

Acil Uzaktan Öğretimin Ardından Eğitime Yabancılaşma: Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Eğitim Üzerine Anlatıları

Can Mihci*, Zeynep Taçgın**

Makale Geliş Tarihi:02/07/2023

Makale Kabul Tarihi:28/04/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1321665

Öz


Eğitime yabancılaşma, öğrenme süreci yahut müfredat veya okul gibi yapılardan kopmuş hissetme durumunu ifade eder. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının anlatıları üzerinden COVID-19 pandemisi sırasında yaşanan acil uzaktan öğrenme deneyimini betimlemek ve tabloyu gerek bu süreçte gerekse bu sürecin ardından okullara karşı yaşanan yabancılaşma hissi çerçevesinden yorumlamaktır. 190 öğrenci katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada; öğretmen adayları acil uzaktan öğretim sürecine dair anlatılarında olumlu hislere yer vermiş olsalar da, yoğun olarak olumsuz hisler aktarmıştır. Yabancılaşma puanı yüksek öğrencilerin uzaktan öğretim sürecinde derslere devam etmediği anlaşılmıştır. Acil uzaktan öğretim sürecinin yabancılaşmış öğrenciler için eğitimden bir kopuş teşkil ettiği, yüz yüze eğitime dönüşün bu kopuş halinin ortadan kaldırılması için önemli bir fırsat sunmasına rağmen, öğrenci yurdundaki olumsuz koşullar ve aktif öğrenme yöntemlerinin uygulamaya konmasındansa derslerin PowerPoint slaytları üzerinden okunarak işlenmesi gibi durumların olumsuz tabloya katkıda bulunduğu görülmüştür.


Anahtar Kelimeler: Acil uzaktan öğretim, yabancılaşma, anlatı araştırması

School Alienation in the Wake of Emergency Remote Teaching: Teachers Candidates' Narratives on Online Education

Abstract

School alienation refers to the feeling of being disconnected from the learning process, curriculum, school, or other structures. The aim of this study has been to describe the emergency remote teaching (ERT) experience during the COVID-19 pandemic, particularly from the perspective of teacher candidates' narratives, and to interpret it within the framework of the alienation experienced towards schooling during this period and afterward. In this narrative research study, which was conducted with the participation of 190 students, teacher candidates expressed intense negative emotions in their narratives about the emergency remote learning process. It was observed that students with high alienation scores did not attend classes during the remote learning process. Despite the opportunity for the return to face-to-

* Trakya University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technologies, Edirne, Türkiye, canmihci@trakya.edu.tr, ORCID: [0000-0001-9393-4619](https://orcid.org/0000-0001-9393-4619) 

** Marmara University, Vocational School of Social Sciences, İstanbul, Türkiye, zeynep.tacgin@marmara.edu.tr, ORCID: [0000-0001-7827-8238](https://orcid.org/0000-0001-7827-8238) 

Kaynak Gösterme: Mihci, C. & Taçgın, Z. (2024). Acil uzaktan öğretimin ardından eğitime yabancılaşma: Öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitim üzerine anlatıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 1870-1904.

face education to eliminate the state of disconnection caused by the emergency remote learning process, factors such as negative conditions in student dormitories and the reliance on reading and presenting lessons through PowerPoint slides rather than implementing active learning methods contributed to the negative situation.

Keywords: *Emergency remote teaching, alienation, narrative research*

Giriş

Günlük dilde neredeyse her seferinde okul kurumu ve burada geçen öğrencilik sürecini anmak için kullanılan “eğitim” kelimesinin hapsolmuş olduğu ve sınıf, öğretmen, müfredat, ders zili gibi kavramlarla sınırları belirlenmiş dar kapsam; toplumun bu süreçleri ele alış biçiminin de birtakım yaygın ve betonlaşmış önyargılara dayandığı konusunda bizlere bir fikir verebilir. Diğer bir deyişle, eğitim kavramıyla ilgili bugün akıllarımızda çok sayıda ezber bulunmaktadır. Ancak zaman zaman, şu veya bu sebeple kendini hayata dair mevzu bahis ezberleri sorgularken bulan insan, en nihayetinde yaşamını olumsuz etkileyen bir ruh durumu içerisinde hapis kalabilir –ki kabaca tanımını vermiş olduğumuz bu hissiyata yabancılaşma adı verilmektedir. Yabancılaşmanın hissiyatı yaşayan bireyin içerisinde bulunduğu duruma dair toplumun diğer fertlerinin sunacağı betimleme, büyük bir buhran durumuna işaret etse de; yabancılaşmanın öznesi olan bireyse kendisini büyük sıkıntılara göğüs geren bir kahraman psikolojisi içerisinde de bulabilmektedir (Williamson & Cullingford, 1997). Dolayısıyla, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde “sürüden ayrı düşünme durumu” hissi olarak da tarif edilebilecek bir süreç olan yabancılaşma –doğası gereği–insan yaşamının birçok sahasında olduğu gibi okullaşma alanında da özellikle son dönemlerde göz ardı edilen bir olgudur (Hascher & Hadjar, 2018).

Yabancılaşma bireysel ve toplumsal refah üzerinde önemli sonuçları olan karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır. Kişinin kendisinden, diğer insanlardan veya toplumdaki kopmuş veya yabancılaşmış hissetme durumunu ifade eder (Marx & Engels, 2009; Sartre, Richmond & Moran, 2022). Sosyal yaşamda çeşitli biçimlerde ortaya çıkan yabancılaşmada, bireyler sosyal gruplardan veya topluluklardan izole ve dışlanmış hissederken; kişisel yabancılaşmada, bireyler kendi düşüncelerinden, duygularından veya değerlerinden kopuk hissediler (Erikson, 1993).

Felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi alanları kapsayan geniş bir yelpazede incelenen yabancılaşma kavramı, Karl Marx ve Jean-Paul Sartre gibi filozoflarca kapitalizmin ve iş bölümünün bir sonucu olarak görülmektedir (Marx & Engels, 2009; Sartre vd., 2022). Psikolojide, Erikson (1993) gibi teorisyenler yabancılaşmayı kimlik krizleriyle ilişkilendirmiş, Durkheim (1952) gibi sosyologlar ise toplumsal yabancılaşmanın bireysel refah ve toplumsal işlevsellik üzerindeki etkisini incelemiştir.

Eğitim bağlamında incelendiğinde yabancılaşmanın özellikle öğrenme süreci yahut müfredat veya okul gibi yapılardan kopmuş hissetme durumunu ifade ettiği

söylenbilir. Eğitimde yabancılaşmanın nedenleri daha çok sistemleşmiş eğitimin doğasıyla ilişkili olmakla birlikte; bu türden yabancılaşmanın mikro ölçekte kalan etkisiz öğretim yöntemleri, yoğun müfredat veya öğrenci katılımının yetersizliği gibi unsurlarla da ilişkili olabileceği iddia edilebilir. Örneğin, öğretmenlerin derslerinde öğrenci katılımı ve etkileşimine yeterince önem vermediği, yani sadece konuştuğu ve sessizce dinlenmeyi beklediği yöntemlere ağırlık verilmesi durumlarında öğrencilerde bağlanma ile ilgili sorunlar baş gösterebilmekte ve yabancılaşma tablosu belirginleşmeye başlayabilmektedir (Freeman, Anderman & Jensen, 2007). Benzer şekilde, yoğun ve/veya standart bir müfredata maruz kalan öğrencilerin özerklik, yaratıcılık ve motivasyonları engellenebileceği için yabancılaşma hissi artabilir (Tschannen-Moran, 2009). Öğrenciler eğitimlerinden kopmuş hissettiklerinde ise motivasyon eksikliği, akademik performansta düşüş ve okulu bırakma oranlarında artış gibi sonuçlarla karşılaşabilirler (Boardman, Vargas, Cotler & Burshteyn, 2021; Legault, Green-Demers & Pelletier, 2006).

Eğitimde yabancılaşmanın temel göstergelerinden biri, öğrencilerin öğrenim sürecine ilgisizleşmesi ile baş gösteren geri çekilme (*disengagement*) hissidir. Eğitimden geri çekilen öğrenciler, müfredatla alaka kuramayabilir yahut müfredatı fazla kolay bulabilir; neticesindeyse sıkılabilir, bıkkınlık veya hayal kırıklığı hissi yaşayabilirler. Geri çekilme ve beraberinde getirdiği duygusal bağlantı kopukluğu öğrenciler nezdinde devamsızlık ve düşük akademik performansla yol açabilir (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Tam tersi de geçerli olup düşük akademik başarı, devamsızlık, okul etkinliklerine katılmama, öğrenme konusundaki ilgisizlik gibi davranışlar da eğitimde yabancılaşma göstergeleri olabilir. Hatta bu olgular etrafında dönen ve öğrenciyi çaresiz bırakan bir fasit daire dahi oluşabilir. Neticede, yabancılaşmadan ötürü öğrencilerin saldırganlık veya çekilme gibi harici eylemler ile anksiyete, depresyon gibi içsel davranışlar sergilemesi de mümkündür (Cunningham & Suldo, 2014; Hards vd., 2022; Loades vd., 2020; McKnight, Huebner & Suldo, 2002). Eğitimde yaşanan yabancılaşmanın sonuçları arasında tüm bunların yanı sıra; okul bırakma oranlarında artış da sayılabilir. Çeşitli diğer araştırmalarsa, eğitimde yabancılaşma yaşayan öğrencilerin gönüllü çalışma ya da başkalarına yardım etme gibi sosyal davranışları daha az sergiledikleri, uyuşturucu kullanımı gibi riskli davranışlara ise daha yatkın olduklarını göstermektedir (Chinman & Linney 1998; B. R. Johnson, Pagano, Lee & Post, 2018). Eğitimde yaşanan yabancılaşmanın öğrencilerin kariyer seçimleri ve genel iyi oluş halleri üzerinde uzun vadeli etkileri olabilir (Van den Bosch & Tavis, 2014). Bireyin yaşayabileceği tüm bu olumsuz durumlar sonucu eğitimde yabancılaşma, azalan üretkenlik, artan suç oranları ve ekonomik eşitsizlik gibi toplumsal sorunların oluşmasında da rol oynayabilir (Mann, 2005).

Eğitimde yabancılaşmayla mücadele etmek için öğrenci merkezli öğretim yöntemleri uygulanması, müfredatlar düzenlenirken öğrenci geribildirimlerinin değerlendirmeye alınması (Phillips, 2013; Turner, 2011) gibi motive edici ve içselleştirmeyi destekleyici metotlar kullanılabilir. Öğrencileri eğitim sürecine dâhil

ederek ve aidiyet duygusu oluşturarak, okullarda yabancılaşmayı azaltacak, öğrencilerin kurum, eğitimciler ve akranları ile bağlarını kuvvetlendirebilecek politikalar geliştirilebilir. Okullarda güvenli ve hoşgörülü bir ortamda olumlu insani ilişkiler ve işbirlikli çalışmayı teşvik etmek, çeşitliliği tanıyarak pozitif okul iklimi oluşturmak da yabancılaşmayla mücadele unsurları arasında sayılabilir. Nihayet, öğretmenler ve öğrenciler arasında güçlü ilişkiler kurmak da yabancılaşmayı azaltmaya ve öğrenci katılımını artırmaya katkıda bulunabilir (Pekrun, 2006; Pekrun, Elliot & Maier, 2009). Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına odaklanan bütüncül bir eğitim yaklaşımıyla, okullarda yalnızca kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmakla kalınmayıp aynı zamanda öğrenci başarısında artış elde etmek ve iyi oluş hallerinin desteklenmesinde de aktif rol oynanabilir.

COVID-19 Pandemisi Sürecinin Eğitimde Yabancılaşma Perspektifinden Değerlendirilmesi

Yakın tarihte yaşanan COVID-19 pandemisinin eğitim süreçlerini önemli ölçüde aksattığı ve bu doğrultuda öğrenciler için küresel ölçekte eşi benzerine rastlanmamış toplu bir yabancılaşma ve kopukluk haline neden olduğu iddia edilebilir. Hatta, literatür incelendiğinde pandemi sürecinde öğrenciler yalnızlaşmaya bağlı olarak sosyal izolasyon, motivasyon eksikliği, artan kaygı gibi çeşitli problemlerle de baş etmek zorunda kaldığı görülmektedir (Knight vd., 2021; Phillips vd., 2022). Eğitimde yabancılaşma bağlamında öğrencilerin pandemi boyunca karşılaştıkları durumların akademik literatüre yansımaları şu kategoriler altında incelenebilir:

- *Sosyal izolasyon:* Acil Uzaktan Öğretime geçiş sonucu, öğrencilerin akran ve öğretmenlerinden uzaklaşması ile sosyal izolasyon ve kopukluk hisleri ön plana çıkmıştır. Yüz yüze etkileşim ve sosyal destek eksikliğinin beraberinde yalnızlık, geri çekilme ve yabancılaşma (Crawford vd, 2020) yahut öğrenme sürecinden de uzaklaşarak izole olmayı (Sahu, 2020) getirdiği bildirilmiştir.
- *Motivasyon eksikliği:* Zorunlu uzaktan öğretimin; teknolojiye adapte olmakta zorlanan öğrencilerin yanı sıra çevrimiçi öğrenmenin yüz-yüze öğrenme kadar etkili olmadığını düşünen öğrencilerde de motivasyon eksikliğine neden olmuş olabileceği iddia edilmiştir (Gillis & Krull, 2020). Bu motivasyon eksikliğinin, öğrenme sürecinden kopukluk ve yabancılaşma ile ilişkili olduğu düşünülebilir.
- *Belirsizlik ve kaygı:* Pandemi, toplumun geneli gibi onun birer ferdi olan öğrencilerde de belirsizlik ve kaygı duygusu yaratmıştır. Öğrenciler kendileri ve ailelerinin sağlıkları, iyi oluş durumları, gelecekleri gibi konularda endişelenerek artan stres ve kaygı durumları ile baş etmek zorunda kalmıştır (Jehi, Khan, Dos Santos & Majzoub, 2022; Lee, Jeong & Kim, 2021).
- *Eşitsizlikler ve dijital uçurum:* Eğitimdeki mevcut eşitsizlikler ve ayrımcılıklar da pandemi ile birlikte gün yüzüne çıkmıştır. Örneğin, düşük

gelirli veya teknolojik araç gereçlere sınırlı erişimi olan öğrenciler, çevrimiçi öğrenmeye ayak uydurmakta zorlanmış, öğretim materyallerine erişmekte güçlük çekmiş ve eşitsizliklere bağlı olarak öğrenenlerin daha fazla kopukluk, dışlanma ve yabancılaşma yaşamıştır (Moodley, 2022; Smollan, Morrison & Cooper-Thomas, 2023).

