

# Orada Kimse Var mı? Öğretmenlerin Acil Uzaktan Öğretim Deneyimlerine İlişkin Görüşler\*

Nevin AVCI\*\*

## Atıf için:

Avcı, N. (2023). Orada kimse var mı? ÖĞRETMENLERİN acil uzaktan öğretim deneyimlerine ilişkin görüşler. *Journal of Qualitative Research in Education*, 34, 1-22. <https://doi.org/10.14689/enad.34.807>

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, Covid-19 salgını sırasında acil uzaktan öğretim (AUÖ) olgusunu devlet lisesi öğretmenlerinin bakış açısıyla öğretim uygulamaları açısından keşfetmektir. Nitel paradigmanda bir fenomenoloji tasarım deseni olarak çalışma, devlet lisesi öğretmenlerinin deneyimlediği ve öğretmenlere birinci şahıs bakış açısıyla görüldüğü şekliyle AUÖ olgusuna odaklanmıştır. Veriler, ölçüt ve kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemleriyle örnekleme alınan beş ortaöğretim devlet lisesi öğretmeninden toplanmıştır. Ayrıca, veriler bireysel yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış, dictation.io programı aracılığıyla deşifre edilmiş ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Çalışma, "değişen uygulamalar", "iyi ve kötü yanlarıyla AUÖ" ve "AUÖ deneyimlerinin en zorlu yönleri" temaları aracılığıyla AUÖ'ye ilişkin açık ve ayrıntılı açıklamalar sağlamıştır. Kişisel kazanımlar bir yana bırakılırsa, çalışma, karar vericilere AUÖ'nün uygulanmasının etkililiğini gözden geçirme konusunda içgörü sağlayabilir. Ayrıca sonuçlar, kriz zamanlarında AUÖ uygulamalarının ve öğrenmenin durumunu iyileştirmek için kullanılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Acil uzaktan öğretimi (AUÖ), Covid-19 salgını, fenomenoloji, öğretmen deneyimleri, devlet liseleri

## Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:  
15 Aralık 2021  
Düzeltilme Tarihi:  
11 Aralık 2022  
Kabul Tarihi:  
22 Aralık 2022

## Makale Türü

Araştırma

© 2023 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

\* Bu çalışma Aksaray Üniversitesi'nde 07-10, 2021 tarihinde düzenlenen 8. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJER) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Turkey, [nevinavci06@gmail.com](mailto:nevinavci06@gmail.com) ORCID: 0000-0002-8490-6074

## Giriş

Mart 2020'den bu yana dünya, Covid-19 salgınının bir sonucu olarak eğitimde ve ilgili tüm sektörlerde benzeri görülmemiş zorluklarla karşı karşıya kalmıştır. Diğer ülkelerin deneyimlerine benzer şekilde, 16 Mart 2020'de okulların iki hafta süreyle tatil edilmesi Türkiye'de de kısa sürede sona erecek kısa vadeli bir önlem olarak değerlendirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) verdiği ikinci uzun süreli uzatma ve salgınının nüksetmesi, öğretmen, idareci, öğrenci ve velilerin üzerinde baskı yaratmış, okulların kapanması ve eğitim açısından da bir belirsizlik dönemini başlatmıştır.

Tüm dünyada hissedilen bu kriz döneminde öğretmenler çok kısa bir süre içerisinde derslerini yeniden yapılandırmak, öğretim uygulamalarını yeniden şekillendirmek ve yeniden tasarlamak zorunda kalmıştır. Bu süre zarfında genellikle EBA, Google Teams ve Zoom aracılığıyla eğitim verilmiştir. Bu platformlara ek olarak, kamu yayıncılığı yapan TV kanalları, dijital donanım eksikliği yaşayan ve ağ ve/ya teknik sorun yaşayan öğrenciler için eş zamansız (asenkrone) dersler sağlamıştır. Bu bağlamda alanyazında da bildirildiği üzere öğretim araçlarındaki farklılıklar eş zamanlı (senkrone) ve eş zamansız öğretim ve öğrenme etkinliklerini içermektedir (Yi ve Jang, 2020; Rap ve diğerleri 2020).

"Kriz zamanlarında öğretimin alternatif bir sunum biçimine geçici olarak kaydırılması" (Hodges ve vd. 2020, para. 14) olarak tanımlanan Acil Uzaktan Öğretim (AUÖ), eğitimde yeni bir süreç başlatmıştır. Baştan sona özenli bir öğretim tasarımı ve planlaması üzerine inşa edilen çevrimiçi öğretim ve öğrenimin aksine, AUÖ çoğu durumda bir tasarım sürecinden yoksundur ve çoğunlukla acil durumlarda öğretime hızlı erişim sağlamayı amaçlar (Hodges ve vd. 2020). Zorlukları ve karmaşıklıkları ile birlikte AUÖ, eğitimin temel paydaşları olan öğretmen ve öğrencilerin perspektifinden daha iyi anlaşılabilir. Bu açıdan alanyazın, AUÖ konusunda emekleme döneminde olmasına rağmen öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin çok sayıda çalışma sunmaktadır. İlk olarak, alanyazın, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanmada zorluklar yaşadıklarına işaret etmektedir. Farklı araştırmalar, yaşanan zorlukların temel olarak zayıf veya sınırlı internet erişiminden (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Sari ve Nayir, 2020; Wilder, 2020), zayıf altyapı veya altyapı eksikliğinden (Bayburtlu, 2020; Sari ve Nayir) ve özellikle gelişmekte olan ülkelerde teknik zorluklardan (Joshi vd., 2020) kaynaklandığını göstermektedir. Bunun yanı sıra teknolojik destek eksikliği, uzaktan eğitim konusunda yeterli bilgi ve deneyim eksikliği (Sari ve Nayir, 2020; Van der Spoel vd., 2020), teknolojik araçlar ve alana özel teknolojik pedagojik alan bilgisi ihtiyaçları (Rap vd., 2020) öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların önünü açan en belirgin nedenler olarak görünmektedir. Van der Spoel vd. (2020) göre, öğretmenlerin teknoloji algısı da teknolojinin etkin bir biçimde öğretime entegre edilmesinde önemli bir göstergedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin teknoloji algısının durumu, AUÖ sürecini baltalayan zorluklara yol açabilecek önemli bir değişken olarak öne sürülmektedir. Öğretmenlerin teknolojiyi benimseme konusunda profesyonelleşmesini engelleyen diğer faktörler, doğrudan öğretim uygulamalarının geliştirilmesini hedefleyen eğitimlerin azlığı (Baran 2014; Hadar vd. 2020), AUÖ'ye geçişte teknolojiye aşinalık kazanmak için gerekli

sürenin sınırlı olması ve Bilişim ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımı ile öğrenmeyi destekleyecek bilgi ve beceri eksikliğidir (Van der Spoel vd., 2020).

Öğrencilerle ilgili zorluklar adına ise araştırmalar, öğretmenlerin ayrıca öğrenci davranışları, sınıf yönetimi (Sari ve Nayir, 2020), öğrenci katılımı ve öğrencilerle doğrudan iletişim kurma sorunları ile baş etmek zorunda kaldığını bildirmektedir (Rap vd., 2020). Öğrencilerle ilgili olası zorlukların açıklanmasındaki bir diğer husus öğrenmenin ölçülmesi ile ilgilidir. Bu konuda alanyazın, öğretimde ölçme ayağının dijital platformlarda ciddiyetini nispeten azaltan ve öğrencilerin başarısı hakkında haksız yargılara yol açabilen olası akademik dürüstlük ihlallerine (Nasr, 2020) işaret etmektedir. Son olarak, akademisyenler tarafından dile getirilen diğer kaygıların, öğrencilerin sınırlı destek görmesi ya da hiç eğitim alamaması, yüksek kaygı düzeyi, yalnızlık, dikkat dağınıklığı ve akademik yılın kapanışı konusunda yaşanan belirsizliklerden kaynaklanan kaygılar etrafında toplandığı görülmüştür (MacIntyre vd., 2020). Ayrıca, Mailizar vd. (2020) tarafından keşfedildiği gibi finansal sorunlar, yetersiz e-öğrenme becerileri, akranlardan tecrit, motivasyon, değerlendirme, ilgi ve sosyal alan ihtiyaçlarını kapsayan e-öğrenme engelleri olan öğrenciler, alanyazındaki diğer kaygı kaynaklarını oluşturmaktadır. Öğrencilerle ilgili endişelerin yanı sıra, Petrie vd. (2020), MacIntyre vd. (2020) tarafından alıntılandığı gibi, öğretmenlerin, çocuklarına teknolojik eğitim uygulamaları ve dijital araçları kullanmada yardım etme noktasında hazırlıksız yakalanan ve bunalmış ebeveynlerle de karşı karşıya kaldığını belirtmektedir. Sonuç olarak, öğretmenler “olumlu bir öğrenci-öğretmen-veli ilişkisini” sürdürme ve dengeleme yükünü taşımak zorunda kalmış ve eğitimin bu aktörleri arasında bir katalizör görevi görmüştür.

Öte yandan, salgının yıpratıcı koşulları altında, Amerikan Psikoloji Derneği (APA) (2020), insanları olası tecrit sonrası travmalara, travma sonrası stres bozukluklarına, yalnızlık hissi, depresyon ve kaygıya karşı uyarılmıştır. İş ve ev hayatının aynı ortamda bulanıklaşan alanlarında, öğrencilerinin yanı sıra kendisinin ve diğer aile bireylerinin sağlığı konusunda da kaygıları olan öğretmenler, ev ve okulun fiziksel zamansal ve/veya psikolojik alanların görünmeyen, bulanıklaşan sınırları nedeniyle psikolojik zorluklarla da baş etmek zorunda kalmışlardır (MacIntyre vd., 2020). Ayrıca, Dünya Sağlık Örgütü’ne (2020) göre, bir kriz deneyimi sırasında çocuklar, duygularla ve karşılaşılan durumlarla başa çıkma ipuçlarını yakalamak için yetişkin davranışını gözlemlerler (Wong & Moorhouse, 2020). Bu açıdan öğretmenlerin davranışları ve benimsedikleri başa çıkma stratejileri yani öğretmenin dayanıklılığı, öğrencilerin iyi olma hallerinin beslenmesi adına daha belirgin bir değer kazanmaktadır.

