



TÜRKİYE VE DÜNYADA BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Nihan ARSLAN NAMLI

yaz
yayınları

Türkiye ve Dünyada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Editör

Dr.Öğr.Üyesi Nihan ARSLAN NAMLI

yaz
yayınları

2025

**Türkiye ve Dünyada Bilgisayar ve
Öğretim Teknolojileri Eğitimi**

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Nihan ARSLAN NAMLI

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8678-05-5

Aralık 2025 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Uzaktan Eğitim Alanında Öğretmen Adaylarını Konu Alan Lisansüstü Tezlerin Analizi.....	1
<i>Hanife ÇİVRİL, Betül ÖZAYDIN ÖZKARA</i>	
Ekranın Ardındaki Öğretmen: Uzaktan Öğrenmede Öğretmen Adaylarının Rol Model Algıları.....	25
<i>Cemal TATLI</i>	
Türkiye’de Öğrenme Analitikleri Tezlerinin İncelenmesi (2016-2025).....	50
<i>Murat MERİÇELLİ</i>	

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

UZAKTAN EĞİTİM ALANINDA ÖĞRETMEN ADAYLARINI KONU ALAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ANALİZİ

Hanife ÇİVRİL¹

Betül ÖZAYDIN ÖZKARA²

1. GİRİŞ

Küresel çapta yaşanan dijital dönüşüm, eğitim sistemlerini kökten değiştiren ve yeniden şekillendiren en belirgin itici kuvvetlerden biri haline gelmiştir (Culduz, 2024; Engin vd., 2025). Özellikle son yıllarda ivme kazanan teknolojik gelişmeler, öğrenme süreçlerini geleneksel sınıf duvarlarının ötesine taşımış; eğitimi belirli bir mekâna bağımlı olmaktan çıkarıp zaman ve mekân sınırlarını görece esneten; erişilebilir bir yapıya kavuşturmuştur (Çivril vd., 2018). Bu teknolojik ilerlemeler, uzaktan eğitimin sunduğu kişiselleştirme, hızlı geri bildirim ve esnek öğrenme stratejileri gibi temel avantajları öne çıkarmıştır (Ma, 2025). Uzaktan eğitim, geleneksel öğretim yapısından farklı olarak bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlayabilen bir model sunmakta ve sağlık sorunları, istihdam koşulları, fiziksel engeller veya coğrafi uzaklıklar nedeniyle yüz yüze eğitime katılamayan bireyler için önemli bir alternatif oluşturmaktadır (Aruğaslan & Çivril, 2025; Gökçe, 2008). Bu yönüyle uzaktan eğitimin yalnızca geçici bir çözüm değil eğitim bilimlerinde giderek yerleşen kalıcı bir paradigma değişimi olarak

¹ Doç. Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, ORCID: 0000-0003-2925-3688.

² Doç. Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, ORCID: 0000-0002-2011-1352.

konumlanmaya başladığı söylenebilir. Özellikle COVID-19 pandemisi, bu eğilimi hızlandırarak dijital platformların, çevrimiçi içeriklerin ve sanal öğrenme ortamlarının öğretim süreçlerine yoğun biçimde entegre edilmesine zemin hazırlamıştır (Culduz, 2024).

Dijital dönüşüm, eğitim sistemlerini kuramsal ve uygulamalı açıdan yeniden şekillendiren başlıca dinamiklerden biri hâline gelmiştir. Dijital araçların eğitim bağlamlarında giderek artan görünürlüğü, öğretim ve öğrenme koşullarını değiştirmiş ve öğretmenlik mesleğinde dijital pedagojik yetkinlik geliştirme ihtiyacını giderek daha görünür kılmıştır (Edstrand & Sjöberg, 2023). Bu dönüşüm; sınıf ortamlarını, öğretim yöntemlerini, ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını ve öğretmen-öğrenci rollerini yeniden tanımlayarak eğitim paydaşlarını çok boyutlu biçimde etkilemektedir. Teknolojik araçların öğrenme süreçlerine entegrasyonu öğretimi daha etkileşimli, katılımcı ve öğrencinin ihtiyaçlarına duyarlı bir yapıya dönüştürmüştür (Alptekin & Taneri, 2025). Dolayısıyla eğitim sistemlerine ilişkin bu dönüşümün, öğretmen yetiştirme süreçlerine doğrudan yansıdığı söylenebilir.

Günümüz eğitim felsefesi, öğretmenlerden yalnızca derin alan bilgisine sahip olmalarını değil aynı zamanda ileri düzey dijital pedagojik yeterlikler geliştirmelerini, çevrimiçi öğrenme ortamlarını yönetebilmelerini ve teknolojiyi öğretimsel bağlama etkin bir şekilde entegre edebilmelerini beklemektedir (Loureiro vd., 2024; Skantz-Åberg vd., 2022). Bu durum, öğretmen eğitime yönelik beklentileri yeniden şekillendirmekte; dijital araçların pedagojik amaçlarla bütünleştirilmesi giderek temel bir mesleki yeterlik ölçütü olarak değerlendirilmektedir (Edstrand & Sjöberg, 2023). Bu bağlamda uzaktan eğitim ile öğretmen eğitimi arasındaki ilişki yalnızca teknolojik altyapının sağlanmasıyla sınırlı olmayan; pedagojik yeterliklerin, öğretim tasarımının ve öğretmenlik kültürünün yeniden tanımlanmasını gerektiren çok

boyutlu bir dönüşüm alanı olarak değerlendirilmektedir (Nagel vd., 2023; Skantz-Åberg vd., 2022).

Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda, son yıllarda öğretmen adaylarını merkeze alan çalışmaların sayısında belirgin bir artış dikkat çekmektedir. Uluslararası literatür incelendiğinde öğretmen adaylarını odağa alan çalışmaların çeşitli tematik eksenlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda teknoloji entegrasyonuna ilişkin eğilimleri sistematik biçimde irdeleyen analizler (Anwar vd., 2025), dijital teknolojilerin kullanımına yönelik algı, inanç ve motivasyonları ele alan araştırmalar (Choi, 2025; Degirmencioglu & Gilanlioglu, 2025) ve COVID-19 sürecinde edinilen deneyimlerin bütüncül biçimde değerlendirildiği çalışmalar (Demir & Çatak, 2023; Tarchi vd., 2022) dikkat çekmektedir. Çevrimiçi değerlendirme süreçlerini inceleyen araştırmalar (Ozturk, 2024) ile pandemi dönemindeki öğretmenlik stajı uygulamalarının uzaktan eğitim bağlamında analiz edildiği çalışmalar (Tekel vd., 2022) da alanyazında yer tutmaktadır. Teknoloji kabul modeli çerçevesinde yapılan uygulamalar ise (Islamoglu vd., 2021; Teo, 2009) öğretmen adaylarının teknolojiyle etkileşim biçimlerini açıklamada kuramsal bir temel sunmaktadır.

Benzer tematik odakların Türkiye’de yürütülen lisansüstü tezlerde de belirgin biçimde ortaya çıktığı görülmektedir. COVID-19’un küresel etkisinin belirginleştiği dönemde uzaktan eğitim deneyimlerine yönelik öğretmen adayı görüşlerini ele alan çalışmaların (İsmik, 2022; Kılıç, 2023) yanı sıra; uzaktan eğitimde hazır bulunuşluk (Karakaya, 2022; Sarıkaya, 2022), teknostres (Çıkar, 2025; Özdemir, 2024), dijital okuryazarlık (Çiftcioğlu, 2022; Köroğlu, 2022) ve öz-düzenleme ile öz-yeterlilik becerileri (Çeneli, 2025; Koldaş, 2022) gibi bireysel değişkenlerin öğretmen adaylarının öğrenme yeterliklerini anlamada önemli göstergeler olarak ele alındığı görülmektedir. Bu değişkenler genellikle uzaktan eğitim deneyimi bağlamında

tartışılmakta; adayların dijital ortamlarda öğrenme süreçlerini yönetme biçimleri, teknolojiye yönelik tutumları ve çevrimiçi sınıflara adaptasyon düzeyleri analizlerin merkezinde yer almaktadır. Bireysel ve bilişsel faktörlerin yanı sıra uzaktan eğitimin öğretim süreci (Gül, 2023) ve ölçme-değerlendirme uygulamaları (Ergün, 2022; Kiler, 2022; Kuloğlu, 2022) odağındaki çalışmalar da alanyazına önemli katkılar sunmaktadır. Bu eğilimlerin, Türkiye'deki lisansüstü tezlerin uluslararası literatürle tematik paralellik gösterdiği yönünde bir izlenim yarattığı söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı, Önemi ve Araştırma Problemleri

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecindeki konumunu yalnızca bireysel deneyimlere dayalı parçalı verilerle değerlendirmek, alanın bütüncül yapısını anlamada yeterli görünmemektedir. Lisansüstü tezlerin incelenmesi, uzaktan eğitim kapsamında ele alınan temaların çoğunlukla birbirinden bağımsız işlendiğini göstermekte; bu durum sistematik bir analitik çerçeve ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Lisansüstü tezler yalnızca bireysel araştırma ürünleri değil aynı zamanda alanın yönelimlerini, yöntemsel eğilimlerini ve kuramsal gelişim potansiyelini yansıtan akademik göstergeler olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmalar aracılığıyla, hangi kavramların öne çıktığı, hangi temaların araştırılmaya devam ettiği ve hangi noktalarda boşlukların bulunduğu daha net anlaşılabilmektedir. Bu nedenle, uzaktan eğitim bağlamında öğretmen adaylarını konu alan lisansüstü tezlerin tematik ve yöntemsel açıdan sistematik olarak incelenmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışma, literatürün yalnızca betimlenmesini değil, aynı zamanda uzaktan öğretmen eğitiminin dijital dönüşüm sürecindeki konumunu eleştirel bir bakış açısıyla

değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Uzaktan eğitim alanında öğretmen adaylarını konu alan lisansüstü tezlerde;

1. Tezlerin türüne ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Ele alınan temalar, kavramlar ve araştırma konuları nelerdir?
3. Hangi araştırma yöntemleri ve desenleri tercih edilmiştir?
4. Katılımcı grupları, branş/dal bazında hangi öğretmenlik alanlarından oluşmaktadır?
5. Veri toplama ve veri analiz yöntemleri nasıl dağılım göstermektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve çalışma doküman incelemesine dayalı olarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi, belirli bir konuya ilişkin mevcut yazılı ve dijital kaynakların sistematik biçimde analiz edilmesine dayanan bir araştırma yöntemidir ve araştırmanın temel veri kaynağını doğrudan mevcut belgeler oluşturur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda, Türkiye’de uzaktan eğitim alanında öğretmen adaylarını konu alan lisansüstü tezler araştırma dokümanı olarak ele alınmış; bu tezler üzerine tematik analiz gerçekleştirilerek yöntemsel eğilimlerin, temaların ve akademik yaklaşımların ortaya konulması amaçlanmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada incelenen lisansüstü tezlere, “YÖK Ulusal Tez Merkezi” veri tabanı aracılığıyla ulaşılmıştır. Veri toplama

süreci 2025-2026 akademik yılı içerisinde gerçekleştirilmiş olup, tezlere son erişim tarihi 18 Kasım 2025 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde gelişmiş arama seçeneği kullanılmıştır. Uzaktan eğitim bağlamında öğretmen adaylarını konu alan çalışmaların belirlenmesi için “uzaktan eğitim”, “uzaktan öğretim”, “çevrimiçi öğrenme” ve “aday” anahtar kelimeleriyle sorgulama yapılmıştır. Arama sürecinde belirli bir yıl sınırlaması uygulanmamış; tez durumu “Onaylandı”, erişim koşulu ise “İzinli” olarak seçilmiştir. Erişimi sağlanan tezler araştırmacı tarafından PDF formatında bilgisayar ortamına kaydedilmiş ve analiz sürecine hazırlanmıştır.

Tarama sonucunda toplam 85 lisansüstü tez tespit edilmiştir. Bu tezler ayrıntılı olarak incelenmiş; konuyla doğrudan ilişkili olmayan, farklı hedef kitlenin ele alındığı 2 çalışma dışlanmıştır. Ayrıca izin durumu kısıtlı olan ya da erişim sağlanamayan tezler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Bu eleme süreci sonunda, uzaktan eğitim bağlamında öğretmen adaylarını konu alan ve araştırma sorularıyla uyumlu olan 83 tez çalışmaya dâhil edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmaya dâhil edilen 83 tez çalışması MAXQDA 2020 yazılımına aktarılmış ve her bir tez biri bu çalışmanın araştırmacısı olmak üzere iki akademisyen tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Çalışmada, tezlerin türlerini, yıllarını, araştırma yöntemlerini, katılımcı gruplarını, araştırma yöntemlerini, veri toplama araçlarını ve veri analiz yöntemlerini ortaya koymak amacıyla betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu doğrultuda analiz sürecinde kullanılacak temalar araştırma başında belirlenmiş ve veriler bu temalar çerçevesinde kodlanmıştır. Tezlerin çalışma konularını belirlemek için ise içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizinde kodlama süreci iki aşamada yürütülmüş; iki akademisyen tez konularını

bağımsız biçimde kodlamış, ardından karşılaştırma oturumu yapılarak temalar üzerinde ortak görüş geliştirilmiştir. Kodlamaların tutarlılığını değerlendirmek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü uygulanmış ve analizlerde %93 düzeyinde bir uyum oranı elde edilmiştir. Elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımları ile tablolar halinde gösterilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Uzaktan eğitim alanında öğretmen adaylarını konu alan 83 lisansüstü tezin türlerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Tezlerin türlerine göre dağılımı

Tez Türü	N	%
Yüksek Lisans	65	78.31
Doktora	18	21.69
Toplam	83	100

Tablo 1 incelendiğinde tezlerin büyük bir çoğunluğunun (%78.31) Yüksek Lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. Doktora tezi sayısı ise 18 (%21.69) ile sınırlı kalmıştır. Doktora eğitiminin doğası gereği daha uzun sürmesi göz önüne alındığında uzaktan eğitimin özellikle son yıllarda popülerlik kazanmasının ardından başlatılan derinlemesine Doktora çalışmalarının henüz tamamlanma aşamasına daha az ulaştığı söylenebilir.

