



Abant Sosyal Bilimler Dergisi

Journal of Abant Social Sciences

2023, 23(2): 842-867, doi: 10.11616/asbi.1217672



Covid-19 Küresel Salgınının Üniversite Eğitimine Yansımaları: Fenomenolojik Bir Çalışma*

Reflections of Covid-19 Pandemic on University Education: A Phenomenologic Study

Nilüfer ÖZTÜRK AYKAÇ¹ 

Geliş Tarihi (Received): 12.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 16.04.2023

Yayın Tarihi (Published): 31.07.2023

Öz: Bu makale, Covid-19 küresel salgınının uzaktan eğitimdeki yansımalarını ortaya çıkarmak amacıyla Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nin çeşitli üyeleriyle gerçekleştirilen bir araştırmaya dayanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, üniversitenin ve uzaktan eğitim sisteminin temel kullanıcıları olarak öğrenciler, öğretim üyeleri ve öğretim elemanlarıdır. Küresel salgın süreci ve uzaktan eğitim tüm katılımcıların paylaştığı ortak fenomenler olurken, her bir grup ve birey bu süreci farklı bir konumdan deneyimlemiştir. Araştırma, her katılımcının bu süreçteki kendi fenomenolojik deneyimlerine odaklanmaktadır. Öğrenciler için coğrafi/bölgesel, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailedeki toplumsal cinsiyet rolleri ve öğrencilerin eğitime yükledikleri anlamın belirleyici olduğu görülmüştür. Öğretim üyeleri ve araştırma görevlileri ise iş doyumunun azalması, eğitime yönelik risklerin artması gibi unsurlara dikkati çekmiştir.

Anahtar kelimeler: Covid-19 küresel salgını, uzaktan eğitim, fenomenolojik araştırma, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi.

&

Abstract: This paper is based on the research conducted in order to explore reflections of distance education in Covid-19 pandemic process on various members of the Karamanoglu Mehmetbey University. Students, research assistants and lecturers are participants of the study as the main members of the university and users of distance education system. The research focuses on each participant's own phenomenological experience in this process. Pandemic period and distance education are the common phenomenon of all the participants; however, each group and participant has experienced this process from a different situation. It is seen that for students, geographical/regional factors, family's socio-economic conditions, gender roles in the family and the meaning and significance are deterministic elements. Lecturers and research assistants emphasize on elements such as decrease in job satisfaction and increase in the risks of education.

Key words: Covid-19 pandemic, distance education, phenomenological study, sociology of education, philosophy of education.

Atıf/Cite as: Öztürk Aykaç, N. (2023). Covid-19 Küresel Salgınının Üniversite Eğitimine Yansımaları: Fenomenolojik Bir Çalışma. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 842-867. doi: 10.11616/asbi.1217672

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asbi/policy>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2000 – Bolu

* Bu çalışma, 19-20 Ekim 2021 tarihleri arasında Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi'nde çevrim içi (online) olarak gerçekleştirilen Uluslararası Uzaktan Eğitim Kongresi (IDEC 2021)'nde sözlü olarak sunulmuş olup tam metin hali herhangi bir yerde yayımlanmamıştır.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Nilüfer Öztürk Aykaç, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, dr.niluferozturk@gmail.com.

1. Giriş

Toplumun temel bir kurumu olan eğitim, sosyal hayatı birçok yönden etkilemekte ve benzer şekilde sosyal süreçlerden etkilenmektedir. Toplumsal değişim, bu etkilerin çok daha kapsamlı ve kimi zaman uzun vadeli olmasına sebep olmaktadır. Zaman, mekân, coğrafya, sosyo-ekonomik şartlar gibi birçok unsura bağlı olarak gözlenen toplumsal değişim olgusu, eğitim özelinde de incelenmeye değer etkiler bırakmaktadır.

Küresel çapta bir etkiye sebep olan Covid-19 virüsünün yayılımıyla ortaya çıkan küresel salgın ve bu salgının etkisinde oluşan toplumsal değişim, birçok toplumu derinden etkilemiş ve sosyal hayatın pek çok alanını çeşitli şekillerde dönüşüme uğratmıştır. Eğitimin uygulanmasında nispeten kısa bir geçmişe ve sınırlı bir kullanım alanına sahip olan uzaktan eğitim, pandemi süresince yaygınlık kazanmış ve ciddi oranda etkinliğini artırmıştır. Bu yaygınlık ve etkinlik hem toplumsal bir kurum olarak eğitim bağlamında hem de bu kurum içerisinde yer alan bireylerin kişisel ve sosyal hayatlarında çeşitli dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Bu etkileri fenomenolojik bir deneyim olarak ortaya çıkarmak, yorumlamak ve bu yolla eğitimin felsefi, sosyolojik yönünü toplumsal değişim bağlamında tartışabilmek bu makalenin amacıdır.

Katılımcılar özelinde öğrencilik, akademisyenlik, kadınlık, erkeklik, annelik, eş olmak gibi toplumsal hayatta üstlenilen rollerin ve söz konusu bireylerin bu süreçte içinde bulunduğu sosyal çevrenin deneyimlere yansıdığı görülmektedir. Bireylerin bu deneyimleri ve süreci anlamlandırması da bu eksenlerde gerçekleşmiş, ortak ve farklı yorumlar üretilmiştir.

2. Literatür Özeti

Uzaktan eğitim, genel olarak eğitim bilimleri sahasında özellikle 2000'li yıllardan itibaren yoğunlukla araştırılmaktadır. Bu alanla ilgili çalışmalar, genellikle açık ve uzaktan eğitim veren üniversite ve fakültelerin uygulamalarına yönelik bir içeriğe sahiptir.

Bozkurt'un (2017) *Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Dünü Bugünü Yarını* adlı çalışması, uzaktan eğitimin tarihsel sürecini anlamak açısından dikkat çekicidir. Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin seyri, dönemin ihtiyaçlarına ve teknolojik gelişmelere paralel olarak devam etmektedir. Buna göre dünyada uzaktan eğitim çalışmaları 1720 yılında mektupla, 1925 yılında radyo ve TV ile, 1970 yılında açık üniversite, 1980 yılında telekonferans yoluyla, 1990 yılından sonra ise internet ve web tabanlı olarak gerçekleştirilmiştir (Bozkurt, 2017: 87). Bozkurt, aynı çalışmasında Türkiye'nin uzaktan eğitim sürecini ise dört döneme (2017, s. 87-88) ayırarak sınıflandırmıştır: tartışma ve önerilerin yaşandığı birinci dönem (1923-1955), yazışarak uzaktan eğitimin yapıldığı ikinci dönem (1956-1975), görsel-işitsel araçlarla uzaktan eğitimin yapıldığı üçüncü dönem (1976-1995), bilişim tabanlı uygulamaların kullanıldığı dördüncü dönem (1995-...).

Covid-19 küresel salgını ile zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim sistemi konulu çalışmalar 2020 yılından itibaren oldukça artmıştır. Bu süreci ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim gibi eğitimin farklı kademelerinde ve öğrenci veya öğretmenler açısından ele alan çok sayıda yayın bulunmaktadır. Bunlar bir kısmı nicel, bir kısmı nitel, az sayıda da karma yöntemle yapılan araştırmalardır. Uzaktan eğitim sistemine dair eski fenomenolojik araştırmalar ise dünyada ve Türkiye'de farklı temalara odaklanmaktadır. Bu noktada öne çıkan birkaç çalışmadan bahsedilebilir. Bunlardan biri Haisun Kang tarafından hazırlanan (2012) *Training Online Faculty* (Çevrimiçi Fakülte Eğitimi) isimli çalışmadır. Bu çalışmada, çevrimiçi eğitim veren bir fakülteden uzaktan eğitim alan öğrencilerle derinlemesine görüşmeler yapılmış ve eğitimin onların ihtiyaç duydukları doyumunu sağlayıp sağlamadığı sorgulanmıştır. Bir diğer çalışma, 2018 yılında uzaktan eğitim doktora programındaki Siyahi kadınlara yönelik bir fenomenolojik araştırmadır (Rogers, 2018). Bu çalışmada cinsiyet ve etnik farklılık temelli faktörlerin katılımcıların eğitim sürecine etkisi araştırılmıştır. Frank E. Crawley, Martha D. Fewell ve William A. Sugar'ın araştırması ise (2009) yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçişteki değişimi fenomenolojik yönden inceleyen bir çalışma olarak dikkati çekmektedir. Eğitim verenlerle yapılan bu araştırmada sürece adaptasyon zorlukları öne çıkmış, dışarıdan sağlanması gereken kaynak ve hizmetlerin eksikliğinin bunda belirleyici olduğu ifade edilmiştir.

Türkiye'deki uzaktan eğitim konulu fenomenolojik araştırmalardan Başak Kalkan ve Gülfem Gürses'in araştırması ise (2019) "Toplumsal Cinsiyet Fenomenolojisi Çerçevesinde Açıköğretim Sistemine İlişkin Derin Algıların Analizi" başlığını taşımakta ve toplumsal cinsiyete ilişkin algı farklılıklarının açıköğretim eğitim tasarımına yansımalarını ölçmektedir.

2020-2021 eğitim öğretim dönemlerinde pandemi süreci, tüm örgün öğretim programlarının zorunlu olarak uzaktan eğitim şeklinde sürdürülmesine yol açmış, bu durum hayatında hiçbir şekilde uzaktan eğitim deneyimi olmayan kesim için yeni bir adaptasyon sürecini başlatmıştır. Çalışmanın odağını bu kesimler oluşturmakta, onların yeni deneyimlerinden hareketle bir fenomenolojik çözümleme yapılması hedeflenmektedir. Bu çalışma, içerik yönünden ve metodolojik kapsamı bağlamında diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Burada nitel bir araştırma yürütülerek Covid-19 küresel salgını ve uzaktan eğitim sürecine yönelik keşfedici bir araştırma yapılmıştır. Karaman kenti ve üniversitesi özelinde üç farklı katılımcı grubun deneyimlerinin fenomenolojik olarak yorumlanması vasıtasıyla hem Covid-19 küresel salgını hem de uzaktan eğitim süreci farklı yönlerden incelenmiştir.

3. Kavramsal ve Teorik Çerçeve

Bu çalışma, bireylerin pandemideki karantina ve uzaktan eğitim deneyimlerine odaklandığından bu deneyimlerden ortaya çıkan temalar, çalışmanın kavramsal ve teorik çerçevesinin sınırlarını çizmiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal tabakalaşma, eğitimin felsefi ve sosyolojik analizi, mekân ve gündelik yaşam bu sınırdan öne çıkan unsurlardır. Katılımcıların anlatılarında öne çıkan bu unsurlar, pandemiyle birlikte değişim ve dönüşüme uğrayan alanlardan süzülüp gün yüzüne çıkabilenlerdir.

Eğitim; bireylerin aileye, topluma, devlete vs. hazırlanışındaki temel bir kurumdur. Bireylerin sosyal, mesleki, hatta ahlaki gelişimini sağlayan ve destekleyen bir kurum olan eğitim, bu yönüyle bireylere statü sağlama açısından oldukça etkindir.

Ahmet Cevizci'ye göre (2021: 13), eğitimin felsefesinin kendi içinde epistemolojik, ontolojik, etik ve politik boyutları bulunmaktadır. Öğrenci ve öğretmenin kendileriyle ve birbirleriyle kurdukları ilişkiler eğitimin ontolojik boyutunu gösterirken, eğitim faaliyeti esnasında öğrenciye kazandırılan bilişsel alışkanlıklar, öğretilen bilgi, bu çerçevede gündeme gelen öğrenme kuramları, öğretmenin kullandığı öğretim yöntemleri ise eğitimin epistemolojik yönünü oluşturmaktadır. Eğitimin teorik yönünü yansıtan ontolojik ve epistemolojik yönlerine ek olarak uygulamaya dönük yönünde ise etik ve politik boyutları bulunmaktadır. Eğitici faaliyetler sırasında uyulması gereken kurallar ve ilkeler, eğitilecek kişilere aktarılacak değerler, eğitimin öğretme boyutu ile ideoloji aktarımı ve aşılama ilişkisi ve onlardan farkı, etik boyutunu oluşturmaktadır. Eğitimin sosyal ve politik boyutunu oluşturan toplumu şekillendirme ve amaçlarını belirleme bağlamındaki misyonu ise mevcut sosyal politikayı koruma, yıkma veya değiştirmesi gibi unsurları içerir.

Eğitim sosyolojisi, temel çalışma alanı itibarıyla eğitim bilimleri ve sosyoloji disiplinleri arasında yer almaktadır. Eğitim sosyolojisiyle ilgili sorunları genel olarak sosyolojinin bir sorunu olarak gören Tezcan'a göre (2005: 269), eğitim sosyolojisi alanındaki kuramsal araştırmalar-deneyisel araştırmalar arasındaki ilişki ve bağlantıların doğru kurulması gerekmektedir. Bu çalışmada, yapıldığı dönem itibarıyla salgın ve uzaktan eğitim fenomenlerinin sahadaki keşfine yönelik bir fenomenolojik araştırma tasarlanarak Tezcan'ın sözünü ettiği bağlantılar kurulmaya çalışılmıştır.

Eğitim sosyolojisi; eğitimin toplumsal işlevleri, kültür ve değer aktarımı, toplumsal tabakalaşma ve toplumsal cinsiyete bağlı olarak eğitimin değişen deneyimlerini de içermektedir. Bu bağlamda, çalışmamızda bu başlıklara temas eden veriler ortaya çıkmıştır.

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten kaynaklanan farklılığın toplumsal hayata eşitsiz bir zeminde ve şekilde yansımaları olarak ifade edilebilir. Kavramın ortaya çıktığı günden bugüne, bireysel kimlik ve kişiliğin ötesinde, sembolik düzeyde erkeklik ve kadınlığın kültürel idealleri ve stereotiplerini, yapısal düzeyde ise kurumlar ve örgütlerdeki iş bölümünü içine alarak genişlediğine dikkati çeken Marshall (1999: 98), toplumsal cinsiyetin birçok toplumsal dinamiği içeren kapsamına dair değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu noktada çalışmamızda, ailedeki toplumsal rol dağılımına ve ailenin sosyo-ekonomik

yapısına bağlı olarak kadın öğrencilerin hane içi işçisine ve ev kadınına, erkeklerin ise hane dışı çalışana dönüştüğü görülmektedir.

Bryan S. Turner'ın tabakalaşmaya ilişkin çözümlemesi (2001: 87); Weberci statü çözümlemesinin, Marksist sınıf çözümlemesinin, Pierre Bourdieu ve antropologların statüyü kültür ve yaşam tarzı olarak gören yaklaşımının harmanlanması olarak sunulmaktadır. Buna göre, statü ilkin bir ulus-devlet içindeki hakları işaret eden bir hukuksal-politik kavram olarak; ikincisi bir hayat tarzı şeklinde kavramsallaştırılabilecek sosyal tabakalaşmanın kültürel bir boyutu olarak; üçüncüsü ise Marksist geleneği takip edip ekonomik sınıfın toplumsal tabakanın bağımsız bir boyutu olarak ele alınması şeklinde bir kavramlaştırmaya gidilmiştir (Turner, 2001: 87-89). Bu noktada, Türkiye'deki eğitimde fırsat eşitliği bağlamında devletin ekonomik gücü, bölgesel farklılıklar, etnik/ dilsel farklılıklar gibi engellerin bulunduğu (İnce, 2021: 161-163) göz önüne alınarak, öncelikle bunları gidermeye yönelik politikaların uygulanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu yaklaşımlar ışığında uzaktan eğitim düşünüldüğünde, politik olarak tüm öğrencilerin bu hizmetten eşit şekilde yararlanmasının sağlandığı görülmüştür. İlkesel olarak sağlanan bu eşitliğe rağmen, bölgesel farklılaşmalar ve ailelerin ekonomik koşulları bu hizmeti almada eşitsizlikler ortaya çıkarmıştır. Bilgisayara sahip olup olamama, bulunulan bölgeye bağlı olarak internetin teknik kalitesi ve internet sınırlamaları gibi unsurlar bu bağlamda en etkili dinamikler olarak ortaya çıkmıştır. Toplumsal tabakalaşmayla ilgili ve kendine özgü bir olgu olarak karşımıza çıkan eşitsizlik kavramına Bryan S. Turner'ın yaklaşımı (2007: 44) dikkate değerdir. Buna göre eşitsizlikle ilgili asıl sorun, onun derecesi ve ölçüsüyle ilgilidir. Zira eşitsizlik, kaçınılmaz olabilir ancak onun varlığı veya yokluğundan ziyade kaynakların bölüşümü ve yoğunluğu etrafında bir sorun gözlenmektedir. Turner'a göre (2007: 51) şartlarda eşitlik sağlanmadıkça fırsat eşitliğini inşa etmeye çalışmak anlamsızdır. Başka bir deyişle, eğitim fırsatlarının yaygınlaşması, toplumsal eşitliğin de zorunlu olarak yaygınlaşacağı anlamına gelmemektedir. Bu durum ülkemizdeki yükseköğretim verileri temelinde anlamlı olabilir. Her şehre kurulan üniversiteler ve açılan bölümlerle tüm Anadolu'da üniversite öğrenciliğinin artışa geçmesi sağlanmıştır ancak bu, öğrencilerin uzmanlık olarak mesleğe geçişini ve (uzmanı olduğu) bir işe yerleşmesini doğrudan sağlayamamakta ve bu beklenti öğrencileri zorlamaktadır. Dahası, özellikle uzaktan öğretim sürecinde ortaya çıkan, üniversite öğrencilerinin evlerine döndüklerinde hane işçisi, ev kadını kimliklerine hızla bürünmeleri de bu durumu başka bir şekilde örneklendirmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler bu eksende yorumlandığında, uzaktan eğitime herkesin eşit oranda ulaşamaması riskine karşılık öğrencilere devamsızlık, ödev yükleme/ sınava girme gibi konularda çok büyük oranda esneklik tanınmıştır. Derslerin kayıt altına alınarak öğrencilere tekrar izleme olanağı sunulması da bu bağlamda öğrencilere yönelik önemli bir hizmettir. Her ne kadar bu esneklikler bu kez eğitimin ölçme ve değerlendirilme aşamasında eşitsizliklere sebep olmuşsa da, eğitim hizmetine ulaşma bakımından eşitsizliklerin pratikte ortadan kaldırılmasına yönelik politikaların etkili olduğu söylenebilir.

