

ISSN: 2149-2360



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

**AÇIKÖĞRETİM  
UYGULAMALARI  
VE ARAŞTIRMALARI  
DERGİSİ**

## Editör Kurulları / Editorial Board

### Sahibi (Owner)

Prof. Dr. Fuat ERDAL (Anadolu Üniversitesi Rektörü)

### Editör (Editor)

Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Hakan ALTINPULLUK (Anadolu Üniversitesi)

### Editör Yardımcısı (Associated Editor)

Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Anadolu Üniversitesi)

### Yayın Kurulu Üyeleri (Editorial Board Members)

Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL (Alanya HEP Üniversitesi)

Prof. Dr. Arif ALTUN (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Asaf VAROL (Fırat Üniversitesi)

Prof. Dr. Cafer ÇELİK (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Emine DEMİRAY (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Erol SAYIN (Alanya HEP Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan KARAL (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim KAYA (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Kürşat ÇAĞILTAY (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet KESİM (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mesut KURULGAN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mukaddes ERDEM (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat ATAİZİ (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat BARKAN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Müjgan YAZICI (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Necip Serdar SEVER (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Selahattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Simber ATAY (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Şirin KARADENİZ (Bahçeşehir Üniversitesi)

Prof. Dr. Yasemin GÜLBAHAR (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Yücel GÜNEY (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Aras BOZKURT (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Hasan UÇAR (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökhan KUŞ (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. İlker USTA (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet FIRAT (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Nilgün ÖZDAMAR (Eskişehir Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Recep OKUR (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Sinan AYDIN (Anadolu Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi. Buket KİP KAYABAŞ (Anadolu Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi. İlker KAYABAŞ (Anadolu Üniversitesi)

Arş. Gör. Dr. Hakan KILINÇ (Anadolu Üniversitesi)

**Onursal Yayın Kurulu (Honorary Editorial Board)**

Prof. Dr. Ayhan Gaffar HAKAN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Uğur DEMİRAY (Anadolu Üniversitesi)

**Türk Dili Yayın Kurulu (Editorial Board Members in Turkish Language)**

Prof. Dr. Alper Tolga KUMTEPE (Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökhan TUNÇ (Anadolu Üniversitesi)

**Kompozisyon ve Görseller (Composition and Visuals)**

Ceren GÜVEN (Anadolu Üniversitesi)

## Dizinleme / Indexing

Dergimizin dizinlendiği veritabanları aşağıda sıralanmaktadır. (The databases in which our journal is indexed are listed below.)

- SOBIAD
- ASOS Index
- Türk Eğitim İndeksi (TEİ)
- Directory of Research Journals Indexing (DRJI)
- Cite Factor
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
- ResearchBiB
- Journal TOCs
- Scientific Indexing Services (SIS)
- Google Scholar
- IZOR
- Paperity
- Publons
- Academic Journal Index
- Journal Factor
- EZB
- ACAR Index
- Akademik Dokmanlar Dizini (Index of Academic Documents [IAD])

AĞIKRETİM UYGULAMALARI VE ARAŞTIRMALARI DERĐİSİ

AY/YIL: OCAK 2023

CİLT 9, SAYI 1

JOURNAL OF OPEN EDUCATION APPLICATIONS AND RESEARCH

MONTH/YEAR: JANUARY 2023

VOLUME 9, ISSUE 1



## İçindekiler / Table of Contents

Hurşit Cem SALAR, Hüseyin ÖZÇINAR, Cüneyt Orhan KARA, İlker VATANSEVER, İbrahim KISAÇ, Ahmet KUTLUHAN Pandemi deneyimi sonrasında öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüme ilişkin görüşleri: Pamukkale Üniversitesi örneği.....	1-22
Gökhan ALPTEKİN, Deniz TÜRKMEN Ortaöğretim öğrencilerinin COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin algı düzeyleri .....	23-61
Filiz ÖLÇER KİMZAN, Harun SÖNMEZ Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi öğrencilerinin işsizlik kaygısı ve girişimcilik eğilimi ilişkisinin incelenmesi <sup>1</sup> .....	62-91
Asuman ÖNDER, Gisu Sanem ÖZTAŞ, Gökhan AKÇAPINAR Öğrenme analitiği sürecine yönelik modellere genel bir bakış: Kavramsal bir çerçeve önerisi.....	92-117
Serkan KELEŞOĞLU, Metin KARTAL, Ece KOÇER Pandemi sosyal bilgiler öğretimini nasıl vurdu?.....	118-149
Kıvanç ONAN, Hakan KAYA, Yelda ÖZKOÇAK Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim uygulamalarının engelli öğrencilerin akademik başarısına etkisi: Bir vakıf üniversitesi örneği.....	150-171
Murat ARTSIN, Büşra TÜRKMENOĞLU, Şaban KESKİN Türkiye'deki uzaktan eğitim merkezlerinin web sayfalarının incelenmesi.....	172-193
Ertuğ CAN, Alper SAKALLI Örgün öğretimden açık liseye geçiş nedenleri: Bir durum çalışması <sup>1</sup> .....	194-237
Beyza ASLAN, Mustafa Murat İNCEOĞLU Acil uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları ve doyumları arasındaki ilişki.....	238-272
Tuğba CANSU TOPALLI, Mehmet FIRAT Öğrenme analitikleri ile öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkinin sistematik alanyazın taramasıyla incelenmesi.....	273-294

---

Yusuf Zafer Can UĞURHAN, Hasan UÇAR Açıköğretim Sisteminde çevrimiçi öğrenci topluluklarına katılan öğrenenlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.....	295-315
Emin ÖZEN, Hülya DÜZENLİ Öğrenenlerin çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında topluluk hissi geliştirme düzeylerinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesi.....	316-336
Öznur ÖZTÜRK, Özlem ERORTA, Emel GÜLER, Yusuf Zafer Can UĞURLU Açıköğretim Sisteminde öğrenenlerin canlı derslere ilişkin görüşleri.....	337-355
Emine ARUĞASLAN, Hanife ÇİVRİL Öğrenme ortamı olarak YouTube'un kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri.....	356-375
Betül ÖZAYDIN ÖZKARA Öğrencilerin uzaktan eğitim hizmet kalitesi hakkındaki görüşleri.....	376-385
N. Selin ÇÖPGEVEN, Hüseyin ÖZKAYA, Sinan AYDIN Açık ve uzaktan öğrenmede yapay zekâ destekli oyunlaştırma.....	386-407
Ergün KAYA Açık ve uzaktan muhasebe eğitiminin sürdürülebilirliği ve Covid-19 pandemi deneyimi.....	408-431
Nilay ÖZER, Emre BAHTLI Yükseköğretimde podcast yayıncılığı: Uzaktan eğitim merkezi örneği.....	432-449
Esra FIRATLI TÜRKER Uzaktan eğitim sistemi üzerinde global ölçekli salgının yarattığı dönüştürücü etkiler ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi modeli.....	450-490



**Gönderim:** 21.10.2022

**Kabul:** 31.01.2023

**Tür:** Araştırma Makalesi

## Pandemi deneyimi sonrasında öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüme ilişkin görüşleri: Pamukkale Üniversitesi örneği

Hurşit Cem SALAR<sup>a</sup>

Hüseyin ÖZÇINAR<sup>b</sup>

Cüneyt Orhan KARA<sup>c</sup>

İlker VATANSEVER<sup>d</sup>

İbrahim KISAÇ<sup>e</sup>

Ahmet KUTLUHAN<sup>f</sup>

<sup>a</sup> PAÜ Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-3986-0342

<sup>b</sup> PAÜ Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-8715-2653

<sup>c</sup> PAÜ Tıp Fakültesi, ORCID: 0000-0003-2219-4283

<sup>d</sup> PAÜ UZEM, ORCID: 0000-0002-2751-2060

<sup>e</sup> PAÜ İlahiyat Fakültesi, ORCID: 0000-0002-7641-5443

<sup>f</sup> PAÜ Rektörü, ORCID: 0000-0002-9255-8022

### Özet

Teknolojinin hayatın tüm alanlarında sağladığı olanaklar, eğitim dünyasında da kendine yer bulmuştur. Pamukkale Üniversitesi'nde diğer üniversitelerde olduğu gibi dijital ortam ve platformlar pandemi öncesinde kullanılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte, pandeminin derslerin bir süre tamamen uzaktan verilmesine neden olması nedeniyle eğitimde dijital dönüşüm ihtiyacı beklenmeden üst seviyelere çıkmıştır. Bu çalışmada eğitimde dijital dönüşüm kapsamında Pamukkale Üniversitesi öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüm algıları, üniversitenin yazılım-donanım ve İnternet altyapısı, destek hizmetleri konusundaki yeterlilikleri ile öğretim elemanlarının dijital eğitim-öğretime ilişkin kuramsal ve teknik yeterlilik algıları nitel ve nicel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırmaya toplam 329 öğretim elemanı katılmıştır. Veriler çevrimiçi olarak anketler yoluyla toplanmıştır. Bu verilerin analizi doğrultusunda öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüme yönelik olumlu yaklaşımları, bu dönüşümün ve geleceğin eğitiminde dijitalleşmenin kaçınılmaz olduğu, öğrenci merkezli bir eğitim sağladığı gibi ifadelerin önüne çıktığı görülmüştür. Bunun yanında öğretim elemanlarının büyük bölümünün eğitimde dijital dönüşümü uzaktan eğitim ile ilişkilendirdiği ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları dijital ders materyali hazırlama, öğrenme yönetim sistemi ve canlı ders sistemi kullanımı gibi konularda kendilerini yeterli hissetmektedirler denebilir. Ancak etkileşimli ders materyali hazırlama ve eğitim destek sisteminin farklı bileşenlerini kullanma noktasında desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Dijital Dönüşüm, e-Öğrenme, Covid-19, Acil Uzaktan Eğitim

## After the pandemic experience the teaching staff's views on digital transformation in education: The example of Pamukkale University

### Abstract

The emerging opportunities provided by technological advancements changed all aspects of our lives and the education sector is not an exception. In Pamukkale University, as in many other universities, digital media and platforms have been used in teaching and learning processes even before the covid-19 pandemic. However, the need for digital transformation in education has reached unexpectedly high levels, as the pandemic has led to emergency remote education practices. In this research, the perceptions of

### Kaynak Gösterme

Salar, H. C., Özçınar, H., Kara, C. O., Vatansever, İ., Kıskaç, İ. ve Kutluhan, A. (2023). *Pandemi deneyimi sonrasında öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüme ilişkin görüşleri: Pamukkale Üniversitesi örneği. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 1-22. <https://doi.org/10.51948/auad.1192794>

Pamukkale University lecturers on; digital transformation in education, the university's software-hardware and internet infrastructure, the university's competence in support services, and the theoretical and technical competence researched within the scope of digital transformation in education. Findings retrieved by collecting qualitative and quantitative data have been analyzed. A total of 329 lecturers participated in the research. The Data was collected through an online survey between 05 May 2021 and 20 June 2021. It has been observed that the perceptions of the lecturers towards digital transformation in education are generally positive. Lecturers think that this transformation and digitalization are inevitable in the future of education and that it makes student-centered education possible. In addition, it has been revealed that most of the lecturers are related to digital transformation in education and distance education. In terms of qualifications, it can be said that the instructors feel competent in issues such as digital course material preparation, learning management systems, and the use of virtual classroom software. However, it also has been observed that they need support in preparing interactive course materials and using different components of the learning management system.

**Keywords:** Digital Transformation, e-Learning, Covid-19, Emergency Remote Education

## Giriş

Dünya’da tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde, dijital çağa ayak uydurabilme baskısı ile karşı karşıyadır. Bu baskının sebebi büyük oranda toplumun ve iş dünyasının talebi olmakla birlikte, covid-19 pandemisi sürecinde deneyimlendiği üzere bir tür zorunluluktan da kaynaklanabilmektedir. Dijitalleşme ve dijital dönüşümün kurum ve organizasyonların tüm paydaşlarını ilgilendiren adımları, dünyanın verimlilik ve rekabetçilik iddiasındaki her alanında hissedilmektedir. "Dijitalleştirme" eylemi veya süreci; teknik olarak, analog verilerin (resim, ses, video, metin) dijital forma dönüştürülmesini ifade ederken, "Dijitalleşme" veya "Dijital Dönüşüm" (DD) basitçe, "insan faaliyetlerinde dijital teknolojinin işe koşulabilmesi için yapılan değişiklikler" anlamına gelir (Parviainen ve diğ., 2017). DD, insanların, süreçlerin, stratejilerin, yapıların ve rekabet dinamiklerinin değişimini kapsar (Wade, 2015).

Özel olarak "Eğitimin Dijitalleşmesi" veya "Eğitimde Dijital Dönüşüm" (EDD) ise, organizasyonel değişimlerden, teknolojik altyapıya ve pedagojik yaklaşımlara kadar farklı boyutları içermektedir (Tømte ve diğ., 2019). Teknolojinin toplumda yaygınlaşması, öğrenme süreçlerine ek olarak, hizmetlerin doğasını, ürünlerin doğasını ve işte geçirilen zamanın anlamını değiştirmiştir (Abad-Segura ve diğ., 2017). Eğitim-öğretim süreçleri bağlamında verilen hizmetler açık ve uzaktan öğrenme yöntemlerine, geleneksel öğrenme materyalleri e-öğrenme materyallerine, bu hizmeti veren personelin çalışma şekli de zaman ve mekândan bağımsız bir yapıya doğru dönüşüm ile karşı karşıyadır. Dijital dönüşüm sürecini kolay ve etkili bir şekilde yürütebilmek için öncelikle, bu süreçlerden etkilenen paydaşların tutum ve görüşlerini analiz etmek gerekmektedir.

## Araştırma Sorunsalı

Bu araştırma, "COVID-19 pandemisi sürecinde, acil ve zorunlu olarak; hizmet şekilleri (uzaktan eğitim), ürettikleri ürünlerin doğası (öğrenme materyali) ve mesai kavramları değişen

öğretim elemanlarının, öğrenme süreçlerindeki dijital dönüşüme ilişkin görüşleri ve algıları nasıldır?" Sorusuna yanıt aramaktadır. Sonuçların, bu konuda atılması planlanan kurumsal ve organizasyonel adımların sağlıklı bir şekilde tespit edilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. O nedenle bu araştırmanın amacı Pamukkale Üniversitesi öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüme ilişkin görüşlerini ve algılarını analiz etmek ve ortaya çıkan nitel ve nicel verilere ilişkin sonuçları ortaya koymaktır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu "Pamukkale Üniversitesi Öğretim Elemanları" oluşturmaktadır. Örneklemeden toplanan verilerin analizinde, nicel ve nitel analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Anketin ve görüş belirleme formunun kapsam geçerliği için Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görevli öğretim üyelerinden görüş alınmış ve bu fakültede pilot çalışma gerçekleştirilerek, gelen dönütler doğrultusunda ankete son hali verilmiş ve uygulanmıştır.

### Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Veriler, 05 Mayıs 2021-20 Haziran 2021 tarihleri arasında, çevrimiçi bir anket üzerinden toplanmıştır. Anket maddeleri literatürdeki araştırmalar bağlamında Eğitimde dijital Dönüşüm bileşenleri göz önünde tutularak hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket geçerlik kontrolü sağlanması amacıyla alan uzmanlarınca değerlendirilerek katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcıların anketi doldurmaları için e-posta adreslerine ankete katılma davetiyesi gönderilmiştir. Ankete 329 öğretim elemanı katılmıştır. Katılımcıların birimlere göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır. Bu noktada araştırmanın sınırlılıkları kapsamında ankete cevap veren öğretim elemanlarının birimlere göre dağılımı olabileceği göz ardı edilmemelidir.

Tablo 1	
<i>Katılımcıların birimlere göre dağılımı</i>	
Eğitim Fakültesi	58
Tıp Fakültesi	43
Mühendislik Fakültesi	14

Fen Edebiyat Fakültesi	10
Spor Bilimleri Fakültesi	9
İlahiyat Fakültesi	8
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	7
Diş Hekimliği Fakültesi	4
Teknoloji Fakültesi	3
Mimarlık ve Tasarım Fakültesi	2
Sağlık Bilimleri Fakültesi	3
Hukuk Fakültesi	1
Turizm Fakültesi	1
Yabancı Diller Yüksekokulu	16
Acıpayam Meslek Yüksekokulu	11
Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu	10
Buldan Meslek Yüksekokulu	7
Tavas Meslek Yüksekokulu	7
Bekilli Meslek Yüksekokulu	5
Honaz Meslek Yüksekokulu	5
Denizli Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	3
Denizli Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	3
Serinhisar Meslek Yüksekokulu	3
Bozkurt Meslek Yüksekokulu	2
Çivril Atasay Kamer Meslek Yüksekokulu	2
Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	2
Kale Meslek Yüksekokulu	2
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	2
Çameli Meslek Yüksekokulu	1
Çardak Organize Sanayi Bölgesi Meslek Yüksekokulu	1
Sarayköy Meslek Yüksekokulu	1
Belirtilmemiş	76



## Bulgular ve Yorumlar

### Nitel bölüm: Öğretim Elemanlarının Açık Uçlu sorulara ilişkin Yanıtları

Bu bölümde öğretim elemanlarının Eğitimde Dijital Dönüşüm ile ilgili kendilerine sorulan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların betimsel analizi sonucunda ortaya çıkmış olan temalar yer almaktadır.

Öğretim elemanlarının, "**Eğitimde dijital dönüşüm' kavramı sizin için ne ifade ediyor?**" açık uçlu sorusuna ilişkin yanıtları, "Eğitimde dijital dönüşüm" dendiğinde akıllarına öncelikli olarak "dijitalleşme ve teknoloji destekli eğitim" ile "uzaktan/çevrimiçi eğitim" kavramlarının geldiğini göstermektedir. Buna ek olarak, öğretim elemanlarının önemli bir bölümünün, dijital dönüşümü "gerekli ve kaçınılmaz" olarak değerlendirdiği, dijital dönüşümün öneminin de zamanla artmaya devam edeceğini düşündükleri ifade edilebilir. Bu cevaplar tematik olarak Tablo 2'deki şekilde gruplandırılmıştır.

Tablo 2		
<i>Öğretim elemanlarının "Eğitimde Dijital Dönüşüm" kavramına ilişkin ifadeleri</i>		
Temalar	n	%
Dijitalleşme ve Teknoloji Destekli Eğitim	91	24,01
Uzaktan / Çevrimiçi Eğitim	87	22,96
Eğitimde Yeni Gereklilikler	48	12,66
Eğitimin Geleceği	30	7,92
Eğitimin Ulaşılabilirliğinin Artırılması	26	6,86
Eğitimde Yenilik ve İnovasyon	25	6,60
Teknolojinin Eğitimde Etkin Kullanımı	16	4,22
Geleneksel Eğitimi Destekleyici Yöntemler	16	4,22
Yetersiz / Eksik Eğitim	10	2,64
Eğitimin Etkinliğini Artıracak Yöntemler	8	2,11
Daha Çok Bilgiye Daha Hızlı Erişim	6	1,58

Eğitim Süreçlerinin kolaylaşması	6	1,58
Öğrenci Merkezli Eğitim	4	1,06
Eğitim Süreçlerinin Zorlaşması	3	0,79
Yaşam Boyu Öğrenme Fırsatı	3	0,79

Öğretim elemanlarının “**Yükseköğretimde dijital dönüşümün sağlanabilmesi için sınırlılık oluşturabileceğini düşündüğünüz ve geliştirilmesini önerdiğiniz altyapı bileşenleri varsa belirtiniz**” açık uçlu sorusuna ilişkin yanıtların tematik tablosu Tablo 3’te yer almaktadır. Bu kapsamda öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşümü “uzaktan eğitim” olarak algıladıkları söylenebilir. Öğretim elemanları dijital dönüşümün sağlanabilmesi için büyük çoğunlukla uzaktan eğitim altyapısının sınırlılık oluşturduğunu düşünmektedir. Canlı dersler esnasında yaşanan kopma ve gecikmeler, özellikle kalabalık sınıflarda öğrencilerin kendi görüntü ve sesleri ile derslere bağlanamıyor olması, dijital öğrenme materyallerinin üniversite sunucularında saklanmasına ilişkin sınırlılıklar gibi konular, altyapıya dair öncelikli dönütler olarak tespit edilmiştir. Bu cevaplar tematik olarak aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır. Ancak altyapıya ilişkin sorunlara ilişkin ifadelerin frekans değerlerinin yüksek olmadığı görülmektedir. En yüksek frekans değerine %20 ile “Uzaktan eğitim altyapısı” teması sahiptir. Pamukkale Üniversitesi salgın nedeniyle ani bir şekilde geçilen canlı ders ve uzaktan eğitim uygulamasında çıkan sorunları sürekli analiz ederek, hızlı gerekli altyapı ve düzenlemeleri yapmıştır.

Tablo 3		
<i>Yükseköğretimde dijital dönüşümün sağlanabilmesi için sınırlılık oluşturabilecek ve geliştirilmesi önerilen altyapı bileşenleri</i>		
Temalar	n	%
Uzaktan eğitim altyapısı	47	20,98
Canlı ders sistemine ilişkin değişiklikler	27	12,05
Öğretim elemanlarına yönelik donanım desteği	19	8,48
İnternet altyapısı	18	8,04

Uzaktan eğitim platformuna ilişkin değişiklikler	17	7,59
Öğretim elemanlarına yönelik hizmet içi eğitim	12	5,36
Öğrencilere yönelik donanım desteği	12	5,36
Yazılım desteği	10	4,46
Öğrencilerin yükümlülüklerine yönelik değişiklikler	9	4,02
Destek hizmetleri	9	4,02
Eğitim sistemine ilişkin değişiklikler	7	3,13
Sınav güvenliği	7	3,13
Öğrenme materyalleri	7	3,13
İnsan kaynakları	6	2,68
Öğrenci Bilgi Sisteminin geliştirilmesi	5	2,23
Üniversitenin fiziki olanakları	5	2,23
Sınav geçerliliği	3	1,34
Diğer	3	1,34

Öğretim elemanlarının planladıkları eğitimi uygulayabilmek için gereksinim duydukları yazılım ya da donanım araçlarına ilişkin soruya verilen yanıtlar Tablo 4'te yer almaktadır. Yanıtlar incelendiğinde en çok güçlü bir uzaktan eğitim sistemine, sanal sınıf uygulamalarına ve güçlü kişisel bilgisayarlara gereksinim duyulduğu görülmektedir. Kamera, mikrofon, grafik tablet gibi donanım araçlar, simülasyon yazılımları ve görsel tasarım yazılımları öğretim elemanlarının yanıtlarında en çok ortaya çıkan diğer öğeler olmuştur.

Tablo 4		
<i>Eğitim öğretim süreçlerinde kullanılmak istenen ancak donanım ya da yazılım eksikliğinden dolayı kullanılmayan yöntem ya da araçlar</i>		
Temalar	n	%
Alternatif / daha güçlü bir Uzaktan eğitim sistemi	18	20,69

Alternatif sanal sınıf uygulamaları	12	13,79
Daha güçlü kişisel bilgisayarlar	10	11,49
Simülasyon yazılımları	8	9,20
Grafik tablet vb. donanımlar	8	9,20
Ücretli Yazılımlar	5	5,75
Harici kamera ve mikrofon	5	5,75
Görsel tasarım yazılımları	3	3,45
Diğer çoklu ortam üretme ve düzenleme yazılımları	3	3,45
e-öğrenme yazılımları	2	2,30
Mühendislik yazılımları	2	2,30
Ölçme ve değerlendirme yazılımları	2	2,30
Alternatif bulut hizmetleri	2	2,30
Diğer yüksek teknoloji donanımlar	2	2,30
Ses/müzik işleme yazılımları	1	1,15
Sayısal hesaplama yazılımları	1	1,15
Derslerde kullanılacak sanal sunucular	1	1,15
Öğretim elemanlarının kullanabileceği stüdyolar	1	1,15
Öğrencilerin donanım eksikliği	1	1,15

**“Eğitim öğretim süreçlerinde kullanmak istediğiniz ancak bilgi eksikliği nedeniyle kullanamadığınız yöntem ya da araç varsa belirtiniz”** sorusuna verilen yanıtlar Tablo 5’te yer almaktadır. Yanıtlar incelendiğinde öğretim elemanlarının, özellikle e-öğrenme materyalleri hazırlamada, video üretme/düzenleme yazılımlarını kullanmada ve EDS'nin gelişmiş özelliklerinden faydalanmada, bilgi eksikliği nedeniyle zorlandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 5

*Eğitim öğretim süreçlerinde kullanmak istenen, ancak bilgi eksikliği nedeniyle kullanılmayan yöntem ya da araçlar*

Temalar	n	%
Zengin medyali öğrenme materyali hazırlama araçları	7	15,22
EDS bileşenleri	5	10,87
Video düzenleme/üretme araçları	5	10,87
Alternatif sanal sınıf teknolojileri	4	8,70
Diğer yazılımlar	4	8,70
Simülasyon yazılımları	3	6,52
Bulut bilişim araçları	3	6,52
EDS sınav aracı	3	6,52
Uzaktan eğitime dair teorik bilgiler	3	6,52
Uzaktan eğitime dair teknik bilgiler	3	6,52
Etkileşimli öğrenme materyali hazırlama araçları	2	4,35
İstatistik ve veri işleme yazılımları/dilleri	1	2,17
Diğer iletişim teknolojileri	1	2,17
Pusula Bilgi Sistemi bileşenleri	1	2,17
Ölçme ve değerlendirme araçları	1	2,17

### Nicel Bölüm: Öğretim Elemanlarının Anket Sorularına İlişkin Yanıtları

Bu bölümde öğretim elemanlarının Eğitimde Dijital Dönüşüm ile ilgili soruların likert tipi anket sorularına verdikleri yanıtlar yüzdesel ve sayısal olarak sunulmuştur. Bu bölümdeki sorular 5’li likert tipi sorulardan oluşmaktadır.

Tablo 6’da “Pamukkale Üniversitesi'nin dijital teknolojiler bağlamında donanım alt yapısının eğitimde dijital dönüşüm için yeterli olduğunu düşünüyorum” ifadesine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 6

*Öğretim elemanlarının Pamukkale Üniversitesi'nin donanım alt yapısının eğitimde dijital dönüşüm için yeterliliğine ilişkin görüşleri*

	Kesinlikle Hayır (1)	2	3	4	Kesinlikle Evet (5)
Yüzde %	4 (n=13)	9,6 (n=31)	26 (n=84)	38,7 (n=125)	21,7 (n=70)

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarından, **%60,4**'ü, Pamukkale Üniversitesi'nin dijital teknolojiler bağlamında donanım alt yapısının eğitimde dijital dönüşüm için yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu konuda kararsız olanların oranı **%26** iken, üniversitenin alt yapısının eğitimde dijital dönüşüm için yetersiz olduğunu düşünenlerin oranı ise **%13,6**'da kalmıştır.

Tablo 7'de "Pamukkale Üniversitesi'nin eğitimin sürdürülmesi ve yönetilmesi için sağladığı yazılım altyapısının eğitimde dijital dönüşüm için yeterli olduğunu düşünüyorum" ifadesine ilişkin veriler yer almaktadır

Tablo 7

*Öğretim elemanlarının Pamukkale Üniversitesi'nin yazılım alt yapısının eğitimde dijital dönüşüm için yeterliliğine ilişkin görüşleri*

	Kesinlikle Hayır (1)	2	3	4	Kesinlikle Evet (5)
Yüzde %	3,4 (n=11)	12,1 (n=39)	28,2 (n=91)	35,9 (n=116)	20,4 (n=66)

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarından **%56,3**'ü, Pamukkale Üniversitesi'nin eğitimin sürdürülmesi ve yönetilmesi için sağladığı yazılım altyapısının, eğitimde dijital dönüşüm için yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu konuda kararsız olanların oranı **%28,2** iken, yetersiz olduğunu düşünenlerin oranı **%15,5** olarak tespit edilmiştir.

Tablo 8'de öğretim elemanlarının "Sanal sınıf/Video Konferans araçlarını (Teams®, Zoom® vb.) kullanırken....." ifadesi doğrultusunda bu araçları kullanabilme yeterlilik algılarına göre yanıtları yer almaktadır.



Tablo 8

*Öğretim elemanlarının sanal sınıf/video konferans araçlarını (Teams®, Zoom® vb.) kullanabilme yeterlilik algıları*

	Çok Zorlanıyorum (1)	2	3	4	Hiç Zorlanmıyorum (5)
Yüzde %	-	3,7 (n=12)	11,8 (n=38)	33,1 (n=107)	51,4 (n=166)

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının **%84,5'i**, Sanal sınıf/Video konferans araçlarını kullanırken zorlanmadıklarını belirtmiştir. Kararsız olanların oranı **%11,8**, zorlandığını belirtenlerin oranı ise, **%3,7** olarak tespit edilmiştir.

Tablo 9'da "Video hazırlama ve düzenleme araçlarını kullanırken....." ifadesi doğrultusunda bu araçları kullanabilme yeterlilik algılarına göre yanıtları yer almaktadır.

Tablo 9

*Öğretim elemanlarının video hazırlama ve düzenleme araçlarını (Teams, Zoom vb.) kullanabilme yeterlilik algıları*

	Çok Zorlanıyorum (1)	2	3	4	Hiç Zorlanmıyorum (5)
Yüzde %	2,5 (n=8)	7,7 (n=25)	16,4 (n=53)	35 (n=113)	38,4 (n=124)

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının **%73,4'ü** video düzenleme ve hazırlama araçlarını kullanırken zorlanmadıklarını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanlar **%16,4** iken, zorlandığını belirtenlerin oranı **%10,2** olarak görülmektedir.

Tablo 10'da "Farklı sunum araçları (PowerPoint® vs.) kullanarak eğitim materyali oluştururken....." ifadesi doğrultusunda öğretim elemanlarının bu araçları kullanarak eğitim materyali hazırlama yeterlilik algıları yer almaktadır.

Tablo 10

*Öğretim elemanlarının farklı sunum araçları (PowerPoint vs.) kullanarak eğitim materyali oluşturma yeterlilik algıları*

	Çok Zorlanıyorum (1)	2	3	4	Hiç Zorlanmıyorum (5)
Yüzde %	0,3 (n=1)	2,8 (n=9)	5,9 (n=19)	25,4 (n=82)	65,6 (n=212)

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının **%91'i** sunum araçlarını kullanarak eğitim materyali oluştururken zorlanmadıklarını belirtmiştir. Kararsız olanların oranı **%5,9** zorlandığını belirtenlerin oranının ise **%3,1** olduğu görülmektedir.

Tablo 11'de "PAÜ Eğitim Destek Sistemi'ni (EDS) kullanırken ....." ifadesi doğrultusunda öğretim elemanlarının EDS kullanma yeterlilik algıları yer almaktadır.

Tablo 11

*Öğretim elemanlarının EDS kullanma yeterlilik algıları*

	Çok Zorlanıyorum (1)	2	3	4	Hiç Zorlanmıyorum (5)
Yüzde %	2,2 (n=7)	6,8 (n=22)	13,4 (n=43)	29,2 (n=94)	48,4 (n=156)

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının **%77,6'sı** PAÜ Eğitim Destek Sistemi'ni kullanırken zorlanmadıklarını belirtmiştir. Kararsız olanların oranı **%13,4** iken, zorlandığını belirtenlerin oranı **%9'da** kalmıştır.

Tablo 12'de "Video dersleri hazırlarken ....." ifadesi doğrultusunda öğretim elemanlarının eğitsel video hazırlama yeterlilik algıları yer almaktadır.

Tablo 12

*Öğretim elemanlarının eğitsel video hazırlama yeterlilik algıları*

	Çok Zorlanıyorum (1)	2	3		4	Hiç Zorlanmıyorum (5)
--	-------------------------	---	---	--	---	--------------------------

Yüzde %	3,7 (n=12)	9,9 (n=32)	18 (n=58)		23,9 (n=77)	44,4 (n=143)
---------	------------	------------	-----------	--	-------------	--------------

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının **%68,3'ü** video dersleri hazırlarken zorlanmadıklarını belirtmiştir. Kararsız olanların oranı **%18** iken, zorlandığını belirtenlerin oranı **%13,6** olarak tespit edilmiştir.

Tablo 13'te "Derslerim için çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamları oluşturmakta (Çevrimiçi kavram haritaları, ortak ofis dosyaları vb. bulut hizmetleri) .....” ifadesi doğrultusunda öğretim elemanlarının derslerde çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamları oluşturma yeterlilik algıları yer almaktadır.

Tablo 13					
<i>Öğretim elemanlarının derslerde çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamları oluşturma yeterlilik algıları</i>					
	Çok Zorlanmıyorum (1)	2	3	4	Hiç Zorlanmıyorum (5)
Yüzde %	6,8 (n=22)	12,1 (n=39)	24,8 (n=80)	27,9 (n=90)	28,5 (n=92)

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarından **%56,4'ü** çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamları oluşturmada zorlanmadıklarını belirtmiştir. Kararsız olanların oranı **%24,8** iken, zorlandığını belirtenlerin oranı **%18,9** olarak tespit edilmiştir.

Tablo 14'te "Yükseköğretim düzeyine uygun öğrenme/öğretme kuram ve yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyim." ifadesine ilişkin bilgi ve farkındalık verileri yer almaktadır.

Tablo 14					
<i>Öğretim elemanlarının yükseköğretim düzeyine uygun öğrenme/öğretme kuram ve yaklaşımları hakkında bilgi düzeyleri</i>					
	Kesinlikle Hayır (1)	2	3	4	Kesinlikle Evet (5)
Yüzde %	1,5 (n=5)	4 (n=13)	21,4 (n=69)	41,5 (n=134)	31,6 (n=102)

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının **%73,1'i** yükseköğretim düzeyine uygun öğrenme/öğretme kuram ve yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Kararsız olanların oranı **%21,4** iken, bilgi sahibi olmadığını söyleyenlerin oranı **%5,5'de** kalmıştır.

Tablo 15'te "İnternet üzerinde arama yapıp ihtiyaç duyduğum bilgi ya da programlara rahatlıkla ulaşabilirim." ifadesi doğrultusundaki yeterlilik algıları yer almaktadır.

Tablo 15					
<i>Öğretim elemanlarının internet üzerinden ihtiyaç duyulan bilgi ya da programlara rahatlıkla ulaşabilme yeterlilik algıları</i>					
	Kesinlikle Hayır (1)	2	3	4	Kesinlikle Evet (5)
Yüzde %	1,2 (n=4)	1,9 (n=6)	9,6 (n=31)	32,3 (n=104)	55 (n=177)

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının **%87,3'ü** internet üzerinde arama yapıp ihtiyaç duydukları bilgi ya da programlara rahatlıkla ulaşabildiklerini belirtmiştir. Kararsız olanların oranı **%9,6** iken, rahatlıkla ulaşamadığını belirtenlerin oranı **%3,1** olarak belirlenmiştir.

Tablo 16'da "Görev aldığım eğitim programlarında dijital eğitim araçlarını kullanmaya çalışıyorum" ifadesine ait düşüncelerine ait veriler yer almaktadır.

Tablo 16					
<i>Öğretim elemanlarının görev aldıkları eğitim programlarında dijital eğitim araçlarını kullanma motivasyonları</i>					
	Kesinlikle Hayır (1)	2	3	4	Kesinlikle Evet (5)
Yüzde %	0,3 (n=1)	1,9 (n=6)	10,6 (n=34)	38,9 (n=125)	48,3 (n=155)

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarından **%87,2'si** görev aldıkları eğitim programlarında dijital eğitim araçlarını kullanmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Kararsız olanların oranı **%10,6** iken, kullanmadığını belirtenlerin oranı **%2,2'de** kalmıştır.

Tablo 17’de “Derslerimde Eğitim Destek Sisteminin (EDS) farklı bileşenlerini sıklıkla kullanıyorum.” ifadesine ait veriler yer almaktadır.

Tablo 17					
<i>Öğretim elemanlarının EDS'nin farklı bileşenlerini kullanma durumları</i>					
	Kesinlikle Hayır (1)	2	3	4	Kesinlikle Evet (5)
Yüzde %	5,3 (n=17)	12,1 (n=39)	24,8 (n=80)	31,6 (n=102)	26,3 (n=85)

Anketi yanıtlayan öğretim elemanlarından **%57,9'u** EDS'nin farklı bileşenlerini sıklıkla kullandıklarını belirtmiştir. Kararsız olanların oranı **%24,8** iken, sıklıkla kullanmadığını belirtenlerin oranı **%17,4** olarak belirlenmiştir.

### Sonuçlar

Dijital dönüşüm terimi hayatın diğer alanlarını etkilediği gibi eğitim süreçlerini de etkilemektedir. Dijital dönüşüm yükseköğretim bağlamında ele alındığında eğitim faaliyetlerinin yanında yönetim, süreç, birim ve insan kaynaklarını kapsamaktadır. Bu bağlamda Benavides vd. (2020) yükseköğretimde dijital dönüşüm kapsamında yaptıkları alanyazın taramasında ilk öne çıkan başlığın eğitim öğretim olduğu görülmüştür. Sonrasında sırasıyla, altyapı, eğitim programı, yönetim, araştırma, iş süreçleri, insan kaynakları, genişleme, dijital dönüşüm politikaları ve pazarlama başlıkları listelenmiştir.

Bu araştırmada Pamukkale Üniversitesi öğretim elemanlarının dijital dönüşüm konusundaki farkındalıkları, fikirleri ve yeterlilik algıları incelenmiştir. Bu bağlamda Pamukkale üniversitesi öğretim elemanlarının üniversite 4.0 olarak ifade edilen dijital üniversitelerin özellik ve nitelikleri konusunda farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Öğretim elemanlarının görüşlerinin dijital dönüşümün öğrenme süreçlerindeki değişimi (örneğin uzaktan eğitim), yenilikleri, teknolojileri, öğrenme materyallerini ve bilgiye erişim kolaylığını, öğrenme önündeki engellerin ortadan kaldırılmasını, öğrenmede etkililiği-verimliliği ve öğrenci merkezli eğitimi içerdiği görülmüştür. Ayrıca öğretim elemanlarının yükseköğretimin dijital dönüşümünü, eğitimin geleceği açısından önemli bir süreç olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Keleş ve Güntepe (2018) eğitim fakültesi öğretim elemanları ile yaptıkları çalışmada teknolojinin öğrenme süreçlerine katkısını, dersi zenginleştirdiği ve

kolaylaştırdığı, ilgiyi arttırdığı, zaman kazandırdığı ve kalıcı öğrenmeyi desteklediği şeklinde, bu çalışmadaki bulgulara paralel temalar ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Şener ve Gündüzalp (2018) üniversite öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüme ilişkin olumlu görüşler bildirdiklerini ifade etmişlerdir. Yine bu çalışma da bilgi çağına uyum, kaliteli öğrenme, bilgiye kolay erişim gibi temalar ortaya çıkmıştır.

Dijital teknolojilerin üniversite içindeki kullanımına yönelik adaptasyon süreci aslında eğitimde dijital dönüşümü ve bu dönüşümün sürdürülebilirliğini ifade etmektedir. Yeni teknolojileri kullanacak bireylerin yeterlilikleri ve sonrasında bu teknolojileri kullanımları eğitimde dijital dönüşümün evreleri olarak ifade edilebilir (Abad-Segura vd., 2020). Pamukkale üniversitesindeki çalışmaya katılan öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüm konusunda teknoloji, erişim, destek hizmetleri konularına vurgu yapmışlardır. Öğretim elemanlarının yeni teknolojilerini öğrenme süreçlerine dahil edilebilmelerinde bu teknolojileri kullanabiliyor ve erişebiliyor olmaları gerekmektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları dijital dönüşüm için gerekli olan teknolojik kaynak erişimi ve kullanımı noktasında yeterli olduklarını düşünmektedirler denilebilir. Üniversite internet altyapısı, eğitsel video hazırlama, sanal sınıf ve öğrenme yönetim sistemi kullanımı, sınavlar, öğrenme materyalleri, hazırlama gibi konularda öğretim elemanlarının sayısal olarak orta ve üst seviye arasında yeterlilik düzeyi algısına sahip oldukları görülmektedir. Aslında yükseköğretimde dijital dönüşüm Covid-19 salgını öncesinde devam edegelen bir süreçtir. Ancak pandeminin üniversitelerin hızlı bir şekilde teknoloji kullanımına uyum sağlamalarına neden olduğu söylenebilir. Pamukkale Üniversitesi de sağlanan destek hizmetleri ve eğitimler ile öğretim elemanlarının dijital dönüşüme uyumlarını kolaylaştırmıştır. Diğer bir neden ise Pamukkale Üniversitesinde son bir yıldır öğrenme/öğretme stratejisi olarak “Ters Yüz Sınıf” uygulamasının kullanılmasıdır. Bu uygulama ile öğretim elemanları dijital ders materyallerini ders öncesi hazırlayarak öğrencilerine sunmuş ve canlı derslerde ise konuların uygulamaları yapılmıştır. Öğretim elemanları “Ters yüz Sınıf” uygulamaları için e-öğrenme materyal üretiminde kurumsal destek olarak ve dijital öğrenme materyalleri hazırlamışlar ve sistem üstünden öğrencilere sunmuşlardır. Öğretim elemanlarının teknolojiyi kullanabilmelerinin yanında, pedagojik ve yetişkin eğitime ilişkin doğru yaklaşımları da derslerinde biliyor ve uygulayabiliyor olmaları gerekmektedir. Çalışmaya katılan Pamukkale Üniversitesi öğretim elemanlarının bu noktada da yeterli bilgiye ve beceriye sahip oldukları görülmektedir. Karadeniz ve Şimşek (2018) Ardahan Üniversitesinde yaptıkları araştırmada teknolojik pedagojik alan bilgisi kapsamında



çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının ileri düzeyde yeterliliğe sahip olduklarını ve unvan, deneyim ve eğitim durumlarının yeterlilikler noktasında belirleyici olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biri de öğretim elemanlarının dijital dönüşüm ile uzaktan eğitimi sıklıkla ilişkilendirmiş olmalarıdır. Uzaktan eğitim ile ilgili teknolojiler, kuramsal bilgiler ve sınırlılıklar öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ile dijital dönüşümün ilişkilendirildiği başlıklar olmuştur denebilir. Eğitimde dijital dönüşümün uzaktan eğitim ile ilişkilendirildiği diğer bir çalışmada, Taşlıbeyaz (2020) öğretim elemanlarının derslerin uzaktan verilmesine yönelik teknolojik altyapı yeterliliği ve uzaktan eğitime yönelik öğretim elemanlarına dönük destek hizmetlerinin gerekliliği konularına değindiklerini belirtmiştir.

Eğitimde Dijital dönüşüm konusunda öğretim elemanlarının ifadelerinden genel olarak dijital dönüşüm hakkında olumlu temalar ortaya çıkmakla birlikte “yetersiz-eksik eğitim” ve “eğitimin zorlaşması” gibi olumsuz durum ifade eden temalar da belirmiştir. Her ne kadar bu temaların frekansları yüksek olmasa da bu tür araştırmalarda genelin dışında beliren ters yönlü ifadeler dikkate alınmalıdır. Bu durumun araştırmanın yüz yüze eğitime göre tasarlanmış olan yüksek öğretim eğitim programlarının pandemi nedeniyle uzaktan eğitimle gerçekleştirilmeye çalışıldığı bir dönemde yürütülmüş olması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Pamukkale Üniversitesi'nin eğitimde dijital dönüşümüne ilişkin öğrencilerle yapılan çalışmalar da mevcuttur. Bunlardan ilkinde eğitimde dijital dönüşüm kapsamında öğrencilerin çevrimiçi eğitime hazır bulunuşluklarının yeterli seviyede olduğu ifade edilmiştir (Sarıtaş ve Barutçu, 2020). Araştırma kapsamında öğrencilerin hazır bulunuşluğu “Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonu”, “Öğrenen Kontrolü”, “Bilgisayar/İnternet Özyeterliliği” ve “Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği” alt boyutlarıyla incelenmiştir. Diğer bir çalışmada Pamukkale Üniversitesi'nde salgının başlaması ile işe koşulan çevrimiçi derslere ve “Ters Yüz Sınıf” uygulamasına dönük öğrenci memnuniyeti ele alınmıştır (İliç, 2021). Bu araştırmada öğrencilerin genel olarak çevrimiçi “Ters Yüz Sınıf” uygulamasına yönelik memnuniyet algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarına bakarak öğrencilerin de eğitimde dijital dönüşüm konusunda pozitif tutumları olduğu söylenebilir.

### Öneriler

Eğitimde dijital dönüşüm bir süreçtir ve bu sürecin sonunda sürdürülebilirlik en önemli noktalardan birisidir. Sürdürülebilirlik noktasında öğretime elemanlarının da belirttiği gibi sürekli

yazılım ve donanım ihtiyacının olacağı dikkate alınmalıdır. Eğitimde dijital dönüşüm uzun süre ve emek gerektiren bir süreç olup, bu alandaki çalışmaların sürekli izlenmesi, geliştirilmesi ve desteklenmesi de gerekir.

Eğitimde Dijital Dönüşüm çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Öğretim elemanları ile yapılan bu araştırma ve öğrencilerle yapılmış olan diğer araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde Pamukkale Üniversitesi'nin Eğitimde Dijital Dönüşüm'de iyi bir noktada olduğu söylenebilir. Pamukkale Üniversitesi öğretim elemanları üniversitenin eğitimde dijital dönüşüm noktasında güçlü yönlerini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte geliştirilebilecek başlıkların olduğu da açıktır. Bu noktada yazılım ve donanımın yeterliliği, çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamları oluşturma, video dersleri hazırlama ve uzaktan eğitim için kullanılan Eğitim Destek Sisteminin bileşenlerinin kullanımı konularında her ne kadar yüksek yüzdeler çıksa da, bu alanların geliştirilmeye ihtiyacı vardır.

## Kaynakça

- Abad-Segura, E., González-Zamar, M. D., Infante-Moro, J. C., & Ruipérez García, G. (2020). Sustainable management of digital transformation in higher education: Global research trends. *Sustainability*, 12(5), 2107.
- Ataş, H., & Gündüz, S. (2019). Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm. Dijital Dönüşüm Ekonomik ve Toplumsal Boyutuyla. Gazi Kitabevi.
- Benavides, L. M. C., Tamayo Arias, J. A., Arango Serna, M. D., Branch Bedoya, J. W., & Burgos, D. (2020). Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors*, 20(11), 3291.
- Karadeniz, E., & Şimşek, A. (2012). Öğretim Elemanlarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ardahan Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (Ibad)*, 300-310.
- Keleş, E., & Güntepe, E. T. (2018). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Teknolojiyi Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegrasyonu. *Sakarya University Journal Of Education*, 8(3), 142-157.
- Parviainen, P., Tihinen, M., Kääräinen, J., & Teppola, S. (2017). Tackling the digitalization challenge: how to benefit from digitalization in practice. *International journal of information systems and project management*, 5(1), 63-77.
- Riemer, K., Gal, U., Hamann, J., Gilchrist, B., & Teixeira, M. (2015). Digital disruptive intermediaries. Finding new digital opportunities by disrupting established business models, Australian Digital Transformation Lab, Sydney.
- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22.
- Şener, G., & Gündüzalp, S. (2018). Akademisyenlerin üniversitelerde dijital dönüşüm ile ilgili görüşleri. 1. Uluslararası Battalgazi Multi Disipliner Çalışmalar Kongresi Tam Metin Kitabı, 1, 177-182.

- Taslibeyaz, E. (2020) Öğretim elemanlarının dijital dönüşüme yönelik görüş ve beklentilerinin belirlenmesi. DILET 2020, Ankara, Türkiye.
- Tømte, C. E., Fosslund, T., Aamodt, P. O., & Degn, L. (2019). Digitalisation in higher education: mapping institutional approaches for teaching and learning. *Quality in Higher Education*.
- Ulaş, İ. (2021). Online Course Satisfaction in A Holistic Flipped Classroom Approach. *Journal Of Educational Technology And Online Learning*, 4(3), 432-447.
- Wade, M. (2015). Digital business transformation: a conceptual framework. Global Center for Digital Business Transformation, 15.

## Yazarlar Hakkında

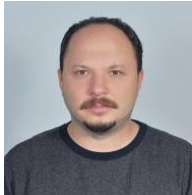
### Dr. Öğr. Üyesi Hürşit Cem Salar



Lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde tamamlamıştır. Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Mühendisliği A.B.D'da yüksek lisans, sonrasında Anadolu Üniversitesinde Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim A.B.D alanında doktora eğitimini tamamlamıştır. Halen Pamukkale Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Ayrıca Pamukkale Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Uzaktan eğitim trendleri, uzaktan eğitim hazır bulunuşluğu, uzaktan eğitim teknolojileri ve insan teknoloji etkileşimi alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

Posta adresi: Pamukkale Üniversitesi, Kınıklı Kampüsü, Eğitim Fakültesi, BÖTE ABD  
Tel (İş): +90 258 296 10 35  
Eposta: csalar@posta.pau.edu.tr

### Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇINAR



Lisans eğitimini İTÜ Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği bölümünde tamamlamıştır. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Mühendisliği A.B.D yüksek lisansı sonrasında, Ankara Üniversitesinde Eğitim Teknolojileri alanında doktora doktora eğitimini tamamlamıştır. Halen Pamukkale Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Bilgi yayılımı, eğitimde yapay zekâ uygulamaları ve sosyal ağ analizi alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

Posta adresi: Pamukkale Üniversitesi, Kınıklı Kampüsü, Eğitim Fakültesi, BÖTE ABD  
Tel (İş): +90 258 296 10 40  
Eposta: [hozcinar@pau.edu.tr](mailto:hozcinar@pau.edu.tr)

### Prof. Dr. Cüneyt Orhan KARA



1989 yıllarında Hacettepe Tıp Fakültesinden mezun oldu. 1989-94 yıllarında Ankara Numune Hastanesinde KBB hastalıkları uzmanlık eğitimi tamamladı. Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesinde Eğitimde Ölçme Değerlendirme yüksek lisansı, Akdeniz Üniversitesi Tıp Eğitimi Anabilim dalında Tıp eğitimi yüksek lisansı yapmıştır. 1994 yılından beri Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi KBB Hastalıkları Anabilim dalında çalışmaktadır. Ayrıca 2020 yılından beri Pamukkale Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkez müdürü olarak da görev yapmaktadır.

Posta adresi: PAÜ Tıp Fakültesi Hastanesi KBB ABD, Denizli  
Eposta: [cokara@pau.edu.tr](mailto:cokara@pau.edu.tr)

**Öğr. Gör. İlker VATANSEVER**

Lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde tamamlamıştır. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim A.B.D yüksek lisans sonrasında, aynı bölümde doktora eğitimine başlamış ve halen devam etmektedir. 2019 yılından bu yana, Pamukkale Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

Posta adresi: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Binası, UZEM Ofisi  
GSM: +90 530 410 44 60  
Eposta: ilkervatansever@gmail.com

**Prof. Dr. İbrahim KISAÇ**

A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünden 1986'da mezun oldu. 1987'de G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Araştırma Görevlisi oldu. 1991'de Amerika'da Pittsburgh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde Kültürlerarası Psikolojik Danışma alanında yüksek lisansını, 1997'de Hacettepe Üniversitesinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında doktorasını tamamladı. 2012 yılına kadar G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesinde Yrd. Doç., 2012-2018 yılları arasında G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesinde Doçent, 2018-2021 yılları arasında aynı fakültede Profesör olarak görev yaptı. 2021 yılından itibaren Pamukkale Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesinde Psikoloji Bölüm Başkanı olarak görev yapmaktadır.

Eposta: ikisac@pau.edu.tr

**Prof. Dr. Ahmet KUTLUHAN**

Ege Üniversitesi Tıp Fakültesinden 1988 yılında mezun oldu. 1993 yılında Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesinden KBB Hastalıkları uzmanı oldu. 2012-20 yıllarında Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde çalışmıştır. 2020 yılında Pamukkale Üniversitesi Rektörü olarak atanmıştır.

Posta Adresi; Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi KBB AD, Denizli  
Eposta: ahkutluhan@hotmail.com





**Gönderim:** 18.08.2022

**Kabul:** 31.01.2023

**Tür:** Araştırma Makalesi

## Ortaöğretim öğrencilerinin COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin algı düzeyleri

Gökhan ALPTEKİN<sup>a</sup>

Deniz TÜRKMEN<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-9374-5471

<sup>b</sup> Eskişehir Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ORCID: 0000-0002-1883-2003

### Özet

Bu araştırma, Eskişehir ilinin Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı liselerde öğrenim gören ve COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim ile ders işlemiş olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, nicel araştırma yönteminin kesitsel tarama modeliyle yürütülen araştırmaya toplam 526 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri Doğrukök, Kurnaz, Barışık ve Kaynar (2021) tarafından geliştirilen "Lise Öğrencileri Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği" kullanılarak çevrim içi ortamda toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan bazıları şu şekildedir: (1) Öğrencilerin uzaktan eğitim algıları cinsiyet, gelir durumu, sınıf düzeyleri ve örgün öğretim sırasında okulu sevme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. (2) Devlet liselerine sınavsız şekilde giren öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algı düzeylerinin devlet liselerine sınav puanı ile giren öğrencilere göre daha yüksek bir seviyede olduğu görülmüştür. (3) Hazırlık sınıfı, onuncu sınıf ve on ikinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim döneminde verilen ödevlere yönelik algıları ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bir seviyededir. (4) EBA sistemine girişte hiçbir sorun yaşamayan öğrencilerin, ara sıra veya her zaman sorun yaşayan öğrencilere göre hem uzaktan eğitim algıları bakımından hem de uzaktan eğitimde kendilerine, öğretim uygulamalarına ve ödevlere ilişkin algı düzeyleri bakımından daha yüksek puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitim Algıları, COVID-19 Pandemisi, Lise Öğrencileri, Eskişehir

## Perception levels of high school students on distance education activities during COVID-19 pandemic period

### Abstract

This study is aimed to examine the perception levels of students who are attending in high schools affiliated to the National Education Directorates of Odunpazarı and Tepebaşı districts in Eskişehir and who have been taught in distance education during the COVID-19 pandemic, in terms of various variables. For this purpose, a total of 526 secondary school students participated in the research conducted with the cross-sectional survey model of the quantitative research method. The data of the study were collected online via the "High School Students' Distance Education Perceptions Scale" developed by Doğrukök, Kurnaz, Barışık and Kaynar (2021). Some of the findings obtained in the research are as follows: (1) Distance education perceptions of students do not show a significant difference according to gender, income status, class levels and liking school during formal education. (2) It was observed that the perception levels of the students who entered the public high schools without an exam were at a higher level than the students who entered the state high schools with an exam score. (3) Preparatory class, 10<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grade students' perceptions of homework given in the distance education period and their attitudes towards distance education are at a higher level than that of the 9<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade students. (4) It has been determined that students who have no problems in entering the EBA system have higher scores in terms of both their perceptions of distance education and their perception levels of themselves, teaching practices and homework in distance education compared to students who have problems occasionally or all the time.

**Keywords:** Distance Education, Perceptions of Distance Education, COVID-19 Pandemic, High School Students, Eskişehir

*Kaynak Gösterme*

Alptekin, G. ve Türkmen, D. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin algı düzeyleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 23-61. <https://doi.org/10.51948/auad.1164009>

## Giriş

İçinde yaşadığımız yüzyıl, başta teknoloji olmak üzere diğer pek çok alanda getirmiş olduğu yenilikler ile birlikte bireyleri günlük yaşamlarındaki hemen hemen tüm işlerini sanal ortamlara taşımaya yöneltmiştir. Bu değişimin etkisi her alanda görüldüğü gibi eğitim alanında da görülmeye başlanmıştır. Bu anlamda, artık okul ve eğitim kavramları, dört duvar arasında gerçekleştirilen bir eylem olmaktan çıkarak bilginin çok süratli ve pratik bir şekilde üretildiği, bireylerin ise istediği anda, yer ve zaman fark etmeksizin bilgiye ulaşabildiği bir kavrama dönüşmüştür. Toplumların bilim, sanayi, teknoloji ve eğitim alanındaki gelişmelere uyum sağlayabilmeleri, bireylerin çok yönlü bir şekilde yetiştirilmesi ile mümkün olacağından (Cerit, 2002), artık eğitim kavramı ile teknolojik gelişmeleri birbirinden bağımsız düşünmek imkânsız hâle gelmiştir.

Teknoloji ve altyapı hizmetlerinin gelişmesiyle birlikte internet kullanımı yaygınlaşmış, bu durum eğitim ve öğretim faaliyetlerinde büyük bir değişimin yaşanmasına neden olmuştur. Öyle ki önceleri geleneksel öğrenme ortamlarıyla sınırlı kalan eğitim ve öğretim faaliyetleri sonraları internet teknolojilerinin de yardımıyla çevrim içi ortamlara taşınmış ve bu durum uzaktan eğitim kavramının yeni bir boyut kazanmasına, akabinde bazı alışkanlıkların da değişmesine yol açmıştır. Geleneksel eğitimi destekleyen bir kavram olarak görülen uzaktan eğitim kavramı temelde “*öğretmen ve öğrencinin zaman ve mekân bakımından birbirinden ayrıldığı ortamlar üzerinden gerçekleştirilen*” eğitim uygulamaları olarak tanımlanmıştır (İşman, 2008, s.10). California Distance Learning Project (CDLP) ise bu kavramı öğrenciyle eğitim kaynağı arasında bağlantı kurarak eğitimi gerçekleştiren bir sistem şeklinde tanımlamaktadır (Horn, 1994). Bir başka tanıma göre ise uzaktan eğitim; uydu, ses, video, grafik, bilgisayar ve çoklu ortam teknolojisi gibi araçların yardımıyla, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılması biçiminde tanımlanmaktadır (Web1). Yapılan bütün bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere uzaktan eğitimdeki amaç eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesini engelleyen yer, zaman ve coğrafi birtakım faktörlerin mümkün mertebe ortadan kaldırılarak, gelişen teknolojilere ayak uydurabilen aynı zamanda, insan eğitimine de katkı sunan sistemlerle insanlara eğitim imkânı sunmaktır (Özbay, 2015, s.378). Diğer yandan, bu kavramın tercih edilme sebeplerinin ise eğitime istenilen yer ve zamanda erişim olanağı sunması, eğitimin maliyetini düşürmesi, öğrenime destek olarak eğitimin kalitesini yükseltmesi, teknolojik gelişmelere cevap vermesi, düşük maliyetler ile eğitim platformları üzerinden öğrenciler ile paylaşılabilmesi gibi faktörler olduğu görülmektedir (Aslantaş, 2014; Bates, 2001; Piskurich, 2006).

Aralık 2019’da ortaya çıkan ve Mart 2020 itibariyle küresel bir boyuta ulaşan (WHO, 2020a; WHO, 2020b) Koronavirüs (COVID-19) pandemisinin etkin olduğu dönemde uzaktan eğitim kavramı güncel konular arasında yer almıştır. Özellikle pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin gerekli acil düzenlemeler yapılmaya çalışılsa da öğrencilerin bu süratli dönüşümden en yüksek faydayı sağlamaları için gerekli olan yenilikler istenilen düzeyde gerçekleştirilememiştir (Bozkurt, 2020a). Her ne kadar uzaktan eğitim bireyler arasında fırsat eşitliği sağlasa da teknolojik altyapının öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyetlerinden faydalanması konusunda ön koşul olduğu bir gerçektir. Bu faaliyetlere katılabilmek içinse öncelikle internet bağlantısı, bilgisayar ve tablet gibi donanımsal birtakım gereksinimlerin sağlanması gerekmektedir. Bu anlamda pandemi sürecinde yeterli teknolojik altyapıya ve uygun internet bağlantısına sahip olmayan öğrenciler açısından eğitimde eşitsizlik durumu ortaya çıkmış olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin hem internet hizmetine erişebilecek altyapıya sahip olmaları hem de bu temel gereksinimleri elde edebilme hususunda maddi açıdan elverişli düzeyde olmaları pandemi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerini etkileyen önemli faktörler arasında yer almıştır (Doğrukök vd., 2021). Ayrıca, pandemi döneminde öğrencilerin alışkın oldukları eğitim uygulamalarından ve normal okul ortamından uzak kalmaları, onların kendilerini kötü hissetmelerine, can sıkıntısı yaşamalarına ve yalnızlık hissine kapılmalarına neden olmuştur (Sirem ve Baş, 2020). Bu bağlamda, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi, var olan sıkıntıların giderilmesi ve gelecekte daha iyi bir uzaktan eğitim hizmetinin sağlanabilmesi bakımından önemlidir. Bu doğrultuda, alanyazın incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve algı düzeylerini inceleyen bilimsel çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Akbel ve Beşaltı, 2021; Aldossari ve Altalhab, 2022; Aydıncı ve Zorluoğlu, 2022; Bozkurt, 2020b; Burns, 2013; Can, 2020; Çiçekdağı, Tekin ve Tekin, 2013; Çivril, Aruğaslan ve Özkara, 2018; Dobbs, Waid ve Carmen, 2009; Doğrukök vd., 2021; Durgun, Tayfur, Avcı ve Kalyoncuoğlu, 2021; Fedynich, Bradley ve Bradley, 2015; Horzum, 2013; İbicioğlu ve Antalyalı, 2005; İçme, Yıldırım ve Büyük, 2022; Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Barışık, 2020; Kıralı ve Alcı, 2016; Kuong, 2009; Niemi ve Kousa, 2020; Orçanlı ve Bekmezci, 2020; Thompson ve Ku, 2005; Toprakçı, Hepsöğütlü ve Toprakçı, 2021; Türkoğuz, Sarı, Bozdağ ve Ok, 2022; Yiğit, Bingöl, Armağan, Çolak, Aruğaslan, Yakut ve Çivril, 2010). Örneğin bir araştırmada öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin iki farklı öğrenci grubu üzerinde nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. İki yıllık çevrim içi eğitim programı ile dört yıllık yüz yüze eğitimin verildiği programlara kayıtlı öğrenciler üzerinde yürütülen bu araştırmada, çevrim içi ders deneyimi olmayan dört yıllık

eğitim programına kayıtlı öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye ilişkin algılarının daha düşük bir seviyede olduğu ve kendilerini bu öğrenme ortamlarında daha güvensiz hissettikleri belirlenmiştir (Daniels ve Feather, 2002). Bir diğer araştırmada ise uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin teknolojiyi kullanma konusunda istekli olma durumlarının uzaktan eğitime ilişkin algı düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Panda ve Mishra, 2007). Bunun yanı sıra Ojo ve Olakulehin (2006) tarafından Nijerya'daki yüksek lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim kurumlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada ise öğrencilerin geleneksel eğitim kurumlarına kıyasla uzaktan eğitim kurumlarına karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Meccawy, Meccawy ve Alsobhi (2021) ise yapmış oldukları araştırmalarında, Kral Abdülaziz Üniversitesi'ndeki öğrencilerin ve öğretim üyelerinin COVID-19 pandemisi sırasında yapılan acil durum uzaktan eğitime yönelik algılarını öğretme ve öğrenme perspektifinden belirlemeye çalışmışlardır. Fakülteler arasında yürütülen bu araştırmanın sonucunda pandeminin getirdiği zorluklara rağmen öğrencilerin çevrim içi öğrenme algılarının pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, hâlihazırda uygulanmakta olan uzaktan eğitim faaliyetlerinin gelecekte daha verimli bir hâle getirilmesi, sürdürülebilir kılınması ve değişen koşullara karşı kendini yenileyebilmesi için öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algı düzeylerinin bilinmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin uzaktan eğitim algıları üzerine yapılan bilimsel araştırmaların sınırlı kaldığı ve yapılan araştırmaların çoğunlukla ilk ve ortaokul öğrencileri, üniversite öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretim elemanları örnekleminde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu anlamda, bu araştırma ilgili alanyazındaki mevcut boşluğu azaltmayı ve gelecekte bu konu üzerine benzer araştırmalar yapmayı düşünen araştırmacılar için faydalı bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim algı düzeyleri hakkında bilgiler sunan bu araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, yöntemi, bulguları, sonuç ve tartışma bölümlerine ilişkin bilgilere aşağıda sırasıyla yer verilmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada Eskişehir ilinin Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı liselerde öğrenim gören ve COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ders işlemiş olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin uzaktan eğitim algıları; cinsiyete, gelir düzeyine, okul türüne, sınıf düzeyine, okulu sevme durumuna, uzaktan eğitime katılma durumuna ve EBA sistemine girişte sorun yaşama durumuna göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyetlerine erişimde kullanmayı tercih ettikleri iletişim araçları nelerdir?
3. Öğrencilerin uzaktan eğitimin sürdürülüşüne yönelik düşünceleri nelerdir?
4. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kendilerine, öğretim uygulamalarına, derste verilen ödevlere ilişkin algıları ne düzeydedir?

### **Yöntem**

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma yönteminde temel amaç bir konu hakkındaki mevcut durumu belirlemek ve bu duruma yönelik araştırmalar yapmaktır (Karasar, 2012). Betimsel araştırma yönteminde, bir durumu açıklığa kavuşturmak ve çeşitli değerlendirmeler yaparak olaylar arasındaki ilişki durumunu tespit etmek esastır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu yöntemde araştırma konusu olan birey, olay veya nesnelere içinde buldukları koşullara uygun şekilde değerlendirilerek olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012).

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, Eskişehir ilinin kent merkezinde bulunan liselerde öğrenim gören ve COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ders işlemiş olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada genel tarama modellerinden birisi olan kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel yöntem içerisinde yer alan tarama modelleri çok sayıda elemanın oluşturduğu bir evrende, evrene ilişkin genel bir düşünceye sahip olmak amacıyla evrenin tamamı veya ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 2012, s.78). Kesitsel tarama modelleri ise araştırmada yer alan ve betimlenecek olan değişkenlerin tek seferde ölçülerek verilerin elde edildiği bilimsel araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014; Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırma pandemi döneminde uzaktan eğitim ile öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinden bilgi toplanarak gerçekleştirildiği için kesitsel tarama modeli seçilmiştir.

## Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinin Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet liselerinde öğrenim gören ve COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ders işlemiş olan öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise kendilerine sunulan veri toplama aracına yanıt veren 526 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Hem erişilebilir olma hem de elverişli olma esasına dayanan bu örnekleme yöntemi, araştırmacıların hızlı bir şekilde bilgi toplayabilmesini sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntemi kullanan araştırmacılar, ulaşılması kolay olan ve gönüllü katılım sağlayan bireyler ile çalışmaktadır (Erkuş, 2005). Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %47,1'i kız (n=248), %52,9'u ise erkek (n=278) öğrencidir. Öğrencilerin %56,5'i (n=297) sınav puanı ile girilen devlet lisesi öğrencisi iken, %43,5'i (n=229) sınav puanı olmadan girilen devlet lisesi öğrencisidir. Örneklem grubunda özel liselerde öğrenim gören öğrenci yoktur. Öğrencilerin %9,9'u (n=52) hazırlık sınıfı, %19'u (n=100) dokuzuncu sınıf, %34,4'ü (n=181) onuncu sınıf, %21,7'si (n=114) on birinci sınıf, %15'i (n=79) ise on ikinci sınıf öğrencisidir. Bunun yanı sıra öğrencilerin %4,8'i (n=25) 0-4000 TL, %39,5'i (n=208) 4001-6000 TL, %29,7'si (n=156) 6001-8000 TL, %26'sı (n=137) ise 8001 TL ve üzeri aylık gelir düzeyine sahiptir.

## Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve Doğrukök vd. (2021) tarafından geliştirilen "Lise Öğrencileri Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aşaması çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Google Formlar üzerinden oluşturulan elektronik anket formu 21 Kasım 2021-05 Ocak 2022 tarihleri arasında Eskişehir ilinin Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde bulunan liselerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Çevrim içi ortamda hazırlanan elektronik anket formu, kısaltılmış linkler oluşturularak ve ulaşılacak istenilen örnekleme dikkat edilerek liselerin WhatsApp grupları üzerinden okul öğretmenleri denetiminde paylaşılmıştır. Öğrenci velilerinin bulunduğu sosyal ağlara ilgili araştırmaya ait dokümanlar gönderilerek gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Gönüllülük ilkesinin esas alındığı anket formuna katılım tek bir yanıt hakkı ile sınırlandırılmış olup katılımcıların yanlış bir örneklem grubu oluşturmamalarına dikkat edilmiştir. Araştırmada katılımcıların anketi güvenilir bir biçimde yanıtlayabilmeleri için gerekli bilgilendirmeler yapılmış olup toplanılan verilerin bilimsel bir araştırma amacıyla



kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik durumlarını test etmek amacıyla 98 öğrencinin katılımı ile bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın veri toplama aşaması Google Formlar kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın ana çalışmasında ise toplamda 526 katılımcıya ait veriler kullanılmıştır.

### **Kişisel bilgi formu**

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş bir formdur. Bu formda katılımcıların cinsiyeti, aylık gelir düzeyleri, eğitime devam ettiği okul türü, devam etmekte olduğu sınıf düzeyleri, örgün öğrenimin olduğu dönemde okulu sevme durumları, uzaktan eğitime katılma durumları, Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) girişte sorun yaşama durumları, uzaktan eğitime erişimde kullanmayı tercih ettikleri iletişim araçları gibi kişisel bilgileri bulunmaktadır.

### **Lise öğrencileri uzaktan eğitim algıları ölçeği**

Araştırmada kullanılan bu ölçek, Doğrukök vd. (2021) tarafından geliştirilen ve lise öğrencilerinin “Uzaktan Eğitimin Sürdürülüşüne Yönelik Düşüncelerine İlişkin Algıları”, “Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algıları”, “Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları”, “Uzaktan Eğitimde Verilen Ödevlere İlişkin Algıları” ve “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları” isimli beş alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin tamamı bireylerin uzaktan eğitim algılarını ölçmektedir. Toplamda 47 madde ve 5 alt boyuttan oluşan bu ölçek 5’li Likert türündedir. Ölçeğin 1, 7, 9, 12, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 26, 28, 42, 43, 47 numaralı maddeleri öğrencilerin uzaktan eğitimin sürdürülüşüne yönelik düşüncelerine ilişkin algılarını; 3, 10, 11, 19, 20 numaralı maddeleri öğrencilerin uzaktan eğitimde kendilerine ilişkin algılarını; 5, 6, 13, 14, 25, 30, 40, 41, 45, 46 numaralı maddeleri öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretim uygulamalarına ilişkin algılarını; 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 numaralı maddeleri öğrencilerin uzaktan eğitimde verilen ödevlere ilişkin algılarını; 2, 8, 21, 22, 27, 29, 31, 44 numaralı maddeleri ise öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ölçmektedir. Ölçeğin güvenilirlik ve yapısal geçerlik durumunu test etmek, aynı zamanda madde yüklerini belirleyebilmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu analize geçilmeden önce verilerin uygunluğu test edilmiş ve buna göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,904 olarak belirlenirken Barlett küresellik testi sonucu ise  $\chi^2=5796,457$ ;  $p=0.000$  şeklinde hesaplanmıştır. AFA sonucunda herhangi bir faktörde yüklenmeyen ve faktör madde yükü 0.30’un altında olan faktörlerin 4’ü analizden çıkarılmıştır. Sonraki adımda ise Doğrulayıcı

Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen değerler ölçeğin öğrenciler üzerinde uygulanabilir olduğunu göstermiştir (RMSEA= 0.037, CFI= 0.84, GFI= 0.86). Diğer yandan, ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach's Alpha iç güvenilirlik değerine de bakılmış ve bu değer  $\alpha= 0,896$  olduğu görülmüştür (Doğrukök vd., 2021).

Bu araştırma farklı bir evren üzerinde gerçekleştirildiğinden araştırmada kullanılan ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek ve uyum iyiliği değerlerini belirlemek için DFA gerçekleştirilmiştir. İlgili araştırmacıların izniyle ölçekte küçük değişiklikler yapılmıştır. Söz konusu ölçek, araştırmada amaçlanan ana örnekleme uygulanmadan önce benzer özelliklere sahip bir başka öğrenci grubuna uygulanarak doğrulanmaya çalışılmıştır. AMOS 21.0 (Analyses of Moment Structures) paket programında gerçekleştirilen DFA sonucunda uyum iyiliğini gösteren istatistiklerden birisi olan düzeltilmiş ki-kare değeri, bu araştırmada  $\chi^2/sd= 2.443$  olarak belirlenmiştir. Kline (2011)'e göre bu değer 2.5'in altında olması iyi bir uyuma sahip olduğunun göstergesidir. Bu anlamda, araştırmada elde edilen bu değer iyi bir uyum gösterdiği görülmektedir. Araştırmada uyum iyiliği indekslerinden birisi olan Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değeri incelenmiş ve bu değer RMSEA= 0.071 olduğu görülmüştür. Alanyazında bu değer çoğunlukla 0.05 ile 0.08 arasında olması (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008) önerildiğinden araştırmada elde edilen değer kabul edilebilir bir uyum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, modelin CFI değerinin 0.95, S-RMR değerinin 0.041, NFI değerinin 0.96 ve AGFI değerinin ise 0.87 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin, bu araştırma için kabul edilebilir bir uyum içerisinde olduğunu ve doğrulandığını göstermiştir (Schermmelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hazırlık sınıfı, dokuzuncu sınıf, onuncu sınıf, on birinci sınıf ve on ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan toplamda 98 katılımcının yer aldığı pilot çalışmadan elde edilen veriler ile Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha iç güvenilirlik katsayısının  $\alpha=0,926$  olduğu tespit edilmiştir. Ölçeği oluşturan alt boyutların güvenilirlik katsayılarının ise 0,70'ten büyük olduğu görülmüştür.

## **Verilerin Analizi**

Araştırma sonucunda çevrim içi ortamda toplanılan veriler ilk etapta Microsoft Office Excel programında açılmış ve IBM SPSS 26.0 paket programında çalışması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Gönüllülük ilkesi esas alınarak yapılan anket çalışmasına toplamda 594 kişinin katıldığı ancak bu katılımcılardan 68'inin anket formuna onay vermeyerek mevcut



soruları yanıtlamak istemedikleri tespit edilmiştir. Katılım onayı bulunmayan anketler veri giriş aşamasında hatalı kabul edilerek araştırmadan çıkarılmıştır. Böylelikle toplamda 526 anket formu analize dâhil edilmiştir. Araştırma verileri katılımcıların kişisel bilgi formu ve lise öğrencileri uzaktan eğitim algıları ölçeğine vermiş oldukları yanıtlara uygun bir şekilde kodlanarak IBM SPSS 26.0 paket programına kaydedilmiştir. Analiz işlemine başlamadan önce eksik veri girişi olup olmadığı kontrol edilmiş ve verilerin çözümlenmesinde kullanılacak olan analizleri belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik incelemesinde verilerin basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakılmış ve elde edilen değerlerin aralığının -1.5/+1.5 arası olduğu sonucuna ulaşılmasıyla birlikte veri setinin normal bir dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmada kullanılacak verilerin yüzdelerik değer dağılımları ve ölçek değişkenleri arasındaki ilişki düzeylerini belirlemek için sırasıyla frekans analizi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) gibi çeşitli ölçme teknikleri kullanılmıştır. Parametrik testler ve non-parametrik test teknikleri veri setinin normal bir dağılıma sahip olduğu tespit edildikten sonra uygulanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin hesaplanması, yüzdelerik değer dağılımlarını gösteren frekans analizinin yapılması, bağımsız örneklem t-testi, One-Way ANOVA ve diğer parametrik/non-parametrik testler SPSS 26.0 paket programında gerçekleştirilirken DFA ise AMOS 21.0 paket programında hazırlanmıştır. Veri analizinde grup sayılarının fazla olması ikili karşılaştırmalarda hata payı olasılığını arttırmaktadır. Bu nedenle, araştırmada yapılan post hoc testleri öncesinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi, anlamlılık katsayısı/grup sayısı formülüyle tespit edilen bir istatistiksel düzeltmedir (Vialatte ve Cichocki, 2008). Dolayısıyla gruplar arası farklılığın test edilmesi için yapılan post hoc testlerindeki anlamlılık katsayıları; grup sayısı üç olanlar için  $0.05/3= 0.016$ , grup sayısı dört olanlar için  $0.05/4= 0.012$  ve grup sayısı beş olanlar için  $0.05/5= 0.010$  olarak belirlenmiştir. Yapılan post hoc testlerinde ise bu anlamlılık değerleri ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmada anlamlı farklılıkların derecelerinin tespiti için Cohen d değerleri, etki büyüklüğünün derecesini belirlemek için ise eta kare ( $\eta^2$ ) değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada Eskişehir kent merkezindeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin pandemi dönemindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik algılarına ilişkin veriler nicel yöntemle toplanarak analiz edilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri; cinsiyet, gelir durumu, eğitime devam ettiği okul türü, öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri, okulu sevme durumları, uzaktan eğitime katılma durumları ve EBA platformuna girişte sorun yaşama durumlarına göre incelenmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyetlerine erişimde kullanmış oldukları iletişim araçları, pandemi sürecindeki uzaktan eğitimin sürdürülüşüne yönelik düşünceleri, uzaktan

eğitim sırasında kendilerine, öğretim uygulamalarına ve ders sırasında verilen ödevlere ilişkin tutumları yüzdelik değer dağılımlarını gösteren frekans tabloları eşliğinde sunulmuş yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutları analiz tablolarında; düşünce, kendi, öğretim, ödev ve tutum şeklinde kısaltılarak yazılmıştır. Burada ifade edilen düşünce= öğrencilerin uzaktan eğitimin sürdürülüşüne yönelik düşüncelerine ilişkin algıları, kendi= uzaktan eğitimde öğrencilerin kendilerine ilişkin algıları, öğretim= öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretim uygulamalarına ilişkin algıları, ödev= öğrencilerin uzaktan eğitimde verilen ödevlere ilişkin algıları, tutum= öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları isimli alt boyutları temsil etmektedir. Ölçeği oluşturan alt boyutların tamamı ise öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algı düzeylerini ölçmektedir.

### Etik Bildirim

Araştırmada kullanılan “Lise Öğrencileri Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” Doğrukök vd. (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin, yapılan araştırmada kullanımı için gerekli olan izin ilgili araştırmacılardan e-posta yoluyla alınmış ve T.C. Eskişehir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 17.09.2021 tarih ve E-88074293-605.01-32298985 sayılı onayı ile araştırmada kullanılarak araştırma gerçekleştirilmiştir.

### Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların uzaktan eğitime yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere yer verilmiştir. Araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuş yorumlanmıştır.

Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlılık düzeylerini gösteren analiz sonuçlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1							
<i>Öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması</i>							
Alt Ölçek/ Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	SD	p
Düşünce	Kız	248	2,908	,685	-,504	524	,614
	Erkek	278	2,939	,697			
Kendi	Kız	248	2,776	,940	-,776	524	,438
	Erkek	278	2,841	,979			
Öğretim	Kız	248	2,589	,645	-,619	523,5	,536
	Erkek	278	2,625	,703			
	Kız	248	2,728	,794			

<b>Ödev</b>	Erkek	278	2,727	,798	,025	524	,980
<b>Tutum</b>	Kız	248	3,008	,755	-,904	524	,366
	Erkek	278	3,070	,800			
<b>Toplam</b>	Kız	248	2,817	,611	-,608	524	,544
	Erkek	278	2,850	,633			

Öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının cinsiyet değişkenine yönelik farklılaşma durumlarının incelendiği Tablo 1'e göre öğrencilerin uzaktan eğitim algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Benzer şekilde ölçeğin alt boyutlarının da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Analiz sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı için Cohen's d değerine bakılmamıştır. Tablo 1'de sunulan bilgilere göre uzaktan eğitim sırasında verilen ödevlere ilişkin algı düzeyleri hariç erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla ölçek puanlarının çok daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algı düzeyleri ile gelir durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p
0-4000 TL	25	2,828	,743	525	,096	,962
4001-6000 TL	208	2,818	,634			
6001-8000 TL	156	2,841	,570			
8001 TL ve üzeri	137	2,853	,644			
<b>Toplam</b>	526	2,835	,622			

Tablo 2'de sunulan analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitim algıları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ). Sonuçlar incelendiğinde gelir durumu değişkeninin öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algı düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algı düzeyleri ile öğrenim gördükleri okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri "sınav puanı ile girilen devlet lisesi" ve "sınav puanı olmadan girilen devlet lisesi" olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna ilişkin bilgilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Alt Ölçek/ Ölçek	Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	t	SD	p
---------------------	-------------	---	-----------	----	---	----	---

<b>Düşünce</b>	Sınav puanı ile girilen devlet lisesi	297	2,881	,718	1,673	510,191	,095
	Sınav puanı olmadan girilen devlet lisesi	229	2,981	,652			
<b>Kendi</b>	Sınav puanı ile girilen devlet lisesi	297	2,746	,969	1,749	524	,081
	Sınav puanı olmadan girilen devlet lisesi	229	2,894	,944			
<b>Öğretim</b>	Sınav puanı ile girilen devlet lisesi	297	2,544	,663	2,494	524	<b>,013*</b>
	Sınav puanı olmadan girilen devlet lisesi	229	2,691	,685			
<b>Ödev</b>	Sınav puanı ile girilen devlet lisesi	297	2,700	,802	-,904	524	,366
	Sınav puanı olmadan girilen devlet lisesi	229	2,763	,787			
<b>Tutum</b>	Sınav puanı ile girilen devlet lisesi	297	2,994	,797	1,563	524	,119
	Sınav puanı olmadan girilen devlet lisesi	229	3,101	,753			
<b>Toplam</b>	Sınav puanı ile girilen devlet lisesi	297	2,785	,638	2,067	524	<b>,039*</b>
	Sınav puanı olmadan girilen devlet lisesi	229	2,898	,596			
*p<0.05							

Tablo 3'te sunulan veriler incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<0.05$ ). Bu anlamlı farklılığın derecesini tespit etmek amacıyla Cohen's d değerine bakılmış ve bu değer 0,2'den küçük olduğu görülmüştür ( $d=0.18$ ). Cohen's d değerinin 0,2'den küçük olması durumu zayıf bir etki büyüklüğünün olduğunu gösterirken 0,5 olması durumu orta, 0,8'den yüksek olması durumu ise kuvvetli bir etki büyüklüğünün var olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988a). Buradan hareketle, belirlenen anlamlı farklılığın zayıf bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte alt boyutlar incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında sunulan öğretim uygulamalarına ilişkin algı puanları arasında orta düzeyde ( $d=0.21$ ) anlamlı bir farkın ( $p<0.05$ ) olduğu, ölçeği oluşturan diğer alt boyutlarda ise bu anlamlı farklılığın gözlemlenmediği tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ). Ayrıca, sınav puanı olmadan girilen devlet lisesi öğrencilerinin sınav puanı ile girilen devlet lisesi öğrencilerine göre uzaktan eğitime ilişkin daha olumlu bir algı düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde devlet liselerine sınav puanı olmadan giren öğrencilerin, devlet liselerine sınav puanı ile giren öğrencilere göre uzaktan eğitimdeki öğretim faaliyetlerine ilişkin algı düzeyleri daha yüksek bir seviyededir.

Sınıf düzeyi değişkeni ile öğrencilerin uzaktan eğitim algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sınıf düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4								
<i>Öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşması</i>								
Alt Ölçek/ Ölçek	Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Fark
<b>Düşünce</b>	Hazırlık sınıfı	62	2,978	,4876	525	3,579	,018	
	9. Sınıf	88	2,905	,7147				
	10. Sınıf	181	3,040	,6301				
	11. Sınıf	114	2,880	,7217				
	12. Sınıf	81	2,707	,8299				
<b>Kendi</b>	Hazırlık sınıfı	62	3,019	,8022	525	1,256	,157	
	9. Sınıf	88	2,675	,8449				
	10. Sınıf	181	2,783	,8602				
	11. Sınıf	114	2,814	1,0382				
	12. Sınıf	81	1,243	1,2434				
<b>Öğretim</b>	Hazırlık sınıfı	62	2,551	,5023	525	,285	,833	
	9. Sınıf	88	2,620	,6704				
	10. Sınıf	181	2,642	,6335				
	11. Sınıf	114	2,601	,6989				
	12. Sınıf	81	2,572	,8495				
<b>Ödev</b>	Hazırlık sınıfı	62	2,800	,6754	525	4,993	<b>,002*</b>	9>12, 10>12
	9. Sınıf	88	2,884	,8646				
	10. Sınıf	181	2,812	,7199				
	11. Sınıf	114	2,653	,8179				
	12. Sınıf	81	2,416	,8555				
<b>Tutum</b>	Hazırlık sınıfı	62	3,199	,6343	525	4,934	<b>,003*</b>	H.S.>12, 10>12
	9. Sınıf	88	3,063	,7851				
	10. Sınıf	181	3,140	,6957				
	11. Sınıf	114	3,003	,8127				
	12. Sınıf	81	2,725	,9186				
<b>Toplam</b>	Hazırlık sınıfı	62	2,905	,4490	525	2,950	,054	
	9. Sınıf	88	2,849	,6415				
	10. Sınıf	181	2,910	,5470				
	11. Sınıf	114	2,804	,6618				
	12. Sınıf	81	2,640	,7715				

\*p&lt;0.010

Tablo 4'te sunulan veriler incelendiğinde sınıf düzeyi değişkenin öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algı düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı ve aralarında anlamlı seviyede bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise öğrencilerin sınıf düzeylerine göre uzaktan eğitimde verilen ödevlere yönelik algıları ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı seviyede farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Uzaktan eğitim algısı ölçeğinin bu iki alt boyutundaki anlamlı farklılıkları belirlemek için ilk olarak Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçları incelendiğinde varyansların homojen olma varsayımının sağlanmadığı görülmüştür. Varyansların homojen olma koşulu sağlanmadığı için Welch testi ile tek yönlü varyans analizinde homojenlik varsayımının

sağlanmadığı durumlarda anlamlı farklılıkları belirlemek için kullanılan Games-Howell testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda hazırlık sınıfı, onuncu sınıf ve on ikinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde verilen ödevlere ilişkin algılarının ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.010$ ). Bu anlamlı farklılıkların etki büyüklüğünü saptamak için ise eta kare ( $\eta^2$ ) değerinin incelenmesine karar verilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu değer 0 ile 0.01 arası çok küçük etki, 0.01 ile 0.06 arası küçük etki, 0.06 ile 0.14 arası orta düzeyde etki ve 0.14 üzeri değerde ise büyük düzeyde etki olduğu ifade edilmektedir (Cohen, 1988b). Bu anlamda, sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin uzaktan öğretimde verilen ödevlere ilişkin algıları ( $\eta^2 = 0.0369$ ) ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ( $\eta^2 = 0.0364$ ) isimli alt boyutları üzerindeki etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin örgün öğrenim döneminde okulunu sevme durumlarının uzaktan eğitime ilişkin algı düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediği belirlenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, değişken sayısı göz önüne alınarak bağımsız örneklem (Independent Samples) t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarını gösteren bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5								
<i>Öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının okulu sevme durumlarına göre farklılaşması</i>								
Alt Ölçek/ Ölçek	Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	t	SD	p	Cohen's d
Düşünce	Evet	397	2,911	,6472	-,684	183,384	,495	
	Hayır	129	2,965	,8147				
Kendi	Evet	397	2,688	,8378	4,427	170,877	,000*	0.48
	Hayır	129	3,189	1,193				
Öğretim	Evet	397	2,557	,6255	2,705	182,209	,007*	0.29
	Hayır	129	2,765	,7956				
Ödev	Evet	397	2,807	,7733	4,073	524	,000*	0.40
	Hayır	129	2,483	,8175				
Tutum	Evet	397	3,042	,7471	,081	192,349	,935	
	Hayır	129	3,035	,8750				
Toplam	Evet	397	2,824	,5845	-,598	184,411	,550	
	Hayır	129	2,866	,7294				

\* $p < 0.05$

Tablo 5'te verilen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin örgün öğrenim döneminde okulunu sevme durumları ile uzaktan eğitime ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0.05$ ). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin istatistiksel sonuçlara bakıldığında ise öğrencilerin örgün öğrenim gördükleri esnada okulunu sevme durumları ile uzaktan eğitim sürecinde kendilerine, yapılan uygulamalara ve derslerde verilen ödevlere ilişkin algıları arasında anlamlı ( $p < 0.05$ ) bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Buna göre, örgün öğrenimin yapıldığı zamanlarda okulunu sevmeyen lise öğrencilerinin uzaktan eğitimdeki öğretim uygulamalarına ilişkin algı düzeyleri ile uzaktan eğitimde kendilerine ilişkin algı düzeylerinin diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu anlamlı farklılıkların derecelerini belirlemek için ise Cohen' s d değerleri incelenmiştir. Bu bağlamda, aralarında anlamlı farklılıklar görülen alt boyutlara ilişkin Cohen değerleri hesaplandığında değerlerin 0.29-0.48 arasında olduğu görülmüştür. Bu durum bize anlamlı farklılıklar gösteren bu alt boyutların orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 6

*Öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının uzaktan eğitime katılma durumlarına göre farklılaşması*

Alt Ölçek/ Ölçek	Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Fark
<b>Düşünce</b>	Derslere hiç katılmadım	24	2,655	,8646	525	2,223	,085	
	Sadece TV üzerinden katıldım	10	3,080	,5986				
	Sadece internetten katıldım	413	2,913	,6779				
	Hem TV'den hem de internetten katıldım	79	3,044	,6995				
<b>Kendi</b>	Derslere hiç katılmadım	24	2,100	,8905	525	14,27	<b>,000*</b>	Sadece İnternet > Hiç katılmadım, Hem TV hem de internet > Hiç katılmadım, Hem TV hem de internet > Sadece internet
	Sadece TV üzerinden katıldım	10	3,120	1,050				
	Sadece internetten katıldım	413	2,744	,8841				
	Hem TV'den hem de internetten katıldım	79	3,336	1,119				
<b>Öğretim</b>	Derslere hiç katılmadım	24	2,279	,8037	525	5,929	<b>,001*</b>	Hem TV hem de internet > Hiç katılmadım, Hem TV hem de internet > Sadece internet
	Sadece TV üzerinden katıldım	10	2,800	,6633				
	Sadece internetten katıldım	413	2,577	,6286				
	Hem TV'den hem de internetten katıldım	79	2,848	,8058				
<b>Ödev</b>	Derslere hiç katılmadım	24	2,765	1,052	525	,286	,835	
	Sadece TV üzerinden katıldım	10	2,700	,8019				
	Sadece internetten katıldım	413	2,740	,7684				
	Hem TV'den hem de internetten katıldım	79	2,653	,8588				
	Derslere hiç katılmadım	24	2,656	,9967				



<b>Tutum</b>	Sadece TV üzerinden katıldım	10	2,875	,5204	525	3,830	<b>,010*</b>	Hem TV hem de internet > Hiç katılmadım
	Sadece internetten katıldım	413	3,030	,7591				
	Hem TV'den hem de internetten katıldım	79	3,235	,7963				
<b>Toplam</b>	Derslere hiç katılmadım	24	2,529	,8003	525	3,851	<b>,010*</b>	Sadece TV > Hiç katılmadım, Sadece internet > Hiç katılmadım, Hem TV hem de internet > Hiç katılmadım
	Sadece TV üzerinden katıldım	10	2,925	,5085				
	Sadece internetten katıldım	413	2,820	,5974				
	Hem TV'den hem de internetten katıldım	79	2,993	,6704				
*p<0.012								

Öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının uzaktan eğitime katılma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiş ve ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6'da sunulan bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının Koronavirüs pandemisi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitime katılma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ölçeği oluşturan alt boyutlar incelendiğinde ise benzer şekilde bazı alt boyutlarda da anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Elde edilen anlamlı farklılıkların hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için varyansları bağdaşık olan buna karşın, örneklem sayıları arasındaki farkın çok olduğu durumlarda tercih edilen Hochberg's GT2 testi yapılmıştır (Field, 2005, s.341). Test sonuçlarına bakıldığında uzaktan eğitim derslerine hem televizyon hem de internet aracılığıyla katılım sağlayan öğrencilerin, uzaktan eğitime hiç katılmayan veya sadece televizyon ve sadece internet ile katılım sağlayan öğrencilere göre uzaktan eğitim algılarının daha yüksek bir seviyede olduğu belirlenmiştir ( $p<0.012$ ). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü belirlemek için ise eta kare ( $\eta^2$ ) değerine bakılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda bu değer  $\eta^2=0.021$  olduğu ve tespit edilen anlamlı farklılığın küçük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Diğer yandan, uzaktan eğitim derslerine sadece TV üzerinden veya hem TV hem de internet üzerinden katılan öğrencilerin derslere hiç katılmayan öğrencilere göre kendilerine ilişkin algıları daha olumlu ve de yüksek düzeydedir. Bununla birlikte uzaktan eğitime sadece internetten katılan öğrencilerin, derslere hem TV hem de internetten katılan öğrencilere göre kendilerine ilişkin algılarının daha az olduğu görülmüştür. Ayrıca, uzaktan eğitime hem Televizyonu hem de interneti kullanarak katılan öğrencilerin derslere hiç katılmayan öğrencilere göre uzaktan eğitimde yapılan öğretim uygulamalarına yönelik algıları ve bu eğitime ilişkin tutumları çok



daha yüksek bir seviyededir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitime sadece internetten katılan öğrencilerin, derslere hem TV hem de internet kullanarak katılan öğrencilere göre uzaktan eğitimde yapılan öğretim uygulamalarına ilişkin algılarının daha az olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algı düzeylerinin EBA eğitim portalına erişimde sorun yaşama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonucuna ilişkin bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7								
<i>Öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının EBA sistemine girişte sorun yaşama durumlarına göre farklılaşması</i>								
Alt Ölçek/ Ölçek	Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Fark
Düşünce	Hiç sorun yaşamadım	78	2,999	,7392	525	2,111	,122	
	Ara sıra yaşadım	368	2,938	,6646				
	Her zaman yaşadım	80	2,787	,7538				
Kendi	Hiç sorun yaşamadım	78	3,130	1,138	525	13,18	,000*	Hiç >Her zaman, Ara sıra >Her zaman
	Ara sıra yaşadım	368	2,837	,8799				
	Her zaman yaşadım	80	2,377	,9900				
Öğretim	Hiç sorun yaşamadım	78	2,855	,7650	525	8,796	,000*	Hiç >Ara sıra, Hiç >Her zaman
	Ara sıra yaşadım	368	2,598	,6420				
	Her zaman yaşadım	80	2,413	,6751				
Ödev	Hiç sorun yaşamadım	78	2,945	1,020	525	7,973	,000*	Hiç >Ara sıra, Hiç >Her zaman
	Ara sıra yaşadım	368	2,739	,7244				
	Her zaman yaşadım	80	2,450	,7888				
Tutum	Hiç sorun yaşamadım	78	3,149	,8502	525	3,993	,019	
	Ara sıra yaşadım	368	3,064	,7522				
	Her zaman yaşadım	80	2,826	,8033				
Toplam	Hiç sorun yaşamadım	78	2,903	,9024	525	6,219	,015*	Hiç >Ara sıra, Hiç >Her zaman
	Ara sıra yaşadım	368	2,848	,7053				
	Her zaman yaşadım	80	2,570	,5891				

\*p<0.016

Tablo 7’de sunulan tek yönlü ANOVA testi sonuçları öğrencilerin EBA sistemine girişte sorun yaşama durumları ile uzaktan eğitime ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde öğrencilerin EBA sistemine girişte sorun yaşama durumlarına göre yalnızca kendilerine, öğretim uygulamalarına ve ödevlere ilişkin algı düzeylerinde anlamlı farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir (p<0.016). Uzaktan eğitim algıları ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarındaki anlamlı farklılıkların kaynağını tespit etmek için Hochberg’s GT2 testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, uzaktan eğitim sırasında EBA sistemine girişte hiç sorun yaşamayan öğrencilerin ara sıra veya her zaman sorun yaşayan öğrencilere göre uzaktan eğitim algı puanlarının daha fazla olduğu ve kendilerine, öğretim uygulamalarına, ders esnasında verilen ödevlere ilişkin algı düzeylerinin ise daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tespiti yapılan bu anlamlı farklılıkların etki

büyükliğini belirlemek için eta kare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında bu değerlerin 0.02 ile 0.04 arasında olduğu görülmüştür. Bu nedenle ortaya çıkan bu anlamlı farklılıkların küçük bir etki düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın daha iyi anlaşılabilmesi için öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyetlerine erişimde kullanmayı tercih ettikleri iletişim araçları ile ölçeği oluşturan alt boyutlara vermiş oldukları yanıtlar yüzdelik değer dağılımları eşliğinde incelenmiştir.

Tablo 8

*Öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyetlerine erişimde kullandıkları iletişim araçları*

İletişim Aracı	Sınav puanı ile girilen devlet lisesi		Sınav puanı olmadan girilen devlet lisesi		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Televizyon	26	8,8	19	8,3	45	8,6
Dizüstü Bilgisayar	141	47,5	91	39,8	232	44,1
Masaüstü Bilgisayar	57	19,2	48	20,9	105	20,0
Tablet	10	3,4	21	9,2	31	5,9
Akıllı Telefon	63	21,2	50	21,8	113	21,5

Öğrencilerin uzaktan öğretim faaliyetlerine erişimde kullanmayı tercih ettikleri iletişim araçlarına ilişkin frekans yüzdeleri Tablo 8’de verilmiştir. Öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerine dâhil olmak amacıyla kullanmış oldukları iletişim araçlarına ilişkin frekans yüzdelerinin verildiği Tablo 8’e göre öğrencilerin erişimde en fazla dizüstü bilgisayarı (%44,1) kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Uzaktan eğitim uygulamalarına akıllı telefonlarıyla erişenlerin oranı %21,5 iken masaüstü bilgisayar ile erişim sağlayanların oranı ise %20’dir. Bunun yanında öğrencilerin yalnızca %5,9’u tablet bilgisayarlarıyla erişim sağlamıştır. Sınav puanı ile girilen devlet lisesi öğrencileri ile sınav puanı olmadan girilen devlet lisesi öğrencilerinin en fazla kullandıkları iletişim aracının dizüstü bilgisayar (laptop) olduğu buna karşın, en az kullandıkları iletişim aracının ise tablet bilgisayar olduğu görülmüştür. Öğrenim gördükleri devlet lisesine sınav puanı ile giren öğrencilerin televizyonu ve dizüstü bilgisayarı sınav puanı olmadan girilen devlet lise öğrencilerine göre daha fazla kullanmış olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, okudukları liseye sınav puanı olmadan giren öğrencilerin ise masaüstü bilgisayar, tablet ve akıllı telefonu daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 9’da lise öğrencilerinin uzaktan eğitimin sürdürülüşüne yönelik görüşleri ile ilgili algı düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin söz konusu alt boyutu oluşturan maddelere vermiş oldukları yanıtlar yüzdelik değer dağılımlarını gösteren tablolar eşliğinde sunulmuştur.

Tablo 9					
<i>Öğrencilerin uzaktan eğitimin sürdürülüşüne ilişkin görüşleri</i>					
	Kesimlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesimlikle Katılıyorum
İlgili Maddeler	%	%	%	%	%
Uzaktan eğitim dersleri okuldaki derslerden daha eğlenceli geçti.	45,6	26,2	13,3	5,5	9,3
Uzaktan eğitim ile aldığım derslerin normal dersler kadar etkili olduğunu düşünüyorum.	39,2	32,9	10,1	9,5	8,4
TV'deki derslerde gösterilen resim ve görselleri dikkat çekici buldum.	29,7	26,2	26,8	12,2	5,1
Uzaktan eğitim süreci bana gelecekte eğitimin uzaktan eğitime dönüşeceğini düşündürdü.	17,3	18,6	21,9	23,6	18,6
Uzaktan eğitimdeki ders süreleri bana uzun geldi.	18,1	34,2	24,1	13,5	10,1
Uzaktan eğitim sürecinde yapılan derslerin düzeyimin altında olduğunu düşünüyorum.	20,0	41,3	28,1	6,7	4,0
Uzaktan eğitim sürecinde yapılan derslerin düzeyimin üzerinde olduğunu düşünüyorum.	18,3	38,6	30,0	7,8	5,3
Konuları tam olarak öğrenebildiğim sürece nerede ve nasıl eğitim aldığım önemli değildir.	23,2	22,4	16,3	17,7	20,3
TV'de dersi anlatan öğretmenlerin anlatım tarzlarını sıkıcı buldum.	15,2	11,2	18,1	21,5	34,0
Okulumun ayrıca sağladığı uzaktan eğitim faaliyetlerini EBA'daki derslere göre daha etkili buldum.	15,2	10,8	21,3	33,5	19,2
Uzaktan eğitim derslerinin öğretmenim ve arkadaşlarım ile sohbet ederek işlenmesini tercih ederim.	12,9	11,2	18,3	31,6	26,0
Uzaktan eğitim derslerinde ders haricindeki konuları da konuşabilmeliyiz.	14,4	9,3	16,5	32,1	27,6
Derslerin tekrarlarına ulaşabilmem daha iyi öğrenmeye katkı sağladı.	18,3	14,3	20,0	28,5	19,0
Uzaktan eğitim süreci üniversiteye hazırlığımı olumsuz yönde etkiledi.	19,4	9,3	16,3	16,0	39,0
Bence okulun asıl önemi sınıfta öğretmen ve arkadaşlarımla bir arada olmaktır.	15,8	11,2	12,0	23,8	37,3

Yüzdeler dağılımlarının verildiği Tablo 9'da görüldüğü üzere öğrencilerin %71,8'i uzaktan eğitim döneminde yapılan derslerin örgün öğrenim döneminde yapılan derslerden daha az eğlenceli geçtiğini ifade etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yarısından fazlası (%72,1) uzaktan eğitimle almış oldukları derslerin yüz yüze eğitim ile aldıkları derslerden daha az etkili olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin yalnızca %17,3'ü televizyondan yayınlanan derslerdeki görselleri dikkat çekici bulduklarını belirtmiştir. Bunun yanında eğitimin giderek uzaktan eğitime dönüşeceğini düşünenlerin oranı ise %42,2'dir. Öğrencilerin yarısından fazlası uzaktan eğitimdeki ders sürelerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %10,7'si uzaktan eğitimde yapılan derslerin eğitim içeriği bakımından kendi düzeylerinin altında olduğunu söylerken, %13,1'i ise yapılan derslerin kendi düzeylerinin üzerinde olduğunu söylemiştir.

Öğrencilerin yaklaşık %46'sı nerede ve nasıl bir eğitim aldığına önemli olduğunu düşünmektedir. Televizyonda ders işleyen öğretmenlerin anlatım tarzını sıkıcı bulanlar %55,5 civarındadır. Okulların kendi öğrencilerine sağlamış oldukları EBA haricindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinin EBA sistemi üzerinden sağlanan derslere göre daha etkili olduğunu söyleyenlerin oranı %52,7'dir. Öğrencilerin yüzde 50'sinden fazlası uzaktan eğitimdeki konuların öğretmen ve arkadaşlarıyla beraber etkileşim hâlinde, sohbet ederek işlenmesi gerektiğini söylemektedir. Öğrencilerin çoğunluğu uzaktan eğitim sırasında ders harici konuların da konuşulması gerektiğini düşünmektedir. Ders tekrarlarına ulaşabilme imkânının öğrenme sürecine katkı sağladığını düşünenlerin oranı %47,5'tir. Derslerin uzaktan eğitim süreciyle yürütülmesinin üniversiteye hazırlık aşamasında olumsuz bir etkiye sahip olduğunu söyleyenlerin oranı %55 civarındadır. Öğrencilerin çoğunluğu "Bence okulun asıl önemi sınıfta öğretmen ve arkadaşlarımla bir arada olmaktır" görüşüne sahiptir. Tablo 9'da sunulan bilgiler doğrultusunda, öğrencilerin pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim faaliyetlere ilişkin olumsuz düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Yine aynı verilerden hareketle, öğrencilerin çoğunluğunun yüz yüze eğitimi tercih ettikleri ve kendileri için bu eğitim modelini daha uygun buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10'da öğrencilerin uzaktan öğretim sürecinde kendileri hakkındaki düşüncelerine yer verilmiştir. Öğrencilerin söz konusu alt boyuta yönelik vermiş oldukları yanıtlar yüzdelik değer dağılımları ile birlikte sunulmaktadır.

Tablo 10					
<i>Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kendilerine ilişkin görüşleri</i>					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
İlgili Maddeler	%	%	%	%	%
Uzaktan eğitim sistemini ve ders araçlarını kullanma konusunda kendimi yeterli buldum.	13,5	16,5	15,0	34,0	20,9
Uzaktan eğitim derslerinde anlatılanların notunu tutabildim.	21,1	26,0	18,6	21,3	12,9
Uzaktan eğitim derslerinde işlenen konu ile ilgili rahatça soru sorabildim.	21,5	24,3	18,8	22,8	12,5
Uzaktan eğitim derslerinde yapılan etkinlikler ders konularını öğrenmem için bana yeterli geldi.	28,7	31,9	21,3	10,5	7,6
Derslerden önce işlenecek konu ile ilgili ön hazırlık yaptım.	17,3	26,8	24,5	24,0	7,4

Tablo 10'a göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu uzaktan öğretim sistemini ve bu sisteme ait ders araçlarını kullanma hususunda kendilerini yetkin (%54,9) bulmaktadır. Diğer

tarafından uzaktan eğitimdeki derslerde anlatılan konulara ilişkin notlar tutabildiğini söyleyen öğrencilerin sayısı (%34,2) not tutamadıklarını ifade eden öğrencilerin sayısından (%47,1) daha düşüktür. Öğrencilerin çoğunluğu (%45,8) derste işlenen konular hakkında rahat bir soru sormadığını belirtmektedir. Derse ön hazırlık yaparak geldiğini belirten öğrencilerin sayısı (%31,4), ön hazırlık yapmadan gelen öğrenci sayısından (%44,1) daha azdır.

Öğrencilerin uzaktan öğretim sırasında yapılan öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri frekans değerleri verilerek incelenmek istenmiştir. Katılımcıların alt ölçek maddelerine vermiş oldukları yanıtların yüzdelik değer dağılımları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11					
<i>Öğrencilerin uzaktan eğitimdeki öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri</i>					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<b>İlgili Maddeler</b>	%	%	%	%	%
EBA sistemi üzerinden sağlanan uzaktan eğitimi yeterli buldum.	43,7	28,3	14,3	6,1	7,6
Okulumun EBA sistemi haricinde sağladığı uzaktan eğitim faaliyetlerini yeterli buldum.	15,8	17,3	27,2	28,1	11,6
Uzaktan eğitimdeki ders süreleri sayısal ders konularını öğrenebilmem için yeterliydi.	34,6	25,5	19,6	13,5	6,8
Uzaktan eğitimdeki ders süreleri sözel ders konularını öğrenebilmem için yeterliydi.	22,6	18,1	21,7	26,0	11,6
Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler derslerde ilgi çekici etkinlikler yapmıştır.	22,6	28,9	26,0	14,6	7,8
Uzaktan eğitim sürecinde anlamadığım bir yeri sormak için öğretmene kolayca ulaşamıyor olmam öğrenmemi zayıflatmıştır.	20,5	16,9	16,2	22,4	24,0
TV ve bilgisayardan ders işlenirken dersler hızlı anlatılmıştır.	14,3	23,0	25,3	21,1	16,3
TV ve bilgisayardan ders işlenirken verilen örnekler anlatılan konuyu anlamamız için yeterliydi.	26,4	27,8	25,3	12,7	7,8
EBA sistemi üzerinden yapılan dersleri süre olarak yetersiz buldum.	19,2	31,5	25,9	12,7	10,6
EBA sistemi üzerinden yapılan dersleri üniversite sınavına hazırlık açısından yeterli buldum.	48,7	26,0	12,7	5,3	7,2

Tablo 11’de sunulan verilerde görüldüğü gibi, öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu (%72) EBA eğitim sistemi aracılığıyla sağlanan uzaktan eğitim hizmetini yetersiz bulmaktadır. Okulların EBA sistemi haricinde sağlamış olduğu uzaktan eğitim uygulamalarını yeterli düzeyde bulanların sayısı (%39,7), yetersiz düzeyde bulanların sayısından (%33,1) fazladır. Öğrencilerin büyük bir kısmı uzaktan eğitimdeki ders sürelerinin sayısal derslerdeki konuları öğrenebilme açısından yetersiz olduğunu söylemektedir. Öte yandan, sözel dersler için ayrılan sürenin yeterli olup olmadığı konusunda kesin bir görüş birliğine varılamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin ders içerisinde yapmış oldukları etkinlikleri ve diğer faaliyetleri ilgi çekici

bulanların sayısı (%22,4), ilgi çekici bulmayanların sayısından (%51,5) oldukça azdır. Öğrencilerin çoğunluğu “Uzaktan eğitim sürecinde anlamadığım bir yeri sormak için öğretmene kolayca ulaşamıyor olmam öğrenmemi zayıflatmıştır.” İbaresini onayladıklarını beyan etmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sırasındaki derslerin hızlı bir şekilde işlenmiş olduğu yargısı üzerinde bir uzlaşmaya varamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin çok az bir kısmı (%20,5) TV veya bilgisayar üzerinden işlenen derslerdeki örneklerin anlatılan konuyu pekiştirdiğini ve yeterli bir seviyede olduğunu düşünmektedir. EBA üzerinden gerçekleştirilen derslerin sürelerini yeterli bulanların sayısı %50,7’dir. Öğrencilerin çok büyük bir bölümü (%74,7) EBA sistemini üniversiteye hazırlık açısından yetersiz görmektedir.

Araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde işlenen derslerde verilen ödevlere ilişkin görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 12					
<i>Öğrencilerin uzaktan eğitimde verilen ödevlere yönelik görüşleri</i>					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
İlgili Maddeler	%	%	%	%	%
Verilen ödevleri derste sunmayı isterdim.	21,3	17,9	20,2	24,5	16,2
Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin vermiş oldukları ödevleri fazla buldum.	16,3	22,2	26,8	18,3	16,3
TV’de izlediğim derslerin ödevlerini yaparken daha çok yardıma ihtiyaç duydum.	20,5	22,2	26,2	16,5	14,4
EBA sisteminde verilen ödevlere ulaşmakta sıkıntı yaşadım.	18,4	28,5	20,0	20,0	13,1
Evdeki ortam (kardeşler, aile vb.) ödev yapmamı zorlaştırdı.	32,1	29,7	15,4	12,5	10,3
Verilen ödevlerin benim için zor olduğunu düşünüyorum.	22,4	39,7	24,5	8,6	4,8
Verilen ödevlerin benim için kolay olduğunu düşünüyorum.	20,5	39,2	29,5	8,0	2,9
Yaptığım ödevlerin neresinin doğru ve neresinin yanlış olduğunun bana bildirilmemesi beni olumsuz etkiledi.	17,9	14,8	16,9	29,3	21,1

Katılımcıların alt ölçek maddelerine vermiş oldukları yanıtlara ilişkin frekans yüzdeleri Tablo 12’de sunulmuştur. Tablo 12’ye göre, uzaktan eğitim kapsamında verilen ödevleri yüzde etkileşimin sağlandığı sınıf ortamında sunmayı isteme konusunda öğrencilerin ortak bir paydada buluşamadıkları görülmektedir. Benzer bir durum ödevlerin fazla verilip verilmediği hususunda da yaşanmaktadır. Televizyondaki derslerde verilen ödevleri yaparken yardıma ihtiyaç duyanların sayısı (%42,7) yardıma ihtiyaç duymayanların sayısına (%30,9) oranla fazladır. Öğrencilerin %46,9’u EBA üzerinden verilen ödevlere ulaşma konusunda herhangi bir aksaklık yaşamadıklarını ifade etmektedir. Buna karşın, öğrencilerin %33,1’i ise bazı sıkıntılar ile karşılaştıklarını beyan etmektedir. Öğrencilerin yarısından fazlası içinde yaşadığı

ev ortamını ödev yapmaya müsait bir ortam olarak görmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yarısından fazlası verilen ödevlerin zor olmadığını düşünürken, yine yarısından fazlası da ödevlerin kolay olmadığını düşünmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, uzaktan eğitim ile ders almış olan öğrencilerin yarısından fazlasının verilen ödevleri ortalama bir zorluk seviyesinde buldukları yorumu yapılabilir. Diğer yandan, dersi veren öğreticiden sağlıklı bir geri bildirim alamamanın öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yaratması görüşünde ortak bir kanıya varılmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutumlarıyla ilgili görüşleri frekans analizi yapılarak incelenmiştir. Yüzdelerik değer dağılımlarını veren frekans analizi sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 13'te verilmektedir.

Tablo 13					
<i>Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ilişkin bilgiler</i>					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<b>İlgili Maddeler</b>	%	%	%	%	%
Uzaktan eğitim sürecinde kendimi sınıf ortamından daha rahat hissettim.	19,8	24,5	14,6	20,0	21,1
Uzaktan eğitim derslerinin canlı olmasını tercih ederdim.	16,0	10,1	16,0	25,7	32,3
Bir sonraki dersi heyecanla bekledim.	28,7	25,3	26,2	13,5	6,3
Uzaktan eğitimdeki dersleri dikkatle dinledim.	18,4	17,5	23,6	28,5	12,0
Arkadaşlarım derslerden çok memnun olduğunu söyledi.	34,2	27,4	24,7	6,7	7,0
TV'de ders işleyen kendi ders öğrenim olmasını istedim.	16,5	13,7	18,3	24,9	26,6
Uzaktan eğitim sürecinde anlamadığım bir yeri sormak için öğretmene kolayca ulaşamamış olmam öğrenme isteğimi olumsuz etkiledi.	21,3	17,3	13,3	24,5	23,6
Dersleri kendi öğretmenlerimle işlemeyi tercih ederdim.	12,4	7,6	12,2	26,4	41,4

Tablo 13'te sunulan bilgilere göre öğrencilerin %44,3'ü kendilerini normal sınıf ortamında daha rahat hissettiklerini söylerken %41,1'i ise uzaktan eğitim ortamında çok daha rahat olduklarını ifade etmiştir. Bu veriler bize bu konuda ortak bir görüşün olmadığını söylemektedir. Öğrencilerin yarısından fazlası uzaktan eğitim sırasında yapılan derslerin asenkron (eş zamansız) yapılmasından ziyade senkron (eş zamanlı) bir şekilde yapılmasını tercih etmektedir. Öğrencilerin yalnızca %19,8'i dersleri heyecanlı bir şekilde beklediğini belirtmiştir. Dersleri dikkatli bir şekilde takip ettiğini söyleyenlerin oranı ise %40,5 civarındadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%61,6) arkadaşlarının uzaktan eğitim sürecinden memnun olmadıklarını söylemiştir. Dersin öğreticisine kolaylıkla ulaşabilmenin



öğrenme isteğinde olumlu bir etkisinin olduğunu düşünme hususunda öğrenciler arasında ortak bir fikrin olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin %67,8'i çevrim içi ortamda yapılan dersleri kendi öğretmenleriyle işlemeyi tercih ettiklerini belirtmiştir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırmada, Eskişehir ilinin kent merkezinde yer alan liselerde öğrenim gören ve COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan incelemede kent merkezinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarına yönelik pek çok bulguya ulaşılmış ve elde edilen bulgular rapor hâlinde sunulmuştur.

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir seviyede farklılık gösterip göstermediği sorgulanmıştır. Buna göre, öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının cinsiyet grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ve benzer sonuçların ölçeği oluşturan diğer alt boyutlar için de geçerli olduğu tespit edilmiştir. Bu durum bize öğrencilerin kadın veya erkek ayrımı olmaksızın ortak bir uzaktan eğitim algısına sahip olduklarını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan başka bilimsel araştırmaların da olduğu ve ortaya çıkan sonucu destekledikleri görülmektedir (Çiçekdağı vd., 2013; Demir ve Narlıkaya, 2020; Durgun vd., 2021; Kaynar vd., 2020; Kıralı ve Alcı, 2016; Meccawy vd., 2021; Tanyıldız ve Semerci, 2003; Türkoğuz vd., 2022; Ünal ve Özkan, 2022). Öte yandan, uzaktan eğitim algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini bildiren çalışmaların da olduğu görülmektedir (Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar, 2019; Orçanlı ve Bekmezci, 2020; Toprakçı vd., 2021).

Öğrencilerin uzaktan eğitim algıları ile gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı sorgulandığında, gelir durumu değişkeninin öğrencilerin uzaktan eğitim algıları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde tespit edilen bu sonucu destekler nitelikte olan başka bilimsel araştırmaların da olduğu görülmektedir (Durgun vd., 2021; Meccawy vd., 2021; Yağan, 2021). Her ne kadar ilk etapta yüksek gelir grubunda yer alan öğrencilerin, düşük gelir grubunda bulunan öğrencilere göre nispeten daha sorunsuz bir uzaktan eğitim deneyimi yaşadıkları ve bundan dolayı da uzaktan eğitime ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olabileceği düşünülse de elde edilen sonuçlar bu düşüncenin doğru olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde Meccawy vd. (2021) tarafından yürütülen araştırmada da öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin uzaktan eğitim



algıları ile derse katılım, ders öncesi ve sonrası öğretim elemanı ile olan iletişim tercihi gibi faktörler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Okul türü değişkenine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir seviyede farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Doğrukök vd., 2021; Kaynar vd., 2020). Buna göre, devlet liselerine sınav puanı olmadan giren öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algı düzeyleri devlet liselerine sınav puanı ile giren öğrencilere göre daha yüksek bir seviyededir. Öğrenciler arasında tespit edilen bu anlamlı farklılığın ise zayıf düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, sınav puanı olmadan girilen devlet lisesi öğrencilerinin, sınav puanı ile alım yapan devlet lisesi öğrencilerine göre uzaktan eğitim sürecinde yapılan öğretim faaliyetlerine daha olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutunda belirlenen bu anlamlı farklılaşmanın ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın yanıt aradığı bir başka soru ise ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğidir. Elde edilen sonuçlara göre pandemi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerine katılan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algı seviyelerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (Kaynar vd., 2020; Orçanlı ve Bekmezci, 2020; Ünal ve Özkan, 2022). Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yalnızca uzaktan eğitimdeki ödevlere yönelik algıları ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan post hoc testi sonucuna göre hazırlık sınıfı, onuncu sınıf ve on ikinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sırasında verilen ödevlere yönelik algıları ile uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlarda belirlenen bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü hesaplamak içinse eta kare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakılmıştır. Bu bağlamda, sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin ödevlere ilişkin algıları ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları üzerinde küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, alanyazında uzaktan eğitim algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini raporlayan bilimsel araştırmaların da olduğu görülmektedir (Demir ve Narlıkaya, 2020; Doğrukök vd., 2021; Türkoğuz vd., 2022).

Öğrencilerin yüz yüze eğitim sırasında okulu sevme durumları ile uzaktan eğitime ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür (Doğrukök vd., 2021). Ölçeğin alt boyutlarına ait veriler incelendiğinde ise öğrencilerin uzaktan eğitimde kendilerine, yapılan uygulamalara ve ders sırasında verilen ödevlere yönelik algıları ile okulu sevme durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre,

normal zamanda okulu sevmeyen lise öğrencilerinin uzaktan eğitimdeki öğretim uygulamalarına ilişkin algı düzeyleri ile uzaktan eğitimde kendilerine ilişkin algı düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, örgün eğitim sırasında okulu seven öğrencilerin uzaktan eğitimde verilen ödevlere diğer öğrencilere göre daha olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda, eğitimin örgün bir şekilde yapılmasını isteyen öğrencilerin söz konusu ödev olduğunda uzaktan eğitim sırasında verilen ödevleri diğer öğrencilere göre daha çok sevdikleri yorumu yapılabilir. Bu durum öğrenciler açısından farklılık oluşturan bir sonuçtur. Belirlenen bu anlamlı farklılıkların derecelerini tespit etmek için ise Cohen's d değerleri incelenmiş olup, aralarında anlamlı farklılıklar görülen alt boyutların da orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip oldukları görülmüştür. Öte yandan, alanyazında örgün eğitim sırasında okulu sevme durumları ile uzaktan eğitim algıları arasında anlamlı bir farkın olduğunu tespit eden çalışmaların da olduğu görülmektedir (Kaynar vd., 2020).

Araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının uzaktan eğitime katılma durumlarına göre değişim gösterip göstermediği incelenmiş ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören bu öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının uzaktan eğitime katılma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Doğrukök vd., 2021; Kaynar vd., 2020). Benzer farklılıkların bazı alt boyutlarda da olduğu görülmüştür. Elde edilen anlamlı farklılıkların ne anlama geldiğini belirlemek amacıyla post hoc testi yapılmış ve yapılan test sonucunda uzaktan eğitimde verilen derslere televizyon ve interneti eş zamanlı şekilde kullanarak katılım sağlayan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine hiç katılmayan veya yalnızca TV ve yalnızca internet ile katılan öğrencilere göre uzaktan eğitim algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, yalnızca TV üzerinden derse katılan öğrencilerin, yalnızca internet üzerinden derslere katılan öğrencilere göre uzaktan eğitim algı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmanın fark yaratan sonuçlarından birisidir. Belirlenen bu anlamlı farklılıkların ise küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda tespit edilen anlamlı farklılıklar incelendiğinde ise uzaktan eğitime yalnızca internet bağlantısı kullanarak katılan öğrencilerin, derslere hem televizyon hem de internet bağlantısı kullanarak katılan öğrencilere göre kendilerine ilişkin algı düzeyi puanlarının daha az olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitime TV ve internet bağlantısını aynı anda kullanarak katılan öğrencilerin derslere hiç katılmayan öğrencilere göre yapılan uygulamalara daha olumlu baktıkları ve uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının ise daha yüksek bir seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum uzaktan öğretim sürecinde eğitim kaynaklarına erişimin ve dolayısıyla

da etkileşimin birkaç yoldan artmasıyla öğrencilerin hedef kazanıma ulaşma yolunda kendilerini daha çok motive etmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Diğer yandan, araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algı puanları ile EBA dijital eğitim platformuna girişte sorun yaşama durumları arasında homojen bir farklılaşmanın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, öğrencilerin EBA sistemine girişte sorun yaşama durumlarının uzaktan eğitim algıları üzerinde anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde bu anlamlı farklılığın bazı alt boyutlar için de geçerli olduğu görülmüştür. Buna göre, belirlenen anlamlı farklılaşmanın öğrencilerin kendilerine, öğretim uygulamalarına ve ödevlere ilişkin algı düzeylerini ölçen alt boyutlarda meydana geldiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, yapılan post hoc testi sonuçlarına göre, EBA sistemine girişte hiçbir sorun yaşamayan öğrencilerin, ara sıra veya her zaman sorun yaşayan öğrencilere göre hem uzaktan eğitim algısı bakımından hem de uzaktan eğitimde kendilerine, öğretim uygulamalarına ve ödevlere ilişkin algı puanları bakımından daha yüksek puanlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen bu anlamlı farklılıkların 0.02-0.04 arası eta kare ( $\eta^2$ ) değerine sahip oldukları dolayısıyla da küçük bir etki büyüklüğünün var olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, EBA'nın uzaktan öğretim gören öğrenciler için önemli bir işlevi olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, sosyal niteliğe sahip elektronik ağ sistemlerinin giderek geliştirilmesi ve bu sistemlerde meydana gelebilecek aksaklıkların asgari seviyeye indirilmesi gelecekte uzaktan eğitimin hem yaygınlaşmasını hem de öğrenciler tarafından daha çok benimsenmesini sağlayacaktır. Alanyazına bakıldığında, tespiti yapılan bu sonucu destekler nitelikte olan bilimsel araştırmaların da olduğu görülmektedir (Akbel ve Beşaltı, 2021; Doğrukök vd., 2021; Kaynar vd., 2020).

Diğer taraftan araştırmada öğrencilerin öğretim faaliyetlerine uzaktan kalıtım sağlamak amacıyla kullanmayı tercih ettikleri iletişim araçları sorgulanmıştır. Buna göre, uzaktan eğitim faaliyetlerine erişimde öğrencilerin en fazla dizüstü bilgisayar kullanmayı tercih ettikleri ve bu teknolojik aygıtı en çok kullanan öğrencilerin ise sınav puanı ile girilen devlet lisesi öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dizüstü bilgisayardan sonra en fazla kullanmayı tercih ettikleri iletişim aracının akıllı telefon olduğu ve onu sırasıyla masaüstü bilgisayar ile televizyonun izlediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin tablet bilgisayarları ise diğer iletişim araçlarına göre daha az kullandıkları görülmüştür. Öte yandan, sınav puanı olmadan girilen devlet lisesi öğrencilerinin tablet, masaüstü bilgisayar ve akıllı telefonları sınav puanı ile girilen devlet lisesi öğrencilerine göre daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitimin sürdürülüşüne yönelik görüşleri incelenmiştir. Buna göre, uzaktan eğitim örgün eğitime göre daha az eğlenceli bir ortam olarak görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu örgün öğretim sırasında almış oldukları dersleri uzaktan öğretimdeki derslerden daha etkili bulmaktadır. Diğer yandan, EBA TV üzerinden yapılan derslerdeki görsel unsurlar ise çok fazla etkileyici bulunmamıştır. Öğrencilerin yaklaşık yüzde 43'ü gelecekte örgün eğitimin uzaktan eğitime dönüşeceğini düşünmektedir. Öğrencilerin yarısından fazlası uzaktan eğitimdeki ders sürelerini öğrenme için yetersiz bir süre olarak görmektedir. Öğrencilerin çoğu uzaktan eğitimde yapılan derslerin ne alt düzeyde ne de üst düzeyde bir zorluk derecesine sahip olduğunu düşünmektedir. Buradan hareketle, öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında verilen sayısal, sözel ve beceriye yönelik derslerin zorluk seviyelerini orta düzeyde buldukları yorumu yapılabilir. Öğrencilerin nerede veya ne şekilde ders alırsa alınsın konuları öğrenmenin önemli olduğu görüşünde kesin bir yargıya varamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmı EBA TV'de ders işlemiş olan öğretmenleri sıkıcı bulmaktadır. Okulların pandemi sürecinde kendi teknolojik imkânlarını kullanarak yapmış oldukları uzaktan eğitim dersleri EBA sistemi üzerinden yürütülen derslere göre daha çok beğenilmiştir. Öğrencilerin çok büyük bir bölümü uzaktan eğitim derslerinin öğrenen-öğretici, öğrenen-öğrenen etkileşimiyle yürütülmesi gerektiğini söylemektedir. Öğrencilerin yarısından fazlası uzaktan eğitimde ders haricindeki konuların da konuşulması gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilere göre uzaktan eğitimde ders kayıtlarına tekrardan ulaşılabilir olması öğrenmenin pekişmesi bakımından faydalıdır. Öğrencilerin mutlak çoğunluğu uzaktan eğitimin üniversiteye hazırlık aşamasında kendilerini olumsuz yönde etkilediğini söylemektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu okul kavramının asıl önemli yanının öğretmen ve akranlarla birlikte olmak olduğunu beyan etmektedir. Elde edilen bulgular bize öğrencilerin yüz yüze yapılan örgün eğitimi kendileri için daha iyi bulduklarını ve pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetlerinin motivasyon seviyelerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların elde edildiği başka bilimsel araştırmaların da olduğu görülmektedir (Doğrukök vd., 2021; İçme vd., 2022; Kaynar vd., 2020; Niemi ve Kousa, 2020; Seçkin, Elçi ve Doğan, 2020). Öte yandan, alanyazında pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğrenci motivasyonunu arttırdığı yönünde bulgular sunan araştırmalara da rastlamak mümkündür. Aldossari ve Altalhab (2022) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin pandemi sürecinde özellikle uzaktan eğitimin kendilerine sağladığı esnek ortam ve dijital materyaller sayesinde daha özgüvenli oldukları bununla birlikte motivasyon seviyelerinin de artış gösterdiği raporlanmıştır.

Öğrencilerin uzaktan öğretim sürecinde kendilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan öğretimin yapıldığı dijital eğitim sistemlerini kullanabilme konusunda kendilerini yetkin buldukları görülmüştür. Öğrencilerin yaklaşık yüzde 48'inin pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim derslerinde not tutamadığı, yaklaşık yüzde 46'sının bu derslerde rahatlıkla soru soramadığı ve yaklaşık yüzde 45'inin ise derslere ön hazırlık yapma konusunda sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuçlar bize öğrencilerin uzaktan öğretim sistemlerini ve buna benzer interaktif teknolojileri kullanabilme yetkinliğine sahip olduklarını ancak, söz konusu kabiliyetlerini davranışa dönüştüremediklerini diğer bir ifadeyle öz yeterlik algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Zimmerman (1995) ile Gallagher (2012) yapmış oldukları bilimsel araştırmalarında, öz yeterlik kavramını bireyin öğrenme ve davranış geliştirme hususunda kendisine olan inancı şeklinde tanımlamışlardır. Bu bağlamda, öğrencileri çevrim içi öğrenme ile bütünleştirecek, aynı zamanda gelecek için planladıkları kariyer hedeflerine ulaşma noktasında onlara rehberlik edebilecek yeni dijital eğitim koçluğu sistemleri geliştirilmeli ve bu yönde somut adımlar atılmalıdır.

Öğrencilerin uzaktan öğretim sürecinde yapılan faaliyetlere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ise yarısından fazlasının kendi okullarındaki öğretmenleri ile yapmış oldukları dersleri EBA sistemi üzerinden yapılan derslere göre daha yeterli buldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitimdeki ders sürelerinin matematik, fizik, kimya gibi sayısal derslerde anlatılan konuları öğrenmede yeterli olmadığını düşünmektedir. Diğer yandan, ders sürelerinin sözel dersleri öğrenmede yeterli veya yetersiz olmasına ilişkin kesin bir görüşün olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü uzaktan eğitim sırasında dersi anlatan öğretmen ile kolay bir şekilde iletişim kurabilmenin öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen bir şey olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin yarısından fazlası öğretmenlerinin derslerde eğlenceli ve dikkat çekici etkinlikler yapmadıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin televizyon ve çevrim içi ortamda işlenen derslerin hızlı veya yavaş anlatıldığı düşüncesine yönelik net bir görüşlerinin olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yaklaşık yüzde 55'i derste işlenen konunun daha iyi anlaşılması için sunulan örneklerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü EBA'daki dersleri süre bakımından yeterli bulmaktadır. Öğrencilerin neredeyse dörtte üçü EBA üzerinden yapılan dersleri üniversite sınavına hazırlık için yeterli bulmamaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda, genel bir yorum yapılacak olunursa öğrencilerin çok büyük bir bölümünün COVID-19 pandemisi esnasında yapılan uzaktan öğretim faaliyetlerini yetersiz ve eksik buldukları ayrıca, bu tarz süreçler için geliştirilmiş olan eğitim teknolojilerinin de beklentilerini tam olarak karşılamadığı

söylenbilir. İlgili alanyazın incelendiğinde İçme vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulguların da tespit edilen bu sonuç ile benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Araştırmada yapılan bir diğer değerlendirmede ise öğrencilerin uzaktan eğitim derslerinde verilen ev ödevlerine ilişkin fikirleri sorgulanmıştır. Buna göre, öğrencilerin verilen ödevleri yüz yüze bir derste sunmak istemesi konusunda ortak bir görüşe sahip olmadıkları görülmüştür. Benzer şekilde uzaktan eğitim derslerinde öğretmenler tarafından verilmiş olan ödevleri sayıca fazla bulma konusunda da kesin bir yargıya varılamadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu televizyondan verilen ders ödevlerini yaparken daha az yardıma ihtiyaç duyduklarını söylemektedir. Öğrencilerin yüzde 50'den fazlası EBA sisteminden verilen ödevlere ulaşmakta sıkıntı çekmediklerini bildirmektedir. Öğrencilerin neredeyse dörtte üçü buldukları ev ortamının ödev yapmaya müsait bir yer olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin yarısından fazlası uzaktan eğitimde verilen ev ödevlerinin ne zor ne de kolay olduğunu düşünmektedir. Bu durum bize uzaktan eğitimde verilen ödevlerin makul bir zorluk seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yüzde 50'den fazlası yapmış oldukları ödevlerin eksik veya doğru taraflarını öğretmenlerinin söylemesi gerektiğini aksi hâlde bu durumun kendilerini olumsuz şekilde etkileyeceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Doğrukök vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin yüzde 49'u ödevler konusunda geri bildirim alamamanın kendilerini olumsuz şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada son olarak öğrencilerin pandemi dönemindeki uzaktan öğretim faaliyetlerine yönelik tutumları incelenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin yaklaşık yüzde 42'si uzaktan eğitim sırasında kendilerini örgün öğretimdeki derslerinden çok daha rahat hissettiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası yapılan uzaktan eğitim derslerinin canlı ders olarak yapılmasını istemektedir. Öğrencilerin yine yarısından fazlası dersleri heyecanla beklemediklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin yarıya yakını yapılan canlı dersleri dikkatle takip ettiklerini söylemiştir. Öğrencilerin yalnızca yüzde 13,7'si arkadaşlarının uzaktan eğitim derslerinden memnun kaldıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %60'ına yakını TV'de ders anlatan kişilerin kendi öğretmenleri olmasını isterken %70'ine yakını ise yapılan dersleri yine kendi öğretmenleriyle işlemek istediğini söylemiştir. Daniels ve Feather (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, çevrim içi ders deneyimi olmayan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin algılarının daha düşük bir seviyede olduğu ve çevrim içi öğrenme ortamlarında kendilerini daha güvensiz hissettikleri raporlanmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin çevrim içi derslerin yüz yüze eğitim aldıkları öğretmenler tarafından verilmesini istemesinin sebebi

çevrim içi ders deneyimlerinin az olması ve kendilerini bu öğrenme ortamında güvensiz hissetmeleri olabilir. Bu nedenle, canlı ders uygulamalarının sayısını arttırarak doğru öğretim teknikleri ile öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerini arttıracak çalışmalar yapılabilir. Bu sayede çevrim içi öğrenme ortamlarında yaşanabilecek herhangi bir sorun karşısında problem çözme kabiliyetine sahip, aynı zamanda kendisine ait öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrenciler yetiştirilebilir. Öğrencilerin çevrim içi derslerde öğreticiyle rahat bir şekilde etkileşim kurabilmenin öğrenme isteği açısından olumlu bir etkiye sahip olduğu düşüncesinde fikir birliğine varamadıkları görülmüştür. Bu duruma binaen ilgili alanyazın incelendiğinde öğretici-öğrenen arasındaki etkileşimin uzaktan eğitime yönelik memnuniyet düzeyi ve öğrenme isteğini önemli ölçüde etkilediğini belirten çalışmaların da olduğu görülmektedir (Fedynich vd., 2015).

Son tahlilde, elde edilen sonuçlar bize öğrencilerin genel anlamda uzaktan eğitim sürecinden memnun kalmadıklarını, bu süreçte yapılan uygulamaları yetersiz bulduklarını ve öğretici ile öğrenenin sağlıklı bir şekilde etkileşim kurarak planlı bir uzaktan eğitim süreci yürütebilmesini sağlayacak inovatif adımların atılması gerektiğini göstermektedir. Bu anlamda, EBA altyapısını güçlendirerek okullarda öğrenciler için çeşitli bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir. Ayrıca, öğrenen destek hizmetlerine yönelik geliştirici çalışmalarla daha iyi bir uzaktan eğitim hizmeti sağlanabilir. Benzer şekilde Can (2020) da yapmış olduğu bilimsel araştırmasında Türkiye'deki uzaktan eğitim sisteminin teknik ve hukuksal altyapı, güvenlik, erişim, öğretim tasarımı, kalite standardı ve uygulama bakımından güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

### **Sınırlılıklar ve Öneriler**

Eskişehir ilinin Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ve COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ders alan öğrencilerin uzaktan eğitim algı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiği bu araştırma;

1. Devlet liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile,
2. Pandemi döneminde uzaktan eğitimle ders işlemiş öğrenciler ile,
3. Lise öğrencileri uzaktan eğitim algıları ölçeği ile,
4. Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların; cinsiyetleri, gelir düzeyleri, öğrenim gördükleri okul türleri, sınıf düzeyleri, okulu sevme durumları, uzaktan eğitime



katılma durumları, EBA sistemine girişte sorun yaşama durumları, uzaktan eğitime erişimde kullanmayı tercih ettikleri iletişim araçları değişkenleri ile sınırlıdır.

Yukarıda ifade edilen sınırlılıklar içinde yürütülen bu araştırma sonucunda gelecekte benzer araştırmalar yapmak isteyen araştırmacılar için bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler şu şekildedir:

1. Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığında öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimini arttıracak yeni dijital materyaller geliştirilebilir ve bu dijital materyaller sınıf içi etkinliklerde uygulanarak öğrencilerin pandemi dönemindeki uzaktan eğitime yönelik oluşan olumsuz algılarını olumlu yönde değiştirmek için kullanılabilir.
2. Gelecekteki araştırmacılar öğrencileri uzaktan eğitimle bütünleştirecek ve onlara kariyer hedeflerini planlama konusunda yardımcı olacak dijital eğitim koçluğu sistemleri üzerine araştırmalar yapabilirler.



### Kaynakça

- Akbel, Ö. ve Beşaltı, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Studies in Educational Research and Development*, 5(2), 126-147. <http://serd.artvin.edu.tr/tr/pub/issue/67360/1009238> Erişim tarihi: 14.08.2022.
- Aldossari, S., & Altalhab, S. (2022). Distance learning during covid-19: EFL students' engagement and motivation from teachers' perspectives. *English Language Teaching*, 15(7), 85-109. Doi: <https://doi.org/10.5539/elt.v15n7p85>
- Aslantaş, T. (2014). *Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye'de bir uygulama*. <https://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-E%C4%9Fitim-Uzaktan-E%C4%9Fitim-Teknolojileri-ve-T%C3%BCrkiyede-bir-Uygulama.pdf> Erişim tarihi: 13.08.2022.
- Aydıncı, M. ve Zorluoğlu, S. L. (2022). Lise öğrencilerinin covid-19 yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim algıları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1253-1267. Doi: 10.30783/nevsosbilen.1064883
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jmse/issue/45032/555407> Erişim tarihi: 15.08.2022.
- Bates, T. (2001). *National strategies for e-learning in post-secondary education and training*. Paris: UNESCO, IIEP.
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/56247/773769> Erişim tarihi: 18.09.2022.
- Bozkurt, A. (2020b). Koronavirüs (covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. Doi: <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>
- Burns, B. A. (2013). Students' perceptions of online courses in a graduate adolescence education program. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(1), 13-25.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354> Erişim tarihi: 15.08.2022.
- Cerit, Y. (2002). 21. yüzyılda okula ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 45-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1488/17979> Erişim tarihi: 16.08.2022.
- Cohen, J. (1988a). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cohen, J. (1988b). *Statistical power analysis for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çiçekdağı, M., Tekin, E. ve Tekin, M. (2013). Uzaktan eğitim algısı ve imajı: Selçuk üniversitesi öğrencileri üzerinde bir uygulama. *Ulusal Uzaktan Eğitim ve Teknolojileri Sempozyumu*, 01-03 Kasım 2013, 81-91, Konya.
- Çivril, H., Aruğaslan, E. ve Özkara, B. Ö. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59. Doi: <https://doi.org/10.17943/etku.310168>
- Daniels, C., & Feather, S. R. (2002). *Student perceptions of online learning: A comparison of two different populations*. The Proceedings of the Information Systems Education Conference-ISECON.
- Demir, Ö. ve Narlıkaya, Z. (2020). Covid-19 salgını sürecinde muhasebe ve finans derslerini alan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının araştırılması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2894-2904. Doi: 10.26450/jshsr.2104
- Dobbs, R. R., Waid, C. A., & del Carmen, A. (2009). Students'perceptions of online courses: The effect of online course experience. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(1), 9-26. <https://eric.ed.gov/?id=EJ864039> Erişim tarihi: 13.08.2022.
- Doğrukök, B., Kurnaz, A., Barışık, C. Ş. ve Kaynar, H. (2021). Lise öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 146-169. Doi: <https://doi.org/10.30692/sisad.860987>
- Durgun, H., Tayfur, C., Avcı, A. B. ve Kalyoncuoğlu, B. (2021). Covid-19 sürecinde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ve kaygı düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(2), 141-147. Doi: <https://doi.org/10.46483/deuhfed.824109>
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Fedynich, L., Bradley, K. S., & Bradley, J. (2015). Graduate students' perceptions of online learning. *Research in Higher Education Journal*, 27, 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1056187> Erişim tarihi: 13.08.2022.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using spss: And sex and drugs and rock 'n' roll* (2th Edition). London: Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th Ed.). New York: Mac Graw Hill, Inc.
- Gallagher, S. (2012). Multiple aspects in the sense of agency. *New Ideas in Psychology*, 30(1), 15–31. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.003>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horn, D. (1994). Distance education: Is interactivity compromised?. *Performance+ Instruction*, 33(9), 12-15.
- Horzum, M. B. (2013). Uzaktan eğitimde transaksiyonel uzaklığın öğrencilerin özyeterlilik algılarına etkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 12(24), 159-174. [http://www.ebuline.com/pdfs/24Sayi/EBU24\\_5.pdf](http://www.ebuline.com/pdfs/24Sayi/EBU24_5.pdf) Erişim tarihi: 11.09.2022.
- İbicioğlu, H. ve Antalyalı, U. Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkân algı motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338. <https://dergipark.org.tr/pub/cusosbil/issue/4372/59838> Erişim tarihi: 15.08.2022.
- İçme, T., Yıldırım, T. ve Büyük, U. (2022). Z kuşağı öğrencilerinin uzaktan eğitim algıları. *Erciyes Akademi*, 36(1), 82-102. Doi: 10.48070/erciyesakademi.1028194
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Barışık, C. Ş. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292. Doi: 10.7827/TurkishStudies.44486
- Kıralı, F. N. ve Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(30), 55-83. <https://dergipark.org.tr/pub/iaud/issue/30078/324645> Erişim tarihi: 11.08.2022.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kuong, H. C. (2009). *An exploratory case study of students' perceptions of online graduate education*. University of Northern Iowa.
- Meccawy, M., Meccawy, Z., & Alsobhi, A. (2021). Teaching and learning in survival mode: Students and faculty perceptions of distance education during the COVID-19 lockdown. *Sustainability*, 13(14), 1-23. Doi: <https://doi.org/10.3390/su13148053>
- Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 352-369. Doi: [doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167](https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167)
- Ojo, D. O., & Olakulehin, F. K. (2006). Attitudes and perceptions of students to open and distance learning in Nigeria. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 7(1), 1-10. Doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v7i1.313>
- Orçanlı, K., ve Bekmezci, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitim algısının belirlenmesi ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 88-108. Doi: [10.29131/uiibd.836277](https://doi.org/10.29131/uiibd.836277)
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40015/475774> Erişim tarihi: 15.08.2022.
- Panda, S., & Mishra, S. (2007). E-learning in a mega open university: Faculty attitude, barriers and motivators. *Educational Media International*, 44(4), 323-338. Doi: <https://doi.org/10.1080/09523980701680854>
- Piskurich, G. M. (2006). E-learning: Fast, cheap and good. *Performance Improvement*, 45(1), 18-24. Doi: <https://doi.org/10.1002/pfi.2006.4930450105>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74. <http://www.mpr-online.de> Erişim tarihi: 12.08.2022.
- Seçkin, Z., Elçi, A. ve Doğan, O. (2020). Üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemi dönemi öğrenme sürecine ilişkin algılarına yönelik nitel bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 22(39), 187-205. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kmusekad/issue/58846/799301> Erişim tarihi: 16.09.2022.

- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 993-1009. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston: Ma: Pearson.
- Tanyıldız, M. ve Semerci, Ç. (2003). Çevrimiçi eğitim uygulamalarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 197-216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26124/275194> Erişim tarihi: 14.08.2022.
- Thompson, L., & Ku, H. Y. (2005). Chinese graduate students' experiences and attitudes toward online learning. *Educational media international*, 42(1), 33-47. Doi: <https://doi.org/10.1080/09523980500116878>
- Toprakçı, M. S., Hepsöğütü, Z. B. ve Toprakçı, E. (2021). The perceptions of students related to the sources of problems in distance education during the covid-19 epidemic (example of İzmir Atatürk High School), *E-International Journal of Pedandragogy*, 1(2), 41-61. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa,4>
- Türkoğuz, S., Sarı, K., Bozdağ, H. C. ve Ok, G. (2022). Covid-19 pandemisi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesi. *The Journal of Educational Reflections*, 6(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eduref/issue/69172/1009327> Erişim tarihi: 22.08.2022.
- Ünal, H. Z. ve Özkan, P. (2022). Covid-19 salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin ortaokul öğrencilerinin algılarının değerlendirilmesi. *Erciyes Akademi*, 36(2), 519-538. Doi: [10.48070/erciyesakademi.1064375](https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1064375)
- Vialatte, F., & Cichocki, A. (2008). Split test Bonferonni correction for QEEG statistical maps. *Biological Cybernetics*, 98(4), 295-303. Doi: [10.1007/s00422-008-0210-8](https://doi.org/10.1007/s00422-008-0210-8)
- WHO. (2020a). *Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic*. World Health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> Erişim tarihi: 18.09.2022.
- WHO. (2020b). *WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard*. World Health Organization. <https://covid19.who.int/> Erişim tarihi: 18.09.2022.
- Yağan, S. A. (2021). Üniversite öğrencilerinin covid-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 147-174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/apjec/issue/62988/942141> Erişim tarihi: 15.08.2022.

Yiğit, T., Bingöl, O., Armağan, H., Çolak, R., Aruğaslan, E., Yakut, G. ve Çivril, H. (2010). Öğrenci ve öğretim elemanının uzaktan eğitime bakış açısı. *Akademik Bilişim*, 10, 21-27. <https://www.academia.edu/3> Erişim tarihi: 14.08.2022.

Zimmerman, B. J. (1995). Self efficacy and educational development. In Bandura (Ed) *Self efficacy in a Changing Societies*, 1(1), (pp 202-231). Cambridge University Pres. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.009>

### **İnternet Kaynakları**

Web1 URL: <https://usdla.org/> Erişim tarihi: 12.08.2022.

## Yazarlar Hakkında

### Gökhan ALPTEKİN



Gökhan ALPTEKİN, Eskişehir’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini burada tamamladı. İlk lisans eğitimine 2012 yılında Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo, Televizyon ve Sinema bölümünde başlarken, ikinci lisans eğitimine ise 2014 yılında Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Uluslararası İlişkiler bölümünde başladı. Sırasıyla 2016 yılında Ege Üniversitesi’nden, 2018 yılında ise Anadolu Üniversitesi’nden mezun olarak lisans dereceleri aldı. 2018 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Bilimleri Anabilim Dalı’nda tezli yüksek lisans eğitimine başladı. 2020 yılında buradan mezun olarak bilim uzmanı oldu. 2021 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı’nda doktora eğitimine başladı. Halen doktora eğitimine devam etmektedir. Akademik ilgi alanları: Uzaktan Eğitim, Açık ve Uzaktan Öğrenme, İletişim Sosyolojisi, Siyasal İletişim, Kuşak Araştırmaları.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yunusemre Kampüsü, 26470, Eskişehir.

GSM: +905398500348

Eposta: gkhn.alptekin@gmail.com / gokhanalptekin@anadolu.edu.tr

URL: <https://www.researchgate.net/profile/Goekhan-Alptekin>

URL: <https://scholar.google.com/citations?user=s9FbI-QAAAAJ&hl=en>

### Deniz TÜRKMEN



Öğr. Gör. Deniz TÜRKMEN, lisans eğitimini 2007 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği alanında, yüksek lisans eğitimini ise 2010 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngilizce Öğretmenliği alanında tamamlamıştır. 2007-2021 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Anadolu Öğretmen Lisesi ve proje okullarında İngilizce öğretmenliği yapmış; TÜBİTAK ve Erasmus proje koordinatörlükleri yapmış ve çeşitli konularda projeler yürütmüştür. 2021 yılından bu yana Eskişehir Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda Öğretim Görevlisi olarak çalışmakta olup, Havacılık İngilizcesi, İş İngilizcesi ve Genel İngilizce dersleri yürütmektedir. Ayrıca, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı’nda doktora eğitimine devam etmektedir. Akademik ilgi alanları: Açık ve Uzaktan Öğrenme, Dijital Okuryazarlık, 21. yy. Becerileri ile Dil Öğretimi, E-öğrenme.

Posta adresi: Eskişehir Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İki Eylül Kampüsü, 26555, Eskişehir.

GSM: +905067634098

Eposta: denizalptekin@gmail.com / denizturkmen@eskisehir.edu.tr

URL: <https://www.researchgate.net/profile/Deniz-Tuerkmen-2>

URL: <https://scholar.google.com/citations?user=d2JYXHYYAAAAJ&hl=tr&oi=sra>





**Gönderim:** 27.06.2022

**Kabul:** 31.01.2023

**Tür:** Araştırma Makalesi

## Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi öğrencilerinin işsizlik kaygısı ve girişimcilik eğilimi ilişkisinin incelenmesi<sup>1</sup>

Filiz ÖLÇER KİMZAN<sup>a</sup>  
Harun SÖNMEZ<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Anadolu Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-7178-3474

<sup>b</sup> Anadolu Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-1082-4073

### Özet

Son zamanlarda sürekli ilerleme halinde olan sanayi ve hizmet sektörlerindeki teknolojik gelişmeler işsizliğin artmasına neden olmaktadır. Artan işsizlik, bireylerin gelirinde azalma, stres ve kaygı düzeylerinde olumsuz etkiye sebep olmaktadır. Yeterli donanım ve niteliğe sahip olan üniversite öğrencileri daha eğitim görürken dahi işsizlik kaygısı yaşamaya başlamaktadır. Ortaya çıkan işsizlik kaygısı da öğrencilerin girişimcilğe bakış açılarını etkilemektedir. Girişimcilik, öğrencilerin iş bulamama durumunda önem kazanan bir kavram olarak ortaya çıkmakta ve böylece iş bulamayan öğrencilerin girişimcilik eğilimi artış gösterebilmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada, öğrencilerin işsizlik kaygısı ile planlanmış davranışlar teorisindeki değişkenlerin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören aktif öğrenciler üzerinde araştırma yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, davranışsal inançlar ile kişisel tutum, normatif inançlar ile subjektif normlar, kontrol inancı ile algılanan davranışsal kontrol, kişisel tutum ile girişimcilik eğilimi, subjektif normlar ile girişimcilik eğilimi, algılanan davranışsal kontrol ile girişimcilik eğilimi, işsizlik kaygısı alt boyutları ile girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlıdır. İşsizlik kaygısı ile iş deneyimi, cinsiyet, gelir ve medeni durum arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** İşsizlik kaygısı, Girişimcilik eğilimi, Planlanmış davranışlar teorisi

## The examination of the relationship between unemployment anxiety and entrepreneurship tendency of students studying in Anadolu University Open Education System

### Abstract

Technological developments in industry and service sectors, which are in continuous development recently, increase unemployment. Increasing unemployment causes a decrease income of individuals, and has a negative effect on stress and anxiety levels. University students, who have sufficient knowledge and qualifications, are starting to have anxiety to find a job even while they are studying. The resulting job anxiety affects students' perspectives on entrepreneurship. Entrepreneurship emerges as a

<sup>1</sup>Bu çalışma Filiz ÖLÇER KİMZAN'ın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

### Kaynak Gösterme

Ölçer Kimzan, F. ve Sönmez, H. (2023). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi öğrencilerinin işsizlik kaygısı ve girişimcilik eğilimi ilişkisinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 62-91. <https://doi.org/10.51948/auad.1136423>



concept that gains importance when students can not find a job, thus the entrepreneurial tendency of students who can not find a job may increase. In this context, the study examines the effect of students' unemployment anxiety and the variables of the theory of planned behavior on entrepreneurship tendency is examined. For this purpose, research was carried out on active students studying in Anadolu University open education system in the 2019-2020 academic year spring semester. The results reveals that there is a statistically significant relationship between the following pairs: behavioral beliefs and personal attitude, normative beliefs and subjective norms, control beliefs and perceived behavioral control, personal attitude and entrepreneurship tendency, subjective norms and entrepreneurship tendency, perceived behavioral control and entrepreneurship tendency, and sub-dimensions of unemployment anxiety and entrepreneurship tendency. Unemployment anxiety varies statistically across work experience, gender, income and marital status.

**Keywords:** Unemployment anxiety, Entrepreneurship tendency, Theory of planned behavior.

## Giriş

Küreselleşmeyle birlikte teknolojik ve sosyo-ekonomik gelişmeler nedeniyle dünya sürekli bir değişim halindedir. Bilimsel devrimlerin gerçekleşmesi, teknolojinin artan yönde gelişme göstermesi, nitelikli insan gücünün artışı, nüfusun bu gelişmelerden ne kadar çok etkilendiğini ortaya koymaktadır. Geçmişten bugüne dünyada uluslararası şirketlerin artması ve iş bölümünde uzmanlaşma, yeni iş istihdamını etkilemiş, işsizliğin artmasına neden olmuş, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ekonomik, sosyal ve siyasal bir sorunu haline gelmiştir (ILO, 2019). İşsizlik, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'nin de en önemli sorunlarından biri haline gelmiştir. Özellikle genç işsizlik oranındaki artış, üniversite öğrencilerinde mezun oldukları andan itibaren işsizlik kaygısına sebep olabilmektedir. İş hayatına yeni başlayacak olan üniversite öğrencileri, iş bulma konusunda yetersiz olduklarını düşünmektedir. Bu durum ileriki yıllarda yaşanacak olan ekonomik ve sosyal gelişmeleri hakkında belirsizlik yaşadıkları için gelecek konusunda kaygı duymalarına neden olmaktadır (Onocak, 2008). İşsizlik kaygısı yaşayan öğrenciler, kurdukları hayalleri gerçekleştirebilmek, daha rahat ve konforlu bir yaşam sürmek için yüksek kazanç elde edilen işlere yönelme eğilimi gösterebilmektedirler. Bu durum yeni girişimlerin sayısını arttırmaktadır. Ekonomik büyümenin artması ve toplumsal gelişmeleri sağlamak için ülke yönetimi de üniversitelerde ve kamu kurumlarında girişimcilik eğilimini destekleyici hibe ve projeler geliştirmektedir. KOSGEB'in geleneksel girişimcilik destek programı, ileri girişimci destek programı, iş planı ödülü destek programı, girişimcilik eğitimi ve TÜBİTAK'ın BİGG programı buna örnek olarak gösterilebilir (KOSGEB, 2022).

Bireylerin girişimcilik eğilimleri, toplumsal faktörlerle bireysel faktörlerin bir araya gelmesi sonucunda yenilik yapma, risk alma, rekabetçi bir yapı oluşturma gibi birden çok etkenle ortaya çıkmaktadır (Lee ve Peterson, 2000). Toplumsal faktörlerden biri olan işsizlik kaygısının, genç nüfusun girişimcilik eğilimini önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde öğrenim gören

öğrencilerin sahip oldukları işsizlik kaygısının, planlanmış davranışlar teorisindeki değişkenlerle birlikte girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

### Araştırma Sorunsalı

Dünyadaki önemli sorunlardan biri olan işsizlik, Türkiye’de de öncelikli sorunlardan biri haline gelmiştir. İşsizlik kavramı literatürde, koşullar değiştikçe bireysel ya da toplumsal ve dar ya da geniş anlamda farklı tanımlanmaktadır. Uluslararası çalışma örgütüne göre bir bireyin işsiz sayılabilmesi için, belirlenen çalışma saatleri içinde ücretli veya ücretsiz herhangi bir işte çalışmamış olması, son 6 aydır iş arıyor olması ve iş bulduğu anda 15 gün içinde çalışmaya uygun halde olması gerekmektedir (ILO, 2016). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)’na göre işsizlik kavramı, “*referans dönemi içinde istihdam halinde olmayan (kâr karşılığı, yevmiyeli, ücretli ya da ücretsiz olarak hiçbir işte çalışmamış ve böyle bir iş ile bağlantısı da olmayan) kişilerden, iş aramak için son dört hafta içinde iş arama kanallarından en az birini kullanmış, 2 hafta içinde işbaşı yapabilecek durumda olan tüm kişiler işsiz nüfusa dahildirler*” olarak tanımlanmaktadır (TÜİK, 2021).

İşsizlik oranları Türkiye’de uzun dönemde giderek artmakta ve işsiz kalınan süre uzamaktadır. Türkiye’de işsizliğin temel özellikleri olarak, kentleşme oranının artması, tarım dışı alanlara eğilim gösterme, yeterli yatırımların yapılmaması, eğitim kalitesinin yetersiz olması, girişimciliğin yeteri kadar desteklenmemesi, nüfus artışı, oranının fazla olması, işgücü için verilen eğitimlerin yanlış olması, yapılan istihdamlar için vergilerin yüksek olması yer almaktadır (Özdemir vd., 2006).

Türkiye’de işsizlikle ilgili en genel bilgiler TÜİK Hane halkı işgücü araştırmaları tarafından belirlenmektedir. Hane halkı işgücü sonuçları 1988 yılından 2000 yılına kadar yılda iki kere ve 2000 yılından sonra yılda dört kere yapılmaktadır (Biçerli, 2014). 2019 yılında Türkiye’de ortaya çıkan işsizlik oranı erkeklerde %12,4, kadınlarda %16,5 olarak tespit edilmiştir (TÜİK, 2019).

Hizmet ve sanayi sektöründeki teknolojik gelişmeler nedeniyle işsizlik kavramı daha fazla ön plana çıkmaktadır. Artan nüfus, nitelikli iş gücü ve iş bulma zorlukları öğrencilerin işsizlik kaygısındaki artışın fazla olmasına neden olmaktadır. Bu durum girişimcilik önemini ortaya çıkarmıştır. Ekonominin gelişmesi, kalkınmanın sağlanması ve istihdamın artmasında önemli yere sahip olan girişimcilik kavramı, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de gelişim göstermektedir. Girişimciliğin gelişmesi ile birlikte, işsizlik kaygısını azaltmak için

girişimciliğe yönelik değişkenlerin önemi giderek artmaktadır. Son zamanlarda daha fazla olan işsizlik kaygısı, öğrencilerin de girişimcilik eğilimine bakış açısını etkilemektedir. Girişimcilik eğilimi araştırmacılarında ilgi odağı haline gelmiştir.

Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde öğrenim görmekte olan öğrencilerin girişimcilik eğilimini etkileyen değişkenler incelenmiştir. Bu bağlamda, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde öğrenim gören öğrencilerin işsizlik kaygısı ile planlanmış davranışlar teorisi değişkenleri olan kişisel tutum, davranışsal inançlar, subjektif normlar, normatif inançlar, algılanan davranışsal kontrol ve kontrol inancının son zamanlarda daha fazla ilgi odağı haline gelen girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca işsizlik kaygısının, öğrencilerin demografik özellikleri olan işte çalışma, iş deneyimi, cinsiyet, yaş, gelir ve medeni durum gibi değişkenlere farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

- İşsizlik kaygısı girişimcilik eğilimini etkilemekte midir?
- Kişisel tutum girişimcilik eğilimini etkilemekte midir?
- Subjektif normlar girişimcilik eğilimini etkilemekte midir?
- Algılanan davranışsal kontrol girişimcilik eğilimini etkilemekte midir?
- Davranışsal inançlar kişisel tutumu etkilemekte midir?
- Normatif inançlar subjektif normları etkilemekte midir?
- Kontrol inancı algılanan davranışsal kontrolü etkilemekte midir?
- İşsizlik kaygısı öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

## İlgili Alanyazın

### İşsizlik Kaygısı

Kaygı kavramı, Sigmund Freud tarafından ilk kez ifade edilen ve Latince kullanılarak 'anxietas' ve 'angere' kelimelerinden ortaya çıkmıştır. Bu kavram, kaygılı ve üzüntülü olma hali olarak ifade edilmektedir (Beck ve Emery, 2006). İşsizlik kaygısı, öğrenim hayatını yeni bitirmiş, iş arayan ya da bir işte çalışmakta olan bireylerin kendinden kaynaklanan veya başka nedenlerden dolayı ileride iş bulamayacakları veya buldukları işi kaybedecekleri ihtimalini düşünerek olumsuz duygular beslemeleri olarak ifade edilmektedir (Sezer Akgün, 2019). Ülkemizde işsizlik kaygısı üniversite öğrencilerinde en çok görülen kaygı türlerinde biri olarak ifade edilmektedir (Yurdakul, 2006). Bu kaygı bireyin yaşam doyumunu ve hayata bakış açısını olumsuz etkilemektedir (Şahin, 2008). Gelirin azalması ya da olmaması bireyin hayata bakış

açısını değiştirmektedir. Bu birey çevresi ile problem yaşama, psikolojik problemler ve kaygı artışı gibi birçok olumsuz durumla karşılaşmaktadır.

Üniversiteden mezun sayısının artması, üniversite sayılarının artması, işe girmek için gerekli olarak rekabetin artması ülkemizde işsizlik sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bu sorun gençlerde işsizlik kaygısının daha fazla artmasına neden olmaktadır (Dursun ve Aytaç, 2009).

Türkiye'nin genç nüfus oranının fazla olması, üniversite okuyan öğrencilerin henüz eğitim hayatında iken bile mezun olunca nasıl iş bulacağı kaygısına neden olmaktadır. Bu bağlamda mezun olunca işsizlik kaygısı yaşayan öğrenciler olduğu gibi, bu kaygıyı yaşamayan sadece mezun olma odaklı olanlarda vardır. İşsizlik kaygısı üniversite de okunan bölüme göre de değişim göstermektedir. Okudukları bölümlerde işsizlik oranının az olması kaygılarını azaltmaktadır (Arslan, 2015).

Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği, niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği olarak ifade edilmektedir (Tekin, 2015).

Ekonomideki istihdam zorlukları, Türkiye'nin en önemli sorunlarından biri olan işsizlik, ekonomik istihdamdaki daralmadan dolayı gençlerde daha çok görülmektedir. Eğitim düzeyleri incelendiğinde üniversite mezunlarındaki genç işsizlik oranının daha fazla olduğu belirlenmiştir (Çondur ve Bölükbaş, 2014). Türkiye her geçen gün ekonomide istihdam zorluğu ve işsizlik oranında artış ile karşı karşıya kalmaktadır. Nüfus sürekli arttığı için istihdam olanakları da daralmaktadır. Üniversite mezunu gençler, diplomalı işsiz kavramı ile karşı karşıya kalmaktadır.

Çevresel ve sosyal baskı, birey yaşadığı sosyal çevreden etkilenmektedir. Aile, bireyin etkilendiği en önemli sosyal çevredir. Ailenin bireyden beklediği tutum, istek ve davranış şekilleri bireyde kaygıyı ortaya çıkarmaktadır. Aile bireyin üniversite okuması için gereken bütün ihtiyaçlarını karşıladığı için mezun olduktan sonra bireyden bazı isteklerde bulunmaktadır (Anık ve Özkan, 2016). Bu durum bireyde baskı yaramakta ve mezun olduktan sonra işsizlik kaygısını ortaya çıkarmaktadır. Sosyal çevresinde üniversiteden mezun olduğu halde işsiz olan kişileri gören birey, işsizlik konusunda daha çok stres ve umutsuzluğa düşmekte bu durumda kaygıyı arttırmaktadır (Dursun ve Aytaç, 2009).

Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği, Kaygı seviyesini arttıran en önemli faktörlerden biri, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği olarak belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerindeki mezun olduktan sonra iş piyasasındaki diğer rakipleri ile mücadele

edemeyecek olma düşüncesi, olumsuz duygular yaratmaktadır (Kim, 2001). Mezun olma aşamasındaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin artması (Bruehl, 2009) ve yetersizlik düşüncesi kişisel karamsarlık ve özgüven eksiliği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin gelecekle ilgili işsizlik kaygısı yaşamaları ve stres yaşamaları kişisel karamsarlık düşünceleri ve özgüven eksiklerinden dolayı ortaya çıkmaktadır.

Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği, öğrencilerin üniversite de aldıkları eğitim hem toplumsal hem de kişisel gelişimleri için önemlidir. Eğitim niteliği bakımından Türkiye’de üniversite eğitimi çok yeterli bulunmamaktadır. Öğretim elemanı sayısı aynı olmasına rağmen üniversite sayısı ve okuyan öğrenci sayısı her geçen gün artmaktadır. Böylece üniversite eğitimi ve kalitesi yetersiz hale gelmektedir. Öğretim elemanları sayısının az olması, öğrencilerin yeterli danışmanlık alamamasına neden olmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerde yeterli eğitim ve donanıma sahip olmadan mezun edilmektedir (Anık ve Özkan, 2016). Yetersiz donanımla mezun olan kişi, daha fazla işsizlik kaygısı yaşamaktadır.

### **Girişimcilik Eğilimi**

Eğilim, bir şeyi istemek, sevmek ve yapmak için yönelimde, meyil de bulunma anlamına gelmektedir (TDK, 2020). Ajzen (1991)’e göre girişimcilik eğilimi, planlanan bir davranışı en iyi şekilde gerçekleştirme ve belirlenen eylemi yerine getirmeye yönelik tutum ve bireysel davranışlar olarak ifade edilmektedir. Thompson (1999), fırsat ortaya çıkarmak, fırsatın farkına varmak ve belirlenen ihtiyaçlara göre bu fırsatları değerlendirmek, riski yönetmek ve yaratıcı, yenilikçi olmayı girişimcilik eğilimi olarak sıralamıştır. Atabay ve Alamur (2016)’a göre bireylerin sahip olduğu girişimcilik niteliklerini ortaya çıkaran, arzu, istek ve niyetlerini girişimcilik potansiyeli ile harekete geçiren davranış şekli girişimcilik eğilimi olarak ifade edilmektedir.

Girişimcilik eğilimini etkileyen kişisel, demografik ve sosyo-kültürel faktörler bulunmaktadır. Girişimciliğin oluşumunu etkileyen kişisel faktörler, liderlik yeteneği, yüksek başarı, yaratıcı düşünebilme, fırsatları öngörebilme ve doğru algılayıp hızlı karar verme, bağımsızlık, geniş vizyon, hayal gücü, esneklik, risk alabilme olarak belirlenmektedir. Bu kişisel faktörler girişimciliği giren bireylerden ayıran özelliklerdir. Bu yüzden toplumun tamamında girişimci olabilecek nitelikler bulunmamaktadır (Bridge, 1993). Demografik faktörler, cinsiyet, yaş, eğitim, gelir, medeni durumdan oluşmaktadır (Avşar, 2007; Özden vd., 2009; Güney ve Çetin, 2003; Wang ve Wong, 2004). Sosyo-kültürel faktörler ise, aile, rol modeller, kültür olarak ifade edilmektedir (Bozkurt Çetinkaya, 2011; Demirel ve Dikici, 2004).

Bireyin kendi işini yapmak için istikrarlı bir biçimde çaba göstermesi olarak ifade edilen girişimcilik eğilimi kavramı çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde teoriler modellenmiştir. Girişimcilik modelleri, Shapero'nun girişimci vakası modeli, Robinson'un girişimsel tutum oryantasyonu ve mevcut çalışmada kullanılan Ajzen 'in planlanmış davranışlar teorisi modeli olarak ifade edilmektedir.

Ajzen'in Planlanmış Davranışlar Teorisi'ne göre bir davranışı gerçekleştirmenin ilk açıklayıcısının girişimcilik eğilimi olduğu belirtilmektedir. Girişimcilik eğiliminin planlanmış davranışlar teorisine göre belirleyicileri olan değişkenler, kişisel tutum, davranışsal inançlar, subjektif normlar, normatif inançlar, algılanan davranışsal kontrol ve kontrol inancı olarak ifade edilmektedir (Ajzen, 1991).

Kişisel tutum, bireyin girişimcilik faaliyetlerine başlamadan sahip olduğu olumlu veya olumsuz değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Sadece duygusal düşüncelerin değil, mantığa dayalı düşüncelerin de birleşmesinden oluşmaktadır (Llñán ve Chen, 2009).

Davranışsal inançlar, Fishbein ve Ajzen'in (1975), tutumlara ilişkin beklenti- değer modeli ile örneklendirilmiştir. Bu modele göre tutumlar, insanların bir nesne hakkındaki inançlarından ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bireyler bir nesne hakkındaki inançları, belirli özellikler (diğer nesnelere, özellikler ya da olaylar) ile ilişkilendirerek oluşturmaktadır. Bir davranışa karşı tutum geliştirilmesi durumunda, her inanç bu davranışı belirli çıktılarla ya da davranışın gerçekleştirilmesiyle ortaya çıkan maliyetler gibi diğer özelliklerle de ilişkilendirmektedir.

Subjektif normlar, belirli bir davranıştan memnun olma ya da olmamaya ilişkin algılanan sosyal etkiler ya da baskılarla ilgilidir. Subjektif normlar, bireylerin belirli bir davranışta bulunması durumunda bu davranışların referans grupları tarafından nasıl değerlendirileceğine ilişkin inançları göstermektedir (O'Neal, 2007).

Normatif inançlar, belirli kişi ya da gruplar tarafından kabul edilen bireyin inançları olarak ifade edilmektedir. Ayrıca bu inançlar, belirli bir şekilde davranmanın uygun olup olmadığını belirtmektedir (Wei-Ta vd., 2017).

Algılanan davranışsal kontrol, davranışta bulunacak olan bireyin bu davranışta bulunmasının ne kadar kolay ya da zor olacağına inancı olarak ifade edilmektedir (Erten, 2002). Hem davranışı hem de niyeti etkileyerek, davranış üzerinde doğrudan ya da uzaktan etkisi bulunmaktadır (Özdemir, 2010).

Davranışsal kontrol, bireyin davranışı gerçekleştirmek için sahip olduğu kaynaklar, fırsatlar ve yeteneğin derecesini gösterir. Bireyin davranış üzerindeki kontrol algısı davranışsal

kontrol olarak ifade edilmektedir. Algılanan davranışsal kontrol davranış üzerinde bir bütün olarak algılanan kontrolü ifade ederken, kontrol inançları bir davranışı gerçekleştirmeyi mümkün kılan ya da engelleyen spesifik faktörlerin algılanan varlığıdır (Ajzen, 1991).

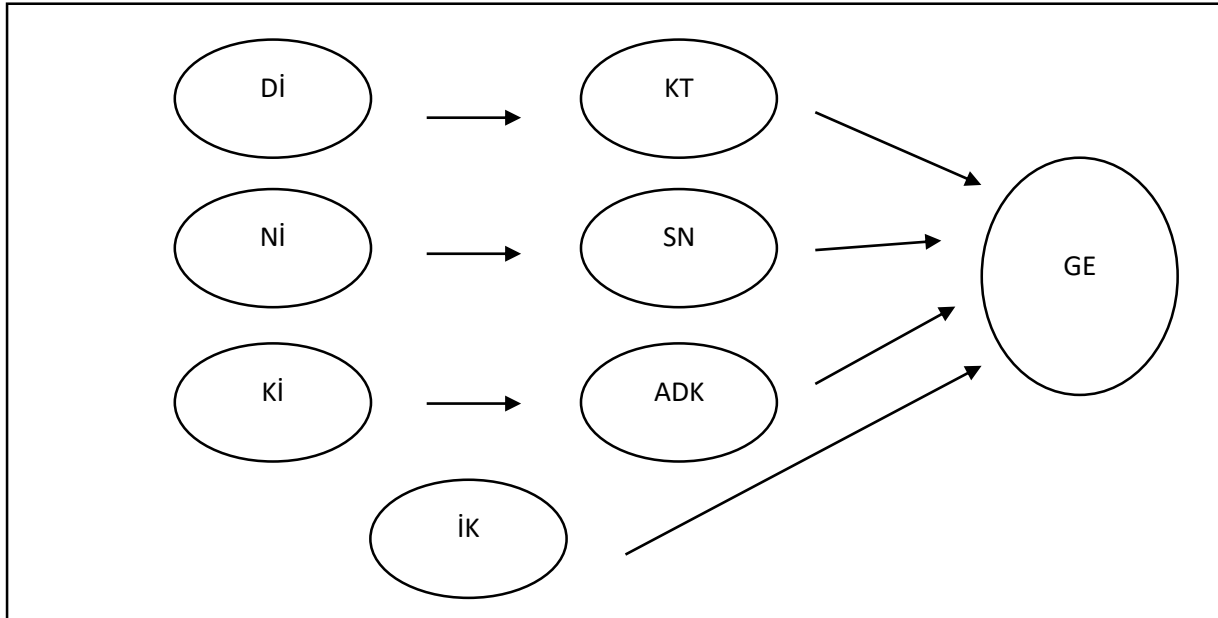
## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada benimsediği temel felsefe açısından uygulamalı araştırma kullanılmaktadır. Amacı bakımından açıklayıcı araştırma tasarımı benimsenmiştir. Araştırmada kullanılan yöntem bakımından araştırma tasarımı nicel araştırma deseni olarak ifade edilmektedir. Nicel araştırma deseni olarak ise, sosyal bilimlerde en fazla kullanılan tarama ya da anket tipi kullanılmaktadır. Ayrıca tarama araştırma deseni türlerinden olan nedensel tarama araştırmaları ve ilişkisel tarama araştırmaları kullanılmaktadır. Araştırma kapsadığı süre bakımından kesitsel araştırmadır (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Araştırmada işsizlik kaygısını oluşturan alt boyutlar ve girişimcilik eğiliminin Ajzen'in ortaya çıkarmış olduğu 'Planlanmış Davranışlar Teorisi' kapsamında belirleyicileri arasında anlamı bir ilişki olup olmadığını tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın modeli Şekil 1'de gösterilmiştir;



Şekil 1: Araştırmanın Modeli



(Dİ: Davranışsal İnançlar; Nİ: Normatif İnançlar; Kİ: Kontrol İnancı; KT: Kişisel Tutum; SN: Subjektif Normlar; ADK: Algılanan Davranışsal Kontrol; İK: İşsizlik Kaygısı; GE: Girişimcilik Eğilimi)

Araştırmanın hipotezleri aşağıda belirtilmektedir;

H<sub>1</sub>: Davranışsal inançlar ile kişisel tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>2</sub>: Normatif inançlar ile subjektif normlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>3a</sub>: Kontrol inancı: direnç ile algılanan davranışsal kontrol arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>3b</sub>: Kontrol inancı: güç ile algılanan davranışsal kontrol arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>4</sub>: Kişisel tutum ile girişimcilik eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>5</sub>: Subjektif normlar ile girişimcilik eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>6</sub>: Algılanan davranışsal kontrol ile girişimcilik eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>7a</sub>: Ekonomideki istihdam zorlukları ile girişimcilik eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>7b</sub>: Çevresel ve sosyal baskı ile girişimcilik eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>7c</sub>: Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ile girişimcilik eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>7d</sub>: Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği ile girişimcilik eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>8</sub>: İşsizlik kaygısı, iş deneyimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterir.

H<sub>9</sub>: İşsizlik kaygısı, gelire göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterir.

H<sub>10</sub>: İşsizlik kaygısı, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterir.

H<sub>11</sub>: İşsizlik kaygısı, medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterir.

### **Araştırmanın Evren ve Örneklem**

Yapılan çalışmanın anakütlesini, 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Açıköğretim Sisteminde öğrenim gören aktif öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak olasılıklı olmayan örneklem yöntemlerinden biri olan kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır.



Cevaplayıcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1		
<i>Örneklemin Demografik Özellikleri</i>		
Çalışma Durumu	f	%
Evet	570	61,9
Hayır	351	38,1
Toplam	921	100
İş Deneyimi	f	%
0-2 yıl	316	34,3
2-4 yıl	123	13,4
4-6 yıl	99	10,7
6-8 yıl	68	7,4
8-10 yıl	60	6,5
10 yıl ve üzeri	255	27,7
Toplam	921	100
Cinsiyet	f	%
Erkek	579	62,9
Kadın	342	37,1
Toplam	921	100
Yaş	f	%
18-26 yaş	345	37,5
27-35 yaş	308	33,4
36-44 yaş	154	16,8
45-53 yaş	86	9,3
54-62 yaş	23	2,5
63 ve üzeri	5	0,5
Toplam	921	100
Gelir	f	%
0-1000 tl	299	32,5
1001-2000 tl	74	8,0
2001-3000 tl	200	21,7
3001-4000 tl	111	12,1
40001 ve üzeri	237	25,7
Toplam	921	100
Medeni Durum	f	%
Evli	382	41,5
Bekar	539	58,5
Toplam	921	100
Sınıf	f	%
1 . sınıf	251	27,2
2 .sınıf	314	34,1
3 . sınıf	117	12,7
4 . sınıf	239	26,0
Toplam	921	100

Araştırmaya katılan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde öğrenim gören öğrencilerin, %61,9'u bir işte çalışmakta olup %38,1'i herhangi bir işte çalışmamaktadır. Araştırmaya katılan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde öğrenim gören

öğrencilerin, %34,3'ü 0-2 yıl arasında, %13,4'ü 2-4 yıl arasında, %10,7'si 4-6 yıl arasında, %7,4'ü 6-8 yıl arasında, %6,5'i 8-10 yıl arasında ve %27,7'si 10 yıl ve üzerinde iş deneyimine sahiptir. Araştırmaya katılan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde öğrenim gören öğrencilerin, %62,9'u erkek ve %37,1'i kadındır. Ortaya çıkan bu sonuca göre erkek katılımcıların, kadın katılımcılardan fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde öğrenim gören öğrencilerin, %37,5'u 18-26 yaş aralığında, %33,4'ü 27-35 yaş aralığı arasında, %16,8'i 36-44 yaş aralığında, %9,3'ü 45-53 yaş aralığında, %2,5'u 54-62 yaş aralığında ve %0,5'i 63 ve üzeri yaş aralığında yer almaktadır. Araştırmaya katılan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde öğrenim gören öğrencilerin, %32,5'u 0-1000 tl arasında, %8'i 1001-2000 tl arasında, %21,7'ü 2001- 3000 tl arasında, %12,1'i 3001-4000 tl arasında ve %25,7'si 40001 tl ve üzeri gelire sahiptir. Araştırmaya katılan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde öğrenim gören öğrencilerin medeni durumu, %41,5'u evli ve %58,5'i bekar olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde öğrenim gören öğrencilerin, %27,2'si 1. Sınıf, %34,1'i 2. Sınıf, %12,7'si 3.sınıf ve %26,0'ı 4.sınıf olarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olan anket, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların demografik bilgilerini içermektedir. İkinci bölüm ise, öğrencilerin işsizlik kaygısı düzeylerini belirlemek üzere 26 adet ifadeden oluşan işsizlik kaygısı ölçeği olarak, Dursun ve Aytac (2009) ile Ersoy Kart ve Erdost (2008) tarafından üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygısını belirlemek için oluşturduğu sorulara son halini veren Tekin (2015)'in geliştirdiği ifadeler kullanılmıştır. Üçüncü bölümde ise, girişimcilik eğilim düzeylerini belirlemek üzere, 4 adet ifadeden oluşan girişimcilik eğilimi, 8 adet ifadeden oluşan davranışsal inançlar, 4 adet ifadeden oluşan kişisel tutum, 3 adet ifadeden oluşan normatif inançlar, 4 adet ifadeden oluşan subjektif normlar, 8 adet ifadeden oluşan kontrol inancı ve 4 adet ifadeden oluşan algılanan davranışsal kontrol değişkenleri Maes vd. (2014)'den alınarak kullanılmıştır.

### Faktör Analizi

Ölçeklere ilişkin güvenilirlik ve faktör analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Ölçeklere İlişkin Faktör Analizi ve Cronbach Alpha Değerleri*

Ankette Yer Alan İfadeler	Faktör Yüğü	Cronbach Alpha	
1.Alt Boyut: Ekonomideki İstihdam Zorlukları			
Yakın arkadaşlarımla işsizlik kaygıları bana da işsiz kalabileceğimi düşündürmektedir.	0,770	0,952	
Türkiye' de mezun olacağım bölümle ilgili iş olanakları kısıtlıdır.	0,745		
Ülkemizde istihdam olanaklarının eğitimli gençler için az olması, iş bulamayacağımı düşündürmektedir.	0,740		
Yapmak istediğim meslekte işgücü ihtiyacının azalması beni korkutuyor.	0,732		
KPSS, TUS, ALES gibi sınavlar iş ya da işsizlik hayatımın başlangıcıdır.	0,715		
İleride çalışmak istediğim sektörün gittikçe daraldığını görüyorum.	0,700		
Türkiye' de eğitimli genç işgücünün işsizlik oranlarının yüksek seyretmesi iş bulma ümidimi kırmaktadır.	0,655		
Yakın çevremde mezun olduktan sonra iş bulamama durumları, bana da gelecekte iş bulamayacağımı düşündürmektedir.	0,651		
2.Alt Boyut: Çevresel ve Sosyal Baskı			
Sağlam bir işim olması için sanırım lisansüstü eğitim almam gerekecek.	0,875		
Bu gidişle meslek sahibi olabilmem için yeni bir bölüm daha okumam gerekecek.	0,672		
3.Alt Boyut: Kişisel Karamsarlık ve Özgüven Eksikliği			
Hayattan beklediğim şeylere kavuşabileceğimi ummuyorum.	0,765		
Eğitimim sonrası sanırım bu hayata tutunamayacağım.	0,703		
Gelecekte iş yaşantımı ve meslek sahibi olmayı bir muamma olarak görüyorum.	0,673		
Yakın gelecekte bir insan kaynağı olarak, önümü göremiyorum.	0,652		
4.Alt Boyut: Niteliksel Olarak Bilgi ve Beceri Eksikliği			
Kendimi nitelikli bir işgücü olarak göremiyorum.	0,786		
Sahip olduğum nitelikler ve almakta olduğum eğitim, iyi yerlere gelebilmem için yeterli değildir.	0,753		
Aldığım eğitim, gelecekteki mesleğim için yetersiz kalabilir.	0,704		
KMO: 0,963; Ki-Kare: 11210,957; df: 136; p<0,01; Açıklanan toplam varyans: %73,246.			
Girişimcilik Eğilimi			
Fırsat doğduğunda girişimci olacağım.	0,948	0,888	
Bir gün girişimci olmayı düşünüyorum.	0,948		
KMO:0,500; Ki-Kare:934,998; df: 1; p<0,01; Açıklanan toplam varyans: %89,958			
Davranışsal İnançlar			
Gelecekteki mesleğimde bağımsızlık benim için değerlidir.	0,832	0,909	

Girişimcilik iyi bir yaşam standardı sunar.	0,829	
İş hayatı ve özel yaşam arasındaki dengeyi önemli buluyorum.	0,820	
Girişimci, iş hayatında ve özel yaşamında daha iyi bir denge sağlar.	0,819	
Yeterince para kazanmanın önemli olduğunu düşünüyorum.	0,780	
Girişimcilik zorluklarla dolu bir meslektir.	0,744	
Girişimciler oldukça bağımsızdır.	0,760	
Mesleğimde birçok yeni zorlukla karşılaşmak isterim.	0,642	
KMO:0,919; Ki-Kare:4281,528; df:28; p<0,01; Açıklanan toplam varyans: %61,500		
Kişisel Tutum		
Bir gün girişimci olmayı hayal ediyorum.	0,911	0,872
Girişimci olmayı çekici buluyorum.	0,901	
Girişimciliğin olumlu yönleri, olumsuz yönlerinden fazladır.	0,866	
KMO:0,729; Ki-Kare:1421,395; df:3; p<0,01; Açıklanan toplam varyans: %79,685		
Normatif İnançlar		
Ailem girişimcilik kariyerine olumlu bakıyor.	0,912	0,692
Arkadaşlarım girişimciliği mantıklı bir seçim olarak görüyor.	0,907	
Girişimci olmak, eşimle olan ilişkiye yarar sağlamaz.	0,511	
KMO:0,552; Ki-Kare:901,012; df:3; p<0,01; Açıklanan toplam varyans: %63,861		
Subjektif Normlar		
Girişimci olup olmamaya karar verirken başkalarının tavsiyelerini dinlerim.	0,928	0,834
Girişimcilik faaliyetine başlamadan önce başkalarının görüşünü alırım.	0,921	
Çevremın girişimci olma kararım üzerinde önemli bir etkisi vardır.	0,734	
Girişimci olmak tamamen benim kararımdır.	0,684	
KMO:0,739; Ki-Kare:1974,905; df:6; p<0,01; Açıklanan toplam varyans: %67,883		
Kontrol İnançları		
1.Alt boyut: Direnç		
Bir işletmenin faaliyete başlaması için çok sayıda finansal araç gerekir.	0,901	0,834
Girişimcilik, iyi iş fırsatları gerektirir.	0,853	
Girişimci, uygulamalı bilgiye (knowhow) sahip olmalıdır.	0,853	
Girişimcilik için yeterli devlet desteği yoktur.	0,685	
2.Alt boyut: Güç		
Devlet desteği girişimcilik kararımı etkilemez.	0,895	
Finansal araçların eksikliği girişimci olmamı engellemez.	0,885	
KMO:0,780; Ki-Kare:2800,720; df:15; p<0,01; Açıklanan toplam varyans: %75,742		
Algılanan Davranışsal Kontrol		
Girişimci olmanın önündeki çoğu engelin üstesinden gelebileceğime inanıyorum.	0,933	0,932
Girişimci olacağıma dair güvenim tamdır.	0,925	
Girişimci olmak için yeterli kapasiteye sahip olduğuma inanıyorum.	0,905	
Girişimci olmayı makul bir seçenek olarak görüyorum.	0,882	
KMO:0,849; Ki-Kare:3121,895; df:6; p<0,01; Açıklanan toplam varyans: %83,069		

Faktör analizinin uygunluğunu gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonuçları işsizlik kaygısı için 0,963 olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerın 0,50'nin üzerinde olması değişkenler arası korelasyonların faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Sipahi vd.,

2008). Ölçek ifadelerine ilişkin anti-imaj korelasyon değerleri 0,50'nin üzerinde olduğu için örneklemin yeterli olduğu ve analizden çıkarılması gereken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre işsizlik kaygısı ölçeğine ait ifadeleri dört faktör altında toplanmıştır. Elde edilen dört faktör toplam varyansın %73,246'sını açıklamaktadır. Bu değer %50'nin üzerinde olması faktör analizi için önemli bir kriterdir (Yaşlıoğlu, 2017). Ortaya çıkan bu sonuçlar, literatürle karşılaştırıldığında bu faktörlerin ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ve niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda farklı faktörlere yüklenen 1,3,13,16,17,18,22,24,26 numaralı anket soruları analizden çıkarılmıştır. Bir ölçeğin Cronbach Alpha değerinin 0,70'in üzerinde olması o ölçeğe verilen cevapların güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada işsizlik kaygısı ölçeğine ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,952 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, işsizlik kaygısı ölçeğine verilen cevapların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Girişimcilik eğilimi değişkeninin KMO değeri 0,500 olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçek ifadelerine ilişkin anti-imaj korelasyon değerleri 0,50'nin üzerinde olduğu için örneklemin yeterli olduğu ve analizden çıkarılması gereken ifade olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen faktör toplam varyansın %89,958'ini açıklamaktadır. Farklı faktörlere yüklenen 28 ve 29 nolu ifadeler faktör analizi sonucunda analizden çıkarılmıştır.

Davranışsal inançlar değişkeninin KMO değeri 0,919 olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen faktör toplam varyansın %61,500'ünü açıklamaktadır. Kişisel tutum değişkeninin KMO değeri 0,729 olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen faktör toplam varyansın %79,685'ini açıklamaktadır. 32 nolu soru faktör yükünün 0,5'in altında olması nedeniyle faktör analizinden çıkarılmıştır. Normatif inançlar değişkeninin KMO değeri 0,552 olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen faktör toplam varyansın %63,861'ini açıklamaktadır. Subjektif normlar değişkeninin KMO değeri 0,739 olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen faktör toplam varyansın %67,883'ünü açıklamaktadır. Kontrol inancı değişkeninin KMO değeri 0,780 olarak ortaya çıkmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre kontrol inancı değişkenine ait ifadeleri iki faktör altında toplanmıştır. Elde edilen iki faktör toplam varyansın %75,742'sini açıklamaktadır. Ortaya çıkan bu sonuçlar, literatürle karşılaştırıldığında bu faktörlerin direnç ve güç olduğu tespit edilmiştir. Algılanan davranışsal kontrol değişkeninin KMO değeri 0,849 olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen faktör toplam varyansın %83,069'ünü açıklamaktadır.

## **Veri Toplama Süreci**

Veriler, Açıköğretim Bilgi Sistemi üzerinden 9-23 Mart 2020 tarihleri arasında online olarak anket yöntemiyle toplanmış ve gönüllülük esasına dayalı gerçekleştirilmiştir. Analizler, 921 kişiden oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Anketlerin analizi SPSS 20 programı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulayıcıların demografik özelliklerini belirlemek için frekans ve yüzde dağılımı kullanılmıştır. Verilerin analizini yaparken güvenilirlik analizi, faktör analizinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için regresyon analizi, gruplar arasındaki farklılıkların tespiti içinde t-testi ve ANOVA kullanılmıştır.

Davranışsal inançlar ile kişisel tutum, normatif inançlar ile subjektif normlar, kişisel tutum ile girişimcilik eğilimi, subjektif normlar ile girişimcilik eğilimi, algılanan davranışsal kontrol ile girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkileri analiz etmek için basit doğrusal regresyon kullanılmıştır. Kontrol inancının direnç, güç alt boyutlarının algılanan davranışsal kontrol ile ilişkisini ve işsizlik kaygısının alt boyutları olan ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ve niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği ile girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiyi analiz etmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. İşsizlik kaygısının alt boyutları olan ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ve niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliğinin, katılımcıların iş deneyimi ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır. İşsizlik kaygısının alt boyutları olan ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ve niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliğinin, katılımcıların cinsiyet ve medeni durumuna farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız iki örneklem t-testi uygulanmıştır.

## **Araştırmanın Sınırlı Yönleri**

Araştırmanın verileri toplandığı tarih aralığı ile sınırlıdır. Çalışmada kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır. Veriler, Açıköğretim öğrencilerinden online olarak ve veri toplama aracı bölümünde belirtilen ölçekler aracılığıyla toplanmıştır.

### Regresyon Analizi

Regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

<b>Tablo 3</b>					
<i>Regresyon Analizi Sonuçları</i>					
Model No		Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Tahmini Standart Hata	F	p
1	KT=b <sub>0</sub> + b <sub>1</sub> xDİ	0,668	0,67127	1851,878	0,000
2	SN= b <sub>0</sub> +b <sub>1</sub> xNN	0,494	0,70580	900,492	0,000
3	ADK= b <sub>0</sub> +b <sub>1</sub> xKİ	0,617	0,71041	740,866	0,000
4	GE= b <sub>0</sub> +b <sub>1</sub> xKT	0,734	0,65126	2541,716	0,000
5	GE= b <sub>0</sub> +b <sub>1</sub> xSN	0,405	0,97442	626,931	0,000
6	GE= b <sub>0</sub> +b <sub>1</sub> xADK	0,675	0,71968	1915,015	0,000
7	GE= b <sub>0</sub> +b <sub>1</sub> xEİZ+ b <sub>2</sub> xÇSB+ b <sub>3</sub> xKKÖE	0,064	1,22221	21,876	0,000

KT: Kişisel Tutum; Dİ: Davranışsal İnanç; SN: Subjektif Normlar; NN: Normatif Normlar; ADK: Algılanan Davranışsal Kontrol; Kİ: Kontrol İnanç; GE: Girişimcilik Eğilimi; SN: Subjektif Normlar; EİZ: İşsizlik Kaygısının alt boyutu olan ekonomideki istihdam zorlukları; ÇSB: İşsizlik Kaygısının alt boyutu olan çevresel ve sosyal baskı; KKÖE: İşsizlik Kaygısının alt boyutu olan kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği

Regresyon analizi sonucu, 1 nolu modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (F=1851,878); p<0,01). Davranışsal inançlar değişkeni, kişisel tutum değişkeninin %66,8'ini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle davranışsal inançlar, bağımlı değişken olan kişisel tutum değişkenine ait varyansı %66,8 oranında açıkladığı görülmektedir. Bu bağlamda H<sub>1</sub> hipotezi desteklenmektedir.

Regresyon analizi sonucu, 2 nolu modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (F=900,492; p<0,01). Normatif inançlar değişkeni, subjektif normlar değişkeninin %49,5'ünü açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle normatif inançlar, bağımlı değişken olan subjektif normlar değişkenine ait varyansı %49,5 oranında açıkladığı görülmektedir. Bu bağlamda H<sub>2</sub> hipotezi desteklenmektedir.

Regresyon analizi sonucu, 3 nolu modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (F=740,866; p<0,01). Kontrol inancı değişkenine ait direnç ve güç alt boyutları, algılanan davranışsal kontrol değişkeninin %61,7'sini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle kontrol inancı değişkenine ait direnç ve güç alt boyutları, bağımlı değişken olan algılanan davranışsal kontrol değişkenine ait varyansı %61,7 oranında açıkladığı görülmektedir. Alt boyutların Beta değerleri incelendiğinde direnç alt boyutunun, güç alt boyutuna oranla algılanan davranışsal kontrol üzerindeki etkisinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda H<sub>3a</sub> ve H<sub>3b</sub> hipotezleri desteklenmektedir.



Regresyon analizi sonucu, 4 nolu modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ( $F=2541,716$ ;  $p<0,01$ ). Kişisel tutum değişkeni, girişimcilik eğilimi değişkeninin %73,4'ünü açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle kişisel tutum, bağımlı değişken olan girişimcilik eğilimi değişkenine ait varyansı %73,4 oranında açıkladığı görülmektedir. Bu bağlamda  $H_4$  hipotezi desteklenmektedir.

Regresyon analizi sonucu, 5 nolu modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ( $F=626,931$ ;  $p<0,01$ ). Subjektif normlar değişkeni, girişimcilik eğilimi değişkeninin %40,6'sını açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle kişisel tutum, bağımlı değişken olan girişimcilik eğilimi değişkenine ait varyansı %40,6 oranında açıkladığı görülmektedir. Bu bağlamda  $H_5$  hipotezi desteklenmektedir.

Regresyon analizi sonucu, 6 nolu modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ( $F=1915,015$ ;  $p<0,01$ ). Algılanan davranışsal kontrol değişkeni, girişimcilik eğilimi değişkeninin %67,6'sını açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle algılanan davranışsal kontrol, bağımlı değişken olan girişimcilik eğilimi değişkenine ait varyansı %67,6 oranında açıkladığı görülmektedir. Bu bağlamda  $H_6$  hipotezi desteklenmektedir.

Regresyon analizi sonucuna göre, işsizlik kaygısının niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutu istatistiksel olarak anlamsız olduğu için analizden çıkarılarak regresyon tekrarlanmıştır. Regresyon analizi sonucu, 7 nolu modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ( $F=21,876$ ;  $p<0,01$ ). İşsizlik kaygısı değişkenine ait ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı ve kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği alt boyutları, girişimcilik eğilimi değişkeninin %6,7'sini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle bağımlı değişken olan işsizlik kaygısı değişkenine ait ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı ve kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği alt boyutları, girişimcilik eğilimi değişkenine ait varyansı %6,7 oranında açıkladığı görülmektedir.

Regresyon modellerine ilişkin katsayılar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4						
<i>Katsayılar</i>						
Model No		B	Standart Hata	Beta	t	p
1	Sabit	0,130	0,078		1,661	0,097
	Davranışsal İnançlar	0,980	0,023	0,818	43,033	0,000
2	Sabit	1,091	0,077		14,247	0,000



	Normatif İnançlar	0,734	0,024	0,704	30,008	0,000
3	Sabit	0,166	0,085		1,963	0,051
	Kontrol İnanç: Direnç	0,634	0,024	0,581	25,999	0,000
	Kontrol İnanç: Güç	0,352	0,023	0,343	15,375	0,000
4	Sabit	0,274	0,066		4,187	0,000
	Kişisel Tutum	0,929	0,018	0,857	50,415	0,000
5	Sabit	0,737	0,111		6,640	0,000
	Subjektif Normlar	0,810	0,032	0,637	25,039	0,000
6	Sabit	0,406	0,072		5,621	0,000
	Algılanan Davranışsal Kontrol	0,905	0,021	0,822	43,761	0,000
7	Sabit	2,616	0,122		21,420	0,000
	Ekonomideki istihdam zorlukları	0,243	0,064	0,227	3,796	0,000
	Çevresel ve sosyal baskı	0,181	0,044	0,180	4,142	0,000
	Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği	-0,157	0,059	-0,146	-2,678	0,008
	Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği	-0,033	0,051	-0,029	-0,51	0,515
8	Sabit	2,599	0,119		21,807	0,000
	Ekonomideki istihdam zorlukları	0,234	0,062	0,218	3,746	0,000
	Çevresel ve sosyal baskı	0,173	0,042	0,173	4,114	0,000
	Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği	-0,165	0,058	-0,153	-2,865	0,004

Alt boyutların Beta değerleri incelendiğinde ekonomideki istihdam zorlukları alt boyutunun, çevresel ve sosyal baskı ve kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği alt boyutlarına oranla girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda  $H_{7a}$ ,  $H_{7b}$  ve  $H_{7c}$  hipotezleri desteklenmektedir. Buna karşın  $H_{7d}$  hipotezi desteklenmemiştir.

### ANOVA Testi

İş deneyimine ilişkin Anova sonuçları Tablo 5 ve 6 'da gelire ilişkin Anova sonuçları Tablo 7 ve 8 'de gösterilmektedir.

Tablo 5						
<i>İş Deneyimine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları</i>						
Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ekonomideki istihdam zorlukları	Gruplar arası	55,084	5	11,017	8,258	0,000
	Gruplar içi	1220,661	915	1,334		
	Toplam	1275,745	920			
Çevresel ve sosyal baskı	Gruplar arası	14,982	5	2,996	1,903	0,091
	Gruplar içi	10440,935	915	1,575		
	Toplam	1455,917	920			
Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği	Gruplar arası	29,295	5	5,859	4,345	0,001
	Gruplar içi	1233,734	915	1,348		
	Toplam	1263,030	920			
Niteliksel bilgi ve beceri eksikliği	Gruplar arası	26,884	5	5,377	4,554	0,000
	Gruplar içi	1080,318	915	1,81		
	Toplam	1107,201	920			

Tablo 5 incelendiğinde, p değeri 0,05'in altında olan ekonomideki istihdam zorlukları, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği, niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutlarının iş deneyimine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Çevresel ve sosyal baskı alt boyutunun ise p değerinin 0,05'ten büyük olması nedeniyle iş deneyimine göre farklılık göstermediği görülmüştür (F=1,903, p=0,091). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için varyansları homojen olan ekonomideki istihdam zorlukları ve kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği alt boyutlarına post hoc testlerinden biri olan Scheffe testi, varyansları homojen olmayan niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutu için ise post hoc testlerinden Games- Howell testi uygulanmıştır.

Tablo 6					
<i>İş Deneyimine İlişkin Post-Hoc Testi Sonuçları</i>					
Boyutlar	Scheffe		Ortalama Fark	Standart Hata	p
Ekonomideki istihdam zorlukları	0-2 yıl	10 yıl ve üzeri	0,58925	0,09723	0,000
Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği	0-2 yıl	10 yıl ve üzeri	0,40500	0,09775	0,004
Boyutlar	Games-Howell		Ortalama Fark	Standart Hata	p

Niteliksel bilgi ve beceri eksikliği	0-2 yıl	10 yıl ve üzeri	0,40045	0,08780	0,000
--------------------------------------	---------	-----------------	---------	---------	-------

Tablo 6 incelendiğinde, Scheffe testi sonucunda ekonomideki istihdam zorlukları alt boyutu bakımından 0-2 yıl iş deneyimine sahip olan cevaplayıcılarla, 10 yıl ve üzeri deneyime sahip cevaplayıcılar arasında ve kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği alt boyutuna göre 0-2 yıl iş deneyimine sahip olan cevaplayıcılarla, 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olan cevaplayıcılar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Games- Howell testi sonucunda ise, niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutuna göre ise 0-2 yıl iş deneyimine sahip olan cevaplayıcılarla, 10 yıl ve üzeri deneyime sahip cevaplayıcılar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu bağlamda  $H_8$  hipotezi desteklenmiştir.

Tablo 7

*Gelire İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ekonomideki istihdam zorlukları	Gruplar arası	99,742	4	24,936	19,423	0,000
	Gruplar içi	1176,003	916	1,284		
	Toplam	1275,745	920			
Çevresel ve sosyal baskı	Gruplar arası	31,033	4	7,758	4,988	0,000
	Gruplar içi	1424,884	916	1,556		
	Toplam	1455,917	920			
Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği	Gruplar arası	77,316	4	19,329	14,932	0,000
	Gruplar içi	1185,714	916	1,294		
	Toplam	1263,030	920			
Niteliksel bilgi ve beceri eksikliği	Gruplar arası	28,083	4	7,021	5,959	0,000
	Gruplar içi	1079,118	916	1,178		
	Toplam	1107,201	920			

Tablo 7 incelendiğinde, p değeri 0,05'in altında olan ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği, niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutlarının gelire göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için varyansları homojen olan çevresel ve sosyal baskı alt boyutuna post hoc testlerinden biri olan Scheffe testi, varyansları homojen olmayan ekonomideki istihdam zorlukları, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği, niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutları için ise post hoc testlerinden Games-Howell testi uygulanmıştır.

Tablo 8					
<i>Gelire İlişkin Post-Hoc Testi Sonuçları</i>					
Boyutlar	Scheffe		Ortalama Fark	Standart Hata	p
Çevresel ve sosyal baskı	0-1000 tl	3001-4000 tl	0,44197	0,13862	0,038
	0-1000 tl	4001 ve üzeri	0,42406	0,10847	0,004
Boyutlar	Games-Howell		Ortalama Fark	Standart Hata	p
Ekonomideki istihdam zorlukları	0-1000 tl	2001-3000 tl	0,34776	0,10772	0,009
	0-1000 tl	3001-4000 tl	0,64082	0,12230	0,000
	0-1000 tl	4001 tl ve üzeri	0,82407	0,09411	0,000
	1001-2000 tl	4001 tl ve üzeri	0,61624	0,16377	0,003
	2001-3000 tl	4001 tl ve üzeri	0,46631	0,10677	0,000
	0-1000 tl	3001-4000 tl	0,52638	0,12080	0,000
Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği	0-1000 tl	4001 tl ve üzeri	0,65643	0,09577	0,000
	1001-2000 tl	3001-4000 tl	0,66779	0,18344	0,004
	1001-2000 tl	4001 tl ve üzeri	0,78785	0,16802	0,000
	2001-3000 tl	4000 tl ve üzeri	0,42737	0,10452	0,001
Niteliksel bilgi ve beceri eksikliği	0-1000 tl	4001 tl ve üzeri	0,34757	0,09082	0,001
	1001-2000 tl	4001 tl ve üzeri	0,48989	0,15373	0,016
	2001-3000 tl	4001 tl ve üzeri	0,43020	0,10038	0,000

Tablo 8 incelendiğinde Scheffe testi sonucunda çevresel ve sosyal baskı alt boyutu bakımından 0-1000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla, 3001-4000 tl ve 4001 tl ve üzeri gelire sahip cevaplayıcılar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Games-Howell testi sonucunda, ekonomideki istihdam zorlukları alt boyutu bakımından 0-1000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla, 2001-3000 tl, 3001-4000 tl ve 4001 tl ve üzeri gelire sahip cevaplayıcılar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca 1001-2000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla, 4001 tl ve üzeri gelire sahip cevaplayıcılar arasında ve 2001-3000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla 4001 tl ve üzeri gelire sahip cevaplayıcılar arasında da istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği alt boyutuna göre, 0-1000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla, 3001-4000 tl ve 4001 tl ve üzeri gelire sahip cevaplayıcılar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca 1001-2000 tl gelire sahip olan

cevaplayıcılarla, 3001-4000 tl, 4001 tl ve üzeri gelire sahip olan cevaplayıcılar ve 2001- 3000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla 4001 tl ve üzeri gelire sahip olan cevaplayıcılar arasında da istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutuna göre, 0-1000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla, 4001 tl ve üzeri gelire sahip cevaplayıcılar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca 1001-2000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla, 4001 tl ve üzeri gelire sahip olan cevaplayıcılar ve 2001-3000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla da 4001 tl ve üzeri gelire sahip olan cevaplayıcılar arasında da istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu bağlamda,  $H_0$  hipotezi desteklenmiştir.

### T-Testi

İşsizlik kaygısının alt boyutları olan ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ve niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliğinin, katılımcıların cinsiyet ve medeni durumuna farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız iki örneklem t testi uygulanmıştır. Bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10 'da verilmiştir.

Yapılan bağımsız iki örneklem t testi sonucunda, ekonomideki istihdam zorlukları alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ve niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutları için yapılan bağımsız iki örneklem t testi sonucunda ise cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 9								
<i>Cinsiyete İlişkin t-testi Sonuçları</i>								
		Levene Varyansların Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi				
		F	p	t	s.d.	P (2-kuy.)	Ortalama Fark	Standart Hata Farkı
Ekonomideki istihdam zorlukları	Varyansların eşit olması	0,080	0,778	-2,753	919	0,006	-0,22034	0,08002
	Varyansların farklı olması			-2,767	726,172	0,006	-0,22034	0,07964

Tablo 9 incelendiğinde ekonomideki istihdam zorlukları alt boyutunun cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kadın cevaplayıcılara ortalamanın erkek cevaplayıcılara

göre daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ortalamaların eşitliğine ilişkin bağımsız iki örneklem t testi p değerinin 0,05'ten büyük olması nedeniyle (0,778) varyansların eşitliği durumundaki ortalamaların eşitliğine ilişkin bağımsız iki örneklem t testi p değeri baz alınmıştır. Bu bağlamda  $H_{10}$  hipotezi desteklenmiştir.

Tablo 10								
<i>Medeni Duruma İlişkin t-testi Sonuçları</i>								
		Levene Varyansların Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi				
		F	p	t	s.d.	P (2-kuy.)	Ortalama Fark	Standart Hata Farkı
Ekonomideki istihdam zorlukları	Varyansların eşit olması	1,467	0,226	-5,436	919	0,000	-0,421165	0,07756
	Varyansların farklı olması			-5,472	839,041	0,000	-0,421165	0,07706
Çevresel ve sosyal baskı	Varyansların eşit olması	1,218	0,270	-2,627	919	0,009	-0,22034	0,08387
	Varyansların farklı olması			-2,647	841,912	0,008	-0,22034	0,08324
Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği	Varyansların eşit olması	3,100	0,079	-4,486	919	0,000	-0,34794	0,07756
	Varyansların farklı olması			-4,530	847,866	0,000	-0,34794	0,07681
Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği	Varyansların eşit olması	4,904	0,027	-4,033	919	0,000	-0,29350	0,07277
	Varyansların farklı olması			-4,084	855,041	0,000	-0,29350	0,07187

Tablo 10 incelendiğinde, ortalamaların eşitliğine ilişkin bağımsız t testi p değerleri 0.05'in üzerinde olduğu için ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği alt boyutlarının varyansların eşitliği satırındaki ortalamaların eşitliğine ilişkin bağımsız iki örneklem t testi p değerine bakılmıştır. Bu değerleri 0,05'ten küçük olması nedeniyle ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliğinin medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

olduğu gösterdiği tespit edilmiştir. Ortalamaların eşitliğine ilişkin bağımsız iki örneklem t testi p değerleri 0.05'in altında olduğu için niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutunun varyansların farklılığı satırındaki ortalamaların eşitliğine ilişkin bağımsız iki örneklem t testi p değerine bakılmıştır. Bu değer 0,05'ten küçük olması nedeniyle niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliğinin medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda  $H_{11}$  hipotezi desteklenmiştir.

### Sonuçlar

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, davranışsal inançlar ile kişisel tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Davranışsal inançlar kişisel tutum değişkeninin %66,8'ini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle davranışsal inançlar değişkeni, bağımlı değişken olan kişisel tutum değişkenine ait varyansı %66,8 oranında açıkladığı görülmektedir. Normatif inançlar değişkeni, subjektif normlar değişkeninin %49,5'ünü açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle normatif inançlar, bağımlı değişken olan subjektif normlar değişkenine ait varyansı %49,5 oranında açıkladığı görülmektedir. Kontrol inancı değişkenine ait direnç ve güç alt boyutları, algılanan davranışsal kontrol değişkeninin %61,7'sini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle kontrol inancı değişkenine ait direnç ve güç alt boyutları, bağımlı değişken olan algılanan davranışsal kontrol değişkenine ait varyansı %61,7 oranında açıkladığı görülmektedir. Alt boyutların Beta değerleri incelendiğinde direnç alt boyutunun, güç alt boyutuna oranla algılanan davranışsal kontrol üzerindeki etkisinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kişisel tutum değişkeni, girişimcilik eğilimi değişkeninin %73,4'ünü açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle kişisel tutum, bağımlı değişken olan girişimcilik eğilimi değişkenine ait varyansı %73,4 oranında açıkladığı görülmektedir. Subjektif normlar değişkeni, girişimcilik eğilimi değişkeninin %40,6'sını açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle kişisel tutum, bağımlı değişken olan girişimcilik eğilimi değişkenine ait varyansı %40,6 oranında açıkladığı görülmektedir. Algılanan davranışsal kontrol değişkeni, girişimcilik eğilimi değişkeninin %67,6'sını açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle algılanan davranışsal kontrol, bağımlı değişken olan girişimcilik eğilimi değişkenine ait varyansı %67,6 oranında açıkladığı görülmektedir. İşsizlik kaygısı değişkenine ait ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı ve kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği alt boyutları, girişimcilik eğilimi değişkeninin %6,7'sini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle bağımlı değişken olan işsizlik kaygısı değişkenine ait ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı ve kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği alt boyutları, girişimcilik eğilimi değişkenine ait

varyansı %6,7 oranında açıkladığı görülmektedir. Alt boyutların Beta değerleri incelendiğinde ekonomideki istihdam zorlukları alt boyutunun, çevresel ve sosyal baskı ve kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği alt boyutlarına oranla girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

ANOVA testinin sonucuna göre, ekonomideki istihdam zorlukları, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği, niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutlarının iş deneyimine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Scheffe testi sonucunda ekonomideki istihdam zorlukları alt boyutu bakımından 0-2 yıl iş deneyimine sahip olan cevaplayıcılarla, 10 yıl ve üzeri deneyime sahip cevaplayıcılar ve kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği alt boyutuna göre 0-2 yıl iş deneyimine sahip olan cevaplayıcılarla, 10 yıl ve üzeri deneyime sahip cevaplayıcılar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Games- Howell testi sonucunda ise, niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutuna göre ise 0-2 yıl iş deneyimine sahip olan cevaplayıcılarla, 10 yıl ve üzeri deneyime sahip cevaplayıcılar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği, niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutlarının gelire göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Scheffe testi sonucunda çevresel ve sosyal baskı alt boyutu bakımından 0-1000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla, 3001-4000 tl ve 4001 tl ve üzeri gelire sahip cevaplayıcılar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Games-Howell testi sonucunda, ekonomideki istihdam zorlukları alt boyutu bakımından 0-1000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla, 2001-3000 tl, 3001-4000 tl ve 4001 tl ve üzeri gelire sahip cevaplayıcılar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca 1001-2000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla, 4001 tl ve üzeri gelire sahip cevaplayıcılar arasında ve 2001-3000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla 4001 tl ve üzeri gelire sahip cevaplayıcılar arasında da istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği alt boyutuna göre, 0-1000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla, 3001-4000 tl ve 4001 tl ve üzeri gelire sahip cevaplayıcılar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca 1001-2000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla, 3001-4000 tl, 4001 tl ve üzeri gelire sahip olan cevaplayıcılar ve 2001-3000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla 4001 tl ve üzeri gelire sahip olan cevaplayıcılar arasında da istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutuna göre, 0-1000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla, 4001 tl ve üzeri gelire sahip cevaplayıcılar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca 1001-2000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla, 4001 tl ve üzeri gelire sahip olan cevaplayıcılar



ve 2001-3000 tl gelire sahip olan cevaplayıcılarla da 4001 tl ve üzeri gelire sahip olan cevaplayıcılar arasında da istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Cinsiyet için bağımsız iki örneklem t testi sonucunda, ekonomideki istihdam zorlukları alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ve niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği alt boyutları için yapılan bağımsız iki örneklem t testi sonucunda ise cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Medeni durum için bağımsız iki örneklem t testi sonucunda, ekonomideki istihdam zorlukları, çevresel ve sosyal baskı, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği ve niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliğinin medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

### Öneriler

Araştırmanın işsizlik kaygısının ilk alt boyutu olan ekonomideki istihdam zorlukları girişimcilik eğilimini diğer alt boyutlara oranla daha fazla etkilemektedir. Ekonomideki istihdam zorlukları arttıkça girişimcilik eğilimi artış göstermektedir. Bu nedenle özellikle günümüzde yaşanan istihdam zorluklarının giderilebilmesi için öğrencilere girişim eğilimini daha da arttırabilecek kredi, hibe gibi devlet destekleri ve girişimcilik yönlü üniversite içi eğitimler vermek olumlu sonuçlar doğurabilir. Ekonomideki istihdam zorluklarından sonra, girişimcilik eğilimini en fazla etkileyen ikinci alt boyut çevresel ve sosyal baskı olarak belirlenmiştir. Kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği alt boyutunun girişimcilik eğilimini negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin özgüven eksikliği ve karamsarlık düzeyleri arttıkça girişimcilik eğilimlerinin azaldığı görülmüştür. Bu yüzden girişimcilik eğilimlerini arttırmak için özgüven düzeylerini destekleyici çabalar gösterilebilir. Bu çalışmada, bir diğer alt boyut olan niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği ile girişimcilik eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Mevcut çalışmada istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmasa da farklı çalışmalarda bu ilişkinin tekrar incelenmesi önerilmektedir.

### Kaynakça

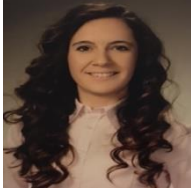
- Ajzen, I. (1991). Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Anık, M. ve Özkan, A. (2016). Türkiye'de gençlik ve üniversite ilişkisi: Yapısal sorunlar ve somut öneriler. *İş, Güç: The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 18 (2), 176-193.
- Arslan, A. Y. (2015). Eyvah Mezun Olacağız! *Aksiyon Haftalık Haber Dergisi*, [Http://Www.Aksiyon.Com.Tr/Dosyalar/Eyvah-Mezun-Olacagiz\\_508351](http://www.aksiyon.com.tr/dosyalar/eyvah-mezun-olacagiz_508351).
- Atabay, İ. ve Alamur B. (2016). İşletme ve muhasebe eğitimi alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Global Business Research Congress*. 2. İstanbul.
- Avşar, M. (2007). Yüksek öğretimde öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin araştırılması: Çukurova Üniversitesinde bir uygulama, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Beck, A. T. & Emery G. (2006). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler* (Çev: Veysel Öztürk). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Biçerli, M. K. (2014). *Çalışma ekonomisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Bozkurt Çetinkaya, Ö. (2011). *Dünyada ve Türkiye'de girişimcilik eğitimi: Başarılı girişimciler ve öğretim üyelerinden öneriler*. (1.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bridge, S. (1993). *Understanding enterprise: Entrepreneurship and small business*. UK: Palgrave MacMillan.
- Bruehl, A. L. (2009). General anxiety and academic indicators as predictors of test anxiety in adolescents. University of Florida Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida.
- Çondur, F. ve Bölükbaş, M. (2014). Türkiye'de işgücü piyasası ve genç işsizlik-büyüme ilişkisi üzerine bir inceleme. *Amme İdaresi Dergisi*, 47 (2), 77-93.
- Demirel, E.T. ve Dikici, M. (2004). Kültürün Girişimciliğe Etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*. 2.
- Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 71-84.
- Ersoy Kart, M. ve Erdost, H. E. (2008). Unemployment worries among turkish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36 (2), 275- 288.
- Erten, İ. (2002). Planlanmış davranış teorisi ile uygulamalı öğretim metodu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 222.

- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, And Behavior: An Introduction To Theory And Research*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub Co.
- Güney, S. ve Çetin A. (2003). Kültürün girişimciliğe etkisi ve Türkiye’de girişimcilik kültürü, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Gürbüz S. ve Şahin F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kim, K. H.K. (2001). Perceived levels and sources of anxiety of senior nursing students in the clinical setting. The University Of Wisconsin Doktoral Thesis, Milwaukee.
- Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEB). (2022). <https://www.kosgeb.gov.tr/site/tr/genel/destekler/6312/girisimcilik-destekleri>
- Lee, S. M. & Peterson, S. J. (2000). Culture, entrepreneurial orientation and global competitiveness. *Journal of World Business*. 35 (4), 401-416.
- Llñán, F. & Chen, Y.W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship theory and practice*. Baylor University. 1042- 2587.
- Maes J., Leroy H. & Sels L. (2014). Gender differences in entrepreneurial intentions: a tpb multi-group analysis at factor and indicator level. *European Management Journal*. 32. 784–794.
- O’neal, P.W. (2007). *Motivation of Health Behavior*. New York: Nova Publishers.
- Onocak, D. (2008). İşsizlik sürecinin bireyler üzerindeki psikolojik ve sosyo- ekonomik etkileri (Sivas Örneği). Cumhuriyet Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas.
- Özden, K., Timurlenk M. S ve Başar S. (2009). Girişimcilik eğilimi: Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Eastern Mediterranean University Fbe Journal*, 11/12 (3).
- Özdemir, S., Ersöz, H. Y. ve Sarıoğlu, İ. (2006). *İşsizlik Sorununun Çözümünde Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin Desteklenmesi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Özdemir, A. A. (2010). *Sosyal Girişimcilik Niyeti ve Girişimcilik-Davranış İlişkisi*. S. Besler (Editör), Sosyal Girişimcilik içinde, İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Sezer Akgün S. (2019). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyeti ile işsizlik kaygısı arasındaki ilişki. Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, Sakarya.

- Sipahi B., Yurtkoru E. S. ve Çinko M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Şahin, Ş. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Tekin, A. N. (2015). Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Türk Dil kurumu (TDK). (2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2019). İşgücü istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Labour-Force-Statistics-2019-33784>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021). İşgücü istatistikleri mikro veri seti. <https://www.tuik.gov.tr/media/microdata/pdf/isgucu.pdf>
- Thompson, J. L. (1999). A Strategic perspective of entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 5 (6), 279-296.
- Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO). (2016). World Employment Social Outlook. Geneva. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms\\_443480.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_443480.pdf)
- Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO). (2019). World Employment and Social Outlook. Geneva. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_670542.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_670542.pdf)
- Wang, C. K. & Wong, P. K. (2004). Entrepreneurial interest of university students in Singapore. *Technovation*, 24 (2), 163-172.
- Wei-Ta F., Eric Ng, Ching-Ming W. & Ming-Lin H. (2017). Normative beliefs, attitudes, and social norms: People reduce waste as an index of social relationships when spending leisure time, *Sustainability*, 9.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46 (Özel Sayı), 74-85.
- Yurdakul, T. (2006). Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi uygulamalı sanatlar eğitimi bilim dalı seramik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin işsizlik kaygıları üzerine bir araştırma. Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

## Yazarlar Hakkında

### Filiz ÖLÇER KİMZAN



Lisans eğitimini 2013 yılında Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü'nde tamamlamıştır. 2017 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Tezsiz Yüksek Lisans ve 2020 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sayısal Yöntemler Tezli Yüksek Lisans programlarını tamamlamıştır. 2020 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayısal Yöntemler Doktora Programında öğrenimine devam etmektedir.

GSM: +90 554 418 4161  
Eposta: filiz\_olcer@hotmail.com

### Prof. Dr. Harun SÖNMEZ



Anadolu Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinde İstatistik lisans eğitiminin tamamladıktan sonra Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans ve doktorasını tamamladı. 1995-2013 yıllarında Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesinde görev yaptı. 2013 yılında Açıköğretim Fakültesinde görev yapmaya başladı. 2015-2019 yılları arasında Anadolu Üniversitesi İstatistik Bilgiler Birimi yöneticiliğinin yanısıra Açıköğretim Fakültesinde İstatistik Bilgi Edinme ve Değerlendirme Birimi ve Engelli

Öğrenciler Destek Birimi Yöneticiliğini yürütmüştür.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Kat:6 No:619 Eskişehir  
Tel (İş): +90 222 335 05 80/2463  
Eposta: hsonmez@anadolu.edu.tr



**Gönderim:** 17.08.2022

**Kabul:** 31.01.2023

**Tür:** Araştırma Makalesi

## Öğrenme analitiği sürecine yönelik modellere genel bir bakış: Kavramsal bir çerçeve önerisi

Asuman ÖNDER<sup>a</sup>  
Gisu Sanem ÖZTAŞ<sup>b</sup>  
Gökhan AKÇAPINAR<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 06800 Çankaya/Ankara, ORCID: 0000-0002-4365-9150

<sup>b</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 06800 Çankaya/Ankara, ORCID: 0000-0002-0995-0067

<sup>c</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 06800 Çankaya/Ankara, ORCID: 0000-0002-0742-1612

### Özet

Günümüz teknolojileriyle birlikte öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin çok yönlü ve detaylı dijital verilerin toplanması olanaklı hale gelmiştir. Her ne kadar bu verilerin büyük çoğunluğunu çevrimiçi öğrenme ortamlarından elde edilen log veriler oluştursa da görüntü, ses veya sensör verileri gibi çok çeşitli veriler de bu bağlamda toplanmaktadır. Bu tür verilerin toplanmasının, saklanması ve analiz edilmesinin kolaylaşması ile birlikte eğitim araştırmalarında cevap aranan araştırma sorularında, kullanılan veri kaynaklarında, analiz yöntemlerinde bir paradigma değişimi yaşandığı gözlenmektedir. Bu değişimle birlikte veri kaynağı olarak büyük oranda öğrencilerin öz bildirimine dayalı olan çalışmalar yerini farklı kaynaklardan toplanan dijital verilerin kullanıldığı çalışmalara bırakmaktadır. Veri analizi noktasında da veri madenciliği, yapay zekâ, doğal dil işleme gibi farklı disiplinlerden yöntemler işe koşulmaktadır. Bu tür çalışmalar alanyazında öğrenme analitiği çatı kavramı altında toplanmaktadır. Öğrenme analitiği alanındaki çalışmalar için yol gösterici olacak birçok referans ve süreç modeli alanyazında yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı, alanyazında kabul gören farklı modelleri incelemek ve bu modellerde yer alan bileşenler doğrultusunda araştırmacıların kullanımına yönelik kavramsal bir çerçeve önerisinde bulunmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** öğrenme analitiği, eğitsel veri madenciliği, öğrenme analitiği süreci, öğrenme analitiği modelleri

## An overview of the models respecting the learning analytics process: A conceptual framework proposal

### Abstract

Recent technologies have made it possible to collect miscellaneous and detailed digital data related to learning processes. Although the majority of these data consists of logs obtained from online learning environments, a diverse range of data such as image, sound or data from different sensors is also collected in this context. By virtue of the ease of collecting, storing and analyzing aforementioned data, it is observed that a paradigm shift has been experienced in the research questions, the data sources and the analysis methods of the educational research. As a concomitant of this shift, the studies largely based on self-report data are replaced by the studies depending on digital data collected from different sources. Methods from different disciplines such as data mining, artificial intelligence, natural language processing are pressed into service, when the data

### Kaynak Gösterme

Önder, A., Öztaş, G. S. ve Akçapınar, G. (2023). Öğrenme analitiği sürecine yönelik modellere genel bir bakış: Kavramsal bir çerçeve önerisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 92-117. <https://doi.org/10.51948/auad.1163540>

analysis is concerned. In the literature, these studies are gathered under the concept of learning analytics. There are several reference and process models in the literature to guide the studies in the field of learning analytics. The aim of this study is to review different well approved models in the literature and in accordance with the components in these models to propose a conceptual framework for the use of researchers.

**Keywords:** learning analytics, educational data mining, learning analytics process, learning analytics models

## Giriş

Teknolojik gelişmelere paralel olarak, büyük veri setlerinin erişilebilir hale gelmesiyle birlikte bilimin araştırdığı sorular ve kullandığı yöntemler de hızla değişmiştir (Siemens, 2013). Bu durum eğitim alanı için de önemli etkilere sahiptir. Mobil cihazların, öğrenme yönetim sistemlerinin (ÖYS) ve sosyal medyanın kullanılmasıyla, öğrenme sürecinin daha büyük bir kısmında dijital izler oluşmakta ve bu izlere erişilebilmektedir. Bu izler de araştırmacılara pek çok farklı açıdan öğrenmeyi keşfetme fırsatı sunmaktadır (Siemens, 2013). Bu verilerin analizine odaklanan farklı araştırma alanları olmasına rağmen (ör: eğitsel veri madenciliği, eğitimde yapay zeka, vb.) son yıllarda bu kavramların genel olarak öğrenme analitiği çatı kavramı altında toplandığı görülmektedir (Romero & Ventura, 2020).

Alanyazına bakıldığında öğrenme analitiği ile ilgili farklı tanımlamalar dikkat çekmektedir. Öğrenme Analitiği ve Araştırmaları Topluluğu (SOLAR) tarafından öğrenme analitiği; *“öğrenme ve öğrenme ortamının anlaşılması ve iyileştirilmesi için öğrencilere ve öğrenme ortamına ilişkin verilerin ölçülmesi, toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması”* olarak tanımlanmaktadır (SOLAR, 2011). Araştırmacılar tarafından yapılan tanımlardan birkaçı ise şu şekildedir. *“Öğrenme analitiği, eğitim ortamlarından toplanan verilerdeki örüntüleri tespit ve analiz etmeye yönelik yöntemlerin geliştirilmesine odaklanan ve öğrenme deneyimini desteklemek için bu yöntemlerden yararlanan çok disiplinli bir araştırma alanıdır”* (Chatti ve ark., 2012). *“Öğrenme analitiği, öğrenmeyi ve öğrenmenin gerçekleştiği ortamları anlamak ve optimize etmek amacıyla öğrenenler ve öğrenme bağlamları hakkındaki verilerin ölçülmesi, toplanması, analizi ve raporlanmasıdır”* (Siemens, 2013). *“Öğrenme analitiği, öğrenme ortamları, öğrenme süreçleri ve öğrenmeye ilişkin karar alma süreçlerinin gerçek zamanlı modellemesi, tahmini ve optimizasyonu amacıyla öğrenenler ve öğrenme ortamları hakkında statik ve dinamik bilgileri kullanır, bunları değerlendirir, ortaya çıkarır ve analiz eder”* (Ifenthaler & Widanapathirana, 2014).

Yukarıda yer alan tanımlardan yola çıkarak, öğrenme analitiği çalışmalarının temel hedefinin öğrenmeyi anlamak ve desteklemek olduğu söylenebilir. Öğrenme Analitiğinin odağı öğrenmeyi geliştirmektir (Selwyn & Gašević, 2020). Bu amaca ulaşmak üzere, tanımlarda, öğrenmeye ilişkin veri toplanması ve bu verilerin analiz edilmesine vurgu



yapıldığı görülmektedir. Lang ve ark. (2017)'e göre öğrenme süreçlerini destekleyen dijital platformlarda, öğrenmeye ilişkin verilerin daha büyük hacimlerde ve çeşitlilikte toplanabilmesi alanın önemli bir bileşenidir. Ancak, verilerin analiz edilmesi, onlardan yararlanmak üzere yeni tekniklerin benimsenmesi, uyarlanması ve geliştirilmesi de önemli esaslar olarak kabul edilmektedir.

Öğrenme analitiği çalışmalarının amaçlarının belirlenmesinde farklı sınıflandırmalar bulunsa da bu sınıflandırmalar temelde birbirine benzerdir. Drachsler ve Greller (2012) öğrenme analitiği çalışmalarını amaçları bağlamında iki gruba ayırmaktadır. İlki, öğrencilerin veya öğretmenlerin kendi veri setleri içerisinde eski ve yeni verileri karşılaştırarak performanslarını ve durumlarını izlemesine olanak sağlayan yansıtma çalışmalarıdır. İkincisi de var olan sorunların ya da durumların önceden tespit edilmesini sağlayan tahmin çalışmalarıdır. Yansıtma çalışmalarının temel amacı, öğrencilerin ya da diğer paydaşların performanslarının yansıtılması ile bireylerin kendilerini izlemesi ve eski, yeni verileri üzerinden değerlendirme yapabilmelerine olanak sağlamaktır (Broos ve ark., 2020). Bireysel seviyede, bireylere kendi öğrenme süreçlerini yansıtarak kişileştirilmiş bilgilerin sunulmasını sağlarken, kurumsal seviyede ise öğrencilerin öğrenme süreçlerinin takip edilmesini sağlayarak öğrenciler için müdahalede veya aktivitelerde bulunabilir (Greller & Drachsler, 2012).

Öğrenenlerin verilerinden yola çıkarak, gelecekte ortaya çıkabilecek koşullara ve durumlara yönelik tahmin çalışmaları ise gerektiği durumlarda müdahalelerin gerçekleştirilmesine ve ihtiyaca yönelik uyarlanmış sistemlerin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Tahmin çalışmalarında amaç bir model oluşturmaktır (Baker & Siemens, 2014). Böylelikle öğrencilerin yaşadığı problemler erken dönemde tespit edilerek performanslarının geliştirilmesine katkı sağlanabilir (Chatti ve ark., 2012). Tahmin çalışmalarının öncelikli hedeflerinden biri risk durumundaki öğrencilerin belirlenmesidir (Brooks & Thompson, 2017).

Öğrenme analitiği çalışmalarının amaçlarından bir diğeri de var olan içeriklerin ve müfredatın, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre yenilenmesini ve değiştirilmesini sağlayan uyarlanabilir sistemlerin geliştirilmesidir. Öğrenme analitiği çalışmaları ile öğrenme performansları, kişisel özellikleri ve koşulları ya da davranışları birbirinden farklı olan bireylere aynı müfredat ve aynı içeriğin sunulması zorunluluğu ortadan kaldırılarak



öğrencilerin performansına göre öğrenme aktivitelerinin verilmesi sağlanır (Baker & Siemens, 2014).

Başka bir ifadeyle, öğrenme analitiği çalışmaları ile öğretmenlere ya da kurumlara öğrencilerin performanslarını, etkileşimlerini inceleme fırsatı sağlanarak öğrenci hakkında karar verme süreçlerine katkı sağlanmaktadır (Jeongyun Han, Kim, Rhee, ve Cho, 2021). Öğretmenler, öğrencileri izleyerek öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri arasındaki farkları görebilir, bireysel olarak desteğe ihtiyacı olan öğrencileri tespit edebilir ve kendi öğretme süreci hakkında çıkarımlarda bulunabilir. Kurumlar ise ders bırakma oranlarını gözlemleyebilir ve bu noktada ders ve ders çıktılarını değerlendirerek geliştirilmesini sağlayabilir (Greller ve Drachsler, 2012).

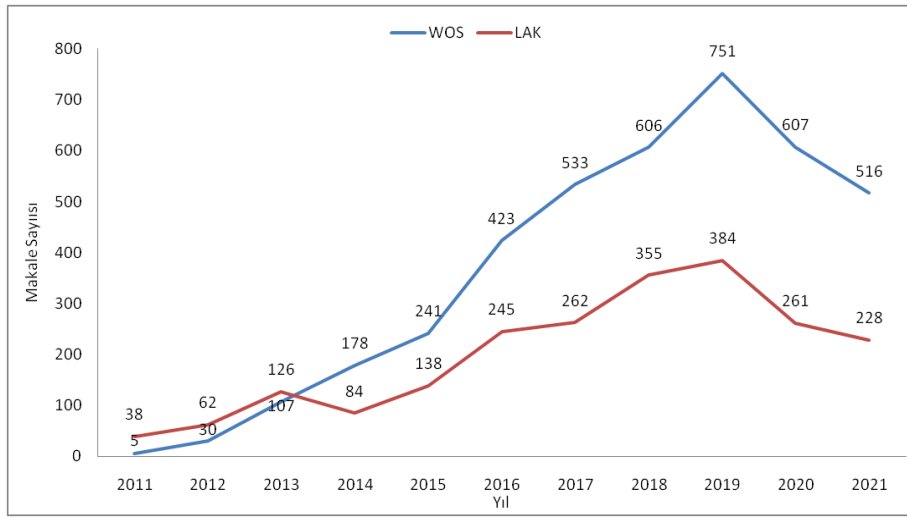
Son olarak, yukarıda yer alan tanımlara tekrar bakıldığında, öğrenme analitiğinin bir araştırma alanı ve bir süreç olarak ele alındığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında öğrenme analitiği; verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanmasını içeren bir süreç olarak ele alınmıştır. Çalışmada bu sürecin bileşenlerine ve bu süreç ile cevap aranan sorulara ilişkin alanyazında yer alan modeller incelenmiş ve araştırmacıların kullanımına yönelik kavramsal bir çerçeve önerisi sunulmuştur.

### **Eğitimde Veriye Dayalı Çalışmaların Ortaya Çıkışı**

Baker ve Inventado (2014) ilk olarak 1995 yılında bu alandaki algoritmaların geliştirilmeye başlandığını, 2000’li yılların başıyla birlikte eğitsel veri madenciliği kavramının ortaya çıktığını ve bu alanla ilgili çalışmalar ve konferanslar yapılmaya başlandığını ifade etmiştir. 2007 yılında Campbell, DeBlois ve Oblinger akademik analitiği yeni çağın yeni aracı olarak tanımlamış ve yüksek öğrenimde analitik kullanımının, o gün için sınırlı olsa da, hızla yaygınlaşacağını belirtmiştir (Campbell ve ark., 2007). 2011 yılında ise öğrenme analitiği kavramı yaygınlaşmaya başlamış (Long & Siemens, 2011) ve ilk öğrenme analitiği konferansı düzenlenmiştir. Bu konferansla birlikte “Öğrenme Analitiği Araştırma Topluluğu” kurulmuş ve öğrenme analitiği tanımı yapılmıştır (SOLAR, 2011). Bu tarihten itibaren öğrenme analitiği çalışmalarının sayısı hızla artış göstermiştir (Romero & Ventura, 2020). Günümüzde geline nokta ise “öğrenme analitiği” ilişkili olduğu kavramları da kapsayarak genel bir kullanım haline gelmiştir. 2011 ve 2021 yılları arasında Web of Science veri tabanında öğrenme analitiği anahtar kelimesi ile yayınlanan makale

sayısı ile aynı dönemde Öğrenme Analitiği Konferanslarının (LAK) bildiri kitaplarında yayımlanan çalışmaların sayıları Şekil 1’de karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Web of Science'ın (WoS) çekirdek koleksiyonuna taranan çalışmalar dikkate alınmış ve arama yapılırken konu, başlık ve anahtar kelime alanlarında “learning analytics” kavramı aratılmış ve makaleler 2011-2021 yılları ile sınırlandırılmıştır. Arama için şu sorgu kullanılmıştır: "learning analytics" (*Title*) or "learning analytics" (*Topic*) or "learning analytics" (*Publication Titles*) or "learning analytics" (*Keyword Plus*) or "learning analytics" (*Author Keywords*).



Şekil 1. 2011-2021 Yılları arasında ISI WOS veritabanlarında anahtar kelime olarak öğrenme analitiği geçen çalışma sayıları ve aynı dönemde öğrenme analitiği bildiri kitaplarında yayımlanan çalışma sayıları

Öğrenme analitiği alanında yapılan çalışmalarda genel olarak artış eğilimi dikkat çekerken 2019 yılında zirveye ulaşan çalışma sayılarında 2020 ve 2021 yıllarında düşüş olduğu gözlemlenmektedir. Bu düşüş eğiliminin farklı araştırmacılar tarafından da vurgulandığı ve COVID19 pandemisinden kaynaklı olabileceği ön görülmektedir (Ok, 2022). Bu düşüşün COVID19 pandemisinden kaynaklı olup olmadığı ilerleyen yıllardaki yayın sayılarının incelenmesi ile daha net görülebilecektir.

### Mevcut Öğrenme Analitiği Modelleri

Araştırmacılar tarafından öğrenme analitiği sürecine ilişkin farklı modeller ortaya konmuştur. Bu bölümde alanyazında en çok referans verilen modellere kronolojik sıra ile yer

verilmiştir. Ancak, yukarıda da değinildiği gibi öğrenme analitiği kavramı henüz ortaya atılmadan önce de eğitimde veriye dayalı çalışmalar sürdürülmüştür. Alanyazın incelendiğinde öğrenme analitiği çalışmalarında Campbell ve Oblinger (2007)'in "Akademik Analitik" isimli çalışmasına sıklıkla referans verildiği de görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada ilk olarak "Akademik Analitik Modeli" kısaca ele alınmaktadır.

### **Akademik Analitik**

Campbell ve Oblinger, (2007) akademik analitik olarak isimlendirdikleri sürecin bir karar alma mekanizması veya eyleme rehberlik etme mekanizması olarak düşünülebileceğini ifade etmektedir. Bu mekanizma; öğrenme, öğretme ve öğrenci başarısını iyileştirmek için eyleme dönüştürülebilir yeni bilgi sağlama potansiyeline sahiptir. Model yakalama, raporlama, tahmin, eylem ve iyileştirme olarak isimlendirilen beş temel adımdan oluşmaktadır (Campbell ve ark., 2007).

**Yakalama:** Veri, tüm analitik çabalarının temelini oluşturmaktadır. Akademik analitik, akademik kurumların içinde veya dışında birden çok kaynaktan elde edilen ve farklı biçimlerde bulunan verilere dayanır. Verilerin toplanması, düzenlenmesi ve rasyonelleştirilmesi zor bir süreç olmakla birlikte, süreçte tüm değişkenlerin iyi yönetilmesi büyük önem taşımaktadır. Nihayetinde, verilere dayalı kararlar, bu verilerin kalitesine ve bütünlüğüne bağlıdır. Bu adımda, hangi verilerin, ne sıklıkla, ne kadar detaylı toplanacağı, nerede depolanacağı ve güvenilirliği ile ilgili çok sayıda sorunun cevaplanması gerekmektedir.

**Raporlama:** Elde edilen veriler ayıklandıktan sonra, sorgulama, raporlama ve analiz yöntemleri ile verilerde yer alan eğilimler, kalıplar ve istisnalar belirlenir. Bu noktada ne tür bilgilerin, kim tarafından, hangi sıklıkla raporlanması gerektiği ve raporlara nasıl ulaşılabileceği ile ilgili soruların yanıtlanması gerekir.

**Tahmin:** Tahmin algoritmaları basit veya son derece karmaşık olabilir ve kendi sınırlılıkları vardır. Bu süreç, veri analisti, eğitim istatistikleri uzmanı ve içerik uzmanı gibi farklı becerileri olan bireylerin bir ekip olarak işbirliği içinde çalışmalarını gerektirir. Algoritmaların doğru tahmin etme olasılıkları, girdi verileri, paydaşlara hangi tahminlerin rapor edileceği gibi sorular bu adımda yanıtlanmalıdır.

Eylem: Öğrenme sürecini iyileştirmek için öğrenme ortamına yerleştirilecek eylemler “bilgi” ve “buluş” aralığında değişebilir. Öğrencilere kendi ilerlemeleri hakkında “bilgi” sağlayan bir ilerleme panosu ile müdahale edilebilir. Ya da, tahmin modeli bir öğrencinin okulu bırakma riski altında olabileceğini öngörüyor ise (“buluş”), öğrenci davranışını değiştirmek ve öğrenmeyi geliştirmek için tasarlanmış bir müdahale de olabilir.

İyileştirme: Bu adım, önceki adımlarda elde edilen sonuçların yararlılığı ile ilgili bir yargıya varma ve kendini iyileştirme sürecidir. Verilerin, eylemlerin ve/veya sürecin iyileştirilmesi şeklinde olabilir.

### **Öğrenme Analitiği Döngüsü**

İkinci sırada, döngüsel dört aşamadan oluşan Clow (2012)’un öğrenme analitiği modeline yer verilmiştir. Döngünün ilk aşaması öğrenenlerdir. Öğrenme analitiği süreci veri üreten öğrenenler ile başlamaktadır. Öğrenenler, geleneksel eğitim ortamlarında öğrenci olabileceği gibi bir konferansa katılan herhangi bir araştırmacı da olabilmektedir. Öğrenenlerden alınan veriler ise öğrenme analitiği döngüsünün ikinci adımındadır. Bu aşamada öğrenenlerin sistem içerisinde bıraktıkları etkileşim izleri, demografik bilgiler, ortam aktiviteleri, öğrenci notları gibi farklı türlerde veriler toplanmaktadır. Öğrenenlerden toplanan bu verilerin döngünün üçüncü adımında işlenmesi gerekmektedir. Clow (2012) tarafından bu aşama metrik veya analitik olarak isimlendirilmektedir. Verilerin türüne veya çalışmanın amacına göre uygun yöntemler seçilerek verilerin yorumlanması ve işlenmesi gerekmektedir. Bu aşama öğrenme analitiği sürecinin en önemli adımlarından biridir. Öğrencilerin sınıf arkadaşları ile karşılaştırılması, risk grubundaki öğrencilerin belirlenmesi ya da var olan verilerin görselleştirilmesi gibi farklı türde metrikler bulunmaktadır.

Döngünün son aşaması işlenen verilerin bir müdahale kapsamında kullanılmasıdır. Clow’a göre öğrenme analitiği döngüsünün tamamlanabilmesi için “Müdahale” olarak isimlendirilen bu aşamanın gerçekleşmesi önemlidir. Akranları ile karşılaştırılan öğrencilerin karşılaştırma aktivitelerini kendilerine gösterme ya da öğretmenlerin risk durumundaki öğrencileri belirleyerek onlar ile iletişim kurması bu aşamada yapılan müdahalelere örnek olarak verilebilir. Müdahaleler doğrudan öğrenenler tarafından kullanıldığı gibi araştırmacı ya da öğretmen gibi diğer paydaşlar tarafından da kullanılabilir. Öğrenme analitiği döngüsünde adımlar tekrarlıdır ve tüm adımların tamamlanması gerekli değildir. Ancak iyi bir öğrenme analitiği uygulaması oluşturabilmek için dört adımın da uygulanması önemlidir.

## Öğrenme Analitiği Referans Modeli

Bu modelde Chatti ve ark. (2012), alanyazında yer alan önceki çalışmalara da atıfta bulunarak, (Han & Kamber, 2006; Liu, 2011; Romero & Ventura, 2007) öğrenme analitiği sürecini üç temel adımda gerçekleşen yinelemeli bir döngü olarak tanımlamaktadır. Bu adımlar; verilerin toplanması ve ön işleme, analitik ve eylem, son işleme olarak adlandırılmaktadır.

"Verilerin toplanması ve ön işleme" öğrenme analitiği sürecinin temelidir. Öğrenme ortamlarından toplanan veriler çok büyük miktarda olabilir ve ön işlemeyi zorunlu kılan ilgisiz veriler (ör: html kodları, tekrarlı veriler, vb.) içerebilir. Ayrıca, verilerin sonraki adımda uygulanacak öğrenme analitiği yöntemine uygun formata getirilmesi için de ön işlemeye gerek vardır. İkinci temel adım olarak ifade edilen "analitik ve eylem" ön işlemesi yapılmış verilerin araştırma amacına uygun öğrenme analitiği teknik ve yöntemleri ile analiz edilmesi, görselleştirilmesi ve veri setleri içerisinde saklı örüntülerin ortaya konulması sürecidir ancak bununla sınırlı değildir. Tüm analitik sürecinin öncelikli amacı elde edilen bilgilere dayalı eylemler (örneğin; tahmin, müdahale, bireyselleştirme, uyarılma, tavsiye, vd.) ortaya koymaktır. "Son işleme" tüm öğrenme analitiği sürecinin sürekli olarak iyileştirilmesi için yapılması gerekenleri içeren adımdır. Bu üçüncü adımda, ek veri kaynaklarından yeni veriler elde edilmesi, temizlenmesi, yeni özniteliklerin tanımlanması, analiz değişkenlerinin değiştirilmesi, yeni bir analitik yönteminin seçilmesi, vb. süreçler yinelenerek devam eder.

Tanımladıkları referans model ile de, Chatti ve ark. (2012) öğrenme analitiği sürecini dört boyutta, aşağıdaki sorulara yanıt verecek şekilde açıklamaktadır. Sorular öğrenme analitiği sürecinden yola çıkılarak üretilmiştir.

- Ne? (Sistem analiz için hangi ortamlardan, ne tür veriler toplanır, yönetir ve kullanır?) Öğrenme analitiğinin, resmi olan ve olmayan çok sayıda öğrenme kanalından, farklı biçimlerde elde edilen verilere dayanması önemini artırmaktadır.
- Kim? (Veriler hangi paydaşlar için analiz ediliyor?) Öğrenme analitiği, farklı bakış açısı, hedef ve beklentilere sahip, farklı paydaşlara (öğrenciler, öğretmenler, eğitim kurumları, araştırmacılar, sistem tasarımcıları, vd.) yönelik olabilir.

- Neden? (Sistem toplanan verileri neden analiz ediyor?) İzleme, analiz, tahmin, müdahale, değerlendirme, geri bildirim, uyarılama, bireyselleştirme, tavsiye ve yansıtma Öğrenme Analitiği uygulamalarının farklı paydaşlara yönelik farklı amaçları arasında yer alır.
- Nasıl? (Sistem toplanan verilerin analizini nasıl yapıyor?) Öğrenmeye ilişkin veriler içinde saklı örüntüleri tespit etmek için farklı teknikler uygulanır; istatistik, veri görselleştirme, veri madenciliği, sosyal ağ analizi ve diğerleri.

### Öğrenme Analitiği Çerçeve Modeli

Dördüncü sırada ele alınan bu modelde ise, Greller ve Drachsler (2012) öğrenme analitiğini altı kritik boyutta ele almışlardır. Bu boyutlardan ilki paydaşlardır. Öğrenme analitiği çalışmalarında verinin toplandığı “Veri Kaynakları” grubu ve bu veriden yararlanacak olan “Veri İstemcileri” grupları bulunmaktadır. Bu gruplar paydaşları temsil etmektedir. Veri Kaynakları grubundaki paydaşlardan veri toplanılarak Veri İstemcileri grubundaki paydaşlara sunulmaktadır. Bazı çalışmalarda bu iki grup aynı grubu temsil edebilmektedir. Öğrenciden toplanılan verilerin kendini geliştirmesi için yine öğrencinin kendisine gösterilmesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Bu durumda verinin toplandığı grup ve veriden yararlanan grup aynı grubu temsil etmektedir. Öğrenme analitiği sürecinde ana paydaşlar öğretmen ve öğrencidir. Ancak gerektiği durumlarda bu paydaşlar genişletilerek araştırmacı, kurum, servis sağlayıcıları gibi grupları ifade edebilir.

Modelin bir diğer boyutu öğrenme analitiğinin kullanım amacının belirlenmesidir. Greller ve Drachsler (2012) öngörme (tahmin) ve yansıtma olarak öğrenme analitiğinin iki temel kullanım amacı olduğunu ifade etmektedir.

Farklı platformlardan toplanan veri de öğrenme analitiğinin kritik boyutlarından biridir. Veri kullanımı öğrenme analitiği sürecinde araştırmacıların yaşadığı önemli zorluklardan biridir. Kurumlar genellikle kendi verilerine sahiptir ve bu verileri amaçları doğrultusunda kullanabilirler. Ancak bu veriler kurumlar tarafından korunur ve genellikle paylaşılmazlar. Anonim olarak paylaşılan ve araştırmacıların kullanımına açılan veri setleri de bulunmaktadır. Gizlilik durumlarına göre verileri açık veri ve korumalı veri olmak üzere iki boyuta indirgemek mümkündür.

Ölçümler ise diğer bir kritik boyuttur. Kullanılan teknolojiler, algoritmalar, teoriler olarak alt boyutlara ayrılır. Öğrenme analitiği çalışmalarında kullanılan ölçümlere göre farklı sonuçlar elde edilebilmektedir. Bu sonuçlar ise farklı kararlara sebep olur. Bu yüzden kullanılan veya seçilen ölçümlerde dikkatli olunmalıdır.

Öğrenme analitiği sürecinden alınabilecek yararları kısıtlayan bazı durumlar vardır. Bu kısıtlamalar öğrenme analitiği sürecinde önemli bir diğer boyuttur. Kısıtlamalar doğrudan kanunlarla ya da belirli politikalarla belirlenen normlar olabileceği gibi bazı etik, kişisel gizlilik gibi konular altında ele alınan sözleşmeler de olabilmektedir. Öğrenme analitiği süreçlerinde verinin uygun şekilde kullanılmasını sağlamak için kötüye kullanımlara karşı veriyi koruyan kanun ve politikaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Dış kısıtlamalar dışında öğrenme analitiği süreçlerini engelleyen bir faktör de iç kısıtlamalardır. İnsan faktörünün ele alındığı bu boyutta yeterlilik ve kabul önemli iki başlıktır. Paydaşlar tarafından öğrenme analitiğinin nasıl kullanıldığının anlaşılması önemlidir. Elde edilen sonuçları kullanmayı bilmeyen ya da bu konuya ilişkin yeterli yetkinliği olmayan paydaşlar için sonuçlar yanlış yorumlanabilir. Örneğin, yapılan bir veri görselleştirmeyi bir paydaş olarak öğretmenin değerlendirmesi gerekebilir. Öğretmen sunulan görseli yorumlamakta zorluk yaşayabilir ya da sunulan veriyi anlayamayabilir. Bu durumda öğretmenin sunulan veriyi yanlış yorumlaması ve buna bağlı olarak bir değerlendirmede bulunması muhtemeldir. Ayrıca paydaşların kabul düzeyleri de öğrenme analitiğinden elde edilen faydayı etkileyebilmektedir. Örneğin, analizler sonucunda öğretmene sunulan veriler öğretmen tarafından kabul edilmeyebilir. Bu durumda yine öğretmenin karar verme süreci etkilenmektedir.

Özetle öğrenme analitiği sürecini paydaşlar, amaç, veri, ölçümler, dış kısıtlamalar ve iç kısıtlamalar olmak üzere altı kritik boyutta incelemek mümkündür. Ancak, öğrenme analitiği mevcut veriler tarafından temsil edilen ve düzenlenen öğrenme aktiviteleri ve pedagojik stratejiler aracılığıyla desteklenir. Veriler aslında bir pedagoji ve belli bir davranışı temsil etmektedir. Bu veriler aracılığıyla pedagoji belirlenebilmekte ve belirlenen pedagoji ile öğrenme analitiğinin amacı belirlenmektedir.

## Öğrenme Analitiği Sistem Yaklaşımı

Bu çalışmada yer verilen altıncı modelde, Siemens (2013) öğrenme analitiği için sistematik bir yaklaşım sunmaktadır. Siemens (2013)'e göre, öğrenmeye ilişkin verilerin üniversitelerde yaygın olarak "aşağıdan yukarıya" bir yaklaşımla kullanılması öğrenci ve öğretim üyelerine fayda sağlıyor olsa da, öğrenme analitiğinin "sistem yaklaşımı" ile kazanacağı avantajları sağlamamaktadır. Aşağıdan yukarıya yaklaşım ile kastedilen, öğrenmeye ilişkin verilerin, küçük ölçekte, sınıf düzeyinde toplanarak, eğitimcilere bireysel düzeyde geri bildirim sağlamak amacıyla kullanılmasıdır. Hangi sınav sorularının öğrencilerde kafa karışıklığına yol açtığına veya sınav performanslarına bakarak öğrencinin hangi ders konularında daha fazla netliğe ihtiyaç duyduğuna ilişkin geri bildirimler bu yaklaşıma örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan sistem yaklaşımı, öğrenmeyi iyileştirmeye yönelik olarak sunulacak destek kaynaklarının, sadece öğretim üyesinin zamanına ve/veya gözlemine dayanmaktan çıkarılıp, sistematik hale getirilmesini sağlamaktadır.

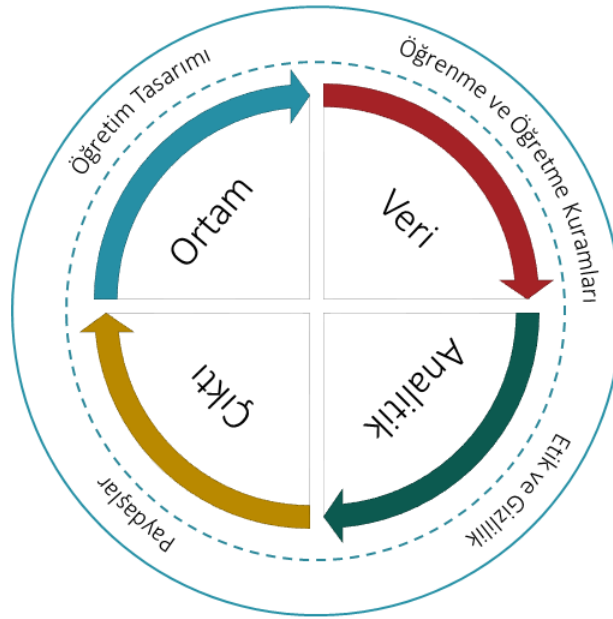
Siemens (2013), tarafından ortaya konulan Öğrenme Analitiği Modeli yedi bileşen içerir. Bunlar; toplama ve edinme, depolama, temizleme, entegrasyon, analiz, betimleme ve görselleştirme ile eylem bileşenleridir. Veri döngüsü olarak adlandırılan süreci bileşenleri üzerinden kısaca özetlemek gerekirse; öncelikle, öğrenmeye ilişkin veriler, farklı veri kaynaklarından (öğrenme yönetim sistemleri, algılayıcılar, vb.) farklı amaçlarla (öğrenme, tavsiye, kurumsal araştırma, vb.) toplanır ve depolanır. Çoklu veri setlerinden çoklu formatta elde edilen yapılandırılmış veya yapılandırılmamış bu veriler temizlenir ve birleştirilir. Ardından veriler farklı teknik ve araçlar kullanılarak analiz edilir. Analiz sonuçları betimlenir ve görselleştirilir. Sonraki adım eylemdir, analiz sonucu edinilen bilgi, müdahale, uyarı, rehberlik, vb. eylemlere temel oluşturur. Açıklanan bu döngüsel süreçte Siemens (2013), veri ekibine de vurgu yapmaktadır. Sistem yaklaşımı, genelde tek bir bireyin sahip olmadığı bilgi ve becerilerin kombinasyonu gerektirmektedir. Bu nedenle, modelde, sponsorlar/paydaşlar, programcılar, veri bilimciler, istatistikçiler ve son kullanıcılar veri ekibi içerisinde yer almakta ve önemine vurgu yapılmaktadır.

Alanyazında mevcut olan öğrenme analitiği modelleri farklı bileşenlerden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin sayısında ve isimlendirilmesinde farklılıklar olsa da ortak noktaları olduğu da görülmektedir. Bu çalışma kapsamında, mevcut modellerde yer alan güçlü yönler dikkate alınarak kavramsal bir çerçeve önerisi sunulmuştur.



## Kavramsal Çerçeve Önerisi ve Bileşenleri

Bu çalışma kapsamında öğrenme analitiği dört aşamalı bir süreç olarak ele alınmıştır. Şekil 2’de görsel olarak sunulan bu sürecin bileşenleri: ortam, veri, analitik ve çıktı şeklindedir. Çıktı tekrar ortam ile buluştuğunda bu döngü tamamlanmaktadır. Buna ek olarak sürecin her aşamasında yer alan veya dikkate alınması gereken bileşenlere de yer verilmiştir.



Şekil 2. Öğrenme Analitiği Kavramsal Çerçeve Önerisi ve Bileşenleri

### Ortam

Öğrenme analitiği sürecinde analizlerde kullanılacak verilerin hangi ortamlardan toplanacağı önemli bir konudur. Öğrenme yönetim sistemleri bu amaçla en sık kullanılan veri toplama ortamları olsa da birçok farklı öğrenme ortamından da veri toplanmaktadır (Mangaroska & Giannakos, 2018). Ang ve ark. (2020) verinin hızlı bir şekilde yakalanıp, toplanabilmesi için birçok veri ortamının bulunduğunu ifade etmiş ve bu ortamları “içerik ve öğrenim yönetim sistemleri, açık kitleli çevrimiçi dersler, açık ders materyalleri, açık eğitsel kaynaklar, Twitter, Facebook gibi sosyal medya uygulamaları ve kişisel öğrenme ortamları” olarak belirtmişlerdir. Chatti ve ark. (2012) bu ortamlardan farklı olarak web tabanlı dersleri, uyarlanabilir akıllı eğitim sistemlerini ve uyarlanabilir hiper ortamları da veri toplama ortamlarına dahil etmişlerdir. Literatürde bu sınıflandırmalara ek olarak e-kitapların (Boticki ve ark., 2019), videoların (Yoon ve ark., 2021), eğitsel oyunların (Alonso-Fernández ve ark.,

2019) ve birçok dijital aracın da veri toplama ortamı olarak kullanıldığını görülmektedir. Başka bir ifade ile sadece çevrimiçi ortamlarda değil, öğrenenlerin dijital araçlar kullandıkları karma ve yüz yüze öğrenme ortamlarında da veri toplanabilir. Önemli olan, öğrenme sırasında, örneğin, bir öğrenme görevi yaparken, ders materyalini kullanırken, bir problemi çözmeye çalışırken, öğrenenler tarafından bırakılan dijital izlerin öğrenme ortamında saklanması ve bu izlere erişme imkanı bulunmasıdır (Mangaroska & Giannakos, 2018).

## Veri

Öğrenme analitiği sürecinin temel bileşenlerinden biri eğitsel ortamlardan toplanan dijital verilerdir. Dijital izleme verileri, log verisi veya zaman damgalı tıklama verisi olarak da adlandırılır. Bu tür dijital izler, öğrenenlerin öğrenme süreci hakkında umut verici veri kaynakları olarak kabul edilmektedir (Gašević ve ark., 2016; Kim ve ark., 2016). Öğrencilerin çevrimiçi tartışma ortamındaki etkileşimleri, videoları oynatma, durdurma, vb. aktiviteleri bu tür verilere örnek gösterilebilir. Öğrenmeye ilişkin bu veriler, farklı zaman, mekan ve medya arasında dağınık şekilde ve farklı biçimlerde bulunmakta (Suthers & Rosen, 2011) ve öğrenme analitiği çalışmalarında kullanılmaktadır (Mangaroska & Giannakos, 2018). Bu verilerden bazıları dijital öğrenme ortamlarında otomatik olarak toplanabilir, örneğin, öğrenme yönetim sistemleri kullanıcıların etkileşim verilerini veritabanına kaydeder ve raporlama imkânı sağlar.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki dijital ayak izleri olan tıklama verileri öğrenme analitiği çalışmalarında en çok kullanılan veri kaynaklarıdır. Bu veriler, öğrenen etkinliklerini ve davranışlarını anlamak için kullanılabilir (Veletsianos ve ark., 2015). Web tabanlı araçlar ile oldukça detaylı izleme verileri kolayca kaydedilebilmektedir.

Fizyolojik, biyolojik sensörlerden elde edilen veriler, sesler, görüntüler de öğrenme analitiği araştırmalarda veri kaynağı olarak kullanılmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalarda farklı modalitilerdeki verilerin bir arada kullanıldığı çalışmalarda artış gözlemlenmektedir. Yeni teknolojiler, hareket, konuşma, beden dili gibi fizyolojik etkileşim ölçümlerinin alınmasına ve bunların yorumlanabilir veriler olarak kodlanmasına olanak tanımaktadır. Bu bedensel mikro eylem verileri ve dijital etkileşim verileri birleştirilerek daha derin içgörülere erişilebilir (Di Mitri ve ark., 2018; Mangaroska & Giannakos, 2018). Çok modeliteli veriler, öğrenmenin zihinsel çaba veya duyuşsal durumlar gibi, çıplak gözle veya

öz bildirim verileriyle kolayca gözlemlenemeyen yönlerini analiz etmekte etkili olmaktadır (Mangaroska ve ark., 2021).

Öğrenmeye ilişkin veriler farklı türlerde olduğu gibi farklı düzeylerde de toplanabilmektedir. Romero ve Ventura (2020) farklı düzeylerde toplanan veri ile veri miktarı ilişkisini hiyerarşik bir düzende açıklamaktadır. Ders, öğrenci, aktivite/oturum ve olay/eylem düzeyi olarak sırasıyla tanımlanan hiyerarşik bir düzende eylem düzeyine inildikçe veri miktarı artarken daha detaylı analizlerin yapılması olanaklı hale gelmektedir. Diğer taraftan, ders, okul gibi daha yukarı düzeye çıkıldıkça veri miktarı azalırken daha genel analizlerin yapılması olanaklı hale gelmektedir.

Verilerin toplanması kadar önemli olan bir diğer konu ise verilerin analize hazır hale getirilme aşamasıdır. Ön işleme olarak da adlandırılan bu aşamada veri temizleme, veri dönüştürme, öznitelik oluşturma gibi işlemler yapılmaktadır. Bu aşamada analitik sürecinin amacı doğrultusunda ihtiyaç duyulacak verilere de karar verilmesi gerekmektedir.

### **Analitik**

Öğrenme analitiği modellerinde ortak olarak yer alan aşamalardan bir tanesi de analitik aşamasıdır. Farklı isimler olsa da bu aşamada yapılan işlem öğrenme ortamlarından toplanan verilerin farklı disiplinlerden yöntemlerle analizini kapsamaktadır. Bu aşamada en çok kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

**Veri Görselleştirme:** Veri görselleştirmede amaç tablo veya rapor şeklinde analiz etmesi zor olan büyük verinin grafikler yardımıyla analiz edilmesini kolaylaştırmaktır (Romero & Ventura, 2007). Saçılım, sütun, çizgi, pasta grafikleri gibi grafik türleri ve bunların üç boyutlu temsilleri veri görselleştirme amacıyla kullanılmaktadır. Elde edilen görseller paydaşlarla gösterge panelleri üzerinden paylaşılmaktadır. Veri görselleştirmede kullanılan gösterge panelleri ile öğrenme sürecindeki yorumlama ve karar verme süreçleri kolaylaştırılmaktadır (Gašević ve ark., 2022). Görselleştirme işlemleri ile veriler daha kolay yorumlanabilir hale getirilerek öğrencilerin öğrenme süreçleri desteklenmekte ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilen etkileşimler hakkında eğitimcilere geri bildirim sunulabilmektedir (Mazza, 2010). Matcha ve ark. (2019) tarafından gösterge panelleri ile sağlanan bu geri bildirimler yedi başlık altında toplanmıştır. Öğrencilerin başarıya ulaşması için sahip olması gereken yetkinlikler, öğrencilerin öğrenme yaşantısında yaşadığı duygular, oyun tabanlı

sistemlerden elde edilen öğrenme aktivitelerine ilişkin oyun tabanlı öğrenme, öğrencilerin öğrenme süreçleri, kurs tasarım süreçlerindeki aktivitelerle birlikte öğrenme tasarımı, öğrenme sürecinde zorluk yaşayan öğrencileri tespit ederek öğrenme zorluklarını belirleme, çalışma planı ve grup tabanlı öğrenme süreçlerinde grup aktivitelerini izleyerek takım çalışması süreçleri gösterge panellerinde sunulan geri bildirim başlıklarıdır.

**İstatistiksel Yöntemler:** Öğrenme ortamlarından toplanan verilerin analiz edilmesinde istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır. Bu kapsamda ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler ve ANOVA, t-testi, regresyon, korelasyon analizi gibi daha ileri yöntemler verilerin analizinde kullanılmaktadır. Bazı öğrenme yönetim sistemleri verilerin betimsel analizlerini yaparak veriler hakkında genel bilgileri sunmaktadır.

**Metin Madenciliği:** Metinde saklı anlamlar ve metnin gözlemlenebilir özelliklerinin (örneğin, kelime sıklıkları, kelime-belge dağılımları) analizi ile pek çok bilgi edinilebilir. Metindeki bu bilgi kaynakları, doğal dil işleme yöntemleriyle analiz edilebilir. Doğal dil işlemenin, yaygın kullanımına örnek olarak otomatik kompozisyon puanlama algoritmaları gösterilebilir. Doğal dil işleme yöntemlerinin diğer bir önemli kullanım alanı da öğrenciyle diyalog yoluyla etkileşime geçen zeki öğretim sistemleridir (McNamara ve ark., 2017). Söylem işleme, genellikle bireysel anlatılarda, derslerde, sohbetlerde, tartışma ortamlarında, açık uçlu sorularla yapılan değerlendirmelerde kullanılan doğal dilin, üretilmesinin ve anlaşılmasının altında yatan süreçlerin incelenmesidir.

**Makine Öğrenmesi:** Bu analiz yöntemleri genellikle danışmanlı öğrenme ve danışmansız öğrenme olarak sınıflandırılmaktadır (Han & Kamber, 2006). Danışmanlı öğrenme yöntemlerinde hedef değişken bilinmektedir, örneğin başarı, ve bu hedef değişkeni tahmin etmeye yönelik modeller geliştirilir (Scheuer & McLaren, 2012). Hedef değişkenin kategorik veya sürekli olma durumuna göre de kullanılan analiz yöntemleri (sınıflama veya regresyon) değişmektedir. SVM (Support Vector Machines), Naive Bayes, karar ağaçları, en yakın komşu, lojistik regresyon ve yapay sinir ağları tahmin çalışmalarında kullanılan algoritma ve yöntemlere örnek verilebilir (Veluri ve ark., 2021). Tahmin çalışmaları ile bir model ortaya koyularak öğrencilerin mevcut verilerinden geleceğe yönelik tahminler yapılmaktadır. Örneğin, öğrencinin derse katılım davranışlarından dönem sonu dersten geçip geçmeyeceğini tahmin etmek için sınıflama modeli kullanılabilir. Burada hedef değişken

başarıdır (geçme-kalma). Tahmin çalışmaları ile birlikte, öğrencilerin gelecekteki durumları tahmin edilerek, uygun müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi olanaklı hale gelmektedir.

Danışmansız öğrenmede ise bir hedef değişken yoktur (Scheuer & McLaren, 2012). Verilerin benzerliklerine ve farklılıklarına göre gruplara ayrılması söz konusudur. Fiziksel veya soyut nesnelerin benzer özelliklerine göre ayrılması amacıyla kullanılan kümeleme tekniği en bilinen danışmansız öğrenme tekniğidir. K-ortalamlar ve hiyerarşik kümeleme bu amaçla çok kullanılan analiz yöntemleridir (Veluri ve ark., 2021). Bu yöntem ve algoritmalar kullanılarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında benzer davranış örüntüsü sergileyen öğrenciler gruplanabilir.

Makine öğrenmesi yöntemlerinden bir diğeri de ilişki madenciliğidir. Değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmeyi amaçlayan bu yöntemde birliktelik kuralları, sıralı örüntü madenciliği (sequential pattern mining), korelasyon ve nedensel veri madenciliği (causal data mining) en bilinen ve sık kullanılan analiz yöntemlerindedir (Romero & Ventura, 2020). Birliktelik kuralları ile verilerde ilişkiler keşfedilerek EĞER-İSE şeklinde kurallar ortaya konulmaktadır (Baker & Inventado, 2014). Genellikle pazarlama alanında kullanılan bu algoritmalar benzer özellikteki bireylerin davranışlarını analiz etmede ve öneri sistemlerinin geliştirilmesinde işe koşulmaktadır. Birliktelik kuralı madenciliğinin eğitimdeki önemli uygulama alanlarından biri, öğrenme ortamlarında, öğrenci davranış örüntüleri arasındaki ilişkileri belirlemektir (Romero & Ventura, 2020).

**Derin Öğrenme:** Yapay sinir ağları, insan sinir sisteminden ve beyin yapısından ilham alan ve ona benzeyen bir makine öğrenmesi tekniğidir. Örüntü tanıma, sınıflandırma, kümeleme, boyut azaltma, bilgisayarlı görü, doğal dil işleme, regresyon, tahmine dayalı analiz vb. dahil olmak üzere çeşitli problemlerde kullanılabilir. Derin öğrenme amacıyla kullanılan derin sinir ağları ise yeni ve çok daha güçlü bir paradigma olarak ifade edilmektedir (Coelho & Silveira, 2017). Derin sinir ağları, herhangi bir manuel öznitelik çıkarımına gerek duymadan, veri kümelerinden kendi kendine öğrenebilen, çok katmanlı (derin) sinir ağlarıdır. Adından da anlaşılacağı gibi Derin Öğrenme, daha az sayıda birim katmanına sahip sığ öğrenme modelinin aksine, daha yüksek veya daha derin sayıda işleme katmanından oluşur. Bu sayede büyük hacimli verilerden karmaşık kalıpları çıkarmak, anlamsal indeksleme yapmak, veri etiketlemek, hızlı bilgi almak ve ayırt edici görevleri

basitleştirmek, özellikle ses, görüntü ve video gibi karma modaliteleri anlamlandırmak için oldukça güçlü görülmektedir (Shrestha & Mahmood, 2019).

**Süreç Madenciliği:** Eğitim alanında süreç madenciliği uygulamaları, eğitim süreçlerini keşfetmeyi, izlemeyi ve iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenci profiline dayalı uygun öğrenme yolları aramak, öğrenme stillerini ve istenen içerik türünü tespit etmek, çevrimiçi öğrenme çalışmalarında eğilimleri belirlemek, en iyi sonuçlar için öğrenme yolları önermek ve öğrenciler arasındaki ilişkileri analiz etmek yapılan çalışmaların önemli hedefleri arasında yer almaktadır. Alanyazında en sık kullanılan süreç madenciliği algoritmaları Heuristic Miner, Fuzzy Miner, Alpha Miner ve Endüktif Miner olarak ifade edilmektedir (dos Santos Garcia ve ark., 2019).

**Sosyal Ağ Analizi:** Sosyal ağ analizi, sosyal ağları ve ağı oluşturan elemanları anlamaya çalışır. İki temel odak noktası vardır: Belirli bir sosyal bağlamda elemanlar ve aralarındaki ilişkiler. Sosyal ağ analizinin tanımlayıcı özelliği, ilişkilerin önemli olduğunu varsayması ve ilişkilerin yapısına odaklanmasıdır. Sosyal ağ analizinde ağı oluşturan elemanlar, düğümler ve bağlantılar ile ifade edilmektedir. Sosyal ağ analizi ile etkileşim halinde olan elemanları birbirine bağlayan bilgi akışını neyin kolaylaştırdığı veya engellediğini anlamak için ilişki haritaları çıkarılır, elemanların birbirleriyle olan bağlantılarının yönü, mesafesi ve kilit noktaları ölçülür (Serrat, 2017). Eğitim alanında sosyal ağ analizi, etkileşimlerdeki (ör: bir tartışma ortamı) “önemli” öğrencileri, “izole” öğrencileri, yoğun etkileşimleri veya desteğe ihtiyaç duyabilecek az etkileşim gösteren öğrencileri ortaya çıkarabilir. Ayrıca öğrenenlerle etkileşime giren aktif öğretmenleri ve etkileşimlerinin boyutunu da ortaya koyabilir. Sosyal ağ analizi ile ağ parametreleri grup düzeyinde olduğu kadar bireysel seviyede de nicelleştirilir. Düğümler, bağlantılar veya ağdaki diğer elemanlara olan mesafe, diğer elemanlarla olan etkileşim sayısı gibi ağı temsil eden diğer metrikler hesaplanır. Bu metrikler etkileşimleri, düğümleri veya ilişkileri sıralamada önemlidir. Tüm bu parametreler öğrenen modeline katkı sağlar (Saqr & Alamro, 2019).

Sosyal ağ analizinin eğitim araştırmalarında sağladığı katkıyı gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin; öğrenci grupları arasındaki çevrimiçi etkileşimleri görselleştirmek ve işbirlikçi toplulukları belirlemek, desteklenmeye ihtiyaç duyabilecek etkili ve/veya izole öğrencileri tanımak, işbirlikçi grupları izlemek ve öğrencilerin davranış biçimlerinde anlamlı

bir gelişme ile sonuçlanan veriye dayalı müdahale oluşturmak bunlardan bazılarıdır (Bakharia & Dawson, 2011; Saqr ve ark., 2018; Ye & Pennisi, 2022).

Analitik aşamasında kullanılan algoritma ve yöntemleri daha da genişletmek mümkündür. Birçok algoritma ve yöntemin kullanıldığı analizlerde amaca en uygun yöntem ve teknik seçilmelidir. Bu yöntemler tek başına kullanıldıkları gibi birlikte de kullanılabilirler. 2019 yılında yapılan bir incelemeye göre veri analizi amacıyla en sık kullanılan yöntemin sınıflandırma (%26) olduğu belirlenmiştir. Bu sırayı %21 ile kümeleme, %15 ile görsel veri madenciliği, %14 genel istatistik ve %14 ile birliktelik kuralları takip etmiştir (Aldowah ve ark., 2019).

## Çıktı

Bu aşama mevcut modellerde eylem ya da müdahale olarak da adlandırılmaktadır ancak bu şekilde ele alındığında eylem ya da müdahaleye dönük çıktı üretmeyen bir çalışmada öğrenme analitiği süreci tamamlanmamış olarak ele alınmaktadır (Khalil & Ebner, 2015). Bu nedenle önerilen modelde son aşama çıktı olarak adlandırılmıştır. Bu çıktı, paydaşlara yönelik bir rapor olabileceği gibi, öğrenme ortamını öğrencilerin bireysel özelliklerine göre uyarlamaya yönelik çalışan bir algoritma olabilir, bir öneri sistemi olabilir, öğrencilerin akademik başarısını tahmin eden bir model olabilir ya da bir tahmin modelinde önemli olan göstergelerin belirlenmesi olabilir. Öğrenme analitiği çalışmalarında elde edilen çıktılardan bazıları şu şekildedir; gösterge panelleri (öğrenciye, öğretmene, yöneticilere yönelik olabilir), müdahaleye dönük çalışmalar, öz düzenlemeye yönelik çalışmalar, tahmin modelleri, erken uyarı sistemleri, risk altındaki öğrencileri belirlemeye yönelik tahmin modelleri, uyarlanabilir, kişiselleştirilebilir sistemler, izleme sistemleri, içeriğe yönelik çıktılar.

Öğrenme analitiği döngüsünün tamamlanması açısından analiz sonucu elde edilen çıktıların tekrar ortama ulaştırılması önemlidir. Bu işlem genellikle müdahale olarak adlandırılmaktadır ve bu amaçla en sık kullanılan araçlardan bir tanesi gösterge panelleridir. Bir gösterge paneli, öğrenme ortamı içerisinde öğrencilerin göstermiş olduğu davranış ve performans verilerine göre grafiksel ve istatistiksel olarak gösterim sunmak ve öğrencilere bu verileri bildirmek amacıyla kullanılarak sürecin tamamlanmasına yardımcı olmaktadır (Pardo, 2014). Tahmin modeli ile risk altındaki öğrenciler tespit edildikten sonra öğrencileri davranış değişikliğine teşvik etmek için planlanan müdahaleler de bu kapsamda ele alınabilir (Na & Tasir, 2017).



## **Diğer Bileşenler**

Öğretim tasarımı, öğrenme ve öğretme kuramları, paydaşlar ve etik ve gizlilik konuları sürecin her aşamasında dikkate alınması gereken bileşenlerdir. Öğretim tasarımı, öğrenme ortamından elde edilen verileri öğrencilerin öğrenme süreçlerini ne kadar yansıttığı konusunda ve öğrenme ortamında yapılacak müdahalelerin işe koşulması açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Öğrenme ortamının tasarlanması, analizlerde kullanılacak verilerin oluşturulması, yapılacak olan analizlerin seçimi, analiz sonucu elde edilen çıktıların yorumlanması ve öğrenme ortamlarına uygulanmasına kadar, tüm süreçlerde kuramsal dayanaklar oluşturulmalı ve mevcut çalışmaların çıktılarından yararlanılmalıdır.

“Öğrenme analitiği çalışması kimin için yapılıyor?” sorusuna da cevap oluşturan, öğrenme analitiği sürecinin paydaşları, aslında amaç boyutundaki çeşitliliği de açıklamaktadır. Paydaş olarak öğrenciler ele alındığında, daha çok öğrenme süreçlerinin ve performanslarının geliştirilmesi için öneriler ortaya koymak ve kişisel öğrenme ortamlarını ve süreçlerini düzenlemelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Chatti ve ark., 2012; Romero & Ventura, 2007; Romero & Ventura, 2020). Hükümetler, kurumlar ve yöneticiler, eğitim kaynaklarının düzenlenmesi, öğrenci kabul politikalarının iyileştirilmesi veya finansal karar alma sürecinin desteklenmesi gibi amaçlarla öğrenme analitiği çalışmalarından faydalanmaktadır (Arnold, 2010; Campbell ve ark., 2007). Son olarak da, paydaş olarak araştırmacılar, aslında tüm diğer paydaşların yararlanabildikleri noktalarda öğrenme analitiği çalışmalarından yararlanabilirler. Öğrenme analitiği araştırmacılarının, yansıtma, öz farkındalığı artırma ve karar desteği için farklı paydaşlara hedef odaklı geri bildirim sağlayan, kullanılabilir ve faydalı öğrenme analitiği araçlarının geliştirilmesi üzerine çalışmaları ve deneyimlerini paylaşmaları önemli görülmektedir (Chatti ve ark., 2012).

### **Öğrenme Analitiği Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler**

Öğrenme durumları hakkında güncel bilgiler sağlayan, farkındalık araçları (öğrenme analitiği gösterge panoları, erken uyarı sistemleri, açık öğrenci modelleri) geliştirilmesi Öğrenme Analitiği alanının çalışma konuları arasında yer almaktadır. Bu noktada temel varsayımlardan biri, öğrenenlerin farkındalık aracı tarafından sağlanan bilgileri dikkatli bir şekilde izleyecekleri ve kendi öğrenmeleri üzerinde düşünmelerine yardımcı olması için



kullanacaklarıdır. Bu onların akademik başarılarını artıracaktır (Bodily ve ark., 2018). Bu varsayım, öğrenme analitiği alanının karşı karşıya olduğu güçlüklerden ilkinde işaret etmektedir. Öğrenme analitiği alanının, öğrenme ve öğretme sürecine sağladığı destek konusunda, yaptığı varsayımlar ile ilgili görgül kanıtları eksiktir (Marzouk ve ark., 2016).

"Paydaşlar" ikinci bir güçlük noktası olarak görülmektedir. Öğrenme analitiği çalışmalarının öğrenme üzerinde beklenen desteği sağlaması için, paydaşlar, öğrenme analitik sistemleri çıktılarını kullanmaya ve yorumlamaya hazırlıklı olmalıdır (Ifenthaler, 2017). Ancak, paydaşların çıkarlarının birbiri ile çelişiyor olabileceği durumlar bu noktada bir sorun teşkil etmektedir. Değişime gösterilen kurumsal direnç ve paydaşlarının eşit olmayan katılımı, alanyazında ortak vizyon geliştirme önündeki önemli engeller olarak ifade edilmektedir (Chatti ve ark., 2012; Tsai ve ark., 2020).

Öğrenme analitiği alanının sağlam bir pedagojik temele dayanmıyor olması da alanyazında vurgulanan bir sorundur (Chatti ve ark., 2012; Marzouk ve ark., 2016; Tsai ve ark., 2020). Örneğin, öğrenme analitiği gösterge panellerine ilişkin incelemeler, öz düzenlemeli öğrenmenin temel alınmadığı, kullanım kolaylığına öncelik verilmediği gibi tasarım ve değerlendirme sorunlarını ortaya çıkarmıştır (Tsai ve ark., 2020). Ayrıca, öğrenme analitiklerinin, öğrenme ortamlarında yaygın kullanılabilmesi, teknolojik, finansal ve insan kaynakları teminini gerektirmektedir. Verilerin kötüye kullanımının önlenmesi ve mahremiyet konuları da aşılması gereken diğer güçlük noktalarıdır (Chatti ve ark., 2012; Tsai ve ark., 2020).

## Sonuç

Bu çalışmada öğrenme analitiği süreci ve bileşenlerine ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla alanyazında en çok referans verilen öğrenme analitiği modelleri incelenmiştir. En yalın haliyle öğrenme analitiği; öğrenme izlerinin toplanması, analiz edilmesi, raporlanması/eyleme dönük kullanılması aşamalarını kapsayan bir süreçtir. Bu çalışmada da öğrenme analitiği bir süreç olarak ele alınmış ve mevcut modellerden yola çıkarak araştırmacıların kullanımına yönelik kavramsal bir çerçeve önerisinde bulunulmuştur.

Önerilen kavramsal çerçevede öğrenme analitiği dört aşamadan oluşan bir süreç olarak ele alınmıştır. Bileşenler arasındaki oklar her ne kadar aşamaların tekrarlı olarak devam ettiği izlenimi uyandırsa da sürecin dördüncü adımı olan çıktı, ortam ile buluştuğunda öğrenme

analitiği döngüsünün tamamlandığı söylenebilir. Bundan sonra istenirse süreç, iyileştirme amacıyla tekrar işe koşulabilir. Buradaki kritik nokta döngünün tüm adımlarının eksiksiz olarak tamamlanmasından çok kullanılan verilerin öğrencilerin öğrenme yaşantıları sonucu oluşan dijital izleri içermesi olarak belirtilebilir. Önerilen kavramsal çerçeve, mevcut modellerde yer alan bileşenleri kapsayıcı ve özetleyici niteliktedir. Mevcut modellerden farklı olarak öğretim tasarımı, öğrenme ve öğretme kuramları, paydaşlar ve etik ve gizlilik konuları sürecin her aşamasında dikkate alınması gereken bileşenler olarak sürece eklenmiştir.

### Öneriler

Mevcut çalışmaların önemli bir bölümünde öğrenme analitiği sürecinin analiz ve raporlama ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Analitik sürecinin başarıya ulaşabilmesi için bu analiz sonuçlarının tekrardan öğrenme ortamlarında kullanılması beklenmektedir. Ancak bu sayede analitik süreci hedeflerine ulaşabilir. Bu bağlamda öğrenme analitiğine dayalı müdahaleler önemli bir yere sahiptir. Yapılacak çalışmalarda öğrenme ortamlarında etkili olan analitiğe dayalı müdahalelerin araştırılması alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Aldowah, H., Al-Samarraie, H., & Fauzy, W. M. (2019). Educational data mining and learning analytics for 21st century higher education: A review and synthesis. *Telematics and Informatics*, 37, 13-49.
- Alonso-Fernández, C., Calvo-Morata, A., Freire, M., Martínez-Ortiz, I., & Fernández-Manjón, B. (2019). Applications of data science to game learning analytics data: A systematic literature review. *Computers & Education*, 141, 103612.
- Ang, K. L.-M., Ge, F. L., & Seng, K. P. (2020). Big educational data & analytics: Survey, architecture and challenges. *IEEE Access*, 8, 116392-116414.
- Arnold, K. E. (2010). Signals: Applying academic analytics. *Educause Quarterly*, 33(1), n1.
- Baker, R., & Inventado, P. S. (2014). Chapter X: Educational Data Mining and Learning Analytics. *Computer Science*, 1-16.
- Baker, R., & Siemens, G. (2014). Learning analytics and educational data mining. *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 253-272.

- Bakharia, A., & Dawson, S. (2011). SNAPP: a bird's-eye view of temporal participant interaction. Proceedings of the 1st international conference on learning analytics and knowledge,
- Bodily, R., Ikaahifo, T. K., Mackley, B., & Graham, C. R. (2018). The design, development, and implementation of student-facing learning analytics dashboards. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 572-598.
- Boticki, I., Akçapınar, G., & Ogata, H. (2019). E-book user modelling through learning analytics: the case of learner engagement and reading styles. *Interactive Learning Environments*, 27(5-6), 754-765. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1610459>
- Brooks, C., & Thompson, C. (2017). Predictive modelling in teaching and learning. *Handbook of learning analytics*, 61-68.
- Broos, T., Pinxten, M., Delpoort, M., Verbert, K., & De Laet, T. (2020). Learning dashboards at scale: early warning and overall first year experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(6), 855-874. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1689546>
- Campbell, J. P., DeBlois, P. B., & Oblinger, D. G. (2007). Academic analytics: A new tool for a new era. *EDUCAUSE review*, 42(4), 40.
- Chatti, M. A., Dyckhoff, A. L., Schroeder, U., & Thüs, H. (2012). A reference model for learning analytics. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5-6), 318-331.
- Clow, D. (2012). *The learning analytics cycle: closing the loop effectively* Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge, Vancouver, British Columbia, Canada. <https://doi.org/10.1145/2330601.2330636>
- Coelho, O. B., & Silveira, I. (2017). Deep learning applied to learning analytics and educational data mining: A systematic literature review. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE),
- Di Mitri, D., Schneider, J., Specht, M., & Drachsler, H. (2018). From signals to knowledge: A conceptual model for multimodal learning analytics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(4), 338-349.
- dos Santos Garcia, C., Meinheim, A., Junior, E. R. F., Dallagassa, M. R., Sato, D. M. V., Carvalho, D. R., Santos, E. A. P., & Scalabrin, E. E. (2019). Process mining techniques and applications—A systematic mapping study. *Expert Systems with Applications*, 133, 260-295.

- Drachsler, H., & Greller, W. (2012). The pulse of learning analytics understandings and expectations from the stakeholders. Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge,
- Gašević, D., Dawson, S., Rogers, T., & Gasevic, D. (2016). Learning analytics should not promote one size fits all: The effects of instructional conditions in predicting academic success. *The Internet and Higher Education*, 28, 68-84. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.10.002>
- Gašević, D., Tsai, Y.-S., & Drachsler, H. (2022). Learning analytics in higher education – Stakeholders, strategy and scale. *The internet and higher education*, 52, 100833. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100833>
- Greller, W., & Drachsler, H. (2012). Translating learning into numbers: A generic framework for learning analytics. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), 42-57.
- Han, J., & Kamber, M. (2006). Classification and prediction. *Data mining: Concepts and techniques*, 2006, 347-350.
- Ifenthaler, D. (2017). Are higher education institutions prepared for learning analytics? *TechTrends*, 61(4), 366-371.
- Ifenthaler, D., & Widanapathirana, C. (2014). Development and validation of a learning analytics framework: Two case studies using support vector machines. *Technology, Knowledge and Learning*, 19(1), 221-240.
- Khalil, M., & Ebner, M. (2015). Learning analytics: principles and constraints. EdMedia+ Innovate Learning,
- Kim, J., Jo, I.-H., & Park, Y. (2016). Effects of learning analytics dashboard: analyzing the relations among dashboard utilization, satisfaction, and learning achievement. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 13-24. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9403-8>
- Lang, C., Siemens, G., Wise, A., & Gasevic, D. (2017). *Handbook of learning analytics*. SOLAR, Society for Learning Analytics and Research New York.
- Liu, B. (2011). *Web data mining: exploring hyperlinks, contents, and usage data* (Vol. 1). Springer.
- Long, P., & Siemens, G. (2011). What is Learning Analytics? ACM,
- Mangaroska, K., & Giannakos, M. (2018). Learning analytics for learning design: A systematic literature review of analytics-driven design to enhance learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(4), 516-534.

- Mangaroska, K., Martinez-Maldonado, R., Vesin, B., & Gašević, D. (2021). Challenges and opportunities of multimodal data in human learning: The computer science students' perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(4), 1030-1047.
- Marzouk, Z., Rakovic, M., Liaqat, A., Vytasek, J., Samadi, D., Stewart-Alonso, J., Ram, I., Woloshen, S., Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2016). What if learning analytics were based on learning science? *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(6).
- Matcha, W., Gašević, D., & Pardo, A. (2019). A systematic review of empirical studies on learning analytics dashboards: A self-regulated learning perspective. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(2), 226-245.
- Mazza, R. (2010). Visualization in educational environments. C. Romero, S. Ventura, M. Pechenizkiy, & RSJ d. Baker (Eds.), *Handbook of educational data mining*, 9-26.
- McNamara, D. S., Allen, L., Crossley, S., Dascalu, M., & Perret, C. A. (2017). Natural language processing and learning analytics. *Handbook of learning analytics*, 93.
- Na, K. S., & Tasir, Z. (2017). A systematic review of learning analytics intervention contributing to student success in online learning. 2017 International conference on learning and teaching in computing and engineering (LaTICE),
- Ok, G. (2022). Bibliometric evaluation based on Web of Science database: nature and environmental education. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 10(3), 435-451.
- Pardo, A. (2014). Designing learning analytics experiences. In *Learning analytics* (pp. 15-38). Springer.
- Romero, C., & Ventura, S. (2007). Educational data mining: A survey from 1995 to 2005. *Expert Systems with Applications*, 33(1), 135-146. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.eswa.2006.04.005>
- Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(3), e1355.
- Saqr, M., & Alamro, A. (2019). The role of social network analysis as a learning analytics tool in online problem based learning. *BMC medical education*, 19(1), 1-11.
- Saqr, M., Fors, U., & Tedre, M. (2018). How the study of online collaborative learning can guide teachers and predict students' performance in a medical course. *BMC medical education*, 18(1), 1-14.

- Scheuer, O., & McLaren, B. M. (2012). Educational data mining. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 1075, 1079.
- Selwyn, N., & Gašević, D. (2020). The datafication of higher education: Discussing the promises and problems. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 527-540.
- Serrat, O. (2017). Social network analysis. In *Knowledge solutions* (pp. 39-43). Springer.
- Shrestha, A., & Mahmood, A. (2019). Review of deep learning algorithms and architectures. *IEEE Access*, 7, 53040-53065.
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400.
- SOLAR. (2011). What is Learning Analytics? *Erişim adresi: <https://www.solaresearch.org/about/what-is-learning-analytics/>*.
- Suthers, D., & Rosen, D. (2011). A unified framework for multi-level analysis of distributed learning. Proceedings of the 1st international conference on learning analytics and knowledge,
- Tsai, Y.-S., Rates, D., Moreno-Marcos, P. M., Muñoz-Merino, P. J., Jivet, I., Scheffel, M., Drachsler, H., Kloos, C. D., & Gašević, D. (2020). Learning analytics in European higher education—Trends and barriers. *Computers & Education*, 155, 103933.
- Veletsianos, G., Collier, A., & Schneider, E. (2015). Digging deeper into learners' experiences in MOOC s: Participation in social networks outside of MOOC s, notetaking and contexts surrounding content consumption. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 570-587.
- Veluri, R. K., Patra, I., Naved, M., Prasad, V. V., Arcinas, M. M., Beram, S. M., & Raghuvanshi, A. (2021). Learning analytics using deep learning techniques for efficiently managing educational institutes. *Materials Today: Proceedings*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.11.416>
- Ye, D., & Pennisi, S. (2022). Analysing interactions in online discussions through social network analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 784-796.
- Yoon, M., Lee, J., & Jo, I.-H. (2021). Video learning analytics: Investigating behavioral patterns and learner clusters in video-based online learning. *The internet and higher education*, 50, 100806. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100806>

### Yazarlar Hakkında

#### Asuman ÖNDER



Asuman ÖNDER, lisans eğitimini Orta Doğu Teknik Üniversitesi İktisat Bölümünde, yüksek lisans eğitimini Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde tamamlamıştır. Halen aynı bölümde doktora eğitimine devam etmektedir.

Eposta: [asumanonder@hacettepe.edu.tr](mailto:asumanonder@hacettepe.edu.tr)

#### Gisu Sanem ÖZTAŞ



Gisu Sanem ÖZTAŞ, Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde lisans ve yüksek lisans eğitimlerini tamamlamıştır ve aynı bölümde doktora eğitimine devam etmektedir.

Eposta: [gisuoztas@hacettepe.edu.tr](mailto:gisuoztas@hacettepe.edu.tr)

#### Doç. Dr. Gökhan AKÇAPINAR



Dr. Gökhan Akçapınar, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini de aynı bölümde tamamlayan Akçapınar, 2018-2020 yılları arasında Kyoto Üniversitesi, Japonya'da araştırmacı olarak bulunmuştur. Öğrenme Analitiği alanında araştırmalar yapan Akçapınar, makine öğrenmesi yöntemleriyle öğrenci davranışlarının modellenmesi konusunda çalışmalar yapmaktadır.

Posta adresi: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 06800 Çankaya/Ankara

Eposta: [gokhana@hacettepe.edu.tr](mailto:gokhana@hacettepe.edu.tr)





**Gönderim:** 11.09.2022

**Kabul:** 31.01.2023

**Tür:** Araştırma Makalesi

## Pandemi sosyal bilgiler öğretimini nasıl vurdu?

Serkan KELEŞOĞLU<sup>a</sup>  
Metin KARTAL<sup>b</sup>  
Ece KOÇER<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Cebeci Kampüsü, 0000-0002-1208-6919;

<sup>b</sup> Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Cebeci Kampüsü, 0000-0002-7201-6904;

<sup>c</sup> Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Cebeci Kampüsü, 0000-0002-1442-5988;

### Özet

Salgınla birlikte, öğretmenler acil uzaktan eğitime geçiş yapmış ve salgın süreci hem öğretimde hem de öğrenmede paradigma değişimini hızlandırmıştır. Bu çalışmada, ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreçte uzaktan eğitim ve yüz-yüze eğitime ilişkin fenomenlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma modeli olan çoklu durum çalışması olarak desenlenmiş ve veriler çevrim-içi olarak toplanmıştır. Çalışmada, harmanlanmış öğrenmenin etkililiği, yararları, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri çerçevesinde incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin uzaktan öğretimdeki ihtiyaçları ilk olarak uzaktan öğretime yönelik eğitim alma, ikincisi ise teknolojik araç ve alt yapı oluşturulması olmuştur. Diğer bulgu ise teknolojik alt yapı eksikliği hem kamu hem de özel okullar süreçte hazırlıksız yakalmıştır. Bulgular arasında, kamu okullarında öğretmenlerden bazıları inisiyatif alarak öğretim programını uzaktan eğitime uyarlarken; özel okullarda böyle bir esnekliğin tanınmadığı görülmüştür. Son olarak, acil uzaktan eğitimi daha verimli kullanmak, sınıf yönetiminde karşılaşılabilecek sorunları en aza indirmek ve öğrenci katılımını sağlamak için öğretmenler çoğunlukla soru-cevap tekniğinin yanı sıra düz anlatımı tercih etmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Covid-19, Uzaktan Eğitim, Harmanlanmış Öğrenme, Sosyal Bilgiler Öğretimi.

## What impact has the COVID-19 had on social studies teaching?

### Abstract

Covid-19 has initiated the paradigm shift in both teaching and learning in the emergency distance education. The study is aimed at determining the phenomena on the distance and face-to-face education during Covid-19. The research was designed as a multiple-case study and the data were collected via online-interview. In the study, the effectiveness, benefits, and faced problems of the blended learning have been profoundly analyzed. As for the findings, the readiness of teachers needs for in-service training on distance education, and the technological means. Another finding is the reason of the unpreparedness of public and private schools is the lack of technological infrastructure. More, teacher in private schools is in an agency-proof while teachers in public took the initiative to adapt the curriculum to the distance education. In conclusion, teachers mostly preferred didactic lectures as well as question-answer technique to entail the classroom management to minimize the problems for student participation.

**Keywords:** Covid-19, Distance Education, Hybrid Learning, Social Studies Teaching.

### Kaynak Gösterme

Keleşoğlu, S., Kartal, M. ve Koçer, E. (2023). *Pandemi sosyal bilgiler öğretimini nasıl vurdu? Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 118-149. <https://doi.org/10.51948/auad.1173644>



## Giriş

Endemik bir hastalık olarak ortaya çıkan COVID-19 salgını kısa bir süre sonra siyasi sınır tanımamış ve tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Salgınla mücadele bütün ülkelerin birinci gündem maddesi haline gelmiş, yalnızca bir sağlık sorunu olmaktan öte ekonomik , teknolojik, sosyal, politik ve psikolojik etkileriyle birçok açıdan toplumların rutinlerini derinden etkilemiştir (Karadağ, 2021). Ülkeler sağlık ile diğer alanlar arasında bir denge kurmaya çalışmıştır. Salgının başlangıcında yayılma hızının kesilmesi için öncelikle kapalı ortamlarda (hem eğitsel hem de diğer sosyal ortamlar) toplanmaları en aza indirmek amacıyla belirli kısıtlamalar getirilmiş ve virüsün çıktığı ilk dönemlerde çoğu ülkede okulların kapatılması tercih edilmiştir.

Okulların kapatılmasıyla yüz yüze eğitim yerini zorunlu olarak uzaktan öğretime bırakmıştır. Uzaktan öğretim ise ülkelerin koşullarına göre farklı biçimlerde uygulanmaya çalışılmış ancak uygulamalar arasında farklılıklar olmasına rağmen kavramsal olarak uzaktan öğretim başlığı altında ifade edilmiştir. Allen ve Seaman (2003), derslerin verilış biçimlerini ‘geleneksel’, ‘web/internet-tabanlı’, ‘harmanlanmış/hibrit’ ve son olarak ‘çevrimiçi’ şeklinde sınıflamıştır. Alanyazında kabul edilen derslerin verilış biçimleri incelendiğinde iki farklı tanımlamanın yapıldığı görülmektedir: (1) Geleneksel; (2) Web/İnternet tabanlı; (3) Harmanlanmış/hibrit. Geleneksel biçim, hiçbir çevrimiçi teknolojinin kullanılmadan derslerin yüz yüze biçimde yürütülmesidir; web/internet-tabanlı biçim, derslerin web/internet tabanlı teknolojilerle (zoom, blackboard ya da WbCT) yüz yüze yürütülen derslerin yükünü hafifletmek (örneğin ödevlerin ya da dersin izlencesinin yayınlanması vb.) amacıyla kullanılmasıdır; harmanlanmış/hibrit biçimçevrimiçi ve yüz yüze derslerin harmanlanmasıdır. Bu biçimde, derslerin kuramsal boyutu çevrimiçi yürütülürken, uygulama ve tartışma gerektiren boyutu yüz yüze yapılmaktadır. Son olarak ‘çevrimiçi’ biçim ise ‘bir dersin içeriğinin yoğunluklu olarak çevrimiçi sunulması ve öğrencilerle hiç yüz yüze görüşmenin yapılmamasıdır’.

Yeni normal olarak tanımlanan uzaktan öğretimi Graham (2013) ‘harmanlanmış öğrenme’ olarak kavramsallaştırmıştır. Harmanlanmış öğrenme ya da diğer bir ifadeyle yüz yüze eğitim ile çevrimiçi eğitimin bütünleştirilmesi yaklaşımının yükseköğretimde geniş ölçüde ‘yeni geleneksel model’ (Ross ve Gage, 2006, s. 167) ya da ‘yeni normal’ (Norberg, Dziuban ve Moskal, 2011, s. 207) olarak kabul edildiği ifade edilmektedir. Sloan Konsorsiyumu (şimdiki adıyla Çevrimiçi Öğrenme Konsorsiyumu-The Online Learning Consortium) harmanlanmış öğrenme kavramını ‘hibrit’ kavramıyla yeniden kavramsallaştırmıştır (Allen ve Seaman, 2003; Dziuban vd., 2018). Pandemi süreciyle birlikte

adından sıkça söz ettiren hibrit öğrenmenin yurtiçi alan yazında farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Dağ (2011) hem karma hem harmanlanmış kavramlarını birlikte kullanırken; Umar ve Reis (2014) ise yalnızca karma kavramını kullanmayı tercih etmiştir. Diğer taraftan, ulusal alan yazında bu üç kavram (harmanlanmış [blended], hibrit [hybrid] ve karma [mixed-mode]) birbirleri yerine geçecek şekilde kavramsallaştırılıp kullanılırken; uluslararası alanyazında en sık ve birlikte kullanılan kavramsal ikilinin ise harmanlanmış (blended) ve hibrit (hybrid) öğrenme (Gecer ve Dağ, 2012; Helms, 2014; Hu ve Zhang, 2010; Kochang, Britz ve Seymour, 2006; O'Byrne ve Pytas, 2015) olduğu görülmektedir. Kavramsallaştırma tartışmalarının yanında, okulların kapanmasıyla birlikte eğitim bakanlıkları ve sivil toplum kuruluşları (STK) karantina döneminde eğitim sürecinin aksamaması için uzaktan öğrenme araçlarını işe koşarak çözüm yolları bulmaya, öğretmenler, aileler ve öğrenciler de bu çözümlere ayak uydurmayı denemişlerdir. Bu zorunlu dönüşüm nedeniyle eğitim paydaşları öncelikle uzaktan öğretim için gerekli teknolojik araçlara ve kaliteli internet erişimine ulaşmaya çalışmışlardır. Bireyin eğitim düzeyini, finansal kazancını, tutumları/alışkanlıklarını, dünyaya bakış açısını ve yaşam biçimini içinde barındıran sosyo-ekonomik düzey (Kuzgun, 1987) kavramı temelinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; Hanushek ve Woessman (2020) de belirttiği üzere sosyo-ekonomik açıdan avantajlı ve dezavantajlı gruplar için öğretime erişim fırsatları arasındaki farkın artmasına neden olmuştur. Sosyo-ekonomik olarak daha üst katmanda yer alan ailelerin çocukları okulların kapalı olduğu dönemde eğitimden geri kalmamaları için alternatif öğrenme olanaklarından (akıllı telefon aracılığıyla [mobil] öğrenme (Aubusson, Schuck ve Burden, 2009); e-öğrenme (Basilaia ve Kvavadze, 2020); çevrimiçi öğrenme (Schneider, 2020); çevrimiçi platformlar (Verawardina vd., 2020) faydalanırken; dezavantajlı olarak ifade edilen ailelerin çocukları bu olanaklardan mahrum kalmıştır (Hanushek ve Woessman, 2020).

### **Araştırma Sorunsalı**

Uzaktan öğretim için gerekli teknolojik araçlara erişim sorununun dışında uzaktan öğretime uygun öğretim programlarının bulunmaması, öğretim materyallerinin (ders kitapları, çalışma kağıtları, sunum, grafik ve tablolar) geliştirilmemiş olması, ders kayıtlarının, eğitim hizmeti veren TV ve radyo kanallarının ve son olarak çevrimiçi (senkron-eş zamanlı) ya da çevrimdışı (asenkron-eşzamansız) öğretim kaynaklarının yeterli olmaması sorunlarıyla da karşı karşıya kalınmıştır (Can, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Yolcu, 2020). Oysaki yeni tip COVID-19 salgını öncesinde de bilgisayar destekli eğitimin ya da uzaktan öğretimin etkisinin

değerlendirilmesine yönelik çok sayıda araştırma yürütülmüştür. Kazu ve Yalçın (2022) hibrit öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisini araştıran çalışmalara yönelik yaptıkları meta analiz çalışmasında özellikle biyoloji ve bilim derslerinde etkili olduğu sonucunu paylaşmışlardır. Yenice, vd. (2003) tarafından Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programının programda yer alan öğrenci kazanımlarına ulaşma düzeyine bilgisayar destekli öğretim yönteminin etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, fen bilgisi dersinin hedeflerine ulaşma düzeyinin bilgisayar destekli öğretim yöntemi uygulanan deney grubunda anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Benzer şekilde, Aktümen ve Kaçar (2003) tarafından ilköğretim 8. sınıflarda harfli ifadelerle işlemler konusunun bilgisayar destekli öğretim yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi ile işlenmesinin öğrencinin matematik başarıları üzerine etkilerinin ve öğrencilerin bilgisayar destekli öğretim üzerine görüşlerinin incelenmesi için gerçekleştirilen çalışmada da bilgisayar destekli öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ve bu öğretimden yararlanan öğrencilerin bilgisayar destekli matematik öğretimi üzerine olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir. Sosyal bilgiler özelinde de son yıllarda teknoloji kullanımına yönelik araştırma sayılarında artış olduğu görülmektedir (Güneş, Ayantaş, Güneş, Güteryüz ve Arıkan, 2021). Ayrıca sosyal bilgiler dersinin öğretiminde harmanlanmış öğrenme modelinin etkililiğinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği az sayıdaki çalışmanın deneysel modelde desenlendiği görülmüş (Nayci, 2017; Sarıtepeci ve Çakır, 2015; Yıldız, 2011) ve harmanlanmış öğrenme ortamının derse katılıma, akademik başarıya ve dersin hedef davranışlarına (kazanımlarına) etkisi araştırılmıştır. EBA kullanımı ve içerikten yararlanılmasına yönelik çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin içeriği yetersiz olarak değerlendirdikleri görülmektedir (Dündar ve Yeşilyurt, 2020). Salgının ilk dönemlerinde tüm dünyada acil uzaktan öğretim sürecine başlanmış olması birçok ülkede ve çeşitli kademelerde bu sürecin değerlendirilmesine dönük çalışmaların yapılması ihtiyacını doğurmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; 2020-2021 eğitim öğretim yılı içinde Covid-19 salgını nedeniyle hem okullarda yüz yüze eğitim hem de çevrim içi eğitim ortamlarında devam eden öğretme-öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştirildiğini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki iki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

1. COVID-19 salgını döneminde, sosyal bilgiler öğretimi nasıl gerçekleştirilmiştir?
2. COVID-19 salgın dönemi uzaktan öğretime ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Çalışmanın bir sınırlılığı olarak ve öğretme-öğrenme süreçlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla, araştırma yalnızca sosyal bilgiler öğretimi üzerine odaklanmıştır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise sosyal bilgiler dersinin öğretildiği kademenin ortaokul olmasından ötürü araştırmanın alanı ortaokul ile sınırlı tutulmuştur.

### **Araştırmanın Önemi**

Salgının ilk dönemlerinde hızlı bir geçiş ile başlatılan uzaktan eğitim süreci 31 Ağustos 2020 tarihinde başlatılmış ve 2020-2021 eğitim öğretim döneminin ilk aylarında da devam etmiştir. Bu süreçte öğretmenler derslerini çevrimiçi olarak yürütmüşlerdir. MEB'in kararı ile 21 Eylül 2020 tarihinden itibaren T.C. Sağlık Bakanlığı Koronavirüs Bilim Kurulu'nun görüşleri doğrultusunda yüz yüze öğretim sürecine belirli sınıf düzeylerinde kademeli olarak geçilmiştir (MEB, 2020). Yüz yüze öğretim sürecinde ders saatlerinin azaltılması nedeniyle öğretmenler kalan ders saatlerini çevrimiçi olarak yürütmeye devam etmişlerdir. Bu durum Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminde ilk kez hibrit öğretim sürecinin uygulanması durumunu ortaya çıkarmıştır. Salgın öncesi dönemde derslerini çoğunlukla yüz yüze gerçekleştiren öğretmenlerin hibrit öğretim sürecindeki deneyimlerinin incelenmesi bu sürecin geliştirilmesine ve salgın sonrası dönemde de uygulanabilirliğine dair yol haritasının çizilebilmesine destek olacaktır. Bunların yanı sıra, ileride hibrit ya da yüz yüze öğrenmenin etkililiği üzerine yapılacak çalışmalara, öğretmenlerin uygulama süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerden yola çıkarak araştırmanın hangi boyutlarda yapılandırılması gerektiğine ilişkin ipuçları sunacaktır.

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Nitel araştırma modelinin kullanıldığı bu araştırma, çoklu durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, belirli bir yerde herhangi bir kişi, yaklaşımın, yöntemin ya da sistemin nasıl çalıştığı hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla sistematik bir şekilde veri toplanan çalışmalardır (Chmiliar, 2010; Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Johnson ve Turner, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yönüyle tek durum çalışmasına benzerlik gösterse bile; çoklu durum çalışmasında amaç araştırılmak istenilen bir konuya ya da probleme ilişkin verilerin birden çok durumda toplanmasıdır (Creswell, 2013, s. 97-98). Bu çalışma kapsamında okulların buldukları sosyo-ekonomik düzey ve kamu ya da özel okul

olmaları bakımından farklı durumlar belirlenmiştir. Ayrıca çalışma, harmanlanmış ya da hibrit öğrenme modelinin etkililiğini, yararlarını, yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini kapsamlı olarak irdelemesi yönüyle çoklu durum çalışması olarak kabul edilmiştir.

### Araştırma Alanı ve Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde kamu ya da özel okullarda sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışan 14 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden uygun durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde, araştırma sürecine dahil edilecek birey ya da grupların daha kolay ulaşılabilir olması durumu dikkate alınmaktadır (Ekiz, 2009). Çalışma grubundaki katılımcıların ilgili dönemde uzaktan sosyal bilgiler öğretimi yapmış olan öğretmenlerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Uygun durum örnekleme yöntemiyle oluşturulan çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de açıklanmıştır.

Tablo 1						
<i>Katılımcılara İlişkin Bilgiler</i>						
Katılımcı Kodu	Kıdem	Çalışılan Okul Türü	Sınıf Düzeyi	Haftalık Ders Saati	Öğrenci Mevcudu/Derse Katılan Sayısı	Teknolojik Alt Yapı
Ö1	19	Kamu	7. Sınıf	15 Saat	33/15	Geliştirilmesi Gerek
Ö2	15	Kamu	8. Sınıf	24 Saat	25/21	Yeterli
Ö3	19	Kamu	8. Sınıf	18 Saat	34/24	Geliştirilmesi Gerek
Ö4	17	Kamu	5-6. Sınıf	12 Saat	30/20	Yetersiz
Ö5	5	Özel	5-6-7. Sınıf	17 saat	20/15	Yeterli
Ö6	15	Özel	5-6. Sınıf	16 saat	25/9	Yetersiz
Ö7	24	Kamu	6-7. Sınıf	22 Saat	35/33	Geliştirilmesi Gerek
Ö8	8	Özel	6-7. Sınıf	15 Saat	20/19	Yeterli
Ö9	2	Özel	5-6. Sınıf	10 Saat	10/10	Yetersiz
Ö10	4	Özel	7-8. Sınıf	21 saat	20/20	Yeterli
Ö11	24	Kamu	6-7. Sınıf	22 Saat	35/33	Geliştirilmesi Gerek
Ö12	4	Özel	5-6. Sınıf	28 saat	24/22	Yeterli
Ö13	15	Kamu	8. Sınıf	16 saat	25/9	Yetersiz
Ö14	11	Kamu	8. Sınıf	26 saat	33/20	Geliştirilmeli

Araştırma kapsamında 14 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeyleri 5-8 arasındayken kıdemleri de 2 ila 24 yıl arasında

değişmektedir. Öğretmenlerin sekizi kamu okullarında, altısı ise özel okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların dördü alt, dördü orta, altısı ise üst sosyo-ekonomik düzeydedir. Kamu okullarındaki öğretmenlerin haftalık ders saati ortalaması 19,3 iken bu oran özel okullarda 17,8'e düşmektedir. Ayrıca, özel okullardaki öğretmenlerin sınıflarında öğrenci sayısı 25'i geçmezken, kamu okullarında bu sayı 35'e çıkmaktadır. Ayrıca okulların teknolojik alt yapıları katılımcı öğretmenler tarafından özel okullarda yeterli; kamu okullarında ise genellikle yetersiz ve geliştirilmesi gerek olarak değerlendirilmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın amacına uygun verilere ulaşmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun amacı görüşmenin görüşmeden önce hazırlanmış olan bir soru formatı ya da bir protokol çerçevesinde yürütülmesini sağlamaktadır. Bu da görüşmenin daha sistematik ve kolay karşılaştırılabilir bulgular sunmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Formun geliştirilmesi sürecinde alan yazın taraması yapılmış, 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde pandemiyle birlikte ortaya çıkan durumlar belirlenmiş ve eğitim programları ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümlerinde görevli 3 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Gelen uzman görüşleri değerlendirilerek soru sayısı 13'ten 9'a düşürülmüş ve soruların kolay anlaşılabilirliği için cümle yapılarında ve soruların soruluş biçimlerinde değişikliğe gidilmiştir. Görüşme formuna son hali verildikten sonra soruların işleyip işlemediği deneme uygulamasıyla test edilmiştir. Bu amaçla, 4 öğretmenle deneme görüşmeleri yapılmış ve yapılan görüşmelerden elde edilen verilere araştırmanın analizinde yer verilmemiştir. Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgudan yola çıkılarak çalışma kapsamında da farklı sosyo-ekonomik düzeylerden veri toplanması amaçlanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Veri toplama sürecinde Ankara'da farklı ilçelerde (Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle) bulunan resmi ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan 14 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Acil uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmenlerin elde etmiş oldukları deneyimlerde farklılık ve çeşitlilik yaratacağı değerlendirildiğinden kıdem, görev yapılan kurumun türü (devlet/özel) açısından farklı özelliklere sahip toplam 14 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler 'Zoom (V. 5.3.0) çevrim-içi platform' aracılığıyla

gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacılar tarafından (A1 ve A2) Türkçe olarak yapılmıştır. Araştırma sürecine katılan öğretmenler ise 'Ö1, Ö2' şeklinde kodlanmıştır. Bu çerçevede yapılan bireysel görüşmeler 24 Kasım-4 Aralık 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, ortalama 25 dakika sürmüştür ve katılımcıların izinleri alınarak görüşmelerin yalnızca sesleri kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar, araştırmacılar tarafından deşifre edilerek yazılı hale dönüştürülmüştür.

### **Veri Analizi**

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin acil uzaktan öğretim sürecinde sosyal bilgiler öğretimine ilişkin elde etmiş oldukları deneyimlerden yola çıkarak toplanan veriler araştırmacılar tarafından betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz sürecinde toplanan nitel veriler analiz edildikten sonra temalara göre sınıflandırılır ve araştırmacılar tarafından betimlenerek veriler yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz sürecinde, araştırma sürecine katılan birey ya da gruplardan alınan görüşlerin özüne müdahale etmeden bazen anlamı güçlendirmek bazen de okuyucu tarafından verilmek istenen mesajı güçlendirmek için görüşmelerden alıntılar yapılarak bulguların raporlaştırılmasıdır (Çalık ve Sözbilir, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, görüşme sorularından ve alanyazından yararlanılarak temalar araştırmacılar tarafından belirlenmiştir.

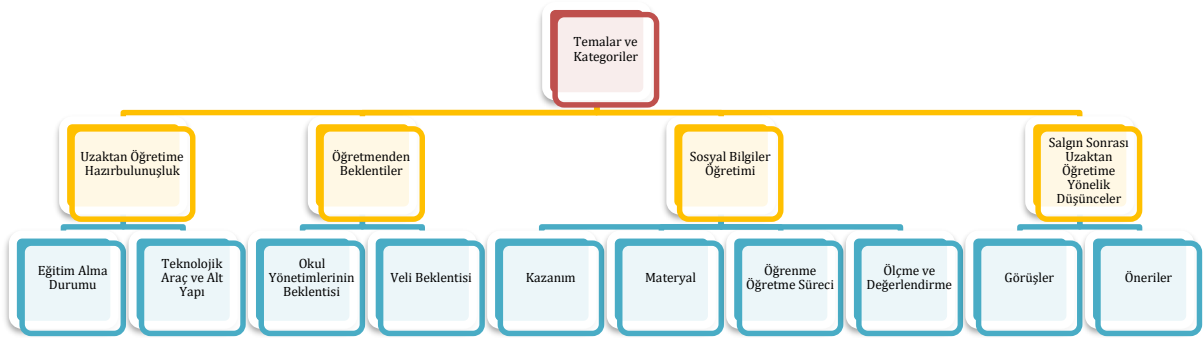
### **Araştırmanın İnanırlığı**

Araştırmanın inanırlığı, araştırmacının yanlılığını azaltmak, kod ve temaları doğru saptamak, verileri doğru analiz etmek için araştırmacılar tarafından başvurulan bir yoldur (Başkale, 2016, s. 24). Bu süreçte nitel araştırmanın inanırlığını sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın taranmış ve araştırmanın problem durumuna uygun olarak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına uygun bir şekilde bir görüşme formu geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmadan elde edilen verilerin çeşitlendirilmesi amacıyla ortaokul kademesinde farklı sınıflarında görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenleri araştırma sürecine dahil edilmiştir. Son olarak, görüşme deşifreleri her araştırmacı tarafından çeşitli tema başlıkları çerçevesinde çözümlenmiş ve betimlenmiştir. Ardından araştırmacıların bir araya gelmesiyle temalar üzerinde tartışılmış ve son hali verilmiştir. Araştırmada, dört tema ve bu temalar altında toplam on kategoriye ulaşılmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada elde edilen bulgular; COVID-19 salgını döneminde uygulamaya konulan acil uzaktan öğretim sürecinde sosyal bilgiler öğretiminin nasıl gerçekleştiğini belirlemek üzere yapılan görüşmelerden ulaşılan dört temaya göre incelenmiştir. Bunlar, (1) uzaktan öğretime hazırbulunuşluk, (2) uzaktan öğretim sürecinde öğretmenden beklentiler, (3) uzaktan sosyal bilgiler öğretimi, (4) salgın sonrası uzaktan öğretime yönelik düşünceler şeklindedir. Çalışmada elde edilen tema ve kategoriler Şekil 1’de sunulmuştur.

