

MEF ÜNİVERSİTESİ

**ÖZEL OKULLARDAKİ VE DEVLET
OKULLARINDAKİ İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
UZAKTAN EĞİTİME KARŞI TUTUMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI VE COVID-19
DÖNEMİNDEKİ DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ**

Bitirme Projesi

Deniz Yıldız

İSTANBUL, 2021

MEF ÜNİVERSİTESİ

**ÖZEL OKULLARDAKİ VE DEVLET
OKULLARINDAKİ İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
UZAKTAN EĞİTİME KARŞI TUTUMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI VE COVID-19
DÖNEMİNDEKİ DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ**

Bitirme Projesi

DENİZ YILDIZ

Bitirme Projesi Danışmanı: Dr. Duygu Umutlu

İSTANBUL, 2021

MEF UNİVERSİTESİ

Projenin Adı: Özel Okullardaki ve Devlet Okullarındaki İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması ve Covid-19 Dönemindeki Deneyimlerinin İncelenmesi

Öğrencinin İsmi ve Soyadı: Deniz Yıldız

Deniz Yıldız tarafından hazırlanan mezuniyet projesinin benim denetimim altında tamamlandığını beyan ederim. Yapılan bu projeyi "Mezuniyet Projesi" olarak kabul ediyorum.

18/01/2021

Bitirme Projesi Danışmanı
Dr. Duygu Umutlu

Akademik Dürüstlük Sözü

Bu bitirme projesi kapsamında kimseyle işbirliği yapmamaya, dış yardım aramamaya veya kabul etmemeye ve başkalarına yardım etmemeye söz veriyorum.

Basılı veya web'deki tüm kaynakların açıkça belirtilmesi ve referans verilmesi gerektiğini biliyorum.

MEF Üniversitesi'nin ideallerine uygun olarak, bu çalışmanın benim olduğunu ve hazırlanmasında uygunsuz bir yardım almadığımı konusunda söz veriyorum.

İsim

Tarih

İmza

Deniz Yıldız

18.01.2021

ÖZET

ÖZEL OKULLARDAKİ VE DEVLET OKULLARINDAKİ İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME KARŞI TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI VE COVID-19 DÖNEMİNDEKİ DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Deniz Yıldız

Proje Danışmanı: Dr. Duygu Umutlu

OCAK, 2021, 57 sayfa

Bu araştırmanın amacı Covid-19 salgını sonucu gerçekleşen ivedi bir kararla internet tabanlı uzaktan eğitiminin zorunlu kılınmasına ilişkin özel okullarda ve devlet okullarında branş gözetmeksizin ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin, uzaktan eğitime karşı tutumlarının karşılaştırılması ve Covid-19 dönemindeki deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırma karma yöntem esas alınarak hazırlanmıştır. Nicel veri Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriye ise mülakat kapsamında sorular hazırlanarak katılımcılar ile yüz yüze veya dijital platformlar üzerinden görüşmeler yapılarak ulaşılmıştır. Araştırma deseni, Ex Post Facto Desendir. Bu bağlamda çalışmanın verileri, İstanbul ilinde ilkokul kademesinde çalışan 30 özel okul öğretmeninden ve 30 devlet okulunda çalışan öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada farklı koşullar altında çalışan devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı koşullarda çalışmalarına rağmen devlet okulu ve özel okul öğretmenleri, benzer sorun kümeleriyle mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Farklı koşullarda benzer sorunlarla karşılaşmış olmaları uzaktan eğitime karşı benzer tutumlar sergilemelerine yol açmıştır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, uzaktan eğitim, öğretmen tutumu, karma yöntem

EXECUTIVE SUMMARY

A COMPARATIVE EXAMINATION OF PRIVATE AND PUBLIC SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TO DISTANCE EDUCATION AND THEIR EXPERIENCES DURING THE COVID-19 PERIOD

Deniz Yıldız

Advisor: Dr. Duygu Umutlu

JANUARY, 2021, 57 pages

The purpose of this study is to compare the attitudes of teachers working in private schools and public schools, regardless of their branches, towards distance education and to examine their experiences during the Covid-19 period. The study has Ex Post Facto design based on mixed-method research. Quantitative data were collected using the Attitude Scale towards Distance Education. Qualitative data was collected through semi-structured face-to-face or online interviews with selected participants. In this context, the data of the study were collected from 30 private school teachers working at the primary school level and 30 teachers working in public primary schools in Istanbul. In the study, it was concluded that public and private school teachers working under different conditions had similar attitudes towards distance education. Despite working under different conditions, public and private school teachers had to struggle with similar problem sets. The fact that they encountered similar problems under different conditions led them to adopt similar attitudes towards distance education.

Key Words: COVID-19, teacher attitude, distance education, mixed-method research

İÇİNDEKİLER

Akademik Dürüstlük Sözü.....	v
ÖZET	vi
EXECUTIVE SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR	3
2.1. Eğitim.....	3
2.2. Uzaktan Eğitim ve Tarihçesi.....	4
2.3. Okul	7
2.4. Araştırma Soruları.....	8
2.5. Çalışmanın Amacı.....	9
2.6. Problem Durumu.....	9
3. METOT.....	10
3.1. Araştırma Deseni	10
3.2. Araştırma Bağlamı	10
3.2.1. Katılımcılar	10
3.3. Verilerin Toplanması	14
3.4. Verilerin Analizi	14
4. SONUÇLAR	15
4.1. Nicel Sonuçlar.....	15
4.2. Nitel Bulgular	15
4.2.1. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin deneyimleri	16
4.2.2. Özel okulda çalışan öğretmenlerin deneyimleri	30
5. TARTIŞMA	46
5.1. Sonuç	49
5.2. Öneriler ve Gelecekteki Çalışmalar	50
5.3. Çalışmanın Sınırlılıkları.....	51
KAYNAKÇA.....	52
EK A	55

GCPRIS

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	11
Tablo 2: Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	11
Tablo 3: Mülakat Yapılan Devlet Okulu Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri.....	12
Tablo 4: Mülakat Yapılan Özel Okul Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri.....	13

1. GİRİŞ

Çin'in Wuhan kentinde görülen sonrasında ise tüm dünyaya yayılan Korona virüs (COVID-19) salgını, küresel çapta bir krize neden olarak birçok ülkeyi etkisi altına almıştır. Korona virüs salgınının yayılmasıyla birlikte dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye'de de salgının seyrini azaltmak için tedbirler alınmıştır. Yaşanan salgın durumunun ciddiyetini korumasıyla birlikte eğitim camiası öğretme ve öğrenme sürecine nasıl devam edecekleri konusunda ivedi kararlar almak zorunda kaldı. 11 Mart 2020 tarihinde ilk Korona virüsü vakasının ülkemizde görünmesiyle birlikte Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk, daha önceden 2020 Nisan ayında planlanan bir haftalık ara tatili öne alarak 16 Mart tarihi itibarıyla okullarda 2 hafta süreyle eğitime ara verildiğini duyurdu ve bu kapsamda ülkemizde eğitim kurumları geçici olarak tatil edilmiş oldu. Kısa bir aradan sonra 23 Mart tarihi itibarı ile uzaktan eğitim sürecinin başlayacağı belirtildi (Hürriyet Eğitim, 2020).

Bu süreçte Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk, 12 Mart'ta bir basın toplantısı düzenleyerek, okulların kapatılmasıyla birlikte tüm okullarda dezenfekte çalışmalarının yapılacağını açıkladı. Uzaktan eğitim sürecinin nasıl yol alacağını, haftalık müfredatın nasıl yapılandırılacağını gerekli eğitim ve öğretim desteğinin nasıl sağlanacağını, eğitim programlarında aksama ve gecikmeleri önlemek için nasıl tedbirler aldıkları yönünde bir açıklama yaparak eğitim-öğretim camiasını bilgilendirmiştir.

MEB'in TRT ile iş birliğiyle kurulan ve bünyesinde altı farklı kanalı barındıran EBA TV ile uzaktan eğitim sürecine başlandı. Daha sonraki süreçte Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk ile Sağlık Bakanı Fahrettin Koca, yapılan Bilim Kurulu toplantısının ardından ortak bir basın toplantısı düzenleyerek kamuoyuna eğitim-öğretim sürecinin 30 Nisan'a kadar uzaktan eğitimle devam edeceğini duyurdu (Birgün Eğitim, 2020). Sonrasında 29. 04. 2020 tarihinde Bilim Kurulunun tavsiyesi ve Cumhurbaşkanının öncülüğünde yapılan kabine toplantısının ardından kamuoyuna uzaktan eğitimin yeniden 31 Mayıs'a kadar uzatıldığı duyuruldu (Hürriyet Eğitim, 2020).

Uzaktan eğitim süreci devam ederken ülke yöneticilerinin en son aldığı kararlar doğrultusunda Prof. Dr. Ziya Selçuk 2019-2020 Eğitim- Öğretim yılının 19 Haziran'da tamamlanarak 11 haftalık yaz sürecine gireceğini, okulların ise eylül ayında yeniden açılacağını kamuoyuna duyurdu (Milliyet Eğitim, 2020).

Eğitim-öğretim sürecinin pandemiyle beraber uzaktan gerçekleştirilmesi, alışılagelen yüz yüze eğitimin yerini tutması bu sürecin bütün paydaşlarını etkilemiştir. Öğrencilerle uzaktan eğitimde etkileşime doğrudan dahil olan ve sürecin en önemli aktörü olan öğretmenlerin tutumları bu sürecin çıktılarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek önemdedir. Uzaktan eğitim sürecinin başarılı yürütülmesi veya tersi durumun gerçekleşmesinde öğretmenin etkililiği oldukça önemlidir. Eğitimde istendik davranış kazandırma sürecinde öğretmenin sürece dönük olumlu tutumları, bu ıktıları sağlamakta önemli bir girdidir. Bu alışma öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını incelemektedir. Öğretmen tutumlarının olumlu ya da olumsuz olmasının temel gerekçesini ise öğretmenin içerisinde bulunduğu koşullar oluşturmaktadır. Bu yargı, farklı koşullar altında çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının farklı olduğu varsayımını içinde barındırır. Çalışma, özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını araştırmaktadır. Özel ve devlet okullarının koşullarının farklılığı malum, tutumların da farklı olacağı makul bir sonuç gibi görünmektedir. Devlet okulları gerek öğrenci sayıları gerek fiziki koşulları bakımından özel okulların eğitsel altyapısına göre kısıtlılıklar içermektedir. Bunun yanında özel okul velilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri de devlet okullu velilerine kıyasla yüksektir. Bu faktörler öğrenci katılımını ve başarısını doğrudan etkileyen etmenleri oluşturmaktadır. Bu nedenler, aynı zamanda, öğretmenlerin mesleğe karşı tutumlarını önemli ölçüde etkileyen faktörleri oluşturmaktadır. Dolayısıyla bir hipotez olarak özel okul öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları devlet okuluna göre daha olumlu olduğunu düşündürmektedir. Bu alışma bu hipotezle yola ıktı. Öğretmenlerin tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması bu nedenlerin nelerden oluştuğunun bilgisini de sunar. Öğretmenlerin uzaktan eğitime dönük olumlu tutumlarını engelleyen koşulların varlığını görmek, bunları kaldırmak için de bir ilk adımdır. Bu açıdan öğretmenlerin olumlu tutum geliştireceği çalışma koşullarının gelişimi öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyecektir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR

2.1. Eğitim

Eğitim; bireyin toplum içerisinde önemli bir yer edinebilmesi ve hayatını devam ettirebilmesi için gerekli olan bilgi, becerilere sahip olmasını sağlayan uzun bir süreçtir. Bir başka açıdan ele aldığımızda ise eğitim, insanların yaşam standartlarını daha iyi hale getirmek için yeni yolların bulunmasında önemli bir unsur olarak kabul edilebilir.

Birey, yaşamda var olduğu andan itibaren öncelikle ailesiyle iletişim kurmakta ve zihinsel açıdan ilerleme gösterdikçe çevresiyle bilgi alışverişi sürecini de gerçekleştirmektedir. Hayatının her noktasında iletişim faaliyetleri içerisinde olan birey gerek yüz yüze gerekse de kitle iletişim araçları aracılığıyla haberleşme sürecinin içerisinde aktif bir şekilde yer almaktadır (Kırık, 2016).

Bu perspektiften değerlendirildiğinde eğitim sadece okul hayatını kapsamaz. Yaşamın her anında ve her yerinde vardır. Öğretim ise eğitimin planlanmış haline denir. Öğretim eğitime göre daha kısıtlı bir kavramken eğitim, hayatın her alanında ve sürekli vardır. Günümüz eğitim anlayışının temel hedeflerinden biri, bireylerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak ve bu sayede okul yaşantısından bağımsız olarak yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmektir. Yaşadığımız çağın değişikliklerine, yeniliklerine, koşullarına ve farklı bakış açılarına uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi yaşam boyu önemlidir (Önür ve Kozikoğlu, 2019).

21. yüzyılda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, dünya üzerindeki hedeflerini, ekonomik refah, bilgi, teknoloji, üretim gibi kavramlar çerçevesinde yol haritalarını belirlerler. Belirlenen yol haritasına göre her ülkenin kendi perspektifine göre yönteminde farklılaşmaklar söz konusu olabilir ancak teknolojik gelişme ve ondan faydalanma ölçütlerinin benzerlik göstermesi mümkündür. Hiçbir ülke, gelişen teknolojiden bağımsız hareket edemeyeceğini bilmektedir.

Kitle iletişim araçlarının (posta, telgraf, telefon, faks, gazete, radio, televizyon, uydu, bilgisayar (internet ve e-posta) gazete, dergi, radyo, televizyon, sinema vb.) yaygınlaşması, dünya üzerindeki değişimi etkileyen en önemli faktör haline gelmiş ve günümüze küreselleşme, bilgi toplumu gibi görüşler yerleştirmiştir. Hayatımıza giren bu görüşler sayesinde toplumsal belleğin bilgi miktarı artmış ve bilginin eskime süresi

kısalmıştır (Antalyalı, 2004). Teknolojik gelişmelerin gittikçe büyüyen hızıyla bilginin miktarındaki artış, bilgiye ulaşma yöntemleri de farklılaşmıştır. Bilgiye ulaşma arayışının yöntemleri üzerinde çalışan günümüz modern insanı, bilgiye ulaşmanın en temel yolunun eğitimden geçtiğini fazlasıyla kavramıştır. Bu bağlamda insalığın, bilgiye ulaşma çabasını ister bireysel, ister toplumsal açıdan ele aldığımızda eğitimin insanlığın yaşamına yön veren en önemli etkenlerden biri olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle bireyler öğrenmenin devamlılığı için eğitim alma gereksinimi hissetmişlerdir.

Bilgi ve insan nüfusu arttıkça öğretme ve öğrenme faaliyetleri de karmaşık bir hal almış ve bu durum insanları yeni arayışlara itmiştir (Kazu ve Özdemir, 2002). Yeni arayışlarla beraber insanların eğitim ihtiyaçları her geçen gün katlanarak artmaya devam etmektedir. Ancak geleneksel eğitim kurumları insanlara ihtiyaçları doğrultusunda eğitim hizmeti verme konusunda sınırlı kalabilmektedir. Bu sınırlılık eğitimde adalet ve demokrasi sağlayabilmek, bireysel farklılıkları en aza indirmek, eğitimde maliyeti düşürmek ve olanaklardan faydalanmak isteyen her bireyin aynı ölçüde yararlanabilmesini sağlamak gibi hedeflerin eğitimin başlıca sorunları arasında yer almasına sebep olmuştur.

Bununla beraber, aynı anda büyük kitlelere eğitim hizmeti verilememesi, bireylerin ilgi ve yeteneklerinin yeteri kadar dikkate alınmaması, bireyler için gerekli bilgilerin ve bilgi miktarlarının doğru olarak belirlenememesi, bilginin uygun teknik kullanılarak sunulmaması, gerekli bilginin etkili bir şekilde ve kısa sürede verilememesi nedeni ile eğitim sorunlarının çözülememesi, eğitimci ve yöneticileri yeni çözüm arayışlarına yöneltmiştir (Kaya, 2002). Bu noktada, hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelen teknoloji ve bu alandaki gelişmelerle birlikte eğitim perspektifinde bireylere bilgiyi ulaştıran *uzaktan eğitim* kavramı karşımıza çıkmaktadır.

2.2. Uzaktan Eğitim ve Tarihçesi

Uzaktan eğitime yönelik yapılan yeniliklerin tarihsel süreci incelendiğinde teknolojinin belirleyici bir unsur olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Aynı zamanda uzaktan eğitimin tarihsel dönemleri ele alındığında birbirinden bağımsız olmadığı, her dönemin bir sonraki dönem için referans olarak yol aldığı söylenilebilir. Bir önceki dönemin bir sonraki dönemin belirleyicisi olduğu uzaktan eğitimde farklı yöntemlere başvurulduğu belirtilmiştir. Bu durum şu şekilde belirtilmiştir: “Uzaktan eğitim terimi, tümüyle eş anlamlı olmayan terimler içerir. Uzaktan eğitim kapsamındaki bu terimlerden

bazıları, mektupla eğitim, evde çalışma, dış çalışma, uzaktan öğretim ve uzaktan öğretme, uzaktan öğrenim ya da uzakta öğrenmedir” (Kaya, 2002).

1833 yılında uzaktan eğitim terimi İsveç’te bir gazetede, mektupla yazılı anlatım planı halinde bir ders verileceği ilanı ile ortaya çıkmıştır. Isaac Pitman’ın 1840 yılında İngiltere’de ilk mektupla Steno derslerinin verilmeye başlamasıyla uzaktan eğitim uygulaması gerçekleşmiştir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2006, akt iç. Horzum, Özkaya, Demirci ve Alpaslan, 2013). Almanya’da 1960 ve 1970’lerde uzaktan eğitim terimi, Alman eğitimci Otto Peters öncülüğünde tanıtılmış ve Fransa’da uygulama olarak uzaktan eğitim kurumlarına isim (Teleenseignement) olarak verilmiştir (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim ilerleyen süreçlerde terim olarak Amerika’da Wisconsin Üniversitesi’nin 1892 yılındaki kataloğunda geçmiş ve yine 1906 yılında aynı üniversitenin yöneticisi William Lighty tarafından bir metinde kullanılmıştır (Uşun, 2009).

Uzaktan eğitimin Türkiye’deki tarihsel sürecini incelediğimizde, Eğitimci John Dewey, 1920 ve 1930 yılları arasında Meksika, Çin, Japonya, Sovyetler Birliği (Rusya) ve Türkiye’ye ziyaretlerde bulunmuş; eğitim, demokrasi ve kültürel çeşitlilik konularında çalışmalar yapmıştır (Sharpe, Simon ve Levine, 1991; Boydston, 2008; Hickman, Neubert ve Reich, 2009 akt iç Bozkurt, 2017). John Dewey, Türkiye ziyareti sırasında yeni kurulmuş bir ülkenin eğitiminden bahsederken önceliğin öğretmen eğitimini olduğunu ifade etmiş ve uzaktan eğitimi (mektupla/yazışarak) önermiştir. Bu önerinin ışığında ise uzaktan eğitim fikri ilk kez 1927 yılında Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati tarafından gündeme alınmıştır. Eğitim sorunları belirlenmiş ve halkın okur yazar hale getirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. J.Dewey’in öneride bulunduğu uzaktan eğitim (mektupla/yazışma) uygulaması %90’ı okur yazar olmayan bir ülke halkının öğretmensiz hedeflenen başarıya ulaşamayacağı düşüncesiyle hayata geçirilememiştir (Uzaktan Eğitim, t.y.).