Eğitimdeki dönüşüm bağlamında, özellikle teknolojik gelişmelerle birlikte yaşanan dijital çağda bilgi aktarıcı konumundaki öğretmenlik mesleğinin yol gösterici bir kılavuz; eskiden dinleyici konumundaki edilgen öğrencinin ise iş birliğini esas alan aktif bir konuma evrildiği ifade edilmektedir (İnce, 2021: 165-166). Değişen bu rollerle birlikte özellikle uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin halen belirleyici konumda bulunduğu ve öğrencinin bu beklentide olduğu; öğrencinin aktif olması noktasında hem öğrenciler hem de öğretmenler hemfikirken uzaktan eğitim işleyişinin bunu pek mümkün kılmadığı görülmektedir.

4. Araştırma Deseni

Sosyal bilimlerde nicel yöntem sosyolojik gerçeklerin nicelleştirilebilir özelliklerini açıklamak için gerekli iken, nitel yöntem bu gerçekliği anlamak için gereklidir (Dikeçligil, 2017: 13). Bu çalışmaya konu olan uzaktan eğitime ilişkin nicel bilgiler Tablo-1'de yer almaktadır. Bu tabloların konu edildiği gerçeğin anlaşılabilmesi içinse bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi ve teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce bağlı bulunulan üniversitenin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu eşliğinde, uzunluğu

30-75 dk. arasında değişen yüz yüze mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri 2021 yılı Eylül-Ekim aylarında toplanmıştır. Covid-19 küresel salgını ve uzaktan eğitimin etkilerini sahada gözlemlemek amacıyla hazırlanan bu çalışma, keşfedici bir nitelik taşımaktadır.

Nitel araştırma türlerinden fenomenolojik araştırma kapsamına giren bu çalışmada, her bir katılımcının özgün deneyiminin açığa çıkarılması önem taşımaktadır. Covid-19 küresel salgını ve uzaktan eğitim deneyimleri iki fenomen olarak kabul edilmiş ve bu bağlamda katılımcıların bu fenomenlerle ilgili deneyimleri ve yorumları ortaya konulmuştur. Bu iki fenomen, birbiriyle ilişkili oldukları için bir arada kullanılmıştır. Çalışmanın temel araştırma sorusu şudur: Katılımcılar salgın ve salgın sebebiyle zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim süreçlerini nasıl deneyimlemişlerdir? Bu deneyimleri anlayabilmek ve bu fenomenlere yönelik anlamları ortaya çıkarabilmek adına, bu iki sürecin farklı aşamalarına, unsurlarına, risklerine, kazanımlarına vs. odaklanan alt sorular sorularak temel araştırma sorusu derinleştirilmiştir.

Fenomenoloji, güçlü felsefi bir temele bağlıdır. Edmund Husserl'in kurduğu fenomenoloji, Alfred Schütz'un fenomenolojik sosyoloji çalışmalarıyla sosyal bilimlerin gündemine dâhil olmuştur. Gündelik hayatı odağına alan fenomenolojik sosyoloji, Schütz'dan başka Berger ve Luckmann'ın çalışmalarında da yer bulur. Pozitivist sosyal bilim metodolojisini eleştiren bir duruşa sahip olan fenomenolojik sosyolojiye göre insanlar, toplumsal dinamiklerle biçimlendirilmekten ziyade toplumsal gerçekliği inşa ederler ve aynı zamanda diğer insanlar tarafından üretilen kurumsallaşmış bilgidен de etkilenirler (Abercrombie, Hill ve Turner, 2006: 291). Bununla birlikte Benton ve Craib'e (2012: 110-113) göre araçsal rasyonalitenin felsefi bir temeli olarak tanımlanan fenomenoloji; dünyaya anlam yüklediğimiz süreçlerin araştırılması olarak bir şey hakkında daha önce bildiklerimizi bir kenara itip onu nasıl bildiğimizi, gündelik, sağduyusal inançlarımızı askıya almayı ve onlara nasıl ulaştığımızı betimlemeyi gerektirmektedir.

Bir fenomenoloji araştırması, derinlikli eyleme dair ontolojik, epistemolojik ve değersel bir bağlamı güçlendirmeye yöneliktir (Van Manen, 2014: 15). Creswell'e göre (2020: 79), birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamının keşfine dayanan fenomenolojik araştırmalar, nitel araştırma tasarımına göre uygulanan araştırmalardandır. Faillerin neyi, nasıl deneyimlediğine odaklanarak söz konusu fenomenle/ fenomenlerle ilgili ortak bir betimleme ortaya konulur. Moustakas'a (2010: 51-52) göre dokuz maddeyle listelenen fenomenolojinin beşerî bilimlere uygulanışı, faillerin söz konusu fenomene dair deneyimini ve bu deneyimini tanımlayışını içerir. Bu bağlamda çalışmamız; bu bakış açısıyla her bir grubun pandemi, karantina ve uzaktan eğitim sürecini nasıl deneyimlediğini ve yorumladığını anlamak üzerine gerçekleştirilmiş ve söz konusu pandemi, karantina ve uzaktan eğitim deneyimleri fenomenolojik bir deneyim olarak kabul edilmiştir. Höristik araştırma, Moustakas'ın fenomenolojik araştırmalar içinde sınıflandırdığı, temelde deneyimin doğasını anlamayı amaçlayan ve keşfe yönelik bir anlayış içerir (Moustakas, 2010: 21). Bu çalışmada höristik bir yaklaşımla katılımcıların salgın, karantina ve uzaktan eğitim deneyimlerini nasıl geçirdikleri ve bu süreçlerde nelere odaklandıkları, keşfe açık, yeni ve zorlayıcı özellikler taşıdığı için katılımcılar açısından da bu bağlamda değerlendirilmiş ve açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, çalışmanın yürütüldüğü kurumdur. Küresel salgının Türkiye'de resmî olarak başladığı 11 Mart 2020 tarihini kapsayan ve 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılıının 5-14. haftalarını içine alan akademik dönem ile bu dönemleri takip eden ve tamamen uzaktan eğitime geçildiği 2020-2021 güz ve bahar yarıyıllarını kapsamaktadır. Bu süreci deneyimleyen üç farklı grup katılımcı çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu gruplar, bu dönemlerde aktif olarak öğrenim gören, çevrimiçi derslere genellikle katılan ve yüz yüze eğitimi de dönem itibarıyla en az bir yıl deneyimlemiş olan üniversite öğrencileri; bu süreçte öğrencilere akademik danışmanlık yapan ve aktif olarak lisansüstü öğrenimleri devam eden öğretim elemanları; bu dönemlerde çevrimiçi ders veren öğretim elemanları ve öğretim üyeleridir.

Katılımcıların genel bilgileri ise şu şekildedir:

- 1. Grup: Aktif olarak ders veren öğretim üyeleri
- 2. Grup: Aktif olarak öğrenim gören öğrenciler

- 3. Grup: Lisansüstü öğrenciliği devam eden, aynı zamanda öğrencilere akademik danışmanlık yapan öğretim elemanları

Söz konusu fenomenlerin konum itibarıyla birbiriyle benzeşen ve ayrışan yönleri bulunduğu için, bu kimselerden elde edilecek veriler yoluyla kapsamlı bir fenomenolojik araştırma yapabilmek mümkün olacaktır. Nitekim belirli bir gruptan alınacak özgün bir bilgi değerli olmasına karşın, o grubun dışındaki unsurların sürece dâhil edilememesi riskini taşımaktadır. Özellikle kadınlar, etnik gruplar ve cinsiyet temelli azınlıklar gibi özel grupların sunacağı yaşam deneyimleri ve bilgilerinin dikkate alınması gizlenebilecek veya göz ardı edilebilecek bilgilerin açığa çıkmasını sağlamakla beraber, belirli bir gruptan geldiği için en iyi bilgi olarak da alınamaz (Benton ve Craib, 2012: 323-324). Bu bağlamda salgın ve uzaktan eğitim deneyimini yalnızca öğrencilere veya yalnızca öğretim elemanları ve üyelerine uygulamak, bu alandan gelebilecek bilgiyi sınırlandırma ve sürecin tam anlamıyla keşfedilmemesine sebep olma risklerini taşımaktaydı. Tek bir grubun deneyimine ve görüşüne odaklanıldığında araştırmanın fenomenolojik bağlamı kısmen ortaya çıksa da keşfedici yönünün eksik kalacağı kanaatine varılmıştır. Bu sebeple bu sürece dâhil olan tüm farklı gruplar çalışmanın örnekleme alınmıştır. Bu çalışmada henüz bilinmeyenlerin, ön görülmeyenlerin ve tecrübe edilemeyecek unsurların farklı grupların katılımları sayesinde açığa çıkarılması mümkün olmuştur. Katılımcılar “K” harfi verilerek numaralandırılmıştır ve aşağıda katılımcılara yönelik bilgiler yer almaktadır.

Çalışmada toplam 13 görüşme gerçekleştirilmiştir:

- 6 öğrenci: 2 erkek, 4 kadın
- 4 öğretim üyesi: 3 erkek, 1 kadın
- 3 öğretim elemanı: 1 kadın, 2 erkek (içlerinden 2’si ders veriyor).

K.1: kadın, öğrenci, Karaman’ın bir ilçesinde yaşıyor.

K.2: erkek, ders veren öğretim elemanı, 11 yıllık mesleki deneyimi var, 1 yıldır ders veriyor.

K.3: erkek, öğretim üyesi, 6 yıllık mesleki deneyimi var, 6 yıldır ders veriyor.

K.4: erkek, öğretim üyesi, 13 yıllık mesleki deneyimi var, 5 yıldır ders veriyor.

K.5: erkek, ders veren öğretim elemanı, 8 yıllık mesleki deneyimi var, 2 yıldır ders veriyor.

K.6: kadın, öğrenci, Karaman merkezde yaşıyor.

K.7: kadın, öğrenci, Kayseri’nin bir ilçesinde yaşıyor.

K.8: kadın, öğretim elemanı, 5 yıllık mesleki deneyimi var.

K.9: erkek, öğrenci, Konya’da yaşıyor.

K.10: erkek, öğrenci, Karaman’da yaşıyor.

K.11: kadın, öğrenci, Konya’nın bir ilçesinde yaşıyor.

K.12: erkek öğretim üyesi, 12 yıllık mesleki deneyimi var, 12 yıldır ders veriyor.

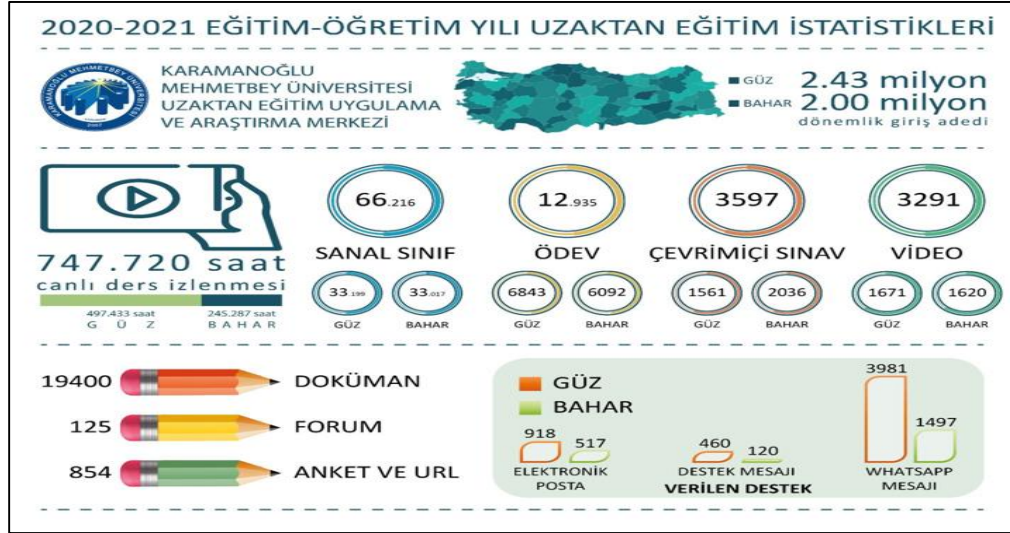
K.13: kadın, öğretim üyesi, 13 yıllık mesleki deneyimi var, 5 yıldır ders veriyor.

Nitel olarak tasarlanan bu çalışmada, uzaktan eğitim sürecini anlamaya yönelik bazı nicel verilerden de yararlanılmıştır. Buna göre 2019-2020 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılında 5 haftası yüz yüze, 9 haftası asenkron (eş zamansız) derslerle gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde her bir ders saatinin en az 5 dakika olması kararlaştırılmış ve buna göre sisteme öğretim üyesinin yüklediği videolarla eğitim süreci tamamlanmıştır. Ölçme değerlendirme kısmında ise yine öğretim üyesinin sisteme yüklediği sınav soruları ödev kapsamında öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerin belirli bir sürede sisteme cevaplarını yüklemesi istenmiştir.

2020-2021 eğitim-öğretim dönemi güz yarıyılında en az 8 haftanın canlı (senkron/ eş zamanlı) derslerle yapılması zorunlu tutulmuş, 6 hafta asenkron ders yapma hakkı tanınmıştır. Bu dönemde her bir ders saati

en az 20 dakika olarak kararlaştırılmış ve ölçme değerlendirme bağlamında öğretim üyesinin tercihine bağlı olarak sisteme yüklenecek ödev ile çevrimiçi sınav yapma seçenekleri sunulmuştur. 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılı'nın 1. haftası asenkron olarak gerçekleştirilmiş, geri kalan 13 haftanın canlı ders şeklinde yapılması zorunluluğu getirilmiştir. Her bir ders saati yine en az 20 dakika olarak belirlenmiş ve ölçme değerlendirmede güz yarıyılındaki kararlar geçerli olmuştur. 2020-2021 eğitim-öğretim dönemine ilişkin teknik bilgiler ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Uzaktan Eğitim İstatistikleri



Kaynak: <https://kmu.edu.tr/uzem/duyuru/18627/20202021-egitimogretim-yili-uzaktan-egitim-istatistikleri/tr>

Tablo 1’de, 2020-2021 eğitim-öğretim döneminin ikinci yarıyılında uzaktan eğitim sürecine dair sorunların azaldığı ve destek amaçlı mesajların sayısının ciddi manada düştüğü görülmektedir. Bu da öğrencilerin sisteme adaptasyonunun ikinci yarıyılıda daha iyi olduğu anlamına gelmektedir. İki yarıyıl arasındaki bu değişim, görüşmelere de kısmen yansımıştır.

5. Bulgular ve Yorumlama

Çalışmanın hedefi, pandemi ve uzaktan eğitim sürecindeki deneyimleri ortaya çıkarmak ve katılımcıların ağzından bu deneyimleri duyup fenomenolojik olarak çözümlemesini yapmak olduğundan, her bir katılımcının deneyimi kendine özgü kabul edilmiştir. Öğrenciler, öğretim üyeleri ve öğretim elemanlarından oluşan üç farklı katılımcı grubunun deneyimleri, içinde buldukları grubun statüsüne bağlı olarak değişkenlik göstermiş, sosyal ve bireysel farklılıklar özelinde grup içinde de farklılaşarak çeşitlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcı gruplarında ve gruplar arasında bazı deneyimlerde benzerliklerin olduğu da tespit edilmiştir. Bu deneyimlerin benzeşmesinde ve çeşitlenmesinde bazı belirleyici dinamikler bulunmaktadır. Yaşanılan mekân, hane içindeki birey sayısı, aile dinamikleri, toplumsal cinsiyet rolleri, sahip olunan sosyal, ekonomik ve kültürel sermaye, çevresel etmenler, teknik etmenler, bireyin hayata, sağlığa ve eğitime dair motivasyonu gibi unsurlar bu dinamikler arasındadır.

5.1. Öğrenciler

Öğrenciler için uzaktan eğitim ve pandemi olgusu; aileleriyle ilgili roller, sorumluluklar ve eylemler, ailenin yaşadığı çevre, yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri gibi unsurlar açısından değişkenlik göstermiştir. Ayrıca eğitim ve üniversite hayatına yükledikleri anlam da deneyimlerini etkilemektedir.

