



**COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN  
UZAKTAN EĞİTİME VE UZAKTAN ÖĞRETMEN OLMAYA  
YÖNELİK METAFORİK ALGILARI**

**Tuğba Süvari**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MART, 2023**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tez teslim tarihinden bir ay sonra tezin fotokopisi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı: Tuğba

Soyadı: Süvari

Bölümü: Eğitim Bilimleri

İmza:

Teslim Tarihi:

### TEZİN

Türkçe Adı: COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime ve Uzaktan Öğretmen Olmaya Yönelik Metaforik Algıları

İngilizce Adı: Teachers' Metaphorical Perceptions of Distance Education and Being a Distance Teacher During the COVID-19 Pandemic

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Tuğba Süvari

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Tuğba Süvari tarafından hazırlanan “COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime ve Uzaktan Öğretmen Olmaya Yönelik Metaforik Algıları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Ferudun Sezgin .....

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

**Başkan:** Prof. Dr. Temel Çalık .....

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

**Üye:** Doç. Dr. Zeki Öğdem .....

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 16/02/2023

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olma şartlarını yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



*Eşime ve aileme*

## TEŞEKKÜR

Tez yazım sürecinin başından sonuna kadar desteğini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Ferudun Sezgin'e emeği, katkıları ve desteği için teşekkür ederim. Tez jürime katılan ve değerli görüş ve önerilerini paylaşan hocalarım Prof. Dr. Temel Çalık ve Doç. Dr. Zeki Öğdem'e teşekkürü borç bilirim.

Tezimin veri toplama sürecine katılarak görüşlerini paylaşan değerli öğretmenlerimize teşekkür ederim.

Hayatımdaki en kıymetlilerim annem, babam, ağabeyim ve ablama katkıları için teşekkür ederim. Bu zorlu süreçte her zaman yanımda olan sevgili eşim Uğur Süvari'ye minnettarım.

**Tuğba Süvari**

# **COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİME VE UZAKTAN ÖĞRETMEN OLMAYA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Tuğba Süvari**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Mart, 2023**

**ÖZ**

Çin’de ortaya çıkan ve tüm dünyaya yayılan COVID-19 pandemisinin etkisini azaltmak için 191 ülkede yüz yüze eğitime ara verilip uzaktan eğitime geçilmiştir. Pandemi döneminde uzaktan öğretmen olmak zorunda kalan öğretmenlerin, yürütülen uzaktan eğitim ile uzaktan öğretmen olmaya yönelik görüşlerinin alınması önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırma öğretmenlerin eğitimdeki hayati rolü göz önüne alınarak, COVID-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ve uzaktan öğretmen olmaya ilişkin ilköğretim kurumu öğretmenlerinin sahip oldukları zihinsel imgeleri metafor yöntemi ile belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenolojik) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini COVID-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitime dahil olan ve Ankara ilindeki ortaokullarda görev alan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Google Forms programı ile form hazırlanmıştır. Oluşturulan formda COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime ve uzaktan öğretmen olmaya ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri belirlemek amacıyla “Uzaktan eğitim ... gibidir; çünkü ...” ve “Uzaktan öğretmen olmak ... gibidir; çünkü ...” cümlelerinin tamamlaması istenmiştir. Araştırmada verilerin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiş, üretilen metaforlar ve oluşturulan kategoriler ilgili literatürle ilişkilendirilmiştir. Araştırma

bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili oluşturduğu metaforlar; *etkileşimsiz, zorluk, eksik-yetersiz, faydasız, verimsiz-etkisiz, diğer, bireye-amaca göre, süreklilik ve bilgi kaynağı-uzmanlık* olarak 9 kategoride dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin uzaktan öğretmen olmaya yönelik oluşturduğu metaforlar ise; *mekanik-yapay, eksik-yetersiz, etkileşimsiz, zorluk, çaresiz-boşa çabalayan, yalnızlık, diğer ve yol gösterici-bilgi verici* olarak 8 kategoride dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik metaforik algıları uzaktan eğitim uygulamalarının geleceğini etkileyecektir. Uzaktan eğitim politikalarında reform yapmak için olumlu ve olumsuz metaforların olası nedenleri göz önüne alınmalı ve olumsuz metaforların nedenlerini ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu bağlamda yaşanan krizin bir fırsata dönüştürülmesi ve değerlendirmesi farklı araştırma metodolojileri ve farklı eğitim paydaşlarıyla daha çok araştırma yapılması ile mümkün kılınabilir.



Anahtar Kelimeler: COVID-19, uzaktan eğitim, metaforik algı

Sayfa Adedi: xv+ 98

Danışman: Prof. Dr. Ferudun Sezgin

**TEACHERS' METAPHORICAL PERCEPTIONS OF DISTANCE  
EDUCATION AND BEING A DISTANCE TEACHER DURING THE  
COVID-19 PANDEMIC**

**(M.S Thesis)**

**Tuğba Süvari**

**GAZİ UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**March, 2023**

**ABSTRACT**

In order to reduce the impact of the COVID-19 pandemic that emerged in China and spread all over the world, face-to-face education was suspended in 191 countries and distance education was started. It is important to get the opinions of the teachers who had to be a distance teacher during the pandemic period, about being a distance teacher with the distance education carried out. In this context, considering the vital role of teachers in education, this research aims to determine the mental images of primary school teachers regarding distance education and distance education carried out during the COVID-19 pandemic process, using the metaphor method. Phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used in the research. The population of the research consists of teachers who are involved in distance education due to the COVID-19 pandemic and work in secondary schools in Ankara. Convenience sampling, which is one of the non-random sampling methods, was used to determine the participants of the study. The form was prepared with the Google Forms program as a data collection tool. In the created form, in order to determine the mental images they have regarding distance education and being a distance teacher during the COVID-19 pandemic process, “Distance education is like ...; because ...” and “Being a distance teacher is like ...; because ...” were asked to complete the sentences. In the research, the analysis of the data was carried out with content analysis, and the metaphors and categories created were associated with

the relevant literature. According to the research findings, metaphors created by teachers about distance education; It is distributed in 9 categories as non-interactive, difficulty, incomplete-insufficient, useless, inefficient-ineffective, other, according to individual-purpose, continuity and information source-expertise. The metaphors created by the teachers about being a distance teacher are distributed in 8 categories: mechanical-artificial, incomplete-inadequate, non-interactive, difficulty, helpless-striving in vain, loneliness, other, and guiding-informative. The metaphorical perceptions of teachers towards distance education applied during the pandemic process will affect the future of distance education applications. In order to reform distance education policies, possible causes of positive and negative metaphors should be considered and studies should be carried out to eliminate the causes of negative metaphors. In this context, turning the crisis into an opportunity and evaluating it can be made possible by different research methodologies and by conducting more research with different education stakeholders.

Key Words: COVID-19, metaphoric perceptions, distance education

Number: xv+ 98

Supervisor: Prof. Dr. Ferudun Sezgin

## İÇİNDEKİLER

|                                             |      |
|---------------------------------------------|------|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU..... | i    |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....         | ii   |
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                      | iii  |
| TEŞEKKÜR .....                              | v    |
| ÖZ .....                                    | vi   |
| ABSTRACT.....                               | viii |
| TABLolar LİSTESİ.....                       | xiv  |
| SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ .....       | xv   |
| BÖLÜM I.....                                | 1    |
| GİRİŞ.....                                  | 1    |
| Problem Durumu .....                        | 1    |
| Araştırmanın Amacı .....                    | 7    |
| Araştırmanın Önemi .....                    | 7    |
| Araştırmanın Varsayımları .....             | 8    |
| Araştırmanın Sınırlılıkları.....            | 8    |
| BÖLÜM II .....                              | 10   |
| KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....                     | 10   |

|                                                                          |           |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>COVID-19 Pandemisine Genel Bakış.....</b>                             | <b>11</b> |
| <b>Pandeminin Eğitime Etkileri .....</b>                                 | <b>14</b> |
| Kısa Vadeli Etkileri.....                                                | 16        |
| Uzun Vadeli Etkileri .....                                               | 17        |
| <b>Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim .....</b>                            | <b>18</b> |
| Uzaktan Eğitim .....                                                     | 20        |
| Çevrimiçi Öğrenme.....                                                   | 21        |
| Okul Dışı Öğrenme .....                                                  | 22        |
| <b>Pandemide Eğitim Yönetimi.....</b>                                    | <b>23</b> |
| Okul Yöneticileri.....                                                   | 25        |
| Öğretmenler .....                                                        | 26        |
| Veliler.....                                                             | 27        |
| Öğrenciler .....                                                         | 29        |
| <b>Pandemide Değişen Roller .....</b>                                    | <b>30</b> |
| Öğrenmenin Değişen Bağlamı .....                                         | 32        |
| Uzaktan Öğretmen Olmak .....                                             | 34        |
| Uzaktan Öğrenci Olmak.....                                               | 36        |
| <b>Küresel Ölçekte Eğitimin Sürdürülmesi İçin Alınan Tedbirler .....</b> | <b>37</b> |
| <b>Pandeminin Yarattığı Sorunlara Çözüm Önerileri.....</b>               | <b>38</b> |
| Kısa Vadeli Çözüm Önerileri .....                                        | 39        |
| Uzun Vadeli Çözüm Önerileri.....                                         | 40        |
| <b>Pandeminin Metaforlarla Açıklanması.....</b>                          | <b>43</b> |
| <b>BÖLÜM III.....</b>                                                    | <b>45</b> |

|                                                                          |           |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>YÖNTEM .....</b>                                                      | <b>45</b> |
| <b>Araştırmanın Modeli .....</b>                                         | <b>45</b> |
| <b>Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....</b>                            | <b>46</b> |
| <b>Veri Toplama Aracı .....</b>                                          | <b>47</b> |
| <b>Verilerin Analizi .....</b>                                           | <b>47</b> |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                                    | <b>50</b> |
| <b>BULGULAR.....</b>                                                     | <b>50</b> |
| <b>Katılımcıların Uzaktan Eğitim Hakkındaki Metaforlarına İlişkin</b>    |           |
| <b>Bulgular .....</b>                                                    | <b>50</b> |
| <b>Katılımcıların Uzaktan Öğretmen Olmak Hakkındaki Metaforlarına</b>    |           |
| <b>İlişkin Bulgular.....</b>                                             | <b>54</b> |
| <b>Uzaktan Eğitime İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategorilerin</b>       |           |
| <b>Cinsiyete Göre Oransal Dağılımı .....</b>                             | <b>59</b> |
| <b>Uzaktan Eğitime İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategorilerin Alana</b> |           |
| <b>Göre Oransal Dağılımı.....</b>                                        | <b>60</b> |
| <b>Uzaktan Öğretmen Olmaya İlişkin Oluşturulan Kavramsal</b>             |           |
| <b>Kategorilerin Cinsiyete Göre Oransal Dağılımı .....</b>               | <b>61</b> |
| <b>Uzaktan Öğretmen Olmaya İlişkin Oluşturulan Kavramsal</b>             |           |
| <b>Kategorilerin Alana Göre Oransal Dağılımı .....</b>                   | <b>62</b> |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                                     | <b>63</b> |
| <b>TARTIŞMA VE SONUÇ .....</b>                                           | <b>63</b> |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                                    | <b>70</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                                       | <b>93</b> |
| <b>EK 1. Etik Kurul Onayı .....</b>                                      | <b>94</b> |

|                                                    |           |
|----------------------------------------------------|-----------|
| <b>EK 2. Araştırma İzin Yazısı.....</b>            | <b>95</b> |
| <b>EK 3. Araştırmada Kullanılan Ölçekler .....</b> | <b>96</b> |



## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri .....                                                        | 46 |
| Tablo 2. Uzaktan Eğitim ile İlgili Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı.....                                                | 51 |
| Tablo 3. Uzaktan Öğretmen Olmak İle İlgili Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı ...                                         | 55 |
| Tablo 4. Katılımcıların Uzaktan Öğretmenlik ve Uzaktan Eğitim Hakkındaki Metaforlarına İlişkin Bulgular .....                  | 58 |
| Tablo 5. Uzaktan Eğitime İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategoriler ile Cinsiyet Arasındaki Kay-Kare Testi Sonucu.....          | 59 |
| Tablo 6. Uzaktan Eğitime İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategoriler İle Alan Arasındaki Kay-Kare Testi Sonucu.....              | 60 |
| Tablo 7. Uzaktan Öğretmen Olmaya İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategoriler ile Cinsiyet Arasındaki Kay-Kare Testi Sonucu ..... | 61 |
| Tablo 8. Uzaktan Öğretmen Olmaya İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategoriler İle Alan Arasındaki Kay-Kare Testi Sonucu.....      | 62 |

## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

|          |                                                    |
|----------|----------------------------------------------------|
| COVID-19 | Yeni Koronavirüs Hastalığı                         |
| EBA      | Eğitim Bilişim Ağı                                 |
| MEB      | Millî Eğitim Bakanlığı                             |
| UNICEF   | Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu          |
| UNESCO   | Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü |
| OECD     | İktisadi İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı          |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları ve yer almaktadır.

#### **Problem Durumu**

Çin’de ortaya çıkan ve tüm dünyaya yayılan COVID-19, 11 Mart 2020’de Dünya Sağlık Örgütü tarafından tüm insanlığı tehdit eden bir pandemi olarak ilan edilmiştir (World Health Organization, 2020). Birçok ülke pandeminin etkisini azaltmak ve yayılım hızını yavaşlatmak için farklı önlemler almış ve kısıtlamalarda bulunmuştur. COVID-19 pandemisi ülkeleri sağlık, ekonomi gibi birçok alanda derinden etkilerken eğitim alanını da krize sokmuştur. Bu krizi aşmak için ülkeler eğitim alanında tedbirler almış ve 191 ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Eğitimde yaşanan bu kesinti dünya genelinde 1.5 milyardan fazla öğrenciyi etkilerken (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020a), 63 milyondan fazla öğretmeni etkilemiştir (UNICEF, 2020b). Ülkemizde de yüz yüze eğitime geçici bir süre ara verilmiş ve yaklaşık 25 milyon öğrenci bu kesintiden etkilenmiştir. Bu öğrencilerin yaklaşık 16.5 milyonu ilk ve ortaöğretim düzeyindedir (UNESCO, 2020b).

Okulların daha önce benzeri görülmemiş ve beklenmedik bir şekilde kapanmasının ardından pek çok ülke ile birlikte ülkemizde de yüz yüze eğitime alternatif bir çözüm olarak hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim bir kurumun planladığı, öğrenen ve öğretmenin farklı ortamlarda olduğu ve teknoloji yolu ile iletişim kurularak öğrenme ve öğretme faaliyetleri süreci olarak tanımlanmaktadır (Moore & Kearsley, 2012). Son yıllarda gittikçe yaygınlaşan internet ağlarıyla birlikte artan uzaktan eğitim,

bireylerin belirli bir eğitim kurumlarına bağlı olmaksızın farklı alanlarda kendini geliştirmeye ve bilgilerinin güncel kalmasına olanak sağlamaktadır (Altıok, 2016; Çivril, Aruğaslan, & Özeydin Özkara, 2018; Küçükönder & Kır, 2016).

Pandemi sürecindeki öncelikli amaç, sağlam bir eğitim sistemi oluşturmak yerine acil durum esnasında hızlı bir şekilde kurulabilen ve güvenilir erişim sağlanan eğitim ve öğretim ekipmanlarına geçici olarak erişebilmektir (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020). Bu nedenle COVID-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetleri acil uzaktan eğitim olarak adlandırılmıştır (Bozkurt vd., 2020; Hodges, vd., 2020). Acil uzaktan eğitim ile geleneksel uzaktan eğitim faaliyetleri benzer düşünülmesine karşın, ikisi arasında önemli ayrımlar bulunmaktadır (Bozkurt & Sharma, 2020; Bozkurt vd., 2020; Hodges vd., 2020; Huang, Liu, Tlili, Yang, & Wang, 2020; QAA, 2020). Acil uzaktan eğitim bir zorunluluk olup mevcut ihtiyaçlara geçici çözümler üretirken uzaktan eğitim yaşam boyu öğrenme temelinde sürekli çözümler oluşturan bir seçenektir. Ayrıca acil uzaktan eğitimde kriz sürecinde mevcut olanaklarla eğitim sürdürülmeye çalışılırken uzaktan eğitimde belirli bir amacı gerçekleştirmek için alana özgü kuramsal ve uygulama birikimleri planlı ve sistematik etkinliklerle eğitim sürdürülür. İngilizce’de “emergency remote education” acil uzaktan eğitim, “distance education” ise uzaktan eğitim anlamına gelmektedir. İngilizce’deki “remote” kavramı fiziksel uzaklık anlamına gelirken “distance” kavramı fiziksel, psikolojik ve etkileşimsel uzaklık anlamına gelmektedir (Bozkurt vd., 2020).

Uzaktan eğitim farklı biçimlerde uygulanmaktadır. Bunların içinde daha çok çevrimiçi öğrenme kullanılmaktadır. Çevrimiçi öğrenmede öğrenciler derslere senkronik (eş zamanlı) veya asenkronik (eş zamansız) olarak erişebilmektedir. Eş zamanlı öğrenmede öğrenciler ile öğretmenler planlanan bir zaman diliminde buluşarak dersleri canlı olarak işlemektedirler (Fidalgo, Thormann, Kulyk, & Lencastre 2020). Uzaktan eğitime geçişle birlikte pek çok ülke çevrimiçi ortamlardan ve TV yayınlarından etkin bir şekilde yararlanmaktadır (Stojanovic, El-Khatib, Brandic, & Maalouf, 2020). Türkiye’de de uzaktan eğitim internet üzerinden Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile televizyon üzerinden sınıf düzeyine göre uyarlanan programlara uygun yayın yapan TRT-EBA TV kanalı ile gerçekleştirmeye başlamıştır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). EBA’da tüm sınıf kademelerine uygun ve öğrencilerin istedikleri anda ulaşabilecekleri video anlatımlı dersler

bulunmaktadır. Pandemi süreciyle EBA üzerinden canlı ders uygulamaları da gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

Pandemi sürecinde eğitimin devamlılığını sağlamak için uzaktan eğitimin kullanılması yeni bir kavram değildir. Son on yılda kar yağışı gibi nedenlerle gerçekleşen kısa süreli okul kapanışlarında eğitimin sürdürülmesi için uzaktan eğitim önerilmektedir (Hau, Davinson, & Kaja, 2017; Milman, 2014; Morones, 2014; Swetlik, Graves, Hau, & Davison, 2015). İspanyol gribi salgını sırasında lise öğrencileri o zamanlar sadece 40 yıllık bir teknoloji olan telefonu eğitim için kullanmışlardır (McCracken, 2020). 1948 yılında Yeni Zelanda'da tüm okulların kapanmasına sebep olan çocuk felci salgını sürecinde Yazışma Okulu adı verilen her haneye ders göndermek için geleneksel yazışma eğitimi kullanılmış ve dersleri yayınlamak için eğitici radyodan yararlanılmıştır (Te Kura, 2018). 2002 yılında Hong Kong'da, SARS salgını nedeniyle okulların kapanması sonucu çevrimiçi sistemler; öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler ve toplumla iletişim için okul planlarını kolaylaştırmaya yardımcı olmuştur. 2008'de Hong Kong'da H1N1 (Kuş / Domuz Gribi) salgınında, çevrimiçi öğrenme 560.000 öğrencinin evde eğitim görmesini sağlamıştır (Alpert, 2011). Bu bağlamda geçmişte pek çok ülkede salgın gibi plansız nedenlerle okulların tüm öğrenciler için kapalı olduğu koşullarda uzaktan eğitimden yararlanıldığı söylenebilir.

Acil uzaktan eğitime geçişin hızlı ve beklenmedik olması eğitimin önemli paydaşlarından biri olan öğretmenleri de etkilemiştir. Farklı deneyimlere ve yaşlara sahip pek çok öğretmen uzaktan eğitimin gerektirdiği teknik desteğe sahip olmadan, pratik ve teknik zorluklarla birlikte eğitimlerini evlerinden vermek zorunda kalmıştır (Hodges vd., 2020). Dünya genelinde sınırlı sayıda ülkede öğretmenlere uzaktan eğitim ile ilgili eğitim verilirken Avrupa ve Asya ülkelerinin %20 ila %30'unda öğretmenlere uzaktan eğitim ile ilgili eğitim sağlanmaktadır (Vegas, 2020). Ülkemizde salgının başlarında uzaktan eğitime geçiş sürecinde gerekli altyapı, program ve içerik ön planda olduğu için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu dijital becerileri edinmeleri kendi çabaları ile sınırlı kalmıştır (TEDMEM, 2020a). OECD tarafından yapılan ve 98 farklı ülkeden verilerin toplandığı araştırmada katılımcıların %77,9'u pandemi sürecinde öğretmenlere profesyonel destek sağlanmasını istemektedir (OECD, 2020). TALIS 2018 sonuçlarına göre, OECD ülkelerinin katıldığı araştırmada öğretmenlerin yaklaşık %18 BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) becerilerine yönelik eğitim ihtiyacı duymakta iken araştırmaya Türkiye'den katılan öğretmenlerin

yalnızca %7,5'i BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) ihtiyacı duymaktadır (OECD, 2018). Pandemi süreci ile bu ihtiyacın arttığını söylemek mümkündür.

Alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitim ile ilgili birçok tutum ve algı çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Bozkurt vd., 2015; Chokwe, 2015; Dobbs, Waid, & Del Carmen, 2009; Ojo & Olakulehin, 2006; Panda & Mishra, 2007; Yıldız & Seferoğlu, 2020; Zhan & Mei, 2013). Pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik K12 düzeyindeki öğrencilerin (Başaran, Doğan, & Karaoğlu, 2020; Bozkurt, 2020a; Özdoğan & Berkant, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020; Sirem & Baş, 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020) ve üniversite düzeyi öğrencilerin (Aktaş, Büyüktaş, Gülle, & Yıldız, 2020; Altun Ekiz, 2020; Altuntaş Yılmaz, 2020; Andoh, Appiah, & Agyei, 2020; Duban & Şen, 2020; Edelhauser & Lupu Dima, 2020; Karahan, Bozan, & Akçay, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020; Kürtüncü & Kurt, 2020; Ramos Morcillo, Leal Costa, Moral, Garcia, & Ruzafa Martinez, 2020; Yolcu, 2020) görüşlerine başvurulduğu pek çok çalışma yapılmıştır. COVID-19 pandemisiyle birlikte uzaktan eğitime yönelik görüş, algı ve tutum çalışmalarının önem kazanmıştır.

Eğitimin önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin COVID-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik görüş, algı ve tutumlarını inceleyen yurt içi (Bakioğlu & Çevik, 2020; Başaran, Doğan, & Karaoğlu, 2020; Bayburtlu, 2020; Çiftçi & Aydın, 2020; Fidan, 2020; Kantos, 2020; Kavuk & Demirtaş, 2021; Kocayığıt & Uşun, 2020; Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık, & Doğrukök, 2020; Moçoşoğlu & Kaya, 2020; Orhan & Beyhan, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020) ve yurt dışı (Burke & Dempsey, 2020; Farah & Frayha, 2021; Kaden, 2020; Yang, 2020) çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim ile ilgili öğretmenlerin deneyimlerinin anlaşılması ve düşüncelerinin belirlenmesi açısından alan yazına katkı sağlamaktadır.

Metafor, bir kavramın, olayın veya olgunun başka bir kavram, olay veya olgu ile anlatmak olarak tanımlanmaktadır (Kövecses, 2002; Lakoff & Johnson, 1980; Oxford vd., 1998). Metaforlar, bir kavramı açıklarken farklı kavramlardan yararlanmaya, anlatımı pekiştirmeye ve düşünceleri kelimelere aktarmaya sağlamaktadır (Cerit, 2008; Yalçın & Erginer, 2012). Kişilerin herhangi bir kavramla ilgili algısını ortaya çıkarmak için kullanılan en etkili yapılardan biri metaforlardır (Yalçın & Erginer, 2012). Lakoff ve Johnson' a göre (2005) metafor, bir şeyi başka bir şeye göre anlamak ve deneyimlemek

iken Semerci'ye göre (2007), algısal benzeşim olan bir nesneden diğerine ulaşan anlam aktarımıdır. Saban'a göre (2004) metaforlar, olayların ortaya çıkışı ve işleyişi ile alakalı düşünceleri oluşturan, yönlendiren ve kontrol altına alan en güçlü zihinsel araçtır. Gündelik hayatta iletişim kurarken sık sık metaforlara başvurulmaktadır. Richards'a göre (1936), metaforlar olmadan üç cümlelik sıradan bir anlatımın üstesinden gelinemez.

Pek çok farklı anlamın yüklendiği kavramların, olguların veya olayların belirli gruplar tarafından nasıl algılandığını belirlemek için araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak sıklıkla metaforlara başvurulur. Metaforlar araştırmaların tekdüze ve sıkıcı olmasını engelleyerek olağanın dışında yeni bir seçenek oluşturmaktadır. Ayrıca çalışma sürecinin pratikleşmesine de imkan sağlamaktadır. Katılımcıların, onlarca maddenin cevaplandığı anketlere göre bu tarz sorulara daha samimi cevaplar verdiği görülmektedir. Metaforlar kişilerin pek çok kelimeyle bile kendilerini eksik ifade edebilecekleri hallerde, fikirlerini açık olarak bir kelime ile çok daha kısa bir sürede ifade etmelerine olanak sağlamaktadır. Metafor yöntemi araştırmalarda belirlenmesi zor olan soyut tutumların tespitine ve duyuşsal alan ile ilgili verilerin elde edilebilmesine fırsat tanımaktadır. Bahsi geçen özellikleri metaforların araştırmalarda sıklıkla kullanılmasına neden olmaktadır (Koç, 2014).

Uzaktan eğitime yönelik algıları belirlemek için metaforik çalışmalar yapılmaktadır. Metafor tekniği kullanılarak üniversite öğrencilerinin (Bağrıaçık Yılmaz, 2019; Çivril, Aruğaslan, & Özaydın Özkara, 2018; Fedynich, Bradley, & Bradley, 2015; Fidan, 2017; Tuncay & Özçınar, 2009) ve öğretmen adaylarının (Erten, 2020; Kaleli Yılmaz & Güven, 2015; Öztürk, Kırıcı, & Turan, 2021; Taş, Yavuzalp, & Gürer, 2016; Tuncay, Stanescu, & Tuncay; Zhan & Mei, 2013) uzaktan eğitime yönelik algılarını tespit eden çalışmalar bulunmaktadır. COVID-19 pandemisiyle birlikte Türkiye bağlamında yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik öğrencilerin metaforik algılarını inceleyen çalışmalar yapılmıştır (Atik, 2020; Bozkurt, 2020a; Demirbilek, 2021; Gülen Güngörmez, 2020). Bozkurt'un (2020a) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı metafor çalışmasında olumlu metafor grubunda en baskın temalar kolaylaştırıcı, öğretimsel bulunuşluk, yapılandırılmış öğrenme, özerklik, zaman ve mekan bağımsızlık, içsel motivasyon temaları iken olumsuz metaforlar grubunda en baskın temalar yalnızlık duygusu, dışsal motivasyon teması, psikolojik uzaklık, eşitsizlik, anıdalık ve duyuşsal yakınlık temalarıdır. Atik (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda esneklik, verimlilik, fırsat eşitliği,

memnuniyetsizlik, bireysel farklılıklar, olumsuz iletişim özellikleri, teknoloji kullanımı, teknolojik sorunlar metaforları üretilirken; Demirbilek'in (2021) çalışmasında ise olumsuz kategoride yetersiz olması, verimsiz olması, göstermelik eğitim olması, sosyal ilişkilerin olmaması, adaletsiz olması, etkisiz olması; olumlu kategoride sürekliliğin olması, eğlenceli olması, etkili olması bağımsızlık gibi imkanlar sağladığı söylenebilirken eşitsizlik, sosyal ilişkilerin olmaması, yetersizlik ve teknolojik sorunlar gibi olumsuz yönlerinin bulunduğu söylenebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde pandemi döneminde uzaktan eğitime dahil olan öğretmenlere yönelik metaforik çalışmaların sınırlı sayıda kaldığı tespit edilmiştir (Bay Dönertaş, Akkaya, & Erkilic, 2022; Cantürk & Cantürk, 2021; Çokyaman & Ünal, 2021; Demirkaynak, Kaba, & Ürey, 2022; Farah & Sholikhah, 2021; Kazu, Bahçeci, & Kurtoğlu Yalçın, 2021). Cantürk ve Cantürk'ün (2021) çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim ile ilgili deneyimleri metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir. 53 öğretmen ile yapılan çalışmada uzaktan eğitim ile ilgili metaforlardan etkileşim sorunu ile ilgili olanlar ön plana çıkmıştır. Araştırmada pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim bir gereksinim olarak tanımlanırken sürecin erişim ve disiplin sorunu getirdiği ortaya koyulmuştur. Çokyaman ve Ünal'ın (2021) yaptığı çalışmada öğretmenler uzaktan eğitime dair esneklik, eğitim, etkileşim ve duyuşsal kategorilerinde olumlu metaforlar oluştururken; erişim kategorisinde olumsuz metaforlar üretmişlerdir. Demirkaynak, Kaba ve Ürey'in (2022) 165 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmalarında uzaktan eğitime dair elde edilen metaforlar; aldatıcı, çaresizlik hissettiren, faydalı, kişisel çabaya bağlı, yetersiz, zorlayıcı kategorileri altında toplanmıştır.