1956 yılında ise Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü uzaktan eğitimi başlatmıştır. Bu uygulamada, bankalarda çalışanlar mektupla öğrenim görmüşlerdir (Şentürk 2009). Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde uzaktan eğitim uygulamaları ise ilk kez 7 Kasım 1960 tarihinde “Mektupla Öğretim” adı altında deneme amaçlı öğretim uygulamaları başlamıştır.

1962 yılında ise çeşitli nedenlerden kaynaklı eğitim sürecine devam edemeyen çocuklara, yetişkinlere ve aynı zamanda mesleki bilgi ve becerisini zenginleştirmek

isteyenlere uzaktan eğitim (mektupla) aracılığıyla hizmet verilmiştir. 1968 yılında teknolojinin hayatımızın bir parçası haline gelmesiyle TRT'nin öncülüğünde eğitsel programlar hazırlanmış ve yayınlanmaya başlamıştır. 1973 yılında ise Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi (FRTEM) öncülüğünde ilkokul, ortaokul ve liseler için eğitsel programlar yayınlanmaya başlamıştır. Ayrıca 1975'te kurulan Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu, her bireyin ihtiyaç duyabileceği birçok alanda televizyon üzerinden eğitsel programlar hazırlayarak yayınlamayı planlamıştır (İşman, 2005, akt iç. Özbay, 2015)

Ülkemizde 1974 yılında ise Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi kurulmuştur. Daha sonraları bu oluşum yerini Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu 'na bırakmış ve istenen başarıya ulaşamamıştır. 1983 yılında ise yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası ile Anadolu Üniversitesi öncülüğünde bir Açık Öğretim Fakültesi açılmıştır. Açılan bu fakültede uzaktan eğitim konusunda öğretim, araştırma ve yayın hizmetleri verilmektedir (Bayram ve Aksoy, 2002)

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 1980 ve 1990'lı yıllarda hizmet veren Okul Radyosu ve TV Okulu örgün eğitimi desteklemenin yanında isteyen herkese yaygın eğitim hizmet olanağı da sağlamıştır. MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde, 1992 yılında kurulan Açık öğretim Lisesi, ortaöğrenim diploması vermektedir (T.C. Sağlık Bakanlığı, t.y.).

Uzaktan eğitimi, fiziksel olarak birbirinden uzakta olan öğretici ile öğrenenin bilgi akışını sağlamak amacıyla teknolojik araçları kullanarak etkileşimde olduğu eğitim süreci olarak tanımlayabiliriz. Uzaktan eğitim, zaman ve mekandan tamamen bağımsız, öğrencinin ve öğretmenin okula gelme zorunluluğu olmadan, mevcut durumu değerlendirerek bilgisayar teknolojileri vasıtasıyla tamamen sanal ortamda, canlı, görüntülü, sesli ve interaktif olarak derslerin işlendiği; katılımcının istediği zaman bunları tekrar tekrar izleyebileceği/görüntüleyebileceği, kaynak bilgilerine ulaşabileceği genelde üniversite eğitiminin verildiği; günümüz şartlarında eğitim ve öğretimin hızla bilgisayar ortamına geçtiği akılcı, çağdaş, yenilikçi bir eğitim sistemi diyebiliriz. Uzaktan Eğitim; “Geleneksel öğrenme – öğretme yöntemlerindeki sınırlılıklar nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütülme olanağı bulunmadığı durumlarda, eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış

öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir.” (Alkan, 1987 akt. iç. Şenel ve Kutlu, 2015).

Teknolojik değişim ve gelişmeler, toplumsal yaşamın her alanında etkisini göstermiştir. Bu gelişmelerden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Günümüzde teknolojinin eğitime entegrasyonu kısmında büyük çabalar ve çalışmalar mevcuttur. İletişim teknolojilerinin öğrenme ortamına esneklik kazandırdığı ve öğrenmenin niteliğini arttırdığı bir gerçektir. Küresel bilgi ağının internet aracılığıyla güçlenmesi, yaygınlaşması ile dünyada iletişimin ve öğrenmenin görünür yüzü değişerek saniyeler içerisinde yazılı, sözlü, görüntülü bağlantı sağlanır hale gelmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde teknolojiyi düşündüğümüzde birçok açıdan geleneksel eğitim sistemlerine katkı sağladığı gibi yaşam boyu öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Arat ve Bakan, 2014).

Yirmi birinci yüzyılda teknolojinin gelişmesi ile doğru orantıda oluşan hızlı nüfus artışından dolayı, bireyler için geleneksel eğitim uygulamaları yetersiz kalmış farklı eğitim sistemlerinin geliştirilmesi gerekliliği artmıştır. Bu noktada, eğitimcilerin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte, verimli ve etkili ortamlar arama çalışmaları çevrimiçi (online) eğitim anlayışını doğurmuştur. Çevrim içi eğitimin en büyük özelliği teknoloji ve eğitimi birleştirip büyük kitlelere ulaşabilmeyi mümkün kılması ve aynı zamanda birey ve toplumun gereksinimlerine de karşılık vermesidir. Öğrenen tarafından bakıldığında da zaman ve mekân engeli olmaksızın bilgi elde edilebilmesi ve bilginin tekrar edilebilir, öğrenmeyi kolaylaştıran ve eğitimi zevkli hale getiren işitsel, görsel uygulamalarla zenginleştirilir olması gibi olanaklar çevrimiçi eğitimi cazip hale getirmektedir (Tanyıldızı ve Semerci, 2005). Bu avantajlarla birlikte uzaktan eğitim; öğrenci, öğretmen ile öğrenme iklimi ve içeriğinden oluşur. Bu unsurlardan birinin eksikliği eğitim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Son günlerde dünyada önemli bir sağlık sorunu haline gelen Corona virüsü salgını nedeniyle, eğitim sürecinin tüm kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Her iki taraf için de yeni bir deneyim olan çevrimiçi sürecin olumlu ve olumsuz taraflarını araştırıp değerlendirmek ilerideki eğitim dönemi için önemlidir.

2.3. Okul

Okul, bireyin eğitim- öğretimi çerçevesinde planlanan programların uygulandığı mekanlardır. Okullar bilimsel bilginin yanı sıra beceri temelli kazanımların da öğretildiği

kültür, sanat ve felsefe gibi öznel kaynaklı derslerin de verildiği kurumlardır. Bir başka deyişle, okul bireyin özel kabiliyetlerini geliştiren ve yaşadığı topluma uyum sağlamasını kolaylaştıran toplu öğrenim yerleridir (Yiğit, t.y.). Okullar kendi bünyesinde farklı türlere ayrılmaktadırlar. Bazı okullar fen, sosyal, güzel sanatlar gibi farklı alanlara ayrılabilirdiği gibi tüm disiplinlerin bir arada gerekliliklerini devam ettiren okullar da mevcuttur. Ülkemizdeki okulların çoğu devlet tarafından kurulmuş eğitim-öğretimin uygulandığı yerlerdir. Öte yandan 1980'li yılların ortalarına doğru sayıları artan özel okullar (ücret karşılığında verilen eğitim) da eğitim öğretim alanında faaliyet sürdürmektedirler (Gürler, 2020).

Devlet okulu, Milli Eğitime bağlı genel giderleri genel olarak kısmen veya tamamen devlet bütçesinden (vergilendirme ile finanse edilen) tüm öğrencilere verdiği eğitim-öğretim karşılığında ücret almadan süreci yöneten kurumlardır. Ayrıca devlet okulları en eski devlet örgütlenmelerinden biridir ve günümüze kadar devam eder. Her devletin ulusal amaçları doğrultusunda kendine özgü bir eğitim anlayışı ve yöntemi vardır. Bu bağlamda eğitim-öğretim verdiği bireylerin ihtiyaçlarını karşılar (Kırmızı, 2014).

Özel okullar Milli Eğitime bağlı gelir ve giderleri gerçek veya tüzel kişilerce karşılanan, sahipleri gerçek kişiler, vakıflar ya da yardım kuruluşlarıdır. Bunun yanında velilerden de aldığı belli bir ücret karşılığında anaokulundan üniversiteye kadar eğitim-öğretim süreci yürüten kurumlardır (MEB, 2016; Memduhoğlu, 2008; Uygun, 2003, akt. iç. Ünsal ve Çetin, 2019) Özel okullar öğrencilerini kendileri seçer. Öte yandan başarılı öğrencilere okullarında burs sağlayarak (ücret tahsil etmeden) destek sunar.

2.4. Araştırma Soruları

- 1- Devlet okulunda ve özel okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine karşı tutumları farklı mıdır?
- 2- Geçtiğimiz bahar dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin deneyimleri nelerdir?

Bu çalışmanın nicel kısmı için hipotez, “Özel okullardaki öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları devlet okullarındaki öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha olumludur.” idir.

2.5. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı geçtiğimiz bahar dönemi Covid-19 salgını sonucu gerçekleşen internet tabanlı uzaktan eğitiminin zorunlu kılınması sebebiyle özel okullarda ve devlet okullarında branş gözetmeksizin ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin, uzaktan eğitime karşı tutumlarının karşılaştırılması ve Covid-19 dönemindeki deneyimlerinin incelenmesidir.

2.6. Problem Durumu

Ülkemizde literatür taraması yapıldığında Covid-19 döneminde öğretmenlerin deneyimlerine yönelik araştırmalar mevcuttur. Fakat özel okullarda ve devlet okullarında branş gözetmeksizin ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerinin tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin ve deneyimlerinin incelenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle nicelik bakımından artması, içerik bakımından ise daha da gelişmesi; alana yön vermesi, literatürdeki bir açığa hizmet etmesi açısından önem arz etmektedir.

3. METOT

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, karma araştırma yöntemi esas alınarak hazırlanmıştır. “Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır” (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; akt. iç. Baki ve Gökçek, 2012). Araştırma deseni, Ex Post Facto Desendir. Çalışmanın bağımlı değişkeni, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarıdır.

Nicel veri için Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından geliştirilen uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği; Google Form üzerinde hazırlanarak öğretmenlere mail yoluyla ulaştırıldı ve öğretmenlerin ölçeği doldurmaları istendi. Nicel veri toplamda 60 öğretmenden (30 devlet okullarında; 30 özel okullarda çalışan öğretmen) toplanırken, gelen cevaplardan sonra nitel veri için, tutum ölçeğini dolduran gönüllü beş özel okulda çalışan sınıf öğretmeni, beş de devlet okulunda çalışan sınıf öğretmeni ile görüşme sağlandı. Görüşme sırasında mülakat protokolü kapsamında hazırlanan 16 soru yüz yüze (sosyal mesafe kurallarına uyularak) ve dijital platformlar üzerinden (Google Meet ve Zoom) görüşme sağlanarak sesli kayıt tutularak ve not alma yöntemi ile veriler toplanmıştır.

3.2. Araştırma Bağlamı

3.2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın evreni uzaktan eğitimin başlamasıyla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul'da özel okul ve devlet okullarının ilköğretim kademesinde, branş gözetmeksizin çalışan 60 öğretmenden oluşmaktadır. Nicel veriler için Tablo 1 ve Tablo 2'de çalışmaya katkı sağlayan öğretmenlere yönelik demografik bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 1: Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenler	Cinsiyet		Kıdem (yıl)				
	Tüm Öğretmenler	Kadın	Erkek	0-5	6-10	11-15	16 ve üstü
Sınıf Öğretmeni	27	20	7	1	9	9	8
İngilizce Öğretmeni	2	2			2		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	1		1				1

Tablo 1’de gösterildiği gibi, devlet okullarında çalışan 30 öğretmenden 20’si kadın öğretmen, sekizi erkek öğretmenden oluşmaktadır. Devlet okulunda 27 Sınıf Öğretmeni, iki İngilizce Öğretmeni, bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerin deneyimleri değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerinden biri mesleğinin ilk beş yılı içerisinde, dokuzu mesleğinin 6-10 yılları arasında, diğer dokuzu mesleğinin 11-15 yılları arasında, sekiz öğretmenin ise mesleğinin deneyim yıl aralığı 16 ve üstüdür. İngilizce öğretmenlerinden ikisi mesleğinin 6-10 yılları arasındadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenin mesleği deneyim aralığı da 16 ve üstüdür.

Tablo 2: Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Özel Okullarda Çalışan Öğretmenler	Kişi (30)	Cinsiyet		Kıdem (yıl)			
		Kadın	Erkek	0-5	6-10	11-15	16 ve üstü
Sınıf Öğretmeni	18	14	4		2	10	4
Rehber Öğretmen	1	1			1		
Bilişim Teknoloji Öğretmeni	2	2		2			
Görsel Sanatlar Öğretmeni	1	1					1
Müzik Öğretmeni	2	1	1		1	1	
Fen Bilgisi Öğretmeni	1	1		1			
Hareket Eğitimi Öğretmeni	1		1			1	
Beden Eğitimi Öğretmeni	1	1					1
İngilizce Öğretmeni	3	2	1			2	1

Tablo 2 üzerinden izlenebileceği gibi özel okullarda çalışan 30 öğretmenden 23'ü kadın öğretmen, yedisi erkek öğretmendir. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde; 18 Sınıf Öğretmeni, bir Rehber Öğretmeni, iki Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, bir Görsel Sanatlar Öğretmeni, iki Müzik Öğretmeni, bir Fen Bilgisi Öğretmeni, bir Hareket Eğitimi Öğretmeni, bir Beden Eğitimi Öğretmeni, üç İngilizce Öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Özel okul öğretmenlerinin mesleki deneyimleri incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinden ikisi 6-10 yılları arası, 10'u 11-15 yılları arası, dördü ise 16 ve üstü yıllarıdır. Rehber Öğretmenin mesleki deneyimi 6-10 yılları arası, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin her ikisinin mesleki deneyimi 0-5 yılları arası, Görsel Sanatlar Öğretmenin mesleki deneyimi yıl aralığı 16 ve üstüdür. Müzik Öğretmenlerinin deneyimleri incelendiğinde biri 6-10 yılları arasında diğeri ise 11-15 yılları arasındadır. Fen Bilgisi Öğretmenin deneyimi incelendiğinde mesleğinin ilk yılları arasındadır. Hareket Eğitimi Öğretmeni mesleğinin 11-15 yılları arası, Beden Eğitimi Öğretmeni mesleğinin 16 ve üstüdür. İngilizce Öğretmenlerinden ikisi 11-15 yılları arası, diğeri ise mesleği deneyim aralığı 16 ve üstüdür.

Nitel veriler için ise Tablo 3 ve Tablo 4'te çalışmaya katkı sağlayan öğretmenlere yönelik demografik bilgiler bulunmaktadır. Bütün isimler rumuzdur.

Tablo 3: Mülakat Yapılan Devlet Okulu Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenler	Cinsiyet	Kıdem (yıl)					
		Kadın	Erkek	0-5	6-10	11-15	16 ve üstü
Sınıf Öğretmeni 1 Tarık			✓			✓	
Sınıf Öğretmeni 2 Lale	✓						✓
Sınıf Öğretmeni 3 Nermin	✓					✓	
Sınıf Öğretmeni 4 Eda	✓				✓		
Sınıf Öğretmeni 5 Çiğdem	✓			✓			

Tablo 3 üzerinden izlenebileceği gibi devlet okullarında çalışan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde 5 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Nitel veri için 4 farklı devlet okulunda çalışan öğretmenle görüşülmüştür. Çalışmaya katılan tüm

öğretmenler ilkokul kademesi öğretmenleridir. Röportaj yapılan öğretmenlerden 2'si aynı okulda çalışmaktadır. Diğer 3 öğretmen ise birbirinden farklı yerleşim alanlarına ait okullarda çalışmaktadır. Öğretmenlerin okullarının öğrenci velilerinin gelir düzeyi ve eğitim seviyesi yaşadıkları bölgelerin gelir düzeyini ve eğitim seviyesini yansıtmaktadır. Bu doğrultuda uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları olumsuzluklar ve problemler benzerlikler göstermektedir.

İlk sıradaki sınıf öğretmeni erkektir, mesleki deneyimi 11-15 yıl aralığındadır. İkinci sıradaki sınıf öğretmeni kadındır, mesleki deneyim yıl aralığı 16 ve üstüdür. Üçüncü sıradaki sınıf öğretmeni kadındır, mesleki deneyimi 11-15 yıl aralığındadır. Dördüncü sıradaki sınıf öğretmeni kadındır, mesleki deneyimi 6-10 yıl aralığındadır. Beşinci sıradaki sınıf öğretmeni kadındır, mesleğinde ilk yıllarını çalışmaktadır.

Tablo 4: Mülakat Yapılan Özel Okul Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Özel Okullarda Çalışan Öğretmenler	Cinsiyet	Kıdem (yıl)					
		Kadın	Erkek	0-5	6-10	11-15	16 ve üstü
Sınıf Öğretmeni 6	Canan	✓					✓
Sınıf Öğretmeni 7	Ayşe	✓					✓
Sınıf Öğretmeni 8	Figen	✓				✓	
Sınıf Öğretmeni 9	Engin		✓			✓	
Sınıf Öğretmeni 10	Aylin	✓			✓		

Tablo 4 üzerinden izlenebileceği gibi özel okullarda çalışan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde 5 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Nitel veri için 4 farklı özel okulda çalışan sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Çalışmaya katılan tüm öğretmenler ilkokul kademesi öğretmenleridir. Röportaj yapılan öğretmenlerden 2'si aynı okulda çalışmaktadır. Diğer 3 öğretmen ise birbirinden farklı yerleşim alanlarına ait özel okullarda çalışmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin öğrencileri, sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamda ülke ortalamasının üstünde yaşamlarını sürdürmekte olan ailelere mensuptur. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler benzer sınıf iklimlerinde çalışmaktadırlar.

Birinci ve ikinci sıradaki sınıf öğretmeni kadındır, her ikisinin de mesleki deneyim

yıl aralığı 16 ve üstüdür. Üçüncü sıradaki sınıf öğretmeni kadındır, mesleki deneyim yıl aralığı 11-15 arasındadır. Dördüncü sıradaki sınıf öğretmeni erkektir, mesleki deneyim yıl aralığı 11-15 arasındadır. Beşinci sıradaki sınıf öğretmeni kadındır, mesleki deneyim yıl aralığı 6-10 arasındadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama sürecinde öncelikle Milli Eğitime bağlı ilkökul kademesinde branş gözetmeksizin özel okullarda çalışan 30 öğretmene ve devlet okullarında çalışan 30 öğretmene; toplamda 60 öğretmene (bkz. Tablo 1 ve 2) Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” (bkz. Ek A) uygulanmıştır. Katılımcılara bu çalışmanın neden yapıldığına dair detaylı bilgilendirme yazısıyla birlikte tutum ölçeği, Google Form üzerinde hazırlanarak öğretmenlere mail yoluyla ulaştırıldı ve ölçeği doldurmaları istendi. Tutum ölçeği için tanınan bir haftalık süre dolduktan sonra gelen cevaplar incelendi. Tutum ölçeğine branş bazında katılan öğretmenlerin çoğunluğu sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin çoğunluk sağlanması göz önünde bulundurularak ikinci aşama nitel veri kapsamında tutum ölçeğine katılan gönüllü özel okulda çalışan 5 sınıf öğretmeni, devlet okulunda çalışan 5 sınıf öğretmeninden (bkz. Tablo 3 ve 4) mülakat kapsamında hazırlanan 16 soru yüz yüze ve dijital platformlar üzerinden (Google Meet, Zoom) görüşme sağlanarak sesli kayıt tutma ve not alma yöntemleriyle gerekli veriler toplandı. Mülakat protokolünde açık ve kapalı uçlu sorular vardır (bkz. Ek B).