**Şekil 1. Araştırma Sonucunda Ulaşılan Tema ve Kategoriler**



Şekil 1’de görüldüğü gibi acil uzaktan öğretim sürecine ilişkin olarak öğretmen görüşleri dört tema altında on kategoride toplanmaktadır. Bu tema ve kategorilere ilişkin ayrıntılı bilgiye alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

### Acil Uzaktan Öğretime Hazırbulunuşluk

Acil uzaktan öğretime hazırbulunuşluk teması altında, görüşme yapılan öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecine hazırbulunuşluk durumları incelendiğinde iki farklı kategoriye ulaşılmıştır. Birinci kategori; öğretmenlerin uzaktan öğretime yönelik eğitim alma durumları, ikinci kategori ise teknolojik araç ve alt yapı durumlarıdır.

#### *Uzaktan Öğretime Yönelik Eğitim Alma Durumları*

Acil uzaktan öğretime geçiş sürecinde görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu hazırlıksız yakalandıklarını ifade etmişlerdir. Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler salgın öncesi dönemde kurumlarında kullanılan uzaktan öğretim sistemleri ilgili eğitim aldıklarını ancak o eğitimlerden öte bu süreçteki deneyimlerinin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sistemleri kullanarak hibrit ya da eşzamanlı dersler yürüttükçe deneyim kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt kategoriye ilişkin öne çıkan alıntılar şu şekildedir:



*“Biz (...) sistemini kullanıyorduk. Daha okula ilk giriş yaptığımız sene bu sistemle ilgili bize eğitim verilmişti. Zaman zaman, zaten bunun farklı ağları vardı kullandığımız sistemin, oralarda paylaşım yaparak kullanıyorduk. Sadece hani canlı ders anlatımımız olmuyordu. O yüzden okuldaki tüm öğretmenler bu sistemi zaten biliyorlardı. Sadece çok detaylı kullanmadığımız için canlı ders kısmını süreç içerisinde daha iyi şekilde anladık. O sırada da zaten derslerimiz devam ederken, bilişim alanında çalışan kişiler bize hep hani görüntülü arayarak eksik kaldığımız noktalarda destek sağladılar” (Ö10). Fatih Projesi diye bir hizmet içi eğitim kursumuz vardı bizim. Onun da çok faydası oldu. O ya dört ya beş aşamayı. Yani bu hizmet içi eğitim öğretmenin keyfine kalmış bir hizmet eğitim sistemi biliyorsunuz. Ben sadece Fatih Projesi'nde koordinatör öğretmen olabileme sertifikasını alabilmek için hepsini bitirdim (Ö11)*

Kamu okullarında görev yapan öğretmenler ise acil uzaktan öğretime ilişkin ilk deneyimleri ve yaşadıkları sorunlar arasında, bu sürece ilişkin herhangi bir eğitim almadıklarını ya kendi olanaklarıyla Youtube ya da buna benzer platformlardan videolar izleyerek ya da il/ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerince düzenlenen çevrim içi çalıştaylar/hizmet-içi eğitimler yardımıyla kendilerini hazırlamaya çalıştıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

*‘...Hayır, almadık. Tamamen kendi deneyimlerimize, tecrübelerimize, izlediğimiz videolarla...’ (Ö3). Herhangi bir eğitim almadık. Elbette ki hizmet içi eğitimlere gerek duyduğumuz durumlar oluyor yani yüz yüze eğitim gibi değil. Sonuç itibarıyla uzaktan eğitimde teknik eksikliklerimiz ve özellikle psikolojik anlamda çocuklara ulaşabilmenin bazı teknikleri ve yöntemlerin öğrenmemizde fayda var diye düşünüyorum. Bununla ilgili bir hizmet içi eğitim elbette ki fayda sağlayacaktır (Ö2)*

Uzaktan öğretime yönelik eğitim alma gereksiniminin kıdem arttıkça arttığı yapılan görüşmelerde gözlemlenmektedir. Öğretmenlikte geçirilen yılı, yani kıdemi daha çok olan öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde bu yönde bir eğitim almış ya da almamış olsunlar, bu eksikliklerini MEB FATİH Projesi kapsamında EBA platformu üzerinden gerçekleştirilen eğitim yardımıyla kapatmışlardır. Ancak bu eğitimlerin ise uzaktan öğretim sürecindeki öğretmen gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir.

*‘Uzaktan eğitimle ilgili bir eğitim almadık...Fatih Projesi ile EBA'yı nasıl kullanırsanız onunla ilgili eğitimlerdi ama bu uzaktan eğitimle [...] Ama geçen yıl direkt olayın içine daldık hani EBA'dan mesleki gelişimle ilgili seminerler vardı ama direkt uzaktan eğitimle ilgili bir şey yoktu. Bir de sadece uzaktan eğitimi nasıl yapacağız, canlı derse nasıl bağlanacağız, harici canlı ders nasıl oluşturulur bunlarla ilgili devletimiz evet bilgiler verdi bize. Onları da EBA'da hani mesleki gelişim kısmında o videoları izleyerek gerçekleştirdik açıkçası. Ama bu sürecin nasıl işleyeceğini (...) Yani böyle genel olarak tam bir bilgi verilmedi diyebilirim (Ö6).*

*Hizmet öncesinde de aldım hizmet içinde de hala da almaya devam ediyorum [...]. İşte cihazlar nasıl kullanılır, derste hangi programlar kullanılabilir tarzında böyle hem merkezden hem de kendi içimizde, öğretmenler içinde eğitimlerimiz devam ediyor (...) Bazı öğretmenler için daha yeni gibi görünüyor [...]. Hani ben bildiğim için, üzerine kattığım şeyler oluyor evet, unutmuşum diyorum hani uzun zamandır kullanmıyorum diye...ama tekrar bir kullanma aşamasına geldik. [...]. Şöyle bir şey var, hani az önce söylediğimiz gibi, üniversite bize [...] sağlam bir temel oluşturdu. O temel üzerine [...] mesela sizinle olan derslerimizde öğretim yöntem-tekniklerini, işte başka bir derste fiziki ortam kullanımını, başka bir derste teknolojinin kullanımını temel anlamında öğrendik. Ama uygulamaya başladığımız zaman onların üzerine kattığımız çok şeyler de oldu (Ö8).*

MEB tarafından düzenlenen uzaktan eğitim yoluyla verilen seminerler dışında, bazı kamu okulları özellikle bilişim teknolojileri öğretmenlerinin desteğiyle öğretmenlerine

eğitimler düzenlendikleri görülmektedir. Ayrıca eğitimler dışında öğretmenlerin anlık yaşadıkları sorunlarda da yardımcı olduklarını bir öğretmen şu şekilde ifade etmektedir:

*"...ekstra bizim okulumuzun...bilişim öğretmenlerimiz bu konuda bize büyük destek oluyor. Yani sistemin oturtulması...hatta bu konuyla ilgili videolar veya çalışmalar, dokümanlar, PDF dosyaları...paylaşıyoruz. Bu açıdan okulumuz oldukça iyi çalışıyor [...] Zorlandığımız noktada...hemen telefon edip...teknik destek alıyoruz gerektiği zaman (Ö7).*

### **Teknolojik Araç-Gereç ve Alt Yapı**

Gerek kamu gerekse özel okulların acil uzaktan öğretim sürecinde hazırlıksız yakalandıkları bir başka boyut ise teknolojik alt yapı ve araç-gereç eksikliği olduğu görülmektedir. Özellikle alt SED’de yer alan kamu okulları öğrencilerinin, bu süreçte en temel ihtiyaçlar arasında gösterilebilecek internet bağlantısı, teknolojik araç-gereç ve teknoloji okuryazarlığı gibi alanlardaki eksiklikleri diğer tüm eğitsel sorunların temelini oluşturmuştur. Buna ek olarak, teknolojik sermayesi sınırlı olan kamu okullarının öğretmenlerinin de bu süreçte istenilen düzeyde mesleki destek alamadıkları anlaşılmıştır. Bu alt kategoriye ilişkin durum aşağıdaki şekilde betimlenmektedir.

*Okulun herhangi bir desteğini görmedim. Hani ihtiyacı olan öğrenciler...okulun üst tarafında başka bir okul varmış...internete...oradan ulaşabilir gibi bir bilgi verildi. Herhangi bir destek...almadım yani. (Ö3). Biz kendi imkanlarımızla, hani bakanlık değil de kendi bilişim öğretmenimiz...bu tip durumlarda devreye giriyor, öğretmenlerimize de bize de yani uzaktan eğitim verdi, yani yeterli de oldu...yani faydalı bir eğitim oldu [...] donanım bakımından yetersizse öğretmen...idari odalarda yahut tabletini, bilgisayarını alıp...Fatih Projesi'nin bilişim açısından faydalanarak internete girdi, dersini yaptı...(Ö4). Geçen yıl okulun imkanları da sınırlıydı. Mesela internetim sınırlı olduğu için 'Hocam yapacak bir şey yok.' hani okula gidip de internetten de anlatamıyorduk biz. Okullarda akıllı tahtamız vardı ama herhalde webcam diye bir kamerası olması gerekiyormuş...okuldan da yapamamıştık...canlı dersleri. Yani okul da imkanları çok iyi olan bir okul değil...Kermeslerle...imkanlarını sağlayan bir okuldu...Maddi imkânı da yoktu...Okulun o konuda fazla bir şeyi olmadı...Hocam yapabildiğin kadar yap, yapacak bir şey yok, buna herkes yeni alışıyor... Hani bir şey zorlamadılar...(Ö6).*

Hem kamu hem de özel okullarda öğretmenlere yalnızca okullarında internet kullanma desteği ya da ders materyallerini dijitalleştirme gibi kısmi destekler verildiği, ancak bunların dışında ne teknolojik araç-gereç ne de evde internet bağlantısı için herhangi maddi destek verilmediği görülmüştür. Buna karşın, öğretmenlerin öğretim programlarını ufak tefek aksaklıklara rağmen işlemişlerdir. Bu durum şöyle ifade edilmektedir:

*Evde herkesin bilgisayarının olması büyük bir şanstı. Ama bu süreçte bilgisayar almak zorunda kalan öğretmen arkadaşlarımızın da olduğunu biliyorum faklı kurumlarda, yine özel kurumlarda çalışan (Ö5) ...süreç içinde mesela bütün kitaplarımız dijitalle çevrildi...Ondan sonra kullandığımız atlaslar hepsi dijitalle çevrildi...Öğretmen ders esnasında atlasını, dijitalini filan kendi hazırlardı ama bu süreçte ...böyle her şey dijitalle dönüştürüldü...nerede olursam olayım bilgisayarı açıyorum, ders anlatırken ihtiyaç duyduğum her şeyi flash belleğimden karşılıyorum...Bir de bizim planlılığımız çok iyi. Mesela yılın başında hangi hafta ne işleyeceğimiz...bellidir yılın sonuna kadar. Çok ufak aksamalar, ufak değişiklikler olur. Ve hani okulun sunduğu şeylerden birisi şu, pandemi süreci olsa dahi bu plana uyumu çok güzel bir şekilde ilerletiyor (Ö8)...Mesela hocam...XXX diye bir programımız var, orada öğrencilerin devamsızlıklarını filan giriyoruz, ders programımız var...o bağlantı konusunda bana yardımcı oldular. 'Eğer okulda anlatmak istiyorsanız buyurun gelin, okulda da internetimiz var anlatabilirsiniz.' dediler. Başka da bir teknoloji konusunda...yani*

*kimsenin yardımı olmuyor zaten teknoloji...şu an Milli Eğitim'in de...mesela bizim arkadaşımız var o da online eğitim yapıyor, ona da...gel sana yardımcı olalım demiyorlar ve desteklemiyorlar (Ö9)... hani bu teknolojik altyapıyı hazırlamış zaten önceden, bunu sundu. Bunun dışında herhangi bir desteği oldu mu? Belki psikolojik, belki mesleki, belki teknolojik hani farklı boyutlarıyla...Teknolojik açıdan bilgisayarı hani tableti olmayan öğretmenlerin okulun bilgisayar laboratuvarından gidip alabildiler ya da süreç içerisinde bozulanlar, o konuda destek sağladılar. Gelişimsel olarak da bu pandemi sürecinde işte psikolojimizi nasıl daha yerinde tutabiliriz şeklinde bazen uzman kişiler getirdiler. Biz de işte online toplantılar yaptık (Ö10)...EBA'ya destek noktalarından bir tanesi zaten bizim okulumuz. Bu açıdan öğretmenlerimiz diledikleri zaman okuldaki bilgisayarlardan faydalanma olanağına sahipler. Ama birçok öğretmenimiz ya kendi telefonu üzerinden ya da kendi bilgisayarları üzerinden ulaşabiliyorlar derslerine (Ö7) ...Bir bilgisayar verdiler ama işini görmedi, görmüyor anladığım kadarıyla.... [hizmet-içi desteği] olmadı. Düşünüyorum, olmadı hocam. Bir de bu kadar çalıştırmaya rağmen hala kısa çalışma ödeneği veriyorlar (Ö13)*

## **Uzaktan Öğretimde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden Beklentiler**

Uzaktan öğretime geçilmesiyle birlikte, bu sürecin yönetilmesi ve planlanması gibi beklentilerle öğretmenlerin sorumluluk ve görev alanları genişlemiştir. Bunların yanı sıra süreç boyunca, öğretmenlerin bir taraftan MEB ve okul yönetimleri, diğer taraftan veli ve öğrencilerin beklentilerini de karşılamak için fedakarlıklarda buldukları görülmektedir. Öğretmenlerden beklentiler okulun türüne (kamu-özel) göre farklılaştığı görülmektedir. Bu tema altında, yapılan görüşmelerde uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlerden beklentilere ilişkin iki farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bunlar, (1) Okul yönetiminin beklentileri, (2) Velilerin beklentileri, şeklindedir.

### ***Okul Yönetiminin Beklentileri***

Her okul bakanlıkça alınan kararları yerine getirerek öğrencilerin eğitim haklarının karşılanmasında aksaklıkların yaşanmaması için üstün çaba göstermişlerdir. Okul yönetimleri bir yandan kendi sorumluluklarını yerine getirirken, diğer yandan eğitim-öğretim dönemi başında ve süreç içinde öğretmenlerden beklentilerini paylaşmışlardır. Ancak bu süreçte hem okul yönetimlerinin hem de hem de öğretmenlerin herhangi bir dış destek almadan her şeyi kendi imkân ve yeterlikleri ölçüsünde yerine getirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerden beklenen ve onların da en temel sorumluluğu olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin (derslerin) aksatılmadan yürütülmesi, kazanımların öğrencilere kazandırılması ve çevrimiçi olarak ulaşabildikleri kadar öğrenciye ulaşabilmeleri olmuştur. Bu durum, öğretmenler tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

*'...tamamen el yordamıyla kendimiz acil olarak oluşturduğumuz tedbirlerle hazırlandık. Okul bizden...online dediğimiz çevrimiçi eğitimi yapmamızı, bununla ilgili bir rapor tutmamızı istedi. Beklentileri buydu, yani sadece yapıp yapmadığımıza dair rapor tutmalarını istediler. Onun haricindeki geri kalan bütün işler bize bırakılmıştı. Yani ben dersi yapıp yapmadım okulun bilgisi olmuyordu...(Ö1) ...Okulun beklentisi derse girelim, yani veliden herhangi bir şikâyet gelmesin. Okulun çok bir beklentisi olduğunu düşünmüyorum ben (Ö3)...İdare bizden öncelikli olarak istediği...öğretmen dersine aksatmadan saatinde ve gerekli saat ne kadarsa o saatte girsin. İkinci...isteği de şu; mevcut ana kazanımları öğrenciye verebilsin...(Ö2)...Bizden yönetimin beklentisi zamanında...ders programlarını zamanında EBA'ya ve Zoom üzerinden...yapmış olması ve...öğrencilerle paylaşması...derslere düzenli girmemiz...(Ö4)*

Öğretmenlerin çevrim-içi dersleri yapma durumları, öğrencilerin devam durumlarının ve ders başarılarının takibi gibi sorumluluklar ise bazı kurumlarda sıkı bir şekilde takip edilirken, bazılarında ise resmi bir şekilde olmasa bile öğretmenlerin öz-denetimlerine bırakılmıştır. Son olarak öğretmenlerden, ders saatlerinin düzenli bir biçimde ilerlemesi, olabildiğince öğrenci katılımının teşvik edilmesi beklenmiştir.

*. ... okulda öğrenci profilimiz belli olduğu için bizim hani ulaşabildiğimiz öğrenciye ulaşın, dendi. Ulaşamadığınıza da yapacak bir şey yok çünkü interneti yok, bilgisayarı yok çocuğun. Yapacak bir şey yok, EBA TV'ye yönlendirin şeklinde oldu geçen yıl...(Ö6). Biz kendi halimize bırakılmadık. Ders saatlerimiz, her şey planlı bir şekilde yürütülüyor, bunun takibi de yapılıyor. Biz kendi takibimizi de yapıyoruz. Zaten haftalık ders defterlerimizi de imzalıyoruz. Kendi sistemimiz üzerinden ders takiplerimizi yaptığımız, işte dersimize kaç kişi katıldı, kim katıldı, hangi ders işlendi, hangi saatte yapıldı bunların yani başıboş bırakmak gibi bir şey asla söz konusu değil zaten olamaz da (...) Yani düzgün bir şekilde yürütmemizi... Biraz da benim kendi iş disipliniyle ilgili bir kısmı da var tabii ki. Kendim de yan ne zaman ne olduğunu çok iyi takip etmek istiyorum (Ö7). İşlediğimiz dersin adı, ondan sonra konusu işte kaç öğrenci girdiği, tabi tarih, saati... Ondan sonra tabi bu kazanımlara ulaşıp ulaşamadığımızla ilgili de bilgi veriyoruz (Ö14).*

Okulun türüne göre öğretmenlerden beklentilerin farklılaştığı görülmektedir. Bu doğrultuda, kamu okulları öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak teknolojik araç ve alt yapı sorunlarını çözemedikleri için derslerin yapılmasını yeterli görürken, özel öğretim kurumlarında ise derslerin yapılması dışında, öğretmenlerden uzaktan öğretime ilişkin pedagojik temelde beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle daha resmi ve yakından takip, sık aralıklı toplantılar, öğrencinin akademik başarısının izlenmesi ve gösterilen yakın ilgiyle velilerin memnun edilmesi, hatta öğretmen imajına (kıyafet vb.) ve veli ile etkili iletişime (veli ile güler yüzlü iletişim) dikkat etmeleri gibi istekleri öğretmenlerin görüşlerine yansımıştır.

*'Şimdi bizde haftalık toplantılar oluyor, yazılı metinler uyarılar oluyor, haftalık gündemler oluyor hepsi takip ediliyor. Okulun en çok beklediği şeyler bizde mesela ders zamanları. Ondan sonra...canlı yayındaki sınıf kontrolü, fiziksel ortamın kullanımı; burada bile fiziksel ortam var şu anda. Normalde ben dersleri yaparken şurada bir arka fon oluyor, kitapların hiçbir şeyim belli olmuyor. Ondan sonra kılık-kıyafet mesela önlük giyme daha çok derli toplu olmak için oluyor...Hani eskiden çok fazla üzerinde durmuyorlardı ama şu anda eğitimin uzaktan olması...öğrencilerde kırılmaya neden oldu...disipline edebilmek için idarecilerin özellikle beklentisi arttı...Şimdi öğretmen aynı okuldaymış gibi bir tablo oluşturmaya çalışıyoruz biz. O yüzden de bu aralar önlük giymeye başladık biz (Ö8)...toplantı gerçekleştirdik...cumartesi günü...tek istedikleri şeydu; öğrencileri belli bir seviyeye getirdik, bu seviyeden geri kaybetmeyelim... Herkes bize şu an güveniyor, kimsenin güvenini boşa çıkartmayalım...çünkü geçen sene mart ayında korona virüsten dolayı okullar kapandıktan sonra 8. sınıf ve 12. sınıf öğrencileri çalışmayı bıraktı [...]bıraktığı için de fen liseleri ya da iyi bir üniversitede bölümlerin bazıları boş kaldı. O yüzden...diyor ki tekrardan bu konuda üzerinde duralım, öğrencileri kaybetmeyelim...(Ö9) ...Online süreçte ilk olarak aktif bir şekilde derslerimizin işlenmesini istiyorlardı...Zaten işlediğimiz dersleri kayıt altına alıyorduk...sonra otomatik sisteme yükleniyordu ve...[öğrenci] bir sıkıntı yaşarsa bu kayıtlardan izleyebiliyordu...İlk başta...dersimizi aktif bir şekilde işleyelim...idare de...genellikle izliyordu, bir sıkıntı olursa bize geri dönüşler yapıyordu. Ders bittikten sonra...daha çok değerlendirmemizi istiyorlardı...verimli olduk mu...olamadık mı...bunlarla ilgili ödevler gönderiyorduk ve ödevleri online olarak takip etmemizi istiyorlardı. Bunun için hem kullandığımız sistem üzerinden değerlendirme yapabiliyorduk hem de WhatsApp'tan biraz ödev konusunda hassaslardı...sınıftaki gibi sıkı takip istiyorlardı. Sürekli online sınavlar yapıyorduk, bunların dönüşlerine göre notları düşük öğrencilere takviye çalışmalar istiyorlardı (Ö10) ...her mesajlarında güler yüzlü olmamızı istiyorlardı...sizin güler yüzünüz, enerjiniz öğrencilere yansıyor...Velinin*

*gönlünü hoş tutmaya yönelik beklentileri oldu... tamamen veliyi memnun edelim, öğrenciyi takip ediyormuş gibi görünelim ve bizim öğrenci kaybımız olmasın (Ö13).'*

### **Velilerin Beklentileri**

Her velinin, çocuğunun eve kapanmak zorunda kaldığı bu süreçte derslerinden geri kalmaması, eğitim yaşamının sekteye uğramaması için çabaladıkları görülmektedir. Bu çabaların ise genellikle öğretmen odaklı olduğu ve farklı açılardan öğretmenden veli beklentilerini artırdığı öğretmenlerin görüşmelerinden elde edilen verilerden anlaşılmaktadır. Bu süreçte ortaya çıkan bir diğer durum ise velilerin kendi çocuklarını yeterince tanıyamadıklarıdır. Örneğin, öğretmen tarafından, pandemi öncesi dönemde sınıf içerisinde aktif katılım göstermeyen bir öğrencinin velisi, çocuğunun bu durumunu ancak pandemi sürecinde ve ev ortamında derslerin işlenmeye başlamasıyla fark ettiklerini ve kendisinden bu konuda yardım istendiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, pandemi öncesi dönemde öğrencilerin sorumluluklarını okullara bırakan velilerin, pandemi sürecinde çocuklarını akademik açıdan takip etmekte sorunlar yaşadıkları ve bunu sonucunda ise öğrencilerde öğrenme kayıplarının meydana geldiği görülmüştür.

*'Onun (velinin) da isteği, çocuğun...beni sevdiği...ama benim çocuğu arayıp da...derslere katıl demem (Ö1). Bir de...öğrencilerin rehberlik ihtiyacı olduğunda, veliler ...[ve]...öğrenciler...bizden rehberlik eğitimi, rehberlik hizmeti almak isteyebiliyor...biz idareye yönlendirdiğimizde idare...ilgileniyor ve ...çözüm gerçekleştiriyor. Yani biz...karşılıklı paslaşarak birçok öğrencinin ve velinin sorununu çözebiliyoruz...ailelerin bizden talebi, çocuklarının online eğitim sürecinde derse katılmaları... lütfen diyor aktif bir şekilde dersin içerisine dahil edin...tabi onlarda çocuğunun daha önce sınıf ortamındaki durumunu görmediler ama online eğitim, uzaktan eğitim eve taşınca çocuğunun ders içi performansını ve derse katılım sürecine şahit oldular. Bu durumda çocuğunun derste pasif durmasını istemiyor, dersin içerisine aktif olarak katılımının öğretmen tarafından sağlanmasını bizden özellikle rica ediyorlar (Ö2). Hocam, diyorlar, internet sıkıntımız var. Telefonumuz yok, bilgisayarımız yok ne yapabiliriz? Bir de çalışan annelerden de çok şikâyet alıyoruz. Ben çalışıyorum...çocuğumun başında duramıyorum, kontrol edemiyorum...Hem anne hem baba çalışıyor, evde çocuğu kontrol etmeyince o da derse giremiyor. Biz de mesaj atıyoruz neden girmede diye...(Ö3) ...Bu süreçte aslında bizi en çok zorlayan süreç; velilerin öğrencilere yeterli destek vermemesi. Çünkü çocuklar evde, birçoğunun annesi- babası çalışıyor veya çocuğa gerekli otorite aile tarafından sağlanmadığı için... Yani veli çocuğu derse katıldı mı katılmadı mı kontrol etmiyor, verilen ödevlerin yapılıp yapılmadığını kontrol edemiyor. Ama yüz yüze eğitim sürecinde hiç değilse öğrenciyi karşına alıp neden sorumluluklarını yerine getirmediğine dair bir konuşma yapabiliyorsunuz...bu açıdan bayağı zorluk yaşıyoruz (Ö12)...öncelikle benim daha doğrusu bizim okulumuzda en büyük sıkıntı veliydi. Velilerimiz inanılmaz heyecanlı, inanılmaz müdahaleci velilerimiz var özellikle 5. sınıflar. Çünkü ilkokuldan ortaokula geçmeyi ben öğrenciye değil veliye anlatmak zorundayım öncelikle. Veli bunu anlamıyor ve derslere, canlı derslere çok müdahil oluyorlardı (Ö11)*

Buna karşın görüşme yapılan yalnızca bir öğretmenin bu süreçte velisi oldukları öğrencilerin akademik başarılarını öğretmenlerle paylaşan, öğrencilerini sıkı bir şekilde takip eden ve sorumluluk alan velilerin de olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, veliler öğrencilerin derslere katılımlarını, ders devam durumlarını ve diğer disiplin süreçlerini takip etmeleri



konusunda öğretmenlerden yardım talep etmekte ya da ricada bulunmaktadırlar. Ancak bu durum öğrencilerini takip etmeyen velilerden oldukça az durumdadır.

*...çok ilgili velilerimiz de oldu ama bu süreçte ben de çok yoğun çalışıyorum, evde değilim hocam nasıl dinliyor ne yapıyor bilmiyorum, diyen velilerimiz de oldu tabii ki...Ödevlerini çok sıkı takip edip söylediğim günde tek tek gönderen velilerim de vardı...2-3 hafta hiç mesaj atmama rağmen cevap yazmayan veliler de oldu (Ö10)'*

Velilerin ulusal ölçekli sınavlarda derslerin ağırlıklarından ya da sınavda çıkma durumdan yola çıkarak dersler arasında bir tercihe gittikleri görülmektedir. Örneğin, matematik ya da fen derslerini, sosyal bilgiler derslerine tercih etmekteledir.

*Yani biz iki sınıftı birleştiriyorduk...o şekilde öğrenci sayısını 17-18'lere çıkartıyorduk...hatta size ulaşabiliyoruz WhatsApp gruplarından ama matematik öğretmenine ulaşamıyoruz şeklinde bana şikayetler geliyordu [...] velilerin bir kısmı dershaneye yolluyor...uzaktan eğitim sürecinde hem ben girdim hem dershaneler girdi. Veli beni arıyor; hocam...uzaktan eğitim dersi var...hem dershanede...hem benim okulda uzaktan eğitim... Hocam şimdi [dershanede] matematik, fen dersi...matematiği hiç öğrenmezse temeli tamamen gidecek...seneye LGS'ye (Liseye Geçiş Sınavı) hazırlanacak, hocam çocuk matematiğe girecek o yüzden sosyal dersine giremeyecek hocam bilginiz olsun (Ö6)...Şöyle bir şey...[veli]öğrencinin eksik olmadığını düşündüğü için derse katılımını mutlak görüyor. Ama bazı derslerde esnemeler oluyor...işte müziktir, resimdir, bedendir... İşte 'Hocam girmese olur mu?' hani bizde danışmanlık da olduğu için arada bir benim öğrenciler arıyor beni, diyor ki hocam işte biraz rahatsız ya da kendi çok girmek istemiyor, girmese olur mu tarzında söylemler oluyor. Ama çoğu zaman ya hocamızın da dersi önemli diyerekten derse girmesini teşvik ediyorum ben (Ö8) '...Bir velime nasıl bir çalışma yapması gerektiğini anlatırken...bana dedi ki 'Hocam matematiğin katsayısı dört, sosyalinki bir, olmasa da olur. Boş verin, canınızı sıkmayın.' dedi...ya da şöyle şeylerle de karşılaştım; 'Bu hafta sonu matematik ve fen bilgisi ödevi çok fazlaydı, sizin ödevinizi yapamadılar'. Halbuki benimki de bir ana ders yani. Sanırım bu, ulusal sınavlardaki ölçme puantajıyla ilgili bir sorun...(Ö13).*

Son olarak, velilerde öğretmenlerden aile içi problemlere müdahale etmeleri konusunda da bu süreçte bir beklenti geliştirmişlerdir. Aile içinde çocuklarıyla yaşadıkları sorunlara müdahalede etkisiz ya da yetersiz kaldığını düşünen velilerin; sınıf rehber öğretmenlerinden problemlere çözüm üretebilmeleri konusunda yardım bekledikleri görülmektedir. Buna karşın öğretmenler ise bu durumun hem öğretmenlik meslek bilgisi sınırları hem de öğretmenlik görev-sorumluluk alanı dışını çıktığını düşünmesine rağmen, yine de öğrencilere ve velilere yardımda bulunduğu anlaşılmaktadır.

*'...bizde bir mentörlük sistemi var, mentör öğretmeniz aynı zamanda hepimiz. Bize atanmış 7 öğrenciyi sürekli takip etmemiz bekleniyor. Fakat bu takibi sağlayamıyoruz [...] aradığımızda telefonlara cevap alamadığımız oluyor...Ama bu noktada sürekli bir beklenti var. Hem veliden hem öğretmenlerden, idareden... Bir de ders esnasında veliler bazen arkada gizlenerek ya da saklanarak dersi dinliyorlar ve bu da oldukça rahatsız edici bir şey aslına bakarsanız. Bir şeyler söylüyorlar bazen, bazen bizim derste söylediğimizi idareye şikâyet edebiliyorlar ya da benim çocuğuma söz verdi öbür çocuğa söz vermedi vs. (Ö4) '... mentör öğretmeniyim. 24 öğrencim var...Çok ağır bir sorumluluk. Çünkü ilk etapta çocuğun sadece akademik açıdan özellikleriyle ilgileneceksin derken farklı şeyler de araya giriyor [bu durum] online süreçte çok da çirkin bir hal aldı...Bir velim var diyor ki; 'Öğretmenim [çocuğum] bilgisayarın başından kalkamıyor, arayıp konuşur musunuz?...'İnanın benim haftada 4-5 kere...öğrencimi ararım ve bilgisayarın başından kalkmasını söylerim...Bu tarz çok aile içi sorunlara da dahil olma gibi...yani öğretmenliğin tanımından uzaklaştığı bir süreç yaşıyorum mentör öğretmenlikte (Ö13).*

## Uzaktan Öğretimde Sosyal Bilgiler Öğretimi

Öğretmen görüşlerinin toplandığı bir başka tema ise uzaktan öğretimde sosyal bilgiler öğretiminin nasıl gerçekleştiği yönündeydi. Bu süreçte öncelikle öğretim programına yönelik herhangi bir düzenleme yapıp yapmadıkları ve yüz yüze ortam ile karşılaştırıldığında öğretim materyalleri, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme uygulamalarında nasıl düzenlemeler yapma gereksinimleri duydukları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu tema altında, yapılan görüşmelerde uzaktan öğretimde sosyal bilgiler öğretimine ilişkin dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bunlar, (1) Öğretim Programına Yönelik Düzenlemeler; (2) Öğrenme-Öğretmen Süreçlerine Yönelik Düzenlemeler; (3) Öğretim Materyallerine Yönelik Düzenlemeler; (4) Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Düzenlemeler, şeklindedir.

### ***Öğretim Programına Yönelik Düzenlemeler***

Sosyal bilgiler öğretmenlerin, başta sosyal bilgiler dersi olmak üzere 8. sınıf düzeyinde T.C. İnkılap Tarihi Atatürkçülük dersi ile Zekâ Oyunları ve Medya Okuryazarlığı gibi seçmeli dersleri yürütme sorumluluğunu üstlenmektedirler. Seçmeli dersler dışındaki derslerin öğretim programları 2018 yılında geliştirilmiş ve bu tarihten itibaren ilgili sınıf düzeylerinde uygulamaya konulmuştur. Öğretim programlarının yüz yüze sınıf ortamlarında ve yıllık 108 ders saatinde gerçekleştirilecek biçimde tasarlanmıştır. Uzaktan öğretimde ders sürelerinin 40 dakikadan 30 dakikaya inmesi ve seyreltilmiş sınıf uygulaması nedeniyle ders saatleri düşürülmüş olmasına rağmen gerek kamu gerekse özel öğretim kurumlarındaki çoğu öğretmenlerin, öğretim programlarına yönelik herhangi bir düzenleme yapmamış olmaları dikkat çekicidir. Öğretmenlerin önceki yıllardaki gibi derslerini yıllık planlarına uygun bir biçimde nasıl yürütmeye çalıştıkları aşağıdaki şekilde yansıtmışlardır:

*'Kazanımlarda herhangi bir değişiklik yapma ihtiyacı duymadım ama anlatımda değişiklik (...) Yoksa kazanımların sıralarında ya da kendilerinde herhangi bir değişiklik yapmıyorum. Çünkü yarın bir gün bize ne soracaklarını bilmiyorum. Bunları anlattım mı dedikleri zaman anlattım diyebilmem lazım (Ö1). Kazanımlarda değil ama kazanımları verirken içerikte daha çok seyreltmeye gidiyorum. Hani kazanımda seyreltmeye gitmek doğru olduğunu düşünmüyorum. Kazanımların muhakkak bu yaşlarda çocuklara verilmesi lazım çünkü bir üst sınıftaki kazanımların tamamlanabilmesi için, karşılanabilmesi için. Kazanımlardan daha ziyade dersin içeriğinde seyreltme yapmaya çalışıyoruz, ki bunun da gerekli olduğunu düşünüyorum (Ö2).'*

Öğretmenlerin, öğretim programına yönelik düzenleme yapma gereksiniminin derse girdikleri sınıf düzeyleri ve başarı durumlarına göre farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Örneğin yalnızca 5. sınıf düzeyinde derse giren öğretmenin bir dersini değerlendirmesinde görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Ders saatimiz biraz sınırlı. 5. sınıfları okutuyorum şimdi sadece 5'lere giriyorum, çok fazla duymadım. Devam ediyorum öyle, müfredata uygun gidiyor. Çocuklar girdiği sürece sıkıntı yok, girmeyince bizim için büyük sıkıntı (Ö3)”*

8. sınıf düzeyinde derse giren öğretmenlerin LGS'ye yönelik açıklamalarına göre öğretim programını aşağıdaki gibi değerlendirdikleri görülmektedir.

*'8. sınıflara girdiğimiz için 8. sınıflarda LGS'de 1. dönem konuları çıkacak dendiği için biz otomatikman 1. dönem konularını aldık. Çocuklar sınava girecek, yüz yüze eğitim de yapmıyoruz, hani okulda da ölçme-değerlendirme de yapamıyoruz, direkt 1. dönem konularından itibaren biz konu tekrarları yaptık. Yani 2. dönem konularını bu yüzden biraz es geçtik onu öyle söyleyeyim. Ama diğer sınıflarda mümkün olduğunca plana göre gitmeye çalıştım. Ha bazen ilerde oldum, bazen tarih konuları filan olunca geriye de düştüğüm zamanlar oldu ama mümkün olduğunca diğer sınıflarda plana göre gitmeye çalıştım. Hani atıyorum bana yıllık planda diyorlar ki mesela coğrafi keşifleri iki ders saatinde anlat ya da bir ders saatinde anlat. Ben bunu yayıyorum biraz çünkü coğrafi keşifler, rönesans, reform anlatmayı da seviyorum, öğrencinin zihninde canlanmasını da istiyorum. Bu gibi değişiklikleri aslında ben yapıyorum, okul benden her zaman bir düzenlilik istese de aralarda esnetmeler işte bir iki haftalık bir pay bırakıyor okul bana bu işte sınavlardır, denemelerdir hani bunlara uyum sağlamak için. O bir iki haftalık esnekliği ben kullanıyorum ama okul düzeninde ve planında normal bir şekilde devam ediyor (Ö8).'*

Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca birinin, uzaktan öğretim sürecinde öğretim programını göz önünde bulundurarak düzenlemeler yaptığı dikkat çekmiştir.

*Öncelikle yüz yüze eğitimde kullandığımız eğitim planlarının bu sürece uygun olmadığını kabul etmek zorundayız. Uzaktan eğitim bütün müfredatın verilmesine çok imkân tanımayan bir eğitim yöntemi. Dolayısıyla müfredatı mümkün oldukça ana hatlarıyla kısıtladım, planımı bu şekilde hazırlamaya gayret ettim. Mümkün oldukça kazanımların ana hatlarını belirleyerek ana hatlar üzerinden uzaktan eğitimi tamamlamaya çalışıyorum. Yoksa bütün müfredatı bütünüyle, tüm ayrıntılarıyla çocuklarımıza bu süreçte vermemiz mümkün değil. Planlarımızı da bu yönde hazırlamak gayreti içerisindeyiz (Ö2).*

Bazı öğretmenler inisiyatif olarak öğretim programında var olan soruna çözüm olarak düzenlemelere giderken merkezi olarak yürütülen özel okullarda öğretmene böyle bir esneklik hakkı tanınmadığı görülmüştür.

*Bizim genel merkezimiz var. Dolayısıyla yıllık planlar ve haftalık planlar genel merkezden...Drive üzerinden yüklenerek bize ulaştırılıyor. Aslında biz yıllık plan veya haftalık plan dahilinde çok bir şey yapamıyoruz. Çünkü sürekli olarak o haftalık gönderilen plana uymamız isteniyor. İçerisinde videoların olduğu, işte dersi nasıl işleyeceğimizi harfi harfine yazan bir program bu. Ben ona pek fazla uymuyorum yeterli gelmediği için [...] Yani bazen küçük değişiklikler yapabiliyorum ama genel itibarıyla merkeze bağlı olduğumuz için çok bireysel davranamıyorum açıkçası. Ama kendi etkinliklerimi koyuyorum kazanımla ilgili, pekiştirme açısından. Yıllık planları biz de hazırlıyoruz, merkez de hazırlıyor. İkisi de hazırlıyor, ikisi de birbirine paralel zaten (Ö5). ...hazırladıklarımız daha çok hani Milli Eğitim planına, müfredatına uygun olan [...] Onlarkini biraz daha akademik takvim gibi, bizimki biraz daha resmi (Ö8). Kazanımlarda yıllık plana uygun hareket edebiliyorum. Bir de burada bizim bireysel bir değişiklik yapma şansımız çok olmuyor çünkü İstanbul genel merkezden gelen programı slaytına ve ödevine kadar ona tabi olmak zorundayız. Aksi bir şey yaptığımız takdirde bu bizim aleyhimize işleyen bir süreç oluyor. Yani onun korkusuna da hocam aslında ben çok bir şeyleri revize etme yoluna gitmedim (Ö13).*

### **Öğrenme-Öğretmen Süreçlerine Yönelik Düzenlemeler**

Bir önceki kategoride de ifade edildiği üzere öğretmenler yıllık planları önceki yıllarda olduğu gibi yürütmeye devam ettikleri buna karşı zaman ve uzaktan öğretimden kaynaklı sorunlar nedeniyle daha çok öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde



olumsuz etkilerini görmelerine karşın öğretmen merkezli bir yaklaşımı tercih ettikleri ve içeriği özetleyerek öğretim yaptıkları görülmektedir. Bu zamanı ve akademik takvimi daha verimli kullanmak, sınıf yönetimini sağlamak, sınıf yönetiminde karşılaşılabilecek sorunları en aza indirmek ve öğrenci katılımını sağlamak için öğretmenler çoğunlukla soru-yanıt tekniğinin yanı sıra düz anlatıma tercih etmişlerdir.

*...mesela okuldayken sere serpe uzun uzun anlatabiliyordum, farklı örnekler verebiliyordum. Çocuklarla da temasımız olduğu için hani göz teması şuydu buydu...Ama şimdi daha özetleyerek, daha kısa, işte hani bunu da vermedim demeyeyim dediğim noktalar varsa onları anlatıp geçiyorum. Yani daha özet şekilde... (Ö1). Sosyal Bilgiler, malum... Anlatma, sonra dediğim gibi işte sizin şu an bana yaptığımız şekilde ekrana haritalar yansıtıyorum. Mesela şu an işte...İstanbul'un fethini anlatıyorum 7. sınıflarda. İstanbul'un fethiyle ilgili bir harita üzerinde işte Haliç'in nerde olduğunu, Haliç'e nasıl gemilerin indirildiğini bunları harita üzerinde anlatmaya çalışıyorum (Ö1). Aslında bizim uzaktan eğitimde, bütün öğretmenlerin, sadece ben değil, uzaktan eğitimde en çok sorun yaşadığımız şey...öğretmen merkezli eğitimi baz alıyoruz. Çünkü çocukları derse katmak istediğimizde uzaktan eğitim, daha doğrusu Zoom ve diğer Microsoft Teams gibi uygulamalar çocukları da derse kattığımızda büyük bir kargaşaya, anlaşmazlığa, görüntü ve ses kirliliğine sebep olabiliyor. Bunu bence öğretmenlerin ve öğrencilerin bu süreci daha profesyonel bir şekilde öğrenerek gerçekleştirmesi daha faydalı olabilecektir diye düşünüyorum. İşte bu kargaşayı yaşamak istemeyen öğretmenler sürekli olarak dersi kendisi anlatarak, öğrenciyi de dinleyen konumuna getirerek ders vermeye çalışıyor (Ö2). Öğretmen merkezli olursak konuyu anlamaları biraz daha zor oluyor. İlk önce hangi konuyu işleyeceksek öğrencinin dikkatini o konu üzerine çekmeye çalışıyoruz [...] Önce onlardan bir geri dönüş alıyorum, çocuklardan...sonra o konunun üzerine devam ediyoruz. Öğrenciyi işin içine katıyoruz soru-cevap şeklinde...Bir de dinlemediğinde kontrol etmek için sürekli hepsine de soruyorum ben tek tek, hani öğrenci kendini derse versin diye. Hiç parmak kaldırmayan öğrenciyi bile kaldırıyorum ki derse dikkatini versin diye...Genellikle soru-cevap yöntemini çok kullanıyorum ben. Anlatma, yazdırma, video izleme (Ö3). Çok farklı bir teknik uygulayamadım. Ama şunu söyleyebilirim soru-cevap dışında örnek olay anlatımları yaptım (Ö4). En çok zorlandığım şey aslında sınıfın kontrolü oldu. Çünkü şöyle bir şey, bire birde ders yaparken daha çok öğrenci merkezli olmaya çalışıp hani öğretmen olarak üniversitede öğrendiğimiz gibi öğrenciye rehber olmak istedik...ama canlı yayında, işte online derslerde öğrenci o kadar çok rahat ki, hepsinin konuşması birbirine giriyor. Hepsini aynı anda konuşuyor, hiçbir şey belli olmuyor ve hani o kuralcı öğretmen tipine doğru biraz kaymak zorunda kalıyoruz (Ö8).*

### **Öğretim Materyallerine Yönelik Düzenlemeler**

Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinde öğretimlerini kontrol edebilmek ve öğrenci öğrenmesini destekleyebilmek için öğretim materyallerini düzenlemede kullandıkları yaklaşım ve yöntemlerin farklılaştığı görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazılarının MEB'in eğitim süreçleri için hazırlamış oldukları kaynaklar ve materyallerin yanı sıra öğretmenlerin güvendikleri özel eğitim kurumlarının ve diğer eğitim sitelerinin hazır görsel-işitsel materyallerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini destekledikleri görülürken; bazılarının ise öğretmen yapımı materyalleri uzaktan eğitim süreçlerinde kullandıkları anlaşılmıştır.

*...Daha çok hazır olan materyallere ulaştım. Bir de hani üç senedir zaten 5 ve 6 kategorisinde çalıştığım için önceki dönemlerden de kendime ait arşivim vardı (Ö10). EBA kaynaklı, akıllı tahtadan konuyla ilgili videoları izleme...(Ö12). Özel yayınevlerinin bizim akıllı tahtalara uygun yayınladıkları etkinlik kitapları vardı onlar, bir de ölçme değerlendirme merkezinin şimdi hazırladığı fasiküller (Ö1). Özel eğitim kurumlarının hazırlamış olduğu interaktif eğitim setleri var...öğretmenlere ücretsiz hizmet de veriyor...onlar da oldukça zengin içerikli, hani animasyon şeklinde, görsel yayınlar şeklinde, uygulamalar şeklinde interaktif hizmetler*

*sunabiliyorlar...Bunun yanı sıra az önce de söylediğim gibi EBA'nın Milli Eğitim'in bize sunduğu materyaller var (Ö2). Evet MEB'in yanında diğer kaynak kitaplardan da yararlanıyorum, internetten de yararlanıyorum...daha önceki işlenmiş derslerin, öğrencilerin anlayabileceği görsel materyaller çok kullanıyorum ben (Ö3)...her ders kendi slaytlarımı hazırlıyorum. MEB kaynaklarını da kullanmamızı istiyorlar okuldan, onun haricinde bizim Sınav'ın modülleri var çocuklara dağıttığımız, derleri oradan takip ettiğimiz, o modüllerden. Bir de birkaç kendi kaynağımdan işte üniversiteden bildiğim kaynaklardan, kendi okuduğum kitaplardan bilgileri birleştiriyorum ve bir slayt oluşturuyorum. Bir de bazen çocuklara sunum ödevi veriyorum, benim hazırladığım slaytlar gibi onlar hazırlıyorlar içinde etkinliklerin olduğu, oyunların olduğu. O oyunları beraber oynuyoruz mesela online üzerinden. Bazen Kahoot yapıyoruz, o artık çok klasik olduğu için çok tercih etmiyorum ama yine de kullandığımız şeyler bunlar (Ö5). Ders kitabının dışındaki kaynakları kullandım tabii ki...ek kaynak olarak ihtiyaç duyduğumuz dijital platformda kaynaklar var...Özellikle pandemi sürecinde yayınevleri bu kaynakların çoğunu açtı ve o kaynakların açılması da bizim işimize yaradı (Ö8).*

### **Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Düzenlemeler**

Öğretmenlerin, öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunda hem öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek hem de öğretim programının kazanımlarına ilişkin değerlendirme yapabilmek için farklı yöntem ve teknikler kullandıkları görülmüştür. Hem özel hem de devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin; ölçme değerlendirme sürecinde en çok kullandıkları yaklaşım sonuç odaklı ölçme-değerlendirme olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin de süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımını tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin hem sonuç odaklı hem de süreç odaklı kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri; soru sorma, klasik sınavlar (açık uçlu/yazılı sınavlar), doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, kısa sınavlar [quiz], öğrenci katılımının değerlendirilmesi ve çevrimiçi platformlar aracılığıyla verilen ödev şeklindedir. Öğretmenler ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir.

*Ders içerisinde ve dersin sonunda sorular soruyorum. Rastgele öğrencileri seçip [...] sorular sorarak bu şekilde... (Ö1)...sunuların sonunda çoklu zekaya uygun soruların olup olmadığına dikkat ediyorum. İşte klasik sorular, doğru-yanlış, eşleştirme şeklinde...Böylece öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediği veya daha önceki konuları tekrar edip etmedikleri konusunda büyük ölçüde fikre varıyorum (Ö2) ...Ölçme-değerlendirmeyi yazılıya göre yaptık (Ö6) [...] ölçme-değerlendirmeyi; mesela konuyu anlattıktan sonra ödev veriyorum (Ö3). Sınavların yani gereksiz olduğunu, daha doğrusu biraz daha süreç odaklı değerlendirmenin bu aşamada daha iyi olacağını düşünüyorum [...] ara ara quizler yaptım...hangi çocuğun hangi kazanımı daha iyi aldığını, hangisinin eksik kaldığını tespit ediyorum (Ö5)...derse katılan öğrencileri dikkate alacağız derse etkinlik notu verirken; ikincisi, katılmayan öğrenciler varsa bunlar isim olarak bize veriliyor onlara ayrı bir değerlendirme yapacaksınız [...]WhatsApp gruplarına ödev veriyoruz (Ö6)...merkezi olarak yaptığımız sınavlar var, bunların dışında öğrencilere ödev veriyorum...(Ö8)...soru sorduğumuzda ben bire bir her öğrenciye söz hakkı tanıyarak ilerledim...Orada cevaplarından çok kavrıyıp kavrayamadığımı anlıyorsun. Ders bitiminde değerlendirme aşamasını hep kullandım. Doğru-yanlış sorularıyla ya da test sorularıyla, boşluk doldurmayla... Orada eksik kaldığını fark ettiğim öğrencilere genelde özet çalışmaları ya da ek kaynaktan ödevlendirmeler yaptım...(Ö10)*

## Salgın Sonrası Uzaktan Öğretime Yönelik Görüşler ve Öneriler

Yapılan görüşmelerde salgın sonrası yapılacak öğretime ilişkin elde öğretmen görüş ve önerileri ayrı başlıklar halinde aşağıdaki gibi sunulmuştur.

### Görüşler

Pandemi döneminde yapılan öğretimde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin en çok özledikleri şeyin yüz yüze sınıf ortamı ve okul olduğu tespit edilmiştir. Pandemi sürecinde ise öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları problemlerin; öğrenci devamı, internet bağlantısı ile teknolojik olanaklara erişim olduğu görülmüştür. Bunun bir sonucu olarak öğrencilerin pandemi süreci boyunca çevrimiçi disiplin sorunları, duyguların ve sosyal iletişimin dijitalleşmesi, motivasyon kaybı, uygun öğrenme-çalışma ortamının yaratılmaması ve öğrenme kayıpları yaşadıkları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşamış oldukları en büyük problemlerin ise sırasıyla, süreçte kendilerini yalnız ve desteksiz hissetmeleri, uzaktan eğitim sürecine ilişkin bir standardın belirlenememesi ve son olarak uzaktan öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin nasıl bir öğretim materyali kullanacaklarını bilemedikleri şeklindedir. Yakın bir gelecekte yüz yüze eğitimin doğal bir parçası olması planlanan uzaktan eğitimin tüm bu sorunlar çerçevesinde değerlendirilip düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenler, görüşlerini aşağıdaki gibi detaylandırmışlardır.

*Öğrencinin devamı konusunda sorunlar yaşadık. Öğrencilerin de haliyle internet bağlantılarında yaşadığı sorunlar, EBA ve Zoom'un ilk zamanlar fazla yüklenilmesi sebebiyle bağlantı sorunu yaşamaları gibi... Öğrencilerin derse motivasyonunu sağlayabilme zorluğu, bizim de aynı şekilde yüz yüze eğitimden beklediğimiz o sıcak diyalogu bulamamamız sebebiyle öğrenciyle daha çok dijital bir duygu içerisine girmemiz... Okulu özletti, yüz yüze eğitimi özletti (Ö2). Şunu isterdik, hani hiçbir öğrencinin eksikliği olmasın, herkes katılabilin. Bazı maddi imkansızlıklardan dolayı yahut da ailenin uzaktan eğitim sürecine inanmamasından dolayı hani bu tam yüzde yüz gerçekleşmedi (Ö3). [...] çocuğun hani bu eğitsel ortamını oluşturmadığını gördük...canlı ders esnasında çocuğuna özel bir ortam, oda ayarlamayan aileleri gördük. Yahut kameranın kadrajında, arka tarafta görünmeyen ya da işte çoluk çocuk sesleri, bağrıışmalar... (Ö6). Bakanlığın 500 bin tablet olayı biraz hani bizi yavaşlattı. Oldu olacak, geldi gelecek... Hani çalışma yaptık o konuda 137 öğrenci tespit ettik hani tam anlamıyla altyapı sıkıntısı yaşayan, tam anlamıyla tablet bulamayacak olan, kardeşi olan kardeşiyle birlikte... 137 öğrenciye tablet talebinde bulunduk fakat henüz herhangi bir gelişme yok (Ö4). Hala sistemin olmadığını da söyleyebilirim çok rahatlıkla. Bu bir sistem değil sistemsizlik zaten şu anda ve sürekli değişiyor. Diğer okullardaki arkadaşlarımla da konuşuyorum, devlet okullarındaki arkadaşlarımla da konuşuyorum. Her okul şu an sadece kendi istediği şeyi yapıyor ve kendi bildiği doğrultuda ilerliyor. Dolayısıyla bir stansardımız yok ve tamamen öğretmenin vicdanına kalmış durumda (Ö5). EBA'da 8 GB öğrencilere internet var ama bu 8 GB'da canlı ders için internet payı yok. Yani çocuk gider, orda ödevini yapar, videosunu dinler ama bu 8 GB'dan gider. Ama canlı derse girdiği an 8 GB'dan gitmiyor, kendi cebinden ekstra gidiyor. Bir kere öğrencilere internetin sınırsız olması lazım...biz öğretmenler, yani kendi fikrim bu, materyal üretemiyoruz. Kopyala yapıştır yapıyoruz, işte Sosyal Bilgiler sitelerine giriyoruz. Biz öğretmenler bu konuda desteklenmeli. Ben mesela biz PowerPoint sunusundan başka bir şey yapmayı bilmiyorum...Uzaktan eğitim tamamen bu tür manevi değerleri biraz daha sanki ikinci plana atıyormuş gibi (Ö7)...bütün öğretmenler tabii ki sınıf ortamını çok özledi (Ö9)*

## Öneriler

Pandemi dönemi sonrasında yüz yüze eğitimle birlikte yapılması planlanan ve örgün eğitimin doğal bir parçası olması planlanan uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen önerileri sırasıyla, öğrencilerin teknolojik olanaklara erişimlerinin eşitlenmesi; eğitime erişim sorunu yaşayan (engelli ya da diğer sağlık sorunları yaşan vb.) öğrencilere uzaktan eğitim olanaklarının yaratılması; küçük yaş gruplarının yer aldığı okul kademelerinden ziyada daha ileri grubu okul kademelerinde uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması; uzaktan eğitim sürecinde öğretimi destekleyecek uygun dijital içeriklerin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi; öğrenci katılımının kontrolünü sağlayacak bir mekanizmanın geliştirilmesi; hizmet-öncesi öğretmen eğitiminde uzaktan öğretime ilişkin derslere ve içeriklere yer verilmesi; uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğrenci-veli bilgilendirmelerinin artırılması ve yaygınlaştırılması, şeklindedir. Öğretmenler pandemi sonrası sürece ilişkin önerileri şu şekildedir.

*Yalnız sadece şu olabilir, hani gerçekten ihtiyacı olan öğrenci vardır, okula devam edemiyordur, bir engeli vardır, hastalığı vardır... Böyle bir durum varsa öğrenciye özel yapılabilir uzaktan eğitim, çevrimiçi eğitim [...] uzaktan eğitim üniversite düzeyinde öğrenciler için ya da işte üniversite sınavına hazırlanacak yaştaki öğrenciler için belki faydası görülebilir ama benim dersine girdiğim 5-8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için faydalı değil, öğrencinin öğretmeni girmesi gerekiyor [...] Sosyal Bilgiler dersinin, örnek biraz önce dediğim gibi İstanbul'un fethini anlatıyorum demiştim ya, bu dersin aşama aşama kaç dakikada hangi materyaller kullanılacak ve nasıl kullanılacak bunların internet üzerinden, internette nasıl temin edilecek bunların gösterilmesini isterdim. (Ö1)...hem öğrenciyi hem de öğretmeni kontrol edebilecek bir mekanizma geliştirilebilir. EBA'da aslında bu var. Öğretmen ve öğrencinin derse hangi yüzdelerle katıldığına dair veriler tutuluyor ama bazı dersleri Zoom'la tamamlayınca hem öğrenci devamını hem de öğretmenin derslere devamı tam olarak kontrol edilebiliyor mu? [...] eğitim fakültelerine uzaktan eğitim yöntemlerinin de girmesi ve formasyon eğitimine bir an önce dahil edilmesi lazım (Ö2). Veliler de hani bu süreçte neler yapılması gerekiyor. Veli diyor ki mesela 'Benim evde bir tane telefonum var, üç tane çocuğum var, nasıl girebilirim? Veli de stres olmaya başlıyor. Ondan alıyorum ona veriyorum diyor, ondan alıyorum ona veriyorum. Veliye de bir ortam sağlanabilir. Tablet mi verilecek, internet mi verilecek. Bu olanaklardan velinin de yararlandırılması gerekiyor (Ö3).*

Pandemi süreci sonrasında öğretmenler tarafından dile getirilen öneriler ve tespit edilen sorunlara geliştirilecek çözümlerle uzaktan eğitim süreçlerinin devam ettirilmesi öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

*...[online derslerden] gerçekten çok keyif aldığım bir şey. Mesela okula şöyle bir teklifte bulunmuştuk biz öğretmen arkadaşlarla; normalde bizim cumartesi günleri öğlene kadar derslerimiz oluyordu. Bütün dersleri hafta içine sıkıştıralım, etütleri hafta sonu yapalım ve Zoom üzerinden yapalım, bu şekilde diye konuşmuştuk Ben zaten moda mod sevmiyorum hani bunu da katmalıyız hayatımızın bir yerine. Sonuçta bütün toplantılarımızı vs. de artık bu şekilde [çevrimiçi] yürütüyoruz ve çocuklar bizden çok daha iyi kullanıyorlar. Dolayısıyla hem o nesil farkını ortadan kaldırmak hem onlarla daha iyi iletişim kurmak...[uzaktan eğitimi] kullanmamız gerektiğini düşünüyorum (Ö5)*

## Sonuçlar

Pandemi döneminde okulların kapatılmasıyla başlayan uzaktan öğretim sürecinin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretimi odağında incelenen bu çalışmada Türkiye genelinde tüm dersler kapsamında yaşanan erişim sorunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bu temel sorun dışında sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem bir öğretmen olarak hem de branşları özelinde farklı sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Uzaktan öğretim sürecine zorunlu ve hızlı geçiş yeterli alt yapının ve hazırlığın yapılmadığını göstermektedir. Oysaki eğitimde uzaktan öğretim yeni bir kavram olmamakla birlikte Türkiye köklü açık öğretim sistemine sahiptir. Ayrıca 2012 yılında başlatılan FATİH Projesi, proje kapsamında geliştirilen EBA sistemi, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde teknoloji uyumuna yönelik derslerle uzaktan öğretim hazırlanılan bir süreçtir. Her ne kadar yıllardır alt yapı ve eğitim üzerine çalışmalar yürütülse de ne yazık ki hiçbir öğretmen ya da öğrencinin bu sürece yeterince hazırlıklı olmadığı belirlenmiştir. İster kamu ister özel öğretim kurumlarında görev yapsın öğretmenlerin uzaktan öğretim süreci öncesinde kendilerini yeterli değerlendirmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin özellikle uzaktan öğretimde gereksinim duydukları EBA kullanımı (Yeşilyurt, 2019); eğitim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanma (Aguilera-Hermida, 2020; Dhawan, 2020; Kaya, 2019), sosyal ağları eğitim amaçlı kullanma (Kahya, 2021; Koçoğlu, 2019) ve bilgisayar destekli eğitimi kullanma hakkında (Yapıcıoğlu, 2018) eğitim ihtiyaçları olduğu ve giderilmesi gerektiği Pandemi öncesi yapılan çeşitli araştırma sonuçlarına da yansımıştır. Bazı özel okulların salgın öncesinde de uzaktan öğretim sistemlerini etkin olarak kullandıkları ve öğretmenlerine bu noktada her türlü desteği sağlamalarına rağmen öğretmenlerin salgın sürecinin içinde yaparak ve yaşayarak uzaktan öğretimi deneyimledikleri görülmüştür. Kamu okullarındaki öğretmenler de bireysel çabalarıyla bu süreçte ellerinden geleni yapmaya çalışmışlardır. Bu nedenle özellikle hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının uzaktan öğretimi daha etkili nasıl yapabileceklerine dair teorik ve uygulamaya dayalı eğitimler almaları ve var olan eğitimlerin de güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin uzaktan öğretim için gerekli teknolojik alt yapı ve araçlara erişimlerde sorunlar olduğu belirlenmiş, bu sorunların da sürecin tamamını olumsuz etkilediği görülmüştür. Özellikle üst ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin öğrenme kayıplarında çok büyük farklar olduğu ifade edilmiştir. Özel okullarda öğrencilerin çoğunun çevrim içi derslere katıldığı görülürken kamu okullarında bu oran düşmektedir. Bu durumun nedeni olarak da gerekli teknolojik alt yapının olmaması ve başta internet olmak üzere gerekli

araçlara öğrenciler tarafından ulaşılamaması gösterilebilir. Sosyo-ekonomik düzey farklılığı nedeniyle oluşan öğrenme kayıplarının ortadan kaldırılması için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geçerli ve güvenilir değerlendirmeler yapılarak var olan durum ortaya konulmalı, oluşan öğrenme kayıplarının giderilmesine yönelik ekstra programlar geliştirilip uygulanmalıdır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin teknolojik gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik olarak herhangi bir destek almadıkları, tamamen kendi olanaklarıyla süreci götürmeye çalıştıkları görülmektedir. Uzaktan ğretimin gelecekte MEB politikaları çerçevesinde devam ettirilmesi öngörülüyorsa her bir öğretmene ve öğrenciye gerekli teknolojik araçların ve alt yapının sağlanmasına yönelik projelerin planlanması ve yaşama geçirilmesi önerilmektedir. 2010 yılında temelleri atılarak başlatılan FATİH Projesi'nin Ekici ve Yılmaz'a göre (2013) hedeflerinin ve göstergelerinin net olmadığı belirtilmiştir. Doğan, ınar ve Seferoğlu (2016) FATİH tarzı projelerin başarılı olabilmesi için; sağlam bir alt yapı kurulması, sürdürülebilirliğin sağlanması, etkili uygulamalar, materyaller ve araçlar geliştirilmesi, sürecin tüm eğitim paydaşlarıyla birlikte yürütülmesini önermişlerdir. Buna karşın hem okul yönetimlerinin hem de velilerin öğretmenlerden beklentilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Beklentilerin ise okulların türlerine göre değişkenlik göstermesi dikkat çekicidir. Özel okullarda öğrencilerin sahip oldukları akademik başarıların düşmemesi için öğretmenlerin ekstra çaba sarf etmeleri yönetimler tarafından talep edilirken ve bu süreç yöneticiler tarafından yakından takip edilmiştir. Buna karşın kamu okullarında çoğunlukla derslerin belirlenen saatte yapılması, derslere katılamayan ğrencilerin EBA TV gibi platformlara yönlendirilmesi yeterli görüşmüştür.

Özel okulların, veli ile temaslarında öğretmenlerin giyimlerine ve iletişim dillerine dikkat etmeleri istendiği belirlenmiştir. Velilerin öğretmenlerden beklentileri ise öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesinin yanı sıra rehberlik faaliyetlerinde bulunmaları dikkat çekicidir. Benzer sorunların farklı ülkelerde de yaşandığı görülmektedir. Garbe, Ogurlu, Logan ve Cook (2020) velilerin sorumluklarını yerine getirme, ğrenci motivasyonunu ve derse erişimlerini sağlamada sorunlar yaşadıklarını aktarmaktadır.

Salgın dönemi tüm dersleri olumsuz etkilerken bu olumsuzluğun sosyal bilgiler özelinde daha fazla olduğu ğretmen görüşlerine yansımıştır. Öncelikle velilerin sosyal bilgiler ile matematik ya da fen bilimleri dersleri arasında seçim yapmak zorunda olduklarında velilerin çocukları adına karar vererek sosyal bilgileri tercih etmedikleri ve öğretmenleri bilgilendirdikleri görülmüştür. Gerek evrim içi derse girme gerekse ödevler konusunda bir



çakışma olduğu durumda ulusal sınavlardaki katsayılar gerekçelendirilerek veliler tarafından sosyal bilgiler aleyhine bir tercihte bulunulmuştur.

Sosyal bilgiler öğretiminin var olan öğretim programına uygun olarak yürütülmeye çalışıldığı, ders sürelerinde azalma olsa dahi öğretmenler tarafından kazanımlarda herhangi bir esnekliğe gidilmediği görülmektedir. Özel okullarda merkezi olarak hazırlanan yıllık planlara birebir uyulmasının istendiği öğretmen yanıtlarına yansımıştır. Diğer taraftan derslerin daha çok anlatım ve soru-yanıt teknikleri ile öğretmen merkezli yürütüldüğü görülmektedir Sosyal bilgilere özgü öğretim materyallerinin özel okullarda merkezi olarak sağlandığı görülürken kamu okullarında öğretmenler kendi materyallerini eğitim sitelerinden ve eğitim içeriği üreten firmalardan, EBA'dan edindiği belirlenmiştir. Ancak EBA'daki sosyal bilgiler içeriklerinin yeterli olmadığı Pandemi öncesinde de yapılan çalışmalara yansımıştır (Adnan ve Anwar, 2020; Albiser vd., 2020; Dünder ve Yeşilyurt, 2020). Ölçme ve değerlendirmenin ise bu dönemde çok sıkıntılı olduğu, öğretmenlerin daha çok çoktan seçmeli, doğru yanlış gibi klasik araçları kullanmayı tercih edildiği görülmüştür. Bazı öğrencilerin ödev verme yolunu tercih ettikleri ancak tüm öğrencileri etkili bir değerlendirme sürecinden geçiremedikleri öğretmenlerin ifadelerine yansımıştır. Bu noktada öğretmen merkezli öğretim süreci sonunda sosyal bilimlere ait bilgilerin öğrenciler tarafından kazanılma durumları değerlendirilmiş olsa dahi özellikle etkin yurttaşlar yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgilerin uygulama ve üst düzey kazanımlarına ne düzeyde ulaşılabildiğinin nasıl belirlendiği önemli bir soru olarak ortaya çıkmaktadır.

Salgın sonrası dönemde ise uzaktan öğretimin geleceğinin ne olacağı ayrı bir sorudur. Bu soruya yönelik olarak öğretmenler gerekli alt yapı, araç ve teknolojik okuryazarlığın sağlanması durumunda yüz yüze eğitimin desteklenmesi için uzaktan öğretime devam edilmesinin uygun olduğunu ifade etmektedirler (Chick vd., 2020). Sosyal bilgiler öğretiminde EBA'daki içeriklerin daha ilgi çekici harita, tablo ve grafiklerle sayılarının arttırılması (Ezer ve Aksüt, 2021) ve oyun ve etkinliklerle platformun daha verimli hale getirilmesi (Aguilera-Hermida vd., 2021; Altay, 2021) önerilmektedir. Bunun yanı sıra uzaktan öğretimin hiçbir zaman yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağı, çünkü öğrencilerle etkileşimde göz temasının çok önemli olduğu görülmektedir.

### Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretimi odağında incelenen bu çalışmada Türkiye genelinde tüm dersler kapsamında erişim sorununun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, pandemi gibi salgınlarda ya da buna benzer acil durum gerektiren durumlarda



öğretmenlerin dijital ortamlarda öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik nitelikli hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi önerilmektedir. Sosyal bilgiler dersinin öğretimi özelinde; derslerde öğretmenlerin dijital ortamlarda tercih etmiş oldukları öğretim yöntem ve tekniklerinin daha çok anlatım ve soru-yanıt tekniği olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin dijital ortamlarda kullanabilecekleri öğretim yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin artırılması gerekmektedir.

Uzaktan öğretim sürecine hızlı geçiş ve sorunsuz bir şekilde yürütülebilmesi için dijital altyapının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu iyileştirmeye ve geliştirmenin yanı sıra hem kamuda hem de özelde çalışan öğretmenlerin dijital mesleki yeterlikler açısından kendilerini yeterli görmemektedirler. Bu kapsamda, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yalnızca hizmet-içi süreçler açısından değerlendirmemek; mesleki gelişimleri çağın gerekliliklerine uygun bir şekilde hizmet-öncesinden planlayarak yapılması önerilmektedir. Bu bağlamda, özellikle hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının uzaktan öğretimi etkili bir şekilde nasıl yapabileceklerine ilişkin teorik ve uygulamaya dayalı derslerin öğretmenlik eğitimi programlarında yer verilmesi ve bunlara yönelik eğitimler almaları gerektiği düşünülmektedir. Pandemi sürecince özellikle imkân kısıtlarından ötürü öğrencilerde meydana gelen öğrenme kayıpları dikkate alındığında okul çağındaki bireylerin internete ve teknolojik ürünlere erişimlerinin önündeki engellerin kaldırarak teknolojik ve dijital dönüşüm adımlarının atılması gerekmektedir. Bu kapsamda, salgınla birlikte yeni normal olarak kabul edilen uzaktan öğretim için MEB her bir öğretmene ve öğrenciye gerekli teknolojik araçların ve alt yapının sağlanmasına yönelik projelerin planlanması ve yaşama geçirilmesi önerilmektedir.

Salgın sürecinde öğrencilerde meydana gelen öğrenme kayıplarının bilimsel açıdan tespit edilmesi ve buna yönelik ekstra öğretim planının hazırlanması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kazanım değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi önerilmektedir.

Salgın sürecince önlemlerden ötürü okulların kapalı tutulmasından tüm derslerin öğretimi olumsuz etkilenirken bu olumsuzluğun sosyal bilgiler özelinde daha fazla olduğu öğretmen görüşlerine yansıdığı görülmektedir. Derslerin öğretiminde karşılaşılan olumsuz durumlar ise velileri sosyal bilgiler ile matematik ya da fen bilimleri dersleri arasında seçim yapmak zorunda bıraktığı görülmüştür. Örnek verilecek olursa gerek çevrim içi derse girme gerekse ödevler konusunda bir çakışma olduğu durumda ulusal sınavlardaki katsayılar gerekçelendirilerek veliler tarafından sosyal bilgiler aleyhine bir tercihte bulunulmuştur.

Son olarak, salgın sonrası dönemde yeni normal olarak kabul edilen uzaktan öğretimin geleceğinin formal eğitim sistemi içerisinde ayrıca düşünülmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda hem hizmet-öncesinde hem de hizmet-içindeki öğretmenler için gerekli alt yapı, araç ve teknolojik okuryazarlığın sağlanması için gerekli eğitimlerin artırılarak sürdürülmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretimi bağlamında, EBA'daki dijital içeriklerin daha ilgi çekici hale getirilmesi ile harita, tablo ve grafik gibi görsellerin artırılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Adnan, M. and Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51.
- Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>.
- Aguilera-Hermida, A. P., Quiroga-Garza, A., Gomez-Mendoza, S., Del Rio Villanueva, C. A., Alecchi, B. A., & Avci, D. (2021). Comparison of students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19 in the USA, Mexico, Peru, and Turkey. *Education and Information Technologies*, 26, 6823-6845.
- Aktümen, M. ve Kaçar, A. (2003). İlköğretim 8. sınıflarda harfli ifadelerle işlemlerin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin rolü ve bilgisayar destekli öğretim üzerine öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 339-358.
- Albiser, E., Echazarra, A., Fraser, P., Fülöp, G., Schwabe, M., and Tremblay, K. (2020). School education during COVID-19: Were teachers and students ready? Turkey-Country Note. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/Turkey-coronavirus-education-country-note.pdf>.
- Allen, I. E. ve Seaman, J. (2003). *Sizing the opportunity: The quality and extent of online education in the United States, 2002 and 2003*. Sloan Consortium (NJ1). Erişim Tarihi: 10.07.2022. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530060.pdf>.
- Altay, N. (2021). Salgın sürecinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1097-1109. DOI: 10.17240/aibuefd.2021.-908237.
- Aubusson, P., Schuck, S., and Burden, K. J. A.-J. (2009). Mobile learning for teacher professional learning: benefits, obstacles and issues. *Research in Learning Technology*, 17(3), 233-247. <https://doi.org/10.3402/rlt.v17i3.10879>.
- Basilaia, G., and Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Chick, R.C., Clifton, G.T., Peace, K.M., Propper, B.W., Hale, D.F., Alseidi, A.A., and Vreeland, T.J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during

- the COVID-19 pandemic. *Journal of Surgical Education*, 77(4), 729-732. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.03.018>.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas, and E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Christensen, L. B., Johnson, B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches*. Los Angeles, CA.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (Karma) Öğrenme Ortamları ve Tasarımına İlişkin Öneriler. *Journal Of Kirsehir Education Faculty*, 12(2).
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology System*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Doğan, D., Çınar, M. ve Seferoğlu, S. S. (2016). “Her Çocuğa Bir Bilgisayar” Projeleri ve FATİH Projesi: Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 1-26.
- Dündar, R. ve Yeşilyurt, S. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı Özelinde Uzaktan Eğitime Bakış Açılarının Değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science Research*, 9(1), 79-95.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., and Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 3.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27 (2), 317-339. Erişim tarihi: 12.03.2022. <https://dergipark.org.tr/pub/tk/issue/48832/622078>.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Ezer, F. ve Aksüt, S. (2021). Covid-19 Sürecinde Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitim Bilişim Ağı Platformunu Kullanmaya Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 197-233. DOI: 10.17679/inuefd.771367.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., and Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65.
- Gecer, A. ve Dag, F. (2012). A blended learning experience. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 438-442.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education*, (3rd Ed., pp. 333–350). New York: Routledge.

- Güneş, G., Ayantaş, T., Güneş, C., Güleriyüz, O. ve Arkan, A. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3).
- Hanushek, E. and Woessman, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. OECD Publishing.
- Helms, S. A. (2014). Blended/hybrid courses: A review of the literature and recommendations for instructional designers and educators. *Interactive Learning Environments*, 22(6), 804-810.
- Hu, Z. and Zhang, S. (2010). Blended/hybrid course design in active learning cloud at South Dakota State University. In *2010 2nd International Conference on Education Technology and Computer* (Vol. 1, pp. V1-63). IEEE.
- Kahya, V. (2021). Investigation of compulsory distance education practices with integrated technology acceptance models during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *Business & Management Studies: An International Journal*, 9(2), 737-750.
- Karadag, E. (2021). Effect of COVID-19 pandemic on grade inflation in higher education in Turkey. *Plos ONE*, 16(8), e0256688.
- Kaya, M. T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ve akıllı tahta öz-yeterliliklerinin incelenmesi: Afyonkarahisar örneği*. Doktora Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazu, İ. Y. ve Yalçın, C. K. (2022). Investigation of the Effectiveness of Hybrid Learning on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Progressive Education*, 18(1).
- Kochang, A., Britz, J., and Seymour, T. (2006). Panel Discussion. Hybrid/blended learning: Advantages, Challenges, Design and Future Directions. In *Proceedings of the 2006 Informing science and IT education joint conference* (pp. 155-157).
- Koçoğlu, E. (2019). Sosyal ağların sosyal bilgilerde kullanılmasına ilişkin öğretmen algıları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 261-273.
- Kuzgun, Y. (1987). Sosyo ekonomik düzey ve psikolojik ihtiyaçlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 20(1), 55-68.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Yüz yüze eğitime ilişkin açıklamalar*. Erişim tarihi: 05.06.2022. <https://www.ogretmenx.com/images/upload/yüzyüze.jpg>
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Norberg, A., Dziuban, C.D. and Moskal, P.D. (2011). A time-based blended learning model. *On the Horizon*, 19 (3), 207-216.

- O'Byrne, W. I., and Pytash, K. E. (2015). Hybrid and blended learning: Modifying pedagogy across path, pace, time, and place. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(2), 137-140.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Ross, B. and Gage, K. (2006). *Global perspectives on blending learning* (pp. 155-168). San Francisco: Pfeiffer.
- Saritepeci, M. ve Çakır, H. (2015). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin derse katılımı ve akademik başarısına etkisi: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Schneider, S. L., & Council, M. L. (2021). Distance learning in the era of COVID-19. *Archives of Dermatological Research*, 313(5), 389-390. Schneider, S. L. and Council, M. L. (2020). Distance learning in the era of COVID-19. *Archives of Dermatological Research*, April. <https://doi.org/10.1007/s00403-020-02088-9>.
- Umar, Ç. N. ve Reis, Z. A., (2014). Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 1-30.
- Verawardina, U., Asnur, L., Lubis, A. L., Hendriyani, Y., Ramadhani, D., Dewi, I. P., Darni, R., Betri, T. J., Susanti, W., and Sriwahyuni, T. (2020). Reviewing online learning facing the Covid-19 outbreak. *Talent Development and Excellence*, 12(3s), 385.
- Yapıcıoğlu, M., F. (2018). *Ortaokul sosyal bilgiler dersi 6. sınıf ülkemizin kaynakları ünitesinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yenice, N., Sümer, Ş., Oktaylar, H. C. ve Erbil, E. (2003). Fen bilgisi derslerinde bilgisayar destekli öğretimin dersin hedeflerine ulaşma düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Yeşilyurt, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim bilişim ağının kullanımına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2011). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ilköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.

## Yazarlar Hakkında

### Serkan KELEŞOğLU



2004 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'ndan mezun olmuştur. Aynı yıl TED Ankara Koleji'nde Program Geliştirme Uzmanı olarak çalışmaya başlamış 2012 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2008 yılında Eğitimde Program Geliştirme, 2017 yılında Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yüksek lisans, 2017 yılında Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktorasını tamamlamıştır. 2015 yılında ABD'de Minnesota Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında misafir araştırmacı olarak bulunmuştur. Halen Ankara Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

Posta adresi : Cemal Gürsel Cd. Fakülteler Mah. Erdem Sok. No5 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Çankaya/Ankara  
 Tel (İş) : +90 312 363 33 50  
 GSM : +90 506 912 60 31  
 Eposta : skelesoglu@ankara.edu.tr  
 URL : <http://cv.ankara.edu.tr/skelesoglu@ankara.edu.tr>

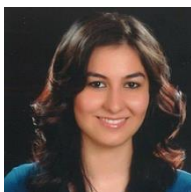
### Metin KARTAL



2010 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programı'ndan mezun olmuştur. 2010 yılında hazırlamış olduğu Comenius Yabancı Dil Asistanlığı projesine Avrupa Komisyonundan almış olduğu hibe desteği ile 1 yıl İtalya'da Yabancı Dil Asistanı (İngilizce) olarak çalışmıştır. Projeyi tamamlamasının ardından 2011-2012 akademik yılında İhsan Doğramacı Vakfı Özel Bilkent Erzurum Laboratuvar Lisesi'nde İngilizce Öğretmeni olarak hizmet vermiştir. 2012-2016 yılları arasında Kafkas Üniversitesi'nde hem öğretim elemanı olarak çalışmış hem de Eğitim Programları ve Öğretim Alanında yüksek lisans tezini tamamlamıştır. Halen Ankara Üniversitesi'nde Araştırma Görevlisi olarak doktora çalışmalarına devam etmektedir.

Posta adresi : Cemal Gürsel Cd. Fakülteler Mah. Erdem Sok. No: 5 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Çankaya/Ankara  
 Tel (İş) : +90 312 363 33 50  
 GSM : +90 544 450 07 17  
 Eposta : kartalmetin@ankara.edu.tr  
 URL : <http://cv.ankara.edu.tr/kartalmetin@ankara.edu.tr>

### Ece KOÇER



Orta Doğu Teknik Üniversitesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden 2009 yılında mezun olan Ece KOÇER, aynı yıl Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda bütünleşik doktora programına başlamıştır. Doktora sürecinde Erasmus Değişim Programı kapsamında Viyana



Üniversitesi'nde de bulunan Dr. KOÇER, 2009 yılından beri Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. Doktora tezini uluslararası eğitim programları üzerine yazan Dr. KOÇER, karşılaştırmalı eğitim, uluslararası eğitim, fen eğitimi, eğitim programları ve öğretim alanlarında çalışmalarını sürdürmektedir.

Posta adresi : Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı,  
06590 Cebeci/Ankara  
Tel (İş) : +90 312 363 33 50  
GSM : -  
Eposta : ecekocer@gmail.com  
URL : <http://cv.ankara.edu.tr/ekocer@ankara.edu.tr>



**Gönderim:** 16.09.2022

**Kabul:** 31.01.2023

**Tür:** Araştırma Makalesi

## Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim uygulamalarının engelli öğrencilerin akademik başarısına etkisi: Bir vakıf üniversitesi örneği

Kıvanç ONAN<sup>a</sup>  
Hakan KAYA<sup>b</sup>  
Yelda ÖZKOÇAK<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Doğu Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği, ORCID:0000-0002-8402-9446

<sup>b</sup> Doğu Üniversitesi, Türk Dili ve İnkılap Tarihi Birimi, ORCID: 0000-0002-2348-578X

<sup>c</sup> Doğu Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, İletişim Bilimleri Bölümü, ORCID: 0000-0002-9617-3787

### Özet

2019 yılının son aylarında ortaya çıkan ve sonrasında COVID-19 olarak isimlendirilen virüs ile başlayan pandemi tüm dünyadaki normal yaşam koşullarını olumsuz etkiledi. Dünya Sağlık Örgütü'nün 11 Mart 2020 tarihi itibarıyla yaşanan durumu pandemi ilan etmesiyle yüz yüze eğitim yapan tüm eğitim kurumları uzaktan eğitime geçmek zorunda kaldılar. Türkiye'de bu geçiş dönemi daha sonra Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından Acil Uzaktan Öğretim (AUÖ) olarak tanımlandı. Yükseköğretim kurumlarının çoğunun uzaktan eğitim faaliyetlerini etkin bir şekilde sürdürmek için gerekli hazırlığının olmadığı bir dönemde başlayan pandemi, tüm bu kurumların ivedi bir şekilde uzaktan eğitime uyum sağlamasını gerektirdi. Uzaktan eğitim veren programları olmayan üniversiteler için kısa zamanda aşılması gereken birçok sorun ile karşılaşıldı. Çalışmada öncelikle pandemi döneminde AUÖ kapsamında eğitim veren bir vakıf üniversitesinde, diğer öğrencilere göre süreçten daha olumsuz etkilenme potansiyelleri bulunan engelli öğrencilerin uzaktan eğitim sistemlerine ulaşmada ve kullanmada hangi sorunları yaşadıkları ve bunlara ilgili birimlerce getirilen çözüm önerileri listelenmiştir. Esas amaç doğrultusunda ise engelli öğrencilerin akademik başarılarının AUÖ'den nasıl etkilendiği analiz edilmiştir ve sonuçlar ile öneriler de paylaşılmıştır. Bu analizler için, bir vakıf üniversitesindeki tüm engelli öğrencilerin AUÖ öncesi ve sonrasındaki akademik başarı verileri öğrenci bilgi sisteminden alınarak karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Çalışma, ilgili vakıf üniversitesinin uzaktan eğitim merkezi müdürlüğü ve engelli birimi çalışanları tarafından gerçekleştirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Engelli öğrenciler, uzaktan eğitim, pandemi, akademik başarı

## Effect of distance education applications to the academic success of disabled students during the pandemic period: An example of a foundation university

### Abstract

The pandemic, which emerged in the last months of 2019 and started with the virus named as COVID-19, adversely affected normal life conditions all around the world. With the World Health Organization declaring the situation as an epidemic as of March 11, 2020, educational institutions with face-to-face education had to switch to distance education. This transition period in Turkey was later defined as Emergency Distance Education (EDE) by the Council of Higher Education (YÖK). The epidemic, which started at a time when most of the higher education institutions were not prepared to continue their distance education activities effectively, required all these institutions to adapt to distance education immediately. For universities that do not have distance education programs, many problems that needed to be overcome in a short amount of time have been emerged. In this study, firstly in a foundation university that provides education within the scope of EDE during the epidemic, the problems that the disabled students, who have the potential to be affected more negatively than other students, in accessing and using distance

### Kaynak Gösterme

Onan, K., Kaya, H. ve Özkoçak, Y. (2023). *Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim uygulamalarının engelli öğrencilerin akademik başarısına etkisi: Bir vakıf üniversitesi örneği*. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 150-171.  
<https://doi.org/10.51948/auad.1175712>

education systems, and the solutions offered by the relevant units are listed. In line with the main purpose, it has been analyzed how the academic success of these disabled students is affected by EDE, and the results and suggestions are also shared. For these analyses, the academic grades data of all disabled students at a foundation university before and after EDE were taken from the student information system and compared and it was evaluated whether there was a significant difference between them. This study was carried out by the members of the distance education center directorate and the disabled unit of the foundation university.

**Keywords:** Disabled students, distance education, pandemic, academic success

## Giriş

Üniversitelerde Uzaktan Eğitim (UE) Merkezleri pandemi dönemiyle birlikte artan bir öneme sahip olmuştur. Bu merkezlerde ve ilgili birimlerde görev alan akademik ve idari personel, öğrencilerin hem pandemi dönemi gibi acil durumlarda geçerli olan acil uzaktan öğretimde (AUÖ) hem de normal zamanlarda uzaktan eğitimde başarılı olmalarını hedeflemekte ve bunun için önlemler almaktadırlar. Bu noktada engelli öğrenciler için alınması gereken önlemler ön plana çıkmaktadır. Engelli öğrenciler, dezavantajları nedeniyle, yaşanabilecek sorunlardan daha fazla etkilenme potansiyeline sahiptir.

Bu kapsamda, çalışma İstanbul ilinde pandemi öncesi uzaktan eğitim yapmamış bir vakıf üniversitesinde, pandemi döneminde kurulmuş olan Uzaktan Eğitim Merkezi Müdürlüğü (UZEM) ve ilişkili birimlerde görev alan akademisyenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında öncelikle UE'in tarihçesi ve geçmişteki AUÖ deneyimleri genel olarak ve engelli öğrenciler özelinde araştırılmıştır. Örneklem olarak seçilen vakıf üniversitesindeki engelli öğrencilerin engel durumları, eğitim aldıkları seviye (ön lisans, lisans vb.), AUÖ döneminde ve öncesindeki başarı verileri gibi çalışmaya ilişkin bilgileri, kişisel verilerin korunumu da dikkate alınarak toplanmıştır. Literatür taramasının ardından, vakıf üniversitesinden toplanan veriler çeşitli istatistiksel testler yardımı ile analiz edilerek, engelli öğrencilerin pandemi öncesi yüz yüze eğitimdeki başarıları ile pandemi dönemi ile başlayan uzaktan eğitim dönemindeki uygulamalar sonucunda elde ettikleri akademik başarıları karşılaştırılmış ve değerlendirmeler sonuç kısmında paylaşılmıştır. Ayrıca bu öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilen sorunların da sıklıkları analiz edilmiş ve bu süreçte ortaya çıkabilecek sorunlar, önem sıralarına göre listelenmiştir. Bu sorunlara ilişkin, ilgili vakıf üniversitesi tarafından geliştirilen/uygulanan çözüm önerileri de ayrıca belirtilmiştir.

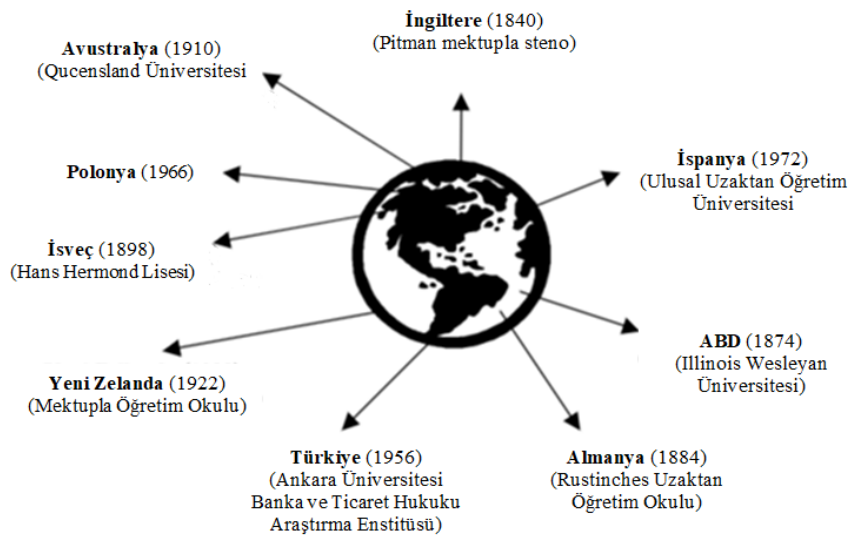
## COVID-19 Sürecinde Türkiye'de Yüksek Öğretim Sistemi ve Engelli Öğrenciler

Dünyada uzaktan öğretim uygulamalarının geçmişi 18. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Posta yoluyla ders içeriklerinin mektup olarak eğitim alanlara iletilmesi ile başladığı ifade edilmektedir.

Daha sonrasında ise radyo, televizyon, telefon ve sinema ile çoklu ortam (sesli ve görüntülü eğitim) dönemi başlamıştır. Son olarak bilgisayarlar ve ağ sistemlerinin ortaya çıkması ve gelişmesi ile uzaktan eğitim için modern dönem başlamıştır (Ergüney, 2015).

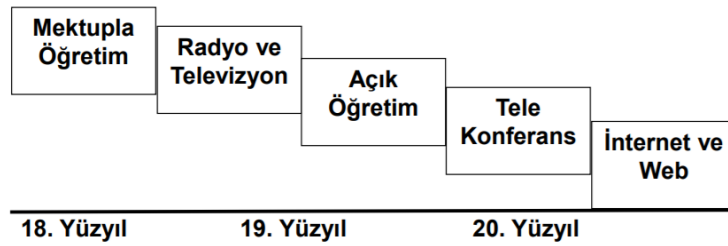
UE, ilk örnek olarak kabul edilen 1728 yılında Boston Gazetesinde “Steno1” öğrenmek için ders içeriklerinin uzaktan gönderileceğine dair ilan ile başladığı bilinmektedir. 1840’a gelindiğinde ise İngiltere’de Isaac Pitman mektupla uzaktan eğitim vermiş ve buna ek olarak da not değerlendirme sistemi de ilk kez başarı ile uygulanmıştır. 1856 yılında Almanya’da, 1873 yılında ise Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) uzaktan eğitim uygulamaları başlamıştır (Arat ve Bakan, 2011).

Illinois Üniversitesinde 1874 yılında başlayan UE 36 yıl devam etmiştir. 1883 yılında ABD’de mektup yoluyla eğitim veren UE üniversitesi kurulmuştur. 1884 yılında Almanya’da Rustinches Uzaktan Eğitim Okulu, İsveç’te 1898 yılında Hans Hermond Lisesi, 1910 yılında Avustralya’da Queensland Üniversitesi uzaktan eğitim deneyimlerine başlamışlardır. 1922 yılında ise Yeni Zelanda’da mektupla eğitim vermeye başlanmıştır. 1923’te eğitim amaçlı radyo yayınları ile UE yaygınlaştırılmış ve artık bu yayınlar da ders malzemesi olarak kabul edilmeye başlanmıştır. UE Fransa’da 1907’de başlamış olup, 1939’da ilk UZEM kurulmuştur. 1920’de Avusturalya’da, 1948’de Japonya’da UE başlamıştır. Türkiye’de ise 1956 yılında Ankara Üniversitesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü tarafından hizmet içi eğitim amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. 1966 ile 1968 arasında ise Polonya’da televizyon ile UE yayınları yapılmıştır. İspanya’da 1972’de Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi açılmıştır (Kaya, 2002; Kırık, 2014).



Şekil 1. Ülkelere Göre İlk Uzaktan Eğitim deneyimleri (Kaya, 2002)

Acil durumlarda UE uygulamaları incelendiğinde özellikle bir dönem ön plana çıkmaktadır; 1918-1920 “İspanyol gribi” dönemi. 2019 yılının son günlerinde başlayarak bu çalışmanın yapıldığı 2021-2022 yıllarında da hâlen devam etmekte olan COVID-19 pandemisi insanlık tarihindeki deneyimler açısından bakıldığında en çok “İspanyol gribi” dönemi ile benzerlik göstermektedir. Türkiye’de ise “9 Aralık 1918 tarihinden başlamak üzere okul, tiyatro, sinema ve gazino gibi halka açık olan müesseseler ikinci bir emre kadar kapatılmıştır (Vakit Gazetesi, 9 Kânun-ı evvel, 1918:406)” ilanı ile ilk kez pandemi dönemindeki kapanmalar başlamıştır. Ayrıca pandemi süreci ile ilgili olarak aşağıdaki bilgiler de mevcuttur; İspanyol nezlesi nedeniyle 1918 yılının Aralık ayının başında ölü sayısı 400’ü bulmuşken ayın sonunda 239’a düştükten sonra yeni yılın başlarında düşüş devam edince sosyal toplanma alanlarının bazı koşullar gözetilerek açılacağına karar verilmiştir. Ancak ısıtması sorunu olan okullar hariç tutularak ve öğrencilerin %15’inin hastalık nedeniyle devamsızlık yapması durumunda yeniden kapatılacağı aynı zamanda okullarda tüm alanlar havalandırılacağı duyurulmuştur (Lüleci, 2009; Kaya ve Odabaşı, 1996). İspanyol gribi sürecinde; okulların kapanmasıyla eğitim ve öğretimde gecikmeler yaşanmıştır, pandeminin sonraki aşamasında İstanbul’da eğitim iki ay süre ile sekteye uğramıştır. Pandeminin üçüncü aşamasında da eğitim 1919’un son haftasından başlayarak 1920’nin ilk haftasına kadar on gün boyunca tatil edilmiştir. Dünyadaki örneklerde, bu dönemde radyo üzerinden de uzaktan eğitim yapıldığı görülmektedir.



Şekil 2. Uzaktan Eğitimin Tarihçesi (Moore ve Kearsley, 2005)

### COVID-19 Sürecinde Türkiye’de Yüksek Öğretim Sistemi ve engelli öğrenciler

Çalışmanın gerçekleştirildiği vakıf üniversitesinde, 2019-2020 Bahar Yarıyılı’nın 6. haftasında YÖK’ün bilgilendirmesiyle eğitim-öğretime ara verilmiştir. Verilen bir haftalık ara sonrasında üniversitede, YÖK’ün de kararı ile AUÖ başlamıştır. Bu sürecin başında üniversitede bir UZEM bulunmamaktadır. Üniversitede UZEM Mayıs 2020’de kurulmuştur.

YÖK’ün tanımına göre “AUÖ (Acil Uzaktan Öğretim), eğitim-öğretimin yüz yüze devam edemediği kriz ya da acil durum süreçlerinde uzaktan öğretim çözümlerinin kullanılmasını

*içerir.*”, dolayısıyla uzaktan eğitim ile AUÖ birbirinden farklıdır (YÖK, 2020). Covid-19’un neden olduğu süreçte eğitim-öğretim yönteminin “çevrimiçi öğrenme” olarak tanımlanamayacağından hareketle, çevrimiçi öğrenmeyi tanımlamak için yeni durum: “acil durum uzaktan öğretimi” (Hodges vd., 2020; Milman, 2020; Rapanta vd., 2020; UoPeople, 2020) olarak tanımlanmıştır. Acil durum uzaktan öğretimi, kriz sona erdiğinde öğretimin orijinal formata geri döneceğini varsaydığından, anahtar terim “geçici”dir (Hodges vd, 2020). Çevrim içi öğrenme ve acil uzaktan öğretim arasındaki temel fark, çevrim içi öğrenmenin dikkatli öğretim tasarımı ve planlamasından kaynaklanmasında yatmakta ve bunun inşa edilmesi zaman alan tüm bir öğrenci destek ekosistemine yatırım yapılmasını gerektirmektedir.

Türkiye’de pandemi nedeni ile eğitime ara verilmesinin ardından 23 Mart 2020 tarihinde Yükseköğretim kurumlarında eğitimin dijital ortamda yapılmasına karar verilmiştir. İmkanları ölçüsünde üniversiteler uzaktan eğitime başlamış süreç devam ederken, 5 Mayıs 2020 tarihli Yüksek Öğretim Kurumu yazısında, engelli öğrenciler için aşağıdaki esasları iletmiştir:

### **Engelli Öğrenciler İçin Alınabilecek Genel Önlemler**

- Gerekli önlemler konusunda öğretim elemanı bilgilendirilmelidir,
- Engelli öğrencilerle görüşülerek online sistemlerde yaşanan sorunlar tespit edilmeli ve giderilmelidir,
- Bilgilendirmeler yazılı olarak da yapılmalıdır.

### **İşitme engelli öğrenciler için alınabilecek önlemler;**

- Ders içerikleri yazılı olarak da tedarik edilmelidir,
- Olanaklar dahilinde ise online içeriklerin alt yazılı olarak verilmesi önerilmektedir,
- Online içeriklerde öğretim elemanının yükü görünecek şekilde görüntüsü de paylaşılmadık, böylece dudak okumak da mümkün olabilecektir.

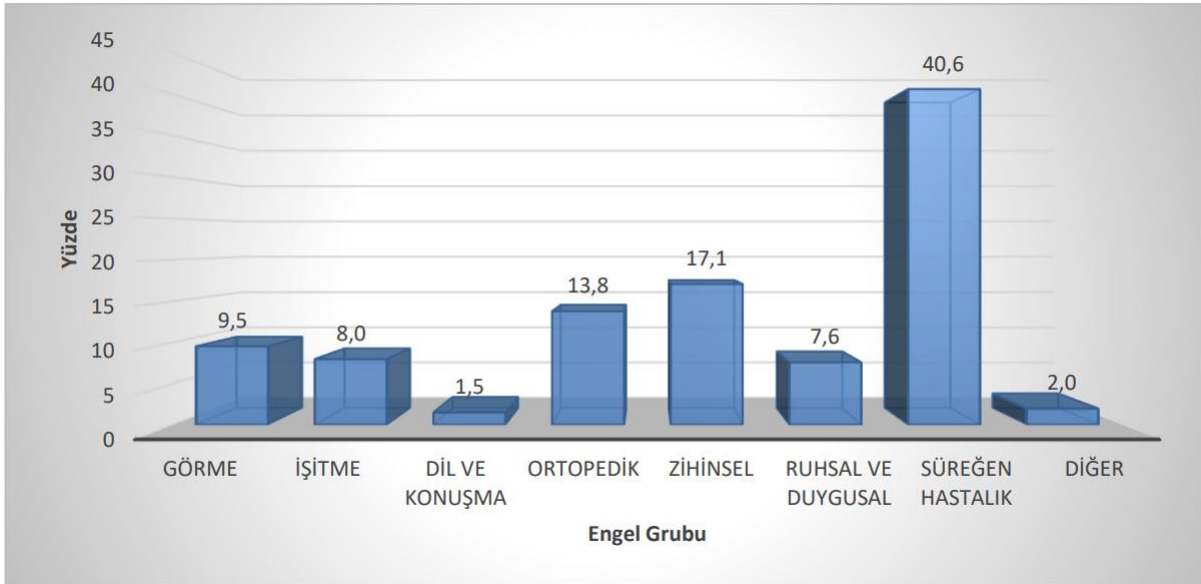
### **Görme engelli öğrenciler için alınabilecek önlemler;**

- Okunurluğu ve görünürlüğü yükseltecek renk ve biçim tercihleri yapılmalıdır,
- Daha büyük boyutlu yazılar ve kontrast oluşturacak renkler tercih edilmelidir,
- Görsellerin aynı zamanda sözlü olarak da betimlenmesi yapılmalıdır,
- Özellikle sınavlarda yer alan görsellerin betimlenmesi gerekmektedir.

### Zihinsel engelli öğrenciler;

- Düzenli aralıklarla hem öğrenci ile hem de ailesi ile iletişim kurulması gerekmektedir,
- İlgili alanlarda çalışan akademisyenlerden de destek alınması önerilmektedir,
- Sınavlarda engel durumuna göre normal sınav süresine ek olarak süre tanınması da tavsiye edilmektedir.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (Aile, 2022), Ulusal Engelli Veri Sisteminde kayıtlı ve hayatta olan engelli sayısı; 2.511.950'dir. Ülkemizde, engelli öğrencilerin yükseköğretim sisteminde bulunma oranlarına, ülke genelindeki demografik bilgilerle birlikte bakıldığında aşağıdaki maddeler dikkati çekmektedir.



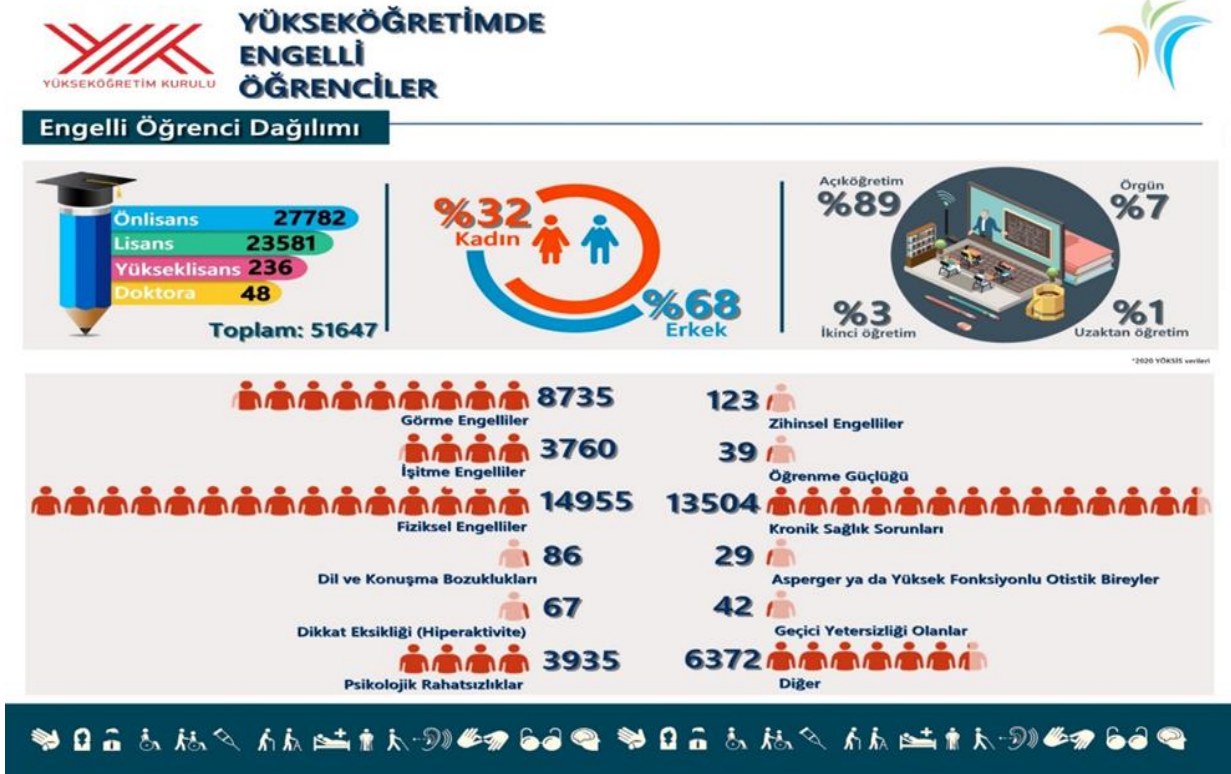
Şekil 3. Veri sisteminde kayıtlı ve hayatta olan engellilerin engel gruplarına göre dağılımı (Aile, 2022).

- Türkiye nüfusu 2021 yılına girerken 83 milyon 614 bin olmuştur.
- 2020 yılı için üniversite öğrencilerinin toplam sayısı 7 milyon 940 bin 133 olarak bildirilmiştir.
- Tüm nüfus içinde bildirilen engelli oranı yaklaşık %1,86'dır.
- Tüm yükseköğretim öğrencileri arasında engelli oranı %0,65'tir.

Yüksek Öğretim Kurumu verilerine göre 2019-2020 Akademik Yılı'nda 51.647, 2020-2021 Akademik Yılı'nda ise 54.232 engelli öğrenci bulunmaktadır. Pandeminin başladığı 2019-2020 Akademik Yılı'nda engelli öğrencilerin 27.782'si ön lisans düzeyinde, 23.581'i ise lisans



düzeyindedir. 236 öğrenci yüksek lisans, 48 öğrenci ise doktora düzeyinde eğitim almaktadır. Bu öğrencilerin %89'unun uzaktan eğitim veren açık öğretim programlarını tercih ettiği görülmektedir (YÖK, 2022).



Şekil 4. Türkiye’de Yüksek Öğretim Sistemi’nde Engelli Öğrenciler (YÖK, 2021)

## Yöntem

### Araştırmanın Amacı

Yukarıda belirtilen bilgiler engellilerin eğitimde temsil oranlarının düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, UE sisteme katılmayan öğrenciler için de önemli bir alternatif olmuştur. Ancak bunun mevcut engelli öğrenciler için değerlendirilmesi gereklidir. Bu noktadan hareketle, çalışmada İstanbul ilinde pandemi öncesi uzaktan eğitim yapmamış olan bir vakıf üniversitesinde AUÖ sürecindeki engelli öğrencilerin akademik başarılarındaki değişim incelenmesi ve eğitim türüne göre başarı farklılıklarının ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Engelli öğrenciler acil uzaktan eğitim sürecinden nasıl etkilendiler?
- Acil uzaktan eğitim süreci, yüz yüze eğitim dönemlerine göre öğrencilerin başarı durumunu etkilemiş midir?

## Araştırmanın Yöntemi

Araştırma betimsel bir araştırma olup nicel ve nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Analizler, öğrenci bilgi sisteminden alınan akademik başarı verisinin, Ms Excel yazılımında yer alan Çözümleme Araç Takımı eklentisinde bulunan analiz araçları kullanılarak yapılmıştır. Örneklem, vaka çalışmasının gerçekleştirildiği vakıf üniversitesinde, ilgili dönemde eğitim almış olan tüm engelli öğrencileri kapsamaktadır. Çalışma uzaktan eğitim merkezi müdürlüğü ve engelli biriminde görev alan akademisyenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, tüm engelli öğrencilerin yüz yüze eğitim dönemindeki akademik başarı veri seti ile pandemi sürecindeki uzaktan eğitim dönemindeki akademik başarı veri seti arasında anlamlı bir fark olup olmadığı istatistiksel olarak test edilmiştir. Bunun için yüz yüze eğitim dönemleri ve uzaktan eğitimin yapıldığı dönemler arasında, dönemsel genel başarı notu ortalamaları açısından anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla hipotezler oluşturulmuş ve test edilmiştir.

AUÖ sürecinin başlaması ile hızlı bir şekilde UZEM'i kurup UE sürecine uyum sağlamaya başlayan üniversitede, bu çalışma kapsamında aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- Literatür taraması,
- Engelli öğrencilerle yapılan görüşmeler,
- Engelli öğrenci komisyonu toplantıları,
- İstatistiksel analizler.

Verilerin analizinde amaç ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek olduğundan ve veri akademik başarı verisi olduğundan ve t-testi ile örneklem ortalamaları karşılaştırılabildiğinden dolayı t-testi kullanılması uygun görülmüştür (Iglesias-Pradas vd, 2021). t-testi, farklı veri setlerinin ortalamalarının karşılaştırılması için kullanılan istatistiksel bir testtir. Bu bağlamda hangi tür t-testi'nin kullanılacağını ortaya koymak için de varyans farklılıklarını analiz etmek üzere F testi kullanılmıştır. F testi de farklı veri setlerinin varyanslarının karşılaştırılması için kullanılan bir test olduğundan çalışmada bu test kullanılmıştır. Benzer birçok çalışmada da olduğu gibi elde edilen veriler için anlamlılık "0,05" düzeyinde kabul edilmiştir (Iglesias-Pradas vd, 2021).

## Bulgular ve Yorum

AUÖ başlamadan önce -2019-2020 Akademik Yılı başında- üniversitede, engel oranları %52 ile %100 arasında değişen, işitme cihazı, tekerlekli sandalye gibi yardımcı gereç kullanan ve %54'ü lisans, %42'si ön lisans öğrencisi olan engelli öğrenciler bulunmaktadır. Üniversitede pandemi sürecinden önce de kullanılmakta olan bazı çevrim içi platformlara AUÖ döneminin başlamasıyla yenileri eklenmiş ve uzaktan eğitim süreçleri şu platformlar aracılığıyla yürütülmüştür: Moodle, Ms Teams, Zoom, Ms Stream, Ms OneDrive ve Blackboard.

Üniversitede, 2018-2019 Akademik Yılında “18”, 2019-2020 Akademik Yılında “23”, 2020-2021 akademik Yılında ise “22 öğrenci engelli raporu beyan ederek okula kayıt olmuştur. Engelli öğrencilerle ilgili birimler tarafından birebir yapılan ve her sınav dönemi öncesinde tekrar edilen görüşmeler sonucunda oluşan Engelli Birimi Tutanakları (2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021) incelendiğinde, aşağıdaki sorunlar tespit edilmiştir (görüşmelerde öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili soru, sorun, görüş ve önerileri dinlenmiş ve tutanak altına alınmıştır):

Derse katılım ile ilgili olarak tespit edilen unsurlar;

- Aileleriyle birlikte dersi takip edebilme imkânı talep etmektedirler
- Kayıtlı dersleri yeniden dinleme imkânını olumlu karşılamışlardır
- İşitme engelli öğrencilerden altyazı talebi gelmiştir
- İşitme engelli öğrencilerden dudak okuma imkânı sağlayacak görüntü yani tüm hocaların kameralarını açması talebi gelmiştir
- Bazı öğrenciler YÖK'ün kendilerine vermiş olduğu kayıt dondurma hakkını kullanmayı tercih etmişlerdir dolayısı ile derslere katılmamaktadırlar
- Dersi takip etmek yorucu olduğundan, oturum sürelerinin online derslerde kısaltılmasını talep etmişlerdir
- Grup çalışmalarında zorlandıklarına dair geri dönüşler yapmışlardır

Çevrimiçi Sınavlara katılım ile ilgili olarak tespit edilen unsurlar;

- Görme ve işitme engelli öğrencilerin diğer engel türlerine sahip öğrencilere kıyasla daha fazla sorun yaşadıkları tespit edilmiştir

- Sınavların, herhangi bir olumsuzluk ihtimaline karşı ailelerinin yanlarında olabileceği saatlerde planlanmasını talep etmişlerdir
- Tüm engelli öğrenciler sınavlarda ek süre talep etmişlerdir
- Okuma ve yazma desteği için çevrimiçi Öğretim Elemanı talebinde bulunan öğrenciler olmuştur
- Sesletme yazılımlarının özellikle matematiksel sembol vb. özel karakterlerde sorun çıkartmasına ilişkin çözüm talebinde bulunmuşlardır

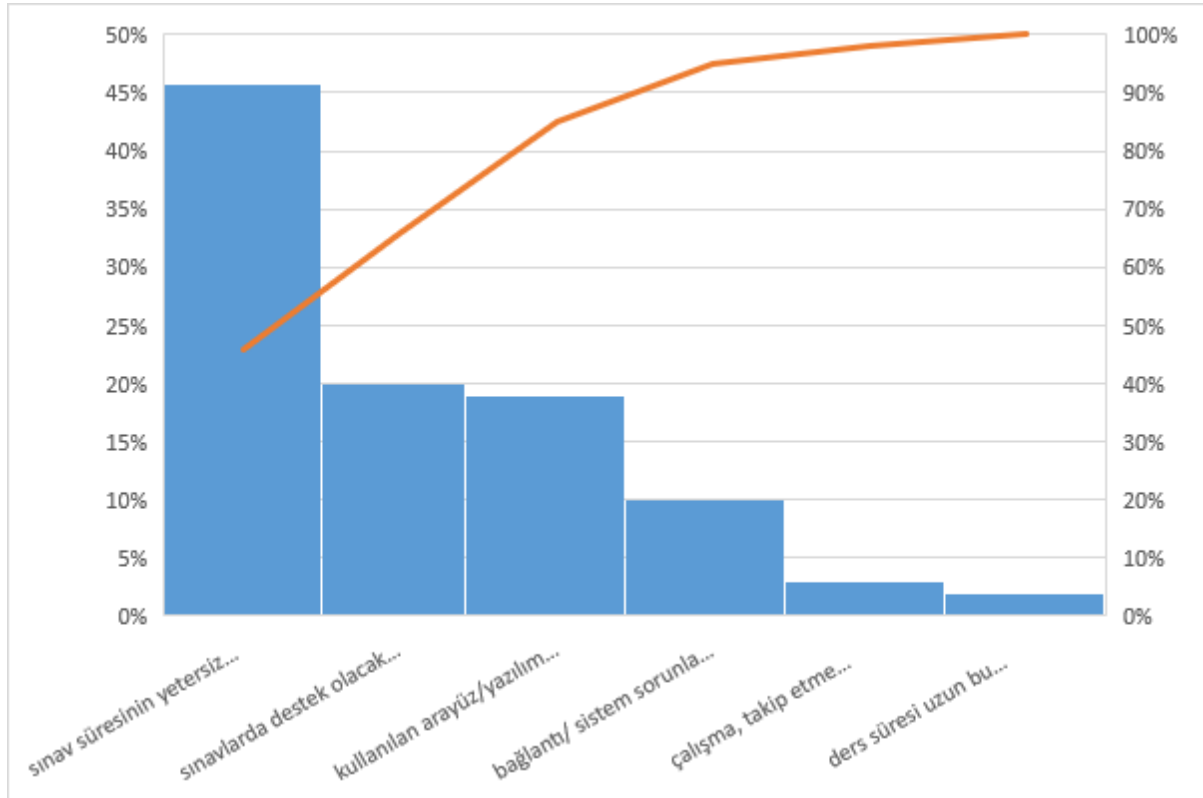
Engel durumuna ilişkin olmayan talepler ise aşağıdaki gibidir;

- Uzaktan yapılan derslerin sürelerinin 2/3 oranında kısaltılması
- Mümkün olduğunca, özellikle uygulamalı derslerin, yüz yüze eğitim ile yapılması
- Bağlantı problemleri (öğrenci kaynaklı)
- Çevrimiçi bazı imkânların yüz yüze eğitime geçildikten sonra da sürdürülmeye devam etmesi

Tespit edilen sorunların analizinde ise öncelikle yüzdeleri belirlenmiş ve sonrasında ise sorunların sıklıkları analiz edilmiş ve en çok bahsedilen sorunlar belirlenmiştir (Tablo 1 ve Grafik 1). Analiz sürecinde Pareto Analizi kullanılmıştır. Veriyi sınıflandırmak için uygulamak Pareto Analizi, bir soruna sebep olan faktörlerin gerçekleşme sıklığının değerlendirilerek bu faktörlerden diğerlerine göre daha önemli olanların belirlenmesinde yani faktörlerin önceliklendirilmesinde kullanılmaktadır (Berekeci vd, 2020).

Buna göre yapılan analiz sonucunda özellikle şu ilk üç sorun ön plana çıkmaktadır: sınav süresinin yetersiz olması, sınavlarda kendilerine destek olacak bir insana duyulan ihtiyaç, kullanılan yazılım/donanım nedeniyle yaşanan erişilebilirlik sorunları.

Tablo 1							
<i>Engelli Öğrencilerin Uzaktan Ders ve Sınav Bazında Yaşadıkları Sorunların Yüzdeleri</i>							
Ders/ Sınav	Sürenin yetersiz olması	Destek olacak birisi yok	Dinlemekte/ okumakta/ takip etmekte zorlanma	Canlı derslere katılım sorunu	Bağlantı/ sistem sorunları	Ders süresi uzunluğu	Toplam
Ders			12%	3%	10%	2%	27%
Sınav	46%	20%	7%				73%



Grafik 1. Uzaktan eğitimde engelli öğrencilerin yaşadığı sorunların Pareto grafiği

Bu analizler sonrasında YÖK'ün önerileri doğrultusunda UZEM ve Engelli Öğrenci Birimi'nin öğrencilerle ve aile bireyleriyle yaptığı görüşmeler sonucunda aşağıdaki çözüm önerileri tüm engelli öğrenciler için uygulanmıştır:

- Engel durumuna bağlı olarak yardımcı bir aile üyesinin evde olabileceği akşam saatlerine veya hafta sonuna planlanan sınavlar
- Engel durumuna bağlı olarak %50 oranında süresi arttırılmış sınav planlaması
- Engel durumuna uygun sistemsel yönlendirmelerin bilgi işlem müdürlüğü tarafından yapılması
- Bağlantı sorunu yaşayan öğrenciler için kampüste canlı ders veya çevrimiçi sınavlara katılma imkânı veya en yakın eğitim kurumuna yönlendirilmeleri
- Öğretim elemanlarının sorunlar ile ilgili bilgilendirilmeleri.

Bunlara ek olarak aşağıdaki tespitler de yapılmıştır:

- Yürüme engelli öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili ek talepleri bulunmamaktadır
- Derslere kıyasla daha çok uzaktan yapılan sınavlar için talep gelmektedir
- Ek talepler daha çok görme engelli ve işitme engelli öğrencilerden gelmektedir
- En çok gelen talep sınavlarda ek süre verilmesi ve/veya sınavların akşam saatlerine/hafta sonuna konmasıdır.

### **Pandemi Sürecinde Engelli Öğrencilerin Akademik Başarısının Analizi**

İstatistiksel çalışmanın amacı “Engelli öğrenciler acil uzaktan eğitim sürecinden nasıl etkilendiler?” sorusuna cevap bulmaktır. Bu bağlamda öncelikle konuya ilişkin bir literatür araştırması yapılmıştır.

Ye Diana Wang (2014) çalışmasında 15 engelli öğrenciden gelen geri bildirimleri incelemiştir. Buna göre engelli bir öğrencinin uzaktan eğitimde gerekli hizmetleri alabilmesi için resmî bir talep göndermesi gerekmektedir. Çalışmanın sonuçları, uzaktan eğitimde güvenin veya algılanan güvenilirliğin, engelli öğrencilerin kendilerini açıklama düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Iglesias-Pradas vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin acil durum uzaktan öğretiminde akademik performanslarında artış olduğu belirlenmiştir. Çalışmada belirtilen faktörlerin acil durum uzaktan öğretiminin başarılı bir şekilde uygulanmasına katkıda bulunabileceği ortaya konmaktadır. Çalışmada farklı sınıf mevcudu veya sunum şekline sahip dersler arasında farklılıklar görülmemiştir.

Bir başka çalışmada ise bilişim teknolojisinde meydana gelebilecek gelişimlerin, engelli bireylerin erişim, iletişim gibi konularda yaşayabilecekleri sorunların giderilmesi konusunda olanaklar sağladığı belirtilmiştir. İnternet üzerinden ulaşılabilen sosyal platformlar, işitme veya görme engelli olan veya zihinsel engeli bulunan bireyler için destek sağlamaktadır zira yüz yüze yürütülen süreçlerde yaşanan sorunlar büyük kısmı online süreçlerde yaşanmamaktadır (Dünya Engellilik Raporu, 2011).

Bu incelemeler sonucunda çalışmada engelli öğrencilerin akademik başarılarının ve AUÖ sürecinden nasıl etkilendiklerinin analizinin yapılabilmesi için aşağıdaki karşılaştırmaların yapılması planlanmıştır:

- Yüz yüze eğitim ile yüz yüze eğitimin karşılaştırması (18-19 Güz X 19-20 Güz)
- Yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin karşılaştırılması (19-20 Güz X 20-21 Güz)
- Uzaktan eğitim ile uzaktan eğitimin karşılaştırılması (20-21 Güz X 20-21 Bahar)

Engelli öğrencilerin uzaktan eğitim öncesi ve uzaktan eğitim sürecindeki başarılarını tespit edebilmek için çalışma kapsamında ilk olarak 2018-2019 Akademik Yılı Güz Dönemi ile 2019-2020 Akademik Yılı Güz Döneminin karşılaştırılması yapılmıştır. Tüm testlerde öncelikle bir varyans farkının olup olmadığının belirlenmesi için dönem ağırlık not ortalamalarının (ANO) varyansları F-Testi ile karşılaştırılmış, sonrasında ise t-testi ile ANO'lar kıyaslanmıştır. Aşağıda 2018-2019 Akademik Yılı Güz Dönemi ile 2019-2020 Akademik Yılı Güz Dönemi ANO'larının varyanslarının karşılaştırılmasında kullanılan F-testi ile ilgili bilgiler ve sonuçları bulunmaktadır:

$H_0$ : 2018-2019 Akademik Yılı Güz Dönemi ANO varyansı ile 2019-2020 Akademik Yılı Güz Döneminin ANO'larının varyansı arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

$F < F_{\text{kritik}}$  olduğundan  $H_0$  kabul edilmiştir. %95 G.D.'nde varyanslar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur (Tablo 2).  $n_1 = n_2$  olduğundan ve yukarıdaki bulgular ışığında iki dönemin ANO ortalamalarını ikili (eşleştirilmiş) t-testi ile karşılaştırılabilir.

Tablo 2		
<i>F-Testi (Yüz Yüze-Yüz Yüze Karşılaştırması)</i>		
F-Testi	2018-2019 Akademik Yılı Güz Dönemi	2019-2020 Akademik Yılı Güz Dönemi
Ortalama	2,12	2,33
Varyans	1,19	0,97
Gözlem	14	14
S.d.	13	13
F	1,22	
P(F<=f) tek kuyruklu	0,36	
$F_{\text{kritik}}$ tek kuyruklu	2,58	

$H_0$ : 2018-2019 Akademik Yılı Güz Dönemi ANO ortalamaları ile 2019-2020 Akademik Yılı Güz Dönemi'nin ANO'larının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. t istatistiği,  $t_{\text{kritik}}$  ve negatif  $t_{\text{kritik}}$  aralığının içindedir,  $-t_{\text{kritik}} < t_{\text{istatistiği}} < t_{\text{kritik}}$  olduğundan  $H_0$  kabul edilmiştir ve %95 G.D.'nde ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur (Tablo 3). 2018-2019 Akademik Yılı Güz Dönemi ANO ortalamaları ile 2019-



2020 Akademik Yılı Güz Dönemi ANO ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 3 <i>t-Testi (Yüz Yüze-Yüz Yüze Karşılaştırması)</i>		
t-Testi	2018-2019 Akademik Yılı Güz Dönemi	2019-2020 Akademik Yılı Güz Dönemi
Ortalama	2,12	2,33
Varyans	1,19	0,97
Gözlem	14	14
Pearson Korelasyon	0,78	
Hipotez Ortalama Farkları	0	
S.d.	13	
t İstatistiği	-1,13	
P(T<=t) tek kuyruklu	0,14	
t <sub>Kritik</sub> tek-kuyruklu	1,77	
P(T<=t) iki-kuyruklu	0,28	
t <sub>Kritik</sub> iki-kuyruklu	2,16	

Aşağıda 2019-2020 Akademik Yılı Güz Dönemi ile 2020-2021 Akademik Yılı Güz Döneminin ANO'larının varyanslarının karşılaştırılmasında kullanılan F-testi ile ilgili bilgiler ve sonuçları bulunmaktadır:

H<sub>0</sub>: 2019-2020 Akademik Yılı Güz Dönemi ANO varyansı ile 2020-2021 Akademik Yılı Güz Döneminin ANO'larının varyansı arasında anlamlı bir farklılık yoktur.  $F < F_{kritik}$  olduğundan H<sub>0</sub> kabul edilmiştir. %95 G.D.'nde varyanslar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur (Tablo 4).  $n_1 = n_2$  olduğundan ve yukarıdaki bulgular ışığında iki dönemin ANO ortalamalarını ikili (eşleştirilmiş) t-testi ile karşılaştırılabilir.

Tablo 4 <i>F-testi (yüzyüze-uzaktan karşılaştırması)</i>		
F-Testi	2019-2020 Akademik Yılı Güz Dönemi	2020-2021 Akademik Yılı Güz Dönemi
Ortalama	1,93	2,63
Varyans	1,26	0,74
Gözlem	15	15
S.d.	14	14
F	1,71	
P(F<=f) tek kuyruklu	0,16	

$F_{\text{Kritik}}$ tek kuyruklu	2,48	
----------------------------------	------	--

$H_0$ : 2019-2020 Akademik Yılı Güz Dönemi ANO ortalamaları ile 2020-2021 Akademik Yılı Güz Döneminin ANO'larının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.  $t$  istatistiği,  $t_{\text{Kritik}}$  ve negatif  $t_{\text{Kritik}}$  aralığının dışındadır,  $t_{\text{Kritik}} < t$  istatistiği olduğundan  $H_0$  kabul edilmemiştir ve %95 G.D.'nde ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır (Tablo 5). 2019-2020 Akademik Yılı Güz Dönemi ANO ortalamaları ile 2020-2021 Akademik Yılı Güz Dönemi ANO ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Uzaktan eğitimde başarı anlamlı şekilde yükselmiştir.

t-Testi	2020-2021 Akademik Yılı Güz Dönemi	2019-2020 Akademik Yılı Güz Dönemi
Ortalama	2,63	1,93
Varyans	0,74	1,26
Gözlem	15	15
Pearson Korelasyon	0,45	
Hipotez Ortalama Farkları	0	
S.d.	14	
$t$ İstatistiği	2,56	
$P(T \leq t)$ tek kuyruklu	0,01	
$t_{\text{Kritik}}$ tek-kuyruklu	1,76	
$P(T \leq t)$ iki-kuyruklu	0,02	
$t_{\text{Kritik}}$ iki-kuyruklu	2,14	

2020-2021 Akademik Yılı Güz Dönemi ile 2020-2021 Akamdeik Yılı Bahar Döneminin ANO'larının varyanslarının karşılaştırılmasında kullanılan F-testi ile ilgili bilgiler ve sonuçları bulunmaktadır;

$H_0$ : 2020-2021 Akademik Yılı Güz Dönemi ANO varyansı ile 2020-2021 Akademik Yılı Bahar Döneminin ANO'larının varyansı arasında anlamlı bir farklılık yoktur.  $F < F_{\text{kritik}}$  olduğundan  $H_0$  kabul edilmiştir. %95 G.D.'nde varyanslar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur (Tablo 6).  $n_1 = n_2$  olduğundan ve yukarıdaki bulgular ışığında iki dönemin ANO ortalamalarını ikili (eşleştirilmiş) t-testi ile karşılaştırılabilir.

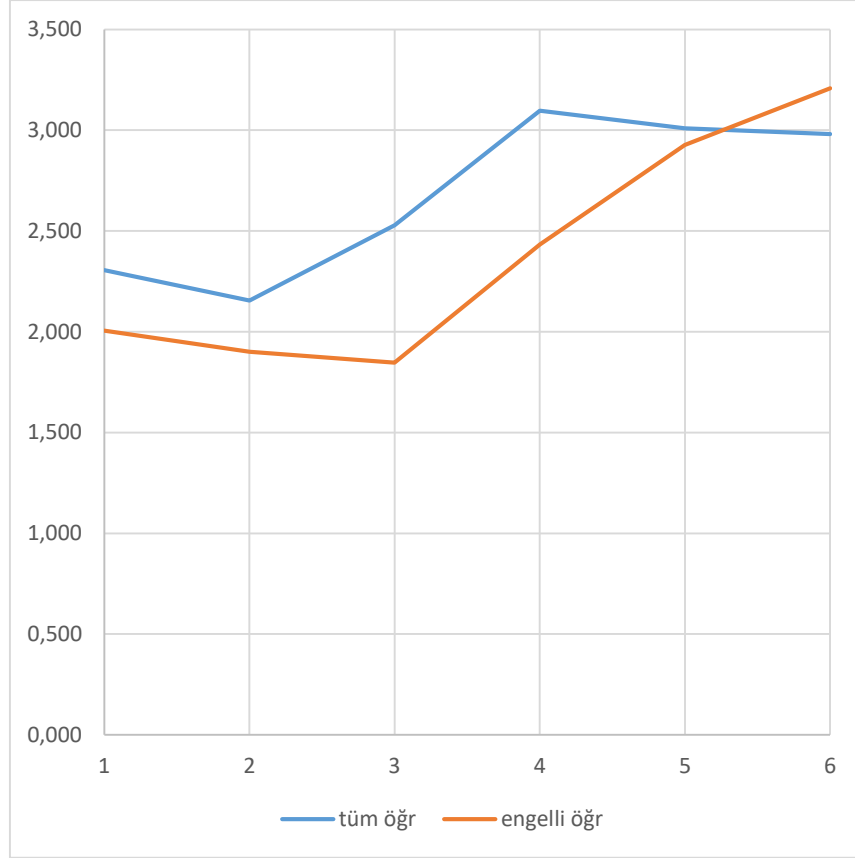
Tablo 6		
<i>F-Testi (Uzaktan-Uzaktan Karşılaştırması)</i>		
F-Test	2020-2021 Akademik Yılı Bahar Dönemi	2020-2021 Akademik Yılı Güz Dönemi
Ortalama	2,81	2,73
Varyans	0,62	0,58
Gözlem	21	21
S.d.	20	20
F	1,07	
P(F<=f) tek kuyruk	0,44	
F <sub>Kritik</sub> tek kuyruk	2,12	

$H_0$ : 2020-2021 Akademik Yılı Güz Dönemi ANO ortalamaları ile 2020-2021 Akademik Yılı Bahar Döneminin ANO'larının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.  $t$  istatistiği,  $t_{Kritik}$  ve negatif  $t_{Kritik}$  aralığının içindedir,  $-t_{Kritik} < t$  istatistiği  $< t_{Kritik}$  olduğundan  $H_0$  kabul edilmiştir ve %95 G.D.'nde ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur (Tablo 7). 2020-2021 Akademik Yılı Güz Dönemi ANO ortalamaları ile 2020-2021 Akademik Yılı Bahar Dönemi ANO ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 7		
<i>t-Testi (Uzaktan-Uzaktan Karşılaştırması)</i>		
t-Testi	2020-2021 Akademik Yılı Bahar Dönemi	2020-2021 Akademik Yılı Güz Dönemi
Ortalama	2,81	2,72
Varyans	0,62	0,58
Gözlem	21	21
Pearson Korelasyon	0,81	
Hipotez Ortalama Farkları	0	
S.d.	20	
t İstatistiği	0,82	
P(T<=t) tek kuyruklu	0,21	
t <sub>Kritik</sub> tek-kuyruklu	1,72	
P(T<=t) iki-kuyruklu	0,42	
t <sub>Kritik</sub> iki-kuyruklu	2,09	

Aşağıda ise 2018-2019 Akademik Yılı Güz Dönemi ile 2020-2021 Akademik Yılı Bahar Dönemi arasında engelli öğrencisi olan bölümlerin ANO'larının engelli öğrencilerin

ANO'ları ile kıyaslaması grafiksel gösterimle yer almaktadır. Burada 4. yarıyıda AUÖ başladığını belirtmek gerekir (Grafik 2).



*Grafik 2.* 2018-2019 Akademik Yılı Güz Dönemi ile 2020-2021 Akademik Yılı Bahar Dönemi arasında engelli öğrencisi olan bölümlerin ANO'ları ve engelli öğrencilerin ANO'larındaki değişimler.

## Sonuç ve Öneriler

Pandemi ilanı ile yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle ölçme ve değerlendirme süreçleri elektronik ortamlarda çevrim içi olarak yapılabilmektedir. Uygulanan sınavlarda (Yüksek Öğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar (2020) madde 12'de belirtildiği gibi) "şeffaflık ve denetlenebilirlik" ilkesi esas alınarak, Öğrenme Yönetim Sistemi'nin veya sınavın yapıldığı dijital ortamların ve mevzuatın izin verdiği ölçüde sınav güvenlik tedbirleri uygulanmıştır. Soru yazımında, depolanmasında ve servisinde uyulacak olan teknolojik standartlar (QTI gibi) oluşturulabilmektedir. Bu bağlamda üniversitede sınavlar YÖK tarafından iletilen esaslara uygun olarak yürütülmüştür. Engelli öğrencilerin, alınan önlemler ve uygulanan çözümler sayesinde, akademik başarı anlamında AUÖ sürecinden

olumsuz etkilenmedikleri hatta başarılarının anlamlı düzeyde yükseldiği, uzaktan eğitim süresince bu şekilde devam ettiği ve tüm öğrencilerin genel başarılarının da üzerinde artış olduğu görülmektedir. Engelli öğrencilerin taleplerinin çoğunun karşılandığı, yüz yüze görüşmelerle de tespit edilmiştir. Bu süreçte özellikle görme engelli (özellikle sınavlarda) ve işitme engelli (özellikle derslerde) öğrencilerin yanı sıra, yürüme dışında bedensel engeli olan öğrenciler de etkilenmiştir. Bu da uzaktan eğitim imkânlarının, engelli öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için kullanılabileceğini göstermektedir.

Bu sonuçlar aynı zamanda benzer uluslararası çalışmalarda (Iglesias-Pradas vd. 2021) elde edilen bulguları da destekler niteliktedir. Çalışmanın daha fazla üniversiteden alınacak veriler ile daha kapsamlı hale getirilerek genişletilmesi, engelli öğrencilerin yüksek öğretimde başarıları hakkında daha derinlemesine bir anlayışa sahip olunmasını sağlayabilir. Canlı ders ve sınav platformlarında, özellikle görme ve işitme engelli öğrenciler için erişilebilirlik düzeyini arttıran eklentiler/yazılımlar/donanımlar kullanılması çok önemlidir. Öğretim elemanlarının engelli öğrencilerin sorunları ve beklentileri ile ilgili sık sık bilgilendirilmesi ve kurum içi eğitimler verilmesi, diğer öğrencilerin de özellikle takım çalışmaları açısından bilinçlendirilmeleri üniversitelerde engelli öğrencilerin başarısı açısından çok büyük önem arz etmektedir.

### Kaynakça

- Arat, T., ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 365, 14(1-2).
- Berekeci, Ü., Yazıcı, M., & Hamzaoglu, E. (2020). Pareto Analizi Tekniğiyle Belirlenen Parametrelerin Öğretim Sürecinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 199-219.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F., Kılıç, E. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, S., (2021), Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan Eğitimin Geleceği: MOOC (Massive Open Online Course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (4)4, 15-22.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching And Online Learning*. <http://hdl.handle.net/10919/104648> Erişim tarihi: 23 Mart 2022.
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students’ academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713> Erişim tarihi: 23 Mart 2022.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Kaya, Z., 2002, *Uzaktan Eğitim*, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Kaya, Z. ve Odabaşı, F. (1996), Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 1.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 73-94, 21.
- Lüleci, A. (2009), İşgal İstanbulu'nda Salgın Hastalıklar (1918-1922), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Milman, N. B. (2020). This Is Emergency Remote Teaching, Not Just Online Teaching. *Education Week*, 3. <https://www.edweek.org/> Erişim tarihi: 05 Nisan 2022.

- Moore, M.G. ve Kearsley, G. (2005). *Distance Education A Systems View*. Thomson Wadsworth.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. ve Koole, M. (2020). Online University Teaching During And After The Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence And Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 1-23.
- Saim, K. (1995), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Web Ofset Tesisleri: Ankara.
- UoPeople, (2020), Emergency Remote Teaching vs. Online Learning: A Comparison <https://www.uopeople.edu/blog/> Erişim tarihi: 05 Nisan 2022.
- Wang, Y. D. (2014). Building Student Trust In Online Learning Environments. *Distance Education*, 35(3), 345-359.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Mayıs 2021, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. <https://www.aile.gov.tr> Erişim tarihi: 16 Aralık 2021.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), <https://www.yok.gov.tr> Erişim tarihi: 16 Aralık 2021.
- Küresel Salgında Eğitim ve Öğretim Süreçlerine Yönelik Uygulamalar Rehberi 2021, <https://www.yok.gov.tr> Erişim tarihi: 11 Ocak 2022.
- Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar, <https://www.yok.gov.tr> Erişim tarihi: 11 Ocak 2022.



## Yazarlar Hakkında

### Kıvanç ONAN



DOU Endüstri Mühendisliği Bölümü'nden 2003 yılında mezun olmuş, ardından Marmara Üniversitesi Mühendislik Yönetimi programında yüksek lisans ve doktora çalışmalarını tamamlamıştır. Hakemli yayınlarda basılmış ve bilimsel toplantılarda sunulmuş çalışmaları genel olarak kesikli olay simülasyonu, çok amaçlı optimizasyon, afet atık yönetimi konularındadır. DOU Endüstri Mühendisliği Bölüm Başkanlığı ve DOU Mezunları Derneği Yönetim Kurulu Başkan Yardımcılığı görevlerini sürdürmektedir.

Tel (İş): 4447997  
Eposta: konan@dogus.edu.tr  
URL: <https://www.dogus.edu.tr/akademik-kadro/muhendislik-fakultesi/konan>

### Hakan Kaya



2003 yılında Doğu Üniversitesi İşletme (İng.), 2005 yılında da Uluslararası İlişkiler (İng.) bölümlerinden mezun oldu. 2005 yılından bu yana Doğu Üniversitesi Türk Dili ve İnkılap Tarihi Biriminde görev yapmakta olan Hakan KAYA, 2019 yılında İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsünden doktora derecesini aldı.

Tel (İş): 4447997  
Eposta: hkaya@dogus.edu.tr  
URL: <https://www.dogus.edu.tr/akademik-kadro/hkaya>

### Yelda ÖZKOÇAK



Anadolu İletişim Lisesi ve R-TV Yayıncılığı önlisans eğitimlerinin ardından lisansını İstanbul Üniversitesi Radyo, Televizyon ve Sinema programında 2007 yılında, yüksek lisansını 2009, doktorasını 2013 yılında İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo, Televizyon ve Sinema programında tamamlamıştır. 2001-2009 yılları arasında sinema ve televizyon sektöründe görev almıştır. 2009 yılında akademik çalışma hayatına başlayan Özkoçak, 2018 yılında Gazetecilik ve Medya Çalışmaları alanında Doçent unvanını almıştır.

Şu ana kadar yazarlığını üstlendiği üç, editör olarak yer aldığı dört kitap çalışması bulunan Yelda Özkoçak'ın ulusal ve uluslararası mecralarda yayınlanmış bildiri ve makaleleri bulunmaktadır.

Tel (İş): 4447997  
Eposta: yozkocak@dogus.edu.tr  
URL: <https://fef.dogus.edu.tr/akademik-kadro/yozkocak>



Gönderim: 22.11.2022

Kabul: 31.01.2023

Tür: Araştırma Makalesi

## Türkiye'deki uzaktan eğitim merkezlerinin web sayfalarının incelenmesi

Murat ARTSIN<sup>a</sup>

Büşra TÜRKMEÑOĞLU<sup>b</sup>

Şaban KESKİN<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi, ORCID: 0000-0002-4975-0238

<sup>b</sup> Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi, ORCID: 0000-0002-4258-4652

<sup>c</sup> Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi, ORCID: 0000-0002-0287-4268

### Özet

Covid-19 pandemisi ile birlikte yükseköğretimde uzaktan eğitim merkezlerinin (UZEM) önemi ve açılan merkezlerin sayısı artmıştır. Pandeminin beraberinde sayısı artan UZEM'lerin kurumsal yapılanması, hedefleri ve paydaşları birbirlerinden farklı olabilmektedir. Bu çalışmada Türkiye yükseköğretim sistemindeki UZEM'lerin kurumsal web sayfalarının incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında UZEM'lerin kullandıkları isimler, öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik yayımladıkları kılavuzlar, sundukları destek hizmetleri, kullandıkları teknolojiler, vizyon ve misyon cümleleri incelenmiştir. Nitel bir durum çalışması olarak tasarlanan çalışmanın verileri 28.03.2022 ve 20.05.2022 tarihleri arasında kurumsal ana sayfalar ziyaret edilerek elde edilmiştir. Çalışma sonucunda UZEM'lerin en çok "Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi" ismini kullandıkları, öğrencilere yönelik 139 adet kullanım kılavuzu, öğretim elemanlarına yönelik ise 135 adet kullanım kılavuzu sundukları tespit edilmiştir. UZEM'lerin en çok kullandığı destek hizmetlerinin e-posta, kurumsal telefon, form, destek sistemi olduğu ve en yaygın kullanılan teknolojilerin ise ALMS, Microsoft Teams, Moodle, Zoom, BigBlueButton ve Perculus+ olduğu görülmüştür. UZEM'lerin vizyon metinlerinin hedef, arka plan ve odak isimli kümelere odaklandığı, misyon metinlerinin ise ortam, eğitim ve süreç isimli kümelere odaklandığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak UZEM'lerin kurumsal web sayfalarının kullanılabilirliklerinin değerlendirilmesi amacıyla daha detaylı bir inceleme yapılabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Uzaktan eğitim, kurumsal web sayfaları, araştırma.

## Examining the web pages of distance education centers in Turkey

### Abstract

With the Covid-19 pandemic, the importance and the number of opened centers of Distance Education Centers (DEC) have increased. The institutional structuring, goals and stakeholders of the DECs, whose number has increased with the pandemic, may be different from each other. In this study, the institutional web pages of DECs in the Turkish higher education system were examined. Within the scope of this study, the names used by DECs, the guides they prepared for students and lecturers, the support services they provided, the technologies they used and the vision and mission statements of them were examined. The data of the study, which was designed as a qualitative case study, were obtained by visiting the institutional web pages between 28.03.2022 and 20.05.2022. As a result of the study, it was determined that DECs mostly used the name "Distance Education Application and Research Center", they offered 139 guides for students and 135 guides for lecturers. It was seen that the most used support services by DECs are e-mail, institutional phone number, form and support system. It was also detected that the most widely used technologies were ALMS, Microsoft Teams, Moodle, Zoom, BigBlueButton and Perculus+. It was revealed that the vision texts of DECs was focused on the clusters named target, background and focus, while the mission texts was focused on the clusters named environment, education and process. As a result, a more detailed review can be done in order to evaluate the usability of DECs institutional web pages.

**Keywords:** Distance education, institutional web pages, research.

### Kaynak Gösterme

Artsın, M., Türkmenoğlu, B. ve Keskin, Ş. (2023). Türkiye'deki uzaktan eğitim merkezlerinin web sayfalarının incelenmesi. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 9(1), 172-193. <https://doi.org/10.51948/auad.1206393>

## Giriş

Türkiye’de yükseköğretim düzeyindeki uzaktan eğitim uygulamaları her geçen gün zenginleşmekte ve yaygınlaşmaktadır. Covid-19 pandemisinin beraberinde üniversitelerde hızlı bir şekilde uzaktan eğitim merkezlerinin (UZEM) kurulduğu ya da yapılandırıldığı görülmüştür. Pandemi ile beraber Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının çoğunda UZEM’ler açılmıştır. Sayıları artan UZEM’ler, acil uzaktan öğretim döneminde kurumların ihtiyacı olan öğretim ortamlarının sağlanabilmesinde önemli roller üstlenmişlerdir. Öğrenciler ve öğretim elemanları farklı zamanda ve farklı mekânda UZEM’lerin sundukları hizmetler ile bir araya gelerek öğrenme ve öğretme süreçlerini gerçekleştirmişlerdir. UZEM’ler Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) gibi karmaşık teknolojilerin yanı sıra kurumsal sayfalara da sahiptirler. Bunun beraberinde dünya üzerindeki milyonlarca yükseköğretim öğrencisi uzaktan eğitim platformlarına ulaşmak ya da erişebilmek için kurumsal web sayfalarını ziyaret etmek ve kurumsal duyuruları takip etmek zorunda kalmıştır. Yükseköğretim kurumları da öğrenciler ve öğretim elemanlarını dijital dünyada bir araya getirmek için yoğun çalışmalar içerisine girmiştir (Karip, 2020).

UZEM’lerin ÖYS ve sanal sınıfların ötesinde kurumsal yapı, destek hizmetleri ve bu hizmetleri sundukları web sayfalarının da önemli olduğu ifade edilebilir. Uyuçgil ve Demiray (2016) UZEM’lerin web sayfalarında öğrencilere yönelik danışmanlık, çevrim içi kayıt olma, öğrencinin kayıtlı olduğu eğitim programı hakkında bilgiler verme ve destek hizmetleri sunmanın öneminden bahsetmektedirler. Öte yandan UZEM’lerin web sayfaları, kuruma kayıt olan öğrencilerin ya da uzaktan eğitim programları hakkında bilgi sahibi olmak isteyen ilgililerin önemli duraklarından biridir. UZEM’lerin sunduğu hizmetlerin doğrudan sadece kurumdaki paydaşlarla sınırlı olmadığı ifade edilebilir. Scott’a göre (2010) UZEM’lerin web sayfalarını ilgili üniversitenin öğrencilerinin yanı sıra mezunları, ilgili üniversiteye başvurma düşüncesindeki öğrenciler ve ebeveynleri gibi birçok farklı kişinin ziyaret ettikleri belirtilmektedir. Bu bağlamda UZEM’lerin kurumsal sayfalarının kurum içerisinde görünür durumda olmalarının önemli olduğu ifade edilebilir.

Durak, Çankaya ve İzmirli (2020) tarafından Türkiye’de pandemi döneminde uzaktan eğitim sistemlerinin mevcut durumu çevrimiçi anket formu aracılığıyla elde edilen veriler ile irdelenmiştir. Çalışmada; sıklıkla kullanılan teknolojilerin ne olduğu, en çok kullanılan ÖYS’leri ve en çok kullanılan sanal sınıfların neler olduğu ve kurumlarda en çok sorun yaşayanların kimler olduğu gibi konu başlıkları irdelenmiştir. Sanal sınıflar, aynı zaman

dilimde farklı mekanlarda bulunan öğrenciler ve öğretmenlerin eşzamanlı olarak bir arada bulunmalarını mümkün kılan yazılımlardır. UZEM'lerin sunduğu hizmetlerin ve teknolojilerin kurumsal sayfalar üzerinden ulaşılabilir olmasının önemli olduğu ifade edilebilir. Alanyazında yükseköğretimdeki kurumsal sayfaların kullanılabilirliğinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Battleson, Booth ve Weintrop, 2001; Corry, Frick ve Hansen, 1997). Bian, Jin ve Zhang (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada UZEM web sayfalarını ziyaret eden kullanıcıların temel bilgileri görüntüleme, site içerisinde gezinme, web sitesi hakkında bilgi elde etme ve estetiğe yönelik tercihleri olduğu ifade edilmektedir. Aynı çalışmada insan-bilgisayar etkileşimi doğrultusunda UZEM web sayfalarında bulunması gerekenler şu şekilde sıralanmıştır; yapı ve ana çerçeve tasarımı, etkileşim tasarımı, arayüz tasarımı, destek ve ek tasarımıdır. Al-Omar (2016) ise UZEM web sayfalarında kullanılabilirliğinin, güvenilirliğinin, erişilebilirliğinin ve yönergelerinin periyodik olarak değerlendirilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda UZEM web sayfalarının kullanıcılara sundukları bilgilerin ihtiyaçları karşılama konusundaki mevcut durumları önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Isman ve Isbulan (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada UZEM web sayfalarının kullanılabilirlikleri incelenmiş fakat çalışma belirli bir bölgedeki katılımcılar ile sınırlı olarak gerçekleştirilmiştir. Kabak, Özceylan, Dağdeviren ve Genç (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise UZEM web sayfalarının değerlendirilmesinde dikkat edilmesi için gereken kriterler sunulmuştur. Bunlar; erişilebilirlik, gezinebilirlik, tepki süresi, öğrenilebilirlik, izleme, güvenlik, doğruluk, para birimi, eksiksizlik, biçim, bilgi paylaşımı, çoklu ortam yeteneği, web sitesi tasarımı, ders tasarımı, eğlence, sosyal ağ uyumluluğu, prestij/itibar, güvenilirlik, yanıt verebilirlik, güven, empati, hatırlanabilirlik, çok dilli desteği, taşınabilirlik, dahili aramadır. Bu doğrultuda UZEM'lerin vizyon ve misyon ifadeleri prestij/itibar, güvenilirlik, güven ve uyumluluk kriterleri doğrultusunda değerlendirilebilecek alanlardan biridir. Türkiye'de UZEM web sayfalarının genel bir şekilde değerlendirildiği farklı çalışmalar bulunmaktadır (Henkoğlu ve Şerefoğlu Henkoğlu, 2021). Ancak UZEM web sayfalarında bulunması gerekenler konusunda gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bulgular ile Türkiye özelinde güncel genel bir değerlendirmenin yapıldığı çalışma son yıllarda bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada pandemi sonrası Türkiye'deki UZEM'lerin kurumsal web sayfalarının incelenmesi ve sundukları hizmetlerin irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'de bulunan 208 üniversitenin kurumsal UZEM web sayfaları ve uzaktan eğitime yönelik hizmetleri kurumsal web sayfaları üzerinden incelenmiş ve bulgular betimsel olarak sunulmuştur.

## Araştırma Sorunsalı

Ateş ve Karacan'a göre (2010) kurumsal web sayfaları kurumların sahip oldukları imaj ve kalitenin ziyaretçilere aktarıldığı önemli dijital alanlardan biri olarak ifade edilmektedir. UZEM web sayfaları uzaktan eğitim hakkında bilgi almak isteyen, destek almak isteyen, sunulan hizmetler hakkında bilgi sahibi olmak isteyen paydaşlar için önemli bir kapı görev görmektedir. UZEM'lerin yapılandırılması sırasında farklı isimler kullanılmaktadır. Bu çalışma doğrultusunda Türkiye'deki UZEM'lerde en sık kullanılan isimlerin neler olduğu, UZEM'lerin sunduğu destek hizmetlerinin neler olduğu, kullanım kılavuzu oluşturup oluşturmadıkları, kullanılan teknolojilerin neler olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca UZEM'lerin vizyon ve misyon ifadelerindeki önemli vurguların neler olduğu da irdelenmiştir.

## Yöntem

Bu çalışma nitel durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Çalışmada doküman analizinden faydalanılmıştır. Durum çalışmaları sınırlı bir sistem veya olayların incelendiği çalışmalardır (Creswell, 2007). Durum çalışmaları bir zaman aralığında bir durum ya da durumlar hakkında mülakat, doküman ve raporlarla gerçekleştirilen çalışmalardır. Durum çalışmalarında arşiv kayıtları, dokümanlar, mülakatlar, doğrudan gözlemler, katılımcı gözlemler ve somut eserler veri kaynağı olarak kullanılmaktadır. Creswell (2017) sesli ve görsel materyallerin incelenebileceğini ifade ederken, Merriam (2009) fiziksel ve dijital dokümanların da incelenebileceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada dijital doküman olarak UZEM'lerin web sayfaları incelenmiştir. Bu araştırmada pandemi sonrası Türkiye'deki UZEM'lerin kurumsal web sayfalarının incelenmesi ve sundukları hizmetlerin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki konu başlıklarına yanıt aranmıştır;

- Türkiye'de UZEM'lerin kullandığı isimler,
- Türkiye'de UZEM'lerin öğrencilere yönelik kılavuz yayımlayıp yayımlamadığı,
- Türkiye'de UZEM'lerin öğretim elemanlarına yönelik kılavuz yayımlayıp yayımlamadığı,
- Türkiye'de UZEM'lerin kurum içi destek hizmetlerini sunduğu kanallar,
- Türkiye'de UZEM'lerin kullandığı teknolojiler (ÖYS, sanal sınıf),
- Türkiye'deki UZEM'lerin vizyonları ve misyonları.

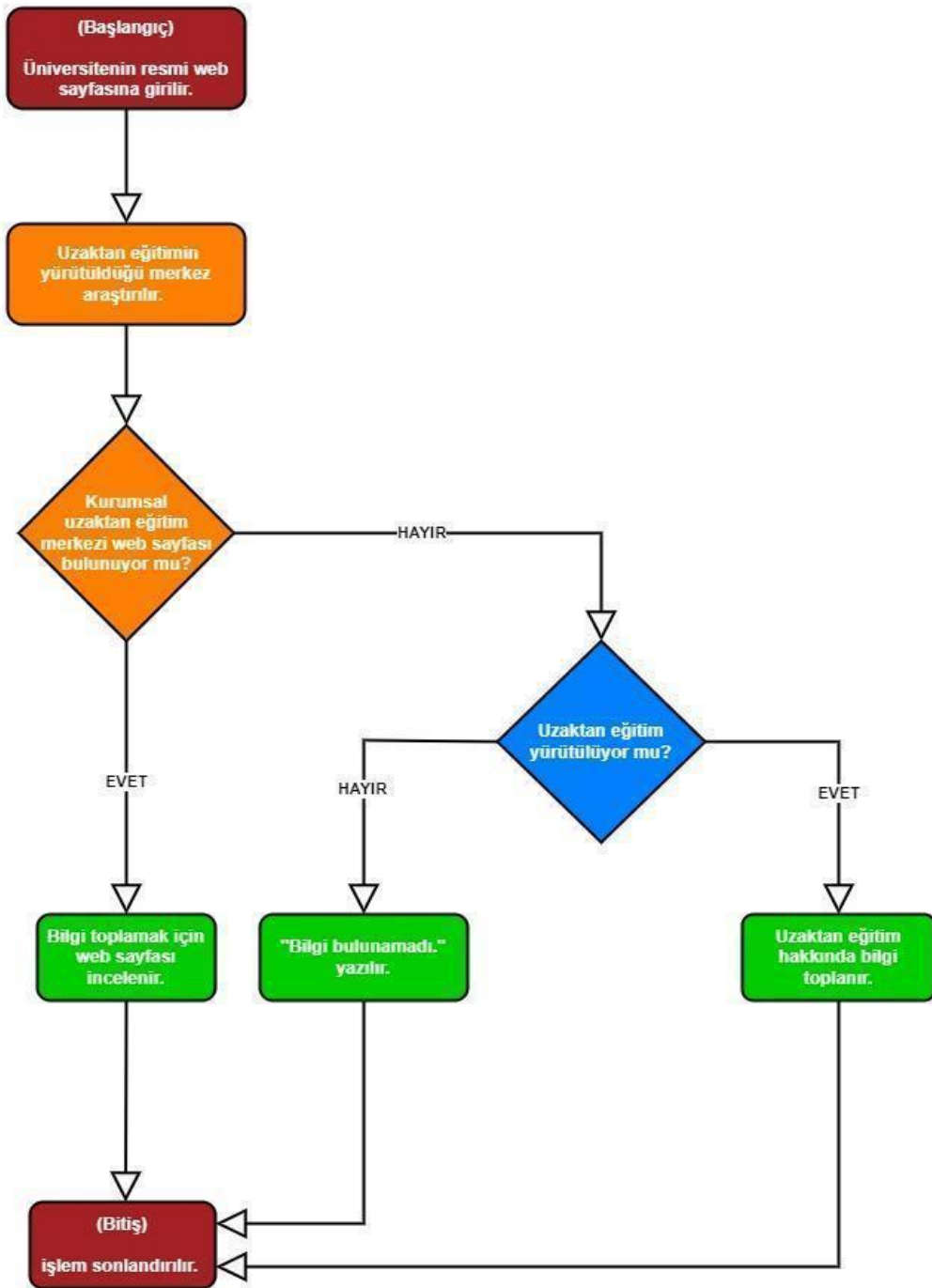
### **Veri Toplama Aracı**

Üniversitelerin sunduğu uzaktan eğitim hizmetleri UZEM'lerin web sayfaları üzerinden sürdürülmektedir. Bu çalışmada ana veri kaynağı olarak UZEM'lerin web sayfaları incelenmiş ve UZEM'lerin isimleri, kılavuzları, destek hizmeti kanalları, kullandıkları teknolojiler, vizyon ve misyon verileri toplanmıştır. Veri toplama işlemi çevrim içi EXCEL dosyası üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veriler 28.03.2022 ve 20.05.2022 tarihleri arasında kurumsal ana sayfalar ziyaret edilerek elde edilmiştir. Verilerin toplanması için izlenmesi gereken adımlar şu şekilde belirlenmiştir:

- Üniversite ana sayfası ziyaret edilmiştir.
- Kurumsal UZEM web sayfası araştırılmıştır.
- Eğer kurumsal UZEM web sayfası varsa bilgi toplama işlemi gerçekleştirilmiş ardından işlem sonlandırılmıştır.
- Eğer kurumsal UZEM web sayfası bulunmuyorsa uzaktan eğitim yürüttüğüne dair üniversite ana sayfası üzerinden bilgi aranmıştır. Eğer bilgi bulunuyorsa toplanmış ve işlem sonlandırılmıştır.
- Eğer bilgi bulunmuyorsa “Bilgi bulunamadı.” yazılmış ve işlem sonlandırılmıştır.

Yukarıdaki veri toplama aşamaları Şekil 1 üzerinden detaylı işlem adımları olarak sunulmuştur.





Şekil 1: Uzaktan eğitim merkezlerinin web sayfasının incelenmesine dair işlem adımları

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında UZEM'lerin isimleri, merkezlerin yayımladıkları öğrenci ve öğretim elemanı kılavuzlarının sayısı, merkezlerin kullandıkları destek hizmetleri kanalları, kullanılan teknolojiler ve vizyon/misyon tanımları betimsel olarak sunulmuştur.

### Sınırlılıklar

Çalışmada elde edilen veriler kurumların web sayfalarında kamuya açık bir şekilde sundukları bilgilerle sınırlıdır. Çalışmaya web sayfaları üzerinden ulaşılamayan bilgiler, kurumların iç web kaynakları üzerinden sundukları özel alanlarda veya kapalı sistemlerde paylaşılan kaynaklar dahil edilmemiştir.

### Bulgular

Bu bölüm içerisinde Türkiye yükseköğretiminde bulunan 208 üniversitenin UZEM'lerinin web sayfalarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilecektir. UZEM'lerin kullandıkları isimler, öğretim elemanları ve öğrenciler için yayımladıkları kılavuzlar, kullandıkları teknolojiler ve destek hizmetleri kanalları yönünden incelenmiştir.

### Üniversite UZEM'lerinin Kullandığı İsimler

UZEM'ler birçok farklı isim kullanılmaktadır. İncelenen 208 üniversitenin UZEM'leri Tablo 1'deki isimlerden birini kullanmaktadır.

