiyeti gibi konuların ayrıntılarının gözden kaçırılmasını kolaylaştırmıştır ve veri ihlali riskini artırmıştır. Bu çalışmada uzaktan öğretim sürecinde kullanılan web araçlarında kullanıcıdan kaynaklı yaşanan veri ihlalleri konusunun önemine dikkat çekilmektedir.

Anahtar Kelimeler – uzaktan öğretim, Web araçları, veri ihlali, bilgi gizliliği, bilgi güvenliği

Data Breach in Web Tools Used in Distance Education

Abstract **–** Today, where distance education is used effectively, course materials developed with Web tools are widely used to enrich the teaching processes. Many personal data such as voice, video, individual evaluation reports, photos, including personal information such as name, surname, profile photo, school name, class, e-mail, phone number, password, are processed during registration or use of the application in Web tools. When using web tools, it is necessary to act in accordance with the principles set by laws and other legal regulations in the processing of personal data. However, during the use of these tools, various data breaches caused by the user (public content sharing, collection of individual images, evaluation reports of students, use of profile photos, public sharing of audio and/or video recordings, student If all information is not deleted from the tool after the teaching process is completed, parental consent is not obtained, etc.), the confidentiality and security of the information are endangered. In the emergency distance education process, which has been passed due to the pandemic since March 2020, the intense use of digital tools and the internet environment by both students and teachers has made it easier to overlook the details of issues such as student privacy and increased the risk of data breaches. In this study, attention is drawn to the importance of user-induced data breaches in web tools used in the distance education process.

Keywords – distance education, Web tools, data breach, information privacy, information security

1. GİRİŞ

Değişen ve gelişen teknolojiyle birlikte her geçen gün dijital araçlar öğretim sürecine biraz daha dahil olmakta ve öğretimde Web araçlarının kullanımı yaygınlaşmaktadır. Web teknolojilerinin gelişerek öğretim süreçlerine dahil olmasıyla birlikte uzaktan öğretim süreçlerinde de Web teknolojileri yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır. Özellikle Mart 2020 tarihinden itibaren pandemi nedeniyle geçilen acil durum uzaktan öğretimde (Akkoyunlu ve Bardakcı, 2020), öğretmenler Web araçlarını yoğun bir şekilde kullanmış ve bu araçlar gerek ders zenginleştirme, gerek öğrenciyi sürece dahil ederek etkileşimi artırma (Horzum, 2007; Perikos vd. 2015) gerekse ölçme değerlendirme amacıyla derslere entegre edilmiştir. Bu süreçte web araçları öğrenciler tarafından da yoğun olarak kullanılmış ve öğrenciler bilgiyi sadece tüketen değil, bilgiyi oluşturan, araştıran ve paylaşan konumuna da gelmiştir (Elmas ve Geban, 2012).

Yaşanan pandemiyle birlikte acil uzaktan öğretim sürecine zorunlu olarak geçilmesi uzaktan öğretime uygun ders planlarının ve ders materyallerinin olmaması ve uzman insan kaynağının yetersiz kalması (Tonbuloğlu, 2021), öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin çağın gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olmaması (Dağ, 2016) ve bilişim etiği konusunda farkındalıklarının düşük olması özellikle Web araçlarının kullanımında çeşitli sorunları beraberinde getirmiştir (Dohn, 2009; Waycott vd., 2010). Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin Web araçlarını ve internet ortamını yoğun kullanması veri ihlali konusunda ayrıntıların gözden kaçırılmasını kolaylaştırmıştır ve veri ihlali riskini artırmıştır. Bu çalışmada uzaktan öğretim sürecinde kullanılan web araçlarında kullanıcıdan kaynaklı yaşanan veri ihlalleri ayrıntılı olarak irdelenmektedir.

1.1. Video Konferans Araçları

Uzaktan öğretimin pratik bir şekilde uygulanmasında, öğretimin aksamamasında video konferans araçlarının önemli rolü bulunmaktadır (Gillies, 2008; Karal vd. 2011) Video konferans, farklı yerlerdeki kişilerin aynı zaman dilimi içerisinde sesli ve görüntülü olarak iletişim kurmalarını sağlayan çevrimiçi bir ortamdır (Gough, 2006). Microsoft Teams, Google Meet, Zoom, Adobe Connect gibi Web araçları yaygın kullanılan video konferans araçlarındandır.

Video konferans ile sürdürülen öğretim etkinliklerinde/derslerde kişilerin ses ve video gibi kişisel verileri iletilerek anlık iletişim kurulmaktadır. Burada en önemli nokta bu uygulamaların kullanımı için öğretmenlerin öğrenci ebeveynlerini de sürece dahil ederek onay belgesi almasıdır. Acil uzaktan öğretim sürecine bakıldığında pek çok okulun/öğretmenin ebeveyn onayı almadığı ve kişisel verileri gözardı ederek öğrencilerle çeşitli video konferans araçlarını kullandığı görülmüştür. Bu araçların en önemli özelliklerinden bir tanesi olan konferansı kaydetme özelliği ile de dersler kayıt altına alınmakta ve çeşitli platformlarda öğrencilerle paylaşılmaktadır. Bu noktada paylaşımların yapıldığı platformların veri güvenliği politikaları incelenmemiş, veri ihlaline açık bir ortam oluşmuştur. Çeşitli içeriklerin öğrencilerle paylaşılması amacıyla farklı web platformlarında hatalı paylaşımlara da denk gelinmiştir. Paylaşımlar sadece öğrencilerin görebileceği şekilde yapılmamış, herkese açık bir

şekilde paylaşılarak veri ihlallerine neden olunmuştur. Video kayıtlarının paylaşımında bir diğer önemli nokta ise video içinde yer alan tüm katılımcıların onaylarının ve paylaşım izinlerinin alınması hukuksal açıdan önemlidir. Genel olarak video konferans araçlarına bakıldığında uygulamaların başlangıçta katılımcıdan veriyi kaydetme onayı aldığı görülmektedir. Ancak pek çok kullanıcı ya bu uyarıyı farketmeden onay vermekte ya da onay vermediği durumda toplantıya devam edemeyeceğini bildiği için zorunlu olarak onay vermektedir.

