



BUGU

Dil ve Eğitim Dergisi

BUGU
Journal of Language and Education

2/4, 458-478

TÜRKİYE

www.bugudergisi.com

E-ISSN: 2717-8137

Araştırma Makalesi

Makale Geliş Tarihi: 11.11.2021

Makale Kabul Tarihi: 13.12.2021

Gündoğdu, K. ve Yavuz, A. (2021). Öğretmenlerin perspektifinden pandemi sürecinde öğretmen-öğrenci iletişimi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(4), 458-478. <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.71>

ÖĞRETMENLERİN PERSPEKTİFİNDEN PANDEMİ SÜRECİNDE ÖĞRETMEN- ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi kerim.gundogdu@adu.edu.tr ORCID

Ayşe YAVUZ (Doktora Öğrencisi)

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ayseyavuz677@gmail.com ORCID

Öz

Bu araştırmanın temel amacı ortaöğretim düzeyinde öğretmen-öğrenci iletişiminin pandemi sürecinde nasıl etkilendiğini öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda pandemi sürecinde öğretmenlerin öğretim etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiği, öğretmen-öğrenci iletişiminin doğası ve eğitim etkinliklerinin nasıl daha etkin hâle getirilebileceği araştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Ortaöğretim kurumlarında aktif olarak görev yapan 14 gönüllü öğretmen ile kartopu (zincirleme) örnekleme yöntemine başvurularak araştırmacılar tarafından hazırlanan yedi soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ele alınan durum, pandemi sürecinde gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri iken gerçek yaşam durumları ise veri toplanan okullar ile sınırlandırılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler tümevarımsal içerik ve betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Yapılan araştırmada elde edilen bulgular, ortaöğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ekipman eksikliği, zayıf internet bağlantısı ve uygun çalışma ortamı bulunmaması gibi nedenlerle çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilen eğitim etkinliklerine katılamadığını göstermektedir. Bununla birlikte derse katılan öğrencilerin bazıları benzer problemler nedeniyle motivasyon eksikliği yaşamışlardır. Araştırma bulguları pandemi sürecinde öğretmen-öğrenci iletişiminin ve dolayısıyla eğitime ulaşmanın ön koşulunun teknolojik ekipman, internet bağlantısı, derse katılmak için uygun fiziksel ortam olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılar bu durumun eğitim eşitsizliğini daha da derinleştirdiğini belirtmiştir. Bu eşitsizliği ortadan kaldırmak için okul yönetimi, veliler ve sınıf rehber öğretmenleri ile eşgüdüm içerisinde eksikliklerin giderilmesine yönelik adım atılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen-öğrenci iletişimi, pandemi, ortaöğretim alan öğretmenleri.



TEACHER-STUDENT COMMUNICATION DURING THE PANDEMIC PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

Abstract

The main purpose of this research is to examine how teacher-student communication is affected during the pandemic process, according to teacher views. It has been researched how teachers perform their teaching activities during the pandemic process, the nature of teacher-student communication and how educational activities can be made more effective. Case study, one of the qualitative research methods, was used. Interviews were conducted with 14 teachers using the snowball sampling method and a semi-structured interview form consisting of seven questions prepared by the researchers. While the situation in question was the teaching activities carried out during the pandemic process, real-life situations were limited to the schools where data was collected. The data were analyzed through inductive content and descriptive analysis. The findings show that the majority of secondary school students cannot participate in educational activities held in online environments due to lack of equipment, poor internet connection, and lack of suitable working environment. Some of the students who attended the course experienced a lack of motivation due to similar problems. The findings revealed that the prerequisites for teacher-student communication and therefore access to education during the pandemic process are technological equipment, internet connection, and a suitable physical environment for attending classes. Participants stated that this situation deepens the educational inequality even more. In order to eliminate this inequality, it is recommended to take steps to eliminate the deficiencies in coordination with the school administration, parents and class counselors.

Keywords: Students-teacher communication, pandemic, secondary-school teacher.

Ø. Giriş:

COVID-19 salgını Aralık 2019'da Asya'da başladıktan kısa süre sonra, Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi ilan edilmiştir (WHO, 2020). Tüm dünyayı etkisi altına alan küresel salgın eğitim faaliyetleri de dahil olmak üzere yaşamın her alanını etkilemiş (Zhao, 2020) virüsün yayılma hızını azaltmak amacı ile esnek çalışma, evden çalışma, dönüşümlü çalışma gibi uygulamalar tercih edilmeye başlanmıştır. Aynı zamanda kısmi ya da tam zamanlı sokağa çıkma yasağı, sosyal izolasyon, karantina süreçleri ve sosyal mesafenin korunması gibi önlemler alınarak insanların birbirleri ile fiziksel temas kurmalarını azaltmak amaçlanmış, birçok ülkede okul ve üniversiteler bu amaç doğrultusunda yüz yüze eğitim faaliyetlerini durdurmuştur (Bozkurt, Jung, Xiao, Vladimirschi, Schuwer, Egorov & Paskevicius, 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Doghonadze, Aliyev, Halawachy, Knodel & Adedoyin, 2020; Gupta & Goplani, 2020). Okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün kademelerde eğitim faaliyetleri sekteye uğramış, yeni koşullara ayak uydurmak ve kesintiye uğrayan eğitim faaliyetlerini telafi etmek amacı ile pek çok eğitim kurumu uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirmiştir (Can, 2020; UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020).

Türkiye'de COVID-19 salgını nedeniyle eğitimin kesintiye uğramasından etkilenen öğrenci sayısının 11.817.880 kız ve 13.084.045 erkek olmak üzere toplam 24.901.925 öğrenci olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi incelendiğinde en büyük grubun 5.450.541 kız ve 5.953.844 erkek olmak üzere toplam 11.404.385 ortaöğretim öğrencisi olduğu görülmektedir (UNESCO, 2020b). Bu veriler ışığında Türkiye'de eğitim faaliyetlerinin sekteye uğramasından olumsuz etkilenen en büyük grubun ortaöğretim öğrencileri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu araştırmada pandemi ve sosyal izolasyon sürecinde öğretmen-öğrenci iletişiminin doğası, farklılaşan öğretim etkinliklerinin öğretmen-öğrenci iletişimini nasıl etkilediği, öğretim



etkinliklerinin nasıl gerçekleştirildiği, eğitimin daha etkin hâle nasıl getirilebileceğine ilişkin görüşler ele alınmıştır.

Öğrenme bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda meydana gelen davranışsal, duyuşsal ve bilişsel değişimler sonucunda meydana gelmektedir. Bu etkileşim sürecinde öğrencilerin hem birbirleriyle hem de öğretmenlerle iletişimi oldukça önemlidir (Akbaba, 2013). İletişim en az iki bireyin karşılıklı bilgi, duygu, düşünce ve yaşantılarını birtakım yollar ile paylaştıkları psikososyal bir süreçtir. İletişimin kaynak (verici), hedef (alıcı), mesaj (ileti) ve kanal olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır. 2020 yılında yoğun bir şekilde kullanılan İnternet, hem kişilerarası iletişim kanalı hem de kitle iletişim kanalı olarak işlev görmekte (Kaya, 2012; McQuail & Windahl, 2005; Oskay, 2007) farklı fiziksel ortamlarda bulunan insanların çeşitli araç-gereç ve materyaller aracılığı ile uzaktan iletişime geçmesine imkân tanımaktadır. Bu bağlamda iletişim kavramının taşıdığı anlam, eğitim-öğretim sürecinde pandemi dolayısıyla yaşanan aksaklıklardan dolayı da değişime sahne olmuştur.

Pandemi sürecinde eğitim etkinliklerinin büyük oranda kolay erişilebilir bilgisayar, telefon veya tablet gibi araç-gereçler aracılığıyla, uzaktan iletişim yoluyla gerçekleştiği ve eğitim sektörünün bir paradigma değişikliğine tanıklık ettiği görülmüştür (Perienen, 2020). Diğer ülkelere benzer şekilde, Türkiye’de de 16 Mart tarihinde okulların kapatılması ile başlayan süreçte eğitim-öğretim faaliyetleri çevrim içi ortamlara taşınmış (Bakioğlu & Çevik, 2020), öğretmenler öğrencilerle dijital cihazlar, çevrim içi kaynaklar, sosyal medya teknolojisi ve e-öğretim etkinlikleri gibi kanallarla iletişim kurmak zorunda kalmıştır (Mulenga & Marban, 2020). Bu zorunluluk ise öğretmenlerin dijital öğretim materyalleri geliştirme ve kullanma becerisinin önemini daha da artırmıştır (Aral & Kaban, 2021; Göçen Kabaran, 2020). Angoletto ve Queiroz (2020) uzaktan eğitim sürecinin birçok kısıtlama ve zorluk barındırdığını belirtmekte, yaşanan bölgedeki internet alt yapısının elverişliliği, kişisel bilgisayara sahip olup olmama durumu, teknoloji özyeterliliği, uzaktan eğitime yönelik tutumlar, pandemiden kaynaklanan kaygı gibi değişkenleri süreci güçleştiren unsurlar olarak tanımlamaktadır. Eğitime ulaşmanın ön koşulunun belirtilen şekilde farklılaşması nedeniyle pandemi sürecinde toplumsal sınıflar arası eğitim eşitsizliğinin de derinleştiği görülmektedir (Yıldız & Akar Vural, 2020).