Yaşanan kişisel-teknik, öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı ve psikolojik zorluklar bir yana, daha sancılı ve zor olan, öğretmenlerin öğretim ve pedagojik uygulamalarını AUÖ’ye aktarmaları ve uygulamaları noktasında yaşamış olabilecekleri düşünülmektedir. Yeni bir kavram olarak AUÖ (Code vd., 2020), öğretmenleri o zamana kadar öğretim ilgili bildiklerini bırakmaya ve “nasıl öğretilir” konusunda bir dönüşüm aşamasına girmeye zorladığı ifade edilmektedir. Bu gerçeğe ilgili olarak Darling-Hammond ve Hyler (2020), öğrencilerin akademik kayıplarını telafi ederken ve sosyal-duygusal ihtiyaçlarını hafifletirken, eğitimcilerin, salgın sırasında ve sonrasında öğrenme ve

öğretme süreçlerini yönlendirmek için fazlasıyla hazırlanmaları ve desteklenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Bir değişim ve dönüşüm dönemi olan 2020 yılında, çalışma koşulları gereği araştırmacı ile yakın temas halinde olan öğretmenlerle yapılan gayri resmi sohbetler bu çalışmanın gerekçesini oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından Covid-19 salgını bağlamında tanık olunan resmi olmayan konuşmalar sonucunda öğretmenlerin AUÖ hakkında doğaçlama karmaşık tepkileri, bu çalışmayı yürütme kararının temellerini oluşturmuştur. Bu nedenle, salgında öğretmenlerin AUÖ ile ilgili deneyimlerini paylaşımlarının hissedilen ihtiyaçlarına dayanarak, araştırmacı bu çalışmayı, öğretmenlerin deneyimlediği ve öğretmenlerin bilincine gördükleri şekliyle karmaşıklıkları ve zorlukları keşfetmek ve anlamak için yürütmeye karar vermiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, devlet lisesi öğretmenlerinin kişisel deneyimleri perspektifinden, AUÖ olgusunu öğretmenlerin öğretim pratikleri aracılığıyla keşfetmektir. Araştırmanın amacına hizmet eden araştırma soruları şu şekildedir:

Devlet lisesi öğretmenleri açısından;

1. Öğretmen deneyimlerine dayalı olarak, Covid-19 salgınının patlak vermesinden önceki yüz yüze öğretim uygulamaları ile karşılaştırıldığında, AUÖ sırasında öğretim uygulamaları nasıl açıklanmaktadır?

1.1. Devlet lisesi öğretmenleri için uzak sonuçlar bağlamında AUÖ'nün anlamı nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Nitel paradigmada bir fenomenoloji tasarım deseni (Patton, 1990) olarak bu çalışma, devlet lisesi öğretmenlerinin deneyimlediği şekliyle AUÖ yapılarını ve olgusunu incelemeyi ve birinci şahıs bakış açısından öğretmenlere gördükleri şekliyle bu kalıpları keşfetmeyi amaçlamaktadır

Van Manen'in (2017) makalesinde önerildiği gibi, bu çalışmanın gerçekten fenomenolojik bir duruşu amaçlayıp amaçlamadığını kontrol etmek için üç alan kontrol edilmiştir: araştırma sorularının fenomenolojik olup olmadığı; çalışmanın fenomenoloji gibi görünüp görünmediği ve çalışma sonuçlarının sıradan fenomenolojik içgörüler ve anlayışlar olup olmadığı (s. 775-776). Bilimsel anlamda bu araştırmanın, araştırma soruları kapsamında fenomenolojik yöntemle örtüştüğü görülmüştür. Dahası, asıl amaç öğretmenlerin fenomenolojik kavrayışlarını ve anlayışlarını, deneyimlerini ve AUÖ ile ilgili uzak sonuçlara ilişkin anlamlandırma öngörülerini elde etmek olduğundan, çalışmanın tasarımının büyük ölçüde fenomenolojik duruşta olma tehditlerine karşın kontrol edildiği söylenebilir. Husserl'in (1970) tanımladığı gibi "en iyi bildiğimiz, tüm insan yaşamında her zaman olduğu gibi kabul edilen, deneyim yoluyla tipolojisinde bize her zaman tanıdık olandır" (s. 123-

124). Bu anlamda fenomenoloji yaşamların dünyalarına açılan bir kapı gibidir. Buna göre bu çalışmadaki amacım, öğretmenlerin dünyasına girmek, AUÖ sürecinde yaşanmış deneyimlerdeki anlam yapılarını ortaya çıkarmak ve betimlemek ve nihayetinde devlet lisesi öğretmenlerinin bilincindeki AUÖ olgusunun doğal akışından daha derin bir anlam anlayışına ulaşmaktır.

## Bağlam

Nitel araştırma paradigmasında, ilgilenilen olgunun gerçekliğine inmek, özenli ve dikkatli bir araştırmayı gerektirir. Ayrıca fenomenoloji, olayların bize nasıl görüldüğünü ortaya çıkarmayı amaçladığından, deneyimin süresinin, incelenen olgunun öğretmenlerin zihninde daha canlı bir şekilde belirginleşmesi üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Olguya ilişkin daha canlı ve bütüncül bir tabloya ulaşabilmek için, öğretmenlerin olguyu tüm yönleriyle deneyimlemiş olmaları önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin AUÖ deneyimlerini yaklaşık bir yılın sonunda mercek altına almanın makul olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda çalışma Nisan 2021'de yürütülmüştür. Katılımcıların görev yaptığı okul 400-600 öğrencili bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesidir. Salgının gergin ve tehditkâr atmosferinde öğretmenler kendi teknik ekipmanlarını kullanarak ve ağırlıklı olarak kendi materyallerini hazırlayarak AUÖ pratiklerini işe koşmuşlardır.

Veri toplama zamanlarında, Türkiye'nin her ilinde olduğu gibi Sakarya'da da hafta içi 19:00 - 05:00 ve hafta sonu Cuma 19:00, Pazartesi saat 5.00 arası ülke çapında dışarı çıkma yasakları yürütülmekte, sosyal mesafe, hijyen ve maske kullanma zorunluluğu da devam etmektedir.

## Araştırmanın Katılımcıları

Beş öğretmenle (n=5) derinlemesine bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar ölçüt ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilmiştir. Katılımcıların seçildiği okul araştırmacıya kolay ulaşılabilir olmakla birlikte, katılımcıların seçimi önceden belirlenmiş bazı ölçütlere göre yapılmıştır. Öğretmenler için kullanılan ölçütler "salgın sürecinde belirli bir süre AUÖ uygulamış olmak", "salgın sürecinde aynı okulda çalışırken AUÖ deneyimi yaşamış olmak" ve "mesleki ders veya kültür dersi veriyor olmak" olarak belirlenmiştir. Katılımcılar iki aşama sonucunda seçilmiştir. Belirlenen ölçütler ilk aşamada huni görevi görerek katılımcıları belirlemek için kullanılırken, ikinci aşamada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle öğretmenlerin katılım konusundaki isteklilikleri ve araştırmaya katkıda bulunmak için ayıracak zamanlarının olmasına bağlı olarak sonlandırılmıştır. İkinci aşama kısa telefon görüşmeleri ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak çalışmaya bir grafik tasarım öğretmeni (meslek dersi), bir çocuk gelişimi eğitimi öğretmeni (meslek dersi), bir edebiyat öğretmeni (kültür dersi öğretmeni), bir matematik öğretmeni (kültür dersi öğretmeni) ve İngilizce öğretmeni (kültür dersi öğretmeni) olmak üzere beş öğretmen katılmıştır.

## Araştırma Araçları ve Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan bireysel yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme programı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra, açıklık ve doğruluğu teyit etmek için son form pilot olarak uygulanmıştır.

Öğretmenlerin içinde buldukları koşullar, ağır iş yükleri ve beraberindeki ev sorumlulukları verilerin kalitesini etkileyecek önemli faktörler olarak belirlenmiştir. Bu kaygılar göz önünde bulundurularak, görüşmeler öğretmenlerin hassasiyetleri ve mahremiyet koşulları dikkate alınarak düzenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, sosyal mesafe önlemleri nedeniyle telefon görüşmeleri yoluyla beş derinlemesine görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin süresi 45 dakika ile 75 dakika arasında değişmiştir. Her görüşme bilgisayar ses kayıt programı ile kayıt altına alınmış ve dictation.io uygulaması ile deşifre edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Görüşmelerin deşifresi ardından veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Veri analizi, nitel araştırmalarda büyük miktarda verinin alınması ve indirgenmesini gerektiren yinelemeli ve sürekli karşılaştırmalı bir süreçtir. Kodlama yoluyla, "bölümlere ayırma", "kavramsallaştırma" ve teoriden "bütünleştirme" analitik süreci kolaylaştırılır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu doğrultuda, verilerin tümevarımsal olarak kodlanmasının ardından ortaya çıkan örüntüler bölümlere ayrılmış, devamında kategoriler ve nihayetinde temalar oluşturularak bütünleştirilmiştir. Bu yinelemeli ve sürekli karşılaştırmalı analiz süreci, Yıldırım ve Şimşek'in (2016) çerçevesi izlenerek yürütülmüştür. Sonuçlar bölümünde kullanılan kısaltmalar meslek öğretmenleri için Md 1, Md 2 iken matematik, edebiyat ve İngilizce öğretmenleri için sırasıyla M, E ve İ kısaltmaları kullanılmıştır.

