

DKAB Öğretmenlerinin Deneyimlerinde Uzaktan Eğitim Sürecinin Anlamı: Fenomenolojik Bir İnceleme*

The Meaning of the Distance Education in the Experiences of the Religious Culture and Moral Knowledge Teachers: A Phenomenological Inquiry

- Tuba Nur UMUT^a
- İsa CEYLAN^b
- Hicriye Vildan CEYLAN^c

^aAnkara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi,
Felsefe Tarihi ABD,
Ankara, Türkiye

^bTRT Genel Müdürlüğü,
Ankara, Türkiye

^cAnkara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü,
Ankara, Türkiye

Received: 09.08.2021

Received in revised form: 18.10.2021

Accepted: 21.10.2021

Available online: 15.03.2022

Correspondence:

Tuba Nur UMUT
Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi,
Felsefe Tarihi ABD,
Ankara, Türkiye
tndonmez@ankara.edu.tr

ÖZ COVID-19 pandemisi süresince tecrübe edilen uzaktan eğitim, farklı boyutları ile akademik çalışmalara konu olmaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin eğitim/öğretim deneyimlerinin dönüşmesi hususuna odaklanmakta, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimini nasıl anladıklarını araştırmaktadır. Fenomenolojik desenin kullanıldığı çalışmada fenomenoloji geleneğinin kavramsallaştırmalarına ve geleneğe mensup çağdaş felsefecilerin değerlendirmelerine de başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapan 50 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların uzaktan eğitim deneyimlerini anlamaya yönelik sorular neticesinde ulaşılan bulgular analiz edilmiş, "algılayan öznenin deneyimlerindeki değişim", "okul iklimi ve sosyal duygusal becerilerin gelişimi", "uzaktan din ve ahlak eğitimi deneyimi" ana başlıkları altında kategorize edilip yorumlanmıştır. Araştırma neticesinde ortaya çıkan tablo, uzaktan eğitimin okul ikliminde gerçekleşen eğitim/öğretimin ikamesi olamayacağını ortaya koymaktadır. Buna göre uzaktan eğitim bazı avantajlar sağlasa da, bedenlen hazır bulunuş ve mekân ortaklığı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin amaçları söz konusu olduğunda müfredatın aktarımının ötesinde sonuçlar taşımaktadır; oysa uzaktan eğitim, bu kazanımların birçoğundan öğrencileri mahrum bırakmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim; fenomenoloji; öznenin deneyimi; COVID-19 salgını; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi

ABSTRACT The distance education process experienced during the COVID-19 pandemic has been the subject of academic studies with its different dimensions. This study focuses on the transformation of the teaching experiences of Religious Culture and Moral Knowledge teachers. The study used the phenomenological design. The research study group comprises 50 teachers working in the different cities of Turkey. The findings were analysed and interpreted under the main headings of "change in the experiences of the perceiving subject", "development of social-emotional skills in school climate", "the experience of distance religious and moral education". The picture that emerged from the research reveals that distance education cannot be a substitute for education in the school climate. According to the teachers, although distance education provides some advantages, physical presence and spatial partnership are significant for the Religious Culture and Moral Knowledge courses. Distance education has deprived students of many achievements they can gain in the school climate.

Keywords: Distance education; phenomenology; the experience of subject; COVID-19 pandemic; The Education of Religious Culture and Moral Knowledge

*Araştırmanın uygulanması, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 31.05.2021 tarihli ve 10/190 sayılı kararı uyarınca etik açıdan uygun bulunmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

Following the increase in coronavirus cases, some restrictions were implemented in Turkey during the COVID-19 pandemic, as in many other countries in the world. Since the school environment was not safe, education was carried out through applications such as EBA, ZOOM, or SEBIT. Digital technologies, which mediate the actions of the contemporary subject in every field, were used in the classroom environment before the pandemic, and they were influencing the learning/teaching experience with mediating roles. However, this influence was not very determinative. On the other hand, the pandemic process brought a radical change in the educational experience by transforming the place of education from the real to the virtual.

The distance education process experienced during the COVID-19 pandemic has been the subject of academic studies with its different dimensions. This study investigates the distance education experiences in the pandemic from the eyes of the "Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB)" teachers and how teachers interpret this process. In the study, in which the phenomenological design was used, the conceptualizations presented by the phenomenological tradition in understanding the experiences were referred, and the evaluations of the contemporary philosophers on telepresence and distance education were also considered.

The research seeks answers to the following questions in the context of its sub-objectives. What is the awareness gained about "being physically present at school" within the framework of the techniques, communication styles, and your subjective experiences used in the distance education process? How is the transformation of the school climate, which is the primary environment of educational activities, interpreted from teachers' perspective? How are DKAB teachers' experiences regarding the opportunity of acquisition the curriculum of the course with telepresence? The research study group comprises 50 Religious Culture and Moral Knowledge teachers working in the different cities of Turkey.

The questions prepared by considering the aims of the study were directed to the participants through interviews in order to understand their distance education experiences. The findings were analysed, categorised, and interpreted under the main headings of "change in the experience of the perceiving subject", "development of social-emotional skills in school climate", "the experience of distance religious and moral education."

The study results show that, according to teachers, unlike tele-presence, physical presence is significant for the development of students' social-emotional skills and for the purposes of the Religious Culture and Moral Knowledge courses. Based on these reasons, the research reveals that despite some of its advantages, distance education cannot be a proper substitute for education in the school climate.

Çağdaş dünyada insanın hayat pratiklerinin birçoğunu teknolojiler aracılığıyla gerçekleştiriyor oluşu, teknolojik gelişmelerin öznenin deneyimlerini nasıl etkilediğini, öznenin bu deneyimleri nasıl yorumladığını anlamayı da önemli kılmıştır. Özellikle salgın süreciyle birlikte internet, Dreyfus'un öngörüsünü doğrularcasına, neredeyse dünyanın geri kalanıyla iletişime geçmenin temel şekli haline almıştır.¹ Uzaktan eğitim, diğer pek çok alan gibi, dünyanın birçok ülkesiyle benzer biçimde Türkiye'de de eğitim-öğretim alanında çeşitli dijital platformları tecrübe etmeye aracılık etmiştir. Bu yeni deneyimi anlamaya ve uzaktan eğitim sürecini değerlendirmeye yardımcı olacak uygun zeminlerden biri, fenomenoloji geleneğinin değerlendirmeleridir. Bu çerçevede Maurice Merleau-Ponty'nin (1908-1961) *bedenlenmiş özne* (embodied subject) tasavvurunun, Albert Borgmann'ın (1937-) *cihaz paradigması*nın, Hubert Dreyfus'un (1929-2017) *tele-mevcudiyete* dair analizlerinin yeni deneyimi anlamada yol gösterici olacağı kanaatindeyiz.

DİJİTAL HAYATA "BEDENLENMİŞ ÖZNE" TASAVVURU İLE BAKMAK

Felsefi çerçevede dünya ile özne ilişkisinin hangi zeminde kurulduğu meselesi, farklı yaklaşımları beraberinde getirmiş, bu meseleye fenomenoloji özne tasavvurunu "bedenlenmiş algılayan" şeklinde kurgulayarak yaklaşımını geliştirmiştir. Merleau-Ponty, bu hususu vurgularken dışımızdaki her varlığa

¹ Hubert Dreyfus, *İnternet Üzerine*, çev. Metin Demir, Küre Yay., İstanbul, 2016, s.16.

ancak beden üzerinden erişiyor olmamıza dikkat çekmiştir: “İnsan bir beden ve bir ruh değildir, bir beden ile bir ruhtur.”² Dolayısıyla insanla eşya arasındaki ilişki fenomenolojide, kartezyen çözümlenmedeki gibi düalist bir ilişki değildir. Merleau-Ponty kendimizi, özneyi eşyadan ayrı bir saf zihin, zekâ olarak görmek ve eşyayı saf nesnelere gibi görmek yerine, bedenle ruhun arasındaki ilişkinin çok daha içli dışlı bir ilişki olduğunu beyan eder.³ Nitekim beden, görüşün ve dokunmanın aracı değil, mutemedidir. Beden, yaşayan ve deneyimleyendir.⁴

Böyle bir bakış açısı bir yandan zihin ile bedeni ayırarak dünya ile ilişkisinde bedeni göz ardı eden kartezyen felsefenin yaklaşımına karşı çıkararak beden ile zihnin bütünlüğüne vurgu yapmakta, insanın bilince indirgenemeyeceğini ifade etmekte, diğer yandan deneyimlerimize bedenin çok boyutlu katılımına dikkat çekmektedir. Bu çerçevede algı, bilginin durağan bir şekilde alınması değildir; bir anlamda bedensel bir etkinlik addedilir. Buna göre fenomenoloji, münhasıran zihnin yapısına odaklanmak yerine yönelimselliği dikkate alarak özne-dünya ikilisine odaklanmakta, deneyimimizin bedensellik tarafından nasıl oluşturulup etkilendiğini anlamaya çalışmaktadır. Dolayısıyla zihin-beden probleminde bedensellik mefhumu, fenomenolojik çerçevede geleneksel soyutlamaların, yalnızca psikolojik ya da yalnızca fizyolojik olarak tasvir edilen öznenin yerini alır.⁵ Bu tasavvurda beden sıradan nesnelere bir nesne değildir. Her algı deneyiminde, nesnelere ilişkide mevcuttur. Deneyimleyen, bedenli bir öznedir. Yer aldığı ilişkide beden hem bakış açısını oluşturma, hem çıkış noktası olma açısından önem taşımaktadır.⁶ Beden dünyayla, başkalarıyla, kendimizle ilişkimizde derinlemesine içerildiği için “bedenin konumlandırılması” fenomenologların bedene özel bir statü yüklediği anlamına gelir.⁷ Nitekim beden, duygu durumlarını da içerecek şekilde, karşılaştığımız gerçekliği anlamlandırmada, eşyanın gerçekliğine dair algımızda, eşya içinde bizimle alakalı olanı anlamlandırmada, bazı becerileri kazanmada, diğer insanlara olan güven duygumuzun oluşmasında oldukça önemlidir.⁸

“Bedenlenmiş özne”ye atfettiği önemle fenomenoloji geleneği dijital teknolojilerle birlikte “mekânın sanal olana dönüşmeye”, “gerçekliği deneyimlediğimiz alanın sanal olanla sınırlı hâle gelmeye” başladığı ve “zihnin bedenden bağımsızlaştığı veya bağımsızlaşması gerektiği” kanaatleri⁹ dillendirilmeye yüz tuttuğu yeni durumda ne kazandığımız ve ne kaybettiğimiz sorularını sormaya çağrı yapar. Zihin felsefesi ve yapay zekâ gibi alanlardaki tartışmalar için de anlamlar taşıyan bu yaklaşımın ele alacağımız boyutu, dijital teknolojilerin aracılık ettiği deneyimlerimize ilişkin olacaktır.

YAŞAM DÜNYASININ YERİNİ ALMA EĞİLİMİNDE OLAN DİJİTAL DÜNYADA DENEYİM VE TELE-MEVCUDİYET

Fenomenoloji geleneği, bilimci dünya görüşü tarafından bastırılan, unutulmuş ‘yaşam dünyası’nı merkezi temalarından biri kılar.¹⁰ Yaşam dünyası yaşamımızı kuşatan somut dünyayı, doğayı, kültürü de kapsayan dünyadır. Esasında bu anlamda bilimlerin neşet ettiği ve bilimlere zemin sağlayan dünyadır. Fakat bilimlerin dünyayı nesne olarak kavrama tavrı, naturalistik tavrı, yaşam dünyasını göz ardı

² Maurice Merleau-Ponty, *Algılanan Dünya*, çev. Ömer Aygün, Metis Yay., İstanbul, 2020, s.25.

³ Merleau-Ponty, *Algılanan Dünya*, s.33, 48-49.

⁴ Maurice Merleau-Ponty, *Göz ve Tin*, çev. Ahmet Soysal, Metis Yay., İstanbul, 2019, s.56.

⁵ Dan Zahavi, *Fenomenoloji: İlk Temeller*, çev. Seçim Bayazit, Ayrıntı Yay., İstanbul, 2020, s.22, 25, 100-101.

⁶ Zahavi, *Fenomenoloji: İlk Temeller*, s. 94-97.

⁷ Zahavi, *Fenomenoloji: İlk Temeller*, s.100.

⁸ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.135.

⁹ Böyle bir yaklaşım için bkz. Ray Kurzweil, *İnsanlık 2.0: Tekillik Doğru Biyolojisini Aşan İnsan Tekillik*, çev. Mine Şengel, Alfa Yay., Ankara, 2017, s.19-21.