Ortaöğretim öğrencileri gelişimsel olarak incelendiğinde sosyal gelişim açısından önemli bir dönem olan ergenlik döneminde. Bu dönemde sosyal etkileşim, farklı yaş grubundan ve karşı cinsiyetten arkadaş edinme, kendini grubun bir parçası olarak hissetme, akranlar ile yakınlaşma ve olumlu ilişkiler kurma gereksinimleri ortaya çıkmaktadır (Christoff, Scott, Kelly, Schlundt, Baer & Kelly; 1985; Dikmeer, 1997). Yapılan araştırmalar olumlu arkadaşlık ilişkileri kurmaktan yoksun kalan ergenlerin atılganlık, problem çözme, iletişim gibi sosyal beceriler yönünden dezavantajlı olduklarını göstermektedir (Bierman & Furman, 1984; Barret, 1985). Okullar öğrencilerin sosyalleşmesi ve kişilerarası ilişkilere dayalı becerilerinin gelişmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Hamburg, 1993). Pandemi ve beraberinde getirdiği sosyal izolasyon süreci eğitim faaliyetlerini, bu bağlamda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini kaçınılmaz olarak etkilemiştir.

Pandemi süreci bireylerin iletişim ve sosyalleşmeyi içeren eylemleri gerçekleştirmesini engelleyen sosyal izolasyon, mesafe ve kapanma gibi uygulamaları beraberinde getirdiği için bireylerin günlük hayatını derinden etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir (Çakmak Karapınar, 2021). Bu süreç temelde yarattığı belirsizlik, korku ve endişe nedeniyle bireyler ve toplumlar için stres faktörü oluşturmuş, sosyal desteğin ve kişiler arası olumlu ilişkilerin dolayısıyla iletişimin önemini daha da artırmıştır. Bireyler bilgi edinmek ve paylaşımında



bulunmak için iletişim araçlarına başvurmuştur (Kırık, Altıntaş-Var, Özkoçak & Darıcı, 2020). Bir zorunluluk olarak iletişim biçimleri bu süreçte form değiştirerek bireysel ve kitlesel iletişim araçları daha sık kullanılmaya, zaman ve mekân sınırlarının aşılması durumunun önemi daha yoğun hissedilmeye başlanmıştır (Kılıç, 2020). Hâlihazırda İnternet ve dijitalleşmenin yarattığı bireysel ve toplumsal dönüşüm hızlanmıştır (Akyol & Ocak, 2021). Bu dönüşümle beraber güvenli ve sağlıklı öğrenme çevresi oluşturabilmek adına öğretim etkinliklerinin çevrim içi ortamlara taşınmasıyla iletişim, yaşanan durumu normalleştirmeye ve öğrencilerin duyuşsal gelişimine olumlu etki sağlayan bir destek aracına dönüşmüştür (Molhman & Basch). Bu bağlamda, pandemi sürecinde gerçekleşen dönüşümün eğitim ortamlarını nasıl etkilediğinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, pandemi sürecinde farklılaşan öğretim etkinliklerinin ortaöğretim öğrencilerini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamaktadır.

1. Araştırmanın Amacı:

Araştırmanın temel amacı, pandemi sürecinde farklılaşan öğretim etkinliklerinin öğretmen-öğrenci iletişimini nasıl etkilediğini öğretmen görüşlerine göre incelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pandemi sürecinde eğitim etkinlikleri nasıl gerçekleşmektedir?
2. Pandemi sürecinde öğretmen-öğrenci iletişiminin doğası nasıldır?
3. Pandemi sürecinde yapılan eğitim nasıl daha etkin hâle getirilebilir?

2. Yöntem:

2.1. Araştırmanın Modeli:

Araştırma nitel veri toplama tekniklerinden görüşmenin kullanıldığı, sınırlandırılmış ve güncel bir durumun farklı bakış açıları kullanılarak incelendiği nitel bir durum çalışmasıdır (Yin, 2003). Durum çalışması, içinde bulunduğumuz zaman diliminde var olan, bir bağlam içerisinde tanımlanıp üzerinde çalışılabilen ve anlaşılabilen, gerçek dünya ile bağlantılı beşeri faaliyetlerin incelenmesinde kullanılmaktadır. Durumun bütün olarak incelenmesi ve kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını temel alan bir araştırma modelidir (Gerring, 2007; Gillham, 2000; Feagin, Orum ve Sjoberg, 1991; Miles & Huberman, 1994; United States General Accounting Office, 1990). Durum çalışması araştırma modeli, eğitim araştırmalarında yaygın bir şekilde kullanılmakta ve araştırma konusunun derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır (Çepni, 2012; Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın odağı “ne”, “nasıl” ve “niçin” sorularını cevaplamak olduğunda, araştırmaya katılan bireylerin davranışları kontrol edilmediğinde, olay ve sınırlar açık olmadığında durum çalışması tercih edilen araştırma modelleri arasındadır (Saban & Ersoy, 2016; Yin, 2003). Bir durumu meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, duruma ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve durumu değerlendirmek amacı ile durum çalışması kullanılmaktadır (Gall, Gall & Borg, 2007). Araştırılan konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak amaçlandığı için katılımcı sayısının az olmasını gerektirmektedir (Metin, 2014). Bu araştırmada ele alınan durum, pandemi sürecinde gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri iken gerçek yaşam durumları ise veri toplanan okullar ile sınırlandırılmıştır.



2.2. Çalışma Grubu:

Kartopu (Zincirleme) örnekleme yöntemi ile ortaöğretim kurumlarında aktif olarak görev yapmakta olan 14 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi, evreni oluşturan birimlere ulaşmanın zor olduğu durumlarda kullanılmakta (Patton, 2005), zengin veri elde edilebilecek kişi ve kritik durumlara odaklanmakta, evrene bu kişi ve kritik durumlar takip edilerek ulaşılmaktadır (Creswell, 2013). Araştırmacı, kartopu örnekleme yöntemini kullanırken konu ile ilgili detaylı bilgi sahibi olduğunu düşündüğü kişi ile görüşmeye başlamakta (Flick, 2014) görüşme yaptığı kişilere başka kimlerle görüşebileceğini sorarak konu hakkında bilgi sahibi olan katılımcılara ulaşip derinlemesine veri elde etmeyi amaçlamaktadır (Grix, 2010). Araştırmacının dikkat etmesi gereken hususlardan biri katılımcıların güvenini kazanarak doğru bilgiye ulaşmaktır, katılımcıların referansı ile yeni kişilere ulaşılır (Marshall, 1996). Araştırmacı, görüşme yapmaya başladığı ilk ve anahtar kişilerin tavsiyeleri sayesinde zinciri yeni kaynaklarla genişletmektedir (Bernard, 2011; Denzin & Lincoln, 2008). Zincir içinde tekrarlamalar meydana geldikçe zincir birleşmekte ve örneklem tamamlanmaktadır (Kothari, 2014), veriler doygunluğa ulaştığında veri toplama aşaması tamamlanmaktadır (Kerlinger & Lee, 1999). Katılımcılara ilişkin betimsel veriler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Kod	Okul türü	Cinsiyet	Yaş	Görev Süresi	Bölüm	Süre
Ö1	Mesleki ve Teknik Anadolu	Kadın	25	3	Coğrafya Öğr.	27:33
Ö2	Mesleki ve Teknik Anadolu	Kadın	26	3	Sosyal Hizmetler	22:42
Ö3	Kız Anadolu İmam Hatip	Erkek	28	1	Coğrafya Öğr.	17:26
Ö4	Anadolu Lisesi	Erkek	30	1	Coğrafya Öğr.	13:03
Ö5	Anadolu Lisesi	Erkek	30	9	İngilizce Öğr.	20:06
Ö6	Anadolu Lisesi	Kadın	29	5	Fizik Öğr.	21:38
Ö7	Anadolu Lisesi	Erkek	26	5	İngilizce Öğr.	15:34
Ö8	Anadolu Lisesi	Erkek	29	8	Resim Öğr.	24:02
Ö9	Anadolu Lisesi	Erkek	31	7	Matematik Öğr.	14:36
Ö10	Mesleki ve Teknik Anadolu	Kadın	33	6	Matematik Öğr.	12:32
Ö11	Mesleki ve Teknik Anadolu	Kadın	35	8	Tarih Öğr.	16:41
Ö12	Anadolu Lisesi	Kadın	40	15	Matematik Öğr.	22:15
Ö13	Anadolu Lisesi	Kadın	32	7	İngilizce Öğr.	16:19
Ö14	Anadolu Lisesi	Kadın	30	6	Kimya Öğr.	26:38

