

TÜRK VE İSPANYOL ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNE, FAYDALARINA, ZORLUKLARINA VE BEKLENTİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Songül TÜMKAYA*, Ersin ÇOPUR**, Antonia GÓMEZ VIDAL***

Özet

Salgın hastalıklar, savaşlar ve doğal afetler toplumsal hayatın yeniden düzenlenmesine sebep olmaktadır. Bu gelişmeler eğitim noktasında da yeni güncellemelerin yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'deki ve Avrupa Birliği ülkelerinden olan İspanya'daki öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve elde edilen sonuçlara göre ihtiyaç halinde uygulayıcılara fikir verebilecek bir kaynak olarak rol alması amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'den 33 öğretmen, İspanya'dan 18 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri, Google form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırmada, Türk öğretmenlerin hibrit eğitimi destekledikleri, İspanyol öğretmenlerin ise yüz yüze eğitimi destekledikleri belirlenmiştir. Her iki gruba göre online eğitim ile eğitim deneyiminde birtakım farklılıklar oluşmuştur. Araştırma sonucunda online eğitim sürecinde Türk öğretmenlerin İspanyol öğretmenlerden daha fazla çalıştığı ve Türk öğrencilerin derslere devamının İspanyol öğrencilerden daha yüksek düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Hem Türk hem de İspanyol öğretmenlerin online eğitim sürecinde, sürecin daha olumlu işlemesi adına öğrencilerden, ebeveynlerden ve yetkililerden beklentileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkiye, İspanya, Covid-19, öğretmen, uzaktan eğitim

EXAMINATION OF TURKISH AND SPANISH TEACHERS' OPINIONS ON THE DISTANCE EDUCATION PROCESS, BENEFITS, CHALLENGES AND EXPECTATIONS

Abstract

Epidemics, wars and natural disasters cause reorganization of social life. These developments necessitate new updates in education. In this study, it is aimed to comparatively examine the views of teachers in Turkey and Spain, which is a European Union country, about distance education activities and to take a role as a resource that can give ideas to practitioners in case of

* Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye, stumkaya@cu.edu.tr, Orcid id: 0000-0003-0140-4640

** Öğretmen, MEB, Mersin, Türkiye, e.copur33@hotmail.com, Orcid id: 0000-0002-7403-9018

*** Öğretmen, Córdoba, İspanya, miradordelgeniljef@hotmail.com, Orcid id: 0000-0002-0283-8750

need, according to the results obtained. In the research, the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, was used. 33 teachers from Turkey and 18 teachers from Spain participated in the research. The data of the research were collected through google form. Descriptive analysis was used to analyze the research data. In the study, it was determined that Turkish teachers supported hybrid education, while Spanish teachers supported face-to-face education. According to both groups, there were some differences in online education and education experience. As a result of the research, it was determined that Turkish teachers work more than Spanish teachers in the online education process and Turkish students attend classes at a higher level than Spanish students. It has been concluded that both Turkish and Spanish teachers have expectations from students, parents and authorities in order to make the process more positive in the online education process.

Key words: Türkiye, Spain, Covid-19, teacher, distance education

GİRİŞ

Geçtiğimiz yüzyıldan bugüne, dünya savaşları, bölgesel savaşlar ve salgın hastalıklar, gerek fiziksel korunmada gerekse eğitim noktasında, olması gerekenden farklı bir noktaya evrilmiş ve birtakım ihtiyaçları beraberinde getirmiştir. Ayzemberg'e (2009) göre eğitime dair ihtiyaçların karşılanmasında bir takım zorluklar bulunmaktadır. Bunlar:

- Zaman sorunları, birçok kişi öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan programa göre öğretim merkezine gidememektedir
- Okullardan uzak yerlerde yaşayanların eğitime erişim olasılığını azaltan mesafe sorunları
- Öğrenci sayısının az sayıda olmasından kaynaklanan talep sorunları

Ayzemberg (2009) tarafından belirtilmiş olan bu sorunlara, 2019 yılının sonlarında Covid-19 salgın hastalığı neticesinde yeni bir sorun daha eklenmiştir. Dünya Sağlık Örgütü 11 Mart 2020 tarihinde bu hastalığın pandemi olarak ilan edilmesine karar vermiştir (WHO, 2020). Bu salgın hastalık yaş, cinsiyet, yaşanılan bölge ayırt etmeksizin insanların canlarını kaybetmesine sebep olacak nitelikte ciddi bir hastalıktır (Fronapfel & Demchak, 2020). İnsanların bu hastalıktan etkilenmesinin engellenmesi ancak sosyal izolasyon ile mümkün olmaktadır (Özdemir ve Pala, 2020). Sosyal izolasyondan en çok etkilenen alanlardan biri ise eğitimidir (Külekcı Akyuvaz ve Çakın, 2020). Bu salgın hastalıkla birlikte eğitim ihtiyacının karşılanması amacıyla yetkililer yeni arayışlar içerisine girmişlerdir. Salgının yayılmasının önüne geçebilmek için okullarda uzaktan eğitime geçilmiştir.

Uzaktan eğitim en genel tanımıyla “mesafe bakımından birbirlerinden uzakta olan öğretmen ve öğrencinin, görüntülü ve sesli olarak etkili iletişim kurabilmesi” şeklinde ifade edilebilir (İşman, 2011). Günümüz şartlarında uzaktan eğitime bu denli hızlı bir geçişin gerektirdiği birtakım altyapı hazırlıkları uzun bir zamanda tamamlanmıştır. Son yıllarda, tüm teknoloji standartlarındaki hızlı gelişme ve niteliksel sıçrama, özellikle eğitim alanında olmak üzere günlük yaşamın tüm yönlerini etkilemiştir. Her türlü bağlantı (telekomünikasyon ve iletişim) basitleştirilmiş, zaman ve mekân engellerini aşmayı kolaylaştırmış ve dünyayı insanların birbirleriyle yüz yüze veya sestense bağlantı kurabilecekleri ve etkileşime girebilecekleri küresel bir hale dönüştürmüştür (Oassim-Al-shboul, Sabiote & Álvarez-Rodríguez, 2015).

Uzaktan eğitim Covid- 19 pandemisi ile ortaya çıkan bir uygulama değildir. Covid 19 pandemisi ile birlikte kullanımı artan uzaktan eğitim, farklı aşamalardan geçerek bugünkü halini almıştır. Uzaktan eğitim ilk olarak

Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılmaya başlanmıştır (Sun & Chen, 2016). Bu uygulama, 1800'lerde Chicago Üniversitesi'ndeki farklı yerlerde bulunan öğretmen ve öğrencilerin yazışma programları aracılığıyla birbirleriyle bağlantı kurmaya çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. 1. Dünya Savaşı sırasında bir iletişim aracı olarak radyonun gelişmesi, 1920'lerde Wisconsin'de kurulan Hava Okulu gibi kolejlerde ve bazı okullarda bu teknolojinin uzaktan eğitim için kullanılmasının önünü açmıştır (Mclsaac & Gunawardena, 1996). 1950'lerde televizyonun popüleritesi ile ilk kez aynı mekânda olmayan öğretmenler ve öğrenciler arasında görsel eğitim mümkün hale gelmiştir. 1970'lerde ve 1980'lerde bilgisayar ve e-posta teknolojisi geliştikçe, uzaktan eğitimin kullanım alanı genişlemeye başlamıştır. İlk tamamen çevrimiçi ders 1981 yılında yapılmış, sonraki yıl Batı Davranış Bilimleri Enstitüsü tarafından ilk çevrimiçi program kurulmuştur (Harasim, 2000). 1980'lerin ortalarında, ilk çevrimiçi lisans ve yüksek lisans kursları birkaç üniversite ve okul tarafından başlatılmıştır (Mclsaac & Gunawardena, 1996).

Türkiye'de uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar 1927 yılında mektupla öğretim yönteminin uygulanmasına karar verilmesiyle başlamıştır (Arar, 1999). Fakat bu uygulama 1950'li yıllara gelindiğinde yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak için Ankara Üniversitesi tarafından açılan uzaktan eğitim programı ile hayata geçirilmiştir. 1951 yılında ise Öğretici Filmler Merkezi kurulmuştur (Kırık, 2014). 1982 yılına gelindiğinde Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nde uzaktan eğitim modeli uygulanmaya başlanmıştır. 90'lı yıllarda ODTÜ bünyesinde bilişim alanında eğitimler düzenlenmiştir (Çukadar ve Çelik, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan uzaktan eğitim faaliyeti ile 1998-99 eğitim öğretim yılında yaklaşık 3 bin kişi okuma yazma öğrenmiştir. Sakarya Üniversitesi 2000- 2001 eğitim öğretim yılında İnternet Destekli Öğretim'e geçiş kararı alınmıştır. Son yıllarda ise birçok üniversite tarafından uzaktan eğitim programları uygulanmaktadır (Kırık, 2014).

İspanya'da uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar 20. yüzyılın ikinci yarısında başlamış olsa da, planlı bir eğitim metodolojisi olarak uzaktan eğitimin tarihi çok daha yenidir. İspanya Devleti tarafından 1960 yılında kırsal nüfusa yönelik eğitim merkezleri kurulmuştur. Bu merkezler uzaktan eğitimin embriyosu olma özelliği taşımaktadır (MEC, 1995). 1962 yılında Radyofonik Bakalorya deneyimi başlamıştır. 1963'te Radyo ve televizyon için Ulusal Medya Eğitimi Merkezi kurulmuştur. 1970 yılında Genel Eğitim Yasası ile tüm eğitim seviyelerinde okullaşmayı başarmanın bir yolu olarak uzaktan öğrenme amaçlanmıştır. 1972'de UNED, Ulusal Uzaktan Eğitim Üniversitesi kurulmuştur. 1979'da Orta öğretim için Ulusal Uzaktan Bakalorya Enstitüsü (INBAD) ve Ulusal Temel Uzaktan Eğitim Merkezi (CEEBAD) oluşturulmuştur. 1980 yılında öğretim,

radio, televizyon ve telefon, görsel-işitsel kaynaklar kullanılarak gerçekleştirilmeye başlanmıştır. 1992 yılında Uzaktan Eğitim Yenilik ve Geliştirme Merkezi (CIDEAD) kurulmuştur. 1995’de Öğretlerini yalnızca uzaktan modalitede sunan Universitat Oberta de Catalunya (UOC) açılmıştır. 2000 yılında ise çevrimiçi uzaktan eğitim (E-öğrenme) süreci başlamıştır (García Areito, 1999).

Her ne kadar dünya değişmiyor gibi görünse de, yaşanan olaylar insanların hayatında büyük değişikliklere yol açmakta ve insanları bu değişikliklerin getirdiği sorunlara karşı çözüm arayışına itmektedir. Salgın hastalıklar, yaşanan savaşlar, toplumsal hayatın yeniden dizayn edilmesine sebep olan gelişmeler, eğitim noktasında da yeni güncellemelere sebep olmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye’deki ve İspanya’daki öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada İspanyol öğretmenlerle çalışılmasının nedenleri, İspanyanın Avrupa Birliği ülkesi olması ve öğretmen yetiştirme sisteminin Türkiye’deki sistemden farklı olmasıdır. Türkiye’de öğretmen adayları üniversite sınavında aldıkları puana göre belirlenmekte ve üniversite eğitiminin ardından yapılan sınav sonucu elde ettikleri puan neticesinde göreve başlarken, İspanya’da her yıl öğretmen gereksinimi olan alanlar, alınacak öğretmen sayısı ve aranan koşullar resmi gazetede duyurulur. Başvuran adaylar, ilgili yönetim birimlerince yazılı ve sözlü olarak yapılan bir seçme sınavından geçerler. Sınavda başarılı olan adaylar alanlarına göre bir okulda stajyer öğretmen olarak görevlendirilirler. Stajyerlik eğitimi genel olarak iki yıl sürer. Stajyerlik süresinin sonunda yapılan değerlendirilmede başarılı olanlar asil öğretmen olarak atanırlar.