Farah ve Sholikhah'ın (2021) Endonezya'da 55 öğrenci ve 14 öğretmen ile yaptığı çalışmada, katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye yönelik metaforları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeyi olumsuz algıladıkları, öğretmenlerin ise çoğunlukla çevrimiçi öğretime karşı tarafsız oldukları ortaya koyulmuştur. Kazu, Bahçeci ve Kurtoğlu Yalçın'ın (2021) çalışmalarında öğretmenler uzaktan eğitim ile ilgili daha çok olumsuz metafor üretirken sürecin verimsiz geçtiğine dair metaforlar üretmişlerdir. Bay Dönertaş, Akkaya ve Erkilic'in (2022) ilkökul müdürleri ve öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada; uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde öğretmen ve uzaktan eğitimde öğrenci kavramlarına ilişkin metaforlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili ürettikleri 110 metaforun olumsuz kategoriye, 23 metaforun ise olumlu kategoriye

kodlandığı ortaya koyulmuştur. Olumsuz kategoriler etkileşimsiz, etkisiz, zorlayıcı, belirsiz, karmaşık iken, olumlu kategoriler ise faydalı, değerli ve ulaşılabilir alt kategorilerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretmene dair ürettikleri 60 metaforun oluşturduğu olumsuz kategoriler; etkisiz, zorlanan/tükenen, etkileşimsiz, yalnız, ulaşılamayan iken 69 metaforun oluşturduğu olumlu kategoriler; yol gösterici, çalışan/çalalayan, kaynak, etkileyici, birleştirici/bağ kuran alt kategorileridir.

Pandemi döneminde uzaktan öğretmenlik yapmak zorunda kalan öğretmenlerin, yürütülen uzaktan eğitim ile uzaktan öğretmen olmaya yönelik görüşlerinin alınması önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada öğretmenlerin eğitimdeki hayati rolü göz önüne alınarak, COVID-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ve uzaktan öğretmen olmaya ilişkin ilköğretim kurumu öğretmenlerinin sahip oldukları zihinsel imgeleri metafor yöntemi ile belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ve uzaktan öğretmen olmaya ilişkin ilköğretim kurumu öğretmenlerinin sahip oldukları zihinsel imgeleri metafor yöntemi ile belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- i. Öğretmenler COVID-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadırlar?
- ii. Öğretmenler uzaktan öğretmen olmaya yönelik algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadırlar?
- iii. Öğretmenler tarafından geliştirilen metaforlar ortak özelliklerine göre hangi kategoriler altında yer almaktadır?
- iv. Bu kategoriler öğretmenlerin cinsiyetine ve alanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **Araştırmanın Önemi**

COVID-19 pandemisi sürecinde pek çok ülke gibi ülkemiz de eğitimin sürekliliğini sağlamak için, çeşitli teknolojilerle uzaktan eğitim faaliyetlerini iyileştirmeye ve

geliştirmeye çalışmaktadır. Ayrıca, UNESCO'nun Küresel Eğitim 2030 Gündemi'nin amaçlarından biri de eşit, kaliteli ve kapsayıcı eğitim imkanları sunan ve herkes için yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden kaliteli bir eğitime ulaşmaktır (UNESCO, 2020b). Ülkemizin bu süreçte kaliteli eğitime ulaşması için öğretmenlerin görüşlerinin alınması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerinin araştırmalara dahil edilmemesi durumunda, eğitim ortamlarında hiçbir paradigma değişikliği başarıyla yansıtılamayacaktır (Mulenga & Marban, 2020). İlgili alan yazın incelendiğinde pandemi döneminde uzaktan eğitime dahil olan öğretmenlere yönelik metaforik çalışmaların sınırlı sayıda kaldığı tespit edilmiştir (Bay Dönertaş, Akkaya, & Erkıılıç, 2022; Cantürk & Cantürk, 2021; Çokyaman & Ünal, 2021; Demirkaynak, Kaba, & Ürey, 2022; Farah & Sholikhah, 2021; Kazu, Bahçeci, & Kurtoğlu Yalçın, 2021). Öğretmenlerin eğitimdeki hayati rolü göz önüne alınarak, COVID-19 pandemisi sürecinde yürütölen uzaktan eğitime ve uzaktan öğretmen olmaya ilişkin ilköğretim kurumu öğretmenlerinin sahip oldukları zihinsel imgelerin metafor yöntemi ile belirlenmesi; öğretmenlerin yaşadıkları sürecin iyi anlaşılması, uzaktan eğitim faaliyetlerinin daha etkin hale getirilmesine katkı sağlanması, ileride yapılacak uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalara yol gösterici olunması bakımından ilgili alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Varsayımları**

- i. Öğretmenlerin COVID-19 pandemisi sürecinde yürütölen uzaktan eğitime ve uzaktan öğretmen olmaya yönelik metaforik algılarını doğru bir şekilde betimleyecekleri varsayılmaktadır.
- ii. Öğretmen algılarının uzaktan eğitim faaliyetlerinin iyileştirmesi ve geliştirmesi adına önemli olduğu varsayılmaktadır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

- i. COVID-19 pandemisi insanlar üzerinde korku, kaygı yaratan olumsuz bir kavram olduğu için bu süreçte öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarını olumsuz yönde etkileyebilir.

ii. Pandemi sebebiyle bazı anketlerin yüz yüze uygulanması mümkün olmamış, bu süreçte online veri toplama yöntemine başvurulmuştur. Bu durum araştırmanın verileri açısından kısmen de sınırlılık olarak görülebilir.



## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

COVID-19 pandemisiyle birlikte dünya büyük bir kriz ile karşı karşıya kalmıştır. COVID-19 ve buna benzer salgınlardan kaynaklanan krizler, iktisadi ve finansal krizlerden farklıdır. Burada krizden etkilenen yalnızca ekonomi değildir. COVID-19 toplumsal ve ruhsal travmaları da beraberinde getirmiştir. Pandemi deneyimi, diğer büyük ölçekli krizler ile baş etmede ve küresel anlamda yaşanan güçlüklerin üstesinden gelmede ne tür bir zorlukla karşı karşıya kalınabileceği konusunda örnek bir vaka olarak gösterilmektedir. “Evde Kal” sloganlarıyla günlük yaşamlar değişmiştir. Artık farklı, yeni nesil etkileşim araçları tüm dünyada kendine önemli bir yer edinmiştir. Pandemi sürecinde eğlence, alışveriş veya eğitim gibi en önemli alanların her kademesinde hizmetlerin ciddi anlamda dijitalleştiğine tanıklık edilmiştir.

Küresel salgının hangi boyutta yaşamlara ne kattığı tam olarak bilinmemekle birlikte beraberinde getirdiği dijitalleşmeden en çok etkilenen alanların başında eğitim gelmiştir. Küresel anlamda okul öncesi eğitimden yükseköğretime değin tüm eğitim seviyelerinde birebir eğitim yerini uzaktan eğitime bırakmıştır. Literatüre bakıldığında uzaktan eğitim, tarihsel süreç içinde bir çok ülkenin eğitim sistemi dahilinde önemli bir rol oynamıştır. Bu bağlamda tarihinin oldukça eski yıllara dayandığı söylenebilir. Ancak dünya genelinde uzaktan eğitimin, COVID-19 sürecinin akabinde daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Pandemi ile birlikte dijital eğitim araçlarının ve bu yönde çeşitli uygulamaların bilinirliğinin arttığını, uygulamada daha fazla yararlanıldığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla salgının yayılım hızı doğrultusunda dünyanın hem kalkınmış hem de kalkınmakta olan ülkelerinin tamamı peşi sıra uzaktan eğitim kararı almıştır.

Okul bağlamının ve sınıf ikliminin olmadığı bir ortama yabancı olan öğrenci ve öğretmenler hatta tüm eğitim paydaşları için uzaktan eğitim fırsatları ve sınırlılıkları da beraberinde getirmiştir. Yaşanılan süreç yalnızca kısa vadede değil gelecekte de ortaya çıkabilecek krizler karşısında uzaktan eğitimin potansiyel ve sınırlılıklarıyla beraber değerlendirilmesini gerektirmektedir.

### **COVID-19 Pandemisine Genel Bakış**

Dünya, tarihsel süreç içinde tabii yollarla veya beşeri kaynaklı pek çok felaket atlatmıştır. İnsanlar her zaman böylesi kötü felaketlerden ders alabilmiş, devamlı tedbirlerini geliştirerek hayatta kalmayı başarmışlardır. Tarihsel süreç içinde önceki pandemiler COVID-19 kadar yaygın olmamıştır. Daha önce yaşanan pandemilerin yerel ya da kıtalarla sınırlı kaldığı görülmektedir. Fakat günümüzde insan hareketliliğinin bir neticesi olarak bugün yaşanan pandeminin yayılma hızı insanoğlunu hazırlıksız bir şekilde yakalamıştır. Öldürücülük yüzdesi fazla olan pandemilerin sıklığı yaklaşık bir insanın yaşamından daha uzun zaman içinde ortaya çıktığından insanların da genel olarak pandemiler ile alakalı gereken deneyimleri biriktirememesi doğal karşılanabilir (Sarı & Nayır, 2020, s. 961).

Koronavirüs'e (COVID-19) sebep olan ağır akut solunum sendromu küresel halk sağlığı kaygısına neden olmuştur. Virüs, solunum sistemine zarar veren patojenler içinde değerlendirilmektedir. Geçmiş dönemlerde bu salgınlar, ağır akut solunum sendromu (SARS-CoV) ve Orta Doğu solunum sendromunu (MERS-CoV) kapsamıştır. Aralık ayı 2019 yılı itibariyle virüsün, Çin'in Hubei Eyaleti, Vuhan şehrinde rastlanan ve hastaların da Vuhan'da bulunan deniz ürünlerinin satışının gerçekleştirildiği yer ile epidemiyolojik bağlantısının olduğu görülmüştür (Rothan & Byraredy, 2020, s. 109).

COVID-19 salgını nedeniyle pandemiye girilmiştir. Pandemilerde ortaya çıkan en olumsuz tablo, doğal olarak insan sağlığının risk altında olmasıdır. Salgın ciddi oranda ölümle sonuçlanmıştır. Ölümlerin yanında okullar, işyerleri, alışveriş merkezleri kapanmış, üretim düşmüştür. Hastanelerde yoğunluk artmış, rutin hayatın karantina altına alınması nedeniyle genel olarak toplumun hasta olma hali (morbidity) ortaya çıkmıştır (Eroğlu, 2020, s. 216).

Virüs kısa bir sürede bütün dünyayı etkisi altına alınca yaşamın rutin seyri sekteye uğramış ve insanların olağanüstü tedbirler alması gerekmiştir. 11 Mart 2020 yılına gelindiğinde Avrupa'dan dönen bir Türk vatandaşın yüksek ateş ile öksürük semptomları nedeniyle

yapılan test sonucu pozitif çıkmıştır. Böylelikle Türkiye’de ilk COVID-19 vakası da kamuoyu ile paylaşılmıştır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020a). İnsanların COVID-19’a yakalanma ve ölüm korkusu yaşamaları, küçük bir virüs karşısında etkisiz kalmanın verdiği negatif etkiler ve ölüm oranlarının kişilerdeki olumsuz etkileri ciddi anlamda kaygıya neden olmuştur. Literatürde de bilhassa COVID-19’un sağlığa olan etkileri konusunda psikolojik alt yapıli araştırmalar bulunmaktadır (Wang vd., 2020; Xiang vd., 2020, s. 228-229).

Açıkgöz ve Günay (2020) tarafından yapılan araştırmada pandeminin makroekonomik seviyede tesirlerinin ifadesinde dünya ve Türkiye için açıklanan veriler temel alınmıştır. Salgının dünya genelinde ekonomi ve politika üzerindeki muhtemel kısa ve uzun süreli etkileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Buna göre pandeminin hem pozitif hem de negatif yönlü muhtemel etkileri fırsatlar ve tehditler şeklinde değerlendirilmiştir. Fırsatlar sıralanırken işgücü koruması, değişen iş şartları ve tedarik zinciri sistemleri, daha çok online alışveriş, dijitalleşmenin artışı, karlılıktan ziyade hijyen ve güvenlik unsurlarına verilen önemin artması gibi etkenler ilk sıralarda yer almıştır. Tehditler ve negatif yönde değerlendirilen etkiler ise şirketlerin kapanması yani iflaslar, işsizlik oranlarındaki artış, gıda sektöründe enflasyon baskısı, tüketici harcamaları ve iş yatırımlarında düşüşlerin gündeme gelmesi ve ciddi kamu açıklarının yaşanmasıdır. Pandeminin ardından küresel ölçekte toplumsal hayatta, üretim sistemlerinde ve kamu yönetimi alanında değişim ve hassasiyetlerin ortaya çıkması eskisi gibi bir dünyanın olmayacağını göstermektedir. Dolayısıyla Türkiye üstünlük yakalamak ve geride kalmamak amacıyla salgının akabinde farklılaşan dünya düzenine adapte olabilmek için farklı stratejiler geliştirmek zorundadır (Açıkgöz & Günay, 2020, s. 532).

Boissay ve Rungcharoenkitkul (2020), salgının yakın tarihte yaşanan en maliyetli pandemilerinden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Kısa ve uzun dönemde dinamik politika tedbirlerinin ivedilikle alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bilhassa sağlık politikaları üzerindeki maliyet-fayda analizi kapsamında iktisadi alanda kayıplar ve kazançları ifade etmenin ötesine geçmiştir. Pandeminin yaşattığı şok ile iktisadi alandaki etkilerinin, uygulanan politikalarla salgın arasındaki korelasyonun ve politika uyum süreçlerinin istikrarlı ve doğru bir biçimde analizinin şart olduğuna dikkat çekilmiştir.

COVID-19’un Türkiye’ye geç sıçraması, öteki ülkelerde ortaya çıkan olayların gözlemlenmesini sağlamıştır. Olumlu veya olumsuz neticeler doğuran tedbirler dikkate

alınarak, sürecin denetimli bir şekilde idaresi sağlanmıştır. Türkiye’de COVID-19 vakalarının artmasıyla sokağa çıkma yasağı ilan edilmiştir. Eğitime ara verilerek uzaktan eğitim şeklinde süreç devam etmiştir. Toplantılar dijital araçlar vasıtasıyla uzaktan yapılmış buna benzer pek çok farklı önlem alınmıştır. Süreç kapsamında Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim kurumları 1 haftalık süre için tatil edilmiş, 23 Mart’a geldiğinde ise uzaktan eğitim kararı alınmıştır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020b).

Gündelik çalışan ve sosyal güvence kapsamında yer almayan iş görenlerin salgın süreci içinde işsiz kalmaları veya firmaların kapanması neticesinde işsiz kalmaları ekonomiyi ve iş yaşamını etkilemiştir. Toplumun salgın ile mücadelesinde farklılaşan gereksinimler için gereken kanun yasa ve uygulamaların pratiğe geçirilmesi ve kriz yönetimi adına koordinasyonun sağlanması siyasi kurumlar ve salgın ile mücadelede önemli bir konu haline gelmiştir. COVID-19 ile mücadelede kritik bir rol üstlenen sağlık alanında yer alan çalışanların günlük hasta bakım, tedavi vb. çalışmalarının niteliğini kısa sürede değiştirmiştir. Önemli bir değişim geçiren kurumsal işleyişler ile birlikte herkesin rutin faaliyet alanları, iş yaşamları bambaşka bir hal almıştır. Tüm bunlarla birlikte salgın sürecinde, toplumsal algı ve bakış açılarında da bazı değişiklikler ortaya çıkmıştır (Güngör, 2020, s. 396).

COVID-19 salgınının kontrol altına alınmasında yaşanan zorluklar ciddi anlamda bir etki alanı oluşturması ve tüm insanlara bulaşma tehlikesi, öteki salgınlara nazaran daha önemli problemlere yol açabileceğini düşündürmüştür. Pandeminin sağlığa, ekonomiye ve politikaya etkilerinin yanı sıra psikososyal etkilerinin de olduğunun bilinmesi risk yönetimi bakımından üzerinde önemle durulması gereken konular arasında yer almaktadır (Karataş, 2020, s. 8). Gelecek süreçte değişime uğraması beklenen konulardan birisi sosyoekonomik anlayıştır. Koronavirüs salgınının sosyoekonomik etkilerinin oldukça önemli ve fazla olduğunu söylemek mümkündür. Alpago ve Alpago’nun (2020) araştırmalarında pandeminin ilk önce sosyoekonomik hayat olmak üzere nasıl bir değişime ve dönüşüme neden olacağı irdelenmiştir. Bu bağlamda özetle, yaşanan salgınlara ve bulaşıcı hastalıkların sosyoekonomik seviyesi daha düşük kesimi daha fazla etkilediği belirtilmiştir.

Salgın nedeniyle en fazla etkilenen kurumlardan birisinin de aileler olduğu unutulmamalıdır. Sağlık politikaları gereğince salgının yayılma hızını düşürmek ve engellemek için kişilerin mecburi olmadıkları sürece evlerinden çıkmamaları için çağrılar yapılması aile yapısı ile aile fertlerinin rutin hayatına etki etmiştir. Bilhassa geleneksel toplumlarda görülen bir üst statü içinde yer alan 65 yaş üstü kişiler ve sosyalleşme

olgusunun odağında arkadaş gruplarının bulunduğu 18 yaş altı gençlere uygulanan sokağa çıkma yasağı, toplumda farklı bir hassasiyeti ortaya çıkarmış ve sosyal bir deneyim elde edilmiştir. Salgının önlenmesi amacıyla yaşamları evlere sığdırma çabası bir mecburiyet olarak bu durumun yaşanması, yaşam alanlarını ve hareketi kısıtlamıştır. Aile kurumunun gündelik hayat akışı, çalışma yaşamı farklılaşmış görev ve sorumlulukların dağılımı değişmiştir (Güngörer, 2020, s. 399).

### **Pandeminin Eğitime Etkileri**

Etkilerinin uzun süre devam edeceği düşünülen salgın süreci ile birlikte dünya tarihinin en önemli ve doğal bir şekilde gerçekleştirilen sosyal deneyinin de yapılmış olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcılar ortalama 1,6 milyar öğrenci olmuştur. Süreç içinde uzun vadede edinilen deneyimlerin klasik eğitim paradigmasına olan yansımaları doğal olarak kaçınılmaz olmuştur. Tüm krizlerin birtakım fırsatları da beraberinde getirdiği düşünüldüğünde pek çok başarısızlık ile birlikte pandemi döneminde başarı hikâyeleri ve elde kalan deneyimler fırsata çevrilmelidir. Pandemi döneminden ders alabilmek için yaşananların eleştirel bir perspektiften değerlendirilmesi ve yeni politikaların geliştirilmesi son derece önemlidir (Bozkurt, 2020b, s. 118).

Salgın döneminde eğitim politikalarına dair yapılan öneriler analiz edildiğinde dünya genelinde ülkelerinin bir pandemi sürecinde öğrenmenin devamlılığına yönelik daha evvel herhangi bir planlamanın ya da hazırlığının yapılmadığı anlaşılmaktadır. Uluslararası organizasyonların pandemi karşısında ortaya koyduğu öneriler gelecek dönemde farklı konularda ülkelerin bir revizyona gitmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim kavramı artık yaşam boyunca devam etmesi gereken, boyutları yaşanan gelişimle birlikte revize olan, statik olmayan bir süreci ifade etmektedir. Modern yüzyıla göre değişen ihtiyaçlar paralelinde öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişimin ortaya çıkmasıyla birlikte eğitim amaçlarının güncelliğini her zaman koruması eğitimin niteliğini ortaya çıkaracaktır. Böylesi bir tablonun ortaya çıkması için de ülkelerin eğitim politikaları son derece önemlidir. Yaşanılan pandemi sürecinin akabinde gelecek için bu tip bir krizin yaşanması halinde yapılacakların belirlenmesi, uzun ve kısa dönemde nelerin yapılması gerektiğinin acilen tespiti önemlidir. Aksi halde salgın gibi herhangi bir ciddi durumun eğitim şartlarını aksatması, ülkelere telafi etmesi zor iktisadi ve toplumsal sorunlar doğuracaktır. Bu

olumsuzluklarla yüz yüze gelmemek adına her türlü kriz durumunda belli bir yol haritasının da eğitim politikası olarak hazır olması şarttır (Temelli, 2022, s. 892).

Pandeminin en fazla etkilediği kurumlardan birisi eğitim kurumlarıdır. Süreç ile birlikte eğitim kurumlarında ortaya çıkan radikal değişim, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar bütün eğitim kademelerinde okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçilmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, EBA adıyla bilinen dijital eğitim platformunu kullanarak canlı ders sistemi ile öğretim faaliyetlerini yürütmüştür. Yükseköğretim kurumu, üniversitelerin de uzaktan eğitim sürecine girmesi yönünde karar almış ve tüm şehirlerdeki üniversitelerde eğitime ara vermiştir (Güngör, 2020, s. 399).

Salgın dönemi içinde süratle yayılan virüs ile birlikte hastalığın yavaşlatılması için, kapasite bakımından çok sayıda hastalıkla baş etmede sağlık sisteminin üzerindeki yükü azaltmak amacıyla okullar kapatılmıştır (Giannini & Albrechtsen, 2020). Okulların kapatılması bir sivil dayanışma eylemi olmasıyla birlikte halk sağlığının korunması için de zorunlu bir tedbir haline gelmiştir. Fakat söz konusu tedbirlerin bilhassa eğitim sistemi içindeki hâlihazırda var olan eşitsizlikleri de büyüttüğü görülmüştür. Özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocukları için uzun vadede negatif sonuçların ortaya çıkacağı öngörülmektedir. Öğrenme fırsatlarının kaçırılmasının yanında pek çok çocuk ve gencin okullarda yemek gibi çeşitli ihtiyaçlara erişimini de kaybettikleri düşünülürse ekonomik anlamda yaşanan bir sorun olarak sosyal stresin de gündeme geleceği belirtilmiştir.

Saraç tarafından kaleme alınan University World News’deki yazıda salgının uzun vadeli etkilerine değinilmiştir. Buna göre sağlık politikaları, ekonomi, kamu yönetimi, uluslararası ilişkiler gibi alanlarda gözle görülür bir şekilde değişim yaşanacağını altı çizilmiştir. Eğitim alanında paradigmaların değişimiyle birlikte gelecek için farklı sosyal yapıların ortaya çıkacağı belirtilmiştir. Bilhassa dijitalleşmenin getirdiği değişim ile farklı ihtiyaçların gündeme geleceğinden bahsedilmiştir. Bu süreci yönlendiren en önemli faktörün ekonomi olduğu vurgulanmıştır. Dünyanın pek çok farklı yerinde devlet desteği almayan özel üniversiteler için pandemi süreci adeta düşüşün başlangıcı şeklinde nitelendirilmiştir (Koçak Tufan, 2020, s. 158).

### **Kısa Vadeli Etkileri**

2020 yılı mart ayından günümüze değin hemen hemen dünya genelinde etkili olan pandemi, Türkiye’de de aynı şekilde etkisini göstermiştir. İlgili sürece kadar geleneksel yöntemlerle devam eden eğitim, çevrimiçi öğrenme yöntemine geçilmiştir. Salgın dönemi içinde öğrencilerin online öğrenmeye hazırbulunuşlukları ya da motivasyon seviyelerinin yeterli düzeyde olup olmadığına dair akademik bir çalışma olmadığından geçiş süreci eğitim ve öğretimin aksamaması noktasında süratle gerçekleştirilmiştir. Bu noktada öğrencilerin pandemi sürecince online öğrenmeye dair motivasyonlarının ve akademik başarılarının sürecin şartlarından ne şekilde etkilendiği önemli bir sorun haline gelmiştir (Özbaşı, 2021, s. 37).

Dünyada pek çok ülkede internet, bilgisayar ve çevrimiçi alanların eksik olması, çeşitli ülkelerde veri maliyetlerinin yüksek olması sebebiyle dijital sınıflar oluşturulamamıştır. Dijital etkinliği ve kültürü olan öğrenciler de hem öğretmenleriyle hem de diğer eğitim personeli ile iletişim kurmaktan mahrum kalmışlardır. Pandemi sürecinde farklı eğitim biçimleri öğrencilerin fiziksel anlamda varlıklarının yerini alamadığından geçici tedbirler kapsamında kalmıştır. COVID-19 pandemisinin dünya üzerinde yarattığı en önemli etkilerden birisi okulların kapatılmasıdır. Okulların kapatılmasıyla birlikte öğrenme kayıpları, okul bırakma, eğitimde eşitsizlik gibi olumsuz bir tablo ile karşı karşıya kalınmıştır (Balci, 2020, s. 77).

Pandeminin eğitim sistemi üstündeki negatif etkilerinin ön görülebilmesinin hâlihazırda mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Salgının dünya genelinde her yerde birçok kişi tarafından hissedildiği gerçeği yadsınamaz. Uzaktan eğitim yalnızca anne ve babaların üretkenliği konusunda değil çocukların da sosyal hayatları ve öğrenimleri için ciddi anlamda bir şok deneyimi olmuştur. Öğretim yöntemleri şimdiye kadar hiç denenmemiş ve benzersiz bir seviyede uzaktan ya da çevrimiçi eğitim yoluyla verilmiştir. Bununla birlikte eğitim süreci kapsamında öğrencilerin değerlendirilmesinde farklı metotlar denenmiş ve bu durum bazı belirsizlikler ile devam etmiştir. Dolayısıyla karmaşık bir yapı ortaya çıkmıştır (Burgess & Sievertsen, 2020, s. 1).

## Uzun Vadeli Etkileri

Dünya tarihine bakıldığında ortaya çıkan tüm pandemilerin akabinde radikal değişimlerin de meydana geldiği ve salgınların sonrasında yaşanan dönemin hiçbir zaman öncesi gibi olmadığı anlaşılmaktadır. Sosyal anlamda önemli etkileri olan tüm alanların kendi içinde ciddi anlamda etkilenmesi pandeminin akabinde insanları bekleyen farklı dönem “yeni dünya düzeni” şeklinde ifade edilmektedir (Kırık & Özkoçak, 2020).

Budak ve Korkmaz (2020) yaptıkları araştırmada önceki yıllarda yapılan çalışmalar ve akademisyenlerin yayınladıkları raporlar doğrultusunda; küreselleşmeyle birlikte çok daha fazla salgınlar ile karşılaşılacağı ve bu salgınları, hiçbir fark gözetmeksizin tüm toplumlara etki edeceğinin, yıllar öncesinden öngörüldüğünü belirtmiştir. Her ne kadar salgınların kaynağı, biçimi, etkileri tahmin edilemese de siyasi karar sistemleri tarafından verilen kararların; sağlık yönetim araçlarının belirlenmesinden, yaşanılacak salgınların şiddetine ve yönetimine kadar hemen hemen her konuda son derece etkili olacağı vurgulanmıştır.

*“COVID-19 Pandemisi ve Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm: Endüstri 4.0 ve Toplum 5.0 Perspektifinden Bir Değerlendirme”* adıyla yapılan çalışmada değişime karşı akademisyenlerin ve bu alanda idarecilerin endişe taşıdığı, eğitim sisteminin farklı bir yapıya bürünmesi gerektiği, yeni bir işletim, yönetim modelinin uygulanması gerektiğine dair fikirler bulunmaktadır. Bununla birlikte tüm yaşananların geçici bir durum olmadığının kabulünün zorunlu olduğu da yine yapılan çalışmada vurgulanmıştır. Ayrıca laboratuvar, teorik dersler, proje ve uygulama açısından müfredatın yeniden dizaynı, ders konseptlerinin tüm dersler için yenilenmesi gerektiğinin de altı çizilmiştir. Yeni sistemde teknolojinin yoğun nitelikte olacağı da belirtilmektedir (Toprak, Bayraktar, & Özyılmaz 2020).

COVID-19 salgınının kontrol altına alınmasında yaşanan zorluklar ciddi anlamda bir etki alanı oluşturması ve tüm insanlara bulaşma tehlikesi, öteki salgınlara nazaran daha önemli problemlere yol açabileceğini düşündürmüştür. Pandeminin sağlığa, ekonomiye ve politikaya etkilerinin yanı sıra psikososyal etkilerinin de olduğunun bilinmesi risk yönetimi bakımından üzerinde önemle durulması gereken konular arasında yer almaktadır (Karataş, 2020, s. 8).

Öğrenmenin pek çok farklı yolunun olduğunun anlaşılması, okul kurumunun yalnızca bir öğrenme mekânı değil bununla birlikte sosyalleşme, koçluk ve bakım sağlayan sosyal bir ortak alan olduğunu ortaya koymuştur. Salgın ile birlikte eğitime erişimde eşitsizlik tam anlamıyla gün yüzüne çıkmıştır. Okulların eğitim haricindeki rolleri net bir şekilde anlaşılmıştır (Anderson, 2020). Teknolojinin ne denli önemli olduğu açık veya uzaktan eğitimin dünya genelinde ilgi görmesiyle bir kez daha ön plana çıkmıştır.

