



AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETİM FAKÜLTESİ
Faculty Of Open And Distance Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

THE JOURNAL OF OPEN LEARNING AND DISTANCE EDUCATION (JOLDE)

ISSN: 2822-4418

Mayıs/May 2022

Cilt/Volume 01

Sayı/Issue 01

Editorial Team

Owner / Sahibi

Prof. Dr. Erdem KOCADAĞISTAN (Ataturk University - Dean of the Open Education Faculty)

Chief Editor / Baş Editör

Doç. Dr. Serkan YILDIRIM (Ataturk University)

Section Editors / Alan Editörleri

Doç. Dr. Engin KURŞUN (Ataturk University)

Doç. Dr. Melike ARSLAN (Ataturk University)

Dr. Öğr. Üyesi Embiya ÇELİK (Ataturk University)

Dr. Öğr. Üyesi Ömer ARPACIK (Ataturk University)

Editorial Board / Yayın Kurulu

Doç.Dr. Gökhan ÖMEROĞLU (Atatürk University)

Doç.Dr. Mevlüt ALBAYRAK (Atatürk University)

Doç.Dr. Meryem ÖZTÜRK (Atatürk University)

Editorial Board Members / Editör Kurulu

Prof. Dr. Selçuk KARAMAN (Ankara Hacı Bayram Veli University)

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK (Ataturk University)

Doç.Dr. Gökhan ÖMEROĞLU (Atatürk University)

Doç.Dr. Mevlüt ALBAYRAK (Atatürk University)

Doç.Dr. Meryem ÖZTÜRK (Atatürk University)

Doç.Dr. Mehmet Sinan BAŞAR (Ataturk University)

Doç.Dr. Eda BOZKURT (Ataturk University)

Doç.Dr. Ali Çağlar GÜLLÜCE (Ataturk University)

Dr.Öğr.Üyesi Asiye ATA (Ataturk University)

Dr.Öğr.Üyesi Cengiz KILIÇ (Ataturk University)

Dr.Öğr.Üyesi Derya ÇAKMAK KARAPINAR (Ataturk University)

Dr.Öğr.Üyesi Güven GÜNEY (Ataturk University)

Dr.Öğr.Üyesi Sinan KUL (Ataturk University)

Dr.Öğr.Üyesi Mehmet Cem BÖLEN (Ataturk University)

Dr. Öğr. Üyesi M. Fatih Aleattinoğlu (Ataturk University)

Dr. Öğr. Üyesi Gürkan YILDIRIM (Bayburt University)

Öğr.Gör. Dr. Orhan ÇELİKER (Ataturk University)

Composition and Visuals / Kompozisyon ve Görseller

Öğr. Gör. Arif DAŞ (Ataturk University)

Öğr. Gör. Sinem Karabey (Ataturk University)

Eda Tör (Ataturk University)

Referee List of the Issue

Doç. Dr. Derya ÇAKMAK KARAPINAR

Doç. Dr. Mehmet Cem BÖLEN

Dr. Öğr. Üyesi Asiye ATA

Dr. Öğr. Üyesi Hamza POLAT

Dr. Öğr. Üyesi. Meva BAYRAK KARSLI

Öğr. Gör. Arif DAŞ

Öğr. Gör. Şener BALAT

Articles

An Investigation Into the Effects of Online English Lessons on the Attitudes, Achievements, Motivation and Cognitive Loads of the Efl Learners	1
Nihal DAŞ	
Uzaktan Eğitim Avantajlarının Pandemi Sonrası Uygulamalı Grafik Tasarım Derslerine Entegrasyonu.	18
Cem KARA	
Covid-19 Sonrası Dönemde Muhasebe Eğitiminin Geleceği.	35
Esin YELGEN	
The Strengths and Weaknesses of Online Language Teaching: Pedagogical Issues from the Perspectives of English Language Instructors.....	57
Cumhur BERBER	

Dergide yayımlanan makalelerin içeriğinden yazarlar sorumludur.

(The articles expressed in the journal are the responsibility of the individual authors)



AN INVESTIGATION INTO THE EFFECTS OF ONLINE ENGLISH LESSONS ON THE ATTITUDES, ACHIEVEMENTS, MOTIVATION AND COGNITIVE LOADS OF THE EFL LEARNERS

Nihal DAŞ¹, Ataturk University, School of Foreign Languages, nihal.karabacak@atauni.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2143-097X>

ÖZET

Amaç: Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi dersler sırasındaki motivasyon, başarı, tutum ve bilişsel yük düzeylerini incelemektir.

Yöntem: Çalışma karma araştırma desenine sahiptir. Katılımcılara bir anket formu gönderilmiştir ve algı ve tutumlarını öğrenmek için katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın sonunda motivasyonu yüksek öğrencilerin düşük motivasyona sahip öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Çevrimiçi öğretime karşı olumlu tutumları olan katılımcıların, çevrimiçi kurslara düşük zihinsel çaba harcadıkları anlaşılmıştır. Başka bir deyişle, çevrimiçi derslerde çok yüksek zihinsel çaba harcayan, yüksek bilişsel yüke sahip öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğu sonucuna varılmıştır

Sonuç ve Öneriler: Çalışma, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi İngilizce derslerindeki tutumlarını, motivasyonlarını, başarıları ve bilişsel yüklerini araştırmıştır. Bu çalışma 50 öğrenci ile sınırlıdır. Sonraki çalışmalar daha fazla öğrenci ile yapılabilir ve farklı sonuçlar elde edilebilir. Ön test ve son test uygulanabilir. Böylece karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Yük, Uzaktan Eğitim, Online dersler, İngilizce Öğretimi,

Abstract

Application Date:02.07.2021

Date of Acceptance :02.03.2022

Date of Publication:20.05.2022

Citation: Daş,N. (2022). An Investigation Into the Effects of Online English Lessons on the Attitudes, Achievements, Motivation and Cognitive Loads of the Efl Learners. *The Journal of Open Learning and Distance Education (JOLDE)*, 1(1), 1-17.

Purpose: *The purpose of this study is to investigate university students' levels of motivation, achievement, attitude and cognitive loads during the online courses.*

Method: *The study has a mix research design. A questionnaire form was sent to the participants and semi-structured interviews were carried out to find out perceptions and attitudes of the participants.*

Results: *At the end of the study, it was concluded that the students who had high level of motivation were more successful than those having low motivation level. The participants who had positive attitudes to online teaching invested low mental effort in online courses. In another words, the students who invested very high mental effort in online classes also had negative attitudes to online learning.*

Conclusion and Suggestions: *The study investigated attitudes, motivation, achievements and cognitive loads of university students in online English courses. The study is limited to only 50 students. The further studies can be carried out with a lot more students. Pre-test and post- test can be administered. Thus, a comparative study may be performed.*

Keywords: Cognitive Loads, Distant Education, Online Courses, Teaching English,

INTRODUCTION

Today the people all around the world have been experiencing hard times since the early 2020s on account of the Corona virus pandemic. In our country the pandemic has brought a great deal of alterations in people lives and the authorities have been proceeding to make compulsory regulations in several areas such as flexible working hours, quarantines and curfews. In order to minimize the spread potential of the pandemic, the authorities have made some decisions. “Social distance “and “wearing mask” have become indispensable for our “new normal” lives. One of the measures taken to struggle with the pandemic has been distance education. Students have to take distance and online education during this exceptional period. Online courses and distance education have some effects on students’ motivation, attitude and achievement levels and also on their cognitive loads. Cognitive load refers to the load that is imposed on working memory while performing a particular task. According to Sweller (2005) based on our knowledge of the human cognitive architecture, cognitive load theory (CLT) addresses the limitations of working memory capacity and the construction of schema automation in long-term memory. In this direction the study aims to find answers to the following questions;

1. What are the students' attitude, motivation and cognitive load towards online English courses?
2. Is there a difference in the attitudes, motivations and cognitive loads of the students according to their achievement levels?

Literature Review

Cognitive load theory is concerned with the learning of complex cognitive tasks that occur with the amount and interaction of information that must be simultaneously processed before learning begins, and focuses on cognitive processes (Paas, Renkl, & Sweller, 2004). In information processing processes, it is assumed that people have limited working memory and unlimited long-term memory. Working memory capacity is limited to only seven elements (Miller, 1956). Sweller, Van Merriënboer and Paas (1998) state that the information stored in long-term memory is an indicator of individuals' true mental powers. Mental structures, which are one of the components of cognitive architecture and stored in long-term memory, can be defined as a network of certain information or a classification of elements to be used in a subject. People have to develop different mental structures to use them in solving certain problems. As a result of the development of mental structures, the load on the working memory decreases. For this reason, the aim of learning-teaching processes should be to help students develop their mental structures (Anglin, Vaez, & Cunningham, 2004). Cognitive load refers to the resources used by working memory in a certain period of time. Three types of cognitive load are generally mentioned: intrinsic load, extraneous load / ineffective load and effective/germane load (Sweller et al., 1998; Paas, Tuovinen, Tabbers, & Van Gerven, 2003). Intrinsic load is the type in which the loading occurs in the working memory, depending on the content that is difficult to learn. When the information presented is complex, the actual load will be high. Usually the real burden is high, as there are many things people have to learn. Extra-subject load is the loading of working memory as a result of poorly designed teaching materials and poor instructional design. The designed learning environment, inappropriate information or other materials that negatively affect the information processing process the off-topic load will be high. The effective load occurs in the processes that enable the formation and regulation of mental structures. It is under the control of instructional designers as the extra-subject and effective load is affected by instructional design. What is important is that the sum of the actual load, extraneous load and effective load does not exceed the capacity of the working memory, in other words, the expected learning takes place due to the absence of excessive cognitive load. For this reason, when designing multiple

media, researchers are using pictures and graphics and examining how to use animations by taking into account the cognitive load theory is important for learning processes to be effective and efficient (Anglin, et al., 2004; Baron, 2004; Paas, Tuovinen, et al., 2003).

In order for these three types of loads not to exceed the capacity of the working memory, instructional designers emphasize the need to reduce the extraneous load and suggest alternative teaching designs and processes at this point. When the extraneous load and the intrinsic load are high, it is very important to try to reduce the extraneous load as these two types of loads are added on top of each other. When the intrinsic load is low, the level of the extraneous load is less important as the sum of these two types of loads will not exceed the capacity of the working memory. Therefore, if the content to be learned is difficult, instructional designers need to make more effort to reduce the cognitive load. High extraneous load, which is stated to be affected by the instructional design process, prevents learning, while effective load increases learning. Therefore, reducing the irrelevant burden, it will allow more room for effective load and more effort to be made to build mental structures. The formation of mental structures will reduce the intrinsic burden. The relationship between these three loads is asymmetrical and in the form of a loop. The reduction of extraneous load with the effective structuring of the instructional design process will allow the space in the working memory to be divided into effective load and thus mental structures can be formed easily. With the formation of mental structures, the actual load will decrease in the next stage. For this reason, efforts are made to develop teaching techniques to reduce the extraneous burden in the instructional design process. In cases where the actual load is assumed to be constant, the successful reduction of the extraneous load with these principles results in an increase in the effective load required for the formation of mental structures (Paas, Renkl, & Sweller, 2003; 2004).

Cognitive load theory is concerned with developing effective teaching methods that will enable individuals to use their limited information processing capacity effectively, considering the three types of cognitive loads mentioned. The cognitive load theory is based on the cognitive architecture that interacts with long-term memory, enables the processing of visual (visual) and auditory (verbal) information consists of two partially independent channels and includes limited working memory. Cognitive load theory, which aims to ensure the effective use of working memory capacity by developing new teaching methods, focused on working memory and the limitations of this memory in the instructional design process (Paas, Tuovinen, et al., 2003).

When literature is reviewed, it is seen that there are several studies on cognitive load theory. In their studies, Chen and Cheng Chang (2009) investigated the relationship among three variables- cognitive load, foreign language anxiety and task performance. They found out that the students with higher foreign language anxiety were caught with a higher cognitive load.

Küçük, Yılmaz and Göktaş (2014) studied augmented reality in learning English and they explored the levels of attitude, achievement and cognitive loads in students learning with augmented reality applications. At the end of their research, the authors found that the students learning English with these applications had low anxiety and they were pleased with these kinds of applications and they had low cognitive loads.

Coşğun and Satıcı (2017) carried out a research on the effect of principles for extraneous processing in multimedia learning on learners' cognitive load, recall and transfer performance. They obtained the fact that multimedia caused more cognitive load and affected learning transfer performance in a negative way. Furthermore they showed the extraneous cognitive load had no impact on the recall performance.

METHODOLOGY

Methodology

Participants

The participants of the study consisted of 51 non-English major students enrolled in a 4-year program at a state university in Erzurum, Turkey. There were 20 male students and 31 female students. All of the participants were from level A. Their ability levels were measured by the placement test that the school conducted at the beginning of the academic year to judge English proficiency. The subjects ranged from 18 to 22 years of age. They all had previously undergone nine years English from primary school to high school.

Instruments

The Cognitive Load Subjective Rating Scale (CLSRS) (Paas, Van Merriënboer, 1994) and a semi structured interview form were used in the study. In the case of the CLSRS, the participants were asked to estimate how much mental effort they invested during the online classes, listening to an English audio file or the teacher on a 9- point scale ranging from “very

very low” corresponding to the number 1, to “very very high”, corresponding to the number 9. The scores that were obtained from this rating scale were used as an indicator of cognitive load.

In addition the participants were administered a semi-structured interview form consisting of 9 questions in order to find out their levels of attitude and motivation toward online English courses. The questions were about the courses duration, content of the topics, the external factors affecting the students’ motivation such as weak internet connection and certain system failures and their own environment during the online course.

Finally the participants experienced an exam consisting of multiple choices. Considering their language level, the exam had elementary level questions; the results were used as the indicators of achievement levels of the participants.

Procedures

The study began with the administration of English exam. According the results of the exam 10 participants were elected. Out of 10 participants, 4 had the highest exam grade, 3 the lowest and 3 participants had medium level. Then the semi-structured interview was carried out. The participants were reminded that they were supposed to answer the questions based upon the English tasks including the fall semester. In the last step, CLSRS was administered to the participants.

RESULTS

The attitudes of the participants to distance education and online courses could be said to be quite negative. Majority of the students think that online English courses are not efficient enough for them. Furthermore they believe that formal teaching is better than online teaching in terms of interaction between the teacher and the students. Some of them stated that they found online classes boring and sometimes they did not follow the whole lesson. On the other hand, the participants, in general think that their course book is enjoyable and it helps them learn better. In addition there are a few who think online education has many advantages such as watching the recorded course videos again and thus taking notes and asking the teacher in the student information system.

Motivation is also one of the topics that the participants were requested to talk about. The participants were asked to explain what demotivated them during the online classes. They mostly answered similar problems such as internet connection, course system errors, weak connection, power cuts and circumstances at home as the things that make them less

enthusiastic about online English courses. Unlike these common complaints, touching upon another critical matter, one of the participants stated the excuse that caused her to feel less motivated as follows;

“As I have no computer, I have to connect to online courses via my smart phone. The screen is not wide therefore I cannot see the content of the lesson and I cannot write practically so it is difficult to attend the class actively. This situation discourages me to listen to the lesson.”

Some participants stated that listening parts are responsible for losing motivation during the lessons. They told they could not follow the listening parts and could not give the answer. As a result they were not willing to the lesson. When the participants were asked the motivation resources in the online English courses, they answered several factors. The most given answer was teacher’s interaction with the students. They particularly remarked the energy and tone of voice in the lecturer reflected to them positively and they were motivated positively. One of them stated as follows;

“The teacher's smiling face, the energy in her voice and her asking us all about our state, before the lesson, raise my mood. I suddenly feel ready for learning. We haven't met her face to face but we have a solid relationship”

The course material and the exercises during the course were also given as motivating factors. In addition, the participants are of the opinion that English course hours ought to be short. They felt that if the lesson hour lasted longer than usual duration, their interests for the lesson moved away. End of topic activities are also found useful and enjoyable but some who have no microphone think if the microphones are on, this might cause noise and they cannot adapt to lesson.

When the participants compare online English teaching to formal teaching, they mostly agreed that face to face learning would be better and more productive. In formal education the students think that they will be able to express themselves better. They claim they would be more active if the lessons were face to face. A participant explains his ideas on online English lesson as follows;

“Not everyone has a microphone, and English is a lesson in which the students are required to speak and answer the questions verbally. Thus this is a disadvantage. Even if I have microphone, I cannot use it because of the noise at home. I am of the opinion that formal education will be better.”

Another stated that:

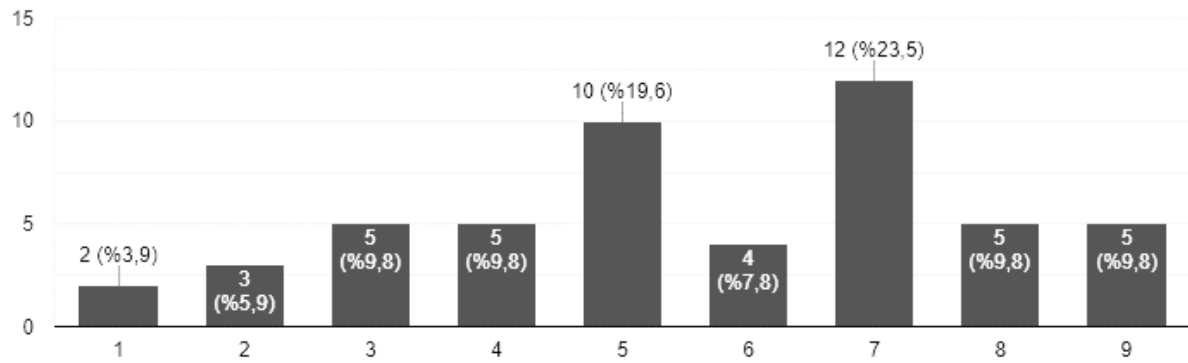
“I have a crowded family so I can easily spoil my attention when I see or hear something at home during the course. I can never stay alone; sometimes I cannot attend online classes. I believe that I will do better in formal education.”

As understood from the interview results, the majority of the participants are not pleased with the online classes. They think that they will be more successful when the lessons are face to face. They do not feel motivated. They are freshmen at university and they have never attended formal lessons before. Therefore some of them indicated that they did not feel like student as they did not go to classrooms. As mentioned above connection failures, system-related problems and home environment have mainly negative effects on student attitudes to English lesson and their motivations. Considering their exam results, we can say that the highest grade students have, the less they complain about online classes. The participants taking the lowest grades in the exam were seen to be less motivated to online lessons and they are not willing to take distance education. The others who have medium level do think there is no big difference between the online English courses and face to face English lesson.

The other data collection method in the study was administered in order to measure cognitive loads in the participants. In the Cognitive Load Subjective Rating Scale (CLSRS) (Paas, Van Merriënboer, & Adam, 1994), 15 items were included and cognitive load levels were measured according to the answers of 51 participants. All of the participants are between the ages 18-30. The CLS (cognitive load scale) was administered to all participants to assess the 14 week online English courses. CLS measures how much mental effort the individual invested in studying or in solving a task in a complex learning environment, from very, very low mental effort to very, very high mental effort. It is a 9-point scale. “9” refers very very high effort and “1” refers to very very low effort.

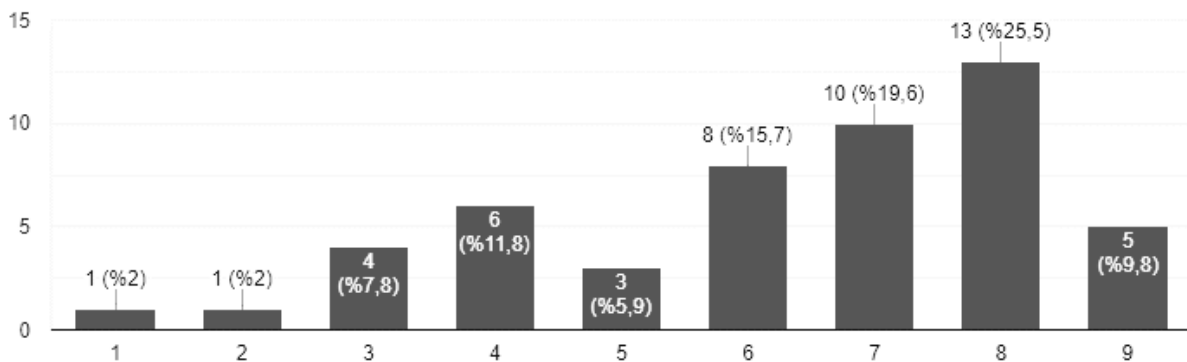
In the first item, the participants were observed to have cognitive load considering the results. The item is “While I am listening to online English lesson, I invest mental effort.” The graphic 1 that show the cognitive level of the students is as follows;

An Investigation Into The Effects Of Online English Lessons On The Attitudes, Achievements, Motivation And Cognitive Loads Of The Efl Learners



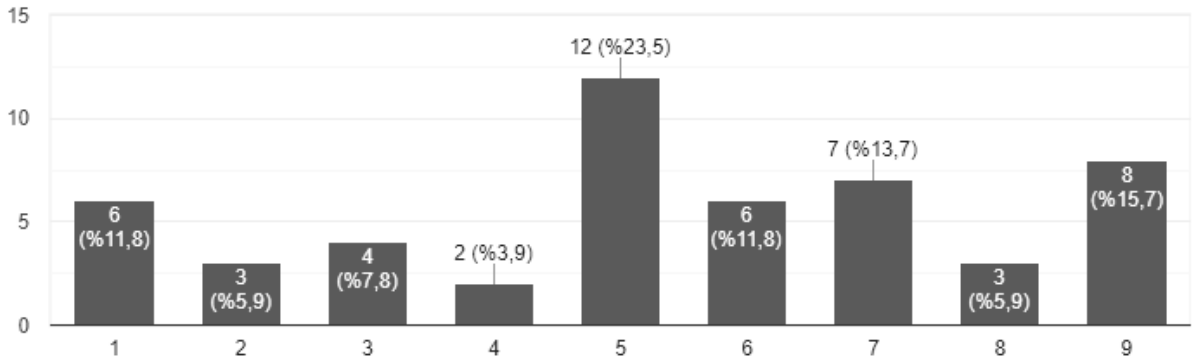
Graphic 1. “While listening to online English courses”

As it is understood from the Graphic 1, the percent of the participants who invest high mental effort while listening to online English lessons are 23.5. Out of 51, 12 participants think that they invest high mental effort. The points of extremely high mental effort and very high mental effort have %9 share and the lowest point is shared by only two participants. %19 of the participants are found to have neither low nor high mental effort in listening to online lessons.



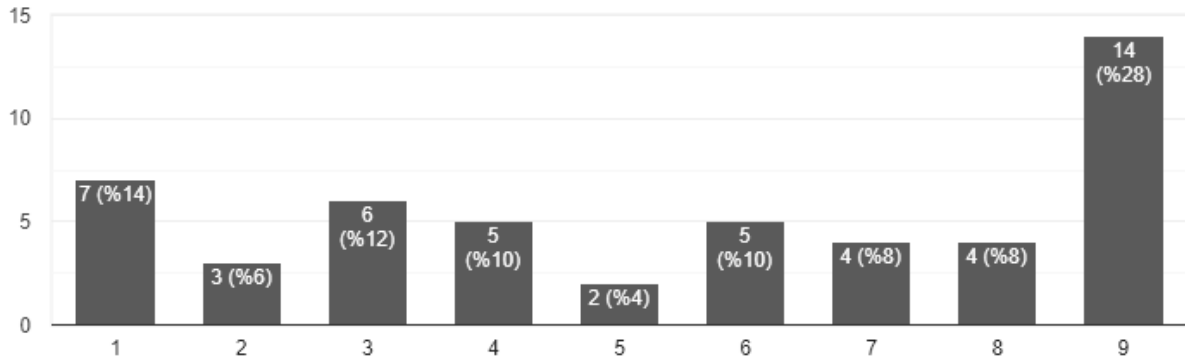
Graphic 2. “When learning a new subject in English”

Graphic 2 shows the cognitive loads assessments of the participants when they are taught a new topic in an online English lesson. %25 of the participants are seen to have very high mental effort and this means the quarter of all the participants. The graphic tends to increase toward the high. That is to say, we could say that the students have mental effort in learning new topics. The number of those who say that they have no cognitive load in learning a new topic in online classes is quite low.



Graphic 3. “When the environment where I attend the online English course is crowded and noisy,...”