Bu çalışma, birbirinden farklı öğretmen yetiştirme sistemlerinde yetişen Türk ve İspanyol öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini, faydalarını, zorluklarını ve beklentilerini ayrıntılarıyla ortaya koyması ve Türkiye’de ve İspanya’da uygulanan uzaktan eğitim süreçlerinin artılarının ve eksilerinin ortaya koyulmasını sağlayarak, sonraki süreçlerde yürütülecek olan uzaktan eğitim faaliyetlerinin daha verimli geçmesi için eksikliklerin giderilmesinde rehber olma görevi üstlenebilecek olması bakımından önemlidir.

Araştırmanın problem cümlesi “Türk ve İspanyol öğretmenlerin COVID-19 pandemisi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiş ve aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1) Türk ve İspanyol öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Türk ve İspanyol öğretmenlerin uzaktan eğitimin faydalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

3) Türk ve İspanyol öğretmenlerin uzaktan eğitimin zorluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

4 Türk ve İspanyol öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde paydaşlardan beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Genel olarak olgubilim çalışmaları bireylerin farkında oldukları ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadıkları olgulara odaklanır. Olgubilim deseninde veri kaynağı araştırmanın odaklandığı olgular hakkında deneyim sahibi olan ve bunu dışa yansıtabilecek olan bireyler ya da gruplardan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu farklı branşlarda Türkiye’de ve İspanya’da görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak Türkiye’den 33, İspanya’dan İngilizceyi iyi bilen 18 öğretmen katılmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme temel alınmıştır. Ölçüt örneklemede gözlem birimleri belirli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir (Büyüköztürk vd., 2011). Bu çalışmaya iyi derecede İngilizce bilen öğretmenler seçilmiştir. Araştırmaya katılan Türk öğretmenler hakkındaki demografik bilgiler Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. Türk öğretmenlere ilişkin bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	26	78,8
	Erkek	7	21,2
Yaş	25-35	13	39,4
	36-45	15	45,5
	46-55	5	15,1
Branş	Sınıf Öğretmeni	7	21,2
	Okul Öncesi	2	6,1
	Özel Eğitim	1	3,1
	Türkçe	8	24,2
	Fen Bilgisi	3	9,1
	Edebiyat	3	9,1
	Matematik	5	15,1
	Yabancı Dil	4	12,2
Eğitim Durumu	Lisans	25	75,7
	Yüksek Lisans	6	18,2

	Doktora	2	6,1
Mesleki Kıdem	4 ila 9 yıl	8	24,2
	10 ila 19 yıl	21	63,6
	20 ila 30 yıl	4	12,2

Tablo 1’de belirtildiği gibi araştırmaya katılan Türk öğretmenlerin 26’sı (%78,8) kadın, 7’si (%21,2) erkektir. Türk öğretmenlerin 13’ü (%39,4) 25-35 yaş aralığında, 15’i (%45,5) 36-45 yaş aralığında ve 5’i (%15,1) 46-55 yaş aralığındadır. Araştırmaya, Türk öğretmenlerden en fazla katılımcı Türkçe branşından olmuştur. Öğretmenlerin 25’i (%75,7) lisans, 6’sı (%18,2) yüksek lisans ve 2’si (%6,1) doktora mezunudur. Araştırmada en fazla 10 ila 19 yıllık kıdeme sahip öğretmenler katılmıştır. Araştırmaya katılan İspanyol öğretmenler hakkındaki demografik bilgiler Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2. İspanyol öğretmenlere ilişkin bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	11	61,1
	Erkek	7	38,9
Yaş	25-35	5	27,8
	36-45	5	27,8
	46-55	8	44,4
Branş	Sınıf Öğretmeni	4	22,2
	Okul Öncesi	2	11,1
	Tarih	2	11,1
	Fen Bilgisi	3	16,7
	Edebiyat	2	11,1
	Matematik	2	11,1
	Yabancı Dil	3	16,7
Eğitim Durumu	Lisans	11	61,1
	Yüksek Lisans	5	27,8
	Doktora	2	11,1
Mesleki Kıdem	3 yıldan az	2	11,1
	4 ila 9 yıl	4	22,2
	10 ila 19 yıl	5	27,8
	20 ila 30 yıl	7	38,9

Tablo 2’de belirtildiği gibi araştırmaya katılan İspanyol öğretmenlerin 11’si (%61,1) kadın, 7’si (%38,9) erkektir. Öğretmenlerin 5’i (%27,8) 25-35 yaş aralığında, 5’i (%27,8) 36-45 yaş aralığında ve 8’i (%44,4) 46-55 yaş aralığındadır. Araştırmaya, İspanyol öğretmenlerden en fazla katılımcı sınıf öğretmenliği branşından olmuştur. Öğretmenlerin 11’i (%61,1) lisans, 5’i (%27,8) yüksek lisans ve 2’si (%11,1) doktora mezunudur. Araştırmaya Araştırmada en fazla 20 ila 30 yıllık kıdeme sahip öğretmenler katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri Toplama Aracının Türkçe Geliştirme ve İngilizce Çeviri Çalışması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı hazırlanırken ilk olarak literatür taramıştır. Literatür taraması sonucunda Türk araştırmacılar tarafından 34 soruluk taslak Türkçe form oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak Türkçe form eğitim alanında bulunan 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirmeleri sonucunda benzer 10 soru çıkartılmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak denenmek üzere hazırlanan Türkçe forma şekil verilmiştir. Şekil verilen Türkçe deneme form, 2 farklı İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce'ye çevrilmiştir. Elde edilen İngilizce form, Türkçe özgün haliyle karşılaştırılmış ve tekrar iki dili de iyi bilen 2 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirmeleri sonrasında deneme formunun İngilizcesi de ortaya çıkmıştır. Deneme için Türkçesi ve İngilizcesi hazırlanan veri toplama aracı Google form haline dönüştürülmüştür. Daha sonra Türkçe form üç Türk ve İngilizce form üç İspanyol öğretmene çevirim içi olarak gönderilmiş ve deneme çalışması gerçekleştirilmiştir. Deneme çalışması sonucunda her iki ülkedeki öğretmenler tarafından anlaşılamayan 4 soru çıkartılarak forma son şekli verilmiştir. Son şekli verilen formda Türk ve İspanyol öğretmenlerin; uzaktan eğitim süreci, uzaktan eğitimin faydaları, uzaktan eğitimin zorlukları ve uzaktan eğitim sürecinde paydaşlardan beklentileri çerçevesinde oluşturulan 20 kapalı ve açık uçlu soru yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler, eş zamanlı bir şekilde Google form aracılığıyla çevirim içi olarak toplanmıştır. İngilizce form İspanyol öğretmenlere, İspanyol araştırmacı tarafından iletilmiştir. Araştırma sürecinde bilimsel etik ilkelere uyulmuştur. Veriler aktarılırken etik ilkeler doğrultusunda katılımcılara kodlar verilmiş ve Türk öğretmenler için (T1, T2,... T33), İspanyol öğretmenler için(İ1, İ2,...İ18) şeklinde ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz; verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı bir irdelemedir. Betimsel analizde ayrıntılı ve kurama dayalı bir ayrıştırma söz konusu değildir. Araştırmacı, araştırma sırasında sorduğu soruyu, araştırma raporlaştırılırken aynen yazamaz. Yazarsa bu hata olur. Onun yerine soruyu bir başlık, kavram, bir cümle halinde yazmalıdır (Sönmez; Alacapınar, 2013). Verilerin toplanması bittikten sonra, görüşme metinleri, araştırmacılar tarafından okunarak tema başlıkları oluşturulmuş ve bu

çerçevede çözümlenmiştir. İngilizce metinler iki İngilizce öğretmeni tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiş ve % 90 tutarlılık sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları dört ana başlık altında ele alınmıştır. İlk başlıkta Türk ve İspanyol öğretmenlerin, “Online eğitim süreci” hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular, ikinci başlıkta “Online eğitimin faydaları” hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular, üçüncü başlıkta “Online eğitimin zorlukları” hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular, dördüncü başlıkta ise “Online eğitim sürecinde paydaşlardan beklentilerine” ilişkin bulgular aktarılmıştır.

1. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Eğitim Süreci Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

1.1. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Eğitimin Nasıl Devam Etmesi Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlere, eğitimin ne şekilde devam etmesi gerektiğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Konu hakkında araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı görüşler bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Türk ve İspanyol öğretmenlerin eğitimin devamına ilişkin görüşleri

	Türk Öğretmenler		İspanyol Öğretmenler	
	n	%	n	%
Yüz yüze devam etmeli	13	39,4	14	77,8
Online devam etmeli	6	18,2	1	5,6
Hibrit olarak devam etmeli	14	42,4	3	16,6

Tablo 3’e göre araştırmaya katılan Türk öğretmenlerin 13’ü (%39,4) ve İspanyol Öğretmenlerin 14’ü (%77,8) eğitimin yüz yüze olarak, Türk öğretmenlerin 6’sı (%18,2) ve İspanyol öğretmenlerin 1’i (%5,6) eğitimin online olarak, Türk öğretmenlerin 14’ü (%42,4) ve İspanyol öğretmenlerin 3’ü (%16,6) eğitimin hibrit olarak devam etmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Eğitimin ne şekilde devam etmesi gerektiğine ilişkin Türk öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Eğitime yüz yüze devam edilmelidir çünkü hiçbir eğitim yü yüze eğitimin yerini tutmaz. Online eğitime her öğrenci katılamadı. Bu da fırsat eşitliği ilkesinin yok sayılması anlamına geliyor. Ayrıca online

eğitim öğrencilere aktif yaşantı ve sosyalleşme imkanı sağlayamadı (T13).

- Eğitim online olmalı çünkü hem eğitimcilerin hem de velilerin salgını ilgili kaygıları ve korkuları geçmiş/ giderilmiş değil. Bunun için gerekli tedbirlerin alındığına inanmaları gerekir. Salgın hastalığın yayılımı sürüyor. Öğrenci ve öğretmenlerin risk altında olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle eğitimin online olması gerektiğini düşünüyorum (T21).
- Eğitim hibrit yani yarı yüz yüze yarı online olmalı. Özellikle ilk okul derecesinde online eğitimin eğitim ve öğretim açısından havada kaldığını düşünüyorum. Özellikle ne yapacağını bilemeyen ve mutlaka el ve göz teması gereken 1.sınıf eğitiminde, okuma yazma öğretiminde öğretmen, öğrenci ve veliler çok büyük zorluklar yaşamaktadır. Ayrıca teknolojiye ulaşımına sahip olma oranının düşük olması ve kaynakların kaliteli olmaması da online eğitimi zorlaştırmaktadır (T29).