Pek çok araştırmada pandemi ile beraber öğretimde farklı bir dönemin başladığını ve sürecin hiçbir zaman eskisi gibi olmayacağı vurgulanmaktadır. Bu durum hem öğrenen hem de öğretene rollerinde önemli bir değişim gerçekleştirmiştir. Farklılaşan roller içinde öğretmenler eskisi gibi bilginin kaynağı olmak yerine bilgiye giden yolda bu amaca nasıl ulaşılabilirliğini gösteren bir rol üstlenmiştir. Öğretme-öğrenme süreci içindeki süratli değişim, özerk öğrenme olgusunu ve bunun yapılandırılmasına dair farklı çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir (Sarı, 2021, s. 339).

### **Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim**

Tüm dünyada salgının eğitim boyutu değerlendirildiğinde pandemi nedeniyle eğitimin durdurulduğu ülkelerde bu alanda kurumların farklı uygulamalara geçtiği, eğitim paydaşları için imkânlar ölçüsünde farklı kaynaklar oluşturulduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimin tarihsel geçmişi 1700'lü dönemlere dayanmaktadır. İlk uzaktan eğitim çalışması 1728 yılında Boston Gazetesinde mektupla steno dersleri verileceği bildirilmiştir (Holmberg, 1995). Uzaktan eğitimin dünyaya yayılışında üç önemli kırılma noktası bulunmaktadır. Bunlar; 1700'lü yıllarda mektupla eğitim, 1920'li yıllarda elektronik ders materyalleri ile öğrenim verilmesi ve 1960'lı yıllarda uzaktan eğitim üniversitelerinin kurulmasıdır (Simonson ve diğerleri, 2003). Ancak uzaktan eğitimin dünya tarihinde ilk defa 2020 senesinde bu denli önemi artmış ve bilhassa 2019 yılının aralık ayı sonunda ortaya çıkan salgın nedeniyle uzaktan eğitim tam manasıyla dünyanın gündemi haline gelmiştir (Eken, Tosun, & Tuzcu, 2020, s. 115).

Uzaktan eğitim geleneksel eğitim anlayışına göre farklıdır ve uzaktan eğitimde teknolojik cihazlar aracılığıyla öğrencilerin yer ve zamandan bağımsız bir şekilde eğitimleri gerçekleştirilir. Uzaktan eğitim, öğretici ve öğrenen aynı mekanlarda olmadan programlı, planlı ve sistemli bir şekilde yapılan bir eğitim türüdür. Bu sistem kapsamında öğrenenlerin eğitim seviyesi ve yaşı göz önüne alındığında yaş, kültür fark etmeden her

türlü yerde eğitim ve öğretim alabilme özgürlüğünün sağlanması bakımından önemli bir sistem olarak nitelendirilmektedir (Ülkü, 2018, s. 12).

Dünya genelinde daha fazla tercih edilmeye başlanan uzaktan eğitim kullanıcılar için bazı üstünlükler de sunmaktadır. Uzaktan eğitim ile coğrafi, maddi ve fiziksel anlamda klasik sınıf ortamında eğitimlerine devam edemeyen öğrencilere bir programa yerleştirilme imkanı sunulmaktadır. Bununla birlikte uzaktan eğitim çok daha az bir maliyet gerektirir ve küresel anlamda daha fazla insanın yararlanabileceği bir yöntemdir. Üniversitelerde kalabalıklaşmanın önüne geçmektedir ve çalışan kişiler de uzaktan eğitime rahatça ulaşabilmektedir. Uzaktan eğitim yaşam boyu öğrenmeyi desteklemektedir. Kişilere daha fazla nitelik kazandırarak zorlu çalışma hayatının içinde kalmalarını sağlamaktadır (Akt Çayak, 2021, s. 207).

Uzaktan eğitim bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilemez. Fakat iletişim ve dağıtım bakımından öğretimin farklı ortamlara bağlı olduğu bir metottur. Uzaktan eğitim eş zamanlı veya eşzamansız olabilir; yazılı olabileceği gibi grafik, ses, simülasyon, konferans, video şeklinde de olabilir. Her ne kadar sınıf ortamının sunduğu çeşitli olanakları barındırsa da yapılan çalışmalarda örgün öğretime göre en önemli farkı birebir iletişim ve eşzamanlılığın olmayışındır. Dolayısıyla öğretimin tasarlanması, öğrencilerin motivasyonları ve desteklenmesi, anlık iletişim kurma, dolaylı iletişime geçme, devam gibi farklılıkları içermektedir. Uzaktan eğitim adı üstünde bir uzaklığı barındırmakta ve öğretmen ile öğrencinin fiziksel anlamda ayrılığını ifade etmektedir (Sayan, 2020, s. 103).

Pandemi sırasında eğitim alanında tercih edilen yöntemlerden birisi olan uzaktan eğitim ile ilgili yapılan bir araştırmada öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre pek çok kişi uzaktan eğitim konusunda önemli ilerlemelerin olduğunu düşünmektedir. Salgın ile birlikte online eğitim alan öğretmen adaylarının süreçten pozitif yönde etkilendikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler açısından ise sistemin birebir eğitim sistemine asla yaklaşamayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda da uzaktan eğitimin olumsuz yanı görülmektedir. Araştırmada çok sayıda öğretmen adayının olumsuzluklarla nitelendirilen salgın sürecinde online eğitimin denenmesinin eksikliklerin tespiti konusunda bir fırsat olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Olağanüstü hallerde online eğitime hazırlıklı olunması konusunda yararlı olacağı ifade edilmiştir (Görgülü & Kanat, 2020, s. 487).

## Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim kavramı genel anlamda öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı zaman ve yerde bulunmamları nedeniyle derslerin işlenmesi ve öğrenimin kolaylaşması amacıyla bilgi teknolojilerinden aktif bir şekilde yararlanmaya dayanan öğretim yöntemi şeklinde ifade edilmektedir (Valentine, 2002). Eğitim konusunda en önemli nokta kaynak ile alıcının farklı mekanlarda bulunmasının ve bilgi teknolojilerinden yararlanmak suretiyle eğitim ve öğrenimin gerçekleştirilmesidir. Uzaktan eğitim ve bilgi teknolojileri bilhassa son dönemde aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Toplumsal olarak da kabul gören süratle ilerleyen çevrimiçi veya çevrimdışı teknolojilerden yararlanılarak insanlığın kültürel anlamda değerleri etkilenmekte ve evrilmektedir (Bayrak, Aydemir, & Karaman, 2017).

Doğru bir şekilde yapılandırılmış uzaktan eğitim sistemiyle öğretmenler ve öğrenciler pek çok fırsatı da elde edebilmektedir. Uzaktan eğitim farklı sebeplerle klasik eğitime iştirak edemeyen kişilerin eğitime dahil edilmesine olanak sağlar. Bölgesel uzaklık, eğitim ücretleri, yaş vb. engeller nedeniyle eğitime katılamayan kişilerin eğitime sürecinin içinde olmalarını sağlamak amacıyla uzaktan eğitim önemli bir fırsattır. Bireysel anlamda uzaktan eğitim ile elde edilen fırsatlardan bazıları da kişinin bireysel öğrenme hızına uyan eğitim sürecini kendisinin yapılandırabilmesi ve toplum dahilinde kendini ifade etmede zorluk çeken kişiler için elverişli bir ortamı da yine uzaktan eğitim sunmaktadır (Buzgan & Güner, 2020, s. 177).

Altun (2020) tarafından, uzaktan eğitim kapsamında ders videolarında faydalanan öğretim metotlarının tespiti, bunların gerektirdiği pedagojik yaklaşımın ne derece beklentileri karşıladığının bilinmesi ve öğretmenlerin uzaktan eğitime dair pedagojik anlamda yeterliliklerin belirlenmesi için bir çalışma yapılmıştır. Bir üniversitenin farklı dersleri içeren 182 ders videosu izlenmiş, gözlem rubriği aracılığıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre bu videolarda kullanılan öğretim metodu çeşitliliğinin yalnızca sunuş yöntemi ile kısıtlı olduğu, öğretim metotlarının tam anlamıyla kullanılmadığı, yöntem tarafından önerilen stratejilerin tüm dersler için kullanılamayacağı ortaya çıkmıştır.

Yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre uzaktan eğitimde ortaya çıkan problemlerden birinin de değerlendirmelerin adaletli olmadığı yönündedir. Türküresin' e (2020) göre bu sistemle öğrenmenin sınırlılıklarından biri ölçme ve değerlendirmeye dair yapılan

uygulamadır. Açık ve uzaktan eğitimde kaliteli bir müfredatın hazırlanması ve genel olarak ölçme ve değerlendirmenin öncelikli olması gerekmektedir (Can, 2020, s. 43-44).

Uzaktan eğitim sunmuş olduğu üstünlükler ve kısıtlılıklar, uzaktan eğitim süreci içinde ders veren eğitimcileri de iki farklı fikir etrafında toplanmasına neden olmuştur (Peterson, 2001, s. 357-370). Bazı eğitimcilere göre uzaktan eğitimin, eğitim süreci içine dahil olamayan kişiler için değerli bir fırsat olduğu düşünülmektedir. Yaşam boyu öğrenme konusunda teşvik olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte online derslerin de aynı klasik dersler kadar zengin içerikli ve doyurucu olabileceği, farklı öğrenme tarzlarına göre pek çok öğrencinin bu yöntemden faydalanabileceği öne sürülmüştür. Diğer fikri savunan eğitimciler ise uzaktan eğitimin, yalnızca öğretimi merkez almasını, tek taraflı olmasını eleştirmişlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitim ile kendilerini izole bir durumda görebileceklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan eğitimcilerden gereken geribildirim alamadıklarını vurgulamışlardır. Geleneksel eğitim sürecinde öğretmenlerle rahatça iletişim kurabilen ve geribildirim alan öğrenciler, uzaktan eğitim ile bu iletişimi sürdüremezler. Online dersler haricinde de iletişimin mail ve dijital kanallar vasıtasıyla gerçekleşmesi sebebiyle öğretmen ve öğrenci etkileşiminin sınırlandığı belirtilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin bu konuda kaygılı oldukları ifade edilmiştir (Duffy, Gilbert, Kennedy, & Kwong, 2002, s. 70-82).

### **Çevrimiçi Öğrenme**

Sınıf içinde online faaliyetler klasik eğitim faaliyetlerinin bir parçası anlamında öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini çok daha yüksek seviyede karşılayabilmek için geleneksel yöntemlerle birleştirmektedir. Öğrenme faaliyetinin öğretmenler ile direkt etkileşimi gerektiren tarafları sınıf içinde yapılabilir ve geri kalan bölüm ise elektronik öğrenme alanında düzenlenebilir (Rowley, Bunker, & Cole, 2002).

Günümüz itibarıyla gelişmişlik seviyesi fark etmeksizin hemen hemen her ülkede çevrimiçi eğitim programlarına sahip olmayan ilköğretim, ortaokul, lise veya üniversite bulunmaktadır. Eşzamanlı (senkron) ya da eşzamanlı olmayan (asenkron) bir şekilde hazırlanmış olarak eğitim verilmesi dahi notlarının paylaşılmasından, ödev teslimlerine hatta yoklama listesi veya dönem takvimlerinin paylaşımı gibi çeşitli uygulamalar bu kapsamda değerlendirilmektedir (Telli Yamamoto, & Altun, 2020, s. 26).

Çevrimiçi öğrenmenin pek çok avantajı bulunmaktadır. Bunları kısaca sıralamak gerekirse uzaktan eğitim kesinti olmadan öğrenme ve öğretmeyi kapsar. Bununla birlikte coğrafi ve fiziki anlamda sınırlılığı bulunmamaktadır. Öğrencinin yaşam şartlarına göre uyarlanabilir. Mekân ve vakit bağımsızlığı mevcuttur ayrıca etkileşimi de kapsayacak biçimde düzenlenebilir. Uzaktan eğitim çoklu öğrenim ortamı sunabilir, faaliyetlere iştirak konusunda etkilidir. Bireysel öğrenimi motive eder ve bağımsız öğrenme sağlar (Kaya, 2002, s. 17-20).

Pandemi ile birlikte son elli senede eğitimin birebir eğitim haricinde de farklı bir alanda gelişebileceği görülmüştür (Daniel, 2020, s. 1). Bu süreç bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Bir araç olarak pandemide daha fazla gündeme gelen dijital eğitim imkanlarının, birebir eğitime bir alternatif olmaktan ziyade örgün eğitim için destekleyici olabileceği fikri ön plana çıkmıştır (Altunel, 2020a). Pandemi süreci içinde öğrencilerin eğitime ulaşmasında yeni bir durum ve farklı sonuçlar ortaya çıktığından, müfredatın da tam anlamıyla uygulanamaması dile getirilen dezavantajları destekler niteliktedir (Daniel, 2020, s. 2).

Fredericksen, Pickett, Shea, Pelz ve Swan (2000) tarafından yapılan çalışmada online eğitim sonrası algılanan öğrenme ile öğrenen memnuniyeti ölçülmüştür. Öğrenci memnuniyet anketine katılım gösteren 1406 öğrenci değerlendirilmiş ve araştırmadan elde edilen sonuçlara göre en etkili faktörün öğretmenlerle etkileşim olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında öğrencilerin online ortama katılım seviyesi, sınıf arkadaşlarıyla olan etkileşimi, online ders almaya dair motivasyonları, teknik açıdan yardım masasından duydukları memnuniyet ve daha az teknik nitelikte sorunların yaşanmasının memnuniyeti etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuş, kadınların ve 35-46 yaş grubunda yer alan öğrencilerin algılanan öğrenme ve memnuniyet seviyelerinin olumlu yönde yüksek çıktığı görülmüştür.

### **Okul Dışı Öğrenme**

Okul dışı öğrenme, çeşitli öğrenme faaliyetlerini sınıf haricinde sosyal çevreyle veya doğal çevre ortamında çalışmasını kapsayan pek çok boyuta sahip bir süreçtir. Söz konusu süreçte devamlılık hakimdir ve öğrenmenin hayatla bütünleşmesi şeklinde kendini gösterir. 19. yüzyılda kuramsal sınırları çizilen okul dışı öğrenme, sınıf içinde derslerde edinilen bilgilerin uygun olanlarının okul haricinde farklı araç gereçlerle, yaşantılarla çok daha

somut olarak sürdürülmesidir. Özellikle günümüzde bir bakıma mecburiyet olan okul ve çevrenin bütünleştirilmesi şeklinde de özetlenebilir (Topçu, 2017, s. 2).

Öğretme ve öğrenmeye dair günümüzdeki yaklaşımlar daha ziyade öğrencilerin kendilerine yüklenen sorumluluğa odaklanmaktadır. Öğrencilerin gerekirse kendi vereceği kararlar doğrultusunda özgürce hareket edebilen, araştıran, eleştirel bir şekilde düşünebilen, sorunlara yaklaşımında akademik yöntemleri kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Bahsi geçen amaçlar paralelinde okullarda formal öğrenme ile birlikte okul harici öğrenme alanlarında sağlanan informal deneyimlerin de önemli katkıları olacağı düşünülmektedir (Bozdoğan, 2016; Ertaş, Şen, & Parmaksızoğlu, 2011; Tatar & Bağrıyanık, 2012).

İnformal eğitim ortamları kişinin öğrenmesine destek sağlayan, bilginin yapılandırılması ve gelişimini olumlu yönde etkileyen ortamlardır. Burada kişiye kılavuzluk edebilecek çok daha etkili bir öğrenme atmosferi yaratılır. İnformal öğrenme ortamlarında hayat dahilinde kendiliğinden meydana gelen öğrenme süreçleri söz konusudur. Burada belirli bir hedef veya plan bulunmamakta her şey gelişigüzel gerçekleşmektedir. Kişi karşı karşıya kaldığı durum ve hâlihazırda içinde olduğu grubun mensuplarıyla etkileşim kurarak farkında olmadan öğrenir (Fidan, 2012, s. 4-5).

### **Pandemide Eğitim Yönetimi**

Eğitim olgusu veli, öğretmen, öğrenci ve diğer tüm paydaşlar ile beraber düşünüldüğünde pek çok ülkede önemli bir nüfus bu alana hizmet etmektedir. Klasik anlamda okul ortamında öğretmen ile öğrenci ilişkisine dayanılarak yürütülen eğitim hizmetlerinde pandemi süreci içinde ne şekilde bir eğitim yönetimi uygulanacağı her ülkenin yanıtlaması gereken ciddi problemlerden biri haline gelmiştir (Daniel, 2020).

Eğitim bilimini diğer alanlara göre farklı kılan en önemli hususlardan birisi eğitimin direkt insana odaklanmasıdır. Bu açıdan öteki yönetim alanlarıyla karşılaştırıldığında eğitim yönetimi farklılık arz etmektedir. Bununla birlikte eğitim yönetimi kavramının içine eğitimle ilgili bütün unsurlar girer. Dolayısıyla eğitim yönetimi, sistem içindeki tüm bileşenleri beraber ele almayı hedefler (Taymaz, 2003, s. 22).

Türkiye özelinde eğitim yönetimi konusunda yapılan uygulamalar incelendiğinde pandemide kriz yönetimi özelliklerine rastlanmaktadır. Eğitim organizasyonları

kapsamında eğitim paydaşlarının salgın nedeniyle eğitim alanında ortaya çıkan olumsuzluklardan en az seviyede zarar görmesi için ilk vakanın görülmesinden 2 gün sonra okulların tatil kararı verilmiştir. Fakat öğrencilerin okuldan tam anlamıyla kopmamaları amacıyla da EBA TV'den uzaktan eğitim etkinlikleri ile birlikte salgın hastalık halinde ruhsal sağlamlığın muhafazası için de aile ve çocuklara bilgilendirme rehberleri hazırlanmıştır. Psikolojik ve sosyal destek hattı kurulmuş, online faaliyetlere başlanmıştır (MEB, 2020a). Mevcut dijital eğitim platformu olarak bilinen EBA'nın altyapısında güçlendirmeye gidilmiş ve bu alan kullanılarak uzaktan eğitim etkinliklerine destek verilmiştir. Yine bu platformda canlı ders uygulaması gerçekleştirilmeye başlanmıştır. EBA'da öğrencilerin gelişimi için GSM operatörleri ile beraber koordineli girişimlerde bulunulmuş ve 8 GB kadar bedava internet erişimi de verilmiştir (Özer, 2020). Bunlar pandeminin eğitim organizasyonları üstündeki etkisi düşünüldüğünde ve eğitim yönetimi kapsamında değerlendirildiğinde kriz yönetimi planlamalarının yapıldığını gösteren bulgulardır.

Yapay zekâ uygulaması olarak süreç içinde gündeme gelen MEB asistan, her gün her saatte öğrenci ve velilerin merak ettikleri soruları sorabilmeleri için tasarlanmıştır. Pandemide velilerin ve öğrencilerin bu şekilde doğru bilgiye erişimi sağlanmıştır. Hem pedagojik hem de sosyal anlamda verimliliğin en üst seviyeye çıkarılabilmesi amacıyla öğretmenlere ve okul idarecilerine yönelik uzaktan eğitim konusunda pek çok seminer düzenlenmiştir. Öğrencilerin salgın sürecinden en az zararlı çıkmaları, bu süreci sağlıklı bir şekilde geçirebilmeleri için çeşitli kültürel, sosyal faaliyetler, yarışmalar düzenlemiştir. İlaveten öğrencilerin hepsinin bu uygulamalara erişim sağlayamama ihtimallerine karşı EBA'dan verilen derslerin özetleri MEB ve Hürriyet gazetesinin beraber girişimleri ile ücretsiz olarak öğrencilere sunulmuştur. MEB tarafından pandemide veli ve öğrencilerin stres karşısında psikolojik açıdan korunmaları amacıyla psikososyal destek programlarının da oluşturulduğu görülmektedir. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin gereken hallerde destek ve yardım alabilmeleri için MEB'in uygulamaya koyduğu 444 0 632 numaralı hat ile destek sağlanmaya çalışılmıştır (Kavak, 2021, s. 46).

Pandemiden önce öğrenme süreci içinde iletişimin artırılması amacıyla sosyal medya ortamlarından yararlanılmıştır. Örneğin Whatsapp veya Facebook gibi uygulamalar grup sohbet uygulamaları olarak kullanılan uygulamalardır. Pek çok kişinin yararlandığı bu uygulamalar salgın ile adeta iletişimin de ayrılmaz bir parçası haline gelmiş ve derslerle

alakalı paylaşımlarda da en çok kullanılan uygulamalar olmuştur. Salgın döneminde yenilikçi çözümler de gerekmiş ve bu ihtiyacı karşılamak üzere Zoom, Microsoft Teams ve Slack gibi farklı teknolojiler ile süreç desteklenmeye çalışılmıştır (Altuntaş Yılmaz, 2020).

### **Pandemi Sürecinde Okul Yöneticileri**

COVID-19 salgını gibi kriz dönemlerinde okul müdürlerinin bir lider olarak krize dair her şeyi açıkça öğrenmeye çalışmaları, tüm paydaşlarla iletişim içinde olmaları, onlara güvenmeleri ve proaktif davranabilmeleri son derece önemlidir (Tuğcu, 2004, s. 16-22). Öğrencilerin ve öğretmenlerin pandemi ile uyumlu olması konusunda çeşitli girişimlerde bulunulmuş, süreç evlerden yönetilmeye çalışılmıştır. Bu açıdan öğretmenler bir bakıma özerklik durumunun hakim olduğu bir rol üstlenmişlerdir. Aynı şekilde okul yöneticilerinin de merkezilikten uzaklaştığı görülmüştür. Pandemi koşulları içinde bir çözüm olarak yararlanılan yeni ağların ve uygulamaların ortaya çıkması ile birlikte okul yöneticileri de bunlardan faydalanarak pandemi sürecinde de liderliklerini sürdürmüşlerdir. Okul yöneticilerinin liderlikleri konusunda süreç içinde işbirlikçi ve dağıtımçı özelliklerinin ön plana çıktığını söylemek mümkündür (Güzel & Güzel Evecen, 2022, s. 22).

Pandemide yaşanan değişim sebebiyle okul idarecilerinin klasik yönetici rolleri, yerini çok daha çağdaş ve günümüze uygun bir eğitim yöneticisi olma eğilimine bırakmıştır. Salgın ve beraberinde gelen değişime bağlı olarak pandemide okul idarecilerinin sorumluluklarında ve görevlerinde ciddi oranda değişimler ortaya çıkmıştır (Akyavuz & Çakın, 2020, s. 723). Okul idarecileri, okul gelirlerinin düşmesiyle (kantinlerin kapatılması ve kiralanamaması, velilerin eğitime olan katılımlarının azalması, okul aile birlikleri tarafından gerçekleştirilen organizasyonlarının olmaması vb.) mali zorluklar yaşamış ve daha önce hiçbir tecrübeleri bulunmayan bir sürecin idaresinde odak noktası olmak zorunda kalmışlardır. MEB'in arka arkaya verdiği talimatlar, kafa karışıklıklarını gündeme getirince yöneticiler de uygulama ve usul bakımından kimi zaman öğretmenlerin karşısında güç durumda kalmışlardır (Kocabaş vd., 2021, s. 6).

Kavrayıcı ve Kesim (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul müdürleri bütçe, temizlik şartları ve öğrencilerin toplumsal, duygusal gelişimleri hususunda çeşitli sorunlar ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Konan ve Ulaş'ın (2021) yaptıkları araştırmada ise okul idarecileri; okulların açılıp kapanması konusunda yaşanan

istikrarsızlıkların ve alınan kararlardaki değişimlerin daha büyük problemleri ortaya çıkardığını belirtmişlerdir.

Aytaç (2020, s. 57) tarafından yapılan çalışmada salgın sürecinde okul idarecilerinin etki altında kaldıkları problemler ve süreçteki görüşler değerlendirilmiştir. 32 okul müdürünün katıldığı çalışmanın sonunda elde edilen verilere bakıldığında MEB'in uyguladığı eğitim portalınca sunulan uzaktan eğitime dair çözümün pozitif yönde ve ivedilikle yapılması şart olan bir adım olduğu görüşü hakimdir. Fakat okul idarecilerinin çoğunluğu öğretmenlerin, süreç içinde dijital alanları kullanarak ders verme hususunda motivasyonlarının ve isteklerinin olmadığını belirtmişlerdir. Pandemi süreci içinde acil eylem planı konusunda bir hazırlıklarının olmadığı ve MEB tarafından gönderilen direktiflere uyulduğu anlaşılmaktadır. İdarecilere göre, kriz yönetimiyle modern yaşamın ihtiyaçları doğrultusunda teknoloji kullanmada öncü ve lider özellikler, özellikle pandemide önemli ve vazgeçilmez bir gereklilik olmuştur.

### **Pandemi Sürecinde Öğretmenler**

Salgın, eğitim süreçleri içinde farklı durumların ortaya çıkmasının yanı sıra bazı problemleri de gündeme getirmiştir. Türkiye'de salgın süreci içinde uzaktan eğitime yönelik içeriklerin hazırlanması ve söz konusu içeriklerin dijital ortamlara transferine odaklanıldığı süreç içinde veli ve öğretmenlerin rollerinde önemli bir değişim ortaya çıkmıştır. Buna rağmen açıkça sorumluluk ve rollerin belirtilememesi kargaşayı da beraberinde getirmiştir (TEDMEM, 2020b). Sağlıklı bir şekilde geliştirilen uzaktan öğretim alanı ve kapsamı bulunan ülkeler, sürece diğerlerine göre üstünlükle başlasalar da eğitim paydaşlarının gereken teknolojik ve pedagojik hazırbulunuşluğu olmadığından birçok ülkede uzaktan eğitim konusunda bazı aksaklıklar ortaya çıkmıştır (Li & Lalani, 2020).

Yapılan bir araştırmada, uzaktan eğitim ile ilgili gerekli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin öğrenim gördükleri üniversitelerde de böylesi bir kriz karşısında eğitim almamaları nedeniyle pandemi döneminde çeşitli zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir. Yaşanılan zorlukların nedeni olarak uzaktan eğitim kapsamında ders materyallerinin hazırlanamaması, içerik geliştirmede yetersiz kalma, ders malzemesinin bulunmaması gibi hususlar öğretmenlerin sürece dair belirttikleri sorunlardır. Tüm bunların yanı sıra

belirsizlik konusu da stresi yükselten önemli bir faktör olarak ifade edilmiştir (Karadeniz & Zabcı, 2020, s. 305-313).

2019-2020 dönemini kapsayan süreçte öğretmenler öğrencilere bireysel gayretleriyle ulaşarak dönemi tamamlamışlardır. 2020-2021 eğitim öğretim yılına gelindiğinde ise telafi dönemi başlamıştır ve artık canlı dersler zorunlu tutulmuştur. Fakat eğitim-öğretim döneminin başlangıcında derslerin hangi platformları kullanarak yapılacağı, günlük ders saatinin en üst seviyesinin belirsizliği, derslerin sınıf kademesine göre belirlenen zamanlarda ve günlerde aynı anda yapılması ve doğal olarak yoğunluğun yaşanması nedeniyle öğretmenlerin de uzaktan eğitim sürecinde bir planlama yapmaları oldukça güçleşmiştir. Tüm bu problemler MEB tarafından denetimi de güçleştirmiş ve ek ders ücretlerinin nasıl verileceği ile alakalı konularda öğretmenlerin akıllarında yeni sorular ortaya çıkmıştır (Kocabaş, vd., 2021, s. 8).

### **Pandemi Sürecinde Veliler**

Yavuz ve Aslan'ın (2021, s. 50) araştırmasına göre veliler, pandemi süreci içinde çocukların gelişimine dikkat çekmişlerdir. Birebir ve uzaktan eğitim şeklinde sürdürülen hibrit eğitimin çocukların gelişimlerinde pozitif yönlü herhangi bir katkısının olmadığını düşünmektedirler. Bu doğrultuda veliler hibrit eğitimin en önemli dezavantajının uzaktan eğitim sürecinin çocuğun gelişimini negatif yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Pandemi kapsamında çocuklarda belirgin değişimlerin ortaya çıktığı, duygusal güçlükler yaşadıkları ve bu olumsuzlukların davranışlara yansıdığını belirtmişlerdir. Pek çok aile çocuklarının gelişimlerine destek vermek amacıyla farklı etkinliklerde bulunduklarını, en fazla da okuryazarlık, dil gelişimi ve matematik faaliyetlerine yöneldiklerini ifade etmişlerdir.

Geleneksel sınıf düzeninden uzaktan eğitime geçiş, eğitim alanındaki tüm paydaşlar için bir yenilik olmuştur. Pandemi dönemi boyunca bilhassa daha küçük yaş gruplarında yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerde uzaktan eğitimin verimliliğine dair ebeveynlerde kaygı olduğu görülmektedir. Bu açıdan veliler hem kendilerini hem de çocuklarını salgından korumakla uğraşırken öte yandan çocukların uzaktan eğitim konusunda ihtiyaçlarını karşılamak zorunda kalmışlardır. Bu konuda velilerin neler yaptıklarının ve bu konuya dair fikirlerinin bilinmesi hem sürecin eğitim açısından çok daha sağlıklı bir şekilde ilerlemesini hem de sistemin daha kaliteli bir hale getirilerek etkinleştirmesini sağlayacaktır (Çayak, 2021, s. 208).

