

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)

Doç. Dr. Hakan ALTINPULLUK (Anadolu Üniversitesi)

Kurucu Editör (Founder Editor)

Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK (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)

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**
- **I2OR**
- **Paperity**
- **Publons**
- **Academic Journal Index**
- **Journal Factor**
- **EZB**
- **ACAR Index**
- **Akademik Dokümanlar Dizini (Index of Academic Documents [IAD])**

AÇIKÖĞRETİM UYGULAMALARI VE ARAŞTIRMALARI DERĖİSİ

AY/YIL: OCAK 2024

CİLT 10, SAYI 1

JOURNAL OF OPEN EDUCATION APPLICATIONS AND RESEARCH

MONTH/YEAR: JANUARY 2024

VOLUME 10, ISSUE 1

İçindekiler / Table of Contents

Mevlüt YILDIRIM

Açık ve uzaktan eğitimde çevrimiçi sınavlara ve teknolojiye yönetsel bir bakış.....1-17

Gökhan ALPTEKİN, Deniz TÜRKMEN

Uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi18-48

Sefa Emre ÖNCÜ, İrfan SÜRAL

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Programlarındaki ders aidiyetlerinin incelenmesi.....49-70

Alp KOÇER, Orhan KOÇAK

2023 depremleri ve uzaktan eğitimin yükseköğretim öğrencilerinin psikolojik durumlarına etkisi71-91

Soner ALTINTAŞ

Akademisyenlerin açık eğitim kaynaklarına yönelik görüşlerinin incelenmesi.....92-131

Fatih KANCINAR

Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri (Atatürk Üniversitesi örneğinde).....132-154

Hacı Hasan YOLCU

Yapay genel zekâ çağında öğretmen rolünün yeniden tanımlanması: öngörüler155-167



Gönderim: 04.11.2023

Kabul: 27.01.2024

Tür: Derleme Makale

Açık ve uzaktan eğitimde çevrimiçi sınavlara ve teknolojiye yönetsel bir bakış

Mevlüt YILDIRIM^a

^a Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-5087-4609

Özet

Bu araştırmanın amacı, açık ve uzaktan eğitimde kullanılan güncel çevrimiçi sınav teknolojilerinin neler olduğunun ve bu sınavların uygulanmasında yaşanan yönetsel sorunların ortaya konulmasıdır. Bu bağlamda, nitel yaklaşımlar arasından araştırma deseni olarak betimsel durum çalışması kullanılmıştır. Alanyazına göre güncel çevrimiçi sınav teknolojileri; çevrimiçi sınav platformları, öğretim/öğrenme yönetim sistemleri, çevrimiçi gözetim sistemleri, çevrimiçi sözlü sınavlar, oyunlaştırılmış test ortamları ve işaret dili çeviri yazılımlarıdır. Çevrimiçi sınavların yönetiminde, planlama, örgütleme, uygulama, koordine etme ve kontrol etmeden oluşan yönetsel süreçlere göre izlenmesi gereken adımlar ortaya konmuştur. Yönetsel bağlamda sıklıkla karşılaşılan zorluklar ise teknik sorunlar, maliyet, kimlik doğrulama, insan kaynağı ve mevzuat noktasındadır. Ölçme ve değerlendirme bağlamındaki kararların, açık ve uzaktan eğitim kurumunun kendisine bırakılması ya da yüz yüze eğitim veren kuruluşlarla aynı düzlemde değerlendirilmemesi önerilmektedir. Çevrimiçi sınav teknolojilerinin seçiminde ise öğrenme hedefleri ve öğrenenlerin ihtiyaçlarının dikkate alınması ve seçilen teknolojinin güvenilirliği ve kullanım kolaylığının göz önünde bulundurulması önemli görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çevrimiçi Sınavlar, Açık ve Uzaktan Eğitim, Ölçme ve Değerlendirme, Yönetim Süreçleri.

A managerial perspective on online exams and technology in open and distance learning

Abstract

The aim of this research is to reveal the current online exam techniques used in open and distance education and the administrative problems experienced in the implementation of these exams. In this context, a descriptive case study was used as the research design among qualitative approaches. According to the literature, current online exam technologies are online exam platforms, teaching/learning management systems, online proctoring systems, online oral exams, gamified test environments and sign language translation software. In the management of online exams, the steps to be followed according to the managerial processes of planning, organizing, implementing, coordinating and controlling have been revealed. The most frequently encountered challenges in the managerial context are technical problems, cost, authentication, human resources and legislation. It is recommended that decisions on assessment and evaluation should be left to the open and distance education institution itself or should not be evaluated on the same plane as face-to-face education institutions. In the selection of online testing technologies, it is important to take into account the learning objectives and the needs of the learners and to consider the reliability and ease of use of the selected technology.

Keywords: Online Exams, Open and Distance Education, Evaluation and Assessment, Management Processes.

Kaynak Gösterme

Yıldırım, M. (2024). Açık ve uzaktan eğitimde çevrimiçi sınavlara ve teknolojiye yönetsel bir bakış. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.51948/auad.1386210>