5.1.1. Eğitimin Anlamı

Çağdaş eğitim, Özyurt’a (2021: 167) göre bireysel, toplumsal ve evrensel değerleri ve kazanımları dengeli bir biçimde desteklemektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde üniversite eğitimi, zorunlu bir eğitim

türü olmayıp yetişkinlik düzeyinde bir eğitim türü olarak, bireylere istedikleri alanda uzmanlaşmayı sağlarken söz konusu bireysel, toplumsal ve evrensel değerleri kazandırmaya da devam etmektedir.

Araştırmamızda eğitimin, özellikle üniversite eğitiminin onlar için ne ifade ettiği sorulduğunda, bunun yaşam amaçlarına bağlı olduğunu söylemişlerdir. Neden üniversite okudukları ve okudukları bölümden alacakları eğitimin onlar için ne anlama geldiği sorulduğunda öğrenciler aşağıdaki cevapları vermişlerdir:

"Beni harekete geçiren şey, insanlar... Örneğin toplumun yanıtlarını gördüğüm için, gözlemlemeyi sevdiğim için toplumun o yönlerini daha derinlemesine incelemek istedim." (K.10)

K.10'un sosyoloji eğitimi özelinde yaptığı açıklama, K.11 için özgürlük ve sorumluluk ikiliğinde karşılığını bulmaktadır:

"Üniversite hayatını yeni bir hayata, yani bir işe sahip olmak için seçtim. Kendi ayaklarımın üzerinde durmak istediğim için seçtim, kimseye bağımlı olmak istemiyorum. O yüzden bizim için üniversite başka bir şey; lise hayatı başka, ortaokul hayatı başka, üniversite hayatı başka. Artık tek başımsın, her şey senin sorumluluğunda. Üniversite bu nedenle benim için gerçekten iyi bir yer. Üniversitede çok şey öğrendiğimi söyleyebilirim." (K.11)

K.11 için üniversitedeki eğitim, yeni fırsatlar sunduğu kadar yetişkin olmanın sağladığı avantajlar ve sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. K.11'e benzer şekilde K.6, lise veya diğer alt dereceli okullardan farklı olarak bu yönü üniversite eğitiminin önemli bir parçası olarak görmektedir. Öğrencilerin hukuki açıdan da reşit sayıldığı 18 yaş ve üzerine eğitimin sunulduğu üniversite, uzmanlık bilgisinin verildiği bir yetişkinlik alanıdır:

"Üniversiteye daha bilinçli geliyoruz. Çünkü deneyimlerimiz var ve birçok insan ilişkisinden çıkıyoruz. Kendi bakış açımdan, tanıdığım insanların bakış açısından anlatabilirim, ergenlikten çıkıyoruz ve olumlu ya da olumsuz bazı şeyler yaşıyoruz. Yani üniversite gerçekten bir eğitim alanıdır. Kendini geliştirebilmek için. Üniversite, lisenin devamı değildir. Buradaki öğrenciler bunu görüyor. Bundan bir yıl sonra sosyolog olacağım. Ama ben sosyolog olunca insanlar ne yapsın, yani bu sosyolojiyi hak edebilir miyim? Akademisyen olmak ne demektir veya sosyolog ne yapar? Bu bilinçle bu eğitimi alabilir miyim? Bu benim için önemli, çünkü burası son nefesimi vereceğim zamana kadar benim alanıma girebilecek bir şey. Bu konuda kendimi geliştirebilirim. Diğer mesleklerle birleştirebilirim." (K.6)

K.6 için üniversite eğitiminin sunduğu olanaklar, öğrencilerin farkındalığı ile ilgilidir. Ona göre, gerçekten gelişmek ve uzmanlaşmak isteyenler üniversite eğitimi hak etmektedir. Bu farkındalık, üniversite öğrencisi olmanın yetişkin olmak anlamına gelmesiyle ilgilidir.

"Üniversite eğitimi benim için biraz daha bilim öğrenmek, bilime inanmak, yeni şeyler öğrenmek, hayatımızı olumlu yönde değiştirmeye çalışmak, farklı kültürleri öğrenmektir. Bölümümü yeni kültürler, yeni insanlar tanımak için seçtim." (K.9)

K.9 için sadece kendi motivasyonu değil, diğer faktörler de önemlidir. Bu yönler, eğitimin sonuçlarıyla ilgilidir. Özellikle aileye karşı sorumluluk bağlamı, alınan eğitimin somut bir karşılığı olması beklentisi, K.9'un eğitime yüklediği anlamı etkilemektedir.

"Manevi bir sorumluluk var. Şimdi aile bunu bekliyor, mesela üniversiteden mezun olduktan sonra iş bulmanı istiyorlar. Siz de bunun için çabalyorsunuz. Örneğin üniversiteden mezun olduktan sonra iş bulamazsanız çok sorun çıkıyor. Ailen '4 yıl bedava mı okudun?' demese de sen hissediyorsun." (K.9)

K.9 eğitim deneyimine uzmanlık kazanma ve öğrenmenin yanında bir iş bulup çalışma misyonunu da eklemiş ve bunu üniversite eğitimine bağlayarak sonuç odaklı bir anlam arayışına girmiştir. Benzer bir durumu işaret eden K.1 için de kendisinden önce ailesinin istekleri bu yöndedir:

"Çocuk gelişimi çıkışlıyım liseden, meslek lisesi çıkışlıyım. Kreşte çalıştım, yeri geldi kafede çalıştım, aileme para göndermek için. Ama bir yerden sonra radikal bir karar verip dedim ki son 1 ayda oturup sınava çalışacağım. Her şeyden çıktım; bizimkilere çalışıyorum dedim, kenarda birikmişimi gönderdim onlara o an ve üniversite sınavına girdim mesela. Benim arkadaşlarım da o şekildeydi oradaki. Bir kız çocuğunun eğitimine ailesinin önem verdiği örnek, tek tük çıkar. Onlar hemen istiyorlar ki lise bitsin, burada yanımızda çalışsın, bize yardım etsin. Bütün sorumluluk

sanki bende... Bir de diğerleri hep evlendi gitti, evde tek ben kaldım. Yani psikolojik olarak da etkileniyorsunuz. Çünkü bunu yansıtıyorlar size; 'biz yaşlıyız bize bak, tek bekâr sen kaldın' diyorlar. Benim evlenmemi bile istemiyorlar. Mesela şu anda 30'una kadar evlenmeyeceksin diyorlar. Şu an okuyorum, okul bitince hem kendi paranı kazan hem de bize gönderirsin diyorlar." (K.1)

K.1 özelinde mesele aile beklentisinden ziyade aile baskısına dönüştüğü için eğitime yüklenen öznel anlam geri planda kalmıştır.

5.1.2. Eğitimin İşlevi

Eğitimin bireysel ve toplumsal anlamda açık ve gizli birçok işlevi vardır. Toplumsal işlevler bağlamında toplumsallaştırmak, toplumun uygarlık birikimini aktarmak, yenilikçi bireyler yetiştirmek, siyasal amaçlara uygun bireyler yetiştirmek, ekonomik beklentilere uygun bireyler yetiştirmek, toplumsal hareketliliğe katkı sağlamak gibi açık işlevlerinin yanında (Topses, 2020: 2-6) eş seçimi, tanıdık sağlama, statü kazandırma, işsizliği önleme gibi gizli işlevleri de (Tezcan, 1988: 78-81) bulunmaktadır. Öğrencilerin gözünden eğitimin işlevleri düşünüldüğünde özellikle sosyalleşme, sosyalleşerek ve sınıf içi tartışmalar yoluyla öğrenme gibi unsurların öne çıktığı görülmüştür.

"İnsanlar sosyalleşme yoluyla bazı şeyleri kavrayabiliyor, bakış açıları genişleyebiliyor ve arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle iletişim kurdukça bakış açılarının genişlediğini düşünüyorum. Tabii ki okumak da çok önemli, benim için de çok önemli. Ama paylaşılan şeyler, sadece kendi gördüğümüz çerçeveyi algılayabiliriz, sanırım başkalarının çerçevelerini onlarla konuştuğumuzda algılayabiliriz. Bu yüzden üniversitenin en önemli yanı, sosyalleşmek." (K.1)

Bu yönü eğitimin, temel işlevleri ile ilişkilidir. Sosyalleşme ve eğitim ilgili temalardır; ancak bazı farklılıkları vardır. Eğitim; amacı, biçimi, nesnelere, konuları belli olan örgütlü bir etkinliktir; toplumsallaşma ise bu kadar kesin örgütlenmiş bir eylem değildir (Akyüz, 2001: 227). Yani toplumsallaşma toplumda her an ve her yerde gerçekleşirken, toplumsal bir kurum olarak eğitim okullarda iş görmektedir. K.1'e göre bu, üniversitenin en önemli yönüdür.

Eğitim için benzer bir işlev K.6 tarafından da ifade edilmiştir:

"Benim için en sağlıklı eğitim, kesinlikle tartışmadır. Yani başkalarının bakış açısı nasıl, nasıl bakıyor dünyaya, olaylara? Benim bir düşüncem var, bunu genişletebiliyorum, düşünebiliyorum ama belli çizgilerim var. Ben öbürünün de çizgilerini merak ediyorum; onun düşüncesini değiştirmek gibi değil; nasıl düşünüyor, onunla anlaşabilmek istiyorum. Aynı şekilde onun da benimle anlaşabilmesini istiyorum. Mesela bu, Türkiye'de yaşayan birisinin Amerika'daki ya da başka bir coğrafyadaki biriyle konuşması, arkadaşlık etmesi gibi. İdeal eğitim, tartışmadır. O tartışma bana başka bakış açıları kazandırıyor." (K.6)

Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim bu işlevi büyük ölçüde ortadan kaldırmış ve üniversite hayatının fikrî tartışmaya açık yönü bu süreçte yer alamamıştır. Buna değinenlerden bir diğeri de K.1'dir:

"Bşkalarının ne gördüğüne değil, sadece kendi gördüğümüze odaklanabiliyorduk. Bu yüzden konulara, derslere çok dar açılardan bakabiliyorduk. Oysa birçok açıyı ayırt edebilmemiz gerekiyor. Arkadaşlarımızla tartışamazdık, hocalarımızla yüz yüze görüşemezdik, istediğimiz zaman ulaşamazdık. Okulda olsak 'Hemen yanına gelirim.' derdik ama uzaktan eğitimde e-postalar atardık; geri geldi mi, döndüğü e-postayı gördük mü? Sonuçta elektronik. Bozulabilir. İnternetimiz olmayabilir. Yüz yüze gibi değil. Birbirimizin yüz ifadelerinden bile bir şeyler anlayabiliyorduk; bu yüzden uzaktan eğitim oldukça dezavantajdı." (K.1)

K.11'e göre eğitimin en temel işlevi olan "öğretme", uzaktan eğitimde yer alıyormuş gibi algılanmamaktadır. Üstelik böyle bir sistemde mezun olmak, eğitime yüklediği anlam dışında istenmeyen bir sonuç olarak görülmektedir:

"Uzaktan eğitimle mezun olmayı hiç istemedim. Çünkü hiçbir şey öğrenmemiş gibi mezun olacağımı düşünüyordum." (K.11)

Çünkü K.11 için üniversite eğitimi, sorumlulukları öğrenmesi açısından önemlidir.

"Mesela ben buraya geldiğimde ailemiz aşırı sağcıydı, ben de aşırı sağcıydım ama şimdi bölümde dersleri görünce, insanların durumunu ve ekonomiyi görünce mesela biraz daha kaydım, o anlamda biraz daha ortada duruyorum.

Mesela hep iyi olduğumuzu, her şeyin yolunda gittiğini düşündük, ekonominin çok iyi olduğunu biliyorduk, işte buradayız, dersleri alınca farklı olduğunu daha iyi öğrendik. Mesela psikoloji dersinde insanların hal ve davranışlarını öğrendiğimizde çok şaşırdım, yani bu nasıl iş dedim. Mesela başka bir şey söylüyor, ama vücut dili başka bir şey söylediğini söylüyor; bu bana çok tuhaf geldi. Şimdi mesela kahveye gittiğimde, oturduğumda telefonu masaya koymak, hatta cüzdanı masaya koymak aslında başka bir şey anlatıyor. Araba anahtarını koymak, bu senin servetin ve her şeyin... Zenginim demektir." (K.9)

Üniversite eğitimindeki kazanımlarıyla, sahip olduğu değerlerin ve hayata bakış açısının değiştiğini ifade eden K.9, bu bağlamda çağdaş eğitimin işlevlerini yerine getirdiğini göstermektedir. Ancak bu durum, yüksek oranda sosyalleşmenin tecrübe edildiği yüz yüze eğitimde mümkün olup uzaktan eğitimde süreç hayli aksamıştır. Örneğin K.9 için sosyalleşerek öğrenme sayesinde fark ettiği nesnelere ve taşıdıkları sembolik anlam, uzaktan eğitim sürecinde görünürlük ortadan kalktığı için toplumsal hayata dair bir veri olarak gözlenememiştir.

5.1.3. Uzaktan Eğitimde Dersler ve Sınavlar

Görüşmelerde dersler bağlamında en çok ve en yoğun şekilde dile getirilen unsur, konuyu sınıf içinde yorumlama ve tartışma ortamının sağlanamaması olarak anlaşılmaktadır. İnsanların yaptığı temel bir ortak uygulama olan iletişim, eğitim süreci için çok önemli bir araçtır. İnsanların karşılıklı konuşarak iletişim kurmaları duygusal bir sermayedir ve bu tür bir sermaye, doyum sağladığı için ödüllendiricidir (Turner, 2013: 192). Karşılıklı iletişimin neredeyse hiç olmadığı uzaktan eğitim, bu anlamda taraflarına bir ödül kazandıramamıştır. Bunların yanında sistemin kopması, elektrik, internet ve bilgisayar ile ilgili teknik sorunlar da sürecin sağlıklı ilerleyememesinde öne çıkan etkenler arasındadır.

"Fikrî tartışmaları gerektiren bir bölümde okuyorum; karşılıklı fikir alışverişi yapıp buradan herhangi bir yere varmak gerekiyor. Parçalara ayırıyoruz, belli parçalara böldükten sonra belli bir sonuca ulaşıyoruz. Uzaktan eğitim derslerinde hiç böyle olmuyordu. Öğretmen soru soruyor, yazmak için uzun süre bekliyoruz, saniyelerce yazıyoruz, bazen telefonumuzun ekranı bozuluyor. Kırıldı mesela benimki bir dönem, yazamadım. İlk başta bilgisayar da ilk defa karşılaştığımız bir sistem olduğu için sohbete nereden gireceğimi bilemedim. Bekleyerek geçti hep; doğrudan iletişim yoktu. Derste hocaya sormadım. Bir programa giremiyoruz ya da farklı bir versiyon olarak ya da elimizdeki versiyondan daha düşük bir versiyon olarak geldiği için sorun oluyor. Dersten sonra buna nereden ulaşabiliriz diye soramayız. Bunun için de hocaları rahatsız etmek istemiyoruz. Bu yüzden oldukça zordu. O kadar çok okula gittim, ilkokuldan beri hiçbir derste uyumadım, ama uzaktan derste uyuyakaldım oturduğum sandalyede. Zaten çok geç yatıyorum ve çok da uyuyamıyorum. İki saat uyku yeter bana. Oturduğum koltukta uyuyakalmışım. Beni hiçbir şekilde almadı, beni içine çekmedi uzaktan eğitim dersleri." (K.1)

K.1'in ifade ettiği dersin içine girememe, eğitimin teknik bir iş olmaktan öte bir sosyal etkileşim alanı olduğunu hatırlatmakta; bu bağlamda uzaktan eğitimde derslerin işleniş açısından duygu aktarımının sağlanamamış oluşu, ortak bir sorun olarak dile getirilmektedir.

"Derslerde pek bir şey öğrenemedik uzaktan olduğu için. Örneğin bizim bölümde sürekli bir tartışma oluyordu, o hiç olmadı. Örneğin 3-4 saatlik bir dersi oraya bir saate sığdırıyorsunuz. Hem öğretmenler hem de biz öğrenciler için çok zordu. Şimdi mesela hoca dersi elleriyle, yürüyüşüyle anlatırken daha çok heyecanlanıyorum. Ama uzaktanda sadece yüzünü gördüğümüz için pek heyecanlanmıyoruz. Mesela hoca anlatmaya devam ediyor; ekranda sürekli yazılar var. İnsan belli bir şeyden sonra sıkılıyor. Bu anlamda örneğin öğretmenin sınıfta dolaşması veya tahtaya yazması, sizin de ona göre yazmanız daha doğruydü. Şimdi hoca online ekrana yazmadığına göre artık hangisini yazacağımızı karıştırıyorsunuz. Mesela hoca sürekli okuyor, sen okuyorsun ama on tane cümle varsa yazdıktan sonra hepsi karışıyor, okurken kafan karışıyor. Şimdi yüz yüze eğitimde tahtaya öğretmen mi yazdı yoksa sen mi yazdın, hemen kafanda kalıyor. Uzaktan eğitimde tam yazacağım mesela, hoca geçiyordu sayfayı, yazamıyordum. Sonra tekrar dönüyorsun bir daha. 1 saat, 2 saat zaman harcıyorsun. Mesela hocaya bir şey soracaksın, hoca konuyu geçtiği zaman sormaktan çekiniyorsun; hoca şimdi geri dönmeyin, ders aksamayın diye. Dersin akışını bozmamak için soru soramıyordunuz. Ortam da müsait olmuyordu genelde zaten. Ev ufak olduğu için mesela tek odada kardeşim, annem, ben ders dinlediğimiz bile oluyordu. Ailecek dinlediğimiz oluyordu dersi." (K.9)

Fiziksel ve sosyal etkileşimin olmayışı, K.9 için öğrenmeyi zorlaştırmakla birlikte, sürecin kendine has dinamikleri sebebiyle derse daha aktif katılmaktan alıkoymak ve çekinmeyi beraberinde getirerek dersten soğutan bir deneyim yaşatmıştır. Bunun yanında, K.9'un değil ama öğretim üyelerinden K.13'ün işaret ettiği, dersin öğrencilerin dışında kişilere de anlatılıyor olması riskini ortaya çıkaran bir deneyimi yaşatması açısından da dikkat çekicidir.