1.2. Dosya Depolama ve Paylaşım Araçları

Uzaktan öğretim sürecinde en sık kullanılan dosya depolama ve paylaşım araçlarına bakıldığında Google Drive ve OneDrive araçlarının sıkça kullanıldığı görülmektedir. Google Drive Google'a, OneDrive ise Microsoft'a ait dosya depolamaya, paylaşmaya ve düzenlemeye fırsat sağlayan birer uygulamadır. Öğretmenler bu araçlar ile ders materyallerini internette depolayabilmekte ve diledikleri zaman öğrencilerle paylaşabilmektedir. Paylaşım esnasında belge ve dosyalar herkese açık, kişiye özel, oluşan bağlantı adresine sahip kişilerle olacak şekilde paylaşımlar yapılabilmektedir. Kullanıcılar bazen belge ve dosyaları farkında olmadan herkese açık bir şekilde paylaşabilmektedir. Bu durumda paylaşılan tüm belge ve dokümanlar internette herkes tarafından ulaşılabilir durumda olmakta ve veri ihlaline neden olabilmektedir. Çünkü paylaşılan dosyalar bazen bir hikaye belgesi olabildiği gibi bazen sınıfa/öğrenciye ait fotoğraf, ses, kişisel bilgi içeren bir doküman ya da bir video olabilmektedir.

Zaman zaman öğretmenin paylaştığı belge ve dosyaların öğrenciler tarafından kurum dışındaki yetkisiz kişilerle paylaşımı sorunu da yaşanmaktadır. Böyle bir durumda çeşitli veri ihlalleri yaşanabilmekte ya da fikri mülkiyet hakkı ihlal edilmektedir. O nedenle öğrencilerin bilişim etiği konusunda bilinçlendirilmeleri, kullanılan web araçları konusunda teknik donanıma sahip olmaları önemlidir.

1.3. Ölçme Değerlendirme Araçları

Uzaktan öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme işleminin daha etkili ve dikkat çekici hale getirilmesi için Quizizz, Quizlet, Google Form, Wordwall, Classtime, Socrative gibi Web araçlarından yararlanılmaktadır. Öğretmenler sorularını bu web araçlarına yükleyerek hazır şablonları kullanabilmekte ve bir uygulama geliştirebilmektedir. Daha sonra öğrencilerini sisteme kayıt ederek ya da etmeyerek (ortak herkese açık bağlantı oluşturarak) hazırlanan uygulamayı kullanabilmektedirler. Öğrencilerin bilgilerinin girilerek uygulama içine kayıt edilmesi, öğrencinin süreçte takip edilmesini kolaylaştırmakta ve araç öğrenciye dair bir rapor oluşturmaktadır. Bu aşamada öğretmenin uygulamayı kullanmadan önce uygulamanın veri güvenliği politikalarını incelemesi ve öğrencilerin ebeveynlerinden onay belgesi alması önemlidir. Ayrıca öğretim süreci sonunda olası veri hırsızlığına karşı oluşturulan öğrenci profillerinin de silinmesi gerekmektedir. Olası bir ihlal durumunda öğrenci e-posta, şifre, profil fotoğrafı, değerlendirme raporları, ad soyad, okul bilgileri gibi pek çok verinin güvenliği tehlikeye girmektedir.

1.4. Ders Zenginleştirme Araçları

Uzaktan öğretim sürecinde öğrenen etkileşiminin artırılması, dikkat ve ilgi çekme ve ders zenginleştirme amaçlı Padlet, Edpuzzle, sanal gerçeklik uygulamaları, Wordwall, Kahoot, Mentimeter gibi pek çok Web aracı kullanılmaktadır. Bu araçların kullanımı sırasında kişisel verilerin ebeveyn onayı olmadan kullanılmaması ve verilerin herkese açık bir şekilde paylaşılmaması önemlidir.

Padlet aracının kullanımı sırasında oluşturulan sanal panolarda öğrenci fotoğraflarının ya da videolarının herkese açık bir şekilde yayınlandığı durumlar olmuştur. Bu noktada kurgulanan sınıf etkinliğinin sadece öğrenci ile paylaşılması ve uygulama sonunda da kaldırılması önemlidir.

Flipgrid, Edpuzzle gibi video içerikli web araçlarında ise kişinin tanınırlığını sağlayacak görüntülerin herkese açık bir şekilde paylaşılmadığından emin olunmalıdır. Özellikle Flipgrid aracında öğretmen ve öğrenciler farkında olmadan videoları herkese açık bir şekilde paylaşabilmektedir. Uygulamaya tam hakim olmak, video paylaşımı esnasında tüm detayları okumak, etkinlik oluşturmak için var olan tüm özellikleri bilmek olası hatalı paylaşımların önüne geçmekte ve veri ihlali riskini azaltmakta etkili olmaktadır.