Giriş

Herhangi bir öğrenme ve öğretme ortamındaki en önemli unsurlardan biri ölçme ve değerlendirmedir. Öğrenenlerin ne öğrendiklerini ve bu konuda nasıl hareket edeceklerini, nasıl değerlendirilecekleri düşüncesinden etkilendikleri bilinmektedir (Biggs ve Tang, 2007). Ölçme ve değerlendirme, açık ve uzaktan eğitimde de şüphesiz çok önemli bir yer tutmaktadır. Ancak Jung (2005), uzaktan eğitim kurumlarında ölçme ve değerlendirmenin bir nevi son adım şeklinde görüldüğünü, genel olarak bu konuya yeterli önemin verilmediğini vurgulamıştır. Bu durum ölçme ve değerlendirmeye yönetsel açıdan olumsuz bir şekilde yansımaktadır. Uzaktan öğrenenlerin değerlendirmesini planlamak ve bu sürecin yürütülmesi, her zaman zorlu bir görev olmuştur. Öğrenenlerin belgelendirilmesinde hesap verebilirlik, kimlik, sınav güvenliği ve gözetmenlik gibi unsurların bir arada ele alınması gerekmektedir (Gunawardena ve LaPointe, 2003). Eğitim sağlayıcıların geleneksel öğrenme, öğretme ve değerlendirme yöntemlerinin çevrimiçi öğrenmenin pedagojisini yansıtacak şekilde yeniden tasarlanması gereken uzaktan eğitim biçimlerini benimsedikçe, bu zorluk daha belirgin hale gelmiştir (Akimov vd., 2018).

Bir eğitim faaliyeti içerisinde ölçme ifadesi geçtiği zaman, zihinlerde ilk canlanan şey sınavlardır. Ancak, açık ve uzaktan eğitim kurumlarında ölçme ve değerlendirmeye yönelik gerçekleştirilen yüz yüze sınavlar zorunlu hale dönüştüğünde esneklik ve maliyet bakımından hem eğitim kurumu hem de öğrenenler çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bununla birlikte, öğrenen sayısının milyonlara ulaştığı Anadolu Üniversitesi gibi üniversitelerde, yönetsel açıdan zorluklar yaşanmaktadır. Sınavların gerçekleştirileceği yerler, öğrenen sayısı, personel sayısı, sınav evrakı, lojistik faaliyetleri ve diğer masraflar; maliyet, planlama ve organizasyon bağlamında büyük yükler getirmektedir.

Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme, dün olduğu gibi bugün de en önemli bileşenlerden biri olmayı sürdürürken öğretim üyelerinin hangi ölçme yöntemini seçeceğine ve uygulayacağına yönelik soru işaretleri devam etmektedir. Çevrimiçi sınav seçimi, uygulama kolaylığı ve sunduğu avantajlarla tercih sebebi olurken araştırma raporu, ödev, sözlü sınav gibi açık ve uzaktan eğitimde kullanılan diğer ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde yaşanan bazı problemler de çevrimiçi sınav seçimini teşvik etmektedir. Avantajların yanı sıra bir takım dezavantajlar da bulunmaktadır (İlgaz ve Adanır, 2020). Çevrimiçi sınavlarda teknik sorunlar, maliyet, kimlik doğrulama, insan kaynağı, mevzuat ve en önemlisi kopya gibi problemler öne çıkmaktadır. Bu problemler de çevrimiçi sınavlardan uzaklaşılmasına yol açmakta ve kimi zaman uygulanmasına engel olmaktadır. Bununla birlikte, çevrimiçi sınavların uygulanması

her zaman açık ve uzaktan eğitim kurumunun kendi inisiyatifinde olmamaktadır. Covid-19 pandemi süreci acil uzaktan eğitim döneminde yaşanan bazı sorunlar, uzaktan eğitime yönelik algıya da negatif yansımıştır. Hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim modeliyle devam eden kurumların bütünüyle acil uzaktan eğitim modeline geçmek zorunda kaldığı bu dönemde, çevrimiçi sınavların planlaması, örgütlenmesi ve uygulanmasında kısaca yönetim süreçlerinde sergilenen yanlış tutumlar buna sebep olmaktadır. Özellikle yükseköğretimde, öğrenenlerin çoğunluğunun sınavlardan yüksek notlar aldıkları ve önceki senelere göre mezun sayılarında gözle görülür artış meydana geldiği bilinmektedir. Öyle ki öğrenenlerin Covid-19 pandemi sürecinde belirli bir ücret karşılığında, anlık yardımlar aldıkları belirtilmiştir (Hill vd., 2021).

Çevrimiçi sınavlarda olduğu gibi araştırma raporu, ödev veya içerik oluşturmaya yönelik tartışma değerlendirmeleri, bir anlamda Google hizmetleriyle tahribe uğramıştır. Ancak bu durumla, intihal tespit programları sayesinde kısmen başa çıkılabilmektedir. Günümüzde ise OpenAI firmasının piyasaya sunduğu Chat GPT (çevrimiçi yapay zeka destekli sohbet botu) aracı durumu farklı bir boyuta taşımış, pek çok ölçme ve değerlendirme yaklaşımı için içerik bakımından çeşitli sorunlara yol açmıştır. Geçtiğimiz günlerde, Furman Üniversitesi'ndeki bir profesör, verdiği ödevin Chat GPT'ye yaptırıldığını tespit etmiştir (Duman, 2022). Benzer şekilde, Lyon 1 Üniversitesi'nde engellilik bilimi bölümü yüksek lisans sınıfındakilerin yarısının, ödevlerini Chat GPT'ye yaptırdığı ortaya çıkmış ve uygulamanın yasak olmayışı nedeniyle geçer not almışlardır (TRThaber, 2023). New York kentinde bulunan okullarda ise Chat GPT, erişime kapatılmıştır (Yıldız, 2023). Yapay zekanın şu anda ölçme ve değerlendirme bağlamında nasıl kontrol altına alınacağı kesin olarak bilinmemektedir. Öğretim üyelerinin bireysel olarak bu durumu ortaya çıkarması veya yasaklamalar, bir çözüm olarak yeterli görünmemektedir. Bir araştırmadaki yapay zeka katkısını tespit ettiğini iddia eden uygulamalar olsa da bu yaklaşımların geliştirilmesi beklenmektedir. Yakın gelecekte yapay zeka destekli programların/ortamların, öğrenenlerin seviyesine göre kullandıkları akademik dile uygun içerikler sunmaları ve intihale düşmeden bunu başarmaları artık imkansız değildir. Dolayısıyla, açık ve uzaktan öğrenenlere yönelik ödev ve araştırma raporuyla gerçekleştirilen değerlendirmelere yönelik bu gelişmeler, öğretim üyelerini endişeye sevk etmekte ve onları çevrimiçi sınava yöneltmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, açık ve uzaktan eğitimde çevrimiçi sınavlara yönetsel anlamda genel bir bakış sunulmasıdır. Bu doğrultudaki alt amaçları ise, çevrimiçi sınavlarda kullanılan güncel teknolojiler, çevrimiçi sınavlarda yönetsel süreçler ve çevrimiçi sınavlarda