Uzaktan eğitim alan öğrencilerin eğitimlerini bireysel olarak sürdürmek durumunda kalmaları uyumsuzluk, motivasyon eksikliği, yalnızlık gibi psikolojik problemlere sebep olabilmektedir. Yılmaz ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada, insanların evde kalması yönünde yapılan çağrılar nedeniyle veliler; ortalama on çocuktan üçünün farklı özellikleri veya becerileri olduğunu keşfetmiş, ortalama on çocuktan altısında da dikkat bozukluğu sorunları yaşadığını gözlemlemişlerdir. Çocukların pandemi sürecinde uyku düzenleri de bozulmuştur. Tüm bunlar bir birikim anlamında velilerin ortalama yarısının çocuklarının olumsuz davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Velilerin görüşlerine göre söz konusu artışın en fazla görüldüğü grup ilkököl ve ortaokul grubunda yer alan çocuklardır. Evde kalmanın verdiği fiziki beraberlik arttığı için velilerin ortalama dörtte biri bu süreçten pozitif yönde etkilendiklerini geri kalan grubun ise negatif yönde etkilendikleri anlaşılmaktadır (Yılmaz, Güner, Mutlu, & Doğanay, 2020, s. 79).

Öğrencilerin uzaktan eğitimde hane içinde yardıma gereksinim duymaları velilerin evdeki öğretmenler olmasına neden olmuştur. Bu açıdan evden çalışan anne ve babalar için çalışma ve hane içi dengenin kurulması zorlaşmıştır. Bu olumsuzluklara istikrarsız bir ekonomi ve sosyal izolasyon iç içe geçtiğinde ise ebeveynlerin çocuk bakma ve çalışma yükümlülüklerini dengelemek amacıyla çok daha fazla zorlanmaları neticesinde adeta toksik stres ile betimlenen hane atmosferi oluşmuştur. Ücretsiz ve ücretli bakım işlerinde de genel olarak kadınların üstündeki yük bilinen bir olgudur (TÜSİAD, 2021, s. 46-47).

Pandemi sürecinde ortaya çıkan değişim sürecinde çocukların uzaktan eğitim süreçlerinin izlenmesi, denetimi, teşviki ve geribildirimine dair bir farklılaşma gerçekleşmiştir. Eğitim-öğretime ara verilmesi ile birlikte uzaktan eğitim ile annelerin de hane içinde bir bakıma eğitim-öğretim ve süreç kontrolü görevini üstlendiği anlaşılmaktadır. Söz konusu görev, ders zamanlarının ve ödevlerin izlenmesi, okul idaresi ve öğretmenlerle geri bildirim ve iletişimin sağlanması şeklindedir. Tüm bunların yanı sıra bilişim teknolojilerinin aktif bir şekilde kullanımı, ders zamanlarının izlenmesi, ders araç gereçlerinin kaydedilmesi, ödev çıktılarının arşivlenmesi veya alınması gibi boyutları da mevcuttur. Bu faaliyetler yaşları gereği kendi işlerini yapamayacak çocukların velileri olarak daha ziyade anneler tarafından yapılmıştır (Alpar, 2020, s. 176).

## **Pandemi Sürecinde Öğrenciler**

Hanelerde sosyo-ekonomik altyapının farklılaşması, pandeminin öğrenciler üstündeki ruhsal, ekonomik ve akademik anlamda yarattığı etkiyle birlikte duygusal ve sosyal açıdan da farklılığa neden olmaktadır (Aktaş Salman, 2021). Pandemi sebebiyle pek çok öğrenci, gelişimine yön verecek önemli tecrübelerden geri kalmıştır. Salgın, akademik öğrenme kayıplarına neden olmanın yanı sıra öğrencilerin hem psikolojik anlamda iyi olma hallerini hem de toplumsal ve duygusal açıdan gelişimlerini zorlaştırmıştır. Rutin yaşam düzeninin bozulması, hasta olma kaygısı, grup içi iletişimin düşmesi, gelecek korkusu, sosyal mesafe mecburiyeti gibi etkenler öğrencilerin psikolojik olarak iyi olma hallerini sürecin başlamasından günümüze kadar önemli derecede etkilemiştir. Yapılan araştırmalar yetişkinler ile kıyaslandığında çocukların çok daha az seviyede hasta olduğunu fakat pandeminin çocukların psikolojik sağlığı ve refahları üstünde negatif yönde etkilerinin kaygı verici seviyelerde olduğunu göstermektedir (Tunca, Kesbiç, & Gencer 2021, s. 16).

Öğrenciler pandemi süreci içinde çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalmışlardır. Sürecin uzun vadede devam etmesi öğrencilerin farklı seviyelerde mağduriyet yaşamalarına sebep olmuştur. Pandemi başladığında derslerin ve sınavların ne şekilde yapılacağına, nasıl olacağına dair belirsizlikler gündeme gelmiştir. Teknik olarak internette erişim problemleri, ses kesilmeleri, verimin düşük olmasına, derslerden geri kalmaya neden olmuştur. İnternete erişimin bazı bölgelerde kısıtlı olması ya da internet altyapısının olmaması yine en önemli problemler arasında gösterilmiştir. Öğrenciler dersleri ailelerinin yanında okuma, çalışma konusunda uyum sorunu yaşamışlardır. Bazı evlerde ders çalışılabilecek bir ortamın olmaması gibi ailevi problemler yaşanmıştır. Fiziksel sağlık sorunları, uzun süre evde kalma nedeniyle kaygı, stres, bunalım, yorgunluk, umutsuzluk, sıkıntı gibi psikolojik sorunlar ortaya çıkmıştır (Sever & Özdemir, 2020, s. 1655).

Uzaktan eğitim öğrencilerin derslere karşı motivasyon ve otokontrollerinin kendi inisiyatiflerine kaldığı bir süreci ortaya çıkarmıştır. Birebir eğitim içinde ders süreci öğretmenlerin kontrolü altındadır ve pozitif ya da negatif pekiştireçler bakımından etkilidir. Fakat uzaktan eğitimde bunlardan yoksun olan öğrenciler daha esnek davranmaya başlamışlardır. Pandemiden önce derse giriş ve çıkış saatlerinde belli bir düzen bulunurken uzaktan eğitimde bu durum öğrencinin bireysel tercihinin bırakılmıştır. Dolayısıyla derse vaktinde katılmayan veya dersten ziyade bilgisayarda farklı içerikler ile meşgul olan öğrenciler olmuştur. Bu bilgilere dayanarak öğrencilerin öz düzenleme

eksikliğinin uzaktan eğitim sürecini olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür (İçme, Yıldırım, & Büyük, 2022, s. 96).

Yapılan bir araştırmada öğrencilere göre derslerdeki yetersizliklerin nedenlerinden biri de geri dönüşlerin olmamasıdır. EBA’da derse katılan öğrenciler yalnızca televizyonda verilen dersi izlemekle yetindiklerini ancak aktif bir katılım gösteremediklerini, etkileşimin olmadığını belirtmişlerdir. Veli, ğretmen ve ğrenci görüşlerinin ortak problemi olan bu hal, uzaktan eğitimin soyut bir atmosferde olduğunu ve birebir eğitimdeki gibi iletişimin olmadığını göstermektedir. Pandemi sürecinde olanakların sınırlı olması sebebiyle sunuş yoluyla ders anlatımı yapılamamış, kişisel farklılıklar ötelenmiştir. Her ğrencinin yeteneği, zekâsı, ilgisi, girişimi ve hazırbulunuşluk seviyesi farklıdır. Buna göre eğitim alanında ders anlatımı bireysel farklılıklara göre yapılmalıdır. Uzaktan eğitimde yine klasik anlayışta olduğu üzere öğrencilerin sadece zihinsel anlamda girişimleri dikkate alınmıştır. ğrenme, beceri ve ilgi alanlarını uzaktan eğitimde görebilmek daha güçtür. Tüm bunlar uzaktan eğitimde bir dezavantaj olarak değerlendirilmektedir (Başaran, Doğan, Karaoğlu, & şahin 2020, s. 391-393).

Pandemi öncesinde teknolojik araçlarla eğitim-ğretim etkinlikleri bir bakıma tercih iken pandemi döneminde bu bir mecburiyet halini almıştır. Uzaktan eğitim çeşitli imkanları sahip olsa da motivasyon kaybı, eğitim sürecinden kopma, akran öğrenmesinde, sosyal beceri ve etkileşimde zayıflama gibi çeşitli tehlikeler de gündeme gelmiştir. Gelir seviyesi eğitim sürecinin devamlılığında ve teknolojik araçların edinebilmesi noktasında önemlidir. Bir başka önemli husus da öğrencinin ve ailenin gereken uzaktan eğitim deneyimine sahip olmamasıdır. Tüm bu olumsuzluklar ve eksiklikler motivasyonu da negatif yönde etkilemiştir (Altunel, 2020b).

### **Pandemide Değişen Roller**

Koronavirüs salgını ailelerin hayatlarında önemli değişiklikler yaratmıştır. Birleşmiş Milletler eğitim, bilim ve kültür rgt 1,38 milyar gibi ciddi bir oranda çocuğun oyun alanlarına, grup faaliyetlerine veya takım sporlarına olan erişimlerinin durduğunu, okula veya kreşlere gidemediklerini belirtmiştir. Aileler çocuklarına bakarken bu kriz halinin ne kadar süreceğine dair belirsizlik olduğu için uzaktan çalışmaya devam etmiş ya da hiç alışamamışlardır. Pek çok kişi için çocukların evde meşgul edilmesi ve güvende tutulması göz korkutucu bir durum haline gelmiştir. Kalabalık nüfuslu ve gelir seviyesi

düşük hanelerde yaşayanlara bakıldığında bu zorlukların çok daha fazla olduğu ve ciddi sonuçlar doğurduğu belirtilmektedir. Konuyla ilgili hazırlanan raporlarda sağlık konusunda acil hallerde bağlantılı olarak okulların kapatıldığı dönemde çocuklara yönelik şiddet olaylarında artış yaşandığı, çocukların bu durumda savunmasız kaldıkları da vahim bir tablo olarak gösterilmiştir. Raporlara geçen çocuk istismar oranları okulların kapanmasıyla artmıştır. Aileler ve çocuklar pandemi döneminde medya, korku ve artan stres ile yaşamak zorunda kalmışlardır. Tüm bunlar psikolojik dayanıklılığı uzun vadede düşürme potansiyeline ve hoşgörüyü zarar vermiştir. Ekonomik krizin de etkisiyle anne ve babaların stres düzeyleri yükselmiş, istismar ve çocuğa yönelik şiddet aynı paralelde artmıştır (Cluver vd., 2020).

Neo-liberal politikalar eğitim alanında öğretmenliğin dönüştürücü rollerini adeta yok sayarak onların birer teknisyene dönüşmesine sebep olmaktadır. Öğretmenlerin, mevcut düzeni tekrar tekrar üretmeleri konusunda bir vasıta olarak kullanılması salgın sürecinde bu durumu daha net ortaya koymuştur. Pandemide öğretmen ve öğrenciler kısıtlılıklar sebebiyle telefonda ya da bilgisayar ve televizyonda bir bakıma hapsolan öğretme ve öğrenme sürecini yaşamışlardır. Bu bağlamda öğrenme teknik bir hale gelmiştir. Süreçte tekdüze bir sistem içinde genel anlamda görevi, müfredatın yetiştirilmesi ve öğrencileri sınava hazırlama olan öğretmenlerin; öğretme özgürlüğü, dönüştürücü, entelektüel olma rolleri tam anlamıyla eğitim pratiklerinin dışında kalmıştır. Öğretmenler temel öğretim uygulaması olarak EBA haricinde ekranı hapsolan eğitim-öğretim sürecini pandemide yaşamışlardır (Sarpkaya & Yılmaz, 2021).

Uzaktan verilen içeriğin ne şekilde olacağı, öğrencinin söz konusu içeriğe nasıl ulaşabileceği gibi ciddi problemleri yanı sıra öğretmenlerin süreç kapsamında mevcut rol ve yeterlilikleri veya gereken rol ve yeterliliklerinin ne olduğuna da cevap bulunması şarttır (Özcan & Saraç, 2020, s. 461). Dünya genelinde olduğu üzere Türkiye özelinde de yapılan eğitim çalışmaları daha ziyade kişisel öğrenmeyi ön plana çıkarmış ve eğitime farklı bir boyut kazandırmıştır. Bununla birlikte teknolojinin bu şekilde kullanımı eğitimcilere teknoloji okuryazarlığı hususunda farkındalık yaratmıştır. Daha önce de bahsedildiği üzere pek çok olumlu etkiye sahip olan uzaktan eğitim, salgın döneminde eğitim etkinliklerinin sürdürülebilirliği noktasında öğrenen ve öğretene farklı mecralarda bir araya getirmiştir. Fakat özellikle Z kuşağı öğrencilerinden alışık olduğu her şeyin bir tık uzakta olması, kişisel gayret gösterilmesi gerektiren çalışmalarda onları fazlasıyla

zorlamıştır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim daha ziyade kişisel öğrenmenin ön plana da yer aldığı bir süreç olmuştur. Bu bağlamda Z kuşağının bu süreçten kötü yönde etkileneceği tahmin edilmektedir. Yapılan çalışmada bu bulguyu destekler nitelikte Z kuşağı öğrencilerinin uzaktan eğitime genel bakışının negatif yönde olduğu görülmüştür (İçme vd., 2022, s. 95).

Pandemi dönemi içinde etkileşimin sınırlı olması, öğrencilerin dersleri aktif bir şekilde katılamaması, uzaktan eğitim sisteminin kişisel farklılıklara uygun olmaması, internet konusunda yaşanan teknik sorunlar, derse girişlerde problemlerin ortaya çıkması gibi nedenler uzaktan eğitimin en belirgin olumsuzlukları arasında gösterilmektedir (Başaran vd., 2020, s. 368-397). Toplumun hazırlıksız bir şekilde yakalandığı pandemi sürecinde uzaktan eğitim; öğrenci, veli, öğretmen gibi eğitim paydaşlarının çeşitli sorunlar yaşamalarına sebep olmuştur. En fazla da uzaktan eğitim araçlarına erişimin kısıtlı olması, bu araçların kullanımı konusunda öğrenci ve öğretmenlerin yetersizlikleri için gayret sarf etmek gerekmiştir. Pandemi döneminde uzaktan öğretimde öğrenci ve öğretmenlerin rollerinde değişim yaşanmıştır.

### **Öğrenmenin Değişen Bağlamı**

Emile Durkheim, eğitim alanında sosyolojik bakış açısını başlatan öncü isimlerden birisidir. Kendisinin kaleme aldığı “*Eğitim ve Sosyoloji*” eserinde okul kavramını, sosyal bütünleşmeyi hedefleyen bir toplumsallaşma vasıtası şeklinde ifade etmiştir (Durkheim, 2016). Bu ifade bir süre sonra Anthony Giddens tarafından tekrar gündeme getirilmiş ve seneler sonra aile, okul, akran etkileşimi ve medya ile beraber toplumsallaşmanın eylemleri şeklinde belirtilmiştir (Giddens, 2009). Giddens’a göre aileden sonra ilk toplumsallaşmada okul kavramı gelmektedir. Burada akran grubu ile etkileşim ikinci toplumsallaşma aşamasıdır. Dolayısıyla eğitim, toplumsallaşma sürecini içerir. Okul içinde öğrenciler belli bir müfredat doğrultusunda eğitim görürler. Öğretmenlerin ve idarenin koymuş oldukları birçok kurala da uymak mecburiyetindedirler. Bununla birlikte öğrencilerin, öğretim kadrosunun yetkilerini de kabullenmeleri şarttır. Kişi, öğretmen kavramı içinde otoriteyle ve akranlarıyla etkileşimi okulda öğrenir. Bu durum bireyin hayatının akışında da belirleyici bir değişkendir. Özetle okullar her bakımdan sosyalleşme kurumlarıdır demek mümkündür (Giddens, 2009, s. 289).

Sosyal öğrenme kuramında genel prensipler olarak aşağıdaki gibi bir sıralama yapılmaktadır (Rutledge'den aktaran Bayrakçı, 2013).

- Kişi, diğer insanların davranışlarını ve söz konusu davranışlarının neticelerini gözlemlene yoluyla öğrenir.
- Öğrenme olgusu davranışta herhangi bir değişiklik ortaya çıkmadan oluşabilir. Davranışçı yaklaşımda öğrenme eyleminin davranışlarda kalıcı değişime neden olacağı düşünülürken sosyal öğrenme kuramı yaklaşımına göre kişi, yalnızca gözlem yoluyla öğrendiklerinden öğrenmenin davranışa yansımaları zorunlu kabul edilmez. Öğrenme eylemi kişinin davranışlarında değişim meydana getirebilir veya tam aksine getirmeyebilir.
- Algılar öğrenme olgusunda önemli bir role sahiptir. Sosyal öğrenme yaklaşımı çerçevesinde özellikle son yıllarda bireyin öğrenme sürecine gitgide bilişsel olarak yaklaştığı savunulmaktadır. Kişi ceza veya pekiştiricilerin farkındadır. Buna dair beklentiler insan davranışında etkilidir. Davranışçı kuram ile bilişsel öğrenme kuramı arasında, sosyal öğrenme kuramının adeta bir köprü ve geçiş olduğunu belirtmek mümkündür.

Eğitim-öğretimin gereken kaynak ve vakti olmayan bireyler için fırsat yaratması, (Evans & Shortall, 2011, s. 21), yaşı ne olursa olsun geniş bir kitleye erişim sağlaması, eğitim-öğretim etkinliklerinin video, animasyon gibi görsel araçlarla desteklenmesi gibi daha pek çok olumlu unsur ders konularının anlaşılmasını kolaylaştırmış ve uzaktan eğitimin ne denli önemli olduğunu göstermiştir. Uzaktan eğitimin bahsi geçen avantajları yanında öğrenci ve öğretmen ilişkisinde, grup etkileşiminde kısıtlılıklarının olması, kişilerin bireysel öğrenme tarzının ve teknolojik okuryazarlık seviyesinin belli olmaması, standart eğitim ve öğretim metotlarının kullanımı (Çakmak, 2013, s. 267), öğrencilerin okul ortamında bulunduğu sosyal çevrenin olmaması (Hassenburg, 2009, s. 9), bu noktada öğrencilerin diğer öğrencilerle sınıf ortamında sorular aracılığıyla ya da sınıf arkadaşlarıyla birlikte çalışma-öğrenme gibi etkin yolları kullanamamaları (Özer & Suna, 2020, s. 177) uzaktan eğitimin zayıf taraflarını oluşturmaktadır. Ancak sosyal öğrenme kuramı (Bandura, 1977) açısından öğrenmenin önemli bir bölümü diğer kişilerin davranışlarını model alarak ve gözlemler yoluyla gerçekleşmektedir (Hoşgörür, 2018, s. 337).

Sosyal öğrenme teorisinde genel olarak destek, modelleme ve taklit öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Zsolnai, 2002). Dolayısıyla öğrenciler açısından düşünüldüğünde sosyal

yeteneklerin farklılaşması uzaktan eğitimin ne denli başarılı veya başarısız olması noktasında algıyı da değiştirmektedir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin toplumsal ve dışsal bir yönelimlerinin olma olasılığı geleneksel yöntemlerle eğitim alan öğrencilere kıyasla daha alt seviyelerde kalmaktadır. Türel (2016) tarafından yapılan araştırmada çevrimiçi eğitime katılan öğrencilerin sosyal becerileri ile öğrenmeleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Öğrenme ile toplumsal beceri alt boyutlarını meydana getiren öğretmenin, akranların sosyal buradallığı ve öğrencilerin yazma yetenekleri arasında anlamlı düzeyde olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimin sunduğu pek çok imkân karşısında öğrencilerin okulda yaşadıkları sosyal çevrenin olmaması birtakım önemli sınırlılıkları da gündeme getirmektedir. Temelinde sosyal biliş ve etkileşimli bir süreç şeklinde ifade edilen öğrenme olgusunun kapsadığı sosyal boyut, uzaktan eğitimde kısıtlıdır. Sosyal çevrenin eğitim alanında kısıtlanması ile öğrenciler öteki öğrencilerin soruları vasıtasıyla ya da diğerleriyle etkileşim kurarak öğrenme imkânına sahip değildir. Dolayısıyla uzaktan eğitim kapsamında öğrencilerin diğerleriyle etkileşimi ile ortaya çıkan motivasyon unsurlarından ve rekabetten uzak kalmaktadır. Bu durum eğitime yönelik motivasyonun da düşmesine sebep olabilir (Özer & Suna, 2020, s. 177).

Gençoğlu ve Çiftçi (2020) araştırmalarında uluslararası raporlar çerçevesinde elde ettikleri sonuçlara göre salgın döneminde ortaya çıkan risklerden ötürü okula dönüş senaryoları belirsizliğini korumuştur, velilerin çalışma yaşamı sebebiyle çocuklarına bakamamıştır, eğitim seviyesi düşük olan veliler çocukların öğrenmelerini destekleyememiştir, öğrencilerin başarı farklılıkları ve öğrenme açıkları belirgin bir hale gelmiştir, uzaktan eğitimin yer aldığı platformların kullanımında beceri yetersizlikleri ortaya çıkmıştır, her öğretmenin uzaktan eğitim alanında gereken beceriyi taşımadıkları görülmüştür ve gelir durumu düşük olan grupları için okullarda verilen beslenme olanaklarından mahrum kalmıştır.

### **Uzaktan Öğretmen Olmak**

Pandemi süreciyle ilgili hiçbir tecrübesi bulunmayan, hizmet öncesinde veya hizmet içi eğitim süreçleri kapsamında bu tip bir kriz ile ne şekilde baş edilebileceği konusunda yeterli eğitimi olmayan birçok öğretmen pandemi sürecine hazırlıksız yakalanmıştır. Çeşitli ülkelerde öğretmenlerin inisiyatif almaları ve süreci tek başlarına yönetmeleri

beklenmiş ancak öğretmenler yeterli desteği alamamıştır. Pandemi sürecinin getirdiği uzaktan eğitim yeterliliği ve becerisine sahip olmayan öğretmenler, sürecin yönetiminde tek başlarına kalınca çeşitli güçlüklerle karşılaşmışlardır. Birçok ülke gibi Türkiye'de de dijital araçları kullanabilme ve erişim sağlama yeterliliği bakımından öğretmenler arasında büyük fark bulunmaktadır. Bu farklılıklara ilaveten okulun kaynakları, öğrencilerin dijital araçlara erişimi, bunları kullanma becerileri, hem okul hem de öğrencilerin sosyal ve ekonomik seviyeleri, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları güçlüklerin seviyesini belirlemektedir. Bilhassa dezavantajlı yerlerde ve okullarda bulunan öğretmenler, pandemide daha çok güçlüklerle karşılaşmış ve öğrencilerin uzaktan eğitime erişimi konusunda dahi sıkıntılar yaşanmıştır (Çetinkaya Aydın, 2020).

Alea, Fabrea, Roldan ve Farooqi'nin (2020, s. 130) pandeminin başlangıç aşamasında öğretmenlerin farkındalıkları, uzaktan eğitim sistemine karşı tecrübeleri, tüm yaşanan zorluklarına dair algıları ile ilgili araştırmalarının sonucunda elde edilen verilere göre; öğretmenlerin uzaktan eğitim için hazır oldukları fakat uzaktan eğitimin gerektirdiği ekipman, kapasite, tesis gibi noksanlıklardan ötürü engellendikleri ifade edilmiştir. Tüm bunlarla beraber değişkenler incelendiğinde öğretim tecrübesi bakımından daha tecrübeli olma ve alanda uzmanlığın uzaktan eğitime dair hazırbulunuşluk konusunda anlamlı ve olumlu yönde bir farklılık ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan coğrafi konum değişkeni kapsamında da aynı yönde bulgular elde edilmiştir. Genel anlamda öğretim kurumlarının öğretmenleri doğru bir şekilde desteklemesi şartıyla bilginin transferinde yenilikçi metotların uygulanması hususunda öğretmenlerin bilişsel anlamda hazır oldukları görülmüştür.

Yapılan bir araştırmada uzaktan eğitimin öğrencilere fırsat eşitliği sunmadığı belirtilmiştir. Araştırmaya katılanlar, uzaktan eğitim sisteminin her kademedede öğrenci için uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu ifade kapsamında ilköğretim ve anasınıfı öğrencilerinin duygusal ve bilişsel açıdan uzaktan eğitime hazır olmadıkları, akran eğitiminden ve sosyalleşmeden uzak kaldıklarının altı çizilmiştir. Ayrıca sınava hazırlanan öğrenciler için de sürenin yetersizliği yine fırsat eşitsizliği konusunda gerekçe göstermişlerdir. Araştırmaya katılanlar uzaktan eğitime her bölgeden ulaşılabilceği görüşünü olumsuz karşılamaktadırlar. Mesleki kıdem olarak düşük seviyede yer alan öğretmenlerin, altı senenin üstünde mesleki kıdemi bulunan öğretmenlere nazaran fikirlerinde negatif yönde anlamlı farklılıkların olduğu bulgusu yine araştırmanın sonuçlarından birisidir (Taşkın &

Aksoy, 2021, s. 640-641). Kale ve Demir (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili kendilerine yönelik algılarının yeterli ve orta seviyede olduğu ancak deneyimsiz olan öğretmenlerin pandemide kendilerini geliştirdikleri, bazı öğretmenlerin ise kendilerini yetersiz gördükleri anlaşılmıştır.

### **Uzaktan Öğrenci Olmak**

Öğrenciler uzaktan eğitim alırken ders çalışma ortamında dikkatlerini dağıtacak pek çok unsur ile karşı karşıyadır. Yapılan bir araştırmada, öğrencilerin pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim ile ilgili teknik anlamda internet bağlantısından kaynaklanan kopukluklar, ses, kamera sistemindeki sorunlar, elektrik kesintisi, EBA'ya girişte yaşanan problemler, teknolojik donanım eksikliği gibi hususlarda sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir (Kavuk & Demirtaş, 2021, s. 70). Söz konusu sorunların literatürde başka çalışmalarla da desteklendiği görölmektedir (Asmara, 2020; Çakın & Külekçi Akyavuz, 2020; Dias, Lopes, & Teles, 2020; Karadağ & Yücel, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020; Mohan vd., 2020; Yılmaz vd., 2020).

Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkide ortaya çıkan değişim her iki grubun da sosyalleşme süreci noktasında dönüşümünü beraberinde getirmiştir. Başka bir anlatımla ikincil toplumsallaşma süreci kapsamında otorite ile kurulan ilişkinin biçimlenmesinde önemli bir alan olarak kabul edilen öğrenci-öğretmen etkileşimi pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitimde değişime uğramıştır. Öğrenciler çevrimiçi eğitimde birebir etkileşime girilememesinden ötürü otorite olarak görölen öğretmeni gereken seviyede içselleştirmememiş hatta sorgulama eğilimine girmişlerdir. Öğrenci öğretmen ilişkisi içinde iletişimin online alanlara kayması ve sosyal medyada kişilerin kendilerini farklı şekillerde sunma biçiminden ötürü klasik hiyerarşik sistemde bir çatışmanın, karmaşanın ortaya çıkmasını gündeme getirmiştir. Söz konusu çatışma online alanlarda kuşaklararası etkileşimde de kendini göstermektedir. Kimi zaman öğrenciler öğretmenleri ile aralarındaki deneyim ve yaş farkını görmezden gelerek farklı bir üslupla etkileşim kurmaya çalışmışlardır (Varışlı, 2021, s. 242).

Anne ve babalarla pandemi sürecine dair yapılan araştırmada velilerin görüşleri doğrultusunda; çocukların salgın sebebiyle arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve okullarından ayrı kalmalarının, tam kapanmayla birlikte evlerinden hiç çıkamamalarının sosyal gelişimlerini negatif yönde etkilendiği bu bağlamda depresif davranışların ortaya

çıkıldığı ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan biri de salgın öncesinde kendi yaş gruplarıyla beraber yapılan sosyal etkinliklerin salgın döneminde yapılamamasının bilhassa küçük yaş gruplarında etkili olduğu, çocukların ciddi anlamda mutsuzluk duygusuna kapıldıkları yönündedir (Lee vd., 2020).

### **Küresel Ölçekte Eğitimin Sürdürülmesi İçin Alınan Tedbirler**

UNICEF tarafından yayınlanan raporda dünya genelinde okul çağında bulunan çocukların en az üçte birinin, bir başka ifade ile 463 milyon çocuğun Koronavirüs salgını sebebiyle okulların kapatılması sonucu uzaktan eğitime geçilse de buna erişim sağlayamadıkları belirtilmiştir (UNICEF, 2020c). Pandemi döneminde 191 ülkede tam anlamıyla Kanada, Amerika, Rusya ve Avustralya'da ise lokal seviyede veya eyalet seviyesinde okullar kapanmıştır. UNESCO, Dünya Bankası, OECD gibi küresel ölçekte kuruluşlar, dünyanın neresinde ne tip önlemlerin alındığını hemen hemen her gün rapor ederek bu konuda tecrübelerin paylaşılmasında destek sağlamışlardır. Söz konusu raporlarda küresel seviyede veri, yazılım altyapısı, bilgi ve öğretim içeriklerinin paylaşımına dair çağrılar yapılmıştır. Pandemiden önce kısıtlı olan ve ücretli erişim sağlanan çeşitli platformlara, pandemi döneminde tamamen ücretsiz erişime açılma çağrısında bulunulmuştur (Çelikdemir, 2020).