2. SONUÇ VE TARTIŞMA

Web araçlarının öğretim süreçlerinde kullanımı sırasında aracın pedagojik olarak uygun (Karakuş, 2021), kişisel veri ihlallerine karşı güvenilir olup olmadığına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin bilişim etiği farkındalığı da devreye girerek Web aracının hatalı kullanımından doğan veri ihlallerinin önüne geçilmelidir (Chang, R. L. & Gray, K., 2013). Bu aşamada bilişim ve internet etiği eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretim süreçlerinde Web araçlarında ad, soyad, profil fotoğrafı, okul adı, sınıf, e-posta, telefon numarası, şifre gibi kişisel bilgiler dahil ses, video, bireye ait değerlendirme raporları, fotoğraf gibi kişisel pek çok veri uygulamaya kayıt olma ya da uygulamayı kullanma sırasında ilgili araca yüklenebilmektedir. Bu noktada kişisel verilerin paylaşılması, işlenmesi, farkında olunmadan çeşitli web platformlarında paylaşılması söz konusu olabilmektedir. Öğrenci video ve fotoğraflarının sosyal medyada paylaşılması, öğrenci ad soyad, sınıf, okul adı, eposta adresi vb. bilgilerin web araçlarıyla "public" (herkes tarafından görüntülenebilir) olarak yayımlanması en sık yapılan hatalardandır.

İlgili Web araçlarını kullanırken kişisel verilerin işlenmesinde yasalarla ve diğer hukuki düzenlemelerle getirilen ilkelere uygun hareket edilmelidir. Kurumlar Web uygulamalarını 6698 sayılı KVKK'na (ABD'de "Çocukların Çevrimiçi Gizliliğini Koruma Yasası", AB'de Aile Eğitim Hakları ve Mahremiyeti Yasası ("FERPA"), Öğrenci Haklarının Korunması Değişikliği ("PPRA"), Öğrenci Çevrimiçi Kişisel Bilgi Koruma Yasası'na ("SOPIPA")) göre güncellemekte ve veri ihlallerine karşı önlemlerini almaya çalışmaktadır. Ancak bu araçların kullanımı sırasında kullanıcıdan kaynaklanan çeşitli veri ihlalleriyle (herkese açık içerik paylaşımı, birey görüntülerinin toplanması, öğrencilere ait değerlendirme raporları, profil fotoğrafı kullanımı, ses ve/veya görüntü kayıtlarının herkese açık paylaşımı, sosyal medya platformlarında içerik paylaşımı, sınıf listelerinin ve öğrencilere ait tüm bilgilerin öğretim

süreci tamamlandıktan sonra araç üzerinden silinmemesi, ebeveyn onayı alınmaması vb.) birlikte bilginin gizliliği ve güvenliği tehlikeye girmektedir.

Web araçları gerek mobil aygıt kurulumu, gerek web tarayıcılarının kullanımı sırasında olsun kullanıcıdan bazı izinler talep etmektedir. Bu izin talepleri bazı Web araçlarında telefon rehberini okuma, sms görme, fotoğraflara erişme, konum bilgisi gibi Web aracının amacı dışında da olabilmektedir. Bu doğrultuda uygulamaların topladığı verilerin kişisel veri ihlaline neden olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanıcıların uygulamaları kullanırken konumlarına dair veri akışını sürekli açık bırakması ve uygulamaların bu veriyi sürekli işleyerek kullanıcı hakkında veri toplanması da veri ihlaline neden olabilmektedir. Ayrıca kullanıcıların uygulamaları kullanırken üçüncü taraf uygulamaların kullanımına izin vermesi de hesaba ait kişisel verilerin ihlal edilme olasılığını da doğurmaktadır. Bu noktada uygulamaların veri güvenliği ve gizliliği konusundaki tutumu ve yasal dayanaklarının da bilinmesi önemlidir. Ülkemizde 7 Nisan 2016 tarihinde "*Kişisel verilerin işlenmesinde başta özel hayatın gizliliği olmak üzere kişilerin temel hak ve özgürlüklerini korumak ve kişisel verileri işleyen gerçek ve tüzel kişilerin yükümlülükleri ile uyacakları usul ve esasları düzenlemek*" amacıyla 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu 29677 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Kişisel Verileri Koruma Kurulu, 2016). Bu doğrultuda kişilerin özel hayatlarının gizliliğini korumak adına verilerinin gizliliği ve güvenliği hukuksal olarak korunmalıdır.

Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan tüm Web araçlarının veri gizliliği ve güvenliği politikaları incelenmeli ve öğrencilerin ebeveynlerinden aracın kullanımına ve verilerin işlenmesine dair onay belgelerinin alınması gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin görüntülerini işleyen uygulamaların veri işleme politikaları dikkatle incelenmeli ve ebeveyn onayları alınmadan kullanılmamalıdır. 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa göre, bireylerin görüntüleri bireylerin tanınabilir olması halinde kişisel veri kapsamında sayılabilir (Kişisel Verileri Koruma Kurulu, 2016).

Diğer yandan Web 2.0 araçlarının pek çoğu uygulamaya başlamadan önce kullanıcı kaydı ve kullanıcı girişi talep etmektedir. Bu tür uygulamaların kullanımı sırasında özellikle ortak kullanılan bilgisayarlarda "oturumu kapatma" konusunda sıkıntılar yaşanabilmektedir. Ortak kullanımda olan bir bilgisayar kullanılıyor ise öğretmenlerin oturum kapatma konusunda farkındalıklarının yüksek olması ve oturum kapatmayı unutmaması gerekmektedir. Acil uzaktan öğretim sürecinde, okullarda uzaktan öğretim yapan öğretmenler ortak cihaz kullanımı sırasında oturum kapatmamaktan doğan yanlış kullanımlara sebeb olmuşlardır.