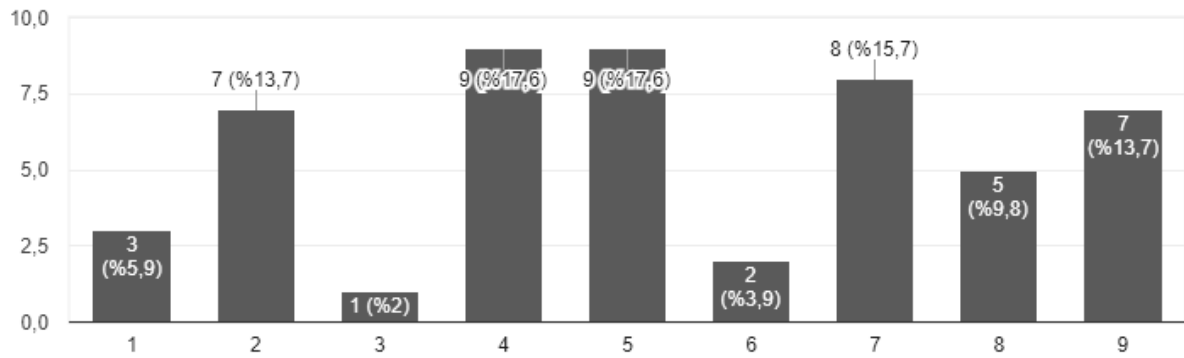
It is understood from graphic 3 that the environment does not have a direct effect on cognitive loads of the students. That is because the majority of the students, %23.5, think that they do invest neither low nor high mental effort in the environment in which they attend the online English classes. It is seen that the highest rate is %15 and the lowest rate is similarly %11.8.



Graphic 4. “When the internet connection is weak, bad and I continuously have to connect again”

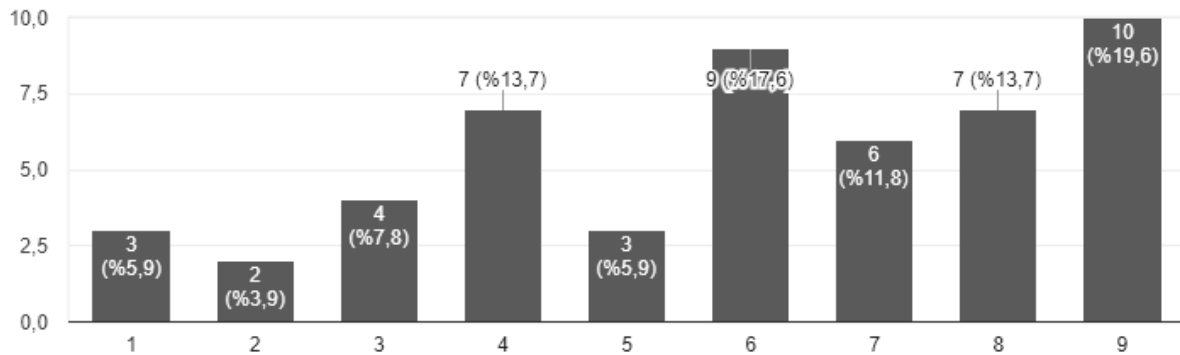
Graphic 4 shows a consistency between the cognitive loads results and the interview results of the participants. The rate of the participants who have very very high mental effort when they have difficulties with the internet connection and certain system failures is %28. This ratio is twice the one of the very very low mental effort. Cognitive loads are clearly seen in case of an unwanted situation during online English courses.

An Investigation Into The Effects Of Online English Lessons On The Attitudes, Achievements, Motivation And Cognitive Loads Of The Efl Learners



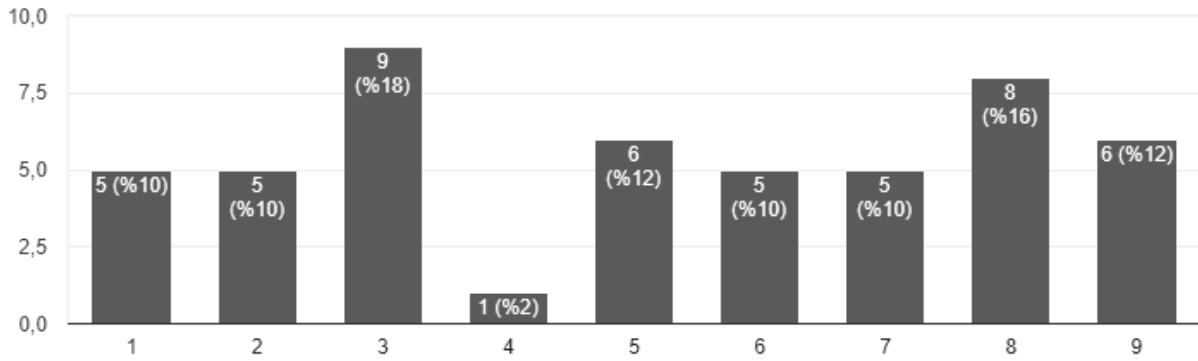
Graphic 5. When the instructor speaks in English in online classes

When the instructor speaks English during online classes, graphic 5 shows the cognitive load level of the participants in a low degree. The result shows that 9 participants have neither low nor high level cognitive load. In addition 9 participants have quite low mental effort while listening to the teacher’s speaking in English. It is seen that %15 of them invest high cognitive load.



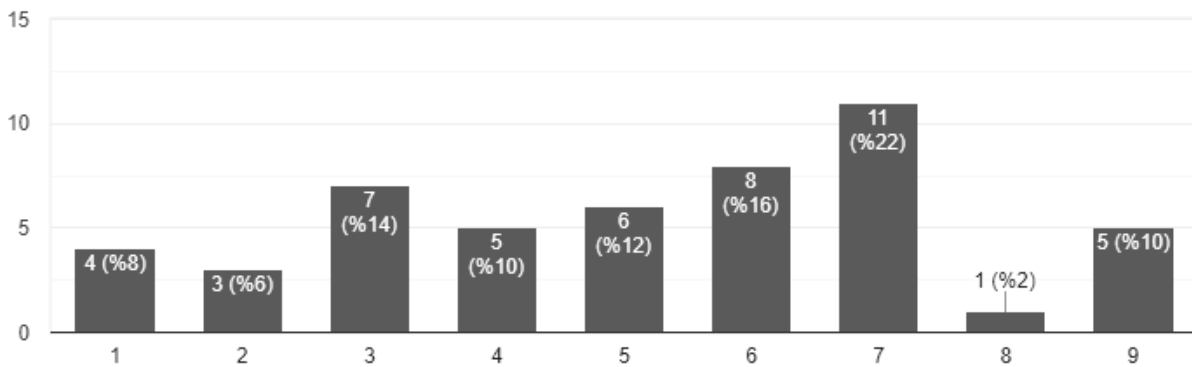
Graphic 6. “In order to understand English listening parts, I invest...”

As it is seen in the graphic 6, the participants have very high cognitive loads. The graphic tends to go up to point 9. The majority of the participants mentioned in the interview that they have difficulties in listening parts and when they do not understand they are demotivated. Therefore we can say that motivation and cognitive loads are inversely proportional as the results show that when the cognitive loads are high, motivation is found low.



Graphic 7. “Doing English homework, I invest...”

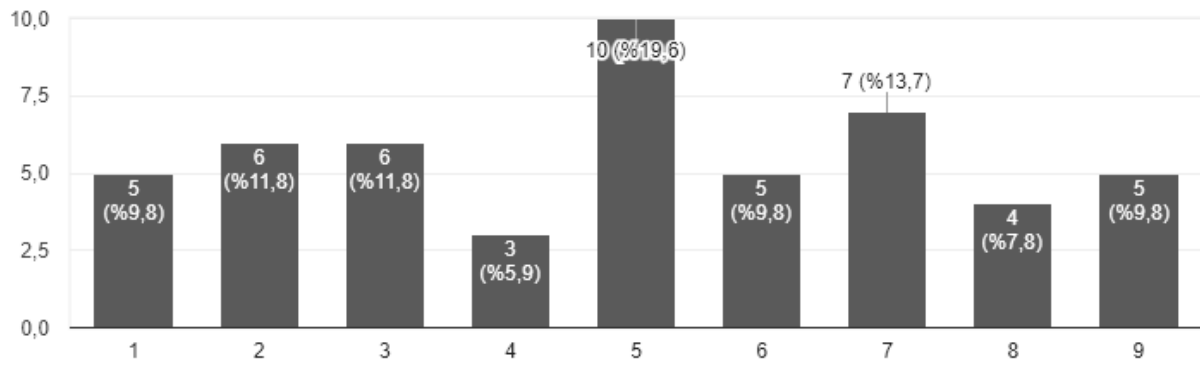
As it is seen in the graphic 7, cognitive loads are not so evident when it comes to doing homework. The participants who have the highest ratio in the graphic is %18 and it refers to low effort. Very very low effort is also %10 and in a similar manner the same ratio belongs to very low effort. The neutral cognitive load is represented by %12. This ratio is equal to very very high effort. On the other hand %18 of the participants invested very very high mental effort in doing homework.



Graphic 8. “Understanding the course material”

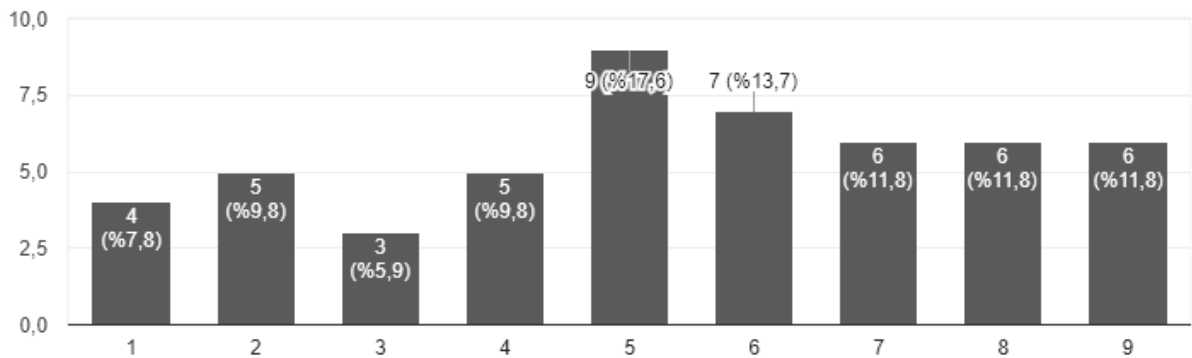
As it is seen in the graphic 8, course material is reported to be enjoyable and useful in the interview forms. However the cognitive loads while the students study with the material are seen to be quite high. This number is %22. 11 participants stated they invest quite high mental effort in understanding the course book.

An Investigation Into The Effects Of Online English Lessons On The Attitudes, Achievements, Motivation And Cognitive Loads Of The Efl Learners



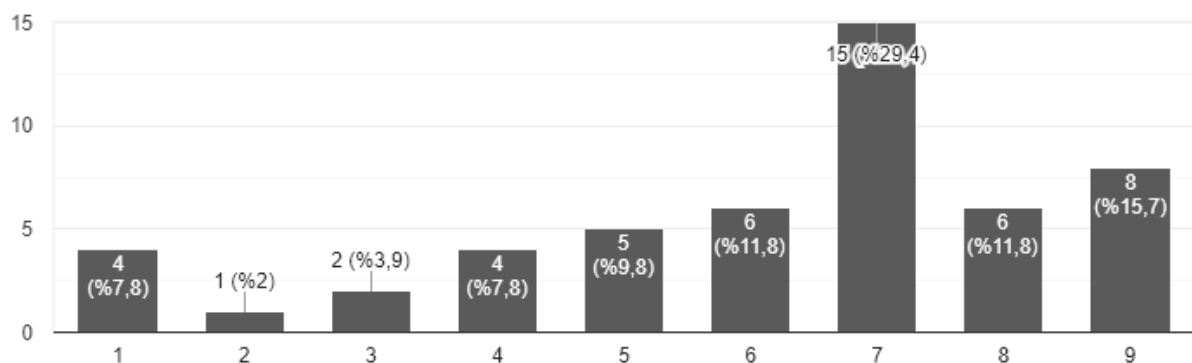
Graphic 9. “While following English lessons, I invest...”

Graphic 9 shows the cognitive loads level of the participants while they follow the English lessons. Neither low nor high mental effort is invested in this situation.



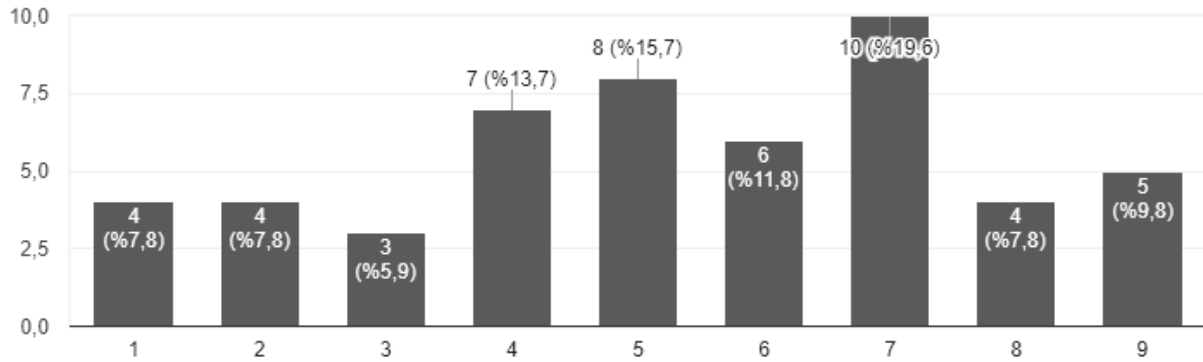
Graphic 20. “In order to answer the questions of the teacher, I invest...”

The percentages are seen to be the equal in the last three columns in the graphic. All of the three columns represent high mental effort. The participants in fact have a cognitive load while they are supposed to give an answer when a question is asked by the teacher. However, the percentage is the highest (% 17) in the fifth column. This means the majority of the participants invest neither low nor high mental effort in answering a question.



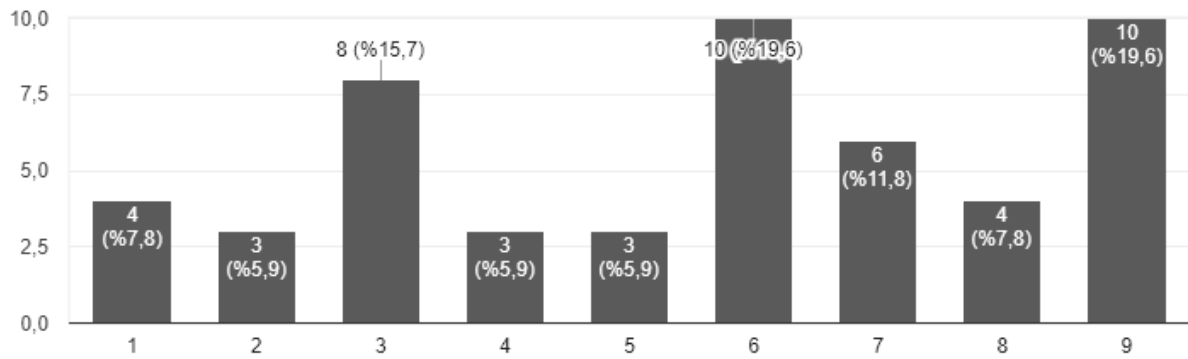
Graphic 31. “While studying for online English exams,...”

Online English exams are reported to cause a cognitive load in students as the highest percentage is 29.4 and this ratio refers to high mental effort.



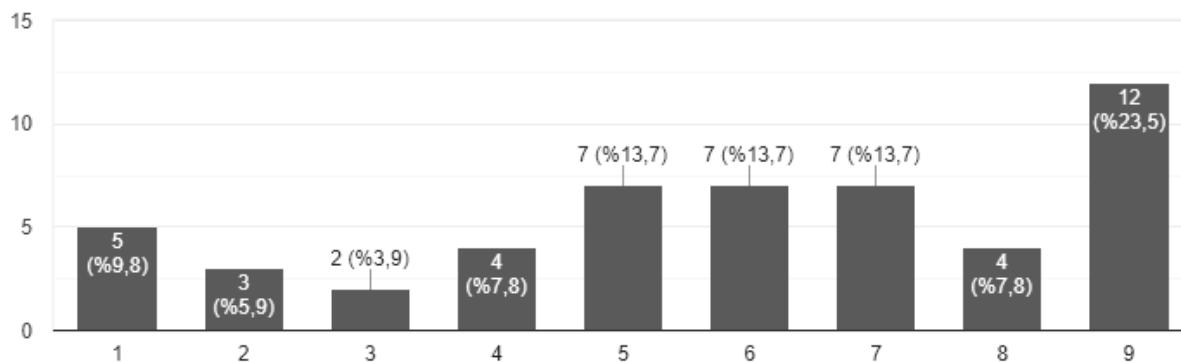
Graphic 42. “While attending to online English courses”

Attending the online English lessons were found to lead to cognitive loads in students considering that the highest percentage is 19.6 and it refers to high mental effort.



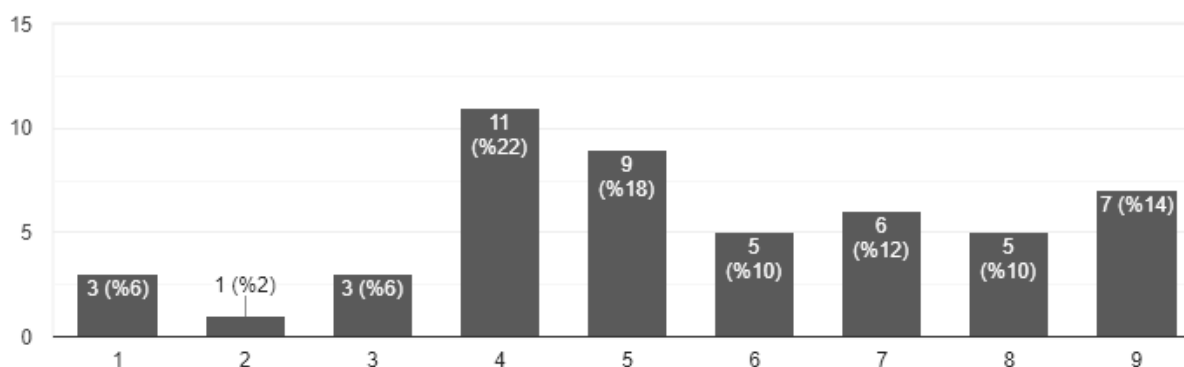
Graphic 53. “When compared to face to face English lessons, in online English lessons I invest...”

Graphic 13 shows the cognitive loads level in students in online classes when compared to formal classes. The results show that the participants have more cognitive loads in online classes than face to face classes. The highest two percentages are respectively 19.6 and 19.5. and these are evident for mentioning very high mental effort.



Graphic 64. “When I speak English”

The graphic shows that the 5 participants do not have a load in speaking English. However %23 is seen to have extremely mental effort and this result verifies their interview analyses.



Graphic 75. “While I write in English”

According to the graphic 15, the results show that the participants have low mental effort in writing English considering that the majority of the students (11 people) have low cognitive load. On the other hand %14 of them have very very high cognitive loads.

CONCLUSION

The present study provides some evidence of the attitudes, motivation, achievements levels of university students and their cognitive loads in online courses. The findings are mostly consistent with the author’s expectation that learners who have less motivation and low exam grade have much more cognitive loads than the ones having high motivation and high exam grades. The students who invest very high mental effort in online classes also have negative attitudes to distance learning. Their attitudes to the online courses somehow reflect

their motivations as well. The study explored the levels of cognitive loads, attitudes and motivation of the university students in online English classes. We found that the motivation and cognitive load are inversely proportional. In addition the attitudes of the participants toward online English classes show differences according to their achievements in English lesson. In general the results show that almost all of the participants agree that some kind of problems about online courses are discouraging and they feel bored and want to get rid of these challenges. These problems can be ranged from the internet connection failures, weak connection and certain systematical errors to the students' environments, their family circumstances and lack of English grammar background. The majority can be said to feel inefficient in online classes. Moreover they think they will do better in formal classes. Their cognitive loads can become as a result of their attitudes and motivations and these can be classified as discouraging factors of online classes.

On the other hand, the participants who have high achievement and high motivation appear to have positive attitudes toward online classes. They consider the advantages of attending classes at home as comfortable. Staying at home and taking online courses, feeling relaxed at home and that they have the opportunity to watch the recorded lessons when they do not attend the class are the factors that they find advantages of distance education.

SUGGESTIONS

This study investigated attitudes, motivation, achievements and cognitive loads of university students in online English courses. The study is limited to only 50 students. The further studies could be carried out with a lot more students. In addition, the study covered the students of Atatürk University. The number of university may be increased. Pre-test and post-test can be administered as well in order that a comparative study may be performed.

REFERENCES

- Bobbis, J., Sweller, J. ve Cooper, J. (1993), "Cognitive load effects in a primary school geometry task", *Learning and Instruction*. 3, 1–21.
- Chandler, P. ve Sweller, J. (1991), "Cognitive load theory and the format of the instruction", *Cognition and Instruction*. 8, 293–332.
- Chen, I-Jung & Chang, Chi-Cheng. (2009). Cognitive Load Theory: An Empirical Study of Anxiety and Task Performance in Language Learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 7. 729-746. 10.25115/ejrep.v7i18.1369.

- Çoşğun, V. & Satici, A. F. (2017). Çoklu Ortam Öğrenmede Konu Dışı İşlemenin Azaltılması İlkelerinin Öğrenenlerin Bilişsel Yük, Geri Getirme ve Transfer Performanslarına Etkisi . Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 1 (1) , 1-14 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/33466/364878>
- Karasar, N. (2003), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirschner, P.A., (2002), “Cognitive load theory: Implications of cognitive load theory on the design of learning”, Learning and Instruction, 12, 1-10.
- Küçük, S., Yılmaz, R., Baydaş, Ö. ve Göktaş, Y. (2014). “Ortaokullarda artırılmış gerçeklik uygulamaları tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması”. Eğitim ve Bilim, 39(176), 383-392.
- Paas, F., Renkl, A. ve Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent development. Educational Psychologist, 38(1), 1-4.
- Paas, F., Renkl, A. ve Sweller, J. (2004). Cognitive load theory: Instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. Instructional Science, 32, 1-8.
- Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H. ve Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive Load measurement as a means to advance cognitive load theory. Educational Psychologist,
- Paas, F. ve Van Merriënboer, J. J. G. (1993). The efficiency of instructional conditions: An approach to combine mental effort and performance measures. Human Factors, 35(4), 737-743.
- Paas, F. ve Van Merriënboer, J. J. G. (1994). Instructional control of cognitive load in the training of complex cognitive tasks. Educational Psychology Review, 6, 351-372.
- Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia learning (pp.19-29). In R.E. Mayer (Ed.), The Cambridge handbook of multimedia learning New York, NY: Cambridge University Press.



UZAKTAN EĞİTİM AVANTAJLARININ PANDEMİ SONRASI UYGULAMALI GRAFİK TASARIM DERSLERİNE ENTEGRASYONU

Cem KARA¹, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, cmkr78@gmail.com, Orcid Id:0000-0002-1843-6

ÖZET

Amaç: 'Dijital olanaklardan etkili bir şekilde yararlanma fikri', eğitim – öğretim alanında bir gereksinim olarak çok öncesinde düşünölmeye başlamış, COVID-19 Pandemisi'nde ise zorunlu bir uygulamaya dönüşmüştür. Bu süreçte örgün ya da yüz yüze eğitime entegre edilebilecek uzaktan eğitim yöntemlerinin avantajları bir kez daha görölmüştür. Yoğun bir etkileşim sağlayan çevrimiçi eğitim platformları, pandemi koşulları içinde en çok tercih edilen ortam olarak değerlendirilmiştir. Deneyim ile öğrenmenin temel bir gereklilik olduğu sanat ve tasarım alanlarına bakıldığında ise uzaktan eğitimin hangi sonuçlar doğuracağı, verimli bir şekilde yapılıp yapılamayacağı tartışılan konuların başında gelmiştir. Tasarım eğitiminin ana omurgası uygulamalı çalışmalar ile teorik bilginin eş zamanlı olarak sunulması mantığına dayanmaktadır. Teorik bilginin bu süreçten ayrıştırılması, uygulamaların geliştirilmesinde karşılaşılan durumlara yönelik anlık ve/veya sonuç odaklı sentezlerinin yapılamayacak olması, ortak çalışmanın doğuracağı sinerji ortamının sağlanamayacak olması cevabı aranan en temel sorulardır.

Yöntem: Grafik sanatlarda yüz yüze eğitim modeline entegre edilebilecek uzaktan eğitim uygulamalarının tespitini amaçlayan bu çalışmada; Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Sanatlar Bölümü lisans programında yer alan Grafik Resim, Yayın Grafığı ve Çocuk Kitapları İllüstrasyonu derslerinin pandemi sürecindeki işleniş biçimleri örneklem olarak ele alınmıştır. Uzaktan eğitim nedeniyle kullanılması zorunlu hale gelen çevrimiçi uygulamalar öncelikli başlık olarak değerlendirilmiş, ayrıca uzaktan ve yüz yüze eğitim modellerindeki zorluklar ve artılar karşılaştırmalı incelenerek çeşitli veriler elde edilmiştir. Yöntem olarak betimsel bir araştırma modeli uygulanmış, bu doğrultuda tasarım eğitimi, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim başlıklarındaki bilgiler derlenmiştir.

