



Covid-19 Pandemi Sürecinde Lisansüstü Eğitimde Değerlendirme Yaklaşımları ve Yansımaları

D. Bahar Şahin Sarkın¹

• *Geliş Tarihi:* 18.02.2022 • *Kabul Tarihi:* 26.08.2022 • *Yayın Tarihi:* 02.05.2023

Öz

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemisiyle gelen acil uzaktan eğitim sürecinde lisansüstü eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını derinlemesine incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımları doğrultusunda tasarlanan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu lisansüstü eğitim enstitüsüne kayıtlı, farklı programlarında öğrenim gören 27 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracının ilk bölümü demografik bilgiler ve 15 maddeden oluşan anket, ikinci bölümü yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada lisansüstü derslerde en çok tercih edilen değerlendirme yaklaşımının geniş zamanda teslimi istenen performans dayanaklı değerlendirmeler olduğuna ve her çevrimiçi sınavda zamanın sınırlandırıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Uzaktan değerlendirme uygulamalarında olumlu yönler olarak pekiştirme, sorumluluk ve işbirliği yapabilme, zaman tasarrufu, mekan bağımsızlığı, sınav kaygısı yaşamama, hızlı iletişim ve geri dönüt sağlama bulgularına ulaşılmıştır. Olumsuz yönler olarak teknik problemler, içerik ve değerlendirme uyumsuzluğu, e-kaynaklara erişimde güçlük, subjektif puanlama, motivasyon düşüklüğü, fazla ödev ve görev tanımı, kopya davranışı, dijital okuryazarlık yetersizliği bulgularına ulaşılmıştır. Bulgular lisansüstü eğitimde yüz yüze derslerdeki gibi aynı kazanımlara ulaşılmaya çalışılsa da değerlendirme süreçlerinin çeşitlendiği, çevrimiçi sınav güvenlik önlemlerinin alındığını göstermiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uzaktan değerlendirmeyi gerçekleştirirken öğrenen ve öğretenlerin de bu sürece ayak uydurabilmesi için dijital becerilere sahip olması, sonuç değil süreç ve ürün odaklı değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: uzaktan eğitim, acil uzaktan eğitim, ölçme ve değerlendirme, lisansüstü eğitim.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Maltepe Üniversitesi, 0000-0002-1155-6114, baharsarkin@maltepe.edu.tr

Atıf:

Şahin Sarkın, D.B. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde lisansüstü eğitimde değerlendirme yaklaşımları ve yansımaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 100-123. doi:10.9779.pauefd.1075650

Giriş

Niteliksel ve niceliksel değişimin etkisi altında olan 21. yüzyıl koşulları eğitim programları ile nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi hedeflemektedir. Lisansüstü eğitim almak, bir alandaki profesyonelleşmenin ölçütü kabul edilmektedir. Lisans programlarına yerleştirmelerdeki artışla birlikte lisans mezun sayısının fazlalaşması bireylerin farklı donanımlara sahip olması beklentisini yaratmış ve lisans eğitiminden daha üst düzey bilgiler sunan lisansüstü eğitim gerekliliğini doğmuştur. Varış (1972) lisansüstü eğitimi; araştırmalarla bilgiye katkı getirecek, gelişen toplumun ihtiyaçlarına çözümler sunabilecek bilim insanı yetiştirmeyi amaçlayan eğitim faaliyeti olarak tanımlamıştır. Öte yandan lisansüstü eğitim; bireysel gelişime yönelik çeşitli bilgi ve becerilerin kazanıldığı süreç olarak görülmüş aynı zamanda ülkenin bilimsel, ekonomik, siyasi ve kültürel gibi birçok alanlarda gelişmesi için itici güç olarak tanımlandığı üst eğitim düzeyi olarak da bilinmektedir (Bülbül, 2003; Turhan ve Yaraş, 2013). Tanımlar incelendiğinde lisansüstü eğitimin birçok işlevi olduğu açıktır. Türker (2001), toplumsal kalkınmışlığın ölçütü ve bireyin üst düzey öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığını belirterek toplumsal ve bireysel işlevi üzerinde durmuştur. Ölçme ve değerlendirme, eğitimin her kademesinde izlenen öğretim programlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim sistemlerinde hedeflenen bilgi ve becerinin ne kadar ve nasıl kazanıldığının amacına göre değerlendirmesi; biçimlendirici ve düzey belirleyici başlıkları altında incelenmektedir (Perera Diltz ve Moe, 2014). Düzey belirleyici değerlendirmede süreçten çok ürün ön plandayken, biçimlendirici değerlendirmede ürünün yanı sıra öğrenciyi sonuca taşıyan basamaklar bir bütün olarak ele alınmaktadır (Tierney vd., 1991). Biçimlendirici değerlendirmede sık geribildirim ve öğrencinin ürünü oluştururken öğretmenle sürekli etkileşimi gereklidir (Hatzipanagos ve Warburton, 2009). Biçimlendirici değerlendirme uygulamaları, uzaktan eğitim sürecinde genellikle çevrimiçi grup tartışmaları, portfolyo sunumu, sisteme yüklenen ödev raporları gibi araçlarla gerçekleştirilmektedir (Perera Diltz ve Moe, 2014). Düzey belirleyici değerlendirmede ise hedeflenen kazanımların ne kadarına erişildiği dönem başı, ortası veya sonu gibi yapılan uygulamalarla belirlenmektedir (Rovai vd., 2006). Bu değerlendirme uygulamalarında ise farklı soru türlerinden oluşan çevrimiçi testler araç olarak kullanılmakta, yargılayıcı dönütler verilmektedir (Williams, 20026). Değerlendirme türlerinin yüz yüze

ortamlardakinden farkı olmamasına rağmen çevrimiçi ortamda değerlendirme yapmanın öğrencilerin kendilerini daha rahat bir ortamda hissetmeleri, maliyet, zaman gibi özellikler avantajları arasında sayılabilir. Bununla birlikte öğrencilerin sınırsız internet ve kaynaklarına erişim, soruları veya ödevleri çevrimiçi ortamda paylaşma, kopya çekme davranışlarının kontrolünün sınırlı olması, anlık haberleşme sağlama gibi çevrimiçi ortamlarının getirdiği değerlendirmenin güvenilirliğini zedeleyen dezavantajlar mevcuttur. Ayrıca uzaktan eğitimde altyapı ve teknoloji kullanım becerisi gibi özelliklerin de ölçmeye karışması amacına göre değerlendirme türlerinin işlevselliğinde soru işaretleri oluşturmaktadır.

Sıklıkla çoktan seçmeli veya farklı soru tiplerinde sorulardan oluşan testlerle gerçekleştirilen uzaktan eğitim kapsamındaki değerlendirme uygulamalarında öğretmenin kontrolü sınırlı kalmaktadır (Michael ve Williams, 2013). Yue ve Kaur (2016), çevrimiçi ortamındaki değerlendirme uygulamalarına yönelik yaptıkları çalışmada öğrencilerin çoğu, çevrimiçi değerlendirme uygulamalarında güvenlik ve teknik problemlere yönelik değişikliklere ihtiyaç olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ogange, Agak, Okelo ve Kiprotich (2018) tarafından yapılan araştırmada, çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan quiz, akran değerlendirmesi ve tartışma gibi farklı biçimlendirici değerlendirme türlerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlar, öğrenciler bu türlerin takibi ve tamamlanması kolay yöntemler olduğunu belirtmişlerdir. Bozkurt (2020) Covid 19 pandemi sürecinde yaptığı çalışmada eğitim süreçlerinin genellikle ölçme değerlendirme yaklaşımlarının sonuç odaklı olarak yapılandırılmış olduğunu, süreç odaklı yaklaşımların yeterince kullanılmadığını belirtmektedir. Ayrıca yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş, pandemi ile gelen karantinalar ve uygulanan diğer önlemler yükseköğretim öğrencilerinin akademik, kişisel ve meslek yaşamlarını etkilemiştir (Talib vd., 2021). Lisansüstü eğitime ilişkin alanyazında, verilen eğitime yönelik öğrenci görüşlerinin farklı değişkenler altında incelendiği çalışmalar mevcuttur (Alabaş vd., 2012; Çalık ve Gürer, 2019; Koç ve Özkoçak, 2019; Koşar vd., 2020; Ladd ve Sorensen, 2015). Covid-19 pandemi sürecinde her kademenin özellikleri süreci yönetmede başat belirleyicilerden olduğu gibi lisansüstü eğitim kademesinin de ayrıca incelenmesinin önemli veriler sunacağı düşünülmüştür. Bunun yanında uzaktan öğretim kapsamındaki ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin lisansüstü öğrenenlerin görüş ve deneyimlerini yansıtan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ani olarak zorunlu bir geçişle başvurulmuş acil uzaktan eğitim sürecinde lisansüstü eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nasıl yürütüldüğü, karşılaşılan sorunların neler olduğu merak edilen konulardandır.

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemisiyle gelen acil uzaktan eğitim sürecinde lisansüstü eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada lisansüstü öğrencilerinin pandemi sürecindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik deneyimleri incelenip şu sorulara yanıt aranmıştır:

1) Covid-19 pandemi sürecinde lisansüstü eğitimde tercih edilen değerlendirme yaklaşımları nelerdir?

a. Çevrimiçi sınavlarda hangi güvenlik önlemleri alınmıştır?

2) Covid-19 pandemi sürecinde yapılan değerlendirme uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

3) Covid-19 pandemi döneminde lisansüstü eğitimde izlenen süreçlerin öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımları doğrultusunda tasarlanan durum çalışmasıdır. Durum çalışması araştırmacının kontrol edemediği bir olguyu “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alarak derinliğine incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışmalarında özel bir zaman ve yer gibi belirli parametrelerle sınırlandırılabilir ve tanımlanabilir bir durumun bu sınırlar içerisinde tüm detayları ile belirlenmesi esastır (McMillan, 2004). Bu çalışmada araştırılan durum lisansüstü eğitim enstitüsüne kayıtlı öğrencilerin Covid-19 pandemi sürecindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri olarak belirlenmiştir. Ortaya konulan durumdan elde edilen veriler betimleyici bir biçimde sunulmuş (Merriam, 2002), katılımcıların bu durumu nasıl anlamlandırdıkları alanyazından faydalanılarak tartışılmıştır. Bu çalışmada lisansüstü eğitim alan öğrencilerin tanımlanan süreçteki uygulanan değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bakış açıları ayrıntılı olarak incelenmiştir (Bu araştırma için Maltepe Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığından-28.05.2021 tarihli 2021/15-01 karar numaralı- izin alınmıştır).

Çalışma Grubu

İstanbul İl’inde bulunan bir üniversitenin 2020-2021 eğitim öğretim yılında, lisansüstü eğitim enstitüsüne kayıtlı, farklı programlarında öğrenim gören gönüllü, en az bir yıldır mesleğini yapmakta olan 27 öğrenci ile araştırma yürütülmüştür. Çalışmanın örnekleme yöntemi olarak tipik durum örnekleme tercih edilmiştir. Tipik durum örneklemesinde içinde bulunulan çeşitlilik dahilinde karşılaşılma olasılığının yüksek olduğu durumların tespiti önemlidir

(Patton, 1987). Salgın sürecinde eğitimin çevrimiçi (senkron veya asenkron) olarak uzaktan devam ettiği dikkate alındığında araştırmanın çalışma grubunu oluşturan lisansüstü öğrencilerinin deneyimleri tipik durum olarak düşünülmüştür. Ayrıca çalışma grubunun cinsiyet, yaş, kıdem, lisansüstü eğitim düzeyi, bölüm değişkenlerine göre çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Bu bağlamda farklı deneyim ve bakış açılarından yararlanarak çalışmanın zenginleşmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü belirlenirken toplanan verilerin araştırma sorularını cevaplama doygunluğuna ulaştığında veri toplamanın sonlandırılabilirliği belirtilmiştir (Robson, 2017). Bu çalışmada araştırmacı görüşmelerden elde ettiği verileri süreçte değerlendirerek katılımcı sayısını 27 öğrenci olarak belirlemiştir. Çalışma grubuna ait demografik özellikler ve frekansları (*f*) Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Lisansüstü Öğrencilere Ait Demografik Özellikler*

Değişken	Alt Grup	<i>f</i>	Toplam
Cinsiyet	Kadın	15	27
	Erkek	12	
Yaş	25-30	9	27
	31-36	10	
	37-42	5	
	43 ve üzeri	3	
Kıdem	1-5 yıl	5	27
	6-10 yıl	11	
	11-15 yıl	8	
	16-20 yıl	3	
Lisansüstü eğitim düzeyi	Tezli yüksek lisans	14	27
	Tezsiz yüksek lisans	10	
	Doktora	3	

Bölüm	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	8	27
	Okul Öncesi Eğitimi	6	
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	5	
	İşletme	2	
	Halkla ilişkiler ve Tanıtım	1	
	Hemşirelik	2	
	Ticaret ve Lojistik Yönetimi	1	
	Sosyoloji	2	