Tablo 1 <i>UZEM'lerin kullandığı isimler</i>			
Merkez isimleri	Devlet	Vakıf-Vakıf MYO	Toplam
Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi	91	30	121
Uzaktan Eğitim Merkezi	12	6	18
Uzaktan Eğitim	4	10	14
Uzaktan Öğretim	1	4	5
Uzaktan Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi	4	1	5
Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi	4	-	4
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	3	-	3
Uzaktan Eğitim Kordinatörlüğü	-	2	2

Uzaktan Eğitim Sistemi	1	1	2
Açık - Uzaktan Öğretim Birimi	-	1	1
Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi	1	-	1
Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi	-	1	1
Öğrenme ve Öğretme Ofisi	-	1	1
Öğrenme ve Öğretme Uygulama Araştırma Merkezi	-	1	1
Öğretme ve Öğrenme Merkezi	-	1	1
Uzaktan eğitim bilgilendirme sayfası	-	1	1
Uzaktan Eğitim Birimi	-	1	1
Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu	1	-	1
Uzaktan Eğitim Platformu	-	1	1
Uzaktan Eğitim ve Eğitim Teknolojileri Koordinatörlüğü	-	1	1
Zenginleştirilmiş Öğrenme Deneyimi	-	1	1
Bilinmeyen	9	13	22
Toplam	131	77	208

Tablo 1’de görüldüğü üzere en çok kullanılan isimlerin Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (n=121), Uzaktan Eğitim Merkezi (n=18), Uzaktan Eğitim (n=14), Uzaktan Öğretim (n=5), Uzaktan Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (n=5), Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (n=4) olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak uzaktan eğitim merkezlerinin sadece bir uygulama merkezi olmadığı bunun yanı sıra araştırma merkezi olarak da faaliyet gösterebilecek bir amaç doğrultusunda isimlendirildiği belirtilebilir. Öte yandan UZEM’lerin isimlendirilmesinde açıklık kavramına yapılan vurguyla alanın dinamiklerine uygun isimlendirmelerin gerçekleştirildiği ifade edilebilir. UZEM’lerin isimlerinde eğitim ve öğretim kavramı gibi iki önemli kavramında farklı merkezler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Devlet üniversitelerinin UZEM’lerinin isimlendirilmesinde Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi ifadesi çok daha fazla kullanılırken vakıf-vakıf myo tarafında çeşitliliğin olduğu görülmektedir.

## UZEM'lerin Yayımladıkları Kılavuzların İncelenmesi

UZEM'ler öğrenci ve öğretim elemanları için kılavuzlar yayımlamaktadır. 208 üniversitenin web sayfalarında yayımladıkları kılavuzlar incelenmiştir.

Tablo 2 <i>UZEM'lerin yayımladıkları kılavuzlar</i>						
	Öğrenci			Öğretim Elemanı		
	Var	Yok	Bilinmiyor	Var	Yok	Bilinmiyor
<b>Devlet</b>	93	28	8	95	27	7
<b>Vakıf - Vakıf MYO</b>	46	23	10	40	28	11
<b>Toplam</b>	139	51	18	135	55	18

Tablo 2'de görüldüğü üzere UZEM'lerde öğrencilere yönelik 139 farklı üniversitede kılavuz yayımlanırken 51 üniversitede herhangi bir kılavuz yayımlanmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra üniversite UZEM'lerinin öğretim elemanlarına yönelik olarak yayımladıkları kılavuzlar incelendiğinde ise 135 üniversitede kılavuz yayımlandığı ve 55 üniversitede ise kılavuz bulunmadığı görülmüştür. Kurumsal UZEM sayfalarına ulaşamadığı için 18 üniversitenin öğrenci kılavuzu ve 18 üniversitenin de öğretim elemanı kılavuzu bilgisi bilinmiyor olarak seçilmiştir. Öğrencilere yönelik 93 devlet üniversitesinde ve 46 vakıf-vakıf myo üniversitesinde kullanım kılavuzuna web sayfaları üzerinden ulaşılabilirken 28 devlet üniversitesinde ve 23 vakıf-vakıf myo üniversitesinde öğrenci kılavuzlarına ulaşamamıştır. Öğretim elemanlarına yönelik 95 devlet üniversitesinde ve 40 vakıf-vakıf myo üniversitesinde kullanım kılavuzu bulunurken 27 devlet üniversitesinde ve 28 vakıf-vakıf myo üniversitesinde kullanım kılavuzlarına ulaşamamıştır. Buradan yola çıkarak basit adımlarla gerçekleştirilen veri toplama aşaması sonrasında bile birçok UZEM sayfası üzerinden kolay bir şekilde öğretim elemanı ve öğrenciler için hazırlanan kılavuzlara ulaşamadığı görülmektedir. Kullanım kılavuzlarının ulaşılabilirliğine yönelik farklı çalışmaların gerçekleştirilmesi UZEM web sayfalarına fayda sağlayabilir.

## Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Kullandıkları Destek Hizmetleri Kanallarını İncelenmesi

Uzaktan eğitim merkezleri hem öğrencilere hem de öğretim elemanlarına destek hizmetleri sunmaktadır. Covid-19 pandemisi sonrasında destek hizmetleri bağlamında farklı uygulamaların kullanıma sunulduğu belirtilebilir.

Tablo 3 <i>UZEM'lerin sunduğu destek hizmetleri kanalları</i>		
Destek hizmet kanalı	Devlet	Vakıf - Vakıf MYO
Kurumsal telefon ve e-posta bulunuyor.	80	27
Form	25	11
Destek sistemi	23	1
Sadece e-posta	15	10
Destek hattı	10	6
Sadece telefon	9	3
Kurumsal telefon ve e-posta bulunmuyor.	13	16
Bilinmiyor	12	23

Devlet üniversitelerindeki UZEM'lerin sunduğu destek hizmetleri kanalları incelendiğinde kurumsal telefon ve e-postanın bir arada kullanıldığı (n=80), form (n=25), destek sistemi (n=23), destek hattı (n=10), sadece e-postanın (n=15), sadece telefonun (n=9) kullanıldığı ve kurumsal telefon ve e-postanın kullanılmadığı (n=13) görülmüştür. Vakıf ve Vakıf-MYO üniversitelerindeki UZEM'lerin sunduğu destek hizmetleri kanalları incelendiğinde kurumsal telefon ve e-postanın bir arada kullanıldığı (n=27), form (n=11), destek sistemi (n=1), destek hattı (n=6), sadece e-postanın (n=10), sadece telefonun (n=3) kullanıldığı ve kurumsal telefon ve e-postanın kullanılmadığı (n=16) görülmüştür. Üniversitelerin e-posta ve kurumsal telefon numaraları haricinde web sayfaları üzerinden formlar, destek sistemleri, destek hatları gibi seçenekleri kullanmışlardır. Form alanları incelendiğinde “Bize iletin”, “Bize Yazın”, “Destek Formu”, “Geri Bildirim Formu” gibi seçeneklerle form alanlarına yönlendirildiği görülmüştür. Tablo 3’de bulunan destek sistemleri incelendiğinde “E-Destek”, “GLPP”, “Uzem’e Yazın”, “Yardım Masası”, “Talep Yönetim

*Sistemi*”, “*Canlı Yardım Uygulaması*”, “*Canlı Destek*” gibi isimli kanalların kullanıldığı görülmüştür. UZEM’lerin sundukları destek sistemleri entegrasyon yada otomasyon sonucu sisteme entegre edilen destek kanallarını belirtmektedir. Destek hatları ise doğrudan web sayfası üzerinden ulaşılabilen kanalları ifade etmektedir. Destek hatları “*Telegram*” ve “*Whatsapp*” gibi hizmetleri ifade etmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda UZEM’lerin destek sistemlerinde farklı uygulamaları ve farklı kanalları tercih ettikleri ifade edilebilir.

### UZEM’lerde Kullanılan Teknolojilerin İncelenmesi

UZEM’ler hem uzaktan eğitim yoluyla hem de yüz yüze olarak gerçekleştirilen derslerde altyapı ve destek sağlayıcı konumundadır. Bu bağlamda web sayfaları üzerinde kurumlarına sundukları teknolojilerin neler olduğu aşağıdaki tablodaki sunulmuştur.

Tablo 4 <i>Üniversitelerin kullandığı ÖYS’ler</i>				
ÖYS	Devlet	Vakıf - Vakıf MYO	Toplam	Yüzde
ALMS	42	14	56	29%
Moodle	21	18	39	20%
Canvas	6	-	6	3%
Mergen	6	-	6	3%
UZEP	6	-	6	3%
ÜBYS	3	-	3	2%
Black Board	2	9	11	6%
AYDEP	1	-	1	1%
Ninova	1	-	1	1%
OLİVES	1	1	2	1%
E-Kampüs	1	-	1	1%
Sakai	-	3	3	2%
İspring	-	2	2	1%
ASOS	-	1	1	1%

İsEazy	-	1	1	1%
İtslearning	-	1	1	1%
Bilinmiyor	35	21	56	29%
Toplam	125	71	196	100%

Devlet üniversitelerinde bulunan UZEM'ler incelendiğinde en çok kullanılan ÖYS'ler şu şekilde ortaya çıkmıştır; ALMS (n=42), Moodle (n=21), Canvas (n=6), Mergen (=6), UZEP (n=6), ÜBYS (n=3), Black Board (n=2), AYDEP (n=1), Ninova (n=1), OLİVES (n=1), E-Kampüs (n=1) ve Bilinmiyor (n=35). Vakıf ve Vakıf-MYO'larda bulunan UZEM'ler incelendiğinde en çok kullanılan ÖYS'ler şu şekilde ortaya çıkmıştır; Moodle (n=18), ALMS (n=14), Black Board (n=9), Sakai (n=3), İspring (n=2), ASOS (n=1), İsEazy (n=1), İtslearning (n=1), OLİVES (n=1) ve Bilinmiyor (n=21).

Tablo 5

*Üniversitelerin kullandığı sanal sınıflar*

Sanal sınıf	Devlet	Vakıf - Vakıf MYO	Toplam	Yüzde
Microsoft Teams	30	22	52	20,9%
Zoom	21	16	37	14,9%
BigBlueButton	14	6	20	8,0%
Adobe Connect	12	5	17	6,8%
Perculus+	31	6	37	14,9%
Panopto	-	3	3	1,2%
Black Board Collaborate	1	1	2	0,8%
Google Meet	10	1	11	4,4%
Sanal Kampüs	-	1	1	0,4%
Jitsi	-	1	1	0,4%

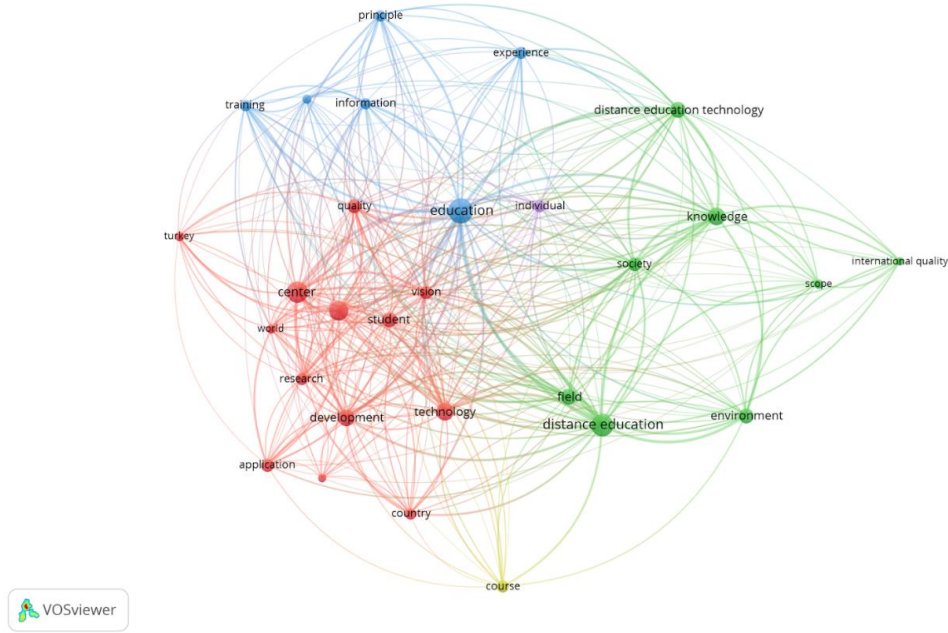


Black Board Learn	-	1	1	0,4%
Edmodo	1	-	1	0,4%
Schoology	1	-	1	0,4%
Google Classroom	7	-	7	2,8%
Cisco Webex	2	-	2	0,8%
Bilinmiyor	35	21	56	22,5%
Toplam	165	84	249	100,0%

Devlet üniversitelerinde bulunan UZEM'ler incelendiğinde en çok kullanılan sanal sınıflar şu şekilde ortaya çıkmıştır; Microsoft Teams (n=30), Zoom (n=21), Perculus+ (n=31), BigBlueButton (n=14), Adobe Connect (n=12), Google Meet (n=10), Google Classroom (n=7), Cisco Webex (n=2), Black Board Collaborate (n=1), Edmodo (n=1), Schoology (n=1) ve Bilinmiyor (n=35). Vakıf ve Vakıf-MYO'larda bulunan UZEM'ler incelendiğinde en çok kullanılan sanal sınıflar şu şekilde ortaya çıkmıştır; Microsoft Teams (n=22), Zoom (n=16), BigBlueButton (n=6), Adobe Connect (n=5), Perculus+ (n=6), Panopto (n=3), Black Board Collaborate (n=1), Google Meet (n=1), Sanal Kampüs (n=1), Jitsi (n=1), Black Board Learn (n=1) ve Bilinmiyor (n=21). Teknolojiler genel olarak incelendiğinde UZEM'lerin en çok kullandığı teknolojiler şu şekilde tespit edilmiştir: ALMS (n=55), Microsoft Teams (n=52), Moodle (n=39), Zoom (n=37), BigBlueButton (n=25), Perculus+ (n=22), Adobe Connect (n=17), Perculus (n=14), Blackboard (n=11), Google Meet (n=11), Google Classroom (n=7), Canvas (n=6), MERGEN (n=6), UZEP (n=6), Sakai (n=4). Uzaktan eğitim merkezlerinin çoğunlukla sanal sınıf teknolojisi olarak Microsoft Teams, Zoom, BigBlueButton, Perculus+ ve Adobe Connect kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra en çok kullanılan ÖYS'nin ise ALMS, Moodle, Black Board, Canvas ve MERGEN olduğu tespit edilmiştir.

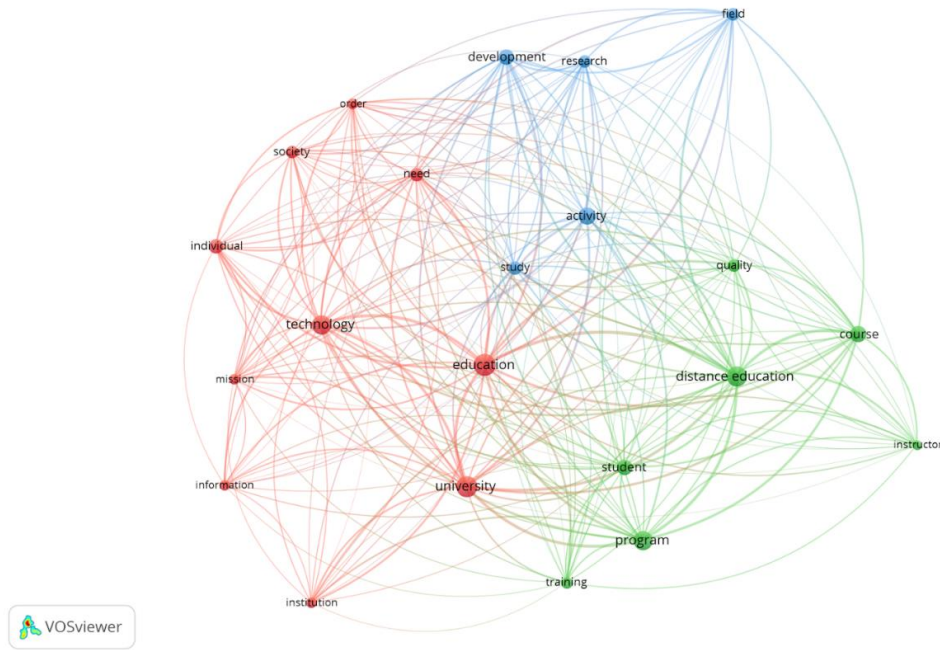
### **UZEM'lerde Kullanılan Vizyonların ve Misyonların İncelenmesi**

Gerçekleştirilen incelemeler sonucunda UZEM'lerde 115 vizyon ve 117 misyon tespit edilmiştir. Bu çalışma bağlamında UZEM'lerin vizyonları ve misyonları metin madenciliği uygulaması olan VOSviewer ile analiz edilmiştir.



Görsel 1: UZEM'lerin vizyon metinlerinin analizi

Analiz sonucunda UZEM'lerin vizyonlarının odaklandığı üç farklı kümenin olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu bu kümeler hedef, arka plan ve odak olarak isimlendirilmiştir. Hedef kümesini oluşturan kelimeler şu şekilde sıralanmıştır; merkez (n=259), üniversite (n=227), gelişim (n=200), kalite (n=170), teknoloji (n=165), öğrenci (n=142), görüş (n=138), araştırma (n=99), ülke (n=95), Dünya (n=93), başvuru (n=81), Türkiye (n=58) ve uluslararası seviye (n=34). Hedef kümesi, UZEM'lerin vizyonları içerisinde yer alan bilgilerden yola çıkarak üniversite, ulusal ve uluslararası hedeflere sahip merkezlerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun beraberinde öğrenci odaklılık, araştırma yapma ve kalite gibi konularda dikkat çeken kavramlardır. Arka plan kümesini oluşturan kelimeler şu şekilde sıralanmıştır; uzaktan eğitim (n=318), bilgi (n=235), toplum (n=178), alan (n=172), uzaktan eğitim teknolojisi (n=169), çevre (n=121), vizyon (n=65) ve uluslararası kalite (n=60). Arka plan kümesi uzaktan eğitim, toplum ve bilgi konularına odaklanarak, UZEM'lerin herkese açık olarak sunulan ve toplumların bilgi birikimine yönelik odaklandıkları rotayı gözler önüne sermektedir. Odak kümesini oluşturan kelimeler ise şu şekilde sıralanmıştır; eğitim (n=434), bireysel (n=110), bilgi (n=102), prensip (n=95), çalışma (n=89), deneyim (n=82), iletişim teknolojisi (n=74) ve kurs (n=63). Bu küme doğrudan UZEM'lerin paydaşlarına sunduğu katkıyı görünür kılmak açısından kıymetlidir.



Görsel 2: UZEM'lerin misyon metinlerinin analizi

Analiz sonucunda UZEM'lerin misyonlarının odaklandığı üç farklı kümenin olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu bu kümeler ortam, eğitim ve süreç olarak isimlendirilmiştir. Ortam kümesini oluşturan kelimeler şu şekilde sıralanmıştır; eğitim (n=21), birey (n=21), misyon (n=21), ihtiyaç (n=21), toplum (n=21), teknoloji (n=21), üniversite (n=21), düzen (n=20), bilgi (n=19) ve kurum (n=18). Ortam kümesi UZEM'lerin vizyonlardaki *Hedef* kümesinin hangi *Ortam* için olduğunu gözler önüne sermektedir. UZEM'lerin bireyden toplumun farklı sahalarına kadar birçok farklı ortamda bulunmak gibi misyonlarının olduğu görülebilmektedir. Bunun beraberinde ortaya çıkan bir diğer küme ise eğitim kümesidir. Eğitim kümesini oluşturan kelimeler ise şu şekilde sıralanmıştır; uzaktan eğitim (n=21), program (n=21), kalite (n=21), öğrenci (n=21), kurs (n=20), eğitim (n=20) ve eğitmen (n=19). Eğitim kümesi eğitim ve öğretim ortamlarında uzaktan eğitim programlarının kalitesi ve dersler gibi konulara odaklanmaktadır. Yine bu küme UZEM'lerin misyonlarında öğrenci ve eğitimcilerin yer aldığını ortaya koymaktadır. Analiz sonucunda ortaya çıkan son küme ise süreç kümesidir. Bu küme içerisindeki kelimeler şu şekilde sıralanmıştır; aktivite (n=21), geliştirme (n=21), araştırma (n=21), çalışma (n=21) ve alan (19). Süreç kümesi UZEM'lerin misyonlarında yer alan zaman alıcı saha uygulamalarını ifade etmektedir. Süreç kümesi araştırma, geliştirme, çalışma ve aktivite gibi farklı paydaş uygulamalarının katılımlarına vurgu yapan bir kümedir.

Bulgular neticesinde UZEM'lerin vizyon ve misyon belirlerken odaklanmaları gereken ifade ve terimlerin olduğu belirtilebilir.

### **Sonuç**

Bu çalışma Türkiyedeki UZEM'lerin web sayfalarının mevcut durumunun tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel bir durum çalışması olarak tasarlanan çalışma, belirli bir zaman dilimi içerisinde UZEM web sayfalarının incelenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen incelemeler sonucunda elde edilen bulgular ana hatlarıyla şu şekildedir; Türkiye'deki UZEM'lerin en çok kullandıkları isimler "Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi", "Uzaktan Eğitim Merkezi" ve "Uzaktan Eğitim" olarak tespit edilmiştir. Üniversite UZEM'lerinde öğrencilere yönelik 139 adet kılavuz sunulurken öğretim elemanlarına yönelik ise 135 adet kullanım kılavuzu sunulduğu ortaya çıkmıştır. Üniversitelerin UZEM'ler aracılığıyla sundukları destek hizmetleri incelendiğinde ise e-posta, kurumsal telefon, form, destek sistemi ve destek hattının tercih edildiği belirlenmiştir. UZEM'lerin paydaşlarına sunduğu teknoloji hizmetleri incelendiğinde ise en çok kullanılan teknolojilerin ALMS, Microsoft Teams, Moodle, Zoom, BigBlueButton ve Perculus+ olduğu tespit edilmiştir. UZEM'lerin vizyon metinlerinin hedef, arka plan ve odak isimli kümelere odaklandığı, misyon metinlerinin ise ortam, eğitim ve süreç isimli kümelere odaklandığı ortaya çıkmıştır. Türkiye'de Covid-19 pandemisinin beraberinde her yükseköğretim kurumunda UZEM yapılanmalarının gerçekleştirildiği ifade edilebilir. Bu yapılanma sürecinde her kurumun farklı amaç ve hizmetlere göre farklı isimlendirmeler ile UZEM'leri tanımladığı ifade edilebilir. Bulgular incelendiğinde bazı UZEM'lerin araştırma ve uygulama merkezi olarak tanımlandığı bazı UZEM'lerin ise sadece uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirmek için oluşturulduğu görülebilir. Bu doğrultuda UZEM'lerin isimlendirilmelerinin sundukları hizmetler ve bu hizmetlerin yaygınlığı ile bağlantılı olduğu ifade edilebilir.

UZEM'ler uzaktan eğitim hizmetleri ve uzaktan eğitim programları hakkında bilgileri web sayfaları üzerinden paylaşabilmektedirler. Bu web sayfaları üzerinden program kazanımları, yeterlilikleri ve diğer bilgilerin sunulması sağlanabilir. Bununla birlikte öğrenci özelliklerine uygun olarak öğretimin tasarlanması ve gerekli durumlarda da öğrencilere destek sunulması gerekmektedir. Öğrencilerin desteğe nereden ve nasıl ulaşacağı konusunda bilgilendirilmelerinin önemli olduğu ifade edilebilir. Bu yönüyle bu çalışmada elde edilen bulgularda kimi UZEM sayfalarına kurumsal ana sayfaları üzerinden doğrudan ulaşılamadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitim programlarına katılabilmeleri için ihtiyaçları olan

farklı türlerdeki desteğin sunulması ve bilgilerin paylaşılmasının önemli olduğu ifade edilebilir. Araştırma bulguları Türkiye'deki UZEM'lerin sundukları destek hizmetlerinin sınırlı sayıda olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda Türkiye'deki UZEM'lerin sundukları destek hizmetlerini arttırmaları veya çeşitlendirmeleri hizmetlere erişilmesi konusunda fayda sağlayabilir.

Bu çalışmada UZEM'lerin kullandığı teknolojiler hakkındaki bulgular Durak, Çankaya ve İzmirli (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular ile uyumludur. Buradan yola çıkarak Türkiye yükseköğretim sisteminde açık kaynak kodlu sistemlerden Moodle ve BigBlueButton'ın, ücretli hizmetlerden ise ALMS ve Microsoft Teams'in tercih edildiği görülmüştür. Artsın ve Günel (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bir ÖYS seçiminde UZEM'lerin dikkat etmeleri gereken konu başlıkları irdelemişlerdir. Buradan yola çıkarak bir teknolojiyi seçerken kurumların maliyet ve sundukları hizmetlerin içeriğinin önemli olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda da ÖYS seçim kriterlerinin UZEM'ler tarafından teknoloji seçiminde kullanıldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

UZEM'lerin başarılı plan ve kurgu gerçekleştirebilmeleri için sundukları hizmetlerinin nihai amaçlarının belirli olması önemlidir. Çünkü UZEM'ler sahip oldukları amaçlar çerçevesinde hareket eden birer mekanizmadırlar. Cavanaugh (2002) uzaktan eğitim programı sunan kurumların hedeflerine ulaşma konusunda mevcut durumlarını irdelemelerini ve analizler yapmalarını önemli görmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulardan birisi de UZEM'lerin vizyon ve misyonlarıdır. Türkiye'deki UZEM'lerin vizyonları hedef, arka plan ve odak gibi kümeler oluşturularak incelenmiştir. Hedef kümesi nereye varmak istediklerini, arka plan kümesi merkezi oluşturan temel felsefeyi ve odak kümesi ise ne konuda çalışmalar gerçekleştirildiğine yöneliktir. Söz konusu bu bulgular misyon tarafında farklılık göstermektedir. Misyon tarafındaki bulgular incelendiğinde ise ortam, eğitim ve süreç kümeleri elde edilmiştir. Ortam kümesi UZEM'lerin çalışma sahasını vurgularken, eğitim kümesi eğitim çatısı altındaki paydaşları vurgulamaktadır. Süreç kümesi ise organize edilen iş ve faaliyet etkinliklerine vurgu yapan bir kümedir. Bu bulgular neticesinde UZEM'lerin kurumlarındaki birçok farklı paydaşa hizmetler sunan ve farklı iş süreçlerini organize edebilen aktif ve canlı merkezler olma amacıyla olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bulgular ışığında, UZEM'lerin teknoloji temelli tartışmaların ötesinde bireyden yola çıkarak toplumun birçok paydaşına dokunan sosyal merkezler olmak üzere misyon geliştirdikleri söylenebilir.

## Öneriler

UZEM'ler, farklı paydaşlara hizmet sunan, üreten ve farklı uygulama amaçlarına sahip merkezlerdir. Bu çalışmada Türkiye'deki UZEM'lerin web sayfalarının paydaşlarına sunduğu hizmetler kısıtlı bir zaman diliminde incelenmiştir. Akçakaya (2009) kurumların kurumsal verileri sunmak için belirli bir standardı dikkate almaları gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla UZEM'lerin sunduğu hizmet ve dokümantasyon için belirli standartların ortaya konulması ve kriterlerin saha içerisinde ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bulgular UZEM'lerin farklı ve benzer faaliyet alanlarının olduğunu ortaya koymuştur. UZEM'lerin sahip olduğu bu faaliyet alanlarının ve özelliklerinin derinlemesine incelenmesi sağlanabilir. İncelenen UZEM'lerde vizyon ve misyon ifadelerinin bulunmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda UZEM'lerin kurumsal sayfalarında bulunması gereken standartların neler olacağı yönünde çalışmalar gerçekleştirilmelidir. UZEM'lerin misyon ve vizyonlarının kalite süreçleri açısından kısa, orta ve uzun vadede değerlendirildiği çalışmalar ile UZEM'lerin vizyon ve misyonlarına yönelik gerçekleştirdikleri faaliyetler incelenebilir. Bunun yanı sıra UZEM'lerin sunduğu destek hizmetlerinin daha detaylı incelenmesi ve kullanılan destek hizmetlerinin dönüşümünün ortaya konulması gibi konularda çalışmalar gerçekleştirilebilir. UZEM'lerin kullandıkları kullanım kılavuzları, destek araçları içerikleri ve paydaşların UZEM'lerden hangi amaçla faydalandıklarına yönelik kullanıcı görüşleri incelenebilir. Alanyazında UZEM'lerin web sayfalarının kullanılabilirliğinin değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır (Çakmak, Güneş, Çiftci ve Üstündağ, 2011). Dolayısıyla UZEM'lerin web sayfalarının kullanılabilirliğinin incelenmesi yönünde farklı araştırma çalışmaları gerçekleştirilebilir. Bunun beraberinde sistematik ve planlı duyuruların öğrenci ve öğretim elemanlarıyla paylaşılması ve kılavuzların sunulması paydaşların memnuniyetini sağlama konusunda fayda sağlayabilir. UZEM'lerin sundukları hizmetlerin, bu hizmetlerin sunumunda görev alan personelin yetkinliklerinin, sahip oldukları teknolojik yeterliliklerin ve geleceğe dair sahip olduğu bakış açılarının web sayfalarını ziyaret edenlerle paylaşılması, UZEM'lere yönelik olumlu bakış açılarının gelişmesine neden olabilir.



### Kaynakça

- Akçakaya, V. (2009). Üniversiteler için Kişisel Web Site Çözümü Sabancı Üniversitesi Örneği: myWeb [Bildiri sunumu]. *Akademik Bilişim* 9(pp. 525-529). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Turkey.
- Al-Omar, K. (2016). Credibility evaluation of online distance education websites. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 7(12), 356-362. <https://dx.doi.org/10.14569/IJACSA.2016.071246>
- Artsın, M. ve Günal, K. (2021). Öğrenme yönetim sistemi seçiminde kullanılacak kriterlerin belirlenmesine yönelik çok ölçütlü karar verme yöntemi önerisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 87-108. <https://doi.org/10.51948/auad.840404>
- Ateş, V. ve Karacan, H. (2009). Abant İzzet Baysal Üniversitesi web sitesi kullanılabilirlik analizi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 33-38.
- Battleson, B., Booth, A. ve Weintrop, J. (2001). Usability testing of an academic library web site: a case study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(3), 188-198. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(01\)00180-X](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(01)00180-X)
- Cavanaugh, C. (2002). Distance education quality: Success factors for resources, practices and results. R. Discenza, C. Howard ve K. Schenk (Ed.), *The design and management of effective distance learning programs* (171-189). Idea Group Inc (IGI).
- Corry, M. D., Frick, T. W. ve Hansen, L. (1997). User-centered design and usability testing of a web site: An illustrative case study. *Educational Technology Research and Development*, 45(4), 65-76. <https://doi.org/10.1007/BF02299683>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Çakmak, E. K., Güneş, E., Çiftci, S. ve Üstündağ, M. T. (2011). Web Sitesi Kullanılabilirlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik Analizi ve Uygulama Sonuçları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 31-40.
- Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.743080>
- Henkoğlu, T. ve Şerefoğlu Henkoğlu, H. (2021). Uzaktan Eğitim Sistemlerinde Kişisel Hakların Korunması: Türkiye'deki Üniversitelerin Koronavirüs Salgını (COVID-19)



Sürecine Yönelik Değerlendirme. *Bilgi Dünyası*, 22(1), 65-98.  
<https://doi.org/10.15612/BD.2021.552>

- Isman, A. ve Isbulan, O. (2010). Usability level of distance education website (sakarya university sample). *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(1), 243-258.
- Kabak, M., Özceylan, E., Dağdeviren, M. ve Genc, T. (2017). Evaluation of distance education websites: a hybrid multicriteria approach. *Turkish Journal of Electrical Engineering and Computer Sciences*, 25(4), 2809-2819. <https://doi.org/10.3906/elk-1512-271>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. John Wiley-Sons.
- Bian. P., Jin. Y.. ve Zhang. N. (2010) *Research on human-computer interaction design for distance education websites*. [Bildiri sunumu] 5th International Conference on Computer Science & Education, China.
- Scott, S. (2006). Knowledge production and transmission in a changing society: Challenges facing law lecturers in a distance education environment in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 20(5), 731-743. <https://doi.org/10.4314/sajhe.v20i5.25711>
- Uyguçgil, G. ve Demiray, U. (2016). Açık ve uzaktan eğitim kurumlarının web sitelerinin popülaritesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 162-186.

## Yazarlar Hakkında

### Öğr. Gör. Murat ARTSIN



Murat Artsın, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezinde görev yapmaktadır. Artsın, lisans eğitimini Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde 2016 yılında tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini ise Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Bölümünde 2018 yılında tamamlamıştır. Artsın, Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde Doktora eğitimine devam etmektedir. Yazar yükseköğretimde uzaktan eğitim ders tasarımı, materyal geliştirme ve alt yapı hizmetleri konusunda tecrübeye sahip olup uzaktan eğitim ve eğitim teknolojileri ile ilgilenmektedir.

Posta adresi: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Rektörlüğü Bilgi İşlem Daire Başkanlığı Gülümbe Kampüsü 11230-BİLECİK

Tel (İş): 0(228) 214 2173

Eposta: artsinm@gmail.com

URL: <https://bilecikedu.academia.edu/MuratArts%C4%B1n>

URL: [https://www.researchgate.net/profile/Murat\\_Artsin](https://www.researchgate.net/profile/Murat_Artsin)

URL: <https://www.linkedin.com/in/muratartsin/>

URL: <http://pvs.bilecik.edu.tr/murat.artsin/>

### Büşra TÜRKMEÑOĞLU



Büşra Türkmenoğlu, 2019 yılında Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesinde Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümünü kazanmıştır ve 2021 yılında İşletme Bölümünde çift anadal yapmaya başlamıştır. Uzaktan eğitim firmalarında iş geliştirme stajyeri olarak deneyimi bulunmaktadır. 2019 yılından itibaren dönemsel olarak Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesinde Açık ve Uzaktan Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezinde kısmi zamanlı çalışan olarak deneyimi bulunmaktadır ve aktif olarak çalışmaya devam etmektedir. Bilgisayar teknolojileri, veri madenciliği ve uzaktan eğitim ve teknolojileri alanında kendini geliştirmektedir.

Posta adresi: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Rektörlüğü Bilgi İşlem Daire Başkanlığı Gülümbe Kampüsü 11230-BİLECİK

Eposta: busra.turkmenoglu@gmail.com

URL: <https://www.linkedin.com/in/busraturkmenoglu>

**Doç. Dr. Şaban KESKİN**

Doç. Dr. Şaban KESKİN, Balıkesir Üniversitesi Kimya Bölümünde lisans eğitimini tamamladı. Lisansüstü eğitimini Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Kimya (Biyokimya) Anabilim dalında tamamladı. 2020 yılında Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkez Müdürü olarak görevlendirilmiş olup halen görevini sürdürmektedir.

Posta adresi: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Rektörlüğü Bilgi İşlem Daire Başkanlığı Gülümbe Kampüsü  
11230-BİLECİK

Eposta: [saban.keskin@bilecik.edu.tr](mailto:saban.keskin@bilecik.edu.tr)

URL: <http://pvs.bilecik.edu.tr/saban.keskin/>



Gönderim: 03.12.2022

Kabul: 31.01.2023

Tür: Araştırma Makalesi

## Örgün öğretimden açık liseye geçiş nedenleri: Bir durum çalışması<sup>1</sup>

Ertuğ CAN<sup>a</sup>  
Alper SAKALLI<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli, Türkiye, ORCID: 0000-0002-0885-9042

<sup>b</sup> Kırklareli Anadolu Lisesi, Kırklareli, Türkiye, ORCID: 0000-0002-0826-1489

### Özet

Bu araştırmanın amacı, veli ve öğrenci görüşlerine göre örgün öğretimde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin açık liseye geçiş nedenlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Kırklareli ili merkez ilçede açık liseye geçiş yapan 10 öğrenci ile 10 farklı öğrencinin velisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, örgün öğretimden açık liseye geçişteki önemli etkenlerden biri merkezî üniversite sınavıdır. Öğrenciler, özellikle lisenin son yılında sınava daha iyi hazırlanabilmek için açık liseye geçiş yapmaktadır. Buna gerekçe olarak, açık lisenin avantajlı, okulun verimsiz, zaman kaybı ve yorgunluk sebebi olduğunu göstermektedirler. Veliler öğrencilerin açık liseye geçmesini genel olarak desteklemekte ve öğrenciyi açık liseye yönlendirmeyi olumlu bulmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, örgün öğretim kurumlarında yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri ile merkezî sınavlar arasında bir denge kurulması önerilebilir. Ayrıca örgün öğretimden açık öğretim sistemine geçişe neden olan faktörler göz önünde bulundurularak lise son sınıf öğretim programı yeniden düzenlenmelidir.

**Anahtar Sözcükler:** Örgün öğretim, açık liseye geçiş, merkezî sınavlar, örgün öğretim terki

## Reasons for transition from formal teaching to open high school: A case study

### Abstract

The aim of this research is to examine the reasons for the transition of secondary school students from formal education to open high school according to the opinions of parents and students. The research was designed in the case study model, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 10 students who transferred to open high school in the central district of Kırklareli and the parents of 10 different students. The data of the research were collected through face-to-face interviews with a semi-structured interview form. Descriptive analysis and content analysis techniques were used in the analysis of the data. According to the results of the research, one of the important factors in the transition from formal education to open high school is the central university exam. Students, especially in the last year of high school, switch to open high school in order to better prepare for the exam. As a justification for this, they show that open high school is advantageous, the school is inefficient, and the reason for wasting time and fatigue. Parents generally support students' transition to open high school and find it positive to direct students to open high school. According to the results of the research, it can be suggested to establish a balance between the education and training activities carried out in formal education institutions and the central examinations.

### Kaynak Gösterme

Can, E. ve Sakallı, A. (2023). Örgün öğretimden açık liseye geçiş nedenleri: Bir durum çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 194-237. <https://doi.org/10.51948/auad.1214224>

<sup>1</sup>Bu araştırma 11-13 Kasım 2022 tarihlerinde online düzenlenen II. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresinde (IEXCEL 2022) sözlü bildiri olarak sunulmuş ve ayrıca geliştirilmiştir.

---

In addition, the high school senior year curriculum should be rearranged by taking into account the factors that cause the transition from formal education to open education system.

**Keywords:** Formal education, transition to open high school, central exams, formal education dropout

---

## Giriş

Belli bir plan ve program uygulanmadan, yaşam içinde kendiliğinden gerçekleşen süreçler informal eğitim olarak adlandırılırken, okullarda ve kurumlarda belli bir plan ve program doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim süreçleri formal eğitim olarak tanımlanmaktadır. Formal eğitim, uygulama boyutunda örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Örgün eğitim, bireylerin meslek yaşamına başlamadan önce okul ve okul niteliği taşıyan yerlerde genel ve özel bilgiler bakımından yetişmelerini sağlamak için yasalarca düzenlenen eğitim olarak ifade edilmektedir. Yaygın eğitim ise örgün eğitim imkânlarından hiç yararlanmamış olanlara, gittikleri okullardan erken ayrılanlara veya örgün eğitim kurumlarında eğitimini sürdürmekle birlikte meslek dallarında daha yeterli duruma gelmek isteyenlere uygulanan eğitim olarak ifade edilebilir (Demirel ve Kaya, 2013). Öte yandan çeşitli nedenlere bağlı olarak örgün eğitim ve yaygın eğitim süreçleri arasında geçişler yaşanabilmektedir. Bu çalışmada, örgün ortaöğretim kurumlarında okumakta olan öğrencilerin bir tür yaygın eğitim olan açık liseye geçiş nedenleri çeşitli yönleri ile ele alınmaktadır.

En geniş anlamıyla uzaktan eğitim, geleneksel eğitim uygulamalarında yer alan öğretimin yaşı, zamanı, yeri, yöntemi gibi sınırlamalara bağlı kalmadan, özel hazırlanmış yazılı gereçlerle, kitle iletişim programlarıyla yürütülen eğitim olarak ifade edilebilir (Belen, Kandak, Demir, Çekin, Demir ve Kandak, 2021). Uzaktan eğitim uygulamaları bu esnekliği sebebiyle eğitim sistemlerinde tercih sebebi olmaya başlamış, ihtiyaçlar doğrultusunda başvuru bir yöntem olmuştur. Öte yandan yaşam boyu eğitim, eğitimde imkân ve fırsat eşitliği gibi eğitim ilkelerine de önemli katkılar sağlayacak bir yapıya sahiptir. Örgün eğitim yapılanması içerisinde ilk, orta, lise ve üniversite öğretiminin devlet okullarında ücretsiz olarak sağlanmasına rağmen öğrencilerin eğitim sürecindeki ihtiyaçlarının bütünüyle karşılanabildiği söylenemez (Belen vd., 2021). Bu bağlamda uzaktan eğitim uygulamalarının günümüzde eğitimin temel bir öğrenme kaynağı haline geldiği söylenebilir. Uzaktan eğitim, uygulama düzeyinde çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri de açık öğretim uygulamalarıdır. Bu çalışmada ağırlıklı olarak ortaöğretim öğrencilerinin Açık Öğretim Lisesine (AÖL) yönelmelerinin nedenleri üzerinde durulmaktadır.

### Araştırma Sorunsalı

Literatür incelendiğinde, öğrencilerin örgün öğretimden açık liseye geçiş nedenleri arasında genellikle okulu sevmeme, okulda yaşanmış olumsuz olaylardan etkilenme ve psikolojik sorunlar gibi bireysel ve psikolojik faktörler etkili olmaktadır. Kekeç ve Üstün'e (2022) göre açık liseyi tercih sebepleri ailevi sebepler, üniversite sınavına hazırlanma, zaman kısıtlılığı, bir işte çalışma isteği ve iş bulma, kişisel tercihler şeklinde ifade edilmiştir. Açık liseye geçişte diğer bir faktörün de ekonomik sebepler olduğu dikkat çekmektedir. Para kazanmanın cazip gelmesi, evin geçimini sağlamada çocukların sorumluluklarının olması gibi gerek para kazanma zorunluluğu gerekse para kazanmanın çekiciliği gibi ekonomik nedenler bireyleri örgün öğretimden açık liseye geçme noktasında zorunlu bırakmakta veya tercih etmeye yöneltmektedir (Belen vd., 2021). Kadın öğrencilerin açık liseyi tercihlerine ilişkin yapılmış çalışmalar da vardır. Çam Tosun ve Bayram'a (2015) göre 12 yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte öğrencilerin lise öğrenimlerine açık lisede devam etme hakkı verilmesi, açık lisede kadın öğrencilerin sayısının artmasında etkili olmuştur. Aynı çalışmada, kadın öğrencilerin açık lise tercih sebepleri, ailevi nedenler ve başka alternatiflerin olmaması şeklinde ifade edilmektedir. Kaya'nın (2019) araştırma sonuçlarına göre yöneticiler, öğrencilerin örgün eğitimden ayrılmalarını başarısızlık, devamsızlık, okulu sevmemek, sağlık sorunları, maddi imkânsızlık, diplomaya atfedilen değersizlik gibi nedenlere bağlarken öğretmenler ise başarısızlık, maddi imkânsızlık, devamsızlık, ailenin engel olması, disiplin cezası almak gibi nedenlerle açıklamaktadır. Sözer'e (2017) göre, öğrencilerin meslekî açıköğretim programlarına devam etmeleri, örgün eğitim sisteminin tıkanıklarının aşılması bakımından önemli bir alternatif oluşturmakla birlikte, nitelik sorunları devam etmekte ve özellikle fırsat eşitsizliği nedeniyle örgün eğitime devam edemeyen öğrencilere yönelik tedbirler alınmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Literatür incelemelerine göre, açık liseye geçiş oranlarında artışlar yaşanmaktadır. Bazı araştırmaların sonuçlarına göre son yıllarda açık lisede okuyan öğrenci sayısının sürekli arttığı (Atalay, 2017), açık liseye giden öğrenci sayısının son yıllardaki artış nedenleri arasında ise maddî koşullar, okulun kayda değer görülmemesi, okulu sevmeme, örgün eğitimdeki not kaygısı, okul devamsızlığı (Aktaş Salman, 2018) gösterilmektedir. Çuhadar Öncü'ye (2017) göre öğrencilerin AÖL'ye geçiş nedenleri eğitimsel, bireysel ve ailesel nedenlere dayanmaktadır. Sınav sonucunda istedikleri liseye yerleşemeyen öğrenciler AÖL'yi tercih etmekte, müfredatın ağır olması ve okuldaki ödev, proje, performans görevi gibi çalışmaların yük olarak görülmesi ve bunlarla uğraşmak yerine sınava çalışmak, lise son sınıf öğrencilerinin

AÖL’yi tercih etme nedenleri arasında gösterilmektedir. Örgün öğretimden açık liseye geçiş nedenleri arasında son yıllarda giderek yaygınlaştığı görülen üniversite sınavına daha iyi hazırlanabilmek için yapılan geçişler dikkati çekmektedir. Toplumda giderek yaygınlaşmaya başlayan açık liseye geçiş, çeşitli basın ve yayın kuruluşlarında da yer bulması (CNN TÜRK, 2022; Fox Haber, 2022; Habertürk, 2022; Sabah, 2021), sebebiyle toplumda önemli gündem konuları arasında yer almaktadır. Diğer bir deyişle bu gibi uygulamalar, birkaç kişinin yöneldiği istisnai uygulamalar olarak kalmaktan uzak bir biçimde, ulusal basının dikkatini çekecek kadar yaygın uygulamalar haline almıştır. Ayrıca Gümüş’e (2021) göre, açık liseye geçişin nedenleri arasında ekonomik nedenler, okulu sevmeme ve istememe, özellikle 11. ve 12. sınıfta okulu anlamsız bulup üniversiteye hazırlanma için dershaneye, etüt merkezine ya da özel hocaya yönelme gibi nedenler yer almaktadır. Örgün öğretim dışına çıkma, Çakır ve Çolak’ın da (2019) belirttiği gibi daha çok üniversite sınavından da kaynaklanmaktadır. Okul yetersiz görüldüğü için açık liseye geçme, üniversite sınavına daha iyi hazırlanma, okulda geçen zamanın boşa gittiğini düşünme, evde sınava hazırlık için daha çok vakit ayırma, açık liseye geçme nedenleri arasında gösterilmektedir. Basında yer alan “*Son yıllarda öğrenciler daha çok üniversite sınavına hazırlanmak için geçiş yapmaktadır*” (Sabah, 2021), ifadesinde, merkezî sınav kaynaklı açık liseye geçişin oldukça yaygınlaştığı görülmektedir.

Açık lise öğrenci sayısı, çeşitli araştırma ve raporlarda söz edildiği gibi artış içerisindedir. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından her yıl düzenli olarak yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri bu artışı doğrulamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021a). Eğitim Reformu Girişimi [ERG], (2018) raporuna göre, Türkiye’de ortaöğretim çağında olan 14-17 yaş aralığındaki öğrencilerin %6,6’sı (332.956 kişi) açıköğretime devam etmektedir. Açıköğretim lisesinin değişik nedenlerle eğitimine ara vermek zorunda olan yetişkinlere bazı avantajlar sağlasa da örgün eğitime devam etmesi gereken kişilerin açıköğretime geçmesinin aldıkları eğitimin niteliği ile kazanacakları akademik ve sosyal beceriler bakımından sorunlu olduğu belirtilmektedir.

Türkiye’de son 15 yıldaki açık lisede kayıtlı öğrenci sayısının değişimi ve toplam ortaöğretim öğrenci sayısı içindeki açık lisede kayıtlı öğrenci sayısının oranı (MEB, 2021a), Tablo 1’de sunulmuştur.



Tablo 1

*Son 15 yılda Açıköğretim Lisesi (AÖL) öğrenci sayısındaki değişim (Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri (MEB, 2021a) raporundaki veriler kullanılarak oluşturulmuştur.)*

Eğitim Öğretim Yılı	AÖL Aktif Öğrenci Sayısı	Ortaöğretim Toplam Öğrenci Sayısı	AÖL'nin Ortaöğretim Toplam Öğrenci Sayısı İçindeki Oranı (%)
2020-2021	1.452,331	6.318,602	22,98
2019-2020	1.361,167	5.630,652	24,17
2018-2019	1.389,937	5.649,594	24,60
2017-2018	1.395,621	5.689,427	24,53
2016-2017	1.554,938	5.849,970	26,58
2015-2016	1.536,135	5.807,643	26,45
2014-2015	1.470,434	5.691,071	25,83
2013-2014	1.306,994	5.420,178	24,11
2012-2013	1.014,409	4.995,623	20,30
2011-2012	940,268	4.756,286	19,76
2010-2011	778,213	4.748,610	16,38
2009-2010	601,038	4.240,139	14,17
2008-2009	508,042	3.837,164	13,24
2007-2008	334,146	3.245,322	10,29
2006-2007	353,896	3.386,717	10,44

Tablo 1’de görüldüğü gibi açık lisede kayıtlı aktif öğrenci sayısının toplam ortaöğretim öğrenci sayısının içindeki oranı 2006-2007 eğitim öğretim yılında %10,44 iken, bu oran 2012-2013 eğitim öğretim yılında %20,30 seviyesine çıkmıştır. Bu değişim, altı yıl içerisinde toplam ortaöğretim öğrencileri içerisinde açık lise öğrenci sayısının oranının iki kat arttığını göstermektedir. 2012 yılından sonraki süreçte de zaman zaman küçük düşüşler görülse de açık lise öğrenci oranındaki yükselme eğilimi devam etmiştir. Son 15 yıl içerisinde toplam ortaöğretim öğrenci sayısı içerisindeki açık lise öğrenci oranının en yüksek seviyeye ulaştığı yıl %26,58 oran ile 2016-2017 eğitim öğretim yılı olmuştur. Toplam ortaöğretim öğrenci sayısının içindeki açık lise öğrenci sayısının oranının son beş altı yıllık süreçte doygunluğa ulaştığı ve büyük değişimler göstermediği görülmektedir.

Örgün öğretimde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin açık liseye geçiş nedenlerini anlamak için açık öğretim lisesi hakkında bilgi sahibi olmakta yarar vardır. Açık Öğretim Lisesi, uzaktan eğitim sistemine göre kurulmuştur. Açık Öğretim Lisesinde sınıf geçme yerine ders geçme ve kredi sistemi uygulanmakta ve sınıf yerine dönem kavramı bulunmaktadır. Öğrenci 8 dönem sonunda mezuniyet kredisine ulaştığı takdirde mezun olmakta, sınıfta kalma ve okuldan atılma bulunmamaktadır. Öğrenci kayıt yenilediği takdirde mezuniyet şartlarını

tamamlanıncaya kadar okuyabilmekte, örgün eğitimde öğrenim gören öğrencilerle aynı haklara sahip bulunmaktadır. Ayrıca, Açık Öğretim Lisesini 2,5 yılda bitirme imkânı olup, öğrenciler için mezuniyet kredisi 170 kredidir. Öğrenciler bir dönemde maksimum 35 kredilik ya da daha az ders seçebilir. Örgün eğitimden ayrılıp tasdiknamesi ile başvuru yapan öğrenciler başarılı oldukları derslerden muaf tutularak haftalık ders sayısına göre kredi alabilmektedir (MEB, 2021b).

Açık öğretim kurumları, herhangi bir şekilde örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен çıkmış bireylerin eğitiminde önemli bir role sahiptir. Ancak son yıllarda merkezî üniversite sınav sisteminden kaynaklı sebepler, okul başarı puanı yerine bireysel başarı puanının hesaplanması ve rahat biçimde dersanelere gidilebilmesi amacıyla örgün eğitim öğrencileri açık öğretim liselerine nakil yaptırmaktadır (Çam Tosun ve Bayram, 2015). Türkiye’de uygulanan merkezî sınavlar öğrencileri sıralama amacı taşıyan sınavlardır. Bu sınavlarda amaç öğrencileri başarılarına göre sıralamak ve belirli okul ve programlara yerleştirmektir. Can’ın (2017) da belirttiği gibi, merkezî sınav uygulamalarının öğrencileri hayata hazırlama, gerçek yaşamda karşılaşacakları problemleri çözebilme becerisi kazandırmaktan uzak olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ailelerin ve öğrencilerin daha iyi eğitime ulaşma isteği, doğal olarak merkezî sınavlara daha çok önemsemelerine neden olmaktadır. Türkiye’deki merkezî sınavların eğitim sistemi üzerindeki bu baskısı ve etkisi, aileleri ve öğrencileri her türlü yöntemi kullanarak bu sınavlarda başarılı olmaya yönelik çabalara yönlendirmektedir (Büyüköztürk, 2016). Can’ın (2010) belirttiği gibi, Türk Eğitim merkezî sınavlardan bağımsız düşünülememekte, öğretimin tüm kademelerinde merkezî sınav temel amaç haline gelmiş bulunmaktadır. Bu da öğretim kurumlarının ana işlevlerini yerine getirememesine ve merkezî sınavı odak alan uygulamalara yönelmesine sebep olmaktadır. Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve yöneticiler, okuldaki eğitsel uygulamalar yerine sınava hazırlık uygulamalarına ve çoktan seçmeli sınavlara önem vermek zorunda bırakılmıştır.

Bu çalışma, son yıllarda hızla yaygınlaşan açık liseye geçişlerin sebeplerini, olumlu ve olumsuz yanlarını, açık liseye geçişlerde veli desteğinin durumunu, velilerin açık liseye geçiş konusundaki görüş ve düşüncelerini ortaya koymayı amaçlaması ve bu deneyimi yaşamış veli ve öğrencilerin görüşlerinin alınması bakımından önem arz etmektedir. Araştırmada veli ve öğrenci görüşleri alınarak veri çeşitliliği sağlanmış olması, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmesi diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının literatüre bu bağlamda önemli katkılar sağlayabileceği beklenmektedir.

## **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, veli ve öğrenci görüşlerine göre örgün öğretimde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin açık liseye geçiş nedenlerini incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi, “Veli ve öğrenci görüşlerine göre örgün öğretimde öğrenim gören öğrencilerin açık liseye geçiş nedenleri nelerdir?” şeklinde belirtilmiş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Velilerin, öğrencilerinin açık liseye geçişlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin açık liseye geçiş nedenleri nelerdir?
3. Açık liseye geçişin sonuçları ve beklentilerin gerçekleşme durumu nelerdir?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin açık liseye geçişine yönelik öneriler nelerdir?

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, geçerlik-güvenirlilik, verilerin analizine yer verilmiştir.

## **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin tercih edildiği, algıları ve olayları doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya koymaya yönelik nitel süreçlerin izlendiği araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırma yaklaşımı, sosyal veya beşerî bir probleme bireylerin ya da grupların yüklediği anlamları keşfetmeye, anlamaya yöneliktir (Creswell, 2017). Araştırma probleminin güncel bir durum olması, son zamanlarda ortaöğretimden açık liseye geçişte artış yaşanması nedeniyle, bu durumun nedenlerinin derinlemesine belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

## **Araştırma Deseni**

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2021) göre durum çalışması, nicel veya nitel yaklaşımla belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir duruma ilişkin ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb. etkenlerin bütüncül bir şekilde araştırılması ve durumun derinlemesine ortaya koyulmasıdır. Bu çalışmada “ortaöğretim öğrencilerinin örgün öğretimden açık liseye geçişleri” bir durum olarak ele alınmış ve incelenmiştir.

## **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu, Kırklareli ili Merkez ilçede bulunan veli ve öğrencilerden seçilmiş ve tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencisi

ortaöğretimde olup örgün öğretimden açık liseye geçmiş olan gönüllü 10 veli ve örgün ortaöğretim öğrencisiyken açık liseye geçmiş gönüllü 10 öğrenci belirlenmiştir.

### Katılımcıların Demografik Verileri

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara ilişkin demografik verilere yer verilmiştir.

Tablo 2’de, katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Katılımcı	Demografik Özellik	N	
Veli	Yaş	36-40	2
		41-45	4
		46-50	2
		51-55	2
		<b>Toplam</b>	<b>10</b>
	Cinsiyet	Kadın	6
		Erkek	4
		<b>Toplam</b>	<b>10</b>
	Eğitim Durumu	Ortaokul	1
		Lise	5
		Lisans	4
		<b>Toplam</b>	<b>10</b>
	Meslek	Ev hanımı	5
		Öğretmen	2
		Memur	1
		Özel Sektör	1
		Serbest Meslek	1
		<b>Toplam</b>	<b>10</b>
	Öğrenci	Yaş	16-20
Cinsiyet		Kadın	6
		Erkek	4
<b>Toplam</b>		<b>10</b>	
Sınıf	12	10	

Tablo 2’de görüldüğü gibi velilerin çoğunluğu 41-45 yaş aralığındadır. Velilerin 6’sı kadınlardan 4’ü erkeklerden oluştuğu, 5’inin lise, 4’ünün ise lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamı 16-20 yaş aralığında yani normal öğrenim görme çağında olup, çoğunluğu kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin tamamı 12.sınıfta öğrenim görmektedir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri sosyal bilimlerde çok sık kullanılan görüşme tekniğiyle ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri

toplama tekniğidir. Karasar'a (2020) göre görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır. Briggs'e (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2021) göre, görüşmenin sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olmasının sebebi, görüşme yönteminin bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklanmaktadır. Karasar (2020), görüşmede söylenenlerin yüzeysel anlamlarının yanı sıra söylenenin doğrudan ifadesinin ve derinliğinin de ortaya çıktığını, cevaplardaki gerçek dışı ya da sahte ifadelerin de fark edilme olasılığının yüksek olduğunu belirtmektedir.

Görüşme formu geliştirilmeden önce kapsamlı bir literatür incelemesi yapılmış, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 10 sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş, 2 veli ve 3 öğrenci ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler sonucunda velilere yönelik görüşme formunun yarı yapılandırılmış 4 açık uçlu sorudan oluşmasına, öğrencilere yönelik görüşme formunun da yarı yapılandırılmış 5 açık uçlu sorudan oluşmasına karar verilmiştir. Veri toplanması sürecinde araştırmacıların öngöremediği durumların olması ihtimaline karşı katılımcılara eklemek isteyecekleri görüş ve öneriler sorulmuş, görüşmeler nitel araştırmaya uygun olarak ek sorularla desteklenmiştir. Görüşme formlarında kullanılan sorular aşağıda verilmiştir. Veli görüşme formundaki sorular şunlardır:

1. Öğrencinizin açık liseye geçiş sürecine ilişkin etkileriniz neler olmuştur?
2. Öğrencinizin açık liseye geçmesini isteme ya da istememe sebepleriniz nelerdir?
3. Öğrencinizin açık liseye geçmesinin avantajları ya da dezavantajları neler olmuştur?
4. Ortaöğretimde öğrencisi bulunan velilere açık liseye geçişlere ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

Öğrenci görüşme formundaki sorular şunlardır:

1. Açık liseye geçiş nedenleriniz nelerdir?
2. Açık liseye geçiş nedenlerinizi dikkate aldığınızda bu nedenlere bağlı beklentilerinizin karşılanma durumu nedir?
3. Açık liseye geçişinizin üniversite sınavına hazırlık sürecine etkileri nelerdir?
4. Açık liseye geçmenin avantajları ve dezavantajları nelerdir?
5. Açık liseye geçiş ile ilgili olarak ortaöğretim öğrencilerine önerileriniz nelerdir?

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması oldukça önemlidir. Nitel araştırmalarda geçerlik, belirli süreçler vasıtasıyla bulguların doğruluğu için araştırmacı

kontrolünü ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda güvenirlik ise farklı projeler ve farklı araştırmacıların açısından da araştırmacının yaklaşımının tutarlılığını göstermektedir (Gibbs, 2007; Aktaran: Creswell, 2017).

Araştırmada veri toplama amacıyla hazırlanan görüşme formları uzman görüşü alınarak oluşturulmuş, görüşme sorularının son hali uzman görüşü doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu sayede araştırmada kullanılan görüşme sorularının kapsam geçerliğinin artırılması amaçlanmıştır. Yıldırım ve şimşek'e (2021) göre nitel araştırmalarda geçerliği sağlamanın önemli ltleri arasında toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması yer almaktadır. Betimsel analiz kullanıldığı bir araştırmada görüşme yapılan bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan hareketle sonuçlara ulaşmak da geçerlik için önemli bir ölçüttür. Araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak için yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiş, yapılan çıkarımlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Yapılan yorumların bulgulara dayalı olması araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamaya hizmet etmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde nitel araştırmalarda çok sık kullanılan betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz yzeyssel özellikte olup, genellikle kavramsal yapısı önceden belirlenmiş araştırmalarda kullanılmaktadır. İçerik analizi ise toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirmekte ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Araştırmada içerik analizi kullanılarak temalar ve kodlar belirlenmiş, araştırma bulgularının ana başlıklar altında toplanması amaçlanmıştır. Betimsel analiz kullanılarak belirlenen kodlar betimlenmiş, yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar verilmiştir. Veli görüşleri V1., V2., V3....., ğrenci görüşleri de 1., 2., 3....., şeklinde kodlanarak bulgular bölümünde sunulmuştur. Araştırma verilerinin analizi sonucunda veli görüşleri 7 tema, ğrenci görüşleri ise 5 tema altında analiz edilmiştir. Temalara bağlı kodlar ve katılımcı görüşleri bulgular bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

## Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucunda veli ve öğrenci görüşlerine ait tema alt tema ve kodlar Tablo 3'te sunulmuştur:

### Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden edinilen veli görüşmeleriyle ilgili bulgular aşağıda verilmiştir. Veli görüşleri sonucunda oluşan temalar Tablo 3'te görüldüğü gibidir:

Tablo 3		
<i>Veli görüşlerine göre temalar ve görüş sayıları</i>		
Veli Görüşleri	Temalar	Görüş Sayısı (f)
	Açık liseye geçiş nedeni	20
	Öneriler	18
	Güçlü yönler	18
	Olumlu etki	11
	Zorluklar	9
	İstememe nedeni	7
	Olumsuz etki	4

Tablo 3'te görüldüğü gibi verilerin analizi sonucunda veli görüşlerine ait yedi tema oluşmuştur. Katılımcıların görüşlerine göre velisi buldukları öğrencilerin örgün öğretimden açık liseye geçişine ilişkin olumlu etkileri Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4			
<i>Açık liseye geçişte velilerin olumlu etkisi</i>			
Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Olumlu etki	Destekleme	Öğrenciye destek verme	4 (V3, V4, V8, V10)
		İkna olma	3 (V4, V7, V9)
		Kararı öğrenciye bırakma	2 (V5, V6)
	Yönlendirme	Öğrencinin geçişini sağlama	2 (V1, V2)

Tablo 4'te görüldüğü gibi velilerin bir bölümü, öğrencilerinin açık liseye geçişi konusunda destekleyici rol oynamışlardır. Bu doğrultuda açık liseye geçişle ilgili öğrenciye destek verme (f=4), öğrencinin açık liseye geçme isteğine ikna olma (f=3), açık liseye geçişle ilgili kararı öğrenciye bırakma (f=2) şeklinde açık liseye geçiş kararını destekleyici faaliyette bulunmuşlardır. Velilerin bir bölümü ise açık liseye geçiş süreciyle ilgili olumlu etkisini öğrenciyi bizzat yönlendirme şeklinde göstermişlerdir. Bu doğrultuda öğrencinin açık liseye geçişini sağlama (f=2) biçiminde olumlu etki yapmışlardır. Bu konuya ait katılımcı velilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:



“Böyle bir şeyden haberimiz yokken kızım gelip bunu anlattığında elbette önce olumsuz baktım ancak sonrasında biraz araştırdığımda görüşünü destekledim.” (V3)

“Öğrencime yapabileceğine dair destek çıktım.” (V4)

“Açık liseye geçişin avantajları ve dezavantajları hakkında edindiğim bilgiler doğrultusunda açık liseye geçiş kararını destekledim.” (V8)

“Duymuştum böyle bir şey yapıldığını. Son sene çocukların günleri çok yoğun oluyor. Okul, dersane, kurs derken yorucu oluyor. Onun için olumlu yaklaştık açıkçası.” (V10)

“Böyle bir durumu bana anlattı. Kızımı da tanıdığım için kabul ettim. Beni ikna etti.” (V4)

“Sınava daha iyi hazırlanabilmek için böyle bir uygulama yapılmış. İyice yaygınlaşmış. Bunları duyunca biz de düşündük, araştırdık. Zaten dershaneye falan da gidiyor diye kabul ettik.” (V7)

“Araştırınca ve öğrencim konuyu ayrıntılı bir şekilde anlatınca ikna oldum. Kabul ettik.” (V9)

“2. dönem kendi tercihinin bırakıp daha mutlu olacağını anlamıştım, zaten kendi kafasına koyduğunu yapan bir kız. Yaptı da. Daha sonra ben de tam olarak araştırdığımda arkadayım, merak etme, böylesinin senin için daha iyi olacağını biliyorum kızım. Nasıl mutlu olacaksan öyle yap. Sen en iyisini bilirsin, deyip arkasında oldum. Beraber tekrar araştırdık ve böylesini uygun gördük. Daha iyi olacağını biliyordum. O mutlu ben de mutluyum.” (V5)

“Fikirlerimi belirttikten sonra kararı kendisine bıraktım. Kendi açımdan olumlu ve olumsuz yanlarını düşündüm. Bunları iyice anlattım. Önemli bir karar çünkü bu. Zor karar.” (V6)

“Öğrencim düşünmediği halde geçiş sürecini ben kendim istedim çocuğum için. Hatta ilk başta karşı çıktı ama olumlu yanların daha fazla olduğunu görünce kabul etti. İlk başta arkadaşlarından ve ortamından ayrılmak istemedi. Sonra mantıklı olacağına karar verince kendisi de kabul etti.” (V1)

“Bu konuyu önceden düşünüyorduk. Fakat daha fazla dersten sınava girdiklerini düşünüyorduk. 4 dersten sınava girdiklerini öğrenince ve bir de zaman sorunu yaşamaya başlayınca değerlendirdik ve kızımın açığa geçmesinde en büyük etken biz olduk.” (V2)

Veli görüşleri sonucunda oluşan açık liseye geçişle ilgili olumsuz etki temasına ait alt temalar ve kodlar Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5			
Açık liseye geçişte velilerin olumsuz etkisi			
Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Olumsuz etki	Bilgi eksikliği	Konudan habersiz olma	2 (V3, V9)
		Karşı çıkma	1 (V7)
	Ön yargı	Ön yargılı yaklaşma	1 (V5)

Tablo 5’te görüldüğü gibi olumsuz etki teması altında alt tema olarak bilgi eksikliği ve ön yargı alt teması oluşmuştur. Bilgi eksikliği alt teması altında konudan habersiz olma (f=2), açık liseye geçiş konusuna karşı çıkma (f=1) kodları ortaya çıkmıştır. Ön yargı alt teması altında velilerin açık liseye geçme konusuna ön yargılı yaklaşma (f=1) kodu oluşmuştur. Bu temaya ait veli görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Böyle bir şeyden haberimiz yokken kızım gelip bunu anlattığında elbette önce olumsuz baktım ancak sonrasında biraz araştırdığımda görüşünü destekledim.” (V3)

“Açıkçası çok ön yargılı yaklaşmıştım. Sonradan çok pişman oldum.” (V5)

“Öğrencim sınava hazırlanmak için böyle bir şey yapmak istediğini söyledi. Açıkçası önce karşı çıktım. Bilgi sahibi de değildim.” (V7)

“Bilgim olmadığı için kararsızdım aslında. Hemen olur demedim.” (V9)

Tablo 6’da öğrencilerin açık liseye geçiş nedenlerine ilişkin veli görüşleri doğrultusunda alt temalar ve kodlar verilmiştir:

Tablo 6			
<i>Öğrencilerin açık liseye geçiş nedenlerine ilişkin veli görüşleri</i>			
<b>Tema</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Açık liseye geçiş nedeni	Açık lise sistemi	Sistemin avantajları	3 (V1, V2, V7)
		Ders yükü	1 (V1)
	Örgün öğretim	Yorgunluk	4 (V4, V5, V8, V10)
		Faydalı olmadığı düşüncesi	2 (V2, V6)
		Boş geçen derslerin olması	1 (V4)
	Merkezî sınav	Zaman kazanma beklentisi	5 (V2, V4, V5, V8, V9)
		Verimli çalışma	4 (V3, V6, V8, V9)

Tablo 6’da görüldüğü gibi veli görüşleri incelendiğinde açık lise tercihinin ilk alt teması açık lise sisteminin kendisidir. Bu bağlamda sistemin avantajları (f=3), açık lisedeki ders yükü (f=1) açık lise tercihinde etkili olmaktadır. Diğer bir alt tema olan okul fayda durumuyla ilgili olarak okulun faydalı olmadığı düşüncesi (f=2) ve okulda boş geçen derslerin olması (f=1) açık lisenin tercih edilmesi noktasında etkili görülmektedir. Bir başka alt tema olan merkezî sınavın etkisi ise öğrenciye zaman kazandırma beklentisi (f=5), öğrencinin verimli ders çalışmasını sağlama (f=4) ve yorgunluk faktörünün etkisini azaltma noktasında açık lisenin tercih sebepleri arasında görülmektedir. Katılımcı velilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“4 temel dersten sınava gireceğini öğrendim. Mantıklı geldi. Yükün azalacağını düşündüm. Çocuğa da artıları gösterince hoşuna gitti. Kabul ettik.” (V1)

“4 dersten sınava girdiklerini öğrenince ve bir de zaman sorunu yaşamaya başlayınca değerlendirdik” (V2)

“Açık liseye geçmenin avantajları olabileceğini öğrenince fikrim değişti. Sonrasında kabul etme sebepim de açık lise hakkında bilgi sahibi olmam ve bunu pek çok kişinin yapıyor olması oldu.” (V7)

“Açık lisenin diğer bir avantajı ders yükü. Bir öğrenci örgünde bir dönemde 40 saat ders alırken, yani 8 dönem ders görüp 320 krediyle mezun olurken açık lisede 170 krediyle mezun oluyorlar. Yani ders yükleri az.” (V1)

“Geçmemizin çok büyük avantaj olduğunu düşündük. Okulun çok da faydalı olduğunu düşünmemeye başladık son dönemde.” (V2)

“Okulda günlerin nasıl geçtiğini anlatıyordu. Konuları da önceden tamamladığı için okuldaki zamanın çok verimli geçmediğini söylüyordu.” (V6)

“Okuldan tam anlamıyla verim alamıyordu. Boş geçen derslerin olduğunu anlatıyordu.” (V4)

“Öğretmen olduğumuz için çocuğun neye ihtiyacı olduğunu biliyoruz. Biraz daha zamana ihtiyaçları var soru çözmek için.” (V2)

“Zaman açısından ve yorgunluk konusunda çok fazla artışı olacağını düşündüm.” (V4)

“Bir dönem boyunca dersane, kurslar, okul arasında gidip geldiği için çok yorgun düşüyordu. Bunu da sürekli dile getirip rahatsız olduğunu söylüyordu. Zaten Kırklareli dışında oturduğumuz için sabah 07.30’da evden çıkıp akşam 22.00’de eve geliyordu. Kendine ayıracak vakti yoktu. Yorgun yatıp yorgun kalkıyordu. Uykusuz olduğu için de çokça sağlık problemleri artmıştı.” (V5)

“Açık lise sayesinde üniversite sınavına daha sıkı hazırlanabilecek olması, kendi kendine daha çok vakit ayırabilecek olması ve daha az yorucu bir düzende ilerleyebileceğini düşündüğümden açık liseye geçmesini istedim ve destekledim.” (V8)

“Kabul etmemde de sınava az bir süre kalması ve daha yoğun bir çalışma yapabilecek olması oldu.” (V9)

“Destekleme sebeplerim en başta iradeli biri olduğuna ve evde daha verimli ders çalışabileceğine inanmam oldu. Bu süreçte konuştuğumuz rehberlik öğretmenleri ve birkaç öğretmeni daha geçmesinin okul hayatına bir etkisi olmayacağını iradeli olursa çok daha güzel olacağını söyledi. Bu yüzden de istedim.” (V3)

“Kızımın evde zamanı daha verimli kullanacağını bildiğim için olumlu yaklaştım.” (V6)

“İsteme sebepimiz çocuğun yoğunluğunu biraz olsun azaltmaktı. Yorgunluğunu azaltmak istedik.” (V10)

Velilerin öğrencinin açık liseye geçişini istememe nedenleri konusundaki görüşlerinden oluşan alt tema ve kodlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7			
<i>Velilerin öğrencilerinin açık liseye geçişini istememe nedenleri</i>			
<b>Tema</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
İstememe nedeni	Bilgi eksikliği	Açık lise sistemini bilmeme	4 (V1, V5, V7, V9)
	Sosyalliğin etkisi	Sosyalliğin azalacak olması	2 (V3, V10)
	Diploma etkisi	Lise diplomasının önemi	1 (V3)

Tablo 7’de görüldüğü gibi veliler; açık lise sistemini bilmeme (f=4), öğrencinin sosyalliğinin azalacak olması düşüncesi (f=2) ve lise diplomasının önemli olduğu düşüncesi (f=1) nedenlerinden dolayı açık liseye geçişini istememekte veya ilk duyduklarında temkinli yaklaşmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşleri şöyledir:

*“Bir sene önce düşünmüştüm ama kimseye söylemedim. İlk başta istememe sebebim bilgisizliğimdi. Çünkü açık lisede tüm derslerden sınav olacağını ve sınavların daha zor olacağını düşündüm.” (V1)*

*“Başta ön yargılı yaklaşmıştım. Benim lise zamanlarımda açık lise sınavları çok zordu ve krediyim, kitapmış muhabbeti yoktu. Başta korktum “hayır olmaz” dedim. Bayağı da nettim bu kararımda. İlk dönem bu yüzden geçmesini istemedim. Tabii o, bu duruma çok üzüldü.” (V5)*

*“Baştan istememe sebebim bilgimin olmamasıydı. Açık liseye geçmenin avantajları olabileceğini öğrenince fikrim değişti.” (V7)*

*“Baştan temkinli yaklaşma sebebimiz bilgisizliğimiz. Okula gitmeyi bırakmak konuyu bilmeyen biri için hemen kabul edilecek bir karar değil.” (V9)*

*“Bir diğer sebebi ise sosyalliğinin düşeceğini arkadaşlarından uzak kalmasının onun duygu durumunu kötü etkileyeceğini düşünmemdi ama dershanede arkadaşlarının çoğunu gördüğü için bu fikrim de değişti.” (V3)*

*“Acaba deme sebebimiz arkadaşlarından uzaklaşması olumsuz etkiler mi, bunalır mı gibi düşüncelerdendi.” (V10)*

*“Desteklememe sebeplerim ise bu fikri ilk duyduğumda kızımın diplomasına etkisi olacağını ve iş hayatında ona problem yaratabileceğini düşünmüş olmamdı ancak lise diplomasının örgün ya da açık öğretim olmasının bir şey değiştirmeyeceğini öğrendiğimde rahatladım.” (V3)*

Veli görüşlerine göre öğrencilerin açık liseye geçmesinin güçlü yönleri ile ilgili alt temalar ve kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8			
<i>Veli görüşlerine göre açık liseye geçişin güçlü yönleri</i>			
Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Güçlü yönler	Merkezî sınava etki	Zaman kazanma	9 (V1, V2, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10)
		Verimlilik artışı	5 (V3, V4, V5, V6, V10)
		Derslerin azalması	2 (V1, V2)
	Öğrenciye etki	Sorumluluk alma	1 (V4)
		Öz disiplin kazanma	1 (V8)

Veli görüşlerine göre öğrencinin açık liseye geçmesinin güçlü yönleri olarak açık liseye geçişin merkezî sınava etkisi ve öğrenciye etkisi bakımından iki alt tema şeklinde oluşmuştur. Merkezî sınava etki yönünden güçlü yönler zaman kazanma (f=9), verimlilik artışı (f=5), derslerin azalması (f=2) şeklindedir. Öğrenciye etki bakımından güçlü yönler sorumluluk alma (f=1) ve öz disiplin kazanma şeklindedir. Bu konuya ait katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Avantajları, okulda gereksiz olan dersleri görmüyor. Boşuna zaman geçirmiyor. Alanı dışında görmek istemediği derslerle uğraşmak zorunda kalmıyor. Böyle bir avantajı var. Ayrıca açık lise öğrencisi yeterli krediyi aldığında 11.sınıfta da TYT’ye girebiliyor.” (V1)*

*“Açığa geçip zaman kazandık. Biz de zaten öğretmen olduğumuz için onu dışarıdan destekliyoruz. O bakımdan mantıklı oldu. Okulun bir marka değeri yok iş hayatında. Zaten niteliksiz okul olduk. Dolayısıyla lisenin çok bir önemi kalmadı. Avantaj olarak ciddi bir zaman arttı. O zamanı kızım evde ders çalışarak değerlendiriyor. Okullarda 12. Sınıfta maalesef gereksiz diye nitelendirdiğimiz bazı dersler var. O dersler boş geçen dersler. Değerlendirilemeyen ama öğrencinin enerjisini alan dersler. 4’ten sonra kurslar, dershaneler gibi birçok işle ilgilenmesi lazım ama zaman kalmıyor. Zaman kalsa enerji kalmıyor. Okulu devre dışı bırakarak büyük bir avantaja sahip olduk.” (V2)*

*“Daha verimli ders çalışması, sosyal ve kültürel açıdan okula gittiğinden daha çok kendini geliştirebilmesi kızım için avantajları oldu.” (V3)*

*“Avantaj olarak daha fazla sorumluluk almak ve zamanı iyi değerlendirmek söylenebilir.” (V4)*

*“Daha çok avantaj sağladı bize. Aslında sabah erken kalkıyor, gününü programlayıp kahvaltısını edip ders çalışmaya başlıyor, dersane saati gelince de dershanesine, kursuna*

*gidiyor, arkadaşlarıyla da dışarı çıkmaya vakit ayırıyor, bize de vakit ayırmaya çalışıyor ama geçmesinin tek sebebi düzenli ders çalışması içindi.” (V5)*

*“Okuldan geldikten sonra yeterli zamanı olmuyordu, bu sorun kalktı. İster istemez okula gidip gelmesi yorucu oluyordu. Bu da eve geldiğinde verimli çalışmasını engelliyordu. Bu bakımdan avantaj olduğunu söyleyebilirim.” (V6)*

*“Avantajları, sınava hazırlanmak için daha çok vaktinin kalması oldu. Gerçekten çalışacak öğrenci için avantaj bence.” (V7)*

*“Öğrenci kendi disiplinini kendisi sağlamaya çalışıyor. Yani öz disiplin kazandı ve üniversite sınavına daha iyi hazırlanmak için kendi kendisine daha çok vakti var.” (V8)*

*“Geçmesindeki avantaj, gerçekten bolca zamanının kalması. Ama düzenli bir şekilde hareket etmesi gerekiyor. Erken kalkarsa ciddi bir boş zamanı oluyor çalışmak için. Ancak geç saatlerde uyanırsa bu faydalı bir geçiş olmaz.” (V9)*

*“Açık liseye geçtikten sonra belli bir zaman boşa çıktı. Bunu, sınava daha yoğun hazırlanarak, soru çözerek değerlendirebilmesi avantajı oldu.” (V10)*

Velilerin öğrencinin açık liseye geçmesiyle oluşan zorluklarla ilgili görüşleri sonucunda oluşan alt temalar ve kodlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9			
<i>Veli görüşlerine göre açık liseye geçişin getirdiği zorluklar</i>			
<b>Tema</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Zorluklar	Planlama	Planlama zorlukları	4 (V1, V3, V7, V8)
		Disiplin kuramama	1 (V4)
	Sosyalliğe etki	Sosyalliğin azalması	4 (V1, V6, V9, V10)

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğrencilerin açık liseye geçiş süreci sonucu oluşan zorluklar planlamaya bağlı oluşan zorluklar ve sosyalliğe etki yönünden oluşan zorluklar şeklinde sınıflandırılmıştır. Planlama alt teması planlama zorluğu (f=4) ve disiplin kuramama (f=1) kodlarından oluşmaktadır. Açık liseye geçişin sosyalliğe etki boyutu da sosyalliğin azalması (f=4) şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Dezavantajı, sabahları normal okula gider gibi kalkıp çalışması. Bunu velinin çok iyi takip etmesi lazım. Bu çocuğa bırakılacak bir süreç değil. Çocuğa bırakıldığında çocuk bunu yürütemiyor. Çok erken açığa geçmek çocuğu asosyalleştiriyor. Arkadaş ortamından tamamen koparıyor. Tüm arkadaşları okuldayken o dışarıda. (V1)*

“Erken kalkma zorunluluğu olmadığı için bazen derslerine geç başlaması ya da normalde okulda olacağı saatlerde orada olmadığı ve rahat olduğu için bizim ona bazı işler vermemiz ve ders çalışmak yerine bunlarla ilgilenmesi dezavantajları oldu.” (V3)

“Dezavantajı, disiplin kuramasaydı çok fazla kayıp olurdu.” (V4)

“Dezavantaj olarak sosyal ortamdaki koptu diyebiliriz. Ama zaten okulun bitmesine de bir dönem kaldı. Çok problem yaratacağını düşünmedik. Sınava birkaç ay kaldı. Bu süreyi iyi değerlendirmesi daha önemli.” (V6)

“Dezavantajları ise ihmal etmeye çok müsait olması. Öğrencinin gününü düzenleyen hiçbir şey yok. Tamamen kendi düzenlemesi gerekir. Bir de velilerin teşvik etmesi lazım. Yoksa öğrenci kopabilir.” (V7)

“Dezavantaj ise öğrencinin kendi kendisini yönetme sürecinde, okul otoritesi ve zorunluluk olmadığı için rutini devam ettirmekte zorluk çekebiliyor.” (V8)

“Dezavantaj olarak sosyal ortamının azalması diyebilirim. Bu da az bir süre olduğu için çok büyük sorun olacağını düşünmedik açıkçası.” (V9)

“Olumsuzluk olarak da arkadaşlarından uzak kaldı. Ama zaten evde de meşgul olduğu için bunu çok fazla hissetmiyor bence.” (V10)

Velilerin açık liseye geçiş süreciyle ilgili önerilerine ilişkin alt temalar ve kodlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10			
Velilerin açık liseye geçiş sürecine ilişkin önerileri			
Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öneriler	Öğrenci özellikleri	Öğrenciyi tanıma	8 (V2, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10)
		Öğrenciyi destekleme	4 (V2, V3, V5, V6)
		Öğrenciyi takip etme	2 (V1, V9)
		Sürdürülebilir olma	2 (V2, V4)
	Maddi yeterlilik	Maddi yeterlilik	2 (V1, V2)

Tablo 10’da görüldüğü gibi velilerin açık liseye geçiş konusundaki önerileri iki alt tema altında toplanmıştır. İlk olarak öğrenci özelliklerine ilişkin önerilerde öğrenciyi tanıma (f=9), öğrenciyi destekleme (f=4), öğrenciyi takip etme (f=2), sürdürülebilir olma (f=2) görüşleri ortaya çıkmıştır. Diğer bir alt tema olan maddi yeterlilik konusunda ise maddi yeterliliğe sahip olma (f=2) önerisinde bulunulduğu görülmektedir. Bu konuda katılımcı görüşleri şu şekildedir:



“Çocuğu 12.sınıf derslerini alamayacağı için bunları verebilecek maddi düzeye sahip olması lazım. İyi bir derslane eğitimi aldirabiliyorsa, özel derslerle destekleyebiliyorsa ve en önemlisi sabah çocuğun kalkmasını takip edebiliyorsa yapsınlar. Bunlardan biri eksikse çocuğa daha çok zarar verebilirler.” (V1)

“Herkesin kuralları vardır. Genelleyerek konuşmamak lazım. Öğrenci bazlı düşünmek lazım. Bu işin maddi boyutu var. Okulu devre dışı bırakmak, bunu dışarıdan devam ettireceğim demek. Bütün derslerden kurs aldirıyoruz. Dershaneye gönderiyoruz. Yani herkese tavsiye etmem. Herkesin şartları başkadır. Maddi boyutu halletsen bile diğer boyutta çocuk tek başına evde kalıyor. Bu yaştaki çocuk tek başına nereye kadar sürdürebilir. Bu yönüyle riskli. Her veliye söyleyeceğim; çocuğunuzla konuşup, şartları ortaya koyup, artı ve eksileri değerlendirip karar vermeli. Çünkü bir iki gün değil, uzun bir süreç. Sürdürülebilir olması gerekiyor. Diğer bir nokta da motivasyon işi. Okulda öğrenciler birbirini motive ediyor. Ama ev ortamında olduğunda bir noktadan sonra çocuğun modu düşüyor. Hissettiğimiz zaman motive ediyoruz. Motive işi profesyonelce yapılması lazım. Yoksa çocuk kaybolabilir. Biz kızımın karar verirken aynı saatte kalkacaksın, bizle kahvaltı edeceksin, biz okula gideceğiz, sen masanın başına oturacaksın diye konuştuk. Şartlarımız bunlardı.” (V2)

“Sınav senesinde bunu yapacaklarsa eğer çocuklarını desteklemelerini öneririm ancak aileler bu konuda çok dikkatli davranmalılar gereken özeni onları rahatsız etmeyerek gösterdikleri takdirde çok güzel olacaktır.” (V3)

“Eğer öğrenci disiplinli ve kararlı olursa bir an önce geçmelerini tavsiye ederim. Çok fazla zaman kazanyor öğrenci.” (V4)

“Tabii ki de herkesin kendi bileceği iş, tek önerim sanırım çocuğu nasıl rahat edecekse öyle yapmaları olabilir. Yani, en başında eğer evladını dinlerse her şey daha farklı olabilir. Şahsen ben “Niye en başta geçirmedim ki?” diyorum. Aaa bu arada uygun çalışma koşulları sağlanabilecek mi evde? O da çok önemli tabii ki. Sonuçta bizim evdeki ritmimiz onların olmadığı saatler üzerine kurulu. İster istemez ev içerisinde de sesler oluyor. Yani bu tür şeyler için ufak tefek önlemler almak şart.” (V5)

“Eğer çocuklarının evde gerçekten çalışacaklarına inanıyorlarsa destek vermeliler. Burada en önemli nokta çocuklarının gerçekten tek başına çalışacağından emin olmaları. Eğer çalışmayacaksa daha da kötü olabilir. Şunu önerebilirim: Bu karar arkadaşlarından etkilenerek verilecek bir karar değil. Ailelerin çocuklarını iyi tanınması lazım. Ciddi bir karar.” (V6)

“Çocuklarını tanımaları lazım. Ona göre karar versinler. Öğrenciden emin değilseler kabul etmemeliler. Çalışacağını düşünüyorsalar zaman kazandırır.” (V7)

“Eğer öğrencinin öz disiplinin sağlayacağına ve okul düzeni olmadan kendi başına çalışabileceğini düşünüyorlarsa yapabilirler. Daha az yorucu ve daha bol vakit sağlayan bir düzen olacaktır.” (V8)

“İyi araştırsınlar. Acele karar vermesinler. Bir de çocuklarını iyi bilmeleri gerekiyor. Bu düzene uyabilecek mi çocuk önemli. Yine takip etmek gerekiyor. Başı boş bırakınca çocuk boşlayabilir.” (V9)

“Yoğunluktan, yoruculuktan şikâyet ediyorlarsa düşünebilirler. Zaman kazanıyor öğrenci ama bu zamanı sınava hazırlanarak değerlendirecekse bu kararı almalı.” (V10)

### Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırma sonucunda ulaşılan öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular ve bu doğrultuda oluşan tema, alt tema ve kodlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri sonucu oluşan temalar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11		
Öğrenci görüşleri		
Öğrenci Görüşleri	Temalar	Görüş Sayısı (f)
	Merkezî sınav	24
	Öneriler	22
	Avantajlar	19
	Sınav sürecine etkiler	17
	Zorluklar	11

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğrenci görüşleri sonucunda görüş sıklığına göre “merkezî sınav”, “öneriler”, “avantajlar”, “sınav sürecine etkiler” ve “zorluklar” olmak üzere 5 tema bulunmaktadır.

Araştırma konusu bağlamında açık liseye geçiş konusunda oluşan temalardan merkezî sınav etkisi ve bu temaya ait alt temalar ve kodlar Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12			
Açık liseye geçişte merkezî sınav etkisi			
Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Merkezî sınav		Zamana ihtiyaç olması	7 (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10)
		Verimli çalışma	5 (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10)

Hazırlanmayı etkileyen faktörler	Yorgunluğu azaltma	4 (Ö2, Ö6, Ö8, Ö9)
	Diğer faktörler	Okulun verimsiz geçmesi
	Ailenin önerisi	2 (Ö5, Ö7)
	Aileden ayrı yaşama	1 (Ö1)

Tablo 12’de görüldüğü gibi açık liseye geçiş nedenleri arasında merkezî sınavın çok etkili olduğu yönünde çeşitli şekillerde pek çok görüş belirtilmiştir. Merkezî sınavın etkisinin sınava hazırlanmayı etkileyen faktörler ve diğer faktörler şeklinde karşılık bulduğu tespit edilmiştir. Hazırlanmayı etkileyen faktörler alt teması zamana ihtiyaç duyma (f=7), verimli çalışma (f=5), yoğunluğu azaltma (f=4) şeklinde kodlanmıştır. Öte yandan merkezî sınavla bağlantılı diğer faktörler alt temasında okulun verimsiz geçmesi (f=5), ailenin önerisi (f=2), aileden ayrı yaşama (f=1) şeklinde görüş belirtilmiştir. Bu konuya ilişkin katılımcı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Açık liseye geçmemde en önemli etken ailemden ayrı yaşamam ve bütün ev işlerinin bana ait olmasıydı. Ev işlerine vakit ayırırken derslerime ayıracak vaktim pek kalmıyordu. Çünkü zaten sabahtan akşama kadar okulda oluyordum. Sonrasında bazı günler dershanem oluyordu ve eve geldiğimde de bir süre yemek, bulaşık, çamaşır bu tür işlere vakit ayırmam gerekiyordu. Bütün bu sebeplerden dolayı açık liseye geçtim.” (Ö1)

“Okul, derslane, kurslar arasında gidip gelmekten çok yoruluyordum. Sürekli yorgundum ve okulda hiçbir şekilde ders çalışamıyordum. Yorgun olduğum için de odaklanamayıp hiç verim alamıyordum. Yani gidip gelmek bana zulüm geliyordu. Sabahın 07.30’unda uykumu alamamışken o yirmi dakikalık yolu çekmek işkenceydi açıkçası. 07.30’da kalkıp tüm günü programlayıp ders başına oturmak daha cazip gelmişti. Derslane saatleri geç olduğu için hem dinlenip gidecektim ya da sabah erken gidip dershanede ders çalışacaktım. Ya mezuna kalacaktım ya da açığa geçecektim. İkinci seçeneği tercih ettim. Çünkü neden hayallerimi bir sene daha erteleyeyim. Ve şu an o kadar iyi hissediyorum ki bu karar bana çok iyi geldi.” (Ö2)

“Okulda her dersten verim alamıyordum ve çok fazla boş ders oluyordu. Gürültüde de çok fazla çalışamıyordum. Disiplinliyim. Zaten bireysel çalışabiliyorum. Daha çok zaman kalır diye geçtim.” (Ö3)

“Zamanı daha akıllı ve verimli kullanmak amacıyla geçtim. Zaman kaybını azaltmak istedim. Okula gidip gelmek, hazırlanmak bile sınava hazırlanan bir öğrencinin çok zamanını alıyor.” (Ö4)

“İlk olarak ailem bahsetti. Evde sınav odaklı bir şekilde çalışmanın daha verimli olacağına inandığım için geçmeyi düşündüm. Ailem de destekledi ve karar verdik. Birlikte karar verdik.”

(Ö5)

“Okuldan ve kurstan sonra zamanımın kalmaması, yorgun olduğum için verimli çalışmamam söylenebilir. Bu süreçte zamanı etkili kullanmak çok önemli.” (Ö6)

“İlk olarak babamın bu konudan bana bahsetmesiyle öğrendim. İlk baştan olumsuz yaklaştım. Arkadaş ortamımı bırakmak zor geldi. Arkadaşlarım okula gidecekti, ben evde tek başıma kalacaktım. Ancak üzerine konuşunca üniversite sınavına olumlu etki edeceğine inandım. Okulda bazı dersler verimsiz geçiyordu. Alan dışı dersler çok zaman alıyordu. Zaten okulun bitmesine az kaldı. Çok uzun bir süre yok. Onun için araştırdık, konuştuk, düşündük. Ben de kabul ettim.” (Ö7)

“Okuldaki bazı dersler çok zamanımı alıyordu. Eve gittiğimde yorgun olduğum için ders çalışmıyordum. Bunun için açık liseyi düşündüm. Eğer geçerse yapabilir miyim diye düşündüm. Yapabileceğime inandım. İkinci dönemin başında da geçiş hakkı varmış. Ben de geçmeye karar verdim.” (Ö8)

“Okuldaki 12. Sınıf eğitiminin tam olarak YKS sınavı için yeterli olmayışı, okul rutinin yorucu oluşu, vakit darlığı.” (Ö9)

“Sınava kısa bir süre kala zamanı etkili kullanmak. En verimli şekilde geçirmek.” (Ö10)

Araştırma sonuçlarına göre açık liseye geçişin sınav sürecine etkileri temasında öğrenci görüşleri doğrultusunda oluşan alt tema ve kodlar Tablo 13’te verilmiştir:

Tablo 13			
Açık liseye geçişin sınav sürecine etkileri			
Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Sınav sürecine etkiler	Verimlilik	Verimli çalışma	8 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9)
	Zaman	Zaman kazanma	7 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10)
	Yorgunluk	Yorgunluğu azaltma	2 (Ö5, Ö8)
	Çalışma ortamı	Çalışma ortamı rahatlığı	1 (Ö3)

Tablo 13’te görüldüğü gibi sınav sürecine etkiler teması altında oluşan verimlilik alt temasının verimli çalışma kodu katılımcıların en fazla görüş bildirdiği (f=8) kod olarak ortaya çıkmaktadır. Zaman alt teması, zaman kazanma (f=7) şeklinde kodlanmış, yorgunluk alt temasında yorgunluğu azaltma (f=2) ve son olarak çalışma ortamı alt temasında ise çalışma

ortamının rahatlığı (f=1) şeklinde kod oluşmuştur. Bu tema altında görüşmecilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Kesinlikle sınava hazırlanmak için çok daha fazla zamanım kalıyor. Gün içerisinde zamanımın çoğunu bu doğrultuda kullanabilmek güzel. Okula gidiyorken boş derslerimiz oluyordu ancak bu derslerde ders çalışmak, soru çözmek ortamdaki ses açısından benim için pek mümkün olmuyordu. Şimdi ise böyle bir problemim yok. Tamamen kendi sessiz alanımda verimli vakit geçirebiliyorum.” (Ö1)*

*“Konularımın %85’i bitti ve rahatım. Full test ve deneme ağırlıklı gidiyorum. Ders çalışma saatim artı. Çokça katkısı olduğunu söyleyebilirim. Dediğim gibi günümü programladığımda gün içinde çalışmadığım ders yok. Tekrarlarım, kitap okuma saatlerim dahil.” (Ö2)*

*“Daha rahat bir çalışma alanı ve zamanı oldu benim için. Bunu iyi kullanmak önemli tabii. Çalışabilen için çok iyi. Sessiz bir ortam oluyor. Zaman da okula göre çok daha fazla kalıyor.” (Ö3)*

*“Amacım zamanı iyi kullanmaktı, şu an da kullanıyorum. İnternet çağında olduğumuz için ulaşabileceğimiz çoğu şey internette mevcut bu yüzden iyi çalışırsan olumlu yönde etkili olur. Herhangi bir dersi anlamadığımda tekrar dinleyeceğim bir sürü hoca var internette. Önemli olan verimli çalışabilmek bence. Ben de şu ana kadar çalışabildiğimi düşünüyorum. Bu yüzden bana da etkisi olumlu oldu diyebilirim.” (Ö4)*

*“Daha iyi çalıştığımı düşünüyorum bu şekilde. Okulda yoruluyordum. Eve döndüğümde tam anlamıyla verim alamıyordum. Açık liseye geçince daha rahat oldu.” (Ö5)*

*“Dediğim gibi amacım üniversite sınavına daha iyi hazırlanabilmektir. Açık liseye geçişle beraber gün içerisinde daha fazla soru çözmeye, haftalık deneme sayımı artırmaya ve konularda daha hızlı ilerlemeye başladım. Verimli çalışma konusunda olumlu etkisi olduğunu söyleyebilirim.” (Ö6)*

*“Okuldaki boş derslerin ve alan dışı derslerin zamanını üniversite sınavı için kullanıyorum. Daha yoğun bir çalışma fırsatı oldu benim için. Zaten kurstu, dershaneydi derken eksik konularımı da tamamlıyorum.” (Ö7)*

*“Üniversite sınavı için çok soru çözmek gerekiyor. Özellikle ikinci dönem konuları bitirip deneme çözmeye ağırlık vermek gerekiyor. Bunun için de zaman lazım. Bu bakımdan olumlu katkı sağladı bana. Deneme çözerken yorgun olmuyorum. Daha verimli geçmeye başladı.” (Ö8)*

“Eksiklerimi kapatmak için ve üstüne fazlasını koymak için bana fırsat sağladı. Daha verimli bir şekilde çalışıp eksiklerimi kapatabiliyorum. Açık liseye geçişimin temel sebeplerinden en önemlisi üniversite sınavına hazırlık sürecidir aslen.” (Ö9)

“Sınava iyi hazırlanmak için çok test çözmek gerekiyor. Bunun için de yeterli zaman olmalı. Bu bakımdan yeterli zamanı açtığımı düşünüyorum. Sınav sürecine olumlu yönde etki yaptı bu kararım.” (Ö10)

Araştırma bulgularından hareketle açık liseye geçişin sağladığı avantajlar temasına ait alt tema ve kodlar Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14			
Açık liseye geçişin sağladığı avantajlar			
Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Avantajlar	Zaman	Zaman kazanma	6 (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10)
		Kendine vakit ayırma	2 (Ö2, Ö6)
	Fizyolojik katkı	Yorgunluğu engelleme	3 (Ö7, Ö9, Ö10)
		Stresi engelleme	1 (Ö9)
		Enerjik olma	1 (Ö3)
	Disiplin	Kendi disiplinini sağlama	3 (Ö1, Ö4, Ö9)
	Sınav	Etkili / Verimli hazırlanma	3 (Ö1, Ö5, Ö8)

Tablo 14’ten de görüldüğü üzere avantajlar teması altında en fazla görüş bildirilen alt tema, zaman alt teması olmuştur. Zaman alt teması altında zaman kazanma (f=6) ve kendine vakit ayırma (f=2) kodları oluşmuştur. Diğer alt tema olan fizyolojik katkı başlığı altında yorgunluğu engelleme (f=3), stresi engelleme (f=1) ve enerjik olma (f=1) kodları oluşmuştur. Bir başka alt tema olan disiplin adı altında kendi disiplinini sağlama (f=3) kodu oluşmuş ve son olarak sınav alt temasında ise etkili/verimli hazırlanma (f=3) kodunun oluştuğu görülmektedir. Yukarıda sözü edilen görüşler öğrencilerin açık liseye geçiş kararlarını uygulamaya geçirdikten sonraki izlenimleri doğrultusunda ortaya koydukları görüşlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Okulda aldığınız derslerden verim alamıyorsanız ya da gün içerisinde çalışacak vakit bulamıyorsanız kesinlikle çok mantıklı bir karar. Ancak bu konuda iradeli olmak ve çevrenizin size karşı tutumu fazlasıyla önem taşıyor. Hayat düzeninizi okula gider gibi kalkıp ders çalışmaya ayırdığınızda ve çeşitli kurslarla desteklediğinizde çok güzel sonuçlar elde edebilirsiniz. Aileniz de sanki okula gidiyormuşsunuz gibi davranmalı ve ders çalıştığınız süre boyunca asla size bir iş vermemeli ya da sizle sohbet etmeye gelmemeli. Kısacası sizi engelleyecek herhangi bir davranışta bulunmamalı.” (Ö1)

“Avantajları, kendine vakit ayırman ve kendin için bir şeyler yaptığını görüp daha da motive olman. Aslında, sonuçta 17 yaşında biri anaokulunu da sayarsak 12. Sınıfın 2. Dönemine kadar örgün eğitimden kendisi için açık liseye geçme kararı vermesi kimisi için küçük kimisi için büyük karar olsa da benim için değerli bir karardı. İyi olacağını biliyordum ama arkadaşlarımdan ve değerli hocalarımdan ayrılmak üzdü biraz. Sonrasında alıştım. Kendime vakit ayırmam benim fikrim olduğu için bana çok şey kattı. Dediğim gibi geliştirdim ve iyi hissediyorum. Avantajları bunlardı benim için.” (Ö2)

“Avantajı, daha enerjik olunuyor ve zaman çok fazla bizim oluyor.” (Ö3)

“Avantajı, kendine göre daha iyi bir düzende, disiplin doğrultusunda bir şeyler yapma denilebilir. Kendini kontrol edebiliyorsen avantaj ortaya çıkar.” (Ö4)

“Avantajı, sınava daha iyi hazırlanarak girmemi sağladı.” (Ö5)

“Derslerime, kendime ve aileme daha fazla zaman ayırabilmeye başladım. Avantajıyla ilgili ilk aklıma gelen bunlar.” (Ö6)

“Geçmekteki amaçlarım ve bunların beklediğimiz gibi ilerlemesi avantajları olarak sayılabilir. En başta zaman kaybını engellemek, bunun dışında gereksiz yorgunluğu engellemek falan.” (Ö7)

“Avantajı, sınava daha iyi odaklanabilmek. Çünkü sınavda olmayan derslerle uğraşmak zorunda kalmıyorsunuz.” (Ö8)

“Avantajları; okul olmadığından kendi düzeninizi kendiniz yönetmeniz ve tam olarak günlük programınızı istediğiniz gibi ayarlayabilmeniz, daha az yorucu bir rutin, daha az stres ve zaman kaybına sebebiyet verebilecek etkenlerin artık çevrenizde olmayışı.” (Ö9)

“Benim geçme amacım ve beklentimin karşılanması avantaj olarak söylenebilir. Yani yeterince zamanınız kalması. Aynı zamanda sizi ekstra yoracak şeylerin olmaması avantaj bence.” (Ö10)

Öğrencilerin açık liseye geçişin getirdiği zorluklar teması altındaki görüşleriyle oluşan alt tema ve kodlar Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15			
Açık liseye geçişin getirdiği zorluklar			
Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Zorluklar	Sosyal yaşam	Sosyal ilişki eksikliği	4 (Ö1, Ö5, Ö7, Ö8)
		Yalnızlık duygusu	1 (Ö2)
		Ortamin sabitliği	1 (Ö2)
	Sınav	Çalışma disiplini kuramama	4 (Ö3, Ö4, Ö9, Ö10)
		Plansızlık	1 (Ö10)



Tablo 15’te görüldüğü gibi açık liseye geçişin getirdiği zorluklar sosyal yaşam ve sınav alt temalarında toplanmıştır. Sosyal yaşam alt teması bağlamında sosyal ilişki eksikliği (f=4), yalnızlık duygusu (f=1), ortamın sabitliği (f=1) kodları oluşmuştur. Sınav alt teması kapsamında ise çalışma disiplini kuramama (f=4) ve plansızlık (f=1) kodları oluşmuştur. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Ben açığa geçtiğimde sosyalliğimin düşeceği konusunda korkuları vardı çevremdeki insanların. Ama dershaneye gittiğim için bu bende bir dezavantaj oluşturmadı.” (Ö1)*

*“Dezavantajı sanırım tek evde odanda yalnız ders çalışıyor olup sıkıldığında etrafında kitaptan başka bir şeyin olmaması. Hele tek çocuksan daha da zor tabii. Her zaman evde olmalıyız diye bir kaide de yok sonuçta. Tabii ki arada sırada ders çalışma ortamımı değiştiriyorum. Benim içinde değişiklik oluyor.” (Ö2)*

*Dezavantajı, bir iki gün bırakınca, bir disiplin olmayınca hemen ipin ucu kaçıyor. (Ö3)*

*Dezavantajı, disiplinsizlik doğrultusunda bir şeyler yapamama olabilir. Açığa geçmekteki en tehlikeli şey bu bence. Şu ana kadar ben bir dezavantaj yaşamadım ama açığa geçince böyle bir durumun yaşanma ihtimali var. (Ö4)*

*“Dezavantajı, sosyal ilişkilerim bir tık zayıfladı.” (Ö5)*

*“Dezavantajları, eskisi kadar arkadaş ortamının içinde değilim. Yine görüşüyoruz ama okuldaki kadar uzun zaman geçirmiyoruz haliyle. Yani sosyalliğin biraz azalması dezavantaj bence.” (Ö7)*

*“Dezavantajı, arkadaşlarımdan uzaklaşmak. Okulda güzel sohbet ortamı oluyordu. Bundan uzaklaşmak.” (Ö8)*

*“Dezavantajları ise zaman zaman bu düzeni istikrarlı bir şekilde ilerletebilmekte zorlanabilirsiniz ve kendi kendinizi yönetemediğinizde size rehberlik edecek birine ihtiyaç duyabilirsiniz.” (Ö9)*

*“Dezavantajları da arkadaşlarımla geçirdiğim zamanın azalmış olması. Diğer bir dezavantaj da kendi kendinizi kontrol etmek gerekiyor. Birazcık gevşediğiniz zaman her şey bozulabilir. Gününüzü iyi planlamak gerekli. İyi bir planlama yapmazsanız bu süreci götüremezsiniz.” (Ö10)*

Öğrencilerin açık liseye geçmeyi düşünen öğrencilere ilişkin önerileri ve bunlara bağlı alt tema ve kodlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16			
<i>Açık liseye geçmeyi düşünen öğrencilere öneriler</i>			
Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öneriler	Kendini tanımak	İradeli olma	9 (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10)
		Planlı olma	4 (Ö1, Ö2, Ö7, Ö10)
		Disiplinli olma	3 (Ö2, Ö3, Ö10)
	Dış faktörler	Zamana ihtiyaç duyma	3 (Ö2, Ö3, Ö9)
		Ortamın müsait olması	2 (Ö1, Ö6)
		Aile takibi	1 (Ö7)

Tablo 16’da görüldüğü gibi katılımcıların açık liseye geçmeyi düşünen öğrencilere önerileri kendini tanımak ve dış faktörlere bağlı öneriler olmak üzere iki alt tema altında toplanmaktadır. Öğrencinin kendini tanınmasıyla ilgili olarak iradeli olma (f=9), planlı olma (f=4) ve disiplinli olma (f=3) kodları oluşmuştur. Öte yandan diğer faktörlere bağlı önerilerde ise zamana ihtiyaç duyma (f=3), ortamın müsait olması (f=2) ve aile takibi (f=1) kodları oluşmuştur. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Eğer planlı ve programlı çalışabilen iradeli biri ise, evde çalışıyorsa ve dikkatini dağıtacak bir ortam yoksa özellikle üniversite sınavına hazırlanan öğrencilere kesinlikle öneriyorum.” (Ö1)*

*“Yani eğer erken kalkıp çalışacaksanız, gününüzü ders çalışmaya ayıracaksanız gerçekten geçin ve kendinize zaman ayırmak istiyorsanız tabii ki de baştan programınızı oturtmaya bakın. Eminim ki bu size çok iyi gelecektir.” (Ö2)*

*“Her dakikamız bile değerli. O yüzden boş durmak yok. Disiplinli ve sürekli çalışmaya devam etmeliyiz. Zaman konusunda sıkıntı yaşayan, disiplinli olduğuna inananlara öneririm. Açığa geçtiğinizde zamanı tamamen kendiniz ayarlamamız gerekiyor. Daha serbestsiniz ama bence bu risk olabilir. Kendini tanımak gerekiyor. Devam ettirebilmek çok önemli. İlk bir iki hafta her şey güzel olabilir ama sonra ipin ucu kaçabilir.” (Ö3)*

*“Amaçları doğrultusunda, kendine güvenen, yaparım diyen geçsin. Herkes kendini daha iyi tanıyor. Kararı verecek olan kendisi. Hevese kapılıp geçerseler daha da olumsuz sonuçlanabilir.” (Ö4)*

*“Evde tek başına çalışırken verim alabileceğini düşünenler açık liseye geçmeli.” (Ö5)*

*“Ev ortamı müsait olan ve çalışabileceğine inanan arkadaşlarımdan geçmesini öneririm. Özellikle son sınıfta.” (Ö6)*

*“Evde çalışabileceğine inanan herkes geçebilir. Çalışmalarını iyi planlayan, aksatmayan geçebilir. Çünkü okuldaki gibi belli ders saatleri yok. Her şeyi kendin düzenlemen gerekiyor. Tabi ailelerin de iyi takip etmesi gerekir bence. Bunlar olacaksa herkes geçebilir.” (Ö7)*

*“Tamamen kendilerinin vereceği karar. Sürdürebileceğini düşünüyorsa ve bireysel çalışabiliyorsa herkes geçsin derim.” (Ö8)*

*“Okuldaki yazılı sınavlara ve üniversite sınavında sorumlu olmadığınız derslere çalışmakla zaman kaybetmek istemiyorsanız ve kendi kendinize çalışabileceğinizi düşünüyorsanız açık lise sistemine geçebilirsiniz. Üniversiteye daha iyi hazırlanmak için güzel bir fırsat olduğunu düşünüyorum. Zamanınız size kalacaktır ve bu süreçte zamanı tutumlu kullanmanın çok önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö9)*

*“Bence kendini iyi tanıyanlar ve düzenli çalışabilecekler geçmeli. Plan, program oturtmak gerekiyor. Disiplinli davranılırsa öneririm. Diğer türlü çalışmayı bırakın okula gittiğimiz dönemden bile daha kötü bir duruma gelebiliriz.” (Ö10)*

Araştırma bulgularında görüldüğü gibi öğrenciler genellikle merkezi sınav etkisi ile açık liseye geçtiklerini, açık liseye geçişin bazı avantaj ve dezavantajları olduğunu belirterek, ortaöğretim öğrencilerine değişik önerilerde bulunmaktadır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Türkiye’de sınav sistemi gün geçtikçe okulları eğitim öğretimin amaçlarından uzaklaştırmakta ve okul eğitimi ikinci planda kalmaktadır. Okullarda dersler sınavlarda soru gelebilecek konulara indirgenerek, öğrencinin bir bütün olarak gelişimi göz ardı edilmektedir. Bu süreçte öğrenciler, anne babalar ve öğretmenler çaresizlik içinde daha çok sınava odaklanmaktadır. Bireyin yaşamına yön verecek kararlar sınavlardan elde edilen puanlara göre oluşturulmaktadır. Sınavlar yalnızca okulları değil, milyonlarca ailenin yaşamını strese sokmaktadır (Türk Eğitim Derneği [TED], 2010). Merkezî sınavın etkisinin her geçen gün artması yeni arayışları beraberinde getirmiştir. Sınava daha etkili hazırlanabilmek için zaman, verimlilik, fiziksel dayanıklılık gibi konularda avantaj sağlama amacıyla tercih edilen yöntemlerden biri de açık liseye geçiş olmuştur. Açık liseye geçişin üniversite sınavına etkili hazırlanma da kolaylık sağlama ile birlikte, açık lise sisteminin ders yükünün az olması, üniversite sınavına erken girebilme olasılığı gibi sistemsel avantajlar da veli ve öğrencilerin açık liseye yönelmelerini olumlu etkileyebilmektedir.

### **Veli Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmada veli görüşlerine ilişkin elde edilen önemli bulgulardan biri öğrencinin açık liseye geçmesi konusundaki veli etkileridir. Görülmektedir ki veliler akademik kaygılar

doğrultusunda öğrencilerinin örgün öğretimden açık liseye geçişine olumlu etki yapmaktadır. Bu olumlu etki öğrenciyi desteklemek, öğrencinin isteğine ikna olmak ve öğrencinin açık liseye geçişi konusunda doğrudan yönlendirmek şeklinde karşılık bulmuştur. Velilerin olumlu etkide bulunmalarının sebepleri arasında merkezî sınavlara hazırlanmanın yorucu bir süreç olduğu gerçeği bulunmaktadır. Özellikle sınav döneminde öğrencilerin okul eğitimi ile birlikte dersane, özel kurs, özel ders gibi destek eğitimleri birlikte götürmeye çalışması yorucu olmaktadır. Bakioğlu ve Bahçeci'nin (2010) belirttiği gibi, veliler lise tercihinde özellikle öğrencilerinin üniversite sınavında başarılı olmasını sağlayacak liseleri tercih etmektedirler. Bu durumda, veliler doğal olarak öğrencilerinin üniversite sınavında başarılı olması için özel okul, özel ders, özel kurs, okul değiştirme, açık liseye yönelme gibi farklı arayışlar içine girmektedirler. Gümüş'e (2021) göre, açık liseye geçişin nedenleri arasında özellikle 11. ve 12. sınıfta okulu anlamsız bulup, üniversiteye hazırlanmak için dershaneye, etüt merkezine ya da özel derse yönelme gibi nedenler yer almaktadır. Velilerin görüşlerinden hareketle öğrencilerin örgün eğitimin verimsiz olduğuna yönelik olumsuz yorumları, velilerin açık liseye geçişle ilgili öğrenciler üzerinde olumlu etki yapmalarında etkili olmaktadır. Açık liseye geçişte ailenin etkisi konusunda Yüksel'in (2021) araştırmasında da bu araştırmayla benzer olarak ailelerin çoğunluğunun açık liseye geçme konusunda öğrencisini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan ve mesleği öğretmen olan velilerin özellikle açık öğretim sisteminin avantajlarını bilmesi, öğrencisinin açık liseye geçmesinde yönlendirici kişinin veli olması sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan görüşme sorularında ve bulgular kısmında "olumsuz etki" adı altında bir tema oluşturulmuşsa da bu tema altında velilerin konuya ilişkin ilk izlenimleri doğrultusundaki olumsuz yaklaşımları mevcuttur. Diğer bir deyişle açık liseye ilk olarak olumsuz yaklaşan velilerin tamamı, daha sonra öğrencisinin açık liseye geçişine onay vermiştir. Velilerin açık liseye geçişle ilgili ilk olarak olumsuz tutum geliştirmelerinin altında bilgi eksikliğinin olduğu görülmektedir. Bu bilgi eksikliğinin temelinde sınava hazırlanmak için örgün öğretimi terk etme uygulamalarının varlığından habersiz olma ve açık öğretim sistemi hakkında bilgi sahibi olmama bulunmaktadır. Öte yandan toplumdaki eğitim algısında var olan ve yıllardır süregelen örgün eğitim görme beklentisi ve alışkanlığı açık öğretim sistemine geçiş için ön yargı da oluşturmaktadır.

Veli görüşlerinden elde edilen diğer tema açık liseye geçiş nedenidir. Araştırma sonucunda öğrencilerin açık liseye geçiş nedenlerinin genel olarak merkezî üniversite sınavına daha iyi hazırlanma isteği ve beklentisi olduğu, açık lisedeki ders sayısının az olmasının da avantaj olduğu, okul derslerinin verimli olmadığı görüşüne dayanmaktadır. Ancak, araştırma

sonuçlarından farklı olarak açık liseye geçişle ilgili yapılan çalışmaların çoğu öğrencilerin açık liseye geçişlerini ekonomik, ailevi, psikolojik sebepler gibi zorunlu sebeplere dayandırmaktadır. Pek çok araştırma öğrencinin açık liseye geçişinde ekonomik durumun kötü olması, öğrencinin ailesine bakmak zorunda kalması, ailevi sorunların ve imkânsızlıkların olması, okulu sevmeme, okulda yaşanmış olumsuz olaylar ya da okula ilişkin olumsuz tutumlar şeklindeki psikolojik sebeplerin etkili olduğu üzerine odaklanmaktadır. Örneğin, Belen vd.’e (2021) göre, evin geçimini sağlamada para kazanma zorunluluğu ekonomik bir neden olarak öğrencileri açık liseye geçmeye zorunlu bırakmaktadır. Bazı araştırma raporlarında da (TEDMEM, 2019), lise çağında açık lisenin tercih edilmesine dönük faktörlerden biri olarak öğrencilerin ve ailelerin ekonomik yoksulluğu olduğu, birçok öğrencinin çalışarak gelir elde etmek için örgün eğitim dışına çıktığı ifade edilmektedir. Görüldüğü gibi, araştırmada açık liseye geçiş nedenleri arasında ekonomik nedenlerin yer almaması ve açık liseye geçişlerin akademik başarı kaygısına dayanması yukarıda sözü edilen tespitlerden farklılık göstermektedir. Araştırma sonucunda açık liseye geçişteki en önemli faktörlerden olan merkezî sınav etkisi, Çam Tosun ve Bayram’ın (2015) araştırmasında ortaya çıkan “*son yıllarda üniversite sınav sisteminden kaynaklı olarak örgün öğretimdeki öğrencilerin açık öğretim lisesine nakillerinin yapıldığı*” sonucu ile benzerlik taşımaktadır.

Veli görüşlerine ilişkin bulgulardan “açık liseye geçiş nedeni” teması altında açık lise sistemine ilişkin olarak sistemin avantajları ve ders yükünden kaynaklı avantajlar açık liseye geçiş nedeni olarak belirtilmektedir. Özellikle mesleği öğretmen olan veliler, örgün öğretimdeki 320 krediye karşılık açık öğretim sisteminde 170 krediyle mezun olabilmek durumunu avantaj olarak belirtmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı internet sitesinde bulunan “*Açık Öğretim Lisesini 2,5 yılda bitirme imkânı vardır. Açık Öğretim Lisesine yeni başlayan öğrenciler için mezuniyet kredisi 170 kredidir* (MEB, 2021b)” ifadesi, velilerin bu görüşünü doğrulamaktadır. Ayrıca, açık öğretim sisteminde sınavların 4 temel dersten yapılması, üniversiteye hazırlanan öğrencilerin iş yükünü azaltmakta ve bu durum açık lisenin tercih edilmesine neden olmaktadır. Yine aynı tema altında örgün öğretim kaynaklı olarak yorgunluk, örgün öğretimin faydalı olmadığı düşüncesi, boş geçen derslerin olması şeklinde görüş belirtilmektedir. Aynı temanın doğrudan doğruya merkezî sınavı etkileyen boyutunda ise üniversite sınavına hazırlanabilmek için zaman kazanma beklentisi ile verimli çalışma kaynaklı görüş olarak belirtilmiştir.

Veli görüşlerine göre velilerin ilk olarak öğrencisinin açık liseye geçmesini istememe nedeni olarak açık lise sistemi hakkında bilgi eksikliğinin olduğu, öğrencisinin sosyalliğinin

azalacak olmasının etkisi, lise diplomasının önemli olduğu düşüncesi şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bilgi eksikliği konusunda “olumsuz etki” temasında da ortaya çıkan açık öğretim sistemi hakkında bilgisinin bulunmaması açık liseye geçişi istememe sebepleri arasındadır. Öte yandan örgün eğitim terkinin istememenin altında yatan bir başka konu ise öğrencisinin sosyalliğinin azalacak olmasıdır. Çünkü bilindiği gibi, örgün eğitimdeki okul kavramı sadece teorik derslerden ibaret olmayan, örtük öğrenmelerin bulunduğu, iletişim becerilerini barındıran, etkileşimin fazla olduğu bir yapıdır. Bu yönüyle örgün öğretim terki bunların da terki anlamına gelmektedir. Araştırmaya katılan bir veli tarafından ifade edilen görüş ise “*örgün öğretim ve açık öğretim lise diplomasının eşit önemde olmayacağı*” düşüncesidir. Bu yönüyle de toplumsal algıda örgün öğretimin daha kıymetli görüldüğü yorumunu yapmak yanlış olmayacaktır.

Veliler, açık liseye geçiş sonrasındaki süreçle ilgili olarak bu geçişin güçlü yönlerine ilişkin doğrudan merkezî sınava etki eden zaman kazanma, verimlilik artışı, ders sayılarının azalması görüşlerini ortaya koymuştur. Veliler, okuldaki derslerin bir kısmının gereksiz olduğunu, ders içeriklerinin üniversite sınavı ile uyumlu olmadığını ve sınavda sorulmayacağını, bu durumun öğrencilerde gereksiz yorgunluk yarattığını belirtmiştir. Aynı zamanda okulda alınan derslerin üniversite sınavına hazırlanmak konusunda yetersiz olduğu görüşleri ifade edilmiştir. Bu sonuç, Şahin ve Uysal’ın (2017) “*Açık lise, üniversiteye hazırlanmak ve dershaneye daha fazla zaman ayırmak için daha elverişli bir yol olarak görülmektedir*”, sonucuyla paralellik göstermektedir. Açık liseye geçiş deneyimlendikten sonra, var olan beklentilerin gerçekleştiği yönünde görüş belirtilmesi de verilen kararın doğru bir karar olarak düşünülmesi bakımından dikkate değerdir. Açık liseye geçişte güçlü yön olarak ifade edilen diğer bir başlık öğrenciye etkidir. Bu kapsamda ise açık liseye geçişle ilgili öğrencinin sorumluluk alması ve öz disiplin kazanması güçlü yön olarak görülmektedir. Bu noktada öğrencinin süreci kendi çabalarıyla götürüyor olması, sorumluluk bilincinin gelişmesi bakımından önemli görülmüştür. Çünkü Uğur ve Okur’un da (2016) belirttiği gibi, açık öğretimde öğretmen merkezli yaklaşımların yerine öğrenci merkezli bir anlayış olduğu söylenebilir.

Veliler tarafından belirtilen açık liseye geçmenin zorluklarına ilişkin görüşler planlamayla ilgili olarak planlama zorlukları ve disiplin sağlayamama şeklindedir. Örgün öğretimin özünde var olan planlı ve programlı olma özelliği, açık liseye geçişle birlikte devre dışı kalacak ve öğrencinin devam eden eğitim hayatında daha fazla sorumluluk alması ve öz disiplin gerekecektir. Bu yönüyle hem öğrencinin kendi çalışma düzenini oturtması ve takip

etmesi hem de sürecin veli tarafından daha sıkı takip edilme gerekliliği açık liseye geçişin önemli zorlukları olarak ifade edilmiştir. Çünkü örgün öğretimin öğrencinin hayatında düzenlediği uyku düzeni bile öğrencinin gününü değerlendirme açısından oldukça önemli görülmektedir. Öte yandan velilerin açık liseyi istememe nedeni olarak da belirttikleri sosyalliğin azalacak olması düşüncesi açık liseye geçişle birlikte gerçekleşmiş ve velilerce sosyalliğin azalması şeklinde bir başka zorluk olarak belirtilmiştir. Öğrencinin örgün öğretimden koparılması, gününün çoğunu geçirdiği okul ortamından ve arkadaş ortamından da koparılması anlamına gelmektedir. Bu yönüyle okulun sadece teorik bilgilerin yer almadığı, örtük öğrenmelerin olduğu, insan ilişkilerinin geliştiği, iletişim ve etkileşimin olduğu bir yer olması velilerce de bilinmekte ve bu durum açık liseye geçişin zorlukları arasında ifade edilmektedir.

Velilerin açık liseye geçişe ilişkin diğer velilere önerileri iki başlık altında toplanmaktadır. İlk olarak öğrenci özelliklerine bağlı öneriler öğrenciyi tanıma, öğrenciyi destekleme, öğrenciyi takip etme, sürdürülebilir olma şeklinde ifade edilmiş ve açık liseye geçiş kararında bu başlıklar üzerine iyi düşünülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yani kısaca ifade etmek gerekirse, velilere göre öğrencinin açık liseye geçmesine karar verirken öğrenci özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Açık liseye geçiş süreciyle ilgili bir başka öneri ise maddî yeterliliğe sahip olmakla ilgilidir. Merkezî sınavlar yoluyla oluşturulan rekabet ortamında öğrenciler daha iyi bir kuruma yerleşebilmek için daha fazla çaba sarf etmek, ders çalışmaya daha çok zaman ayırmak durumunda kalmaktadırlar. Bunun yanı sıra oluşturulan rekabet ortamlarının doğal bir sonucu olarak öğrencilerde ek öğrenme desteğine ihtiyaç duyulmaktadır (Türkan ve Çeliköz, 2018). Veli görüşlerine göre öğrencinin örgün öğretim dışına çıkması da hem özellikle 12. sınıf derslerini alamayacak olması bakımından hem de üniversite sınavına daha etkili hazırlanması bakımından ek öğrenme desteğini gerekli kılmaktadır. Veliler bunların özel ders, dersane, özel kurs gibi maddî yeterlilik gerektiren yöntemlerle çözülmek zorunda olunacağını belirtmektedir.

### **Öğrenci Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırma sonucunda veli görüşlerine paralel olarak öğrenci görüşlerine göre de öğrencilerin açık liseye geçmelerinin temel nedenlerinden biri merkezî üniversite sınavına daha iyi hazırlanmaktır. Araştırma bulgularından farklı olarak Sözer (2017), örgün öğretimin dışına çıkmayı okulun uzak ve yetersiz olması, mecburiyet, arkadaş yönlendirmesi, başarısızlık, ilgisizlik gibi gerekçelere dayandırmaktadır. Ayrıca, açık öğretim lisesine devam etmeyi ise meslek sahibi olma, açık lisenin kolay olduğunu düşünme, kendini geliştirme ve



gerçekleştirme, hem çalışıp hem okuyabilme, eğitimini tamamlama, kendine daha fazla zaman ayırabilme, evliyken okuyabilme gibi gerekçelerle açıklamaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin örgün öğretim dışına çıkma nedenlerinin ele alındığı bir araştırmada 9., 10., ve 11. sınıflarda ortak neden olarak “başarısızlık”, “maddî imkânsızlık” ve “okulu sevmemek” gösterilirken, 12. sınıf öğrencilerinin örgün öğretim dışına çıkma nedeni olarak ise “açık lisede istediği bölümü okumak” ve “okula örgün devam etmeyi gereksiz bulmak” nedenleri ön plana çıkmaktadır (Kaya, 2019). Bu sonuçlardan özellikle örgün öğretimi gereksiz bulma sonucu bu araştırma sonucu ile benzerlik taşımaktadır. Eryılmaz Ballı ve Kartal’a (2020) göre öğrencilerin örgün öğretimi terk etmelerinin nedenleri arasında çevre kaynaklı nedenlerde arkadaşların etkisinin, bireysel nedenlerde ise başarısızlık kaygısının, kendini yalnız ve değersiz hissetmenin, cinsiyetin ve okula bakışın etkili olduğu görülmektedir. Belen vd.’e (2021) göre öğrencilerin örgün öğretimi bırakıp açık liseye geçme sebepleri arasında kişisel ve psikolojik sebepler yer almaktadır. Bunlar arasında okulu sevmeme, okuldaki olumsuz yaşantılar, para kazanmanın cazibesi, evin geçimini sağlamada öğrencinin rolünün olması gibi sebepler yer almaktadır. Bir başka çalışmada ise açık liseye başvurma nedeni olarak orta öğrenimi tamamlama isteği, üniversiteye devam etme, bilgilerini geliştirme arzuları yatmaktadır (Adıyaman, 1997). Bu araştırma sonuçlarında ise açık liseye geçme nedeni olarak bizzat üniversite sınavına hazırlanma amacının gösterilmesi diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Şahin ve Uysal’a (2017) göre öğrencilerin öğrenimlerini açık lisede sürdürme nedenleri ekonomik, ayrımcılık, okul disiplin ve kurallarına uyum sağlayamama ve kişisel faktörlere dayanmaktadır. Çeliktaş ve Yüksel’in (2020) araştırma sonucuna göre, çocukluk hayali meslekler bazı gençleri çalışma hayatına yönelterek okul terkine sebep olmaktadır. Ancak okul terki, günümüzde örgün eğitim sisteminde öğrenim gören gençlerin hayallerindeki mesleğe ulaşmanın bir yöntemi olmamalıdır. İsteddiği mesleği yapmak adına bireyin eğitimini yarıda bırakması ortaya çıkacak faydanın tesirini azaltmaktadır. Çam Tosun ve Bayram’a (2015) göre ise açık liseyi tercih eden kadın öğrenciler bu tercihlerini ailevi nedenler ve başka alternatiflerinin olmaması olarak ifade etmektedirler. Oysa literatürde yer alan bu sonuçlardan farklı olarak araştırma sonucuna göre, öğrencilerin açık liseye yönelmelerinin temel nedeni merkezî sınav uygulamalarıdır. Özellikle lisenin son yılında uygulamaya geçirilen ve sınava daha etkili hazırlanabilmek için tercih edilen bu uygulama sınava hazırlanan öğrenciler arasında iyice yaygınlaşmaktadır. Öte yandan literatürde ders başarısı arttıkça okul terkinin azaldığına ilişkin araştırma sonuçları da (Dirik, 2020) mevcuttur. Bu sonuçlar, araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir. Çünkü bu çalışmada özellikle akademik beklentisi ve başarısı yüksek öğrencilerin örgün öğretimi terk

ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrenciler, açık liseye geçmek istemelerini merkezî üniversite sınavına dayandırmaktadır. Bu kapsamda sınava hazırlanmayı etkileyen faktörler olarak zamana ihtiyaç duyma, verimli çalışma, yorgunluğu azaltma gerekçeleriyle açık liseye geçmeyi istemektedirler. Okulda boş geçen ve verimsiz olan derslerin olması, merkezî sınavda soru sorulmayan derslerin zaman kaybı olarak algılanması da gerekçe olarak belirtilmektedir. Üniversite sınavı ve okul ilişkisi geçmişten günümüze sorgulanan konu olmaya devam etmektedir. Kutlu'ya (2001) göre okulun üniversite sınavında yoklanan bilgi ve becerileri kazandırmadığı düşüncesi, okul öğrenmelerinin üniversite sınavında çıkan sorularla ilişkili olmadığı düşüncesi, okul sınavlarındaki soru tekniğiyle üniversite sınavındaki soru tekniğinin aynı olmadığını düşünme, üniversite sınavı ve okul uyumunu sorgulamaya açması bakımından mevcut olan algılardır. Bu görüşlerden hareketle, öğrencilerin gözünde örgün eğitim kurumlarının üniversite sınavına hazırlanma konusunda yetersiz olduğu ve merkezî sınavlara hazırlanma amacına hizmet etmediği algısı ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle de eğitim sisteminde tutarsızlık olduğu göze çarpmakta ve devlet okullarının merkezî sınavlara hazırlanma noktasında tek başına yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu koşullar öğrencileri dersane, kurs, özel ders gibi takviye eğitimlere mecbur bırakmakta, parasız eğitimin merkezî sınavlara hazırlanma noktasında ciddi eksiklikleri olduğu ve bekleneni veremediği algısını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin açık liseye geçmelerinin nedeni olarak diğer faktörler başlığı altında ise okulun verimsiz geçmesi, ailenin önerisi ve aileden ayrı yaşama görüşleri ifade edilmiştir. Bu faktörler içerisinde öğrenciler görüş belirtirken doğrudan doğruya merkezî sınava hazırlığı işaret etmeseler de okuldaki zamanın verimsizliğini ifade etmişler, ailenin öneride bulunduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerden birisinin “*ailesinden ayrı yaşadığını ve bu durumun onun iş yükünü artırdığını, ev işleri ve okulu birlikte götürmenin zor olduğunu*” belirtmesi de bu tespiti doğrulamaktadır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Yüksel'e (2021) göre öğrenciler okulu verimsiz bulmakta, okula gitmenin zaman kaybı olduğunu düşünerek üniversite sınavına hazırlanmak için açık liseye yönelmektedirler. Ancak, Can'ın da (2019, s.42) belirttiği gibi, öğrencilerin ortaöğretimde eğitime erişiminin artırılması, okul terkleri ve öğrenci devamsızlıklarının önlenmesi, öğrencilerin açık lise gibi okul dışı kaynaklara yönelmelerini azaltacak çabalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bazı araştırma raporlarında da (TEDMEM, 2019), “*zorunlu eğitim çağındaki çocuklar için açık öğretimin rutin bir alternatif haline gelmemesi, bu öğrencilerin istisnai haller dışında örgün eğitim içinde tutulması*” gerektiği vurgulanmaktadır. Avrupa Komisyonunun Eurydice ve Cedefop Raporu'na (2014) göre eğitim ve öğretimde okulu terk eden gençler, eğitimine devam eden ve

hayatta başarılı olabilecekleri yeterlilikleri kazananlara göre hem toplumsal hem de ekonomik açıdan daha dezavantajlı olmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde (MEB, 2018), “*akademik bilginin beceriye dönüşmesi sağlanacak*” hedefi doğrultusunda açık öğretim lisesi öğrenci sayısının azaltılmasına yönelik tedbirler alınacağı belirtilmiştir. Ancak, buna yönelik somut bir çalışma olmadığı görülmektedir. Görüldüğü gibi örgün öğretimin çağ nüfusu açısından önemi ve gerekliliği belirtilmekte, açık lise öğreniminin dezavantajları, sorunları ortaya koyulmakta, ancak bu sorunun çözümüne yönelik eğitim politikaları bağlamında bir çaba bulunmamaktadır.

Açık ve uzaktan öğrenme sistemi, öğrenenlerin gereksinimlerini, beklentilerini, ilgilerini, isteklerini ve yeteneklerini karşılayacak olanaklar sunabilmektedir (Güler, 2017). Bu doğrultuda açık liseye geçişin sınav sürecine etkilerine ilişkin öğrenciler, verimli çalışma, zaman kazanma, yorgunluğu azaltma ve çalışma ortamının rahatlığı görüşlerini belirtmişlerdir. Sıralanan bu özellikler, öğrencilerin açık liseye geçme amaçlarından olan merkezî sınava hazırlanma amacına doğrudan hizmet eden özellikler olarak görülmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, ulusal düzeydeki yazılı ve görsel basında yer alan bazı haberlerde öğrenciler, “*nitelikli olmayan bir devlet lisesinde bulunduğu açık liseye geçmenin en mantıklı karar olduğunu, 12. sınıfların çoğunun açık liseye geçtiğini hatta 11. sınıfların da geçmeye başladığını, okulda verilen eğitimin üniversite sınavı için yeterli olmadığını*” ifade etmişlerdir. Ayrıca, hem açık lise sisteminin ders yükü ve kredi avantajını kullanmak hem de okulda zaman harcamak yerine dershaneye giderek test çözme düşüncesi açık liseye geçişte etkili faktörler olarak belirtilmektedir. Okuldaki bazı derslerin önemli olmasına rağmen alan dışı olduğu için sınavda çıkmayacak olması bu dersleri öğrenciler gözünde zaman kaybı olarak göstermektedir (Fox Haber, 2022). Benzer şekilde bazı haberlerde ise öğrenciler; üniversiteye hazırlanmak için açık liseye geçme kararı aldıklarını, okulun vakit kaybı olduğunu düşünmeye başladıklarını, okul derslerinin zorladığını ve okulun zaman kaybı olduğunu hem dersane hem okulun yorucu bir süreç olduğunu belirtmişlerdir (Habertürk, 2022). Tüm bu gerekçeler okullarda nitelikli eğitim alınmadığından dolayı açık lise tercihinin yapıldığı sonucunu ortaya çıkarmakta ve araştırma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

Açık liseye geçişle birlikte öğrencilerin beklentilerinin karşılanma durumuyla ilgili görüşlere göre açık liseye geçen öğrenciler, bekledikleri gibi sınava daha verimli hazırlandıklarını, konuların çoğunu tamamladıklarını, rahat bir çalışma alanı ve zamanına sahip olduklarını ifade etmektedirler. Ancak, üniversite sınavına hazırlık sürecinde açık liseye geçiş yaparak üniversite sınavına giren öğrencilerin sınav sonuçları ve başarı durumlarının bilimsel

olarak incelenmesi, bu konuda kapsamlı araştırmalar yapılması, açık liseye geçişin sonuçlarının anlaşılması ve yorumlanması bakımından daha anlamlı olacaktır.

Öğrencilerin açık liseye geçişlerinden sonraki deneyimlerine göre ifade ettikleri açık liseye geçişin avantajları temasında zaman alt temasına ilişkin olarak zaman kazanma ve kendine vakit ayırma görüşleri ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, Kekeç ve Üstün'ün (2022) araştırma sonucunda da açık liseyi tercih nedenleri arasında zaman kısıtlılığı yer almıştır. Ancak, araştırma sonucundan farklı olarak örgün eğitimin zaman kaybı olarak görülmesi, çalışıyor olmak ve ekonomik kazanç beklentisiyle ilişkilendirilmektedir. Oysa bu araştırmada katılımcılar, örgün öğretimin zaman kaybına neden olmasını, merkezî üniversite sınavına yeterli düzeyde hazırlanamama ile ilişkilendirmektedir. Aynı temanın bir başka alt teması olan fizyolojik katkı başlığı altında yorgunluğu engelleme, stresi engelleme, enerjik olma konuları avantaj olarak görülmektedir. Diğer alt tema olan disiplin başlığında öğrenciler kendi disiplinini sağlamayı avantaj olarak görmektedir. Özü itibariyle bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanıldığı açık ve uzaktan öğrenme ortamları, bireylere istedikleri zamanda ve istedikleri yerde ders materyallerine ulaşma olanağı sunmaktadır. Bu bağlamda, açık ve uzaktan öğrenme, öğrenen merkezli bir uygulamaya ile yapılandırıcı yaklaşımı benimsemektedir (Boz Yüksekdağ, 2016). Bu yönüyle açık lise sistemi öğrencinin süreci kendisinin yürütmesini gerektiren, öz disipline dayalı içsel motivasyonu gerektirmektedir. Okulu zaman kaybı olarak görme düşüncesi ve açık liseye geçtikten sonra öğrencinin kendi disiplinini sağlayacak olması, öğrencilerin açık liseye geçişlerinde önemli bir neden olarak gösterilmektedir. Benzer çalışmalar da üniversiteye hazırlık sürecinde okulun zaman kaybı olarak görüldüğü düşüncesini ve sürecin öğrenci tarafından planlanmasının önemsendiği düşüncesini destekler niteliktedir. Çetinkaya ve Demirel'in (2022) araştırma sonucuna göre örgün öğretim zaman kaybı olarak görülmekte, üniversite hazırlık sürecinde zamanın ve çalışma şeklinin öğrenci tarafından planlanmasının değerli görülmesi açık liseye geçmede etkili olmaktadır. Avantajlar temasının son alt teması olarak oluşan sınav alt temasında ise sınava etkili/verimli hazırlanma konusu avantaj olarak ifade edilmiştir. Çuhadar Öncü'nün (2017) AÖL'ye geçişin avantajları olarak devam zorunluluğunun olmaması, hem okuyup hem çalışma imkânı sağlaması, kılık kıyafet zorunluluğu olmamasını belirtmesi bu araştırma sonuçlarından farklılık gösterirken ödev, proje gibi yük olarak görülen çalışmaların olmaması ve sosyal hayata zaman kalması gibi sonuçları itibariyle bu çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

Öğrenciler, açık liseye geçişin getirdiği zorluklarla ilgili olarak sosyal yaşama ilişkin sosyal ilişki eksikliği, yalnızlık duygusu ve ortamın sabit oluşunu bir zorluk olarak ifade etmişlerdir. Özellikle sosyalliğin azalması veli görüşleriyle de tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde Çuhadar Öncü'nün (2017) araştırma sonucunda da sosyalleşme zorluğu dezavantaj olarak belirtilmektedir. Sınavla ilgili zorluklarda ise çalışma disiplini kuramama ve plansızlık zorluk olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin açık liseye geçmeyi düşünen öğrencilere önerileri kendini tanımak ve dış faktörlerle ilgili öneriler olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır. Kendini tanıma alt başlığında iradeli olma, planlı olma, disiplinli olma konuları açık liseye geçmeden önce üzerinde düşünülmesi gereken konular olarak ifade edilmektedir. Dış faktörlerle ilgili olarak zamana ihtiyaç duyma, ortamın müsait olması gerektiği, aile takibinin önemi görüşleri ortaya çıkmıştır. Yani açık liseye geçişe karar verme aşamasında dış faktörlerin de uygun olması en az öğrenci özellikleri kadar önemlidir. Çünkü öğrenci ne kadar çok öz düzenleme ve öz disiplin becerilerine sahip olsa bile dış faktörlerin de ders çalışmaya uygun olması karar verme sürecinde dikkat edilmesi gereken bir özelliktir. Açık liseye geçen öğrenciler, sözü edilen şartlar sağlandığı takdirde açık liseye geçmeyi önerebileceklerini ifade etmektedir. Ancak, araştırma sonuçlarından farklı olarak Yüksel'in (2021) araştırma sonuçlarına göre ise öğrenciler, açık liseye geçiş nedeniyle pişmanlık yaşadıklarını, örgün öğretime geri dönmek istediklerini ve açık liseyi tavsiye etmediklerini belirtmişlerdir.

Son 15 yılın verilerine (MEB, 2021a) bakıldığında, açık öğretim lisesine kayıtlı öğrenci sayısının toplam ortaöğretim öğrenci sayısının içindeki oranı iki kattan fazla artmıştır. Bu artışta pek çok faktör etkili olurken eğitim politikaları bakımından da açık liseye yönlendirici bir tutum içerisinde bulunduğu göze çarpmaktadır. Zira Millî Eğitim Bakanlığının internet sitesinde açık öğretim lisesine ilişkin özellikle koyu puntolarla yazılmış bir şekilde “*Açık Öğretim Lisesini 2,5 yılda bitirme imkânınız vardır*” (MEB, 2021b), ibaresi bir bakıma açık öğretim lisesini teşvik eder niteliktedir. Yine aynı internet sayfasında açık liseye ilişkin öğrencileri cezbedici pek çok ifadeye yer verilmesi ve açık öğretim lisesinin örgün öğretim lisesine göre ciddi avantajları olması, öğrencilerin açık liseye yönelmelerinde etkili olmaktadır. Can (2019), öğrencilerin açıköğretim sistemine yönelmelerinin temel bir sorun haline geldiğini belirterek, eğitim politikaları bağlamında bu konuda tedbirler alınmasını önermektedir. Bu öneri ve araştırma sonuçları ile benzer şekilde gündemde yer alan bazı haberler de (CNN TÜRK, 2022), lise son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin özellikle üniversite sınavına daha iyi hazırlanabilmek için örgün öğretimden ayrılarak açık liseye geçiş yaptıkları ve bu durum

karşısında Millî Eğitim Bakanlığının açık liseye geçişleri önlemek amacıyla komisyonlar kuracağı ve tedbirler alacağı belirtilmektedir. Ancak Aktaş Salman'ın (2018) belirttiği gibi, açık liselerdeki öğrenci sayısındaki artış ile ortaöğretimdeki kapasite ve öğrencilerin ihtiyaçları bakımından sorunlar olduğunu, açık liselerdeki eğitimin niteliğinin ve açık liselerin mevcut durumunun daha fazla sorgulanması ve araştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminde değişik iyileştirmelerin yapılma çabalarının söz konusu olduğu günümüzde, eğitim sisteminde karşılaşılan birçok sorunun ve eğitim sistemine özgü birçok olgunun aydınlatılması ve bu sorunlardan biri olan okul terki sorununun da ele alınması önemlidir (Taylı, 2008).

Sonuç olarak gerek velilerin gerekse öğrencilerin açık liseye geçişi düşünme sebeplerinin temelinde merkezî üniversite sınavına daha iyi hazırlanma isteği yatmaktadır. Bu amaçla öğrencilerin açık liseye geçişi ile zaman kazanma, verimli çalışma, yorgunluğu azaltma şeklinde beklentileri vardır. Bu konular katılımcılar tarafından en fazla görüş belirtilen konular olarak göze çarpmaktadır. Öte yandan açık liseye geçiş sonrası bu beklentilerin büyük oranda karşılandığının belirtilmesi, açık liseye geçişin beklentileri karşılama oranının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bu konuda kapsamlı araştırma sonuçlarına ihtiyaç olduğu belirtilebilir.

### Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlardan hareketle konuyla ilgili aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Türk Eğitim Sisteminde merkezî sınavların büyük bir etkiye sahip olması, örgün öğretim kurumlarında yürütülen eğitim öğretim faaliyetleriyle merkezî sınavlar arasında bir denge kurulmasını gerektirmektedir. Bu noktada eğitim öğretimi tamamen merkezî sınav odaklı hale getirmenin çok doğru bir uygulama olmadığını belirtmekle birlikte okulların merkezî sınavı da destekleyecek bir sistem içerisine oturtulması yerinde bir uygulama olacaktır. Bütün öğretim kademelerinde yürütülen öğretim faaliyetleri merkezî sınavlara bağımlı olmaktan kurtarılmalı, buna uygun uygulanabilir eğitim planlaması yaklaşımları geliştirilmelidir. Ortaöğretim programları, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri ile öğretim kademeleri arası geçiş sistemi ile uyumlu hale getirilmelidir. Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sistemi de yeniden ele alınmalı, etkili bir yönlendirme sistemi oluşturulmalıdır.
2. Örgün öğretim kurumlarının merkezî sınav için yetersiz olduğu algısı değiştirilmelidir. Bu amaçla ulusal düzeyde okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilere yönelik bilgilendirme ve yönlendirme çalışmaları planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu kapsamda açık ve uzaktan eğitimin olanaklarından yararlanılabilir.

3. Okulların öğrenciler gözünde zaman kaybı, yorgunluk sebebi gibi olumsuz algı oluşturan şekillerde görülmesinin önüne geçici faaliyetlerde bulunulmalı, ders programları gözden geçirilmelidir.
4. Açık lisenin her öğrenci tarafından sürdürülebilecek bir süreç olmadığı sonucundan hareketle açık liseyi örgün öğretimden avantajlı hale getiren özendirici uygulamalardan ve öğrencilerin yanlış kararlar verme ihtimalini destekleyici faaliyetlerden kaçınılmalıdır. En azından örgün öğretim ve açık lise, süre ve ders yükü bakımından benzer özellikler gösterirse açık lisenin özendiriciliğinden kaynaklı yanlış tercihlerin önüne geçilmiş olacaktır.
5. Örgün öğretimden açık liseye geçişte öğrenci özellikleri, zaman yönetimi ve planlama, veli desteği ve takibi, ekonomik dayanıklılık, ortam şartları gibi pek çok faktörün birlikte değerlendirilmesi daha sağlıklı karar verme için önemli görülmelidir.
6. Ortaöğretimde öğrencilere ve velilere yönelik kademeler arası geçiş ve öğretim sistemi ile ilgili etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verilmelidir.
7. Öğrencilerin okulu gereksiz yorgunluk sebebi, verimsiz ve zaman kaybı olarak görmelerine sebep olan merkezî sınavlar ve ekonomik sorunlar ile diğer faktörlere yönelik pedagojik ve yasal önlemler alınmalıdır.



### Kaynakça

- Adıyaman, Z. (1997). *Açıköğretim lisesi öğrencilerinin öğrenimi terk etme nedenleri ve öneriler*. (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş Salman, U. (2018, 28 Mart). *Uzun hikaye-okuldan uzakta*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-okuldan-uzakta/>
- Atalay, F. (2017, 28 Eylül). *Sömürüye "açık lise"*. [www.cumhuriyet.com.tr](http://www.cumhuriyet.com.tr)
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Avrupa'da eğitim ve öğretimde okul teriyle mücadele: Stratejiler, politikalar ve önlemler*. Eurydice ve Cedefop Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.
- Bakioğlu, A. ve Bahçeci, M. (2010). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 25-55.
- Belen, A., Kandak, M., Demir, E., Çekin, B., Demir, M. ve Kandak, D. (2021). Açık lise öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda açık liseyi tercih nedenlerinin belirlenmesi: Ermenek örneği. *Uygulamalı Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Dergisi*, 3(6), 99-114.
- Boz Yüksekdağ, B. (2016). Açık ve uzaktan eğitimde öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi(AUAd)*, 2(4), 127-138.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Can, E. (2019). Türk eğitim sistemi: Ulusal göstergeler. *1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, bildiri özetleri içinde (s.36-43). 4-6 Ekim 2019, İzmir.
- Can, E. (2017). Öğrenci görüşlerine göre merkezî sınavların etkilerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 108-122.
- Can, E. (2010). Türk eğitim sisteminde merkezî sınavların yeri. *19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan sözlü bildiri*. Bildiri özetleri içinde (s.27-28). 16-18 Eylül 2010, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa/Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- CNN TÜRK. (2022, 26 Aralık). *Açık liseye geçiş zorlaşıyor*. <https://www.cnnturk.com/video/egitim/lise/acik-liseye-gecis-zorlasiyor>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem araştırmaları*. (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, R. ve Çolak, C. (2019). Lise öğrencilerinin okul terki riskine ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 269-286.

- Çam Tosun, F. ve Bayram, A. (2015). Açık öğretim lisesinde artış: Kadın öğrenciler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(49), 84-99.
- Çelikleş, M. H. ve Yüksel, H. (2020). Gençlerin örgün eğitimi terk etme nedenleri: Kütahya'da çalışan çırak gençler üzerine bir inceleme. Bedriye Tunçsiper ve Dilek İnan (Ed.), *Beşerî bilimler ekseninde güncel araştırmalar: kuramlar, kavramlar, uygulamalar*. (1. Baskı). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Çetinkaya, S. ve Demirel, B. (2022). Öğrencilerin açık öğretim lisesini tercih nedenleri ve açık öğretim lisesi hizmetlerine yönelik görüşleri (Erzin Örneği). Halil Kamışlı (Ed.). *Research in Social Sciences, Volume II*, 79. İzmir: Duvar Yayınları.
- Çuhadar Öncü, E. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin açık öğretim lisesine geçiş nedenlerine ilişkin öğrenci, okul yöneticisi, öğretmen ve veli görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. ve Kaya Z. (2013). *Eğitim bilimine giriş* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dirik, H. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında okul terkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Eryılmaz Ballı, F. ve Kartal, S. (2020). Okul terki araştırmaları: Sistematik bir analiz çalışması. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 257-278.
- ERG. (2018). *Eğitim izleme raporu 2017-2018 yönetici özeti*. [https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR\\_YoneticiOzeti-1.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR_YoneticiOzeti-1.pdf)
- Fox Haber. (2022, 2 Ekim). *Eğitimin açığı. Çalar Saat Hafta Sonu*. [https://www.youtube.com/watch?v=pmn5z1O5hGo&ab\\_channel=FOXHaber](https://www.youtube.com/watch?v=pmn5z1O5hGo&ab_channel=FOXHaber) Erişim tarihi: 28 Kasım 2022.
- Güler, C. (2017). Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılık olarak yaş. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi(AUAd)*, 3(3), 125-145.
- Gümüş, A. (2021). Örgün eğitimden kopuş. *Evrensel*. <https://www.evrensel.net/haber/446721/orgun-egitimden-kopus>
- Habertürk. (2022, 27 Eylül). *Öğrencilerden YKS formülü: Açık lise*. [https://www.youtube.com/watch?v=LVfM5F2JnRc&ab\\_channel=Habert%C3%BCrk](https://www.youtube.com/watch?v=LVfM5F2JnRc&ab_channel=Habert%C3%BCrk) TV, Erişim tarihi: 28 Kasım 2022.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (36. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kaya, F. (2019). *Ortaöğretim kademesinde örgün eğitim dışına çıkma durumunun çeşitli değişkenler açısından analizi (Malatya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kekeç, K. ve Üstün, A. (2022). Açık Öğretim Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunların akademik başarılarına etkileri. *International Academic Social Resources Journal*, 7(39), 722-731.
- Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim*, 26(121), 12-21.
- MEB. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı. [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf)
- MEB. (2021a). *Resmî istatistikler*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- MEB. (2021b). *Açık öğretim sistemi*. <http://aol.meb.gov.tr/www/acikogretim-sistemi/icerik/218>
- Sabah. (2021, 7 Aralık). *Örgün öğretimden açık öğretime geçiş-örgün öğretim nedir, açık öğretime geçiş şartları nelerdir?* [www.sabah.com.tr](http://www.sabah.com.tr), Erişim Tarihi: 12 Aralık 2022
- Sözer, Y. (2017). Mesleki açık öğretim lisesi öğrencilerinin örgün eğitim dışında olma nedenlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 493-507.
- Şahin, B. ve Uysal, M. (2017). Açık öğretim lisesinin yetişkin eğitiminde katılım sorunsalı bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 127-159.
- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101.
- TEDMEM. (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu*. (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TED. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi özet rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türkan, A. ve Çeliköz, N. (2018). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik özel ders eğilim ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 398-410.
- Uğur, S. ve Okur, M. R. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede etkileşimli video kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi(AUAd)*, 2(4), 104-126.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, G. N. (2021). *Van ilindeki orta öğretim öğrencilerinin açık liseye geçiş nedenleri*. (Yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

## Yazarlar Hakkında

### Ertuğ CAN



Doç. Dr. Ertuğ CAN, lisans öğrenimlerini Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme Bölümü ile Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü “Eğitim Programları ve Öğretim” programında tamamlamıştır. Yüksek lisans ve Doktora öğrenimlerini ise Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı “Eğitim Yönetimi ve Denetimi” programında tamamlamıştır. Lisansüstü tez çalışmalarını, Açık ve Uzaktan Eğitim üzerine gerçekleştirmiştir. Çalışma alanları arasında, açık ve uzaktan eğitimde akreditasyon, açık ve uzaktan eğitimin sorunları, açıköğretimde ölçme ve değerlendirme, öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi, eğitim politikaları, eğitimde kalite gibi konular yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nda 14 yıl öğretmenlik yapmış olup, 2013 yılından beri Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak, Ana Bilim Dalı Başkanlığı ve Bölüm Başkanlığı görevlerini yürütmektedir.

Posta adresi: Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kayalı Kampüsü KIRKLARELİ

Tel (İş): 0 288 246 17 34

Tel (Cep): 0 532 691 23 76

Eposta: ertugcan@gmail.com

### Alper SAKALLI



Alper SAKALLI, lisans öğrenimini Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde 2013 yılında tamamladı. Ardından Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Sertifika Programını 2014 yılında tamamladı. 2021 yılında Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında tezli yüksek lisans eğitimine başlamış olup yüksek lisans eğitimi halen devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Kırklareli Anadolu Lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

Posta adresi: Kırklareli Anadolu Lisesi KIRKLARELİ

Tel (İş): 0 288 214 29 01

Tel (Cep): 0 543 388 54 96

Eposta: alpersakalli@hotmail.com



Gönderim: 14.11.2022

Kabul: 31.01.2023

Tür: Araştırma Makalesi

## Acil uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları ve doyumları arasındaki ilişki

Beyza ASLAN<sup>a</sup>  
Mustafa Murat İNCEOĞLU<sup>b</sup>

<sup>a</sup>MEB, ORCID: 0000-0002-3800-7991

<sup>b</sup>Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0001-6068-1440

### Özet

Bu araştırmanın amacı acil uzaktan eğitimde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ve doyumları arasındaki ilişkiyi inceleyip araştırma sonuçlarını öğrenci görüşleri ile desteklemektir. Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 bahar döneminde Türkiye’de pandemi sürecinde çevrimiçi eğitim görmüş olan Eğitim Fakültesi (232) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi (236) öğrencileridir. Araştırma sonucunda öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ile uzaktan eğitim doyumları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bir diğeri çevrimiçi öğrenme ve hazırbulunuşluk düzeylerine bakılmış ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları ve doyumları orta düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları ve doyum düzeylerinin fakülte değişkenine göre durumları incelenmiştir. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ile fakülte değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Doyum düzeyi ile fakülte değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın nitel veri desteği kısmında odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir ve nitel araştırma bulgularının nicel araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Acil uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, hazırbulunuşluk, memnuniyet, pandemi.

## The relationship between students' online learning readiness and satisfaction in emergency distance education

### Abstract

The aim of this research is to examine the relationship between university students' online learning readiness and satisfaction in emergency distance education and to support the research results with student opinions. The study group of the research is the students of the Faculty of Education (232) and Faculty of Health Sciences (236), who received online education during the pandemic process in Turkey in the spring term of 2020-2021. As a result of the research, it was found that there is a moderate, positive and significant relationship between the students' readiness for online learning and their satisfaction with distance education. Another one looked at online learning and readiness levels, and students' online learning readiness and satisfaction were found to be moderate. The students' online learning readiness and satisfaction levels were examined according to the faculty variable. A significant difference was found between readiness for online learning and faculty variable. No significant difference was found between the level of satisfaction and the faculty variable. A focus group interview was conducted in the qualitative data support part of the research and it was seen that the qualitative research findings supported the quantitative research findings.

**Keywords:** Emergency remote teaching, online learning, readiness, satisfaction, pandemic.

### Kaynak Gösterme

Aslan, B. ve İnceoğlu, M. M. (2023). Acil uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları ve doyumları arasındaki ilişki. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 238-272. <https://doi.org/10.51948/auad.1204435>

## Giriş

Ülkelerin mutluluk ve refah içerisinde olabilmesi, o ülkedeki insanların kesintisiz ve kaliteli eğitim almalarına ve bu eğitimlerle edindikleri bilgi ve becerilerle ekonomik gelişmeye yapacakları katkıya bağlıdır (Çakmak, 2008). Ancak zaman zaman ülkeler savaş, afet, salgın vb. durumlar ile karşı karşıya kalmakta ve eğitimleri kesintiye uğrayabilmektedir. Ülkelerin refah ve mutluluğunun devam edebilmesi için bu durumlara karşın eğitim sürekliliğinin sağlanabilmesi gerekmektedir. Alanyazında bu olaylar kriz durumları olarak ifade edilmektedir (Hodges ve diğerleri, 2020). 31 Aralık 2019 tarihinde Çin’de ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi de bu kriz durumlardan biridir. Ülkeler, salgınının yayılımını önleyebilmek amacıyla hastalığın temas yoluyla bulaşabileceği eğitim öğretim kurumlarının geçici bir süre ile kapatılması kararını almıştır. Bu süreçte birçok ülke öğrenme kaybını en aza indirmek amacıyla açık ve uzaktan öğrenme sistemlerini tercih etmiştir (UNESCO, 2020). Türkiye’de bu politikayı izleyen ülkelerden biridir. YÖK başkanı Prof. Dr. Yekta Saraç tarafından yapılan basın açıklamasında 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim imkânına sahip yükseköğretim kurumlarının dijital olanaklar ile uzaktan eğitime geçilmesine karar verilmiştir (Saraç, 2020). Bu süreçte uygulanan uzaktan eğitim, salgın öncesinde bazı yükseköğretim kurumlarında uygulanan, öncesinde bir planlama ve alt yapı gerektiren uzaktan eğitim uygulamalarından farklıdır. Hodges ve diğerleri ’ne (2020) göre, kriz durumlarından dolayı öğretim sunum materyallerinin geçici bir süreliğine alternatif sunum ortamına taşınması Acil Uzaktan Eğitim (AUE) olarak adlandırılmaktadır. AUE’nin uzaktan eğitimden farklı olduğunun anlaşılması, bu çalışmanın amacını ve alanyazındaki pandemi öncesi benzer çalışmalardan farklılığının ortaya konulması bakımından gereklidir.