Bulgular: Elde edilen bulgular ve geliştirilen öneriler tasarım eğitimi kapsayacak şekilde iletişim, ders materyali, ders dışı etkinlik ve ölçme – değerlendirme olmak üzere dört farklı başlıkta toplanmıştır.

Sonuç: Uzaktan eğitimde yaygın olarak kullanılan çevrimiçi uygulamaların doğaları gereği eğitmen ve öğrenciler arasındaki iletişimi kuvvetlendirdiği görölmüştür. Ayrıca görsel dağarcığın geliştirmesinde etkin bir kanal olarak kullanılan sanal ortamların rahatlıkla bir çeşit arşive dönüştürülebileceği anlaşılmıştır. Çeşitli sebepler nedeniyle derse katılma olasılığı güç olan uzmanların webinar veya benzeri etkinlikler sayesinde derslere pratik biçimde katkı yapabilecekleri düşünölmüştür. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri kapsamında kullanılan çeşitli dijital ya da mobil uygulamaların etkin bir kontrol sağlayabileceği ve dolayısıyla gelişimi de beraberinde getirebileceği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Grafik Tasarım, Pandemi, Tasarım Eğitimi, Uzaktan Eğitim, Yüz Yüze Eğitim.

Başvuru Tarihi:25.11.2021

Yayına Kabul Tarihi:26.04.2022

Yayınlanma Tarihi:20.05.2022

Citation: Kara, C. (2022). Uzaktan Eğitim Avantajlarının Pandemi Sonrası Uygulamalı Grafik Tasarım Derslerine Entegrasyonu. *Journal of Open Learning and Distance Education (JOLDE)*. 1(1),18-34

INTEGRATION OF THE ADVANTAGES OF DISTANCE EDUCATION INTO THE APPLIED GRAPHIC DESIGN COURSE AFTER THE PANDEMIC

ABSTRACT

Purpose: *The idea of 'using digital opportunities effectively' began to be considered as a need in the field of education and training long ago, and has turned into a mandatory practice in the COVID-19 Pandemic. In this process, the advantages of distance education methods that can be integrated into formal or face-to-face education have been seen once again. Online platforms that provide intense interaction have been evaluated as the most preferred environment in pandemic conditions. When we look at the fields of art and design, where learning with experience is a basic requirement, the results of distance education and whether it can be done efficiently are among the topics discussed. The main backbone of design education is based on the simultaneous presentation of practical studies and theoretical knowledge. Separation of theoretical knowledge from this process, the inability to make instant and/or result-oriented syntheses for the situations encountered in the development of practices, and the fact that the synergy environment will not be provided are the most basic questions to be answered.*

Method: *In this study, which aims to determine the distance education methods that can be integrated into the face-to-face education model in graphic arts; The teaching styles of Graphical Drawings, Publication Graphics and Children's Book Illustration courses in Marmara University Faculty of Fine Arts Graphic Arts Department undergraduate program during the pandemic process were taken as a sample. Online applications, which have become obligatory due to distance education, were evaluated as a priority topic, and various data were obtained by comparatively examining the difficulties and advantages of distance and face-to-face education models. As a method, a descriptive research model was applied, and in this direction, information on design education, distance education and face-to-face education were compiled.*

Results: *The findings and suggestions obtained as a result of these comparisons and compilations are gathered under four different headings, including communication, course material, extracurricular activities and measurement-evaluation, covering design education.*

Conclusion and Suggestions: *According to this; It has been seen that the online applications, which are widely used in distance education, strengthen the communication between the instructor and the students due to their nature. In addition, it has been understood that virtual environments, which are used as an effective channel in the development of visual vocabulary, can easily be transformed into a kind of archive. It is thought that experts, who are unlikely to attend the course due to various reasons, can contribute to the courses in a practical way through webinars or similar activities. It has been determined that various digital or mobile applications used within the scope of measurement and evaluation methods can provide effective control and therefore bring development.*

Keywords: Graphic Design, Pandemic, Design Education, Distance Education, Face to Face Education.

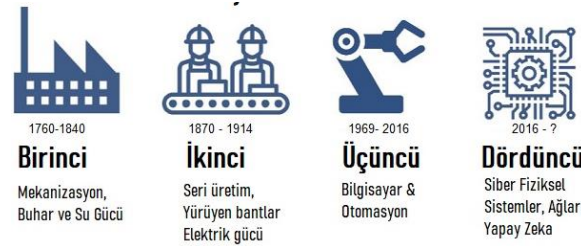
GİRİŞ

Resmi kayıtlara göre Türkiye’de ilk vakanın Mart, 2020 tarihinde görülmesiyle birlikte COVID-19 pandemisi birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da çeşitli tedbirlerin alınmasını beraberinde getirmiştir. Bu süreçte eğitim kurumları kapatılarak uzaktan eğitime geçilme kararı alınmış, ilk ve orta öğretimde olduğu gibi yüksek öğretimde de kurumlar, öğretmenler ve öğrenciler hazırlıksız yakalanmışlardır. Daha önce deneyimlenme oranı oldukça düşük olan bu alternatif yöntem (uzaktan eğitim ve araçlarına) karşı olan adaptasyonun kısa sürede sağlanma zorunluluğu en büyük sorunu teşkil etmiştir. Oysa, 19. yüzyıl sonundan bu yana teknolojik gelişmelere paralel bir biçimde ilerleyerek farklı formlarda ve ‘yüz yüze’ye alternatif model olarak eğitim alanı içinde yer bulan ‘uzaktan eğitim’ aslında başlı başına yeni bir uygulama değildir. Türkkan’ın Passerini ve Granger’den yaptığı alıntıda da olduğu gibi; yazışma çalışmaları, açık üniversiteler, telekonferans, ağlar ve multimedya sunumundan günümüzün web tabanlı teknolojilerine doğru gelişen, eğitim için yeni bir dizi öğrenme fırsatı açan uzaktan eğitim, yeni bir öğretim fenomeni olmamakla birlikte, sunum araçlarıyla desteklenen öğretim materyallerinin ayarlanması dâhil olmak üzere yeni öğretim yaklaşımlarıyla karakterize edilmekte; internetin gelişimiyle birlikte yeni nesil uzaktan eğitim olgusu ortaya çıkmaktadır (Türkkan, 2021:97).

İnternet tabanlı bilgi ve iletişim kaynaklarının bu şekildeki gelişimi ve yayılımı, çağın hız yaklaşımına da uygun olarak öğrenim dünyası içinde uzaktan eğitim modelinin bir parçası olarak kendiliğinden yer edinebilmektedir. Özellikle iletişimsel amaçlar, ders materyali veya kaynağı olarak sosyal medya ve benzeri diğer web platformlarının kullanımı uzunca bir zamandır eğitim hayatı içinde varlığını göstermekte, hatta zorunlu bir kullanıma dönüştüğü de görülmektedir. Buna rağmen sanat ve tasarım alanlarında teorik anlatımın uygulama ile eş zamanlı olarak ilerletildiği bir öğrenim modeline alışık olan öğretmen ve öğrenenler için yalnızca uzaktan olmak üzere önerilen eğitim modellerinin verimli yürütülüp yürütülemeyeceği en çok sorulan soruların başında gelmiştir. Bununla birlikte sanat ve tasarım eğitiminin günümüz koşullarına uygun hale getirilmesinde uzaktan eğitim araçlarının etkin bir biçimde kullanılması gerektiği açıkça görülmektedir. Bu noktadaki en temel soru; pandemi döneminde yaşanan uzaktan eğitim deneyimlerinin günümüzde geçerliliğini koruyan ve geleneksel eğitim anlayışını oluşturan yöntemlerin nasıl harmanlanacağıdır. Bu konuda Kahraman, kısa sürede hazırlanan uzaktan eğitim müfredatları ile ilgili olarak ‘Çizim içerikli derslerde öğretene-öğrenci etkileşimi gerektiği için dersin tamamının uzaktan eğitim modeliyle yürütülebilmesi öğretmen için zor olacaktır’ tespitini yapmakta, ancak ‘...uzaktan eğitimin içeriğinin alanında uzman kişilerin

oluşturmasıyla birlikte başarıyla sonuçlanabileceğini de gösterir' demektedir (Kahraman, 2020:54).

Bu noktada Sanat ve Tasarım Eğitimi'ne bakılacak ve gelişimine odaklanılacak olunursa eğer ilk dönemlerde usta-çırak ilişkisinin öne çıktığı görülmektedir. Görme, gördüğünü tekrar etmeye ve kendi üslubunu geliştirmeye dayalı bu modelin bir benzer şeklini benimseyen Fransız Kraliyet Akademisi'nin kuruluşu (1648) kuramsal bilginin işlenmeye başlaması açısından önemli bir diğer aşamayı göstermektedir. İlerleyen yıllarda kurulan 'Ecole des Beaux-Arts' (Güzel Sanatlar Akademisi) eğitimi, Khun, Doidge ve diğerlerine göre jüri değerlendirme geleneğinin ve ilk stüdyo sisteminin başlatıldığı dönem olması açısından ayrıca önem taşımaktadır (Onur, 2017:544). Bu eğitim geleneği, 18. - 19. yüzyıllara tarihlenen Endüstri Devrimi'nin (Endüstri 1.0 ve 2.0) (Şekil 1.) tetiklediği ortamda gelişen modernist düşünce ve bu bağlamdaki sanat akımları sayesinde yerini günümüze yön veren tasarım okullarına bırakmıştır.



Şekil 1. Endüstri Devrimi Gelişim Şeması. 15.10.2021 tarihinde <https://liberteryen.org/2020/12/dorduncu-sanayi-devrimi-ve-biz/> adresinden erişildi.

Endüstri devriminden önce, insanların yarattığı biçim ve görüntülerin güzelliği daima toplumdaki işleviyle bağlantılı olmuş, sanat ve yaşam bir bütün olarak ele alınmıştır. Endüstri devrimi, getirdiği teknolojik gelişmeyle toplumsal yaşamı altüst etmiş, makine çağı el sanatlarını sosyal rolünden kopararak, insanın maddi yaşamıyla manevi gereksinimleri arasında bir uçurum yaratmıştır. Tasarım sanatları –mimari, ürün tasarımı, iç mekan tasarımı ve grafik tasarım- işte bu sonuçlara bir çözüm getirmek üzere, insanın doğal çevresiyle olan eski birliğini yeniden kurma çabalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Bektaş, 1992:12). Böyle bir ortamda yani devriminin yarattığı toplumsal ve ruhsal buhrana karşı bir tepki ile doğan BAUHAUS OKULU (1919), yaratıcılığı, sanatçının ya da tasarımcının kendi alanındaki ustalığı ile eş gören ve bu anlamda zanaatı da önemseyen bir yapıda gelişerek bugünün tasarım eğitimini büyük ölçüde yönlendirmiştir. Okulun kurucusu olan Mimar Walter Gropius, 'tasarım ve güzel sanatların ortak köklerini görerek, ...sanatçı, mimar, zanaatkar ve endüstri arasındaki bağları yeniden kurmayı ve böylece sanatla endüstriyi birleştirmeyi amaçlamaktaydı' (Bektaş,

1992:69). Esen, Elibol ve Koca'ya göre ise; sanayi, sanat, bilim ve tasarımcının tasarım gücü arasında köprü kurabilmek ve farklı disiplinlerin birlikteliği, işbirliğine dayalı bir çalışma yöntemi ve üzerinde uzlaşmış bir bakış açısı ile başarılı olabilmek, modern üslup' yani tüm dünyada uygulanabilen, her yerde yeniden üretilebilen 'uluslararası üslup' Bauhaus'un kuruluşunu belirleyen ana temalardır (Esen, Elibol, Koca, 2018:38)

Okulun günümüz tasarım eğitimini biçimlendiren en önemli uygulaması 'Temel Sanat – Tasarım Eğitimi'dir. Başlangıç dersi niteliğinde ve altı aylık bir kurs olan bu eğitim kapsamında amaç; tüm sanat ve tasarım alanlarının ortak öğeleri olan biçim, form, hacim, renk, kompozisyon ve algı gibi unsurlardaki temel ilkeleri öğrenmek, malzemelerin yapısı hakkında fikir edinmek ve öğrencilerin kendi yaratıcı yönlerini ortaya çıkarmalarını sağlamaktır. Bu hazırlık eğitimi Bauhaus programının temelini oluşturmakla birlikte öğrencilerin farklı atölyelerde, disiplinler arası bir etkileşimle bizzat deneyim yaşayarak çeşitli yöntem ve teknikler hakkında deneyim yaşaması, bilgi sahibi olması, özet bir ifadeyle atölyeler yoluyla eğitim alması bugünün tasarım eğitimini biçimlendiren ve güncelliğini koruyan önemli özelliklerdendir (Resim 1.).



Resim 1. *Bauhaus, Josef Albers Atölyesi, 1928 (Bulat, Bulat ve Aydın, 2014:115).*

1933 yılında Nazi baskısı nedeniyle eğitim hayatı son bulan Bauhaus Okulu'nun temsilcileri farklı ülkelere göç etmek durumunda kalmış, böylece Bauhaus Eğitim Modeli dünyanın bir çok yerine yayılarak uygulamalı sanat ve tasarım okullarının müfredatlarına temel oluşturmuştur. Türkiye'de, Bauhaus Okulu ya da Ekolü'nün bir uzantısı olarak kurulan Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu da (1957) bu ekolün devamı niteliğindeki kurumlardan biridir. Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu bünyesinde yetişen sanatçı akademisyenler ise Türkiye'deki diğer pek çok Güzel Sanatlar Fakültesi'nin de eğitim-öğretim programlarının oluşturulmasına katkı sağladığı görülmektedir.

Araştırma Soruları

Çalışmanın odaklandığı asıl nokta; modern çağın başlamasıyla birlikte temelleri atılmaya başlanan günümüz tasarım eğitiminin, bugünün koşullarına adapte edilmesi gereken yönlerinin belirlenmesine katkı sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında başta pandemi koşullarında tekrar gündeme gelen avantajlar değerlendirilmek kaydıyla araştırma öncelikle aşağıdaki iki temel soruya cevap aramaktadır;

1. 20. yüzyıl başlarında, dönemin koşullarına uygun olarak geliştirilen eğitim modelleri, devam eden teknolojik gelişmeler ve beraberinde gelen değişimler neticesinde bugünün düşünce yapısına ne derece paralellik göstermektedir?
2. Bugün içinden geçtiğimiz pandemi ortamındaki zorunlu uzaktan eğitim modelinin olanakları tasarım eğitimine hangi yönlerden kalıcı bir şekilde entegre edilebilir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

2019 sonu itibariyle tüm dünyanın gündemine giren COVID – 19 salgını ve bu salgın nedeniyle alınan izolasyon kararları eğitim alanında zorunlu uzaktan eğitim işleyişini beraberinde getirmiş, bu durum öğrenciler kadar eğitimcileri de hazırlıksız yakalamıştır. Bu gelişme bizzat işleyiş içinde bazı tedbirlerin alınması ya da önerilerin geliştirilmesini gerektirmiştir. Halihazırda örgün eğitim içinde sınırlı bir kapsamda da olsa zaten kullanılmakta olan dijital ya da sanal imkanların, yeni koşullar içinde daha etkili bir biçimde kullanılması adına araştırmaların hızlandırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışma için nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması düşünülmüş, veri toplama aracı olarak ilgili uygulama derslerindeki eğitici izlenimlerinin değerlendirilmesine öncelik verilmiş, örneklem olarak da yine bu derslerdeki işleyiş ele alınmıştır. Konunun kapsamlı olarak ele alınması için çalışmaya ilk olarak örgün tasarım eğitimi ve uzaktan eğitim modellerinin karşılaştırmalı bir incelemesi yapılarak başlanmıştır. Bu karşılaştırmadaki amaç tasarım eğitiminde günümüz beklentileri ve/veya düşünce yapısıyla örtüşecek uygulama biçimlerini belirlemek olmuştur. Nihai amaç ise Pandemi koşullarında zorunlu birer uygulamaya dönüşen uzaktan eğitim uygulamalarının, gelişen tasarım eğitimi, özellikle grafik tasarım eğitimi içindeki gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktır. Tasarım eğitimi alanındaki benzer içerikli çalışmalar incelendiğinde ise ağırlıklı olarak bu alanda eğitim gören öğrenci görüşlerine anketler yoluyla yer verildiği ve analiz edilmeye çalışıldığı görülmüştür. Yapılan değerlendirmelere ek olarak bu çalışmada da eğitici izlenimlerinin kullanılması ile birlikte pandemi sonrası olası süreç için kişisel öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Örneklem/Katılımcılar

Örneklem olarak; Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Sanatlar Bölümü lisans programında yer alan uygulamalı derslerden Grafik Resim (2. Sınıf zorunlu ders), Yayın Grafiği (3. Sınıf proje dersi) ve Çocuk Kitapları İllüstrasyonu (4. Sınıf seçmeli sanat ve tasarım dersi) derslerinin pandemi sürecindeki işleniş biçimlerine yer verilmiş, bu kapsamda karşılaşılan özel durumlar dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Örneklem olarak ele alınan derslerde öğretici – öğrenen iletişimi, öğrenen – öğrenen iletişimi, uygulamaların yürütülmesi, uygulamalar üzerinde kritik alma – verme ve ders dışı/dersi destekleyici paralel etkinlikler, materyaller gibi benzeri başlıklardaki deneyimler pandemi koşullarındaki uzaktan eğitimin zorunlu olduğu süreç içerisinde izlenmeye çalışılmıştır. Öncesinde herhangi bir veri formu hazırlanmadan yürütülen çalışma, derlenmiş olan alan bilgisinin eğitici deneyim ve gözlemleri ile ilişkilendirilmesine dayanmaktadır.

Veri Analizi

Elde edilen bulgular tasarım eğitimi ve uzaktan eğitim başlığında derlenen bilgilerle ilişkilendirilip ortaya çıkan tespitler sonuç ve öneriler bölümünde değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik/ Araştırmanın İnanırlığı

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen literatür taraması pandeminin başlamasıyla birlikte hızla üretilen diğer / benzeri çalışmalara ve elde edilen verilere rahatlıkla ulaşma, karşılaştırma yapma imkanını ortaya koymuştur. Bununla birlikte aslında pandemi öncesinde de bir ihtiyaç olarak beliren ‘dijital olanakların eğitime adaptasyonu’ konusunun ve konuyla ilgili deneyimlerin pandemi sırasında uygulanabilir / denetlenebilir bir ortamda değerlendirme imkanı ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan hazırlıksız yakalanan pandemi üzerine kısa süre içinde planlanmak zorunda kalınan eğitim koşulları tasarım eğitiminin güncel uygulamalarla geliştirilmesi konusunda özellikle uzaktan eğitim başlığında kısıtlı verilere ulaşma ihtimalini de beraberinde getirmiştir.

BULGULAR

Çalışma kapsamında öncelikle ‘Tasarım Eğitiminin Genel Yapısı, Tarihi, Geleceği ve Yaratıcılık Temel İlkesi’ konularında araştırmalar yapılarak bugün yaygın olarak yürütülen tasarım eğitiminden beklentilerin ne düzeyde karşılandığı konusunda bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmış, sonuçlar, önemli bazı başlıklar halinde derlenmiştir. Çalışmanın devamında ise bu başlıklar ve diğer tespitler zorunlu uzaktan eğitim avantajlarının entegrasyonu adına ‘Uzaktan Eğitiminin Kapsamı, Araçları, Yöntemleri, Pandemi - Eğitim İlişkisi’ ve benzeri içerikler ile karşılaştırmalı olarak irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın bulgular kısmındaki ‘Tasarım Eğitimi’ başlığı altında; 20. yüzyıl başlarında dönemin koşullarına uygun olarak geliştirilen eğitim modelleri, devam eden teknolojik gelişmeler ve beraberinde gelen değişimler neticesinde bugünün düşünce yapısına ne derece paralellik göstermektedir? araştırma sorusuna ait görüşler yer almaktadır. ‘Uzaktan Eğitim’ başlığının kapsamında ise; bugün içinden geçtiğimiz pandemi ortamındaki zorunlu uzaktan eğitim olanaklarının tasarım eğitimine hangi yönlerden kalıcı bir şekilde entegre edilebilir? sorusuna getirilen açıklamaları içermektedir.

Tasarım Eğitimi

Tasarım eğitimi kapsamında artık öğrenenin salt teknik ve malzeme bilgisi konusunda eksiksiz yetiştirilmiş olması yeterli değildir. Bugün, öğrenenin karşılaştığı ya da ortaya koyduğu tasarım problemleri karşısında yaratıcı çözüm yolları veya fikirleri geliştirebilecek şekilde eğitilebilmesi, yönlendirilmesi gerekmektedir. Esen ve diğerlerinin Çelik’ten yaptığı alıntıda da benzer şekilde ‘Tasarım eğitimi, yeteneğin yanı sıra yaratıcılığı da geliştirmeyi amaçlar. Tasarım eğitimi aslında öğrenciyi sadece temel tasarım becerileri ve teknikleri konusunda eğitmek yerine problemlerle başa çıkma, onlara yaklaşma ve tasarım odaklı düşünme konularında eğitir’ (Esen, Elibol, Koca, 2018:39) demektedir. Bauhaus Ekolü’nün getirisi olan deneyimleme yoluyla öğrenme güncelliğini korumakla birlikte (Resim 2.), bugünün atölyesi yaratıcı düşünce üretmenin gerçekleştiği, anlam ve içerik ilişkisinin oluşturulabildiği alanlara dönüştürülmelidir. Geleneksel atölyelerin anlamları yeni amaçlar için güncellenmelidir. Işır’ın yaptığı alıntıda Margolin, günümüz tasarım eğitimi anlayışının 50’li yıllardakinden çok daha karmaşık olduğunu ifade ederek, o dönemde eğitim programları hedef kitleyle iletişim konusundaki semantik sorunlar yerine taslak ve tipografi gibi biçimsel özelliklere odaklandığını (Işır, 2017:21) belirtmektedir.



Resim 2. *Çeşitli Atölye Çalışmaları (Işır, 2017:59,64,68).*

Bu tespitten de yola çıkılarak; bilgi ve iletişim çağında tasarım alanının en önemli ögesinin görsel unsurların yetkinliğinden anlamsal değerlerin özgünlüğüne dönüşmüş olduğu söylenebilir. Tasarım eğitimi hala deneysel bir süreç olarak değerlendirilmekle birlikte, sürecin amacı, algı ve düşünce ürünlerini yansıtmaya becerisini kazandırmaktır. Böylece ne kadar çok deney-çalışma olursa, algılar ve ifadeler o kadar iyi ve iyi olacaktır (Çetinkaya, 2014:33).

Işır'ın çalışmasındaki Alakuş ve Mercin'e ait ifadelerde ise; bir eğitim sisteminden beklenen, sadece belirli bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması değildir. Daha önemlisi bireyin bunlardan değişik sentezlerle farklı fikirler, ürünler ortaya çıkarabilme yeteneğinin geliştirilmesi ve kazandığı bu davranışları gerektiği zaman ve yerde uygulayabilmesidir (Işır, 2017:28), denilmektedir. Bununla birlikte Steven Heller, tasarım pedagojisine değinirken, grafik tasarım eğitiminin teknik ve uygulama öğretmenin ötesinde psikoloji, sosyoloji pazarlama, strateji ve kültürel araştırmalar gibi çeşitli teorik ya da uygulamaya yönelik disiplinlerle desteklemesini gerektiğini de eklemektedir. Dört yıllık eğitim-öğretim, her şeyi kapsamaya yetmeyeceğine göre, bu konudaki önerisi öğrenmeyi öğretmek rehber olunması gerektiğidir. Öğrenmeyi öğrenen bir öğrenci, grafik tasarım gibi sürekli ve hızlı değişen bir disipline yaşamı boyunca adapte olabilir ve yaratıcılığını güncelleyebildiği bilgiler dahilinde besleyebilir (Mutaf, 2009:62). Emre Becer'e göre de grafik tasarımcı artık görsel çözümler üretebilen kimliğine ek olarak; eleştirel ve sorgulayıcı bir tavır içinde, gerektiğinde var olmayan problemler keşfederek bunlara tanımlar getirebilmeli, kavramlara dönüştürebilmeli, bütün bunlardan etkili sözel mesajlar oluşturabilmeli, metin yazabilmeli, metin üzerinde düzeltmeler yapabilmeli ve oluşturduğu bu sözel mesajları yaratıcı bir görsel yapı içinde sunabilmelidir (Becer, 2009:75).

