



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

LİSANÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE İLKOKUL KADEMESİNDE
YÜRÜTÜLEN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK ÖĞRETMEN,
ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ceren BAHÇEKAPILI

Düzce

Aralık, 2022

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE İLKOKUL KADEMESİNDE
YÜRÜTÜLEN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK ÖĞRETMEN,
ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ceren BAHÇEKAPILI

Danışman: Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER

Düzce

Aralık, 2022

Ceren Bahekaplı
Düze Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
Aralık, 2022

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE
İLKOKUL KADEMESİNDE YÜRÜTÜLEN
UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK
ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ
GÖRÜŞLERİ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ****COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE İLKOKUL KADEMESİNDE
YÜRÜTÜLEN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK ÖĞRETMEN,
ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİ**

Ceren BAHÇEKAPILI tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER
Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER
Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Filiz ACAR
Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Özden DEMİRKAN
Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 28/11/2022

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemisi sebebiyle zorunlu olarak başlayan uzaktan eğitim sürecini değerlendirmek, aynı zamanda gelecekte bu sürecin devamı halinde daha nitelikli yürütülmesi için bilimsel veri sağlamaktır. Uzaktan eğitim süreci ile ilgili ilkökul kademesindeki öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri alınarak yaşanan olası sorunları ve sürecin daha nitelikli yürütülmesi amacıyla önerilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu tezin yazılmasında öncelikle danışmanlığımı üstlenen, desteğini her zaman hissettiğim, bilgi birikimiyle çalışmama farklı açılardan bakmamı sağlayan, görüş ve önerilerini hiçbir zaman esirgemeyen, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum çok değerli hocam Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER'e,

Tez çalışmamın başından itibaren tüm süreçte, değerli bilgi, görüş ve önerileriyle önemli bilimsel katkılar sunan ve bilimsel gelişimime rehberlik eden saygıdeğer hocam Prof. Dr. Nurdan KALAYCI'ya,

Eğitici, yönlendirici, yapıcı ve geliştirici değerlendirmeleri ve önerileri ile çalışmamın tamamlanmasında çok büyük katkılar sunan değerli jüri üyeleri hocalarım Doç. Dr. Filiz ACAR'a ve Doç. Dr. Özden Demirkan'a çok teşekkür ederim.

Bu süreçte maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, beni yüreklendiren ve her zaman yanımda olan sevgili anneme, babama ve kardeşime,

Bu çalışmada daima yanımda olan, her türlü zorluğun üstesinden gelmemi sağlayan, beni her konuda motive eden ve elde ettiğim başarılarla katkı sağlayan değerli arkadaşım Tuğba ARSLAN'a,

Tez konum ile ilgili veri toplama aşamasında görüşlerini esirgemeyen değerli meslektaşlarıma, velilere ve öğrencilere sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Ceren BAHÇEKAPILI

ÖZET

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE İLKOKUL KADEMESİNDE YÜRÜTÜLEN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİ

BAHÇEKAPILI, Ceren

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Fahriye Hayırsever

Aralık 2022, 179 sayfa

Bu araştırmada COVID-19 salgınının Türkiye’de baş gösterdiği 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde zorunlu olarak uygulamaya geçirilen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine dayanarak uzaktan eğitim sürecinin nasıl yürütüldüğüne dair bilgi toplamak, olası sorunları belirlemek ve daha etkili yürütülmesi için öneriler getirmek amaçlanmıştır. Uzaktan eğitim süreci ile ilgili ilkokul kademesindeki öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri alınarak yaşanan olası sorunların ve sürecin daha nitelikli yürütülmesi amacıyla öneriler belirlenmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Düzce ilinde, eğitimini uzaktan olarak sürdüren, 22 sınıf öğretmeni, 20 ilkokul öğrencisi, 28 ilkokul velisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından alan yazından faydalanarak ve uzman görüşü alınarak öğretmene, öğrenciye ve veliye yönelik olarak üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sorularının geliştirilmesinde sorular her form için çalışma grubunun özelliğine göre düzenlenmiş, ön uygulama yapılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmanın verileri 2019-2020 öğretim yılının bahar döneminde görüşme tekniği ile toplanmıştır. Kapalı uçlu soruların analizinde

betimsel istatistik yöntemi, açık uçlu soruların analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen çevrimdışı faaliyetlere ilişkin olarak; öğretmen, öğrenci ve velilerden oluşan çalışma grubunun EBA TV ve EBA dijital eğitim platformu aracılığıyla yayınlanan dersleri genellikle izlediği, bu derslerin televizyondan takip edildiği, derslerin öğrenciler tarafından sevildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunun Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla yayınlanan video dersleri okulla olan bağı koruduğu için faydalı bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Çalışma grubunun çoğunluğunun EBA aracılığıyla yayınlanan derslerin süresini kısa, içeriğini yüzeysel, öğrenme-öğretme sürecini basit, derslerde kullanılan yöntem- teknik ve materyalleri yetersiz, ölçme ve değerlendirmeyi ise tekdüze bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen çevrimiçi faaliyetlere ilişkin olarak; öğretmen, öğrenci ve velilerden oluşan çalışma grubunun görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde genellikle çevrimiçi ders yapıldığı, bu derslerin genellikle Zoom ve EBA dijital eğitim platformu üzerinden gerçekleştirildiği sonucu elde edilmiştir. Çalışma grubunun çoğunluğuna göre çevrimiçi derslerin süresinin yetersiz olduğu, ders içeriğinin çoğunlukla EBA aracılığıyla yayınlanan video derslere veya öğrencilerin eksik olduğu konulara paralel olarak belirlendiği, çevrimiçi derslerde en çok anlatım ve soru cevap yönteminin kullanıldığı sonucu elde edilmiştir. Çevrimiçi derslerde ölçme değerlendirmeyi sağlamak için genellikle ödev verildiği ya da gözlem yapıldığı ulaşılan sonuçlardandır. Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında; uzaktan eğitim sürecinde çalışma grubunun internet bağlantısı, dersleri dijital ortamdan takip etme ve öğrenci ilgi-motivasyonunu sağlama noktasında sorun yaşadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci arasında kurulan iletişime ilişkin olarak; öğretmen ile öğrenci arasında genellikle her gün iletişim kurulduğu, öğrenci yaş grubu küçük olduğundan bu iletişime velilerin zorunlu olarak dahil olduğu, iletişimin genellikle telefon ve anlık mesajlaşma yoluyla sağlandığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmen ile öğrenci arasında gerçekleşen iletişimin genellikle ödev ve içerik gönderme amaçlı olduğu, en

çok gönderilen içerik türlerinin ise video, ders notu ve çalışma soruları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci takibi, süreç yönetimi ve motivasyon amaçlı iletişimin nadiren gerçekleştiği görülmektedir. Buna dayalı olarak uzaktan eğitim sürecinde iletişimin aksayan bir yön olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında gelecekte uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin olarak; çalışma grubunun tamamına yakını gelecekte eğitimin uzaktan olarak yürütülmesini tercih etmedikleri ancak uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime destek olarak kullanılabileceğini tercih ettiklerini ifade etmiştir. Çalışma grubunun çoğunluğu uzaktan eğitimin ilkökul düzeyine uygun olmaması, fırsat eşitsizliği ve iletişim eksikliğine yol açması gibi sebeplerle gelecekte uzaktan eğitimin kullanılmasını tercih etmedikleri görüşünü bildirmiştir. Uzaktan eğitimin öğrenmeyi pekiştirme, telafi ve tekrar amaçlı yüz yüze eğitime destek olarak kullanılabilmesi elde edilen başka bir sonuçtur.

Çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçların uzaktan eğitim sistemlerinin geliştirilmesi, süreçte yaşanan aksaklıkların tespit edilmesi ve gerekli iyileştirmelerin yapılması için veri sağlayacağından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi Süreci, Uzaktan Eğitim, EBA TV ve EBA Dijital Eğitim Platformu, Çevrimiçi ve Çevrimdışı Öğrenme

ABSTRACT**OPINIONS OF TEACHERS, STUDENTS AND PARENTS ON DISTANCE
EDUCATION CONDUCTED AT PRIMARY SCHOOL LEVEL DURING THE
COVID-19 EPIDEMIC****BAHÇEKAPILI, Ceren****Master's Thesis, Department of Educational Sciences****Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Fahriye Hayırsever****December, 2022, 179 Page**

In this study, it is aimed to collect information about how the distance education process of the distance education applications, which were implemented in the spring term of the 2019-2020 academic year, when the COVID-19 epidemic started in Turkey, is carried out, to identify possible problems and to make suggestions for more effective execution. By taking the opinions of teachers, students and parents at the primary school level about the distance education process, possible problems and suggestions were determined in order to carry out the process in a more qualified manner.

Qualitative research method and phenomenological design were used in the research. The study group of the research consists of 22 classroom teachers, 20 primary school students and 28 primary school parents who continue their education remotely in Düzce in the 2019-2020 academic year. Maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group.

Semi-structured interview forms were used as data collection tool. Three different semi-structured interview forms were prepared by the researcher for the teacher, student and parent by taking advantage of the literature and taking expert opinion. In the development of the interview questions, the questions were arranged according to the characteristics of the study group for each form, a preliminary application was made and expert opinions were taken. The data of the research were collected by interview technique in the spring semester of the 2019-2020 academic year. Descriptive statistics method was used in the analysis of closed-ended

questions, and content analysis method was used in the analysis of open-ended questions.

Regarding the offline activities carried out in the distance education process within the scope of the first sub-purpose of the research; It was concluded that the study group consisting of teachers, students and parents generally watched the lessons broadcast through EBA TV and EBA digital education platform, these lessons were watched on television, and the lessons were liked by the students. It was concluded that the study group found the video lessons published through the Education Information Network (EBA) useful because it preserves the bond with the school. It was concluded that the majority of the study group found the duration of the courses published through EBA short, the content superficial, the learning-teaching process simple, the methods-techniques and materials used in the lessons inadequate, and the measurement and evaluation uniform.

Regarding the online activities carried out in the distance education process within the scope of the second sub-objective of the research; According to the opinions of the working group consisting of teachers, students and parents, it was concluded that online courses are usually held in the distance education process, and these courses are generally held via Zoom and EBA digital education platform. According to the majority of the study group, it was concluded that the duration of the online courses was insufficient, the course content was mostly determined in parallel with the video lectures published via EBA or the subjects that the students were missing, and the lecture and question-answer method was used the most in online courses. In order to provide assessment and evaluation in online courses, homework or observations are usually made. Within the scope of the second sub-purpose of the research; In the distance education process, it was determined that the study group had problems with internet connection, following the lessons in the digital environment, and providing student interest and motivation.

Within the scope of the third sub-purpose of the research, regarding the communication established between the teacher and the student in the distance education process; It has been concluded that communication is usually made between the teacher and the student every day, since the student age group is small,

the parents are required to be included in this communication, and the communication is usually provided by telephone and instant messaging. It has been concluded that the communication between the teacher and the student is generally for the purpose of sending homework and content, and the most frequently sent content types are videos, lecture notes and study questions. In the distance education process, it is seen that communication for student follow-up, process management and motivation is rarely realized. Based on this, it was concluded that communication is a failing aspect in the distance education process.

Regarding the use of distance education in the future, within the scope of the fourth sub-objective of the research; Almost all of the study group stated that they do not prefer to conduct education remotely in the future, but they prefer that distance education can be used as a support for face-to-face education. The majority of the study group stated that they do not prefer the use of distance education in the future due to reasons such as not being suitable for primary school level, inequality of opportunity and lack of communication. Another result is that distance education can be used to reinforce learning, make up and support face-to-face education for repetition purposes.

It is considered important that the findings and results obtained from the study will provide data for the development of distance education systems, detecting the problems in the process and making the necessary improvements.

Keywords: Pandemic Process, Distance Education, EBA TV and EBA Digital Education Platform, Online and Offline Learning

İÇİNDEKİLER

<i>JÜRİLERİN İMZA SAYFASI</i>	<i>ii</i>
<i>ÖNSÖZ</i>	<i>iii</i>
<i>ÖZET</i>	<i>iv</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>vii</i>
<i>İÇİNDEKİLER</i>	<i>x</i>
<i>TABLolar LİSTESİ</i>	<i>xiv</i>
<i>GRAFİKLER LİSTESİ</i>	<i>xvi</i>
<i>ŞEKİLLER LİSTESİ</i>	<i>xvii</i>
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Uzaktan Eğitim	8
2.2. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	10
2.2.1. Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	10
2.2.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	11
2.3. Eğitim Bilişim Ağı (EBA).....	14
2.4. Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi (Senkron) ve Çevrimdışı (Asenkron) Ortamlar	17
2.5. Uzaktan Eğitimde Öğrenme Modelleri	18
2.5.1. Elektronik Öğrenme (E-Öğrenme)	18
2.5.1.1. Web Tabanlı Öğrenme	20
2.5.1.2. Mobil Öğrenme	21
2.5.2 Harmanlanmış (Karma) Öğrenme.....	23

2.6. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Sınırlılıkları	24
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	27
3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	27
3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	38
4.YÖNTEM.....	45
4.1. Araştırma Modeli.....	45
4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	46
4.2.1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler.....	46
4.2.1.1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler	46
4.2.1.2. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler	47
4.2.1.3. Velilere Ait Demografik Bilgiler	47
4.3. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması	48
4.4. Verilerin Toplanması.....	49
4.5. Verilerin Analizi	49
5. BULGULAR VE YORUM.....	51
5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	51
5.1.1. EBA Derslerinin İzlenmesine İlişkin Bulgular	52
5.1.2. EBA Derslerinin İzlenme Yoluna İlişkin Bulgular.....	53
5.1.3. EBA Derslerinin İzlenme Sıklığına İlişkin Bulgular	54
5.1.4. Öğrencilerin EBA Derslerini Sevme Durumu	55
5.1.5. Veli ve Öğrencilerin EBA Derslerini Faydalı Bulmasına İlişkin Bulgular	56
5.1.5.1. Velilerin EBA Derslerini Faydalı Bulmadıklarına İlişkin Nedenler	57
5.1.6. EBA Derslerinin Süresine İlişkin Bulgular.....	59
5.1.7. EBA Derslerinin İçeriğine İlişkin Bulgular	62
5.1.8. EBA Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular	65
5.1.9. EBA Derslerinin Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular .	67
5.1.10. EBA Derslerindeki Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular.....	70

5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	73
5.2.1. Çevrimiçi Derslerin Gerçekleşme Durumuna İlişkin Bulgular	74
5.2.2. Çevrimiçi Derslerin Başlangıç Tarihine İlişkin Bulgular	75
5.2.3. Çevrimiçi Derslerde Kullanılan Platformlara İlişkin Bulgular	77
5.2.4. Çevrimiçi Yürütülen Ders Çeşitlerine İlişkin Bulgular	78
5.2.5. Çevrimiçi Ders Gerçekleşme Sıklığına İlişkin Bulgular	79
5.2.6. Çevrimiçi Derslerin Süresine İlişkin Bulgular.....	80
5.2.7. Çevrimiçi Derslerin İçeriğine İlişkin Bulgular	81
5.2.8. Çevrimiçi Derslerin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular ...	83
5.2.8.1. Çevrimiçi Derslerde Kullanılan Öğretim Araçlarına İlişkin Bulgular.....	86
5.2.9. Çevrimiçi Derslerin Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular	88
5.2.10. Uzaktan Eğitimde Yaşanan Problemlere İlişkin Bulgular.....	90
5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	93
5.3.1. Uzaktan Eğitim Sürecinde İletişim Kurmaya İlişkin Bulgular	93
5.3.2. Uzaktan Eğitim Sürecinde İletişim Sıklığına İlişkin Bulgular	94
5.3.3. Uzaktan Eğitim Sürecinde İletişim Kurulan Araçlara İlişkin Bulgular	96
5.3.4. Uzaktan Eğitim Sürecinde İletişim Kurma Amacına İlişkin Bulgular.....	97
5.3.4.1. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilere Gönderilen İçerik Türlerine İlişkin Bulgular	97
5.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	98
5.4.1. Salgın Sonrasında Eğitimin Uzaktan Eğitim Sistemi İle Yürütülmesine İlişkin Görüşler	99
5.4.1.1. Salgın Sonrasında Eğitimin Uzaktan Eğitim ile Yürütülmesinin Tercih Edilme- Edilmeme Nedenleri	100
5.4.2. Uzaktan Eğitimin Yüz-Yüze Eğitime Destek Olarak Kullanılmasına İlişkin Görüşler	103
5.4.2.1. Uzaktan Eğitimin Yüz-Yüze Eğitime Destek Olarak Kullanılmasının Tercih Edilme-Edilmeme Nedenleri	105

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	108
6.1. Sonuç	108
6.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	108
6.1.1.1. EBA Derslerine İlişkin Sonuçlar	108
6.1.1.2. EBA Aracılığıyla Yayınlanan Derslerdeki Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	110
6.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	111
6.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	114
6.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar.....	116
6.2. Öneriler	116
6.2.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Öneriler	117
6.2.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Öneriler	117
6.2.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Öneriler	119
6.2.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Öneriler	119
7. KAYNAKÇA	121
8. EKLER.....	145
EK-1: Araştırma İzni.....	145
EK-2: Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kararı.....	146
EK-3: Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Görüşme Formları	147
EK-4: Ses Kaydı Kabul Formu	157
EK-5: Veli Onam Formu.....	158

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Uzaktan Eğitimin Tanımları	8
Tablo 2. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler	45
Tablo 3. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler	46
Tablo 4. Velilere Ait Demografik Bilgiler	46
Tablo 5. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik Sürecinde Araştırmacı Tarafından Yapılan Çalışmalar.....	49
Tablo 6. Velilerin EBA Derslerini Faydalı Bulmama Nedenleri.....	56
Tablo 7. EBA Derslerinin Süresine İlişkin Olumlu Görüşler.....	57
Tablo 8. EBA Derslerinin Süresine İlişkin Olumsuz Görüşler.....	58
Tablo 9. EBA Derslerinin İçeriğine İlişkin Olumlu Görüşler.....	61
Tablo 10. EBA Derslerinin İçeriğine İlişkin Olumsuz Görüşler.....	61
Tablo 11. EBA Derslerinin Öğrenme/Öğretme Sürecine İlişkin Olumlu Görüşler.....	63
Tablo 12. EBA Derslerinin Öğrenme/Öğretme Sürecine İlişkin Olumsuz Görüşler.....	64
Tablo 13. EBA Derslerinin Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Olumlu Görüşler	66
Tablo 14. EBA Derslerinin Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Olumsuz Görüşler.....	67
Tablo 15. EBA Derslerinde Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Olumlu Görüşler.....	69
Tablo 16. EBA Derslerinde Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Olumsuz Görüşler.....	70

Tablo 17. Çevrimiçi Derslerin Süresine İlişkin Veli Görüşleri.....	79
Tablo 18. Çevrimiçi Derslerin İçeriğine İlişkin Olumlu Görüşler.....	80
Tablo 19. Çevrimiçi Derslerin İçeriğine İlişkin Olumlu Görüşler.....	80
Tablo 20. Çevrimiçi Derslerin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Olumlu Görüşler.....	82
Tablo 21. Çevrimiçi Derslerin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Olumsuz Görüşler.....	82
Tablo 22. Çevrimiçi Derslerin Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Olumlu Görüşler.....	87
Tablo 23. Çevrimiçi Derslerin Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Olumsuz Görüşler.....	87
Tablo 24. Uzaktan Eğitimin Tercih Edilme Nedenlerine İlişkin Görüşler.....	97
Tablo 25. Uzaktan Eğitimin Tercih Edilmeme Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	98
Tablo 26. Uzaktan Eğitimin Destek Olarak Kullanılmasının Tercih Edilme Nedenleri	101
Tablo 27. Uzaktan Eğitimin Destek Olarak Kullanılmasının Tercih Edilmeme Nedenleri	102

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. EBA Derslerinin İzlenme Durumu.....	50
Grafik 2. EBA Derslerinin İzlenme Yolu.....	51
Grafik 3. EBA Derslerinin İzlenme Sıklığı.....	52
Grafik 4. Öğrencilerin EBA Derslerini Sevme Durumu.....	54
Grafik 5. Veli ve Öğrencilerin EBA Derslerini Faydalı Bulmasına İlişkin Görüşler.	55
Grafik 6. Çevrimiçi Derslerin Gerçekleşme Durumu.....	72
Grafik 7. Çevrimiçi Derslerin Başlangıç Tarihi.....	74
Grafik 8. Çevrimiçi Derslerin Yürütüldüğü Platformlar.....	75
Grafik 9. Çevrimiçi Yürütülen Ders Çeşitleri.....	77
Grafik 10. Çevrimiçi Ders Gerçekleşme Sıklığı.....	78
Grafik 11. Çevrimiçi Derslerde Kullanılan Öğretim Araçları.....	85
Grafik 12. Uzaktan Eğitimde Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşler.....	89
Grafik 13. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen-Öğrenci İletişim Kurma Durumu.....	91
Grafik 14. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen-Öğrenci İletişim Sıklığı.....	92
Grafik 15. Uzaktan Eğitim Sürecinde İletişim Kurulan Araçlar.....	93
Grafik 16. Uzaktan Eğitim Sürecinde İletişim Kurma Amacı.....	94
Grafik 17. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilere Gönderilen İçerik Türleri.....	95
Grafik 18. Salgın Sonrasında Eğitimin Uzaktan Eğitim ile Yürütülmesine İlişkin Görüşler.....	96
Grafik 19. Uzaktan Eğitimin Destek Olarak Kullanılma Tercihine İlişkin Görüşler.....	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Birinci Alt Amaca İlişkin Bulguların Sıralaması.....	51
Şekil 2: İkinci Alt Amaca İlişkin Bulguların Sıralaması.....	73
Şekil 3: Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulguların Sıralaması.....	93
Şekil 4: Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulguların Sıralaması.....	99



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dünya kaçınılmaz olarak her an ve her yönden değişmeye devam etmektedir. Özellikle bilgi miktarının, formunun ve bilgi teknolojilerinin giderek arttığı, bilgiye ulaşmanın giderek hızlandığı ve kolaylaştığı günümüzde değişim insanlar için kaçınılmaz bir kavramdır. İnsan bu değişimle günlük hayat, teknoloji, sanat, eğitim, sosyal ve kültürel birçok alanda karşı karşıya kalmak durumundadır. İçinde bulunduğumuz çağda meydana gelen teknolojik gelişmelerin etkileri her alanda olduğu gibi eğitim alanında da görülmektedir (Hayırsever ve Orhan, 2018). Günümüzde internet ve teknoloji kullanımı her geçen gün daha fazla eğitsel ortamlara dahil olmaktadır. Teknolojik gelişmelerin bu denli hızlı olması insanların buna uyum sağlamasını zorunlu kılmıştır. Bilgi çağında doğan çocukların teknolojiyi kullanma biçimleri, öğrenme biçimleri ve yaşama karşı bakışları önceki nesillere kıyasla oldukça farklıdır. Günümüz çocukları bilgiye erişmede teknolojiyi kolaylıkla kullanabilmekte ve farklı beceriler sergilemektedir (Şahin, 2009).

Üst düzey düşünme becerileri ve bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, kendi-kendine öğrenme, öz düzenleme, öz yönetim, hayat boyu öğrenme gibi becerilerin ön plana çıktığı günümüzde, öğrenciler geleneksel yöntemlerden çok daha fazlasını beklemektedir. Bunun yanı sıra toplumların gelişmesi ve çağdaş ülkeler arasında yerini alabilmesi için hayatının belli bir bölümünde eğitim gören bireylerden ziyade hayat boyu öğrenmeye devam eden, kendini çok yönlü olarak geliştirebilen, kendi öğrenmelerini düzenleyebilen bireylere ihtiyaç vardır. Aynı zamanda toplumu oluşturan bireylerin kendini sürekli olarak yenilemesi ve değişen şartlara adapte olması gerekmektedir. Öğretmenin merkezde olduğu, öğrencinin edilgen durumda kaldığı geleneksel öğretim yöntemleri insanlığın eğitim ihtiyacını tam olarak karşılayamamaktadır (Turan, 2015). Eğitimde bilişim teknolojilerinin girişiyle birlikte kullanılan yeni yöntem ve teknikler, içerik formlarının farklılaşması ve zenginleşmesine ve yeni öğretim ortamlarının kullanılmasına zemin hazırlamıştır

(Alper ve Öztürk, 2016). Tüm sebepler düşünüldüğünde mekan ve zaman kısıtlamalarını ortadan kaldıran, büyük kitlelere aynı anda hitap edebilme fırsatı sunan, deneyimli öğretmenlerin daha fazla öğrenciye ulaşabilmesini sağlayan, hayat boyu öğrenmeyi destekleyen bir model olarak uzaktan eğitim günümüzde yüz yüze eğitimin alternatifi olarak yerini almıştır.

Uzaktan eğitim en genel tanımıyla öğretici ve öğrenenin fiziksel olarak farklı mekanlarda olduğu, kendi hız ve kapasitelerine göre öğrendikleri, eğitim teknolojilerinden yararlanarak, verimli ve kaliteli bir şekilde öğrenme-öğretme etkinliklerini sürdürebilecekleri bir eğitim sistemidir (Alkan,1997). Zaman, mekan ve katılımcı sınırlaması olmadan eğitim yapabilmek hem öğretmenlerin hem de öğrenenlerin işini kolaylaştırmaktadır (Abazoğlu ve Umurhan 2015; Tuncay ve Uzunboylu, 2012). Günümüzde kalabalık metropollerde artan nüfus ve daha büyük kitlelere aynı anda ulaşabilme isteği gibi nedenlerle uzaktan eğitim daha fazla tercih edilir hale gelmiştir. Maddi problemler nedeniyle eğitimine devam edemeyen, uzaklık nedeniyle eğitim kurumlarına ulaşamayan, çalışmak zorunda olduğu için eğitimini yarım bırakan birçok kişi uzaktan eğitim sayesinde bilgi edinmeye devam edebilmiştir (Uşun, 2006).

Umurhan (2014) tarafından yapılan bir araştırmada öğretim elemanlarını uzaktan eğitime teşvik eden faktörler incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretim elemanlarını uzaktan eğitime teşvik eden faktörlerin; bilişim teknolojilerinin etkin şekilde kullanılabilmesi, çalışma koşulları ve öğrenciler için ders esnekliği sağlaması olduğu tespit edilmiştir. Odabaş (2003) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise uzaktan eğitimin kurumlar açısından avantajları incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre kurumlar düşük maliyet sebebiyle uzaktan eğitimi tercih etmektedir. Öğrenci açısından bakıldığında ise coğrafi koşulların neden olduğu problemlerin ortadan kalkması en önemli avantajlardan biridir.

Uzaktan eğitimin çeşitli engelleri olan insanlar için de önemli avantajlar sağladığı düşünülmektedir. Fiziksel engeller nedeniyle eğitim kurumlarına gitmekte güçlük çeken bireyler uzaktan eğitim imkanı ile kendilerini geliştirebilmektedir. Benzer şekilde yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılmak isteyen kişiler için de uzaktan eğitim büyük bir avantaj olarak görülmektedir. Buna benzer nedenler

uzaktan eğitim faaliyetlerinin yaygınlaşmasına zemin hazırlamaktadır (Arat ve Bakan, 2011; Arslan, 2019; Kaya, 2020; Koçer, 2001).

Uzaktan eğitim birçok açıdan avantaj sağlasa da içerdiği bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. Bireylerin sosyalleşme imkanlarının kısıtlanması, internet teknolojileri kaynaklı problemler, uygulamalı dersler için yeterli verim alınamaması ve öğrencilerin motivasyon problemleri gibi bazı sorunlar uzaktan eğitimin en önemli sınırlılıkları arasında görülmektedir (Ağır, 2007; Boz, 2019; Gülüşen, 2011; Kılınç, 2015).

2019 yılının Kasım ayında Çin'in Wuhan eyaletinde başlayıp tüm dünyayı derinden etkileyen, endişelere sebep olan SARS-CoV-2 isimli virüsün neden olduğu enfeksiyon kısa sürede büyük bir yayılım göstermiştir. Dünya Sağlık Örgütü'nün tavsiyesi ile sosyal ve fiziksel mesafe kuralları tüm dünyada uygulanmaya başlanmıştır. Covid-19 salgını birçok ülkede sanayi, turizm, sağlık, spor, ekonomi, üretim, ulaşım gibi birçok sektörü etkilemiştir. İnsanların günlük yaşamlarında da pek çok değişiklik meydana gelmiştir. Esnek çalışma saatleri, maske zorunluluğu, evden çalışma, sokağa çıkma yasağı, uzaktan eğitim gibi birçok tedbir alınmıştır. Özellikle okullarda birçok öğrenci ve öğretmenin aynı ortamı paylaşması sebebiyle eğitim alanında da sıkı tedbirler uygulanmıştır. Çin, ABD, Almanya, Hollanda başta olmak üzere birçok ülkede okullar kapanmıştır. Bu süreçte eğitimin devam etmesi son derece önemlidir. Eğitimin sürdürülebilmesi için uzaktan eğitim gereklilik haline gelmiştir. Covid-19 salgını, uzaktan eğitimin günümüzde bu denli önemli ve yaygın olarak kullanımına neden olmuştur.

16 Mart 2020 tarihinde Türkiye'de ilk vakanın ortaya çıkmasıyla tüm dünyada alınan tedbirler ülkemizde de uygulanmaya başlanmış, eğitime ise bir hafta ara verilmiştir. 23 Mart 2020 tarihinde ise ilkokul, ortaokul ve liselerde uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir (MEB, 2020). Ardından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 31 Mayıs 2020 tarihine kadar yüz yüze eğitime ara verilmesine ve eğitimin uzaktan olarak yürütülmesine karar verilmiştir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı uzaktan eğitim sürdürülerek tamamlanmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılı yine uzaktan eğitimle başlamıştır. 21 Eylül 2020 tarihinde sadece 1.sınıflar ve hazırlık sınıfları yüz yüze eğitime başlamış, diğer sınıf düzeyleri ise kademeli olarak yüz yüze eğitime geçiş

yapmıştır. Ancak yüz yüze eğitim kısa sürmüş ve 2020 yılının Kasım ayında yeniden uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim 2021 yılı Mart ayına kadar devam etmiştir. Mart ayında yüz yüze eğitim başlasa da vaka sayılarının artmasıyla 2021 Nisan ayında uzaktan eğitime dönüş yapılmıştır. 1 Haziran 2021 tarihinde ilkokullar yüz yüze eğitime başlayabilmiş ancak 18 Haziran 2021 tarihinde eğitim-öğretim yılı son bulmuştur. 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılları uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim arasındaki sürekli geçişlerle karmaşık bir döngü halinde tamamlanmıştır. Ülkemizde salgın sürecinin başında eğitim faaliyetleri okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde sadece çevrimdışı olarak EBA TV üzerinden derslerin video olarak yayınlanması ile yürütülmüştür. Derslerin çevrimdışı olarak yayınlanmasında ana kaynak Eğitim Bilişim Ağı ve EBA TV olmuştur. EBA, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesinin temel amacı olan eğitimde fırsat eşitliği hedefini gerçekleştirebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında kurulmuştur. EBA salgın sürecinde eğitimin aksamaması amacıyla sıklıkla kullanılır hale gelmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde EBA ve TRT ile yapılan iş birliği sonucu kurulan 3 EBA TV kanalı (EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise) kullanılmıştır. Uzaktan eğitime geçiş yapıldığı 23 Mart 2020 tarihinden itibaren dersler TRT EBA televizyon kanalı üzerinden ilkokul, ortaokul ve lise kademesine yönelik çevrimdışı olarak yayınlanmaya başlanmıştır. Öğrenciler EBA TV üzerinden yayınlanan çevrimdışı video dersleri izleyebilmekte aynı zamanda bu dersler EBA dijital platformu üzerinden de takip edilebilmekteydi. Sürecin ilerlemesi ve uzaktan eğitime devam edilmesi kararı ile birlikte MEB tarafından eğitim çevrimiçi yapılan derslerle de desteklenmeye başlanmıştır. Bunun üzerine EBA canlı ders uygulaması geliştirilerek öğrenciler ile öğretmenlerin çevrimiçi derslerle buluşmasına imkan sağlanmıştır.

Dünyada ve ülkemizde eğitim alanında uzun soluklu olarak ilk defa tecrübe edilen uzaktan eğitimin etkileri hala devam etmektedir. Salgın süreci son bulsa dahi uzaktan eğitimin; öğrenciler, veliler ve öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak, gelecekte eğitim sistemimizi şekillendirmek ve sistemin aksayan yönlerini geliştirmek açısından önem arz etmektedir. Süreçte yaşanan olası aksaklıkları belirlemek ve gelecekte benzer salgınların yaşanması halinde daha nitelikli yürütülmesi için bilimsel veri sağlamak önemlidir. Ayrıca salgın, doğal afet gibi

olumsuz koşullar dışında uzaktan eğitimin farklı alanlarda ve farklı şekillerde kullanılabilirliğinin artırılması ve nasıl geliştirilebileceğinin ortaya konulması da önemlidir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin ve öğrenci velilerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri ve sistemin daha nitelikli hale getirilmesi için önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgını sebebiyle zorunlu olarak EBA temelli yürütülen uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine dayanarak uzaktan eğitim sürecinin nasıl yürütüldüğüne dair bilgi toplamak ve olası sorunları belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim sürecinde çevrimdışı faaliyetlere ilişkin görüşler nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi faaliyetlere ilişkin görüşler nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecinde iletişime ilişkin görüşler nelerdir?
4. Gelecekte uzaktan eğitimin kullanımına yönelik öneriler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Uzaktan eğitim günümüzde Covid-19 salgını nedeniyle zorunlu olarak gündeme gelmiştir. Salgın süreci ile eğitim tüm kademelerde yaklaşık iki yıl boyunca aralıklarla uzaktan olarak yürütülmüştür. Uzaktan eğitimin tarihi çok eskiye dayansa da pratik olarak kullanımı ve geniş kitlelerce deneyimlenmesi tüm dünya için ani ve hazırlıksız olmuştur. Salgının ikinci ve üçüncü dalgalarının gelmesi uzaktan eğitim sürecinin uzamasına yol açmıştır. Salgının etkilerinin ne kadar devam edeceği, yeni bir dalganın gelme durumu, gelecekte benzer bir salgınla karşılaşılma ihtimali gibi soru işaretlerinin bulunması eğitim sisteminde büyük değişikliklere yol açmıştır.

Uzaktan eğitimin geniş kitlelerce zorunlu haller dışında da sıklıkla kullanılması uzaktan eğitimin etkili ve verimli olmasını daha önemli hale getirmiştir. Tüm bu sebepler düşünüldüğünde sistemin ne kadar etkili ve verimli olduğunu

öğretmen, öğrenci ve velilerin sistemi nasıl kullandıklarını, süreç içerisinde yaşanan aksaklıkları bilimsel veriler ışığında incelemek gelecekteki eğitim sistemini şekillendirmek için önemlidir.

Yapılan bu araştırma;

- Uzaktan eğitimde gerçekleştirilen hem çevrimiçi hem de çevrimdışı faaliyetleri birlikte değerlendirdiği, EBA ve EBA TV'nin yanı sıra uzaktan eğitimde iletişim, motivasyon, uzaktan eğitim derslerini sevme ve faydalı bulma vb. diğer boyutları da bütüncül bir şekilde ele aldığından işlevsel olması,
- Süreçten en çok etkilenen paydaşlar olan öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin birlikte incelendiğinden kapsayıcı olması,
- Alan yazında bu konuda yapılan ilkökul kademesi için kapsamlı bir çalışmaya ulaşamadığından özgün olması,
- İki eğitim öğretim yılı boyunca aralıklarla devam eden uzaktan eğitime dair görüşlerin bu araştırmayla belirlenmesi ve bilimsel zeminde incelenmesi eğitim araştırmalarına ışık tutacak bir kaynak oluşturması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Çalışma grubunun araştırmada veli toplama aracı olarak kullanılan görüşme formlarına doğru, samimi ve içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada elde edilen bilgi ve bulgular;

- Düzce ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, öğrenim gören öğrenciler ve velilerinin görüşme formlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

- 2019-2020 Bahar Döneminde uzaktan öğrenim gerçekleştiren 30 sınıf öğretmeni, 30 ilkokul öğrencisi ve velisi ile sınırlıdır.
- Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Görüşme Formları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Öğrenen ve eğiticilerin aynı fiziksel ortamı paylaşmadıkları, zaman ve mekan unsurları bakımından taraflara esneklik sağlayan ve dijital teknolojilerin öğretim materyali olarak kullanıldığı sistematik eğitim uygulamalarıdır (Uşun, 2006).

Yüz Yüze Eğitim: Eğiticilerin, örgün eğitim kurumlarında, öğrencilerle belirli bir zaman diliminde, aynı ortamda bulunarak, birebir iletişim kurdukları öğretim çalışmalarıdır. Geleneksel eğitim olarak da adlandırılır (Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011).

Çevrimiçi Uzaktan Eğitim: Öğrenen ve eğiticilerin aynı zaman içinde etkileşimde oldukları uzaktan eğitim biçimidir (Demir, 2014).

Çevrimdışı Uzaktan Eğitim: Öğretici ile öğrenenin aynı anda aktif olmadığı genellikle öğreticinin ders, materyal, sunum ve videolarını bir öğrenme yönetim sistemi üzerinden öğrencileri ile paylaştığı ortamlardır (Demir, 2014).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın problemi ile ilgili konular hakkında kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim en genel ifadeyle öğrenci ile öğretmenin aynı anda ve aynı fiziksel ortamda bulunmadıkları, eğitim teknolojileri kullanılarak gerçekleşen eğitsel süreçleri kapsamaktadır. Ancak alan yazında uzaktan eğitim kavramı için çok sayıda tanım bulunmaktadır. Uzaktan eğitim ile ilgili bazı tanımlar Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Uzaktan Eğitimin Tanımları

Araştırmacı Adı	Uzaktan Eğitim Tanımı
Keegan (1986)	Öğretmen ve öğrencinin ayrı bir ortamda olduğu, bir eğitim kuruluşunun etkisi altında ve teknik medya araçları kullanılarak genellikle bireysel öğrenmenin gerçekleştiği, grup öğreniminin olmadığı eğitim biçimidir.
Garrison ve Shale (1987)	Öğrenci ve öğretmen arasındaki eğitimsel iletişim tarafların ayrı olduğu, iki yönlü etkileşim sağlanan ve bu etkileşimin teknolojik araçlar vasıtasıyla gerçekleştiği bir eğitsel süreçtir.
Demiray (1993)	Öğretici ile öğrencilerin fiziksel olarak birbirlerinden ayrı ortamlarda bulunmasıyla öğretim sürecinin gerçekleştirilmesini sağlayan, öğretim bileşenlerinin uyumlu bir biçimde bütünleştirildiği bir yöntemdir.
Moore ve Kearsley (1996)	Normal eğitimin yapıldığı alandan farklı bir alanda yapılan ve hazırlanan planın teknoloji desteğiyle sunulduğu eğitim biçimidir.
Alkan (1997)	Öğretici ve öğrenenin fiziksel olarak farklı mekânlarda olduğu, kendi hız ve kapasitelerine göre öğrendikleri, eğitim teknolojilerinden yararlanarak, verimli ve kaliteli bir şekilde öğrenme-öğretme etkinliklerini sürdürebilecekleri bir eğitim sistemidir.
Picciano (2001)	Televizyon yayını, iki yönlü video konferans (senkron) ve eş zamansız (asenkron) öğrenme ağlarının kullanıldığı bir eğitsel süreçtir.
Schlosser ve Simonson (2002)	Öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak ayrı ortamlarda bulunduğu ve eğitimin teknoloji desteği ile gerçekleştiği bir eğitim sistemidir.
Uşun (2006)	Kaynak ile alıcıların öğrenme öğretme sürecinde birbirinden ayrı ortamlarda bulunduğu, zaman ve mekân esnekliği bulunan, kaynak ile alıcılar arasındaki etkileşimin bilişim teknolojileri ile

	sağlandığı sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır.
Rumble (2019)	Geleneksel sınıf temelinden farklı bir ortamın olduğu, teknolojik araç ve gereçlerin kullanıldığı eğitim sürecidir.
Yılmaz (2020)	Fiziki ve etkileşimsel uzaklığı azaltmak amacıyla birçok teknoloji kullanılarak gerçekleştirilen, öğrenen ve öğretenlerin fiziksel olarak farklı mekanlarda bulunarak gerçekleştirdikleri öğrenme etkinlikleridir.

(Tablo 1 araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

Tanımlar belirli özellikler bakımından aynı noktaya ulaşmaktadır. Eğitim alanında çalışan araştırmacıların uzaktan eğitime dair yaptıkları tanımlamalarda öğrenen ve öğrencinin fiziksel olarak ayrı olması dikkat çekmektedir. Tanımlamalarda uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik araçların önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Eğitsel sürecin bir teknolojik araçla destekleniyor olması uzaktan eğitimin en önemli bileşenlerinden biridir. Ayrıca uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik araçlar dönemin koşullarına bağlı olarak gelişim göstermektedir. 1980 ve 1990'lı yıllarda yapılan tanımlamalarda genellikle teknik medya araçlarının kullanıldığı, iki yönlü iletişimin sağlandığı belirtilirken 2000'li yıllarla birlikte televizyon yayını, video konferans ve eş zamanlı öğrenme ağlarının kullanıldığı göze çarpmaktadır. Günümüze yaklaştıkça uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik araç çeşitliliğinin arttığı, aynı anda birçok aracın kullanıldığı yapılan tanımlamalarda görülmektedir.

Uzaktan eğitimin amaçları ise şu şekilde sıralanabilir (Ağır, 2007; Elitaş, 2018; İşman, 2008; Koçer, 2001; Yenal, 2009):

Öğrenen ve öğreten tarafların aynı ortamda ve zamanda bulunması zorunluluğunun ortadan kaldırılmasıyla:

- Maddi açıdan tasarruf sağlamak
- Daha fazla kişiye ulaşmak
- Kitle ve bireysel eğitimde standardizasyonu sağlayabilmek
- Uzaktan eğitim teknolojilerini herkes için kullanılabilir hale getirmek ve bilgi paylaşımını maksimum düzeyde tutabilmek

- Yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak
- Yüksek teknolojiyi en verimli biçimde kullanarak istikrarlı bilgi birikimini sağlayabilmek
- Bireysel ve bağımsız öğrenmeyi desteklemek.

2.2. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

2.2.1. Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitim kavramı ilk defa 1728 yılında Boston Gazetesi'nde kullanılmıştır. Gazetede mektup aracılığıyla "Steno Dersleri" verileceğinin ilanı uzaktan eğitim uygulamasının ilk örneği olarak kabul edilmektedir (Clark ve Verduin, 1991). Ardından 1833 yılında İsveç'te yayınlanmış olan bir makalede de uzaktan eğitim kavramına yer verilmiştir. 1906 yılına gelindiğinde ise Wisconsin Üniversitesi'nde yöneticilik yapmakta olan William Lighth bir yazısında uzaktan eğitimi bir kavram olarak kaleme almıştır (Moore, 1987).