İspanyol öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Yüz yüze çünkü öğrencilerin derslere devam etmesinin ve deneyimlerini sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşabilmesinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ek olarak, diğer yöntemlerde, bazı öğrenciler, ya imkânları ya da ilgileri nedeniyle dersleri takip etmeyeceklerdir (İ5).
- Online eğitim yapılmalı diye düşünüyorum. Durum izin verdiği sürece, hazır bulunma diğer öğretim türlerine göre öncelikli olmalıdır fakat okulun bulunduğu bölgede aşırı COVID vakaları varsa, eğitim online gerçekleştirilmelidir (İ11).
- Hibrit modeli doğru buluyorum. Öğrencilerin haftada birkaç gün de olsa sınıf arkadaşlarıyla sosyalleşmeleri gerektiğini düşünüyorum (İ16).

1.2. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Eğitimin Yüz yüze Eğitimden Farklı Yönlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere online derslerde, yüz yüze yapılan derslere göre nelerin değişiklik gösterdiği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Türk ve İspanyol öğretmenlerin online eğitimde değişen yönlerle ilişkin görüşleri

	Türk Öğretmenler		İspanyol Öğretmenler	
	n	%	n	%
Programı yapılandırması	5	15,2	6	33,3
Farklı öğrenme ritimlerinin oluşması	12	36,4	8	44,4
Ödev kontrolü	1	3,1	11	61,1
Öğretme-öğrenme sürecini	14	42,4	9	50

değerlendirilmesi				
Sınıf yönetimi	1	3,1	5	27,8

Tablo 4'e göre Türk öğretmenler online eğitim sürecinde eğitimde en fazla değişikliğin öğrenme öğretmen sürecinin değerlendirilmesinde, en az değişikliğin ise sınıf yönetiminde meydana geldiğini belirtmişlerdir. İspanyol öğretmenler ise online eğitim sürecinde eğitimde en fazla değişikliğin ödev kontrolünde, en az değişikliğin ise sınıf yönetiminde meydana geldiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

1.3. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Ders Yapma Sürelerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlere bir günde ortalama kaç saat online eğitim gerçekleştirdikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Türk ve İspanyol öğretmenlerin online ders yapma süreleri

	Türk Öğretmenler		İspanyol Öğretmenler	
	n	%	n	%
Günde bir saatten az	3	9,1	11	61,1
1 ila 3 saat	10	30,3	5	27,8
Günde üç saatten fazla	20	60,6	2	11,1

Tablo 5 incelendiğinde Türk öğretmenlerden 3'ünün (%9,1) ve İspanyol öğretmenlerin 11'i (%61,1) günde bir saatten az, Türk öğretmenlerin 10'u (%30,3) ve İspanyol öğretmenlerin 5'i (%27,8) günde bir ila üç saat, Türk öğretmenlerin 20'si (%60,6) ve İspanyol öğretmenlerin 2'si (%11,1) günde üç saatten daha fazla süre online ders yaptıkları görülmektedir.

1.4. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Öğrencilerin Online Derslere Katılımına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere, online derse öğrencilerinin katılım durumları sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Türk ve İspanyol öğrencilerin online derslere katılımı

	Türk Öğretmenler		İspanyol Öğretmenler	
	n	%	n	%
% 80'den fazlası	5	15,2	3	16,7
% 60 ve % 80 arası	6	18,2	0	0

%30 ve %59 arası	11	33,3	1	5,6
% 30'dan az	11	33,3	14	77,8

Tablo 6'ya göre Türk öğretmenlerin 5'i (%15,5) ve İspanyol öğretmenlerin 3'ü (%16,7) öğrencilerinin %80'den fazlasının, Türk öğretmenlerin 6'sı (%18,2) öğrencilerinin %60 ve %80 aralığında, Türk öğretmenlerin 11'i (%33,3) ve İspanyol öğretmenlerin 1'i (%5,6) %30 ve %59 aralığında, Türk öğretmenlerin 11'i (%33,3) ve İspanyol öğretmenlerin 14'ü (%77,8) %30'dan az orandaki öğrencilerinin online derslere katıldıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

1.7. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Derslerdeki İletişime İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerden, öğrencileri ve onların aileleri ile online eğitim sürecindeki iletişimlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Türk ve İspanyol öğretmenlerin online derslerdeki iletişime ilişkin görüşleri

	Türk Öğretmenler		İspanyol Öğretmenler	
	n	%	n	%
Çok iyiydi	6	18,2	1	5,6
İyiydi	11	33,3	14	77,8
İyi değildi	16	48,5	3	16,7

Tablo 7'ye göre Türk öğretmenlerin 6'sı (%18,2) ve İspanyol öğretmenlerin 1'i (%5,6) "çok iyi", Türk öğretmenlerin 11'i (%33,3) ve İspanyol öğretmenlerin 14'ü (%77,8) "iyi", Türk öğretmenlerin 16'sı (%48,5) ve İspanyol öğretmenlerin 3'ü (%16,7) "iyi değildi" cevaplarını verdikleri görülmektedir.

1.8. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Derslerin Öğrenme İhtiyacını Karşılmasına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara online eğitimle öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanma durumu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Araştırmada yer alan öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Türk ve İspanyol öğretmenlerin online derslerin öğrenme ihtiyacını karşılamasına ilişkin görüşleri

	Türk Öğretmenler		İspanyol Öğretmenler	
	n	%	n	%

Evet	2	6,1	3	16,7
Hayır	27	81,8	11	61,1
Kısmen	4	12,1	4	22,2

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan Türk öğretmenlerin 2'si (%6,1) ve İspanyol öğretmenlerin 3'ü (%16,7) online olarak yapılan derslerin öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşıladığını, Türk öğretmenlerin 27'si (%81,8) ve İspanyol öğretmenlerin 11'i (%61,1) online olarak yapılan derslerin öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılamadığını, Türk öğretmenlerin 4'ü (%12,1) ve İspanyol öğretmenlerin 4'ü (%22,2) online olarak yapılan derslerin öğrencilerin öğrenme ihtiyacını kısmen karşıladığını belirttikleri görülmektedir.

Türk öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Evet, çünkü benim öğrencilerimin hazırbulunuşluk düzeyleri yeterliydi. Bu nedenle derslerime katılan tüm öğrencilerimin öğrenme sürecinin faydalı bir şekilde ilerlediğini düşünüyorum (T3).
- -Hayır. Çünkü katılan öğrenciler daha çok cep telefonu üzerinden katıldı. Bu da yeterli bir araç olmadığı için zorladılar. Ayrıca İnternet problemleri de süreci olumsuz etkiledi. Eğitimin öğrenci için sosyalleşme rolü de dikkate alındığında öğrenciler yüz yüze etkileşimden yoksun kalarak özellikle toplumsal norm ve kuralların öğrenilmesi konusunda olumsuz etkilenmişlerdir (T15).
- -Kısmen karşıladı diyebilirim. Birden fazla öğrenci si olan ailelerinin yeterli bilgisayar tablet ve telefonun olmaması öğrencilerin eğitime erişmesinde en büyük engellerden biri oldu. Bu da kimi öğrencilerin öğrenme ihtiyacını giderilememesine yol açtı (T31).

İspanyol öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Evet çünkü online eğitimde öğrenci kendi eğitimini özelleştirilebilmektedir. Genellikle var olan bağlantı sorunları nedeniyle çok karmaşık gibi görünse de öğrenmede zorluk çeken öğrenciler kendi hızlarında daha fazla çalışarak olumlu ilerleme kaydettiler (İ1).
- Bana göre online eğitim öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılayamaz. Online eğitim gelip geçici bir şey olmakla birlikte ancak bazı aktiviteler için kullanılabilir. Her ders için kullanılabilir olduğunu düşünmüyorum (İ7).
- Kısmen karşıladığını düşünüyorum. Online eğitimin öğrencilerin öğrenme ihtiyacına katkıda bulunan bir unsur olabileceğini düşünüyorum, ancak tek başına yeterli olmadığını da belirtmek istiyorum(İ17).

1.9. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Derslerin Akademik İlerlemeye Katkısına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara, öğrencilerinin online eğitim yoluyla elde ettikleri akademik ilerleme durumu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Araştırmada yer alan öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Türk ve İspanyol öğretmenlerin online derslerin akademik ilerlemeye katkısına ilişkin görüşleri

	Türk Öğretmenler		İspanyol Öğretmenler	
	n	%	n	%
Evet	9	27,3	2	11,1
Hayır	19	57,6	11	61,1
Kısmen	5	15,1	5	27,8

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan Türk öğretmenlerin 9’u (%27,3) ve İspanyol öğretmenlerin 2’si (%11,1) online olarak yapılan derslerin öğrencilerde yeteri kadar akademik olarak ilerleme sağladığını, Türk öğretmenlerin 19’u (%57,6) ve İspanyol öğretmenlerin 11’i (%61,1) online olarak yapılan derslerin öğrencilerde yeteri kadar akademik olarak ilerleme sağlamadığını, Türk öğretmenlerin 5’i (%15,1) ve İspanyol öğretmenlerin 5’i (%27,8) online olarak yapılan derslerin öğrencilerde akademik olarak kısmen ilerleme sağladığını belirttikleri görülmektedir.

Türk öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Evet, sözel bir ders olduğu için öğrencilere bilgi aktarmakta zorlanmadım. Deney ve fiziksel materyal ile uygulama gerekmediği için sıkıntı olmadı. Elektronik doküman ve sunumlar, belgeseller gibi materyalleri kolayca paylaşabildim (T8).
- Hayır. Çünkü motivasyonu sağlamak ve öğrencilerin dikkatlerini çekmek çevrimiçi ortamda pek de mümkün olmadı. Bu yeni ortama ilişkin yazılı ya da sözlü yerleşik kurallar olmadığından buradaki öğrenme ortamı da akademik ilerlemeye uygun değildi (T25).
- Ders işleme sürecini sıkıntısız gerçekleştirmemize rağmen objektif bir ölçme değerlendirme imkânı olmadığından dolayı bu konuda tereddütlüyüm (T28).

İspanyol öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Online eğitimle bir öğretmen olarak, öğrencilerimin durumunu ve karşılaşılan sorunları dikkate alıp gerekli önlemleri alarak iyi bir ilerleme kaydetmelerini sağladım diyebilirim (İ2).

- Hayır. Online eğitim hiçbir zaman yüz yüze eğitimin yerini tutamaz. Öğrencilerin derse karşı tutumları online eğitimde çok farklı oluyor. Bu durum da akademik ilerlemenin önüne geçiyor (İ9).
- Kısmen diyebilirim. Sadece pratik gösterim gerektirmeyen, yani hafızadan çalışmaya, okumaya, anlamaya, görevleri bağımsız olarak yapmaya izin veren içeriklerde online eğitim akademik ilerlemeyi sağladı diyebilirim (İ13).