“Uzaktan eğitim çok yorucu bence ve öğretmenler, öğrencilerle çok fazla bağ kuramıyor. Duygusal olarak ulaşılamaz olunuyor. Mesela hocamın gözlerine bakarak anlama yeteneğim ya da hocamın benim gözlerimin içine bakarak anlatma yeteneği gerçekten farklı. Ders, farklı bir yerde olduğumu gözlemlememi sağlıyor. Bulduğum yerden uzaklaşabilirim ama uzaktan eğitimdeyken hocamı görememek, o ortamda bulunamamak beni dışarı çıkaramaz. Uzaktan eğitimde ufak bir çıtırtı çıksa, evde bir şey olsa ya da istemeden ablam içeri girse o sanal sınıf ortamından kopuyordum. Bunun riskli ve zahmetli olduğunu düşünüyorum.” (K.6)

K.6'nın dile getirdiği hususlar, K.1 gibi öğrenimin sınıf içi etkileşimle bağına işaret etmektedir. Bunun yanında sınıf etkileşiminin, bir de öğrencilerin kendi arasındaki etkileşim bağlamı bulunmaktadır.

“Dersin işlenmesi açısından yüz yüze olduğumuzda fikir ve soru alışverişinde bulunabildik. Uzaktan eğitimde e-posta gönderilip gönderilmediği, hocanın cevap verip vermeyeceği konusunda bir tedirginlik yaşıyordum. Öğretmenlerimiz samimi, samimi olmasına ama aklımızda pek çok şey vardı. Bazen dijital üzerinden internet sürekli kesiliyordu, bu yüzden sunucuya bağlanmak mümkün olmuyordu. Bazı yerlerde çok sıkıntı çıktı. Hava şartları kötüydü, internet gitti, elektrikler gitti ya da bir sorun çıktı. Belki de basit bir şeyi anlayamadığımda gerildim. Öğretmene cevap verirsem insanlar güler mi? Öğretmen ne diyecek? Bunlar ilkokul düzeyindedir. Çünkü travmam var. Çocukluk travması diyebilirim. İlkokulda köydeydim, ilkokul eğitimim yoktu, 2-3 sınıfı birlikte okudum.” (K.7)

Okul eğitiminin kritik bir dinamiği olan ve eğitim hayatında hem olumlu hem de olumsuz sonuçları olabilen akran grubu, ilkokul-ortaokul ve liselerde daha fazla ön plana çıksa da üniversite hayatı için de oldukça etkilidir. Nitekim akran grupları bireye değerler, yeni bakış açıları ve yeni sorumluluk kriterleri sunan bir toplumsal örgütlenme biçimi olmakla birlikte, benlik saygısını düşürme gibi olumsuz etkileri de bulunabilmektedir (Topses, 2020: 98, 101). K.7'de de görülebildiği gibi, akran grubunun olumsuz etkisi yıllar sonra bile travmatik olarak kendini gösterebilmektedir. Bu etkinin ortaya çıkışı uzaktan eğitim deneyiminde, özellikle akran varlığından uzak olan uzaktan eğitim deneyiminde daha net hissedilmiştir. “Sınıf ortamı” olarak ifade edilen akranlarla yüz yüze ilişki, olumlu veya olumsuz etkileriyle uzaktan eğitim deneyiminde büyük ölçüde ortadan kalkmıştır. Öte yandan, sanal bir “sınıf ortamı”nın varlığı ve başkalarının tepki ve jestlerinin görülebilmesi, bu etkinin daha olumsuz yaşanmasına neden olmuştur.

“Önce düşündüğümüzü söylemedik. Beş dakika falan düşündük. Bunu yazarsam, orada kalacak ve tüm sınıf oradan okuyacak. Söylesek belki iki dakika sonra aklımıza başka bir şey gelir ve unutulur ama orada kalır, yanlış bir şey mi yazıyoruz, klavye hatası mı oluyor diye ilk düşündüğümüzü söyleyemiyoruz. İlk aklımıza geleni söyleyemeyince bu sefer gerçek düşüncelerimizi öğrenemedik. Birbirimize uzak olduğumuz için sınıf ortamı yoktu. Daha çok başkası ne düşünür düşüncesi vardı bizde, hepimizin ve herkesin üzerinde bir baskı vardı.” (K.1)

Psikiyatrist yazar Engin Geçtan, yazının kalıcılığı ve etkileri konusunda ilginç bir yaklaşım sergilemektedir. Buna göre, yüz yüze grup terapilerinde üyeler söyledikleri bir kelimenin sorumluluğundan kolaylıkla kurtulurken, online (*cyberspace) terapilerde söylenenler/ yazılanlar ekranda asılı kaldığı için kaçış söz konusu olmamaktadır. Bu sorumluluk ve sözlü dilin değişkenliğinden faydalanma (Geçtan, 2018: 79), sanal ortamda mümkün değildir. Geçtan'ın da belirttiği gibi, çevrimiçi ortama özgü söylenenlerin/ yazılanların askıya alınması ve metnin ekranda tutulması bireylere fazladan bir sorumluluk yüklediği gibi, K.1'in de belirttiği gibi öğrenciler için yeni bir baskı unsuruna da dönüşebilmektedir.

K.11 ise tam da bu özelliklerin uzaktan eğitim sürecine dâhil olmasını kolaylaştırdığını, normal hayatta kendisini zorlayan sosyal fobisinin uzaktan eğitimde kaybolduğunu ifade etmiştir:

“Uzaktan eğitimde sınıfa göre iletişim daha fazla, sanal dünyada insanlar daha rahat görünüyordu. Ben de öyleydim, çünkü biraz utangaç biriyim. Derste bazı şeyler yapıyordum, ama uzaktan eğitimde daha rahat yazabiliyor, düşüncelerimi daha rahat ifade edebiliyordum. Bu yüzden toplumdan, sosyal ortamlardan biraz korkuyorum. Sosyal

fobim var diyebilirim. Bu yüzden bunu aşmalıyım. Onun dışında iletişim sorunu yaşamıyorum. Derslere katılmayı seviyorum, dersleri de seviyorum.” (K.11)

K.6, uzaktan eğitimde sosyal ortamın olmayışının kişisel gelişimini olumsuz etkilediği kanaatindedir. Derse gitmeden önce yaptığı hazırlığın, giyindiği kıyafetin bile kendisini motive ettiğini söylemekte, sınıf ortamının sosyalleşmesine olumlu katkı sunduğunu vurgulamaktadır:

“Ben sosyal bir insanım, mutlaka bir topluluğun içine girmem gerekiyor. Orada konuştuğunda yanlış bir şey söylersem bunu fark edip bir daha yapma demeliyim kendime. Ama uzaktan eğitimde bu olmuyor; ben bir şey söylediğimde ya da örnek verdiğimde kimse beni görmediği için çok fazla utanamıyorum. Bir de okula geldiğimizde kıyafetlerimizi giyiniyoruz, kendimizi bir şeylere hazırlıyoruz, dışarı çıkacağız diye uğraşıyoruz. Ama evdeyken kıyafetlerimize bakmıyoruz; gerçi ben değiştireyordum okul zamanında da. Çünkü ders işliyoruz, orada kendimi iyi hissetmeliyim. Ama bir müddet sonra artık sıkılmaya başlıyorsun, evin içindesin işte, niye hep üstünü değiştireyorsun ki, hocaların seni görmüyor zaten gibi bir düşünceye giriyorsun. Bu rahatsızlık veriyordu, çünkü artık ev ortamındaydın. İstedğin zaman okuldayken dersten çıkamıyorsun, sıkıldığında bile odaklanmak için olumlu düşünmeye çalışıyorsun ama evdeyken olumsuz bir şey aklına geldiğinde ya da o duruma girdiğinde dersi hemen bırakabilirsin, başka bir odaya gidebilirsin. Bu da çok kötü oluyor, elverişsiz oluyor.” (K.6)

K.6'nın ifade ettiği “utanma-utanmama”, sosyal etkileşim sınırlarında oluşan ve toplumsal eylemlerin ahlaki sınırlarını belirleyen dinamiklerin uzaktan eğitimdeki geçersizliğini göstermektedir. Tam da bu bağlam, daha sonra öğretim üyeleri tarafından dile getirilecek olan, öğrencilerin “utanma” duygusunu kaybettiklerine ilişkin değerlendirmeyi daha anlamlı kılmaktadır.

Uzaktan eğitimdeki sınav süreci ise daha çok öğretim üyelerini rahatsız eden bir dinamik olurken, zaman zaman öğrenciler bağlamında da bu rahatsızlığı dile getirenler olmuştur:

“Ben geçen sene bununla ilgili sınıfta bir tartışma yaşadım. Kopya mevzusunda haksızlığa gelebilen birisi değilim, en az hocalar kadar ben de hassasım. Test olan bazı derslerimiz vardı; o derste bir baktım ki grupta cevapları birbirlerine atıyorlar. Ben hocaya da söyledim, sınıf arkadaşlarıma da söyledim onları şikâyet edeceğimi. Sadece ben çalışsam bir tek benim hakkıma girmiş olacaklar, ama arkadaşımın da hakkı olduğu için onun hakkını savunmam gerekiyordu. Çünkü o çok çalışıyordu, ben de çok çalışıyordum ama onun hakkı daha önemliydi. Orada bencillikten ziyade bizim gibi çalışan insanların da olduğu düşüncesiyle biraz tartıştım sınıfla. Biz de yorucu zamanlar geçiriyoruz, biz de aynı sizin gibiyiz ama derslerimize de önem veriyoruz. Gerçekten çalışmak istiyoruz, çalışıyoruz da. Biz o kadar not çıkartırken, tek tek yazarken, dinlerken, anlamadığımız yerde başka şekilde bakabilirken insanların hemen internetten cevapları pat diye yapıştırması benim ağrıma gidiyordu. Benim defterim odamdaydı ve özellikle sınav sırasında başka bir yere koyardım. Defterin her sayfasında neler olduğunu biliyordum ben, istesem bakardım, baksaydım 100 puan alırdım. Ama ben bilerek ortalamamı düşürdüm, yapamadım, sınav stresinden de kaynaklı tabii. Sınavı da yapamadım; çalıştığım, hak ettiğim başarıyı da alamadım. Ama en azından vicdanım rahat.” (K.6)

Sınavlar noktasında öz disiplin geliştiren K.6 için oldukça yıkıcı olabilen süreç, ödevler bağlamında farklı yorumlanmıştır. Test tipi sınav ve ödev tipi sınavdaki farklılığın yansımaları, diğer katılımcılarca da farklı değerlendirilmektedir.

“Defter kitap yanında oluyor mesela sınavlarda. O yüzden pek de bir şey öğrenemiyorsun. Ama burada, yani yüz yüze sınavda öğrendin mi, o aklında kalıyor.” (K.9)

K.9'a göre sınavların ölçme değerlendirme yönünün dışındaki öğreticilik unsuru da oldukça önemlidir ve uzaktan eğitim sistemindeki işleyiş, bunu mümkün kılmamıştır.

5.1.4. Evdeki Hayat

Öğrenciler için evde olmak, her şeyden önce, öğrencilik deneyimi açısından alışık olunmayan süreçlerin yaşanmasına sebep olmuştur. Normal koşullarda öğrencilik, onların kendilerine özgü bir zaman ve mekân diliminde yaşadıkları, ailevi ve mesleki yaşamın ritminden azade oldukları bir süreçtir (Bourdieu ve Passeron, 2020: 54). Bu bakımdan öğrencilik rolleri açısından birçoğunun en çok kırılma yaşadığı alan olan

ev, uzaktan eğitimdeki zorlukları artıran deneyimleri de beraberinde getirmiştir. Ailenin beklentilerinin artmasında ve öğrencilik rollerinin geri plana itilmesinde evde olmanın etkili olduğu görülmüştür:

“Ev ortamında çoğu zaman kahvaltıydı, yemekti derken çok aksaklık yaşadım. Hem ev işi hem derslerim vardı; benim zor bir dönemimdi. Rahat olamıyordum şahsen evde olmakla. İkisini bir arada götürmek çok zor oluyordu benim için. Mesela şu an daha rahatım. Yurttayım, kendim varım sadece. Ailede bir sürü sorumluluklarım vardı ev içinde. Burada o sorumluluğum yine var ama yurttan evdeki kadar ağır bir sorumluluğum yok.” (K.11)

Uzaktan eğitim sürecinde evde olmak, K.9 için bazı ekonomik riskleri de beraberinde getirmiş ve onu hane işçisi olmaya itmiştir:

“Evde kalıyorsun, bir süre elektrik faturası geliyor. Şimdi hepimizin babası memur değil, işçi bir ailenin çocuğuyum. Gerçekten de fatura ödemekte zorlanıyorduk. Evi kira olanları düşünemiyorum mesela. Elektriğe sürekli yükleniyorduk bilgisayar başında. Zaten karantina biter bitmez iş bulup çalıştım, çünkü çalışmam gerekiyordu. Hem üniversiteye para biriktirmek için hem de aileme katkı sağlamak için. İş bulmak zaten zor oldu; bir tanıdık aracılığıyla fabrikaya girdim. Biraz para biriktirdim, o sayede üniversiteye geldim. Çalışmasaydım bu dönem gelemeyecektim.” (K.9)

Salgın sürecinde karantina ve evde kalma uygulamalarının sınırladığı sosyal hayat, katılımcıları en çok zorlayan unsurlardan bir diğeri olmuştur. K.1 bu sürecin sosyal roller ve sosyal kimlik bağlamında sebep olduğu değişimleri şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben kendimi şöyle tanımlıyordum: Evde bir öğrenci, ev kadını öğrenci ya da. Öğrenciyim ama ev kadınıyım. Çünkü sabah kalkıyorum; yemek, bulaşık, çay, yeğenlere bak ve bir yandan da ders. Vakit ayıramıyordum derse. Dediğim gibi, daha öncesinde de söylemişim, ben bu farkı çok iyi anladım. Vakit ayırmak ve vakit bulmak çok farklı şeyler. Burada düzenli bir hayatım var. Niye? Çünkü sabahleyin kalkıyoruz kahvaltı, okul, okul yoksa eğer ders çalışayım, dışarıya çıkayım diye bir plan oluşturabiliyoruz. Ama evin içinde öyle değil. Anne baba var, onların istekleri var. Bir kadın öğrenci olarak onların isteklerine göre hareket ediyoruz. Kendi bedenimize dahi yabancılaşıyoruz diye düşünüyorum ben. Çünkü onlar yönetiyor: bulaşığı yıka, çayı yap, misafir geldi, tarlaya gidelim. Biz dört kız kardeşiz. Erkek çocuk olmayınca tarlada da çalışıyorsunuz, eve geliyorsunuz evde de çalışıyorsunuz. Örnek veriyorum, biz buğday ekiyoruz biçiyoruz; yeri geliyor sırtımızda buğday çuvalı taşıyorsunuz, hem de kilolarca. Bunların arasında kayboluyor insan ve diyorsunuz ki benim bu sorumlulukları yapmam gerekiyor, aileme yardımcı olmam gerekiyor. Benim annem babam yaşlı. İkisi de 60 yaşında. Sürekli yoğun olarak onlarla uğraşmaktan öğrenci olduğumu unuttum diyebilirim. Çünkü ders çalışmak; sadece vakit bulabildiğim zamanlarda hemen hızlıca başına geçip, hatta sesi hızlandırarak hemen dinleyip kafamda kalanları yazabildiğim bir şeydi.” (K.1)

Evde olmanın bir sonucu olarak mevcut rollerin değişmesinden ve evdeki sorumluluğun daha fazla olmasından pek memnun olmayan K.1 için hayat, üniversiteye gidince adeta yeniden başlamıştır:

“Ben geldim okula ve ikinci gün direkt kütüphaneye gittim. Kütüphaneye girdim, burada bir saat falan dolaştığımı hatırlıyorum. Çünkü ben üniversiteye gelebilmek için köyden gelen bir kadını ve benim gibiler üniversiteye girebilmek için bayağı çaba sarfetmiştir diye düşünüyorum. Burada çok mutlu oldum.” (K.1)

Diğer taraftan K.1 için salgın sebebiyle evde kalmanın tek avantajı, birikim yapabilmiş olmasıdır. Evin masrafları ailesi tarafından karşılandığı için devletin düzenli olarak verdiği krediyi daha sonra harcamak üzere biriktirebilmiştir:

“Evde olmak ekonomik anlamda bayağı iyi geldi. Para biriktirebilmişim bir dönem. Çünkü her şeyimi ailem karşılıyordu. Markete gitmek istesem ailem veriyordu; kredim yatıyordu ama birikiyordu o bir kenarda. Yemek sorunum olmuyordu yurttan kalmadığım için.” (K.1)

Salgın döneminde aktif bir sosyal hayatın olmayışının, kimileri için avantaja dönüşen tarafları olmuştur:

“Hep evdeydik; pandemiden dolayı zaten insanlar birbirine gitmekte tedirgindi, bu da bize olanak sağladı. Yüz yüze eğitimde akşama kadar bir saat çalışırsın, belki bir buçuk saat çalışırsın ama sonrasında arkadaşlarınla gezersin, sohbet edersin, başka etkinlikler yaparsın. Ama evde öyle bir şey yok, yaparsan ev işi veya yemek; onun haricinde ders. Bazen film izledim, ama dördüncü ya da beşinci bir etkinlik yoktu. Benim için en büyük avantajlardan birisi ders çalışmak oldu.” (K.7)

Sürecin olumlu görülen taraflarından bir diğeri, uzaktan eğitim sayesinde beceri geliştirmedir. Bu durum K.6 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

“Bir müddet iyi gitti. Gerçekten kendime daha çok değer veriyordum, daha iyi bakabiliyordum, hem kişisel gelişim olarak hem kendi bakımım olarak. Her şekilde kendime daha değer verebiliyordum, araştırmalar yapabiliyordum, çünkü zamanım vardı. Mesela yemek de yapıyordum, temizlik de yapıyordum, kitap da okuyordum, gidip ailemle sohbet de edebiliyordum, konuşabiliyordum. Yine akrabalarımızla Zoom üzerinden sohbet edebiliyorduk, onlarla kitap tahlili yapabiliyorduk. Hani bir şekilde güzel geçti ve ben üç tane daha online eğitime başladım.” (K.6)

Ancak K.6 için sürecin daha sonraki kısmı, “Salgınla Hayat” başlığında dile getirilecek olan olumsuz tecrübelerle ilgili olarak sorunlu ilerlemiştir.