1800'lü yıllarda sanayide öncü olan İngiltere, Almanya ve Fransa gibi devletler öğrenen ve öğreticinin aynı ortamda bulunmadığı eğitim faaliyetleri gerçekleştirmeye başlamıştır. Önceleri telgraf gönderme şeklinde gerçekleştirilen uygulamalar daha sonra mektup göndererek sürdürülmüştür. Öğrenenlerin ilgili bilgileri mektup yoluyla edindikleri bu uygulamalar Mektupla Öğrenim Üniversitesi adı altında geliştirilmiştir (Hall, 2006; Kaya, 2002). 1914 yılına gelindiğinde ise Amerika Birleşik Devletleri'nin çıkardığı yasa ile bu uygulamaların resmi zeminde denetlenmesi sağlanmıştır. Almanya'da Schulfernsehen, FernUniversität, Tele Colleg ve Deutsch Institut Für Fernstudien isimli eğitim kurumları da uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmek için 19. Yüzyılda kurulmuş ve günümüze kadar etkinliklerini sürdürmeye devam etmiştir (Antalyalı, 2004).

1920'li yıllarda ise teknoloji ürünü olan radyolarda eğitim faaliyetleri sürdürülmeye başlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan radyo yayını uzaktan eğitimin teknoloji ile birleşmesinin ilk örneklerinden biri olmuştur. Ardından İngiltere, Fransa ve Sovyetler Birliği de uzaktan eğitim amacıyla radyo yayınları yapmaya başlamıştır (İşman, 2011). Radyonun ardından televizyonun uzaktan eğitim

amacıyla kullanıldığı ilk ülke 1934 yılında yine Amerika Birleşik Devletleri olmuştur. 1939 yılında 400'den fazla eğitim programı televizyon aracılığıyla sunulmuştur (Aslantaş, 2014). 20. yüzyılda televizyon yayınları uzaktan eğitim için en sık kullanılan araçlardan biri olmuştur. Dünyanın birçok yerinde televizyon aracılığıyla eğitim sunulmaya başlanmıştır (Kurt, 2006). 1990'lı yıllarda teknolojik gelişmeler ve internet kullanımının yaygınlaşmasıyla bilgisayarlar, video konferans sistemleri ve internet uzaktan eğitimde yerini almıştır. 1995 ve sonrasında ise bilgisayar ile yapılan eğitimin yerini web destekli uzaktan eğitim uygulamalarının aldığı görülmektedir (Özbay, 2015). 2000 ve sonrası dönemde özellikle uydu teknolojisinin bilgisayar ile birlikte kullanılması gelişmiş ülkelerin uzaktan eğitimde önemli bir role sahip olmasını sağlamıştır. Özellikle Amerika, İngiltere, Kanada uzaktan eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında büyük öneme sahiptir (Yavuz, 2015). 2000'li yıllardan günümüze kadar gelen süreçte ise uzaktan eğitimde sanal sınıflar ve internet teknolojileri yoğun olarak kullanılmakta bunun yanı sıra hibrit teknolojiler de yer almaktadır (Allen ve Seaman, 2011).

2.2.2. Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitimin Türkiye'deki gelişimi incelendiğinde 1920'li yıllarda uzaktan eğitim kavramının ilk defa kullanıldığı belirtilmiştir. Bu dönemde Cumhuriyetin ilan edilmesiyle eğitimde yenileşme hareketlerinin başlaması öğretmen eğitimlerine önem verilmesini sağlamıştır (Uşun, 2006). Türkiye eğitim sisteminin güçlendirilmesi için öneri ve görüşlerine başvurulmuş John Dewey öğretmen eğitimlerinde uzaktan eğitimin kullanılmasını teklif ederek bu kavramı ülkeye tanıtmıştır. 1928 yılında çıkarılan bir kanunla ülkedeki okuma yazma oranının artırılması için uzaktan eğitim uygulamalarının kullanılabilmesi ifade edilmiştir (İşman, 2008).

Eğitim faaliyetlerinin ekonomik sebeplerle yürütülemediği yerleşim yerlerinde halka ulaşabilmek için Mektupla Öğretim Kursları'nın açılması gündeme gelmiş ve 1950 yılında ilk kez mektupla öğretim başlamıştır. Ardından 1950'li yılların sonlarında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde de uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Üniversite bünyesindeki Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü

bankalarda görev yapan çalışanlara mektup yoluyla öğretim yapmaya başlamıştır (Kaya, 2002).

Zaman içerisinde artan nüfusla birlikte uzaktan eğitime olan talep artmıştır. Geleneksel eğitim programlarını desteklemek adına Milli Eğitim Bakanlığı da mektupla öğretime başlamıştır (Gürer ve Tekinarslan, 2018). 1974 yılında ise Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi kurularak uzaktan eğitimin sistemliliği arttırılmıştır. Ardından kurulan Yaygın Yüksek Öğretim Kurulu (YAYKUR) ile lise ve dengi okullardan mezun olmuş öğrencilere yeni beceriler elde edebilmeleri için eğitim görme imkanı sunulmuştur (Hakan, 1998; Yıldız, 2016). Bu hizmette dört dönemli ön lisans programları ile ara eleman yetiştirme amacı güdülmüştür. Sağlanan hizmetlerin ihtiyaçları karşılamaması nedeniyle kurumun faaliyetlerine son verilmiştir (Zırhlıoğlu, 2006). Bilgisayar teknolojilerinin yavaş yavaş kullanılmaya başladığı 1980'li yıllarda uzaktan eğitim yöntemlerinde de değişiklik olmuştur. Teknolojik altyapının gelişmesiyle birlikte Eskişehir Anadolu Üniversitesi tarafından ilk defa uzaktan eğitim dersleri verilmeye başlanmıştır. Üniversitenin bünyesinde kurulan Açık Öğretim Fakültesi ile çok sayıda kişi eğitim alma imkanı yakalamıştır (Çelik ve Çukadar, 2003).

İnternet teknolojisinin iş yaşamına dahil olması 1990'lı yıllara denk gelmektedir. Bu yıllarda ilk defa Açıköğretim Lisesi ve Açık İlköğretim Okulları hizmet vermeye başlamıştır (Yadigar, 2010). İnternet teknolojisinin henüz yeterli olgunluğa erişmemesi nedeniyle bu yıllarda verilen uzaktan eğitim dersleri radyo ve televizyon ile desteklenmiştir (Uşun, 2006). Aynı yıllarda yükseköğretimde de uzaktan eğitim uygulamaları yaygınlaşmaya başlamıştır. 1990'da Fırat Üniversitesi tarafından kurulan televizyon kanalında bilgisayar kullanımına dair uzaktan eğitim dersleri sunulmuştur. Ardından Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde de öğretim üyelerine bilişim dersleri vermek ve sertifika kazandırmak için uzaktan eğitim programları düzenlenmiştir (Balaman ve Tiryaki, 2021; Bingöl ve Varol, 2002; Kırık, 2014).

1999 yılında çıkarılan Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği ile uzaktan eğitim yapan üniversiteler için bir dayanak oluşturulmuştur. Bu yönetmelikle kayıt, kabul ve ölçme

değerlendirme süreçlerine dair standartlar belirlenmiştir. Aynı zamanda uzaktan eğitim programlarında alınması gereken krediler ve dersler de standart bir zemine oturmuştur (Bozkurt, 2017; Ülkü, 2018).

2000’li yıllara gelindiğinde internet teknolojilerinin daha ulaşılabilir hale gelmesiyle uzaktan eğitimde de internet araçları kullanılmaya başlanmıştır. Günden güne daha aktif şekilde kullanılan internet ile neredeyse tüm üniversitelerde Uzaktan Eğitim Merkezleri açılmıştır. Bu merkezler sayesinde üniversitelerde verilen derslerin tamamı veya bir kısmı uzaktan eğitim yoluyla alınabilmektedir. Ön lisans, lisans veya yüksek lisans seviyelerindeki uzaktan eğitim dersleri özellikle çalışan bireyler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (İşman, 2008; Kalelioğlu ve Kirkan, 2017; Mutlu, 2013).

2010 yılında MEB tarafından Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesini desteklemek ve eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kurulmuştur (MEB, 2018). EBA içerisinde ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde yer alan dersler ve bunlara ilişkin etkinlikler, videolar, alıştırmalar vb. içerikler yer almaktadır. 2016 yılında güncellenen çevrimiçi sosyal eğitim platformu olarak EBA öğretmen, öğrenci ve velilerin daha kolay ulaşabileceği bir platform haline gelmiştir (Kaya Keleş, 2022; Lokumcu Başyigit, 2021).

2020’li yıllarda internet tabanlı akıllı cihazların gelişimiyle Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaştığı görülmektedir (Erdal, 2020; Toptaş, 2022). Mobil uygulamaların kullanımının giderek yaygınlaştığı günümüzde uzaktan eğitim herkes için daha kolay ulaşılabilir hale gelmiştir. Mektupla öğretimden başlayan uzaktan eğitim süreci günümüzde çift yönlü iletişim kurulan canlı sınıflara kadar ilerlemiştir (Tuncer, 2021). Türkiye’de birçok öğretim kademesinde ve farklı alanlarda uzaktan eğitim uygulamaları devam etmektedir (Karataş, 2005). Uzaktan eğitim uygulamalarının tarihi Cumhuriyet’in ilanına dayansa da ülkemiz eğitim sistemindeki yenilikler ile Avrupa standartlarına yaklaşmıştır (Elitaş, 2018). Teknolojinin ve bilişimin sürekli geliştiği çağımızda uzaktan eğitiminde gelişimi ve yaygınlaşması yine sürekli olarak devam etmektedir (Eroğlu, 2018).

Uzaktan eğitimin en önemli kırılma noktalarından biri ise şüphesiz Covid-19 salgını olmuştur. Salgın hastalığın küresel bir boyuta gelmesiyle birlikte eğitimin teknolojik araçlarla gerçekleştirilmesi çok büyük bir kesimin eğitimini uzaktan olarak sürdürmesine sebep olmuştur (Çok, 2021). Acil uzaktan eğitim ismi verilen bu uygulama Covid-19 salgınıyla birlikte Türkiye’de de uygulanmaya başlanmıştır. (Sezgin, 2021). Acil uzaktan eğitim, daha önce planlanmış uzaktan eğitim uygulamalarından farklıdır. Bu uygulamalarda bir kriz veya engel sebebiyle eğitimin sürekliliğinin aksamaya uğraması söz konusudur (Bozkurt ve Sharma, 2020). Yaşanan aksaklık nedeniyle eski düzene dönene kadar acil bir eylem planı uygulanmakta ve uzaktan eğitim sürecine geçilmektedir. Bu yöntem sayesinde koşullar düzeline kadar güvenli bir şekilde eğitim öğretim faaliyetlerine devam edilebilmektedir (Hodges, vd., 2020).

Ülkemizde Covid-19 salgınının yayılımının kontrol altına alınabilmesi için gerçekleştirilen uzaktan eğitimde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanılmıştır. EBA platformuna yüklenen içeriklerle okul öncesinden lise kademesine kadar tüm öğrencilerin eğitim sürecine devam etmesi sağlanmıştır. Bu sebeple EBA’yı daha detaylı incelemek gerekmektedir.

2.3. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 2010 yılında kurulan EBA milyonlarca öğrenciye hizmet sunmaktadır (MEB, 2018). Bu ağın amacı; her an ve her yerden eğitime ulaşabilme fırsatı, eğitim ve teknolojinin harmanlanması ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktır (Aktay ve Keskin, 2016; Durmuşçelebi ve Temircan, 2017; Yeğitek, 2020). 2016 yılında güncellenen EBA mobil uygulamalar sayesinde çok daha kolay ulaşılabilir hale gelmiştir (Kurtde de vd., 2016). EBA üzerinden sağlanan içerikler herkesin ulaşabileceği bilgi kaynakları haline gelmiştir. Bununla birlikte kurulan platform üzerinde oluşturulan sınıflar sayesinde öğretmen ve öğrenciler çevrimiçi ders yapabileme imkanı yakalamıştır (MEB, 2020). Çevrimiçi derslerde bilgi aktarımında bulunma, ödev ve ölçme değerlendirme gibi birçok eğitsel faaliyet yapılabilmektedir (Ceylan, 2019). Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2016 verilerine göre 1 milyon

öğretmen ve 16.5 milyon öğrenci EBA platformunu aktif şekilde kullanmaktadır (Can ve Özcan, 2021).

EBA için hazırlanan içerikler eğitim uzmanlarının incelemelerinden geçerek sisteme yüklenmektedir. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun görsel ve işitsel içeriklerle farklı duylara hitap etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçlanmaktadır. EBA için hazırlanan tüm içeriklerin öğrenen merkezli eğitime uygun olduğu bildirilmektedir (Aksoy, 2017). Öğrencilerin ve öğretmenlerin EBA'daki içeriklere erişebilmeleri için internet bağlantısı olan bir akıllı cihaza sahip olmaları gerekmektedir. EBA, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesinin temel amacı olan eğitimde fırsat eşitliği hedefini gerçekleştirebilmek için günümüzde kullanılan en işlevsel araçtır (EBA, 2020). Dolayısıyla EBA, çevrimiçi ortamda eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulanması, takibi ve değerlendirilmesi amacıyla günün gereksinimlerine uygun olarak devamlı gelişen ve değişen bir yapıya sahiptir (Can ve Özcan, 2021; YEĞİTEK,2020).

EBA'nın eğitim adına sunduğu önemli avantajlardan biri içeriklerin kalıcı olmasını sağlaması ve iyi bir raporlamaya sahip olmasıdır. Raporlama sistemi sayesinde öğrencilerin performansları hakkındaki veriler hem öğretmenlerin hem de velilerin bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır (İnce, 2018; Özercan, 2021). Eğitim ve teknolojinin etkin bir birleşimi olan bu platform sayesinde eğitsel uygulamalara dair iyileştirilmesi gereken alanlar daha net görülebilmektedir. EBA üzerinden sağlanan geri bildirimler ve istatistikler eğitim sisteminin daha iyi bir noktaya taşınabilmesi için referans oluşturmaktadır (Atasoy, Özden ve Kara, 2020).

EBA içerisinde 7 ana modül yer almaktadır (Arıkan, 2022; EBA, 2020). Bu modüller:

- Ders
- İçerik
- Yarışma
- Uygulamalar
- E-Kurs

- Materyal
- Uzaktan Eğitimidir.

EBA platformunda en sık kullanılan modül özellikle 2020 yılında başlayan salgın süreci ile birlikte EBA Ders modülü ve Uzaktan Eğitim Modülü olmuştur (Arslan, 2019; Taş, 2022).

EBA'nın ders modülü öğretmen ve öğrencilerin verimli şekilde ders işleyebilmeleri ve doğru bir değerlendirme yapabilmeleri için özel olarak tasarlanmıştır. Ders modülü aynı zamanda öğretmenlerin meslektaşları ile bilgi paylaşımında bulunmalarını ve iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Benzer şekilde aynı sınıfları paylaşan öğrenciler de ders modülü üzerinden birbirleri ile etkileşim kurabilmektedir (Şireci, 2021). Yaklaşan etkinlikler takvim üzerinden paydaşların takip etmelerine olanak vermektedir. Öğrenciler hazırladıkları ödevleri öğretmenlerine aktarabilmekte ve hızlı şekilde dönüt alabilmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler e-okul veya e-devlet şifreleri ile EBA Ders Modülü olanaklarından ücretsiz olarak yararlanabilmektedirler (EBA, 2020).

EBA'nın Uzaktan Eğitim Modülü 2020 yılında okulların yüz yüze eğitime ara vermesi sebebiyle EBA platformuna eklenmiştir. Salgın sürecinde öğrencilerin sadece EBA TV aracılığıyla dersleri çevrimdışı olarak takip etmesi yeterli görülmemiştir. Bunun üzerine öğrencilerin öğretmenleri ile aynı anda iletişim kurabildikleri, görüntülü ve sesli olarak çevrimiçi ders yapabildikleri EBA uzaktan eğitim modülü geliştirilmiştir. Öğrenciler okuldaki öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim kurma ve birlikte ders yapma imkanı bulmuştur. Uzaktan Eğitim Modülü 2020 yılının Nisan ayında 1 ve 2.sınıf düzeyleri hariç tüm sınıf düzeylerinde öğretmen ve öğrencilerin kullanımına açılmıştır. Modül platforma yüklendiğinde çevrimiçi ders tanımlamaları sadece okul müdür ve müdür yardımcıları tarafından yapılmaktaydı. Sürecin ilerlemesiyle birlikte platform güncellenerek öğretmenlere de kendi sınıfları için çevrimiçi ders tanımlaması yapma imkanı verildi. Her sınıf düzeyi için ayrı gün ve saatlerde çevrimiçi ders planlanarak sistemin aksamasının önüne geçilmeye çalışıldı (MEB, 2020)

2.4. Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi (Senkron) ve Çevrimdışı (Asenkron) Ortamlar

Uzaktan eğitimin veriliş biçimde çeşitli farklılıklar olduğu bilinmektedir. Bu farklılıkların başında öğretmen ve öğrencinin çevrimiçi olup olmadığı durumlar gelmektedir. İnternet tabanlı araçlarla sağlanan uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrencinin aynı zaman içinde çevrimiçi olduğu eğitim ortamları senkron, aynı anda çevrimiçi olmadıkları ortamlar ise asenkron olarak isimlendirilmektedir (Kantar vd., 2008).

Çevrimiçi uzaktan eğitim öğrenci ve öğretmenin aynı zaman dilimi içinde buluşması açısından uzaktan eğitimdeki en önemli gelişmelerden biri olarak görülmektedir. Bununla birlikte çevrimiçi ortamlarda eğitsel faaliyetleri sürdürebilmek için teknolojik altyapının güçlü olması gerekmektedir. Çevrimiçi ortamlarda öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin kaliteli şekilde sürdürülebilmesi için kesintisiz bir bağlantı imkanına sahip olmak gerekmektedir (Kantar, 2008). Kesintisiz bağlantının mümkün olduğu çevrimiçi ortamlarda öğrenci ile öğretmenin yüz yüze eğitimde olduğu gibi karşılıklı iletişim kurması sağlanmaktadır. Çevrimiçi ortamlar öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurabilmesi açısından da avantajlı bir eğitim ortamıdır (Toker Gökçe, 2008).

Çevrimiçi ortamların öğrenci ve öğretmenler için en zorlayıcı yanı tüm katılımcılar için kaliteli internet bağlantısı sağlanabilmesidir. Katılımcılardan birinde dahi yaşanan bağlantı veya teknolojik araç problemi sürecin kalitesini düşürebilmektedir. Öğrencilerin anlık geribildirimlerde etkin olabilmeleri teknolojik alt yapının koşulları ile yakından ilişkilidir. Bağlantı ve cihaz problemi yaşayan öğrencilerde dikkat odağının farklı bir yöne kayması sıklıkla karşılaşılan problemler arasındadır (Işık vd., 2010).

Öğretmen ve öğrencinin aynı zamanda çevrimiçi olmadığı asenkron ortamlarda televizyon yayınları veya video kayıtları gibi yöntemler kullanılmaktadır. Önceden hazırlanan bir içeriğin öğrenciye sunulması ile sağlanan asenkron ortamlarda katılımcılar arasında anlık bir etkileşim söz konusu olmaz. Katılımcılar arasındaki etkileşimin kısıtlı olması bir dezavantaj olarak görülse de hazırlanan

içeriğin öğrenci tarafından istenilen zamanda ulaşılabilir olması bir avantajdır. Bu avantaj sayesinde öğrenciler hazırlanan içeriklere ve materyallere ihtiyaç duydukları anda kolayca erişebilmekte ve tekrar inceleyebilmektedir (Gezer ve Koçer, 2008).

Uzaktan eğitimde çevrimiçi ve çevrimdışı ortamlara dair yapılan incelemelerden biri olan Park ve Bonk (2007)'ın yürüttüğü araştırmada katılımcıların çevrimiçi dersler ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular katılımcıların yansıtma eksikliği, dil engeli ve ağ bağlantısı konusunda problemler yaşadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte etkileşim açısından çevrimiçi derslerin olumlu yönleri olduğunu bildirmişlerdir. Başka bir araştırmada katılımcıların çevrimiçi derslere yönelik tutumları incelenmiştir. Elde edilen veriler katılımcıların çevrimiçi derslere karşı olumlu bir tutum içinde olduklarını göstermektedir (Stewart vd., 2011). Hratinski (2008)'nin yürüttüğü araştırmada ise uzaktan eğitim ve çevrimiçi derslerin sürekli alınmasının öğrencilerde yalnızlık duygusunu pekiştireceğini ve iş birliğinin öğrenilmesinin zorlaşacağına dair bulgular elde edilmiştir (Akt. Kırık, 2014).

Genel olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde çevrimiçi ortamlarda öğretmen ve öğrenci arasındaki anlık etkileşimin öğrenci motivasyonunu artırıcı bir yönü olduğu görülmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitimin veriliş biçiminde çevrimiçi ortamların daha işlevsel olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber çevrimiçi ortamlarda yaşanan bağlantı kalitesi ve teknolojik araçlar uzaktan eğitimin kalitesini ciddi biçimde düşürebilmektedir.

2.5. Uzaktan Eğitimde Öğrenme Modelleri

Uzaktan eğitimin uygulanış biçimlerindeki farklılık teknolojik araçlar ile yakından ilişkilidir. İnternet ve teknolojinin sağladığı uygulamalar uzaktan eğitimde farklı modellerin kullanılmasını ve çeşitlilik oluşmasını sağlamıştır.

2.5.1. Elektronik Öğrenme (E-Öğrenme)

İnternet alt yapısının giderek daha fazla alanda kurulması dünyanın birçok bölgesinde internet erişimini mümkün kılmıştır. İnternet teknolojisinin gelişimi ile e-öğrenme modeli uzaktan eğitim için kullanılan güçlü modellerden biri olmuştur. İnternet ve ağ teknolojilerinin vasıtasıyla medyaya ve elektronik araçlara dayalı bir

eğitim şeklinde tanımlanan e-öğrenme öğrencileri ve eğiticileri bir araya getiren alternatif bir model olarak değerlendirilmektedir (Cebi, Karal ve Turgut, 2011).

E-öğrenme en genel tanımıyla bilgi ve beceri paylaşımında internet ağlarının kullanıldığı bir süreçtir. E-öğrenme; web araçları ve mobil cihazlar başta olmak üzere bilgi ve iletişim teknolojileri ile bilginin paylaşımının kolaylaştırılmasını sağlayan bir sistemdir (Bulutlu, 2018). Bunların yanı sıra e-öğrenmenin eğitimi destekleme amacıyla dijital cihazların kullanıldığı bir süreç olduğu da söylenebilir (Güneş, 2018).

E-öğrenmeye ait özellikler şu şekilde özetlenmektedir (Erdoğan ve Yıldırım, 2014):

- E-öğrenme, internet destekli araçlar yardımıyla yapılmaktadır.
- E-öğrenme içerikleri öğrenme hedefleriyle yakından ilişkilidir.
- İçeriklerin sunumunda medya unsurlarından faydalanılmaktadır.
- E-öğrenme öğrenmeyi teşvik etme amacı taşımaktadır.
- Çevrimiçi veya çevrimdışı biçimlerde uygulanabilmektedir.
- Öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmek için güdülenmesini desteklemektedir.

E-öğrenme teknolojilerinin son yıllarda çok daha işlevsel şekilde kullanıldığı görölmektedir. Eğitim öğretim süreçlerine başarıyla entegre edilen e-öğrenme ile çevrimiçi veya çevrimdışı dersler yapılabilir. Bu imkan öğrencilerin ve eğiticilerin zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın bilgi paylaşımı yapabilmelerini sağlamaktadır. Özellikle yükseköğretim kurumlarının geniş kitlelere eğitim sunması nedeniyle e-öğrenmeden sıkça faydalandıkları görölmektedir. İnternet erişimin dünyanın neredeyse her yerinde olması uluslararası nitelikte eğitimin kolaylıkla yapılmasına olanak tanımaktadır (Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011).

E-öğrenme modeli, web tabanlı ve mobil öğrenme türlerini de içinde barındıran bir kavramdır. Web tabanlı ve mobil öğrenmeye dair bilgiler aşağıda yer alan başlıkta sunulmuştur.

2.5.1.1. Web Tabanlı Öğrenme

Web tabanlı öğrenme, oldukça hızlı şekilde çok sayıda kaynağa, deneyime veya kişilere erişim imkanı sağlayan bir eğitim biçimidir. Bu öğrenme biçiminde ‘‘word wide web (www)’’ üzerinden kullanılan kaynaklar yer almaktadır. Bu model bilgisayar tabanlı öğrenme ile benzerlik gösterse de aralarındaki fark web üzerinden öğrenme sağlanmasıdır. Tim Berners-Lee tarafından geliştirilen World Wide Web, dünyadaki tüm bilgisayarlar için potansiyel bir bağlantı sağlarken uzaktan eğitim deneyimleri için olanakları da arttırmıştır. World Wide Web, uzaktan eğitime katılan öğrenciler ve öğretmenler için sanal sınıflar oluşturmak için harika fırsatlar sağlamıştır (Burns, 2011: 86).

Web üzerinden yapılan öğrenmelerde Uzaktan Eğitim Öğrenim Yönetim Sistemleri (LMS) isimli ortamlar kullanılarak öğretmen ve öğrenciler arasındaki bilgi akışı sağlanabilmektedir. Bu sistem sayesinde öğretmenlerin içerik üretme, ölçme değerlendirme yapabilme ve uzaktan eğitim derslerini yönetebilme imkanları oluşmaktadır.

Uzaktan eğitim modelleri içinde en hızlı yayılım gösteren web tabanlı ve çevrimiçi öğrenme şu gelişmelerin sonucu olarak görülmektedir:

- Uzaktan eğitim
- Bilgisayar destekli eğitim
- İnternet teknolojileri

Yukarıda sıralanan üç gelişme eğitim uygulamalarının bambaşka bir noktaya evrilmesini sağlamıştır. Geline nokta eğitim merkezindeki unsur öğrenci olmuştur. Zaman ve mekanın ötesinde kurgulanan bu yeni anlayış ile öğrenen kişi kendi imkanları doğrultusunda eğitimine devam edebilme fırsatı yakalamıştır. Web tabanlı öğrenme ile öğrenen daha düşük maliyet ile istediği bilgiye erişebilmektedir.

Yüz yüze eğitimin ulaşım maliyetleri ve zaman ayırma gerekliliği web tabanlı öğrenme ile çözülmektedir. Web tabanlı öğrenmede kullanılan dijital ders içerikler de sunulan avantajlardan biridir. Dijital ortamda sınırsız bir bilgi arşivi düzenleyebilme ve içerik üretebilme imkanı söz konusudur. Bu avantajlar basılı materyallere ayrılan bütçe sorununu çözmektedir. Aynı zamanda hazırlanan içerikler herkesin erişimine açılabilirdiği için bilgi paylaşımı çok geniş kitlelerle yapılabilmektedir (Arat ve Bakan, 2014).

Web tabanlı veya çevrimiçi öğrenmenin uzaktan eğitim ile eş anlamlı kullanılması doğru bir yaklaşım değildir. Çevrimiçi öğrenme sadece internet erişimli araçlar üzerinde yapılan öğrenmeleri temsil ederken uzaktan eğitim çok daha geniş bir öğrenme ortamını kapsamaktadır (Ergin, 2017: 93).

Web tabanlı öğrenme birçok açıdan öğrenci ve öğretmene avantaj sağlasa da bazı olumsuz yönleri de söz konusudur. Öğrenme ortamının sadece çevrimiçi şekilde sürdürülebilmesi internet ağına bağlanma mecburiyetini doğurmaktadır. Aynı zamanda eğitimcilerin hazırladıkları ders içeriklerinin çevrimiçi ortama aktarılabilmesi için hem internet bağlantısına hem de akıllı cihazlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunların yanı sıra web tabanlı öğrenme esnasında öğrencilerin yüz yüze etkileşim kuramaması sosyalleşme açısından problem teşkil etmektedir. Bu durumun öğrenmenin verimliliğini azaltan bir etken olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca uygulamalı derslerin ölçme değerlendirme faaliyetlerinin web üzerinden gerçekleştirilmesi oldukça zor olmaktadır (Turanlı, 2005).

2.5.1.2. Mobil Öğrenme

Mobil teknolojilerinin insan yaşamındaki günlük rutinlere bu denli entegre olacağını önceleri hayal etmek bile oldukça zordu. Günümüzde internet erişiminin kolaylığı ile birlikte mobil cihazlar insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Öyle ki artık mobil cihaz kullanmayan kişi sayısı yok denecek kadar azdır. Mobil cihazların kullanım kolaylığı ve taşınabilir oluşu insan yaşamına entegre oluşunu da kolaylaştırmıştır. Özellikle son yıllarda oldukça hızlı bir şekilde kullanım oranlarının arttığı görülmüştür. Günümüzde mobil hücresel ağların nüfusun %95'ini kapsadığına dair veriler mevcuttur (Devran ve Elitaş, 2017: 334).

Mobil cihazlar içinde en fazla kullanım oranına sahip olan akıllı cep telefonlarıdır. Şu an kullanılan akıllı telefonlar neredeyse bir bilgisayarın işlem gücüne sahiptir. Bu özellikleri sayesinde akıllı cep telefonları üzerinden bilgisayarlarla yapılabilecek hemen hemen her şey yapılabilmektedir. Hatta birçok kişi akıllı cep telefonlarını bilgisayarların bir alternatifi olarak görmektedir (Ergin, 2017: 93).

Mobil cihazları kullanan kişilerin yaşa aralığına bakıldığında okul öncesi döneme kadar gidilmektedir. Çok küçük yaş grubunun bile cep telefonu kullanılıyor olması eğitimin bu alanda ilerlemesini mecbur kılmıştır. Mobil cihazlar üzerinden sağlanan eğitim ortamları mobil öğrenme olarak adlandırılmaktadır. Terim tam olarak “kişisel elektronik cihazları kullanarak sosyal ve içerik etkileşimleri yoluyla çoklu bağlamlarda öğrenme” olarak tanımlanmaktadır. İnternet erişimli mobil cihazlar üzerinden yapılan tüm öğrenmeler mobil öğrenme kavramı altında değerlendirilebilmektedir. Kısaca mobil öğrenme, “taşınabilir cihazlar kullanarak dijital etkileşim yoluyla bilgiye erişme, bilgiyi üretme ve yönetme etkinlikleriyle bireysel veya işbirlikli öğrenme yoluyla bireylerin deneyimler kazanmasını sağlayan bir öğrenme biçimi” olarak tanımlanabilir (Arat ve Bakan, 2014).

Mobil cihazların kullanım yaygınlığı mobil öğrenmenin son yılların en popüler uzaktan eğitim modellerinden biri olmasını sağlamıştır. Mobilite, uzaktan eğitimin daha fazla benimsenmesine de zemin hazırlamıştır. Kolaylıkla taşınabilen cihazlar sayesinde öğrenciler seyahat ederken bile öğrenme ortamında yer alabilmektedir. Mobil öğrenme, tanımından da anlaşılacağı üzere mekân ve zaman esnekliği, bilgiye kolay erişim ve kolay kullanım gibi birçok avantajı nedeniyle tercih edilmektedir. Mobil öğrenme, öğrencilerin uygunluğuna göre her yerde bulunabilen öğrenme fırsatları sunmaktadır. Mobil teknolojiler, öğrencilerin derslerin içeriğine erişmesine izin vermekte ve sınıf dışındaki arkadaşlarla etkileşim kurarak iş birliğine dayalı öğrenme imkânları sunmaktadır. Mobil cihazların her yerde kullanılması, öğrencilerin akademik performansını ve motivasyonunu destekleyerek öğrenmeyi önemli kılmaktadır. Bu nedenle, mobil öğrenme araçlarının özelliklerinin öğrencilerin tercihlerini etkilediği ve sonuç olarak öğrenme performansına katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğu iddia edilebilir (Göksu, 2021: 2).

Kendi teknoloji kullanımlarından rahatsız olan pek çok üniversite öğretmeni, öğrencilerinin çoğu durumda kendilerinden daha fazla teknoloji yetkinliğine sahip olduklarını bilmektedir. Bilgisayarları çok rahat kullanabilen öğretmenlerin, öğrencilerin çoğunun aksine, mobil teknolojilere çok aşina olmamaları, kendilerini bu yeni iletişim biçimleri tarafından bir şekilde tehdit altında hissetmelerine sebep olabilmektedir. Üniversite öğretmenleri için risk, öğrettikleri öğrencilerin çoğundan giderek daha fazla yabancılaşmalarıdır. Mobil öğrenmede belirli bir izleme sisteminin olmaması, öğrencilerin teknik bilgilerindeki farklılıklar, mobil bağlantıya sahip olma durumu ve uygulamalı derslerdeki yetersizlik gibi zorluklar da söz konusudur. Aynı zamanda öğrencilerin derste cep telefonu kullanmalarının derse odaklanmalarını olumsuz etkilediği ve performanslarını düşürdüğü söylenebilir. Kısacası, mobil öğrenmenin öğretim ortamlarına uyarlanmasında teknik yeterlilik, altyapı, süreci yönetmedeki zorluk, sosyokültürel faktörler ve bireysel yetenekler gibi faktörlerden kaynaklanan zorluklar olabilecektir (Arat ve Bakan, 2014).

2.5.2. Harmanlanmış (Karma) Öğrenme

Yüz yüze eğitimin çevrimiçi öğretimle birlikte uygulandığı durumlar için harmanlanmış veya karma öğretim kavramları kullanılmaktadır. Harmanlanmış öğrenme ile yüz yüze ve çevrimiçi etkileşimin faydalarının birleştirilmesi amaçlanmaktadır (Graf ve Yaman, 2010).

Graham (2006)'a göre harmanlanmış öğrenme, yüz yüze eğitimi ve bilgisayar aracılı eğitimin harmanlandığı bir alandır. Özellikle yükseköğretim derslerinin hem yüz yüze hem de çevrimiçi şekilde sunulması harmanlanmış öğrenmeye örnek gösterilebilmektedir (Oliver ve Trigwell, 2005).

Harmanlanmış öğrenme ortamlarının en temel hedefi yüksek düzeyde fayda sağlamak ve en az çaba ile eğitimin niteliklerinin artırılmasını sağlamaktır. Bunun yanı sıra internet tabanlı uygulamaların geleneksel yöntemlerle birleştirilmesi ile teknoloji tabanlı eğitime yumuşak bir geçiş yapılabilmektedir. Geleneksel sınıf öğretiminin niteliklerinin artırılması için teknolojik imkanların entegrasyonu oldukça faydalı olarak görülmektedir (Erdoğan ve Yıldırım, 2014).

Eğitsel uygulamalarda farklı öğretim stratejilerinin bir arada kullanılmasının öğrenme verimliliğini arttıran bir unsur olduğu bilinmektedir. Yeni eğitim anlayışı eğitimcilerin farklı öğretim stratejilerini ustalıkla kullanabilmelerini gerektirmektedir. Harmanlanmış öğrenme eğitimcilerin öğrencilerin merakını canlı tutabilmeleri için olanak sağlamaktadır. Çevrimiçi uygulamaların avantajlarının yüz yüze eğitime entegre edilmesi öğretim stratejilerini de zenginleştirmektedir (Özbay, 2015).

Harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze eğitime katkılarından biri esneklik sağlamasıdır. Sadece yüz yüze eğitim modeli ile ders yapabilmek zorunluluğunun ortadan kalkması hem öğretmenler hem de öğrenciler için esneklik sağlamaktadır. Farklı derslerin aynı saate denk gelmesi, okul dışındaki iş yaşamının ders saatlerine uymaması veya farklı nedenlerden dolayı yüz yüze eğitime katılamayan öğrenciler harmanlanmış öğrenme sayesinde eğitimlerini aksatmadan sürdürebilmektedir. Bu esnekliğin okulu bırakma oranlarında da azalma sağladığı bildirilmektedir (Demir, 2014).

Covid-19 salgınıyla birlikte tüm kademelerdeki öğrenciler hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim olarak iki eğitim-öğretim yılını tamamlamışlardır. Bu süreçte uzaktan eğitimin hem e-öğrenme hem de harmanlanmış öğrenme modelleri kullanılmıştır. Uzaktan eğitim ve harmanlanmış öğrenme modellerinde kullanılan platform ise EBA olmuştur. Ayrıca EBA televizyon kanalları üzerinden dersler çevrimdışı olarak yayınlanmıştır. Bir sonraki bölümde genel olarak uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıklarına yer verilecektir.

2.6. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Sınırlılıkları

Uzaktan eğitim, geniş kitlelere eğitim olanağı sunma amacıyla ortaya çıkmış bir uygulamadır. Bu nedenle en önemli avantajlarından birinin eşzamanlı olarak oldukça geniş kitlelere erişebilmek olduğu görülmektedir (Boz, 2019). Bunun yanı sıra uzaktan eğitime dair avantajlar şu şekilde sıralanabilmektedir (Arıkan, 2022; Arslan, 2019; Deveci, 2019; Dinçer, 2016; Mercan, 2018; Yenal, 2009; Yurdakul, 2005):

- Öğrenciler için zengin bir öğrenme ortamı sunulabilmesi

- Örgün eğitim için alternatif olabilmesi
- Eğitim sürecinin daha esnek hale gelebilmesini sağlaması
- Öğrenenlerin öğrenme hızı farklılıkları için kolaylık tanınması
- Bağımsız düşünmeyi destekleyen bir yapı sunması
- Eğitimde fırsat eşitliği sunması
- Öğrenenlerin öğrenme sorumluluğunu almalarına imkan tanınması
- Öğrenenlerin öğrenme süreçlerine aktif şekilde katılmalarını teşvik etmesi
- Demokratik bir eğitim ortamı oluşturulabilmesi

Yukarıda sıralanan maddeler incelendiğinde uzaktan eğitim uygulamalarının birçok avantajı beraberinde getirdiği görülebilmektedir ancak yapılan bilimsel araştırmalar uzaktan eğitime dair birçok sınırlılık olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitimde gözlenen sınırlılıklar şu şekilde özetlenmektedir (Akça, 2006; Altıparmak, Kapıdere ve Kurt, 2011; Altun, 2020; Erin, 2022; Gülüşen, 2011; Yurdakul, 2015):

- Teknolojik problemlerle karşılaşıldığında öğrenme ortamının bozulması
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojiyi kullanma düzeylerinin farklı olması
- Öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirmede yetersiz kalınması
- Bağımsız çalışma konusunda zayıf olan bireylerin eğitimden verim alamaması
- Eğitsel materyallerin hazırlanmasının uzun sürmesi ve çokça emek gerektirmesi

Araştırmacıların sınırlılıklar konusunda vardıkları ortak kanı öğrenenlerin asosyal olmalarına zemin hazırlamasıdır (Horzum, 2003; Kaya, 2002; Kılınç, 2015; Uşun, 2006; Yurdakul, 2015). Yüz yüze eğitim doğası gereği öğrenenlerin belli bir fiziksel ortamda bulunmalarını gerektirmektedir. Bu koşullar öğrenenlerin hareket

halinde ve etkileşim içinde olmalarını sağlamaktadır. Uzaktan eğitimde ise öğrencilerin istedikleri mekandan eğitime dahil olmaları hareketin ve sosyal etkileşim azalmasına neden olmaktadır.

Uzaktan eğitim uygulamaları bazı sınırlılıklara sahip olsa da birçok avantaja da sahiptir. Teknolojik imkanların getirileriyle daha hızlı ve kolay eğitime ulaşma arzusu, teknoloji-eğitim birlikteliğiyle daha nitelikli ve yeni nesil eğitim ortamları yaratma gayesi günümüzde uzaktan eğitimi ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca çok sayıda öğrenciye aynı anda ulaşabilme, nitelikli eğiticilerin daha büyük kitlelere hitap edebilmesi, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi uzaktan eğitimin günümüzde sıklıkla tercih edilmesinin nedenleri olarak gösterilebilir. Çağımızın gerektirdiği koşullarda uzaktan eğitim kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşadığımız salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları yapılırken hem dünyada hem de ülkemizde birçok sorunla karşı karşıya kalınmıştır. Uzaktan eğitimin daha önce deneyimlenmemiş olması, ani ve hazırlıksız bir geçiş süreci, ülkelerin teknolojik ve internet bağlantı alt yapısı uzaktan eğitimde yaşanan problemlerin sebepleri olarak gösterilebilir. Bu noktada önemli olan sınırlılıkları en aza indirerek avantajlardan en yüksek düzeyde yararlanmaktadır. Bunun için gelişime açık olmak, deneyimlemek ve uyum sağlamak gerekmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarının ne denli işlevsel olduğu, yaşanan olası aksaklıkların ortaya çıkarılması ve giderilmesi için gereken önerilerin belirlenmesi bilimsel araştırmalarla ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bir sonraki bölümde uzaktan eğitim üzerine alan yazında yer alan ilgili araştırmalara yer verilecektir.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yurtiçi ve yurtdışında uzaktan eğitime yönelik olarak gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmalar bu başlık altında verilmiştir.

3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Uzaktan eğitim yaklaşımı ile okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcılarla yürütülen bir araştırmada katılımcıların aldıkları eğitime dair düşünceleri incelenmiştir. Araştırmada Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı son sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışmaya 957 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılar aldıkları eğitime dair olumlu tutumlara sahiptir ve sunulan programın öğretim yeterliği kazandırma açısından faydalı olduğunu düşünmektedir (Gültekin, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitime yönelik bir araştırmada öğretmenlerin sisteme dair görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Karabük ilinde görev yapan uzaktan bilgisayar eğitimi programına katılan 231 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak literatür taraması ve anket tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğretmenler uzaktan eğitime yönelik olumlu bir tutum içindedir ve katılımcıların çoğu uzaktan eğitim için hizmet içi eğitim almak istemektedir (Özdem, 2007).

Ağır (2007) tarafından yürütülen araştırmada özel ve resmi kurumlarda görevli olan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2006-2007 eğitim- öğretim yılında Balıkesir ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 238 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılar uzaktan eğitime dair orta düzeyde olumlu tutuma sahiptir. Araştırma sonuçlarına göre ayrıca cinsiyet, çalışılan kurum, öğrenim durumu ve branş değişkenlerine göre öğretmen görüşleri anlamlı olarak farklılaşmazken, mesleki kıdemlerine ve uzaktan eğitime ilişkin eğitim alıp almama durumlarına göre farklılaştığı saptanmıştır.

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerle yürütülen bir araştırmada katılımcıların mobil öğrenmeye yönelik algıları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim- öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan 610 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük bir bölümü mobil öğrenmeye karşı olumlu bir algı içindedir. Ayrıca katılımcıların çoğu mobil öğrenmeye karşı istekli olduklarını bildirmişlerdir (Kuşkonmaz, 2011).

Horzum ve arkadaşlarının (2012) araştırmasında sınıf öğretmeni katılımcıların uzaktan eğitime dair tutum ve algılarına etki eden faktörler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi'ne bağlı Mühendislik, Teknik Eğitim, Fen Edebiyat, İktisadi İdari Bilimler, Eğitim, Güzel Sanatlar Fakültesi ile Konservatuar ve Enformatik Bölümünde görev yapan 320 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak likert bir anket kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve kıdem özellikleri uzaktan eğitime dair tutum ve algılarına etki etmektedir. Bununla birlikte katılımcıların daha önce uzaktan eğitim ile ders alıp almamış olmaması tutumlarına etki etmemektedir.

Yalman ve Kutluca (2013) yürüttükleri araştırmada matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik yaklaşımlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde Matematik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 102 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak likert tipi, 5 dereceli bir anket kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumlara sahiptir. Katılımcıların tutumlarının cinsiyet ve ders işleniş biçimi değişkenlerine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Öğretim üyeleri ile yürütülen bir araştırmada katılımcıları uzaktan eğitime teşvik eden faktörler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi'nde hali hazırda uzaktan eğitimde ders veren ya da daha önce ders vermiş 68 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretim üyesi katılımcıları uzaktan eğitime teşvik eden faktörler şu şekildedir:

- Kampüse ulaşma imkanı olmayan öğrencilere erişme fırsatı
- Çalışma koşulları
- Mekan bağımsızlığının sağladığı boş zaman
- Öğrenciler için ders esnekliği sağlanması
- Bilişim teknolojilerinin etkin şekilde kullanılabilmesi (Umurhan, 2014).