1.10. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Derslerde Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerden online şekilde yürütülen derslerdeki ölçme değerlendirme süreçleri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Türk öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Türk Öğretmenlerin online derslerde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri

	n	%
Soru cevap	2	6,1
Ödev vererek	12	36,4
Online deneme sınavı	9	27,2
Kahoot Quizez programlarını kullanarak	1	3,1
Yapmadım. Derse katılanlara yüksek puan verdim	9	27,2

Tablo 10 incelendiğinde araştırmada yer alan Türk öğretmenlerin 2'si (%6,1) ölçme değerlendirme sürecini soru-cevap yöntemiyle, 12'si (%36,4) ödevler vererek, 9'u (%27,2) online deneme sınavı yaparak, 1'i (%3,1) Kahoot ve Quizez programlarını kullanarak gerçekleştirdiklerini, 9'u (%27,2) ise herhangi bir ölçme değerlendirme yöntemi kullanmadığını, derse katılan öğrencilere yüksek puan verdiklerini beyan ettikleri görülmektedir. İspanyol öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri Tablo 11'deki gibidir.

Tablo 11. İspanyol öğretmenlerin online derslerde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri

	n	%
Ödev vererek	8	44,4
Gözlem yaparak ve sınıf günlüğü tutarak	4	22,2
Soru cevap ile	6	33,3
Online testler ile	5	27,8
Ölçme değerlendirme yapmadım	1	5,6

Tablo 11 incelendiğinde araştırmada yer alan İspanyol öğretmenlerin 8'i (%44,4) ölçme değerlendirme sürecini ödevler vererek, 4'ü (%22,2) gözlem yaparak ve sınıf günlüğü tutarak, 6'sı (%33,3) soru-cevap yöntemiyle, 5'i (%27,8) online testler yaparak gerçekleştirdiklerini, 1'i (%5,6) ise herhangi bir ölçme değerlendirme yöntemi kullanmadığını belirttiği görülmektedir.

1.11. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Derslerde Ödev Kontrolüne İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, öğrencilerine verdikleri ödevleri kontrol etme ve bu kontrolün sonucunda öğrencilerine geri bildirim sağlama süreci hakkındaki görüşleri alınmıştır. Türk öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Türk öğretmenlerin online derslerde ödev kontrolüne ilişkin görüşleri

	n	%
Ödev vermedim	3	9,1
Watsapp ve e mail üzerinden	23	69,6
Eba üzerinden	2	6,1
Google Classroom üzerinden	1	3,1
Ödev kontrolünü ailelere bıraktım	4	12,1

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan Türk öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri ödevleri kontrol etme ve bu kontrolün sonucunda öğrencilerine geri bildirim sağlama sürecini 23 öğretmen (%69,6) WhatsApp ve eposta ile 2 öğretmen (%6,1) Eba üzerinden, 1 öğretmen (%3,1) Google Classroom üzerinden gerçekleştirdiğini, 4 öğretmenin (%12,1) ödev kontrolünü ailelere bıraktığını, 3 öğretmenin (%9,1) ise ödev vermediğini beyan ettikleri görülmektedir.

Türk öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Ders sonlarında günlük ödevler gönderdim. Aralıklarla fotokopiler ilettim. Ders kitaplarından ödevler verdim. Online uygulamalardan testler gönderdim. Yaptıkları ödevlerin resimlerini çekerek bana gönderdiler. Yanlış veya hatalı yaptıkları yerleri kendilerine bildirerek düzeltmelerini istedim, bunları düzelterek bana tekrar gönderdiler. Ödevlerde çok hata yapılan konularda diğer günlerde tekrar yaptık (T2).
- Eba üzerinden ödevler yerdim. WhatsApp üzerinden ödev verdim. WhatsApp üzerinden kontrol sağladım. Yapılamayan soruları derste anlattım (T14).

- WhatsApp, email uygulamaları ya da Zoom üzerinden, yaptıkları hataların düzeltilmesi, eksik gördüklerimi tekrar farklı uygulamalarla alıştırmaya yaparak veya anlatarak ölçme değerlendirme yaptım (T33).

İspanyol öğretmenlerin görüşleri Tablo 13'deki gibidir:

Tablo 13. İspanyol öğretmenlerin online derslerde ödev kontrolüne ilişkin görüşleri

	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Watsapp ve e mail üzerinden	10	55,6
Google meet üzerinden	1	5,6
Google Classroom üzerinden	3	16,6
Online ders esnasında kontrol ettim	3	16,6
Ödev kontrolü yapmadım	1	5,6

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan İspanyol öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri ödevleri kontrol etme ve bu kontrolün sonucunda öğrencilerine geri bildirim sağlama sürecini 10 öğretmen (%55,6) WhatsApp ve eposta ile, 1 öğretmen (%5,6) Google Meet üzerinden, 3 öğretmen (%16,6) Google Classroom üzerinden gerçekleştirdiğini, 3 öğretmenin (%16,6) online ders esnasında yaptıklarını, 1 öğretmenin (%5,6) ise ödev vermediğini beyan ettikleri görülmektedir.

İspanyol öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilerim ödevlerini platforma yükledi ve ben onları düzelterek, yorumlayarak ve değerlendirerek kendilerine geri gönderdim. Bazen değerlendirme listeleri, bazen anketler, testler aracılığıyla onlara geribildirim sağlamaya çalıştım. Bazı durumlarda da, kendi ödevlerini kendileri düzelttiler (İ4).
- Görev oluşturarak öğrencilerimi çalışmaya sevk ettim. Tuttuğum notlar ve sohbet bölümündeki cevap ve yorumlara bakarak, e-postalarla ilerlemeleri hakkında onları bilgilendiririm (İ10).
- Online olarak sözlü yaptım ve belirli işleri veya görevleri göndermeleri istedim. Sonuçlar veya değerlendirmeler hakkında hepsini bilgilendirdim (İ18).

2. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Eğitimin Faydaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

2.1. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Derslerin Öğretmenlere Faydalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerin tümü çevrim içi eğitimin öğretmenler açısından faydaları olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Konu ile ilgili Türk ve İspanyol öğretmenlerin görüşleri Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Türk ve İspanyol öğretmenlerin online derslerin öğretmenlere faydalarına ilişkin görüşleri

	Türk Öğretmenler		İspanyol Öğretmenler	
	n	%	n	%
Eğitim ve sürekli iyileştirme için geniş olanaklar sunması	13	39,4	6	33,3
Kolaylık (her yerde ve her zaman) sağlanması	21	63,6	4	22,2
Yenilikçi teknoloji kullanımı/ Daha keyifli ve yaratıcı dersler gerçekleştirme imkanı sunması	20	60,6	6	33,3
Daha kaliteli öğretim. İçeriğin geleneksel derslerden daha iyi yapılandırılması	7	21,2	1	5,6
Zaman tasarrufu (okula gidiş geliş vb.) sağlanması	23	69,7	3	16,7
Kişisel ve profesyonel yaşam arasında mükemmel bir denge sağlanması	3	9,1	2	11,1
Etkileşim oluşturma fırsatı (forumlar, wikiler vb. aracılığıyla katılımı artırır) sunması	13	39,4	4	22,2

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan Türk öğretmenlerin 21’i (%63,6) uzaktan eğitimin “Kolaylık” sağlanmasını, İspanyol öğretmenler 6’sı (%33,3) uzaktan eğitimin “Eğitim ve sürekli iyileştirme için geniş olanaklar sunmasını” ve “Yenilikçi teknoloji kullanımı/ Daha keyifli ve yaratıcı dersler gerçekleştirme imkanı sunmasını” en önemli fayda olarak belirtmişlerdir. Türk öğretmenlerin 3’ü (%9,1) uzaktan eğitimin “Kişisel ve profesyonel yaşam arasında mükemmel bir denge sağlanmasını”, İspanyol öğretmenlerin 1’i (% 5,6) “Daha kaliteli öğretim. İçeriğin geleneksel derslerden daha iyi yapılandırılmasını” en az fayda olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

2.2. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Derslerin Öğrencilere Faydalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerin tümü çevrim içi eğitimin öğrenciler açısından faydaları olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Konu ile ilgili Türk ve İspanyol öğretmenlerin görüşleri Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Türk ve İspanyol öğretmenlerin online derslerin öğrencilere faydalarına ilişkin görüşleri

	Türk Öğretmenler		İspanyol Öğretmenler	
	n	%	n	%
Daha rahat öğrenme ortamı sunması	14	42,4	5	27,8
Daha ucuz (ve daha güncel) ders materyali kullanma	9	27,3	3	16,7
Eğitimi kişiselleştirme imkânı (her öğrenci çalışma rutinlerini, diğer etkinliklerle nasıl birleştireceğine karar verir) sunması	14	42,4	3	16,7
Bireyselleştirilmiş ve esnek çalışma ritmi / bireysel ihtiyaçlara uyum	14	42,4	3	16,7
Kişisel özgüven ve sorumluluk duygusunun teşviki	13	39,4	5	27,8
Zamanın öğrenci tarafından yönetilmesi imkânı	18	54,5	9	50
Öğretmenlerle yüksek etkileşim imkânı sunması	5	15,2	4	22,2
Erişim kolaylığı imkânı	8	24,2	3	16,7
Yenilikçi teknoloji ile daha keyifli ve yaratıcı ders süreci	16	48,5	4	22,2
Hastalık vb. sebeplerle okula gelemeyen öğrencilere eğitime erişme imkanı vermesi	1	3,1	0	0

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan Türk öğretmenlerin 18'i (54,5) ve İspanyol öğretmenlerin 9'u (%50) uzaktan eğitimin "Zamanın öğrenci tarafından yönetilmesi imkânı sunmasını" öğrenciler açısından en önemli fayda olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Türk öğretmenlerin 1'i (%3,1) uzaktan eğitimin "Hastalık vb. sebeplerle okula gelemeyen öğrencilere eğitime erişme imkanı vermesini, İspanyol öğretmenlerin 3'ü (16,7) "Daha ucuz (ve daha güncel) ders materyali kullanma", "Eğitimi kişiselleştirme imkânı (her öğrenci çalışma rutinlerini, diğer etkinliklerle nasıl birleştireceğine karar verir) sunması", "Bireyselleştirilmiş ve esnek çalışma ritmi / bireysel ihtiyaçlara uyum", "Erişim kolaylığı imkânı" sunmasını öğrencilere sağladığı en az fayda olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

2.3. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Derslerin Ebeveynlere Faydalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerin tümü çevrimiçi eğitimin ebeveynler açısından faydaları olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Konu ile ilgili Türk ve İspanyol öğretmenlerin görüşleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Türk ve İspanyol öğretmenlerin online derslerin ebeveynlere faydalarına ilişkin görüşleri

	Türk Öğretmenler		İspanyol Öğretmenler	
	n	%	n	%
Çalışma süresi bakımından daha fazla veli kontrolü sağlaması	12	36,4	7	38,9
Ekonomik olması	10	30,3	3	16,7
“Çevre dostu” (Okula gidiş gelişlerden kaçınılarak CO ² enerjisinin maliyeti düşürülerek sürdürülebilirlik desteklenir) olması	16	48,5	4	22,2
Öğretmenlerle daha kolay etkileşim / iletişim kurma imkânı sunması	21	63,6	9	50

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan Türk öğretmenlerin 12’si (%36,4) ve İspanyol öğretmenlerin 7’si (%38,9) online eğitimin “Çalışma süresi bakımından daha fazla veli kontrolü sağlamasını”, Türk öğretmenlerin 10’u (%30,3) ve İspanyol öğretmenlerin 3’ü (%16,7) “Ekonomik olmasını”, Türk öğretmenlerin 16’sı (%48,5) ve İspanyol öğretmenlerin 4’ü (%22,2) “Çevre dostu” (Okula gidiş gelişlerden kaçınılarak CO² enerjisinin maliyeti düşürülerek sürdürülebilirlik desteklenir) olmasını”, Türk öğretmenlerin 21’i (%63,6) ve İspanyol öğretmenlerin 9’u (%50) “Öğretmenlerle daha kolay etkileşim / iletişim kurma imkânı sunmasını” online eğitimin ebeveynlere sağladığı faydalar olarak belirttikleri görülmektedir.