Uzaktan eğitim döneminde öğrencilikten arta kalan zamanlarını farklı bir şekilde değerlendiren K.10 da sürecin olumlu yanlarını anlatmıştır:

“Benim için artı bir şeydi, bana zaman kazandırdı. Şimdi buraya geldiğim zaman arkadaşlar diyorlar ki şuraya gidelim, buraya gidelim. Etkileniyoruz ve ister istemez gitmek zorunda kalıyoruz. Ondan sonra bir bakıyorum gece eve gelmişim vs. Online olduğu zaman uzaktan eğitim size vakit kazandırıyor. Mesela ben müzikle de uğraşıyordum, zamanım arta kalıyordu, her şeyi yapabiliyordum. Şimdi zamanım yok yani. Orada en önemli şey, zaman kazandırmasıydı bana. Hobilerim oldu. Diksiyon çalıştım, nefes egzersizleri çalıştım. Kendime böyle bir zaman oluşturdum, planlı bir şekilde gidiyordum. Güzel gidiyordu, alışmıştım o sürece. Baktım okul açılmayacak, yeni yeni çözümler üretmeye çalıştım. Dışarıya çıktığım zaman ne yapıyorduk? Boş boş geziyorduk, mesela arkadaşlarla kafeye gidiyorduk. Evdeyken de kendine illa bir şey bulman gerekiyor, yoksa olmaz. Boş boş oturarak evde de olmaz. Yani hobilerimi geliştirdim, kendi kişisel gelişimim adına bir şeyler yapmaya çalıştım.” (K.10)

K.10’un değerlendirmesine göre aile içinde yerine getirilmesi gereken sorumlulukların olmayışı, sürecin olumlu deneyimlenmesinde belirgin olmuş gibi görünmektedir.

5.1.5. Salgınla Hayat

Sürecin en kritik unsurlarından biri, salgın sürecinin kendisinin sebep olduğu etkidir. Hızla geçilen plansız bir değişim sürecinin tetikleyicisi olarak salgın, bazı katılımcılarda travmatik deneyimleri beraberinde getirmiştir:

“Sağlık ve bence ölüme bakış açımız değişti. Bu ilk vakanın çıktığı sıralarda dedim ki sağlığımız tehlikede. İnsan illa ki bir stres, bir korku duyuyor. Daha sonrasında ölümler çoğalmaya başladı falan. Daha çok korku, daha çok stres olduk. Bir süre sonra bu korku ve stres düşmeye başladı, insanların sağlıklarına olan bakış açıları değişmeye başladı. Örnek veriyorum. Ben yurttan kalıyorum, yurdu içine girince de çok değişti. Aldığım her şeyi yıkardım, dezenfekte ederdim, bir şey yapardım ama yemekhaneye girince zaten uzunun bir sıra, sürekli olarak insanların içindeyiz. Sonrasında sizde şu düşünce oluşmaya başlıyor: ‘Olayım geçireyim artık!’ Yani o kadar çok ölüm görmeye başladık ki artık ölü sayıları bize çok normal gelmeye başlıyor. Mesela bütün cenazeleri şuraya serseler korkabiliriz, bazı şeylerin tedbirini daha iyi alabiliriz ya da yeniden anlamlandırabiliriz. Ama iş sayıya dönünce bence tehlikeliye de dönüyor. Sanki sadece sayı olarak varız gibi oluyor; sadece bir rakamdan ibaretmişiz gibi gelmeye başlıyor artık. Ölüm de aynı şekilde; ölüm algımız da aynı şekilde. Pandemiyle beraber sürekli olarak televizyonlarda cinayet haberleri verilmeye başladı, kadına şiddet ve kadın cinayetleri özellikle iyice arttı. Sokak ortasında insanlar birbirlerini dövmeye başladılar. Ben bunu salgına bağlıyorum açıkçası; insanların yaşamları, ölümleri, nefes almaları bir anda değersizleşmeye başladı. Bence daha büyük tehlikeler de oluşturacak diye düşünüyorum ileriki dönemlerde. Çünkü çok daha önemsizleşmeye başladı hayat.” (K.1)

Bu olumsuz deneyimler ve yaşamın önemsizleşmesi duygusu, K.6 için de travmatik bir deneyime dönüşmüştür:

“Dışarı çıkamamaktan ziyade insanlar, aileme bir şey olacak korkusunu yaşamaya başladı. Zaten panik atağım vardı. Ondan sonra o beni bayağı bir tetikledi. Babamı öyle hasta görmem beni daha fazla etkiledi. Uzun süre onun etkisinden çıkamadım.” (K.6)

Salgın döneminde hayatın pek çok alanına “korku” ve “kaygı” kelimeleri hâkim olmuştur. Salgın fenomenini bu olumsuz duygularla birleştirerek kendisi, ailesi veya toplumun geneli için endişelenen bireyler, yaşadıkları travmayı hemen atlatabilecek gibi de görünmemektedir.

5.2. Ders Veren Öğretim Elemanları

Öğretim üyeleri için eğitim ve pandemi olgusu, ev-yaşam koşulları açısından yaşanmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde çoğunlukla benzer temalar öne çıkmakla birlikte toplumsal cinsiyet bağlamında farklılaşan deneyimler olduğu da ifade edilmiştir.

5.2.1. Uzaktan Eğitimde Dersler

Bu süreçte öğretim üyeleri ve ders veren öğretim elemanları, sorunlu bir deneyim yaşamışlardır. Öğrencilerle kurul(a)mayan duygusal bağ ve öğrencilerin derslere yeterince ilgi göster(e)memesi derslerin monoton geçmesine, anlatıcılarda motivasyon kaybına yol açmıştır:

“Uzaktan eğitim, bir kere yapay bir ortam. Adı üstünde sanal ve yapay bir ders. Konsantre olma problemi yaşıyor. Sınıfa gittiğimiz zaman daha fazla konsantre oluyorduk, daha iştiyaklı anlatıyorduk. Öğrenci gerçekten sevdiği bir şeyi dinliyorsa daha hevesli geliyordu sınıfa, ön hazırlık yapıyordu. Uzaktan eğitimde kamerayı açıp bir şeyler konuşmaya, dinlemeye çalışıyorsunuz. Uzaktan eğitim süreci, öğretmenlik kabiliyetleri bakımından kişiyi köreltiyor. Uzun yıllardır öğretmenlik yaptığımız için bir şeye alıştık, onu unutmuyoruz. Ama eğitimliğe yeni başlayan biri uzaktan eğitimle başlayıp sürekli yapıyorsa ona öğretmen denilebileceğini düşünmüyorum. Sınıf hâkimiyetini, insan psikolojisini kaybeder; öğrencinin neyi anlayıp neyi anlamadığını, hangi kelimenin sınıfın düzeyine uygun olduğunu, hangilerinin olmadığını sınıfta öğrenir. Öğretmek, birinin size öğreteceği bir şey değildir. Herkes sınıfa giriyor ve zamanla kendi tarzını geliştiriyor. Burada yüz yüze konuşmak ve tartışmak önemlidir. Yüz yüze eğitimde öğrenci buraya gelir, kantinde çay içerken bir şeye şahit olur ve tüm hayatı değişir. Mesela öğrenciler birbirlerine âşık olurlar, bütün hayatları değişir.” (K.3)

K.3, sürecin özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için risk oluşturan unsurlarına dikkati çekmiştir. Ona göre, yüz yüze sınıf ortamında sosyalleşerek öğrenmek yalnızca öğrenci için değil, öğretmen için de kritik bir şeydir. Benzer bir değerlendirme K.4 tarafından da dile getirilmiştir:

“Öğrenciler sosyalleşme fırsatını kaybetti. Öğretmenleri göremediler. Çünkü eğitim sadece dinlemekten ibaret değildir. Ayrıca sınıfta nasıl öğrettiğimize de bakmalılar. Sonuç olarak, gelecekte öğretmen olacaklar. Öğrenciye nasıl yaklaştığımızı bakmalılar. Bir rol model alıp ‘Ben o öğretmen gibi olmak istiyorum, öğrencilerine çok iyi davranıyor veya ben onun gibi olmamalıyım, öğrencilerine çok kötü davranıyor.’ demeliler. Çünkü kötü örnekleri görmek de iyi örnekleri görmek kadar önemlidir.” (K.4)

Bu sürece ilişkin en çarpıcı ifadelerden biri, K.5’in uzaktan eğitimi “kara delik” şeklinde betimlemesi olarak ortaya çıkmıştır:

“Uzaktan eğitim süreci benim için kayıp bir dönemdi, kara delik gibi bir şeydi. Ders işleme konusu çok sıkıntılıydı. Öğrenciyle iletişime geçmek problem oldu. Öğrenciye uygulama yaptırmak mümkün değildi. Yüz yüze eğitimde yeri geliyor öğrenciye bir şaka yapıyorsun ve onu dersin içine çekebiliyorsun. Öğrenciyi tahtaya çıkarıyorsun ve birlikte bir uygulama yapıyorsun. Hem öğrenci için hem de benim için çok iyi oluyordu. Böylece bütün sınıfın dikkatini çekebiliyordum. Uzaktan eğitimde hiçbir şekilde öğrencinin dikkatini çekemiyorsun.” (K.5)

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci ilişkisinin zayıflamasını ve aradaki etkileşimin kaybolmasını K.12 de ifade etmiştir:

“Uzaktan eğitim sürecinde insani sıcaklık ve samimiyet kayboldu. Ben bilgisayara bakarak anlatıyorum, öğrenci soğuk bir ekrana bakarak dinliyor. Haliyle göz teması kurmak imkânı yok. Yüz yüze eğitimde karşıdaki öğrencinin bakışından bile konuyu anlayıp anlamadığını seziyorsunuz; bu durumda aynı konuyu başa dönüp bir daha anlatıyorsunuz. Ama bilgisayar karşısında anlatırken, söylediğiniz her şeyin anlaşıldığını kabul ederek ilerliyorsunuz. Zira öğrencilerden soru soran falan olmuyor. Bu süreçte derslerin tek merkezli olması, monotonluğu da beraberinde getirdi. Normalde derse keyifle giden ben bile, derslerden keyif alamamaya başladım. Yani uzaktan eğitim bana ‘yapmacık bir eğitim modeli’ gibi geldi, pek ısınmadım.” (K.12)

Sürecin salgını sağlıklı atlatılabilmenin yanında “zamanı iyi kullanma özelinde” avantaja dönük bazı yanları ise K.4 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bir defa zaman kaybı azaldı. Normal süreçte derse girdiğimizde yoklamaydı, derse geç gelen öğrencinin dersi bölmesiydi, dersi özellikle sabote etmek isteyen öğrencinin araya girmesiydi derken ders aksayabiliyordu. Yani dersi dinleyen sayısı uzaktan eğitimde de, yüz yüze eğitimde de farklı değildi. Dinleyen kişi yine dinliyor, dinlemeyen kişi yine dinlemiyordu. Uzaktan eğitimde, size daha çok süre kalıyor. Gerçekten de hesaplayınca uzaktan eğitimde ders süresi daha kısa. Yüz yüze eğitimde hoca dersi yaptı mı, yapmadı mı diye denetleyemiyorsunuz, belli değil. Ama uzaktan eğitimde kontrol edilecek kaygısıyla hoca ders zamanını tam dolduruyor, verimli şekilde doldurmaya çalışıyor. Konuşmalarına da dikkat ediyor. Sınıfta bazen şaka yapabiliyorsunuz, hatta kimi hoca şakanın dozunu kaçırıyor. Bazen de öğrenci, konuşmanın dozunu kaçırabiliyor. Ama uzaktan eğitimde bunların çoğu yaşanmıyor. Uzaktan eğitimde 14 haftanın 14’ünü de doldurduk. Yüz yüze de belki ilk hafta çoğu hoca ders yapmıyordu, ama uzaktan eğitimde kayıt altına alınma söz konusu olduğu için mecburen her hafta ders yapıyorsunuz. Bu şekilde zaman kaybı olmadığı gibi düzen de sağlanıyor. Ben derste çokça metin kullanıyorum. Metni sıfıftayken her zaman tahtaya yazamayabiliyoruz. Ama uzaktan eğitimde metni ekrana yansıtıyorum, oradan işliyoruz. Bazen de bir link gönderiyorum, öğrenciler oradan hemen açıp izleyebiliyorlar. Sınıfta olsaydık bilgisayarı kuracaksın, slayt çalıştı çalışmadı derdin olacak falan. Bu açıdan uzaktan eğitimin avantajlı tarafları var tabii.” (K.4)

Bununla beraber K.4, sürecin bazı riskleri olduğunu da düşünmektedir. Ona göre en büyük olumsuzluk, öğrencinin dersi dinleyip dinlemediğini bilememektir:

“Bazen sosyal medyada falan görüyoruz; öğretmen öğretiyor, öğrenci mutfakta yemek yapıyor ya da maç izliyor. Dinlediğini sanıyorsun ama gerçekte kimin dinlediğini bilmiyoruz. Aslında tüm öğrenciler kamera ve mikrofonlarını açsa işler değişirdi. Ama derste kamera veya mikrofon isteği gönderiyorum, öğrenci reddediyor. ‘Telefondan bağlanıyorum.’, ‘Şu anda bağlandığım yer müsait değil.’ deyip kamera veya mikrofonu açmıyorlar. Derslerden birinde ben canlı derste 5-6 kişinin mikrofonları açtı. Arkadan bir hakaret sesi duyuldu; küfür değil ama bir hakaret. Hemen araya girerek ‘Arkadaşlar çevrenizde ses varsa lütfen mikrofonu açmayın.’ dedim. Hal böyle olunca her derste böyle bir şey yaşar mıyız diye sonradan hep endişelendim.” (K.4)

K.3, süreci işlevsizleştiren unsurların katılımcı sayısı ve katılımcıların sorumluluk almamasıyla da ilgili olduğunu dile getirmiştir:

“Yüz yüze eğitimde bazen derse giderken sıkılıyor. ‘Yarın dersim var, ah!’ diye söylenebiliriz. Ama sınıfa girince, ders başlayınca unutuyorum her şeyi. Sınıfa girdiğimde o psikolojiden hemen çıkıyorum, işimi severek yapıyorum. Uzaktan eğitimde diğer dersin yarısı kadar zaman olmasına rağmen zamanımı, psikolojimi ve alanımı buna göre yoğunlaştıramıyorum. Uzaktan eğitim sürecinde, öğrenciden sorulara cevap da alamıyoruz. Cevap alsak bile burada kakofoni oluyor. Öğrencinin söz almasından ziyade derste özel olarak birine söz vermek lazım. Uzaktan eğitim çok kişiyle olunca da olmuyor. Öğretmen anlatıp öğrenci dinliyor, ama gerçekten karşılıklı iletişim olabilmesi için Zoom’daki gibi 8-10 kişilik gruplarla dersin yapılması lazım. O zaman belki herkes katılacak, herkesin sorumluluğu olacak, herkes eşit derecede konuşacak, baştaki hoca organize edecek, kendisi de araya girip bir şeyler söyleyecek falan. Yani atölye çalışması gibi olacaksa olur.” (K.3)

K.3’ün sonraki yıllarda benzer bir sürecin yaşanması durumunda uzaktan eğitim derslerinin “atölye çalışması” şeklinde yapılmasına dair önerisi kıymetlidir.