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin algılarının incelendiği bir araştırmada metafor yolu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan 150 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem oluştururken öğretmen adaylarının daha önce uzaktan eğitim ile ders görmüş olmasına dikkat edilmiştir. İlgili araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik oluşturdukları metaforların ihtiyaca yönelik, çeşitlilik, isteğe bağlılık, gereklilik gibi farklı kategoriler altında toplandığını saptanmıştır (Güven ve Yılmaz, 2015).

Öğretmen adayları ile yürütülen bir araştırmada katılımcıların öğretim elemanlarının bilgi teknolojileri kullanmaları konusundaki beklentileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu devlet üniversitesi ve özel üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 300 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Teknolojiyi Kullanma Tercih Anketi" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayı katılımcılar öğretim üyelerinin bilgi teknolojilerini ve uzaktan eğitim yöntemlerini daha aktif kullanmalarını beklemektedir (Bakırcı ve Erdemir, 2016).

Eğitim fakültesi birinci sınıfa devam eden öğrencilerle yürütülen bir araştırmada uzaktan eğitim İngilizce derslerine yönelik tutumlar incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 524 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum" ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların uzaktan eğitime dair tutumları orta düzeydedir ve tutumları cinsiyet,

mezun olunan lise değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Buna karşılık öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmaktadır (Yavuz, 2016).

İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim öğrencileri ile yürütölen bir araştırmada çevrimiçi bağlılık düzeyleri çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. İnönü Üniversitesi'nde zorunlu olan ortak dersleri uzaktan eğitimle alan 646 örgün eğitim öğrencisi ve uzaktan eğitim programlarına kayıtlı 14 ön lisans, 190 lisans tamamlama ve 103 lisans öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler genel olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında kendilerini rahat hissetme ancak öğretim üyeleri ile kurdukları etkileşimin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar, okul yöneticilerinin etkileşimi arttırmaya yönelik tedbir almadıklarını düşünmektedir. Bu durum topluluk hissini zedeleyen bir unsur olarak görölmektedir (Sel, 2018).

Bulutlu (2018) tarafından yürütölen araştırmada Türkiye'deki eğitim faköltelerinde öğrenim gören öğrencilerin senkron sanal sınıf kullanma eğilimleri ve etki eden değişkenler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Faköltesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 310 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Eş Zamanlı Sanal Sınıf Kabul Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre senkron sanal sınıf kullanıma dair niyetin, öz-yeterlilik, yapılandırılmış ders içeriği, öznel norm, sistem erişilebilirliği, yarar algısı, kullanım kolaylığı algısı değişkenleri ile ilişkili olduğu gözlenmiştir.

Bertiz (2018) tarafından yürütölen araştırmada bilişsel esneklik bakımından farklılık gösteren öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Araştırma örneklemini 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul'da özel bir üniversite bünyesinde yürütölmekte olan Türk Dili dersine kayıtlı 615 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Bilişsel Esneklik Ölçeği" ve "Uzaktan Eğitime Yönelik Motivasyon Anketi" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik motivasyonları ile cinsiyet, yaş ve öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki

bulunmamaktadır. Buna karşılık katılımcıların motivasyon düzeyleri ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ve bilgisayar kullanım süreleri arasında da anlamlı bir ilişki vardır.

Ülkü (2018)'nin yürüttüğü araştırmada ilköğretim kademesinde görevli olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2017 yılında Bolu ili Merkez ilçesinde yer alan ilkokullarda görev yapan 355 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin tutumlarını etkileyen değişkenin öğrenim durumu olduğunu göstermektedir. Eğitim düzeyi yüksek lisans olan öğretmenler, ön lisans mezunu öğretmenlere kıyasla uzaktan eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahiptir.

Uzaktan eğitime devam eden öğrencilerin eğitimi terk etme nedenlerinin incelendiği bir araştırmada çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Amasya Üniversitesi'nde çevrimiçi uzaktan eğitim programlarını terk etmiş ön lisans ve tezsiz yüksek lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel kısmında çevrimiçi ortamda 61 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında "Revize Edilmiş Çevrimiçi Öğrenci Beklentileri Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında ise 21 öğrenciyle, telefon aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitime devam eden öğrencilerin eğitimi terk etme nedenleri incelendiğinde etkili olan farklı değişkenlerin olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin bırakma kararına etki eden en önemli neden öğrenciye ait içsel nedenlerdir. Bunun yanı sıra ailevi problemler, iş koşulları ve diğer sorumluluklar gibi dışsal faktörler de uzaktan eğitimi bırakma kararı üzerinde etkili olmuştur (Arslan, 2018).

Kokoç (2019) tarafından yürütülen araştırmada sanal öğrenme ortamlarındaki bağıllık düzeyi, akıllı telefon bağımlılığı, öz yeterlik ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de uzaktan eğitim yoluyla ders veren üniversitelerde öğrenim gören ve canlı ders alan 1514 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak bilgi formu, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağıllığının, öz-düzenleme (dikkat kontrolü boyutu)

ve genel öz-yeterlik algılarının ölçüldüğü ölçme araçları birlikte kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığını etkileyen değişkenler, öz-düzenleme ve akıllı telefon bağımlılığıdır. Dolayısıyla uzaktan eğitim öğrencilerinin öz düzenleme becerileri arttıkça akıllı telefon bağımlılıklarının azalacağı ve sanal öğrenme ortamlarındaki öğrenci bağılıklarının artacağı yönünde görüş bildirilmiştir.

Öz (2019) tarafından yürütülen araştırmada web 4.0'ın uzaktan eğitim sistemine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu uzmanlar olarak Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Öğretim Bölümünde görevli 10 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak uzmanlarla yapılan yüz yüze görüşmelerle ve alanyazın taraması yapılarak oluşturulan 6 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacının elde ettiği bulgulara göre web 4.0 kaynak tarama, öğretim tasarımı, etkileşim ve verimli öğrenme ortamına bakımından uzaktan eğitime fayda sağlayacak nitelikte taşımaktadır.

Enfiyeci (2019) tarafından yürütülen araştırmada lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ahmet Yesevi Üniversitesinde 16 farklı yüksek lisans programında öğrenim görmekte olan 453 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre topluluk hissi ve motivasyon arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bununla birlikte akademik başarı ve motivasyon arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Dikkat çeken bir diğer önemli bulgu ise motivasyonun akademik başarı için yordayıcı nitelikli değişken olduğudur.

Eğitim fakültesi son sınıfa devam eden öğrencilerle yürütülen bir araştırmada teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algısı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde 2016-2017 yılı eğitim öğretim döneminde eğitim alan 935 son sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı

olarak Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeği ve Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği kullanılmıştır. İlgili araştırmada öğretmen adaylarının teknoloji kabul durumu ve uzaktan eğitime yönelik algılarının orta düzeyde olduğu ve öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları ile teknoloji kabul düzeyi arasında düşük düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir (Boz, 2019).

Palas Bozkurt (2019)'un yürüttüğü araştırmada uzaktan eğitimde faydalanılan videolu yöntemlerin öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Düzce Üniversitesi'nde öğrenim gören 32 ilköğretim matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre derslerde video kullanımı öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bununla birlikte öğrenciler de derslerde video kullanımını desteklemektedir.

Ercan (2019) tarafından yürütülen araştırmada uzaktan eğitim alan öğrencilerin iletişim biçimleri ve sosyal buradalık algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi'nde öğrenim gören 166 uzaktan eğitim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sosyal Buradalık (Bulunışluk) Ölçeği" ve "İletişimci Biçimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların sosyal buradalık ölçeğinden aldıkları puanlar ortalamanın üzerindedir. Arkadaş canlısı ve etki bırakan nitelikteki iletişim biçimlerine sahip katılımcıların sosyal buradalık algısının yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte tartışmacı iletişim biçimini kullanan katılımcıların sosyal buradalık algısının düşük olduğu gözlenmiştir.

Uzaktan eğitimde kullanılan içeriklerde hangi öğretim yöntemlerine yer verildiğinin tespiti ve bu öğretim yöntemlerinin gerektirdiği pedagojik yaklaşımların hangi ölçüde yerine getirildiğinin tespit edilmesi ve eğitimcilerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin ortaya çıkartılmasının amaçlandığı bir araştırmada çeşitli derslere ait videolar izlenmiştir. Ders videoları gözlem rubriği kullanılarak alan uzmanlarından oluşan izleme ekibi tarafından incelenmiştir. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkez'inin sunduğu derslere ait 182 videonun durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının elde ettiği bulgulara göre ders

videolarında yer alan öğretim yöntemi sunuş yöntemi ile sınırlı kalmış ve öğretim yöntemlerine ait bazı ilkeler oldukça sınırlı kullanılmıştır (Altun, 2020).

Çolak (2020) tarafından yürütölen araştırmada ise uzaktan eğitimin önemli problemlerinden biri olan kopya konusuna yönelik çözümler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören 54 yükseköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri görüşme, odak grup ve doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı öğrenci bilgisayarlarına bağlanan kameralar ile kopya tespit sisteminin oluşturulmasını önermiştir. Bu amaçla geliştirilen kameralara ait algoritmaların başarı oranlarının oldukça yüksek olduğu bildirilmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında zorunlu şekilde verilen Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesine yönelik öğrenci görüşlerinin incelendiği bir araştırmada Gazi Üniversitesi'nde öğrenim gören 100 üniversite öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesine yönelik katılımcıların ilgi düzeylerinin olumlu olduğu görölmüştür. Bununla birlikte katılımcı öğrenciler dersin veriliş biçimine yönelik olumsuz görüşler bildirmiştir. Katılımcılara göre bu dersin uzaktan eğitim yoluyla alınmasındaki en büyük sorun, ses sistemi ve bağlantı problemleridir (Kaya, 2020).

Yılmaz (2020) tarafından araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitime devam etme ve bırakma nedenleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 17 açık ve uzaktan eğitimi bırakmış öğrenci, 14 açık ve uzaktan eğitime devam eden öğrenci, 5 açık ve uzaktan eğitim alan uzmanı, 6 öğretim elemanı, 4 kurum yöneticisi ve 8 destek personeli olmak üzere 54 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin uzaktan eğitime devam etme ve bırakma kararları içsel, dışsal, öğrenci kaynaklı özellikler ve öğrenci becerileri kaynaklı özellikler olmak üzere dört farklı unsurdan etkilenmektedir. Bununla birlikte kurumların devamlılık ile ilgili tedbirlerinin yetersiz olduğu görölmüştür.

Yükseköğretim kurumlarında verilen uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretim üyeleri kapsamında değerlendirildiği bir araştırmada çalışma grubunu 2017-2017 öğretim yılında Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin bu üniversitede dersi yürüten 8 öğretim elemanı ile derse katılan 105 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yükseköğretim kurumlarında verilen uzaktan eğitime karşı katılımcıların olumsuz tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılar Atatürk İlke ve İnkılapları dersinin uzaktan eğitim yerine yüz yüze verilmesinin daha uygun olduğuna dair görüş bildirmişlerdir (Sığın, 2020).

Erman (2021) tarafından yürütülen araştırmada Eğitim Bilişim Ağı için hazırlanan tarih dersi içeriklerine yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Ankara ilinde yer alan 297 tarih öğretmeni ve 426 lise öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenler için EBA Değerlendirme Ölçeği”, “Öğrenciler için EBA Değerlendirme Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre tarih öğretmenlerinin EBA’ya dair değerlendirmeleri cinsiyet, çalışılan okul türü, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve EBA’yı kullanma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin de EBA’ ya ilişkin görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi, EBA’yı kullanma sıklığı ve tablet veya bilgisayar kullanma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Bulut (2021)’un araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenliği öğrenimi görmekte olan öğrencilerin sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan yapılmasına dair görüşleri incelenmiştir. Türkiye’deki yedi farklı üniversiteden 151 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılar derslerin zaman ve mekan esnekliği içinde yürütülmesi konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Bununla beraber öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin bir alternatifi olmadığını düşündüklerini ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin yüz yüze eğitimde uzaktan eğitime göre daha verimli ve işlevsel olduğunu belirttiklerini bildirmiştir.

Liselerde görevli öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelendiği bir araştırmanın örneğini 2017 yılında Bolu ili merkezinde yer alan 37 ilkokulda görev yapan 355 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Liselerde görevli öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelendiği araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük çoğunluğu olumlu tutumlara sahiptir. Bununla birlikte katılımcıların cinsiyet, kıdem ve branş gibi özellikleri tutumları üzerinde anlamlı fark oluşturan değişkenler arasındadır (Yumbul, 2021).

Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim yoluyla ders veren öğretmenlerin yeterliliklerinin betimlenmeye çalışıldığı bir araştırmanın çalışma grubunu eğitimi uzaktan olarak yürüten 302 öğretmen ve öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak uzaktan öğretici yeterliliklerini belirlemeye yönelik geliştirilen iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yeni teknolojik araçları kullanma, derslerinde uygun öğretim faaliyetleri gerçekleştirme, ders planlaması, derslerde uygun yöntem ve teknikleri kullanma konusunda ortalama düzeyde yeterli olduğu görülmüştür. Buna karşılık uygun değerlendirme araçlarını kullanma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Atabay, Aydın, Aydın, 2021).

Bartan (2022) yaptığı bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 salgını boyunca uygulanan uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uzaktan eğitim sürecinde derslerini uzaktan olarak sürdüren 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler okul öncesi dönemde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğinin zayıf olduğu, ancak zorunlu hallerde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin ders planlaması aşamasında yeterli olduğu ancak ölçme ve değerlendirme boyutunda sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Tekin (2022)'in araştırmasında okul yöneticilerinin salgın sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul İli Maltepe İlçesi'nde yer alan devlet ortaokulu ve imam hatip

ortaokullarında görev yapan 114 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Uzaktan eğitimin alt yapı, içerik, uygulama, kalite vb. birçok yönden geliştirilmesi gerektiği araştırma sonuçlarındandır. Ayrıca hem uzaktan hem de yüz yüze eğitimin harmanlanarak uygulanmasının birçok avantajdan yararlanmayı sağlayacağı okul yöneticileri tarafından belirtilmiştir.

Ağırtaş ve Çavuş (2022)' un yaptığı bir araştırmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecindeki dijitalleşme durumları incelenmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarında bir devlet üniversitesinde görev yapan 201 öğretim elemanı çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Akademisyen Dijitalleşme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının dijitalleşme düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretim elemanlarının demografik bilgilerine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca uzaktan eğitim sürecine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olan öğretim elemanlarının dijitalleşme düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Daşdemir ve Cengiz (2022) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 2019- 2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde uzaktan eğitimle derslerini yürüten 30 branş öğretmeni yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu 5 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin MEB aracılığıyla sunulan uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ancak uzaktan eğitim sürecinde öğretim-veli öğrenci iletişimini sağlamakta zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin dersi ne kadar anladıklarını ölçemedikleri, ölçme-değerlendirme aşamasında eksiklikler olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Yurteri ve Demir (2022) yaptıkları araştırmada salgın sebebiyle geçilen uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik duygularını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada çalışma grubunu Çanakkale ilinde çalışan 25 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini kısmen yeterli ve orta düzeyde tükenmiş hissettikleri sonucuna

ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik hissi ile baş edebilmek için mesleki çalışmalara yöneldikleri belirlenmiştir.

Gedik ve Erol (2022) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020–2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde öğrenim gören 305 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ortalama değerin üzerinde olduğu araştırma sonuçlarındandır. Ayrıca öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yaş değişkenine ilişkin olarak anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir.

Uzun ve Uzunöz (2022) tarafından yapılan çalışmada Covid-19 salgını sürecinde zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitimin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ve deneyimlerinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Bu amaca ilişkin olarak Konya ili Meram ilçesinde yer alan bir devlet okulunda görev yapan 15 sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin genel anlamda olumlu baktığı tespit edilmiştir. Ayrıca teknik sorunlar, sınıf yönetimi, ulaşılabilirlik vb. konularda yaşanan eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Leonard ve Guha'nın (2001) yaptıkları çalışmada, üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik bakış açıları incelenmiştir. Araştırmaya 20 ile 45 yaş arası 44 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin çoğunun uzaktan eğitimi tercih ettiği fakat uzaktan eğitim veren programlara kaydolma olasılıklarının düşük olduğu, uzaktan eğitimde öğretmenlerin öğrencileri derse motive etmede etkili olmadığı ancak uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını giderdiği ve öğrencilerin teknolojik becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sit, Chung, Chow ve Wong'un (2005) yaptıkları araştırmada; öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimleri, öğrenci bakış açısına göre incelenmiştir. Araştırmaya 198 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin kendi hızında ve zamanında öğrenmeye uygun oldukları, kendi öğrenme davranışları üzerinde sorumluluklarını arttırdığı, derslerin yapısı, sunumu ve içeriğinden memnun oldukları ancak çevrimiçi eğitimde akran desteğinin ve etkili etkileşim fırsatının olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Borstorff ve Lowe'nin (2007) yaptıkları araştırmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine yönelik ilgi ve memnuniyet algıları incelenmiştir. Araştırmaya 113 işletme fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin çoğunluğu uzaktan eğitimden memnun olduklarını, uzaktan eğitim almaya devam edeceklerini ve diğer kişilere önereceklerini, uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci arasında iletişim sıkıntılarının olduğu, daha genç olan öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişim kurmak istedikleri, kadın öğrencilerin öğretim üyeleriyle daha iyi iletişim sağlamak ve daha açık yönergeler almak istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Menchaca ve Bekele (2008) tarafından yürütölen araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitime dair tutumları incelenmiştir. Araştırmada uzaktan eğitime dair 1995-2006 yılları arasında yapılan 29 araştırma incelenmiş, gözden geçirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcı öğrenci ve öğretmenler uzaktan eğitime dair yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptirler. Bunun yanı sıra katılımcıların uzaktan eğitimi etkileşim açısından fırsat olarak değerlendirdikleri gözlenmiştir.

Lübnan'da yürütölen bir araştırmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin uzaktan eğitim programlarına verdikleri değer ve bu değere yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 14 okuldan seçölen 7 okul müdürü ve 112 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu ve "Temel Tutum Ölçeğı" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcı öğretmenler uzaktan eğitim konusunda kendilerini daha fazla geliştirmek isterken okul yöneticilerinin bu konudaki tutumları daha düşük düzeydedir. Araştırmacılara göre yöneticilerin uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumlarının daha

düşük seviyede olmasının nedeni teknolojik araçların maliyetli olmasıdır (Abouchedid ve Nasser, 2010).

O'Donnell ve Sharp'ın (2012) tarafından yürütülen araştırmada aday eğitimcilerin uzaktan eğitimde kullanılan içeriklerde pedagojik tasarımlar geliştirebilmelerine dair görüşleri incelenmiştir. 32 öğrencinin katılım gösterdiği araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğu eğitsel faaliyetlerin teknoloji tabanlı yürütülmesine yönelik olumlu tutumlara sahiptir. Bununla birlikte katılımcılara göre eğitim ortamındaki en önemli unsur öğretmenin sınıf yönetme becerileri ve öğretim tasarımlarıdır. Katılımcılar uzaktan eğitim ortamlarında öğrenciler arası etkileşimin zayıf kalacağına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Nwankwo'nun (2015) yaptığı araştırmada, uzaktan eğitimdeki çevrimiçi derslere yönelik öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve algıları incelenmiştir. Araştırmaya üç farklı üniversiteden 18 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin ders materyali ile etkileşimlerinin, öğretmenle etkileşimlerinin ve öğrenci öğrenci etkileşimlerinin büyük önem taşıdığı, öğrencilerin bireysel özelliklerinin öğrenmede önemli olduğu ve bu etkenlerin uzaktan eğitimde başarı ile memnuniyeti belirlediği sonuçları elde edilmiştir.

Mukovız (2016) tarafından yürütülen araştırmada ilköğretim kurumlarında görevli öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Çalışma grubunu ilköğretim öğretmen adayı 342 öğrenci, 81 ilkokul öğretmeni ve 96 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Araştırmacının elde ettiği sonuçlara göre katılımcıların yaşam boyu öğrenmede uzaktan eğitime ilişkin hazırbulunuşlukları orta düzeydedir.

De Souza, Francol ve Costal'ın (2016) yaptıkları araştırmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim özellikleri ve uzaktan eğitim kurslarına ilişkin söylemleri incelenmiştir. Araştırmaya 13 fizik öğrencisi ve 13 öğretmen eğitimi kursu öğrencisi olmak üzere 26 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda; uzaktan eğitimin öğrencilerin yaşam koşullarına uyarlanabildiği, yükseköğretime erişimi kolaylaştırdığı, yüz yüze eğitimin öğrenci deneyimini artırma ve hayata hazırlama

sürecinde güçlü etkisi olduğu, teknik sorunlar, geç geri bildirimler, iletişimin sınırlılığı, kullanılan teknolojik aracın kalitesi, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim zayıflığına neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

İngiliz öğretmenlerle yürütülen bir araştırmada daha önce sanal interaktif program deneyimi olmamış kişilere eğitim verilmesi hedeflenmiştir. Araştırma kırsal bölgelerde görev yapan 319 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Yapılan incelemede öğretmenlerin uzaktan eğitimde etkin olabilmeleri için daha fazla eğitim almaları gerektiğine dair bulgular elde edilmiştir. Ayrıca dezavantajlı kırsal bölgelerde görev yapan İngilizce öğretmenleri için yeni yaklaşımların uygulanması gerektiği araştırma sonuçlarındandır (Parvin, 2017).

Kore’de gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Güney Kore'deki ilk ve orta okullardaki 140 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Mobil Öğrenme Algı Ölçeği (MLPS) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar mobil öğrenmeye dair orta düzeyde olumlu tutuma sahiptir. Cinsiyet açısından bakıldığında ise kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür (Baek, Yun ve Zhang, 2017).

Covid-19 salgın sürecinde yürütülen bir araştırmada üniversite öğrencilerinin salgın sürecinde aldıkları uzaktan eğitime dair algıları incelenmiştir. 40 öğrencinin katılım sağladığı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha önce uzaktan eğitimi deneyimlemediği, zaman ve mekandan bağımsız eğitimden memnuniyet duydukları ve uzaktan eğitim için en beğendikleri uygulamanın WhatsApp olduğu görülmüştür. Bununla birlikte salgın koşullarının uzaktan eğitime dair algıları olumlu yönde etkilediğine ilişkin veriler elde edilmiştir (Suwarjo vd., 2020).

Pakistan’da yürütülen bir araştırmada yükseköğretim düzeyinde eğitim alan öğrencilerin Covid-19 salgını sürecinde aldıkları uzaktan eğitime dair görüşleri incelenmiştir. 126 öğrencinin katılım gösterdiği araştırma sonucunda öğrencilerin maddi imkansızlıklar nedeniyle akıllı cihazlara erişemedikleri gözlenmiştir.

Araştırmacılara göre yeterli teknolojik alt yapı ve araçlara sahip olmayan ülkeler için uzaktan eğitimin istenen verimliliği sağlayamamakta ve yüz yüze eğitim daha iyi bir seçenek olarak görülmektedir (Adnan ve Anwar, 2020).

Williams, Mcintosh ve Russel (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecindeki, uzaktan eğitim deneyimlerini keşfetmek amaçlanmaktadır. Ayrıca dijital erişim ve etkinliklerin öğrenciler arasında eşitsizlik yaratıp yaratmadığını ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Araştırmanın verileri açık uçlu ve likert sorulardan oluşan anket ile toplanmıştır. Araştırmada 13 eğitimciye anket uygulanmış, 9 eğitimci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin dijital erişim ve yeterlilikte eşitsizlikler yaşadığı ancak teknolojiye erişimin daha büyük bir problem olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitimcilerin daha fazla zaman ve güç harcayarak dijital eşitsizlikleri gidermeye çalıştığı araştırma sonuçlarındandır.

Bergdahl ve Nouri (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı Covid-19 krizinin sebep olduğu uzaktan eğitime geçişin İsveç okullarındaki yansımalarını, öğretmenlerin konu ile ilgili deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 4 açık uçlu sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan anket, hızlı ve anında bilgi toplayabilmek adına çevrimiçi forumlarda paylaşılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İsveç genelinde 14 okulda görev yapan 153 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitimde yer alan öğrenme ortamları için gerekli pedagojik bilgilere sahip olmadığı ve bu sebeple süreçte çok zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin eğitimin sürekliliğini sağlamak adına çok fazla emek verdikleri araştırma sonuçlarındandır.

Kruszewska, Nazaruk ve Szewczyk (2022) tarafından yapılan çalışmada Polonyalı okul öncesi öğretmenlerinin salgın sırasında uygulanan uzaktan eğitim ile ilgili deneyimlerini ortaya çıkarmak ve bu süreçte yaşadıkları zorlukları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket çeşitli çevrimiçi forumlarda yayınlanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın veri grubunu 239 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı kadınlardan oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre

öğrencilerin uzaktan eğitim için gerekli olan teknolojik araç-gereçlere sahip olmaması, öğrencilerin motivasyon eksikliği, öğretmen-öğrenci ve veli arası iletişim eksikliği gibi birçok sorunun uzaktan eğitim sürecinde yaşandığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada uzaktan eğitim sisteminde eksiklikler olduğu ve öğrencilerin bir kısmının eğitim öğretime katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre uzaktan eğitimde bireysel öğrenme ortamının oluşması ve dijital yeterliliklerin artması uzaktan eğitim sistemini olumlu özellikleri olarak tespit edilmiştir.

Besser, Flett ve Zeigler (2022) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin Covid-19 salgını esnasında uygulanan çevrimiçi derslere ne kadar uyum sağladığının ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İsrail’de öğrenim gören 1217 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri çevrimiçi olarak hazırlanan anket ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin uzaktan eğitime karşı olumsuz tutuma sahip olduğu belirlenirken bu durumun sebebi olarak yüz yüze eğitim koşulları ile karşılaştırılması gösterilmiştir. Salgın ile hem öğrenme hem de yaşam koşullarında değişiklikler yaşayan üniversite öğrencilerinin uyum sağlama noktasında büyük zorluklar yaşadığı ortaya çıkmıştır.

Sumadi, Hidayat ve Agustina (2022) yaptıkları çalışmada salgın sırasında ilkokullarda çevrimiçi derslerde kullanılan platformları analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada literatür çalışması yapılarak konuyla ilgili 5 makale incelenmiştir. İncelenen makaleler 2019-2021 yıllarında yayınlanan makaleler arasından seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çevrimiçi öğrenme yapılırken genellikle Whatsapp, Google Sınıf, Google Toplantı, Zoom, Youtube ve diğer uygulamaların kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ilköğretim düzeyi için en çok tercih edilen uygulamanın doğrudan öğrenme gerçekleştirilmesinde de Whatsapp olduğu ve tercih edilme sebebinin ise pratik kullanım, günlük yaşama yakınlık, kolay kullanım vb. olduğu araştırma sonuçlarındandır.

Garris ve Fleck (2022) yaptıkları çalışmada Covid-19 salgını nedeniyle derslerini çevrimiçi olarak tamamlayan üniversite öğrencilerinden çevrimiçi bir kursa giderek kurs kalitesini değerlendirmelerini istemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Amerika’da öğrenim gören 435 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada

veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Seçilen kursun kalitesinin değerlendirilmesi amacıyla kursun 7 boyutunu (zevk, öğrenme, dikkat, çaba, ilgi, içerik, esneklik) ele alan bir anket oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çevrimiçi kurslar genel olarak olumsuz değerlendirildi. Çevrimiçi kursların yüz yüze kurslara göre daha az eğlenceli ve daha az ilgi çekici olması, öğrenme ve içeriğin azalması araştırmada belirlenen olumsuz sonuçlardandır. Çevrimiçi kursların daha esnek olması araştırmanın olumlu sonuçlarındandır.

Uzaktan eğitime dair yapılan bilimsel araştırmalar incelendiğinde araştırmanın gerçekleştiği coğrafyanın koşullarına göre elde edilen bulguların farklılaştığı görülmektedir. Toplumların sahip oldukları ekonomik koşullar uzaktan eğitime dair tutumlara etki edebilmektedir. Farklı gelir düzeyine ve farklı teknoloji kullanma yetisine sahip kişiler için dahi uzaktan eğitim uygulamalarına karşı tutum düzeyi değişirken, farklı ülkelerdeki teknolojik imkanlara erişim ve maliyet değişkenlerinin elbette araştırma sonuçlarını etkileyecek olması kaçınılmazdır. Ayrıca literatürdeki çalışma sonuçları değerlendirildiğinde geçmişten günümüze öğrencilerin, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumsuz düzeyde olduğu çok az araştırmaya rastlanmıştır. Bu durumun bireylerin toplum hayatına entegre olan teknolojik aygıtların eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmasının da hayatın olağan akışı içerisinde normal olarak karşıladıkları ve avantajları nedeniyle uzaktan eğitim uygulamalarını tercih etme eğiliminde oldukları düşünülmektedir.

4. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin ve önerilerinin derinlemesine çalışıldığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı ve araştırma soruları, araştırmacının nitel araştırma yöntemini kullanmasını gerekli kılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırmacıya konuyla ilgili sayısal verilerle ifade edilemeyecek daha derin bilgi toplamasına olanak sağlamaktadır. Nitel araştırma süreci, çalışmanın çeşitli boyutları arasındaki içsel bağlantıların araştırmacı tarafından yönetilmesi ile ortaya çıkan veri ve analizlerin yer aldığı diyalektik bir süreçtir (Patton, 2014). Nitel çalışmalar, bir durumun etraflıca araştırılarak neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışan araştırmalardır (Sançmış, 2018). Bu araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenoloji gruplar tarafından ortak olarak deneyimlenmiş durum, olay ya da olgulara ait görüşlerin alınarak betimlenmesi, vurgulanmasıdır (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Fenomenolojik araştırmalar, bir grup insanı etkileyen durum ve olayları farklı bakış açılarıyla detaylı olarak ele alır (Reiners, 2012). Fenomenolojik araştırmalar grupların deneyimlediği olay ve durumlara karşı algılarını, bakış açılarını ortaya çıkarmayı amaçlarken aynı zamanda deneyimlenen olay ya da durumun nasıl yaşandığı ve kişiler için ne anlama geldiğini de ortaya çıkarır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecine ilişkin etkenler (ortam, birey, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılmıştır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerinin alınması yoluyla uzaktan eğitim sürecinden nasıl etkilendikleri derinlemesine incelenmiştir.

4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinde salgın sürecinde eğitimini uzaktan olarak sürdüren 22 sınıf öğretmeni, 20 ilkokul öğrencisi, 28 ilkokul velisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı çeşitlilik arz eden durumlar arasında ortak ya da paylaşılan durumlar olup olmadığını ortaya koymaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2000). Maksimum çeşitlilik örnekleme araştırma yönelik bilgi toplamaya elverişli durumların ve kişilerin seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlamaktadır. Örneklem belirlenirken öğretmen ve öğrencilerin sınıf düzeyi, ailelerin gelir düzeyi ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri açısından eşit dağılım sağlanmaya çalışılmıştır. Düzce ili, Merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 6 resmi ilkokul belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir olması sebebiyle çalışma Merkez ilçesinde yer alan okullarla yürütülmüştür. Bu okullarda görev yapan 30 sınıf öğretmeni, bu okullarda öğrenim gören 30 öğrenci ve 30 veli gönüllülük esasına göre seçilmiş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonrası yeterince açık, anlaşılır ve nitelikli olmayan formlar çalışmadan çıkarılmıştır.

4.2.1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretmen, öğrenci ve velilerin demografik bilgileri aşağıda incelenmiştir.

4.2.1.1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f	Sınıf Düzeyi	f	Kıdem Yılı	f	Sınıf Seviyesi	f	Sosyo-Ekonomik Düzey	f
Kadın	17	1.sınıf	9	0-5 yıl	6	Pekiyi	2	Alt	5
Erkek	5	2.sınıf	4	11-15 yıl	9	Orta	12	Orta	13
		3.sınıf	5	16-20 yıl	2	Geçer	7	Üst	4
		4.sınıf	4	21-25 yıl	5		1		
								Toplam	22

Çalışma grubunda 17 kadın ve 5 erkek öğretmen yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla 1.sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla 1-15 yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca 16-20 yıl kıdeme sahip 2, 20-25 yıl kıdeme sahip 5 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genellikle orta sosyo- ekonomik düzeye sahip okullarda görev yaptığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre görev yaptıkları sınıfın akademik başarısının çoğunlukla iyi ve orta olduğu belirlenmiştir.

4.2.1.2. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f	Sınıf Düzeyi	f
Kadın	9	1.sınıf	7
Erkek	11	2.sınıf	3
		3.sınıf	3
		4.sınıf	7
Toplam			20

Çalışma grubunda 9 kız öğrenci ve 11 erkek öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin genellikle 1. ve 4. Sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Ayrıca 2 ve 3. Sınıfa giden öğrenciler de bulunmaktadır.

4.2.1.3. Velilere Ait Demografik Bilgiler

Velilere Ait Demografik Bilgiler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Velilere Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f	Sınıf Düzeyi	f	Eğitim Durumu	f	Meslek	f	Aile Gelir Düzeyi	f
Kadın	28	1.sınıf	12	İlkokul	5	Ev Kadını	18	2500-3000	8
Erkek	0	2.sınıf	5	Ortaokul	5	Öğretmen	8	3001-3500	6
		3.sınıf	0	Lise	6	Sosyolog	1	3501-4000	2
		4.sınıf	11	Üniversite	8	Çocuk Gelişimci	1	4001+	12
				Yüksek Lisans	3				
				Doktora	1				
Toplam									28

Çalışma grubunda yer alan 28 velinin tamamı kadınlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin eğitimiyle genellikle annelerin ilgilenmesi bu durumun sebebi olarak gösterilebilir. Çalışma grubunu oluşturan velilerin çocuklarının çoğunluğu 1. ve 4.sınıf öğrencisidir. 3.sınıfta öğrenim gören öğrenci velisi araştırmaya katılmamıştır. Çalışma grubunda yer alan velilerin genellikle lise ve üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Ancak ilkokul ve ortaokul mezunu olan velilerin de olduğu tespit edilmiştir. Velilerin çoğunlukla ev hanımı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya 8 öğretmen, 1 sosyolog ve 1 çocuk gelişimci de katılmıştır. Çalışmaya katılan velilerin genellikle aile gelir düzeyinin yüksek ve düşük olduğu görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan, görüşme planının aynen uygulandığı bir veri toplama aracıdır (Karasar, 2014: 168). Araştırmacı tarafından alan yazından faydalanarak ve uzman görüşü alınarak öğretmene, öğrenciye ve veliye yönelik olarak üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarının her biri 4 bölümden oluşmaktadır. Öğretmen Görüşme Formu 17 soru, Öğrenci Görüşme Formu 26 soru, Veli Görüşme Formu ise 18 sorudan oluşmaktadır.

Görüşme formlarının;

Birinci Bölümünde “Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevrimdışı Faaliyetlerin Değerlendirilmesi”,

İkinci Bölümünde “Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevrimiçi Faaliyetlerin Değerlendirilmesi”,

Üçüncü Bölümünde “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen- Öğrenci İletişiminin Değerlendirilmesi,

Dördüncü Bölümünde ise “Gelecekte Uzaktan Eğitimin Kullanımına Yönelik Görüş ve Önerilerin Alınmasına” e ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Görüşme sorularının geliştirilmesinde, öncelikle alan yazını taranmış ve okumalar yapılmıştır. Bu okumalar doğrultusunda görüşme soruları oluşturulmuştur. Soruların belirlenmesinde, soruların katılımcılar için yeterince açık, anlaşılabilir ve anlamlı olmasına dikkat edilmiştir. Sorular her form için çalışma grubunun özelliğine göre düzenlenmiştir. Ön uygulama ile formda yer alan soruların anlaşılır olup olmadığı, araştırma için gerekli bilgiyi sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Ön uygulama üç sınıf öğretmeni, iki ilkokul öğrencisi ve velisi ile gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda görüşme soruları düzenlenmiştir. Araştırma sorularının kapsam ve yapı geçerliliği için Eğitim Bilimleri alanında uzman üç kişinin görüşleri alınarak sorulara son hali verilmiştir.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2019-2020 öğretim yılının bahar döneminde görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede önceden belirlenmiş sorulara göre görüşme gerçekleştirilir (Şimşek ve Yıldırım, 1999). Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcının algıladığı durumu ya da problemi kendi düşünceleriyle ifade etmesini sağlar. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların görüşlerinin derinlemesine incelenmesini amaçlamaktadır. Görüşmeler tüm katılımcılar ile bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların uygun olduğu tarih ve saatte telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yazıya dökülebilmesi için ses kaydı alınmıştır. Katılımcılar görüşme başlamadan önce görüşme hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcılardan ses kaydı için onay alınmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık bir ay sürmüştür. Görüşmeler en az 8 dakika, en fazla 35 dakika sürmüştür. Ortalama görüşme süresi ise 22 dakikadır.

4.5. Verilerin Analizi

Kapalı uçlu soruların analizinde betimsel istatistik yöntemi, açık uçlu soruların analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde yazıya dökülen görüşmelerden anlam çıkarmak amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi verilerin analizi ve yorumlanabilmesi için kullanılan nitel yöntemlerden biridir (Schreier, 2012). İçerik analizinde temel amaç, toplanan

verileri açıklayabilecek kavramlara ve kişilere ulaşmaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Araştırmacı; verilerin altında yatan anlamı ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için verideki benzerlik ve farklılıklara odaklanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler birçok kez okunarak kategorileştirilmiş ve içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Belirlenen kodlar ve temalar bağımsız bir başka araştırmacı tarafından tekrar oluşturulmuş ve belirlenen temalardaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçlarını yazma içerik analizinin aşamalarıdır (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel ve Karadeniz, 2011). Görüşmelere ait ses kayıtları araştırmacı tarafından daha sonra kullanılmak üzere saklı tutulmuştur. Görüşmelerden elde edilen yanıtlar doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla yapılan işlemler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik Sürecinde Araştırmacı Tarafından Yapılan Çalışmalar

1. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna eklenecek açık uçlu soruların hazırlanması
2. Hazırlanan soruların uygunluğu için uzman görüşü alınması
3. Üç öğrenci ile deneme amaçlı görüşme yapılması
4. Sorulara son şeklinin verilmesi
5. Bireysel görüşme yapılarak açık uçlu sorulara ilişkin görüşlerin alınması
6. Görüşlerin incelenerek kodlamaların yapılması
7. Elde edilen veri ve kodlamaların çalışmanın dışında bir meslektaş ve bir uzman tarafından incelenmesi ve değerlendirilmesi
8. Meslektaş teyidi ve uzman görüşü doğrultusunda uygun verilerin yorumlanması ve nesnel bir biçimde sunulması
9. Yapılan görüşmelere ilişkin kaydın gerektiğinde sunulmak üzere saklı tutulması.

5. BULGULAR VE YORUM

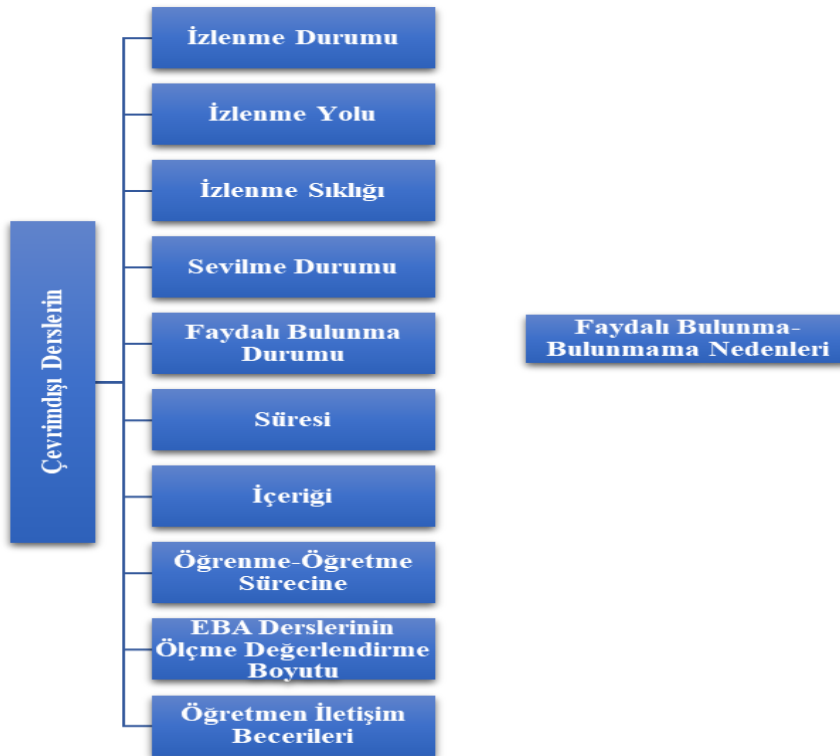
Bu bölümde, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında ilkökul kademesinde yürütülen uzaktan eğitim sürecinde derslerin çevrimdışı şekilde uygulanmasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ele alınmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde ilkökulda kademesindeki dersler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan, EBA TV ve EBA Dijital Eğitim platformunda yer alan videolar kullanılarak çevrimdışı şekilde yürütülmüştür.

Bu alt amaç kapsamında çevrimdışı olarak yürütülen derslerin süresine, içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine, ölçme değerlendirme sürecine ve ders esnasında öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin çalışma grubunun görüşleri belirlenmiştir. Elde edilen bulguların sıralaması Şekil 1’de verilmiştir.

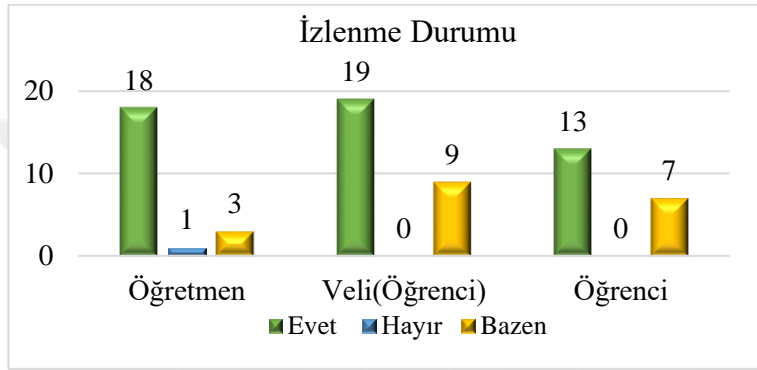
Şekil 1. Birincil Alt Amaca İlişkin Bulguların Sıralaması



5.1.1. EBA Derslerinin İzlenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında çalışma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerden EBA derslerini izleyip izlemediklerine ilişkin görüşler alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan veliler ise kendi çocuklarının EBA derslerini izleyip izlemediklerine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Çalışma grubunun verdiği cevaplar Grafik 1’de sunulmuştur.