3-Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Eğitimin Zorlukları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

3.1. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Derslerin Öğretmenler Açısından Zorluklarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerin tümü çevrimiçi eğitimin öğretmenler açısından zorlukları olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Konu ile ilgili Türk ve İspanyol öğretmenlerin görüşleri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Türk ve İspanyol öğretmenlerin online derslerin öğretmenler açısından zorluklarına ilişkin görüşleri

	Türk Öğretmenler		İspanyol Öğretmenler	
	n	%	n	%
Yeni teknolojiler konusunda eğitim gerektirir	18	54,5	9	50
Uygulama gerektiren bilgileri aktarma zorluğu (beden eğitimi, matematik, dil öğretimi...)	25	75,8	17	94,4

Sınav yapmada zorluk yaşanması	18	54,5	15	83,3
Dersi kontrol etmede güçlük (öğrencilerin ödevleri kopyalamasını veya başkalarından yardım görmelerini engelleyememe, öğrencilerin konsantrasyon kaybı vb.).	23	69,7	12	66,7
Ödevi düzeltmede zorluk yaşanması	20	60,7	7	38,9
İyi bir teknoloji bilgisi gerektirmesi	19	57,6	7	38,9
Kaliteli bağlantı ve güçlü BT ekipmanı gerektirir	24	72,7	8	44,4
Etkileşimsizlik (soğuk ve mesafeli etkileşim).	24	72,7	9	50
Sağlık sorunları (göz, duruş, bel vb.).	25	75,8	6	33,4
Bilgisayar karşısında fazla vakit geçirme	24	72,7	13	72,2

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan Türk öğretmenlerin 25'i (%75,8) uzaktan eğitimin "Uygulama gerektiren bilgileri aktarma zorluğunu" ve "Sağlık sorunlarına" sebep olmasını, İspanyol öğretmenlerin 17'si (%94,4) "Uygulama gerektiren bilgileri aktarma zorluğunu" öğretmenler açısından en büyük zorluk olarak görmekte-dirler. Türk öğretmenlerin 18'i (%54,5) uzaktan eğitimin "Yeni teknolojiler konusunda eğitim gerektirmesini" ve "Sınav yapmada zorluk yaşanmasını", İspanyol öğretmenlerin 6'sı (%33,4) "Sağlık sorunlarına" sebep olmasını öğretmenler açısından en az zorluk olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

3.2. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Derslerin Öğrenciler Açısından Zorluklarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerin tümü çevrim içi eğitimin öğrenciler açısından zorlukları olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Konu ile ilgili Türk ve İspanyol öğretmenlerin görüşleri Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Türk ve İspanyol öğretmenlerin online derslerin öğrenciler açısından zorluklarına ilişkin görüşleri

	Türk Öğretmenler		İspanyol Öğretmenler	
	n	%	n	%
Disiplin ve azim gerektirmesi	23	69,7	16	88,9
Planlama ve öz yönetim becerileri gerektirmesi	22	66,7	17	94,4
Öğrencinin yalnızlığı/sosyalleşme zorluğu	30	90,9	13	72,2
İnternet erişim zorluğu	29	87,9	10	55,6

Tüm dijital içeriği destekleyecek kadar güçlü cihazlara ihtiyaç duyulması	23	69,7	8	44,4
Gerekli teknolojilere sahip olursa bile bunları kullanmakta güçlük çekme	21	63,6	8	44,4
Bilgisayar karşısında fazla vakit geçirme	29	87,9	13	72,2
Bilgisayarın kardeşlerle ortak kullanım zorunluluğu	1	3,1	0	0

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan Türk öğretmenlerin 23'ü (%69,7) ve İspanyol öğretmenlerin 16'sı (%88,9) "Disiplin ve azim gerektirmesini", Türk öğretmenlerin 22'si (%66,7) ve İspanyol öğretmenlerin 17'si (%94,4) "Planlama ve öz yönetim becerileri gerektirmesini", Türk öğretmenlerin 30'u (%90,9) ve İspanyol öğretmenlerin 13'ü (%72,2) "Öğrencinin yalnızlığı/sosyalleşme zorluğunu", Türk öğretmenlerin 29'u (%87,9) ve İspanyol öğretmenlerin 10'u (%55,6) "İnternete erişim zorluğunu", Türk öğretmenlerin 23'ü (%69,7) ve İspanyol öğretmenlerin 8'i (%44,4) "Tüm dijital içeriği destekleyecek kadar güçlü cihazlara ihtiyaç duyulmasını", Türk öğretmenlerin 21'i (%63,6) ve İspanyol öğretmenlerin 8'si (%44,4) "Gerekli teknolojilere sahip olursa bile bunları kullanmakta güçlük çekilmesini", Türk öğretmenlerin 29'u (%87,9) ve İspanyol öğretmenlerin 13'ü (%72,2) "Bilgisayar karşısında fazla vakit geçirmeye yol açmasını", Türk öğretmenlerin 1'i (%3,1) "Bilgisayarın kardeşlerle ortak kullanım zorunluluğunu" online eğitimin öğrencilere yaşattığı zorluklar olarak belirttikleri görülmektedir.

3.3. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Derslerin Ebeveynler Açısından Zorluklarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerin tümü çevrimiçi eğitimin ebeveynler açısından zorlukları olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Konu ile ilgili Türk ve İspanyol öğretmenlerin görüşleri Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Türk ve İspanyol öğretmenlerin online derslerin ebeveynler açısından zorluklarına ilişkin görüşleri

	Türk Öğretmenler		İspanyol Öğretmenler	
	n	%	n	%
Yüksek bilgisayar ekipmanı maliyeti (PC, yazıcı, hoparlörler, web kamerası, WiFi ...)	30	90,9	12	66,7
İnternetin sorumlu kullanımını kontrol etme zorluğu	30	90,9	16	88,9
Sağlık sorunları (göz, duruş...)	21	63,6	3	16,7

Fazla mavi ekrana maruz kalma (uzun saatler bilgisayar karşısında).	27	81,8	6	33,3
Çalışan ebeveynlerin çocuklarının derslerini takip etme zorluğu	2	6,1	0	0

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan Türk öğretmenlerin 30'u (%90,9) ve İspanyol öğretmenlerin 12'si (%66,7) online eğitimin "Yüksek bilgisayar ekipmanı maliyetine sebep olmasını", Türk öğretmenlerin 30'u (%90,9) ve İspanyol öğretmenlerin 16'sı (%88,9) "İnternetin sorumlu kullanımını kontrol etme zorluğunu", Türk öğretmenlerin 21'i (%63,6) ve İspanyol öğretmenlerin 3'ü (%16,7) "Sağlık sorunlarına neden olmasını", Türk öğretmenlerin 27'si (%81,8) ve İspanyol öğretmenlerin 6'sı (%33,3) "Fazla mavi ekrana maruz kalmayı", Türk öğretmenlerden 2'si (%6,1) "Çalışan ebeveynlerin çocuklarının derslerini takip etme zorluğunu" online eğitimin ebeveynlere yaşattığı zorluklar olarak belirttikleri görülmektedir.

4-Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Online Eğitim Sürecinde Paydaşlardan Beklentilerine İlişkin Bulgular

4.1. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Öğrencilerden Beklentilere İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerin tümü online eğitim sürecinde öğrencilerden birtakım beklentileri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Konu ile ilgili Türk ve İspanyol öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki verilmiştir.

Türk öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Öncelikle yapılan online eğitimin amacına ulaşmasında önemli bir faktör olarak gördüğüm şeylerden biri öğrencilerin kamera açık bir şekilde derse katılmalarıdır. Ayrıca öğrencilerimden derse gerekli hazırlıkları yaparak katılmalarını ve ödevlerini zamanında yapıp bana göndermelerini de çok önemsiyor ve kendilerinden bekliyorum (T12).
- Tüm öğrencilerimin online derslere düzenli katılmalarını, düzenli ders çalışmalarını ve kendi ders çalışma planlarını oluşturmalarını bekliyorum (T24).
- Öğrencilerimden online derslere %100 katılım ve %100 devam kuralını benimseyerek katılmalarını bekliyorum. Ayrıca sorumluluk duygusu ile hareket etmelerini ve disiplin ve azim ile ders çalışmalarını bekliyorum (T27).

İspanyol öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Online eğitimde ergen öğrenciler birtakım sıkıntılar yaşıyorlar. Bu sıkıntılara organizasyon eksikliğini ve sorumluluk eksikliğini gösterebilirim. Öğrencilerimden derslere katılırken gerekli sorumluluğu göstermelerini ve çevrimiçi öğretime hazır olmalarını bekliyorum (İ3).
- Online eğitimde öğrencilerimde gözlemlediğim asıl sorun, birbirlerinin çalışmalarını kopyalamaları ve ne üzerinde çalışıldığını anlamamalarıdır. Öğrencilerimden online öğrenme sürecine daha fazla bağlılık göstermelerini ve görevleri kopyalamak yerine kendi yaptıkları ürünleri ortaya koymalarını bekliyorum (İ6).
- Bu süreçte eğitim teknolojik donanımlarla yürütülmektedir. Öğrencilerimden dijital kaynaklarını artırmalarını, bu teknolojilerin kullanımıyla ilgili gerekli eğitimlerini geliştirmelerini bekliyorum (İ15).

4.2. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilere İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerin tümü online eğitim sürecinde ebeveynlerden birtakım beklentileri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Konu ile ilgili Türk ve İspanyol öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki verilmiştir.

Türk öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Bu süreçte ailelerden öğrencinin üstündeki pandemi koşullarının getirdiği olumsuz durumların etkisini maddi ve manevi destek sağlayarak azaltmalarını bekliyorum (T6).
- Çocuklarını derslere düzenli katılmaları konusunda teşvik ve kontrol etmelerini bekliyorum. Ayrıca verilen ödevlerin de düzenli bir şekilde kontrol edilip öğretmene dönüş yapılmasını ve sürekli olarak öğretmen ile irtibat halinde olmasını bekliyorum (T9).
- Katılımın ve devamın sağlanmasını online eğitimde için en önemli unsur olarak görüyorum. Benim ailelerden beklentilerim, gerekli teknolojinin sağlanması, öğrencilere okuldaymış gibi davranılması, ders anında öğrencilere müdahaleden kaçınılması ve verilen ödevlerin öğrencilerin gelişimine yönelik olduğunun farkında olunmasıdır (T18).