3.4. Verilerin Analizi

Tutum ölçeğiyle toplanan nicel veri SPSS programı (versiyon: 25) kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle, betimsel analiz yapılarak ortalama, standart sapma ve varyans hesaplanmıştır. Normal dağılım gözlemlendiğinden, devlet okullarındaki ve özel okullardaki öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olan tutumlarını karşılaştırmak için *bağımsız örneklem t testi* uygulanmıştır. Nitel veri analizi içinse açık kodlama yapıp tematik içerik analizi yapılmıştır. Veri kodlanıp kategoriler ve temalar oluşturulmuştur.

4. SONUÇLAR

4.1. Nicel Sonuçlar

Betimsel istatistiklere göre, özel okuldaki öğretmenlerin tutumlarının ($M = 3.00$, $SD = 0.41$) devlet okullarındakine ($M = 2.80$, $SD = 0.59$) göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Levene's testi sonuçlarına göre iki grubun varyansları eşittir ($F(2, 58) = 2.52$, $p = .118$). T-test sonuçlarına göre, özel okuldaki öğretmenlerin ve devlet okulundaki öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(58) = -1.58$, $p = .12$).

4.2. Nitel Bulgular

Geçtiğimiz 2019-2020 Eğitim- Öğretim yılının ikinci dönemini kapsayan Mart ayında Covid-19 salgınının önlenemez artışıyla birlikte okullar kapatılmıştı. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk'un açıklaması doğrultusunda ivedi bir karar alınmış ve eğitimin uzaktan yapılmasına karar verilmiştir. Prof. Dr. Ziya Selçuk, 16 Mart 2020 tarihinde başlayan süreçte uzaktan öğretim yoluyla öğrencilerin eksiklerinin giderilmesi için EBA ve EBA TV'de yayınlar yapılacağından ve öğrencilere destek sunacaklarından bahsetmiştir. Bu kapsamda devlet okullarındaki öğrenciler EBA ve EBA TV'den dersleri takip etmiştir. Eba sisteminin sorun teşkil etmesi nedeniyle ders öğretmenleri öğrencilerini başka platformları (Zoom, WhatsApp) kullanarak desteklemiş ve uzaktan eğitim sürecini yönetmişlerdir. Özel okullar ise kendi altı yapı hazırlıklarıyla farklı platformları kullanarak öğrencilerine destek sunmuştur. Bu nedenle araştırmanın ikinci adımı olarak Covid-19 salgını nedeniyle Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından geliştirilen "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği"ne katılan özel okul ve devlet okullarında çalışan gönüllü sınıf öğretmenleriyle röportajlar yapılmıştır.

Öğretmenlere pandemi sürecinde eğitim-öğretim durumlarında ne gibi değişikliklerin olduğunu ve nasıl bir sistemle uzaktan eğitim sürecini yürüttüklerine dair 16 adet mülakat sorusu sorularak yaşadıkları durumlar anlaşılmaya çalışılmıştır. Analiz sonucu dört tema ortaya çıkmıştır. Veli kaynaklı durumlar, öğretmen kaynaklı durumlar, öğrenci kaynaklı durumlar, teknik-çevresel ve yönetsel durumlar. Bulgular bu dört tema altında aşağıdaki bölümde karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

4.2.1. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin deneyimleri

Görüşme yapılan beş devlet okulu öğretmenlerinden alınan sınıf mevcudu bilgileri özel okullarla kıyaslandığında kalabalık bir eğitim ortamı olduğu görülmektedir. Görüşme iki dördüncü sınıf, iki üçüncü sınıf ve bir de ikinci sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayıları sırayla dördüncü sınıfların Lale Öğretmen'in 51 ve Eda Öğretmen'in 36, üçüncü sınıf Tarık Öğretmen'in 35 ve Nermin Öğretmen'in 40, Çiğdem Öğretmen'in ise ikinci sınıfın öğrenci sayısı ise 43 kişi şeklindedir. Bu çalışma için röportaj yapılan katılımcı sınıf öğretmenlerin 1'i pandemi sürecinin başlamasıyla birlikte online ders yaparken diğer bir öğretmen mayıs aylarının ortalarına kadar, 3 öğretmen ise eğitim-öğretim sürecinde hiçbir şekilde online ders yapma şansı bulamamış ve süreci WhatsApp üzerinden asenkron ders içerikleri hazırlayarak yürütmüştür. Bu uygulamalar üzerinde yapılan çalışmalar ise birçok öğrencinin ulaşamayacağı bir internet alanı olduğunu belirtmek gerekir. Örneğin 35 öğrencisi olan üçüncü sınıf öğretmeni bu etkinliklerin sadece 5 öğrenciye ulaşabildiğini belirtmiştir. Yine 51 öğrencisi olan dördüncü sınıf öğretmeni 43 kişiye, 40 öğrencisi olan üçüncü sınıf öğretmeni ise 24 öğrenciye bu çalışmaları iletebilmiştir.

4.2.1.1. Veli kaynaklı durumlar

Görüşme yapılan devlet okulu öğretmenleri, uzaktan eğitimin işlevlerini yerine getirmediğini belirtmelerinin yanında, uzaktan eğitimin neden işlevsel olmadığını da belirtmekteydiler. *Ailelerin sosyo-ekonomik durumu* bu belirtilen nedenlerden birisidir. Öğretmenler çalıştıkları okulların buldukları çevrenin dar gelirli ailelerden oluşan yoksul mahalleler oldukları görüşlerindeydiler. Uzaktan eğitime erişebilmek için gerekli olan, bilgisayar, kulaklık ve hoparlör gibi teknolojik araçlar dar gelirli ailelerin bütçelerini ziyadesiyle aşacak kalemlerden oluşmaktaydı. Bazı velilerin akıllı telefonlarını ders esnasında çocuklarına bırakması gerekmekteydi. Özellikle tek çalışanın olduğu evlerde çalışmaya gitmek zorunda olduğunda telefonu yanında götürülecek olması uzaktan eğitimi önemli ölçüde aksatmaktaydı. Bazı örneklerde telefon evde bırakılsa da çok kardeşli aileler için telefonu paylaşma sorunu ortaya çıkıyordu. Çünkü diğer kardeşlerin de derse erişme gereksinimi hem çocuğun eğitime erişimini aksatıyordu hem de kardeşler arasında çatışma yaratmaktaydı. Bunun yanında teknolojik araçların var olduğu durumlarda da internete

erişim bir diğer sorunu oluşturmaktadır. İnternete ulaşım yıllık sözleşme gerektiren dar gelirli aileler için karşılanması zor yeni bir gider kalemi oluşturmaktadır. Bu da öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine erişmesinin önünde aşılması zor bir bariyer oluşturmaktadır. Yapılan röportaj sırasında Tarık Öğretmen'e, "Kaç tane öğrenciniz uzaktan eğitim sürecine dahil oldu?" sorusu soruldu. Tarık Öğretmen'in ifadesi şu şekildedir: "Salgın sürecinde Eba sistemi üzerinden veya Zoom üzerinden ders vermedim. Öğretmenlik yaptığım bölgenin durumu belliydi. Yoksul ailelerin çocukları öğrencilerim. Dolayısıyla evlerinde internet olmayan ailelerin çocuklarıydı." Aynı öğretmen "Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinizin başarısını nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu için de şu ifadeyi kullandı: "Fırsat eşitliğinin olmadığı bir sistemde, yoksulun çocukları bu durumda görünmez oldu. Çocukların başarısı yok, oldukça kötü. İletişime geçtiğim öğrencilerim iyi diyebilirim. Ama onların aileleri de ilgiliydi. Maddi durumu iyi, ilgili ailelerin çocukları her durumda kendini kurtardı ve kurtarıyor."

Çiğdem Öğretmen ise "Uzaktan eğitim sürecinde hangi problemlerle karşılaştınız?" sorusu sorulduğunda şunları söylemiştir:

Yaşanan problemleri düşündüğümde ilk olarak şunu söyleyebilirim; pandemi sürecinde çalıştığım bölgedeki öğrencilerin velilerinin gelir seviyesinin düşük olmasından kaynaklı yüz yüze eğitim esnasında aldığım verimi, internetten yoksun ev ortamlarında yaşamlarını sürdüren çocuklarla yaptığım çalışmalarda sağlayamadım. Sonuç olarak ailelerin gelir seviyelerinin düşük olmasının uzaktan eğitim sürecine olumsuz yansımaları oldu.

Bu veriler doğrultusunda, pandemi süreciyle birlikte değişen eğitim sistemi, yüz yüze etkileşimli eğitim anlayışından daha çok teknolojinin kullanıldığı internet tabanlı bir eğitim sistemi haline dönüşmüştür. Uzaktan eğitim sürecinin başlamasıyla evinden, ailesinin olanaklarıyla eğitim sürecine dahil olmaya çalışan birçok çocuk, internet erişimine ve teknolojiye ulaşmakta güçlük yaşamıştır. Ayrıca yüz yüze eğitim sırasında ekonomik koşulları iyi olmayan ailelerin çocukları bu durumda daha dezavantajlı olmalarının yanı sıra uzaktan eğitim sürecinden de daha olumsuz etkilenmiştir. Bu nedenle uzaktan eğitim süreci eğitimin kapsayıcı, adil ve eşit olma ilkesiyle çeliştiği gibi var olan fırsat eşitsizliğini daha görünür hale getirmiştir. Bu çerçeveden ele aldığımızda eğitimde fırsat eşitliği görüşü her bireyin, eğitim için gerekli kaynaklara ulaşabilme veya eşit bir şekilde ihtiyaçları

doğrultusunda kullanabilmeyi ifade eder (Tezcan, 2012, s. 79 akt. iç. Çelikkol ve Avcı, 2017).

Devlet okullarına gönderilen öğrencilerin yaşadıkları fırsat eşitsizlikleri ekonomik koşullardan ibaret değildir. Ailelerin eğitim durumu ve sosyo-kültürel düzeyleri, bir diğer fırsat eşitsizliğini yaratan etmenlerin başında gelmektedir. Çocuklar uzaktan eğitimde, yüz yüze eğitimden farklı olarak ailelerin bilişsel desteklerine daha fazla ihtiyaç duyar hale gelmiştir. Öğretmenlere her an ulaşamıyor olmaları, üstesinden gelemedikleri akademik beceriler için ailelerin bilgilendirme gereksinimleri artmıştır. Fakat özellikle görüşülen devlet okulu öğretmenlerinin çalıştığı okulların veli profilinin eğitim düzeyleri öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde değildir. Velilerin çoğunluğu ya ilkökul mezunu ya da en yüksek ortaöğretim düzeyinde eğitim almışlardır. Yeterli eğitim düzeyinden geçmeyen veliler teknolojik araçları kullanma konusunda da öğrencilere destek olamamaktadır. Yapılan röportaj sırasında Çiğdem Öğretmen'e "Uzaktan eğitim sürecinde dahil olamayan öğrencileriniz için nasıl çalışmalar yürüttünüz?" sorusu soruldu. Öğretmenin soruya yönelik ifadeleri şöyledir:

WhatsApp üzerinden ailelerle görüşülerek çocukların takip edeceği çalışmalar ve ödevler verildi. Bu süreçte ailelerin verilen ödevleri ve çalışmalarını anlamakta güçlük çekmeleri de söz konusuydu. Ailelerden yapılan ödevlerin ve çalışmaların fotoğrafları istenerek süreç yürütülmeye çalışıldı. Bu ilgi dönemin sonuna kadar bu ilgi sürmedi.

Tarık Öğretmen ise "Velilerin eğitim durumları süreci yürütmek için yeterli değildi. Aileler Eba sistemini bilmiyordu ve teknolojiden yoksun ailelerdi." Nermin Öğretmen'e "Uzaktan eğitim sürecine dahil olamayan öğrencileriniz için nasıl çalışmalar yürüttünüz?" sorusu sorulduğunda, cevap olarak ailelerin eğitim durumlarının yeterli olmadığına dair ifadeler kullanmıştır. "Uzaktan eğitime dahil olamayan öğrenciler için Eba şifrelerini alarak, Eba sistemine kayıtlarını yaptım. Çünkü birçok çocuğun ailesinin okuma yazmasının olmadığı gibi Eba sitemine dahil olabilecek düzeyde ailelerin teknolojik yetkinlikleri de yoktu." Aynı öğretmene röportaj esnasında "Uzaktan eğitim sürecinde hangi problemlerle karşılaştınız?" sorusu soruldu. Öğretmenin soruya yönelik cevabında ailelerin eğitim durumuyla ilgili söylemleri mevcuttur. Ona göre:

Aileler bu süreçte çocuklarına nasıl yardımcı olabileceklerine dair bilgilerin olmadığı gibi sabırları da yoktu. Bir öğrencimin yaşayıp anlattığı bir durumu

paylaşayım. ‘Sabah erkenden hadi kalkman lazım matematik ödevini yapacaktın. Öğretmeninden düşük bir not alırsın bak. Çabuk ödevini yap!’ gibi annesi tarafından sadece not odaklı, ödevin içeriğinden bihaber bir yaklaşımla karşılaşmış ve üzülmüş. Bu durumu öğrencim online ders esnasında öyle spontane bir şekilde anlattı, tabii ki bu ifadeler benim için üzücüydü. Benzer durumları birçok çocuk yaşayınca velilerle irtibata geçme gereksinimi duydum, ulaştığım sonuç ise velinin de ders bilgisinin yetersiz oluşu, gerekli desteği sağlayamadığı için ödevi sanki sadece bitirilmesi gereken bir iş olarak gördüğü gerçeğiydi.

Bu veriler doğrultusunda yoksul bölgelerde yaşayan ailelerin eğitim seviyesini göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitim sürecini sürdürebilmeye yeterli olmadığı gözlenmiştir. Ailelerin birçoğu yaşamın bir parçası haline gelen teknolojik gelişmelerden ve internetten yoksun olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin bilgi ve beceri bağlamında, müfredat kapsamında çocuklar için en büyük destekçisi olması gereken veliler yetersiz kalmıştır. Eğitimli ve daha üst gelir seviyesindeki aileler çocukları ile daha çok zaman geçirirken, çocuklarının eğitimiyle ilgilenirken daha düşük gelirli aileler çocukların eğitimiyle yeterince ilgilenememiştir. Özellikle ilköğretim kademesinde eğitimin öğretmen-öğrenci-veli döngüsü içerisinde sürdürüldüğünü esas alırsak hizmet alanı çeşitli sebeplerden dolayı (evlerdeki teknolojik donanımsızlık, eğitimsizlik, ilgisizlik vb.) genişleyen iş yükü her geçen gün artan öğretmenlerle, yüz yüze eğitimden yoksun henüz somut işlem dönemini tamamlayamamış, zihnine tüm bilgileri soyut olarak yüklemesi beklenen oyun çağındaki çocuklar arasındaki mesafe artmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci- öğretmen iletişiminin yeterli derecede sağlanamadığı için velilere büyük sorumluluklar düşmüştür. Ayrıca öğretmenine gerektiği kadar ulaşamayan çocuk, ev ortamında müfredata hâkim olmayan anne babanın sürekli olarak bir şeyi yapması gerektiğine dayalı fakat nasıl yapılacağı anlatılmadığı, bolca emir kipinin kullanıldığı diyaloglara maruz kalmıştır.

Uzaktan eğitime geçişle birlikte öğrenciler ailelerinin desteklerine daha fazla ihtiyaç duyar hale gelmişlerdir. Bu da ailelerin, yüz yüze eğitimde çocuklarına gösterdikleri ilgiden daha fazlasını göstermelerini gerektirir hale gelmiştir. Önceki kısımlarda tartışıldığı üzere ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik koşullarının elverişsizliği, öğrencilerle ilgilenmelerini engelleyen etmenlere dönüşmüştür. Sonuç olarak, *ailelerin ilgisizliği* ortaya çıkmıştır. Dar gelirli aileler gündelik hayat mücadelesi içerisinde

çocuklarının eğitimlerine daha az zaman vermiş, bu dönemde aynı davranış örgüsünü sürdürmüşlerdir. Bu durum çocukların eğitime erişimlerini daha da kısıtlar olmuş, akademik becerilerin gerilemesine yol açmıştır. Yapılan röportaj sırasında Nermin Öğretmen'e, "Uzaktan eğitim sürecine dahil olamayan öğrencileriniz için nasıl çalışmalar yürüttünüz?" sorusu soruldu. Öğretmenin bu soruya yönelik ifadeleri de ailelerin ilgisizliğine yönelikti:

Uzaktan eğitime dahil olamayan öğrenciler yüz yüze eğitim ortamında da öğretmenin gayretiyle katılım sağlayan çocuklardı. Uzaktan eğitime dahil olamayan öğrencilerin ailelerini aradım, çocuklarla da görüştüm. Ailelerin ve çocukların elle tutulur bir cevapları yoktu. Bu durum ailelerin plan, program yapamayışını ve eğitime verdikleri önemi gösteriyordu. Eğitime önem veren ailelerin çocukları da eğitime önem veriyor, derse katılım sağlıyordu.

Uzaktan eğitim sürecinde kısa bir dönem Zoom üzerinden ders yapmaya çalışan Eda Öğretmen'e, "Uzaktan eğitim sürecinde hangi problemlerle karşılaştınız?" sorusu soruldu. Bu öğretmenin de soruya yönelik ifadeleri yine ailelerin ilgisizliğine yönelikti:

Eba sisteminin yetersiz olmasıyla birlikte Zoom üzerinden ders yapmaya başladık. Bu süreçte çocukların hepsi aynı anda derse dahil olamıyordu. Bazı çocuklar internetleri kısıtlı olduğu için problem yaşıyorken, bazı çocuklar da ders için uyandırılmamış ya da vaktinde kahvaltısı yaptırılmadığı için derse vaktinde gelemiyordu. Onun dışında birçok çocuğun dersi takip edebileceği, dinleyebileceği uygun çalışma (arkada ailelerin sesi, televizyonun açık olmasından kaynaklı gürültü kirliliği) ortamı yoktu. Derse katılan bazı çocukların da ders için gerekli malzemeleri yoktu. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan bu gibi durumlar ailelerin eğitime verdiği ilgiyi de gösterir nitelikteydi.

Bu veriler gösteriyor ki, uzaktan eğitim sürecinde birçok aile çocuğun öğrenimi esnasında gereken koşulları (öğrenmeye elverişli ortam) oluşturmakta zorlanmıştır. Uzaktan eğitim sürecini sağlıklı sürdürebilmek için rutin bir tempoya ve elverişli ders ortamına ihtiyaç vardır. Çocuğun her sabah uyanıp, kahvaltısını yapması ve gün içerisindeki derslere hazırlanarak katılması motivasyonu açısından gereklidir ve önemlidir. Öte yandan aileler, uzaktan eğitim sürecinde çocuklarını nasıl destekleyecekleri konusunda yeterli bir bilgiye sahip değildir. Geçmişte herhangi bir hastalık veya salgınla bu denli savaşmamış, mücadele etme ve önlem alma konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan, salgının

beraberinde getirdiği psikolojik rahatsızlıklar ve bunalım ortamından derinden etkilenen, birey olarak kendini yalnız ve çaresiz hisseden ebeveynler; bu süreçte ev ortamını iyi yönetememiş, çocuğu için gerekli donanım ve ekipmanları sağlayamamış, ya yetersizliklerini görüp bu durumun üzüntüsünü yaşamış ya da çocuğunun geleceğiyle ilgili kaygılanması gerektiği bilincine bile erişememiştir.