## İnandırıcılık ve Etik

Araştırmanın inandırıcılığı, doğruluğu ve uygunluğunu kapsayan çalışmanın güvenilirliğine ilişkin, çalışmanın amacı, yöntemi ve veri toplama süreçleri detaylı bir şekilde açıklanmış, böylelikle okuyucuya ve olası alternatif çalışmalara tutarlı bir çerçeve sunulmuştur. Bu doğrultuda katılımcı teyidi ve referans yeterliliği (Lincoln ve Guba, 1985) teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışmada, katılımcı teyidi veri toplama ve verilerin yorumlanması düzeyinde kullanılmıştır. Referans yeterliliği ile ilgili olarak, verilerin bir kısmı herhangi bir analiz uygulanmadan arşivlenmiştir. Kalan veriler üzerinde analizler yapılarak ön bulgular geliştirilmiştir. Ön bulguların güvenilirliğini doğrulamak ve test etmek için arşivlenen veriler daha sonra analiz edilmiştir.

Öte yandan, çalışmanın farklı bağlamlarda uygulanabilirliği ile ilgili olan aktarılabirlik (transfer edilebilirlik), amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme yoluyla sağlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın bağlamı, yöntemi, katılımcıları ve veri

toplama süreçleri hakkında kapsamlı bilgi verilmiş ve yeni anlamlar gözlemlenmeyene kadar hem veri toplama hem de veri analiz süreçlerine devam edilmiştir. Başka bir deyişle, ayrıntılı betimleme için gerekli yeter yoğunlukta veri elde etmek ve ortaya çıkan sonuçların inandırıcılığını tesis etmek için, hem veri toplamada hem analizde veri doygunluğundan yararlanılmıştır.

Araştırmalarda etik ilkelere tam uyumun sağlanması için veri toplama araçlarının hazırlanmasını müteakip ODTÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan onay alınmıştır.

Tüm katılımcılara çalışmanın amacı, veri toplama süreçleri ve çalışma sonuçlarının duyurulması koşulları hakkında eksiksiz bilgi verilmiştir. Ayrıca katılımcıların yazılı onamları alınmıştır. Görüşmeler kaydedilmeye başlanmadan önce öğretmenler ek olarak, verilerin gizliliği konusunda bilgilendirilmiş ve görüşmelerin deşifre ve veri analizi sürecindeki olası kaybı engellemek amacıyla görüşmelerin kaydedilmesi konusunda öğretmenlerden izin alınmıştır.

Ek olarak, gizliliğin sağlanması için araştırmacı, görüşme tarihlerini tamamen katılımcıların kendi isteklerine göre belirlemiş, her görüşmeyi tamamen gizlilik içinde gerçekleştirmiş, katılımcıların kişisel bilgileriyle eşleşmeyecek şekilde katılımcıların isimlerini kodlamış ve dosyaları güvenlik programlarıyla korunan dijital dosyalarda depolamıştır.

## Bulgular

Sistematik bir akış sağlamak amacıyla meslek dersi öğretmenlerine ve kültür dersi öğretmenlerine ait yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ardıl bir şekilde sunulmaktadır. Öğretmenlerin bilincinde AUÖ'ye ilişkin ortaya çıkan örüntülerin bütüncül bir bakış açısı ile verilmesini sağlamak için ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar beraber ortaya konulmaktadır.

Görüşme verilerinin analizine göre, ortaya çıkan kodlar ve kategoriler "değişen uygulamalar", "AUÖ'nün artıları ve eksileri" ile "AUÖ deneyimlerinin en zorlayıcı yönleri" temalarını oluşturmuştur. Analiz sonucunda temalarla ilişkili genel kategoriler Tablo 1'de gösterildiği gibidir.

**Tablo 1**

*Temalar ve Kategoriler*

Temalar	Kategoriler
Değişen uygulamalar	Planlama Öğrenme ve öğretme süreçleri Öğretmen-öğrenci yakınlığı Üst bilişte AUÖ
AUÖ'nün artıları ve eksileri	Teknik problemler

	AUÖ yürütme kararları Sosyoekonomik ve kültürel temelli sorunlar Öğrencilerin bireysel sorunları
AUÖ deneyimlerinin en zorlayıcı yönleri	Öğrenme ve öğretme süreçlerinde iletişim eksikliği Öğretim stratejileri/yöntemleri/teknikleri Materyaller ve ekipman Fiziksel, psikolojik ve sosyal uzun vadeli etkiler

İlk araştırma sorusuna yanıt olarak, analiz kalıpları, değişen uygulamalar temelinde planlama, öğrenme ve öğretme ve süreçleri (öğrenme aşamaları; materyaller ve ekipman; stratejiler ve öğretim yöntemleri; geribildirim ve düzeltme; ölçme ve değerlendirme), öğretmen-öğrenci yakınlığı ve üst bilişte AUÖ şeklinde belirlemiştir. Meslek dersi öğretmenlerinin görüşme verilerinin analizi, yüz yüze eğitimden farklı olarak, AUÖ sırasında planlama için basılı materyallerin yerini, konu için görsel ve işitsel öğeler içeren video, animasyon ve faydalı bağlantılar gibi dijital materyallerinin araştırılmasına bıraktığını göstermiştir.

Öte yandan, öğretmen yanıtlarının analizine göre, meslek dersleri bağlamında teori ve uygulamanın tamamlayıcı etkisi açısından öğrenme ve öğretme süreçlerinin önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir. Analiz, salgından önce, öğrenme aşamalarının önceden öğrenilen konuların kısa tekrarları yoluyla önceki bilgilerin uyarılması; konunun teorik kısmı da dâhil olmak üzere yeni bilgilerin sunulması ve ardından öğretmen rehberliğinde gösterip yaptırma şeklinde yürütüldüğüne işaret etmektedir. Bu durumla karşılaştırıldığında, salgın sırasında ise değişen öğretim araçları nedeniyle doğrudan rehberlik sağlayarak gösterme yerini, yeni bilgilerin içselleştirilmesini ve kısmen uygulanmasını desteklemek için öğrencilere bireysel prova zamanı tanınmasına bırakmıştır. Öğretim araçlarının, öğrenme bağlamının ve MEB'in izlediği "kameralar kapalı politikası" nedeniyle, öğretmenlerin öğrencilere anında geribildirim ve rehberlik sağlayamadığı ortaya çıkan bulgular arasındadır. Bunun yerine, öğrenmenin gerçekleşmesi yani performansın ortaya çıkarılmasının ipuçlarına, öğrencilerin ortaya koyduğu nihai ürünlerin resimleri aracılığıyla ulaşıldığı görülmüştür ki bu yöntem öğretmenler tarafından kullanışsız ve etkisiz bulunmuştur.

Öncelikle kameramı kendim açıyorum, uygulamanın nasıl yapıldığını adım adım gösteriyorum ve öğrettiklerimi uygulamaları için öğrencilere iki üç saat süre veriyorum. ... Bu çabalardan bir şey çıkmıyor. Yüz yüze olduğunda sınıfın içinde yürür, gözlemler ve zorluk yaşayan öğrencilere zamanında yardım ederdim. Bu şekilde (AUÖ), bir öğrencinin ne ölçüde görebileceği veya anlayabileceği çok şüpheli! [Md 2]

Analizler, salgın öncesi meslek öğretmenlerinin grafik tasarım dersinde en çok gösterim ve örnek verme, çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü için ise en çok gösterim, drama ve rol oynama kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu strateji/yöntem ve teknikler bu derslerin kalbi olarak tanımlanmış ancak AUÖ sırasında kullanışlılığını yitirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmenler tarafından da ifade edildiği gibi, bu



strateji/yöntem/tekniklerden yararlanamamak, AUÖ deneyimi boyunca öğretme-öğrenme süreçlerini baltalayan önemli bir engeldi.

Tamamen uygulamalı becerilere dayanan “nematik aktiviteler” adlı bir dersimiz var. Öğrencilere sürekli ritim çalışmaları yaptırıyoruz, tiyatrolar düzenliyoruz. Bu dersi uzaktan yapamıyorum. Drama yaparak öğrenme ve öğrencilerin yaratıcılığını destekleme anlamına gelir. Bilgisayarlar, canlı dersler aracılığıyla bu dersin öğrencilere öğretilmesi ne şimdi ne de gelecekte mümkün! [Md 2]

Öğretme ve öğrenme süreçlerinde ortaya çıkan bir diğer kategori kullanılan *materyal ve ekipmanla* ilgiliydi. Meslek öğretmenlerinin kullandığı temel öğretim platformları EBA ve Zoom olurken, dijital öğretim materyalleri videolar, slaytlar, animasyonlar, filmler ve faydalı linkler olarak bildirilmiştir. Öne çıkan bir bulgu olarak, öğretmenlerin dijital materyal ve araç-gereçlerinin ders anlatımında öğretim süreçleriyle bütünleştirilemediği, yalnızca konunun tekrarı için tamamlayıcı bir biçimde kullanıldığı yönündedir. *Dijital materyal ve ekipmanların ayrılığı durumu*, dijital materyallerin tanındığını, değerli olarak ifade edildiğini, ancak doğal olarak ve doğrudan öğretim için henüz benimsenmediğini, uyarlanmadığını veya kullanılmadığını göstermiştir.

Bir süre sonra (salgın döneminde) öğrettiklerimle ilgili videolar aramaya başladım ve izlettim. Ayrıca zamanı doldurmak için. Belki beni dinlemiyorlar ama eksik bilgilerini telafi etmek için videodan veya animasyondan bir şeyler öğrenebilirler. [Md 2]

Materyal ve ekipman dışında, öğretme ve öğrenme süreçlerinde dikkat çekici bir başka örüntü de *geribildirim ve düzeltme* konusunda ortaya çıkmıştır. Analiz, öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerinde anında geribildirim verme ve alma gerçekleştiremediklerini ortaya çıkarmıştır. Salgından önce sıklıkla bireysel ve grup geribildirim yönteminden yararlanılırken salgın sırasında ise “kameralar kapalı” politikasının bir sonucu olarak dijital öğrenme ortamında geribildirim mekanizmalarının değiştiği anlaşılmıştır. Doğaçlama doğrudan bireysel ve grup geribildirim, aralıklı bireysel geribildirimle değiştirdiği görülmüştür. Yani, öğretmenler öğrencilere teorik bilgiyi uygulamaları için prova süresi sağladığından ve öğrencilerin bilgiyi uygulamaları sırasında öğretmenlerin doğrudan müdahalesi olmadığından, geribildirim bir zaman aşımı ile karşılaşmış ve AUÖ sırasında şekil değiştirerek “aralıklı” hale gelmiştir.