İspanyol öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Online eğitimde teknolojik altyapı çok önemlidir. Bu nedenle ailelerden yeni teknolojiler konusunda eğitim almalarını ve paraları yetiyorsa evlerinde iyi teknolojik cihazları kullanmalarını bekliyorum. Bu durumun sadece online eğitim için değil olan toplumsal olarak da bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum (İ8).

- Online eğitim ailelere aslında çocuklarının dünyasının kendi dünyalarından daha farklı olduğunu göstermesi bakımından çok büyük öneme sahiptir. Ailelerden beklentim bu süreçte çocuklarının gerçek bağlılığını görmeleri ve bu bağımlılığa yönelik gerekli tedbirleri almalarını bekliyorum (İ14).

4.3. Türk ve İspanyol Öğretmenlerin Okul Yönetimi ve Eğitim Bakanlığından Beklentilere İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerin tümü online eğitim sürecinde okul idaresinden ve Milli Eğitim Bakanlığında birtakım beklentileri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Konu ile ilgili Türk ve İspanyol öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki verilmiştir.

Türk öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Gerçek ihtiyaç sahiplerini belirleyerek gerekli ekipmanı sağlamasını bekliyorum. Çünkü verilen tabletler sağlıklı çalışmıyor, tablet vermek yeterli değil internet imkânı da sunulmalı. Eba alt yapısını güçlendirmesini bekliyorum, sürekli bağlantı sorunu yaşamaktan dersleri düzenli yapamadığımızı belirtmek isterim (T11).
- Okul idaresinden öğrencilere ve öğretmenlere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sabit aralıklarla sunulmasını bekliyorum. Bakanlıktan ise öğrencilere sunulan fırsat ve imkân eşitliğini en üst düzeyde uygulanmasını bekliyorum (T16).
- Bakanlıktan beklentim son dakikada değişiklik yapılmamasıdır. Yılın başında bir plan oluşturulup o çerçevede ilerlemek gerektiğini düşünüyorum. Son dakikada yapılan değişiklikler öğretmen ve öğrencileri zor durumda bırakmaktadır. Bu durum hepimizi psikolojik olarak yıpratmakta ve derse katılımı olumsuz etkilemektedir (T32).

İspanyol öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Bakanlık ve okul idaresinden hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çevrimiçi olarak verimli çalışabilmeleri için gerekli araçları (öğretmenler ve öğrenciler için bilgisayarlar, internet, güvenilir platformlar, öğrenciler ve öğretmenler için yeni teknolojiler ve uygulamalar konusunda eğitim vb.) geliştirmelerini bekliyorum (İ5).
- Özellikle teknolojik cihazlar konusunda gerekli kaynağın ayrılmasını bekliyorum. Şu anda sahip olduğumuz ekipmanlar güncel değil ve bu ekipmanlar birçok web sayfasına erişime izin vermiyor. Okulların bu ekipmanları serbestçe almasına da imkan verilmiyor. Okullarda bilgisayar ekipmanı alımı limitli harcamaya tabidir. Bu da bu da

öğretmenlerin görevini yerine getirmesini çok zorlaştırıyor. Bu konuya çözüm bulunmasını bekliyorum (İ12).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Son zamanlarda dünyada ve özellikle yakın çevremizde yaşanan gelişmeler, Covid 19 pandemisi ile birlikte cankurtaran görevi üstlenen online eğitimin büyüme, gelişme ve kullanım alanlarının artacağı fikrini güçlendirmektedir. Online eğitimin esnek oluşu, erişilmesinin kolay oluşu, fiziksel mesafe kavramını ortadan kaldırması, gerekli teknik imkana sahip tüm bireylerin eğitime erişimine imkan sağlaması gibi özellikler, online eğitim sürecinin sadece pandemi dönemi ile sınırlı kalmayacağını göstergeleridir. Bu araştırmada Türkiye ve İspanya’da çalışan öğretmenlerin online eğitim sürecine yönelik görüşlerinin incelenmesi ve araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; Herhangi bir salgın hastalık durumunda veya acil durumda, eğitimin ne şekilde devam etmesi gerektiğine dair Türk ve İspanyol öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermiştir. Eğitimin hibrit olarak devam etmesi gerektiğini ifade eden Türk öğretmenlerin sayısı, eğitimin Yüz yüze ya da online devam etmesi gerektiğini ifade eden öğretmenlerden daha fazladır. İspanyol öğretmenler ise eğitimin yüz yüze devam etmesi gerektiğini savunanların sayısı, hibrit olarak ya da online olarak devam etmesi gerektiğini savunanların sayısından oldukça fazladır. Türk ve İspanyol öğretmenlerin bu konu ile ilgili farklı düşüncelerinin sebebi ortalama sınıf mevcutlarının farklı olması gösterilebilir. Türkiye’de resmi ortaokullarda ortalama sınıf mevcudu 26, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise 17’dir. Türkiye bu sayılarla OECD ortalamasının da üstündedir. Resmi ortaokullarda ortalama sınıf mevcudu OECD ülkelerinde ortalama 23, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise ortalama 13’tür(Korlu, 2019). Ayrıca İspanya Eğitim bakanlığı uzun yıllardır CMC (bilgisayar aracılı iletişim) olarak adlandırılan alanda eğitim veriyor olsa da, bu eğitim gönüllülük esasına dayalı olduğu için öğretmenlerin dijital teknolojiye adapte olamaması gösterilebilir. Dünyadaki genel düşünce internet temelli eğitimin geleneksel okul eğitimine alternatif olarak görüldüğü yönündedir (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Literatür incelendiğinde yapılan araştırma sonuçları, bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan farklı olarak, öğretmenlerin salgın sürecinde eğitimin online olarak devam etmesi gerektiği yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır (Sindiani, Obeidat, Alshdaifat, Elsalem, Alwani, Rawashdeh, Fares, Alalawne & Tawalbeh, 2020; Kulal ve Nayak, 2020; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Altıntaş Yüksel, 2021).

Online eğitimle birlikte, geleneksel eğitime dair alışkanlıklarda birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Türk öğretmenlere göre online derslerde yaşanan en fazla değişiklik öğrenme-öğretmen sürecinin değerlendirilmesinde, İspanyol öğretmenlere göre ise ödev kontrolünde olmuştur. Türk öğretmenlere göre en az değişiklik gösteren durum ödev kontrolü ve sınıf yönetimidir. İspanyol öğretmenler de Türk öğretmenlere benzer bir şekilde en az değişikliğin sınıf yönetiminde olduğunu belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde, Türk öğretmenlerden 3'ünün ve İspanyol öğretmenlerin 11'i günde bir saatten az, Türk öğretmenlerin 10'u ve İspanyol öğretmenlerin 5'i günde bir ila üç saat, Türk öğretmenlerin 20'si ve İspanyol öğretmenlerin 2'si günde üç saatten daha fazla süre online ders gerçekleştirmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre online eğitim sürecinde Türk öğretmenlerin İspanyol öğretmenlerden daha fazla online ders verdikleri söylenebilir. Ayrıca Türk öğretmenlerin 5'i ve İspanyol öğretmenlerin 3'ü öğrencilerinin %80'den fazlasının, Türk öğretmenlerin 6'sı öğrencilerinin %60 ve %80 aralığında, Türk öğretmenlerin 11'i ve İspanyol öğretmenlerin 1'i %30 ve %59 aralığında, Türk öğretmenlerin 11'i ve İspanyol öğretmenlerin 14'ü %30'dan az orandaki öğrencilerinin katıldıklarını söylemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre Türkiye'deki öğrencilerin derslere devamı İspanyol öğrencilerden daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Araştırmaya katılan Türk öğretmenlerin yarısından fazlası uzaktan eğitim sürecinde velilerle iletişimlerinin iyi olmadığını belirtmişlerdir. Diğer yarısı ise velilerle iletişimlerinin iyi ya da çok iyi olduğunu belirtmişlerdir. İspanyol öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde velilerle iletişimlerinin iyi olduğunu söylemişlerdir. Türk öğretmenlerle İspanyol öğretmenler arasındaki bu görüş ayrılığı, son birkaç yıldır İspanyol Eğitim ve Spor Bakanlığı'nın okul paydaşlarının birbirleriyle iletişimlerini geliştirme amacıyla uygulamaya konulmuş olan "iPasen" uygulamasının aktif olarak kullanılması gösterilebilir. Bu uygulama ile paydaşlar arasındaki iletişim daha kolay sağlanmaktadır. Bir diğer olası sebep ise pandemi döneminde öğrencilerin erken okulu bırakma oranlarının artış göstermesidir. Pandemi döneminde öğrencilerde okulu bırakma oranı %15 seviyelerine çıkmış, bu durumun önüne geçmek için öğretmenler velilerle olan iletişimlerini artırmıştır (Díaz Cama-Sabater, 2020).

Araştırmaya katılan Türk öğretmenlerin 2'si ve İspanyol öğretmenlerin 3'ü çevrim içi olarak yapılan derslerin öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşıladığını, Türk öğretmenlerin 27'si ve İspanyol öğretmenlerin 11'i online olarak yapılan derslerin öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılamadığını, Türk öğretmenlerin

4'ü ve İspanyol öğretmenlerin 4'ü online olarak yapılan derslerin öğrencilerin öğrenme ihtiyacını kısmen karşıladığını belirtmişlerdir. Bu sonuç ile Türk ve İspanyol öğretmenlerin online derslerin öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılamadığı noktasında hemfikir oldukları söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ile yapılan diğer çalışmaların sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Şenol ve Can Yaşar (2020) online derslerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını, dolayısıyla yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Mengi ve Alpdoğan'a (2020) göre de içerikler bireysel farklılıklara hizmet etmede yetersiz kalmaktadır.

Türk öğretmenlerin 9'u ve İspanyol öğretmenlerin 2'si online olarak yapılan derslerin öğrencilerde yeteri kadar akademik olarak ilerleme sağladığını, Türk öğretmenlerin 19'u ve İspanyol öğretmenlerin 11'i online olarak yapılan derslerin öğrencilerde yeteri kadar akademik olarak ilerleme sağlamadığını, Türk öğretmenlerin 5'i ve İspanyol öğretmenlerin 5'i online olarak yapılan derslerin öğrencilerde akademik olarak kısmen ilerleme sağladığını söylemişlerdir. Bu sonuç ile Türk ve İspanyol öğretmenlerin online derslerin öğrencilerin akademik ilerlemelerinde yetersiz kaldığı noktasında hemfikir oldukları söylenebilir. Literatürde yer alan çalışmalar araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Kürtüncü ve Kurt, 2020; Patricia, 2020; Sindiani vd., 2020). Balaman ve Hanbay Tiryaki'ye (2021) göre öğretmenlere göre online eğitim öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak yeterli bir yöntem değildir. Ayrıca, uygulama gerektiren derslerde istenilen sonuçlara ulaşamadığını belirten çalışmalar vardır (Almuraqap, 2020; Utomo, Sudaryanto & Saddhono, 2020). Kang ve Zhang'a (2020) göreyse, online eğitim öğrenme düzeyini ve motivasyonu artırmaktadır.