Dünya bu kriz durumları ile yeniden karşılaşabilir ve bu yeniden karşılaşma durumunda, 21.yüzyılda olunduğu göz önünde bulundurulduğunda hazırlıksız olmak, kabul edilebilir bir durum değildir. Bu yüzden bu süreçte yaşanan sorunların belirlenmesi ve verilere uygun olarak çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020). AUE’nin ne kadar başarılı olduğunun tespit edilmesi ve başarısız olduğu noktaların saptanması, geleceğe ışık tutulması bakımından önemlidir. Parlak (2004) öğrenci doyumunun (memnuniyet) internet temelli eğitimdeki başarının önemli bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin internet temelli eğitimde başarılı olabilmeleri içinse bir takım bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu durum, alanyazında hazırbulunuşluk olarak ifade edilmektedir (Harman ve Çelikler, 2012). Bu süreçte uygulanan uzaktan eğitim daha çok internet temelli bir yaklaşım çerçevesinde çevrimiçi olarak gerçekleştirildiği için bu çalışmada çevrimiçi öğrenme



hazırbulunuşluğu araştırılmıştır. Sonuç olarak, yeni normal veya sonrasında uygulanacak olan uzaktan eğitim nitelikli olabilmesi için, internet temelli eğitimdeki başarının önemli bir göstergesi olan internet temelli öğrenci doymu önemlidir ve bu doyma ulaşabilmek için de öğrencilerde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun varlığı gereklidir. Bu yüzden bu araştırmada AUE sürecinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme başarısını etkilemede önemli bir rolü olan çevrimiçi hazırbulunuşluk durumları, internet temelli eğitimin başarılı olup olmadığının bir ölçütü olan öğrenci memnuniyeti ve bunlar arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu araştırma, acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin bir durum değerlendirmesi niteliğinde nesnel bir bakış açısı sunacağından dolayı ve yeni normalde gerçekleşen uzaktan eğitim ve sonrasında bu ve bunun gibi eğitimin kesintiye uğramasına sebep olacak bir senaryo durumunda uzaktan eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik, kurumların, yöneticilerin ve uzmanların çalışmalarına da katkı sağlayacağı düşünüldüğü için araştırılmıştır.

### **Araştırma Sorunsalı**

Acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı memnuniyetsiz oldukları gözlemlenmiştir. Covid-19 pandemi sürecinde gerçekleştirilen bir çalışmada da öğrencilerin çevrimiçi kurs memnuniyetleri düşük bulunmuştur (Natarajan ve Joseph, 2021). Bu memnuniyetsizliğe sebep olan durumlardan birinin ise uzaktan eğitime acil geçişten dolayı kurumların ve öğrencilerin bu sürece hazır olmadıklarının neden olduğu düşüncesi olmuştur. Bu yüzden bu araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu, internet temelli uzaktan eğitim doymu(memnuniyeti) ve bunlar arasındaki ilişki araştırılmıştır.

### **Problem Cümlesi**

Acil uzaktan eğitimde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları ile uzaktan eğitim doymuları arasında nasıl bir ilişki vardır?

### **Alt Problemler**

- Acil uzaktan eğitimde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile doymuları arasındaki ilişki ne düzeydedir?
- Acil uzaktan eğitimde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
- Acil uzaktan eğitimde üniversite öğrencilerinin internet temelli uzaktan eğitime yönelik doymuları ne düzeydedir?

- Acil uzaktan eğitimde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Acil uzaktan eğitimde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik doyumları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Odak grup öğrencilerinin acil uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerine göre hazırbulunuşluk durumları ne düzeydedir?
- Odak grup öğrencilerinin acil uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerine göre doyum durumları ne düzeydedir?
- Eğitim fakültesi ve Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrimiçi eğitim sürecine yönelik görüşleri nedir?

### Sınırlılıklar

- Çalışmanın katılımcıları Eğitim Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır.
- Odak grup, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencileri ile sınırlıdır.
- Çalışmada kullanılan araştırma yöntemi karma araştırma yöntemi ile sınırlıdır.
- Hazırbulunuşluk değişkeni ile kıyaslanan değişken doyum(memnuniyet) değişkeni ile sınırlıdır.
- Çalışma pandemi süreci ile sınırlıdır.

### İlgili Alanyazın

#### Çalışmanın Kuramsal Temelleri

**Transaksiyonel uzaklık kuramı.** Transaksiyonel uzaklık, öğrenci ile öğretici arasında oluşan psikolojik ve iletişimsel bir boşluk olarak ifade edilmektedir. Bu kuramla anlatılmak istenen, öğrenci öğrenmesinin uzaktan dolayı olumsuz etkilendiğini düşünüyor veya hissediyorsa bunun sebebi iletişimsizlik ve psikolojik etkenlerdir (Demir, Kaymak ve Horzum, 2013). Transaksiyonel uzaklığın diyalog ve yapı olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır; iletişim ve etkileşim diyalogu, öğrenme çıktısı, ders içeriği vs. ise yapıyı oluşturmaktadır (Demir ve diğerleri, 2013). Etkileşim ve çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu arasında pozitif

yönlü bir ilişki vardır (Demir ve diğerleri, 2013). Bu ifadeye göre transaksiyonel uzaklık, etkileşim varlığında azalacaktır ve öğrencilere öğrenmelerinin uzaklıktan dolayı olumsuz etkilendiği algısı yaşatılmayacaktır. Bu bakımdan, acil uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu dâhilinde bulunan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşim boyutlarının incelenmesi bu çalışma için önemlidir.

**Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu – Doyum (memnuniyet).** Oliver (2021) tarafından çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu öz düzenleyici öğrenme becerisine sahip olma, teknolojiye erişim ve teknoloji okuryazarı olma olarak ifade edilmektedir. Hung, Chou, Chen ve Own (2010) ise, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliği, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü, öğrenme motivasyonu ve çevrimiçi iletişim öz yeterliğine sahip olma durumu olduğunu ifade etmektedir. Thorndike'e (1971) göre, bir etkinliğe hazır olmadığı halde bireyin o etkinliği yapmaya zorlanması, bireyin kızgın olmasına neden olmaktadır (Akt., Koloğlu, 2016). Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde nitelikli ve başarılı sonuçlar elde edebilmek için öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip olması gerekmektedir (Alsancak, Sırakaya ve Yurdugül, 2016). Öğrencilerin bir kursa yönelik öğrenme deneyimleri ve algıları ise öğrenme memnuniyeti olarak ifade edilmektedir (Kuo, Walker, Belland ve Schroder, 2013). Bir diğeri, öğrencilerin almış oldukları eğitim hizmetleri ve sahip oldukları imkânlar, o eğitimden edinmiş oldukları deneyime yönelik olan tutumları, Weerasinghe, Lalitha ve Fernando (2017) tarafından öğrenci memnuniyeti olarak ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğrenci doyumunun bir sistemin uygulama başarısının önemli bir göstergesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Delon ve Mclean, 1992) (Akt., Karataş ve Üstündağ, 2008). Demir ve diğerleri 'ne (2013) göre transaksiyonel uzaklık doyumunu da etkilemektedir. Transaksiyonel uzaklık, etkileşimin varlığında azalmaktadır ve etkileşim ise çevrimiçi öğrenme ortamlarında, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun olmasına bağlıdır. Bu ifadeden yola çıkarak, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu varlığında etkileşimin olduğu ve transaksiyonel uzaklığın azaldığı, sonuç olarak da öğrencilerin süreçten memnun ayrıldığı söylenebilir. Fogerson'da (2005) çalışmasında, öğrencilerin çevrimiçi eğitimden memnun olma durumlarının, hazırbulunuşluklarının olmasına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Literatürde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ve memnuniyet arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar vardır fakat bu çalışma iki değişken arasındaki ilişkiyi acil uzaktan eğitim sürecinde incelemektedir. Acil uzaktan eğitimdeki memnuniyetsizlik durumunun temeline, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu çerçevesinde inmektedir.

**Acil uzaktan eğitim.** Kriz ve felaket durumlarında normal eğitim sürecinin sonlanıp, ani olarak plansız ve programsız alternatif bir eğitim sürecine geçiş yapılması durumu acil uzaktan eğitim olarak ifade edilmektedir (Hodges ve diğerleri, 2020). Buradaki öncelikli amaç nitelikli bir eğitim süreci oluşturmaktan ziyade, aksamaya uğrayan eğitimin devamlılığını sağlamaya çalışmak ve eğitimin kesintiye uğramasını engellemektir. Ancak yine de eğitimin yanında öğrenmenin devamlılığının sağlanabilmesi bakımından bu süreçte ilk karşılaşılan olumsuz durumların tespit edilmesi ve gelecek benzer durumlarda önlem alınabilmesi için acil uzaktan eğitim süreci ve süreç içerisindeki durumların ortaya konması önemlidir. Bu olumsuz durumların belirlenmesi, bu konuda geleceğe ışık tutulması ve acil uzaktan eğitim sürecine nesnel bir bakış açısı sunmak adına, acil uzaktan eğitim çalışma konusu olarak tercih edilmiştir.

### **Çalışmayla Doğrudan İlişkili Araştırmalar**

Pandemi döneminde yapılan acil uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ve çevrimiçi öğrenme memnuniyeti ile ilgili araştırmalar bu çalışmalardan bazılarıdır. Acil uzaktan eğitim sürecinde yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu iki kavramın ilişkisel olarak değil de ayrı olarak incelendiği görülmüştür. Jiang, Islam, Gu ve Spector (2021) 928 Çin’li üniversite öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmada öğrenci memnuniyetinin (doyum) çevrimiçi öğrenme platformunun kullanım kolaylığı ve kullanılabilirliğinden ve bilgisayar öz yeterliklerinden doğrudan veya dolaylı olarak etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Surahman ve Sulthoni (2020), 26 üniversiteden rastgele seçilmiş 226 öğrenci ile yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hizmeti memnuniyetlerini araştırmışlar ve öğrencilerden %19 çok memnun, %41 memnun, %30 memnuniyetsiz ve %10 çok memnun değil olarak çıkmıştır. Bu sonuçların temelinde sınırlı internet erişimi ve düşük öğretim rehberliği olduğu ifade edilmektedir. Sonuç olarak bu çalışmalara bakıldığında öğrencilerin doyumlarının (memnuniyet) çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu alt boyutlarından etkilendiği söylenebilir. Bizim çalışmamızda da sonuçların bu yönde çıkacağı düşünülmüştür. Baygeldi, Öztürk ve Dikkartın Övez (2021), pandemi sürecinde 221 eğitim fakültesi öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Kuzu (2020) 305 eğitim fakültesi öğrencisi ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında öğrencilerin uzaktan eğitim hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalara göre pandemi döneminde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun yüksek olduğu görülmektedir.

## **Çalışmayla Doğrudan İlişkisi Olmayan Araştırmalar**

Pandemi öncesinde yapılan çalışmalara bakıldığında çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ve doyum arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar olduğu görölmüştür. Bu çalışmalar, pandemi dönemini kapsamadığı için bu çalışmayla doğrudan ilişkisi bulunmayan çalışmalar başlığı altında verilmiştir. Topal (2016) 352 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları ve memnuniyetleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Wei ve Chou (2020) 356 lisans öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmada bilgisayar-internet öz yeterliğine sahip olan öğrencilerin kurs doyumlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kırmızı (2015) çalışmasında, öğrenen hazırbulunuşluğunun tüm alt boyutları ve öğrenen memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak pandemi öncesinde yapılan çalışmalarda çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ve memnuniyet arasında pozitif ve olumlu yönde bir ilişki olduğu görölmüştür.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada katılımcıların davranışları, test vb. bir yol ile ölçölmek ve sayısal veriler ile açıklanmak istendiği için nicel araştırma yöntemi (Erişti, Kuzu, Kabakçı, Akbulut ve Kurt, 2013) kullanılmıştır. Aynı zamanda nicel araştırma sonuçları nitel veriler ile desteklenmek istenmiştir. Odak grup görüşmesi, bir konu hakkında, belirlenen katılımcıların bilgi ve fikirlerini detaylı olarak ifade etmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir Erişti, Kuzu, Kabakçı, Akbulut ve Kurt (2013). Bu yüzden çalışmanın nitel veri desteği kısmı için odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bir diğeri, Öğrencilere gönderilen anket sonuna, öğrencilerin pandemi dönemi ile ilgili varsa görüşleri belirtmeleri istenmiş ve burada belirtmiş oldukları görüşler de nitel veri olarak kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda katılımcılar üzerinden gözlem, görüşme ve belgeler ile veri elde edilmesi olası nitel veri toplama yöntemi olarak gösterilebilir (Doğanay, Ataizi, Şimşek, Balaban ve Akbulut, 2018). Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanıldığı ve araştırma sonuçları nitel veriler ile desteklendiği için (Creswell ve Clark, 2018), bu çalışmanın yöntemi açıklayıcı karma desen yöntemidir.

## Araştırma Alanı ve Katılımcılar

Araştırmanın evreni Türkiye’de pandemi s¼recinde evrimii eğitime katılmış olan niversite oğrencileridir. Araştırmanın rneklemine 2020-2021 bahar d¼neminde Türkiye’de pandemi s¼recinde evrimii eğitim almış olan Eğitim Fak¼ltesi ve Sağlık Bilimleri Fak¼ltesi oğrencileri oluşturmaktadır. Acil uzaktan eğitimde evrimii oğrenme hazırbulunuşluğu ve doyum arasındaki ilişki daha önce bu iki grup arasında kıyaslanmamıştır. O y¼zden araştırmanın rneklemi bu iki grup olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel veri desteği kısmı için odak grup g¼r¼řmesi oğrencileri g¼n¼ll¼l¼k durumuna g¼re oluşturulmuş ve g¼r¼řmeye 6 oğrenci katılmıştır. Araştırmaya niceliksel olarak en az katılım g¼steren oğrencilerin Bilgisayar ve Oğretim Teknolojileri Eğitimi (BTE) b¼l¼m¼ oğrencileri olması ve BTE oğrencilerinin diğer oğrencilere g¼re almış oldukları dersler ve b¼l¼mleri gereği bilişim teknolojileri ile daha çok ilgilenmeleri, acil uzaktan eğitimdeki evrimii oğrenme hazırbulunuşluğu ve doyum durumlarının merak edilmesine neden olmuştur. Bu y¼zden odak grup oğrencileri BTE b¼l¼m¼nden tercih edilmiştir.

Pandemi s¼reci olmasından kaynaklı, çalışmada ulaşılabilir örnekleme y¼ntemi kullanılmıştır. Her iki fak¼lteye ait katılımcı bilgileri Tablo 1’de verilmektedir. Araştırmaya 236 Eğitim Fak¼ltesi ve 232 Sağlık Bilimleri Fak¼ltesi olmak üzere toplamda 468 oğrenci katılmıştır.

Tablo 1		
<i>Fak¼lterele G¼re Oğrenci Dağılımı</i>		
<b>Fak¼lte</b>	<b>N</b>	<b>Y¼zde</b>
Eğitim Fak¼ltesi	236	50.4
Sağlık Bilimleri Fak¼ltesi	232	49.6
<b>Toplam</b>	<b>468</b>	<b>100.0</b>

Oğrencilerin niversitelere g¼re dağılımı aşağıda Tablo 2’de verilmektedir. Afyon Sağlık Bilimleri niversitesi dışındaki üniversitelerdeki oğrenciler Eğitim Fak¼ltesi oğrencileridir. “Diğer” adı altında sayısız verilen oğrenciler niversite adlarını belirtmeyen oğrencilerdir.

Tablo 2		
<i>Üniversitelere Göre Öğrenci Dağılımı</i>		
Üniversite	N	Yüzde
Afyon Kocatepe Üniversitesi	69	14.7
Akdeniz Üniversitesi	55	11.8
Fırat Üniversitesi	29	6.2
Mersin Üniversitesi	26	5.6
Ege Üniversitesi	20	4.3
Aksaray Üniversitesi	14	3.0
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	9	1.9
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	6	1.3
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	0.4
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	0.2
Artvin Çoruh Üniversitesi	1	0.2
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	0.2
Siirt Üniversitesi	1	0.2
Diğer	2	0.4
Afyon Sağlık Bilimleri Üniversitesi	232	49.6
<b>Toplam</b>	<b>468</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3’de araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlere göre dağılımı verilmektedir. Araştırmaya katılım en çok Sağlık Bilimleri Fakültesinden Hemşirelik bölümü, en az da Eğitim Fakültesinden Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden olmuştur.



Tablo 3		
<i>Bölmelere Göre Öğrenci Dağılımı</i>		
<b>Bölm</b>	<b>N</b>	<b>Yüzde</b>
Hemşirelik	97	20.7
Fen Bilgisi Öğretmenliği	72	15.4
Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	62	13.2
Okul Öncesi Öğretmenliği	51	10.9
Beslenme ve Diyetetik	38	8.1
Sınıf Öğretmenliği	36	7.7
Sağlık Yönetimi	35	7.5
Türkçe Öğretmenliği	21	4.5
Matematik Öğretmenliği	18	3.8
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	10	2.1
İngilizce Öğretmenliği	9	1.9
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	8	1.7
Özel Eğitim Öğretmenliği	4	0.9
Diğer Öğretmenlikler	4	0.9
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	3	0.6
<b>Toplam</b>	<b>468</b>	<b>100.0</b>

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarını ölçmek amacıyla Hung ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması İlhan ve Çetin (2013) tarafından yapılan *Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği*(ÇÖHBÖ) kullanılmıştır. Bir diğer ölçme aracı ise öğrencilerin uzaktan eğitim doyumlarını ölçmek amacıyla Parlak (2014)

tarafından geliştirilen *İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyumu Ölçeği (İTUEÖDÖ)*'dir. Odak grup görüşmesi için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları bir uzman eşliğinde hazırlanmıştır. Sorular, öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecine yönelik hazırbulunuşluk ve doyum durumlarını anlamak amacıyla oluşturulmuştur. ÇÖHBÖ için yapılan test-tekrar test, bileşik güvenilirlik, test yarılama ve iç tutarlılık çalışmaları sonucunda güvenilirlik katsayılarının uygun aralıklar içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İlhan ve Çetin, 2013). Bu çalışma için de yapılan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4'de verilmektedir. Yapılan analiz sonucunda cronbach  $\alpha$  katsayısı .89 çıkmıştır. Dolayısıyla ÇÖHBÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Tablo 4		
<i>ÇÖHBÖ'nün Tamamına Ait Güvenirlik Analizi</i>		
Ölçek	Cronbach Alfa Katsayısı	Madde Sayısı
ÇÖHBÖ	.89	18

Parlak (2004) İTUEÖDÖ güvenilirliğini cronbach  $\alpha$  ile hesaplamıştır ve hesaplanan iç tutarlılık tüm ölçek için .95 bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısının bir'e yakın olması ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Parlak,2004). Bu çalışma için de yapılan güvenilirlik analizi sonucu cronbach  $\alpha$  .96 bulunmuştur. Analiz sonuçları Tablo 5'de verilmektedir.

Tablo 5		
<i>İTUEÖDÖ'nün Tamamına Ait Güvenirlik Analizi</i>		
Ölçek	Cronbach Alfa Katsayısı	Madde Sayısı
ÇÖHBÖ	.96	38

Yapılan çalışma sonuçlarına göre, her iki ölçme aracı da geçerliği ve güvenilirliği yüksek ölçme araçlarıdır.

## Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2020-2021 bahar döneminde toplanmış ve araştırmada kullanılan ölçek soruları çevrimiçi anket programı olan Google form ortamına aktarılmış ve öğrencilere ulaştırılmıştır. Araştırmanın görüşme kısmı için ise önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden, planlanan gün ve saatte Zoom ortamında görüşme gerçekleştirilmiştir.

## Veri Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizi için ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığının anlaşılması için normallik analizleri, verilerin tanımlanması için betimsel istatistikler (ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, min ve max değerler), ÇÖHBÖ ve İTUEÖDÖ ve alt boyutlarının fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini anlamak amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmada  $p < 0.05$  olarak alınmıştır. Her iki ölçekten elde edilen puanların Normallik analizleri için Skewness, Kurtosis ve Histogram grafiklerine bakılmış ve verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden araştırmada parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır. ÇÖHBÖ ve İTUEÖDÖ arasındaki ilişki durumuna bakmak için korelasyon analizi yapılmış ve dağılım normal olduğu için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi içinse içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler MAXQUADA adı verilen analiz programında kodlanmıştır ve kodlanan veriler kategorilere ayrılmış ve bir tema altında toplanmıştır. Veriler kodlanırken, cümle içerisindeki aynı veya benzer anlama sahip kelimeler tespit edilerek bir isimlendirme yapılmıştır. Görüşme sonunda elde edilen veriler Hazırbulunuşluk ve Memnuniyet durumları olmak üzere iki tema altında kategorilendirilmiş ve kodlanmıştır. Hazırbulunuşluk teması altında 6 kategori, 1 alt kategori ve 22 kod ve Memnuniyet teması altında ise 4 kategori, 2 alt kategori ve 14 kod bulunmaktadır.

## Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ve doyumunu arasındaki ilişki, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ve doyumunu durumu ve odak grup öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

## Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşlukları ile Doyumları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ve doyum düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ve doyum düzeyi arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $r = .454$ ,  $p < 0.05$ ). Korelasyon katsayısının  $0.70-0.30$  arasında olması orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Dolayısıyla acil uzaktan eğitimde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile doyumları arasındaki ilişki orta düzeydedir. Araştırmaya ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6			
<i>Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşlukları ile Doyumları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi</i>			
Değişken	N	r	P
Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği	468	.454	.000
İnternet Temelli Uzaktan Eğitim Öğrencileri Doyum Ölçeği			

## Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk durumlarını anlamak amacıyla yapılan çalışma sonucunda ölçeğin tamamından elde edilen ortalama puana bakıldığında öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecinde, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları orta düzeyde bulunmuştur ( $\bar{X} = 3.77 \pm .51$ ). Ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde de öğrenme motivasyonu hariç alt boyutlara ilişkin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları da orta düzeyde bulunmuştur. Öğrenme motivasyonuna ait ortalama puanın yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 4.03 \pm .58$ ). Araştırmaya ilişkin detaylı bulgular Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7						
<i>Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluklarına Ait Betimsel İstatistikler (Aslan, 2022)</i>						
Ölçek ve Alt Boyutları	N	Madde	Min	Max	$\bar{x}$	SS

ÇÖHBÖ	468	18	1.39	5.00	3.77	.51
Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliği	468	3	1.00	5.00	3.76	.70
Kendi Kendine Öğrenme	468	5	1.00	5.00	3.71	.65
Öğrenen Kontrolü	468	3	1.00	5.00	3.43	.65
Öğrenme Motivasyonu	468	4	1.50	5.00	4.03	.58
Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği	468	3	1.00	5.00	3.86	.75

### Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluklarının Fakülte Değişkenine Göre Analizi

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarının fakülte değişkenine göre durumunun incelendiği araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $t [468]= 4.095, p < 0.05$ ). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları ( $\bar{X} = 3.86$ ), sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinden ( $\bar{X} = 3.67$ ) daha yüksek çıkmıştır. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu alt boyutlarına bakıldığında, Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliği alt boyutu ( $t [468]= 3.287, p < 0.05$ ), Öğrenme Motivasyonu alt boyutu ( $t [468]= 2.848, p < 0.05$ ), Kendi Kendine Öğrenme alt boyutu ( $t [468]= 3.691, p < 0.05$ ), Öğrenen Kontrolü alt boyutu ( $t [468]= 2.918, p < 0.05$ ) ve Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği alt boyutu ( $t [468]= 2.752, p < 0.05$ ) için her iki fakülte arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırma bulgularına ilişkin bilgiler Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8							
<i>Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluklarının Fakülte Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem T-testi Sonuçları</i>							
Değişkenler	Fakülte	N	$\bar{X}$	SS	t testi		
					t	sd	P
Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği	Eğitim Fakültesi	236	3.86	.49	4.095	466	.000
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	232	3.67	.52			
Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliği	Eğitim Fakültesi	236	3.86	.70	3.287	466	.001
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	232	3.65	.70			

Kendi Kendine Öğrenme	Eğitim Fakültesi	236	3.82	.62	3.691	466	.000
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	232	3.60	.66			
Öğrenen Kontrolü	Eğitim Fakültesi	236	3.51	.61	2.918	466	.004
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	232	3.34	.68			
Öğrenme Motivasyonu	Eğitim Fakültesi	236	4.11	.60	2.848	466	.005
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	232	3.95	.55			
Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği	Eğitim Fakültesi	236	3.95	.74	2.752	466	.006
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	232	3.76	.76			

### Çevrimiçi Öğrenme Sürecine Yönelik Hazırbulunuşluk Durumuna İlişkin Odak Grup Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarını anlamak amacıyla birtakım sorular sorulmuş ve öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 9’da Hazırbulunuşluk durumu teması altında kategori ve kodlara ayrılmıştır. Öğrencilere “Çevrimiçi öğrenme yazılımlarını yönetebilme konusunda kendine güvenmediğin zamanlar oluyor mu?” sorusuna verilen yanıtlar “Kendine Güvenme Durumu” kategorisi altında verilmektedir.

Tablo 9	
<i>Hazırbulunuşluk Teması, Kategoriler, Alt Kategoriler ve Kodların Dağılımı</i>	
Tema / Kategori / Kod	Referans
<b>Hazırbulunuşluk Durumu</b>	
<b>Kendine Güvenme Durumu</b>	
Güvenim var	3
Güvenim yok	3
<b>İsteklilik (Motivasyon)</b>	
Olumsuz	3
Olumlu	3
<b>Öğrenme Süreci Yönetimi</b>	
Araştırma yapma	4
Öğretmene veya arkadaşına sorma	3
Tekrar izleme	5
Derse girme	2
<b>Bilgisayar ve İnternet Kullanımı</b>	

İnternet kullanımı	3
Sorunla karşılaşmadım	6
<b>Çevrimiçi Öğrenme Yazılımı Yönetimi</b>	
Çevrimiçi yazılımlar	3
Arayüz	2
<b>Kendi Kendine Çalışma</b>	
Ödev teslim tarihi	1
Zaman yönetimi	6
Konuyu anlama	1
<b>Çalışma şekli</b>	
Not tutarak	2
Uygulama yaparak	1
Planlı çalışma	1
Ders öncesi	2
Sınava yakın	2
Hedef odaklı	1
Şematize ederek öğrenme	1

Ö2: “Evet oluyor. Öğrenci olarak öğretmen ve arkadaşlarımla iletişim kurmam lazım. Bu süreçte bilmediğim bir konu olduğu an kendime güvenim yok. Bir konuda sunum yapılacak olsun, birisi ile konuşulacak olsun kendimi sıkıntıya sokarım o sorunu çözene kadar baya bir vakit harcarım.”

Ö3: “Süreçte bilgisayardan kaynaklı bir hata olduğunda o an hemen müdahale edip sorunu çözme konusunda kendime güvenmiyorum. Elim ayağım birbirine dolaşabilir, neyi nasıl yapacağım ile ilgili telaşa kapılabilirim. Ancak staj uygulamalarında kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Teknik aksaklıklardan dolayı kendime güvenmiyorum.”

Ö4: “Olmuyor. Kendimde güvensizlik hissettiğim noktaları araştırarak kapatıyorum”

Öğrencilere sorulan “Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenmeye karşı istekliliğini nasıl değerlendirirsin? Neden?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar “İsteklilik” kategorisi altında verilmektedir.

Ö3: “Hiç rahat değilim. O yüzden çevrimiçi eğitimi hiç sevmedim. Çevrimiçi eğitime istekli değilim. Yüz yüze eğitimden daha çok efor sarf ettiğimi düşünüyorum.”

Ö4: “Ben de olumsuz düşünüyorum. İstekli değilim. Eğitimin kalitesini düşürdüğüne inanıyorum. Yüz yüze eğitime göre çevrimiçi eğitimin kalitesinin daha düşük olduğunu düşünüyorum. Rahatlık da buna bir neden. Bazı öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına ayak uyduramaması. Çevrimiçi ortamda herkes anlasın diye basite indirgenerek anlatım yapılmasından dolayı sıkılıyorum ben bazı bilgileri zaten önceden bilmiş oluyorum.”



Ö5: *“Bir video izlerken herhangi bir platformda YouTube, Udemy gibi yanda çıkan başka videolar beni isteklendiriyor. Onları da izlemek istiyorum. Kurs ortamlarında verilen sertifikalar da çok cezbedici oluyorlar.”*

Derste işlenen bir konuyu anlamadığın veya hatırlamadığın zaman ne yapıyorsun? sorusuna verilen yanıtlar “Öğrenme Süreci Yönetimi” kategorisi altında kodlanmıştır.

Ö1: *“Tekrar ediyorum. Çevrimiçi ortamın en güzel yanlarından biri bu. Derste anlamadığım bir şey olursa ilgili yeri tekrar dinleyerek anlayabiliyorum.”*

Ö5: *“Youtube vb. platformlarda o konunun benzeri başkaları tarafından anlatılmış mı ona bakıyorum. Kendim için uygun olanı bulana kadar videoları araştırıyorum. Veya bir belge doküman sunu vs. varsa o tarz başka kaynaklara geçiyorum öğretmenin anlatımı yeterli değilse.”*

Çevrimiçi eğitim sürecinde ödevlerini ve çalışmalarını yaparken bilgisayar ve internet kullanımı konusunda kendini nasıl değerlendirirsin?” sorusuna ve MS Office programlarını kullanırken ne tür sorunlarla karşılaştın?” sonda sorusuna verilen yanıtlara ait kodlar “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı” kategorisi altında kodlanmıştır.

Ö2: *“Anlamadığım bir kısım olduğunda anlık olarak bununla ilgili internet üzerinden çözümlere ulaşabilme imkânım çok fazlaydı. Türkçe kaynaklarda bulamasam da sorunun İngilizcesini yazıp tarattığımda çok fazla kaynağa ulaşabiliyordum. Sorunumu kolaylıkla çözebilmemi sağladı. Normal zamanda örgün eğitimde olsaydı yine bunu yapabilirdim ama üşengeçliğime dek gelirdi, hocayla sınıfta ya da koridorda karşılaştığımda direk hocaya sorardım.”*

Ö6: *“İnternet sıkıntım olmadığı ve bölümümde BÖTE olduğu için herhangi bir sıkıntım yoktu.”*

Çevrimiçi öğrenme yazılımlarını yönetebilme konusunda kendini nasıl hissediyorsun? sorusuna verilen yanıtlar “Çevrimiçi Öğrenme Yazılımı Yönetimi” kategorisi altında kodlanmıştır.

Ö3: *“Aldığımız derslerle birlikte birçok çevrimiçi öğrenme platformu ve web 2.0 araçları öğrendik. Bu konuda kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.”*

Ö4: *“Çevrimiçi öğrenme ortamlarına biraz yabancıydım. Ne nerde, nasıl kullanılır gibi. Örneğin ege derste mesajlaşmayı sonradan keşfettim. Hocalar buralardan ulaşabileceğimizi söyledi. Bunu bilmiyordum bu konuda kendimi geliştirdim.”*

Çevrimiçi eğitim sürecinde kendi kendine çalışma rutinini açıklar mısın? Nasıl çalışıyorsun? Sorusuna verilen yanıtlar “Kendi Kendine Çalışma” kategorisi altında kodlanmıştır.

Ö5: *“Zaman yönetimi konusunda pandemi sürecinin başında başarısızdım. Ancak sonrasında alışınca günü gününe dersleri çalışmaya çalıştım. O gün o dersin akşamında*

*dersi tekrar açıp önemli noktaları not alıyordum. Ancak ilk 6 ay zamanı yönetmekte çok zorlandım çünkü yetmiyordu.”*

Öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecindeki hazırbulunuşluk durumlarını anlamak amacıyla yöneltilen sorulara vermiş oldukları olumlu ve olumsuz yöndeki yanıtlar, odak grup öğrencilerinin hazırbulunuşluklarının orta düzeyde olduğu yönünde bir çıkarıma varılmasına neden olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına ait çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyine ait nicel bulgular da orta düzeyde bulunmuştur. Dolayısıyla görüşme sonuçlarından elde edilen nitel bulgular nicel bulguları destekler niteliktedir.

### Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Doyum Düzeyleri

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme doyumlarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmektedir. Öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecine yönelik çevrimiçi öğrenme doyumlarının, İnternet Temelli Uzaktan Eğitim Öğrencileri Doyum Ölçeğinin tamamından elde edilen ortalama puana bakıldığında orta düzeyde olduğu söylenebilir ( $\bar{X} = 3.14 \pm .74$ ). Ölçek alt boyutları incelendiğinde “Kurumsal Destek” alt boyutu hariç diğer alt boyutlara ilişkin doyum düzeyleri de orta düzeyde bulunmuştur. “Kurumsal Destek” alt boyutuna ilişkin doyum düzeyi ise düşük bulunmuştur ( $\bar{X} = 2.38 \pm .99$ ).

Tablo 10 Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Doyumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler						
	N	Madde Sayısı	Min	Max	$\bar{X}$	SS
<b>İnternet Temelli Uzaktan Eğitim Öğrencileri Doyum Ölçeği</b>	468	38	1.13	5.00	3.14	.74
<b>Öğrenci-Öğrenci Etkileşim</b>	468	3	1.00	5.00	3.01	.99
<b>Öğrenci-Öğretmen Etkileşim</b>	468	12	1.00	5.00	3.24	.90
<b>Ders Yapısı</b>	468	12	1.00	5.00	3.46	.78
<b>Kurumsal Destek</b>	468	8	1.00	5.00	2.38	.99
<b>Esneklik</b>	468	3	1.00	5.00	3.55	.99

### Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Doyumlarının Fakülte Değişkenine Göre Analizi

Öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecine yönelik çevrimiçi öğrenme doyumları ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t [468]=1.659$ ,  $p > 0.05$ ). Ancak ölçek alt boyutları incelendiğinde Kurumsal Destek ( $t [468]= 4.692$ ),  $p <$

0.05) ve Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi ( $t [468]= 4.692$ ),  $p < 0.05$ ) alt boyutunda fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11							
<i>Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Doyumlarının Fakülte Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem T-testi Sonuçları</i>							
Ölçek ve Alt Boyutları	Fakülte	N	$\bar{X}$	SS	t testi		
					t	sd	p
İTUEÖDÖ	Eğitim Fakültesi	236	3.19	.74	1.659	466	.098
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	232	3.08	.73			
Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi	Eğitim Fakültesi	236	3.23	.97	4.692	466	.000
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	232	2.80	.98			
Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi	Eğitim Fakültesi	236	3.27	.87	.802	466	.423
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	232	3.21	.93			
Ders Yapısı	Eğitim Fakültesi	236	3.46	.77	-.203	466	.839
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	232	3.47	.80			
Kurumsal Destek	Eğitim Fakültesi	236	2.50	1.03	2.748	466	.006
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	232	2.25	.94			
Esneklik	Eğitim Fakültesi	236	3.62	1.03	1.431	466	.153
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	232	3.48	.95			

### Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Sürecine Yönelik Doyumlarına İlişkin Odak Grup Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecine yönelik memnuniyetlerini (doyum) anlamak amacıyla birtakım sorular sorulmuş ve öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar Memnuniyet Durumu teması altında kategori ve kodlara ayrılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12 <i>Memnuniyet Durumu Teması, Kategori, Alt Kategori ve Kodların Dağılımı</i>	
Kategori / Kod	Referans
<b>Memnuniyet durumu</b>	
<b>Etkileşim</b>	
Öğretmenle etkileşim	3
Öğrencilerle etkileşim	5
<b>Performans</b>	
Öğretmen performansı	
Ders anlatımı	2
Geri bildirim hızı	2
Öğretmen farklılığı	5
<b>Kurumun performansı</b>	
Sistem kaynaklı sorunlar	5
Gelişim gösterme	3
<b>Dikkat dağıtıcı unsurlar</b>	
Rahatlık	3
<b>Ders süreci</b>	3
Mesajlaşma	6
<b>Süreç</b>	
Deneyim	3
Staj	3
Alışma süreci	2
Yüz yüze eğitim ile karşılaştırma	3

Öğrencilere sorulan “Öğretmenler ile olan etkileşimin nasıldı? Hangi durumlarda etkileşim kuruyordun?” ve “Bu çevrimiçi eğitim sürecinde diğer öğrenciler ile olan etkileşiminden bahseder misin? Hangi durumlarda etkileşim kuruyordun?” sorularına verilen yanıtlar “Etkileşim” kategorisi altında kodlanmıştır.

Ö1: “Yüz yüze eğitime göre etkileşim çok azaldı, ders çıkışında hal hatır sorduğum arkadaşlarımla konuşamaz oldum, çok yakın arkadaşlarımla ancak konuşabildim.”

Ö6: “Hocalarla etkileşimim çok sık. Çünkü bir problemim olduğunda akranlarıma değil de hocalarımla iletişimi kurup çözüyorum. Bu yüzden hocalarımla aramızdaki etkileşim çok iyiydi diyebilirim. Ödevlerde herhangi bir anlaşılmayan yönerge verdiklerinde anlaşılmayan bir konu olduğunda veya ek ders yapma gibi bir durum olduğunda gün saat ayarlamada etkileşim kuruyordum.”

Ö5: “Başta sudan çıkmış balık gibiydik. Herkes birbirine soruyordu. İletişim bir yerde arttı. Sınıfta konuşmadığım arkadaşlarımla kendimi konuşuyor olarak gördüm. WhatsApp grubunda bu kadar aktif değildik. Herkes birbirine yardım etmeye başladı. Yardımseverlik konuşkanlık arttı. Birazcık sınıfımızı sosyalleştirdi aslında. Herkes birbiriyle konuştu. Ödevler üzerinden toplantılar yaptık birlikte ödevleri çözdük. İlginç bir şekilde bizi bir tık daha sosyalleştirdi.”

Bu süreçte öğretmenlerinin performansı hakkında ne düşünüyorsun? ve sence bağlı olduğun üniversitenin bu süreçteki performansı nasıldı, biraz açıklar mısın? sonda sorularına verilen yanıtlar “Performans” kategorisi altında kodlanmıştır.

Ö5: “Hocaların ders anlatımının açık ve net olması benim için çok önemli. Koydukları slaytın anlaşılır olması benim için çok önemli. Ek olarak bir kaynağa gitmek istemiyorum. Koydukları materyalin benim için yeterli olmasını istiyorum. Onu anlayayım istiyorum. Bu benim için önemli.”

Ö4: “Bazı öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına ayak uyduramaması. Çevrimiçi ortamda herkes anlasın diye basite indirgenerek anlatım yapılmasından dolayı sıkılıyorum ben bazı bilgileri zaten önceden bilmiş oluyorum.”

Ö2: “Ege Ders platformu ortak ve yoğun kullanım zamanlarında aşırı dondu mutlaka kendi platformumuz haricinde başka bir platforma geçmek durumunda kaldık başka bir yerde dersi işlemek durumunda kaldık, bu da öğrencilerin derse bağlanmasını, katılımını ister istemez düşürdü. Üniversite ilk dönem iyi değildi ancak ikinci dönem gayet iyiydi.”

Çevrimiçi eğitimdeyken mesajlaşma gibi diğer aktiviteler dikkatini dağıtır mı? sorusuna verilen yanıtlar “Dikkat dağıtıcı unsurlar” kategorisi altında kodlanmıştır. Öğrenciler mesajlaşma dışında da dikkat dağıtıcı unsurlardan bahsetmişlerdir ve o unsurlar da bu kategori altında kodlanmıştır.

Ö2: “Ev ortamında olmak. Benim için engelleyici bir durumdu. Aile ile birlikte olmak, gürültü olması, ek olarak rahat olma durumu”

Ö3: “İstedğim gibi hareket edebilme rahatlığı öğrenme disiplini olumsuz etkiliyor.”

Ö1: “Sürekli ekrana bakıyor olarak dersi dinlemek öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini söyleyebilirim.”

Ö3: “Evet dağıtıyor. Bazen kendim dağıtıyorum dersten sıkıldığımda bazen de istemsiz olarak dikkatlice bir dersi dinlerken başkaları tarafından dağılıyor.”

“Pandemi döneminde böyle bir çevrimiçi eğitim sürecine dâhil olmak sana nasıl hissettirdi?” sorusunun verilen yanıtlar “Süreç” kategorisi altında kodlanmıştır.

Ö3: “İlk başlarda uzaktan eğitime geçildiğinde aşırı mutsuz oldum, son sınıf olduğumuz için stajımız vardı ve staj ortamını yaşayamayacağım için olumsuz şeyler kattı.”

Ö1: “Pandemi döneminde olduğu için böyle bir durum olağandı, fakat çevrimiçi ortama alışmak biraz zaman aldı, alışması zor oldu ama sonunda alıştık, çok iyi hissettirmedi diyebilirim.”

Ö6: “Biraz daha bana kendimi özgür ve rahat hissettiriyor. Okulda her an söz alamıyorsun veya her an bir şeye odaklanamıyorsun. Canlı derste hoca su almaya gittiğinde ben de kendim kalkıp bir şeyler yapabiliyorum ancak yüz yüze iken hoca dışarı çıktığında ben gidemiyorum. O rahatlığı sevdiğim için bu istekliliğim arttı.”

Öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecindeki doyum durumlarını anlamak amacıyla yöneltilen sorulara vermiş oldukları olumlu ve olumsuz yöndeki yanıtlar, odak grup öğrencilerinin doyumlarının orta düzeyde olduğu yönünde bir çıkarıma varılmasına neden olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına ait internet temelli uzaktan eğitim düzeyine ait nicel bulgular da orta düzeyde bulunmuştur. Dolayısıyla görüşme sonuçlarından elde edilen nitel bulgular nicel bulguları destekler niteliktedir.

### Öğrencilerin Acil Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, anket sonuna eklenen öğrencilerin pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin görüşleri Eğitim Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi olarak bağlı buldukları fakülteye göre analiz edilmiştir.

#### Eğitim fakültesi öğrencilerinin acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin acil uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşlerine ait bulgular Tablo 13’de verilmektedir. Öğrencilerin görüşleri Çevrimiçi eğitim teması altında olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazıları örnek olarak verilmektedir.

Tablo 13	
<i>Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerinin Tema, Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı</i>	
Tema / Kategori / Kod	Referans
<b>Çevrimiçi Eğitim</b>	
<b>Olumlu</b>	
Memnuniyet	2
Tekrar kullanılabilirlik	1
Düşük maliyet	1
Zaman	4
Erişilebilirlik	3

Tecrübe	1
Esneklik	2
Ortam	2
Bazen/Bazı	2
Eğitime devam etme	1
Verimli	3
İçsel motivasyon	1
<b>Olumsuz</b>	
Hazırbulunuşluk	1
Rahatlık	1
Etkileşim	3
Fırsat eşitsizliği	7
Yorucu	4
Dışsal faktörler	4
Yetersiz	7
Alt yapı sorunu	11
Verimsiz	9
Uygulama	3
Öğrenme	5
Değerlendirme	1
Sorumluluk	1
Motivasyon	2

Olumlu kategorisi altındaki görüşler:

Ö2: *“Uzaktan eğitimin olumlu yanı bireysel öğrenmelerimize daha çok vakit ayırıp, okumalar yapabilmemizi sağlıyor.”*

Ö26: *“Eğitimden bu şekilde bir yöntem ya da teknoloji sayesinde mahrum kalmamak güzel.”*

Ö29: *“Benim için iyi kendimi geliştirmeye vakit buldum ve araştırmaya yöneltti”*

Ö49: *“Uzaktan eğitimden memnunum. Dersleri uzaktan takip ederek ailemi pandemi sürecinde salgına karşı maksimum düzeyde korumuş oldum.”*

Ö71: *“Kendini motive etme yeterliliğine sahip olan öğrencilerin uzaktan eğitimde pek zorlandığını düşünmüyorum.”*

Olumsuz kategorisi altındaki görüşler:

Ö4: *“Dersler odaklanmakta güçlük çekiyorum odaklanamıyorum uzaktan eğitim benim için hiç verimli geçmiyor bana hiç bir şey katmadı.”*

Ö7: *“Ben 1.sınıf öğrencisiyim okuduğum bölümden dolayı genelde dersler alıyorum ancak hocalarım ile yüz yüze iletişim kurarak ders işlemek, sorduğum sorulara anında cevap alabilmek iyi bir eğitim almam için çok önemli.”*

Ö8: *“Ev halinde dersleri ciddiye alıp zamana uyum sağlayamıyoruz. Sürekli uyku hali var.”*



Ö8: “Uygulamadan yoksun bir şekilde ders işliyoruz tamamı teorik. Yaparak yaşayarak öğrenme yok. Çocuk göremeden donanımlı bir öğretmen nasıl olabiliriz?”

Ö10: “Ben köyde yaşıyorum ve internet sorunun var kablosuz ağa ulaşımım yok bu beni gerçekten çok zorluyor ve bunu dikkate alan yok.”

Ö16: “Bizler uzaktan eğitim sürecinde çok yorulduk ve bu göz ardı ediliyor.”

Ö24: “Sunuş yöntemi kullanılıyor. Aktif bir öğrenme öğrenci merkezlilik yok. Derste yansıtılan sunular çok basit düzeyde hiç ilgi çekici değil ve özensiz. Bazı öğretmenler kameralarını bile açmıyor. Ve bu dikkatimi vermeme engelliyor. Çoğu kez düz bir anlatım oluyor. Online eğitimde kullanılacak etkinlik ve oyunlara yer veren hiçbir öğretmenim yok. Bu durum beni derse girmemeye teşvik ediyor. Sadece anlatım olduğu için bir süre sonra dinleyesim gelmiyor ve çok sıkılıyor. Konuya ilgimi kaybedebiliyorum.”

Ö78: “En büyük sorunun yüz yüze eğitimdeki her durumun acil uzaktan eğitime adapte edilmeye çalışılması olduğunu düşünüyorum.”

Eğitim fakültesi öğrencilerinin acil uzaktan eğitim süreci ile ilgili belirtmiş oldukları olumlu ve olumsuz görüşler öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ve doyumlarının ne çok iyi, ne de çok kötü orta düzeyde bir hazırbulunuşluk ve doyum durumlarının olduğunun düşünülmesine neden olmuştur.

### **Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri.**

Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin acil uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşleri Tablo 14’de verilmektedir. Öğrencilerin görüşleri olumlu, olumsuz, performans ve dersler kategorileri altında analiz edilmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazıları örnek olarak verilmektedir.

Tablo 14	
<i>Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerinin Tema, Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı</i>	
Tema / Kategori / Kod	Referans
<b>Çevrimiçi Eğitim</b>	
<b>Olumlu</b>	
Yeterli	6
Verimli	2
Memnuniyet	2
Tekrar dinleme	3
Kendini ifade etme	1
<b>Olumsuz</b>	

Yetersiz	4
Verimli değil	15
Alt yapı sorunu	5
Etkileşim	2
Motivasyon	2
Dış faktörler	1
Adaletsizlik / Haksızlık	3
Fırsat eşitsizliği	4
Anlama sorunu	2
Yorucu	3
<b>Performans</b>	
Üniversite	10
Öğretmen	10
<b>Dersler</b>	
Teorik	10
Uygulama	22
Yüz yüze	12

Olumlu kategorisi altındaki görüşlerden bazıları:

Ö12: “FTR bölümünde okuyan 1.sınıf öğrencisi olarak uzaktan eğitimi teorik olarak ders kayıtlarını tekrar tekrar dinleyebilme çalışma açısından verimli ve yeterli buluyorum.”

Ö13: “Uzaktan eğitimin faydalı yönü ders kayıtlarını tekrar dinleyerek daha iyi anlamamızı sağlıyor.”

Olumsuz kategorisi altındaki görüşlerin bazıları:

Ö68: “Ben ve araştırmalarım sonucu çoğunluk grup derslerden verim alamıyoruz.”

Ö4: “Olanakların el vermediği durumlarda(elektrik, internet, bilgisayar yokluğu vb.) derslere giriş yapamadığımızda zorunlu giriş yapma devam zorunluluğuna zorlanmazsak çok daha iyi olabilirdi.”

Ö36: “Adaletsiz bir tutum, üniversite kaynaklı değil tabi ki uzaktan eğitimin kaçınılmaz sonuçları ev ortamında oturup derse odaklanmak çok zor, çalışma şartlarımız ve ev ortamlarımız aynı değil ama bizden aynı şekilde gerek etkili katılım gerekse eşit bir algılama bekleniyor.”

Performans kategorisi altındaki görüşlerin bazıları:

Ö30: “Ders saatleri, ödevler ve sınavlar konusunda daha anlayışlı olunabilir. Çoğu zaman kişisel ihtiyaçlarımıza zaman ayıramayıp, tüm günü bilgisayar başında geçirmek zorunda kalıyoruz (gerek ders için, gerek verilen ödevler için...)”

Ö18: “Mergen sisteminin geliştirilip derslerde öğrencinin kamera açmasına olanak verilerek daha ciddi ve verimli bir öğrenim sürecinin olacağını düşünüyorum. Bu kamera olayının sınavlarda da açılması biz öğrencilerin derslerini daha fazla ciddiye alarak çalışmalarını ve bir nebze de olsa kopyanın önüne geçileceğini düşünüyorum.”

Ö69: “Bazı belli hocalar var ki bir sene olmasına rağmen ve sürekli seste sıkıntı olduğunu, söylediklerinin anlaşılmadığını dile getirmemize rağmen bunu düzeltmek adına bir şey yapılmıyor. Uygulama derslerde de yine hocaya bağlı açtıkları videoların ses ve görüntü kalitesine göre algılanma ve verim seviyesi değişiyor.”

Dersler kategorisi altındaki görüşlerin bazıları:

Ö17: “Uzaktan eğitim sadece teorik olarak güzel.”

Ö22: “Ödev ve Teorik bilgiler çok çok yoğun ve bu sebeple ne ödev verilen derse ne de diğer derslere gerekli özeni gösteremiyorum. Pandemi sürecinde unutulacak bilgiler değil akılda kalıcı bilgiler edinmek isterdim. Bunu da ancak sırf pandemide evdeyiz boş vaktimiz var düşüncesiyle teorik bilgi akışıyla değil.”

Ö17: “Bir hemşirelik bölümü öğrencisi olarak uygulama yönünden çok eksik kalıyoruz.”

Ö22: “Uygulama saatlerimizde sözel tartışmayla başarabiliriz diye düşünüyorum. Çünkü biz öğrenciler bir fikir beyan edebildiğimizde akılda kalıcı bilgilere ulaşmış oluyoruz. Demek istediğim uygulama saatlerinde ödev sunumundan çok uygulamayla ilgili sözel tartışmaların yaratılması daha verimli olur diye düşünüyorum.”

Ö23: “Bölümüm açısından oldukça olumsuz etkilendim. Uygulama dersleri videolar ile telafi edilmeye çalışılıyor ama uygulamalar tarafımızca yapılmayınca pek de etkili olmuyor maalesef.”

Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri de benzer şekilde Eğitim Fakültesi öğrencileri gibi acil uzaktan eğitim sürecini olumlu ve olumsuz yönlerde değerlendirmişler ve bu durum öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ve doyumlarının ne çok iyi, ne de çok kötü orta düzeyde bir hazırbulunuşluk ve doyum durumlarının olduğunun düşünülmesine neden olmuştur.

Anket sonunda Eğitim Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin belirtmiş oldukları olumlu ve olumsuz yönde görüşlerden yola çıkarak elde edilen nitel bulgular, Eğitim Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden elde edilen çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ve doyum düzeylerine ilişkin nicel bulguları destekler niteliktedir.

## Sonuçlar

Bu araştırmada, Covid-19 pandemisinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim sürecinde, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve internet temelli uzaktan eğitim doyumları arasındaki ilişki, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve internet temelli uzaktan eğitim doyum düzeyleri araştırılmış ve bu durumlar fakülte değişkenine göre de incelenmiştir. Araştırmaya Eğitim Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi

öğrencileri katılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak nitel veri desteği için, öğrencilerin hazırbulunuşluk ve doyum durumlarını anlamak için odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde okuyan 6 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere gönderilen anket sonuna eklenen bir bölümde öğrencilerin pandemi sürecinde gerçekleştirilen eğitim ile ilgili görüşleri alınmış ve buradan elde edilen veriler de nitel veri desteği için kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, acil uzaktan eğitimde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve doyumları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi öncesinde bu araştırmaya benzer araştırmalara rastlanırken, bu araştırma yapılırken buna benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Pandemi öncesinde bu araştırmaya benzer araştırmalar incelendiğinde, Topal (2016), Kocaeli Üniversitesinde, 2014-2015 yılları arasında 352 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin e-kursa hazırlık ve memnuniyetleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Bir diğeri Wei ve Chou (2020), Tayvanlı 356 lisans öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmada, bilgisayar ve internet öz yeterliliğine sahip olan öğrencilerin ders memnuniyetlerinin yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Çalışma 2020 yılında yayınlanmış ancak pandemi öncesinde gerçekleştirilen bir çalışmadır. Öztürk, Öztürk ve Özen (2018), 493 öğretmen adayı ile yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin internet tabanlı uzaktan eğitime hazırlık ve memnuniyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Sonuç olarak pandemi öncesinde yapılan bu araştırmaya benzer araştırma sonuçları ile pandemi sürecinde gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları tutarlılık göstermektedir. Acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları incelendiğinde, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÇÖHBÖ alt boyutları incelendiğinde Öğrenen Kontrolü alt boyutu diğer alt boyutlara göre düşük bulunmuştur. Fakülte değişkeni bakımından ise Eğitim Fakültesi öğrencilerinin hazırbulunuşlukları, Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Fakülte bazında farklılığın bu şekilde olması, eğitim fakültesi öğrencilerinin derslerinin daha çok teorik temelli olması ve öğretmenlik becerileri edinimi gereği derslerde sunum, video, etkileşimli tahta vb. teknolojileri kullanmalarından kaynaklı hazırbulunuşlukları daha yüksek çıkmış olabilir. Bir diğeri eğitim fakültesi öğrencilerinden elde edilen veriler birçok üniversiteden elde edilirken, Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden elde edilen veriler tek bir üniversiteden alınmıştır. Farklılığın temelinde fakülte bazında araştırmaya katılan üniversite sayısının da etkili olduğu söylenebilir. Anket sonunda Eğitim Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin belirtmiş oldukları

olumlu ve olumsuz yöndeki ifadeler, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarının ne çok yüksek, ne de çok düşük orta düzeyde bir çevrimiçi hazırbulunuşluğuna sahip oldukları çıkarımının yapılmasına neden olmuştur. Dolayısıyla bu bakımdan çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna ilişkin nitel araştırma bulgularının, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna ilişkin nicel araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Odak grup görüşmesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarını anlamaya yönelik vermiş oldukları cevaplar kendine güvenme, isteklilik, öğrenme süreci yönetimi, bilgisayar ve internet kullanımı, çevrimiçi öğrenme yazılımı yönetimi ve kendi kendine çalışma olmak üzer 6 başlık altında toplanmıştır. Öğrenciler genel olarak bu kategoriler altında olumlu yönde görüşler bildirmişlerdir. Dolayısıyla odak grup öğrencilerinin hazırbulunuşluklarının iyi olduğu söylenebilir. Ancak odak grup BÖTE öğrencileri dışında farklı bölümden öğrencilerden oluşturulsaydı belki sonuçlar daha farklı çıkabilirdi. Alanyazında pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ile ilgili benzer çalışmalar vardır. Sarıtaş ve Barutçu (2020) pandemi sürecinde 2835 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da öğrenen kontrolü alt boyutundan elde edilen puanlar düşük çıkmıştır. Dolayısıyla her iki araştırma sonucunda da öğrenen kontrolü alt boyutunun düşük çıkması, acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme sürecini yönetmelerinde sorun yaşadıkları çıkarımının yapılmasına neden olmaktadır. Kuzu (2020) üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin hazırbulunuşluklarının orta ve yüksek seviyede çıktığı sonucunu ulaşmıştır. Türkmen, Aşçı ve Uğur Zor (2020) ise meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenme hazırbulunuşluklarının yüksek ve yeterli olduğunu bulmuştur. Pandemi sürecinde yapılan bu çalışmalar genel olarak öğrenci hazırbulunuşluklarının orta seviyelerde olduğunu göstermektedir. Bu araştırma sonucunda da benzer bir bulgu elde edilmesi çalışmanın alanyazındaki diğer çalışmalar ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Alanyazında çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun fakülte değişkenine göre incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Yılmaz, Sezer ve Yurdugöl (2019) farklı fakültenin 5021 öğrenci ile yapmış oldukları çalışmada, e-öğrenme hazırbulunuşluğunun fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Bizim çalışmamız ile alanyazındaki bu çalışma tutarlılık göstermektedir fakat Talan'ın (2021) farklı fakültenin 727 öğrenci ile yaptığı çalışmada hazırbulunuşluk ile fakülte arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuçların farklılık göstermesinde, kullanılan ölçek, çalışmaya katılan öğrenci sayısı, fakülte sayısı, fakülte türü, yaş ve cinsiyet gibi değişkenlerin etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin acil uzaktan eğitim

sürecine yönelik doyum durumları incelendiğinde doyum düzeyleri, kurumsal destek alt boyutu hariç orta düzeyde bulunmuştur. Kurumsal destek alt boyutuna ilişkin doyumları ise düşük bulunmuştur. Öğrencilerin çalışmaya çeşitli üniversite ve fakültelerden katıldıkları göz önünde bulundurulduğunda acil uzaktan eğitimde kurumların destek verme konusunda yetersiz kaldığı çıkarımı yapılabilir. Jiang, İslam, Gu ve Spector (2021) Çin’li 928 üniversite öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeden çok memnun kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Tüzün ve Yörük Toraman (2021) 289 sosyal bilimler öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimden genel olarak memnun olmadıkları, çoğunluğun yüz yüze eğitimi tercih ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Sonucun olumsuz çıkmasının sebebi tek bir kurumdan alınan veriler olması, pandemi sürecinin başlarında yapılan bir çalışma olması ve üniversitenin bu sürece uyum sağlama aşamasından kaynaklı tecrübe edinerek gelişme süreci ve izlediği çevrimiçi politikaların yetersiz kalması olabilir. Öğrenci doyumlarının fakülte değişkenine göre durumları incelendiğinde ise, öğrencilerin bağlı oldukları fakülte ile doyumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak ölçek alt boyutları incelendiğinde öğrenci-öğrenci etkileşimi ve kurumsal destek alt boyutu bakımından farklılık bulunmuştur. Bu alt boyutlar bakımından Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ortalama puanları daha yüksek çıkmıştır. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin Eğitim Fakültesinde yüksek çıkmasının nedeni, eğitim fakültesi öğrencilerinin farklı üniversitelerden araştırmaya katılması ve sağlık bilimleri üniversitesi öğrencilerinin ise tek üniversite ile sınırlı kalması olabilir. Bir diğeri eğitim fakültesindeki öğrencilerin öğretmenlik gereği almış oldukları derslerin içeriklerinde birbirleri ile etkileşimlerini gerektirecek (ders anlatma, sunum yapma) durumların bulunması ve sağlık bilimleri üniversitesi öğrencilerinin çevrimiçi eğitimlerinde bireyselliğin ön planda olması neden olabilir. Kurumsal destek alt boyutundaki farklı, sağlık bilimleri üniversitesi öğrencilerinin derslerinde uygulamalı bir yapının ağır basmasından dolayı pandemi döneminde kurumun bu konuda elinden bir şey gelmemesi olabilir. Eğitim fakültesi öğrencileri için ise teorik dersler sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerine oranla daha fazla olduğu için üniversitelerin teorik dersleri uygulamaya koymada daha az zorlandıklarından kaynaklı bir durum söz konusu olabilir. Bir diğeri sağlık bilimleri fakültesi uygulamaya dönük olduğu için kurum uzaktan eğitim konusunda eğitim fakültesini içinde barındıran kurumlara göre pandemi sürecinde pandemi öncesine göre daha az deneyimli kalmış olabilir. Talan (2021) acil uzaktan eğitimde farklı fakültelerden 727 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Sonuç olarak bu çalışma pandemi sürecinde yapılan diğer bir

Çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Odak grup ğrencilerinin doyum durumlarını anlamak amacıyla yapılan görüşme sonucunda ğrenci görüşleri, etkileşim, performans, dikkat dağıtıcı unsurlar, ders süreci ve süreç başlıkları altında kategorilendirilmiştir. Genel olarak öğrenciler bu kategoriler altında hem olumlu hem de olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla bu görüşlerden yola çıkararak öğrencilerin doyumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bir diğeri anket sonuna eklenen öğrencilerin pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin alındığı bölümde, öğrencilerin olumlu ve olumsuz yönde yapmış oldukları yorumlar doyumlarının da orta düzeyde olduğu yönünde bir çıkarım yapılmasına neden olmuştur. Öğrencilerin doyum durumlarına yönelik elde edilen nitel bulguların, yine doyum düzeyine ait nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

### **neriler**

Gelecek araştırmalarda, farklı fakülteler ve daha büyük bir örneklem ile aynı konu çalışılabilir. Nitel araştırma yöntemi asıl araştırma yöntemi olarak kullanılıp, farklı bir öğrenme grubu ile aynı konu çalışılabilir. Hazırbulunuşluk değişkeni ile farklı bir değişken arasındaki ilişki incelenebilir. Pandemi sonrasında, öğrencilerin hazırbulunuşluk ve doyum durumlarındaki gelişmeyi ortaya koyacak bir çalışma yapılabilir.



### Kaynakça

- Akkoyunlu, B. ve Bardakçı, S. (2020). Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim – Bilgi Portalı.YÖKAK,<http://web.archive.org/web/20200811005859/https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/>. Erişim tarihi: 14.11.2020
- Alsancak Sırakaya, D. ve Yurdugöl H. (2016). Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Düzeylerinin İncelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(1):185–200.
- Basith, A., Rosmayadi, Triani, S. N., and Fitri. (2020). Investigation of Online Learning Satisfaction During COVID 19: In Relation to Academic Achievement. *Journal of Educational Science and Technology (EST)*, 6(3), 265–75. doi: 10.26858/est.v1i1.14803.
- Baygeldi, M., Öztürk, G.ve Dikkartın Övez, T. (2021). Pandemi Sürecinde Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk ve E-Öğrenme Ortamlarına Yönelik Motivasyon Düzeyleri. *Turkish Studies*, 16(1), 285–311.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 26. Baskı. Pegem Akademi, Ankara.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye Ve Kalkınmaya Etkisi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,(11), 33-41. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47957/606767>
- Creswell, J. W., and Clark, V. L. P. (2018). Designing and Conducting Mixed Methods Research. *Organizational Research Methods*, 12(4), 801–4.
- Demir Kaymak, Z. ve Horzum, M. B. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeyleri, Algıladıkları Yapı ve Etkileşim Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1792–97. doi: 10.12738/estp.2013.3.1580.
- Bedir Erişti, S.D., Kuzu, A., Kabakçı Yurdakul, I., Akbulut, Y. & Kurt, A. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Fogerson, D. L. (2005). Readiness Factors Contributing To Participant Satisfaction In Online Higher Education Courses. *University of Tennessee*, 159.
- Harman, G. ve Çelikler, D. (2012). Eğitimde Hazır Bulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147–56.
- Hergüner, G., Son, S. B., Son, S. H. ve Dönmez, A. (2020.) The Effect of Online Learning Attitudes of University Students on Their Online Learning Readiness. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* 19(4), 102–11.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., and Bond, A. (2020). Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 1–15. Retrieved May 6, 2020, from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and->
- Hung, M., Chou, C., Chen, C., and Own, Z. (2010). Computers & Education Learner Readiness for Online Learning: Scale Development and Student Perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080–90. doi: 10.1016/j.compedu.2010.05.004.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2013). Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin (ÇÖHBÖ) Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Teknoojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 72–100.
- Jiang, H., Islam, A. Y. M. A., Gu, X., and Spector, J. M. (2021). Online Learning Satisfaction in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Regional Comparison between Eastern and Western Chinese Universities. *Education and Information Technologies*. doi: 10.1007/s10639-021-10519-x.
- Karataş, S. ve Üstündağ M. T. (2008). Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı Öğrencilerinin İnternet Temelli Uzaktan Eğitim Doyumları İle Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 62–73.
- Kırmızı, Ö. (2015). The Influence of Learner Readiness on Student Satisfaction and Academic Achievement in an Online Program at Higher Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1), 133–42.
- Koloğlu, T. F. (2016). Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Bakış Açıları ve Hazırbulunuşlukları: Ordu Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., and Schroder, K. E. E. (2013). A Predictive Study of Student Satisfaction in Online Education Programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(1), 16–39. doi: 10.19173/irrodl.v14i1.1338.
- Kuzu, Y. (2020). Üniversiteyi Yeni Kazanan Öğrencilerin Pandemi Kaynaklı Uzaktan Eğitime İlişkin Hazırbulunuşlukları ve Görüşleri. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 103–35. doi: 10.20493/birtop.818308.
- Natarajan, J, Joseph, MA. Impact of emergency remote teaching on nursing students' engagement, social presence, and satisfaction during the COVID-19 pandemic. *Nurs Forum*. 2022; 57: 42- 48. <https://doi.org/10.1111/nuf.12649>

- Oliver, R. (2001). Assuring the Quality of Online Learning in Australian Higher Education. *Proceedings of Moving Online II Conference*. 222–31. Retrieved April 13, 2022 from <https://core.ac.uk/download/pdf/41533127.pdf>
- Öztürk, D. S., Öztürk, F. ve Özen, R. (2018). The Relationship Between Prospective Teachers' Readiness And Satisfactions About Web-Based Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 147–62. doi: 10.17718/tojde.382791.
- Parlak, Ö. (2004). İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyumu Ölçeği. *Journal Of Educational Sciences & Practices*, 6(11), 53–72.
- Saraç, Y. (2020). YÖK Üniversitelerde Uygulanacak Uzaktan Eğitime İlişkin Açıklama. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>. Erişim tarihi: 10.03.2021.
- Sarıtaş, E. ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde Dijital Dönüşüm ve Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu: Pandemi Döneminde Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5–22. doi: 10.34231/iuyd.706397.
- Surahman, E., and Sulthoni. (2020). Student Satisfaction toward Quality of Online Learning in Indonesian Higher Education during the Covid-19 Pandemic. *IEEE* 120–25. doi: 10.1109/ICET51153.2020.9276630.
- Talan, T. (2021). *COVID-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının ve Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi*. Ankara: İksad Yayıncılık.
- Topal, A. D. (2016). Examination of University Students' Level of Satisfaction and Readiness for E-Courses and the Relationship between Them. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 7–23. doi: 10.13187/ejced.2016.15.7.
- Türkmen, B., Aşcı, Y. ve Uğur Zor, Esra. (2020). Covid-19 Sosyal İzolasyon Döneminde Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Hazirbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi: Çaycuma Meslek Yüksekokulu Örneği. *Journal of International Social Research*, 13, 690–700. doi: 10.17719/jisr.10821.
- Tüzün, F. ve Yörük Toraman, N. (2021). Pandemi döneminde Uzaktan Eğitimi Etkileyen Faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822–45. doi: 10.25287/ohuiibf.780189.
- UNESCO. (2020). Koronavirüsün Neden Olduğu Okul Kapanmaları (Covid-19). Retrieved 6, 2021 from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

- Wei, H. C., and Chou, C. (2020). Online Learning Performance and Satisfaction: Do Perceptions and Readiness Matter? *Distance Education*, 41(1), 48–69. doi: 10.1080/01587919.2020.1724768.
- Weerasinghe, IM S., Lalitha, R., and Fernando, S. (2017). Students' Satisfaction in Higher Education Literature Review. *American Journal of Educational Research*, 5(5), 533–39. doi: 10.12691/education-5-5-9.
- Yılmaz, R., Sezer, B. ve Yurdugöl, H. (2019). Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 180–95. doi: 10.12984/egeefd.424614.

### Yazarlar Hakkında

#### Beyza ASLAN



Beyza ASLAN, Lisans eğitimini Ege Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği anabilim dalında tamamlamıştır. Mezun olduktan sonra yine Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde yüksek lisansa başlamış ve Haziran 2022’de mezun olmuştur. Şuanda mesleki bakımdan kendini geliştirmeye devam etmesinin yanı sıra, Mersinde MEB’e bağlı bir ortaokulda ücretli öğretmen olarak çalışmaktadır.

Eposta: beyzaslan26@gmail.com

#### Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU



Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Mühendisliği alanında 1998 yılında doktorasını tamamlamış ve Dr. unvanı almıştır. 2011 yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde Prof. unvanını almıştır. Akademik ve bilimsel araştırma alanları, Sosyal ve Beşeri Bilimler, Eğitim, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi, Bilgisayar Bilimleri, Yapay Zekâ, Bilgisayarda Öğrenme ve Örüntü Tanıma, İnsan Bilgisayar Etkileşimi, Mühendislik ve Teknolojidir.

Posta adresi: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü  
104 Bornova/İzmir  
Tel (İş): +90 232 311 50 89  
Eposta: mustafa.inceoglu@ege.edu.tr



Gönderim: 06.11.2022

Kabul: 31.01.2023

Tür: Araştırma Makalesi

## Öğrenme analitikleri ile öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkinin sistematik alanyazın taramasıyla incelenmesi

Tuğba CANSU TOPALLI<sup>a</sup>,  
Mehmet FIRAT<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Çarşamba Ticaret Borsası MYO, 0000-0002-5910-6649:

<sup>b</sup> Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, 0000-0001-8707-5918:

### Özet

Öğrenme deneyimlerinin dijitalleşmesiyle birlikte, öğrenenlerin bu ortamlarda gerçekleştirdikleri tüm etkileşimler izlenebilir hale gelmiştir. Bu da öğrenme analitiklerinin hızla yaygınlaşmasına yol açmıştır. Öğrenme analitikleri, öğrenenin kendisini ve öğrenme çevrelerini anlamak ve iyileştirmek için kullanılır. Öğrenme analitikleri, öğrenenlerle ve öğrenme bağlarıyla ilgili verilerin toplanması, ölçülmesi, analiz edilmesi, görselleştirilmesi ve en önemlisi de analitik sonuçların öğrenme çevrelerine yansıtılması süreçleriyle ilgilidir. Öğrenme analitikleri, bireyin kendini izlemesine ve kendi performansını değerlendirmesine olanak sağladığı için öğrenenlerin öz düzenleyici öğrenmeleriyle de yakından ilişkilidir. Alanyazında öğrenme analitikleri ile öz-düzenleyici öğrenme ilişkisini inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Ancak bu çalışmaları bir arada değerlendiren yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı öğrenme analitikleri ile öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaları sistematik alanyazın taramasıyla incelemektir. Bu amaçla Web of Science veri tabanı kullanılarak, başlığında "learning analytic" ve "self-regulated" anahtar kelimeleri bulunan 17 makale incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrenme analitikleri kullanmanın, öz düzenleyici öğrenme becerilerinin tespitinde ve geliştirilmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Uzaktan eğitim, öğrenme analitikleri, öz düzenleyici öğrenme, öz düzenleme.

## The effects of learning analytics on self-regulated learning

### Abstract

With the transition of learning experiences to digital environments, all interactions carried out by learners in these environments have become traceable. This has led to the rapid spread of learning analytics. Learning analytics are used to understand and improve learning itself and the learning environment. Learning analytics deals with the processes of collecting, measuring, analyzing, visualizing, and most importantly, reflecting analytical results in the learning environment. Learning analytics are also closely related to self-regulated learning, as they enable individuals to monitor themselves and evaluate their own performance. There are studies in the literature that examine the relationship between learning analytics and self-regulated learning. However, there is a lack of studies that evaluate these studies together. The aim of this research is to examine the relationship between learning analytics and self-regulated learning by systematically reviewing the literature using the Web of Science database. For this purpose, 17 articles containing the keywords "learning analytics" and "self-regulated" in the title were analyzed. As a result of the study, it was concluded that using learning analytics helps to identify and improve self-regulated learning skills.

**Keywords:** Distance education, learning analytics, self-regulated learning, self-regulation

### Kaynak Gösterme

Cansu Topallı, T. ve Fırat, M. (2023). Öğrenme analitikleri ile öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkinin sistematik alanyazın taramasıyla incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 273-294. <https://doi.org/10.51948/auad.1200071>

Bu çalışma, 28-30 Eylül 2022'de Anadolu Üniversitesi tarafından düzenlenen 5th International Open & Distance Learning Conference (IODL 2022) adlı konferansta sunulan sözlü bildirinin, yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

## Giriş

Yaşam boyu ve kesintisiz öğrenmenin dijital dünyada yaygınlaşması bireyin kendi öğrenme sorumluluklarını yerine getirmesi için gerekli öz-düzenleyici öğrenme (ÖDÖ) becerilerine olan ihtiyacı da arttırmıştır. Toplumun her kesiminden bireyler yetişkinlik dönemlerinde kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmeli, hedef ve stratejilerini kendileri belirlemeyebilmelidir. Toplumda bu becerileri sağlamanın en uygun yolu ise açık ve uzaktan öğrenmedir. Uzaktan öğrenme yüz yüze öğrenme ortamlarına göre daha esnek, daha öğrenen merkezli ve daha fazla otonomi içermektedir (Kuo, Walker, Schroder & Belland, 2014). Öğrenenlerin, bir uzaktan öğrenme programı sonunda başarı elde edebilmeleri için kendilerini derse odaklamaları ve öğrenme planlamalarını yapmaları, kendilerini gözlemlenmeleri ve güdülenmeleri gerekmektedir (Ergül, 2006).

Çevrimiçi öğrenme, öğrenenlerin kendi hızlarında ilerleme özgürlüğüne sahip olmalarını sağlarken öğrenme süreçlerini kendi başlarına ve bağımsız olarak planlamaları gerekliliğini de ortaya çıkarmaktadır (Broadbent & Poon, 2015). Öğrenen ile öğretene arasında fiziksel etkileşimin olmadığı bu yenilikçi öğrenme ortamlarında öğrenenler yeni zorluklarla karşı karşıyadır (Kozan, 2016). Bu zorlukların başında ise kendi öğrenmelerini planlama, yönetme ve yürütme için gerekli içsel motivasyonu sağlama, zaman kısıtlılığı ve dijital erişim gücü gelmektedir (Winne, 2017). Özgür öğrenme ortamlarındaki bu yeni zorluklar, öğrencilerin ÖDÖ stratejilerini kullanmasını gerektirmektedir (Broadbent & Poon, 2015). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin devamlılığını sağlayan en önemli unsurlardan biri bireyin ÖDÖ becerilerine sahip olmasıdır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ÖDÖ becerilerini incelemenin bir yolu olarak öğrenme analitiklerinin (ÖA) potansiyel avantajlarının kullanımı yaygınlaşmıştır (Järvelä, Malmberg & Koivuniemi, 2016). ÖA yardımı ile öğrenme yönetim sistemleri (LMS), sosyal platformlar, forumlar gibi dijital ortamlarda bireylerin bıraktıkları izler kolaylıkla izlenebilmektedir. Böylece öğrenenlerin öğrenme ortamlarını ne sıklıkla kullandıkları, hangi içerik ya da uygulamaları tercih ettikleri, ortamda ne kadar vakit geçirdikleri ve hangi konuda yorumlar yaptıkları gibi birçok veri toplanabilmektedir. Bu sayede bireylerin farklı yeteneklerine uygun bireyselleştirilmiş ortamlar tasarlanabilmekte ya da öğrenen motivasyonlarını arttıran uygulama ve içerikler geliştirilebilmektedir.



### Araştırma Sorunsalı

Çevrimiçi öğrenme ortamları, Web ve internet teknolojilerinin ilerlemesiyle çok hızlı şekilde yaygınlaşmıştır (Gewerc, Rodríguez Groba & Martínez Piñeiro, 2016). Çevrimiçi öğrenmede kişilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma gereksinimleri, ÖDÖ'ye dayalı öğrenmeye duyulan ihtiyacı arttırmıştır (Üredi & Üredi, 2007). ÖDÖ sürecinde bireyler sorumluluk alırlar ve kendi hedef ve stratejilerini belirlerler (Zimmerman, 1990; Schunk & Ertmer, 1996; Efklides, 2011). Yapılan çalışmalar ÖDÖ'nin küçük yaşta başladığını ve süreç içinde geliştirilebilir olduğunu göstermektedir (Pintrich & De Groot, 1990).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullananlar, öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarabilecek izler bırakmaktadır. Öğrenenlerin, çevrimiçi ortamlarda çalışırken izledikleri yolu ortaya çıkaran öğrenme analitiği araçları, öğrenme süreçleri hakkındaki bilgileri tutar. Bu bağlamda ÖA öğrenenlerin, öğrenmek için neler yaptıklarını gözlemeleme imkanı sunmaktadır. Dolayısıyla ÖA'ni kullanmanın, kişilerin öz-düzenleme yeteneklerini belirlemede ve geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların incelenmesi ÖA'nin ÖDÖ'ye olan etkilerinin görülmesi açısından önemlidir.

ÖA ve ÖDÖ ile ilgili ilişkiyi araştıran çalışma sayısının hızla artması dikkat çekicidir. Yapılan çalışmaların amacı genellikle ÖA yardımıyla öğrenenlerin mevcut ÖDÖ becerilerini ortaya çıkarmaktır. ÖA yoluyla bireylerin ÖDÖ becerilerinin ve motivasyonlarının artırılması da ortak amaçlardan biridir. Daha önce yapılan bir sistematik alan yazın taramasında (Matcha, Gašević & Pardo, 2019) ÖA gösterge panelleriyle ilgili yapılan deneysel çalışmalar, ÖDÖ modeline dayalı olarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada ise ÖDÖ ile ÖA ilişkisini araştıran çalışmalar sistematik alanyazın taraması yöntemiyle incelenerek ÖA'nin ve ÖDÖ'ye etkisi araştırılmaktadır. Sistematik alanyazın taraması, araştırılmak istenen bir konunun daha önce yapılan çalışmalar çerçevesinde değerlendirilmesine ve genel bir kaniya varılmasına yardımcı olur (Göktaş vd., 2012). Sistematik olarak bir araya getirilen kaynaklar önemli bir bilgi birikimi sağladığından konunun birçok farklı açılarından incelenmesine olanak tanımaktadır. Araştırma, ÖA'nin ÖDÖ becerilerinin ve stratejilerinin belirlenmesine ve bu becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayıp sağlamadığını öğrenmek açısından önemlidir.

Bu araştırma, ÖA ile ÖDÖ arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaları sistematik alanyazın taramasıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede aşağıda yer alan sorulara cevap aranmaktadır:

1. ÖA yoluyla öğrenenlerin ÖDÖ becerileri tahmin edilebilir mi?
2. ÖA kullanılarak öğrenenlerin geliştirilmesi gereken ÖDÖ becerileri saptanabilir mi?

### 3. ÖA ÖDÖ'yi nasıl etkiler?

#### İlgili Alanyazın

ÖDÖ becerileri, bireylerin öğrenme süreçlerinde kendi hedeflerini belirleyebilmesini, bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirebilmesini ve öz değerlendirme yeteneklerini kapsamaktadır (Efklides, 2011; Schunk & Ertmer, 1998; Zimmerman, 1990). Bireylerin ÖDÖ becerilerinin gelişmesi için motivasyonlarının yüksek olması gerekir (İbicioğlu & Antalyalı, 2005; Winne, 2017). ÖDÖ becerisine sahip bireyler, öğrenme için içsel motivasyona sahiptirler. Kendi yeteneklerine güvenirken zayıf yönlerinin de farkındadırlar (Callan, DaVia Rubenstein, Barton & Halterman, 2022; Yüksel, 2013). ÖDÖ becerilerine sahip bireyler kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilir ve bu süreçte aktif rol alırlar.

ÖDÖ becerisine sahip olan bireyler bilişsel süreçleri izler ve kendi bilişlerini kontrol edebilirler (Winne, 2017). Yani bu kişiler dikkatlerini ve algılarını kontrol edebilir, bilgileri kodlayarak hatırlamalarını kolaylaştırabilirler. Kendilerine ulaşabilecekleri hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirebilirler. Başarısızlık hissine kapılarak pes etmezler, gerektiğinde yardım arayarak sorunların üstesinden gelmeye çalışırlar. Ancak başarısız olduklarında da suçlu aramaz kendi eksilerini görmeye çalışırlar. Performanslarını değerlendirirken kendilerini başkalarıyla kıyaslamazlar, koydukları hedefe ne kadar ulaştıkları onlar için önemlidir. Zamanı etkin kullanma becerisine sahiptirler. Daha etkili çalışma için seçme, düzenleme ve oluşturma gibi ayarlamaları yaparlar. Kendilerini objektif bir şekilde değerlendirme yeteneğine sahiptirler (Pintrich, 2000).

ÖDÖ stratejilerini iyi kullanan bireylerin karşılarına çıkan problemleri çözmede kendilerine daha fazla güvendikleri ve daha gayretli oldukları görülmüştür. ÖDÖ becerileri gelişmiş öğrenenler hedeflerine ulaşmak için strateji belirleyebilir ve uyguladıkları stratejilerin performanslarını nasıl etkilediğini değerlendirebilirler (Kumar & Gupta, 2021). ÖA bireyin ÖDÖ becerilerini tahmin etmesi ve geliştirmesi açısından önemli bir potansiyele sahiptir (Goda vd., 2015). Öğrenenlerin ÖDÖ becerilerini bilmek, öğrenme hızlarını, stillerini ve stratejilerini tahmin etmeyi sağlayacaktır. Bu da öğrenme süreçlerinde, öğrenenlere ÖDÖ becerilerine uygun ortamlar sunulmasına yardımcı olacaktır.

ÖA, öğrenmenin ve öğrenmenin gerçekleştiği çevrelerin anlaşılması ve geliştirilmesi için öğrenenler ve bağlamları hakkında bilgi toplanması, bu bilgilerin ölçülmesi, analizi ve raporlanmasıdır (Siemens, 2012). ÖA verilerinin analizi, yorumlanması ve değerlendirilmesi uzmanlık gerektiren bir iştir. Ancak günümüz teknolojileri Web analitikleri, LMS'ler ya da

sosyal ağ analizleri yoluyla elde edilen verileri kolayca görselleştirebilir. Böylece bu verilerden öğrenenler, öğrenenler ya da yöneticilerin faydalanmaları sağlanabilir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki ÖA'nin grafikler, tablolar ya da diğer görsellerle bireylere sunulması, ÖDÖ becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Pardo, 2014).

Gewerc, Rodríguez Groba ve Martínez Piñero (2016), ÖDÖ'yi açıklamak için ÖA'nin kullanılmasıyla ilgili bir örnek olay çalışması yapmıştır. Araştırma başında eğitim teknolojileri dersine katılan üniversite öğrencilerine, ÖDÖ becerilerini tespit etmek için bir anket uygulanmıştır. Anket sonucunda öğrencilerin ÖDÖ becerilerinin ortalama düzeyde olduğu bulunmuştur. Verilen kursta sosyal ağ analitiği kullanılarak öğrenenlerin kurstaki etkileşimlerine bakılmıştır. Etkileşimin kurs sonuna doğru arttığı ve etkileşime en az giren öğrenenlerin en düşük notları aldığı sonucuna varılmıştır. Kurs sonunda aynı anket yeniden uygulanmış ve sonuçlar ilk anket sonucu ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda ÖDÖ becerilerinin geliştirilebilir özellikler olduğu ve etkileşimle bu becerilerin arttığı sonucuna varılmıştır.

Cha ve Park (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğrenme analitiğine dayalı ÖDÖ yeteneklerini geliştirmek için bir gösterge paneli oluşturmak amaçlanmaktadır. Çalışmada bir öğrenme analitiği gösterge paneli geliştirilmiş, öğrenenler ve uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Öğrenenlerin zaman yönetimi ve ilerleme hızları izlenmiş ve çalışma sonunda geliştirilen bu gösterge panelinin ÖDÖ becerilerine fayda sağladığı bulunmuştur. Bulgular öğrenenlerin öğrenme ortamlarındaki davranışlarının etkili bir şekilde görselleştirilmesinin gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Aguilar, Karabenick, Teasley ve Baek (2021) de öğrenme analitiği gösterge panellerinin, motivasyon ve ÖDÖ ile ilişkisini araştırmıştır. Yapılan çalışmada akademik danışmanlar, gösterge panelleri kullanmış ve öğrenenlerin performans ve etkileşimlerini izlemişlerdir. Bu veriler öğrenenlerle sadece belirli dönemlerde paylaşılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrenenlerin hedef yönelimlerinin ve içsel motivasyonlarının arttığı sonucuna varılmıştır.

Yapılan diğer bir çalışmada öğrenenlerin ÖDÖ becerilerine ilişkin zamansal ve kavramsal verileri tutan bir yapı tasarlanmıştır (Kivimäki, Pesonen, Romanoff, Remes & Ihantola, 2019). Bu yapı içerik verilerini, kavram haritalarını ve yapılandırılmış öğrenme günlüklerini birleştirmektedir. Çalışmada, öğrenenlerin bu yapıya her hafta girdikleri öğrenme günlükleri ve katılımcılara ait zaman verileri analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrenenlerin ÖDÖ ile ilgili verilerin toplanmasının ÖDÖ becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı bulunmuştur.

Silva, Zambom, Rodrigues, Ramos ve de Souza (2018) tarafından ters yüz edilmiş sınıflarda kullanılan ÖA'nin, ÖDÖ üzerine etkilerini araştıran deneysel bir çalışma yapılmıştır. Ters yüz edilmiş öğrenme ortamında sunulan ve iki gruptan oluşan bir mühendislik dersine katılan öğrenenlerin ÖDÖ becerilerini ölçmek için başlangıçta bir anket uygulanmıştır. Ders sonunda anket tekrar edilmiş ve öğrenme analitiği kullanılan gruptaki öğrenenlerin ÖDÖ becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucu, öğrenme analitiğinin ters yüz edilmiş ortamlarda ÖDÖ'yi teşvik etmek için kullanılabileceğini ve öğrenenlerin akademik performanslarını arttıracak stratejileri belirlemede yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Papamitsiou ve Economides (2019) ÖA'ni kullanarak, ÖDÖ'nin otonom öğrenme kapasitesini nasıl etkilediğine dair deneysel bir çalışma yapmıştır. Avrupa'da bir üniversitede çevrimiçi yürütülen bir derse kayıtlı 113 öğrenciye ders başında ÖDÖ becerilerini ölçmek için bir anket uygulanmıştır. Ders sonunda ise öğrencileri değerlendirmek için 60 dakika içinde 12 görevi tamamlamaları istenmiştir. Bu görevlerden ilki rastgele olarak gelmektedir, diğer görevlerin seçimi ise öğrenen tarafından daha kolay, daha zor, aynı düzey ya da rastgele seçeneklerinden biri seçilerek yapılmaktadır. Bu şekilde 12 soru tamamlandığında, 60 dakika dolduğunda ya da 10 puan alındığında görevler bitmiş olmaktadır. ÖA öğrenenlerin soruları yanıtlarken yaptıkları seçimleri ve süreleri tutmaktadır. Çalışma sonunda öğrenme analitiği verileri analiz edilerek öğrenenlerin ÖDÖ becerileri ile öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Bir çalışmada kişilerin ÖDÖ becerileri ve ÖA gösterge panellerini yorumlamaları üzerine yapılmış ve böylece bir öğrenme analitiği aracı geliştirmek amaçlanmıştır (Jivet vd., 2020). Yapılan bu deneysel çalışmada öğrenenlere basit ve daha karmaşık olarak hazırlanmış iki gösterge paneli gösterilmiş ve yorumlamaları istenmiştir. Çalışmada katılımcıların ÖDÖ becerileri ile gösterge panolarına bakış açıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların ÖDÖ becerileri ile gösterge panelinin tasarımını, referans çevrelerini (karşılaştırma yapabileceği bağlantılar, kurs aktivite bağlantıları, tamamlanan kurslara ilişkin bağlantılar) ve eylem desteğini (bir sonraki konu ile ilgili bilgiler) yorumlamaları istenmiştir. Çalışma, öğrenenlerin kendi performansları hakkında anında geribildirim alabilecekleri, güçlü ve zayıf yönlerini görebilecekleri, öğrenme stratejileri hakkında öngörü oluşturabilecekleri ve ÖDÖ becerilerini geliştirebilecekleri bir öğrenme analitiği aracının önemini ortaya çıkarmıştır.

2018 yılında farklı ÖDÖ becerisine sahip bireylerin ÖA yardımıyla değerlendirilmesini sağlayan bir çalışma yapılmıştır (Kim, Yoon, Jo & Branch, 2018). Bu çalışmada, öğrenenler ÖDÖ becerisine sahip olanlar, kısmen sahip olanlar ve sahip olmayanlar olarak üç gruba

ayrılmıştır. Çalışma sonunda ÖDÖ becerisi gelişmiş kişilerin daha fazla çalıştıkları ve daha az yardım aradıkları görülmüştür. ÖDÖ becerisi daha düşük olan bireyler ise daha az çalışıp daha fazla yardım ararken bu beceriye sahip olmayan bireylerin ise hem az çalıştıkları hem de daha az yardım arama etkinliği sergilediği gözlemlenmiştir. ÖDÖ becerileri yüksek bireyler sınav döneminden önce ders içeriklerini incelerken bu beceriye daha az sahip olan ya da sahip olmayan bireylerin ise yalnızca sınav dönemlerinde ders içeriklerini inceledikleri görülmüştür.

Viberg, Wasson ve Kukulska-Hulme (2020) tarafından yapılan bir çalışma, öğrenenlerin dil öğrenmede başarılı olmalarını sağlamak için mobil destekli öğrenme, ÖDÖ ve ÖA alanlarındaki gelişmelerden yararlanabileceğini savunmaktadır. Bu çalışma ÖDÖ'yi sağlamak ve ÖA kullanarak ikinci dil öğrenmeyi desteklemek için kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Yapılan çalışma, ÖA kullanılarak mobil destekli dil öğrenimi tasarlanmasının, öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini arttıran gerçek zamanlı, akıllı, uyarlanabilir, kişiselleştirilmiş bir yapı oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

2019 yılında yapılan bir çalışmada nStudy adı verilen, Crome web tarayıcısının uzantısı olarak tasarlanmış açık kaynaklı bir yazılım açıklanmıştır (Winne vd., 2019). Bu yazılımla öğrenenlerin biliş, üst biliş ve motivasyon verileri toplanır. nStudy tarafından toplanan ortam izleme verileri ÖA geliştirmek, öğrenenlerin kendi öğrenme stillerini biçimlendirmelerini sağlamak için kullanılabilir. Örneğin nStudy kullanan bir kişi ders içeriğinde yer alan bir metinde “burayı açıkla” şeklinde bir pencereyi açabilmekte ve buraya notlar alabilmektedir. Bu notlar da nStudy tarafından incelenerek, kişiye sorular yöneltebilmekte, ya da aldığı notlardan, yaptığı diğer işlemlerden yola çıkılarak kişiye model önerilebilmektedir. Daha sonra da önerdiği bu modeli bireyin uygulayıp uygulamadığını kontrol edebilir. Böylece öğrenenlerin öğrenmelerini daha verimli bir şekilde nasıl düzenleyebilecekleri konusunda deneysel bir rehberlik sağlar.

Başka bir çalışmada ise mobil bir araçla öğrenmeye ayrılan zaman izlenerek, bu izlemenin ÖDÖ üzerindeki etkileri araştırılmıştır (Tabuenca, Kalz, Drachsler & Specht, 2015). Üç farklı çevrimiçi kurstan mezun olan öğrenenler, dört aylık bir süre boyunca öğrenme ortamına ne kadar zaman ayırdıklarını izlemek için kendi mobil cihazlarını kullanmışlardır. Kurs boyunca “ÖDÖ anketi” ve “zaman yönetiminin geçerlik ve güvenilirliği” anketi tekrar edilmiş ve anketler sonucunda, zamanı takip etmenin zaman yönetimi becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma sonuçları, öğrenme zamanını kaydetmenin faydalarına dair kanıt sunmaktadır. Öte yandan mobil bildirimlerin nasıl tasarlanması

gerektiğine ve öğrenenlerin çevrimiçi kurslarda ÖDÖ'lerinin nasıl geliştirileceğine ilişkin ipuçları da önermektedir.

Montgomery, Mousavi, Carbonaro, Hayward ve Dunn (2019)'in yaptığı çalışmada harmanlanmış ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleştirilen müzik öğretmenliği eğitiminde ÖA kullanılarak, öğrenenlerin ÖDÖ davranışlarını nasıl kullandıkları araştırılmıştır. Bireylerin ÖDÖ davranışları Moodle'daki kurs materyalleriyle etkileşimleri aracılığıyla gerçek zamanlı olarak kaydedilmiştir. Öğrenenlerin içeriğe erişim zamanları ve konuları, geçirdikleri süre ve erişim sıklığı gibi ÖDÖ becerilerinin akademik başarı ile orta düzeyde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, erişim günü ve erişim sıklığının öğrenci başarısı için güçlü belirleyiciler olduğunu göstermiştir. Önceki "ÖDÖ ve ÖA" araştırmalarının sonuçlarına bakıldığında da erişim düzenliliği ve ÖDÖ becerisine ait bulguların öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisi görülmektedir.

ÖA, öğretim tasarımı ve ÖDÖ arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmak için de kullanılmıştır (Fan, Matcha, Uzir, Wang & Gašević, 2021). Fan vd. (2021) göre, özellikle çevrimiçi öğrenmede, öğrenenlerin öğretim tasarımı ortamlarını etkili bir biçimde kullanmaları için ÖDÖ becerilerini de etkili şekilde kullanmaları gereklidir. Çin'de Ters yüz öğrenme yöntemiyle yürütülen bir kitlesel çevrimiçi derse (KAÇD) katılanlar performanslarına göre kümelenmiş ve çalışma sonunda farklı performans gruplarındaki öğrenenlerin öğrenme taktiklerini kullarken farklı yollar izlediği bulunmuştur.

2022 yılında yapılan bir çalışmada öğrenme analitiğine dayalı bir tahmin modeli kullanılarak düşük performans göstermesi muhtemel biyoloji lisans öğrencileri belirlenmiştir (Cogliano, Bernacki, Hilpert & Strong, 2022). Belirlenen öğrencilerden rastgele seçilen bir gruba ÖDÖ becerilerini geliştirmeyi amaçlayan iki haftalık kurs verilmiştir. Çalışma sonunda eğitim verilen öğrencilerin derslerinde gösterdikleri performansın eğitim verilmeyenlere göre daha üstün olduğu belirlenmiştir.

Winne (2022) yaptığı bir çalışmada ÖA'nin ÖDÖ becerilerinin geliştirilmesine nasıl katkı sağlayabileceğini incelemiştir. Winne (2022)'ye göre üst biliş, ÖDÖ'nin motorudur. Öğrenenler öğrenme etkinliklerini analiz ederler. Kullandıkları stratejilerin uygunluğunu, çabalarının yeterli olup olmadığını değerlendirir ve öğrenme süreçlerini buna göre yeniden düzenlerler. Çalışma, öğrenenlerin ÖDÖ becerilerini desteklemek için, kullandıkları e-öğrenme ortamlarında bıraktıkları izleme verilerine dayalı öğrenme analitiği geliştirmeyi önermektedir. Böylece sürekli olarak yenilenen ve gelişen öğrenme stratejilerinin oluşturulabileceği bir ortama olanak sağlanır.

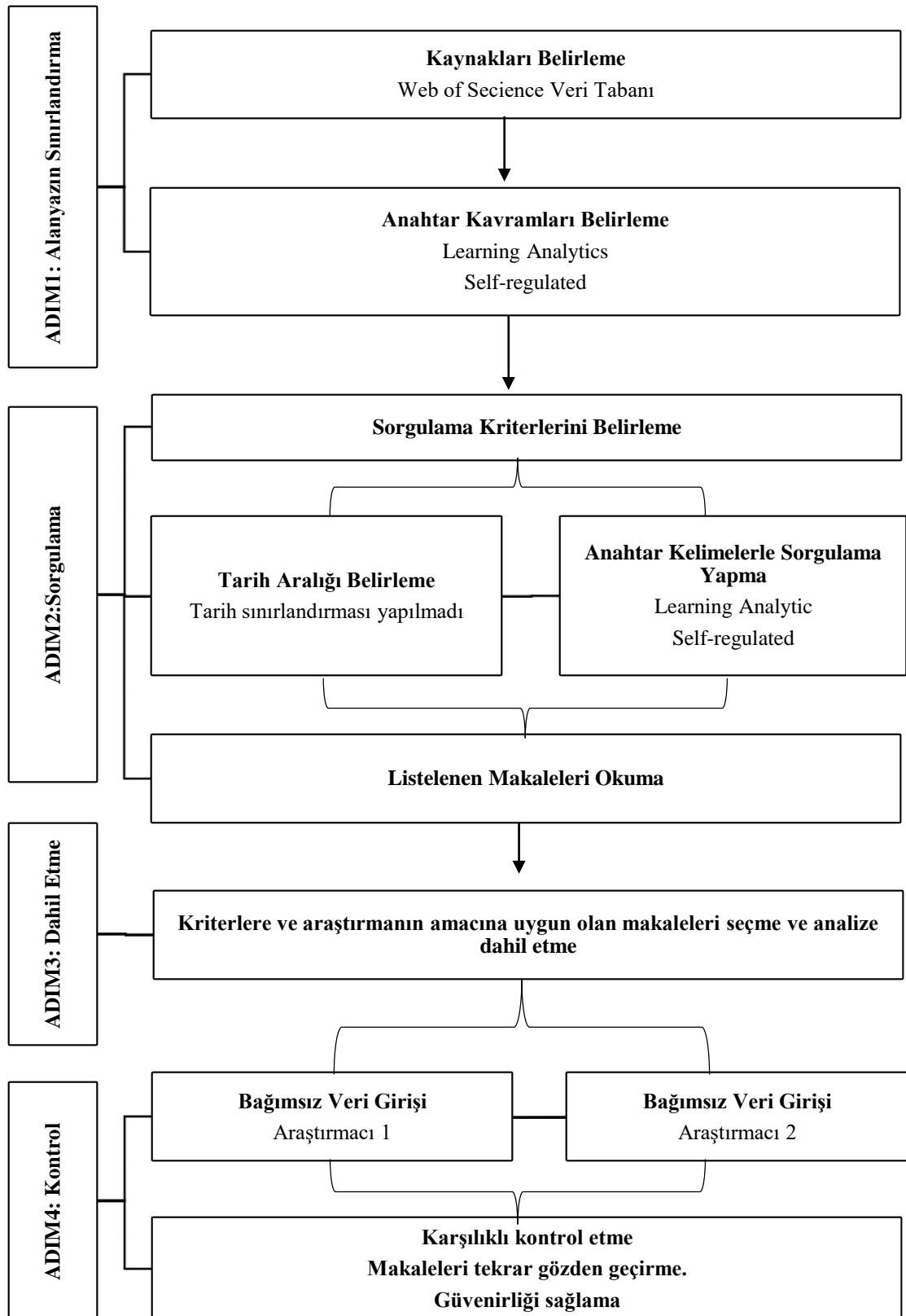
Galaige, Steele, Binnewies ve Wang (2022) tarafından yapılan çalışmada mobil öğrenmede öğrenme analitiğine dayalı müdahalelerin öğrencilerin akademik başarıları, ÖDÖ becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla literatürden elde edilen iç görümlere ve öğrenme analitiği uzmanlarıyla yapılan bir ankete dayanarak, öğrenciye dönük öğrenme analitiğinin (ÖDÖA) tasarımına rehberlik edecek bir çerçeve geliştirilmiştir. Bu çerçeve, öğrenciye dayalı ÖDÖ desteği ihtiyaçlarını belirlemek, ÖDÖ ihtiyaçlarını karşılamada ÖDÖA'ya bakış açılarını anlamak ve hangi ÖDÖA özelliklerinin ÖDÖ'yi desteklediğini belirlemek için oluşturulmuştur. Çerçeveyi değerlendirmek için öğrenme analitiği uzmanlarıyla bir odak grup görüşmesi yapılmış ve çerçeveyi yenilemek için elde edilen geri bildirimler kullanılmıştır. Geliştirilen bu çerçeve, öğrenen ihtiyaçlarını anlamayı sağlamıştır.

Başka bir çalışmada mobil tabanlı bir öğrenme ortamında öğrenme analitiğini kullanmanın öğrenenlerin ÖDÖ becerileri, motivasyonları ve akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmektedir (Cavus Ezin & Yılmaz, 2022). Yapılan bu deneysel çalışmada mobil öğrenme ortamında verilen bir derste, deney grubu öğrencilerine öğrenme davranışları hakkında geri bildirim olarak haftalık öğrenme analitiği raporu verilirken, kontrol grubu öğrencilerine verilmemiştir. Çalışma sonucunda mobil öğrenme ortamında ÖA yoluyla geribildirim sağlamanın, ÖDÖ becerilerini ve akademik başarıyı geliştirmede deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında derse yönelik motivasyon açısından istatistiksel bir fark bulunmamıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada ÖA'nin ÖDÖ'ye etkilerini inceleyen çalışmalar ele alınmıştır. Bu amaçla ulaşılan kaynaklar sistematik alanyazın taramasıyla incelenmiştir. Mevcut en iyi sonuca ulaşmak için ilgili konuda yapılan çalışmaları değerlendirmek ve sentezlemek için sistematik alanyazın taraması yapılır (Elliott vd.,2017). Sistematik alanyazın taramalarında belirli ölçütler kullanılarak araştırmaya dahil edilecek çalışmalar belirlenir. Bu sistematik alanyazın taramasının metodolojik adımları Şekil 1'de verilmiştir.





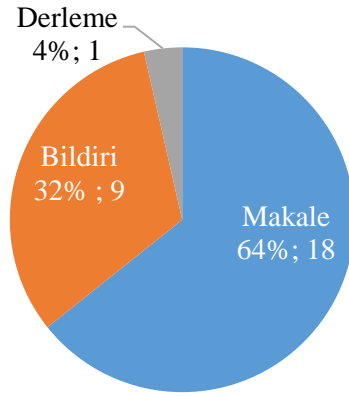
Şekil 1. Sistematik Alan Yazın Taraması Metodolojik Adımları

Şekil 1’de görüldüğü gibi yapılan çalışma 4 adımda gerçekleşmiştir. İlk adımda anahtar kelimeler yoluyla alanyazın sınırlandırılmıştır. Veriler toplanmaya başlanmadan önce anahtar

kelimeler denenmiş amaca uygun çalışmalara “learning analytics” ve “self-regulated” kelimeleriyle ulaşıldığına karar verilmiştir. Bilim alanlarındaki yayın ve atıf sayısı oldukça yüksek olan Web of Science veri tabanı kullanılarak (Karasözen & Bayram, & Zan, 2011) “learning analytics” ve “self-regulated” anahtar kelimeleri aranmıştır. Anahtar kelimeler yalnızca makale başlıklarında aranmış ve bir tarih sınırlandırılması yapılmamıştır. Bu sorgulama sonucunda İngilizce dilinde toplam 18 makale bulunmuş ve bu makalelerin 17 tanesine ulaşılarak çalışmaya dahil edilmiştir. Toplanan veriler ve veri analiz süreci araştırmacılar tarafından gözden geçirilmiştir.

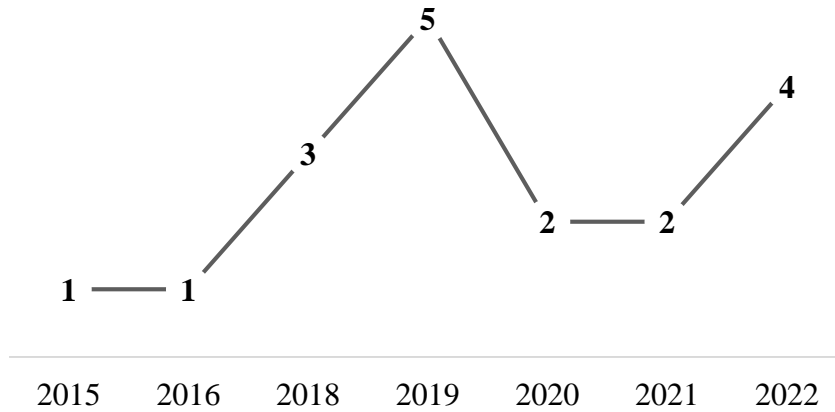
### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak anahtar kelime havuzu oluşturulmuş, bu havuzdan “learning analytics” ve “self-regulated” anahtar kelimelerine karar verilmiştir. Web of Science veri tabanı kullanılarak denemeler yapılmış ve “learning analytics” + “self-regulated” anahtar kelimelerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Grafik 1’de bu anahtar kelimeler kullanılarak erişilen 28 belgenin türlerine göre dağılımı görülmektedir.



*Grafik 1. Doküman Türlerinin Dağılımı*

Grafikte görüldüğü gibi erişilen belgelerin %64’ü dergi makalesi, %32’si bildiri özeti %4’ü ise derleme yazısıdır. Bu çalışmada anahtar kelimeler yalnızca makale başlıklarında aranmış diğer belge türleri çalışma dışında tutulmuştur. Bütün bu sınırlandırma işlemleri yapıldıktan sonra çalışmaya dahil edilen dergi çalışmalarının yıllara göre dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir.



*Grafik 2.* Yayınlanan Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

2015-2022 arasında ÖA ve ÖDÖ konularını kapsayan çalışmaların sayısı Grafik 2’te yer almaktadır. Bu konudaki en fazla çalışma 2019’da yapılmıştır. 2022 yılı halen devam etmekte olduğundan yayın sayısı henüz tamamlanmamıştır. 2018’de yayımlana makalelerden birine erişim sağlanamadığından bu makaleye çalışmada yer verilememiştir.

### **Verilerin Analizi**

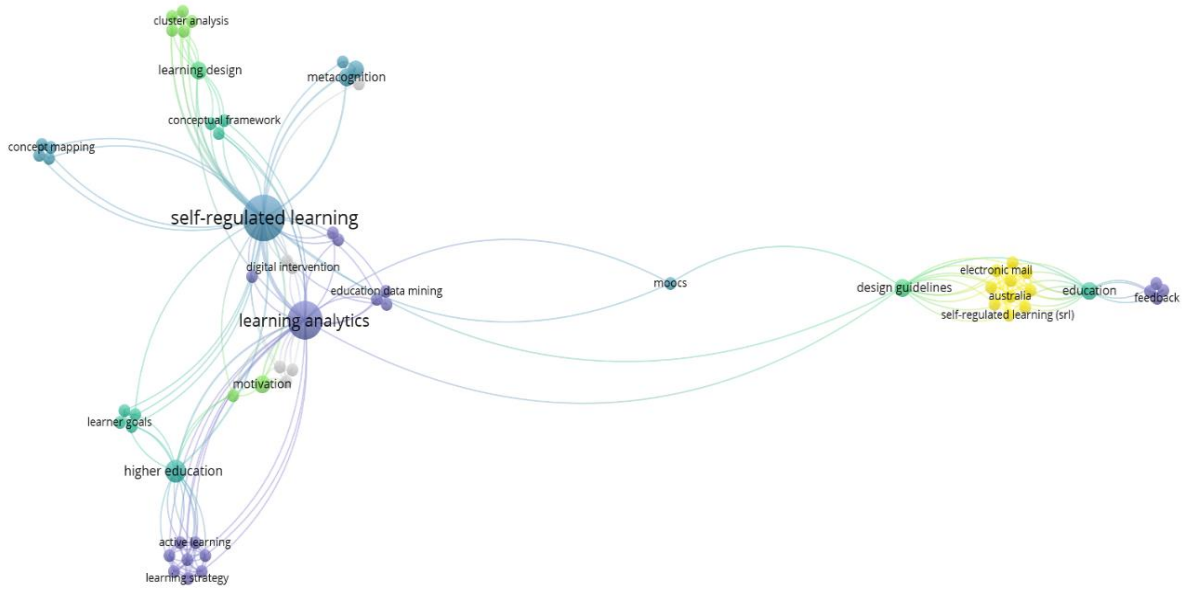
Ulaşılan makalelere ilişkin veri analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. İncelemeler neticesinde toplanan veriler araştırmacılar tarafından kontrol edilmiş, böylece ulaşılan bulguların tutarlılığı test edilmiştir. Çalışmalar incelenirken ÖDÖ becerileri ile ÖA arasındaki ilişki temel alınmıştır. Analiz yapılırken Web of Science veri tabanından taranan makaleler ile ilgili veriler.txt dosyası olarak kaydedilmiştir. Bu tabloda makale başlıkları, anahtar kelimeler, yazar adları, çalışmanın yapıldığı tarih gibi veriler yer almaktadır. Veri temizliği yapıldıktan sonra txt dosyası VOSviewer programı kullanılarak analize tabi tutulmuştur. VOSviewer, bibliyometrik ağlar oluşturmak ve görselleştirmek için bir yazılım aracıdır. Bu yazılım ile ÖA’nın ÖDÖ’ye etkisini incelemek için çalışmada yer alan makalelerin hangi sözcük grupları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. ÖA ve ÖDÖ çalışmalarında en sık kullanılan anahtar kelimeler ortaya çıkarılmış ve ağ haritaları ile görselleştirilmiştir. VOSviewer’da bibliyometrik haritalama analizi yapılmıştır. Tanımlayıcı verilerin görselleştirilmesinde MS Excel kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada “learning analytic” ve “self-regulated” anahtar kelimeleri kullanılarak Web of Sciece veri tabanında bulunan ve çalışmaya dahil edilen dergi makaleleri Tablo1’de yer almaktadır.

Tablo 1		
<i>Makale Başlıklarında Arama Yapılarak Ulaşılan Çalışmalar</i>		
Sıra No	Makale Başlığı	Yıl
1.	A Framework for Designing Student-Facing Learning Analytics to Support Self-Regulated Learning	2022
2.	The effect of learning analytics-based interventions in mobile learning on students’ academic achievements, self-regulated learning skills, and motivations	2022
3.	Modeling self-regulated learning as learners doing learning science: How trace data and learning analytics help develop skills for self-regulated learning	2022
4.	A Self-Regulated Learning Analytics Prediction-and-Intervention Design: Detecting and Supporting Struggling Biology Students	2022
5.	Learning Analytics to Reveal Links Between Learning Design and Self-Regulated Learning	2021
6.	Associations between learning analytics dashboard exposure and motivation and self-regulated learning	2021
7.	Mobile-assisted language learning through learning analytics for self-regulated learning (MALLAS): A conceptual framework	2020
8.	From students with love: An empirical study on learner goals, self-regulated learning and sense-making of learning analytics in higher education	2020
9.	nStudy: Software for Learning Analytics about Learning Processes and Self-Regulated Learning	2019
10.	Curricular Concept Maps as Structured Learning Diaries: Collecting Data on Self-Regulated Learning and Conceptual Thinking for Learning Analytics Applications	2019
11.	Exploring autonomous learning capacity from a self-regulated learning perspective using learning analytics	2019
12.	Applying and Evaluating Visualization Design Guidelines for a MOOC Dashboard to Facilitate Self-Regulated Learning Based on Learning Analytics	2019
13.	Using learning analytics to explore self-regulated learning in flipped blended learning music teacher education	2019
14.	Effects of Learning Analytics on Students’ Self-Regulated Learning in Flipped Classroom	2018
15.	Learning analytics to support self-regulated learning in asynchronous online courses: A case study at a women’s university in South Korea	2018
16.	Academic Social Networks and Learning Analytics to Explore Self-Regulated Learning: a Case Study	2016
17.	Time will tell: The role of mobile learning analytics in self-regulated learning	2015

Tablo’da tarihe göre yeniden eskiye doğru listelenen çalışmalar Web of Sciece’de tarih sınırı yapılmaksızın ulaşılmış 2015-2022 yılları arasında yayınlanan 17 dergi makalesini kapsamaktadır. Çalışmaya dahil edilen makalelere ait anahtar kelimelerin bibliyometrik analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Makalelerin Anahtar Kelimelerinin Kümelenmesi

Anahtar kelime bibliometrik ağına baktığımızda *MOOCs*, *design guidelines* ve *education* anahtar kelimelerinin kapı tutucu (gatekeeper) rolünde olduğu görülmektedir. Şekil 2’de anahtar kelimelerin 6 küme oluşturduğu görülmektedir. Bu kümeler aşağıda sıralanmıştır.

1. Self regulated learning ve learning analytics
2. Self-regulated learning ve meta cognition
3. Learning analytics ve MOOCS
4. Self-regulated learning ve concept mapping
5. Learning analytics ve educational data mining
6. Self-regulated learning ve conceptual framework

Ulaşılan 17 makalenin bulguları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı, karşılaştırılarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda aşağıda yer alan ortak bulgulara ulaşılmıştır.

1. ÖA kullanmanın etkileşimi arttırdığı; ÖDÖ becerilerinin de etkileşimle arttığı görülmüştür.
2. ÖA gösterge panellerinin zaman yönetimi konusunda öğrenenlere yardımcı olduğu ve motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür.
3. Çalışmada ÖA’nin öğrenenlerin kendi performansları hakkında anında geribildirim alabilmelerinin, güçlü ve zayıf yönlerini görebilmelerinin ÖDÖ becerilerini geliştirebileceği sonucuna varılmıştır.

4. ÖA verilerinin öğrenenlerle paylaşılmasının, öğrenenlerin zamanı takip etmesini sağlayarak zaman yönetimi becerilerini arttırdığı bulunmuştur.

Yapılan çalışmalardan birçoğu bireylerin ÖDÖ becerilerini ÖA ile geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmalar detaylı incelenerek makalelerin genel amaçları gruplanmış ve Tablo 2’de listelenmiştir. Tabloda, çalışmada yer alan makalelerin amaçlarına göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 2	
<i>Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı</i>	
Yapılan Çalışmanın Amacı	Çalışma Sayısı
ÖDÖ becerilerini geliştirmek.	8
ÖDÖ becerileri ve başarısı ilişkisini açıklamak	5
ÖDÖ becerilerini tahmin etmek	4
ÖDÖ becerilerine uygun ÖA geliştirmek	3
Gösterge Panelleri ile ÖDÖ arasındaki ilişkiyi açıklamak	2
Öğretim tasarımının ÖDÖ etkisini açıklamak	2

Tablo 2’ye göre çalışmaların yarısından fazlası ÖA kullanılarak ÖDÖ becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde, ÖA kullanılarak öğrenenlerin ÖDÖ becerilerinin gelişmesine katkı sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların 5 tanesinde, ÖDÖ becerilerinin başarıya etkisini araştırmak için ÖA kullanılmıştır. Papamitsiou ve Economides (2019)’un yaptığı çalışma ÖDÖ becerileri ile öz-yeterlilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu açıkça ortaya koymuştur. İncelenen makalelerin 2 tanesinde Gösterge Panelleri ile ÖDÖ arasındaki ilişkiyi açıklamak amaçlanmıştır. Cha ve Park (2019) ile Aguilar, Karabenick, Teasley ve Baek’in (2021) çalışmalarının sonucuna göre gösterge panellerinin kullanımı öğrenenlerin hedef yönelimlerinin ve içsel motivasyonlarının, dolayısıyla ÖDÖ becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Fan (2021) tarafından yapılan bir çalışma öğretim tasarımcılarına, öğrenen becerilerine uygun öğretim tasarımı yapma konusunda ipuçları vermektedir.

Öğretim tasarımını etkin kullanan bireylerin ÖDÖ becerilerinin geliştiği bulgular arsındadır. ÖA öğrenenlere de hazırladıkları içerikleri yenileyerek onları öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun hale getirme fırsatı tanımaktadır. Tablo 2’de yer alan amaçlar doğrultusunda yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde ÖA’ni ÖDÖ bağlamında

inceleyen bu çalışmaların hem öğrenenlere hem öğretim tasarımcılarına hem de öğretmenlere katkı sağladığı açıkça görülmektedir.

Araştırmaya dahil olan çalışmalardan 4 tanesinde mobil öğrenme ortamlarında öğrenme analitiklerini kullanılmıştır. Çalışmalara göre mobil ortamlarda ÖA kullanımının, diğer çevrimiçi ortamlarda olduğu gibi, ÖDÖ becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Cavus Ezin & Yılmaz (2022)'nin deneysel çalışmasının sonucuna göre bir mobil öğrenme ortamında ÖA yoluyla geribildirim sağlamanın, ÖDÖ becerilerini ve akademik başarıyı geliştirmede etkili bir fark yarattığı gözlemlenmiştir.

İncelenen çalışmalara dayalı olarak ÖA'nin ÖDÖ bağlamında kullanılma amaçlarını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

1. *Öğrenenlerin ÖDÖ becerilerini tespit ederek bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak:* Yapılan çalışmalar ÖA yoluyla öğrenenlerin ÖDÖ becerilerinin tahmin edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu da araştırma sorularımızdan ikincisi olan “ÖDÖ becerileri saptanabilir mi?” sorusunun cevabını vermektedir.
2. *ÖA gösterge panellerinin öğrenenler tarafından takip edilebilmesine olanak tanınarak kendi becerilerini fark etmelerini sağlamak:* Erişim sıklıklarının, zaman yönetimlerini, içeriklerin kullanım durumunu takip edebilen bireylerin içsel motivasyonları artmakta ve ÖDÖ becerileri gelişmektedir. Gösterge panellerinin öğrenenlerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesinde rehberlik sağladığı görülmüştür.
3. *ÖDÖ becerileri farklı bireyleri tespit ederek bu beceriye düşük düzeyde sahip bireylere bu konuda eğitim verilmesini sağlamak:* Yapılan çalışmalar incelendiğinde, ÖA kullanılarak öğrenenlerin geliştirilmesi gereken ÖDÖ becerilerinin saptanabildiği sonucuna varılmıştır. Bu da araştırma sorularımızdan ilkinin cevabıdır.
4. *ÖDÖ becerilerinin gelişimini takip etmek:* ÖA yoluyla öğrenenlerin sürekli izlenerek ÖDÖ becerilerinin gelişimini takip edilebilir olduğu görülmektedir.

## Sonuçlar

Gerçekleştirilen sistematik alanyazın taraması bulgularına dayanarak ulaşılan sonuçlardan ilki ÖA'nin ÖDÖ bağlamında en sık kullanım amacının “ÖDÖ becerilerinin gelişimini incelemek” olmuştur. İkinci olarak, ÖDÖ becerisine sahip bireylerin içeriklere erişimde, erişim sürelerinde ve sıklıklarında farklılıklar gösterdikleri belirlenmiştir. ÖDÖ becerisi yüksek bireylerin öğrenme ortamına erişim sıklıkları fazlayken, düşük olan bireylerin ise sadece sınav zamanı erişim sağladığı görülmektedir. Üçüncü olarak, incelenen çalışmaların



ortak sonuçları ÖDÖ becerilerinin geliştirilebilir olduğunu, ÖA verilerinin öğrenenler tarafından izlenebilir olmasının içsel motivasyonu artırdığını ve zaman yönetimi becerilerinin de arttığını göstermiştir. Son olarak, ÖDÖ becerisi düşük bireylerin önceden tespit edilerek bu becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim verilmesinin de başarıyı arttırdığı görülmüştür. Bu sonuç bireylerin ÖDÖ becerileri ÖA yoluyla geliştirilebilir olduğunu göstermektedir.

### Öneriler

Bu araştırmanın sınırlılıkları içerisinde bazı öneriler oluşturulmuştur. Öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Açık ve uzaktan öğrenmede ÖA yoluyla ÖDÖ becerileri belirlenerek kişilerin becerilerine uygun öğrenme ortamları kişiselleştirilebilir.
2. Öğrenme yönetim sistemlerinde öğrenenlerin gösterge panolarına erişimine izin verilerek bireylerin kendi öğrenmelerini izlemesine ve diğer öğrenenlerin de öğrenme ortamlarında geçirdikleri süreyi, etkileşimleri, kullandıkları içerikleri görmesine imkan sağlanabilir. Böylece bireylerin ÖDÖ becerileri ve içsel motivasyonları artırılabilir.
3. Öğrenenlerin öğrenme ortamlarında bıraktıkları izler ÖA yoluyla takip edilerek onlara uygun öğrenme kaynakları önerilebilir.
4. ÖA yoluyla ÖDÖ becerileri tahmin edilen bireylere uygun öğrenme ortamı sağlanabilir.
5. Açık ve uzaktan öğrenmede öğrencilerin ÖDÖ becerilerini tespit etmek için ÖA verilerinin nasıl toplanacağı ve analiz edileceği konusunda araştırmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Aguilar, S. J., Karabenick, S. A., Teasley, S. D., & Baek, C. (2021). Associations between learning analytics dashboard exposure and motivation and self-regulated learning. *Computers & Education, 162*, 104085.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education, 27*, 1-13.
- Callan, G. L., DaVia Rubenstein, L., Barton, T., & Halterman, A. (2022). Enhancing motivation by developing cyclical self-regulated learning skills. *Theory Into Practice, 61*(1), 62-74.
- Cavus Ezin, C., & Yilmaz, R. (2022). The effect of learning analytics-based interventions in mobile learning on students' academic achievements, self-regulated learning skills, and motivations. *Universal Access in the Information Society, 1-16*.
- Cha, H.-J., & Park, T. (2019). Applying and evaluating visualization design guidelines for a MOOC dashboard to facilitate self-regulated learning based on learning analytics. *KSII Transactions on Internet and Information Systems (TIIS), 13*(6), 2799-2823.
- Cogliano, M., Bernacki, M. L., Hilpert, J. C., & Strong, C. L. (2022). A self-regulated learning analytics prediction-and-intervention design: Detecting and supporting struggling biology students. *Journal of educational psychology*.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational psychologist, 46*(1), 6-25.
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen GÜdülenme Yapıları. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 5(1).
- Fan, Y., Matcha, W., Uzir, N. a. A., Wang, Q., & Gašević, D. (2021). Learning analytics to reveal links between learning design and self-regulated learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 31*(4), 980-1021.
- Galaige, J., Steele, G. T., Binnewies, S., & Wang, K. (2022). A framework for designing student-facing learning analytics to support self-regulated learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*.

- Gewerc, A., Rodríguez Groba, A., & Martínez Piñeiro, E. (2016). Academic social networks and learning analytics to explore self-regulated learning: a case study. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 11(3), 159-166.
- Goda, Y., Yamada, M., Kato, H., Matsuda, T., Saito, Y., & Miyagawa, H. (2015). Procrastination and other learning behavioral types in e-learning and their relationship with learning outcomes. *Learning and Individual Differences*, 37, 72-80.
- Göktas, Y., Hasancebi, F., Varisoglu, B., Akcay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sozbilir, M. (2012). Trends in Educational Research in Turkey: A Content Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 455-460.
- İbicioğlu, H., & Antalyalı, Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkân algı motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- Järvelä, S., Malmberg, J., & Koivuniemi, M. (2016). Recognizing socially shared regulation by using the temporal sequences of online chat and logs in CSCL. *Learning and Instruction*, 42, 1-11.
- Jivet, I., Scheffel, M., Schmitz, M., Robbers, S., Specht, M., & Drachsler, H. (2020). From students with love: An empirical study on learner goals, self-regulated learning and sense-making of learning analytics in higher education. *The Internet and Higher Education*, 47, 100758.
- Karasözen, B., Bayram, Ö. G., & Burcu, U. M. U. T. (2011). WoS ve Scopus veri tabanlarının karşılaştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 238-260.
- Kim, D., Yoon, M., Jo, I.-H., & Branch, R. M. (2018). Learning analytics to support self-regulated learning in asynchronous online courses: A case study at a women's university in South Korea. *Computers & Education*, 127, 233-251.
- Kivimäki, V., Pesonen, J., Romanoff, J., Remes, H., & Ihantola, P. (2019). Curricular Concept Maps as Structured Learning Diaries: Collecting data on self-regulated learning and conceptual thinking for learning analytics applications. *Journal of learning analytics*, 6(3), 106–121-106–121.

- Kozan, K. (2016). The incremental predictive validity of teaching, cognitive and social presence on cognitive load. *The Internet and Higher Education, 31*, 11-19.
- Kumar, V., & Gupta, J. (2021). Self Regulated Learning Strategies Of Higher Education Students. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine, 7*(07), 2020.
- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education, 20*, 35-50.
- Matcha, W., Gašević, D., & Pardo, A. (2019). A systematic review of empirical studies on learning analytics dashboards: A self-regulated learning perspective. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 13*(2), 226-245.
- Montgomery, A. P., Mousavi, A., Carbonaro, M., Hayward, D. V., & Dunn, W. (2019). Using learning analytics to explore self-regulated learning in flipped blended learning music teacher education. *British Journal of Educational Technology, 50*(1), 114-127.
- Papamitsiou, Z., & Economides, A. A. (2019). Exploring autonomous learning capacity from a self-regulated learning perspective using learning analytics. *British Journal of Educational Technology, 50*(6), 3138-3155.
- Pardo, A. (2014). Designing learning analytics experiences. In *Learning analytics* (pp. 15-38): Springer.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502): Elsevier.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology, 82*(1), 33.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (1998). Self-Evaluation and Self-Regulated Computer Learning.
- Siemens, G. (2012). *Learning analytics: envisioning a research discipline and a domain of practice*. Paper presented at the Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge.

- Silva, J. C. S., Zambom, E., Rodrigues, R. L., Ramos, J. L. C., & de Souza, F. d. F. (2018). Effects of learning analytics on students' self-regulated learning in flipped classroom. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 14(3), 91-107.
- Tabuenca, B., Kalz, M., Drachsler, H., & Specht, M. (2015). Time will tell: The role of mobile learning analytics in self-regulated learning. *Computers & Education*, 89, 53-74.
- Üredi, L., & Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Viberg, O., Wasson, B., & Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning through learning analytics for self-regulated learning (MALLAS): A conceptual framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(6), 34-52.
- Winne, P. H. (2017). Learning analytics for self-regulated learning. *Handbook of learning analytics*, 241-249.
- Winne, P. H. (2022). Modeling self-regulated learning as learners doing learning science: How trace data and learning analytics help develop skills for self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 1-19.
- Winne, P. H., Teng, K., Chang, D., Lin, M. P.-C., Marzouk, Z., Nesbit, J. C., vd. (2019). nStudy: Software for learning analytics about processes for self-regulated learning. *Journal of learning analytics*, 6(2), 95–106-195–106.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(20), 212-229.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.

## Yazarlar Hakkında

### Tuğba CANSU TOPALLI



Tuğba CANSU TOPALLI, 2007 yılında Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nden, 2010 yılında da Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda Tezli Yüksek Lisans programından mezun olmuştur. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, Doktora programda eğitimine devam etmektedir. Öğrenme analitikleri, kodlama, büyük veri, açık ve uzaktan öğrenme teknolojileri, eğitimde yapay zeka yazarın akademik ilgi alanları arasındadır. 2007-20012 yılları arasında MEB'de bilişim teknolojileri öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2012 yılından bu yana ise Ondokuz Mayıs Üniversitesi Çarşamba Ticaret Borsası MYO'da öğretim görevlisidir.

Posta adresi: Çarşamba Ticaret Borsası Meslek Yüksekokulu, 55500, Çarşamba / Samsun  
Tel (İş): +90 362 834 0179  
Eposta: [tuğba.cans@omu.edu.tr](mailto:tuğba.cans@omu.edu.tr)

### Doç.Dr. Mehmet FIRAT



Doç.Dr.Mehmet FIRAT, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümünde öğretim üyesidir. 2017 yılında Açık ve Uzaktan Öğrenme alanından Doçentliğini alan Fırat'ın akademik ve bilimsel araştırma alanları arasında Açık ve Uzaktan Öğrenme Teknolojileri, Öğrenme Analitikleri, Web arayüz tasarımı, öğretim teknolojileri, yaşam boyu öğrenme, öğretim tasarımı, hiperortam ve çoklu ortamlar, karma yöntem araştırma metodolojileri yer almaktadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunusemre Kampüsü, 26470, Eskişehir  
Tel (İş): +90 2223350580  
GSM: +90 5057043904  
Eposta: [mfirat@anadolu.edu.tr](mailto:mfirat@anadolu.edu.tr)  
URL: [https://www.researchgate.net/Mehmet\\_Firat](https://www.researchgate.net/Mehmet_Firat)



**Gönderim:** 04.11.2022

**Kabul:** 31.01.2023

**Tür:** Araştırma Makalesi

## Açıköğretim Sisteminde çevrimiçi öğrenci topluluklarına katılan öğrenenlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Yusuf Zafer Can UĞURHAN<sup>a</sup>  
Hasan UÇAR<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-1264-9002

<sup>b</sup> Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-9174-4299

### Özet

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin beraberinde getirdiği internet temelli gelişmeler, açık ve uzaktan öğrenenlere farklı kanallar aracılığıyla çeşitli öğrenme ortamlarının sunulmasına imkân tanımıştır. Bu ortamlardan biri de çevrimiçi öğrenci topluluklarıdır. Öte yandan, uzaktan öğrenme ortamlarında bu topluluklardaki öğrenenlerin dijital ayak izleri takip edilebilmekte ve çok çeşitli verilerin depolanması mümkün hale gelmektedir. Öğrenme analitikleri olarak adlandırılan öğrenenlerin bu dijital ayak izleri, eğitimsel veri madenciliği stratejileri vasıtasıyla öğrenme sürecinin derinlemesine bir biçimde incelenerek etkili ve verimli eğitimsel kararların alınmasını sağlamaktadır. Bu nicel çalışmada, öğrenenlere açık ve uzaktan öğrenme fırsatı sunan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Anadolom eKampüs platformunda yer alan ve yine platform üzerinden erişilebilen çevrimiçi öğrenci topluluklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Anadolom eKampüs platformunda yer alan sekiz toplulukta bulunan öğrenenlerin çeşitli analitik verileri açısından profilleri incelenmiştir. Bu bağlamda, hangi toplulukta ne tür demografik özelliklere sahip öğrenenlerin yer aldığı, öğrenenlerin hangi demografik özelliklerinin birbirleriyle benzerlik ve farklılık taşıdığı ile topluluklar arasında nasıl bir demografik örüntünün olduğu irdelenmiştir. Son olarak, çalışmada bulgulara ilişkin tartışmalar ve ileri araştırmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Açık ve Uzaktan Öğrenme, Açıköğretim Sistemi, Çevrimiçi Öğrenci Toplulukları, Öğrenme Ortamları, Öğrenme Analitikleri.

## Investigation of learners participating in online student communities in Open Education System in terms of various variables

### Abstract

Developments in information and communication technologies have allowed open and distance learners to attend various learning environments and activities. One of these environments is online student communities. These communities represent groups where learners with common interests can interact with other learners, teachers, and various experts in the field via the internet, convey their thoughts and realize all these without the constraints of time and space. On the other hand, in distance learning environments, the digital footprints of learners in these communities can be followed and a wide variety of data can be stored. These digital footprints of learners, called learning analytics, enable effective and efficient educational decisions to be made by examining the learning process in depth through educational data mining strategies. The purpose of this quantitative study is to examine the online student communities in the Anadolu University Open Education System eKampus platform. For this purpose, the profiles of learners in eight communities on the platform were examined in terms of various analytical data. In addition, the

### Kaynak Gösterme

Uğurhan, Y. Z. C. ve Uçar, H. (2023). Açıköğretim Sisteminde çevrimiçi öğrenci topluluklarına katılan öğrenenlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 295-315. <https://doi.org/10.51948/auad.1199318>

Bu çalışma, 28-30 Eylül 2022'de Anadolu Üniversitesi tarafından düzenlenen 5th International Open & Distance Learning Conference (IODL 2022) adlı konferansta sunulan sözlü bildirinin, yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.



demographic characteristics of learners in online student communities were examined in depth. In this context, it has been examined which demographic characteristics of the learners have similarities and differences with each other and what kind of demographic pattern there is among the communities. Finally, discussions on the findings and suggestions for further research are presented.

**Keywords:** Open and Distance Learning, Open Education System, Online Students Communities, Learning Environments, Learning Analytics.

## Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) sunduğu imkânlar dâhilinde açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenme süreci hem kolaylaştırılmakta hem de desteklenmektedir. Bu sayede öğrenme süreci etkili, verimli ve etkileşimli bir şekilde gerçekleşmektedir. Öğrenenler ise kendilerine uzaktan çevrimiçi öğrenme ortamları üzerinden sunulan metinsel, görsel, işitsel ya da görsel-işitsel öğrenme malzemeleriyle öğrenme deneyimini zenginleştirmektedir. Ancak, bu ortamlarda öğrenen ve öğretenin fiziksel olarak birbirlerinden ayrılığı ilk bakışta olumsuz bir durum gibi değerlendirilebilse de bu durum, öğrenme deneyimini zaman ve mekân kısıtından çıkararak öğrenene bir özerklik kazandırmakta ve öğrenme süreciyle alakalı öğrenene pek çok seçenek sunmaktadır. Öyle ki, öğrenenler bir amaç belirleme ya da ders çalışma zamanını yönetme gibi birçok alanda etkin bir rol olarak kendi öğrenme süreçlerini biçimlendirebilmektedir (Saltürk ve Güngör, 2020, s. 4208). Bununla birlikte, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında ders etkinlikleri geleneksel yüz yüze öğrenmeye kıyasla zaman ve mekân kısıtlılığını aşarak öğrenenlerin öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten gibi farklı paydaşlarla etkileşimini mümkün ve etkin kılmaktadır. Ayrıca, açık ve uzaktan öğrenmenin yüz yüze öğrenme ortamlarıyla kıyaslandığında görece düşük maliyetli oluşu, öğretmenlere zaman ve mekân esnekliği kazandırması ve öğrenenlere esnek bir öğrenme deneyimi sunması, birçok kurum ve kuruluş tarafından bu öğrenme yönteminin benimsenmesini hızlandırmaktadır (Yıldız, 2020, s. 181).

Açık ve uzaktan öğrenmede çevrimiçi ortamlar aracılığıyla düzenlenen eğitimsel etkinliklerin “etkileşim” temelli olması vurgulanırken öğrenme-öğretme sürecinin öğrenen odaklı olması gerektiğinin de altı çizilmektedir (Aydın, 2002, s. 4). Diğer taraftan, çevrimiçi öğrenmenin beraberinde getirdiği önemli kısıtlılıklardan biri olarak kabul edilen yalnızlık duygusunun/izolasyon hissini önüne geçilmesi ve öğrenenlerin öğretmenlerle, diğer öğrenenlerle ve içeriklerle daha çok etkileşime girmesinin önemine de atıf yapılmaktadır. Bu bağlamda, uzaktan eğitimde gerek öğrenen odaklı öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesinde gerekse izolasyon hissi eğiliminin ortadan kaldırılmasında çevrimiçi öğrenci

toplulukları ön plana çıkmaktadır. Çevrimiçi öğrenci toplulukları, belirli ortak ilgi alanlarına sahip öğrenenlerin internet vasıtasıyla diğer öğrenenlerle, öğretmenlerle ve alanla alakalı çeşitli yetkin ya da uzman kişilerle etkileşime geçebildikleri, düşüncelerini aktarabildikleri ve bunları zaman ve mekân sınırlaması olmadan gerçekleştirebildikleri grupları temsil etmektedir.

Bu çalışmada, öğrenenlere açık ve uzaktan öğrenme alanında öncü bir role sahip olan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde yer alan çevrimiçi öğrenci topluluklarına katılan öğrenenlerin; yaş, cinsiyet, başarı not ortalaması, kayıt yılı, kayıt türü, kayıt olunan program türü, aldıkları ders sayısı ve kullandıkları öğrenme malzemesi türü açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenci topluluklarında yer alan öğrenenlerin çeşitli analitik verileri açısından profillerinin betimsel olarak incelenmesi ve kısmen de olsa profillerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Böylelikle, Açıköğretim Sisteminin en önemli paydaşlarından biri olarak öğrenenlerin çevrimiçi öğrenci toplulukları açısından yakından incelenerek Açıköğretim Sistemi kapsamında gerçekleştirilen araştırma-geliştirme (Ar-Ge) faaliyetlerine öğrenen profilleri açısından bir katkı sunulmaya çalışılmıştır.

### **Kavramsal Çerçeve**

Güncel araştırmalar, öğrenenlerin öğrenme sürecinde geleneksel anlamda pasif olarak değerlendirilen katılımcı rollerinin yerine öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılan ve kendi gereksinimlerine göre süreci yapılandırabilen aktif öğrenen rolüne dönüşmesi gerektiğinin altını çizmektedir (Özen ve Karaca, 2021; Saltürk ve Güngör, 2022; Tang ve Lam, 2014; Wu vd., 2022). Bununla birlikte, öğrenme ortamlarında öğrenenlerin kendi ilgi ve motivasyonlarıyla uyumlu, içerikteki kazanımlara uygun, etkili ve öğrenenlere aktif bir rol kazandıran öğrenme deneyiminin sağlanmasının önemine de dikkat çekilmektedir. Söz konusu değişime ve gereksinimlere uygun olarak uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamları aracılığıyla bu deneyimin öğrenenlere sunulabileceği değerlendirilmektedir (Çelen ve Seferoğlu, 2020, s. 81-82).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkileşim temelli yapısı, öğrenenlerin bu ortamlara katılımını sağlayan en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Zira, öğrenenler öğrenme ortamlarında öğrenme malzemeleri ve öğretmenlerle etkileşime geçebilmelerinin yanı sıra diğer öğrenenlerle de etkileşime geçip ortak amaçlar çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirebilmektedir (Blayone vd., 2017, s. 1-2). Bu noktada, çevrimiçi öğrenme ortamları bağlamında topluluk kavramının ele alınması gerekmektedir. İlk olarak birbiriyle benzer ya da aynı ilgi alanına sahip bireylerin meydana getirdiği grup anlamıyla tanımlanan topluluk, bilgi ve iletişim teknolojilerinin ilerlemesiyle birlikte ortak çıkarları olan bir grup bireyin hem bilgi

paylaşımı hem de karşılaşılan problemleri tartışabilmek için bir araya toplanması anlamıyla kullanılmıştır. Çevrimiçi öğrenme bağlamında ise topluluk, ortak ilgi alanına sahip öğrenenlerin ortak hedefler doğrultusunda hareket ederek deneyimlerini paylaştıkları web tabanlı grupları temsil etmektedir (Yıldız, 2020, s. 181).

Yüz yüze veya bağımsız öğrenme topluluklarına kıyasla çevrimiçi öğrenme toplulukları bazı farklılıklara sahiptir. Öyle ki, bu topluluklarda öğrenenler hem öğrenen hem de öğretici rolünde olabilmektedir. Bir diğer ifadeyle, öğrenenler diğer öğrenenlerle birlikte birbirlerinin öğrenmelerini destekleyebilmektedir (Wu vd., 2022, s. 3-4). Nitekim çevrimiçi öğrenci topluluklarının belirli amaçlar çerçevesinde birtakım gereksinimlerin giderilmesi amacıyla oluşturulduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrenenlerin hem öğrenen hem de öğretici rolüyle birbirlerine bağlandıkları ifade edilebilir.

Çevrimiçi öğrenci toplulukları, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin sosyal katılım göstererek öğrenme süreçlerini diğer öğrenenlerle zenginleştirdikleri grupları da ifade etmektedir. Eğitim araştırmalarında bu toplulukların informal öğrenmede önemli bir role sahip olduğu değerlendirilmektedir (Tang ve Lam, 2014). Topluluklara katılan öğrenenler, herhangi bir fiziksel mekâna ya da zamana bağımlı olmadıklarından öğrenme informal bir şekilde gerçekleşmektedir. Bunun yanında, ortak ilgi alanına sahip öğrenenlerin bir araya gelmesi ve paylaşımlarda bulunması da bu yolla mümkün olmaktadır. Çevrimiçi öğrenme topluluklarının daha çok bir düşüncenin ya da görevin tanımlanmasına göre var olduğu bilinirken ortak bir amaç çerçevesinde bir araya gelindiğinde ve bir ihtiyaç ortaya çıktığında topluluğun oluştuğu değerlendirilmektedir (Tang ve Lam, 2014, s. 79-80). Diğer taraftan, bu toplulukların yalnızca bilgi paylaşımıyla ilişkili olmadığı, bunun yanı sıra toplumsal ve sosyal ihtiyaçların giderilmesi hususunda da elzem olduğu düşünülmektedir (Özkanal vd., 2022, s. 472). Ancak, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılımları, yalnızca bireysel değil aynı zamanda toplumsal düzeyde de olabilmektedir. Söz konusu katılım neticesinde, öğrenenlerin kendilerini izole hissetmek yerine orada bir topluluğun parçasıymış gibi hissetmeleri sağlanmaktadır. Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin topluluk hissini çok önemli bir husus olduğunun da altı çizilmektedir (Yıldız, 2020, s. 181).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin ayak izlerinden yola çıkarak kullanılan öğrenme analitikleri, bu ortamların incelenmesi ve geliştirilmesi adına önemli bir fırsat sağlamaktadır. Kavramsal olarak incelendiğinde öğrenme analitikleri “öğrenmeyi ve öğrenmenin gerçekleştiği ortamların anlaşılması, bu ortamların en iyi şekilde kullanılması amacıyla öğrenenlerin oluşturduğu verilerin, ölçümü, toplanması, analiz edilmesi ve

raporlanması” olarak değerlendirilmektedir (Long ve Siemens, 2011, s. 34). Ancak, bu değerlendirmenin “uygun eylemleri işe koşabilmek maksadıyla öğrenen davranışlarının gözlenmesi ve anlaşılması” biçiminde genişletildiği de görülmektedir (Brown, 2011, s. 1). Dolayısıyla öğrenme analitiklerini, “uzaktan eğitim teknolojileri bağlamında öğrenenlerin davranışları ile akademik ilerlemelerini değerlendirmek, gelecekteki performanslarını tahmin etmek ve potansiyel sorunları belirleyebilmek amacıyla öğrenenler tarafından oluşturulan ve yine onlar adına toplanan çok çeşitli verinin yorumlanması” şeklinde değerlendirmek mümkündür (Johnson vd., 2011, s. 28).

Öğrenme analitikleri; çevrimiçi öğrenci toplulukları, yönetim sistemleri ve sosyal platformlardan alınan eğitimsel bilgiler temelinde gerçek zamanlı öğrenme süreçlerine yönelik verilere işaret etmektedir. Bu bakımdan öğrenme analitikleri a) öğrenenlerin bireysel özellikleri (önceki bilgileri, akademik performansları vb.), b) öğrenme ortamındaki faaliyetler (izleme ve indirme etkinliği vb.), c) müfredat karşılaştırmaları (öğrenme çıktıları, tarihsel ders bilgileri vb.) ve d) diğer öğrenenlerle ve öğretmenlerle etkileşimler (sosyal ağ etkinliği vb.) ile ilgili bilgileri kullanmaktadır. Hacimce büyük, statik ve dinamik biçimde olan bu veriden, gerçek zamanlı modelleme, öğrenme süreçlerinin tahmini ve optimizasyonu ile öğrenme ortamlarıyla ve eğitimle ilgili kararlar alınırken faydalanılmaktadır (Ifenthaler ve Schumacher, 2016, s. 924).

Yükseköğretimde öğretim süreçlerinin yanı sıra öğrenenlerin; bilimsel, kültürel, sosyal, mesleki ve çeşitli ilgi alanlarında etkinliklerde bulunabilmeleri amacıyla çevrimiçi öğrenci toplulukları oluşturulmaktadır. Buna benzer olarak, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde de çevrimiçi öğrenci toplulukları kurulmuştur. Topluluklarda, üniversitede görevli bir öğretim elemanının yürütücülüğünde topluluk özelinde çeşitli çevrimiçi etkinlikler düzenlenmektedir. Söz konusu etkinlikler yapılmadan önce ilgili etkinlikle ilgili duyurular yapılarak katılımın mümkün olduğunca yüksek olması sağlanmaktadır. Toplulukları yürüten öğretim elemanları, belirli aralıklarla alanlarında yetkin ya da uzman kişileri davet ederek yaklaşık 1-2 saat arasında süren çevrimiçi etkinlikler düzenlemektedir. Bu kapsamda öğrenenlerle alanında yetkin ya da uzman kişiler çevrimiçi ortamda bir araya gelmektedir. Söz konusu bu kişilere hem toplulukları yürüten öğretim elemanları hem de öğrenenler aktif bir biçimde soru yöneltilme ve onlardan cevap alabilme olanağına sahiptir. Diğer taraftan, toplulukta yer alan öğrenenler, ilgili topluluğun sayfasında bulunan tartışma platformları vasıtasıyla planlanan bir etkinlikle ilgili etkinlik gerçekleşmeden önce diğer öğrenenlerle etkileşime geçme imkânına sahiptir. Son olarak, pandemi döneminde de toplulukları yürüten

öğretim elemanları belirli zamanlarda çeşitli etkinlikler düzenleyerek Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrenenleri alanında yetkin ya da uzman kişilerle bir araya getirmiştir (Özkanal vd., 2022, s. 473-474).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemindeki çevrimiçi öğrenci topluluklarına kayıtlı öğrenenlerin, öğrenme analitikleri açısından demografik özellikleri arasındaki benzerlikleri ile farklılıkları ortaya koymaktır. Çalışmada, çevrimiçi öğrenci topluluklarına katılan öğrenenlerin; yaş, cinsiyet, başarı not ortalaması, kayıt yılı, kayıt türü, kayıt olunan program türü, aldıkları ders sayısı ve kullandıkları öğrenme malzemesi türü açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışma, Açıköğretim Sistemi kapsamında çevrimiçi öğrenci toplulukları özelinde öğrenen analitiklerini incelemesi ve topluluklar özelinde öğrenenlerin demografik örüntüleri ile öğrenme malzemesi kullanım sıklıklarının mercek altına alması açısından önem taşımaktadır. Nitekim, çalışmada elde edilen bulgular ışığında, Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci topluluklarında bulunan ve çevrimiçi öğrenmede hedef kitle konumunda olan öğrenenlerin nasıl bir örüntüye sahip oldukları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

- Çevrimiçi öğrenci topluluğu türü ile öğrenenlerin demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağ var mıdır?
  - Çevrimiçi öğrenci topluluğu türü ile yaş, cinsiyet, başarı not ortalaması, kayıt yılı, kayıt türü, kayıt olunan program türü ve aldıkları ders sayısı arasında anlamlı bir ilişki/bağ var mıdır?
- Çevrimiçi öğrenci topluluğu türü açısından öğrenenlerin öğrenme malzemelerini kullanım sıklıkları anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Deseni**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel model, bir popülasyondaki ya da popülasyondan alınan alt örneklerdeki birimlerin oldukları gibi incelenerek betimlenmesini temsil etmektedir. Bu modeli kullanan araştırmacılar herhangi bir değişkeni manipüle etmeden sadece mevcut durumu olduğu gibi tanımlamaktadır (Siedlecki, 2020, s. 8). Bu bağlamda, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde 2022 yılının mayıs ayı itibarıyla çevrimiçi öğrenci topluluklarında kayıtlı öğrenenlerin hem

demografik hem de öğrenme malzemesi bazında analitik verileri incelenmiştir. Böylelikle, hangi toplulukta ne tür demografik özelliklere sahip öğrenenlerin yer aldığı, öğrenenlerin hangi demografik özelliklerinin diğer topluluklardaki öğrenenlerle benzerlik ve farklılık taşıdığı ortaya koyulmuştur. Ardından toplulukların öğrenme malzemesi kullanım sıklıklarında farklılıkların olup olmadığı incelenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemindeki çevrimiçi öğrenci topluluklarına kayıtlı 641.515 öğrenen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise her topluluktan katılımcı olmak üzere 7.975 kişiden oluşmuştur (Tablo 1). Açıköğretim Sistemi Anadolium eKampus platformu üzerinden erişilebilen çevrimiçi öğrenci topluluklarında; fotoğraf, sinema, kitap, tarih, müzik, bilişim, sosyoloji ve tasarım topluluğu olmak üzere sekiz topluluk bulunmaktadır. Çalışmada öğrenen analitiklerinin tamamına ulaşılsa da bu verinin çok büyük olmasından dolayı olasılıklı örnekleme yöntemlerinden sistematik örnekleme yapılarak çalışma verisi küçültülmüştür. Bu bağlamda, ilk adımda çevrimiçi öğrenci topluluklarına kayıt yaptırmış ve demografik bilgileri eksiksiz olan öğrenenlerin tamamı seçilmiştir. İkinci adımda ise sistematik örnekleme aracılığıyla her topluluktaki öğrenenlerden en az yüzde biri örnekleme eklenecek şekilde veri çekme işlemi yapılmıştır (Chaudhuri ve Stenger, 2005). Tablo 1’de Mayıs 2022 tarihi itibarıyla Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci topluluklarındaki öğrenen sayıları ve örnekleme dâhil edilen öğrenen sayısı paylaşılmıştır.

Tablo 1			
<i>Topluluklardaki Öğrenen Sayıları</i>			
Topluluk	Evren (N)	%1	Örneklem (n)
Kitap Topluluğu	147.640	1.476,4	2.104
Fotoğraf Topluluğu	104.551	1.045,51	1.184
Sinema Topluluğu	99.730	997,3	1.057
Bilişim Topluluğu	89.822	898,22	993
Tarih Topluluğu	80.514	805,14	898
Müzik Topluluğu	66.616	666,16	832
Sosyoloji Topluluğu	42.363	423,63	677
Tasarım Topluluğu	10.279	102,79	230
Toplam	641.515	6.415,15	7.975

Tablo 1’de görüleceği üzere çalışma örnekleminde tüm çevrimiçi öğrenci topluluklarından katılımcılar yer almıştır. En çok öğrenenin bulunduğu topluluk kitap topluluğu olarak dikkat

çekerken ( $n = 2.104$ ) en az öğrenenin bulunduğu topluluk, tasarım topluluğu olarak görülmektedir ( $n = 230$ ).

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışma verisi, gerekli yönetsel ve etik izinler alındıktan sonra Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminin öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) üzerinden elde edilmiştir. İlgili veri, iki basamaktan oluşmaktadır. Birinci basamakta, Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci topluluklarına kayıt yaptıran ve demografik bilgileri eksiksiz olan öğrenenlere ait; cinsiyet, yaş, kayıt türü, kayıt yılı, kayıt olunan program türü, 2021-2022 Öğretim Yılı Bahar Döneminde alınan ders sayısı ve ilgili dönemdeki genel not ortalaması yer almaktadır. İkinci basamakta ise söz konusu öğrenenlerin 2021-2022 Öğretim Yılı Bahar Dönemine ait öğrenme malzemesi kullanım sıklıkları bulunmaktadır.

### **Veri Analizi ve Kullanılan Testler**

Araştırma verisinin analizinde betimsel analizlerin yanı sıra öğrenenlerin kayıt yaptırdıkları topluluklar ile demografik bilgilerini ilişkilendirebilmek amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi kullanılırken, topluluk türü açısından öğrenme malzemesi kullanım sıklığını inceleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ki-Kare Bağımsızlık testi parametrik olmayan bir test olduğu için nominal veya ordinal değişken kullanmanın dışında herhangi bir varsayım gerektirmemektedir. Bununla birlikte, malzeme kullanım sıklıkları açısından bir değerlendirme yapabilmek amacıyla parametrik testler kullanıldığı için analiz öncesi tek değişkenli normallik sayıltısı kontrol edilmiştir (Kim, 2013). Bu bağlamda öğrenenlerin malzeme kullanım sıklıklarına ilişkin mutlak eğiklik ve basıklık değerleri incelenmiş olup, alanyazınca belirlenen eşik değerleri (eğiklik = 2,0; basıklık = 7,0) geçen herhangi bir malzeme kullanım sıklığı değişkenine rastlanmamıştır (Kim, 2013, s. 53). Dolayısıyla parametrik testlerin kullanmasında tek değişkenli normallik açısından herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın amacı bağlamında belirlenen araştırma sorularına yanıt bulabilmek için gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde paylaşılmıştır. Bulgulara ve ilişkili tartışmalara alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

#### **Topluluk Türü Özelinde Öğrenenlerin Demografik Özelliklerinin Karşılaştırılması**

Topluluk türü özelinde öğrenenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2’de paylaşılmıştır.



Tablo 2

*Topluluk Türü Özelinde Öğrenenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Topluluk Türü	Cinsiyet				Toplam		$\chi^2$	df	p
	Erkek		Kadın		N	%			
	n	%	n	%					
Bilişim	604	60.8	389	39.2	993	100.0	282.8	7	***
Fotoğraf	465	39.3	719	60.7	1184	100.0			
Kitap	680	32.3	1424	67.7	2104	100.0			
Müzik	368	44.2	464	55.8	832	100.0			
Sinema	524	49.6	533	50.4	1057	100.0			
Sosyoloji	274	40.5	403	59.5	677	100.0			
Tarih	468	52.1	430	47.9	898	100.0			
Tasarım	95	41.3	135	58.7	230	100.0			
Toplam	3478	43.6	4497	56.4	7915	100.0			

\*\*\* $p < 0.001$ .

Tablo 2 incelendiğinde, topluluk türü ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir bağ olduğu ifade edilebilir ( $\chi^2 = 282.8$ ;  $df = 7$ ;  $p < 0.001$ ). Söz konusu bağ yakından incelendiğinde erkek öğrenenlerin ağırlıklı olarak bilişim (%60.8) ve tarih (%52.1) topluluklarında yer aldıkları görülürken kadın öğrenenlerin çoğunlukla fotoğraf (%60.7), kitap (%67.7), müzik (%55.8), sinema (%50.4), sosyoloji (%59.5) ve tasarım (%58.7) topluluklarına katıldıkları görülmektedir.

Çevrimiçi öğrenci topluluklarına katılan öğrenenlerin katıldıkları topluluk türü ile yaşlarına göre dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

*Topluluk Türü Özelinde Öğrenenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı*

Topluluk Türü	Yaş								Toplam		$\chi^2$	df	P
	20-29 yaş		30-39 yaş		40-49 yaş		50 yaş ve üstü		n	%			
	n	%	n	%	n	%	n	%					
Bilişim	371	37.3	325	32.7	220	22.2	77	7.8	993	100.0	148.3	21	***
Fotoğraf	518	43.8	345	29.1	213	18.0	108	9.1	1184	100.0			
Kitap	813	38.6	739	35.1	370	17.6	182	8.7	2104	100.0			
Müzik	375	45.1	258	31.0	124	14.9	75	9.0	832	100.0			
Sinema	461	43.6	339	32.1	184	17.4	73	6.9	1057	100.0			
Sosyoloji	173	25.6	226	33.4	184	27.1	94	13.9	677	100.0			
Tarih	364	40.5	252	28.1	170	18.9	112	12.5	898	100.0			
Tasarım	84	36.5	72	31.3	58	25.2	16	7.0	230	100.0			
Toplam	3159	39.6	2556	32.1	1523	19.1	737	9.2	7915	100.0			

\*\*\* $p < 0.001$ .



Tablo 3'te görüleceği üzere topluluk türü ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir bağ söz konusudur ( $\chi^2 = 148.3$ ;  $df = 21$ ;  $p < 0.001$ ). Bu bağ yakından incelendiğinde, bütün yaş gruplarının çoğunlukla kitap topluluğuna kayıt yaptırdıkları göze çarpmaktadır. Diğer taraftan, 20-29 yaş arasındaki öğrenenlerin sosyoloji topluluğu dışındaki bütün topluluklarda ağırlıklı olarak yer aldıkları dikkat çekmektedir. 30-39 yaş arasındaki öğrenenlerin sosyoloji topluluğunda daha çok buldukları görülmektedir (%33.4). Ayrıca bu yaş grubundaki öğrenenler kitap topluluğunda da ikinci çoğunluğu oluşturmaktadır (%35.1). Bununla birlikte, 40-49 yaş arasındaki öğrenenler ( $n = 370$ ) ile 50 yaş ve üstündeki öğrenenler de ( $n = 182$ ) çoğunluklu olarak kitap topluluğunda yer almaktadır.

Çevrimiçi öğrenci topluluklarına katılan öğrenenlerin katıldıkları topluluk türü açısından kayıt türüne göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4													
<i>Topluluk Türü Özelinde Öğrenenlerin Kayıt Türüne Göre Dağılımı</i>													
Topluluk Türü	Kayıt Türü								Toplam		$\chi^2$	df	p
	İkinci Üniversite		ÖSYM		Dikey Geçiş		Diğer						
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Bilişim	510	51.4	278	28.0	148	14.9	57	5.7	993	100.0	48.35	21	**
Fotoğraf	557	47.0	404	34.1	456	13.2	67	5.7	1184	100.0			
Kitap	1041	49.5	721	34.2	218	10.4	124	5.9	2104	100.0			
Müzik	440	52.9	254	30.5	90	10.8	48	5.8	832	100.0			
Sinema	580	54.9	300	28.3	117	11.1	60	5.7	1057	100.0			
Sosyoloji	348	51.4	231	34.1	60	8.9	38	5.6	677	100.0			
Tarih	440	49.0	309	34.4	95	10.6	54	6.0	898	100.0			
Tasarım	110	47.8	74	32.2	32	13.9	14	6.1	230	100.0			
Toplam	4026	50.5	2571	32.2	916	11.5	462	5.8	7915	100.0			

\*\* $p < 0.01$ .

Tablo 4'te topluluk türü ile kayıt türü değişkeni arasında anlamlı bir bağ olduğu görülmektedir ( $\chi^2 = 48.35$ ;  $df = 21$ ;  $p < 0.01$ ). İlgili bağ yakından incelendiğinde, ikinci üniversite kapsamında kayıt yaptıran öğrenenlerin bütün topluluklarda çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, ikinci üniversite ( $n = 1041$ ), ÖSYM ( $n = 721$ ) ve diğer ( $n = 124$ ) kayıt türündeki öğrenenler en fazla kitap topluluğunda yer almaktadır. Dikey geçiş kayıt türündeki öğrenenler ise çoğunlukta fotoğraf topluluğunda bulunmaktadır ( $n = 456$ ).