¹⁰ Zahavi, *Fenomenoloji: İlk Temeller*, s.63-64.

etmektedir.¹¹ Dünyaya ilişkin deneyimlerimizin değerini düşürecek ölçüde bilime değer yükleme eğilimine dikkat çeken Merleau-Ponty, doğa bilimlerinin yaşam dünyasına ait olduğunu ve öyle kalması gerektiğini hatırlatır.¹² Nitekim naturalistik tavrın tutumu ve verdiği cevaplar, anlam arayışını tatmin edecek deruni cevaplar olmadığı gibi varoluşsal anlama da sahip değildir.¹³

Çağdaş yorumlarda ise yaşam dünyasının “teknolojik olan” tarafından kuşatılmış olduğu düşüncesi öne çıkmaktadır. Söz gelimi, gerçekliği anlama tarzımızı teknolojilerin, özellikle dijital teknolojilerle enformasyon teknolojilerinin biçimlendirdiği düşüncesiyle, gerçekliğin modellendiği yeni durumu *cihaz paradigması* olarak niteleyen Borgmann, bu paradigmanın aslı olanı unuttuğu üzerinden meseleyi ele alır.¹⁴ Cihaz paradigması yaşam dünyasını etkilerken teknolojiler, özellikle de dijital teknolojiler, gerçeklikle karşılaştığımız bağlamı, nihayetinde gerçeklik algısını da değiştirmektedir.¹⁵

Bu çerçevede ele alınacak soru, dijital dünyanın gerçek yaşam deneyimlerini nasıl dönüştürdüğüdür. Teknolojilerin bedeninin bir uzanımı olduğu görüşü felsefi düşüncede çoktandır dile getirilmektedir.¹⁶ Gerçekten de teknolojik aracılıklar, algularımızla ulaşamadığımız alanlara erişimde rol oynarlar. Merleau-Ponty âmâ bir adam ve bastonu üzerinden bu hususu açıklamak için bir örnek verir. Âmâ, baston ile yeri incelemektedirken önündeki zemini hissederek, elindeki bastonu değil. Bu esasında belli aletlerin bedeninin bir uzanımı halini alabildiğine, bedeninin sınırlarının genişlediğine örnek teşkil eder.¹⁷ Bununla birlikte, McLuhan’ın deyimiyle yeni bir teknoloji duyularımızın bir ya da birkaçını toplumsal dünyaya uzattığında, duyular arasında mevcut oranlar bozulup yeni oranların ortaya çıktığı görülür. Bu oranların değişmesi, önceden açık seçik görülen hususların matlaşması, ya da müphem görülen hususların saydam hale gelmesi gibi bir duruma sebebiyet verebilir.¹⁸ Diğer bir deyişle, teknolojik aracılıklar algılanan gerçekliğin belirli yönlerini güçlendirir ve diğerlerini de zayıflatır. Görsel açıdan deneyimimizi güçlendirecek bir aracılık, söz gelimi bir teleskop ayın yüzeyini detaylı olarak gösterirken onun gökyüzündeki bağlamını ortadan kaldırır. Gördüğümüz şeye ilişkin gerçeklik algımız güçlenir. Fakat aynı zamanda gördüğümüz şeyi koklamayacak, hissetmeyecek, duymayacak olmakla algımız görsel olana indirgenmiş olur. Ya da âmânın bastonu, yüzeyin sertliğini hissetmeye yardımcı olsa da rengini, yüzeyin sıcaklığını veya soğukluğunu deneyimleme imkânı vermez.¹⁹ Borgmann *şey* ile *cihaz* arasında yaptığı ayırmada benzer hususu vurgular: Bir şeyi deneyimlemek o şeyin dünyasına, bağlamına katılım gerektirir. Oysa cihazlar, bağlamsız araçlardır. Şeyin yerini alan cihaz, o şeyin karakterini etkileyen unsurları ayıklar. Cihaz tarafından erişilebilir kılınan ürünler, bir bağlamın sorumluluğunu üstlenmeden, bir bağlama katılmadan, gerçeklikle ilişkimizin azaldığı bir tarzda yaşamımıza katılırlar.²⁰

Dünyadaki gerçekliği algılamada, bağlam oldukça önemli olduğu için, internet özelinde mesele ele alındığında, açıktır ki sadece belli eklentilerle gerçeklikle temas etmeye çalışmak, bir açıdan deneyimin de sınırlanmış olacağı anlamına gelir. Dolayısıyla internet üzerinden gerçeklikle temasta, deneyimin zenginliğinin ortadan kalkması, gerçeklik hissini bir şekilde azalması, ya da sınırlı bir gerçeklikle karşı

¹¹ Michael Lewis - Tanja Staehler, *Fenomenoloji*, çev. Kollektif, Fol Kitap, Ankara, 2020, s.65-66, 69.

¹² Merleau-Ponty, *Algılanan Dünya*, s.13-14.

¹³ Lewis - Staehler, *Fenomenoloji*, s.70.

¹⁴ Bkz. Albert Borgmann, *Technology and the Character of Contemporary Life*, University of Chicago Press, Chicago, 1984.

¹⁵ Tuba Nur Umud, “Albert Borgmann’ın Fenomenolojik Teknoloji Yaklaşımı: Cihaz Paradigması ve Mıhraki Kaygılara Çağrı”, *Dini Araştırmalar*, c.20, sy.52, ss.185-200.

¹⁶ Bkz. Marshall McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*, McGraw-Hill, New York, 1964.

¹⁷ Zahavi, *Fenomenoloji: İlk Temeller*, s.100.

¹⁸ Marshall McLuhan, *Gutenberg Galaksisi: Tipografik İnsanın Oluşumu*, çev. Gül Çağalı Güven, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2014, s.48-49.

¹⁹ Don Ihde, *Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth*, Indiana University Press, Bloomington, 1990, s.76-78.

²⁰ Borgmann, *Technology and the Character of Contemporary Life*, s.42, 47.

karşıya kalma ihtimali, tartışmanın odak noktasını oluşturur. Bu bağlamda bedenlenmiş öznenin her daim bir mekânda konumlanmış olması, mekânla kurduğumuz bağların bedenle ilişkili oluşu, etkinliklerimizin de bedenli varlıkların bizimle ilişkide olduğu, mekândaki etkinliği olarak görülmesi,²¹ meseleyi tartışırken dikkate alınacak hususlardandır.

İnternet odaklı yaptığı analizde Dreyfus, öncelikle Heidegger’ci “teknolojinin özü” kavramına atıfla,²² internetin teknolojinin özünü ortaya çıkararak, ifşa eden bir şey olduğuna dikkat çeker. Dreyfus, her şeyi erişilebilir hale getiren internetin beraberinde gerçekliği dijitalize etmeyi getirdiğini de vurgular.²³ Yeni çerçevede mevcudiyet, *tele-mevcudiyet*²⁴ olarak kurgulanmaktadır. Tele-mevcudiyet, fiziksel olarak bulunmadığı halde bir yerde veya çevrede olma hissidir. Tele-mevcudiyet günümüzde özellikle görsel teknolojilerle, medya teknolojisi yoluyla gerçekleşen bir deneyim olarak görülür. Bu teknolojiler kurgu ile kurgu dışı arasındaki çizgiyi bulanıklaştırır.²⁵ Dreyfus böylesi bir vasatta bütünüyle mevcudiyet aktarımının olmayacağını ifade eder. Bununla birlikte, tele-mevcudiyet geliştikçe, çevresel veriler de temin edildikçe mevcudiyet hissini artacağı öngörüsünde bulunmaktadır. Oysa Dreyfus, Merleau-Ponty’nin bedenler-arasılık şeklinde ifade ettiği hususun yüksek çözünürlüklü görüntü, ses gibi unsurları bir araya getirmekten fazlası olduğu kanaatinde.²⁶ Dreyfus, kendimizi bedenden arınmış ilişkilerle sınırlarsak, tele-mevcudiyetle ilişki kurarsak neyi kaybedeceğimizi sormak gereğini hatırlatır. Gerçeklik hissimiz üzerinde bu durumun nasıl bir tesirde bulunacağını sorar.²⁷ Tele-mevcudiyetin mevcudiyetin yerini almasının söz konusu olup olmadığına Dreyfus’un vereceği cevap şu doğrultudadır:

Siber gerçekliğe girip duygusal, sezgisel, konumlu, hassas, bedenli benliklerimizi arkada bıraktığımızda ve böylece insanoğlunun daha önce hiç erişemediği yeni, hatırı sayılır bir özgürlüğe kavuştuğumuzda, zorunlu olarak bazı çok önemli kapasitelerimizi de kaybedebiliriz. Alakalı ve alakasız olanı ayırt edecek kadar şeyleri anlamlandırma yeteneğimizi, öğrenme için zorunlu olan başarı ve başarısızlığın ciddiyetine dair algımızı ve dahi şeylerin gerçekliği hissini veren dünyaya azami ölçüde tutunma ihtiyacımızı vesaire, tüm bunları kaybedebiliriz. Dahası, sahici bir bağlılığın risklerinden kaçınmak ve bu yüzden hayatımıza anlam veren hisleri kaybetmekle yoldan çıkarılabiliriz.²⁸

Tele-mevcudiyette tam bir mevcudiyet aktarımının mümkün olmadığını savunan Dreyfus, gerçeklik hissimizi kaybedebileceğimiz ihtimalini öne çıkarır.²⁹ O, gelecekte tele-mevcudiyetin mevcudiyetin yerine ikame edilebileceğine ilişkin idealleri ele alır. Tele-mevcudiyet yoluyla yaşama ilişkin yeni anlam boyutlarının katılabileceği, daha esnek kimliklere sahip olunabileceği gibi

²¹ Merleau-Ponty, *Algılanan Dünya*, s.25, 35.

²² Martin Heidegger, “The Question Concerning Technology”, *The Question Concerning Technology and Other Essays*, Almanca’dan çev. William Lovitt, Harper & Row, New York, 1977, s.3-4.

²³ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.13-14.

²⁴Tele-mevcudiyet (telepresence) kavramında Grekçe kökenli tēle (τήλε) “uzak, uzakta bir yerde” anlamına gelmektedir. Bkz. Henry George Liddell, Robert Scott, *A Greek-English Lexicon*, Clarendon Press, New York, 1996, s.1787. Mevcudiyet ise burada ve şimdi olmaya atıfta bulunur.

²⁵ Ingvar Tjostheim, Wolfgang Leister, J. Waterworth, “Telepresence and the Role of the Senses”, *On the Cognitive, Ethical, and Scientific Dimensions of Artificial Intelligence*, (ed. Matteo Vincenzo D’Alfonso - Don Berkich), Springer, Cham, 2019, s.170.

²⁶ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.69.

²⁷ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.63.

²⁸ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.19.

²⁹ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.77. Dijital teknolojilerin aracılığı ile etkileşim kurmanın, ilişkilerimizi sürdürmenin empati gibi bazı önemli hasletleri kaybetmemize sebep olabileceğine, bu durumun örneğin yüz-yüze ilişki kurma yeteneğimizi öldürebileceğine, gerçek bağlantılar kurma imkanımızı zayıflatacağına dikkat çeken Turkle da benzer kaygıları sendirir. Sherry Turkle, *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*, Penguin Press, New York, 2015.

beklentilerle birlikte eğitime ilişkin sorunların çözülebileceği iddiasını da gündemine alır ve söz konusu beklentilerin, sanıldığı gibi aksine, cazip olmayacağını göstermeyi dener.

EĞİTİMDE TELE-MEVCUDİYET

Eğitimde dijital teknolojiler uzun zamandır kullanılıyordu. Öğrencilerin uzaktan herhangi bir mekânda eğitim alabilmesi, teknolojilerin her şeyi erişilebilir kılma özelliğine örnek hususlar arasında sayılmaktaydı. Ancak eğitimde teknolojiler, deneyimimizde bu kadar merkezi bir yeri, fiziki güvenlik şartları uyarınca dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi pandemi sürecinde uzaktan eğitimin ülkemizde de zorunlu hale gelmesiyle edindi. Fenomenoloji perspektifinden eğitimde internetin, merkezi öneme sahip olmasının ne anlama geldiği, gerçek ortamdaki eğitim deneyimlerini nasıl dönüştürdüğü meselesi, söz konusu eğitim olduğunda tele-mevcudiyetin aslı olanın yerini alıp alamayacağı gibi sorular da gündeme geldi.

Uzaktan eğitime dair analizlerinde Dreyfus uzaktan eğitimin, eğitimden ve bir açıdan da gerçeklikten uzak olup olmadığını soruştururken internet yoluyla eğitimin, eğitimdeki sorunları ortadan kaldırmaya muktedir olacağı ve nitelikli bir eğitimin, sorunlarla malul eğitimin yerini alacağı iddialarına yönelik itirazlarına yer vermişti.³⁰ Marleau-Ponty gibi Dreyfus da beden gerçeğine tutunmanın kaynağı olduğunu savunmakta, dünyayı anlamlandırma ve sağduyu bilgisinin beden ile oldukça ilişkili olduğunu düşünmekteydi. Bu çerçevede onun dikkat çektiği nokta, sanal dünyanın anlamlı tecrübeler açısından sınırlı bir vasat olduğu hususudur.³¹

Öğretim sürecini, aşamalarıyla birlikte detaylı bir şekilde ele alan Dreyfus,³² belirli kuralların, yöntemlerin öğretimi gibi konularda uzaktan eğitimin işlevsel olabileceğini, fakat bilginin anlam kazandığı bağlamı temin noktasında eksik kalacağını ifade eder. Zira okul, saf bilginin anlam kazandığı bağlamı temin eden mekândır. Öğretmen, söz konusu bağlamda öğrencinin bilgiyi anlamlandırması ve düzenlemesi için uygun yöntemleri tanıma ve seçme sürecine rehberlik eder.³³ Okul iklimi, öğrenme sürecinde duygu paylaşımını mümkün kılar ve bu paylaşımda öğretmenler rol modeller olarak oldukça etkilidir. Öğrencilerin eğitim sürecine duygusal ve aktif olarak müdahil olmaları, risk almaları, başarıncı sevinci, hata yapınca ortaya çıkan sorunları deneyimleyebilmeleri kendilerini daha fazla geliştirebilmeleri için oldukça önemli fırsatlar sunar.³⁴ Dolayısıyla okul, bu çerçevede eğitim için mekân sağlamanın ötesinde anlamlara sahiptir. Eğitimde tele-mevcudiyetin bağlam hissini ortadan kaldıracağı, sınıftaki duygusal/manevi atmosferin yitimine sebebiyet vereceği, pratik erdemlerin kazanımı noktasında zayıf kalacağı gibi hususlar üzerinden analizlerini yapan Dreyfus, bu tür bir dijital iletişimin hem öğrenme hem de öğretme deneyimini zayıflatacağını öne sürer. Nihayetinde, Dreyfus için eğitimin teknolojiler aracılığıyla işlevsel olarak bir şekilde gerçekleşmesi, yani teknolojilerin gerçek mekânın yerini alması, eğitimin tam anlamıyla gerçekleşeceği anlamına gelmeyecektir.³⁵ Eğitimde tele-mevcudiyete dair söz konusu analizleri yapan Dreyfus'un şahit olamadığı, fakat son bir buçuk yıldır dünyanın birçok yerinde deneyimlenen uzaktan eğitimin, psikoloji, sosyoloji, felsefe ve eğitim gibi farklı disiplinlerin bakış açılarından ele alınmasının bu yeni deneyimi anlama ve anlamlandırma noktasında önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

³⁰ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.38-39.

³¹ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.32.

³² Ian McPherson, "Reflexive learning: Stages towards wisdom with Dreyfus", *Educational Philosophy and Theory*, 2005, c.37, sy.5, ss.705-718.

³³ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.39-41.

³⁴ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.43-45.

³⁵ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.58-59.

Nitekim geçtiğimiz bir sene içinde çeşitli bilim alanlarında uzaktan eğitim deneyimini sosyo-kültürel, bilişsel ve psikolojik boyutlarıyla ele alan³⁶; öğretmenlerin yaşadığı psikolojik güçlükler ve bunlarla başa etme stratejilerine odaklanarak konu edinen,³⁷ eğitim süreçleri açısından farklı branşlardan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini araştıran,³⁸ uzaktan eğitimin belirli branşlar özelinde avantaj ve dezavantajlarını ele alan³⁹ çalışmalar yayımlanmış, söz konusu deneyim öğretmenlerin bakış açısından gündeme taşınmıştır. Bununla birlikte uzaktan eğitimin etkililiğini öğrenci perspektifinden değerlendiren,⁴⁰ ebeveynlerin deneyimlerini konu edinen⁴¹ bazı çalışmalar da söz konusudur.