1: Katılımcılara, ÖNUMARA (Ö1, Ö2, ... Ö14) biçiminde sıra numarası verilmiş, bu sıra numaralar belirlenirken görüşme yapılan sıra baz alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları:

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yedi soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamaya başlamadan önce literatür taraması yapılmıştır. Geliştirme aşamasında Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman bir akademisyen ve aynı alanda doktora öğrencisi olan bir öğretmenden görüş alınmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Form tekrar gözden geçirilip aynı uzmanlardan tekrar geri bildirim alınarak formun son hâli oluşturulmuştur.



2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi:

Pandemi nedeniyle görüşmeler Whatsapp, Zoom gibi görüntülü görüşme olanağı sunan ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izin verdiği görüşmeler kaydedilip yazıya aktarılmış, kabul etmeyen katılımcılardan ise görüşme anında not olarak veri sağlanmıştır. Görüşmeler toplam 4 saat 27 dakika 5 saniye sürmüştür. Kelime işlemci programına (Word) aktarılan kayıtlar sonucunda 58 sayfa ham veri elde edilmiştir. Toplanan veriler tümevarımsal içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Tüm ham veriler birkaç kez satır satır okunmuş, en küçük anlam birimlerine bakılarak açık kodlama yoluyla veriler kodlanmış, daha sonra tematik kodlama yapılmıştır. Anlamli yapılar temel alınarak kodlardan kategoriler, kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Katılımcılara ÖNUMARA (Ö1,Ö2, ... ,Ö14) biçiminde sıra numarası verilmiş, bu sıra numaraları belirlenirken, görüşme yapılan sıra baz alınmıştır. Görüşmeler kişisel bilgi gizliliği ve bilimsel etik çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 25.01.2021 tarih ve 2021/02 sayılı Eğitim Araştırmaları Etik Kurul Toplantısında alınan IV nolu kararla çalışma etik açıdan onaylanmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlğe İlişkin Alınan Önlemler:

Nitel araştırma sürecinde güvenirlği artırmanın en önemli yollarından biri araştırma aşamalarının detaylı olarak tanımlanmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). Bu nedenle araştırma sürecinde araştırmacı günlüğü tutulup, verilerin hem toplanması hem de analizi sürecinde araştırmacıdan kaynaklanabilecek hataların en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacının psikolojik durumu, katılımcıların istekliliği, görüşme ortamında bulunan uyarıcılar analiz sürecinde göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma basamakları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Veri toplama sürecine ilk görüşme olan pilot görüşme ile 15.11.2020 tarihinde 2 yıl deneyimli, Kız Meslek ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan bir kadın öğretmen ile başlanmıştır. Yapılan görüşme 13 dakika sürmüştür. Bu görüşmenin ardından Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman bir akademisyen ve aynı alanda doktora öğrencisi olan bir öğretmenden uzman görüşü alınıp sorular tekrar düzenlenmiştir. Yeniden hazırlanan sorular ile 02.12.2020 tarihinde ikinci görüşme gerçekleştirilmiştir. Soruların amacına hizmet ettiği görülmüş ve görüşmelere devam edilmiştir. Son görüşme ise 08.01.2021 tarihinde Anadolu lisesinde görev yapan bir kadın öğretmen ile gerçekleştirilip verilerin doyunluğa ulaştığı görülmüş ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

İç geçerlik, araştırmacının belirlediği kategoriler ve yaptığı yorumların gerçeği ne kadar yansıttığı, ne derece doğru olduğudur. Veri toplama araçları, araştırmacı, katılımcı, geçmiş yaşantılar iç geçerliği etkilemektedir (Büyüköztürk ve ark., 2014). Araştırmacının düşünce ve beklentilerinin sürece etkisini incelemek açısından görüşmeler devam ederken araştırmacı günlüğü ile araştırmacı değişen düşüncelerinin farkında olabilmek amacıyla notlar almıştır. Araştırmacı mümkün olduğunca yansız ve ön yargılarından kurtularak araştırmayı sürdürmüştür.

Dış geçerlik ise sonuçların genellenebilirliği ile ilişkilidir fakat nitel araştırmalar belirli bir grubun derinlemesine incelenmesini amaçladığı için genellenebilirlik düşüktür. Nitel araştırmalarda çalışmanın genellenebilirliğine karar veren kişi araştırmacı değil okuyucudur, bu nedenle araştırmanın her bir aşamasının detaylı tanımlanması, betimlemeler yapılması dış geçerliği arttırmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2014).



3. Bulgular:

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular sırası ile sunulmuştur.

3.1. Katılımcıların Görev Yaptığı Okulların Genel Özellikleri ve Gerçekleştirilen Öğretim Etkinlikleri:

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu görev yaptıkları okulların özelliklerini tanımlarken sınıf mevcudunu ortalama 25-30, en az 20, en fazla 45 olarak ifade etmiştir. Okul nüfusu incelendiğinde en kalabalık okul yaklaşık 1500 öğrenci, 102 öğretmenden oluşmaktadır. En az nüfusa sahip olan okulda ise 250 öğrenci, 10 öğretmen bulunmaktadır. En kalabalık olan okul bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi iken en az nüfusa sahip olan okul bir Anadolu lisesidir. Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde, katılımcıların 9'unun görev yaptığı okulu alt, 5'inin orta ve ortanın altı olarak tanımladığı görülmektedir.

Katılımcıların tamamı pandemi döneminde öğretim etkinliklerini uzaktan eğitimle gerçekleştirdiğini; 14 katılımcıdan 9'u ders esnasında kamerasını açtığını, 4'ü açmadığını, 1'i ise zaman zaman selamlaşma amacıyla açtığını belirtmektedir. Kamerasını açmayan öğretmenler, kameralarının açık olmasının ders esnasında öğrencilerin dikkatini dağıttığını, okul yönetimi ve MEB tarafından tavsiye edilmediğini, öğrencilerin de kameralarını açmadığını belirtmektedir. Kamerasını açmayı tercih eden 10 öğretmen ise öğrencilerin bir kısmının bu konuda çekimser olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin kamera açmak istememesinin başlıca nedenini 14 katılımcıdan 7'si öğrencilerin birer çalışma odasına sahip olmaması ve ev ortamının müsait olmaması, 5'i utangaçlık, 2'si okul yönetiminin tavsiye etmemesi olarak tanımlamaktadır.

Öğretim etkinlikleri incelendiğinde katılımcılardan 8'i hazırladığı ders planını uygulayabildiğini, 3'ü ders süresinin kısa olduğunu, 3'ü derse katılım olmadığı için aksaklıklarla karşılaştığını belirtmektedir. Derse katılım düzeyi incelendiğinde, katılımcıların tamamının derslere katılan öğrenci sayısının çok düşük olduğunu belirttiği görülmüştür. Katılımcılardan 8'i çevrim içi derslere katılan öğrencilerin dinleyici pozisyonunda olduğunu, 5'i öğrencilerin derse aktif katılım sağladığını ifade etmektedir. Katılımcılardan 1'i dönem başında katılımın fazla olduğunu fakat devam zorunluluğunun olmadığı öğrenildikten sonra katılımın azaldığını belirtmektedir. Bazı katılımcılar şu şekilde açıklamaktadır:

Ö3: Dönem başında katılım fazlaydı ancak devam zorunluluğu olmadığını duyan öğrencilerin çoğu katılmamaya başladı (Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, E, 28).

Ö4: Öğrenci katılımı çok düşük düzeyde kalıyor. %5- %10 arasında katılım oluyor (Anadolu Lisesi, E, 30).

Ö6: Derse katılım genellikle sınıf ortalamasının % 10 ile %20'si arasında oluyor. Çok az sayıda bazen tek bir öğrenciyle ders işliyorum (Anadolu Lisesi, K, 29).