4.2.1.2. Öğretmen kaynaklı durumlar

Yaşanan Covid-19 sürecinden kaynaklı uzaktan eğitime geçilmesinin ardından eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı, ders içeriklerinin tasarlanmasında ve öğrencilerle paylaşılmasında önemli bir unsur haline gelmiştir. Bu çerçeveden değerlendirildiğinde eğitim içeriklerinin hazırlanmasında öğretmenin dijital okuryazarlık becerilerinin yatkınlığı da önem arz etmektedir. Röportaj için görüşme sağlanan devlet okulu öğretmenlerinin bu süreçte çalıştıkları kurumlardan hizmet içi eğitim almadıkları ve *dijital okuryazarlık ve dijital araçları kullanma* konusunda yetkin olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlere röportaj sırasında, “Uzaktan eğitim sürecinde dijital okuryazarlık ve dijital araçları kullanma konusunda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?” ve “Uzaktan eğitim sürecinde çalıştığınız kurumdan hizmet içi eğitim aldınız mı?” soruları soruldu. Öğretmenlerin sorulara yönelik cevapları: Lale Öğretmen, “Yetersizim. Bilmediğim teknolojik uygulamaları öğrenmek için epey zaman harcadım. Yeni bir şeyler öğrendiğimde de mutlu oluyordum.” Hizmet içi eğitime yönelik verdiği cevap ise “Hayır. Dolayısıyla çok zorlandım ve bu sürecin nasıl olabileceğini deneyerek ve yanılarak kendi anlayışıma göre planladım.” Tarık Öğretmen’in ifadesi şöyledir:

Dijital okuryazarlık ve dijital araçları kullanma konusunda pek yetkin değildim. Şu an biraz daha iyiyim diyebilirim.” Hizmet içi eğitime yönelik verdiği cevap ise “Hayır almadım.” Nermin Öğretmen ise “Dijital okuryazarlık ve dijital araçları kullanma konusunda yetkin değildim fakat durumu idare ettim. Uzaktan eğitim sürecinde Zoom Meeting’e alışmam, onu anlamam ve çocuklarla birlikte online süreci aksatmadan sürdürmeyi öğrenmem birkaç haftamı aldı. Ayrıca ekran karşısında sınıf yönetiminin zorluğunu yaşadım. Bu süreçte öğrencilerimin yaşları gereği, küçük grup olması sebebiyle etkili bir eğitim ortamını sağlamakta zorlandım. Birçok çocuk online derse bağlandığında ve mikrofonunu, ekranını açıp kapatmada sorun yaşadı. Onun dışında ders etkinliklerimin videolarını ben çektim.

Başlangıçta video çekerken kötüydüm. Sonrasında video çekimlerim daha iyi olmaya başladı.

“Hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorusuna yönelik cevabı “Hayır, uzaktan eğitim sürecinde çalıştığım kurumdan hizmet içi eğitim almadım.” şeklinde oldu. Eda Öğretmen ise dijital okuryazarlık ve dijital araçları kullanma konusunda şunları söylemektedir:

Uzaktan eğitim sistemine geçiş sürecine kadar teknolojiyi takip etme durumum ihtiyaçlar doğrultusunda idi. Geçtiğimiz yıl sistem pek alışık olduğumuz bir sistem değildi. Dönem dönem kendimi yetersiz hissediyordum ama yine de işin içinde çocuklar vardı. Elimden geldiğince çocuklarla iletişim halinde olmaya çalıştım. Hızlı bir şekilde Eba’yı kullanmayı öğrendim ve ailelere, öğrencilerin Eba’ya nasıl giriş yapması gerektiğiyle ilgili bilgiler verdim. Eba üzerinden ders yapmaya başladık. O dönem Eba’nın sistemi istenilen verimi sağlayamıyordu. Herkes aynı zamanda derse katılamıyordu. Daha sonraki süreçlerde Eba sistemine giriş yapmakta zorlandığımız için kullanmayı bıraktık ve Zoom Meeting’i kullanarak ders yapmaya başladık. İlk aşamada ben de herkes gibi zorlandım. Çocuklar da zorlandı. Zoom Meeting’i kullanarak yaptığımız online derslerimize öğrencilerimizin katılımı Mayıs ayının ortalarına doğru azaldı.

“Hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorusuna yönelik cevabı ise “Okulumdan ya da Milli Eğitim’den hizmet içi eğitim almadım.” şeklindedir. Çiğdem Öğretmen’in uzaktan eğitim sürecinde dijital okuryazarlık ve dijital araçları kullanma konusundaki ifadeleri ise şöyledir: “Dijital okuryazarlık ve dijital araçları kullanma konusunda kısacası teknolojiyi takip etme konusunda pek yetkin değildim ancak iş birliği içerisinde olduğum zümrelerimden duyduğum, gördüğüm her şeyi yapmaya çalıştım.” “Çalıştığımız kurumdan hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorusuna yönelik ise “Hayır. Dolayısıyla çok zorlandım.” Bu veriler gösteriyor ki ülkemizde Covid-19 salgının hız kesmeyen artışından kaynaklı eğitim süreci sistemli bir program çerçevesinde yönetilmeden, ivedi bir kararla uzaktan eğitime geçilmiştir. Ayrıca bu pandemi sürecinde elzem olan uzaktan eğitim süreci; öğretmenlerin daha önce deneyimlemediği, kendisine özgü olarak yarattığı, eğitim öğretim ikliminde kullanmadığı yöntem ve metotlara öğretmenleri sürüklemiştir. Bu sebeple alt yapı hazırlığı gerektiren uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler bu zorlu süreci deneme yanılma yöntemleri ile yürütmeye çalışmanın yanı sıra eğitim faaliyetlerine özverili bir şekilde çalışarak katkı sağlamıştır. Öte yandan uzaktan eğitime geçilmesinin ardından öğretmenin

süreç içerisinde ders içeriklerini hazırlama aşamasında dijital okuryazarlık ve dijital araçların kullanımı konusunda yetkin olmaması sebebiyle zaman kaybı, dijital ekran karşısında ders yönetiminin zorluğu ve öğretmenlerin sürece adaptasyon sorununu da beraberinde getirmiştir.

“Uzaktan eğitim sürecinde devlet okulu öğretmenlerine görüşme sırasında öğrencileri motive edebildiniz mi? Öğrencilerinizi hangi yöntemlerle motive edebildiniz?” soruları soruldu. Bu sorulara yönelik devlet okulunda çalışan öğretmenler benzer ifadeler kullanmıştır. *Öğrenci motivasyonu* ile ilgili soruya Lale Öğretmen’in verdiği cevap:

Evet. Sürece dahil olduğum videolar çektim. Öğrencilerle telefonla görüşüyordum ya da ses kaydımı öğrenciye gönderiyordum. Çocuk zorlanıyorsa eğer çocuğun anlayabileceği bir seviyede konuyu anlatıp, onun yapabilmesini sağlıyordum. Çocuk bu durumda motive olabiliyordu. Ayrıca öğrencilerimin sıkılmamaları için değişik el becerilerine dayalı kolaj, resim çalışmaları ya da basit yemek tarifleri gönderiyordum. Bu durum da çocukların hoşuna gidiyordu.

Nermin Öğretmen’in online ders ortamında ve dersin dışında öğrencilerini derse nasıl motive ettiğine dair ifadeleri şöyledir: “Yani aslında sınıftan çok farklı değildi. Motive edebildim diye düşünüyorum. Alkışlamalar, gülen yüz göndermeler. WhatsApp üzerinden ses kayıtları göndererek tebrik etmeler, bireysel telefon görüşmeleri yaparak öğrencilerimi motive edebildiğimi düşünüyorum.” Eda Öğretmen’in öğrenciyi motivasyon sürecine dair söylemi ise: “Motive edebildim mi pek bilemiyorum. Ancak öğrencilerimle görüntülü telefon görüşmeleri yaptım. Ders etkinlikleri için videolar hazırladım. Evde sıkılmamaları için etkinlikler araştırdım, bulduğum etkinlikleri çocuklara gönderdim. Gün içerisinde nasıl bir program yapacaklarını anlatan ses kayıtları gönderiyordum.” Bu veriler doğrultusunda öğretmenlerin sorumluluğu üstlendiği, çaba sarf ettiği ve öğrencilerle yakın ilişki kurarak onları motive etmeye çalıştığı gözlenmektedir. Online ders yapma şansı olan öğretmenler online ders içerisinde öğrencileri motive etmenin yanı sıra kimi zaman telefonla arayarak kimi zaman da WhatsApp üzerinden (sesli- görüntülü video) mesaj göndererek süreci yürütmüştür. Online ders yapma şansı olmayan öğretmenler de öğrencileri motive etmek için ailelerle iletişim halinde olduklarını ve ayrıca öğrencilerine (sesli-görüntülü video) göndererek öğrencilerinin motivasyonlarını artırmışlardır.

Yüz yüze eğitimin yerini alan uzaktan eğitim, öğretim sürecinde yol açtığı pek çok değişiklik gibi *öğrencilerin değerlendirilmesinde* de önemli değişikliğe yol açmıştır.

Eğitim s¼recinde ¼đretmen ve ¼đrencinin değişen koşulları sadece fiziki sınıf ortamları değil, y¼z y¼ze eğitim ortamında ¼đrencinin ne ¼đrendiđini ve nasıl ¼đrendiđini g¼zlemediđi, değerlendirdiği ¼l¼me ve değerlendirme uygulamalarında da değişiklikler s¼z konusudur. ¼đrencilerin istedik davranışı kazanıp kazanmadığının anlaşılması ve buna uygun d¼n¼tler verilmesi olarak değerlendirme basamağı, ¼đrencinin eğitim d¼nemi boyunca ger¼ekleřtirdiđi yazılı ve s¼zli davranışlar onun değerlendirmesini oluşturmaktadır. Pandeminin ortaya ¼ıkmasıyla okullar kapanmıştı. Bu s¼re¼te devlet okulları ¼đrencilerinin eğitimlerinin uzaktan eğitim yoluyla s¼rd¼r¼lmesi ¼zel okulların uzaktan eğitim bi¼imlerinden farklıdır. Devlet okullarında ¼đretmenler canlı dersler vermemekte, canlı dersler televizyon ¼zerinden ger¼ekleřmektedir. Ve bunların yanında d¼nemin sonunda okullar karne notları vermemiş, g¼nderilen genelgeyle karne notlarının birinci d¼nemin notlarının aynısı olduğu belirtilmiştir.

G¼r¼řme yapılan devlet okulunda ¼alıřan ¼đretmenlere: “Uzaktan eğitim s¼recinde kullandığımız değerlendirme ara¼larında değişiklik yaptınız mı? Uzaktan Eğitim s¼recinde ¼đrencilerinizin ne ¼đrendiđini nasıl değerlendirdiniz? Uzaktan Eğitim s¼recinde ¼đrencilerinizin başarısını nasıl değerlendiriyorsunuz?” soruları sorularak uzaktan eğitim s¼recinde ¼l¼me ve değerlendirme uygulamalarının nasıl yapıldığı anlaşılmaya ¼alıřılmıřtır. R¼portaj sırasında ¼đretmenlerin ge¼tiđimiz uzaktan eğitim s¼recince yansıyan ifadeleri şu şekildedir. Lale ¼đretmen:

Karneye not verilmedi. Birinci d¼nem notları ge¼erli oldu. Ayrıca ¼ocuklara ¼dev verdiğimde bana g¼nderilen ¼devin niteliğine g¼re değerlendiriyordum ve ¼ocuđu arayarak ya da ses kaydı yaparak durumu bildiriyordum. Bu durumda ¼devleri ¼đrenci mi yaptı, ¼ocuk mu yaptı bazen anlamakta g¼¼l¼k ¼ekiyordum. Verdiğim ¼devleri yapmakta g¼¼l¼k ¼eken ¼đrencilerin aileleriyle tekrar iletişime ge¼iyordum ve ¼devin yapılmasını sağlıyordum. Sınıfta ortalama bir başarı elde edildi diyebilirim. Benim ve ailelerin desteğiyle ¼ocuklar s¼reci y¼netebildiler.

Eda ¼đretmen de “Milli Eğitim’in a¼ıklaması doğrultusunda karneye not vermedim. Ancak ¼đrenciye verdiğim ¼devlerin ve ¼alıřmaların sonucunda WhatsApp ¼zerinden sesli kayıtlar g¼ndererek ¼đrencileri değerlendirdim. Uzaktan eğitimde ¼đrencilerin başarısını y¼zde y¼z diyemem ancak iletişime ge¼tiđim ¼đrencilerin bir sonraki sınıfta zorlanmadığını d¼ř¼n¼yorum.” ¼iđdem ¼đretmen ise:

Karneye not verilmedi. Birinci dönem notları geçerli oldu. Özel bir değerlendirme yapmadım ancak çocukların yaptığı ödevlerle ilgili ailelerle iletişime geçerek çocukların yaptığı ödevlerle ilgili bilgiler verdim. Uzaktan eğitim sürecinde çocukla etkileşim sınırlıydı. Öğrencinin ne öğrendirdiğini değerlendirme durumu zor olan, aslında bu kısımdı. Sonuçta öğrenci ile yüz yüze gelemiyorum ve aile hazırladığım kaynaklardan videolardan ne anlıyorsa çocuklarına onu yaptırıyordu. Gelen çalışmaları kontrol ediyordum ve geri dönüşleri bazen telefonla konuşarak bazen de sesli kayıt yaparak veriyordum. Yüz yüze eğitim sürecinde gösterilen katılım ve başarı düzeyine ulaşamadı.

Tarık Öğretmen'in görüşleri ise diğer üç öğretmenin deneyimlerinden farklılık göstermektedir. Tarık Öğretmen:

Karneye not verilmedi. Birinci dönem notları geçerli oldu. Bu nedenle ailelerde bu durumu bildikleri için hiç ilgilenmediler. Ayrıca bahsettiğim 5 öğrencinin de gerçek performanslarını birebir gözlemleyemedim. Gönderdikleri ödevleri kontrol ettim ve geri dönüşler yaptım fakat çocuklar kendi akademik performanslarına göre mi yaptılar veya destek alarak mı yaptılar bilemiyorum.

Nermin Öğretmen ise uzaktan eğitim sürecinde teknolojik uygulamaları (Eba, Zoom) daha aktif kullanmıştır. Bu durumu şu ifadeleri desteklemektedir:

Uzaktan eğitim sürecinde kullandığımız değerlendirme araçlarında değişiklik oldu. Eba ve Whatsaap üzerinden konu için gönderilen çalışma sayfasının tamamlandıktan sonra Eba ortamına yüklenmesini ya da fotoğrafının çekilip WhatsApp üzerinden bana gönderilmesini istiyordum. Dersin konusuna göre internet ortamından bulduğum online sınavları araştırıp, bulup öğrenciye gönderiyordum ve öğrencinin yapmasını istiyordum. Eba sisteminin güzel bir yanı da vardı. Çocuk online sınavını yaptıktan sonra Eba sistemi sonucu veriye dönüştürüyor. Çocuk kaç soruya doğru yanıt verdi, kaç soruya yanlış yanıt verdiğine dair. Önünüzde 5 dk. içinde görebileceğiniz bir veri söz konusuydu. Ayrıca çocuklar da online sınav sonucunda ne yaptığını ya da ne yapamadığını Eba sisteminden veri olarak görüyordu. Ben sadece aldığım sınav sonuçlarının verilerini ailelerle paylaşıyordum. Bazı durumlarda da öğrenciye gönderilen çalışma kağıdının çözümünde yanlış yapılan bir durum söz konusuysa çalışma kağıtlarının üzerine; doğru işlemleri sırasına göre yaparak, çalışma kağıtlarının fotoğraflarını

çekerek tekrar öğrenciye gönderiyordum. Konunun içeriğine göre, örneğin Türkçe dersinde bir hikâyede çocuğun cevaplaması gereken sorular vardı ve bu durumda ses kayıtları istiyordum. Dinliyordum ve öğrenciye durumuna göre anında geri dönüş yapıyordum.

Nermin Öğretmen teknolojiyi verimli, daha aktif kullandığını söylemesine rağmen hedeflenen başarıya ulaşamadığını ve sürecinin zorluluğunu ise aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

Yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrencilerin somut bir şekilde ne öğrendiğini göremedim, bilemiyorum. Verdiğim online sınavlarını ya da çalışma kağıtlarını destek alarak mı yaptılar yoksa kendi akademik becerileri ile mi yaptılar? Bu durumu anlamak güç doğrusu. Ama öğrenci online ders ortamında konuyla ilgili sorduğum soruya yanıt verebiliyorsa, konuyu anladığını düşünüyordum. Okul ortamıyla kıyaslarsam tabii ki çok kayıp var. Hedeflediğim bir başarı yakaladım diyemem. En başta uzaktan eğitim sürecine dahil olamayan öğrencilerin varlığı söz konusu.

Bu veriler doğrultusunda öğretmenlerin tümü değerlendirmeyi not verme amaçlı değil, öğrenim düzeylerini ölçme amaçlı yapmışlardır. Süreç boyunca öğretmenler klasik ölçme yöntemleri yerine alternatif ölçme yöntemlerine başvurmuşlardır. Sürece yönelik olarak ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliği konusunda şüpheye düşmüşlerdir. Öğrencilerin ailelerinin destekleri ölçme sürecine hata olarak karışmış ve ölçmede güvenilirliği düşürmüştür.

4.2.1.3. Öğrenci kaynaklı durumlar

Uzaktan eğitime geçiş süreciyle birlikte öğrenciler, veliler ve öğretmenler uzaktan eğitim konusunda uyum sorunu yaşamışlardır. Özellikle küçük yaş grubu öğrencilerinin dikkat sürelerinin çok kısa, merak ve keşif duygularının ise yüksek olması sebebiyle öğrencilerin ders sırasında çeşitli olumsuz davranışlar sergilendiğine dair öğretmenlerin görüşleri de mevcuttur. Çocukların alışageldikleri ev ve ortamı yer değiştirmiştir. Oyun oynadıkları yer olan ev ortamı bir anda okula dönüşmüştür. Uzaktan eğitimi okul ortamının eğitime göre dizayn edilen ve öğrenmeyi kolaylaştıran alt yapısından yoksun ev ve online ortam öğrencilerin derse adaptasyonunu zorlamaktadır. Nermin Öğretmen bu konuda:

Mesela sınıfta sağladığımız disiplini, online ortamda sağlamak zordu. Sanırım çocuk online ortamda görülmediğini, fark edilmediğini düşünüyordu. Öğrencilerim meraklıydılar, keşfetme güdüsüyle Zoom’u karıştırıyorlardı. Ekranı kapatıyor, mikrofonun sesini açık unutup, yan sekmede video açmalar ya da ekran görüntüsünü paylaştığım dokümanı karalama, kapatma gibi durumları söz konusuyla. Başlangıçta çocukların dikkatini toparlamak oldukça zordu. Bu nedenle online sürece uyum sağlamamız, çocukların bağımsız bir şekilde katılımı yaklaşık bir ay kadar vaktimizi aldı diyebilirim.

Eda Öğretmen ise “Derse katılan bazı çocukların da ders için gerekli malzemeleri yoktu.” şeklinde görüş bildirmiştir. Eda Öğretmen’in bu görüşü aynı zamanda çocuğun ders araç gereçlerini hazırlamayı sorumluluk duygusunun da gelişmediğini ifade etmektedir. Eda Öğretmen’in bu görüşünü Çiğdem Öğretmen de “Küçük yaş grubuyla çalıştığım için çocukların olağanüstü olan bu durumda sorumluluklarını takip etme becerileri mümkün olamıyordu.” sözleriyle desteklemiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda küçük yaş gruplarıyla uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olduğu kanaatine varılmıştır.