Mevcut çalışma ise, daha önce yapılan çalışmalardan farklı olarak Türkiye’de pandemi sürecinde zorunlu şartlar ve özellikle sağlık açısından ortaya çıkan riskler nedeniyle tele-mevcudiyet ile devam eden eğitime ilişkin tecrübeleri Dreyfus’un görüşleri çerçevesinde ele alır. Bu yeni sürecin okul iklimindeki eğitim-öğretimi nasıl dönüştürdüğüne, DKAB ders müfredatını aktarma sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimleri üzerinden üretilen anlamları keşfetmeye odaklanır.

YÖNTEM

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışma Türkiye’de, Covid-19 salgını sürecinde EBA, ZOOM veya SEBİT gibi programlar/uygulamalar üzerinden eğitim veren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerini konu edinmekte, fenomenolojik çerçeveyi gözeterek söz konusu deneyimleri anlamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknikler, iletişim stilleri ve öznel deneyimleriniz çerçevesinde “okulda bedenen bulunma”ya ilişkin farkındalıklarınız nelerdir?
- Öğretmenlerin bakış açısından eğitim-öğretim etkinliklerinin temel ortamı olan okul ikliminin dönüşümü nasıl anlamlandırılmaktadır?
- Ders müfredatının tele-mevcudiyet ile kazandırılma imkânına ilişkin olarak DKAB öğretmenlerinin deneyimleri nasıldır?

ARAŞTIRMA DESENİ

Öznenin deneyimini anlama çabasıyla hem felsefi bir bağlam hem de bir yöntem sunan fenomenoloji, bilindiği gibi betimleyici ve yorumlayıcı olmak üzere iki farklı yaklaşımı içermektedir.⁴² Bu çerçevede

³⁶ *Çeşitli Boyutları ile Uzaktan Eğitim*, (ed. Güler Demir - Ayşenur Güneş - Hamid Derviş), Hiperyayın, İstanbul 2021.

³⁷ Florian Klapproth - Lisa Federkeil - Franziska Heinschke - Tanja Jungmann, “Teachers' Experiences of Stress and Their Coping Strategies during COVID-19 Induced Distance Teaching”, *Journal of Pedagogical Research*, 2020, c.4, sy.4, ss.444-452; Didem Koşar - Bahadır Battal, “Covid-19 Dönemi Acil Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmenlerde Yaratığı Psikolojik Güçlükler”, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 2021, c.11, sy.3, ss.1366-1384.

³⁸ Mustafa Metin - Sümeyya Gürbey - Aynur Çevik, “Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri”, *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021, c.5, sy.1, ss.66-89.

³⁹ Muhammed Ali Yazıbaşı - Ahmet Yemenici - Mehmet Enis Serinsu - Zeki Salih Zengin, “Covid-19 Pandemi Sürecinde İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sistemi ile İlgili Tecrübelerinin Değerlendirilmesi Üzerine Nicel Bir Araştırma”, *ULUM Dini Tetkikler Dergisi*, 2021, c.4, sy.1, ss.231-264.

⁴⁰ Ramazan Atasoy - Celalettin Özden - Nisa Kara Dönay, “Covid-19 Pandemi Sürecinde Yapılan E-ders Uygulamalarının Etkililiğinin Öğrencilerin Perspektifinden Değerlendirilmesi”, *Turkish Studies*, 2020, c.15, sy.6, ss.95-122; İlyas Erpay, “Zorunlu Uzaktan Eğitim: Covid-19 Pandemisi Sürecinde İlahiyat Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri”, *Marifetname*, 2021, c.8, sy.1, ss.169-204; Muhammet Fatih Genç - Mustafa Fatih Ay - Süleyman Gümrükçüoğlu, “Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde İlahiyat Alanında Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Bakışları”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2021, c.21, sy.1, s.71-97.

⁴¹ Alev Üstündağ, “Pandemi Sırasında Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Değerlendirilmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi SBE Dergisi*, 2021, c.7, sy.2, s.572-589.

⁴² Marlene Zichi Cohen - Anna Omery, “Schools of Phenomenology: Implications for Research”, *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, (ed. Janice J. Morse), Sage Publications, Thousand Oaks, 1994, s.136-156.

2020 ve 2021 yıllarında dijital eğitim ile verilen yeni eğitim öğretim sürecindeki öznenin deneyimini anlamak ve değerlendirmek için fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Ayrıca fenomenoloji geleneğine mensup düşünürlerden Dreyfus'un öznenin bedenli bulunuşu ile eğitimde beceri, yeterlilik, yetkinlik, güven duygusunu deneyimleme vb. konular üzerine yaptığı analizler bu çalışmanın alt amaçları açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın desenini nitel araştırmalardan *fenomenolojik desen* teşkil etmektedir.

ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubunu, kartopu örnekleme ile ulaşılan, Türkiye'nin farklı şehirlerindeki okullarda uzaktan eğitim yoluyla ilkökul 4. Sınıf, ortaokul ve orta öğretim kademesinde görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. 39'u kadın, 11'i erkek toplam 50 öğretmenle yüz yüze veya Zoom programı üzerinden mülakatlar yapılmıştır. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin yaş ortalaması 33,8'dir. Katılımcılar "K1, K2, (...), K50" biçiminde kodlanmıştır.⁴³ Her bir görüşme ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

VERİ TOPLAMA ARACI

Fenomenolojik desende istenilen verilere ulaşmak için genellikle müracaat edilen mülakat tekniği bu çalışmada da kullanılmıştır.⁴⁴ Mülakata eşlik eden soru formunda iki bölüm yer almaktadır. İlk bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet ve görev yaptıkları şehir gibi sosyo-demografik özelliklerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise katılımcıların uzaktan eğitim deneyimlerini anlamaya yönelik aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır. Sorular hazırlanırken felsefe ve din bilimleri alanındaki akademisyenlerden⁴⁵ görüşleri alınmıştır. Ayrıca iki DKAB öğretmeni ile yarı yapılandırılmış pilot görüşme yapılarak çalışmayan ve tam anlaşılmayan sorularla ilgili revizeler yapılmıştır. Sorular katılımcı bireylerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarına yönelik olarak düşünülmüştür. Bu çerçevede fenomenoloji çalışmalarının doğası gereği uzaktan eğitim sürecine ilişkin olarak katılımcıların bilişsel ve duyuşsal boyutta farkındalıkları, tutumları ve anlamlandırmaları; davranışsal boyutta deneyimleri sorulmuştur. Ayrıca bazı sorular katılımcıları yönlendirmemek açısından genel tutulmuştur; fakat katılımcılar DKAB öğretmeni olduğu için DKAB dersi özelindeki din duygusu ve ahlak gelişimi gibi hususlar özelinde cevaplarını yöneltmişlerdir. Mevcut çalışmanın ana ve alt amaçlarına uygun olan veriler betimsel analize tabi tutulmuş, söz konusu amaçların kapsamına girmeyen veriler ise çalışmanın dışında bırakılmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir:

1. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği becerileri/öğretim tekniklerini kullanmada yaşadığınız kolaylıklar veya zorluklar nelerdir?
2. Uzaktan eğitim süreci, gerçeklik algınızda (zaman-mekân, geçmiş-gelecek vb.) herhangi bir değişim meydana getirdi mi? Biraz bahsedebilir misiniz?
3. Okuldan bedenlen uzakta bulunmak nasıl bir duyuydu? Kendinizi nasıl hissettiniz?

⁴³ K1-Kadın, 29; K2-Kadın, 28; K3-Kadın, 23; K4-Erkek, 28; K5-Erkek, 29; K6-Kadın, 28; K7-Kadın, 30; K8-Erkek, 36; K9-Erkek, 36; K10-Kadın, 29; K11-Kadın, 33; K12-Kadın, 35; K13-Kadın, 33; K14-Kadın, 30; K15-Kadın, 35; K16-Kadın, 31; K17-Erkek, 41; K18-Erkek, 49; K19-Kadın, 33; K20-Kadın, 34; K21-Kadın, 44; K22-Kadın, 49; K23-Kadın, 26; K24-Kadın, 34; K25-Kadın, 33; K26-Erkek, 25; K27-Erkek, 28; K28-Kadın-35; K29-Erkek, 39; K30-Kadın, 44; K31-Kadın, 29; K32-Kadın, 32; K33-Kadın, 30; K34-Kadın, 33; K35-Kadın, 39; K36-Kadın, 30; K37-Kadın, 34; K38-Kadın, 29; K39-Kadın, 33; K40-Kadın, 27; K41-Kadın, 38; K42-Kadın, 32; K43-Kadın, 38; K44-Erkek, 37; K45-Kadın, 54; K46-Kadın, 40; K47-Kadın, 29; K48 Erkek-45; K49-Kadın, 25; K50-Kadın, 32.

⁴⁴ Araştırmanın uygulanması, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 31.05.2021 tarihli ve 10/190 sayılı kararı uyarınca etik açıdan uygun bulunmuştur.

⁴⁵ (Din Psikolojisi, Felsefe ve Din Eğitimi)

4. Uzaktan eğitim sürecinde “etik, özgürlük, güven, başarı, risk, baş etme vb...” gibi varoluşsal kavramların anlamına ilişkin sorgulamalar yaşadınız mı? Nasıl?

5. Uzaktan DKAB eğitimi yaparken bedenen okulda bulunmamanın kaybettirdiği ve kazandırdığı şeyler var mıdır? Biraz bahsedebilir misiniz?

6. Öğrencilerin yetenek ve becerilerinin gelişmesi açısından sınıf ortamı ile çevrimiçi eğitim ortamı arasında bir fark var mıdır? Nasıl?

7. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere uygun bir rol model olabildiğinizi düşünüyor musunuz?

8. DKAB dersi kapsamında, içeriklerin ve değerlerin kazandırılmasına ilişkin yaşadığınız kolaylıklardan veya zorluklardan bahsedebilir misiniz?

9. Uzaktan eğitim deneyimlerinize dayanarak DKAB dersi yoluyla kazandırılacak sosyal/duygusal becerilerden hangilerinin uzaktan; hangilerinin yalnızca okul ikliminde/sınıf ortamında verilebileceği kanaatindeyiz? Niçin?

10. Eklemek istediğiniz başka bir husus var mıdır?

VERİ ANALİZİ

Nitel araştırmalarda geçerlik temelde araştırma süresince elde edilen verilerin amaçla ve gerçeklikle bağlantısının kurulmasıdır.⁴⁶ Toplanan verilerin analizinde temel gaye bulguların alt temalarında ortak fikir sahibi olmak, verilerin güvenilir ve geçerli olduğunu sınamaktır.⁴⁷ Görüşme analizlerinde kullanılacak analiz türleri farklılıklar gösterse de amaç ve kuramsal dayanaklar bağlamında temalara ilişkin öngörülerde bulunulması, görüşmeler sonrası doğrulanan temalar ile birlikte yeni temaların da keşfedilerek analizlerinin yapılması bu araştırma için en uygun analiz yaklaşımı olarak düşünülmüştür. Bunun için mevcut çalışmada betimleyici fenomenolojik analiz türü tercih edilmiştir. “Görüşme dökümleri” ile başlayıp “bulguların tanımlanması ve yorumlanması” ile biten “analiz süreci” aşğıdaki adımlarla gösterebilir:

- “1. Görüşme dökümleri,
2. Verilerin kodlanması ve temaların bulunması,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Güvenirlik analizinin yapılması,
5. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.”⁴⁸

Bu çerçevede mülakatlar esnasında tutulan notlar, MS Word programıyla kayıt altına alınmıştır. Bilahare *NVivo 12* paket programı ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulup deneyimlerin özündeki hususlar betimleyici fenomenolojik analiz tekniği⁴⁹ ile analiz edilip yorumlanmıştır.⁵⁰ Bilindiği gibi bu analiz türünde “anlam”, önceden kesin hatlarla belirlenmiş birtakım tema veya değişkenler üzerinden belirlenmez. Anlam, yaşam alanları içerisinde üretilir ve etkileşimle yeniden keşfedilir.

⁴⁶ İbrahim Yaşar Kuzu, “İçeriğin Belirlenmesi”, *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*, (ed. Mehmet Gürol), Nobel Yay., Ankara, 2004, ss.55-66.

⁴⁷ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, Nobel Akademik Yay., Ankara, 2017.

⁴⁸ Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage Publications, New York, 1994.

⁴⁹ Edmund Husserl, *Logical Investigations*, New York, Humanities Press, 1970; Oktay Cem Adıgüzel, *Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı*, Anı Yay., Ankara, 2016.

⁵⁰ John Ward Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, çev. Selçuk Beşir Demir, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2016, s.77.

Dolayısıyla araştırmacıların konumu burada deneyimlerden çıkan özü tahmin etmek değil; paylaşılan farkındalıkları, anlamlandırmaları ve deneyimleri betimleyip yorumlamaktır.⁵¹

Söz konusu adımlar göz önünde bulundurulduğunda öncelikle deşifresi yapılan görüşme notları kullanılarak açık kodlama olarak da ifade edilebilen “birinci döngü kodlamalar” yapılmıştır; ardından katılımcıların uzaktan eğitim süreciyle ilgili farkındalıkları, anlamlandırmaları ve deneyimlerine ilişkin temaların özündeki merkezi şemaları tespit etmek amacıyla ikinci döngü kodlamalar yapılmıştır. Analizler sonrasında bulgular fenomenologların *bedenlenmiş özne* düşünceleri, özellikle Dreyfus’un eğitimde tele-mevcudiyet tasavvurları ve ilgili akademik yazındaki incelemeler etrafında yorumlanmıştır.

GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK

Uzaktan eğitim konusunda keşfedilmek istenen temaların doğru belirlenebilmesi için nitel veri toplama araçlarının güvenilirliği ve geçerliği, ulaşılan bulguların inandırıcılığı için önemli bir husustur.⁵² Nitel araştırmalar, sayılardan öte varlığa ve anlama odaklanması itibarıyla nicel araştırmalardaki gibi yöntem ve testlere sahip olmadığı için bazen eleştirilerle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu çalışmada da veriler, nicel çalışmalardan farklı olarak önceden belirlenmiş birtakım kategorilere göre toplanmamış, ayrıştırılmamış, sınıflanmamış ve kodlanmamıştır.⁵³

Araştırmanın güvenilirliği için betimlenen verilere ne şekilde erişildiğine, örneklem grubuna ve veri toplama aracının nasıl oluşturulduğuna ilişkin ayrıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçları ile uyumlu olarak mülakat soruları açıkça yazılmıştır. Araştırmada betimlenen verilerde, yer yer doğrudan alıntılara gidilerek çalışmanın güvenilirliğine katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma süreci hakkında etik kurul izni, araştırma verilerinin toplanması ve çözümlenmesi gibi bilgilere de yer verilmiştir. Kodlamaların güvenilir bir şekilde yapıldığına dair ilgili danışmanlık desteği alınmış ve olası bir durumda incelenmek üzere görüşme kayıtları saklanmıştır.