Topluluk türü özelinde öğrenenlerin kayıt yılına göre dağılımı Tablo 5'te paylaşılmıştır.

Tablo 5

*Topluluk Türü Özelinde Öğrenenlerin Kayıt Yılına Göre Dağılımı*

Topluluk Türü	Kayıt Yılı								Toplam		$\chi^2$	df	P
	2018-2019		2016-2017		2014-2015		2013 ve öncesi						
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Bilişim	486	48.9	182	18.3	91	9.2	234	23.6	993	100.0	83.01	21	***
Fotoğraf	563	47.6	511	17.8	140	11.8	270	22.8	1184	100.0			
Kitap	1006	47.9	369	17.5	240	11.4	489	23.2	2104	100.0			
Müzik	489	58.8	117	14.1	66	7.9	160	19.2	832	100.0			
Sinema	564	53.4	184	17.4	103	9.7	206	19.5	1057	100.0			
Sosyoloji	290	42.8	123	18.2	81	12.0	183	27.0	677	100.0			
Tarih	476	53.0	158	17.6	82	9.1	182	20.3	898	100.0			
Tasarım	85	37.0	43	18.6	36	15.7	66	28.7	230	100.0			
Toplam	3959	49.6	1387	17.4	839	10.5	1790	22.5	7915	100.0			

\*\*\* $p < 0.001$ .

Tablo 5 incelendiğinde topluluk türü ile kayıt yılı değişkeni arasında anlamlı bir bağ olduğu dikkat çekmektedir ( $\chi^2 = 83.01$ ;  $df = 21$ ;  $p < 0.001$ ). Söz konusu bağ yakından incelendiğinde, 2018-2019 yılları arasında Açıköğretim Sisteminde herhangi bir programa kayıt yaptıran öğrenenlerin bütün topluluklarda ağırlıklı olarak buldukları ifade edilebilir. Öte yandan, 2018-2019 ( $n = 1006$ ), 2014-2015 ( $n = 240$ ) ile 2013 ve öncesi ( $n = 489$ ) yıllarda kayıt yaptıran öğrenenlerin en fazla kitap topluluğunda yer aldıkları söylenebilir. 2016-2017 yıllarında kayıt yaptıran öğrenenlerin ise çoğunlukla fotoğraf topluluğunda buldukları görülmektedir ( $n = 511$ ).

Topluluk türü özelinde öğrenenlerin kayıt olunan program türüne göre dağılımı Tablo 6'da paylaşılmıştır.

Tablo 6

*Topluluk Türü Özelinde Öğrenenlerin Kayıt Olunan Program Türüne Göre Dağılımı*

Topluluk Türü	Program Türü				Toplam		$\chi^2$	df	p
	Önlisans		Lisans						
	n	%	n	%	n	%			
Bilişim	631	63.5	362	36.5	993	100.0	133.4	7	***
Fotoğraf	790	66.7	394	33.3	1184	100.0			
Kitap	1158	55.0	946	45.0	2104	100.0			
Müzik	508	61.1	324	38.9	832	100.0			
Sinema	641	60.6	416	39.4	1057	100.0			
Sosyoloji	298	44.0	379	56.0	677	100.0			
Tarih	498	55.5	400	44.5	898	100.0			
Tasarım	162	70.4	68	29.6	230	100.0			
Toplam	4686	58.8	3289	41.2	7915	100.0			

\*\*\* $p < 0.001$ .

Tablo 6’da topluluk türü ile kayıt olunan program türü değişkeni arasında anlamlı bir bağ olduğu görülmektedir ( $x^2 = 133.4$ ;  $df = 21$ ;  $p < 0.001$ ). Bu bağ yakından incelendiğinde, Açıköğretim Sisteminde bir önlisans programına kayıtlı olan öğrenenlerin ağırlıklı olarak bilişim (%63.5), fotoğraf (%66.7), kitap (%55.0), müzik (%61.1), sinema (%60.6), tarih (%55.5) ve tasarım (%70.4) topluluklarında yer aldıkları dikkat çekerken bir lisans programına kayıtlı olan öğrenenlerin çoğunlukla sosyoloji topluluğunda buldukları göze çarpmaktadır (%56.0).

Topluluk türü özelinde öğrenenlerin 2021-2022 Öğretim Yılı Bahar Döneminde aldıkları ders sayılarının dağılımı Tablo 7’de yer almaktadır.

Topluluk Türü	Alınan Ders Sayısı						Toplam		$x^2$	df	p
	1-3		4-6		7 ve üstünde		n	%			
	n	%	n	%	n	%					
Bilişim	279	28.1	371	37.4	343	34.5	993	100.0	37.99	14	**
Fotoğraf	356	30.0	415	35.1	413	34.9	1184	100.0			
Kitap	522	24.9	729	34.6	853	40.5	2104	100.0			
Müzik	234	28.1	295	35.5	303	36.4	832	100.0			
Sinema	280	26.5	371	35.1	406	38.4	1057	100.0			
Sosyoloji	144	21.3	232	34.3	301	44.4	677	100.0			
Tarih	240	26.7	303	33.7	355	39.6	898	100.0			
Tasarım	55	23.9	79	34.4	96	41.7	230	100.0			
Toplam	2110	26.5	2795	35.0	3070	38.5	7915	100.0			

\*\* $p < 0.01$ .

Tablo 7’de topluluk türü ile alınan ders sayısı değişkeni arasında anlamlı bir bağ vardır ( $x^2 = 37.99$ ;  $df = 14$ ;  $p < 0.01$ ). Bu bağa göre, Açıköğretim Sisteminde 2021-2022 Öğretim Yılı Bahar Döneminde 4-6 arasında ders alan öğrenenler bilişim (%37.4) ve fotoğraf (%37.4) topluluklarında; 7 ve üstünde ders alan öğrenenler kitap (%40.5), müzik (%36.4), sinema (%38.4), sosyoloji (%44.4), tarih (%39.6) ve tasarım (%41.7) topluluklarında çoğunlukta. 1-3 arasında ders alan öğrenenler ise ağırlıklı olarak kitap topluluğundadır (%24.9).

Topluluk türü özelinde öğrenenlerin genel not ortalamalarına göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

*Topluluk Türü Özelinde Öğrenenlerin Genel Not Ortalamalarına Göre Dağılımı*

Topluluk Türü	Genel Not Ortalaması								Toplam		$\chi^2$	df	p
	1.49 ve altı		1.50-1.99 arası		2.00-2.49 arası		2.50 ve üstü						
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Bilişim	266	26.8	268	27.0	287	28.0	181	18.2	993	100.0	36.44	21	*
Fotoğraf	312	26.4	326	27.5	349	29.5	197	16.6	1184	100.0			
Kitap	575	27.3	568	27.0	582	27.7	379	18.0	2104	100.0			
Müzik	201	24.2	234	28.1	224	26.9	173	20.8	832	100.0			
Sinema	274	25.9	286	27.1	283	26.8	214	20.2	1057	100.0			
Sosyoloji	180	26.6	170	25.1	203	30.0	124	18.3	677	100.0			
Tarih	190	21.2	241	26.8	261	29.1	206	22.9	898	100.0			
Tasarım	67	29.2	70	30.4	63	27.4	30	13.0	230	100.0			
Toplam	2065	25.9	2163	27.1	2243	28.1	1504	18.9	7915	100.0			

\* $p < 0.05$ .

Tablo 8’de topluluk türü ile genel not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir bağ olduğu söylenebilir ( $\chi^2 = 36.44$ ;  $df = 21$ ;  $p < 0.05$ ). Bu bağ yakından incelendiğinde, 2021-2022 Öğretim Yılı Bahar Döneminin sonunda genel not ortalaması 2.00-2.49 arasında olan öğrenenler çoğunlukla bilişim (%28.0), fotoğraf (%29.5), kitap (%27.7), sosyoloji (%30.0) ve tarih (%29.1) topluluklarında yer almaktadır. Genel not ortalaması 1.50-1.99 arasında olan öğrenenler daha çok müzik (%28.0), sinema (%27.0) ve tasarım (%30.4) topluluklarında bulunmaktadır. Genel ortalaması 1.49 ve altı olan öğrenenler ile 2.50 ve üstü olan öğrenenler ağırlıklı olarak kitap topluluğuna kayıtlıdır.

### Topluluk Türü Özelinde Öğrenenlerin Öğrenme Malzemesi Kullanım Sıklıklarının İncelenmesi

Toplulukların kullandıkları öğrenme malzemeleri Tablo 9’da yer almaktadır. Öğrenme malzemesi kullanım sıklığı, ÖYS üzerinden doğrudan veri olarak çekilen ve öğrenenlerin kaç defa ilgili malzemeye eriştiklerini gösteren oranlı bir değişkendir. 2021-2022 Öğretim Yılı Bahar Döneminde topluluk türü özelinde öğrenenlerin kullandığı öğrenme malzemesi sıklıklarını inceleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9

*Toplulukların Kullandıkları Öğrenme Malzemeleri*

No	Malzeme	No	Malzeme
1	Canlı Ders (Canlı Ders Esnasında Katılım)	10	Kitap (PDF)
2	Canlı Ders Kayıtları	11	Kitap Ünite
3	Çıkmış Sınav Soruları	12	Makine Seslendirmesi
4	Daisy Sesli Kitap	13	Mikroanimasyon
5	Kitap (ePUB)	14	Özet Seslendirme
6	Etkileşimli İçerik	15	Özet Video

7	Etkileşimli Video	16	Sesli Kitap (MP3)
8	Konu Anlatım Videosu	17	Sorularla Öğrenelim
9	Infografik	18	Yakın Plan Videoları

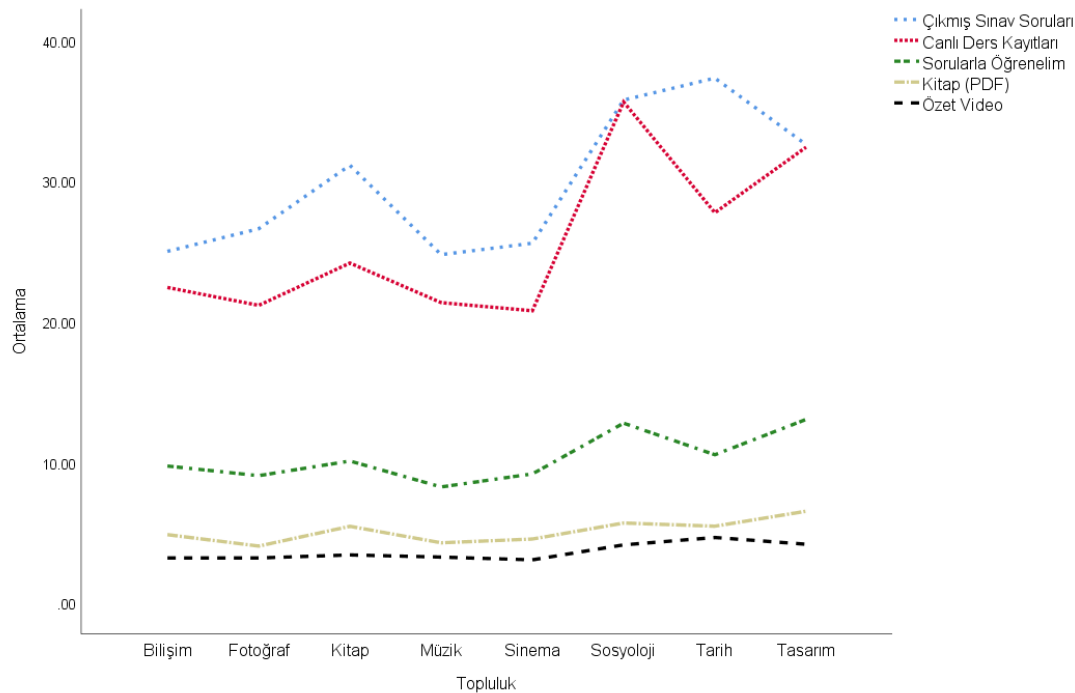
Yapılan analizde eşit varyanslar için ANOVA istatistiğinin anlamlılığına ve eşit olmayan varyanslar için Brown-Forsythe istatistiğinin anlamlılığına bakılmıştır. Analiz sonucunda topluluk türü açısından yalnızca canlı ders kayıtları, çıkmış sınav soruları, kitap (PDF), özet video ve sorularla öğrenelim malzemelerine yönelik kullanım sıklığının anlamlı bir biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 10).

Tablo 10							
<i>Topluluk Türü Özelinde Öğrenenlerin Öğrenme Malzemesi Kullanım Sıklıklarının İncelenmesi</i>							
Öğrenme Malzemesi	Topluluk	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	İS Tamhane
Canlı Ders Kayıtları	1. Bilişim	993	22.42	48.51	7.37	***	1-6 2-6 3-6 4-6 5-6
	2. Fotoğraf	1184	21.15	49.45			
	3. Kitap	2104	24.16	52.14			
	4. Müzik	832	21.35	47.46			
	5. Sinema	1057	20.77	46.62			
	6. Sosyoloji	677	35.62	66.60			
	7. Tarih	898	27.74	57.59			
	8. Tasarım	230	32.40	55.99			
Çıkmış Sınav Soruları	1. Bilişim	993	24.99	48.06	7.17	***	1-6 1-7 2-6 2-7 3-4 4-6 4-7 5-6
	2. Fotoğraf	1184	26.60	54.63			
	3. Kitap	2104	31.12	55.39			
	4. Müzik	832	24.76	43.46			
	5. Sinema	1057	25.57	44.73			
	6. Sosyoloji	677	35.75	61.67			
	7. Tarih	898	37.32	68.59			
	8. Tasarım	230	32.59	60.79			
Kitap (PDF)	1. Bilişim	993	4.84	12.59	3.17	**	2-3
	2. Fotoğraf	1184	4.03	8.85			
	3. Kitap	2104	5.44	12.41			
	4. Müzik	832	4.27	10.95			
	5. Sinema	1057	4.54	9.56			
	6. Sosyoloji	677	5.67	12.20			
	7. Tarih	898	5.45	12.76			
	8. Tasarım	230	6.51	15.32			
Özet Video	1. Bilişim	993	3.18	8.64	2.91	**	5-7
	2. Fotoğraf	1184	3.19	9.81			
	3. Kitap	2104	3.40	9.83			
	4. Müzik	832	3.25	9.12			
	5. Sinema	1057	3.06	8.82			
	6. Sosyoloji	677	4.12	11.64			
	7. Tarih	898	4.64	12.25			
	8. Tasarım	230	4.17	9.09			
	1. Bilişim	993	9.73	23.88	3.45	**	2-6

Sorularla Öğrenelim	2. Fotoğraf	1184	9.04	18.32			4-6
	3. Kitap	2104	10.08	22.07			5-6
	4. Müzik	832	8.24	16.96			
	5. Sinema	1057	9.17	21.41			
	6. Sosyoloji	677	12.77	23.57			
	7. Tarih	898	10.53	22.85			
	8. Tasarım	230	13.04	27.30			

\*\*\* $p<0.001$ ; \*\* $p<0.01$ ; \* $p<0.05$ ; İS = İşlem Sonrası.

Tablo 10'da topluluklar açısından öğrenme malzeme kullanım sıklığının incelenmesi neticesinde canlı ders kayıtları ( $F = 7.37$ ;  $p<0.001$ ), çıkmış sınav soruları ( $F = 7.17$ ;  $p<0.001$ ), kitap (PDF) ( $F = 3.17$ ;  $p<0.01$ ), özet video ( $F = 2.91$ ;  $p<0.01$ ) ve sorularla öğrenelim ( $F = 3.45$ ;  $p<0.01$ ) malzemelerine ilişkin kullanım sıklığının anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Farklılığa ilişkin yakından inceleme için gerçekleştirilen işlem sonrası Tamhane testi sonuçlarına göre; canlı ders kayıtlarının tasarım topluluğu dışında diğer topluluklara kıyasla sosyoloji topluluğu tarafından en fazla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, çıkmış sınav sorularının tasarım topluluğu dışında diğer topluluklara kıyasla en fazla tarih ve sosyoloji toplulukları tarafından kullanıldığı göze çarpmaktadır. Kitap (PDF) malzemesinde ise yalnızca iki topluluk arasında bir farklılık olduğu bulunmuştur (Grafik 1).



Grafik 1. Öğrenme Malzemesi Kullanım Sıklığının Karşılaştırılması

Grafik 1 incelendiğinde, fotoğraf topluluğuna kıyasla kitap topluluğu kitap (PDF) malzemesini daha sık kullanmaktadır. Benzer şekilde, özet video malzemesinde de yalnızca sinema ve tarih toplulukları arasında bir farklılık tespit edilmiştir. Sinema topluluğuna kıyasla

tarih topluluğu özet videoları daha sık tercih etmektedir. Son olarak, sorularla öğrenelim malzemesinde fotoğraf, müzik, sinema ve sosyoloji toplulukları arasında bir farklılık olduğu belirlenirken sosyoloji topluluğunda sorularla öğrenelim malzemesinin daha sık kullanıldığı dikkat çekmektedir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde yer alan çevrimiçi öğrenci topluluklarına 2022 yılının mayıs ayı itibarıyla kayıtlı öğrenenlerin topluluk bazında hem demografik özellikleri hem de öğrenme malzemesi kullanım sıklıklarını olmak üzere öğrenen analitikleri incelenmiştir. Bu amaçla topluluklarda yer alan öğrenenlerin demografik özelliklerinin bir kıyaslaması yapılarak benzerlik ve farklılıklar ele alınmıştır. Bununla birlikte, yine topluluklar özelinde öğrenenlerin öğrenme malzemelerini kullanım sıklıkları irdelenmiştir. Böylelikle Açıköğretim Sisteminin önemli paydaşlarından biri olan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenci topluluklarında nasıl bir örüntüye sahip oldukları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yapılan analizler neticesinde öğrenenlerin kaydoldukları topluluklar ile cinsiyetleri arasında bir bağ olduğu belirlenmiştir. Öyle ki, bilişim ve tarih topluluklarında erkek öğrenenlerin daha çok bulunduğu görülürken fotoğraf, kitap, müzik, sinema, sosyoloji ve tasarım topluluklarında kadın öğrenenlerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durum erkek öğrenenlerin bilişim ve tarih alanına ilgi duyduklarına işaret ederken kadın öğrenenlerin fotoğraf, kitap, müzik, sinema, sosyoloji ve tasarım alanlarına daha çok ilgi gösterdiklerini belirtir niteliktedir. Diğer taraftan, yaşça daha genç öğrenenlerin sosyoloji topluluğu dışındaki bütün topluluklarda ağırlıklı olarak yer aldıkları belirlenirken sosyoloji topluluğunda ağırlıklı olarak yaşça nispeten büyük öğrenenlerin bulunduğu dikkat çekmiştir. Ayrıca yaşça daha büyük öğrenenlerin kitap topluluğunda daha çok olduğu da görülmüştür. Söz konusu durum, yapılacak etkinliklerde yaş etmeninin göz önünde bulundurularak etkinlik tasarımının yapılmasını elzem kılmaktadır. Örneğin, genç öğrenenlerin (18-29) daha fazla olduğu topluluklarda gençleri ilgilendiren güncel konularda yine gençleri anlayabilen iletişim modellerinin kullanılması tavsiye edilmektedir. Yaşça daha büyük öğrenenlerin olduğu topluluklarda ise bu öğrenenlerin ilgisini çekebilecek etkinliklerin yapılması ve gerekli iletişim modellerinin kullanılması önerilmektedir.

Öte yandan, öğrenenlerin kaydoldukları topluluklar ile kayıt türleri arasında bir bağ tespit edilmiştir. İkinci üniversite kapsamında kayıt yaptıran öğrenenler, bütün topluluklarda aktif çoğunluğu temsil etmektedir. Kitap topluluğunda ikinci üniversite, ÖSYM ve diğer (dikey

geçiş, lisans tamamlama, ek yerleştirme vb.) kayıt türlerine sahip öğrenenler sayıca çoğunluktadır. Ayrıca, kitap topluluğunun bu öğrenenler tarafından en çok tercih edilen topluluk olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, dikey geçiş kayıt türüne sahip öğrenenler daha çok fotoğraf topluluğunda bulunmaktadır. Dolayısıyla dikey geçişle gelen öğrenenlerin fotoğraf alanına yönelik bir ilgilerinin olduğu ifade edilebilir. Benzer biçimde, topluluklar ile öğrenenlerin kayıt yaptıran yılları arasında da bir bağ bulunmuştur. Nispeten yakın zamanda kayıt yaptıran öğrenenlerin bütün topluluklarda ağırlıklı olarak yer aldıkları dikkat çekmektedir. Bu durum ise yakın tarihlerde kayıt yaptıran öğrenenlerin topluluklara yönelik yoğun bir ilgisinin olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, daha eski tarihlerde kayıt yaptıran öğrenenlerin de kitap topluluğunda ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. Söz konusu hususla ilgili yeni kayıt yaptıran öğrenenlere, çevrimiçi öğrenci topluluklarıyla ilgili bilgiler ve duyurular, onların görebileceği bir biçimde yapıp topluluklarda düzenlenen etkinliklerle alakalı sistem üzerinden güncel bilgiler ve yönergeler sunulması tavsiye edilmektedir.

Öğrenenlerin kaydoldukları topluluklar ile kayıt olunan program türü arasında bir bağ olduğu belirlenmiştir. Açıköğretim Sisteminde herhangi bir önlisans programına kayıtlı öğrenenler sosyoloji topluluğu hariç bütün topluluklarda aktif çoğunluğu oluşturmaktadır. Lisans programına kayıtlı öğrenenler ise sosyoloji topluluğunda ağırlıklı olarak yer almaktadır. Bu bağlamda, topluluklar özelinde tasarlanacak etkinliklerde program türlerinin göz önünde bulundurulması müfredatlarında yer alan hususlarla ilgili etkinliklerin de yapılması gerektiği değerlendirilmektedir. Örneğin, tasarım topluluğunda ilgili alanı yakından ilgilendiren önlisans programlarındaki ders kitabı içeriklerinde yer alan bilgilerin, yine ilgili alandaki uzman ya da yetkin kişilerce, düzenlenecek etkinliklerde öğrenenlere sunulması ya da çeşitli deneyimler aracılığıyla aktarılması önerilmektedir. Diğer taraftan, öğrenenlerin kaydoldukları topluluklar ile aldıkları ders sayıları arasında da bir bağ tespit edilmiştir. Bu bağ, 2021-2022 Öğretim Yılı Bahar Döneminde daha az sayıda ders alan öğrenenlerin bilişim ve fotoğraf topluluklarına daha çok ilgi gösterdiklerini ortaya koyarken daha fazla sayıda ders alan öğrenenlerin kitap, müzik, sinema, sosyoloji, tarih ve tasarım topluluklarında bulunduğu işaret etmiştir. Bununla birlikte, ilgili akademik dönemde not ortalaması 2.00-2.49 arasında olan öğrenenlerin bilişim, fotoğraf, kitap, sosyoloji ve tarih topluluklarında aktif çoğunluğu temsil ettiği dikkat çekerken not ortalaması nispeten düşük olan öğrenenlerin müzik, sinema ve tasarım topluluklarında çoğunluğu oluşturduğu görülmüştür. Söz konusu bulguların, yapılacak ileri araştırmalarla yakından incelenmesi tavsiye edilmektedir. Özellikle, düşük genel not ortalamasına sahip öğrenenlerin neden bu topluluklara daha çok kayıt yaptırdıkları anlaşıldığında ilgili



topluluklarda öz-düzenleme becerisi ya da öğrenmeye ilişkin motivasyonun yükseltilmesi gibi konularda etkinlikler yapılarak Açıköğretim Sistemindeki öğrenenlerin aidiyet duyguları artırılabilir (Uçar, 2020, s. 41). Ayrıca, bazı öğrenenlerin yaşadığı akademik erteleme ya da öğrenimi yarıda bırakma davranışlarıyla ilişkilendirilecek etkinlik tasarımları aracılığıyla öğrenenlerin Açıköğretim Sisteminde tutulması ve sistemdeki programlara devam etmeleri sağlanabilir.

Öğrenenlerin kaydoldukları topluluklar açısından öğrenme malzemesi kullanım sıklığının incelenmesi neticesinde; canlı ders kayıtları, çıkmış sınav soruları, kitap (PDF), özet videolar ve sorularla öğrenim malzemelerinin kullanım sıklıklarında bir farklılık oluştuğu görülmüştür. Çıkmış sınav sorularının en çok tarih ve sosyoloji toplulukları tarafından kullanıldığı dikkat çekerken, kitabın (PDF) kitap topluluğu, özet videoların tarih topluluğu, sorularla öğrenim malzemesinin ise sosyoloji topluluğu tarafından daha sık kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durumun ilgili topluluklardaki öğrenenlerin ders çalışma planları ve öğrenme malzemesi tercihleriyle alakalı olduğu değerlendirilmektedir. Nitekim topluluklar özelinde belirli farklılıklar olsa da öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme malzemelerini tercih ettikleri bilinmektedir (Yıldırım, 2022, s. 401). Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme topluluklarına katılan öğrenenlerin tüm öğrenme malzemelerini etkili ve verimli kullanmaları için bir eğitim verilebilir. Ayrıca çevrimiçi ortamlarda öğrenci topluluklarından sorumlu öğretim elemanının yadsınamaz bir rolü olsa da temel husus öğrenenlerin öncülüğünde ve öğrenen merkezli süreçlerin tasarlanmasıdır (Jan ve Vlachopoulos, 2018). Bu durumda etkili bir süreç takip edilirse gruptan sorumlu öğretim elemanı olmadan da topluluk, yapısını koruyabilir.

Öte yandan alanyazında yapılan çalışmalarda, öğrenme yönetim sistemine (ÖYS) öğrenen erişim sıklığı arttığında öğrenen başarısının da önemli ölçüde yükseldiği ortaya konulmuştur (Saykılı vd., 2019, s. 153). Öğrenenlerin, Açıköğretim Sistemi Anadolu eKampus platformu üzerinden bu malzemelere erişebildikleri göz önünde bulundurulduğunda öğrenme malzemelerini etkili ders çalışmak amacıyla daha çok kullanan öğrenenlerin daha başarılı olabilecekleri sonucuna varılabilir. Sonuç olarak, ders çalışmak için etkili bir zaman yönetimine sahip öğrenenlerin öğrenme malzemelerini daha fazla kullanabileceği ve başarılarının da bu bağlamda artabileceği düşünülmektedir.

Son olarak, Açıköğretim Sisteminde yer alan çevrimiçi öğrenci toplulukları konusunda alanyazında bu araştırmanın amaç ve bulguları bağlamında örtüşen bir çalışmaya rastlanmadığından dolayı bulgulara ilişkin karşılaştırmalı bir tartışma tam anlamıyla yapılamamıştır. Bu durum, mevcut çalışma için bir kısıt oluşturmuştur. İleri çalışmalarda

çevrimiçi öğrenci topluluğu türü, kullanılan öğrenme malzemesi ve başarı değişkenleri arasındaki ilişkinin detaylı incelenmesi, dikkate değer bulgular sunabilecektir. Ayrıca, nitel araştırma yöntemi ile öğrenenlerin çevrimiçi öğrenci topluluklarına katılım nedenlerinin ve beklentilerinin belirlenmesi, ilgili konunun derinlemesine anlaşılmasında alanyazına katkılar sağlayabilecektir.

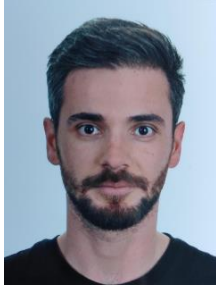
### Kaynakça

- Aydın, C.H. (2002). Çevrimiçi (online) öğrenme toplulukları. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu Kitabı* (ss. 1-10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Blayone, T.J.B., vanOostveen, R., Barber, W., DiGiuseppe, M., & Childs, E. (2017). Democratizing digital learning: Theorizing the fully online learning community model. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 1-16.
- Brown, M. (2011). Learning analytics: The coming third wave. *EDUCAUSE Learning Initiative Brief*, 1, 1-4.
- Chaudhuri, A. (2005). *Survey sampling theory and methods*. New York: Chapman & Hall/CRC.
- Çelen, F.K., & Seferoğlu, S.S. (2020). Yeni nesil öğrenme kültürü: Çevrimiçi öğrenme toplulukları üzerine bir inceleme. *Gençlik ve Dijital Çağ* içinde (ss. 80-91) A. G. Baran, O. Hazer, & Öztürk, M.S. (Eds). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Gençlik Araştırmaları ve Uygulama Merkezi.
- Ifenthaler, D., & Schumacher, C. (2016). Student perceptions of privacy principles for learning analytics. *Educational Technology Research and Development*, 64(5), 923-938.
- Jan, S. K., & Vlachopoulos, P. (2018). Influence of learning design of the formation of online communities of learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4), 1-16.
- Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K., (2011). *The 2011 Horizon Report*. Texas: The New Media Consortium.
- Kim, H. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54.
- Long, P., & Siemens, G. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *Educause Review*, 46(5), 31-40.

- Özen, E. & Karaca N. (2021). Investigating learner motivation in online education in terms of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(4), 745-758.
- Özkanal, B., Candemir, Ö., & Candemir, A. (2022). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenci Topluluklarının motivasyonlarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 469-488.
- Saltürk, A., & Güngör, C. (2020). COVID-19 döneminde öğrencilerde topluluk hissi ve çevrimiçi uzaktan eğitimin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 4204-4221.
- Saykili, A., Ozturk, A., Kumtepe, E. G., Kumtepe, A. T., & Uğurhan, Y. Z. C. (2019). Examining the effects of LMS use on academic performance using learning analytics. Hosted by *UNED*, Madrid (Spain), 148-155.
- Siedlecki, S.L. (2020). Understanding descriptive research designs and methods. *Clinical Nurse Specialist*, 34(1), 8-12.
- Tang, E., & Lam, C. (2014). Building an effective online learning community (OLC) in blog-based teaching portfolios. *Internet and Higher Education*, 20, 79-85.
- Uçar, H. (2020). Uzaktan eğitimde akademik erteleme davranışını ve akademik erteleyicileri anlamak. *AUAd*, 6(3), 40-55.
- Wu, X., He, Z., Li, M., Han, Z., & Huang, C. (2022). Identifying learners' interaction patterns in an online learning community. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1-20.
- Yıldırım, D. (2022). Süreç odaklı değerlendirme tasarımının analitik temelli performansa göre değerlendirmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(2), 377-411.
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 180-205.

## Yazarlar Hakkında

### Yusuf Zafer Can UĞURHAN



Öğr. Gör. Dr. Yusuf Zafer Can UĞURHAN, 2019 yılından beri Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Öğrenme Teknolojileri Ar-Ge (ÖTAG) Biriminde görev yapmaktadır. Dr. Uğurhan, yüksek lisansı ile doktorasını İletişim Bilimleri alanında tamamlamış ve ikinci yüksek lisans eğitimine Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda 2021 yılında başlamıştır. Farklı akademik birimlerde ilgi duyduğu çalışma alanlarıyla alakalı dersleri okutmaya devam eden yazarın ulusal ve uluslararası dergiler ile kitaplarda çok sayıda bilimsel makalesi ve bölüm yazarlıkları bulunmaktadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunus Emre Kampüsü, 26470, Eskişehir

Tel (İş): +90 222 3350580

Eposta: yzcu@anadolu.edu.tr

URL: <https://scholar.google.com.tr/citations?user=obL9vpYAAAAJ&hl=tr>

### Hasan UÇAR



Doç. Dr. Hasan Uçar, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Dr. Uçar, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında yüksek lisans ve doktora yapmıştır. Uzaktan eğitim alanında çalışmalar yürüten Dr. Uçar hem yüz yüze hem de uzaktan öğretim yoluyla dersler vermiştir. Dr. Uçar'ın araştırma alanları arasında; açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenen motivasyonu, öğrenenlerin

motivasyonunu ve derse katılımı artırmak için etkin stratejilerinin tasarımı yer almaktadır. Güncel araştırma alanları arasında ise uzaktan öğrenme ortamlarında derse katılım ve akademik erteleme konuları bulunmaktadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunus Emre Kampüsü, 26470, Eskişehir

Tel (İş): +90 222 3350580/3953

Eposta: hasanucar@anadolu.edu.tr

URL: <https://scholar.google.com/citations?user=tKzVqrEAAAAJ&hl=tr>



Gönderim: 14.11.2022

Kabul: 31.01.2023

Tür: Araştırma Makalesi

## Öğrenenlerin çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında topluluk hissi geliştirme düzeylerinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesi

Emin ÖZEN<sup>a</sup>  
Hülya DÜZENLİ<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, ORCID: 0000-0001-7026-1503

<sup>b</sup> Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, ORCID: 0000-0001-7751-0509

### Özet

Uzaktan eğitimin dördüncü nesli olarak adlandırılan çevrimiçi eğitim ortamlarında ve bu ortamlardan yararlanan öğrenenlerin sayılarında teknolojik ve sosyo-ekonomik gelişmeler nedeniyle her geçen gün artış yaşanmaktadır. Bu durum, öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda kendilerini ifade etmeleri, aktif katılımları ve öğrenme eyleminin devamlılığının sağlanması açısından kritik bir öneme sahip olan topluluk hissi geliştirebilme konusunu gündeme getirmektedir. Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında topluluk hissi geliştirme düzeylerinin duyuşsal ve eylemsel boyutlar açısından öğrenenlerin demografikleri, öğrenim gördükleri dil düzeyleri ve teknoloji kullanım becerilerine ilişkin değişkenlere göre farklılaşma durumlarını belirlemektir. Araştırma kesitsel tarama modelinde desenlenmiştir. Öğrenenlerinin çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında topluluk hissi düzeylerini belirlemek amacıyla Ilgaz ve Aşkar'ın (2009) geliştirdiği "Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamında Topluluk Hissi Ölçeği" kullanılmaktadır. Araştırmanın sonucunda; genel olarak, cinsiyetin ve dil seviyelerinin topluluk hissi geliştirmede önemli bir faktör olmadığı, demografik özellikleri ne olursa olsun tüm öğrenenler için destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmanın önemli olduğu, daha yüksek teknoloji yeterliliğine sahip öğrenenlerin, çevrimiçi öğrenmede yer alan çeşitli araç ve teknolojileri kullanmada daha rahat ve yetkin olabileceği ve kendilerini rahat ifade edebilecekleri, etkili ve verimli çevrimiçi ortamlar sunulması gerekliliği sonucuna varılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Çevrimiçi uzaktan eğitim, Topluluk hissi, Çevrimiçi öğrenme, Parametrik testler

## Investigation of learners' levels of developing sense of community in online distance education environments in terms of different variables

### Abstract

Online education environments, which are called the fourth generation of distance education, and the number of learners who benefit from these environments are increasing gradually due to technological and socio-economic developments. This situation raises the issue of developing sense of community, which is critical for learners to express themselves in online environments, to actively participate and to ensure the continuity of the learning action. The aim of this study is to determine the change in learners' levels of developing sense of community in online distance education environments in terms of affective and operational dimensions according to the variables related to learners' demographic, language level and technology usage skills and to obtain information about learners' levels of developing sense of community in online environments. The research was designed in cross-sectional survey model. In order to determine the learners' level of sense of community in online distance education environments,

### Kaynak Gösterme

Özen, E. ve Düzenli, H. (2023). Öğrenenlerin çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında topluluk hissi geliştirme düzeylerinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 316-336.  
<https://doi.org/10.51948/auad.1203894>

Bu çalışma, 28-30 Eylül 2022'de Anadolu Üniversitesi tarafından düzenlenen 5th International Open & Distance Learning Conference (IODL 2022) adlı konferansta sunulan sözlü bildirinin, yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

the "Sense of Community Scale in Online Distance Education Environment" developed by Ilgaz and Aşkar (2009) was used. As a result of the research; it is concluded that gender and language levels are not an important factor in developing a sense of community, that it is important to create a supportive and inclusive learning environment for all learners regardless of their demographic characteristics, that learners with higher technology proficiency may be more comfortable and competent in using various tools and technologies in online learning, and that effective and efficient online environments should be provided where learners can express themselves comfortably.

**Keywords:** Online distance learning, Feeling of community, Online learning, Parametric tests

## Giriş

21. yüzyılın ilk çeyreği pek çok yıkıcı yeniliği ve yeni yaşam biçimlerini beraberinde getirmektedir. Enformasyon ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte hayatımızdaki birçok alanda yeniliklerin ivme kazandığı ve özellikle nasıl öğrendiğimize, nasıl öğrettiğimize ve bilgiye nasıl eriştiğimize dair yeni olanakların ortaya çıktığı ifade edilebilir. Eğitimdeki yıkıcı değişikliklerin, öğrenenleri, öğretmenleri ve yöneticileri aynı şekilde etkileyerek eğitimin verilme ve alınma şeklini dönüştürmekte olduğu, bu gelişmeler ışığında çevrimiçi öğrenme ortamlarında artışlar yaşandığı ve farklı şekilde yapılandırılmış birçok çevrimiçi öğrenme ortamının kullanıcıların tercihine sunulduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda, içinde bulunduğumuz 2020’li yıllarda özellikle covid-19 pandemi dönemiyle birlikte çevrimiçi uzaktan eğitim veren kurumların sayısı artmakta ve buna paralel olarak çevrimiçi eğitim ortamlarında bulunan öğretmen ve öğrenen sayılarında ciddi artış yaşanmaktadır (Dhawan, 2020).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında, internet iletişim teknolojileri aracılığıyla metin, ses, video, grafik ve animasyon gibi araçlar aracılığıyla ders materyalleri paylaşarak öğrenme gerçekleşmektedir (Gümüş, 2007). Çevrimiçi ortamlar, öğretim uygulamalarını sınıfın fiziksel sınırlarının ötesine taşımış ve çevrimiçi öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğretici etkileşimlerini eğitimin bir parçası haline getirmiştir. Böylece öğrenenler hem senkron hem de asenkron çevrimiçi iletişim araçlarını kullanarak öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girmektedir (Wang, 2008). Birçok eğitim kurumu bu ortamları; düşük maliyet, öğretim üyelerinin eğitim hizmetlerini zaman ve mekândan bağımsız olarak sunabilmeleri, sunum kolaylığı gibi nedenlerle benimsemiştir (Varol ve Türel, 2003). Bu durum eğitim-öğretim kurumlarında çevrimiçi ortamların yaygınlaşp ivme kazanmasını etkilemiştir (Yıldız, 2020). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında yaşanan bu artışın ilgili ortamlarda kalitenin göstergelerinden biri olan aidiyet sorununu gündeme getirdiği düşünülmektedir.

Yüz yüze olmayan öğrenme ortamlarında gerçeklik hissi ve güçlü sınıf topluluğu hissi öğrenenler arasında bağlanmışlık ve aidiyet hissi yaratarak birbirlerine ve eğitim aldıkları kuruma karşı sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olabilir. Açık ve uzaktan eğitim

(AUE) ile ilgili alan yazında, bu eğitim ortamlarında topluluk duygusunun önemini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, AUE üzerine ufuk açıcı çalışmalarında Rovai (2002), AUE derslerinde bir takım ders tasarım ilkelerini benimseyerek diyalogun artırılabilirliğinden ve böylece topluluk hissi duygusunun da artabileceğinden bahsetmektedir. Benzer şekilde, Liu ve diğerleri (2007) topluluk duygusunun, çevrimiçi öğrenme deneyimi için "kritik" olduğunu belirtmektedir. Daha yakın tarihli bir çalışmada, Ilgaz ve Aşkar (2013), topluluk duygusu ve çevrimiçi öğrenmeden memnuniyet arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulmuştur. Bu bakımdan bu konuda yapılacak bir bilimsel çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Çalışmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrenenlerin çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında geliştirdikleri topluluk hissi düzeylerinin cinsiyet, bölüm, bilgisayar program ve uygulamaları kullanım becerileri ve dil düzeyleri değişkenlerine göre incelemektir. Araştırmanın sonucunda öğrenenlerden elde edilecek veriler sayesinde daha nitelikli çevrimiçi dersler sunulabileceği öngörülmekte ve etkili, verimli ve çekici çevrimiçi ders tasarımları yapmanın gerekliliğinin ortaya konulacağı düşünülmektedir.

İlgili çalışma covid-19 pandemisinin yaygınlaştırdığı çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerden gelen verilere göre kurumun mevcut program ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi olunması, ders tasarımlarını ve mevcut uygulama ve değerlendirmelerini yeniden gözden geçirme olanağı sunması açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın; öğrenen gözüyle çevrimiçi uzaktan eğitimin mevcut durumunun belirlenmesine ve çevrimiçi eğitimin geliştirilmesi için öneriler sunulmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara örnek oluşturması bağlamında da önem arz etmektedir.

### **Çalışmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma; Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve 2021-2022 akademik yılında uzaktan öğretim yöntemleriyle çevrimiçi ders alan öğrenenler ve bu öğrenenlerden toplanan verilerle sınırlı tutulmaktadır.



## İlgili Alanyazın

Genel bir ifadeyle topluluk hissi; aidiyet, paydaşların kendi aralarında ve grupla oluşturdukları özdeşleşme ve paydaşların ihtiyaçlarının birliktelikleri sayesinde karşılanacağına olan inanç olarak da tanımlanabilir. McMillan ve Chavis (1986) topluluk hissini 4 (dört) ana boyut içeriğinde tanımlamaktadırlar. Bunlar üyelik (membership), etki (influence), destek (support/reinforcement) ve paylaşılan duygusal bağıdır (shared emotional connection). İlgili literatür incelendiğinde çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. McMillan ve Chavis'in öne sürdüğü bu dört bileşeni temel alarak Rovai (2001) sınıf topluluk hissi bileşenlerini tanımlamıştır. Bu bileşenler cesaret (spirit), güven (trust), etkileşim (influence) ve öğrenmedir (learning). Ayrıca alanyazında son dönemde çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin topluluk hissi geliştirme düzeyleri üzerine çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Ilgaz ve Aşkar (2009) yaptıkları araştırmalarında, harmanlanmış eğitim/öğrenme modeli üzerine yapılanmış bir uzaktan eğitim programında bulunan öğrenenlerin çevrimiçi ortamdaki topluluk hissi geliştirme düzeylerini belirlemek için bir topluluk hissi ölçeği geliştirmişlerdir. Rovai, Wighting ve Lucking'in 2004 tarafından geliştirilen ölçeğe dayalı olarak bir ölçme aracı geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, Ankara Üniversitesi İlahiyat Uzaktan Eğitim Programı birinci sınıfında öğrenim gören 571 öğrenenin verilerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin son hali 6 madde ve 2 faktörlü olarak elde edilmiştir. Sonuç olarak, çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında öğrenim gören öğrenenlerin topluluk hissi düzeylerini belirlemeye yönelik geçerlik ve güvenirlilik analizleri gerçekleştirilmiş bir ölçek geliştirilmiştir.

Yıldız (2018) gerçekleştirdiği araştırmasında, "Çevrimiçi Ortamlarda Topluluk Hissi Ölçeği'nin" Türkçe'ye uyarlamasının yapılması ve güvenirlilik, geçerlik analizlerinin gerçekleştirilerek incelenmesini amaçlamıştır. Geçerlik ve güvenirlilik analizleri bağlamında uyarlama çalışması yapılan ölçeğin çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini ölçme anlamında güvenilirliğe ve geçerliğe sahip olduğunu belirlemiştir.

Enfiyeci (2019) yaptığı araştırmasında; lisansüstü öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda topluluk duygusu, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Tanımlayıcı bir ilişkisel araştırma modeli kullanılarak yürütülen çalışmada, Ahmet Yesevi Üniversitesi'nde uzaktan eğitim lisansüstü öğrenenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ahmet Yesevi Üniversitesi'nde 16 farklı lisans programında öğrenim gören ve sistem üzerinden e-posta ile gönderilen ölçekleri yanıtlayan 53 öğrenen katılmıştır. Öğrenenlerden veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi



Formu", "Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği" ve "Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistiksel analiz, korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılarak istatistiksel olarak analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda; topluluk duygusu ile motivasyon arasında herhangi bir ilişki olmadığı, topluluk duygusu ile akademik başarı arasında negatif, anlamlı olmayan bir ilişki olduğu bulunmuştur. Elde edilen bilgiler ile akademik başarı ve motivasyon arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca topluluk hissi değişkeninin motivasyon değişkeni üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı, motivasyonun ise akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Yıldız (2020) gerçekleştirdiği çalışmada; çevrimiçi bir öğrenme ortamında öğrenenlerin topluluk duygusunu etkileyen faktörleri belirlemektedir. Çalışmaya Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin 5 farklı bölümünden 15 asistan öğrenen katılmıştır. Araştırma verileri, nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Sonuç olarak; çevrimiçi ortamlar düzenlenirken öğreticilerin süreç hakkında bilgilendirilmesine, etkileşimli arayüzlerin tasarlanmasına, sistemi tanınmasına ve uygun yöntem ve stratejilerin belirlenmesine dikkat edilmesi önerilmektedir.

Chatterjee ve Correia (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada öğrenenlerin topluluk hissi ile çevrimiçi iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda iş birliği ile topluluk hissi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, topluluk hissi ile iş birlikli öğrenme arasındaki ilişkinin derecesinin lisansüstü öğrenenler arasında, lisans öğrenenlerine göre daha yüksek olduğu fark edilmiştir. Buna ek olarak, iş birlikli öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum ile topluluk hissini boyutları arasında, iş birliğine dayalı öğrenmeye yönelik olumsuz bir tutum ile topluluk hissi arasındaki ilişkiye kıyasla daha yüksek derecede bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Kılınç ve Altınpulluk (2021), çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarına içerik sağlayan öğrenenlerin topluluklara yönelik algılarının cinsiyet, yaş, bilgi teknolojilerine erişim ve bilgi teknolojilerini kullanma deneyimi gibi değişkenler açısından incelenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. 117 içerik üreten öğrenenin katıldığı araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar, içerik sağlayan öğrenenlerin topluluk duygusunun cinsiyetlerine, teknoloji erişimlerine ve eğitim teknolojileri kullanım tecrübeleri açısından anlamlı farklılıklar göstermediğini ifade etmektedir. Ayrıca topluluk duygusu ölçeğinin bir alt boyutu olan işlemsel boyut bağlamında içerik üreten öğrenenlerin yaşa bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğrenenlerin çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında topluluk hissi düzeylerinin belirlenmesine yönelik birkaç çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak kurumsal bağlamda kurumdaki tüm öğrenenleri kapsayan bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bir yükseköğretim kurumundaki öğrenenlerin tamamının çevrimiçi ortamlarda topluluk hislerinin belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca ortaya çıkacak sonuçların çevrimiçi derslerin niteliğinin artırılması açısından fayda sunacağı öngörülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma niceliksel yöntemin bir deseni olan kesitsel tarama modelinde desenlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2012). Kesitsel araştırma modelinde amaç, bir durumu, değişkeni, olguyu aydınlatmak için bilgi toplarken durumu betimlemek ve bu fotoğrafı inceleyerek durum, değişkenler ve olgular arasındaki ilişkiyi ortaya koymak olarak ifade edilmektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni Anadolu Üniversitesi'nin Yabancı Diller Yüksekokulu'nun İngilizce hazırlık programında öğrenim gören öğrenenlerin *Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamlarında Topluluk Hissi Düzeyleridir*. Bu çalışmada, bağımsız değişkenler:

- Cinsiyet
- Bölüm
- Bilgisayar Program ve Uygulamaları Kullanım Becerileri
- Dil Düzeyi

### Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı bağlamında aşağıda belirtilen sorular oluşturulmuş ve araştırma bu sorular ekseninde şekillendirilmiştir:

1. İngilizce hazırlık programında öğrenim gören öğrenenlerin *Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamlarında Topluluk Hissi Düzeyleri* cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. İngilizce hazırlık programında öğrenim gören öğrenenlerin *Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamlarında Topluluk Hissi Düzeyleri* eğitim gördükleri dönemlere göre farklılaşmakta mıdır?
3. İngilizce hazırlık programında öğrenim gören öğrenenlerin *Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamlarında Topluluk Hissi Düzeyleri* dil seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. İngilizce hazırlık programında öğrenim gören öğrenenlerin *Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamlarında Topluluk Hissi Düzeyleri* bilgisayar program ve uygulamaları kullanım beceri düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

### **Çalışma Grubu**

Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrenenlerinden çevrimiçi uzaktan eğitim alanlar bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında evrenin tamamına ulaşmak hedeflenmektedir. Covid-19 pandemisi ile birlikte uzaktan eğitime geçen Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu 2020-2021 eğitim öğretim yılında tamamen çevrimiçi olarak eğitim vermiş; 2021-2022 eğitim öğretim yılında ise harmanlanmış bir sistemle eğitimine devam etmişlerdir. Farklı dil seviyelerinde İngilizce hazırlık eğitimi vermekte olan kurumdaki öğrenenler pandemi nedeniyle haftanın üç günü yüz yüze iki gün ise çevrimiçi olarak eğitim almaktadır. CANVAS alt yapısını kullanan Anadolu Üniversitesi MERGEN Öğrenme Yönetim Sistemi ile öğrenenlerine çevrimiçi öğrenme ortamı desteği sunmaktadır. MERGEN ÖYS içerisinde eş zamansız olarak öğrenenlerin yararlanabileceği öğrenme kaynakları ve tartışma alanı olduğu gibi sisteme entegre olarak çalışan Big Blue Button uygulaması ile de eş zamanlı olarak önceden belirlenmiş ve haftanın belirli gün ve saatlerinde gerçekleştirilen canlı dersler ile öğrenenler hem birbirleri ile hem de öğretene etkileşime girebilmektedir. Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ise çevrimiçi dersler için Zoom uygulamasını kullanmakta ve ders kayıtları MERGEN üzerinden öğrenenler ile eş zamansız olarak da paylaşılmaktadır. Çalışma kapsamında gerekli etik kurul izni alınarak otomasyon sisteminden öğrenenlere veri toplama aracının bağlantısı gönderilmiştir. Çalışma kapsamında araştırmanın evrenini 826 öğrenen (N=826) oluşturmakta olup 115 (n=115) öğrenenden veri toplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama için literatürde popülerlik kazanmış daha hızlı, verimli ve ekonomik bir yöntem olan çevrimiçi anket yöntemi kullanılmıştır (Arıkan, 2018). Anketler, Google Formlar adlı çevrimiçi bir platforma yüklenmiş ve öğrenenlere ilgili anket formuna bir bağlantı verilmiştir. Uygulamalar yapılmadan önce etik kuruldan gerekli izinler alınmıştır.

## Veri Toplama Araçları

### Katılımcı Bilgi Formu

Bu araştırmada, çalışmanın amacıyla uyumlu olarak hazırlanan Katılımcı Bilgi Formunda öğrenenlerin; *cinsiyet, dil düzeyleri, bilgisayar program ve uygulamaları kullanım becerileri, öğrenim görülen dönemlere ilişkin çeşitli sorular* yer almaktadır.

### Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamında Topluluk Hissi Ölçeği

Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrenenlerinin Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamlarında Topluluk Hissi Düzeylerini belirlemek amacıyla Ilgaz ve Aşkar (2009) 'ın geliştirdiği *Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamında Topluluk Hissi Ölçeği* kullanılmaktadır. Ilgaz ve Aşkar'ın (2009) uzaktan eğitim yöntemiyle ders alan lisans öğrenenleri üzerinde çalışmalarını gerçekleştirdiği ve orijinali Türkçe olarak geliştirilen Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamında Topluluk Hissi Ölçeği, 6 madde olarak tasarılanan 7'li Likert tipte bir ölçektir. Ölçek duyuşsal (4 madde) ve eylemsel (2 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçeğin uyumunu istenilen aralıkta olup iyi olduğunu göstermektedir. " $\chi^2/sd= 2.476$ ,  $RMSEA= 0.067$ ,  $S-RMR= 0.034$ ,  $GFI= 0.99$ ,  $AGFI= 0.96$ ,  $CFI= 0.99$ ,  $NNFI= 0.98$ ,  $IFI= 0.99$ ". Güvenirlik analizi için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı, alt ölçekler için 0.79 ve 0.73, ölçeğin tamamı için 0.80 olarak bulunmuştur (Ilgaz ve Aşkar, 2009). Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik analiz sonuçları, ölçeğin çevrimiçi uzaktan eğitim dersleri alan öğrenenlere uygulanabileceğini göstermektedir.

### Verilerin Analizi

Topluluk Hissi ölçeğinden analiz sonucunda elde edilen puanları için çarpıklık ve basıklık katsayılarının 1,5 ile -1,5 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen değerlerden hareketle verilerin normallik varsayımını verdiği söylenebilir (De Carlo, 1997). Ölçek puanlarının tanılayıcı istatistikleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

*Puanlara ait betimsel istatistikler*

<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Mak.</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Duyuşsal	115	1,00	5,00	3,85	1,43	,127	-,254
Eylemsel	115	1,00	5,00	3,06	1,55	,290	-,497

Elde edilen verilerin Spss programı aracılığıyla analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin değerlendirilmesi; %95 güven değeri ve %5 anlamlılık düzeyi olarak değerlendirilmektedir. Çalışmanın normallik varsayımını sağladığı için; nicel verilerin karşılaştırılmasında, iki alt düzeyi olan değişkenler için t-testi, ikiden fazla alt düzeyi olan değişkenler için tek yönlü Anova kullanılmaktadır. Anova testinden fark çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesinde ise Post-Hoc testlerinden faydalanılmıştır.

## Bulgular ve Yorum

### Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcı bilgi formu aracılığıyla toplanan verilerin frekans ve yüzde dağılımları tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 2

*Öğrenenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılım Tablosu*

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Cinsiyet	Kadın	53	41,8
	Erkek	62	58,2
	Toplam	115	100

Çalışma grubunun %41,8 inin kadın, %58,2 sinin erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3

*Öğrenenlerin Bilgisayar Program ve Uygulamaları Kullanım Becerisi*

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Kullanım Becerisi Düzeyi	Düşük	18	15,7
	Orta	76	67,8
	Yüksek	21	16,5
	Toplam	115	100

Çalışma grubunda öğrenenlerin bilgisayar program ve uygulamaları kullanım beceri düzeylerine yönelik verdikleri yanıtlara göre; düşük %67,8 orta seviye %69,8 yüksek seviye becerisi olanların %16,5 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda orta seviye beceriye sahip olduğunu söyleyenlerin fazlalığı göze çarpmaktadır.

Tablo 4

*Öğrenenlerin Dil Düzeylerine Göre Dağılımları*

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Değişkenler</i>
Dil Düzeyi	C (temel düzey)	32	27	Kullanım Beceri Düzeyi
	B (alt orta düzey)	54	47	
	A (orta düzey)	29	26	
	Toplam	115	100	

Çalışma grubundaki öğrenenler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına (Common European Framework of Reference for Languages) göre Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nca belirlenen ve söz konusu çerçevede sırasıyla A1, A2, A2+, B1 seviyelerine karşılık gelecek şekilde yüksekokul tarafından oluşturulmuş D (başlangıç düzeyi), C (temel düzey), B (alt orta düzey) ve A (orta düzey) düzeylerinde öğrenim görmektedirler. Çalışma grubunda öğrenenlerin dil düzeylerine göre katılım durumları incelendiğinde araştırmaya en çok katılımın %47 ile B düzeyi (alt orta düzey) ve C (temel düzey) dil düzeyinde öğrenim gören öğrenenler olduğu göze çarpmaktadır. En az katılım gösterenlerin ise %29 ile A (orta düzey) düzeyinde öğrenim görenler olduğu görülmektedir. D (başlangıç düzeyi) düzeyinde öğrenim gören öğrenenlerden çalışmaya katılım gösteren olmamıştır.

Tablo 5

*Öğrenenlerin Öğrenim Gördükleri Döneme Göre Dağılımları*

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Değişkenler</i>
Öğrenim Kademesi	1. Dönem	33	27,8	Kullanım Beceri Düzeyi
	2. Dönem	70	63,5	
	4. Dönem	12	8,7	
	Toplam	115	100	

Çalışma grubundaki öğreneneler AÜ Yabancı Diller Yüksekokulunda dil gelişim ihtiyaçları çerçevesinde toplam dört dönem eğitim alabilmektedirler. Çalışma grubunda öğrenenlerin hazırlık okulunda içinde buldukları döneme göre araştırmaya katılımları incelendiğinde; 2. dönem öğrenenlerinin %63,5 ile çok yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. 4. dönem öğrenenlerin %8,7 ile en düşük katılımı gösterdikleri görülmektedir. Hazırlık okulunda 3. Dönemini geçirmekte olan öğrenenlerin katılım göstermedikleri görülmüştür.

**Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular****Çalışma Grubunun Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamlarında Topluluk Hissi Geliştirme Düzeyleri, Cinsiyete Göre Değişmekte midir?**

Tablo 6

*Çalışmaya Katılan Öğrenenlerin Cinsiyete Göre t- testi Tablosu*

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Ort</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>Cohen's d</i>
Duyuşsal	Kadın	4,176	,300	,309	
	Erkek	4,128			
Eylemsel	Kadın	3,59	,90	,018*	,42
	Erkek	3,34			



Çalışma grubunun cinsiyete göre çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında topluluk hissi geliştirme düzeylerinin; duyuşsal alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken, ölçeğin eylemsel alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $P < .05$ ). Söz konusu farklılığın Cohen's d değerleri incelenmektedir. Aralarında anlamlı farklılıklar görülen alt boyutlar için ilgili değer 0,42 olduğu ve orta düzey etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Eylemsel alt boyutta kadınların puan ortalamasının erkeklerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

### Çalışma Grubunun Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamlarında Topluluk Hiss Geliştirme Düzeyleri, Öğrenim Kademelerine Göre Değişmekte midir?

Ölçekte duyuşsal alt boyut; önemseme, güvenme, karşılama ve fırsat vermeye yönelik, eylemsel alt boyut ise konuşma paylaşma gibi çevrimiçi eğitim ortamlarında aidiyet geliştirme bir topluluk oluşturabilme faktörleri bulunmaktadır. Anova sonuçlarına göre duyuşsal alt boyutta gruplar arası farklılaşma ( $P = .005 < .05$ ) görülmüştür. Varyans homojenliği testi sonucu gruplar homojen dağıldığından ( $P = .160 > .05$ ) ve örneklem alt gruplarındaki dağılımın eşit olmadığı görüldüğünden Hochberg's GT2 Post-Hoc testi yapılmıştır.

Tablo 7

*Çalışmaya Katılan Öğrenenlerin Öğrenim Dönemlerine Göre Anova Tablosu*

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Ort</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Fark</i>
Duyuşsal	1. Dönem				
	2. Dönem	2,887	1,974	,005*	1-3
	4. Dönem				2-3
Eylemsel	1. Dönem				
	2. Dönem	2,144	1,332	,245	
	4. Dönem				

İlgili analiz sonuçlarına göre öğrenim dönemleri farklı olan gruplar arasında çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında topluluk hissi geliştirme düzeylerinin; duyuşsal alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $P < .05$ ). Öğrenim gördükleri ilişkin Post-Hoc test sonuçlarında 4. dönem grup ile diğer gruplar arasında farklılık olduğu görülmektedir. Duyuşsal

boyut ortalaması en yüksek 4. dönem diyenler (4.5513), en düşük ise 1. dönem diyenlerdir (2.2881). Dolayısıyla duyuşsal boyutta topluluk his düzeyi olarak farklılaşan 4. Dönem öğrenim görenlerdir. Eylemsel alt boyutta ise anlamlı bir fark görülmemektedir.

### **Çalışma Grubunun Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamlarında Topluluk His Geliştirme Düzeyleri, Bilgisayar Program ve Uygulamaları Kullanım Düzeyine Göre Değişmekte midir?**

Tablo 8

*Çalışmaya Katılan Öğrenenlerin Bilgisayar Program ve Uygulamaları Kullanım Becerilerine Göre Anova Tablosu*

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Ort</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Fark</i>
Duyuşsal	Düşük				
	Orta	3,303	3,374	008*	1-3
	Yüksek				2-3
Eylemsel	Düşük				
	Orta	2,799	1,732	,177	
	Yüksek				

Tabloda belirtilen tek yönlü Anova analiz sonuçlarına göre öğrenenlerin; ölçekte duyuşsal alt boyut, önemseme, güvenme, karşılama ve fırsat vermeye yönelik, eylemsel alt boyut ise konuşma paylaşma gibi çevrimiçi eğitim ortamlarında aidiyet geliştirme bir topluluk oluşturabilme faktörleri bulunmaktadır. Anova sonuçlarına göre duyuşsal alt boyutta gruplar arasında farklılık olduğu ( $P=.008<.05$ ) görülmüştür. Varyansların homojen dağıldığından ( $P=.160>.05$ ) ve örneklem gruplarındaki dağılım eşit olmadığından Hochberg's GT2 Post Hoc test yapılmıştır.

İlgili analiz sonuçlarına göre; bilgisayar program ve uygulamaları kullanım becerileri yüksek olan öğrenenlerin diğer gruplardan ölçeğin duyuşsal boyutunda topluluk hissi geliştirme düzeyleri anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Duyuşsal alt boyutta; bilgisayar program ve uygulamaları kullanım düzeyi yüksek olan öğrenenlerin ortalamasının (4, 8812), bilgisayar program ve uygulamaları kullanım düzeyi orta olan öğrenenlerin ortalamasından

(3.5513) ve düşük düzeyde olan öğrenenlerin ortalamasından (3.0875) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla duyuşsal boyutta topluluk his düzeyi olarak farklılaşan bilgisayar program ve uygulama kullanım becerisi yüksek düzeyde olan öğrenenlerdir. Ölçeğin eylemsel alt boyutunda ise anlamlı bir fark görülmemektedir.

### Çalışma Grubunun Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamlarında Topluluk His Geliştirme Düzeyleri, Dil Düzeylerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Tablo 9				
<i>Öğrenenlerin Dil Beceri Düzeyleri Anova Tablosu</i>				
<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Ort</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Duyuşsal	C			
	B	2,603	,374	,688
	A			
Eylemsel	C			
	B	2,399	1,737	,177
	A			

Tabloda belirtilen tek yönlü Anova analiz sonuçlarına göre öğrenenlerin; çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında topluluk hissi geliştirme düzeylerinde dil düzeyleri arasında ölçeğin duyuşsal ve eylemsel alt boyutlarının ikisinde de anlamlı bir fark görülmemektedir.

### Sonuç ve Öneri

Problem durumlarına ilişkin çıkarımsal bulguların sonuçları kapsamında, çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi geliştirme düzeylerinde cinsiyet ve dil seviyelerine göre yapılan uygun testler sonucunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bulgu, Kılınç ve Altınpulluk'un (2021) çalışmalarında elde ettikleri cinsiyetin topluluk hissi geliştirmede etkili bir değişken olmadığı bulgusunu desteklemektedir. Bu bulgudan hareketle, çevrimiçi öğrenenlerden oluşan bir toplulukta hem erkeklerin hem de kadınların cinsiyetlerinden bağımsız olarak birbirlerini destekleyebilmeleri ve teşvik edebilmelerinin mümkün olduğu ve böylece uygun şartlar sağlanırsa topluluğun tüm üyeleri için daha olumlu ve etkili bir öğrenme ortamı yaratılabileceği söylenebilir. Buna ek olarak, aynı olumlu durumun dil öğrenen uzaktan öğrenenler için de dil seviyelerinden bağımsız olarak

geçerli olduğu çıkarımı yapılabilir. Genel olarak, cinsiyetin ve dil seviyelerinin topluluk hissi geliştirmede önemli bir faktör olmadığı bulgusu, cinsiyetleri veya diğer özellikleri ne olursa olsun tüm öğrenenler için destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmanın önemini de vurgulamaktadır.

Öğrenim dönemleri göz önüne alındığında çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi geliştirme düzeyinin duyuşsal alt boyutunda bulunan önemseme, güvenme, karşılama ve fırsat vermeye yönelik alt faktörlerinde ilgili analizler sonucunda 4. dönem öğrenenlerin diğer öğrenenlere göre daha yüksek bağlılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulgunun Beeson ve diğerlerinin (2019) çalışması ile uyumlu olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, çevrimiçi bir ortamda daha fazla zaman geçiren öğrencilerin, topluluğun diğer üyeleriyle etkileşim kurmak ve onları tanımak için daha fazla fırsata sahip olabildiği ve bu durumun bir bağlantı ve aidiyet duygusunu teşvik edebileceği söylenebilir.

Beeson ve diğerlerinin (2019) çalışması ile aynı doğrultuda olan diğer bir bulgu da öğrenenlerin bilgisayar program ve uygulamaları kullanım becerileri ile çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi geliştirme düzeylerinin duyuşsal alt boyutunda bulunan önemseme, güvenme, karşılama ve fırsat vermeye yönelik alt faktörleri ile ilgilidir. Yapılan analizler sonucunda yüksek beceriye sahip öğrenenlerin diğer gruplara göre daha yüksek bağlılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum, daha yüksek teknoloji yeterliliğine sahip öğrenenlerin, çevrimiçi öğrenmede yer alan çeşitli araç ve teknolojileri kullanmada daha rahat ve yetkin olabileceği olasılığı ile açıklanabilir. Böylece bu öğrenenler için, topluluğun diğer üyeleriyle etkileşime girme ve etkileşim kurma daha kolay hale gelmiş ve bu durum daha güçlü bir topluluk duygusuna yol açmış olabilir.

Sonuç olarak, küresel bir salgın sırasında öğrenenlerin ve öğreticilerin stresi, kaygısı ve belirsizliği göz önüne alındığında, sosyal varlığın öğrenme için bir öncelik olması gerektiği görülmektedir. Çevrimiçi uzaktan eğitimde bulunan öğrenme ortamlarının; etkili ve çekici bir öğrenme ortamı olmasını sağlamak amacıyla, paydaşların kendilerini bir grup gibi hissetmeleri önem arz etmektedir (Valentine, 2002). Salgın gerçeği hayatımızda olmaya devam ettikçe, öğretmenler ve öğrenenler muhtemelen sosyalleşmeyi ve örgün öğrenme ortamlarını özleyeceklerdir. Sosyal mesafe yeni bir norm haline gelse de bir gruba ait olma ve aidiyet duygusunu geliştirmek için gerekli faaliyetlerin çoğu grupla çevrimiçi olarak yapılabilir. Çevrimiçi eğitim ortamlarının kullanımının giderek arttığı günümüzde, öğrenen topluluklarını ve eğitimi güçlendirmek için öğrenenlerin iş birliği yapabilecekleri, tartışabilecekleri ve müzakere edebilecekleri görevler verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Son olarak, bu çalışmanın sonuçlarını doğrulamak için, gelecekteki çalışmaların farklı evren ve örneklerle daha büyük ölçekte tekrarlanması, artırılmış/sanal gerçeklik gibi uzaktan eğitime entegre edilebilecek farklı teknolojilerin öğrenenlerin topluluk hissi gelişimine etkisinin araştırılması, öğrenen motivasyonu açısından topluluk hissinin etkilerinin araştırılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Arıkan, R. (2018). Anket Yöntemi Üzerine Bir Değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 97-159.
- Avcıoğlu, G. Ş. (2014). Sosyal bilimlerde internet anketi uygulamaları: cevaplama oranı, veri kalitesi, örneklem sorunları ve çözümleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 89-113.
- Beeson, E., Aideyan, B., O'Shoney, C., Bowes, D. A., Ansell, K. L., & Peterson, H. M. (2019). Predicting Sense of Community among Graduate Students in a Distance Learning Environment. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 746-753.
- Chatterjee, R., Correia, A. P. (2020). Online students' attitudes toward collaborative learning and sense of community. *American Journal of Distance Education*, 34(1), 53-68.
- Chen, B. H., Chiou, H. H. (2014). Learning style, sense of community and learning effectiveness in hybrid learning environment. *Interactive Learning Environments*, 22(4), 485-496.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems*, 49(1), 5-22.
- De Carlo, L.T. (1997) On the Meaning and Use of Kurtosis. *Psychological Methods*, *American Psychological Association*, 2, 292-307. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.2.3.292>
- Enfiyeci, T., & Filiz, S. B. (2019). Uzaktan eğitim yüksek lisans öğrencilerinin topluluk hissini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tübav bilim dergisi*, 12(1), 20-32.
- Gümüş, S. (2007). *Çevrimiçi işbirliği ekiplerinde öğrenenlerin sorun çözerek öğrenmeyle ilgili tutum ve görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 210036)
- Ilgaz, H., Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamında Topluluk Hissi Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. Vol.1 No.1 (2009),27-34.
- Ilgaz, H., & Aşkar, P. (2013). The contribution of technology acceptance and community feeling to learner satisfaction in distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2671-2680.
- Kılınç, H., & Altınpulluk, H. (2021). Investigation of the Sense of Community Levels of Content Generating Learners' in Online Learning Environments in terms of Various Variables. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 1127-1153.

- Liu, X., Magjuka, R. J., Bonk, C. J., & Lee, S. H. (2007). Does sense of community matter? An examination of participants' perceptions of building learning communities in online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 9.
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205-222.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, 14(1), 6-23.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11
- Müller, C., & Mildenerger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394.
- Nistor, N., Daxecker, I., Stanciu, D., & Diekamp, O. (2015). Sense of community in academic communities of practice: predictors and effects. *Higher Education*, 69(2), 257-273.
- Oguz, F., & Poole, N. (2013). Who do you know? A study of connectedness in online education and employment. *Education for Information*, 30(3-4), 129-148
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1-16.
- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 5(4), 319-332.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.
- Saltürk, A , Güngör, C . (2020). COVID-19 Döneminde Öğrencilerde Topluluk Hissi ve Çevrimiçi Uzaktan Eğitimin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 4204- 4221.
- Varol, M., Türel, Y.K. (2003). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde İletişim Modülü. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol. 2 No.1 (2003), 34-42.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11.
- Wang, S. K. (2008). The effects of a synchronous communication tool (yahoo messenger) on online learners' sense of community and their multimedia authoring skills. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 59-74.

- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 180-205.
- Yıldız, E. (2018). Çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 24-38.
- Zhao, R., Chen, Y., & Zhang, M. (2021, May). *The Effects of the Sense of Community on Online Learning System*. In 2021 the 6th International Conference on Distance Education and Learning (pp. 207-211)



## Yazarlar Hakkında

### Dr. Emin ÖZEN



Yazar, Lisans eğitimini 2008 yılında Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Matematik Eğitimi (İlköğretim) alanında, yüksek lisans eğitimini 2013 yılında Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında, doktora eğitimini 2022 yılında Anadolu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Uzaktan Eğitim alanında tamamlamıştır. 2008 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlarda matematik öğretmenliği / yöneticilik ve eğitici öğretmenliği görevlerinde

bulunan Dr. Özen, şu anda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir birimde Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı olarak görevine devam etmektedir. Eğitimde dijital dönüşüm, teknolojik pedagojik alan bilgisi, uzaktan eğitimde tutum, eğilimler, çevrimiçi uzaktan eğitimde kalite, öğrenen destek hizmetleri, karma yöntem araştırmaları, ölçek geliştirme ve uyarlama gibi konularda makale, tam metin ve özet bildiri, kitap, kitap bölümü vb. 20'nin üzerinde çalışma gerçekleştirmiştir. Halen Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Matematik Eğitimi alanında 2. Yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

GSM: +90 506 689 2582

Eposta: [eminozen@anadolu.edu.tr](mailto:eminozen@anadolu.edu.tr)

[eminozen00@gmail.com](mailto:eminozen00@gmail.com)

URL: <http://www.researchgate.net/profile/Emin-Oezen>

<https://scholar.google.com.tr/citations?user=30MKri8AAAAJ&hl=t>

**Öğr. Gör. Hülya Düzenli**

Hülya Düzenli, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda öğretim görevlisi olarak Akademik İngilizce dersleri vermektedir. Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisansını tamamlamış olan yazar, aynı bölümde doktora eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda, uzaktan eğitimde çağdaş öğretme ve öğrenme teknikleri ve dijital öğretim teknikleri alanında öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi konularında Erasmus + Stratejik İş Birliği projelerinde araştırmacı olarak çalışmaktadır. Anadolu

Üniversitesi'nin sunduğu KAÇD platformu olan AKADEMA'da Etkili İş Görüşmeleri Gerçekleştirmek dersini de yürütmekte olan yazarın çalışmaları dijital çağda eğitim, uzaktan eğitimde öğrenen ve öğretene yeterlilikleri, yabancı dil eğitimi, etkinlik kuramı, çevrimiçi dersler ve e-öğrenme ortamları, Z kuşağı öğrenenlerinin eğitsel tercihleri gibi konular üzerine odaklanmaktadır.

GSM: 0505 933 23 39

Eposta: hulyaarslan@anadolu.edu.tr



Gönderim: 04.11.2022

Kabul: 31.01.2023

Tür: Araştırma Makalesi

## Açıköğretim Sisteminde öğrenenlerin canlı derslere ilişkin görüşleri

Öznur ÖZTÜRK<sup>a</sup>

Özlem ERORTA<sup>b</sup>

Emel GÜLER<sup>c</sup>

Yusuf Zafer Can UĞURHAN<sup>d</sup>

<sup>a</sup> Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-9739-2025

<sup>b</sup> Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-9288-4656

<sup>c</sup> Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-0492-4492

<sup>d</sup> Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-1264-9002

### Özet

Bir çevrimiçi öğrenme ortamı olarak Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminin Anadolu eKampüs platformunda öğrenenlere sunulan malzemelerden biri olarak canlı dersler, öğretim elemanının, dersin kitabı üzerinden hazırladığı, görsel-ışitsel biçimde sunumunu gerçekleştirdiği ve öğrenenlerden gelen sorulara eşzamanlı olarak yanıt verdiği öğrenme malzemesini temsil etmektedir. Yaklaşık olarak 45 ile 60 dakika arasında süren canlı derslerde konu anlatımı, soru-cevap ile konu tekrarı etkinlikleri yürütülmekte ve öğrenenler sorularına etkileşimli bir biçimde yanıt alabilmektedir. Bu çalışmada nicel araştırma yönteminin kesitsel tarama modelinden faydalanılmıştır. Çalışmada Açıköğretim Sisteminde kayıtlı olan ve canlı ders öğrenme malzemesini en az bir kez kullanmış açık ve uzaktan öğrenenlerin canlı derslere ilişkin görüşleri incelenmiştir. 2021-2022 Akademik Yılı Bahar Döneminde Açıköğretim Sisteminde 566 ders, 12 haftalık bir sürede başarıyla yürütülmüştür. Dolayısıyla inceleme aralığı, gerçekleştirilen 12 haftalık canlı ders etkinlikleriyle sınırlı tutulmuştur. Çalışmada söz konusu dönemin sonunda gerçekleştirilen canlı ders memnuniyet anketi verisi kullanılmıştır. Sonuç olarak canlı ders etkinliklerine gün ve saatinde katılan, canlı derslerin hafta içi akşam saatinde olmasını tercih eden, telafi derslerinin hafta sonu olmasını isteyen ve telafi gün-saat duyurularına erişimde sorun yaşamayan öğrenenlerin canlı derslere ilişkin memnuniyet düzeylerinin olumlu yönde oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Açıköğretim Sistemi, Öğrenenler, Çevrimiçi Öğrenme Ortamları, Öğrenme Malzemesi, Canlı Dersler.

## Opinions of learners on live courses in the open education system

### Abstract

As one of the learning materials offered to learners on Anadolu University Open Education System, which is an online learning environment, live courses represent learning material that the instructor prepares over the course book, presents it in audio-visual format, and simultaneously answers the questions from learners. During the live courses lasting approximately 45 to 60 minutes, lecturing, question-answer, and subject repetition activities are carried out, and learners can receive answers to their questions in an interactive way. In this study, a cross-sectional quantitative research method was used. In the study, the opinions of open and distance learners who were registered in the Open Education System and who used the live courses learning material at least once on live courses were examined. In the spring semester of the 2021-2022 Academic Year, 566 courses were successfully conducted in the system in a 12-week period. Therefore, the review interval was limited to the 12-week live courses activities. The study's data were collected from the live courses' satisfaction survey conducted at the

### Kaynak Gösterme

Öztürk, Ö., Erorta, Ö., Güler, E. ve Uğurhan, Y.Z.C. (2023). Açıköğretim Sisteminde öğrenenlerin canlı derslere ilişkin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 337-355. <https://doi.org/10.51948/auad.1198562>

Bu çalışma, 28-30 Eylül 2022'de Anadolu Üniversitesi tarafından düzenlenen 5th International Open & Distance Learning Conference (IODL 2022) adlı konferansta sunulan sözlü bildirinin, yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

end of the mentioned period. As a result, it was determined that the satisfaction levels of the learners who participated in the live courses activities on its day and time, preferred the live courses to be in the evening on weekdays, wanted the catch-up lessons to be on the weekend and had no problems in accessing the catch-up lessons announcements, were quite high in the positive direction.

**Keywords:** Open Education System, Learners, Online Learning Environments, Learning Material, Live Courses.

## Giriş

Uzaktan eğitim teknolojilerinin sağlamış olduğu çeşitli olanaklar, yüz yüze öğrenme ortamlarının çevrimiçi öğrenme ortamları olarak genişlemesini sağlamıştır. Bir zamanlar zaman ve mekân sınırları içerisinde gerçekleşen öğrenme deneyimi ise çevrimiçi öğrenme ortamları aracılığıyla bu sınırlılığı ortadan kaldırmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlere sunulan içerikler, öğrenme deneyimini zenginleştirerek özgür ve esnek bir öğrenme ortamı sağlamasının yanı sıra öğrenenlerin farklı aktörlerle etkileşim kurmasının da önünü açmıştır. Özellikle etkileşimli bir yapı üzerinde kurgulanan bu ortamlar, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini takip etmelerini kolaylaştırmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlere öğrenme malzemeleri gibi çeşitli içerikler sunulmaktadır. Söz konusu öğrenme malzemeleri, öğrenenlerin bilgiye her an ve her yerde ulaşmasını mümkün hale getirerek daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşanmasını sağlamaktadır. Bu malzemelerden biri olarak canlı dersler, öğrenenlerin öğretene eş zamanlı ya da eş zamansız olarak etkileşime geçebildiği, sorularına öğretenden cevaplar alabildiği ve konu tekrarı gibi etkinliklerin yapılabildiği içeriği temsil etmektedir.

Bu çalışmanın problemini Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminin çevrimiçi öğrenme ortamı olan Anadolium eKampüs platformu üzerinden öğrenenlere sunulan canlı ders öğrenme malzemesini kullanan öğrenenlerin bu malzemeyi nasıl değerlendirdiği, bir başka ifadeyle Açıköğretim Sisteminin en önemli paydaşlarından biri olarak öğrenenlerin canlı dersler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi oluşturmaktadır. İnceleme, 2021-2022 Akademik Yılı'nın Bahar Döneminde Açıköğretim Sisteminde 12 haftalık bir sürede gerçekleştirilen 566 dersi kapsamaktadır. İlgili canlı derslere en az bir kez katılım göstermiş öğrenenlerin görüşleri değerlendirmeye alınmıştır.

## Kavramsal Çerçeve

Günümüzde yaşanan bilgi-iletişim teknolojilerindeki gelişmeler her alanda olduğu gibi uzaktan eğitim alanına da nüfus ederek çevrimiçi öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Çevrimiçi öğrenmeyle birlikte öğrenme sürecinin yalnızca fiziksel sınıflarda yüz yüze eğitim biçiminde gerçekleşmediği, zaman ve mekân fark etmeksizin öğrenmenin çevrimiçi bir biçimde gerçekleşebildiği ve öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda gerek öğrenme malzemeleriyle

gerekse öğretmenlerle ve diğer öğrenenlerle buluşabilmesi söz konusu olmuştur (Özen ve Karaca, 2021, s. 747; Tuğtekin, 2022, s. 11-12). Kavramsal olarak değerlendirildiğinde çevrimiçi öğrenme, öğrenen odaklı bir eğitim sürecine atıf yaparak, öğrenmenin öğrenen tarafından kontrol altına alındığı bir sürece işaret etmektedir. Böylelikle çevrimiçi öğrenme, öğrenenlerin diğer öğrenenlerle, öğretmenlerle ve öğrenme malzemeleriyle etkileşime geçerek hem eş zamanlı hem de eş zamansız bir biçimde öğrenmeyi deneyimledikleri bir süreci ifade etmektedir. Nitekim zorunlu nedenler ile teknolojik dönüşümler neticesinde eğitim ve öğretim anlayışındaki yaşanan değişimler, bireysel öğrenme anlayışlarının önemini artırmış ve teknoloji destekli öğrenmeyi her alanda işe koşarak öğrenme sürecini fiziksel sınıflar özelinde ve öğretmen odaklı olmaktan çıkarmıştır (Bayındır, 2022, s. 23). Çevrimiçi öğrenmeyi eş zamanlı olarak deneyimleyen öğrenenler hem diğer öğrenenlerle hem de öğretmenlerle eş zamanlı bir biçimde etkileşim kurabilmektedir. Diğer taraftan, eş zamansız olarak deneyimleyen öğrenenler ise eş zamansız bir biçimde öğrenme ortamlarında bulduklarında dâhi öğrenme malzemelerine istedikleri zaman ulaşabilmektedir. Kısacası öğrenenler, zaman ve mekân sınırlarından arındırılmış bir öğrenme ortamında öğrenme sürecini destekleyici malzemelerden faydalanabilmektedir (Tuğtekin, 2022; Şahin ve Yurdugül, 2022).

Öğrenme sürecinin zenginleştirilmesinde ve öğrenenlere etkili bir öğrenme ortamının tasarlanmasında uzaktan eğitim teknolojilerinin önemli bir rolü vardır. Özellikle geçmişten günümüze değerlendirildiğinde 1920'li yıllarda "Testing Maching" olarak geliştirilen öğrenme ortamının takip eden yıllarda "Decision Support System", "Adaptive Hypermedia System" ve "Learning Management System (Öğrenme Yönetim Sistemi - ÖYS)" gibi örneklerle zenginleşip farklı modülleri bünyesine katarak genişlediği görülmektedir. Günümüzde ise yükseköğretim kurumlarının ÖYS'yi etkin bir şekilde kullandıkları dikkat çekmektedir (Şahin ve Yurdugül, 2022, s. 250). Bu yönüyle ÖYS'ler, hazırlanan içeriklerin öğrenenlere sunulabildiği, öğrenenlerin mevcut bilgilerinin ve öğrenme analitiklerinin depolanabildiği, dersle ilgili öğretmenlerin değerlendirme yapıp not verebildikleri öğrenme ortamlarını ifade etmektedir. Çeşitli etkileşim biçimleri aracılığıyla öğrenenler, bu ortamlarda kendileri gibi diğer öğrenenlerle, öğretmenlerle ve öğrenme malzemeleriyle etkileşime girebilmektedir (Şahin vd., 2017, s. 175-176). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi bünyesinde kullanılan Anadolium eKampüs platformu da bir ÖYS olarak öğrenenlere sunulan çevrimiçi öğrenme ortamıdır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin akademik başarılarının fiziksel sınıflarda gerçekleştirilen yüz yüze eğitimdeki gibi olması gerektiği, eğitim araştırmacıları tarafından altı

çizilen bir husustur (Şahin ve Yurdugül, 2022; Yılmazsoy vd., 2018). Öğrenenlerin nitelikleri göz önünde bulundurularak tasarlanmış ve etkileşim temelli çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrenme sürecini zenginleştiren çeşitli malzemeler yer almaktadır. Bu malzemelerden biri de canlı derslerdir. Canlı dersler, geleneksel yüz yüze sınıflarda olduğu gibi bir öğretmenin ilgili dersin kitabından hazırlamış olduğu sunumunu gerçekleştirdiği, öğrenenlerin sormuş olduğu sorulara eş zamanlı olarak yanıt verebildiği ve böylelikle öğrenenlerle etkileşime geçtiği, bir kamera ve mikrofon eşliğinde derse görsel-işitsel bir biçimde katılabildiği öğrenme malzemesini temsil etmektedir (Yılmazsoy vd., 2018, s. 515-516). Yaklaşık olarak 45 ile 60 dakika arasında süren canlı derslerde konu anlatımı, soru-cevap ile konu tekrarı etkinlikleri yürütülmekte ve öğrenenler sorularına etkileşimli bir biçimde yanıt alabilmektedir. Ayrıca işlenen derslerin ve derslerdeki etkinliklerin kayıt altına alınabilmesi, canlı ders kayıtlarına tekrar izlenebilme özelliği katmaktadır. Özetle, canlı derslerde eş zamanlı bir biçimde içerik akışı sağlanabilmekte ve ders esnasında yapılan etkinliklerin kaydedilebilmesi, dersi daha sonra eş zamansız bir biçimde öğrenenlerin izleyebilmesine olanak tanımaktadır. Böylelikle bir öğretmenin rehberliğinde farklı lokasyonlarda bulunan öğrenenlerin eş zamanlı ya da eş zamansız bir biçimde bir araya gelmesi ve dersle ilgili ortak kazanımlara ulaşması söz konusu olmaktadır (Bayındır, 2022, s. 23).

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Çalışmanın yöntemi olarak nicel araştırma yöntemi benimsenmiş ve bu yöntemin alt desenlerinden biri olarak kesitsel tarama modeli, bu çalışmada kullanılmıştır. Kesitsel tarama modeli, bir evrenin temsil edildiği alt örneklerde bulunan birimlerdeki güncel eğilim ve görüşler gibi hususların doğrudan olması suretiyle belirlenmesine olanak vermektedir (Creswell, 2014, s. 13). İlgili model bu çalışmada kullanılarak Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde 2021-2022 Bahar Döneminde Anadolium eKampüs platformu üzerinden sunulan canlı derslere en az bir kez katılım göstermiş öğrenenlerin canlı derslere ilişkin görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Söz konusu görüşler bir memnuniyet anketi kullanılarak irdelenmiş ve memnuniyetin, öğrenenlerin canlı derslerle ilgili bilgileri çerçevesinde nasıl farklılık gösterdiği mercek altına alınmıştır.

### Amaç ve Önem

Çalışmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde 2021-2022 Bahar Döneminde Anadolium eKampüs platformu üzerinden sunulan canlı derslere en az bir kez katılım göstermiş öğrenenlerin canlı derslere yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu

bağlamda çalışmada öğrenenlerin söz konusu dönemdeki canlı derslere ilişkin görüşleri, memnuniyetleri açısından ele alınmış olup memnuniyetlerinin, canlı derslerle ilgili bilgileri açısından nasıl farklılık gösterdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma, öğrenenlerin canlı derslerle ilgili görüşlerine yönelik genel bir değerlendirme sunması ve memnuniyetlerini yine öğrenenlerin birtakım özellikleri çerçevesinde değerlendirmesi bakımından önem taşımaktadır. Açıköğretim Sisteminde öğrenme malzemesi olarak kullanılan canlı derslere ilişkin bir çalışmanın yapılmamış olması, alınacak yönetsel kararlara ışık tutacak olması ile açık ve uzaktan öğrenme programlarına sahip üniversitelere yol göstermesi açısından çalışma özgünlük taşımakta ve alandaki eksikliği kapatmaktadır. Ayrıca çalışma, canlı ders etkinliklerinin tasarlanmasında ders günü, duyurusu, takibi ve telafisi gibi hususları açık ve uzaktan öğrenenlerin perspektifinden ele aldığı için de bu alanda görevli teknik, akademik ve yönetici personele yol gösterebilecek niteliktedir. Dolayısıyla çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

- Öğrenenlerin canlı derslere ilişkin memnuniyetlerinin betimsel dağılımı nasıldır?
- Öğrenenlerin canlı derslere ilişkin memnuniyetleri, canlı derslerle ilgili bilgileri açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

### **Evren ve Örneklem**

Bu çalışmada Anadolu eKampus platformu üzerinden öğrenenlere sunulan canlı derslere ilişkin görüşler incelendiği için çalışmanın evrenini 2021-2022 Akademik Yılı Bahar Döneminde canlı derslere en az bir kez katılım göstermiş öğrenenler oluşturmaktadır. 2021-2022 Akademik Yılı Bahar Döneminde Açıköğretim Sisteminde 566 ders, 12 haftalık bir sürede başarıyla yürütülmüştür. Dolayısıyla inceleme aralığı, gerçekleştirilen 12 haftalık canlı ders etkinlikleriyle sınırlı tutulmuştur. Öğrenenlerle 11. hafta sonunda (son haftada) canlı ders esnasında çevrimiçi memnuniyet anketi paylaşılmış ve canlı derslere eş zamanlı ya da eş zamansız (canlı ders kayıtları) katılım gösteren öğrenenlerin ilgili anketi gönüllü bir biçimde doldurmaları sağlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada amaca uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaca uygun örneklemede evrende yer alan ve araştırma amacına uygunluk taşıyan ulaşılabilir birimler örnekleme dâhil edilmektedir (Başaran, 2017, s. 489). Araştırmaya gönüllü olarak dâhil olduğunu beyan eden toplamda 1364 öğrenenden veri toplanmıştır. Dolayısıyla ulaşılan 1364 öğrenen, bu araştırmanın örneklemini temsil eder niteliktedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Anket tekniği aracılığıyla araştırma verileri elde edilmiştir. Söz konusu anket, Google Anketler aracılığıyla elektronik olarak oluşturulmuş ve anket linki öğrenenlere Anadolu

eKampüs platformunda canlı ders etkinlikleri esnasında çevrimiçi olarak sunulmuştur. Öğrenenlerin canlı derslere ilişkin görüşlerini tespit etmeye çalışan memnuniyet ölçeği, Öğrenme Teknolojileri Ar-Ge (ÖTAG) biriminde canlı ders düzenleme ekibi tarafından literatürdeki mevcut araştırmalar göz önünde bulundurularak ve alan uzmanlarıyla kapsam geçerliği yapılarak oluşturulmuştur. Ölçek oluşturulurken Açıköğretim Sisteminde görev alan, okuyan ve mezun öğrencilerden kurulu kalite elçileri grubuyla görüşmeler yapılmış, bu görüşmelerde çeşitli açılardan canlı derslere ilişkin memnuniyet ortaya konulmaya çalışılmıştır. İlgili süreçte Açıköğretim Fakültesi bünyesinde çeşitli statülerde görev almış, yönetici, akademik ve teknik personelin görüşlerine de başvurulmuştur. Böylelikle alanda yalnızca akademik anlamda değil; aynı zamanda canlı dersler açısından uygulama bağlamında da katkılar sunmuş kişilerin görüşleriyle kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak hem açık ve uzaktan öğrenme alanındaki uzmanların hem de öğrencilerin görüşleri doğrultusunda 2015-2016 öğretim döneminde canlı ders memnuniyet ölçeği geliştirilmiştir.

Söz konusu ölçek yedi (7) maddeden oluşmakta ve 5'li Likert tipi şeklinde ölçümlenmektedir. Bununla birlikte, öğrenenlerin canlı derslerle ilgili bilgilerini ölçümlenebilmek amacıyla 1) öğrenenlerin canlı ders etkinliklerinden nasıl yararlandıkları, 2) öğrenenlerin canlı ders etkinliklerini takip ettikleri ortamlar, 3) öğrenenlerin canlı ders etkinliklerinin akşam saatlerinde gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri, 4) öğrenenlerin günü ve saatinde yapılamayan canlı ders etkinlikleri telafilerinin hafta sonu gerçekleştirilmesi konusundaki görüşleri ve 5) öğrenenlerin telafi gün-saat duyurularına erişimde sorun yaşama durumları olmak üzere beş (5) soru, yine canlı ders düzenleme ekibi tarafından araştırma anketine eklenmiştir.

### **Veri Analizi ve Kullanılan Testler**

Araştırma verilerinin analizinde IBM SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Öğrenenlerin canlı derslere ilişkin görüşlerini ölçümlemek için kullanılan memnuniyet anketinin geçerliği açımlayıcı faktör analizi kullanılarak ve güvenilirliği Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi kullanılarak sağlanmıştır. Söz konusu ölçeğin öğrenenlerin canlı derslerle ilgili bilgileri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını test edebilmek için ise bağımsız örneklem t-test ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistiklerinden yararlanılmıştır.

### **Bulgular ve Yorumlar**

2021-2022 Akademik Yılı Bahar Döneminde uygulanan ankete 1364 öğrenen katılmıştır. Araştırma verisine yapılan ön incelemeler neticesinde uygunsuz tekrarlı yanıtın olmadığı görülmüştür. Bu sonuca müteakiben araştırma verisinin kullanılacak kestirimsel istatistik



testleri için normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı teyit edilmiştir. Tek değişkenli normallik incelemesinde araştırmada kullanılan memnuniyet ölçeğinin mutlak eğiklik ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. İnceleme sonucunda Kim (2013, s. 53) tarafından önerilmiş  $n > 300$  ilkesi göz önünde bulundurularak belirlenen eşik değerlerin üstünde mutlak değerler olmadığından ötürü verinin tek değişkenli normallik için sorun taşımadığı anlaşılmıştır. Öte yandan, çok değişkenli normallik incelemesi için ölçek maddelerine yönelik Mahalonobis uzaklığı hesaplanarak kritik ki-kare değeriyle madde sayısı göz önünde bulundurularak karşılaştırılmış ve belirlenen eşik değeri geçen bir gözlem olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Arifin, 2015, s. 73). Sonuç olarak 1364 öğrenenden toplanan araştırma verisinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Takip eden başlıklarda ise uygulanan analizlere yönelik bulgular paylaşılmıştır.

### Öğrenenlerin Canlı Derslerle İlgili Bilgileri

Öğrenenlerin canlı derslerle ilgili bilgileri Tablo 1’de paylaşılmıştır.

Tablo 1			
<i>Öğrenenlerin Canlı Derslerle İlgili Bilgilerinin Dağılımı</i>			
Değişken	Seçenekler	<i>n</i>	%
Öğrenenlerin canlı ders etkinliklerinden genellikle nasıl yararlandıkları	Canlı ders etkinliklerine gün ve saatinde aktif olarak katıldım.	546	40,0
	Canlı ders etkinliklerinin kayıtlarını daha sonra izledim.	818	60,0
	<i>Toplam</i>	1364	100,0
Öğrenenlerin canlı ders etkinliklerini takip ettikleri ortamlar	Masaüstü/dizüstü bilgisayar	986	72,3
	Android sistemli akıllı telefon/tablet	298	21,8
	IOS sistemli akıllı telefon/tablet	80	5,9
	<i>Toplam</i>	1364	100,0
Öğrenenlerin canlı ders etkinliklerinin akşam saatlerinde gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri	Derslerin hafta içi akşam saatlerinde olmasından memnunum.	1182	86,7
	Derslerin hafta içi gündüz saatlerinde olması gerektiğini düşünüyorum.	182	13,3
	<i>Toplam</i>	1364	100,0
Öğrenenlerin günü ve saatinde yapılamayan canlı ders etkinlikleri telafilerinin hafta sonu gerçekleştirilmesi konusundaki görüşleri	Telaflı derslerin hafta içi gündüz saatlerinde olması gerektiğini düşünüyorum.	233	17,1
	Telaflı derslerin hafta sonu olmasından memnunum.	1131	82,9
	<i>Toplam</i>	1364	100,0
Öğrenenlerin telafi gün-saat duyurularına erişimde sorun yaşama durumları	Evet	247	18,1
	Hayır	1117	81,9
	<i>Toplam</i>	1364	100,0

Tablo 1’de öğrenenlerin canlı ders etkinliklerini ağırlıklı olarak kayıtlardan takip ettikleri dikkat çekmiştir ( $n = 818$ ; %60,0). Canlı ders etkinlikleri çoğunlukla masaüstü/dizüstü

bilgisayar ortamından izlendiği belirlenmiştir ( $n = 986$ ; %72,3). Öğrenenlerin %86,7'sinin ( $n = 1182$ ), derslerin hafta içi akşam saatlerinde olması gerektiğini ifade ettiği görülmüştür. Öte yandan, öğrenenler çoğunlukla telafi derslerinin hafta sonu olmasından memnun olduğunu dile getirmiştir ( $n = 1131$ ; %82,9). Son olarak, öğrenenler telafi derslerinin gün-saat duyurularına erişimde ağırlıklı olarak sorun yaşamamıştır ( $n = 1117$ ; %81,9).

### Çalışmada Kullanılan Memnuniyet Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği

Çalışmada kullanılan canlı ders memnuniyet ölçeğinin geçerliliğini ve güvenirliliğini kanıtlayabilmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi ve Cronbach's Alpha güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde çıkartma yöntemi için temel bileşenler analizi tercih edilirken döndürme yöntemi olarak Varimax kullanılmıştır (Çokluk vd., 2016, s. 198-203). Güvenirlik analizinde Büyüköztürk (2017, s. 181-182) tarafından önerilen 0,70 eşik değeri göz önünde tutularak söz konusu eşik değerin geçilmesi suretiyle memnuniyet ölçeğinin güvenilir olarak kabul edilmesi uygun görülmüştür. İlgili değerlendirmelere müteakiben ölçek maddelerinin ortalamaları ile standart sapmaları paylaşılmıştır.

Yapılan açıklayıcı faktör analizinde KMO değerinin yeterli (0,875), Barlett'in küresellik testinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $\chi^2 = 5827,23$ ;  $df = 21$ ,  $p < 0,001$ ). Açıklanan toplam varyansın %60,65 ve özdeğerin 4,25 olduğu görülmüştür. Faktör yüklerinde 0,877 ile 0,554 arasında yeterli düzeyde yüklenme olduğu belirlenmiştir (Hair vd., 2014, s. 102). Diğer taraftan, elde edilen güvenirlik katsayısının 0,88 olması da ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmiştir (Kalaycı, 2017, s. 405). Bu sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2						
<i>Çalışmada Kullanılan Memnuniyet Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği</i>						
Ölçek/Madde	$\bar{x}$	$s$	FAY	AÇV	ÖD	$\alpha$
<i>Canlı Ders Memnuniyet Ölçeği</i>						
Canlı ders etkinliklerinde görev alan öğretim elemanları ders içeriklerini öğrencilere aktarmada iyiydi.	4,30	1,04	0,877	60,56	4,25	0,88
Canlı ders etkinliklerinde görev alan öğretim elemanlarının kullandığı sunuların belirli standartlarda hazırlanması dersleri takip etmemi kolaylaştırdı.	4,36	1,01	0,875			
Canlı ders etkinlikleri derslerdeki başarıyı arttırdı.	4,37	0,99	0,871			
Canlı ders etkinliklerinde görev alan öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimi iyiydi.	4,45	0,96	0,859			
Canlı ders etkinlikleri/kayıtları Açıköğretim Sisteminde en fazla kullandığım yardımcı materyallerin başında geliyor.	4,53	0,95	0,683			
Açıköğretim Fakültesi Öğrenme Teknolojileri Ar-Ge Birimi stüdyolarının dışında ev/ofis ortamında yapılan canlı ders etkinlikleri teknik açıdan (ses-görüntü-bağlantı kalitesi) yeterlidir.	4,04	1,12	0,664			

Canlı ders etkinliklerinin gerçekleştirildiği web konferans sistemini kullanmada sorun yaşamadım.	4,16	1,21	0,554			
<i>Aritmetik Ortalama</i>	4,31	0,79	-			

$KMO = 0,875$ ;  $\chi^2 = 5827,23$ ;  $df = 21$ ,  $p < 0,001$ ; (1 = Hiç Katılmıyorum; 5 = Tamamen Katılıyorum);  $FAY =$  Faktör Yüğü,  $AÇV =$  Açıklanan Varyans;  $ÖD =$  Özdeğer.

Tablo 2’de canlı ders memnuniyet ölçeğinin maddelerine ilişkin betimsel istatistikler değerlendirildiğinde, en yüksek ortalamaya sahip maddenin “*Canlı ders etkinlikleri/kayıtları Açıköğretim Sisteminde en fazla kullandığım yardımcı materyallerin başında geliyor*” maddesi olduğu görülmektedir ( $\bar{x} = 4,53$ ;  $s = 0,95$ ). Bununla birlikte, en düşük ortalamaya sahip maddenin “*Açıköğretim Fakültesi Öğrenme Teknolojileri Ar-Ge Birimi stüdyolarının dışında ev/ofis ortamında yapılan canlı ders etkinlikleri teknik açıdan (ses-görüntü-bağlantı kalitesi) yeterlidir*” olduğu dikkat çekmektedir ( $\bar{x} = 4,04$ ;  $s = 1,12$ ).

### Araştırma Sorularının Cevaplanması

Öğrenenlerin a) canlı ders etkinliklerinden genellikle nasıl yararlandıkları, b) canlı ders etkinliklerini takip ettikleri ortamlar, c) canlı ders etkinliklerinin akşam saatlerinde gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri, d) günü ve saatinde yapılamayan canlı ders etkinlikleri telafilerinin hafta sonu gerçekleştirilmesi konusundaki görüşleri ile e) telafi gün-saat duyurularına erişmede sorun yaşama durumları açısından canlı ders memnuniyetinin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını görebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistiklerinden faydalanılmıştır. Sonuçlar, takip eden başlıklarda sırasıyla paylaşılmıştır.

### Öğrenenlerin Canlı Ders Etkinliklerinden Nasıl Yararlandıkları Açısından Canlı Ders Memnuniyetinin İncelenmesi

Öğrenenlerin canlı ders etkinliklerinden nasıl yararlandıkları açısından canlı ders memnuniyetini inceleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test kullanılmıştır. Analizde Levene istatistiği varyansların eşit olmadığını gösterdiği için analiz sonucunun değerlendirilmesinde eşit olmayan varyanslar seçeneğine bakılmıştır. Sonuçlar ise Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3							
<i>Öğrenenlerin Canlı Ders Etkinliklerinden Nasıl Yararlandıkları Açısından Canlı Ders Memnuniyetinin İncelenmesi</i>							
Değişken	Grup	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Canlı Ders Memnuniyeti	Canlı ders etkinliklerine gün ve saatinde aktif olarak katıldım.	546	4,41	0,70	3,836	1300,6	<0,001
	Canlı ders etkinliklerinin kayıtlarını daha sonra izledim.	818	4,25	0,85			

Tablo 3'te öğrenenlerin canlı ders etkinliklerinden nasıl yararlandıkları açısından canlı ders memnuniyetinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $t(1300,6) = 3,836$ ;  $p < 0,001$ ). Canlı ders etkinliklerine gün ve saatinde aktif olarak katılan öğrenenler ( $\bar{x} = 4,41$ ;  $s = 0,70$ ), kayıtları daha sonradan izleyen öğrenenlere kıyasla ( $\bar{x} = 4,25$ ;  $s = 0,85$ ) canlı derslerden daha çok memnundur.

### Öğrenenlerin Canlı Ders Etkinliklerini Takip Ettikleri Ortamlar Açısından Canlı Ders Memnuniyetinin İncelenmesi

Öğrenenlerin canlı ders etkinliklerini takip ettikleri ortamlar açısından canlı ders memnuniyetini inceleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analizde varyansların eşit dağılım gösterdiği belirlenmiş ve sonucun değerlendirilmesinde ANOVA istatistiğinin anlamlılığı tercih edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4							
<i>Öğrenenlerin Canlı Ders Etkinliklerini Takip Ettikleri Ortamlar Açısından Canlı Ders Memnuniyetinin İncelenmesi</i>							
Değişken	Grup	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	İS
Canlı Ders Memnuniyeti	Android Sistemli Akıllı Telefon/Tablet	298	4,32	0,80	0,42	0,657	-
	IOS Sistemli Akıllı Telefon/Tablet	80	4,24	0,83			
	Masaüstü/Dizüstü Bilgisayar	986	4,32	0,79			

Tablo 4'te öğrenenlerin canlı ders etkinliklerini takip ettikleri ortamlar açısından canlı ders memnuniyetinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p > 0,05$ ). Takip edilen ortam fark etmeksizin öğrenenlerin benzer düzeylerde canlı ders memnuniyetine sahip oldukları değerlendirilmektedir.

### Öğrenenlerin Canlı Ders Etkinliklerinin Akşam Saatlerinde Gerçekleştirilmesine İlişkin Görüşleri Açısından Canlı Ders Memnuniyetinin İncelenmesi

Öğrenenlerin canlı ders etkinliklerinin akşam saatlerinde gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri açısından canlı ders memnuniyetini inceleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test gerçekleştirilmiştir. Analizde Levene istatistiği varyansların eşit olmadığını gösterdiği için analiz sonucunun değerlendirilmesinde eşit olmayan varyanslar seçeneğine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5							
<i>Öğrenenlerin Canlı Ders Etkinliklerinin Akşam Saatlerinde Gerçekleştirilmesine İlişkin Görüşleri Açısından Canlı Ders Memnuniyetinin İncelenmesi</i>							
Değişken	Grup	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>	<i>t</i>	df	<i>p</i>

Canlı Ders Memnuniyeti	Derslerin hafta içi akşam saatlerinde olmasından memnunum.	1182	4,34	0,77	2,659	222,91	0,008**
	Derslerin hafta içi gündüz saatlerinde olması gerektiğini düşünüyorum.	182	4,15	0,91			

\*\* $p < 0,01$ .

Tablo 5'te öğrenenlerin canlı ders etkinliklerinin akşam saatlerinde gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri açısından canlı ders memnuniyetinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı dikkat çekmektedir ( $t(222,91) = 2,659$ ;  $p < 0,01$ ). Derslerin hafta içi akşam saatlerinde olmasından memnun olan öğrenenler ( $\bar{x} = 4,64$ ;  $s = 0,77$ ), derslerin hafta içi gündüz saatlerinde olması gerektiğini düşünen öğrenenlere kıyasla ( $\bar{x} = 4,15$ ;  $s = 0,91$ ) canlı derslerden daha çok memnundur.

### Öğrenenlerin Günü ve Saatinde Yapılamayan Canlı Ders Etkinlikleri Telafilerinin Hafta Sonu Gerçekleştirilmesi Konusundaki Görüşleri Açısından Canlı Ders Memnuniyetinin İncelenmesi

Öğrenenlerin günü ve saatinde yapılamayan canlı ders etkinlikleri telafilerinin hafta sonu gerçekleştirilmesi konusundaki görüşleri açısından canlı ders memnuniyetini inceleyebilmek için bağımsız örneklem t-test uygulanmıştır. Analizde Levene istatistiği varyansların eşit olduğunu gösterdiği için analiz sonucunun değerlendirilmesinde eşit varyanslar seçeneğine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6							
<i>Günü ve Saatinde Yapılamayan Canlı Ders Etkinlikleri Telafilerinin Hafta Sonu Gerçekleştirilmesi Açısından Canlı Ders Memnuniyetinin İncelenmesi</i>							
Değişken	Grup	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>	<i>t</i>	df	<i>p</i>
Canlı Ders Memnuniyeti	Telafi derslerin hafta içi gündüz saatlerinde olması gerektiğini düşünüyorum.	233	4,22	0,79	-1,998	1362	0,046*
	Telafi derslerin hafta sonu olmasından memnunum.	1131	4,33	0,80			

\* $p < 0,05$ .

Tablo 6'da öğrenenlerin günü ve saatinde yapılamayan canlı ders etkinlikleri telafilerinin hafta sonu gerçekleştirilmesi konusundaki görüşleri açısından canlı ders memnuniyetinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı dikkat çekmektedir ( $t(1362) = -1,998$ ;  $p < 0,05$ ). Telafi derslerinin hafta sonu olmasından memnun olan öğrenenler ( $\bar{x} = 4,33$ ;  $s = 0,80$ ), telafi derslerinin hafta içi gündüz saatlerinde olması gerektiğini düşünen öğrenenlere kıyasla ( $\bar{x} = 4,22$ ;  $s = 0,79$ ) canlı derslerden daha çok memnundur.

## Öğrenenlerin Telifi Gün-Saat Duyurularına Erişmede Sorun Yaşama Durumları Açısından Canlı Ders Memnuniyetinin İncelenmesi

Öğrenenlerin telifi gün-saat duyurularına erişmede sorun yaşama durumları açısından canlı ders memnuniyetini inceleyebilmek için bağımsız örneklem t-test yapılmıştır. Analizde Levene istatistiği varyansların eşit olmadığını gösterdiği için analiz sonucunun değerlendirilmesinde eşit olmayan varyanslar seçeneğine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de paylaşılmıştır.

Tablo 7 <i>Öğrenenlerin Telifi Gün-Saat Duyurularına Erişmede Sorun Yaşama Durumları Açısından Canlı Ders Memnuniyetinin İncelenmesi</i>							
Değişken	Grup	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>	<i>t</i>	df	<i>p</i>
Canlı Ders Memnuniyeti	Evet	247	4,02	0,95	-5,606	315,94	<0,001
	Hayır	1117	4,38	0,74			

Tablo 7’de öğrenenlerin telifi gün-saat duyurularına erişmede sorun yaşama durumları açısından canlı ders memnuniyetinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı dikkat çekmektedir ( $t(315,94) = -5,606; p < 0,001$ ). Telifi gün-saat duyurularına erişmede sorun yaşamadığını belirten öğrenenler ( $\bar{x} = 4,38; s = 0,74$ ), sorun yaşadığını belirten öğrenenlere kıyasla ( $\bar{x} = 4,02; s = 0,95$ ) canlı derslerden daha çok memnundur.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada öğrenenlerin canlı derslere ilişkin görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. İlgili inceleme 2021-2022 Akademik Yılı’nın Bahar Döneminde Açıköğretim Sisteminde 12 haftalık bir sürede gerçekleştirilen 566 derse en az bir kez katılım gösteren öğrenenleri kapsamıştır. Öğrenenlerin canlı derslere ilişkin görüşleri bir memnuniyet ölçeği kullanılarak ölçümlenmiş ve öğrenenlerin çeşitli bilgilerinin memnuniyetleri açısından bir farklılık oluşturup oluşturmadığı değerlendirilmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular, öğrenenlerin canlı derslere daha çok eş zamansız olarak katılım gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bir başka ifadeyle, öğrenenler çoğunlukla canlı ders etkinliklerinin kayıtlarını daha sonra izlediklerini ifade etmişlerdir. Ancak, bu etkinliklere eş zamanlı katılım gösteren öğrenenlerin oranı da kanıksanmayacak düzeydedir. Öte yandan, öğrenenler eş zamanlı ya da eş zamansız olsun canlı ders etkinliklerini ağırlıklı olarak masaüstü/dizüstü bilgisayarlar aracılığıyla takip ettiklerini beyan etmişlerdir. Mobil cihazlar ise biraz daha arka planda kalmıştır. Bu durum, özellikle Anadolu eKampus platformu

özelinde canlı derslerle ilgili yapılacak iyileştirme ve geliştirme çalışmalarında, masaüstü/dizüstü bilgisayarlardaki kullanıcı deneyimlerinin daha çok göz önünde bulundurulmasına dikkat çekmektedir. İlgili bulgu, Tüzün ve Toraman (2021, s. 841) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik taşımaktadır. Araştırmacıların çalışmasında uzaktan eğitim biçiminde verilen derslerin ağırlıklı olarak masaüstü/dizüstü bilgisayarlar aracılığıyla takip edildiği tespit edilmiştir. Öte yandan, Polat ve Bilici (2021, s. 104) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenenlerin canlı ders etkinliklerini eşit düzeyde hem mobil cihazlar hem de masaüstü/dizüstü bilgisayarlar aracılığıyla izledikleri belirlenmiştir.

Öğrenenler çoğunlukla canlı ders etkinliklerinin hafta içi akşam saatlerinde gerçekleştirilmesi gerektiğini değerlendirmektedir. Nitekim hafta içi gündüz saatleri, özellikle herhangi bir işte çalışan öğrenenler açısından derslerin eş zamanlı bir şekilde takip edilmesinde birtakım sorunlar oluşturabileceğinden hafta içi akşam saatlerinin gerek öğrenenler gerekse öğretmenler açısından daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğrenenler daha az oranda bu ders etkinliklerinin hafta içi gündüz saatlerinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Diğer taraftan, öğrenenler günü ve saatinde gerçekleştirilemeyen canlı ders etkinliklerine yönelik telafi derslerinin çoğunlukla hafta sonu olmasından memnundur. Özellikle hafta içinde bir saate telafi dersinin konulmaması, öğrenenlerin diğer derslerin canlı ders etkinliklerine kolay bir biçimde katılım göstermelerinin önünü açmaktadır. Zira ders konulduğu takdirde öğrenenlerin o günkü diğer dersleriyle telafi dersi saatinin çakışması durumu söz konusu olabileceği ve öğrenenlerin ilgili derse katılımlarının sağlanamayabileceği değerlendirilmektedir.

Öğrenenlerin telafi derslerinin yapılacağı gün ve saat duyurularına erişmede çoğunlukla sorun yaşamadıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla söz konusu duyuruların Anadolu eKampüs platformu üzerinden dersin sayfasında yayınlanıyor olması, çoğu öğrenen için görünür olmaktadır. Diğer taraftan az bir oranda öğrenen, bu duyurulara erişmede sorun yaşadığını beyan etmektedir. Bu bulguyla ilgili yapılacak ileri bir çalışmada öğrenenler tarafından ne gibi sorunlar yaşandığı araştırıldığında ve öğrenenlerin bu konuyla ilgili beklentileri öğrenildiğinde Anadolu eKampüs özelinde gerçekleştirilen araştırma-geliştirme çalışmalarına katkı sunulabileceği düşünülmektedir.

Öğrenenler, canlı ders etkinlikleri/kayıtları öğrenme malzemesini Açıköğretim Sisteminde en fazla kullandıkları yardımcı materyallerin başında geldiğini beyan etmiştir. Canlı ders etkinliklerini takip eden öğrenenlerin bu malzemeye yönelik ilgili olma düzeyi yüksek olabileceği ve yüksek ilgili olma durumunda öğrenenlerin canlı ders öğrenme



malzemesini ilk olarak tercih edebileceği için söz konusu madde ortalamasının yüksek çıktığı düşünülmektedir. Bu bulgu Öztürk ve diğerleri (2017, s. 101) tarafından yapılan çalışmadaki bulgularla örtüşmemektedir. Araştırmacıların Açıköğretim Sistemi özelinde yaptıkları çalışmada ünite özeti, ders kitabı, çıkmış sınav soruları ve deneme sınavları malzemelerinin öğrenenler tarafından daha çok tercih edilen malzemeler olduğu ortaya konulmuştur. Bu farklılığın ilgili dönemdeki canlı ders etkinliklerinin 2021-2022 Akademik Yılı Bahar Dönemine kıyasla sayıca çok kısıtlı olmasından ve yalnızca belirli derslerde yapılmasından ötürü kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenenler, Açıköğretim Fakültesi Öğrenme Teknolojileri Ar-Ge Birimi stüdyolarının dışında ev/ofis ortamında yapılan canlı ders etkinliklerinin teknik açıdan (ses-görüntü-bağlantı kalitesi) yeterli olduğuna ilişkin beyan verseler de ilgili maddeye yönelik ortalamasının diğer ölçek maddelerine oranla daha düşük çıktığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda birim stüdyolarının dışında yapılan canlı derslerde zaman zaman kopmalar ve internete bağlı diğer teknik sorunlar yaşanabildiği için bu madde ortalamasının diğer maddelere kıyasla daha düşük çıktığı değerlendirilmektedir. Ayrıca teknik sorun yaşanan derslerdeki öğretmenlerin zorunlu haller dışında birim stüdyolarında canlı ders etkinliklerini yapmaları tavsiye edilmektedir. Bu bulgu Polat ve Binici'nin (2021, s. 109) çalışmasıyla bir bakıma örtüşmektedir. Araştırmacıların çalışmasında canlı ders etkinliklerinde teknik anlamda ses ve görüntü kalitesinin öğrenen memnuniyeti üzerinde belirgin bir biçimde role sahip olduğunun altı çizilmiş ve söz konusu değişkenin dersin anlaşılmasında önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır.

Canlı ders etkinliklerine gün ve saatinde aktif olarak katılan öğrenenlerin, bu etkinliklerin kayıtlarını daha sonra izleyen öğrenenlere kıyasla canlı derslerden daha memnun olduğu belirlenmiştir. Bu durumun eş zamanlı olarak öğretene soru sorabilme, sorulara cevap alabilme ve diğer öğrenenlerle dersle ilgili konularda etkileşim kurabilme gibi eş zamanlı canlı ders etkinliklerinin öğrenenlere sağlamış olduğu olanaklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla her ne kadar önemli bir oranda çalışan öğrenen söz konusu olsa da öğrenenlerin canlı dersleri eş zamanlı olarak takip etmeleri konusunda Anadolu eKampus platformunda duyurular yapılabilir. Diğer taraftan, öğrenenlerin canlı ders etkinliklerini takip ettiği ortamlar açısından memnuniyetlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle, öğrenenlerin masaüstü/dizüstü bilgisayarlar ya da mobil cihazlar aracılığıyla canlı dersleri takip etmeleri fark etmeksizin benzer düzeylerde memnuniyete sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu Tüzün ve Toraman'ın (2021, s. 834) çalışmasıyla paralellik taşımaktadır. Araştırmacıların çalışmasında masaüstü/dizüstü bilgisayarlar ya da mobil cihazlar vasıtasıyla



canlı derslere eş zamanlı katılan öğrenenlerin daha memnun oldukları ortaya konulurken canlı dersleri eş zamanlı takip eden öğrenenlerin canlı ders dinleme deneyimleri arttıkça senkron yöntemle verilen dersleri daha yararlı buldukları belirlenmiştir. Söz konusu durumun ise senkron yöntemin yüz yüze eğitime daha yakın bir eğitim atmosferi sunmasından kaynaklandığı değerlendirilmiştir.

Canlı ders etkinliklerinin hafta içi akşam saatlerinde olmasından memnun olan öğrenenlerin, hafta içi gündüz saatlerinde olması gerektiğini düşünen öğrenenlere kıyasla canlı derslere ilişkin memnuniyetinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda canlı ders etkinliklerinin gelecek dönemlerde hafta içi akşam saatlerinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Ancak, nispeten sayıca küçük sayılabilecek bir oranda öğrenenin bu derslerin hafta içi gündüz saatlerinde olması gerektiğini değerlendirdiği göz önünde bulundurulmalıdır. Benzer biçimde, telafi derslerinin hafta sonu olmasından memnun olan öğrenenlerin, telafi derslerinin hafta içi olması gerektiğini düşünen öğrenenlere göre canlı derslere ilişkin memnuniyeti daha fazladır. Dolayısıyla telafi derslerinin gelecek dönemlerde hafta sonu yapılmasının, öğrenenlerin memnuniyetini daha fazla artırabileceği düşünülmektedir. Son olarak, telafi gün ve saat duyurularına erişmede sorun yaşamayan öğrenenlerin, erişmede sorun yaşayan öğrenenlere kıyasla daha memnun oldukları görülmüştür. Duyuruların öğrenenler tarafından rahat bir şekilde görülecek biçimde Anadolu eKampüs platformu üzerinden sunulması tavsiye edilmektedir.

Her bilimsel çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da belirli sınırlılıklar söz konusudur. Çalışma 2021-2022 Akademik Yılı Bahar Döneminde gerçekleştirilen 566 dersle ve bu derslere en az bir kez katılım gösteren öğrenenlerle sınırlıdır. Öte yandan çalışma, öğrenen memnuniyetini ders özelinde değil, söz konusu dönemde canlı ders olarak verilmekte olan bütün dersler genelinde incelemektedir. İleride yapılacak çalışmalarda özellikle öğrenen sayısının fazla olduğu dersler özelinde memnuniyet incelemesi yapılabilir. Ayrıca dönemsel olarak uygulanan memnuniyet araştırmaları önceki dönemlerle karşılaştırmalı bir biçimde irdelenerek memnuniyetin nasıl değişim gösterdiği de tespit edilebilir. Böylelikle elde edilecek bulgular aracılığıyla Anadolu eKampüs özelinde gerçekleştirilen araştırma-geliştirme faaliyetlerine destek sağlanabilir.

### Kaynakça

- Arifin, W. N. (2015). The graphical assessment of multivariate normality using SPSS. *Education in Medicine Journal*, 7(2), 71-75.
- Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47(5), 480-495.
- Bayındır, N. (2022). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında teknik ve mekânsal düzenleme. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 5(1), 21-39.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. New York: Pearson.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Kim, H.Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54.
- Özen, E. & Karaca N. (2021). Investigating learner motivation in online education in terms of self efficacy and self-regulation. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(4), 745-758.
- Öztürk, A., Kara, Y., Özkeskin, E. E., & Uça Güneş, E. P. (2017). Açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yönetim sistemi ve öğrenme malzemelerine ilişkin memnuniyet durumları. *AUAd*, 3(4), 81-107.
- Polat, C., & Binici, K. (2021). Çankırı Karatekin Üniversitesi bilgi ve yönetimi bölümü acil durum uzaktan öğretim canlı dersleri üzerine bir değerlendirme. *ÇKÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 90-118.
- Şahin, M., & Yurdugül, H. (2022). Çevrimiçi öğrenenlerin e-öğrenme ortamı etkileşimlerinin öğrenen kontrolüne dayalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 249-271.
- Şahin, M., Keskin, S., Özgür, A., & Yurdugül, H. (2017). E-öğrenme ortamlarında öğrenen özelliklerine dayalı etkileşim profillerinin belirlenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 7(2), 172-192.

- Tuğtekin, E. B. (2022). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında üniversite öğrencilerinin öz düzenleme düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections (Eğitim Yansımaları Dergisi)*, 6(1), 10-23.
- Tüzün, F., & Toraman, N. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822–845.
- Yılmazsoy, B., Özdiç, F., & Kahraman, M. (2018). Sanal sınıf ortamındaki sınıf yönetimine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(3), 513-525.

## Yazarlar Hakkında

### Öznur ÖZTÜRK



Dr. Öğr. Üyesi Öznur ÖZTÜRK, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, İktisadi ve İdari Programlar Bölümü, İktisadi ve İdari Programlar Anabilim Dalı'nda 2012 yılından itibaren Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Anadolu Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümünden 1994 yılında mezun olduktan sonra, Sayısal Yöntemler bölümünde Yüksek Lisans ve Doktorasını tamamlamıştır. 2020 yılından itibaren Açıköğretim Fakültesi Öğrenme Teknolojileri Ar-Ge Birimi (ÖTAG) yöneticiliği görevini sürdürmektedir.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunus Emre Kampüsü, 26470, Eskişehir  
 Tel (İş): +90 222 3350580  
 Eposta: oozturk@anadolu.edu.tr  
 URL: <https://akademik.anadolu.edu.tr/oozturk>

### Özlem ERORTA



Öğr. Gör. Özlem ERORTA, Anadolu Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümünden 1988 yılında mezun olmuştur. 1990 yılında Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) Biriminde göreve başlamıştır. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, Uzaktan Öğretim Anabilim Dalı'nda 2000 yılından itibaren Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır. 2012-2015 yılları arasında Öğrenme Teknolojileri Ar-Ge (ÖTAG) Biriminde yöneticilik yapmıştır. 2020 yılından itibaren de ÖTAG Biriminde yönetici yardımcısı olarak görevine devam etmektedir.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunus Emre Kampüsü, 26470, Eskişehir  
 Tel (İş): +90 222 3350580  
 Eposta: oozogut@anadolu.edu.tr  
 URL: <https://akademik.anadolu.edu.tr/oozogut>

### Emel GÜLER



Öğr. Gör. Dr. Emel GÜLER, lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde (2004) tamamladıktan sonra, yüksek lisans ve doktora eğitimini Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. 2005-2011 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığında bilişim teknolojileri öğretmeni olarak çalışan Güler, 2011 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Öğrenme Teknolojileri Ar-Ge (ÖTAG)

Biriminde görev yapmaktadır. Yazarın çalışma alanları arasında, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında içerik ve tasarım, açık ve uzaktan esnek öğrenmede stratejik karar verme, açık ve uzaktan öğrenme teknolojileri, destek hizmetleri ve dijital yayıncılık gibi konular yer almaktadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunus Emre Kampüsü, 26470, Eskişehir  
 Tel (İş): +90 222 3350580  
 Eposta: emelgoksal@anadolu.edu.tr  
 URL: <https://akademik.anadolu.edu.tr/emelgoksal>

**Yusuf Zafer Can UĞURHAN**

Öğr. Gör. Dr. Yusuf Zafer Can UĞURHAN, 2019 yılından beri Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Öğrenme Teknolojileri Araştırma ve Geliştirme (ÖTAG) Biriminde görev yapmaktadır. Dr. Uğurhan, yüksek lisansı ile doktorasını İletişim Bilimleri alanında tamamlamış ve ikinci yüksek lisans eğitimine Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda 2021 yılında başlamıştır. Farklı akademik birimlerde ilgi duyduğu çalışma alanlarıyla alakalı dersleri okutmaya devam eden yazarın ulusal ve uluslararası dergiler ile kitaplarda çok sayıda bilimsel makalesi ve bölüm yazarlıkları bulunmaktadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunus Emre Kampüsü, 26470, Eskişehir  
Tel (İş): +90 222 3350580  
Eposta: [yzcu@anadolu.edu.tr](mailto:yzcu@anadolu.edu.tr)  
URL: <https://akademik.anadolu.edu.tr/yzcu>



**Gönderim:** 24.10.2022

**Kabul:** 31.01.2023

**Tür:** Araştırma Makalesi

## Öğrenme ortamı olarak YouTube'un kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri

Emine ARUĞASLAN<sup>a</sup>

Hanife ÇİVRİL<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, ORCID: 0000-0002-8153-9117

<sup>b</sup> Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, ORCID: 0000-0003-2925-3688

### Özet

Çevrim içi video paylaşım ve sosyal medya platformu olan YouTube ile çeşitli eğlence videolarının yanı sıra eğitim videolarını da barındırması nedeniyle resmî olmayan bir öğrenme ortamı olarak düşünülebilir. Bu çalışmada, uzaktan eğitim programına kayıtlı öğrencilerin YouTube'un bir öğrenme ortamı olarak kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim modeli kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak çevrim içi soru formu kullanılmıştır. Çalışmaya toplam 117 öğrenci katılım göstermiştir. Toplanan verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, öğrenciler YouTube'da hem teorik hem de pratik açıdan bilgi ve beceriler elde ettiklerini, gündelik hayatta karşılaştıkları problemlere ilişkin çözümler bulabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin YouTube hakkındaki olumsuz deneyimleri ise; izlenen videoların görüntü kalitesinin düşüklüğü, video izleme esnasında çıkan reklamlar, içerik üreticisinin konuyu anlatırken bağlamdan uzaklaşması, konu anlatımlarında video sürelerinin uzun tutulması gibi konular şeklinde olmuştur. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin genel anlamda YouTube'da edindikleri deneyimlerden memnun kaldıkları söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** YouTube, uzaktan eğitim, öğrenme ortamı, eğitim videoları, öğrenci görüşleri

## Student views on the use of YouTube as a learning environment

### Abstract

YouTube, an online video sharing and social media platform, can be considered an informal learning environment as it hosts educational videos as well as various entertainment videos. In this study, it is aimed to determine the views of the students enrolled in the distance education program about the use of YouTube as a learning environment. The phenomenology model, one of the qualitative research designs, was used in the study. An online questionnaire was used as a data collection tool in the study. A total of 117 students participated in the study. Descriptive analysis method was used in the analysis of the collected data. As a result of the analysis, the students stated that they gained both theoretical and practical knowledge and skills on YouTube and that they could find solutions to the problems they encountered in daily life. The negative experiences of the students about YouTube are; The low quality of the videos watched, the advertisements appearing during the video watching, the content producer moving away from the context while explaining the subject, the long duration of the narration video in the lectures. When the results of the study are examined, it can be said that the students are generally satisfied with their experiences on YouTube.

**Keywords:** YouTube, distance education, learning environment, educational video, student views

### Kaynak Gösterme

Aruğaslan, E. ve Çivril, H. (2023). Öğrenme ortamı olarak YouTube'un kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 356-375. <https://doi.org/10.51948/auad.1193826>

Bu çalışma, 28-30 Eylül 2022'de Anadolu Üniversitesi tarafından düzenlenen 5th International Open & Distance Learning Conference (IODL 2022) adlı konferansta sunulan sözlü bildirinin, yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

## Giriş

YouTube, 2005'te kurulan, kullanıcılara video paylaşma ve paylaşılan videoları izleme imkânı sağlayan ve dünyada en çok ziyaret edilen sosyal medya platformlarından biridir. YouTube platformunda eğlence, spor, tarih, bilim gibi çeşitli alanlarda videolar bulunmakta ve bu videoların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Dolayısıyla barındırdığı videolar sayesinde YouTube'un, faydalı öğrenme içeriklerinin bulunabileceği değerli bir bilgi kaynağı hâline geldiği söylenebilir. YouTube, çok sayıda eğitim videosuna ücretsiz erişim imkânı sağladığı için hayat boyu öğrenme çerçevesinde önemli bir resmî olmayan öğrenme ortamı olarak düşünülebilir (Buzzetto-More, 2014). Her kesimden bireye yönelik olarak ilgi duydukları bir alanda zamandan ve mekândan bağımsız olarak kullanabilecekleri görsel ve işitsel bir materyal sunması, kendi öğrenme hızında ilerleyebilmesi ve diğer kullanıcılarla etkileşim kurabilmesi açısından uygun bir öğrenme ortamı haline gelmektedir (Maziriri vd., 2020; Abu-Taieh vd., 2022). Ayrıca birçok eğitim kurumu, kendi öğretim materyallerini destekleyici veya tamamlayıcı olarak YouTube aracılığı ile öğrenenlerle paylaşmaktadır (Abu-Taieh vd., 2022). Ancak herkesin video yükleyebilmesi nedeniyle eğitim içerikli videoların güvenilirliği ve kişiye uygun olması noktasında bazı zorluklarla da karşılaşmak mümkündür (Hasamnis ve Patil, 2019).

Alanyazında YouTube'un bir öğrenme aracı olarak incelendiği çalışmalar mevcuttur. Khalid ve Muhammad (2012) ve Sari ve Margana, (2019), çalışmalarında öğrencilerin İngilizce dersinde YouTube kullanımı konusunda olumlu tutum sergilediklerini ve Youtube'u öğrenme aracı olarak etkili bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Fitri (2022), yaptığı alanyazın çalışmasında İngilizce öğrenenlere kültürlerarası iletişimin öğretilmesi amacıyla, öğretme-öğrenme sürecinde Youtube videolarının kullanmasını incelemiştir. Dupuis vd.'nin (2013) önerdikleri çevrim içi videoları gönüllü olarak izleyen öğrencilerin, izlemeyenlere oranla daha yüksek başarı gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Alwehaibi (2015), YouTube teknolojisini İngilizce dil eğitimiyle bütünleştirmenin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Moghavvemi vd. (2018), öğrencilerin YouTube'u kullanma motivasyonlarından bazılarının eğlence, bilgi arama ve akademik öğrenme olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmalarında videoların öğrenmek istedikleri konuyla alakalı olması durumunda, YouTube'u öğrenme deneyimini geliştirebilecek etkili bir araç olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Mady ve Baadel (2020), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin YouTube'u akademik çalışmaları için bir öğrenme aracı olarak kullandıklarını ve genel anlamda bilgilerini zenginleştirdikleri sonucuna varmıştır. Ayrıca, YouTube videolarının

akademik ortamlarda kullanımı ile öğrencilerin genel performansı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. YouTube, videoların geleneksel sınıf ortamında kullanılmasının öğrenci memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Orús vd. 2016; Torres-Ramírez vd., 2014; Tugrul, 2012). İlhan ve Aydoğdu, (2019) çalışmalarında YouTube kullanıcılarının kullanım motivasyonlarını incelemişlerdir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde YouTube'un "Bilgilenmek" amacı ile kullanılmasının en çok tercih edilen amaç olduğu görülmüştür. Belirli bir dil becerisi kazanmaya yönelik bir durumu araştıran ve sosyal medya kullanımı çerçevesinde yapılandırılan bazı çalışmalar Youtube'un üst sıralarda tercih edildiğini göstermektedir. Çangal (2020) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının öğrencilerin yazma becerilerine etkisini araştırmış ve öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek, Türkçe dizi ve film izlemek, Türkçe videolar izlemek, Türkçe şarkı dinlemek gibi faaliyetlerini gerçekleştirmek için en çok tercih ettiği sosyal medya araçlarından birisinin YouTube olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2021) benzer bir çalışma yaparak Bosna Hersek'te öğrenim gören lise öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe dil öğrenimlerinde, sosyal medya aracılığıyla elde ettikleri kazanımları saptamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının YouTube kanallarını günlük Türkçe konuşma kalıplarını öğrenme gibi faydaları sayesinde bir öğrenme ortamı olarak tercih ettikleri görülmüştür. Cihangir ve Çoklar (2021), çalışmasında belirledikleri bir eğitim video kanalının içerik üreticisinin ve takipçilerinin YouTube'un eğitim ortamı olarak kullanılmasına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Songur ve Çıtırık (2022) ve Tosun ve Tosun (2022), YouTube'daki sağlık eğitimi videolarının yararlılığını değerlendirdikleri çalışmalarında konuyla ilgili belirledikleri videoları incelemiş ve bu videoların kaynak olarak yararlılığının düşük ve kalitesinin zayıf olduğunu tespit etmişlerdir.

Yapılan çalışmaların daha çok bir öğrenme aracı olarak YouTube videolarının resmî ortamlarda destekleyici/tamamlayıcı olarak kullanımının etkililiğine odaklandığı görülmektedir. YouTube'un resmî olmayan öğrenme için bir kaynak olarak nasıl kullanıldığına ilişkin çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmada, uzaktan eğitim programına kayıtlı öğrencilerin YouTube'un resmî olmayan bir öğrenme ortamı olarak kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Çalışmaya katılım gösteren uzaktan eğitim programında kayıtlı öğrencilerin;

- YouTube'u kullanım sıklıkları nasıldır?



- YouTube'daki eğitim kanalları ile diğer kanallar arasındaki farklılıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- YouTube'da eğitim videolarını izlerken yarıda bırakma sebepleri nelerdir?
- YouTube'da eğitim videolarını izlerken karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- YouTube'da bir eğitim videosunda önem verdikleri nitelikler nelerdir?
- Genel anlamda YouTube'da eğitim videolarına ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada öğrencilerin YouTube'un öğrenme platformu olarak kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ile desenlenmiştir. Olgubilim, farkında olunan ancak derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olgulara odaklanmayı sağlayan bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilim deseninde belirlenen bir olguya ilgili yaşanmış deneyimlerden ortak anlamlar çıkarılması amaçlanır ve bu olguyu deneyimleyen grupla çalışılır (Creswell, 2020). Bu çalışmada da YouTube'u öğrenme ortamı olarak kullanan öğrencilerin, bu olguya yükledikleri anlamların ortaya çıkarılması amaçlandığı için olgubilim deseni seçilmiştir.

### Araştırmanın Katılımcıları

Çalışmanın katılımcılarını, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulunda kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Her bir katılımcının ismi gizli tutulmuş ve veri toplama aracına katılım sırasına göre Ö harfiyle birleştirilerek kodlanmıştır. Örneğin 13. sırada katılan öğrencinin kodlanma şekli Ö13 olarak yapılmıştır. Çalışmaya toplam 117 öğrenci katılım göstermiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1			
<i>Katılımcıların demografik özellikleri</i>			
Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	90	76,92
	Erkek	27	23,08
	Toplam	117	100,00
Yaş	18-22 yaş	84	71,79
	23-27	25	21,37
	28-32	7	5,98
	32-36	1	0,85
	Toplam	117	100
Medeni Durumu	Bekâr	104	88,89
	Evli	13	11,11
	Toplam	117	100,00
Çalışma Durumu	Çalışıyorum	46	39,32
	Çalışmıyorum	71	60,68
	Toplam	117	100,00

Katılımcıların %76,92'si kadın, %71,79'u 18-22 yaş aralığında, %88,89'u bekâr, ve %60,68'i çalışmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Çalışmada veri toplama aracı olarak çevrim içi soru formu kullanılmıştır. Bu soru formu 2 kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda kapalı uçlu sorularla öğrencilerden demografik bilgiler ve YouTube kullanımları ile ilgili bilgiler istenmiştir. İkinci kısımda ise öğrencilerin deneyimleri doğrultusunda YouTube'un öğrenme ortamı olarak kullanılmasına ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla 5 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Soru formunun hazırlanmasında Cihangir ve Çoklar'ın (2021) çalışmasından yararlanılmıştır. Veri toplama aracı, Google Form üzerinden çevrim içi olarak katılımcılarla paylaşılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Toplanan verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analiz yöntemi ile elde edilen temalar ve kategoriler tablolaştırılarak frekans ve yüzde değerleri şeklinde sunulmuştur. Öğrencilerin açık uçlu olarak sorulan ilk iki soruya verdikleri cevaplar kategori-tema olarak, diğer sorular ise yalnızca kategori olarak tablolaştırılmıştır. 117 öğrencinin katılım gösterdiği bu çalışmadaki sorulara verilen cevaplar ilgili tabloda birden fazla kategoriye veya

temaya dâhil edildiği için bazı tablolardaki toplam sayı araştırmaya katılan öğrenci sayısından fazla çıkmıştır.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için veri toplama aracının taslak hâli iki alan uzmanına sunulmuş ve geri dönüşler neticesinde düzenlemeler yapılarak veri toplama aracının son hali öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için, veriler her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu kodlamaların güvenilirlik yüzdesi Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formüle göre %87 olarak bulunmuştur. Bu değer, yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir.

### Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada öğrencilerin YouTube'un öğrenme ortamı olarak kullanılmasına ilişkin görüşleri, sorulan her soru için ayrı ayrı incelenerek analiz edilmiştir.

#### Öğrencilerin Youtube Kullanımları

Tablo 2'de öğrencilerin Youtube kullanımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2			
<i>Öğrencilerin Youtube Kullanımları</i>			
YouTube Kullanımı		f	%
YouTube Aboneliğiniz var mı?	Var	78	66,67
	Yok	39	33,33
	Toplam	117	100,00
YouTube'u kullanma sıklığınız nedir?	Nadiren	5	4,27
	Bazen	27	23,08
	Sık sık	52	44,44
	Her zaman	33	28,21
	Toplam	117	100,00
YouTube'u Öğrenme Ortamı olarak kullanma sıklığınız nedir?	Nadiren	8	6,84
	Bazen	32	27,35
	Sık sık	59	50,43
	Her zaman	18	15,38
	Toplam	117	100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin %66,67'sinin YouTube aboneliğinin bulunduğu, %44,44'ünün YouTube'u sık sık kullandığı; %50,43'ünün ise YouTube'u öğrenme ortamı olarak "sık sık" kullandığı görülmüştür.

### Youtube'da Eğitim Kanalları ile Diğer Kanallar Arasındaki Farklılıklar

Çalışmada öğrencilerin eğitim içerikli kanalların eğitim içerikli olmayan kanallar arasındaki farklara ilişkin verdiği toplam 134 görüş eğitim kanalları bağlamında ele alınmış ve bu görüşler İçerik, Anlatım ve Ortam olmak üzere 3 kategori altında toplanmıştır. Tablo 3'te oluşturulan kategori ve kategorilere ait temalar verilmiştir.

Tablo 3			
<i>Youtube'da Eğitim Kanalları ile Diğer Kanallar Arasındaki Farklılıklar</i>			
Kategori	Tema	f	%
İçerik (%50,75)	Yararlı içerik	37	54,41
	Güvenilir ve doğru içerik	14	20,59
	Video süresi	9	13,24
	Yapılandırılmış içerik	8	11,76
	Toplam	68	100
Anlatım (%32,84)	Ciddi anlatım	19	43,18
	Eğlenceli Anlatım- Dikkat çekici anlatım	14	31,82
	Basit ve anlaşılır anlatım	11	25,00
	Toplam	44	100
Ortam (%16,41)	Görünürlük- Erişilebilirlik	14	63,64
	Denetleme	5	22,73
	Reklamsız	2	9,09
	Alt yazı desteği	1	4,55
	Toplam	22	100

Öğrencilerin eğitim içerikli kanalların eğitim içerikli olmayan kanallar arasındaki farklara ilişkin görüşleri %50,75 ile İçerik kategorisinde toplanmıştır. İçerik kategorisi, öğrencilerin YouTube platformunda yer alan eğitim videolarının içeriği ile ilgili olarak video içeriğinin yararlı, güvenilir ve doğru olması, uzunluğu ve bir plan ve program çerçevesinde sunulması ile ilgili görüşlerini kapsamaktadır. Öğrenci görüşlerinin %32,84'ü anlatım kategorisinde yer almaktadır. Anlatım kategorisi, video içerik üreticisinin veya videoda yer alan eğitmenin eğitim içeriğini daha ciddi sunmasını, izleyicilerin sıkılmaması ve dikkati toplayabilmesi için daha eğlenceli hâle getirmesini ve herkesin anlayabileceği yalın bir şekilde sunmasını kapsamaktadır. Ortam kategorisi ise %16,41 ile öğrencilerin YouTube platformu ile ilgili görüşlerini içermektedir. Eğitim videolarının daha fazla ana sayfaya düşmesi, konularına

göre ayrı bir kategori altında gruplandırılması, videoların herkesin erişimine açık olması nedeniyle doğruluğu kanıtlanan bilgilerin yer alması ve videoda yer alan konuşmaların uygunluğu açısından denetlenmesini kapsamaktadır. Bu kategoriler altında yer alan temalara ait bazı öğrenci görüşleri değiştirilmeden aşağıda verilmiştir.

*“Eğitim kanallarının daha ciddi bir anlatıma sahip olması gerekir. Eğitsel kanallar daha çok bilgiye dayalı insanların dinleyip işlerine yarayabilecek şekilde olmalı.” (Ö5, Tema1: Ciddi anlatım, Tema2: Yararlı içerik)*

*“Eğitsel içerikli kanallar somut, gerçekçi ve anlaşılır bilgiler içermelidir.” (Ö55, Tema: Güvenilir ve doğru içerik)*

*“Eğitsel içerikler kısa tutulmalı dikkatin dağılmaması açısından ve reklamlar olmamalı bence eğlence vs. kanallarda ise uzun tutulabilir.” (Ö30, Tema1: Video süresi, Tema2: Reklamsız)*

*“Eğitim içerikli kanalların iletilmek istenilen bilgiyi kısa sürede dikkati dağıtmadan vermesi gereklidir.” (Ö113, Tema: Video süresi)*

*“İçerik, konu, kişiler, kanal, tema, üslup, giyim gibi farklar olmalıdır çünkü eğitim kanalları biraz resmi olmalıdır.” (Ö49, Tema: Ciddi anlatım)*

*“Eğitim kanalının daha ciddi yeri geldikçe ufak tefek esprilerin yapılması, en büyük ayırım ise eğitim kanallarının akılda kalıcı, kısa ve öz anlatım yapması.” (Ö72, Tema1: Basit ve anlaşılır anlatım, Tema2: Eğlenceli anlatım, Tema3: Ciddi anlatım)*

*“Çocukları ve gençlerimizi teşvik etmek adına eğitim içerikli videolar diğerlerine oranla daha fazla akışa düşmeli” (Ö8, Tema: Görünürlük- Erişilebilirlik)*

*“Bana göre ilk aşamada yüklenen videolar YouTube tarafından kontrol edilmelidir. Çünkü eğitim amaçlı açıyoruz karşımıza alakasız saçma bir şey çıkıyor.” (Ö14, Tema: Denetleme ve Sansür)*

### **Bir Eğitim Videosunun Yarıda Bırakılmasına Neden Olan Etkenler**

Çalışmada öğrencilerin eğitim içerikli videoları sonuna kadar izlemelerini sağlayan veya yarıda bırakmalarına neden olan etkenlere ilişkin verdiği toplam 186 görüş Anlatıcı, İçerik, İzleyici ve Ortam olmak üzere 4 kategori altında toplanmıştır. Tablo 4’te bu kategorilere ait temalar verilmiştir.

Tablo 4			
<i>Bir Eğitim Videosunun Yarıda Bırakılmasına Neden Olan Etkenler</i>			
Kategori	Tema	f	%
Anlatıcı (%44,09)	Anlatım yöntemi	56	68,29
	Diksiyon	14	17,07
	Beden dili	7	8,54
	Bilgi yetersizliği	3	3,66
	Duygusal durum	2	2,44
	Toplam	82	100
İçerik (%37,63)	İlgi çekici olmayan içerik	20	28,57
	Beklentiyi karşılamaması	18	25,71
	Uzun içerik	15	21,43
	Kapsam dışı içerik	13	18,57
	Video özellikleri	4	5,71
	Toplam	70	100
İzleyici (%16,13)	Kişisel nedenler	15	50,00
	Dış etkenler	15	50,00
	Toplam	30	100
Ortam (%2,15)	Reklam olması	4	100,00
	Toplam	4	100

Tablo 4 incelendiğinde en fazla görüşe sahip olan kategorinin %44,09 ile Anlatıcı kategorisi olduğu görülmektedir. Anlatıcı kategorisi, video içerik üreticisinin veya videoda yer alan eğitmenin eğitim içeriğinin izleyicilere aktarılmasını ifade eden, etkili ve güzel bir sunum için gerekli olduğu düşünülen diksiyon kullanımını, anlatıcının uygun beden dili kullanmasını, anlatıcının anlattığı konu hakkındaki donanımını ve sunum esnasındaki ruh hâlini içeren öğrenci ifadelerini kapsamaktadır. Bu temayı %37,63 ile İçerik kategorisi izlemektedir. İçerik kategorisinde, öğrenciler açısından merak uyandırmayan içerikler, öğrencilerin gereksinim duydukları bilgileri içermemesi, videonun uzun sürmesi, içerikte anlatılması beklenen konunun dışına çıkılması ve videonun ses ve görüntü kalitesi, başlığı ve açıklama kısmı ile ilgili öğrenci görüşlerini kapsamaktadır. Öğrenci görüşlerinin %16,13'ü İzleyici kategorisinde yer almaktadır. İzleyici kategorisi, eğitim videoları ile ilgisi olmayan, öğrencilerin kendi kişisel ve çevresel durumları ile ilgili görüşlerini içermektedir. %2,15 ile en az görüş bildirilen Ortam kategorisinde ise sadece tek bir tema olup YouTube'da videolar esnasında çıkan reklamlarla ilgili görüşleri yer içermektedir. Bu kategoriler altında yer alan temalara ait bazı öğrenci görüşleri değiştirilmeden aşağıda verilmiştir.

*“Bir ders videosunu izlerken izlemiş olduğumuz kanala hocalara da bağlı olabileceğini düşünüyorum. Bir hocayı 1 saat aralıksız izleriz, anlatımı çok iyidir, sıkılmadan dinleyebiliriz.*

*“Ama başka bir hocayı en fazla 10 dk dinleriz. Bu da bizim videoları yarıda bırakmamıza neden olur” (Ö5, Tema: Anlatım yönetimi)*

*“Ses tonu ayrıca dikkat etiğim kişisel bir seçiciliktir. Dürüst olmak gerekirse fazla ince sesler veya fazla kalın sesler odağımı bozmaktadır.” (Ö22, Tema: Diksiyon)*

*“Yavaş konuşma şekli, bir şeyi anlatırken sürekli tekrarlamak, kolay anlatım biçimlerinden yararlanmamak” (Ö43, Tema1: Anlatım yöntemi, Tema2: Diksiyon)*

*“Kesinlikle güler yüz tıpkı insan ilişkileri gibi. Bir video izlerken izlediğim kişinin surat ifadesi beni çok etkiler. Güler yüzle ve eğlenceli samimi bir şekilde konuşulması videoyu bazen tekrar bile izlettirebilir, diksiyon bozuk cümleler toparlanamıyor ve mutsuz bir surat beni o videodan tamamen soğutur videoyu yarıda bırakmama sebep olabilir.” (Ö2, Tema1: Beden dili, Tema2: Diksiyon)*

*“Eğitsel içerikli bir videoyu izlerken konuyu anlatan video sahibinin dili ve anlatış biçimi de etkiliyor. Yavaş veya hızlı konuşması, konuşurken akıcı olmaması ya da bilgi yetersizliği, konuyu anlatırken çok fazla konu dışında başka konulara girmesi gibi genellikle videonun akıcı olmaması gibi etkenlerdir.” (Ö35, Tema1: Diksiyon, Tema2: Bilgi yetersizliği, Tema3: Kapsam dışı içerik)*

*“Merak ettirici olan her videoyu izler daha sonra onu hayatımda uygulamaya çalışırım. Merak içermeyen kendini tekrar eden kelimeleri kullanan videoları erken kapatabilirim.” (Ö101, Tema: İlgi çekici olmayan içerik)*

*“Sonuna kadar izlememi sağlayan etken açtığı videonun bilgi açısından ilgimi çekmesi ve bana yarar sağlayabilecek bilgiler içermesidir. Sonuna kadar izlemeyi bırakmamı sağlayan etken ise aniden dışarıya çıkmam gerekmesi, video içeriğinin ilgimi çekmemesi, verdiği bilginin işime yaramayacağını düşünmem ve temel ihtiyaçları gidermemdir (yemek yemek gibi).” (Ö21, Tema1: Dış etkenler, Tema2: Beklentiyi karşılamaması, Tema3: İlgi çekici olmayan içerik)*

*“Sadece tek bir konunun 20 dakikada anlatılması kişiyi sıkıyor, videonun dakikasını bile görmek insanı boğuyor. Ya da eğitimcinin anlatış stilini beğenmediğim takdirde videoları yarıda kesiyorum.” (Ö72, Tema1: Uzun içerik, Tema2: Anlatım yöntemi)*

*“Videoya koyduğu başlık dikkat çekici olmalı. Videolarda yazılar ve resimler görebileceğim büyüklükte ve canlı olduğunda daha bir keyifli izliyorum. Genel olarak beğenmediğim yerler kötü ses efektleri, cansız yazılar, bozuk yükleme kalitesi ve anlatımı güçlendirmek için yardımcı görsellerden yararlanmayan videolardır.” (Ö20, Tema: Video özellikleri)*

*“Sıkılıyorsam, o anda kendimi yorgun hissediyorsam videoyu yarıda bırakırım. Motivasyonum yerindeyse hepsini bitirmeye çalışırım” (Ö6, Tema: Kişisel nedenler)*

*“Gereksiz uzatılması ya da araya reklam girerek videoyu bölmesi” (Ö105, Tema1: Reklam olması, Tema2: Uzun içerik)*

## **Eğitim Videolarını İzlerken Youtube’da Karşılaşılan Sorunlar**

Çalışmada öğrencilerin eğitsel içerikleri izlerken Youtube platformu üzerinde yaşadığı sorunlara ilişkin oluşturulan kategoriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*Eğitim Videolarını İzlerken Youtube'da Karşılaşılan Sorunlar*

Kategori	f	%
Reklam çıkması	66	53,66
İnternet bağlantısı	10	8,13
İçeriklerin denetlenmemesi	8	6,50
Ses ve görüntü kalitesinin iyi olmaması	5	4,07
Etkileşim eksikliği	4	3,25
Sorunsuz	30	24,39
Toplam	123	100,00

Öğrencilerin %53,66'sı eğitim videoları esnasında çıkan reklamlar nedeniyle Youtube platformu üzerinde sorun yaşadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %8,13'ü kendi internetlerinden kaynaklanan bağlantı problemleri yaşadıklarını, %6,50'si video başlıklarının eğitim içerikleri ile uyumsuz olduğunu, %4,07 izlenen videoların ses ve görüntü kalitesinin düşük olduğunu ve %3,25'i ise eğitim videosu ile ilgili sorularına dönüt alamadıkları gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %24,39'u YouTube platformunda herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

*“İnternetin gidip gelmesi, videoyu izlerken reklamların girmesi, videonun ses ve görüntü kalitesinin düşük olması, eğitim adıyla açılan ama içeriğinin eğitimle bağlantısı olmayan videolar.” (Ö88, Tema1: İnternet bağlantısı, Tema2: Reklam çıkması, Tema3: Görüntü kalitesinin iyi olmaması, Tema4: İçeriklerin denetlenmemesi)*

*“Aklıma takılan bir soruyu anlık eğitime sormamak.” (Ö101, Tema: Etkileşim eksikliği)*

### **Youtube'da Bir Eğitim Videosunda Önem Verilmesi Gereken Nitelikler**

Çalışmada öğrencilerin ideal bir eğitsel video içeriği için içerik üreticilerinin dikkat etmesi gereken niteliklere ilişkin oluşturulan kategoriler Tablo 6'da verilmiştir.



Tablo 6

*Youtube'da Bir Eğitim Videosunda Önem Verilmesi Gereken Nitelikler*

Kategori	f	%
Kısa ve öz anlatım	35	17,24
Doğru bilgiler vermesi	22	10,84
Ortamın düzenlenmesi	17	8,37
Özgün olması	17	8,37
Açık ve anlaşılır anlatım	16	7,88
Hitap ettiği kitleye uygunluk	16	7,88
Konuyu örneklendirmesi	15	7,39
Özenli dil kullanması	12	5,91
Samimi olması	12	5,91
Zengin materyal kullanması	11	5,42
Düzenli içerik paylaşması	9	4,43
Planlı anlatım	7	3,45
Diksiyonunun iyi olması	6	2,96
Video başlık ve açıklamalarının düzenlenmesi	4	1,97
İzleyicilerle etkileşim içinde olması	2	0,99
Konuya hâkim olması	2	0,99
Toplam	203	100

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin eğitsel video içeriği için içerik üreticilerden beklentilerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. En çok öne çıkan kategoriler; eğitim konusunun özünün verilmesi ve kısa tutulması ile ilgili görüşleri içeren Kısa ve öz anlatım (%17,24), verilen bilgilerin doğru olması gerekliliği ile ilgili görüşleri içeren Doğru bilgiler vermesi (%10,84), video çekilen ortamın çevresel düzenlemeleri, kaliteli teknik ekipman ile çekim yapılması ile ilgili görüşleri içeren Ortamın düzenlenmesi (%8,37) ve özgün anlatım ve içeriğe sahip olması ile ilgili görüşleri içeren Özgün olması (%8,37) şeklinde sıralanabilir.

*“Bence dikkat edilmesi gereken hususlar anlatımın anlaşılır, kısa, öz olmasıdır. Tekrarlardan kaçınılmalıdır. İçerik ilgi çekici olmalıdır. Ekipmanları doğru kullanılmalıdır. Video süresine dikkat etmelidir. Video başlıklarını hem ilgi çekici hem de anahtar kelimelerle de arama motoruna uyumlu hâle getirilmelidir. Çekilen videolar hakkında açıklama yapılmalıdır.” (Ö98, Tema1: Kısa ve öz anlatım, Tema2: Ortamın düzenlenmesi, Tema3: Video başlık ve açıklamalarının düzenlenmesi)*

*“Dikkat çekici konu belirlenmesi, tüm kesime hitap edebilmesi, gerçekçi bilgilere yer verilebilmesi, kısa ve öz konu seçmesini videonun etkileyici olmasını beklerim...” (Ö103, Tema1: Hitap ettiği kitleye uygunluk, Tema2: Doğru bilgiler vermesi, Tema3: Kısa ve öz anlatım)*

*“Hitap ettiği kitleye kendini ve konuları anlaşılır tane tane aktarması, hayattan örneklerle videoyu devam ettirmesi, üslubuna ve konuşma tarzına dikkat etmeli argo kelimeler*

*kullanmamalı ve bence şahsi düşüncem videolarda aynı kıyafetten kaçınılmalı” (Ö78, Tema1: Açık ve anlaşılır anlatım, Tema2: Konuyu örneklendirmesi, Tema3: Özenli dil kullanması, Tema4: Ortamın düzenlenmesi, Tema5: Hitap ettiği kitleye uygunluk)*

*“Senaryonun eğitsel tasarımın detaylı şekilde içeriğe adapte edildiğine emin olması, seslendirme, görüntü kalitesi, sürenin uzun tutulmaması, akıcı ve anlaşılır olması, içeriğin ön görülen eğitsel hedeflerine uygun olarak nasıl bir kurguda sunulması gerektiğini belirleme, beklentilerim ise; seslendirme ve görüntü kalitesi, sürenin uzun tutulmaması, video hangi yaş grubuna hitap ediyorsa verilen mesajlarında o yaş grubuna hitap edilmesi ve üslubun ona uygun kullanılması. Diksiyonu düzgün olması.” (Ö76, Tema1: Ortamın düzenlenmesi, Tema2: Planlı anlatım, Tema3: Kısa ve öz anlatım, Tema4: Hitap ettiği kitleye uygunluk, Tema5: Diksiyonunun iyi olması)*

*“Belirli aralıklarla video çekmeli, mesajlara gün içerisinde dönmeli. Verdiği bilgiler doğru olmalı. Kendi net olmayan yorumlarını katarak insanları yanlış bilgiye sürüklememeli.” (Ö10, Tema1: Düzenli içerik paylaşması, Tema2: Doğru bilgiler vermesi, Tema3: İzleyicilerle etkileşim içinde olması)*

*“Vurgulara yer verilmeli, konu anlatılırken kullanılan materyallerde çeşitlilik olabilir. Işığın kullanımına dikkat edilmesi gerekir, dağınık bir ortam olmamalı her şey düzen içerisinde olmalı.” (Ö3, Tema1: Diksiyonunun iyi olması, Tema2: Zengin materyal kullanması, Tema3: Ortamın düzenlenmesi)*

### **YouTube'un Eğitim Amacıyla Kullanılmasına İlişkin Genel Bulgular**

Çalışmada öğrencilerin eğitim amacıyla kullanılması konusundaki görüşlerine ilişkin oluşturulan kategoriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7		
<i>YouTube'un Eğitim Amacıyla Kullanılmasına İlişkin Genel Bulgular</i>		
Kategori	f	%
Erişilebilirlik	37	25,34
Memnuniyet	31	21,23
Akademik ve Mesleki Gelişim	29	19,86
İçerik çeşitliliği	22	15,07
Esneklik	16	10,96
Olumsuz	5	3,42
Sesli ve görüntülü içerik	5	3,42
Etkileşim	1	0,68
Toplam	146	100

Tablo 7’deki verilen öne çıkan bazı kategoriler incelendiğinde öğrenciler, ücretsiz sunulan YouTube eğitim videolarının fırsat eşitliği sağlaması nedeniyle %25,34 ile

erişilebilirliğe vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin %21,23'ü Youtube'u eğitim amacıyla kullanmaktan memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %19,86'sı ise YouTube eğitim videolarının akademik ve mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin %3.42'si ise YouTube eğitim videolarında yer alan bilgilerin doğru olmaması gibi sebeplerle olumsuz görüş bildirmişlerdir.

