

The Perceptions of Students related to the Sources of Problems in Distance Education during the Covid-19 Epidemic (Example of İzmir Atatürk High School)

Meryem Sıla Toprakçı (Student)

İzmir Atatürk High School-Turkey

ORCID: 0000-0002-0106-065X

silameryemt@gmail.com

Benal Zerrin Hepsöğütü (M.A.-Teacher)

İzmir Atatürk High School-Turkey

ORCID: 0000-0002-8280-0989

benalhopsogutlu@gmail.com

Prof.Dr. Erdal Toprakçı

Ege University-Turkey

ORCID: 0000-0001-9552-9094

erdal.toprakci@ege.edu.tr

Abstract

This study is new because it includes analysis for the determination of the sources of problems, especially in the context of the main factors of distance education. In other words, we tried to get to the root of the problem by considering the sources of problems in distance education in context with the people or units involved in distance education. Since it is the first study conducted for this age group, we hope it will contribute to better planning for distance education by the education stakeholders. We carried out this study in the general survey model based on quantitative research. We used a two-stage unbiased sampling method to determine the study group. Within this context, the study group consists of 636 distance-learning students at Atatürk Anatolian High School, which is one of the project schools in Izmir in the 2020-2021 academic year. In addition, we developed the "The Scale of Problem Sources in Distance Education (SPSDE)" to reveal the opinions of high school students. According to the results of the research, the students perceived the Ministry of National Education (MoNE) and themselves as the source of problems the most in distance education. The Ministry of National Education should improve the competence of substructure and superstructure related to distance education. Teachers should be given training on the design of distance education and instruction.

Keywords: Education, covid19, distance education, high school student



**E-Uluslararası
Pedagoji Dergisi**

**Cilt: 1, Sayı: 2, 2021
ss. 41-61**

Araştırma Makalesi



Gönderim Tarihi : 09.03.2021
Kabul Tarihi: 23.06.2021

Suggested Citation

Toprakçı, M.S., Hepsöğütü, Z. B. & Toprakçı, E. (2021) The perceptions of students related to the sources of problems in distance education during the covid-19 epidemic (example of İzmir Anatolian High School. *International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 1(2), 41-61. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.40>

Extended Abstract

Problem: Education is a lifelong process of shaping individuals according to determined goals. This process can be done face-to-face or remotely. Sometimes, natural disasters such as earthquakes, floods and epidemics can interrupt face-to-face education and make distance education compulsory. In this context, the Covid-19 outbreak has emerged as one of the events that disrupted education. Given the devastating impact of the pandemic on the world, it is crucial to respond to the educational needs of children and youth. Students who do not go out of the house and meet with their friends due to the epidemic cannot receive face-to-face education by their teachers equipped technologically and pedagogically, and this situation affects their families.

When we examined the literature, we could not find any study on distance education carried out due to the Covid-19 epidemic in an Anatolian High School that is one of the project schools. Therefore, this study is new because it includes analysis for the determination of the sources of problems, especially in the context of the main factors of distance education. In other words, we tried to get to the root of the problem by considering the sources of problems in distance education in context with the people or units involved in distance education. Since it is the first study conducted for this age group, we hope it will contribute to better planning for distance education by the education stakeholders. This shows the originality of the project. In this context, we intend to reveal the opinions of the students studying at an Anatolian High School that is one of the project schools about the sources of problems related to distance education.

Method: We carried out this study in the general survey model based on quantitative research. We used a two-stage unbiased sampling method to determine the study group. Within this context, the study group consists of 636 distance-learning students at Atatürk Anatolian High School, which is one of the project schools in Izmir in the 2020-2021 academic year. In addition, we developed the "The Scale of Perception of Problem Sources in Distance Education (SPPSDE)" to reveal the opinions of high school students. This data collection tool has two parts. The first part of it contains the demographic information of the participants. In the second part, there is a 42-item scale. We implemented the scale via Google Forms. During the analysis of the data, we used Score Interval Coded by Options, t-test and analysis of variance in multiple groups for the arithmetic means. We performed all statistical operations in SPSS and Lisrel.

Conclusions: According to the results of the research, the students perceived the Ministry of National Education (MoNE) and themselves as the source of problems the most in distance education. In this context, they see the Ministry of National Education as insufficient in terms of "stability in practices and processes related to distance education". On the other hand, they perceived their "physical and emotional" inadequacies as a source of problems. In addition, students found school administrations and especially "guidance services" insufficient. However, students found their teachers "incapable of arranging live lesson hours" at most. One of the results we obtained from the research was that the students found their families to be insufficient in terms of "internet connection" as a source of problems in distance education. In addition, their classmates were mostly inadequate based on "interacting with one another". Finally, another result of the research indicated that female students perceived more problems than males in distance education and 9th-grade students compared to in other classes.

Suggestions: The Ministry of National Education should improve the competence of substructure and superstructure related to distance education. Teachers should be given training on the design of distance education and instruction. Virtual and real interaction environments should be created that will enable students to come together with their classmates. Measures should be taken to

eliminate the damages distance education caused on students. Computer, tablet and internet requirements of all students and teachers must be completed. Educational institutions should maintain a balance between the convenience of online education and the efficiency of traditional education. Finally, since the problems in distance education may be different for school types, we can suggest researchers to conduct studies on students studying in other high school types and levels.

Covid-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Algıları (İzmir Atatürk Lisesi Örneği)¹

Meryem Sıla Toprakçı (Öğrenci)

İzmir Atatürk Lisesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-0106-065X
silameryemt@gmail.com

Benal Zerrin Hepsöğütlü (Y.L.-Öğretmen)

İzmir Atatürk Lisesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-8280-0989
benalhopsogutlu@gmail.com

Prof.Dr. Erdal Toprakçı

Ege Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0001-9552-9094
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Özet

Eğitim hayatı boyu devam eden ve bireylerin belirlenen amaçlara göre biçimlendirilmesi sürecidir. Bu süreç yüz yüze olabildiği gibi uzaktan da yapılabilmektedir. Bazen ortaya çıkan deprem, sel gibi doğal afetler, salgın hastalıklar yüz yüze eğitimde kesintiye yol açarak uzaktan öğretimi zorunlu kılabilir. 2019 yılında ortaya çıkan Koronavirüs Salgını, tüm dünyayı etkilemiş ve okulların kapanmasına yol açmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı hemen uzaktan öğretimi devreye sokmuştur. Zorunlu koşullarda uzaktan öğretime geçiş yapan öğrencilerin beklentileri, uzaktan öğretime bakış açıları ve yaşadıkları olumlu ve olumsuz yaşantıları bağlamında öğretmenleri, Milli Eğitim Bakanlığı, ailesi, arkadaşları ve kendisiyle ilgili sorunsalların uzaktan öğretim uygulamaları üzerinde yansımalarına bakılarak geleceğe yönelik önerilerde bulunulabilir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı Anadolu Lisesi öğrencilerinin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışma, İzmir’de proje okulu niteliğinde olan bir Anadolu Lisesindeki öğrencilerden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, cinsiyet ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak 636 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen “Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Ölçeği”dir. Ölçek, “Google Form” yoluyla uygulanmıştır. Veriler bulguya dönüştürülürken aritmetik ortalamalar için Seçenekler Göre Kodlanan Puan Aralığı, t-testi ve çoklu gruplarda ise varyans analizi kullanılmıştır. İstatistiksel bütün işlemler SPSS ve Lisrel’de gerçekleştirilmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin uzaktan öğretimde bir sorun kaynağı olarak sırasıyla en fazla Milli Eğitim Bakanlığı’na, kendilerini, okul yönetimlerini, sınıf arkadaşlarını, öğretmenlerini ve son olarak ailelerini yetersiz bulmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, covid19, uzaktan öğretim, anadolu lisesi öğrencileri

Önerilen Atıf

Toprakçı, M.S., Hepsöğütlü, Z. B. & Toprakçı, E. (2021) Covid-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Algıları (İzmir Atatürk Anadolu Lisesi Örneği), *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (e-upad)*, 1(2), 41-61. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.40>



**E-International
Journal
of Pedagogogy**

**Vol: 1, No: 2, 2021
pp. 41-61**

Article type:
Research article



Received: 09.03.2021
Accepted: 23.06.2021

¹ 2021 Yılı Tübitak Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasına Gönderilmiş Projenin Raporundan Üretilmiştir.

GİRİŞ

Bilim ve onun ürünü teknolojinin gelişmesinin tetiklediği olgu ve olaylar; kişi ve toplumların yaşamını karmaşıklştırmıştır. Giderek daha yoğun etkileşime giren toplumlar sorunlar [örneğin sosyal medya bağımlılığı, (Ersoy ve Arseven, 2021)] ve çözümleri de birlikte duyumsayabilmektedirler. Bu yoğun başkalaşımın bir uzantısı olarak bilginin büyük bir hızla artarak değişmesine paralel eğitim ve öğretim faaliyet ve kuruluşları da bundan etkilenmiştir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB); okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri fiziksel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve kültürel olarak geliştirip geleceğe hazırlamak, eğitim ve öğretim programlarını oluşturmak, öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmek ve denetlemek amacıyla çalışır. Ayrıca, eğitim sistemini toplumun gelişmesine uygun güncelleme, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama, kız öğrencilerin ve engelli bireylerin eğitime katılmasını sağlayarak özel eğitim ve öğretim programlarını tasarlama, eğitim ve öğretim kurumları açma, yurt dışındaki vatandaşlarımızın eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaçlarını karşılama gibi amaçları ve görevleri vardır (Resmi Gazete, 2018).

MEB kapsamında yer alan ortaöğretim 14-18 yaşları arasındaki öğrencilere genel, mesleki, akademik ve teknik alanlarda eğitimler sağlamayı amaçlar. Buna göre, öğrencilere kültür ve vatandaşlık bilgisi kazandırmak, öğrencilerin ilgi duyduğu eğilime ve yeteneğine göre mesleğe ya da yükseköğretime yönlendirmek görevleri arasındadır. Ortaöğretim kapsamında lise türleri (MEB, 2016); Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olarak sıralanabilir.

Anadolu Lisesi; ülkemizde nitelikli öğrenci yetiştirmek ve üniversite giriş sınavlarında yüksek başarı gösterilmesini sağlamak amacıyla kurulmuş bir lise türüdür. 4 yıllık bir eğitim verir ve sınıflar en fazla 34 kişi olabilir. Okul sayısındaki artışa rağmen niteliklerin düşmesi üzerine MEB 7/01/2015 tarihinde proje okullarını oluşturmuştur. Proje Okullarında "Bilim Kurulları" oluşturularak projelerin bilimsel temelli yürütülmesi amaçlanmıştır. Proje Okullarında yapılacak projelerin, okulun dışına da çıkacak şekilde akademisyenlerin desteğiyle topluma yayılması hedeflenmiştir. Bu okullarda laboratuvar olanakları yüksektir ve elektronik, bilişim, alt yapı olanakları üst seviyededir. Merkezi olarak yürütülen projelerin TÜBİTAK ve Erasmus gibi proje tabanlı çalışmalarda artan becerilerle hem katılım sayısı artmış hem de nitelikli projeler ortaya çıkmıştır (Günday, 2019). Bu liselerde yüz yüze eğitim-öğretim yapılır. Ancak, 2019 sonunda Çin'de başlayan Koronavirüs (Covid-19) Salgını, tüm dünyayı etkilemiş ve okulların kapanmasına neden olmuştur. Eğitim kurumlarının kapatılmasıyla milyonlarca çocuk ve genç hala okula gidememiştir. Bu durumda da eğitimde gerekli alt yapı ve donanımına sahip olamamak (Ersoy ve Gürgen, 2021) vb. den kaynaklanan eşitsizlikler ortaya çıkmıştır. (Giannini & Lewis, 2020). Okulların kapanmasıyla birlikte tüm ülkeler eğitime devam edebilmek için çözüm üretmeye başlamışlar ve uzaktan öğretimi bir alternatif olarak görerek onu kaliteli hale getirmek için uğraşmışlardır (Gilani, 2020).