Ö7:Derse öğrenci katılımı genellikle az oluyor ya da hiç olmuyor (Anadolu Lisesi, E, 26).

Ö14: Bazı öğrenciler için istekli olmaları sayesinde aktif katılım sağlandı diyebilirim fakat bu oldukça az sayılara karşılık gelir (Anadolu Lisesi, K, 30).

Çevrim içi derslerde katılımcıların kullandığı öğretim yöntemleri incelendiğinde, katılımcıların tamamının düz anlatım yöntemini kullandığı görülmektedir. Katılımcılardan 1'i gösterip yaptırma yöntemini, 1'i problem çözme yöntemini de kullandığını belirtmektedir. Kullanılan öğretim teknikleri incelendiğinde katılımcıların tamamının soru-cevap tekniğini



kullandığı, katılımcılardan 1'inin beyin fırtınası, 1'inin gösterip yaptırma, 2'sinin deney tekniğini kullandığı görülmektedir. Kullanılan araç-gereç ve materyaller incelendiğinde, katılımcıların tamamının ders kitabı, önceden hazırlanan sunum ve videolar kullandığını belirttiği görülmektedir. Katılımcılardan 1'i harita ve grafiklerden, 1'i konu posterleri ve animasyonlardan, 1'i sesli kitap, şarkı, dizi, film, gazete gibi materyallerden de faydalandığını belirtmektedir. Katılımcılardan 7'si kullandığı yöntemlerin etkili olduğunu, 5'i olmadığını, 2'si ise kısmen etkili olduğunu belirtmektedir. Bazı katılımcılar şu şekilde ifade etmektedir:

Ö3: Kavram haritaları zihin haritaları ve animasyonlardan faydalanıyorum. Maalesef çok etkili olmuyor (Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, E, 28).

Ö6: “Konuyla bağlantılı deney varsa online ortamda deneyin yapılışını, sonuçlarını bilimsel araştırma yöntemleri basamaklarını izleyerek tartışıyoruz. Bu şartlarda, var olan imkanlarla yapılan bu çalışmaların katılımını sağlayabildiğimiz her öğrenci için etkili olduğunu düşünüyorum. Soru-cevap tekniği, problem çözme, beyin fırtınası tekniklerini bu şartlarda uygulamam mümkün oluyor. Analogiler, sesli ve sessiz okumalar da sıklıkla yapıyoruz (Anadolu Lisesi, K, 29).

Ö8: Görsel sanatlar dersinde normalde gösterip yaptırma olsun birebir uygulama olsun bu yöntemlere göre dersi anlatırdık fakat EBA canlı ders yaptığımızda hem gösterip hem yapan biz oluyoruz (Anadolu Lisesi, E, 29).

Ö9: Yeni konular için anlatım yöntemi kullanıyorum. Sürekli ders kitabını takip etmek sıkıcı olabiliyor öğrenciler için. Pek etkili değil maalesef ders kitapları. Pekiştirmek için ve farklı soru tarzlarını görmeleri için örnekler buluyorum. Yüz yüze olduğu kadar olmasa da etkili oluyor (Anadolu Lisesi, E, 31).

Ö12: Sunum hazırlıyorum derli toplu bir anlatım olması açısından. Bazı konularda görseller anlaşılmayı kolaylaştırıyor. Geometri konularında özellikle. Çocuklar zihninde canlandıramıyor bazı şeyleri. Çözüm yolunu yazarak gösteriyorum slayt üzerinde. Kameradan defterleri kontrol ediyorum. Ne kadar etkili oluyor emin olamıyorum dürüst olmak gerekirse (Anadolu Lisesi, K, 40).

Ö13: Görsel, işitsel materyaller. Kitaplar, sesli kitaplar, şarkılar, diziler, filmler, gazeteler... Hayatın her alanında karşımıza çıkabilecek her şeyi kullanmaya çalışıyorum. Ezber yaptıran bir öğretmen asla olmadım. Bazı konularda zorunlu ezberlenmesi gereken bilgiler var tabi. Onlar dışında anlam yüklemeleri için çabalıyorum. Olabildiği kadar verimli bir dönem geçiriyoruz bu şartlar altında (Anadolu Lisesi, K, 32).

Katılımcıların pandemi sürecinde öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili nasıl ölçme ve değerlendirme yaptığı incelendiğinde; iletişim, koordinasyon, bağlantı ve sistemsel sorunlar nedeniyle sağlıklı birer ölçme gerçekleştiremediklerini belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların tamamı ders esnasında soru-cevap tekniği ile derslere katılan öğrencilerin bilgi düzeyini kontrol ettiğini belirtmektedir. Ayrıca katılımcılardan 11'i proje, performans ya da bölüm sonu ödevi gibi çeşitli ödevler vererek öğrencilerin gelişimini takip ettiğini, öğrenme eksikliklerini belirleyip giderdiğini ve konunun pekiştirilmesini sağladığını ifade etmektedir. Katılımcılardan 2'si ise ödevlendirme yapmadığını belirtmektedir. Ödevlendirme yapmayan katılımcılardan biri bunun nedenini katılımın düşük olması olarak açıklarken, diğeri ders esnasında aldığı cevapları yeterli bulduğunu belirtmektedir.

Ö2: Ödevleri online olarak veriyorum Whatsapp'tan iletişime geçiyorum bu konuda yaşadığım zorluk çoğunluğa ulaşamamam (Kız Teknik ve Meslek Lisesi, K, 26).



Ö3: Her öğrenciye tek tek konularla ilgili soru çözdürüyorum. Eğer eksiklik olduğunu düşünürsem ekstra ders planlayıp tamamlayıcı etkinlikler yapıyorum. Her konudan sonra mutlaka kısa ödevler veriyorum ve Whatsapp üzerinden kontrol ediyorum (Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, E, 28).

Ö6: Bu durumda en zor kısmın akademik başarıyı ölçmek olduğunu düşünüyorum. Derse ilgili bir öğrencinin o gün derse girmeme sebebi keyfi değil bağlantı problemi veya birçok şey olabilir ve diğer derste konuyu takip edememesi kaçırdığı önceki ders sebebiyle olabilir. Bu durumda yaşanan ruhsal bir problem ders başarısını düşürebilir ya da yüz yüze olmayan bu ortama öğrenciler uyum sağlayamayabilir. Yine de başarıyla ilgili geri dönüt alabilmek için EBA'da bulunan test ve alıştırmaları öğrencilerin EBA hesaplarına yönlendirilerek belirli tarihler arasında bunları çözmelerini istiyorum. Ardından sistem üzerinden kaç kişinin bu çalışmalarla ilgilendiğini, kaç yanlış yaptığını, nerede hata yaptığını izleme şansım oluyor. Bunun dışında derste öğrencilerden aldığım geri dönütler öğrencilerin akademik başarıları hakkında fikir sahibi olmamı sağlıyor (Anadolu Lisesi, K, 29).

Ö8: Öğrencilerin akademik olarak başarı sağlama oranını düşük görüyorum. Teorik olarak öğrenip öğrenemediklerini kontrol edebiliyorum fakat uygulama kısmında öğrenci çalışmasını göremediğim için zor oluyor (Anadolu Lisesi, E, 29).

Ö13: Hiç sınav yapmadık dürüst olmak gerekirse. Derse katılan öğrencileri her hafta takip ediyorum ödevlerle ama diğerleri için değerlendirme eksik (Anadolu Lisesi, K, 32).

Ö14: Devam eden öğrenci için de bir ölçme yapabildiğimiz söylenemez. Ebada yollanan ödevler için öğrenciyi takip edeceğimiz bir sistem var. Öğrencilerin hangi soruya doğru hangisine yanlış cevap verdiğinden, sınıfın genel başarısına kadar her şeyin analizini görebiliyoruz. Buna rağmen yollanan çalışmaların öğrenciler tarafından açılma oranı oldukça düşük (Anadolu Lisesi, K, 30).