Tablo 1’de belirtildiği gibi lisansüstü eğitim alan öğrencilerin 15’i kadın, 12’si erkektir. Öğrencilerin çoğunluğu 31-36 yaş aralığında yer almaktadır. Mesleki kıdemleri 6-10 yıl arasında olan öğrenciler diğer kıdem gruplarına göre fazladır. Öğrencilerin çoğunluğu yüksek lisans programında bulunmakla birlikte tezli programda 14, tezsiz programda 10 öğrenci vardır. Lisansüstü eğitim alan 3 öğrenci doktora programındadır. Öğrenciler bölümlere göre en fazla eğitim yönetimi ve denetiminden 8 olmak üzere bu sıralamayı okul öncesi eğitiminden 6, rehberlik ve psikolojik danışmanlıktan 5, işletme 2, hemşirelik 2, sosyoloji 2, halkla ilişkiler ve tanıtım 1, ticaret ve lojistik yönetimi 1 katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümü demografik bilgiler ve 3’lü likert tipi 15 maddenin yer aldığı anketten oluşan veri toplama aracının ikinci bölümü yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Veri toplama aracı hazırlanmadan önce uzaktan değerlendirme yaklaşımları ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiş ve ilgili alanyazın taranmıştır (Akçayır ve Akçayır, 2018; Aksu Dünya vd., 2021; Rossiter, 2020; Rovai, 2000; Turner ve Briggs, 2018). Ölçme aracı, Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitimle yürütülen derslerde uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin tartışmalarla olgunlaşan süreçte yaşanan deneyimlerle birlikte şekillenmiştir. Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, verilen yanıtların sorulan soruların yanıtlarını yansıtıp yansıtmadığını belirlemek amacıyla eğitim bilimleri alanında uzman, nitel araştırma konusunda deneyimli üç öğretim üyesinden görüş alınmıştır ve gerekli düzeltmeler

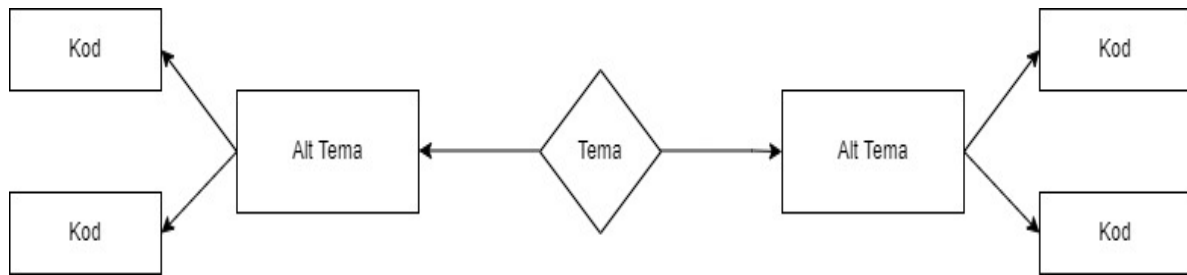
yapılmıştır. Böylece öğrencilerin demografik bilgileri ile uygulanan değerlendirme yaklaşımlarının belirlenmesi için tasarlanan ilk bölüm ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yer aldığı ikinci bölümden oluşan veri toplama aracı oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, Covid-19 pandemi sürecinde yapılan değerlendirme uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrencilerinin görüşlerini ve lisansüstü eğitimde yapılan değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkılarını belirlemeye yöneliktir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri veri toplama aracının geliştirilmesinden sonra araştırmacı tarafından etik kurul onayı almak için başvuruda bulunulmuş, araştırma kapsamında etik kurul izni ve onayı alınmıştır. Araştırmacı tarafından 2020-2021 Bahar döneminde araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen lisansüstü öğrencilerden çevrimiçi ortamda yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Etik kurul ve katılımcıların onayları doğrultusunda görüşmeler kayıt altına alınmış ve ortalama 20 dakika sürmüştür. Kaydedilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve Maxqda programı kullanılarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bulguların anlaşılabilirliği için kodlar alt temaları, alt temalar ise temaları oluşturmuştur ve Şekil 1'deki gösterim kullanılmıştır.

Şekil 1

Verileri Kodlama Yöntemi



Çalışma grubunun ham verileri Şekil 1'de belirtildiği gibi araştırmacı tarafından dikkatlice okunmuş ve kodlanmıştır. Sonra kodlanmış veriler ortak alt temalar başlığında birleştirilmiştir. Daha sonra alt temalar araştırma soruları doğrultusunda temalar başlığında birleştirilmiştir. Doğrudan alıntılar yapıldığında öğrenci sırası, cinsiyet ve lisansüstü eğitim düzeyini belirten kodlar kullanılmıştır. Öğrenci görüşmeleri öğrenci sırasına göre “Ö1, Ö2, Ö3...” olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin cinsiyet kodlamaları kadın katılımcılar için “K”, erkek katılımcılar için “E” şeklinde yapılmıştır. Öğrencilerin lisansüstü eğitim düzeyleri doktora için “Dr.”, tezli yüksek lisans için “Tezli” ve tezsiz yüksek lisans için “Tezsiz” olarak

kodlanmıştır. Anket verileri için MS Excel programından yararlanılarak betimsel istatistikler (frekans, yüzde) hesaplanmış ve grafiklerle özetlemeler yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Nicel araştırmaların doğruluğu için kullanılan geçerlik ve güvenirlik kavramları, nitel araştırmalarda güvendiuyulabilirlik (trustworthiness) kavramı ile karşılanmakta ve bu kavram inandırıcılık, aktarabilirlik, güvencibilirlik, onaylanabilirlik ölçütlerinin karşılığıdır (Guba ve Lincoln, 1994). Araştırmacı bu çalışmada belirtilen ölçütleri karşılayabilmek adına meslektaş değerlendirmesi, kodlayıcılar arası güvenirlik, ayrıntılı betimlemeler gibi önlemler almıştır. İnanırıcılık ve aktarabilirlik ölçütleri için katılımcıların izinleri doğrultusunda çevrimiçi görüşmeler kayıt altına alınmış, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gelen cevaplar doğrultusunda daha ayrıntılı açıklamalar istenmiş, kayıtlar yazılı dokümanlara dönüştürülmüş ve bulgular sunulurken doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Dolayısıyla detaylı betimlemelere, derin odaklı bulgular oluşturmaya dikkat edilmiştir. Araştırma sonuçlarının benzer bağlam ve durumlara ne derece uyarlanabilirliğini gösteren aktarabilirlik ölçütü için çalışma grubunun demografik bilgileri, verilerin toplanması ve analizine dair bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme alanında doktorasını tamamlamış bir akademisyen tarafından araştırma süreç içerisinde kontrol edilmiş ve araştırmacıya geri bildirimler sunulmuştur. Kodlamaların ne anlama geldiği ve hangi verinin hangi koda ait olduğu hakkında uzlaşabilmek için araştırmaya bir kodlayıcı dahil edilmiştir. Kodlayıcı program geliştirme alanında doktora derecesine sahiptir ve araştırmacı tarafından araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. İki kodlayıcı ortak kodlar ve alt temalar üzerinde anlaşma sağlamak, farklılıklar için müzakerede bulunmak için sürekli kontroller yapmıştır. Tüm kodlamalar tamamlandıktan sonra Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formülle kodlayıcılar arası güvenirlik düzeyi hesaplanmıştır (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/[Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı]). Yapılan görüşmeler hakkında kodlayıcılar arası güvenirlik düzeyi .84 (20/[20+4]) olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar uzlaşamadıkları kodlar için verileri tekrar inceleyerek süreci beraber tekrarlayarak ilgili kodlara nihai halini vermişlerdir.

Bulgular

Covid-19 pandemi sürecinde lisansüstü eğitimde tercih edilen değerlendirme yaklaşımlarını belirlemek için 3'lü likert türünde derecelendirilmiş altı madde ile veri toplanmıştır. Değerlendirme yaklaşımları, kullanım sıklıkları ve tercih edilme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2*Değerlendirme Yaklaşımları ve Tercih Edilme Düzeyleri*

Değerlendirme yaklaşımları	Hiçbir derste(1)	Bazı derslerde(2)	Her derste(3)	Toplam
Seçme gerektiren (doğru-yanlış, çoktan seçmeli, eşleştirmeli) sorulardan oluşan çevrimiçi sınavlar	21	5	1	34
Açık uçlu sorulardan oluşan çevrimiçi sınavlar	10	9	8	52
Seçme ve açık uçlu soruların birlikte yer aldığı çevrimiçi sınavlar	20	5	2	36
Geniş zamanda (1 hafta, 1 ay gibi) sınırlandırılmış performans dayanaklı değerlendirme araçları (take-home, açık uçlu soru, performans görevi, portfolyo)	1	5	21	74
Öz değerlendirme, akran değerlendirme veya grup değerlendirme formları	10	10	7	41
Uzaktan eğitime katılım göstergeleri (tartışma formu, aktif bulunma göstergesi, yansıma vb.)	3	9	15	66

Tablo 2’de belirtildiği gibi pandemi sürecinde lisansüstü eğitimde en çok tercih edilen değerlendirme yaklaşımı (toplam=74) geniş zamanda teslimi istenen performans dayanaklı değerlendirmelerdir. En çok tercih edilen ikinci değerlendirme yaklaşımı ise uzaktan eğitime katılımı işaret eden tartışma formu, derste aktif bulunma, yansıma raporları vb. ölçütlerden oluşan çevrimiçi göstergelerdir (toplam=66). Seçme gerektiren sorulardan oluşan çevrimiçi sınavlar ise en az tercih edilmiştir (toplam=34).

Çevrimiçi ortamlarda soru türü ne olursa olsun sınav güvenliği tartışmalı bir konudur. Çevrimiçi sınavlarda alınabilecek güvenlik önlemleri başlıca sıralanmış ve öğrencilere katıldıkları çevrimiçi sınavlarda bu önlemlerden hangilerinin uygulandığı sorulmuştur. Pandemi sürecinde 27 lisansüstü öğrenciden 15'i çevrimiçi ortamda sınava katıldığını belirtmiştir.

Çevrimiçi sınavlarda hangi güvenlik önlemleri alındığına dair öğrenci yanıtları (sadece çevrimiçi sınav olanların yanıtları) Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Çevrimiçi Sınav Güvenliği Önlemlerinin Betimsel İstatistikleri

Çevrimiçi Sınav güvenliği	<i>f</i>	%
1.Zaman sınırlaması vardı.	15	100
2.Sınav penceresi tarayıcısı kısıtlanmıştı.	4	26,6
3.Cevaplanan soruların geri izlenmesi engellenmişti.	10	66,6
4.Sınava sadece bir kez giriş yapılabiliyordu.	12	80
5.Sınav anında kamera açılması zorunluydu.	11	73,3
6.Her öğrenciye aynı test farklı soru sıralaması ile sunuldu.	14	93,3
7.Her öğrenciye aynı kazanımın farklı soru türü sunuldu.	2	13,3
8.Grubun hepsi sınavı tamamladıktan sonra sınav sonuçlarının görülmesine izin verildi.	12	80
9.Sınav soruları gizlendi ve öğrenciler sadece yanlış yaptıkları soruların cevaplarına erişebildi.	10	66,6

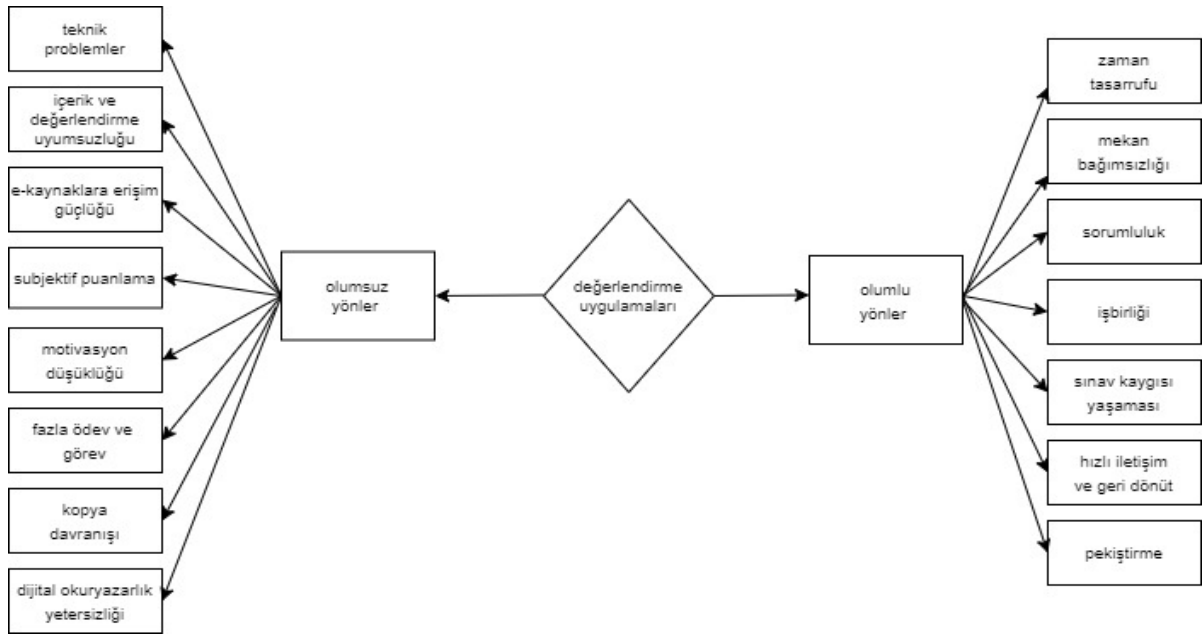
Tablo 3 incelendiğinde çevrimiçi sınav güvenliği önlemlerinden her sınavda tercih edilen zaman sınırlamasının kullanılmasıdır ($f=15$, %100). İkinci en çok tercih edilen çevrimiçi sınav güvenliği önlemi her öğrenciye aynı testin farklı soru sıralaması ile

sunulmasıdır ($f=14$, %93,3). Sınav penceresi tarayıcı kısıtlaması daha az tercih edilen çevrimiçi sınav güvenliği önlemlerindedir ($f=4$, %26,6). Her öğrenciye aynı kazanımın farklı soru türü ile sunulması da en az alınan çevrimiçi sınav güvenliği önlemlerindedir ($f=2$, %13,3).