Eurostat 2018 verilerine bakıldığında, dijital yetkinliği olmayan nüfus Danimarka'da ortalama %2, Almanya'da ortalama % 10 iken İrlanda'da bu oran % 20'dir. Yunanistan'a bakıldığında ise % 30' lar seviyesindedir. Veriler incelendiğinde çocuklara evde dijital eğitim konusunda destek sağlaması beklenen velilerin dijital yetkinliklerinin heterojen bir yapıda olduğu görülmektedir. Ek olarak öğrencilerin dijital okuryazarlık yetkinliklerinin de farklılaştığı göz önüne alınca en çok negatif yönde etkinin yine alt sınıfta yer alan bölümde ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Süreç değerlendirildiğinde toplumlarda mevcut dijital bölünmenin (digital divide) farklılaşarak devam edeceği düşünülmektedir (MEB, 2020b).

New York pandemi döneminde öğrenme kaybının telafisi için eyalet eğitim bölümlerini harekete geçirmiştir. Okullar “yüksek kaliteli dijital müfredat” ile bir “dijital öğrenme merkezi” yapma konusunda fikir birliği sağlamıştır. Böylece öğrenci ve öğretmenlerin cihaz ve internete olan erişimlerinin kolaylaşacağı düşünülmüştür. Ayrıca okul zamanı haricinde öğretmenlerin de öğrencilerin öğrenme konusunda kayıplarının telafisini sağlayacakları belirtmiştir (Veiga, 2020).

İtalya'ya bakıldığında salgını süreci içinde eğitim politikaları konusunda yetkinin Eğitim Bakanlığı'na bağlandığı görülmektedir. İtalya'nın COVID-19 pandemisinin ilk sürecinde hastalıktan en çok etkilenen ülkelerin başında gelmesi alınan tedbirlerin ve uygulanan kararların niteliğini belirlemiştir. Eğitim Bakanlığı'nın kararları ve uygulamalarıyla lokal düzeyde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bakanlıkça hazırlanan internet sitesinde eğitim paydaşlarına çeşitli içerikler sunulmuştur (SETA, 2021, s. 10).

Amerika'da devlet okullarında eğitim gören çocuklar ile yapılan bir çalışmada 2019 ile 2020 yıllarının sonbahar aylarındaki öğrenme çıktıları incelenmiştir. 3. ve 8. sınıfa kadar 4,4 milyon öğrencinin öğrenme çıktıları bir önceki sene ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında okuma konusunda pandemi öncesi döneme nazaran ciddi seviyede kayıpların olduğu anlaşılmıştır. Fakat matematik alanında kayda değer bir gerilemenin yaşanmadığı görülmüştür. Aynı şekilde 2020 senesinin sonbahar aylarında yine Amerika'da yürütülen bir çalışmada öğrencilerin matematik alanında yaklaşık 3 aylık bir gerileme seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Belçika'da ise 2015 ve 2020 yılları arasında düzenlenen sınavlarda elde edilen sonuçlar analiz edilmiş, başarı seviyesinin en düşük olduğu parametrenin pandemi döneminde sınav veren öğrenci grubunda olduğu belirlenmiştir. Sosyal ve iktisadi anlamda dezavantajlı grup içinde yer alan öğrencilerin oranlarının daha fazla olduğu okullarda ise öğrenme kaybının da aynı paralelde bir o kadar fazla seviyede olduğunun altı çizilmiştir (TÜSİAD, 2021, s. 38-39).

### **Pandeminin Yarattığı Sorunlara Çözüm Önerileri**

Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ivedi ve mecburi bir geçiş yaşandığından, süreç çeşitli aksaklıkları da gündeme getirmiştir. Söz konusu aksaklıkların yaşanmasında ana sebepler iki faktör etrafında yoğunlaşmaktadır. Bunlardan ilki uzaktan eğitimde gereken teknik altyapının ve potansiyelin yetersizliğidir (Al Lily, Ismail, Abunasser, & Alqahtani, 2020). İkinci olumsuz sebep ise bazı gelenekçi öğretmenlerin uzaktan eğitime dair teknolojileri kullanmaktan çekinmesidir. Ayrıca bu noktada yetersiz oldukları da söylenebilir (Nenko, Kybalna, & Snisarenko, 2020).

### **Kısa Vadeli Çözüm Önerileri**

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu'na (2020) göre Mart ayının sonunda 2020 yılında uzaktan eğitim uygulamalarının istikrarlı ve beklenen ölçüde yürütülebilmesi amacıyla on öneri paylaşmıştır. Bu öneriler;

- 1- Uzaktan eğitim için belirlenecek teknolojilerde hazırlık durumunun analiz edilmesi, var olan duruma uygun nitelikte olanların seçilmesi,
- 2- Öğrencilerin uzaktan eğitimden geri kalmamaları için hepsini kapsayacak şekilde tedbirlerin alınması,
- 3- Veri gizliliği konusunda gereken tedbirlerin alınması,
- 4- Uzaktan eğitimin zaman bakımından planlanmasında eğitim paydaşlarıyla görüşmelerin yapılması bu doğrultuda bölgenin mevcut durumu, eğitim düzeyi gibi etkenlerin dikkate alınması,
- 5- Psikolojik ve sosyal anlamda olası güçlüklerle karşı tedbirlerin alınması,
- 6- Dijital araçlardan faydalanırken destek eğitimlerin sağlanması,
- 7- Sürece uyumlu yaklaşımların bütünleştirilerek aşırı yüklenilmemesi, uygulamaların ve platform sayısının sınırının çizilmesi,
- 8- Uzaktan eğitime dair gereken kuralların belirlenmesi ve öğrencilerin gereksinim duydukları geri dönüşlerin yapılması,
- 9- Uzaktan eğitim ile ilgili birimlerin sürelerinde öğrencilerin öz düzenleme yetilerine göre bir düzenlemenin yapılması,
- 10- Öğretmenleri, aileleri ve okul idarecilerini içine alan toplulukların meydana getirilmesi ve süreç ilerlerken karşı karşıya kalınabilecek problemlerin tartışılması şeklinde belirtilmiştir.

Salgın sürecinin kısa vadede çözüm önerileri olarak özetle aşağıdaki takvim ortaya çıkmıştır. 16 Mart 2020 tarihinden sonra örgün eğitimde bir haftalık bir ara verilmesi planlanmıştır. 23 Mart 2020'de uzaktan eğitime geçilmiş ve EBA TV kullanılmaya başlanmıştır. 25 Aralık 2020'ye gelindiğinde ilk ve ortaokullarda ilk dönemde verilecek karne notlarına salgın öncesinde yapılan sınavların dâhil edilmeyeceği duyurulmuştur. 15 Şubat için bir takım şartlar çerçevesinde haftada 5 gün boyunca yüz yüze eğitim için

açıklama yapılmıştır. Aynı tarihte köy okullarında bütün sınıflar için pandemi öncesi döneme geçiş başlamıştır. 2 Mart 2021’de ülkenin her yerinde anaokulları, ilkokul ve 8 ile 12. sınıflarda eğitimin yüz yüze olarak başlayacağına karar verilmiştir. Riskin düşük ve orta seviyede olduğu şehirlerde ilaveten ortaokul ve liselerde de yine yüz yüze eğitime geçileceğinin haberi verilmiştir. Okulların kapanma zamanı 2 Temmuz 2021 takvimi olarak tekrar düzenlenmiştir. 29 Nisan-17 Mayıs 2021 tarihleri arasında eğitim kurumlarının her kademesinde uzaktan eğitim yapılmıştır. 31 Mayıs 2021 ve 1 Haziran tarihinden itibaren ise anaokulu ve ilkokullarda haftada iki gün boyunca yüz yüze eğitim verileceği 7 Haziran’da ise buna ortaokulların ve liselerin de ekleneceği açıklanmıştır (Gencer vd., 2021, s. 16-19).

### **Uzun Vadeli Çözüm Önerileri**

Dünya Bankası tarafından açıklanan rapor incelendiğinde salgın süreci içinde gerçekleşen durumlar karşısında alınabilecek öncelikli tedbirlerden ilkinin sürecin beraberinde getirdiği olumsuzluklarla başa çıkmak olduğunu vurgulamıştır. UNESCO'nun raporunda ise okulda beslenme ihtiyacını gideren öğrencilerin riskli bir durumla karşı karşıya oldukları, erken hamilelik, çocuk işçiliği gibi çeşitli problemlerin ortaya çıkabileceği tahmin edilmektedir (UNESCO, 2020c). Raporlarda bilhassa çocuk ve gençlerin okul bırakma yüzdelerinin artacağı, öğretmenlerin ise çeşitli zorluklar yaşayacağı belirtilmiştir (Word Bank, 2020).

Toplumsal açıdan pandemi ile birlikte her alanda dönüşüm ve değişim ortaya çıkmıştır. Toplumsal örgütlerde ortaya çıkan bu değişim insanların rutin hayatlarına da etki etmiştir. Değişimin geri dönüşümün en önemli etkilerinden birisi de eğitim kurumlarına yöneliktir. Salgınla birlikte eğitim alanında çeşitli yenilikler ortaya çıkmıştır. Eğitim alanına teknolojinin derinlemesine nüfuzu çevrimiçi eğitimin yaygınlaşmasına adeta pandemi dönemini ifade eden bir karakteristiğe dönüşmesine neden olmuştur. Bu değişim pandemide teknolojinin adeta bir kurtarıcı olarak algılanmasını sağlamıştır. Süratle farklılaşan sistemde teknoloji kendine önemli bir yer edinmiştir. Teknolojinin insanların hayatlarını ve toplumsal örgütlerin karakterlerini değiştirme potansiyeli yeni olsa da hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Özetle süratle gelişen teknolojinin eğitim alanında dönüşümü tetiklediği düşünülmektedir (Varışlı, 2021, s. 238).

Salgın süreci ile birlikte ortaya çıkan kaybın önlenmesi adına öğrencilerin okula geri dönmelerinin beklentileri karşılayamayacağı, öğrenme kayıpları konusunda farkın

kapanmasına dair ilave politikaların ve uygulamaların gerektiği vurgulanmaktadır. Amerika'da gerçekleştirilen bir araştırmada 1 ila 2 senelik öğrenme kaybının telafisi için ortaya konacak bir senelik yoğun bir eğitim programının maliyetinin her öğrenci için 2500 Amerikan doları olacağı belirtilmiştir. Söz konusu oranların yanı sıra bu tip araştırmaların kısıtlılıkları sebebiyle eğitim ve iktisat arasında farklı boyutların dikkate alınmadan kurulacak bir ilişkide, belirsizlik ve risk dikkat edilmesi gereken hususlardır. Çocukların iyi olma durumu yalnızca iktisadi çıktılar ve sayısal bilgiler kapsamında değerlendirilmemelidir. Pandemi sebebiyle eğitim konusunda ortaya çıkan kayıpların çeşitli olduğu unutulmamalıdır. Yalnızca ekonomi ile alakalı alanlarda ortaya çıkacak kayıpların belirlenmesi ve açığın kapatılması değil eğitimin etki ettiği alanlarda bir durum değerlendirmesinin yapılması ve bu paralelde çözüm önerilerinin üretilmesi son derece önemlidir (TUSİAD, 2021, s. 38-39).

Pandemi sürecinde yaşanan eğitim-öğretim kayıplarının giderilmesi konusunda uygulama temelli öğretim metotlarına dayanan açığı giderici bir eğitim planlamasına gidilmelidir. Virüsün yayılmaya başladığı ilk dönemden günümüze kadar geçen sürede önemli derecede ilerleme gösteren altyapıyla alakalı teknik eksikliklerin tam manasıyla çözüme kavuşturulması şarttır. Yüz yüze eğitimin yanında nefes alacak uzaktan eğitim uygulamaları ile alakalı ağın genişletilmesi şarttır. Bu bağlamda en önemlisi de fırsat eşitliği ilkesiyle uyumlu hale getirebilmektir. Eğitim-öğretime başlangıcı uzaktan eğitimle yapan öğrenci kitlesi ile uzaktan eğitimle geleneksel eğitimden uzaklaşan kitlenin bir belirsizliğin içinde yitip gitmemesi için karma eğitim modelinin eğitim sistemine dahil edilmesi üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Şayet bu tip bir model gündeme alınırsa öğretim programının da aynı titizlikle yeniden değerlendirilmesi ve kazanımların güncellenmesi şarttır (Kocabaş, 2021, s. 12). Dünya Bankası raporları doğrultusunda pandeminin ortaya çıkardığı negatif durumların tam aksine bir fırsata dönüştürülebilmesinin çeşitli politikalarla mümkün olduğu, söz konusu politikaların süreklilik idaresi, başa çıkma, iyileştirme ve hızlandırma şeklinde değerlendirilebileceği belirtilmektedir. Buna göre (Word Bank, 2020):

*Baş a çıkma*, dünya genelinde ülkelerin yapabilecekleri tek şey ani okul kapanmalarıyla baş a çıkmaktır. Buradan ilk olarak öğrencilerin güvenlikleri ve sağlıklarına önem verilmesi, öğrenme kayıplarının önlenmesidir. Öğrenme kayıplarının önüne geçmek amacıyla ilk olarak uzaktan eğitimin tüm ülkelerin sistemlerine entegre edilmesinin

gerekliliğinin altı çizilmiştir. Tüm bunlarla birlikte tehlike altındaki öğrenciler ile iletişimin kesilmemesi, velilere ve öğrencilere rehberlik edilerek okul bırakma ihtimallerinin engellenmesi de şarttır.

*Sürekliliğin idaresi*, sosyal mesafe kurallarının birden olmasa da zamanla gevşetilmesi, okulların daha güvenilir ortamlar olmasının sağlanması, dolayısıyla okul bırakmanın da önüne geçerek öğrenme etkinliklerinin başlatılması önemlidir. Rapora göre okulların açılmasına kademeli bir şekilde başlanması tekrar kapanma halinin göz önünde bulundurulması şarttır. Okulların açılmasıyla öğrenme kayıplarının da yine önüne geçilmesi için gereken planlamalar yapılmalıdır.

*İyileştirme ve hızlandırma*, salgın ile ortaya çıkan kriz, fırsat perspektifinden eğitim sistemlerinin pandemi öncesi haline göre çok daha sağlıklı bir şekilde dizayn etme imkanı vermiştir. Pandeminin ardından öğretmenler, devlet yetkilileri, medya, veliler ve diğer kişilerin eğitim sürecine dair fikirleri ve algılarında değişim olacağı düşünülmektedir. Mesela veliler artık çocuklarının eğitimlerine destek vermek amacıyla okulla koordineli bir şekilde çalışmaları gerektiğini fark etmiş olacaktır. Bunların yanı sıra eğitim mekanizmasının kullanışlı bir hale getirilmesi konusunda kalıcı ve sağlıklı adımların atılmasının şart olduğu açıkça görülmüştür.

Salgında ortaya çıkan problemlerin yinelenmemesi için alınacak tedbirler ve düzenlemeler çok daha adaletli, kapsayıcı ve sürdürülebilir nitelikte eğitim sistemlerinin oluşturulması konusunda önemli bir fırsat olarak ele alınmalıdır. Sarı ve Nayır (2020, s. 971) tarafından yapılan araştırmada analiz edilen eğitim raporlarının gösterdiği fırsatlar; okulların fonksiyonelliği, eğitim algısında yenilik, alternatif eğitim yapılanmalarının günümüze uygun öğretme ve öğrenme becerileri, okul idaresi becerileri şeklinde belli temalar altında bir araya getirilmiştir. Araştırmada incelenen raporlarda işaret edilen fırsatlardan birisi salgın ertesinde eğitim etkinliklerinin yeni bir eğitim algısından başlayacağı, eğitimin her alanında değişimin ortaya çıkacağının yordayıcısı olduğu şeklinde düşünülebilir. Bu problemler eğitim sistemi kapsamında zamanla ortaya çıkan tekdüzelik ve aleladelikten uzaklaşmak, adeta sistemin sil baştan yapılandırılması amacıyla bir fırsat olarak değerlendirilmelidir görüşü belirtilmiştir (Sarı & Nayır, 2020, s. 971).

Uzun vadeli çözüm önerileri kapsamında öğrencilerin yaşadıkları negatif yönlü tablonun doğru analizi ve bu analiz çerçevesinde tedbirlerin şekillendirilmesi gerekir. Okula uyum faaliyetleri içinde oryantasyon etkinliklerinin üzerinde önemli durulması şarttır. Sınıf

kademesi anlamında ilerleme olmasına karşın geleneksel açıdan okul deneyimi daha az olan öğrenci kitlesinin de oryantasyon sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi son derece önemlidir. Okula uyum konusunda yaşanan sorunların makul düzeye çekilmesinde yapılacak oryantasyon etkinliklerine müfredatta yer verilmelidir. En önemlisi de salgının bitmediğinin bilincinde olmaktır. Öğretmen, veli, okul idarecileri, öğrenciler kısaca tüm eğitim paydaşları ile beraber hazırlanacak eylem planında temelde, öğrenme kayıplarının giderilmesi, psikolojik sağlamlığın ve iyi oluşun güçlendirilmesiyle birlikte eğitsel motivasyonun sağlanması en önemli amaç olmalıdır (Kocabaş vd., 2021, s. 11-12).

### **Pandeminin Metaforlarla Açıklanması**

Tüm dünyayı etkisi altına alan ve toplumun her kesimini derinden etkileyen COVID-19 pandemisi insanlara farklı deneyimler yaşatmış, bununla birlikte ‘pandemi’ kavramıyla alakalı zihinlerde çeşitli imgeler oluşmasına sebep olmuştur. Bu imgelerin anlamlandırılması, düşüncelerin somutlaştırılması ve anlaşılır kılınması için metaforlardan yararlanmak mümkündür. Bireylerin kendilerini ifade etmeleri için kullandıkları yöntemlerin başında metaforlar gelmektedir (Draaisma, 2007). Metafor, bireylerin dünyayı anlamalarına yardımcı olan düşünme ve görme şeklidir (Çelikten, 2006). Metaforlar, bilinenler vasıtasıyla bilinmeyeni anlatmak ve benzetmelerden yararlanarak bilinmeyen olguları bilmeyi sağlamaktadır (Balcı, 2003, s. 30). Siyaset, bilim, ekonomi ve edebiyat gibi pek çok alandaki en karmaşık düşünceler ve ilişkiler metaforlarla daha kolay kavranabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Pandemide kişilerin yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini belirlemek önem arz etmektedir. COVID-19’a yönelik zihinsel algıların ortaya koyulması, pandeminin bireyler üzerindeki etkilerini belirlemede ve bu etkilerin giderilmesinde yol gösterici olacaktır. Lakoff (1987)’a göre soyut düşünceler ancak somutlaştırılarak kavranabilir. Girmen (2007), kişilerin duygu, düşünce ve deneyimlerini tanımlayabilmek için metaforların kullanılmasının kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır. Bir olgunun nasıl algılandığını belirlemek için kullanılan metaforlar (Aydın, 2011, s. 26), eğitim bilimleri alanında da bireylerin tutum ve algılarını ortaya koymak için sıklıkla kullanılmaktadır (Aydın & Pehlivan, 2010). Metaforlar düşünceleri, kuramsal olguları algılayıp açıklayabilmede kullanılan zihinsel bir araçtır (Saban, 2008a). Bir sonuç olarak görülen metaforlar, davranışları belirlemede, tutumları ortaya koymakta ve onlara şekil vermektedir (Strenski,

1989). Sezgisel olarak bulguların tespit edilmesinde metaforların bir araç olarak kullanılması gerekmektedir (Botha, 2009).

Yapılan araştırmalar metaforların düşünme şekline, dile ve bilimsel çalışmalara etki ettiği kadar bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerine de etki ettiğini göstermektedir (Morgan, 1980). Metaforlar, anlaşılmak istenen olguyu, farklı anlam alanına dahil olan kavramlarla ilişkilendirilerek yeni anlamlar kazanılmasını, farklı bakış açıları geliştirilmesini ve göz ardı edilen durumların ortaya çıkmasını sağlar (Taylor, 1984). Metaforların temel işlevleri; verilerin elde edilmesi, yorumlanması, aktarımı ve belirsizlikleri gidermesidir (Erdem & Şatır, 2000). Metaforlar, aktarılmak isteneni az kelime kullanıp daha vurgulu bir şekilde söylemeyi, hayal kurmayı ve bireylerin sınırlarını kaldırıp yaratıcı düşünmeye yönlendirmektedir (Tompkins & Lawley, 2002). Kişilerin zihinlerinde anlam kazandırdıkları kavramların ortaya koyulması, farklı kişilerin tutumlarıyla daha çeşitli ilişkilendirmeler yapılmasını ve daha ayrıntılı tavsiyeler oluşturulmasını sağlayacaktır (Görgülü Arı & Arslan 2020).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, geçerlik-güvenirlik, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, COVID-19 pandemisi sürecinde ilköğretim kurumu öğretmenlerinin uzaktan eğitime ve uzaktan öğretmen olmaya ilişkin sahip oldukları zihinsel imgelerin metaforlarla belirleneceği nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenolojik) deseni kullanılmıştır (Creswell, 2007; Moustakas, 1994). Olgubilim çalışması, günlük hayatta farkında olunan ancak ayrıntılı bir biçimde irdelenmemiş olgulara yoğunlaşarak kişilerin yaşantılarını ve bunlara yükledikleri anlamlardaki ortak temel özellikleri veya genel yapısını belirlemeyi hedeflemektedir (Denscombe, 2010; Titchen & Hobson, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013). Verilerin toplanması ve yorumlanması aşamasında metaforik veri analizinden yararlanılmıştır (Lakoff & Johnson, 1980; Saban, 2006). Karmaşık olguların ve olayların detaylı bir şekilde incelenmesinde faydalanılan önemli yöntemlerden biri metaforik veri analizidir (Güneş & Fırat, 2016). Herhangi bir kavram, olay veya olgu ile ilgili özellikler daha somut olarak ifade edilmesi gerektiğinde metaforlar önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Morgan, 1980). Metaforlar, nitel veri toplama aracı olarak güçlü ve zengin bulgular elde etmede kullanılabilir (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016).

## Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini COVID-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitime dahil olan ve Ankara ilindeki ortaokullarda görev alan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme genellikle araştırmalarda diğer örnekleme yöntemlerinin kullanılmadığı durumlarda, araştırmaya hız kazandırıp pratiklik sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel çalışmalarda sıklıkla tercih edilmesine rağmen kullanılması az istenen bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2014). Ancak COVID-19 pandemisi sürecinde yüz yüze görüşmelerin sakıncalı olması sebebiyle bu yöntem seçilmiştir.

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1

### *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

| Değişkenler                      | Kategoriler     | <i>n</i> | %    |
|----------------------------------|-----------------|----------|------|
| Cinsiyet                         | Kadın           | 265      | 71,4 |
|                                  | Erkek           | 106      | 28,6 |
| Yaş                              | 22-30 yaş       | 102      | 27,5 |
|                                  | 31-40 yaş       | 187      | 50,4 |
|                                  | 41-55 yaş       | 82       | 22,1 |
| Eğitim Düzeyi                    | Lisans          | 303      | 81,7 |
|                                  | Lisansüstü      | 68       | 18,3 |
| Alan                             | Sayısal         | 120      | 32,4 |
|                                  | Sözel           | 180      | 48,4 |
|                                  | Sanat-Spor      | 71       | 19,2 |
| Hizmet Süresi                    | 1-5 yıl         | 55       | 14,8 |
|                                  | 6-10 yıl        | 139      | 37,5 |
|                                  | 11-15 yıl       | 71       | 19,1 |
|                                  | 16 yıl ve üzeri | 106      | 28,6 |
| Bulunulan Okuldaki Hizmet Süresi | 1-3 yıl         | 192      | 51,6 |
|                                  | 4-6 yıl         | 84       | 22,7 |
|                                  | 7 yıl ve üzeri  | 95       | 25,7 |

Araştırmaya toplam 371 kişi katılım göstermiştir. Katılımcıların %71'i kadın, %29'u erkektir. Yaş gruplarına göre, katılımcıların %27,5'i 22-30 yaş, %50,5'i 31-40 yaş ve %22,1'si 41-55 yaş grubu aralığındadır. Eğitim düzeyine göre katılımcıların %82'si lisans, %18'i ise lisansüstü mezunudur. Alana göre katılımcıların %32,4'ü sayısal, %48,4'ü sözel ve %19,2'si ise sanat-spor alanındandır. Hizmet süresine göre katılımcıların %14,8'i 1-5 yıl, %37,5'i 6-10 yıl, %19,1'i 11-15 yıl ve %28,6'sı ise 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Bulunulan okuldaki hizmet süresine göre katılımcıların %51,6'sı 1-3 yıl, %22,7'si 4-6 yıl ve %25,7'si ise 7 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak Google Forms programı ile form hazırlanmıştır. Oluşturulan form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcının cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdemi ve alanı sorulurken ikinci kısımda katılımcıların COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime ve uzaktan öğretmen olmaya ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri belirlemek amacıyla “Uzaktan eğitim ... gibidir; çünkü ...” ve “Uzaktan öğretmen olmak ... gibidir; çünkü ...” cümlelerini tamamlaması istenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada verilerin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiş, üretilen metaforlar ve oluşturulan kategoriler ilgili literatürle ilişkilendirilmiştir. İçerik analizi aşamasında, benzerlik gösteren veriler birtakım kavramlar ve başlıklar altında toplanarak düzenlenir ve değerlendirilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğretmenlerin ortaya koyduğu metaforların analizinde sırasıyla; (i) kodlama ve ayıklama, (ii) örnek metafor imgesi derlemesi, (iii) kategori geliştirme, (iv) geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve (v) nicel veri analizi aşamaları takip edilmiştir (Saban, 2008a):

#### *i. Kodlama ve Ayıklama Aşaması*

Bu aşamada katılımcıların ürettiği metaforlar alfabetik biçimde listelenmiştir. Bu listede bulunan belli bir metaforun açıkça tanımlanıp tanımlanmadığı ortaya koyulmuştur. Katılımcıların her birinin oluşturduğu metaforlar kodlanmıştır (delik bir poşet, akordsuz enstrüman, aktör, buz, vaha vb.). Bu aşamada veri toplama aracında metafor bulunmayan,

metafora ile ilgili “çünkü ...” ifadesi doldurulmayan veya metafor yerine katılımcının görüşlerinin bulunduğu 24 döküman elenerek araştırma dışına çıkarılmıştır.

#### *ii. Örnek Metafor İmgesi Derleme Aşaması*

Yapılan çalışmada 371 katılımcı uzaktan eğitim ile ilgili toplamda geçerli 264 adet metafor, uzaktan öğretmen olmak ile ilgili geçerli olan 226 adet metafor üretmiştir. Bu metaforları en iyi simgelediği düşünülen anketler bir araya getirilerek birer örnek metafor imgesi seçilip listelenmiştir. Bu işlem ile geçerliğin sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca her katılımcıya “Ö” kısaltması verilmiş ve her katılımcı numaralandırılmıştır. Örneğin Ö100 kısaltması araştırmadaki yüzüncü katılımcıyı simgelemektedir.

#### *iii. Kategori Geliştirme Aşaması*

Katılımcıların oluşturduğu metaforlar uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen olmak kavramlarına ilişkin sahip oldukları ortak özelliklere göre gruplanmıştır. 371 katılımcının *uzaktan eğitim* ile ilgili oluşturduğu 264 adet metafor 9 ayrı kavramsal kategoride bir araya getirilmiştir. Bu kategoriler; etkileşimsiz, zorluk, eksik-yetersiz, faydasız, verimsiz-etkisiz, diğer, bireye-amaca göre, süreklilik ve bilgi kaynağı-uzmanlıktır. Katılımcıların *uzaktan öğretmen olmak* ile ilgili oluşturduğu 226 adet metafor 8 ayrı kavramsal kategoride bir araya getirilmiştir. Bu kategoriler; mekanik-yapay, eksik-yetersiz, etkileşimsiz, zorluk, çaresiz-boşa çabalayan, yalnızlık, diğer, yol gösterici-bilgi vericidir.