- *Rutin bozulması*: Okulun günlük rutin ve yapısı bozulmuş, düzenli uygulamalar ve tutarlılık üzerine kurulu olan öğrenciler için zorlayıcı ve travmatik bir süreç yaşanmıştır. Rutinin bozulmasıyla ortaya çıkan belirsizliğe bağlı başıboşluk hissi yaratabilir; yabancılaşma duygusunun oluşumuna katkıda bulunabilir.

Pandeminin öğrenciler arasındaki yabancılaşma üzerindeki uzun vadeli etkilerini tam olarak anlamak için henüz çok olmasına rağmen yapılan çalışmalar pandeminin öğrencilerin hem akademik kazanım hem de iyi oluş durumları üzerindeki etkisini açıklamak için çeşitli bulgular ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, pandemi sonrasında eğitimde yabancılaşma çerçevesinde ele alınabilecek çalışmalardan elde edilen bulgular şu şekilde kategorilendirilebilir:

- *Öğrenme fırsatlarında kayıplar*: Pandeminin neden olduğu eksik ve yetersiz uygulamalar nedeniyle birçok öğrenci öğrenme fırsatları açısından önemli seviyede kayıplar yaşamıştır. Öğrencilerin kaçırdıkları materyali telafi etmeye çalışırken öğrenme sürecinden kopmaları da yabancılaşmayı perspektifinden değerlendirilebilecek bir husustur (Hensley, Iaconelli, & Wolters 2022; Kuntz & Manokore, 2022).
- *Öğrenci iyi oluşuna odaklanma*: Pandemi ile birlikte öğrencilerin iyi olma halleri ve psikolojik desteklenmelerinin önemi artmıştır. Okullar ve eğitimciler, öğrenci iyi oluşunun önemini ve pandeminin öğrenci iyi oluşu üzerindeki etkisini ele almak için sosyal-duygusal öğrenme ve psikolojik destek aktivitelerini müfredata dahil ederek öğrencilerin izole hissetmesinin önüne geçmeye çalışmaktadır (Darling-Hammond & Hyler, 2020; Kardambikis & Donne, 2022).
- *Hibrit öğrenme ve Teknolojinin Kullanımında Süreklilik*: Acil uzaktan öğretimin esnetildiği pandeminin son dönemlerinde öğrencilerin hem yüz yüze hem de çevrimiçi derslere katıldıkları hibrit veya karma öğrenme modellerine geçişle birlikte, bazı öğrenciler bu yeni formata uyum sağlamakta zorlanmış ve adapte olamamıştır (Tolbert, Azarmandi & Brown, 2022; Trotter & Qureshi, 2023). Diğer bir deyişle, yüz yüze öğrenmeye geri dönüşe rağmen, birçok okul öğrenme sürecine teknolojiyi dahil etmeye devam etmektedir. Bu durum, teknolojiye erişimi olmayan veya dijital okuryazarlık konusunda zorluk yaşayan öğrenciler için zorlukların devam etmesi ve izolasyona bağlı yabancılaşmaya neden olabilir (Dhaygude, Lapsiya, & Chakraborty 2022; Kang, Hwang, Li, Yoo & Park, 2023).

- *Yüz yüze öğrenmeye geri dönüş:* Pandemi sürecinde gerek %100 çevrimiçi gerekse hibrit eğitimin ardından birçok okulda en nihayet konvansiyonel yüz yüze eğitime geri dönülmüştür. Öğrenci ve öğretmenler arasında artan sosyal etkileşime rağmen uzun bir yalnızlık ve çevrimiçi öğrenme döneminin ardından bazı öğrencilerin okul ortamına yeniden uyum sağlamakta zorlandığı bildirilmiştir ve bu hislerle yabancılaşma arasında da bir alaka kurulabilir (Hadar, 2022; Rudolph, Tan, Crawford & Butler-Henderson, 2023).

Üniversitelerde Yüz-Yüze ve Uzaktan Öğrenme

Pandemi ile birlikte yüz yüze öğretimden uzaktan öğretime zorunlu geçişin öğrenciler üzerindeki etkilerini tanımlayabilmek için üniversitelerde uygulanan her iki öğretim yöntemine ilişkin avantaj ve sınırlılıkların farkında olunmalıdır. Geleneksel öğrenme olarak da tanımlanan yüz yüze eğitimin üniversitelerde uygulamasının olası avantajları literatürde çeşitli yönlerden tanımlanmıştır. Örneğin; yüz yüze eğitim sayesinde öğrencilere akranları ve öğretmenleriyle bireysel etkileşim kurma fırsatı sağlanması, bu sayede daha kişiselleştirilmiş ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi elde etmesi veya öğrenmeyi derinleştirmesi mümkün olabilir (Bligh, 1998; Killen, 2006). Bireysel etkileşimin yanı sıra öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurarak akademik ve profesyonel kariyerleri boyunca faydasını görecekleri uzun soluklu bağlantılar geliştirmeleri de yüz yüze eğitimde gözlenen doğal sonuçlardır (Zepke & Leach, 2010). Öğretmen ve akranlardan daha hızlı ve kişiselleştirilmiş geri bildirim ve destek alınması da; yüz yüze eğitimde öğrencilerin öğrenmeye dair ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olan faktörlerdendir. Günümüzde yüz yüze eğitim ortamlarında genellikle tartışma, grup çalışması ve uygulamalı aktiviteler gibi aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması konusunda daha büyük inisiyatif alınabilmekte, bu sayede öğrencilerin öğretim materyali ile etkileşim kurmalarına ve etkili öğrenmelerine yardımcı olunabilmektedir (Freeman vd., 2014; Prince, 2004). Aynı zamanda öğrencilerin kütüphane, laboratuvar ve benzeri uzaktan erişilemeyecek fiziki imkân ve tesislere erişiminin de mümkün kılındığına dikkat edilmelidir (Delfino & Persico, 2007; Gulati, 2008). Yüz yüze dersler aynı zamanda eğitime devam konusunda öğrencinin omuzlarına yüklenen sorumluluk yükünü hafifletecek şekilde yapılandırılmış bir program ve devam politikasına sahiptir. Son olarak, yüz yüze eğitim ortamlarında takip edilmesi olağan çeşitli dijital cihaz kullanım politikaları sayesinde öğrencilerin sosyal medya veya diğer çevrimiçi dikkat dağıtıcılardan uzaklaşması, harici faktörlerden daha az etkilenmesi sağlanabilmektedir.

Yüz yüze eğitimin, uzaktan öğretimin yaygınlaşmasına sebep olan çeşitli sınırlılıkları da bulunduğu bilinmektedir. Örneğin; yüz yüze eğitimin yükseköğrenim öğrencileri için genellikle aile evinden ayrılarak başka bir coğrafi konumda yeni bir yaşama başlama ve bununla ilişkili olarak ulaşım, konaklama ve beslenme gibi konularda ek maliyetler anlamına geldiği unutulmamalıdır (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011). Elbette, aile evinde yaşamaya devam eden öğrenciler için dahi derslere

katılımda kampüse gelmek zorunluluktur ve bu türden ulaşım gereksinimi de zahmetli veya pahalı olarak algılanabilmektedir (Graham, 2006). Uzaktan öğretime kıyasla, yüz yüze derslerde doğrudan mekân ve zaman sınırlılığı bulunuyor olduğundan bunun yol açabileceği durumlar, özellikle yoğun ders programlarının söz konusu olması halinde, öğrencilerin elini kolunu bağlayabilecek sorunlardandır. Mekânsal sınırlamalar, fiziksel engellilik veya diğer faktörler nedeniyle hareket kabiliyeti kısıtlanmış öğrenciler için de problemlere yol açabilmektedir (Johnson & Mejia, 2014; Sangrà, Vlachopoulos & Cabrera, 2012). Kalabalık olması sebebiyle zaman zaman kaotik ve yönetimi zor bir mekâna dönüşebilen derslik, yüz yüze eğitimde gürültü ve benzeri çeşitli dikkat dağıtıcıların sıkça rastlanıldığı, üstelik medeni cesareti daha yüksek bazı öğrencilerin dersi domine ederken diğerlerinin çeşitli kişisel özellikleri nedeniyle derse katılmaktan çekindiği bir ortam teşkil edebilir. Son olarak, ders işlenip bitirildikten sonra herkesin evlere dağılması ve bir dahaki derse kadar birbirleriyle pek de iletişime geçmemesi özellikle ders saatleri dışında öğretim elemanlarıyla iletişim imkânının sınırlı olması öğrencilerin bireysel yardım veya geri bildirim taleplerini karşılama zorluk yaratabilmektedir. Bu ve benzeri birçok zorluğun, diğer çeşitli olumsuz durumların yanı sıra okula yahut eğitime yabancılaşma gibi sonuçlar doğurabileceği göz önüne alınmalıdır.

Bundan asırlar öncesinde posta ile başlayan ve serüvenine geçtiği yüzyılda radyo-televizyon ile devam eden uzaktan öğrenme; bilgisayar ve internet teknolojilerinin hızlanması, yaygınlaşması, ucuzlaması ile birlikte çok daha erişilebilir bir kisyeye bürünmüştür. Günümüzde formal ve informal eğitim süreçlerinin yürütülmesi veya desteklenmesinde alternatif bir yaygın öğretim biçimi haline gelen uzaktan öğretim, hazırlıksız yakalandığı pandemi döneminde rüşünü ispatlamak durumunda kalmıştır. Bu süreçte başlayan sosyal izolasyon, popülerliği artan uzaktan öğrenme sistemlerine adaptasyonu zorunlu kılmış ve bu dönemde sürdürülen öğretim süreçleri *acil uzaktan öğretim* kavramsal çerçevesinde ele alınagelmıştır (Hodges vd., 2020). Pandemi sonrası dönemde ise uzaktan öğretim, değişen alışkanlıklara bağlı olarak, yüksek öğrenim sistemlerinin dâhili bir ögesi haline gelmiştir. Uzaktan öğretimin üniversitelerde uygulanmasına dair yapılan araştırmalar da bu yaklaşımın çeşitli avantaj ve sınırlılıklarını listelemektedir. Avantajları açısından incelendiğinde uzaktan öğretimin öğrencilere sunmuş olduğu en öncelikli imkân, esnekliktir. Öğrencilere zaman ve mekân sınırı olmaksızın ders materyallerine erişme ve ödevleri tamamlama olanağı sunan uzaktan öğretim sistemlerinin özellikle tam zamanlı çalışanlar veya belli bir nedenle örgün öğretim sisteminin dışında kalan bireyler için fırsat yarattığı hali hazırda bilinmektedir (Jethro, Grace & Thomas, 2012; Simamora, 2020). Literatürde ayrıca uzaktan öğretimin sunduğu erişim imkânları sayesinde İnternet, fiziksel altyapı veya diğer kısıtlar sebebiyle yüz-yüze derslere katılamayan öğrencilerin de çeşitli kurs ve programlara ulaşabilir kılınmasına (Huang, 2000) yer verilmektedir ki, pandemi döneminde de en çok bu özellik vurgulanmıştır. Yüksek öğrenimin uzaktan seyretmesinde vurgulanan noktalardan biri de zaman ve maliyet tasarrufu olup; öğrencilerin ulaşım, konaklama ve derslere katılmakla ilgili diğer gereksinimlerinin azaltılması ile çeşitli tasarruflar

sağlanabileceği not düşülmüştür (Dhawan, 2020; Means, Bakia & Murphy, 2014). Uzaktan öğretimin öğrenci ve öğretim elemanlarının belli bir teknolojik okuryazarlık seviyesine sahip olmasını gerektirdiği unutulmamalıdır. Ancak literatürde bu durumun, günümüz endüstriyel sektörleri ve iş dünyasında talep edilen çeşitli dijital becerilerin kazanılmasına önayak olabilme potansiyeli göz önüne alındığında, uzaktan öğretimin bir diğer faydalı yönü olarak listelendiği görülmektedir (Kim & Bonk, 2006; Siemens & Tittenberger, 2009).

Uzaktan öğretimin sınırlılıklarına baktığımızda ise sınırlı etkileşim sebebiyle yaşanan sosyal izolasyon ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin geleneksel sınıf ortamında sahip olacakları akranları ve öğretmenleriyle etkileşim kurma fırsatına sahip olmadıklarından izole hissetmelerine neden olarak sosyal ilişkiler kurma ve topluluk duygusu oluşturmalarını zorlaştırabilmektedir (Liu, Magjuka, Bonk & Lee, 2007). Ayrıca öğrencilerin kendi kendine öğrenmeleri, sorumluluk alarak öğretim görevlerini tamamlamalarını şart koşar ve bu da yüksek seviyede motivasyon ve disiplin gerektirmektedir (Artino Jr, 2009). Bu becerilerin her öğrencide bulunması mümkün olmamaktadır. Uzaktan öğretim sürecinde yaşanan ve özellikle gelişmekte olan ülkelerde baskın olan diğer bir sorun ise teknik altyapı ve ekipmanla ilgili problemlerdir. Güvenli ve hızlı internet erişimi, gerekli donanım ve yazılıma bileşenlerine erişimi olmayan öğrenciler için engel yaratabilir (Aragon, Johnson & Shaik, 2002; Kirschner & van Merriënboer, 2013). Bu sebeple hem sektör hem de okullarda kalite hususunda endişeler baş göstermiştir. Zira, çevrimiçi ders ve programların kalitesinin değişkenliğine bağlı olarak bazı öğrenciler, geleneksel sınıf ortamında edindikleri kazanımları elde edemeyebileceği literatürde de üzerinde durulmuş bir olgudur (Kirschner & van Merriënboer, 2013). Günümüzde ise öğrencilerin bu süreçte kaybettikleri bilgi ve becerilerin nasıl geri kazandırılacağı uluslararası komisyonlar tarafından halen sıkça değerlendirilmektedir.