Araştırmada Covid-19 pandemi sürecinde yapılan değerlendirme uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrencilerinin görüşleri sorulmuştur. Lisansüstü öğrencilerin yapılan değerlendirme uygulamalarına ilişkin düşünceleri “olumlu” ve “olumsuz” yönler olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Olumlu alt tema altında öğrencilerin bu süreçten memnun olma durumlarına, olumsuz alt tema altında ise süreçte yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri kodlamalara yansıtılmıştır. Şekil 2’de yapılan kodlamalar sunulmuştur.

Şekil 2

Değerlendirme Uygulamaları



Şekil 2 incelendiğinde lisansüstü eğitim alan öğrenciler, verdikleri cevaplar doğrultusunda pandemi sürecinde yapılan uzaktan değerlendirme uygulamalarının olumlu yönlerini zaman tasarrufu, mekan bağımsızlığı, sorumluluk, işbirliği yapabilme, sınav kaygısı yaşamama, hızlı iletişim ve geri dönüş sağlama ve pekiştirme olarak belirtmişlerdir. Bir katılımcı zaman ve mekan sınırının olmaması hakkındaki olumlu görüşünü “Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının olumlu yönü zaman planlamasının yapılıp hem eğitim hem günlük işlerin birlikte yürütülmesinde katkısı oldu. (Ö22, E, Tezli)” Başka bir katılımcı pekiştirme hakkındaki olumlu görüşünü “Ders kayıtlarının tekrarlarına ulaşabilir olmamız anladığımız noktaları tekrar dinlememizi bu sayede eksik öğrenmelerimizi tamamlamamızı

sağladı. (Ö4, K, Tezsiz)” ifadeleri ile aktarmıştır. Bir başka katılımcı “Bulduğum her yerden katılım imkanı sağlamıştır. Ayrıca okul ortamında olduğu kadar sınav kaygısı yaşamadım. Ödev veya sunumların çevrimiçi ortam üzerinden yapılması çalışmaların diğer öğrencilere aktarımını kolaylaştırmıştır. (Ö14, K, Tezli)” cevabıyla bu yöndeki görüşünü ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı “Sınavlara ev ortamında giriyor olmak rahattı. Grup çalışmaları çok verimliydi. (Ö8, K, Tezsiz)” cevabıyla çevrimiçi ortamda yapılan değerlendirme uygulamalarının olumlu yönlerini ifade etmiştir.

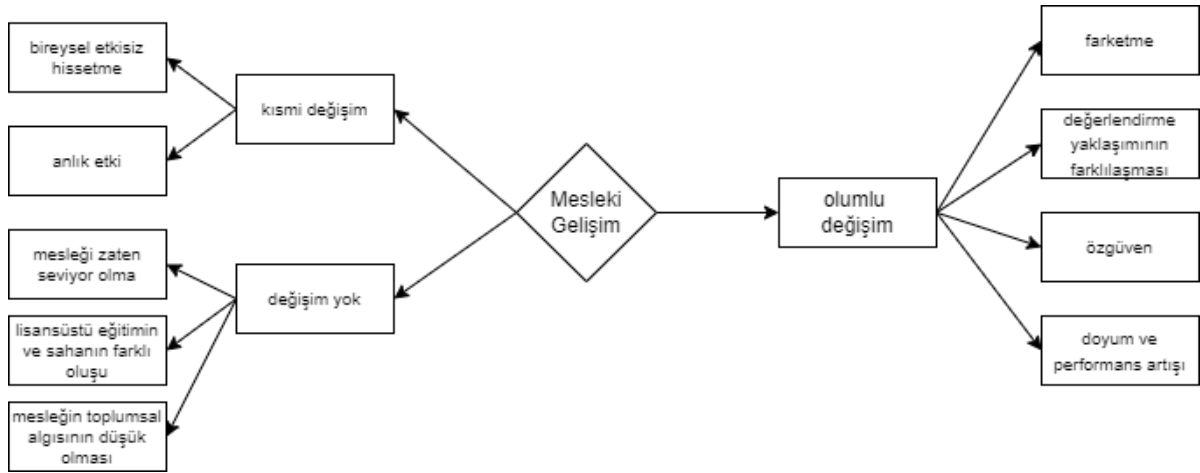
Şekil 2 incelendiğinde lisansüstü eğitim alan öğrenciler verdikleri cevaplar doğrultusunda pandemi sürecinde yapılan uzaktan değerlendirme uygulamalarının olumsuz yönlerini teknik problemler, içerik ve değerlendirme uyumsuzluğu, e-kaynaklara erişimde güçlük, subjektif puanlama, motivasyon düşüklüğü, fazla ödev ve görev tanımı, kopya davranışı, dijital okuryazarlık yetersizliği olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin farklı açılardan olumsuzluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Bir katılımcı “Sunumlar tekdüzeliğe sebep olmakta ve hedeflenen kazanımlara ulaşmayı güçleştirmektedir. Derslerden yeterli verim sağlanamaması da ölçme değerlendirme uygulamalarında daha fazla kaygı yaratmakta ve kazanımların ölçülmesinde bizlerin gerçek performansını göstermesini sekteye uğratabilmektedir. (Ö3, K, Tezli)” ifadeleriyle motivasyon düşüklüğü hakkında olumsuz görüşünü belirtmiştir. Diğer bir katılımcı “Ödevlerin öğrenciye külfet olarak verildiğini düşünüyorum. Yapılan değerlendirmeler ve puanlamalar birbiriyle örtüşmüyor. Neye göre puanlama yapıldığını anlamıyorum. Öğretim üyelerinin yanıtları söyleme, doğruyu pekiştirme gibi dönütler vermeli ki bir sonraki ödevimi ona göre yapayım. (Ö17, E, Dr.)” görüşüyle içerik ve değerlendirme açısından olumsuz yönleri desteklemektedir. Fazla ödev ve görev tanımı ile birlikte lisansüstü eğitime fazlasıyla zaman ayrıldığını bu bağlamda yüksek puan ve potansiyelinin fark edilmesi beklentisinde olma ile çalışan ve çalışmayanın ayrılmadığı bir ortam olduğundan bahseden görüşler de mevcuttur. Bir katılımcı “Ödev ya da projelerin fazla vakit alması, derse giren akademisyenin öğrenciyi tanımaması ve potansiyelini görememesi, sınavlarda kopya çekme dolayısıyla gerçeği yansıtmayan notlar gördüm. (Ö20, K, Tezli)” ifadeleriyle olumsuz yönlü görüşünü belirtmiştir. Dijital okuryazarlık açısından yetersiz hissedilen dolayısıyla bu süreçte dijital kaynak tarama, kampüs dışı erişim ile kütüphaneye ulaşma, dijital ortamlardan yararlanma vb. yöntemleri öğrenmeye çalışırken ve uygulamalar yaparken asıl içeriğe odaklanamadığını belirten katılımcılar da mevcuttur. Dijital okuryazarlık anlamında tecrübe edinen lisansüstü öğrenciler bu anlamda olumlu gelişmeler göstermekle birlikte kısa sürede yapabilme ve uygulayabilme konusunda

olumsuzluklar yaşamışlardır. Bir katılımcı “Lisansüstü eğitimde internet kullanarak uzaktan kütüphane araştırması yaptık, hep makale okuduğumuz için makalelere erişim için teknolojiyi kullanabilmek, kaynak tarama tekniklerini öğrenmek gerekiyordu. Ödevlerimi, grup görevlerimi yapabilmek için öncelikle dijital ortamları araştırmak süreci daha da zorlaştırdı. (Ö1, E; Tezsiz)” ifadesini kullanarak bu durumu açıklamış, derslerin haricinde uzaktan eğitim sürecinde ön koşul hazırbulunuşluk düzeylerinin önemli ve etkili olduğuna vurguda bulunmuştur.

Araştırma kapsamında Covid-19 pandemi döneminde lisansüstü eğitimde izlenen süreçlerin öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkısına dair görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin görüşler olumlu, kısmi ve değişimin olmadığını belirten üç alt temada toplanmıştır. Olumlu değişim alt teması öğrencilerin bu süreçte hangi pozitif yönlü değişim oluştuğuna ait görüşleri yansıtılmıştır. Kısmi değişimin olduğu ve değişimin olmadığı alt temada ise değişimin neden olmadığı ya da kısmi olduğuna ilişkin görüşler kodlamalara yansıtılmıştır. Şekil 3’te yapılan kodlamalar sunulmuştur.

Şekil 3

Mesleki Gelişim



Şekil 3’te belirtildiği gibi lisansüstü öğrenciler, pandemi döneminde izlenen süreçlerin mesleki gelişimin önemini fark etme, olayları değerlendirmede farklılaşma, özgüven, doyum ve performans artışı gibi olumlu değişime ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. Lisansüstü eğitim süreciyle birlikte mesleklerinde izledikleri süreçleri yeniden değerlendirme fırsatı bulmuşlar, lisans öğrenimlerindeki ve günümüz koşullarında gerekli güncel bilgileri sentezleyerek yenilenmişlerdir. Bir katılımcı “Çağın çocukları çok farklı, okul öncesi çocukları bu farklılığı daha çok hissettiriyor. Tableti, bilgisayarı benden daha iyi kullanıyorlar. Uzaktan eğitimde öğrencilerimle iletişime geçmede zorlanmadım çünkü onlar zaten bu

iletişim kanalını biliyor, etkinlik hazırlamada kendimi geliştirmem, yenilemem gerektiğinin farkına vardım. (Ö11, K, Tezli)” açıklaması ile bu yöndeki görüşünü belirtmiştir. Başka bir katılımcı “yüksek lisans yapan bir birey olarak sektörde daha fazla fikrimin alındığını ve önemsendiğimi düşünüyorum, bu durum da insanın özgüvenini arttırıyor tabi (Ö9, E, Tezli)”. Bir katılımcı da yüksek lisans ortamı ile oluşan olumlu değişimi “öğretim üyeleri ve öğrencilerle birlikte bilimsel tartışma ortamları oluşuyor, öğretim üyelerinin saha tecrübesi ve kuramsal bilgisi, bizlerin sahada yaşadıkları sorunlar bilimsel olarak tartışılıyor, kendimce çıkarımlarda bulunuyorum, böylece iş doyumunu ve performans açısından olumlu katkılar getiriyor. (Ö21, K, Tezsiz)” ifadeleri ile belirtmiştir.

Mesleki gelişimleri hakkındaki görüşlerinin süreç içerisinde olumludan olumsuzuza dönüştüğünü belirtenler de mevcuttur. Bir katılımcı “yüksek lisansta ders dönemindeyken, benim gibi kişilerle birlikte olmak, ödevlere sınavlara birlikte hazırlanmak, iş hayatındaki süreçleri konuşmak, tartışmak iyi geliyordu ancak tez döneminde herkes daha kendi halinde. Bu durumda tek başıma yetersiz hissetme ve zorlukların üstesinden gelememe kaygısı yaşıyorum. (Ö5, K, Tezli)” ifadeleri ile bu durumu açıklamıştır. Ayrıca konuya bağlı olarak ders anında ve dersten sonra mesleki tutumunun arttığını diğer hafta ise bu etkinin daha az düzeyde olduğunu belirtenler de vardır. Bir katılımcı “Aynı motivasyon aynı istek kalmıyor, ders dönemindeyken çok heyecanlıydım. Yanlışları düzeltmek, yeni olanı öğrenme gibi heyecanlarım vardı sonra sistem bir şekilde içine alıyor ve bu duygular süreklilik sağlamıyor. (Ö25, K, Tezli)” ifadesi ile görüşünü belirtmiştir.

Lisansüstü eğitimde izlenen süreçlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığı görüşünü ileten öğrenciler de mevcuttur. Bu öğrenciler görüşlerini; mesleği zaten seviyor olma, lisansüstü eğitimin ve sahanın farklı oluşu, mesleğin toplumsal algısının düşük olması gibi nedenlerle açıklamışlardır. Bir katılımcı “Mesleğimi zaten severek yapıyorum, uzun yıllardır yönetici olduğum için mesleki gelişim olarak değişiklik görmedim. (Ö13, E, Tezsiz)” ifadeleriyle görüşünü bildirmiştir. Diğer katılımcı “Okul öncesi alanında çalıştığım için çocuklar beni zaten dinç ve istekli kılıyor, daha yararlı nasıl olabilirim sorusunun yanıtı için yüksek lisansa yöneldim. Ancak beklentim ve içerik farklı, sınıfta öğretmenlik ve yüksek lisans öğrenciliği aynı doğrultuda ilerlemedi. (Ö23, K, Tezli)” görüşüyle saha ve eğitimin farklılığını dile getirmiştir. Hemşirelik mesleğinin toplumda değer görmediğini belirten bir katılımcı “Pandemi süreci ile birlikte gündeme çok gelen bir meslek, ancak değer de görmeyen bir meslek. Bu süreçte hem çalışıp hem yüksek lisans yapmak mesleki gelişim anlamında değişiklik yarattığını söyleyemem. (Ö7, K, Tezli).” görüşüyle değişiklik olmadığını

belirtmiştir. Lisansüstü eğitimi gereklilik olarak gören bir katılımcı “İşletme alanında mezun sayısının çok olması diğerlerinden ayrılmak için bir farklılık gerektiriyor. Bu farklılıkta yüksek lisans olabilir diye düşündüm. Mesleki gelişim açısından derslerdeki değerlendirme süreçlerinin bir faydasının olduğunu söyleyemem. (Ö2, E, Tezsiz)” ifadeleriyle görüşünü belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada lisansüstü eğitim alan öğrencilerin pandemi sürecinde yapılan uzaktan değerlendirme uygulamalarına ilişkin deneyimleri derinlemesine incelenmiştir. COVID-19 salgını tüm dünyada örgün öğretimin çevrimiçi ortamda yürütülmesi zorunlu hale getirmiştir. Acil uzaktan eğitime hızla geçişini zorunlu olduğu bu süreçte tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretimde de üniversitelerin akademik, fiziksel, teknik altyapı olanaklarının yeterli olup olmadığına dikkat edilmeksizin öğretim şekli değişmiştir.