3.2. Pandemi Sürecinde Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Doğasına Yönelik Bulgular:

Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilere ulaşmakta güçlük çektiklerini ve bazı okullarda öğrencilerin bir kısmına hiç ulaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların öğrencilere hiçbir şekilde ulaşamadığı durumlarda sınıf rehber öğretmenleri ve okul yönetiminden yardım aldığı ancak buna rağmen ulaşamayan öğrencilerin bulunduğu belirtilmektedir. On dört katılımcıdan 11'i süreçte öğrencilerin bir kısmına hiç ulaşamadığını, 3 katılımcı ise doğrudan öğrenciye ulaşmanın mümkün olmadığını durumlarla karşılaştığını fakat sınıf rehber öğretmeni ve okul yönetiminin desteği ile iletişim sağlandığını belirtmektedir. Tüm bu durumlara yönelik olarak öğretmenlerden elde edilen önemli görüşler aşağıda verilmiştir:

Ö1: Her sınıfın yaklaşık %60-70'ine ulaşabiliyorum. Hiç ulaşamayan öğrenciler elbette oluyor idareye söyleyip velisi ile iletişime geçilmesini talep ediyorum (Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, K, 25).

Ö3: Hemen hemen bir sınıfın yarısı kadarına ulaşabiliyorum. Maalesef hiç ulaşamadığımız öğrenciler var. Birçoğu köyde yaşıyor ya da interneti yok, o yüzden iletişim kuramıyoruz. Ailelerle görüşüp çözüm üretmeye çalışıyorum ama maalesef hepsine yardımcı olamıyoruz. Öğretmenler de bu konudan muzdarip ve çaresiz (Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, E, 28).



Ö5: Öğrencilerin 1/3'üne ulaşabiliyorum. Ekonomik yetersizlikten dolayı teknolojiye ulaşma imkânı olmayan öğrencilerle görüşemiyoruz (Anadolu Lisesi, E, 30).

Ö6: Her sınıfta yüzde yirmi gibi bir kısmına ulaşabiliyorum. Hiç ulaşamadığımız öğrenciler var. Görev yaptığım okul, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ekonomik düzeyi yetersiz bir bölgede bulunuyor. Aynı anda dersi olan çok sayıda kardeş ve yetersiz bilgisayar, telefon, ağ bağlantısı gibi sebepler, öğrenciye ulaşılsa bile derslere devamı sağlayabilmek için çözüm olmuyor. Derslere katılım olandan daha düşük seviyeye geldiğinde bu durumu kontrol etmeleri için sınıf öğretmenleri ve idarecileri ile paylaşıyorum. Velilere ise durumu sebebini anlamak için ulaşıyorum (Anadolu Lisesi, K, 29).

Ö8:Çok az öğrenciye ulaşabiliyorum. Çoğuna ulaşamıyorum. Bilgisayar ve internet sıkıntısı yaşanıyor çoğunlukla (Anadolu Lisesi, E, 29).

Ö11:Hiç ulaşamadığım öğrenciler oldu. Sınıf öğretmenlerinde rica ettim. Öğrencilerin velilerine ulaşmaya çalışıyoruz. Okul idaresi de çaba sarf ediyor ne yazık ki sonuç her zaman olumlu olmuyor (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, K, 35).

Ö14:Bu süreçte ulaşamadığım öğrenciler oluyor. Her öğrenci için açılan bir telefon da her zaman bulamıyoruz maalesef (Anadolu Lisesi, K, 30).

Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin büyük çoğunluğunun çevrim içi derslere katılmadığı, derse katılanların ise teknik sorunlar ya da çekingenlik gibi nedenlerle süreçte aktif olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların tamamı öğrencilerle iletişime geçmek için Whatsapp, Zoom, Google Meet gibi uygulamalardan yararlandıklarını, yaygın kullanımı ve grup oluşturma özelliği nedeniyle Whatsapp'ı daha sık kullandıklarını belirtmektedir. İnternet erişimi olmayan ya da sınırlı olan öğrencilere ulaşmak için ise direkt mesaj özelliği, anında iletilmesi nedeniyle daha işlevsel olarak değerlendirilmektedir. On dört katılımcıdan sekisi çevrim içi ortamlara erişimi olan öğrencilerin bu ortamlarda kendini rahatça ifade edebildiğini, altısı ise çok iyi ifade edemediğini ve öğrencilerin süreçte pasif rol oynadığını belirtmektedir. Katılımcılar öğrencilerin katıldıkları derslerde pasif kalmasını hem öğrencilerin utangaçlık, içe-dönük olma, özgüven eksikliği gibi kişisel özellikleri hem de bağlantı sorunu, buldukları ortamın uygun olmaması ve bunun sonucunda ortaya çıkan motivasyon eksikliği ile açıklamaktadır. Bazı katılımcılar bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

Ö1: Bazen internet sorunu yaşanabiliyor ama en etkili neden utangaçlık ve “o kadar öğrenci varken benim konuşmama gerek yok” düşüncesi buna neden oluyor. Ayrıca “zaten geçeceğiz, formaliteden olan bir derse neden katılayım?” diye düşünüyorlar (Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, K, 25).

Ö3:Maalesef çok iyi ifade edemediklerini düşünüyorum ama sürekli söz hakkı alan öğrenciler oluyor. Yani gruplardaki öğrenciler bu konuda gayet aktifler (Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, E, 28).

Ö4: Öğrenciler çekindiklerinden daha az katılım sağlıyor (Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, K, 25).

Ö6:Pasif kalma sebebi utangaçlık, isteksizlik, bulunduğu ortamın elverişsizliği, kötü bağlantı, uzun zamandır arkadaş ortamı ve çevreden soyutlanmış yaşam sebebiyle yaşanan ruhsal problemler, ailenin eğitime verdiği yetersiz değer sebebiyle online



eğitime katılsa bile önemsememe, yaşanan hastalık veya aile bireylerinin kaybı, bu süreçte artan aile içi şiddet, öğrencinin ancak velisi eve geldiğinde ulaşabildiği internet ve cihaz sebebiyle süreklilik sağlayamadığı eğitimin aksaması yüzünden yaşadığı motivasyon kaybı gibi birçok şey daha olabiliyor (Anadolu Lisesi, K, 29).

Ö8: En önemli sorun internet sıkıntısı, daha sonra ortamın elverişli olmaması geliyor (Anadolu Lisesi, E, 29).

Ö9: Konuşmaya teşvik edici şekilde ders yaptığım için kendilerini rahat şekilde ifade edebiliyorlar. Oldukça sık söz alıyorlar. Karışıklığı ve onlineda ses gecikmesi vs. yüzünden yaşanan karışıklığı önlemek içinse mümkün olduğunca sıra ile söz hakkı vermeye çalışıyorum (Anadolu Lisesi, E, 31).

Ö14: Çok alışık olmadığımız bir kanal olduğu için alışmaları zaman aldı. Kendilerini ifadeleri zayıf. Diğer yandan benim açımdan okulda gördüğümüz beden dili de burada yok tabii ki. Pasif kalma sebepleri kalabalık sınıflarda onlara gelen özgüvenden mahrum kalmaları olabilir. Ortama alışmak gerçek ortamda daha kolay. Burada ise ekran birbirleriyle olan etkileşimin önüne geçiyor. Fiziksel ortam dezavantajı da tabii ki etkili. Birçok öğrenci cihaz, internet eksikliğinden derse gelmek istese de gelemedi. Evde birkaç kardeş varsa ve ders saati aynı ise mecburen biri geride kalacak derslerden. Bazı öğrenciler için de ev işleri, kardeş bakımı gibi görevler yüklenmesi ya da kamerayı açmaya müsait olmayan ev ortamı pasif kalmaya sebep oldu (Anadolu Lisesi, K, 30).

3.3. Pandemi Sürecinde Eğitim-Öğretimin Etkililiğine Yönelik Bulgular:

Pandemi sürecinde gerçekleştirilen derslerin daha etkili olabilmesi ve öğrencilerle daha sağlıklı iletişim kurulabilmesi için katılımcıların tamamı ekipman eksikliği ve internet erişim sorununun çözülmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bununla beraber 14 katılımcıdan dördü sınıf rehber öğretmenleri, okul yöneticileri ve velilerin iş birliği yapması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcılardan üçü ailelerin de sürece dahil edilmesi, bilgilendirilmesi ve öğrencilerin derslere katılımını engelleyen faktörlerin tespit edilip eksikliklerin giderilmesi yoluyla bireyler arasında fırsat eşitliği sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Katılımcılar duruma yönelik çözüm önerilerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

Ö1: Öğrencilerin velileri ile sınıf öğretmenleri tek tek iletişime geçip neye ihtiyaçları olduğunu uzaktan eğitimde ne eksik olduğunu tespit edip ona göre hareket edilmeli (Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, K, 25).