Dünyada uzaktan öğretimin başlangıcı üç asır öncesine dayanırken ülkemizde 1982 yılında kurulan Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi ve onu takip eden Atatürk ve İstanbul Üniversitesi ile uzaktan öğretime başlanmıştır (Bozkurt, 2017; Gürer, Tekinarslan & Yavuzalp, 2016). Başlangıçta sadece bazı üniversiteler, bazı programlar ve bazı dersler itibarıyla açık öğretim adıyla uzaktan öğretim yapılmıştır. Toprakçı'ya (2017) göre uzaktan öğretim; kablolu, kablosuz ve posta ile haberleşmeyi sağlayan kanallar üzerinden bilgisayar, televizyon, telefon, video, internet, intranet radyo, mektup vb. araçlarla sunulan öğrenci ile öğretmenin fiziksel olarak birbirlerinden ayrı şekilde eş zamanlı ve eş zamansız bir araya gelip öğrenme ve öğretmeyi kısmen ya da tamamen gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin bütünüdür. Uzaktan öğretim, aynı ortamda buluşmayan çok geniş kitlelerin iletişim teknolojisi ile eğitim teknolojisi olanaklarını kullanarak eğitim hizmetinin götürülmesinin amaçlandığı bir yol veya çözüm olarak da görülebilir. Öğretmen ve öğrenci aynı mekânda yüz yüze öğrenme ve öğretme faaliyetlerini gerçekleştirirken, uzaktan öğretimde bu kalkmış, öğreten ve öğrenen farklı mekânlarda, planlı olarak, teknoloji ile iletişim kurularak öğretim yapılmaya başlanmıştır (Moore & Kearsley, 2012). Salgının etkisiyle hızlanan

uzaktan öğretimin, eğitim faaliyetlerinin giderek dört duvarın ötesine geçme zorunluluğu bağlamında, gelecekte de tüm dünyada yaygınlaşarak devam edeceği anlaşılmaktadır.

Eğitim kurumunu, toplumun üyeleri arasında oluşan eğitsel ilişkiler dokusu oluşturur. Eğitim hayatı boyu devam eden, kişileri belirlenen amaçlara göre biçimlendirme sürecidir. Bu süreç yüz yüze olabildiği gibi uzaktan da gerçekleştirilebilir. Ancak [Toprakçı \(2021\)](#), "Okullarımızda değerlerimiz ders içerikleriyle ilişkilendirilmez ve dersler ana amaçtan kopuk işlenirse yapılan sadece 'öğretim' ile sınırlı kalır. Bu faaliyet uzaktan yapılırsa bunun adı 'uzaktan öğretim' olur. Uzaktan öğretimde, değerlerin ders içerikleriyle ilişkilendirilmesi yapıldığında o öğretimin adı eğitime yaklaşırsa da hiçbir zaman tam olarak 'uzaktan eğitim' olamaz çünkü okullarımızda değerleri birbirimizle etkileşerek öğreniriz" diyerek aslında hiçbir zaman tam olarak bir "uzaktan öğretimin" gerçekleştirilemeyeceğini ancak ona yaklaşılabileceğinin altını çizmektedir. Bir başka deyişle uzaktan öğretimi, kapsamına, eğitseli dahil ederek vermek yüz yüze öğretime göre daha zordur.

Uzaktan öğretim, yüz yüzelik temelinde işe koşulan eğitim yöntemleriyle ulaşılamayan bireylerin eğitim sistemine katılmasına olanak sağlar ([İnan, 2013](#); [Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan, 2016](#)). Örgün eğitimin sınırlarını genişleterek fırsat eşitliği sağlar, yeni öğrenme yolları ortaya çıkarır ve daha önemlisi okulların ekonomik giderlerini azaltır ([Fidan, 2016](#)). [Uşun'a \(2006\)](#) göre, yüz yüze eğitim ile uzaktan öğretim kıyaslanmamalıdır. Uzaktan öğretimin yüz yüze eğitimi destekleyici bir teknoloji olarak görülmesi gerekir. Uzaktan öğretimde öğrenciler kendilerini ifade etmede daha rahat olurlar. Daha hızlı iletişim kurarak işbirliği yapmaları kolaylaşır ([Harasim, 2012](#)). İstenen zamanda, istenen oranda eğitim alınabilmesi; örgün eğitimdeki okul, ulaşım, temizlik, yönetim gibi maliyetlerin olmaması; farklı coğrafyalardaki bireylerin aynı eğitim içeriğine ulaşabilmesi; fiziksel engelli öğrencilerin okula giderken yaşadığı sorunların olmaması; uygun programlarla öğretmen ve öğrencilerin tüm işlemleri takip edilebilmesi ve bu işlemlerin raporlanabilmesi uzaktan öğretimin avantajlı tarafını açıklar. Bu görüşlerin dışında dezavantajları olduğunu savunan çalışmalar da mevcuttur. Herkesin kendi eğitimini yönetebilme disiplininin olmaması, teknik yetersizlikler, yazılım yetersizliği ve güvenliği gibi yaşanan sorunlar da uzaktan öğretimin dezavantajları olarak sıralanabilir.

Aileler çocuklarının iyi bir üniversite ve bölümü kazanıp ileride hayatlarının güzel geçmesini isterler ve bilirler ki bunun da yolu iyi bir ortaöğretim kurumundan geçer ([Gürbüz, Akgül ve Yıldız, 2010](#)). Alanyazındaki çalışmalar öğrencilerin gelişim sürecindeki hızlı değişimlerin geniş bir kısmının ortaokul ve lise çağlarına denk geldiğini ortaya koymaktadır. 10-18 yaşlarını içeren bu yaş aralığı, ergenlik dönemine denk geldiği için en zor dönemi kapsar ([Senemoğlu, 2005](#)). Bundan dolayı, eğitimde öğrenci sorunlarının belirlenmesinde sosyal, kültürel, ekonomik koşullar dikkate alınmalı ve süreklilik sağlanmalıdır ([Erkan, Çankaya, Terzi ve Özbay, 2012](#)). Zaten sorunlu dönemlerinde bir de salgın ve onun bir sonucu olarak uzaktan öğretimden etkilenen lise öğrencileri gerçeği söz konusudur. Bu çalışma nitelikli bir okul türü olan ve yüksek puanla öğrenci alan bir proje okulu İzmir Atatürk Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencileri kapsamaktadır. Sınavı kazanıp istediği okula gelen 9. sınıf öğrencileri Koronavirüs (Covid-19) nedeniyle okula başlayamamış ve hayal kırıklığına uğramıştır. Okulunu, arkadaşlarını ve öğretmenlerini tanımadan ve oryantasyon çalışması yapılmadan uzaktan öğretimle derslere başlanmıştır ki bu da yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Öte yandan 10., 11. ve 12. sınıflar da yaklaşık iki yıldır benzer sorunları, 9.sınıflara göre farklı olsa da, yaşamaya devam etmektedirler.

Uzaktan öğretim ile ilgili alanyazın incelendiğinde, daha çok üniversitelerle ilgili çalışmaların yapıldığı ([Can, 2005](#); [Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2013](#); [Çivril, Aruğaslan ve Özkara, 2018](#); [Demirbilek, 2021](#); [Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020](#); [Gündüz, Aydemir ve Karaman, 2018](#); [Kırmacı ve Acar, 2018](#); [Yenilmez, Turgut ve Balbağ, 2017](#); [Yıldız, 2015](#); [Yıldız, 2020](#); [Tur, 2020](#)), ancak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlar ile ilgili yapılan çalışma sayısının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır ([Çakın, Külekçi ve Akyavuz, 2020](#); [Fidan, 2020](#); [Gezer ve Durdu, 2020](#); [Hebebcı, Bertiz ve Alan, 2020](#); [Kavuk ve Demirtaş, 2021](#); [Özer, 2020](#); [Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020](#); [Teker, 2019](#)). Yurtdışında da özellikle üniversite dışındaki okul türlerinde yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır ([Anderson, 2020](#); [Costello, Brown, Donlon ve Gırme, 2020](#); [Dougiamas, 2000](#); [Henriksen, Creely & Henderson, 2020](#); [Marek, Chew & Wu, 2021](#); [Reimers ve Schleicher, 2020](#); [Wiederhold, 2020](#);

Zimmerman, 2020). Yapılan çalışmaların üniversite öğrencileri ve öğretim üyelerinin uzaktan öğretimle ilgili sorun algılarını ortaya koyan nitelikte olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde de benzer bir tespit yapılabilir.

Anlaşıldığı kadarıyla liselerle ilgili çalışma olmadığı gibi proje okulları ve Anadolu Liseleri özelinde de herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Öte yandan yapılan çalışmaların ölçek niteliğinde bir veri toplama aracılığıyla yapılmadığı, genel olarak görüşme veya anket yoluyla sorun tespitine girildiği anlaşılmaktadır. Bu çalışma, özellikle uzaktan öğretimi belirleyen ana etmenler bağlamında bir sorun kaynaklılığı tespitine dönük analize yer vermiş olması temelinde yenidir. Bir başka deyişle, uzaktan öğretimde sorun kaynaklarını uzaktan öğretimde rol alan kişi veya birimler bağlamında ele alarak sorunun köküne inilmeye çalışılmıştır. Örneğin uzaktan öğretimde sorunu "içerik eksikliğine" bağlamak sorunun köküne inmemek anlamına gelir, zira "içerik eksikliği" bir neden olamaz, o bir sonuçtur ve geniş oranda MEB, öğretmen ve okul yetersizliğinden (uzman, bütçe vb. gibi eksiklikler temelinde) kaynaklanır.

Salgının dünyadaki yıkıcı etkisi göz önüne alındığında çocukların ve gençlerin eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermek çok önemlidir. Covid-19 salgını nedeni ile evden dışarıya çıkamayan, arkadaşları ile bir araya gelemedikleri için üzülen öğrenciler, teknolojik ve pedagojik alanda donatılmış öğretmenler tarafından yüz yüze eğitim alamamakta, bu durum ailelerini de etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, proje okulu kapsamındaki İzmir Atatürk Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarına dönük görüşlerini ortaya koymaktır. Devam eden bu uzun süreçte yüz yüze eğitimden uzaktan öğretime birdenbire geçiş yapan öğrencilerin beklentileri, uzaktan öğretime bakış açıları ve yaşadıkları karşısındaki görüşleri alınarak okulu, öğretmenleri, Milli Eğitim Bakanlığı, ailesi, arkadaşları ve kendisiyle ilgili sorunsalların uzaktan öğretime yansımalarını anlayabilmek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Anadolu Lisesi öğrencilerinin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları genel ve alt boyutlar (Okul yönetimi, Öğretmen, MEB, Aile, Öğrenci ve Sınıf arkadaşı) itibariyle ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "cinsiyetlerinden" etkilenmekte midir?
3. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "uzaktan öğretim deneyimleri olup olmamasından" etkilenmekte midir?
4. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "canlı dersleri düzenli olarak takip edip etmemelerinden" etkilenmekte midir?
5. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih etmelerinden" etkilenmekte midir?
6. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "kaçıncı sınıfta olduklarından" etkilenmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Bu çalışma lise öğrencilerinin uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarına dönük görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nicel araştırma türünde genel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri sadece bir değişkenin incelendiği ya da değişkenlerin tek tek incelendiği tekil tarama modelleri ile iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerinde belirlenmek üzere incelendiği ilişkisel tarama modelleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu tür araştırmalarda değişkenler arası ilişkiler istatistiksel yöntemler kullanılarak ölçülebilecek şekilde nümerik olarak ifade edilir (Creswell, 2009). Çalışmada lise öğrencilerinin görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen "Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Ölçeği (UÖSKÖ)" kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu: Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmir ilindeki proje okullarından biri olan Atatürk Anadolu Lisesi'nde "uzaktan öğretim" ile öğrenim gören 636 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde iki aşamalı yansız örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Kaptan, 1994; Karasar, 2004). Buna göre ilk aşamada çalışma evrenindeki her sınıfa

ulaşılmaya, ikinci aşamada da çalışma evrenindeki her sınıftan kız ve erkek öğrenci oranlaması dikkate alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örnekleme çalışması evreninden yansız örnekleme yöntemiyle seçilen ve ölçekleri gönüllü olarak ve eksiksiz yanıtlayan 636 öğrenci dâhil edilmiştir.