5.2.2. Uzaktan Eğitimde Sınavlar ve Değerlendirme

Sürecin öğretim üyelerinin dikkatini çeken en problematik yönlerinden biri, sınavlar ve değerlendirme aşamalarıyla ilgilidir. Eğitimdeki değer kaybının en yoğun yaşandığı ve adil bir ölçme değerlendirmenin yapılamadığı bu süreç, motivasyon kaybını ve eğitimdeki riskleri artıran sorunlu bir deneyime dönüşmüştür:

“Sınavları istediğimiz gibi yapamadık. Özellikle de uzaktan eğitimin ilk dönemi olağandışı gelişen bir süreç oldu. Buna bağlı olarak bizlerden daha müsamahakâr olmamız beklendi; biz de müsamahakâr olduk. Sınav soruları sisteme yüklendi, uzun süre cevaplama hakkı tanındı. Tabii öğrenciler WhatsApp gruplarında cevap alışverişleri yaptılar, her türlü kaynağa ulaştılar. Kopya çekme olayı da çok fazla oldu. Biz de bunları özellikle ilk dönemde görmezden geldik.

Daha doğrusu kopyayı ispatlayamazdık. Hepsi aynı kaynaktan almadığı için kopya çektiklerini veya çekmediklerini ispatlayamazdık; bilemezdik yani bunu. O sebeple 'Öğrencilere verdiğimiz bilginin karşılığı gerçekten de o sınav kâğıdı mıydı?' sorusunu cevaplamakta sıkıntı çektik; tabii öğrenciler de anlatılanları pek öğrenmediler. İnsanoğlunun en büyük özelliği, kolayca kaçmasıdır. Sonuçta orada yapan bir arkadaşı varken kendisi vakit harcamak istememiş olabilir. Tabii belki öğrenci o dönemde tarlada çalışıyordu, belki bir kafede çalışıyordu. Bu sebeple onlar da bu kolaylıktan yararlandı. Online sınavlarda da sıkıntı oldu. Öğrencinin bağlantısı koptu, sınavı girme hakkı sayısı doldu falan. Şimdi buna sıfır mı vereceksiniz? Buradaki vicdani yükümlülük, kaldırılabilir bir şey değil. Bunu kaldıramayacağım için daha çok sisteme ödev yükleme yöntemine gittim. Ama şunu da biliyordum ki çoğu öğrenci verilen süre içinde kendisi çalışarak soruları yapmadı; bunu hepimiz hissediyorduk. Bu da 'Acaba gerçekten öğrettim mi, öğrettiğimi alabildim mi?' sorularını aklıma getirdi. Bu vicdani yükü hâlâ taşıyorum." (K.2)

Sürecin "kolaylık" kısmının istismara dönüşümü, diğer katılımcılar tarafından da belirtilmiştir:

"Uzaktan eğitim döneminde yapılan sınavların gerçekten bir şeyleri ölçtüğüne inanmıyorum. Öğrenciler birbirlerinden çokça istifade ettiler. Biraz değiştirmeye çalışsalar da birbirlerinden aldıkları belli oluyordu. Öğrenciyi dersten bıraksanız bu kez de yönetimle bir sorun çıkacak belki. Siz de biliyorsunuz, sözlü olarak 'Öğrencilere kolaylık sağlayın.' dedi. Onun için sınavlarda çok zorlayamadık yani. Kendi adıma öyle düşünüyorum. Öğrencinin gerçekten konuyu öğrenip öğrenmediğini ölçemedik. Ölçmeye çalıştık, ama bunu ne kadar başardık, emin değilim." (K.4)

Bu istismarın etik değerleri hiçe sayması ve akademik geleneğe aykırı bir işleyişi beraberinde getirmesi K.5 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

"Uzaktan eğitim sürecinin bilgiyi ölçtüğüne kesinlikle inanmıyorum. Öğrenci için de, hoca için de sıkıntı oldu. Sınav dönemlerinde etik değerler tamamen geri plana atıldı. Sonuçta denetleyemediğimiz bir ortam. Mesela bir sınavda 20 kişi aynı kâğıdı vermişti. Ben de kâğıtları yeterince özenerek okuduğumu düşünmüyorum, çünkü ekrandan okudum sınav kâğıtlarını. Üzerlerini çizip notlar alamıyorum, 200 tane kâğıdın çıktısını da alamam tabii. Yani sınavlar ne etik değerlere ne de akademik geleneğe uygundu. Bilgiyi ölçemedik. Oturdular, gruplaştılar, birlikte sınav yaptılar." (K.5)

Adil bir ölçme değerlendirmenin yapılamadığı uzaktan eğitim süreci, öğrencilere ders geçme noktasında fayda sağlamış gibi görünse de öğretim elemanlarının işaret ettikleri "bilgi doyumu" bu süreçte eksik kalmıştır.

5.2.3. Uzaktan Eğitimde Riskler

Uzaktan eğitimin riskleri, öğrencilerin pek farkında olmadığı ancak öğretim üyelerinin dikkati çektiği şeylerdir. Eğitimin içinin boşaltılması riskiyle birlikte güvenlik riskleri, uzaktan eğitim kaynaklı temel risk başlıkları olarak belirtilmiştir:

"Uzaktan eğitimin en büyük riski, öğrenci konuyu anladı mı anlamadı mı, bilemiyorsunuz. Geri dönüş alamıyorsunuz. Kim dinledi kim dinlemedi, onu da bilemiyorsunuz. Yaklaşık bir buçuk yılı uzaktan eğitimle tamamlayan öğrenciler, bu sene yüksek lisansa başladı ve sürecin yansımalarını onlarda gördük. Sınav kâğıtlarında durumları parlak değil. Uzaktan eğitimde derse katılmayan öğrenci maalesef iyi yetişmiyor. Uzaktan da olsa, yüz yüze de olsa derse katılması lazım öğrencinin. Bir şeyler öğrenmesi buna bağlı. Ama çoğu üniversitede 'Uzaktan eğitim derslerine katılmak mecburi değil.' gibi bir karar alındı, böyle bir algı oluşturuldu. Devam zorunluluğu olmadığı için son haftalara doğru 1-2 kişiyle ders yaptık. Uzaktan eğitimin en büyük risklerinden biri, öğrencinin derse katılmaması bence." (K.4)

K.4'ün ifade ettiği durum, sınav ve ölçme değerlendirme başlığında da ifade edilen, öğrencilere "kolaylık" sağlama ve öğrenciyi sorumluluklarından muaf tutmanın beraberinde getirdiği risklerdir. Bu riskler kısa vadede dersin hakkını verememe olurken uzun vadede eğitim sürecinin uzağında kalma gibi riskleri de ortaya çıkarmıştır.

"En büyük risk, öğrencinin okuldan kopması. Bu süreçte birçok öğrencinin okulla bağının tamamen koptuğunu, başka işlere yöneldiklerini gördüm. Ekmek parası derdine düştüler. Tabii birçoğu da şikâyet ediyordu: 'Hocam tarladan eve gelemiyoruz ki nasıl derse katılalım.' diyorlardı. Aileler de artık onların evde yattıklarını düşünüyorlardı. Bu süreç öğrencilerin okulla bağını tamamen kopardı. Hem öğrenciler hem de aileleri 'okula gitmeden de okul halledilebilmiş'

kafasına girdiler. Hatta öğrenciler şunu düşünmeye başladılar: 'Madem dersi uzaktan yapıyoruz, neden dersten kalıyorum ben? Neden bu kadar zor soruyorlar?' Bu rahatlık bazı hocalarda da vardı: 'Madem uzaktan eğitim yapıyoruz, sisteme sadece ses kaydı yükleyim.' diyorlardı. Derse gelen ile gelmeyi kontrol etmek hiç kolay değildi. Çünkü öğrenci interneti bahane etti bazen, elektriği bahane etti. Sınavlarda da öğrenciyi kontrol etmek mümkün olmadı." (K.5)

K.5'in ifade ettiği durum, toplumsal tabakalaşma ve bölgesel farklılıklar bağlamında değinilen unsurların istismara açık taraflarını da gündeme getirmiştir. Hem bunları kontrol etmek mümkün olmadığı hem de salgın psikolojisinde ana tema "ders kontrolü" olmadığı için, gerçeklik ve istismar unsurları iç içe geçmiştir. Bu durum, ilk etapta ön görülemeyen başka riskleri de ortaya çıkarmıştır:

"Belki karşımda benim öğrencinin kendisi yoktu da anne babası vardı. Böyle şeyler de olabilir, yani herkese ders anlatıyor da olabirim o sırada. Çünkü öğrencilerin koşulları da birbirinden farklı sonuçta. Tek odalı bir yerdeyse mesela, herkese de ders anlatmış olabirim. E tabii dediğimizi herkes duyuyordur. Aslında konuya etik olarak baktığımızda her şey derste olur, derste biter ve başkası tarafından kayıt altına da alınmaması lazım. Yasal bir şey değil. Ama oraya girdiğinde ses kaydını da alır, her şeyi yapabilir; her yerde kullanabilir bizim sesimizi. Ben kamera açmadım ama kamera açsam görüntü de kullanılabilirdi. Bir de verdiğimiz örneklere falan daha da çok dikkat ediyorduk, ben öyleyim açıkçası. Aklımıza ders anlatırken gündelik yaşamdan bir örnek geliyordu, ama onu söylerken daha da dikkat ediyorduk." (K.13)

Bunun ne kadar gerçekçi bir risk olduğu, daha önce öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimi kısmında paylaşılan K.9'un dersleri aile ortamında annesiyle beraber dinlediği bilgisinden teyit edilmektedir.

"Uzaktan eğitim sürecinin en büyük riski, ölçülebilirlik ve denetlenebilirlikti. Ders anlatıyorum, ama öğrenci beni dinliyor mu? Belki kardeşini bilgisayarın başına koyuyor; çünkü orada görüntü yok. Yani denetlenebilirlik tamamen kaybolmuş vaziyetteydi. Ölçülebilirlik ise sınavlarla ilgili bir durumdu. Ölçülebilirlik ve denetlenebilirlik, bence bu dönemin en büyük iki sıkıntısıydı." (K.2)

K.2'nin ifade ettiği risklerin görece daha az önemli riskler olduğuna ve bunların giderilebileceğine dikkati çeken K.3'e göre ise asıl mesele insani yönlerle ilgilidir:

"Ölçülebilirlik ve denetlenebilirlikle ilgili sorunlar aşılabılır. Daha profesyonel sınavlar yapılır, daha ciddi yaklaşım olur; tamamen o yöne kanalizasyon şeklinde aşılabılır. Bütün dünyada online sınavlar yapılıyor neticesinde. O tür teknik sorunlar aşılabılır. Bir üniversiteye harcayacağımız parayla her şehre bir sınav merkezi yapılır, öğrenci buralarda sınavını olur, çıkar falan. Bunlar basit meseleler. Sürekli olarak uzaktan eğitime dönülürse bunlar çözülür. Kısa sürede ölçme değerlendirme gibi sorunlar halledilir. Ama kaybedilen insani yön, kesinlikle geri gelmez." (K.3)

K.3'e göre uzaktan eğitim sürecinde tehlike altında olan unsurlar; insani etkileşim, bilgi paylaşımı ve öğretmenlik becerilerinin sosyalleşerek kazanılmasıdır:

"Daha önce de söylediğim gibi eğitmenliğe yeni başlayan biri uzaktan eğitimle başlayıp sürekli bu şekilde devam ederse ona öğretmen denmez bence. Sınıf hâkimiyetini kaybeder, insan psikolojisini yönetme gücünü kaybeder; hangi kelimenin sınıfın düzeyine uygun olduğunu, hangilerinin olmadığını sınıfta öğrenebilir ancak. Ama uzaktan eğitimde bu mümkün olmaz. Yüz yüze konuşmak ve tartışmak her zaman önemlidir. Uzaktan eğitim, hocanın ve öğrencinin olduğu iki taraflı bir şey. Burada en büyük risk, sosyal iletişimin azalmasıdır; yani eğitimin sadece diplomaya ve anlık ders geçmeye indirgenmesidir." (K.3)

Bu risklerle beraber, işin öğrenci yönünde de benzer riskler yine K.3 tarafından ifade edilmiştir:

"Üniversiteye uzaktan eğitimle kaydoldun; anlatılanları dinle ve notunu alıp geç. Yüz yüze eğitimde ise öğrenci kantinde, koridorda, sınıfta hep hayatın içinde. Bir şeylere şahit oluyor ve bütün hayatı bir anda değişiyor. Uzaktan eğitim süreci, öncelikle asosyalliği beraberinde getirdi. Toplulukta nasıl oturulur, nasıl konuşulur, söze nasıl başlanır, bütün bunlar unutulmuş olabilir. Şimdi daha her şey yeni, ama uzaktan eğitim süreci yeniden gelirse 8-10 sene içinde bizim bildiğimiz güzel değerler unutulur. Sesimi duyuyor musun, duyuyorum; testi işaretlerdin mi, işaretledim gibi makineleşebilir öğrenciler. Uzaktan eğitim, aslında öğrencileri yalnızlaştırdı. Ama onlar sosyal medyaya çokça girdikleri için yalnızlaştıklarının bilincinde değillerdi. Bunu fark etmediler bence." (K.3)

Ölçülebilir ve denetlenebilir sınavlar yapılamaması, öğrencilerin okuldan kopması, insani etkileşimin kaybolması bu süreçte öne çıkan riskler olarak dikkati çekmektedir.

5.2.4. Uzaktan Eğitim Sürecindeki Kazanımlar

Öğretim elemanları için sürecin getirdiği kalıcı kazanımlar, teknolojik bilgi ve sanal ortamda ders anlatma becerisiyle sınırlı olarak görülse de uzun vadede kalıcı bir sisteme gidiş olarak da değerlendirilmiştir:

“Uzaktan eğitimin zaman açısından ve ekonomik açıdan faydalı olduğunu düşünüyorum. İleride de mutlaka yüz yüze eğitimin azalacağını düşünüyorum. Çünkü çok masraflı bir şey. Devlet için, aileler için çok masraflı bir şey. Bu sistem mutlaka bir gün değişecek. Ama biz görür müyüz veya görmez miyiz, onu bilemiyorum. Uzaktan eğitim zaman açısından ve ekonomik açıdan çok faydalı. Öğrenci bir saat yüz yüze ders dinleyecek; ama evden çıkıyor, arabaya biniyor, derse geliyor, geri gidiyor. Bunun yerine insan başka bir iş daha yapabilir. Rasyonel bir insan, daha mantıklı kullanabilir o zamanı. Sürecin iki tarafa da sabır kazandırdığı kesin. Kendimi öğrenci gibi düşünüyorum; her ders için 20 dakika boyunca aralıksız olarak öğrenci benim sesime tahammül ediyor. Çünkü sürekli notlardan okuyorum. Ders canlılığı, esprisi veya kızgınlığı yok. Robot gibi aktarmacılık yapıyorum. Buna maruz kalmak, bir kere sabır gerektiriyor. Bunu bu şekilde anlatmaksa hocaya bir sabır kazandırıyor.” (K.3)

“Program kullanma becerimi geliştirdim. Ama kullandığımız programlar zor bir şey değil, basit ve herkesin kullanacağı bir şey. Onun haricinde bir şey geliştirdim diyemem. Çünkü bilgisayarla az çok haşır neşir bir nesil olduğumuz için sorun olmadı. Bizden bir önceki nesil biraz zorlandı. Ama biz daha çabuk adapte olduk, uyum sağladık. Aslında karşımda birisi varmış gibi konuşabilme becerisi geliştirmiş olabilirim. Bunu daha önce hiç yapmamıştım. İnternet üzerinden yayın yapma becerimi geliştirdim diyebilirim. Daha önce olur mu, acaba nasıl olur, sesim karşıya gider mi kaygısı vardı. Bu süreçte çevrimiçi konuşabilme yeteneğimizi geliştirdik.” (K.4)

K.3 ile benzer bir değerlendirme yapan K.4, bu durumu son tahlilde ciddi bir kazanım olarak değerlendirmemiştir.