4.2.1.4. Teknik, çevresel ve yönetsel durumlar

Teknik, çevresel ve yönetsel durumlar ele alındığında uzaktan eğitim sürecinin internet aracılığıyla yönetildiği yeterli teknik, donanım ve ekipmana ihtiyaç duyulduğu dönemde salgın dönemi öncesi eğitimin minimum internetle sağlandığı devlet okullarında görülmüştür ki ekonomik sıkıntılardan kaynaklı internetle henüz tanışmamış ev ortamları sayıca fazladır. İnternete ulaşım sağlansa dahi ekonomik sıkıntılardan kaynaklı internetin kısıtlı kullanılmak zorunda kalındığı ev ortamlarında öğrenci sadece bilginin tekdüze anlatıldığı bir şekilde ders içeriklerine ulaşmış ve ödevlendirmelerle karşılaşmıştır. Röportaj sırasında Çiğdem Öğretmen’e “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinizin ne öğrendiğini nasıl değerlendirdiniz?” sorusuna yönelik öğretmenin verdiği cevap ise eğitimin tekdüze yapıldığını kanıtlar nitelikteydi:

Uzaktan eğitim sürecinde çocukla etkileşim sınırlıydı. Zor olan kısım aslında öğrencinin ne öğrendiğini değerlendirmeydi. Sonuçta öğrenci ile yüz yüze gelemiyordum ve aile hazırladığım kaynaklardan, videolardan ne anlıyorsa

çocuklarına onu yaptırıyordu. Gelen çalışmaları kontrol ediyordum ve geri dönüşleri bazen telefonla konuşarak bazen de sesli kayıt yaparak veriyordum.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen merkezli yaklaşım sergilenmesinin mecbur kalındığını Lale Öğretmen'in ifadeleri de destekler nitelikte:

Uzaktan eğitim sürecini öğrencilerin aileleriyle WhatsApp üzerinden iletişim sağlayarak yaptım. Öğrencilerin ders takibi için ailelere hazırlanan etkinlikleri gönderiyordum. Özellikle bu süreçte kaynakları ben hazırladım. Sihirli beyaz kâğıt tahta aldım. Etkinlikleri tahta üzerinde anlatarak hazırladım ve telefonla video çektim. Bazen internet ortamında bulduğum hazır videoları kullandım. Ailelere konu için hazırlanan videolar, basılı kaynaklar, çocukların yapabilecekleri ödevler hazırlanarak WhatsApp üzerinden gönderildi. Sonrasında ailelerden yapılan ödevlerin fotoğrafları istendi ve anında dönütler verildi.

Öte yandan sosyo-ekonomik durumu kötü olan bölge insanların bilişim teknolojileriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. İnternete ulaşılabilecek evlere misafir olarak gidilse bile gerekli teknik donanım çocuklar ve ebeveynler sahip olamadıkları için interneti verimli bir şekilde kullanamamışlar, interneti nasıl kullanacaklarına dair bilgiye ulaşmak için çokça vakit harcamışlar, dersin içeriğiyle ilgili öğrenme eksiklikleri yaşamışlardır. Çok çocuklu ailelerde ise elektronik cihazların yetersizliğinden kaynaklı her çocuk derse katılım sağlayamamıştır. Öncelik LGS ve üniversite giriş sınavına hazırlanmış kardeşlere verilmiştir. Bu nedenle yaşça küçük olan çocuklar mağduriyet yaşamışlardır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğu bu durumun da öğretmenin iş yükünün arttırdığı, ödev takibini ve öğrenciyi değerlenmeyi zorlaştırdığını öğretmen görüşleri ortaya koymuştur. Lale Öğretmen ise yaşadığı durumları şu şekilde ifade etti:

Uzaktan eğitim sürecinde 43 öğrenciyi takip edebildim. 8 öğrencim ekonomik sıkıntılardan kaynaklı hiçbir şekilde sürece dahil olmadı. Süreci Eba üzerinden yürütemedik, Eba'nın teknik alt yapısının yetersiz olması sebebiyle gerek çocukların internetinin olmayışı gerekse bilgisayarlarının olmaması ve bazı çocukların da yaşça büyük kardeşlerine öncelik tanınması sebebiyle eğitimde aksaklıklar yaşadık. Bu nedenle eğitim sürecini WhatsApp üzerinden yürüttük.

Tarık Öğretmen'in röportaj esnasında değindikleri de yukarıda bahsedilen tespitlerle örtüşmektedir. Bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Veliler eğitim durumları süreci yürütmek için yeterli değildi. Eba sistemini bilmiyordu ve teknolojiden yoksun ailelerdi. Ayrıca bir öğretmen olarak benim de internetim yetersizdi. Bölge olarak oturduğum semtin internet alt yapısı Eba üzerinden ders yapmam için yeterli değildi. Çocuklarla ve ailelerle WhatsApp üzerinden iletişim kurmaya çalıştım ancak bu durum da pek mümkün olmadı.

Kısaca öğrencilerin hepsine ulaşamıyordum. Bir birey olarak ben de çok üzülüm.

Bu veriler gösteriyor ki devlet okullarında uzaktan eğitim süreci öğretmen merkezli eğitime dönüşmüştür. Öğretmenler bu süreçte ders etkinliklerini çeşitlendirmişler fakat öğrenci pasifize olmuştur, öğretmen -öğrenci etkileşimi yok denecek kadar azdır. Bu durumda kalıcı öğrenmenin önüne geçildiği, tam öğrenmenin sağlanamadığı ihtimaller dahilindedir. Röportaj sırasında karşılaşılan diğer bir handikap ise devlet okullarında sınıfların kalabalık oluşu nedeniyle öğretmenlerin süreci yürütmekte zorlandığı (ödev takibini yapamaması, öğrenciden dönüt alamaması, gerekli değerlendirmenin yapılması vb.) gerçeğiydi. Bu süreç öğretmenin iş yükünü arttırdı ve öğretmen daha fazla mesai yapmak zorunda kaldı. Bu durumu Çiğdem Öğretmen'in söylemlerini destekler nitelikteydi:

Bu süreçte öğrencilerim küçük yaş gruplarından oluşmaktaydı ve sınıf mevcudum kalabalık olduğu için çocuklarla ve ailelerle WhatsApp üzerinden ya da telefonla iletişim halindeydim, ödevlerin takibi için. Bazı veliler ödevin içeriğini anlamadığı için geç saatlerde aranıyordum. Bu durumda gecenin bir yarısı gelen telefonlara ve mesajlara dönmek zorunda olduğumu hissediyordum ve genelde de dönüyordum. Bu süreçte sosyal medyada spor yapan, okuduğu kitapları paylaşan, yaptığı yemeklerin tariflerini paylaşan insanları şaşkınlıkla izliyor ve onlara imreniyordum. Kendime ait hiçbir özel hobimi gerçekleştiremedim. Kitap dahi okuyamadım.

Öte yandan röportaj sırasında görüşme yapılan öğretmenlerin serzenişte olduğu bir başka konu ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın birinci dönem notlarının ikinci döneme aynı şekilde yansıtılacağı açıklamasının öğrenci ve veli üzerinde bir rahavet yarattığı, derslere yönelik ilginin azaldığıydı. Lale Öğretmen'in ifadeleri: "Milli Eğitim Bakanın not/değerlendirme bölümü bu süreçte uygulanmayacak söylemleri üzerine gönderdiğim çalışmalarını takip eden öğrencilerde olumsuz etkiler yarattı. İlgi giderek azaldı. Hatta Mayıs ayının ortalarına doğru çocuklarla hiç görüşemedim."

İlginin zamanla azalmasının diğere bir sebebi ise devam zorunluluğunun olmaması ve sınıf ikliminin oluşturulamamasıydı. Tarık Öğretmen'in söylemi de bu durumu destekler nitelikteydi "Geçtiğimiz dönem Milli Eğitim uzaktan eğitimi zorunlu tutmamıştı. Bu nedenle ailelerin büyük bir çoğunluğu çocuklarını alıp köylerine gitti." Millî Eğitim Bakanlığının açıklamalarına binaen öğrenciler eğitim- öğretim faaliyetlerinden daha çok uzaklaşmıştır.

4.2.2. Özel okulda çalışan öğretmenlerin deneyimleri

Nitel araştırma basamağında beş özel okul öğretmeniyle görüşülmüştür. Bu öğretmenlerden ikisi birinci sınıf öğretmenliği, ikisi ikinci sınıf öğretmenliği diğere ise dördüncü sınıf öğretmenliği yapmaktaydılar. Aylin Öğretmen'in 22 öğrencisi vardır ve 22 öğrencinin hepsi uzaktan eğitim sürecine dahil olmuş ve hepsi süreci takip etmiştir. Engin Öğretmen'in sınıfında 17 öğrenci bulunmaktadır ve öğrencilerin tamamı derslere katılmıştır. Ayşe Öğretmen'in 22 öğrencisi vardır ve bütün öğrenciler derslere katılım göstermiştir. Figen Öğretmen'in 20 öğrencisi var olup tamamı dersi düzenli olarak takip etmiştir. Son olarak Canan Öğretmen'in 22 öğrencisi bulunmakta ve tamamı derslere katılmıştır.

Pandemi döneminde yaşanan uzaktan eğitim sürecinde özel okullardaki eğitim- öğretim faaliyetleri önemli ölçüde sekteye uğramamıştır. Çünkü özel okullar öğretmenlerine pandemi öncesinde çağın gerektirdiği gerekli teknolojik donanım ve bilişim becerilerini kazandırmıştır. Görüşme yapılan özel okulları öğretmenlerin 5'i de online ders yaparak süreci yönetmiştir. Nispeten yaratılan öğrenme öğretme ortamının olumlu olmasının nedeni gerekli teknik alt yapının sağlanması ve uygulamada birliğin sağlanmasıdır.

4.2.2.1. Veli kaynaklı durumlar

Görüşme yapılan öğretmenlerin öğrencileri uzaktan eğitim sürecine eksiksiz katılmıştır. Bu durumun sebebi her ailenin gerekli teknik alt yapıya sahip olması ve ailelerin doğrudan sosyo-ekonomik düzeyleriyle ilişkilidir. Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine dahil olmalarını kolaylaştırmıştır.

Bu yüksek katılım oranı uzaktan eğitim için gerekli olan bilgisayar, tablet veya telefon kulaklık ve mikrofon teknolojik araçlar, internete erişim şeklindeki altyapı öğeleri

belirli bir karşılığında tahsil edilecek hizmetlerdir. Bu hizmetlere erişebilir olmaları bu ekonomik yeterliliğe sahip olduklarını da göstermektedir. Yine ailelerin ücret tahsis etmeyen devlet okulları yerine ücretli okullara kayıtlarının yapılması da ekonomik boyutun bir diğer önemli yanına işaret etmektedir. Katılım oranının yüksekliğinin işaret ettiği bir diğer gerçeklik ise ailelerin eğitime verdikleri önemin düzeyini belirtmektedir. Çocuklarının derslere katılmalarını sağlayacak ortamı yaratan bu aileler için eğitim önem arz eden bir durumdur. Sonuç olarak *ailelerin sosyo-ekonomik özellikleri* çocukların derslere katılmalarında önemli bir etken oluşturmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin uzaktan eğitime öğrenci katılımının yüksek olmasına verdikleri yanıt değişkenlik göstermektedir. Öğretmenler katılımın tam düzeyli gerçekleşmesini olması gereken durum olarak karşılıyorlardı. Ve öğrencilerinin tamamını görmüş olmaktan dolayı mutluydular. Ama sonraki bölümlerde de tartışılacağı üzere yüz yüze eğitim yapılan sınıflardaki öğrenci sayısının uzaktan eğitime olduğu aktarılması iş yükünü artırmıştı. Çünkü uzaktan eğitim yüz yüze eğitime kıyasla öğrenciye daha fazla zaman ayırmayı gerektiriyordu.

Özel okul öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğrenci velilerinin eğitim öğretim sürecine dahil olma biçimleri de tartışıldı. Özel okul öğrencileri olması münasebetiyle ailelerin ekonomik düzeyleri yüksektir. Anne ya da babadan en az birinin yüksek gelirli işleri bulunmaktadır. Devlet okuluna kıyaslandığında velilerin birçoğu, yüksek eğitim almış kişilerden oluşmaktadır. *Ailelerin eğitim düzeyleri* yükseldikçe eğitime verilen önemin arttığını özel okul öğretmenlerinin velilerin öğretmenlerle kurduğu etkileşimden anlamak mümkündür. Örneğin; Canan Öğretmen'in okula devamsızlık yapan öğrencinin var olup olmadığına verdiği cevap şu şekildedir:

Uzaktan eğitim sürecine öğrencilerimin hepsi dahil oldu. Ancak haftalık akış içerisine gelemeyen, hasta olan öğrenci oluyordu zaman zaman. Bu durumda okul sonrasında çocuğun ailesiyle görüşülerek, ailenin durumuna ve çocuğun uygunluğuna göre online etüt programına öğrenciyi dahil ediyordum. Öğrencinin konu eksiklikleri de böylelikle gideriliyordu.

Buradan da anlaşılacağı üzere eğitim sürecine veliler dahil olabilecek yetkinliktedir. Figen Öğretmen ise bu velilerin sürece dahil olmasını şöyle ifade etmektedir:

Ekran kapalı çalışmayı tek başına mı yapıyor, bilemiyordum gözlemleyemediğim için. Bazen ses durumu da kapalı olabiliyordu. Çalışmasını görmek istediğimde

cevap vermiyor ya da dersten erkenden ayrılabilirdi. Bu durumda aile ile iş birliği içerisindeydik ancak uzaktan eğitim sürecinde zorlanan çocuk aradan biraz zaman geçsin tekrar ekran kapalı bir şekilde derse katılıyordu.

Anlaşılacağı üzere veliler çocukları bu sürece katmak için yoğun çaba sarf etmiştir. Aylin Öğretmen velilerin sürece dahil olmasını şöyle ifade etmektedir: “Veliler çok kaygılıydılar. Hem süreçle ilgili hem de çocuklarının akademik gelişimleriyle ilgili endişeleri olabiliyordu.” Bu örnekte de görüldüğü üzere veliler çocukların eğitimlerine dönük yoğun bir kaygı içerisinde girmişler ve eğitim sürecinin aksamasından dolayısıyla öğrencilerinin eksik akademik beceriler almalarından endişe duymuşlardır. Bundan da anlaşılacağı üzere özel okul öğretmenlerinin velileri aldıkları eğitimlerin aynı şekilde çocuklarına yansımaları istemektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin iş yükünü artıran temel dinamiklerin başında velilerle olan etkileşim gelmektedir. Bu durum, *özel okul velisinin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenden beklentisinin artması* olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle özel okul öğretmeni olmanın dezavantajı veliye hayır demeyi zorlaştırmasıdır. Başka bir ifadeyle ekonomik gücü elinde bulunduran veliye sınırlar çizmemenin devlet okullarına kıyasla zor olduğu açıktır. Velinin memnuniyeti öğretmen için iş güvencesi yerine geçmekte, memnun olmama durumu ise işsiz kalma tehlikesine yol açmaktadır. Öğretmenler dersi anlatırken öğrencinin yanında duran velisini de memnun etmek yükümlülüğü edinmişler, dersin gerektirdiği daha az zaman alıcı araçlar yerine velilerin beğenisini alacak materyaller tasarlamak zorunda kalmışlar, eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerinde öğrenci ailelerinin memnuniyetlerini göz önüne alır olmuşlardır. Ayrıca bu süreçte çocuklarının eğitsel sürecini kazanımlar bazında bire bir takip etmek durumunda kalan veliler, çocuklarına dair kurdukları gerçek dışı imgelerin yerini çocuğun gerçek hali almıştır. Bu durum gerçeklikle yüzleşme sorununu ortaya çıkarmış velilerin çocuklarının geleceğine dair kaygılarını artırmıştır. Dolayısıyla öğretmenden cevap bekleyen kaygısının dinmesi için öğretmeni sık sık aramak durumunda kalan veli sayısının artmasına yol açmıştır. Örneğin; Aylin Öğretmen velilerle yaşadığı bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Veliler çok kaygılıydılar. Hem süreçle ilgili hem de çocuklarının akademik gelişimleriyle ilgili endişeleri olabiliyordu. Ayrıca online eğitim sürecinde çocuklarının gerçek potansiyellerine şahit olmuşlardı. Birçok veliye göre çocukları çok mükemmeldi. Ama çocuğun derse katılımını takip ederken birçok örnekle

birlikte çocuğun anlayamadığını, yapamadığını fark ettiğinde kaygılar artabiliyordu. Bu nedenle veliler bu süreçte daha bir kaygılıydılar diyebilirim. Velinin kaygı durumu çocuğa ve çocuktan da doğrudan bize yansıyor. Dolayısıyla çocuklar ebeveynlerinin yanında derse katılmak, dersi takip etmek istemiyorlardı. Çünkü çocuk kendini bu süreçte baskılanmış hissediyordu. Yaşanan bu olaylar sonucunda aileye bu konuda destek sağladım ve onları uzak tutmamaya çalıştım. Ailelere bu süreçte ne beklediğime dair net ifadeler kurarak çocuğa sınırlı bir destek sunmaları gerektiğini hatırlatıyordum.

Öğretmen anlatımdan da görüleceği üzere bir psikolojik danışman gibi hem öğrencileri hem de velilerin bu süreci geçirmelerinde destek olacak artı sorumluluklar edinmek durumunda kalmıştır. Özel okul öğretmenlerinin veliye hayır demesi iş güvencesizliği dolayısıyla zor olduğu ifade edildi. Örneğin; Canan Öğretmen sınır çizemiyor olmayı şöyle ifade ediyordu: “Geç saatlerde veliden gelen bir telefona ya da mesaja cevap vermek durumunda kalıyordum.” Figen Öğretmen ise bu durumu şöyle ifade ediyordu:

Veliyi memnun etme durumumuz çok zorlaştı. Velileri rahatlatan ve öfkesini kustuğu bir alana dönüştük. Her şeyin sorumlusu biz öğretmenlerdik. Çocukları ile baş başa kaldıkları için çocukların akademik süreçte neyi yapıp, neyi yapmadıklarına şahit oldular. Bu durumun veliden bize dönüşü “bu çocuk toplama yapamıyor, okuduğunu anlamakta zorlanıyor” şeklindeydi.

Öğretmenlerin velilere dönük şikayetleri bunlardan ibaret değildi. Örneğin; Figen Öğretmen şöyle sitem etmekteydi: “Diğer bir problem ise velinin bu süreci sahiplenmemesiydi, halen eski sistemdeki gibi durumu algılıyorlardı. Öğretmensin akademik destek senin görevindi. Veli elini taşın altına koymadı.” sözleri velinin bu süreçte sorumluluğu paylaşmak yerine öğretmene yüklediğine işaret etmektedir. Aylin Öğretmen ise, öğretmenlik mesleğinin dışında rol ve sorumluluklar yüklendiğini şöyle ifade etmektedir:

Velilerle yüz yüze ortamda kurduğumuz sınırlar bir anda alt üst oldu. Bize daha zor ulaşırken daha çabuk ulaşır oldular. Ekran karşısında olduğumuz için her dakika ulaşılabilir olduk. Velinin söylemesini gerektiren bir konu varsa telefonla ulaşamadıklarında, bir anda derste kameraya dahil olup sorması gereken neyse hemen sorabiliyorlardı ya da fikirlerini beyan ediyorlardı. İlk önce uzaktan eğitimin

de bir ders olduğunu ve o ortamda, çocuğun yanında olmaması gerektiğine dair desteğe ihtiyaçları oldu. Bu nedenle aileleri bilgilendiriyordum.