Çizelge 1. Çalışma evreninin bireysel özelliklerinin dağılımı

Demografik Özellikler	Seçenekler	N	%
1-Cinsiyetim	Kız	347	54.6
	Erkek	289	45.4
	Toplam	636	100.0
2-Sınıfım	9.Sınıf	352	55.3
	10.Sınıf	87	13.7
	11.Sınıf	144	22.6
	12.Sınıf	53	8.3
	Toplam	636	100.0
3-Uzaktan öğretim deneyimim oldu.	Hayır	97	15.3
	Evet	539	84.7
	Toplam	636	100.0
4-Canlı dersleri düzenli olarak takip ederim.	Hayır	35	5.5
	Evet	601	94.5
	Toplam	636	100.0
5-Yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih ederim.	Hayır	36	5.7
	Evet	600	94.3
	Toplam	636	100.0

Çizelge 1 de örnekleme giren öğrencilerin, 347'si (%54.6) kız ve 152'si (%45.4) erkektir. Bu öğrencilerin 352'si (%55.3) 9. sınıfta; 87'si (%13.7) 10. sınıfta; 144'ü (%22.6) 11. sınıfta ve 53'ü (%8.3) 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada 42 maddeden oluşan "Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Ölçeği" kullanılmıştır. İki bölüme sahip olan ölçme aracının birinci bölümünde; katılımcıların demografik bilgileri (cinsiyet, sınıf ve uzaktan öğretim ile ilgili eğitim/deneyim durumu vb.) vardır. Bu bölüm, cinsiyet ve sınıf tercihi açısından uygun olanın işaretlenmesi ile diğer maddelerde ise "evet" ya da "hayır" seçeneğinin işaretlenmesiyle yanıtlanmıştır.

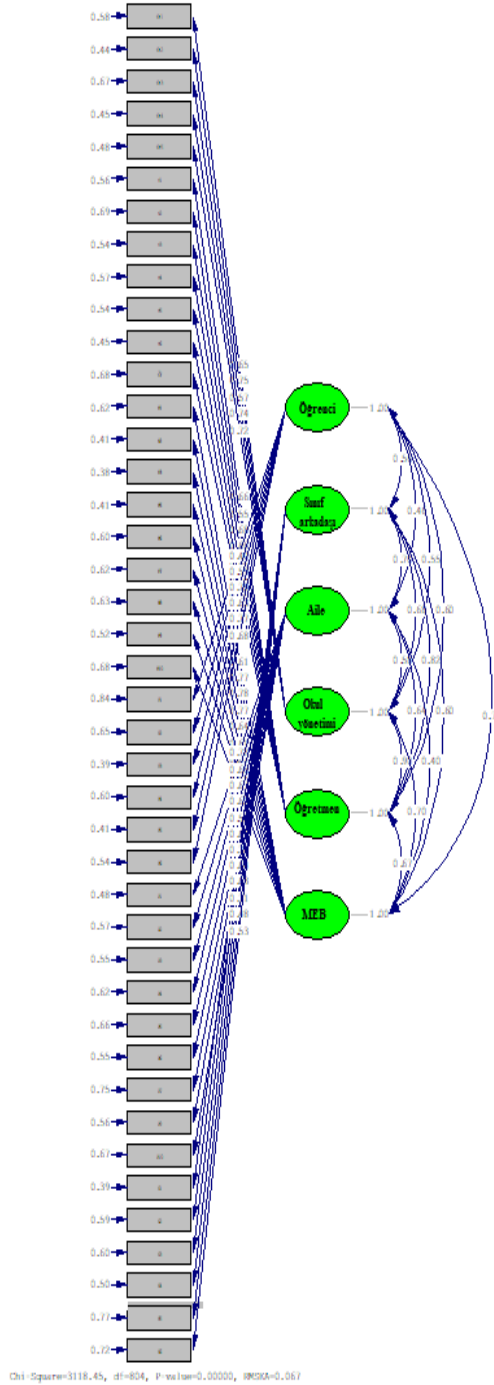
Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise araştırmacıların geliştirdiği "Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 3'lü Likert türündedir ve öğrencilerden her bir ifadeye "Hiç Katılmıyorum", "Biraz Katılıyorum", "Çok Katılıyorum" seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Ölçek İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak İzmir Atatürk Anadolu Lisesi Müdürlüğü'nün katkılarıyla Google Formlar üzerinden uygulanmıştır.

Ölçeği geliştirmek için öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve 100 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddeler birbirine benzer ve farklı yönler temelinde 6 boyuttan oluşan 44 maddeye indirilmiştir. Ölçekteki maddeler boyutlarına göre sıra ve sayıları bağlamalı şöyledir: Okul yönetimi (1-5); Öğretmen (6-12); Milli Eğitim Bakanlığı (13-22); Öğrencinin kendisi (22-28), Öğrencinin ailesi (29-38) ve son olarak Öğrencinin sınıf arkadaşı (39-44). Yapılan analiz ile bu maddelerin biri "MEB'in yetersizliği" boyutundan (Madde 4: "Canlı ders saati süreleri kısadır."), diğeri ise "Aile yetersizliği" boyutundan (Madde 8: Evde televizyon veya internet olmayışı uzaktan öğretime katılımı güçleştirir.") olmak üzere iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin 6 boyutta toplanıp toplanmadığını anlamak için LISREL'de Doğrulamalı Faktör Analizi (CFA-DFA) yapılmıştır. DFA'da Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri normallik değerleri (Çapık, 2014) ve ölçeğimizde çıkan değerleri itibarıyla Çizelge 2'de gösterilmektedir. Buna göre yedi indeks değeri normal sınırlar içinde iken AGFI değeri normalin altında kalmıştır.

Çizelge 2. DFA'da Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri, Normal Değerleri ve Ölçeğimizde Çıkan Değerler

İndeks	Değer	Kabul edilebilir değer	UÖSKÖ'ndeki değer
χ^2/df	<2	<5	3.45
GFI	>0.95	>0.90	0.96
AGFI	>0.95	>0.90	0.79
CFI	>0.95	>0.90	0.96
RMSEA	<0.05	<0.08	0.067
RMR	<0.05	<0.08	0.052
SRMR	<0.05	<0.08	0.062

Uygun matris oluşturulduktan sonra PATH diyagramı çizdirilmiş ve modele ait değişkenler Şekil 1'de gösterilmiştir. Çizelge 3'te ise UÖSKÖ'nin altı boyutu itibariyle faktör yükleri ve R^2 değerleri verilmiştir. Çizelge 3'te de görülebileceği üzere ölçeğin faktör yükleri ve R^2 değerleri kabul edilebilir, normal aralıklardadır. Kullanılan veri toplama aracının hem tümü hem de alt boyutları itibariyle güvenirligine Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak bakılmıştır. Ölçeğin tümü açısından hesaplanan katsayı .97 iken, Okul yönetimi alt boyutu .81, Öğretmen alt boyutu .82, MEB alt boyutu .88, Öğrenci alt boyutu .80, Öğrencinin ailesi alt boyutu .82, sınıf arkadaşı alt boyutu .78 olarak çıkmıştır. Ölçek, gerek tümü gerekse alt boyutları itibariyle oldukça yüksek katsayılarla sahip bir niteliktedir.



Şekil 1. UÖSKÖ'nin PATH Diyagramı Çıktısı

Çizelge 3. UÖSKÖ'nün 6 boyutu itibariyle faktör yükleri ve R^2 değerleri

Boyut	Madde	Faktör yükü	R^2
Okul Yönetimi	OYM1	0.44	0.42
	OYM2	0.52	0.56
	OYM3	0.44	0.39
	OYM4	0.52	0.55
	OYM5	0.57	0.52
Öğretmen	ÖM1	0.39	0.44
	ÖM2	0.44	0.31
	ÖM3	0.43	0.46
	ÖM4	0.46	0.43
	ÖM5	0.44	0.46
	ÖM6	0.51	0.55
	ÖM7	0.44	0.32
MEB	MEM1	0.50	0.38
	MEM2	0.59	0.59
	MEM3	0.54	0.62
	MEM5	0.56	0.59
	MEM6	0.50	0.40
	MEM7	0.44	0.38
	MEM8	0.47	0.37
	MEM9	0.53	0.48
	MEM10	0.40	0.32
	Öğrenci (Birey)	BM1	0.28
BM2		0.40	0.35
BM3		0.62	0.61
BM4		0.52	0.40
B5		0.60	0.59
BM6		0.51	0.46
Aile	AM1	0.37	0.52
	AM2	0.38	0.43
	AM3	0.48	0.45
	AM4	0.44	0.38
	AM5	0.28	0.34
	AM6	0.32	0.45
	AM7	0.31	0.25
	AM9	0.47	0.44
	AM10	0.40	0.33
	Sınıf Arkadaşı	SM1	0.52
SM2		0.42	0.41
SM3		0.44	0.40
SM4		0.47	0.50
SM5		0.37	0.23
SM6		0.41	0.28

Verilerin Analizi: Verilerin toplanmasının ardından, analizlerin yapılabilmesi için ölçeğin her bir maddesinin seçeneklerine grup oluşturacak şekilde birer sayı verilmiş ve veriler SPSS programına aktarılmıştır. Elde edilen verilere ait frekans, yüzde, ortalamalar ve standart sapmaları alınmış ve veri toplama aracındaki her bir maddenin istatistiksel hesaplaması yapılmıştır. Aynı zamanda katılımcılara ait bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin analizi için çeşitli testler uygulanmıştır. Ölçekte ters madde olmadığından ayrı bir hesaplama yapılmamıştır. İkili gruplarda t-testi ve çoklu gruplarda da varyans analizi kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünden toplanan veriler frekans ve yüzdeliklere dönüştürülmüştür. İkinci bölümünden toplanan verilerin ise aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve Çizelge 4'teki Seçenekler Göre Kodlanan Puan Aralığı (SKPA) hesaplanmıştır. Veri toplama aracının her iki bölümünden toplanan veriler temelinde de gruplar arasında t-testi, tek yönlü varyans analizi işlemleri uygulanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmada $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Çizelge 4. Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralıkları (SKPA)

Puan Aralığı	Seçenek
1.00 – 1.66	Hiç Katılmıyorum (HK)
1.67 – 2.34	Biraz Katılıyorum (BK)
2.35 – 3.00	Çok Katılıyorum (ÇK)

BULGULAR

1. Anadolu Lisesi öğrencilerinin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları genel ve alt boyutlar itibariyle ne düzeydedir?