“Kamera karşısında ders anlatma tecrübesi kazandım. Bunu itiraf edeyim. Artık rahatlıkla online ders verebilirim. Tabii ekran karşısında öğrenciyi etkilemek, iletişime geçebilmek kolay değil. O yüzden bu da tam bir kazanım olmayabilir.” (K.5)

K.5 de diğer katılımcılar gibi online ders anlatma becerisi kazandığına vurgu yapmış, ancak bunun bir kazanım olup olmadığı noktasında kararsız kalmıştır. Durumu öğrencilerin kazanımı açısından değerlendiren K.13'e göre ise öğrenciler için kalıcı ve öğretici deneyimler yaşanmış, üniversitenin kıymetini daha iyi anlamışlardır:

“Öğrenciler yüz yüze eğitimin ne kadar iyi olduğunu, insanlarla konuşmanın ne kadar iyi olduğunu, arkadaşlığın ne kadar iyi olduğunu, kişiler arası ilişkilerin, yüz yüze ilişkilerin iyiliğini anlamışlardır. Çünkü sadece derste hocadan öğrenmiyor öğrenci, birbirinden de öğreniyor bazı şeyleri. Yani ders dışı ortamlarda beraber ders de çalışabilirler. Birkaç saat oturup konuşabilirler de. Bir beyin fırtınası yaşanabilir. Ama öğrenciler birbirinden bihaberse nereden beyin fırtınası olacak. Daha da gerileme söz konusu olur. Dolayısıyla ilk hafta hiç okula gelmeyen öğrencilerin, yüz yüze geçince ilk hafta hepsi buradaydı. Dediğimizi şu an çok daha iyi yapıyorlar bana kalırsa. Daha çok umursuyorlar. Yani bir şey sorduğunda cevabını veriyorlar. Şu an aktif öğrenci sayısı sanki daha fazla gibi. Öğrenciler bir süre hiç sosyalleşemedikleri için daha iyi anladılar üniversitenin kıymetini.” (K.13)

Uzaktan eğitim süreci kendi içinde bazı sorunları barındırsa da görüldüğü gibi hem öğretim elemanları hem de öğrenciler için sağladığı kazanımlar söz konusudur. Öğretim elemanları kendi kazanımlarının yanında öğrencilerin kazanımlarını da gözlemlemiştir.

5.2.5. Evde Hayat

Öğretim üyeleri açısından evde hayat; mesai kavramının hayatın bütününe yayıldığı, özellikle kadınların ev içi sorumluluklarının arttığı bir deneyime dönüşmüştür. Bu süreçte ev içi sosyalleşmenin de arttığı dikkati çekmektedir:

“Ev hayatımın iyi geçtiğini söyleyebilirim. Eş, çocuk açısından oldukça iyiydi. Daha düzenli yemek yedik, ev temizliğini daha rahat yaptım. Ama akademik anlamda tabii ki daha olumsuz sonuçları oldu. Çünkü dersler dışında

çalışacak çok vaktin kalmıyor, özellikle küçük çocuğu olanlarda bunu gözlemledim. Küçük bir çocuğun varsa sana daha bağımlı, o zaman yük daha fazla artıyor. Önceden çocuğa bakıcı bakarken veya çocuk kreşe giderken eve ve akademik hayatına daha fazla zaman ayırabiliyorsun. O süreçte uzaktan eğitimi oldu kızımın, dolayısıyla bir de onun ödevleri eklendi. O da çok daha zorlaştırdı süreci; birkaç mesai yapar gibi oldum. Evde yapılan işler bakımından da artış oldu. Çünkü önceden evde çok yaşamadığımız için, en azından birkaç saat evde yoksun, doğal olarak evde de daha az iş çıkıyordu. Ama 24 saat evde bulunduğun için iş yükü ona göre artıyor. Uzaktan eğitimde öğrencilerle olan duruma baktığımda da işimin çok azaldığını söyleyemem. Çünkü ders notlarının çıkarılması, sisteme yüklenmesi, öğrencilerin sürekli mesaj yazması... Bir de hem mailimi hem de uzaktan eğitim sistemini sürekli kontrol etmek durumunda kaldım; ikisinden de öğrenciler mutlaka bir şeyler sordu. Sıkıntılardan biri de şuydu: Evde küçük yaşta çocuğum var. O da mecburen evde duruyor, çünkü sokağa çıkma yasağı var. Ben ders anlatırken kapıyı zorluyor, odaya girmek istiyor, bir şeyler soruyor yanımda, şu nerede bu nerede diyor. Ya çocukla aram bozulacak, yani ona kızacaktım ya da buna tahammül gösterecektim.” (K.13)

Uzaktan eğitim döneminde teknik olarak zaman artmış gibi görünse de zamanın iyi kullanımı açısından durum K.5 için de olumsuz bir seyir takip etmiştir:

“Çok plan yaptım, ama hiçbirini gerçekleştiremedim. Sürekli evde olmak her ne kadar birçok şeyi yapmaya müsait gibi görünse de sonuç olarak hiçbir şey yapamadım. Yine de biraz farklı alanlara yönelmeye çalıştım, bilgisayar gibi. Onun haricinde hiçbir beceri kazanamadım, hatta becerilerimi de kaybettim diyebilirim.” (K.5)

Görüldüğü gibi öğretim elemanları için salgın dönemindeki ev yaşantısı pek verimli geçmemiş, evde bulunmak akademik anlamda onlara bekledikleri oranda katkı sağlamamıştır.

5.2.6. Salgınla Hayat

Salgınla hayat, tüm mesailerini eve taşımak zorunda kalan katılımcılar için zorlayıcı olmakla birlikte, öğretim elemanlarının daha disiplinli çalışma alışkanlığı kazanmalarına da vesile olmuştur:

“Sağlıklı olmanın önemini herkes anladı. Yaşamın ne kadar önemli olduğunu, ölüm riskinin nasıl bir şey olduğunu herkes anladı. Herkesin yapacağı bir sürü planı var ve artık herkes daha disiplinli bir şekilde bu işlere odaklanmaya başladı. Normal hayata dönebilmek için maske, aşı gibi bazı kriterlere daha çok uymamız gerektiğini de anladık.” (K.13)

Eve kapanmaya bağlı olarak üniversite çalışanlarının sosyalleşemediğini söyleyen K.13, akademik sohbetin kıymetine dikkati çekmiş ve bir konu üzerinde yüz yüze tartışıp görüş alışverişinde bulunmanın önemine vurgu yapmıştır:

“Eve kapanmak, akademisyenler açısından sosyalleşmeyi etkileyebilir. Burada birbirini gördüğünde etkilenebilirsin. Bir konuda ortak çalışma yapabilirsin. Hatta bir meslektaşın bir şey söyler ve aklına bir şey gelir, o konuda yazı yazarın. Öyle bir şeyden mahrum kaldık. Evde eşle, çocukla veya komşuyla konuşmak başka bir şey. Gerçi salgında komşuları da göremedik. Ama konuşsak bile akademik sohbet başkadır. Sosyal sermaye de diyebiliriz buna. Sosyal destek ağı da diyebiliriz. Burası da kapalı olduğunda, o zaman yalnızlaştık.” (K.13)

Sürecin belki de herkes için en önemli unsurlarından biri olan “yalnızlaşma”, burada bireyin hem sosyal yaşantısını hem de iş hayatını etkileyen derin bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.2.7. Eğitim ve Değerler

Eğitimin en önemli unsurlarından birini oluşturan değerler, hem eğitimin niteliğini hem de toplumsal hayata hazırlanma sürecinin çok mühim bir aşamasını belirlemektedir. Eğitim sürecindeki değer aktarımı doğrudan derslerden ziyade eğitim sürecindeki sosyalleşme esnasında edinilmektedir. Etkileşimsel eylemler, arkadaş-akran etkisi, öğretmenlerin ve sistemin içindeki yapısal unsurların etkinliği gibi çeşitli dinamikler, değerlerin kazanımını etkilemektedir. Ancak, yüz yüze iletişimin ortadan kalktığı uzaktan eğitim süreci, bu noktada olumsuz deneyimlerin edinilmesine sebep olmuştur. Özellikle öğretim üyelerinin dikkatini çeken bu durum, hem eğitim sürecinin işlevsizleşmesini hem de öğretim üyelerinde motivasyon kaybı yaşanmasını beraberinde getirmiştir:

"Bu süreçte pek çok öğrencimiz kendi hakkıyla kazanmayı, dürüstlüğü kıymetini unuttu. Ödev şeklinde yapılan sınavları hep beraber yaptılar, ama kendileri yapmış gibi sisteme yüklediler. Online sınavlarda bile WhatsApp grupları üzerinden kopya çekmeye çalıştılar. Sınavlarda gördüğüm en ilginç kopya olayı şu oldu: Öğrencilerimden biri gündüz, diğeri gece öğretiminde okuyordu. Öğrencim dediğime bakmayın, yaşları benden büyüktür. Bunlar, ikinci üniversite okuyan bir karı-koca. Bir araya gelip tek bir cevap kâğıdı hazırlıyorlar; sonra biri gündüz öğretimine diğeri gece öğretimine yüklüyor aynı evraki. Böylece aynı kâğıttan ikisi de not alıyor. Durumu ilk dönem fark edemedim. İkinci dönem bir soruya aynı yorumu yaptıklarını gördüm ve meseleyi anlayınca haklarında şikâyet dilekçesi verdim Dekanlığa. Sonunda baktılar ki ceza alacaklar, ikisi de kaydını sildirdi. İlgili öğrencilerin, lise öğretmeni olduklarını ve ikinci üniversite olarak bizim üniversitede eğitime başladıklarını öğrendim. Acaba şimdi dersine girdikleri öğrencilere 'Kopya çekmeyin!' falan derken yüzleri kızarıyor mudur?" (K.12)

Bu noktada eğitim ve değerler ilişkisine ilişkin kuramsal yaklaşımlar akla gelmektedir. Bilindiği gibi klasik eğitimin ahlakla ilgili de güçlü bir bağı bulunmaktadır. Bu bağlamda klasik sosyologlardan Emile Durkheim, eğitimin toplumsal özelliklerine vurgu yaparak şöyle bir tanım kullanır: "Terbiye olgun nesiller tarafından henüz yetişmemiş nesillere yapılan tesirdir. Terbiyenin konusu çocukta genel olarak siyasi cemiyetin, özel olarak gireceği özel çevrenin kendisinden istediği, beklediği fikrî, ahlaki, bedenî halleri aşılacak, geliştirmektir" (Durkheim ve Fauconnet, 2019: 66). Önceden belirlenmiş bir kurallar bütünü olan ahlak; davranışlarımızı belirlemek, onlara süreklilik kazandırmak ve onları kişisel olmaktan çıkarmak (Tezcan, 2018: 34) gibi işlevleri yerine getirmektedir. Bu noktada, uzaktan eğitim sürecinde ahlaki gelişim ve eğitimdeki değerleri sürekli kılmak açısından olumsuz bir seyir gözlenmiştir. Uzaktan eğitimin dürüstlük, sorumlu davranma gibi değerler ile sorumluluğunu yerine getirememeye kaynaklı utanç, çekinme gibi duyguları ortadan kaldırışına K.12 gibi K.13 de dikkati çekmiştir:

"Öğrenciye makale veriyordum, şunu okuyun diye tavsiye ediyordum. Bazen sisteme yüklüyordum onları. Ya da şu filmi izleyin diyordum. Şimdi yüz yüze eğitimde önceden söylüyorum öğrencilere; bize faydası olacaktır şunu izleyin, bunun şöyle bir faydası olacak diyorum. Yüz yüze iyi dönüşler aldım, ama uzaktan eğitimde bu sorumluluğu çok fazla taşımadılar. Öğrenci beni yüz yüze görmediği için herhangi bir baskı hissetmiyor üzerinde. Yüz yüze olduğunda belki bir utanma hissi olabilir ama uzaktan eğitimde böyle bir şey yok. Yani bizi görmüyor ya, o yüzden çekinmiyor; yapmadığı için vicdan azabı çekmiyor. Dolayısıyla oku diyorsun, okudun mu diyorsun; yüz yüze baksa okumadım diye daha zor söyleyecek. Yüz yüze okumadım demesi, gözümün içine bakarak bunu söylemesi zor bir şey. Ama diğeri gözünü görmüyorsun zaten öğrencinin, sana hiçbir cevap yazmıyor. Uzaktanda birkaç kere diyorsun, okuyan olmadı mı diye, ses yok, zaten derste süre sınırı var. Niye okumadın diye öğrenciyi sorguya mı çekeceğiz? Tamam deyip devam ediyorsun. Kendi soruna kendin cevap veriyorsun. Yüz yüze var da, uzaktanda çekinme diye bir şey yok. Yalan söyleme ihtimali çok daha yüksek. WhatsApp'tan mesaj yazıyorum, öğrenci bunu görüyor, öğrenciye cevap gönder diyorum, göndermiyor. Mesajı görmedim diyor. Gördüğünün aslında kanıtı var. Bu sefer de insanın canı sıkılıyor tabii. Ama çok da üsteleyemiyorsun, çünkü karşındakini kırmak istemiyorsun. Yüz yüze kolayca öğrencinin yalanını da anlıyorsun, doğrusunu da anlıyorsun. Ama diğeri öyle bir şey yok tabii." (K.13)

Aslında özellikle K.1 ve K.9 gibi katılımcılar, online ders sürerken bir cevap veya yorum yazma ya da soru sorma teşebbüsünden çekindiklerini ifade etmişlerdi. Fakat süreçte onların çekinmeleri görünür olmadığı için, yüz yüze etkileşimin yokluğu sebebiyle bu durum jest, mimik veya sözle anlaşılacakları için hocaların bundan haberdar olma imkânı yoktur. Katılımcılar, utanma duygusu dışında rekabete girme gibi durumların da öğrencilerde zayıfladığı veya tamamen ortadan kalktığı tespitinde bulunmuştur:

"Kamera karşısına geçip konuşma korkusu öğrencide çok fazla. Mesela diyorum ki bana soru sorun; kimse sesle katılmak istemiyor. Öğrenci utanıyor, soru sormak istemiyor. Nadiren mikrofonu açıp soru soran oluyordu." (K.5)

"Uzaktan eğitim süreci, öğrencilerin asosyal olmalarına neden oldu. Üniversite içinde pek çok öğrenci kulübümüz var, onların yaptığı pek çok etkinlik oluyordu. Ne yazık ki uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimiz bu tür imkânlarla ulaşamadılar." (K.12)

"Dediğim gibi öğrenciler, sosyalleşme imkânını tamamen kaybettiler. Sınıfta oldukları zaman aralarında bir rekabet oluşuyordu, 'Falanca kişi derse çok katılıyor.' diye düşünüp onunla rekabete giriyorlardı. Ama uzaktan eğitimde rekabet ortamı oluşmuyor. Birbirleriyle etkileşim de olmuyor. Yüz yüze eğitim döneminde bir öğrenci derse

gelemediğinde hoca bir not vermişse biri diğerine söylüyordu. Bir şekilde haberleşiyorlardı. Uzaktan eğitimde öğrenci derse giriyorsa giriyor, dinliyorsa dinliyor; başkasından bir şey öğrenme olayı ortadan kalkıyor.” (K.4)

Toplumsal değişme dönemlerinde teknoloji ve değerler birlikte etkindir. Bu noktada söz konusu değişimde bunlardan hangisinin daha etkin ve belirleyici olduğunu ayırt edebilmek, durumun diğer değişkenlerle ilişkisini ve toplumsal güçlerini dikkate almak oldukça önemlidir. (Aydın, 1996: 78) Bu bağlamda, çok hızlı bir toplumsal değişime sebep olan salgın süreci ve uzaktan eğitimde, elde edilen veriler doğrultusunda teknolojinin değerlere baskın geldiği görülmektedir. Bireylerin, özellikle öğrencilerin teknolojinin sunduğu olanakların lehine değerleri terk etmesi, öğretim üyelerinin işlerine yabancılaşmaları son tahlilde (uzaktan eğitimin değerlerle bağının büyük ölçüde zayıfladığını göstermektedir.

5.3. Ders Vermeyen Öğretim Elemanları

Bu grupta esas olarak 3 kişiyle görüşme yapılmıştır. Fakat bunların ikisi süreç içinde ders vermeye de başladığı için onların verileri bir önceki başlığa, yani ders veren gruba dâhil edilmiştir. Ders vermeyen öğretim elemanları için süreç; devam eden doktora eğitimleri, öğrencilerin akademik danışmanlığı ve bölüm işlerine destek olma ekseninde gerçekleşmiştir. Halen süren öğrencilik kimliğine bölümdeki sorumluluklar da eklenince zorlu deneyimler yaşanmıştır.