3.2. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Uzaktan eğitim alanında öğretmen adaylarını konu alan 83 lisansüstü yıllara göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıl	N	%
2008	2	2.41
2010	1	1.20
2011	3	3.61
2012	1	1.20
2013	1	1.20
2014	2	2.41
2016	1	1.20
2018	2	2.41
2019	1	1.20
2020	5	6.02
2021	3	3.61
2022	24	28.92
2023	24	28.92
2024	11	13.25
2025	2	2.41
Toplam	83	100.00

Tablo 2 genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adayları üzerine uzaktan eğitim alanında yapılan tezlerin 2008 yılından itibaren üretilmeye başlandığı ve özellikle 2020 sonrası dönemde belirgin bir artış gösterdiği görülmektedir. 2008 yılından 2019 yılına kadar olan 12 yıllık süreçte bu konuda yazılan tez sayısı oldukça düşük olmakla birlikte toplamda 14 tez yayımlanmıştır. Bu durum uzaktan eğitimin bu yıllarda öğretmen adayları bağlamında henüz birincil araştırma alanı olmadığını göstermektedir. 2022 yılı itibarıyla yayınlanan tez sayılarında önemli bir artış olduğu görülmektedir. Bu artış, uzaktan eğitim uygulamalarının pandemi süreciyle birlikte zorunlu hâle gelmesi ile ilişkilendirilebilir. Konuya olan ilginin ilk belirgin artışı küresel COVID-19 pandemisi ve zorunlu uzaktan eğitim uygulamalarının başladığı 2020 yılında (5 tane) görülmektedir. Ancak tezlerin asıl yoğunlaştığı dönem 2022 (%28.92) ve 2023 (%28.92) yılları olduğu dikkat çekmektedir. Bu iki yılda yayımlanan tezlerin toplamı 48 olmakla birlikte toplam incelenen tezlerin %57.84'ünü oluşturmaktadır. Bu durum pandemi döneminde ve sonrasında uzaktan eğitim uygulamalarının

araştırılmasının önem kazandığını ve öğretmen adaylarının bu dönüşümün merkezinde yer aldığını göstermektedir. 2024 yılında ise tez sayısında bir düşüş yaşansa da (%13.25) önceki yıllara kıyasla hâlâ yüksek bir seviyede olduğu söylenebilir.

3.3. Tezlerin Çalışma Konularına Göre Dağılımı

Tablo 3, incelenen 83 tezin çalışma konularına göre dağılımını göstermektedir. Bir tez birden fazla çalışma konusu varsa ilgili tez her bir temanın analizine ayrı ayrı dâhil edilerek değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Tezlerin çalışma konularına göre dağılımı

Çalışma Konuları	N	%
Uzaktan Eğitim/Çevrimiçi Öğrenme Deneyimleri, Tutum, Algı ve Görüşleri	42	35.59
Öğretme/Öğrenme Yaklaşımları ve Teknolojik Entegrasyon	24	20.34
Mesleki Yeterlikler, Öz Yeterlik ve Kariyer	19	16.10
Öğrenme Becerileri	12	10.17
Kaygı	6	5.08
Katılım ve Bağlılık	6	5.08
Ölçme ve Değerlendirme / Geri Bildirim	5	4.24
Çevrimiçi Etkileşim ve Sosyal Boyutlar	4	3.39
Toplam	118	100.00

İncelenen tezlerin konularına göre dağılımı incelendiğinde daha çok öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme deneyimlerine, tutumlarına, algılarına ve genel görüşlerine odaklandığı görülmektedir (%35.59). Bu durum araştırmacıların öncelikle öğretmen adaylarının uzaktan eğitime verdikleri doğrudan tepkileri ve bu sisteme olan uyum düzeylerini anlamaya çalıştığını göstermektedir. Öğretme/öğrenme yaklaşımları ve teknolojik entegrasyon (%20.34) teması ise ikinci sırada yer almaktadır. Uzaktan eğitim ortamlarında uygulanan farklı öğretim yöntemlerinin (işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, dönüştürülmüş sınıflar vb.) ve teknolojilerin ve dijital öğrenme araçlarının (tartışma formu, sosyal ağlar vb) öğrencilere etkilerinin yoğunlukla araştırıldığı görülmektedir. Uzaktan eğitim

bağlamında öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları (öz yeterlik, teknolojik yeterlikler ve pedagojik bilgi) ile kariyer uyumluluğu, mesleki hedefleri ve mesleki kaygıları konularına odaklanan çalışmaların oranı ise %16.10'dur. Bu durum öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimlerinin gelecekteki öğretmenlik mesleğine hazırlanma üzerindeki etkisine verilen önemi vurgulamaktadır. Öğrenme becerileri (%10.17) konusu ise tezlerin öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda öz düzenlemeli öğrenme becerileri gibi becerilere odaklanıldığını ortaya koymaktadır. Buna karşın Kaygı (6 konu, %5.08), Katılım ve Bağlılık (6 konu, %5.08), Ölçme ve Değerlendirme / Geri Bildirim (5 konu, %4.24) ve Çevrimiçi Etkileşim ve Sosyal Boyutlar (4 konu, %3.39) gibi daha spesifik ve uygulamaya dönük konuların ise nispeten daha az çalışıldığı görülmektedir. Bu durum, uzaktan eğitim bağlamında bazı kritik boyutların henüz yeterince çalışılmadığını göstermektedir. Özellikle çevrimiçi etkileşim (%3.39) bulgusu dikkat çekicidir; çünkü uzaktan eğitimde öğrenme topluluklarının oluşumu, sosyal varlık hissi ve etkileşim kalitesi, öğrenmenin kilit bileşenlerindendir.

3.4. Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tablo 4, öğretmen adayları üzerine uzaktan eğitim alanında yapılan tezlerin araştırma yöntemleri ve desenlerine göre dağılımını ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Tezlerin yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma Yöntem ve Desenleri		N	%
Nicel Araştırma Yöntemleri	Tarama Araştırması	21	25.3
	İlişkisel Araştırma	10	12.05
	Deneyisel Araştırma	8	9.64
	Nedensel Karşılaştırma Araştırması	2	2.41
Nitel Araştırma Yöntemleri	Durum Çalışması	13	15.66
	Olgubilim Araştırması	6	7.23
	Belirtilmemiş	3	3.61
Karma Araştırma Yöntemleri	Açımlayıcı Sıralı Desen	7	8.43
	Yakınsak Paralel Desen	4	4.82
	Eşzamanlı Çoklu Desen	2	2.41
	Gömülü Desen	1	1.2
	Birleştirme (Çeşitleme) Deseni	1	1.2
	Üçgenleme Desen	1	1.2
	Dönüşümlü Karma Tasarım	1	1.2
	Belirtilmemiş	3	3.61
Toplam		83	100

Tablo 4 genel olarak değerlendirildiğinde nicel çalışmaların oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle tarama araştırmaları (%25.3) ve ilişkisel araştırmalar (%12.05) yayınlanan tezlerde en çok tercih edilen desenler olmuştur. Bu durum alandaki tezlerin büyük ölçüde betimleyici ve mevcut durumu ortaya koymaya yönelik olduğunu göstermektedir. Deneyisel araştırmaların oranı (%9.64) daha düşük olsa da öğretim tasarımı ve müdahale çalışmalarının giderek artabileceğinin bir işareti olarak değerlendirilebilir.

Nitel araştırma yöntemlerinde en çok kullanılan desenler durum çalışması (%15.66) ve olgubilim araştırması (%7.23) olmuştur. Bu desenlerin seçilmesi uzaktan eğitim deneyiminin ve bireysel öğrenme süreçlerinin derinlemesine anlaşılmasına yönelik bir ilgi olduğunu göstermektedir.

Karma araştırma yöntemleri de toplamın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Özellikle açımlayıcı sıralı desen (%8.43) ve yakınsak paralel desen (%4.82) karma araştırma yöntemlerinde öne çıkmakta ve uzaktan eğitim konularının hem

nicel hem nitel yönleriyle bütüncül bir şekilde ele alınarak daha kapsamlı sonuçlar elde etme çabasını göstermektedir.

3.5. Tezlerin Katılımcı Gruplarına Göre Dağılımı

Tablo 5'te incelenen tezlerin katılımcı gruplarına göre dağılımı sunulmuştur. Bir tez birden fazla katılımcı grubuyla yürütülmüşse ilgili tez her bir grubun analizine ayrı ayrı dâhil edilerek değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Tezlerin katılımcı gruplarına göre dağılımı

Katılımcı Grubu	N	%
Fen Bilgisi Öğretmenliği	21	11.41
Sınıf Öğretmenliği	21	11.41
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19	10.33
İngilizce Öğretmenliği	18	9.78
Matematik Öğretmenliği	17	9.24
Okul Öncesi Öğretmenliği	13	7.07
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	11	5.98
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	11	5.98
Türkçe Öğretmenliği	8	4.35
Özel Eğitim Öğretmenliği	7	3.8
Müzik Öğretmenliği	6	3.26
Kimya Öğretmenliği	5	2.72
Resim Öğretmenliği	4	2.17
Beden Eğitimi ve Spor	4	2.17
Coğrafya Öğretmenliği	3	1.63
Fizik Öğretmenliği	3	1.63
Tarih Öğretmenliği	2	1.09
Biyoloji Öğretmenliği	2	1.09
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	2	1.09
Görsel Sanatlar Öğretmenliği	2	1.09
Almanca Öğretmenliği	2	1.09
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	1	0.54
Felsefe Öğretmenliği	1	0.54
Fransızca Öğretmenliği	1	0.54
Toplam	184	100

Tablo 5 incelendiğinde uzaktan eğitim bağlamında öğretmen adayları üzerine yapılan tezlerde yer alan katılımcı gruplarının farklı öğretmenlik branşlarını kapsayan geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmektedir. Toplam 18 farklı branştan

katılımcı yer alması, uzaktan eğitimin yalnızca belirli bir disipline özgü bir olgu olmadığını, aksine çok boyutlu ve disiplinler arası bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. En fazla çalışmanın yapıldığı branşlar, eşit bir dağılımla, Fen Bilgisi Öğretmenliği (21, %11.41) ve Sınıf Öğretmenliği (21, %11.41) olmuştur. Bu iki alanı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (19, %10.33) ve İngilizce Öğretmenliği (18, %9.78) yakın oranlarla takip etmektedir. Matematik Öğretmenliği (17, %9.24) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (13, %7.07) de ilk altı sıradaki önemli gruplar arasında yer almaktadır.

3.6. Tezlerin Veri Toplama Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tablo 6, öğretmen adayları üzerine yapılan uzaktan eğitim tezlerinde kullanılan veri toplama yöntemlerinin dağılımını göstermektedir. Bir tezde birden fazla veri toplama aracı kullanılmışsa ilgili çalışma bu araçların her birine karşılık gelecek şekilde birden fazla temada değerlendirilmiştir.

Tablo 6. Tezlerin veri toplama yöntemlerine göre dağılımı

Veri Toplama Yöntemleri		N	%
Anket/Ölçek	Ölçek	54	41.22
	Açık uçlu soru formu /	8	6.11
	Değerlendirme formu		
	Anket	5	3.82
Görüşme Teknikleri	Görüşme Formu	35	26.72
	Odak Grup Görüşmeleri	4	3.05
Yansıma Formları/Raporları		6	4.58
Başarı/Performans/Beceri Testleri		4	3.05
Derecelendirme Puan Anahtarı		3	2.29
Günlükler		3	2.29
Gözlem		3	2.29
Video Kayıtları		2	1.53
Forum İletileri		2	1.53
Sistem Kayıtları		1	0.76
Doküman İncelemesi		1	0.76
Toplam		131	100

Öğretmen adayları üzerine yapılan uzaktan eğitim tezlerinde kullanılan veri toplama yöntemlerinin dağılımı incelendiğinde en fazla kullanılan araç ölçeklerdir (%41.22). Bu oran araştırmaların büyük kısmının nicel veri toplama eğiliminde olduğunu, özellikle tutum, algı, öz yeterlik, kaygı ve motivasyon gibi değişkenlerin ölçülmesine yoğunlaştığını göstermektedir. Ayrıca anket ve açık uçlu soru formları da bu kategoriye dâhil edildiğinde veri toplama süreçlerinin önemli ölçüde katılımcı görüşlerine dayalı ölçme araçlarıyla yürütüldüğü söylenebilir. Görüşme formlarının kullanım oranı %26.72 olup bu yöntem nitel araştırmaların önemli bir temsilcisidir. Odak grup görüşmeleri de dâhil edildiğinde bu oran daha da artmaktadır. Bu yüksek oran, araştırmacıların nicel verilerin yanı sıra katılımcıların deneyimlerini ve algılarını nitel yöntemlerle de anlamaya büyük önem verdiğini göstermektedir. Yansıma formları, başarı testleri, günlükler ve derecelendirme puan anahtarlarının belirli oranlarda kullanılmış olması (%2–%5 aralığında) öğretmen adaylarının yalnızca görüşlerine değil öğrenme süreçlerine ve performanslarına odaklanan veri kaynaklarının da kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca tezlerde video kayıtları (%1.53), forum iletileri (%1.53) ve sistem kayıtları (%0.76) gibi dijital kaynaklardan elde edilen verilerin ise oldukça düşük oranlarda kullanıldığı görülmektedir. Bu durum ise öğrenme analitiği, dijital izleme, log verileri ve etkileşim temelli incelemelerin henüz yeterince değerlendirilemediği anlamına gelmektedir.

3.7. Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tablo 7, öğretmen adayları üzerine uzaktan eğitim alanında yapılan tezlerde kullanılan veri analizi yöntemlerini göstermektedir. Bir tezde birden fazla veri analiz yöntemi kullanılmışsa ilgili çalışma bu analizlerin her birine karşılık gelecek şekilde birden fazla temada değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Veri Analizi Yöntemleri	N	%
Nicel Analiz Yöntemleri		
Çıkarımsal İstatistikler	59	40.97
Betimsel İstatistikler	32	22.22
Açımlayıcı Faktör Analizi	1	0.69
Yapısal Eşitlik Modellemesi	1	0.69
Nitel Analiz Yöntemleri		
İçerik Analizi	30	20.83
Betimsel veya Tematik Analiz	21	14.58
Toplam	144	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere tezlerin büyük çoğunluğunda nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nicel analizler arasında en sık kullanılan yöntemler %40.97 ile Çıkarımsal İstatistikler (t-testi, ANOVA, korelasyon, regresyon vb.) ve %22.22 ile Betimsel İstatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) olmuştur. Bu durum, tezlerde daha çok örneklemden elde edilen bulguları evrene genelleme, değişkenler arasındaki ilişki ve farkları test etme ve betimsel durumu ortaya koyma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Tabloda ayrıca çok değişkenli analizler gerektiren açımlayıcı faktör analizi (%0.69) ve yapısal eşitlik modellemesi (%0.69) gibi ileri düzey nicel analiz yöntemlerinin çok düşük oranlarda yer aldığı görülmektedir.