...ve ekran görüntülerini bana gönderdikten sonra ekrana yansıtıp nerede doğru veya yanlış yaptıklarını anlatıyorum. Gerçek sınıflarımızdaki gibi değil, neyi nasıl uyguladıklarını gözlemleyip bireysel olarak yardım edemiyoruz. Bu yüzden konuyu anlayıp anlamadıkları en iyi ihtimalle %50 oranında anlaşılıp düzeltilebilir. [Md 1]

Öğrenme ve öğretme süreçleri kategorisi altında ölçme ve *değerlendirmenin etkisi* baskın bir örüntü olarak ortaya çıkmıştır. Medyada sınavların ertelenmesi ya da uygulanması ile ilgili haber akışının öğrenciler üzerinde *ertelenmiş öğrenme çabası etkisi* yarattığı anlaşılmıştır. Diğer bir deyişle, MEB'in sınav uygulama kararlarının değişkenliğine paralel olarak, derse katılım oranları ve öğrencilerin öğrenme çabasında dalgalanmalar meydana gelmiştir.

“Sınavlar uygulanacak” dediğimizde derse katılım oranları artıyor ve öğrenciler birden daha önce neden derse katılmadıklarına ilişkin bahanelerini açıklamaya çalışıyorlar. Bundan sonra da derse katılacaklarını söylemeye başlıyorlar. Bu bir ileri iki geri karar süreçleri, öğrencileri çok etkiledi diye düşünüyorum. [Md 2]

Öte yandan, öğretmenlerin açıklamaları, öğrencilerin öğrenme koşulları ve öğrenme ortamları hakkında bilgi eksikliği, öğrencilerin ilerleyişi hakkında bilgi eksikliği, AUÖ sırasında öğrencinin öğrenmesindeki hatalar veya eksiklikler nedeniyle öğrencilerin öğrenme durumlarına ilişkin karar vermede öğretmenlerin vicdani sorumluluk ağırlığı altında sendelediğini göstermektedir. Öğrencilerin hangi koşullarda derslere katılıp katılmadıklarının bilinmediği, kameralar kapatıldığı için öğrenme belirtisi olarak ipuçlarını izlemenin artık bir seçenek olmadığı belirtilmiştir. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme, AUÖ sırasında oldukça tartışmalı olabilecek yanlış kararlar vermeye açık bir alan olarak ortaya çıkmıştır.

...sınavlar ikinci döneme ertelendiği için öğrenci sayısı yine azaldı. Notlar ikinci dönem verilecekmiş denildi ama neye göre! Ya öğrenci derse katılamamışsa! Hiçbir şey öğrenmemiş birinin notu ne olurdu? Yani, bu bizler için oldukça rahatsız edici bir vicdani durum! [Ml 1]

Aynı okulda görev yapan kültür dersi öğretmenlerine (edebiyat, matematik, İngilizce) ait verilerin analizi, alanların kendine has özelliklerinden kaynaklanmış gibi görünen küçük farklılıklarla benzer bulgulara atıfta bulunmuştur. Analize göre öğretmenler planlamayı, deneyim kazanmanın doğal bir sonucu, zaman içinde gelişen bir refleks olarak tanımlamışlardır. Meslek öğretmenlerinin durumuna benzer şekilde, salgın sırasında halihazırda geliştirilmiş planların yerini dijital materyal araştırmalarının aldığı anlaşılmıştır.

Planlamanın aksine, öğrenme öğretme süreçlerinin “kameralar kapalı” politikası nedeniyle fark edilir derecede baltalandığı ve bu durumun etkili iletişimi engellediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yüz yüze eğitimde, buz kırıcılardan başlayarak, geçmiş öğrenmelerin tekrarlar ve özetler aracılığıyla geri çağırılması, yeni bilginin sunulması ve öğrenmenin (performansın) gözlemlenmesi aşamalarını takip ederken; salgın sırasında bu rutinin, meslek öğretmenlerinin durumunu çağrıştıracak şekilde zarar görmüş olduğu ortaya çıkmıştır. Etkili iletişim kurmanın önündeki engeller nedeniyle, üç öğretmen de yeni bilgileri sunmaya, doğrudan rehberlik sağlamaya veya performans ortaya çıkarmaya başlamadan önce buz kırıcıları kullanamamış veya küçük konuşmalar başlatamamıştır. Bunun yerine, önceki bilgilerin hatırlatılmasında azaltılmış bir uyarım kullanılmış, yeni bilgiler sunulmuş ve öğretim bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu akış öğretmenler tarafından “hiçbir yere varmayan öğretim” olarak tanımlanmıştır.

Şimdi (salgın sırasında) öğrencilerin yüzlerini göremiyoruz. Mesela “merhaba, nasılsın?” diyorum. Sessizlik! Belki bir veya iki öğrenci cevap verir. Konuyu bir PDF dosyası aracılığıyla sunuyorum, onlara denklemleri yazmaları ve ilgili soruları çözmeleri için zaman veriyorum çünkü bu içselleştirmeye yardımcı oluyor. ...ancak hiçbir yere varamıyorsunuz, hiçbir şey! [M]

Meslek öğretmenlerinin deneyimlerine benzer şekilde, salgın öncesi yüz yüze eğitime kıyasla kültür dersi öğretmenleri de AUÖ sırasında alanlarına özgü en verimli strateji/yöntem/tekniklerini kullanma konusunda olumsuz etkilenmişlerdir. Ancak yapılan analizler, alanların kendine has özelliklerinden dolayı yöntem/teknik

kullanımının her ders için farklı şekillerde etkilendiğini göstermiştir. Örneğin, matematikte, öğretmenlerin öğrencilerin analitik becerilerini ve kavramları anlayıp anlamadıklarını uygulama yoluyla analiz etmesi gerekmektedir. Ancak ifade edildiği üzere AUÖ'de öğretim yöntemlerinin uygulamaya dayalı ayağı kullanılamaz hale gelmiştir. Bu nedenle öğretmenler, anlatım, örnek verme gibi daha ziyade öğretmen merkezli öğretim yöntem/tekniklerinden daha çok yararlanmış ya da öğretim strateji/yöntem/tekniklerinin değerini farklı düzeylere indirmek durumunda kalmıştır. Örneğin, soru-cevap tekniği, iletişimdeki tek yönlü akış nedeniyle AUÖ sırasında sadece *yanıtsız soruya* indirgenmiştir. Yani, AUÖ'de hâkim öğretim yöntemlerinin kaçınılmaz bir biçimde anlatım ve ders kitabına dayalı öğretim olduğu anlaşılmıştır.

Ders işleme tarzım artık monoton bir şeye dönüştü. Ders kitabı ve PDF dosyalarını kullanıyorum. Eskiden (salgından önce) dersimde çeşitlilik vardı, ne bileyim grupla aktiviteler, bireysel aktivitelerimiz vardı. ... Şimdi (salgın döneminde) soru soruyorum ama sadece sormuş olmakla kalıyorum! Cevapsız sorular! [M]

Edebiyat dersinde ise en çok başvurulan ve etkili olarak tanımlanan strateji/yöntem/teknikler soru-cevap, sesli okuma, Sokratik sorgulama ve tartışma olup, AUÖ'de yerini düz anlatım ve yanıtsız soru tekniğine bırakmıştır.

Önceden mesela, öğrencilerin okuma becerilerini takip edebilmek için metni öğrencilere sesli okuturdum ki bunu şu an bu mümkün değil! Öğrenciler çok isteksiz! Daha önceki sınıflardan tanıdığım öğrenciler bile sesli okuma yapmak istemiyor. Bu durumda metni kendim okuyorum ve kendim de yorumluyorum! [E]

Canlı betimlemeler sayesinde, salgın öncesi en çok başvurulan yöntemlerden olan ekran etkileşimine dayalı işbirlikli öğrenme ve öğretimin yerini, AUÖ'de "yalnızca bireysel" düzeyine indirilmiş görev temelli etkinliklere ve yanıtsız soru tekniğine indirildiği anlaşılmaktadır.

Şimdi (salgın sırasında) öğrencilere görevler veriyorum ama pek işe yaradığını söyleyemem. Verdiğim görevler çoğunlukla teknik veya diğer sorunlar nedeniyle tamamlanamıyor. İngilizcede iletişim bizim dersimizin olmazsa olmazıdır, konuşma dersidir. Önceden görevler öğrenciler için anlamlıydı çünkü gruplar, çiftler halinde çalışıyorlardı. [I]

*Materyal ve araç-gereç kullanımında* bireysel olarak hazırlanmış arşivler, basılı kaynaklar, testlerin fotokopileri, akıllı tahta ve beyaz tahta yerine PDF belgeleri, z-kitaplar ve çeşitli dijital materyallerin ekran görüntüleri; tabletler ve tablet kalemalarının kullanıldığı anlaşılmıştır. Meslek öğretmenlerinin bulgularıyla karşılaştırıldığında kültür dersi öğretmenlerinin materyal kullanımının daha bütüncül bir yaklaşım sunduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, kültür dersi öğretmenlerinin açıklamaları, dijital materyallerin kullanımının biraz daha iç içe ve anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Meslek öğretmenlerinin bulgularına benzer şekilde, kültür dersi öğretmenlerinin de geribildirim ve düzeltme süreçleri açısından küçük farklılıklarla ortak deneyimler paylaştıkları görülmüştür. Analizler, ders ve bölüm özelliği ne olursa olsun, öğrencilerin kameralarının kapalı olması nedeniyle iletişim kopukluklarından dolayı güçlükler yaşandığını ve bu nedenle öğrencilere ipucu verme, geribildirim ve düzeltme sağlama konusunda gözlem eksikliği olduğunu ortaya koymuştur. Edebiyat dersi açısından, kamera politikası ve iletişim kesintisinin, öğretmenlerin öğrencilerin seslerini duymak

için gösterdikleri yoğun çabaya rağmen, okuma becerisi düşük öğrencilerin tespit edilememesi anlamına da geldiğine işaret edilmektedir.