Hedeflenen bu çıktılar için en başta öğrenenin de öğretene kadar aktif olması gerekmektedir. Öğretene konumu artık örnek bir model olmaktan çok öğrenene kendi kimliğini keşfetme sürecinde yön verecek bir noktaya evrilmelidir. Bu noktada iletişim ve etkileşim çok daha önemli bir konuma yükselmiştir. İletişim, Çetinkaya Potur'un ifadelerine de yer verdiği çalışmasında; tasarım stüdyosunun da anahtar konseptidir demek ve böylece

bilgiyi aktarma ve artırma sürecinde kendini özgürce ifade etme ve paylaşmayı geliştirir. Söz konusu iletişim sadece sözlü değil, çizimler, diyagramlar, eskizler, üç boyutlu modellemeler yoluyla da gerçekleşmektedir. Danışman ve danışan, yani stüdyo yöneticisi ve öğrenci birlikte yürürler. Öğrenciler, stüdyo yöneticisi ile birlikte fikirlerini somutlaştırdıkları tasarımlarını - eskizlerini, çizimlerini, modellerini vb. değerlendirirler (Çetinkaya, 2014:39), tespitlerine de yer vermektedir. (Resim 3.).



Resim 3. *Kritik Verme/Alma (Işır, 2017:65).*

Aydınlı geleneksel öğretme merkezli eğitim modeli yerine ‘öğrenmeyi öğrenme’ kapsamlı araştırmasında; tasarım stüdyolarında yürütülen yapılandırıcı paradigma bağlamındaki öğrenme için, bütünü görme, düşünme biçimleri geliştirme ile başlamakta; öğrencinin soruları, merakı, ilgi alanı ile bütüne ilişkin parçaların zihinsel bir süzgeçten geçirilerek detaylandırılmasıyla sürdürülmektedir (Aydınlı, 2015:6), demektir. Yine ona göre; öğreten - öğrenen diyalogu ile iç içe geçen ilişkiler yaratıcı akıl, eleştirel düşünme yetilerinin gelişmesini tetiklerken yaşam boyu öğrenmenin kapılarını aralar. Öğrenciler için bu, giderek artan bir kişisel sorumluluk ve eğitimsel hedefler içinde bir yere sahip olma demektir (Aydınlı, 2015:6). Bu tespitlere göre deneyimle, anlama yoluyla öğrenmenin temel mantık olduğu Bauhaus Ekolü’nün geçerliğinin koruduğu, ancak bunun yanında öğrenenin öğrenme sürecini kontrol etmede daha etkin bir rol üstlenmesi gerektiği açıkça ortadadır.

Uzaktan Eğitim

Yüzyılın başından bu yana geleneksel anlamdaki örgün eğitime katılamayan bireyler için farklı iletişim kanalları kullanılarak eğitim ulaştırılmaya çalışılmıştır. Özel ihtiyaçtan doğan uzakta eğitim, günümüz teknolojisinin ulaştığı noktada örgün eğitime destek veren konumundan çıkmaya başlayıp, başlı başına eğitimin yeni görünümünü almaya başlamıştır. Karaman ve Karabey, Özen ve Karaman’ın çalışmasından yaptığı alıntıda; ‘Dijitalleşen dünyanın değişen eğitim gereksinimlerine yanıt verebilmek için çeşitli otoriteler zamandan ve mekândan bağımsız eğitim şekli olan uzaktan eğitimi, çağdaş eğitim anlayışının çözümü olarak görmektedir’ (Karaman ve Karabey, 2020:8) ifadesine yer vermektedir. Özellikle çağın hız

anlayışına uygun bir biçimde öğrenenin aktif olarak kendi gelişimini planlama şansına sahip olması uzaktan eğitim modelinin başat avantajlarından birinin ortaya koymaktadır. Karaman ve Karabey, Anderson, Garrison ve Moore'dan alıntılıdığı ifadelerde ise; Uzaktan eğitimde öğrenenler kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu, öğrenme süreçlerini yöneten bir role sahipken, öğreticiler süreci yöneten, yönlendiren, öğretimi planlayan ve uygulayan role sahiptir. İletişim metodu ise öğretici ve öğrenenler arasında bulunan fiziksel boşluğun kapatılmasında rol oynayan çeşitli medya desteği, diyalog ve etkileşimi sağlamaktadır (Karaman ve Karabey, 2020:9), demektedir.

Bugün basılı materyal, televizyon ve internet tabanlı olmak üzere farklı iletişim kanalları ile uzaktan eğitim uygulanmakta ise de internet olanaklarının geliştiği dönemde web tabanlı uygulamaların örgün eğitim sağlayabildiği bir deneyim çıktısına bir yere kadar ulaşabildikleri gözlenmektedir. Özellikle canlı dersler ve canlı derslerin içinde gerçekleştirilecek çeşitli eğitim aktiviteleri ile (ekran ve/veya kamera paylaşımı, beyaz tahta kullanımı, bu kullanıma çizim tabletleri ile katılma olasılığı [Resim 4.], canlı ders ile senkronize yazılı sohbet araçları, çeşitli doküman paylaşımları, anket uygulaması ve benzerleri gibi) iletişim, etkileşim ve motivasyon konularında aşama sağlanabilmektedir. Karaman ve Karabey bu hususta benzer olarak 'geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesinde, teknolojiye dayalı gerçekleştirilen canlı dersler, bireylere gerçek zamanlı ve yüz yüze eğitime yakın bir öğrenme deneyimi sağlayan senkron (eş zamanlı) çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır', demekte, 'öğrenenlerin motivasyonel duygularını artıracak nitelikte olan ilgi çekici etkinliklere yer verme, öğrenenleri kendilerine daha yakın buldukları etkinliklere dahil etme, diyalogu güçlendirme faaliyetlerine de yer verilebileceğini' ifade etmektedirler. Onlara göre; bu faaliyetler canlı derslerde öğrenenlerin motivasyonlarını ve aktif katılımlarını artırarak öğrenme deneyimini nitelikli hale getirecektir (Karaman ve Karabey, 2020:12).



Resim 4. *Tablet Çizim Aracı (Demirel, T., Karapınar, D., Ç., 2020)*

Elbette uzaktan eğitim modelinin de bazı artıları ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Uzaktan eğitim modelinin en önemli artısı yukarıda da belirtildiği üzere esnek bir yapı

taşınmasıdır. Öğrenen bizzat kendi planlayacağı bir program dahilinde hem içerik hem de zamana bağlı olmayan bir plan ortaya koyabilir. Diğer taraftan etkileşim azlığı veya yokluğu, anında dönüt ve düzeltmelerin eksikliği veya azlığı, akran mentorlülüğü eksikliği veya zorluğu gibi dezavantajları olduğu söylenebilir. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de motivasyon kaybı en önemli eksikliklerden biri olarak gösterilebilir (Hastunç, 2020:318).

Örgün eğitimde etkileşim ve motivasyon adına en önemli avantaj öğretene kişi ile öğrenen arasında hız ve kontrol unsurlarını aksatacak sanal bir mesafenin bulunmayışıdır. Sınıf ya da atölye ortamındaki öğretene herhangi bir çıkmaz anında hem çok daha pratik biçimde hem de daha fazla sayıdaki öğreneni motive etme, yönlendirme şansına sahip olabilir. Öğretene yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenen tarafından iletilen mesajları doğru anlamama olasılığı daha fazladır. Ayrıca yüz yüze eğitimde direkt iletişim halinde olunmayan öğrenenlerin durumlarını da rahatlıkla takip edilebilir. Güler'in bu konuda yaptığı tespit şu şekildedir; 'Bir öğrenci, öğretene herhangi bir kanalla ulaşır, öğretene bilgi talep ettiğinde, öğretene yanıt almak için günlerce beklemek zorunda kalırsa, anılan olumsuzlukları yaşayabilir. Benzer şekilde öğretene öğrencilerinden dönüt almak için uzun süre beklemesi de bazı olumsuzluklara yol açabilir. Bu tür durumlarla karşılaşan öğretmenler uzun vadede, eğitim sürecindeki iletişim kanallarını daha az kullanma veya zorunlu olmadıkça kullanmama gibi eğilimler gösterebilirler' (Güler, 2020:289).

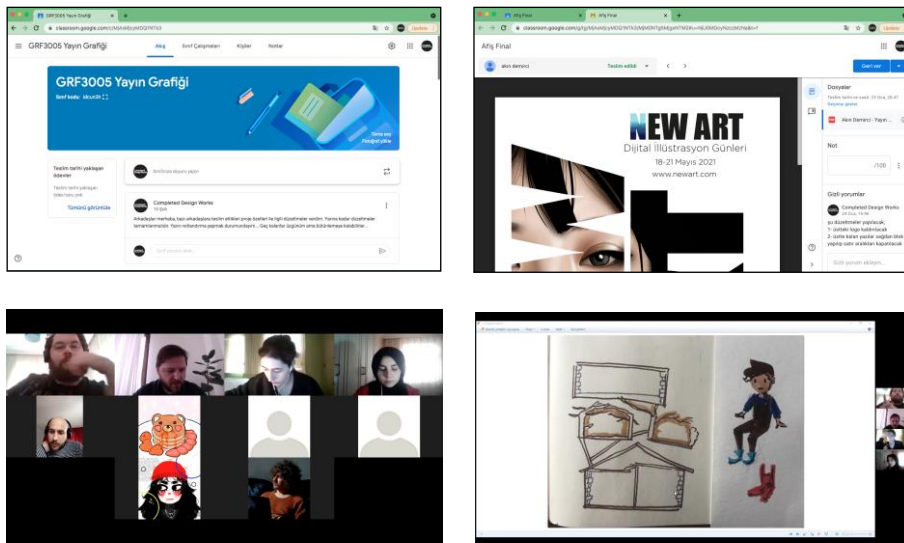
Diğer taraftan değişen eğitim anlayışı içinde sadece öğretene-öğrenen iletişimi bulunmamaktadır. Bununla birlikte öğrenen-öğrenen iletişimi de bir o kadar önemlidir. Bu konuda Güler'in Collins'den yaptığı aktarımda; öğrencilerin iş birliği ve beraber öğrenme adına oluşturacakları, etkili iletişim sağlayabildikleri topluluklar, etkili ve sürdürülebilir bir öğrenme süreci için güçlü bir güdüleyici ve mekânizmaya dönüşebilir (Collins vd.,1988), tespiti yer almaktadır (Güler, 2020:289). Kısaca özetlenecek olursa; uzaktan eğitimdeki motivasyon kaybının nedenleri yüz yüze eğitimde de olduğu gibi kişisel faktörlerden kaynaklanabileceği gibi ağırlıklı olarak modelin teknik sınırlılıkları içeriyor olması ya da yeni medyanın verimli kullanılmasındaki yetersizliklerden kaynaklandığı açıktır. Bu noktada etkili bir iletişim ortamının oluşabilmesi için doğru koşulların sağlanabilmesi ön şarttır.

Uzaktan Tasarım Eğitiminde Karşılaşılan Durumlar

COVID-19 Pandemisi'nin başlaması ile birlikte eğitimin daha fazla kesintiye uğramaması için yapılan çalışmalar sonucunda Marmara Üniversitesi de diğer yüksek öğrenim kurumları gibi pandemi öncesinde kullandığı 'Uzaktan Eğitim Sistemi'ni (UES) hızlıca devreye sokmuş, bununla birlikte internet tabanlı diğer alternatif eğitim uygulamalarının da bireysel

olarak kullanılmasının önü açılmıştır. Teorik derslerdeki uyum kısa sürede aşılma ile birlikte, grafik tasarım eğitimi kapsamındaki bilgisayar destekli uygulama projelerini içeren derslerin yeni modele uyumu ise ancak belirli bir ölçüde sağlanabildiği gözlemlenmiştir. Bununla beraber, bilhassa örgün sanat ve tasarım eğitim içinde kullanılması zorunlu atölyeler ile bağlantılı olan derslerde müfredatlar yeniden gözden geçirilmek zorunda kalınmış, uzaktan eğitimde farklı öğrenme yöntemleri kullanılarak uygulaması olmayan ya da ev ortamında yapılabilecek basit bireysel uygulamalar yoluyla öğrenime dair geçici uyarlamalar yapılmaya çalışılmıştır.

Uygulamalı derslerin yürütülmesinde örgün eğitime göre karşılaşılan en önemli sınırlılığın motivasyon ve etkileşim konularında olduğu görülmüştür. Pandeminin başlaması ve uzaktan eğitime gidilmesi kararının başından itibaren farklı uzaktan eğitim kanalları kullanılmak durumunda kalınmış, her bir yöntem içinde iletişim ile ilgili sıkıntılar öne çıkmıştır. Öğrencilere verilen uygulama konularının takibi ve çalışmaların toplanabilmesi için başta ‘Google Classroom’ benzeri sanal sınıf uygulamaları kullanılmış (Resim 5.), öğrenci çalışmalarına yapılan kritiklerin yazılı olması, öğrencinin sadece kendi çalışmasına yapılan yorumu görebilmesi ve öğrenci-öğrenci iletişim, işbirliği ve dinamizmin sınırlı kalması nedeniyle benzeri uygulamaların başlı başına yeterli olamayacağı görülmüştür. Diğer taraftan bulut tabanlı doküman yedekleme imkanı ve hızlı geri dönüt alma olanağı sunan sanal sınıf uygulamalarının uygulamalı dersler için verimli birer uzaktan eğitim kanalı olarak kullanılabileceği de anlaşılmış, bu kanalın motivasyon ve etkileşim unsurunu kuvvetlendirmek adına muhakkak canlı dersler ile desteklenmesi gerektiği tespit edilmiştir (Resim 6.).



Resim 5 - 6. Google Classroom Arayüzü (Üst), Canlı Ders - Zoom Arayüzü (Alt).

Canlı derslerin yürütülmesinde hem deneyim eksikliğinden hem de aynı uygulama platform üzerinde eş zamanlı olarak farklı eğitim aktivitelerinin de kullanılmamasından kaynaklı motivasyon kayıpları olduğu, bu durumun takip unsurunu zayıflattığı görülmüş, kısıtlı ders saatleri içinde gerçekleştirilmesi gereken eğitim modeli bire bir diyaloga düşme tehlikesine girdiği tespit edilmiştir. Her ne kadar uygulamalı derslerde kritik verme aşamasının bire bir diyaloglar üzerinden ilerletilmesi gerekiyormuş gibi düşünülse de bu aşamada diğer öğrencilerin dikkatinin dağılmaması ve hatta öğretenin de diğer öğrenenleri bu iletişim ortamına katılmaya teşvik etmesi örgün eğitimde olduğu kadar uzaktan eğitimin de olmazsa olmazlarından biri olduğu açıktır. Bu husus yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim karşılaştırmasında en çok çıkan konular arasında yer almıştır.

Pandemi döneminde örgün eğitim olanaklarından yararlanamamak ile ilgili ayrıca başka bazı hususlar da dikkati çekmiştir. Bu hususların başında; okul ortamının sadece öğrenenin kendi ders ortamından ya da atölyesinde ibaret olmadığı, öğrenmenin aslında okul ortamının tamamını kapsadığı bir kez daha anlaşılmıştır. Özellikle okul ortamında öğrenenin ders dışı aktiviteleri içinde diğer ders ve atölyelerdeki deneyimi gözleme, (Resim 7.) tartışma ve hatta kendisinin de deneyimleme olasılığının kendiliğinden oluşması uzaktan eğitim için önemli bir dezavantaj olduğu görülmüştür. Diğer taraftan uzaktan eğitimde öğrenenin ders materyallerine ulaşma şansı okul ortamında olduğundan daha kısıtlı olmakla birlikte, öğretenin çeşitli doküman veya link paylaşımları ile bu süreci kolaylıkla çözümlenebileceği ve hatta yüz yüze eğitim sürecine de adapte ederek rahatlıkla kullanmaya devam edebileceği görülmüştür. Ayrıca öğrenenin canlı ders gibi aktiviteler dışında, öğretene ile yeniden aktif bir diyaloga girme şansının da kısıtlı olması proje geliştirme süreçlerinin aksamasına sebep olabileceği öngörülmüş, ancak bu durumun öğrenen için kendi başına kalması, araştırma yapması, çözümler bulması ve hatta kararlar alması gibi aktif rol üstlenebileceği faydalı koşulları da oluşturabileceği anlaşılmıştır.



Resim 7. Diğer Öğrenciyi Gözlemleme (Işır, 2017:122).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan en önemli tespit; örgün tasarım eğitimde 1900'lü yılların başında belirlenen ve deneyimleme, disiplinler arası ilişki, işbirliği gibi konular üzerine kurulu olan eğitim modelinin günümüz için çağdaş görünümünü koruduğu, gelişim için önemli bir süreç olduğu ancak bu ortamın uzaktan eğitim artıları ile desteklenmesi gerektiğidir. Bir diğer deyişle; bu süreçte yürütülen uygulamalı derslerdeki gözlemler ve ilgili konulardaki derlemeler; tek başına yürütülecek örgün ya da uzaktan eğitim modelinin uygulamalı tasarım dersleri için günümüzde eksiklikler barındıracağı sonucunu göstermiştir. Pandemi koşullarında zorunlu bir eğitim modeline dönüşen uzaktan eğitim deneyiminin ve avantajlı yönlerinin gelişen tasarım eğitimine entegrasyonun yapılmasının gerekliliği bir kez daha net olarak anlaşılmıştır. Tüm karşılaştırma ve derlemeler sonucunda elde edilen bulgular ve geliştirilen öneriler tasarım eğitimini kapsayacak şekilde dört farklı başlıkta toplanmıştır. Bu başlıklar;

- İletişim
- Ders Materyalinin Paylaşımı
- Ders Dışı Aktiviteler
- Ölçme ve Değerlendirme'dir.

Buna göre;

• Uzaktan eğitimde özellikle web tabanlı olmak üzere yaygın biçimde kullanılan uygulamaların doğaları gereği öğreten ve öğrenen, öğrenen ve öğrenen, öğrenen ve müfredat arasındaki iletişimi kuvvetlendirdiği görülmüştür. Örgün eğitimde dersin bitimi ile sona erebilecek iletişim kanallarının bir sonraki ders öncesinde de devam edecek koşulları kolaylıkla oluşturabildiği anlaşılmıştır. Bu kapsamda; öncesinde de yürütülen sosyal medya araçlarının kullanılması insiyatifinin başlı başına derse ait web tabanlı bir iletişim kanalına dönüştürülmesinin projelendirilebileceği açıktır.

• Tasarım eğitiminde işleyişin vazgeçilmez unsurlarından biri görsel dağarcığın geliştirmesidir. Tasarım öğrencisinin teorik anlatımın yanında görsel bilgi ile beslenmesi, eğitimin ana omurgalarından birinin oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında; yine ders için oluşturulacak web tabanlı bir kanaldan yazılı, görsel ve işitsel dokümanlar, linkler ve eğitim ile ilgili diğer aktivite araçlarının paylaşılmasının günümüz yaygın eğitim anlayışına uygun gelişim ortamı yaratacağı anlaşılmaktadır. Ayrıca bulut tabanlı depolama kaynaklarında toplanacak öğrenci çalışmalarının bir çeşit arşivleme sistemine kolaylıkla dönüştürülebileceği, ilerleyen yıllarda da tasnif edilerek kullanılabilmesi ortadadır.

• Ders ile bağlantılı olmak üzere uzman görüşlerinin dinlenmesi, ilgili kurumların ziyaret edilmesi, atölyelerde her eğitim döneminde tekrarlanan temel uygulama aşamalarının gözlemlenmesi örgün eğitimdeki önemli ders aktivitelerindedir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde; çeşitli sebepler nedeniyle derse katılma olasılığı güç olan uzmanların webinar veya benzeri etkinlikler sayesinde derslere pratik biçimde katkı yapabilecekleri, bu etkinliklerle ilgili kayıtların, diğer gezi ve uygulama aşamalarını gösteren görsel/işitsel kaynakların yeniden izlenebilecek biçimde paylaşılabilir olması, uzaktan eğitim avantajlarının örgün eğitime entegrasyonu sayesinde sağlanabileceği görülmüştür.

• Pandemi dönemindeki zorunlu uzaktan eğitim ile ilgili önemli bir diğer konu ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin nasıl yürütüleceği ile ilgili olmuştur. Örgün tasarım eğitiminde uygulamalı derslerde yıl içerisinde yapılabilecek çeşitli değerlendirme aktiviteleri yanında temelde iki önemli husus genel görünümü ortaya çıkartmaktadır. Bu iki husus; sürecin bizzat kendisi ve yine süreç sonunda ortaya çıkartılacak eserin detaylarıdır. Bu yönüyle ölçme ve değerlendirme konusu pandemi koşulları içinde örgün ve uzaktan tasarım eğitimi arasında en az fark yaratan konulardan biri olarak görülmüştür. Uzaktan eğitim bir parçası olarak halihazırda da kullanılan çeşitli dijital ya da mobil ders/öğrenci takip uygulamalarının örgün eğitimde de önce etkin bir kontrol sağlayacağı, sonrasında da gelişimi destekleyeceği ön görülmüştür.

Özetle, elde edilen tüm bulgu ve karşılaştırmalar ışığında ‘iletişim, ders materyali, ders dışı etkinlik ve ölçme – değerlendirme’ olmak üzere dört farklı başlık ortaya çıkartılan çalışmada; uzaktan eğitimde yaygın olarak kullanılan çevrimiçi uygulamaların doğaları gereği eğitmen ve öğrenciler arasındaki iletişimi kuvvetlendirdiği görülmüş, görsel dağarcığın geliştirmesinde etkin bir kanal olarak kullanılan sanal ortamların rahatlıkla bir çeşit arşive dönüştürülebileceği anlaşılmış, çeşitli sebepler nedeniyle derse katılma olasılığı güç olan uzmanların webinar veya benzeri etkinlikler sayesinde derslere pratik biçimde katkı yapabilecekleri düşünülmüş ve son olarak da ölçme - değerlendirme yöntemleri kapsamında kullanılan çeşitli dijital ya da mobil uygulamaların etkin bir kontrol sağlayabileceği ve dolayısıyla gelişimi de beraberinde getirebileceği tespit edilmiştir.

KAYNAKLAR

- Aydınlı, S. (2015). Tasarım Eğitiminde Yapılandırıcı Paradigma: ‘Öğrenmeyi Öğrenme’. *Tasarım+Kuram*, (25), 1-18.
- Becer, E. (2009). Üniversitede Grafik Tasarım Eğitimi. *Grafik Tas. Dergisi*, (30),74- 75.
- Bektaş, D. (1992). *Çağdaş Grafik Tasarımın Gelişimi*. Yapı Kredi Yayınları.

- Bulat, S, Bulat, M., Aydın, B. (2014). Bauhause Tasarım Okulu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 105-120.
- Çetinkaya, Ç. (2014). Basic Design Edu. Parameters In Turkey. *Humanitas*, (4), 31-46.
- Demirel, T., Karapınar, D., Ç. (2020). Canlı Ders Araç ve Teknolojileri. Karaman, S., Kurşun, E. (Ed.) *Uzaktan Öğretimde Canlı Ders Uygulama İlkeleri ve Örnekleri* içinde (85-102) Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Esen, E., Elibol, G., C., Koca, D. (2018). Temel Tasarım Eğitimi ve Bauhaus. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, 8(1), 37-44. Doi: 10.7456/10801100/004s
- Güler, Ç. (2020). Uzaktan Eğitimle Öğrenmeyi Yakınlaştırmak. Tanhan, F., Özok, H., İ., (Ed.) *Pandemi ve Eğitim* içinde (279-292). Anı Yayıncılık.
- Hastunç, Y. (2020). Uzaktan Eğitimde Motivasyon ve Motivasyonel Görüşme. Tanhan, F., Özok, H., İ., (Ed.) *Pandemi ve Eğitim* içinde (313-321). Anı Yayıncılık.
- Işır, Ö. (2017). *Tasarım Eğitiminde Workshop Etkinlikleri Üzerine Bir Durum Çalışması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Anadolu Üniversitesi.
- Kahraman, S., Karabey, S. (2020). COVID-19 Salgınının Uygulamalı Derslere Etkisi ve Bu Derslerin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesi: Temel Tasarım Dersi Örneği. *Medeniyet Sanat - İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6(1) 44-56. Doi:10.46641/medeniyetsanat.741737
- Karaman, M.,E. (2020). Canlı Derslerin Genel Özellikleri ve İşleyişi. Karaman, S., Kurşun, E. (Ed.) *Uzaktan Öğretimde Canlı Ders Uygulama İlkeleri ve Örnekleri* içinde (7-18) Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Mutaf, Ö. (2009). Grafik Tasarımın Genişleyen Parametrelerine Göre Öğrenci Nasıl Yönlendirilebilir? *Grafik Tasarım*, (30), 62-67.
- Onur, D. (2017). Tasarım Stüdyolarında Uygulanan Eğitim Metotları ve Yaratıcılık İlişkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, 7(4), 542-555. Doi: 10.7456/10704100/002
- Türkkan, H. (2021). Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim ile Verilen Grafik Tasarım Proje Derslerinin Değerlendirilmesi. *Sanat Dergisi*, (37), 95-104. <http://doi.org/10.47571/ataunigsfd.877626>

Etik Kurul Belgesi: Bu çalışmada araştırma verileri; derlemeler ve ilgili ders işlenişlerindeki bireysel, genel gözlemlere dayalı olup, herhangi bir bireye ait bilginin kullanılmamasından ötürü Etik Kurul Onayı alınmamıştır.