4.2.2.2. Öğretmen kaynaklı durumlar

Özel okul öğretmenleri uzaktan eğitime geçişle beraber teknolojik araçlarla daha çok iç içe zaman geçirmek durumunda kalmıştır. Özel okulların öğretmenleri yüz yüze eğitim sürecinde zaten önemli ölçüde teknolojik araç kullanmaktaydı. Bunun nedeni hem kurumların teknolojik alt yapısının uygun olması hem de öğrencilerin maddi koşullarının teknolojik araç erişebilecek durumda olmasından kaynaklıdır. Bu iki koşul özel okul öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine geçişini dijital okuryazarlık anlamında kolaylaştırdığını söylemek mümkündür. Figen Öğretmen bu durumu şöyle belirtmektedir:

Kendimi yetkin ve yeterli hissediyorum. Çalıştığım kurum teknolojik alt yapısı güçlü ve teknolojik eğitimler ve beceri konusunda öğretmenini destekleyen bir destekleyen bir kurum. Ayrıca dijital araçlar olarak G Suit, Google Classrom, Google Meet ve Kahoot, Quizlet, Page Marke, Mentimeter gibi etkileşimli araçları kullandık.

Ama bu özel okul öğretmenlerin bu sürecin üstesinden kolaylıkla geldiği anlamına gelmemektedir. Özel okul öğretmenleri pandemi sürecinde ortaya çıkan yeni eğitim durumuna adaptasyon geliştirecek çeşitli yöntemlerde bulmaktadırlar. Çünkü öğretmenlerin mevcut eğitim ve deneyimlerinin dışında bir sorun demeti bulunmaktaydı. Burada sorun Aylin Öğretmen'in ifadesi şöyleydi:

Öğretmenliğin dışında program geliştiricisi olduk. Uzaktan eğitimle ilgili hiçbir bilginiz yokken öğretim tasarımlarını uzaktan eğitime göre yapılandırmaya çalıştık. Hazırladığım etkinlikler ders ortamı için çok iyi olur diye düşünürken ders sürecinde, aslında çok iyi gitmediğini fark ediyordum. Hatta ertesi günün derslerini de bu şekilde planlamışsam yeniden etkinliği, uygulamayı değiştiriyordum.

Bu sorunlarla baş etmek için öğretmenler çeşitli yöntemler geliştirmek durumunda kalmışlardır. Bunların başında gerek okul gerekse zümre arkadaşlarının birbirleriyle dayanışma ilişkisi gelmektedir. Alışlagelinen eğitimin yerini alan uzak eğitimin içerisinde barındırdığı birçok engel böylece öğretmenlerin kendi aralarından kurdukları ilişki ağlarıyla çözüme ulaştırılmış oluyordu. Öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla kurduğu bu etkileşim daha önce karşılaşılmayan birçok soruna etraflıca tartışma ve çok yönlü

bakışlarla bu sorunlara çözüm bulma imkanını yaratıyordu. Aylin Öğretmen bu durumu şöyle ifade etmekteydi:

Uzaktan eğitim sürecinde meslektaş dayanışmasını değerlendirdiğimde çok önemli, kıymetli olduğunu düşünüyorum. Yaşanılan süreçle ilgili, iş yüküyle ilgili, bilinmezliklerle ilgili herkesin psikolojisi bozulmuştu. Kaygılarımız artmıştı. Bu süreçle birlikte ailelerimize ve kendimize zaman ayıramıyorduk. Rol ve sorumluluklarımız değişmişti. Bu nedenle zümre içerisinde birbirimizle en iyi dayanışmayı sergiledik diyebilirim. Birbirimize sürekli moral veriyorduk. İş yükümüzü beraber hafifletmeye çalışıyorduk. Birbirimize teknolojik anlamda yardımcı oluyorduk, ders etkinliklerimizin içeriğini beraber araştırıyorduk, beraber düzenliyorduk. Hazırladığımız videoları önce kendi içimizde değerlendiriyorduk. Kısaca herkes birbirinin eli, gözü, kulağı, bedeni olmuştu. Çocuklarla dersi bitirdikten sonra zümre arkadaşlarımızla toplanıyorduk ve derslerimi gözden geçiriyorduk. Bu süreçte ailemden çok meslektaşlarımla beraberdim.

Engin Öğretmen ise bu durumu şöyle ifade etmekteydi:

Arkadaşlarımızla çok sıkı bir dayanışmamız vardı. İlk programları öğrenirken birbirimizin öğrencisi olduk. Örneğin; Zoom Meeting'i öyle deneyimledik. 5 arkadaş bir arkadaşın öğrencisi olarak Zoom Meeting'ine katıldık ve denemesini yaptık. Özellikle Web 2.0 araçlarını beraber öğrendik, deneyimledik. Teknolojik araçların ve programların kullanımı konusunda arkadaşlarımla dayanışmamız gerçekten iyiydi. Kim ne öğreniyorsa sağlıklı bir bilgi paylaşımı söz konusuydu. Sonuçta bu süreç herkesin yeni karşılaştığı bir durumdu.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretime dair tutumlarını şekillendiren etmenlerinden biri de *öğrencilerin öğrenmeye dair motivasyonunu* oluşturmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere sınıftaki eğitim ve öğretim sürecini yürüten öğretmen, öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen bir konumdadır. Uzaktan eğitime geçişle beraber öğretmenlerin, motive edici araçlarında da önemli değişimler ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Aylin Öğretmen'in de belirttiği üzere uzaktan eğitimde “Yüz yüze eğitim ortamındaki gibi bir motivasyondan bahsetmek mümkün değildi.” Figen Öğretmen'in de belirttiği gibi:

Uzaktan eğitim sürecine ilk başladığında çocuklar için değişik bir süreçti. Tatil heyecanı içerisindeydiler. Hemen hemen hepsinin motivasyonu yüksekti. Ancak uzaktan eğitim süreci rutine bağlandığında her gün ekran karşısında derse

katılmaları, motivasyonlarını ciddi anlamda düşürmeye başladı. Bu noktada bizim de elimiz kolumuz bağlıydı, sadece ekran karşısına geçip çocuklarla iletişim halinde olmak yeterli değildi. Sınıfta çocuklarla birlikte olsaydık yine bireysel farklılıklarına istinaden bir yerlerde çocukları yakalayabilirdik.

Dolayısıyla öğretmenler yeni yöntemlerle bu süreci sürdürmek durumunda kalmışlardır. Öğretmenler hangi motive edici araçlar kullanmaktaydı? Okul ortamının yarattığı motive edici öğelerden yoksun kalan öğrencilerin ilgilerini diri tutabilmek için öğretmenler hangi stratejiler uygulamışlardı?

Görüşme yapılan öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu canlı tutacak birçok yöntem kullandıklarını görmek mümkündür. Öğretmenler, öncelikle gerek deneyimlerini gerek de yüz yüze eğitim esnasında öğrencilere dair bilgilerini uzaktan eğitim sürecine aktarmışlardır. Örneğin; Aylin Öğretmen deneyimlerini ve öğrenciye ait bilgileri şu şekilde motivasyon aracına dönüştürdüğünü ifade etmektedir: “...öğrencileri tanıyordum ve nelerden hoşlanıyorlar neleri seviyorlar, hangi uygulamalardan keyif alıyorlar bunları biliyordum. Etkinlikleri hazırlarken çocukların sevebilecekleri, ilgilerini çekecek içerikler hazırlamaya çalıştım.” Canan Öğretmen ise önceki zamanlarda kurduğu sevgi bağına motivasyonu diri tutacak bir araca dönüştürdüğünü şöyle belirtmektedir:

Bana özgü bir durum mu bilemiyorum. Ancak ben sınıfımla çok güzel bir bağ oluşturmuştum. Velilerim ve çocuklarım beni inanılmaz seviyor ve güveniyorlardı. Ders başlamadan 10-15 dk. öncesi online derse giriyordum ve çocuklarla sohbet ediyordum. Derse gelemeyen öğrencinin ailesiyle mutlaka iletişime geçiyordum, çocukla görüşüyordum. Takip edildiğini ve sevildiğini bildikleri için motive edebildiğimi düşünüyorum. Ben onların hayatlarında sabit kaldım. Bana ihtiyaç duyduklarında çok rahat ulaşabiliyorlardı. Çocukların her çalışmasını önemsiyordum ve mutlaka geri bildirim veriyordum.

Görüldüğü gibi öğretmenler hem deneyimlerini hem de öğrencilerle kurduğu bağları onların motivasyonu artırıcı öğeler olarak kullanmaktadırlar. Öğrencilerin motivasyonlarını artıran bir diğer öğretmen stratejileri ise öğrencileri etkinliklere dahil etmek şeklinde işlev görmektedir. Örneğin; Engin Öğretmen şu etkinlikleri yaptığını ifade etmekteydi: “Ders içi etkinlikleri hazırlarken dahil olduğum videolar çekiyordum. Videoları çocuklarla beraber izliyorduk.” Benzer çalışmalar diğer öğretmenler tarafından da yapıldığını görmek mümkündür. Aylin Öğretmen motivasyonu artırıcı şu etkinlikleri yaptığını belirtmektedir:

Bazen videolar çektim ve ders öncesi o videoları Classroom üzerinden paylaşarak öğrencinin izlemesini istedim. Videoları hazırlarken de öğrencinin merak seviyesini artıracak, ilgisini çekecek bilmece ve sorular sordum. Yani etkileşimli videolar hazırladım. Kitaplar okudum ve kitap okumalarını yarım bırakarak onların tamamlamasını istedim. Ayrıca gelen ödevler sonrasında mutlaka öğrenciye geri bildirim verdim. Çocuklar bu durumda takip edildiklerin farkına varabiliyorlardı.

Öğretmen Canan ise şunları yaptığını belirtmektedir:

Haftalık plan içerisinde sabahları sabitlediğimiz, günlük paylaşım yaptığımız zaman dilimlerimiz vardı. Özellikle Türkçe derslerinde küçük küçük 10-15 dakikalık zaman dilimlerinde bilmece zamanı, eğlence zamanımız oluyordu. Ödevlerin kontrolünü yaptığımızda çocukların tamamlanan çalışmalarını ödevin içeriğine göre yaptıkları videolarını, ses kayıtlarını ya da doküman üzerine çalıştıkları çalışma kağıtlarını Classroom ortamına yüklemelerini istiyordum ve anında yapılan çalışmanın içeriğine göre geri bildirimler yapıyordum.

Öğretmenler uzaktan eğitime geçişle beraber öğrencilerin okul ortamının olmayışının yarattığı motivasyon açığını birçok yöntemle üstesinden gelme çabasına girmişlerdir. Bu çabaların başında önceki zamanlarda öğrenciyi tanıyorsa bu bilgiyle etkinlikleri onların ilgilerine göre dizayn etmeye başlamışlardır. Yine öğrencilerin eksilen motivasyonlarını öğrencilerle kurdukları sevgi bağı hissettirerek canlı tutmaya çalışmışlardır. Öğrencilerin derse katılım motivasyonunu artırmak için ise çok çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Bu etkinliklerde kim zaman öğretmenlerin içinde oyuncu olarak bulunduğu videolar bulunmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinin değiştirdiği bir diğer tema, *öğrencilerin uzaktan eğitim döneminde nasıl değerlendirildiği* oluşturmaktadır. Yüz yüze eğitimde değerlendirme, genel olarak betimsel ve yazılı formlar şeklinde yürütülmekteydi. Öğretmen yüz yüze eğitimde istendik davranış için ders esnasında ve sonunda veya ünite başı ve sonunda yazılı ve sözlü sorular sorarak öğrencilerin hedeflenen davranışlarını edinmelerini ölçüyordu. Bu değerlendirmelerin çıktıları eğer yeterli değilse gerek yeniden etkinliklerle tekrardan pekiştiriliyor veya bu değerlendirmeler öğrencilerin karnelerine not olarak yerleşiyordu. Uzak eğitimle birlikte alışlagelinen değerlendirme formatları önemli ölçüde değişkenlik göstermiş oldu. Bu süreç öğretmenlerin yeni bir değerlendirme ölçütleri kıyaslarını yeniden gözden geçirmek durumunda kalmışlardır. Aylin Öğretmen bu değişimi

şu sözlerle ifade etmektedir: “Biz birinci sınıf olduğumuz için sınav gibi bir sistemimiz zaten yoktu. Gözlemlerimiz ve çıkış kartlarımız vardı. Öğrencilere yaptığımız rutin haftalık değerlendirmelerimiz vardı. Online ders ortamında öğrenciyi gözlemleyebileceğimiz durum kısıtlıydı.” Öğretmen değerlendirme biçimlerinin yüz yüze eğitime karşılaştırıldığında değiştiğini söylemektedir. Değişikliğin gerekçesini ise online ortamda öğrencinin gözlemlenmesinin zorlaşmasına yormaktadır. Engin Öğretmen ise değişimin gerekçesini şöyle ifade etmektedir:

Uzaktan eğitim sürecinde kullandığımız değerlendirme araçlarında değişiklik oldu tabii ki. Şöyle; birincisi bire bir gözlem ve değerlendirme kısmının zayıfladığını söyleyebilirim. Okul ortamında yani yüz yüze ortamda daha güçlü bir kozdu elimizde. Sonuçta bir anda okul ortamının dışında bir sürece geçiş yaptık.

Öğretmenler uzaktan eğitime geçişle beraber mevcut değerlendirme biçimlerinin değiştiğini belirtmektedir. Yüz yüze eğitimde kullanılan değerlendirme araçlarının uzaktan eğitimde kullanılmasının zor olduğunu belirtmektedir. Uzaktan eğitime geçişle beraber değerlendirme araçlarında ne tür değişimler ortaya çıkmıştır? Figen Öğretmen değişen değerlendirme biçimlerini şöyle ifade etmektedir:

Yüz yüze eğitim ortamında elden çocuğa doldurması gereken formatı veriyorduk. Uzaktan eğitim sürecinde Google Form kullanılarak değerlendirme içerikleri hazırlanarak verildi. Soru sorma tarzımızda da şöyle bir değişiklik oldu, çocuğun yorum yapabileceği soruları sormaktan vaz geçtik. Çünkü Google Form üzerinden çocuğun yorum yapabileceği bir formatta soru hazırlamak ve anında çocuğa geri dönüt vermek zordu. Ayrıca Google Docs kullandık. Çocuğun üzerinde yazı yazabileceği ayrıca benim de üzerinde düzenleme yapabileceğim bir düzende cevabı tek olan değerlendirmeler yaptım. Yakın doğru, uzak doğru, doğru diyebileceğimiz sorular sorarak en fazla değerlendirme araçlarımızı esnetebildik.

Öğretmenin belirlediği birçok değişimi onun anlatımında görmek mümkündür. Elden verilen formlarını yerini Google formlar almış ve bu formlar analiz ve sentez basamağı düşük ve daha çok bilme ve kavrama basamağına hitap eden değerlendirme formlarıdır.

Öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmeleri yüz yüze eğitimden farklılaşsa da tamamen farklı değildir. Öğretmenler yüz yüze eğitimde gerçekleştirdikleri değerlendirme biçimlerini yeni duruma uyarlayarak yeniden dizayn etmektedirler. Örneğin sınav soruları WhatsApp üzerinden gönderilip yine öğrenci cevaplarını yazdıktan sonra WhatsApp

üzerinden fotoğrafla göndermektedir. Örneğin; Engin Öğretmen değerlendirmeleri şöyle gerçekleştirdiğini belirtmektedir: “Online ders ortamında çocukların performansını ve davranışlarını gözlemlediğim bir not defteri tuttum. Ayrıca verilen ödevin ya da çalışmanın, sorunun cevabını sesli kayıt yapması veya tamamlanan çalışmanın fotoğrafını çekerek göndermesini istiyordum ve sonrasında öğrenciye geri dönüşünü hızlı bir şekilde yapıyordum.” Öğretmen teknolojiyi değerlendirme açısından kullanmakta, ses kayıtları ve fotoğraflar gibi formlarla değerlendirmesini gerçekleştirmektedir. Aylin Öğretmen de benzer yöntemler kullanıyor: “Online süreçte tekrar niteliğinde oldu çalışmalar. Dolayısıyla öğrenci bu çalışmaları yaptıktan sonra Classroom ortamına fotoğrafını çekip yükledi. Yüklenen bu ödevler sonucunda öğrencilere Classroom üzerinden düzenli geri bildirimler verdim. Ayrıca bazı ödevler için ses kayıtları ya da video çekmelerini istedim ve bu ödevleri Classroom ortamına yüklediler ve geri bildirim verdim. Bazen Morpa kampüsten çıkış kartı oluşturabilecek çalışmalar vererek işaretlemelerini istedim ya da yazma becerilerine ait ödevler verildi. Morpa'nın çalışma sonrasındaki verileri de değerlendirme aracımız oldu.” Ayşe Öğretmen ses kayıtları, Morpa gibi uygulamalarla değerlendirmelerini sürdürdüğünü ifade etmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimden şikayetçi olma nedenlerinden birini de değerlendirme işlemi oluşturmaktadır. Alışlagelen değerlendirme araçlarının yetersiz kalması öğretmenler de olumsuz duygular oluşturmaktadır. Örneğin; Aylin Öğretmen uzaktan eğitime dair şikayetlerini şu sözlerle ifade etmektedir: “Uzaktan eğitim sürecinin en zor bölümü ölçme değerlendirme kısmı bence.” Yeni araçlar bulmak zorunluluğu öğretmenler zorladığı görülmektedir. Uzaktan eğitimde değerlendirme dair öğretmen şikayetlerinden bir diğerini de sınav atmosferinin güvenilirliğine dair kaygılar oluşturmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin yapmaları gereken çalışmaların başkaları tarafından da yapılabilir olduğunu belirtmektedirler. Örneğin; Canan Öğretmen bu kaygısını şöyle ifade etmektedir: “Bazen konu sonlarında Google Form üzerinden değerlendirmeler yaptım. Ancak Google formları çok etkin kullandık diyemem. Çocuklar aileleriyle birlikte dolduruyorlardı.”

4.2.2.3. Öğrenci kaynaklı durumlar

Öğrencilerin dikkat seviyelerinin ve hazırbulunuşluk düzeyini belirleyen en önemli öğelerin başında, öğrenciden kazanılması beklenen davranışların ne olduğunun

belirlenmesi gelmektedir. Bunun yanında mevcut kazanımların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve dikkat seviyelerine göre yeniden dizayn edilmesini gerektirmiştir. Engin Öğretmen bu sorunu şu sözlerle ifade etmektedir: “Çocukların dikkatini uzun süre tutmak benim zorlandığım bir problemdi. Yaş itibariyle oldukça küçük çocuklardı. Bu nedenle dikkatleri çabuk dağılıyordu.” Anlaşılacağı üzere çocukların dikkatin erken dağılması, bu süreci yeni baştan ele almayı gerektiriyordu.