Türkiye’de köklü bir geçmişe sahip olan uzaktan eğitim (Bozkurt, 2017), Covid-19 pandemisine kadar bir seçim olarak varlığını sürdürmekteyken bu süreçte acil uzaktan eğitime zorunlu olarak geçilmiştir. Kısa vadede günü kurtarmak düşüncesinden arınarak ilerlenmesi gereken bu süreçte; uygulamalarda karşılaşılan aksaklıklar, öğreten ve öğrenenlerin deneyimlerinden ders çıkarmak isabetli bir planlamaya ışık tutacaktır. Bu bağlamda lisansüstü düzeyde acil uzaktan eğitim deneyimi yaşayanların deneyimlerinden yararlanılarak uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının veriye dayalı durum tespitinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada Covid 19 pandemisiyle başlayan acil uzaktan eğitim süreci hakkındaki katılımcıların deneyim ve görüşleri üç araştırma sorusu ile irdelenmiştir.

Öncelikle katılımcılara pandemi sürecinde lisansüstü eğitimde en çok hangi değerlendirme yaklaşımının uygulandığı 3’lü likert tipi sorularla yöneltilmiştir. Çoğunlukla derslerde en çok tercih edilen değerlendirme yaklaşımı geniş zamanda teslimi istenen performans dayanaklı değerlendirmelerdir. En az tercih edilen değerlendirme yaklaşımı ise seçme gerektiren sorulardan oluşan çevrimiçi sınavlardır. Uzaktan eğitimde seçme gerektiren sorulardan oluşan sınavlarla gerçekleşen değerlendirmelerde öğreticinin kontrolü sınırlıdır (Michael ve Williams, 2013). Öğrenenin hedeflenen kazanımlara hangi ölçüde ulaştığını belirten düzey belirleyici değerlendirme türleri süreç hakkında bilgi sunmada yetersiz kalmaktadır. Bozkurt (2020) yüz yüze dersler ve uzaktan eğitim dersleri birer denklem olarak düşünüldüğünde denklemin iki tarafının da eşit olduğunu fakat değişkenlerin farklı olduğunu belirtmiştir. Ravasco (2012) çevrimiçi sınavların öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi,

kontROLSÜZ internet veya akademik kaynak kullanımına uygun olduğunu dolayısıyla kopya çekme davranışına uygun bir ortam sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda belirtilen gerekçeler dikkate alındığında lisansüstü eğitimde çevrimiçi sınavların daha az tercih edilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Lisansüstü eğitimin amaçları gereği bireyin alanda kapasitesini arttırması ve üst düzey öğrenme ihtiyaçlarını karşılmasına olanak sağlayan performans dayanaklı değerlendirmelerin tercih edilmesi değerlendirmenin sürece yayıldığına da işaret etmektedir. Aynı zamanda uzaktan eğitime katılım göstergelerinin (tartışma formu, aktif bulunma göstergesi, yansıma raporu vb.) en çok tercih edilen değerlendirme yaklaşımlarından olması; eş zamanlı (senkron) içeriğin kullanımı kadar eş-zamansız (asenkron) içeriğin de ön planda tutulduğunun göstergesidir. Uzaktan eğitimde değerlendirme yaklaşımlarının tercihinde amaç yüz yüze eğitimi taklit etmek olmadığı, anlamlı öğrenme deneyimleri sağlanmasının gereği vurgulanmıştır (Henriksen vd., 2020). Ayrıca alanyazın uzaktan değerlendirme sürecinin farklı araçlarla desteklenmesini önermektedir (Stödberg, 2012). Lowenthal, Borup, West ve Archambault (2020) yaptıkları araştırma eşzamansız içeriklerin bilişsel boyuttaki etkileşime, eşzamanlı içeriklerin ise duyuşsal etkileşime olanak tanıyabilmesinin önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda yüz yüze ortamda bulunmayan farklı erişim seçenekleri çevrimiçi ortamda birer değerlendirme yaklaşımı olarak kullanıldığı ve birçok derste tercih edildiği sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda lisansüstü eğitimde çok tercih edilen değerlendirme yaklaşımlarından biri de çevrimiçi sınavlardır. Hangi soru türünün kullanıldığı fark etmeksizin çevrimiçi sınavlarda akademik dürüstlüğün ihlali ve kopya davranışının arttığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Rossiter, 2020; Sarı ve Nayır, 2020). Uzaktan eğitimle birlikte çevrimiçi sınavlarla yapılan değerlendirmelerde öğrencilerinin akademik başarılarının arttığı da belirtilmektedir (Figaredo vd., 2022). Bu nedenle çevrimiçi sınavlarda alınan güvenlik önlemlerinin neler olduğu incelenmiş, lisansüstü eğitimde her çevrimiçi sınavda zaman sınırlamasının bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çevrimiçi sınavlarda süre tanımlama ve ne kadar olması gerektiği tartışmalı bir konudur (Bengtsson, 2019). Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada sınav süresi az verilen çevrimiçi sınavlarda akademik dürüstlük algısının olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır (Aksu Dünya vd., 2021). Sarı (2020) sorularının belirli sürede yanıtlanabileceği, yeterli sürenin tanımlandığı çevrimiçi sınavlarda kopya çekme davranışlarının bir nebze önlenebileceğini böylece belli ölçüde sınavın geçerliği ve güvenliğinin korunabileceğini belirtmiştir. Öte yandan biçimlendirici değerlendirme amacıyla çevrimiçi sınavların kullanılması, öğrencilere hızlı geribildirim sağladığı, büyük gruplarda

yansıtmayı ve öz değerlendirmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır (Pishchukhina ve Allen, 2021). Düzey belirleme amaçlı çevrimiçi sınavlarda sınav güvenliği başlıca ele alınması gereken bir konu olmakla birlikte bu araştırmada zaman sınırlamasından sonra, sınava sadece bir kez giriş yapılabilme, her öğrenciye aynı test farklı soru sıralaması ile sunulması, grubun hepsi sınavı tamamladıktan sonra sınav sonuçlarının görülmesine izin verilmesi önlemlerinin de çoğunlukla alındığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ne kadar çok önlem alınırsa alınsın teknolojinin yoğun olarak kullanıldığı çevrimiçi ortamlarda kontrol altına alınamayacak değişkenler de o kadar fazladır. Özellikle lisansüstü öğrencilerden beklenen özgün ürünlerin sürece yayılan bir değerlendirme yaklaşımı ile belirlenmesinin daha uygun olacağı önerilebilir.

Covid-19 pandemi sürecinde yapılan uzaktan değerlendirme uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrencilerinin görüşlerine ilişkin yapılan analizlerde olumlu ve olumsuz yönler mevcuttur. Bu çalışmada olduğu gibi literatürde uzaktan eğitimin “zaman tasarrufu” ve “mekan bağımsızlığı” sağlaması bağlamında benzer bulgulara ulaşan araştırmalar vardır (Bozkurt, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin bir taraftan da çalışma hayatlarını sürdürdükleri görülmektedir. Aydın ve Hayal (2014) yaptıkları araştırmada lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin iş yerinden izin alamama konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hem çalışma hayatını hem lisansüstü eğitimi birlikte yürütmek ortak nokta olduğundan katılımcıların olumlu görüşleri bu bağlamda değerlendirilebilir. Lisansüstü eğitim, deneyim ve araştırmaların etkileşimli olarak tartışıldığı bir ortam olarak düşünüldüğünde uzaktan değerlendirme uygulamalarının hızlı iletişim ve etkileşim bağlamında öğrencilere kolaylık sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Uzaktan öğrenenlerin kendi öğrenmelerini takip edebilmesi için sorumluluk ve pekiştirme hakkındaki bildirimleri performanslarını arttırmak için gerekli olduğu bilinmektedir (Koneru, 2017). Tercih edilen değerlendirme yaklaşımları ile birlikte öğrenenlerin sadece bilişsel alanda değil bazı duyuşsal ihtiyaçlarına da cevap verildiği söylenebilir. Bu süreçte uzaktan değerlendirme uygulamalarının olumlu yönler olduğu gibi olumsuz yönleri ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Uzaktan değerlendirme uygulamalarının olumsuz yönleri incelendiğinde uzaktan eğitimle gündeme gelen öğretmenlerin ve öğrenenlerin dijital yeterlilik ve becerilere yeterli düzeyde sahip olmadıkları (Bozkurt, 2020) sonucu ile benzer olduğu söylenebilir. Eğitim teknolojilerine yönelik çözümler sadece pandemi sürecine özgü olmayıp planlı ve amaçlı yürütülecek bir eğitim programının önemli bir parçası olmaya devam edecektir. Dersin içeriği

ve değerlendirme yaklaşımlarının seçimi dersin sorumlusu öğretim üyesinin tecrübesiyle de doğrudan ilişkilidir (Feng, 2020). Pandemi sürecinde üniversitelerde var olan öğrenme-öğretme merkezleri sürekli aktif olmuş, teknik altyapı, ölçme ve değerlendirme konularında çözümler üreten webinarlar düzenlediği izlenmiştir. Bu bağlamda yüz yüze eğitimdeki öğrenme çıktıları ile eşit bile olsa, uzaktan değerlendirme yaklaşımlarının tasarlanmasında farklı stratejilerin işe koşulması gerektiği unutulmamalıdır.

Lisansüstü eğitimde izlenen süreçlerin öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkılarının bilişsel ve duyuşsal boyutlarda olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü eğitimin mesleğe katkısını inceleyen araştırmalarda da özgüven, doyum ve performans artışı, farkındalık oluşma konusunda benzer bulgulara ulaşılmıştır (Baş, 2013; Kaya, 2014). Uzaktan değerlendirmeyi ilk kez deneyimleyen birçok öğrencinin bu süreçte zaman ve mekan sınırı olmadan eğitimlerini yürütebilmeleri ve sınav kaygılarının azalması mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığı düşünülebilir. Değerlendirme süreçlerinde verilen görevler, öğrencilerin yaptıkları okuma ve araştırmalar olaylara bakış ve yorumlama biçimlerini olumlu yönde değiştirdiğini destekleyen araştırma sonuçları (Kaya, 2014) ile benzerdir. Mesleki gelişimlerinde kısmi değişim olduğunu ifade eden öğrenciler sürecin anlık etkilediğini ve bireysel bazda etkisizlik hissi oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun öne çıkan boyutu duygu durumlarla ilgilidir. Uzaktan öğrenme deneyimlerinde öğrenenlerin verimli bir süreç geçirebilmeleri bilişsel ihtiyaçlarının karşılanması yanında duyuşsal ihtiyaçlarına da cevap veren öğrenme tasarımlarına bağlı olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar vardır (Baran ve Alzoubi, 2020; Zhu ve Liu, 2020). Çalışma hayatı ve lisansüstü eğitimi birlikte yürütmenin yüksek motivasyonla üstesinden gelinebileceği düşünülmektedir. Sahadaki sorunların ders ortamına taşınması ders ortamındaki bilgilerin de sahadaki sorunları çözebilmesi istenen bir durumdur. Böylelikle birey bir şeyleri başarma duygusu yaşayarak anlık etkiyi uzun süreliğe dönüştürebilecektir. Bu bağlamda lisansüstü eğitim alan bireylerin desteklenmesi, fırsatlar sağlanmasının yerinde olacağı söylenebilir. Mesleğe gelişimlerinin uzaktan değerlendirme yaklaşımları ile değişmediğini dile getiren öğrencilerin gerekçeleri incelendiğinde bu süreçle doğrudan ilişki kurmadıkları söylenebilir. Mesleğin toplumsal statüsünün düşük olması, mesleği zaten seviyor olma gibi farklı nedenlerle değişimin olmadığını açıklamışlardır. Öne çıkan bulgulardan bir diğeri de saha ve ders içeriklerinin farklı oluşudur. Bu bulgu lisansüstü eğitimin işlevselliği için önemlidir. Atılğan (2020) çalışmasında uygulama eğitimlerine ilişkin çözümler üretilmesinin ve etkileşimin artırılmasının uzaktan eğitim için öncelikli halledilmesi gereken eksiklikler olduğu sonucuna varmıştır. Bu durum aynı zamanda uygulama

yapılabilecek saha ile de bağlantılıdır. Turhan ve Yaraş (2013), lisansüstü eğitimde edilen kazanımların istenilen şekilde uygulamaya aktarılamamasının başlıca gerekçelerinden biri olarak değişime açık olmayan kurum kültürünü işaret etmişlerdir. Bu bağlamda mesleki gelişimin yükseltilmesi ve özendirilmesi için teknolojik altyapı olanaklarının uyumlu, teorik-uygulama boyutunun güncel birlikteliğinin yerinde olacağı söylenebilir.