Öğrencilerin anlayıp anlamadığına karar veremezsiniz. Hani bir öğretmen olarak onların gözlerine baktığınızda çoğunlukla anlayıp anlamadıklarını bilirsiniz ama burada (AUÖ) hiç şansınız yok... soru sorduğunuzda artık bir cevap beklemiyorsunuz ve artık bir cevap beklentiniz de olmadığı için soruyu kendiniz cevaplıyorsunuz. [E]

*Ölçme ve değerlendirmenin etkisi* açısından ortaya çıkan ortak bir nokta olarak, MEB'in sınavların uygulanıp uygulanmayacağına ilişkin uygulama kararlarının değişmesinin öğrenciler üzerinde öğrenme çabalarını öteleme etkisine yol açmasıdır. Meslek öğretmenlerinin bulgularından farklı olarak, kültür dersi öğretmenlerinin yanıtlarının analizi, öğretmenlerin kaygılarının AUÖ sırasında ölçme ve değerlendirme pratiklerinin uygulanabilirliğine odaklandığını göstermiştir. Ortaya çıkan bir başka kaygı da, yakın ve uzak gelecekteki etkilere daha fazla odaklanarak, yaklaşık bir yıldır ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yokluğundan kaynaklanabilecek sonraki etkilere gönderme yapmaktadır. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin uygulanabilirliği ile ilgili olarak, bulgular, öğretme ve öğrenme süreçlerinin bileşenleri arasındaki tutarsızlığa atıfta bulunmuştur. Diğer bir deyişle, öğretmenler, geri kalan süreçlerin çevrimiçi olarak yürütüldüğü AUÖ sırasında, yüz yüze sınıf içi yazılı sınav yapma fikrini anlamsız bulmuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin ilerlemeleri, bilgi düzeyleri, öğrenme ortamı, ailevi durumları hakkında bilgi eksikliği; sınavlar için hazırlanan soruların zorluk derecesi rahatsız edici belirsizlikler olarak karşımıza çıkmıştır. Bahsi geçen hususlar, *öğrencilerin öğrenmesine ilişkin haksız yargıya varma olasılığına karşı öğretmenlerin vicdani sorumluluklarını* rahatsız eden boşluklar olarak ortaya çıkmıştır.

Alt araştırma sorusuna cevaben, AUÖ'nün uzak sonuçlar olarak anlamı, AUÖ sırasında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yokluğunda ortaya çıkan *artçı etkiler* şeklinde belirlemektedir. Bu bağlamda, *Covid-19 öğrenme kaybı, öğrenme kaybı nedeniyle öğrencilerin kademeli olarak uzun vadeli kaybı ve ertelenen müfredat, öğretmenlerin ikinci dönem ve gelecek akademik yıllarda karşılaşacakları olası durumların ve/ya sorunların altını çizen yakın gelecekteki etkilere işaret etmektedir.*

Öğrenciler eksik bilgilerle bir sonraki sınıfa geçerse, kademeli olarak bu eksiklik sonraki yıla aktarılacak. Öğrencilerin ön (temel) bilgileri yoksa, bir sonraki konuyu da anlayamayacak. ...Bu nedenle eksik kısım tamamlanıp, yenileri hep bir sonrakine ertelenecek! Kayıp bir yıl gibi görünüyor. Aslında bu ömür boyu sürecek bir kayıptır. [M]

Uzun vadeli etkilere gelince, *öğrencilerin eğitim hayatları üzerindeki geri döndürülemez olumsuz etkiler, işsizlik olasılığı ve sosyal adaletsizlik*, öğretmen yanıtlarının analizi sonucunda ortaya çıkan öngörülen kaygılardır. Başka bir deyişle, daha iyi koşullarda okuyan öğrenciler ile AUÖ sırasında herhangi bir nedenle öğrenme kaybı yaşayanlar arasındaki farkın, uzun vadede öğrenciler için fırsat eşitsizliği doğurabileceği öngörülmektedir.

Durumu daha iyi olan öğrenciler, özel ders alarak, özel kurslara giderek vb. yollarla kaybı telafi edebilirler. En azından bir bakıma daha iyi bir hayatları olabilir. Toplumun bir kesimi işsizliğe doğru ilerlerken, diğer kesimi üniversite mezunu olup daha iyi ücretli işlerde çalışacak. [M]

Görüşme verilerinin analizine göre, öğretmenlerin bölümleri ve konu alanı ne olursa olsun öğretmen-öğrenci yakınlığı, “değişen uygulamalar” temasında tüm öğretme ve öğrenme süreçlerini birbirine yapıştıran temel bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, öğretme ve öğrenme pratiklerini daha da kötüleştiren “kameralar kapalı” politikası nedeniyle öğrencilerle göz kontağı kuramamıştır. Bu durum, AUÖ süreçlerinde *öğrenci-öğretmen arasında yakınlık kurulamamasından kaynaklı bir domino etkisi yaratmıştır*. Yakınlık tesis etmedeki bu kaybın, genel AUÖ pratiklerini de etkilediği söylenebilir. Öğrenme aşamalarının, özellikle iletişime, fikir alışverişine, bilgi aktarımına, geribildirim sağlama ve almaya-düzeltelemeye bağlı olan özelliklerinin çoğunu kaybettiği söylenebilir. Bunun doğal bir sonucu olarak yüz yüze eğitimde etkili olan strateji/ yöntemler/tekniklerin uygulanamaz hale geldiği anlaşılmaktadır. Son olarak, öğretmenlerin tepkisiz kalan iletişim girişimlerinin ve herhangi bir ölçme ve değerlendirme uygulamasından yoksun öğretim uygulamalarının, öğretmenleri öğrenmenin gerçekleşmesi ve/ya müfredattaki standartlara ulaşma konusunda çaresiz bıraktığına işaret etmektedir.

Sırf sohbet başlatmak amacıyla, sorunlarını anlamak vs. için de sıradan sorular bile sordum. Cevap yok! Bu nedenle, ekranın diğer tarafında olduklarından bile emin değilim. Diyelim ki oradalar, dersi dinleyip dinlemedikleri de belli değil ki. Öğrenip öğrenmediklerini nasıl anlayabilirim? [Md 2]

Öğretmenlerin kendi eleştirel farkındalığını yansıtan, *üst bilişte AUÖ, AUÖ öğretme ve öğrenme süreçlerinin tanımını; genel AUÖ deneyiminin tanımını; öğretimin tanımını; AUÖ sırasında öğretmenin rolü ve bir fenomen olarak AUÖ'nün anlamını* temsil etmektedir. Bu bağlamda bulgular, öğretmenlerin ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştıklarını ve işlerinde çok çaba sarf ettiklerini göstermektedir. Ancak, AUÖ'nün yürütmesine ilişkin alınan uygulama kararları, öğretmenlerin AUÖ öğretme ve öğrenme süreçlerini, öğretme-öğrenme süreçlerindeki iletişim eksikliğine atfedilen bir *çıkamaz* olarak tanımlamasına yol açmış olabilir. Bulgular, öngörülmeşeyin, öğretim süreçleri için hayati olarak nitelendirilen ancak kameraların kapalı olması, devam zorunluluğunun olmaması ve AUÖ sırasında değerlendirme yapılmaması nedeniyle öğrencilerle kurulamayan *parçalanmış iletişim* olduğunu ortaya koydu. Bulgularda ortaya çıkan örüntüler, “Kendi kendime konuşuyormuş gibi hissediyorum, yapayalnız. Kimse beni duymuyor. Bazen bir soruyu on kez soruyorum. “Orada kimse var mı?” diye bağıyorum. ...Yorgun hissediyorum.” [Md 2] ifadesinden de anlaşılacağı üzere AUÖ deneyimi bir felç hissi, tecrit, kapana kısılmış hissetme ve yalnızlık olarak anlaşılmıştır.

Özetle, AUÖ sırasında öğretim, *anlamlı öğrenmeye karşılık mekanik öğrenme, monolog öğretim ve tek taraflı etkileşim* olarak tanımlanırken, öğretmen *bilgi aktarıcısı*, bir fenomen olarak AUÖ olgusu ise pedagoji kanadını olmaksızın yarım kalan *eksik bir olgu* olarak tanımlanmıştır.

## "AUÖ'nün artıları ve eksileri" ile "AUÖ'nün en zorlu yönleri"

Öğretmenlerin açıklamaları, AUÖ'nün eksilerinin artılarının önüne geçtiği bir olgu olarak tasvir edildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, AUÖ'nün artıları ve eksileri,

teknik problemler, AUÖ uygulama kararları, öğrencilerin bireysel sorunları, sosyoekonomik ve kültürel problemler ile AUÖ'deki umut ışığı ile temsil edilmektedir.

Öğretmen yanıtlarının analizine göre, özellikle kırsal kesimde *internet altyapısının olmaması, zayıf internet bağlantısı, ekipman eksikliği* (tablet, bilgisayar, cep telefonu vb.) ve elverişsiz dijital öğrenme ortamı gibi teknik problemlerin *dijital uçurum* yaratmadaki en büyük faktörler olarak belirmiştir. Öğretmenlere göre ekranı oldukça küçük olan cep telefonu ile derse bağlanmak bile öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bununla birlikte, daha geniş resim bize, *öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik ve kültürel sorunlarının*, öğrencilerin öğrenmesini etkileyen daha derin ve daha ciddi bir faktör olarak açıklanabileceğini göstermektedir. Analizde ortaya çıkan örüntüler, düşük gelirli ailelerin ve çok çocuklu ebeveynlerin çocukları için gerekli ekipmanı karşılayamadıklarını ortaya koymuştur.