*“İnsanlar için verimli bir uygulama. Okullarda ve diğer eğitim kurumlarında eğitim almak isteyen kişiler gidebilirken evde olan ya da hasta olan, engeli olan kişiler de bu eğitim kanalları sayesinde bilgi sahibi oluyor.” (Ö3, Tema: Erişilebilirlik)*

*“Bir sosyal medya platformunun beni hem eğlendirmesi hem düşündürmesi hem bilgi vermesi beni mutlu ediyor. Öğrendiğim şeye dilediğim yorumu yapabiliyorum, verim aldığım bir videoyu beğenip görüşlerimi bildirebiliyorum bu yüzden son derece keyifli buluyorum.” (Ö2, Tema1: Memnuniyet, Tema2: Etkileşim)*

*“Faydalı bilgileri güzel bir şekilde aktarmayı iyi başaran platform. Bu sayede her insan için faydalı bir platform oluyor. Eğitim amaçlı videoların sayısı gittikçe artıyor ve içerik bakımından da daha da zenginleşiyor bu nedenle daha iyi bir platform oluyor. (Ö87, Tema1: Akademik ve Mesleki Gelişim, Tema2: İçerik çeşitliliği)*

*“Bir konunun nasıl yapılacağını hem görsel hem de işitsel olarak görebilmeniz gayet güzel bir durum. Aynı zamanda bir defa izlemeyle anlayamadığımız ya da kaçırdığımız yerleri geri alarak veya durdurarak izlemek bizler için önemli noktalar. Bazen arkadaşlarımıza da yönlendirilebilir olması zaman kazanmak açısından çok çok güzel.” (Ö57, Tema1: Sesli ve görüntülü içerik, Tema2: Memnuniyet)*

*“Herkesin ulaşabileceği kendini geliştirebileceği bir alan. Yararlı olduğu kadar yarar sağlamayan yanlış bilgiler içeren videolar da var tabii. Onun içinde iyi bir kanal seçmemiz gerekiyor.” (Ö104, Tema: Olumsuz)*

## Sonuç ve Tartışma

Eğitimciler, öğrencilerinin daha iyi öğrenme deneyimlerine sahip olmalarını sağlamak adına çeşitli ortamlar kullanmaktadırlar. Teknoloji kullanımının öğretme-öğrenme sürecine olumlu etkisi olması nedeniyle eğitimciler, öğrencileri teşvik etmek için Youtube videolarını kullanabilirler (Fitri, 2022). Aynı zamanda öğrenciler de kişisel ve akademik gelişimlerine katkı sağlaması amacıyla bu tür ortamlarda vakit geçirirler. Bu ortamlardan birisi olan ve yaygın kullanım ağına sahip olan YouTube ile öğrenenler örgün eğitim sistemlerinden bağımsız olarak istedikleri bilgiyi istedikleri anlatıcıdan dinleme şansına sahiptirler. Bu noktadan hareketle bu çalışmada uzaktan eğitim sistemine kayıtlı öğrencilerin YouTube'u bir öğrenme ortamı olarak kullanmalarına ilişkin değerlendirme yapmaları amaçlanmıştır.

Çalışmanın sonuçları incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının YouTube platformuna abone olduğu ve sıklıkla YouTube'u hem eğitsel hem de diğer amaçlar

için kullandıkları görülmüştür. Sarıtaş ve Özgün (2016) öğrencilerin sosyal medya tutumlarını inceledikleri çalışmalarında; YouTube, Facebook, Twitter gibi sosyal medya ortamlarını sosyalleşme, haberleşme, eğlencenin yanı sıra bilgi edinme amacıyla da kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin eğitsel içeriği olan videolar ile eğlence, söyleşi gibi kanallar arasındaki farklılıklara ilişkin ifadeleri üç farklı açıdan incelenmiştir. Öğrenciler, en belirgin farkın içerik sunumundan kaynaklandığını belirtmişlerdir. İçeriğin yararlı, güvenilir olması, uygun video süresine sahip olması ve içeriğin yapılandırılmış olması öğrenciler açısından belirleyici faktörlerdir. İçeriğin denetlenebilir ve güvenilir olması noktasında sağlık gibi hayati öneme sahip olan YouTube eğitim video içeriklerinin doğru bilgiler sunmadığını ve bu tür içeriklerin denetlenmeden yayınlamasının sakıncalı olduğunu ifade eden çalışmalar mevcuttur (Songur ve Çıtırık, 2022; Tosun ve Tosun, 2022). YouTube, kolay erişilebilir ve ücretsiz olması nedeniyle birçok insan bilgi edinmek amacıyla YouTube'ü tercih etmekte ve sunulan bilgilere güvenebilmektedir. Bu yüzden, merkezi bir denetim sisteminin olmadığı YouTube'da içerik üreticileri eğitim verme amacıyla hazırladıkları videolarında doğru ve güvenilir bilgiler vermeye özen göstermelidir. Brame (2016), eğitim aracı olarak videoların daha etkin kullanımını sağlamak ve öğrenci katılımını üst düzeye çıkarmak için videoların kısa tutulması ve konuların bölümlendirilerek sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sayede videoların izlenme olasılıkları da artacaktır. Guo vd. (2014), Kitleli Açık Çevrim İçerisinde sunulan videoları inceledikleri çalışmalarında 6 dakikadan kısa videoların daha fazla izlendiğini, video süresinin arttıkça izlenme sayılarının düştüğünü tespit etmiştir. Bu noktadan hareketle video sürelerinin uzun tutulmamasına ve konunun özünü verilmesine dikkat edilmelidir. Öğrencilerin farklılık göstermesini bekledikleri ikinci unsur anlatımdır. İçeriği sunan eğitimcinin takındığı tavır, dikkat ve ilgi çekici anlatımı ile kullandığı dil öğrenciler için önem arz etmektedir. Bazı araştırmacılar, mizahi videoların öğrenmede kalıcılık sağladığı sonucuna ulaşmışlardır (Duverger ve Steffes, 2012). Öğrencilerin farklılık bekledikleri üçüncü unsur ise ortamdır. Ortamdaki videolara erişebilme, denetlenebilir içeriklerin olması, reklamsız içerik ve alt yazı desteği gibi konular bu unsur içerisinde yer almaktadır. Bu sonuçlar, Cihangir ve Çoklar (2021) tarafından yapılan çalışmada çıkan sonuçlarla örtüşmektedir.

Öğrencilerin izledikleri eğitim videolarını yarıda bırakma nedenleri incelendiğinde dört farklı unsurdan bahsedilmiştir. Bunlardan ilki anlatım yöntemi, diksiyon, beden dili gibi durumları içeren anlatıcı özellikleri; ikincisi ilgi çekici olmayan, beklentiyi karşılamayan, kapsam dışı içerik gibi görüşleri içeren içerik özellikleri; üçüncüsü kişisel ve dış faktörleri

içeren izleyiciye ait etmenler ve dördüncüsü ise video esnasında karşılaşılan reklamları içeren ortama ilişkin görüşlerdir. Videolarda anlatıcının resmi bir dil yerine günlük konuşma dilini kullanması, hızlı ve coşkulu bir şekilde anlatması öğrencilerin anlatıcı ile sosyal bir ilişki kurmasında etkili olabilir. Ayrıca eğitim videolarında konu dışı bilgilerin yer alması veya videoda çeşitli karmaşık görsellerin kullanılması öğrencilerin dikkatini dağıtabilmekte ve bilişsel yükü artırarak öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir (Brame, 2016). Eğitim videolarının gereksiz materyallerden arındırılarak tek bir öğrenme hedefine odaklanması gerektiğini önerilmektedir (Mayer ve Fiorella, 2014; Van der Zee vd, 2017).

Öğrencilerin YouTube'a ilişkin yaşadıkları sorunlar incelendiğinde en büyük problemin video başlangıçlarında veya aralarında konudan bağımsız araya giren ve izlenmek zorunda bırakılan reklamların olduğu görülmüştür. YouTube platformundaki video başlangıcında ve sırasında çıkan reklamlar hakkında olumsuz düşünceler içeren çalışmalar bulunmaktadır (Cihangir ve Çoklar, 2021; Okulmuş ve Topuz, 2022). Ayrıca diğer karşılaşılan sorunlar arasında ise öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan internet bağlantısı sorunu bulunmaktadır. Öğrencilerin eğitsel videoları diğer videolardan farklılığında da dile getirdikleri gibi denetlenmeyen içerikler sorun olarak karşılımlarına çıkmaktadır. İçerik üreticisinin videolar altında yapılan yorumlara ve mesajlara dönüt vermemesi, YouTube'un canlı videolar haricinde anlık dönüt vermeye uygun olmaması gibi nedenlerle öğrenciler etkileşim eksikliği konusunu sorun olarak ifade etmektedir.

Öğrenciler, YouTube içerik üreticilerinin en çok dikkat etmeleri gereken konuların başında kısa ve öz anlatımın olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra kanalın doğru bilgiler vermesi, eğitim verdikleri ortamın düzenlenmesi, özgün olması, dikkatli bir dil kullanımı ile hitap ettikleri kitleye uygun bir içerik sunmasına dikkat çekmişlerdir.

Eğitim amacıyla YouTube kullanımına ilişkin sonuçlarda ise genel görüşlerin olumlu olduğu görülmüştür. Yaygın bir kullanıma sahip olan YouTube'un herkes tarafından kolay erişilebilir ve ücretsiz bir ortam olması, akademik, mesleki ve kişisel gelişim için fırsatlar sunması, çok çeşitli içeriğe istedikleri zaman ve mekânda ulaşılabilmesi gibi nedenlerle öğrenciler bu ortamın gelişimlerine büyük katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Okulmuş ve Topuz (2022) video ortamlarının kullanılabilirliklerine ilişkin yaptıkları çalışmalarında, bu çalışmaya benzer şekilde YouTube'un kolay kullanıma sahip olduğu, içerik açısından zengin olduğu ve hızlı bir platform olduğu sonucuna ulaşmışlardır. YouTube videolarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileye sahip olduğu ve bu videoların değerli bir öğrenme aracı

olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Dupuis vd., 2013; Jackman ve Roberts, 2014; Alwehaibi, 2015; Moghavvemi vd.,2018; Mady ve Baadel, 2020).

Genel olarak çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğrenciler, YouTube’u hem teorik hem de pratik açıdan bilgi ve beceri elde edebilecekleri, gündelik hayatta karşılaştıkları problemlere ilişkin çözümler bulabilecekleri, mesleki, fiziksel, sosyal, sanatsal ve kültürel gelişimlerine katkı sunabilecek bir öğrenme ortamı olarak değerlendirmektedirler.

### Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları resmî olmayan öğrenme ortamı olarak YouTube’un önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalar;

- Belirli bir YouTube eğitim kanalının belirlenmiş bir hedef kitle tarafından incelenmesi sonucu bir durum çalışması yapılması,
- İdeal video eğitim sürelerinin belirlenmesi,
- Farklı eğitim seviyelerindeki öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitsel içerikli videolar ile ilgili görüşlerinin incelenmesi,
- Belirli bir konu üzerinde beceri kazanılması amacıyla sosyal medya ortamlarının incelenmesi

gibi konular üzerine odaklanabilir.

### Kaynakça

- Abu-Taieh, E., AlHadid, I., Masa'deh, R., Alkhalwaldeh, R. S., Khwaldeh, S. ve Alrowwad, A. (2022). Factors influencing Youtube as a learning tool and its influence on academic achievement in a bilingual environment using extended Information Adoption Model (IAM) with ml prediction-jordan case study. *Applied Sciences*, 12(12), 5856. DOI: 10.3390/app12125856
- Alwehaibi, H. O. (2015). The impact of using Youtube in EFL classroom on enhancing EFL students' content learning. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 12(2), 121-126.
- Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), es6. DOI: 10.1187/cbe.16-03-0125
- Buzzetto-More, N. A. (2014). An examination of undergraduate student's perceptions and predilections of the use of YouTube in the teaching and learning process. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 10, 17-32. DOI: 10.28945/1965
- Cihangir, H. H. ve Çoklar, A. N. (2021). Using youtube as an education environment: examining follower views. *International Technology and Education Journal*, 5(1), 50-60.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çangal, Ö. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisine yönelik öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2020 Sonbahar Özel Sayı I/II, 52-61.
- Dupuis, J., Coutu, J. ve Laneuville, O. (2013). Application of linear mixed-effect models for the analysis of exam scores: Online video associated with higher scores for undergraduate students with lower grades. *Computers & Education*, 66, 64-73. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.02.011
- Duverger, P., & Steffes, E. M. (2012). Using YouTube videos as a primer to affect academic content retention. *Metropolitan Universities*, 23(2), 51-66.
- Fitri, L. (2022). The use of youtube to teach intercultural communication. *Jurnal Ilmiah Spectral*, 8(2), 071-078.
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. *In Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference*. 41-50.
- Hasamnis, A. A. ve Patil, S. S. (2019). YouTube as a tool for health education. *Journal of Education and Health Promotion*, 8. DOI: 10.4103/jehp.jehp\_150\_19
- İlhan, E. ve Aydoğdu, A. G. (2019). Youtube kullanıcılarının kullanım motivasyonlarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(2), 1130-1153. DOI: 10.19145/e-gifder.570677
- Jackman, W. M., & Roberts, P. (2014). Students' perspectives on YouTube video usage as an e-resource in the university classroom. *Journal of Educational Technology Systems*, 42(3), 273-296. DOI: 10.2190/ET.42.3.f
- Khalid, A. ve Muhammad, K. (2012). The use of YouTube in teaching English literature: the case of Al-Majma'ah Community College, Al-Majma'ah University (case study). *International Journal of Linguistics*, 4(4), 525-551. DOI: 10.5296/ijl.v4i4.2930



- Mady, M. A. ve Baadel, S. (2020). Technology-enabled learning (TEL): YouTube as a ubiquitous learning aid. *Journal of Information & Knowledge Management*, 19(01). DOI: 10.1142/S0219649220400079
- Mayer, R. E., & Fiorella, L. (2014). Principles for reducing extraneous processing in multimedia learning: coherence, signalling, redundancy, spatial contiguity and temporal contiguity principles. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 279-315). New York: Cambridge University Press.
- Maziriri, E. T., Gapa, P. ve Chuchu, T. (2020). Student perceptions towards the use of Youtube as an educational tool for learning and tutorials. *International Journal of Instruction*, 13(2), 119-138. DOI: 10.29333/iji.2020.1329a
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I. ve Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of youtube. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 37-42. DOI: 10.1016/j.ijme.2017.12.001
- Okulmuş, E. ve Topuz, A. C. (2022). Video platformlarının kullanılabilirliklerinin değerlendirilmesi: Youtube ve Dailymotion. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(54), 13-34. DOI: 10.17498/kdeniz.1099186
- Orús, C., Barlés, M. J., Belanche, D., Casalo, L., Fraj, E. ve Gurrea, R. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. *Computers & Education*, 95, 254-269. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.01.007
- Sari, Y. N. ve Margana, M. (2019). Youtube is a learning medium to improve the student's speaking ability in the 21st century. *JELTL (Journal of English Language Teaching and Linguistics)*, 4(12), 263-273. DOI: 10.21462/jeltl.v4i2.296
- Sarıtaş, E. ve Özgün, H. S. (2016). Bilgi edinme çerçevesinde meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal medya tutumlarının analizine yönelik nitel bir araştırma. *III. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sosyal ve Teknik Bilimler Kongresi Tam Metin Bildiri Elektronik Kitabı*, Aydın, Türkiye, 114-123.
- Songur, M. S. ve Çıtırık, M. (2022). Youtube'da epiretinal membran cerrahisi. *Van Tıp Dergisi*, 29(3), 327-331. DOI: 10.5505/vtd.2022.67503
- Van der Zee, T., Admiraal, W., Paas, F., Saab, N., & Giesbers, B. (2017). Effects of subtitles, complexity, and language proficiency on learning from online education videos. *Journal of Media Psychology*, 29, 18-30.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lise öğrencilerinin sosyal medya aracılığıyla elde ettikleri kazanımlar: Bosna Hersek örneği. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(42), 1361-1371. DOI: 10.31589/JOSHAS.672
- Torres-Ramírez, M., García-Domingo, B., Aguilera, J. ve De La Casa, J. (2014). Video-sharing educational tool applied to the teaching in renewable energy subjects. *Computers & Education*, 73, 160-177. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.12.014
- Tosun H. ve Tosun A. (2022). Kan basıncı ölçümü için bir bilgi kaynağı: Youtube analizi. *Turkish Journal of Cardiovascular Nursing*, 13(30), 28-35. DOI: 10.5543/khd.2022.212437
- Tugrul, T. O. (2012). Student perceptions of an educational technology tool: Video recordings of project presentations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 133-140. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.11.016



## Yazarlar Hakkında

### Emine ARUĞASLAN



Lisans eğitimini 2002 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği programında ve yüksek lisans eğitimini 2008 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Anabilim dalında, doktorasını ise 2017 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim dalında tamamlamıştır. 2002-2009 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında kadrolu olarak teknik öğretmenlik yapmıştır. Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesinde kurulan ve şu anda Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesine bağlı olan Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulunda 2009-2019 yılları arasında öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. 2019 yılından itibaren Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulunda, Doktor Öğretim Üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.

Posta adresi: Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu  
Tel (İş): +90 246 214 70 01  
Eposta: eminearugaslan@isparta.edu.tr

### Hanife ÇİVRİL



Lisans eğitimini 2005 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği programında ve yüksek lisans eğitimini 2009 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Anabilim dalında, doktorasını ise 2017 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim dalında tamamlamıştır. 2005-2008 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaöğretim kurumunda kadrolu olarak teknik öğretmenlik yapmıştır. Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesinde kurulan ve şu anda Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesine bağlı olan Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulunda 2008-2019 yılları arasında Uzman olarak çalışmıştır. 2019 yılından itibaren Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulunda, Doktor Öğretim Üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.

Posta adresi: Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu  
Tel (İş): +90 246 214 70 01  
Eposta: hanifecivril@isparta.edu.tr



Gönderim: 24.10.2022

Kabul: 31.01.2023

Tür: Araştırma Makalesi

## Öğrencilerin uzaktan eğitim hizmet kalitesi hakkındaki görüşleri

Betül ÖZAYDIN ÖZKARA<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim MYO, Isparta, ORCID: 0000-0002-2011-1352

### Özet

Uzaktan eğitim ile eğitim veren kurum sayısının her geçen gün arttığı bilinmektedir. Pandemi ile birlikte örgün eğitim kurumlarında uzaktan eğitim ile verilen ders sayılarında da artış olmuştur. Bu artış ile birlikte niteliksel durumun analizi de önemli bir hal almaktadır. Bu çalışmada örgün eğitim öğrencisi olan ve bazı derslerini uzaktan eğitim platformunda alan öğrencilerin uzaktan eğitim derslerinin kalitesi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada "Uzaktan Eğitim Hizmet Kalitesi (UE-SERVQUAL)" ölçeği ile veri toplanarak nicel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Ölçek e-öğrenme, güvenilirlik, erişilirlilik ve heveslilik olmak üzere toplam dört alt faktörden oluşmaktadır. Çalışma Anadolu'da bulunan bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Üniversite Ortak Seçmeli dersi olan Bilişim Teknolojileri ve Uygulamaları dersini alan önlisans öğrencileri çalışmaya katılmıştır. Çalışmada, Sağlık Kurumları İşletmeciliği, Bilgisayar Programcılığı, Fotoğrafçılık ve Halkla İlişkiler Bölümlerinde okuyan toplam 159 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin hizmet kalitesi ölçeğine verdiği cevaplar betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin hizmet kalitesi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Cinsiyete göre farklılığın belirlenmesinde t-testi ve bölümlere göre farklılığın belirlenmesinde ANOVA testi kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin hizmet kalitesi ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu, her bir alt faktörde değerlerin ortalamasının üstünde çıktığı belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerinin ve okudukları bölümün hizmet kalitesi ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada araştırma yapılan dersin uzun yıllardır online olarak verilmeye devam ettiği buna rağmen öğrencilerin dersin uzaktan olmasına pek fazla adapte olamadığı ve genellikle katılım sorunu yaşadığı bilinmektedir. Ancak öğrencilerin pandemi ile birlikte dersin online olarak verilmesini kabul ederek sürece daha çok dahil olduğu görülmüştür. Literatürden farklı olarak hizmet kalitesindeki olumlu görüşün ana nedenini bu durumun oluşturmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışma sonucunda dile getirilen öneriler arasında hizmet kalitesi ile ilgili çalışmaların farklı dersler kapsamında tekrar edilebileceği bulunmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Uzaktan Eğitim, hizmet kalitesi, pandemi süreci

## Students' Opinions on Distance Education Service Quality

### Abstract

It is known that the number of institutions providing education with distance education is increasing day by day. With the pandemic, there has been an increase in the number of courses given by distance education in formal education institutions. With this increase, the analysis of the qualitative situation also becomes important. In this study, it is aimed to examine the opinions of the students who are formal education students and take some of their courses on the distance education platform, about the quality of the distance education courses. In the study, a quantitative study was carried out by collecting data with the "Distance Education Service Quality (UE-SERVQUAL)" scale. The Distance Education Service Quality Scale consists of four sub-factors: e-learning, reliability, accessibility and responsiveness. The study was carried out at a state university in Anatolia. Associate degree students who took the University Common Elective course "Information Technologies and Applications" participated in the study. In the study, there are a total of 159 students studying "Health Institutions Management", "Computer Programming

### Kaynak Gösterme

Özaydın Özkara, B. (2023). Öğrencilerin uzaktan eğitim hizmet kalitesi hakkındaki görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 376-385. <https://doi.org/10.51948/auad.1193820>

Bu çalışma, 28-30 Eylül 2022'de Anadolu Üniversitesi tarafından düzenlenen 5th International Open & Distance Learning Conference (IODL 2022) adlı konferansta sunulan sözlü bildirin, yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

Department", "Photography Department" and "Public Relations Department". The answers given by the students to the service quality scale were analyzed with descriptive statistics, t-test and ANOVA test. Descriptive statistics were used to determine the service quality of the students. T-test was used to determine the difference according to gender, and ANOVA test was used to determine the difference according to sections. At the end of the study, it was determined that the students' opinions about the service quality were positive, and the values in each sub-factor were above the average. It has been determined that the gender of the students and the department they are studying do not make a significant difference in their opinions about the service quality. Although the course given in the study has been given online for many years, it is known that the students cannot adapt to the distance of the course and there is a problem of participation in general. However, it has been seen that students are more involved in the process by accepting the online course with the pandemic. Unlike the literature, it is thought that this situation may have been the main reason for the positive opinion in service quality. For this reason, among the suggestions made at the end of the study, it is possible to repeat the studies on service quality within the scope of different courses.

**Keywords:** Distance education, servis quality, pandemic process

## Giriş

Yükseköğretime olan ilgi her geçen gün artmaktadır. 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında ülkemizde yükseköğretimde okuyan öğrenci sayısı 7.541.890 iken 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında bu sayının 9.323.239 olduğu görülmektedir. Açık öğretim ve uzaktan eğitimde okuyan öğrenci sayısının ise 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında 3.185.236, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında ise 3.713.234 olduğu belirlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2022). Bu sayılar bireylerin hem örgün hem de uzaktan eğitime olan ilgisinin arttığını göstermektedir.

Günümüz insanların kariyerlerini ve yaşam alanlarını hayatları boyunca en az birkaç defa değiştirdikleri düşünülürse geleneksel öğrenme konseptinin, öğrenci, öğretici ve programların değiştiği hayat boyu öğrenme felsefesine uymadığı söylenebilir (Zhang ve Nunamaker, 2003). Bu durum ise uzaktan eğitim ortamının gün geçtikte önemli hale gelmesinin bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra son yıllarda yaşanan pandemi süreci uzaktan eğitimin her yaş ve her kademedeki bireye eğitim vermek amacıyla kullanımını gündeme getirmiştir. 2020 yılında 188 ülkede okulların kapatıldığı, bir gün açık bir gün kapalı olan okullar nedeni ile öğrenmelerde kesintilerin yaşandığı bir dönem geçirilmiştir (OECD, 2022). Bu süreçte eğitim sürekliliğinin sağlanabilmesi için her eğitim kademesinde uzaktan eğitime geçiş sağlanmıştır. Uzaktan eğitime olan ilgidaki bu artış kalite beklentisinin de bir sonucu olmuştur.

## Araştırma Sorunsalı

Pandemi öncesinde açık ve uzaktan eğitim fakültelerinde, uzaktan eğitim meslek yüksekokullarında ya da örgün eğitimlerin bazı programlarında uzaktan eğitim verilmekteyken pandemi ile birlikte uzaktan eğitimin daha çok kabul gördüğü birçok üniversitede 2021-2022 Eğitim-öğretim yılında yüz yüze eğitime geçilmesine rağmen uzaktan eğitim ile verilen ders

sayılarının arttığı bilinmektedir. Bu artış ile birlikte uzaktan eğitim ortamında verilen derslerden beklenen hizmet kalitesinin de artmış olması beklenen bir durumdur. Uluslararası rekabet gücü dikkate alındığında tüm alanlar için iyi kalitede hizmet sunmanın başarı açısından ne kadar değerli olduğu bilinmekte ve birçok uzman tarafından kabul edilmektedir (Abdullah, 2005). Dolayısıyla eğitim alanında da hizmet beklentisinin olması son derece doğaldır.

Hizmet kalitesi tanımlaması, ölçülmesi ve anlaşılması zor olan soyut bir kavramdır (Kao et al., 2009). Hizmet kalitesini ölçmek amacıyla kullanılan farklı modeller ve yöntemler olduğu görülmektedir. Bu yöntemler arasında en yaygın olan ve çoğunlukla kullanılan Parasuraman vd.'nin (1988) geliştirdiği Servqual yöntemidir. Parasuraman vd.'nin (1988) çalışmasında hizmet kalitesini belirlemek için SERVQUAL ölçeği geliştirilmiş ve hizmet kalitesi, hizmet alan bireylerin algıları ile beklentileri arasındaki farklılığın derecesi ve yönü olarak ifade edilmiştir. Beklenen hizmet, algılanan hizmetten büyük ise, algılanan kalite düşük düzeydedir. Beklenen hizmet ile algılanan hizmet eşit ise, algılanan kalite memnun edici olarak ifade edilmektedir. Beklenen hizmetin, algılanan hizmetten düşük olması durumunda ise, algılanan kalitenin beklentiden daha yüksek olduğu ve ideal kalite düzeyini oluşturduğu ifade edilmektedir (Parasuraman vd.,1988).

### İlgili Alanyazın

Kalite belirleme ile ilgili birçok alanda farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. E-öğrenme ile ilgili yapılan bazı kalite belirleme çalışmaları aşağıda verilmiştir.

Duman vd. (2019) toplam 455 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin pedagojik formasyonda uzaktan eğitim ile ilgili servis kalitesine yönelik düşüncelerinin cinsiyet, çalışma durumu ve daha önce uzaktan eğitim dersi alma durumu açısından incelemiştir. Daha önce geliştirilen bir “Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Programlarının Hizmet Kalitesi” ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ile veri toplanmıştır. Ölçek öğretimsel hizmet kalitesi, yönetim ve idare ile iletişim olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda iletişim faktörüne yönelik cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı, erkek öğrencilerin öğretimsel hizmet kalitesi, yönetim ve idare faktörlerine yönelik puanlarının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışma durumu ve daha önce uzaktan eğitim dersi alma durumu açısından ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Dursun (2011) uzaktan eğitimde e-mba programı bulunan 5 farklı üniversiteden toplam 463 öğrenci ile yapılan çalışmada sunulan eğitimin hizmetinin kalitesinin ölçülmesini hedeflemiştir. Bu amaçla Servqual yöntem kullanılmış ve öğrencilere anket uygulanmıştır.

Çalışma sonunda öğrenci görüşlerine göre hizmet kalitesine etki eden beş boyutun hepsinde beklenen hizmetin karşılanmadığı, en fazla memnuniyetsizlik boyutunun ise heveslilik olduğu görülmüştür.

Udo vd. (2011) e-öğrenme kalitesini değerlendirmek için yapısal eşitlik modellemesini kullandığı çalışmalarında servqual ölçekte değişiklikler yapmışlardır. Güvence, empati, duyarlılık, güvenilirlik ve web sitesi içeriği olmak üzere beş boyuttan oluşan ölçme aracının güvenilirlik boyutu dışındaki diğer dört boyutunda e-öğrenme hizmet kalitesini ölçmede önemli bir rol oynadığını belirlenmişlerdir.

Al-Mushasha ve Nassuora (2012) 189 öğrencinin katıldığı çalışmada e-öğrenme ortamında eğitimin kalitesini etkileyen faktörleri incelemiştir. Arayüz tasarımı, güvenilirlik, cevaplanabilirlik, güven ve kişiselleştirmenin hizmet kalitesini etkilediğini belirlemiştir.

Çelik ve Perçin (2019) çalışmalarında Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın Üniversitelerarası Yenilikçilik ve Girişimcilik Endeksi sıralamasına giren ve uzaktan eğitim hizmeti veren otuz devlet üniversitesinin e-hizmet kalitesini incelemiştir. Bu amaçla Kalite Fonksiyon Göçerimi, Bulanık Regresyon, 0-1 Hedef Programlama ve Entropi-Ağırlıklı Uzaklık Metriği yöntemleri kullanılmıştır. Karaca ve Kelam (2020) pandemi sürecinde lise öğretmenleri ile servqual ölçeği temel alarak hazırladıkları yapılandırılmış mülakat formu ile bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin genel olarak uzaktan ortamında kendilerini yeterli buldukları ve kaliteli bir hizmet sunma çabası gösterdikleri belirlenmiştir. Bazı sistemsel, teknik konularla ve değerlendirme, dönüt verme konusunda sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Çakmak (2013) Karabük Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi'nde toplam 140 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, servqual ölçekten faydalanılarak hazırladığı anketi kullanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin beklentilerinin karşılanmadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada ise örgün eğitim öğrencisi olmasına rağmen uzaktan eğitim ile aldıkları bir derse yönelik hizmet kalitesi hakkındaki öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Çalışma uzun yıllar boyunca örgün eğitim öğrencilerine uzaktan eğitim ortamında verilen üniversite ortak seçmeli dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. İlgili dersin pandemi öncesinde uzaktan eğitim ortamında veriliyor olmasının öğrenciler tarafından çok fazla kabul görmediği ve pandemi süreci ile birlikte daha fazla dikkate alındığı belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim hizmet kalitesi ile ilgili düşünceleri, düşüncelerinin cinsiyetleri ve okudukları bölümlere göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediği araştırılmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi ortamda aldıkları dersleri göz önünde bulundurarak uzaktan eğitime yönelik hizmet kalitesi konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modeli önceden ya da mevcut zamanda var olan olay ve olguların betimlendiği, araştırma konusunun kendi koşulları içinde olduğu şekliyle tanımlandığı bir yaklaşımdır (Karasar, 2012).

### Çalışma Grubu

Çalışmanın dersi veren öğretim elemanı tarafından yapılması ve öğrencilere erişim kolaylığı bulunması nedeniyle kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya Anadolu’da bulunan bir devlet üniversitesinin ön-lisans programlarında okuyan, uzaktan eğitim ortamında üniversite ortak seçmeli dersi olan “Bilişim Teknolojileri ve Uygulamaları” dersini alan toplam 159 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 50’si erkek, 109’u kadındır. Sağlık Kurumları İşletmeciliği Bölümünde 46, Bilgisayar Programcılığı Bölümünde 40, Fotoğrafçılık Bölümünde 36 ve Halkla İlişkiler Bölümünde 37 öğrenci bulunmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim kalitesi hakkındaki görüşlerini belirlemek için Gök ve Gökçen (2016) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik testi yapılan “Uzaktan Eğitim Hizmet Kalitesi (UE-SERVQUAL)” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek e-öğrenme ortamı, güvenilirlik, erişilirlik ve heveslilik olmak üzere toplam 4 faktörden ve 22 maddeden oluşan 7’li likert tiptedir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı e-öğrenme ortamı için 0,929; güvenilirlik için 0,849; erişilirlik için 0,807 ve heveslilik için 0,957 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa değeri 0,97’dir. Ölçeğe ait uyum iyiliği indeksleri  $\chi^2/df=3,67$ , GFI=0,88, IFI=0,92, CFI=0,92 ve RMSEA=0,07 olan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir (Gök ve Gökçen, 2016).

### Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2021-2022 Bahar döneminde, ilgili dersleri alan öğrencilerden Google form aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama sürecine katılmaları için öğrencilere duyurular yapılmış ve öğrenci bilgi sisteminden ilgili adres paylaşımı sağlanmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada ön-lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim hizmet kalitesi ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Yapılan betimsel analizler sonucunda Tablo1’de öğrencilerin hizmet kalitesi alt boyutlarına verdikleri cevapların ortalama değerleri görülmektedir.

Alt kategori	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
E-öğrenme	159	10	49	38.50	9.47
Güvenirlilik	159	4	21	17.20	3.78
Erişilirlilik	159	3	21	18.11	3.76
Heveslilik	159	17	63	51.28	11.92
Toplam	159	36	154	125.10	26.86

Tablo 1’e göre öğrencilerin uzaktan eğitim hizmet kalitesi ölçeğine verdikleri cevap puanlarının ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hizmet kalitesi hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Hizmet kalitesinin alt boyutlarında yer alan e-öğrenme, güvenirlilik, erişilirlilik ve heveslilik alt boyutlarının da her biri ile ilgili puanların cevapların ortalamasının üstünde olduğu dolayısıyla her alt boyut için görüşlerinin olumlu olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin hizmet kalitesi ile ilgili düşüncelerinin cinsiyetlerine ve bölümlerine göre farklılık gösterip göstermediği Tablo 2 ve Tablo 3’de incelenmiştir. Cinsiyetlere göre olan değişim bağımsız örneklem t testi ile bölümlere göre olan değişim ise ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin hizmet kalitesi ölçeğinde yer alan alt faktörlerin cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediği Tablo2’de görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin e-öğrenme ( $t_{(157)} = .123$ ), güvenirlilik ( $t_{(157)} = .357$ ), erişilirlilik ( $t_{(157)} = -.996$ ) ve heveslilik ( $t_{(157)} = .326$ ) ile ilgili düşüncelerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p > .05$ ).

Alt kategori	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	t
e-öğrenme	Kadın	50	38,64	9,31	157	.123*
	Erkek	109	38,44	9,58		
Güvenirlilik	Kadın	50	17,36	3,81	157	.357*
	Erkek	109	17,12	3,79		
Erişilirlilik	Kadın	50	17,68	4,24	157	-.996*
	Erkek	109	18,32	3,52		
Heveslilik	Kadın	50	51,74	11,74	157	.326*



	Erkek	109	51,07	12,03		
--	-------	-----	-------	-------	--	--

\*p&gt;.05

Tablo 3						
<i>Öğrencilerin Hizmet Kalitesi Hakkında Görüşlerinin Okudukları Bölümlere Göre Farklılığına İlişkin Anova Testi Sonuçları</i>						
Alt kategori	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	P
E-öğrenme	Gruparası	252,15	3	84,05	,935	,425
	Grupiçi	13931,59	155	89,88		
	Toplam	14183,74	158			
Güvenirlilik	Gruparası	51,153	3	17,051	1,192	,315
	Grupiçi	2216,407	155	14,299		
	Toplam	2267,560	158			
Erişilirlilik	Gruparası	40,155	3	13,385	,942	,422
	Grupiçi	2202,574	155	14,210		
	Toplam	2242,730	158			
Heveslilik	Gruparası	371,973	3	123,991	,870	,458
	Grupiçi	22086,291	155	142,492		
	Toplam	22458,264	158			

Tablo 3’de yer alan ANOVA testi sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğrencilerin hizmet kalitesi hakkındaki görüşlerinin okudukları bölümlere göre e-öğrenme alt boyutunda ( $F_{(3-155)}=.935, p>0.5$ ), güvenirlilik alt boyutunda ( $F_{(3-155)}=1.192, p>0.5$ ), erişilirlilik alt boyutunda ( $F_{(3-155)}=.942, p>0.5$ ) ve heveslilik alt boyutunda ( $F_{(3-155)}=.870, p>0.5$ ) anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

### Sonuçlar

Üniversite ortak seçmeli dersi olan ve farklı birçok birim öğrencisi tarafından seçilen “Bilişim Teknolojileri ve Uygulamaları” dersi pandemi öncesinde uzaktan eğitim ile verilen pandemi sürecinde de uzaktan eğitim ortamında verilmeye devam eden bir derstir. Ancak pandemi öncesinde öğrencilerin hangi platformdan ders işlendiği konusunda çok fazla farkındalık göstermedikleri belirlenmiştir. Pandemi sürecinin yaşanması ile bütün derslerin uzaktan eğitim ortamında verilmeye başlaması, öğrencilerin farkındalık düzeyini ve uzaktan eğitim konusunda kabullenmeyi arttırmıştır. Bireylerin hayatlarının her alanında hizmet kalitesi beklentisi içinde oldukları bir gerçektir. Bu nedenle çalışmaya katılan öğrencilerin uzaktan eğitim hizmet kalitesi hakkındaki düşünceleri araştırılmıştır.



Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitim hizmet kalitesi ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Hizmet kalitesini oluşturan e-öğrenme, güvenilirlik, erişilirlik ve heveslilik alt boyutlarının her birinde de olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Çalışmaya benzer şekilde Altınpınar ve Başar (2020) çalışmasında Yükseköğretim denizcilik eğitiminde öğrencilerin uzaktan eğitimi, eğitim kalitesi ve performansı açısından yeterli bulmuşlardır. Karaca ve Kelam (2020) çalışmasında ise pandemi döneminde çevrimiçi ortamda eğitim veren öğretim elemanlarının kendileri ile ilgili yaptıkları değerlendirmede kendilerini uzaktan eğitim ortamında yeterli buldukları ve gösterdikleri çaba sayesinde kaliteli bir eğitim sunmaya çalıştıkları ancak bazı konularda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Dolayısı ile hizmet kalitesi konusunda olumlu bakış açılarının olduğu ifade edilebilir. Çalışmanın aksine yapılan bazı çalışmalarda (Çakmak, 2013) hizmet kalitesinin beklentiyi karşılamadığı görülmüştür. Dursun, Oskaybaş ve Gökmen'nin (2013) çalışmasında ise hizmet kalitesinin beş alt boyutunun tamamında beklentinin karşılanmadığı görülmüştür.

Cinsiyet ve öğrencilerin okudukları bölümün hizmet kalitesi ile ilgili görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Dursun'un (2011) çalışmasında da e-mba öğrencilerinin hizmet kalitesi toplam servqual puanları cinsiyete göre bir farklılık göstermemektedir. Fakat hizmet kalitesi puanı, fiziksel özellikler alt boyutunda farklılık göstermektedir. Bayan öğrencilerin e-mba eğitim programının fiziksel özelliklerinden beklentilerinin, erkeklerin beklentilerinden daha az karşılandığı belirlenmiştir. Yani erkeklerin fiziksel özellikler bakımından eğitim aldığı okuldan bayanlardan çok daha memnun oldukları görülmüştür.

### Öneriler

Bazı eğitim kurumlarında örgün eğitim ile ilgili kalite değerlendirmelerinin düzenli olarak yapıldığı bilinmektedir. Uzaktan eğitim yöntemi ile verilen eğitimlerde de bu uygulamanın eğitim kurumları yöneticileri tarafından aksatılmadan ve etkin şekilde yapılması gerekmektedir. İnternet tabanlı uzaktan eğitim ile ilgili kural ve kavramların belirginleşme sürecinin devam ettiği göz önüne alınırsa bu çalışmaların önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Çalışma sonucunda hizmet kalitesinin fiziksel özellikler alt boyutunda daha detaylı çalışmalara ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Öğrenciler arasında fırsat eşitliği ve adaletin sağlanması açısından bu çalışmaların yürütülmesi ve çalışma sonuçlarının eğitim kurumlarınca dikkate alınarak uygulamaya koyulması önerilmektedir.

Ayrıca hizmet kalitesi ile ilgili çalışmaların farklı dersler kapsamında tekrar edilebileceği ve dersi veren öğretim elemanlarında farkındalığın artırılması gerektiği düşünülmektedir.

### Kaynakça

Abdullah, F. (2005), "HEdPERF versus SERVPERF: the quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector", *Quality Assurance in Education*, 13 (4), 305-328. <https://doi.org/10.1108/09684880510626584>

Al-Mushasha, N. F., & Nassuora, A. B. (2012). Factors determining e-learning service quality in Jordanian higher education environment. *Journal of Applied Sciences(Faisalabad)*, 12(14), 1474-1480. doi:10.3923/jas.2012.

Altınpınar, İ., & Başar, E. (2020). Yükseköğretim denizcilik eğitiminde, uzaktan eğitim hizmet kalitesi ve performansının ölçülmesi. *Mersin Üniversitesi Denizcilik ve Lojistik Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 48-61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/denlojad/issue/56026/725465>

Başak, G. Ö. K., & Gökçen, H. A. D. İ. (2016). Uzaktan eğitim hizmet kalite ölçeği (UE-SERVQUAL) geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 2(2), 41-60. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ybs/issue/27323/287636>.

Çakmak, A. Ç. (2013). Uzaktan eğitim hizmetinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi: Karabük Üniversitesi'nde bir uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 263-287.

Dursun, T. (2011). Uzaktan eğitimde hizmet kalitesinin ölçülmesi ve eğitim sektöründe bir uygulama. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Dursun, T., Oskaybaş, K., & Gökmen, C. (2013). The quality of service of the distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 1133-1151.

Karaca, Ş., & Kelam, D. (2020). COVID-19 gölgesinde uzaktan eğitim hizmet kalitesinin incelenmesi. *Sivas Interdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, (5), 7-18.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

Kuo, Y. F., Wu, C. M., & Deng, W. J. (2009). The relationships among service quality, perceived value, customer satisfaction, and post-purchase intention in mobile value-added services. *Computers in human behavior*, 25(4), 887-896. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.03.003>

OECD, 2022. The State of Global Education 18 Months into the Pandemic. Retrieved from: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education\\_1a23bb23-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education_1a23bb23-en)

Parasuraman, A., Zeithaml, V., Berry, L., (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring customer perceptions of service quality, *Journal of Retailing*, 64(1): 12-40.

Udo, G. J., Bagchi, K. K., & Kirs, P. J. (2011). Using SERVQUAL to assess the quality of e-learning experience. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1272-1283. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.01.009>

Yükseköğretim Kurulu. (2022). <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Zhang, D. ve Nunamaker, J. F. (2003). Powering E-Learning In The Millennium: An Overview of E-Learning and Enabling Technology. *Information Systems Frontiers*, 5 (2), 207 – 218.

## Yazar Hakkında

### Betül ÖZAYDIN ÖZKARA



Lisans eğitimini 2007 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği programında ve yüksek lisans eğitimini 2010 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Eğitim Teknolojileri Anabilim dalında, doktorasını ise 2016 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim dalında tamamlamıştır. Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesinde kurulan ve şu anda Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'ne bağlı olan Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu'nda 2010-2019 yılları arasında Uzman olarak çalışmıştır. 2019-2022 yılları arasında Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu'nda, Doktor Öğretim Üyesi olarak çalışmıştır. 2022 yılından itibaren aynı kurumda Doçent olarak çalışmalarına devam etmektedir.

Posta adresi: Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu  
Tel (İş): +90 246 214 70 03  
Eposta: betulozaydin@isparta.edu.tr



**Gönderim:** 14.10.2022

**Kabul:** 31.01.2023

**Tür:** Araştırma Makalesi

## Açık ve uzaktan öğrenmede yapay zekâ destekli oyunlaştırma

N. Selin ÇÖPGEVEN<sup>a</sup>  
Hüseyin ÖZKAYA<sup>b</sup>  
Sinan AYDIN<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-2280-809X

<sup>b</sup> Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi, ORCID: 0000-0002-3140-8522

<sup>c</sup> Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-3014-1384

### Özet

Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenler kendilerini yalnız hissettiklerinde veya yönlendirilmediklerinde motivasyonları düşebilir ve sistemden ayrılma eğilimi gösterebilirler. Bu nedenle öğrenenleri öğrenme süreçlerine dahil etmek ve motivasyonlarını artırmak için çevrimiçi öğrenme ortamlarına oyunlaştırma dahil edilebilir. Oyunlaştırma daha ilgi çekici ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır. Öğrenenlerin akademik başarısının artması için daha etkileşimli ve motive edici bir öğrenme ortamı sunabilir. Bu çalışmada, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi tarafından geliştirilen Anadolium eKampus' e entegre edilecek oyunlaştırma bileşenlerinin ve kullanılacak yapay zeka teknolojilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, öğrenenlerin öğrenme kaynaklarından verimli ve etkili bir şekilde yararlanmaları için uygun oyunlaştırma bileşenleri belirlenmiştir. Öğrenenlerin öğrenme süreçleri ve sistem içi etkileşimlerini takip edebilmek için hangi yapay zeka teknolojilerinin kullanılması gerektiğine dair çerçeve çizilmiştir. Bunun için Anadolium eKampus' e ait geçmiş öğrenen loglarından yararlanılmıştır. Bileşenlerin belirlenmesi, entegre edilme süreci ve yapay zeka tekniklerinin belirlenmesi adımlarında veri ambarından faydalanılmıştır. Yapay zeka dahil edilerek oyunlaştırma ile öğrenenlere bireyselleştirilmiş geri bildirimlerin verilmesi ve bu kapsamda oyunlaştırma bileşenlerinin etkili bir şekilde kullanılmasına rehber olacağı düşünülmektedir. Anadolium eKampus' te herhangi bir oyunlaştırma bileşeni bulunmaması önemli bir gerektir. Anadolium eKampus için yapay zeka destekli oyunlaştırma bileşenlerinin belirlenmesi ve rehberlik etmesi bu çalışmanın özgün değerini oluşturmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Açık ve uzaktan öğrenme, yapay zeka, oyunlaştırma.

## Artificial intelligence based gamification in open and distance learning

### Abstract

In open and distance learning, when learners feel alone or are not guided, their motivation may decrease, and they may tend to leave the system. For this reason, gamification can be included in online learning environments to involve learners in their learning processes and increase their motivation. Gamification provides a more engaging and interactive learning experience. It can offer a more interactive and motivating learning environment to increase the academic success of learners. This study is aimed at determining the gamification components to be integrated into Anadolium eKampus, developed by the Anadolu University Open Education System, and the artificial intelligence technologies to be used. For this purpose, appropriate gamification components have been determined for learners to benefit from learning resources efficiently and effectively. A framework has been developed to guide the use of artificial intelligence technologies in tracking learners' learning processes and in-system interactions. Past

### Kaynak Gösterme

Çöpgeven, N. S., Özkaya, H. ve Aydın, S. (2023). Açık ve uzaktan öğrenmede yapay zekâ destekli oyunlaştırma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 386-407. <https://doi.org/10.51948/auad.1203700>

Bu çalışma, 28-30 Eylül 2022'de Anadolu Üniversitesi tarafından düzenlenen 5th International Open & Distance Learning Conference (IODL 2022) adlı konferansta sunulan sözlü bildirinin, yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

learners' logs from Anadolu eKampus were used for this paper. Data warehouse was used in the steps of determining the components, integrating processes, and determining artificial intelligence techniques. It is thought that giving individualized feedback to learners through gamification, which includes artificial intelligence, will guide the effective use of gamification components. The important reason for the study is that there is no gamification component in Anadolu eKampus. The original value of the study is to determine and guide artificial intelligence-supported gamification components for Anadolu eKampus.

**Keywords:** Open and distance learning, artificial intelligent, gamification.

## Giriş

Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenlerin sayısı dikkate alındığında her bir öğrenene özgü tasarımlar sunmak olanaksızdır. Öğrenenler açık ve uzaktan öğrenmede kendilerini yalnız hissettiklerinde veya yönlendirilmediklerinde sistemden ayrılma eğilimi gösterirler ya da akademik başarılarında düşüşler gözlenir. Öğrenenlerin katılımını ve motivasyonunu artırmak için çevrimiçi öğrenme ortamlarına oyunlaştırma dahil edilebilir. Açık ve uzaktan öğrenmede oyunlaştırma daha ilgi çekici ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sağlamak için kullanılmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşimi en iyi düzeyde kullanabilmek için oyunlaştırma son yıllarda sıkça kullanılmaya başlanmıştır (Khakpour ve Colomo-Palacios, 2021). Oyunlaştırma ayrıca öğrenenlerin görevlerini tamamlamaları ve hedeflere ulaşmaları için onları motive etmeye yardımcı olmaktadır. Öğrenenlerin akademik başarılarının iyileştirilmesinin ötesine geçmeyi amaçlayan oyunlaştırılmış uygulamalar öğrenme sürecine eğlenceyi dahil ederek motivasyon ve aidiyette artış sağlar (González-Fernández, Revuelta-Domínguez ve Fernández-Sánchez, 2022).

Oyunlaştırmada kullanılacak birçok farklı bileşen vardır. Bu bileşenlerin amacına uygun kullanılması önemlidir. Bunun için oyunlaştırmının bütünleştirileceği çevrimiçi öğrenme ortamının alt yapısını ve öğrenenlerin profillerini detaylıca bilmek gerekir. Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenlerin bireysel farklılıklarının zengin olması nedeniyle öğrenen profillerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu kapsamda oyunlaştırma bileşenleri öğrenenleri ilgisiz hissetme konumundan çıkararak rekabetçi konuma getirebilir. Rekabetçi konuma gelmek özünde öğrenenlerin motivasyonunu artırma ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirme anlamındadır. Bunun için en sık kullanılan oyunlaştırma bileşenlerinden olan lider panoları, rozetler ve puanlar tercih edilebilir.

Günlük hayatımızın bir parçası haline gelen yapay zeka, açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Yapay zeka ile desteklenen çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrenenlere bireyselleştirilmiş bir öğrenme süreci sunmasıyla öğrenenlerin motivasyonlarını arttırdığı, öğrenme deneyimlerine katkı sağladığı ve aktif katılımı arttırdığı görülmektedir. (Jaiswal ve Arun, 2021). Büyük hacimli öğrenen kitlesi düşünüldüğünde etkili, verimli ve keyifli bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için oyunlaştırma bileşenleri ve

dinamikleri yapay zeka teknikleri ile desteklenebilir. Ek olarak, öğrenenlere anında geri bildirim verilebilmesi, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini takip edebilmesi, öğrenenlerin güdülenmesi ve motivasyonlarını artırmaya yönelik mesajlar sunulabilmesi için de yapay zeka tekniklerinden faydalanılabilir.

### İlgili Alanyazın

Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenlerin katılımını ve motivasyonunu artırmak için oyunlaştırmadan faydalanılabilir. Oyunlaştırma, öğrenenlerin katılımını artırmak amacıyla öğrenme sürecindeki faaliyetlere ve görevlere oyun bileşenlerinin dahil edilmesidir (Ramírez-Verdugo ve López, 2021; Rivera-Trigueros, 2020). Oyunlaştırma öğrenenlerin akademik başarısının artmasını sağlayacak daha etkileşimli ve motive edici bir öğrenme ortamı sunabilir. Ayrıca oyunlaştırma ile etkili ve doğru zamanlarda geri bildirimler sağlanarak öğrenenlerin bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri de desteklenebilir. Oyunlaştırmanın dahil edildiği öğrenme ortamlarında öğrenenlerin katılımının arttığı görülmüştür (Zou, Huang ve Xie, 2021).

Alanyazın incelendiğinde oyunlaştırma unsurlarının genel olarak dinamik, mekanik ve bileşenler şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Werbach ve Hunter 2012). Dinamikler, oyunlaştırılmış sistemin göz önünde bulundurulması ve yönetilmesi gereken ancak doğrudan oyuna dahil edilmeyen öğeleri kapsar. Bu öğeler kısıtlamalar, duygular, öyküleştirme, süreç ve ilişkiler olmak üzere beş grupta toplanır. Mekanikler, eylemi ilerleten ve öğrenen katılımını sağlayan temel süreçleri ifade eder. Mekanik öğeleri; meydan okuma, şans, yarışma, işbirliği, geri bildirim, kaynak edinme, ödül, aktarma, sıra ve kazanma durumudur. Bileşenler ise; puanlar, rozetler, lider panosu, kazanımlar, avatarlar, bölüm sonunu geçme, koleksiyonlar, düello, kilit açma, hediye gönderme, görevler, seviyeler, sanal eşyalar ve sosyal grafikler öğelerinden oluşur. Bu öğeler daha ilgi çekici ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi oluşturmak için açık ve uzaktan öğrenmede kullanılabilir. Açık ve uzaktan öğrenmede oyunlaştırmanın dahil edilmesi ile öğrenenlerin motivasyonu, katılımının artırılması ve öğrenme sürecinin daha eğlenceli hale getirilmesi sağlanabilir (Simoës, Redondo ve Vilas, 2013)

Kapp (2012) ise oyunlaştırmayı yapısal ve içerik olarak ikiye ayırmıştır. Yapısal oyunlaştırma, içeriğin yapısına müdahale etmeden öğrenme sürecindeki görevlerin yapısını oyunlaştırıldığı bir modeldir. Bu oyunlaştırma türü puan, rozet ve lider panosu gibi bileşenler aracılığıyla öğrenenlerin ilgisini çekmeyi amaçlamaktadır. İçerik oyunlaştırma ise öğrenme içeriğini oyun yapısına dönüştürmeyi ifade etmektedir (Pujolà, 2021). İçeriği daha ilgi çekici hale getirerek, öğrenenlerin ona bağlı kalmaları ve daha fazla şey öğrenmeleri sağlanmaktadır.

Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenlerin sayısı düşünüldüğünde ve buna bağlı olarak bireysel farklılıkları göz önüne alındığında daha kapsamlı, çeşitli ve uyarlanabilir bileşenleri içermesi nedeniyle Werbach ve Hunter (2012) modeli tercih edilebilir. Oyunlaştırmada temel olarak puanlar, rozetler ve lider panosu bileşenleri öne çıkmaktadır. Buna ek olarak öğrenmenin oyunlaştırılması için kullanılan oyun bileşenleri arasında seviyeler, zorluklar, ilerleme çubukları, anında geri bildirim, akran etkileşimi ve iş birliği, ödüller, oyun içi ödüller, alıştırmalar, hikâye anlatımı, aşamalar, görsel öğeler, hedefler ve karakter-nesne yükseltme yer almaktadır. Oyunlaştırma ile ilgili çalışmaların genel olarak amaçladığı öğrenen çıktıları; katılım, motivasyon, eğlenerek öğrenme, üretken öğrenme deneyimi, başarı duygusu, performans ve derse ilgiyi içermektedir (Nah vd., 2014). Temel bileşenlerin yanında diğer bileşenler de entegre edilerek daha etkili ve verimli öğrenme deneyimi sağlanabilir. Caporarello, Magni ve Pennarola (2021), eğitim alanında oyunlaştırmanın öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını iyileştirmeye yönelik etkileri olduğundan söz etmiştir. Bu kapsamda oyunlaştırmanın öğrenme-öğretme süreçlerindeki etkilerine bakıldığında öğrenenlerin motivasyon, aidiyet, katılım ve tutumlarında artış sağladığı görülmektedir (González-Fernández, Revuelta-Domínguez ve Fernández-Sánchez, 2022). Bozkurt ve Genç-Kumtepe (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada, oyunlaştırmanın öğrenenlerin öğrenme sürecine katılımlarını artırdığı, daha fazla motive oldukları, öğrenme sürecinin öğrenenler için keyifli, verimli ve etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Oyunlaştırmanın dahil edildiği çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin motivasyon ve performanslarında olumlu yönde artış olduğu görülmektedir (Şahin ve Samur, 2017). Ancak oyunlaştırmanın öğrenenlerin motivasyonları üzerinde olumlu yönde etkili olabilmesi için iyi planlanmış bir öğretim tasarımına ihtiyaç vardır (Özkan ve Samur, 2017). Böylelikle öğrenenlerin oyunlaştırmaya dahil olması sağlanabilir. Tan ve Cheah (2021), öğrenenlerin katılımını ve daha fazla puan kazanmalarını teşvik etmek için lider panosundaki başarıları ve harcanan süreyi değerlendirerek gerçek bir ödüle dönüştürülebileceğinden söz etmektedir. Bu kapsamda, akademik başarısı zayıf olan öğrenenlerin bile çabalayarak lider panosuna girmeyi hedeflediklerini dile getirmektedirler. Oyunlaştırma ile geleneksel iki boyutlu öğretim sürecinin (öğrenen-öğreten) üç boyutlu hale getirilerek daha sağlam, anlaşılır bir yapıya kavuşulacağı ifade edilmektedir (Şahin ve Samur, 2017).

Gelişen teknoloji ile birlikte yapay zekanın eğitim uygulamalarına dahil edilmesi oldukça önemli ve gerekli bir durum haline gelmiştir (Uzun vd., 2021). Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenlerin sayısı dikkate alındığında her bir öğrenene özgü tasarımlar yapmak olanaksızdır.



Yapay zeka ile bireyselleştirilmiş öğrenme ortamı geliştirmek mümkün hale gelmiştir. Böylelikle öğrenenlere özgü oyunlaştırma sürecinin gerçekleştirilmesinin önü açılmıştır. Genel olarak, öğrenenlere sunulan oyunlaştırma kapsamındaki görevlerin performansını iyileştirmek için makine öğrenimi yöntemleri kullanılmaktadır (Khakpour ve Colomo-Palacios, 2021). Makine öğrenimi yapay zekanın bir alt kümesidir. Tek bir göreve odaklanan bir dizi algoritma olarak tanımlanabilir. Popenici ve Kerr (2017), makine öğrenmesini, “örüntüleri tanıyabilen, tahminlerde bulunabilen ve yeni keşfedilen kalıpları ilk tasarımlarında yer almayan veya kapsanmayan durumlara uygulayabilen yazılımları içeren yapay zekanın bir alt alanı şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca mevcut verileri kullanarak veriye dayalı tahminler yapmaktadır (Bilgili, 2022). Dalmazzo ve Ramirez (2017), makine öğrenimi ve oyunlaştırma ile öğrenen etkileşimlerini analiz ederek ve oyunlaştırma aracılığıyla uygun rehberlik sunarak öğrenen için otomatikleşen bir öğrenme sürecinin geliştirilebileceğinden söz etmişlerdir. Oyunlaştırma ve makine öğrenimi, önceden belirlenen görevlere yönelik birlikte kullanıldıklarında etki düzeyi daha da artabilir. Örneğin, davranış değişikliği kapsamında bakıldığında, dinamik olarak değişen oyunlaştırılmış etkileşimler, öğrenenleri öğrenme ortamı ile sürdürülebilir bir şekilde etkileşime girmeleri için motive edebilir (Di Lena vd., 2017). Ayrıca Barata vd. (2015) öğrenenleri; başarılı öğrenenler, motivasyonunu kaybedenler, başarısızlar ve yavaş öğrenenler gibi farklı kategorilere ayıran bir kümeleme tekniği uygulamak için oyunlaştırılmış bir öğrenme görevinden elde edilen verileri kullanmışlardır. Expectation-Maximization adlı bir makine öğrenimi algoritma kullanmışlar ve bu öğrenen kümeleme tekniği ile öğrenen davranışlarını ve etkileşimlerini daha erken tahmin etmenin mümkün olduğunu ve dolayısıyla uyarlanabilir ve akıllı bir öğrenme ortamının geliştirilebileceğini iddia etmişlerdir. Oyunlaştırmada makine öğrenimi kullanımının tahmin etme başarısını iyileştirmede etkisi olduğu söylenebilir. Yapılan bir çalışmada araştırmacılar, öğrenen profilinin erken tespitini yapabilmek için puanlar ve lider panoları gibi oyunlaştırma özellikleri kullanmışlar ve böylelikle makine öğrenimi algoritmalarının güçlü olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Barata vd., 2016).

Anadolum eKampüs; Açıköğretim Sistemi tarafından geliştirilen, öğrenenlere derslerin ve öğrenme kaynaklarının sunulduğu, canlı ders etkinliklerinin gerçekleştirildiği çevrimiçi öğrenme ortamıdır (Çöpgeven, 2021). Anadolum eKampüs çevrimiçi öğrenme ortamında herhangi bir oyunlaştırma bileşeni bulunmamaktadır. Anadolum eKampüs çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılacak oyunlaştırma bileşenlerinin belirlenmesi ve bu oyunlaştırma bileşenleri ile uygun bir şekilde çalışacak yapay zeka tekniklerine karar verilmesi çalışmanın özgün



değerini oluşturmaktadır. Anadolium eKampüs çevrimiçi öğrenme ortamına yapay zeka destekli oyunlaştırma bileşenlerinin entegre edilmesi, geliştirilmesi, değerlendirilmesi süreçleri bu çalışmanın özgün değerini oluşturmaktadır. Sonuç olarak açık ve uzaktan öğrenmede oyunlaştırmanın dahil edilmesi öğrenenlerin akademik başarısını geliştirmek için bir gereklilik haline gelmiştir. Monoton bir öğrenme ortamından eğlenceli bir öğrenme ortamı olması ile öğrenenlerin ilgisini çektiği, motivasyonlarını ve katılımlarını artırdığı söylenebilir.

Açıköğretim Sisteminde öğrenenlerin sayısı ve çeşitliliği dikkate alındığında yükseköğretimde bu kadar büyük bir kitle için oyunlaştırma çalışmalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Açıköğretim Sistemi; İktisat, İşletme ve Açıköğretim Fakültelerini tek çatı altında toplayan ve yaklaşık 1 milyon aktif (öğrenimine devam eden) öğrenciye hizmet veren Anadolu Üniversitesi'nin bünyesinde yer alan kurum olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda büyük öğrenci kitlesi için tasarlanacak öğrenme ortamlarında oyunlaştırma bileşenlerinin nasıl ve neden belirlendiği, süreçte hangi yolların izlendiği, hangi yapay zeka tekniklerinin/teknolojilerinin uygun olduğu gibi sorulara yanıt vermesinden dolayı alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapay zeka destekli oyunlaştırma uygulaması olması ve bu bağlamda çalışmanın Açıköğretim Sisteminin kalitesini artırıcı potansiyel etkisi özgün değerini ortaya koymaktadır.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi tarafından geliştirilen Anadolium eKampüs çevrimiçi öğrenme ortamına uygun yapay zeka tekniklerinin, oyunlaştırma bileşenlerinin ve oyunlaştırma bileşenlerinin etkili kullanımı ile öğrenenlerin motivasyonunu, katılımlarını ve başarılarını artıracak yöntemlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni (case study) kullanılacaktır. Yin (1984)'e göre bir çalışmada; araştırma sürecinde nasıl ve niçin soruları sorulduğunda eğer araştırmacının olaylar üzerinde neredeyse hiç kontrolü bulunmuyorsa, araştırmaya konu olan olay ya da olgu kendi doğal yaşam çerçevesi içinde çalışılıyorsa ve olay ile gerçek yaşam arasındaki bağ yeterince açık değilse, bu zamanlarda araştırma yöntemi olarak durum çalışması kullanılır. Merriam (2013) ise durum çalışmasını tanımlarken; sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlemesi ve incelenmesi ifadesini kullanmaktadır. Creswell (2007) durum çalışması yönteminde, gözlem, görüşme, görsel-işitseller, doküman analizi, raporlar gibi çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları

kullanıldığını belirtmektedir. Bu çalışmada durum, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde kayıtlı öğrenenlerin, kendilerine sunulan Anadolium eKampüs ortamını kullanma alışkanlıklarıdır. Öğrenenlerin kullanma alışkanlıkları; sistem gezinimleri, öğrenme kaynaklarını kullanma sıklıkları, alıştırmaya ve deneme sınavları çözme sıklıkları ve hem öğrenme yönetim sisteminden hem ara/dönem sonu sınavlarından aldıkları puanlar şeklindedir. Bu kapsamda öğrenenlerin eKampüs ortamını kullanma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler farklı değişkenler dikkate alınarak analiz edilmiştir.

### **Araştırma Alanı ve Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesinde Açıköğretim Sisteminde kayıtlı yaklaşık 1 milyon aktif öğrenen oluşturmaktadır. Aktif öğrenenlerin seçilmesinin nedeni, araştırmaya konu olan Anadolium eKampüs platformunun kullanımıyla akademik başarı arasındaki ilişkilerin tespitinde sadece kayıt yenilemiş öğrenen verisinin kullanılabilir olmasıdır. Araştırma grubunun %48,47'si kadın, %51,53'ü erkektir. Bununla birlikte Açıköğretim Sisteminde yer alan tüm fakülte ve öğrenim programlarındaki öğrenen verileri araştırmaya dahil edilmiştir. Bu veriler; öğrenenlerin ara sınav ve dönem sonu başarı puanları, harf notları, öğrenme kaynaklarını kullanma sayıları, ara sınav ve dönem sonu deneme sınavı puanları, deneme sınavı kullanma sayıları şeklindedir.

### **Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci**

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde yer alan öğrenenlerin öğrenme malzemelerine erişerek kullandıkları öğrenme ortamı Anadolium eKampüstür. Bu öğrenme ortamında öğrenenler sorumlu oldukları derslere ilişkin birçok farklı elektronik öğrenme kaynaklarına erişirler. Basılı öğrenme kaynakları, sesli kitaplar, videolar gibi dersin içeriğine ve özelliğine göre 16 farklı öğrenme kaynağına erişebilen öğrenenler bir dönem boyunca bu içeriklere bilgisayarlarından ya da mobil uygulamadan erişilebilmektedir. Açıköğretim Sistemindeki öğrencilerinin bilgilerinin yer aldığı diğer bir sistemde Öğrenci Bilgi Sistemidir. Burada öğrencinin demografik bilgileri, ders ve sınav notlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin öğrenme kaynaklarına erişim güncelleri ve öğrenci bilgi sistemi verileri birleştirilerek Açıköğretim Sistemindeki bir dönem boyunca öğrenenlerin öğrenme davranışları analiz edilerek oyunlaştırma süreci için nasıl faydalanılabileceği analiz edilmiştir. Ayrıca bu verilerin oyunlaştırma sürecinde yapay zeka ve makine öğrenmesi bağlamında nasıl kullanılabileceği araştırılmıştır.

Çalışma kapsamında öğrenci bilgi sistemindeki veriler ile öğrenme yönetim sistemi verileri birleştirilerek bir veri seti oluşturulmuştur. Veri ambarı mimarisinde saklanan veriler bu çalışma için birleştirilerek analiz edilmiştir. Veri ambarı, öğrenenlerin Anadolum eKampüsteki tüm aktivitelerini düzenli bir şekilde kayıt altına alınmasını ve öğrenenlerin çalışma yöntemleri, çevrimiçi öğrenme kaynakları tercihleri ve sistemde kalma süreleri gibi birçok farklı analitik raporların alınmasını sağlamaktadır. 2021-2022 öğretim yılı güz döneminde 170 milyon satırı aşkın veri, veri ambarından hazırlanarak veri seti oluşturulmuştur. Oluşturulan veri seti çalışmanın bağlamına uygun olarak incelenmiş betimsel istatistik ve veri görselleştirme yardımıyla analiz edilmiştir. Veri görselleştirme için Tableau uygulamasından yararlanılmıştır.

### Etik Konular

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemine ait veri ambarında saklanan loglardan yararlanılmıştır. Bu veriler ilgili birimden izin alınarak işlenmiş ve analiz edilmiştir. Kimlik bilgileri tamamen gizli olup ve anonim kimlikler ile dönüştürülerek tarafımıza ulaştırılmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Bu veriler analiz edilerek öğrenenlerin davranış alışkanlıkları, sistemle etkileşim düzeyleri, artırılmak istenen etkileşim noktaları ve çeşitleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenenlerin sistemle etkileşimlerinin yanında aldıkları başarı puanları da dikkate alınarak etkileşim düzeyi, çeşidi, sıklığı, zamanı gibi parametrelerle akademik başarı arasındaki ilişki de tespit edilmiştir.

Anadolum eKampüs kullanım durumları tüm öğrenenler ve sınava giren öğrenenler kapsamında incelenmiştir. Kullanım durumları ise içerik kullanma ve deneme sınavı kullanma olarak iki ayrı bileşen olarak ele alınmıştır.

Tablo 1			
<i>Tüm Öğrenenlerin İçerik ve Deneme Sınavı Kullanım Oranları</i>			
	Deneme Sınavı Kullanan	Deneme Sınavı Kullanmayan	Toplam
İçerik Kullanan	%9,19	%35,62	%44,81
İçerik Kullanmayan	%0,47	%54,72	%55,19
Toplam	%9,67	%90,33	%100,00

Tablo 1 incelendiğinde, tüm öğrenenler çerçevesinde %44,81 öğrenenin Anadolu eKampüs'te içerik kullandığı, %55,19 öğrenenin ise hiç içerik kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deneme sınavı kullanma oranı %9,67 iken deneme sınavlarının kullanılmama oranı %90,33 olup oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

*Sınava Giren Öğrenenlerin İçerik ve Deneme Sınavı Kullanım Oranları*

	Deneme Sınavı Kullanan	Deneme Sınavı Kullanmayan	Toplam
İçerik Kullanan	%13,99	%45,45	%59,44
İçerik Kullanmayan	%0,63	%39,93	%40,56
Toplam	%14,62	%85,38	%100,00

Tablo 2 incelendiğinde, sınava giren öğrenenler çerçevesinde %59,44 öğrenenin eKampüste içerik kullandığı, %40,56 öğrenenin ise hiç içerik kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deneme sınavı kullanma oranı %14,62 iken deneme sınavlarının kullanılmama oranı %85,38 olup yüksek olduğu görülmektedir.

Tüm öğrenenlerin ve sınava giren öğrenenlerin cinsiyet ve yaş gruplarına göre içerik ve deneme sınavı kullanma durumları incelenmiştir.



Şekil 1. Cinsiyetlere Göre İçerik ve Deneme Sınavı Kullanım Oranları (Tüm Öğrenenler)

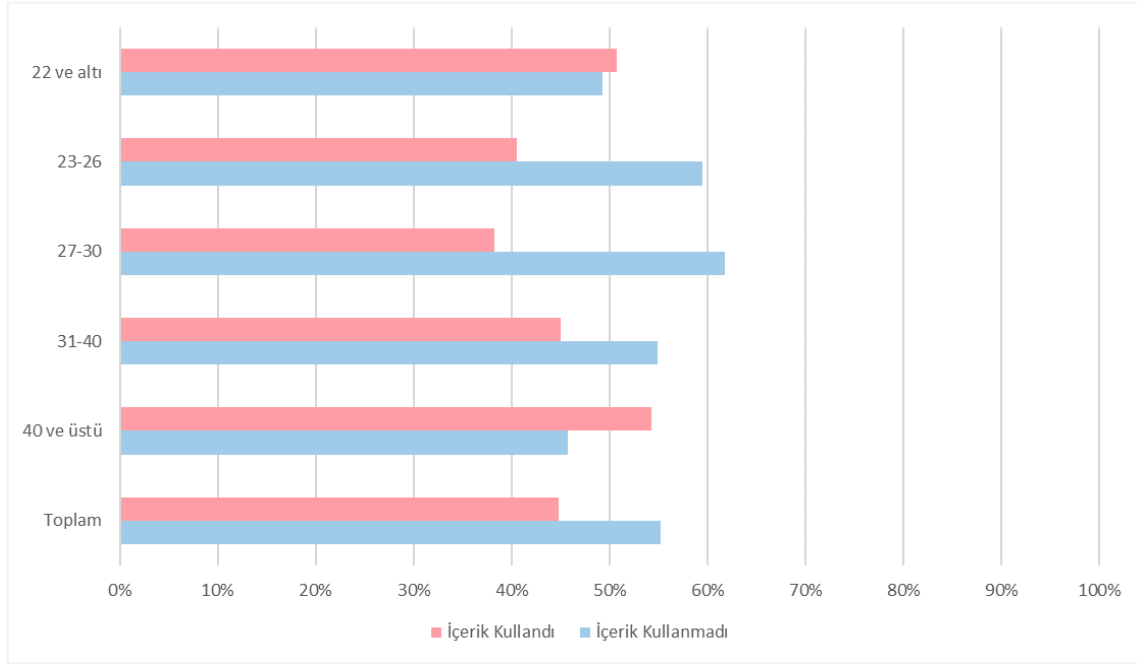
Şekil 1 incelendiğinde, tüm öğrenenlerin %48,47'si kadın, %51,53'ü erkektir. Bu kapsamda, kadın öğrenenlerin %26,38 oranında, erkek öğrenenlerin %18,43 oranında

eKampüste içerik kullandığı; kadın öğrenenlerin %22,09 oranında, erkek öğrenenlerin %33,10 oranında eKampüste içerik kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın öğrenenlerin deneme sınavı kullanma oranı %6,03, erkek öğrenenlerin deneme sınavı kullanma oranı %3,64'tür. Deneme sınavlarının kullanılma oranı ise kadın öğrenenlerde %42,44 iken erkek öğrenenlerde %47,89 şeklinde bulunmuştur.



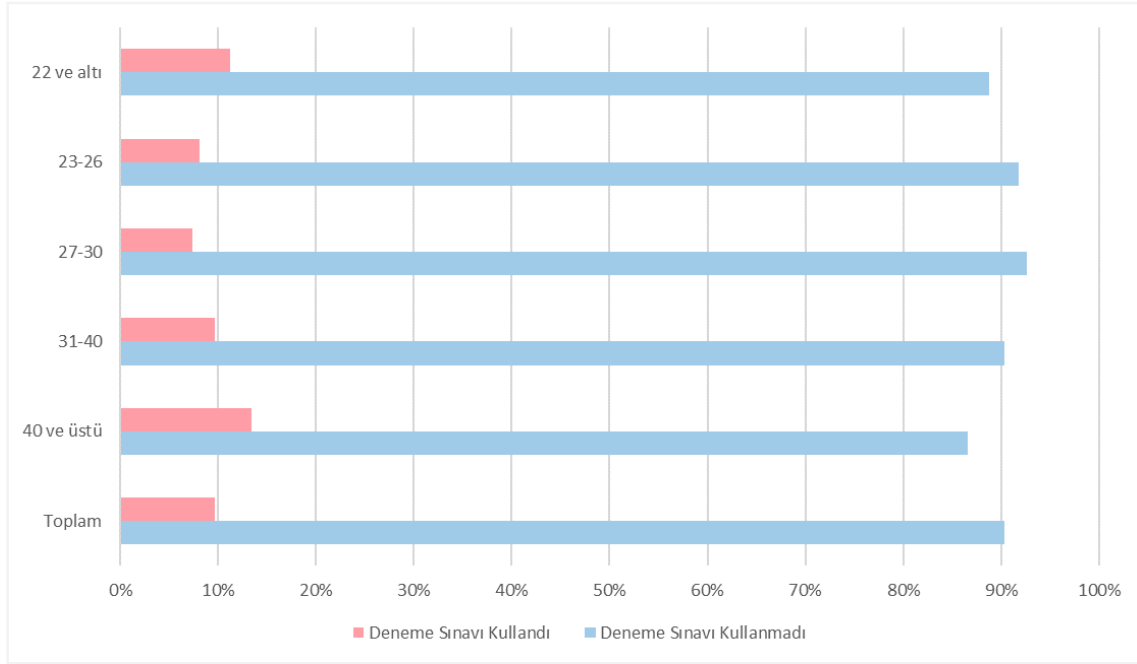
Şekil 2. Cinsiyetlere Göre İçerik ve Deneme Sınavı Kullanım Oranları (Sınava Giren Öğrenenler)

Şekil 2 incelendiğinde, sınava giren öğrenenlerin %51,93'ü kadın, %48,07'si erkektir. Bu kapsamda, kadın öğrenenlerin %34,87 oranında, erkek öğrenenlerin %24,57 oranında eKampüste içerik kullandığı; kadın öğrenenlerin %17,06 oranında, erkek öğrenenlerin %23,49 oranında eKampüste içerik kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın öğrenenlerin deneme sınavı kullanma oranı %9,09, erkek öğrenenlerin deneme sınavı kullanma oranı %5,54'tür. Deneme sınavlarının kullanılma oranı ise kadın öğrenenlerde %42,85, erkek öğrenenlerde ise %42,53 şeklinde bulunmuştur.



Şekil 3. Yaş Gruplarına Göre İçerik Kullanımı (Tüm Öğrenenler)

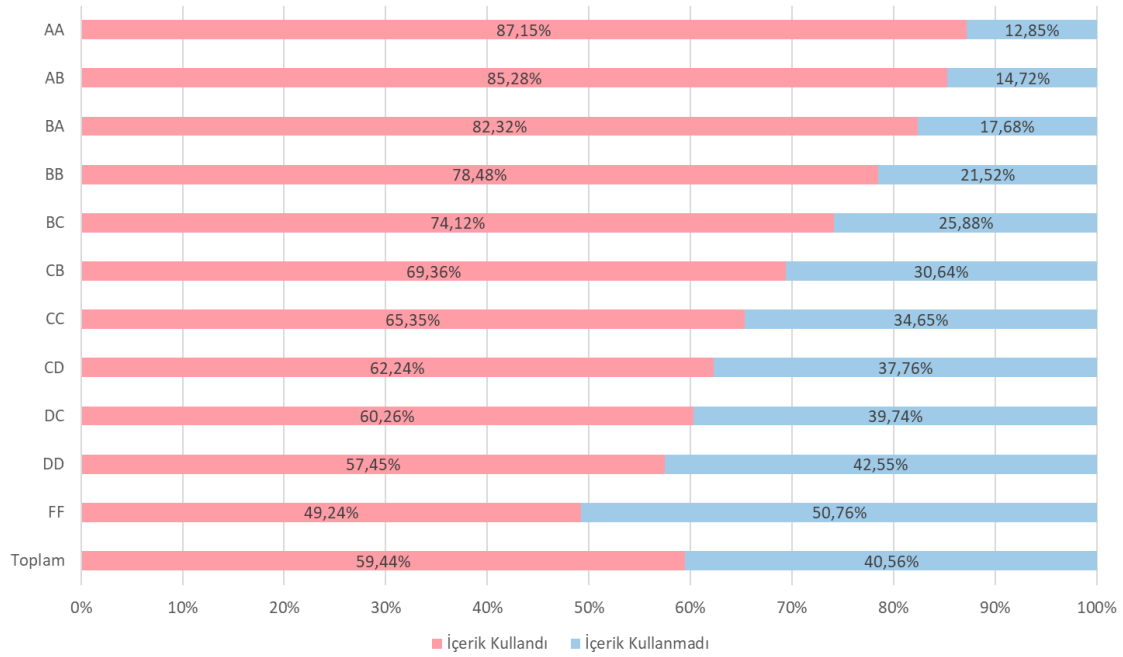
Şekil 3 incelendiğinde, 22 ve altı yaş grubunun %50,70 oranında içerik kullandığı, %49,30 oranında içerik kullanmadığı; 23-26 yaş aralığındaki öğrenenlerin %40,52 oranında içerik kullandığı, %59,48 oranında içerik kullanmadığı; 27-30 yaş aralığındaki öğrenenlerin %38,25 oranında içerik kullandığı, %61,75 oranında içerik kullanmadığı; 31-40 yaş aralığındaki öğrenenlerin %45,06 oranında içerik kullandığı, %54,94 oranında içerik kullanmadığı; 40 ve üstü yaş grubunun %54,28 oranında içerik kullandığı, %45,72 oranında içerik kullanmadığı görülmektedir.



Şekil 4. Yaş Gruplarına Göre Deneme Sınavı Kullanımı (Tüm Öğrenenler)

Şekil 4 incelendiğinde, 22 ve altı yaş grubunun %11,26 oranında deneme sınavı kullandığı, %88,74 oranında deneme sınavı kullanmadığı; 23-26 yaş aralığındaki öğrenenlerin %8,17 oranında deneme sınavı kullandığı, %91,83 oranında deneme sınavı kullanmadığı; 27-30 yaş aralığındaki öğrenenlerin %7,42 oranında deneme sınavı kullandığı, %92,58 oranında deneme sınavı kullanmadığı; 31-40 yaş aralığındaki öğrenenlerin %9,66 oranında deneme sınavı kullandığı, %90,34 oranında deneme sınavı kullanmadığı; 40 ve üstü yaş grubunun %13,45 oranında deneme sınavı kullandığı, %86,55 oranında deneme sınavı kullanmadığı görülmektedir.

Sınava giren öğrenenlerin dönem sonunda aldıkları harf notlarına göre eKampüsteki içeriklere erişim oranları incelenmiştir.

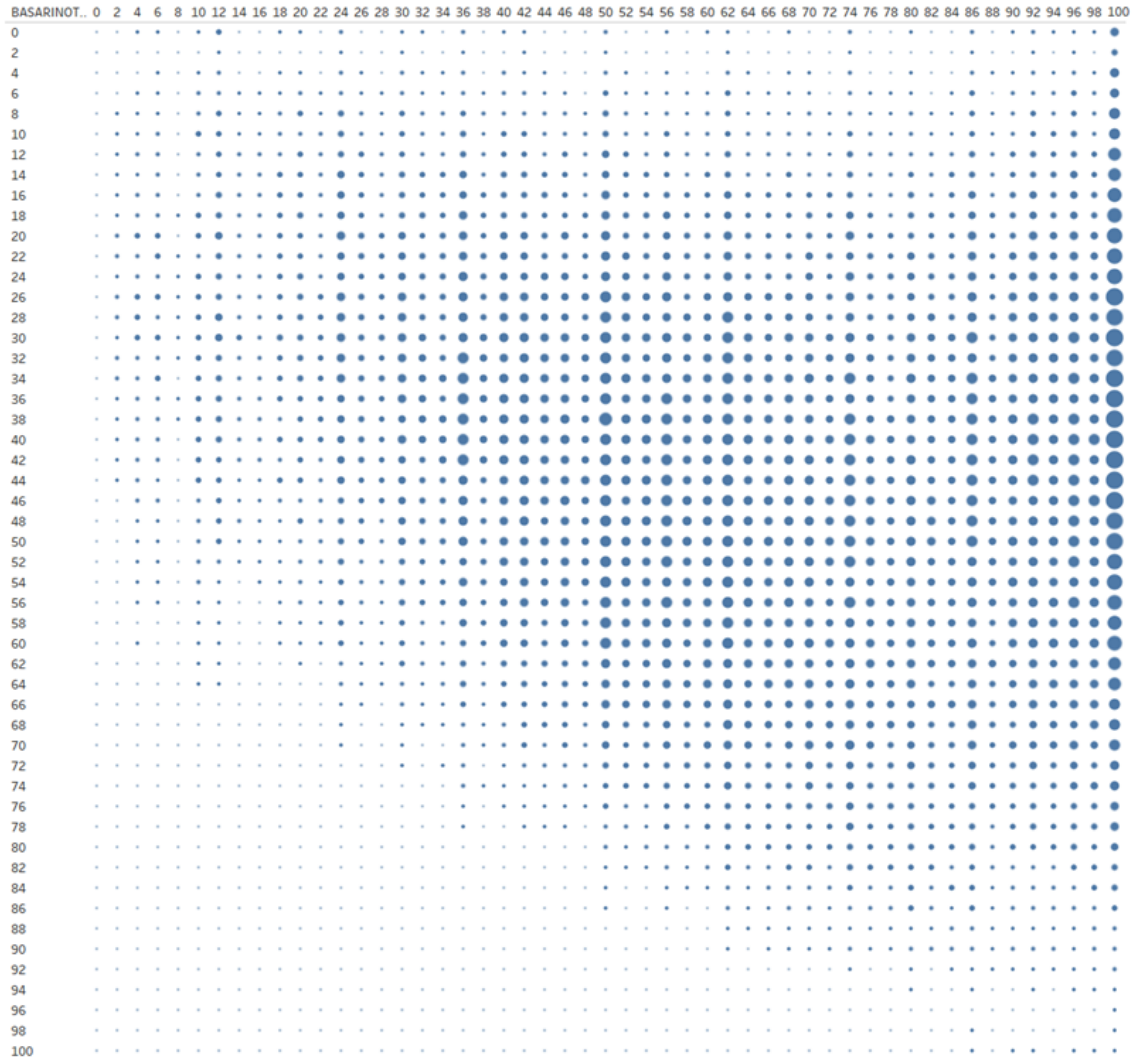


Şekil 5. Sınava Giren Öğrenenlerin Harf Notlarına Göre İçeriğe Erişim Oranları

Şekil 5'te görüldüğü üzere en yüksek harf notuna (AA) sahip öğrenenlerin içeriklere erişim oranı en fazladır. En düşük harf notuna (FF) sahip öğrenenler ise içeriklere en az oranda erişen gruptur.

Öğrenenlerin başarı notları ile eKampüste bulunan deneme sınavı notu ortalamaları karşılaştırılmıştır.

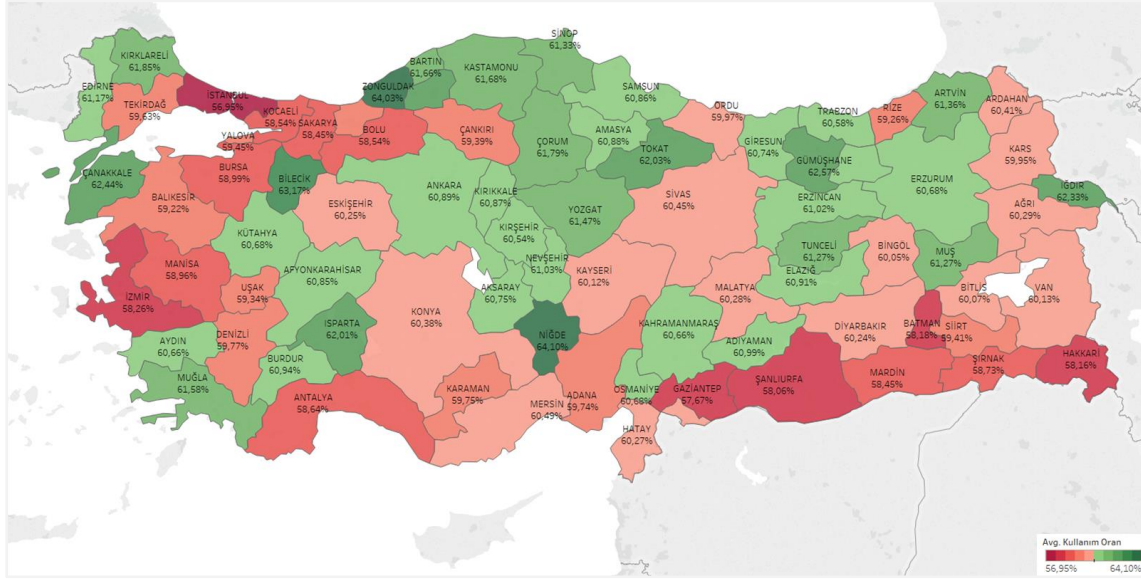




Şekil 6. Başarı Notu ve Deneme Sınavı Notu Ortalaması Karşılaştırması

Şekil 6’da satırlar başarı notunu ifade ederken sütunlar deneme sınavı notunu ifade etmektedir. Bu karşılaştırmada deneme sınavı sonucu 0 olan veri dikkate alınmamıştır.

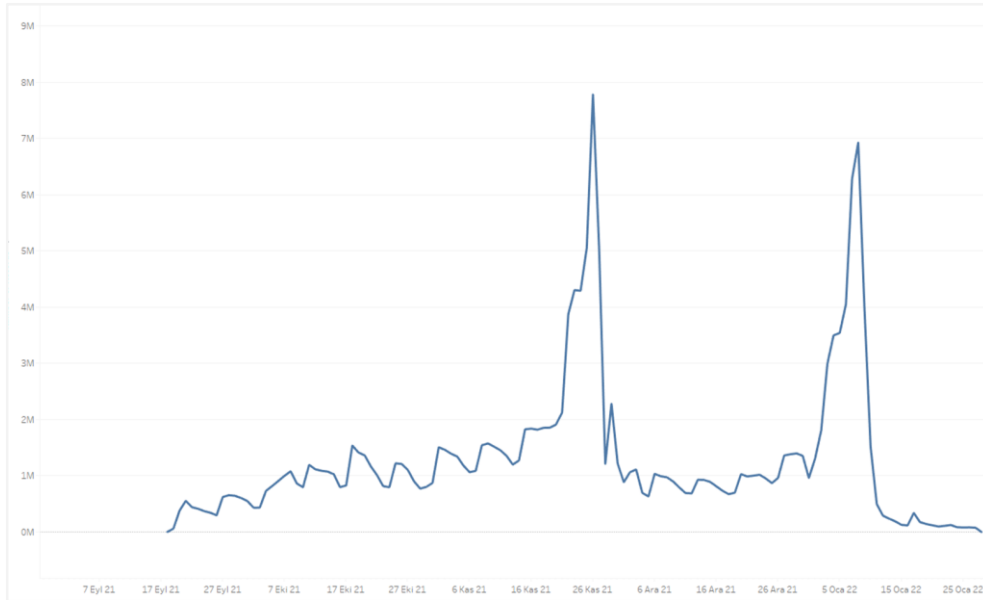
Sınava giren öğrenenlerin illere göre içerik kullanım oranları da karşılaştırılmıştır.



Şekil 7. Sınava Giren Öğrencilerin İllere Göre Kullanım Durumları

Şekil 7’de görüldüğü üzere, yüksek kullanım oranları sırasıyla Niğde, Zonguldak ve Bilecik şehirlerinde; düşük kullanım oranları ise sırasıyla İstanbul, Gaziantep ve Şanlıurfa şehirlerindedir.

Öğrencilerin tarihe göre içerik kullanım sayıları incelenmiştir.



Şekil 8. Zamana Bağlı İçerik Kullanım Sayıları

Şekil 8 incelendiğinde, ara sınav ve dönem sonu sınav dönemlerinde içerik kullanımının diğer tarihlere oranla çok fazla olduğu söylenebilir.

## Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı; Anadolu Üniversitesinin Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrencileri için sunulan Anadolium eKampüs çevrimiçi öğrenme ortamının kullanılması açısından öğrenen başarıları üzerine etkilerinin incelenmesi ve öğrenenlerin bu ortamdan etkili bir şekilde yararlanması için gerekenlerin belirlenmesidir. Veri ambarından alınan veriler üzerinde yapılan analizler göstermiştir ki; öğrenenlerin sistemle etkileşim oranı ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Çevrimiçi öğrenme ortamından yararlanma oranı yüksek olan öğrenenlerin akademik başarıları da yüksek olurken, yararlanma oranı düşüğe akademik başarıların düştüğü gözlenmiştir (Şekil 5). İçerik ve deneme sınavı kullanım durumuna göre tüm öğrenenler ve sınava katılan öğrenenler açısından bakıldığında sınava katılan öğrenenlerin eKampüsü daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 1 ve Tablo 2). Ancak bu oran tüm öğrenenlerde %44 iken sınava katılan öğrenenlerde %59,44'tür. Bu sonuca göre öğrenenlerin eKampüs kullanma oranının düşük olduğu görülmektedir. Cinsiyetlere göre içerik ve deneme sınavı kullanım oranları incelendiğinde tüm kadın öğrenenlerin (%26,38) kullanımını tüm erkek öğrenenlere (18,43) göre daha fazla olduğu görülmektedir (Şekil 1). Aynı şekilde cinsiyetlere göre içerik ve deneme sınavı kullanım oranları incelendiğinde sınava katılan kadın öğrenenlerin (%34,87) kullanımını sınava katılan erkek öğrenenlere (%24,57) göre daha fazla olduğu görülmektedir (Şekil 2). Özetle, erkek öğrenen oranının (erkek: %51,53; kadın: %48,47) daha fazla olmasına rağmen kadın öğrenenlerin eKampüsü daha fazla kullandığı görülmektedir. Yaş gruplarına göre içerik ve deneme sınavı kullanımına bakıldığında sırasıyla 40 ve üstü ile 22 ve altı yaş gruplarının en fazla kullandığı görülmektedir (Şekil 3 ve Şekil 4). Ayrıca bu sonuca göre tüm yaş grupları için eKampüs ile etkileşim oranı arttıkça akademik başarının da arttığı söylenebilir. Bunların dışında öğrenenlerin yaşadıkları illere göre de kullanma oranları değişiklik göstermektedir. Özellikle büyük şehirlerde kullanım oranının çok düşük olduğu, daha küçük şehirlerde kullanım oranının yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak, öğrenenlerin ara sınav ve dönem sonu sınav zamanlarında eKampüsü daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenenlerin akademik başarılarının artırılması için Anadolium eKampüs ortamından yararlanma oranlarının artırılması gerektiği sonucuna erişilmiştir. Bunu sağlamanın yollarından biri olarak oyunlaştırma tasarımı seçilmiştir. Bu şekilde öğrenenler için eğlenceli, verimli ve sürekli bir öğrenme ortamı oluşturulması hedeflenmiştir. Oyunlaştırmanın bu kadar değerli ve önemli oluşunun temel dayanağı; öğrenen katılımını artırmasıdır. Genel olarak kişilerin zorlu görevleri, daha rekabetçi bir yaklaşımla eğlenceli bir şekilde tamamlamaya

istekli oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra Özkan ve Samur (2017) tarafından yapılan çalışmada etkili bir öğretim tasarımı olmadan, oyunlaştırmadan istenilen verimin alınamayacağı ve hatta istenilen hedeflere ulaşmaya engel olunabileceği belirtilmiştir. Oyunlaştırma ile öğrenenlerin gelişimlerini izleyebilecekleri, bu gelişimlerini devam ettirebilecekleri planlamalar yapabilecekleri belirtilmiştir. Bu şekilde öğrenenlerin motivasyonları ve öğrenmeleri üzerinde olumlu sonuçların alınabileceği ifade edilmiştir. Bu kapsamda oyunlaştırma altyapısı hazırlanırken ilk aşamada analiz sonucu elde edilen verilerden yararlanılmalıdır. Öğrenenlerin demografik özellikleri, sistem ile etkileşimleri ve akademik başarı notları dikkate alınmalıdır. Ayrıca alanyazına göre etkili olabilecek oyunlaştırma bileşenleri tercih edilmelidir. Buradan yola çıkarak temel düzeyde puanlar, rozetler, görevler, geri bildirimler ve lider panosu bileşenlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Tüm süreç göz önünde bulundurulduğunda ara sınav ve dönem sonu dönemlerinde oyunlaştırma uygulamasının bonus görevlerle güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenen kitlesi analiz edildiğinde öğrenenler arasında demografik bazı farklılıkların olduğu görülmüştür. Farklı yaş gruplarından, farklı cinsiyetlerde, farklı coğrafi bölgelerden öğrenenler bulunmaktadır. Bu nedenle her öğrenenin öğrenme yöntemi ve öğrenme ortamından beklentileri farklı olabilmektedir. Yapay zeka destekli bireyselleştirilmiş ve uyarlanabilir bir öğrenme ortamında oyunlaştırma bileşenlerinin etkili kullanımı ile öğrenenlerin motivasyonunu, katılımlarını ve başarılarını artırmaya yardımcı olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle her öğrenen için bireyselleştirilmiş en uygun öğrenme yönteminin belirlenmesi ve öğrenenin sistemle etkileşiminin artırılması için yapay zekanın alt kümesi olan makine öğrenmesi algoritmaları kullanılabilir. Khakpour ve Colomo-Palacios (2021) gerçekleştirdikleri çalışmada, oyunlaştırma çalışmalarının genellikle makine öğrenimi yöntemleri ile yapıldığından söz etmişlerdir. Açık ve uzaktan öğrenmede makine öğrenimi kullanarak, öğrenme yönetim sistemlerinde öğrenenlerin dersten ayrılma, derse kabul edilme gibi olasılıkların tahmin edilmesi sağlanabilir. Ayrıca makine öğrenimi, yazılı ödevler söz konusu ise ödev konuları belirlemek, cevapları analiz etmek ve bireyselleştirilmiş geri bildirimler sunmak için de kullanılabilir. Bunlara ek olarak öğrenen profili çıkarmak için de makine öğrenimi kullanılabilir (Barata vd., 2015). Makine öğrenimi algoritmaları, öğrenen profillerinin çıkarılması sonucunda onlara özgü geri bildirim sunmak, hedefler ve görevler oluşturmak için gereklidir. Tüm bu beceriler oyunlaştırmaya dahil edildiğinde istenen verim ve etki alınabileceği düşünülmektedir.

## Öneriler

Yükseköğretim düzeyinde farklı kurumlarda büyük ölçekli araştırmalara ihtiyaç vardır. Açık ve uzaktan öğrenmenin doğası gereği öğrenen sayısı ve çeşitliliği göz önünde alınarak oyunlaştırma bileşenlerini belirleme çerçevesinde daha kapsamlı öğrenen profil analizleri yapılabilir.

Yükseköğretim düzeyinde farklı öğrenme yönetim sistemlerinde yapay zeka destekli oyunlaştırma bileşenlerinin öğrenenlerin motivasyonları ve akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenebilir.

Yapay zeka destekli oyunlaştırma bileşenlerinin hem sistem içinde tasarımı hem öğrenen profillerine uygun tasarımları üzerine çalışmalar gerçekleştirilebilir.

### Kaynakça

- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Gonçalves, D. (2015). Gamification for smarter learning: tales from the trenches. *Smart Learning Environments*, 2(1), 1-23.
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Gonçalves, D. (2016). Early prediction of student profiles based on performance and gaming preferences. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 9(3), 272-284.
- Bilgili, A. (2022). Comparison of Machine Learning Algorithms in Predicting the COVID-19 Outbreak. In Ş. Omeraki Çekirdekci, Ö. İngün Karkış, & S. Gönültaş (Eds.), *Handbook of Research on Interdisciplinary Perspectives on the Threats and Impacts of Pandemics* (pp. 320-336). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8674-7.ch017>
- Bozkurt, A., & Genç-Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: *Gamification. Akademik Bilişim*, 14, 147-156.
- Caporarello, L., Magni, M., & Pennarola, F. (2019). One game does not fit all. gamification and learning: Overview and future directions. *Organizing for digital innovation*, 179-188.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çöpgeven, N.S. (2021). *E-öğrenmede gösterge paneli kullanımının öğrenenin arayüz etkileşimi ve akademik başarısına etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dalmazzo, D., & Ramirez, R. (2017, November). Air violin: a machine learning approach to fingering gesture recognition. In *Proceedings of the 1st ACM SIGCHI international workshop on multimodal interaction for education* (pp. 63-66).
- Di Lena, P., Mirri, S., Prandi, C., Salomoni, P., & Delnevo, G. (2017). In-vehicle human machine interface: an approach to enhance eco-driving behaviors. In *Proceedings of the 2017 ACM workshop on interacting with smart objects* (pp. 7-12).
- González-Fernández, A., Revuelta-Domínguez, F. I., & Fernández-Sánchez, M. R. (2022). Models of Instructional Design in Gamification: A Systematic Review of the Literature. *Education Sciences*, 12(1), 44.
- Jaiswal, A., & Arun, C. J. (2021). Potential of Artificial Intelligence for Transformation of the Education System in India. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 17(1), 142-158.

- Khakpour, A., & Colomo-Palacios, R. (2021). Convergence of gamification and machine learning: a systematic literature review. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 597-636.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43(2), 265-275.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Nah, F., Zeng, Q., Telaprolu, V., Ayyappa, A., & Eschenbrenner, B. (2014). HCI in Business. *Cham: Springer*.
- Özkan, Z., & Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 857-886.
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2018). Karma yöntemler araştırması: alana yönelik bir kılavuz (Ö. Çokluk-Bökeoğlu, Çev.). Ankara: Nobel Publishing.
- Popenici, S., Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>, 15.10.2021
- Pujolà, J.-T. (2021). Gamification: motivating language learning with gameful elements. In T. Beaven & F. Rosell-Aguilar (Eds), *Innovative language pedagogy report* (s. 109-114). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1244>
- Ramírez-Verdugo, M. D., & López, M. (2021). Gamification and Augmented Reality to Upgrade Elementary Bilingual Education Students' Health and Engagement: An Innovation and Research Proposal for Teacher Education. In M. Ramírez-Verdugo, & B. Otcu-Grillman (Ed.), *Interdisciplinary Approaches Toward Enhancing Teacher Education* (s. 95-118). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4697-0.ch006>
- Rivera-Trigueros, I., & Sánchez-Pérez, M. D. (2020). Classcraft as a Resource to Implement Gamification in English-Medium Instruction. In M. Sánchez-Pérez (Ed.), *Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education* (s. 356-371). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2318-6.ch017>
- Simoës, J., Redondo, D. R. & Vilas, F. A. (2013). A social gamification framework for K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29, 345-353.



- Tan, D. Y. & Cheah, C. W. (2021). Developing a gamified AI-enabled online learning application to improve students' perception of university physics. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100032.
- Uzun, Y., Tümtürk, A. Y., & Öztürk, H. Günümüzde ve Gelecekte Eğitim Alanında Kullanılan Yapay Zekâ.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press
- Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. (3. Basım). California: Sage Publications.
- Zou, D., Huang, Y., & Xie, H. (2021). Digital game-based vocabulary learning: where are we and where are we going?. *Computer Assisted Language Learning*, 34(5-6), 751-777.
- Yüzer, T. V., ve Öztürk Kamışlı, Ö. (2012). İnternet-tabanlı ortamlarda bilgiye ulaşmak. İçinde Eby, G., Yamamoto, G. T., ve Demiray, U. (Eds.), *Türkiye'de e-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar-III* (ss. 181-192). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.



## Yazarlar Hakkında

### Araş. Gör. N. Selin ÇÖPGEVEN



Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nden 2016 yılında; 2021 yılında Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda Tezli Yüksek Lisans programından mezun olmuştur. 2021 yılında Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora programında öğrenimine devam etmektedir. Akademik ve bilimsel araştırma alanları arasında açık ve uzaktan öğrenme teknolojileri, içerik geliştirme, yaşam boyu öğrenme, öğretim tasarımı, öğrenme analitikleri, veri görselleştirme, web tasarımı, çoklu ortamlar ve arayüz tasarımı gibi konularla ilgilenmektedir. 2017 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'ne bağlı Öğrenme Teknolojileri Araştırma-Geliştirme Birimi'nde görev yapmaktadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunusemre Kampüsü, 26470, Eskişehir

Tel (İş): +90 222 3350580 - 2383

Eposta: nscopgeven@anadolu.edu.tr

### Öğr. Gör. Hüseyin ÖZKAYA



Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar Mühendisliği (İng) bölümünden 2011 yılında mezun olmuştur. Mezun olduğu tarihten itibaren Anadolu Üniversitesi Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezinde yazılım geliştirici olarak görev yapmaktadır. 2018 yılında Anadolu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Uzaktan Algılama ve Coğrafi Bilgi Sistemleri Yüksek Lisans programından mezun olmuştur. Öğrenimine Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında Doktora programında devam etmektedir. Akademik ve bilimsel araştırma alanları arasında yazılım geliştirme, veri madenciliği, yapay zekâ, makine öğrenmesi, coğrafi bilgi sistemleri, öğrenme analitikleri, açık ve uzaktan öğrenme teknolojileri gibi konular yer almaktadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, BAUM, Yunusemre Kampüsü, 26470, Eskişehir

Tel (İş): +90 222 3350580

Eposta: huseyinozkaya@anadolu.edu.tr

### Doç. Dr. Sinan AYDIN



Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde Açık ve Uzaktan Öğrenme alanında Doçent olarak görev yapmaktadır. Lisans ve yüksek lisans eğitimini Endüstri Mühendisliği alanında tamamlayan Aydın, Ocak 2008'de Sayısal Yöntemler alanında doktora derecesini almıştır. Veritabanı yönetim sistemleri, bilgisayar programlama ve iş analitiği derslerini vermektedir. Açıköğretim Sisteminde yapay zeka (AI) ve makine öğrenimi (ML) uygulamaları üzerinde çalışmaktadır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunusemre Kampüsü, 26470, Eskişehir

Tel (İş): +90 222 3350580

Eposta: snaydin@anadolu.edu.tr



**Gönderim:** 14.11.2022

**Kabul:** 31.01.2023

**Tür:** Araştırma Makalesi

## Açık ve uzaktan muhasebe eğitiminin sürdürülebilirliği ve Covid-19 pandemi deneyimi

Ergün KAYA<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi, ORCID: 0000-0003-3676-3811

### Özet

Muhasebe eğitiminin sürdürülebilirliği için açık ve uzaktan eğitim olanaklarından yararlanma durumunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada Covid19 Salgını dönemindeki uygulamalar incelenmiştir. Araştırmada kullanılan veriler literatür taraması ve kurumsal web sayfalarından toplanmış, ayrıca YÖK Dersleri Platformu incelenmiş ve bu yolla sağlanan katkı belirlenmiştir. Covid19 Pandemisi ile örgün eğitimde yaşanan aksaklıkların giderilmesinde, açık ve uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenme ortam ve malzemeleriyle sağlanan destek bu katkıyı açıkça ortaya koymaktadır. Hızlı dönüşümlerin yaşandığı dijital çağda, örgün eğitimde uzaktan eğitim yöntemlerinin kullanımı da yaygınlaşmaktadır. Eğitim kurumlarında ve muhasebe mesleğinde yaşananlar, muhasebe eğitiminde açık ve uzaktan eğitim olanaklarından daha çok yararlanmayı gerektirmektedir. Muhasebe eğitiminde açık ve uzaktan eğitimden yararlanma olanaklarının geliştirilmesi, özellikle ölçme-değerlendirme ile ilgili iyileştirmelerin yapılması ve kurumsal iş birliğine önem verilmesi gerekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Muhasebe Eğitimi, Açık Öğrenim, Uzaktan Eğitim, Covid19 Salgını, Sürdürülebilirlik.

## Sustainability of open and distance accounting education and the Covid-19 pandemic experience

### Abstract

In this study, which aims to reveal the situation of benefiting from open and distance education opportunities for the sustainability of accounting education, the applications during the Covid19 Pandemic period were examined. The data used in the research were collected from the literature review and institutional web pages, and YÖK Courses Platform, were examined and the contribution made in this way was determined. The support provided by the learning environment and materials of the open and distance education systems clearly demonstrates this contribution to the elimination of the disruptions in formal education due to the Covid19 Pandemic. In the digital age, where rapid transformations are experienced, the use of distance education methods in formal education is also becoming widespread. Experiences in educational institutions and the accounting profession require more open and distance education opportunities in accounting education. It is necessary to develop the opportunities to benefit from open and distance education in accounting education, to make improvements especially to measurement and evaluation, and to attach importance to institutional cooperation.

**Keywords:** Accounting Education, Open Learning, Distance Education, Covid19 Pandemic, Sustainability.

### Kaynak Gösterme

Kaya, E. (2023). Açık ve uzaktan muhasebe eğitiminin sürdürülebilirliği ve Covid-19 pandemi deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 408-431. <https://doi.org/10.51948/auad.1203846>

Bu çalışma, 28-30 Eylül 2022'de Anadolu Üniversitesi tarafından düzenlenen 5th International Open & Distance Learning Conference (IODL 2022) adlı konferansta sunulan sözlü bildirinin, yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

## Giriş

Muhasebe mesleğinin sürdürülebilirliği için öncelikle eğitim ortamının sürdürülebilirliğinin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Doğal çevrenin ve ekonominin sürdürülebilirliğinde en etkili unsur insandır. İnsan düşünce ve davranışlarının belli ölçüde eğitimle şekillendirilmesi olanaklıdır. Sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi için eğitim temel çıkış noktasıdır. Eğitimden etkin şekilde yararlanabilmek için, öncelikle eğitim politika ve süreçlerinin güvenilir, tutarlı ve sürdürülebilir olması gerekmektedir. Muhasebe eğitimi ele alındığında hem meslek mensupları hem de akademisyen ve araştırmacılar açısından yaşamboyu öğrenme gereksiniminin hızla artan bir eğilime sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Bu çalışmada Açıköğretim Sisteminde muhasebe mesleğine temel oluşturan lisans düzeyindeki programlar ele alınmıştır. Bu çerçevede işletme, iktisat, maliye, siyaset bilimi ve kamu yönetimi programlarında verilen muhasebe dersleri ile ilgili Covid19 Pandemi dönemi uygulamaları ve YÖK Dersleri Platformu ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Böylece hem muhasebe mesleğinde sürdürülebilirliğin eğitim yönüyle sağlanması için gereklilikler hem de muhasebe mesleğinin sürdürülebilir gelecek için olası katkıları üzerinde durularak, açık ve uzaktan eğitim yöntemlerinden yararlanma olanakları değerlendirilmektedir.

## Açık ve Uzaktan Muhasebe Eğitimi

### Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Yöntemi

Araştırmanın amacı, muhasebe eğitiminde açık ve uzaktan eğitimden yararlanma durumunu ortaya koymaktır. Açık ve uzaktan muhasebe öğrenme kaynakları salgın döneminde mesleki eğitimin sürdürülebilirliğine katkı sağlamış mıdır? sorusu temel alınarak, Açıköğretim Sisteminde verilen muhasebe dersleri ve özellikle Covid19 Salgını (Pandemi) dönemindeki uygulamalar incelenmiştir. Araştırmada yararlanılan veriler detaylı literatür taraması ve kurumsal web sayfalarının incelenmesi ile elde edilmiştir. Salgın döneminde akademinin serbest kullanımına sunulan YÖK Dersleri Platformu (<https://yokdersleri.yok.gov.tr/>) detaylı şekilde incelenmiştir. Böylece muhasebe eğitimine sağlanan katkı, nicel verilere dayalı yapılan nitel değerlendirme ve yorumlarla desteklenerek belirlenmeye çalışılmıştır.

### Açık ve Uzaktan Eğitim Kavramı

Açık ve uzaktan öğrenme, bireyin kendi kendine öğrenmesini merkeze alan, öğrenmede zaman, mekân ve kaynak esnekliği sağlayan, uzaktan erişimli eğitim ve iletişim teknolojilerini kullanan, kurumsal yapıya sahip etkileşimli, yenilikçi öğrenme sistemi olarak tanımlanabilir.

Açık ve uzaktan öğretim sistemi ile yaşamboyu öğrenenlere, önkoşul ve sınırlama olmadan, eğitimde fırsat eşitliği sunulmaktadır. Açık ve uzaktan eğitim ise öğrenme, öğretme ve yönetme süreçlerini kapsayan şemsiye kavram olarak kullanılmaktadır.

Açık ve uzaktan eğitimin kökeni 300 yıl öncesine kadar dayandırılabilir (Bozkurt, 2017:86). Uzaktan (çevrimiçi) ve geleneksel eğitim süreçlerinin bir arada kullanılması, dağıtık öğrenme kavramıyla (Mason ve Rennie, 2006:17) açıklanabildiği gibi benzer durumlar için harmanlanmış (blended) ve karma (hybrid) eğitim kavramlarının kullanıldığı da görülmektedir. Dağıtık öğrenme (distributed learning) kavramı, öğretme ve öğrenme süreçlerinin sürekliliğini sağlayabilmek için bir ekosistem oluşturulması anlamında kullanılmaktadır. 2000’li yıllardan itibaren Kitlelesel Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Open Online Courses: MOOCs) (Rodriguez, 2013; Gomez-Zermeno, 2020) serbest kullanıma açılan uygulamalar olarak sürdürülebilirlik ve eğitim ilişkisini ortaya koyan örneklerdir. İnteraktif online öğrenme teknolojilerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı özelliklerinden yararlanmak için farklı öğrenme yöntemlerinin muhasebe eğitiminde de denemesi gerekmektedir (Potter ve Johnston, 2006:31).

Açık ve uzaktan eğitimin “açıköğretim” tarafı daha çok kolay erişilebilen ve herkese fırsat eşitliği sağlayan yönünü vurgulamakla birlikte, burada açık ve uzaktan öğretim ve/veya açık ve uzaktan öğrenme şeklinde birlikte kullanılmıştır.

### **Açık ve Uzaktan Eğitimin Gelişimi**

Eğitim, öğrenen ile öğretene arasında etkileşimi sağlayan araçlar kullanılarak, öğrenen tarafın bilgilenme ve bu sayede davranış değişikliğini gerçekleştirme çabaları ile ilgilidir. Eğitimde uzaklık kavramı öğrenen ile öğretene coğrafi olarak farklı mekanlarda bulunmasını vurgulamak için kullanılmaktadır. Bunun yanında “uzaklık” yalnızca mekânsal değil aynı zamanda sosyal ve psikolojik etkileri de barındırır. Uzaktan eğitim sürecinde, öğretene ve yönetene tarafın yeri ve öğrenme sürecine katılımı genellikle belli bir yer ve zaman ile tanımlanabilirken, öğrenenin öğrenme sürecinin çok büyük bir kısmına istediği yerden, istediği zamanda ve istediği süre ile aynı zamanda farklı araçlarla katılma özgürlüğü bulunmaktadır.

Yükseköğretim Genel Kurulu 01.02.2013 tarihli toplantısında alınan kararla (güncelleme: 24.09.2020), yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar kapsamında **uzaktan öğretim** şöyle tanımlanmıştır; *Yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak planlandığı ve yürütüldüğü, öğrenci ile öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşime*

dayalı olarak derslerin öğretim elemanı tarafından aynı mekanda bulunma zorunluluğu olmaksızın eşzamanlı ve/veya eşzamansız biçimde verildiği öğretim”dir (md.4/f).

Burada üzerinde durulan eğitim modeli, açıköğretim olarak adlandırılan ve ülkemizde uygulaması “Açık Yükseköğretim Yönetmeliği” ile çerçevelenen uygulamalardır. Açık ve uzaktan öğretim, dünyanın farklı yerlerinde iki yüzyıldan fazla süredir uygulanagelen ve farklı uygulamalar için her iki ismin de kullanıldığı eğitim modelidir (Alkan, 1987; Bozkurt, 2017:88; Tezcan, 2000:5). Türkiye’deki uygulama ise iki farklı düzenleme ile birbirinden ayrı şekilde yürütülmektedir (Yönetmelik, 1982; Usul ve Esaslar, 2010).

Açık Yükseköğretim Yönetmeliğinde (1982) tanım verilmeden; “**Açık Yükseköğretim;** A- Anadolu Üniversitesinde merkezi açık yükseköğretim, B- Diğer üniversitelerde açık yükseköğretim olmak üzere iki farklı ortamda yürütülür (md.2) ifadesi yer almaktadır. Ayrıca Yönetmeliğin 5.maddesinde; “Bir yükseköğretim kurumunda açıköğretime uygulanacak öğretim programları örgün öğretimde uygulananların kapsam olarak aynıdır.” 13.maddede ise; “Açıköğretim öğrencileri ile aynı öğretim programına göre örgün öğretim öğrencileri arasında öğrenci hakları bakımından fark bulunmadığı gibi her iki yoldan mezun olanlar eşit hak ve yetkilere sahip olurlar” hükmü yer almaktadır.

Sürdürülebilirlik açısından kurumsal hafıza ve istikrar önemlidir. Bu bakımdan Türkiye’deki açıköğretim uygulamalarının 40 yıllık kesintisiz ve sürekli gelişen yapısına değinmekte yarar var. Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açıköğretim Fakültesi, Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (41 sayılı KHK/md.21/c) ile kurulmuştur. 496 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile (md.1/c) Rektörlüğe bağlı İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile önlisans, lisans tamamlama ve her türlü mesleki sertifika programları ile yaygın eğitim hizmetlerini yapmasının yanı sıra, üniversitenin tamamıyla açıköğretim uygulayan fakülte ve yüksekokulları ile örgün öğretiminin yanında ekstern öğrenci alan birimlerine, açıköğretim sistemi ile ilgili kitap, radyo-TV programları, bilgisayar, akademik danışmanlık, organizasyon, sınav ve her türlü öğrenci işleri gibi servisleri vermekle yükümlü olan Açıköğretim Fakültesinden;” (md. 1/j) Açıköğretim Fakültesi İktisat ve İş İdaresi programlarına dahil öğrencilerin devredilmesi ile yeniden oluşturulan ve merkezi açıköğretim sistemine göre eğitim-öğretim yapan İşletme Fakültesi ile İktisat Fakültesinden oluşur.” hükümleri eklenmiştir.

Aynı KHK’de (2809 s. Yükseköğretim Kurumları Teşkilat Kanunu Ek Madde 32) “Anadolu Üniversitesi, yurt düzeyinde ve yurtdışında çağdaş iletişim ve eğitim-öğretim teknolojilerini kullanan Açıköğretim Fakültesinin kendi programlarının yanı sıra, bu

*fakültenin servis ve organizasyonu ile diğer birimlerinin ekstern öğrencilerine ve yalnızca açıköğretim sistemi uygulamak üzere kurulan fakülte ve yüksekokullarına hizmet vererek, aynı zamanda ağırlıklı **açık üniversite** fonksiyonu yapmakla görevli bir üniversitedir.”* ifadesi yer almaktadır.

Türkiye’de 1982 yılında iki lisans programıyla başlayan, 40 yıldır kesintisiz ve sorunsuz sürdürülen, günümüzde 63 akademik programla 40 ülkeye eğitim hizmeti sunan açıköğretim kurumu mevcuttur (<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim>). Ayrıca *e-sertifika* program çeşitliliği ve bunlara ilgi sürekli artmaktadır. E-sertifika programlarının sonunda yapılan gözetimli sınavlarda başarı durumuna göre katılımcılara sertifika verilmektedir. Tam bir gönüllülük esasına dayalı topluma katkı projesi olan, ücretsiz *Akadema* eğitimleri de çeşitlenmekte ve talep sahiplerine nitelikli yaşamboyu öğrenme deneyimi fırsatı sunmaktadır. Araştırma ve sunum tekniklerinden enstrüman çalmaya, bitki bakımından finansal konulara, çok farklı alanlarda derslerin yer aldığı *Akadema* öğrenme ortamında herhangi bir sınav koşulu bulunmayıp, düzenli devam sağlayan katılımcılara katılım belgesi verilmektedir.

Türkiye’de web tabanlı açık ve uzaktan eğitim Anadolu Üniversitesi (<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim>), Atatürk Üniversitesi (<https://www.ataaof.edu.tr/>), İstanbul Üniversitesi (<https://auzef.istanbul.edu.tr/tr/>) ve Ankara Üniversitesi (<https://www.ankara.edu.tr/dizin/Fakulteler/acik-ve-uzaktan-egitim-fakultesi/>) bünyesinde bu amaçla kurulan fakültelerde sürdürülmektedir.

### **Alanyazın İncelemesi**

Çalışma kapsamına uygun olarak alanyazın incelemesi Covid19 Pandemi döneminde açık/uzaktan eğitim yoluyla muhasebe eğitimi ve eğitimde sürdürülebilirlik yönleriyle ele alınmıştır. Muhasebe eğitiminde uzaktan eğitim teknolojisi kullanımı ile ilgili literatür incelendiğinde, ülkemizde açık ve uzaktan öğretim yoluyla muhasebe eğitimi üzerine ilk çalışmalardan biri Sürmeli (1987) “Eğitim Teknolojisindeki Son Gelişmeler ve Muhasebe Eğitimi” adıyla yapılmış, burada uzaktan eğitim teknolojisinin muhasebe derslerinde etkin kullanımı örneklerle açıklanmıştır. Banar ve Kaya, (1996) Açıköğretim Sisteminde muhasebe eğitimi süreçlerini ve ders içeriklerini inceleyerek, açık ve uzaktan öğretim yoluyla muhasebe eğitimine verilen katkıyı ortaya koymuş, Sürmeli ve Kaya (1999) muhasebe öğretiminde uzaktan eğitim teknolojisi çeşitliliği ve ölçme değerlendirme sistemi üzerinde durmuştur.

Bryant, Kahle ve Schafer (2005) uzaktan eğitim tanımları, yöntemleri ve pedagojisi ile ilgili literatürü tarayarak muhasebe eğitimcileri için bir model önerisinde bulunmuşlardır.



Stanley ve Edwards (2005) uzaktan eğitim teknolojilerinin muhasebe öğrenimini kolaylaştırıcı etkisine vurgu yaparak, muhasebe bilgi sistemi dersi üzerinde bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Ülker Ayyıldız, Günlük ve Nil Erbey (2006) *Muhasebe Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma* adlı çalışmada, araştırmaya katılan 54 öğretim elemanının görüşlerini değerlendirerek, uzaktan eğitim konusunda önyargıların kırılması gerektiğini vurgulamıştır. Mutlu, Gümüş ve Okur (2008) muhasebe eğitiminde e-öğrenme sürecini Muhasebe Bilgi Sistemi dersi üzerinden uygulamalı olarak açıklamışlardır. Uçma ve Beycan (2009) web tabanlı interaktif e-öğrenme modeli sayesinde öğrenen-öğreten ve öğrenen-öğrenen arasında bütüncül etkileşimin sağlanabildiğini, böylece öğrenen merkezli eğitime geçişle eğitim kalitesinin artacağını vurgulamıştır.

Kovid19 Pandemisi döneminde uzaktan muhasebe eğitimi uygulamaları ile ilgili literatür incelendiğinde ise aşağıdaki kaynaklara ulaşılmıştır.

Sangster, Stoner ve Flood (2020) *Accounting Education* dergisinin özel sayısında, Türkiye'den İstanbul Üniversitesindeki uygulamanın da yer aldığı, 45 ülkeden Salgın döneminde muhasebe eğitimi deneyimlerini özetleyerek bir araya getirmiştir. Akgün (2020) son zamanlarda uzaktan eğitim uygulamalarındaki hızlı yükselişe dikkat çekerek, Sağlık Yönetimi programında muhasebe dersi alan öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimini incelemiş ve öğrencilerin zaman ve maliyet avantajı memnuniyetine karşılık gelecek beklentilerinin olumsuz olduğunu tespit etmiştir. Serçemeli ve Kurnaz (2020) başka bir üniversitede Sağlık Yönetimi programı öğrencilerine uyguladıkları anket ile öğrencilerin uzaktan eğitime uyumda sorun yaşamadıkları, esnek eğitim olanakları ve zaman tasarrufu nedeniyle memnuniyetlerine karşılık internet erişiminde kesintiler, öğretim elemanına ulaşamama ve sosyalleşme eksikliği gibi olumsuzlukları dile getirdiklerini belirtmiştir.

Kurnaz ve Serçemeli (2020) muhasebe akademisyenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışmada ise, saptadıkları belirgin bir sorun olmamakla birlikte öğrenen ve öğreten arasında etkileşim eksikliğine dikkat çekmişler ve harmanlanmış eğitim yöntemini uygulamanın daha yararlı sonuçlar vereceğini önermişlerdir.

Tuğay (2021) Muhasebe dersi alan Bankacılık ve Finans, İktisat, İşletme, Maliye, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi ile Sağlık Yönetimi öğrencilerini kapsayan araştırmada, öğrencilerin uzaktan eğitimi genel olarak benimsedikleri ve yüzyüze eğitimle eşdeğer gördüklerini tespit etmiştir. Pandemi döneminde teknoloji kullanımında bazı zorluklar yaşandığı, uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyi arttıkça muhasebe derslerinde başarı düzeyinin de arttığı belirtilmiştir. Süklüm (2021) İİBF, Sağlık Bilimleri Fakültesi ile Meslek Yüksekokulu

öğrencilerini kapsayan çalışmasında, uzaktan muhasebe dersi alan öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşlerinin dağılımının birbirine yakın olduğunu, internete erişim kesintileri dışında önemli bir sorun yaşamadıklarını, online ders süresinin 15-25 dakika civarında olmasını, uzaktan eğitimin muhasebe dersleri için ek iş yükü gerektirmediği, ancak daha iyi öğrenme ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesi gibi nedenlerle derslere daha çok kampus ortamında katılmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Ezin (2021) Pandemi döneminde muhasebe dersleri alan İİBF ve Sosyal Bilimler MYO öğrencilerine SWOT analizi uygulamış, olumlu ve olumsuz görüşleri ayrı ayrı değerlendirmiştir.

Yelgen (2022) teorik bir yaklaşımla 20 ulusal, 60 uluslararası makale ve 5 sektör raporu ile 26 üniversite web sayfasını inceleyerek yaptığı çalışmada, Pandemi sonrası muhasebe eğitiminde müfredat, öğretim ortamı ve öğretim yöntemlerinde değişimin gerekliliğini vurgulamış ve öğrenmede etkileşimin önemi üzerinde durmuştur. Azaltun vd. (2022) yaptıkları çalışmada, araştırma döneminde TÜRMOB bünyesindeki 111.361 meslek mensubundan (106.554 SMMM, 4.807 YMM) 1.048'ine ulaşarak, Covid19 Pandemisinin muhasebe meslek mensupları üzerindeki etkisini çok yönlü olarak incelemiştir. Muhasebe meslek mensuplarının uzaktan çalışma koşullarına hızlı uyum sağlayarak, kayıt ve raporlama süreçlerinde teknolojiyi kullanma becerisi artan, teknolojiye daha çok yatırım yapan ve daha çok finansal danışmanlık, finansal analiz gibi hizmetlerle ekonomik krizin aşılmasına önemli katkı sağlayan, dijital dönüşümün zorunluluğunu fark eden bir görünüme kavuştuğunu belirtmiştir.

Covid19 Salgını döneminde uzaktan çalışma da gündemi meşgul eden önemli bir konu olmuştur. Salgında, meslek mensuplarına bürolarında çalışabilmeleri için özel izin verilmiştir. Ancak bu durum kapalı ve dar alanlarda sürekli bilgisayar başında oturarak çalışan meslek mensupları için aynı zamanda hastalığa yakalanma riskini artıran bir uygulama olmuştur. İlgili mevzuatta büro açma zorunluluğunun esnetilmesi ve evde çalışma serbestisinin tanınması gibi düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Açıkgöz ve Mutlu, 2022:858).

Beller Dikmen, Özçelik ve Deran (2022) 841 öğrenci katılımıyla yaptıkları çalışmada, teknolojik araçların kullanım kolaylığının ve çevredeki rol modellerin öğrencilerin online derslere devam etme niyeti üzerinde etkili olduğunu tespit etmişler ve üniversitelerde online öğrenme süreçlerinin artırılmasını önermişlerdir. Bülbül, Ayanoğlu ve Yanık (2022), 215 işletme öğrencisinin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmada, öğrencilerin online ders süresinin 40 dakika civarında olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Çavuşoğlu (2022) çalışmasında YÖK Dersleri Platformunda kitap formundaki muhasebe kaynaklarını sayfa sayısı, yazar ünvanı, kaynak dili, türü ve yılı gibi özellikler açısından



bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemiştir. İncelenen 41 kaynaktan 28'inin Anadolu Üniversitesi'ne, 13'ünün ise Atatürk Üniversitesi'ne ait olduğu belirtilmiştir. Saban, Vargün, Özcan ve Günlük (2022) muhasebe dersi veren 138 akademisyenle yaptıkları araştırmada, eğitimcilerin dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyleri ile uzaktan eğitimin etkinliği arasında ilişki olduğunu saptamış ve uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyini artırmaya yönelik çalışmaların yapılmasını önermişlerdir.

Uzaktan muhasebe eğitiminin sürdürülebilirliği ile ilgili aşağıdaki kaynaklar incelenmiştir.

Bourke ve Simpson (2009) "sustainability in education: is distance learning an answer?" adlı çalışmasında, sürdürülebilir eğitim için; müfredat, kültürel örgütlenme ve eğitim ortamının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yüzyüze eğitime göre uzaktan eğitimde enerji tüketiminin %13'e karbon salınımının (CO<sub>2</sub>) %18'e gerilediği belirtilmektedir. Vyas-Doorgapersad (2011) Bilgi çağında açık ve uzaktan eğitimin sürdürülebilirlik açısından önemli bir öğrenme ortamı olarak kabul edildiğini ve kaliteli eğitimin sürdürülebilmesi için öğrenenlere, iş arayanlara ve toplumun geneline yararlı bir öğrenme ortamı sunduğunu ifade etmektedir. Oladipo (2016) çalışmasında, Nijerya'da işletme ve muhasebe alanında 15 yıllık dönemde öğrenci ve mezun sayılarını inceleyerek, açık ve uzaktan eğitime olan talep artışını ve Uzaktan Eğitim Enstitüsü'nün yükseköğretime sunduğu katkıyı değerlendirmiştir.

Semenets-Orlova vd. (2021) Sürdürülebilir eğitim için çevrenin korunmasını sağlayan, sosyal eşitliği ve ekonomik sürdürülebilirliği teşvik eden bilgi, beceri, anlayış, değerler ve eylemlerin geliştirilmesinin önemini vurgulamış, eğitimcilerin eğitimi için bir uzaktan eğitim modeli önermiştir. Rybakova vd. (2021) Mesleki eğitimin sürdürülebilirliği için uzaktan öğrenme çevresinin meslek yapısına uygun hale getirilmesi, engellerin kaldırılması ve öğrenenlerin öğrenme deneyimlerinin iyi anlaşılması gerektiğini ileri sürmektedir. Covid19'un yükseköğretimde oluşturduğu dijital dalgalanmaya değinerek, bu deneyimin uzaktan eğitim teknolojilerinin sürdürülebilirliğinin gerekliliğini pekiştirdiği vurgulanmaktadır.

Otto ve Kerres (2022) Uzaktan eğitimde yeni modeller ile sürdürülebilirlik politikalarıyla uyumlu ulusal, bölgesel ve kurumsal düzeyde eğitim yapılanmasına gidilebileceğini önermektedir. Özerhan ve Sultanoğlu (2022) sürdürülebilirlik konusunun Türkiye'de işletme ve muhasebe eğitimi verilen programlarda ders olarak genellikle yer almadığını, buna karşılık etik, kurumsal yönetim, sosyal sorumluluk gibi derslerin içinde işlendiğini tespit etmiştir. Hamutoğlu, Bozkurt ve Erdoğan (2022) Sürdürülebilir kalkınma amaçlarından "eğitimde sürdürülebilirliğin", eğitimde eşitlik, adalet, hakkaniyet ve demokrasi gibi temel değerler

bağlamında açık ve uzaktan öğrenme uygulamaları ile nasıl desteklendiğini ortaya koymuştur. Açıklık felsefesinin küresel düzeyde etkisine değinerek yaşamboyu öğrenmenin sürekliliği için, sürdürülebilir bir açık ve uzaktan öğrenme ekolojisinin oluşturulması gereği üzerinde durmuştur. Bozkurt (2022) Covid19 üzerine yapılan çalışmalardan çıkan sonuçları irdelemiş ve etkilenmenin yalnızca sağlıkla ilgili olmadığına işaret ederek; 1) yeni normalde yükseköğretimin dayanıklılık, uyarlanabilirlik ve sürdürülebilirlik temalarına dayandırılması, 2) psikolojik baskılar ve sosyal belirsizlik karşısında öğrenenlerin zihinsel esenliği, 3) çevrimiçi-karma uzaktan eğitim modelinin yaygınlaşması gereğini vurgulamıştır.

### **Açık ve Uzaktan Muhasebe Eğitiminin Sürdürülebilirliği**

#### **Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemlerinde Muhasebe Eğitiminin Yeri**

Muhasebe eğitimi gereksinimi, genel olarak muhasebenin kuramsal yapısını kavramak ve mesleki uygulamayı yönlendiren kurumsal, yasal, davranışsal ve bireysel yetkinlikleri kazanmak üzere ortaya çıkmaktadır. Söz konusu yetkinliklerin önemli bir kısmı eğitim kurumlarında kazanılmaktadır. Mesleki gelişim ve öğrenme süreci, mesleki uygulama deneyimi ile pekişmekte ve hayat boyu devam etmektedir. Muhasebe eğitim-öğretiminde uzaktan eğitim teknolojisi ve öğrenme ortamlarının kullanılması yeni olmayıp gittikçe yaygınlaşan çağdaş eğitim uygulamaları olarak kabul görmektedir. Uzaktan eğitim, açıköğretim, online veya çevrimiçi öğrenme gibi kavramlar, her alanda yoğun bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanıldığı günümüzün vazgeçilmezleri arasında yer almaktadır. Doğal olarak muhasebe eğitimleri de bu gelişmelerden etkilenmektedir.

Açık ve uzaktan muhasebe eğitiminin hedefi, mesleğe yeni başlayacaklara gerekli eğitimi vermenin yanında, meslek ünvanını kazanmış meslek mensupları ya da staj aşamasında meslek adayları için tazeleme, sınava hazırlık, kendini geliştirme ve güncel uygulamaları pekiştirme gereksiniminin karşılanması olabilir. Bununla birlikte açık ve uzaktan eğitim, örgün öğrenime devam etme olanağı bulamayan fiziksel, ekonomik, coğrafi, kültürel, sosyal, vb. engellere maruz kalan ya da zaman kıtlığı çeken öğrenme sevdalıları için sınırsız olanaklar sunmaktadır. Buna “eğitimde fırsat eşitliği” denilmektedir.

#### **Açık ve Uzaktan Muhasebe Eğitiminde Öğrenme Ortamlarının Değişimi**

Açık ve uzaktan muhasebe eğitimini gerçekleştirmek için neler gereklidir? Bu sorunun yanıtı şöyle verilebilir; açık ve uzaktan muhasebe eğitimini gerçekleştirebilmek için kurumsal yönetim, eğitim teknolojisi, uzman insan kaynağı, öğrenenler, öğrenme ortamları,

düzenlemeler ve destek hizmetler gereklidir. Söz konusu yapı ve ilişkiler Şekil 1’de gösterilmiş ve bu çalışmanın sınırları içinde öğrenme ortamı hakkında açıklamalar yapılmıştır.

Öğrenme ortamlarının hazırlanmasında tasarım ve içerik senaryoları sorumlu öğretim elemanları tarafından şekillendirilmekle birlikte, ders malzemesi üretimi teknik ve operasyonel insan kaynağının yoğun ve koordineli çalışmasıyla gerçekleşmektedir. Öğrenenlerin ilk başvuru yaptığı ve geribildirim aldığı yerler de bu birimlerdir. Öğrenme ortamlarındaki süreçler kurumsal yönetimin gözetiminde sürekli izlenmekte, öğrencilerle etkileşimli olarak faaliyetlerin sorunsuz yürütülmesi için gerekli ortam sağlanmaktadır.



Şekil 1. Açık ve Uzaktan Öğretim Sisteminin Öğeleri

Açık ve uzaktan eğitimde öğrenme ortamı, öğrenenlere sunulan çeşitli öğrenme malzemeleri ve uzaktan katılabilecekleri etkinliklerin yer aldığı, elektronik araçlarla uzaktan erişimli ve etkileşimli elektronik ortamlardır. Öğretme-öğrenme süreci bu ortam üzerinden gerçekleştirilmektedir. Öğrenme ortamı, teknoloji ve insan etkileşiminin en yoğun olduğu ve öğretimin-öğrenmenin fiilen gerçekleştiği yerdir.

Bu kapsamda uzaktan muhasebe eğitiminin araçları; kitap, soru-çözüm, özet, canlı ders, videolar, tartışma forumları, e-danışmanlık hizmeti, deneme sınavları, açık kütüphane, öğrenen

geribildirimlerinin yanıtlanması, vb. (<https://ekampus.anadolu.edu.tr>) bu ortamda yer almakta ve sürekli güncellenerek 7 gün 24 saat kullanıma hazır bulundurulmaktadır.

Öğrenme ortamları, açık ve uzaktan eğitim teknolojisi ile eğitim öğretim faaliyetinin gerçekleştirilebilmesi için yararlanılan teknolojik araç-gereç, sistem ve ortamların tümünü kapsar. Uzaktan eğitim teknolojisinin edinilmesi, kurulumu ve güvenli işleyişinin sağlanması, sistemin yatırım boyutunda önemli kararlardan biridir. Bu teknolojinin yenilenmesi ve amaca uygun şekilde işletilmesi, eğitimin sürdürülebilirliği bakımından son derece önemlidir.

Hızla dijitalleşen dünyada eğitim ortamlarının yapay zekâ, büyük veri, sanal ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerin kullanıldığı dijital ağlara dönüştüğü söylenebilir. Bilgi çağında muhasebe eğitiminde teknolojik gelişmelerden daha çok yararlanılması, internet ve web tabanlı uygulamaların muhasebe derslerine dahil edilmesiyle eğitim kalitesinde ve ülke refahında artış olacağı vurgulanmaktadır (Hacırüstemoğlu, 2008:6). Dolayısıyla eğitim kurumlarının sosyal değişime daha duyarlı ve geleceğe hazırlıklı bir yapıya dönüşme zarureti bulunmaktadır (Dwivedi ve Joshi, 2021:85).

### **Açık ve Uzaktan Muhasebe Eğitiminde Sürdürülebilirlik**

Sürdürülebilirlik, herhangi bir olgunun kendi varlığını devam ettirebilmesi (Öztürk, 2017:3) anlamına gelmektedir. Sürdürülebilirlik, öncelikle çevre ve yaşam döngüsü ile ilişkilendirildiği halde, konunun ekolojik, sosyo-ekonomik ve kültürel boyutlarının olduğu bilinmektedir (UN, 2015). Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim ise kuşaklar ötesi bir gelişmenin hedef olarak belirlenmesidir. Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim, *bireylerin sürekli kalkınma bilincini kazanıp eyleme dönüştürebilmeleri için güdülendiği, eleştirel düşünme, geleceği tasarlayabilme ve karar verebilme yetkinliğini kazandıran, katılımcı öğrenme yöntemlerinin benimsendiği bir yaklaşım* (UNESCO, 2020) olarak ifade edilmektedir.

Sürdürülebilirliğin ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarıyla dengeli şekilde ele alınması gerekmektedir. Eğitim-öğretimin toplumları dönüştürmedeki gücü ve sürdürülebilirlik kavramının tüm unsurlarının hayata geçirilmesinin ancak eğitimle gerçekleşebileceği vurgulanmaktadır. Covid19 Salgını döneminde gerek eğitimde gerekse yaşamın tüm kesimlerinde yaşananlar, sürdürülebilirlik kavramının içini dolduracak eylemlerin acilen hayata geçirilmesi zorunluluğunu çarpıcı bir şekilde ortaya koymuştur.

Eğitimde sürdürülebilirlik, açık ve uzaktan öğretimle yakından ilgilidir. Covid19 salgını devasa kampus maliyetlerinin sürdürülebilirliğini gözden geçirme fırsatı da vermiştir (Casado-Aranda, vd. 2020). Bu dönemde eğitimin sürdürülebilirliği büyük ölçüde açık ve uzaktan eğitim sayesinde gerçekleşmiştir. Türkiye’de mevcut açık yükseköğretim öğrencisinin yaklaşık

%70'nin ikinci üniversite tercihtli olması, yaşamboyu öğrenme yaklaşımının sürdürülmesinde açıköğretim önemini gösteren çarpıcı bir örnek oluşturmaktadır. Bu yönüyle açık ve uzaktan öğrenme talebi sürekli artmaktadır. O halde açık ve uzaktan eğitim sistemlerinin güçlendirilerek devamlılığının sağlanması mesleki gelişimin ve insanlığın yararındır.

### **Salgın Döneminde Açık ve Uzaktan Eğitim Deneyimi**

#### **Yükseköğretimde Pandemi Dönemi ve Kriz Yönetimi**

Günlük yaşam normal seyrinde akıp giderken, Aralık 2019'da Çin'in Vuhan/Wuhan kentinde tespit edilen ve hızla dünyaya yayılan Coronavirus (Covid-19) Salgını önce hayatın akışını yavaşlattı, sonra bazı alanlarda durma noktasına getirdi. Yüzyüze eğitim de söz konusu durma noktasına gelen alanlardan biri oldu. Küresel Salgının etkisi her alanda hissedilmeye başladığında eğitimde köklü değişikliklerin yapılmasına ihtiyaç duyuldu. Sağlık Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldıkları kararlarla, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından ülkemizde *virüsün yayılımının yavaşlatılması ve eğitim-öğretimdeki olumsuz etkilerin azaltılması amacıyla*, 16 Mart 2020 tarihinden itibaren üniversitelerde eğitim ve öğretime üç hafta ara verildiği duyuruldu. Bunun devamında Salgın sürecinin belirsizliği nedeniyle, YÖK Genel Kurulu 26 Mart 2020 tarihli toplantısında aldığı kararla, *2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında yüz yüze ders yapılmayacağını, uygulamalı dersler dışında eğitimin uzaktan eğitim, açıköğretim ve dijital öğretim imkanları ile sürdürüleceğini* duyurdu. Böylece Kovid-19 Pandemisi nedeniyle yükseköğretimde dersler uzaktan eğitim sistemi üzerinden verilmeye başlandı. Bu dönemde Türkiye'de farklı eğitim düzeylerinde yaklaşık 25 milyon öğrenen bu durumdan etkilendi.

Uzaktan eğitim uygulama örnekleri ve yapılanmaları pek çok üniversitenin alt yapısında bulunsa da Salgın döneminde *acil uzaktan eğitim* adıyla yeni çözümlere uyum gereksinimi ortaya çıkmıştır. Acil uzaktan eğitimin öteden beri uygulanagelen açık ve uzaktan eğitimden farklılıkları şöyle özetlenebilir (Bozkurt, 2020:117); *acil uzaktan eğitim* zorunluluk olarak ortaya çıkmış, içinde bulunulan dönemin sorunlarına geçici çözümler sunan, fiziki uzaklık ve kriz yönetimi sorunlarını mevcut olanaklarla çözmeye çalışarak eğitimi ayakta tutma gayretini gösterirken, *açık ve uzaktan eğitim* alana özgü eğitimin sürdürülebilirliği için fiziksel, etkileşimsel ve psikolojik uzaklığa dayalı eğitim sorunlarına ve yaşamboyu öğrenmeye kalıcı sistematik çözümler sunan bir seçenek olmaktadır.

Bu süreçte bir yandan her kurum kendi olanakları çerçevesinde pratik çözümlerini üretmeye çalışırken Yükseköğretim Kurumu, derslerin uzaktan erişimli çevrimiçi yürütülmesi

için gerekli tedbirleri almış ve düzenlemeler yapmıştır. Kamuoyunun serbest kullanımına sunulan 1000'den fazla ders malzemesi, dijital ortamda oluşturulan portal üzerinden erişime açılmıştır (<https://yokdersleri.yok.gov.tr>). Söz konusu uygulamada mevcut açıköğretim deneyim ve kaynakları, yükseköğretim için en önemli çözüm seçeneği olmuş ve pek çok akademik programda açıköğretim ders kaynakları birincil kaynak olarak değerlendirilmiştir.

Bunun yanında gerek açıköğretim gerekse uzaktan eğitim yapan üniversitelerde mevcut kaynaklar ve uygulama deneyimi kurum içi akademik birimlerle paylaşılmış, pek çok üniversite yeni yatırımlar yapmış, çevrimiçi öğrenme yönetim sistemleri kurmuştur. Açıköğretim Sisteminde işletme, ekonomi, muhasebe gibi kaynak çeşitliliğine sahip programlarda bu dönüşüm hızlı ve sorunsuz şekilde gerçekleştirilmiştir. Salgın sonrasında yeni derslerle, gerekli güncellemeler de yapılarak uygulamanın devam ettirilmesi beklenmektedir.

### Açık ve Uzaktan Eğitim Sürecine Kurumsal Katkı

Açıköğretim yöntemiyle muhasebe eğitimi alan mezunlardan bugüne kadar çok sayıda muhasebe meslek mensubu yetişmiştir. Ülkemizde halen Anadolu Üniversitesinde 63, Atatürk Üniversitesinde 43, İstanbul Üniversitesinde 40 ve Ankara Üniversitesinde 2 program olmak üzere toplam 148 akademik programda açıköğretim yöntemiyle eğitim verilmektedir. Bunlardan muhasebe mesleği ile doğrudan ilgili olan 5 lisans programının üniversitelere dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 Açıköğretim Yapan Üniversitelerde Muhasebe Meslek Adayı Yetiştiren Programlar				
Üniversite	Anadolu Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi	İstanbul Üniversitesi	Ankara Üniversitesi
Fakülte	<b>Açıköğretim, İktisat, İşletme</b>	<b>Açıköğretim (Açık ve Uzaktan Eğitim)</b>	<b>Açık ve Uzaktan Eğitim</b>	<b>Açık ve Uzaktan Eğitim</b>
Program	İşletme, İşletme (İng.), İktisat, Maliye, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	İşletme, Kamu Yönetimi	İşletme, İktisat, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	-

Ülkemizde 1982'den beri açıköğretim uygulayan Anadolu Üniversitesi başta olmak üzere, benzer uygulamaları 2010'dan beri yürüten Atatürk ve İstanbul üniversiteleri mevcut ders malzemelerini, YÖK Dersleri Platformunda kullanıma sunmuşlardır. Öğrenme ortamında yayımlanan 1001 derse, çevrimiçi toplam 4160 farklı noktadan erişim olanağı bulunmaktadır.

Tablo 2  
YÖK Dersleri Platformunda Yer Alan Muhasebe Derslerinin Dağılımı

Üniversite	Anadolu Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi	İstanbul Üniversitesi	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Ders Sayısı	32	12	16	1
Erişim Noktası	90	33	33	1

Tablo 2’de yalnızca muhasebe derslerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Aynı ders malzemesi (kitap) farklı programlarda (lisans/önlisans) tekraren kullanıma açıldığından, bazı derslere farklı noktalardan erişim olanağı bulunmaktadır.

Söz konusu öğrenme ortamında yer alan 1001 dersten 61’i doğrudan muhasebe dersi olup bunların listesi, ait oldukları üniversiteye göre tasnif edilerek Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3 YÖK Dersleri Platformundaki Muhasebe Dersleri		
Anadolu Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi	İstanbul Üniversitesi
Accounting I	Banka Muhasebesi	Değerleme ve Dönemsonu İşlemleri
Accounting II	Dış Ticaret İşlemleri Muhasebesi	Değerlendirme ve Dönemsonu İşlemleri
Banka ve Sigorta Muhasebesi	Dönemsonu Muhasebe İşlemleri	Denetim
Bankaların Yönetimi ve Denetimi	Genel Muhasebe	Dönemsonu Muhasebesi
Cost & Management Accounting	İnşaat Muhasebesi	Finansal Analiz
Denetim	Lojistik Maliyet Analizi	Finansal Muhasebe
Dış Ticaret İşlemlerinin Muhasebeleştirilmesi	Mali Tablolar Analizi	Finansal Tablolar Analizi
Dönemsonu İşlemleri	Maliyet Muhasebesi I	Finansal Kurumlarda Finansal Analiz
Envanter ve Bilanço	Maliyet Muhasebesi II	Genel Muhasebe
Finansal Tablolar Analizi	Muhasebe Denetimi	Lojistik ve Raporlama Teknikleri
Genel Muhasebe	Sağlık Kurumlarında Maliyet Yönetimi	Maliyet Muhasebesi
Genel Muhasebe I	Şirketler Muhasebesi	Muhasebe
Genel Muhasebe II		Muhasebe Değerleme ve Dönemsonu İşlemleri
Havacılık İşletmelerinde Muh. Uygulamaları		Muhasebeye Giriş
İnşaat ve Gayrimenkul Muhasebesi		Muhasebe Uygulamaları
Konaklama İşletmelerinde Muh. Uygulamaları		Yönetim Muhasebesi
Lojistik Maliyetleri ve Raporlama		
Lojistik Maliyetleri ve Raporlama I		
Lojistik Maliyetleri ve Raporlama II		
Mali Analiz		
Maliyet Analizleri		
Maliyet Muhasebesi		
Maliyet Yönetimi		
Muhasebede Bilgi Yönetimi		
Muhasebe Denetimi		
Muhasebe Denetimi ve Mali Analiz		
Muhasebe ve Hukuk		
Muhasebe Uygulamaları		
Muhasebe Yazılımları		



Ön Muhasebe Yazılımları ve Kullanımı		
Sağlık Kurumlarında Maliyet Muhasebesi		
Sağlık Kurumlarında Maliyet Yönetimi		
+Orta Doğu Teknik Üniversitesi: <i>Engineering Economy and Cost Analysis</i>		

Tablo 3’te yer alan Anadolu Üniversitesi’ne ait kaynaklara Üniversite web sayfasından hem kağıt baskı hem de dijital kitap formunda erişilebilirken, Atatürk Üniversitesine ait kaynaklar dijital kitap formunda, İstanbul Üniversitesine ait kaynaklar ise ders notu ya da derleme kaynak şeklindedir. Salgın döneminde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime uyumunu hızlandırma ve akademik gelişimine katkı sağlama amacıyla, Anadolu Üniversitesi tarafından hazırlanan **Dijital Eğitim Ortamlarına Giriş** dersi tüm üniversitelere açılmış ve “yükseköğretimde dijital dönüşüm projesi” kapsamında uzun zamandır uygulanagelen eğitimler yaygınlaştırılmıştır. Bu da açık ve uzaktan eğitime nispeten yabancı olan fakat bu süreçte çevrimiçi dersleri uygulamak zorunda kalanlar için son derece yararlı olmuştur. Ayrıca Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi (CBİKO) (<https://uzaktanegitimkapisi.cbiko.gov.tr>) dijital platform üzerinden, Anadolu Üniversitesince hazırlanan; 1.046 ders kitabı, 12.289 sunu, 2.987 video, 7.823 ünite özeti ve 6.614 sesli özete en güncel haliyle erişim sağlanabilmektedir.

Her çağda öğrenen ilgisinin canlı tutulması ve öğrenme gereksiniminin en uygun yolla karşılanabilmesi için, Covid19 benzeri salgınları beklemeden, açık ve uzaktan eğitim ortamlarının her alanda yapılandırılması, güçlendirilmesi, güncellenmesi, çeşitlendirilmesi ve her an her yerden erişilebilir durumda olması önemlidir.

### Sonuçlar

Açıköğretim sistemi, eğitim sistemi, muhasebe bilgi sistemi gibi konuları incelerken, anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için sistem yaklaşımından yararlanılabilir. Sistem yaklaşımı, konunun kavramsal tanımı yanında, bütünü oluşturan unsurların amacı gerçekleştirme ve aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi bakımından süreçlerde uyumun açıklanmasını kapsar. Gerek örgün gerekse uzaktan muhasebe eğitiminin amacı, meslek mensubu olma yolunda ilerlemek isteyen adaylara gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılmasıdır. Amacı gerçekleştirme bakımından öğrenme yöntem ve araçları arasında farklılıktan söz edilemez.

Açık ve uzaktan eğitim yoluyla her alanda yaşamboyu öğrenme fırsatları yanında uzmanlık alanlarına ait mesleki eğitimlerin desteklenmesi ve sürekli güncel tutulması olanaklıdır (Adefila, vd. 2021). Muhasebe mesleği, teknolojik olanaklar ile gerekli içeriklerin sağlanması ölçüsünde her aşamada açık ve uzaktan eğitimden yararlanmaya uygun görünmektedir. Dünyada pek çok örneği olduğu gibi; Yeni Zelanda, Bourke ve Simpson



(2009); Hindistan, Vyas-Doorgapersad (2011); Nijerya, Oladipo (2016); Salgın döneminde 45 ülke deneyimi, Sangster, Stoner ve Flood (2020); Malezya, Harizan ve Hilmi (2021); Rusya, Rybakova, vd. (2021), ülkemizde de muhasebe eğitiminde hem lisans ve lisansüstü düzeyde hem de mesleki gelişim için yaşamboyu öğrenme süreçlerinde açık ve uzaktan öğretim kaynaklarından geniş ölçüde yararlanılmaktadır. Küresel Salgın (Covid-19 Pandemic) örneğindeki gibi küresel kriz dönemlerinde ise açık ve uzaktan eğitim, sürdürülebilirliğin kurtarıcılarında olmuştur.

YÖK Dersleri Platformu adıyla serbest erişime açılan açıköğretim kaynakları, binlerce öğrenenin öğrenme sürecine doğrudan katkı sunarken aynı zamanda sıfır maliyetle, geçerli ve güvenilir ders malzemelerine erişim olanağı sağlamıştır. Böylece Salgın döneminde kolay erişilebilir öğrenme ortamı yanında hem öğrenen hem öğreten hem de eğitim kurumları için toplumsal moral desteği de sağlamıştır. Literatür taramasıyla ulaşılan bir çalışmada (Çavuşoğlu, 2022) burada yer alan kitap formundaki 41 kaynak bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu araştırmada ise YÖK dersleri platformunda muhasebe temalı toplam 61 kaynak, üretildiği üniversite ile ilişkili olarak ders adları listelenmek suretiyle karşılaştırmalı olarak ele alınmış, açıköğretim kaynaklarının kriz yönetiminde ve sürdürülebilirlik uygulamalarında somut olumlu etkileri değerlendirilmiştir.

Sürdürülebilirlik çabaları içinde gelecekte eğitim teknolojisinin dönüştürme kapasitesinden yararlanarak, öğrenenlerin istek ve ihtiyaçlarının açık ve uzaktan eğitim yoluyla karşılanması önemlidir. Eğitim, sürdürülebilirliğin sağlanmasının en kolay ve kalıcı yolu olarak her zaman her yerde ulaşılabilen durumda olmalıdır. Bunu bugün ve gelecekte sağlamanın en uygun yolu açık ve uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması olabilir.

Açık ve uzaktan eğitimin en önemli aracı olan internet, eğitimin vizyonunu değiştirmiştir. Buna karşılık ne yazık ki hala yeterli internet erişimi olanağı bulunmayan binlerce öğrenen aday bulunmaktadır. Bununla birlikte Türkiye’de 40 yıllık kurumsal geçmişi olan açık/uzaktan muhasebe eğitimi deneyim ve birikiminin, tüm olumsuz koşullara rağmen küresel salgın döneminde de muhasebe eğitimine gerekli katkıyı sağlayarak çok önemli bir çözüm olma işlevini gerçekleştirdiği açıktır.

### Öneriler

Eğitimde sürdürülebilirliğin sağlanması için, açık ve uzaktan eğitim fırsatları hakkında farkındalığa sahip olmak, eğitim içeriklerinin güncel tutulması için akademik ve uzman insan kaynağını yetiştirmek, teknolojik olanakları tüm kullanıcılar için yeterli kapasitede ve erişilebilir kılmak, finansman sorunlarını çözecek dayanıklı, uyarlanabilir, sürdürülebilir

kurumsal yapılanmayı gerçekleştirmek gerekmektedir. Bundan sonrası, bireysel zaman yönetimi becerisi ve öğrenenlerin tercihi ile ilgilidir.

Bununla birlikte günümüzde her alanda eğitimin sürdürülebilirliği için kesintisiz internet erişimi mutlaka sağlanmalıdır (Kaya ve Karagül, 2001:11). Ayrıca internet ve diğer iletişim ağları aracılığıyla web tabanlı ders içeriklerine erişimi sağlayan akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi gelişmiş teknolojilerin erişilebilir durumda olması son derece önemlidir.

Diğer yandan sürdürülebilirlik için bilmenin yetmeyeceği açıktır. Sürdürülebilirlik ve eğitim kavramları birlikte ele alındığında, öğrenme ve sınav başarısının ötesinde, öğrenilenlerin hayata geçirilmesi, sorunlarla ilgilenme, çözüm üretme sorumluluğuna ortak olma bilinci ve dünya çapında kültürel dönüşümün gerçekleştirilmesi mümkündür. Açık ve uzaktan eğitim olanakları bu amaçla çok geniş bir alanda etkili şekilde kullanılabilir.

Aslında söz konusu sorumluluk yalnızca açık ve uzaktan eğitimle değil, tüm eğitim kurumları ve özellikle üniversite yerleşkelerinin sürdürülebilir yaşam merkezlerine dönüştürülmesi (Akpulat, 2019:38) ve toplumun diğer kesimlerine örnek olmasının sağlanması ile belli ölçüde karşılanabilir. Bu konuda atılacak adımlardan biri olarak, geniş kitlelere ulaşma potansiyeli dikkate alınarak, açık ve uzaktan eğitim programlarında “sürdürülebilirlik” temalı derslere yer verilmesi önerilmektedir. Aslında bu öneri örgün programlar için de geçerlidir (Özerhan ve Sultanoğlu, 2022).

Öte yandan açık ve uzaktan eğitimin eleştiriye en açık yanı sosyal etkileşimi sağlamadaki zayıflığıdır. Söz konusu açığı kapatmak için ders dışı etkinlikler, akademik danışmanlık hizmetleri, yerel-bölgesel sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal etkinlik organizasyonları gibi yan faaliyetlerin çeşitlendirilmesi ve desteklenmesi önerilebilir. Açık ve uzaktan eğitimin arzu edilen yararlı sonuçları verebilmesi ve sürdürülebilmesi için akıllı eğitim teknolojilerinin güvenilir, ekonomik, dayanıklı, uyarlanabilir ve erişilebilir olması (Bozkurt, 2022), akıllı ve ahlaklı insanların bireysel öğrenme becerilerini geliştirmeye odaklanması ve öğrendiklerini sürdürülebilir yaşamlara dönüştürebilme kapasitesini artırması gerekmektedir.

Muhasebe mesleği örneğinde olduğu gibi farklı alanlarda yapılacak araştırmalarla, açık ve uzaktan eğitimin mevcut/potansiyel gücü ve katkısı, yaşanmış iyi örneklerle görünür hale getirilebilir. Böylece sistemin iyi tanınmamasından kaynaklanan kafa karışıklığı ve bazı tereddütler de ortadan kaldırılabilir. Bilim dünyasının ve toplumun bu konuda her zaman kaynağından doğru ve güvenilir bilgi edinme gereksinimi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Açıköğretim Sistemi ve uygulamalarının zaman içindeki gelişme seyri irdelenerek çeşitli alanlara ve farklı özelliklere sahip öğrenenlere; yeni katılanlar, yatay ve dikey geçiş yapanlar,

engelliler, ileri yaştakiler, ikinci üniversiteliler ve hatta mezunlara nasıl katkılar sağladığı somut örneklerle ortaya çıkarılabilir. Bu açıdan öğrenen-öğreten ve öğrenen-öğrenen etkileşimini sağlayacak ortamların sürekliliği de son derece önemlidir.