Alınan lisansüstü eğitimin tezli, tezsiz, doktora düzeyinde olması veya bölümü fark etmeksizin uzaktan eğitim sürecinde teknoloji destekli ölçme-değerlendirmenin ne derece önemli olduğu görülmüştür. Ölçme olmadan değerlendirme olmayacağı açıktır ancak etkili ve zengin ölçme süreçleri ile anlamlı değerlendirmenin mümkün olacağı unutulmamalıdır. Dolayısıyla uzaktan değerlendirmeyi gerçekleştirirken tüm koşullar dikkate alınmalı, tüm şartlar incelendiğinde sonuç değil süreç ve ürün odaklı değerlendirme yaklaşımının kullanılması tercih edilmelidir. Uzaktan eğitimde öğrenmenin büyük sorumluluğunun öğrenene ait olduğu açıktır. Bu bağlamda öğrenene seçme hakkı tanıyan, özyeterlik ve özyönetim becerilerini kullanabilecekleri değerlendirme süreçleri sunulmalıdır. Teknolojinin sihirli bir değnek olmadığı, öğrenen ve öğretenlerin de bu sürece ayak uydurabilmesi için dijital becerilere sahip olması gerektiği açıktır. Çağdaş eğitim anlayışının önünde engel oluşturan bu tür durumlar öncelikle odaklanılması gereken konulardandır. Hızla dijitalleşen dünyaya uyum sağlayabilmek için bu bağlamda politika ve strateji geliştirilmelidir.

Lisansüstü uzaktan eğitim süreçlerinde etkisi bulunan paydaşların sıkı iletişimi, öğrenenlerin teorik bilgileri ve uygulama sahalarının bütünleşmesi açısından oldukça kritiktir. Ortak bir payda etrafında yapılacak planlamalar her iki tarafın da beklentisini önemseyeceğinden, lisansüstü eğitim alan bireyin gelişiminin gerçek hayatta yansımaya olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Hem çalışıp hem lisansüstü eğitime devam eden bireylerle yürütülen bu çalışmada uzaktan eğitimle birlikte zaman ve mekan kavramının önemi vurgulanmıştır. Öğrenenlerin iş yükü ve sorumlulukları göz önüne alındığında, çevrimiçi ve çevrimdışı değerlendirme uygulamaları, öğrenme materyalleri gözden geçirilerek bireylerin öğrenme süreçleri desteklenmeli ve kolaylaştırılmalıdır. Araştırmada lisansüstü eğitim tek ve bütüncül bir yapı olarak ele alınmıştır. Alınan eğitimin tezli, tezsiz, yüksek lisans ve doktora düzeyinde olması ve bilim alanı değişkenlerine göre her programın olanaklarını ayrı ayrı sorgulayan araştırmaların ilgili alanlara önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu 28/05/2021 tarihli 2021/15-01 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarın beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Akçayır, G. & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers and Education, 126*, 334-345.
- Aksu Dünya, B., Şahin, M. D. ve Aybek, E. C. (2021). Yükseköğretimde uzaktan ölçme ve değerlendirme deneyimleri: Türkiye'den üç devlet üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1)*, 232-244.
- Alabaş, R., Kamer, T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research, 3(4)*, 89- 107.
- Atılğan, B. (2021). Tıp fakültesi öğrencilerinin gözünden acil uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 29(6)*, 396-406.
- Aydın, E. ve Hayal, M. A. (2014). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. *III.Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, [Çevrimiçi: https://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/Seak_Bildiriler_Kitabi11.pdf#page=74], Erişim tarihi: 27.06.2021.
- Baran, E., & AlZoubi, D. (2020). Human-centered design as a frame for transition to remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education, 28(2)*, 365-372.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: Nitel bir araştırma (Niğde ili örneği). *Journal of Higher Education, 3(2)*, 61-69.
- Bengtsson, L. (2019). Take-home exams in higher education: A systematic review. *Education Sciences, 9(4)*, 267-275.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 3(2)*, 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 3(6)*, 112-142.

- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 167-174.
- Çalık, T. ve Gürer, G. T. (2019). Lisansüstü öğrencilerin aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *4.Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*, 63-73. [Çevrim-içi: <http://yocad.org.tr/wp-content/uploads/2019/12/ihec-2019-proceedings-bildiriler.pdf#page=63>], Erişim tarihi: 20.05.2021.
- ETF (2018). *Digital skills and competence, and digital and online learning*. Turin: European Training Foundation (ETF) Publishing. [Available online at https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2018-10/DSC%20and%20DOL_0.pdf], Retrieved on May, 21, 2021.
- Feng, X. L., Hu, X. C., Fan, K. Y., & Yu, T. (2020). A brief discussion about the impact of coronavirus disease 2019 on teaching in colleges and universities of China. In *2020 International Conference on E-Commerce and Internet Technology (ECIT)*, 167-170.
- Figaredo, D. D., Jaurena, I. G., & Encina, J. M. (2022). The impact of rapid adoption of online assessment on students' performance and perceptions: Evidence from a distance learning university. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(3), 224-241.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *Handbook of Qualitative Research* (105–117). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Hatzipanagos, S. & Warburton, S. (2009). Feedback as dialogue: Exploring the links between formative assessment and social software in distance learning. *Learning Media and Technology*, 34(1). 45-59.
- Henriksen, D., Creely, E., & Henderson, M. (2020). Folk pedagogies for teacher transitions: approaches to synchronous online learning in the wake of COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 201-209.
- Kaya, S. (2014). Eğitim programları ve öğretimi anabilim dalı lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 802-826.

- Koç, F. ve Özkoçak, V. (2019). Türkiye’de lisansüstü eğitime dair güncel sorunlar. *4.Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*, 58-62. [Çevrim-içi:<http://yocad.org.tr/wp-content/uploads/2019/12/ihec-2019-proceedings-bildiriler.pdf#page=63>], Erişim tarihi:20.05.2021.
- Koneru, I. (2017). Exploring moodle functionality for managing Open Distance Learning e-assessments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(4), 129-141.
- Koşar, D., Er, E. ve Kılınc, A. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 53, 370-392.
- Ladd, H. F., & Sorensen, L. C. (2015). *Do master’s degrees matter? Advanced degrees, career paths, and the effectiveness of teachers*, [Available online at <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED587162.pdf>], Retrieved on November 20, 2021.
- Lemanski, C. (2011). Access and assessment Incentives for independent study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 36, 565–581.
- Lowenthal, P., Borup, J., West, R., & Archambault, L. (2020). Thinking beyond zoom: using asynchronous video to maintain connection and engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 383-391.
- Ludwig-Hardman, S., & Dunclap, J. C. (2003). Learner support services for online students: scaffolding for success. *International Review of Research in Open ve Distance Learning*, 4(1), 1-15.
- Mcmillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.), Boston: Person Education.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Michael, T. B., & Williams, M. A. (2013). Student equity: Discouraging cheating in online courses. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 3(2), 30-42.
- Ogange, B. O., Agak, J. O., Okelo, K. O. & Kiprotich, P. (2018). Student perceptions of the effectiveness of formative assessment in an online learning environment. *Open Praxis*, 10(1), 29–39.

- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publication.
- Perera Diltz, D., & Moe, J. (2014). Formative and summative assessment in online education. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 7(1), 130-142.
- Pishchukhina, O., & Allen, A. (2021). Supporting learning in large classes: online formative assessment and automated feedback. In 2021 30th Annual Conference of the European Association for Education in Electrical and Information Engineering (EAEEIE) (pp. 1-4). IEEE. <https://doi.org/10.1063/5.0041862>
- Ravasco, G. G. (2012). Technology-aided cheating in open and distance e-learning. *The Asian Society of Open and Distance Education*, 10(2), 71-77.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırmaları* (Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu, Ed. ve Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rossiter, S. (2020). *Cheating becoming an unexpected COVID-19 side effect for universities*, [Available online at: <https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/cheating-becoming-anunexpected-covid-19-side-effect-for-universities-1.5620442>], Retrieved on July 25, 2020.
- Rovai, A. P. (2000). Online and traditional assessments: What is the difference? *Internet and Higher Education*, 3(3), 141-151.
- Rovai, A. P., Ponton, M. K., Derrick, M. G., & Davis, J. M. (2006). Student evaluation of teaching in the virtual and traditional classrooms: A comparative analysis. *Internet and Higher Education*, 9(1), 23-35.
- Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959- 975.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Stödberg, U. (2012). A research review of e-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(5), 591-604.

- Talib, M. A., Bettayeb, A. M., & Omer, R. I. (2021). Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19: Systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 1-28.
- Tierney, J. R.; Carter, A. R. & Desai, E. L. (1991). *Portfolio assessment in the reading -writing classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publisler.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.
- Turner, J., & Briggs, G. (2018). To see or not to see? Comparing the effectiveness of examinations and end of module assessments in online distance learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1048-1060.
- Türker, K. (2001). *Bilim adamı yetiştirme: Dünya 'da ve Türkiye 'de lisansüstü eğitim*. TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri (7): Bilim Adamı Yetiştirme - Lisansüstü Eğitim (22, 30-32). TÜBİTAK Matbaası, Ankara.
- Varış, F. (1972). Türkiye'de lisansüstü eğitim. Pozitif bilimlerin temel ve uygulamalı alanlarında. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-74.
- Williams, J. (2006). The place of the closed book, invigilated final examination in a knowledge economy. *Educational Media International*, 43(2), 107-119.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yue, W. S., & Kaur, S. (2016). A survey of students' perceptions on online assessment in the modular object-oriented dynamic learning environment (MOODLE). *Advanced Science Letters*, 12, 4082-4086.
- Zhu, X., & Liu, J. (2020). Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 695-699.



Evaluation Approaches and Reflections in Postgraduate Education during the Covid-19 Pandemic

D. Bahar Şahin Sarkın¹

• **Received:** 18.02.2022 • **Accepted:** 26.08.2022 • **Published:** 02.05.2023

Abstract

This research examines the measurement and evaluation practices in postgraduate education in the emergency distance education process that came with the Covid-19 pandemic. A case study design in line with qualitative research approaches has been used in the study. The study group consisted of 27 students enrolled in a postgraduate education institute and receiving education in different programs. It was found in the study that performance-based evaluations that are required to be delivered within a certain deadline are the most preferred evaluation approaches in postgraduate classes and that time limitations are implemented in each online exam. Reiteration, responsibility, cooperation, saving time, space independence, not experiencing exam anxiety, fast communication, and providing feedback were positive aspects of distance evaluation practices. While technical problems, content and evaluation incompatibility, difficulty in accessing e-resources, subjective grading, decrease in motivation, excessive assignments and task descriptions, cheating behavior, and digital literacy insufficiency were found as the negative aspects. The current study suggests that when performing the distance evaluation, students and teachers should have digital skills and adopt not result but the process and product-oriented evaluation approaches to keep up with this process.

Keywords: distance education, emergency distance education, assessment and evaluation, postgraduate education.

Cited:

Şahin Sarkın, D.B. (2022). Evaluation approaches and reflections in postgraduate education during the covid-19 pandemic. *Pamukkale University Journal of Education*, 58, 100-123. doi:10.9779.pauefd.1075650

¹ Assist. Prof. Dr., Maltepe University, 0000-0002-1155-6114, baharsarkin@maltepe.edu.tr

Introduction

The conditions of the 21st century, which are under the impact of qualitative and quantitative changes, aim to train qualified manpower with education programs. Receiving postgraduate education is accepted as the criterion of professionalization in a certain field. The increase in the number of undergraduate graduates, along with the increase in placements within undergraduate programs, has created the expectation regarding individuals having different qualifications and the necessity of postgraduate education, which provides a higher level of knowledge in comparison with undergraduate education emerged. Varış (1972) defined postgraduate education as an educational activity that strives to raise scientists who will contribute to knowledge through research and provide solutions to the needs of the developing society. On the other hand, postgraduate education has been regarded as the process of acquiring various knowledge and skills oriented towards self-development, and at the same time, it is also known as the higher education level, which is defined as the driving force for the development of the country in many fields such as science, economics, politics and culture (Bülbül, 2003; Turhan & Yaraş, 2013). An examination of the definitions makes it clear that postgraduate education is multi-functional. Türker (2001) focused on the social and individual function, stating that it is the criterion of community development and meeting the individual's high-level education needs. Assessment and evaluation are an inseparable part of teaching programs followed at all levels of education. The evaluation of how much and how the intended knowledge and skills are gained in education systems according to their purpose is examined under formative and summative assessments (Perera Diltz & Moe, 2014). While the product is in the foreground rather than the process in the summative assessment, in the formative assessment, the steps that carry the student to the result are addressed along with the product as a whole (Tierney et al., 1991). In formative assessment, frequent feedback and constant teacher-student interaction are required while the student is creating the product (Hatzipanagos & Warburton, 2009). In the distance education process, formative assessment practices are generally carried out using tools such as online group discussions, portfolio presentations, and assignment reports uploaded to the system (Perera Diltz, & Moe, 2014). In the summative evaluation, on the other hand, how much of the intended acquisitions are achieved is determined by the assessment practices conducted at the beginning, middle, or end of the semester (Rovai et al., 2006). Online tests consisting of different types of questions are used as a tool, and evaluative feedback is given in these assessment practices (Williams, 2002). Although the assessment types are not distinct from those in face-to-face environments,

some of the advantages of making an online assessment may include students being more comfortable and features such as cost and time. Nevertheless, there are also disadvantages damaging the reliability of the evaluation brought by the online environment, such as students' unlimited access to the internet and resources, sharing questions or assignments online, limited control of cheating behavior, and enabled instant communication. Furthermore, the inclusion of the characteristics such as infrastructure and technology usage skills in distance education in the assessment creates question marks in the functionality of assessment types by purpose.