Anne babaları arıyorum, "Çocuğunuz derslere gelmiyor, katılmıyor!" diyorum. "Dört çocuğumuz var hocam, bir tane de telefon! Önceliği kime verelim, hangi birine verelim? Ben internetin parasını bile karşılayamıyorum" diyor mesela. O noktada öğretmen olarak yapabileceğiniz bir şey yok maalesef, kalmıyor! [M]

*AUÖ uygulama kararlarının* ise bireysel problemlerden bazılarında dayanak sağlayan bir gösterge olabileceğine işaret edilmektedir. Yani kameraların kapatılması ve MEB'in zorunlu olmayan derse devam-devamsızlık kararları, bazı öğrencilerin diğer öğrencilerin yaşadığı gerçek sorunları suiistimal etmesine ve bunlardan faydalanmasına neden olmuş olabilir.

Bizim internet altyapısı olmayan köylerde yaşayan öğrencilerimiz var. Aileleri fakir, internet veya bilgisayar satın alacak paraları yok. Bazı öğrenciler ise kasıtlı olarak bile isteye derslere katılmıyorlar. Her şeye sahip oldukları halde derse gelmiyorlar, "zorunlu değil ki, devam zorunluluğu yok zaten" diyorlar. [Md 1]

*Bireysel sorunlar* ise *beceri ve yeteneklerde düşük özgüven, düşük motivasyon, kayıtsızlık, öğrenme tutkusunun kaybı, dikkat kaybı* ve *tecrit* olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yanıtlarının analizi, bu sorunların *sosyoekonomik ve kültürel temelli sorunlar* ve AUÖ'nün sözde-bireysel sorunlar yaratan uygulama kararları kapsamında gelişmiş olabileceğine atıfta bulunmuştur. "Öğrenciler sırayla kardeşleriyle derslere giriyorlar. Mahremiyetleri yok. Bu sorunlar varken öğrenme tutkularını kaybettiklerini nasıl söyleyebilirim? Bu şartlar altında herkes kendini çaresiz hisseder." [Md 2] ifadesi ile desteklendiği gibi bu sorunların daha çok araç-gereç ve internet eksikliği, diğer aile bireyleri ile aynı ortamda derslere bağlanmaya çalışılması ve öğretmenlerle iletişim kopukluklarından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte, oldukça nadir örneklerle karşılaşılmasına rağmen, bazı öğrenciler için, bu çalışmada *AUÖ'nün umut ışığı* olarak tanımlanan *gelişmiş öğrenme* gerçekleştiği yönünde bulgulara rastlanmıştır. Öğretmen yanıtlarının analizi, bazı öğrenciler için sınıf ortamının dikkatlerini kolayca kaybetmelerine neden olan çok fazla dikkat dağıtıcı içerebileceğini desteklemiştir. Oldukça nadir rastlansa da ideal koşullarda dijital öğrenme ortamı bazı öğrenciler için uygun olarak nitelendirilmiştir.

Öğrenciler okula gidip gelmekle yolda zaman kaybetmiyorlar bir kere... Elbette yüz yüze eğitimin yerini tutamaz ama internette o kadar çok çeşitli eğitimler, öğrenme platformları, öğrenme materyalleri var ki. Aslında öğrenciler kendi öz disiplinlerini sağlasalar, bu durumu bir avantaja bile dönüştürebilirler bence. [1]

Farklılaşan diğer bir bulgu ise materyallerle ilgilidir. Z-kitapların daha işlevsel, çevre dostu ve uygun maliyetli olarak nitelendirildiği görülmüştür. Bir öğretmenin ifadesiyle "Özellikle z-book kullanarak test çözmek fotokopilerle test çözmekten daha iyi ve pratik. Fotokopi makinesini beklemek, kâğıt kullanmak! ... Keşke z-kitapların kullanımını daha önce keşfetseydim." [E]

Öte yandan AUÖ sürecinde öğretmenleri en çok zorlayan yönlerden biri de iletişim kopuklukları sonucu ortaya çıkan, yorucu, zaman alıcı olarak nitelendirilen öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden yararlanamama olmuştur. Bir diğer zorluk ise, dijital öğrenme ortamını organize etme ve öğrencilerin yoğun olarak psiko-motor becerilerini gerektiren ekipman ve etkinliklerin düzenlenmesi ile ilgilidir.

Telefonun veya tabletin açısını ayarlamaya çalışıyorum ve o ortamı sağlamak ve hazırlamakta büyük zorluk çekiyorum. Ne bileyim, daha önce canlı ders yayını yapmış insanlar değiliz. Evet, tabletimiz var ama öğretmen olarak görevi, işi, ürünü, her neyse öğrencilere tek tek göstermeniz gerekiyor. [Md 1]

Ek olarak, alt araştırma sorusuna cevaben, sınırlı etkileşim ile ekran karşısında geçirilen uzun saatlerin hem öğrenciler hem de öğretmenler için uzun vadede *fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklara* ve *uzun vadede sosyal etkilere* neden olabileceğine dair bir başka bulgu da tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sanal dünyada bir yaşam sürmeleri, öğrencilerin *gerçeklik algısını* etkileyerek *internet bağımlılığı* gibi psikolojik rahatsızlıklara ve azalan fiziksel aktivite sağlık sorunlarına yol açabilir. Ayrıca EBA'da öğrencilere verilen ödevler, öğretmenlere göre ekran önünde harcanan süreyi daha da uzatmakta, bu da *sınırlı fiziksel aktivite* ve tecrit hissinin daha da yoğunlaşmasına yol açabilmektedir.

Ben öğrencilerin ekran karşısında bu kadar uzun süre vakit geçirmelerinin sağlıklı olmadığını düşünüyorum, hem görme hem de psikolojik durumları açısından. Gün boyunca zaten sosyal ortamdan ayrı bir şekilde yaşıyorlar ve bütün gün bir odada yapayalnızlar. [1]

Son olarak, bulgular, öğrencilerin *ağ görgü kuralları eğitiminin eksikliğinin*, AUÖ'de göz ardı edilen ancak hayati derecede önemli bir boşluk olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin *akran ilişkilerine zarar veren sosyal medya platformlarında iletişimde saygı sınırını aştığını* ve ayrıca bu durumun gelecekte öğrenciler adına *dijital suç* ve *yasal yaptırımlara* yol açabileceğini göstermiştir. Alt araştırma sorusuna cevaben, uzak sonuçlar olarak AUÖ, uzun vadede fiziksel, psikolojik ve sosyal etkileri beraberinde getirebilir.

Bir olay oldu. İki öğrenci WhatsApp'ta tartışmaya ve birbirlerine hakaret etmeye başladı. Diğerlerinin yazdıklarını görmediğini veya okumadığını düşünüyorlar sanki. Ertesi günü veliler ve öğrencilerle konuştum. Dijital platformlarda yazılan her kelimenin o öğrencinin aleyhine delil olarak kullanılabileceğini ve bunun ileride hukuken çok büyük zararlara yol açabileceğini söyledim. [1]

Özetle, AUÖ boyunca en zorlayıcı yönler, dijital materyal ve ekipmanın düzenlenmesi ile baş etmek; öğrencileri motive etmek ve ilgilerini çekmek; dijital platformlarda

öğrencilerin birbirleriyle iletişimde uygunsuz dil kullanmaları ve öğrencilerle doğrudan iletişim kuramamanın sonucu olarak öğrencilerin yalnız kalmaları olarak belirlemiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, fenomenolojik bir bakış açısıyla, devlet lisesi öğretmenlerinin zihinlerindeki betimlemelerde ortaya çıkan AUÖ olgusunun anlam ve örüntülerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak beş öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin açıklamalarına ve AUÖ'ye ilişkin uzak sonuçların anlamlarına ilişkin yanıtlar bulmak için veriler incelendiğinde, öğretim öğelerinin meydana geldiği yapının derinden etkilendiği ortaya çıkmıştır.

AUÖ'deki alanyazın, bulguların tartışılması için sağlam zeminler oluşturmuştur. Wilder'a (2020) göre, tuğla ve harçtan yapılmış fiziksel bir sınıfın kaybı, anlamlı öğrenmeyi engelleyen, anlatım ve ders-kitabı ağırlıklı öğretime yol açan bir faktör olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmanın bulgularıyla karşılaştırıldığında, benzer şekilde, öğrencilerle oldukça sınırlı iletişim ve etkileşimin olduğu elverişsiz dijital öğrenme ortamının, öğretmenlerin öğrenmeyi anlamlı öğrenme yerine mekanik olarak tanımlamasına yol açmış olabileceği söylenebilir. AUÖ'nün her ülkede uygulanmasının istisnai durumlar arz edebileceğini varsayarsak, Türkiye'de orta öğretim düzeyinde AUÖ'nün uygulanma biçimleri mekanik öğretimin önünü açmış olabilir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kameralarını açmalarına izin verilmediğinden, öğrencilerle sağlıklı bir yakınlık kurma, daha öğrenen merkezli bir öğretim kurma ve öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında bilinçli kararlar verme olasılığı azalmış olabilir (Clay, 2020; Bayburtlu, 2020). Çalışmalar, öğrencilerle sağlıklı bir yakınlık kurmak için öğrencilerin kaygılarını, ilgilerini, onları cesaretlendirmeyi ve önemsendiklerini belirten sözlü ve sözel olmayan işaretleri içeren "anlık davranışların" fark edilmesi ve karşılanması gerektiğini vurgulamıştır (Wilson vd., 2010; Lammers & Gillaspay Jr., 2013). Ancak, kameraların kapalı olması nedeniyle öğrencilerin yüzlerini görememenin etkili iletişim, yanıt verme, destekleme ve izleme, paylaşma ve bağ kurmayı baltaladığı söylenebilir (Murphy ve Rodriguez-Manzanares, 2012). Hargreaves'in de (2020) belirttiği gibi, elverişsiz dijital öğrenme ortamı "zayıf bir öğrenci-öğretmen ilişkisine" yol açmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerini göremedikleri gibi birbirlerini de ekranda görememelerinin "öğrenme ortamını kişisizleştirdiği" belirtilmektedir (Jones & Kessler, 2020).