Ö2: Öğrencilere ve öğretmenlere sınırsız internet verilebilir. 8 GB yetersiz, hemen bitiyor. EBA'da kullanılıyor ama canlı dersler Zoom üzerinden gerçekleştiriliyor çünkü EBA'nın alt yapısı yetersiz. Herkes yüklenince sistemle ilgili sorunlar yaşanıyor. Sonuç olarak çocuklar o interneti derse girmek için kullanamıyor. Köyde oturan öğrenciler mesaj atıyorlar "Hocam ödevleri gruba yazar mısınız, derse giremiyoruz, internetimiz yetersiz." diyorlar. Onlarla ayrıca ilgileniyorum. Şehir merkezinde oturan fakat yine maddi yetersizliklerden dolayı internet bağlantısı olmayan öğrencilerim var bu durum eğitim almalarını engellemekte (Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, E, 28).

Ö3: Öncelikle iyi bir internet alt yapısı olmalı ve öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlanmalı herkes aynı imkanlara sahip değil ve bu durum etkili öğretimin sağlanmasını olumsuz etkiliyor. Derse ilgisi çok yüksek olduğu hâlde bilgisayarı ya da tableti olmadığı için derse giremeyen öğrenciler var. Birçoğu da utandığı için bu durumu ifade edemiyor. Etse de çoğu zaman çözüm bulan yok (Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, E, 28).



Ö4: Gerçekten internet ve gerekli ekipmanlara ulaşamayan öğrenciler tespit edildikten sonra en azından haftanın bazı günleri evde imkanı olmayan öğrencilerin faydalanabileceği, pandemi koşullarının gerektiği önlemler dahilinde geçici çalışma salonları kurulabilir. Özellikle köylerde buna gerçekten ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorum (Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, K, 25).

Ö9: Bazı öğrencilerin gerçekten telefon tablet veya bilgisayarı yok. İnternet sorunu yaşayanlar var. Bunların önüne geçilirse belki daha etkili olabilir ama dediğim gibi ilgisizlik zaten bir sorundu. Zorunlu oldukları için geliyordu çoğu öğrenci. Belki de bu daha büyük bir problem. İlgili olan öğrenci elindeki imkanları kullanmak için çaba harcar. Bazı öğrencilerin gerçekten bilgisayarı, telefonu olmadığı için giremiyor derse ama bazılarının girmek istemediğini biliyorum (Anadolu Lisesi, E, 31).

Ö11: Öğrencilerin velileri ile sınıf öğretmenleri tek tek iletişime geçip neye ihtiyaçları olduğunu uzaktan eğitimde ne eksik olduğunu tespit edip ona göre hareket edilme ilk başta daha sonra öğrenciye motive kaynakları bulunmalı ve kesinlikle zaten geçeceğim düşüncesi öğrencinin zihninden silinmeli (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, K, 35).

Ö12: Öğrencilerin yüzde75-80'i katılmıyor. Bunun asıl nedeninin ne olduğunu anlamak lazım diye düşünüyorum. Bazı öğrenciler girmek istiyor ama 3-4 kardeşler. Evde o kadar bilgisayar, telefon var mı, sanmıyorum. İmkani olmayıp girmeye çalışan öğrencilere gerçekten üzülüyorum. Video serileri gönderiyorum mesela onlara Youtube'da kaliteli videolar var. Buradan takip edebilirsiniz, sorunuz olursa Whatsapp'tan gönderin, diyorum katılmayanlar için. Ona da erişmek için internet bağlantısı gerekiyor fakat günün farklı saatlerinde açıp izleyebilirler en azından. Derse katılmadıkları için cezalandırmak da doğru olmaz. Elimden geldiği kadar destek olmaya çalışıyorum (Anadolu Lisesi, K, 40).

Ö14: Online eğitim için öncelikle tüm öğrencilerin ekipman ve internet sorunun çözülmesi ile başlanmalı. Bunlar olmadan hiçbir şey yapamayız. Öğrencilerle iletişim zaten katılım arttığında artıyor. Öğrenciler uyum sağlama açısından bizden daha iyiler. Daha etkili iletişim için böyle bir süreçte velilerin de eğitilmesini öneririm. Belki de öğrencilerle yapılan dersler gibi haftada bir saat de veliler ile ders yapılmalı. Öğrencinin fiziksel olarak yanında olan bir kişi ile bu sürecin çok daha verimli geçmesini sağlanabilirdi. Ergenlik dönemi öğrencileri için bu iyi bir tavsiye olmasa da birlikte hareket edilecek, haftada bir kez canlı görüşme yapılacak bir veli en azından durumu daha ciddi kılabilirdi (Anadolu Lisesi, K, 30).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler:

Bu araştırmanın amacı öğretmen-öğrenci iletişiminin pandemi sürecinde nasıl etkilendiğini öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda pandemi sürecinde öğretmenlerin öğretim etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiği, öğretmen-öğrenci iletişiminin doğası ve eğitim etkinliklerinin nasıl daha etkin hâle getirilebileceği hususları araştırılmıştır. Yaşanan küresel salgın hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerde okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün kademelerde eğitim etkinlikleri ve öğretim sürecini doğrudan etkilemiş, bireylerin aldığı eğitimin kesintiye uğramaması için sınırlı bir süre içerisinde uzaktan eğitime geçilmiştir (Aguliera & Nightengale-Lee, 2020; Bozkurt vd., 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020; Can, 2020; Cranfield, Tick, Venter, Blignaut & Renaud, 2021; Doghonadze vd., 2020; Gamage, Silva & Gunawardhana, 2020; Gupta & Goplani, 2020; Khan, 2021; Koçoğlu, Ulu Kalın, Tekdal & Yiğen, 2020; McNamara, 2021; Lepp, Aaviku, Leijen, Pedaste & Saks, 2021; Limniou, Varga-Atkins, Hands & Elshamaa, 2021; Mella-Norambuena, Cobo-Rendon, Lobos,



Sáez-Delgado & Maldonado-Trapp, 2021; Mielgo-Conde, Seijas-Santos & Grande-de-Prado, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020; Peimani & Kamalipour, 2021; Tsang, So, Chong, Lam ve Chu, 2021; UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020; Üstün & Özçiftçi, 2020; Vijayan, 2021; Wiberg, Lyrén, Lind Pantzare, 2021; Zhao, 2020; Zhou & Zhang, 2021). Çalışmanın bulgularından hareketle, pandemi sürecinde farklılaşan eğitim etkinliklerinin hem teknolojik ekipman ve internete erişim gibi bulunulan fiziksel ortamın uygunluğu hem de iletişim ve sosyalleşme yetersizliği, belirsizliğin yarattığı kaygı, motivasyon kaybı gibi psikolojik değişkenlerle ilgili birtakım zorluklar ortaya çıkardığı görülmektedir. Eğitime ulaşmanın ön koşulunun uygun fiziksel ortam ve ekipmana sahip olmak hâline geldiği ve bu imkanlara sahip olduğunda dahi isteksizlik, kaygı gibi duyuşsal açıdan öğrencilerin hazırbuluşluk düzeyini olumsuz etkileyen durumlarla karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönü ile katılımcılar tarafından dile getirildiği gibi, pandemi sürecinde toplumsal sınıflar arası eğitim eşitsizliğinin derinleştiği (Aguliera & Nightengale-Lee, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Ramos-Morcillo, Leal-Costa, Moral-García & Ruzafa-Martínez, 2020; Yıldız & Akar-Vural, 2020) söylenebilir. Zhou ve Zhang (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin kendilerini sınıf ortamına daha fazla ait hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmacılar tarafından dikkate değer olarak değerlendirilmekle birlikte, bu durumun nedeni düşük gelir düzeyindeki ailelerden gelen öğrencilerin yüz yüze görüşme konusunda daha az kısıtlandıkları için arkadaşlarıyla iletişiminin daha iyi olması şeklinde açıklanabilir. Vijayan (2021) sadece düşük ya da orta gelir düzeyine sahip ülkelerde değil gelişmiş ülkelerde de dijital uçurumun sonucu olarak eğitim eşitsizliğinin arttığını belirtmektedir. Yılmaz İnce, Kabul ve Diler (2020) internet ve bilgisayar gibi kaynaklara sahip olmanın öğrencilerin uzaktan eğitime olan tutumunu etkilediğini ifade etmektedir. Kaden (2020) uzaktan eğitimin iyi bir şekilde tasarlanıp bireyselleştirilirse eğitim eşitsizliğinin derinleşmesini önleyebileceğini ve öğrencilerin gelişimi açısından destekleyici olacağını belirtmektedir. Elde edilen sonuçlar ve alanyazın bağlamında incelenen araştırmalar doğrultusunda pandemi koşullarında eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek amacıyla MEB tarafından alt yapı ve ekipman desteği sağlanabilir, bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programları yeniden gözden geçirilebilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ders esnasında yüz ifadeleri, jest ve mimikler, beden duruşu gibi sözsüz beden dili iletişim öğelerini fazlaca dikkate alamadıkları belirlenmiştir. Öğrenmenin bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda meydana geldiği (Akbaba, 2013), etkileşim kurabilmek için beden dili, baş hareketleri, yüz ifadeleri, jest ve mimikler, göz teması gibi sözsüz ve görsel iletişim öğelerinin önemli olduğu (Dağ, 2014; Kaya, 2012) göz önüne alındığında, bu durumun öğretimin etkililiğini azalttığı söylenebilir. Zhou ve Zhang (2021) çevrim içi öğrenme ortamındaki en büyük öğrenme engelini, öğrencilerin öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşim eksikliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Tsang, So, Chong, Lam ve Chu (2021) tarafından pandemi koşullarında yapılan araştırmada öğrenci-öğrenci iletişimi, öğretim tasarımı ve öğrenci-öğretmen iletişiminin öğrencilerin akademik başarısının temel yordayıcıları olduğu görülmüştür. Keskin ve Özer-Kaya (2020) tarafından uzaktan eğitime yönelik geribildirimlerin değerlendirildiği araştırmada, süreçte öğrencilerin iletişim problemleri yaşadığı, öğrenilenlerin hızlı unutulduğu ve teknik sorunlarla karşılaştığı belirtilmektedir. Diğer bir yönden, Wiberg, Lyrén ve Lind Pantzare (2021) öz düzenleme becerisi ve dijital yeteneklere sahip öğrencilerin sürece uyum sağlama konusunda sorun yaşamadığını, öğretmenlerin ise öğretim yaklaşımlarını değiştirmek zorunda kaldıklarını ancak minimum rehberlikle kolaylıkla başa çıkabildiğini belirtmektedir. Koç (2020) tarafından yapılan araştırmada uzaktan eğitimin dezavantajları