Nitel analiz yöntemleri incelendiğinde, en yaygın kullanılan yaklaşımın içerik analizi (%20.83) olduğu görülmektedir. Ayrıca betimsel veya tematik analiz (%14.58) ile birlikte ele alındığında, nitel verilerin ağırlıklı olarak yorumlayıcı ve tematik sınıflandırma biçiminde işlendiği söylenebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Uzaktan eğitim alanında öğretmen adaylarını konu alan lisansüstü tezlerin sistematik olarak incelendiği bu çalışmanın

sonuçları, yükseköğretimdeki dijital dönüşümün öğretmen yetiştirme programlarındaki yansımalarını ve mevcut akademik eğilimleri ortaya koymaktadır. Çalışma sonuçları, dünya genelinde yaşanan teknolojik gelişmelerin ve özellikle pandemi sürecinin, uzaktan eğitim araştırmalarında bir kırılma noktası yarattığını göstermektedir. Uzaktan eğitimin, pandemiden önce daha sınırlı bir ilgi alanına sahipken son yıllarda öğretmen yetiştirme süreçlerinin merkezi bir bileşeni haline geldiği görülmektedir. Pandemi süreciyle birlikte ivme kazanan bu akademik ilginin pandemi sonrasında da devam etmesi, uzaktan eğitimin artık geçici bir çözüm olmanın ötesine geçerek öğretmen yetiştirme süreçlerinin kalıcı ve stratejik bir bileşeni haline dönüştüğünü göstermektedir.

Lisansüstü tezlerin türleri incelendiğinde, çalışmaların ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığı, doktora düzeyindeki derinlemesine ve boylamsal araştırmaların ise görece sınırlı kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla alanın henüz gelişim ve olgunlaşma evresinde olduğu, kuramsal temellendirmelerin ve özgün modellerin geliştirilmesi için daha ileri düzey araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Tezlerde çalışılan konular açısından değerlendirildiğinde, büyük ölçüde öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine odaklanıldığı söylenebilir. Tezlerin önemli bir kısmında; tutum, algı, görüş ve memnuniyet gibi betimsel nitelikli konuların baskın olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitime yönelik bu konuların sıklıkla çalışılması, araştırmacıların öncelikle sistemin kullanıcılar üzerindeki ilk etkilerini ve uyum süreçlerini anlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının dijital teknolojilere veya uzaktan eğitime yönelik inanç, motivasyon ve deneyimlerini inceleyen araştırmalar da benzer bir eğilimi yansıtmaktadır (Choi, 2025; Degirmencioglu & Gilanlioglu, 2025; Demir & Çatak, 2023). Literatürdeki bu paralellik, araştırmacıların öncelikli

olarak dijital ortamlara uyum sürecindeki duyuşsal değişkenleri anlamaya çalıştığını göstermektedir. Nitekim Edstrand ve Sjöberg (2023) ile Skantz-Åberg ve diğerleri (2022) tarafından vurgulandığı gibi öğretmenlerin dijital araçları pedagojik amaçlarla btnleştirebilmesi, modern öğretmenlik mesleğinin temel bir yeterlik alanıdır. Dolayısıyla gelecekteki araştırmaların salt görüş belirlemenin ötesine geçerek pedagojik entegrasyon ve dijital yetkinlik geliştirme süreçlerine daha fazla odaklanması önem arz etmektedir. Ayrıca incelenen tezlerde uzaktan eğitimin niteliğini doğrudan belirleyen evrimii etkileşim, sosyal bulunuşluk, işbirlikli öğrenme süreçleri ve lme-değerlendirme gibi daha teknik ve pedagojik derinlik gerektiren konuların yeterince çalışılmadığı söylenebilir. Etkili bir uzaktan eğitim süreci, yalnızca teknolojik erişimle değil, pedagojik tasarımın ve etkileşim kalitesinin güçlendirilmesiyle mümkündür. Dolayısıyla gelecekteki araştırmaların duyuşsal değişkenlerden ziyade, sürecin işleyişine, ğretim tasarımına ve dijital pedagojinin uygulamalı boyutlarına odaklanması gerekmektedir.

Yöntemsel açıdan bakıldığında, incelenen tezlerde nicel araştırma yöntemlerinin ve veri toplama aracı olarak leklerin baskın olduğu görülmektedir. Bu durum, tezlerin büyük ölçüde mevcut durumu betimleme ve genellenebilir sonuçlara ulaşma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ancak nicel yaklaşımların baskınlığı, ğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin öznel deneyimlerini, algılarını ve süreç içerisinde yaşadıkları dönüşümü derinlemesine anlamada önemli sınırlılıklar yaratabilmektedir. Nitel ve karma desenli tezlerin varlığı, bu sınırlılıkları aşma konusunda değerli bir potansiyel sunmakla birlikte, bu çalışmaların sayıca artırılması gerekmektedir. Ayrıca, veri toplama süreçlerinde öğrenme analitiği, sistem kayıtları (log verileri) ve dijital izlerin kullanımının oldukça az olması, dijital çağın sunduğu büyük veri imknlarından yeterince yararlanılmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının

çevrimiçi davranışlarını ve öğrenme süreçlerini daha objektif verilerle analiz edebilmek için geleneksel öz bildirim araçlarının ötesine geçilmesi araştırmaların güvenilirliğini ve kapsamını artıracaktır.

Katılımcı grubu bağlamında tezlerin, fen bilgisi, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler gibi farklı branşlara yayılması, uzaktan eğitimin disiplinler arası bir konu olarak ele alındığını göstermektedir. Öğretmenlik alanlarının kendine özgü öğretim yaklaşımları ve materyal gereksinimleri olması, bu çeşitliliğin uzaktan eğitim alanı için önemli bir zenginlik yarattığı söylenebilir. Ancak, her branşın dijital pedagojik yeterlik gereksinimlerinin farklılaşabileceği göz önüne alındığında, genel geçer çıkarımlardan ziyade, alana özgü teknoloji entegrasyonuna odaklanan çalışmaların artırılması önem taşımaktadır.

Türkiye’de uzaktan eğitim bağlamında öğretmen adaylarını konu alan lisansüstü tezler, dijital dönüşüm sürecine yönelik farkındalığın ve ilginin yüksek olduğunu, ancak bu ilginin henüz betimsel düzeyden öteye geçerek uygulamalı ve dönüştürücü bir yapıya tam anlamıyla evrildiğini göstermektedir. Öğretmen eğitiminde amaç, teknolojiyi etkin biçimde kullanabilen, pedagojik hedeflerle bütünleştiren ve dijital öğrenme ortamlarını yönetme becerisine sahip öğretmenler yetiştirmektir. Bu nedenle, gelecek araştırmaların öğretmen adaylarının algılarının ötesine geçerek dijital ortamdaki performanslarını ele alan, öğrenme analitiği ve yapay zekâ temelli veri çözümlerinden yararlanan, sürece dayalı ve uygulamalı karma desenlerle yapılandırılması önerilmektedir. Ayrıca, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme gibi daha az çalışılan alanlara yönelinmesi, sistemin niteliğinin artırılmasına ve öğretmen yetiştirme politikalarının daha sağlam temellere oturtulmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Alptekin, Z., & Taneri, A. (2025). Technology integration in pedagogical processes: digital competence and teaching practices of primary school teachers in Turkey. *Discover Education*, 4(1), 351.
- Anwar, K., Musa, J., & Salleh, S. (2025). A systematic literature review of pre-service teacher technology integration during teaching practice: trends, frameworks, practices and recommendations for future research. *Technology, Pedagogy and Education*, 34(4), 515–535.
- Aruğaslan, E., & Çivril, H. (2025). Uzaktan Öğretim Programlarından Mezun Olan Öğrenciler Üzerine Bir Değerlendirme. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 88-108.
- Choi, L. J. (2025). Pre-service English teachers' beliefs and practices in the use of digital technology: The case of a technology-enhanced teacher preparation course in South Korea. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 19(4), 352-364.
- Culduz, M. (2024). Benefits and challenges of e-learning, online education, and distance learning. In *Incorporating the human element in online teaching and learning* (pp. 1-27). IGI Global Scientific Publishing.
- Çeneli, G. (2025). Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin, öğrenme stillerinin ve öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarının uzaktan eğitim deneyimlerini yordama gücü. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çıkar, F. (2025). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknostres düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve

görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çiftcioğlu, M. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özkara, B. Ö. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.

Degirmencioglu, Z., & Gilanlioglu, I. (2025). Pre-service English language teachers' perceptions and motivation towards technology use in online education. *Language Teaching Research*, 0(0).

Demir, F., & Çatak, M. (2023). Examination of pre-service teachers' experiences in teaching practice with distance education. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(2), 197-208.

Edstrand, E., & Sjöberg, J. (2023). Professional digital competence (PDC) in teacher education—teacher candidates reasoning about programming when involved in problem-solving activities with digital tools. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(3), 132-144.

Engin, O., Erçetin, H., & Abdioğlu, R. (2025). Eğitim 4.0 ve Dijital Dönüşüm: Endüstri ve Modern İşgücüne Uyum Sağlayan Yaklaşımlar. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 287-311.

Ergün, M. (2022). *Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının uzaktan eğitimde öğretim süreci, ölçme değerlendirme*

uygulamaları ve kaynaklara ulaşım imkânları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12.

Gül, A. (2023). *Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim süreçlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Islamoglu, H., Kabakci Yurdakul, I., & Ursavas, O. F. (2021). Pre-service teachers' acceptance of mobile-technology-supported learning activities. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 1025-1054.

Ismık, N. (2022). *Coğrafya eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının pandemi (Covid-19) sürecinde uzaktan eğitime karşı tutumları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Karakaya, G. (2022). *An analysis of face-to-face education versus emergency-remote teaching: Readiness of ELT teacher trainees.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Kılıç, A. (2023). *Covid 19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitimuygulamalarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kiler, B. (2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik tutum ve öz yeterlik*

algılarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Koldaş, Ş. Y. (2022). *Ortaokul matematik öğretmen adaylarının çevrim içi öğretime yönelik öz-yeterlilik algılarının öğretmenlik uygulamaları dersi süresince incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Köroğlu, Z. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojiye hazırlık, dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim ortamlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Kuloğlu, Z. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde çağdaş ölçme ve değerlendirme sistemlerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Loureiro, A. C., Santos, A. I., & Meirinhos, M. (2024). Digital Competence for Pedagogical Integration: A Study with Elementary School Teachers in the Azores. *Education Sciences*, 14(12), 1-18.

Ma, F. (2025). Learning behavior analysis and personalized recommendation system of online education platform based on machine learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8(2025), 1-11.

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis.* Sage Publications.

Nagel, I., Guðmundsdóttir, G. B., & Afdal, H. W. (2023). Teacher educators' professional agency in facilitating professional

- digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 132(2023), 104238.
- Ozturk, M. (2024). Rethinking online assessment quality from pre-service teachers perspectives. *Open Praxis*, 16(4), 696-711.
- Özdemir, İ. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknostres düzeyleri ile uzaktan eğitime karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Sarıkaya, H. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilimleri öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Skantz-Åberg, E., Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Williams, P. (2022). Teachers' professional digital competence: an overview of conceptualisations in the literature. *Cogent Education*, 9(1).
- Tarchi, C., Brante, E. W., Jokar, M., & Manzari, E. (2022). Pre-service teachers' conceptions of online learning in emergency distance education: How is it defined and what self-regulated learning skills are associated with it?. *Teaching and Teacher Education*, 113(2022), 103669.
- Tekel, E., Bayir, Ö. Ö., & Dulay, S. (2022). Teaching Practicum During the Covid-19 Pandemic: A Comparison of the Practices in Different Countries. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 71-86.
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & education*, 52(2), 302-312.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKRANIN ARDINDAKİ ÖĞRETMEN: UZAKTAN ÖĞRENMEDE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ROL MODEL ALGILARI

Cemal TATLI¹

1. GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, güncel eğitim literatüründe yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir öğretim etkinliği olarak değildir. Öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini bütüncül biçimde etkileyen, değer temelli ve ilişkisel bir mesleki pratik olarak ele alınmaktadır. Öğretmenlerin sergiledikleri tutum, davranış ve pedagojik yaklaşımların öğrenciler üzerinde güçlü bir rol model etkisi oluşturmakta ve bu etkinin özellikle öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişiminde belirleyici olabilmektedir (Flores & Gago, 2020;).

Rol model öğretmen kavramı, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin değerleri, inançları ve öğretim anlayışlarını nasıl yapılandıklarını anlamada kritik bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Güncel araştırmalar, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin büyük ölçüde öğretmen eğitimi sürecinde karşılaştıkları öğretim elemanlarının pedagojik duruşları, etik yaklaşımları ve öğrenciyle kurdukları ilişkiler doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir (Izadinia, 2015; Hong, Greene & Lowery, 2021). Bu süreçte öğretim elemanları, yalnızca alan bilgisi aktaran uzmanlar değil; aynı zamanda öğretmen

¹ Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakülte, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID: 0000-0002-3261-394X.

adaylarının “nasıl bir öğretmen olunacağına” ilişkin örtük mesajlar üreten güçlü rol modeller olarak konumlanmaktadır.

Öğretmen eğitimi literatüründe mesleki kimlik, dinamik ve bağlamsal bir yapı olarak ele alınmakta, bireyin geçmiş öğrenme yaşantıları, mevcut eğitim ortamları ve geleceğe yönelik beklentileriyle sürekli olarak yeniden şekillendiği vurgulanmaktadır (Beauchamp & Thomas, 2009; Yuan & Lee, 2016). Özellikle öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde geçirdikleri süre boyunca gözlemledikleri öğretmen davranışları, mesleki kimliğin örtük boyutlarını oluşturmaktadır. Bu örtük öğrenmeler, çoğu zaman öğretim programlarında açıkça yer almamakta; ancak öğretim elemanlarının sınıf içi ve sınıf dışı pratikleri aracılığıyla aktarılmaktadır. Güncel çalışmalar, bu örtük programın öğretmen adaylarının mesleki değer ve tutumlarının içselleştirilmesinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Hordern, 2020; Sancar-Tokmak & Yanpar-Yelken, 2022).

Son yıllarda dijitalleşme ve özellikle COVID-19 pandemisiyle birlikte yükseköğretimde yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamaları, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yapısını köklü biçimde dönüştürmüştür (Tatlı & Şimşek, 2022). Uzaktan eğitim ortamlarında fiziksel etkileşimin sınırlı olması, öğretmenlerin rol model olma işlevlerinin nasıl gerçekleştiği sorusunu daha da önemli hâle getirmiştir. Araştırmalar, çevrim içi öğrenme ortamlarında öğretmen varlığı, sosyal bulunuşluk ve etkileşim düzeyinin öğrenenlerin algıları ve mesleki gelişimleri üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir (Garrison, 2017; Martin, Wang & Sadaf, 2020).