#### *iv. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:*

Nitel araştırmalarda, ulaşılan bulguların gerçekliğine, süreçlerin birbiri ile tutarlı olmasına, benzer ortamlardaki sonuçların geçerliğine, verilerin nesnel yaklaşımla toplanıp sonuçların nesnel bir yaklaşımla ortaya koyulmasıyla ilgili kanıtlar bulunmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma sonuçlarının geçerliği için veri analizi aşamasında metaforların kavramsal kategorileştirilmesi ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, araştırmada üretilen metaforların ayrı ayrı hepsinin temsil edildiği düşünülen bir örnek metafor imgesi derlenmiş ve bu örnek metafor imgeleri bulgular bölümünde yer almıştır (Saban, 2008a). Güvenirliği sağlamak için araştırmada tespit edilen kodlar ve kategoriler altında toplanacak metaforların belirlenen kategorilere ait olup olmadığını tespit etmek amacıyla konu ile ilgili bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla uzaktan eğitim ile ilgili oluşturulan 264 metafor ile 9 ayrı kavramsal kategorinin ve uzaktan öğretmen olmakla ilgili oluşturulan 226 metafor ile 8 ayrı kavramsal kategorinin listesi uzman görüşüne

sunulmuştur. Uzmanndan uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen olmak ile ilgili metaforların kavramsal kategorilere yerleştirilmesi istenmiştir. Uzmanın yaptığı sınıflama ile araştırmacı tarafından yapılan sınıflama karşılaştırılmıştır. İstenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlamak için nitel araştırmalarda araştırmacıyla uzman değerlendirmelerinin %90 ve üzerinde uyum sağlaması gerekmektedir (Saban, 2008a). Yapılan bu araştırmanın güvenilirliği ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$ ) ile hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Yapılan hesaplamalarda uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %93 olduğu sonucuna varılmıştır. Nitel araştırmalarda uzman ve araştırmacı arasındaki uyumun %90 ve üzerinde olması istenilen seviyede bir güvenilirlik sağlandığı için araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

v. *Nitel Veri Analizi Aşaması:*

Çalışmada elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik programına aktarılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sürecinde demografik ve kategorik değişkenler için frekans tabloları oluşturulmuştur. Bundan sonra, uzaktan eğitim ile ilgili 264 metafor, 9 kavramsal kategoriye ve uzaktan öğretmenlikle ilgili 226 metafor, 8 kavramsal kategoriye ait katılımcı sayısı ( $n$ ) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Katılımcıların uzaktan öğretmenlik ve uzaktan eğitim ile ilişkili metaforlarının cinsiyet ve alan değişkenlerine göre karşılaştırılması için Kay Kare analizi uygulanmış ve sonuçları yorumlanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen olmakla ilgili ürettikleri metaforlardan oluşan kavramsal kategorilere ilişkin bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

#### **Katılımcıların Uzaktan Eğitim Hakkındaki Metaforlarına İlişkin Bulgular**

Katılımcıların uzaktan eğitim ile ilgili metaforlarına ilişkin 9 kategori elde edilmiştir. Bunlar; etkileşimsiz, zorluk, eksik-yetersiz, faydasız, verimsiz-etkisiz, bireye-amaca göre, süreklilik, bilgi kaynağı-uzmanlık ve diğer kategorileridir.

##### *Etkileşimsiz*

Bu kategoride 94 öğretmen (%25,03) ve 30 metafor (%15,07) yer almaktadır. Etkileşimsiz kategorisi altında *duvara ders anlatmak* (n=9), *film izlemek* (n=8), *sinema* (n=8) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *duvara ders anlatmak* metaforuna ilişkin olarak “ ... karşındakinin dinleyip dinlemediğini anlayamıyorsun. (Ö355)” ve “ ... dersi anlatırsın ama geri dönüt alamazsın. (Ö120)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *film izlemek* metaforuna ilişkin olarak “ ... rahatlık ve konfor içinde evde çay kahve içerek dersi izlerler. (Ö322)” ve “ ... karşı tarafla iletişim yok denecek kadar azdır ve sadece dinliyor gibidir. (Ö176)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *sinema* metaforuna ilişkin olarak “ ... öğrenciler dersi sinema izler gibi izliyorlar. (Ö137)” ve “ ... herhangi bir bilişsel beceri sergilemeden film izler gibi canlı dersi takip etmektedirler. (Ö138)” ifadelerini belirtmişlerdir.

Tablo 2’de uzaktan eğitim ile ilgili metaforların kategorilere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2

*Uzaktan Eğitim ile İlgili Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı*

| Kategoriler            | n<br>(%)     | Metaforlar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | n<br>(%)      |
|------------------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Etkileşimsiz           | 94<br>(25,3) | Monolog (2), boş sınıf (2), davul sesi (1), opera (1), TV’de eğitim (1), tek başına konuşmak (3), duvara ders anlatmak (9), radyo (6), duvar (6), film izlemek (8), TV (5), akvaryuma bakmak (1), sesin yankılanması (2), iletişimsizlik (2), yabancı (1), sinema (8), tiyatro (6), sanal eğitim (2), sonsuz yol (1), robotik eğitim (1), eğitsel video (5), dizi (5), pandomim (4), yalnızlık (1), seyircisiz maç (2), gurbet (2), sevgi (2), körebe (2), ıssız ada (2), uzak mesafe aşk (1),                                                                                                                          | 30<br>(15,07) |
| Zorluk                 | 48<br>(12,9) | Çile (1), buzdağı (1), bulanık suda balık tutmak (2), sağlam diş (1), kaygan yolda araba kullanmak (1), engembeli arazi (2), zor problem (2), zincir (1), ağır yük (1), denizde kum aramak (1), davulun sesi (1), çölde su bulmak (4), bataklıkta kalmak (2), zor iş (2), görmeden resim yapmak (1), karda kayan araba (2), eziyet (1), modern işkence (1), kutu (1), hapishane (4), küçük akvaryum (1), ekrana hapsedilmek (1), arafta kalmak (1), destek hizmeti (1), dedektif (1), profesyonel iş (1), kara delik (1), dipsiz kuyu (1), bilinmeyen yol (1), yemek (1), kabus (1), çaresizlik (1), açlık (2), kış (2) | 34<br>(17,08) |
| Eksik-yetersiz         | 45<br>(12,1) | Pilotsuz uçak (2), tuzsuz yemek (7), kanatsız kuşlar (1), engellilik (1), şekersiz pasta (2), kayıp (1), şekersiz kahve (2), bozuk telefon (2), tatsız yemek (2), bozuk bilgisayar (2), yavan yemek (1), ayağı kırık masa (2), salatasız lahmacun (1), koku almadan yemek yemek (1), tuğlası eksik bina (1), kıvamı olmayan yemek (1), boş tiyatro salonu (2), direksiyonsuz araba (1), balon (1), sandalyesiz masa (2), eğitimi destekleyici araç (1), doktorsuz hastane (2), buğulu ayna (1), playback yapmak (1), tezgahsız mağaza (1), oyasız sehpa (1), bozuk senkron (1), yırtık elbise (2)                       | 28<br>(14,07) |
| Faydasız               | 44<br>(11,9) | Mumla ısınmak (1), saman alevi (1), gökyüzü (1), mış gibi yapmak (1), alkış almayan oyun (1), sanal çiftlik (1), bozulmuş meyve (1), kül kedisi (1), boşa kürek çekmek (7), gölü mayalamak (1), çölde ılık su (1), suya yazı yazmak (15), zaman kaybı (1), akıntıya kürek çekmek (4), havanda su dövmek (2), süzgeçle su doldurmak (2), patlak top (2), uzaktan tedavi (1),                                                                                                                                                                                                                                             | 18<br>(9,04)  |
| Verimsiz-Etkisiz       | 44<br>(11,9) | Göstermelik ders (1), bal yapmayan arı (2), boşa ekilmiş tarla (2), meyvesiz ağaç (4), az meyve veren ağaç (1), öğrenciyi oyalamak (1), büyümeyen ağaç (1), verimsiz toprak (1), deneyimsiz fen dersi (1), çikolata (1), ölüm (1), ruhsuz bir eğitim (1), hissiz (1), duygusuz insan (1), ankara (1), hayal (9), rüya (3), tatlı rüya (1), etkisiz eylem (2), vaha (1), soyut (1), soğuk yemek (2), hayali sınıf (1), delik poşet (2), verimsiz işçi (2)                                                                                                                                                                | 26<br>(13,06) |
| Bireye-Amaca göre      | 25<br>(6,7)  | Kumanda (3), hayat (1), karnaval (1), özel ders (1), yağmur (1), kantin hamburgeri (2), dizi (1), haber bülteni (1), piknik (1), dondurma (1), para (1), kişisel gelişim kitabı (1), şansa bağlılık (1), sönük ışık (2), internet (1), bıçak (1), arazi (2), bahçe (1), kalem (1), TV (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 20<br>(10,05) |
| Süreklilik             | 19<br>(5,1)  | Evde eğitim (3), yüz yüze eğitim (6), okulda eğitim (3), örgün eğitim (3), interaktif eğitim (5),                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 5<br>(2,51)   |
| Bilgi kaynağı-uzmanlık | 12<br>(3,2)  | Uçsuz deniz (1), kütüphane (2), teknolojik sofrası (1), gökkuşağı (1), bilgisayar (1), hazine (1), akıntıda yüzmek (1), araba kullanmak (2), tren makinisti (1), kaptanlık (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 14<br>(7,03)  |
| Diğer                  | 40<br>(10,8) | Kedi (1), yarış (1), kronik hasta (1), çiçek (1), papağan (1), ilaç (2), adalet (1), çizgi film (1), davul (2), saklambaç (1), puzzle (1), düdüklü tencere (1), metaverse (1), virüs (2), nar (1), ilk yardım çantası (1), pişmaniye (1), dolar (1), makyaj (1), senfoni orkestrası (1), kasa (2), yemek (3), poşet (1), boş (11)                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 24<br>(12,06) |

### *Zorluk*

Bu kategoride 48 öğretmen (%12,9) ve 34 metafor (%17,08) yer almaktadır. Zorluk kategorisi altında *çölde su bulmak* (n=3) ve *hapishane* (n=3) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *çölde su bulmak* metaforuna ilişkin olarak “ ... herkes erişim sağlayamadığı için ulaşamaz. (Ö267)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *hapishane* metaforuna ilişkin olarak “ ... özgürlük alanını kısıtlar, öğretmen ve öğrencilerin yaratıcılığını kısıtlar. (Ö218)” ifadelerini belirtmişlerdir.

### *Eksik-Yetersiz*

Bu kategoride 45 öğretmen (%12,1) ve 28 metafor (%14,07) yer almaktadır. Eksik-yetersiz kategorisi altında *tuzsuz yemek* (n=6) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *tuzsuz yemek* metaforuna ilişkin olarak “ ... öğrencilerle göz göze gelmeden yapılan eğitimin tadı yavan olur, tatsız olur. (Ö306)” ve “ ... karnının doyduğunu düşünebilirsin ama istediğin tadı alamazsın. (Ö124)” ifadelerini belirtmişlerdir.

### *Faydasız*

Bu kategoride 44 öğretmen (%11,9) ve 18 metafor (%9,04) yer almaktadır. Faydasız kategorisi altında *suya yazı yazmak* (n=15) ve *boşa kürek çekmek* (n=7) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *suya yazı yazmak* metaforuna ilişkin olarak “ ... kalıcılığı yoktur. (Ö147)” ve “ ... okula döndüğümüzde yaptığımız hiçbir çalışmanın karşılığını göremedik. (Ö127)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *boşa kürek çekmek* metaforuna ilişkin olarak “ ... verim alınamadığı için anlamsızdır. (Ö104)” ve “ ... öğrenciler dersi film izler gibi izleyip gittiler. Bütün çabalarımız karşılıksız kaldı. (Ö149)” ifadelerini belirtmişlerdir.

### *Verimsiz-Etkisiz*

Bu kategoride 44 öğretmen (%11,9) ve 26 metafor (%13,06) yer almaktadır. Verimsiz-etkisiz kategorisi altında *hayal* (n=9) ve *meyvesiz ağaç* (n=4) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *hayal* metaforuna ilişkin olarak “ ... gerçekleştirdiğimizi düşünüp gerçekleştiremediğimiz çok şey var. (Ö110)” ve “ ... okuldaki sorunlardan uzak ve görsel

eğitimin ağırlıklı olduğu bir ortamdır. (Ö271)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *meyvesiz ağaç* metaforuna ilişkin olarak “ ... ders anlattığımızda yüz yüze eğitimdeki gibi dönütler alamıyoruz, öğrencinin kazanımları kavradığını bilemiyoruz. (Ö165)” ve “ ... öğrencilerle iletişim içinde olmak ve bir dönüt almak imkansız bir hal alıyor. (Ö206)” ifadelerini belirtmişlerdir.

#### *Bireye-Amaca Göre*

Bu kategoride 25 öğretmen (%6,7) ve 20 metafor (%10,05) yer almaktadır. Bireye-amaca göre kategorisi altında *kumanda* (n=3) ve *kantin hamburgeri* (n=2) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *kumanda* metaforuna ilişkin olarak “ ... öğrenciler istediği zaman derse katılır veya katılmaz. (Ö55)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *kantin hamburgeri* metaforuna ilişkin olarak “ ... parası olan internete sahip olup, derslere katılabilir. (Ö90)” ifadelerini belirtmişlerdir.

#### *Süreklilik*

Bu kategoride 19 öğretmen (%5,1) ve 5 metafor (%2,51) yer almaktadır. Süreklilik kategorisi altında *yüz yüze eğitim* (n=6) ve *interaktif eğitim* (n=5) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *yüz yüze eğitim* metaforuna ilişkin olarak “ ... normal eğitimden farksızdır. (Ö187)” ve “ ... evde de okul ortamı yaratılabiliyor. (Ö157)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *interaktif eğitim* metaforuna ilişkin olarak “ ... teknolojinin ve sanal dünyanın olanaklarından faydanabileceğimiz, kolay ulaşılabilir ve eğlenceli bir sistemdir. (Ö115)” ifadelerini belirtmişlerdir.

#### *Bilgi Kaynağı-Uzmanlık*

Bu kategoride 12 öğretmen (%3,2) ve 14 metafor (%7,03) yer almaktadır. Bilgi kaynağı-uzmanlık kategorisi altında *kütüphane* (n=2) ve *araba kullanmak* (n=2) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *kütüphane* metaforuna ilişkin olarak “ ... isteyen istediği bilgiye istediği an ulaşır. (Ö155)” ve “ ... öğrenme imkanları ve çeşitliliği çok geniştir. (Ö303)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *araba kullanmak* metaforuna ilişkin olarak “ ... yeterli yetkinlik ve bilgiye sahip olmak gerekir. (Ö317)” ifadelerini belirtmişlerdir.

### *Diğer*

Bu kategoride 40 öğretmen (%10,8) ve 24 metafor (%12,06) yer almaktadır. Diğer kategorisi altında *yemek* (n=3) ve *ilaç* (n=2) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *yemek* metaforuna ilişkin olarak “ ...bozulmuş yemekler (ilgisiz öğrenciler) yenmez, lezzetli (ilgili öğrenciler) yenir. (Ö320)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *ilaç* metaforuna ilişkin olarak “ ... hasta olduğunda destek olması için kullanmak gerekir. (Ö254)” ifadelerini belirtmişlerdir.

### **Katılımcıların Uzaktan Öğretmen Olmak Hakkındaki Metaforlarına İlişkin Bulgular**

Katılımcıların uzaktan öğretmen olmak hakkındaki metaforlarına ilişkin 8 kategori elde edilmiştir. Bunlar; mekanik-yapay, eksik-yetersiz, etkileşimsiz, zorluk, çaresiz-boşa çabalayan, yalnızlık, diğer ve yol gösterici-bilgi verici kategorileridir.

### *Mekanik-Yapay*

Bu kategoride 65 öğretmen (%17,5) ve 27 metafor (%13,77) yer almaktadır. Bireye-amaca göre kategorisi altında *robot* (n=22) ve *hayali öğretmen* (n=5) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *robot* metaforuna ilişkin olarak “ ... öğrencilerden uzakta, sıcak ve samimi ilişkilerden yoksundur. (Ö223)” , “ ... sosyal etkileşimden uzak, ruhsuz dersler oluyor. (Ö129)”, “ ... duygudan yoksun bir şekilde ders işler. (Ö134)”, “ ...sadece fiş takılıyken çalışırız. (Ö353)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *hayali öğretmen* metaforuna ilişkin olarak “ ... öğrencilerin görememesi, hissedememesi hem varlık hem yokluk hissi buna sebep verir. (Ö134)” ifadelerini belirtmişlerdir.

Tablo 3'te uzaktan öğretmen olmak ile ilgili metaforların kategorilere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3

*Uzaktan Öğretmen Olmak İle İlgili Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı*

| Kategoriler                | n<br>(%)     | Metaforlar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | n<br>(%)      |
|----------------------------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Mekanik-yapay              | 65<br>(17,5) | Sanal gerçeklik (1), sanal aşk (2), sanal öğretmenlik (1), bilgisayar (2), teknolojinin bir kolu (1), siri olmak (1), navigasyon (1), sanal alemde gezmek (1), simülasyon (2), metahuman (1), sanal karakter (1), uzaktan kumanda (2), müşteri temsilcisi (1), kumanda (2), sesli ve görüntülü figür (1), yapay zeka (2), metaversede gezmek (1), uzay mekiği (1), teknolojiyle bütünleşmek (1), robot (22), cansız manken (2), hayalet (2), hayali öğretmen (5), kukla (3), yapay çiçek (2), hayal kurmak (2), vaha (2)                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 27<br>(13,77) |
| Eksik-yetersiz             | 61<br>(16,4) | Öğrencisiz okul (2), bozuk lamba (2), yangına müdahale etmeyen itfaiyeci (1), korona olup tat kaybı yaşamak (1), kış güneşi (2), formatta çıkan hata (1), total (2), internetsiz bilgisayar (2), eksik puzzle (2), yarım kalan elma (1), akordsuz enstrüman (1), az şekerli limonata (1), kıvamı tutturamayan aşçı (1), bozuk TV (1), içi boş kandil (1), teçhizatlı savaşmak (1), tayfasız gemi kaptanı (2), tuşları olmayan piyano (1), dalları kırık ağaç (5), kanadı kırık kuş (1), görüntüsüz telefon (1), makası olmayan bahçıvan (2), öğretmen olamamak (5), etkisiz eleman (4), başarısız tiyatro (2), bilgisayar başında oturan memur (1), sıradan insan (2), öğretmenmiş gibi yapmak (3), diyet yapmak (2), sofraya oturup aç kalmak (1), hormonlu meyve (2), bakıp görememek (2), verimsiz arı (2), vicdan azabı (1) | 34<br>(17,34) |
| Etkileşimsiz               | 50<br>(13,5) | Spiker (6), radyo spikeri (3), program sunucusu (2), youtuber (3), haber sunucusu (4), aktör (6), TV dizisi (1), tiyatroculuk (2), masal anlatıcısı (1), video çekmek (1), eğitim videosu (1), seyircisiz tiyatro gösterisi (1), stand-up gösterisi (1), otomatige bağlama (1), buz (1), içerik üreticisi (2), prova yapmak (2), TV programcılığı (1), devlet yönetme (1), boşluğa bakmak (1), pilot olmak (2), şoför (1), uzaktan akraba (2), engel (1), gökyüzündeki yıldız bakmak (1), durağan bir süreç (1), platonik aşk (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 27<br>(13,77) |
| Zorluk                     | 50<br>(13,5) | Fedakar anne (1), zorluklara göğüs germek (1), dipsiz kuyudan su çekmek (2), sihirbaz (2), savaşçı (4), hızır (1), süper kahraman (3), kölelik (2), gözü kapalı yemek pişirmek (1), işkence (1), eziyet (2), sırat köprüsünde yürümek (1), cankurtaran (2), acil servis (1), karanlıkta yürümek (1), bahçıvanlık (4), yokuş yolda yürümek (2), cambazlık (2), gizemli kahraman (1), uzaktan eziyet (1), sırtında ağır yük taşımak (1), çiftçi (3), mesaisiz öğretmen (2), eve iş getirmek (1), zamansız öğretim (2), bakıcılık (1), gardiyanlık (1), araba yarışı (2), her şeyi bir arada yapmak (1), kasırga (1)                                                                                                                                                                                                               | 30<br>(15,30) |
| Çaresiz-boşa çabalayan     | 42<br>(11,3) | Susuz çiftçi (1), kaybolan gemi kaptanı (2), kavanoza sıkışmak (1), kafeste kuş olmak (1), çocuğu alınan anne (1), kabus (1), çaresizlik (1), turist olmak (1), çölde susuz kalmak (1), sudan çıkmış balık (3), susuz kalan çiçek (1), rotası gemi kaptanı (1), akıntıyla sürüklenmek (2), patlak topu şişirmek (1), havanda su dövmek (3), buğulu cama yazı yazmak (1), akıntıya karşı kürek çekmek (11), patinaj çeken otomobil (1), suya yazı yazmak (3), göle maya çalmak (2), karada yüzmek (2), bataklıkta debelenmek (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 22<br>(11,22) |
| Yalnızlık                  | 40<br>(10,8) | Kendi kendine konuşmak (7), boş konuşmak (2), boşluğa konuşmak (1), duvara konuşmak (5), resimle konuşmak (1), boşlukta sesin yayılması (1), tek başına film izlemek (1), tarlada tek başına kalan ağaç (1), kendinle kalmak (1), yalnızlık (4), ıssız adada tek kalmak (1), boşluğa kendini anlatmak (2), boş sınıfa ders anlatmak (2), robotlara ders anlatmak (3), cansız kalmak (1), dağ başında köy (1), ufka seslenmek (1), kendi başına ders anlatmak (1), kendi çalıp oynamak (1), özlem duymak (2), mutsuz palyaço (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 21<br>(10,55) |
| Diğer                      | 33<br>(8,9)  | Aşçılık (3), far (1), coğrafya (1), futbol kalesi (1), gurme (1), kum saati (2), boya tekniği (1), mektup (1), pilot kalem (1), türk lirası (1), gürültü (1), şeker (1), su (1), değnek (1), hayal kırıklığı (1), misafirlik (2), normalden farksız (2), normal öğretmenlik (2), karanlık (2), gül (1), boş (6)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 21<br>(10,55) |
| Yol gösterici-bilgi verici | 30<br>(8,1)  | Orkestra şefi (6), makinist (3), organizatör (3), kurum yöneticisi (3), yönetmenlik (4), rehber öğretmen (1), öğrencinin iç sesi (1), lamba (2), güneş (1), ışık (1), kaynak (1), ağaç gövdesi (1), gelişim (1), kitap (2)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 14<br>(7,14)  |

### *Eksik-Yetersiz*

Bu kategoride 61 öğretmen (%16,4) ve 34 metafor (%17,34) yer almaktadır. Bireye-amaca göre kategorisi altında *öğretmen olamamak* (n=5) ve *dalları kırık ağaç* (n=5) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *öğretmen olamamak* metaforuna ilişkin olarak “ ... öğrenci ile aynı ortamda bulunulmadığından etkileşim mümkün olmuyor, dönüt almakta zorlaşıyor. (Ö195)”, “ ... ekranda kendi kendine konuşmak, öğrencinin yokluğu kötü hissettiriyor. (Ö334)”, “ ... iletişim kopukluğu oluyor. (Ö334)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *dalları kırık ağaç* metaforuna ilişkin olarak “ ... ne kadar yeşermeye çalışırsa çalışsın, verimli bir yeri olmadığına yeşeremez. (Ö210)” ifadelerini belirtmişlerdir.

### *Etkileşimsiz*

Bu kategoride 50 öğretmen (%13,5) ve 27 metafor (%13,77) yer almaktadır. Bireye-amaca göre kategorisi altında *spiker* (n=6) ve *aktör* (n=6) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *spiker* metaforuna ilişkin olarak “ ... ders anlatırsın ama karşıdakinin neyi ne kadar anladığını anlamazsın (Ö345)” ve “ ... kamera karşısında kimseyi görmeden program sunmaktır. (Ö361)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *aktör* metaforuna ilişkin olarak “ ... senaryoyu siz yazmıyorsunuz, oynuyorsunuz ve senaryoyu yorumluyorsunuz. (Ö269)” ve “ ... hazırlanıyor kamera karşısında performansını sergiliyorsun oysa yüz yüze eğitim de sadece öğretim değil eğitim de yapıyorsun. (Ö346)” ifadelerini belirtmişlerdir.

### *Zorluk*

Bu kategoride 50 öğretmen (%13,5) ve 30 metafor (%15,3) yer almaktadır. Zorluk kategorisinde yer alan *savaşçı* (n=4) ve *bahçıvanlık* (n=4) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *savaşçı* metaforuna ilişkin olarak “ ... asker gibi her an ekran başında mücadele içindedir. (Ö271)” ve “ ... zor şartlarda eğitim yapabilmek için kendini yıpratırsın. (Ö90)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *bahçıvanlık* metaforuna ilişkin olarak “ ... çiçeklere yakından bakmadan, ellerinle sulamadan sadece gözlerinle onu büyütemezsin. (Ö251)” ve “ ... emek, sabır ve özveri ister (Ö114)” ifadelerini belirtmişlerdir.

### *Çaresiz-Boşa Çabalayan*

Bu kategoride 42 öğretmen (%11,3) ve 22 metafor (%11,22) yer almaktadır. Bireye-amaca göre kategorisi altında *akıntıya karşı kürek çekmek* (n=11) ve *sudan çıkmış balık* (n=3) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *akıntıya karşı kürek çekmek* metaforuna ilişkin olarak “ ... dersi anlatırsın ama sınav sonuçlarından öğrencilerin seni dinlemediğini görür ve emeklerin boşa gittiğini anlarsın. (Ö5)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *sudan çıkmış balık* metaforuna ilişkin olarak “ ... daha öne deneyimlemediğimiz bir sistem ile karşılaştık. (Ö3)” ifadelerini belirtmişlerdir.

### *Yalnızlık*

Bu kategoride 40 öğretmen (%10,8) ve 21 metafor (%10,55) yer almaktadır. Bireye-amaca göre kategorisi altında *kendi kendine konuşmak* (n=7) ve *duvara konuşmak* (n=5) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *kendi kendine konuşmak* metaforuna ilişkin olarak “ ... anlattığın konunun anlaşılıp anlaşılmadığına dönüt almakta zorlanıyorsun. (Ö163)” ve “ ... dersi dinleme konusunda iplerin öğrencilerin olduğu bir durumdur. (Ö174)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *duvara konuşmak* metaforuna ilişkin olarak “ ... karşı tarafla iletişim yoktur. (Ö106)” , “ ... isteksi öğrencilere ulaşmak imkansızdır. (Ö112)” ve “ ... öğrencilerin ihtiyaçları, öğrenme eksiklikleri ancak sınıf ortamında belirlenebilir. (Ö145)” ifadelerini belirtmişlerdir.

### *Diğer*

Bu kategoride 33 öğretmen (%8,9) ve 21 metafor (%10,55) yer almaktadır. Bireye-amaca göre kategorisi altında *aşçılık* (n=3) ve *kum saati* (n=2) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *aşçılık* metaforuna ilişkin olarak “ ... ekibi ve ürünü (öğrenci) sağlam olmayan ürünü iyi yapamaz. (Ö264)” ve “ ... bütün malzemeleri toplayıp, bir araya getirmek zor bir iştir. (Ö330)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *kum saati* metaforuna ilişkin olarak “ ... zaman çok çabuk akıyor ve yetiştirilmesi gereken konular kısa sürede amacına ulaşmak zorundadır. (Ö111)” ifadelerini belirtmişlerdir.

### *Yol Gösterici-Bilgi Verici*

Bu kategoride 30 öğretmen (%8,1) ve 14 metafor (%7,14) yer almaktadır. Bireye-amaca göre kategorisi altında *orkestra şefi* ( $n=6$ ) ve *yönetmenlik* ( $n=4$ ) metaforları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler *orkestra şefi* metaforuna ilişkin olarak “ ... bütün parçaları bir arada doğru yönlendirmeyi sağlamak zorundadır. (Ö130)” ve “ ... farklılıkları olan öğrencileri yeteneğine uygun şekilde ahenk ve uyum içinde ders yapmaktır. (Ö314)” ifadelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler *yönetmenlik* metaforuna ilişkin olarak “ ... ekran başında bir şeyleri düzeltmeye çalışıyorsunuz. (Ö332)” ve “ ... iyi planlama ve emek gerektirir. (Ö319)” ifadelerini belirtmişlerdir.

Tablo 4’te katılımcıların uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen olmak hakkında oluşturduğu metaforlara ilişkin kategoriler verilmiştir.

Tablo 4

### *Katılımcıların Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Öğretmen Olmak Hakkında Oluşturduğu Metaforlara İlişkin Kategoriler*

|                                         | Kategori                   | <i>n</i> | %    |
|-----------------------------------------|----------------------------|----------|------|
| Uzaktan Eğitime İlişkin Metafor         | Etkileşimsiz               | 94       | 25,3 |
|                                         | Zorluk                     | 48       | 12,9 |
|                                         | Eksik-yetersiz             | 45       | 12,1 |
|                                         | Faydasız                   | 44       | 11,9 |
|                                         | Verimsiz-etkisiz           | 44       | 11,9 |
|                                         | Diğer                      | 40       | 10,8 |
|                                         | Bireye-amaca göre          | 25       | 6,7  |
|                                         | Süreklilik                 | 19       | 5,1  |
|                                         | Bilgi kaynağı-uzmanlık     | 12       | 3,2  |
| Uzaktan Öğretmen Olmaya İlişkin Metafor | Mekanik-yapay              | 65       | 17,5 |
|                                         | Eksik-yetersiz             | 61       | 16,4 |
|                                         | Etkileşimsiz               | 50       | 13,5 |
|                                         | Zorluk                     | 50       | 13,5 |
|                                         | Çaresiz-boşa çabalayan     | 42       | 11,3 |
|                                         | Yalnızlık                  | 40       | 10,8 |
|                                         | Diğer                      | 33       | 8,9  |
|                                         | Yol gösterici-bilgi verici | 30       | 8,1  |

Tablo 4’e göre uzaktan öğretmen olmaya yönelik metaforlar 8 kategoride, uzaktan eğitime yönelik metaforlar ise 9 kategoride incelenmiştir. Uzaktan eğitime yönelik metaforların

oluşturduğu kategoriler incelendiğinde, metaforların %25,3'ü *etkileşimsiz*, %12,9'u, *zorluk*, %12,1'i *eksik-yetersiz*, %11,9'u *faydasız*, %11,9'u *verimsiz-etkisiz*, %10,8'i *diğer*, %6,7'si *bireye-amaca göre*, %5,1'i *süreklilik* ve %3,2'si ise *bilgi kaynağı-uzmanlık* kategorilerinde yer aldığı görülmektedir. En fazla ifade edilen metaforların *etkileşimsiz* kategorisi ve en az ifade edilen metaforların ise *bilgi kaynağı-uzmanlık* kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların uzaktan öğretmen olmaya yönelik metaforlarının %17,5'i *mekanik-yapay*, %16,4'ü *eksik-yetersiz*, %13,5'i *etkileşimsiz*, %13,5'i *zorluk*, %11,3'ü *çaresiz- boşa çabalayan*, %10,8'i *yalnızlık*, %8,9'u *diğer* ve %8,1'i *yol gösterici-bilgi verici* kategorilerini oluşturduğu görülmektedir. En fazla ifade edilen metaforlar *mekanik-yapay* kategorisini oluştururken, en az ifade edilen metaforlar ise *yol gösterici-bilgi verici* kategorisinde toplanmıştır.