karşılaşılan zorlukların ortaya konulmasıdır. Araştırma boyunca çevrimiçi sınav teknolojilerindeki teknoloji ifadesi bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik ürünler yerine, geliştirilen yazılımlar için kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırma boyunca aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Açık ve uzaktan eğitimde çevrimiçi sınavlarda;

1. Kullanılan güncel teknolojik yaklaşımlar/platformlar nelerdir?
2. Yönetsel süreç nasıl olmalıdır?
3. Yönetsel süreçlerde karşılaşılan zorluklar ve endişeler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Durum çalışmaları, araştırmacı tarafından belli bir zaman dilimiyle sınırlandırılmış bir ya da birden fazla durumu, çoklu kaynaklar barındıran veri toplama araçlarıyla (görüşmeler, gözlemler, görsel-işitsel, raporlar, dokümanlar) derinlemesine inceleyen ve sonucunda durumların ve bu durumlara yönelik temaların ortaya konduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2007). Bu çalışmada, açık ve uzaktan eğitimde çevrimiçi sınavlarda kullanılan güncel teknolojiler, çevrimiçi sınavlarda izlenmesi gereken yönetsel süreçler ve bu teknolojilerin işe koşulmasında yaşanan yönetsel sorunlar ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın bütün amaçlarına yanıt olması doğrultusunda, nitel yaklaşımlar arasından betimsel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Alanyazın taramasıyla çevrimiçi sınav teknolojileri, yönetim süreci ve karşılaşılan zorluklar betimsel bir analiz yapılarak tartışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Güncel çevrimiçi sınav teknolojileri ve buna yönelik yaşanan sorunların belirlenmesi adına öncelikle kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taraması esnasında Web of Science, Scopus, Ebsco ve Google Scholar veritabanları incelenmiştir. Taranan veritabanlarında ulaşılan çalışmalar arasından Türkçe veya İngilizce yazım diline sahip ve akademik ve hakemli dergilerde yayımlanmış olanlar seçilmiştir. Verilerin toplanması yaklaşık bir buçuk ay sürmüştür. Alanyazın taraması esnasında, araştırmanın amaçları doğrultusunda 37 çalışmaya ulaşılmıştır. Elde edilen veriler bir dokümanda toplanıp araştırma kapsamında olmayan veya mükerrer verilerin atılmasının ardından, araştırma kapsamına yönelik olduğu düşünülen 28 çalışmanın araştırmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir.

Araştırma deseninin seçimi, verilerin analizi ve sonuçların aktarılması evrelerinde uzman görüşü alınmıştır. Verilerin analizi esnasında, betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmacıların çalışmak istediği farklı olay ve olgulara yönelik özet bilgi edinebilmeleri amacıyla sıkça başvurulan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2008). Elde edilen son veriler uzman geri bildirimlerine bağlı kalınarak tekrar incelenmiş, ardından raporlama aşamasına geçilmiştir. Son olarak raporlanan veriler, ilgili bölümlere ayrılarak başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada elde edilen veriler ve bulgular, araştırma kapsamında belirlenen veritabanları ve çevrimiçi ulaşılabilen kaynaklarla sınırlandırılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiş ve başlıklar halinde sunulmuştur.

Çevrimiçi ölçme ve değerlendirmede güncel teknolojiler ve kullanılan platformlara ilişkin bulgular

Günümüzde teknolojinin hayatın her alanında etkin bir yere sahip olduğu gerçeği, yaygın olarak bilinmektedir. Teknolojinin eğitim hayatında da etkisi vardır (Oktaviani ve Desiarti, 2017). Eğitim dünyası, teknolojiyi işe koşarak öğrenmeye nasıl katkılar sunabileceğini sürekli irdelemekte ve karşılığın zorlukların teknolojiyle birlikte nasıl aşılabileceğini araştırmaktadır. Gelişen teknolojiler, geleneksel olarak zorunlu kalınan yüz yüze sınavlara bir alternatif olarak çevrimiçi sınavların yapılabilmesine olanak sunmaktadır. Açık ve uzaktan eğitim de tam bu noktada, eğitim hayatında yaşanan zorlukları ortadan kaldırmayı hedefleyen ve kendini sürekli yenileyen bir öğrenme yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Açık ve uzaktan eğitimde en önemli bileşenlerden biri olarak ölçme ve değerlendirme sistemleri gösterilmektedir (Jung, 2007). Ancak ölçme ve değerlendirmenin çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesi, kurumlar ve öğrenenler bağlamında birçok avantaj sunarken çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. İlerleyen süreçte kurumların ihtiyaçları, öğrenen profilleri ve dersin hedef çıktılarına göre seçilebilecek farklı alternatifler ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi ölçme ve değerlendirmede güncel, yaygın teknolojiler ve sıklıkla kullanılan platformlar, aşağıda sunulmuştur.

Öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) (learning management systems-LMS). ÖYS'ler, uzaktan eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü yazılım sistemlerinin başında gelmektedir. ÖYS'ler öğrenme materyalinin sunulması, paylaşılması ve düzenlenmesi, tartışma yürütülmesi, ödev yüklenmesi, sınav yapılması ve bunlara yönelik geri bildirimlerin sağlanması, öğretene, öğrenene ve sistem istatistiklerinin tutulması, ilgili raporların alınma ve nihayetinde derslerin yönetilmesini sağlayan platformlardır (Süral, 2010). Zaman ve mekandan bağımsız olarak erişilen ÖYS'nin amacı öğrenenlerin performanslarının ve ilerlemelerinin takip edilmesidir (Adzharuddin & Ling, 2013). Blackboard, Canvas ve Moodle yazılımları, ÖYS'lerin en bilinenleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çevrimiçi sınav platformları (online exam platforms). Uzaktan öğrenenlerin değerlendirilmesine yönelik, öğretmenler tarafından kullanılan bir başka yol da çevrimiçi sınav platformlarıdır. Bu platformlar, ÖYS'de olduğu gibi, çevrimiçi sınavların yönetimini ve yapılmasını sağlamaktadır. Öğrenenler sınavları internet tarayıcıları üzerinden yapmakta ve cevaplarını doğrudan platforma girmektedir. ExamSoft ve Exemplify çevrimiçi sınav platformlarına örnek verilebilir.

Çevrimiçi gözetim sistemleri (online proctoring systems). Son zamanlarda açık ve uzaktan eğitimde sınav güvenliği bağlamında öne çıkan yaklaşım, çevrimiçi gözetim sistemleridir. Bu sistemler, öğrenenlere sınav sırasında gözetim sağlamaktadır. Öğrenenlerin sınav esnasında davranışları izlenmekte ve sınav sırasında yapılacak hatalar tespit edilmektedir. Buradaki amaç, öğrenenlerin cihazlarını kullanırken yaptıkları işlemlerin izlenmesi sayesinde, sınavlara dürüst bir şekilde cevaplama işlemlerinin denetlenmesidir. Örneğin Proctorio ve ProctorU firmaları göz izleme teknolojileriyle çevrimiçi sınavların daha güvenilir olması için çalışmaktadır.

Çevrimiçi sözlü sınavlar (online oral examination). Sözlü sınavlar, grup çalışması veya belirli bir konu üzerine sunumlar, öğrenenlerin jüri ya da sınav görevlileri tarafından değerlendirildiği sorgulamalar ve simüle edilen bir klinik ortamda öğrenenlerin teşhis, önerilen eylemler gibi farklı açılardan değerlendirildiği uygulamalardır (Joughin, 2010). Ayrıca sözlü değerlendirmeler; dil ve iletişim becerilerini sorgulayan değerlendirmeler ve eleştirel düşünme, problem çözme, öğrenenlerin kavram ve içeriklere hâkim olduklarını gösterebilen yeteneklerini inceleyen değerlendirme şeklinde de sınıflandırılmaktadır (Borin vd., 2008).

Microsoft Teams, Zoom ve Google Meet uygulamaları, çevrimiçi sözlü sınavların gerçekleştirilmesi noktasında sıklıkla kullanılan platformlar olarak öne çıkmaktadır.

Oyunlaştırılmış test sistemleri (gamified testing systems). Bu sistemler, öğrenenlere sınav sırasında oyun elementleri/bileşenleri eklemektedir. Öğrenenler, sınav sırasında oyun oynayarak cevaplarını vermekte ve bu sayede sınav sırasında daha eğlenceli bir öğrenme deneyimi sağlanması amaçlanmaktadır. Bu tür platformlarda, öğrenenlerin puan veya ödül kazanarak ilerlemeleri ya da liderlik tablosunda birbiriyle rekabete girerek öğrenmelerine katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Ayrıca, dersi geleneksel bir yapıdan çıkararak öğrenenlerin motivasyonunu ve katılımını artırmak amacıyla da oyunlaştırılmış test sistemlerinin tercih edildiği bilinmektedir. Kahoot, Quizlet, Socrative ve Classcraft platformları, oyunlaştırılmış test sistemleri popüler örneklerindedir.

İşaret dili çeviri yazılımları. Bu tür yazılımlar, öğrenenlerin işaret dilini yazıya çevirmekte ve öğrenenlerin çevrimiçi sınavlarını yapmalarına yardımcı olmaktadır. Açık ve uzaktan eğitimin en önemli amaçlarından biri, dezavantajlı grupların da kaliteli eğitime dâhil edilmesidir. Bu süreç de bu tür yazılımlarla desteklenerek ölçme ve değerlendirme basamağında eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmaktadır. Sorenson BuzzCards, Glovico, SignOn ve SignInterpret programları, işaret dili çeviri yazılımlarına örnek olarak gösterilebilir.

Çevrimiçi sınav yönetimine ilişkin bulgular

Çevrimiçi sınavlar, sadece öğretim üyesinin seçeceği bir platform üzerinden değerlendirmesini tamamlaması olarak tanımlanabilecek kısa ve sade bir yol değildir. Çevrimiçi sınavların başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, sürecin iyileştirilmesi ve varsa hataların giderilmesi, önceden tahmin edilebilmesi adına bir takım yönetsel aşamaların izlenmesi gerekmektedir. Kurumların veya organizasyonların yönetim süreçlerinde izlemeleri gereken aşamalar sırasıyla planlama, örgütlenme, uygulama, koordine etme ve kontrol etmedir (Koçel, 2014).