Grafik 1. EBA Derslerinin İzlenme Durumu

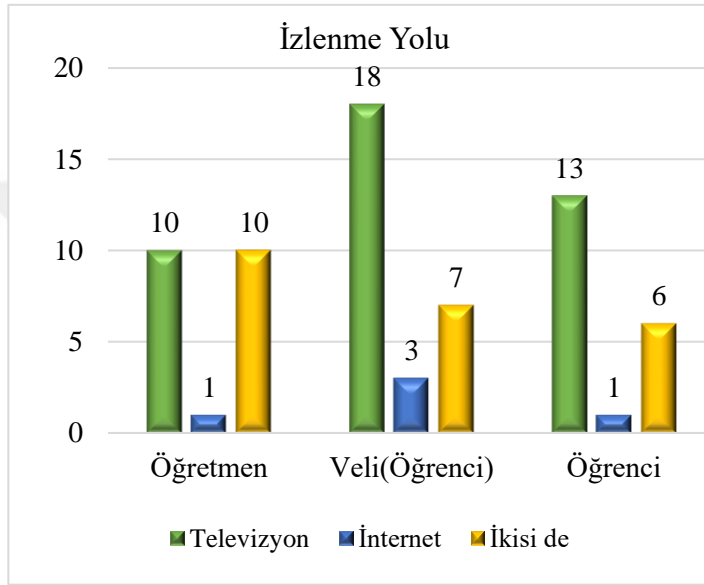


Grafik 1 incelendiğinde öğretmenlerin 18’i EBA derslerini izlediğini belirtirken 3 öğretmen izlemediğini belirtmiştir. Veli görüşlerine göre çocukların 19’u dersleri izlerken 9 öğrenci dersleri düzenli izlememektedir. Öğrenci görüşlerine göre 13 öğrencinin dersleri izlediği 7 öğrencinin ise dersleri düzenli izlemediği görülmektedir. Çalışma grubunun görüşleri genel olarak incelendiğinde çoğunlukla EBA derslerinin izlendiği görülmektedir. Katılımcıların dersleri düzenli olarak ve her gün izlemesi uzaktan eğitim sürecine katılmaya istekli ve ilgili olduklarını göstermektedir. Türker ve Dünder (2020) lise öğretmenlerinin görüşlerini alarak EBA üzerinden yürütülen uzaktan eğitimi değerlendirdikleri çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Türker ve Dünder, araştırmaya katılan 60 lise öğretmenin 36’sının (%60) EBA’yı her gün kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Özel gereksinime sahip öğrencilerin aileleriyle yapılan farklı bir çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde en çok gerçekleştirdikleri aktivitenin EBA TV üzerinden yayınlanan ders videolarını izlemek olduğu ortaya çıkmıştır (Gürbüz, 2022).

5.1.2. EBA Derslerinin İzlenme Yoluna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında öğrenci ve öğretmenden oluşan çalışma grubuna EBA derslerini nereden izledikleri sorulmuştur. Çalışma grubunda yer alan velilere ise kendi çocuklarının EBA derslerini nereden izlediği sorusu yöneltilmiştir. Çalışma grubunun verdiği cevaplar Grafik 2’de yer almaktadır.

Grafik 2. EBA Derslerinin İzlenme Yolu



Grafik 2’de belirtildiği üzere 10 öğretmen EBA derslerini televizyondan izlerken 10 öğretmen hem televizyon hem de internet yoluyla izlemiştir. Velilerin 18’i çocuklarının dersleri televizyondan takip ettiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra hem televizyon hem de internetten takip eden 7 öğrenci olduğu da belirlenmiştir. Öğrencilerin 13’ü dersleri televizyondan takip ettiğini belirtirken 6 öğrenci televizyon ve interneti birlikte kullandığını ifade etmiştir.

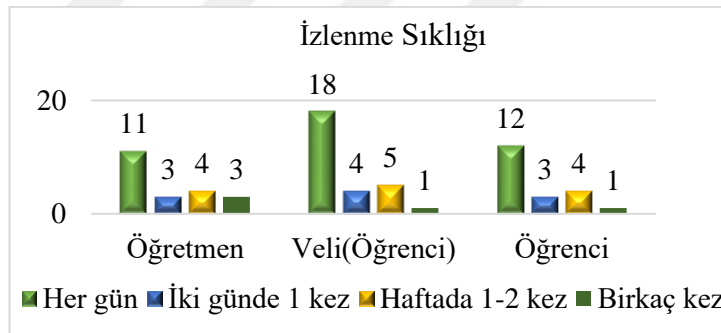
Çalışma grubunun görüşleri genel olarak incelendiğinde derslerin çoğunlukla televizyondan takip edildiği ortaya çıkmaktadır. Özellikle veli ve öğrenci cevaplarında derslerin televizyondan takip edildiği yoğun olarak görülmektedir. Balcı (2020), çalışmasında uzaktan eğitimde yaşanan en büyük problemin eğitime erişim konusunda yaşandığını belirtmiştir. Balcı (2020), eğitime erişim sorunlarının özellikle kırsal kesimde internet alt yapısının yetersiz olması, teknolojik araç-gereçlerin olmaması, ailede birden fazla çocuk bulunması gibi faktörlerden

kaynaklandığını ifade etmiştir. Benzer olarak Türker ve Dündar (2020), uzaktan eğitime erişimde yaşanan sorunların başında %25 ile alt yapı sorunları ve donanım eksikliklerinin yer aldığını dile getirmiştir. Tekedere, Şahin ve Göker 2022 yılında yaptıkları araştırmada uzaktan eğitimde yaşanan en büyük problemin internet ve teknolojik araç-gereçlere erişimde yaşanan sorunlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Derslere daha kolay erişim sağlaması, her evde bulunması ve internet/bilgisayar donanımından kaynaklanabilecek teknik aksaklıkların yaşanmaması televizyonun daha çok tercih edilmesinin etkenleri arasında gösterilebilir. Ülkemizde internet, bilgisayar, tablet gibi teknolojik araçlara tüm ailelerin erişim imkanı olmaması derslerin genellikle televizyondan takip edilmesini açıklayabilir. Ayrıca ilkökul öğrencilerinin yaşları göz önüne alındığında ebeveynlerinin desteğine daha çok ihtiyaç duydukları düşünülebilir.

5.1.3. EBA Derslerinin İzlenme Sıklığına İlişkin Bulgular

EBA derslerinin izlenme sıklığına ilişkin bulgular Grafik 3'te sunulmuştur.

Grafik 3. EBA Derslerinin İzlenme Sıklığı



Grafik 3'e göre öğretmenlerin 11'i dersleri her gün izlediğini belirtmiştir. 10 öğretmen ise dersleri düzenli takip etmediğini belirtmiştir. Velilerin cevapları incelendiğinde 18 öğrencinin dersleri düzenli olarak takip ettiği ancak 10 öğrencinin düzenli olarak takip etmediği görülmektedir. Öğrenci cevaplarına göre 12 öğrenci her gün dersleri izlediğini, 8 öğrenci ise düzenli olarak dersleri izlemediğini belirtmiştir. Veli ve öğrenci görüşleri birlikte değerlendirildiğinde 18 öğrencinin dersleri düzenli olarak takip etmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer şekilde Doğan ve Koçak (2020) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim sistemlerinin yavaş olması, her

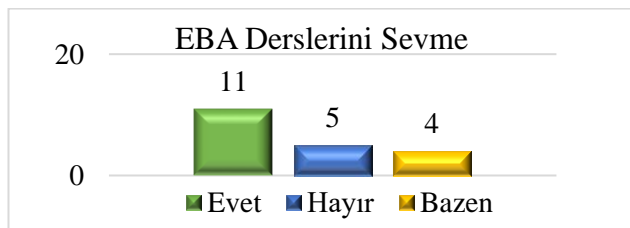
cihazdan açılmaması, her yerde internet bulunmaması, öğrencilerde sisteme katılacak araç-gereçlerin bulunmaması vb. sebeplerin uzaktan eğitim derslerine katılımı azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir çalışmada EBA TV’de derslerin erken saatte olması, öğrenim gören kardeş sayının fazla olması ve evde yalnızca bir tane televizyon olması gibi sebeplerle derslere katılamayan öğrencilerin olduğu ortaya çıkmıştır (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020). Koyuncu (2022) ise çeşitli sebeplerle derslere katılımın düzensiz olduğunu belirtmiştir.

EBA TV’nin öğrencilere ilgi çekici gelmediği ve bu nedenle izlenmenin düşük olduğu birçok farklı araştırma sonucunda yer almaktadır (Aygüneş, Güneş ve Mirzeoğlu, 2022; Tekin, 2022). Bazı araştırmalarda sosyo-ekonomik olarak alt düzeyde bulunan öğrenci ve velilerin uzaktan eğitim sürecinde daha çok zorlandığını ve problemlerle karşılaştığını belirterek katılım sayısının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Otçeken, 2022; Şahin ve Şenyurt, 2022). Uzaktan eğitim sürecinde dersleri düzenli olarak takip edemeyen öğrencilerin öğrenme kayıpları yaşadığı söylenebilir.

5.1.4. Öğrencilerin EBA Derslerini Sevme Durumu

Çalışma grubunda bulunan öğrencilere “EBA derslerini seviyor musun?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin EBA derslerini sevip sevmediklerine ilişkin görüşleri Grafik 4’te yer almaktadır.

Grafik 4. Öğrencilerin EBA Derslerini Sevme Durumu



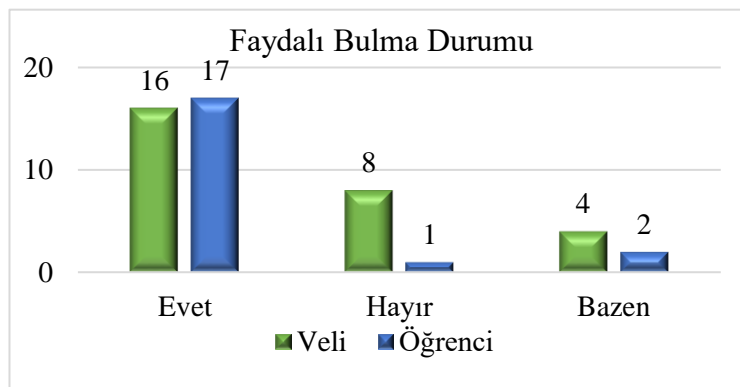
Grafik 4 incelendiğinde 11 öğrencinin EBA derslerini sevdiği görülmektedir. Öğrencilerin 5’i EBA derslerini sevmeyi ifade ederken 4’ü ise EBA derslerini bazen sevdiğini belirtmiştir. Görüşler genel olarak incelendiğinde EBA derslerini seven öğrencilerin daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak EBA derslerini seven öğrenci kadar sevmeyen öğrenciler de bulunmaktadır. Bazen cevabı veren öğrenciler

ise bazı derslerin ilgilerini çekmediğini ifade etmiştir. Demir ve Özdaş (2020) bir çalışmada, öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlardan bazılarının öğrenci motivasyonunun düşük olması, öğrencilerin derslere ilgisiz olmaları, derslerden soğumaları olarak belirtmiştir. Farklı bir araştırmada öğrenci ve velilerin uzaktan eğitim sürecinde en çok internet bağlantısında (%42-%50) ve öğrenci motivasyonunda (%30-%37) problem yaşadıkları ortaya konmuştur (Çalışkan, Gök, Göregen, Gören, 2020). Birçok araştırmada uzaktan eğitimin en önemli sınırlılıkları arasında düşük motivasyona sebep olması belirtilmiştir (Aygüneş vd., 2022; Candan ve Usta, 2022; Çardak ve Güler, 2022). Dersleri sevmeyen öğrencilerin derslere karşı motivasyonunun azaldığı ve dersleri düzenli takip etmediği öngörülebilir. Ders içerikleri ve derslerin öğrenme-öğretme sürecindeki farklılıklar öğrencinin dikkat ve ilgisinin değişmesine sebep olabilir. Ayrıca öğretmenin ders esnasındaki tavrı, ses tonu ve üslubunun öğrencinin derse olan dikkat ve ilgisini etkilediği söylenebilir (Şimşek, 2022).

5.1.5. Veli ve Öğrencilerin EBA Derslerini Faydalı Bulmasına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda bulunan veli ve öğrencilere “EBA derslerini faydalı buluyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Veli ve öğrencilerin EBA derslerini faydalı bulmasına ilişkin görüşleri Grafik 5’te yer almaktadır.

Grafik 5. Veli ve Öğrencilerin EBA Derslerini Faydalı Bulmasına İlişkin Görüşler



Grafik 5’e göre öğrencilerin ve velilerin büyük çoğunluğu EBA derslerini faydalı bulmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 20 öğrencinin 17’si ve 28 velinin 16’sı EBA derslerini faydalı bulmaktadır. Faydalı bulmayan öğrenci sayısı oldukça azken 8 veli EBA derslerinin faydalı olmadığını düşünmektedir. Benzer olarak

Başaran vd., (2020) yaptıkları çalışmalarında veli, öğretmen ve öğrencileri görüşlerine göre EBA derslerini faydalı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun sebebi olarak eğitimin aksamaması ve her şekilde devam etmesinin etkisi olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlendiği farklı bir araştırmada öğrenciler genellikle uzaktan eğitimi alternatif bir yol olarak görse de faydalı bulmadıklarını ve eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir (Elkatmış ve Tanık, 2022). Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağı, yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime tercih edildiği birçok araştırmanın sonuçları arasındadır (Büyük, İçme ve Yıldırım, 2022; Elkatmış ve Tanık, 2022; Tekin, 2022; Uşun, 2006). Araştırma sonucumuza göre salgının zorlu şartlarında öğrencilerin okuldan kopmamasını sağladığı için EBA derslerinin çoğunlukla faydalı bulunduğu düşünülebilir. Öğrenciler evdeki zamanlarını dersleri izleyerek geçirmiş aynı zamanda okulla olan bağlarını devam ettirmişlerdir. Bu sebeple velilerin sürecin tamamen boş geçilmesi yerine EBA dersleriyle desteklenmesini faydalı bulduğu söylenebilir.

5.1.5.1. Velilerin EBA Derslerini Faydalı Bulmadıklarına İlişkin Nedenler

Veli ve öğrencilerin ilkokul kademesindeki EBA derslerinin faydalı bulmasına ilişkin görüşler incelendiğinde özellikle veli grubunun olumsuz yönde görüş belirttiği görülmüştür. Bu görüşlerin nedenlerini saptamak EBA derslerinin geliştirilmesi, sorunların çözülmesi için önemlidir. Bu amaçla velilere EBA derslerini neden faydalı bulmadıkları sorulmuştur. Veli görüşlerinin nedenleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Velilerin EBA Derslerini Faydalı Bulmama Nedenleri

Görüşler	f
O Zamanla sıkıcı oldu	6
L Öğrenme gerçekleşmedi	4
U Dikkat dağınıklığı oldu	4
M İlgi çekici değildi	2
S Konular tekrar edildi	2
Z Ev ortamı yetersizdi	2
Toplam	20

Tablo 6’da belirtildiği gibi veliler çoğunlukla derslerin zamanla sıkıcı olduğu ve öğrenmenin gerçekleşmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşaması ve derslerin ilgi çekici olmaması gibi gerekçelerle veliler dersleri faydalı bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer olarak A. Erol ve M. Erol (2020) ilkökul öğrenci velileri ile gerçekleştirdiği çalışmasından uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Olumsuz etkinin çocukların derse odaklanmadığı, derslerin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığı ve süreci yönetemediklerinden kaynaklandığı ulaşılan diğer sonuçlardandır. Ayrıca A. Erol ve M. Erol (2020), velilerin ilkökul çağındaki çocuklar için uzaktan eğitimin uygun olmadığı görüşüne sahip olduklarını ifade etmiştir. Dursun ve Yıldız (2022) da uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerine geçemeyeceğini belirtirken iletişim ve etkileşim eksikliklerinin bu sonuçta etkili olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Gülseren (2021) uzaktan eğitim sürecinde yaşanan aksaklıklar nedeniyle öğrencilerin akademik başarı, öğrenme ve hedeflerinde düşüş meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır. Şimşek (2022) internet ve alt yapı yetersizliğinin dersin anlaşılması önünde büyük bir engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Çocukların ekran başında etkileşim olmadan dersleri dinlemek zorunda olmaları ve özellikle küçük yaş grubu için dikkat süresinin kısa olması velilerin bu düşüncelerine sebep olarak gösterilebilir. Çalışmamıza katılan velilerin görüşlerine örnek olarak:

“Anlatıp anlatıp geçildi gibi hissettirdi bana. Çocuklar mecbur olarak izlediler ama dinlemek istemediler. Canlı derslerde daha keyif aldılar. Verimli olduğunu hiç düşünmüyorum. Bunu EBA’dan öğrendim ya da TV’deki öğretmenden öğrendim diye bir şey hiç olmadı. Hep canlı derslerde öğrendim gibi laflar geçti. EBA ile yeni bir konu öğrenmedi ve öğrendiği bir konuyu bile pekiştirmede. Eğiticiden kaynaklı faydalı olduğunu düşünmüyorum. Okul ortamı gibi hava verilseydi, heyecan olsaydı daha verimli olurdu.” (V7)

“Yapacak bir şey yoktu çünkü. Alternatif yoktu. Ona biraz daha okulu hatırlatan okula yakın gelen bir şeydi.” (V9)

“Hiç düşünmüyorum. Öğrenme için yeterli değil. Öğrenci kendini vermedi, dikkatli dinlemedi. Benim zorumla olduğu için adapte olamıyordu. İzleyip geçiyordu. Kafasını veremedi hiç. O yüzden nasıl öğrenebilir ki?” (V11)

5.1.6. EBA Derslerinin Süresine İlişkin Bulgular

Öğretmen, öğrenci ve velilerin EBA derslerinin süresine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. EBA derslerinin süresine ilişkin olumlu görüşler Tablo 7’de, olumsuz görüşler ise Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7. EBA Derslerinin Süresine İlişkin Olumlu Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f	Öğrenci Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f
Ekran karşısına göre yeterli	7	Uygun	13	Yeterli	10
Ev ortamında dikkat açısından uygun	5	Daha uzun-kısa olmasını istemezdim	3	Sıkıcı değil	9
İlkokul düzeyine uygun	5	Sıkmadığı için uygun	3	Yayın saati uygun	7
Önemli kısımlardan bahsedilmesi uygun	4			Tekrarı yayını olması güzel	5
Öğrencileri sıkımayacak şekilde uygun	1			İlkokul düzeyine uygun	3
				Dikkat açısından uygun	3
				Ekran karşısına göre yeterli	1
				Teneffüs süreleri uygun	1
Toplam	22	Toplam	19	Toplam	39
				Genel Toplam	80

Tablo 8. EBA Derslerinin Süresine İlişkin Olumsuz Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f	Öğrenci Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f
Kısa	13	Kısa	7	Yetersiz	15
Yetersiz	9	Uzun olmasını isterdim	6	Ders süresi kısa	12
Verimsiz	6	Kısa olmasını isterdim	3	Yayın saati uygun değil	5
Teneffüs süresi uygun değil	5			Ders saati yetersiz	5
Ders bölümleri yetersiz	5			Teneffüs süresi uygun değil	3
Yönerge sonrası bekleme süresi kısa	3			Sıkıcı	2
Bireysel farklılıklara uygun değil	2				
Toplam	43	Toplam	16	Toplam	42
				Genel Toplam	101

Tablo 7 ve Tablo 8 incelendiğinde EBA derslerinin süresine ilişkin öğretmenlerin daha çok olumsuz görüşe (f:43) sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler özellikle ders süresinin kısa, yetersiz ve verimsiz olduğunu ifade etmişlerdir. Teneffüs ve ders sürelerinin uygun olmadığını, ders bölümlerinin yetersiz olduğunu ve ders sürelerinin bireysel farklılıklara uygun olmadığını belirten

öğretmen görüşleri de mevcuttur. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Süre çok kısaydı. Derse giriş ve dikkat çekme güdüleme dediğimiz öğrencileri oraya adapte etme süreci olmalı. Belki bir eğlenceli giriş yapılabilirdi. Zaten 15 dk’lık derslerdi. Biraz daha uzatılabilirdi. Etkinliklere ağırlık verilebilirdi.” (Öğrt9)

“Süresi 20 dakika çok kısa bir süre ama kendi derslerimizi düşündüğümüzde 40 dakika idi. Dersi bölümlere ayırırdık, her bölümün amacı vardır. Burada kısa olduğunu düşünüyorum.” (Öğrt17)

Buna karşın Tablo 7’de belirtildiği üzere öğretmenlerin olumlu görüşleri (f:22) de bulunmaktadır. Öğretmenler genellikle ders süresinin ekran karşısında izlemeye göre yeterli olduğunu belirtirken aynı zamanda ders süresini ev ortamında dikkat açısından uygun bulmaktadır. Konu ile ilgili alıntılar şöyledir:

“İlkokul düzeyine göre verilen derslerin süresi bana göre uygundur. Televizyon karşısında bulunan çocukların 30 dakikadan fazla dikkatle dinlemesi imkansızlaşıyor.” (Öğrt4)

“Verilen derslerin sürelerinin öğrencilerin sıkılmayacağı şekilde ve uzun süre ekranda kalmamalarını sağlamasından dolayı gayet iyi olduğunu düşünüyorum.” (Öğrt19)

Bazı öğretmenler sürenin yeterli olduğunu belirtirken bazı öğretmenler sürenin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Görüşlerdeki farklılık her öğretmenin kendi sınıfını göz önüne alarak değerlendirme yapmasından kaynaklanabilir. Farklı bir araştırmada da öğretmenlerin televizyondan işlenen derslerin süresinin kısa olduğu (%53) görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir (Kurnaz, Kaynar, Barışık, Doğrukök; 2020). Benzer olarak ders süresinin kısa ve yetersiz olduğunu belirten birçok araştırma bulunmaktadır (Akduman ve Çetin, 2022; Nayır ve Sarı, 2020). Buna göre uzaktan eğitim sürecinde ders süresinin her öğrencinin ihtiyacını karşılamadığı söylenebilir. Aynı zamanda desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrenciler için yetersiz olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 7 ve Tablo 8 incelendiğinde velilerin EBA derslerinin süresine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablo 8’e göre olumsuz görüşler (f:42) ders süresinin yetersiz ve kısa olduğu yönünde

yoğunlaşmaktadır. Günlük ders saatini yetersiz bulan ve teneffüs sürelerini uygun bulmayan velilerin olumsuz görüşleri de bulunmaktadır. Bu sonucu destekler nitelikte İnci Kuzu (2020) EBA TV'yi değerlendirdiği çalışmasında velilerin görüşlerine göre ders saatlerinin kısa, günlük iki ders saatinin ise az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yurtbakan ve Akyıldız (2020) çalışmalarındaki ebeveynlerin, uzaktan eğitimdeki ders sürelerini yetersiz gördüğünü ortaya koymuştur. Konu ile ilgili bazı veli görüşleri şöyledir:

“Süresi çok kısıydı. Çocuk oturup ders dinlemeye başlayana adapte olana kadar ders bitiyordu.10-15 dakika sürüyordu. Özellikle matematik dersinden hiçbir şey anlamadığımı söyledi. Çok kısa, adapte olana kadar ders bitti.” (V12)

“Biraz kısıydı bana göre. Süre biraz kısıtlıydı hemen konular verilip geçildi.” (V20)

“Bize göre kısıydı. Normal okul dersleri 40 dakika olunca o yüzden de bize kısa geldi.” (V23)

“Süre bana göre kısıydı, biraz daha uzun olabilirdi. Teneffüsler çok uzundu.” (V16)

Tablo 7’de bulunan velilerin olumlu görüşleri (f:39) incelendiğinde velilerin genellikle ders sürelerini yeterli ve saatlerini uygun bulduğu görülmektedir. Tekrar yayını olması ve süre olarak ilkökul düzeyine uygun olması EBA ders sürelerinin olumlu özellikleri olarak belirtilmiştir. Konuyla ilgili veli görüşleri şöyledir:

“Bence süresi gayet iyiydi. Zaten çok uzun süreli olduğunda çocuklar oturmuyorlar. Dikkatleri dağıldığı için. Bence süresi iyiydi.” (V10)

“Süre olarak 20 dakika hatta 15 dakikaya düştü. Çocukları sıkmamak adına iyiydi.” (V4)

“Çok sıkılan bir çocuk olduğu için bizim için idealdi. Görünüşte kısa, hemen oldu, bitti gibi algılanıyor ama. Çocuğu televizyon karşısında tutmak çok da kolay değil. Süre bazında bence yeterliydi. Aralar güzel ayarlanmıştı. 1 saatini televizyon başında geçirmiş oldu.” (V13)

“Süresi ve zamanı yaşına göre gayet uygundu. Memnunum. Sıkılmadan izledi ve çabuk bitti. Sorumluluğunu yerine getirmiş hissi uyandı. Saati de uygundu bizim için.” (V5)

Tablo 7 ve Tablo 8 incelendiğinde öğretmen ve veli görüşlerinin aksine öğrencilerin olumlu görüşlerinin (f:19) daha fazla olduğu fark edilmektedir. Öğrenciler ders süresinin uygun olduğunu ve ders süresinin daha uzun ya da kısa

olmasını istemediklerini dile getirmiştir. Ancak Tablo 8 incelendiğinde olumlu görüşler kadar olumsuz görüşlerin (f:16) de olduğu görülmektedir. Öğrenciler ders süresinin kısa olduğunu ve daha uzun olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarısı derslerin daha uzun olmasını istemektedir. Görüşlere göre her öğrencinin ders süresine ilişkin farklı düşünceye sahip olduğu söylenebilir. Benzer olarak Aydın (2020) yaptığı çalışmada öğrenciler EBA TV'deki Türkçe dersi süresinin yetersiz olduğunu, bir ders süresinin kısa olmasından dolayı bir günlük ders programında daha fazla derse yer verilebileceğini ifade etmişlerdir. Her öğrenciye hitap eden belirli bir ders süresi uygulamak mümkün olmayabilir. Ancak öğrencinin kendi ihtiyacına göre dersini şekillendirebildiği, gerektiğinde tekrar dinleyebildiği ancak farklı örnek ve etkinliklerle şekillendirilmiş dersler öğrencinin öğrenme ihtiyacını karşılayabilir. EBA derslerinin internet üzerinden tekrar izlenebilmesi olumlu bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır ancak internete ya da gerekli teknolojik araçlara sahip olmayan öğrencilerimiz için dezavantajlı bir durum oluşturabileceği söylenebilir. Konuya ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yeterli. Biraz daha uzun olabilirdi, daha çok şey öğrenebilirdim.” (Ö7)

“Kısa bence. Hemen bitiyor.” (Ö20)

“Gayet yeterli ne uzun ne kısa oluyor.” (Ö4)

5.1.7. EBA Derslerinin İçeriğine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve velilerin EBA derslerinin içeriğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. EBA derslerinin içeriğine ilişkin öğretmen ve velilerin olumlu görüşleri Tablo 9’da, olumsuz görüşleri Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 9. EBA Derslerinin İçeriğine İlişkin Olumlu Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f
O Öğretim programına uygun	10	Sınıf düzeyine uygun	17
L Sınıf düzeyine uygun	3	Yeterli	10
U Öğrenci düzeyine uygun	2	Öğretim programına uygun	7
M Kazanımlar açısından uygun	1	Anlaşılır	4
L		İçerik zengin	2
U	Toplam 16	Toplam	40
		Genel Toplam	56

Tablo 10. EBA Derslerinin İçeriğine İlişkin Olumsuz Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f
O Yüzeysel	12	İçerik zengin değil	30
L İçerik düzeyi uygun değil	10	İçerik yüzeysel	15
U İçerik tekrara düştü	8	İçerik ilgi çekici değil	14
M İçerik anlaşılır değil	7	İçerik yetersiz	7
S İçerik zengin değil	4		
U	Toplam	Toplam	66
Z		Genel Toplam	107

Tablo 9 ve Tablo 10'a göre öğretmenlerin EBA derslerinin içeriğine ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Ancak görüşlerin çoğunlukla olumsuz (f:41) olduğu görülmektedir. Öğretmenler ders içeriğinin yüzeysel olduğunu, öğrenci düzeyine uygun olmadığını ve sürekli olarak tekrar ettiğini belirtmişlerdir. İçeriğin anlaşılmadığını ve zengin olmadığını belirten görüşler de bulunmaktadır. Öğretmenler sürecin başında, EBA derslerinin sürekli aynı içeriğe sahip olduğunu, yeni videolar gelmediğini, aynı videoların tekrar yayımlandığını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili Koç (2021) ilkökul öğretim programlarının uzaktan eğitime uygunluğunu incelemiştir. Koç (2021) yaptığı çalışmada programların genel olarak uzaktan eğitime uyarlanabileceğini fakat kazanımlara ilişkin yaşantı ve değerlendirmenin eksik kaldığını ifade ederek dersten alınacak verimin düşeceğini öngörmektedir. Dolayısıyla öğretim programlarının uzaktan eğitim ile işlenmeye uygunluğu da önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamıza katılan bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Yetersiz, Konulara yeterince değinilemeden üstten geçildi. Konu iyice kavranamadı. Konular üst düzey öğrencilere göre anlatıldı.” (Öğrt14)

“İçerik olarak biraz yüzeysel ilerlediler. Daha çok seviye olarak geriden gelen öğrenciler öngörülerek hazırlandığını düşündüm. Fakat bu da seviye olarak ileride olan öğrenciyi sıkarak EBA TV'den soğutuyordu.” (Öğrt4)

“İçerik olarak çok hızlı ilerledi. Her şey sanki çocuk biliyormuş da tekrar yapıyormuş gibi oldu. Baştan bir şey öğretmek gibi değildi. İleri düzeydeki çocuklara yönelikti. Alt ve orta düzeydeki öğrenciler için uygun değildi. Metinler olsun, matematik olsun hepsi öyle geçti.” (Öğrt8)

“Çoğu ders için yetersiz. Ve sürekli tekrar yapılıyor.” (Öğrt6)

“İçerik olarak müfredata uygun konular vardı. Ancak daha çok tekrar üzerine gidildi. Yeni konuya geçiş çok olmadı. Bu da çocukların sıkılmasına sebep oldu. Zaten anlamadığında öğrenci tekrar izleyebilir, bu konuda farklı

örnekler gösterilebilirdi. Seviye olarak düşük çocukların anlaması zordu. Biraz konular üstten anlatıldı geçildi gibi oldu.” (Öğrt10)

Buna karşılık Tablo 9’daki olumlu görüşler incelendiğinde (f:16) içeriğin öğretim programına, sınıf düzeyine, öğrenci düzeyine uygun olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

“Kazanımların eşit düzeyde ve yerli yerince verildiğini hissettim. Ders içerikleri ilköğretim öğretim programına uygun bir şekilde verilmeye çalışıldı.” (Öğrt19)

“İçeriği öğretim programına uygun bir şekilde ilerledi, olması gerektiği gibiydi.” (Öğrt2)

Tablo 9 ve Tablo 10’da bulunan veli görüşleri incelendiğinde EBA derslerini içeriğine ilişkin olumsuz görüşlerin (f:66) daha fazla görülmektedir. Veliler genellikle konu çeşitliliğinin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Aynı zamanda içeriği yüzeysel ve yetersiz bulan, ilgi çekici olmadığını belirten görüşler de bulunmaktadır. Araştırma sonucumuza benzer olarak ortaokul öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada EBA derslerinde sunulan içeriklerin yetersiz olması ve üst bilişsel öğrenme düzeyine hitap edecek içeriklerin sunulmaması ders içerikleri hakkında velilerin olumsuz görüşleri olarak ortaya çıkmıştır (Canpolat ve Yıldırım, 2021). İçeriğin yetersiz ve yüzeysel olması öğrencilerin sıkılmasına ve derslerden uzaklaşmasına sebep olabilir. Konuyla ilgili veli görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Biraz işledikleri konuların gerisinden geliyorlardı. O yüzden sıkıldılar sınıfça. Daha sonra zaten bıraktılar ve canlı derslere devam ettiler. Biraz basit düzeyde geldi.” (V12)

“Basitti onlar bize göre. Çok yüzeysel geçiliyordu. Yeni bir konu işlediler. Çok işlemediler.” (V24)

Buna karşılık Tablo 9’da belirtilen olumlu görüşler (f:40) içeriğin sınıf düzeyine uygun ve yeterli olduğu yönünde yoğunlaşmaktadır. Öğretim programına uygun ve anlaşılır olması içeriğin olumlu özellikleri arasında sıralanmıştır. Konuyla ilgili veli görüşlerinden örnekler şöyledir:

“1. sınıf düzeyine uygundu. Konular güzel ilerledi. Ben sevdim. Yeni konularla işlendi. Sıralarına göre gidiyordu. Kitabımızdan takip ettik.” (V17)

“İçerik olarak öğretim programına uygun olarak verilmeye çalışıyor.” (V7)

5.1.8. EBA Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve velilerin EBA derslerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. EBA derslerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen ve velilerin olumlu görüşleri Tablo 11’de, olumsuz görüşleri ise Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 11. EBA Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Olumlu Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f
Uygun	5	Öğretim yöntemleri yetersiz	13
O Şartlara göre yeterli	3	Eğlenceli değil	13
L Zengin materyal kullanıldı	3	Anlatım yüzeysel	10
U Görsel kullanıldı	3	Dikkat çekici değil	4
M Günlük hayatla ilişki kuruldu	1	Konu çeşitliliği yetersiz	4
L		Verimsiz	3
U			
Toplam	15	Toplam	47
		Genel Toplam	62

Tablo 12. EBA Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Olumsuz Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f
Yöntem ve teknikler yetersiz	27	Çeşitli yöntem kullanımı	8
O İşleniş yetersiz	13	Dikkat çekici	6
L Ders işlenişi basit	9	Öğrenci seviyesine uygun	4
U Dersler yüzeysel işlenildi	5	Akıcı	3
M Materyal kullanımı yetersiz	5	Kalıcı	1
S Bireysel farklılıklara uygun değil	3		
U Dersler hızlı işlenildi	3		
Z			
Toplam	65	Toplam	55
		Genel Toplam	120

Tablo 11 ve Tablo 12’ye göre EBA derslerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde olumsuz görüşlerin (f:65) daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenler genellikle yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu, işlenişin basit ve yüzeysel kaldığını belirtmişlerdir. Materyal kullanımının yetersiz olması, işlenişin bireysel farklılıklara uygun olmaması ve işlenişin hızlı olması da olumsuz görüşler arasındadır. Benzer olarak Duman (2020), bir

çalışmasında öğretmen adaylarına göre derste aynı tekniklerin kullanılması, uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre daha verimsiz ve sıkıcı hale getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda Kurnaz vd., (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirledikleri çalışmasında TV'den işlenen derslerin olması gerekenden daha hızlı ilerlediği (%51) sonucuna ulaşmışlardır. Yurtbakan ve Ayyıldız (2020) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında uzaktan eğitim faaliyetlerini konuların yüzeysel anlatılması nedeni ile yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Konu ile ilgili Koç (2021) ilkökul öğretim programlarının uzaktan eğitime uygunluğunu incelemiştir. Koç yaptığı çalışmasında programların genel olarak uzaktan eğitime uyarlanabileceğini fakat kazanımlara ilişkin yaşantı ve değerlendirmenin eksik kaldığını ifade ederek dersten alınacak verimin düşeceğini öngörmektedir. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

“Üst düzey çocuklara bir şey katmamıştır diye düşünüyorum. Öğrencilerin kişisel özelliklerine hitap etmiyordu.” (Öğrt11)

“Özellikle algılamada biraz yaşıtına göre geri kalan çocuklar problem yaşadılar. Hiçbiri, hiçbir şey anlamıyorlar diye dönütler aldım.” (Öğrt8)

Tablo 11’de az sayıda olumlu görüş (f:15) de bulunmaktadır. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinin uygun ve şartlara göre yeterli olduğunu belirtmişlerdir. EBA derslerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine örnekler şöyledir:

“Genellikle gösterip yaptırma ve düz anlatım yöntemi kullanıldı. Bazı konularda materyaller kullanılarak da etkinlikler yapıldı. Beğendim, etkiliydi. O düzeydeki çocuklar için gerçekten hiç anlamayan çocuk kalmamıştır diye düşünüyorum.” (Öğrt22)

“Böyle hastalık durumunda bu programın uygulanması güzel oldu. Başlangıçta çok materyal kullanmadan başlamışlardı. Daha sonra öğretmen değişikliğine gidildi. Özellikle matematikte çubuklarla, değişik materyallerle işlemeye başladılar. O zaman eğlenceli ve ilgi çekiciydi.” (Öğrt7)

Velilerin EBA derslerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki tema altında toplanmaktadır. Tablo 11 ve Tablo 12’ye göre olumlu görüşler (f:55) ile olumsuz görüşlerin (f:47) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablo 11’de yer alan olumlu görüşler incelendiğinde

genellikle veliler derslerin işlenişinin anlaşılır ve eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda öğretim yöntemlerinin çeşitli olduğunu ve işlenişin dikkat çekici olduğu görüşünü bildiren veliler de bulunmaktadır. Aydın (2020) tarafından EBA TV ortaokul derslerinin değerlendirildiği çalışmada öğrencilerin EBA TV’de ders anlatan öğretmenlerin dersi etkili anlattığı ve dersleri öğretici buldukları sonucu araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir. Velilerin olumlu görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğretme bakımından iyiydi hocalar. Anlatış tarzı hızı falan iyiydi. Öğrencilere hitabı güzeldi.” (V9)

“İstekli bir öğrenci için güzeldi Anlatılan konu genelde sözel anlatıldı. Görsellere yer vermeye çalışıldı.” (V25)

Tablo 12’de belirtilen velilerin olumsuz görüşleri ise genellikle öğretim yöntemlerinin yetersiz olduğu ve ders işlenişin eğlenceli olmadığı yönünde birleşmektedir. Veli görüşlerine göre anlatım yüzeysel, konu çeşitliliği ise yetersizdir. Örnek veli görüşleri aşağıda verilmiştir;

“Aslında gayet güzel ama tek sorun ilk başladığımızda çok hızlı aktı. Geçişler daha yavaş olabilirdi.1.sınıf olduğu için yazıları o kadar çabuk okuyamıyorduk. Genellikle okuma yazma üzerinde duruldu.” (V17)

“Basit kaldı bence. Tekrarlar çoktu. İlk başta sadece o olduğu için ve yeni olduğu için ilgi çekici oldu. Öğrenciler merakla oturdular başına. Ama daha sonra öğretmenlerin verdikleri ödevler, etkinlikler, diğer derslerin sıkışmasıyla artık genelde kaçırılan hatta yatarak izledikleri bir aktivite oldu diyebilirim.” (V9)

“Konular yüzeysel olarak geçildi. Takınılabilecek konular vardı. Genelde soru-cevap şeklindeydi. Dikkati çok iyi olmayan öğrenci için belli bir süre sonra kopma oldu. Genelde ders kitabındaki görseller kullanıldı. Çocuklar belli bir süre sonra sadece dinlemekten sıkılıyor. Her ne kadar soru sorulsa cevabı onlardan beklense dahi, dikkati toplama açısından yeterli olmadığını düşünüyorum. Bunun sebebi de TV’den olduğu için bire bir olmadığı için.” (V25)

5.1.9. EBA Derslerinin Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmen ve velilerin EBA derslerinin ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri belirlenmiştir. EBA derslerinin ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen ve velilerin olumlu görüşleri Tablo 13’te, olumsuz görüşleri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 13. EBA Derslerinin Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Olumlu Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f
Farklı ölçme teknikleri kullanıldı	10	Ödev verildi	8
Ders sonunda soru-cevap yapıldı	4	Soru cevap yapıldı	6
Seviyeye uygun	3	Genel değerlendirme yapıldı	5
İçerik uygun	2	Gün sonu değerlendirmesi yapıldı	3
		Yeterli	2
		Eğlenceli	2
Toplam	19	Toplam	26
		Genel Toplam	45

Tablo 14. EBA Derslerinin Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Olumsuz Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f
Sadece soru-cevap yöntemi kullanıldı	20	Yetersiz	20
Yetersiz	18	Sadece ödev verildi	9
Yapılmadı	16	Sadece soru cevap yapıldı	6
Verimsiz	10		
Toplam	64	Toplam	57
		Genel Toplam	121

Tablo 13 incelendiğinde ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşleri (f:64) diğer boyutlarla benzer olarak daha fazladır. Olumsuz görüşler incelendiğinde ölçme-değerlendirme boyutunda sadece soru-cevap yapılması öğretmenler tarafından sıklıkla belirtilen olumsuz bir görüştür. Bunun yanı sıra ölçme-değerlendirmenin yapılmadığı veya yetersiz olduğu öğretmenler tarafından belirtilen diğer olumsuz görüşlerdir. Özdoğan ve Berkant (2020), uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerini inceledikleri çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Özdoğan ve Berkant (2020) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşlerinin çoğunlukla ölçme-değerlendirme ile ilgili yetersizlikler olduğunu belirlemiştir. Aynı çalışmada öğretmenler uzaktan eğitimin niteliğinin artırılması için ölçme değerlendirmenin mutlaka yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin olumsuz görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Ölçme değerlendirme süreci etkili değildi. Zaten ev ortamında değerlendirilemezdi. Fakat Kahoot gibi uygulamalarla, gününbirlik eğlenceli sınavlar yapılabilir, adrese gönderilecek küçük hediyelerle desteklenebilirdi.” (Öğrt21)

“Ölçme değerlendirmeyle ilgili bir şey yapılamadı. Uzaktan zaten zor böyle bir değerlendirilenin yapılması. Ders içindeki soru cevapları belki sayabiliriz. Bununla ilgili bizlere ya da öğrencilere tema ile ilgili EBA üzerinden sorular, sınavlar gönderilebilseydi belki daha iyi olabilirdi. Bu süreçte ben kendim göndererek konu ile ilgili çalışmalar değerlendirmeye destek oldum.” (Öğrt11)

“Her konunun sonunda sorular hazırlanmıştı. Onları sorup cevabını almış gibi ilerlediler. Bu tabi yeterli değil. Her çocuk aynı değil. Televizyondan ilerlediği için kısıtlı kaldı. Çocukların teorik olarak değil de pratik olarak değerlendirilmesi gerekli. Yapararak-yaşayarak daha çabuk öğrendikleri kanaatindeyim. Herkes aynı seviyede değil.” (Öğrt13)

Buna karşılık Tablo 13’te az sayıda olumlu görüş (f:16) de öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Farklı ölçme tekniklerinin kullanılması öğretmenler tarafından en çok bildirilen olumlu özelliktir. Bununla birlikte ders sonunda soru-cevap yapılması bazı görüşlere göre olumludur. Ancak olumsuz görüşlerde de soru-cevap yönteminin kullanılması sıklıkla belirtilmiştir. Bu durumun sebebi yöntemin etkili ve verimli şekilde kullanılma durumu olabilir. Her ne kadar etkili bir yöntem olsa da tüm ders saati boyunca tek düze olarak soru-cevap yapılması dersin verimliliğini düşürebilir. Aynı zamanda soruların niteliği de yöntemin etkililiği konusunda önemli bir etkidir. Konu ile ilgili öğretmenlerin olumlu görüşlerine örnekler şöyledir:

“Yapılan ölçme değerlendirilenin yeterli olduğunu düşünüyorum. Derslerde özetler yapıldı, önceki konularla bağdaştırıldı, soru cevap yapıldı. Ünite sonunda değerlendirme soruları öğrencilere sorularak beklenildi ve yapıldı.” (Öğrt19)

EBA derslerinin ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin veli görüşleri olumsuz ve olumlu olmak üzere iki ana tema altında toplanmaktadır. Veli görüşleri EBA derslerinin diğer boyutlarına benzer olarak ölçme değerlendirme boyutunda da olumsuz görüşler (f:57) etrafında toplanmıştır. Tablo 14 incelendiğinde veliler çoğunlukla ölçme değerlendirilenin yapılmadığını ya da yetersiz olduğunu belirtmiştir. Sadece ödev verilip geçildiği ya da ders sonunda birkaç soru-cevap yapılarak dersin tamamlandığı veliler tarafından ifade edilmiştir. Özdoğan ve Berkant (2020) paydaş görüşlerini alarak yaptıkları çalışmalarında, araştırma sonucumuzu destekler nitelikte uzaktan eğitimin sıklıkla ifade edilen

dezavantajlarının başında ölçme ve değerlendirme eksikliği olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Velilerin olumsuz görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Hayır olmadı. Sadece sorular soruyor ve çocukların cevap verdiklerini varsayarak bir uygulama oldu.” (V9)

“Sonucunda bir değerlendirme olmaması en büyük zaaflandı. Bu çocukları zaman zaman dalmalarına, dersten uzaklaşmalarına sebep oldu. Aman ne olur ki dinlemesem diye düşüncelere sebep oldu.” (V13)

“O tabi ki zayıf kalıyor. Onunla ilgili bir şey yapılamıyor. Kitaplardan ödev verdiler. Kontrolünü veli yapmak zorunda kalıyor. Herhangi bir uygulama yapılmadı.” (V2)

Bunun yanı sıra velilerin Tablo 13’te belirtilen olumlu görüşleri (f:26) de bulunmaktadır. Sadece ödev ya da soru-cevap yapılması bazı veliler için yeterli ve olumludur. Aynı zamanda bazı velilerin görüşlerine göre EBA derslerinin ölçme ve değerlendirme boyutunda genel değerlendirme ve gün sonu değerlendirmesi yapıldığı belirtilmiştir.