Amaç

COVID-19, diğer tüm hususların yanı sıra, tüm dünyaya örgün öğretimin uzaktan seyredebileceği yönünde alternatif bir bakış açısını değerlendirmeye itmiştir. Bu çalışmanın amacı, özellikle öğretmen adaylarının anlatıları perspektifinden COVID-19 pandemisi sırasında yaşanan acil uzaktan öğrenme deneyimini betimlemeye çalışmak ve gerek bu süreçte gerekse bu sürecin adından okullaşmaya karşı yaşanan yabancılaşma hissi çerçevesinden yorumlamaktır. Bu sayede, gelecekte farklı sebeplerle acil uzaktan öğretimin tekrar gerekli görülmesi yahut örgün eğitim süreçlerinin kademeli olarak uzaktan öğretim platformlarına taşınması gibi bağlamlarda pratik uygulamalar için uzaktan öğretim ortamlarını tasarlayan öğretim tasarımcılarına faydalı olabilecek bilgiler sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle aşağıdaki araştırma soruları formüle edilmiştir.

COVID-19 pandemi dönemi bağlamında:

1. Öğrencilerin dönem boyunca deneyimledikleri acil uzaktan öğretim süreçlerine ilişkin görüş ve anlatıları nasıldır?
2. Öğrencilerin acil uzaktan öğretimin sona ermesi ve yüz yüze eğitime dönüş döneminde öğretim süreçlerine ilişkin görüş ve anlatıları nasıldır?
3. Pandemi ve sonrasında öğrenenlerin öğretim süreçlerine ilişkin görüş ve anlatılar, yabancılaşma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma paradigması uyarınca anlatı araştırması adlı model izlenmiştir. Clandinin (2006) ile Clandinin ve Caine (2013)'e göre, anlatı araştırması, bireysel deneyimleri hikâye anlatımları ve anlatılan hikâyelerin yorumlanması yoluyla anlamaya odaklanan nitel bir araştırma yöntemidir. Bireysel perspektif, değer, inanç ve davranışları ortaya çıkarmada hikâyeleştirmenin önemini vurgulayan anlatı araştırmalarda, araştırmacılar kişisel hikâye, günlük, mektup, röportaj veya diğer veri toplama araçlarını kullanarak anlatılara ilişkin veri toplar (Creswell & Creswell, 2017). Veriler içerik analizi, tematik analiz ve söylem analizi gibi çeşitli teknikler kullanılarak hikâyelerdeki kalıp, tema ve anlamları belirlemek için analiz edilir. Anlatı araştırmalarında önemli bir figür olan Riessman (2008) verilerin analiz edilmesinde seçme, transkripsiyon, analiz, yorumlama, temsil ve yazma aşamalarını içeren altı aşamalı bir yaklaşım önermektedir.

Çalışma Grubu

Panton'a (2014) göre anlatı araştırmalarında, araştırmacının incelediği olguya ilişkin zengin ve detaylı çeşitlemeleri elde edebilmek için katılımcı veya durumları bilinçli olarak seçmesine olanak vermesi sebebiyle en uygun örnekleme yöntemi amaçlı örneklemdir. Bu çalışmada örnekleme süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerini temsil etmek üzere katılımcılar amaçlı örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı üniversite eğitimini hem COVID-19 pandemisi nedeniyle sürdürülen acil uzaktan öğretim şartları altında, hem de yüz yüze eğitim koşulları altında deneyimlemiş olan öğrencilerle çalışmayı gerektirmektedir. Bu nedenle, yüz yüze eğitime dönüş aşamasında üniversiteye henüz başlamış olan ve acil uzaktan öğretim koşullarını deneyimlememiş olan üniversitenin 1. Sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmemiştir. En az 2. Sınıf öğrencisi olma özelliği taşıyan 167 erkek ve 377 kadın öğrenciden oluşan toplam 544 kişilik gruba öğrenci yabancılaşma ölçeği uygulanmış ve katılımcıların bu ölçekten aldıkları puanlar analiz edilmiştir. Örneklem büyüklüğüne dayanarak belirlenen yüzdelik dilimlere göre kesim noktaları belirlenerek bir aralık bırakılmış; aralığa göre yabancılaşma skorları açısından üst ve alt dilimde yer alan öğrenciler ile özel olarak iletişime geçilmiştir. İkinci aşama hakkında bilgilendirilen katılımcılar arasından, tek sorudan oluşan açık uçlu anketi anonim olarak yanıtlayanlar; yabancılaşma skoru yüksek ($f=91$) ve düşük ($f=99$) öğrenci grupları

olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Yazılı yanıtlarını gönderen ve ikinci aşamada katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğrencilerden oluşan toplam 190 kişilik çalışma grubu bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında öğrencilerin okul ve öğrenme faaliyetlerine yönelik negatif tutumlarını ölçmek ve yabancılaşma düzeyini belirleyebilmek için Çağlar (2012) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. 5'li Likert olarak tasarlanmış olan ve 20 maddeden bu oluşan ölçek zayıflık, anomi, izolasyon ve anlamsızlık duygularını belirlemek için tasarlanmıştır (her boyut için İngilizce örnek maddeler verilmiştir). Ölçeğin yüksek puanları, yüksek düzeyde yabancılaşmayı ifade etmektedir. Geliştirme çalışmaları esnasında yüksek güvenilirliğe sahip olduğu belirtilen ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .86, alt boyutlar için ise sırasıyla .79, .75, .76 ve .76 olarak rapor edilmiştir. İşbu araştırmada ilk aşamada uygulanan bu ölçeğin ardından; öğrencilere tek maddelik ve “*Hisleriniz, düşünceleriniz, görüşleriniz, takdir veya eleştirileriniz yahut çeşitli hikâyelerinizden bir derleme yaparak; (1) pandemi döneminde okullar kapalıyken içerisinden geçtiğiniz çevrimiçi süreç boyunca yaşadığınız eğitim deneyimini (2) okullarda yüz yüze eğitimin tekrar başlamasından bu yana geçtiğiniz süreçte yaşadığınız eğitim deneyimini elinizden geldiği biçimde anlattığınız bir metin kaleme almaya çalışınız.*” talimatının paylaşılmış olduğu bir anket ikinci aşamada öğrencilerle paylaşılmıştır. Her iki form da Microsoft Office Forms çevrimiçi aracı üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. İkinci aşamada paylaşılan form, anonim olarak yanıtlanmıştır. Yani, yanıtlar katılımcıların kimlik, e-posta gibi bilgileriyle eşleştirilemez durumdadır. İkinci aşamada yanıtlar boşluklar dâhil 4000 karakter uzunluğu ile sınırlandırılmış olup; örneklem grubundaki tüm katılımcılar tarafından verilmiş tüm yanıtların ortalama uzunluğunun boşluklar dâhil 1338 karakter olduğu görülmüştür (Fikir vermesi açısından, işbu paragraf boşluklar dâhil 1815 karakter uzunluğundadır).

Verilerin Toplanması ve Analizi

COVID-19 pandemisi eğitim faaliyetlerini benzerine az rastlanır biçimde etkilerken; bunun hemen ardından yüz yüze eğitime dönüşte yaşanabilecek yabancılaşma hissini inceleyen işbu çalışmada verilerin toplanması hassas bir zaman planlaması gerektirmiştir. Bu noktada yabancılaşma ölçeğinin uygulanması ve öğretmen adaylarının anlatılarının toplanabilmesi için; yüz yüze eğitime dönüşte tekbül eden eğitim-öğretim döneminin tam orta noktası ve okul ortamında girilmiş olan ilk yazılı sınav olan vize sınavlarını izleyen hafta başlangıç tarihi olarak belirlenmiştir. Bu tarihin daha ileri bir zamana çekilmesi, öğretmen adaylarının uzaktan öğretime dair retrospektif olarak toplanacak anlatılarına temel teşkil edecek anıların zayıflaması riski anlamına gelirken; veri toplama işinin dönemin hemen başında yaşanması ise öğretmen adaylarının yüz yüze eğitime dönüşte dair henüz herhangi bir yaşantıdan geçmeksizin, güncel koşullara dair temelsiz anlatılar oluşturması riski anlamına

gelmektedir. Dolayısıyla çalışma başlığında da bahsi geçen “acil uzaktan öğretimin ardından” tabiri; zaman akışında benzersiz bir noktaya tekabül etmektedir ve bununla kastedilenin acil uzaktan öğretimi takip ederek yüz yüze eğitimle geçen ilk dönemin ortası olduğu not düşülmelidir. Öğrencilerin anket yanıtları ve anlatıları toplam 2 haftalık sürede çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Elde edilen veriler, nitel veri analizi yaklaşımı çerçevesinde NVivo 10 for Windows analiz programı kullanılarak, doküman inceleme süreçlerinde tema kodlamasına tabii tutulmuştur. Örneklem grubunun tamamında beliren temalar kadar; örneklem grubunda yüksek ve düşük yabancılaşma gruplarında beliren temaların ayrı ayrı olarak da izlenebilmesi için gerekli gruplandırmalar yapılmıştır. Ayrıca, ayrı gruplarda beliren kodlama referansları sayısı açısından çarpıcı bulunmuş kimi değerlerin istatistikî bakımdan anlamlı bir fark teşkil edip etmediği, ki-kare testleri ile incelenmiştir.

Tematik Analizler

Nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması olarak tasarlanan bu araştırma COVID-19 pandemisi sırasında yaşanan acil uzaktan öğrenme deneyimini betimlemek ve adından okula dönüş ile ortaya çıkan okullaşmaya karşı yaşanan yabancılaşma hissini öğrencilerin perspektifinden betimlemeye çalışmaktadır. Gerekli betimlemenin yapılması için öncelikle öğrencilerin çevrimiçi eğitime dair anlatıları ve anlatılar boyunca beliren temalar verilmiştir. Her bir tema, parantez içerisinde bu temayı oluşturan kodlama referanslarının miktarı (*f*) ile birlikte verilmiş olup; bu sayılar bu şekilde ifade veren katılımcı kişi sayısını değil, daha ziyade, bu tarz ifadelerin herhangi bir anlatının içerisinde kaç defa telaffuz edilmiş olabileceğine dair bir fikir vermelidir. Dolayısıyla bir katılımcının aynı tema altında birden çok kodlanmış referansa sahip olması mümkündür. Zaman zaman, kodlama referansı sayısının ardından gelen iki harfli bir kısaltma kodu kullanılarak; paragrafın hemen ardından bu temaya dair öğrenci anlatılarından seçilmiş örnek ifadeler paylaşılmıştır. Öğrenci anlatılarının otantikliğini yansıtabilmek ve “anlatı” ifadesiyle neyin kastedildiğini okura dosdoğru aktarabilmek adına aşağıda, bir öğrenci tarafından kaleme alınmış çevrimiçi eğitim deneyimine dair anlatılardan örnek bir kısım verilmiştir.

- “... Online eğitim büyük bilinmezliklerle doluydu. Hocalarımız ekranların içindeydi bu da bizde büyük bir mesafe duygusu yarattı. Onlara danışmaktan korkar hale gelmiştik. Online eğitimin en kötü tarafı ‘görülmez’ olmaktı sanırım. Hocalarımızla göz teması kuramadık ve onlar için bir birey olarak var olamadık. Verdiğimiz cevaplar, ödevlerimiz hatta sınavlarımız görülmüyordu sanki. O yüzden sizin ödevlerimize verdiğimiz dönüt ek puandan bile önemli gelmeye başladı bana. Ve bir de ‘Zaten bütün gün evdesiniz.’ durumu ortaya çıktı. Uzunca bir süre her sorumuza aldığımız cevap buydu. Bunu her iki tarafta bir kalkan gibi kullanmaya başlamıştı. Bütün teknik ve akademik girdabın içinde duygusal boş vermişlik eklendi.

Okul sadece ödev ve sınavlardan oluşuyordu. Kendimden beklentimin dibe vurduğu zamanlardı. Sadece kendime değil okula karşıda. Ne bir tiyatro ne de bir sempozyuma katılmadan koca bir yıl geçirdik. Aradığım sohbet grubunu asla bulamayacağımı düşünmeye başladım. Bu da bir diğer darbeydi. Üniversite umduğum entelektüel bireyle çevrili değildi. Kitaplar, deneyler hatta dersler hakkında konuşmak istemiyorlardı. Tek istedikleri dersten geçebilmektir. Kopya zaten önüne geçilemez bir biçimde etrafta kol geziyordu. Sanki bu normalmiş gibi davranıyorlardı. Dersten ne öğrendiğimiz, özellikle bir eğitimci adayı olarak, benim için amaçtı, geçer not almak için araç değil. Kopya çekmeye karşı olduğumu söyleyince de fırsatı değerlendirmeyen bir akılsız damgası yedim o yüzden yüz yüze eğitime çok sevindim. Bunun böyle herkesin yaptığı doğal bir süreç olduğu yanılığısı bir an önce yıkılmalıydı. Online sınavlarla ilgili korkunç bir anım var. Alan derslerimden biriydi ve göreceli olarak da zor bir sınavdı. Yaklaşık olarak kırk dakika boyunca çözdüm ve zamanında yolladım ama sanırım sistemsel bir hata yüzünden kimimizin ki gitmiş kimimizin ki gitmemiş. On dakika sonra sorun olduğunu tekrar çözmemiz gerektiğini söylediler. Yaklaşık yarım saat sonra aynı sınavı bir daha çözmemiz gerektiğini haber verdiler. Aynı sınavı üç kez çözdüm ve son ikisinde doldurmamız için verilen süre üç-beş dakikaydı. En sonunda bize bu sınavın iptal edildiğini ve başka bir sınava tekrar gireceğimizi söylediler. Biz bu arada başka bir sınava daha girip çıkmak durumunda kaldık. Bunun dışında beş dakika arayla sınavlara girdiğimiz oluyordu. Ve bütün bunların dışında her zaman gönderebilecek miyim korkusu yaşıyorduk. Yüz yüze sınavda hocana teslim etmek işten bile değil ama online da her zaman bir korku oluyordu. Biliyorum bu uzun dönemde birçok insan büyük zorluklar yaşadı. Ben şanslı olanlardandım. Benim en büyük sorunum zorluğum işe yaramaz hissetmemdi. Ortaya koyduğum zaferden veya efordan pay olan yeni bir şey çıkıyordu muhakkak. Derse katılımın kameranın kapalı olmasına kurban gidiyordu, not tutarken harcadığım zaman canlı ders kayıtları tarafından yok sayılıyordu ve en acısı uykusuz gecelerle, stresle ve emekle elde ettiğim notlarım kopya çekenlerin yarattığı izlenim yüzünden hiç ediliyordu. Ama aslına bakıldığında sınavlar hem uzun hem de zordu. Her isyan ettiğimizde kopyadan kaçınmak için cevabını aldık. Kopya çekenler yüzünde hepimizin başı yanıyordu, suçsuz olduğumuz halde bedel ödüyorduk. Notlarımın bile sahibesi olamıyordum. Online eğitim beni büyük bir rahata alıştırdı...”