Uzaktan eğitimin, eğitim-öğretim sürecinin temel ögesi haline geldiği süreçte istedik hedeflerde de değişim göstermesi zorunluluk arz etmiştir. İstendik davranışların kazandırılması sürecinde yerel ve coğrafik koşulların göz önüne alınarak planlamanın yapılması gerektiği program tasarımı disiplinin temel öğelerinden birini oluşturmaktadır. Kazandırılacak hedefler eğitim hedefine uygun olmak koşuluyla çevre koşullarına göre yeniden dizayn edilir. Uzaktan eğitime geçişle beraber bazı hedeflerin yeniden ele alınması zorunlu hale gelmiştir. Okul ortamının eğitime dönük işlevleri pandemiyle beraber bir süreliğine askıya alınmış olması ve bu işlevlerin evde gerçekleşmesi beklenemez. Bu durumu belirtildiği üzere zorunlu bir biçimde bazı hedeflerin elenmesine bazılarının ise yeniden düzenlenmesine yol açmıştır.

Özel okul öğretmenleri de bu sürece uygun olarak hedef davranışlarda değişikliğe gitmişlerdir. Örneğin; Ayşe Öğretmen bu yeniden biçimlenmeyi şöyle ifade etmektedir: “Müfredatımızda değişiklikler yaptık. Öncelikle dersin kazanımlarını gözden geçirdik ve hangi kazanımları online ders ortamına uyarlayabiliriz ve çocuğun ne öğrenebildiğini ölçebileceğimiz doğrultuda düşünerek müfredatımızda değişiklikler yaptık.” Öğretmen mevcut kazanımların online eğitim ekseninde yeniden ele alındığını belirtiyor. Aylin Öğretmen de bu değişikliğin gerekçesini şöyle açıklamaktadır: “Müfredatımızda değişiklikler yaptık. Bazı derslerin kazanımlarını çıkarttık. Elimizdeki kazanımlar sonuçta yüz yüze eğitim için uygunluktaydı ve var olan kazanımların hepsinin uzaktan eğitim ortamında ölçülebilirliği zordu. Mümkün oldukça sonucu ölçülebilen kazanımları online ders ortamına göre uyarladım.” Öğretmenin açıkladığı üzere online eğitim sürecine geçiş yüz yüze eğitim için planlanmış kazanımların yeniden ele alınmasını gerektirmiştir.

Özel okul öğretmenlerinin yeniden ele aldığı kazanımların ne olduğunu Figen Öğretmen’in anlatımından görmek mümkündür: “Müfredatımızda değişiklikler yaptık. Beceri gerektiren, yaprak yaşayarak öğrenmesi gereken kazanımları müfredatımızdan çıkardık. Uzaktan eğitim sürecinde verebileceğimiz ve sonunda ölçebileceğimiz

kazanımları alarak ders etkinliklerimizi planladık.” Figen Öğretmen değişiklikleri fiziksel beceriler içeren kazanımların elenmesi şeklinde ifade etmektedir. Bu sürecin kazanımlarının daha çok bilişsel kazanımları içerdiğine yorumlamak mümkündür. Engin Öğretmen ise ders programları için artı projeler hazırladıklarını ifade etmekte “Proje konusu “merak” üzerineydi. Çocukların merak ettikleri konuları üzerine araştırma grupları oluşturduk. Çocuklar merak ettikleri konuyu araştırdılar ve sunum hazırladılar. Aynı yüz yüze olan eğitim ortamında olduğu gibi online ders ortamında da çocuklar arkadaşlarına sunum yaptılar.” Bu yeni kazanımlarla öğrencilerin ev ortamında da okul ortamını hissedebilecekleri projeler oluşturduklarını ifade ettiler.

4.2.2.4. Teknik, çevresel ve yönetsel durumlar

Uzaktan eğitime geçişle beraber özel okul öğretmenlerinin iş yükü önemli ölçüde arttığını belirtmek mümkündür. İş yükünün gerektirdiği uzun saatler öğretmenlerin aile ve özel hayatlarına yeterince vakit ayırmalarını engellemektedir. Ayşe Öğretmen’in de belirttiği gibi “Uzaktan eğitim sürecinde rol ve sorumluklarım konusunda değişiklik oldu ailemle ilgilenebileceğim zamanım kalmıyordu. Her anım okulum, öğrencilerim ve ders etkinlikleri için hazırlık aşaması şeklindeydi.” Özel okul öğretmenlerin yüz yüze eğitim esnasında yüklenmek durumunda kaldığı rol ve sorumluluklar, uzaktan eğitimle beraber artmıştı. Görüşme yapılan öğretmenler, birçok rolünü aynı üstlenmek durumunda kalmışlardır. Örneğin öğretmenliğin gerektirdiği, online eğitimi planlama, okul zümre ve veli toplantıları, ders materyalleri hazırlamalar, online sunumlar gibi mevcut sorumluluklar artmış, pandemi bilgilendirmesinde velilerin kaygı düzeylerini insani seviye çekecek pedagojik destekler de sunar olmuşlardır. Aylin Öğretmen bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Öğretmenin dışında pedagoğ ve program tasarımcısı, geliştiricisi oldum. Çocuklarında pandemi süreciyle ilgili kaygıları vardı. Dersin ortasında bir anda pandemi ile ilgili sorular sorabiliyorlardı. Çocuğun kafasındaki sorunun cevabını veremedim, ona o duyguyu yaşatmadan, çocuğu rahatlatmadan derse devam edemiyordum. Uzaktan eğitimle ilgili hiçbir bilgimiz yokken öğretim tasarımlarını uzaktan eğitime göre yapılandırmaya çalıştık. Hazırladığımız etkinlikler ders ortamı için çok iyi olur diye düşünürken ders sürecinde, aslında çok iyi gitmediğini fark

ediyordum. Hatta ertesi günün derslerini de bu şekilde planlamışsam yeniden etkinliği, uygulamayı değiştiriyordum.

Öğretmen bu süreçte gerçekleştirdiği sorumluluklar, öğretmenliğin gerektirdiğin ötesine geçerek pedagoğ ve program tasarımcısı olduğunu belirtmektedir. Canan Öğretmen rol ve sorumlulukların artma biçimlerini şöyle ifade etmektedir:

Online ortamda çocuğun aktif bir şekilde derse katılması pek mümkün değil. Birinci sınıf öğrencilerim olduğu için böyle düşünüyordum. Her şeyi kontrol etmem gerekiyordu. Nitekim de öyle oldu. Sorumluluklarım daha da artmıştı. Bazı çocuklara yetemediğimi düşünüyordum. Sürekli kendimi yenilemem gerektiğini düşünüyordum. Online ortamda çocuğa daha fazla nasıl faydalı olabilirim. Bir öğretmenin yapması gereken her şeyden daha fazlasını yapıyordum.

Öğretmen belirttiği üzere öğretmenin yapması gerekenlerinin ötesine geçtiğini belirtmektedir. Görüşme sırasında ele alınan bir başka konu ise özel okul idaresinin bu süreçte öğretmenden beklentisinin artması yönündeydi. Özel okul yönetimleri uzaktan eğitime geçişle beraber öğretmenlerden beklentileri artmıştır. Öğretmenler okul içerisinde bürokratik işlemler için toplantılara girmekte, zümre toplantıları düzenlemekte ve online eğitim için planlama hazırlamalarını beklemektedir. Özel okul öğretmenlerine yüklenen sorumluluk bunlardan ibaret değildir. Öğretmenler öğrencileri derse dahil edecek okul aile iş birliğini sağlamakla da görevlendirilmektedir. Öğretmenler veliler birinci elden görüşmek durumunda kalan kişiler olmuştur. Figen Öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir: “Okul idaresinden çok ciddi bir baskı da vardı üstümüzde. İdarecilerin bize söyledikleri “bu durumun altından kalkacaksınız ya da kalkacaksınızdır. Başka bir alternatifimiz yoktu.” Özel okul öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, özel okulların pandemi sürecinde uzaktan eğitime adaptasyonu sorgulandı. Pandemiyle beraber yüz yüze eğitimin yerini uzaktan eğitim almak durumunda kaldı. Eğitim sürecinin başat yürütücüleri olan öğretmenlerinde bu yeni eğitim modeline adapte olmaları beklendi. Fakat uzaktan eğitim önemli ölçüde teknik bilgi gerektiren bir meseleydi. Başka bir ifadeyle gerek bilgisayar kullanımı, Zoom programı gibi uygulamalara dair bilgiler edinmelerini gerektiriyordu. Özel okul yönetimleri bu sürecin üstesinden gelmeyi tek başına öğretmene mi bırakılmıştı, ya da bu konuda eğitsel destek veya hizmet içi eğitimler vermiş miydi? Bu sorunun yanıtı uzaktan eğitime dair tutumunu önemli ölçüde etkileyecek bir etkiye sahipti.

Özel okul öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, bu soruya yanıtların öğretmenler açısından olumlu olduğunu göstermekteydi. Özel okul öğretmenleri genel olarak bu süreçte hizmetiçi eğitimler aldıklarını belirtiyorlardı. Örneğin; Aylin Öğretmen hizmet içi eğitimlerle ilgili şunları ifade ediyordu:

Uzaktan eğitimi sürecinde çalıştığım kurumdan hizmet içi eğitimi aldık. Hem teknolojik anlamda destek hem de psikolojik anlamda destek sunularak hizmet içi eğitimler yapılandırılmıştı. Ayrıca çalıştığım kurumdan anketler düzenlenerek öğretmenin ihtiyacına göre de hizmet içi eğitimler planladı. İhtiyacıma göre bende eğitimlere katıldım.

Bu bilgilendirmelerin neleri içerdiğini ise Ayşe Öğretmen'in anlatımında bulmak mümkündür:

Uzaktan eğitimi sürecinde çalıştığım kurumun hizmet içi eğitimi oldu. Özel okulda çalışmanın artı katkılarıyla bilişim bölümümüzün sağladığı bilgilendirici, öğretmenin işini kolaylaştıran teknoloji eğitimleri videolu anlatımlarıyla bizlere sunuldu. G Suite, Google Meet, QuickTime Player, Web Uygulamaları. Kısaca uzaktan eğitim sürecinde işimizi kolaylaştıran Takvim, Meet, Chat, Drive, dokümanlar, e-tablolar, slaytlar ve formların nasıl kullanabileceğimize dair anlatımlı videolardı.

Figen Öğretmen ise şu eğitimleri aldığını ifade ediyordu: “Google Eğitimi ve Apple Teacher Eğitimi aldım.” Görüldüğü üzere öğretmenlerin çalıştıkları özel okullarda çeşitli hizmet içi eğitimler yapılmaktaydı. Hizmet içi eğitimlerin içeriklerinden bir diğerini ise rehberlik çalışmaları içermektedir. Ayşe Öğretmen rehberlik çalışmalarını şöyle ifade etmektedir:

Rehberlik biriminin düzenlediği “Pandemi sürecinde biz öğretmenler neler yaşıyoruz?” gibi sohbetler ve beden eğitimi bölümü öğretmenlerinin de düzenlediği “jimnastik hareketler” ile pandemi sürecinde bizlerin yaşamına dair olumlu katkılar sağladığını düşünüyorum. Figen Öğretmen ise “Rehberlik çalışması olarak mentorluk eğitimi (süreç içerisinde duygularımızı, yaşadıklarımızı paylaştık) aldık.” şeklinde belirtmektedir.

Bu eğitimlerin içeri çoğunlukla teknik bilgilerin aktarılması şeklindedir. Aynı şekilde hizmet içi eğitimlerinde öğretmenlerin özellikle uygulama kullanma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalar yapılmıştır. Bu eğitimler anlaşılacağı üzere teknik bilgisi

dışına çıkmamakta uzaktan eğitimde sınıf yönetimi veya uzakta pedagojik içeriğe bürünmemektedir.

Uzaktan eğitime geçişle beraber öğretmenlerin zamanı kullanma biçimleri de baştan aşağı değişiklik gösterdi. Yüz yüze eğitimde çok daha kısa sürede aktarılacak hedefler, yeni eğitim formunda çok fazla zaman tüketimine yol açmaktadır. Çünkü uzaktan eğitim, bilgisayar temelli eğitim materyallerinin gerekliliğini ortaya çıkarmakta ve hazırlanma sürecine verilen zaman ölçeğinin uzamasına yol açmaktadır. Görüşülen özel okul öğretmenlerinin ortak şikayetlerinin başında zaman yetmezliğine dair şikayetler gelmekteydi. Özellikle de hazırlanma zamanı uzaktan eğitime geçişin ilk evrelerinde çok fazla olduğunu belirtmekteydiler. Görüşülen özel okul öğretmenlerinin zaman ilişkin ortak tutumları bulunmaktaydı. Çalışma saatlerinin fazlalığı göz önüne alındığında özel okul öğretmenleri uzak eğitimle birlikte artı iş yükü edinmek durumunda kalmıştı. Görüşülen özel okul öğretmenleri genel olarak derse hazırlık ve okul toplantılarına verilen zamanın çokluğunda şikâyet ettiler. Öğretmenler bir ders saati için neredeyse ders saatinden fazla hazırlık yapmak durumunda kaldıklarını ifade etmekteydiler. Özel okul öğretmenlerinin hangi başlıklara zaman ayırdıklarını Canan Öğretmen'in sözcüklerinden okumak mümkündür:

Başlangıçta çok vaktimi alıyordum. Derse hazırlamak için vakit yaratmakta da zorlanıyordum. Kendimi iyi hissettim anda ders yapıyorduk, sonrasında okul için idare ya da zümrelerle ortak yapılan toplantılara katılıyordum. Sonra da ertesi günün dersleri için hazırlık yapıyordum. Bir ders için yaklaşık 1 saat kadar vaktimi alıyordum. İçerik hazırlamak, araştırmak, video çekmek gibi.

Görüldüğü üzere gerek hazırlık gerek zümre toplantıları, velileri bilgilendirme gibi birçok başlık öğretmene zaman bırakmamaktadır. Örneğin; Aylın Öğretmen hazırlanmaya verdiği zamanı şöyle açıklamaktadır:

Başlangıçta çok vaktimi alıyordum. Yaklaşık 3 veya 4 saat diyebilirim. Çünkü bilmediğimiz bir sistem, hazırladığım etkinliğin ders içerisinde sorunsuz bir şekilde nasıl ilerleyeceğini bilmiyorduk. Dolayısıyla ekstra A-B planı (ders etkinliği) hazırlıyorduk. Ders için bir video çekilecekse 30 kez de çektiğim olmuştur. Bazen ses kalitesini beğenmeyebiliyordum ya da şunu da eklemem daha iyi olur gibi düzenlemeler oldukça vaktimi alıyordu. Sonrasında durumu birazda kotardığımda, alıştığымda 1, 2 saatte bitiriyordum.

Aylin Öğretmen uzaktan eğitim sürecinde hazırlık aşamasında yaşanan sıkıntıları zamanın çok gitmesi üzerine ifade etmektedir. Figen Öğretmen de benzer ifadelerle bu durumu şöyle ifade etmektedir:

30 dakikalık bir ders için yaklaşık 30-40 dk. kadar zaman harcıyordum. Ancak bazı dersler için 6-7 dk. sürecek bir video hazırlamam gerekiyorsa başlangıçta bu süre en fazla 2 saat kadar vaktimi alabiliyordu. Sonraları video çekimi konusunda deneyim kazandıkça bu süre 1 saat kadar vaktimi alıyordu diyebilirim.

Engin Öğretmen ise bir ders için yaptığı hazırlığın neredeyse ders saatinden fazla olduğunu belirtmektedir. Bu durum özel okul öğretmenleri için yoğun iş yükünün artması, işe aktarılan zaman aralığının artması anlamına gelmektedir.

Devlet okullarına kıyasla daha yoğun iş aralığında çalışan özel okul öğretmenleri görüldüğü üzere artı iş yükü edinmiş zamanlarının çoğunu işe vermek zorunda kalmışlardır. Günlük zaman dilimlerinin çoğunun uzaktan eğitime ve okulun bürokratik işlemlerine aktaran özel okul öğretmenleri bu durumdan önemli ölçüde şikayetçi durumdaydılar. Örneğin; Ayşe Öğretmen işe aktarılan zaman fazlaşmasının kendisine etkilerini şöyle ifade etmektedir:

Özel okulun verdiği sorumluluk ve beklenti sonucunda çok büyük mesailer tükettim diyebilirim. Aile hayatımı oldukça ihmal ettim. Eşimle ilgilenemedim. Çocuğumun online eğitimde karşılaştığı problemlere yetişemediğim. Akademik ve duygusal gelişimi için destek sunamadım. Her anım okul, okul toplantıları, online ders ve ders etkinliklerine hazırlık aşamasıyla geçti.

Öğretmenin sözlerinden de anlaşılacağı üzere uzaktan eğitime geçişle beraber, özel okul öğretmenlerinin üzerindeki zaman baskısı aile ilişkilerini özel ilişkilerini ve özel hayatlarını olumsuz anlamda etkilemiştir.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin uzaktan eğitime dönük tutum ve deneyimleri araştırılmıştır. Zaman ve mekân sınırlamasının olmaması ve değişik nedenlerle mevcut eğitim sisteminin dışında kalan bireylere eğitim öğretim olanağı sağlaması uzaktan eğitimin en önemli özellikleri arasındadır (Alakoç, 2001). Seferoğlu'nun da (2015) belirttiği üzere uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen içerik kaynakları ve uygulamalarının eş zamanda birden çok öğrenciye ulaşması herkesin eşit eğitime ulaşmasını mümkün kılmaktadır. Uzaktan eğitim sistemine velilerin katılmaması nedeniyle bu süreç öğrencinin kendi kontrollünde gerçekleşmektedir. Belirlenmiş saatlerde ve bir ana odaktan kontrol edilen bu sürecin, öğrencilerin kendi hızlarına uygun ilerleyebileceği ve imkanlar dahilinde farklı tekniklerin kullanılarak öğrencinin kendi öğrenmesini oluşturabileceği bir sisteme evrilebilir (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020).

Uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesinde bahsedilen olumlu öğelerin yanında olumsuz öğeler de içermektedir. Bunun öğrenci için yarattığı en temel sorun uzaktan eğitimle beraber sosyalleşme olanaklarının kısıtlanmış olmasıdır. Aytaç'ın (2003) da belirttiği üzere uzaktan eğitim sosyal becerilerin gelişimini engelleyici sorun alanına neden olmaktadır. Öğrencilerin sosyalleşme becerilerinin gelişmesini engelleyen bariyerlerin varlığı, donanım ve alt yapı problemi olması, e-öğrenme gibi sistemlerin mevcudiyeti uzaktan eğitim uygulamalarını güçleştirmektedir. Demir (2014), uzaktan eğitime başarılı bir sonuç almayı eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan olarak gerçekleşen *uzaktan eğitim öğrenme yönetim sistemi, e-içerik, sanal sınıf, ölçme-değerlendirme* bileşenlerinden oluştuğunu belirtmektedir. Bu sarmallardan birinin eksikliği durumunda eğitim süreci tam anlamıyla gerçekleşmez. Bu çalışma ise benzer bir argüman ileri sürmektedir. Buna göre öğretmenlerin koşulları olumlu yönde seyretmeden öğretmenlerin uzaktan eğitime dönük olumlu tutum sergilemeleri mümkün değildir. Bu uzaktan eğitimde istedik hedeflere ulaşılmasında önemli bir eksiklik yaratacaktır.