Çizelge 5'te görülebileceği üzere, genel olarak sorun kaynaklarının tümüne ilişkin bütün öğrencilerin görüşlerinin ortalaması " $\bar{x}=1,78$ " şeklindedir. Yani öğrenci görüşleri, 6 boyutun (okul yönetim-öğretmen-MEB-öğrenci-aile-sınıf arkadaşı) tümü açısından incelendiğinde, uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarını "Biraz Katılıyorum" düzeyinde puanlamışlardır. Öğrencilerin algı düzeylerinin her bir alt boyut bazında en yüksekten en düşüğe doğru şu şekilde puanlandığı görülmektedir: Milli Eğitim Bakanlığı ($\bar{x}=2,28$), Öğrencinin kendisi ($\bar{x}=2,08$), Okul Yönetimi ($\bar{x}=1,68$), Sınıf Arkadaşı ($\bar{x}=1,68$), Öğretmen ($\bar{x}=1,61$) ve Öğrencinin ailesi ($\bar{x}=1,32$). Bu sıralamaya bakarak, öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı olarak en fazla MEB ve Öğrenciyi (kendilerini) ön plana çıkardıkları anlaşılmaktadır.

Çizelge 5'te görülebileceği üzere, "Okul Yönetimi" alt boyutunun ($\bar{x}=1,68$) "biraz katılıyorum" düzeyinde puanlandığı anlaşılmaktadır. Alt boyut içeriği incelendiğinde, okul yönetiminin bir faaliyeti olan "Rehberlik faaliyetleri uzaktan öğretime uygun değildir." ($\bar{x}=1,88$) ifadesi öğrenciler tarafından en olumsuz olarak puanlanmıştır. "Öğretmen" alt boyutunun ($\bar{x}=1,61$) "Hiç Katılmıyorum" düzeyinde puanlandığı anlaşılmaktadır. Alt boyut içeriği incelendiğinde, öğretmen ile ilgili olan "Canlı ders saatlerinin öğretmenler tarafından istikrarsızca değiştirilmesi derslerin işlenişini engeller." ($\bar{x}=1,73$) ifadesi "Biraz Katılıyorum" düzeyinde öğrenciler tarafından en olumsuz olarak puanlanmıştır. "MEB" alt boyutunun ($\bar{x}=2,28$) "Biraz Katılıyorum" düzeyinde puanlandığı anlaşılmaktadır. Alt boyut içeriği incelendiğinde, "Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim ile ilgili istikrarsızlığı (tatil kararı, yasal belge değişikliği vb.) uzaktan öğretime zarar vermektedir." ($\bar{x}=2,53$) ve "Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü okul, öğretmen ve öğrencinin sırtına yüklemiştir." ($\bar{x}=2,50$) ifadeleri "Çok Katılıyorum" düzeyinde öğrenciler tarafından en olumsuz olarak puanlandığı anlaşılmaktadır. "Öğrenci" alt boyutunun ($\bar{x}=2,08$) "Biraz Katılıyorum" düzeyinde puanlandığı görülmektedir. Alt boyut içeriği incelendiğinde, "Uzaktan öğretim öğrencinin fiziksel özelliklerine (göz, kulak, boyun, sırt vb.) zararlar verir." ($\bar{x}=2,52$) ve "Öğrencinin duygusal özellikleri (okulu, öğrenmeyi, hayatı sevmeme/hoşlanmama vb.) uzaktan öğretimi olumsuz etkiler." ($\bar{x}=2,36$) ifadeleri "Çok Katılıyorum" düzeyinde öğrenciler tarafından en olumsuz olarak puanlanmıştır.

Çizelge 5. Uzaktan öğretimde sorun kaynağı algısı alt boyutlarının her biri ve tümünün aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Mad. Kodu	Madde	n	\bar{x}	ss	Seç.
OYM1	Okulun uzaktan öğretim alt yapı/donanım (bilgisayar, internet vb.) yetersizliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler.	636	1.61	.670	HK
OYM2	Okul yönetiminin uzaktan öğretim ile ilgili bilgi (uzman, bilgisayar programı, internet vb.) yetersizliği uzaktan öğretim ile ilgili sorunları artırır.	636	1.60	.695	HK
OYM3	Okul rehberlik faaliyetleri uzaktan öğretime uygun değildir.	636	1.88	.766	BK
OYM4	Okul yönetimi uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	636	1.56	.704	HK
OYM5	Okul yönetimi uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü öğretmen ve öğrencinin (velinin) sırtına yükler	636	1.80	.794	BK
OKUL YÖNETİMİNİN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUT TOPLAM					
ÖM1	Öğretmenlerin aile ve ev ortamı canlı dersi yürütmeye uygun değildir.	636	1.36	.592	HK
ÖM2	Canlı ders saatlerinin öğretmenler tarafından istikrarsızca değiştirilmesi derslerin işlenişini engeller.	636	1.73	.794	BK
ÖM3	Öğretmenlerin cihazları (ders işlemede kullandıkları tablet, bilgisayar vb.) uzaktan öğretime (örneğin canlı ders) yürütmeye uygun değildir.	636	1.44	.638	HK
ÖM4	Canlı ders esnasında öğretmenden kaynaklı ses parazitleri, gürültü vb. olur.	636	1.68	.697	BK
ÖM5	Öğretmenler uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	636	1.42	.649	HK
ÖM6	Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile ilgili bilgi yetersizliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler.	636	1.56	.690	HK
ÖM7	Dersler canlı da olsa ders esnasında yeterli bir öğretmen-öğrenci etkileşimi olmaz.	636	2.11	.782	BK
ÖĞRETMENİN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUT TOPLAM					
MEM1	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim alt yapı/donanım (örneğin kendi zoom gibi bir sisteminin olmayışı vb.) yetersizliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler.	636	2.12	.816	BK
MEM2	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim ile ilgili bilgi (örneğin uzman) yetersizliği uzaktan öğretim ile ilgili sorunları artırır.	636	2.13	.766	BK
MEM3	Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü okul, öğretmen ve öğrencinin sırtına yüklemiştir.	636	2.50	.693	ÇK
MEM5	Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	636	2.34	.727	ÇK
MEM6	Ders kitabı ve diğer ders araç gereçler uzaktan öğretime uygun değildir.	636	2.00	.783	BK
MEM7	Televizyondaki kaydedilmiş ders sunumları yetersizdir.	636	2.47	.715	ÇK
MEM8	EBA sistemindeki konu anlatım ve test içerikleri yetersizdir.	636	2.18	.764	BK
MEM9	Müfredat uzaktan öğretime uygun değildir.	636	2.31	.764	BK
MEM10	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim ile ilgili istikrarsızlığı (tatil kararı, yasal belge değişikliği vb.) uzaktan öğretime zarar vermektedir.	636	2.53	.713	ÇK
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NIN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUT TOPLAM					
BM1	Öğrencinin fiziksel özelliklerinin (görememesi, işitememesi vb.) yetersizliği uzaktan öğretime olumsuz etkiler	636	1.41	.710	HK
BM2	Uzaktan öğretim öğrencinin fiziksel özelliklerine (göz, kulak, boyun, sırt vb.) zararlar verir.	636	2.52	.672	ÇK
BM3	Uzaktan öğretim öğrencinin zihinsel özelliklerine (anlama, öğrenme, yorumlama vb.) zararlar verir.	636	2.11	.794	BK
BM4	Öğrencinin zihinsel özelliklerinin (anlama, öğrenme, yorumlama vb.) yetersizliği uzaktan öğretime olumsuz etkiler	636	1.82	.827	BK
BM5	Uzaktan öğretim öğrencinin duygusal özelliklerine (okulu, öğrenmeyi, hayatı sevmeye/hoşlanma vb.) zararlar verir.	636	2.30	.781	BK
BM6	Öğrencinin duygusal özelliklerinin (okulu, öğrenmeyi, hayatı sevmeye/hoşlanmama vb.) yetersizliği uzaktan öğretime olumsuz etkiler	636	2.36	.753	ÇK
ÖĞRENCİNİN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUT TOPLAM					
AM1	Ailenin ekonomik sorunları (gelir azlığı vb.) uzaktan öğretime erişimi güçleştirir.	636	1.19	.506	HK
AM2	Ailenin kalabalıklığı uzaktan öğretime erişimi güçleştirir.	636	1.27	.586	HK
AM3	Evde fiziksel olarak uygun bir ders ortamının olmaması canlı derslere katılımı güçleştirir.	636	1.45	.709	HK
AM4	Uzaktan öğretim öğrencinin ailesinin derslere (canlı derslere dahil olmak vb.) gereksiz müdahil olmasına yol açar.	636	1.51	.722	HK
AM5	Aile/veli uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	636	1.17	.481	HK
AM6	Öğrencinin canlı derslere katılacağı bir cihazın olmayışı derslere katılımı güçleştirir.	636	1.17	.473	HK
AM7	İnternet bağlantısı kesintileri uzaktan öğretimi (canlı derse örneğin) olumsuz etkiler	636	2.18	.764	BK
AM9	Canlı dersler için kullanılan cihazın niteliğinin düşüklüğü uzaktan öğretim sürecini olumsuz etkiler.	636	1.42	.702	HK
AM10	Aileler uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü öğrencinin sırtına yükler.	636	1.44	.690	HK
AİLENİN SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUT TOPLAM					
SM1	Öğrencinin sınıf arkadaşlarının aile ve ev ortamı yetersizliği sınıfça yapılan uzaktan öğretime olumsuz etkiler.	636	1.49	.668	HK
SM2	Öğrencinin sınıf arkadaşlarının ailelerinin canlı ders sürecine dahil olmaları uzaktan öğretime zararlar verir.	636	1.38	.665	HK
SM3	Canlı ders esnasında öğrencinin sınıf arkadaşlarından kaynaklı ses parazitleri, gürültü vb. yaşanır.	636	1.74	.705	BK
SM4	Öğrencinin sınıf arkadaşlarının cihaz yetersizlikleri canlı ders sürecini olumsuz etkiler.	636	1.47	.667	HK
SM5	Öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla etkileşememesi uzaktan öğretimi olumsuz etkiler.	636	2.34	.755	ÇK
SM6	Derslerle ilgili sınıf arkadaşları dayanışması eksikliği uzaktan öğretime zarar verir.	636	1.71	.772	BK
SINIF ARKADAŞININ SORUN KAYNAKLIĞI ALT BOYUT TOPLAM					
BÜTÜN ÖLÇEK TOPLAM					
		636	1.78	.394	BK

HK: Hiç Katılmıyorum BK: Biraz Katılıyorum ÇK: Çok Katılıyorum

Çizelge 5'te görülebileceği üzere, "Aile" alt boyutunun ($\bar{x}=1,32$) "Hiç Katılmıyorum" düzeyinde puanlandığı anlaşılmaktadır. Alt boyut içeriği incelendiğinde, aile ile ilgili olan "İnternet bağlantısı kesintileri uzaktan öğretimi (canlı derse örneğin) olumsuz etkiler." ($\bar{x}=2,18$) ifadesi "Biraz Katılıyorum" düzeyinde öğrenciler tarafından en olumsuz olarak puanlanmıştır. "Sınıf Arkadaşı" alt boyutunun ($\bar{x}=1,68$) "Hiç Katılmıyorum" düzeyinde puanlandığı anlaşılmaktadır. Alt boyut içeriği incelendiğinde, "Öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla etkileşememesi uzaktan öğretimi olumsuz etkiler." ($\bar{x}=2,34$) ifadesi "Biraz Katılıyorum" düzeyinin zirvesinde sayılabilecek bir oranda öğrenciler tarafından en olumsuz olarak puanlanmıştır.

2. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "cinsiyetlerinden" etkilenmekte midir?

Ölçeğin her bir alt boyutu ve tümü ile ilgili yukarıda yapılan değerlendirmeden sonra aşağıda Çizelge 6'da da görülebileceği üzere katılımcıların cinsiyetlerine göre görüşlerinin gerek alt boyut gerekse bütün puanları bazında değişip değişmediğine bakılmıştır. İlk dikkati çeken bütün ölçek puanlamasının cinsiyete göre farklılaştığıdır. Buna göre kız öğrenciler ($\bar{x}=1.881$) uzaktan öğretim sorun kaynaklarını erkeklere göre ($\bar{x}=1.774$) daha fazla puanlamışlardır. Yani kız öğrenciler uzaktan öğretimde daha fazla sorun algılamaktadır.

Çizelge 6. Cinsiyete göre uzaktan öğretimde sorun kaynağı algısı puan farkları (t testi)

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	(Levene) p	Önem Denetimi
Okul yönetiminin sorun kaynaklığı	Kız	347	1.6830	.52545	634	-.378	.032	Önemli
	Erkek	289	1.7010	.57954	587.955			
Öğretmenin sorun kaynaklığı	Kız	347	1.5871	.44952	634	-1.573	.004	Önemli
	Erkek	289	1.6480	.52811	568.217			
MEB'in sorun kaynaklığı	Kız	347	2.3046	.50364	634	.389	.031	Önemli
	Erkek	289	2.2680	.57296	578.515			
Öğrencinin sorun kaynaklığı	Kız	347	2.1676	.50686	634	4.187	.090	Önemsiz
	Erkek	289	1.9896	.56459	585.001			
Ailenin sorun kaynaklığı	Kız	347	1.3196	.38885	634	-.254	.528	Önemsiz
	Erkek	289	1.3280	.44345	577.757			
Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı	Kız	347	1.6873	.47240	634	.071	.711	Önemsiz
	Erkek	289	1.6845	.51235	592.827			
Bütün (sorun kaynakları) ölçek	Kız	347	1.8811	.36018	634	.540	.031	Önemli
	Erkek	289	1.7743	.43180	561.536			

*p<0.05

Çizelge 6'ya bakarak, her bir alt boyut açısından cinsiyetin uzaktan öğretimin sorun kaynaklarının yetersizliğini değerlendirmede fark yaratıp yaratmadığı incelendiğinde, "Öğrenciler", "Aileler" ve "Sınıf Arkadaşı" isimli sorun kaynaklarına bakışta bir fark olmadığı; ancak "Okul yönetimi", "Öğretmenler" ve "MEB'in" yetersizliğinde fark olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, erkek öğrenciler okul yönetimi ($p<0.32$) ve öğretmenlerin ($p<0.004$) uzaktan öğretim ile ilgili yetersizliğini daha fazla puanlarken; kız öğrenciler MEB'i erkeklere göre daha yetersiz ($p<0.31$) bulmaktadırlar. Bir başka deyişle, erkek öğrenciler uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklığında "Öğretmeni" birinci sıraya koyarken; kızlar "MEB'i" birinci sırada sorun kaynağı olarak değerlendirmektedirler.

3. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "uzaktan öğretim deneyimlerinin olup olmamasından" etkilenmekte midir?

Çizelge 7'de görülebileceği gibi katılımcıların uzaktan öğretim deneyimlerine göre uzaktan öğretimde sorun kaynağına ilişkin görüşleri arasında bir farklılık çıkmamıştır. Buna göre, uzaktan

öğretim ile ilgili deneyimi olan öğrencilerle ($\bar{x}=1.787$), olmayan öğrenciler ($\bar{x}=1.755$) genel olarak uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarına ($p<0.05$) aynı pencereden bakmaktadırlar.

Çizelge 7. Uzaktan öğretim deneyimi olup olmamasına göre uzaktan öğretimde sorun kaynağı algısı puan farkları (t testi)

Boyutlar	Uzaktan öğretim deneyimim oldu	n	\bar{x}	ss	sd	t	(Levene) p	Önem Denetimi
Okul yönetiminin sorun kaynaklığı	Hayır	97	1.6557	.52021	634	-.660	.558	Önemsiz
	Evet	539	1.6957	.55577	138.447			
Öğretmenin sorun kaynaklığı	Hayır	97	1.6068	.48315	634	-.176	.556	Önemsiz
	Evet	539	1.6162	.48855	133.772			
MEB'nin sorun kaynaklığı	Hayır	97	2.2875	.54663	634	.010	.568	Önemsiz
	Evet	539	2.2870	.53444	131.177			
Öğrencinin sorun kaynaklığı	Hayır	97	1.9794	.58791	634	-2.130	.136	Önemsiz
	Evet	539	2.1061	.53011	125.668			
Ailenin sorun kaynaklığı	Hayır	97	1.3322	.41403	634	.227	.924	Önemsiz
	Evet	539	1.3218	.41464	133.008			
Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı	Hayır	97	1.6254	.48235	634	-1.323	.926	Önemsiz
	Evet	539	1.6970	.49168	134.421			
Bütün (sorun kaynakları) ölçek	Hayır	97	1.7555	.39213	634	-.743	.968	Önemsiz
	Evet	539	1.7878	.39461	133.390			

* $p<0.05$

Çizelge 7'ye bakarak, uzaktan öğretim ile ilgili deneyimi olan öğrencilerle deneyimi olmayan öğrencilerin, gerek her bir sorun kaynağı tekilinde (alt boyutlar) gerekse sorun kaynaklarının (ölçeğin) tümüne aynı açıdan baktıkları söylenebilir. Buna göre, örneğin uzaktan öğretim deneyimi olan ya da olmayan öğrenciler "MEB'in sorun kaynaklığı" ile "Okul Yönetiminin sorun kaynaklığı" aynı düzeyde değerlendirmektedirler ($p<0.05$).

4. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları "canlı dersleri düzenli olarak takip edip etmemelerinden" etkilenmekte midir?

Çizelge 8'de görülebileceği üzere katılımcıların canlı dersleri düzenli olarak takip edip etmemelerine göre uzaktan öğretimde sorun kaynaklarının toplamı (tümü) açısından görüşler değişmemektedir. Yani, canlı dersi düzenli takip eden de ($\bar{x}=1.758$) etmeyen de ($\bar{x}=2.195$) aynı düzeyde bir sorun kaynağı algısı içindedir. Benzer tespit alt boyutlardan "Okul yönetiminin sorun kaynaklığı" ve "Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı" için de yapılabilir.

Çizelge 8. Canlı dersleri düzenli olarak takip edip etmemeye göre uzaktan öğretimde sorun kaynağı algısı puan farkları (t testi)

Boyutlar	Canlı dersleri düzenli olarak takip ederim	n	\bar{x}	ss	sd	t	(Levene) p	Önem Denetimi
Okul yönetiminin sorun kaynaklığı	Hayır	35	2.1257	.60408	634	4.910	.543	Önemsiz
	Evet	601	1.6642	.53672	37.194			
Öğretmenin sorun kaynaklığı	Hayır	35	2.1184	.59760	634	6.489	.002	Önemli
	Evet	601	1.5855	.46420	36.429			
MEB'nin sorun kaynaklığı	Hayır	35	2.6127	.39179	634	3.736	.002	Önemli
	Evet	601	2.2681	.53729	41.827			
Öğrencinin sorun kaynaklığı	Hayır	35	2.5381	.45209	634	5.182	.034	Önemli
	Evet	601	2.0605	.53415	39.738			
Ailenin sorun kaynaklığı	Hayır	35	1.7460	.56628	634	6.402	.000	Önemli
	Evet	601	1.2988	.39039	35.907			
Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı	Hayır	35	2.0524	.54947	634	4.617	.100	Önemsiz
	Evet	601	1.6647	.47885	37.070			
Bütün (sorun kaynakları) ölçek	Hayır	35	2.1959	.41630	634	6.587	.374	Önemsiz
	Evet	601	1.7589	.37950	37.366			

* $p<0.05$

Çizelge 8’de, sorun kaynaklarının bütünü ve her birine tek tek bakışta, canlı dersleri düzenli olarak takip eden ve etmeyen öğrenciler açısından bir fark olup olmadığı incelendiğinde, fark olan ($p<0.05$) boyutlar olduğu görülmektedir. Buna göre, canlı dersleri düzenli takip etmeyenler en yüksekten en düşüğe doğru sorun kaynaklarını MEB ($\bar{x}=2.612$), Öğrenci ($\bar{x}=2.531$), Öğretmen ($\bar{x}=2.118$) ve Aile ($\bar{x}=1.746$) olarak sıralamışlardır. Dikkat edilirse canlı dersleri düzenli takip etmeyen öğrenciler uzaktan öğretim ile ilgili olarak “MEB ve Öğrenciyi (kendilerini)” ($p<0.05$) en fazla sorun kaynağı olarak görmekteyler.

5. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları “yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih etmelerinden” etkilenmekte midir?

Çizelge 9’da görülebileceği öğrencilerin yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih edip etmemeye göre uzaktan öğretimde sorun kaynaklarının tümüne ilişkin görüşleri değişmemektedir. Yani yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih eden de ($\bar{x}=1.781$) etmeyen de ($\bar{x}=1.746$) sorun kaynaklarını ölçeğin toplamı itibariyle aynı düzeyde değerlendirmişlerdir. Benzer tespit alt boyutlardan “Okul yönetiminin sorun kaynaklığı” “Öğretmenin sorun kaynaklığı”, “Ailenin sorun kaynaklığı” ve “Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı” için de geçerlidir.

Çizelge 9. Yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih edip etmemeye göre uzaktan öğretimde sorun kaynağı algısı puan farkları (t testi)

Boyutlar	Yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih ederim	n	\bar{X}	SS	SD	t	(Levene) p	Önem Denetimi
Okul yönetiminin sorun kaynaklığı	Hayır	36	1.8278	.55990	634	1.553	.435	Önemsiz
	Evet	600	1.6813	.54908	39.148			
Öğretmenin sorun kaynaklığı	Hayır	36	1.6508	.48106	634	.456	.896	Önemsiz
	Evet	600	1.6126	.48805	39.448			
MEB’nin sorun kaynaklığı	Hayır	36	2.1759	.63378	634	-1.281	.016	Önemli
	Evet	600	2.2937	.52931	37.987			
Öğrencinin sorun kaynaklığı	Hayır	36	1.7870	.70103	634	-3.453	.001	Önemli
	Evet	600	2.1047	.52494	37.392			
Ailenin sorun kaynaklığı	Hayır	36	1.3364	.39080	634	.194	.695	Önemsiz
	Evet	600	1.3226	.41590	39.908			
Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı	Hayır	36	1.7222	.50079	634	.455	.948	Önemsiz
	Evet	600	1.6839	.49029	39.134			
Bütün (sorun kaynakları) ölçek	Hayır	36	1.7467	.42272	634	-.567	.356	Önemsiz
	Evet	600	1.7851	.39258	38.710			

* $p<0.05$

Çizelge 9’da, ayrıca yüz yüze öğretimi uzaktan öğretime tercih edenlerin; “MEB ($\bar{x}=2.293$)” ile “Öğrenci ($\bar{x}=2.104$)” alt boyutlarını, tercih etmeyenlere göre daha bir ($p<0.05$) sorun kaynağı gördükleri anlaşılmaktadır.

6. Öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları “kaçıncı sınıfta olduklarından” etkilenmekte midir?

Çizelge 10’da görülebileceği üzere katılımcıların sınıflarına göre görüşlerinin gerek alt boyut gerekse bütün puanları bazında değişip değişmediğine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Dikkati çeken ilk tespit öğrencinin sınıfına göre bütün ölçek ve “Öğrenci alt boyutu” hariç her bir alt boyut puanlamalarının farklılaştığıdır ($p<.05$).

Çizelge 11 incelendiğinde, farkın hangi sınıflar arasında olduğu ile ilgili olarak “En Küçük Anlamlılık Testi (LSD)” sonucu itibariyle 9. Sınıflar ($\bar{x}=1.534$) ile diğer Sınıflar [(10. Sınıf: ($\bar{x}=1.933$), 11. Sınıf: ($\bar{x}=1.850$), 12. Sınıf: ($\bar{x}=1.886$)] arasında olduğuna işaret etmektedir. Buna göre 9.Sınıflar uzaktan öğretim sorun kaynaklarını diğer sınıflara göre daha az puanlamışlardır. Yani, diğer sınıflar, 9.sınıflara oranla, uzaktan öğretimde daha fazla sorun algılamaktadır. Diğer sınıflar (10., 11. ve 12.) kendi aralarında uzaktan öğretim ile ilgili sorun kaynaklarını aynı şekilde değerlendirmişlerdir.

Çizelge 10. Öğrencilerin Sınıflarına göre uzaktan öğretimde sorun kaynağı yetersizlikleri puan farkları (ANOVA)

Boyutlar		Kareler		Önem	Önem		
		toplamı	sd			ortalaması	F
Okul yönetiminin sorun kaynaklığı	Gruplar arası	19.447	3	6.482	23.702	.000	Önemli
	Grup içi	172.845	632	.273			
	Toplam	192.292	635				
Öğretmenin sorun kaynaklığı	Gruplar arası	11.976	3	3.992	18.170	.000	Önemli
	Grup içi	138.849	632	.220			
	Toplam	150.825	635				
MEB'in sorun kaynaklığı	Gruplar arası	7.171	3	2.390	8.623	.000	Önemli
	Grup içi	175.182	632	.277			
	Toplam	182.353	635				
Öğrencinin sorun kaynaklığı	Gruplar arası	1.027	3	.342	1.172	.320	Önemsiz
	Grup içi	184.660	632	.292			
	Toplam	185.687	635				
Ailenin sorun kaynaklığı	Gruplar arası	4.169	3	1.390	8.381	.000	Önemli
	Grup içi	104.792	632	.166			
	Toplam	108.962	635				
Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı	Gruplar arası	7.000	3	2.333	10.113	.000	Önemli
	Grup içi	145.816	632	.231			
	Toplam	152.816	635				
Bütün (sorun kaynakları) ölçek	Gruplar arası	6.511	3	2.170	14.891	.000	Önemli
	Grup içi	92.113	632	.146			
	Toplam	98.624	635				

*p<0.05

Çizelge 11. ANOVA'ya göre farkların olduğu sınıflar (En Küçük Anlamlılık Testi -LSD-)

Boyutlar	Sınıflar	N	\bar{x}	SS
Okul yönetiminin sorun kaynaklığı	9.Sınıf (1)	352	1.5341	.47114
	10.Sınıf (1)	87	1.9333	.60129
	11.Sınıf (1)	144	1.8500	.58298
	12.Sınıf (1)	53	1.8868	.54138
Öğretmenin sorun kaynaklığı	9.Sınıf (2)	352	1.4939	.42093
	10.Sınıf (2)	87	1.8243	.57172
	11.Sınıf (2)	144	1.7431	.48719
	12.Sınıf (2)	53	1.7251	.52999
MEB'in sorun kaynaklığı	9.Sınıf (3)	352	2.1935	.56411
	10.Sınıf (3)	87	2.3921	.52194
	11.Sınıf (3)	144	2.3858	.45821
	12.Sınıf (3)	53	2.4675	.43926
Öğrencinin sorun kaynaklığı	9.Sınıf	352	2.0545	.53505
	10.Sınıf	87	2.1284	.59753
	11.Sınıf	144	2.1065	.51384
	12.Sınıf	53	2.1792	.54972
Ailenin sorun kaynaklığı	9.Sınıf (4)	352	1.2655	.34884
	10.Sınıf (4),(5)	87	1.4444	.56274
	11.Sınıf (5),(6)	144	1.3256	.39282
	12.Sınıf (4),(6)	53	1.5031	.49576
Sınıf Arkadaşının sorun kaynaklığı	9.Sınıf (7)	352	1.5971	.45584
	10.Sınıf (7)	87	1.8736	.59713
	11.Sınıf (7)	144	1.7581	.45026
	12.Sınıf (7)	53	1.7736	.50436
Bütün (sorun kaynakları) ölçek	9.Sınıf (8)	352	1.6945	.36278
	10.Sınıf (8)	87	1.9280	.47138
	11.Sınıf (8)	144	1.8581	.35711
	12.Sınıf (8)	53	1.9277	.40600
Toplam	636	1.7829	.39410	

Not: Sınıfların üzerindeki aynı sembollerin işaret ettiği aritmetik ortalamalar arasında fark vardır.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrenciler, uzaktan öğretimde en fazla *Milli Eğitim Bakanlığı'nı ve kendilerini* sorun kaynağı olarak algılamışlardır. Özer (2020), derleme niteliğindeki bir çalışmada, salgın sürecinde MEB'in EBA alt yapısını güçlendirdiği ve TRT ile iş birliği yaparak yardım hattı ve psikolojik destek hattı oluşturduğunu, salgın günlerinde ihtiyaç duyulan materyal üretimini sağladığını belirterek MEB'in bu konuda başarılı olduğunu belirtmiştir. Söz konusu tespit, bu araştırmanın sonucu ile uyumlu değildir. Öte yandan Eğitim İş Sendikası (2020) tarafından yapılan benzer bir araştırmanın "Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12'si MEB'i uzaktan öğretim sürecinde başarılı bulurken, %88'i ise başarısız bulmaktadır" şeklindeki bulgusuyla uyumludur. Eğitim Sen Sendikasına (2020) göre; "Yüz yüze eğitime kıyasla çok daha sınırlı olan uzaktan öğretimde ve canlı derslerde, örgün eğitimde uygulanan müfredatın aynısı verilmeye çalışılmış, müfredatta bir seyreltme ve azaltma yoluna gidilmemiştir. Hâlihazırda çok yoğun olan özellikle ortaöğretim müfredatının bu süre içinde verilmesi mümkün olmamıştır. Müfredatla paralel olarak ders kitapları da uzaktan öğretime uygun olmadığından canlı derslerde normal ders kitaplarının kullanılması sorun yaratmıştır."

Öğrenciler uzaktan öğretimde bir sorun kaynağı olarak okul yönetimlerini ve bu kapsamda da özellikle rehberlik faaliyetlerini yetersiz bulmaktadırlar. Can (2005), uzaktan öğretim alan üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretimin yönetimini sorunlu bulduklarını belirtmektedir. Diğer yandan, EğitimSen (2020) tarafından yapılan araştırmada "Salgının yarattığı kaygı ve strese,

eğitime erişememe ve uzaktan öğretimde yaşanan sorunlar da eklenmiş ancak bu sorunların çözümüne, öğrencinin eğitim düşüncesinden kopmamasına, motivasyonun yükseltilmesine dair yeterince psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunulmamış, bu konuda gerekli yönlendirmeler yapılmamıştır” şeklindeki bulgu araştırmanın bu sonucuyla uyumludur. Rehberlik faaliyetlerinin okullarda yüz yüze olması, öğretmenlerin problemleri tespit edip rehberlik birimiyle paylaşması, İzmir depremi nedeniyle depremden etkilenen öğrencilerin psikolojik durumlarıyla ilgilenen rehber öğretmenlerin diğer öğrencilere ilgisiz kalmaları vb. gibi nedenler İzmir özelini açıklayabilir. Araştırmanın bir başka sonucu, öğrencilerin uzaktan öğretimde bir sorun kaynağı olarak *öğretmenlerini en fazla canlı ders saatlerini düzenleme konusunda yetersiz* bulmalarıdır. [TürkEğitimSen Sendikası \(2020\)](#) tarafından yapılan araştırmanın bulgularından “Öğretmenler kendilerini, uzaktan öğretim araçlarını kullanma, sınıf yönetimi, zaman yönetimi anlamında yeterli düzeyde görmektedirler” bulgusu ile uyumlu değildir. Araştırmanın yapıldığı il özelinde, salgın ve depremle birlikte yaşanan olumsuzluklar ve ilişkili belirsizlikler öğretmenlerin böyle davranmalarına yol açmış olabilir. [Toprakçı ve Ersoy \(2008\)](#) da “uzaktan öğretim, öğretmenler için yeni roller ortaya çıkarmakta, yüz yüze öğretimdeki rollerin anlamları değişmekte ve öğretmenlerin bu değişime ayak uydurmada güçlükler içinde olduğu anlaşılmaktadır” tespitinde bulunmaktadırlar. Öte yandan, [EğitimSen’in \(2020\)](#) “Canlı ders saatleri planlamasında öğretmenlerin özel hayatları ve kişisel yaşamları, çocuk ve gençlerin gelişimleri göz önüne alınmamış; çok geç ya da çok erken saatlere ders ataması yapılmıştır” şeklindeki bulgusu da bu araştırmanın sonucuyla uyumlu gözükmektedir. Doğal olarak uzaktan öğretim öğretmenleri için yeni roller ortaya çıkmakta, yüz yüze öğretimdeki rollerin anlamları değişmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bu değişime ayak uydurmada güçlükler içinde olduğu anlaşılmaktadır.

Buna ek olarak, öğrenciler uzaktan öğretimde bir sorun kaynağı olarak *Milli Eğitim Bakanlığı’nı en fazla “uzaktan öğretim ile ilgili iş ve işlemlerde istikrar” konusunda yetersiz* bulmaktadırlar. Bu sonuç, [TürkEğitimSen \(2020\)](#) tarafından yapılan araştırmanın bulgularından “Uzaktan öğretim süreci hakkında belirsizliklerin olması yönetsel anlamda en önemli sorunlardandır” ve [EğitimSen’in \(2020\)](#) “MEB’in sunduğu dijital teknolojinin yeterli olmaması, süreci planlayacak ve yönetecek uzman bir ekibin olmaması da yaşanan sorunlardan bir diğeridir.” şeklindeki bulgularıyla uyumludur. Araştırmanın bir sonucu da “öğrenciler uzaktan öğretimde bir sorun kaynağı olarak kendilerinin “fiziksel ve duygusal” yetersizliklerini görmektedirler” şeklindedir. Öğrencilerin yine araştırmamız kapsamında yüz yüze eğitimi tercih ediyor olmaları uzaktan öğretime karşı duygusal anlamda yetersiz hissetmelerini doğallaştırmaktadır. Diğer yandan, salgın ile birlikte evden çıkamamalarıyla bedensel hareket alanlarının sınırlılığı birleşince, öğrenciler fiziksel olarak da uzaktan öğretim ile ilgili olarak kendilerini bir sorun kaynağı olarak görebilmektedirler. Öğrencilerin yüz yüze eğitimi istediklerini bulgulayan araştırmalar ([BAÜ, 2020](#); [Keskin ve Kaya, 2020](#); [Sindiani, Obeidat, Alshdaifat, Elsaleem, Alwani, Rawashdeh, Fares, Alalawne, ve Tawalbeh, 2020](#); [EğitimSen 2020](#)) mevcuttur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri de, öğrencilerin uzaktan öğretimde bir sorun kaynağı olarak *ailelerini en fazla “uzaktan öğretim ile ilgili internet bağlantısı” konusunda yetersiz* bulmalarıdır. İnternet bağlantısı ulusal bir sorun niteliği de taşımakla birlikte sosyo-ekonomik ve kültürel durumu iyi olan aile ortamlarında böyle bir durumla karşılaşma olasılığı düşüktür. Bu yönüyle söz konusu ortamı sağlaması gereken aile olmaktadır. İnternet bağlantısı sorunu başka araştırmalarda da öğrencilerin yaşadığı en önemli sorun olarak ([TürkEğitimSen, 2020](#); [Sindiani vd., 2020](#); [Aydın, 2020](#)) çıkmıştır. Canlı dersleri düzenli takip edenler uzaktan öğretimde birer sorun kaynağı olarak başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere sırasıyla kendilerini ve ailelerini görmektedirler. [Anderson’a \(2020\)](#) göre ebeveynlerin çeşitli özellikleri (ekonomi, dijital okuryazarlık vb.) öğrencinin uzaktan öğretimi üzerinde etkilidir. [Kavuk ve Demirtaş’ta \(2021\)](#) uzaktan öğretim ile ilgili çalışmalarında aileleri uygun öğrenme ortamları hazırlama konusunda yetersiz bulmuşlardır.