Bulgular ve Yorum

Araştırma sorularına ilişkin öğrenci anlatılarına yönelik tematik analiz sonuçları bu kısımda her bir araştırma sorusu için sırayla raporlanmıştır.

AS1: Acil Uzaktan Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüş ve Anlatılar

Çevrimiçi eğitime dair genel değerlendirmeler

Geçirdiği Çevrimiçi Eğitim dönemi ile ilgili olarak katılımcıların cevapları genel değerlendirmeleri bağlamında analiz edildiğinde; kimi yanıtlarda Çevrimiçi eğitimle ilgili övgü dolu sözlere yer verildiği ($f=44$), kimi yanıtlarda çevrimiçi eğitimin hem iyi hem kötü yanlarından bahsedildiği ($f=60$) görülmüştür. Ancak bu kategoride en yaygın tema da çevrimiçi eğitim çabasını faydasız, işe yaramaz bulduklarını ifade eden öğrenci yanıtları olmuştur ($f=73$). Pandemi dönemi boyunca çevrimiçi eğitime dair genel değerlendirmeler kategorisinde beliren temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 1’de paylaşılmıştır.

Tablo 1.

Çevrimiçi Eğitime Dair Genel Değerlendirmeler.

<i>Tema</i>	<i>#Ref</i>	▼	▲	■
Geçirdiği Çevrimiçi Eğitim Dönemi ile İlgili olarak...	1132	99	88	187
└ genel değerlendirmesini belirtiyor ...	177	84	69	153
└ hem iyi hem kötü yanları olduğundan bahsediyor	60	37	23	60
└ çevrimiçi eğitim çabasını faydasız, işe yaramaz buluyor	73	38	35	73
└ çevrimiçi eğitimle ilgili övgü dolu sözlere yer veriyor	44	27	17	44

#Ref: Kodlama Referansı Sayısı

▼: Yanıtı bu temada en az bir kez kodlanan, düşük yabancılaşma grubuna mensup katılımcı sayısı

▲: Yanıtı bu temada en az bir kez kodlanan, yüksek yabancılaşma grubuna mensup katılımcı sayısı

■: Yanıtı bu temada en az bir kez kodlanan, toplam katılımcı sayısı

Çevrimiçi eğitim boyunca yaşanan ve örtük ifade edilmiş hisler

Katılımcıların yanıtları Çevrimiçi eğitim dönemi boyunca yaşanan duyguları yansıtan ifadeler açısından incelendiğinde; ifadelerin ağırlıklı olarak olumsuz duygular yansıttığı ($f=292$), ve bazı durumlarda olumlu duygular yansıttığı ($f=63$) görülmüştür.

Olumlu duygular içerisinde en yaygın göze çarpan tema, sebat duygusuna yönelik bulunulan imalar olmuştur ($f=27$). Bunu, yaşanan farklı duruma zamanla alışma, ayak uydurma ve kendini bu doğrultuda yavaş yavaş daha iyi hissetme teması ($f=25$) takip ederken, bazı ifadelerde ise hayata dair yeni bir şey deneyimlemiş olma sebebiyle hissedilen olumlu duygular ($f=11$) teması izlemiştir. Çevrimiçi eğitim boyunca yaşanan ve örtük ifade edilmiş olumlu hisler kategorisinde beliren temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2.

Çevrimiçi Eğitim Boyunca Yaşanan ve Örtük İfade Edilmiş Olumlu Hisler

<i>Tema</i>	<i>#Ref</i>	▼	▲	■
Geçirdiği Çevrimiçi Eğitim Dönemi ile İlgili olarak...	1132	99	88	187
└ dönem içerisinde hissettiği...	355	81	73	154
└ şu olumlu duyguları yansıtıyor ...	63	37	16	53
└ sebat	27	17	10	27
└ yeni bir şey deneyimlemiş olma	11	10	1	11

└─ zamanla alışma ...	25	18	7	25
└─ ve iletişim sorunlarının üstesinden gelme	5	5	0	5

Olumsuz duygulara dair ifadeler incelendiğinde; yaşanan en olumsuz duygunun sosyal yönden izole olmuşluk şeklinde tanımlanan bir tema olarak izah edilebileceği görülmüştür ($f=51$). Yaygın gözlenen olumsuz duygu teması da endişe olmuştur ($f=48$). Endişe teması altında; kişilerin yaşanan toplum sağlığı krizinden ötürü kendilerinin ve sevdiklerinin sağlığından endişe duymaları durumu, yani kısaca salgına yönelik korku ($f=12$) her ne kadar ifade edilmiş olsa da; öğrencilerin daha endişe verici bulmuş olduğu durumlar eğitim süreçleriyle ilgili olmuştur. Eğitim süreçlerinde yaşanan belirsizlik ve durumun nereye varabileceğinin kestirilememesi durumu endişe verici bulunmuş olaylardan biri olarak ifade edilmiş olsa da ($f=10$), öğrencilerin endişe duyguları yansıtan en yaygın ifadeleri çevrimiçi eğitim döneminde yürütülen ölçme değerlendirme süreçlerinde yaşanabilecek teknik problemlerden zarar görebilecekleri konusundaki endişeleri olmuştur ($f=22$). Çevrimiçi eğitim boyunca yaşanan ve örtük ifade edilmiş olumsuz hisler kategorisinde beliren temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 3'te paylaşılmıştır.

İfade edilen olumsuz hisler arasında yaygın rastlanan bir tür de; tembellik ve dikkatsizlik gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu ima edilen ve kişinin şikâyetçi olduğu türden bir çeşit rahvet hissi ($f=42$) olmuştur. Kimi öğrenciler dönem boyunca yaşadıkları genel bir yorgunluk hissiyle ilgili demeçlerde bulunmuşken ($f=17$), kimileriyle özellikle çevrimiçi derslerle ilgili olarak çekingenlik duyguları yaşadıklarını ortaya koyan ifadelerde bulunmuştur ($f=19$). Zaman zaman, çaresizlik ve isyan gibi hisler ima eden konan demeçler de verilmiştir ($f=8$).

Nihayet, yaşandığı ifade edilen hisler altında Eğitime Yabancılaşma olarak tanımlanabilecek bir tema altına kodlanmış kimi demeçler de bulunmaktadır ($f=107$). Bu temanın alt bileşenleri incelendiğinde; üniversite okuyor gibi hissetmeme duygusu ($f=28$), eğitime devam etme yönünde hissedilen isteksizlik ($f=22$) ve eğitim süreçlerine bir çeşit adaletsizliğin hâkim olduğu hissi ($f=47$) gözlemlenmiştir. Söz konusu adaletsizlik hissi zaman zaman genelgeçer olarak ifade edilmiş olsa da ($f=5$); yaygın olarak ölçme değerlendirme süreçleriyle ilgili adaletsizliğe atıfta bulunacak şekilde kelimelere dökülmüştür ($f=40$). Eğitime yabancılaşma perspektifinden değerlendirilebilecek, ölçme değerlendirme açısından hissedilen bu adaletsizlik hissine gerekçe olarak akranlarının sınavlarda kopya çekmesi ($f=15$), sınavlar bağlamında öğretim elemanlarının sergilediği adaletsiz tavır ($f=13$) ve sınavlar esnasında yaşanan teknik problemler ve bunun öğrenci nezdinde yol açtığı sorunlar ($f=11$) gösterilmiştir.

Tablo 3.

Çevrimiçi Eğitim Boyunca Yaşanan ve Örtük İfade Edilmiş Olumsuz Hisler

Tema	#Ref	▼	▲	■
Geçirdiği Çevrimiçi Eğitim Dönemi ile İlgili olarak...	1132	99	88	187
└─ şu olumsuz duyguları yansıtıyor ...	292	68	68	136
└─ Endişe ...	48	27	14	41

ölçme değerlendirme süreçleriyle ilgili olarak ...	22	17	5	22
ve özellikle yaşanabilecek teknik problemlerden korku sebebiyle	22	17	5	22
salgının yarattığı korku sebebiyle	12	5	7	12
süreç boyunca hissedilen belirsizlik sebebiyle	10	7	3	10
Çaresizlik - isyan vs.	8	2	6	8
Çekingenlik	19	10	9	19
Eğitime yabancılaşma...	107	33	32	65
üniversite okuyor gibi hissetmeme	28	15	13	28
ve kökeninde yatıyor olabilecek adaletsizlik hissi ...	47	17	13	30
ölçme değerlendirme süreçlerinde ...	40	16	12	28
ve özellikle kopya nedeniyle.	15	8	7	15
ve özellikle öğretim elemanı tavrı nedeniyle.	13	7	6	13
ve özellikle teknik problemler nedeniyle.	11	8	3	11
ve sebep olduğu eğitime devam etmeye isteksizlik hissi	22	10	12	22
Rahatlık - Rehavet	42	22	20	42
Sosyal Yönden İzole Olmuşluk	51	27	24	51
Yorgunluk	17	8	9	17

Çevrimiçi eğitim ile ilgili yapılan açık değerlendirmeler

Çalışma boyunca pandemi boyunca yaşanan acil uzaktan öğretim eğitim ile ilgili anlatılar dahilinde ifade edilmiş açık değerlendirmeler bulunduğu görülmüştür. Bu değerlendirmelerin içerisinde olumlu olanlar yer alıyor olsa da ($f=165$) değerlendirmelerin ağırlıklı olarak olumsuz nitelikte olduğu ($f=420$) göze çarpmaktadır.

Uzaktan öğretim ile ilgili yapılmış olumlu değerlendirmelerin önemli bir kısmını, derslerle ilgili yapılan olumlu değerlendirmeler oluşturmuştur ($f=80$). Derslere dair olumlu değerlendirmeler arasında en sık telaffuz edilenin, çevrimiçi derslerin kayda geçmesi ve bu kayıtları tekrar izleyebilme imkânının sunduğu avantaj olduğu anlaşılmıştır ($f=49$).

Derslerle ilgili olumlu değerlendirmeler; uzaktan öğretim süreci boyunca derslerde benimsenmiş öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımlardan memnuniyet ($f=15$) kadar; bu derslerde dijital araçlarla çalışmanın sunmuş olduğu getirileri ($f=16$) de kapsamıştır. Söz konusu getiriler, paylaşılan ifadelerle göre, öğrencilere artan üretkenlik ($f=9$) ve artan dijital okuryazarlık gibi ($f=7$) faydalar sunmuştur.

Neredeyse derslerle ilgili olanlar kadar sık telaffuz edilen bir olumlu değerlendirme kümesi de, kişinin özel yaşantısıyla ilgili ($f=61$) değerlendirmeler olmuştur. Bu kategori, acil uzaktan öğretim boyunca okula fiziken gitme zorunluluğu bulunmaması sayesinde aile yahut arkadaşlarla daha fazla vakit geçirmenin yaşattığı hoşnutluk ($f=14$); kendine vakit ayırmanın yarattığı hoşnutluk ($f=20$) ve ulaşım/barınma masraflarından kısma imkânının getirdiği ekonomik avantaj ($f=27$) gibi hususlardan oluşmuştur.

Son olarak, acil uzaktan öğretim boyunca öğretim elemanlarının sergilediği çaba hususunda olumlu değerlendirmeler de ifade edilmiştir ($f=24$). Çevrimiçi eğitim ile ilgili açıkça yapılmış olumlu değerlendirmeler kategorisinde beliren temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 4’te paylaşılmıştır.

Tablo 4.

Çevrimiçi Eğitim ile İlgili Açıkça Yapılmış Olumlu Değerlendirmeler.

Tema	#Ref	▼	▲	■
Geçirdiği Çevrimiçi Eğitim Dönemi ile İlgili olarak...	1132	99	88	187
— şunlarla ilgili olumlu durumlardan bahsediyor...	165	64	40	104
— derslerle ilgili olarak...	80	37	24	61
— dersleri tekrar izleyebilmenin sunduğu faydayı bildiriyor	49	29	20	49
— dijital araçlarla çalışmanın getirilerinden bahsediyor ...	16	10	2	12
— artan dijital okuryazarlık bağlamında	7	7	0	7
— artan üretkenlik bağlamında	9	7	2	9
— öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımlardan memnuniyetini dile getiriyor.	15	11	4	15
— öğretim elemanları ile ilgili olarak ...	24	18	6	24
— sergilenen olumlu çabadan bahsediyor.	24	18	6	24
— özel yaşantısı ile ilgili ...	61	28	18	46
— aile ve arkadaşlar ile daha fazla vakit geçirebilmekten memnun	14	7	7	14
— kendine vakit ayırmaktan hoşnutluğunu bildiriyor...	20	13	7	20
— uzaktan öğretimi ekonomik yönden avantajlı buluyor.	27	18	9	27

Olumsuz değerlendirmelere ($f=420$) gelindiğinde; bunların çok büyük oranda derslerle ilgili olumsuz değerlendirmeleri ($f=298$) içerdiği, kalan değerlendirmelerin ise öğretim elemanları ($f=48$), ölçme değerlendirme süreçleri ($f=37$), sürecin idari boyutu ($f=31$) ve az da olsa katılımcının özel yaşantısıyla ($f=9$) ile olduğu görülmüştür.

Acil uzaktan öğretimde derslere dair yapılan olumsuz değerlendirmeler; çevrimiçi derslerde öğrencilerin “varlık göstermesi” olarak da açıklanabilecek iletişim ve katılım hususları üzerinde yoğunlaşmıştır ($f=75$). Yaşanan iletişim ve katılım sorunlarına dair değerlendirmeler dikkatle incelendiğinde öğrencilerin bunları zaman zaman teknik kısıtlar ($f=23$), zaman zamansa öğrenci tutum ve davranışları ($f=14$) ile gerekçelendirdiği görülürken; kimi öğrenciler ise derslerde yaşanan iletişimsizlik durumunun ders başarılarını olumsuz etkilediğini ifade ettiği anlaşılmıştır ($f=8$).