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerin online derslerde ölçme değerlendirme sürecinde en çok kullandıkları yöntemin ödev verme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türk öğretmenlerin en az kullandıkları yöntem Kahoot ve Quizze gibi uygulamaların kullanılması olurken, İspanyol öğretmenlerde gözlem yapma ve sınıf günlüğü tutma uygulamaları olmuştur. Herhangi bir ölçme değerlendirme yapmadığını belirten öğretmenlerin sayısı, Türk öğretmenlerde İspanyol öğretmenlere oranla daha fazladır. Black ve Wiliam'a (1998) göre, 'öğretmenler, kulağa hoş gelen fikirleri, bu fikirler onlara, günlük yaşama uyarlama görevi tamamen kendilerine bırakıldığı genel prensipler olarak sunulduğunda, araştırma tabanı ne kadar geniş olursa olsun, uygulamaya dökmeyeceklerdir'. Ölçme değerlendirme eğitim öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. İspanyol öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde Türk öğretmenlerden farklı fikirlere sahip olmalarının

altında yatan temel sebep, İspanya’da ölçme değerlendirme sürecinde Avrupa Birliği’nin eğitimde belirlediği kriterlerin sağlanması zorunluluğu gösterilebilir. Türk öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri ödevleri kontrol etme ve bu kontrolün sonucunda öğrencilerine geri bildirim sağlama sürecinde en çok WhatsApp ve e-posta uygulamalarını kullanmışlardır. Durum İspanyol öğretmenlerde de değişiklik göstermemiş, Türk öğretmenlerle aynı cevabı vermişlerdir. Altıntaş Yüksel (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin WhatsApp ile ödev kontrolü yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Hem Türk öğretmenlere hem de İspanyol öğretmenlere göre online eğitimin, öğretmenler açısından birçok faydası vardır. Türk öğretmenlere göre online eğitimin “Zaman tasarrufu (okula gidiş geliş vb.) sağlanması” öğretmenlere sağladığı en önemli fayda olarak görülürken, İspanyol öğretmenlere göre ise “Eğitim ve sürekli iyileştirme için geniş olanaklar sunması” ve “Yenilikçi teknoloji kullanımı/ Daha keyifli ve yaratıcı dersler gerçekleştirme imkanı sunması” öğretmenlere sağladığı en önemli fayda olarak gösterilmiştir. Türk öğretmenlere göre online eğitimin “Kişisel ve profesyonel yaşam arasında mükemmel bir denge sağlanması” öğretmenlere en az fayda sağladığı özellik olarak görülürken, İspanyol öğretmenlere göre ise online eğitim “Daha kaliteli öğretim. İçeriğin geleneksel derslerden daha iyi yapılandırılması” özelliği ile öğretmenlere en az fayda sağladığı özellik olarak belirtilmiştir. Altıntaş Yüksel (2021) yaptığı çalışmasında online eğitimin zaman ve mekan tasarrufu sağladığı, salgından korunmayı sağladığı ve öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanımında kendilerini geliştirmelerine imkan sunduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Chandra ve Lloyd’a (2008) göre ise online eğitim öğrenme çıktılarına olumlu yönde etkileme özelliği ile öğretmenlere fayda sağlamaktadır.

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerin tümü online eğitimin öğrencilere sağladığı faydalar olduğunu belirtmişlerdir. Hem Türk öğretmenler tarafından hem de İspanyol öğretmenler tarafından online eğitimin “Zamanın öğrenci tarafından yönetilmesi imkânı sunması” özelliği öğrencilere sağladığı en önemli fayda olarak gösterilmiştir. Türk öğretmenlere göre online eğitimin “Hastalık vb. sebeplerle okula gelemeyen öğrencilere eğitime erişme imkanı vermesi” öğrencilere en az fayda sağladığı özellik olarak görülürken, İspanyol öğretmenlere göre ise online eğitim “Daha ucuz (ve daha güncel) ders materyali kullanma imkanı sunması”, “Eğitimi kişiselleştirme imkânı (her öğrenci çalışma rutinlerini, diğer etkinliklerle nasıl birleştireceğine karar verir) sunması” ve “Erişim kolaylığı imkânı sunması” özelliklerini öğrencilere en az fayda sağladığı özellikler olarak belirtilmiştir. Altıntaş Yüksel (2021) öğretmenlerin büyük bir kısmı salgın bittikten sonra uzaktan eğitimin devam etmesini istemediği sonucuna ulaşmıştır. Karatepe, Küçükgençay ve Peker (2020)

yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine karşı olumsuz bir tutum içinde olduklarını belirlemişlerdir.

Türk ve İspanyol öğretmenler online eğitimin ebeveynler açısından faydaları olduğunu belirtmişlerdir. Hem Türk öğretmenler tarafından hem de İspanyol öğretmenler tarafından online eğitimin “Öğretmenlerle daha kolay etkileşim / iletişim kurma imkânı sunması” özelliği ebeveynlere sağladığı en önemli fayda olarak gösterilmiştir. Hem Türk öğretmenler tarafından hem de İspanyol öğretmenler tarafından online eğitimin “Ekonomik olması” özelliğini ebeveynlere az fayda sağladığı özellik olarak gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerin tümü online eğitimin öğretmenler açısından birtakım zorlukları olduğunu belirtmişlerdir. Türk öğretmenlere göre online eğitimin “Yeni teknolojiler konusunda eğitim gerektirmesi” ve “Sınav yapmada zorluk yaşanması” en az yaşanan zorluk olarak görülürken, İspanyol öğretmenlere göre ise “Sağlık sorunlarına (göz, duruş, bel vb.) sebep olması” online eğitim sürecinde öğretmenler açısından en az yaşanan zorluk olarak gösterilmiştir. Hem Türk öğretmenler tarafından hem de İspanyol öğretmenler tarafından online eğitimde “Uygulama gerektiren bilgileri aktarma zorluğu” öğretmenler açısından en çok yaşanan zorluk olarak gösterilmiştir. Araştırma sonuçları ile literatürde yer alan çalışmalar birbiriyle örtüşmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin, yüz yüze eğitime oranla daha fazla yorgunluk hissetme (Altıntaş Yüksel, 2021), bağlantı sorunları (Tüysüz ve Çümen 2016; Aksoy, 2017; Hiçyılmaz ve Kayserili, 2017; Arkan ve Kaya, 2018; Coşkunserçe ve İşçitürk, 2019; Bennett, Uink & Cross, 2020; Gür Erdoğan ve Ayanoglu, 2021; Altıntaş Yüksel, 2021), öğrencilerle iletişim problemleri yaşama (Altıntaş Yüksel, 2021), derse katılımın yetersiz kalması (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Arık, 2020; Adnan ve Anwar, 2020; Gür Erdoğan ve Ayanoglu, 2021), derse karşı ilgisizlik (Erkoca, 2021) gibi zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte yurtdışında yapılan çalışmaların sonuçlarında öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili bilgi eksikliğine sahip olmaları yaşanan zorluk olarak gösterilmiştir (Gary, 2002; Meyers, Bannet, Brown & Henderson, 2004; Tsai, 2005; Almanthari, Maulina & Bruce, 2020).

Araştırmaya katılan Türk öğretmenlere göre online eğitimde öğrenciler en fazla “Öğrencinin yalnızlığı/sosyalleşme zorluğunu”, en az ise “Bilgisayarın kardeşlerle ortak kullanım zorunluluğunu” zorluk olarak yaşamışlardır. İspanyol öğretmenlere göre ise online eğitimde öğrenciler en fazla online eğitimin “Planlama ve öz yönetim becerileri gerektirmesini”, en az ise “Tüm dijital içeriği destekleyecek kadar güçlü cihazlara ihtiyaç duyulmasını” ve “Gerekli teknolojilere sahip olunsu bile bunları kullanmakta güçlük

çekilmesini” zorluk olarak yaşamışlardır. Yapılan bu araştırmanın sonuçları, literatürde yer alan çalışmaların sonuçlarına oranla daha ayrıntılı sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, literatür incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde internet problemi yaşanması (Asmara, 2020; Dias, Lopes & Teles, 2020; Mohan, Mccoy, Carrol, Mihut, Lyons & Domhnaill, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021), teknolojik aletlere ulaşım (Sezgin ve Fırat, 2020), iletişim problemleri (Kan ve Fidan, 2016; Yolcu, 2020; Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020) gibi zorluklar yaşadıkları görülmektedir.

Hem Türk öğretmenlere hem de İspanyol öğretmenlere göre online eğitim sürecinde, ebeveynler birtakım zorluklar yaşamışlardır. Türk öğretmenlere göre ebeveynlerin en çok “İnternetin sorumlu kullanımını kontrol etme zorluğu” ve “Yüksek bilgisayar ekipmanı maliyetine sebep olmasını”, en az ise “Çalışan ebeveynlerin çocuklarının derslerini takip etme zorluğunu” yaşamışlardır. İspanyol öğretmenlere göre ise ebeveynler online eğitim sürecinde en çok “İnternetin sorumlu kullanımını kontrol etme zorluğunu”, en az ise “Sağlık sorunlarına neden olmasını” zorluk olarak yaşamışlardır.

Araştırmaya katılan Türk ve İspanyol öğretmenlerin tümü, online eğitim sürecinde öğrencilerden birtakım beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Türk öğretmenler öğrencilerden sorumluluk, derslere düzenli katılım sağlanması, verilen ödevlerin yapılması, ders öncesinde hazırlık yapılması, online eğitim sürecinin ciddiye alınması gibi beklentileri olduğunu, İspanyol öğretmenler ise daha iyi teknolojik donanımına sahip olmalarını, planlı hareket edebilmelerini, sorumluluk, derslere düzenli katılım, öğrenme sürecine bağlılık, dijital donanımları geliştirmek, teknolojilerin kullanımıyla ilgili eğitim alma gibi beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Türk öğretmenler online eğitim sürecinde ebeveynlerden, süreci çocukları ile birlikte yürütmelerini, öğrencileri takip etmelerini, internet kullanımında gerekli özeni göstermelerini, öğrencilerin online eğitime düzenli katılımını sağlayacak şartları oluşturmalarını, kişisel ve dijital donanımın artırılmasını, derse düzenli katılımın sağlanmasına katkı sağlamaları gibi beklentileri olduğunu, İspanyol öğretmenler ise çocuklarının kullandıkları araçlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarını, öğretmenlerle iletişim halinde olmalarını, çocuklarının ilerlemesini evde daha yakından izlemelerini, yeterli teknolojik donanımına sahip olmalarını, öğretmenlere güvenmelerini belediklerini söylemişlerdir. Türk öğretmenler online eğitim sürecinde okul idaresinden ve Milli Eğitim Bakanlığından son dakika değişikliklerinden mümkün olduğunca kaçınılmasını, planlı hareket edilmesini, gerekli teknolojik alt yapının sağlanması, teknolojik malzeme desteği sunulmasını, programın online eğitime uygun halde yapılandırılmasını,

öğrencilere ve öğretmenlere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sabit aralıklarla sunulmasını, online kurslar açılmasını, süreçte ücretsiz internet hizmeti sunulmasını beklemektedirler. İspanyol öğretmenler ise yeterli teknik donanımın sağlanmasını, teknolojilerin online eğitimlere uyarlanmasını, öğretmenler için daha iyi bir internet bağlantısını, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çevrim içi olarak verimli çalışabilmeleri için araçların geliştirilmesini, hepimizin erişebileceği evrensel yapının oluşturulmasını beklediklerini belirtmişlerdir.