Özellikle öğretmen adayları açısından uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının kamera kullanımı, geri bildirim biçimleri, iletişim dili ve öğrenciyle kurduğu etkileşim, rol model algısının oluşmasında kritik bir rol oynamaktadır. Güncel

çalışmalar, uzaktan eğitimde etkileşim eksikliği ve öğretmen varlığının zayıf algılanmasının, öğretmen adaylarının mesleki aidiyet ve kimlik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Trust, Whalen & Brown, 2021; König vd., 2022). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde rol model öğretmen algılarının incelenmesi hem öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak hem de dijital öğrenme ortamlarında öğretmenlik mesleğinin etik ve pedagojik boyutlarını yeniden düşünmek açısından önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim bağlamında rol model öğretmen algılarını incelemektir.

Öğretmen adayları, rol model öğretmeni hangi özellikler ve davranışlar çerçevesinde tanımlamaktadır?

Öğretmen adaylarının bir öğretmeni rol model olarak görmelerini etkileyen pedagojik, iletişimsel ve mesleki etmenler nelerdir?

Uzaktan eğitim süreci, öğretmen adaylarının rol model öğretmen algılarını ve bu algıların oluşum biçimlerini nasıl etkilemektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma, öğretmen adaylarının rol model öğretmen kavramına ilişkin algılarını incelemeyi amaçladığından nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışmada, bireylerin bir olguya yükledikleri anlamları, yaşantıları ve öznel deneyimleri ortaya koymayı hedefleyen fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Fenomenoloji, katılımcıların günlük yaşamlarında deneyimledikleri ancak ayrıntılı olarak farkında olmadıkları olguların anlamlandırılmasına olanak sağlaması nedeniyle bu

araştırmanın amacına uygun görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının rol model öğretmen kavramına ilişkin algıları kendi ifadeleri doğrultusunda betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, öğretmen yetiştirme sürecinde bulunan ve rol model öğretmen olgusunu deneyimleme potansiyeline sahip öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak, katılımcıların öğretmenlik programında öğrenim görüyor olmaları ve öğretmenlik uygulamaları ya da üniversite öğrenimleri süresince öğretim elemanlarıyla etkileşim deneyimine sahip olmaları esas alınmıştır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinden toplam 13 öğretmen adayı (A1–A13) katılmıştır. Katılımcı sayısı belirlenirken, görüşmeler sırasında elde edilen verilerin tekrar etmeye başlaması ve yeni bir anlam ya da boyut ortaya çıkmaması dikkate alınarak veri doygunluğuna ulaşıldığı kabul edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, ilgili alan yazın incelenerek ve araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, öğretmen adaylarının rol model öğretmen kavramına ilişkin algılarını, bu kavramı hangi boyutlarda değerlendirdiklerini ve rol model öğretmen özelliklerine yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Hazırlanan taslak görüşme formu, eğitim bilimleri ve eğitim teknolojileri alanında uzman görüşüne sunulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda soru ifadeleri dil, kapsam ve anlaşılabilirlik açısından gözden geçirilerek forma son hâli verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcılarla gerçekleştirilen bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerde katılımcılara, rol model öğretmen kavramına ilişkin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların onayı alınarak ses kaydı yapılmış ve elde edilen veriler daha sonra yazılı metne dönüştürülmüştür. Görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak tanıyacak şekilde yürütülmüştür.

2.5. Veri Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz süreci, verilerin dikkatli bir şekilde okunmasıyla başlamış; ardından anlamlı ifade birimleri belirlenerek kodlama yapılmıştır. Benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Analiz sürecinde, katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenerek bulguların inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinde araştırmacı, öğretmen adaylarının ifadelerini mümkün olduğunca özgün anlamlarıyla ele almış ve yorumlama sürecinde önyargılardan kaçınmaya özen göstermiştir.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Veri analizi süreci ayrıntılı olarak açıklanarak araştırmanın aktarılabilirliği desteklenmiştir. Ayrıca kodlama ve tema oluşturma sürecinde tutarlılığın sağlanmasına dikkat edilmiş; araştırma süreci şeffaf bir şekilde raporlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Rol Model Öğretmen

Öğretmen adaylarının rol model öğretmen kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcı ifadelerinin belirli temalar etrafında toplandığı görülmüştür. Yapılan içerik analizi sonucunda altı ana tema belirlenmiştir: (1) yol gösterici ve yönlendirici olma, (2) mesleki yeterlik ve uzmanlık, (3) değerler ve davranışlar, (4) bireysel uyum ve seçicilik, (5) olumlu ve olumsuz rol model etkisi, (6) öğretmene yüklenen toplumsal rol ve beklentiler.

3.1.1. Yol Gösterici ve Yönlendirici Olma

Katılımcıların büyük bir kısmı rol model öğretmeni, yalnızca bilgi aktaran bir kişi olarak değil; öğrencinin akademik ve kişisel gelişiminde rehberlik eden, yön gösteren bir figür olarak tanımlamıştır. Rol model öğretmenin, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişiminde belirleyici bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır.

“.....Rol model öğretmen öğrenmeyi sağlayan ve yol gösteren öğretmen olarak söyleyebilirim.” (A12)

“Hem bana yol gösteren hem de nasıl bir yol izlemem gerektiğini gösteren hocadır.....” (A2)

Bu ifadeler, rol model öğretmenin öğretmen adaylarının mesleki yönelimlerini şekillendiren bir referans noktası olarak algılandığını göstermektedir.

3.1.2. Mesleki Yeterlik ve Uzmanlık

Rol model öğretmen kavramının önemli bir boyutunu mesleki yeterlik, alan bilgisi ve öğretme becerisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, kendilerinden daha yetkin, donanımlı ve öğreticiliğini hissettiren öğretmenleri rol model olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

“.....Bana rol model olacak bir öğretmen benden daha iyi biliyor olması lazım.” (A6)

“.....Hazırbulunuşluğu sağlam, idealist öğretmen benim için rol modeldir.” (A11)

Bu tema, rol model öğretmenin yalnızca kişilik özellikleriyle değil, aynı zamanda mesleki yetkinliğiyle de değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

3.1.3. Değerler ve Davranışlar

Katılımcıların ifadelerinde rol model öğretmenin davranışsal ve etik boyutu ön plana çıkmıştır. Öğrenciye yaklaşım, iletişim biçimi, krizlere müdahale şekli ve üslup, rol model olmanın belirleyici unsurları arasında yer almıştır.

“.....Hocanın davranışları, tutumları ve olaylara bakış açısı benim için belirleyicidir.” (A2)

“Üslup özellikle beni etkiler.....” (A1)

Bu ifadeler, öğretmen adaylarının rol model öğretmeni değerlendirirken mesleki beceriler kadar insani ve ahlaki değerlere de önem verdiklerini göstermektedir.

3.1.4. Bireysel Uyum ve Seçicilik

Katılımcılar, her öğretmenin otomatik olarak rol model olamayacağını; rol model seçiminin bireysel değerler, dünya görüşü ve kişisel hedeflerle uyum temelinde yapıldığını belirtmişlerdir. Rol model öğretmenin, öğretmen adayının kendi benliğiyle örtüşmesi gerektiği vurgulanmıştır.

“.....Bana uyan, benim stilime uyan kişi rol model olabilir.” (A10)

“Davranışlarını beğendiğim hocalarım var ama bu onun her şeyini örnek aldığım anlamına gelmez.....” (A5)

Bu durum, rol model öğretmen algısının öznel ve seçici bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

3.1.5. Olumlu ve Olumsuz Rol Model Etkisi

Katılımcıların dikkat çekici bir bölümü, rol model öğretmenin yalnızca olumlu örnekler üzerinden değil, olumsuz davranışlar üzerinden de şekillenebileceğini ifade etmiştir. Olumsuz tutum ve davranışların, “nasıl olunmaması gerektiği” konusunda öğretici bir işlev gördüğü belirtilmiştir.

“.....Öğretmen kötü bir örnek de olabilir ve bu da ne yapılmaması gerektiğini gösterir.” (A4)

“.....Olumsuz tavırları gördükçe tam tersini yapmaya çalışıyoruz.” (A3)

Bu tema, rol model öğretmen kavramının tek yönlü olmadığını ve deneyimsel öğrenmeyle geliştiğini göstermektedir.

3.1.6. Öğretmene Yüklenen Toplumsal Rol ve Beklentiler

Bazı katılımcılar, rol model öğretmen olgusunu toplumsal beklentiler bağlamında değerlendirmiştir. Öğretmenlerin yalnızca okul içinde değil, sosyal yaşamda da örnek olma sorumluluğu taşıdığı ifade edilmiştir.

“.....Öğretmen her yerde öğretmendir ve ona göre davranmalıdır düşüncesi var.....” (A8)

Bu ifadeler, öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerle kıyasla daha yüksek düzeyde davranışsal beklentiyle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır.

3.2. Öğretmenin Rol Model Olarak Görülmesinin Nedenleri

Görüşme verilerinin analizi sonucunda öğretmenlerin rol model olarak algılanmasına ilişkin dört ana tema belirlenmiştir:

(1) Mesleki ve bilişsel yeterlik, (2) Pedagojik ve iletişimsel beceriler, (3) Davranışsal-etik özellikler ve (4) Geleceğe yön verme ve mesleki kimlik gelişimi. Temalar, katılımcı ifadeleri doğrultusunda oluşturulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3.2.1. Mesleki ve Bilişsel Yeterlik

Katılımcılar, öğretmenlerin alan bilgisine hâkim olmalarını ve mesleki deneyimlerini rol model olmanın temel gerekçeleri arasında görmektedir. Özellikle bilginin sağlamlığı ve öğretmenin uzmanlık düzeyi, öğrenciler açısından güven verici bir unsur olarak ifade edilmiştir. Ancak bilişsel yeterliğin tek başına yeterli olmadığı, bu bilginin etkili biçimde aktarılmasının da önemli olduğu vurgulanmıştır. A11 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“.....Bilişsel yeterliliği, alana hâkimliği sağlamsa kesinlikle rol model olarak alırım... bilişsel yönden çok iyi olup aktarım açısından iyi değilse kuru bir bilgi olduğunu düşünüyorum.”

Benzer şekilde A9, öğretmenin alanında uzman olmasının rol model algısını güçlendirdiğini belirtmiştir:

“.....Kişinin alanında uzman olması büyük etken... alanda kendini yetkin kişiler olarak göstermişlerdir.”

Bu bulgular, öğretmenin mesleki donanımının rol model algısının temelini oluşturduğunu göstermektedir.

3.2.2. Pedagojik ve İletişimsel Beceriler

Öğretmenin bilgiyi nasıl sunduğu, sınıfı nasıl yönettiği ve öğrencilerle nasıl iletişim kurduğu, rol model olarak görülmesinde belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, etkili anlatım, açık üslup ve sağlıklı iletişimin öğrenciler üzerinde güçlü bir etki bıraktığını ifade etmiştir.

A1, öğretmenin üslubuna dikkat çekerek şunları söylemiştir:

“.....Bana neden üslup çok önemliymiş geliyor... sınıfa girerken bile üslup çok çok önemli.”

A10 ise sınıf yönetimi ve anlatım biçimini vurgulamıştır:

“Dersi nasıl anlattığı, sınıf yönetimi becerisi, öğrenciyle iletişimi... bunların hepsi rol model oluyor.”

Bu ifadeler, pedagojik ve iletişimsel becerilerin öğretmeni yalnızca bilgi aktarıcı değil, örnek alınan bir rehber hâline getirdiğini göstermektedir.

3.2.3. Davranışsal ve Etik Özellikler

Katılımcıların önemli bir bölümü, öğretmenlerin davranışsal özelliklerinin ve etik tutumlarının rol model algısında belirleyici olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin adil, saygılı, düzenli ve tutarlı davranışları öğrenciler tarafından gözlemlenmekte ve örnek alınmaktadır.

A8, öğretmenin davranışlarının doğrudan gözlemlendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“.....Rol modellik daha çok davranışsal gibi algılanıyor... düzenli olan, zamanlı olan hocalarımı örnek alıyorum.....”

A2 ise öğretmenin davranışlarının sonuçlarına dikkat çekmiştir:

“.....Hocanın yaptıklarının sonuçlarına bakıyorum. Sonuçları iyiye demek ki böyle yapmam gerekiyor.....”

Bu ifadeler, öğretmenin davranışlarının öğrenciler üzerinde örtük bir öğrenme süreci oluşturduğunu göstermektedir.

3.2.4. Geleceğe Yön Verme ve Mesleki Kimlik Gelişimi

Öğretmenlerin rol model olarak görülmesinin önemli nedenlerinden biri de öğrencilerin gelecekteki mesleki yaşamlarına rehberlik etmeleridir. Özellikle öğretmen adayları, kendi mesleki tutum ve davranışlarını öğretmenlerinden edindikleri gözlemler doğrultusunda şekillendirdiklerini belirtmiştir.

A6 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Gelecekte bizim de öğrencilerimize yaklaşımımız açısından... rol model aldığım öğretmen özelliğini kendime katmak istiyorum.....”

A5 ise rol model almayı bir öğrenme süreci olarak tanımlamıştır:

“.....Bir hocayı rol model almak ihtiyaçtır... bilgiyi nasıl yansıtacağımızı da öğretmenlerimizden öğreniyoruz.”

A4'ün benzetmesi ise öğretmenin bireyin kişilik gelişimindeki rolünü açıkça ortaya koymaktadır:

“.....Öğretmenlerin rol model olarak görülmesinin sebebi çocuğun gelişimini en az ebeveynler kadar etkilemesidir.”

Bu tema, öğretmenin öğrencilerin mesleki kimlik ve değer gelişiminde merkezi bir konuma sahip olduğunu göstermektedir.

3.3. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin rol model alınma durumu

Görüşme verilerinin analizi sonucunda, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin rol model olarak algılanmasına ilişkin beş ana tema belirlenmiştir: (1) Uzaktan eğitimin rol modeli, (2) Pedagojik ve etkileşimsel yeterlikler, (3) Teknolojik ve örgütsel yeterlikler, (4) Öğrenci merkezli ve

empatik yaklaşım, (5) Olumsuz örnekler yoluyla dolaylı rol modellik.

3.3.1. Uzaktan Eğitimin Rol Modelliği Sınırlayıcı Yapısı

Katılımcıların büyük bir bölümü, uzaktan eğitimin yapısal özelliklerinin öğretmenlerin rol model olarak algılanmasını önemli ölçüde sınırlandırdığını ifade etmiştir. Zaman kısıtlılığı, etkileşim eksikliği, kamera kullanımının sınırlı olması ve beden dilinin görünmemesi bu durumu açıklayan temel etmenlerdir.