Öte yandan, Zheng ve diğerleri tarafından önerildiği gibi (2020), gelişmekte olan ülkelerde, dijital öğrenmenin zorluğu, sınırlı internet hizmetleri ve ekipmanın bir sonucu olarak kabul edilmektedir. Bilgisayar, tablet veya cep telefonu gibi ekipmanların olmaması; özellikle kırsal kesimde yaşayan öğrenciler için internet altyapısının zayıflığı/yokluğu (Sari ve Nayir, 2020; Bayburtlu, 2020) öğretimi baltalayan diğer nedenler olabilir. Ayrıca, neredeyse toplam bir akademik yıl boyunca AUÖ sırasında herhangi bir ölçme ve değerlendirme politikası olmaması, öğretmenler tarafından



derse devam oranlarının düşmesinin bir nedeni olarak görülmüştür. Başka bir deyişle, sonuçlar, değerlendirilen müfredatın, sınavlarla ilgili istikrarsız duyurulara paralel olarak öğretim ve öğrenme uygulamaları üzerindeki etkisini gösterdiğini desteklemektedir. Türkiye'ye ait bu yerli sonuçlar dışında, alanyazın farklı nedenler olabileceğini de öne sürmektedir. Bir yandan, öğretmenlerin AUÖ deneyimlerini felç hissi, yalnızlık, bitkinlik olarak tanımlamalarının sebebi, Mailizar ve diğerleri (2020) tarafından belirtildiği üzere, öğretmenlerin özgüven, bilgi, inanç ve deneyim gibi öğretmen e-öğrenme engellerinden ya da Sari ve Nayir'in (2020) belirttiği gibi AUÖ ile ilgili yetersiz bilgi ve deneyimden kaynaklanıyor olabilir. Daha açık belirtmek gerekirse, örneğin, Van der Spoel ve diğerlerine (2020) göre, öğretmenlerin teknoloji algıları önemli bir göstergedir ve çoğu öğretmen tarafından teknoloji kullanımı olarak tanımlanan akıllı tahta ve PPT kullanımı aslında bu çalışmada ortaya çıktığı gibi "geleneksel pedagojik teknolojiler"dir. Ayrıca, farklı teknolojik araçların kullanımıyla ilgili olan "öğretmenlerin teknolojik bilgisi" yanında, "öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi" (Rap vd., 2020), her ders için öğretim materyallerinin üretimi ve sağlanması açısından önem arz etmektedir.

Öte yandan, AUÖ'nün beklenen uzak sonuçları bu çalışmada sosyal adaletsizlik, işsizlik olasılığı, dijital suçlar, sağlık sorunları ve psikolojik bozukluklar olarak ortaya çıkmıştır. Pini'nin (2020) ifade ettiği gibi, "kopukluk" eşitsizliğin yeni bir boyutudur. Pandemi sırasında daha belirgin hale gelen kopukluk "dijital bölünme" meydana getirmiştir. Dijital bölünme ise "bir grubun dijital teknolojilere ve kaynaklara erişimi grubun ırkına, sosyoekonomik durum veya ulusal kimliğine göre farklılık gösterdiğinde" ortaya çıkar. (McLaughlin & Resta, 2020). Bu çalışmada da öğrencilerin sosyoekonomik durumları dikkate alınması gereken bir faktör olarak öne çıkmıştır. Bu nedenle, öncelikle alanyazındaki çalışmalardan elde edilen kanıtlarla bulgular karşılaştırıldığında, bulgularda vurgulanan internet altyapısının zayıflığı/yokluğu, bilgisayar ve tablet gibi kişisel ekipmanların eksikliği gibi teknik sorunların giderilmesi AUÖ'nün yürütülmesi için gereken en temel asgari koşullardır. İkinci olarak, AUÖ'nün bakanlık seviyesindeki yürütme kararları yeniden gözden geçirilmelidir. Keyfi katılımı önlemek için kameralar kapalı politikası ve zorunlu olmayan katılım sorunsalı gözden geçirilmeli ve böylece tamamlayıcı geribildirim açısından gerçekten yardıma ihtiyacı olan öğrenciler teşhis edilmelidir. Doepke'nin (2020) altını çizdiği gibi, öğrenmenin birikimli bir eylem olduğu ve "bir kez meydana gelen öğrenme kayıplarının daha sonra telafi edilmesinin zor veya imkansız olduğu" (s. 32) gerçeği dikkate alınmalıdır. Üçüncüsü, öğretmenlere ihtiyaç duyduklarında teknik destek verilmeli ve yönlendirilmelidir. Ek olarak, Rap ve diğerleri (2020) tarafından önerildiği gibi, öğretmenlerin motivasyonunu, kendine olan inancını artırmak ve BİT metodolojik entegrasyonu konusunda deneyim kazanmalarını sağlamak için öğretmenlere nitelikli mesleki gelişim desteği sağlanmalı ve bu eğitimler teknolojik pedagojik alan bilgisi (Van der Spoel vd., 2020), uyarlanabilir uzmanlık ve pratik tabanlı uygulamaları içermelidir.

Tartışılması gereken önemli bir bulgu olarak "ölçme ve değerlendirmenin etkisi", üzerinde durulması gereken dikkat çekici yönler taşımaktadır. Sonuçlar, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, öğretim pratiklerinin uygulanmasına yön vermede ve

öğrencilerin eylemlerini şekillendirmede belirgin bir rol oynadığını göstermiştir. Yani sonuçlar, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eksikliğinden dolayı öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemesi hakkında yerinde kararlar alamadıklarını ve daha sonraki öğretim uygulamalarını bir kısır döngüye dönüştürebilecek gelecek konuları yeniden planlayamadıklarını ortaya koymuştur. Bu açıdan yapılması gereken, bakış açımızı alternatif değerlendirme yöntemlerine odaklamak olabilir. Öğrencilerin dikkatini öğrenme çıktılarına odaklanan sonuç odaklı ölçmeye çekmek yerine, değerlendirme yaklaşımlarını düzeltmek (Chen vd., 2020) ve performans dayalı değerlendirme araç ve prosedürlerinden faydalanmak hem düşük katılım hem de motivasyon için bir çözüm olabilir. Nasr'ın (2020) belirttiği gibi, Covid-19 salgınının belirsizlikleri sırasında, öğretmenler tarafından esnek bir şekilde izlenecek performans dayalı bir değerlendirme, bütünsel olarak öğrenmeyi destekleyecek, besleyecek ve değerlendirmeye "önce insan yaklaşımı" sağlayacaktır. Ek olarak, insan merkezli öğretime dayalı değerlendirme için çok modlu ölçme (yani yazılı kelimeler, görsel görüntüler veya hareketli dijital görüntüler) önerilmektedir (Ross, Curwood & Bell, 2020). Öğrencilerin gelişimine odaklanan ve öğrencilere farklı görevler atanan çok modlu değerlendirme bu konuda bir çözüm teşkil edebilir.

Tartışılması gereken başka bir konu ise meslek lisesi öğrencilerinin aslında teknik sorunlar, uygulama kararları, psikolojik sorunları ve öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik ve kültürel sorunları ile ilişkili olabileceği düşünülen sözde-bireysel sorunlarıdır. Şöyle ki bulgular, ilk aşamada, öğrencilerin dersleri cep telefonunun küçük ekranından takip etmeleri veya derse bağlanamamalarında internet sorunlarının yanı sıra ailelerin bu kaynakları finanse edememelerinin de bir payı olabileceğini ortaya koymuştur ki bu durum öğrencilerde motivasyon kaybına yol açmış olabilir. İkinci düzeyde ise öğrencilerin maddi sıkıntılardan dolayı çoğunlukla aynı odayı diğer aile bireyleri ile paylaştığı anlaşılmıştır ancak bu durum öğrenme sürecini engelleyebilecek bir unsurdur. Son olarak, akran desteğinin eksikliği ile birleşen ergenliğin psikolojik krizinin, öğrenciler arasında isteksizlik ve umursamazlığa sebep olan nedenlerden biri olabilir. Teknik ve AUÖ uygulama kararlarının optimize edildiğini varsayarsak, öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel sağlığı artıran (Zheng vd., 2020) diğer çevrelerden alınan desteği tanımlayan (Yıldırım, 2008) "algılanan sosyal desteğin" sağlanması gerekmektedir. Bilişsel davranış teorisinde, sosyal destek eksikliğinin öğrenenleri cep telefonunda çok daha fazla zaman geçirmeye ve siber bağımlı olmaya ittiği belirtilmektedir (Zheng vd., 2020; Pini, 2020). Bu bağlamda, bu çalışmada da ortaya çıktığı gibi, öğretmenler öğrencilerin refahını riske atan tehlikelerin farkında oldukları ve veliler, öğrenciler, akranlar ve kendileri arasında iyi bir yakınlık sağlamak adına harekete geçtikleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda alanyazın, öğretmenlerin salgın sırasında öğrencilerin iyi olma hallerini akademik başarılarından daha öncelikli tutmaları gerektiğine ve öğretmenlerin sorunlarla baş etmedeki dirençlerinin öğrencilerin iyi olma hallerini beslediğine dikkat çekmektedir (Wong ve Moorhouse, 2020). Ek olarak, Zheng ve diğerleri (2020) tarafından alıntılanıldığı gibi, öğretmenler gerektiğinde anında destek ve bilgi sağlamalı, okulu bırakma eğilimlerini azaltmak için öğrencilerin internet öz yeterliklerini desteklemeli; zamanında, pratik ve çok yönlü pedagojik destek sağlamalıdır (Tam, 2020). Bu bağlamda, akranlar da

derse katılımı teşvik etmek için birbirlerine yardımcı olacak şekilde gruplandırılabilir. Ayrıca ekran başında geçirilen sürenin, salgın koşullarında öğrencilerin ve öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel sağlık dengelerini bozacak uzunlukta olması sebebiyle karar vericiler tarafından yeniden ele alınması ve kısıtlanması gerekmektedir. Son olarak, ekran ilişkilerini sürdürmek ve olası dijital suçları önlemek için karar vericiler tarafından dijital veya sosyal medya platformlarında iletişimde saygının ve nezaketin sınırlarını kapsayan "internet etiği" eğitiminin gündeme alınması ve öğrencilere bu eğitimin verilmesi önerilebilir.