Öğretmenlerin ve kurumun öncelikle süreci planlaması gerekmektedir. Planlama, bir topluluğun geleceğine hazırlanmaya yönelik ve alınacak kararların kalitesinin iyileştirilmesi yönündeki faaliyetlerin tamamıdır (Dalton, 1989). Fayol (1916)'un belirttiği gibi planlama aynı zamanda öngörüdür ve geleceğin dikkatlice incelenip bu anlamda eylem planları

oluşturulmasıdır. Planlama fonksiyonunun tanımlarından hareketle çevrimiçi sınavların öncesinde, yürütülmesi sırasında ve sonrası için sürecin planlanması, en önemli basamak olarak nitelendirilebilir. Çevrimiçi sınav için hangi platformun kullanılacağı, sınavın tarihi, saati, süresi, sınav esnasında ve öncesinde bilinmesi gerekenlere yönelik kılavuzlar, öğrenme hedef ve çıktılarına yönelik sınav sorularının belirlenmesi, değerlendirmenin nasıl ve kimler tarafından yapılacağı gibi bir çevrimiçi sınavın bütün detayları bu aşamada planlanmalıdır.

İkinci aşama olan örgütlenme, planlama aşamasında alınan kararların sorumlu kişilere yöneltilmesidir. Bu aşamada, belirlenen amaçlara ulaşılması için gerekli faaliyetler ve bunları yürütmekle yükümlü kişilerin sorumlulukları ve rolleri belirlenmektedir (Glushko, 2014). Çevrimiçi sınavlarla ilgili iç ve dış paydaşların tamamının görevlerini tam olarak bilmesi, organizasyonun maksimum verimle yoluna devam etmesi adına önem taşımaktadır.

Üçüncü aşama olarak uygulama; çalışanlara liderlik edilmesi ve onların amaçlara ilişkin yönlendirilmesi (Koontz, 1976), emir verilmesi ve uygulanması (Fayol, 1916) şeklinde tanımlanmaktadır. Uygulama aşamasında artık faaliyete geçildiğini söylemek mümkündür. Bu aşamada öne çıkan diğer faktörler motivasyon, etkin iletişim, güven ve liderliktir. Çevrimiçi sınavların uygulanması sırasında örgütün motivasyonunun düşük olması, iletişim kopukluğu ve güvensizlik ortamı büyük sorunları beraberinde getirebilmektedir.

Dördüncü aşama olan koordinasyon ise bütün yönetim süreciyle doğrudan ilgilidir. Bir kurumun, sürekli ve düzenli olarak çalışabilmesi için faaliyetler, amaçlar, organlar ve bireyler arasındaki uyumun ve işbirliğinin sağlanması eşgüdümleme/koordinasyon olarak nitelendirilmektedir (Karasoy, 2021). Koordinasyon eksikliği, örgütün bütün üyelerinde negatif etki oluşturmakta ve sürecin tamamına olumsuz sirayet etmektedir. Çevrimiçi sınav gibi belirli bir süre zarfında anlık gerçekleştirilecek bir faaliyet için, koordinasyonun tam olarak sağlanmış olması gerekmektedir.

Yönetimsel süreçlerin son aşaması ise kontrol etmedir. Kontrol etme, planlama aşamasında ortaya konulan politika ve stratejilere ne derece ulaşıldığı, eldeki kaynakların ne derece yeterli olduğu, çevre ve paydaş analizlerinin ne derece doğru yapıldığı, sürecin işleyişinin ne derece istenen seviyede olduğu gibi konulara ilişkin değerlendirmeler yapılarak genel başarının ölçülmesi ve iyileştirme yapılması gereken konuların belirlenmesidir (Holmberg, 2020). Uygulanan çevrimiçi sınavların, yönetimsel anlamda sürekli iyileştirmesinde tüm sürecin yeniden gözden geçirilmesi ve analizlerin yapılması, sonuçlarının paylaşılarak iyileştirme için eylem planları oluşturulması gerekmektedir.

Fiziksel olarak aynı ortamda bulunmayan sanal takımların yönetilmesi sebebiyle, açık ve uzaktan eğitimdeki yönetsel süreçler yüz yüze eğitime göre farklılık göstermektedir. Sadece en ileri ve güvenli teknolojinin seçimi, çevrimiçi sınavların sorunsuz gerçekleştirilmesi için yeterli değildir. Bu sürecin doğru bir şekilde ilerlemesi, geleceğe yönelik sürekli iyileştirmelerin yapılması ve kurumun pazardaki itibarı adına süreç yönetimi büyük önem taşımaktadır.

Karşılaşılan zorluklara ilişkin bulgular

Çevrimiçi sınavlardaki temel sorunlar veya endişeler teknik sorunlar (kesintisiz internet, alt yapı vb.) başta olmak üzere sınav maliyeti, kimlik doğrulama, insan kaynağı ve mevzuat noktasındadır.

Çevrimiçi sınavların gerçekleştirilmesinde öğrenenler başta olmak üzere, kurum ve öğretim üyeleri sıklıkla teknik sorunlarla karşılaşmaktadır. Gelişen teknoloji, açık ve uzaktan eğitimde pek çok fırsat sunarken beraberinde birtakım sorunları da getirmektedir. Çevrimiçi sınavlarda öğrenenlerin internet erişiminin olmaması, kopma, bağlanamama gibi sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu durumlara sebep olarak seçilen tarayıcının uyumsuzluğu, çevrimiçi sınav için kullanılan akıllı telefon, tablet veya bilgisayarın teknik özellikleri, kablolu/kablosuz internetin hızı, bant genişliği, elektrik/güç kesintisi ve batarya sorunları gibi faktörler gösterilebilir (Çetin, 2021). Ayrıca, internet erişiminin kesilmesi durumunda, sınavına kaldığı yerden devam edip edemeyeceği öğrenenler için endişeye yol açmaktadır.