In the evaluation practices within the scope of distance education, which are often carried out with tests consisting of multiple-choice or different question types, the control of the teacher remains limited (Michael & Williams, 2013). In a study on assessment practices in the online environment conducted by Yue and Kaur (2016), most of the students expressed the opinion that there is a necessity for changes in online assessment practices regarding security and technical problems. In their study, Ogange, Agak, Okelo, and Kiprotich (2018) aimed to determine students' views on different formative evaluation types such as quizzes, peer evaluation, and discussion used in online learning environments, and students stated that these methods are easy to follow and complete. Bozkurt (2020), in their study conducted during the Covid 19 pandemic, states that the assessment and evaluation approaches in educational processes are generally structured as result-oriented, while process-oriented approaches are not sufficiently used. Moreover, the transition from face-to-face education to distance education, the quarantines, and other implemented measures that came with the pandemic have affected the academic, personal, and professional lives of higher education students (Talib et al.; 2021). There are studies examining students' views on the education provided under different variables in the literature on postgraduate education (Alabaş et al., 2012; Çalık & Gürer, 2019; Koç & Özkoçak, 2019; Koşar et al., 2020; Ladd & Sorensen, 2015). During the Covid-19 pandemic, as the characteristics of each level are the main determinants in managing the process, it is thought that examining the postgraduate education level will provide important data. Besides, it can be stated that studies that reflect the views and experiences of postgraduate students on the assessment and evaluation processes within the scope of distance education are needed. During the emergency distance education process, which was implemented with a sudden mandatory transition, the subjects regarding how assessment and evaluation practices were carried out and what problems were encountered are areas of interest.

This study aims to provide an in-depth examination of the assessment and evaluation practices in postgraduate education during the emergency distance education process that emerged with the Covid-19 pandemic. In line with this purpose, the experiences of postgraduate students regarding assessment and evaluation practices during the pandemic were examined, and answers were sought to the following questions:

- 1) What are the preferred evaluation approaches in postgraduate education during the Covid-19 pandemic?
 - a. What security measures are taken in online exams?
- 2) What are the views of postgraduate students about the evaluation practices during the Covid-19 pandemic process?
- 3) What are students' opinions regarding the contribution of the followed processes in postgraduate education to their professional development during the Covid-19 pandemic?

Method

This is a case study designed in line with qualitative research approaches. A case study is an in-depth examination of a phenomenon that the researcher is not able to control through the “how” and “why” questions as its basis (Yıldırım & Şimşek, 2008). In the case of studies, it is essential that a situation that can be limited and defined to certain parameters, such as a specific time and place, is determined in all details within these limits (Mcmillan, 2004). The case examined in this study was determined as the evaluations of the students enrolled in a postgraduate education institute regarding the assessment and evaluation practices during the Covid-19 pandemic. The data obtained from the presented situation were shown in a descriptive way (Merriam, 2002), and how the participants made sense of this situation was discussed using the literature. The perspectives of postgraduate students regarding the evaluation approaches applied in the defined time were examined in detail in this study (Permission was obtained from the Ethics Committee of Maltepe University Rectorate for this research, with the decision number 2021/15-01 dated 28.05.2021).

Study Group

The study was conducted with 27 volunteer students who are enrolled in a postgraduate education institute and studying in different programs during the 2020-2021 academic year at a university in the city of Istanbul and who have been working in their profession for at least

one year. Typical case sampling was selected as the study's sampling method. In typical case sampling, it is important to determine the cases that are likely to be encountered within the diversity that is found inside it (Patton, 1987). Considering that education continues remotely (synchronously or asynchronously) during the pandemic, the experiences of the postgraduate students who form the study group are considered a typical case. Additionally, attention was paid to the fact that the study group varied according to the following variables: gender, age, seniority, postgraduate education level, and department. Within this context, enriching the study by using different experiences and perspectives was aimed. When determining the sample size in qualitative studies, it is stated that data collection can be terminated when data saturation is achieved in answering the research questions (Robson, 2017). In this study, the researcher determined the number of participants as 27 students by evaluating the data obtained from the interviews. Demographic characteristics and frequencies (f) of the study group are given in Table 1.

Table 1

Postgraduate Students' Demographic Characteristics

Variable	Subgroup	f	Total
Gender	Female	15	27
	Male	12	
Age	25-30	9	27
	31-36	10	
	37-42	5	
	43 and older	3	
Seniority	1-5 years	5	27
	6-10 years	11	
	11-15 years	8	
	16-20 years	3	
Postgraduate education level	Master's with thesis	14	27
	Master's without thesis	10	

	PhD	3	
Department	Educational Administration and Supervision	8	27
	Pre-school Education	6	
	Psychological Counseling and Guidance	5	
	Business	2	
	Public Relations and Publicity	1	
	Nursing	2	
	Trade and Logistics Management	1	
	Sociology	2	

As shown in Table 1, 15 of the postgraduate students are female, and 12 are male. The majority of students are in the 31-36 age range. The number of students whose professional seniority is between 6-10 years is higher than in other seniority groups. While most of the students are in the master's program, there are 14 students in the master's thesis program and 10 in the non-thesis program. Three students receiving postgraduate education are in the Ph.D. program. Student distribution by departments is in the following order: 8 in educational administration and supervision - the most, 6 in pre-school education, 5 in guidance and psychological counseling, 2 in business administration, 2 in nursing, 2 in sociology, 1 in public relations and promotion, and 1 in trade and logistics management.

Data Collection Tools

The research data collection tool consists of two sections. The first section of the data collection tool consists of demographic information and a survey that consists of 15 items, and the second section consists of a semi-structured interview form. Studies regarding distance evaluation approaches were examined, and the relevant literature was reviewed before preparing the data collection tool (Akçayır & Akçayır, 2018; Aksu Dünya et al., 2021; Rossiter, 2020; Rovai, 2000; Turner & Briggs, 2018). The assessment tool was shaped by the experiences in the process that matured with the discussions on the assessment and evaluation

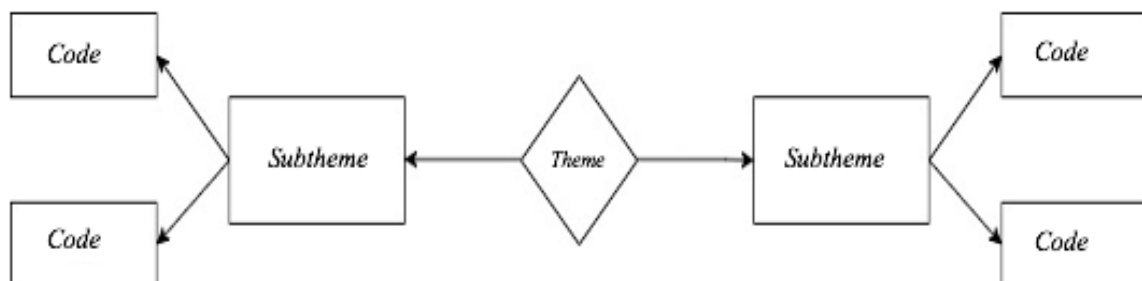
practices in distance education in classes conducted with distance education due to the Covid-19 pandemic. Three faculty members who are experts in the educational sciences field and experienced in qualitative research were consulted with the aim to determine whether the questions are clear and understandable and whether the answers reflect the responses to the questions asked. Then, necessary corrections were made. Therefore, a data collection tool consisting of two sections was created; the first section was designed to determine the students' demographic data, and the assessment approaches used, and the second section included semi-structured interview questions. Semi-structured interview questions were developed to determine the opinions of postgraduate students regarding the assessment practices used during the Covid-19 pandemic and the contribution of the assessment processes in postgraduate education to students' professional development.

Data Collection and Analysis

After the development of the data collection tool, the researcher applied for an ethics committee approval, upon which ethics committee approval and permission were obtained within the scope of the research. The data were collected by the researcher through online interviews conducted with postgraduate students who volunteered to participate in the study during the Spring 2020-2021 semester. In line with the approval of the ethics committee and the participants, the interviews were recorded and lasted for 20 minutes on average. Recorded data were transferred to a computer, and a content analysis was performed using the Maxqda software. For clarity of the findings, codes formed the sub-themes, the sub-themes formed the themes, and the representation in Figure 1 was used.

Figure 1

The Data Coding Method



As indicated in Figure 1, the raw data of the study group were carefully read and coded by the researcher. Afterward, the coded data were merged under shared sub-themes. Then, the sub-themes were merged under the themes heading in line with the research questions. Codes

indicating student order, gender, and postgraduate education level were used when direct quotations were included. Student interviews were coded as "S1, S2, S3 ..." according to the students' order. For the gender coding of students, "F" was used for female participants, and "M" was used for male participants. The students' postgraduate education levels were coded as "Dr." for Ph.D., "with the thesis" for master's with thesis, and "Without Thesis" for master's without thesis. For the survey data, descriptive statistics (frequency, percentage) were calculated and summarized with graphics using the MS Excel program.

Validity and Reliability Analyses

The concepts of validity and reliability, used for quantitative research accuracy, correspond to trustworthiness in qualitative research, which corresponds to the credibility, transferability, and dependability criteria (Guba & Lincoln, 1994). The researcher took measures such as peer assessment, intercoder reliability, and detailed descriptions to meet the criteria stated in this study. For the credibility and transferability criteria: online interviews were recorded with the consent of the participants, more detailed explanations were requested in line with the answers obtained via the semi-structured interview form, the records were converted into written documents, and direct quotations were used when demonstrating the findings. Hence, attention has been paid to detailed descriptions and creating deep-focused findings. For the transferability criterion, which shows the extent to which research results are adaptable to similar contexts and situations, the demographic data of the study group and information about the collection and analysis of data are given in detail. Further, the study was reviewed during the process by an academician who completed their doctorate in the field of assessment and evaluation, and feedback was provided to the researcher. A coder was included in the study to agree on what the codes represent and which data belong to which code. The coder has a Ph.D. in the program development field and was briefed by the researcher regarding the study. Two coders made constant checks to agree on shared codes and sub-themes and to discuss the differences. The intercoder reliability was calculated with the formula suggested by Miles and Huberman (1994) (Reliability Formula: $\text{Agreement}/[\text{Agreement}+\text{Disagreement}]$) after all coding was completed. The reliability level between the coders regarding the interviews was calculated as .84 ($20/[20+4]$). When disagreement occurred on codes, the coders refined the codes by reviewing the data and reiterating the process.

Findings

To determine the evaluation approaches preferred in postgraduate education during the Covid-19 pandemic, data were collected with six items using a 3-point Likert scale. Findings

regarding evaluation approaches, the frequency of use, and levels of preference are given in Table 2.

Table 2

Evaluation Approaches and Levels of Preference

Evaluation approaches	Not in any class (1)	In some classes (2)	In every class (3)	Total
Online exams consisting of choice questions (true-false, multiple choice, matching)	21	5	1	34
Online exams consisting of open-ended questions	10	9	8	52
Online quizzes including both choice and open-ended questions	20	5	2	36
Performance-based evaluation tools (take-home, open-ended question, performance assignment, portfolio) that are limited to a certain deadline (1 week, 1 month)	1	5	21	74
Self-assessment, peer-assessment, or group evaluation forms	10	10	7	41
Indicators of participation in distance education (discussion form, active presence indicator, reflection, etc.)	3	9	15	66

As indicated in Table 2, the most preferred evaluation approach (total=74) in postgraduate education during the pandemic period is performance-based evaluations that are requested to be delivered within a certain deadline. The second most preferred evaluation approach is the online indicators (discussion form, being active in the class, reflection reports,

etc.) that show participation in distance education (total=66). While online exams that consist of choice questions were preferred the least (total = 34).

Regardless of the question type, exam security in online environments is a controversial topic. The main security measures that can be taken in online exams were listed, and the students were asked which of these measures were implemented in the online exams they attended. Fifteen of the 27 postgraduate students stated that they attended online exams during the pandemic. Student responses (only those who attended online exams) regarding what security measures were taken in online exams are given in Table 3.

Table 3

Online Exam Security Measures - Descriptive Statistics

Online Exam Security	<i>f</i>	%
1. There was a time limitation.	15	100
2. The browser of the exam window was restricted.	4	26.6
3. Trackback of the answered questions was blocked.	10	66.6
4. The exam had one-time access.	12	80
5. Keeping the camera on during the exam was mandatory.	11	73.3
6. Each student was given the same test, but the questions were in a different order.	14	93.3
7. Each student was given a different question type for the same outcome.	2	13.3
8. The exam results were displayed after the whole group finished the exam.	12	80
9. Exam questions were concealed and students were able to access answers only in questions they got wrong.	10	66.6

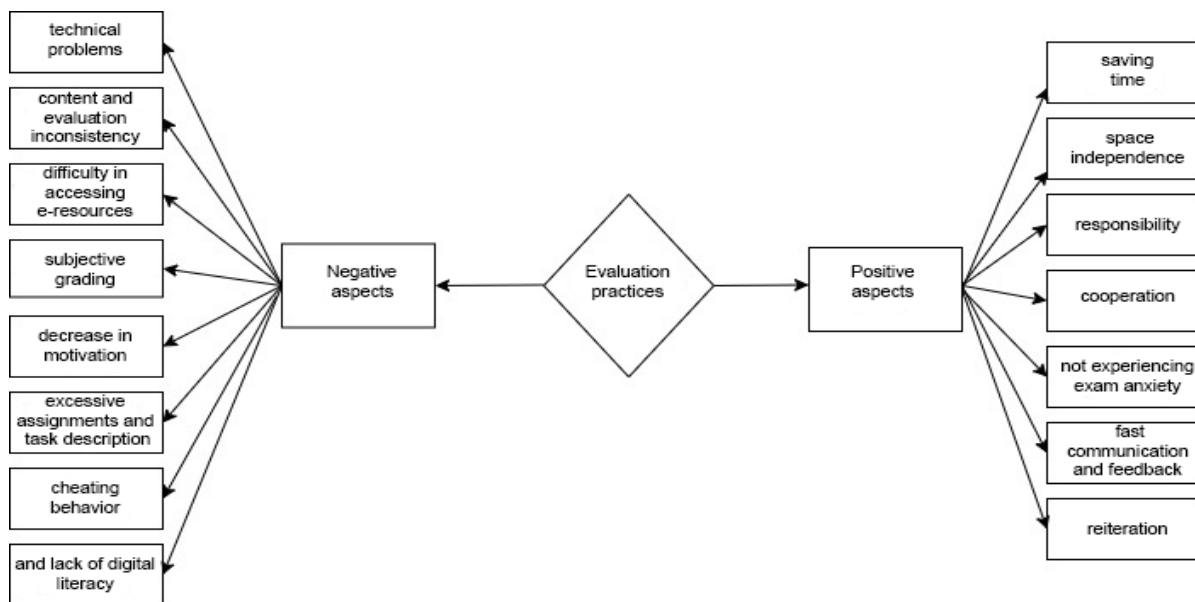
When Table 3 is examined, it can be seen that one of the preferred online exam security measures for each exam is the time limitation. ($f=15$, %100). The second most preferred online exam security measure is to give the same test to each student with a different order of

questions ($f=14$, %93.3). Restriction of exam window browser is a less preferred online exam security measure ($f=4$, %26.6). Offering the same outcome to each student with a different question type is one of the least taken online exam security measures ($f=2$, %13.3).