Uzaktan öğretim sürecinde kullanıcıdan kaynaklı veri ihlalleri doğurabilecek durumlara bakıldığında, öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel verilerin gizliliği konusunda farkındalıkların düşük olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin bilişim etiği konusunda farkındalıklarının geliştirilmesi ve kullanılan Web araçlarına dair teknik donanıma sahip olması gerekmektedir. Ayrıca tüm öğretmen adaylarının mezun olmadan Bilişim Etiği ve Güvenliği dersi alması, okullarda çalışan öğretmenlerin ise bu alanda hizmetiçi eğitim alması önerilmektedir. Bu amaçla üniversitelerin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümlerinden destek istenebilir ve/veya bilişim teknolojileri öğretmenleri bu dersi verebilir. Dijital çağın

öğretim süreçlerinde Web araçları vazgeçilmez bir gerçektir. Bu doğrultuda bilişim etiği ve güvenliği eğitimi de toplumun her kesimi için zorunlu hale gelmelidir.

KAYNAKLAR

Akkoyunlu, B., ve Bardakcı, S. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim. https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/#acil-uzaktan-ogretimin-degerlendirilme-sureci adresinden erişilmiştir.

Chang, R. L. ve Gray, K. (2013). Ethics of research into learning and teaching with Web 2.0: Reflections on eight case studies. Journal of Computing in Higher Education, 25 (3), pp.147-165. https://doi.org/10.1007/s12528-013-9071-9.

Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye'de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. Journal of Human Sciences, 13(1), 90-111.

Dohn, N. (2009). Web 2.0: Inherent tensions and evident challenges for education. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 4, 343–363. doi:10.1007/s11412-009-9066-8.

Elmas, R., ve Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. International Online Journal of Educational Sciences, 4(1), 243-254.

Gillies, D. (2008). Student perspectives on video conferencing in teacher education at a distance, Distance Education, 29(1), 107-118.

Gough, M. (2006): Videoconferencing over IP: Configure, secure, and troubleshoot. Syngress Publishing, Rockland, MA.

Horzum, M. B. (2007). Web tabanlı yeni öğretim teknolojileri: web 2.0 araçları. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 6(12), 99-121.

Karakuş, N., Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının WEB 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri . IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (9), 177-197.

Karal, H., Çebi, A. ve Turgut, Y. E. (2011). Perceptıons of students who take synchronous courses through vıdeo conferencıng about dıstance educatıon, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(4), 276-293.

Kişisel Verileri Korunma Kurulu (2016). Kişisel Verilerin Korunması Kanunu. Resmi Gazete, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160407-8.pdf

Perikos, I., Grivokostopoulou, F., Kovas, K., ve Hatzilygeroudis, I. (2015). Assisting Tutors to Utilize Web 2.0 Tools in Education. International Association for Development of the Information Society.

Tonbuloglu, B., (2021). Türkiye'de Acil Durum Uzaktan Öğretim ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi, (Politika Notu: 2021/26). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.

Waycott, Jenny ve Gray, Kathleen & Clerehan, Rosemary & Hamilton, Margaret & Richardson, Joan & Sheard, Judy & Thompson, Celia. (2010). Implications for academic integrity of using web 2.0 for teaching, learning and assessment in higher education. International Journal for Educational Integrity. 6. 10.21913/IJEI.v6i2.699.

Öğretmen Özerkliğinin Öğretmenlerde Mesleki Hazza Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Ömer KAVAK[1*], Doç. Dr. Türker KURT [2]

[1]*Yeniçağa Aşçılar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Türkiye*

[2]*Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Türkiye*

[*]*(omerkavak2009@gmail.com)*

0000-0001-5859-4620, 0000-0001-9372

Özet **–** Bu araştırma, öğretmen özerkliğinin mesleki haz olgusuna nasıl yansıdığını öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak açıklamayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerde mesleki hazzı yaratan durumların açıklanması, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken yaşayacakları şevk, heyecan ve hazır bulunuşluğun anlaşılması açısından önemlidir. Dünyada ve Türkiye'de görece az sayıda çalışmanın yapıldığı mesleki haz, daha fazla aydınlatılmayı bekleyen bir konudur. Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemine göre oluşturulmuştur. Bu kapsamda Bolu ilindeki farklı türlerdeki sekiz liseden on üç farklı branşta otuz öğretmen araştırma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcılarla görüşmeler Covid 19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme için, bu araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniğine uygun olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin inisiyatif alma ve özerk olma imkânlarına yeterince sahip olamadıkları ve bunun da öğretmenlerin mesleki haz deneyimlemelerini engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler – pozitif psikoloji, mesleki haz, öğretmen özerkliği.

Examining Teachers' Opinions about The Reflections of Teacher Autonomy on Zest for Work

Abstract **–** This research aims to explain how teacher autonomy reflects on the phenomenon of zest for work with the help of interviews with teachers. Explanation of situations that create zest for work in teachers is considered important to understand the enthusiasm, excitement, and readiness that teachers will experience while performing their profession. Penomenology, one of the qualitative research techniques, was used in the research. While determining the participant group of the research, it is aimed to reach the maximum diversity. In this way, it is desired to present different perspectives. For this purpose, online interviews were conducted with thirty teachers of thirteen different branches from eight high schools of different types located in Bolu. A semi-structured interview form was used for the interview. Afterwards, content analysis was applied to the transcribed interviews. Before the interviews, the interview questions were evaluated by three academicians who are experts in their fields. Technical facilities for meetings have been checked. Finally, member check and intercoder agreement were applied. In these ways, validity and reliability were tried to be ensured.