Velilerin aynı yöntem ve tekniklere zıt görüşler bildirmesindeki ana etken her yöntemin her öğrenci için yeterli ve verimli olmaması olabilir. Soru-cevap yöntemine yatkın öğrenciler için bu yöntem yeterliyken diğer öğrenciler için aynısının geçerli olmadığı söylenebilir. Ölçme ve değerlendirmede tek düze yöntemler kullanmak sadece bazı öğrencilere hitap edilmesine bazı öğrencilerin ise göz ardı edilmesine yol açabilir. Tek yöntem kullanılarak yapılan ölçme değerlendirmenin doğruluk ve yeterliliğinin azalacağı öngörülebilir.

5.1.10. EBA Derslerindeki Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde uzaktan eğitim sürecinde EBA TV aracılığıyla video olarak yayınlanan derslerdeki öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin EBA derslerindeki öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin olumlu görüşleri Tablo 15’te, olumsuz görüşleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 15. EBA Derslerindeki Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Olumlu Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f	Öğrenci Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f	
Uygun	10	Sevdim	20	Yeterli	35	
O Mimik ve anlatım uygun	9	Güzel	15	Samimi	13	
L Güleryüzlü	8	Güler yüzlü	15	Dikkat çekici	6	
U Sınıf ortamı gibi	4	Sıcakkanlı	7	Beden dili ve mimik kullanımı	4	
M Öğrenci seviyesine uygun	2	İyi	5	Sınıf ortamı hissi	3	
U Yüz ifadeleri kullanımı	4	Hitabet uygun	4		3	
Toplam	33	Toplam	65	Toplam	64	
					Genel Toplam	161

Tablo 16. EBA Derslerindeki Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Olumsuz Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f	Öğrenci Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f	
O Yapay	6			Fazla mimik kullanımı	5	
L Abartılı	4			Yetersiz	3	
U Yetersiz	4			Sınıf ortamı hissi yok	2	
M Öğrenci seviyesine uygun değil	4			Dikkat çekici değil	2	
S Sıkıcı	4					
Z İletişim kurulmadı	4					
Toplam	26			Toplam	12	
					Genel Toplam	38

Tablo 15 ve Tablo 16 karşılaştırıldığında öğretmenlerin EBA derslerindeki öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin çoğunlukla olumlu görüş (f:33) belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler çoğunlukla meslektaşlarının iletişim becerilerini uygun bulmuş (f:10), mimik ve anlatımlarının yeterli (f:9) olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin güler yüzlü olduğu (f:8) ve sınıf ortamında gibi (f:4) hissettirdiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Tablo 16’da yer alan olumsuz öğretmen görüşleri incelendiğinde ise çoğunlukla öğretmenlerin anlatımlarının yapay (f:6) ve abartılı (f:4) olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin anlatımlarını yetersiz bulan (f:4), öğrenci seviyesine uygun olmadığını (f:4) ve sıkıcı olduğunu (f:4) belirten görüşler de bulunmaktadır. Görüşlerin geneli incelendiğinde öğretmenlerin genellikle ders anlatımı için uygun ve yeterli olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Bazı jest ve mimikler abartıldı. Daha yavaş, tane tane anlatılabilirdi. Her öğrencinin seviyesi aynı olmadığı için ortalamaya hitap etmiyordu. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler anlamadıklarını söylediler.” (Öğrt1)

“Öğretmenlerin mimik ve anlatımları oldukça başarılıydı aslında ama Eba tv ile öğrenci ile kurulmaya çalışılan iletişimin çok askıda kaldığını düşünüyorum.” (Öğrt4)

“Güzeldi ancak biraz yapay geldi. Çok olumlu olmaya sıcak olmaya çalışmışlar. Gerçek sınıf ortamından uzaktı. Tabi karşıda öğrenci olmadığı zaman her şey toz pembe ilerliyor ancak sınıfta öğrenci olduğunda çok farklı bir iletişim oluyor.” (Öğrt7)

Tablo 15 ve Tablo 16’ya göre veli görüşlerinin çoğunluğu olumlu görüşler (f:64) etrafında birleşmektedir. Tablo 15’e göre veliler çoğunlukla öğretmenlerin iletişimini yeterli (f:35), samimi (f:13) ve dikkat çekici (f:6) olduğunu belirtmişlerdir. Veli görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Ben beğenmişim. Gayet sıcakkanlı, sevecendi hepsi. İletişimi iyiydi öğretmenlerin.” (V1)

“Güzeldi, öğretmenler çocuklara yaklaşımı biliyordu ve kendilerine çaktı.” (V22)

Buna karşılık Tablo 16’da olumsuz veli görüşleri (f:12) de bulunmaktadır. Öğretmenleri fazla mimik kullanımı (f:5) veliler tarafından olumsuz olarak algılanan özelliklerin başında gelmektedir. Öğretmen anlatımlarının yetersiz olduğu ve sınıf ortamı hissini yaratılmadığı veliler tarafından ifade edilen diğer olumsuz görüşlerdendir. Velilerin olumsuz görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bazı öğretmenlere hiç dinlemek istemediklerini söylediler. Çok çocuksu konuştuklarını söylediler.” (V2)

“Biraz anaokulu öğretmeni edası oluyor. Biraz yapay kaldı.” (V8)

Tablo 15’e göre öğrenci görüşleri incelendiğinde EBA derslerindeki öğretmenlerin iletişim becerilerine yönelik sadece olumlu görüşler (f:65) olduğu görülmektedir. Öğrenciler olumsuz görüş belirtmediğinden Tablo 16’da öğrenci görüşleri yer almamaktadır. Öğrenciler çoğunlukla öğretmenleri sevdiklerini (f:20), iletişimlerini güzel bulduklarını (f:15), öğretmenlerin güler yüzlü (f:15) ve sıcakkanlı (f:7) olduklarını belirtmişlerdir. EBA derslerinde öğretmenlerin hedef kitlesi

öğrenciler olduğundan öğrencilerin görüşleri oldukça önemlidir. Görüşlere bakıldığında öğretmenlerin iletişim becerilerinin başarılı olduğu söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin çocuklara ulaşabildiği söylenebilir. Bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

“Öğretmenleri sevdim. Gayet güzel. Bana güzel davrandılar.” (Ö14)

“Öğretmenleri seviyordum. Güler yüzlü konuşuyorlardı.” (Ö19)

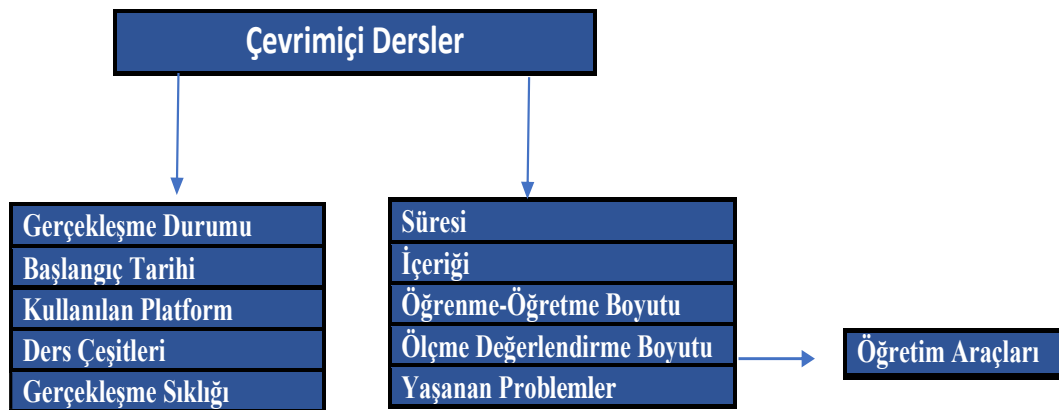
“Çok güzel anlatıyorlar. Bazen beden dilini kullanıyorlardı. Sıcak davranıyorlardı.” (Ö7)

5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında ilkokul kademesinde yürütülen uzaktan eğitim sürecinde derslerin çevrimiçi şekilde uygulanmasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ele alınmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde ilkokul kademesinde gerçekleşen çevrimiçi dersler hem EBA Dijital Eğitim Platformu hem de farklı eğitim platformları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bu alt amaç kapsamında uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kendi sınıf ve branş öğretmenleri ile çevrimiçi olarak gerçekleştirdikleri derslere ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri belirlenmiştir. Çevrimiçi derslerin başlangıç tarihi, çeşitliliği, sıklığı, süresi, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme süreci gibi faktörler ele alınmıştır. Aynı zamanda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemlere de bu bölümde yer verilmiştir. Elde edilen bulguların sıralaması Şekil 2’de yer almaktadır.

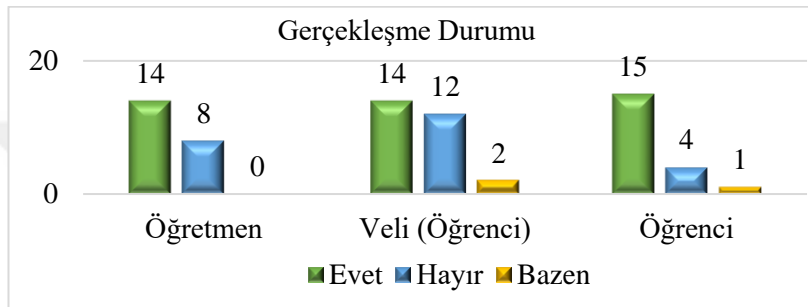
Şekil 2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulguların Sıralaması



5.2.1. Çevrimiçi Derslerin Gerçekleşme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders yapıp yapmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrenci ve velilerden ise öğretmenlerin çevrimiçi ders yapıp yapmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Buna göre çalışma grubunun verdiği cevaplar Grafik 6’da sunulmuştur.

Grafik 6. Çevrimiçi Derslerin Gerçekleşme Durumu



Grafik 6 incelendiğinde öğretmenlerin 14’ü çevrimiçi ders yaptığını belirtirken 8 öğretmen çevrimiçi ders yapmadığını ifade etmiştir. Velilerden öğretmenlerin çevrimiçi ders yapıp yapmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Velilerden 14’ü öğretmenlerin çevrimiçi ders yaptığını belirtirken 12’si öğretmenlerin çevrimiçi ders yapmadığını belirtmiştir. 15 öğrenci öğretmenin çevrimiçi ders yaptığını dile getirirken 4 öğrenci öğretmenin çevrimiçi ders yapmadığını belirtmiştir. İlkokul öğrenci ve velileri ile yapılan farklı bir çalışmaya göre öğretmenlerin tamamına yakını bu süreçte çevrimiçi ders gerçekleştirmiştir (Kantos, Taşdan ve Topçu, Yurttaş, 2022). Benzer olarak başka bir çalışmada öğretmenlerin çevrimiçi dersleri sürdürdüğü ancak derslere katılımın düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arıkan ve Çetin, Kırıkçı, 2022). Farklı bir çalışmada ise öğretmenler uzaktan eğitimin zaman ve mekandan bağımsız olarak daha fazla öğrenciye ulaşımı sağlama avantajına katılmadıklarını aksine imkan ve şartlardan kaynaklı katılmayan öğrencilerin yoğun olduğunu belirtmiştir (Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu, Özcan, 2021).

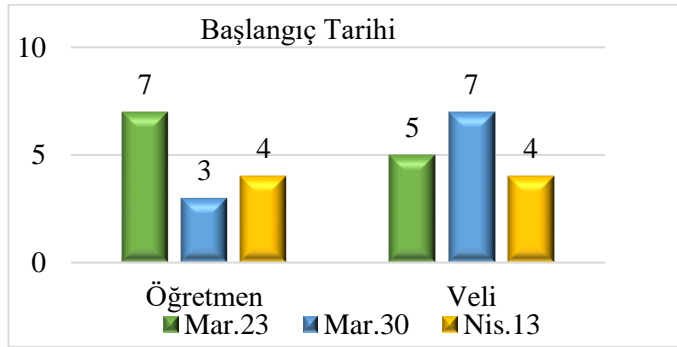
Derslere düzenli ve etkin katılım sağlamak sürecin verimliliği ve öğrencinin akademik başarısında önemli bir etkidir (Albayrak ve Durdu, 2020; Çardak ve

Güler, 2022; Tekedere vd., 2022). Çalışma grubundan alınan görüşler öğretmenlerin bu süreçte öğrenciler ile çevrimiçi ders yapma durumlarını ortaya koymaktadır. Görüşlere göre araştırmaya katılan 16 öğrenci çevrimiçi derslerden yararlanamamaktadır. Bu öğrencilerin sınıf arkadaşlarının da aynı durumda olduğu göze alınırsa derslerden yararlanamayan öğrenci sayısı artmaktadır. Aynı zamanda öğretmen cevaplarına göre 8 öğretmen çevrimiçi ders yapmamaktadır. 8 öğretmenin sınıf mevcudu düşünüldüğünde çevrimiçi derslere katılma şansı olmayan öğrenci sayısının oldukça fazla olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim sürecinin başında MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) ilköğretim 1 ve 2. sınıflar için çevrimiçi ders tanımlaması yapmamıştır. Çevrimiçi ders yapılması sadece 3. ve 4. sınıf öğretmenleri için zorunluyken 1. ve 2. sınıf öğretmenleri için bir zorunluluk bulunmamaktaydı. Öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre çevrimiçi derslerin yapılmamasının en önemli sebebi zorunlu olmamasıdır. Farklı bir araştırmada öğrencilerin derslere katılımının yetersiz olduğu ve katıldıklarında da sadece pasif olarak dersi dinledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu sonucun farklı coğrafi bölgelere göre değişkenlik gösterdiği ifade edilmiştir (Mutluer ve Çeliköz, 2022). Öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişime geçmeye en çok ihtiyaç duyduğu bu süreçte, çevrimiçi ders fırsatının sadece belirli sınıflara verilmesi uzaktan eğitimde yaşanan en büyük sorunlardan biri olabilir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey olarak farklı coğrafi bölgelere göre katılım sayısı ve düzeninin değişebileceği söylenebilir.

5.2.2. Çevrimiçi Derslerin Başlangıç Tarihine İlişkin Bulgular

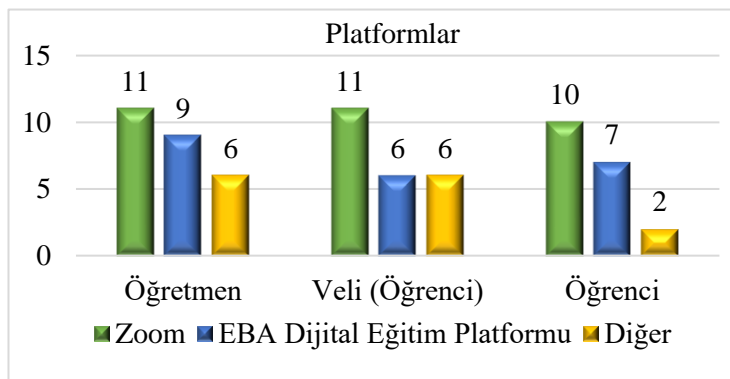
Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında çalışma grubuna çevrimiçi derslerin başlangıç tarihleri sorulmuştur. Çalışma grubunun verdiği cevaplar Grafik 7'de yer almaktadır.

Grafik 7. Çevrimiçi Derslerin Başlangıç Tarihi

Öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime uyum sağlama sürecini ve hızını ortaya çıkarmak adına çevrimiçi derslerin başlangıç tarihi önemlidir. Grafik 7'ye göre öğretmenlerin çoğunluğu çevrimiçi dersleri yapmaya 23 Mart tarihinde başlamıştır. Velilerin görüşlerine göre öğretmenlerin çoğunluğu çevrimiçi derslere 30 Mart tarihinde başlamıştır. Tablo genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin sürecin başından itibaren 2 haftalık tatili de değerlendirerek öğrencileri ile çevrimiçi dersleri gerçekleştirmeye başladıkları görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan eğitime geçiş sürecinde boşluk yaşamadığı ve öğretmenleri ile iletişimde olduğu söylenebilir. Buna göre çevrimiçi ders yapan öğretmenlerin sürece hızlı adapte olduğu ve çevrimiçi ders yapma konusunda ilgili ve istekli oldukları düşünülebilir.

5.2.3. Çevrimiçi Derslerde Kullanılan Platformlara İlişkin Bulgular

Çalışma grubuna çevrimiçi derslerin hangi platformlar üzerinden yürütüldüğü sorulmuştur. Çevrimiçi derslerin yürütüldüğü platformlara ilişkin bulgular Grafik 8'de yer almaktadır.

Grafik 8. Çevrimiçi Derslerin Yürütüldüğü Platformlar

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile çevrimiçi dersler gerçekleştirmek ve anlık olarak etkileşimde olmak için birçok farklı platform kullanılmıştır. Öğretmenler çeşitli platformları inceleyerek özelliklerine göre en kullanışlı ve güvenilir olan platformu çevrimiçi derslerinde kullanmak üzere belirlemiştir. Bu süreçte bazı platformlar öne çıkarak kullanımı yaygınlaşmıştır. Çalışma grubunun verdiği cevaplara göre en çok kullanılan platformun Zoom ve EBA dijital eğitim platformu olduğu görülmektedir. Farklı uygulamalar üzerinden görüşmeler gerçekleştiren öğretmenlerimiz de bulunmaktadır. Grafik 8'e göre çevrimiçi ders yaparken öğretmenlerin 11'i Zoom, 9'u EBA ve 6'sı Diğer platformlarını kullanmaktadır. Velilerin 11'i Zoom, 6'sı EBA, 6'sı Diğer platformların öğretmenler tarafından kullanıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin 10'u Zoom, 7'si EBA ve 2'si Diğer platformlardan çevrimiçi ders yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre kullanılacak program genellikle öğretmenler tarafından belirlendiği ifade edilmiştir. Araştırmamızın öğretmen görüşlerine göre bu platformların seçilme sebepleri bağlantı hatalarının daha az olması, öğrencilerin giriş-çıkışları daha kolay gerçekleştirmesi, üyeliğin ücretsiz ve kolay olması, öğrencilerin aynı anda hem arkadaşlarını hem de öğretmenlerini görebiliyor olmasıdır.

Benzer olarak Demir ve Özdaş (2020) çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerini bilgisayar, internet, iletişim araçları ve çeşitli mesajlaşma programlarından yararlanarak, EBA ve çeşitli çevrimiçi platformları kullanarak gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Doğan ve Temir (2022) uzaktan eğitim sürecinde daha çok EBA ve Zoom uygulamalarının tercih edildiği sonucuna ulaşırken bunun sebebi olarak içerik paylaşımı ve takibinin kolaylıkla yapılması olduğunu dile getirmiştir.

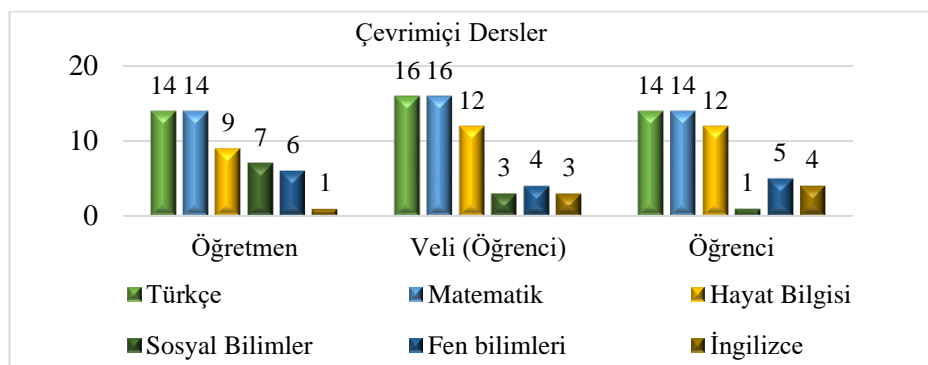
EBA Dijital eğitim programının daha az tercih edilmesi dikkat çekici bir bulgudur. Benzer olarak Kantos vd., (2022) ilkökul öğrenci ve velilerinin perspektifinden salgın sürecini araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin yarısının EBA ve EBA TV dışında canlı derslerle ve diğer eğitim alt yapıları ile uzaktan eğitime katıldıklarını belirlemiştir. Işık, Sarışık ve Tuğra (2021) tarafından yapılan bir çalışmada uzaktan eğitim sürecinde EBA canlı ders uygulaması kullanılırken öğretmenlerin yarısından fazlasının (%64) görüşlerine göre sisteme bağlanırken

teknik sorunlar ve altyapıdan kaynaklı problemlerin yaşandığı sonucu araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir. Benzer olarak Özcan (2022) öğretmenlerin EBA alt yapısında sorun olduğunda Zoom programını kullandıklarını ifade etmiştir. MEB tarafından oluşturulan ve tüm ülkede kullanılması önerilen EBA Dijital Eğitim platformu bazı sınıf düzeyleri için çevrimiçi ders gerçekleştirme zorunluluğu olmasına rağmen çalışma grubunun görüşlerine göre Zoom programından daha az kullanılmıştır. Bunun sebebi özellikle uzaktan eğitim sürecinin başında öğrencilerin EBA dijital eğitim platformunu kullanırken birçok problemle karşılaşması olduğu söylenebilir. Çalışma gruplarının görüşlerine göre platforma giriş şifrelerinin alınmasında aksaklık yaşanması, yaşanan yoğunluk sebebiyle sisteme giriş problemleri, ders esnasında yaşanan donma ve kopmalar, platformun sadece belirli saatlerde çevrimiçi ders tanımlaması yapması, tanımlanan ders saatinin yetersiz olması, ders süresinin aksaklıklar ile geçmesi ve telafi şansı olmaması yaşanan problemlerden bazılarıdır.

5.2.4. Çevrimiçi Yürütülen Ders Çeşitlerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundan çevrimiçi olarak hangi derslerin yapıldığını belirtmeleri istenmiştir. Çalışma grubunun görüşlerine göre elde edilen bulgular Grafik 9'da sunulmuştur.

Grafik 9. Çevrimiçi Yürütülen Ders Çeşitleri



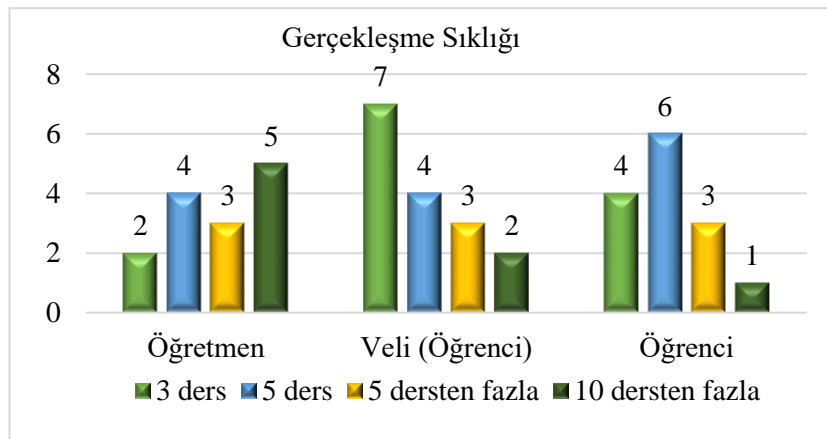
Grafik 9'a göre çevrimiçi olarak en çok Türkçe ve Matematik derslerinin yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin 14'ü, velilerin 16'sı ve öğrencilerin 14'ü çevrimiçi olarak Türkçe ve Matematik derslerinin yapıldığını belirtmiştir. Türkçe ve Matematik dersinden sonra en sık Hayat Bilgisi dersinin yapıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin 9'u, velilerin 12'si ve öğrencilerin 12'si Hayat Bilgisi dersinin yapıldığını belirtmiştir. Bu dersleri sırasıyla Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve İngilizce dersleri takip etmektedir. Benzer bir araştırmada çevrimiçi yürütülen derslerin genellikle temel dersleri kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır (Önder, 2022). İlkokul kademesinde bazı derslerin daha fazla ders saatine sahip olması uzaktan eğitimde bu derslere ağırlık verilmesini açıklayabilir. Ancak Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar gibi uygulamalı derslere hiç yer verilmediği görülmektedir. Benzer olarak Gülseren (2021) uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı derslerin yetersiz olduğunu ve resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerin nadiren işlendiği sonucuna ulaşması araştırmamızı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin çocukların derslerden geri kalmaması, konuların tamamlanması, akademik öğrenmelerin gerçekleşmesi için çevrimiçi olarak sadece belirli derslere yoğunlaştığı öngörülmektedir. Öğrencilerin iletişime, kendini ifade etmeye ve harekete en çok ihtiyaç duydukları bu süreçte uygulamalı derslerin ihmal edildiği söylenebilir. Bunun sebebi olarak eğitim sistemimizde yıllardır süregelen akademik başarı kaygısı gösterilebilir.

5.2.5. Çevrimiçi Ders Gerçekleşme Sıklığına İlişkin Bulgular

Çevrimiçi ders yapılma sıklığına ilişkin bulgular Grafik 10'da yer almaktadır.

Grafik 10. Çevrimiçi Ders Gerçekleşme Sıklığı



Çalışma grubuna haftada kaç saat çevrimiçi ders yaptıkları sorulmuştur. 5 öğretmen haftada 10 dersten fazla ve 4 öğretmen haftada 5 ders yaptıklarını ifade etmiştir. 7 veli haftada 3 ders ve 4 veli haftada 5 ders gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. 6 öğrenci haftada 5 çevrimiçi ders, 4 öğrenci haftada 3 çevrimiçi ders yaptığını

belirtmiştir. İlkokul öğrenci ve velilerinin görüşlerinin alındığı farklı bir araştırmada ise öğretmenlerin yarıya yakınının her gün canlı ders yaptığı, diğer yarısının ise haftada birkaç kez canlı ders yaptığı sonucuna ulaşılmıştır (Kantos vd., 2022). Grafik genel olarak incelendiğinde öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerinin bir noktada toplanmadığı görülmektedir. Öğretmenler haftalık ders saatlerini kendilerinin belirlediğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple her öğrenci haftalık olarak farklı sayıda çevrimiçi derse katılmıştır. Bazı öğrencilerin haftada sadece 3 çevrimiçi ders yaptığı bazı öğrencilerin ise haftada 10'dan fazla çevrimiçi ders yaptığı söylenebilir. Bu durumun öğrenciler arası fırsat eşitsizliğine yol açabileceği söylenebilir. MEB tarafından EBA üzerinden yapılacak çevrimiçi derslere yönelik haftalık ders saati belirlenmiştir. Ancak öğretmenler EBA sisteminde tanımlı ders saatinin yetersiz olduğunu düşündüğü ya da sistemde problem yaşadığı için kendi istekleri doğrultusunda farklı platformlardan çevrimiçi ders yaptıklarını ifade etmişlerdir.

5.2.6. Çevrimiçi Derslerin Süresine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda bulunan velilerden çevrimiçi derslerin süresini değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler çevrimiçi derslerin süresini kendileri belirlediği için öğretmenlerin süreye ilişkin görüşlerine yer verilmemiştir. Öğrencilerin yaş grubu küçük olduğu için süreye ilişkin doğru bir değerlendirme yapamayacakları öngörüldüğünden öğrenci görüşme formunda bu soru bulunmamaktadır. Çevrimiçi derslerin süresine ilişkin veli görüşleri Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Çevrimiçi Derslerin Süresine İlişkin Veli Görüşleri

Olumsuz Görüşler	f	Olumlu Görüşler	f
Süre olarak yetersiz	6	Süre olarak yeterli	8
Sistemsiz problemler süre kaybına yol açtı	2		
Toplam	8	Toplam	8
		Genel Toplam	16

Velilerin ders süresine ilişkin az sayıda görüş bildikleri görülmektedir. Ders süresine ilişkin bulgularda olumsuz (f:8) ve olumlu görüşler (f:8) eşit sayıdadır. Görüşlerin yarısı ders süresinin yetersiz, diğer yarısı ise ders süresinin yeterli olduğu yönündedir. Velilerin görüşlerindeki zıtlığın öğrencilerin bireysel farklılıklarından

kaynaklandığı düşünülebilir. Benzer olarak Tekedere vd., (2022) tarafından yapılan araştırmada ders süresi ve saatlerine ilişkin problemler yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders başlangıcında öğrencilerin derse katılması ve toplanması, ders esnasında oluşan kopma ve donmalar ders süresini giderek kısaltmaktadır. Bu durum derste öğrenme-öğretme sürecine ayrılan zamanın azalmasına yol açabilmektedir. Derslerin erken saatte başlaması ve sürenin kısıtlı olması sıklıkla karşılaşılan problemler olarak dile getirilmiştir. Konuya ilişkin örnek veli görüşleri şöyledir:

“Çok az, kısaydı. Öğretmen de bundan şikayetçiydi. EBA bunu hemen kesiyordu, süresi bitince. Öğretmen bir soru çözerken kesiliyordu. Öğretmen keşke 2-3 saat olsa diyordu. Çok zevkli geçiyordu çünkü. O yönden sıkıntılı. Ders saatleri azdı. 2 ders yapılabilirdi.” (V1)

“Süre olarak ders yetersiz. Çünkü sürenin bazıları öğrencilerin giriş çıkış ile gidiyor.” (V7)

“Çocukların toparlanması biraz zor oldu. Hepsinin gelmesi zaman aldı. Hepsine tek tek hoş geldin onlar gelene kadar zaman geçti. Çocukların duyamıyorum göremiyorum gibi lafları oldu. Ders çok dağıldı. Her biriyle ilgilense zaten hepsine 1 dk düşer.” (V8)

5.2.7. Çevrimiçi Derslerin İçeriğine İlişkin Bulgular

Çevrimiçi derslerin içeriğinin nasıl yapılandırıldığını belirlemek amacıyla çalışma grubunda bulunan öğretmen ve veli görüşleri alınmıştır. Çevrimiçi derslerin içeriğine ilişkin öğretmen ve velilerin olumlu görüşleri Tablo 18’de, olumsuz görüşleri Tablo 19’da yer almaktadır. Öğrencilerin yaş grubu küçük olduğundan öğrenci görüşme formunda bu soru yer almamıştır.

Tablo 18. Çevrimiçi Derslerin İçeriğine İlişkin Olumlu Görüşler

	Öğretmen Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f
O	EBA derslerine paralel ilerledi	9	Eksik konular ağırlıklı ilerledi	4
L	Eksik kazanımlara ağırlık verildi	7	EBA dersleri ile paralel ilerledi	2
U	Öğretim programına uygun ilerledi	6	İçerik yeterliydi	2
M	Zor konulara ağırlık verildi	4	Genel tekrar ağırlıklı ilerledi	1
L				
U	Toplam:	26	Toplam	9
			Genel Toplam	35

Tablo 19. Çevrimiçi Derslerin İçeriğine İlişkin Olumsuz Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f	Veli Görüşleri	F
O		İçerik sınırlıydı	2
L		Ödev kontrolü yapıldı	2
M	Toplam	0	4
S		Toplam	4
Z		Genel Toplam	4

Tablo 18 ve Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (f:9) çevrimiçi dersleri EBA derslerine paralel olarak yürüttüklerini, eksik kazanımlara ağırlık verdiklerini (f:7) belirtmiştir. Öğretmenler eksik kazanımları tespit ederek öğrencilerin öğrenme kayıplarının önüne geçmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda EBA TV derslerine takviyeler gerçekleştirerek kazanımın pekişmesini hedefledikleri görülmektedir. Öğretim programına uygun (f:6) ve zor konular odaklı (f:4) ilerlediğini belirten öğretmen görüşleri de bulunmaktadır. Öğretmenler çevrimiçi ders içeriklerini kendileri belirlediğinden olumsuz görüş belirtmemişlerdir. Benzer olarak uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlendiği farklı bir çalışmada katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dersleri öğrenci ihtiyaçlarına göre planladığı belirlenmiştir (Kurnaz vd., 2020). Dursun ve Yıldız (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler uzaktan eğitimde içerik hazırlama ve ders planlaması konusunda zorlandıklarını ve daha fazla iş yüküne sahip olduklarını belirtmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin kendi görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik içerikler belirlediği görülmektedir. Buna göre çevrimiçi yapılan derslerde bir bütünlük olmadığı söylenebilir. İlgili öğretmen görüşleri şöyledir:

“İçerik olarak tatile girdiğimizde geriye kalan müfredattaki konular ile devam ettik. Öğrencilerin alabildiği kadar çok kazanım alabilmesi için çalıştık. Çoğu zaman EBA ile paralel gitti. Öğrenci için tekrar oldu. Süreç tamamlandığında eksik konumuz ve kitabımız kalmamıştı.” (Öğrt10)

“EBA’ dan konu anlatırken yeni konu anlatmamamız ve geçmiş konuları tekrar etmemiz gerektiği söylendi. Geçmiş dönemde anlattığım konuları tekrar ederek ve EBA TV üzerindeki anlatılan konu ile ilgili soru çözümünü yapıyordum. Daha çok toplama, çıkarma, çarpma, bölme. Ana konulardan kopmamak adına bu şekilde ilerledik.” (Öğrt13)

“Müfredata uygun bir şekilde ilerledik. Kaldığımız yerden konulara devam ettik. EBA ile paralel gitmedik.” (Öğrt15)

“Müfredata bağlı olarak en çok karıştırılan, en çok önemli olan konuları seçerek ilerledim.” (Öğrt17)

Tablo 18 ve Tablo 19’da velilerin çevrimiçi ders içeriklerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. İçeriğe ilişkin veliler çoğunlukla olumlu görüş (f:9) bildirmiştir. Veliler öğretmen görüşlerine benzer olarak içeriğin eksik konulardan oluştuğunu (f:4) ve EBA derslerine paralel (f:2) ilerlediğini ifade etmiştir. Ayrıca bir öğretmenin çevrimiçi derslerde genel tekrar yaptığı belirtilmiştir. Ancak az sayıda olumsuz görüş (f:4) de bulunmaktadır. Olumsuz görüş belirten velilerimiz derslerin içeriğinin sınırlı olduğunu (f:2) ve içeriğin sadece ödev kontrolünden (f:2) oluştuğunu belirtmiştir. Yüz yüze eğitime göre hazırlanmış içeriklerin uzaktan eğitimde uygulanması beraberinde öğretimsel bazı problemlere yol açmıştır. (Elçiçek, 2022). İçeriğin yoğun olması, sürenin yetersiz olması, bazı kazanımların uzaktan eğitimle verilmeye uygun olmaması bu problemlerden bazılarıdır. Ancak öğretmenlerin süreçte içeriği değiştirdiği, azalttığı veya sadeleştirdiği söylenebilir. Genel olarak velilerin ders içeriğinden memnun olduğu görülmektedir. Velilerin olumlu görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Öğretmenler işlenmeyen Eba’dan takip ettiğimiz derslerden başlayarak eksik kalmamın diye işlediler. O konulardan itibaren alarak kitaplardan sayfa sayfa ilerleyerek, ödevlendirme yaparak ve takibini yaparak kitaplarımızı da tüm konularımızı da bitirdik.” (V2)

“Eba ile paralel gittik. Çocuklar hazırlıklı oldu derse, tekrar gibi oldu, pekişti.” (V5)

“Öğretmen hem verdiği ödevlerin kontrolünü hem de anlaşılmayan yerlere değiniyordu.” (V9)

5.2.8. Çevrimiçi Derslerin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve velilere çevrimiçi derslerin öğrenme- öğretim sürecine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Çevrimiçi derslerin öğrenme-öğretim sürecine ilişkin öğretmen ve velilerin olumlu görüşleri Tablo 20’de, olumsuz görüşleri Tablo 21’de yer almaktadır. Öğrencilerin yaş grubu küçük olduğundan bu soru öğrencilere yöneltilmemiştir.

Tablo 20. Çevrimiçi Derslerin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Olumlu Görüşler

Öğretmen Görüşleri	F	Veli Görüşleri	f
Anlatım yöntemi kullanımı	8	Dikkat çekilmesi	10
Soru-cevap yöntemi kullanımı	7	Yeterli	5
Materyal kullanımı	6	Ders kitabı kullanımı	3
Ders kitabı kullanımı	4	Güdüleme sağlandı	2
Yarışma düzenlenmesi	4	Günlük hayatla bağlantı kuruldu	1
Video kullanımı	3	Materyal kullanımı	1
Görsel kullanımı	3		
Toplam	35	Toplam	22
		Genel Toplam	57

Tablo 21. Çevrimiçi Derslerin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Olumsuz Görüşler

Veli Görüşleri	f
Olumsuz Sadece soru-cevap yapıldı	11
Toplam	11

Çevrimiçi derslerde öğrenme-öğretme sürecinin nasıl yapılandırıldığı belirlenmek amacıyla öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmenler kendi yaptığı çevrimiçi derslerin sürecine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Tablo 20 ve Tablo 21 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre çevrimiçi derslerde en çok anlatım yöntemi (f:8) ve soru-cevap yöntemi (f:7) kullanılmasının olumlu görüş olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenler çevrimiçi derslerin öğrenme-öğretme sürecini kendileri planladığından olumsuz görüş bildirmemişlerdir. Duman (2020) uzaktan eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerini alarak değerlendirdiği çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Duman (2020) araştırmasında uzaktan eğitim gerçekleştiren öğretim elemanlarının çoğunlukla anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğini tercih ettiklerini belirlemiştir. Öğretmenler derslerin işlenişinde materyal (f:6) ve ders kitabı (f:4) kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yarışma (f:4), video (f:3), görsel kullanımı (f:3) da öğretmenlerimiz tarafından tercih edilmiştir. Tablo 20 incelendiğinde genel olarak anlatım yöntemi ve soru-cevap kullanılsa da çeşitli yöntemlerle dersini renklendiren ve ilgi çekici hale getiren öğretmenler de bulunmaktadır. Araştırma sonucuna paralel olarak uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı farklı bir çalışmada öğretmenlerin yarıya yakını öğrencilerin dikkatlerini toplama konusunda belirgin bir sıkıntı yaşadığını belirtmiştir (Kurnaz vd., 2020). Ercan ve Bülbül (2019), yaptıkları çalışmada öğrencilere uygun öğrenme materyalleri ile etkili öğrenmenin sağlanacağı sonucuna ulaşmıştır. Özcan

(2022) çalışmasında öğretmenlerin genel olarak içeriğe uygun materyal tasarlamadıkları ve hazır materyalleri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Aygüneş vd., (2022) de öğretmenlerin derslerde genel olarak çeşitli görsel- videolar kullandıklarını ve sıklıkla soru cevap yöntemini kullandıklarını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler akıllı tahta uygulamalarını sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Uzakta eğitimde kullanılan içeriklerde hangi öğretim yöntemlerine yer verildiğinin tespit edilmesinin amaçlandığı farklı bir araştırmada öğretim yönteminin sunuş yöntemi ile sınırlı kaldığı ve öğretim yöntemlerine ait bazı ilkeler oldukça sınırlı kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Altun, 2020). Konu ile ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

“Yüz yüze eğitim fırsatı olmadığı için genelde anlatım yöntemini kullandık. Sıklıkla soru cevap yöntemiyle destekleyerek çocuklara söz hakkı vermeye çalışsam da süre yeterli geldiği kadar mümkün oldu.” (Öğrt4)

“Mutlaka etkileşimli ve dikkat çekici materyaller kullanıyorum. Ppt sunumları hazırlıyorum. Daha önce öğrendiğimiz konular için genellikle öğrencilerin etkileşimini gerektirecek online oyunlar hazırlıyorum.” (Öğrt5)

“Haftanın konu ve kazanımlarını belirliyorum ve o derste kullanılacak etkinlikler için ders planı yapıyorum. Kullanılacak materyalleri belirleyip, öğrencilerin kullanması gereken materyalleri buldurmalarını istiyorum. Özellikle materyal kullanırken mutlaka geri dönüştürülebilir ve öğrencilerin kolaylıkla ulaşabileceği malzemeler olmasına dikkat ederim.” (Öğrt6)

“Öncelikle haftalık olarak planlamalar yaptım. Öğrencilerin gün içinde katılacağı dersler ve evde yapacağı ödevler belliydi. Derslerimizde ise öğrencilerle kitaplar üzerinden ilerledik. Daha çok soru cevap yaptık. Genel olarak videolar şarkılar ile derse renklendirdik. Öğrencilere ders girişlerinde değişik sürprizler hazırladık. Deneyler yaptık. Öğrencilerin ödevlerinde yaptıklarını sergileme fırsatı sunduk. Bilgi yarışmaları düzenledik. Slaytlar kullandık. Öğrencilerin hepsine her ders söz hakkı vererek kendilerini ifade etmelerini sağladık. Arkadaşlarıyla sohbet etmelerine fırsat tanıyarak iletişim becerilerine katkı sağladık. Etkileşimli araçlar kullanarak, dersler görsellerden yararlanarak dersi daha çekici hale getirdik.” (Öğrt10)

“Ders kitaplarını kullandık. Kaynak kitaplarını kullandık. Hazırladığım çalışma sorularının fotokopi çekerek ilettim. Ders sürecinde de genellikle soru cevap üzerinden ilerledik. Tahta başında bir anlatım sağladım. Çocukların etkileşim şansı yoktu.” (Öğrt17)

Tablo 20 ve Tablo 21 incelendiğinde velilerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin çoğunlukla olumlu görüşler ifade ettiği görülmektedir. Olumlu görüş olarak veliler ilk sırada derslerin dikkat çekici olduğunu belirtmişlerdir. Diğer olumlu

görüşler öğrenme-öğretme sürecinin yeterli olması, ders kitabı kullanılması, güdüleme sağlanması yönünde görüşlerdir.