Araştırmanın geçerliliğine yönelik olarak bulgulardan elde edilen tema ve şemalar; iki DKAB öğretmenine gönderilerek deneyimlerindeki yansımalarına ilişkin geri bildirimler istenmiş ve dosyaya yansıtılmıştır. Araştırmanın bulguları tartışılıp yorumlanırken okuyucuların sonuçları kendi deneyimleri ile ilişkilendirebilmelerine olanak sağlayacak biçimde bir yaklaşım sergilenmiştir.⁵⁴ Ayrıca bulguların, araştırmanın sorularıyla ve fenomenologların yaklaşımlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Sonuçların, diğer araştırmalarda da denenebilmesi için gerekli önerilerde bulunulmuştur.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, DKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde deneyimledikleri hususlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sırasıyla her bir alt amaca karşılık gelecek şekilde alt temalardan süzülerek ortaya çıkan temalar farkındalık, anlam ve deneyim boyutlarında ele alınmıştır. Ayrıca temaların kavramsallaştırılmasında, çalışmanın giriş kısmında yer verilen alt başlıklar göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın birinci alt sorunu olan *uzaktan eğitim sürecinde okulda bedenlen*

⁵¹ Sibel A. Arkonaç, *Psikolojide Söz ve Anlam Analizi: Niteliksel Duruş*, Ayrıntı Yay., İstanbul, 2014; Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Yvonna S. Lincoln - Egon G. Guba, *Naturalistic Inquiry*, Sage Publications, Beverly Hills, 1985.

⁵² Adıgüzel, *Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı*.

⁵³ Arkonaç, *Psikolojide Söz ve Anlam Analizi: Niteliksel Duruş*.

⁵⁴ Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yay., İstanbul, 2016.

bulunmaya ilişkin farkındalıklar bağlamında “Algılayan Öznenin Deneyimlerindeki Değişim” temasına ulaşılmıştır. İkinci alt sorun olan *okul ikliminin dönüşümünün anlamlandırılması* bağlamında “Okul İklimi ve Sosyal Duygusal Becerilerin Gelişimi” temasına ulaşılmıştır. Üçüncü alt sorun olan *DKAB ders müfredatına ilişkin deneyimler* bağlamında ise “Uzaktan Din ve Ahlak Eğitimi Deneyimi” teması ortaya çıkmıştır. Temalar ve alt temalar arasındaki ilişki ağı, Tablo 1’de gösterilmiştir.

TABLO 1. Eğitim Sürecinin Anlamına İlişkin Temalar

Tematik Çerçeve

Temalar	Alt Temalar	İkincil Alt Temalar
Algılayan Öznenin Deneyimlerindeki Değişim	Sanallaşma Deneyimi	
	Bedenden Bağımsızlaşma	
	Mekân-Zaman Algısındaki Değişim	
	Robotlaşma	
	Ahlaki/Etik Algılardaki Değişim	
Okul İklimi ve Sosyal Duygusal Becerilerin Gelişimi	Etkileşim	
	Gözlem Yapma ve Geri Bildirim Alma	
	Göz teması ve Mimiklerin Kullanımı	
	Akran Öğreticiliği	
	Özgüven Gelişimi	
Uzaktan Din ve Ahlak Eğitimi Deneyimi	Din Kültürü Öğretimi	
	İbadetlerin Öğretimi	
	Dini Duyguları ve Ahlakî Gelişimi Davranışlara Yansıtma	Rol Modellik Erdemlerin Kazandırılması

ALGILAYAN ÖZHENİN DENEYİMLERİNDEKİ DEĞİŞİM

Öznenin deneyimlerini şekillendirmede bedensel katılımının önemi göz önünde bulundurulunca, sanal ortamda gerçekleşen uzaktan eğitim deneyiminin algılarda, gerçeklik hissiyatında bir değişim getireceği de açıktır.⁵⁵ Nitekim katılımcılar, yaşam dünyası deneyimleri ile yeni deneyimlerindeki mukayeseyi, farkındalıkları üzerinden ele almışlardır. Katılımcıların ifadelerinde sanallaşma tecrübeleri, getirileri ve götürüleriyle bedenden bağımsızlaşma, mekân-zaman algılarındaki değişimler, yeni sürecin “robotlaştırın” yönü ve yeni deneyimde karşılaşılan ahlaki sorunlar yer bulmuştur.

Sanallaşma Deneyimi

Sınıf ortamının doğal, çevrimiçi ortamın yapay oluşunu (K24) karşıtlık üzerinden sunan katılımcılar sanal ortamın insanları doğal bağlamından uzaklaştırıp yapay bir ağ üzerinde konumlandırın yapısına dikkat çekmiştir. Doğal sınıf ortamı ile sanal ortama dair yaptığı mukayesede katılımcılardan biri hissiyatını “aynı havayı solumak bile başlı başına heyecan katıyordu; şimdi ise ruhsuz bir ekran ve canlılığından şüphe ettiğim bireyler var karşımda” (K8) şeklinde aktarmaktadır. Doğal olmayan bağlam,

⁵⁵ Bkz. Galit Wellner, “The Zoom-bie Student and the Lecturer: Reflections on Teaching and Learning with Zoom”, *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 2021, c.25, sy.1, ss.153-161; Ray Land, “Issues of Embodiment and Risk in Online Learning”, *Beyond the Comfort Zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*, (ed. R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, R. Phillips), ASCILITE, Perth, 2004, ss.530-538; Dave Ward, “What's Lacking in Online Learning? Dreyfus, Merleau-Ponty and Bodily Affective Understanding”, *Journal of Philosophy of Education*, 2018, c.53, sy.3, ss.428-450.

katılımcıların gerçeklik hissini çeşitli açılardan zayıflatmış görünmektedir: “Online eğitimde karşımızda gerçekliğini hissedemediğimiz dijital bir kişi/dünya var” (K6); “reel mekân, sanal ortamdan daha cazibeli, daha insanî ve elbette ki daha sağlıklı” (K25). Birçok katılımcı, ifadelerinde sanal ortamda verilen eğitimde “karşısında kimse yokmuş, kendi kendine konuşuyormuş, boşluğa ders anlatıyormuş gibi hissettiklerini” (K1; K11; K23) dile getirmiştir.

Bedenden Bağımsızlaşma

Felsefi değerlendirmelerde yer bulan teknolojilerin bir yandan deneyimi genişleten, bir yandan da indirgeyen karakteri, katılımcıların ifadelerine de yansımıştır. Dijital ortam Covid-19 salgını sürecinde öğretmen ve öğrencilerin beden sağlığını tehlikeye atmadan eğitim imkânı sunmakla deneyimi genişletmiş, beden sağlığı açısından güvende hissettikleri bir eğitim ortamı sağlamıştır (K29; K34; K23). Bununla birlikte “bedenlenmiş özne” olan öğretmenin doğal sınıf ortamında ders vermesi yerine sanal sınıf ortamında, öğrencilerle kurduğu iletişimi duyu organlarıyla sınırlandırması hatta duyu organlarının yalnızca bir (ses) veya birkaçına (görüntü ve ses) indirgemesi katılımcıların deneyimlerinde olumsuz bir husus olarak yer bulmuştur. Bir katılımcı “bir öğretmen her şeyi ile örnektir, ama çevrimiçi eğitimler bizleri sadece bir sestem ibaret olarak öğrenciye sunmaktadır” (K29) ifadesiyle bu durumu dile getirirken bir başka katılımcı bu deneyimde dokunma ve duygusal etkileşimin yer almaması sebebiyle öğrencilerin yüz yüze eğitime kıyasla öğretmenlere kendilerini yakın hissedemediklerine dikkat çekmiştir (K18). Benzer şekilde katılımcılar iletişimin birkaç duyu organına indirgendiği sanal ortamın dersi yüzeysel kıldığı, âtil hissettirdiği (K16), aidiyet duygusunu zayıflattığı (K43) gibi hususlara vurgu yapmışlardır.

Bununla birlikte bedenden bağımsız bir ortamda gerçekleştirilen eğitimin, öğretmenlerin cephesinden bazı açılardan avantaj teşkil ettiği de görülmektedir:

Acaba sınıfın penceresi açık mı, başına bir şey mi gelecek şeklinde korkuların yok. Nöbet tutmadığın için sorunlarla da yüzleşmiyorsun. Bedenle ilgili birliktelik olmadığı için bana dokundu, saçımı çekti, vurdu gibi şikâyetlere muhatap olmuyoruz (K50).

Yine öğretmenler, öğrencilerin bedenlen yer almadıkları sanal sınıf ortamında, öğrencilerin doğal sınıf ortamındaki “tahtaya yazma, arkadaşını rahatsız etme, çöp atma, gürültü yapma” gibi derste rahatsızlık oluşturan bazı eylemleri gerçekleştiremediklerine de dikkat çekmişlerdir (K50; K41; K19).

Mekân-Zaman Algısındaki Değişim

Çevrimiçi eğitim deneyiminde *mekândan bağımsızlaşma*, öğretmen ve öğrencilerin okul dışında herhangi bir mekândan derse katılabilmelerini mümkün kılmıştır: “Ders vermek için sadece okulda olmak gerekmiyor. Arabada, evde, hastanede veya herhangi bir yerde hemen bağlanıp dersimizi verebiliyoruz” (K25). Bununla birlikte mekândan bağımsızlaşmanın, mekânsızlaşma hissini doğurduğu da görülmektedir: “Her gün uzaktan ders vermeme rağmen okula gitmiyor oluşum sanki çalışmıyormuşum gibi hissettiriyor, bir yanım eksik kalıyor” (K35). Uzaktan eğitimdeki mekânın, yani sanal sınıfın değişmemesinin hem öğretmenin hem öğrencinin hazırbulunuşluğunu olumsuz açıdan etkilediği, öğretimin de istenilen biçimde gerçekleşmediği dile getirilmiştir (K9).

Çevrimiçi eğitim deneyimi, öğretmenlerin zaman algılarında değişiklik oluşturmuş gibi görünmektedir. Özellikle bedenlen sürekli aynı ortamda bulunarak gerçekleştirilen deneyimin zaman

algısına etkisi katılımcıların değerlendirmelerine yansımıştır. Sürekli evde aynı ortamda benzer deneyimler yaşamak katılımcıların bir kısmının zaman algılarında dalgalanmalar oluşturmuş, günler ve ayların birbirine karıştığı şeklindeki hislerini paylaşmışlardır (K9; K37; K6; K27). Katılımcıların zaman algısına ilişkin dikkat çektikleri diğer bir nokta zamanın çok hızlı geçtiğine (K9; K13) ilişkin bir hisse sahip olmalarıdır: “Zaman bereketini kaybetti sanki” (K32). Uzaktan eğitimde hem dersleri; hem dersler arasında verilen arayı yetersiz olarak algıladıklarını ifade eden öğretmenler, teneffüs aralarında zihinlerini rahatlatamadıklarını da belirtmişlerdir (K21; K32). Mesai mefhumundaki değişim ise öğretmenlerin zaman algısı çerçevesinde dikkat çektikleri bir diğer husustur: “Dersimiz bitince eve geldik, okul konusu kısmen kapanırdı. Ama uzaktan eğitimde mesai kavramı yok” (K30); “her anımız uzaktan eğitimlerle dolduruluyor” (K16), “her vakit mesai oldu” (K14) gibi ifadeler bu değişime dikkat çekmektedir.

Robotlaşma

Organik bir faaliyet olarak düşünülen eğitim-öğretim deneyiminin uzaktan eğitim çerçevesinde mekanikleşmesi, katılımcıların bir kısmının deneyimlerine yansıyan bir husustur. Katılımcılar öğretmenliği sadece müfredat konularını işlemek, öğrencileri sınava hazırlamaktan çok hayata hazırlamak şeklinde görmektedir. Okulda her konuda öğrencilerle ilgilenip konuşabiliyor ve destek verebiliyorken uzaktan eğitimde bütün bunlardan yoksun kaldıklarını belirtmekte, kendilerini programlanmış denetlenen robotlar olarak görmeye başladıklarını ifade etmektedirler (K7; K13; K47). Robotlaşma ifadesinde kendisini gösteren bu deneyim “robotlaşmış hissettim kendimi” (K13), “öğrencilerden uzak olmak fabrikasyon gibi” (K27) şeklinde öğretmenlerce dile getirilmektedir. Robotlaşma, mekanikleşme metaforu, öğretmenlerin öğrencilere dair değerlendirmelerinde de yer bulmuştur: “okulun desteklediği sosyallik ortadan kaldırıldığında çocukların robotlaştığını, hissizleştiğini, bakışlarının donuklaştığını fark ediyorum” (K32).

Ahlakî/Etik Algılardaki Değişim

Ahlaki hassasiyete sahip öğrenciler söz konusu olduğunda öğretmenler, etik hususlarda yüz yüze eğitim ya da uzaktan eğitimin çok fazla bir fark oluşturmadığını ifade etmişlerse de (K9) öğretmenlerin birçoğu uzaktan eğitim sürecinde birtakım etik sorunlarla karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. Katılımcı ifadelerine göre genel anlamda öğrencilerin risk almaktan uzak durdukları, psikolojik açıdan güven eğilimlerinin fazla olduğu ve bunun da ilginç bir özgüven sağladığı (K24) veya yalan söyleme şüphesi uyandırdığı (K19) görülmektedir. Sınıf ortamında zaman zaman zihnen başka yerde olsa bile öğrencinin çoğunlukla ders ve öğretmen ile muhatap olmasına karşın sanal ortamda öğrencinin aslında ne ile meşgul olduğunu bilmeyen öğretmenler, güven problemi yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Nitekim öğrencilerinin rahatlık güdüsüyle dersi açtıktan sonra kamerayı ve mikrofonu kapatıp dersin başından kalkıp kalkmadıklarını bilemediklerini, ders ile meşgul olmak yerine başka şeylerle ilgilenildiğini fark ettiklerini ifade etmişlerdir (K30; K50). Bu çerçevede öğrencinin kamerası kapalı iken “dersteymiş gibi” yapıp aslında orada olmaması, sorulan sorulara yanıt verme aşamasında öğrencilerin yalana meyledebilmesi, (K42) “yüz yüze eğitimde sınırlarının daha çok farkında oldukları” (K27) bu çerçevede dile getirilen sorunlardandır. Etik sorunlar söz konusu olduğunda bir başka vurgu sınıf mahremiyetinin ortadan kalkması ve ailelerin dersleri dinliyor oluşundan duyulan rahatsızlık, kolaylıkla kopya çekilmesi gibi hususlardır (K18; K32; K50).