COVID-19 SONRASI DÖNEMDE MUHASEBE EĞİTİMİNİN GELECEĞİ

Esin YELGEN, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, e-posta: esin.yelgen@alanya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4506-377X>

ÖZET

Amaç: COVID-19 salgının yeni varyantlarla devam ettiği bu günlerde yeni eğitim-öğretim dönemini açmaya hazırlanan öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler eğitim-öğretimin nasıl gerçekleşeceği, ne yapılması, nasıl davranılması gerektiğine dair oldukça karmaşık hisler içerisinde bulunmaktadır. Yeni normal ve COVID-19 sonrası dönemde, ortaya çıkan fırsatlar ve zorluklar ışığında eğitimin yeniden planlanması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunda değişikliklerin beklendiği yeni normal dönemde, muhasebe öğrencilerini gelecekteki işyerlerine daha iyi hazırlayabilmek için muhasebe eğitiminde öğretme ve öğrenme sürecinde yapılması gereken değişikliklere odaklanmaktır.

Yöntem: Bu nedenle çalışmada, muhasebe eğitiminin geleceği ile ilgili güncel literatürü kapsamlı bir şekilde ele alan teorik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu alanda yayınlanan uluslararası raporlar, ulusal ve uluslararası çalışmalar çeşitli kriterler açısından değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, başlığında “COVID-19 sonrası dönemde Muhasebe Eğitimi”, “Muhasebe Eğitiminin Geleceği”, “Muhasebe Eğitiminde Öğretme-Öğrenme Ortamı”, ve “Muhasebe Eğitiminde Öğretme-Öğrenme Yöntemleri” gibi ifadeler geçen 20 adet ulusal, 60 adet uluslararası çalışma ve 5 adet uluslararası sektör raporu incelenmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında Avrupa’da ve Türkiye’de bulunan 26 üniversitenin web sayfaları da incelenmiştir.

Bulgular: Literatür taraması sonucunda muhasebe eğitiminde müfredat, öğretim ortamı ve öğretim yöntemleri olmak üzere değişmesi gereken 3 sorunsal tespit edilmiştir. Diğer taraftan incelenen üniversiteler arasında müfredatların çoğunda teori ile uygulama arasında boşluk olduğu görülmüştür.

Sonuç: Bu yüzden çalışmada, değişen şartlara uyum sağlayabilmek için muhasebe eğitiminde olası öğretim ortamlarına, müfredatlara eklenebilecek yeni derslere ve aktif öğrenme yöntemleri kullanımlarına yönelik örnekler verilmiştir. Çalışmanın, COVID-19 sonrası dönemde muhasebe eğitimi ile ilgili mesleğin beklentilerinin karşılanabilmesi için belirlenen değişiklikler çerçevesinde eğitim politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunarak literatüre katkı sağlaması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Eğitimin Geleceği, Muhasebe Eğitimi, Müfredatlar, Öğretme-Öğrenme Yöntemleri, Uzaktan Eğitim.

Başvuru Tarihi:22.11.2021

Yayına Kabul Tarihi:22.03.2022

Yayınlanma Tarihi:20.05.2022

Citation: Yelgen, E (2022). Covid-19 Sonrası Dönemde Muhasebe Eğitiminin Geleceği. *Journal of Open Learning And Distance Education(JOLDE)*, 1(1), 35-56.

THE FUTURE OF ACCOUNTING EDUCATION IN THE POST COVID PERIOD

ABSTRACT

Purpose: *With these days of Covid-19 maintaining its existence with new variants, educators, students and parents have experienced complex feelings about how education will be carried out, what should be done and how should behave. Education should be re-planned in the light of emerging opportunities and difficulties in the new normal and the post-Covid period. In this context, since it is expected that the new normal will be a period when motivations of teachers and students change, this study aims to focus on the changes that should be made in the teaching-learning process of accounting education in order to better prepare students for their future workplaces.*

Method: *Adopting a theoretical approach that covers comprehensively related current literature about the future of accounting education, this study evaluated international reports, national and international studies in this field based on several criteria. In this direction, 20 national, 60 international studies and 5 international sector reports have expressions such as “Accounting Education in the Post-COVID Era”, “Future of Accounting Education”, “Teaching-Learning Environment in Accounting Education”, and “Teaching-Learning Methods in Accounting Education” in its title were examined with literature review. In addition, the web pages of 26 universities in Europe and Turkey were also examined within the scope of the study.*

Result: *As a result of the literature review, 3 problematic issues that need to be changed have been identified in accounting education: curriculum, teaching environment and teaching methods. On the other hand, it has been observed that there is a gap between theory and practice in most of the curricula among the universities examined.*

Conclusion and Suggestion: *Therefore, in this study, examples of possible teaching environments, new courses that can be added to the curriculum and the use of active learning methods in accounting education are given in order to adapt to changing conditions. It is anticipated that the study will contribute to the literature by making suggestions to education policy makers, practitioners and researchers in the framework of identified changes to meet the expectations of the profession related to accounting education in the post-Covid 19 period.*

Keywords: Accounting Education, COVID-19, Curriculums, Distance Education, Future of Education, Teaching-Learning Methods.

GİRİŞ

COVID-19 salgını ve yeni dijital çağla birlikte, tüm sektörlerde iş yapış biçimleri oldukça karmaşık bir hal almıştır. Bu dönemde eğitim sektöründe öğrenme süreçlerinde ortaya çıkması muhtemel problemlerin en aza indirilebilmesi için okullarda hızlı bir teknolojik dönüşüm yaşanmıştır. Salgın ile birlikte acil uzaktan eğitime geçiş ve bu süreçte eğitimde yaşanan sorunlar muhasebe eğitimi perspektifinden ele alındığında, literatürde yapılan çalışmalarda özellikle değişmesi gereken üç nokta - müfredatlar, öğretim ortamı ve öğretim yöntemleri- üzerinde durulmaktadır.

Salgın süreci ile hızlanan dijital dönüşümden en çok etkilenen mesleklerden birisi de muhasebe mesleğidir. Muhasebe mesleğinin yapısal özellikleri gereği, iş yapış biçimlerinin %80 oranında otomasyona evrileceği tahmin edilmektedir. Bu nedenle yükseköğretim kurumları, muhasebe mezunlarının istihdam edilebilirliğini artırmak amacıyla bölüm müfredatlarını işverenlerin ve meslek kuruluşlarının taleplerini de karşılayacak şekilde, çağın gerekliliklerine uygun olarak güncel tutmaları esastır. Çünkü Polimeni ve Burke (2021)'nin çalışmalarında da belirttiği gibi yükseköğretim kurumlarının muhasebe meslek mensubu yetiştirmede başarılı olabilmeleri, meslek için ihtiyaç duyulan uygun bilgi ve beceri setlerini öğrencilere kazandırabilecek mevcut ve gelişmekte olan teknolojileri, muhasebe müfredatlarına entegre etmelerine bağlıdır. Literatürde yer alan çalışmaların önemli bir kısmı, dijital dönüşüm teknolojilerinin muhasebe mesleğinde nasıl kullanıldığına odaklanırken, bu dönüşümün muhasebe eğitimine yansımaları ise gözden kaçırılmaktadır. Literatürde muhasebe müfredatlarının güncellenmesine vurgu yapan çalışmalara Al-Hattami (2021), King (2021), Moore ve Felo (2021), Ngwakwe (2021), Stancheva-Todorova ve Bogdanova (2021), Wu ve Chang (2021), Zhao ve Watterston (2021), Andiola ve diğerleri (2020), Cahapay (2020a), Eren ve diğerleri (2020), Felski ve Empey (2020), Qasim ve Kharbat (2020), Surianti (2020), Woodside ve diğerleri (2020), Handoyo ve Anas (2019), Richardson ve Shan (2019) ve Tutar (2019)'ın yaptıkları çalışmaları örnek olarak verebiliriz.

Çalışmanın ikinci odak noktası, COVID-19 salgını ile birlikte acil uzaktan eğitime geçişin gündeme getirdiği öğretim ortamı kavramının yeniden tasarlanması gerektiği olmuştur. Geleceğin belirsizliği göz önüne alındığında benzer şekilde başka bir salgın, deprem ve sel gibi felaketlere veya dijitalleşen dünyaya hazırlıklı olmak ve muhasebe eğitimine sürdürülebilirlik kazandırmak için öğretim ortamını dikkatli bir şekilde yeniden düşünülmesi ve planlanması gerekliliği de öngörülmektedir. COVID-19 salgını sonrasında yeni dijital çağla birlikte, öğretim ortamlarında yaşanabilecek değişikliklerle ilgili güncel tartışmalara örnek olarak Educause (2021), Macias ve diğerleri (2021), Matthew ve diğerleri (2021), Naidu (2021), Özseven ve

Çağman (2021), Van der Graaf ve diğerleri (2021), Xiao (2021), Akbulut (2020), Al-Ansi ve Al-Ansi (2020), Bağdat (2020), Bhattacharyya (2020), Cahapay (2020), Korkmaz ve Toraman (2020), Sangster ve diğerleri (2020), Stice ve diğerleri (2020), Teras ve diğerleri (2020), Yamamoto ve Altun (2020), Sadeghi (2019), Reyneke ve Shuttleworth (2018)'un çalışmalarını verebiliriz.

Son olarak yeni normal dönemde, eğitimde uzaktan eğitim modellerinin daha çok benimsenecek olmasıyla, muhasebe eğitiminde öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel öğrenme stili farklılıklarını da dikkate alan, tartışma, deneyimsel öğrenme, bağımsız ve eleştirel düşünme becerileri oluşturmayı teşvik eden öğretim yöntemlerinin büyük önem taşıyacağı öngörülmektedir. Literatürde öğretim yöntemlerine odaklanan çalışmalara; Chiang ve diğerleri (2021), Jackson ve Meek (2021), Kalaichelvi R ve Sankar (2021), Atabay ve Demircioğlu (2020), Bozkurt (2020), Chen ve diğerleri (2020), Gittings ve diğerleri (2020), James ve diğerleri (2020), O'Haver (2020), Rana ve diğerleri (2020), Scalan ve Huff (2020), Taşdemir (2020), Butler ve diğerleri (2019), Özdoğan ve diğerleri (2018), Sava (2018), Raluca (2016), Ramen ve diğerleri (2016)'nin yaptıkları çalışmaları örnek olarak gösterebiliriz.

Gelecekte muhasebe eğitimini bekleyen olası gelişmeler kapsamında çalışmanın amacı, yeni normal dönemde, muhasebe öğrencilerini gelecekteki işyerlerine daha iyi hazırlayabilmek için öğretme ve öğrenme sürecinde yapılması gereken değişikliklere odaklanmaktır. Bu amaçla çalışmada ilk olarak muhasebe eğitiminde müfredat sorunsalı konusu ele alınacaktır. İkinci olarak muhasebe eğitiminde öğretim ortamı sorunsalına değinilecektir. Daha sonra muhasebe derslerinin öğrencilere nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin öğretim yöntemleri üzerinde durulacaktır. Çalışmanın gerçekleştirilmesinde izlenen yöntem açıklandıktan sonra son bölümde çalışmada tespit edilen değişiklikler tartışılacak ve bu değişiklikler çerçevesinde eğitim politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, muhasebe eğitiminin geleceği ile ilgili güncel literatürü kapsamlı bir şekilde ele alan teorik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu alanda yayınlanan uluslararası raporlar, ulusal ve uluslararası çalışmalar çeşitli kriterler açısından değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, başlığında “COVID-19 sonrası dönemde Muhasebe Eğitimi”, “Muhasebe Eğitiminin Geleceği”, “Muhasebe Eğitiminde Öğretme-Öğrenme Ortamı”, ve “Muhasebe Eğitiminde Öğretme-Öğrenme Modelleri” gibi ifadeler geçen 20 adet ulusal, 60 adet uluslararası çalışma ve 5 adet uluslararası sektör raporu incelenmiştir. Literatür incelemeleri sırasında çalışmaların muhasebe eğitiminin geleceği hususunda müfredat, öğretim ortamı ve öğretim yöntemleri

olmak üzere üç noktaya vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu nedenle özellikle literatür taraması kapsamında incelen çalışmalarda yapılan ‘demode’ müfredat eleştirilerinin doğruluk payını tespit etmek amacıyla, Türkiye’de ve Avrupa’da bulunan 26 üniversitede lisans düzeyinde muhasebe eğitimi veren fakülte ve yüksekokulların müfredatları web sayfalarına ulaşılarak incelenmiştir.

Müfredat incelemesi aşamasında zaman ve dil yetersizlikleri ile bazı üniversite müfredatlarının web sayfalarında yayınlanmamış olması nedeniyle çalışma, sadece 26 üniversite müfredatının incelenmesiyle sınırlandırılmıştır. Bu çalışmanın bir diğer kısıtı ise incelenen bazı üniversite müfredatlarında seçmeli dersler listesinin yer almaması ve bazı üniversitelerde çift anadal, yan dal gibi uygulamalar yapılmasına rağmen bu uygulamalar ile ilgili bilgi yetersizliği sonucunda sadece yayınlanan dersler üzerinden değerlendirilmelerin yapılmasıdır.

BULGULAR

Müfredat

Muhasebe mesleği bugün beş yıl öncesi ile kıyaslandığında oldukça farklı iş yapış şekillerine sahiptir. Özellikle dördüncü endüstri devrimi ile muhasebe mesleğinde kullanılmaya başlanan tam entegre kurumsal kaynak planlama sistemleri, bulut bilişim, veri analitiği ve diğer gelişen teknolojiler ile muhasebe meslek mensuplarının rolleri de değişmiştir (King, 2021). Geçmişte, muhasebe meslek mensuplarının rolü, muhasebe ilkelerini uygulamaya ve yevmiye kayıtlarını işlemeye odaklanmaktaydı. Ancak günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte bu işlemler, muhasebe bilgi sistemi tarafından otomatik olarak yapılmaktadır. Yakın gelecekte muhasebe meslek mensuplarının rolünün, sistem çıktıları analiz etmek ve danışmanlık hizmeti vermek şeklinde değişeceği beklenmektedir (King, 2021; Moore & Felo, 2021). Dijital dönüşüm gibi küresel çapta yaşanan gelişmeler neticesinde, İşletme Yüksek Okullarını Geliştirme Derneği (Association to Advance Collegiate Schools of Business – AACSB) ve Amerikan Muhasebe Derneği (AAA) ve Amerikan Yeminli Mali Müşavirler Enstitüsü (AICPA) tarafından oluşturulan bir komisyon olan The Pathways Commission on Accounting Higher Education (PCAHE) gibi uluslararası meslek kuruluşları, gelişmekte olan teknolojilerin muhasebe müfredatlarına dahil edilmesini tavsiye etmektedir (Lee, Appelbaum, Mautz III, 2021; Woodside, Augustine, Jr., Chambers, Mendoza, 2020).

Muhasebe mesleğinde yaşanan gelişmelere rağmen muhasebe eğitiminin, öğrencilere gerekli becerileri sağlamada yetersiz kaldığı görülmektedir (King, 2021). Meslek mensupları, meslek için gerekli olan becerileri temelde teorik ve teknik beceriler olarak sınıflamaktadırlar.

Teorik beceriler; temel muhasebe bilgileri, problem analizi ve çözüme, iletişim ve etik gibi becerilerden oluşmaktadır. Teknik beceriler ise, güncel mesleki teknolojileri kullanma becerilerini kapsamaktadır. Bununla birlikte meslek mensupları, teorik ve teknik becerilerin, yükseköğrenim sırasında meslek adaylarına kazandırıldığını varsaymaktadır (Al-Hattami, 2021). Diğer taraftan, öğrenciler ise muhasebe ve teknoloji alanlarında bilgi ve becerilerini geliştirmek için öncelikle muhasebe müfredatına güvenmektedirler (Damerji & Salimi, 2021).

Muhasebe eğitiminin ana hedefleri ise öğrencilerin muhasebeyi öğrenmelerine yardımcı olmak, onları piyasaya hazırlamak ve istihdam edilebilirliklerini sağlamaktır (Al-Hattami, 2021; Qasim & Kharbat, 2020; Lee vd., 2021). Ancak son yıllarda muhasebe eğitiminde oldukça eleştiri alan husus, muhasebe müfredatları ile muhasebe meslek mensuplarının beklentileri arasında gittikçe derinleşen bir boşluk oluşmasıdır (Al-Hattami, 2021; Moore & Felo, 2021; Eren, Salur, İyibildiren, 2020; Rana, Anand, Prashar, Haque, 2020; Handoyo & Anas, 2019; Tutar, 2019). Yükseköğretim kurumlarının muhasebe mesleğinde meydana gelen değişmelere uyum sağlayamaması ve müfredat güncellemelerinin çok uzun sürelerde yapılması öğrencilerin çağa uygun beceriler geliştirmeden mezun olmaları ile sonuçlanmaktadır (Eren vd., 2020). Özetle, mevcut muhasebe bilgisi ile mesleğe ilişkin bilgi teknolojisi becerileri arasında bir dengeye ulaşmak için muhasebe müfredatında köklü değişiklikler yapılması gerekmektedir (Qasim & Kharbat, 2020).

Yukarıda yapılan açıklamalarda ve literatür taraması kapsamında incelen çalışmalarda, ‘muhasebe müfredatları ile muhasebe meslek mensuplarının beklentileri arasında gittikçe derinleşen bir boşluk olması’ ve ‘demode müfredat’ gibi eleştirilerin doğruluk payını tespit etmek üzere, Türkiye’de ve Avrupa’da bulunan 26 üniversitede lisans düzeyinde muhasebe eğitimi veren fakülte ve yüksekokulların müfredatları web sayfalarına ulaşılarak incelenmiştir. Müfredatlarda muhasebe mesleğinde kabul gören dijital dönüşüm teknolojileri ile uyumlu derslerin olup olmadığına ilişkin tespitler yapılmıştır.

Üniversitelerin mevcut müfredatları incelendiğinde piyasa beklentileri ile verilen dersler arasında büyük bir boşluk olduğu ve yapılan eleştirilerde haklılık payı olduğu görülmektedir. Aşağıda verilen Tablo 1’de, Türkiye’de ve Avrupa’da bulunan 26 üniversitede lisans düzeyinde muhasebe eğitimi verilen fakülte ve yüksekokulların müfredatlarında yeni nesil teknoloji kullanımına yönelik derslerin olup olmadığı listelenmiştir.

Tablo 1. Varolan Müfredatlar ve Dijital Dönüşüm Teknolojileri Dersleri

Üniversite	Bölüm	Ders				
		D.D	B.V	B.B	B.Z	Y.Z
University of Sussex	Finance and Technology (FinTech)	-	X	-	X	X
	Accounting and Finance	-	X	-	X	-
University of Brighton	Accounting and Finance	-	-	-	-	-
The London School of Economics	Accounting and Finance	-	-	-	-	-

Covid-19 Sonrası Dönemde Muhasebe Eğitiminin Geleceği

University of Oxford	Economics and Management	-	-	-	-	-
University of Mainz	Bachelor of Science in Management and Economics	-	-	-	-	-
Budapest Metropolitan University	Business Administration and Management BSc	-	-	-	-	-
	Finance And Accounting BSc	-	-	-	-	-
University of Warsaw	Finance, International Investment and Accounting	-	-	-	-	-
Charles University	Economics and Finance	-	X	-	X	-
Erasmus University Rotterdam	Bachelor International Business Administration	X	-	-	-	X
	International Bachelor Economics and Business Economics	-	X	-	-	-
University of Strasbourg	Comptabilité-Contrôle-Finance	-	X	-	-	-
	Finance	-	-	-	X	-
	International and European Business	X	-	-	-	-
University of Wien	Business Administration	-	-	-	-	-
	Economics	-	-	-	-	-
	International Business Administration	-	-	-	-	-
University of Bologna	Business Administration	-	-	-	-	-
	Business and Economics	-	-	-	-	-
	Economia E Commercio	-	-	-	-	-
	Economia E Management	-	-	-	-	-
	Economics and Finance	-	-	-	-	-
Athens University of Economics and Business	International and European Economic Studies	-	-	-	-	-
	Economics	-	-	-	-	-
	Accounting & Finance	-	-	-	-	-
Boğaziçi Üniversitesi	İşletme Bölümü	-	-	-	-	-
İstanbul Teknik Üniversitesi	İşletme	-	-	-	-	-
Yıldız Teknik Üniversitesi	İşletme Bölümü	X	-	-	-	X
İstanbul Üniversitesi	İşletme Bölümü	X	X	-	X	X
Marmara Üniversitesi	İşletme Bölümü	-	-	-	-	-
Ankara HBV Üniversitesi	İşletme Bölümü	-	-	-	-	-
ODTU	İşletme Bölümü	-	-	-	-	-
Hacettepe Üniversitesi	İşletme Bölümü	-	-	-	-	-
Dokuz Eylül Üniversitesi	İşletme Bölümü	-	-	-	-	-
Ege Üniversitesi	İşletme Bölümü	-	-	-	X	X
Pamukkale Üniversitesi	İşletme Bölümü	X	X	X	X	X
Atatürk Üniversitesi	İşletme Bölümü	X	-	-	-	-

*D.D= Dijital Dönüşüm, B.V= Büyük Veri, B.B= Bulut Bilişim, B.Z= Blokzinciri, Y.Z= Yapay Zeka

Tablonun açıklamasında da belirtildiği gibi ‘D.D’ Dijital Dönüşüm, Endüstri 4.0 gibi genel başlığa sahip olan dersleri; ‘B.V’ Büyük Veri, Veri Analitiği gibi başlığa sahip olan dersleri, ‘B.B’ Bulut Bilişim, bilişim sistemleri gibi başlığa sahip olan dersleri, ‘B.Z’ Blokzinciri, kripto varlıklar gibi dersleri, ‘Y.Z’ Yapay Zeka, makine öğrenimi gibi dersleri kapsamaktadır.

İncelenen üniversitelerin çoğunun müfredatlarında mevcut muhasebe grubu derslerinin (Muhasebe I, II, Maliyet Muhasebesi, Muhasebe Denetimi, Mali Tablolar Analizi vb.) giriş seviyesinin ötesine geçmediği ve daha çok teoriye dayandığı görülmüştür. Tabloda da görüldüğü gibi 26 üniversite içinde sadece 5 üniversite de dijital dönüşüm ile ilgili genel kapsamlı derslerin müfredatlarda yer aldığını; yine 5 üniversitede büyük veri veya veri analitiği derslerinin olduğunu; sadece Pamukkale Üniversitesinde ‘Bilişim Sistemlerinde Güncel Konular’ ve ‘Yönetim Bilgi Sistemleri’ isimli derslerin bulut bilişim kapsamında müfredatta

yer aldığını görmekteyiz. Yine 6 üniversitede blokzinciri, blokzinciri ve kripto varlıklar veya kripto varlıklarda muhasebe uygulamaları başlıklı derslerin müfredatlarda yer aldığını ve son olarak yapay zeka teknolojisini ele alan makine öğrenimi, veri madenciliği gibi derslerin 6 üniversitenin müfredatında olduğunu görmekteyiz.

Sonuç olarak incelenen 26 üniversite içinde sadece Pamukkale Üniversitesinin müfredatının dijital çağın güncel teknoloji uygulamalarını en kapsamlı şekilde yansıttığını belirtebiliriz. 26 üniversiteyi kendi içerisinde karşılaştırdığımızda müfredatlarında yeni nesil teknolojilere yer veren en güncel müfredatlara sahip olan ilk üç üniversitenin sırayla Pamukkale Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve University of Sussex olduğu çıkarımını yapabiliriz.

Öğretim Ortamı

COVID-19 salgını eğitimde, en önemli okul kurallarından birini, tüm öğrencilerin tek bir yerde olduğu öğretim ortamını değiştirmiştir (Zhao & Watterston, 2021). Bu bağlamda salgın sürecinde ve sonrasında bu dijital çağda, öğretim ortamının nasıl yeniden tasarlanabileceği konusu bu çalışmanın bir diğer çıkarımını oluşturmaktadır. COVID-19 salgını ve alınan acil uzaktan eğitim kararı ile geleneksel öğretim ortamına yönelik yaklaşımlar yeniden tanımlanmıştır. Salgın şuan yükseköğretim kurumlarını, eğitimde hibrit eğitim modellerini benimseme ve geliştirme noktasında zorlasa da, dijital dönüşüm ve geleceğin belirsizlikleri düşünüldüğünde geleneksel eğitimin, uzaktan eğitime doğru evrileceği beklenmektedir. Salgın ile birlikte hayatlarımıza öğretme ortamları ile ilgili birçok kavram - geleneksel eğitim, yüz yüze eğitim, dijital öğrenme, çevrimiçi öğrenme, online öğrenme, e-öğrenme, uzaktan eğitim, harmanlanmış öğrenme, hibrit eğitim- girmiş ve hatta bu kavramlardan bazıları birbirinin yerine de kullanılmaya başlanmıştır. Bu nedenle, çalışmada öğretim ortamı konusunda yaşanan anlam karmaşasını gidermek ve gelecekte daha çok kullanılacağı düşünülen bu modellere ışık tutmak amaçlanmıştır.