Olumsuz görüşlerde tek görüş olmakla birlikte sıklığı oldukça yüksektir. Sadece soru-cevap yönteminin kullanılması olumsuz görüş olarak bildirilmiştir. Araştırma sonucuna benzer olarak öğretmen adaylarının görüşleri alınarak değerlendirilen uzaktan eğitim sürecinde derslerin genellikle aynı ve benzer yöntemlerle sürdürüldüğü görülmüştür. Derslerde çoğunlukla anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir (Duman, 2020). Başka bir araştırmada uzaktan eğitimin öğrenme ürünlerini etkisizleştirdiği ve öğrenme yaşantılarını azalttığını belirtmişlerdir (Karaca vd., 2021). Soruların niteliği soru-cevap yönteminin olumsuz olarak algılanmasına sebep olabilir. Hangi yöntemin kullanıldığı önemli olmakla birlikte nasıl kullanıldığı da oldukça önemlidir. Yöntemi etkili kullanmak, doğru soruları sormak, uygun bekleme süresi vermek yöntemden alınan verimi arttırabilir. Veli görüşlerine göre yaşanan olumsuzluk soru-cevap yönteminin kullanılması değil sadece bu yöntemin kullanılmasıdır. Soru cevap yöntemi ne kadar başarılı bir yöntem olsa da tüm ders saati boyunca tek düze olarak kullanılması veliler tarafından uygun bulunmamıştır. Konu ile ilgili veli görüşleri şöyledir:

“Soru-cevap şeklinde ilerliyordu genelde. Öğretmen soru sorduğca öğrenciler cevaplıyordu. Etkinlikler ödev olarak veriliyordu, yapıyorduk.” (V11)

“Çocuk için çok faydalı oldu ve öğrenmesini sağladı. Öğretmenini gördü. Evde çalışmalar yaptık. Hemen hemen her gün etkinlik yapıyorduk. Canlı dersler verimli geçti.” (V14)

“Soru cevap şeklinde ilerledi. Kitap okumalarını takip etti. Kitaptan da yaptırdığı oldu. Hem öğretmenle iletişim hem de arkadaşlarıyla iletişim kurdu.” (V15)

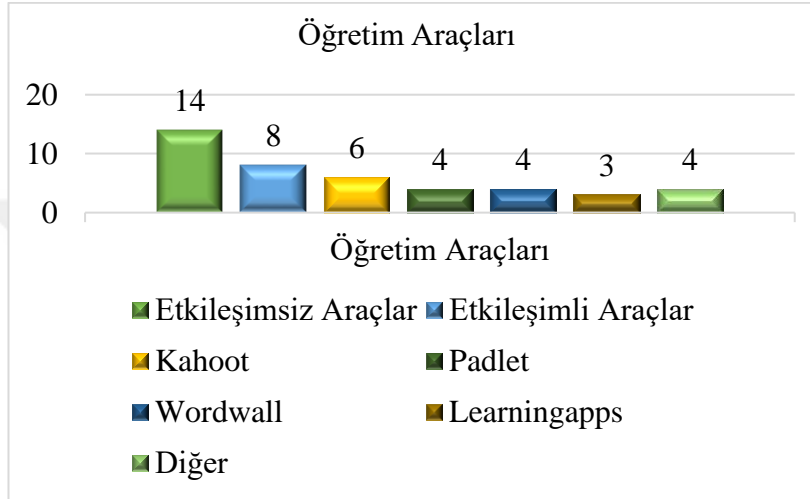
“Genellikle okuma çalışmaları, okuduğunu anlama ve kavrama çalışmaları yapıldı. Canlı derslerde gruplarla birlikte oldu. Okumaları kontrol edildi. Sadece Türkçe dersi yapıldı. Diğer derslerle ilgili ödevler verildi.” (V22)

5.2.8.1. Çevrimiçi Derslerde Kullanılan Öğretim Araçlarına İlişkin Bulgular

Öğrenme-öğretme sürecinin yapılandırılmasında öğretim araçları da büyük önem taşımaktadır. Çevrimiçi derslerin öğrenme-öğretme sürecini daha iyi incelemek

adına öğretmenlerden çevrimiçi derslerde kullandıkları öğretim araçlarını da belirtmeleri istenmiştir. Çalışma grubunda yer alan velilerin öğretim araçlarını hakkında detaylı bilgiye sahip olmadıkları düşünülerek bu soru velilere yöneltilmemiştir. Öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim araçlarına ilişkin bulgular ise Grafik 11’de sunulmuştur.

Grafik 11. Çevrimiçi Derslerde Kullanılan Öğretim Araçları



Grafik 11 incelendiğinde öğretmenlerin çevrimiçi derslerde en çok etkileşimsiz araçları (f:14) kullandıkları görülmektedir. Resim, video içerikleri, yazılı kaynaklar ve sesli anlatım etkileşimsiz araçlar olarak tercih edilen öğretim araçlarıdır. Öğretmen görüşlerine göre sadece 8 öğretmen derslerinde etkileşimli araçları kullandığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenler derslerini daha ilgi çekici ve öğretici yapmak amacıyla etkileşimsiz araçları kullanmaktadır. Benzer olarak M. Öner ve S. Öner (2022) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının salgın döneminde gerçekleşen çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerinin alındığı bir araştırmada çevrimiçi derslerde en çok kullanılan materyallerin PowerPoint (sunu), video ve fotoğraf/görsel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkileşimli araçları kullandığını sadece bir öğretmen dile getirmiştir. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada da benzer bir sonuçla karşılaşılmıştır. Çevrimiçi derslerde kullanılan öğretim araçlarının, sunum şekillerinin, yöntem ve tekniklerin öğrencinin ilgisini çekmediği sonucuna ulaşılmıştır (Atasoy, Kara ve Özden, 2020). Uzaktan eğitimin etkililiğinde öğretim araçlarının büyük bir önemi

olduğu söylenebilir. Bir araştırmada öğrenciler ders araç- gereçlerinin derse olan ilgilerini önemli bir şekilde etkilediğini belirtmiştir. (Işık ve Nakiboğlu, 2022). Öğretmenler genellikle uzaktan eğitime uygun materyal hazırlamada eksiklikler yaşamakta ve halen geleneksel öğretim tekniklerinden yararlanmaktadır. (Asandaş ve Hacıcafareoğlu, 2021; Elkatmış ve Tanık, 2022; Beyhan ve Orhan, 2020). Farklı bir araştırmada öğretmenlerin materyal kullanma düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir (Candan ve Usta, 2022). Etkileşimli araçların içerisinde en çok kullanılan aracın Kahoot (f:6) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra padlet (f:4), wordwall (f:4) ve learningapps (f:3) öğretmenler tarafından tercih edilen etkileşimli araçlardandır. Şenyurt ve Şahin (2022) öğretmenlerin etkileşimli araçlarla ilgili bilgilerinin kısıtlı olduğunu ve bu araçların derslerde nadiren kullanıldığını ifade etmişlerdir. Etkileşimli araçların az kullanılmasının sebebi henüz öğretmenler arasından bilinirliğinin düşük olmasından kaynaklanabilir. Aynı zamanda teknolojiye yatkın olmayan öğretmenler bu araçları kullanmanın zor olduğu algısına sahip olabilir. Birçok araştırmada öğretmenler etkileşimli araçlardan haberdar olduklarını, araçların öğrenme-öğretme sürecini daha ilgi çekici ve eğlenceli hali getirdiğini ifade ederken bu araçları kullanacak yeterlilikte olmadıkları için tercih etmediklerini belirtmişlerdir (Akduman ve Çetin, 2022; Şahin ve Şenyurt, 2022).

5.2.9. Çevrimiçi Derslerin Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Çevrimiçi derslerin ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri alınmıştır. Öğretmen ve velilerin olumlu görüşleri Tablo 22’de, olumsuz görüşleri Tablo 23’te sunulmaktadır.

Tablo 22. Çevrimiçi Derslerin Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Olumlu Görüşler

Öğretmen Görüşleri	F	Veli Görüşleri	f
Ödev verildi	8	Ödev verildi	6
Soru-cevap yöntemi kullanıldı	7	Takip yapıldı	2
Gözlem yapıldı	6	Ders sonu dönüt verildi	1
Ders sonu değerlendirmesi yapıldı	6	Ders sonu özetleme yapıldı	1
Sınav yapıldı	3		
Özetleme yapıldı	1		
Öz değerlendirme yapıldı	1		
Toplam:	34	Toplam	10
		Genel Toplam	44

Tablo 23. Çevrimiçi Derslerin Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Olumsuz Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f
Olumsuz		Fazla ödev verildi	5
	Toplam 0	Toplam	5

Tablo 22 ve Tablo 23'e göre öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecini sağlamak için çoğunlukla ödev (f:8) verdiği ve bunu olumlu görüş olarak belirttikleri görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre yine ilk sınıflarda soru-cevap (f:7), gözlem (f:6), ders sonu değerlendirmesi (f:6) gibi farklı tekniklerin kullanılması olumlu görüşler arasında görülmektedir. Özellikle ilkökul 1. ve 2. Sınıfta sınav uygulaması olmadığı için değerlendirmelerin genellikle gözlem yoluyla yapıldığı söylenebilir. Öğretmenler çevrimiçi derslerde ölçme değerlendirme süreçlerini kendileri yapılandırdıkları için olumsuz görüş bildirmemişlerdir. Çoruhlu ve Uzun (2021) uzaktan eğitim sürecinde değerlendirmenin tarafsız olarak yapılamayacağını ve dönüt düzeltme yapılamamasının en büyük problem olduğuna vurgu yapmıştır. Özdoğan ve Berkant (2020) araştırmalarında ölçme ve değerlendirme ve motivasyon eksikliğinin uzaktan eğitimin sıklıkla dile getirilen dezavantajı olduğunu belirtmiştir. Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim yoluyla ders veren öğreticilerin yeterliliklerinin betimlenmeye çalışıldığı farklı bir araştırmada uygun değerlendirme araçlarını kullanma konusunda öğreticilerin kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Atabay, Aydın, Aydın, 2021). Yapılan araştırmalarda uzaktan eğitimin basamaklarından en eksik kalan basamağın ölçme değerlendirme olduğu görülmektedir (Çardak ve Güler, 2022; Elçiçek, 2022; İçme vd., 2022; Özcan, 2022; Receptoğlu, 2022). Konuya ilişki bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Konu ile ilgili sorular testler hazırladım. Onları çözdük. Anlattığım konu ile ilgili ev ödevleri verdim. Konu ile ilgili yarışma yaptım.” (Öğrt13)

“Genelde ders esnasında çözdüğümüz sorular ile sağladık. Verilen ödevler ile değerlendirmeye gözlemlemeye çalıştık.” (Öğrt15)

“Verdiğim ödevlerin her gün geri bildirimini istedim. Bu sayede ölçme değerlendirme yapmaya çalıştım.” (Öğrt21)

“Ders sonunda önce konuşturuyorum. Dersi özetliyorum, kısaca aklında kalanları anlattırıyorum. Ya da grup yaparak anlattırıyorum. Deneme sınavı, test göndererek yapıyorum genellikle.” (Öğrt22)

“Çocuklara konuları bitirdikten sonra konularla ilgili sorular gönderdim. Bu sınavlarla değerlendirdim.” (Öğrt17)

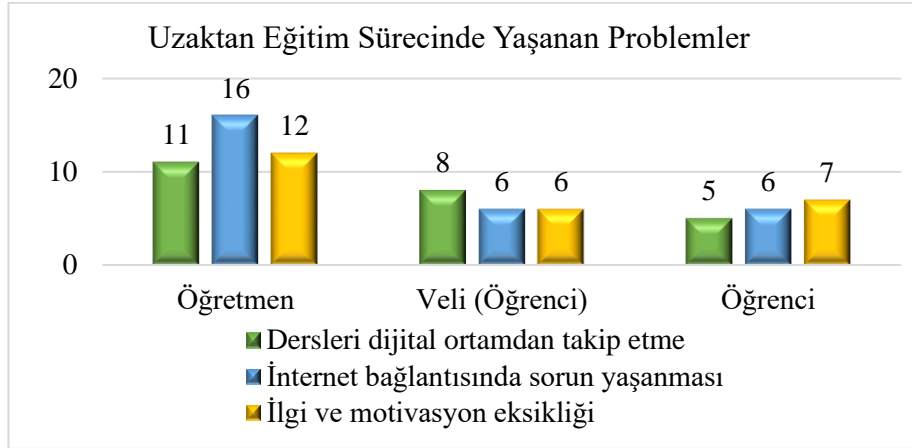
Tablo 22 ve Tablo 23’e göre çevrimiçi derslerin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin velilerin görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında şekillenmiştir. Olumlu görüşler (f:10) çoğunlukta olmakla birlikte veliler öğretmenlerin değerlendirmeyi en çok ödevlendirme (f:6) ile yaptıklarını olumlu olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin ayrıca takip, ders sonu dönüt ve özetleme yaptığı veliler tarafından dile getirilmiştir. Buna karşılık 5 görüş ise olumsuz olarak belirtilmiştir. Veliler ödevlerin çok fazla olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak bir araştırmada ise öğrencilerin çevrimiçi sınavlar yerine araştırma ödevleri ve görevlendirmeleri tercih ettikleri görülmüştür (Tekedere vd., 2022). Bunun sebebi internet ve bağlantı problemleri sebebiyle sınav anında teknik aksaklıkların yaşanma korkusu olabilir. Konu ile ilgili veli görüşleri şöyledir:

“Ders bitince ufak bir ödev veriyor öğretmen, diğer derste konu ile ilgili mutlaka soru çözüyorlar. Her türlü soru ama boşluk doldurma, test, açık uçlu, proje tarzı sunular. Mutlaka takibini yaptılar.” (V2)

“2-3 arkadaşı toplu arıyordu. Okutma yapılıyordu. Türkçe ve matematikte ödevler hakkında konuşuluyordu. Görevler veriliyordu.” (V21)

5.2.10. Uzaktan Eğitimde Yaşanan Problemlere İlişkin Bulgular

Ülkemizde uzaktan eğitim, salgın sebebiyle ani ve hazırlıksız olarak uygulanmaya başlanmıştır. MEB sürece hızla uyum sağlamaya çalışarak EBA TV üzerinden dersleri video olarak yayınlamış, EBA dijital eğitim platformu üzerinden çevrimiçi dersler yapılmasını sağlamıştır. Bu süreçte bazı problemlerin yaşanması olasıdır. Öğretmen, öğrenci ve veliler uzaktan eğitim sürecinden en çok etkilenen paydaşlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple çalışma grubunda yer alan öğretmen, öğrenci ve velilere uzaktan eğitimde yaşadıkları problemler sorulmuştur. Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri Grafik 12’de yer almaktadır.

Grafik 12. Uzaktan Eğitimde Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşler

Grafik 12'ye göre öğretmenler uzaktan eğitimde en çok internet bağlantısında sorun yaşamaktadır. Öğretmenlerin 16'sı, veli ve öğrencilerin 6'sı en çok internet bağlantısında problem yaşadıklarını belirtmiştir. Candan ve Usta (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin %62,2'si internetten kaynaklanan problemlerin dersin verimliliğini etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerimiz hem kendilerinin hem de öğrencilerinin internet bağlantısında sorun yaşadığını belirtmektedir. Benzer olarak Türker ve Dünder (2020) lise öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında EBA'nın etkin ve verimli kullanılmamasının en büyük sebebinin alt yapı sorunları ve öğretmen-öğrenci donanım eksikliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Salgın sürecinde öğretmen yaşantılarını araştıran farklı bir çalışmada ise uzaktan eğitim sürecinde öğretmenleri en çok etkileyen konuların başında internet altyapı ve bağlantı sorunu olduğu ortaya çıkmıştır (Konan ve Yılmaz, 2021). Benzer olarak ilkokullarda uzaktan eğitimin geleceği araştırılan bir çalışmada paydaşların yaşadığı en büyük sorunun internet erişimi ve sosyo-ekonomik farklılıklardan doğan teknolojik imkânların yetersizliği olduğu tespit edilmiştir (Altıntaş ve Altıntaş, Sidekli, 2021). Özçelik (2022) uzaktan eğitimde yaşanan sorunların başında sistem, internet, teknik alt yapı yetersizliği ve aksamaları olduğunu belirtmiş. Aynı zamanda herkesin aynı imkanlara sahip olmadığından fırsat eşitsizliğine sebep olması gibi gerekçelerle uzaktan eğitimin gelecekte devam etmesinin tercih edilmediği sonucuna ulaşmıştır. Yükseköğretim kurumlarında zorunlu şekilde verilen Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesine yönelik öğrenci görüşlerinin incelendiği farklı bir araştırmada katılımcılara göre uzaktan eğitimdeki en büyük

sorun, ses sistemi ve bağlantı problemleridir (Kaya, 2020). Araştırmamızdaki görüşler incelendiğinde internet bağlantısındaki problemlerle öğrenciler derse girişlerde zorlanmakta ve zaman kaybı yaşamaktadır. Ders esnasındaki kopma ve donmalar ile dersin sürekli bölüldüğü söylenebilir. Kopma ve donma yaşayan öğrenciler, öğretmenin sesini duymadıklarını, ekranı göremediklerini, anlamadıklarını, sistemin bozulduğunu ifade ederken derse ayrılan zamanın giderek azalacağı öngörülebilir. Öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre internetin kalitesindeki değişimlerle birlikte sistemin katılımcıları dersten attığı, öğrencilerin tekrar derse bağlanmaya çalışarak zorlu süreçlerden geçtiği söylenebilir. Bu durumun sıklıkla yaşandığı göz önüne alındığında öğrencilerin derslere odaklanmasının, dikkatini toplamasının giderek zorlaşacağı öngörülmektedir.

Öğretmenlerin 12'si, velilerin 6'sı ve öğrencilerin 7'si bu süreçte yaşadıkları ilgi ve motivasyon eksikliğinin en büyük problem olduğunu dile getirmiştir. Türker ve Dünder (2020) yaptıkları çalışmada EBA'nın verimli kullanılmasının önündeki en büyük engelin öğrencilerin derslere olan ilgisizliği ve velilerin sürece gereken önemi göstermemesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Reçepoğlu (2022) uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere karşı olan ilgisizliğinin yaşanan temel sorunlardan olduğunu ifade etmiştir. Özcan (2022) yaptığı çalışmada hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde motivasyonlarının düştüğü sonucuna ulaşırken bunun sebebinin bilgisayar ekranlarından öğrencilere ulaşamamak olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin 11'i, velilerin 8'i ve öğrencilerin 5'i dersleri dijital ortamdan takip etmenin zor olduğunu, en çok bu konuda problem yaşadıklarını ifade etmiştir. Farklı bir çalışmada ulaşılan sonuçların en güçlüsü derslere erişim ve katılımı dijital eşitliğin sağlanamamasıdır (Tekedere vd.,2022). Bu sonuç çalışmamızı destekler niteliktedir. Araştırmamızın veli görüşlerine göre öğrencilerin ders saatlerini takip etme ve derse girişlerde genellikle veli desteğine ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin dersleri takip etme ve süreci yönetme konusunda zorlandığı söylenebilir. Aynı zamanda her öğrencinin kendine ait bilgisayar, tablet, telefon vb. teknolojik araç gereçlere sahip olmamasından dijital eşitliğin sağlanmadığı sonucuna ulaşılabilir.

5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında eğitim paydaşları olarak öğretmen, öğrenci ve velilerin ilköğretim kademesinde yürütülen uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve öğretmen iletişimine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri alınarak iletişimde yaşanan aksaklıklar belirlenmiştir. Elde edilen bulguların sıralaması Şekil 3'te yer almaktadır.

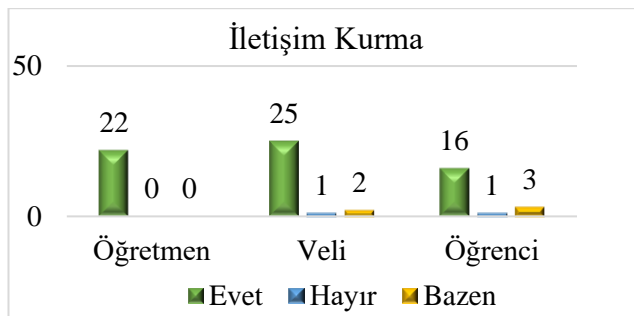
Şekil 3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulguların Sıralaması



5.3.1. Uzaktan Eğitim Sürecinde İletişim Kurmaya İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında çalışma grubunu oluşturan öğretmen, öğrenci ve velilerden uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrencilerin iletişim kurup kurmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Buna göre çalışma grubunun verdiği cevaplar Grafik 13'te sunulmuştur.

Grafik 13. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen-Öğrenci İletişim Kurma Durumu



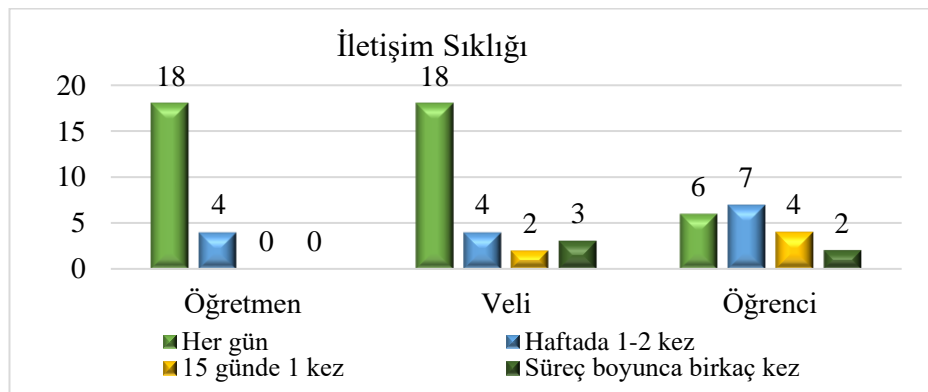
Grafik 13 incelendiğinde öğretmenlerin tamamı (f:22) uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri ile iletişim kurduğunu ifade etmektedir. Veli görüşlerinin çoğunluğu (f:25) öğretmenlerinin çocukları ile iletişim kurduğu yönündedir.

Öğrenciler ise çoğunlukla (f:16) öğretmenleri ile iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Görüşlerin geneli incelendiğinde öğretmen-öğrenci iletişiminin uzaktan eğitim sürecinde de devam ettiği görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci iletişiminin kopmaması süreçte yaşanabilecek olası sorunları en aza indireceği düşünülebilir. Demirdağ (2022) öğrenci-öğretmen ve veli-okul arasındaki iletişim eksikliklerinin öğrencilerin öğrenme isteklerinin azalmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Sidekli vd., (2021) ilkokullarda uzaktan eğitimin geleceğini araştırdıkları çalışmalarına katılan öğretmenler, veli ve öğrenciler ile iletişim kurmakta sorunlar yaşadıklarını ve iş birliği konusunda yetersiz kaldığını bildirmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri incelendiği bir araştırmada uzaktan eğitim sürecinde öğretim-veli-öğrenci iletişimini sağlamakta zorluklar yaşandığı ortaya çıkmıştır (Cengiz ve Daşdemir, 2022). Birçok araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların başında öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim engelleri yaşamaları olduğu bildirilmiştir (Çeliköz ve Mutluer, 2022 Gürbüz, 2022; Özçelik, 2022).

5.3.2. Uzaktan Eğitim Sürecinde İletişim Sıklığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında çalışma grubuna öğretmen-öğrenci iletişiminin hangi sıklıkla gerçekleştiği sorulmuştur. Buna göre çalışma grubunun verdiği cevaplar Grafik 14'te yer almaktadır.

Grafik 14. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen-Öğrenci İletişim Sıklığı



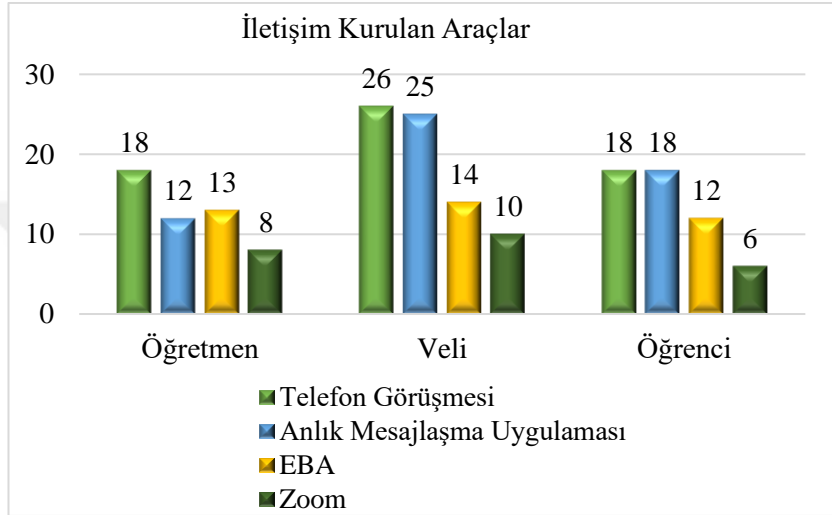
Grafik 14'te belirtildiği üzere öğretmenlerin çoğunluğu (f:18) öğrencileri ile her gün iletişim kurduğunu, 4 öğretmen ise haftada 1-2 kez iletişim kurduğunu

belirtmektedir. Velilerin çoğunluğu (f:18) iletişim sıklığının her gün olduğunu belirtmiştir. Haftada 1-2 kez (f:4) ve süreç boyunca birkaç kez (f:3) iletişim kurulduğunu belirten veliler de bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğu (f:7) öğretmenleri ile haftada 1-2 kez iletişim kurduklarını belirtmiştir. Öğretmen ve veliler iletişimin daha sık kurulduğunu belirtirken öğrenciler daha az iletişim kurulduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi ilkökul kademesindeki öğrencilerin yaş grubu küçük olduğu için iletişimin veli aracılığıyla gerçekleşmesi olabilir. Önder (2022) uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci arasındaki mesafenin iletişimi sınırlandırdığını belirterek etkileşim eksikliği oluşturduğunu dile getirmiştir. Sidekli vd., (2021) eğitim paydaşları arasında iletişim ve iş birliğinin kuvvetli olması gerektiğini ancak bu şekilde verimli bir uzaktan eğitim süreci geçirilebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin öğretmenleriyle ve birbirleriyle kuracağı etkileşim ve iletişim daha iyi öğrenmeyi gerçekleştirecektir (Ercan ve Bülbül, 2019). Araştırmamıza katılan öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin yoğunluğu ve sorunları ile ilgilenirken öğrencileri ile iletişimde eksiklikler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle çevrimiçi ders yapamayan öğrencilerin, öğretmenleri ile iletişim kurmaları için zemin oluşturulamadığı söylenebilir. Araştırmamızın öğretmen ve veli görüşlerine göre ilkökul kademesindeki uzaktan eğitim sürecinin yönetimi konusunda bilgilendirmeler, ödevlendirmeler, günlük haberleşme ve sistem aksaklıkları ile ilgili her türlü bilgi alışverişi öğretmen ve veli arasında gerçekleşmektedir. Bu sebeple öğretmen ve veliler sıklıkla iletişimde bulunurken öğretmen-öğrenci iletişimde eksiklikler ortaya çıkabilmektedir. Ancak yaş grubu ne olursa olsun uzaktan eğitimde etkileşimin kısıtlı olduğu alan yazındaki farklı araştırmalarda belirtilmiştir. Aygüneş vd., (2022) yaptıkları araştırmada uzaktan eğitimde kısıtlı iletişim imkanı olduğuna değinmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda çeşitli üniversitelerde uzaktan olarak yürütülen derslerde öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimin neredeyse hiç olmadığı görülmektedir (Boz, 2019; Sığın, 2020). Ayrıca öğretmenlerle yapılan farklı bir araştırmada öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde iletişim ile ilgili sorun yaşadıklarını ve bunun derslerin verimine yansıdığını belirtmişlerdir (Akduman ve Çetin, 2022).

5.3.3. Uzaktan Eğitim Sürecinde İletişim Kurulan Araçlara İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencinin iletişim kurduğu araçlara ilişkin bulgular Grafik 15'te sunulmuştur.

Grafik 15. Uzaktan Eğitim Sürecinde İletişim Kurulan Araçlar



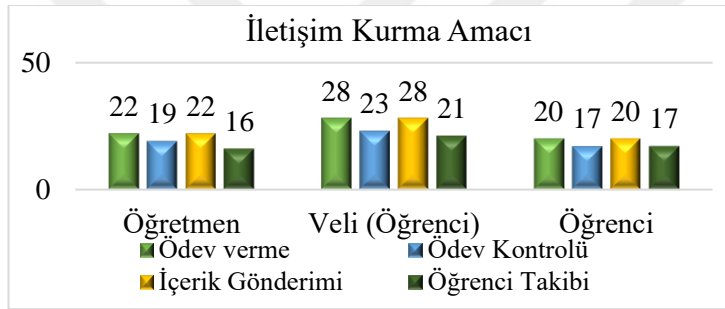
Grafik 15'e göre öğretmenler iletişimin çoğunlukla telefon (f:18) ve EBA (f:13) yoluyla kurulduğunu belirtmiştir. Veliler, öğretmen-öğrenci iletişiminin çoğunlukla telefon görüşmesi (f: 26) ve anlık mesajlaşma (f:25) uygulaması ile gerçekleştiğini belirtmiştir. Öğrenciler ise öğretmenleri ile iletişim kurarken en çok telefon görüşmesi (f:18) ve anlık mesajlaşma uygulamasını (f:18) kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler haberleşme amacıyla telefonu sık sık kullandıklarını EBA platformunu ise öğrenciler ile çevrimiçi ders yaparken kullandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer olarak Özcan (2022) uzaktan eğitim sürecinde iletişim kurulurken anlık etkileşim alabilmek adına genellikle WhatsApp programının ve telefon görüşmelerinin kullanıldığını belirtmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri alınarak yapılan başka bir araştırmada ise öğretmenlerin çoğunlukla telefon ile mesajlaşma ve arama yaparak öğrenci ve velilerle iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır (Aydemir, 2021). Öğretmen görüşlerine göre kendilerinin günlük olarak ödev verme, ders saatlerini aktarma veya sistemle ilgili bir aksaklığı belirtme durumunda veli ile telefon kullanarak iletişime geçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu

durumda öğrenci ile iletişim söz konusu olmadığı düşünülebilir. Özçelik (2022) tarafından uzaktan eğitimi değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada uzaktan eğitimde yaşanan sorunlarda iletişim yetersizliğinden çokça bahsedilmesi araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Benzer olarak Tekedere vd., (2022) iletişimde ve etkileşimde yetersiz kalan durumlar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.3.4. Uzaktan Eğitim Sürecinde İletişim Kurma Amacına İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin hangi amaçla iletişim kurdukları çalışma grubuna sorulmuştur. Çalışma grubunun iletişim kurma amacına ilişkin görüşleri Grafik 16'da yer almaktadır.

Grafik 16. Uzaktan Eğitim Sürecinde İletişim Kurma Amacı

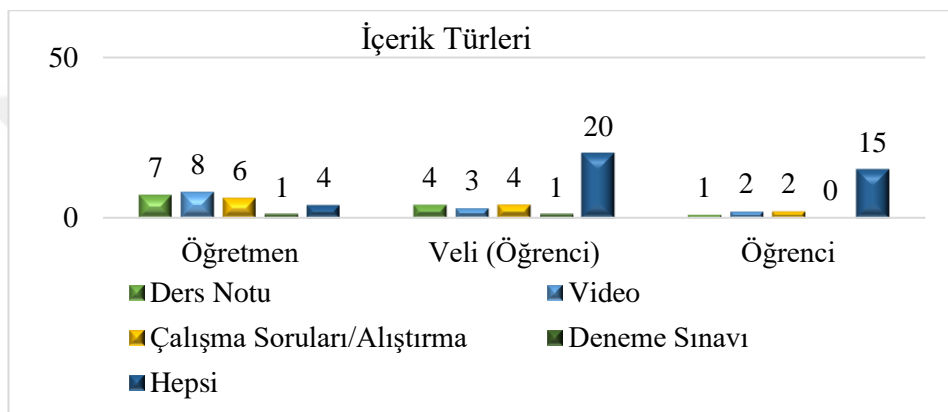


Grafik 16 incelendiğinde öğretmen (f:22), veli (f:28) ve öğrencilerin (f:20) tamamı sıklıkla ödev ve içerik gönderimi amacıyla iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir çalışmada öğretmenlerin öğrencileri ile iletişim kurma amaçları ders verme, ödev verme ve derslere katılım sağlama olarak tespit edilmiştir (Aydemir, 2021). Öğrenci takibi amacıyla gerçekleşen iletişimin diğer amaçlara kıyasla daha az gerçekleştiği görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde iletişim sıklığı kadar kurulan iletişimin amacı da önem arz etmektedir. İletişimin gerekli haberleşmeyi sağlamasının yanında öğrenciyi süreçte takip etme, motivasyon sağlama, süreç yönetimi vb. amacıyla da iletişim kurulması uzaktan eğitim sürecinin verimliliğini arttıracığı söylenebilir.

5.3.4.1. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilere Gönderilen İçerik Türlerine İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin içerik göndermek amacıyla sıklıkla iletişim kurduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, uzaktan eğitimde öğrenciyi desteklemek, çevrimiçi derslerden sonra öğrencinin çalışmasını sağlamak adına öğrencilere bazı içerikler gönderdiği belirlenmiştir. Gönderilen içerik türlerini belirlemek amacıyla çalışma grubuna uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler tarafından hangi içerik türlerinin gönderildiği sorulmuştur. Çalışma grubunun içerik türlerine ilişkin verdiği cevaplar Grafik 17’de bulunmaktadır.

Grafik 17. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilere Gönderilen İçerik Türleri



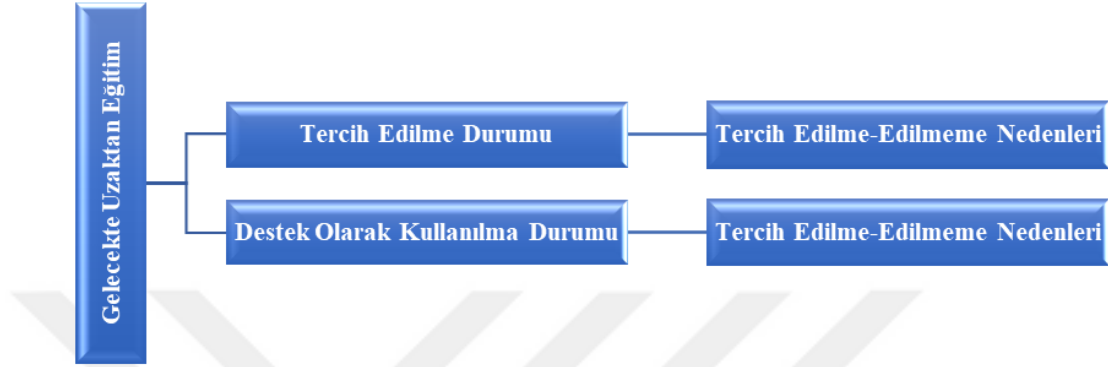
Grafik 17 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (f:8) işlenen konuya ilişkin video gönderimi yaptığını ifade etmiştir. Aynı zamanda ders notu (f:7) ve çalışma soruları gönderen öğretmenler de bulunmaktadır. Velilerin çoğunluğu (f:20) öğretmenlerin ders notu, çalışma soruları, video ve deneme sınavı içeriklerinin hepsini gönderdiğini ifade etmektedir. Veli görüşlerine benzer olarak öğrencilerin büyük bir kısmı (f:15) öğretmenlerinin içerik türlerinin hepsini gönderdiğini ifade etmektedir. Görüşlerin geneli incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere ek sorular ve notlar gönderdiği, soru- cevap, test gibi içerik türlerini öğrencilerle paylaştığı görülmektedir. Benzer olarak Daşdemir ve Cengiz (2022) de öğretmenlerin çoğunlukla ödev, konu özeti, deneme, çalışma soruları ile ilgili paylaşım yaptıkları bulgusuna ulaşmıştır.

5.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında çalışma grubunu oluşturan öğretmen, öğrenci ve velilerin ilköğretim kademesinde uzaktan eğitimin salgın

sonrasında da kullanımına yönelik görüş ve önerileri alınmıştır. Çalışma grubunun gelecekte uzaktan eğitimin tercih edilmesi ve kullanım amacına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Elde edilen bulguların sıralaması Şekil 4’te yer almaktadır.

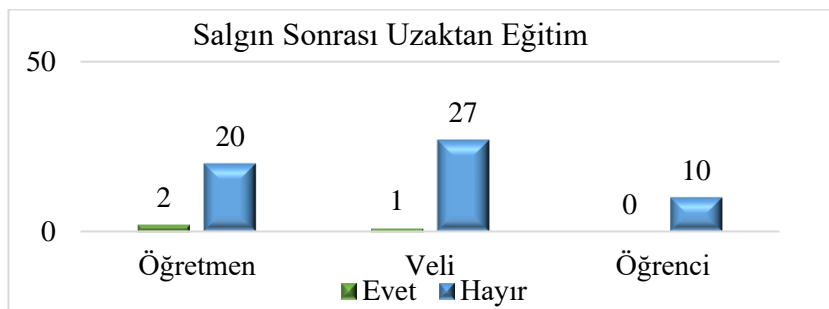
Şekil 4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulguların Sıralaması



5.4.1. Salgın Sonrasında Eğitimin Uzaktan Eğitim Sistemi ile Yürütülmesine İlişkin Görüşler

Çalışma grubunda bulunan öğretmen, öğrenci ve velilere gelecekte eğitimin uzaktan olarak yürütülmesini tercih edip etmedikleri sorulmuştur. Buna ilişkin görüşler Grafik 18’de bulunmaktadır.

Grafik 18. Salgın Sonrasında Eğitimin Uzaktan Eğitim ile Yürütülmesine İlişkin Görüşler



Grafik 18’e göre salgın sonrası eğitim-öğretimin uzaktan olarak yürütülmesi çalışma grubunun çoğunluğu tarafından tercih edilmemektedir. Buna karşılık uzaktan eğitimi tercih eden öğretmen ve veli sayısı yok denecek kadar azdır. Öğrencilerin tamamı uzaktan eğitimin devam etmemesi yönünde görüş bildirmiştir. Benzer olarak Sarışık vd., (2021) tarafından yapılan çalışmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin yarısından fazlası gelecekte uzaktan eğitim sisteminin kullanılmaması gerektiğini

belirtmişlerdir. Aynı şekilde M. Öner ve S. Öner (2022) öğretmen adaylarının görüşlerini aldıkları çalışmalarında salgın sonrası eğitim sürecinde uzaktan eğitimin yer almaması gerektiğini bildirmişlerdir. Benzer olarak Kırıkçı vd., tarafından 2022 yılında öğretmenler ile yapılan çalışmada, öğretmenler anlamlı öğrenmenin uzaktan eğitim ile gerçekleşmeyeceğini düşünerek olumsuz tavır sergilemiştir. Yükseköğretim kurumlarında verilen uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretim üyeleri kapsamında değerlendirildiği bir araştırmada yükseköğretim kurumlarında verilen uzaktan eğitime karşı katılımcıların olumsuz tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Katılımcılar Atatürk İlke ve İnkılapları dersinin uzaktan eğitim yerine yüz yüze verilmesinin daha uygun olduğuna dair görüş bildirmişlerdir (Sığın, 2020). Birçok araştırmadan elde edilen sonuçlara göre gelecekte eğitimin uzaktan olarak yürütülmesi tercih edilmemiştir (Cengiz ve Daşdemir, 2022; Dursun ve Yıldız, 2022; Elkatmış ve Tanık, 2022; İçme vd, 2022; Tekin, 2022; Şimşek, 2022). Candan ve Usta (2022) gelecekte öğretmenlerin en çok verimi aldıkları eğitim olan örgün eğitimi tercih ettiklerini ifade etmiştir.

5.4.1.1. Salgın Sonrasında Eğitimin Uzaktan Eğitim ile Yürütülmesinin Tercih Edilme/ Edilmeme Nedenleri

Gelecekte eğitim–öğretimin uzaktan olarak yürütülmesine ilişkin görüşlerin belirlenmesi tek başına yeterince açıklayıcı değildir. Bu durumun sebeplerinin ortaya koyulması oldukça önemlidir. Nitekim uzaktan eğitim yeni çağın bir gerçeği olarak karşımızda durmaktadır. Bu sebeple eğitim paydaşlarının görüşlerinin sebeplerini de ortaya çıkarmak gerekmektedir. Öğretmen ve velilere gelecekte eğitimin uzaktan olarak yürütülmesini tercih etme/etmeme nedenleri sorulmuştur. Gelecekte uzaktan eğitimin tercih edilme/edilmeme nedenlerine ilişkin olumlu görüşler Tablo 24’te, olumsuz görüşler Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 24. Uzaktan Eğitimin Tercih Edilme Nedenlerine İlişkin Görüşler

	Öğretmen Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f
O	Zaman- mekan tasarrufu	1	Okul dışı faaliyetler yapıldı	1
L	Zengin eğitim ortamı	1	Zaman tasarrufu sağlandı	1
U	Öğrenci istek artışı	1	Öğrenme okuldaki gibiydi	1
M	Toplam	3	Toplam	3
L			Genel Toplam	6
U				

Tablo 25. Uzaktan Eğitimin Tercih Edilmeme Nedenlerine İlişkin Görüşler

	Öğretmen Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f
	Fırsat eşitsizliği yaşandı	18	Sosyal- duygusal eksiklik yaşandı	47
	İlkokul düzeyi için uygun değil	16	Dezavantajlı durumlar oluştu	37
O	İletişim yetersiz	14	Süreci yönetmek zor	19
L	Tam öğrenme gerçekleşmedi	11	Sorumluluk bilinci eksik	10
U	Otorite ihtiyacı karşılanmıyor	11	Ailenin öğretmen rolü başarısız	8
M	Verimsiz	8	Uzaktan anlamak zor	7
S	Aile desteği yeterli ve eşit değil	6	Fırsat eşitsizliği yaşandı	6
U	Motivasyon eksikliği yaşandı	6	Bedensel açıdan eksiklik	3
Z	Teknolojik alt yapı yetersiz	4	Motivasyon eksikliği	3
	Sosyal boyut eksik kaldı	4	Verimsiz	2
	Ders ortamı uygun değil	3	Teknolojik alt yapı yetersiz	2
	Değerlendirme boyutu eksik	1	Teknoloji bağımlılığı	1
	Toplam	102	Toplam	145
			Genel Toplam	247

Tablo 24 ve 25 incelendiğinde öğretmenler tarafından çoğunlukla olumsuz görüşlerin (f:102) bildirildiği görülmektedir. Buna karşılık sadece 3 olumlu görüş bulunmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimi çoğunlukla fırsat eşitsizliği yarattığı (f:18) ve ilkökul düzeyine uygun olmadığı (f:16) için tercih etmedikleri görülmektedir. Uzaktan eğitimde iletişimi yetersiz bulan (f:14), tam öğrenmenin gerçekleşmediğini düşünen (f:11), öğrencilerin otoriteye ihtiyacı olduğunu (f:11) belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Araştırma sonucuna paralel olarak Düzgün ve Sulak (2020) öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirledikleri çalışmalarında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarını etkili bulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu yetersizliğin sebebi olarak etkililik, kişisel uygunluk, yatkınlık vb. faktörler olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak Sarı (2020) uzaktan eğitimin öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Olumsuz görüşlerin ağırlıkta olması alt yapı yetersizliği ve uzaktan eğitim konusundaki bilgi eksikliği gibi sebeplerle açıklanabilir (Candan ve Usta, 2022). Üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada öğrencilerin açık ve uzaktan eğitime devam etme/etmeme durumlarını etkileyen bir faktör olarak öğretim elemanlarının bu konudaki deneyimleri gösterilmiştir (Yılmaz, 2020). Öğretmen, öğrenci ve velilerin uzaktan eğitimi daha önce deneyimlememiş olmaları ve süreçte yaşadıkları zorluklar uzaktan eğitim ile ilgili olumsuz görüşlere sahip olmalarına sebep olabilir. Üniversite öğrencilerinin e-

öğrenme memnuniyetlerinin araştırıldığı farklı bir çalışmada öğretmenlerin yenilikçi olması ve öğrenci memnuniyeti arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Atasoy vd., 2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yaklaşımları ve düşünceleri öğrencileri de etkilemektedir. Uzaktan eğitime uyum sağlamakta zorlanan öğretmenlerin ders içeriği oluşturma, sınıf yönetimi, iletişim vb. konulardaki eksiklikleri öğrencilerin derslere katılımını ve aldığı verimi etkilediği düşünülebilir. İlkokul düzeyindeki öğrenciler için okul ortamının daha uygun olması, uzaktan eğitim ile öğrencilerin eğitim-öğretim ruhunu yaşayamaması uzaktan eğitimin tercih edilmeme gerekçelerinden bazılarıdır (Özçelik, 2022). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 salgını boyunca uygulanan uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlandığı farklı bir çalışmada okul öncesi dönemde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğinin zayıf olduğu, ancak zorunlu hallerde kullanılabileceği sonucu elde edilmiştir (Bartan, 2022). Covid-19 salgını sürecinde zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitimin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ve deneyimlerinin ortaya koyulmasının amaçlandığı bir çalışmada teknik sorunlar, sınıf yönetimi, ulaşılabilirlik vb. konularda yaşanan eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Uzun ve Uzunöz, 2022). Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Verimsiz olduğunu düşünüyorum.” (Öğrt3)

“Çünkü özellikle ilkokulda çocuklar somut dönemde olduğu için, motivasyonu sağlayabilmek için daha gözümüzün önünde olması lazım. Çocuklara dokunmamız lazım, yaptıklarına çok güzel dememiz lazım. Göz teması kurmamız lazım. Evden çıkarmış olmamız lazım her şeyden önce. Çünkü evde herkes hala prens-prenses modunda. Okulda bir eşitliği sağlamaya çalışıyoruz. Evde verdikleri tepkileri okulda vermez çocuklar. Daha sakinler, daha dinginler. Daha rahat öğretebiliriz. Evde bu zor ailelerin neden zorlandığını anlıyorum.” (Öğrt11)

“Özellikle ilk öğretimin yüz yüze yapılması gerektiğine sınıf ortamında olması gerektiğine inanıyorum. Öğrencilerin sosyalleşmeye ve bağ kurmaya ihtiyaçları vardır. Bunun haricinde bu yaşta bir çocuğun tv ve pc aracılığı ile dersi dinleyip anlaması oldukça zordur.” (Öğrt14)

Araştırmamızda az sayıda olumlu görüş de bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin zaman ve mekandan bağımsız olmasını olumlu görüş olarak bildiren 1 görüş

bulunmaktadır. Zengin eğitim ortamı sağladığını (f:1) ve öğrencilerin daha istekli (f:1) olduğunu belirten görüşler de bulunmaktadır.