Aynı anda birçok öğrenenin, sistemdeki yoğunluk hissini yaşamadan sorunsuz bir şekilde platformda var olabilmesi gerekmektedir. Vize veya final gibi toplu sınavların gerçekleştiği zaman dilimlerinde, milyonlarca öğrenenin aynı anda sisteme giriş yapacağı düşünülürse, çevrimiçi sınavlarda kullanılacak platformda olası bir aksaklığın önüne geçilmesi adına ön denemeler ve stres testleri gerçekleştirilmelidir. Günümüzde hızla gelişen teknolojiye rağmen, yaşanan teknik aksaklıklar ve bu sorunların kaldırılması için ortaya çıkan maliyetler, çevrimiçi sınavların uygulanabilirliği konusundaki büyük engellerdendir. Teknolojik alt yapı, uzaktan eğitimdeki önemli maliyet kalemlerinden biri olurken uzaktan eğitimle ilgili maliyetlere dair çalışmaların yetersiz olduğu vurgulanmaktadır (Altınırnak, 2021). Uzaktan eğitimin doğası gereği farklı mekan ve zamanlarda meydana gelen öğrenme sürecinde, öğrenenler kendilerini sosyal açıdan yalnız hissetme, motivasyon kaybı, çevrimiçi sınavlara alışamama gibi durumlarla karşı karşıya kalınmaktadır. Bunun üzerine de yaşanabilecek teknik sorunlar, öğrenende stres oluşmasına ve programın yarıda bırakılmasına, terkedilmesine yol açabilmektedir.

Uzaktan eğitimde karşılaşılan teknik sorunlar, uzaktan öğrenenleri hem ders notu hem de öğretene karşı sorumlulukları bağlamında zor duruma düşürmektedir. Teknik sorunların çözülmesinde altyapı eksikliği, finansal kaynakların yeterli olmayışı veya ilgili teknolojinin kurum ve öğrenenler tarafından temini gibi faktörler öne çıkmaktadır. Bu konuda, açık ve uzaktan eğitim sağlayıcısı olan kurum finansal olarak kaynaklarını iyi yönetse bile mevcut teknoloji için bütçe yetersizliğiyle karşılaşılabilir. Öte yandan alt yapı eksikliği, sorunların çözümündeki sürenin oldukça uzamasına yol açmaktadır.

Çevrimiçi sınavlarda kimlik doğrulama, sınav güvenliği açısından en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Kimlik ve güvenlik konuları, uzaktan yürütülecek bir sınavın planlanmasındaki temel kaygılardır. Yüz tanıma, göz tanıma, parmak izi, avuç içi, ses doğrulama, tuş vuruş dinamikleri ve el yazısı analizi gibi dijital çözümler, yüksek düzeyde kimlik güvenliği için bazı üniversiteler tarafından araştırılmaktadır. Ancak çoğunlukla bu teknolojiler pahalıdır (Tulloch ve Thompson, 1999). Yüz yüze gerçekleştirilen sınavlara göre çevrimiçi sınavları, öğrenenlerin daha rahat kopya çekilebilir şeklinde düşündükleri bilinmektedir (Hillier, 2014). Kimlik doğrulamaya yönelik düşük inanç veya bu doğrulamanın kullanılmaması, öğrenenlerin akademik usulsüzlüğe yönelmelerine zemin hazırlamaktadır. Bu noktada 12 farklı ülkeden üniversiteler, teknoloji şirketleri, kalite güvence kuruluşları ve alanında uzmanların katılımıyla gerçekleştirilen TeSLa projesi, çevrimiçi sınavların güvenliğine yönelik sorunların çözülmesinde ve ayrıca özel eğitime gereksinim duyan öğrenenlere yönelik sürümüyle alternatif bir seçenektir (Koçdar vd., 2016). Güvenliğin sağlandığını, öğrenenlerin tam anlamıyla hissetmeleri ve maliyetler noktasında uygun kimlik doğrulama yönteminin seçimi, akademik dürüstlük için önem taşımaktadır.

Ölçme ve değerlendirilmenin yürütülmesinde sıklıkla karşılaşılan sorunlardan biri de insan kaynağıdır. Sadece teknik personel bağlamında değil, öğretim üyeleri arasından da ölçme ve değerlendirme alanında uzman olarak yetişmiş çok sayıda nitelikli personele ihtiyaç vardır. Çevrimiçi sınavlar, çok fazla hatanın tolere edilemeyeceği bir değerlendirme yaklaşımıdır. Bu nedenle sürecin baştan sona işletilmesinde, uzman personele gereksinim duyulmaktadır.

Çevrimiçi sınavların uygulanma kararı, her zaman açık ve uzaktan eğitim faaliyetlerini yürüten kurumların kendi elinde değildir. Kimi zaman ulusal eğitim politikaları, kimi zaman yükseköğretim kurumları adına karar veren kurumlar (Türkiye için YÖK) yürütme ve uygulama esaslarında belirleyici olmaktadır. Örneğin YÖK, uzaktan öğretimde usul ve esaslar konusundaki yönetmelikte bazı değişikliklere gitmiş ve ülke genelinde yükseköğretimdeki sınavların yüz yüze ve gözetimli olmasını kararlaştırmıştır (YÖK, 2022). Bu karar hem uzaktan

öğretim programlarındaki yürütülen dersleri hem de yüz yüze öğretim programlarında uzaktan yürütülen dersleri kapsamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik farklı teknikler kullanılmaktadır. Çevrimiçi sözlü sınavlar, ölçme ve değerlendirmede eski bir teknik olarak düşünülse de hala kullanılan teknikler arasındadır (Akimov vd., 2018). Öğrenen sayısının az olduğu durumlarda sınav güvenliğinde etkili gibi görünse de öğrenen sayısı fazla olduğunda, özellikle zaman bakımından öğretene kısıtlamaktadır. Çevrimiçi sınav platformları, kurumların mevcut kullandıkları ÖYS üzerinden süreci işletme ve öğrenenlerin kendilerini yabancı hissetmemesi gibi organizasyonel kaygılardan dolayı çok fazla tercih edilmemektedir. Oyunlaştırılmış test sistemleri, çevrimiçi sınavlara farklı bir yaklaşım getirirse de yükseköğretimden ziyade daha çok K-12’de tercih edilmektedir. Uzaktan eğitimin ortaya çıkış amaçlarından biri olan dezavantajlı grupların erişimi/kaliteli eğitim alabilmelerinde, çevrimiçi sınavlarda işaret dili yazılımları ise kullanılmaya devam etmektedir.