OKUL İKLİMİNDE SOSYAL DUYGUSAL BECERİLERİN GELİŞİMİ

Eğitim-öğretimin okul ortamında yapılması gerektiği, katılımcıların neredeyse ittifakla vurgu yaptığı bir husustur. Görüşmeye katılan birçok öğretmenin ifadelerinde *okul*; eğitim verirken rahat hissedilen (K46), sosyalleşme imkânı ve sıcak bir ortam sunan (K31) bir mekân olmanın ötesinde anlamlar taşıyan bir *iklim* olarak tasvir edilmiştir: “Sılasına hasret bir aile ferdi gibiyim. Okul bizim evimiz ve evimizden uzağız” (K8). Uzaktan eğitimin çeşitli açılardan yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağı konusunda öğretmenlerin hemfikir oldukları görülmektedir (K12; K17; K21; K27; K43). “Öğrencilerimi yüz yüze görmek beni mutlu edip öğretmenliğimi hissettiriyor” (K35) ifadesinde kendisini gösteren duygusal boyut yanında öğretmenliğin gerektirdiği bilgi ve becerilerini *okul iklimi* haricinde tam olarak kullanmadığını düşünen öğretmenler de mevcuttur (K27). Katılımcılardan biri ise, yüz yüze eğitimde öğrenci ile öğretmen arasında manevi bir bağın tesis edildiğini, online eğitimin ise bunu temin edemediğini ifade etmiştir (K34). Ayrıca katılımcılar, *okul ikliminde* sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi yoluyla DKAB dersi müfredatındaki konuların birçoğunun, özellikle de ahlaki gelişime ilişkin hususların, daha nitelikli bir şekilde kazandırılabilceğini savunmuştur (K2; K4; K47).

Okul ikliminin en önemli mekânı olan sınıf ortamı; dönüt alma, beğeni alma, gönle girme, akrandan öğrenme, rekabet etme, grup çalışması, toplu yaşam kurallarını edinme gibi öğrencilerin yetenek ve becerilerini geliştirecek, kendilerini bir adım öteye taşıyacak sosyal öğrenme fırsatları sunabilmektedir (K7; K24; K26; K36; K39). Bir öğretmenin bu durumla ilgili paylaşımı şu şekildedir:

Okulda (verilen) eğitimde, örneğin resim dersinde öğrenci, öncelikle kendi bir şey yapıyorsa örneğin birinin boyasını ödünç isteyebiliyor veya birisinin fikrini alabiliyor... Sosyal ortam, yardımlaşma anlamında çok şey katıyor. Bu hususları küçük yaşta öğreniyorlar. Uzaktan eğitimde öğrenciler kendilerini yetersiz görebiliyorlar, canlı derslerde sadece anne babası destek olabiliyor, onlar da yetersizse öğrenci pes edebiliyor. Ama okul ortamında çocuk bir şeyler yapabileceğini görüyor; destekleyen öğretmeni, arkadaşı var, heveslenebiliyor. Yüz yüze eğitimde daha çok azmedip yoluna devam edebiliyor (K50).

Öğrencilerin uzaktan eğitimle verilen derse kıyasla sınıf ortamında daha aktif oluşu, duygu ve düşüncelerini paylaşma noktasında daha istekli duruşu da bu konu çerçevesinde öğretmenlerin mukayeselerinde yer bulan hususlardandır (K9; K17; K21; K26; K37; K46; K50). Katılımcıların ifadelerinde görüldüğü gibi okul iklimi; etkileşim, gözlem yapma ve geri bildirim verme, göz teması kurma gibi sosyal duygusal becerilerin gelişimini⁵⁶ temin edebilen hususları haizdir.

Etkileşim

Okul, katılımcıların gözünde “sadece sınıfta değil; okulun her yerinde ve ders haricinde de öğrenmenin gerçekleştiği” (K34), “öğrencinin topluluk içinde nasıl davranacağını; neyi, nasıl ve nerede konuşacağını; insanlarla nasıl sosyalleşeceğini öğrendiği” (K47) bir mekândır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimlerine ilişkin ifadelerinde okul ikliminde bedenen bulunmamanın etkileşim açısından dezavantajlarına yönelik vurguları yer bulmuştur (K1; K10; K22; K35). Yüz yüze olmamanın etkileşimi azaltması ve bu durumun dersleri yüzeysel kıldığı hususu bu çerçevede ifade edilebilir (K1). Etkileşim ile ilgili sorunlar “mesela öğrenci aslında çok üzgün; ama kimse tam olarak anlayamayabiliyor. Veya çok

⁵⁶ Michael W. Marek, Chiou Sheng Chew, Wen-Chi Vivian Wu, “Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic”, *International Journal of Distance Education Technologies*, 2021, c.19, sy.1, s.91.

mutlu ama mutlu gibi görünmüyor. Çünkü kamerası kapalı. Duygusal geçişleri gerçekten tam anlaşılmıyor” (K18) gibi ifadelerde kendisini gösterdiği üzere, “bir açıdan öğrencinin hissiyatını anlayamama ve buna göre dönüt verememe” (K8; K26; K38), “öğrenciyi tanıyamama” (K28), “öğrencinin ilgi ve ihtiyacını fark edememe” (K37) gibi hususları içermektedir. Zira okul iklimi hem müfredat konularının işlendiği hem öğrencilerle sohbet edildiği hem de etkinliklerin yapıldığı bir ortamdır (K27). Bir diğer açıdan ise “öğretmenin duygularını bedenlen gösterememesi, ekran başında duygularını aktaramaması” (K44), öğrencinin yüzüne ve gözüne bakmadan dersi anlatmanın sözün etkisini azaltması (K38) etkileşim açısından ciddi kayıplar olarak nitelendirilmektedir. Öğrenciler için sadece öğretim mekânı değil; aynı zamanda sosyalleşme ve etkileşim mekânı olan okulların söz konusu işlevi de âtil kalmış görünmektedir. Eğitimin internet üzerinden yapılması tenneffüs aralarını bile bilgisayar/tablet başında geçirmeye neden olduğundan öğrencilerin sosyalleşme imkânı yine sanal ortamlarla sınırlı kılmaktadır (K50).

Gözlem Yapma ve Geri Bildirim Alma

Okul ikliminde öğrenciler farklı açılardan gözlemlenebilmektedir. Bu gözlemlerle onların yeteneklerini keşfetmek, o yeteneği geliştirmesi için uygun zemine yönlendirmek mümkün olmaktadır (K5; K7). Uzaktan eğitimin neredeyse mümkün kılamadığı hususların başında “gözlem yapma” teması gelmektedir. Öğretmenler ayrıca öğrenciler arasındaki davranış biçimini gözlemleyerek ahlak eğitiminin pratiğini, erdemlerin yerleşip yerleşmediğini anlayabilmektedir (K50). Uzaktan eğitimde ise bu hususları tecrübe etmek olası değildir.

Öğretmenlerin birçoğu deneyimlerinden yola çıkarak okul ikliminden uzakta verilen *geri bildirim* “çok kısıtlı, yavaş ve zayıf oluşunu” (K10; K13; K16; K36) ön plana çıkarmaktadırlar. Bir katılımcının “okulda öğrenciyi bizzat görünce daha iyi iletişim kuruluyor; çünkü dönüt veriyorlar, yüzlerine bakınca anlayıp anlamadıklarını görebiliyorsunuz” (K50) ifadesi bu hususu dile getirmektedir. Bu çerçevede “konulara hâkim olmadan, anlamadan anlamış gibi yansıtabiliyorlar” (K13); “ders esnasında göz göze gelemediğimiz için dersi dinleyip dinlemediklerini ya da anlayıp anlamadıklarını bilemiyorum” (K12) gibi benzer ifadeler öğretilen konuların anlaşılıp anlaşılmadığının okul ikliminde çok daha net ve etkin bir şekilde fark edilebileceğini seslendirmektedir.

Göz Teması ve Mimiklerin Kullanımı

Sanal sınıf ortamında öğrencilerle göz temasını kuramayan öğretmenler sanki öğrencileri “anlamıyor ya da hissedemiyor, derse motive olamıyor” (K4; K24; K39; K25) gibi düşünmelerine sebep olmaktadır. Öğretmenler, uzun süre ekrana maruz kalan öğrencinin dikkatini derse veremediği için çevrimiçi eğitim sırasında sarf edilen sözlerin etkisini ve öğrenci üzerindeki kontrolün azaldığını fark etmiş görünmektedirler (K35). Maske kullanılan doğal sınıf ortamında ise hem öğrenciler öğretmenlerinin; hem de öğretmenler öğrencilerinin mimiklerini göremedikleri ve birbirlerine temas edemediklerinden dolayı sanal sınıf ortamındaki dezavantajlı durumun benzer bir formunu yaşadıklarını dile getirmektedirler. Bir öğretmen bu durumu şu sözleriyle dile getirmektedir: “Jest ve mimikler çok önemlidir. Ağzında maske varken şaka yaparken, jest ve mimikler görünmüyor, anlaşılmıyor” (K9). Bazı öğretmenler ise “öğrenciyle göz teması kurmadan dersi anlatmayı kendi kendine konuşmak” biçiminde (K14; K24; K38; K43) değerlendirmektedir. Gerçek duygu durumlarını sanal sınıf ortamında gözlemlemek zor olduğu için (K14) duygu iletiminde sorun yaşanabilmektedir (K6; K43).

Akran Öğreticiliği

Öğretmenler; sosyal öğrenme/görsel öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarına hizmet eden akran öğreticiliğinin, öğrencilerin duygu ve davranış geliştirmelerinde olumlu etkisine sıklıkla vurgu yapmaktadır. Katılımcılar “pratik düşünme, hızlı soru-cevaplama becerisi sağlama ve din alanı ile ilgili birçok şeye rahat bir şekilde ulaşma kolaylığı sunma gibi imkânları sağlayan “uzaktan eğitim” sürecini daha çok bireysel öğrenmelerin gerçekleştiği bir ortam olarak tanımlamaktadır. Doğal sınıf ortamını ise akran öğreticiliğinin gerçekleştiği yani “soruların rahatça ifade edildiği, yaşlılarla deneyimlerin paylaşıldığı, okul eşyalarının ödünç alınıp verilirken değerlerin karşılıklı öğretildiği, nezaket kurallarının öğrenildiği, dönütlerin alındığı” (K6; K22; K48; K25; K50) demokratik bir ortam olarak betimlemektedirler. Ayrıca konuyla ilgili olarak bir katılımcı “yardımseverlik, empati, duyguların yönetilmesi” değer ve becerilerin en iyi şekilde ancak doğal sınıf ortamındaki “akran etkileşimi” ile mümkün olabileceğini iletmektedir (K6; K26; K46).

Ayrıca öğrencilerin, okuldaki sınıf ortamında çeşitli etkinlikler yoluyla aktif kılınabilmesi (K34; K38), akranları ile birlikteliği, akran öğrenmesinin daha aktif kullanılması, ahlaki davranışlarda birbirini olumlu anlamda etkilemesi (K16), değerleri sınıf ortamında yaşayarak öğrenmeleri (K7; K8; K10; K17) gibi hususlar uzaktan eğitimin kaybettirdikleri arasında görülmüştür. Zira “olumlu davranışların pekişmesi, olumsuz davranışların önlenmesi okul ikliminde, özellikle de sınıf ortamında gerçekleşir” (K35).

Özgüven Gelişimi

Öğretmenlerin anlatılarında özgüven gelişimi uzaktan eğitimle beraber farklı bir boyuta evrilmiş gibi görünmektedir. Nitekim bazı öğretmenler “çocuk (doğal sınıf ortamında) cevap verirken daha utanarak cevap veriyor çekiniyor ama sanal sınıf ortamında mikrofon vs. kapatıldığı için daha rahat hissedebiliyor. Cevabını bildiği sorularda daha özgüvenli konuşabiliyorlar (K50)”; “sanal sınıf ortamında öğrencilerin daha özgüvenli olduğunu gördüm, bunu sorguladım” şeklinde özgüven gelişimine ilişkin sözler sarf etmişlerdir. Fakat bu, “sanal sınıf ortamında gelişen özgüven acaba sanal bir özgüven olabilir mi?” sorusunu akla getirmektedir. Bazı katılımcılar özgüven ve özdenetim gibi hususların ancak sosyal ortamlarda risk alarak olumlu/olumsuz olaylara maruz kalarak gerçekleşebileceğini belirtmektedirler (K7). Tehlikeli ve kritik durumlara maruz kalmayan öğrenciler açısından bu durum ilk etapta avantaj gibi gözükse de orta ve uzun vadede yetenek ve becerilerin gelişimi açısından dezavantaj olabilmektedir.

UZAKTAN DİN VE AHLAK EĞİTİMİ DENEYİMİ

DKAB ders müfredatı dâhilinde “Din Kültürü ve İbadet Öğretimi” kapsamında kazandırılması hedeflenen yeterliliklerin uzaktan eğitim sürecinde nasıl aktarıldığına ilişkin deneyimlerini paylaşan katılımcılar benzer akademik çalışmalardaki⁵⁷ gibi dijital öğretimin temin ettiği bazı avantajlara dikkat çekmişlerdir. Bununla beraber dini duyguların ve ahlaki gelişimin davranışları örnek alarak, yaşam dünyasında içselleştirilmesinin⁵⁸ önemini de vurgulamışlardır.

⁵⁷ Merve Ünal - Nermin Bulunuz, “Covid-19 Salgını Döneminde Yürütülen Uzaktan Eğitim Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi ve Sonraki Sürece İlişkin Öneriler”, *Milli Eğitim Dergisi*, 2020, c.49, sy.1, s. 343-369.

⁵⁸ Saeid Zarghami Hamrah, “Ontological Investigation of the Role of Internet in Religious Education”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011, c.29, ss.1740-1749.