A13 bu durumu açık biçimde dile getirmiştir:

“Uzaktan eğitim bana göre rol modeli engelliyor... zaman kısıtlı, hoca dersi yetiştirme derdinde.”

Benzer şekilde A8 ve A12, sanal ortamın rol model alma açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir:

“.....Bir bilgisayar ekranı olduğu için rol model alma durumu yok.” (A8)

“.....Uzaktan eğitime yeterli zaman ayrılmadığını düşünüyorum.” (A12)

Bu ifadeler, uzaktan eğitimin öğretmen-öğrenci etkileşimini zayıflattığını ve rol model olma sürecini doğal olarak sınırlandırdığını göstermektedir.

3.3.2. Pedagojik ve Etkileşimsel Yeterlikler

Bazı katılımcılar, uzaktan eğitim koşullarına rağmen pedagojik becerilerini etkili biçimde kullanan öğretmenleri rol model olarak gördüklerini ifade etmiştir. Dersin yapılandırılması, etkileşimli ortamların oluşturulması, soru-cevap olanakları ve dersin parçalara bölünerek işlenmesi bu bağlamda öne çıkmıştır.

A4 bu durumu ayrıntılı biçimde şu şekilde açıklamıştır:

“.....Dersi daha kısa sürelerle, daha çok bölümlere ayıran... öğrenci ile etkileşim halinde olan öğretmenleri rol model alıyorum.”

A3 de benzer biçimde öğretmenin çaba göstermesini rol model olmanın gerekçesi olarak ifade etmiştir:

“Şartları zorlayıp bilgilerini aktarmaya çalışmaları, etkileşimli ortamlar oluşturmaları rol model davranışlardır.....”

Bu ifadeler, uzaktan eğitimde rol modelliğin mümkün olmakla birlikte pedagojik açıdan özel bir çaba gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

3.3.3. Teknolojik ve Örgütsel Yeterlikler

Uzaktan eğitim bağlamında öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri, dersin planlı ve düzenli yürütülmesi, zamanlama ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları önemli bir rol model ölçütü olarak ortaya çıkmıştır.

A6 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Uzaktan eğitimde hocaları teknik anlamda rol model alabiliriz..... dersler zamanında yapılıyor mu, bilgilendiriyor mu?”

A10 ise alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına dikkat çekmiştir:

“.....Uzaktan eğitimde öğrencileri notlandırma açısından rol model olabilir... yaratıcı ölçme fikirleri açısından.”

Bu tema, uzaktan eğitimde rol modelliğin daha çok örgütsel ve teknik davranışlar üzerinden kurulduğunu göstermektedir.

3.3.4. Öğrenci Merkezli ve Empatik Yaklaşım

Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadığı dezavantajları dikkate alan, esnek ve empatik öğretmenleri rol model olarak değerlendirmiştir. Öğrenci yanlılığı, anlayış, motivasyon artırıcı tutumlar bu temanın temel unsurlarıdır.

A4 bu yaklaşımı şu sözlerle açıklamıştır:

“.....Öğrencinin bütün dezavantajlarını düşünüp ona göre plan yapan öğretmenleri rol model alıyorum.....”

A2 ise öğretmenin öğrenciyi dikkate alıp almadığını rol model olma ölçütü olarak tanımlamıştır:

“.....Benim sorunlarımı göz önüne alıyor mu, dersi ona göre mi işliyor buna bakıyorum.....”

Bu ifadeler, uzaktan eğitimde rol model olmanın pedagojik duyarlılık ve empatiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

3.3.5. Olumsuz Örnekler Yoluyla Dolaylı Rol Modellik

Bazı katılımcılar, uzaktan eğitimde öğretmenlerini olumlu anlamda rol model alamadıklarını; ancak hangi davranışların yapılmaması gerektiğini görerek dolaylı bir öğrenme yaşadıklarını ifade etmiştir.

A7 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

“Hocalarımıza bakarak ileride ben bunu yapmayacağım dediğim çok şey oldu.”

A3 ise olumsuz tutumların farkındalık oluşturduğunu belirtmiştir:

“Agresif tavırlar, sorulara kapalı olmaları bize neyi rol model almamamız gerektiğini gösterdi.”

Bu tema, rol modelliğin yalnızca olumlu davranışlar üzerinden değil, olumsuz deneyimler yoluyla da şekillendiğini ortaya koymaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada öğretmen adaylarının rol model öğretmen kavramına ilişkin algılarının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bulgular, rol model öğretmenin yalnızca bilgi aktaran bir öğretici değil; yol gösteren, değer kazandıran, tutum ve davranışlarıyla örnek olan bütüncül bir mesleki kimlik olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmenliğin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal boyutları güçlü bir meslek olduğunu vurgulayan alan yazınla da örtüşmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021; Senemoğlu, 2020).

Araştırmada öne çıkan yol gösterici ve yönlendirici olma teması, öğretmen adaylarının öğretmeni mesleki ve kişisel gelişim süreçlerinde bir rehber olarak konumlandıklarını göstermektedir. Benzer şekilde alan yazınında öğretmenin, öğrencinin yalnızca akademik başarısını değil, kişilik gelişimini de yönlendiren temel aktörlerden biri olduğu ifade edilmektedir (Demirel, 2019; Erden, 2020). Bu bulgu, öğretmen adaylarının rol model öğretmeni çağdaş öğretmen rollerine uygun biçimde algıladıklarını göstermektedir.

Bulgular, rol model öğretmen algısının merkezinde mesleki yeterlik ve uzmanlık boyutunun yer aldığını ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları, alan bilgisi güçlü, pedagojik olarak donanımlı ve öğreticiliğini hissettiren öğretmenleri rol model olarak görmektedir. Alan yazınında öğretmen yeterliklerinin, öğretmenin rol model olarak algılanmasında belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Şişman, 2019; MEB, 2017). Özellikle eğitim teknolojileri bağlamında, öğretmenin teknolojiyi

pedagojik amaçlarla etkili kullanabilmesi, öğretmen adayları için önemli bir rol model göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer tema, rol model öğretmenin değerler, tutum ve davranışlar üzerinden tanımlanmasıdır. Öğretmen adayları için üslup, iletişim biçimi, öğrenciye yaklaşım ve etik duruş, rol model olmanın temel unsurları arasında yer almaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin davranışlarının ve sınıf içi tutumlarının öğrenciler tarafından güçlü biçimde içselleştirildiğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Can, 2018; Aydın, 2020). Öğretmen adaylarının rol model öğretmeni değerlendirirken “nasıl davrandığına” büyük önem vermeleri, öğretmenliğin örnek olma sorumluluğunu pekiştirmektedir.

Araştırma sonuçları, rol model öğretmen seçiminin öznel ve seçici bir süreç olduğunu da ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları, her öğretmeni rol model olarak kabul etmemektedir. Kendi değerleri, benlik algıları ve mesleki hedefleriyle uyumlu öğretmenleri bilinçli biçimde rol model almaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişiminde aktif bir rol üstlendiklerini göstermektedir. Benzer biçimde araştırmacılar tarafından, öğretmen adaylarının rol model alma sürecinde seçici davrandıkları ve bu sürecin kişisel anlamlandırmalarla şekillendiği belirtilmektedir (Uslu & Avcı, 2019).

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, rol model öğretmenin yalnızca olumlu davranışlar üzerinden değil, olumsuz örnekler aracılığıyla da öğretici bir işlev üstlenmesidir. Öğretmen adayları, olumsuz tutum ve davranışların “nasıl bir öğretmen olunmaması gerektiği” konusunda farkındalık oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, yansıtıcı düşünmenin öğretmen eğitimindeki önemini vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Köksal & Demirel, 2020). Olumsuz deneyimlerin, öğretmen

adaylarının mesleki farkındalıklarını artıran bir öğrenme kaynağı olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının rol model öğretmen algılarında toplumsal beklentiler önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin yalnızca okul ortamında değil, sosyal yaşamda da örnek olması gerektiği yönündeki algı, öğretmenlik mesleğinin toplumsal bir temsil rolü taşıdığını göstermektedir. Türkiye eğitim sistemine ilişkin çalışmalarda, öğretmenlerin toplum tarafından ahlaki duruş, davranışsal tutarlılık ve örnek olma sorumluluğu ile ilişkilendirildiği ifade edilmektedir (Güngör, 2019; Aydın, 2020). Bu durum, rol model öğretmen kavramının yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenin alana hâkimiyetinin ve mesleki yeterliğinin rol model algısının temel belirleyicilerinden biri olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazında öğretmenin mesleki yeterliği, öğrencilerin öğretmene duyduğu güvenin ve öğretimi ciddiye alma düzeyinin önemli bir göstergesi olarak ele alınmaktadır. Shulman'ın (1987) pedagojik alan bilgisi yaklaşımı, öğretmenin yalnızca konu bilgisine değil, bu bilgiyi öğrenci düzeyine uygun biçimde yapılandırma becerisine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde literatürde de öğretmenin alan bilgisi ile öğretim yeterliği arasındaki ilişkinin, öğrencilerin öğretmeni örnek alma eğilimlerini güçlendirdiği belirtilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Bulgular, bilginin aktarım biçiminin en az bilginin kendisi kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenin pedagojik ve iletişimsel becerilerinin rol model algısını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Güncel çalışmalarda, etkili iletişim kurabilen, demokratik sınıf ortamı oluşturan ve öğrenci katılımını teşvik eden öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha kalıcı izler bıraktığı ifade edilmektedir (Hattie, 2012). Türkiye

bağlamında yapılan araştırmalar da öğretmen üslubunun, öğrencilerin öğretmene yönelik tutumları ve mesleki özdeşim kurma süreçleri üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Demirel, 2020).

Araştırmada öne çıkan bir diğer önemli tema, öğretmenlerin davranışsal ve etik özellikleridir. Öğretmenlerin adil, tutarlı, saygılı ve düzenli davranışlar sergilemesi, öğrenciler tarafından rol model olmanın temel gerekçeleri arasında görülmektedir. Sosyal öğrenme kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, bireylerin özellikle otorite figürlerinin davranışlarını gözlem yoluyla öğrendiği ve bu davranışları içselleştirdiği bilinmektedir (Bandura, 1986). Eğitim ortamlarında öğretmen, bu otorite figürünün en görünür temsilcisi olarak öğrencilerin değer ve tutum gelişiminde kritik bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarının, öğrenciler için örtük bir öğretim süreci oluşturmaktadır (Kaya & Bacanlı, 2019).

Araştırma bulguları ayrıca, öğretmenlerin rol model olarak görülmesinin geleceğe yön verme ve mesleki kimlik gelişimi ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmen adayları, kendi mesleki tutum ve davranışlarını büyük ölçüde gözlemledikleri öğretmenler üzerinden yapılandırmaktadır. Bu durum, Lave ve Wenger'in (1991) "topluluklara katılım yoluyla öğrenme" yaklaşımıyla örtüşmektedir. Öğretmen adayları, eğitim ortamlarında öğretmenleri birer uygulama topluluğu üyesi olarak görmekte ve mesleki kimliklerini bu etkileşimler yoluyla inşa etmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında yapılan güncel çalışmalar da rol model öğretmenlerin, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve öğretmenlik algıları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Çelik & Yılmaz, 2022).

Araştırma sonuçları, uzaktan eğitimin yapısal özelliklerinin (zaman kısıtlılığı, kamera kullanımının sınırlı olması, etkileşim eksikliği) öğretmenin rol model olarak algılanmasını zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Alan yazında da çevrim içi öğrenme ortamlarında sosyal varlık algısının azalmasının, öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğini zayıflattığı belirtilmektedir (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Özellikle beden dili, jest ve mimiklerin sınırlı olması, öğretmenin mesleki kimliğinin ve tutumlarının öğrenciler tarafından bütüncül biçimde algılanmasını güçleştirmektedir. Türkiye’de uzaktan eğitim sürecini inceleyen güncel çalışmalar da, öğretmenlerin rol model olma işlevinin yüz yüze eğitime kıyasla daha sınırlı algılandığını ortaya koymaktadır (Bozkurt, 2020). Bununla birlikte, araştırma bulguları uzaktan eğitimde rol modelliğin tamamen ortadan kalkmadığını, aksine pedagojik ve etkileşimsel yeterlikler üzerinden yeniden tanımlandığını göstermektedir. Dersin yapılandırılması, etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğrencinin sürece aktif katılımının sağlanması, öğretmenin rol model olarak algılanmasında belirleyici olmaktadır. Bu durum, çevrim içi öğrenme ortamlarında öğretmenin rehber ve öğrenme tasarımcısı rolünün önemine vurgu yapan yaklaşımlarla örtüşmektedir (Martin, Wang & Sadaf, 2018). Eğitim teknolojisi alan yazınında da etkili çevrim içi öğretimin, öğretmenin pedagojik tasarım becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Hodges vd., 2020).

Araştırmada öne çıkan bir diğer bulgu, uzaktan eğitimde öğretmenlerin teknolojik ve örgütsel yeterliklerinin rol model algısını belirlemesidir. Derslerin planlı yürütülmesi, zamanında bilgilendirme yapılması, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde şeffaf ve esnek yaklaşımlar benimsenmesi, öğretmenin örnek alınmasına katkı sağlamaktadır. Alan yazında bu durum, öğretmenin dijital yeterlikleri ve çevrim içi sınıf yönetimi becerileriyle ilişkilendirilmektedir (Koehler, Mishra & Cain,

2013). Bulgular, uzaktan eğitim sürecinde öğrenci merkezli ve empatik yaklaşımın rol model algısını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yaşadığı teknik, psikolojik ve çevresel dezavantajları dikkate alan öğretmenlerin daha olumlu algılandığı görülmektedir. Bu bulgu, özellikle pandemi sonrası dönemde çevrim içi öğrenmede duyuşsal boyutun önemine dikkat çeken çalışmalarla paralellik göstermektedir (Borup, West & Graham, 2020).

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, uzaktan eğitimde olumsuz örnekler yoluyla dolaylı rol modelliğinin ortaya çıkmasıdır. Öğrenciler, öğretmenlerin yetersiz iletişim, katı tutumlar veya teknolojik yetersizliklerini gözlemleyerek, gelecekte bu davranışları sergilememeye yönelik farkındalık geliştirmektedir. Bu durum, sosyal öğrenme kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, model alınmayan davranışların da öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu göstermektedir (Bandura, 1986). Öğretmen adayları açısından bu tür deneyimler, mesleki kimlik gelişiminde eleştirel bir öğrenme alanı oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aydın, İ. (2020). Eğitim ve öğretimde etik (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2019). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 49(3),
- Biesta, G. (2021). World-centred education: A view for the present. London: Routledge.
- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2020). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education*, 44, 100722.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 112–142.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369.
- Can, N. (2018). Öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 1–17.
- Çelik, S., & Yılmaz, M. (2022). Öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişiminde rol model öğretmenlerin etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 45–66.

- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207–237.
- Darling-Hammond, L. (2020). *Preparing educators for the time of COVID ... and beyond*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2020). *Eğitim bilimine giriş* (9. baskı). Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507–516.
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.
- Güngör, E. (2019). Öğretmenlik mesleğinin toplumsal algısı ve rol beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(2), 243–270.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1–12.
- Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2021). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(1–2), 1–17.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10.
- Kaya, A., & Bacanlı, H. (2019). Öğretmen davranışlarının öğrencilerin değer gelişimine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 321–345.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13–19.
- Korthagen, F. (2021). *Educating the reflective teacher* (2nd ed.). London: Routledge.
- Köksal, N., & Demirel, Ö. (2020). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen eğitimindeki rolü. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 1–18.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2021). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103345.
- Martin, F., Wang, C., & Sadaf, A. (2018). Student perception of helpfulness of facilitation strategies that enhance instructor presence, connectedness, engagement and

learning in online courses. The Internet and Higher Education, 37, 52–65.

Martin, F., Wang, C., & Sadaf, A. (2020). Facilitation matters: Instructor perception of presence, engagement, and learning in online courses. Online Learning Journal, 24(2), 28–49.

MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2020). Introducing technological pedagogical content knowledge (TPACK). In Handbook of research on educational communications and technology (pp. 1–14). New York: Springer.

OECD. (2020). Teachers and school leaders as valued professionals. Paris: OECD Publishing.

Sancar-Tokmak, H., & Yanpar-Yelken, T. (2022). Öğretmen eğitiminde örtük programın rolü. Eğitim ve Bilim, 47(210), 1–23.

Schutz, P. A., Hong, J. Y., & Francis, D. C. (2021). Teachers' emotions and classroom practices. Educational Psychologist, 56(2), 117–132.

Senemoğlu, N. (2020). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (26. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22.

Sönmez, V. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri (9. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2018). Eğitim bilimine giriş (16. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Tatlı, C., & Şimşek, N. (2022). Uzaktan Eğitimde Etkileşim Tasarımı. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Trust, T., Whalen, J., & Brown, S. (2021). Emergency remote teaching and teacher professional identity. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 15–18.
- Uslu, S., & Avcı, M. (2019). Öğretmen adaylarının rol model öğretmen algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 512–536.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109–127.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitimi ve öğretmenlik mesleği. In A. Yıldırım & H. Şimşek (Eds.), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRKİYE’DE ÖĞRENME ANALİTİKLERİ TEZLERİNİN İNCELENMESİ (2016-2025)

Murat MERİÇELLİ¹

1. GİRİŞ

Dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğrenme ortamlarını yalnızca içerik sunulan platformlar olmaktan çıkarıp, sürekli veri üreten dinamik ekosistemlere dönüştürmüştür. Geleneksel eğitimde karar alma süreçlerinin sınırlılıkları karşısında , büyük veri, yapay zekâ ve dijitalleşmenin yarattığı dönüşüm potansiyeli, veriye dayalı eğitim paradigmasını ön plana çıkarmıştır (Al-Zahrani & Alasmari, 2023; Mougiakou vd., 2023). Bu durumda, öğrenme yönetim sistemleri (LMS), kitlesel açık çevrimiçi dersler (MOOCs) ve mobil uygulamalar gibi dijital ortamlarda geride bırakılan veriler eğitimsel süreçlerin iyileştirilmesi adına kritik bir kaynak haline gelmiştir (Somyürek vd., 2021). Bu verilerin işlenerek anlamlı bilgiye dönüştürülmesi süreci ise temel olarak öğrenme analitiği disiplininin çalışma alanını oluşturmaktadır (Bozkurt, 2016; Fırat, 2015).

SoLAR (Society for Learning Analytics Research) tarafından yapılan tanıma göre öğrenme analitiği; öğrenme süreçlerini ve bu süreçlerin gerçekleştiği çevreleri anlamak ve optimize etmek amacıyla, öğrenenler ve onların bağlamlarına ilişkin verilerin ölçülmesi, toplanması, analizi ve raporlanması sürecidir (SoLAR, 2014). Bu kavram, yalnızca mevcut durumu betimlemekle kalmayıp; öğrenci başarısını tahmin etme, risk altındaki öğrencileri belirleme kişiselleştirilmiş geri bildirim

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, ALTSO MYO, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, ORCID: 0000-0003-0168-3221.

sunma ve öğretim tasarımlarını iyileştirme gibi "kuralcı" (prescriptive) çözümler de sunmaktadır.

Dünya genelinde öğrenme analitiği, "betimsel, tanısal, tahminsel ve kuralcı" modellerle olgunlaşırken (Aksoğan, 2025; El Morr & Ali-Hassan, 2019); Türkiye'deki akademik yazında bu alanın nasıl yankı bulduğu, hangi temalar etrafında şekillendiği ve yöntemsel olarak nasıl kurgulandığı önemli bir araştırma konusudur (Bozkurt, 2016). Özellikle COVID-19 pandemisi ve uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte (Durak vd., 2020), 2021 yılından itibaren Türkiye'deki tez üretiminde belirgin bir artış eğilimi gözlenmiş; büyük veri ve yapay zekâ temelli eğitim araştırmalarına olan ilgi yükselmiştir (Özmen & Kan, 2021). Ancak bu sayısal artışın niteliksel derinliği, teknik-pedagojik dengesi ve araştırma eğilimlerinin analitik bir bakışla incelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışma, Türkiye'de öğrenme analitikleri alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerin genel eğilimlerini, yapısal özelliklerini ve kavramsal haritasını ortaya koymayı amaçlayan betimsel nitelikte bir doküman incelemesi olarak tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde (YÖK, 2025) yer alan ve "öğrenme analitikleri" ana temasıyla ilişkilendirilen toplam 29 lisansüstü tez, çok boyutlu bir analize tabi tutulmuştur.

Araştırma, nicel verilerin betimsel istatistiklerle özetlendiği bir yaklaşım benimsemektedir. Bu doğrultuda, tezler yalnızca bibliyografik künyeleri (yıl, üniversite, enstitü, danışman unvanı) üzerinden değil; aynı zamanda sayfa sayısı, tablo ve şekil kullanımı gibi yapısal özellikleri ve anahtar kelime tercihleri üzerinden de incelenmiştir. Özellikle şekil ve tablo sayılarının analizi, öğrenme analitikleri gibi doğası gereği görselleştirme ve veri raporlamaya dayalı bir alanın akademik üretim biçimini anlamak adına özgün bir bakış açısı sunmaktadır.

Alanın karmaşık veri yapılarını anlaşılır kılmak için görsel temsillere güçlü biçimde ihtiyaç duyduğu bilinmektedir.

Bu bölümde sunulan analizler, Türkiye'deki öğrenme analitikleri çalışmalarının;

- Ankara merkezli üniversitelerin öncülüğünü ve diğer bölgelere yayılımını,
- Eğitim bilimleri ile fen bilimleri enstitüleri arasındaki pedagojik-teknik dengeyi,
- "veri madenciliği", "moodle" ve "akademik başarı" gibi baskın anahtar kelimeler etrafındaki tematik kümelenmeleri,

detaylı grafikler ve kelime bulutları eşliğinde okuyucuya sunacaktır. Elde edilen bulgular, alanın Türkiye'de henüz yerleşik hale gelme aşamasında olduğunu, ancak veri yoğun ve kapsamlı çalışmalarla istikrarlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çalışma, öğrenme analitikleri alanındaki durumu resmederek, gelecekteki araştırmalar için eksik kalan yönleri (etik, politika, veri yönetimi vb.)(Tzimas & Demetriadis, 2021) ve gelişim fırsatlarını görünür kılmayı hedeflemektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, Türkiye'de öğrenme analitikleri alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerin genel eğilimlerini ortaya koymayı amaçlayan betimsel nitelikte bir doküman incelemesi olarak tasarlanmıştır. Araştırma, nicel verilerin betimsel istatistiklerle özetlendiği bir yaklaşım benimsemektedir.

2.2. Veri Kaynağı ve Çalışma Grubu

Araştırmanın veri kaynağını, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan ve “öğrenme analitikleri” veya “öğrenme analitiği” ana temasıyla ilişkilendirilen toplam 29 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Çalışmaya dâhil edilen tezler; tez türü, yıl, üniversite, enstitü, anabilim dalı, danışman unvanı, sayfa sayısı, tablo ve şekil sayısı gibi ölçütler açısından incelenmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Tezlere ilişkin bibliyografik ve yapısal veriler, tezlerin tam metinleri ve özet bölümleri incelenerek manuel olarak toplanmıştır. Her bir tez için önceden belirlenen değişkenler doğrultusunda bir veri kayıt formu oluşturulmuş; elde edilen veriler tablolastırılarak analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir.

2.4. Anahtar Kelimelerin Analizi

Anahtar kelime bulutu, tezlerin yazarlar tarafından belirtilen anahtar kelimeleri temel alınarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda öncelikle tüm tezlerden elde edilen anahtar kelimeler tek bir havuzda toplanmıştır. Anlamca aynı olan veya farklı yazımlarla ifade edilen kavramlar (ör. e-öğrenme / e öğrenme, çevrimiçi öğrenme / online öğrenme) içerik tutarlılığı sağlamak amacıyla birleştirilmiştir.

Daha sonra anahtar kelimelerin frekansları hesaplanmış, tekrar sayıları dikkate alınarak kelime bulutu görselleştirilmiştir. Kelime bulutunda kavramların büyüklüğü, ilgili anahtar kelimenin tezler arasında kullanım sıklığını temsil etmektedir. Bu görselleştirme, öğrenme analitikleri alanının Türkiye’de hangi kavramlar etrafında şekillendiğini ve hangi temaların ön plana çıktığını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

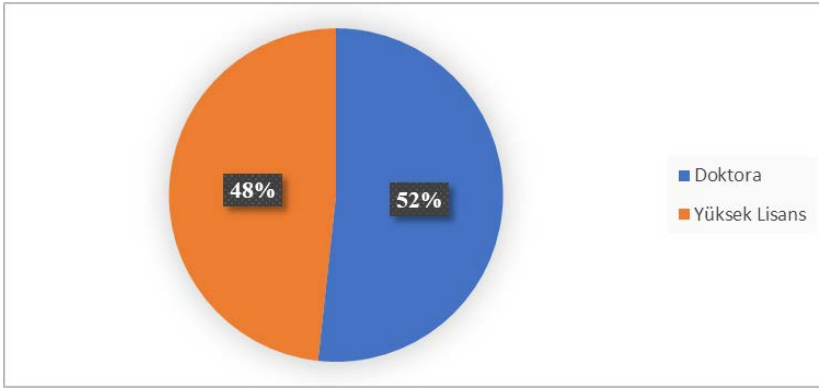
Anahtar kelime bulutu, yalnızca görsel bir özet sunmakla kalmayıp; alanın kavramsal yönelimlerini, teknik-pedagojik

dengeyi ve araştırma önceliklerini betimlemek üzere analitik bir araç olarak değerlendirilmiştir.

2.5. Veri Analizi

Nicel veriler frekans ve yüzde değerleri kullanılarak analiz edilmiş; elde edilen bulgular grafikler ve tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Nitel veriler ise betimsel içerik analizi yaklaşımıyla ele alınmış; anahtar kelime bulutu üzerinden kavramsal kümelenmeler ve tematik eğilimler yorumlanmıştır. Bulgular, alan yazındaki eğilimler ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

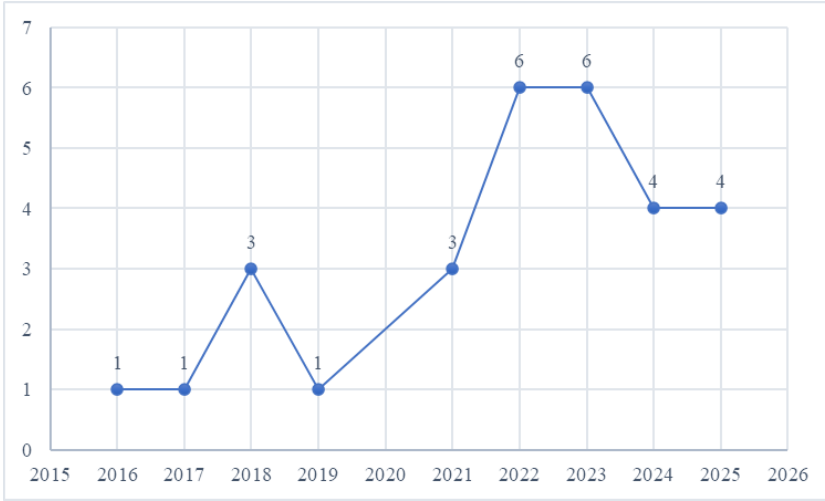
3. BULGULAR



Şekil 1. Tez türüne göre dağılımı

Öğrenme analitikleri alanında hazırlanan tezlerin lisansüstü düzeyler arasında oldukça dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Doktora tezleri sayısal olarak çok az bir farkla (%52) yüksek lisans tezlerinin (%48) önündedir. Ayrıca doktora tezlerinin yüksek lisans tezleriyle neredeyse aynı sayıda olması, öğrenme analitiklerinin Türkiye’de olgunlaşmakta olan bir araştırma alanı olduğunu; uzun soluklu, kapsamlı ve veri yoğun çalışmalar için araştırmacılar tarafından tercih edildiğini

düşündürmektedir. Şekil 2’ de tezlerin yıllara göre dağılımı yer almaktadır.



Şekil 2. Yıllara göre tez sayısı

Şekil 2 incelendiğinde öğrenme analitikleri alanındaki akademik üretimin zamansal olarak dalgalı ancak genel eğilimi artan bir yapı sergilediği görülmektedir. 2016–2019 döneminde tez sayılarının oldukça sınırlı kaldığı (yılda 1–3 tez) dikkat çekmektedir. Bu dönem, öğrenme analitiklerinin Türkiye’de tanınırlığının düşük olduğu ve daha çok öncü/keşif niteliğinde çalışmaların yapıldığı erken evre olarak değerlendirilebilir. 2020 yılına ait veri bulunmaması, COVID-19 sürecinde tez üretiminde yaşanan genel yavaşlamayla da uyumludur.