Keywords – positive psychology, zest for work, teacher autonomy

1. GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen özerkliğinin mesleki haz duygusuna nasıl yansımaları olabileceğini öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim-öğretim aktivitelerinde inisiyatif alabilmesinin ve özerk davranabilmesinin mesleki hazza ne şekilde yansıdığı sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerde mesleki hazzı meydana getiren durumların açıklanması; öğretmenlerin mesleklerini icra ederken yaşayacakları coşku, heyecan ve hazır oluş durumlarını anlamak bakımından önemli görülmektedir. Dünyada ve Türkiye'de görece az sayıda çalışmanın yapıldığı mesleki haz olgusu, daha fazla aydınlatılmayı bekleyen bir konudur.

Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı şekilde sorun odaklı, problem teşkil eden durumların araştırma konusu olduğu sonucuyla karşılaşılmaktadır. Olumlu örnekler ve durumların incelendiği araştırmaların ise sayıca çok daha az olduğu görülmektedir (Karaırmak ve Çetinkaya, 2008). Bu noktada Park, Peterson ve Seligman'ın (2006) pozitif psikoloji bağlamında ortaya koyduğu karakter güçlerinden olan ve yaşam coşkusu şeklinde tanımlanan haz olgusu, araştırılmaya değer görülmektedir. Öğretmenlerin iş hayatındaki mutluluk ve verimini artırmanın yanı sıra genel hayat mutluluğunu da artırabilecek bir olgu olan mesleki hazzın öğretmen görüşlerine göre ortaya konması, hem mesleki uygulamaların iyileştirilmesi hem de ilgili literatüre özgün bir katkı sağlayabilme potansiyeli açısından önemlidir.

Haz olgusunu mesleki bağlamda inceleyen Peterson, Park, & Seligman (2009) mesleki hazza sahip kişilerin daha canlı, enerjik ve heyecanlı çalışarak yaptıkları işleri anlamlı bulduğunu ortaya koymaktadır. Mesleki haz olgusu bazı yönlerden iş doyumuna yakın görülmektedir. Mesleki haz içerdiği coşku ve canlılıkla iş doyumundan farklı bir kavram olarak değerlendirilmelidir (Erdoğan, 2013). Hazzın meydana gelebilmesi için psişik enerjinin kullanımı gerekmektedir. Aktiviteye tam bir odaklanma gerçekleştirildiğinde haz meydana gelmektedir. Bu noktadan hareketle mesleki haz akış deneyimiyle de ilişkilendirilebilir (Csikszentmihalyi, 2020).

Haz duygusu; yeteneklerin en üst seviyede kullanılabilmesi, akış deneyimini tecrübe etme, insanlar arasında iyi ilişkiler geliştirebilme, değerler ve eylemler uyumunu sağlama noktalarında fırsatlar sunmaktadır (Chowdhury, 2020). Mesleki haz, genel hayat mutluluğunu artıran bir etkendir. Mesleki haz, iş doyumunu sağladığı gibi performansı ve başarıyı artıran bir özellik taşımaktadır. Bütün bunların yanında psikolojik iyi oluş, mesleki hazza eşlik etmektedir (Özivgen ve Karaçam, 2020). Mesleki haz, tükenmişlik olgusunu azaltan bir unsur olarak da değerlendirilmektedir (Chan, 2009). Yapılan işten alınan haz, kişinin işine yoğunlaşmasını ve adanmasını da meydana getiren bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Sağsan ve Fırtına, 2015).

Öğretmenin derslerde yaşadığı coşku, dersten alınan neşe ve zevkin sonucunda meydana gelen durumdur. Öğretmenlerin dersteki coşkusu, öğrencilerdeki motivasyonu yükselten bir unsur olarak görülmektedir (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert, & Pekrun, 2011). Öğretmenlerin yüksek mesleki hazza sahip oluşu, yaratıcılığın artmasını sağlayabilecek bir özellik olarak değerlendirilebilir (Güven ve Toker Gökçe, 2018). Hazzın meydana getirdiği coşku, öğrenciler açısından da önemli görülmektedir. Öğrenciler, hazzın yansıması olarak dikkatlerini artırabilmekte ve derslere karşı kayıtsızlıklarını engelleyebilmektedir (Weber & Ruch, 2012).