### Uzaktan Eğitime İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategorilerin Cinsiyete Göre Oransal Dağılımı

Tablo 5'te araştırmanın uzaktan eğitime ilişkin oluşturulan kavramsal kategorileri ile cinsiyet arasındaki kay-kare analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 5

#### Uzaktan Eğitime İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategoriler ile Cinsiyet Arasındaki Kay-Kare Testi Sonucu

| Kategoriler            | İstatistik | Cinsiyet |       | Toplam |
|------------------------|------------|----------|-------|--------|
|                        |            | Kadın    | Erkek |        |
| Etkileşimsiz           | <i>n</i>   | 69       | 25    | 94     |
|                        | % cinsiyet | 26,0     | 23,6  | 25,3   |
| Zorluk                 | <i>n</i>   | 33       | 15    | 48     |
|                        | % cinsiyet | 12,5     | 14,2  | 12,9   |
| Eksik-yetersiz         | <i>n</i>   | 28       | 17    | 45     |
|                        | % cinsiyet | 10,6     | 16,0  | 12,1   |
| Verimsiz-etkisiz       | <i>n</i>   | 30       | 14    | 44     |
|                        | % cinsiyet | 11,3     | 13,2  | 11,9   |
| Faydasız               | <i>n</i>   | 35       | 9     | 44     |
|                        | % cinsiyet | 13,2     | 8,5   | 11,9   |
| Diğer                  | <i>n</i>   | 28       | 12    | 40     |
|                        | % cinsiyet | 10,6     | 11,3  | 10,8   |
| Bireye-amaca göre      | <i>n</i>   | 19       | 6     | 25     |
|                        | % cinsiyet | 7,2      | 5,7   | 6,7    |
| Süreklilik             | <i>n</i>   | 13       | 6     | 19     |
|                        | % cinsiyet | 4,9      | 5,7   | 5,1    |
| Bilgi kaynağı-uzmanlık | <i>n</i>   | 10       | 2     | 12     |
|                        | % cinsiyet | 3,8      | 1,9   | 3,2    |
| Toplam                 | <i>n</i>   | 265      | 106   | 371    |
|                        | % cinsiyet | 100,0    | 100,0 | 100,0  |

Tablo 5'e göre beklenen frekansı 5'in altına düşen hücre sayısı ( $n=1$ ) toplam hücrelerin yaklaşık %6'sını oluşturmaktadır. Bu nedenle bu analizde anlamlılık yorumu yapılabilmektedir. Yapılan kay-kare analizinde cinsiyete göre uzaktan eğitime yönelik metaforlar istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

### **Uzaktan Eğitime İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategorilerin Alana Göre Oransal Dağılımı**

Tablo 6'da araştırmanın uzaktan eğitime ilişkin oluşturulan kavramsal kategorileri ile alan arasındaki kay-kare analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 6

*Uzaktan Eğitime İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategoriler ile Alan Arasındaki Kay-Kare Testi Sonucu*

| Kategori               | İstatistik | Alan    |       |            | Toplam |
|------------------------|------------|---------|-------|------------|--------|
|                        |            | Sayısal | Sözel | Sanat-Spor |        |
| Etkileşimsiz           | <i>n</i>   | 30      | 46    | 18         | 94     |
|                        | % alan     | 25,0    | 25,6  | 25,4       | 25,3   |
| Zorluk                 | <i>n</i>   | 14      | 30    | 4          | 48     |
|                        | % alan     | 11,7    | 16,7  | 5,6        | 12,9   |
| Eksik-yetersiz         | <i>n</i>   | 16      | 20    | 9          | 45     |
|                        | % alan     | 13,3    | 11,1  | 12,7       | 12,1   |
| Verimsiz-etkisiz       | <i>n</i>   | 16      | 18    | 10         | 44     |
|                        | % alan     | 13,3    | 10,0  | 14,1       | 11,9   |
| Faydasız               | <i>n</i>   | 10      | 25    | 9          | 44     |
|                        | % alan     | 8,3     | 13,9  | 12,7       | 11,9   |
| Diğer                  | <i>n</i>   | 14      | 19    | 7          | 40     |
|                        | % alan     | 11,7    | 10,6  | 9,9        | 10,8   |
| Bireye-amaca göre      | <i>n</i>   | 10      | 8     | 7          | 25     |
|                        | % alan     | 8,3     | 4,4   | 9,9        | 6,7    |
| Süreklilik             | <i>n</i>   | 8       | 6     | 5          | 19     |
|                        | % alan     | 6,7     | 3,3   | 7,0        | 5,1    |
| Bilgi kaynağı-uzmanlık | <i>n</i>   | 2       | 8     | 2          | 12     |
|                        | % alan     | 1,7     | 4,4   | 2,8        | 3,2    |
| Toplam                 | <i>n</i>   | 120     | 180   | 71         | 371    |
|                        | % alan     | 100,0   | 100,0 | 100,0      | 100,0  |

Tablo 6'da beklenen frekansı 5'in altına düşen hücre sayısı ( $n=4$ ) toplam hücrelerin yaklaşık %15'ini oluşturmaktadır. Bu nedenle bu analizde anlamlılık yorumu yapılabilmektedir. Yapılan kay-kare analizinde alana göre uzaktan eğitime yönelik metaforlar istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

### Uzaktan Öğretmen Olmaya İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategorilerin Cinsiyete Göre Oransal Dağılımı

Tablo 7’de araştırmanın uzaktan öğretmen olmaya ilişkin oluşturulan kavramsal kategorileri ile cinsiyet arasındaki kay-kare analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 7

*Uzaktan Öğretmen Olmaya İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategoriler ile Cinsiyet Arasındaki Kay-Kare Testi Sonucu*

| Kategori                   | İstatistik | Cinsiyet |       | Toplam |
|----------------------------|------------|----------|-------|--------|
|                            |            | Kadın    | Erkek |        |
| Mekanik-yapay              | <i>n</i>   | 50       | 16    | 65     |
|                            | % cinsiyet | 18,9     | 14,2  | 17,5   |
| Eksik-yetersiz             | <i>n</i>   | 36       | 25    | 61     |
|                            | % cinsiyet | 13,6     | 23,6  | 16,4   |
| Etkileşimsiz               | <i>n</i>   | 31       | 19    | 50     |
|                            | % cinsiyet | 11,7     | 17,9  | 13,5   |
| Zorluk                     | <i>n</i>   | 42       | 8     | 50     |
|                            | % cinsiyet | 15,8     | 7,5   | 13,5   |
| Çaresiz-boşa çabalayan     | <i>n</i>   | 31       | 11    | 42     |
|                            | % cinsiyet | 11,7     | 10,4  | 11,3   |
| Diğer                      | <i>n</i>   | 22       | 11    | 33     |
|                            | % cinsiyet | 8,3      | 10,4  | 11,3   |
| Yalnızlık                  | <i>n</i>   | 32       | 8     | 40     |
|                            | % cinsiyet | 12,1     | 7,5   | 10,8   |
| Yol gösterici-bilgi verici | <i>n</i>   | 21       | 9     | 30     |
|                            | % cinsiyet | 7,9      | 8,5   | 8,1    |
| Toplam                     | <i>n</i>   | 265      | 106   | 371    |
|                            | % cinsiyet | 100,0    | 100,0 | 100,0  |

Tablo 7’ye göre beklenen frekansı 5’in altına düşen hücre sayısı bulunmadığı için bu analizde anlamlılık yorumu yapılabilmektedir. Yapılan kay-kare analizinde alana göre uzaktan eğitime yönelik metaforlar istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

## Uzaktan Öğretmen Olmaya İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategorilerin Alana Göre Oransal Dağılımı

Tablo 8’de araştırmanın uzaktan öğretmen olmaya ilişkin oluşturulan kavramsal kategorileri ile alan arasındaki kay-kare analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 8

*Uzaktan Öğretmen Olmaya İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategoriler ile Alan Arasındaki Kay-Kare Testi Sonucu*

| Kategori                   | İstatistik | Alan    |       |            | Toplam |
|----------------------------|------------|---------|-------|------------|--------|
|                            |            | Sayısal | Sözel | Sanat-spor |        |
| Mekanik-yapay              | <i>n</i>   | 20      | 33    | 12         | 65     |
|                            | % alan     | 16,7    | 18,3  | 16,9       | 17,5   |
| Eksik-yetersiz             | <i>n</i>   | 19      | 27    | 15         | 61     |
|                            | % alan     | 15,8    | 15,0  | 21,1       | 16,4   |
| Etkileşimsiz               | <i>n</i>   | 18      | 24    | 8          | 50     |
|                            | % alan     | 15,0    | 13,3  | 11,3       | 13,5   |
| Zorluk                     | <i>n</i>   | 22      | 23    | 5          | 50     |
|                            | % alan     | 18,3    | 12,8  | 7,0        | 13,5   |
| Çaresiz-boşa çabalayan     | <i>n</i>   | 11      | 26    | 5          | 41     |
|                            | % alan     | 9,2     | 14,4  | 7,0        | 11,3   |
| Yalnızlık                  | <i>n</i>   | 12      | 20    | 8          | 40     |
|                            | % alan     | 10,0    | 11,1  | 11,3       | 10,8   |
| Diğer                      | <i>n</i>   | 9       | 14    | 10         | 33     |
|                            | % alan     | 7,5     | 7,8   | 14,1       | 8,9    |
| Yol gösterici-bilgi verici | <i>n</i>   | 9       | 13    | 8          | 31     |
|                            | % alan     | 7,5     | 7,2   | 11,3       | 8,1    |
| Toplam                     | <i>n</i>   | 120     | 180   | 71         | 371    |
|                            | % alan     | 100,0   | 100,0 | 100,0      | 100,0  |

Tablo 8’e göre beklenen frekansı 5’in altına düşen hücre sayısı bulunmadığı için bu analizde anlamlılık yorumu yapılabilmektedir. Yapılan kay-kare analizinde alana göre uzaktan eğitime yönelik metaforlar istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin bakış açılarına göre pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin ve uzaktan öğretmen olmanın metaforlarla belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada birbirinden farklı pek çok metafor ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili oluşturduğu metaforlar; *etkileşimsiz* (%25,3), *zorluk* (%12,9), *eksik-yetersiz* (%12,1), *faydasız* (%11,9), *verimsiz-etkisiz* (%11,9), *diğer* (%10,8), *bireye-amaca göre* (%6,7), *süreklilik* (%5,1) ve *bilgi kaynağı-uzmanlık* (%3,2) olarak 9 kategoride dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin uzaktan öğretmen olmaya yönelik oluşturduğu metaforlar ise; *mekanik-yapay* (%17,5), *eksik-yetersiz* (%16,4), *etkileşimsiz* (%13,5), *zorluk* (%13,5), *çaresiz-boşa çabalayan* (%11,3), *yalnızlık* (%10,8), *diğer* (%8,9) ve *yol gösterici-bilgi verici* (%8,1) olarak 8 kategoride dağılım göstermektedir. Bu çalışmada pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimle ilgili 264 metafor ile 9 ayrı kavramsal kategori ve uzaktan öğretmen olmakla ilgili 226 metafor ile 8 ayrı kavramsal kategori bulunmaktadır. Metaforlar bir kavramın bütününe değil bir yönünü temsil ettiği için kavramın farklı yönlerini ortaya çıkaracak çeşitli metaforlara ihtiyaç duyulmaktadır (Saban, 2008b). Metafor çalışmaları sonucunda araştırılan kavram ile ilgili çeşitli metaforların elde edilmesi araştırma açısından önemli olduğu için (Yob, 2002), bulgulardaki çeşitlilik beklenen ve istenen bir durumdur.

Araştırma sınırlılıklarında da bahsedilen COVID-19 pandemisinin olumsuz bir kavram olmasından kaynaklı olarak öğretmenler, uzaktan eğitime ve uzaktan öğretmenliğe dair büyük çoğunlukla olumsuz metaforlar üretirken bununla birlikte az sayıda da olsa olumlu metaforlar üretmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda da öğretmenlerin pandemi sürecinde

uygulanan uzaktan eğitime ilişkin daha çok olumsuz metafor ürettiği ortaya koyulmuştur (Bay Dönertaş, Akkaya, & Erkıılıç, 2022; Demirkaynak, Kaba, & Ürey, 2022; Kaban, 2020; Karakuş, & Karacaoğlu, 2021; Kazu, Bahçeci, & Kurtoğlu Yalçın, 2021; Keşkek & Kayahan Yüksel, 2022). Bununla birlikte pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen adayları ve öğrencilerle yapılan çalışmalarda da genellikle uzaktan eğitim ile ilgili olumsuz metaforlar üretilmiştir (Acar, 2022; Akpolat, 2021; Güngör, 2021; Öztürk, Kırcı, & Turan, 2021; Süzük & Akıncı, 2022). Yukarıda bahsi geçen çalışmaların sonuçları ile bu çalışmadan elde edilen bulgular uyumludur.

Araştırma bulgularına göre uzaktan eğitimle ilgili metaforlar en yüksek oranla (%25,3) *etkileşimsiz* kategorisinde toplanmıştır. Benzer şekilde Cantürk ve Cantürk'ün (2021) çalışmalarında *etkileşim sorunu* kategorisi %24,53 oranıyla ilk sırada iken, Atık'in (2022) yaptığı çalışmada ise *iletişim* teması altında oluşturulan metaforların %65'inin olumsuz olduğu ortaya koyulmuştur. Bay Dönertaş, Akkaya ve Erkıılıç'ın (2022) çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime dair oluşturduğu olumsuz metaforlar çoğunlukla *etkileşimsiz* kategorisi altında toplanmıştır. Kan ve Fidan'ın (2016) yaptığı çalışmada ise uzaktan eğitimde karşılaşılan problemler arasında *iletişim eksikliği* olduğu görülmüştür. Çivril, Aruğaslan ve Özeydın Özkara'nın (2018) ve Bozkurt'un (2020b) öğrencilerle yaptığı çalışmalarda *etkileşim* kategorisi daha çok olumsuz metaforlar içermektedir. Çokyaman ve Ünal'ın (2021) COVID-19 salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen algılarının belirlendiği çalışmalarda, *etkileşim* kategorisi altında *tek yönlülük* teması yer almaktadır. Öğretmen adayları ve üniversite öğrencileriyle yapılan benzer çalışmalar da (Acar, 2022; Akpolat, 2021; Bozkuş Genç, 2022; Kaleli Yılmaz & Güven, 2015) katılımcıların pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitimde etkileşim sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin ürettikleri metaforların oluşturduğu kategorilerden bir diğeri *verimsiz-etkisiz* kategorisidir. Benzer şekilde alan yazında yapılan bazı çalışmalarda katılımcıların uzaktan eğitim sürecine yönelik oluşturduğu metaforlar *verimsiz* kategorisi altında toplanmaktadır (Akpolat, 2021; Akdemir & Kılıç, 2020; Bay Dönertaş, Akkaya, & Erkıılıç, 2022; Güngör, 2021; Kaleli Yılmaz & Güven, 2015; Karakuş & Karacaoğlu, 2021; Keşkek & Kayahan Yüksel, 2022). Kazu, Bahçeci ve Yalçın'ın (2020) çalışmalarında öğretmenlerin yaklaşık %13'ü pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimde ödevlere geri dönüt verilmemesinden dolayı sürecin *verimsiz* olduğuna

dair metaforlar üretmiştir. Yukarıdaki çalışmalardan elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimi verimsiz ve etkisiz bulunduğunu söylemek mümkündür.

Uzaktan eğitim ile ilgili metaforlardan oluşan bir başka kategori ise *bireye-amaca göre* kategorisidir. Bu kategorinin olumlu veya olumsuz bir kategori olduğunu söylemek mümkün değildir. Bununla birlikte bu kategori alan yazındaki Kaban'ın (2020) çalışmasında *bireysellik* kategorisi olarak yer alırken Çokyaman ve Ünal 'ın (2021) çalışmasında *esneklik* kategorisi altında *kişiye özel* teması olarak karşımıza çıkmaktadır. Yılmaz ve Güven'in (2015) çalışmalarında benzer metaforlar *isteğe bağlılık* kategorisi altında yer almaktadır. Yukarıdaki çalışmalara da bağlı kalarak pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin bireylerin amaçlarına ve isteklerine göre şekillendiği söylenebilir.

Uzaktan eğitime yönelik metaforların %11,9'unu oluşturan *faydasızlık* kategorisi benzer çalışmalarda (Çokyaman & Ünal, 2021; Kaban, 2021) *yararsızlık* olarak yer almaktadır. Öğrenciler uzaktan eğitimi varlığını hissettiren ama işe yaramayan varlık olarak görmektedirler (Kaban, 2021). Acar'ın (2022) COVID-19 sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarını incelemeyi amaçladığı 510 öğrenciyle yaptığı çalışmasında 202 öğrencinin uzaktan eğitim ile oluşturduğu metaforlar *faydasız* kategorisi altında toplanmıştır. Bu araştırmalara bağlı olarak pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim çalışmalarının boş bir çaba olarak görüldüğünü söylemek mümkündür. Bununla birlikte *eksik-yetersiz* kategorisi verilerin %12,1'ini oluşturmaktadır. Benzer şekilde Keşkek ve Kayahan Yüksel'in (2022) çalışmasında uzaktan eğitime yönelik olumsuz metaforlardan oluşan kategorilerden biri de *yetersizlik* kategorisidir. Kuzu, Bahçeci ve Yalçın'ın (2020) çalışmalarında öğretmenlerin %23'ü *dönütü olmayan, eksik bir süreç* olduğuna ilişkin metaforlar oluşturmuşlardır. Bu bağlamda öğretmenler, pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre eksikleri olan yetersiz bir eğitim türü olarak görmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %5,1'i pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimi *süreklilik* olarak tanımlamışlardır. Alan yazın incelendiğinde bu çalışmadaki *süreklilik* kategorisinde yer alan 'yüz yüze eğitim', 'evde eğitim' gibi metaforlar Kaban'ın (2021) çalışmasında *eğitim türü* kategorisinde yer alırken; 'okulda eğitim', 'örgün eğitim' gibi metaforlar Çokyaman ve Ünal'ın (2021) çalışmasında *okul* kategorisi altında toplanmıştır.

Bu sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların bir kısmının pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimi bir eğitim çeşidi olarak kabul ettiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %3,2'si pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin ürettikleri metaforlar *bilgi kaynağı-uzmanlık* kategorisi altında toplanmıştır. Bay Dönertaş, Akkaya ve Erkılıç'ın (2022) çalışmalarında uzaktan eğitimde öğretmene dair oluşturulan 'moderatör', 'kaptan', 'orkestra şefi' gibi metaforlar *yol gösterici* kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride yer alan 'hazine', 'kütüphane' gibi metaforlar başka bir çalışmada *öğretim materyali* teması altında yer bulmuştur (Çivril, Aruğaslan, & Özaydın Özkara, 2018).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan öğretmen olmaya yönelik metaforların büyük bir çoğunluğu (%17,5) *mekanik-yapay* kategorisinde toplanmıştır. Bu kategori Kaban'ın (2021) çalışmasında *sanallık* kategorisinde, Bozkurt'un (2020) çalışmasında *etkileşim* kategorisi altında *yapaylık* temasında yer bulmuştur. Çokyaman ve Ünal'ın (2021) çalışmasında *eğitim* kategorisi altında *sahte-sanal* teması altında yer almaktadır. Kazu, Bahçeci ve Yalçın'ın (2020) çalışmalarında ise öğretmenler uzaktan eğitimde kurulan iletişimin *sanal* olmasına ilişkin metaforlar üretmişlerdir. Alan yazındaki bazı çalışmalarda da benzer kategoriler bulunmaktadır (Bozkuş Genç, 2022; Güngör, 2021; Kaban, 2021; Karakuş & Karacaoğlu, 2021). Bahsi geçen tüm çalışmalar çerçevesinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini gerçek bir öğretmen gibi hissetmediklerini, yüz yüze eğitimdeki doğallığı yakalayamadıklarını söylemek mümkündür.

Uzaktan öğretmen olmaya yönelik metaforların %13,5'ini oluşturan *zorluk* kategorisi benzer bir çalışmada *zorlayıcı etmen olarak acil uzaktan eğitim* şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Demirkaynak, Kaba, & Ürey, 2022). Keşkek ve Kayahan Yüksel'in (2022) uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin çalışmalarında öğretmenler uzaktan eğitimi *güçlük* olarak ifade ederken Acar'ın (2022) çalışmasında eğitim kategorisi alt kategorilerinde *zorluk* kategorisi olarak ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Bay Dönertaş, Akkaya ve Erkılıç'ın (2022) çalışmalarında ise *zorlayıcı* kategorisi olarak yer bulmuştur. Haşıloğlu, Durak ve Arslan'ın (2020) çalışmalarında, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere ulaşamadıkları için zorluklar yaşadıkları ortaya koyulmuştur. Alan yazındaki bu çalışmalar ışığında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğretmen olmayı zorluk olarak algıladıkları söylenebilir.

Uzaktan öğretmen olmaya yönelik metaforların %11,3'ünü *çaresiz-boşa çabalayan* kategorisi oluşturmaktadır. Bu kategoride yer alan 'suya yazı yazmak', 'havanda su dövmek' gibi metaforlar başka bir çalışmada *teknik alt yapı eksikliğinden dolayı sürecin işlevsizliğine ilişkin metaforlar* ve *bu dönemde ödev vermenin boş bir çaba olduğuna ilişkin metaforlar* başlıkları altında yer almaktadır (Kazu, Bahçeci, & Yalçın, 2020). Sipahioğlu'nun (2022) Türkçe öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında benzer metaforlar *boş bir faaliyet olarak uzaktan eğitim* kavramsal kategorisi altında yer almaktadır. Bay Dönertaş, Akkaya ve Erkılıç'ın (2022) çalışmalarında ise bu kategori *çalışan/çalayan* kategorisi ile benzerlik göstermektedir. Bahsi geçen çalışmalardan yola çıkarak pandemi sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğretmenleri çaresiz hissettirdikleri ve boş çabaladıklarını düşünmelerine yol açtığı söylenebilir.

Uzaktan öğretmen olmaya yönelik metaforların %1'ini oluşturan *yalnızlık* kategorisi ise başka bir çalışmada (Akpolat, 2021) *yalnızlaştırıcı* olarak yer almaktadır. Bay Dönertaş, Akkaya ve Erkılıç'ın (2022) çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretmene ilişkin kullandıkları metaforlardan bazıları *yalnız* kategorisi altında toplanmıştır. Sirem ve Baş'ın (2020) yaptığı çalışmada, öğrenciler pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin kendilerini yalnız hissettirdiğini ve sosyalleşmelerine engel olduğunu düşünmektedirler. Bu çalışmalara bağlı olarak pandemide yürütülen uzaktan eğitim sürecinin yalnızlaştırıcı bir süreç olduğu söylenebilir.

Araştırmada yer alan uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen olmak ile ilgili kavramsal kategorilerin dağılımı cinsiyete ve alana bağlı olarak değişmemiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ve uzaktan öğretmen olmaya dair zihinsel imgeleri cinsiyete ve alana göre farklılık göstermemiştir. Pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin cinsiyet ve alan fark etmeksizin tüm öğretmenleri etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte alan yazın incelendiğinde Üstün ve Düzenli Çil'in (2022) öğretmenlerin COVID-19 pandemi döneminde mobil öğrenmeye yönelik algı düzeyleri ve tutumlarının incelendiği çalışmalarında, öğretmenlerin cinsiyete ile mobil öğrenmeye karşı algı düzeyleri ve tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Gökbulut' un (2021) uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim ve mobil öğrenmeye yönelik algıları ile hazırbulunuşluklarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmasında, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Kurnaz, Kaynar, Şentürk ve Doğrukök'ün (2020) öğretmenlerin uzaktan

eğitime ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalarında, cinsiyetin ve alanın uzaktan eğitime dair olumlu görüş oluşturmada herhangi bir farklılık yaratmadığı ortaya koyulmuştur. Ağır'ın (2007)  alışmasında da öğretmenlerin uzaktan eğitime tutum düzeylerinin alana ve cinsiyete göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Alan yazında yapılan farklı çalışmalarda da uzaktan eğitime yönelik algı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (Horzum, 2003; Ko y ğit & Uşun, 2020; şimşek, İskenderoğlu, & İskenderoğlu; 2010). Bahsi geçen çalışmalar bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

COVID-19 pandemisi, eğitimin her kademesini çeşitli şekillerde etkilemiştir. Dünyanın pek çok yerinde ve Türkiye'de yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime beklenmedik bir hızda, zorunlu ve zorlu bir geçiş yapılmıştır. Büyük bir çoğunluğu uzaktan kaliteli bir eğitim vermeye hazır olmayan öğretmenler bu geçişe hızlı bir şekilde yanıt vermek zorunda kalmışlardır. Bu araştırma bulguları pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim ve uzaktan  ğretmen olmak ile ilgili öğretmenlerin daha çok olumsuz düşünceler geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Öğretmenler, pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimde eksiklikler ve boşluklar olduğunu düşünmektedirler. Bu eğitim süreci öğretmenler tarafından etkileşimsiz bulunmuştur. Öğretmenler bu süreçte yüz yüze etkileşimin eksikliğini derinden hissetmişlerdir. Öğretmen ve  ğrenci arasındaki mesafe uzaktan eğitim sürecinde etkileşim eksikliğine sebep olmaktadır (Lee, 2017). Modern iletişim teknolojileri yüz yüze iletişimin yerine koyulamayacağı gibi iletişimde çok büyük bir öneme sahip olan vücut dilinden de mahrum bırakmaktadır (Clark, Strudler, & Groye, 2015). Öğretmenler uzaktan eğitimde alışla gelinen yüz yüze eğitimdeki gibi öğrencilerle doğrudan temas kuramamışlar, onları g zlemleyememiş ve okuldaki gibi öğrencilerin fikirlerinin öğrenilebileceği günlük sohbet ortamları oluşturamamışlardır. Bununla birlikte öğretmenler bu süreçte öğrencinin çalışmalarını doğrudan değerlendirmek için çok daha az fırsata sahip olmuşlardır. Bu durum okuldaki eğitim ile uzaktan eğitim arasındaki etkileşim biçiminin farklı bir dinamiğe sahip olmasından kaynaklı olabilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde etkileşimi arttırabilmeleri için mesleki becerilerini geliştirmeye devam etmeli, bilimsel gelişmeleri takip etmeli ve  ğretim kalitesini arttırmak için yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmeleri gerekmektedir.

Bu  alışma sonucunda öğretmenlerin uzaktan  ğretmen olmayı zorluk olarak algıladılarını ortaya koyulmuştur. Daha önce deneyimlenmeyen bir eğitim sürecine hazırlıksız yakalanan

öğretmenler, öğrencilerin eğitim sürecinin devamlılığı için öğrenme ortamları yaratmak zorunda kalmışlardır. Bu süreçte öğretmenler çoğunlukla kendi başlarına bırakılmış, yalnız hissetmiş, pek çok belirsizliklerle karşılaşmış, öğrencilere ulaşmakta güçlük çekmiş, çaresiz hissetmiş ve öğretimi gerçekleştirebilmek için boşa çaba harcadıklarını hissetmişlerdir. Bununla birlikte uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin yerine koyulmaya çalışılan ancak gerçekçi olmayan ve yapay hissettiren bir eğitim türü olduğunu düşünmüşlerdir.