Araştırmanın bir başka bulgusu, öğrencilerin uzaktan öğretimde bir sorun kaynağı olarak *sınıf arkadaşlarını en fazla “birbirleriyle etkileşim” temelinde yetersiz* bulmalarıdır. [EğitimSen \(2020\)](#)

tarafından yapılan araştırmada da derslerde etkileşim azaldığına dair tespitler vardır. Eğitim alanyazını okulun sadece öğretim yeri olmadığını, aynı zamanda sosyalleşme yeri olduğunu belirten tespitlerle doludur. Maslow'un da belirttiği gibi insanlar başka insanlarla etkileşmek gereksinimi içindedirler (Aydın, 2000). Araştırmanın bir sonucu da şöyle özetlenebilir: *Kızlar erkeklere göre uzaktan öğretimde daha fazla bir sorun algısı içindedir.* Bu durum kızların daha sosyal ve hassas olabilecekleri düşüncesi temelinde açıklanabilir.

9.Sınıf öğrencileri diğer sınıf öğrencilerine kıyasla uzaktan öğretimde daha fazla sorun algısı içindedirler. Bunun bir nedeni henüz okul yönetimini, arkadaşlarını, öğretmenlerini tanımıyor olmaları olabilir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin MEB'i diğer sınıflara kıyasla daha az sorun kaynağı bulununun nedeninin 10-11-12. sınıfların yükseköğretim kurumları sınavına hazırlanmaları ve bu sınava uzaktan hazırlık sürecinde MEB'in desteğini (kaynak kitap, konu anlatımı vs.) yetersiz bulmaları, fakat 9. Sınıfların daha çok bu sınav için değil de yazılı sınavlar için çalışmaları ve bu yazılı sınavların 3 Mayıs'dan sonraya ertelenmiş olması olduğu söylenebilir. 9. sınıf öğrencilerinin ailelerini uzaktan öğretimleriyle ilgili olarak daha az sorun kaynağı görmelerinin bir nedeni, yaşlarının küçük olmasına binaen objektif bir yaklaşım sergileyemiyor olmaları olabileceği gibi 12. Sınıfların ailelerini çok fazla sorun kaynağı olarak değerlendirmelerinin altında da sınava hazırlık sürecinde ailelerinin eğitimlerine olan desteğine ihtiyaçlarının diğer sınıflara kıyasla daha fazla olması olabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Demirbilek (2021) tarafından üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin görüşleri çerçevesinde ortaya çıkan olumsuz metaforlarının (yetersiz, verimsiz, göstermelik eğitim, sosyal ilişkilerin olmaması, adaletsiz, etkisiz, belirsiz, anlaşılmıyor, aldatici, psikolojik sorunlar, yüz yüze eğitimin önemi, imkânlar kısıtlı, karmaşık, pasif, korkutucu, zorunlu, sıkıcı, zararlı, kısıtlama, motivasyonsuzluk, sıkı takip, yıkıcı, sağlıksız, öğrenilmiyor, faydasız, kalitesiz, rahatsız edici, yıpratıcı, zor, soyut vb.) bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu destek, lise öğrencilerinin de yüz yüze eğitimi tercih ettiği, etkileşim kuramamaktan şikâyetçi oldukları vb. gibi benzerliklerle örneklendirilebilir.

Son söz olarak, Covid-19 ile hızlı ve sorunlu bir şekilde yerine getirilmeye çalışılan uzaktan öğretimin, eğitim-öğretimin asli olmasa bile belirleyici unsurlarından biri olarak hayatımızda olmaya devam edeceği söylenebilir. Buna göre artık, yüz yüze eğitime dönülse bile uzaktan öğretimin tamamlayıcı, yardımcı, destekleyici vb. şeklindeki katkılarıyla devam edeceği gerçeği temelinde uzaktan öğretime dönük gerek alt yapı gerekse üst yapısal sorunların çözülmesi gerektiği ortadadır.

- Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan öğretim ile ilgili alt ve üst yapı yeterliğini arttırmalıdır.
- Öğretmenler uzaktan öğretimde daha yeterli bir hale gelmek üzere kendilerini geliştirmelidir. Öğretmenlere, uzaktan öğretim ve öğretimin tasarımı ile ilgili eğitimlerin verilmesi gerekir.
- Ailelerin uzaktan öğretime destek verecek sosyo-ekonomik ve kültürel bir gelişim seviyesine gelmelerini sağlayacak politikalar üretilmelidir.
- Öğrencilerin uzaktan öğretimde daha yeterli hâle gelmelerini sağlayacak faaliyet ve olanaklar (donanım, kurs vb.) sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin uzaktan öğretim yapan sınıf arkadaşlarıyla bir araya gelmelerini sağlayacak sanal, gerçek etkileşim ortamları oluşturulmalıdır.
- Uzaktan öğretimin öğrenciler üzerinde oluşturduğu bireysel (duygusal vb.), eğitimsel (değerler vb.) ve öğretimsel (ders içerikleri vb.) tahribatı giderecek önlemler alınmalıdır. Okullarda salgın devam ederken rehberliğe önem vermek sonrasında da bu önemi artırmak katkı sağlayabilir.
- Uzaktan öğretimin devam edeceği düşünülerek tüm öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgisayar, tablet ve internet gereksinimleri tamamlanmalıdır; ucuz, vergisi kaldırılmış ve uzun vadede ödemeli imkânlar sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin iş birliği yapmalarını ve çevrimiçi platformlara kolay ulaşmalarını sağlamak için farklı yöntemlerle çevrimiçi öğrenmeleri desteklenmelidir.

- Öğrencilerin uzun süre evden çıkmaması nedeniyle hobi çalışmaları yapılmalıdır.
- Okulların sadece öğrenme yerleri değil sosyalleşme için ortak alan oluşturduğu düşünülürse bu sosyalleşmelerin uzaktan öğretim ile de gerçekleşmesine çalışılmalıdır. Örneğin; öğrencilerin sadece ders değil, aynı zamanda beraber şarkı söylemeleri, birbirlerine şiir okumaları, bir kitabı değerlendirmeleri, satranç turnuvası yapılması gibi.
- Çevrimiçi öğretimin kolaylığı ile yüz yüze eğitimin verimliliği arasındaki denge kurumlar tarafından sağlanmalıdır.
- Bu araştırma uzaktan öğretimdeki tüm paydaşları içermese de en çok etkilenen öge olarak öğrencileri çalışmaya dahil etmiştir. Araştırmacılar; MEB, okul yönetimi, öğretmen ve aileler ile ilgili olan benzer araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmanın yaygınlaştırılarak Fen Lisesi, Teknik Lise, Sosyal Bilimler Lisesi, Meslek Lisesi, İmam Hatip Liseleri gibi çeşitli okullarda okuyan öğrencilere de yapılması gerekir. Çünkü uzaktan öğretimde yaşanan sorunlar okul türleri için farklı olabilir. Ayrıca ilköğretim ve üniversite kademelerine de yapılması Türk Eğitim Sisteminin uzaktan öğretim karnesinin oluşmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, J. (2020). *The coronavirus pandemic is reshaping education*. Quartz. Erişim: <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim Denetimi* (7. Baskı). Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, G. Ç. (2020). *COVID-19 salgını sürecinde öğretmenler (TEDMEM)*. Erişim: <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>
- Bahçeşehir Üniversitesi [BAÜ]. (2020). *Bahçeşehir Üniversitesi uzaktan öğretim raporu*. Erişim:https://docs.google.com/document/d/1Yg6DyVDFf_ZwVoMhxslU5ipztqQQm8naNgAEUqzyCg/edit?usp=sharing
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan öğretimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2005). *Uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan öğretim yönetimini değerlendirmeleri*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Costello, E., Brown, M., Donlon, E., & Girme, P. (2020). The pandemic will not be on zoom: A retrospective from the year 2050. *Postdigital Science and Education*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00150-3>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2013). Analysis of teachers’ approaches to distance education. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 83, 388-392.
- Çakın, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özkara, B. (2018). Uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1) 39-59. DOI: 10.17943/etku.310168
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-15. Erişim: <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/60913/786303>
- Dougiamas, M. (2000). *Improving the effectiveness of tools for the internet-based education*. 9th. Annual Teaching Learning Forum, Curtin University of Technology, USA.

- Eğitimş. (2020). *Uzaktan öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler araştırması (Bursa Şubesi)*. Erişim: <https://www.habereguven.com/egitim-sen-uzaktan-egitimde-karsilasilan-sorunlar/>
- Eğitim Sen. (2020). *Uzaktan öğretim raporu: Eşitsizlik daha da arttı*. Erişim: <https://www.birgun.net/haber/uzaktan-egitim-raporu-esitsizlik-daha-da-artti-315513>
- Erkan, S, Cihangir Çankaya, Z, Terzi, Ş., & Özbay, Y. (2012). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22) , 174-198. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19395/206011>
- Ersoy, M., & Arseven, İlhami. (2021). Examination of teacher candidates' social media addictions and academic procrastination behaviors according to various variables. *E-International Journal of Pedagogogy*, 1(1), 87–105. Retrieved from <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/ersoy-arseven>
- Ersoy, M, ürgen, L. (2021). Eğitim Teknolojileri ile İlgili Makalelerin İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (2) , 1-16. DOI: 10.19160/e-ijer.927830
- Fidan, M. (2016). Uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları (Distance education students' attitudes towards distance education and their epistemological beliefs). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43. DOI: 10.29065/usakead.736643
- Genç, M. F. & Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan öğretime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43798>
- Gezer, M., & Durdu, L. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile ilgili tezlerin sistematik analizi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 393-408. ISSN 2148-3272.
- Giannini, S. & Lewis, G. S.(2020). *Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures*. Erişim: <http://www.education2030-africa.org/index.php/en/lien-list-actualite-gen-en/1205-three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures>
- Gilani, I. (2020). *Coronavirus pandemic reshaping global education system?* Erişim: <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-educationsystem/1771350>
- Günday, R. (2019). Ortaöğretim özel program ve proje uygulayan eğitim kurumlarının arka planı ve proje okul uygulamaları. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 144-151. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turksosbilder/issue/52046/624714>
- Gündüz, A., Aydemir, M., & Karaman, S. (2018). Eş-zamanlı sanal sınıf ortamındaki uzaktan öğretim öğrencilerinin sosyal bulunmuşluk düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education* 8(2), 83-95. DOI: 10.19126/suje.379981
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan öğretim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1).
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technology*. Taylor and Francis.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19). *Pandemic. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- Henriksen, D., Creely, E., & Henderson, M. (2020). Folk pedagogies for teacher transitions: Approaches to synchronous online learning in the wake of COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 201-209. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216179/>
- İnan, C. (2013). Dicle Üniversitesi öğretim üyelerinin uzaktan öğretim konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *EJEDUS Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11. Baskı). Ankara: Tekişik Yayınları.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55–73. Erişim: <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/20>