Derslere devam gösteren öğrencilerin derslerde kendi mevcudiyetlerini anlamsızlaştıran bu etkileşimsizlik ve iletişimsizlik temasının yanı sıra bir de öğrenciler anlatılarında sıklıkla, uzaktan öğretim derslerinde klasik anlamda derslere devamsızlık yapılması durumuna yer ayırmışlardır ($f=68$). Bu konuda konuşan öğrenciler çoğunlukla kendilerinin derslere devamsızlık yaptığını itiraf ederken ($f=36$), kimileri ise kendileri devam göstermelerine rağmen akranlarının derslere çok fazla devamsızlık yapmasından şikayetlerini bildirmiştir ($f=19$). Son kerte, devamsızlık sorunuyla ilgili gerekçe olarak kimi öğrenciler ya devam zorunluluğunun aranmamasını ya da derslerin kayda geçtiği için zaten tekrarını izleyebileceğini bilen

öğrencilerin canlı olarak derste bulunma ihtiyacını hissetmemesini göstermişlerdir ($f=13$).

Derslere dair yapılan diğer olumsuz değerlendirmeler, dersleri işleme bağlamında cihaz ve internet erişimi konusunda yaşanan sorunlara dair ifadeleri kapsamıştır ($f=53$). Bu ifadelerin belli bir kısmında, öğrencinin kendisi her ne kadar bir erişim sorunu yaşamıyor olsa da, akranlarının yaşadığı sorunlardan bahsettiği görülmüştür ($f=14$). Geri kalan ifadelerde ise öğrenci bizzat yaşadığı erişim sorunlarından ($f=39$) dem vurmuş; bunu ya cihaz veya internet erişim eksikliğine ($f=31$) ya da düşük dijital okuryazarlık seviyesine bağlamıştır ($f=8$). Öğrenciler ayrıca derslerde başarı noktasında sorumluluğun öğrenciye daha fazla yıkılmasından şikayetlerini de çeşitli ifadelerle belirtmişlerdir ($f=17$).

Öğretim elemanlarıyla ilgili olumsuz değerlendirmeler ($f=48$); çoğunlukla ortaya konan düşük çabaya dair eleştirileri ($f=27$) içermiş ve bunların da önemli bir kısmı derslerin yalnızca slaytlardan okunarak işlenmesi ($f=18$) üzerinde durmuştur. Bunların yanı sıra kimi öğrenciler öğretim elemanlarının düşük dijital okuryazarlık seviyesinden şikayetçi olurken ($f=10$), kimileri ise etik dışı bulduğu kimi davranışları bahis konusu etmiştir ($f=10$).

Çevrimiçi eğitimle ilgili yapılan olumsuz değerlendirmelerin bir boyutu da, ölçme değerlendirme uygulamalarıyla ilgili paylaşılan anlatılar olmuştur ($f=37$). Bunlar ayrıntılı olarak incelendiğinde düşük sınav güvenliği ve kopya meselesini irdeleyen anlatılar ($f=18$) ve çevrimiçi sınav esnasında yaşanan teknik sorunlara dair anlatıların ($f=19$) yaklaşık yarı yarıya bir dağılımla bu temayı meydana getirdiği görülmüştür.

Çevrimiçi eğitimle ilgili diğer bir olumsuz değerlendirme kategorisi; sürecin idari boyutu ile ilgili olmuştur ($f=31$). Bu başlık altında, kimi öğrenciler pandemi başlangıcında uzaktan öğretime geçiş sürecinin apar topar ve plansız yürütülmüş olmasından şikâyetlerini dile getirirken ($f=18$), kimi öğrencilerse yönetim konusunda sergilenen zaafın yalnızca başlangıç aşamasında olmayıp sürecin geneline yayıldığını ve eğitimin bu bağlamda iyi yönetilemediğini ($f=13$) ifade etmiştir.

Çevrimiçi eğitim ile ilgili yürütülen olumsuz değerlendirme kategorilerinden sonuncusu, katılımcıların özel hayatıyla ilgili demeçlerden oluşmuştur ($f=9$). Ayrıntılı incelendiğinde bu başlık altında kimi öğrencilerin eğitim dönemi boyunca aile evinde kalmış olmaktan şikâyetçi bulunduğunu ortaya koyarken ($f=4$), kimi deyişlerde ise uzaktan öğretime erişim için bilişim teknolojisi araç gereçleriyle fazlaca içli dışlı olmanın kendilerinde artan bir teknoloji bağımlılığı gelişmesine sebebiyet vermiş olması problemlerine değinildiği ($f=5$) görülmüştür.

İster olumlu ister olumsuz değerlendirme içersin, tüm anlatılar boyunca zaman zaman göze çarpan bir tema da; pandemi sebebiyle acil uzaktan öğretimin devam ettiği dönemde dahi gelir elde ettiği yarı veya tam zamanlı bir işte çalışmakta olduğunu ifade eden demeçlerden ($f=15$) oluşmuştur. Çevrimiçi eğitim ile ilgili açıkça

yapılmış olumsuz değerlendirmeler kategorisinde beliren tüm temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 5'te paylaşılmıştır.

Tablo 5.

Çevrimiçi Eğitim ile İlgili Açıkça Yapılmış Olumsuz Değerlendirmeler.

Tema	#Ref	▼	▲	■
Geçirdiği Online Eğitim Dönemi ile İlgili olarak...	1132	99	88	187
— şunlarla ilgili olumsuz durumlardan bahsediyor...	420	86	69	155
— derslerle ilgili olarak...	295	80	63	143
— derse girilmemesi konusunu açıyor...	68	23	31	54
— ve akranlarının derse girmediğinden bahsediyor.	19	14	5	19
— ve bunu devam zorunluluğunun olmayışına - ders kayıtlarına bağlıyor.	13	5	8	13
— ve kendisinin derslere çoğunlukla girmediğinden bahsediyor.	36	10	26	36
— derslerin pratik imkanı sunmayışından şikayetçi ...	34	20	12	32
— ve bunu gelecekteki kariyeri ile ilgili kaygı verici bir unsur olarak görüyor.	16	12	4	16
— dikkat ve odaklanmada zorlandığından bahsediyor ...	48	25	20	45
— (aile evinde yaşıyor olmaktan ötürü)	17	8	9	17
— erişim sorunlarından bahsediyor...	53	29	20	49
— akranlarının erişim sorunları ...	14	11	3	14
— cihaz ve internet erişim kısıtı sebebiyle...	14	11	3	14
— kendisinin erişim sorunları ...	39	19	18	37
— cihaz ve internet erişim kısıtı sebebiyle...	31	15	16	31
— düşük dijital okuryazarlıktan ötürü...	8	6	2	8
— iletişim-katılım sorunlarından bahsediyor...	75	42	22	64
— ve bunu teknik sebeplere bağlıyor.	23	14	9	23
— ve bunun ders başarısını olumsuz etkilediğini ekliyor	8	5	3	8
— ve bunun öğrencilerin davranışları yüzünden olduğunu söylüyor.	14	9	5	14
— sorumluluğun öğrenciye yıkılmasından şikayetini belirtiyor.	17	12	5	17
— öğretim elemanları ile ilgili olarak ...	48	21	20	41
— düşük dijital okuryazarlığın yol açtığı sorunlardan bahsediyor.	10	3	7	10
— etik dışı bulduğu davranışlardan bahsediyor ...	10	6	4	10
— ortaya konan düşük çabadan şikayetçi	27	13	13	26
— özellikle derslerin yalnızca slayttan okunarak işlenmesinden bahsediyor	18	8	10	18
— ölçme değerlendirme sistemiyle ilgili olarak ...	37	18	18	36
— düşük sınav güvenliği ve kopya meselesini irdeliyor.	18	8	10	18
— yaşadığı teknik sorunlardan şikayetçi.	19	11	8	19
— özel yaşantısı ile ilgili ...	9	5	4	9
— aile ile kalmış olmaktan şikayetçi.	4	2	2	4
— bu süreçte arttığını düşündüğü teknoloji bağımlılığından şikayetçi.	5	3	2	5
— sürecin idari boyutu ile ilgili olarak...	31	17	11	28
— sürecin apar topar başlamasından şikayetçi	18	14	4	18
— sürecin iyi yönetilemediğinden şikayetçi	13	5	8	13
— şunlara da yer veriyor...	15	7	8	15
— dönem boyunca para kazandığı bir işte çalıştığından bahsediyor	15	7	8	15

AS2: Acil Uzaktan Öğretimin Sona Ermesi ve Yüz Yüze Eğitime Dönüş Döneminde Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüş ve Anlatılar

Yüz yüze eğitime dönüşü dair genel değerlendirmeler

Pandemi döneminde belli bir noktadan itibaren Türkiye'deki üniversiteler sağlıklı ilgili çeşitli önlemleri almak kaydıyla fiziki olarak öğrencilerin dersliklere gelmesini gerektiren yüz yüze eğitime tekrar başlamışlardır. Ancak bu dönemde bazı dersler halen tamamen çevrimiçi olarak verilmeye devam edilmiştir. Bu bölümde, öğrencilerin paylaştığı anlatılar içerisinde işbu yüz yüze eğitime geri dönüş ile ilgili bahis konusu edilen hususlar incelenmiş ve temalar oluşturacak şekilde kodlanmıştır.

Bu bağlamda yüz yüze eğitime dönüş ile ilgili genel değerlendirmelerini yansıtan ifadeler incelendiğinde ($f=95$), yüz yüze eğitime dönüş konusunda oldukça mutlu olduğunu ve/veya çevrimiçi eğitimin yerini hiçbir şeyin tutamayacağını ima eden değerlendirmelerin sık olduğu görülmüştür ($f=52$). Bu temaya ilişkin örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Ancak genel değerlendirmelerde, yukarıda örnekleri verilen temanın tam zıttı biçimde; yüz yüze eğitime dönüşte bir çeşit hayal kırıklığı yaşamış olduğunu ima eden öğrenci ifadelerinin de yaygın olduğu ($f=43$) tespit edilmiştir. Pandemi döneminin ardından yüz yüze eğitime dönüşü dair genel değerlendirmeler kategorisinde beliren temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 6'da paylaşılmıştır.

Tablo 6.

Yüz Yüze Eğitime Dönüşü Dair Genel Değerlendirmeler.

Tema	#Ref	▼	▲	■
Geçirdiği Yüzyüze Eğitime Dönüş Süreci ile İlgili demeçlerinde...	262	61	61	122
└ genel değerlendirmesini belirtiyor ...	95	45	45	90
└─ yüzüze eğitime dönmüş olduğu için çok mutlu - yerini hiçbir şey tutamaz	52	31	21	52
└─ yüzüze eğitime dönüşle yaşadığı hayalkırıklığından bahsediyor	43	16	27	43

Yüz yüze eğitime dönüş ile yaşanan ve örtük ifade edilmiş hisler

Yüz yüze eğitime dönüş süreçlerine dair paylaştıkları anlatılarda örtük olarak yer verdikleri bazı spesifik hisleri yorumlanmaya çalışıldığında; öğrencilerin olumsuz olarak değerlendirilebilecek hislerinin ($f=64$) daha sık telaffuz edildiği ancak bununla birlikte olumlu hislere de yer verildiği görülmüştür ($f=17$).

Olumlu hisler yansıtan ifadeler incelendiğinde; bu ifadelerde bahsi geçen olumlu hislerin tamamının, yüz yüze eğitime geçişin en başında yaşanan bocalamanın ancak duruma kısa sürede ayak uydurma gibi bir temayı teşkil edecek biçimde olduğu görülmüştür.

Olumsuz duygular yansıtan ifadeler açınsındansa; yapılmış toplam 64 adet kodlamanın içerisinde beliren temalar; çaresizlik ($f=15$), çekingenlik ($f=1$), salgının yarattığı korku ($f=3$), ve sosyal yönden izole olmuşluk ($f=9$) hisleri dair olmuştur. Yüz yüze eğitime dönüşte yaşanan ve örtük ifade edilmiş olumsuz hisler kategorisinde beliren temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 7’de paylaşılmıştır.

Ayrıca, yüz yüze eğitime dönüş döneminde eğitime yabancılaşma çerçevesi içerisinde yorumlanabilecek çeşitli hislere tekabül eden ifadelere de ($f=36$) rastlanılmış olup; bunların derse sđrf katılmış olmak için katılma hissi ($f=15$), eğitime devam etmeye isteksizlik hissi ($f=10$) ve bürokratik süreçlerden yđğlnlık ($f=2$) şeklinde kategorilendirilebileceği anlaşılmıştır.

Tablo 7.

Yüz Yüze Eğitime Dönüşte Yaşanan ve Örtük İfade Edilmiş Olumsuz Hisler

Tema	#Ref	▼	▲	■
Geçirdiği Yüzyüze Eğitime Dönüş Süreci ile İlgili...				
└ ... şđ olumsuz duyguları yansıtır ...	64	16	31	47
└└ ... Çaresizlik	15	8	7	15
└└ ... Çekingenlik	1	1	0	1
└└ ... Salgının yarattığı korku	3	3	0	3
└└ ... Sosyal Yönden İzole Olmuşluk	9	1	8	9
└ ... Eğitime yabancılaşma şeklinde yorumlanabilecek ...	36	6	22	28
└└ ... derse sđrf katılmış olmak için katılma hissi	15	4	11	15
└└ ... eğitime devam etmeye isteksizlik hissi	10	2	8	10
└└ ... bürokratik süreçlerden yđğlnlık	2	1	1	2

Yüz yüze eğitime dönüş ile ilgili yapılan açık değerlendirmeler

Katılımcılar yüz yüze eğitime dönüş sürecinde geçirdikleri deneyimle ilgili bazı açıkça ifade edilmiş değerlendirmeler de yürütmüşlerdir. Yapılan içerik kodlamada çalışmasında bu değerlendirmelerin tamamının ($f=85$) olumsuz durumlarla ilgili olduğu görülmüştür. Söz konusu olumsuz değerlendirmelerin; öğretim süreci ($f=21$), öğretim elemanları ($f=25$), idari süreçler ($f=10$) veya özel yaşam ($f=29$) ile ilgili olduğu anlaşılmıştır. Yüz yüze eğitime dönüş süreciyle ilgili anlatılarda rastlanan açıkça yapılmış olumsuz değerlendirmeler kategorisinde beliren tüm temalar ve bunların kodlama sıklığına dair veriler Tablo 8’de paylaşılmıştır.