Din Kültürü Öğretimi

Öğretmenler, din kültürü öğretiminde İslam tarihindeki olayların sebepleri, meleklerin özellikleri, zekât, hac (K50) gibi konuları anlatırken veya Peygamberlerin hayatlarının teorik öğretiminde (K39) öğrencinin dikkati ve meseleleri kavrayışının yüz yüze öğretime göre daha etkili olduğunu belirtmektedir. Örneğin bir öğretmen hicret konusunda Hz. Peygamberin (s.a.s.) Medine'de gerçekleştirdiği faaliyetlerin (“muhacir ve ensar”ı kardeş ilan etme veya Peygamber Mescidi'nin işlevsel kullanımı vb.) sebeplerinin uzaktan eğitimde daha iyi anlaşıldığına dikkat çekmektedir (K48). Diğer bir öğretmen ise inançla ilgili Deizm, Teizm, Agnostisizm gibi felsefi yaklaşımların öğretiminin uzaktan verilirse daha kalıcı olacağını düşünmektedir. Bunu da dijital öğretim ortamının görsellik açısından kendilerine sunduğu zengin imkânlarla bağlamaktadır (K5). Benzer biçimde başka bir öğretmen “Allah'ın varlığı gibi konuları teorik olarak anlatıyoruz, bunlar inanç konusu, görünmeyen varlıklar konusu. Bunlar uzaktan da öğretilir (K50)” şeklindeki yorumlarıyla bir önceki görüşü desteklemiştir.

İbadetlerin Öğretimi

Katılımcılar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin önemli bir boyutu olan *ibadet öğretiminde* beden katılımlarının önemli olduğu kanaatinde dirler. Bu itibarla uzaktan eğitim sürecinde zaman zaman sorunlar yaşadıklarını belirten bazı öğretmenlerin yanında; bu tür eğitimlerin çevrimiçi ortamlar üzerinden görseller ve videolar yoluyla gayet rahat ve etkili bir biçimde verilebileceğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin bir katılımcı “namaz ünitesini işlerken camiye gitmek ve beraber etkileşim halinde hep beraber namaz kılmak isterdim; bunu yapamadık. Ama sanal cami gezmesi ve namaz kılan çocuk videosu izleyerek bir nebze o etkileşimi yakalamaya çalıştık” (K46) diyerek “ibadetlerin eğitiminde” yüz yüze eğitimin daha etkili olacağını savunmuştur. Başka bir katılımcı ise “Kur’ân eğitimleri ve ibadetlerin şekilsel öğretimi gibi konuların yüz yüze iletişimi gerektirdiğini düşünüyorum” gibi sözleriyle ibadet öğretiminin yüz yüze olarak daha verimli olacağı şeklindeki düşüncelerini (K34) paylaşmıştır. Diğer taraftan namaz ibadetinin uygulamalı öğretimi hariç olmak üzere (K5); “oruç, hac, kurban, sûre/dua okuma veya ezberleme, Kur’ân-ı Kerim okuma gibi ibadet öğretimlerinin (K5; K34; K50)” rahatlıkla uzaktan yapılabileceği konusunda görüş bildiren öğretmenler de mevcuttur.

Dinî Duyguları ve Ahlakî Gelişimi Davranışlara Yansıtma

Katılımcılar, dinden kaynağını alan duyguların ve ahlak gelişiminin uzaktan verilen bir eğitimle aktarılamayacağı üzerinde fikir birliğine varmış görünmektedirler. Zira duygu ve ahlak alanı uzaktan verildiğinde “hataları düzeltememek (K33)”, “davranışlarda değişim sağlayamamak (K6)”, “kalbe hitap edememek (K6)”, “duygu alışverişinde bulunamamak (K21)”, “arzu edilen soruları amacına uygun biçimde iletememek (K50)”, “kazanılan değerleri ve ahlakî gelişimi gözlemleyememek (K33)” gibi kısıtlılıklarla karşı karşıya kalındığı belirtilmektedir. Yine katılımcılar; duygu ve ahlak alanına ilişkin olarak “eğitimin havada kalması (K50)”, “pratikte uygulamasını görememek (K3)”, sadece bilgi boyutunda kalmak (K6)” gibi paylaşımlarda bulunarak uzaktan eğitimde dinî duygu kazanımı ve ahlakî gelişim hedeflerine ulaşamadığını güçlü bir biçimde vurgulamaktadırlar.

Rol modellik

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimi kapsamında “rol modellik” teması katılımcı ifadelerinde sıklıkla “örnek olma, örneklik, örnek görme, örnek alma gibi” gibi sözlerle vurgulanmaktadır (K39). Öğrencilerin model alacakları davranışların örnekliğini kendilerinden daha tecrübeli ve donanımlı

kişilerde görme ihtiyacı katılımcı ifadelerine yansımaktadır. Bunun en önemli yolu “gözlemleyebilmek”ten geçmektedir (K33; K50). Bir öğretmen “anlık öğrenci davranışlarına ve yaşayarak öğrenilmesi gereken konulara temas edemiyor ve örnek olamıyoruz” diyerek rol modelliğin bedensel olarak birlikteliği gerektirdiğine işaret etmektedir (K9). Yaşam dünyasında karşılaşmadıkları bir öğretmeni rol model almanın neredeyse imkânsız olduğuna vurgu yapılmaktadır (K6). Din duygusu ve ahlak gelişimini daha çok örnek olmakla ilişkilendiren başka bir öğretmen, uzaktan eğitimde yeterince örneklik yapılamayacağını, gelişim olarak düşünülen hususların havada kaldığını söylemektedir (K39).

Bazı katılımcılar öğrencinin okul içinde gözlemleyerek örnek alabileceği durumları “giyim kuşam, temizlik davranışları, konuşma tarzı, oturup kalkma, olaylara yaklaşım ve iletişim stilleri” şeklinde zikretmektedirler (K50). DKAB dersi öğretmeni “kâl (söz) değil hâl”e odaklandığı; yani ahlaka, yaşantıya, erdemlere yönelik konulara değindiği için diğer öğretmenlere kıyasla onların öğrenciler tarafından daha çok gözlemlendiği anlaşılmaktadır (K20). Bütün bunlarla beraber fazladan çevrimiçi sohbet saatleriyle, ekrandaki güler yüzlü görüntüsüyle, sözleriyle, sohbetiyle, ders saatlerine riayetiyle, online ders içeriği hazırlama titizliğiyle şartlar elverdiği ölçüde kısmen rol model olunabileceğini belirten katılımcılar da mevcuttur (K14; K38; K39).

Erdemlerin kazandırılması

Değerler eğitiminin; görerek (K48; K50) ve uygulamalı (K6; K9) bir biçimde hayatın içinde verilmesi gerektiği konusunda öğretmenlerin hemfikir oldukları görülmektedir. Keza öğretmenler, değerlerin sosyalleşme, ilişki kurma, yaşam pratikleri ile gün yüzüne çıkabileceğini belirtmektedirler. Öğrencilerin değerleri okul ortamında bir yaşam becerisi olarak yaşamlarına yansıtıp yansıtmadığını bile görmenin ara sıra mümkün olduğunu; bununla beraber değerlerin öğrencilerin ruh dünyalarında yeşerip yeşermediğini dijital ortamlarda görmenin ise çok zor olduğunu dile getirmektedirler (K22; K50; K48). Ahlaki değerler veya erdemler kapsamında sayılabilecek “yardımlaşma, hoşgörü, sevgi, merhamet, yalan söylememe, kul hakkına riayet, çevreyi temiz tutma, sadaka verme, nezaket kurallarını edinme, iyilik, yardımlaşma, paylaşma, istişare etme” gibi değerlerin, öğrencilerin manevi dünyalarında kök salıp gelişmesinin özellikle okul ikliminde veya sınıf ortamında “akran etkileşimi” yoluyla kalıcı boyutta edinilebileceği söylenebilir.

Duygu ve ahlak gelişiminde özellikle davranışlar en önemli göstergedir. Genel kanaate göre DKAB dersi alan öğrencilerden dinî duygularını ve ahlakî değerlerini geliştirmeleri beklenir. Çalışmaya katılan öğretmenler, DKAB dersi kapsamında verilen konuların insanî ilişkiler ve ahlak gelişimi bağlamında gündelik hayattan bağımsız ve uzak olmadığını (K50; K29); örnek alınarak ve yaparak, yaşayarak hayat pratiklerine dönüştürülmesi gerektiğini (K2; K5; K6; K39) dile getirmektedirler. Ayrıca yapay bir eğitim sisteminde ekran karşısında bir bilinç oluşturulabilse de sadece telkinlerle öğrencilerin dini duygu ve ahlaki davranışlarını yaşamlarına yansıtmasında güdüleme, teşvik, uygulama boyutları açısından dezavantajlı bir durum yaşadıklarını ifade etmişlerdir (K5; K47; K48). Bir öğretmen ise öğrencilerinin “kamera kapalı bir şekilde derse katılım sağladıklarından onları kendi ortamlarında göremediklerini ve ne yaptıklarını bilmediklerini, bu açıdan derslerinde özellikle kendilerini gören bir Varlığın “Basar (her şeyi gören)” ve “İlim (her şeyi bilen)” sıfatları üzerinde durup bu bağlamda sorumluluklarını onlara hatırlatarak duygu ve davranış gelişimi sağlamaya çalıştığını” dile getirmiştir (K9).

TARTIŞMA

Günümüz insanının her alandaki eylemine eşlik ve aracılık eden dijital teknolojiler pandemi süreci öncesinde de sınıf ortamında kullanılıyor ve aracılık rolleri ile öğrenme/öğretme deneyimini etkiliyordu. Fakat bu etkileme çok belirleyici bir karakterde değildi. Pandemi süreci ise -geçici ve arızî bir durum olduğu umulsa da- mekânı gerçek olandan sanal olana, fiziksel olandan çevrimiçi olana dönüştürmekle eğitim-öğretim deneyiminde kökten bir değişim getirdi. Daha önce öğrenme deneyimine aracılık eden teknolojiler yeni durumda “eğitim ortamı”nın kendisini de sunmuş oldular.

Söz konusu deneyimdeki esaslı değişim, bazı tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Esasen uzaktan eğitime dair ortaya konulan şüphelerin, derin endişelerin uzaktan eğitim kadar eski olduğu ifade edilir.⁵⁹ Fenomenoloji geleneği perspektifinden kaygılarını seslendiren, genel itibariyle dijital hayatın neler getirip götürdüğüne dair felsefi analizler sunan Dreyfus’un eğitimde tele-mevcudiyete dair değerlendirmeleri de dikkat çekicidir.⁶⁰ Gerçek mevcudiyetin yerini tele-mevcudiyetin alması ile gerçekleşecek deneyimlerin en gelişmiş formlarının dahi bedenlenmiş öznenin deneyimlerinin zenginliğini yansıtamayacağını savunan Dreyfus, Merleau-Ponty’yi takiben, mevcudiyet hissinin olabilmesi için teyakkuzda olmayı gerektiren bir bağlam hissine ihtiyaç duyduğumuzu hatırlatır.⁶¹ Oysa tele-mevcudiyet, bedenlenmiş öznenin deneyimleyebileceği bedenler-arasılık, bedensel ifadelerin ve ruh hallerinin doğrudan algılanması, algılanan ruh hallerinin ortaklaşa paylaşılması, sirayet edişi gibi hususları mümkün kılmayacaktır.⁶²

Dijital platformlar fiziksel mekân ortaklığı bulunmaksızın tele-mevcudiyet yoluyla algısal bir genişleme temin edip eğitim imkânı sağlarken teknolojik aracılıkların genişleten-indirgeyen yapısının bir sonucu olarak öğrencinin bedensel yetenekleri kullanılan dijital platformlar aracılığıyla görsel ve işitsel içeriklere indirgenmiş olur.⁶³ Böylesi bir vasatta, görme ve duyma gibi bazı duyuların güçlendiği ancak bedeninin etkinliğinin azalması ile birlikte bazı duyuların da geride kaldığı, bu itibarla bedensizleşmenin söz konusu olduğu, eksik bir mevcudiyet ortaya çıkacaktır.⁶⁴ Bu tür bir mevcudiyet; anlamanın zemini olan çevreden, bedensel ve duygusal ilişkilerden özneyi koparması itibariyle sorun teşkil etmektedir.⁶⁵ Öğrenme bir katılım gerektirirken etkileşimin zayıfladığı, katılımın çok sağlanamadığı dijital eğitim platformları⁶⁶ bu itibarla bir uzanım olarak kalmaktadır.⁶⁷

Akademik yazında yapılan bazı çalışmalar ve mevcut araştırmamızın bulguları da eğitimde tele-mevcudiyete dair yer verdiğimiz tespitleri doğrulamaktadır.⁶⁸ Her ne kadar uzaktan eğitim teknolojileri belirli ölçüde iletişim temin etse de sosyalleşme gibi doğal eğitim süreçlerinin deneyimlenmesinde eksik

⁵⁹ Dave Ward, “What’s Lacking in Online Learning? Dreyfus, MerleauPonty and Bodily Affective Understanding”, s.428.

⁶⁰ Bkz. Mark Coeckelbergh, “Skillful coping with and through technologies: Some challenges and avenues for a Dreyfus-inspired philosophy of technology”, *AI and Society*, 2019, c.34, sy.2, s.1-19.

⁶¹ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.68.

⁶² Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.131; Galit Wellner, “The Zoom-bie Student and the Lecturer: Reflections on Teaching and Learning with Zoom”, s.158.

⁶³ Wellner, “The Zoom-bie Student and the Lecturer”, s.156.

⁶⁴ Wellner, “The Zoom-bie Student and the Lecturer”, s.157.

⁶⁵ Ward, “What’s Lacking in Online Learning?”, s.429.

⁶⁶ Wellner, pandemi ile birlikte gerçekleşen uzaktan eğitim deneyimini ele aldığı çalışmasında, katılımcı öğrencilerin içi boş ve sessiz konuşma çerçevesi içerisinde dijital bedenlerinin mevcut olduğu durumu, kullandıkları Zoom programına atıfla, zombi metaforu üzerinden tavsif eder. Wellner, “The Zoom-bie Student and the Lecturer”,

⁶⁷ Wellner, “The Zoom-bie Student and the Lecturer”, s.157.