- 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.
- Kırmacı, Ö. & Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan öğretimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. DOI: 10.17244/eku.378138
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* Erişim: http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/20161748_MYLLY_EYYTYM_BAKANLIYI_ORTAYYR ETYM_KURUMLARI_YNETMELYYY.pdf
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 40-60.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning (What's new in Education)* (3rd Edition). Wadsworth Cengage Learning.
- Gürbüz, O., Akgül, A., & Yıldız, S. Ş. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ne (OGES) yönelik görüşleri Afyonkarahisar örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-55.
- Özer, M. (2020). Türkiye'de Covid-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları (Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of Covid-19). *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. DOI: 10.24106/kefdergi.722280
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N., & Özkan, İ. (2016). Uzaktan öğretim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 595-605. Erişim: <https://dergipark.org.tr/pub/joiss/issue/30780/323661>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. *OECD Report*. Erişim: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/a-framework-to-guide-an-educationresponse-to-the-covid-19-pandemic-of-2020>
- Resmi Gazete (2018). Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. Erişim: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf>
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (12. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Sindiani, A. M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsaleh, L., Alwani, M., Rawashdeh, H., Fares, A. S., Alalawne, T., & Tawalbeh, L. I. (2020). Distance education during the Covid-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 186-194. DOI: 10.1016/j.amsu.2020.09.036
- Teker, Ş. B. (2019). *Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yeterlilikleri ile Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Toprakçı, E. (2021). *Değerlerli uzaktan öğretim*. Erişim adresi Erişim: <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164>
- Toprakçı, E. & Ersoy, M. (2008). *Uzaktan öğretimde öğretmen rolleri*. II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. DOI: 10.13140/RG.2.1.4447.4400
- Tur, N. (2020). *A case study on the implementation of distance EFL education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- TürkEğitimSen. (2020). "Salgın sürecinde eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlar ve beklentiler anketi sonuçları açıklandı." Erişim: https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?id=13798
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan öğretim*. Nobel yayın dağıtım.
- Wiederhold, B. K. (2020). Connecting through technology during the coronavirus disease 2019 pandemic: Avoiding "Zoom fatigue". *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7), 437-438. Erişim: <https://www.liebertpub.com/doi/pdfplus/10.1089/cyber.2020.29188.bkw>
- Yenilmez, K., Turgut, M., & Balbağ, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan öğretime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107. DOI: 10.17556/erziefd.305902

- Yıldız, V. A. (2020). *Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi aldıkları eğitime ilişkin görüşleri*. ICIER 2020 International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections (19-20 June), 18-27. ISBN: 978-605-9415-52-1
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan öğretim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan öğretime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan öğretim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları
- Yurtbakan E. & Akyıldız S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan öğretim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. Erişim: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>
- Zimmerman, J. (2020). Coronavirus and the great online-learning experiment. *Chronicle of Higher Education*, 37-47.

Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Bu uygulamada iki bölüm yer almaktadır. Birinci bölümde, İzmir Atatürk Lisesi öğrencileri olarak sizlerin kişisel ve uzaktan öğretim ile ilgili değişkenlere (okul, aile vb.) ilişkin yargılarınızı içeren özelliklerinize dair sorular vardır. Bu alanda size uygun olan seçeneğe tıklayarak cevaplama yapabilirsiniz. İkinci bölüm ise bir lise öğrencisinin uzaktan öğretim yaparken karşılaşılabileceği sorunların kaynaklarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik cümleler yer almaktadır. Bu kısımda da katılma düzeyinizi ilgili ifadenin altındaki seçeneklerden size uygun olanına tıklayarak cevaplama yapabilirsiniz. Ölçekte, kimliğinize dair herhangi bir soru olmamakla birlikte, vereceğiniz cevaplar bilimsel bir araştırma projesinde kullanılacaktır. Ölçeği cevaplarken içten ve doğru davranacağınıza inanıyor katkılarınız için şimdiden teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Meryem Sıla Toprakçı
Benal Zerrin Hepsöğütü
Erdal Toprakçı

I. BÖLÜM

1.	Cinsiyetim	Kadın	()	Erkek	()
2.	Sınıfım	9.Sınıf ()	10.Sınıf ()	11.Sınıf ()	12.Sınıf ()
3.	Uzaktan öğretim ile ilgili bir eğitim aldım/deneyimim oldu	Hayır	()	Evet	()
4.	Canlı dersleri düzenli olarak takip ederim	Hayır	()	Evet	()
5.	Yüzyüze öğretimi uzaktan öğretime tercih ederim	Hayır	()	Evet	()

II. BÖLÜM

Madde Kodu	Ölçek Madde No	UZAKTAN ÖĞRETİMDE SORUN KAYNAĞI ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum
OYM1	1	Okulun uzaktan öğretim alt yapı/donanım (bilgisayar, internet vb.) yetersizliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler.	()	()	()
OYM2	2	Okul yönetiminin uzaktan öğretim ile ilgili bilgi (uzman, bilgisayar programı, internet vb.) yetersizliği uzaktan öğretim ile ilgili sorunları artırır.	()	()	()
OYM3	3	Rehberlik faaliyetleri uzaktan öğretime uygun değildir.	()	()	()
OYM4	4	Okul yönetimi uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	()	()	()
OYM5	5	Okul yönetimi uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü öğretmen ve öğrencinin (velinin) sırtına yükler	()	()	()
ÖM1	6	Öğretmenlerin aile ve ev ortamı canlı dersi yürütmeye uygun değildir.	()	()	()
ÖM2	7	Canlı ders saatlerinin öğretmenler tarafından istikrarsızca değiştirilmesi derslerin işlenişini engeller.	()	()	()
ÖM3	8	Öğretmenlerin cihazları (ders işlemede kullandıkları tablet, bilgisayar vb.) uzaktan öğretime (örneğin canlı ders) yürütmeye uygun değildir.	()	()	()
ÖM4	9	Canlı ders esnasında öğretmenden kaynaklı ses parazitleri, gürültü vb. olur.	()	()	()
ÖM5	10	Öğretmenler uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	()	()	()
ÖM6	11	Öğretmenlerin uzaktan öğretim ile ilgili bilgi yetersizliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler.	()	()	()
ÖM7	12	Dersler canlı da olsa ders esnasında yeterli bir öğretmen-öğrenci etkileşimi olmaz.	()	()	()

MEM1	13	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim alt yapı/donanım (örneğin kendi zoom gibi bir sisteminin olmayışı vb.) yetersizliği uzaktan öğretim faaliyetlerini olumsuz	()	()	()
MEM2	14	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim ile ilgili bilgi (örneğin uzman) yetersizliği uzaktan öğretim ile ilgili sorunları artırır.	()	()	()
MEM3	15	Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü okul, öğretmen ve öğrencinin sırtına yüklemiştir.	()	()	()
MEM5	16	Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	()	()	()
MEM6	17	Ders kitabı ve diğer ders araç gereçler uzaktan öğretime uygun değildir.	()	()	()
MEM7	18	Televizyondaki kaydedilmiş ders sunumları yetersizdir.	()	()	()
MEM8	19	EBA sistemindeki konu anlatım ve test içerikleri yetersizdir.	()	()	()
MEM9	20	Müfredat uzaktan öğretime uygun değildir.	()	()	()
MEM10	21	Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan öğretim ile ilgili istikrarsızlığı (tatil kararı, yasal belge değişikliği vb.) uzaktan öğretime zarar vermektedir.	()	()	()
BM1	22	Öğrencinin fiziksel özelliklerinin (görememesi, işitememesi vb.) yetersizliği uzaktan öğretimi olumsuz etkiler	()	()	()
BM2	23	Uzaktan öğretim öğrencinin fiziksel özelliklerine (göz, kulak, boyun, sırt vb.) zararlar verir.	()	()	()
BM3	24	Uzaktan öğretim öğrencinin zihinsel özelliklerine (anlama, öğrenme, yorumlama vb.) zararlar verir.	()	()	()
BM4	25	Öğrencinin zihinsel özelliklerinin (anlama, öğrenme, yorumlama vb.) yetersizliği uzaktan öğretimi olumsuz etkiler	()	()	()
BM5	26	Uzaktan öğretim öğrencinin duygusal özelliklerine (okulu, öğrenmeyi, hayatı sevme/hoşlanma vb.) zararlar verir.	()	()	()
BM6	27	Öğrencinin duygusal özelliklerinin (okulu, öğrenmeyi, hayatı sevmeme/hoşlanmama vb.) yetersizliği uzaktan öğretimi olumsuz etkiler	()	()	()
AM1	28	Ailenin ekonomik sorunları (gelir azlığı vb.) uzaktan öğretime erişimi güçleştirir.	()	()	()
AM2	29	Ailenin kalabalıklığı uzaktan öğretime erişimi güçleştirir.	()	()	()
AM3	30	Evde fiziksel olarak uygun bir ders ortamının olmaması canlı derslere katılımı güçleştirir.	()	()	()
AM4	31	Uzaktan öğretim öğrencinin ailesinin derslere (canlı derslere dahil olmak vb.) gereksiz müdahil olmasına yol açar.	()	()	()
AM5	32	Aile/veli uzaktan öğretim ile ilgili sorunlarla ilgilenmez.	()	()	()
AM6	33	Öğrencinin canlı derslere katılacağı bir cihazın olmayışı derslere katılımı güçleştirir.	()	()	()
AM7	34	İnternet bağlantısı kesintileri uzaktan öğretimi (canlı derse örneğin) olumsuz etkiler	()	()	()
AM9	35	Canlı dersler için kullanılan cihazın niteliğinin düşüklüğü uzaktan öğretim sürecini olumsuz etkiler.	()	()	()
AM10	36	Aileler uzaktan öğretim ile ilgili bütün yükü öğrencinin sırtına yükler.	()	()	()
SM1	37	Öğrencinin sınıf arkadaşlarının aile ve ev ortamı yetersizliği sınıfça yapılan uzaktan öğretimi olumsuz etkiler.	()	()	()
SM2	38	Öğrencinin sınıf arkadaşlarının ailelerinin canlı ders sürecine dahil olmaları uzaktan öğretime zararlar verir.	()	()	()
SM3	39	Canlı ders esnasında öğrencinin sınıf arkadaşlarından kaynaklı ses parazitleri, gürültü vb. yaşanır.	()	()	()
SM4	40	Öğrencinin sınıf arkadaşlarının cihaz yetersizlikleri canlı ders sürecini olumsuz etkiler.	()	()	()
SM5	41	Öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla etkileşememesi uzaktan öğretimi olumsuz etkiler.	()	()	()
SM6	42	Derslerle ilgili sınıf arkadaşları dayanışması eksikliği uzaktan öğretime zarar verir.	()	()	()