Özel yaşantı ile ilgili olumsuz değerlendirmeler, bu kategoride en sık rastlanan tema olmuştur ($f=29$). Söz konusu değerlendirmelerde öğrencilerin sırasıyla öğrenci yurtlarındaki yaşamlarından şikayetçi olduğu ($f=17$), yüz yüze eğitime geçiş sebebiyle hastalığa yakalanma ihtimaline dair artan korkularını dile getirdiği ($f=10$) ve yüz yüze eğitimin yol açmış olduğu maddi külfetten şikayetçi oldukları ($f=2$) görülmektedir.

Tablo 8.

Yüz Yüze Eğitime Dönüş ile İlgili Açıkça Yapılmış Olumsuz Değerlendirmeler

Tema	#Ref	▼	▲	■
------	------	---	---	---

Geçirdiği Yüzyüze Eğitime Dönüş Süreci ile İlgili...				
... şunlarla ilgili olumsuz durumlardan bahsediyor...	85	29	29	58
... öğretim süreci ile ilgili olarak...	21	9	12	21
... derse katılmak için okula fiziklen ulaşım konusunda yaşadığı sıkıntılardan bahsediyor	20	8	12	20
... online eğitimden sonra ders sürelerinin fazla uzun gelmesi	1	1	0	1
... öğretim elemanları ile ilgili olarak ...				
... ortaya konan performanstan şikayetçi ...	25	9	12	21
... etik dışı bulduğu davranışlardan bahsediyor	2	0	2	2
... özellikle derslerin yalnızca slayttan okunarak işlenmesinden bahsediyor	17	9	8	17
... özel yaşantısı ile ilgili ...	29	14	13	27
... hastalığa karşı hissettiği korkudan bahsediyor ...	10	8	2	10
... öğrenci yurdundaki yaşamından şikayetçi ...	17	6	11	17
... yüzyüze eğitim sonucu maddi açıdan sıkıntıya girdiğinden	2	2	0	2
... sürecin idari boyutu ile ilgili olarak ...	10	5	4	9
... pandemi süreci bitmeden okulların açılmamış olması gerektiğini vurguluyor	7	3	4	7

Yüz yüze eğitime dönüş çabasında öğretim elemanlarına dair yürütülen olumsuz değerlendirmeler, ekseriyetle ortaya konan performansla yönelik eleştirileri ($f=25$) içermiştir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının yüz yüze derslerde dahi dersleri yalnızca duvara yansıtılmış slaytları okuyarak işlemesi yönünde eleştiriler ($f=17$) öne sürülmüş olup, nadiren de olsa etik dışı bulunan davranışlardan da bahsedilmiştir ($f=2$).

Öğretim sürecine dair en yaygın beyan edilen olumsuz değerlendirme; doğrudan derslerle ilgili olmaktan ziyade derse katılmak için okula fiziklen ulaşım konusunda yaşanan sıkıntılara ($f=20$) dair olmuştur. Dersler açınsındansa, çevrimiçi eğitim döneminde ders saatlerinin yarı yarıya kısaltılması uygulamasının kaldırılması anlamına da gelen yüz yüze eğitim süreçlerinde uzayan ders saatlerinden şikâyet belirten bir ifadeye ($f=1$) rastlanmıştır.

Son olarak, sürecin idari boyutuna dair öne sürülmüş eleştirilerden ($f=10$) bir tek ortak tema üretilebilmiştir ve bunun da, öğrencilerin pandeminin kesin olarak bitmiş olduğu anlaşılmadan yüz yüze eğitime geçilmesinin aceleci ve yanlış bir idari karar olduğunu ifade etmesi teması olduğu görülmüştür ($f=7$).

AS3: Pandemi ve Sonrasında Öğrenenlerin Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşlerinde Yabancılaşma Seviyesine Göre Farklılaşma

Tablo 6'da paylaşılmış veriler üzerinden inceleme yürütüldüğünde; yüzyüze eğitime dönüşte mutluluk veya hayal kırıklığı yaşama hissi ile; yüksek ve düşük eğitime yabancılaşma seviyesinde bulunma arasında istatistiki yönden anlamlı bir ilişki de bulunmaktadır. Buna göre, Eğitime dönüşte mutluluktan ziyade hayalkırıklığı yaşama eğilimi eğitime yabancılaşma seviyesinin yüksek bulunma eğilimiyle beraber artıp azalmaktadır ($\chi^2 = 4.727$; $p < .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, eğitim fakültesinde öğretim gören öğretmen adaylarının COVID-19 küresel pandemisi boyunca acil uzaktan öğretim yöntemiyle sürdürülen yükseköğrenim ve bunu takiben yaşanan yüz yüze eğitim-öğretime dönüş süreçlerine ilişkin deneyimlerini aktaran anlatılar okula yabancılaşma teorik çerçevesi bağlamında incelenerek betimlenmeye çalışılmıştır.

Paylaşılan hikâyelerde geleceğin öğretmenleri olan bu öğrencilerin, yaşanan olağanüstü durumlara dair hem uzaktan öğretim boyunca hem de okullara dönüşün başladığı bu dönemin sonrasına ilişkin olumlu ve olumsuz hislerini kimi zaman örtük biçimde ifade ettiği, kimi zamansa açıkça değerlendirmelerde bulunduğu görülmüştür. Örtük veya aleni biçimde ortaya konan tüm ifadeler incelenerek üç adet araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu araştırma soruları (1) Öğrencilerin dönem boyunca deneyimledikleri acil uzaktan öğretim süreçlerine ilişkin görüş ve anlatıları nasıldır, (2) Öğrencilerin acil uzaktan öğretimin sona ermesi ve yüz yüze eğitime dönüş döneminde öğretim süreçlerine ilişkin görüş ve anlatıları nasıldır ve (3) pandemi ve sonrasında öğrenenlerin öğretim süreçlerine ilişkin görüş ve anlatılar, yabancılaşma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır şeklinde formüle edilmiştir.

Acil uzaktan öğretim dönemine dair değerlendirmelerde öğrenciler her ne kadar sebat, zamanla alışma, yeni bir deneyim yaşamanın sunduğu mutluluk gibi olumlu hisler beyan etseler de; dönem boyunca ağırlıklı olarak endişe, çaresizlik, sosyal yönden izole olmuşluk, çekingenlik, yorgunluk yahut istenmeyen rahavet gibi olumsuz hisleri yoğun olarak yaşadığı görülmektedir. Anlatılar boyunca bu olumsuz hislerden çevrimiçi eğitimden dolayı artık üniversite okuyor gibi hissetmeme, sınavlarda yaşanan kopya problemlerinden ötürü okuldan soğuma; gerek bu sebeple gerekse öğretim elemanlarının sergilediği olumsuz davranışlar nedeniyle adaletsizlik hissine kapılıp eğitim sürecine karşı tavrı alma gibi örnekler doğrudan eğitime yabancılaşma çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ancak, çevrimiçi eğitim dönemi boyunca yaşandığı örtük biçimde ima edilmiş bu hislere dair kodlama referanslarının öğrencilerin okula yabancılaşma skorlarına göre dağılımlarını incelendiğinde, bilhassa olumsuz hislere dair kodlama dağılımlarının yüksek veya düşük yabancılaşma seviyesi ile herhangi bir ilişki kurulamayacak şekilde dengeli dağıldığı kararlaştırılmıştır. Benzer şekilde yapılan araştırmalar acil uzaktan öğretim uygulaması ile dünyanın bir çok yerindeki öğrencilerin erişebilirlik, sosyal izolasyon gibi sıklıkla görülen sorunlara sebep olduğunu göstermekte, ancak bu durum doğrudan yabancılaşma ile ilişkilendirilmemektedir (Ali, 2020). Yani; yabancılaşma skoru ister yüksek ister düşük olsun, tüm öğrencilerin pandemi boyunca yaşanan uzaktan öğretim deneyimlerinde aşağı yukarı benzer hikâyelerin öznesi olduğu, benzer olumsuz hisler yaşadığı yorumu yapılabilir (Crawford vd, 2020; Sahu, 2020). Archer (1994) çalışmasında önerdiği gibi, olumlu hisler bakımından yabancılaşma seviyesi düşük öğrencilerin yaşanan uzaktan öğretim süreciyle ilgili anlatılarında daha optimist bir bakış açısına sahip olduğu da iddia edilebilir. Benzer durum; çevrimiçi eğitimle ilgili

hem açıkça ifade edilen değerlendirmeler hem de genel kanılara dair kodlamalarda da göze çarpmakta olup, yüksek ve düşük yabancılaşma seviyelerine göre birbirinden ayrılmış yaklaşık olarak aynı boyuttaki iki grupta öğrencilerin çevrimiçi eğitimi yaklaşık olarak benzer kodlama referansı sayısı ile olumsuz ifadelerle andığı görülmektedir. Düşük yabancılaşma grubunun sahip olduğu iddia edilebilecek optimist bakış açısı bu bağlamda, çevrimiçi eğitime dair genel değerlendirmelerde olumlu veya nötr ifadelerin bu grupta nispeten daha yaygın olduğu bir tablonun oluşmasını sağlamıştır. Buradan hareketle bulguların özellikle acil uzaktan öğretim söz konusu olduğunda okula yabancılaşmanın eğitimi olduğundan da kötü algılama ile alakalı olmaktan ziyade, iyimser bir bakış açısı takınmada başarısızlıkla alakalı olduğu sonucuna götürdüğü söylenebilir.

Çeşitli çalışmalarda olduğu gibi (Jethro, Grace & Thomas, 2012; Simamora, 2020) öğrencilerin acil uzaktan öğretim sürecine dair hikâyelerinde açıkça ortaya koydukları birtakım değerlendirmelerin ağırlıklı olarak olumsuz yönlere değinmesine rağmen olumlu ifadeler de yer verildiği görülmüştür. Bir önceki paragrafta bahsi geçen optimist yaklaşım teorisine doğrular biçimde; olumlu ifadelerin düşük yabancılaşma grubuna mensup öğrencilerce nispeten daha sık telaffuz edildiği görülmüştür. Söz konusu bulgu Morinaj ve diğerlerinin (2017) çalışmasındaki verilerle tutarlılık göstermekte ve öğrencilerin iyi olma halleri ile de ilişkilendirilmektedir. Pandemi dönemine global ölçekte artan anksiyete, yalnızlaşma gibi durumlar göz önünde bulundurulduğunda optimist görüş belirten öğrencilerin iyi olma durumlarının yerinde olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Öğrencilerce listelenmiş birçok olumlu değerlendirme arasından en çarpıcı olanı; videoya kaydedilen dersleri tekrar izleyebilmenin öğrenciler nezdinde yarattığı fayda duygusu olmuştur. Söz konusu değerlendirmenin yüz yüze eğitime geçişten sonra yapılmış olması bilhassa önemlidir, zira burada bir karşılaştırma söz konusudur. Öğrencilerin yabancılaşma skorları ister düşük ister yüksek olsun, öğretim elemanlarının bu olağanüstü durum altında sergilediği çabayı, çevrimiçi eğitim boyunca bilişim teknolojisi araç gereçlerini kullanmanın sunduğu birtakım faydaları ve özellikle de özel yaşamları açısından uzaktan öğretim boyunca elde ettikleri rahatlık hissini kıymetli bulduklarını açıkça ifade etmişlerdir.

Pandemi döneminde uzaktan eğitime dair anlatılarda açıkça ifade edilmiş olumsuz değerlendirmeler yabancılaşmadan bağımsız olarak incelendiğinde; derslere hem devam hem de katılım açısından büyük sorunlar yaşandığı, kimi öğrencilerin derslere sağlıklı erişim için gereken cihaz ve internet bağlantısı ihtiyaçlarını sağlama konusunda sıkıntıya düştüğü, ev ortamında derslere odaklanmada zorluklar yaşandığı, sınavlarda hem kopya olayları hem de teknik problemlere dair eleştiriler dile getirildiği gibi sonuçlar göze çarpmaktadır. Öğrencilerin derslere devam gösterecekleri dahi katılım ve etkileşim noktasında problemler yaşaması sorunu göz ardı edilmemelidir. Zira Alyares ve diğerlerinin (2022) çalışmasında COVID-19 pandemisi sonrasında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin tatmin

seviyelerini etkileyen faktörleri araştırmıştır. Söz konusu çalışmada 17-22 yaş arasındaki öğrencilerin özellikle senkron derslerde öğretim elemanı tarafından desteklenmelerinin öğrenenlerin öz-düzenleme ve özgüvenine katkı sağlayarak kendi kendine öğrenmelerine katkı sağladığı ortaya konmuştur. Anlatılarda tüm bunların yanı sıra; öğretim elemanlarına yöneltilmiş olumsuz ifadeler de yer verilmiş olup, sahip oldukları düşük dijital okuryazarlık ve özellikle de derslerin ekrana yansıtılan Powerpoint slaytlarından okunarak geçirilmesi gibi durumlardan bahsedilmiştir. Yapılan araştırmalarda acil uzaktan öğretimde gerek bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimin güçlüğü gerekse öğretim elemanının bilişim teknolojisine adaptasyonda başarısızlığını ortaya koyan çok sayıda örnek literatürde mevcuttur. Bu gibi nedenlerle Mushtaq ve diğerleri (2023) Pakistan örneğinde yürüttükleri çalışma sonucu çevrimiçi araçların yüz-yüze eğitimin yerini asla alamayacağını vurgularken (Tanveer vd, 2020), Mahamad, Azlan ve Rivadeneira (2022) ise Malezya’da bu gibi durumların öğrencilerde motivasyonu olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Hikâyelerde kendine yer bulan olumsuz değerlendirmeler yabancılaşma perspektifinden incelendiğinde, beklenenin aksine, bu ifadelerin neredeyse her kategoride yabancılaşma skoru düşük öğrenciler tarafından daha sık dile getirildiği anlaşılmıştır. Yani, özellikle eğitim sürecine dair daha incelikli eleştiriler –örneğin, derslerde hissedilen öğretim elemanı ve akranlar arasındaki iletişim kopukluğu, uygulamalı çalışma eksikliği, öğretim elemanları tarafından sergilenen düşük performans, cihaz erişimi/bağlantı kalitesine dayalı teknik sorunlar yahut ölçme ve sınav sistemine dair sorunlara dair detaylı tüm değerlendirmeler–büyük oranda *düşük* yabancılaşma grubundan gelmiştir. Buna istisna olarak gösterilebilecek tek tema; öğrencilerin kendilerinin şahsen derslere girmediklerini itiraf ettikleri bir kategoridir, zira bu tanıma uyan ifadeler ağırlıklı olarak *yüksek* yabancılaşma seviyesine sahip öğrencilerce sarf edilmiştir. Dolayısıyla bu tabloya, okula yabancılaşmanın çevrimiçi eğitimde öncelikli olarak, tüm diğer problemlerin hissedilmesine ve ifadeye dökülmesine olanak dahi tanımayacak şekilde, öğrencinin derslerden tamamen kopması ve devamsızlığa yol açması gibi bir duruma sebebiyet veriyor olduğu yorumu getirilebilir. Pandemi esnasında yabancılaşma konusunu inceleyen literatürdeki az sayıda çalışmalar (Biwer vd., 2021; Rasheed, Kamsin & Abdullah, 2020) incelendiğinde; öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme, dikkat, efor ve zaman yönetimi gibi kapasitelerinin pandemi öncesi döneme göre genel manada azaldığı ve bu sebeple öğrencilerin bireysel çalışma sürelerinin uzadığı gibi tespitlere rastlanmış; bu sonuçlar izolasyon ve yabancılaşma kavramları ile ilişkilendirildiği görülmüş; ancak bu iddialarla ilgili doğrudan ölçümler yapılmadığı da not düşülmüştür. Dolayısıyla, eldeki çalışmadaki bulguların gelecekte yabancılaşma konusunda yürütülebilecek çalışmalara yol göstericilik etmesi beklenmektedir ve bu konuda yapılmış yorumlar test edilmeye muhtaçtır.