Bu çalışmada COVID-19 pandemisinin bir sonucu olan uzaktan eğitimin etkilerini belirlemek için eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin oluşturduğu metaforlardan yararlanılmıştır. Metaforlar zihinsel algıları ortaya çıkarmada ve açıklamada oldukça etkili araçlardır. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik metaforik algıları uzaktan eğitim uygulamalarının geleceğini etkileyecektir. Uzaktan eğitim politikalarında reform yapmak için olumlu ve olumsuz metaforların olası nedenleri göz önüne alınmalı ve olumsuz metaforların nedenlerini ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Uygulanan uzaktan eğitimdeki eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesi için düzenlemeler yapılmalıdır. Yapılan uzaktan eğitimin etkileşim yönünden olumsuz algılarının değişmesi için uzaktan eğitimde ortaya çıkan iletişim engellerini azaltacak çalışmalar yapılmalı, etkileşimin artması için stratejiler geliştirilmelidir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu süreçte yalnızlaşmalarının önüne geçecek ivedi çözümler üretilmeli, uzaktan eğitim sürecine yönelik motivasyonları desteklenmelidir. Pandemi süreci bilhassa eğitime dair perspektifin yeniden değerlendirmesine yönelik sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Eğitim sisteminde radikal reformların ve stratejik planlamaların gerekliliği pandemi sürecinde net bir şekilde anlaşılmıştır. Bu bağlamda yaşanan krizin bir fırsata dönüştürülmesi ve değerlendirmesi farklı araştırma metodolojileri ve farklı eğitim paydaşlarıyla daha çok araştırma yapılması ile mümkün kılınabilir.

## KAYNAKLAR

- Acar, K. (2022). COVID-19 sürecinde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1764-1796.
- Açıkgöz, Ö., & Günay, A. (2020). The early impact of the COVID-19 pandemic on the global and Turkish economy. *Turkish Journal Of Medical Sciences*, 50(SI-1), 520-526.
- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Akdemir, A. B., & Kılıç, A. (2020). Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakışı. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 685-712.
- Akpolat, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 497-522.
- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M., & Yıldız, M. (2020). COVID-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Aktaş Salman, U. (2021). Uzun hikâye: Çocukların gözünden pandemi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-cocuklarin-gozunden-pandemi/> sayfasında erişilmiştir.
- Akyavuz, E. K., & Çakın, M. (2020). COVID-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 723-737.

- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alhajhoj Alqahtani, R. H. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in society*, 63, 101317.
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.
- Alpago, H., & Alpago, O. D. (2020). Koronavirüs salgınının sosyoekonomik sonuçları. *Ibad Journal of Social Sciences*, 8(8), 99-114.
- Alpar, B. I. (2020). COVID-19 salgın sürecinde kadın ve hane içi emeği. D. Demirtaş, V. Bozkurt & S. Yorgun, *COVID-19 pandemisinin ekonomik, toplumsal ve siyasal etkileri* içinde (s. 171-185). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Alpert (2011). Online education in Hong Kong. In M. K. Barbour, L. Hasler Waters & J. Hunt (Eds.), *Online and blended learning: Case studies from K-12 schools around the World* (pp. 37-59). Vienna, VA: International Association for K-12 Online Learning.
- Altıok, S. (2016). Learning activities applied in face-to-face education and theirs' implementability with distance education. *Educational Sciences and Practice*, 15(29), 21-44.
- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları aracılığıyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 1-13.
- Altunel, M. (2020a). Eğitimde telafi dönemi ve öğrenci psikolojisi. <https://www.setav.org/yazar/mustafa-altunel> sayfasından erişilmiştir.
- Altunel, M. (2020b). Dezavantajlı öğrenciler için yeni meydan okuma: Dijital eğitim kriter. <https://kriterdergi.com/dosya-egitimde-koronavirus-etkisi/dezavantajli-ogrenciler-icin-yeni-meydan-okuma-dijital-egitim> sayfasından erişilmiştir.

- Altuntaş Yılmaz, N. (2020). Yükseköğretim kurumlarında Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.
- Anderson, J. (2020). *Brave new world The Coronavirus pandemic is reshaping education*. Retrieved from <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>
- Andoh, R. P. K., Appiah, R., & Agyei, P. M. (2020). Postgraduate distance education in University of Cape Coast, Ghana: Students' perspectives. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 118-135.
- Asmara, R. (2020). Teaching English in a virtual classroom using whatsapp during COVID-19 pandemic. *Language and Education Journal*, 5(1), 16-27.
- Atik, A. D. (2020). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 148-170.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 26, 25-44.
- Aydın, İ. S. & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 818-842.
- Aytaç, T. (2020). COVID-19 salgını sırasında okul yöneticilerinin sorun ve görüşleri: Türkiye’den niteliksel bir çalışma. *Avrupa Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 57-79.
- Bağrıaçık Yılmaz, A. (2019). Distance and face-to-face students' perceptions towards distance education: A comparative metaphorical study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 191-207.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerinde yeni bakış açıları. *Kuram-Araştırma İlişkisi II. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 26-61.
- Balcı, A. (2020). COVID-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bay Dönertaş A., Akkaya B., & Erkıılıç T. A. (2022). COVID-19 pandemisinde; yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1174-1206.
- Bayrak, M., Aydemir, M., & Karaman, S. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve doyum düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 231-263.
- Bayrakçı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14), 198-210.
- Boissay, F., & Rungcharoenkitkul, P. (2020). *Macroeconomic effects of COVID-19: An early review*. BIS Bulletin 7, Bank for International Settlements.
- Botha, E. (2009). Why Metaphor Matters in Education. *South African Journal of Education*, 29(4), 431-444.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2020b). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: *Bir metafor analizi*. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Bozkurt, A., Akgün Özbek, E., Yılmazel, S., Erdoğan, E., Uçar, H., Güler, E. & Aydın, C. H. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1), 330-363.

- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Budak, F., & Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 3(1), 62-79.
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. *VoxEu. org*, 1. Retrieved from <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). COVID-19 Practice in Primary Schools in Ireland Report. Maynooth, Kildare: National University of Ireland.
- Buzgan T., & Güner Ö. (2020). Dünya Sağlık Örgütü'nün pandemilerdeki etkinliği ve post-pandemik dönemdeki geleceği. M. Şeker, A. Özer & C. Korkut (Eds.), *Küresel salgının anatomisi insan ve toplumun geleceği içinde* (s. 131-148). Ankara: TÜBA.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cantürk, G., & Cantürk, A. (2021). Determining the opinions of English teachers about the distance online education experience in Covid-19 pandemic by using metaphors. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 3(1), 1-37.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Cluver, L., Lachman, J. M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., Blight, S., ... McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *The Lancet*, 395, 10231.

- Clark, C., Strudler, N., & Grove, K. (2015). Comparing asynchronous and synchronous video vs. text based discussions in an online teacher education course. *Online Learning*, 19(3), 48-69.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansıması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çakmak, A. Ç. (2013). Uzaktan eğitim hizmetlerinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi: Karabük Üniversitesi'nde bir uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 263-287.
- Çayak, S. (2021). COVID-19'un eğitim sürecine etkileri: Karantina günlerinde veli olmak. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(44), 204-229.
- Çelikdemir, K. (2020). COVID-19 salgınında öğrenmenin sürdürülmesi. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgininda-ogrenmenin-surdurulmesi> sayfasından erişilmiştir.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları . *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21) , 269-283.
- Çetinkaya Aydın, G. (2020). COVID-19 salgın sürecinde öğretmenler. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgin-surecinde-ogretmenler> sayfasından erişilmiştir.
- Çiftçi, B., & Aydın, A. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu hakkında Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5(2), 111-130.
- Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özaydın Özkara, B. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.
- Çokyaman, M., & Ünal, M. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin COVID-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *OPUS International*

*Journal of Society Researches, Administration & Organization Special Issue*, 1684-1715.

Daniel S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1-2), 91-96.

Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-15.

Demirkaynak, K., Kaba, S., & Ürey, M. (2022). Öğretmenlerin acil uzaktan eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 905-927.

Denscombe, M. (2010). *The good research guide*. London: Open University Press ve McGraw-Hill Education.

Dias, M. D. O., Lopes, R. D. O. A., & Teles, A. C. (2020). Will virtual replace classroom teaching? Lessons from virtual classes via ZOOM in the times of COVID-19. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 4(5), 208-213.

Dobbs, R. R., Waid, C. A., & Del Carmen, A. (2009). Students' perceptions of online courses: The effect of online course experience. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(1), 9.

Draaisma, D. (2007). *Bellek metaforları: Zihinle ilgili fikirlerin tarihi [metaphors of memory: A history of ideas about the mind]* (3. baskı). (G. Koca, Çev.). İstanbul: Metis.

Duban, N., & Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 357-376.

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

Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji* (P. Ergenekon, Çev.). İstanbul: Pinhan.

Edelhauser, E., & Lupu Dima, L. (2020). Is Romania Prepared for eLearning during the COVID-19 Pandemic? *Sustainability*, 12(13), 1-29.

- Eken, Ö., Tosun, N., & Tuzcu Eken, D. (2020). COVID-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.
- Erdem, F., & Şatır, Ç. (2000, Mayıs). *Farklı örgütlerde kültürel yapının metaforlarla analizi*. VIII. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Erciyes Üniversitesi, Nevşehir.
- Eroğlu, E. (2020). COVID-19'un ekonomik etkisinin ve pandemiyle mücadele sürecinde alınan ekonomik tedbirlerin değerlendirilmesi. *International Journal of Public Finance*, 5(2), 211-236.
- Ertaş, H., Şen, A. İ., & Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Erten, P. (2020). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının sanal sınıflara yönelik metafor algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 133-148.
- Evans, D., & Shortall, T. (2011). Students' views on the advantages and disadvantages of open distance learning versus traditional on-campus learning in a master's degree course for language teachers in a British university. *The Journal of Nursing Studies*, 10(1), 21-30.
- Farah, M., & Frayha, N. (2021). Lebanese teachers' perceptions of online learning. *International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology*, 8(2), 16539- 16547.
- Farah, R. R., & Sholikhah, N. M. (2021). English learning and teaching are like a rollercoaster: Metaphor of online learning amid COVID-19 outbreak in Indonesia. *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra*, 5(2), 388–401.
- Fedyinch, L., Bradley, K. S., & Bradley, J. (2015). Graduate students' perception of line learning. *Research in Higher Education Journal*, 27(2), 1-13.

- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-18.
- Fidan, M. (2020). COVID-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Fidan, M. (2017). Metaphors of blended learning' students regarding the concept of distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 276-291.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.
- Fredericksen, E., Pickett, A., Shea, P., Pelz, W., & Swan, K. (2000). Student satisfaction and perceived learning with on-line courses: Principles and examples from the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2), 39A+.
- Gencer, E. G., Kesbiç, K., & Arık, B. M. (2021). *COVID-19 etkisinde Türkiye'de eğitim*. İstanbul: TÜSİAD.
- Gençoğlu, C., & Çiftçi, M. (2020). COVID-19 salgınında eğitim: Türkiye üzerinden bir analiz. *Journal of History School*, 13(46), 1648-1673.
- Giddens, A. (2009). *Sociology (6th edition)*. Polity: Cambridge.
- Giannini, S., & Albrechtsen, A. B. (2020). *COVID-19 school closures around the world will hit girls hardest*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/covid-19-school-closures-around-world-willhit-girls-hardest>
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 160-177.
- Görgülü Arı, A., & Arslan, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin COVID-19'a yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies*, 15(6), 503-524.

- Güneş, A., & Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 115-129.
- Güngör, A. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin ‘uzaktan eğitim’ kavramına ilişkin metaforik algıları: Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi örneği. *Eskiyei*, 45, 693-717.
- Güngörer, F. (2020). COVID-19’ un toplumsal kurumlara etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(6), 393-428.
- Güngörmez, H. G. (2020, Ekim). *Uzaktan eğitim alan ortaokul öğrencilerinin uzaktan Fen Bilimleri dersi eğitimine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi*. VII. Internatioanal Eurasian Educational Research Congress (EJER)’te sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güzel, F., & Güzel Evecen H. (2022). Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkisi. *Okul Yönetimi*, 1(1), 19-32.
- Hassenburg, A. (2009). Distance Education versus the traditional classroom: comparing the traditional classroom to the virtual one, does being physically present in school make a difference? *Berkeley Scientific Journal*, 13(1), 7-10.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 3.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Horzum, M. B. (2003). *Öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri (Sakarya Üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Hoşgörür, V. (2018). Sosyal öğrenme kuramı. F. Ereş (Ed.), *Sosyal bilimlerde kuramlar içinde* (s. 337-345). Ankara: Pegem.
- Hua, D. M., Davison, C. B., & Kaja, S. (2017). Stakeholder response to virtual learning days in public school districts. *CTE Journal*, 5(1), 20-33.
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., & Wang, H. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience*

*in maintaining undisrupted learning in Covid-19 outbreak.* Smart Learning Institute of Beijing Normal University. UNESCO.

- İçme, T., Yıldırım, T., & Büyük, U. (2022). Z kuşağı öğrencilerinin uzaktan eğitim algıları. *Erciyes Akademi*, 36(1), 82-102.
- Kaban, A. (2021). Determining teachers', students', and parents' perceptions of distance education through metaphors. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 245-264.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a k-12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165.
- Kale, S., & Demir, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, COVID-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8(15), 3445-3470.
- Kaleli Yılmaz G., & Güven B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 299 - 322.
- Kan, A. Ü., & Fidan, E. K. (2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studie*, 3(2), 23-45.
- Kantos, Z. E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri*. 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-Sosyal ve Eğitim Bilimleri, 67.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karadeniz G., & Zabcı N. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin çalışma koşulları ve algıladıkları stres ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(22), 301-314.
- Karahan, E., Bozan, M. A., & Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 201-214.
- Karakuş, N., & Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Uzaktan eğitime yakından bakış: Bir metafor çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö10, 44-62.

- Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-15.
- Kavak, S. Ü. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri öğrenme çıktılarının uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Kavrayıcı, C., & Kesim, E. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde okul yönetimi: Nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(1), 1005-1060.
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogi Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.
- Kazu, İ. Y., Bahçeci, F., & Kurtoglu Yalçın, C. (2021). Öğretmenlerin koronavirüs pandemisi döneminde verdikleri uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 701-715.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Keşkek, M., & Kayahan Yüksel, D. (2022). Öğretmenlerin COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 354-376.
- Kırık, A. M., & Özkoçak, V. (2020). Yeni dünya düzeni bağlamında sosyal medya ve yeni Koronavirüs (COVID-19) pandemisi. *The Journal Of Social Sciences*, 45(7), 133-154.
- Kocabaş C., Kuru N. B., Ardakoç İ., Kültür K., Çelik E., & Karataş İ. H. (2021). *COVID-19 sonrası eğitim: Değişimde süreklilik için tespitler ve öneriler (yayın no. 108)*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Kocayigit, A., & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.

- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Koçak Tufan Z. (2020). Küresel salgın sonrasında sağlık eğitiminin dönüşümü, M. Şeker, A. Özer & C. Korkut (Eds.), *Küresel salgının anatomisi insan ve toplumun geleceği içinde* (s. 149-170). Ankara: TÜBA.
- Konan, N., & Ulaş, M. M. (2021, Şubat). *Koronavirüs (COVID-19) salgın döneminde anaokulu yöneticisi olmak*. Eurasian Conference on Language and Social Sciences'da sunulmuş bildiri, University of Gjakova "Fehmi Agani", Kosova.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. New York: Oxford University.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 293-322.
- Küçükönder, N. & Kır, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamalarında açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasının incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 295-304.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things what categories reveal about the mind*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Lee, K. (2017). Rethinking the accessibility of online higher education: A historical review. *Internet and Higher Education*, 33, 15-23.
- Lee, S. J., Ward, K. P., Chang, O. D., & Downing, K. M. (2021). Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and youth services review*, 122, 105585.
- Li, C., & Lalani, F., 2020. The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. *World Economic Forum*. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>.

- McCracken, H. (2020, July 21). Before Zoom and Coronavirus, how the telephone became the 20th century's most successful remote-learning technology for homebound students. *The 74*. Retrieved from <https://www.the74million.org/article/how-the-telephone-became-the-20th-centurys-most-successful-remote-learning-technology-for-homebound-students/>
- Mete, Y. A. (2013). Okul uygulaması dersine yönelik öğretmen adayı, öğretmen ve okul yöneticilerinin sahip oldukları metaforlar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2(2), 249-274.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB) (2020a). *Koronavirüs travmasına karşı "Psikosoyal destek çağrı merkezi" Öğrenci ve velilerimizin hizmetinde*. Koronavirüs Travmasına Karşı "Psikososyal Destek Çağrı Merkezi" Öğrenci Ve Velilerimizin Hizmetinde (Meb.Gov.Tr) sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB) (2020b). *COVID-19 salgını sonrası dünyada eğitim*. <https://www.meb.gov.tr/covid-19-salgini-sonrasi-dunyada-egitim/haber/20936/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. USA: SAGE.
- Milman, N. B. (2014). Snow days: Is distance education a solution in K-12 schools? *Distance Learning*, 11(2), 45-48.
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (covid-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 15-43.
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S., & Domhnaill, C. M. (2020). Learning for all? Second-level education in Ireland during COVID-19. *ESRI Survey and Statistical Report Series Number 92*.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: a system view of online learning*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 25, 606-622.

- Morones, A. (2014). Snow days turn into e-learning days for some schools. *Education Week*, 33(20), 6-7.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mulenga, E. M., & Marb  n, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education? *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep269.
- Nenko, Y., Kybalna, N., & Snisarenko, Y. (2020). The COVID-19 distance learning: insight from ukrainian students. *Revista Brasileira de Educa  o do Campo*, 5, 1-19.
- Ojo, D. O., & Olakulehin, F. K. (2006). Attitudes and perceptions of students to open and distance learning in Nigeria. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 7(1).
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. Paris: OECD.
- Orhan, G., & Beyhan,   . (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during COVID-19 pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(1), 8-44.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50.
-   zba  ı, D. (2021).   ğrencilerin   evrimi  i öğrenme motivasyonu ile   e  itli deği  kenler arasındaki ili  kilerin incelenmesi. *Dijital   l  me ve Değerlendirme Ara  tırmaları Dergisi*, 1(1), 35-47.
-   zcan, B., & Saraç, L. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde   ğretmen   evrimi  i uzaktan eğitim rol ve yeterlikleri: Beden eğitimi öğretmenleri   rneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 59-475.
-   zdoğan, A.   ., & Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin payda   görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 13-43.

- Özer, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020). COVID-19 salgını ve eğitim. M. Şeker, A. Özer, & C. Korkut (Eds.), *Küresel salgının anatomisi insan ve toplumun geleceği içinde* (s. 171-193). Ankara: TÜBA.
- Öztürk, H., Kırıcı, A., & Turan, L. (2021). COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim neye benziyor? Öğretmen adaylarının algıları. *Studies in Educational Research and Development*, 5(2), 85-110.
- Panda, S., & Mishra, S. (2007). E-Learning in a mega open university: Faculty attitude, barriers and motivators. *Educational Media International*, 44(4), 323-338.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Eds.). Ankara: Pegem.
- Peterson, P. W. (2001). The debate about online learning: Key issues for writing teachers. *Computers and Composition*, 18(4), 357-70.
- QAA. (2020). *Building a Taxonomy for Digital Learning. The Quality Assurance Agency for Higher Education 2020*. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/building-a-taxonomy-for-digital-learning.pdf>
- Ramos Morcillo, A. J., Leal Costa, C., Moral García, J. E., & Ruzafa Martínez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17.
- Richards, I. A. (1936). The command of metaphor. In J. Constable (Ed.), *The philosophy of rhetoric* (pp. 115–138). London: Routledge.
- Rothan, H. A., & Byrareddy, S. N. (2020). The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak. *Journal of autoimmunity*, 109, 102433.
- Rowley, K., Bunker, E., & Cole, D. (2002). Designing the right blend: Combining online and onsite training for optimal results. *Performance Improvement*, 41(4), 24-34.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315.
- Saban, A. (2008a). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(3), 459-496.
- Saban, A. (2008b). İlköğretim 1. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Sarı, Y. E. (2021). Değişen öğretmen ve öğrenci rolleri: Dil öğrenme özerkliğini destekleyen yaklaşımlar. T. Balcı, A. O. Öztürk, M. Aksöz (Eds.), *Schriften zur sprache und literatur v içinde* (s. 330-343). İstanbul: Çizgi.
- Sarpkaya, R., & Yılmaz, T. (2021). Öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin yeri ve pandemi sürecine ilişkin bir değerlendirme. *Eleştirel Pedagoji*, 68, 75-80.
- Sayan, H. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 11(42), 100-122.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 139-154.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- SETA. (2021). *Koronavirüs sürecinde Türkiye'nin uzaktan eğitim deneyimi*. <https://setav.org/assets/uploads/2021/08/R190.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sever, M., & Özdemir, S. (2020). Koronavirüs (COVID-19) sürecinde öğrenci olma deneyimi: Bir fotoses (photovoice) çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4), 1653-1679.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Sipahioğlu, M. (2022). Distance education during the COVID-19 pandemic: Metaphorical beliefs of Turkish teachers. *Asian Journal of Distance Education*, 17(1). Retrieved from <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/613>
- Sirem, Ö. & Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 993-1009.
- Stojanovic, M., El-Khatib, Z., Rovis Brandic, A., & Maalouf, W. (2020). Lions Quest Skills for Adolescence implementation during COVID-19 challenges in Croatia. *Psychological trauma: Theory, research, practice and policy*, 12(S1), S274-S275.
- Strenski, E. (1989). Disciplines and communities, “armies” and “monasteries,” and the teaching of composition. *Rhetoric Review*, 8(1), 137–146.
- Süzük, E., & Akıncı, T. (2022). Öğretmen adaylarının COVID-19 pandemisi sürecinde çevrimiçi eğitime yönelik algılarının incelenmesi: Bir metafor analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 209-232.
- Swetlik, Z., Graves, T., Hua, D. M., & Davison, C. B. (2015). Virtual learning strategies for lost instructional time. *The CTE Journal*, 3(2), 15-27.
- Şimşek, A., İskenderoğlu, T., & İskenderoğlu, M. (2010). Investigating preservice computer teachers’ attitudes towards distance education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, s. 324-328.
- Taş, H., Yavuzalp, N., & Gürer, D. (2016, Kasım). BÖTE bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. 4. Uluslararası Eğitim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Elazığ Üniversitesi, Elazığ.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2021). Uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 622-647.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Taylor, W. (1984). *Metaphors of education*. London: Heineman Educational Books Ltd.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem.

- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020a). *Koronavirüs, alacağımız tedbirlerden güçlü değildir*. “Koronavirüs, Alacağımız Tedbirlerden Güçlü Değildir” (saglik.gov.tr) sayfasından erişilmiştir.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020b). *Cumhurbaşkanlığı Külliyesi’nde Koronavirüs zirvesi düzenlendi*. Cumhurbaşkanlığı Külliyesi’nde Koronavirüs Zirvesi Düzenlendi (saglik.gov.tr) sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM. (2020a). *COVID-19 salgını sürecinde öğretmenler*. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler> adresinden erişilmiştir.
- TEDMEM. (2020b). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Te Kura. (2018). *Who we are: Our history*. Retrieved from <https://www.tekura.school.nz/about-us/who-we-are/our-history/>
- Temelli, D. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde uluslararası örgütlerin eğitime ilişkin refleksleri ile Türkiye’deki uygulamaların karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 887-909.
- Titchen, A., & Hobson, D. (2005). Phenomenology. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp. 121-130). London: SAGE.
- Tompkins, P., & Lawley, J. (2002). *The magic of metaphor*. The Caroline Newsletter, March.
- Topçu, E. (2017). Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma. *International Education Studies*, 10(7), 1-27.
- Toprak, M., Bayraktar, Y., & Özyılmaz, A. (2020). COVID-19 pandemisi ve yükseköğretimde dijital dönüşüm: Endüstri 4.0 ve toplum 5.0 perspektifinden bir değerlendirme. D. Demirbaş, V. Bozkurt, S. Yorgun (Eds.), *COVID-19 Pandemisinin Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Etkileri* içinde (s. 167-185). İstanbul: İstanbul University.
- Tuğcu, Ş. T. (2004). Kriz yönetiminde liderlik kavramının önemi. *Selçuk İletişim*, 3(2), 16-22.

- Tunca, E., Kesbiç, K., & Gencer, E., G. (2021). *Eğitim izleme raporu 2021: Öğrenciler ve eğitime erişim*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Tuncay, N., & Özçınar, Z. (2009). Distance education students' metaphors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2883-2888.
- Tuncay, N., Stanescu, I. A., & Tuncay, M. (2011). A Different vision in eLearning: Metaphors. *The Electronic Journal of E-Learning (EJEL)*, 9(1), 105-114.
- Türel, K. A. (2016). Relationships between students' perceived team learning experiences, team performances, and social abilities in a blended course setting. *Internet and Higher Education*, 31, 79-86.
- Türküresin, H. E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. (2020). *Uzaktan eğitim çözümlerini planlamak için 10 öneri*. UNESCO Türkiye Millî Komisyonu sayfasından erişilmiştir.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020a). *School closures caused by Coronavirus (COVID-19)*. UNESCO Publishing. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020b). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020c). *Startling digital divides in distance learning emerge*. UNESCO.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2020a). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. UNICEF.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2020b). *Teachers: Leading in crisis, reimagining the future*. UNICEF.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2020c). *Education and COVID-19*. UNICEF.

- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Üstün, A. B., & Düzenli Çil, B. (2022). Öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik algı düzeyleri ve tutumlarının COVID-19 pandemi sürecinde incelenmesi. *Eğitim Yansımaları*, 6(1), 24-39.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11.
- Varışlı, B. (2021). Pandemi sürecinde eğitimin dönüşümü: Çevrimiçi eğitimin sosyolojik yansımaları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(26), 237-249.
- Vegas, E. (2020). *School closures, government responses, and learning inequality around the world during COVID-19*. Retrieved from <https://www.brookings.edu/research/school-closures-government-responses-and-learning-inequality-around-the-world-during-covid-19/>
- Veiga, C. (2020). NYC presents a roadmap to help students fill COVID learning gaps. *Chalkbeat New York*. Retrieved from NYC presents a roadmap to help students fill COVID learning gaps - Chalkbeat New York
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors During the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1-25.
- Word Bank (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. Retrieved from <https://n9.cl/cddu>
- World Health Organization. (2020). COVID-19 Coronavirus disease 2019 situation report –72. *World Health Organization*. Retrived from <https://pers.droneemprit.id/covid19/>
- Xiang, Y. T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., & Ng, C. H. (2020). Timely Mental Health Care for the 2019 Novel Coronavirus Outbreak is Urgently Needed. *The Lancet Psychiatry*, 7(3), 228-229.

- Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Telli Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yang, X. (2020). Teachers' perceptions of large-scale online teaching as an epidemic prevention and control strategy in China. *ECNU Review of Education*, 1-6.
- Yavuz, A. E., & Arslan Ö. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi, Erte Congress III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi, Özet Bildiriler Kitabı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, E., & Seferoğlu, S. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 33-46.
- Yılmaz, E., Güner B., Mutlu, H., & Doğanay, G. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet.
- Yılmaz, G., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.
- Yolcu, H. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin COVID-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977.
- Zhan, Z., & Mei, H. (2013). Academic self-concept and social presence in face-to-face and online learning: Perceptions and effects on students' learning achievement and satisfaction across environments. *Computers & Education*, 69, 131-138.

Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology*, 22(3), 317-329.



## **EKLER**



## EK 1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 1



**T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Etik Komisyonu**

Sayı :  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

10.08.2021

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğba ATALAY**'ın, n danışmanlığında yürüttüğü *"Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime ve Uzaktan Öğretmen Olmaya Yönelik Metaforik Alguları"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **03.08.2021** tarih ve **12** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 764

Ek:1 Liste  
DAĞITIM  
Gereği:

Bilgi:  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

## EK 2. Araştırma İzin Yazısı



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : I  
Konu : Araştırma izni

04.11.2021

### GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 27.10.2021 tarihli ve 200946 sayılı yazınız.  
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğba ATALAY'ın **"COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime ve Uzaktan Öğretmen Olmaya Yönelik Metaforik Algıları"** konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ek:  
Uygulama araçları (2 sayfa)  
Dağıtım:  
Gereği:  
Gazi Üniversitesi

### **EK 3. Araştırmada Kullanılan Ölçekler**

## **COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİME VE UZAKTAN ÖĞRETMEN OLMAYA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI**

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, COVID-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ve uzaktan öğretmen olmaya ilişkin ilköğretim kurumu öğretmenlerinin sahip oldukları zihinsel imgeleri metafor yöntemi ile belirlemeye yönelik olarak yapılmaktadır. Bu süreçte siz değerli öğretmenlerimizin görüşlerinizi almak istemekteyiz. Sizden rica edilen tüm soruları sizin gerçek durumunuzu belirtecek şekilde yanıtlamanızdır. Yanıtlarınız kesinlikle gizli tutulacak ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Araştırmaya ayırmış olduğunuz zaman ve gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Tuğba ATALAY

### **Bölüm I**

Bu bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kadın
2. Yaşınız: .....
3. Eğitim düzeyiniz: ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
4. Görev yaptığınız (bu) okuldaki hizmet süreniz: ..... yıl
5. Mesleki kıdeminiz: ..... yıl
6. Branşınız: .....

## Bölüm II

Bu bölümde aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri kendi düşüncelerinize göre doldurmanızı rica ediyoruz. Yaptığınız benzetmeyi açıklamak için "çünkü" kelimesinden sonra istediğiniz kadar yazabilirsiniz.

“Uzaktan eğitim ..... gibidir; çünkü,  
.....  
.....” cümlesini tamamlayınız.

“Uzaktan öğretmen olmak ..... gibidir; çünkü,  
.....  
.....” cümlesini tamamlayınız.



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...*