Birçok ÖYS’nin çevrimiçi test sınavlarında, güvenliğe yönelik olarak web sayfasındaki sekme değişikliğinde öğrenene uyarıda bulunduğu veya bu durumun tespitini sağladığı görülmektedir. Bu önlemin, öğrenenleri kopyadan uzaklaştırmak için tek başına yeterli olmadığı bilinmektedir. ÖYS’ler özellikle öğrenenlerin, kendilerini yabancı hissetmediği ve sınav sırasında kaygı yaşamayacakları bir platform olsa da mevcut önlemler, sorunların önüne geçememektedir. Bu bağlamda kimlik doğrulama, akademik dürüstlük ilkelerini de sağlama adına çevrimiçi gözetim sistemleri öne çıkmaktadır. ÖYS’lere ve tarayıcıya entegre olan bir eklenti olarak çalışabilmesi sayesinde çevrimiçi sınavların daha güvenilir yürütülebilmesinde kolaylık sağlamaktadır.

Açık ve uzaktan eğitim faaliyetini sürdüren kurumların, ölçme ve değerlendirme bağlamında çevrimiçi sınavlarda hangi yaklaşımı benimseyeceğine önceden karar vermesi gerekmektedir. Kurumun, derslerin işlenişini sağladığı ÖYS üzerinden veya bir başka çevrimiçi platformdan sınavları nasıl yürüteceğini, öğrenenlerin teknolojik ürünleri teminine, altyapı ve kendi insan kaynağına göre belirlemesi büyük önem arz etmektedir. Uzaktan eğitim kurumlarında, uygulama girişiminde birçok sorun izlenebilmekte ve bu durum özellikle stratejik planlama eksikliği olduğunda ortaya çıkmaktadır (Moore, 2006). Çevrimiçi sınavlarda, görev alacak teknik personelin ve dersin öğretim üyesinin görevlerini önceden bilmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte, çevrimiçi sınavın nasıl ve hangi ortamda

gerçekleşeceği, sınav tarihi ve zamanı gibi bilgilerin de öğrenenlere bildirilmesi, sınav esnasındaki izlenecek adımlar ve uyulması gereken kurallar vb. bilgileri içeren kılavuzların öğrenenlere iletilmesi, dolayısıyla örgütlenmenin tam anlamıyla sağlanması gerekmektedir.

Çevrimiçi sınavların uygulanmasında ne derece az sorunla karşılaşılabileceği, daha öncesindeki planlama ve örgütlemeyle doğrudan ilgilidir. Uygulama esnasında, öğretene, teknik personel ve öğrenenler gerekli durumlarda, sorunsuz bir şekilde iletişim kurabilmeli veya detaylı yardım butonları oluşturulmuş olmalıdır. Karşılaşılabilecek sorunların hızlı bir şekilde çözümlenmesi, sınav uygulamasının devamlılığı ve endişelerin giderilmesinde önemlidir. Bütün süreçte, uygulayıcılar, öğretene ve öğrenenler arasında iletişim sorunu yaşanmadan koordinasyon sağlanmalıdır. Aksi takdirde, iletişimsizliğin doğuracağı olumsuz sonuçlarla karşılaşılabilir. Hatasız bir sınav yönetim süreci ortaya koymak neredeyse imkansızdır. Ancak önemli olan, bir kez yapıldıktan sonra hataların farkına varılması ve bunun bir öğrenme fırsatı olarak kullanılmasıdır (İnglis, 2003). Bu nedenle, bir sonraki sınavın bütünsel olarak daha iyi gerçekleştirilmesi için kontrol etmeye/değerlendirmeye gereken hassasiyet gösterilmelidir. Bu süreçte de paydaş geribildirimini sağlayacak mekanizmaların kurulmuş olması önemlidir. İyi organize edilmiş bir sistem, öğrenen performanslarını artırabilir ve sisteme ve sürece yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayabilirken, kötü organize edilmiş bir sistem de olumsuz tutumlar yaratabilmektedir (İlgaz ve Adanır, 2020).

Öğrenenlerin, intihale veya sınav sırasında kopyaya fırsat bulabilmeleri, başarılı öğrenenler için kaygıya ve genel anlamda kurumun itibarının zedelenmesine yol açmaktadır. Bu noktada, sınav güvenliği ve çevrimiçi sınavların güvenilirliği ön plana çıkmaktadır. Kimlik doğrulamaya yönelik yapılan araştırmalar ve kullanılan teknolojiler göz önünde bulundurulduğunda, oluşan maliyetlerin bazı kimlik doğrulama yaklaşımlarından uzaklaşılmasına sebep olduğu görülmüştür. Bunun yerine daha düşük maliyetlerle veya eldeki imkanlar gözetilerek kimlik doğrulamanın sağlanması amaçlanmaktadır. Öğrenenlerle yürütülen bir çalışmada kullanıcı adı, parola, güvenlik sorusu üçlüsünün kimlik doğrulamada çözüm sağlayabilir (Bozkurt ve Uçar, 2018). Ayrıca ölçme ve değerlendirme konusunda yükseköğretimde yetkin bireylerin yetiştirilmesi ve sirkülasyonun sağlanması gerekmektedir. Uzaktan eğitim sağlayıcısı eğer yetişmiş insan kaynağı konusunda yeterli değilse, dışardan profesyonel destek almalıdır. Yönetmelikteki kararların, akademik dürüstlük ve kimlik doğrulama endişelerini ortadan kaldırmak amacıyla alındığı düşünülmektedir. Ancak bunu sağlamanın yolu, ölçme ve değerlendirmedeki bir seçeneği ortadan kaldırmak yerine, o

seçenekle ilgili teknolojinin ve sınav güvenliğinin artışına yönelik gelişmeleri takip ederek buna yönelik testler gerçekleştirdikten sonra gerekli analizlerle ortaya çıkacaktır.