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğrencilerdeki ihtiyaç ve beklentilere, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına ve öğrenme biçimlerine göre eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenleyebilmesi ve uygulayabilmesidir. Bu noktada öğretmenin eğitim öğretimi planlama ve uygulamadaki rolü önemlidir. Öğretmenler materyal geliştirmeden anlatım yöntem ve tekniklerine, öğrencilerine göre belirlemeler ve düzenlemeler yapabilmelidir (Öztürk, 2012). Eğitsel faaliyetlerdeki başarının artması ve öğretmenin üretkenliği için öğretmenlerin inisiyatif alabilmesi, özerk davranabilmesi gerekmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin belirli bir müfredatı belirli yöntemlerle ve sınav odaklı aktarmak zorunda olması öğretmenlerin yaratıcı gücünü engellemektedir (Evcin, 2015). Bu bağlamda, öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerde mesleki hazzın ortaya çıkmasıyla ilişkili olabilecek bir kavram olduğu düşünülmüş ve bu çalışmada öğretmen özerkliğinin mesleki haz ile nasıl bir etkileşim halinde olduğunun, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya konması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubu belirlenirken maksimum çeşitleme tekniği temel alınmıştır. Böylece araştırılan konuyu derinlemesine ve farklı bakış açıları ile ortaya koymak istenmiştir (Ersoy, 2019). Bu kapsamda Bolu il sınırları içerisinde yer alan farklı türlerde sekiz lisede, on üç farklı branştan otuz öğretmenle çevrim içi ortamda görüşmeler yapılmıştır. Görüşme için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler öncesinde gerekli araştırma izinleri alınmıştır. Daha sonra yazıya geçirilen görüşmelere içerik analizi uygulanmıştır. Görüşme soruları görüşmeler öncesinde alanında uzman üç akademisyenin değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Son olarak üye kontrolü ve kodlayıcılar arası görüş birliği yöntemleri uygulanmıştır. Bu yollarla geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Özellik	Grup	*n*
Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	20
Görev	Öğretmen	30
Branş	Yiyecek İçecek Hizmetleri	4
	Türk Dili ve Edebiyatı	4
	İngilizce	4
	Matematik	2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
	Tarih	2
	Coğrafya	2
	Beden Eğitimi	1
	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	3
	Fizik	1
	Kimya	1
	Biyoloji	2

	Giyim Üretimi Teknolojisi	1
	Felsefe	1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	3
	6-10 yıl	15
	11-15 yıl	6
	16-20 yıl	3
	21-25 yıl	3
	26 yıl ve üzeri	0
Yaş	25-30	4
	31-36	13
	37-42	6
	43-48	5
	49-54	2
	55-60	0

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında öğretmenlerin özerk davranabilmesinin mesleki haz duygusu üzerine etkileri incelenmiştir. Öğretmenlerin cevapları ayrıntılı olarak incelendiğinde, inisiyatif alamama ve özerk olmama sebebiyle mesleki hazlarının azaldığına dair daha fazla ifadenin ortaya koyulduğu görülmüştür.

Tablo 2

Öğretmen Özerkliğinin Mesleki Hazza Etkilerine Dair Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Görüş Bildiren Öğretmenler	Sayı
Sahip Olunan Özerkliğin Mesleki Hazzı Artıran Etkisi	Olumlu Sonuçlar	Meslek haz yaşama	Ö1, Ö3, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö30	13
		Sorumluluk almanın olumlu etkisi	Ö3, Ö9	2
		Çalışmalarda performans artışı	Ö1, Ö14, Ö18, Ö20, Ö21, Ö14	6
		Öğrencilerdeki başarı artışı	Ö7, Ö14, Ö16, Ö20	4
Özerk Olamamanın Sebep Olduğu Düşük Mesleki Haz	Olumsuz Sonuçlar	Bağımlı hareket etmenin yarattığı mutsuzluk	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö15, Ö17, Ö19, Ö22, Ö27, Ö29	11
		Tedirginlik	Ö6, Ö23	2
		Ders aktivitelerinde engel ve kısıtlamalar	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö19, Ö21	6
		Müfredatın kısıtlaması	Ö10, Ö16, Ö20, Ö25, Ö26	5
		Bürokratik engellerle karşılaşma	Ö5, Ö17, Ö23, Ö25	4

Tablo 2'de görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplar "sahip olunan özerkliğin mesleki hazzı artıran etkisi" ve "Özerk olamamanın sebep olduğu düşük mesleki haz" şeklinde iki temanın oluşmasını sağlamıştır. Sahip olunan özerkliğin mesleki hazzı artıran etkisi temasında verile cevaplar "olumlu sonuçlar" kategorisini oluşturmuştur. Bu kategori içerisinde on üç katılımcı öğretmen (Ö1, Ö3, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25,

Ö26, Ö30), öğretmen özerkliğinin "mesleki haz yaşama" noktasında önemli olduğunu vurgulamıştır. İki katılımcı öğretmen (Ö3, Ö9), öğretmen özerkliğinin bir yansıması olan "sorumluluk almanın olumlu etkisi"nin mesleki hazzı yarattığını ifade etmiştir. Altı katılımcı öğretmen (Ö1, Ö14, Ö18, Ö20, Ö21, Ö14), yapılan "çalışmalarda performans artışı"nı, öğretmen özerkliğinin yarattığı mesleki hazzın bir yansıması olarak ifade etmiştir. Dört katılımcı öğretmen (Ö7, Ö14, Ö16, Ö20) ise öğretmen özerkliğinin mesleki haz üzerinde meydana getirdiği olumlu etkilerin bir sonucu olarak "öğrencilerdeki başarı artışı"nı ifade etmiştir.

Özerk olamamanın sebep olduğu düşük mesleki haz temasının altında katılımcı öğretmenlerin cevapları, "olumsuz sonuçlar" kategorisini oluşturmuştur. Bu kategori altında on bir katılımcı öğretmen (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö15, Ö17, Ö19, Ö22, Ö27, Ö29), "bağımlı hareket etmenin yarattığı mutsuzluk" cevabını vermiştir. Altı katılımcı öğretmen (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö19, Ö21), "ders aktivitelerinde engel ve kısıtlamalar"ın mesleki hazzı düşüren bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Beş katılımcı öğretmen "müfredat kısıtlaması"nın mesleki hazzı düşürdüğünü ifade ederken iki katılımcı öğretmen (Ö6, Ö23) özerk davranamamanın yarattığı "tedirginlik" hissinin mesleki hazzı düşürdüğünü aktarmıştır. Dört katılımcı öğretmen (Ö5, Ö17, Ö23, Ö25) ise "bürokratik engellerle karşılaşma"nın mesleki hazzı düşüren etkisini ifade etmiştir.