Uzaktan eğitime dönük öğretmen tutumlarının nedenlerine dair çeşitli literatür tartışmaları bulunmaktadır. Uzaktan eğitime dönük tutumlarını inceleyen araştırmalara bakıldığında, Çalımfidan'ın İstanbul'un Tuzla ilçesinde çalışan öğretmenlerin uzaktan

eğitime karşı tutumlarını incelediği araştırması bulunmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre her ne kadar öğretmenler programın kendisi için olumlu ifadeler kullansalar da teknik aksaklıkların ve bazı öğretmenlerin bilgisayar kullanım becerisi olmayışının sorun yaratmıştır (alımfidan, 2007). Bu alışma bilgisayar kullanım becerisinin geliştirilmesini sağlayacak koşullardan bahsetmemektedir. Örneğin hizmet içi eğitimin eksikliği böyle bir soruna yol açtığı açıktır. Buradaki uzaktan eğitime karşı olumlu tutum sergilenmemesinin nedeni yeterli eğitimin alınmamış olmasıdır. Bu da gerekli eğitimlerin verilmesi durumunda daha fazla olumlu tutumlar sergileneceğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin bilgisayar kullanımına karşı tutumlarını inceleyen bir diğer araştırmada bilgisayara yönelik tutum leği puanlarının öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre farklılık gösterdiğini göstermektedir. Örneğin lisans mezunu ilköğretim okulu ğretmenlerinin eğitim enstitü veya ğretmen okullarından mezun olmuş öğretmenlerden daha fazla olumlu tutumlar sergilediğini göstermektedir (Yumuşak ve Kıyıcı, 2004).

Benzer bir biçimde, bir diğer çalışmada ğretim üyelerinin uzaktan eğitim ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığını belirtmektedir (Alakoç, 2001). Eğitim teknolojilerine karşı ğretmen tutumları inceleyen bir diğer araştırmada eğitim teknolojilerine karşı tutumda cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır (Pala, 2006). Bu alışma örneğinde öğretmenlerin cinsiyet bağlamıyla hangi sorun kümeleriyle karşılaştığını ifade etmemekte, farkın olmayışını tek başına veri olarak almaktadır. Ağır, Gr, ve Okçu (2007), bu çalışma çok benzer bir soruyla, Balıkesir ilinde özel okul ve devlet okullarında çalışan 238 öğretmenin uzaktan eğitime karşı tutumlarını araştırmıştır. Onun bulguları da bu çalışmanın nicel sonucun iddia ettiği gibi, özel okul ve devlet okulu ğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı bir fark bulamamışlardır (Ağır, Gr, ve Okçu, 2007). Fakat bu çalışmada özel okul öğretmenleri ile devlet okulu ğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının neden benzer olduğunu sorgulanmamakta, bunun nedenlerini sormayı ihmal edilmektedir.

Cihat Ergin ise Van ilinde 2008-2009 yılında ilköğretim okullarında çalışan 635 öğretmenle uzaktan eğitime karşı tutumlarını incelemiştir. Onun bulgularına göre cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte gibi faktörler ğretmenlerinin tutumlarında bir farklılık yaratmamaktadır (Ergin, 2010). Betül Tombuloğlu'nun uzaktan eğitim programlarında verilen eğitimin niteliğini, uzaktan eğitim alanındaki paydaşların (koordinatör- ğretmen- ğrenci- alan uzmanı- hizmet sağlayıcı) görüşleri çerçevesinde değerlendirdiği çalışması

bu alandaki bir diğerk çalışmayı oluşturmaktadır. Onun çalışması uzaktan eğitime karşı olumsuz varlığını işaret etmektedir. Ona göre uzaktan eğitim öğrenciler açısından üst düzey becerileri ölçmemekte, öğretmen ve öğretmen etkileşimi eksik kalmakta, öğretim materyalleri uzaktan eğitime uygun olmamakta, öğrenci değerlendirme sorun oluşturmakta, öğrenciler sanal kaynaklar erişememektedir (Tombuloğlu, 2017).

Devlet okullarındaki tutumları inceleyen en önemli çalışmalardan biri ise Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin'in (2020) tarafından yapılan Gaziantep ilinde bulunan öğretmen ve öğrencilerin tutumlarını inceleyen araştırmaları gelmektedir. Bu araştırmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Bu araştırma her ne kadar öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitimi faydalı yönlerinin olduğunu belirtse de etkileşimin az olması, öğrencilerin derse aktif katılımının olmayışı, bireysel farklılıkları dikkate almaması, teknik sebepler öğrencilerin ve öğretmenlerin derse giriş çıkışlarında sorunlar yaşamaması, fırsat eşitsizliği, alt yapı, içerik ve materyal açısından geliştirilmesi gibi sorun alanlarından bahsetmektedir. Bu çalışmalar öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının olumsuz olmasının nedenlerini kendi içlerinde tartışmaktadır. Bu çalışma ise uzaktan eğitime dönük tutumların olumsuz olmasının nedenini öğretmenlerin yüz yüze eğitime kıyaslandığında daha zorlayıcı sorunlarla karşılaşmış olmaları olarak değerlendirmektedir.

Bu çalışmada devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları incelenmiştir. T- testi sonuçlarına bakıldığında farklı koşullar altında çalışan devlet okulu öğretmenleri ile özel okul öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Farklı koşullar altında çalışan iki öğretmen grubunun benzer tutumlara sahip olması, çalışmanın nitel sonuçlarını daha dikkatli incelemeyi gerektirmiştir. Bu araştırmanın nitel bulguları nicel araştırma kapsamında yapılan T-test sonuçlarına göre, özel okuldaki öğretmenlerin ve devlet okulundaki öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamasının nedenlerini de açıklamaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, devlet okulu ile özel okul öğretmenlerinin uzaktan eğitime dair benzer tutumlar sergilemesinin nedenlerini iki kurumsal yapının birbirinden farklı sorun kümeleriyle karşılaşmasından kaynaklanmıştır. Devlet okulu öğretmenlerinin tutumlarını şekillendiren temel sorun kümeleri öğrencilerinin uzaktan eğitimden yeterli verimi almasını engelleyen teknik, ekonomik-sosyal ve kültürel faktörlerden oluşmaktadır. Öğrencileriyle aralarına giren bu bariyerler, devlet okulu öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını önemli ölçüde olumsuz yöne meyletmesine neden olmaktadır. Özel okul

öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını şekillendiren temel sorun kümesi ise, en temelde, iş yükünün göğüslenemez ölçüde artışıdır. Özel okul öğretmenlerinin artan iş yükü; onların kişisel gelişim, sosyal çevre, eğitsel aktiviteler ve ailelerine zaman ayırmamalarına yol açmıştır. Artan iş yükünün yol açtığı sosyal izolasyon hali özel okul öğretmenlerinin uzak eğitime karşı tutumlarını olumsuz yönde seyretmesine neden olmuştur.

Sonuç olarak, farklı koşullarda çalışan öğretmenlerin benzer tutumlar sergilemesinin nedeni devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin karşılaştığı sorun demetinin farklılaşmasıdır. Devlet okulu ve özel okul öğretmenleri farklı sorun kümeleriyle uğraşmalarına rağmen bir çıktı olarak benzer tutumlara ulaşmaktadırlar.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada 30 özel okul öğretmeni ve 30 devlet okulu öğretmenleriyle yapılan T-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı benzer tutumlar sergilemesinin nedenlerinin anlaşılması için nitel araştırmayı yöntem olarak kullandı. Nitel araştırma, devlet ve özel okul öğretmenlerinin tutumlarını salt bir çıktı olarak değil, bu tutumları yaratan etmenleri de anlama imkânı sunar.

Devlet okullarında öğrenci sayıları fazladır, uzaktan eğitime dahil olan öğrenci sayısı yetersizdir. Oysa özel okullarda öğrenci sayıları düşük iken katılım eksizdir. Devlet okulu öğretmenleri öğrencilere ulaşmaya çalışırken, özel okul öğretmenleri yüz yüze eğitimdeki aynı sayıda öğrenciyle yürütmek zorunda kalmıştır ve dolayısıyla iş yükleri artmıştır. Devlet okulu öğretmenleri hizmet içi eğitim almadıkları için uzaktan eğitime dahil olmakta zorluklar yaşamaktadır. Özel okullar bu eğitimleri vermiş olmalarına rağmen bu eğitimler özel okul öğretmenlerine ders saatleri dışında artı bir iş yükü oluşturmaktadır. Devlet okulu öğretmenleri, öğrencilere ulaşamadıkları için sınıflarının akademik başarılarının düştüğü kaygısını yaşamaktayken, özel okul öğretmenleri sürecin kendisinin başarı düşüren bir sonucu olduğunu düşünmektedirler. Devlet okulu öğretmenleri aile desteğini alamadıklarından şikayetçi iken, özel okul öğretmenleri günün her anında ailelere dönüt vermek ve onların kaygılarını azaltmak gibi artı iş yükleriyle boğuşmaktadırlar. Devlet okulu öğretmenleri öğrencilerine ulaşamamış olmalarını sorun ederken özel okul

öğretmenleri okul toplantıları, veli toplantıları ve aile ve okul baskısı gibi birçok yıpratıcı öğeyle karşılaşmaktadırlar.

5.2. Öneriler ve Gelecekteki Çalışmalar

Bu çalışma uzaktan eğitime dönük devlet ve özel okul öğretmenlerinin tutumlarını karşılaştırmaktadır. Eğitim sürecinin birçok paydaşları mevcuttur. Ve bu paydaşların her birinin eğitsel çıktılarda önem arz eden etkileri bulunmaktadır. Bu çalışma, devlet okulu ve özel okullarda eğitim paydaşlarının tutumlarının önemine de dikkat çekmektedir. Öğrencilerin tutumları bunların başında gelir. Devlet ve özel okul öğrencilerinin tutumlarının karşılaştırılması ve benzerlik-farklılık ekseninde neden-sonuç ilişkilerinin araştırılması ilerideki araştırmaların konusunu oluşturabilir. Keza bir diğer gelecek çalışma, devlet okulunda ve özel okulda öğrencisi bulunan velilerin uzaktan eğitime dair tutumlarının analiz edilmesi olabilir. Son bir paydaş olarak devlet ve özel okul yönetimlerinin uzaktan eğitime dönük tutumları da incelenebilir. Bir diğer gelecek çalışma biçimi ise devlet okullarını ve özel okulları kendi içlerinde uzaktan eğitime dair tutum analize tabi tutmaktır. Örneğin farklı iki devlet okulundaki öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumunu incelemek gibi. Bu analiz vasıtasıyla kendi içlerinde benzer koşullara sahip okulların tutumlarındaki farklılıklar gözlemlenip bu amaçla program geliştirme sağlanabilir. Bir diğer çalışma da dersler bazında uzaktan eğitime dair tutum çalışmaları yapmaktır. Dersler bazında tutum analiz aracılığıyla öğretmen ve öğrencinin dersin uzaktan eğitimine karşı olumlu tutumlar sergileyecek yöntem-metodun geliştirilmesine katkı sunacaktır.

Bu araştırma öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının olumlu yönde seyretmesini engelleyen dinamiklerin varlığını tartışmaktadır. Bu engeller aynı zamanda önerilere dönüşebilecek sorunlar kümesine işaret etmektedir. Bunlar devlet okulları için, öğrencilerin uzaktan eğitime ulaşabilecekleri teknik ve fiziki alt yapıların sağlanması ve bilgisayar, kulaklık gibi teknik araçlar ve uzaktan eğitim için gerekli olan internet erişimi tedarik edilmelidir. Sınıf öğrenci sayıları OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) ortalamasına çekilmelidir. Bu uzaktan eğitimin yarattığı zaman problemini azaltacak, öğretmenlerin öğrencilerle ilgileceği zaman aralığını artıracaktır. Öğretmenlere uzaktan eğitim için teknolojik araçlar sağlanmalı internet erişimi kolaylaştırılmalıdır. Öğretmenlere hizmet içi eğitimler sunulmalı, uzaktan eğitime dahil olmalarını sağlayacak teknik destek

verilmelidir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerde geleneksel eğitimden farklı olan bu sistemin pedagojik boyutları öğretilmelidir. Velilerin uzaktan eğitimin önemini belirtecek veli destek programları hazırlanmalıdır.

Özel okullar için, öğretmenlerin artan iş yükünün farkında olmalı. Hazırlık ve zümre toplantıları gibi ders dışı çalışmaları, ders saatleri içerisinde sayılmalı, ders sayıları bu minvalde azaltılmalıdır. Özel okulların öğrencilerle birebir daha çok ilgilenmesini zorunlu hale getiren ekonomik nedenler, öğretmenlerin öğrencilere daha çok zaman almasına yol açmıştır. Öğrenci sayılarının bu minvalde azaltılması öğretmenlerin çalışmaya ayırdıkları zaman aralığını azaltacaktır. İş güvencesinden yoksun çalışan özel okul öğretmenlerinin işlerini mükemmel yapmak zorunluluğu hissetmeleri ve velilerin çocuklarını okuldan alma tehditleri öğretmenlerin bu sürece karşı olumlu tutum sergilemelerini engellemektedir. İş güvencesi sağlanmalı, değerlendirmelerin velilere bırakılmamasını sağlayacak araçlar geliştirilmelidir.

5.3. Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada, özel okul ile devlet okulu öğretmenlerinin uzaktan eğitime dönük tutumları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Her ne kadar nitel analizde derinlemesine bir inceleme yapılması mümkün olmuşsa da nicel olarak çalışmanın genellenebilirliği sınırlıdır. Çünkü örneklem, İstanbul ilinden devlet ve özel okullardan 30'ar öğretmenle sınırlı kalmıştır. Ayrıca bu çalışma, zamanlama açısından öğretmenler Covid-19 (Bahar 2020) dönemini tamamladıktan 4 ay sonra yapılabilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağır, F., Gür, H. ve Okçu, A. (2007). Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Education Sciences*, 3(2), 128-139.
- Alakoç, Z. (2001). Genel olarak uzaktan öğretim ve konuya öğretim üyelerinin bakış açıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 403-413.
- Antalyalı, Ö. L. (2004). *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arat, T., ve Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Aytaç, T. (2003). Geleceğin öğrenme biçimi: e-öğrenme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 35(3), 26-28.
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covıd-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Bayram, Y., ve Aksoy, M.S. (2002). Türkiye’de uzaktan eğitim ve sakarya üniversitesi uygulaması. *SAU Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 169-175.
- Birgün Eğitim, (2020, 25 Mart). Evde eğitim 30 Nisan’a kadar uzatıldı. Erişim Adresi: <https://www.birgun.net/haber/evde-egitim-30-nisan-a-kadar-uzatildi-293237>
- Çalımfidan, M. (2007). *İnternete dayalı uzaktan eğitim ve uzaktan hizmet içi eğitim yöntemi ile bilgisayar eğitimi hakkında öğretmen görüşleri (tuzla örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikkol, Ö., ve Avcı, N. (2017). Aile gelir düzeyi bağlamında liselere erişimde eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması (Isparta il merkezi örneği). *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 165-183.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(39), 203-211.
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gürler, M. (2020). Devlet okuluyla özel okul arasındaki farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-6.
- Horzum, M., Özkaya, M., Demirci, M., ve Alpaslan, M. (2013). Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-100.
- Hürriyet Eğitim. (2020, 6 Mart). Okullarda eş zamanlı hijyen uygulaması başlıyor. Erişim Adresi:
<https://www.hurriyet.com.tr/egitim/okullarda-es-zamanli-hijyen-uygulamasi-basliyor-41462788>
- Hürriyet Eğitim. (2020, 29 Mart). Bakan Selçuk: Uzaktan eğitim 31 Mayıs'a kadar uzatıldı. Erişim Adresi:
<https://www.hurriyet.com.tr/egitim/bakan-selcuk-uzaktan-egitim-31-mayisa-kadar-uzatildi-41505784>
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kazu, İ.Y., ve Özdemir, O. (23-26 Ekim, 2002). *Teknik öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili görüş ve beklentileri*. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, KKTC.
- Kırık, A. (2016). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kırmızı, R. (2014). *Liselerin türk eğitim sistemindeki yerinin iktisadi ve mali açıdan değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milliyet Eğitim, (2020, 30 Nisan). Okullar ne zaman açılıyor? Erişim Adresi:
<https://www.milliyet.com.tr/gundem/okullar-ne-zaman-aciliyor-2020-4-mayista-acilacak-mi-milli-egitim-bakani-ziya-selcuk-ne-zaman-aciklama-yapacak-6200845>
- Önür, Z., ve Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 376-394.
- Pala, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(8),177-188.

- Şenel, S., ve Kutlu, Ö. (2015). Ankara üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını yordayan faktörler. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 177-193. DOI: 10.21031/epod.87414.
- Şentürk, E. (2009). *Mesleki açık öğretim lisesi bilişim teknolojileri alanında verilen eğitimin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanyıldızı, M., ve Semerci, Ç. (2005). Çevrimiçi eğitim uygulamalarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 197-216.
- Uşun, S. (7-9 Ekim, 2009). *Geleceğin uzaktan eğitimi*. 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Trabzon, Türkiye.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (t.y.). Uzaktan sağlık eğitim sistemi. Erişim Adresi: <https://uses.saglik.gov.tr/uzaktanegitim.aspx>
- Tonbuloğlu, B. (2017). *Uzaktan eğitim programlarının paydaş görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünsal, S., Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541-1551.
- Yiğit, M. (t.y). Eğitimin amaçları ve işlevleri. Erişim Adresi: http://melikeyigit.weebly.com/uploads/1/2/4/7/12475408/2._hafta-son.pdf
- Yumuşak, A. ve Kıyıcı, G. (24–25–26 Kasım, 2004). *İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. 4. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulan bildiri, Sakarya, Türkiye.

EK A
TUTUM ÖLÇEĞİ

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.					
2. Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.					
3. Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.					
4. Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.					
5. Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.					
6. Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.					
7. Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.					
8. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.					
9. Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldir.					
10. Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.					
11. Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.					
12. Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.					

13. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.					
14. Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.					
15. Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.					
16. Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.					
17. Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.					
18. Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.					
19. Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.					
20. Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.					
21. Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.					

EK B

MÜLAKAT PROTOKOLÜ

- 1- Geçtiğimiz bahar döneminde kaç tane öğrenciniz var?
- 2- Kaç tane öğrenciniz uzaktan eğitim sürecine dahil oldu?
- 3- Uzaktan eğitim sürecinde dahil olamayan öğrencileriniz için nasıl çalışmalar yürüttünüz?
- 4- Uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimi olan öğrencilere nasıl destek oldunuz?
- 5- Uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri motive edebildiniz mi? Öğrencilerinizi hangi yöntemlerle motive edebildiniz?
- 6- Uzaktan eğitim sürecinde dijital okuryazarlık ve dijital araçları kullanma konusunda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
- 7- Uzaktan eğitim sürecinde hangi teknolojik araçları kullandınız?
- 8- Uzaktan eğitim sürecinde hangi problemlerle karşılaştınız?
- 9- Uzaktan eğitim sürecinde rol ve sorumluklarınız konusunda ne gibi değişiklikler oldu?
- 10- Uzaktan eğitim sürecinde çalıştığınız kurumdan hizmet içi eğitim aldınız mı?
- 11- Uzaktan eğitim sürecinde meslektaş dayanışmasını nasıl değerlendirirsiniz?
- 12- Uzaktan eğitim sürecinde derse hazırlanmak için ne kadar vakit harcıyorsunuz?
- 13- Uzaktan eğitim sürecinde müfredatınızda değişiklikler yaptınız mı?
- 14- Uzaktan eğitim sürecinde kullandığınız değerlendirme araçlarında değişiklik yaptınız mı?
- 15- Uzaktan Eğitim sürecinde öğrencilerinizin ne öğrendiğini nasıl değerlendirdiniz?
- 16- Uzaktan Eğitim sürecinde öğrencilerinizin başarısını nasıl değerlendiriyorsunuz?