⁶⁸ Konuyla ilgili bir araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitimin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmişlerdir. Abdülhamit Karademir - Meral Ören, “Okul İklimi: Anaokulu Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2020, c.8, sy.1, s.206-236; Safiye Çiğdem Gören - Fazilet Gök - Mehmet Yalçın - Feride Göregen - Mehmet Çalışkan, “Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi: Ankara Örneği”, *Milli Eğitim Dergisi*, 2020, c.49, sy.1, s. 69-94.

kalmaktadır.⁶⁹ Bağlam hissini yitirilmesi, sınıftaki halet-i ruhiyenin yitirilmesi meselesidir.⁷⁰ Öğrencilerin neyi anlamadığı, ne zaman sıkıldığı, ne zaman dikkatlerinin dağıldığı gibi hususlar sınıf ortamında deneyimlenir. Teknoloji ne kadar iyi olursa olsun örneğin göz teması ve duygusal/manevi bağlılık tele-mevcudiyette doğal olarak temin edilemeyen bir durumdur. Öğrencilerin planlı ve yapılandırılmış bir şekilde özgüven, sorumluluk, zaman yönetimi, ders dışı aktivitelerinin iyi planlanması ve öğrencilerin bağımsız araştırma yapma kapasitelerinin geliştirilmesi gibi birtakım tutum ve becerileri birbirlerinden öğrenmesi amacıyla⁷¹ öğretmen rehberliğinde, saf bilginin bağlamsallaştığı doğal sınıf ortamında gerçekleşen akran öğreticiliği de benzer biçimde empati edinimi veya önyargıların azaltılması, birey-grup etkileşimi, aidiyet, zaman algısı⁷² gibi kazanımları haizdir.

Bedenlenmiş özne olarak deneyimlenen öğrencilik ve öğretmenlik rolleri okul ortamında insan bilincinin çok ötesinde bir varoluşa sahiptir. Öğrenmede duygusal katılımın önemine dikkat çeken Dreyfus, bedenli, duygu sahibi varlıklar olarak başarı karşısında sevinme, coşma, hayal kırıklığına uğrama, dehşete düşme, cesaretin kırılması gibi duyguların kişinin becerilerini geliştiren deneyimler olduğunu hatırlatır.⁷³ Nitekim mevcut araştırmanın bulgularına göre de öğretmenler benzer noktalara işaret etmişler, sosyal ve duygusal becerilerin değerler alanıyla olan sıkı ilişkisine de dikkat çekmişlerdir. Katılımcılara göre uzaktan eğitim sürecinde eksikliği belirgin bir biçimde fark edilen “iletişim biçimleri, öğretim yöntem ve teknikleri, beceri ve duygu eğitimi gibi konularda “yüz yüze ve etkileşim içinde olma, sınıf ortamında gözlem yapma ve geri bildirim verme, göz teması ve mimiklerin kullanımı, akran öğreticiliğine rehberlik etme, güven inşa etme” gibi yöntem, teknik ve süreçlerin değeri artmıştır. Öğrenciler, yetenek ve becerilerini okul ortamında arkadaşlarıyla birlikte paylaşarak, yardımlaşarak, tartışarak fikir alışverişinde bulunarak geliştirebilirken; uzaktan sanal sınıf ortamı öğrencilerin sosyal paylaşımlarını büyük ölçüde sınırlandırmakta ve engellemektedir.⁷⁴ Aynı zamanda uzaktan eğitimde sosyal/duygusal becerilerin bilişsel boyutta kavram ve tanımlarının bir seviyeye kadar verilebileceğine; fakat söz konusu becerilerin kazanılması, kalıcılığı ve davranışlara yansımaları için mutlaka okul ve sınıf iklimi gibi aidiyet hissedilen sosyal ortamların gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Zira “sanal sınıf ortamı” samimiyeti kaybederek sosyalleşmeyi, duygusal ve manevi bağlanmayı, tanışıp bilişmeyi büyük ölçüde engellemektedir. Söz konusu eğitimsel yaşam deneyimleri, okul ikliminde verilebilecek öğretmenlerin anlayışlarını genişletmeyi amaçlayan⁷⁵ sosyal duygusal becerilerin gelişimi için hayati öneme sahiptir.

⁶⁹ Adolfo Peña Salazar, “The Dreyfus Model of Clinical Problem-Solving Skills Acquisition: A Critical Perspective”, *Medical Education Online*, 2010, c.15, sy.1; Gülgün İncirci Kıran, “Okul Sağlığı ve Güvenliği Hizmetleri”, *Pandemide Okul Sağlığına İlişkin Uzman Görüşleri*, Türk Tabipler Birliği 18 Ağustos 2020 tarihli elektronik yayını

<https://www.ttb.org.tr/userfiles/files/Pandemide%20Okul%20Sağ%CC%86%CC%86%CC%86%B1g%CC%86%CC%86%B1.pdf> (17.10.2021); Michalinos Zembylas, Mamas Theodorou, Anderas Pavlakis, “The Role of Emotions in the Experience of Online Learning: Challenges and Opportunities”, *Educational Media International*, 2008, c.45, sy.2, s.107-117.

⁷⁰ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.71-72.

⁷¹ MEB, *Öğretmenler İçin Akran Öğreticiliği E Kitabı*, 2020. <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/akran/files/downloads/kitap.pdf> (17.10.2021);

Yakup Keskin - İhsan Onay, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Alan Dersleri Yeterliliklerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi SBE Dergisi*, 2016, c.8, sy.17, s.559-572.

⁷² Ali Baltacı - Mehmet Kamil Coşkun - İsa Ceylan, “Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Din Eğitimi Sorunları: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”, *Darülfunun İlahiyat Dergisi*, 2019, c.30, sy.2, s.383-405.

⁷³ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.44.

⁷⁴ Michael W. Marek, Chiou Sheng Chew, Wen-Chi Vivian Wu, “Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic”, *International Journal of Distance Education Technologies*, 2021, c.19, sy.1, s.91.

⁷⁵ Yıldız Kızılabdullah, “Okul Öncesi Din, Değer ve Ahlak Eğitiminde Montessori Metodu-Indiana Örneği”, *Dini Araştırmalar*, 2021, c.24, sy.60, s.9-34; Andreas Schleicher, *Teaching and Learning International Survey TALIS 2018 Insights and Interpretations*, 2020, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf

Özellikle sınıf ortamında kazanılabilecek olumlu beden imajı; bedeni iyi hissettirebilecek etkinlikler, bedeni olumlu algılayıp kabullenme, bedenle barışık yaşandığına ilişkin deneyimler, bedeni anlamlandırma sonucunda gerçekleştirilebilmektedir.⁷⁶ Pratik erdemler de bedenle oldukça ilişkilidir. Pratik erdemlerin gelişiminin de yalnızca internet yoluyla verilemeyeceği ifade edilmelidir.⁷⁷

Elbette uzaktan eğitim sürecinin temin edemediği bu durumlara dikkat çekmek hiçbir şeyi çevrimiçi olarak öğrenemeyeceğimiz/öğretmeyeceğimiz anlamına gelmeyecektir. Nitekim belli hususlarda uzaktan eğitimin ehliyet kazandırabileceği, daha üst düzey beceri gerektiren öğrenmeler için ise yetersiz kalacağı ifade edilmektedir.⁷⁸ Gerçekten de öğrenenin öznelliği, somutlaştırma girişimleri ve mahirane tepki verebilme gibi olgular uzaktan eğitim süreçlerinde zorlanılan hususlardandır.⁷⁹ Dreyfus'un da işaret ettiği gibi, hem öğreticinin hem öğrencinin mevcut bulunduğu, risk aldıklarını hissettikleri, birbirlerinden gelecek tenkitleri, soruları hesaba kattıkları bir ortam, eğitim-öğretim için verimli bir mekân olma özelliğini haizdir. Öğrencinin çevrimiçi eğitimde müdahil olma şansı kısmen varsa da başkalarının gözünde tenkit edilme veya tasvip edilme riskini alma hissi çok aza inmiştir. Bu itibarla müdahil olma durumu da azalmıştır. Böylesi bir eğitim ise yeterlilik vermenin çok ötesine geçemeyecektir. Zira ustalık kazanmak, müdahil olmayı, risk almayı, hatalardan öğrenmeyi gerektirir.⁸⁰ Ayrıca etkileşimli bir sınıf ortamında öğretmen de öğrencilerden bir şeyler öğrenir, karşılıklı bir öğretişim sürecine girilir, hangi yöntemin daha işlevsel olduğu gibi hususlarda yeni tecrübeler edinilir. Bu itibarla hem öğrenme hem öğretme sürecindeki riskleri ortadan kaldırmakla uzaktan eğitim, öğretmeni de nasıl öğreteceği hususunda ustalaşmaktan mahrum bırakabilmektedir.⁸¹

Katılımcılara göre eğitim/öğretimin teknolojik bir platformda sürdürülmesinden ziyade eğitimde teknolojilerin kullanılmasının verimi artırdığı vurgulanabilir. DKAB dersinden keyif almaya ve istekliliğe katkıda bulunan "artırılmış gerçeklik" gibi uygulamalar dikkati toplama, soyut kavramların/konuların somutlaştırılması, öğretim ortamlarının işlevselliğinin artırılması, daha eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturulması ile kalıcı ve anlamlı öğrenme süreçlerine katkıda bulunabilecektir.⁸² Nitekim DKAB öğretmenleri somut ve görsel içerikleri, yetersiz olduklarını düşündükleri için EBA'ya en çok dersin verimliliğini arttırmak, videolar ve görsellere ulaşmak, eksik olan içeriği desteklemek, derste teknoloji kullanmak amaçlarıyla başvurmuşlardır.⁸³

⁷⁶ Ahmet Kara, Ali Eryılmaz, "Beliren Yetişkinlerin Gözünden Olumlu Beden İmajı Oluşturmanın Öğeleri", *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2018, c.6, sy.3, s.394-409.

⁷⁷ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.57.

⁷⁸ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.59.

⁷⁹ Ray Land, "Issues of Embodiment and Risk in Online Learning"; Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.79.

⁸⁰ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.136.

⁸¹ Dreyfus, *İnternet Üzerine*, s.70. Çevrimiçi eğitim, bedensel algıların dijital ortamda tam manasıyla tezahür edememesi, bedenin ortama dâhil edilememesi ile bir tür "bedensizleşme" ortaya koyarken bir yandan da araştırmaların ve katılımcıların da vurguladığı üzere saatlerce bilgisayar başında oturmanın beraberinde getirdiği bedensel ve psikolojik yorgunluğun da yaşanmasına sebep olabilmektedir. Bkz. Andrew A. Bennett - Emily D. Champion - Kathleen R. Keeler - Sheila K. Keener, "Videoconference Fatigue? Exploring Changes in Fatigue After Videoconference Meetings During COVID-19", *Journal of Applied Psychology*, 2021, c.106, sy.3, s.330-344; Wellner, "The Zoom-bie Student and the Lecturer", s.157. Öğrenciler özelinde yapılan bir başka araştırma ise 8-18 yaş çocukların haftada 44,5, günlük 6,5 saati bilgisayar, televizyon ekranı ve uyku dışındaki etkinliklerle geçirdiğini bulmuştur. Söz konusu durum bedensel etkinliği, bağımsız düşünmeyi, aile ve akranlar arasında yüz yüze iletişimi olumsuz etkileyebilmektedir. Kıran, "Okul Sağlığı ve Güvenliği Hizmetleri".

⁸² Ridvan Demir, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Dersi"nde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2020, c.20, sy.1, s.201-219; Ali Öncü - Tuğba Onulur, "Diyadin İşleri Başkanlığının Uzaktan Kur'an Öğretimi Programı Üzerine Nitel Bir Araştırma (Denizli Örneği)", *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2021, c.8, sy.1, ss.417-443.

⁸³ Gökçe Becit İşçitürk - Emine Zehra Turan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na İlişkin Görüşleri", *Turkish Studies*, 2018, c. 13, sy.29, s.35-45.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünyada var olan anlamı keşfetmeye çalışırken bir taraftan da anlam üreten insanın dünya ile kurduğu ilişki duygu, değer ve davranışlarının değişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu değişimde büyük pay, eğitim sürecinin en önemli araçları olan okul ve sınıf ortamına aittir. Salgın sürecinde fiziksel açıdan bir arada olma imkânı sağlık güvenliğini tehdit ettiği için bu ortamın değişerek eğitim/öğretimin teknolojik platformlarda yapılması, araştırma bulgularında da görüldüğü üzere bedeni ile deneyimleyen, anlamlandıran öznenin eğitim/öğretim deneyimini önemli ölçüde dönüştürmüştür.

Araştırmanın ilk alt problemi algılayan öznenin deneyimlerindeki değişimi ele almakta ve okulda bedenen bulunmaya ilişkin kazanılan farkındalıklara odaklanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin vurguları farklı boyutlara yönelik olsa da bedenlenmiş öznenin deneyimlerini kısıtlamakla uzaktan eğitimin çeşitli açılardan yetersiz kaldığına ilişkin benzer deneyimlere sahip olduğu görülmektedir.

Okul iklimi ve sosyal duygusal becerilerin gelişimini araştıran ikinci alt problemimiz bağlamında öğretmenler “etkileşim, geri bildirim, sınıf ortamı, gözlem yapma, akran öğreticiliği, yüz yüze eğitim” gibi süreçlerin anlamına, din ve ahlak eğitiminde duygu ve değer alanındaki algılar ile bu algılara eşlik eden deneyimlerdeki önemine dair vurgular yapmışlardır. Öğretmenler özellikle sosyal/duygusal becerilerin gelişimi için okul veya sınıf ortamının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Araştırma, uzaktan eğitimin okul ikliminde gerçekleşen eğitimin ikamesi olamayacağını; hem duygusal, hem duygusal, hem de bilişsel olarak yeterli gelmeyeceğini açığa çıkarmaktadır.

DKAB müfredatının tele-mevcudiyet ile kazandırılma imkânına ilişkin değerlendirmeleri konu alan araştırmanın üçüncü alt problemi, özellikle ahlak eğitiminin, uygulamaya dönük hususların ve ibadet öğretiminin belli bir seviyeye kadar yüz yüze yapılmasının faydalı olacağını göstermektedir. Bununla birlikte ibadetlerin bilişsel boyutunun uzaktan eğitimle de verilebileceği kanaati mevcuttur. Hatta görsellerin kullanımı konusunda uzaktan eğitimin teşvik edici boyutta avantajlarının olduğunu söylenebilir. Bu konuda özellikle ebeveynler tarafından, çoğunlukla ailede din eğitimi için tercih edilen ev okulu (Homeschooling) alternatif eğitim yaklaşımı⁸⁴ da uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim anlayışları çerçevesinde avantajları ve dezavantajlarıyla birlikte gelecekte yapılabilecek çalışmalar için değerlendirilebilir.