2021 yılından itibaren belirgin bir artış eğilimi başlamış; 2022 ve 2023 yıllarında tez sayısı en yüksek seviyeye ulaşarak 6’ya çıkmıştır. Bu keskin yükseliş, uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşması, büyük veri ve yapay zekâ temelli eğitim araştırmalarına olan ilginin artmasıyla ilişkilendirilebilir. 2024 ve 2025 yıllarında tez sayısının 4 civarında sabitlendiği görülmektedir. Bu durum, alandaki üretimin geçici bir artıştan

ziyade belirli bir olgunluk düzeyine ulaştığını göstermektedir. Tablo 1’de üniversitelere göre tezlerin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. Üniversitelere Göre Tezlerin Dağılımı

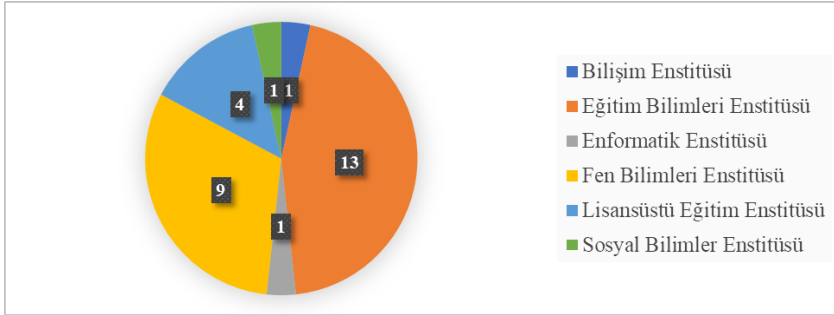
Üniversite	Tez Sayısı
Hacettepe Üniversitesi	5
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	5
Gazi Üniversitesi	3
Trabzon Üniversitesi	3
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2
Sakarya Üniversitesi	2
Yıldız Teknik Üniversitesi	2
Anadolu Üniversitesi	1
Atatürk Üniversitesi	1
Başkent Üniversitesi	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi	1
Marmara Üniversitesi	1
Genel Toplam	29

Tablo 1 incelendiğinde, öğrenme analitikleri alanındaki tezlerin Ankara merkezli üniversitelerde belirgin biçimde yoğunlaştığı açıkça görülmektedir. Hacettepe Üniversitesi (5), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (5), Gazi Üniversitesi (3) ve Başkent Üniversitesi (1) birlikte değerlendirildiğinde, Ankara’da üretilen tez sayısının toplam 14’e ulaştığı ve bunun genel toplamın yaklaşık yarısını oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, Ankara’nın öğrenme analitikleri açısından Türkiye’de en güçlü akademik merkez konumunda olduğunu net biçimde ortaya koymaktadır.

Ankara’yı, Trabzon Üniversitesi (3) ve Karadeniz Teknik Üniversitesi (2) ile Trabzon’un öne çıktığı Karadeniz bölgesi izlemektedir. İstanbul’daki üniversiteler (İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi) ise toplamda daha sınırlı ve dağınık bir üretim profili sergilemektedir. Bu tablo, İstanbul’un yüksek akademik kapasitesine rağmen öğrenme

analitiklerinin henüz kurumsal ve sürdürülebilir bir odak alanı hâline gelmediğini düşündürmektedir.

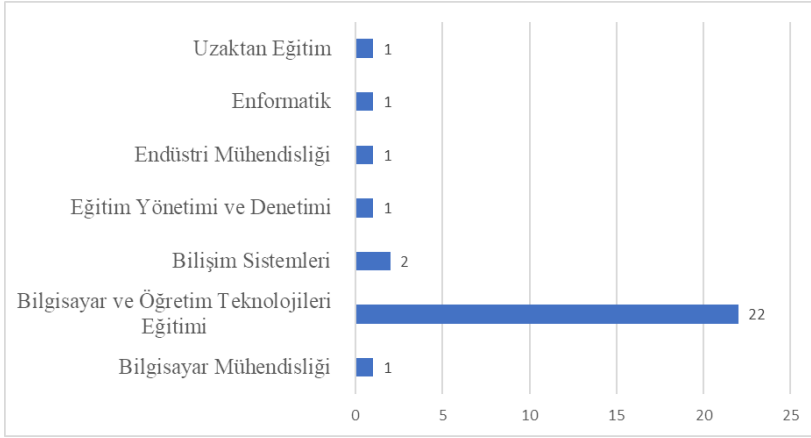
Diğer üniversitelerde görülen sınırlı sayıdaki tezler (Anadolu, Eskişehir Osmangazi, Sakarya, Atatürk, Çanakkale Onsekiz Mart) alanın coğrafi yayılım eğiliminde olduğunu, ancak bu yayılımın henüz derinleşmediğini göstermektedir. Şekil 3'te tezlerin enstitülere göre dağılımı yer almaktadır.



Şekil 3. Enstitülere göre dağılım

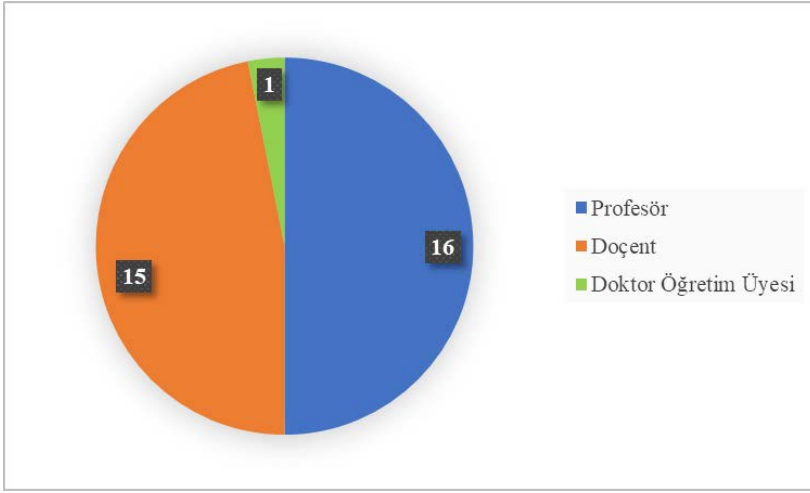
Şekil 3 incelendiğinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 13 tez ile ilk sırada yer alması, öğrenme analitiklerinin Türkiye'de ağırlıklı olarak pedagojik bakış açısıyla ele alındığını göstermektedir. Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürütülen 9 tez ise öğrenme analitiklerinin bilgisayar bilimleri, veri madenciliği, yapay zekâ ve istatistiksel modelleme gibi teknik boyutlarının da güçlü bir şekilde temsil edildiğini göstermektedir. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü kapsamında yer alan 4 tez, özellikle son yıllarda üniversitelerde enstitü yapılarının yeniden düzenlenmesiyle ilişkili olarak, öğrenme analitiklerinin kurumsal yapılanma değişikliklerinden etkilendiğini düşündürmektedir. Bu tezler genellikle farklı disiplinlerin ortak kesişiminde yer alan çalışmaları barındırmaktadır. Bilişim Enstitüsü, Enformatik Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde birer tez bulunması, öğrenme analitiklerinin bu enstitülerde henüz sınırlı ve istisnai düzeyde ele alındığını göstermektedir. Bununla birlikte bu tekil çalışmalar, alanın bilişim, enformatik ve sosyal boyutlara doğru

genişleme potansiyeli taşıdığına dair önemli ipuçları vermektedir. Şekil 4'te tezlerin alanlara göre dağılımı yer almaktadır.



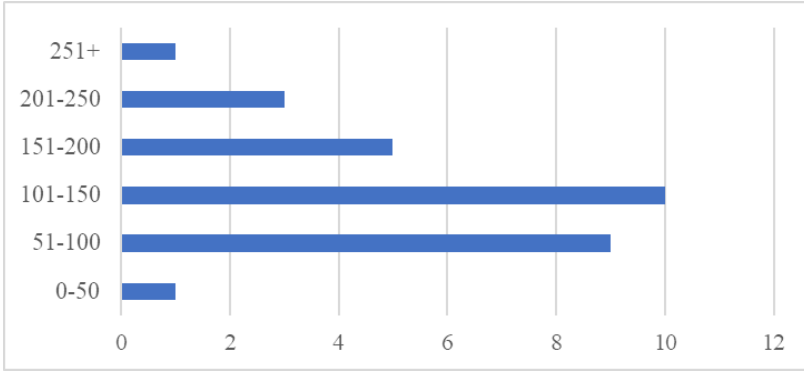
Şekil 4. Alanlara göre dağılım

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) alanının 22 tez ile açık ara baskın olması, öğrenme analitiklerinin Türkiye’de büyük ölçüde öğretim teknolojileri, ekseninde ele alındığını göstermektedir. Bilişim Sistemleri (2) ile Bilgisayar Mühendisliği, Endüstri Mühendisliği ve Enformatik (1) gibi teknik ve mühendislik odaklı alanlarda yapılan çalışmaların sayıca sınırlı kalması, öğrenme analitiklerinin teknik kökenlerine rağmen mühendislik disiplinlerinde henüz yaygın bir araştırma konusu hâline gelmediğini düşündürmektedir. Eğitim Yönetimi ve Denetimi ile Uzaktan Eğitim alanlarında yapılan birer tez ise öğrenme analitiklerinin kurumsal yönetim, kalite güvencesi ve çevrim içi öğrenme ortamlarının izlenmesi gibi daha makro ve uygulamaya dönük boyutlarda da kullanılmaya başlandığını göstermektedir. Ancak bu alanlardaki düşük sayı, bu perspektiflerin henüz erken aşamada olduğunu düşündürmektedir. Şekil 5’te danışman unvanına göre tezlerin dağılımı yer almaktadır.



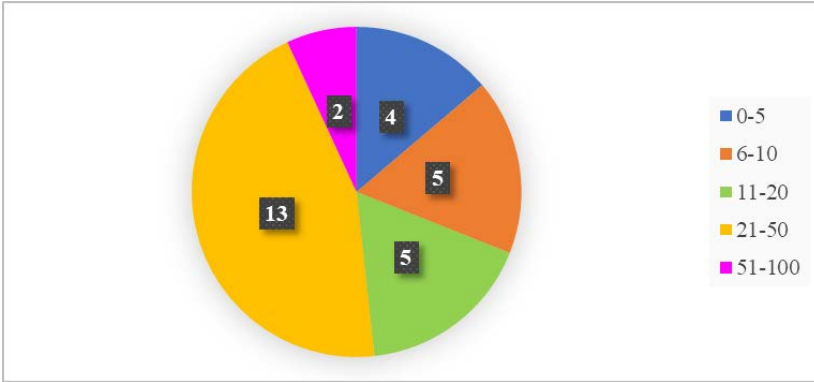
Şekil 5. Danışman unvanına göre dağılım

Şekil 5 incelendiğinde, öğrenme analitikleri alanındaki tez danışmanlığının belirli akademik kıdem düzeylerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Profesörlerin 16 tez ile en büyük paya sahip olması, bu alanın büyük ölçüde deneyimli, öğretim üyeleri tarafından yönlendirildiğini göstermektedir. Doçentlerin 15 tez ile profesörlere çok yakın bir sayıda yer alması, alanın yalnızca en üst akademik kadrolarla sınırlı kalmadığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık Doktor Öğretim Üyesi düzeyinde yalnızca 1 tez bulunması, öğrenme analitikleri alanında danışmanlığın henüz erken kariyer aşamasındaki akademisyenler arasında yaygınlaşmadığını göstermektedir. Bu durum; alanın uzmanlık, yöntem bilgisi ve disiplinler arası deneyim gerektirmesi nedeniyle tez danışmanlığının daha çok kıdemli öğretim üyeleri tarafından yürütülmesiyle açıklanabilir. Şekil 6'da sayfa sayısına göre dağılım yer almaktadır.



Şekil 6. Sayfa sayısına göre dağılım

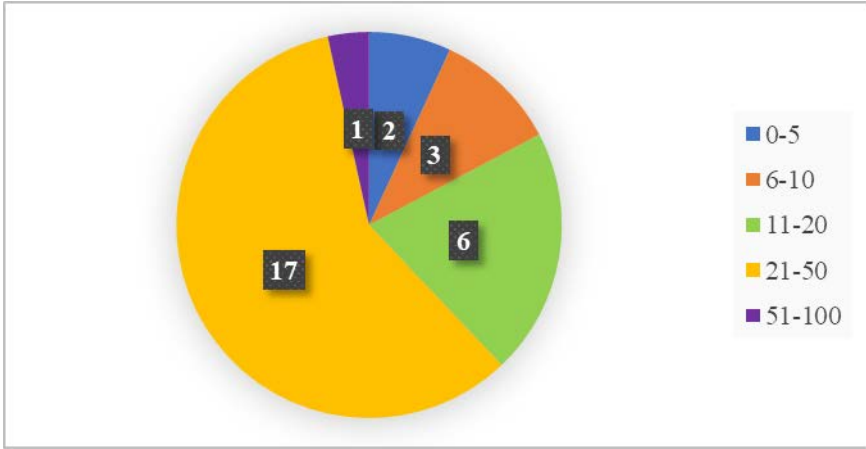
101–150 sayfa aralığındaki tezlerin (10) en yüksek frekansa sahip olması, bu alanda hazırlanan tezlerin “ortalama” bir akademik hacme sahip olduğunu göstermektedir. Bunu, 51–100 sayfa aralığındaki 9 tez takip etmektedir. Özellikle yüksek lisans tezlerinin bu aralıkta yoğunlaşması beklenen bir durumdur. 151–200 sayfa aralığındaki 5 tez ve 201–250 sayfa aralığındaki 3 tez, alanın daha kapsamlı, çok değişkenli analizler içeren ve yöntemsel derinliği yüksek çalışmalar üretmeye de elverişli olduğunu göstermektedir. Bu tezler çoğunlukla doktora düzeyinde veya karma yöntem kullanılan araştırmalar olarak değerlendirilebilir. 0–50 sayfa (1) ve 251 sayfa üzeri (1) uç değerler olarak dikkat çekmektedir. Çok düşük sayfa sayısı, dar kapsamlı bir çalışmaya işaret ederken; 251 sayfa üzerindeki tez ise son derece kapsamlı bir araştırma üretimine de imkân tanıdığını göstermektedir. Şekil 7’de tezlerin tablo sayısına göre dağılımları yer almaktadır.



Şekil 7. Tablo sayısına göre dağılım

Tablo 7 incelendiğinde 21–50 tablo aralığının 13 tez ile açık ara en yüksek değere sahip olması öğrenme analitiklerinin doğası gereği tablo temelli raporlamaya güçlü biçimde dayandığını ortaya koymaktadır. 0–5 tablo (4) ile 6–10 tablo (5) aralıkları özellikle nitel ağırlıklı ya da dar örneklemlerle araştırmalar kapsamında değerlendirilebilir.