Eldeki çalışmada yüksek yabancılaşma sahibi öğrencilerin, derslerle ilgili olumsuz durumları bizzat yaşamış olsalar dahi bunları dile getirmeye değer bulmamış olabilecekleri ihtimali de unutulmamalıdır. Ancak bu ihtimalin daha kuvvetle

değerlendirilmesi için, aynı öğrencilerin yüz yüze eğitime dönüş süreçlerine dair ifadelerine de göz atılması, belli ölçüde karşılaştırmalı bir analiz yürütülmesi gerekliliği hissedilmiştir.

Yüz yüze eğitime dönüş noktasına geçildiğinde; öncelikle öğrencilerin genel değerlendirmeleri göz önüne alınmıştır. Burada olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilebilecek iki tema kategorisi öne çıkmıştır. Bir kısım öğrenci anlatılarında, yüz yüze eğitime dönüşten oldukça mutlu olduğunu ve yüz yüze eğitimin yerini hiçbir şeyin tutamayacağını ifade etme eğilimi gösterirken; yine neredeyse bunlara yaklaşan sayıda ifade de yüz yüze eğitime dönüş sonrası yaşanan bir hayal kırıklığı hissine de işaret edilmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda da öğrencilerin bu bağlamla iki kutuplu yanıtlar verdikleri, bazılarının güvenlik, rahatlık, ekonomik nedenler ve daha fazla zamana sahip olmak gibi çeşitli sebeplerle çevrimiçi öğrenmeyi tercih ettiği, bazılarının ise uzaktan öğrenmeyi sınıf arkadaşları ile öğretmenler arasında etkileşimin yetersizliği, öğretmenden yeterli geribildirim alamama, konsantrasyon güçlüğü veya internet bağlantısı gibi sebeplerle geleneksel sınıflara dönmek istedikleri ortaya çıkmıştır (Sevy-Biloon, 2021). Yabancılaşma skorları açısından bu kategorilerde yer alan ifadelerin dağılımları incelendiğinde eğitime yabancılaşma ile yüz yüze eğitime dönüşte yaşanan hayal kırıklığı arasında bir ilişki olduğu, hayal kırıklığı ifadelerinin çoğunun yüksek yabancılaşma grubundan geldiği, yüz yüze eğitime dönüşte sevinen ifadelerin çoğunun ise düşük yabancılaşma grubundan geldiği gözlemlenmiştir. Yürütülen ki-kare istatistiğiye; söz konusu ilişkinin tesadüf olamayacağı noktasında önemli bir bulgudur. Buradan varılabilecek sonuç, herhangi bir nedensellik iddiasında bulunulmaksızın, yüz yüze eğitime dönüşte yaşanan hayal kırıklığı hissini okula yabancılaşma seviyesiyle doğrudan bir ilişki içerisinde olduğudur. Bu noktada öğretim elemanları ve üniversitelere önemli görevler düşmektedir. McIntyre ve diğerleri (2023) yaptıkları çalışmada pandemi döneminde mühendislik öğrencisi olan bireylerin anlatılarını uzun süreli olarak incelemiştir. İlgili çalışmanın bulguları öğrencilerin pandemi ile birlikte yaşanan değişim sebebiyle strese girdikleri ve istenmeyen şekillerde eğitimden koptuklarını, bu durumun yüz yüze eğitime dönüşte de devamlılık gösterdiğini sergilemiş, örtük biçimde yabancılaşma kavramına işaret etmiştir. Ancak uzun süreli yapılan bu çalışmada aynı öğrencilerin kurumları ve danışmanlarından beklenen desteği almalarının okulla aralarındaki bağları güçlendirdiği anlamını taşıyan ifadeler de bulunmaktadır. Yabancılaşma ve yüz yüze eğitime dönüşte yaşanan hayal kırıklığı ilişkinin doğasının anlaşılabilmesi, sebep-sonuç bağlantılarının kurulabilmesi ve bunlarla mücadele edecek müdahalelerin geliştirilmesi için daha ayrıntılı incelemelere ihtiyaç olabilir. Ancak eldeki araştırmadaki yanıt dağılımları incelendiğinde buradan çıkarılabilecek önemli bir sonucun, konu en azından yüz yüze eğitime dair hayal kırıklıklarını dile getirme noktasına geldiğinde yabancılaşmış öğrencilerin sözlerini sakınmadıkları ve en az diğer gruptaki yüz yüze eğitime dönüşten memnun öğrenciler kadar söz alma eğilimi gösterdikleridir. Dolayısıyla, bir önceki paragrafın sonunda ele alınmış olan, yabancılaşmış öğrencilerin olumsuz durumları deneyimliyor olsalar da sessiz kalmaları ihtimali bu yorum uyarınca zayıflamaktadır.

Anlatılar boyunca yüz yüze eğitime dönüş süreciyle ilgili örtük biçimde ifade edilmiş hisler içeren ifadeler incelendiğinde çaresizlik, çekingenlik, salgına yönelik korku ve hatta sosyal yünden izole olmuşluk gibi olumsuz hislerin yine belli miktarda ifade edildiği görülmektedir. Bunlardan özellikle sosyal yünden izole olmuşluk, bilhassa yabancılaşmış öğrenciler grubunda çok daha sık ifade edilmiş bir durumdur. Bu öğrencilerin yüz yüze eğitime dönüşte akranlarıyla kaynaşma konusunda sıkıntılar çektiği anlaşılabilir. Her grupta telaffuz edilen ancak özellikle yabancılaşmış öğrencilerin dile getirdiği hisler arasında, yüz yüze derslere sırf katılmış olmak için katılma ve eğitime devam etme konusunda genel isteksizlik de yer almaktadır. Benzer bulgulara sahip olan Hamza ve diğerleri (2021) üniversitelerde sosyal izolasyon sebebiyle etkilenen öğrencilerin ruh sağlıklarının desteklemesi ve pandemi özelinde önem ve müdahaleleri eğitim sisteminin bir parçası haline getirmeyi önermiştir.

Çarpıcı bir nokta, her ne kadar azımsanamayacak sayıda öğrencinin genel olarak yüz yüze eğitime dönüş konusunda olumlu değerlendirmeler içeren ifadeleri bulunuyor olsa da; örtük ifade edilmiş olumlu hisler bakımından belirgin bir temanın tespit edilememiş olmasıdır. Yani öğrencilerin yüz yüze eğitime dönüş konusunda sahip oldukları mutluluk, yüz yüze eğitime dair yoğun ifade edilen ve benzersiz biçimde kategorilendirilebilecek belirli sebeplere bağlı olmaktan ziyade, çevrimiçi eğitim döneminin o veya bu şekilde sona ermiş olması, sosyal birleşme gibi sebeplere bağlı bir mutluluk olarak da anlaşılabilir.

Öğrenciler anlatılarında açıkça ortaya koydukları değerlendirmelerde yüz yüze eğitime dair kendi kategorisinde ele alınmaya değer olumlu ifadeler kullanmaktan kaçınmıştır. Yüz yüze eğitime dönüşten mutluluk duyduğunu ifade eden çok sayıda öğrenci olsa da, yürütülen değerlendirmelerin genelde olumsuz durumlarla ilişkili olması dikkat çekicidir. Bu olumsuz durumların neler olduğuna göz atıldığında; özellikle özel yaşantıya dair olumsuz durumlara öncelikli olarak yer verildiği görülmektedir. Yüz yüze eğitime dönüş yapan öğrenciler, öğrenci yurtlarındaki yaşamlarından şikâyetçi olmuş, bu durumun bilhassa yabancılaşmış öğrenciler nezdinde daha sık ifade edildiği görülmüştür. Yabancılaşmadan bağımsız olarak, yüz yüze eğitime dair her öğrenci grubu tarafından ifade edilen diğer bir olumsuz değerlendirme kategorisi ise, derslerin işlendiği sınıflara ulaşım ile ilgili sebeplere dayanmaktadır. Fiziki zorunluluklar göz ardı edilecek olursa, son olarak önce çıkan dikkate değer bir diğer tema ise, öğretim elemanlarının sergilediği performansla dair eleştirilerdir. Öğrenciler öğretim elemanlarının derste düşük performans sergilediğini anlatılarında açıkça ifade etmiş ve buna gerekçe olarak da yüz yüze derslerde dahi eğitimin yalnızca duvara yansıtılmış slaytların okunması biçiminde cereyan etmesini göstermiştir.

Toparlamak gerekirse, öğretmen adayları acil uzaktan öğretim sürecine dair anlatılarında yoğun olarak olumsuz hisler aktarmış yahut olumsuz değerlendirmelerde bulunmuş olsa da, birtakım olumlu hisler ve değerlendirmeler de yok değildir. Yabancılaşma puanı yüksek öğrencilere dair en çarpıcı tespit ise, uzaktan öğretim

sürecinde derslere devam etmeyişleri olmuştur. Yüz yüze eğitime dönüşte öğrencilerin genel anlamda mutlu olduğu anlaşılrsa da, bilhassa yabancılaşmış öğrencilerin bir hayal kırıklığı yaşadığı göze çarpmaktadır. Acil uzaktan öğretim sürecinin bu öğrenciler için eğitimden tamamen bir kopuş teşkil ettiği, yüz yüze eğitime dönüşün bu kopuş halinin ortadan kaldırılması ve söz konusu öğrencilerin geri kazanılması için önemli bir fırsat sunmasına rağmen bu fırsattan faydalanılmadığı anlaşılabilir. Yabancılaşmış öğrencilerin yüz yüze eğitime dair hayal kırıklığına uğrama gerekçelerinin neler olduğuna dair ipuçları incelendiğinde, öğrenci yurdu koşulları önemli bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Eğitimin tüm öğrenciler için daha faydalı bir niteliğe bürünebilmesi için aktif öğrenme yöntemlerinin uygulamaya konması ve derslerin PowerPoint slaytları üzerinden işlenmesi sorunun üzerine gidilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, özellikle yabancılaşmış öğrencilerin sıkça ifade ettiği gibi, derslere gelmiş olmak için gelme hissi ortaya çıkmaktadır. Tüm bu bulguların, pedagoji ilkelerinin AR&GE laboratuvarı olarak tabir edilebilecek, öğretmen yetiştirme misyonu üstlenmiş, eğitim fakültesi kimliğini taşıyan bir kurumun koşullarına ilişkin olması ise çarpıcı ve ders niteliğinde bir olgudur. Bu nedenle işbu araştırmanın sonuçları normatif açıdan da değerlendirmeye açıktır.

Araştırma Etiğine Dair Hususlar

Yazarlar, bu araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel etik kurallarının ihlal edilmediğinden emin olmak için ellerinden gelen çabayı sarf etmiş olduğunu beyan eder. Ayrıca bu doğrultuda Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvuruda bulunulmuş ve kurulun 08.09.2021 tarihli toplantısının 07/12 numaralı kararı uyarınca araştırmanın yürütülmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığı konusunda beyanı elde edilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarların beyan etmek istediği herhangi bir çıkar çatışması durumu bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Alrayes, A., Al-Shamaileh, O., Nizamuddin, N., & Ahmed, F. (2022, November). Students' Satisfaction with Online Learning Environments-Post COVID-19. In 2022 International Conference on Innovation and Intelligence for Informatics, Computing, and Technologies (3ICT) (pp. 728-735). IEEE. <https://doi.org/10.1109/3ICT56508.2022.9990873>
- Aragon, S. R., Johnson, S. D., & Shaik, N. (2002). The influence of learning style preferences on student success in online versus face-to-face environments. *The American Journal of Distance Education*, 16(4), 227-243. https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1604_3

- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 430-446. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1031>
- Artino Jr, A. R. (2009). Online learning: Are subjective perceptions of instructional context related to academic success? *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 117-125. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.07.003>
- Biwer, F., Wiradhany, W., Oude Egbrink, M., Hospers, H., Wasenitz, S., Jansen, W., & De Bruin, A. (2021). Changes and adaptations: How university students self-regulate their online learning during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 642593.
- Bligh, D. A. (1998). *What's the Use of Lectures?:* Intellect books. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593>
- Boardman, K. L., Vargas, S. A., Cotler, J. L., & Burshteyn, D. (2021). Effects of emergency online learning during COVID-19 pandemic on student performance and connectedness. *Information Systems Education Journal*, 19(4), 23-36. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593>
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeği'nin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166).
- Chinman, M. J., & Linney, J. A. (1998). Toward a model of adolescent empowerment: Theoretical and empirical evidence. *Journal of Primary Prevention*, 18, 393-413. <https://doi.org/10.1023/A:1022691808354>
- Clandinin, D. J. (2006). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology:* Sage Publications.
- Clandinin, D. J., & Caine, V. (2013). Narrative inquiry. In *Reviewing Qualitative Research in The Social Sciences* (pp. 166-179): Routledge.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches:* Sage publications.
- Cunningham, J. M., & Suldo, S. M. (2014). Accuracy of teachers in identifying elementary school students who report at-risk levels of anxiety and depression. *School Mental Health*, 6, 237-250. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9125-9>
- Darling-Hammond, L., & Hyley, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Delfino, M., & Persico, D. (2007). Online or face-to-face? Experimenting with different techniques in teacher training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(5), 351-365. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00220.x>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Dhaygude, M. S., Lapsiya, N. D., & Chakraborty, D. (2022). There is no App for that: Manifestations of the digital divides during COVID-19 school closures in India.

- Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(CSCW2), 1-26.
<https://doi.org/10.1145/3555140>
- Durkheim, E. (1952). *Suicide: A study in sociology*. Routledge & K. Paul London.
<https://doi.org/10.4324/9780203994320>
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. WW Norton & Company.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Gillis, A., & Krull, L. M. (2020). <? covid19?> COVID-19 remote learning transition in spring 2020: class structures, student perceptions, and inequality in college courses. *Teaching Sociology*, 48(4), 283-299. <https://doi.org/10.1177/0092055X20954263>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, 1, 3-21.
- Gulati, S. (2008). Technology-enhanced learning in developing nations: A review. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(1).
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i1.477>
- Hadar, L. L. (2022). Difficulty is an opportunity: the coping of alternative schools in Israel during COVID-19. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-20.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2152079>
- Hamza, C. A., Ewing, L., Heath, N. L., & Goldstein, A. L. (2021). When social isolation is nothing new: A longitudinal study on psychological distress during COVID-19 among university students with and without preexisting mental health concerns. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 62(1), 20. <https://doi.org/10.1037/cap0000255>
- Hards, E., Loades, M. E., Higson-Sweeney, N., Shafran, R., Serafimova, T., Brigden, A., Reynolds, S., Crawley, E., Chatburn, E., Linney, C. and McManus, M. (2022). Loneliness and mental health in children and adolescents with pre-existing mental health problems: A rapid systematic review. *British Journal of Clinical Psychology*, 61(2), 313-334.
<https://doi.org/10.1111/bjc.12331>
- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Research; a Review for Teachers and All Concerned with Progress in Education*, 60(2), 171–188. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>
- Hensley, L. C., Iaconelli, R., & Wolters, C. A. (2022). This weird time we're in": How a sudden change to remote education impacted college students' self-regulated learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), S203-S218.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1916414>

- Huang, H.-m. (2000). Instructional technologies facilitating online courses. *Educational Technology*, 41-46.
- EDUCAUSE Review (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden 20 Nisan 2023 tarihinde alındı.
- Jehi, T., Khan, R., Dos Santos, H., & Majzoub, N. (2022). Effect of COVID-19 outbreak on anxiety among students of higher education; A review of literature. *Current Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02587-6>
- Jethro, O. O., Grace, A. M., & Thomas, A. K. (2012). E-learning and its effects on teaching and learning in a global age. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(1), 203.
- Johnson, B. R., Pagano, M. E., Lee, M. T., & Post, S. G. (2018). Alone on the inside: The impact of social isolation and helping others on AOD use and criminal activity. *Youth & society*, 50(4), 529-550. <https://doi.org/10.1177/0044118X15617400>
- Johnson, H. P., & Mejia, M. C. (2014). *Online learning and student outcomes in California's community colleges*: Public Policy Institute Washington, DC.
- Kang, E., Hwang, H., Li, X., Yoo, J., & Park, Y. (2023). *The Digital Divide in the Post-corona Era: Focused on Social Participation*. Paper presented at the Advances in Information and Communication: Proceedings of the 2023 Future of Information and Communication Conference (FICC), Volume 1. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28076-4_24
- Kardambikis, P., & Donne, V. (2022). Impact of COVID and the emergence of social emotional learning on education majors. *Social Sciences*, 11(12), 584. <https://doi.org/10.3390/socsci11120584>
- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies: Lessons from research and practice*. Cengage Learning Australia.
- Kim, K.-J., & Bonk, C. J. (2006). The future of online teaching and learning in higher education. *Educause Quarterly*, 29(4), 22-30.
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169-183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Knight, H., Carlisle, S., O'Connor, M., Briggs, L., Fothergill, L., Al-Oraibi, A., Yildirim, M., Morling, J. R., Corner, J., Ball, J., Denning, C., Vedhara, K., & Blake, H. (2021). Impacts of the COVID-19 pandemic and self-isolation on students and staff in higher education: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10675. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010675>
- Kuntz, J., & Manokore, V. (2022). "I did not sign up for this": Student experiences of the rapid shift from in-person to emergency virtual remote learning during the COVID pandemic. *Higher Learning Research Communications*, 12, 6. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v12i0.1316>
- Lee, J., Jeong, H. J., & Kim, S. (2021). Stress, anxiety, and depression among undergraduate students during the COVID-19 pandemic and their use of mental health services. *Innovative Higher Education*, 46, 519-538. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09552-y>

- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Liu, X., Magjuka, R. J., Bonk, C. J., & Lee, S.-h. (2007). Does sense of community matter? An examination of participants' perceptions of building learning communities in online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 9.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M.N., Borwick, C. and Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239. e1213. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Mahamad, T. E. T., Azlan, N. A. M., & Rivadeneira, L. (2022). Identifying strategies used by students to manage their emotions during online learning. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 7(5), e001485-e001485. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i5.1485>
- Mann, S. J. (2005). Alienation in the learning environment: a failure of community? *Studies in Higher Education*, 30(1), 43-55. <https://doi.org/10.1080/0307507052000307786>
- Marx, K., & Engels, F. (2009). *The economic and philosophic manuscripts of 1844 and the Communist manifesto*: Prometheus Books.
- McKnight, C. G., Huebner, E. S., & Suldo, S. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools*, 39(6), 677-687. <https://doi.org/10.1002/pits.10062>
- McIntyre, B. B., Rohde, J., Clements, H. R., & Godwin, A. (2023). Connection and alienation during the COVID-19 pandemic: The narratives of four engineering students. *Journal of Engineering Education*. <https://doi.org/10.1002/jee.20519>
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*: Routledge.
- Moodley, D. (2022). Post Covid-19: The New (Ab) normal in South African Higher Education—Challenges with Emergency Remote Learning. *African Journal of Inter/Multidisciplinary Studies*, 4(1), 112-125. <https://doi.org/10.51415/ajims.v4i1.1008>
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A. L., Hadjar, A., Hascher, T., & Marcin, K. (2017). School alienation: A construct validation study. *Frontline Learning Research*, 5(2), 36-59. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v5i2.298>
- Mushtaq, S., Yasin, G., & Lak, T. A. (2023). Impediments of online learning and teaching during covid pandemic: A Case of University Students in Punjab, Pakistan. *Annals of Social Sciences and Perspective*, 4(1), 103-120. <https://doi.org/10.52700/assap.v4i1.247>
- Panton, A. (2014). The end of hope—The beginning: Narratives of hope in the face of death and Trauma by Pamela R. McCarroll. *Toronto Journal of Theology*, 30(2), 328-329.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Phillips, R., Seaborne, K., Goldsmith, A., Curtis, N., Davies, A., Haynes, W., McEnroe, R., Murphy, N., O'Neill, L., Pacey, C., Walker, E., & Wordley, E. (2022). Student loneliness through the pandemic: How, why and where? *The Geographical Journal*, 188(2), 277–293. <https://doi.org/10.1111/geoj.12438>
- Phillips, R. S. (2013). Toward authentic student-centered practices: Voices of alternative school students. *Education and Urban Society*, 45(6), 668-699. <https://doi.org/10.1177/0013124511424107>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rudolph, J., Tan, S., Crawford, J., & Butler-Henderson, K. (2023). Perceived quality of online learning during COVID-19 in higher education in Singapore: perspectives from students, lecturers, and academic leaders. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(1), 171-191. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09325-0>
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4). <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145-159. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>
- Sartre, J.-P., Richmond, S., & Moran, R. (2022). *Being and nothingness: An essay in phenomenological ontology*: Routledge.
- Sevy-Biloon, J. (2021). Virtual or face to face classes: Ecuadorian University students' perceptions during the pandemic. *English Language Teaching Educational Journal*, 4(1), 15-24. <https://doi.org/10.12928/eltej.v4i1.3935>
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of emerging technologies for learning*. University of Manitoba Canada.
- Simamora, R. M. (2020). The Challenges of online learning during the COVID-19 pandemic: An essay analysis of performing arts education students. *Studies in Learning and Teaching*, 1(2), 86-103. <https://doi.org/10.46627/silet.v1i2.38>
- Smollan, R. K., Morrison, R. L., & Cooper-Thomas, H. D. (2023). Working from home during lockdown: the impact on performance and wellbeing. *Journal of Management & Organization*, 1-22. <https://doi.org/10.1017/jmo.2023.9>

- Tanveer, M., Bhaumik, A., Hassan, S., & Haq, I. U. (2020). Covid-19 pandemic, outbreak educational sector and students online learning in Saudi Arabia. *Journal of Entrepreneurship Education*, 23(3), 1-14.
- Tolbert, S., Azarmandi, M., & Brown, C. (2022). A Modest Proposal for A Pedagogy of Alienation. In *Postdigital Ecopedagogies: Genealogies, Contradictions, and Possible Futures* (pp. 195-212): Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97262-2_10
- Trotter, J., & Qureshi, F. (2023). Student perspectives of hybrid delivery in a transnational education context during Covid-19. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.10>
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. <https://doi.org/10.1177/0013161X0833050>
- Turner, S. L. (2011). Student-centered instruction: Integrating the learning sciences to support elementary and middle school learners. *Preventing School Failure*, 55(3), 123-131. <https://doi.org/10.1080/10459880903472884>
- Van den Bosch, R., & Taris, T. W. (2014). The authentic worker's well-being and performance: The relationship between authenticity at work, well-being, and work outcomes. *The Journal of Psychology*, 148(6), 659-681. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.820684>
- Williamson, I., & Cullingford, C. (1997). The uses and misuses of 'alienation' in the social sciences and education. *British Journal of Educational Studies*, 45(3), 263-275. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00051>
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177. <https://doi.org/10.1177/1469787410379680>

Extended Abstract

Alienation is a complex concept with consequences for individual and social well-being. It involves feeling detached from oneself, others, or society. In social life, alienation appears as isolation and exclusion from social groups. Personal alienation is disconnection from one's thoughts, emotions, or values. In education, alienation can mean feeling disconnected from the learning process, curriculum, or educational institutions. Causes of education-related alienation include formal education systems, ineffective teaching methods, overwhelming curriculum, and lack of student engagement. Alienation leads to reduced motivation, academic performance, and increased dropout rates. Withdrawal from education, absenteeism, and disinterest also indicate alienation. Alienation can result in aggression, withdrawal, anxiety, depression, and increased dropout rates. Students experiencing alienation engage less in prosocial behaviors and are more prone to risky behaviors. Alienation influences students' career choices and overall well-being, contributing to social problems like decreased productivity, crime rates, and economic inequality. The COVID-19 pandemic exacerbated alienation in education, causing social isolation, lack of motivation, anxiety, and digital divide issues. This study explores the emergency

remote teaching (ERT) experience during the pandemic, focusing on teacher candidates' narratives and relating it to school alienation. The aim is to provide insights for future remote education designs and transitions from traditional to remote education. Therefore, the following research questions have been formulated. In the context of the COVID-19 pandemic: (a) What are the views and narratives of students regarding the emergency remote teaching period they experienced throughout the pandemic? (b) What are the views and narratives of students regarding their education during the period when ERT ended and face-to-face education resumed? (c) Do the views and narratives of learners regarding the teaching processes differ according to their sense of alienation during and after the pandemic?

For answering the research questions, the narrative inquiry model, based on the qualitative research paradigm, has been followed. In narrative research, purposeful sampling is the most suitable sampling method because it allows the researcher to consciously select participants or situations in order to obtain rich and detailed variations related to the phenomenon under investigation. Therefore, the sampling process in this study consisted of two stages. In the first stage, participants were determined using purposive sampling to represent the students of the Faculty of Education at Trakya University. The Student Alienation Scale was administered to a total of 544 students, including 167 males and 377 females, and the scores obtained from this scale were analyzed. Based on the sample size, cutoff points were determined according to percentile intervals, and a range was left. Students in the upper and lower percentiles in terms of alienation scores were contacted specifically. In the second stage, among the informed participants, those who anonymously answered a single open-ended questionnaire were included in the study as high ($f=91$) and low ($f=99$) alienation score groups. The study group, consisting of a total of 190 participants who submitted their written responses and voluntarily agreed to participate in the second stage, constitutes the sample of this research. In the data collection process, the Student Alienation Scale developed by Çağlar was used to measure students' negative attitudes towards school and learning activities and to determine the level of alienation. The scale, designed as a 5-point Likert scale and consisting of 20 items, aims to identify feelings of weakness, anomie, isolation, and meaninglessness. The collected data were subjected to thematic coding in the document review process using the NVivo 10 for Windows analysis software, within the framework of a qualitative data analysis approach. Necessary categorizations were made to track themes that emerged in the entire sample group as well as separately in the high and low alienation groups within the sample. Furthermore, to determine whether certain values found in different coding references between separate groups constituted a statistically significant difference, chi-square tests were conducted.

Findings have revealed that, although teacher candidates have expressed intense negative emotions and evaluations regarding the emergency remote education process, there are also some positive emotions and evaluations present. The most striking observation regarding students with high alienation scores is their lack of

attendance during the remote education process. While it is understood that students, in general, are happy about the return to face-to-face education, it is evident that particularly alienated students experience a sense of disappointment. Despite the opportunity for the return to face-to-face education to eliminate the state of disconnection caused by the emergency remote education process and to regain these students, it can be understood that this opportunity has not been capitalized on. When clues about the reasons behind the disappointment of alienated students regarding face-to-face education are examined, student dormitory conditions stand out as a significant factor. In order for education to become more beneficial for all students, it is necessary to implement active learning methods and address the issue of relying on PowerPoint slides for teaching. Otherwise, as frequently expressed by alienated students, there emerges a sense of attending classes merely for the sake of attendance. The fact that all these findings relate to the conditions of an institution that assumes the mission of teacher training, resembling a research and development laboratory for pedagogical principles, and carrying the identity of a faculty of education, is a remarkable and instructive phenomenon. Therefore, the results of this research are open to evaluation from a normative perspective as well.