Tüm bu hususlara dayanarak okulda bedenen bulunmanın temin ettiği ve uzaktan eğitimde eksik kalan hususları okul ikliminde telafi etmenin, pandemi sonrası dönem için önem taşıyacağını ifade etmeliyiz. Ayrıca uzaktan eğitim, her ne kadar yüz yüze eğitimin sağladığı birçok hususu temin edemese de zorunlu durumlarda bir alternatif sunduğu için, özellikle yetersiz kaldığı bedensel ve duygusal gelişimi sağlamada, erdemleri çevrimiçi platformlarda etkin bir şekilde öğretmede yardımcı olabilecek yöntemler üzerine düşünülmeli, uzaktan eğitimin nasıl daha verimli kılınabileceği sorusu, araştırmada ifade edilen eksikleri telafi etmeye odaklanılarak cevaplanmalıdır. Buna ilaveten uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin beraber verildiği hibrit yöntemlerin etkililiği üzerine araştırmalar genişletilebilir.

⁸⁴ H. Vildan Ceylan, *Ev Okulu Yaklaşımıyla 7-10 Yaş Çocuklarının Ailede Din Eğitimi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi SBE., Ankara, 2020.

Bu çerçevede DKAB öğretmenleri başta olmak üzere tüm öğretmenler için şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde bedenden bağımsızlaşma, robotlaşma gibi deneyimleri hem öğretmen hem de öğrenciler için verimsiz bir eğitim-öğretim etkinliğine sebep olabileceği gibi öğrencilerin eğitim hayatlarına, öğretmenlerin ise profesyonel öğretmenlik mesleklerine ilişkin olumsuz anlamlar yüklemesine yol açabilir. Bu husus özellikle DKAB dersi gibi dini duygunun ve ahlak alanının gelişimini önemseyen bir ders için son derece önemlidir. Bu nedenle uzaktan öğretim sürecinde algı ve hissiyatın yitirildiğinin farkında varıldığında, bilişsel ve duyuşsal uyaranları harekete geçirerek söz konusu süreçle ilişkin uygun ve otantik eğitsel tedbir ve müdahalelerin devreye alınması gerektiği düşünülmektedir.

- Okul iklimi ve sınıf ortamı sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi için en uygun mekândır. Bu nedenle mümkün mertebe dersler, okulda ve sınıf ortamında işlenmeye gayret edilmelidir. Uzaktan eğitime mecbur kalınan durumlarda ise özellikle etkileşimi ve geri bildirim mekanizmasını güçlendirecek eğitsel teknikler geliştirilebilir. Ayrıca göz temasını artırmak ve mimiklerin iletişimdeki gücünden yararlanmak adına internet bağlantısı ve kamera kullanımı ile ilgili sorunları ciddiye alıp eğitime erişim konusunda okul sosyal hizmet sistemlerini harekete geçirmek için uygun resmi teşebbüslerde bulunulmalıdır. Ayrıca akran öğreticiliği için çevrimiçi ortamda bir araya gelinerek ikili-üçlü veya dördü grup ödevleri verilebilir. Bu girişimler öğrencinin özgüvenine de olumlu katkı sunacaktır.

- Uzaktan eğitim sürecinde teknolojinin kullanımına ilişkin elde edilen kazanımların ve aşinalık kazanılan teknolojik araçların yüz yüze eğitime geçtikten sonra da kullanımının, Din Kültürü ve İbadet Öğretiminin niteliğini artıracığı söylenebilir. Bu nedenle özellikle hibrit modele geçilen dönemlerde DKAB müfredatında takdim ve tehir inisiyatifi alınabilir. Uzaktan eğitim yapılırken Din Kültürü ve İbadet Öğretimi yeğlenebilir. Okulda veya sınıfta bulunan zaman dilimlerinde ise dini duygular ve ahlaki gelişim çerçevesinde erdemlerin kazandırılmasına ilişkin müfredata öncelik verilebilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Oktay Cem, *Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı*, Anı Yay., Ankara, 2016.

Arkoñaç, Sibel A., *Psikolojide Söz ve Anlam Analizi: Niteliksel Duruş*, Ayrıntı Yay., İstanbul, 2014.

Atasoy, Ramazan - Özden, Celalettin - Kara Dönay, Nisa, "Covid-19 Pandemi Sürecinde Yapılan E-Ders Uygulamalarının Etkinliğinin Öğrencilerin Perspektifinden Değerlendirilmesi", *Turkish Studies*, 2020, c.15, sy.6, ss. 95-122.

Baltacı, Ali - Coşkun, Mehmet Kamil - Ceylan, İsa, "Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Din Eğitimi Sorunları: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Üzerine Nitel Bir Araştırma", *Darülfünun İlahiyat Dergisi*, 2019, c.30, sy.2, ss. 383-405.

Becit İşçitürk, Gökçe - Turan, Emine Zehra, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na İlişkin Görüşleri", *Turkish Studies*, 2018, c.13, sy.29, ss. 35-45.

Bennett, Andrew - Champion, Emily D. - Keeler, Kathleen - Keener, Sheila K., "Videoconference Fatigue? Exploring Changes in Fatigue After Videoconference Meetings During COVID-19", *Journal of Applied Psychology*, 2021, c.106, sy.3, ss. 330-344.

Borgmann, Albert, *Technology and the Character of Contemporary Life*, University of Chicago Press, Chicago, 1984.

Ceylan, H. Vildan, *Ev Okulu Yaklaşımıyla 7-10 Yaş Çocuklarının Ailede Din Eğitimi*,

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi SBE., Ankara, 2020.

Coeckelbergh, M., "Skillful Coping With and Through Technologies: Some Challenges and Avenues For A Dreyfus-Inspired Philosophy of Technology", *AI and Society*, 2019, c.34, sy.2, ss.1-19.

Cohen, Marlene Zichi - Omerly, Anna, "Schools of Phenomenology: Implications for Research", *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, (ed. Janice M. Morse), Sage Publications, Thousand Oaks, 1994, ss.136-156.

Creswell, John Ward, *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, çev. Selçuk Beşir Demir, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2016.

- Demir Güler vdğr. (ed.), *Çeşitli Boyutları ile Uzaktan Eğitim*, Hiperayın, İstanbul, 2021.
- Demir, Rıdvan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Dersi"nde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2020, c.20, sy.1, ss.201-219.
- Dreyfus, Hubert, *İnternet Üzerine*, çev. Metin Demir, Küre Yay., İstanbul, 2016.
- Erapay, İlyas, "Zorunlu Uzaktan Eğitim: Covid-19 Pandemisi Sürecinde İlahiyat Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri", *Marifetname Dergisi*, 2021, c.8, sy.1, ss.169-204.
- Genç, Muhammet Fatih - Ay, Mustafa Fatih - Gümrükcüoğlu, Süleyman, "Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde İlahiyat Alanında Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Bakışları", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2021, c.21, sy.1, ss.71-97.
- Gören, Safiye Çiğdem - Gök, Fazilet - Yalçın, Mehmet - Göregen, Feride - Çalışkan, Mehmet, "Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi: Ankara Örneği", *Milli Eğitim Dergisi*, 2020, c.49, sy.1, ss.69-94.
- Hamrah, Saeid Zarghami, "Ontological Investigation of the Role of Internet in Religious Education", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011, c.29, ss.1740-1749.
- Heidegger, Martin, "The Question Concerning Technology", *The Question Concerning Technology and Other Essays*, Almanca'dan çev. William Lovitt, Harper & Row, New York, 1977.
- Husserl, Edmund, *Logical Investigations*, New York, Humanities Press, 1970.
- İhde, Don, *Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth*, Indiana University Press, Bloomington, 1990.
- Kara, Ahmet - Eryılmaz, Ali, "Beliren Yetişkinlerin Gözünden Olumlu Beden İmajı Oluşturmanın Öğeleri", *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2018, c.6, sy.3, ss.394-409.
- Karademir, Abdülhamit - Ören, Meral, "Okul İklimi: Anaokulu Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Karşılaştırmalı Bir Araştırma", *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2020, c.8, sy.1, ss.206-236.
- Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, Nobel Akademik Yay., Ankara, 2017.
- Kazu, İbrahim Yaşar, "İçeriğin Belirlenmesi", *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*, (ed. Mehmet Gürol), Nobel Yay., Ankara, 2004, ss.55-66.
- Keskin, Yakup - Onay, İhsan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Alan Dersleri Yeterliliklerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2016, c.8, sy.17, ss.559-572.
- Kıran, Gülgün İncirci, "Okul Sağlığı ve Güvenliği Hizmetleri", *Pandemide Okul Sağlığına İlişkin Uzman Görüşleri*, Türk Tabipler Birliği 18 Ağustos 2020 tarihli elektronik yayını
- <https://www.ttb.org.tr/userfiles/files/Pandemide%20Okul%20Sağ%CC%86%C4%B1g%C4%B1.pdf> (17.10.2021).
- Kızılabdullah, Yıldız, "Okul Öncesi Din, Değer ve Ahlak Eğitiminde Montessori Metodu-Indiana Örneği", *Dini Araştırmalar*, 2021, c.24, sy.60, ss.9-34.
- Klaproth, Florian - Federkeil, Lisa - Heinschke, Franziska - Jungmann, Tanja, "Teachers' Experiences of Stress and Their Coping Strategies during COVID-19 Induced Distance Teaching", *Journal of Pedagogical Research*, 2020, c.4, sy.4, ss.444-452.
- Koşar, Didem - Battal, Bahadır, "Covid-19 Dönemi Acil Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmenlerde Yaratıldığı Psikolojik Güçlükler", *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 2021, c.11, sy.3, ss.1366-1384.
- Kurzweil, Ray, *İnsanlık 2.0: Tekilliğe Doğru Biyolojisini Aşan İnsan Tekillik*, çev. Mine Şengel, Alfa Yay., Ankara, 2017.
- Land, Ray, "Issues of Embodiment and Risk in Online Learning", *Beyond the Comfort Zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*, (ed. R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, R. Phillips), ASCILITE, Perth, 2004, ss.530-538.
- Lewis, Michael - Staehler, Tanja, *Fenomenoloji*, çev. Kolektif, Fol Kitap, Ankara, 2020.
- Liddell, Henry George - Scott, Robert, *A Greek-English Lexicon*, Clarendon Press, New York, 1996.
- Lincoln, Yvonna S. - Guba, Egon G., *Naturalistic Inquiry*, Sage Publications, Beverly Hills, 1985.
- Marek, Michael W. - Chiou Sheng Chew - Wen-Chi Vivian Wu, "Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic", *International Journal of Distance Education Technologies*, 2021, c.19, sy.1, ss.89-109.
- McLuhan, Marshall, *Gutenberg Galaksisi: Tipografik İnsanın Oluşumu*, çev. Gül Çağalı Güven, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2014.
- McLuhan, Marshall, *Understanding Media: The Extensions of Man*, McGraw-Hill, New York, 1964.
- McPherson, Ian, "Reflexive learning: Stages towards wisdom with Dreyfus", *Educational Philosophy and Theory*, 2005, c.37, sy.5, ss.705-718.
- MEB, *Öğretmenler İçin Akran Öğreticiliği E-Kitabı*, 2020.
- <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/akran/files/download/s/kitap.pdf> (17.10.2021).
- Merleau-Ponty, Maurice, *Göz ve Tin*, çev. Ahmet Soysal, Metis Yay., İstanbul, 2019.
- Merleau-Ponty, Maurice, *Algılanan Dünya*, çev. Ömer Aygün, Metis Yay., İstanbul, 2020.
- Metin, Mustafa - Gürbey, Sümeyya - Çevik, Aynur, "Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri", *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021, c.5, sy.1, ss.66-89.
- Miles, Matthew B. - Huberman, A. Michael, *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage Publications, New York, 1994.
- Öncü, Ali - Onulur, Tuğba, "Diyaret İşleri Başkanlığının Uzaktan Kur'an Öğretimi Programı Üzerine Nitel Bir Araştırma (Denizli Örneği)", *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2021, c.8, sy.1, ss.417-443.
- Salazar, Adolfo Peña, "The Dreyfus Model of Clinical Problem-Solving Skills Acquisition: A Critical Perspective", *Medical Education Online*, 2010, c.15, sy.1.
- Schleicher, Andreas, Teaching and Learning International Survey TALIS 2018, Insights and Interpretations, 2020, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_insights_and_interpretations.pdf
- Tjostheim, Ingvar - Leister, Wolfgang - Waterworth, J., "Telepresence and the Role of the Senses", *On the Cognitive, Ethical, and Scientific Dimensions of Artificial Intelligence*, (ed. Matteo Vincenzo D'Alfonso - Don Berkich), Springer, Cham, 2019, ss.169-187.
- Turkle, Sherry, *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*, Penguin Press, New York, 2015.
- Umut, Tuba Nur, "Albert Borgmann'ın Fenomenolojik Teknoloji Yaklaşımı: Cihaz Paradigması ve Mıhraki Kaygılara Çağrı", *Dini Araştırmalar*, c.20, sy.52, ss.185-200.
- Ünal, Merve - Bulunuz, Nermin, "Covid-19 Salgını Döneminde Yürütülen Uzaktan Eğitim Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi ve Sonraki Sürece İlişkin Öneriler", *Milli Eğitim Dergisi*, 2020, c.49, sy.1, ss.343-369.
- Üstündağ, Alev, "Pandemi Sırasında Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Değerlendirilmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2021, c.7, sy.2, ss.572-589.

Ward, Dave, "What's Lacking in Online Learning? Dreyfus, Merleau-Ponty and Bodily Affective Understanding", *Journal of Philosophy of Education*, 2018, c.53, sy.3, ss.428-450.

Wellner, Galit, "The Zoom-bie Student and the Lecturer: Reflections on Teaching and Learning with Zoom", *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 2021, c.25, sy.1, ss.153-161.

Yazıbaşı, Muhammed Ali - Yemenici, Ahmet - Serinsu, Mehmet Enis - Zengin, Zeki Salih, "Covid-19 Pandemi Sürecinde İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sistemi ile İlgili Tecrübelerinin Değerlendirilmesi Üzerine Nicel Bir Araştırma", *ULUM Dini Tetkikler Dergisi*, 2021, c.4, sy.1, ss.231-264.

Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yay., İstanbul, 2016.

Zahavi, Dan, *Fenomenoloji: İlk Temeller*, çev. Seçim Bayazit, Ayrıntı Yay., İstanbul, 2020.

Zembylas, Michalinos - Theodorou, Mamas - Pavlakis, Andreas, "The Role of Emotions in the Experience of Online Learning: Challenges and Opportunities", *Educational Media International*, 2008, c.45, sy.2, ss.107-117.