11–20 tablo aralığında yer alan 5 tez, orta yoğunlukta analizlere sahip çalışmaların varlığını göstermektedir. 51–100 tablo aralığında yalnızca 2 tez bulunması, aşırı yoğun tablo kullanımının istisnai olduğunu ve yalnızca çok kapsamlı, büyük ölçekli veri setlerine dayanan çalışmalarla sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu tezler çoğunlukla çok değişkenli, uzun dönemli ya da ikincil veri analizleri içeren araştırmalar olarak yorumlanabilir. Şekil 8’de tezlerin Şekil Sayısına Göre Dağılımı yer almaktadır.



Şekil 8. Şekil sayısına göre dağılımı

Şekil 8'e bakıldığında 21–50 şekil aralığının 17 tez ile açık ara en yüksek değere sahip olması öğrenme analitiklerinin karmaşık veri yapılarını ve sonuçlarını anlaşılır kılmak için görsel temsillere güçlü biçimde ihtiyaç duyan bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. 11–20 şekil aralığında yer alan 6 tez, görsel kullanımının orta düzeyde ve dengeli olduğu çalışmaları temsil etmektedir.

0–5 ve 6–10 şekil aralıklarında yer alan tez sayısının görece düşük olması (5), görsel kullanımının sınırlı olduğu çalışmaların istisnai kaldığını göstermektedir. Bu durum, alanın doğası gereği şekil ve grafik kullanımını zorunlu kıldığını düşündürmektedir. 51–100 şekil aralığında yalnızca 1 tez bulunması, son derece yoğun görselleştirme içeren çalışmaların sınırlı sayıda ve özel nitelikli olduğunu göstermektedir. Bu tür tezler genellikle büyük ölçekli veri setleri, çok sayıda model karşılaştırması veya ayrıntılı süreç analizleri içermektedir.



Şekil 9. Anahtar kelime bulutu

Bu anahtar kelime bulutu, öğrenme analitikleri alanının Türkiye’de nasıl kavramsallaştırıldığını ve hangi eksenler etrafında şekillendiğini oldukça net biçimde yansıtan, yoğun anlam katmanları içeren bir görsel sunmaktadır. Yorumlanırken yalnızca en büyük kelimelere değil, birlikte görünme mantığına ve kavramsal kümelenmelere odaklanmak gerekir.

Öncelikle “Öğrenme Analitikleri” ve “Veri Madenciliği” kavramlarının merkezî ve baskın biçimde yer alması, alanın özünün açık biçimde veriye dayalı yaklaşım üzerine kurulduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrenme analitiklerinin Türkiye’de daha çok pedagojik bir söylemden ziyade, analitik, ölçülebilir ve hesaplamalı bir çerçeve içinde ele alındığını düşündürmektedir. Özellikle “tahminleme”, “model”, “süreç madenciliği” ve “video analitikleri” gibi kavramlar, betimleyici analizden öteye geçilerek öngörücü (predictive) ve açıklayıcı (explanatory) modellerin hedeflendiğini göstermektedir.

İkinci dikkat çekici küme, “Çevrimiçi öğrenme”, “E-öğrenme”, “Uzaktan eğitim” ve “Moodle” gibi kavramlar etrafında oluşmaktadır. Bu durum, veri üretiminin ve analitik uygulamaların büyük ölçüde dijital öğrenme ortamlarına dayandığını ortaya koymaktadır. Moodle’ın doğrudan anahtar

kelime olarak öne çıkması, Türkiye’de öğrenme analitiklerinin çoğu zaman belirli bir LMS bağlamında, uygulamaya dönük ve platform temelli ele alındığını düşündürmektedir. Bu da alanın teorik soyutlamalardan ziyade, mevcut sistemler üzerinden geliştirilen çözümlerle ilerlediğine işaret eder.

Üçüncü önemli katman, “Akademik başarı”, “geri bildirim”, “motivasyonel eğilim”, “öz düzenleme becerisi” ve “kullanılabilirlik” gibi öğrenen merkezli kavramlardan oluşmaktadır. Bu küme, öğrenme analitiklerinin nihai amacının yalnızca veri üretmek değil; öğrenen performansını artırmak, öğrenme sürecini iyileştirmek ve pedagojik kararları desteklemek olduğunu göstermektedir. Özellikle “geri bildirim” ve “öz düzenleme” kavramlarının görünürlüğü, analitik çıktılarının öğretimsel müdahaleye dönüşme potansiyeline odaklanıldığını göstermesi açısından önemlidir.

Daha ince ama anlamlı bir bulgu ise etik, politika, öğrenen mahremiyeti veya veri yönetimi gibi kavramların bulutta belirgin biçimde yer almamasıdır. Bu durum, Türkiye’deki çalışmaların büyük bölümünün “nasıl analiz edilir?” sorusuna odaklandığını; “ne kadar ne için ve hangi sınırlar içinde analiz edilmeli?” sorularının ise henüz ikincil planda kaldığını düşündürmektedir. Bu eksiklik, alanın olgunlaşma sürecinde önemli bir boşluk olarak değerlendirilebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye’de öğrenme analitikleri alanında yapılan lisansüstü tezler incelenmiş; alanın gelişimi, yapısal özellikleri ve tematik eğilimleri ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular, ikinci kuramsal çerçeve ve küresel eğilimler ışığında aşağıda başlıklar halinde tartışılmıştır. Analiz bulguları, Türkiye’de öğrenme analitikleri çalışmalarının 2016–2019 yıllarında keşif evresinde olduğunu, ancak 2021 yılından itibaren

belirgin bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu artış, COVID-19 sonrası dijital eğitim araçlarının yaygınlaşması(Kang, 2021) ve küresel ölçekte büyük veri ve yapay zekâya olan ilginin artmasıyla (Dogan vd., 2023) paralellik göstermektedir . Dikkat çekici bir diğer bulgu, doktora tezlerinin (%52) yüksek lisans tezlerinden sayıca fazla olmasıdır. Genellikle yeni gelişen alanlarda yüksek lisans tezlerinin baskın olması beklenirken, Türkiye’de bu alanda doktora düzeyindeki çalışmaların yoğunluğu, konunun akademik olarak derinlemesine ele alındığını ve uzun soluklu araştırmalara konu edildiğini göstermektedir. Bu durum, alanın Türkiye’de sadece geçici bir trend değil, metodolojik temelleri sağlam bir araştırma disiplini olarak yerleşmekte olduğuna işaret etmektedir.

Tezlerin enstitü ve anabilim dalı dağılımları incelendiğinde, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve BÖTE anabilim dalının baskınlığı görülmektedir. Bu durum, Türkiye’deki çalışmaların öğrenme analitiklerini daha çok pedagojik bir perspektifle ve öğretim teknolojileri bağlamında ele aldığını göstermektedir. Oysa öğrenme analitiği literatürü, bu alanın Eğitimsel Veri Madenciliği ve Bilgisayar Bilimleri ile güçlü bir teknik kesişim noktasında durduğunu vurgulamaktadır (Romero & Ventura, 2020; Sin & Muthu, 2015). Mühendislik ve temel bilimler alanındaki tez sayısının sınırlı kalması, teknik altyapı geliştirme (algoritma üretimi, yeni sensör teknolojileri vb.) ile eğitsel uygulama arasındaki köprünün henüz tam kurulamadığını düşündürmektedir. Gelecekte, özellikle göz takibi, sensör verileri vb.(Somyürek vd., 2021) gibi ileri tekniklerin uygulanabilmesi için disiplinler arası çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Çalışmanın özgün bulgularından biri, tezlerdeki tablo ve şekil yoğunluğudur. Tezlerin büyük çoğunluğunda şekil sayısının 21-50 aralığında olması, öğrenme analitiği araştırmalarının doğası gereği görselleştirmeye dayalı olduğunu kanıtlar niteliktedir. Sözel ağırlıklı alanlardan farklı olarak, öğrenme

analitiği tezlerinin görsel yoğunluğu, alanın kanıt tabanlı yapısını fiziksel olarak da ispatlamaktadır. Literatürde öğrenme analitiği döngüsünün en kritik aşamalarından biri, verilerin öğretmen ve öğrenciler için anlaşılır "gösterge panellerine" dönüştürülmesidir (Güyer vd., 2018). Türkiye'deki araştırmacıların da karmaşık veri setlerini ve analiz sonuçlarını aktarırken yoğun görsel kullanımını tercih etmeleri, alanın veriyi hikayeleştirme ve görünür kılma misyonuyla uyumludur (Fernández-Caramés & Fraga-Lamas, 2018; Martinez-Maldonado vd., 2020).

Anahtar kelime analizi, çalışmaların "veri madenciliği", "tahminleme", "moodle" ve "akademik Başarı" kavramları etrafında kümелendiğini göstermiştir. Moodle'ın merkezde yer alması, analizlerin büyük ölçüde öğrenme yönetim sistemleri log verilerine bağımlı olduğunu ve platform temelli ilerlediğini doğrulamaktadır. Ancak, tartışılması gereken en kritik bulgu; etik, mahremiyet ve veri politikalarına ilişkin kavramların kelime bulutunda yer almamasıdır. Literatürde GDPR, algoritmik önyargı, şeffaflık ve veri güvenliği konuları öğrenme analitiğinin en sıcak tartışma başlıklarıyken (Dhiman vd., 2025; Khalil vd., 2023; Liu & Khalil, 2023); Türkiye'deki tezlerde bu boyutun geri planda kalması önemli bir eksikliktir. Çalışmaların "nasıl analiz edilir?" sorusuna odaklanıp, "hangi etik sınırlar içinde analiz edilmeli?" sorusunu ikincil plana attığı anlaşılmaktadır. Türkiye'deki araştırmalar nasıl yapıyla odaklanırken, 'hangi etik sınırlarla yapılır' sorusunu ihmal etmişti

Sonuç olarak Türkiye'de öğrenme analitikleri, Ankara merkezli üniversitelerin öncülüğünde, ağırlıklı olarak öğretim teknolojileri bakışıyla yürütülen ve akademik olgunluk düzeyi gelişmekte olan bir alandır. Alandaki üretim, 2024-2025 projeksiyonlarında görüldüğü üzere belirli bir doygunluğa ve istikrara ulaşmıştır. Gelecek araştırmalar için şu öneriler geliştirilebilir:

- Sadece LMS loglarına (tıklama verilerine) dayalı analizlerden; metin, ses, görüntü ve sensör verilerini içeren çoklu (multimodal) veri analizlerine geçiş yapılmalıdır.
- Araştırmacılar, teknik analizlerin yanı sıra KVKK uyumu, veri mahremiyeti ve algoritmik etik konularını çalışmalarının merkezine almalıdır.
- Eğitim fakülteleri ile mühendislik fakülteleri arasında kurulacak ortaklıklar, alanın teknik kapasitesini artıracaktır.

KAYNAKLAR

- Aksoğan, M. (2025). Eğitimde Büyük Veri ve Öğrenme Analitikleri. İçinde G. Baki Özdemir (Ed.), *EĞİTİM & BİLİM 2025-I* (s. 173). Efe Akademi Yayınları.
- Al-Zahrani, A. M., & Alasmari, T. (2023). Learning analytics for data-driven decision making: Enhancing instructional personalization and student engagement in online higher education. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD)*, 13(1), 1-18.
- Bozkurt, A. (2016). Öğrenme analitiği: e-öğrenme, büyük veri ve bireyselleştirilmiş öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 55-81.
- Dhiman, T., Chauhan, V., Kumar, A., Vasantha, M., & Kumar, A. (2025). *Ethical Crossroads: Navigating Data Privacy, Bias, Accountability and Sustainability in AI-Driven Education*.
- Dogan, M. E., Goru Dogan, T., & Bozkurt, A. (2023). The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. *Applied sciences*, 13(5), 3056.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 14(1), 787-809.
- El Morr, C., & Ali-Hassan, H. (2019). Descriptive, predictive, and prescriptive analytics. İçinde *Analytics in healthcare: a practical introduction* (ss. 31-55). Springer.
- Fernández-Caramés, T. M., & Fraga-Lamas, P. (2018). Towards the Internet of smart clothing: A review on IoT wearables and garments for creating intelligent connected e-textiles. *Electronics*, 7(12), 405.

- Fırat, M. (2015). Eğitim teknolojileri araştırmalarında yeni bir alan: öğrenme analitikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Güyer, T., Somyürek, S., Atasoy, B., Yurdugül, H., Ünal, M., & Aydoğdu, Ş. (2018). Öğrenme Analitiği Göstergelerinin Sınıflandırılması. *6th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium (ITTES 2018)*, Edirne, Türkiye, 12, 14.
- Kang, B. (2021). How the COVID-19 pandemic is reshaping the education service. *The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic, Volume 1: Rapid Adoption of Digital Service Technology*, 15-36.
- Khalil, M., Prinsloo, P., & Slade, S. (2023). Fairness, trust, transparency, equity, and responsibility in learning analytics. *Journal of Learning Analytics*, 10(1), 1-7.
- Liu, Q., & Khalil, M. (2023). Understanding privacy and data protection issues in learning analytics using a systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 54(6), 1715-1747.
- Martinez-Maldonado, R., Echeverria, V., Fernandez Nieto, G., & Buckingham Shum, S. (2020). From data to insights: A layered storytelling approach for multimodal learning analytics. *Proceedings of the 2020 chi conference on human factors in computing systems*, 1-15.
- Mougiakou, S., Vinatsella, D., Sampson, D., Papamitsiou, Z., Giannakos, M., & Ifenthaler, D. (2023). *Learning Analytics BT - Educational Data Analytics for Teachers and School Leaders* (S. Mougiakou, D. Vinatsella, D. Sampson, Z. Papamitsiou, M. Giannakos, & D. Ifenthaler, Ed.; ss. 131-188). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15266-5_3

- Özmen, E., & Kan, A. Ü. (2021). Türkiye’de 2015-2020 Yılları Arasında Uzaktan Eğitim ile İlgili Hazırlanan Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(4).
- Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *Wiley interdisciplinary reviews: Data mining and knowledge discovery*, 10(3), e1355. <https://doi.org/10.1002/widm.1355>
- Sin, K., & Muthu, L. (2015). Application of big data in education data mining and learning analytics—a literature review. *ICTACT journal on soft computing*, 5(4), 1035-1049.
- SoLAR. (2014). *Society for Learning Analytics Research*. <https://www.solaresearch.org/>
- Somyürek, S., Güyer, T., Atasoy, B., & Ünal, M. (2021). E-öğrenme ortamları ve öğrenme analitikleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 14(3), 327-336.
- Tzimas, D., & Demetriadis, S. (2021). Ethical issues in learning analytics: A review of the field. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 1101-1133.
- YÖK. (2025). *YÖK Ulusal Tez Merkezi*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

TÜRKİYE VE DÜNYADA
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com