Bu çalışma, katılımcıların okulda öğretilen derslerin sınırlı bir kapsamından örneklenmesi ve bu nedenle henüz keşfedilmemiş eksik kısımları olabileceği için sınırlıdır. Öğretmenlerin örnekleme, hem mesleki hem de kültür dersleri öğretmenlerini içermesine rağmen, çalışmadaki diğer alanların öğretmenlerinin bakış açısı hala eksiktir. Fenomenoloji bir tasarım olarak AUÖ olgusu açısından insan bilincine ilişkin ortak bakış açısını ve ortak anlayışı ortaya koymayı amaçlasa da, bu çalışmanın sonuçları devlet liselerinde görev yapan tüm öğretmenlere genellenemez.

Gelecekteki çıkarımlarla ilgili olarak, çalışmanın yöntemi açık bir şekilde betimlendiği için çalışma tekrarlanabilir. Olgunun ana uygulayıcılar olan öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiği anlaşılmadan, AUÖ'ye ilişkin ek kararlar almak dengesizliğe yol açabilir. Bu nedenle, AUÖ fenomeni ile ilgili daha canlı ve ayrıntılı bir tablo elde etmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca, bu çalışmada öğrenme boyutu öğretmenlerin gözünden yansıtıldığı için, destekleyici veriler elde etmek veya karşılaştırmalı bir bakış açısı elde etmek için bir grup öğrenciyle de bir fenomenoloji çalışılabilir.

Pratik olarak, bu çalışma, kendi düşünme biçimleri, bilinç ve deneyimleri üzerine düşünmeyi gerektiren fenomenoloji tasarımının bir sonucu olarak öğretmenler için bir öz farkındalık ve öz düzenleme aracı olarak işlev görmüş olabilir. Sözlü olarak ifade edildiği gibi, kendi eylem ve düşüncelerini paylaşmak ve düşünmek, bu çalışmaya gönüllü olarak katkıda bulunan katılımcılar için "düşünsel bir rahatlama" meydana getirmiştir. Kişisel kazanımlar bir yana bırakılırsa, çalışma sonuçlarının, karar vericilere AUÖ'nün uygulama etkililiğini değerlendirmek için anlamlı olacağı ve salgın ve/ya gelecekteki benzer AUÖ durumları sırasında, uygulamaların iyileştirilmesine ışık tutabileceği düşünülmektedir.

**Etik Kurul Onayı:** Bu çalışma ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (İAEK) etik izin alındıktan sonra yürütülmüştür. (Tarih: 15 Nisan 2021, Protokol no: 132-ODTU-2021)

**Bilgilendirilmiş Onam:** Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

**Hakem Değerlendirmesi:** Hakem değerlendirme yapılmıştır.

**Yazarların Katkısı:** Bu çalışma tek yazarlıdır.

**Çıkar Çatışması:** Çalışmada yazarın beyan etmesi gereken herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Açıklama:** Yazar bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadığını beyan etmiştir.

## Kaynaklar

- American Psychological Association (APA). (2020). Available from: <https://www.apa.org/practice/programs/dmhi/research-information/social-distancing>
- Bakioğlu B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. [Science Teachers' Views on Distance Education in the COVID-19 Pandemic Process]. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Baran, E. 2014. A Review of Research on Mobile Learning in Teacher Education. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 17-32. <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.17.4.17.pdf?seq=1>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. [Turkish Education During Covid-19 Pandemic Distance Education Process]. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Chen, K., Chen, Y., Ling, Y. & Lin, J. (2020). The individual experience of online chemistry teacher education in China: Coping with COVID-19 pandemic. *J. Chem. Educ.*, 97, 3265-3270. <https://dx.doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00581>
- Clay, C. (2020). Planning and assessing during difficult times. *Literacy Learning: The Middle Years*, 28(3). <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.431260138397491>
- Code, J. Ralph, R. & Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: Perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 419-431. DOI: 10.1108/ILS-04-2020-0112 <https://www.emerald.com/insight/2398-5348.htm>
- Darling-Hammond, L. & Hyler, M. E. (2020) Preparing educators for the time of COVID ... and beyond, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Doepke, M. (2020). Children education amidst the coronavirus pandemic: An economic perspective. *Recent Socioeconomic Issues*, 4, 32-35. <https://www.jef.or.jp/journal/>
- Fraenkel, J., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th Ed.). McGraw Hill.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B. & Ariav, T. (2020) Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586, DOI: 10.1080/02619768.2020.1807513 <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://www.emerald.com/insight/2056-9548.htm> DOI: 10.1108/JPC-06-2020-0039
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Husserl, E. (1970). *The idea of phenomenology*. Nijhoff
- Jones, A. L. & Kessler, M. A. (2020). Teachers' emotion and identity work during a pandemic. *Front. Educ.*, 5(583775). doi: 10.3389/feduc.2020.583775 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.583775/full>
- Lammers, W. J. & Gillapsy Jr., J. A. (2013). Brief measure of student-instructor rapport predicts student success in online courses. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2013.070216>

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S., (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S. & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The Case of Indonesia. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 2-9. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8240>
- McLaughlin, R. & Resta, P. (2020). On systemic digital equity, systemic inclusion, and the teacher librarian in the pandemic era, Part 1. *Teacher Librarian*, 48(1), 8-14. <https://www.digitalequity.us/wp-content/uploads/2020/10/TLMcLaughlinRestaNCDEPart1.pdf>
- Murphy, E., & Rodríguez-Manzanares, M. A. (2012). Rapport in distance education. *International Review of Research In Open & Distance Learning*, 13, 167-190. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979659.pdf>
- Nasr, N. (2020). Teachers as Students: Adapting to Online Methods of Instruction and Assessment in the Age of COVID-19. *Electronic Journal For Research In Science & Mathematics Education*, 24(2), 168-171. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1261622.pdf>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Petrie, C. (2020). Current opportunities and challenges on Covid-19 in education. Spotlight: Quality education for all during Covid-19 crisis. OECD/HundredResearch Report #011. [https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred\\_spotlight\\_covid-19\\_digital.pdf](https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf).
- Pini, M. (2020). Digital Inequality in Education in Argentina. *WebSci'20 Companion*, July 6-10, Southampton, United Kingdom. <https://doi.org/10.1145/3394332.3402827>
- Rap, S., Feldman-Maggor, Y., Aviran, E., Shwarts-Serebro, I., Easa, E., Yonai, E., Waldman, R. & Blonder, R. (2020). An applied research-based approach to support chemistry teachers during the COVID-19 pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97, 3278-3284. <https://dx.doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00687>
- Ross, J., Curwood, J. S. & Bell, A. (2020). A multimodal assessment framework for higher education. *E-Learning and Digital Media*, 17(4), 290-306. DOI: 10.1177/2042753020927201
- Sari, T. & Nayir, F. (2020). Challenges in Distance Education During the (Covid-19) Pandemic Period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. <http://qre.hipatiapress.com/>
- Tam, P-C. (2020). Response to COVID-19 'Now I send you the rays of the sun': A drama project to rebuild post-COVID-19 resilience for teachers and children in Hong Kong. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 631-637. DOI: 10.1080/13569783.2020.1816816 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13569783.2020.1816816>
- Van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. & Van der Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638. DOI: 10.1080/02619768.2020.1821185 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2020.1821185?journalCode=cete20>
- Van Manen, M. (2017). But is it phenomenology? *Qualitative Health Research*, 27(6), 775-779. DOI: 10.1177/10497323176995
- Wilder, S. (2020). Remembering what matters in teaching and learning of mathematics. *Ohio Journal of School Mathematics*, 86, 22-28.

- Wilson, J. H., Ryan, R. G., & Pugh, J. L. (2010). Professor-student rapport scale predicts student outcomes. *Teaching of Psychology*, 37, 246-25. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/00986283.2010.510976>
- Wong, K. M. & Moorhouse, B. M. (2020). The impact of social uncertainty, protests, and COVID-19 on Hong Kong teachers. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 649-655. DOI: 10.1080/15325024.2020.1776523 <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15325024.2020.1776523>
- World Health Organization. (2020, March 18). Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak. <https://www.who.int/docs/default-source/corona-viruse/mental-health-considerations.pdf>
- Yildirim, I. (2008). Relationships between burnout, sources of social support and socio demographic variables. *Social Behavior and Personality. Scientific Journal Publishers* 36(5), 603-616. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.5.603>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H., (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences]. (10. baskı). Seçkin Yay.
- Yi, Y. & Jang, J., (2020). Envisioning possibilities amid the COVID-19 pandemic: Implications from English language teaching in South Korea. *Tesol Journal.*, 11(3) DOI: 10.1002/tesj.543 <https://doi.org/10.1002/tesj.543>
- Zheng, F., Khan, N. A. & Hussain, S. (2020). The COVID 19 pandemic and digital higher education: Exploring the impact of proactive personality on social capital through internet self-efficacy and online interaction quality. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105694>

## Yazar

## İletişim

Nevin AVCI

Program Teorisi, Program Geliştirme ve Değerlendirme, Program Uygulama, Program ve Öğretim Tasarımı, 21. Yüzyıl Becerileri

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim, 06800 / ANKARA

E-mail: [nevinavci06@gmail.com](mailto:nevinavci06@gmail.com)