- Geleneksel öğrenme ortamlarında; öğretmen bilginin aktarıcısı, sınıfın denetleyicisi ve tüm etkinliklerden sorumlu olan kişidir. Öğrenciler, çoğu zaman talimatların alıcısıdır. Geleneksel öğrenme ortamları, ders kitabı öğretimine, kara tahtalara ve kalem-kağıt yaklaşımına bağlıdır (Al Ansi & Al Ansi, 2020).
- COVID-19 ile birlikte hayatımıza giren acil uzaktan eğitim kavramı; mevcut eğitimin alaka ve yeterliliğini dikkate almadan uzaktan öğrenmeye hazırlıksız ve geçici geçişi ifade etmektedir (Van der Graaf, Dunajeva, Siarova, Bankauskaite, 2021).
- Dijital öğrenme; herhangi bir biçimde dijital bir teknolojinin öğretim ortamına dahil edilmesidir. Eğitimciler genellikle dijital teknoloji kullanımına yönelik yeterliliklerden yoksundur (Van der Graaf vd., 2021).

- e-Öğrenme (online, çevrimiçi öğrenme); bir bilgisayar ağı kullanılarak eğitim ve öğretimin düzenlenmesini ifade etmektedir (Nagao, 2019). Matthew ve diğerlerine (2021) göre e-öğrenme, bilgi sisteminin temel yönlerinin, bilgisayar donanımının, iletişim ağlarının, yazılımın ve eğitim teorisinin ve pratiğinin bir araya getirilmesinin, öğrenme sürecini kolaylaştırmak için sistematik olarak birleştirildiği bir eğitim teknolojisi sistemidir. Dolayısıyla bu modelde öğrencilerin ve eğitimcilerin okula gitmesine gerek yoktur (Al Ansi & Al Ansi, 2020).
- Uzaktan eğitim; yerden ve zamandan bağımsız olarak sunulabilen, bireylere tek bir pedagojik yaklaşımla değil, belirli bir amaca hizmet eden çeşitli eğitsel materyallerin elektronik ortamda uygun ve esnek olarak yapılandırılması, güncellenmesi ve çeşitli teknolojileri öğrenme sürecine katarak, kullanıcılarına 7/24 kullanabilme imkanı sağlama gibi özellikleri içeren sistematik ve planlı bir öğrenme biçimidir (Bozkurt, 2020; Yamamoto & Altun, 2020).
- Hibrit (harmanlanmış, karma) eğitim; geleneksel yüz yüze eğitim modeli ile çevrimiçi eğitim modelinin harmanlandığı bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Kalaichelvi & Sankar, 2021; Van der Graaf vd., 2021; Akbulut, 2020; Cahapay, 2020a; Ramen, Moazzam, Jugurnath, 2016). Hibrit eğitim modelini uygulamak hala bir miktar geleneksel öğretim ortamı gerektirse bile, yükseköğretim kurumlarının ihtiyaçlara karşılık verebilecek öğrenme yönetim sistemlerine ve içeriklerine sahip olmaları, eğitimcilerin gerekli becerilere sahip olması ve mevcut altyapıların iyileştirilmesi gerekmektedir (Akbulut, 2020; Cahapay, 2020a). Ayrıca hibrit eğitim modeli, teknolojinin etkin kullanımına, öğrenci özelliklerine ve katılımcıların bağlılığına ihtiyaç duymaktadır (Kalaichelvi & Sankar, 2021).

Her yerde-her zaman eğitime erişim imkanı, önemli miktarda para ve zaman tasarrufu, ders seçme esnekliği (Sadeghi, 2019) gibi avantajlarıyla geleceğin eğitim modeli olarak görülen uzaktan eğitimde, dersin başarısını artıracak en önemli faktör etkileşim olarak belirtilmektedir (Macias, Patino-Jacinto, Castro, 2021; Özseven & Çağman, 2021; Akbulut, 2020). Ayrıca, uzaktan eğitim modellerinde müfredatların sorunsuz bir şekilde uygulanması da önemli bir diğer faktör olarak değerlendirilmektedir (Kalaichelvi & Sankar, 2021; Nagao, 2019).

Muhasebe eğitiminin kendine özgü teknik yapısı göz önüne alındığında teknoloji ve pedagoji arasındaki uyumu sağlayabilmek, daha dikkatli ve kolektif düşünmeyi gerektirmektedir (Sangster, Stoner, Flood, 2020). Bu sebeple şimdiden gelecekteki olası gelişmeler düşünülerek, uzaktan eğitim modellerine uygun olarak dersler yeniden tasarlanmalı, sınıflar yeniden düzenlenmelidir (Educause, 2021). Ayrıca muhasebe eğitimcilerinin uzaktan

eğitim konusunda mesleki gelişimlerine ve uzaktan öğretim yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olacak mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmelidir. Son olarak yükseköğretim kurumları, yüksek kalitede eğitim sağlamak için gerekli kaynaklara erişim sağlamalı ve teknik altyapılarını güçlendirmelidirler (Van der Graaf vd., 2021).

Öğretim Yöntemleri

Öğrencilerin muhasebe eğitimine yaklaşımları düşünöldüğünde, muhasebe kavramlarını anlamada, muhasebe döngüsünü ekonomik işlemlere uygulamada, kayıt yapma, yorumlama, analiz etme açılarından bireysel kaygılara sahip oldukları görölmektedir. Muhasebe eğitimini öğrenciler açısından hem teoride hem de pratikte eğlenceli bir disiplin haline getirmek için en uygun öğretim yöntemlerini uygulama ihtiyacı, bu çalışmanın son çıkarımı olmaktadır (Sibarani, Zainal, Nurhayani, 2020). Muhasebe derslerinde öğretim yöntemleri seçerken eğitimciler, sadece muhasebe bilgisine odaklanmamalıdır. Muhasebe eğitimi ile öğrenciler, problem çözme, eleştirel düşünme, entelektüel ve kişilerarası iletişim becerilerini de genişletmeli ve pekiştirmelidir. Günümüzde muhasebe eğitiminin, modern öğrenci odaklı yöntemler yerine hala geleneksel öğretmen merkezli yöntemlerle gerçekleştirildiği bilinmektedir (Raluca, 2016).

Dijital dönüşüm teknolojilerinin eğitim sektörünü etkilemesiyle birlikte öğrenme sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri de yeniden tasarlanmaya başlanmıştır (Rana vd., 2020). Özellikle COVID-19 salgını ile birlikte geniş çapta benimsenmeye başlanan uzaktan eğitim anlayışı, görsel öğrenme, öğrencilerin beceri ve yeteneklerine göre uyarlanabilir kişiselleştirilmiş eğitimler, oyun tabanlı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin kendi seçimleri doğrultusunda şekillendirebildikleri eğitim programları gibi yaklaşımların öğretim sürecinde daha çok tercih edilmesiyle sonuçlanmıştır (Karoğlu, Bal-Çetinkaya, Çimşir, 2020). Ancak muhasebe eğitimcilerinin, derslerinde kullanacakları öğretim yöntemlerini seçerken dikkat etmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bunlar (Taşdemir, 2020);

- öğrencilerin mümkün olduğu kadar çok duyu organına hitap etmesi,
- muhasebe dersinin yapısal özellikleri,
- öğretim ortamı,
- öğrencilerin öğrenme stili farklılıkları,
- öğrenme sürecinde tek bir yöntemin kullanılmaması,
- seçilen öğretim yöntemlerinin yapısal (zaman, çevre, parasal koşullar vb.) özellikleridir.

Öğretim yöntemlerini, temelde öğretmen merkezli olan geleneksel öğretim yaklaşımları ve öğrenci merkezi olan modern (aktif) öğrenme yaklaşımları olarak sınıflayabiliriz.

- Geleneksel Yaklaşımlar: Öğretmen merkezlidir, ders kitaplarındaki veya derslerdeki uzmanlardan alınan bilgilere ve eğitmen tarafından sorulan ve değerlendirilen sorulara dayanmaktadır. Eğitmenler, öğrenme sürecinde anlatım, vaka (örnek olay) çalışmaları, tartışma, soru-cevap ve ödev verme yöntemlerini tek bir ödevi, bir dersin bir bölümünü, bir dersin tamamını veya bir müfredat etkinliğini desteklemek için uygulayabilirler (Butler vd, 2019).
 - Anlatım Yöntemi: Muhasebe derslerinin teknik bir özellik taşıması ve öğrencilerin kendi başlarına muhasebenin mantığını oluşturmalarının zorluğundan dolayı, özellikle muhasebeye ilişkin temel konuların aktarılmasında bu yöntem etkili olmaktadır. Anlatma yöntemini etkili hale getirmede sıklıkla teknolojik araçlardan yararlanılmaktadır. Teknolojik araçlar sayesinde örneğin projeksiyon cihazları yardımıyla anlatma yöntemini daha dikkat çekici, dinamik ve yararlı hale getirecek sunumlar gerçekleştirilmektedir (Taşdemir, 2020; Durak, 2009).
 - Vaka Çalışmaları: Bu yöntemde, öğrencilerin muhasebe mesleğinde karşılaşılabileceği gerçek olaylarla ilişkili soru ve sorunların öğretme ortamında çözümü yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi amaçlanmaktadır (Taşdemir, 2020; Durak, 2009). Vaka çalışmaları, öğrencilere konu hakkında bilgi edinmede, öğrenmeyi gerçekleştirmede ve konunun uygulamasını yaptırmada önemli bir yöntemdir (Taşdemir, 2020). Vaka çalışmaları, beceri ve teknik bilgi edinmek ve geliştirmek için muhasebe eğitiminde tercih edilmektedir (Taşdemir, 2020; Ramen vd., 2016). Ayrıca bu yöntem, iletişimi, fikirlerin paylaşılmasını, karar vermeyi, analitik beceri kazanımlarını da teşvik etmektedir (Ramen vd., 2016).
 - Tartışma Yöntemi: Tartışma; üyelerin yüz yüze bulunduğu bir grupta, bir liderin yönlendiriciliğinde, ortak ilgi duyulan bir konuda belli bir amaç doğrultusunda yapılan planlı ve sistemli bir etkileşim sürecidir (Durak, 2009). Muhasebenin konuları; ilkeler, kurallar ve yasalardan oluşmasına rağmen, yoruma dayalı konularda bu yöntemin kullanılması; öğrencilerin de derse katılımı ve öğrenmenin etkililiği bakımından yararlı olabilmektedir (Taşdemir, 2020; Durak, 2009).
 - Soru-Cevap Yöntemi: Muhasebe eğitiminde öğrencilerin konuları birbiriyle ilişkilendirebilmeleri için soru cevap yöntemi etkili bir yöntemdir (Taşdemir, 2020). Bu yüzden eğitmenler, öğrencilerin öğrenme sürecini kontrol edebilmek için soru sormalı ve soru sorulmasına da izin vermelidirler. Bu yöntemin muhasebe eğitimine katkısını; öğrencilerin derse katılımını arttırma, önceki öğrenmeleri gözden geçirme, ezberci eğitimi ortadan kaldırma, yaratıcı düşünmeyi öğretme, öğrenci

yeteneklerini tanıma, öğrencinin öğrenmeye hazır olup olmadığını değerlendirme, geri bildirim sağlama ve ilgi çekme şeklinde sıralayabiliriz (Taşdemir, 2020; Durak, 2009).

- Ödev: Bu yöntem, muhasebe derslerinde oldukça sık kullanılan bir uygulamadır. Öğitmenler, öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmek amacıyla gerekli motivasyonu sağlayacaklarını inandıkları ödev yöntemini kullanırlar (Ramen vd., 2016).
- Modern Yaklaşımlar (Aktif Öğrenme): Bu yaklaşım, öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenmesiyle, öğrencilerin öğretmenden bilgi aldığı geleneksel yaklaşımdan farklıdır. Aktif öğrenme yöntemleri ile öğrencileri öğrenme sürecine dahil ederek; daha fazla öğrenci ilgisi ve motivasyonu sağlama, öğrencilere anında geri bildirim sağlama, eleştirel düşünme, öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerini geliştirme, bireysel sorumluluğun artırılması, bilgiyi hatırlamayı geliştirme gibi birçok fayda sağlanmaktadır (Sava, 2018). Ancak Chiang ve diğerleri (2021) muhasebe derslerinde aktif öğrenme deneyiminin henüz tam olarak anlaşılmadığını savunmakta ve öğrenme sürecinde dersin yapısına uygun aktif öğrenme yöntemlerinin daha fazla kullanılması gerektiğini öne sürmektedirler. Bu yaklaşımda öğretmenler, dersin ve öğretim ortamının yapısını göz önünde bulundurarak öğrenme sürecinde oyunlaştırma ve simülasyon, işbirlikli öğrenme, deneysel öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve staj gibi çeşitli yöntemleri kullanabilirler.
- İşbirlikli Öğrenme: İşbirlikli öğrenme kısaca öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardım edecek şekilde küçük gruplar halinde çalıştıkları bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin sorumluluk alma becerilerini arttırmakta, sosyal becerilerini geliştirmekte ve ortak bir amaca yönelik olarak bir arada çalışma beceri ve algılarını arttırmaktadır. Öğitmen, bu yöntemde sadece yardımcı ve yol göstericidir (Atabay & Demircioğlu, 2020; Banar & Zeytinoğlu, 2014; Durak, 2009).
- Deneysel Öğrenme: Bu yöntemde öğrencileri doğrudan incelenen olaya dahil etmek, deneysel öğrenmenin merkezinde yer almaktadır. Öğrenciler, bu yöntemde somut bir deneyime katılmakta (yapar), bu deneyim ve diğer bilgiler üzerinde düşünmekte (yansıtır), deneyimlere ve bilgilere dayalı teoriler geliştirmekte (düşünürler) ve bir sonuç formüle etmekte veya bir sorunu çözmektedirler (uygula). Geleneksel yaklaşımda öğretmenler, muhasebe eğitimine yalnızca teknik perspektiften yaklaşarak muhasebe uygulamasının sosyal gerçeklerini göz ardı ederken, deneysel öğrenme bu bakış açısının öğretime dahil

edilmesini kolaylaştırmaktadır (Butler vd, 2019). Ancak eğitmenler açısından bu yöntemi kullanmanın zorluğu, deneysel öğrenmenin dönüştürücü özelliklerini anlamak ve bu yöntemi sınıfa nasıl uygulayacağını bilmektir (Butler vd, 2019).

- **Probleme Dayalı Öğrenme:** Bu yöntem, öğrencileri gerçek bir problemle uğraşarak öğrenmeye zorlayan bir öğretim yaklaşımıdır (Witthaus, Rodriguez, Guardia, Campillo, 2016). Muhasebe eğitiminde bu yöntemi kullanarak öğrencilerin takım halinde çalışması, kendi bilgi sistemlerini oluşturması, öz-yönetim becerilerinin artırılması, kavrama becerilerini geliştirmesi, öğrenme düzeyinin artırılması sağlanabilmektedir (Sava, 2018).
- **Dijital oyun tabanlı öğrenme:** Bu yöntem, hem video oyunlarını hem de simülasyonları kapsamaktadır (Jackson & Meek, 2021). Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullanılan bu yöntemler, ağırlıklı olarak teknoloji ile desteklenmektedir (Kalaichelvi & Sankar, 2021). Öğrenme sürecinde kullanılan bu yöntem ile öğrencilerin, muhasebe derslerine olan konsantrasyonları, motivasyonları ve ilgileri artmakta, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gelişmekte (Jackson & Meek, 2021) ve ayrıca ders saati de eğlenceli hale gelmektedir (Jackson & Meek, 2021; Sava, 2018). Örneğin, Bank on It isimli oyunla öğrencilerin, muhasebe de borç-alacak yapısını, gelir-gider kavramlarını ve finansal yetkinlik konularını kolayca anlaması amaçlanmıştır (Özdoğan, Güleç, Aktaş, 2018). Yine Game of Business isimli oyun, sınıfta tamamlatılarak öğrenciler arasında işbirlikli rekabet ve işbirlikli öğrenme teşvik edilmektedir. Ayrıca Monopoly, Jeopardy, Bingo gibi oyunlar, finansal muhasebe, vergi ve yatırımlar konularını veya finansal raporlama ilkelerini öğretirken kullanılabilir (Sava, 2018). Simülasyon ise öğrencilerin bir durumu analiz ederken ve karar verirken rol üstlenmeleri gereken bir gerçek yaşam durumunu yeniden üretmek için tasarlanmıştır. Simülasyon deneyimi, öğrencilerin karar alma yeteneklerini geliştirmek için muhasebe-finans verilerini, iş süreçleri ve performans sonuçlarıyla uyumlu hale getirmektedir (Sava, 2018).
- **Yazılım Programları:** Muhasebe eğitiminde, çağdaş öğrenme hedeflerine ulaşmak için çeşitli güncel yazılım programları kullanılmaktadır (Ramen vd., 2016). Örneğin, muhasebe meslek mensuplarının beklentileri arasında mezunların Python ve R gibi çekirdek programlama dillerinin bazı temel kodlamalarını anlayabilmeleri ve SQL bilgisine sahip olmaları da bulunmaktadır (Tsiligiris & Bowyer, 2021). Bu nedenle eğitimde muhasebe yazılımları kullanılarak, mali tabloların hazırlanması ve analizi gibi çeşitli muhasebe alanlarında güncel bilgi ve beceri mevcudiyeti

iyileştirilmekte, öğrencilerin iş yaşamına başlama stresleri azaltılmakta ve motivasyonları da yükseltilmektedir (Ramen vd., 2016).

- Staj: Literatürde işyeri tabanlı model olarak da geçen staj yöntemi, muhasebe eğitiminde akademik ve profesyonel bağlamlarda öğrenmeyi birleştirerek öğrencilerin teorik bilgi ve becerilerini pratik bir şekilde görselleştirmelerini ve uygulamalarını sağlamaktadır (Jackson & Meek, 2021). Özellikle bu yöntem, yükseköğretimde teknoloji altyapısı kurulana kadar geçici bir alternatif olarak kullanılabilir. Bu yöntem, öğrencilere okurken sektör ile bağlantı kurma, özgüven geliştirme, iş deneyimi kazanma, gelecekteki kariyerleri hakkında karar verme ve iletişim becerileri geliştirme gibi faydalar sağlamaktadır (Ramen vd., 2016).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijital dönüşüm ile başlayan ve COVID-19 salgını ile devam eden küresel çapta yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak muhasebe eğitiminin, önümüzdeki on yılda büyük değişikliklerden geçmesi beklenmektedir. Bu değişiklikler Polimeni ve Burke (2021), Zhao ve Watterston (2021) ve Handoyo ve Anas (2019)'ın yaptıkları çalışmalarda da belirtildiği üzere ne öğretileceğini belirleyen müfredat, öğretim ortamı ve öğretim yöntemleri konularında gerçekleşecektir. Literatürde de (Arcia ve diğerleri, 2021; King, 2021; Eren ve diğerleri, 2020; Handoyo ve Anas, 2019) belirtildiği üzere yükseköğretim müfredatları şimdiden muhasebe mesleğinin taleplerini karşılayamamaktadır. Hızla gelişen teknolojik ortamda sektör, dijital dönüşüm teknolojilerini kullanma becerilere sahip mezunlara ihtiyaç duymaktadır. Sektörün ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriye sahip mezunlar yaratmak ise yükseköğretim kurumlarının sorumluluğuna girmektedir. Bu amaçla çalışmada 26 üniversitenin mevcut müfredatları incelendiğinde sektör talepleri ile verilenler arasında büyük bir boşluk olduğu görülmektedir. Üniversitelerin çoğunun müfredatlarında mevcut muhasebe grubu derslerinin giriş seviyesinin ötesine geçmediği ve daha çok teoriye dayandığı tespit edilmiştir. İncelenen üniversite müfredatlarının yarısından fazlasında Veri Analitiği, Blockchain ve Kripto Varlıklar derslerine yer verilmediği görülmüştür. Müfredatlarını incelediğimiz üniversitelerden sadece ikisinde oldukça geniş çapta dijital dönüşüm teknolojileri derslerine yer verildiği görülse de, bu derslerin seçmeli dersler grubu içinde yer aldığını da belirtmeliyiz. Bu durumun gelecekte yükseköğretimde muhasebe eğitimi ve mezun istihdamı için çok ciddi sorunlara yol açacağı düşünülmektedir. Özetle, müfredat güncellemeleri konusunda çalışmalar başlasa da, muhasebe

eğitiminden çağdaş muhasebeciler yaratılması bekleniyorsa, var olandan çok daha fazlasının yapılması gerekmektedir.

COVID-19 salgını nedeniyle yükseköğretimde şuan geleneksel ve uzaktan eğitimin harmanlandığı hibrit eğitim modeli benimsenmektedir. Ancak teknolojik gelişmeler ve geleceğin belirsizliği düşünüldüğünde ve incelenen çalışmalarda da (Educause, 2021; Matthew ve diğerleri, 2021; Zhao ve Watterston, 2021; Akbulut, 2020; Al Ansi ve Al Ansi, 2020) belirtildiği üzere günümüzün ağırlıklı geleneksel eğitim anlayışının yerini gelecekte dijital öğretim ortamlarına bırakacağı beklenmektedir. Gelecekte uzaktan eğitim, e-öğrenme ve hibrit eğitim kavramlarının eğitim sisteminde daha çok yer alacağı düşünülerek öğretim ortamlarının muhasebe eğitiminin yapısal özellikleri de göz önünde bulundurularak yeniden planlanması büyük önem taşımaktadır.

Müfredatların güncellenmesi, öğretim ortamlarının değişmesi, eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşması düşünüldüğünde bunların hiç biri tek başına iyi öğrenmeyi garanti etmemektedir. Önemli olan hedefe giden yolda bütün yapı taşlarının beraber uyum içerisinde döşenmesini sağlayabilmektir. Bu minvalde öğrenmenin gerçekleştirilmesi, ilgili içeriğin, destekleyici öğretim ortamlarında etkili ve yeterli öğretim yöntemleri ile uyum içerisinde çalışmasına bağlıdır. Literatürde de belirtildiği üzere (Karoğlu, 2020; Sava, 2018; Ramen ve diğerleri, 2016) öğretmenler, muhasebe dersinin yapısal özelliklerini de göz önünde bulundurularak, öğretim ortamlarına uygun bir şekilde öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif bir şekilde rol almasını sağlayan, öğrencilerin öğrenme farklılıklarını dikkate alan ve öğrenmeyi kişiselleştiren öğretim yöntemlerini kullanmalıdırlar.

Sonuç olarak bu çalışma, yeni normal dönemde muhasebe eğitiminin nasıl yeniden tasarlanabileceğine ilişkin bir çerçeve oluşturmuştur.

Bu çerçevede yükseköğretim kurumları;

- öncelikle, uygulamaları kılavuzlarla desteklenen çevrimiçi ve çevrimdışı eğitim politikaları geliştirmelidirler,
- çağın getirdiği gelişmeler doğrultusunda program müfredatlarını sürekli gözden geçirmeli ve geliştirmelidirler,
- mevcut çevrimiçi öğretim yönetim sistemlerinin uzun vadeli sürdürülebilirliklerine odaklanmalıdırlar,
- öğrenme kaynaklarına erişime izin veren dijital kütüphaneler geliştirmelidirler,
- uzaktan eğitim için öğretmen ve profesyonel personel kapasitesini geliştirmelidirler,

- uzaktan eğitimi yürütmek için akademisyenlerin özellikle teknoloji ve pedagoji konularında bilgi, beceri ve etik sahibi olmalarını sağlamalıdır.

Ayrıca toplum genelinde dijital dönüşümü desteklemek için yükseköğretim kurumları; uluslararası kuruluşlar, özel sektör, sivil toplum ve diğer paydaşlar arasındaki işbirliğini teşvik etmelidirler.