The views of postgraduate students regarding the evaluation practices implemented during the Covid-19 pandemic were asked in this study. Postgraduate students' thoughts on the evaluation practices were grouped under two sub-themes, namely "positive" and "negative" aspects. In the coding, the student's satisfaction with the process was reflected under the positive sub-theme, and the opinions regarding the problems encountered in the process were reflected under the negative sub-theme. The codes are presented in Figure 2.

Figure 2

Evaluation Practices



When Figure 2 is examined, it can be seen that the postgraduate students, in line with their answers, noted that the positive aspects of the distance evaluation practices implemented during the pandemic process are saving time, space independence, responsibility, cooperation, not experiencing exam anxiety, fast communication and providing feedback, and reiteration. One participant expressed a positive opinion about the lack of time and space limits: "The positive aspect of assessment and evaluation practices was that it contributed to time management and the realization of both education and daily work simultaneously (S22, M, With Thesis)". Another participant expressed a positive opinion regarding reiteration as follows: "Being able to access the class recordings helped us to listen to the points we understood repeatedly, and therefore to complete the parts we missed (S4, F, Without

Thesis)". Another participant expressed the following view: "It allowed participation from different locations. Furthermore, I did not experience test anxiety as I usually do in school. Completing assignments or doing presentations in an online environment simplified the sharing of work with other students (S14, F, With Thesis)". Another participant expressed the positive aspects of online evaluation practices with the following answer: "Taking exams in a home environment was comfortable. Group work and studies were very productive (S8, F, Without Thesis)".

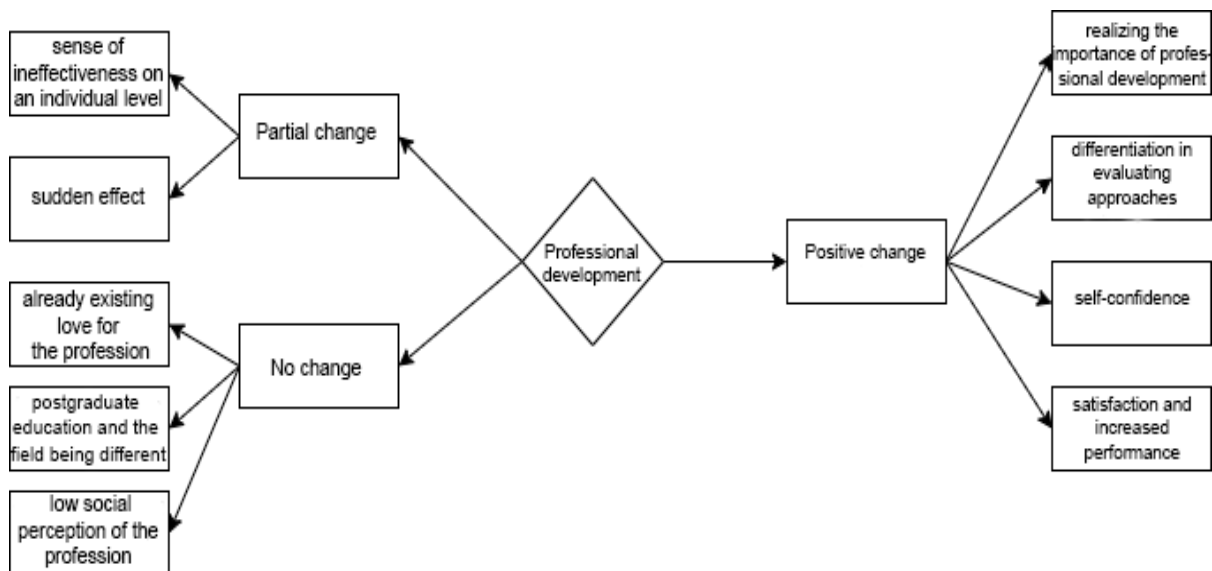
When Figure 2 is examined, it can be seen that the postgraduate students, in line with their answers, noted that the negative aspects of the distance evaluation practices used during the pandemic are technical problems, content and evaluation inconsistency, difficulty in accessing e-resources, subjective grading, decrease in motivation, excessive assignments and task description, cheating behavior, and lack of digital literacy. It was determined that the students encountered negative aspects in different ways. One participant expressed her negative opinion about low motivation: "Presentations cause monotony and make it difficult to reach the targeted achievements. The inability to provide satisfactory efficiency from the classes also creates more anxiety in assessment and evaluation practices, and it may interfere with showing our real performance in the assessment of acquisitions (S3, F, With Thesis)". Another participant supports the view on negative aspects in terms of content and evaluation: "I think the assignments given to the student are an inconvenience. Evaluations and grading do not match. I don't understand what the grading is based on. Faculty members should provide feedback such as explaining the mistakes and reiterating the right answers so that I can do my next assignment accordingly (S17, M, Ph.D.)". There are also opinions that, together with extra assignments and task descriptions, a lot of time is spent on postgraduate education, and in this context, having an expectation of high scores and their potential to be noticed, and that it is an environment where those who do the work and those who don't cannot be separated. One participant expressed her negative opinion as follows: "I have seen grades that do not reflect the reality due to cheating in the exams, assignments or projects take too much time, or the fact that the lecturer does not know the student and does not see their potential (S20, F, With Thesis)". Some participants did not feel competent in digital literacy and thus stated that they cannot focus on the actual content because they are trying to learn methods such as scanning digital resources, accessing the library with off-campus access, benefiting from digital environments, etc. While postgraduate students who gained experience in digital literacy have demonstrated positive developments in this sense, they have

experienced negativities in terms of being able to execute and implement them in a short time. One participant explained this situation using the following statement: “In postgraduate education, we conducted a remote library survey using the internet, and since we always read articles, it was necessary to be able to use technology and learn resource scanning techniques to access the articles. Researching digital environments to be able to do my homework and group assignments made the process more difficult (S1, M; Without Thesis)”; and emphasized that, apart from the classes, the prerequisite readiness levels are significant and effective in the distance education process.

Views on the contribution of the processes followed during the Covid-19 pandemic in postgraduate education to students' professional development were asked within the scope of the study. Opinions on this question were grouped under three sub-themes: positive, partial, and without change. The positive change sub-theme reflected the students' opinions which changed positively in this process. While in the sub-theme where there is a partial change or no change at all, the views about why the change did not occur or why it occurred partially were reflected in the coding. The codes are presented in Figure 3.

Figure 3

Professional Development



As indicated in Figure 3, postgraduate students made statements regarding positive changes in the processes followed during the pandemic period, such as realizing the importance of professional development, differentiation in evaluating approaches, self-confidence, satisfaction, and increased performance. They had the opportunity to re-evaluate the processes they observed in their profession and the postgraduate education process, and

they improved themselves by synthesizing the necessary up-to-date information in their undergraduate education and today's conditions. One participant expressed her view on this aspect as follows: "Children of this age are very different; preschool children make this difference better and more prominent. They use the tablet better than I use the computer. I had no difficulty in communicating with my students during distance education because they are already acquainted with this channel of communication, so I realized that I must improve and revise myself in preparing activities (S11, F, With Thesis)". "As an individual with a master's degree, I think that more of my opinion is accepted and cared about in the sector, which increases self-confidence, of course," another participant stated (S9, M, With Thesis)". One participant also stated the positive change that occurs with the master's environment as follows: "Scientific discussion environments are created with the faculty members and students, the field experience and theoretical knowledge of the faculty members, and the problems we experience in the field are scientifically discussed, I make inferences on my own, so it brings positive contributions in terms of job satisfaction and performance (S21, F, Without Thesis)".

Some state that their views on their professional development have changed from positive to negative during the process. One participant explained this situation with the following statement: "When I was in the course phase during my master's, it was good to be with people like me, to prepare together for assignments and exams, to talk and discuss processes in business life, while during the thesis period everyone is on their own. In this situation, I am anxious about feeling incompetent on my own and unable to overcome difficulties (S5, F, With Thesis)". Moreover, some stated that, depending on the subject, their professional attitude increased during and after the lesson and that this effect was less in the following week. One participant expressed her opinion as follows: "The motivation and desire do not remain the same, I was very excited during the course phase. I get excited for correcting mistakes and learning the new, then the system somehow takes these feelings in, and they don't provide continuity (S25, F, With Thesis)".

Some students express the opinion that the processes followed in postgraduate education do not contribute to their professional development. These students expressed that these opinions are grounded on the fact that they already love the profession, the postgraduate education and the field are different, and the social perception of the profession is low. One participant expressed his opinion with the following statements: "I do my job with love, and since I have been a manager for many years, I have not seen any changes in terms of

professional development (S13, M, Without Thesis)". The other participant expressed the difference between the field and education as follows: "Since I work in the field of preschool, children already make me energetic and enthusiastic, so I started my postgraduate studies to answer the question of how I can be more useful. Nevertheless, my expectations and content are different; teaching in the classroom and postgraduate studentship did not progress in the same direction (S23, F, With Thesis)". One participant, who stated that the nursing profession is not valued in society, stated that there was no change in her opinion: "It is a profession that stood out during the pandemic, but it is a profession that is not valued. In this process, I cannot say that working and doing a master's degree made a difference in terms of professional development (S7, F, With Thesis)". One participant, who sees postgraduate education as a necessity, expressed his opinion: "The high number of graduates in the field of business requires the student to be different in order to be distinguished from others. I thought that this difference could be a master's degree. I cannot say that the evaluation processes in the classes are beneficial in terms of professional development (S2, M, Without Thesis)".

Discussion and Conclusion

The experiences of postgraduate students regarding the distance evaluation practices used during the pandemic were examined in-depth in this study. The COVID-19 pandemic has made it mandatory to conduct formal education online worldwide. In this process, in which the quick transition to distance education was mandatory, the way of teaching has changed in higher education, as in all education levels, regardless of whether the university's academic, physical, and technical infrastructure resources were sufficient.

Distance education, which has a deep-rooted history in Turkey (Bozkurt, 2017), continued to exist as a choice until the Covid-19 pandemic when it became an emergency and distance education became mandatory. The problems encountered in the implementation and learning from the experiences of the teachers and students will shed light on proper planning in this process, which needs to be progressed by eliminating short-term solutions. In this context, it is believed that it is significant to determine the data-based examination of the assessment and evaluation approaches applied by using the experiences of those who have experienced emergency distance education at the postgraduate level. This study explored the experiences and opinions of the participants regarding the emergency distance education process that started with the Covid 19 pandemic with three research questions.

Firstly, the participants were asked which evaluation approach was most applied in postgraduate education during the pandemic, using 3-point Likert-type questions. Largely, the

most preferred evaluation approach in classes is performance-based evaluations that are requested to be delivered within a certain deadline. The least preferred evaluation approach is the online exams which consist of questions that require a choice as an answer. In distance education, the teacher's control is limited in the evaluations made using exams consisting of questions that require choice as an answer (Michael & Williams, 2013). Summative assessment types that indicate the extent to which the student has reached the targeted achievements are insufficient in providing information regarding the process. Bozkurt (2020) noted that when face-to-face and distance education courses are considered equations, both sides of the equation are equal, but the variables are different. Ravasco (2012) determined that online exams are convenient for students' interaction with each other and uncontrolled use of the internet or academic resource, providing an environment suitable for cheating behavior. Considering the explanations in this context, it can be said that they are effective in online exams and are less preferred in postgraduate education. The preference for performance-based assessments that allow the individual to increase his/her capacity in the field and meet high-level learning needs for postgraduate education also indicates that the assessment is spread throughout the process. Simultaneously, the fact that the indicators of participation in distance education (discussion form, active presence indicator, reflection report, etc.) are among the most preferred evaluation approaches demonstrates that the use of asynchronous content is prioritized as much as the use of synchronous content. It was accentuated that the aim of choosing evaluation approaches in distance education is not to replicate face-to-face education but to provide meaningful learning experiences (Henriksen et al., 2020). Furthermore, the literature suggests that the distance evaluation process should be supported with different tools (Stödberg, 2012). The research conducted by Lowenthal, Borup, West, and Archambault (2020) highlighted the significance of the fact that asynchronous content enables cognitive interaction, and synchronous content enables affective interaction. It can be concluded, in this context, that different access alternatives that are not available in a face-to-face environment are used as an evaluation approach in the online environment and are preferred in many classes.