etkileşim eksikliği, derse düzenli katılımın az olması ve teknik problemler olarak özetlenmekte, öğretim ortamlarının sosyalleştirilerek geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde Serçemeli ve Kurnaz (2020) öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşim azlığını uzaktan eğitimin dezavantajı olarak tanımlamaktadır. Öğretim sürecinde etkileşimin, bireyin sürece aktif katılımının, akranlarla ilişkisinin önemi göz önünde bulundurularak öğretmenlere etkili iletişim becerileri ve çevrim içi ortamlarda kullanılacak etkileşimli öğretim teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

Yine bulgulardan hareketle uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin büyük bölümünün derslere katılmadığı, öğretmenlerin hazırladıkları ders planını yeterince uygulayamadığı, düz anlatım gibi öğrencilerin pasif konumda olduğu öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etmek zorunda kaldıkları, ölçme ve değerlendirmeyi de istenen etki düzeyinde yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bir kısmının derslere teknik problemlerden dolayı; geri kalan kısmının ise isteksizlik nedeniyle katılmadıkları görülmüştür. Sarı (2020) sağlıklı bir öğretim sürecini gerçekleştirmeden yapılan ölçme ve değerlendirmenin de anlam ifade etmeyeceğini belirtmektedir. Koçoğlu, Ulu Kalın, Tekdal ve Yiğen (2020) öğretim materyallerinin zenginleştirilmesinin ve öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınmasının gerekliliğine, Mishra ve Koehler (2006) eğitim-öğretim süreçlerinde alana özgü kullanılacak araçların öğrenmeye nasıl etki edeceğine yönelik tekno-pedagojik alan bilgi ve becerisinin önemine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin çevrim içi derslere ilgisizliğinin nedeni öğretmenlerin hazırlıksız yakalandıkları duruma ait yeterli teknolojik ve öğretimsel donanımına sahip olmaması olabileceği için, öğretmenlere çevrim içi ders planı yapma ve materyal hazırlama teknikleri hakkında alanın uzmanları tarafından hizmet içi eğitim ya da seminerler verilebilir. “2023 Eğitim Vizyonu”nda da güçlü şekilde belirtilen dijital eğitim ve öğretim içeriği geliştirme ekosistemi oluşturulması, dijital materyalleri geliştiren lider öğretmenlerin desteklenmesi, dijital ortamlardaki öğrenmeyi ölçmek ve değerlendirmek üzere araçların geliştirilmesi gibi hedeflere öncelik verilebilir. Öğrencilere ve öğretmenlere uzmanlar tarafından motivasyon eksikliği, kaygıyla baş etme, iletişim becerileri, problem çözme, travma ve yas süreci, krize müdahale gibi konularda ihtiyaç duyulması durumunda gerekli sosyal ve psikolojik destek sağlanabilir. Öğrencilerin çevrim içi derslere katıl(a)mama nedenleri ve katılımın nasıl artırılacağı farklı bir araştırmanın konusu olabilir.

Bu araştırma durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Aynı konu farklı araştırma yöntemleri kullanılarak daha geniş örneklem gruplarıyla ve nicel yollarla yeniden ele alınarak bütüncül bir bakış açısı elde edilebilir.

Kaynaklar

- Aguliera, E. & Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences*, 5(6), 121, 471-478. doi: 10.1108/ILS-04-2020-0100
- Akbaba, S. (2013). *Psikolojik danışma ve sınıf ortamlarında öğrenme psikolojisi* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Angoletto, R. & Queiroz, V. C. (2020). Covid-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia (CEST)*, 5(2), 52-68.
- Aral, N. & Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 99-114.



- Akyol, M. & Ocak, B. (2021). *Pandemi döneminde iletişim çalışmaları* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. doi: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Barret, T. E. (1985). Clinical application of behavioral social skills training with children. *Psychological Reports*, 57(3), 1183–1186.
- Bernard, H. R. (2011). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. New York: Rowman Altamira.
- Bierman, K. & Furman, W. (1984). The effects of social skills training peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development* 55, 151–162.
- 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. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- 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), 1-16. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Christoff, K. A., Scott, W. O., Kelly, M. L., Schlundt, D., Baer, G. & Kelly, J. A. (1985). Social skills and social problem solving training for shy young adolescence. *Association Advancement of Behavior Therapy*, 16(1), 468–477.
- Cranfield, D. J., Tick, A., Venter, I. M., Blignaut, R. J. & Renaud, K. (2021). Higher education students’ perceptions of online learning during COVID-19—A comparative study. *Education Sciences*, 11(8), 403, 2-17. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11080403>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dağ, İ. (2014). Etkili iletişimin eğitim yönetiminde rolü. *Journal of Qafqaz University – Philology and Pedagogy*, 2(2), 199-214.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research*. New York: Sage.
- Dikmeer, D. İ. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin sosyal içe dönük ergenlerin içe dönüklük düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Doghonadze, N., Aliyev, A., Halawachy, H., Knodel, L. & Adedoyin, A. S. (2020). The degree of readiness to total distance learning in the face of Covid-19-teachers' view (Case of Azerbaijan, Georgia, Iraq, Nigeria, UK and Ukraine). *Journal of Education in Black Sea Region*, 5(2), 2-41. doi: <https://doi.org/10.31578/jrebs.v5i2.197>
- Feagin, J. R., Orum, A. M. & Sjoberg, G. (1991). *A case for case study*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. New York: Sage Publications Inc.
- Gall, D. M., Gall, P. J. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Gamage, K. A. A., Silva E. K. & Gunawardhana N. (2020). Online delivery and assessment during Covid-19: Safeguarding academic integrity. *Education Sciences*, 10(11), 301, 2-24.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Gillham, B. (2000). *Real world research, case study research methods* (1st ed.). London: Paston Pre Press Ltd.
- Göçen Kabaran, G. (2020). *Dijital materyal tasarımına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gupta, A., & Goplani, M. (2020). Impact of COVID-19 on educational institutions in India. *UGC Care Journal*, 6(2), 661-671. doi: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32141.36321>
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Hamburg, D. (1993). The opportunities of early adolescence. *Teacher College Record*, 24(3), 5-8.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165, 2-13. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10060165>
- Karapınar Çakmak, D. (2021). Covid 19 pandemisi döneminde aile içi iletişim ve yalnızlık. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(3), 1736-1753.
- Kaya, A. (2012). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (1999). *Foundations of behavioral research*. New York: Harcourt College Publishers.
- Keskin, M, & Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Khan, M.A. (2021). COVID-19's Impact on higher education: A rapid review of early reactive literature. *Education Sciences*, 11(8), 421, 2-14. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11080421>
- Kılıç, B. (2020). İzolasyon sürecinin çalışma ve iletişim biçimlerinde meydana getirdiği değişimin iletişim fakültelerinde çalışan araştırma görevlileri ekseninde incelenmesi. ✎ 473 ✎



Egeia Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi, (7), 87-106.