KAYNAKLAR

- Akbulut, M. Ş. (2020). Dijital Teknolojilerin Eğitimde Etkin Kullanımı. *Bilim ve Teknik*, 48-55.
https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/makale/dijital_teknolojilerin_egitimde_etkin_kullanimi.pdf
- Al Ansi, A. M., & Al-Ansi, A. (2020). Future of education post covid-19 pandemic: Reviewing changes in learning environments and latest trends. *Solid State Technology*, 63(6), 201584- 201600.
- Al-Hattami, H. M. (2021). University accounting curriculum, it, and job market demands: Evidence from Yemen. *SAGE Open*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440211007111>
- Andiola, L. M., Masters, E., & Norman, C. (2020). Integrating technology and data analytic skills into the accounting curriculum: Accounting department leaders' experiences and insights. *Journal of Accounting Education*, 50, 1-18.
<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2020.100655>
- Arcia, G., de Hoyos, R., Patrinos, H., Sava, A., Shmis, T., & Teixeira J. (2021). Learning recovery after COVID-19 in Europe and Central Asia: Policy and Practice. World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36316>
- Atabay, E., & Demircioğlu, G. (2020). İşbirlikli öğrenme yönteminin yükseköğretim öğrencilerinin muhasebe denetimi konularını anlamaları üzerine etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 110-128.
- Bağdat, A. (2020). COVID-19 pandemisinde muhasebe derslerinde uygulanan uzaktan eğitim yöntemlerinin incelenmesi ve bir model önerisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 20-35. <http://dx.doi.org/10.17130/ijmeh.836890>
- Banar, K., & Zeytinoğlu, E. (2014, April). Sosyal medyanın muhasebe bölümü öğrencilerinin akademik performansı üzerindeki etkisi: Ampirik bir çalışma [Konferans Sunumu]. 33. *Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, Kemer, Antalya.
- Bhattacharyya, R. (2020), Application of virtual and e-learning in the post corona pandemic era-challenges and prospects — a case study of India. *Time's Journey*, 9(2), 77-88.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Butler, M. G., Church, K. S., & Spencer, A. W. (2019). Do, reflect, think, apply: Experiential education in accounting. *Journal of Accounting Education*, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.05.001>
- Cahapay, M. B. (2020). A reconceptualization of learning space as schools reopen amid and after COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 269-276.
- Cahapay, M. B. (2020a). Rethinking education in the new normal post-covid-19 era: A curriculum studies perspective. *Aquademia*, 4(2), 1-5.

- Chen, T. T. Y., Zhou, Q., Fang, H., & Wang, Y. (2020). Is the pause method in teaching auditing applicable in a different educational environment? A replication. *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*, 24, 181–194.
- Chiang, C., Wells, P. K., & Xu, G. (2021). How does experiential learning encourage active learning in auditing education?. *Journal of Accounting Education*, 54, 1-14.
- Damerji, H., & Salimi, A. (2021). Mediating effect of use perceptions on technology readiness and adoption of artificial intelligence in accounting. *Accounting Education*, 30(2), 107–130.
- Durak, G. (2009). *Üniversitelerde verilen muhasebe eğitiminin Kırklareli Yöresi'nde faaliyet gösteren küçük ve orta büyüklükteki işletmelerin beklentilerini karşılama düzeyinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Edirne, Trakya Üniversitesi.
- Eren, T., Salur, M. N., & İyibildiren, M. (2020). Muhasebe eğitiminde bilgi teknolojisi kullanımı: Türkiye'deki üniversiteler üzerine bir araştırma. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 22(4), 648-668.
- EDUCAUSE, (2021). *2021 EDUCAUSE Horizon Report-teaching and learning edition*. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2021/4/2021hrteachinglearning.pdf?la=en&hash=C9DEC12398593F297CC634409DFF4B8C5A60B36E>
- Felski, E. A., & Empey, T. B. (2020). Should blockchain be added to the accounting curriculum? Evidence from a survey of students, professionals and academics. *The Accounting Educators' Journal*, 201-218.
- Gittings, L., Taplin, R., & Kerr, R. (2020). Experiential learning activities in university accounting education: A systematic literature review. *Journal of Accounting Education*, 52, 1-13.
- Handoyo, S., & Anas, S. (2019). Accounting education challenges in the new millennium era. *Journal of Accounting Auditing and Business*, 2(1), 35-46.
- Jackson, D., & Meek, S. (2021). Embedding work-integrated learning into accounting education: the state of play and pathways to future implementation. *Accounting Education*, 3(1), 63-85.
- James, N., Humez, A., & Laufenberg, P. (2020). Using technology to structure and Scaffold Real World Experiential Learning in distance education. *TechTrends*, 64, 636-645.
- Kalaichelvi, R., & Sankar, J. P. (2021). Pedagogy in post-COVID-19: Effectiveness of blended learning in higher education. *The Asian EFL Journal*, 28(3.1), 86-109.
- Karoğlu-Kocaman, A., Bal-Çetinkaya, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158.
- King, A. Z. (2021). Data analytics in association to advance collegiate schools of business–accredited U.S. university accounting programs: A quantitative research study. *Journal of Education for Business*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/08832323>
- Korkmaz, G., & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309.
- Lee, L. S., Appelbaum, D., & Mautz III, R. (2021). Blockchains: An Experiential Accounting Learning Activity. *Journal of Emerging Technologies in Accounting*, <https://doi.org/10.2308/JETA-2020-009>
- Macias, H. A., Patino-Jacinto, R. A., & Castro, M. F. (2021). Accounting education in a Latin American country during COVID-19: Proximity at a distance. *Pacific Accounting Review*, 1-16. <https://doi.org/10.1108/PAR-11-2020-0198>
- Matthew, U. O., Kazaure, J. S., & Okafor, N. U. (2021). Contemporary development in elearning education, cloud computing technology & internet of things. *EAI Endorsed Transactions on Cloud Systems*, 1-20.

- Moore, W. B., & Felo, A. (2021). The evolution of accounting technology education: Analytics to STEM. *Journal of Education for Business*, 1-7. <https://doi.org/10.1080/08832323>
- Nagao, K. (2019). Artificial intelligence in education. *Artificial Intelligence Accelerates Human Learning*, 1-17. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6175-3_1
- Naidu, S. (2021). Building resilience in education systems post-COVID-19. *Distance Education*, 42(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1885092>
- Ngwakwe, C. C. (2021). Engineering technology and accounting science: Evolution and futures agenda. *International Journal of Emerging Trends in Engineering Research*, 9(3), 227-230.
- O'Haver, R. (2020). The importance of supplemental resources in accounting education. *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*, 24, 129-140.
- Özdoğan, B., Güleç, T. C., & Aktaş, R. (2018). Oyunlaştırmanın muhasebe eğitiminde kullanımı, pilot proje: "Hesap Günü". *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 20(1), 179-201.
- Özseven, E. B., & Çağman, N. (2021). Uzaktan eğitimde kullanılan bulanık mantık tabanlı öğrenme modelleri, platformlar, ölçme ve değerlendirme yöntemleri. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (25), 406-416.
- Qasim, A., & Kharbat, F. (2020). Blockchain technology, business data analytics, and artificial intelligence: use in the accounting profession and ideas for inclusion into the accounting curriculum. *Journal of Emerging Technologies in Accounting*, 17(1), 107-117. <https://doi.org/10.2308/jeta-52649>
- Polimeni, R.S., & Burke, J.A. (2021). Integrating emerging accounting digital technologies and analytics into an undergraduate accounting curriculum—A case study. *Journal of Emerging Technologies in Accounting*, 18(1), 159-173.
- Raluca, S. (2016). Using interactive methods in teaching accounting. *Studies in Business and Economics*, 11(2), 130-139.
- Ramen, M., Moazzam, & Jugurnath, B. (2016). *Accounting teaching techniques with the advent of technology: Empirical evidence from Mauritius*. Proceedings of the Fifth Asia-Pacific Conference on Global Business, Economics, Finance and Social Sciences, Ebene-Mauritius.
- Rana, S., Anand, A., Prashar, S., & Haque, M. M. (2020). A perspective on the positioning of Indian business schools post COVID-19 pandemic. *International Journal of Emerging Markets*, <https://doi.org/10.1108/IJOEM-04-2020-0415>
- Reyneke, Y., & Shuttleworth, C. C. (2018). Accounting education in an open distance learning environment: case studies for pervasive skills enhancement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(3), 140-155.
- Richardson, V. J., & Shan, Y. (2019). Data analytics in the accounting curriculum. *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*, 23, 67-79.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431-562. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>
- Sava, R. (2018). *Innovative teaching strategies in accounting*. Innovative Business Development—A Global Perspective 25th International Economic Conference, 323-329. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01878-8_27
- Scalan, G., & Huff, K. (2020). Incorporating innovative pedagogies into accounting curriculum: Results from a game lab implementation. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(1).

- Sibarani, C., Zainal, A., & Nurhayani, U. (2020). Accounting anxiety in accounting education: A case study on accounting undergraduate students in Universitas Negeri Medan. *Science and Technology Publications*, 105-112. <https://doi.org/10.5220/0009496201050112>
- Stancheva-Todorova, E., & Bogdanova, B. (2021). *Enhancing investors' decision-making – An interdisciplinary AI-based case study for accounting students*. Applications of Mathematics in Engineering and Economics (AMEE'20) AIP Conference Proceedings, 150007-1–150007-12, <https://doi.org/10.1063/5.0041612>
- Stice, E. K., Stice, J. D., & Albrecht, C. (2020). Study choices by introductory accounting students: those who study more do better and text readers outperform video watchers. *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*, 24, 3–29.
- Surianti, M. (2020). Development of accounting curriculum model based on industrial revolution approach. *Research Journal of Finance and Accounting*, 11(2), 116-123.
- Taşdemir, E. (2020). *Muhasebe eğitiminde öğrenme ve öğretme yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa, Uludağ Üniversitesi.
- Teras, M., Suoranta, J., Teras, H., & Curcher, M. (2020). Post-covid-19 education and education technology 'Solutionism': A seller's market. *Postdigital Science and Education*, 2, 863–878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Tsiligiris, V., & Bowyer, D. (2021). Exploring the impact of 4IR on skills and personal qualities for future accountants: a proposed conceptual framework for university accounting education. *Accounting Education*, <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1938616>
- Tutar, S. (2019). Endüstri 4.0'in muhasebe mesleğine olası etkileri. *Uluslararası Ekonomi, İşletme ve Politika Dergisi*, 3(2), 323-344.
- Van der Graaf, L., Dunajeva, J., Siarova, H., & Bankauskaite, R. (2021). Research for CULT Committee – *Education and youth in post-COVID-19 Europe – crisis effects and policy recommendations*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/690872/IPOL_STU\(2021\)690872_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/690872/IPOL_STU(2021)690872_EN.pdf)
- Witthaus, G., Rodriguez, B., Guardia, L., & Campillo, C. (2016). *Next generation pedagogy: IDEAS for online and blended higher education*. Universitat Oberta de Catalunya, Final report of the FUTURA (Future of University Teaching: Update and a Roadmap for Advancement) Project, 1-39. https://empower.eadtu.eu/images/fields-of-expertise/Course_Curriculum/Next_Generation_Pedagogy.pdf
- Woodside, J. M., Augustine, Jr., F. K., Chambers, V., & Mendoza, M. (2020). Integrative learning and interdisciplinary information systems curriculum development in accounting analytics. *Journal of Information Systems Education*, 31(2), 147-156.
- Wu, T., & Chang, M. (2021). Infusing computational thinking into the accounting curriculum – framework and perspectives. 2021 IEEE International Conference on Educational Technology (ICET), Beijing, China. <https://doi.org/10.1109/ICET52293.2021.9563181>
- Xiao, J. (2021). Decoding new normal in education for the post-COVID-19 world: Beyond the digital solution. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1), 141-155.
- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*, 22, 3–12. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3>

WEB KAYNAKLARI

- Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İşletme Bölümü, *Müfredat*. Retrieved November 1, 2021, from <https://obs.hacibayram.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=07&curSunit=9153#>
- Atatürk Üniversitesi, İşletme Bölümü, *Müfredat*. Retrieved November 1, 2021, from [https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/1107/%C4%B0%C5%9Fletme%20Program%C4%B1%20\(1107\)?](https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/1107/%C4%B0%C5%9Fletme%20Program%C4%B1%20(1107)?)
- Athens University of Economics and Business, [School of Economics](#), Department of International and European Economic Studies, *Program Courses*. Retrieved November 1, 2021, from https://www.dept.aueb.gr/en/deos_courses
- Athens University of Economics and Business, [School of Economics](#), Department of Economics, *Program Courses*. Retrieved November 1, 2021, from https://www.dept.aueb.gr/en/econ_courses
- Athens University of Economics and Business, [School of Economics](#), Department of Accounting & Finance, *Curriculum*. Retrieved November 1, 2021, from https://www.dept.aueb.gr/sites/default/files/loxri/GUIDE_OF_UNDERGRADUATE_STUDIES_LOXRI_20_21.pdf
- Boğaziçi Üniversitesi, İşletme Bölümü, *Müfredat*. Retrieved November 1, 2021, from http://www.boun.edu.tr/tr_TR/Content/Akademik/Lisans_Katalogu/Iktisadi_ve_Idari_Bilimler_Fakultesi/Isletme_Bolumu
- Budapest Metropolitan University, Business Administration and Management BSc, *Curriculum*. Retrieved November 1, 2021, from <https://www.metubudapest.hu/upload/fcf57cd2e22b4dd48df0ceb6e0c2b6530e12d7e1.pdf>
- Budapest Metropolitan University, Finance And Accounting BSc, *Curriculum*. Retrieved November 1, 2021, from <https://www.metubudapest.hu/upload/7c9788bc0205db7dfc503c2c8b35b65a1e8727be.pdf>
- Charles University, Economics and Finance, *Programme Structure*. Retrieved November 1, 2021, from <https://karolinka.fsv.cuni.cz/KFSV-1206.html>
- Dokuz Eylül Üniversitesi, İşletme Bölümü, *Müfredat*. Retrieved November 1, 2021, from https://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2020-2021/tr/bolum_1162_tr.html
- Ege Üniversitesi, İşletme Bölümü, *Müfredat*. Retrieved November 1, 2021, from <https://ebp.ege.edu.tr/DereceProgramlari/Detay/1/158/2753/932001>
- Erasmus University Rotterdam, Bachelor International Business Administration, *Curriculum*. Retrieved November 1, 2021, from <https://www.rsm.nl/bachelor/international-business-administration/curriculum/>
- Erasmus University Rotterdam International Bachelor Economics and Business Economics, *Curriculum*. Retrieved November 1, 2021, from <https://www.eur.nl/en/bachelor/international-bachelor-economics-and-business-economics/curriculum>
- Hacettepe Üniversitesi, İşletme Bölümü, *Müfredat*. Retrieved November 1, 2021, from <https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=306&curSunit=390#>
- İstanbul Teknik Üniversitesi, İşletme, *Müfredat*. Retrieved November 1, 2021, from <https://islmuh.itu.edu.tr/egitim/lisans-programlari/isletme/ba-in-business-ders-programi>

- İstanbul Üniversitesi, İşletme Bölümü, *Müfredat*. Retrieved November 1, 2021, from <https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=1201&yil=2021>
- Marmara Üniversitesi, İşletme Bölümü, *Müfredat*. Retrieved November 1, 2021, from <https://isletme.marmara.edu.tr/ogrenci/ders-programlari-icerikleri>
- ODTÜ, İşletme Bölümü, *Müfredat*. Retrieved November 1, 2021, from <https://ba.metu.edu.tr/tr/programlar/lisans-programi/mufredat>
- Pamukkale Üniversitesi, İşletme Bölümü, *Müfredat*. Retrieved November 1, 2021, from <https://ebs.pusula.pau.edu.tr/BilgiGoster/Program.aspx?lng=1&dzy=3&br=20&bl=53&pr=45&dm=3>
- The London School of Economics, BSc Accounting and Finance, *Courses*. Retrieved November 1, 2021, from <https://www.lse.ac.uk/study-at-lse/Undergraduate/Degree-programmes-2022/BSc-Accounting-and-Finance/Home.aspx>
- University of Bologna, *Business Administration*, *Course Structure*. Retrieved November 1, 2021, from <https://corsi.unibo.it/1cycle/BusinessAdministration/course-structure-diagram/piano/2021/8871/000/000/2021>
- University of Bologna, Business and Economics, *Course Structure*. Retrieved November 1, 2021, from <https://corsi.unibo.it/1cycle/CLaBE/course-structure-diagram/piano/2021/8965/000/000/2021>
- University of Bologna, Economia E Commercio, *Course Structure*. Retrieved November 1, 2021, from <https://corsi.unibo.it/1cycle/EconomicsCommerce/course-structure-diagram/piano/2021/9202/761/000/2021>
- University of Bologna, Economia E Management, *Course Structure*. Retrieved November 1, 2021, from <https://corsi.unibo.it/1cycle/EconomicsCommerce/course-structure-diagram/piano/2021/9202/A59/000/2021>
- University of Bologna, *Economics And Finance*, *Course Structure*. Retrieved November 1, 2021, from <https://corsi.unibo.it/1cycle/EconomicsFinance/course-structure-diagram/piano/2021/8835/000/000/2021>
- University of Brighton, Accounting and Finance, *Course Content*. Retrieved November 1, 2021, from <https://www.brighton.ac.uk/courses/study/accounting-and-finance-bsc-hons.aspx>
- University of Lisbon, Economics, *Curriculum*. Retrieved November 5, 2021, from https://www.iseg.ulisboa.pt/aquila/publico/degreeSite/showDegreeCurricularPlanBologna.faces?degreeID=2474°reeCurricularPlanID=4471&executionPeriodOID=2787&organizeBy=groups&showRules=false&hideCourses=false&recAcademicPathOnly=true&contentContextPath_PATH=/cursos/ecn/curricular-plan&request_checksum=54bb917de057dd0b67a1186d8089a99a7308f9e3
- University of Lisbon, Finance, *Curriculum*. Retrieved November 5, 2021, from <https://www.iseg.ulisboa.pt/aquila/cursos/fnc?locale=en>
- University of Mainz, Bachelor of Science in Management and Economics, *Program Structure*. Retrieved November 1, 2021, from https://en.wiwi.uni-mainz.de/bachelor-of-science-in-management-and-economics/#nav_targetaudience_content_2
- University of Oxford, Economics and Management, *Course Structure*. Retrieved November 1, 2021, from <https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/courses-listing/economics-and-management>
- University of Strasbourg, International Business, *Program*. Retrieved November 1, 2021, from <https://www.em-strasbourg.com/en/student/programs/bachelor-international-business?tab=pathway>
- University of Sussex, Accounting and Finance, *Modules*. Retrieved November 1, 2021, from <https://www.sussex.ac.uk/study/undergraduate/courses/accounting-and-finance-bsc>

- University of Sussex, Finance and Technology (FinTech) BSc, *Modules*. Retrieved November 1, 2021, from <https://www.sussex.ac.uk/study/undergraduate/courses/finance-and-technology-fintech-bsc>
- University of Vienna, Business Administration (Bachelor), *Programme Structure & Topics*. Retrieved November 1, 2021, from <https://studieren.univie.ac.at/en/bachelordiploma-programmes/business-administration-bachelor-with-entrance-exam-procedure/>
- University of Vienna, Economics (Bachelor), *Programme Structure & Topics*. Retrieved November 1, 2021, from <https://studieren.univie.ac.at/en/bachelordiploma-programmes/economics-bachelor-with-entrance-exam-procedure/>
- University of Vienna, International Business Administration (Bachelor), *Programme Structure & Topics*. Retrieved November 1, 2021, from <https://studieren.univie.ac.at/en/bachelordiploma-programmes/international-business-administration-bachelor-with-entrance-exam-procedure/>
- University of Warsaw, Finance, International Investment and Accounting, *Curriculum*. https://www.wne.uw.edu.pl/files/1616/1555/9108/P_L_FIM_21-22.pdf
- Yıldız Teknik Üniversitesi, İşletme Bölümü, *Müfredat*. Retrieved November 1, 2021, from <http://www.bologna.yildiz.edu.tr/index.php?r=program/view&id=54&aid=45c>



THE STRENGTHS AND WEAKNESSES OF ONLINE LANGUAGE TEACHING: PEDAGOGICAL ISSUES FROM THE PERSPECTIVES OF ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTORS

Cumhur BERBER, Graduate School of Educational Sciences, School of Foreign Languages, c.berber@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7095-4083

ABSTRACT

Although technology use is not novel in language teaching for language instructors, the compulsory use of technology in education, due to the epidemic, requires fully online courses since spring term 2020. This study aims to reveal the strengths and weaknesses of online language teaching and to define the pedagogical issues of online language teaching from the perspectives of English instructors in the age of severe epidemic called COVID-19, and it was carried out at several randomly selected state universities in Turkey. A mixed-methods explanatory sequential research design was conducted to collect data. The results of the study show that instructors have negative thoughts about online teaching, and there is a significant difference between online teaching classes and face-to-face classes in terms of motivation, student interaction, teaching techniques, activities, and equipment.

Purpose: *This study aims to reveal the strengths and weaknesses of online language teaching and to define the pedagogical issues of online language teaching from the perspectives of English instructors in the age of severe epidemic called COVID-19.*

Method: *A mixed-methods explanatory sequential research design was conducted to collect data.*

Results: *The most of the participants suggested that presented authentic examples of language and culture, and they had to make accommodations because of various students' access tools and technology. This demonstrates that instructors put on afford to enhance their teaching and solve the problems. However, the majority of them stated that there aren't enough opportunities to collaborate with native speakers, and their students don't do classwork well or better prior to COVID-19. This indicates that the academic success of learners is low. Another significant result is that the majority of the participants claimed that they didn't learn new things about their students, and they were not interested in teaching online again in the future. This shows that instructors have negative perceptions about online language teaching in general.*

Considering the interaction among students, the majority of the participants asserted that the online teaching provides opportunities for the student to interact with each other synchronously, but not asynchronously. It can be concluded from this result that students are isolated at their own place, and the opportunity to socialize with their friends is less.

Conclusion and Suggestions: *The study aimed to reveal the strengths and weaknesses of online language teaching and to define the pedagogical issues of online language teaching from the*

Application Date: 17.11.2021

Date of Acceptance:05.12.2021

Date of Publication:20.05.2022

Citation: Berber,C. (2022). The Strengths and Weaknesses of Online Language Teaching: Pedagogical Issues from the Perspectives of English Language Instructors. *The Journal of Open Learning and Distance Education (JOLDE)*, 1(1), 57-73

* Bu çalışma ICOLDE 2021 Sempozyumunda özet bildiri olarak sunulmuştur.

perspectives of English instructors in the age of severe epidemic called COVID-19. While flexibility, autonomous learning, use of various media tools to appeal to more senses are found as the strengths of online language teaching, lack of motivation and interaction and technical issues appear as the weaknesses of online classes. Moreover, it is seen that there are pedagogical differences between online courses and face-to-face courses including teaching techniques, activities, materials and evaluation. Although it is a small-scaled study, the findings may act as a guide for future online teaching regulations.

In the study, motivation, learner autonomy and student interaction are found to be closely related to online classes. These important elements could be separately studied in online language teaching as well. Another suggestion is related to the duration of the study. The study could be conducted in a longer process with more data collection tools. Thanks to such a longer period of time, better insights may be obtained.

Key words: *Online Language Teaching, Synchronous and Asynchronous Learning, Emergency Remote Teaching, Blended Instruction, Motivation*

INTRODUCTION

After the outbreak of severe epidemic called COVID-19 all over the world, countries have taken some precautions and changed their applications, habits and conventions in all walks of life including education as well. Although technology use is not novel in language teaching for language instructors, the compulsory use of technology in education, due to the epidemic, requires fully online courses since spring term 2020. Turkey is one of the countries that have had to change its face-to-face education to fully online education. At the beginning of the 2020, the universities and other education institutions in Turkey had to stop provide face-to-face education and immediately find a solution to compensate this situation. Emergency remote teaching was adopted in spring term in many universities and education institutions due to lack of technological readiness and online teaching policy and procedure at the very beginning of this process. With the fall semester 2020, universities and other education institutions have made arrangements and adapted online education.

Technology integration into education is not novel (Blake, 2015), and online teaching and learning has been conducted for decades (Hodges et al, 2020). However, online education is compulsory now, and it is a secure and convenient way of teaching (Zhou, 2020). In Turkey, it has been adopted since the beginning of 2020, and it needs to be examined in terms of pedagogy. The aim of the study is to reveal the strengths and weaknesses of online language teaching and to define the pedagogical issues of online language teaching from the perspectives of English instructors working at state universities in Turkey in the age of severe epidemic called COVID-19. The study has two research questions:

1. What are the perceptions of English language instructors with regard to online language teaching?
2. What are the weaknesses and strengths of online language teaching in terms of English language instructors?

This study has revealed the challenges faced by English language instructors and depicted the advantages and disadvantages of online language teaching as well. The study may contribute to the improvement of online language teaching and give insights to English language instructors in terms of online teaching. The instructors also can benefit from this study to get an idea about the powerful aspects of online language teaching and may adapt their teaching to use them.

Literature Review

To understand the term of online language teaching and the challenges, weaknesses, strengths and pedagogy of it, a literature review was examined under three sub-categories: A brief classification, weaknesses and strengths of online teaching and pedagogical implications.