In line with the answers given by the participants, one of the most preferred evaluation approaches in postgraduate education is online exams. Regardless of which question type is used, it is repeatedly stressed that the violation of academic honesty and cheating behavior increase in online exams (Rossiter, 2020; Sarı & Nayır, 2020). It is also indicated that the students' academic success has increased in the evaluations made with online exams and

distance education (Figaredo et al., 2022). Therefore, the types of security measures taken in online exams were examined, and it was found that there is a time limit for each online exam in postgraduate education. Defining the duration of online exams and how long they actually should be is a controversial topic (Bengtsson, 2019). A study conducted with university students found that the perception of academic honesty was negatively impacted in online exams within a short time (Aksu Dünya et al., 2021). Sarı (2020) stated that cheating behaviors might be somewhat prevented in online exams where questions can be answered in a defined time and sufficient time is specified. Thus, the validity and reliability of the exam can be preserved to a certain extent. On the other hand, some studies concluded that using online exams for formative evaluation provides quick feedback to students and encourages reflection and self-assessment in large groups (Pishchukhina & Allen, 2021). It was found, in this study, that, along with exam security being a major issue in online exams used for summative evaluation, besides the time limitation, the measures such as being able to take the exam only once, giving the same test to each student with a different order of questions, allowing the exam results to be seen after the entire group has completed the exam, are also mainly taken. No matter how many safety measures are taken, more variables that cannot be controlled in online environments where technology is used intensively are in larger numbers. It may be implied that it would be more appropriate to determine the authentic products expected from postgraduate students with a process-wide evaluation approach.

There are positive and negative aspects found in the analysis of the postgraduate students' views regarding the distance evaluation practices used during the Covid-19 pandemic. There are studies available in the literature that reached similar findings in the context of "saving time" and "space independence" of distance education as in this study (Bozkurt, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020). When the participants' demographic data is examined, it is seen that the students who continue their postgraduate education also continue their professional lives. Aydın and Hayal (2014) noted in their study that students who continue their postgraduate education encounter problems related to not getting permission from the workplace. Since carrying out both professional life and graduate education simultaneously is a shared point, the positive opinions of the participants can be evaluated in this context. Considering that postgraduate education is an environment where experience and research are discussed interactively, it can be concluded that distance evaluation practices provide convenience to students in the context of fast communication and interaction. In order for students who attend distance education to follow their learning progress, it is known that

notifications regarding responsibility and reiteration are necessary to enhance their performance (Koneru, 2017). It can be stated that both the students' cognitive needs and their certain affective needs are met with the preferred evaluation approaches. Both positive and negative aspects of distance evaluation practices were found in this process. When the negative aspects of distance evaluation practices are examined, it can be said that it is similar to the result that indicates that teachers and students who come to the fore in distance education do not have sufficient digital competency and skill levels (Bozkurt, 2020). Solutions oriented to educational technologies are not unique to the pandemic period but will continue to be a significant part of a planned and goal-directed education program. The class content and the choice of evaluation approaches are also directly related to the experience of the teacher responsible for the course (Feng, 2020). During the pandemic, learning-teaching centers in universities have been active, and it has been observed that webinars that construct solutions regarding subjects such as technical infrastructure, assessment, and evaluation have been organized. In this context, it should not be overlooked that different strategies should be used in the design of distance evaluation approaches, even if their outcomes are equal to the learning outcomes in face-to-face education.

It has been determined that the processes followed in postgraduate education contribute to the students' professional development in cognitive and affective dimensions. In studies examining the contribution of postgraduate education to the profession, similar findings have been reached regarding self-confidence, increased satisfaction and performance, and raising awareness (Baş, 2013; Kaya, 2014). It can be considered that many students who encounter distance evaluation for the first time can carry out their education in this process without the time and place limits and the decrease in their exam anxiety contribute positively to their professional development. The findings are similar to the results of a study that supports that tasks given in the evaluation processes, the reading, and research done by the students positively change how they view and interpret the events (Kaya, 2014). Students who stated that there was a partial change in their professional development also stated that the process affected them suddenly and created a feeling of ineffectiveness on an individual level. The dimension of this situation that stands out is related to emotional states. Some studies have concluded that the ability of students to maintain an efficient process in distance learning experiences depends on learning designs that meet their cognitive and affective needs (Baran & Alzoubi, 2020; Zhu & Liu, 2020). It is thought that carrying out professional life and postgraduate education together can be overcome with high motivation. Problems in the field

are transferred to the class environment, and the information obtained in the class environment is used to solve the problems in the field is the desired situation. In this way, the individual could turn the immediate effect into a long-lasting one by experiencing a sense of accomplishment. It can be said, in this context, that it would be right to support individuals who receive postgraduate education and provide them with opportunities. When the reasons of the students, who stated that their professional development did not change with the distance evaluation approaches, are examined, it can be stated that they did not directly relate to this process. They explained that there was no change due to different reasons, such as the low social status of the profession and the fact that they already love the profession. Another finding is that the field and course contents are dissimilar. This finding is significant for the functionality of postgraduate education. In their study, Atılğan (2020) concluded that producing solutions for practical education and increasing interaction is the shortcomings that need to be addressed primarily for distance education. This situation is, at the same time, related to the field where practical education can be provided. Turhan and Yaraş (2013) pointed out the institutional culture that is not open to change as one of the main reasons why the achievements in postgraduate education cannot be put into practice as desired. It can be said, in this context, that to increase and encourage professional development, compatible technological infrastructure opportunities and the current unity of the theoretical-practice dimension should be suitable.

It has been seen how important technology-assisted assessment-evaluation is in the distance education process regardless of the department or whether the postgraduate education is one with a thesis, without a thesis, or doctoral level. It is evident that there can be no evaluation without assessment, but it should not be overlooked that effective and rich assessment processes will be possible with meaningful evaluation. Thus, all circumstances should be taken into consideration when performing the distance evaluation, and when all conditions are examined, it should be preferred to use a process and product-oriented evaluation approach rather than a result-oriented evaluation approach. It is apparent that the great responsibility of learning in distance education rests with the student. In this context, evaluation processes in which the student's right to choose is recognized, in which he/she can use their self-efficacy and self-management skills should be offered. It became obvious that technology is not a magic wand, and both students and teachers must have digital skills in order to keep up with this process. Such situations, which form an obstacle to understanding contemporary education, are among the matters that should be focused on primarily. Policy

and strategy should be developed in this context in order to adapt to the rapidly digitizing world.

Close communication of stakeholders who influence postgraduate distance education processes is significantly critical in integrating students' theoretical knowledge and practice fields. Since the plans to be made around a common denominator will attach importance to the expectations of both parties, it is thought that it will enable the development of the individual receiving postgraduate education to be reflected in real life. In this study, which was carried out in cooperation with individuals whom both work and continue their postgraduate education, the significance of time, space, and distance education concepts were underlined. Considering the students' workload and responsibilities, the individuals' learning processes should be supported and facilitated by reviewing online and offline evaluation practices and learning materials. Postgraduate education is addressed as a single and totalitarian structure in the study. It is thought that the received education is at the level of master's, with thesis or not, and doctorate, and studies that question the possibilities of each program separately according to the variables of the field of science will make a significant contribution to the relevant fields.

Ethical Approval: *This research was conducted with the permission of the ethics committee of Maltepe University, with the decision numbered 2021/15-01 dated 28/05/202.*

Conflict Interest: *The author declares no conflict of interest.*

References

- Akçayır, G. & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers and Education, 126*, 334-345.
- Aksu Dünya, B., Şahin, M. D. & Aybek, E. C. (2021). Yükseköğretimde uzaktan ölçme ve değerlendirme deneyimleri: Türkiye'den üç devlet üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1)*, 232-244.
- Alabaş, R., Kamer, T. & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research, 3(4)*, 89- 107.
- Atılğan, B. (2021). Tıp fakültesi öğrencilerinin gözünden acil uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 29(6)*, 396-406.

- Aydın, E. & Hayal, M. A. (2014). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. *III.Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, [Online: https://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/Seak_Bildiriler_Kitabi11.pdf#page=74], Date of access: 27.06.2021.
- Baran, E., & AlZoubi, D. (2020). Human-centered design as a frame for transition to remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 365-372.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: Nitel bir araştırma (Niğde ili örneği). *Journal of Higher Education*, 3(2), 61-69.
- Bengtsson, L. (2019). Take-home exams in higher education: A systematic review. *Education Sciences*, 9(4), 267-275.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(6), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 167-174.
- Çalık, T. & Gürer, G. T. (2019). Lisansüstü öğrencilerin aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *4.Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*, 63-73.[Online: <http://yocad.org.tr/wp-content/uploads/2019/12/ihec-2019-proceedings-bildiriler.pdf#page=63>], Date of access: 20.05.2021.
- ETF (2018). *Digital skills and competence, and digital and online learning*. Turin: European Training Foundation (ETF) Publishing. [Available online at https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2018-10/DSC%20and%20DOL_0.pdf], Retrieved on May, 21, 2021.

- Feng, X. L., Hu, X. C., Fan, K. Y., & Yu, T. (2020). A brief discussion about the impact of coronavirus disease 2019 on teaching in colleges and universities of China. In *2020 International Conference on E-Commerce and Internet Technology (ECIT)*, 167-170.
- Figaredo, D. D., Jaurena, I. G., & Encina, J. M. (2022). The impact of rapid adoption of online assessment on students' performance and perceptions: Evidence from a distance learning university. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(3), 224-241.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *Handbook of Qualitative Research* (s.105–117). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Hatzipanagos, S. & Warburton, S. (2009). Feedback as dialogue: Exploring the links between formative assessment and social software in distance learning. *Learning Media and Technology*, 34(1). 45-59.
- Henriksen, D., Creely, E., & Henderson, M. (2020). Folk pedagogies for teacher transitions: approaches to synchronous online learning in the wake of COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 201-209.
- Kaya, S. (2014). Eğitim programları ve öğretimi anabilim dalı lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 802-826.
- Koç, F. & Özkoçak, V. (2019). Türkiye’de lisansüstü eğitime dair güncel sorunlar. *4.Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*, 58-62. [Online:<http://yocad.org.tr/wp-content/uploads/2019/12/ihec-2019-proceedings-bildiriler.pdf#page=63>] Date of access:20.05.2021.
- Koneru, I. (2017). Exploring moodle functionality for managing Open Distance Learning e-assessments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(4), 129-141.
- Koşar, D., Er, E. & Kılınç, A. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 53, 370-392.
- Ladd, H. F., & Sorensen, L. C. (2015). *Do master's degrees matter? Advanced degrees, career paths, and the effectiveness of teachers* [Available online at <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED587162.pdf>] Retrieved on November 20, 2021.
- Lemanski, C. (2011). Access and assessment Incentives for independent study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 36, 565–581.

- Lowenthal, P., Borup, J., West, R., & Archambault, L. (2020). Thinking beyond zoom: using asynchronous video to maintain connection and engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 383-391.
- Ludwig-Hardman, S., & Dunclap, J. C. (2003). Learner support services for online students: scaffolding for success. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(1), 1-15.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.), Boston: Person Education.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Michael, T. B., & Williams, M. A. (2013). Student equity: Discouraging cheating in online courses. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 3(2), 30-42.
- Ogange, B. O., Agak, J. O., Okelo, K. O. & Kiprotich, P. (2018). Student perceptions of the effectiveness of formative assessment in an online learning environment. *Open Praxis*, 10(1), 29–39.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publication.
- Perera-Diltz, D., & Moe, J. (2014). Formative and summative assessment in online education. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 7(1), 130-142.
- Pishchukhina, O., & Allen, A. (2021). Supporting learning in large classes: online formative assessment and automated feedback. In 2021 30th Annual Conference of the European Association for Education in Electrical and Information Engineering (EAEEIE) (pp. 1-4). IEEE. <https://doi.org/10.1063/5.0041862>
- Ravasco, G. G. (2012). Technology-aided cheating in open and distance e-learning. *The Asian Society of Open and Distance Education*, 10(2), 71-77.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırmaları* (Ş. Çınkır & N. Demirkasımoğlu, Ed. & Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rossiter, S. (2020). Cheating becoming an unexpected COVID-19 side effect for universities. [Available online at: <https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/cheating-becoming->

[anunexpected-covid-19-side-effect-for-universities-1.5620442](#)] Retrieved on July 25, 2020.

- Rovai, A. P. (2000). Online and traditional assessments: What is the difference? *Internet and Higher Education*, 3(3), 141-151.
- Rovai, A. P., Ponton, M. K., Derrick, M. G., & Davis, J. M. (2006). Student evaluation of teaching in the virtual and traditional classrooms: A comparative analysis. *Internet and Higher Education*, 9(1), 23-35.
- Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959- 975.
- Serçemeli, M. & Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Stödberg, U. (2012). A research review of e-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(5), 591-604.
- Talib, M. A., Bettayeb, A. M., & Omer, R. I. (2021). Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19: Systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 1-28.
- Tierney, J. R.; Carter, A. R. & Desai, E. L. (1991). *Portfolio assessment in the reading -writing classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publisler.
- Turhan, M. & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.
- Turner, J., & Briggs, G. (2018). To see or not to see? Comparing the effectiveness of examinations and end of module assessments in online distance learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1048-1060.
- Türker, K. (2001). *Bilim adamı yetiştirme: Dünya 'da ve Türkiye 'de lisansüstü eğitim*. TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri (7): Bilim Adamı Yetiştirme - Lisansüstü Eğitim (22, 30-32). TÜBİTAK Matbaası, Ankara.

- Varış, F. (1972). Türkiye’de lisansüstü eğitim. Pozitif bilimlerin temel ve uygulamalı alanlarında. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-74.
- Williams, J. (2006). The place of the closed book, invigilated final examination in a knowledge economy. *Educational Media International*, 43(2), 107–119.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yue, W. S., & Kaur, S. (2016). A survey of students' perceptions on online assessment in the modular object-oriented dynamic learning environment (MOODLE). *Advanced Science Letters*, 12, 4082-4086.
- Zhu, X., & Liu, J. (2020). Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 695-699.