- Kırık, A. M., Altıntaş-Var, S. S., Özkoçak, V. & Darıcı, S. (2020). Pandemi dönemlerinde iletişim ve algı yönetimi: yeni koronavirüs hastalığı (COVID-19) örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(104), 36-57. doi: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.43249>
- Koç, E. (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Koçoğlu, E., Ulu Kalın, Ö., Tekdal, D. & Yiğen, V. (2020). "Covid-19 Pandemi Sürecinde Türkiye'deki Eğitime Bakış" *International Social Sciences Studies Journal*, 6(65), 2956-2966.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques* (2nd ed.). New Delhi: New Age International.
- Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, I., Pedaste, M. & Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The decisions made in teaching. *Education Sciences* 11(2), 47, 2-21. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11020047>
- Limniou, M. Varga-Atkins, T. Hands, C. & Elshamaa, M. (2021). Learning, student digital capabilities and academic performance over the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(7), 361, 2-15. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11070361>
- Mohlman, J. & Basch, C. (2021). The language of university communications during the COVID-19 pandemic. *Journal of American College Health*, 3(12), 1-4. doi: 10.1080/07448481.2020.1856116
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526.
- McNamara, A. (2021). Crisis management in higher education in the time of COVID-19: The case of actor training. *Education Sciences*, 11(3), 132, 2-11. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11030132>
- McQuail, D. & Windahl, S. (2005). *İletişim modelleri* (çev. Konca Yumlu). (2. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Mella-Norambuena, J., Cobo-Rendon, R., Lobos, K., Sáez-Delgado, F. & Maldonado-Trapp, A. (2021). Smartphone use among undergraduate STEM students during COVID-19: An opportunity for higher education? *Education Sciences*, 11(8), 417, 2-14. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11080417>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mielgo-Conde, I., Seijas-Santos, S. & Grande-de-Prado, M. (2021). Review about Online Educational Guidance during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(8), 411, 2-17. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11080411>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: SAGE Publications.



- Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mulenga, E. M. & Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education? *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 269-289. doi: <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>
- Oskay, Ü. (2007). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: Der Yayınları.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020) Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 13-43.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Perienen, A. (2020). Frame works for ICT integration in mathematics education- A teacher's perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(6), 1-12. doi: <https://doi.org/10.29333/ejmste/7803>
- Peimani, N. & Kamalipour, H. (2021). Online education and the COVID-19 outbreak: A case study of online teaching during lockdown. *Education Sciences*, 11(2), 72, 2-16. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11020072>
- 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(15), 5519, 2-15. doi: 10.3390/ijerph17155519.
- Saban, A. & Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarı H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- 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.
- Tsang, J. T. Y., So, M. K. P., Chong, A. C. Y., Lam, B. S. Y. & Chu, A. M. Y. (2021). Higher education during the pandemic: The predictive factors of learning effectiveness in COVID-19 online learning. *Education Sciences*, 11(8), 446, 2-15. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11080446>
- UNESCO. (2020a). *Education: From disruption to recovery*. Erişim: 7 Kasım 2020, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020b). *Startling digital divides in distance learning emerge*. Erişim: 7 Kasım 2020, <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- UNICEF. (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. Erişim: 12 Kasım 2020, <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>
- United States General Accounting Office. (1990). *Case study evaluations*. Washington, DC: United States General Accounting Office



- US General Accounting Office. (1990). *Case study evaluations*. Erişim: 12 Kasım 2020, <https://www.gao.gov/assets/pemd-10.1.9.pdf>
- Üstün, Ç. & Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(1), 142-153.
- Vijayan, R. (2021). Teaching and Learning during the COVID-19 pandemic: A topic modeling study. *Education Sciences*, 11(7), 347, 2-15. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11070347>
- WHO. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. Erişim: 12 Kasım 2020, <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Wiberg, M., Lyrén, P.-E., Lind Pantzare, A. (2021). Schools, universities and large-scale assessment responses to COVID-19: The Swedish example. *Education Sciences*, 11(4), 175, 4-16. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11040175>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. & Akar Vural, R. (2020). COVID-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *Türk Tabipleri Birliği*, COVID-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu.
- Yılmaz İnce, E., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 343-351.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). California: Sage Publications Inc.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 22(1) 1-5. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>
- Zhou, J. & Zhang, Q. (2021). A survey study on U.S. college students' learning experience in COVID-19. *Education Sciences*, 11(5), 248, 2-17. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11050248>

Extended Abstract

Introduction

During the pandemic process, educational activities were carried out in online environments through tools such as computers, phones, or tablets. This unexpected change has brought some difficulties for teachers and students. The importance of teachers' ability to develop and use online teaching materials and technology self-efficacy has increased even more. Factors such as the internet infrastructure in the area, whether or not to have a personal computer, and anxiety caused by the pandemic have affected the learning and teaching process. Secondary school students are the largest group affected by the interruption of education due to the pandemic in Turkey. Since these students are in adolescence, which is an important period in terms of social development, it is considered important to investigate secondary school students.

The main purpose of the research is to determine how teacher-student communication is affected during the pandemic process according to the opinions of the teachers. It has also been



investigated how teachers carry out their instructional activities during the pandemic process and educational activities can be run more effective.

The following questions shed light on the study in terms of achieving the purpose of the research.

1. How do educational activities take place during the pandemic process?
2. What is the nature of teacher-student communication during the pandemic?
3. How can education be made more effective during the pandemic process?

Method

As one of the qualitative research methods, case study has been used in the research. While the case is the teaching activities carried out during the pandemic, real-life situations are limited to the schools where the data are collected. The participants, 14 volunteer teachers working actively in secondary education institutions, were determined by snowball (chain) sampling method. Interviews were conducted through a semi-structured interview form consisting of seven questions prepared by the researchers. The researcher kept a diary to increase the reliability and validity of the study. The process steps were explained in detail. The data obtained from the study were analyzed through inductive content and descriptive analysis techniques.

Findings

The majority of secondary school students cannot participate in educational activities held online due to lack of equipment, poor internet connection, and lack of a suitable working environment. The motivation of the students participating in the course was low. How teachers measured the academic success of students were also examined. Teachers cannot perform a quality assessment due to communication, coordination, connection, and systemic problems. Teachers stated that they control the knowledge level of the students with the question-answer technique during the lesson. In addition, 11 of the participants stated that by giving various assignments such as projects, performances, or final homework, they follow the students, identify and eliminate their learning deficiencies, and reinforce the subject. Two of the participants state that they do not do homework. While one of the participants who did not do homework explained the reason for this as low participation, the other stated that he found the answers he received during the lesson sufficient.

The communication ways of teachers with students were examined. Teachers have difficulties in reaching students. In some schools, some of the students could never be reached. In cases where the students could not reach them in any way, the class counselors and school administration helped. However, the problem is still not resolved. Eleven out of fourteen participants could not reach some of the students in the process. Three participants stated that it is not possible to reach them directly. However, it is reached through the classroom guidance teacher and the school administration.

All of the participants stated that the lack of equipment and internet access problem should be solved in order to the lessons to be more effective during the pandemic process. Four out of 14 participants stated that school counselors, school administrators, and parents should cooperate. Three participants stated that families should also be included in the process and informed. Factors that prevent students from participating in classes should be identified,



deficiencies should be eliminated and equality of opportunity should be ensured among individuals.

As a result, educational activities that differed during the pandemic caused difficulties such as the suitability of the physical environment such as technological equipment and internet access, the inadequacy of communication and socialization, anxiety caused by uncertainty, and loss of motivation. Having the appropriate physical environment and equipment has become the prerequisite for accessing education. When these opportunities are available, situations such as reluctance and anxiety that negatively affect the level of readiness of students in affective terms have been encountered. Participants stated that this situation deepens the educational inequality even more. It was determined that the teachers could not pay much attention to nonverbal body language and communication elements such as facial expressions, gestures and mimics, body posture during the distance education process. Interaction, active participation of the individual in the process, and establishing relationships with peers are important in the teaching process. For this reason, in-service training can be given to teachers on effective communication skills and online interactive teaching techniques.

In order to eliminate educational inequality, teachers recommend taking steps to eliminate deficiencies in coordination with school management, parents, and classroom guidance teachers. The Ministry of National Education should provide infrastructure and equipment support to provide equal opportunity in education during the pandemic. Curricula should be revised in line with the needs of individuals.