A Brief Classification

We need to understand some terminology to make a distinction between online language teaching and emergency remote teaching including some terms such as blended instruction hybrid teaching, synchronous and asynchronous modes of online teaching as well. Hodges et al (2020) made this distinction between online language teaching and emergency remote teaching and stated that the former is based on a planned and developed design lasts from six to nine months. However, emergency remote teaching (ERT) is a temporary teaching because of crises such as epidemic, war or other critical circumstances. Moser, Wei & Brenner (2020) also specifies that planned online teaching is described by various modalities such as fully online and blended instruction and by modes of communication such as synchronous and asynchronous while remote teaching might truly depend on or abstain from technology for educational purposes.

Garrison & Kanuka (2004) defines blended instruction as integration of face-to-face teaching and online teaching in a physical classroom while Hodges et al (2020) describes it as a modality of online teaching with a 25-50 % online instruction. Garrison & Kanuka (2004) also states that it is not certain as to what extent online learning is inherent to blended instruction. As Hodges et al (2020) categorized online teaching into three learning

environments namely synchronous teaching, asynchronous teaching and blended instruction, Perveen (2016) also made this distinction before and specified the hybrid instruction as an integration of synchronous and asynchronous teaching to get the most favourable learning setting.

In the rest of the study, online teaching term will be used as an umbrella term to involve such terms mentioned above.

Weaknesses and Strengths of Online Teaching

As Hodges et al (2020) stated, online teaching and learning has been conducted for decades. Thus, many studies concerning online language teaching have been also carried out so far and we need to review the results of these studies.

During the Covid-19 epidemic, online teaching is considered as the safest and the most favourable way of teaching by universities and schools in the world. Despite its disadvantages, online teaching has benefits as well. Zhou (2020) and Hrastinski (2008) state that learners can study regardless of time and place (flexibility), that timely feedback is the biggest advantage, and that it provides wider student engagement since shy and non-assertive students can feel comfortable with participating in-class tasks. Khatoony & Nezhadmehr (2020) also specifies that online teaching keeps students more informed and ensures learners build their self-confidence. In addition, online teaching made instructors more creative and collaborative since they must face the challenges and solve them together (Atmojo & Nugroho, 2020; Yi & Jang, 2020). Besides, the instructors transform themselves into the supervisors for autonomous learning of students in online teaching (Gao & Zhang, 2020). For a successful online teaching, the role of teacher cannot be ignored as well. In their study, Lange & Costley (2020) found out that instructors can dramatically affect the learning outcomes, attention and engagement of learners. Moreover, Bailey & Lee (2020) asserted that online EFL instructors must be able to plan and manage collaboration, create suitable activities and use the right technological tools.

There are many challenges and weaknesses of online teaching along with benefits of it. Firstly, digital literacy is limited, and instructors have little knowledge and skills to deal with online teaching (Gao & Zhang, 2020; Zhou, 2020). Secondly, technical problems can arise due to internet or online education infrastructure issues (Gao & Zhang, 2020; Sharma & Bumb; 2020; Zhou, 2020). Thirdly, instructors have class management matters since it is not easy to monitor learners and give timely feedback to them (Atmojo & Nugroho, 2020; Gao &

Zhang, 2020). Also, Atmojo & Nugroho (2020) states that online teaching cannot provide as much communication and interaction as face-to-face teaching did. In addition to this, Sharma & Bumb (2020) signs that lack of motivation and unwillingness to attend the online class is the biggest challenge. Zhou (2020) also mentioned about the lower online teaching participation of learners, and suggested that mental problems such as anxiety, depression and aggression and physical problems including eyesight fatigue, insomnia and somnolence appear in both instructors and learners as a consequence of studying with electronic tools for a long time in an enclosed space. Finally, another important challenge is that instructors must innovate their teaching methods and adapt them into new teaching environment (Rinekso & Muslim, 2020; Zhou, 2020).

Pedagogical Implications

Before addressing to pedagogical implications, we need to know the standards of an effective online language teaching. Quality Matters (QM) is one of the organizations aiming to advance digital teaching and QM (2018) described the best implications of planned online teaching in terms of eight general standards in their rubric including (1) overview of course and introduction, (2) learning competencies (objectives), (3) assessment and evaluation, (4) educational materials, (5) learning tasks and learner interaction, (6) course technology, (7) support for learner and (8) facility of access and usefulness.

In his study, Kessler (2006) suggests that teacher awareness about how to perform online teaching activities have a crucial effect on a successful online class. In time, instructors develop more online teaching strategies to implement their teaching knowledge (Bailey & Lee, 2020). The challenges like this make teachers explore more about technology to improve their teaching (Atmojo & Nugroho, 2020) and become more creative and collaborative in their instruction (Hodges et al, 2020), thus non-native English teachers are liable to implement various linguistic and cultural knowledge and practices which are beneficial for both learners and teachers in language teaching (Yi & Jang, 2020). In her study, White (2010) suggests that the basic role of teacher is to create a relationship between teacher and students based on ensuring guidance, providing scaffolding, giving feedback, assessing and supporting. It is also crucial to balance synchronous and asynchronous teaching and learning while organizing content and activities in online teaching (Payne, 2020). For example, synchronous activities such as discussion and role-play keep learners focused and engaged in the language, asynchronous activities such as writing and extensive reading give students time to think, practice, repeat and produce the language while decreasing their anxiety level

(Meskill & Anthony, 2015; Şener, Ertem & Meç, 2020). Also, these online tasks require learners to be more autonomous (Hrastinski, 2008) since it is not always possible give timely feedback to learners (Atmojo & Nugroho, 2020; Gao & Zhang, 2020).

As a consequence, there are not many studies examining the pedagogical implications from both perspective of teachers (Şener, Ertem & Meç, 2020). This study may help attribute to the literature in terms of pedagogical matters of online teaching.

METHOD

Research Design

A mixed methods explanatory sequential research design is conducted to define the current online learning environment. Creswell and Plano Clark's (2011) classified the commonly used research designs including six main types of mixed methods design, one of which is a mixed methods explanatory sequential research design. In this research design, quantitative data is firstly collected and analyzed, and then qualitative collection follows this phase to clarify the former quantitative results.

Setting

The study which aims to reveal the strengths and weaknesses of online language teaching and to define the pedagogical issues of online language teaching from the perspectives of English instructors in the age of severe epidemic called COVID-19 was conducted at several randomly-selected state universities in Turkey. In state universities, two types of English language programs are conducted. The first program is an English preparatory program requires learners take intensive English course and complete this program acquiring basic academic language skills in a B1 level. The other program is English for Specific Purposes. In this program, students take English courses in their departments for vocational purposes such as writing forms, petitions and reports, communicating appropriately and successfully in a business setting with co-workers.

Sampling

To be able to reach the participants, convenient sampling was used. The data collection tool was developed through application of google docs, and the link was delivered to 50 participants via e-mail and online communication tools. 31 English instructors accepted to answer the survey. Then, five of them were purposively chosen to conduct the written interview since these participants had online teaching experience before the pandemic.

Participants of the Study

The participants of the study have been teaching in these two programs and they were randomly selected. 31 participants attended the study. All the participants have experience in online teaching. The number of the participants was considered enough to conduct the study as the data collection tools provided considerable data for a small-scaled study. To support the data collected from the survey, a written interview was conducted by five purposively-chosen participants.

Data Collection Tool

The main data collection tool is a survey including three sections and 38 questions in total. Section 1 aimed to collect main demographic and contextual data related to the participants. Section 2 and 3 of the data collection tool is received and adapted from a study of Moser, Wei & Brenner conducted in 2020. Section 2 including three questions investigated overall instructor perceptions of online language teaching. Section 3 included 5-point Likert scale questions (1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree) and aimed to define current teaching experience of instructors. Finally, a written interview including five open-ended questions was carried out with five volunteer instructors to support the data gathered from the survey and have a better understanding about online language teaching.

Data Analysis

Since the survey was conducted before, the validity and reliability was obtained by the researcher. The Cronbach's Alpha was calculated as .76 in the study (Moser, Wei & Brenner, 2020). In this study, the data gathered from the survey were analyzed through IBM SPSS Statistics Program, and the Cronbach's Alpha is found 0.541, reliability of which is low owing to the limited number of participants. The descriptive statistics of statements and items in Section 2 and 3 were computed. The results were demonstrated through frequency tables. To get the face and content validity of the written interview questions, a researcher was consulted, and certain items were modified. The data collected from the written interview were content analyzed. The codes were identified by the researcher, and the themes were formed.

FINDINGS

The results will be given under two main sections: the data collected from the survey will be firstly demonstrated with a table, and then the data gathered from the written interview will be presented through direct quotations.

Experiences of Instructors in Online Language Teaching

Section 1 indicates the demographic information of participants. The teaching experience of the 29 participants who answered the survey is over eight years, and 22 participants have master degree or doctorate. 26 participants described their teaching as urban, which is an advantage for online teaching in terms of internet infrastructure.

Section 2 determines the overall perceptions of instructors about online language teaching. The results shows that the 24 of the participant said that they had negative thoughts about online language teaching prior to spring 2020, and 29 participants expressed that they didn't believe their students couldn't perform as well or better in online learning environment than in a face-to-face/campus setting. One of the participants also said that they need face-to-face interaction, but the blended courses would be the best. However, 11 participants assert that online language teaching is less time-consuming for the educator, so this can be considered as an advantage.

Section 3 includes a set of questions based on a 5-point Likert scale questions (1 = *Strongly Disagree* to 5 = *Strongly Agree*) and aims to define current teaching experience of instructors. Table 1 shows the descriptive statistics of this section. 12 of the 25 questions have significant results in terms of online language teaching. The majority of the participants said that they shared the language content, interacted with students synchronously and provided feedback with a learning management system such as a system provided by university, Zoom or Microsoft Teams, and they frequently made a contact with students through e-mail or announcement (Items 2, 3, 4 and 7). This shows that instructors effectively use the learning management system in terms of communication, providing feedback and information transfer.

Considering the interaction among students, the majority of the participants asserted that the online teaching provides opportunities for the student to interact with each other synchronously, but not asynchronously (Items 5 and 6). It can be concluded from this result that students are isolated at their own place, and the opportunity to socialize with their friends is less.

Table 1. *The Descriptive Statistics of 5-point Likert Scale Questions*

<i>Question Number</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
<i>Item2</i>	31	4,19	1,195
<i>Item3</i>	31	4,00	1,265
<i>Item4</i>	31	4,42	,848
<i>Item5</i>	31	4,10	1,076
<i>Item6</i>	31	3,00	1,317
<i>Item7</i>	31	4,61	,761
<i>Item10</i>	31	4,06	,964
<i>Item11</i>	31	2,00	1,095
<i>Item13</i>	31	2,61	1,230
<i>Item16</i>	30	4,13	,900
<i>Item18</i>	30	2,63	1,189
<i>Item21</i>	31	2,94	1,413

The most of the participants suggested that presented authentic examples of language and culture, and they had to make accommodations because of various students access tools and technology (Items 10 and 16). This demonstrates that instructors put on afford to enhance their teaching and solve the problems. However, the majority of them stated that there aren't enough opportunities to collaborate with native speakers, and their students don't do classwork well or better prior to COVID-19 (Items 11 and 13). This indicates that the academic success of learners is low.

Another significant result is that the majority of the participants claimed that they didn't learn new things about their students (Item 18), and they were not interested in teaching online again in the future (Item 21). This shows that instructors have negative perceptions about online language teaching in general.

The perceptions of English Language Instructors about Online Language Teaching

The written interview with 5 open-ended questions was conducted in Turkish following the analysis of the survey, and then the answers of five purposively-chosen participants were content analyzed item by item by the researcher of the study. The responses of the instructors were classified under different headings and sub-headings for each interview question. We can obtain a different point of view about the online teaching from the perspectives of these English Language Instructors.

1. Weaknesses of Online Language Teaching

The participants were asked: “what are the challenges (technical, institutional and pedagogical) you experience while conducting online courses? Briefly explain, please.” Nearly all the participants stated that they experienced problems technically, institutionally or pedagogically. All of them addressed the technical and pedagogical problems they experienced, and only one of them talked about the institutional problem as well. These problems are discussed under three sub-headings.

a. Technical Issues in Online Language Teaching

All the participants stated that they experienced some technical issues in online teaching. The following answers of the participants support this outcome (translated to English by the researcher):

Sometimes, due to the low speed of the internet connection, the computer screen of mine or the students freezes. Although I have progressed in the course material, the student might follow the previous page, which makes it difficult for students to follow the course. (Participant 1)

I experienced a lot of technical problems. The main ones are constant systematic disconnection during the class, the microphone problems of students, and problem with my voice's not being received by students. (Participant 2)

I have had problems many times in accessing to the platform where the course is being taught, but in the following periods, most of these problems have been resolved. (Participant 5)

One of the participants asserted that a few number of students turned this technical problem into an opportunity, which caused misuse of online teaching. The following statement demonstrates this:

Particularly in some departments, students state that it is not possible to attend the class only with headphones and with a microphone. I think this situation is abused in some episodes. They are aware that their teachers cannot insist on this issue in such a period, and that students cannot insist on taking microphones, and they try to take advantage of this situation as much as possible. (Participant 5)

b. Institutional Issues in Online Language Teaching

Only one participant claimed that they had institutional problems in online teaching. This shows that the institution takes action in terms of providing support in online teaching. However, the statement of the participant below demonstrates that there are a few problems as well:

The problems we experience from an institutional perspective mostly stem from the lack of technical equipment required for online courses or their being old or inadequate. (Participant 1)

c. Pedagogical Issues in Online Language Teaching

All the participants asserted that they experienced many pedagogical problems due to various reasons in online language teaching. The following responses of the participants below may bring to light some of these problems and their causes:

In this period, student motivation is very low and it is difficult to reach the student because we cannot turn on the camera or microphone, and when the course material is not suitable for the student's level, the student completely disconnects from the course. (Participant 1)

In pedagogical terms, classroom management in face-to-face classes and online classes differ greatly. In face-to-face classes, the teacher will be able to make the majority of students attend the courses, but this is not possible in online classes. (Participant 2)

The lack of in-class interaction, which is very important for language education, creates problems in the virtual environment of online classes and negatively affects the student motivation. (Participant 4)

The most important problems that I have experienced pedagogically are within the scope of evaluation. I have the opinion that we, as an institution, are lack of ensuring the exam security of students. (Participant 5)

2. Strengths of Online Language Teaching

The participants were asked: “what are the positive aspects of online courses for teachers and students? Explain it, please.” All the participants agreed that flexibility is an advantage of online teaching. The following statements support this view:

The most positive aspect of online courses for the teacher is the convenience of being able to teach from home for me. In this respect, getting ready to go to class is

extremely useful in saving time as it eliminates problems such as wasting time in traffic. (Participant 1)

The positive aspects are definitely time and place flexibility. Ease of teaching at any time and place. (Participant 2)

It offers teachers and students flexible teaching and learning. (Participant 3)

Nearly all the participants suggested that online courses are beneficial for students in terms of a few aspects. The following statements exemplify this situation:

It allows students to complete the listening exercises at their own pace in foreign language courses as much as they need. (Participant 1)

Online classes offer serious autonomy and self-control for students in terms of attendance, study, scheduling and planning. (Participant 4)

Students have the opportunity to repeatedly watch the lessons they have missed or attended. In addition, the fact that the learning environment is far from competition provides a more efficient environment for learning. (Participant 5)

3. Key Elements of an Effective Online Course

The participants were asked: “what are the key elements of conducting an effective online course? Explain it, please.” The participants respectively specified it as an active participation, motivation, effective online course materials and activities, technological equipment and infrastructure and planning. Active participation and motivation were considered as the most important key elements of an effective online course. The following responses of the participants support these view:

One of the most important elements of making an effective online course is to ensure active participation of students in the course. (Participant 1)

The most important thing is to make a lesson plan showing what to do minute by minute. Planning should be done effectively as time is limited in online courses and the student's attention may be distracted quickly. (Participant 2)

I think that one of the most important factors for the online course application to be effective, due to the pandemic, is student and teacher motivation. (Participant 5)

4. Teacher Performance in Online Teaching

The participants were asked: “As an English Instructor, how would you evaluate your performance in these online classes (with your strengths and weaknesses)? They mostly

considered technical issues and lack of motivation and interaction as weaknesses of their teaching. Also, the most of them claimed that there is a big difference between online courses and face-to-face courses in terms of their performance. On the other hand, nearly all of the participants expressed that they had technological and technical knowledge and competence. The following statements of the participants support this result:

Frankly, I don't think I can do an online course as it should be, sometimes due to technological limitations, sometimes because of administrative restrictions, although I know that there is a lot to do and I have competence in the field. (Participation 1)

In terms of my own performance, I don't think there is much difference between my performance in online and face-to-face classes. In some departments, I still use the target language and encourage students to participate as much as possible.

(Participant 3)

As an English lecturer who believes in the role of motivation in the education process, I spend a lot of time motivating my students. (Participant 4)

I think that my performance in online lessons is insufficient compared to my performance in face-to-face education. I think that the lack of student interaction in online classes is the most important issue. (Participant 5)

5. Adaptation of Teachers and Teaching

The participants were asked: “how did you adapt yourself and your teaching to this new system during the transition from face-to-face courses to online courses?” The most of them stated that it took time to adapt themselves into fully online classes, and they had to change their teaching techniques, activities, materials and evaluation due to the different teaching environments between online classes and face-to-face classes. Another important result is that a few participants asserted that they tried to conduct online courses as if they were face-to-face courses. The following sentences obtained from the participants support these outcomes:

At first, it was more like an imitation of face-to-face classes, but gradually things got better afterwards. Another issue was the adaptation problem I had about homework and giving feedback. While I had a lot of problems in this regard at the beginning, later on, I changed the type of my homework and started to use more homework types where students evaluate themselves. (Participant 1)

At first, I tried to do the online course with face-to-face logic, but I decided that this could not happen due to the microphone problems experienced by the students.

(Participant 2)

Since I cannot use all the materials, techniques and formats that I applied in face-to-face lessons into online lessons, I made an evaluation on this subject and created an adaptation process with materials, techniques and formats suitable for online lessons. (Participant 4)

I first made the necessary adjustments to make my materials more visually oriented and appealing to more senses. Due to the decrease in the course hours, I decided that the students should do some activities autonomously, especially in the listening parts, and decided to assign these parts to the students as homework. (Participant 5)

Discussion and Implications

Considering the weaknesses of online teaching, the study shows that instructors experienced many pedagogical problems. Lack of motivation and interaction seem to be main problems encountered by instructors and students. Sharma & Bumb (2020) asserted that the motivation level of learner was low because of being isolated from their friends and instructors. Gao & Zhang (2020) suggested that none of online teaching platforms can ensure students and instructors consistently interact with each other. However, Hrastinski (2008) stated in his study that synchronous communication raises motivation, and White (2010) suggested that distance learning allows student study independently and helps motivation continue. Moreover, the study revealed that English language instructors mostly experienced technical problems such as poor internet connection, screen freezing, audio problems and infrastructure failure. In their study, Rinekso & Muslim (2020) stated that one of the problems in online teaching is the poor internet connection while pending questions and answers on the chat section. Zhou (2020) also found that online learning equipment problems such as slow internet speed and use of mobile phones due to lack of computers were the important challenges faced by students.

In the study, it is found that the flexibility, more learner autonomy and use of more media tools are the strengths of online language teaching. Zhou (2020) and Bailey & Lee (2020) specify that learners are able to study irrespective of time and place with more flexibility thanks to online courses. Additionally, online tasks require learners to be more autonomous (Hrastinski, 2008) since it is not always possible give timely feedback to learners (Atmojo & Nugroho, 2020; Gao & Zhang, 2020).

In terms of pedagogical implications, the study shows that instructors had to change their teaching techniques, activities, materials and evaluation due to the different teaching environment between online classes and face-to-face classes. As Bailey & Lee (2020) stated

in their study, online teaching experience transforms teachers, and they develop more online teaching strategies to implement their teaching knowledge. Atmojo & Nugroho (2020) also suggested that teachers explore more about technology to improve their teaching, and they become more creative and collaborative in their instruction (Hodges et al, 2020). Zhou (2020) advocates in his study that online courses cause teaching design to be reversed and continuously develop, student-centered and outcome-oriented.

Both qualitative and quantitative results of the study show that many English instructors find online language teaching insufficient in terms of some aspects as specified in the findings section of the study, and online teaching needs to be improved in terms of technical, institutional, and pedagogical issues. However, the strengths of online teaching are revealed in consequence of both questionnaires and interviews carried out with English instructors.

CONCLUSION AND SUGGESTIONS

The study aimed to reveal the strengths and weaknesses of online language teaching and to define the pedagogical issues of online language teaching from the perspectives of English instructors in the age of severe epidemic called COVID-19. While flexibility, autonomous learning, use of various media tools to appeal to more senses are found as the strengths of online language teaching, lack of motivation and interaction and technical issues appear as the weaknesses of online classes. Moreover, it is seen that there are pedagogical differences between online courses and face-to-face courses including teaching techniques, activities, materials and evaluation. Although it is a small-scaled study, the findings may act as a guide for future online teaching regulations.

As it is stated above, the study was conducted with a limited number of participants. The participants were just instructors from several state universities. Thus, a more extensive study including much more participants can be carried out. Also, perceptions of students can be included to compare and contrast the results and give more detailed insights about online teaching. In the study, motivation, learner autonomy and student interaction are found to be closely related to online classes. These important elements could be separately studied in online language teaching as well.

Another suggestion is related to the duration of the study. The study could be conducted in a longer process with more data collection tools. Thanks to such a longer period of time, better insights may be obtained.

Limitations

The main limitation of the study is time and setting. The data were collected in a short-time with a limited number of participants. Owing to the outbreak of COVID-19, the data had to be collected via e-mail and online communication tools, so not many participants attended the study. The reliability of the survey is found not enough due to the limited number of participants. The data collection tools were limited to the survey and an open-ended written interview. Use of more data collection instruments may allow the study to be more detailed and extensive.

REFERENCES

- Atmojo, Arief & Nugroho, Arif. (2020). EFL Classes Must Go Online! Teaching Activities and Challenges during COVID-19 Pandemic in Indonesia. *Register Journal*. 13. 49-76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>.
- Bailey, Daniel & Lee, Andrea. (2020). Learning from experience in the midst of COVID-19: Benefits, challenges, and strategies in online teaching. *CALL-EJ*. 21. 178-198.
- Blake, R. (2015). The messy task of evaluating proficiency in online language courses. *Modern Language Journal*, 99(2), 408-412.
- Creswell J.W., Plano Clark VL. *Designing and conducting mixed methods research*. 2. Los Angeles: SAGE; 2011.
- Gao LX and Zhang LJ. (2020). Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19. *Front. Psychol*. 11:549653. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653>.
- Garrison, R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education* 7 (2), 95–105.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>
- Hrastinski, S., (2008). A study of Asynchronous and Synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *Educause*, 4, 51-56.
- Kessler, G. (2006). Assessing CALL teacher training: What are we doing and what could we do better? In P. Hubbard & M. Levy (Eds.). *Teacher education in CALL*, 23-42. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Khatoony, S., & Nezhadmehr, M. (2020). EFL teachers' challenges in integration of technology for online classrooms during Coronavirus (COVID-19) pandemic in Iran. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 8, 1-16. <https://doi.org/10.37134/ajelp.vol8.sp.1.2020>

- Lange, C., & Costley, J. (2020). Improving online video lectures: Learning challenges created by media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00190-6>.
- Meç, A., Sağlam Ertem, İ., Şener, B. (2020). Online teaching experiences of ELT instructors. *Journal of Education, Technology and Online Learning*. 3(3), 340-362.
- Meskill, C., & Anthony, N. (2015). Teaching language online. Buffalo, NY: MultilingualMatters.
- Moser, K.M., Wei, T., Brenner, D., Remote Teaching During COVID-19: Implications from a National Survey of Language Educators, *System*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>.
- Payne, J.S. (2020). Developing L2 productive language skills online and the strategic use of instructional tools. *Foreign Language Annals*, 53, 243-249.
- Perveen, A. (2016). Synchronous and Asynchronous E-Language Learning: A Case Study of Virtual University of Pakistan. *Open Praxis* 8, 21–39. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.8.1.212>.
- Quality Matters (QM). (2018). Course design rubric standards. Retrieved from <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards/cpe-rubric>
- Rinekso, A.B. & Muslim, A.B. (2020). Synchronous online discussion: Teaching English in higher education amidst the covid-19 pandemic. *J. Eng. Educ. Society*. 5 (2). <https://doi.org/10.21070/jees.v5i2.646>.
- Sharma, S., & Bumb, A. The Challenges Faced in Technology Driven Classes During COVID-19. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19 (1). <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.0a2>.
- White, C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39, 247-264.
- Yi, Y., & Jang, J. (2020). Envisioning possibilities amid the COVID-19 pandemic: Implications from English language teaching in South Korea. *TESOL J*, 11, 543. <https://doi.org/10.1002/tesj.543>
- Zhou, Z. (2020). On the Lesson Design of Online College English Class during the COVID-19 Pandemic. *Theory and Practice in Language Studies*, 10 (11), 1484-1488. <https://dx.doi.org/10.17507/tpls.1011.21>