Tablo 24 ve 25 incelendiğinde veliler tarafından çoğunlukla olumsuz görüşlerin (f:145) bildirildiği görülmektedir. Veliler en çok öğrencinin sosyal ve duygusal açıdan eksik kaldığı (f:47) için uzaktan eğitimi tercih etmediklerini belirtmiştir. Veliler tarafından çoğunlukla belirtilen görüşler uzaktan eğitimin dezavantajlı olması (f:37), süreci yönetmenin zor olması (f:19), sorumluluk bilincinin eksik (f:10) kalmasıdır. Aynı şekilde Demirdağ (2022) uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin akademik gelişiminin beklenen seviyede olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Nakiboğlu ve Işık (2022) araştırmalarında öğrenci başarısının örgün eğitimde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Velilerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Tercih etmem. Çocukların bedensel olarak okula ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Akademik olarak ise çocuğa göre değişir. Benim çocuğum uzaktan eğitim ile de başarabilir ama herkes için bu geçerli değil.” (V5)

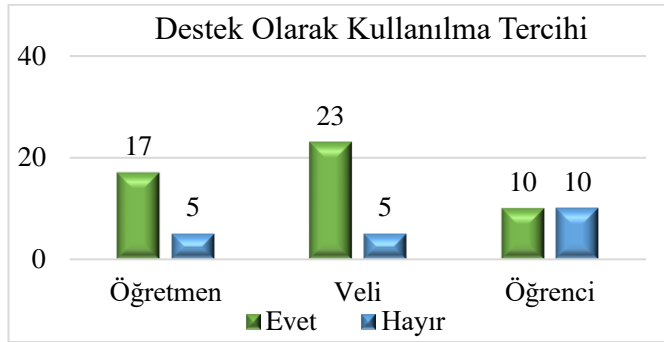
“Tercih etmem. Çocuklar yüz yüze olmadan da ders yapabiliyorlar ama çok ekstra yük aldık üstümüze. Bir de çocuklar bir arada olarak birbirlerini motive ediyorlarmış, bunu gördük. Ders aralarında olsun teneffüslerde motive oluyorlar. Bu konuda eksiklik oldu evde.” (V8)

“Hayır, sosyalleşme ağı eksik, eğitim sadece yeni bilgi öğrenmek değil, davranışsal gelişim de sağlamaktır.” (V27)

Araştırmamızdaki velilerin sadece 3 olumlu görüşü bulunmaktadır. Olumlu görüş bildiren veliler öğrencinin okul dışı faaliyetlere katılabilmesi (f:1) ve zaman tasarrufu (f:1) açısından olumlu görüş bildirmişlerdir.

5.4.2. Uzaktan Eğitimin Yüz-Yüze Eğitime Destek Olarak Kullanılmasına İlişkin Görüşler

Çalışma grubunda bulunan öğretmen, öğrenci ve velilere uzaktan eğitimin yüz-yüze eğitime destek olarak kullanılmasını tercih edip etmedikleri sorulmuştur. Buna göre öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri Grafik 19’da yer almaktadır.

Grafik 19. Uzaktan Eğitimin Destek Olarak Kullanılma Tercihine İlişkin Görüşler

Grafik 19 incelendiğinde uzaktan eğitimin destek olarak kullanımına ilişkin olumlu görüşlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin destek olarak kullanılmasını tercih eden 17 öğretmen, 23 veli ve 10 öğrenci bulunmaktadır. Benzer olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak yapılan bir araştırmada uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime destek olarak kullanılmasının yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır (Efendioğlu ve Gezen, 2021). Ancak üniversitelerde salgın öncesinde halihazırda uzaktan olarak yürütülen derslerle ilgili yapılan araştırmalar göstermektedir ki üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları uzaktan eğitimin destek olarak kullanılmasını tercih etmemiştir. Çünkü üniversitemizde sadece bazı dersler uzaktan olarak yürütülmekteyken öğrenciler ve öğretim elemanları bu derslerin hedeflerine ulaşmadığı ve kalıcı bir öğrenme sağlanmadığını belirtmişlerdir (Boz, 2019; Sığın, 2020). Gelecekte eğitimin uzaktan olarak yürütülmesini tercih etmeyen çalışma grubunun destek olarak kullanılmasını tercih ettiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen, öğrenci ve velilerin uzaktan eğitimi sadece geçici bir süreç ve yüz yüze eğitimin telafisi olarak gördükleri düşünülebilir.

Araştırmamızda uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime destek olarak kullanılmasını tercih etmeyen az sayıda öğretmen, öğrenci ve veli vardır. Uzaktan eğitimi destek olarak kullanılmasını tercih etmeyen 5 öğretmen, 5 veli ve 10 öğrenci bulunmaktadır.

5.4.2.1.Uzaktan Eğitimin Yüz-Yüze Eğitime Destek Olarak Kullanılmasının Tercih Edilme/ Edilmeme Nedenleri

Çalışma grubunda bulunan öğretmen ve velilere uzaktan eğitimin destek olarak kullanılmasını tercih etme/ etmeme nedenleri sorulmuştur. Buna ilişkin öğretmen ve velilerin olumlu görüşleri Tablo 26’da, olumsuz görüşleri Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 26. Uzaktan Eğitimin Destek Olarak Kullanılmasının Tercih Edilme Nedenleri

Öğretmen Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f
O Öğrenmeyi pekiştirebilir	9	Telafi amaçlı kullanılabilir	22
L Telafi amaçlı kullanılabilir	6	Ders takibi yapılabilir	6
U Tekrar amaçlı kullanılabilir	3	İlgi alanlarına ayrılma fırsatı sağlar	1
M Doğru teknoloji kullanımı sağlar	3	Hobilere vakit ayırma fırsatı sağlar	1
L Geri bildirim amaçlı kullanılabilir	2	Zaman tasarrufu sağlar	1
Toplam	23	Toplam	31
		Genel Toplam	54

Tablo 27. Uzaktan Eğitimin Destek Olarak Kullanılmasının Tercih Edilmeme Nedenleri

Öğretmen Görüşleri	f	Veli Görüşleri	f
O Fırsat eşitsizliği yaratabilir	6	Verimsiz	6
L Öğrenme ortamı uygun değil	5	Yaş grubu için uygun değil	3
U Sistemsel problemler yaşanabilir	4	Gerek yok	3
M İlkokul seviyesine uygun değil	3	Sıkıcı	2
S Kafa karışıklığı yaratabilir	3	Fazla yük/ sorumluluk verir	2
Toplam	21	Toplam	16
		Genel Toplam	37

Tablo 26 ve Tablo 27 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin çoğunluğunun olumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitimin destek olarak kullanılmasının öğrenmeyi pekiştirebileceğini (f:9), telafi (f:6) ve tekrar (f:3) amaçlı kullanılabileceğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin olumlu görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Pandemi süreci zorlayacak olursa okul kültürü ile birleştirilip o şekilde ortak yürütülmelidir. (Öğrt15)

“Olabilir, gerektiği noktalarda kullanılabilir. Çocukları ilgi alanlarına göre gruplandırıp ayrı grup görüşmeleri şeklinde ilerletilebilir.” (Öğrt12)

Buna karşılık olumsuz görüşlerde uzaktan eğitimin destek olarak kullanılmasının fırsat eşitsizliği yaratacağı (f:6) ve öğrenme ortamının uygun olmadığı (f:5) görüşleri en çok ifade edilen görüşlerdir. Okul yöneticilerinin salgın sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı farklı bir araştırmada uzaktan eğitimin alt yapı, içerik, uygulama, kalite vb. birçok yönden geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Tekin, 2022). Öğretmenlerin olumsuz görüşlerinden bazı örnekler şöyledir:

“İki türlü de yapılamaz. Uzaktan eğitim destek de olamaz. Çünkü telefondan yolluyorsun adam görüldü bile yapmıyor. Onun haricinde 12-15 dakikalık derslerle bir şey anlaşılacağını düşünmüyorum. Belki çocuğun kafası bile karışıyordur bu şekilde. İyilikten ziyade kötülük de yapıyor olabilir.” (Öğrt8)

“Tek başına kesinlikle yeterli olmaz. Destek olabilir ama Türkiye şartlarında zor. Doğudaki öğrencileri de düşünmek lazım. 25 kişi içinden 4 kişi ancak katılıyor. İnterneti olmayan bilgisayarı hatta telefonu olmayan bile var. Bedava internet gelse bile uygulamaları kaldıramıyor. Eba’da ayrıca sorular çıkıyor. Bunları velilere anlatmak zor. Veliler genç bile olsa yeni bir sistem olduğu için anlamıyorlar. Çocuğundan başka işi olmayan ya da biraz daha ilgili veliler uğraşılıyor. Ama umursamayan da çok o yüzden destek olarak bile kullanmak bu şartlarda çok zor.” (Öğrt20)

Tablo 26 ve 27’ye göre uzaktan eğitimin destek olarak kullanılmasına yönelik veli görüşlerinde olumlu görüşler (f:31) çoğunluktadır. Olumlu görüşler çoğunlukla uzaktan eğitiminin telafi amaçlı (f:22) kullanılması yönündedir. Görüşler incelendiğinde velilerin öğretmen tarafından uzaktan olarak öğrenciye destek verilmesini tercih ettiği görülmektedir. Veliler tarafından uzaktan eğitimin destek olarak tercih edilmesinin sebebi öğrencilerin derslerde daha başarılı olmalarını, daha çok çalışmalarını ve konu eksiklerini tamamlamalarını sağlama amacı olabilir. Konuya ilişkin velilerin olumlu görüşleri şöyledir:

“Uzaktan eğitim destek olarak kullanılsa daha iyi olur. Tek başına yeterli değil. Ama destek olarak çocuk için iyi olur. Tekrar açısından ödev yapmaları açısından iyi olur.” (V3)

“Tek başına değil ama destek olarak kullanılabilir. Faydası mutlaka olur ama çocuklar ne kadar izler bilemiyorum. Tamamen çocuklar evde kalmayacağı için yürütülebilir.” (V6)

Buna karşılık olumsuz görüşler (f:16) de bulunmaktadır. Olumsuz görüşlerde ise en çok uzaktan eğitimin destek olarak kullanılmasının verimsiz olduğu görüşü ifade edilmiştir. Velilerin olumsuz görüşlerine örnekler şöyledir:

“Tercih etmem çünkü okul dediğimizde bir disiplin vardır. Çocuk anne ne kadar yapma dese de yapar. Ama öğretmen dediği zaman çocuğun öğretmene karşı bir saygı ve sevgisi vardır öğretmen dediğinde onu yapar. Ama uzaktan eğitim belki yaz dönemlerinde olabilir ama normal dönemde olmamalı.”(V22)

“Bence kullanılmamalıdır. Okul zaten uzun süreli olduğu için çocuklar oradan zaten yorgun ve belli bir derslerle geliyorlar. O yüzden gerek duyulacağını sanmıyorum. Bu süreç geçince bence böyle bir sistem oturmamalı. İkisi aynı anda kullanılsa bile verimsiz olacağını düşünüyorum. Bu sefer okuldaki zaman azalması söz konusu olur. Okulda olduğu gibi hiçbir zaman olabileceğini düşünüyorum.” (V10)

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Covid-19 salgını sebebiyle zorunlu olarak başlayan uzaktan eğitim sürecini değerlendirmek, aynı zamanda gelecekte benzer bir süreç yaşanması halinde daha nitelikli yürütülmesi için bilimsel veri sağlamak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca yaşanan olası sorunları ortadan kaldırmak ve uzaktan eğitim sisteminin daha nitelikli hale getirilmesi amacıyla öneriler belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar bu bölümde sunulmuştur. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmen, öğrenci, velilere ve aynı zamanda uygulayıcılara verilen öneriler bu bölümde yer almaktadır.

6.1. Sonuç

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

6.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında ilkokul kademesinde yürütülen uzaktan eğitim sürecinde derslerin çevrimdışı şekilde uygulanmasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri alınmıştır. Bu alt amaç kapsamında çevrimdışı olarak yürütülen dersler çok boyutlu (izlenme durumu ve sıklığı, izlenme araçları, sevilme ve faydalı bulunma durumu, süre, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme süreci, öğretmenlerin iletişim becerileri) olarak ele alınmış, çalışma grubunun görüşleri analiz edilmiş ve ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

6.1.1.1. EBA Derslerine İlişkin Sonuçlar

EBA derslerinin izlenme durumu ve sıklığı, izlenme araçları, sevilme ve faydalı bulunma durumu ve bu durumların sebepleri birinci alt amaç kapsamında belirlenmiştir. Aynı zamanda EBA TV' de video olarak yayınlanan derslerin süresine, içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine, ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin bulgular detaylı olarak incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen, öğrenci ve velilerden oluşan çalışma grubu EBA TV aracılığıyla video olarak yayınlanan derslerin genellikle izlendiğini belirtmiştir. Televizyondan

ya da internet sitesi aracılığıyla izlenme seçeneğine sahip EBA derslerinin genellikle televizyondan takip edildiği belirlenmiştir. Çalışma grubunun dersleri televizyondan takip etmeyi tercih sebepleri televizyondan derslere ulaşmanın daha kolay, hızlı ve sorunsuz olması olarak bildirilmiştir. İzlenme sıklığı boyutuna bakıldığında çalışma grubunun dersleri izlediği ancak her gün düzenli izlemediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin yarısının EBA derslerini sevdiği görülürken yarısının sevmediği ya da bazen sevdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ders içeriği ve derslerin öğrenme-öğretme sürecindeki farklılıklar bu durumun gerekçesi olarak gösterilmiştir. Çalışma grubunda bulunan veli ve öğrencilerin çoğunluğunun EBA derslerini faydalı bulduğu belirlenmiştir. Salgın sürecinde uzaktan eğitimin alternatif bir yol olarak görülmesi ve okulla olan bağı koruması derslerin faydalı bulunmasının gerekçeleri olarak gösterilmiştir. EBA aracılığıyla yayınlanan dersleri faydalı bulmayan veli ve öğrencilerin gerekçeleri ise sıkıcı olması ve öğrenmenin gerçekleşmemesi olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunda bulunan öğretmenler EBA aracılığıyla yayınlanan video derslerin süresine ilişkin çoğunlukla olumsuz görüşlere sahiptir. Öğretmenler ders süresini yetersiz ve kısa bulmaktadır. Çalışma grubunda bulunan veliler ise EBA aracılığıyla yayınlanan video derslerin süresine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahiptir. Velilerin yarısı ders süresini kısa ve yetersiz bulurken, diğer yarısı sürenin yeterli ve uygun olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin ders süresine ilişkin genellikle olumlu görüş belirttiği görülmüştür. Öğrencilerin çoğu ders süresini uygun bulmakta ve değişmesini istememektedir.

Çalışma grubunda bulunan öğretmen ve velilerden EBA aracılığıyla yayınlanan derslerin içeriğine ilişkin görüş alınmıştır. Öğretmenlerin ders içeriğine ilişkin olumsuz görüşlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre içeriğin yüzeysel olduğu, düzey olarak uygun ve zengin olmadığı ve tekrara düştüğü belirlenmiştir. Ders içeriğine ilişkin velilerin de öğretmenlere benzer olarak genellikle olumsuz görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Veli görüşlerine göre içeriğin yüzeysel ve yetersiz olduğu, ilgi çekici ve çeşitli olmadığı sonucuna varılmıştır.

EBA aracılığıyla yayınlanan derslerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri alınarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenler derslerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik çoğunlukla olumsuz görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre işlenişin basit ve yüzeysel olduğu, yöntem ve tekniklerin yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca materyal kullanımının yetersiz olması ve işlenişin hızlı olması elde edilen diğer sonuçlardandır. Velilerin yarısına yakını dersleri anlaşılır ve eğlenceli bulurken yarısı öğretim yöntemlerini yetersiz ve dersleri eğlenceli bulmamaktadır. Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumun sebebi öğretmenlerin velilere kıyasla ders işlenişi hakkında daha fazla bilgi sahibi olması olabilir. Olumsuz görüş bildiren veliler arasında çoğunlukla öğretmenlik mesleğine sahip olan velilerin bulunması dikkat çekici bir sonuçtur.

Veli ve öğretmen görüşlerine dayanarak EBA aracılığıyla yayınlanan video derslerinin ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin genellikle olumsuz görüşler bildirdiği belirlenmiştir. Öğretmenler genellikle ölçme değerlendirme boyutunda sadece soru- cevap yapılmasının yanlış olduğu kanısındadır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirmenin yapılmadığı ve yetersiz olduğu sonucu sıklıkla belirtilen olumsuz görüşlerdendir. Öğretmenler tarafından olumsuz görüşlere oranla olumlu görüşler daha az belirtilmiştir. Bu olumlu görüşlerden biri farklı ölçme tekniklerinin (özet, soru-cevap, ünite değerlendirme) kullanılmasıdır. Öğretmenlerin görüş birliğinde olmaması EBA TV’de yayınlanan her dersin ölçme-değerlendirme boyutunda farklılık olmasından kaynaklanabilir. Ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin veliler genellikle olumsuz görüş bildirmiştir. Veli görüşlerine göre genellikle ölçme değerlendirmenin yapılmadığı, sadece ödev verildiği, ders sonu soru-cevap yapıldığı sonucuna varılmıştır.

6.1.1.2. EBA Aracılığıyla Yayınlanan Derslerdeki Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan en önemli araçlar EBA TV ve EBA dijital eğitim platformudur. Uzaktan eğitim sürecinin iki ayağından biri olan EBA TV aracılığıyla yayınlanan video derslerin izlenme sıklığı oldukça yüksektir. Bu

durumda EBA derslerinin de iletişim boyutu öğrenci motivasyonu ve ilgisini sağlamak açısından önem arz etmektedir. EBA TV aracılığıyla yayınlanan derslerdeki öğretmenlerin iletişim becerilerine yönelik öğrenciler tamamen olumlu görüşler belirtmiştir. Öğrencilerin televizyonda ders anlatan öğretmenleri sevdiği ve iletişimlerini güzel buldukları sonucu elde edilmiştir. Velilerin de çoğunlukla öğretmen iletişim becerilerinden memnun oldukları belirlenmiştir. Veliler öğretmenlerin iletişim becerilerini yeterli ve dikkat çekici bulmaktadır. Öğretmenlerin EBA derslerindeki öğretmenlerin iletişim becerilerine yönelik genellikle olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. EBA TV’de yayınlanan dersleri anlatan öğretmenlerin iletişiminin uygun ve yeterli olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak olumlu görüşlere yakın bir oranla olumsuz görüşlerin de bulunduğu tespit edilmiştir. İletişim ile ilgili olumsuz sonuçlar içerisinde öğretmenlerin yapay ve abartılı bir anlatım sergilemeleri ve fazla mimik kullanmaları yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin yapay ve abartılı bir anlatım sergilemeleri öğrencilerin derse olan dikkat ve ilgilerini azalttığı söylenebilir.

6.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında ilkököl kademesinde yürütölen uzaktan eğitim sürecinde derslerin çevrimiçi şekilde uygulanmasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veki görüşleri ele alınmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde ilkököl kademesinde gerçekleşen çevrimiçi dersler hem EBA Dijital Eğitim Platformu hem de farklı eğitim platformları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi olarak yapılan derslerin gerçekleşme durumu, başlangıç tarihi, kullanılan platformlar, ders çeşitliliği ve sıklığı ikinci alt amaç kapsamında belirlenmiştir. Aynı zamanda çevrimiçi olarak yapılan derslerin süresine, içeriğine, işlenişine, ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin bulgular detaylı olarak incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında çalışma gruplarının görüşlerine göre çevrimiçi derslerin yapılıp yapılmadığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin %65’inin çevrimiçi olarak ders yaptığı belirlenmiştir. Velilerin yarısı uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders yapıldığını

belirtirken, öğrencilerin %75'i çevrimiçi ders yapılmadığını ifade etmiştir. Bulgulara göre çalışma grubunun tamamı göz önüne alındığında uzaktan eğitim sürecinde genellikle çevrimiçi ders yapıldığı sonucuna varılmıştır. Ancak çevrimiçi ders yapmayan öğretmen ve bu nedenle çevrimiçi derslere katılma şansı bulamayan öğrenci sayısı da azımsanamayacak kadar fazladır.

Çevrimiçi derslerin başlangıç tarihlerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yarısının çevrimiçi derslere 23 Mart 2020 tarihinde başladığı tespit edilmiştir. Velilerin görüşlerine göre öğretmenlerin yarısına yakınının çevrimiçi derslere 30 Mart 2022 tarihinde başladığı sonucu elde edilmiştir. MEB tarafından Nisan ayında gerçekleşecek olan 1 haftalık ara tatilin öne çekilerek 16 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Ardından 23 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Uzaktan eğitime geçiş tarihleri göz önüne alındığında öğretmenlerin çevrimiçi derslere zaman kaybetmeden, hemen başladığı söylenebilir. Öğretmenlerin çevrimiçi derslere geçiş sürecinde öğrencilere boşluk yaşatmadığı düşünülebilir.

Çevrimiçi derslerde en çok kullanılan programın Zoom ve EBA dijital eğitim platformu olduğu sonucu elde edilmiştir. Çalışma grubunun tamamının verdiği cevaplar incelendiğinde çevrimiçi ders için ilk olarak Zoom programının, ikinci olarak EBA dijital eğitim platformunun tercih edildiği sonucu elde edilmiştir. Çevrimiçi ders gerçekleştirilecek platformun öğretmenler tarafından belirlendiği, Zoom programının bağlantı hatalarının az olması ve kullanımının kolay olması sebebiyle sıklıkla tercih edildiği elde edilen diğer sonuçlardandır. EBA dijital eğitim platformunun daha az tercih edilmesinin sebebinin yaşanan aksaklıklar (sisteme giriş problemleri, yaşanan donma ve kopmalar, ders süresi ve saat kısıtlaması vb.) olduğu sonucuna varılmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi olarak en çok Türkçe ve Matematik derslerinin yapıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin uygulamalı derslere yer vermediği ve bazı derslerin (İngilizce, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri vb.) ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe ve Matematik derslerine ağırlık verilmesinin sebebi olarak öğretmenlerin yaşadığı akademik kaygılar gösterilebilir.

Uzaktan eğitim sürecinde haftalık çevrimiçi ders saatine ilişkin görüşler incelendiğinde çevrimiçi derslerin genellikle haftada 3-5 ders saati olarak yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bir hafta içerisinde yaptıkları çevrimiçi ders sayısında ortak bir noktada buluşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde bazı sınıflar için çevrimiçi ders zorunluluğu olmaması, EBA dijital eğitim platformunda çevrimiçi ders tanımlaması yapılan sınıflar için ise haftalık ders saatinin yetersiz olması öğretmenlerin ders saatlerini kendilerinin belirlemesine sebep olduğu söylenebilir. Bu sonuca dayalı olarak öğrenciler arası fırsat eşitsizliği yaşanabileceği düşünülebilir.

Çevrimiçi derslerin süresine ilişkin velilerin yarısı olumsuz yarısı olumlu olarak görüş bildirmiştir. Velilerin yarısının ders süresi ve saatini yetersiz bulduğu belirtilirken diğer yarısının ise ders saati ve süresini uygun bulduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları velilerin ders süresini yeterli veya yetersiz olarak algılamasında etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ders içeriğini çoğunlukla EBA aracılığıyla yayınlanan video derslerine paralel olarak ve eksik kazanım odaklı belirledikleri sonucuna varılmıştır. Çevrimiçi ders içeriklerine ilişkin velilerin genellikle olumlu görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Velilerin ders içeriğinin eksik konu odaklı veya EBA aracılığıyla yayınlanan dersleri pekiştirecek şekilde belirlenmesinden memnun olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin çevrimiçi derslerde çoğunlukla anlatım ve soru cevap yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte çevrimiçi derslerde en çok etkileşimsiz araçların (resim, video, yazılı kaynaklar vb.) kullanıldığı etkileşimli araçların (Kahoot, Padlet, Wordwall, Learningapps vb.) ise neredeyse hiç tercih edilmediği sonucu elde edilmiştir. Etkileşimli araçları kullanan az sayıda öğretmen en çok kullandıkları araçların Kahoot, Padlet ve Wordwall olduğunu belirtmiştir. Çevrimiçi derslerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin veli görüşlerine dayalı olarak velilerin genellikle çevrimiçi derslerden memnun oldukları ve dersleri ilgi çekici buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Veli görüşlerine dayalı olarak olumsuz görüşlerin sadece soru-cevap yönteminin kullanılması görüşünde toplandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çevrimiçi derslerde ölçme-değerlendirmeyi sağlamak için çoğunlukla ödev verdiği buna ek olarak soru-cevap, gözlem ve ders sonu değerlendirmesi yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde ölçme-değerlendirmenin en önemli basamaklarından biri olan geri bildirim boyutunun ihmal edildiği çalışma grubunun görüşlerine göre belirlenmiştir. Veli görüşlerine dayalı olarak süreçteki ödev yükünün öğrencilere fazla geldiği, öğrencinin kendine vakit ayıramadığı ve bu durumun öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin en çok internet bağlantısında sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. İnternet bağlantısında yaşanan problemlerin öğrencilerin derse girişte zorluk yaşamasına ve dersin sürekli bölünmesine sebep olduğu sonucu elde edilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde velilerin en çok yaşadığı problemin dersleri dijital ortandan takip edilmesi olduğu belirlenmiştir. Her öğrencinin çevrimiçi derslere katılım sağlayacağı teknolojik araç- gereçlere sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun öğrenciler arası fırsat eşitsizliğinin artmasına sebep olacağı düşünülebilir. Ayrıca dersleri ekrandan takip etmenin, ev ortamında dikkati toplamanın ve saatlerce hareketsiz durmanın özellikle ilkokul öğrencileri için zor olduğu söylenebilir.

Öğrenci görüşlerine dayalı olarak öğrencilerin süreçte en çok zorlandığı noktanın ilgi ve motivasyonu sağlamak olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini tatil olarak algıladığı ve derslere katılım konusunda isteksiz olduğu sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte derslere katılım sağlayan öğrencilerin ders esnasında farklı şeylerle ilgilendiği ulaşılan başka bir sonuçtur. Bu durumun öğrenme kayıplarına yol açtığı düşünülebilir.

6.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında çalışma grubunu oluşturan öğretmen, öğrenci ve velilerin uzaktan eğitim sürecinde öğretmen- öğrenci arası kurulan iletişime ilişkin görüşleri alınmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrencilerin iletişim kurma durumu, iletişim sıklığı, iletişim kurduğu platformlar,

iletişim kurma amacı ve EBA TV aracılığıyla yayınlanan derslerdeki öğretmenlerin iletişime ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler ve öğrenciler arasında iletişim kurulduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler küçük yaş grubunda bulunduğu için iletişimin genellikle veli ile öğretmen arasında geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimin sürekli devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrencilerin genellikle her gün iletişim kurduğu tespit edilmiştir. İletişimin sıklığı önemliken iletişimin amacı ve niteliği de oldukça önem arz etmektedir. Daha doğru sonuçlara ulaşmak için öğretmen, öğrenci ve velilerin iletişim kurma amacının belirlenmesi önemlidir. Çalışma grubunun tamamının görüşlerine dayalı olarak iletişimin çoğunlukla ödev ve içerik gönderimi amaçlı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci takibi, motivasyon, süreç yönetimi ile ilgili destek olmak amacıyla kurulan iletişimin nadiren gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde iletişim sağlanırken sıklıkla içerik gönderildiği belirlenmiştir. Bu süreci daha doğru değerlendirmek adına içeriklerin türlerinin de belirlenmesi faydalıdır. En çok gönderilen içerik türlerinin video, ders notu ve çalışma soruları olduğu tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde iletişimin genellikle telefon, anlık mesajlaşma ve EBA dijital eğitim platformu aracılığıyla sağlandığı belirlenmiştir. Telefon ve anlık mesajlaşmanın çoğunlukla haberleşme ve bilgi aktarımı amacıyla kullanıldığı, EBA dijital eğitim platformunun ise öğrenciler ile çevrimiçi ders yapma, ödev ve içerik gönderimini sağlamak amacıyla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin küçük yaş grubundan oluştuğu göz önüne alındığında bilgi aktarma ve haberleşme amacıyla yapılan iletişimin genellikle veli ile öğretmen arasında gerçekleştiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre öğrenci ile öğretmen arası iletişimin sadece çevrimiçi derslerle sınırlı kaldığı söylenebilir. Her an öğrenci-öğretmen iletişiminin sağlanabildiği yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitim sürecinde iletişimin aksayan bir yön olduğu söylenebilir.

6.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında çalışma grubunu oluşturan öğretmen, öğrenci ve velilerin ilkokul kademesinde uzaktan eğitimin salgın sonrasında da kullanımına yönelik görüş ve önerileri alınmıştır. Bu bölümde gelecekte uzaktan eğitimin tercih edilmesi ve kullanım amacına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Çalışma grubunun tamamı incelendiğinde eğitimin uzaktan olarak yürütülmesinin tercih edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. 60 kişi arasından sadece 3 kişinin eğitimin uzaktan olarak yürütülmesini tercih ettiği belirlenmiştir. Uzaktan eğitimin fırsat eşitsizliği yaratması, ilkokul düzeyine uygun olmaması ve iletişim eksikliğine yol açması nedeniyle öğretmenler tarafından tercih edilmediği sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan eksik kalması, süreci yönetmenin zor olması ve öğrencilerin yeteri kadar sorumluluk bilincine sahip olmaması nedenleriyle veliler tarafından uzaktan eğitimin tercih edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Salgın süreciyle birlikte hayatımıza giren uzaktan eğitim süreç içerisinde değişmiş, gelişmiş ve yaşanan aksaklıklar azaltılmıştır. Ancak öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından uzaktan eğitimin halen yüz yüze eğitime alternatif olarak görülmediği söylenebilir.

Uzaktan eğitimin yüz yüz eğitime destek olarak kullanılmasının çalışma grubu tarafından tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Uzaktan eğitimin öğrenmeyi pekiştirmesi, telafi ve tekrar amacıyla kullanılabilmesi öğretmenlerin uzaktan eğitimi destek olarak tercih etme sebepleridir. Velilerin de telafi amaçlı olarak uzaktan eğitimin kullanılmasını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur. Daha iyi anlaşılması amacıyla öneriler araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt amacına yönelik olarak ayrı başlıklar altında sıralanmıştır.

6.2.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Öneriler

Çalışmanın birinci alt amacı kapsamında elde edilen sonuçlara göre EBA TV aracılığıyla yayınlanan derslere yönelik öneriler sunulmuştur:

- EBA TV ders süreleri arttırılmalı, ders bölümleri dikkate alınmalı ve ders arası uzun teneffüsler verilmemelidir. Ayrıca günlük ders saati ve EBA TV ders içerikleri arttırılmalıdır.
- Yayınlanan ders içeriğinin etkililiği sağlanmalıdır. EBA TV dersleri içerik olarak tekrara düşmemelidir. Aynı konu hakkında gerekirse farklı örnekler içeren video dersler hazırlanabilir.
- EBA TV derslerinin ölçme değerlendirme boyutu geliştirilmeli, farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmelidir.
- EBA derslerinin geliştirilmesinde öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerinden yararlanılmalıdır.
- EBA dijital eğitim platformu öğrencilere daha fazla hitap edecek şekilde yeniden düzenlenmeli ve farklı içeriklerle zenginleştirilmelidir. Her sınıf düzeyi için yeterli sayıda içerik platformda yer almalıdır.
- EBA dijital eğitim platformunda yaşanan aksaklıkların giderilmesi için platform alt yapı olarak güncellenmeli ve güçlendirilmelidir.

6.2.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Öneriler

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen çevrimiçi faaliyetlere ilişkin öneriler belirlenmiştir. Çevrimiçi derslerin gerçekleştirildiği EBA dijital eğitim platformuna ve çeşitli platformlar üzerinden gerçekleştirilen çevrimiçi derslere yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen çevrimiçi derslerin öğrenme-öğretme süreci yeniden yapılandırılarak öğrencilerin derslerden en yüksek verimi alması sağlanmalıdır.
- Gelecekte uzaktan eğitimin kullanılmaya devam etmesi halinde MEB tarafından araştırma sonuçları ve paydaş görüşleri de dikkate alınarak sınıf düzeyine uygun ve her öğrenciye hitap eden haftalık ders saatleri

belirlenmelidir. Haftalık yapılacak ders sayısı ve çeşidi belirlenerek uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliğinin önüne geçilebilir ve eğitimde birlik sağlanabilir.

- Öğretmenlere bu dersleri yapabilecek uygun platform ve imkanlar sağlanmalıdır. Bu durumda öğretmenlerin farklı platformlar kullanmak zorunda kalmasının ve ders saatlerinin farklılaşmasının önüne geçilebilir.
- Öğretmenlere uzaktan eğitim sistemlerine ilişkin hizmet içi eğitimler verilerek uzaktan eğitim sürecinin etkinliği artırılmalıdır.
- Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan en büyük problemlerden biri olan internet bağlantı kalitesi ve hızı geliştirilmelidir.
- Uzaktan eğitim sürecine katılım için zorunlu olan teknolojik alet ve alt yapıyı temin etme imkanı olmayan öğrencilere devlet yoluyla destek sağlanmalıdır.
- Öğretim programlarının uzaktan eğitime uyarlanamaması sebebiyle uzaktan eğitime yönelik öğretim programları tasarlanmalıdır.
- Yüz yüze eğitim sisteminde olduğu gibi katılım zorunlu tutularak ve devamsızlık sınırı belirlenerek öğrencilerin derse katılımı artırılabilir.
- Öğrencinin derse aktif katılımının artmasını ve dersi daha dikkatli dinlemesini sağlamak amacıyla öğrenciler derse kameraları açık bir şekilde katılmaları yönünde teşvik edilmelidir.
- Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders yaparken kullanılan uygulamaların güvenilirliği sağlanmalı, gizliliğe önem verilmelidir. Yazılım şirketleri uygulamalara bu konuya ilişkin güncellemeler getirebilir.
- Öğrencilerin derslere karşı ilgi ve motivasyonunu arttırmak amacıyla derslerde öğrencilerin katılım ve aktifliğini arttıran web 2.0 araçlarının kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.
- Uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme boyutunun eksik kaldığı araştırma sonuçlarındandır. Öğretmenler ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin farklı teknikler (ders sonu özeti, ünite değerlendirme soruları, aile katımlı ödevler, proje görevlendirmeleri vb.) kullanmaya yönlendirilmelidir.

6.2.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Öneriler

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak uzaktan eğitimde gerçekleştirilen iletişim değerlendirilmiş ve aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci-öğretmen arası iletişimin çevrimiçi derslerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Süreçteki motivasyonu sağlamak amacıyla öğretmenlerin öğrencileri ile belirli periyotlarda ders dışı görüşmeler yapması önerilir.
- Öğretmenlerin öğrencileri ile çeşitli platformlar üzerinden ödev verme, ödev kontrolü ve içerik paylaşımı amaçlı iletişim kurduğu görülmektedir. Sürecin verimliliği açısından uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere gönderilen içeriklerin öğrenciyi bedensel ve ruhsal olarak destekleyecek, aile katılımlı, araştırma-sorgulama yapmayı gerektirecek doğrultuda yeniden düzenlenmeli ve yapılandırılmalıdır.
- Öğretmenlerin teknolojiye yatkınlığının artırılması amacı ile hem yüz-yüze hem de uzaktan eğitimde etkileşimli araçların kullanımına sıklıkla yer verilmelidir. Ayrıca öğretmenlere etkileşimli araçların kullanımına ilişkin seminer, eğitim vb. verilerek öğretmenlerin etkileşimli araçları daha kolay ve daha doğru kullanmaları sağlanabilir.
- Eğitim yüz yüze devam ederken de öğretmenlerin uzaktan eğitimi tecrübe etmeleri için uzaktan eğitim derslerde aralıklarla kullanılabilir. Tekrar yaşanabilecek uzaktan eğitim süreci halinde öğretmenlerin aksaklık yaşamasının önüne geçilebilir.

6.2.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Öneriler

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüş ve öneriler alınmış ve aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Uzaktan eğitimin etkililik ve verimliliğini arttırmak amacıyla öğretmenlerin süreç ile ilgili bilgi eksiklerini tamamlayabileceği, uzaktan eğitime uygun

ders içeriği oluşturma, sınıf yönetimi ve iletişimi gibi konuları içeren hizmet içi eğitimler alması sağlanmalıdır.

- Uzaktan eğitimin verimliliğini etkileyen en önemli unsurlardan biri de veli boyutudur. Velilerin sürece hakim olması öğrenciye verilen desteği arttırmaktadır. Bu sonuca göre velilerin uzaktan eğitim konusunda bilgi eksikliklerinin tamamlanması, süreç içinde öğrencilere göstermeleri gereken yaklaşım ve rehberlik konularını içeren seminer vb. düzenlenmelidir.
- Okul rehber öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde hem veli hem öğrencilere gerektiğinde diğer okul öğretmenlerine destek olmalı, çeşitli seminerler ve etkinlikler düzenlemelidir.
- Araştırma sonucuna göre çalışma grubunda bulunan 60 kişiden 57'sinin gelecekte eğitimin uzaktan olarak yürütülmesini tercih etmediği tespit edilmiştir. Olumlu ve olumsuz görüşler arasında bulunan büyük farkın sebebi daha detaylı araştırılmalı ve elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim sistemleri geliştirilmelidir.
- Okullarda bulunan bilgisayar öğretmenleri süreç içerisinde teknik sorunlar yaşayan paydaşlara destek olmalı, gerektiğinde eğitimler düzenlemelidir.
- Bu araştırmanın veri kaynağını ilkokullarda eğitim-öğretime devam eden ğrenci-veli ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Diğer kademelerde bulunan paydaşların görüşleri alınarak daha genel bir sonuca ulaşılabilir.
- Çalışmanın rnekleme Düzce ili ile sınırlıdır. Bu sebeple farklı bölgelerde bulunan, çeşitli illerden seçilen örnekleme birlikte araştırmanın kapsayıcılığı arttırılabilir.
- Çalışma için gerekli veriler eğitim paydaşları olarak belirlenen ğretmen-ğrenci ve veli üçgeninden elde edilmiştir. Bu çalışmaya okul müdürleri ve branş öğretmenleri de eklenilerek benzer bir araştırma yapılabilir.

7. KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ. ve Umurhan, H. (2015). Uzaktan eğitim ve öğretim üyelerini uzaktan eğitime teşvik eden faktörler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(4), 3.
- Abouchedid, K. and Nasser, R. (2010). Attitudes and concerns towards distance education: the case of lebanon. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3(4), 1-12.
- Adnan, M. ve Anwar, K. (2020). Online learning amid the Covid-19 pandemic: students' perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51.
- Agustina, I., Hidayat, A. and Sumadi, C. D. (2022). Literature study: Analysis of learning facilities in the pandemic era on the effectiveness of online learning in elementary school. *Widyagogik: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, 9(2), 183-190.
- Ağır, F. (2007). *Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ağırtaş, A. ve Çavuş, H. (2022). Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim dönemindeki dijitalleşme durumlarının incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 36-52.
- Akça, Ö. (2006). *SAÜ Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin İletişim Engelleri İle İlgili Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akduman, D. ve Çetin, S. (2022). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, (Gelecek Sayı), 121-146.

- Akgül, G.D. ve Pınar, M.A. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Akgün, Ö.E., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Demirel, F. ve Karadeniz, Ş. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 8.
- Aksoy, N. (2017). *Eba (Eğitim Bilişim Ağı)'nın Kullanım Amacı, Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (eba) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Akyıldız, S. ve Yurtbakan, E. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6),1-30.
- Albayrak, M. ve Durdu, E. (2020). Öğrencilerin uzaktan öğrenmeye ilişkin algı ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 252-268.
- Albayrak, E., Ayvaz, A. ve Horzum, M.B. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 56–72.
- Alkan, C. (1997). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi. Türkiye 1. Uluslar arası Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Allen, E. and Seaman, J. (2011). *Going the Distance: Online Education in the United States*, 2011.
- Altıntaş, S., Altıntaş, E.Ç. ve Sidekli, S. (2021). Covid-19 pandemisi sırasında ilköğretim okullarında uzaktan eğitimin geleceği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 328-342.

- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. ve Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*, 4(5).
- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Pedagojik Yeterliliklerinin Uzaktan Eğitim Ders Videoları Aracılığıyla İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Antalyalı, Ö.L. (2004). Uzaktan Eğitim Algısı Ve Yöneylem Araştırması Dersinin Uzaktan Eğitim İle Verilebilirliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Arat, T. ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Arat, T. ve Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14: 363 – 37.
- Arıkan, B. (2022). *Uzaktan Eğitim Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eba Canlı Ders Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arıkan, İ., Çetin, G. ve Kırıkçı, A.C. (2022). Sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(234), 1683-1708.
- Arslan, M.M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 160, 89-105
- Arslan, Ö. (2018). *Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Programları Terk Etme Nedenlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Arslan, V. (2019). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Deneyimi ve Verimliliği Analizi: İstanbul Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Asandaş, N. ve Hacıcafareoğlu, S. (2021). Koronavirüs (Covid-19) döneminde uzaktan eğitim süreci. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 213-223.
- Astini, N.K.S. (2020). Pemanfaatan teknologi informasi dalam pembelajaran tingkat sekolah dasar pada masa pandemi Covid-19. *Lampuhyang*, 11(2), 13-25.
- Atabay, M., Aydın, M. Ve Aydın, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan öğretmenlerin yeterlilik durumlarının belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 94-126.
- Atasoy, R., Kara, D.N. ve Özden, C. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yapılan e-ders uygulamalarının etkililiğinin öğrencilerin perspektifinden değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6). 1-29.
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci-veli iletişimi: sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 813-827.
- Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde Eba tv üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 877-894.
- Aygüneş, A., Güneş, B. ve Mirzeoğlu, A.D. (2022). Uzaktan eğitim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin paydaş görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 271-292.
- Baek, Y., Zhang, H. ve Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 154-163.

- Bakırcı, H. ve Erdemir, N. (2016). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarından bilgi teknolojilerini kullanma konusunda beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 275-300.
- Balaman, F. ve Tiryaki, S. H. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Balantekin, Y. ve Bilgin, A. (2017). ARCS motivasyon modelinin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. *Elementary Education Online*, 16 (1), 161-177.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Barışık, C.Ş., Doğrukök, B., Kaynar, H. ve Kurnaz, A. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Bartan, S. Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2),368-397.
- Bauch, C.T., Lloyd-Smith, J.O., Coffee, M.P. ve Galvani, A.P. (2005). Dynamically modeling sars and other newly emerging respiratory illnesses: Past, present, and future. *Epidemiolog*. 16(6), 791-801.
- Bayram, F., Doğan, M., Hakkari, F., İbili, E. ve Kantar, M. (2008). Uzaktan Eğitim Yönetim Sistemlerinde Yazılım Ve İçerik Oluşturma. *II. Uluslararası Gelecek İçin Öğrenme Alanında Yenilikler Konferansı, İstanbul*.
- Bekele, T.A. and Menchaca, M.P. (2008). Learner and instructor identified success factors in distance education. *Distance Education*. 29(3), 231-252.

- Bergdahl, N. and Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in sweden. *technology, knowledge and learning*, 26(3), 443-459.
- Berkant, H.G. ve Özdoğan, A.Ç. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Bertiz, Y. (2018). Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Besser, A., Flett, G.L. and Zeigler-Hill, V. (2022). Covid-19 salgını sırasında çevrimiçi öğrenime ani bir geçişe uyum sağlama: öğrenciler için zorlukları anlamak. *Psikolojide Öğretim Ve Öğrenme Bursu*, 8 (2), 85–105.
- Beyhan, Ö. ve Orhan, G. (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during covid-19 pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(1), 8-44.
- Bilgiç, H.G., Doğan, D. ve Seferoğlu, S.S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: İhtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87.
- Bingöl, A.F. ve Varol, A. (2002). Türkiye'de Uzaktan Öğretim ve Fırat Üniversitesinin Uzaktan Öğretim Hedefleri, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 23-25 Mayıs, Eskişehir.
- Biroğul, S., Işık, A.H., Karacı, A. ve Özkaraca, O. (2010). Web Tabanlı Eş Zamanlı (Senkron) Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi. Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. 10 - 12 Şubat. Muğla Üniversitesi (361-368).
- Bond, A., Hodges, C., Lockee, B., Moore, S. and Trust, T. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*.

- Bonk, C.J. and Park, Y.J. (2007). Synchronous learning experiences: distance and residential learners' perspectives in a blended graduate course. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(3), 245-264.
- Borstorff, P.C., ve Lowe, S.K. (2007). Student perceptions and opinions toward elearning in the college environment. *Academy of Educational Leadership International Journal*, 11(2), 56-65.
- Boz, A. (2019). *Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabullenme ve Kullanımı Bağlamında Uzaktan Eğitim Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. and Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Bulut, İ. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminin Uzaktan Eğitim Yolu İle Yapılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bulutlu, Ö. (2018). Uzaktan Eğitim Programlarında Üniversite Öğrencilerinin Eş Zamanlı Sanal Sınıf Ortamlarını Kullanım Niyetlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burns, M. (2011). *Distance Education For Teacher Training: Modes, Models, ve Methods*. Washington, DC: Education Development Center Inc.
- Bülbül, T. ve Ercan, Y. (2019). Uzaktan eğitim ortamlarında iletişimci biçimlerinin sosyal buradaliğa etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 909-928.

- Büyük, U., İçme, T. ve Yıldırım, T. (2022). Z kuşağı öğrencilerinin uzaktan eğitim algıları. *Erciyes Akademi*, 36(1), 82-102.
- Candan, A. ve Usta, İ. (2022). Pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik bakış açılarının incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-18.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Cebi, A., Karal, H. ve Turgut, Y.E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 276-293.
- Cengiz, E. ve Daşdemir, İ. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye’de salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 327-351.
- Ceylan, H.(2019). *Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim-öğretimde, Eğitim Bilişim Ağından (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Chung, J.W., Chow, M.C., Sit, J. W., and Wong, T.K. (2005). Experiences of online learning: students’ perspective. *Nurse education today*, 25(2), 140-147.
- Çalışkan, M., Gök, F.S., Gören, S.Ç., Göregen, F. ve Yalçın, M.T. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94.
- Çardak, U. ve Güler, Ç. (2022). Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında akademisyen uygulama, görüş ve önerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 323-353.
- Çelik, S. ve Çukadar, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42.

- Çeliköz, M. ve Mutluer, Ö. (2022). Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 125-154.
- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ve Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Engeller*. Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Çolak, M.E. (2020). *Uzaktan Eğitim Sınavlarında Bakış Algılaması İle Kopya Tespitinin Modellenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çoruhlu, T.Ş. ve Uzun, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- DeBacco, K., Harlow, D.B. ve Stewart, R.A. (2011) Students' experience of synchronous learning in distributed environments, *distance education*, 32 (3), 357-381.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 31-39.
- Demir M.K. ve Yurteri, İ. S. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(2) , 90-112.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Demiray, U. (1993). *Açıköğretim Fakültesi Yetişkin-Yaslı Mezunları*. Anadolu Üniversitesi AOF Yayınları, Yay. No. 692/338, Eskisehir, 8.
- Demirdağ, S. (2022). Okul yöneticilerinin covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 273-291.

- Deveci, M. (2019). *Türkiye’de yeni iletişim teknolojilerinin yükseköğrenim kurumlarında uzaktan eğitim alanında kullanımı*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Devran, Y. ve Elitaş, T. (2017). Uzaktan eğitim: fırsatlar ve tehditler. *Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 8, 31-40.
- Dinçer, S. (2016). Bilgisayar Destekli Eğitim Ve Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 1-15.
- Doğan, S. ve Temir, V. (2022). Matematik dersleri uzaktan eğitim sürecinden nasıl etkilendi? Bir durum çalışması. (Doç. Dr. Onur Zahal ve Dr. Halil Taş). *Eğitimde Güncel Araştırmalar*. Ankara: Gece Kitaplığı, 9-34.
- Duman, S.N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- Durmuşçelebi, M. Ve Temircan, S. (2017). Eğitim bilişim ağı’ndaki eğitim materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 632-652.
- Dursun, İ.E. ve Yıldız, B.B. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: İstanbul ili örneği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 8(17), 74-99.
- Dündar, E. ve Türker, A. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- Düzgün, S. ve Sulak, S.E. (2020). Öğretmen adaylarının covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633.

- Efendioğlu, A. ve Gezen, M.O. (2021). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı televizyon kanalı (Eba Tv) üzerinden yapılan uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 776-791.
- Elçiçek, M. (2022). Uzaktan eğitim engelleri: bir meta-sentez çalışması. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 35-45.
- Elitaş, T. (2018). Uzaktan Eğitim ve Yeni İletişim Teknolojileri. *İstanbul: Cinius Yayınları*.
- Elkatmış, M. ve Tanık, M. (2022). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları “Kırıkkale Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 219-238.
- Enfiyeci, T. (2019). *Çevrimiçi Ortamlarda Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Motivasyon ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişki Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- Ercan, Y. (2019). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin İletişimci Biçimleri İle Sosyal Buradalık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Erdal, G. (2020). *İnternet tabanlı uzaktan eğitim yaklaşımının estetik dersini alan öğrencilerin akademik başarılarına ve estetik dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, A. ve Yıldırım, Y. (2014). Türkiye’de lisans düzeyinde verilen turizm eğitimi üzerine genel bir değerlendirme: geleceğe yönelik öneriler ve bir ders programı önerisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 3(2), 16-26.
- Erin, M. (2022). *Ortaokul Öğrencilerinin Covid-19 Dönemindeki Çevrimiçi Derslere İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ergin, H. (2017). Internationalization Of Higher Education Via Distance Learning: A Grounded Theory Study In Turkey, Unpublished doctoral dissertation. Boğaziçi University, İstanbul.
- Erman, E. (2021). *Uzaktan Eğitim Kapsamında Hazırlanan Tarih Dersi Elektronik Ders İçeriklerinin Tarih Öğretmenleri ve Ortaöğretim Öğrencileri Açısından Değerlendirilmesi: EBA Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, F. (2018). *Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerin Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkökul öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.
- Erol, M. ve Gedik, O. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1) , 1-11.
- Fleck, B. and Garris, C.P. (2022). Covid-19 salgını sırasında geçiş yapılan çevrimiçi kursların öğrenci değerlendirmeleri. *Psikolojide Öğretme Ve Öğrenme Bursu*, 8 (2), 119–139.
- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Garrison, D. and Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 4-13.
- Gezer, A. ve Koçer, S. (2008). Uzaktan eğitimde sesli ve görüntülü yayınların internet üzerinden aktarılması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 87-95.
- Göker, H., Tekedere, H. ve Şahin, S. (2022). Covid-19 sürecinde yükseköğretimde çevrimiçi uzaktan eğitim öğrenci deneyimlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1),123-166.

- Göksu, I. (2021). Bibliometric mapping of mobile learning. *Telematics and Informatics*, 56, 1014-91.
- Graham, C.R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In C. Bonk & C. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives local designs* (pp. 3-22). San Francisco: Pfeiffer.
- Guha, S. and Leonard, J. (2001). Education at the crossroads: Online teaching and students' perspectives on distance learning. *International Journal of Research on Technology in Education*, 34(1), 51-58.
- Güleşen, F. (2011). *Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitim Programlarının Erişilebilirliklerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, M. (2006). The attitudes of preschool teacher candidates studying through distance education approach towards teaching profession and their perception levels of teaching competency. *Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE*, 7(3), 184-197.
- Gülseren, Ö. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ilkokul velilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 31,1-26.
- Güneş, S. (2018). Asynchronous Distance Learning and Blended Learning In Terms Of Learner Autonomy, Motivation And Academic Success In Teaching English. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, M. (2022). Özel gereksinimli çocuga sahip ailelerin salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 443-460.
- Güven, B. ve Yılmaz, G.K. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.

- Graf, D. ve Yaman, M. (2010). Evaluation of an international blended learning cooperation project in biology teacher education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(2), 87-96.
- Hakan, A. (1998). *Eğitim Sorunlarının Çözümünde Açıköğretim. Eğitim Bilimlerinde Yenilikler İçinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hall, O. (2006). Enhancing management education using hybrid learning nets: A perspective from working adults. *Journal of Business and Management*, 12(1), 1-12.
- Horzum, M.B. (2003). *Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri (Sakarya Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Işık, S. ve Nakiboğlu, A. (2022). Kovid-19 salgını nedeniyle örgün eğitimden uzaktan eğitime geçilmesine yönelik üniversite öğrencilerinin görüşleri. *Journal of Economics and Research*, 3(1), 20-37.
- İnce, V. (2018). *Eğitim Bilişim Ağında(EBA) Yer Alan Soruların Türkçe Öğretim Programıyla Karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- İşman, A. (2008). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kantar, M., İbili, E., Bayram, F., Hakkari, F. ve Doğan, M. (2008). Uzaktan Eğitim Yönetim Sistemlerinde Yazılım Ve İçerik Oluşturma, II. *Uluslararası Gelecek İçin Öğrenme Alanında Yenilikler Konferansı*.
- Kantos, ZE., Taşdan, M., Topcu, Z. ve Yurttaş, A. (2022). İlkokul öğrenci ve velilerinin perspektifinden covid-19 salgını süresince uzaktan eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (233), 461-488.

- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Hümanist Bakış Açısı*, 3(1), 209-224.
- Karasar, N. (1991). Sosyal bilimler için istatistik.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.
- Karataş S. (2005). *Deneyim Eşitliğine Dayalı İnternet Temelli ve Yüz Yüze Öğrenme Sistemlerinin Öğrenci Başarısı ve Doyumu Açısından Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, F. (2020). Yükseköğretimde *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri (Kastamonu Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim. Ankara: Pegem Akademi.
- Keegan, D. (1986). The foundations of distance education. London: Croom Helm.
- Kaya Keleş, S. (2022). *Uzaktan Eğitimde Eba Kullanımının Öğrencilerin Başarı Ve Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılınç, M. (2015). Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma (İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği).
- Kırık, M. A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kirkan, B. Ve Kalelioğlu, F. (2017). Türkiye'de Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Durumu: Betimsel Bir Çalışma. 6(3), 88-98.

- Koç, E.S. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13-26.
- Koçer, E. (2001). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koçoğlu, E. ve Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during covid-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-543.
- Kokoç, M. (2019). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bağlılık Düzeylerinin Akıllı Telefon Bağımlılıkları, Öz-Düzenleme ve Öz-Yeterlik Becerileri İle İlişkisinin Modellenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Konan, N. ve Yılmaz, S. (2021). Koronavirüs salgını sürecinde öğretmen yaşantıları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 7(14)1-19.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında iklim ve sistem düzeninden örneklerden farklıdır. *Kuram ve Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 117-139.
- Koyuncu, D.A. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.
- Kruszewska, A., Nazaruk, S. and Szewczyk, K. (2022). Covid-19 Salgını Sırasında Uzaktan Eğitim Karşısında Polonyalı Erken Eğitim Öğretmenleri – Yaşanan Zorluklar Ve Gelecek İçin Öneriler. *Eğitim 3-13*, 50 (3), 304-315.
- Kurt, M. (2006). *Sanal Yükseköğretim Uygulamalarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtdede, FN., Erbasan, Ö. Ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'ndan (eba) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal Of International Social Research*, 9(45).

- Kuşkonmaz, H. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Algı Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzu, Ç.İ. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkokul uzaktan eğitim programı (Eba tv) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 505-527.
- Lokumcu Başyığıt, G. (2021). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ve Öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Kullanımına İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- MEB. (2018). Eğitim Bilişim Ağı Eba nedir? http://sancaktepe.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/20161859_EBA_Nedir.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020). 2020 Yılı İdari Faaliyet Raporu. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Mercan, A. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim İle İlgili Görüşleri Ve Hazırbulunuşlukları: Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Afyon.
- Moore, M. G. and Kearsley, I. G. (1996). *Distance education: A systems view*. Wadsworth Publishing Company.
- Mukovız, O.P. (2016). The Examination Of Readiness Of Primary School Teachers To Distance Learning In The System Of Lifelong Education. *GLOKAL*, 2(1), 27-44.
- Mutlu, M.E. (2013). E-öğrenme. Temel Bilgi Teknolojileri-II içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 98-123.
- Nwankwo, A.A. (2015). *Students' Learning Experiences And Perceptions Of Online Course Content and Interactions*. (Doctoral dissertation, Walden University, COLLEGE OF EDUCATION, United States - Washington).

- Nayır, F. ve Sarı, T. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). 959-975.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan öğrenim modelinin bilgi hizmetlerine yönelik yüksek öğretim programlarında kullanımı, Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu Tam Bildiri. (1-19).
- O'Donnell, E. and Sharp, M. (2012). Technology enhanced learning: students' views. *Technological University Dublin*, 4, 1-16.
- Oliver, M. and Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed?. *E-learning and Digital Media*, 2(1), 17-26. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17>
- Otçeken, H.S. (2022). Velilerin Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüş ve Deneyimleri (*İstanbul Ümraniye İlçesi örneği*). Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, E. (2022). Covid-19 salgınında öğretmenlerin uzak eğitime ilişkin deneyimler. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 399-418.
- Öner, S. ve Öner, M. (2022). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının pandemi döneminde gerçekleşen uzaktan öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşleri: sorunlar, öneriler ve coğrafya öğretiminde materyal kullanımı. *Uluslararası Coğrafya ve Coğrafya Eğitimi Dergisi*, (45), 36-52.
- Öz, Ö. (2019). *Endüstri 4.0'ın Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemine etkilerine İlişkin Uzman Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özbay, Ö. (2015). Dünya'da ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 377-394.
- Özcan, F.Z. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarında yaşadıkları tecrübelerin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (127), 350-369.

- Özçelik, Ş. (2022). *Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdem, C. (2007). *Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Sistemiyle Bilgisayar Eğitimi Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özercan, H. (2021). *Covid-19 Pandemi Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (Eba) 'Na İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Palas Bozkurt, E. (2019). *Uzaktan Eğitimde Kullanılan Videolu Yöntemlerin Ön Lisans Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Parvin, S. (2017). A conceptual framework of virtual interactive teacher training through open and distance learning for the remote areas english teachers of bangladesh. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 18(1), 157-165.
- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Picciano, A.G. (2001). *Distance learning: making connections across virtual space and time*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Recepoğlu, S. (2022). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin pandemi sürecinde eba (eğitim bilişim ağı) hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. (Doç. Dr. Onur Zahal ve Dr. Halil Taş). *Eğitimde Güncel Araştırmalar*. Ankara: Gece Kitaplığı, 79-91.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between husserl's (Descriptive) and heidegger's (Interpretive) phenomenological research, *Journal of Nursing & Care*, 1 (119), 1-5.

- Rumble, G. (2019). The planning and management of distance education. *The Planning and Management of Distance Education*.
- Sançmış, F. (2018). Zorunlu yer değiştirmiş öğretmenlerin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 97-130.
- Sarı, H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız?. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sarışık, S., Sarışık, S. ve Tuğra, F. (2021). Pandemi sürecinde ortaokullarda canlı ders uygulamasının kullanımının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 95-111.
- Schlosser, A. L. and Simonson, M. (2002). Distance education: Definition and glossary of terms (Second ed.)
- Schreier, M. (2012). *Uygulamada nitel içerik analizi*. Adaçayı yayınları.
- Sel, F. (2018). *İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Sığın, S. (2020). *Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesi Konusunda Öğrenciler Ve Öğretim Elemanları Ne Düşünüyor?: Tek Durumlu Bir Örnek Olay alışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- şahin, . ve şenyurt, Y.S. (2022). Covid-19 salgınında uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5 (1), 34-49.

- Şahin, M.C. (2009). Yeni binyılın öğrencilerinin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 155-172.
- Uğuz Arsu, Ş. Ve Tekindal, M. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-172.
- Şimşek, A. (2022). Uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonu açısından incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 51-76.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2000). Türkiye'deki meslek okulları: İdari ve örgütsel bir analiz. *International Review of Education*. 46 (3), 327-342.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11 baskı: 1999-2018).
- Şireci, M. (2021). *Öğretmenlerin EBA Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Taş, A. (2022). *Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Sınıf Gruplarındaki Paylaşımlarının Fen Bilimleri Dersindeki Akademik Başarılarına, Eğitsel Sosyal Ağ Kullanım Öz-Yeterliklerine Ve Eba Kullanımına Yönelik Görüşlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya.
- Tekinarslan, E. ve Gürer, M.D. (2018). Uzaktan Eğitim. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Tekin, Ö. (2022). *Okul Yöneticilerine Göre Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar (İstanbul-Maltepe ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Toker, G. A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Tuncay, N. ve Uzunboylu, H. (2012). Uzaktan eğitimde sanal değişimler. Ankara: Pegem Akademi.
- Tuncer, Z. (2021). *Uzaktan Eğitimle Uygulamalı Ders Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş ve Tutumlarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Toptaş, T.H. (2022). *Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Uzaktan Eğitim Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Turanlı, D. (2005). *A Basic Web-Based Distance Education Model*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Umurhan, H. (2014). *Öğretim Elemanlarını Uzaktan Eğitime Teşvik Eden Unsurlar: Gazi Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- UNESCO (2020). Global Education Monitoring Report 2020.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim. (1. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uzun, S. & Uzunöz, A. (2022). Pandemide öğretmen olmak: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8 (1), 1-36.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan Eğitim Programlarının Etkinliğinin Değerlendirilmesi (G.Ü. Bilişim Sistemleri Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı*

Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yalman, M. ve Kutluca, T. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının bölüm dersleri için kullanılan uzaktan eğitim sistemi hakkındaki yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 197-208.

Yavuz, C. (2015). *Uzaktan ve yüz yüze hizmet içi eğitimin öğrenenlerin başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından karşılaştırılması*. (Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Yavuz, R. (2016). *Eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile ingilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yeğitek. (2020). Eba ve Canlı Sınıf Kullanım Saatlerinde Artış. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/eba-ve-canli-sinif-kullanim-saatlerinde-artis/icerik/3041> sayfasından erişilmiştir.

Yenal, A. Ç. (2009). *Uzaktan Eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329.

Yılmaz, A. (2020). *Açık Ve Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenimi Bırakma Ve Öğrenime Devam Nedenlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz Kaleli, G. & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6 (2), 299-322.

- Varol, A. ve Bingöl, A. F. (2002). Türkiye’de Uzaktan Öğretim Ve Fırat Üniversitesi’nin Uzaktan Öğretim Hedefleri. *Uluslararası Katılımlı Açık Ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 23-25.
- Verduin, J. R. and Clark, T. A. (1991). *Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları*.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Yurdakul, B. (2005). Uzaktan eğitim. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi
- Zırhlıoğlu, Ç. (2006). *Türkiye Genelinde ve Bölgeler Arasında Bilgisayar Kullanımı Ve Uzaktan Eğitim İle İlgili İstatistiksel Analiz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E.O. (2020). Pandemi sürecinde Google Classroom uzaktan eğitim sisteminin entegrasyonu ve öğrenci memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 4(3), 42-55.
- Williams, TK., Mcintosh, RW and Russell III, WB (2021). Covid-19 sırasında uzaktan eğitimde eşitlik. *Sosyal Bilimler Ve Teknolojide Araştırma*, 6 (1), 1-24.

8. EKLER

EK 1: Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 29/06/2020-E.7742



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



Sayı :92112801/300/7742
Konu :Araştırma İzni Hk. (Ceren
BAHÇEKAPILI)

29/06/2020

(DÜZCE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ)
DÜZCE VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM
MÜDÜRLÜĞÜ D BLOK

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ceren BAHÇEKAPILI'nın "COVİT-19 Pandemi Sürecinde İlkokul Kademesinde Yürütülen Uzaktan Eğitim Çeşitli Boyutlar Açısından Değerlendirilmesi" tez çalışması kapsamında Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokullarda uygulamak istediği anket ölçeği yazımız ekinde bilgilerinize sunulmuştur. Belirtilen anketi uygulayabilmesi için gerekli izinlerin verilebilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Doç.Dr. Ali ERTUĞRUL
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

EKLER :

- 1- Etik Kurul Kararı
- 2- Dilekçe
- 3- Katılım Kabul Formu
- 4- Veri Toplama Araçları
- 5- Okul Listesi

<https://ebys.duzce.edu.tr/envision-Dogrula/BelgeDogrulama.aspx>

Kamusal Yerleşkesi 81600 Merkez DÜZCE
Tel : 0 380 542 14 37 E-Posta : rekt@duzce.edu.tr
SARICOD NO: "8210F5EVC0" Pin Kodu : 01122
Ayrıntılı bilgi için lütfen: Sema Baylan
Elektronik egi@www.sobe.duzce.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Evrak Doğrulaması <https://ebys.duzce.edu.tr/envision-Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENF5EVC0> adresinden yapılab

EK 2: Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kararı

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
9

KARAR SAYISI
2020/133

KARAR TARİHİ
25.06.2020

KARAR NO: 2020/133

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ceren BAHÇEKAPILI'nın, "COVİT-19 Pandemi Sürecinde İlkokul Kademesinde Yürütülen Uzaktan Eğitim Çeşitli Boyutlar Açısından Değerlendirilmesi" tez çalışması kapsamında kullanmak istediği anket sorularının etik olarak uygun olduğuna,

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.
12.06.2020

M.Ö. POLAT
Etik Kurul Büro Sorumlusu Vekili

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması <https://ebys.duzce.edu.tr/envision-Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENF5EVCK> adresinden yapılabilir.

EK 3: Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Görüşme Formları

Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim,

Ülkemizin ve tüm dünyanın yaşamakta olduğu COVID-19 pandemi(salgın) süreciyle birlikte eğitim tüm kademelerde uzaktan eğitim yoluyla yürütülmektedir. Bahar döneminin ortalarında başlayan bu süreç tamamlanmak üzeredir. Yüksek lisans tezi olarak planlanan bu araştırmanın genel amacı, hem bu süreci değerlendirmek, hem de gelecekte bu sürecin devamı halinde daha nitelikli yürütülmesi için bilimsel veri sağlamaktır. Bu araştırmada uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşlerinizin, süreçte yaşadığımız olası sorunlarınızın ve sürecin daha nitelikli yürütülmesi amacıyla önerilerinizin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada elde edilecek veriler, yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak olup kişisel bilgiler saklı tutulacaktır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar araştırmanın niteliği, uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesine katkı sağlaması ve yön vermesi açısından önemlidir. Bu nedenle görüşme formundaki sorulara doğru ve içten yanıtlar vermenizi rica eder, araştırmamıza katkınız için teşekkür ederiz.

Ceren BAHÇEKAPILI
Düzce
Üniversitesi
Eğitim Programları ve
Öğretim
Yüksek Lisans
Öğrencisi

Dr. Öğr. Üyesi Fahriye HAYIRSEVER
Tez Danışmanı

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Görev Yaptığınız Sınıf Düzeyi: 1 () 2 () 3 () 4 ()

Kıdem Yılı: 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 25+ ()

Görev Yaptığınız Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi: Alt () Orta () Üst ()

Sınıfınızın Genel Başarı Düzeyi: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

BÖLÜM-I: EBA HAKKINDA

COVID-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla uzaktan eğitim dersleri verilmektedir. Bu dersleri izliyor musunuz?

() Evet () Hayır () Bazen

Yanıtınız Evet ve Bazen ise;

1.EBA aracılığıyla yayınlanan uzaktan eğitim derslerini hangi yolla izliyorsunuz?

Televizyon yayını İnternet yayını İkisi de

2. EBA aracılığıyla yayınlanan uzaktan eğitim derslerini hangi sıklıkla izliyorsunuz?

Her gün İki günde bir kez Haftada bir-iki kez
 Şimdiye kadar birkaç kez

3. EBA aracılığıyla yayınlanan uzaktan eğitim dersleri hakkında görüşleriniz nelerdir?

(Süre, içerik ve ölçme değerlendirme süreci açısından)

Yanıtınız Hayır ise;

4. EBA aracılığıyla yayınlanan uzaktan eğitim derslerini izleyememenizin nedenleri nelerdir?

BÖLÜM -II: EBA TEMELLİ YÜRÜTÜLEN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİ

Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerinizle iletişim kuruyor musunuz?

Evet Bazen Hayır

Yanıtınız Evet ve Bazen ise;

1. Öğrencilerinizle hangi sıklıkla iletişim kuruyorsunuz?

Her gün Haftada bir-iki kez 15 günde bir kez Şimdiye kadar birkaç kez

2. Öğrencilerinizle hangi dijital platformu kullanarak iletişim kuruyorsunuz?

EBA Dijital Eğitim Platformu Zoom Teams Google Classroom Telefon
 Whatsapp Diğer

3. Öğrencilerinizle hangi amaçla iletişim kuruyorsunuz?

Ödev vermek
-Günlük geri bildirim alıyor musunuz? Evet Hayır Bazen
 İçerik gönderimi
 Ders notu Video Çalışma soruları/alıştırma Deneme sınavı
Hepsi
 Öğrenci takibi(EBA içeriklerinin takibi, ödev kontrolü, sağlık, beslenme, uyku düzeni vb. hakkında iletişim)
 Diğer

4. Tüm öğrencileriniz iletişime açık mı? Tüm öğrencilerinize ulaşamıyorsanız nedenleri neler olabilir?

Yanıtınız Hayır ise;

5.Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerinizle iletişim kuramamanızın nedenleri sizce neler olabilir?

BÖLÜM-III: ÖĞRETMENİN YÜRÜTTÜĞÜ CANLI /ÇEVİRİMİÇİ/ SENKRON DERS HAKKINDA

Öğrencilerinizle senkron (çevrimiçi/canlı) ders yapıyor musunuz?

() Evet () Hayır () Bazen

Yanıtınız Evet ve Bazen ise;

1. Uzaktan eğitim sürecinde senkron (çevrimiçi /canlı) yürüttüğünüz;

1.1. Derslerinizde hangi uzaktan eğitim yazılım programını / dijital eğitim platformunu kullanıyorsunuz? Bu yazılımı / platformu kullanma nedenleriniz nelerdir?

() EBA Dijital Eğitim Platformu () Teams () Zoom

() Diğer (Belirtiniz).....

1.2. Dersleriniz nelerdir?

1.3.Derslerinizde öğrenme-öğretme sürecini nasıl yapılandırılıyorsunuz?

1.4.Derslerinizde ölçme ve değerlendirme sürecini nasıl yapılandırılıyorsunuz?

1.5.Derslerinizde öğrencilerinizin derse karşı ilgisi ve motivasyonu hakkında neler düşünüyorsunuz?

2.Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencileriniz kendi kendine öğrenme ve süreci yönetme konusunda zorluk yaşad mı? Bu zorluklar nelerdir?

3.Size göre uzaktan eğitim sürecinde hangi niteliklere sahip öğrenciler daha başarılı olur?

Yanıtınız Hayır ise;

4.Uzaktan eğitim sürecinde senkron ders yapamama nedenleriniz nelerdir?

BÖLÜM-IV: UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE ÖNERİLER

1.Gelecekte derslerinizi uzaktan eğitim yoluyla yürütmeyi tercih eder misiniz? Neden?

2.Eğitim-öğretim tamamen uzaktan eğitimle sağlanabilir mi? Yoksa uzaktan eğitim yüz yüze eğitime destek olarak mı kullanılmalıdır? Neden?

Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrenci,

Ülkemizin ve tüm dünyanın yaşamakta olduğu COVID-19 pandemi (salgın) süreciyle birlikte eğitim, tüm kademelerde uzaktan eğitim yoluyla yürütülmektedir. Bahar döneminin ortalarında başlayan bu süreç tamamlanmak üzeredir. Yüksek lisans tezi olarak planlanan bu araştırmanın genel amacı, hem bu süreci değerlendirmek, hem de gelecekte bu sürecin devamı halinde daha nitelikli yürütülmesi için bilimsel veri sağlamaktır. Bu çalışmada uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşlerinizin, süreçte yaşadığınız olası sorunlarınızın ve sürecin daha nitelikli yürütülmesi amacıyla önerilerinizin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada elde edilecek veriler, yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak olup kişisel bilgiler saklı tutulacaktır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar araştırmanın niteliği, uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesine katkı sağlaması ve yön vermesi açısından önemlidir. Bu nedenle görüşme formundaki sorulara doğru ve içten yanıtlar vermenizi rica eder, araştırmamıza katkınız için teşekkür ederiz.

Ceren BAHÇEKAPILI
Düzce
Üniversitesi
Eğitim Programları ve
Öğretim
Yüksek Lisans
Öğrencisi

Dr. Öğr. Üyesi Fahriye HAYIRSEVER
Tez Danışmanı

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: K () E ()

Öğrenim Gördüğün Sınıf Düzeyin: 1 () 2 () 3 () 4 ()

BÖLÜM-I: EBA HAKKINDA

COVID-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla uzaktan eğitim dersleri verilmektedir. Bu dersleri izliyor musun?

() Evet () Hayır () Bazen

Yanıtın Evet ve Bazen ise;

1.EBA aracılığıyla yayınlanan dersleri hangi yolla izliyorsun?

() Televizyon yayını () İnternet yayını () İkisi de

2. EBA aracılığıyla yayınlanan dersleri hangi sıklıkla izliyorsun?

() Her gün () İki günde bir kez () Haftada bir-iki kez () Şimdiye kadar bir kaç kez

3.EBA aracılığıyla yayınlanan uzaktan eğitim dersleri hakkında neler düşünüyorsun?

4. EBA uzaktan eğitim dersleri öğrenmeni sağlıyor mu?

5. EBA uzaktan eğitim derslerini veren öğretmenlerin iletişimi sence nasıl?

Yanıtın Hayır ise;

6. EBA uzaktan eğitim derslerini izleyememenin nedenleri nelerdir?

BÖLÜM-II: EBA TEMELLİ YÜRÜTÜLEN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİ

Uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenin seninle iletişim kuruyor mu?

() Evet () Bazen () Hayır

Yanıtın Evet ve Bazen ise;

1. Öğretmenin seninle;

1.1. Hangi sıklıkla iletişim kuruyor?

() Her gün () Haftada bir-iki kez () 15 günde bir kez () Şimdiye kadar birkaç kez

1.2.Hangi amaçla iletişim kuruyor?

() Ödev veriyor.

-Günlük/haftalık olarak ödevleri takip ediyor mu? () Evet () Hayır ()

Bazen

() Ders konusu ile ilgili içerik gönderiyor.

() Ders notu () Video () Çalışma soruları/ alıştırma () Deneme sınavı

()Hepsi () Diğer(Belirtiniz)

() Bu süreçte beni takip ediyor. Süreci yönetmeme yardım ediyor. (EBA içeriklerinin takibi, ödev kontrolü, sağlık, beslenme, uyku düzeni vb. konularda iletişim kuruyoruz.)

2. İhtiyacın olduğunda öğretmene ulaşabiliyor musun?

Yanıtın Hayır ise;

3. Öğretmenin ile iletişim kuramamanın nedenleri sence neler olabilir?

BÖLÜM-III: ÖĞRETMEN TARAFINDAN YÜRÜTÜLEN ÇEVİRİMİÇİ / CANLI / SENKRON DERS HAKKINDA

Öğretmenin seninle senkron (çevrimiçi/canlı) ders yapıyor mu?

() Evet () Hayır () Bazen

Yanıtın Evet ve Bazen ise;

1.Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi/canlı olarak katıldığım dersler nelerdir?

2.Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi/canlı olarak katıldığın dersler hangi sıklıkla gerçekleşiyor?

3.Yapılan tüm canlı derslere katılabiliyor musun? Katılamadığın dersler oluyorsa katılamama nedenlerin nelerdir?

Yanıtın Hayır ise;

4.Uzaktan eğitim sürecinde canlı derslere katılamama nedenlerin nelerdir?

- () Öğretmenim canlı ders yapmıyor.
 () Ben canlı derse girmek istemiyorum.
 () Teknolojik donanım yetersizliğinden dolayı canlı derse katılamıyorum.
 () Öğretmenim canlı ders yapıyor ancak benim için faydalı olmuyor.
 () Diğer (Belirtiniz).....

BÖLÜM-IV: UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE ÖNERİLER

9.Uzaktan eğitim sürecinde derslere daha istekli katılman için sence dersler nasıl olmalıdır?

10. Uzaktan eğitimde başarılıyım; Çünkü
 (Belirtiniz).....

11. Gelecekte eğitimin nasıl olmasını istersin?

() Uzaktan () Yüz-yüze () İkisi birlikte

Nedeni nedir?

.....

Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Veli Görüşme Formu

Sevgili Veli,

Ülkemizin ve tüm dünyanın yaşamakta olduğu COVID-19 pandemi (salgın) süreciyle birlikte eğitim, tüm kademelerde uzaktan eğitim yoluyla yürütülmektedir. Bahar döneminin ortalarında başlayan bu süreç tamamlanmak üzeredir. Yüksek lisans tezi olarak planlanan bu araştırmanın genel amacı, hem bu süreci değerlendirmek, hem de gelecekte bu sürecin devamı halinde daha nitelikli yürütülmesi için bilimsel veri sağlamaktır. Bu çalışmada uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşlerinizin, süreçte yaşadığınız olası sorunlarınızın ve sürecin daha nitelikli yürütülmesi amacıyla önerilerinizin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada elde edilecek veriler, yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak olup kişisel bilgiler saklı tutulacaktır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar araştırmanın niteliği, uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesine katkı sağlaması ve yön vermesi açısından önemlidir. Bu nedenle görüşme formundaki sorulara doğru ve içten yanıtlar vermenizi rica eder, araştırmamıza katkınız için teşekkür ederiz.

Ceren BAHÇEKAPILI

Düzce Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim

Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fahriye HAYIRSEVER

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş Aralığı: 18-24 () 25-34 () 35-44 () 45-54 () 55-64 () 64+ ()

Eğitim Düzeyi: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Yüksek Lisans () Doktora ()

Mesleği:

Gelir düzeyi: 2500-3000 () 3001-3500 () 3501-4000 () 4000+ ()

Öğrencinin Sınıf Düzeyi: 1 () 2 () 3 () 4 ()

BÖLÜM-I: EBA HAKKINDA

COVID-19 Pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla uzaktan eğitim dersleri verilmektedir. Çocuğunuz bu dersleri izliyor mu?

() Evet () Hayır () Bazen

Yanıtınız Evet ve Bazen ise;

1.Çocuğunuz EBA aracılığıyla yayınlanan dersleri hangi yolla izlemektedir?

() Televizyon yayını () İnternet yayını () İkisi de

2.Çocuğunuz EBA tarafından yayınlanan dersleri hangi sıklıkla izlemektedir?

() Her gün () İki günde bir kez () Haftada bir-iki kez () Şimdiye kadar birkaç kez

3.EBA aracılığıyla yayınlanan uzaktan eğitim dersleri hakkında görüşleriniz nelerdir?

(Süresi, içeriği ve öğrenme-öğretme süreci olarak değerlendirebilir misiniz?)

4.Sizce çocuğunuz EBA aracılığıyla yayınlanan uzaktan eğitim derslerini seviyor mu?

5.EBA aracılığıyla yayınlanan uzaktan eğitim derslerinin çocuğunuz için faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?

Yanıtınız Hayır ise;

6.Çocuğunuzun EBA aracılığıyla yayınlanan uzaktan eğitim derslerini izleyememesinin nedenleri nelerdir?

BÖLÜM -II: EBA TEMELLİ YÜRÜTÜLEN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİ

Uzaktan eğitim sürecinde, çocuğunuz ile öğretmeni iletişim kuruyor mu?

() Evet () Bazen () Hayır

Yanıtınız Evet ve Bazen ise;

1. Çocuğunuz ile öğretmeni;

1.1. Hangi sıklıkla iletişim kuruyor?

() Her gün () Haftada bir kez () 15 günde bir kez () Şimdiye kadar birkaç kez

1.2. Hangi dijital platformu kullanarak iletişim kuruyor?

() EBA Dijital Eğitim Platformu () Zoom () Teams () Google Classroom () Telefon
() Whatsapp () Diğer

1.3. Hangi amaçla iletişim kuruyor?

() Ödev vermek
-Günlük / haftalık geri bildirim alıyor mu? () Evet () Hayır () Bazen

() İçerik gönderimi
() Ders notu () Video () Çalışma soruları/alıştırma () Deneme sınavı () Diğer

() Öğrenci takibi(EBA içeriklerinin takibi, ödev kontrolü, sağlık, beslenme, uyku düzeni vb. iletişim)

2. Çocuğunuzun öğretmeni iletişime açık mı? Soru veya sorunlarınız olduğunda destek oluyor mu?

Yanıtınız Hayır ise;

3. Çocuğunuz ile öğretmeninin iletişim kuramamasının nedenleri sizce neler olabilir?

BÖLÜM-III: ÖĞRETMENİN YÜRÜTTÜĞÜ ÇEVİRİMİÇİ/CANLI/SENKRON DERS HAKKINDA

Çocuğunuz senkron (çevrimiçi / canlı) derslere katılıyor mu?

() Evet () Hayır () Bazen

1. Uzaktan eğitim sürecinde çocuğunuzun senkron (çevrimiçi /canlı) olarak katıldığı;

1.1. Derslerde hangi uzaktan eğitim yazılım programı/dijital eğitim platformu kullanılıyor? Bu programın / platformun kullanılma nedenleri nelerdir?

() EBA Dijital Eğitim Platformu () Teams () Zoom () Diğer

1.2. Dersler nelerdir?

1.3. Dersler hakkında görüşleriniz nelerdir?

-Süresi, işlenişi, içeriği, ölçme değerlendirme süreci, öğretmenin iletişimi

2. Uzaktan eğitim sürecinde çocuğunuzun derslere karşı ilgisi ve motivasyonu hakkında neler düşünüyorsunuz?

3. Uzaktan eğitim sürecinde çocuğunuz kendi kendine öğrenme ve süreci yönetme konusunda zorluk yaşadı mı? Bu zorluklar nelerdir?

4. Uzaktan eğitim sürecinde çocuğunuzun karşılaştığı problemleri öncelik sırasına göre numaralandırabilir misiniz?

- () Dersleri dijital ortamlardan takip etme zorluğu
 () İnternet bağlantısında sorun yaşanması
 () Derslere karşı ilgi ve motivasyon düşüklüğü
 () Sorun yaşamıyor.
 () Diğer (Belirtiniz)

Hayır ise;

5.Uzaktan eğitim sürecinde çocuğunuzun senkron derslere katılmama nedenleri nelerdir?

BÖLÜM-IV: UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE ÖNERİLER

1. Sizce uzaktan eğitim sürecinde velinin rolü nedir?

2. Gelecekte eğitim-öğretimin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesini tercih eder misiniz? Neden?

3. Eğitim-öğretim tamamen uzaktan eğitimle sağlanabilir mi? Yoksa uzaktan eğitim geleneksel yüz-yüze eğitime destek olarak mı kullanılmalıdır? Neden?



Ek 4: Ses Kaydı Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, ‘‘COVID-19 Pandemi Sürecinde İlkokul Kademesinde Yürütülen Uzaktan Eğitimin Çeşitli Boyutlar Açısından Değerlendirilmesi ’’ adıyla, Ceren BAHÇEKAPILI tarafından 01.10.2020-31.10.2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Görüşmeler telefon aracılığıyla gerçekleştirilecektir. Görüşmelerin yazıya dökülebilmesi için ses kaydı alınacaktır. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Ceren BAHÇEKAPILI

Yukarıda bilgileri bulunan araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmasını kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 5: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “COVID-19 Pandemi Sürecinde İlkokul Kademesinde Yürütülen Uzaktan Eğitimin Çeşitli Boyutlar Açısından Değerlendirilmesi ” adıyla, 01.10.2020- 31.10.2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Uzaktan eğitim süreci ile ilgili ilkökul kademesindeki öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınarak yaşanan olası sorunları ve sürecin daha nitelikli yürütülmesi amacıyla önerilerin belirlenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Görüşme şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Ceren BAHÇEKAPILI

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim

i----