Ö21'in konu ile ilgili görüşleri öğretmen özerkliğinin meslek hazza yansımalarını ortaya koymak bakımından dikkat çekmektedir: "Mesleki hazzı kesinlikle etkiliyor. Özellikle son on yılda öyle bağımsız hareket etme şansımız olmuyor. İdare beni çok kısıtlıyor. Beni evrak işine boğuyorlar. İnisiyatif alamıyorum. Ancak her şeyi göze aldığımda bir şeyler yapabiliyorum. Çok ciddi engelleniyorum. Ben özerklik olduğunu düşünmüyorum. Artık sınıf içinde yaptıklarıma, sınavlarıma bile karışılıyor. Kalfalık ve ustalık sınavlarını merkezden gönderiyorlar. Sınavı ne şekilde değerlendireceğimin kriterleri bile hazır geliyor. Yıllar önce öğrenciye araştırmalar verip elbise kalıpları çizdirip not veriyordum. Öğrenci bunları yaparken bir şeyler öğreniyordu. Ben bu şekilde öğrenmenin gerçekleştiğine inanıyorum. Eskiden inisiyatif kullanabiliyorduk. Kararlarımıza güveniliyordu." Ö6'nın ifadelerinin de benzer nitelikte ayrıntılı ve dikkat çekici olduğu görülmektedir: "Bir öğretmen olarak özerk olduğumu düşünmüyorum. Bazı uygulamalı dersleri uygulama yapmadan geçmek zorunda kalıyorum. Örneğin, din kültürü öğretmeni olarak namazı uygulamalı olarak anlatamıyorum. Bu durumda velilerden hatta toplumun büyük kısmından tepki alacağımı düşünüyorum. Bu durum beni kısıtlıyor. Yine ateizm, deizm gibi konuları anlatırken bir iki cümleyle geçiştirmek zorunda kalıyorum. Bu konular çok dikkat çekici ve günümüzde tartışılan konular. Daha geniş anlatmamın bana zarar vereceğini düşünüyorum. Kendimi özgür hissetmiyorum. Öğretmenliğin statüsü burada devreye giriyor. Öğretmene güven çok az. Beni durduran birçok duvar karşımda duruyor. Bu noktada benim de eksiklerim var. Daha özgüvenli öğretmenler belki inisiyatif alarak dersler işleyebilir. Şevkim kırılıyor. Öğrenciler bu konularda soru sorunca ayrıntılı cevaplar veremiyorum. Öğrencinin gözünde düşüyorum. Öğretmen bilmediği için mi anlatmıyor sorusu öğrencilerin aklına gelebiliyor. Halbuki cevaplar vermekte özgür hissetmediğim için bu duruma düşüyorum. Öğrencilerin bu konularda soracağı sorulara ayrıntılı cevaplar verdiğimde beni şikâyet ettiklerinde arkamda kimsenin durmayacağını düşünüyorum."

4. TARTIŞMA

Mesleki hazzın ortaya çıkmasında öğretmen özerkliğinin nasıl etkili olabileceğinin irdelendiği bu araştırma farklı türlerdeki liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ortaya konulan en önemli sonuçlardan biri katılımcı öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin yansıması olarak sorumluluk almaya istekli olduklarını ve bunu mesleki hazzın artmasıyla ilişkili olarak değerlendirmeleridir. Bu sonucun benzer konulu araştırmaların sonuçları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Örneğin Şentürk (2018) öğretmenlerin sorumluluk üstlenmelerine imkân sağlandığında, öğretmenlerin yaptıkları faaliyetlere daha fazla özveri gösterme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır (Şentürken, 2018).

Araştırmaya katılan öğretmeler, öğretmen özerkliğinin yeterli düzeyde olmayışının öğretmenlerin mesleki haz yaşanmasını engellediği görüşünü ağırlıklı olarak dile getirmişlerdir. Özellikle deneyimli öğretmenler, Türkiye'de zamanla öğretmenler üzerinde kontrolün ve kısıtlamaların artış gösterdiğini ifade etmektedir. Bu durum, Güven ve Toker Gökçe'nin (2018) ortaya koyduğu metaforik algı çalışmasındaki sonuçla benzerlik göstermektedir. Güven ve Toker Gökçe, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında özgür olamayıp kısıtlandıklarını ve bu durumun sonucunda bağımlı olmayla ilişkili metaforlar oluşturduklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili hazırlanan bir raporda, OECD ülkeleri içerisinde dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlere tanınan mesleki özerkliğin doğurduğu fayda ortaya koyulmaktadır. Öğretmenlere tanınan mesleki özerkliğin PISA puanlarının ülke içindeki çeşitliliğini önlemede etkili olduğu ifade edilmiştir. Raporda ifade edilenler, araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Katılımcı öğretmenler, öğretmen özerkliğinin ve onun yansıması olan mesleki hazzın öğrenci başarısını artıran yönünü vurgulamışlardır (Eğitim-Bir-Sen, 2018).