Bu çalışma, Türk ve İspanyol öğretmenlerin covid-19 salgını sürecinde online eğitim deneyimlerine dair görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilmiş, sürecin farklı bir ülkede ne şekilde işlediği ile ilgili bilgi vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Genel itibari ile sürecin, her iki ülkede de benzer şekilde işlediği görülmüştür. Bir takım aksaklıkların olduğu görülmekle birlikte, gelecek dönemlerde uygulanma ihtimali yüksek olan online eğitimin daha başarılı bir şekilde yürütülmesi adına aşağıdaki öneriler getirilebilir:

-Bağlantı problemlerinin yaşanmaması için internet altyapısı düzeltilmelidir.

-Fırsat eşitliği adına öğretmen ve öğrencilere ücretsiz internet hizmeti verilebilir.

-Fırsat eşitliği adına öğretmen ve öğrencilere teknolojik cihazlar verilebilir.

-Yerli online toplantı uygulamaları geliştirilmeli ve ücretsiz olarak öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunulabilir.

-Öğretmen deneyimlerinin ve geliştirilen dijital materyallerin tüm dünyayla paylaşılacağı platformlar oluşturulabilir.

-Farklı ülkelerdeki öğretmenlerin görüşleri alınarak, Türkiye'deki süreç hakkında daha ayrıntılı değerlendirmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adnan, M. & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51.
- Aksoy, N. (2017). *EBA'nın (Eğitim Bilişim Ağı) kullanım amacı, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: the case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-9.
- Almuraqab, N. A. S. (2020). Shall universities at the uae continue distance learning after the COVID-19 pandemic? revealing students' perspective. *International Journal of Advanced Research in Engineering and Technology (IJARET)*, 11(5), 226-233.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57, 291-303.
- Arar, A. (1999). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, uzaktan eğitim uygulama modelleri ve maliyetleri. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu 15-16 Kasım 1999*, Ankara: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı.
- Arkan, A. & Kaya, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve 2023 Eğitim Vizyonu. *Seta Perspektif*, 221, 1-6.
- Arık, B. M. (2020). Türkiye'de koronavirüsün eğitime etkileri-I. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-i>
- Asmara, R. (2020). Teaching english in a virtual classroom using whatsapp during COVID-19 pandemic. *Language and Education Journal*, 5(1), 16-27.
- Ayzemberg, C. E. (2009). *Análisis de las estrategias de aprendizaj/enseñanza en uncontexto de educación a distancia: E-learning*. Published Doctoral Thesis, Universityof Granada.
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Bennett, R., Uink, B., & Cross, S. (2020). Beyond the social: Cumulative implications of COVID-19 for first nations university students in Australia. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 1-5.

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Chandra, V., & Lloyd, M. (2008). The methodological nettle: ICT and student achievement. *British Journal of Educational Technology*, 39, 1087-1098.
- Coşkunserçe, O. & İşçitürk, G. B. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında öğrencilerin farkındalığının artırılmasına yönelik bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 260-276.
- 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.
- Çukadar, S. & Çelik, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42.
- Dias, M. D. O., Lopes, R. D. O. A., & Teles, A. C. (2020). Will virtual replace classroom teaching? Lessons from virtual classes via ZOOM in the times of COVID-19. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 4(5), 208-213.
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.
- Fronapfel, B.H. & Demchak, M. (2020). School's out for COVID-19: 50 ways BCBA trainees in special education settings can accrue independent fieldwork experience hours during the pandemic. *Behavior Analysis in Practice*, 13(2), 312-320.
- García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED.
- Gary, W. (2002). Satisfaction, academic rigor and interaction: Perception of online instruction. *Education Journal*, 125(3), 460-468.
- Gür Erdoğan, D. & Ayanoglu, Ç. (2021). Covid-19 pandemi döneminde eğitim programlarının uzaktan eğitimde EBA platformu yoluyla uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 100-128.
- Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *Internet and Higher Education*, 3, 41-61.
- Hegel, G.W.F. (1986). *Philosophical propaedeutic*. Basil Blackwell Ltd: Oxford and New York.
- Hiçyılmaz, Y. & Kayserili, M. (2017). Görsel sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 56-75.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kan, A. Ü & Fidan, E. K. (2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23-45.
- Kang, X. & Zhang, W. (2020). An experimental case study on forumbased online teaching to improve student's engagement and motivation in higher education. *Interactive Learning Environments*, 28(7), 1-12.
- Karadağ, E. & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. & Peker B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H.(2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal Of Pedandragogy (E-İjpa)*, 1(1), 55-73.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Korlu, Ö. (2019). *Bir bakışta eğitim 2019'a göre Türkiye'de eğitimin durumu*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Kulal, A. & Nayak, A. (2020). A study on perception of teachers and students toward online classes in Dakshina Kannada and Udupi District. *Asian Association of Open Universities Journal*, 15(3), 285-296.
- Külekcı Akyavuz, E., & Çakın, M. (2020). COVID-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies Journal*, 15(4), 723- 737.
- M^a Ángeles Díaz Cama M^a & Carmen Sabater Fernández (2020). *La formación online y su impacto social en España durante la pandemia de la Covid-19* (Universidad de la Rioja, Logroño, España), conferencia pronunciada en el congreso EDUNOVATIC 2020.
- MEC (1995). Disponible en la Página del Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>
- Mengi, A. & Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 salgını süresince özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1) 413-437.
- Meyers, C.B., Bennet, D., Brown, G. & Henderson, T. (2004). Emerging online learning environment on study learning: An analysis of faculty perceptions. *Educational Technology & Society*, 7 (1), 78-86.
- Mclsaac, M. S., & Gunawardena, C. N. (1996). Distance education. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communication and*

- technology: A project of the Association for Educational Communication and Technology* (pp.403-437). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S., & Domhnaill, C. M. (2020). Learning for all? Second-level education in Ireland during COVID-19. *ESRI Survey and Statistical Report Series Number 92*.
- Oassim-Al-shboul, O M., Sabiote, C R. & Álvarez-Rodríguez, J. (2015). Professors' perceptions of distance education in virtual environments: The case of the Education Faculty of University of Al-Yarmouk (Jordan). *Digital Education Review*, 28, 145-162.
- Patricia, A. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 99(104), 1-33.
- Sindiani, A.M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsalem, L., Alwani, M., Rawashdeh, H., Fares, A., Alalawne, T., & Tawalbeh, L. İ. (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.
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157-190.
- Şenol, F. & Can Yaşar, M. (2020). COVID-19 pandemisi süresinde öğretmen ve ebeveyn gözünden "özel eğitim". *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1) 439-458.
- Sezgin, S. & Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4),37-54.
- Tsai, C. (2005). Preferences to word internet-based learning environments: High school students' perspectives for science learning. *Educational Technology & Society*, 8(2), 203-213.
- Tuncer, M. & Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125-144.
- Tüysüz, C. & Çümen, V. (2016). Opinions of secondary school students about eba course website. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 278-296.
- Utomo, M. N. Y., Sudaryanto, M. & Saddhono, K. (2020). Tools and strategy for distance learning to respond COVID-19 pandemic in Indonesia. *Ingénierie des Systèmes d'Information*, 25(3), 383-390.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H.H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4),237-250.

Extended Abstract

Introduction

Since the last century, world wars, regional wars and epidemics have evolved to a point different from what they should have been, both in terms of physical protection and education, and brought some problems with them. At the end of 2019, a new problem was added as a result of the Covid-19 epidemic disease. The World Health Organization has decided to declare this disease as a Pandemic on March 11, 2020. In order to prevent the spread of the pandemic, distance education has been started in schools.

This study aims to reveal in detail the distance education process, benefits, difficulties and expectations of Turkish and Spanish teachers trained in different teacher training systems, and to reveal the pros and cons of the distance education processes applied in Turkey and Spain, and the distance education that will be carried out in the next processes. It is important in terms of being able to undertake the task of being a guide in eliminating the deficiencies in order for the activities to be more efficient. The problem sentence of the research is "What are the views of Turkish and Spanish teachers on the distance education process carried out during the COVID-19 pandemic?" has been determined.

Method

In this study, the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of teachers working in different branches in Turkey and Spain. 33 teachers from Turkey and 18 teachers from Spain who know English well participated in the study voluntarily. The study was based on criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The data of the research were collected with google form. The interview form consisted of 20 closed and open-ended questions. Descriptive analysis was used to analyze the research data.

Result

The number of Turkish teachers who stated that education should continue as a hybrid is higher than those who stated that education should continue face-to-face or online. Spanish teachers, on the other hand, argue that education should continue face-to-face, rather than those who argue that it should continue as a hybrid or online.

Along with online education, some changes have occurred in the habits of traditional education. According to Turkish teachers, the most changes in online

lessons were in the evaluation of the learning-teacher process, and according to Spanish teachers, it was in homework control. According to Turkish teachers, the situation that changes the least is homework control and classroom management. Spanish teachers, similar to Turkish teachers, stated that the least change was in classroom management.

In the distance education process, 3 of the Turkish teachers and 11 of the Spanish teachers said that they teach less than one hour a day. Ten of the Turkish teachers and 5 of the Spanish teachers stated that they teach between one and three hours a day. 20 of the Turkish teachers and 2 of the Spanish teachers conducted online lessons for more than three hours a day.

More than half of the Turkish teachers participating in the research stated that their communication with parents during the distance education process is not good. The other half stated that their communication with the parents was good or very good. The vast majority of Spanish teachers said that they had good communication with parents during the distance education process.

2 of the Turkish teachers and 3 of the Spanish teachers who participated in the research said that the online lessons met the learning needs of the students, 27 of the Turkish teachers and 11 of the Spanish teachers did not meet the learning needs of the students, 4 of the Turkish teachers and Spanish teachers 4 of them stated that the online courses partially meet the learning needs of the students.

9 of the Turkish teachers and 2 of the Spanish teachers stated that the online courses provided enough academic progress for the students, 19 of the Turkish teachers and 11 of the Spanish teachers said that the online courses did not provide enough academic progress in the students, 5 of the Turkish teachers and 5 of the Spanish teachers said that the online courses made some academic progress in the students.

It was concluded that the method most used by Turkish and Spanish teachers participating in the research in the assessment and evaluation process in online lessons is homework. While the least used method by Turkish teachers was the use of applications such as Kahoot and Quizizz, Spanish teachers used observation and classroom diary practices. The number of teachers who stated that they did not make any assessment and evaluation is higher among Turkish teachers than Spanish teachers.

According to both Turkish and Spanish teachers, online education has many benefits for teachers, students and parents. All of the Turkish and Spanish

teachers participating in the study stated that online education has some difficulties for teachers, students and parents. All of the Turkish and Spanish teachers participating in the research stated that they have some expectations from students, parents and administrators in the online education process.

Suggestion

The following suggestions can be made in order to carry out online education more successfully:

- Internet infrastructure can be fixed to avoid connection problems.
- Free internet service can be provided to teachers and students in the name of equal opportunity.
- Technological devices can be given to teachers and students in the name of equal opportunity.
- Domestic online meeting applications should be developed and offered to teachers and students free of charge.
- Platforms can be created where teacher experiences and digital materials can be shared with the whole world.
- More detailed evaluations can be made about the process in Turkey by taking the opinions of teachers in different countries.