Biçimsel eğitim öğretim faaliyetleri yanında gerek teknolojik araçlarla uzaktan erişimli gerekse yüz yüze konferans, sempozyum, seminer, fuar vb. akademik etkinlikler ve makale, bildiri, proje vb. bilimsel araştırmalar da sorunun çözümüne ışık tutacak, sürdürülebilir eğitime odaklanmaya katkı sağlayacak anahtar faaliyetler durumundadır.

Açık ve uzaktan eğitim olanaklarından sağlıkla ilgili krizlerin üstesinden gelmede olduğu gibi, ekonomik/finansal krizlerin ve iklim değişikliği ile ilgili ekolojik krizlerin çözümünde ve sürdürülebilirlik politikalarının hayata geçirilmesinde de en uygun maliyetle etkili şekilde yararlanılabilir, yararlanılmalıdır.

## Kaynakça

- Açık Yükseköğretim Yönetmeliği, Resmi Gazete, Tarih: 06/11/1982, Sayı: 17860.
- Açıkgöz, B. ve Mutlu, M. D. (2022). Muhasebe mesleğinde dijital dönüşüm: Covid-19 pandemi döneminde uzaktan çalışma uygulamaları, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 845-864. DOI: 10.15869/itobiad.971503
- Adefila, A., Arrobbio, O., Brown, G., Robinson, Z., Spolander, G., Soliev, I., Willers, B., Morini, L., Padovan, D. & Winpenny, K. (2021). Ecologized collaborative online international learning: tackling wicked sustainability problems through education for sustainable development, *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1), 41-57. Doi: 10.2478/jtes-2021-0004.
- Akgün, A. İ. (2020). COVID-19 Sürecinde acil durum uzaktan eğitimi yoluyla verilen muhasebe eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 208-236.
- Akputat, F. (2019). Sürdürülebilirlik kavramına farklı yaklaşımlar: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma, İstanbul Üniversitesi Uluslararası İşletmecilik Abd. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Alkan, C. (1987). Açıköğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ya.No.157.
- Anadolum eKampus (2022). <http://ekampus.anadolu.edu.tr> (Erişim: 13.03.2022).
- Azaltun, M., Aktaş, A., Yavuzaslan Söylemez, S., Tekbaş, İ. ve Atasoy, A. (2022). Covid-19 Pandemisinin muhasebe mesleği ve muhasebe meslek mensuplarına etkileri üzerine bir araştırma, *İSMMM Mali Çözüm Dergisi*, 32(171), 65-101.
- Banar, K. ve Kaya, E. (1996). Uzaktan öğretimde muhasebe eğitimi, *Türkiye XV. Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, 13-17/11. Manavgat, s.101-142.
- Beller Dikmen, B., Özçelik, M. ve Deran, A. (2022). Covid-19 Salgını döneminde online muhasebe eğitimini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma, *40. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, (18-22 Mayıs) Abant.
- Bourke, J. & Simpson, O. (2009). Sustainability in education: Is distance learning an answer? New Zealand: <http://www.openpolytechnic.ac.nz/facultyandresearch/research/wp>
- Bozkurt, A. (2022). Resilience, adaptability, and sustainability of higher education: a systematic mapping study on the impact of the coronavirus (Covid-19) pandemic and the transition to the new normal, *Journal of Learning for Development – JL4D*, 9(1), 1-16.

- 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 (AUAd)*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2017). “Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını”, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(2), 85-124.
- Bryant, S. B., Kahle, J. B. & Schafer, B. A. (2005). Distance education: a review of the contemporary literature, *Issues in Accounting Education*, 20(3) (August), 255–272.
- Bülbül, S., Ayanoğlu, Y. ve Yanık, S. S. (2022). Covid-19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ve muhasebe eğitimine ilişkin öğrenci algılarının değerlendirilmesine yönelik bir araştırma, *40. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, (18-22 Mayıs) Abant.
- Casado-Aranda, L. A., Caeiro, S. S., Trindade, J., Paço, A., Lizcano Casas, D. & Landeta, A. (2021). Are distance higher education institutions sustainable enough? – A comparison between two distance learning universities, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(4), 709-730. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2020-0260>
- Çavuşoğlu, K. (2022). YÖK Dersleri Platformundaki muhasebe kitaplarının bibliyometrik analizle incelenmesi, *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 6(1), 1673-1701.
- Dwivedi, V. J. & Joshi, Y. C. (2021). ICT perspectives of productive and sustainable development for 21st century higher education institutions, *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 17(3), 81-96.
- Ezin, Y. (2021). Covid 19 sürecinde üniversitelerde uzaktan muhasebe eğitiminin swot analiz tekniği ile değerlendirilmesi, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 92 (Ekim), 73-90.
- Gomez-Zermeno, M. G. (2020). Massive Open Online Courses as a digital learning strategy of education for sustainable development, *Journal of Sustainable Development of Energy, Water and Environment Systems*, 8(3), 577-589.
- Hacırüstemoğlu, R. (2008). Bilgi çağında muhasebe eğitimi, *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 10(3), 1-6.
- Hamutoğlu, N. B., Bozkurt, A. ve Erdoğan, B. Z. (2022). Sürdürülebilir eğitim ekolojisi olarak açık ve uzaktan öğrenme. (Edt. M. Bulut ve C. Korkut). *Döngüsel Ekonomi ve Sürdürülebilir Hayat* (237-258). Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları. DOI: 10.53478/TUBA.978-605-2249-97-0.ch09

- Harizan, S. H. ve Hilmi, M. F. (2021). Developing measures for the effectiveness of distance education as regards sustainability: the mixed method approach, *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 22(3), 177-195.
- Kaya, E. ve Karagül, A. A. (2001). İnternetle muhasebe eğitimi, *XX. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, (23-27 Mayıs) Tekirova.
- Kurnaz, E. ve Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma, *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(3), 262-288.
- Mason, R. & Rennie, F. (2006). eLearning: the key concepts, UK: Abington, Routledge.
- Mutlu, M. E., Gümüş, S. ve Okur, M. R. (2008). Muhasebe eğitiminde e-öğrenme süreci, *XXVII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, (23-27 Nisan) Lara.
- Oladipo, A. J. (2016). Open distance learning: Pathway to sustainable development of higher education in Nigeria, *8th Pan-Commonwealth Forum on Open Learning (PCF8)*, Kuala Lumpur, Malaysia: Open University Malaysia, 27-30 November.
- Otto, D. & Kerres, M. (2022). Increasing sustainability in open learning: prospects of a distributed learning ecosystem for open educational resources, *Frontiers in Education*, 7, 1-11: Doi: 10.3389/educ.2022.866917
- Özerhan, Y. ve Sultanoğlu, B. (2022). Muhasebe eğitiminde “sürdürülebilirlik” – Türkiye’deki üniversitelerde bir araştırma, *40. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, (18-22 Mayıs)
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: Kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler, *Elementary Education Online*, 16(4), 1-11.
- Potter, B. N. & Johnston, C.G. (2006). The effect of interactive on-line learning systems on student learning outcomes in accounting, *Journal of Accounting Education*, 24, 16-34.
- Rodriguez, C. O. (2013). Two distinct course formats in the delivery of connectivist MOOCs, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 66-80.
- Rybakova, A., Shcheglova, A, Bogatov, D. & Alieva, L. (2021). Using interactive technologies and distance learning in sustainable education, *E3S Web of Conferences 250, 07003, TRESP 2021*: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125007003>
- Saban, M., Vargün, H., Özcan, M. ve Günlük, M. (2022). Muhasebe akademisyenlerinin dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin uzaktan eğitimin etkinliği üzerinde etkisi, *40. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, (18-22 Mayıs) Abant.
- Sangster, A., Stoner, G. & Flood, B. (2020). Insight into accounting education in a Covid-19 World, *Accounting Education*, 29(5), 431-562. Doi: 10.1080/09639284.2020.1808487

- Semenets-Orlova, I., Teslenko, V., Dakal, A., Zadorozhnyi, V., Marusina, O. & Klochko, A. (2021). Distance learning technologies and innovations in education for sustainable development, *Studies of Applied Economics*, 39-5, 1-10.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma, *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Stanley, T. & Edwards, P. (2005). Interactive multimedia teaching of accounting information system (AIS) cycles: Student perceptions and views, *Journal of Accounting Education*, 23, 21-46.
- Süklüm, N. (2021). Muhasebe dersi alan öğrencilerin Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan muhasebe eğitimi hakkındaki görüşleri, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 16(1),107-121
- Sürmeli, F. (1987). Eğitim teknolojisindeki son gelişmeler ve muhasebe eğitimi, *Türkiye IX. Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, (7-12 Aralık) Uludağ.
- Sürmeli, F. ve Kaya, E. (1999). Muhasebe eğitiminde yeni teknolojik olanaklar: uzaktan öğretim sisteminde e-mail, videokonferans ve interaktif bilgisayar uygulamaları, *Türkiye XVIII. Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, (12-16 Mayıs) Fethiye.
- Tezcan, M. (2000). Uzaktan eğitimde yapı çözümlemesi: Türk yükseköğretiminde örgün ve uzaktan eğitimin maliyet-etkinlik karşılaştırması, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İktisat Abd. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Tuğay, O. (2021). Üniversite öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimle almış oldukları muhasebe dersleri ile ilgili bakış açıları üzerine bir araştırma. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 23(2), 380-396.
- Uçma, T. ve Beycan, M. (2009). Muhasebe eğitiminde uzaktan eğitim ve e-öğrenme, *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi (MUVU)*, 3, 35-50.
- UN (United Nations) (2015). Transforming Our World: The 2030 agenda for sustainable development; [www.undocs.org/A/70/L.1](http://www.undocs.org/A/70/L.1) (Erişim: 20.03.2022)
- UNESCO (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: all means all, Paris: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (Erişim: 20.03.2022)
- Ülker Ayyıldız, M. S., Günlük, M. ve Nil Erbey, S. (2006). Muhasebe öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik tutumları üzerine bir araştırma, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 32, 1-14.
- Vyas-Doorgapersad, S. (2011). Open distance learning for sustainable development in India, *Progressio*, 33(2), 51-71.

Yelgen, E. (2022). Covid-19 sonrası dönemde muhasebe eğitiminin geleceği, *Journal of Open Learning and Distance Education (JOLDE)*, 1(1), 35-56.

YÖK (2022). YÖK Dersleri Platformu: <https://yokdersleri.yok.gov.tr> (Erişim: 12.03.2022)

Yükseköğretim Kurumları Teşkilat Kanunu (2809 sayılı), R.G. 30/03/1983, Sayı: 18003.

Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar, YÖK Genel Kurulu 01.02.2013 tarihli toplantısı; Değişik: YÖK Genel Kurulu 24.09.2020 tarihli toplantısı.



## Yazar Hakkında

### Ergün KAYA



Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İş İdaresi lisans programından 1986 yılında derece ile mezun olmuştur. Yüksek lisans ve doktora eğitimini Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Muhasebe ve Finansman alanında tamamlamıştır. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde başlayan akademik hayatına İşletme Fakültesinde devam etmektedir. Açıköğretim ve havacılık yönetimi alanında idari görevleri yanında, muhasebe, havacılık yönetimi, lojistik ve turizm işletmeciliği

konularında yayınları bulunmakta ve bu alanlarda dersler vermektedir.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi, Kat 5, Ofis 519. Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/ Eskişehir

Tel (İş): +90 222 3350580/ 2555

Eposta: [ergunk@anadolu.edu.tr](mailto:ergunk@anadolu.edu.tr)

URL: <https://akademik.anadolu.edu.tr/ergunk>



**Gönderim:** 15.11.2022

**Kabul:** 31.01.2023

**Tür:** Araştırma Makalesi

## Yükseköğretimde podcast yayıncılığı: Uzaktan eğitim merkezi örneği

Nilay ÖZER<sup>1</sup>  
Emre BAHTLI<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, ORCID: 0000-0003-4160-7119

<sup>2</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, ORCID: 0000-0003-3316-8902

### Özet

Yükseköğretimde podcast yayıncılığının (podcasting) kullanımı ve var olan uygulamaları inceleme amacı taşıyan bu çalışmada özellikle uzaktan eğitim merkezlerinin hizmetlerinde podcast yayıncılığının kullanılabilirliği üzerinde durulacaktır. Bu kapsamda ülkemizde devlet üniversiteleri tarafından, Spotify ve Google Podcast platformlarında Türkçe olarak yayınlanan eğitim podcastleri, literatürde yer alan podcast tasarım analizi çerçevesi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın yöntemini nitel araştırma desenlerinden durum çalışması oluşturmaktadır. Bu kapsamda doküman analizi yapılarak ulaşılan on bir podcast yayını betimsel bir analizle belirli kriterlere göre incelenmiştir. Bulgulara göre podcast yayınlarının 15 dakika ve üstü zamanları ile uzun yayınlar olduğu, amaçları bakımından öğrenci toplulukları etkinlikleri ve farklı alanlarda uzmanlarla yapılan görüşme kayıtları olarak öne çıktığı görülmektedir. Genellikle öğrenci ve misafirlerin karşılıklı sunum şekilleri, bilgi aktarma amacıyla kullanılmaktadır. Uzaktan eğitim merkezlerinde öğretim elemanlarının mesleki gelişimi ve öğrenenlerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin farkındalıklarını artırma bağlamında podcast yayınlarının kullanılabilirliği öne çıkmaktadır. Araştırma, yükseköğretimde podcast teknolojisinin kullanımına yönelik uygulamaları bütünsel bir bakış açısıyla ele alması ve uzaktan eğitim merkezlerinin üreteceği dijital içeriklerde podcast yayıncılığından faydalanılmasına yönelik bir uygulama örneği sunması bakımından önemlidir. Bununla birlikte incelenen yayınlar Türkiye örneklemini ve devlet üniversiteleri ile sınırlıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Podcast, Podcasting, Uzaktan eğitim, Uzaktan eğitim merkezi, Yükseköğretim.

## Podcasting in higher education: A case of distance education center

### Abstract

This article intends to examine the use of podcasting in higher education. In this regard, this study focus on the usability of podcasting, especially in the services of distance education centers. For the purpose of this study, education podcasts published in Turkish by governmental universities on Spotify and Google Podcast platforms were examined using the podcast design analysis framework in the literature. The method of the research consists of case study, one of the qualitative research designs. In this context, eleven podcast publications reached by document analysis were examined according to certain criteria with a descriptive analysis. Finding of this studys points out, podcasts are long-term with a duration of 15 minutes and more, in terms of their purpose, student societies activities and recordings of interviews with experts in different fields. Mostly, the forms of panel, cross-talk presentations of students and guests are used for the purpose of knowledge transmission pedagogy. Podcasts can

### Kaynak Gösterme

Özer, N. ve Bahtlı, E. (2023). Yükseköğretimde podcast yayıncılığı: Uzaktan eğitim merkezi örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 432-449. <https://doi.org/10.51948/auad.1204300>

Bu çalışma, 28-30 Eylül 2022'de Anadolu Üniversitesi tarafından düzenlenen 5th International Open & Distance Learning Conference (IODL 2022) adlı konferansta sunulan sözlü bildirinin, yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

be used in distance education centers in order to increase the professional development of the instructors and the awareness of the learners about the distance education processes. The research is important in terms of considering the applications for the use of podcast technology in higher education with a holistic perspective and presenting an example of application for the use of podcast publishing in the digital content produced by distance education centers. However, the examined publications are limited to the sample of Turkey and governmental universities.

**Keywords:** Podcast, Podcasting, Distance Education, Distance Education Center, Higher Education

## Giriş

Ses, tarihsel olarak görüntünün rasyonelliği ile karşılaştırıldığında bilimsel açıdan göz ardı edilen bir etkiye sahiptir (Hilmes, 2005). Oysa sese atfedilen duyuşsal değerin, insanlarla olan etkileşimimiz ve algılarımızı etkileme potansiyeli vardır (Bliss-Moreau vd., 2010). Bu potansiyelin önem teşkil ettiği öğrenme ortamlarında ses ve gürültü kirliliği, öğrenenlerin bilişsel yeteneklerine zarar verirken (Clark ve Stansfeld, 2007), ortamdaki bir diğer ses olan öğretmenin sesinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi dikkat çekmektedir (Kim vd., 2004). Bu kapsamda eğitim ortamlarında sesin varlığı ve dengeli şekilde kullanımının öğrenmenin gerçekleşmesi açısından destekleyici olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimde ise tarihi sürece bakıldığında radyo programları yoluyla öğrenenlerin desteklendiği anlaşılmaktadır (Bozkurt, 2017). Bu süreçte gelişen teknolojiyle birlikte kullanılan araç ve uygulamaların çeşitlendiği ve öğrencinin kendi öğrenme deneyimini yönetmesine izin veren araçların öne çıktığı görülmektedir. Bu araçlardan biri olan podcastler, internet üzerinden kullanıma sunulan ses dosyalarının bireyin cihazına indirilebilmesi ve dinlenebilmesine imkan sağlayan medya araçları olarak tanımlanmaktadır. Türkçeye podcast yayıncılığı olarak çevrilen podcasting ise sesli içeriklerin dijital hale getirilerek bir blog ya da web sayfasında yayınlanma sürecidir (Kidd, 2011). Bu kapsamda podcast yayıncılığının sesin gelişimsel yolculuğunda öne çıkan bir durak olduğu ve uzaktan öğrenme ortamlarında kullanılabilirliği ile dikkat çektiği söylenebilir.

Yükseköğretim kurumları ve uzaktan öğrenme ortamlarında kullanımı yaygınlaşan podcastlerin farklı amaçlarla tercih edildiği anlaşılmaktadır. Podcasting yükseköğretimde, yabancı dil öğretimi (Yılmaz ve Babacan, 2015; Yorgancı, 2021; ) yeni bilgi ve beceri kazanımı (O'Connor vd., 2020), stres yönetimi (Ricks vd., 2011), öğretmen öğrenci ilişkilerinin desteklenmesi (McNeil vd., 2010; Stoltenkamp vd., 2010), sesli geribildirim (Killingback vd., 2019; Ribchester vd., 2007) biçimlendirici ölçme değerlendirme yöntemi (Forbes ve Khoo, 2015) ve mobil öğrenme aracı (Hoskyns-Long, 2009; Sakarya, 2019) olarak kullanılmaktadır. Tüm bu kullanım alanları düşünüldüğünde, yükseköğretim kurumlarının podcasting ürünlerinin incelenmesi ve Türkiye yükseköğretiminde podcasting kullanımına yönelik bir analiz ihtiyacının öne çıktığı söylenebilir. Bu kapsamda çalışma, yükseköğretimde podcasting

kullanımını alan yazındaki tasarım temaları çerçevesinde incelemeyi ve var olan uygulamaları karşılaştırarak bütünsel bir analiz elde etmeyi amaçlamaktadır.

### **Araştırma Sorunsalı**

Uzaktan eğitim ortamlarında öğrenme ve öğretmenin nasıl daha iyi hale getirebileceği ilgi çeken bir konu olarak öne çıkmaktadır. Özellikle yükseköğretimde yaygın hale gelen uzaktan eğitim süreçleri, gelişen teknolojiler yardımıyla çeşitli dijital araç ve uygulamaların kullanımına ortam hazırlamaktadır. Bu araçlardan biri olarak öne çıkan podcastler, esnek kullanım olanakları, görece kolay üretimi ve entegre edilebilirliği gibi özellikleri ile tercih edilmektedir (Mayer, 2005). Podcastler, son zamanlarda eğitim amacıyla da yükseköğretim kurumları tarafından kullanılmaktadır (Taylor & Clark, 2010). Dünya yükseköğretim kurumlarının farklı birim ve bölümlerinde podcastingeye yönelik artan ilgi ülkemizde devlet üniversiteleri tarafından yayınlanan eğitim kategorisindeki podcast yayınlarının incelenerek var olan durumun ortaya konulması gerekliliğini öne çıkarmaktadır. Bu gereklilikten yola çıkılan çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

-Ülkemizde eğitim kategorisindeki podcast yayıncılığını kullanan devlet üniversiteleri hangileridir?

-Yayınlanan podcastlerin; içerik türü, katılımcıları, amaçları, uzunluk, tarz, pedagojik yaklaşım, öğrenme materyalleri, seri yapıları, hitap şekilleri ve konuları nelerdir?

-Uzaktan eğitim merkezinde podcast yayıncılığının kullanım alanları nelerdir?

### **İlgili Alan yazın**

#### **Yükseköğretimde Podcast Yayıncılığı**

Yükseköğretimde podcastler öğrencinin öğrenme deneyimini geliştirmek için tamamlayıcı olarak verilen bilgi içeriği, sınıfta verilen bilgiyi yeniden ele alan destekleyici bilgi aktarımı ve birden çok yöntemle sunulan içeriğin podcast kayıtları gibi farklı kullanımlarla kendine yer bulmaktadır (Taylor & Clark, 2010). Bununla birlikte engelli öğrenenlerin eğitiminde erişilebilir öğrenme materyali olarak da kullanıldığı görülmektedir (Gladhart, 2010). Bu kapsamda podcastlerin tek başına bir öğretim materyali olarak kullanılması yerine, farklı amaçlarla ek materyal olarak kullanımının öne çıktığı söylenebilir.

Podcastlerin kullanımına ilişkin gelişim sürecine bakıldığında geleneksel yapıdan gelişmiş yapıya oradan da özellikle video podcastlere (vodcast) evrildiği görülmektedir.

Gelişmiş podcastler resim, fotoğraf, kısa video gibi çoklu medya öğeleri içeren podcastler olarak karşımıza çıkmaktadır. Vodcastler ise videoların podcastlere entegre edildiği podcast türüdür (Fernandez vd., 2015). Böylece podcast teknolojisinin de zengin içerikler oluşturmaya izin veren ve daha fazla duyuya hitap edecek şekilde geliştiği söylenebilir.

Podcastlerin yükseköğretimde özellikle öğrenen becerilerini destekleme ve öğrenme yöntemi olarak kullanılma potansiyeli dikkat çekmektedir (Fernandez vd., 2009). Bu şekilde podcasting sürecine öğrenenlerin dahil edilmesi ise bu aracın basit bir bilgi aktarımının ötesine geçerek öğrenme çıktılarının başarıya ulaşmasını sağlamıştır (Forbes, 2015). Bu durum aynı zamanda öğrenenlerin kendi aralarındaki etkileşimine ve öğretene aralarındaki iletişim engellerinin kaldırılmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca grup çalışmalarının yürütülmesini kolaylaştırıcı bir işlevi olduğu anlaşılmaktadır (Stoltenkamp vd., 2010). Böylece podcasting sürecine öğrenenlerin birlikte dahil olması hem sosyal hem bilişsel açıdan olumlu katkılar sağlamaktadır.

Podcastler yükseköğretimde uzaktan eğitim yöntemlerini geleneksel yöntemlere entegre etme konusunda kullanılabilirlik potansiyeli barındırmaktadır (Manca & Ranieri, 2016; Parson vd., 2009). Bu durum, yükseköğretimde podcast yayınlarını kullanmanın hem uzaktan öğrenme hem de harmanlanmış öğrenme deneyimlerini destekleyici olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### **Uzaktan Eğitimde Podcast Yayıncılığı**

Podcasting, uzaktan öğrenmeyi eğlenceli bir şekilde benimsemek, çevrimiçi ortamda kurum ve öğretmenlerin kendilerini ifade edebileceği ortam sağlamaktadır. Aynı zamanda çevrimiçi öğrenme kültürü oluşturmak için önemli potansiyeller barındırmaktadır (Kidd, 2011). Özellikle gelişmiş podcastler ve podcast şeklinde yayımlanan dersler uzaktan öğrenenler tarafından tercih edilmektedir (Walsh & Villiers, 2015; Zawachi-Richter, 2021). Bu tercihlerin karşılandığı çevrimiçi dersler uzaktan öğrenenlerde motivasyon ve sosyal bulunuşluğun artması ile sonuçlanmaktadır (Bolliger vd., 2010; Brown vd., 2009). Ayrıca uzaktan öğrenme ortamlarında podcast yayıncılığının kullanımı uygulama topluluklarının oluşmasını desteklemektedir (Brown vd., 2009). Bu kapsamda podcasting süreçlerinin özellikle uzaktan öğrenenler ve kurumlar için tercih edilebilir olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde podcasting kişiselleştirme, destek ve geri bildirim materyali olarak kullanılmakta ve belirli faydalar sağlamaktadır. Bu faydalardan bazıları, zaman ve mekan açısından erişilebilir formatlarda materyal sunumu, minimum uyarılma çabası,

müfredat içi esnek kullanım ve hareketlilik sağlamasıdır (Nie vd., 2010). Bununla birlikte kitlesel açık çevrimiçi derslerde kullanılabilirliği ve açık eğitsel kaynak olarak paylaşım kültürünü destekleyici işlevi öne çıkmaktadır (Rosell-Aguilar, 2013; Rueda vd., 2016).

Podcasting öğrenenler için farklı amaç ve işlevlerle kullanımının yanı sıra, farklı uzman ve öğretim elemanlarının çevrimiçi mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde de kullanılmaktadır. Bu kapsamda yapılan araştırmalarda özellikle örnek uygulama içeriklerinin sunulduğu programların varlığı göze çarpmaktadır (Burns, 2011). Bunun yanı sıra mesleki gelişim süreçlerinde içerik edinme podcastlerinin konunun anlaşılmasında faydalı olduğu belirtilmektedir (McNamara, 2018). Bu durum, özellikle öğrenme ve öğretme merkezleri ve uzaktan eğitim merkezlerinin sunduğu mesleki gelişim eğitim programlarında da podcasting süreçlerinin kullanılabilirliğini öne çıkarmaktadır.

## Yöntem

Araştırmanın yöntemini nitel araştırma desenlerinden durum çalışması oluşturmaktadır. Durum çalışması sınırları belli olan bir durumun derinlemesine incelenmesi ve betimlenmesidir (Merriam, 2013). Çalışma kapsamında devlet üniversiteleri tarafından yayınlanan podcast yayıncılığını kullanma durumlarını incelemek ve araştırma sorularına cevap vermek için bu yöntem tercih edilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizleri görsel, araştırma raporları gibi metinlerin dışında farklı materyallerin incelenmesini de kapsamaktadır (Merriam, 2013). Bu çalışmada Google Podcast ve Spotify veri tabanlarında yer alan podcast yayın dokümanları ölçüt örnekleme yöntemine göre belirli kriterlerde taranmıştır. Tarama esnasında yükseköğretim, uzem, eğitim, podcast anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Ayrıca devlet üniversiteleri tarafından Türkçe olarak yayınlanma kriteri dikkate alınmıştır. İki ya da daha az yayını olan podcastler seri yapısı gereği analiz dışı bırakılmıştır. Doküman analizleri her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve elde edilen yayınlar karşılaştırılarak aynı dokümanlara ulaşıldığı görülmüştür.

## Veri Analizi

Doküman analizi yapılarak ulaşılan on bir podcast yayını betimsel bir içerik analizi ile belirli tasarım kriterlerine göre incelenmiştir. Betimsel analiz verilerin belirli temalar kapsamında incelenmesi ve bu kapsamda yorumlanması yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Tüm kullanım alanları ve yararlarının yanı sıra alan yazında vurgulanan eğitici podcast yayıncılığında belirli süreçlerin izlenmesi ve teorik çerçevelerden yararlanılmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır (McNamara & Drew, 2019). Bu kapsamda alan yazında farklı araştırmacılar tarafından önerilen eğitsel podcastlerin incelenmesine yönelik tasarım çerçeveleri, bu araştırmanın amacı doğrultusunda kategori ve temalar olarak kullanılmıştır. İncelenen podcast yayınları yazar/katılımcı, amaç, içerik türü, sunum şekli, uzunluk, pedagojik yaklaşım, tarz, öğrenme materyalleri, serinin yapısı ve konu (Brown vd., 2009; Carvalho vd., 2008; Drew, 2017; Fernandez vd., 2015) temaları bağlamında analiz edilmiştir. Analizler sırasında on üç podcast yayınına ulaşılmıştır. Bu yayınlardan ikisi yalnızca bir ve iki bölümden oluştuğu ve kriterlere uymadığı için analiz dışı bırakılmıştır. Ulaşılan on bir podcast yayınının tüm bölümleri öncelikle makalenin yazarı olan araştırmacılar tarafından ayrı ayrı dinlenmiştir. Dinlemelerin yanı sıra podcastlere ilişkin web siteleri de taranarak, analizler gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizler var olan kavramlara göre kodlama işlemiyle, alan yazında belirtilen tasarım çerçeveleri kapsamında Tablo 1 de verilen tema ve kategorilere uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

*Tablo 1. Araştırma kapsamında kullanılan podcast tema ve kategorileri (Brown vd., 2009; Carvalho vd., 2008; Drew, 2017; Fernandez vd., 2015)*

İçerik Türü	Özgün öğrenme materyali, uzman görüşmeleri
Yazar/Katılımcı	Öğreten, öğrenen, misafir
Amaç	Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme
Uzunluk	Kısa, orta, uzun
Tarz	Yapılandırılmış, yapılandırılmamış
Pedagojik Yaklaşım	Bilgi aktarımı odaklı, diyaloga dayalı
İlişkili Öğrenme Materyali	Blog/web sitesi, transkript, görsel öge, kitap

Seri Yapısı	Doğrusal, doğrusal olmayan,
Hitap Modu	Doğrudan dinleyiciye aktarım, hikaye anlatımı, misafirlerle çoklu sunum
Konu	Bilimsel, kariyer, uzaktan eğitim, sosyal ilişkiler

Verilerin analizinde kodlama güvenilirliği uyum yüzdesi hesaplanarak 0.85 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin %70'in üzerinde ve kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Çalışmaya ilişkin sınırlılıkların başında Spotify ve Google Podcast platformlarında yayınlanmış podcastlerin kullanımı gelmektedir. Birçok eğitimci kendi dersinde hazırlayıp kullandığı podcastleri bu platformlarda yayınlamamış olabilir. Ayrıca araştırma devlet üniversiteleri tarafından eşit teknolojik koşul ve şartlarda hazırlanan yayınları ele almış ve yabancı ülke, dil ve özel üniversitelerdeki podcastler analiz dışı bırakıldığı için karşılaştırma ve analizler sınırlı kalmıştır.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Analizler sonucu ‘‘Ülkemizde eğitim kategorisindeki podcast yayıncılığını kullanan devlet üniversiteleri hangileridir?’’ araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular Anadolu, Eskişehir Osmangazi, İstanbul Teknik, Ortadoğu Teknik, İstanbul, Selçuk, Dokuz Eylül, Gazi, Galatasaray, Trakya ve Necmettin Erbakan Üniversitelerinin öne çıktığını göstermektedir. Buna göre incelenen podcast yayınlarının çoğunluğu öğrenci toplulukları tarafından oluşturulmuştur. Anadolu Üni. ve ESOGÜ podcastleri öğretim elemanları tarafından oluşturulan, İTÜ, ODTÜ ve NEÜ ise üniversitelerin kurumsal iletişim ve uzaktan eğitim merkezlerinin oluşturduğu podcastlerdir. Alan yazındaki podcast yayınlarının tasarımına yönelik temalar bağlamında incelenen yayınlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

#### ***Yükseköğretimde Podcast Yayıncılığına İlişkin Bulgular***

‘‘Yayınlanan podcastlerin; içerik türü, katılımcıları, amaçları, uzunluk, tarz, pedagojik yaklaşım, öğrenme materyalleri, seri yapıları, hitap şekilleri ve konuları nelerdir?’’ araştırma sorusu kapsamında alan-yazında belirlenen temalara göre öncelikle podcastler içerik türü bakımından ele alınmıştır. Eğitsel bir podcast yayını; bir inceleme materyali, geribildirim,



özgün öğrenme materyali, idari bilgi ya da uzman görüşmeleri şeklinde içerikler barındırmaktadır (Carvalho, 2008). Bu kapsamda incelenen üniversitelerin yayınlarında uzman görüşmelerine dayalı içeriklerin öne çıktığı görülmektedir. Bir diğer tema başlığı olan yazar ve katılımcılar değerlendirildiğinde yayınların çoğunlukla öğrenciler tarafından oluşturulduğu ve alanında uzman misafirlerin davet edildiği görülmektedir. Amaçlara ilişkin temalarda ise Bloom taksonomisine dayanan podcastin öğrenenlere yönelik bilişsel yeterlilik ifadeleri dikkate alınmaktadır (Fernandez vd., 2015).

Bu kapsamda öğrenen açısından bakıldığında podcast yayınlarının çoğunlukla öğrenenlerden oluşması derste, öğrenci topluluklarında öğrenilen içeriklerin kavrama ve uygulama basamağında kullanımını göstermektedir. Bunun dışında ise yoğunlukla bilgi basamağına yönelik kazanım sağlayan içerikler öne çıkmaktadır. Podcast yayınlarının uzunluklarına ilişkin olarak Carvalho (2008), kısa (1-5 dk) orta (5-15 dk) ve uzun (15 + dk) olmak üzere üç farklı kategoriye işaret etmiştir. Bu kapsamda incelenen yayınların çoğunlukla on beş dakika ve daha fazla uzunlukta olan uzun podcastler olduğu görülmektedir. Bir diğer tema olan podcast yayını tarzı ise içeriğin sunumunda belirli yapılandırılmış metinlere bağlı kalınıp kalınmadığını ifade etmektedir (Carvalho, 2008). Bu kapsamda incelenen yayınların çoğunlukla yapılandırılmamış tarza sahip olduğu ve özellikle uzman görüşmeleri ve karşılıklı diyalogları içeren yayınlarda bu tarzın öne çıktığı görülmektedir. Bower vd., (2010) tarafından öne sürülen pedagojik yaklaşımlarda ise öğrenenin sürece dahil edildiği yapılandırmacı, çoklu fikirlerin katılımcılar tarafından konuşularak ele alındığı diyaloga dayalı ve bilginin aktarımına dayalı yaklaşım temaları öne çıkmaktadır. Bu kapsamda incelenen yayınlarda diyaloga dayalı farklı katılımcıların fikirlerinin ele alındığı pedagojik yaklaşımlar öne çıkmaktadır.

*Tablo 2. Podcastlerin Belirli Temalara göre İncelenmesi*

Üniversite	İçerik Türü	Yazar ve Katılımcılar	Amaç	Uzunluk	Tarz	Pedagojik Yaklaşım	İlişkili Öğrenme Materyalleri	Seri Yapısı	Konusu	Hitap Modu
Anadolu Üni.	ÖÖM	OG	B	Kısa,Orta	YPD	BAO	-	DO	Bilimsel	DDA
İstanbul Üni.	ÖÖM	OGR	K-U	Kısa,Orta	YP	BAO	-	DO	Bilimsel	HA
Selçuk Üni.	ÖÖM,UG	OGR,MS	K-U	Uzun	YPD	DD	Blog	DO	Bilimsel	MÇS
Dokuz Eylül Üni.	UG	OGR,MS	U	Uzun	YPD	DD	-	DO	Bilimsel	MÇS

Gazi Üni.	UG	OGR,MS	U	Uzun	YPD	DD	-	DO	Bilimsel	MÇS
Galatasaray Üni.	UG	OGR,MS	U	Uzun	YP	DD	Transkript	DO	Kariyer	MÇS
İTÜ	UG	OG,OGR,MS	B	Uzun	YPD	BAO,DD	-	DO	Kariyer	DDA,MÇS
ODTÜ	UG	OG	B	Uzun	YPD	BAO,DD	-	DO	Bilimsel	MÇS
Eskişehir Osmangazi Üni.	ÖÖM	OG	B	Orta	YP	BAO	-	DO	Bilimsel	DDA
Trakya Üni.	UG	OGR,MS	B	Uzun	YP	DD	-	DO	Sosyal	MÇS
Necmettin Erbakan Üni.	ÖÖM	OG	B	Orta	YP	BAO	Transkript	DO	Uzaktan eğitim	DDA,HA

ÖÖM: Özgün Öğrenme Materyali, UG: Uzman Görüşmeleri; OG: Öğreten, OGR: Öğrenci, MS: Misafir; B:Bilgi, K:Kavrama, U: Uygulama, A:Analiz, S:Sentez,DD: Değerlendirme; YP: Yapılandırılmış, YPD: Yapılandırılmamış; BAO: Bilgi Aktarım Odaklı, DD: Diyaloğa Dayalı; D: Doğrusal, DO: Doğrusal Olmayan; DDA: Doğrudan Dinleyiciye Aktarım, MÇS: Misafirlerle Çoklu Sunum, HA: Hikaye Anlatımı

Eğitsel podcast yayınlarının sıklıkla ek bir öğrenme materyali olarak kullanılmasına rağmen incelenen yayınlarda ilişkili öğrenme materyallerinin nadiren kullanımı dikkat çekmektedir. Bu kısımda öne çıkan materyallerin yayın süreci transkripti ve blog yazıları olduğu anlaşılmaktadır. Seri yapısı teması ise yayınlarda ele alınan konuların birbirinin öğrenilmesine önkoşul oluşturan doğrusal ve birbirinden bağımsız konuları oluşturan doğrusal olmayan kategorilerini içermektedir (Fernandez vd., 2015). İncelenen tüm yayınların belirli bir öğrenme sürecinin doğrusallığı yerine birbirinden bağımsız konuları içerdiği, böylece öğrenenlerin tercihine bağlı dinleme olanağı sunduğu görülmektedir. Konu bakımından farklı bilimsel konuların ele aldığı podcast yayınlarının öne çıktığı bunun dışında öğrenen grupları tarafından oluşturulan podcastlerde kariyer, psikoloji, hukuk, tıp ve sosyal konuların ele alındığı anlaşılmaktadır. Seslendirme sürecinde kullanılan hitap etme modu temasında ise podcastlerin seslendirilme ve sunum şekillerine göre; doğrudan dinleyiciye aktarım, hikaye anlatımı ve katılımcı misafirlerle çoklu sunum kategorileri ele alınmaktadır (Drew, 2017). Bu kapsamda incelenen yayınlarda katılımcılarla yapılan çoklu sunumların öne çıktığı, hikaye anlatımının nadiren kullanıldığı anlaşılmaktadır.

### ***Uzaktan Eğitim Merkezi Hizmetlerinde Podcast Yayıncılığına Yönelik Bulgular***

Yükseköğretimde yapılan podcast yayınları arasında uzaktan eğitim merkezi tarafından geliştirilen bir podcast yayını olduğu görülmektedir. Özellikle Covid-19 süreciyle birlikte üniversitelerin uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezleri öne çıkmaktadır. YÖK (2020) verilerine göre toplam 123 üniversitenin uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezleri yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim faaliyetlerinin yürütülmesine yönelik altyapı, teknik, içerik, öğretim tasarımı, araştırma, uygulama desteği sunan merkezlerdir. Bu merkezler özellikle öğrenen ve öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerini desteklenmesi, uzaktan eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. ‘‘Uzaktan eğitim merkezinde podcast yayıncılığının kullanım alanları nelerdir?’’ araştırma sorusu kapsamında ele alınan podcastlerden birinin uzaktan eğitim merkezi tarafından yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda podcastin öğrenen ve öğretenlerin uzaktan eğitime yönelik belirli kavram ve uygulamalara ilişkin farkındalık sağlama amacı taşıdığı görülmektedir. Mesleki gelişim alanında kullanılabilir özgün öğrenme materyali olarak üretilen yayın, merkez personeli öğretim görevlisi tarafından hazırlanıp, sunulmaktadır. Yapılan araştırmalar özellikle öğretim elemanı ve yetişkin öğrenenlerin mesleki gelişimini desteklemeye dayalı podcast yayınlarının varlığına ve işlevselliğine işaret etmektedir (Burns, 2011; Bernstei, 2018; McNamara, 2018). Ayrıca ilgi verme amacı taşıyan yayının orta uzunlukta yapılandırılmış podcast içeriklerinden oluştuğu görülmektedir. İçeriklerde kavrama ilişkin soru, hikaye anlatımı yöntemlerinin kullanıldığı ve bireysel aktarım odaklı bir anlayışın tercih edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca ele alınan kavramların birbirinden genel olarak bağımsız olduğu ve podcast içeriğinin transkriptlerinin ek olarak sunulduğu görülmektedir. Doğrudan dinleyice hitap eden yayın, uzaktan eğitimin tanıtımı, kitlesel açık çevrimiçi ders ve uygulamaların tanıtımı, açık eğitsel kaynaklar, etkileşimsel uzaklık, uzaktan eğitimde motivasyon, pedagojik yaklaşımlar gibi uzaktan eğitim konularını araştırma sonuçları ve eğilimleri ile sunmaktadır. Bulgulara göre bu tarz yayınların farklı uzaktan eğitim merkezleri, kitlesel açık çevrimiçi dersler ve açıklık felsefesi ile yayına ulaşan diğer uzmanlarca kullanım potansiyeli bulunduğu anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitim alanında üretilen podcastlerin açık eğitsel kaynak olarak paylaşım kültürünü destekleyici işlevi dikkate alındığında (Rosell-Aguilar 2013; Rueda vd., 2016) açık eğitsel kaynak üretme alanında da podcastlerin kullanılabilirliği öne çıkmaktadır.

## Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar Türkiye yükseköğretim kurumlarının podcasting süreçlerinde uzman görüşüne dayalı, bilgi verme odaklı podcast yayınlarının öne çıktığını göstermektedir. Öğretim elemanları tarafından derslerde kullanılabilir öğrenme materyali yerine, öğrenci topluluklarının misafir katılımcılarla yaptığı, bilgi düzeyinde, diyaloga dayalı, yapılandırılmamış podcast yayınlarının yaygın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu yayınların, doğrusal olmayan, ek öğrenme materyali içermeyen, çoğunlukla misafir katılımcılarla çoklu sunum içeren podcastlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda elde edilen bulgular, Türkiye’de yükseköğretim derslerinde podcasting kullanımının sınırlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum Fernandez vd. (2015)’in yükseköğretimde öğrenenleri güçlendirmeye ve desteklemeye yönelik az sayıda podcast yayını olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Oysa başka bir çalışma ABD yükseköğretiminde büyük devlet üniversitelerinin yaklaşık üçte birinin podcast yayıncılığı girişimi olduğunu göstermektedir (Seo vd., 2010). Bu durum özellikle podcasting süreçleri hakkında öncelikle farkındalığın artması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (O’Bannon vd., 2011). Ülkemiz yükseköğretiminde ise öğrenci toplulukları podcastlerinin yaygınlığı göze çarpmaktadır. Bu durum, öğrenenlerin birbirlerini ve grup bilincini desteklemeyi önemseydiği şeklinde yorumlanabilir. Podcasting süreçlerinin öğrenenlerin birbirleri ile etkileşimi ve grup çalışmalarını kolaylaştırma potansiyeli görüşü (Stoltenkamp vd., 2010) bunu destekler niteliktedir. Diğer bir bulgu olarak podcast yayınlarının 15 dakikadan uzun yayınlar olduğu görülmektedir. Bu konuda farklı görüşler olmakla birlikte genel kanı öğrenenlerin kısa süreli podcastleri daha dikkatli dinledikleri ve tercih ettikleri yönündedir (Kidd, 2011; On Tam, 2012; Villano, 2008). Bu kapsamda elde edilen bulgular yükseköğretim podcasting süreçlerinde bu tercihlerin ve öğrenen dikkatinin ihmal edildiği şeklinde yorumlanabilir. Bir diğer bulgu olan podcast konularının genellikle farklı bilimsel içeriklerin sunumu şeklinde olmasıdır. Bu içeriklerin özellikle psikoloji, hukuk, tıp alanlarındaki bilimsel içeriklerinden oluştuğu görülmektedir. Bu bulgu, Drew (2017) ‘in eğitsel podcast konularına yönelik belirttiği araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Çalışmamızın diğer bir sonucunda ise özellikle uzaktan eğitim merkezlerinin uzaktan eğitim becerilerini ve mesleki gelişimi destekleme amacıyla öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik sunacağı hizmetler arasında podcast yayıncılığının potansiyel olarak kullanılabilirliği üzerinedir. Bu amaçla podcast yayıncılığı hem açık eğitsel kaynak olarak hem de öğrenme yönetim sistemine dahil edilerek uzaktan eğitim programlarında kullanılabilirliği açısından işlevsel bir araç olarak öne çıkmaktadır. Araştırma bulgularına göre öne çıkan bir podcast

yayını olduğu görülmektedir. Yayının Uzem birimi tarafından oluşturulduğu ve mesleki gelişimi, ayrıca çevrimiçi öğrenenlerin farkındalıklarını destekleme amacı taşıdığı görülmektedir. Alan yazında eğitmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme amaçlı podcast yayınlarının yararlı bulunduğu, çevrimiçi ortamlarda erişilebilir olmasının memnuniyet ile karşılandığı anlaşılmaktadır (Bernstei, 2018; Supanakorn-Davila & Bolliger, 2014; Walsh & Villiers, 2015). Bu durum bu alanda geliştirilecek podcasting süreçlerinin hem öğrenenler hem öğretmenler açısından erişilebilir olması bakımından ve açık eğitsel kaynak olarak kullanımı bakımından önemli bir potansiyel taşımaktadır.

### Öneriler

Yükseköğretimde eğitsel amaçlı podcast kullanımına yönelik evrensel bir tasarım çerçevesinin kullanımı zorlayıcı olsa da (Drew, 2017), yapılan çalışmanın podcasting süreçlerini derslerinde ve kurumlarında kullanmak isteyenler için yol gösterici olması beklenmektedir. Bununla birlikte araştırmacı, kurum ve öğretim elemanlarına yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir:

-Uzaktan öğrenenlere yönelik dünyada yapılan diğer podcast çalışmalarının doküman analizi yapılarak karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilebilir.

-Uzaktan öğretimde öğrenme yönetim sistemlerinde kullanılan ders içi podcastler açık eğitsel kaynak olarak farklı platformlarda yayınlanabilir. Böylece yükseköğretim kurumlarının açıklık felsefesine uygun kaynak paylaşımı desteklenebilir.

-Öğretim elemanlarının destekleme potansiyeli bakımından podcastler incelenerek özellikle uzaktan eğitim alanında mesleki gelişimi destekleyen podcasting çalışmaları incelenebilir.

-Özel yükseköğretim kurumları tarafından yapılan podcasting incelemeleri önerilebilir.

-Uzaktan eğitim alanında uzman katılımcıların yer aldığı podcast içerikleri geliştirilebilir.

-Özellikle öğrenenlerin öğrenme materyali olarak podcast farkındalığı desteklenebilir ve bu kapsamda podcastlere ilişkin kullanım tutumları nicel ve nitel araştırmalarla incelenebilir.

### Kaynakça

- Akkurt Çağlar, A. (2022). Coğrafya dersinde podcast kullanımı ve ders başarısına etkisi üzerine deneysel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (233), 521-534. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.789621>
- Anderson, D. M., & Haddad, C. J. (2005). Gender, voice, and learning in online course environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9 (1), 3-14. <https://doi.org/10.24059/olj.v9i1.1799>
- O'Bannon, B. W., Lubke, J. K., Beard, J. L., & Britt, V. G. (2011). Using podcasts to replace lecture: Effects on student achievement. *Computers & Education*, 57 (3), 1885-1892. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.001>
- Bliss-Moreau, E., Owren, M. J., & Barrett, L. F. (2010). I like the sound of your voice: Affective learning about vocal signals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46 (3), 557-563. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.12.017>
- Bolliger, D. U., Supanakorn, S., & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education*, 55 (2), 714-722. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 85-124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34117/378446>
- Bower, M., Hedberg, J., & Kuswara, A. (2010). A framework for Web 2.0 learning design. *Educational Media International*, 47, 177–198. <https://doi.org/10.1080/09523987.2010.518811>
- Brown, A., Brown, C., Fine, B., Luterbach, K., Sugar, W., & Vinciguerra, D. C. (2009). Instructional uses of podcasting in online learning environments: A cooperative inquiry study. *Journal of Educational Technology Systems*, 37 (4), 351–371. <https://doi.org/10.2190/et.37.4.b>
- Burns, M. (2011). Distance education for teacher training: Modes, models, and methods. Education Development Center. Inc. Washington, DC, 338. <https://www.edc.org/sites/default/files/uploads/Distance-Education-Teacher-Training.pdf>
- Carvalho, A., Aguilar, C., Carvalho, C., & Cabecinhas, R. (2008). Influence of podcasts characteristics on higher students’ acceptance. In Bonk, C. (Ed.), *Proceedings of World Conference on e-learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 3625–3633). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Clark, C., & Stansfeld, S. A. (2007). The effect of transportation noise on health and cognitive development: A review of recent evidence. *International Journal of Comparative Psychology*, 20 (2). <https://escholarship.org/uc/item/8434889m>

- Craig, C. M., Brooks, M. E., & Bichard, S. (2021). Podcasting on purpose: Exploring motivations for podcast use among young adults. *International Journal of Listening*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/10904018.2021.1910>
- Drew, C. (2017). Edutaining audio: an exploration of education podcast design possibilities, *Educational Media International*, 54 (1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1324360>
- Fernandez, V., Simo, P., & Sallan, J. M. (2009). Podcasting: A new technological tool to facilitate good practice in higher education. *Computers & education*, 53 (2), 385-392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.02.014>
- Fernandez, V., Sallan, J. M., & Simo, P. (2015). Past, present, and future of podcasting in higher education. In Shi,Z., Huang, R., Zhou Z.(Eds), *Exploring Learning & Teaching in Higher Education* (pp. 305-330). Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-55352-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-642-55352-3_14)
- Forbes, D. L. (2015). Beyond lecture capture: Student-generated podcasts in teacher education. *Waikato Journal of Education*, 20th Anniversary Collection, 195–205. <https://doi.org/10.15663/wje.v20i3.234>
- Gladhart, M. A. (2010). Determining faculty needs for delivering accessible electronically delivered instruction in higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22 (3), 185-196. <https://eric.ed.gov/?id=EJ906692>
- Gregory, M. S.-J., & Lodge, J. M. (2015). Academic workload: the silent barrier to the implementation of technology-enhanced learning strategies in higher education. *Distance Education*, 36 (2), 210–230. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1055056>
- Healy, S., Block, M. E., & Kelly, L. E. (2019). The impact of online professional development on physical educators' knowledge and implementation of peer tutoring. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1599099>
- Hilmes, M. (2005). "Is there a field called sound culture studies? And does it matter?". *American Quarterly*, 57 (1), 249-259. <https://doi.org/10.1353/aq.2005.0006>.
- Hoskyns-Long, G. E. (2009). Trends in mobile learning: A study of the adoption of podcasting as a learning tool at a community college. Capella University Doctoral Dissertation, Minneapolis. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/trends-mobile-learning-study-adoption-podcasting>
- Jham, Bruno C., Gabriela V. Duraes, Howard E. Strassler, and Luis G. Sensi. (2008). "Joining the podcast revolution." *Journal of Dental Education*, 72 (3), 278-281. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2008.72.3.tb04493.x>
- Kidd, W. (2011). Utilising podcasts for learning and teaching: A review and ways forward for e-learning cultures. *Management in Education*, 26 (52–57).



- <https://doi.org/10.1177/0892020612438031>
- Killingback, C., Osman A., Jonathan W. (2019). "It was all in your voice"-tertiary student perceptions of alternative feedback modes (audio, video, podcast, and screencast): A qualitative literature review." *Nurse Education Today* 72, 32-39. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.012>
- Kim, Y., Baylor, A. L., & Reed, G. (2004). Pedagogical agents' personas: Which affects more, image or voice?. *Annual Conference of Association for Educational Communications and Technology (AECT)* 19-23, Chicago, California. <https://doi.org/10.13140/2.1.1802.4327>
- Kumar, S., Martin, F., Budhrani, K., & Ritzhaupt, A. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Elements of award-winning courses. *Online Learning*, 23 (4), 160-180. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.2077>
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). "Yes for sharing, no for teaching!": Social Media in academic practices. *The Internet and Higher Education*, 29, 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.004>
- Mayer, R. E. (2005). Principles of multimedia learning based on social cues: Personalization, voice, and image principles. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 201–212). Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.014>
- McNamara, S. (2018). Effectiveness of podcasts as professional development for Texas special education administrators. Doctoral dissertation, Texas . <https://hdl.handle.net/11274/10727>
- McNamara, S., & Drew, C. (2019). Concept analysis of the theories used to develop educational podcasts. *Educational Media International*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/09523987.2019.1681107>
- McNeill, M., Mukherjee, S., & Singh, G. (2010). Podcasting in physical education teacher education. *ICHPER-SD Journal of Research*, 5 (1), 16-19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ903498>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel
- Nie, M., Armellini, A., Harrington, S., Barklamb, K., & Randall, R. (2010). The role of podcasting in effective curriculum renewal. *ALT-J*, 18 (2), 105-118. <https://doi.org/10.1080/09687769.2010.492849>
- O'Bannon, B. W., Lubke, J. K., Beard, J. L., & Britt, V. G. (2011). Using podcasts to replace lecture: Effects on student achievement. *Computers & Education*, 57 (3), 1885-1892. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.001>
- O'Connor S., Daly CS., MacArthur J., Borglin G., Booth RG. (2020). Podcasting in nursing and midwifery education: An integrative review. *Nurse Education Practice*, 47, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102827>



- On Tam, C. (2012). The effectiveness of educational podcasts for teaching music and visual arts in higher education. *Research in Learning Technology*, 20, 14919.  
<https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.14919>.
- Parson, V., Reddy, P., Wood, J., & Senior, C. (2009). Educating an iPod generation: undergraduate attitudes, experiences and understanding of vodcast and podcast use. *Learning, Media and Technology*, 34 (3), 215-228. <https://doi.org/10.1080/17439880903141497>
- Ribchester, C., France, D., & Wheeler, A. (2007). Podcasting: a tool for enhancing assessment feedback. In *4th Conference on Education in a Changing Environment*. Salford University.  
<http://hdl.handle.net/10034/15074>
- Rosell-Aguilar, F. (2013). Delivering unprecedented access to learning through podcasting as OER, but who's listening? A profile of the external iTunes U user. *Computers & Education*, 67, 121-129.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.008>
- Ricks, J., Naquin, M., Vest, A., Hurtt, D., & Cole, D. (2011). Examining the results of podcast relaxation techniques in higher education. *ICHPER-SD Journal of Research*, 6 (1), 68-72.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ936023>
- Rueda, R. S., Cuéllar, R. P., Loredó, C. R. R., Palmerín, U. C., & Busto, R. C. (2016). Impact of web 2.0 tools in the mooc. A case study in higher education. In *Edulearn16 Proceedings* (pp. 6992-6997). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.0528>
- Seo, K. K., Curran, A., Jennings, N. A., & Collins, C. M. (2010). Creating a new mobile learning community with podcasting. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 20 (1), 103–114. <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2010.031652>
- Sakarya, K. (2019). İç mimarlık eğitime yönelik uzaktan eğitim modeli önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (2), 388-401.  
<https://doi.org/10.35379/cusosbil.578516>
- Stoltenkamp, J., Khumalo, Y., & Kies, C. (2010). *Rolling-out podcasting to the masses: A case study of the university of the Western Cape*. In *Edulearn10 Proceedings* (pp. 507-516). IATED. ISBN:978-84-613-938
- Supanakorn-Davila, S., & Bolliger, D. U. (2014). Instructor utilization of podcasts in the online learning environment. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10 (3), 389.  
<https://jolt.merlot.org/vol10no3/pdf>
- Taylor, L., & Clark, S. (2010). Educational design of short, audio-only podcasts: The teacher and student experience. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (3).  
<https://doi.org/10.14742/ajet.1082>
- Walsh, S., & De Villiers, M. (2015). Enhanced podcasting for medical students: progression from pilot to e-learning resource: Supplement 1-research. *African Journal of Health Professions Education*, 7 (1), 125-129. <https://doi.org/10.7196/AJHPE.505>

- Yorgancı, O. K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi. Yıldız Teknik üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul. <http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/12534>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F., & Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Turkish Studies*, 10 (3), 1153-1170. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7837>
- YÖK. (2020). Basın açıklaması. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktanegitime-iliskin-aciklama.aspx>
- Zawacki-Richter, O. (2021). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3 (1), 218-226. <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>

## Yazarlar Hakkında

### Nilay ÖZER



Necmettin Erbakan Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans bölümünün ardından, yüksek lisansını Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında tamamlamıştır. Halen aynı bölümde doktorasına devam etmektedir. Çalışma alanları arasında açık ve uzaktan öğrenme, yaşam boyu öğrenme, çevrimiçi pedagoji, kariyer ve psikolojik destek hizmetleri yer almaktadır.

Tel (İş): +90 (332) 323 13 50 - 8113  
Eposta: nilay.ozer@erbakan.edu.tr

### Emre BAHTLI



Necmettin Erbakan Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezinde görev yapmaktadır. Yüksek lisans eğitimini Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalında yürütmektedir. İlgi alanları arasında, inovasyon ve teknoloji yönetimi, örgütsel davranış yer almaktadır.

Tel (İş): +90 0(332) 323 13 50 - 8455  
Eposta: emre.bahtli@erbakan.edu.tr



**Gönderim:** 21.11.2022

**Kabul:** 31.01.2023

**Tür:** Araştırma Makalesi

## Uzaktan eğitim sistemi üzerinde global ölçekli salgının yarattığı dönüştürücü etkiler ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi modeli

Esra FIRATLI TÜRKER<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunus Emre Kampüsü, Eskişehir, Türkiye, 0000-0002-9946-7246

### Özet

Bu çalışmada, Covid-19 salgını sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında meslek yüksekokulu öğrencilerinin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır ve araştırma modeli olarak durum modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda eğitim gören 15 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri görüşme yöntemiyle toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları Covid-19 salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin iyi planlanmış olması, yeterli desteğin sağlanmış olması, salgın döneminde eğitimleri telafi etmesi, kaçırılan dersleri sonradan takip etmenin mümkün olması nedenleriyle meslek yüksekokul öğrencilerinin çoğunluğu tarafından yeterli ve verimli olarak değerlendirildiğini göstermiştir. Bazı öğrencilerinin ise uzaktan eğitimi, yüz yüze eğitime kadar verimli olmaması, sık sık teknolojik sorunlar yaşanması, anlık iletişim sağlanamaması ve bazı derslerin uzaktan eğitime uygun olmaması nedeniyle yetersiz ve verimsiz olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin çoğunun uzaktan eğitimlere uyum sağladığı ve derslere düzenli olarak katıldıkları da tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Covid-19 Salgını, Uzaktan Eğitim, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi.

## The transformative effects of the global pandemic on the distance education system and the model at Anadolu University Open Education Faculty

### Abstract

This research study aims to examine the opinions of vocational school students about distance education during the Covid-19 pandemic. Qualitative research methods were used in the research and the case-study model was preferred as the research model. The study group of the research consisted of 15 students studying at Anadolu University Yunus Emre Vocational School of Health Services. The data of the research were collected by interview method and analyzed by content analysis method. The findings of the research showed that the distance education carried out during the Covid-19 pandemic was evaluated as adequate and efficient by the majority of vocational school students due to the fact that it was well planned, sufficient support was provided, it compensated for face-to-face the educational activities, and it was possible to choose to attend the lectures in real time or watch recordings later. It has been determined that some students consider distance education as inadequate and inefficient with the arguments that it was not as efficient as face-to-face education, technological problems arose frequently, instant communication could not be provided and some courses were not suitable for distance education. It has also been determined that most of the students adapted to distance education and attend classes regularly.

**Keywords:** Covid-19 Pandemic, Distance Education, Anadolu University Open Education System

### Kaynak Gösterme

Firatlı Türker, E. (2023). Uzaktan eğitim sistemi üzerinde global ölçekli salgının yarattığı dönüştürücü etkiler ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi modeli. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 450-490. <https://doi.org/10.51948/auad.1208328>

Bu çalışma, 28-30 Eylül 2022'de Anadolu Üniversitesi tarafından düzenlenen 5th International Open & Distance Learning Conference (IODL 2022) adlı konferansta sunulan sözlü bildirinin, yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

## Giriş

Covid-19 virüsü ilk kez 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Hubei bölgesinin Wuhan kentinde görülmüştür. Virüs nedeniyle ortaya çıkan hastalık 30 Ocak 2020 tarihinde Uluslararası Boyutta Halk Sağlığı Acil Durumu olarak ilan edilmiştir (Buluk ve Eşitti 2020). Virüs, 2020 yılının ilk aylarından itibaren hızla yayılarak başta Avrupa ülkeleri olmak üzere tüm dünya ülkelerini etkisi altına almıştır. Yaşanan bu global ölçekli durum Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020 tarihinde "küresel salgın (pandemi)" olarak nitelenmiştir (Can, 2020). Virüs dünya genelinde birçok ülkede farklı tarihlerde ortaya çıkmış ve her ülke hastalığa karşı korunma amaçlı çeşitli tedbirler alınmaya başlanmıştır. Pandeminin etkilerini azaltmak amacıyla uygulanan zorunlu karantina, sokağa çıkma yasakları, ülkeler arası giriş-çıkışların durdurulması, şehirlerarası seyahat kısıtlamaları ve kalabalık ortamlarda fiziksel mesafenin korunamaması sebebiyle virüs bulaşma tedirginliği gibi etkenler bireylerin davranışlarında ve yaşamsal pratiklerinde belirgin değişimleri beraberinde getirmiştir (Aktaş vd., 2020). Dünya genelinde pek çok alanda köklü değişimlere neden olan salgın süreci eğitim alanındaki uygulamaları da kaçınılmaz şekilde etkilemiştir. Tüm dünyada 192 ülkede okullar kapanmış ve 2 milyara yakın öğrenci kapanmalardan etkilenmiştir (Unesco, 2022). Salgın dönemindeki eğitim kayıplarını telafi edebilmek için uzaktan eğitim çok daha yaygın ve etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır.

Uzaktan eğitim uygulamalarındaki başarı, uzaktan eğitimin iyi planlanmasına, yeterli içerik ve yeterli donanımla sunulmasına ve uzaktan eğitime ehil kişilerce verilmesine bağlıdır (Alper, 2020; Bozkurt, 2020). Ayrıca, öğrencilerin uzaktan eğitim konusunda deneyimli olması da önemlidir. Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitime geçiş mecburen olmuştur ve uzaktan eğitim için gerekli planlamalar ve hazırlıklar yapılamamıştır. Böyle bir süreçte geçilen uzaktan eğitimin niteliği ve çıktıları merak konusu olmuştur (Karaca ve Kelam, 2020). Salgın döneminde verilen uzaktan eğitimin araştırılması uzaktan eğitimin taraflarının bu süreçten nasıl etkilendiğini ortaya çıkartmak, eğitimin olumlu ve olumsuz taraflarını belirlemek, uzaktan eğitimin sorunlarını giderip gelişimini sağlamak için önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada, Covid-19 salgını sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında meslek yüksekokulu öğrencilerinin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilecek bulguların uzaktan eğitim programlarının sorunlarını gidermek, güçlü yönlerini desteklemek ve nihai olarak eğitimin kalitesini yükseltmek adına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

### Araştırma Sorunsalı

Covid-19 salgını döneminde eğitim kurumları hızlı bir tepki vererek uzaktan eğitim uygulamasına geçmişlerdir. Eğitim kayıplarının telafi edilebilmesi için uzaktan eğitim kıymetli bir alternatif rolü görmüştür. Eğitim kurumları uzaktan eğitime geçme, uzaktan eğitim alt yapısını hazırlama, içerik hazırlama ve eğitimin sunumu için takdir hak eden bir çaba göstermişlerdir. Bununla birlikte, uzaktan eğitime geçişin çok ani olduğu, yeterli planlama ve hazırlık yapılmadığı, eğitimin sunuşunda sorunlar yaşandığı ve uzaktan eğitimin çıktılarının tartışıldığı bilinmektedir. Yapılan alan araştırmalarında da uzaktan eğitimden yeterince verim alınamadığı, öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda yeterince bilgi ve deneyim sahibi olmadıkları, öğrencilerin motivasyon ve devam sorunu yaşadığı, uzaktan eğitim için gerekli teknolojik altyapının yeterli olmadığı, sistemin kesintiye uğradığı, uzaktan eğitime ulaşmak için gerekli olan teknolojik donanım açısından öğrenciler arasında eşitsizlikler olduğu, eğitimde fırsat eşitliğinin zedelendiği ve uzaktan eğitimden amaçlanan faydaların sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Afşar ve Büyükdoğan, 2020; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020, Aktaş vd., 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Karaca ve Kelam, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020; Sarışık vd., 2021, Urhanoğlu, Bayırlı ve Aslan, 2021; Metin, Gürbey ve Çevik, 2021, Arslan vd., 2021; Arık vd., 2021).

Covid-19 salgını döneminde uygulanan uzaktan eğitimden her eğitim kademesindeki öğrenciler etkilendikleri gibi, meslek yüksekokulu öğrencileri de etkilenmiştir. Geleceklerini inşa etmek ve bir meslek sahibi olmak için iki yıllık bir eğitim süresine sahip olan meslek yüksekokulu öğrencileri için bu sürecin tamamı nerdeyse uzaktan eğitimle geçmiştir. Dolayısıyla uzaktan eğitimle ilgili karşılaşılan sorunlar meslek yüksekokulu öğrencilerinin geleceklerini etkileyecek niteliktedir. Bu nedenle meslek yüksekokulu öğrencilerinin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim deneyimi ve onların bu deneyime ilişkin görüşleri incelenmelidir.

Bu araştırmada çözümüne odaklanılan araştırma problemi ve alt problemler aşağıda açıklanmıştır.

Araştırma problemi: Covid-19 salgını sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında meslek yüksekokulu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri:

(1) Salgın sürecinde hakkında meslek yüksekokulunda gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetleri yeterli miydi?

(2) Meslek yüksekokulunda gerçekleştirilen uzaktan eğitim verimli oldu mu?

(3) Meslek yüksekokulunda gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecine uyum sağlanabildi mi?

(4) Meslek yüksekokulunda gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarındaki teknolojiyi benimsenebildi mi?

(5) Meslek yüksekokulunda gerçekleştirilen uzaktan eğitim sisteminde yaşanan durumlar nelerdir?

(6) Meslek yüksekokulunda gerçekleştirilen uzaktan eğitimde derslere katılım nasıl gerçekleşmiştir?

(7) Meslek yüksekokulunda gerçekleştirilen uzaktan eğitim sistemine ilişkin ileriye yönelik öneriler nelerdir?

## İlgili Alanyazın

### Uzaktan Eğitim

Bireylere istenilen nitelikleri kazandırmak, davranış değişikliği meydana getirmek, topluma uyumlarını sağlamak ve böylece bireyin ve toplumun gelişimini sağlamak için kullanılacak en etkili araç eğitimidir (Karaca ve Kelam, 2020). Eğitim birey ve toplum hayatında kritik bir öneme sahip olduğundan toplumlar ve devletler eğitime önem vermişler ve bireylerin kaliteli bir eğitim almasını hedeflemişlerdir. Devletlerin anayasasında eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliği öncelikli yerini almıştır.

Eğitimin içeriği ve uygulanma şekli insanların ihtiyaç ve beklentilerine göre farklılaşmaktadır (Çokyaman ve Ünal, 2021). İnsan, ihtiyaç ve beklentileri sürekli bir değişim içinde olduğundan eğitimlerin uygulanma şekli ve içeriği de değişmektedir. Günümüzde bilgiye ve eğitime verilen önem artmıştır. Toplumda iyi bir statü elde etmenin, saygınlık kazanmanın, iyi bir meslek sahibi olmanın eğitimle mümkün olabileceği yaygın bir kanaattir. Günümüzde eğitime olan bu yoğun talep günümüzün teknoloji ve iletişim alanında gerçekleşen gelişmeleriyle birleşince de zaman ve mekân sınırlaması olmayan uzaktan eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim, eğitici ve öğreticinin yüz yüze olmadığı ancak farklı iletişim araçlarıyla eğitim faaliyetlerinin devam ettiği bir eğitim ortamıdır ve erişilebilirlik, esneklik, etkileşim ve bireyselleşme gibi özelliklerle tanımlanmaktadır (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Uzaktan eğitim, eğitici ve öğrencinin birbirinden farklı fiziksel mekanlarda bulunduğu ve



kendine özgü tasarım ve teknolojik donanım gerektiren açık erişimli eğitim biçimi olarak da tanımlanabilmektedir (Asandaş ve Hacıcaferoğlu, 2021).

Uzaktan eğitim senkron ve asenkron olmak üzere iki şekilde verilebilmektedir. Senkron olan uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci anlık iletişim halindedirler. Asenkron olan uzaktan eğitimde ise öğretilen tarafından daha önceden kayıt edilmiş sesli ve görüntülü eğitim materyallerine öğrencinin sonradan erişimi söz konusudur (Afşar ve Büyükdoğan, 2020). Uzaktan eğitimle ilgili bir diğer sınıflama da etkileşimli ve etkileşimsiz uzaktan eğitim olarak yapılabilir. Öğrencinin müdahale ve katılımcılığı olmayan tek yönlü eğitim türleri etkileşimsiz uzaktan eğitimdir. Öğrencinin soru sorabildiği, katkı yapabildiği, etkileşimde bulunabildiği uzaktan eğitimler ise etkileşimli uzaktan eğitimlerdir. Teknolojinin gelişmesiyle uzaktan eğitimler giderek daha fazla etkileşimli türde gerçekleştirilmektedir (Başaran vd., 2020).

Uzaktan eğitim sıklıkla yüz yüze eğitimlerle karşılaştırılmış ve bu kapsamda avantaj ve dezavantajlarından söz edilmiştir. Farklı kaynaklardan yararlanarak uzaktan eğitimin avantajlarını şu şekilde özetlemek mümkündür (Akbal ve Akbal, 2020; Akkaş Baysal ve Ocak, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020; Çokyaman ve Ünal, 2021):

Uzaktan eğitimde yer, mesafe ve zaman kısıtı bulunmadığından eğitime erişim kolaylaşmıştır. Ulaşım masrafı olmadığından, daha az araç gereç ve eğitim materyali gerektirdiğinden uzaktan eğitim, maliyetleri azaltmaktadır. Uzaktan eğitimde aynı anda çok sayıda kişiye eğitim verilebildiğinden müfredat birliği sağlanabilmektedir. Buna bağlı olarak standart ve nitelikli bir eğitimi geniş kitlelere engelsiz olarak ulaştırma imkânı olduğundan eğitimde fırsat eşitliği de sağlanabilmektedir. Uzaktan eğitim öğrenci sayısının artmasından etkilenmemektedir. Uzaktan eğitim sağlık şartları, iklim şartları, fiziksel şartlar, kültürel ve coğrafi şartlardan kaynaklanan eğitim devamsızlığına bir çözüm olabilmektedir. Uzaktan eğitim toplum içerisinde kendisini ifade etmekte zorlanan öğrenciler için bir anlamda yardım eli uzatmaktadır. Uzaktan eğitim vasıtasıyla öğrencilerin öz kontrol ve öz disiplin kazanmasına katkıda bulunmaktadır. Uzaktan eğitim ayrıca, teknolojik okuryazarlık, iletişim becerileri ve iş birliği konusunda bilgi ve deneyim kazandırmaktadır.

Farklı kaynaklardan yararlanarak uzaktan eğitimin dezavantajları ise şu şekilde sıralanabilir (Afşar ve Büyükdoğan, 2020; Akkaş vd., 2020; Başaran vd., 2020; Çokyaman ve Ünal, 2021; Avcı ve Akdeniz, 2021):

Uzaktan eğitim, başta uygulama gerektiren eğitimler olmak üzere bazı türdeki eğitimler için uygun değildir. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimdeki bazı maliyet kalemlerini azaltsa dahi alt yapı inşa etmek, uzaktan eğitim için gerekli olan teknik donanımı satın almak ve



sürdürülebilirliğini sağlamak ve iletişim giderlerini karşılamak için kaynak ayırmak zaruridir. Uzaktan eğitimin taraflarının teknoloji konusunda kendilerini eğitmeleri gerekmektedir. Uzaktan eğitimde kullanılan teknoloji kaynaklı arazılar, sorunlar ve kesintiler meydana gelebilmektedir. Uzaktan eğitim her zaman anlık ve hızlı geri dönüşlere uygun olmayabilir. Uzaktan eğitim şartları gereği öğrencilerde yalnızlık hissi, motivasyon düşüklüğü, derse odaklanamama, iletişim ve etkileşim yoksunluğu gibi sorunlara yol açabilir. Uzaktan eğitimde öz disiplini ve öz kontrolü az olan öğrenciler daha az başarı sağlayabilirler. Kalabalık grupların olduğu uzaktan eğitimlerde iletişimin yönetilmesinde güçlükler yaşanabilir.

Uzaktan eğitimin bazı dezavantajları bulunsa dahi günümüzün hızlı ve gelişmiş teknolojik ve iletişim imkanlarıyla uzaktan eğitim her geçen gün daha da yaygınlaşmaktadır (Akkaş vd., 2020). Günümüzde, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve karma gerçeklik sağlayan araçlar da kullanılarak ülkeler ve kıtalar arası uzaktan eğitimler dahi gerçekleştirilmektedir (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020).

Uzaktan eğitimin posta yoluyla gerçekleştirilen ilk uygulaması 1728'de görülmüştür (Afşar ve Büyükdoğan, 2020). 1800'lü yıllarda ise uzaktan eğitim gazeteler aracılığıyla yapılmıştır (Avcı ve Akdeniz, 2021). Almanya'da bazı üniversiteler 1856'da uzaktan eğitimi kullanmaya başlamışlardır ve devam eden yıllarda ABD'de, Japonya'da da uzaktan eğitim uygulamalarına başlanmıştır (Başaran vd., 2020). 1900'lü yıllarda yeni teknolojik imkânların ortaya çıkması ve teknolojinin ucuzlamasıyla televizyon, radyo ve video eğitimi şekline ve nihayet 1980'den sonra bilgisayar ve internet aracılığıyla uzaktan eğitimler verilmeye başlanmıştır (Akbal ve Akbal, 2020).

Türkiye'de uzaktan eğitim, 1923-1955 arası kavramsal, 1956-1975 arası mektuplaşma, 1976-1995 televizyon ve 1996 ve sonrasını da internet dönemi olarak aşamalandırılabilir (Bozkurt, 2017). Ankara Üniversitesinin banka personeline mektup yolu ile verdiği uzaktan eğitim üniversitelerin ilk uzaktan eğitim uygulaması olarak kabul edilmektedir (Başaran vd., 2020). 1981 yılında Anadolu Üniversitesindeki Açık Öğretim Fakültesi aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan eğitimler bu alanda yeni bir dönem başlatmıştır. Fırat üniversitesi ise 1991 yılında televizyon üzerinden uzaktan eğitimlerine başlamıştır. 2001 yılında Açık öğretim fakültesinde internet tabanlı ilk ön lisans programı başlatılmıştır (Mutlu vd., 2014). MEB'de EBA aracılığıyla uzaktan eğitim verilmesine ise 2011 yılında başlanmıştır. Türkiye'de uzaktan eğitim alanların sayısı giderek artmaktadır. Uzaktan eğitim öğrenci sayısı 2014-2015 eğitim öğretim yılında yaklaşık 60 bin olarak hesaplanırken 2018-2019 eğitim öğretim yılında 80 binin üzerinde hesaplanmıştır (Çokyaman ve Ünal, 2021).

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi İşletme Fakültesi, İktisat Fakültesi ve Açıköğretim Fakültesi'nden oluşmaktadır ve verdiği farklı programlar sayesinde ulusal sınırları aşmayı başarmıştır. Kuzey Amerika, Batı Avrupa, Balkanlar, Azerbaycan, Orta Asya ve Orta Doğu'ya kadar uzanan faaliyetleriyle milyonlarca öğrenene nitelikli yükseköğretim uygulamaları sunmaktadır.

Günümüzde uzaktan eğitim her alanda ve her eğitim kademesinde kullanılmaktadır ve geldiği bu aşamada uzaktan eğitim klasik eğitime bir alternatif veya onun tamamlayıcısı değil kendi başına bir eğitim olgusu olarak kabul görmektedir (Alper, 2020). İyi planlanmış, gerekli hazırlıkları yapılmış, içerik olarak doğru tercihler yapılmış ve iyi uygulanmış uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle aynı çıktıları sağlayacağı ileri sürülmektedir (Alper, 2020; Bozkurt, 2020). Uzaktan eğitimde yüksek başarı için iyi planlama, yeterli hazırlık, doğru içerik ve uygun sunuşun yanında öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerin gözetilmesi, öğrencilerin özelliklerini dikkate alan öğrenci merkezli bir yaklaşım, yeterli geri bildirim sağlamak ve teknolojik yetkinlik ve yeterliği sağlamak da gerekmektedir (Arık vd., 2021; Bozkurt, 2020).

### **Covid-19 Salgını ve Uzaktan Eğitim**

Covid-19 döneminde virüsün dağılmasını ve virüse bağlı ölümlerin artmasını engellemek için alınan tedbirler kapsamında okullar kapatılmış ve eğitime ara verilmiştir. Tüm dünyada salgın nedeniyle alınan eğitimle ilgili tedbirlerden 2 milyara yakın öğrenci etkilenirken Türkiye'de 25 milyon öğrenci etkilenmiştir (Unesco, 2022). Okulların katılmasının ardından eğitim kayıplarını telafi etmek için uzaktan eğitime geçilmiştir. Devlet okulları EBA üzerinden, özel okullar ve üniversiteler de kendi sistemleri üzerinden uzaktan senkron ve asenkron olarak eğitim vermeye başlamışlardır (Akkaş vd., 2020; Arık vd., 2021). Bu süreçte EBA üzerinden binlerce saat eğitim verilmiş, yüzlerce etkinlik gerçekleştirilmiş, 20 milyondan fazla indirme yapılmış, 20 milyondan fazla öğrenci sistemden faydalanarak siteyi dünyada en çok ziyaret edilen 10. eğitim sitesi konumuna getirmişlerdir (MEB, 2022). Zoom internet platformu ise uzaktan eğitimlerde en çok kullanılan platform olmuştur.

YÖK (2020b) 3 Mayıs 2020 tarihinde resmî sitesinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin yayınladığı durum tespitinde 127 devlet üniversitesinin ve 62 vakıf üniversitenin rektörlüklerinden istedikleri verilerin sonuçlarını paylaşmıştır. Bu bilgilendirmeye göre, üniversitelerin uzaktan eğitime geçişlerinin oldukça hızlı gerçekleştiği, bahar dönemindeki derslerin %90,1'inin uzaktan öğretimle açıldığı, bu derslerin %22'sinde canlı sınıf uygulamalarının yürütüldüğü, uygulamalara en yoğun "sosyal bilimler" alanında geçiş

sağlandığı, değerlendirme ögesinin ağırlıklı olarak ödev ve projeler aracılığı ile işletildiği, öğretim elemanı ve öğrencilere bilgilendirme ve destek hizmetlerinin sağlandığı belirtilmiştir.

Bununla birlikte, Covid-19 salgını sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yeterli planlama ve hazırlık yapılamadan geçilmiştir. Pek çok öğretmen ve öğrenci hiçbir eğitim ve yönlendirme olmadan ilk kez uzaktan eğitimi deneyimlemişlerdir (Akkaş vd., 2020; Aral vd., 2021; Asandaş ve Hacıcaferoğlu, 2021). Bu tecrübesizliğin yanında salgının getirdiği sağlık endişesi ve psikolojik sorunlarla birlikte uzaktan eğitimin sürdürülmesi eğitimin etkinliğini olumsuz etkilemiştir. Ayrıca, uzaktan eğitim konusunda tecrübesi olmayan ve bu konuda öz disiplin geliştirmemiş öğrenciler uzaktan eğitimi takip etmekte zorlanmışlar ve öğrencileri denetleme görevini aileler yüklenmişlerdir (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020). Bu süreçte karşılaşılan bir diğer sorun Türkiye’de her yerleşim yerinde uzaktan eğitime erişimi sağlayacak teknolojik yeterliliğin bulunmamasıdır. Bu sorun aşılrsa dahi her öğrencinin uzaktan eğitim için gerekli teknolojiye ulaşma imkânı olmadığı da tespit edilmiştir (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020). Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı olması da salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitimlerle ilgili karşılaşılan bir diğer sorun olmuştur (Can, 2020).

Bu olumsuzlukların yanında Covid-19 salgını sürecinde verilen uzaktan eğitimlerin bazı faydalar sağladığı da tespit edilmiştir. Özellikle, uzaktan eğitimin önemi anlaşılmış ve uzaktan eğitim için yeni fırsatları ve imkânlar oluşmuştur (Demir ve Özdaş, 2020). Uzaktan eğitimlerin her eğitim kademesinde kullanım imkânı olduğu kanaati yerleşmiştir. Uzaktan eğitim konusunda yeterli alt yapının hazırlanması, eğiticilerin hazırlanması, içerik hazırlanması konularında eksiklerin farkına varılmış ve bunların düzeltilmesi yoluna gidilmiştir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Uzaktan eğitimin öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli gibi tarafları bu süreçte problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma ve iş birliği yapma gibi becerilerini geliştirmişlerdir (Can, 2020). Ayrıca, uzaktan eğitimin tarafları kendilerini hem uzaktan eğitim hem de teknoloji konusunda geliştirmenin yol ve yöntemlerini araştırmışlardır (Bakioğlu ve Çevik, 2020).

Covid-19 salgını hayatın pek çok alanında olduğu gibi eğitim alanında da bakış açılarını ve yaklaşımları etkilemiş ve değiştirmiştir. Uzaktan eğitimle ilgili olarak, salgından sonra uzaktan eğitime daha çok önem verileceği ve daha çok kullanılacağı öngörülebilir. Salgın ve benzeri afetler her zaman olasıdır. Hem bu tür afetlere hazır olmak hem de herkes için eşit eğitim fırsatlarını yaygın ve kaliteli olarak sağlayabilmek için uzaktan eğitimin geliştirilmesi gereklidir. Bunu yapabilmenin öncelikli şartlarından birisi ise Covid-19 salgını sürecindeki

uzaktan eğitim uygulamalarının bilimsel araştırmalar yapılarak incelenmesi ve iyi uygulanmış taraflarının ve eksiklerinin ortaya konmasıdır. Bu nedenle bu araştırmada Covid-19 salgını sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında meslek yüksekokulu öğrencilerinin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Konunun derinlemesine ve kapsamlı olarak araştırılabilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

### **Çalışmanın Kuramsal Temelleri**

Google Akademik web sitesinde uzaktan eğitim ve Covid-19 kelimeleri birlikte aratılarak elde edilen sonuçtaki bilimsel araştırmalar tek tek incelenmiştir. Araştırmanın konusuyla doğrudan ilişkili olan araştırmalardan ve doğrudan ilişkili olmayan araştırmalardan örnekler seçilmiştir. Bu araştırmalar özetlenerek iki ayrı başlık altında aşağıda sunulmuştur.

### **Çalışmayla Doğrudan İlişkili Araştırmalar**

60 sağlık meslek yüksekokulu öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitimle ilgili çalışma ortamının uzaktan eğitim için yetersiz olması ve internet, bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi iletişim araçlarının yetersizliği gibi fiziki koşullarla ilgili sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Akbal ve Akbal, 2020).

432 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun salgın dönemindeki uzaktan eğitimleri takip edebilmek için öz kaynaklarını kullandıkları saptanmıştır (Afşar ve Büyükdoğan, 2020). Araştırmada, ilgi çekici olması ve zaman kısıtlaması olmaması nedeniyle uzaktan eğitimi tercih eden öğrenciler olduğu kadar uzaktan eğitimin sıkıcı olması, teknik sorunlar yaşanması, sosyal ortamlardan uzaklaşma, internete ulaşamama ve derslerde anlaşılmayan konuları sormama gibi nedenlerle yüz yüze eğitimi tercih eden öğrenciler olduğu da görülmüştür.

652 üniversite öğrencisiyle anket yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin tamamına yakınının uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını düşündüğü anlaşılmıştır (Keskin ve Özer Kaya, 2020). Öğrencilerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitimlerde öğretim elamanlarıyla iletişimde sorun yaşadıkları, teknik sorunlar yaşadıkları ve derslerde işlenen konuları çabuk unuttukları tespit edilmiştir.

Farklı illerdeki 13 İlahiyat ve İslami Bilimler Fakültesinden 1212 öğrenciden anket yöntemiyle Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim deneyimleri hakkında veriler

toplannmıştır (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020). Araştırmada öğrencilerin yarısından fazlasının uzaktan eğitimden memnun olmadıkları, uzaktan eğitim materyallerinden yararlanamadıkları, online sınavlara hakimiyetleri olmadığı, sık sık internet kesintisi problemi yaşadıkları, online derslere konsantre olamadıkları ve derslerden verim alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının performansından memnun olan ve olmayan öğrencilerin oranı aynıdır. Öğrencilerin salgın döneminde evde kalmak nedeniyle başarılarının düştüğü anlaşılmıştır.

Çanakkale 18 Mart Üniversitesinde 214 Turizm Fakültesi öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin çoğunun Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitimi takip ettikleri saptanmıştır (Buluk ve Eşitti, 2020). Teknik donanım eksikliği, internet bağlantısının kesilmesi ve öğretim elemanlarıyla iletişim eksikliği nedenleriyle eğitimi takip etmenin zorlaştığı anlaşılmıştır. Araştırmanın bulguları öğrenme koşulları, destek hizmetleri, uzaktan eğitimde değerlendirme sistemi, programın etkililiği ve öğrencilerin uzaktan eğitim ders sistemine kişisel uygunlukları gibi nedenlerle uzaktan eğitimden memnuniyet düzeylerinin etkilendiği tespit edilmiştir.

Hatay ilinde 593 spor bilimleri üniversite öğrencisiyle anket yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitimden memnun olan ve memnun olmayan öğrencilerin oranlarının aynı olduğu anlaşılmıştır (Aktaş vd., 2020). Öğrencilerin uzaktan eğitimden memnun olmama nedenlerinin internet ve bilgisayar gibi teknolojik araçlarda yaşanan sorunlar olduğu ve spor bilimleri gibi bir alan için uzaktan eğitimin uygun ve yeterli olmaması olduğu saptanmıştır. Ayrıca hocaların uzaktan eğitim konusunda öğrencileri bilgilendirdikleri ve onlara destek oldukları anlaşılmıştır.

### **Çalışmayla Doğrudan İlişkisi Olmayan Araştırmalar**

Konya ve Eskişehir illerindeki 53 ilkokul ve orta okul öğrencisiyle yapılan araştırmada uzaktan eğitimin yaşam boyu öğrenme, kolaylaştırıcı olma, yapılandırılmış öğrenme, özerklik, zaman ve mekândan bağımsızlık, topluluk hissi, içsel motivasyon ve erişebilirlik gibi olumlu yanları olduğu bulunmuştur (Bozkurt, 2020). Aynı araştırmada uzaktan eğitimin yapaylık, yalnızlık duygusu, sosyalleşme eksikliği, dışsal motivasyon gereksinimi, eşitsizlik sorunu, izolasyon ve iletişimsizlik gibi olumsuz yanlarının bulunduğu da saptanmıştır.

6 ilkokul öğrencisinin Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelendiği araştırmada salgın şartlarında eğitimin devam etmesini sağladığı ve öğretmen ve arkadaşlarıyla görüşme imkânı sağladığı için uzaktan eğitimin faydalı olduğu, bir motivasyon sağladığı anlaşılmıştır (Sirem ve Baş, 2020)

10 farklı ilde 55 ortaokul öğrencisi ile yapılan araştırmada öğrencilerinin öğrenme ortamı, zaman yönetimi, disiplin, ders süresi, esneklik ve erişilebilirlik gibi nedenlerle Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitimi beğendikleri, ancak, öğrenme yetersizlikleri, öğrenci-öğretmen iletişimi, öz düzenleme/zaman yetersizlikleri, geri dönüt eksikliği, teknolojik sorunlar ve duyuşsal yetersizlikler gibi nedenlerle ise uzaktan eğitim hakkında olumsuz tutumlara sahip oldukları saptanmıştır (Arık vd., 2021).

Farklı okul kademelerinden ve branşlardan 135 öğretmen ve 128 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin yarısından fazlasının Covid-19 salgını sürecinde uygulanan uzaktan eğitimden memnun oldukları tespit edilmiştir (Çokyaman ve Ünal, 2021). Uzaktan eğitimin olumlu yönlerinin; eğitim imkânı sağlaması, her koşulda erişilebilir olması ve esnek olması olduğu, olumsuz yönlerinin ise etkileşimin ve duyuşsal özelliklerin az olması olduğu bulunmuştur.

44 ilkokul öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırmada Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin %40'ının uzaktan eğitimden memnun oldukları, %30'unun uzaktan eğitimin imkânlarının sınırlı olduğunu düşündükleri ve %30'unun da uzaktan eğitimin yararlı olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Salgın sürecindeki uzaktan eğitimde karşılaşılan öncelikli sorunların iletişim, alt yapı ve katılım sağlama sorunları olduğu saptanmıştır (Demir ve Özdaş, 2020).

25 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırmada salgın sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime katılmaya istekli oldukları ve çoğunlukla derse katılım sağladıkları tespit edilmiştir. Uzaktan eğitime katılamamanın öncelikli nedeninin internet bağlantısı sorunu olduğu ortaya çıkmıştır (Sarışık vd., 2021).

20 sınıf öğretmeniyle yapılan araştırmada ise Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim veren ilkokulların teknolojik olarak yetersiz olduğu, öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının yeterli olmadığı ve öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki ölçme değerlendirme uygulamalarında zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Saygı, 2021).

Samsun ve Balıkesir illerinde görev yapan 35 sınıf öğretmeniyle yapılan araştırmada Covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitimle ilgili eğitimin sürekliliğinin sağlanması, iletişim ve etkileşime imkân tanınması nedenleriyle öğretmenlerin memnun oldukları bulunmuştur. Diğer taraftan, salgın sürecindeki uzaktan eğitimlerle ilgili olarak öğretmenlerin teknik donanımlarla ilgili sorunlar yaşadıkları ve ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullanılan tekniklere ve materyallere yabancı oldukları için kullanmakta güçlük çektikleri tespit edilmiştir (Kurt, Kandemir ve Çelik, 2021)



Anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 57 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitimlerde hedeflenen amaçlara kısmen de olsa ulaşıldığına inandıkları anlaşılmıştır (Avcı ve Akdeniz, 2021). Diğer taraftan, öğretmenlerin yeterli uzaktan eğitim deneyimlerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimle ilgili en sık yaşanan sorunların teknoloji ve internet kaynaklı sorunlar olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin derslere katılımının yeterli düzeyde olmaması ve öğrencilerin derslerde dikkat eksikliği yaşamaları da diğer öncelikli sorunlar olarak tespit edilmiştir.

71 öğretmenle yapılan araştırmada Covid-19 salgını döneminde geçilen uzaktan eğitimde en sık Zoom, Whatsapp, Google Classroom ve elektronik posta araçlarının kullanıldığı, öğrenci katılımının yüksek olduğu ve eğitimin etkili ve verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alper, 2020). İstenilen zaman derse ulaşma imkânı olması, zaman kaybı olamaması ve konforlu ders işleme gibi özellikler uzaktan eğitimin olumlu yanları olarak saptanmıştır. Diğer taraftan, daha fazla hazırlık süreci gerektirmesi, iletişimin yeterli olmaması, istenilen eğitim tekniklerinin kullanılamaması ve oturarak ve hareketsiz şekilde ders anlatılması salgın sürecindeki uzaktan eğitimin olumsuz yanları olarak tespit edilmiştir.

Farklı branşlardaki 390 öğretmenle anket yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitimle ilgili öğretmenlerin görüşlerinin genel olarak olumsuz olduğunu anlaşılmıştır (Metin vd., 2021). Bu olumsuz görüşün nedenlerinin ise uzaktan eğitimin öğretmenin iş yükünü artırması, uzaktan eğitim sistemi ve internet alt yapısında sorunlar yaşanması, öğretmenlerin sınıf kontrolü sağlamada zorlanması, öğrenciyle etkileşime geçmede güçlük yaşanması ve öğrenci motivasyonu sağlamada zorluk çekmeleri olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim sistemi ve burada kullanılan materyaller hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı da bulunmuştur.

75 fen bilgisi öğretmeniyle yapılan araştırmada Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim vermiş olan bu öğretmenlerin çoğunun daha önce uzaktan eğitimle ilgili bir eğitim almadığı tespit edilmiştir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin olumsuzlukları nedeniyle ileride öğrencilerde oluşacak bilgi eksikliğinden endişe ettikleri saptanmıştır. Uzaktan eğitim sırasında öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları problemlerin öğrencilerin uzaktan eğitim teknolojine ulaşamaması, derslere katılımın düşük olması, derslerdeki motivasyon düşüklüğü ve internet bağlantısı ve teknik donanım kaynaklı sorunlardır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin teknolojiyi daha sık ve yüksek bilgi ile kullanmalarını sağladığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Yozgat ilindeki Mesleki ve Anadolu Lisesindeki farklı branşlardan 10 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmada Covid-19 salgını süresindeki uzaktan eğitimin öğrencileri olumsuz etkilediği, onlarda kaygı oluşturduğu ve bu kaygıları gidermek için onların sürekli desteklenmesi gerektiği tespit edilmiştir (Karaca ve Kelam, 2020). Öğrencilerin ihtiyacı olan desteği sağlamak konusunda öğretmenlerin istekli olduğu, ancak yetersiz kaldıkları saptanmıştır.

Trabzon’da 13 ilkokul öğrencisi, bunların velisi olan 13 anne/baba ve 13 öğretmenle yapılan araştırmada öğrencilerin ve velilerin Covid-19 sürecinde verilen uzaktan eğitimi yeterli bulmasına rağmen öğretmenlerin yetersiz bulunduğu anlaşılmıştır (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Bununla birlikte hem öğrencilerin hem velilerin hem de öğretmenlerin uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gaziantep’teki ilkokul, ortaokul ve lisede eğitim gören 80 öğrenci, farklı meslek gruplarındaki 80 veli ve farklı branşlardaki 80 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin düzenli olarak Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitimlere katıldıkları gözlemlenmiştir (Başaran vd., 2020). Bununla birlikte, uzaktan eğitim hakkında olumlu düşünen öğrenciler ile olumsuz düşünen öğrencilerin oranlarının eşit olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, eğitimin aksamamasını, pekiştirme sağlamasını ve esnek olmasını uzaktan eğitimin avantajları olarak görürlerken dönüt eksikliği, örgün eğitimin yerini tutamama, sosyal etkileşim olmaması ve ders süresinin kısa olmasını ise uzaktan eğitimin dezavantajları olarak görmekteyiz. Uzaktan eğitim hakkında olumlu düşünen veliler ve ile olumsuz düşünen velilerin oranlarının da eşit olduğu bulunmuştur. Oranlardaki benzerlik öğretmenler için de geçerlidir. Öğretmenler uzaktan eğitimin geliştirilmesi için fırsat eşitliğinin sağlanmasını, aktif katılım sağlanmasını, öğrenci ile velinin bilgilendirilmesini, çekici içeriklerin olmasını, altyapının iyileştirilmesini ve materyal kullanımının artırılmasını önermişlerdir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri araştırma uygulamalarının amaca uygun ve tutarlı bir biçimde gerçekleştirilmesi açısından araştırmacıya rehberlik etmektedir. Araştırmanın modeli ise durum çalışması modelidir. Durum çalışmasında bir ya da daha çok olay, ortam, program, sosyal grup, toplum, belirli bir öğrenci sınıfı veya diğer sınırlandırılmış bir sistemin derinlemesine analizi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel bir araştırma deseni içerisinde durum modeline uygun olarak



Covid-19 sürecinde verilen uzaktan eğitimle ilgili meslek yüksekokulu öğrencilerinin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

### **Araştırma Alanı ve Katılımcılar**

Covid-19 salgını hayatın pek çok alanını etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Salgın tedbirleri kapsamında okullar kapatılarak uzaktan eğitime geçilmiştir. Yeterli hazırlık yapılmadan hızlı bir şekilde yapılan bu geçişin, öğrenciler ve öğrencilerin eğitimi üzerindeki etkileri incelenmelidir. Özellikle meslek yüksekokullarındaki öğrenciler bir meslek sahibi olabilmek için iki yıllık eğitimlerinin büyük çoğunluğunu uzaktan eğitimle geçirmek durumunda kalmıştır. Bu öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimleri ve bunun etkileri incelenmek üzere seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı'nda okuyan ve Kişisel Gelişim dersini alan 47 öğrenci arasından olasılığa dayalı olmayan amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Öğrencilerin tamamına araştırmanın konusu ile amacı açıklanmış ve araştırmaya katılmaya davet edilmişlerdir. Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 15 öğrenci ( $n = 15$ ), bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. 15 katılımcı öğrencinin 9'u kadın, 6'sı erkektir. Bu öğrenenlerin belirttiği görüşler bulgular kısmında "Ö" kısaltmasıyla ve sıra numaralarıyla aktarılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmanın verileri nitel araştırmalarda veri toplam yöntemlerinden birisi olan görüşme yöntemiyle toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmelerin sistematik ve standart şekilde toplanabilmesi için yapılandırılmış 7 soruyu içeren bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. Salgın sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetleri yeterli miydi?
2. Dahil olduğunuz uzaktan eğitim süreci eğitiminiz için verimli oldu mu?
3. Uzaktan eğitim sürecine uyum sağlayabildiniz mi?
4. Uzaktan eğitim uygulamalarındaki teknolojiyi benimseyebildiniz mi?
5. Üniversitenizin uzaktan eğitim sisteminde yaşadığınız durumlar nelerdir?
6. Uzaktan eğitim sisteminde derslere katılımınızı nasıl değerlendirirsiniz?
7. Uzaktan eğitim sistemine ilişkin ileriye yönelik önerileriniz nelerdir?

Görüşme formu hazırlanırken ilgili alanyazın dikkatli ve titiz bir şekilde incelenmiştir. Görüşme formu araştırmanın sorunsalını ve ulaşılmak istenen hedeflerini ölçecek nitelikte

hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında bilimsel kaynaklar referans alınmıştır ve kolay anlaşılabilir sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmeden, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, farklı türden sorular yazma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme örnekleri doğrultusunda içerik şekillendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Soruların tespitinde, öğrenenler tarafından verilecek yanıtların tüm eğitim paydaşları için uzaktan eğitime ilişkin düşüncelerin paylaşılması ihtiyacını karşılayabilen nitelikte sorular olmasına dikkat edilmiştir. Çok uzun veya çok kısa olmayacak şekilde çalışmanın amacına uygun sorular seçilmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar sonunda 10 soruluk bir görüşme formu hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak soru sayısı 7'ye indirilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Nitel araştırmada en sık olarak karşımıza çıkan veri toplama yöntemleri; görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem ve doküman incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 89). Bu araştırma hazırlanırken ön hazırlık aşamasında veri toplama amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerini sağlayan çalışma 21 Şubat-28 Mayıs 2022 tarihlerini kapsayan Anadolu Üniversitesi'nin 2021-2022 Akademik yılının Bahar döneminde şekillenmeye başlamıştır. Araştırmanın son haliyle gerçekleştirilmesi ise 2 Haziran 2022 tarihinde sağlanmıştır. Veriler Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'ndaki bir derslikte toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmıştır. Daha sonra yazılı görüşme formları katılımcılara dağıtılmıştır. Katılımcıların yazılı olarak görüşme formlarındaki soruları yanıtlamaları talep edilmiştir. Yaklaşık 30 dakika içerisinde tüm katılımcılar görüşme formlarını doldurup teslim etmişlerdir. Katılımcılara teşekkür edilerek veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

### **Veri Analizi**

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analizler için görüşme formları verilerin bütünlüğü açısından incelenmiş ve daha sonra her bir form MS Word dosyası haline getirilmiştir. Daha sonra bütün katılımcıların görüşleri her bir soru altında birleştirilerek tek bir veri dosyası meydana getirilmiştir. Bu dosya üzerinde kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalara dayanılarak ana ve alt temalar oluşturulmuş ve analizler tamamlanmıştır. Ayrıca,

katılımcıların dikkat çekici görüşleri de geçerlik ve güvenilirliği artırmak için doğrudan alıntılanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği ve aşamaları açık ve detaylı olarak anlatılmıştır. Ayrıca, araştırmanın verileri bağımsız başka bir araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. İki kodlama arasındaki uyumluluğun %87 olduğu görülmüştür. %70 üzerindeki uyumluluğun güvenilirliğe işaret ettiği belirtildiğinden (Miles ve Huberman, 2015) analizler güvenilir olarak kabul edilmiştir.

### **Araştırmanın İnanırlığı**

Nitel araştırmada daha çok “geçerlik” yani “inandırıcılık” kaygıları ön planda gelir. Araştırmacının önyargılarından ve varsayımlarından arındırılmış verilere ulaşma ve bu verilerin doğasına uygun bir analiz yaklaşımı benimseyerek anlamlı sonuçlara ulaşma önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 284). Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı kadar inanırlık kavramı da sıklıkla kullanılmaktadır. Yapısal doğrulmada araştırmacılar yorumu desteklemek veya çürütmek için çeşitli veri türleri kullanırlar. İnanırlılığı besleyen gözlemler, yorumlar ve sonuçlar hakkındaki kesişim noktaları aranmaktadır. Nitel yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmalarda inandırıcılık araştırma bulguları doğrultusunda belirlenen kodlar, kategoriler ve yorumların gerçeği ne derece yansıttığıyla doğrudan ilgilidir. Araştırmacı araştırmada inandırıcılığı kontrol altında tutabilmek için; katılımcılarla etkileşim sağlanması, verilerin derin odaklı bir şekilde toplanması, soruların yönlendirici biçimde yöneltmemesine özen gösterilerek görüşlerin alınması gibi yardımcı yöntemlerden yararlanmıştır.

### **Etik Konular**

Araştırmanın verileri toplanmadan önce araştırmanın çalışma grubuna araştırmanın konusu, amacı ve muhtemel çıktıları açıkça ifade edilmiştir. Ayrıca, araştırmada katılımcı olarak yer almanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Daha sonra katılımcılardan araştırma için gönüllü katılım formu izni alınmıştır. Katılımcılardan kimliklerini belirleyecek herhangi bir bilgiyi görüşme formuna yazmamaları istenmiştir. Katılımcıların kimliğini açığa çıkartacak herhangi bir bilgi de çalışma metni içerisinde yer almamıştır. Katılımcılar Öğrenci-1 (Ö1), Öğrenci-2 (Ö2), vb. şeklinde kod kimliklerle tanımlanmıştır. Katılımcılardan toplanan fiziki veriler kilit altında muhafaza edilmiştir ve üçüncü şahıslarla paylaşılmamıştır.

### Araştırmanın Güçlü Sınırlı Yönleri

Bu çalışmada eğitim gibi önemli bir konu ve uzaktan eğitim gibi güncel bir konu incelenmiştir. Ayrıca, Covid-19 gibi tüm toplumu çok farklı yönleriyle etkileyen bir olgunun eğitim üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmada geçerli ve güvenilir veri toplama araçları ile yöntemleri kullanılarak araştırma konusu nitel yöntemlerle derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın bulguları tablolarla ve katılımcılardan doğrudan alıntı yapılarak açık ve net bir şekilde sunulmuştur. Araştırmanın sonuçları açıklandıktan sonra uygulayıcılar ve gelecekteki araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Bununla birlikte, bu araştırma konu olarak Covid-19 sürecinde verilen uzaktan eğitimle sınırlıdır. Bu araştırma örneklem olarak bir meslek yüksekokulundaki 15 öğrenciyle sınırlıdır. Bu araştırma ayrıca zaman olarak da 2 Haziran 2022 tarihiyle sınırlıdır.

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın verilerinin analizlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular temalarına uygun olarak ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Tablo 1 <i>Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinin yeterliliği</i>		
Tema	Kod	Frekans
<i>Uzaktan eğitim faaliyetleri yeterliydi</i> (Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	İyi planlandığı ve yeterli destek sağlandığı için yeterliydi (Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	4
	Öğrenci merkezli olduğu için yeterliydi (Ö13)	1
	Eğitim kayıplarının telafi açısından önemliydi (Ö2, Ö14, Ö15)	3
	Uzaktan eğitimle değil ders veren hocalardan kaynaklanan sorunlar vardı (Ö6)	1
	Yetersiz değildi, ancak daha iyi olabilirdi (Ö7)	1
<i>Uzaktan eğitim faaliyetleri yeterli değildi</i> (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8)	Bazı derslerin içeriği uzaktan eğitim için uygun değildi (Ö1, Ö5)	2
	Anlık (senkron) iletişim imkanı her zaman yoktu (Ö1, Ö4)	2
	Yüz yüze eğitim kadar verimli değildi (Ö2, Ö4, Ö5)	3
	Uzaktan eğitime erişim adına herkes eşit imkanlara sahip değildi (Ö3)	1

	Hazırlıksız yakalanıldığı için ilk aşamada sorunlar yaşandı (Ö7)	1
	Denetim olmadığı için derslere aktif katılım olmadı (Ö8)	1
	Hocaların yeterli uzaktan eğitim bilgisi ve deneyimi bulunmuyordu (Ö8)	1

Katılımcıların Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerinin analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur. Katılımcıların uzaktan eğitimin yeterli olan ve yeterli olmayan kısımlarını bir arada değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcıların Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerini çoğunlukla yeterli olarak değerlendirdikleri anlaşılmıştır. 10 katılımcı uzaktan eğitim faaliyetlerinin yeterli yönlerinin olduğunu değerlendirirken 7 katılımcı uzaktan eğitimin yetersiz yönlerinin olduğunu değerlendirmiştir. Uzaktan eğitimin yeterli olduğu yönleri; iyi hazırlık yapılması, gerekli desteğin sağlanması, salgın dönemindeki eğitim kayıplarını telafi etmesi olarak belirlenmiştir. Eğitim bütünündeki yetersizliklerin uzaktan eğitim sistemiyle ilgili değil, ders veren hocalardan kaynaklanması ve uzaktan eğitimin yeterli olmakla birlikte geliştirilebilecek yönlerinin bulunması olduğu anlaşılmıştır. Uzaktan eğitimin yetersiz olduğu yönler ise; yüz yüze eğitim kadar verimli olmaması, bazı derslerin uzaktan eğitim için elverişli olmaması, yüz yüze eğitim kadar verimli olmaması, uzaktan eğitime yeterli hazırlık yapılamadan geçildiği için sorunlar yaşanması, uzaktan eğitim konusunda hocaların yeterli bilgisi ve deneyimi olmaması, denetim olmadığı için öğrencilerin derslere aktif olarak katılmamaları ve uzaktan eğitime erişim için herkesin eşit imkanlara sahip olmaması gibi durumlar tespit edilmiştir.

Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinin yeterliliğine ilişkin bazı katılımcıların verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

*“Öncesinde bu tarz bir deneyimim olmamasına rağmen, salgın sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinin oldukça yeterli olduğuna inanıyorum. Salgının başlangıcından itibaren internetin erişilebilirliği, çevrimiçi derslerin yürütülmesi açısından pek fazla sorun yaşadığımız söylenemez. Yöneticilerimiz, okuldaki hocalarımız bize hep destek oldu”. (Öğrenci10)*

*“Beklenmeyen bir anda dahil olmak durumunda kaldığımız uzaktan eğitim uygulamaları üniversitemizde, öğrenen odaklı gerçekleştirildiği için yapılanlar yeterliydi”. (Öğrenci13)*

*“Uzaktan eğitim faaliyetleri salgın sürecinde eğitimimizin yüz yüze olmasa da devam etmesi adına önemlidir. Ancak bazı anlarda uzaktan eğitimin dezavantajlarını da hissediyordum. Sınıfta olduğu gibi dersi verimli bir şekilde dinleyemiyordum. Ancak yine de eğitimimizin bu şekilde olması benim için belli bir noktaya kadar yeterliydi”. (Öğrenci2)*

*“Tam olarak yeterli olduğunu düşünmüyorum, çünkü bazı derslerin işlenişi ve içeriği buna uygun değildi. Örneğin; tartışma yapılarak eksik anladığımız ya da tam kavrayamadığımız konuları öğrenmemiz gerekiyordu. Fakat bu ihtiyacımızı sistem üzerinde açılan tartışma kısmına yazarak sağlıyorduk, bu da benim konuyu öğrenmemde pek faydalı olmuyordu”. (Öğrenci1)*

*“Çoğu ders için yeterli değildi, çünkü denetimi sağlanamadı. Derse katılan birçok öğrenci sadece dersi telefon ya da bilgisayardan açmış ve derse katılmayıp farklı işlerle ilgilenmiş, ya da uyumuştur. Özellikle sabah erken saatlerdeki derslerde bu o kadar fazla gözlemleniyordu ki dersin öğretmenleri dersin içerisinde kimlerin aktif olduğunu anlamak için çeşitli sorular ile kontroller yapmaya başlamışlardı. Kırk kişinin olduğu bir derste ortalama beş ya da on kişi aktif olurdu genel olarak. Bir diğer mesele ise bu yöntemle ders işlemenin etkinliği. Maalesef bu alanda yaşça büyük ve teknolojiye pek yakın olmayan öğretmenlerimizin canlı ders platformunu kullanmayı öğrenebilmesi için gereken sürenin derse olan olumsuz etkisidir”. (Öğrenci8)*

Bu bulgulara dayanılarak; Covid-19 salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin meslek yüksekokul öğrencilerinin çoğunluğu tarafından yeterli olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşün öncelikli nedeninin ise uzaktan eğitimin iyi planlanmış olması ve yeterli desteğin sağlanmış olması olduğu anlaşılmıştır. Diğer taraftan bazı meslek yüksekokulu öğrencilerinin ise Covid-19 salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimi yetersiz olarak değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin bu görüşlerine neden olan öncelikli nedenlerin ise yüz yüze eğitim kadar verimli olmaması, anlık iletişim sağlanamaması ve bazı derslerin uzaktan eğitime uygun olmaması olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmanın bu bulguları alanyazınla paralellik göstermektedir. Önceki araştırmalar da uzaktan eğitimin öğrenciler tarafından beğenilen ve beğenilmeyen tarafları olduğunu ve bu nedenle bazı öğrenciler tarafından yeterli görülürken bazıları tarafından yetersiz görüldüğünü göstermişlerdir (Afşar ve Büyükdoğan, 2020). Bu araştırmada bulunduğu gibi uzaktan eğitim konusunda destek sağlanmasının memnuniyet artırıcı bir etken olduğu tespit edilmiştir (Aktaş

vd., 2020). Bu araştırmada bulunduğu gibi uzaktan eğitimdeki iletişim sorunları, teknik donanım kaynaklı sorunlar sıklıkla dile getirilen sorunlar olmuştur (Keskin ve Özer Kaya, 2020; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020).

Tablo 2 <i>Uzaktan Eğitim Sürecinin Verimliliği</i>		
<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Frekans</b>
<i>Verimlilik hakkında olumlu görüşler (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)</i>	Genel olarak verimliydi (Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	7
	Bazı dersler verimli oluyordu (Ö1, Ö6, Ö7)	3
	Hiç ders olmamasındansa uzaktan olması daha iyidir (Ö1)	1
	Kaçırılan dersleri takip etme imkânı vardı (Ö5, Ö9)	2
	Teknoloji bilgi ve deneyimi arttı (Ö5)	1
<i>Verimlilik hakkında olumsuz görüşler (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö15)</i>	Yüz yüze eğitimler daha verimliydi (Ö2, Ö15)	1
	Teknolojik sorunlar verimliliği azalttı (Ö2, Ö8, Ö10)	3
	Uzaktan eğitimin eksikleri vardı (Ö3)	1
	Eğitim ortamının sadece ekrandan ibaret olması verimi düşürdü (Ö4)	1
	Uygulamalı dersler verimsizdi (Ö7)	1

Katılımcıların Covid-19 salgını sürecinde dahil oldukları uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine ilişkin görüşlerinin analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur. 8 katılımcının uzaktan eğitim sürecinin genel olarak verimli olduğunu düşündüğü, 4 katılımcının uzaktan eğitim sürecinin verimsiz yönlerinin olduğunu düşündüğü ve 3 katılımcının da uzaktan eğitim sürecinin hem verimli hem de verimsiz yönlerinin olduğunu düşündüğü anlaşılmıştır. Covid-19 salgını sürecinde verilen uzaktan eğitimin verimli olduğunu düşünen katılımcıların çoğunlukla bu görüşlerinin eğitim sürecinin tamamı için değil sadece bazı derslere ilişkin olduğu tespit edilmiştir. 1 katılımcı hiç ders olmamasındansa uzaktan da



olsa eğitimin olmasının verimli olduğunu belirtmiştir. 2 katılımcı ise uzaktan eğitimin teknolojik yönüne dikkat çekerek uzaktan eğitim sisteminde kaçırılan derslerin kayıtlarına ulaşip dersi takip etmenin mümkün olmasının faydalı olduğunu ve ayrıca bu süreçte teknolojik bilgi ve deneyimin artmasının ilave bir fayda olduğunu ifade etmiştir.

Uzaktan eğitimin verimli olmadığını değerlendiren katılımcıların en çok dayandığı gerekçe teknolojik sorunlar ve bağlantı sorunları gibi nedenlerle dersi takip etmenin mümkün olmaması olduğu anlaşılmıştır. Uzaktan eğitimin verimsiz olmasının diğer nedenleri ise uzaktan eğitimin eksiklerinin olması, eğitimin ortamının sadece bir ekrandan ibaret olması ve uygulama derslerin uzaktan eğitim için uygun olmaması olduğu anlaşılmıştır.

Covid-19 salgını sürecinde dahil oldukları uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine ilişkin bazı katılımcıların verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

*“Kesinlikle verimliydi. Kendi açımdan bir değerlendirme yapmam gerekirse ilerleyen yıllarda mutlaka bu yapıya tekrar dahil olmalıyım. Açıköğretim Fakültesi'nin programlarından seçeceğim birinde okur ve mezun olursam bu bana gerçekten katkı sağlayabilir”.* (Öğrenci12)

*“Üniversitemizin geçmişteki ve gelecekteki vizyonlarını araştırmıştım. Öğrenen odaklı yaklaşımlarıyla, yaşam boyu öğrenme ilkesini benimsiyor. Bu gelenekle hazırlanan uzaktan eğitim süreçlerinin etkin ve verimli olmasına şaşmamak gerek”.* (Öğrenci13)

*“Bu soruya aslında verebileceğim cevap hem evet hem de hayır. Nedeni ise pandeminin bizim üniversitedeki ilk yılımızı etkilediğinden okulu tanımamız anlamında bizi kısıtladı. Olumlu olarak da teknolojik cihazları daha verimli kullanmamızı sağladı ve kaçırdığımız derslerin kayıtlarını izleme şansı tanıdı”.* (Öğrenci5)

*“Dersleri teknoloji üzerinden işleyerek yürütmek benim için sınıfta olduğum derslere göre daha az verimliydi. Çünkü sınıftaki derslerde sadece derse odaklanma imkânı bulabiliyordum. Ancak teknolojik araçlarda durum böyle olmuyordu. Bazen sistem bizi dersten atabiliyordu ve tekrar derse girmekte zorlanabiliyorduk”.* (Öğrenci2)

*“Teorik yani uygulamalı olamayan derslerim belki verimli olmuştur. Ama uygulamalı derslerim hiç verimli olmadı. Meslek Yüksekokulumuzda birinci sınıfın sonunda zorunlu yaz stajımız vardı. Bunları hiç yapamadık. Çocuk gelişimi*

*bölümünden hiç anaokulu yüzü görmeden mezun olacağım endişem vardı. Mesleki bilgim yokmuş gibi hissettim". (Öğrenci7)*

Bu bulgulara dayanılarak; Covid-19 salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin meslek yüksek okul öğrencilerinin çoğunluğu tarafından verimli olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim salgın döneminde eğitimleri telafi ettiği için, kaçırılan dersleri sonradan takip etmek mümkün olduğu için ve meslek yüksek okul öğrencilerinin uzaktan eğitimin verimli olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Diğer taraftan, bazı meslek yüksekokulu öğrencilerinin ise Covid-19 salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimi verimsiz olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencileri uzaktan eğitimin verimsiz olduğunu düşündüren öncelikli nedenin uzaktan eğitim sırasında yaşanan teknolojik sorunlar olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın bu bulguları alanyazınla paralellik göstermektedir. Önceki araştırmalar da uzaktan eğitimin öğrenciler için verim artırıcı yönlerinin ve aynı zamanda verim düşürücü yönlerinin olduğunu göstermiştir (Bozkurt, 2020; Aktaş vd., 2020; Çokyaman ve Ünal, 2021). Bu araştırmada bulunduğu gibi önceki araştırmalarda da uzaktan eğitimin salgın döneminde yaşanan eğitim kayıplarını telafi etmek için önemli olduğu ve her koşulda eğitim içeriklerine erişmenin mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sirem ve Baş, 2020; Başaran vd., 2020; Çokyaman ve Ünal, 2021). Önceki araştırmalar da uzaktan eğitimlerdeki verim kaybının öncelikli nedenlerinden birisini teknolojik sorunlar olarak tespit etmişlerdir (Arık vd., 2021; Avcı ve Akdeniz, 2021).

Tablo 3 <i>Uzaktan Eğitim Sürecine Uyum Sağlayabilme</i>		
Tema	Kod	Frekans
Uyumu kolaylaştıran etkenler (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	Önceki teknoloji kullanım bilgisi ve deneyimi (Ö1, Ö7)	2
	Arkadaş desteği (Ö3, Ö10)	2
	Uzaktan eğitimin iyi planlanması ve hazırlanması (Ö11)	1
	Hocaların motive edici tavrı (Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12)	5
	Önceki uzaktan eğitim tecrübesi (Ö6)	1

Uyumu zorlaştıran etkenler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15)	İlk başlarda sisteme alışma ve sistemi öğrenme süreci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö11, Ö14)	7
	İletişim kopuklukları (Ö4)	1
	Ev ortamında olmak (Ö13, Ö15)	2
	Sağlık için duyulan endişe (Ö11, Ö13, Ö14, Ö15)	4
	Sesli ve görüntülü bağlantı yapma konusunda utanma, çekinme (Ö7)	1

Katılımcıların Covid-19 salgını sürecinde dahil oldukları uzaktan eğitim sürecine uyum sağlayabilme durumlarına ilişkin görüşlerinin analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Katılımcıların az veya çok uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamakta zorlandıkları anlaşılmıştır. Özellikle sistemin ilk uygulanmaya başladığı dönemlerde uyum sorunları daha çok yaşanmıştır. Okula özgü olan sistemi tanıyıp kullanmayı öğrenme süreci tamamlanınca uzaktan eğitim sistemine olan uyum düzeyi de artmıştır. Salgına bağlı olarak sağlık nedeniyle duyulan endişe uzaktan eğitime uyum sağlamak açısından en önemli engeli teşkil ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, ev ortamında olmak ve pek çok uyarıcı tarafınsan rahatsız edilmek de uyumu zorlaştırdığı gözlemlenmiştir. Uzaktan eğitim sisteminin kullanımındaki iletişim kopuklukları da uyum sürecini geciktirmiştir. Ayrıca, 1 katılımcının sesli ve görüntülü bağlantı yapmak konusunda utanma ve çekinme yaşaması da bu katılımcının uyum sürecini geciktirmiştir.

Katılımcıların ifadelerinden onların uzaktan eğitim sistemine uyumlarını artıran bazı etkenlerin de olduğu saptanmıştır. Uyumu kolaylaştırıcı bu etkenlerin hocaların öğrencileri uzaktan eğitim sistemini kullanma ve zorlukları aşma konusunda motive edici bir tutum sergilemeleri, uzaktan eğitim sisteminin iyi planlanıp hazırlanması, önceden sahip olunan teknoloji kullanma bilgisi ve deneyimi, önceden sahip olunan uzaktan eğitim tecrübesi ve arkadaşların uzaktan eğitim sistemini kullanma konusunda gösterdikleri destek olduğu anlaşılmıştır.

Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitimlere uyum sağlayabilmeyle ilgili bazı katılımcıların verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

*“İlk başlarda uyum sağlayamadım. Uzaktan eğitim noktasında sisteme giriş olsun diğer verilere ulaşmak olsun arkadaş desteğiyle adapte oldum”.* (Öğrenci3)

*“Uzaktan eğitim sürecine çok zor uyum sağladım, çünkü uzaktan eğitim sürecinde iletişim kopukluğu olabiliyordu. Bu yüzden odaklanmakta sorun yaşıyordum. İlerleyen zamanlarda alışmaya çalıştım fakat yine de iletişimsel olarak kopukluklar yaşadım”. (Öğrenci4)*

*“Evet sağlayabildim, çünkü dersimize giren öğretmenlerimiz her ne kadar uzaktan eğitim yaparken zorlansalar da bizi derse motive edebilmek adına ellerinden geleni yaptılar”. (Öğrenci5)*

*“Sağlık durumumla ilgili ben de önceleri ne yapacağımı bilemedim. Zaman içinde bilgilenmeye başlayınca kendimi daha iyi hissettim. Derslerime odaklanmak da bana iyi geldi. Önceden öğrenci olarak edindiğimiz deneyimlerle, uzaktan eğitim sürecinde edindiğimiz deneyimleri karşılaştırdığımda çok farklı kazanımlarımızın olduğunu fark ediyorum. Kampüs yaşamının ve yüz yüze eğitimin bizlere katkıları yadsınamaz. Gerçekçi olmam gerekirse eğitimime zorunluluklarla uzaktan devam etme fikri bana itici gelmişti. Bu durum zaman zaman ders çalışırken motivasyonumu etkiledi. Diğer taraftan sistem o kadar işlevsel düzenlenmişti ki, uyum sağlamamak neredeyse imkansızdı. Bu sayede psikolojim düzeldi. Zamanla uzaktan eğitim sürecine hem uyum sağladığımı hem de yaptıklarımızdan keyif aldığımı fark ettim”. (Öğrenci15)*

Bu bulgulara dayanılarak, Covid-19 salgını döneminde verilen uzaktan eğitimlerde meslek yüksekokulu öğrencilerinin uyumunu artıran öncelikli nedenlerin hocaların motive edici tavrı/destekleri, arkadaş desteği ve önceki teknoloji bilgisi/tecrübesi olduğu sonucuna varılmıştır. Covid-19 salgını döneminde verilen uzaktan eğitimlerde meslek yüksekokulu öğrencilerinin uyumunu azaltan öncelikli nedenlerin ise uzaktan eğitime yeterince hazırlıklı olmamak ve sağlık adına duyulan endişeler olduğu belirlenmiştir.

Önceki araştırmalarda da uzaktan eğitim konusunda destek sağlanmasının uyum artırıcı bir etken olduğu tespit edilmiştir (Karaca ve Kelam, 2020; Aktaş vd., 2020). Bu araştırmada bulunduğu gibi önceki araştırmalarda öğrencilerin uzaktan eğitim sistemi ve bu sistemlerde kullanılan materyaller hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmamalarının uzaktan eğitimle alakalı öncelikli sorunlardan olduğu tespit edilmiştir (Metin vd., 2021).

Tablo 4 <i>Uzaktan Eğitim Uygulamalarındaki Teknolojiyi Benimseyebilme Durumu</i>		
Tema	Kod	Frekans
Teknolojiye uyum sağlama durumu	Sorunsuz uyum sağlandı (Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13)	5
	İlk başlarda karışık geldi, sonradan uyum sağlandı (Ö1, Ö2, Ö10, Ö15)	4
	Hocaların desteğiyle uyum sağlandı (Ö4, Ö14)	2
	Arkadaş desteğiyle uyum sağlandı (Ö8)	1
	Uzaktan eğitim sisteminin esnekliği uyumu kolaylaştırdı (Ö11)	1
	Önceki teknoloji bilgisi ve deneyimi uyumu kolaylaştırdı (Ö12)	1
	Okulun kendi sistemine kolay uyum sağlandı (Ö3)	1
	Teknoloji öğrenmek için ekstra çaba harcadım (Ö5)	1
	Ekran üzerinden ders anlatımına ısınamadım (Ö4)	1
	Zoom'a uyum zor oldu (Ö3)	1

Katılımcıların Covid-19 salgını sürecinde dahil oldukları uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiyi benimseyebilme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur. 5 katılımcının sorunsuz bir şekilde uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiye uyum sağladıkları anlaşılmıştır. 4 katılımcının ise uzaktan eğitimin başlangıcında teknolojiyi benimseme konusunda bazı sorunlar yaşadıkları, ancak sonradan bu sorunları aşarak teknolojiyi benimsedikleri saptanmıştır. Bazı katılımcıların teknolojiye uyum sağlamalarını olumlu etkileyen bazı faktörlerin olduğu anlaşılmıştır. Bu faktörlerin hocaların desteği, arkadaş desteği, uzaktan eğitimin esnekliği ve önceki teknoloji bilgisi ve deneyimi olduğu bulunmuştur. 1 katılımcı uzaktan eğitimdeki teknoloji uyum sağlamak için teknoloji öğrenmek amacıyla özel gayret sarf ettiğini vurgulamıştır. 1 katılımcı ise ekran üzerinden ders işlenmesin ısınmadığını dile getirmiştir. 1 katılımcı okulun kendi uzaktan eğitim sistemini kolay benimsediğini ancak Zoom teknolojisini benimseyemediğini belirtmiştir.

Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitimde kullanılan teknoloji benimseyebilme durumlarına ilişkin bazı katılımcıların verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

*“Okulumuzun uygulamasındaki teknolojiyi öğrenmek kısa bir zamanımı aldı, fakat bana başlarda biraz karışık geldiği için benimseyememiştim. Zaman geçtikçe ve öğrendikçe benimseyebildim”. (Öğrenci1)*

*“Teknolojinin bize yeterince sağlandığını düşünüyorum. Mergen ve Zoom üzerinden dersler anlatıldı. Fakat ben ders ekran üzerinden işlendiği için çok odaklanamadım”. (Öğrenci4)*

*“Bu teknolojiyi benimsemem çok zor olmadı açıkçası. Hocalar da anlayışlı davrandılar. Onlar için de farklı bir süreçti. Alışma açısından birbirimize destek olduk”. (Öğrenci6)*

*“Üniversitemizin online sisteminin güncel gelişmelere uygun yapıda olması, derslerimi ve içeriklerini takip etmemi kolaylaştırdı. Teknolojinin ne kadar önemli olduğunu, teknolojik uygulamaların eğitim alanına nasıl katkı sağlayabileceğini deneyimlemiş olduk. Sistemimizin öğrencinin konuşmasını ve derse katılımını ön planda tuttuğu kanısındayım. Derslerimizle ve ödevlerimizle ilgili ciddi sorunlar yaşamadık. Evet, bizlere sunulan teknolojiyi benimsedik.”. (Öğrenci9)*

*“Bize sunulan uzaktan eğitim uygulamalarındaki teknolojiye alışma ve benimseme sürecinde bazı sorunlar yaşadım. Zaman geçtikçe daha iyi olduğumu düşünüyorum. İlk başlarda alışık olmadığım bir süreçti ancak uzaktan eğitim teknolojisi sayesinde çözümler bulmayı başardım. Derslerime daha kapsamlı çalışabildim. Uzaktan eğitim sürecinin esnekliği, bu yeni sürece adapte olmamızı kolaylaştırdı”. (Öğrenci11)*

Bu bulgulara dayanılarak, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaklaşık yarısının Covid-19 salgını döneminde verilen uzaktan eğitimlerde kullanılan teknolojiye sorunsuz uyum sağladığı, diğer yarısının ise belirli bir alışma ve öğrenme aşamasını geçtikten sonra uyum sağlayabildiği sonucuna varılmıştır.

Alanyazındaki araştırmaların uzaktan eğitimlerde kullanılan teknolojiyle ilgili sorunlara sıklıkla odaklandıkları, ancak uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin benimsenmesi konusunu daha az inceledikleri görülmüştür. Bu konuya nadiren odaklanan bir araştırmada uzaktan eğitimde kullanılan tekniklere ve materyallere yabancı olunduğu için kullanmakta güçlük yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır (Kurt vd., 2021)

Tablo 5. <i>Üniversitenin Uzaktan Eğitim Sisteminde Yaşanan Durumlar</i>		
<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Frekans</b>
Yaşanan olumsuz durumlar (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11)	Bazen derslere hiç girilemiyordu veya dersten atılma oluyordu (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7)	4
	Sınıf mevcudu kalabalıkta ses ve görüntü kullanılamıyordu (Ö1, Ö7)	2
	Hocanın ekran paylaşımı bazen görünmüyordu (Ö1, Ö7)	2
	Bazen hocaların sesi sağlıklı gelmiyordu (Ö2, Ö5, Ö7)	3
	Bazı derslerin kaydı olmuyordu (Ö3)	1
	Hocalar derse katılanlara ilave puan vereceklerini söylemelerine rağmen bu gerçekleşmedi (Ö6)	1
	Uzun süre ekran başında durmak rahatsız ediciydi (Ö9)	1
	Hoca-öğrenci etkileşimi açısından sorunlar yaşandı (Ö11)	1
Yaşanan olumlu durumlar (Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	Dersler kayıt edildiği için sonradan takip edilebiliyordu (Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö14)	5
	Ders içeriklerine erişim kolaydı (Ö3, Ö8)	2
	Sorunsuz şekilde dersler takip edilebildi (Ö4, Ö8)	2
	Dijital okuryazarlık düzeyi arttı (Ö10)	1
	Zaman ve mekan sınırlaması olmadığı için uzaktan eğitim daha özgür hissettirdi (Ö12, Ö13)	2
	Uzaktan eğitim öğrenme güçlüğü, okul terki ve eğitimde fırsat eşitliği için bir fırsat yarattı (Ö15)	1

Katılımcıların Covid-19 salgını sürecinde üniversitelerinin uzaktan eğitim sisteminde yaşadıklarıyla ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur. Katılımcıların salgın sürecindeki uzaktan eğitimlerle ilgili hem olumlu hem de olumsuz durumları tecrübe ettikleri anlaşılmıştır. Uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine vurgu yapan katılımcıların sayısı 8 iken uzaktan eğitiminin olumlu yönlerine vurgu yapan katılımcıların sayısı 9’dur.



Covid-19 salgını sürecinde üniversitelerinin uzaktan eğitim sisteminde yaşanan olumlu durumlar şu şekilde tespit edilmiştir: Uzaktan eğitimlerde sorunsuz şekilde dersler takip edilebilmiştir (2 katılımcı), dersler kayıt edildiği için sonradan takip edilebilmiştir (5 katılımcı), ders içeriklerine kolayca erişim sağlanmıştır (2 katılımcı), zaman ve mekan kısıtlaması olmadığından esneklik ve özgürlük hissedilmiştir (2 katılımcı), dijital okuryazarlık düzeyi artmıştır (1 katılımcı) ve okul terki ve öğrenme güçlüğü önlenirken eğitimde fırsat eşitliği sağlanmıştır (1 katılımcı).

Covid-19 salgını sürecinde üniversitelerinin uzaktan eğitim sisteminde yaşanan olumsuz durumlar ise şu şekilde tespit edilmiştir: Bazen derslere hiç girilememiş ve bazen de ders sırasında kopmalar olmuştur (4 katılımcı), bazı durumlarda ses ve görüntüyü kullanmak mümkün olmamıştır (2 katılımcı), bazen hocaların sesi sağlıklı alınamamıştır (3 katılımcı), bazen hocaların görüntü paylaşımı sağlıklı alınamamıştır (2 katılımcı), hoca-öğrenci etkileşimi sağlanamamıştır (1 katılımcı), hocalar derse katılım için ilave puan sözü vermelerine rağmen bu gerçekleşmemiştir (1 katılımcı), bazen derslerin kaydı tutulmamıştır (1 katılımcı) ve dersleri takip etmek için ekran başında uzun süre kalmak rahatsızlık meydana getirmiştir (1 katılımcı).

Covid-19 salgını sürecinde üniversitenin uzaktan eğitim sisteminde yaşananlarla ilgili bazı katılımcıların verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

*“Yaşadığım olumlu durum; ders içeriklerine kolayca ulaşabilmemizdi. Mergen üzerinden erişim sağlayabildik. Derslerin kaydolması da artı bir avantajdı. Dersleri tekrar etmek adına. Olumsuz tek durum bazen kayıt olmamasıydı. Yoksa sistemi çok beğeniyorum”.* (Öğrenci3)

*“Üniversitemizin kullanmış olduğu Mergen platformunda, bazen dersten sistem tarafından atılıyorduk. Bazen de öğretmenimizin sesi kesik, kesik geliyordu. Bir de öğretmenizin canlı dersi açtığı saatlerde ders akışında derse katıl butonu aktif olmadığına, derse katılamadığımız zamanlar oluyordu”.* (Öğrenci5)

*“Bazen hocalarımızın sesleri gelmiyordu, bazen bizim seslerimiz gitmiyordu. Dersin ortasında sistem bizi dersten atıyordu. Hocalarımız slaydı ekrana yansıtmada zorlanıyordu. Canlı ders kaydını açıp, dersi dinlemeyen de vardı. Hocalarımız bazen bunları fark ediyor ve sinir oluyorlardı. Bazen hocalarımız dersi açıyor ama biz derse giremiyorduk. Ders bizde görünmüyordu”.* (Öğrenci7)

*“Üniversitemizin uzaktan eğitim sistemi öğrenciler tarafından genel olarak benimsendi ve takip edildi. Uzaktan eğitim sisteminde öğrenci olarak kendimi daha özgür hissettim. Zaman ve mekân kısıtlaması olmadan istediğim zaman derslerimle*

*ilgilenebildim. Uzaktan eğitimin gelecekte de devam etmesi benim gibi düşünen öğrenci arkadaşlarım için uygun koşullar sağlayacaktır". (Öğrenci12)*

Bu bulgulara dayanılarak, Covid-19 salgını döneminde verilen uzaktan eğitimlerle ilgili meslek yüksekokulu öğrencilerinin olumlu durumlar kadar olumsuz durumlar da yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanan belirgin olumlu durumların; derslerin kayıt edilmesiyle sonradan erişim imkanı olması, derslerin sorunsuz takip edilebilmesi, içeriklere erişimin kolay olması ve daha fazla özgürlük hissi olduğu tespit edilmiştir. Yaşanan belirgin olumsuz durumların ise bazen derslere erişim sağlanmaması ve teknik sorunlar nedeniyle dersin sesinde veya görselinde sorunların yaşanması olduğu saptanmıştır.

Alanyazında yapılmış önceki araştırmaların bulguları bu araştırma elde edilen uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırma bulunduğu gibi önceki araştırmalarda da uzaktan eğitimin daha fazla esneklik ve özgürlük sağlamanın, uzaktan eğitimlerin içeriklerine erişimin kolay olmasının ve uzaktan eğitime her koşulda erişebilir olmasının uzaktan eğitimin olumlu yönleri olarak değerlendirildiği bulunmuştur (Çokyaman ve Ünal, 2021; Bozkurt, 2020; Afşar ve Büyükdoğan, 2020). Yine bu araştırma bulunduğu gibi önceki araştırmalarda da derslerde teknik sorunlar yaşanması ve dersin sesinde ve görselinde sorunlar yaşanması uzaktan eğitimin olumsuz yönleri olarak saptanmıştır (Afşar ve Büyükdoğan, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Buluk ve Eşitti, 2020; Aktaş vd., 2020; Arık vd., 2021).

Tablo 6 <i>Uzaktan Eğitimde Derse Katılma Durumu</i>		
Tema	Kod	Frekans
Derse katılma durumu	Yeterli düzeyde derse katılım sağlandı (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15)	10
	Genellikle dinleyici modunda katılım sağlanabildi (Ö1, Ö5)	2
	İnteraktif katılım sağlanmadı (Ö1, Ö5)	2
	Dersler kayıt edildiği için düzenli katılım olmadı (Ö8, Ö12)	2
	Teknik sorunlar nedeniyle bazen katılım sağlanamadı (Ö11)	1

	Kendini ifade etmekten çekinme sesli ve görüntülü katılıma mâni oldu (Ö5)	1
--	---	---

Katılımcıların Covid-19 salgını sürecinde üniversitelerindeki uzaktan eğitimlerde derse katılma durumuyla ilgili bulgular Tablo 6’da sunulmuştur. Katılımcıların çoğunun Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitimlerin derslerine düzenli katılım sağladıkları ve dersi takip ettikleri anlaşılmıştır (10 katılımcı). 5 katılımcının ise farklı nedenlerle dersleri düzenli takip edemedikleri gözlemlenmiştir. 2 katılımcı dersler kayıt edildiği için ve bu kayıtlara sonradan erişme imkânı olduğu için dersleri düzenli takip etmediklerini ifade etmişlerdir. 2 katılımcı dersleri genellikle dinleyici modunda takip ettiklerini, yazılı veya sesli bir katılım sağlamaları durumunda dersin akışının bozulduğunu belirtmişlerdir. 1 katılımcı teknik sorunlar nedeniyle dersleri düzenli takip edemediğini dile getirirken 1 diğer katılımcı kendini ifade etmekten çekindiği için sesli ve görüntülü olarak derse katkı yapamadığını ifade etmiştir.

Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimlerde derse katılma durumuyla ilgili bazı katılımcıların verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

*“Çoğu zaman sistemden kaynaklı olarak dinleyici modunda katılım sağlıyorduk. Bu da bizim derste etkin olmamızı kısıtlıyordu. Yazarak derse katılım sağladığımızda çok zaman alıyor ve ders akıcı olmuyordu”. (Öğrenci1)*

*“Genellikle derslere katılmaya özen gösterirdim, çünkü konuları o an işlemek benim için daha verimli olmuştur. Hocalarım bana soru sorduğunda da cevaplamaya çalışırdım hep. Katılım açısından baktığımda öğrenci olarak üzerime düşen sorumluluğu yerine getirdiğimi düşünmekteyim”. (Öğrenci2)*

*“Açıkça söylemek gerekirse kendi şahsıma mikrofon açarak değil de daha çok yazarak katılımı tercih ediyordum. Gözlemlerime göre bu durum diğer öğrenciler için de böyleydi. Uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen canlı dersler kapsamında kendimi yeteri kadar ifade edememekten çekiniyordum”. (Öğrenci5)*

*“Derslere katılımımda eksikler de oldu. Ders kaydını sonradan izleyebilme şansı olduğu için bundan yararlandım. Dersin anlatılış biçimini yeterli bulmadığım (slyttan okuma tarzıyla ders işleyen bazı öğretmenler) durumlarda katılımımı minimum düzeyde tuttum diyebilirim”. (Öğrenci8)*

Bu bulgulara dayanılarak, Covid-19 salgını döneminde verilen uzaktan eğitimlerle ilgili meslek yüksekokulu öğrencilerinin çoğunluğunun derslere düzenli şekilde katılım sağladığı

sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin ise teknik sorunlar, utanma/çekinme ve uzaktan eğitim ortamı nedeniyle düzenli olarak katılım sağlamadıkları tespit edilmiştir.

Alanyazındaki araştırmaların bulguları da bu araştırmada tespit edildiği gibi öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının yüksek olduğunu göstermiştir (Alper, 2020; Başaran vd., 2020; Sarışık vd., 2021). Bununla birlikte, uzaktan eğitime katılım düzeylerinin düşük olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Saygı, 2021; Avcı ve Akdeniz, 2021). Yine bu araştırmaların bulgularıyla uyumlu olarak önceki araştırmalar özellikle teknik sorunlar nedeniyle uzaktan eğitime katılımın azaldığını saptamışlardır (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Sarışık vd., 2021).

Tablo 7 <i>Uzaktan Eğitim Sistemine İlişkin İleriye Yönelik Öneriler</i>		
<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Frekans</b>
Öneriler	Uzaktan eğitim sistemi kapasite ve yeterlilik açısından güçlendirilmeli (Ö1, Ö7, Ö9)	3
	Teknik aksaklıklar en aza indirilmeli (Ö2, Ö7, Ö9)	3
	Dersler öğrencinin ilgisini çekecek şekilde hazırlanmalı ve sunulmalı (Ö2, Ö4)	2
	Hocalara teknoloji kullanımı eğitimi verilmeli (Ö7, Ö10)	2
	Öğrencilere teknoloji kullanımı eğitimi verilmeli (Ö10, Ö13)	2
	Uzaktan eğitim için önemli olan oto kontrol ve öz disiplin için öğrencilere destek sağlanmalı (Ö14, Ö15)	2
	Öğrenciler için uzaktan eğitim sisteminin kullanımını anlatan videolar hazırlanmalı (Ö8)	1
	Derslerin süresi uzun olmamalı (Ö6)	1
	Dersler arasında yeterli ara olacak şekilde planlanmalı (Ö5)	1
	Uzaktan eğitime girişi sağlayan okuldaki bilgisayarların sayısı artırılmalı (Ö8)	1

	İmkansızlıklar nedeniyle uzaktan eğitime erişmekte zorlananlar için çözümler üretilmeli (Ö11)	1
	Uzaktan eğitim öğrenen merkezli dizayn edilmelidir (Ö12)	1
	Yurt ve pansiyonlardaki internet kotaları ve hızları artırılmalı (Ö5)	1
	Uzaktan eğitim her zaman aktif olarak kullanılmalı (Ö3)	1

Katılımcıların uzaktan eğitim sistemine ilişkin ileriye yönelik önerileriyle ilgili bulgular Tablo 7’de sunulmuştur. Katılımcıların uzaktan eğitim sistemiyle ilgili 14 farklı öneri sundukları tespit edilmiştir. Bu öneriler ifade edilme sıklığına göre şu şekilde sıralanabilir: Uzaktan eğitim sistemi kapasite ve yeterlilik açısından güçlendirilmelidir, teknik aksaklıklar en aza indirilmelidir, dersler öğrencinin ilgisini çekecek şekilde hazırlanmalı ve sunulmalıdır, hocalara teknoloji kullanımı eğitimi verilmelidir, öğrencilere de teknoloji kullanımı eğitimi verilmelidir, uzaktan eğitim için önemli olan oto kontrol ve öz disiplin için öğrencilere destek sağlanmalıdır, öğrenciler için uzaktan eğitim sisteminin kullanımını anlatan videolar hazırlanmalıdır, derslerin süresi uzun olmamalıdır, dersler aralarında yeterli zaman olacak şekilde planlanmalıdır, uzaktan eğitime girişi sağlayan okuldaki bilgisayarların sayısı artırılmalıdır, yurt ve pansiyonlardaki internet kotaları ve hızları artırılmalıdır, imkansızlıklar nedeniyle uzaktan eğitime erişmekte zorlananlar için çözümler üretilmelidir, uzaktan eğitim öğrenen merkezli dizayn edilmelidir ve uzaktan eğitimin her zaman aktif olarak kullanımı sağlanmalıdır.

Uzaktan eğitim sistemine ilişkin ileriye yönelik önerilerle ilgili bazı katılımcıların verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

*“Böyle bir sistem bence hep elimizin altında olmalı. Hocalarımız derse gelmediğinde veya bizim derste bulunamadığımız durumda, uzaktan eğitim sistemi üzerinden erişim sağlanmalı. Uzaktan eğitim hayatlarımızın bir köşesinde durmalı”.*  
(Öğrenci3)

*“Öğrencilerin dikkatini çekecek ders anlatımlarının daha çok olmasını isterdim. Örneğin direkt slaytlardan ve düz yazılardan anlatılmak yerine, daha farklı yöntemler denemelidir. Böylece dikkati dağılan öğrencilerin dikkatleri toplanarak, derse aktif katılmaları sağlanabilir”.* (Öğrenci4)

*“Yurttan, aparttan vs. yerlerden derslere katılmaya çalışan öğrenciler için internet büyük bir sıkıntı teşkil ediyor. Bir de dersteyken ses sisteminde yaşanan kopukluklar ve derse bir daha girerken sorun yaşayacağımız korkusuyla derslerin aralıksız işlenmesinin dikkat dağınıcılığına değinmek isterim”. (Öğrenci5)*

*“Teknik aksaklıkların giderilmesini isterim. Akademisyenlere teknoloji eğitimi verilmesi de güzel olur. Sistem daha iyi hale getirilebilir”. (Öğrenci7)*

*“Sadece öğrenenler açısından değil, eğitimcilerin de her kadroda dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri için meslek içi eğitimler yapılabilir”. (Öğrenci10)*

*“Etkileşimsel ve duygusal uzaklığın yanı sıra otokontrol konusunda sorunlar yaşandı. Öğrenme isteği ve disiplini olmayan öğrencilerde salgın gibi kriz anlarında yersiz bir özgürlük hissi olabiliyor. Bazı öğrencilerin uzaktan eğitime karşı çeşitli adaptasyon sorunları gelişti. Bir de derslere ilgisiz katılma olayı vardı. Derse ilgisiz olan öğrencileri derste sadece online gördük. Bu nedenle uzaktan eğitim alanında çalışmalar yapılırken sadece teknik destek yetersiz kalabiliyor. Uzaktan eğitim sistemleri tarafından psikolojik ve pedagojik destekler de verilebilmeli”. (Öğrenci14)*

Bu bulgulara dayanılarak, meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitimlerin geliştirilmesiyle ilgili öncelikli önerilerinin; uzaktan eğitim sisteminin kapasite ve yeterlilik açısından güçlendirilmesi, sistemdeki teknik aksaklıkların en aza indirilmesi, derslerin öğrencinin ilgisini çekecek şekilde hazırlanması/sunulması, hocaların ve öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda eğitilmesi ve uzaktan eğitim için önemli olan oto kontrol ve öz disiplin için öğrencilere destek sağlanması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Önceki araştırmanın bulguları da bu araştırmaların bulgularıyla uyumlu olarak uzaktan eğitimin geliştirilmesi için alt yapının iyileştirilmesinin, uzaktan eğitim için daha fazla hazırlık çalışması yapılmasının, teknik aksaklıkların giderilmesinin, teknik donanıma ulaşmada fırsat eşitliğinin sağlanmasının, daha fazla bilgilendirme yapılmasının önerildiğini göstermişlerdir (Başaran vd., 2020; Saygı, 2021; Sarışık vd., 2021; Kurt vd., 2021).

## **Sonuçlar**

Bu araştırmada Anadolu Üniversitesi’nde meslek yüksekokulu öğrencilerinin Covid-19 salgını sürecinde verilen uzaktan eğitimlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada Covid-19 salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin, iyi planlanmış olması ve yeterli

desteğin sağlanmış olması nedenleriyle meslek yüksekokul öğrencilerinin çoğunluğu tarafından yeterli olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Covid-19 salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin, salgın döneminde eğitimleri telafi etmesi, kaçırılan dersleri sonradan takip etmenin mümkün olması nedenleriyle meslek yüksekokulu öğrencilerinin çoğunluğu tarafından verimli olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan bazı meslek yüksekokulu öğrencilerinin ise Covid-19 salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimi yetersiz ve verimsiz olarak değerlendirdikleri, değerlendirmelerinin öncelikli nedenlerinin ise uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmaması, sık sık teknolojik sorunlar yaşanması, anlık iletişim sağlanamaması ve bazı derslerin uzaktan eğitime uygun olmaması yönünde belirlenmiştir. Covid-19 salgını döneminde verilen uzaktan eğitimlere meslek yüksekokulu öğrencilerinin çoğunluğunun düzenli şekilde katılım sağladığı, diğer taraftan bazı öğrencilerin teknik sorunlar, utanma, çekinme ve uzaktan eğitim ortamı nedeniyle düzenli olarak katılım sağlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaklaşık yarısının Covid-19 salgını döneminde verilen uzaktan eğitimlerde kullanılan teknolojiye sorunsuz uyum sağladığı, diğer yarısının ise belirli bir alışma ve öğrenme aşamasını geçtikten sonra uyum sağlayabildiği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerinin uyumunu artıran öncelikli nedenlerin hocaların motive edici bilgilendirmeleri, tavırları, destekleri, diğer taraftan arkadaş, akran yardımlarıyla teknolojik uygulamaları kullanma becerisi kazanmanın yanı sıra önceden sahip olunan teknoloji bilgisi ve tecrübesi olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerinin uyumunu azaltan öncelikli nedenlerin ise uzaktan eğitime yeterince hazırlıklı olmamak ve sağlık adına duyulan endişeler olduğu belirlenmiştir. Covid-19 salgını döneminde verilen uzaktan eğitimlerle ilgili meslek yüksekokulu öğrencilerinin derslerin kayıt edilmesi sayesinde sonradan erişim imkânının olması, derslerin sorunsuz takip edilebilmesi, içeriklere erişimin kolay olması, daha fazla özgürlük hissi gibi olumlu durumlar kadar, bazen derslere erişim sağlanamaması ve teknik sorunlar nedeniyle dersin sesinde veya görüntüsünde sorunların yaşanması gibi olumsuz durumlar da yaşadıkları saptanmıştır. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulama koşullarının geliştirilebileceğine inandıkları ve bunun için uzaktan eğitim sisteminin kapasite ve yeterlilik açısından güçlendirilmesi, sistemdeki teknik aksaklıkların en aza indirilmesi, derslerin öğrencinin ilgisini çekecek şekilde hazırlanması, sunulması, hocaların ve öğrencilerin teknoloji kullanımını konusunda eğitilmesi gibi önerilerde buldukları tespit edilmiştir.



## Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak uygulayıcılar ve gelecekteki araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Teknolojik imkanlar uzaktan eğitimin kapsamını ve niteliğini her geçen gün artırmaktadır. Üniversiteler, teknolojik imkanlardan da yararlanarak uzaktan eğitim sistemlerini sürekli geliştirmelidirler. Ayrıca, Covid-19 salgını uzaktan eğitimin gerekliliğini açıkça ortaya koyan bir etken olmuştur. Benzeri afet durumlarının her an olabileceği gerçeğinden hareketle uzaktan eğitim konusunda her an hazırlıklı olmak gerekmektedir.
- Uzaktan eğitim sisteminin belirli bir öğrenci yoğunluğu da dikkat alınarak ses ve görüntü işleyebilecek bir şekilde kopukluk olmadan sürdürülebilmesi için gerekli alt yapı güçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Üniversite yerleşkelerinde, yurtlarda vb. alanlarda uzaktan eğitime erişimi kolaylaştıracak yeterli imkanlar hazırlanmalıdır. Özellikle internet erişimi kotaları ve bant genişliğinin artırılması düşünülmelidir.
- Uzaktan eğitim için gerekli olan teknik donanım her öğrencinin eşit düzeyde erişmeyeceği gerçeği göz ardı edilmemeli ve konuda zorluk yaşayan öğrenciler için çözüm üretilmelidir.
- Uzaktan eğitim verecek öğretim elemanlarının, uzaktan eğitim hazırlama ve sunma konusunda eğitilmesi, böylece uzaktan eğitimlerin herhangi bir teknik sorun yaşanmadan ilgi çekici ve tutundurucu bir şekilde sunulması sağlanmalıdır.
- Öğretim elemanlarının teşvik ve desteğinin öğrencilerin uzaktan eğitime uyum sağlaması ve verim alması açısından çok önemli olduğu bulunduğu öğretim elemanlarının teşvik edici, motivasyon sağlayıcı ve destekleyici tutum ve davranışlar geliştirmeleri gerekmektedir.
- Öğrenciler uzaktan eğitime başlamadan önce sistem hakkında bilgilendirilmeli ve eğitilmelidirler. Tanıtıcı videoların hazırlanması bu konuda yardımcı olabilir. Öğrenci eğitimlerinin bir konusu da uzaktan eğitimin öz kontrol ve öz disiplin gerektirdiği olmalıdır.
- Uzaktan eğitim sisteminin kullanımını kolaylaştırılması için kullanıcı dostu olarak dizayn edilmesine önem verilmelidir.
- Gelecekteki araştırmalar daha sıklıkla uzaktan eğitim olgusunu araştırmalıdır. Covid-19 salgınından sonra uzaktan eğitim uygulamalarının nasıl farklılaştığını

incelemelidirler. Ayrıca, uzaktan eğitimin karakteristiği ve öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları zaman içerisinde değiştiğinden, uzaktan eğitim konusu sürekli bilimsel araştırmaların konusu olmalıdır. Gelecekteki araştırmalar farklı coğrafi konumlarda, farklı üniversitelerde ve farklı öğrenci örnekleriyle uzaktan eğitim konusunu araştırmalıdır. Üniversitelerin uzaktan eğitim uygulamaları birbirinden farklı olduğundan bu çalışmaların bulguları farklı konulara ışık tutabilir. Gelecekteki araştırmalar ayrıca araştırma yöntemi olarak karma yöntemler kullanmalıdırlar. Hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı bu araştırmalar uzaktan eğitim kavramının ve uzaktan eğitim sistemi olgusunun daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Gelecekteki araştırmalarda uzaktan eğitimle yüz yüze eğitimin çıktılarının deneysel yöntemlerle karşılaştırıldığı araştırmalar da yararlı olacaktır.

## Kaynakça

- Afşar, B. ve Büyükdoğan, B. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde İİBF ve SBBF öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5), 161-182.
- Akbal, H. ve Akbal, H. İ. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısına göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 533-546. DOI: 10.47129/bartiniibf.795863
- Akkaş Baysal, E., Ocak, G. ve Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214. DOI: 10.47615/issej.835211
- Aktaş, Ö., Büyüктаş, B., Gülle, M. ve Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 45-67. DOI: 10.37669/milliegitim.787735
- Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Karataş, B. K., Güneş, L. C. ve Kadan, G. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: Deneysel bir çalışma. *Turkish Studies-Education*, 16(2), 1105-1124.
- Arık, B. M. (2020). *Türkiye'de Korona virüsün eğitime etkileri – IV | Dijital uçurum uzaktan eğitimi nasıl etkiliyor?* <https://www.egitimreformugirisimi.org/koronavirusun-egitime-etkileri-iv-dijital-ucurum-uzaktan-egitimi-nasil-etkiliyor/>, Erişim Tarihi: 29.07.2022.
- Arık, S., Karakaya, F., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 631-659. DOI: 10.17152/gefad.926838

- Arslan, K., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge*, 57, 192–206. Doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-03
- Asandaş, N. ve Hacıcafareoğlu, S. (2021). Koronavirüs (Covid-19) döneminde uzaktan eğitim süreci. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 213-223.
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. DOI: 10.29065/usakead.777652
- Buluk, B., ve Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde uzaktan eğitimin turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5(3), 285-298. DOI: 10.26809/joa.5.021
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Çokyaman, M. ve Ünal, M. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin Covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *OPUS International Journal of Society Researches, Administration & Organization Special Issue*, 1684-1715. DOI: 10.26466/opus.913396

- Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 273-292. DOI: 10.37669/milliegitim.775620
- Genç, M. F., ve Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422.
- Gençoğlu, C., ve Çiftçi, M. (2020). Covid-19 salgınında eğitim: Türkiye üzerinden bir analiz. *Journal of History School*, 46, 1648-1673.
- Karaca, Ş., ve Kelam, D. (2020). Covid-19 gölgesinde uzaktan eğitim hizmet kalitesinin incelenmesi. *Sivas Interdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, (5), 7-18.
- Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kurt, K., Kandemir, M. A. ve Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 88-103.
- MEB, (2022). *Uzaktan eğitime bir fikrim var*. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitime-bir-fikrim-var/haber/21488/tr>, Erişim tarihi: 26.07.2022.
- Metin, M., Gürbey, S., ve Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89. DOI: 10.46762/mamulebd.881284
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun- Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Mutlu, M. E., Özöğüt Erorta, Ö., Kip Kayabaş, B., ve Kayabaş, İ. (2014). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde e- gelişimi*. Ali Ekrem Özkul, Cengiz Hakan Aydın, Elif Toprak, Evrim Genç Kumtepe (Eds). *Açıköğretimle 30 Yıl* (s.1-58). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Sarışık, S., Uslu, E., Sarışık, S., ve Uslu, Ş. (2021). Covid-19 salgın sürecinde ilkokullarda uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(28), 491-506.

- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129. DOI: 10.51948/auad.841632
- Sirem, Ö., ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(4), 993-1009.
- UNESCO (2022). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, Erişim tarihi: 26.07.2022.
- Urhanoglu, İ., Bayırlı, H., ve Aslan, U. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 226-251. DOI: 10.47477/ubed.971232.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 11. Baskı.
- YÖK. (2020). Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama. <https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinDuyurusu/2020/yok-dersleri-platformu-erisime-acildi.pdf>, Erişim tarihi: 29.07.2022
- Yurtbakan, E., ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977.

## Yazar Hakkında

### Öğretim Görevlisi Doktor Esra FIRATLI TÜRKER



Yazar lisansını Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Sinema ve Televizyon Bölümünde bitirdikten sonra, yüksek lisans çalışmasını Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sinema ve Televizyon Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. “Televizyonda Manipülasyon ve Gerçeklik Olgusu: Özel Kanallardaki Haberlerde Gerçeklik Üzerine Saptamalar” konulu teziyle bilim uzmanı olmuştur. Doktorasını Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo TV ve Sinema Anabilim Dalı'nda gerçekleştirmiştir. Doktor unvanını, “Demokratik Tartışma Ortamı Açısından İzleyici Katılımlı Televizyon Tartışma Programlarının Değerlendirilmesi” konulu tezini tamamlayarak almıştır. 1999-2005 yılları arasında RadyoA'da haber merkezi müdürlüğü ve program direktörlüğü yapmıştır. 2006-2010 yılları arasında ise TVA'da program yapımcılığı ve yönetmenliği görevlerini üstlenmiştir. 2011-2016 yılları arasında Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programlarının koordinatör yardımcılığının yanı sıra E-portfolyo mentorluğu yapmıştır. 2017-2019 yılları arasında Açıköğretim Fakültesi staj koordinatörlüğü görevini yerine getirmiştir. 2020-2021 yılları arasında ise rehberlik ve danışmanlık koordinatör yardımcılığı görevinde bulunmuştur. Yazar, halen Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde görev yapmaktadır. Çalışma alanları ve verdiği dersler arasında İletişime Giriş, Sözlü ve Sözsüz İletişim, Bireylerarası İletişim, Kişisel Gelişim, İkna Edici İletişim, Etkili İletişim, Örgütsel İletişim, İnsan İlişkileri ve İletişim, Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi ile Dijital Halkla İlişkiler yer almaktadır. Yazarın ayrıca yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen çeşitli bildiri sunumları ile akademik dergilerde yayınlanan makaleleri bulunmaktadır.

**Posta Adresi:** Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Yunus Emre Kampüsü, 26470 Tepebaşı/Eskişehir.

**Telefon:** +90 222 335 0580 Dahili: 2424

**Elektronik Posta:** [efiratli@anadolu.edu.tr](mailto:efiratli@anadolu.edu.tr)