5.3.1. Evde Hayat

Derse girmeyen ve doktora öğrenciliği devam eden K.8 için evde salgınla hayat, çeşitli avantajlarıyla beraber sınırlı sosyal hayattan ötürü “yalnızlaştırıcı” bir deneyimi beraberinde getirmiştir:

“Tez döneminde olduğum için normal şartlarda danışmanımın haftada bir yüz yüze görüşmemiz oluyordu. Bu, çok avantajlı bir şeydi, hocayı haftalık ziyaret etmenin çok faydasını görüyordum. Nereye geldim, ne yaptım, nerede tökezledim demek, ya da hiçbir problem olmasa bile hocayla tartışabilmek meseleyi, çok avantajlıydı. Her şey uzaktana dönünce hoca şöyle bir şey önerdi; dilerseniz haftada bir gün belirleyelim ve online görüşelim dedi. Bu, benim için yine olumlu bir şeydi. Ama kişisel anlamda şöyle bir dezavantaj da yaşadım. Ben hocaya gittiğimde bireysel görüşebiliyordum, diğer arkadaşlar katılmadığı için bireysel olarak hocayla görüşebiliyordum ve daha farklı desteğini görebiliyordum hocanın. Online görüşmeye herkes katılabildiği için her birimize ayrılan süre kısalmış oldu, elbette hocanın bize ayırabileceği süre sınırlı. Dolayısıyla daha önce tamamen bana ayırdığı sürenin artık çok azını kendi adıma kullanabildim. Sadece tez ve akademik yaşam değil, hayatın diğer alanlarında da hocanın bana destek çıktığı bir ortam oluşuyordu eskiden; ama online görüşmede bu olmadı. Çünkü kalabalığız, herkes birbirini tanıyor, araya girip kendi adına özel bir şeyi çok fazla gündeme taşıyamıyorsun. Yani hemen konuyu kapatmaya çalışıyorsun; çünkü başkasının zamanını çalacağım, onlara da sıra gelsin diyorsun. Bu açıdan çok eksildiğimi hissettim. Eğitimin uzaktan olması beni çok yalnızlaştırıcı bir etki yarattı. Belki hocayı eskisinden sık görür oldum, ama daha teknik bir şeye döndü; yani hayatın diğer alanlarındaki tecrübe alışverişinden pek faydalanamadım. Bu da beni epey yalnız ve kendisiyle konuşur bir hale soktu.” (K.8)

K.8 için eve kapanmak, hastalıktan uzak durmak için bir fırsat olurken kişisel gelişimi adına bir engel teşkil etmiştir. Salgın ve karantina deneyiminin yüklediği yalıtılmışlıkla birlikte akademik yalnızlık da farklı bir sorun kategorisi olarak ortaya çıkmıştır.

5.3.2. İş Yükü

Ders vermeyen ve sınavlar online yapıldığı için gözetmenlik görevi olmayan öğretim elemanları için uzaktan eğitim süreci beklenenin aksine daha yorucu geçmiştir. Bu süreç, K.8 için zor ve ağır bir dönemi ifade etmektedir:

“İş yükü arttı diyebilirim. Öğrenci online olarak çok daha hızlı ulaşabiliyordu bize. Belki burada yüz yüze görüşmek istemeyeceği, görüşmekten kaçındığı durumları mail bile değil mesaj atarak ve saate eskisinden daha az dikkat ederek yazıyordu. Gece 12’den sonra yazan öğrencim vardı. O saatte cevap vermiyorsun ama o mesaj gelmiş, biliyorsun; yani ortada bir şey var. Ertesi gün ilk iş ona cevap vermen gerektiğini bilerek, biraz da huzursuz olarak uyuyorsun. Çünkü bir sorun olduğu için yazıyorlar genelde. Uzaktan eğitimin alışma evresinde yaşanan sorunlardan ötürü mesaj yazma işi çok daha yoğun oldu. Hocam şu oldu, hocam bu oldu... Çoğu soru, muhatabı ben olmadığım halde bana

sorulan sorulardı. Danışmansınız ama resmîyette uzaktan eğitim sistemindeki sorunu çözme yetkiniz yok. Devreye girip de 'Dur ben sistemden halledeyim.' diyerek aracılık edemeyeceğiniz bir sorunla karşılaşıyorsunuz. Sadece sorunu dinliyorum ve öğrenciyi yönlendirmekten başka bir şey yapamıyorum, sorunu çözemiyorum. Bu kısım gerçekten zorlayıcıydı." (K.8)

K.8'in ifade ettiği "artan iş yükü", Tablo 1'e de yansıdığı gibi, uzaktan eğitime geçişin ilk döneminde daha yoğun olarak yaşanmıştır. Uzaktan eğitim birimine de yansıyan bu yoğunluk, işleyişin yerleşmeye başladığı ve tamamen uzaktan eğitimle geçen bahar yarısında azalmıştır. Fakat tüm dönemlere yansıyan "her daim ulaşılmaz"nın yarattığı stres, birçok grup gibi K.8 tarafından da olumsuz bir deneyim olarak ifade edilmiştir.

5.3.3. Uzaktan Eğitim Süreci

Online dersler ve değerlendirme süreci hakkında, öğretim elemanları ve öğrencilere kıyasla daha tarafsız bir pozisyonda bulunan K.8, duyum ve gözlemlerine dayanarak derslerin yüz yüze eğitimdeki kadar kaliteli olmadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

"Öğrenci odaklı bir uzaktan eğitim sistemimiz var. Birçok yerde böyle ama biz abarttık gibi geldi bana. Öğrenci de bunu hissetti, fark etti. Ne yaparsam yapayım telafisi var, demeye başladı. Biz de mazeretsiz bütünleme sınavları yaptık, falan. Öğrenci o kadar özgüvenli hale geldi ki hangi hatayı yaparsam yapayım düzelterek birileri olacak, buna izin verilecek, er geç o derste başarılı olacağım, yani asla başarısız olmayacağım demeye başladı. Verilen güvenceler kötüye kullanılmış gibi görünüyor. Bunun yansımaları bizim açımızdan olumsuz oldu. Öğrencilerin derse girme zorunluluğu olmadığını tamamen bilmeleri bu işin niteliğini işe yaramaz, niteliğini anlamsız kılıyor. Muhtemelen bu durum hocaya da 'Öyleyse biraz daha rahat olayım, kendimi bu kadar zorlamayayım.' dedirtti. Bu tamamen varsayımsal bir düşünce, ama sanırım bundaki en büyük etki öğrencinin o derste bulunup bulunmaması. Çünkü etkileşim ortamı kurulamıyor ve hoca tamamen monolog ortamına girmiş gibi görünüyor. Yazdım, oynadım, çizdim, sonunda kapatıyorum, falan filan. Bence bu, işin doğasına aykırıdır. Anlatım dediğimiz şey, temel bir etkileşim alanı olması beklenen bir şeydir. Ama gelinen noktada öğrenci, adıyla görünür olmanın yeterli olduğunu düşünüyor. Sınav dönemlerinde öğrencilerin performansını hocalardan duydukça bu işin hakikaten yüz yüzedeki kadar kaliteli yapılmadığı ya da yapılmadığı ya da sınavların bunu ölçmek için uygun bir yöntem tabi olmadığını anlamış olduk." (K.8)

Bulunduğu konum itibarıyla sürece ilişkin daha nesnel bir bakış açısına sahip olan K.8'e göre süreç, öğrenci merkezli olmak/ görünmek adına öğrenci popülizminin öne çıktığı bir deneyim olmuştur. Eğitimi odağından çıkararak bu dönem, nihayetinde zorunlu olarak eğitimde işlev, anlam ve değer kayıplarının yaşandığı bir şekilde noktalanmıştır.

6. Sonuç

Üniversite eğitim sürecinin ve gündelik hayatın kritik bir deneyimine odaklanan bu çalışmada, üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları özelinde fenomenolojik bir araştırma yapılmıştır. Covid-19 küresel salgınının ve bu süreçte zorunlu olarak hayata geçirilen karantina ve uzaktan eğitim deneyiminin söz konusu gruplarca nasıl yaşandığı ve anlamlandırıldığı anlaşılmasına çalışılmıştır. Öğrencilerle birlikte ders veren ve vermeyen öğretim elemanlarının süreci deneyimlemesinin ve anlamlandırmasının benzeşen ve farklılaşan yönleri olmuştur. Her bir grubun anlatımı fenomenolojik olarak değerlendirilip yorumlanmıştır.

Katılımcı grupların ilki olan öğrenciler, uzaktan eğitime dair çoğu çalışmanın odağında bulunan unsurdur. Öğrencilerin bu süreçteki ilgisi, motivasyonu, derslerden aldığı/ alamadığı verim vb. unsurlar bu bağlamda elde edilen ve daha önce başka çalışmalarda da araştırılan sonuçlar arasındadır. Bununla birlikte, Covid-19 küresel salgını ve karantina süreci yeni bir deneyim olduğundan ve uzaktan eğitim bu deneyimin getirdiği zorunlu bir süreç olduğundan, araştırmanın bu yönünün yeni ve farklı bir nitelik taşıdığına inanılmaktadır. Üniversite için yaşadığı kentten aile evine dönen veya hâlihazırda üniversiteyi yaşadığı şehirde aile evinde okuduğu için aileleriyle daha fazla vakit geçirmek zorunda kalan öğrencilerin deneyimleri, kaçınılmaz olarak içinde buldukları aile ortamından etkilenmiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri, yaşadıkları aile, şehir, kasaba veya köydeki toplumsal rolleri, hayata ve eğitime yönelik

motivasyonları temel dinamikler olarak ortaya konmuştur. Görüşmecilerin ilk grubunu oluşturan öğrencilerde uzaktan eğitim süreci aile içi rollerin öne çıktığı, öğrencilerin akranlarıyla, sınıf arkadaşlarıyla ve hocalarıyla sosyalleşemedikleri için sürece yabancılaştıkları bir deneyimi beraberinde getirmiştir. Çalışmadan çıkan veriler, uzaktan eğitim ve karantina sürecinde toplumsal cinsiyete dayalı bir farklılaşma ortaya çıktığını göstermektedir. Buna göre, çalışmamız bağlamında kadın ve erkek katılımcıların süreci aynı şekilde deneyimlemedikleri görülmektedir. Erkek öğrenciler hane işçisine veya çalışan, kamu hayatına aktif olarak katılan bireylere dönüşürken kadın öğrenciler ev kadını olarak ev işlerine destek olma, tarlada çalışma gibi görevlerle karşılaşmış, kimileri de öğrencilik rolünden ödün vermeyecek bir ortamı evlerinde bulmuşlardır. Kadın öğrencilerin çoğunlukla ev kadını rolüne bürünüp temizlik yapma, yemek pişirme, çocukların/ kardeşlerin bakımı gibi ev içi işlerle birlikte tarlada çalışma gibi bölgesel tarımsal işlere de destek verdiği görülmüştür. Öğrencilerin buldukları yerden derse katılmaları ilk başlarda avantaj olarak görülse de zamanla bunun elektrik, bilgisayar ve internete ulaşamama, eğitim sürecine istenildiği gibi katılamamayı beraberinde getirerek dezavantaja dönüştüğü de görülmüştür. Öğrencilerin hocaları ve arkadaşlarıyla sosyalleşememelerinden ötürü anı biriktirememesi, sosyal öğrenme olanaklarından yoksun kalışı da diğer olumsuz deneyimler olarak aktarılmıştır.

İkinci gruptakiler, uzaktan eğitim sürecinde ders veren öğretim elemanlarıdır. Pandemi ve uzaktan eğitimle ilgili deneyimleri mesleki ve sosyal yabancılaşma, motivasyon kaybı, mesai kavramının kaybolması gibi başlıkları ortaya çıkarmıştır. Mesleki doyumsuzluk, yalnızlaşma, mesleğe yabancılaşma gibi zorluklarla birlikte eğitimdeki değer kaybı, adil ölçme değerlendirme yapamama ve bunun getirdiği vicdani yük, uzaktan eğitimde ses ve görüntünün paylaşılma riski gibi olumsuz deneyimler yoğunlukla yaşanmıştır. Öğretim sürecinin robotik, monoton, bilgi aktarmakla sınırlı, kişiyi adeta ders geçirme memuruna dönüştüren bir şekle bürünmesi, yaşanan olumsuzlukların bir diğer görünümü olarak aktarılabilir. Sosyalleşilen mekânların evle sınırlanması, bireyin eve yüklediği özel hayat anlamının mesai unsurunun eve taşınmasıyla zedelenmesi, dolayısıyla evde olunmasına rağmen iş stresinin evde yaşanmaya devam etmesi, zaman sınırının ortadan kalkmasıyla kişinin kendine ayırdığı zaman ile işe ayırdığı zaman arasındaki çizginin silikleşmesi yaşanan deneyimin olumsuzluğunu artıran sebepler olarak düşünülebilir.

Üçüncü grup, üniversite öğrencilerinin akademik danışmanı olan ve aynı zamanda doktora öğrencisi olan araştırma görevlileridir. Aktif ders verme deneyimi ve sınav gözetmenlikleri olmadığı için nispeten hafifleyeceği düşünülen iş yükünün aslında hiç de azalmadığı, aksine özellikle öğrencilerden gelen yoğun sorun aktarımı ile başa çıkılması zor bir sürece girildiği görülmüştür. Öğrencilerin zamanın neredeyse bütün dilimlerini iletişim için kullanmaları, mesai içi-dışı ayrımının ötesinde hayatın her alanına yayılan bir sorumluluğu ve bunun getirdiği psikolojik yükü artırmıştır. Bir yandan aktif lisansüstü öğrenciliği devam eden katılımcılara bu kimlik aracılığıyla taşıdıkları sorumluluk da eklenince, sürecin yıpratıcılığının arttığı gözlemlenmiştir.

Nihayetinde, küresel salgın ve uzaktan eğitim tüm gruplar için zorlayıcı fenomenler olmuştur. Tüm gruplar için yalnızlaşma, yabancılaşma ortak temalar olarak deneyimlenmiş ve özellikle uzaktan eğitim süreci bu açıdan pek tatmin edici bir deneyim olarak değerlendirilmemiştir. Bununla birlikte süreç, çağın değişen teknolojik gelişmelerine uyum sağlamayı da mümkün kılmıştır. Bu sayede uzaktan eğitim deneyiminin ve bu süreçte kazanılanların uzun vadede yeni ve benzer deneyimlere kapı araladığı söylenebilir. Özetle, eğitim felsefesi bağlamında öğrenci merkezli anlayışın istismar edildiği, eğitimdeki etik değerlerin dışarıda kaldığı; eğitim sosyolojisi bağlamında sosyo-ekonomik durumla ortaya çıkan fırsat eşitsizliğinin, toplumsal cinsiyet rollerinin, bireylerin eğitime yüklediği anlam ve önemin belirleyici olduğu görülmüştür.

Finansman/ Grant Support

Yazar(lar) bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.
The author(s) declared that this study has received no financial support.

Çıkar Çatışması/ Conflict of Interest

Yazar(lar) çıkar çatışması bildirmemiştir.
The authors have no conflict of interest to declare.

Açık Erişim Lisansı/ Open Access License

Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY NC) ile lisanslanmıştır.
This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY NC).

Kaynaklar

- Abercrombie, N., Hill, S. ve Turner, B.S. (2006), *Dictionary of Sociology*, London: Penguin Reference.
- Akyüz, H. (2001), *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Aydın, M. (1996), *Eğitim Sosyolojisi*, Malatya: Mimar Sinan Kırtasiye ve Matbaacılık.
- Benton, B. ve Craib, I. (2012), *Sosyal Bilim Felsefesi*, (Çev.: Ü. Tatlıcan ve B. Binay), Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J.C. (2020), *Vârisler (Öğrenciler ve Kültür)*, (Çev.: L. Ünsaldı ve A. Sümer), Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bozkurt, A. (2017), Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), s. 85-124.
- Cevizci, A. (2021), *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say Yayınları.
- Crawley, F.E., Fewell, M.D. ve Sugar, W.A. (2009), Researcher and Researched: The Phenomenology of Change from Face-To-Face to Online Instruction, *Quarterly Review of Distance Education*, 10(2), s. 165-178.
- Creswell, J.W. (2020), *Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Çev.: M. Bütün ve S.B. Demir), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dikeçligil, F.B. (2017), *Ontolojiyi Hatırlamak*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Durkheim, E. ve Fauconnet, P. (2019), *Terbiye ve Sosyoloji*, (Çev.: İ.M. Seydol), İstanbul: Köprü Yayınları.
- Geçtan, E. (2018), *Kimbilir*, İstanbul: Metis Yayınları.
- İnce, A. (2021), *Eğitim Sosyolojisi*, İstanbul: Bir Yayıncılık.
- Kalkan, B. ve Gürses, G. (2019), Analysis of Deep Perceptions of Distance Education System Within the Framework of the Phenomenology of Gender, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), s. 349-373.
- Kang, H. (2012), Training Online Faculty: A Phenomenology Study, *International Journal on E-Learning*, 11(4), s. 391-406.
- KMÜ (2022), 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Uzaktan Eğitim İstatistikleri, <https://kmu.edu.tr/uzem/duyuru/18627/20202021-egitimogretim-yili-uzaktan-egitim-istatistikleri/tr>, (Erişim Tarihi: 01.02.2022).
- Marshall, G. (1999), *Sosyoloji Sözlüğü*, (Çev.: O. Akınhay ve D. Kömürcü), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Moustakas, C. (2010), *Phenomenological Research Methods*, London: Sage Publications.
- Özyurt, C. (2021), *Eğitim Sosyolojisi Yazıları*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Rogers, S.Y. (2018), *Nothing Left Unfinished: A Transcendental Phenomenology on the Persistence of Black Women in Distance Education Doctoral Programs*, Doctor of Education, Liberty University, USA.
- Tezcan, M. (1988), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Tezcan, M. (2005), *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tezcan, M. (2018), *Değerler Eğitimi (Sosyolojik Yaklaşımlar)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topses, M.D. (2020), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Turner, B.S. (2001), *Statü*, (ev.: K. İnal), Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Turner, B.S. (2007), *Eşitlik*, (ev.: B.S. şener), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Turner, J.H. (2013), *Analitik Teorileřtirme* (Ed.: A. Giddens ve J. Turner), (ev.: . Tatlıcan), *Günümüzde Sosyal Teori* içinde (175-217. ss.). İstanbul: Say Yayınları.
- Van Manen, M. (2014), *Phenomenology of Practice*, New York: Left Coast Press.