Ortaya koyulan bulgular ve diğer araştırmaların sonuçları, öğretmen özerkliğinin öğretmenlere sağladığı içerik, öğretim yöntem ve tekniği, materyal gibi unsurları belirleyebilme özgürlüğünün eğitim-öğretim faaliyetlerindeki başarıyı artırdığını ortaya koymaktadır. Bu durumun yanı sıra özerk olabilmenin, inisiyatif alabilmenin bir sonucu olarak öğretmenlerin mesleki haz duygusunda bir yükseliş yaşanmaktadır. Mesleki hazzın yükselişi öğretmenlerin işini daha coşkulu yapmasını ve işinden duyduğu memnuniyetin seviyesini yükseltmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları maddeler halinde şöyle özetlemek mümkündür:

1. Öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerinde planlamadan uygulamaya söz sahibi olduğunda mesleki haz yaşamaktadır.
2. Öğretmenler, öğretmen özerkliğinin sonucunda daha başarılı dersler işlediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum mesleki hazzı artıran bir etken olarak değerlendirilmiştir.
3. Öğretmen özerkliğinin yansıması olarak hissedilen mesleki haz, öğrencilerin başarısını artıran bir etken olarak nitelendirilmiştir.
4. Öğretmen özerkliğinin bulunmayışı, öğretmenlerde mesleki hazzı düşüren bir etkendir.
5. Öğretmenler, yoğun müfredatı kısıtlayıcı bir etken olarak değerlendirebilmektedir. Bu kısıtlanma hissinin mesleki hazzı olumsuz etkilemektedir.

6. Öğretmenler, bürokratik engellerin öğretmen özerkliğini azalttığını, bu durumun mesleki hazzı azaltan bir etken olduğunu ifade etmektedir.
7. Öğretmenler, özerk davranamadıkları ve inisiyatif alamadıkları için tedirgin hissedebildiklerini ortaya koymuşlardır.

5.1. Öneriler

1. Öğretmenlerin müfredat, materyal ve öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin alanlarda söz sahibi olmalarını sağlamaya yönelik adımların atılması, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu inisiyatifleri alabilmelerine imkân sağlanması ve öğretmenlerin mesleki haz deneyimlemeleri açısından önemlidir.
2. Farklı okul türleri ve özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin özerkliğinin sağlayacağı faydalar bulunduğundan, okul yöneticilerinin bu konudaki hassasiyetini artıracak yasal düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.
3. Öğretmen özerkliğine olumsuz bir müdahale olarak görülen ve öğretmenlerin morallerine olumsuz etkileri olan meslek dersleri için uygulanan merkezi sınavların ve sınav değerlendirme yönergelerinin uygulanmasına son verilmesi önerilmektedir. Benzer şekilde okullarda uygulanan ortak sınav uygulamalarının da tartışmaya açılması önerilmektedir.
4. Mesleki haz kavramının, eğitim araştırmalarında az işlenen bir konu olduğu göz önüne alındığında, kavramın nicel veya karma desenli araştırmalarla da ele alınması ve okul bağlamındaki çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin ortaya konmasına yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

Chan, D. V. (2009). The hierarchy of strengths: Their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, *25*(6), 867–875. doi: 10.1016/j.tate.2009.01.010

Chowdhury, M. (2020). *Zest in psychology: Satisfaction in life and work*. https://positivepsychology.com/zest/ sayfasından erişilmiştir.

Csikszentmihalyi, M. (2020). *Mutluluk bilimi akış* (B. Satılmış, Çev.). Buzdağı: Ankara.

Eğitim-Bir-Sen. (2018). *Öğretmenlik Meslek Kanunu ihtiyaçlar & öneriler* (Araştırma raporu). ebs.org.tr adresinden alınmıştır. Erişim adresi: https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Ogretmenlik_meslek_kanunu_ihtiyac_oneriler.pdf

Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ersoy, F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban, & A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 81–139), Ankara: Anı

Evcin, N. D. (2015). Nesneleştirme ve genelleştirme kıskacında öğretmen: Merkezi sınavların öğretmenlik mesleğine etkileri. *Eleştirel Pedagoji*, *7*(42). Erişim Adresi: http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_42.pdf#page=76

Güven, E., & Toker Gökçe, A. (2018). Öğretmenlerin mesleki özgürlüğe ilişkin metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education*, *8*(3), 176–189. doi: 10.19126/suje.358612

Karaırmak, Ö., Çetinkaya, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(30), 102–115.

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, *4*, 289–301. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.07.001

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, *1*(3), 118–129. doi: 10.1080/17439760600619567

Peterson, C., Park, N., Hall, N., & Seligman, M. E. P. (2009). Zest and work. *Journal of Organizational Behavior*, *30*(2), 161–172. doi: 10.1002/job.584

Sağsan, B., & Fırtına, M. (2015). Bilgi mesleğine bağlılık ve adanmışlık: Platonik bir ilişkinin gelgitleri ve profesyonellikle imtihanı. *Bilgi Dünyası*, *16*(1), 1–22.

Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerk davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Özivgen, H., & Karaçam, A. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin mesleki hazları ile ilişkisinin incelenmesi; Küçükçekmece örneği. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 14–25.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 12(1), 271–299.

Weber, M. & Runch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom? *Child Indicators Research*, 5, 317–334. doi:10.1007/s12187-011-9128-0

ASBÜ
Hükümet Meydanı, No: 2
Altındağ/Ankara
0 312 596 44 44
asbu.edu.tr