Sonuç olarak; çevrimiçi sınavlar belirli avantajlar sağlamaktadır. Sınavın kaç kez çözülebileceği, sınavın ne zaman gerçekleştirileceği ve sınav için belirlenen zaman sınırı gibi bilgiler, kullanılan yazılımlar sayesinde öğrenenlere sunulmaktadır. Öğreten, tamamlanan sınavlara hemen erişim sağlayabilmekte ve otomatik notlandırma sayesinde, sınavları değerlendirmek için vakit harcamaktan kurtulmaktadır. Genel sınav puanları, soru başına doğru yanıt oranı gibi sıklık istatistikleri de sunulmaktadır. Bu avantajlar, çoğunlukla çoktan seçmeli test uygulandığı zamanlarda mümkündür. (Gunawardena ve LaPointe, 2003). Bugün bir kitlesel açık çevrimiçi ders (KAÇD) aracılığıyla elde edilen bir sertifikanın kalitesi, bu sertifikanın alınması için geçilen sınav sürecinin kalitesiyle doğrudan ilgilidir. Çevrimiçi sınavlarda, öğrenenlerin intihale düşmeleri ve kopya çekmeleri için daha fazla seçenek ve fırsat vardır. Ayrıca, yüz yüze gerçekleştirilen sınavlarda olduğu gibi öğretmenlerin çevrimiçi olarak gözetmenlik işlevini yürütmeleri pratik görünmemektedir. Bu nedenle, çevrimiçi sınavların mutlaka yapay zeka destekli gözetim altında gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Nigam vd., 2021).

Bu araştırmada, çevrimiçi sınavlarda kullanılan güncel teknolojik yaklaşımlara/platformlara genel bir bakış sağlanırken, aynı zamanda örgütsel perspektife odaklanılmıştır. Çevrimiçi sınavlarda yaşanabilecek teknik sorunlar önceden tahmin edilmeli ve önlemler alınmalıdır. Sınav esnasında olası problemlere karşı gerekli görevlendirmeler yapılmalı ve anında müdahale edebilecek şekilde planlama yapılmalıdır. Kimlik doğrulama konusunda, bir öğrenenin yerine başka birinin sınava giremeyeceği, kopya ve intihale karşı bütün önlemlerin alındığı öğrenenler tarafında hissettirilmelidir. Çevrimiçi sınavların yürütülmesiyle ilgili teknolojilerin sağlanması ve altyapının oluşturulmasında maliyetler hesaplanarak, en uygun teknoloji seçilmeli ve gerekirse dış kaynak sağlanmaya çalışılmalıdır. Yasal mevzuatların, çevrimiçi sınavların uygulanmasındaki büyük engellerden biri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ulusal politika ve YÖK kapsamındaki mevzuat ve yönergelerin, çevrimiçi sınavlara yönelik olarak değerlendirilmesi önerilmektedir. Çevrimiçi sınav güvenliğinin sağlanması için öğrencilere rehberlik edilmeli, akademik dürüstlüğe ilişkin kurallar ve yaptırımlar düzenlenmeli, tespit edilen güvenlik olayları raporlanmalı ve öğrenme analitikleri kullanılarak daha iyi bir deneyim sağlanmaya çalışılmalıdır. Yüz yüze eğitim veren kurumlarla açık ve uzaktan eğitim veren kurumların aynı çerçevede değerlendirilmemesi, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili kararların, kurumların teknoloji başta olmak üzere insan

kaynağı ve organizasyon kapasitesine dayalı olarak değerlendirilmesi önerilmektedir. Öte yandan, yetkin insan kaynağının sağlanması için kariyer gelişimine ve hizmet içi eğitimlere önem verilmelidir. Çevrimiçi sınav teknolojilerinin seçiminde, öğrenme hedefleri ve öğrenenlerin ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Çevrimiçi sınav sürecinin tamamında, yönetsel süreçler mutlaka izlenmelidir. Ayrıca, seçilen teknolojinin güvenilirliği, ulaşılabilirliği, arayüz tasarımı ve kullanım kolaylığı gibi hususlar büyük önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Adzharuddin, A. N., & Ling, H. L. (2013, June). Learning management system (LMS) among university students: does it work? *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 3(3), s. 248-252.
- Akimov, A., S. Kobinger, & M. Malin. (2018). Determinants of student success in finance courses. *Journal of Financial Education*, 44(2), s. 223–245.
- Altınırnak, S. (2021). *Uzaktan eğitimde finans yönetimi*. T. Deniz & Y. Akansel (Ed.), *Uzaktan Eğitimin Yönetimi İçinde* (s. 144-164). Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Biggs, J., & C. Tang. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead, UK: Open University Press/ McGraw-Hill Education.
- Borin, N., L. Metcalf, & B. Tietje. (2008). Implementing assessment in an outcome-based marketing curriculum. *Journal of Marketing Education*, 30(2), s. 150–159. doi:10.1177/0273475308317706
- Bozkurt, A., & Uçar, H. (2018). E-öğrenme ve e-sınavlar: çevrimiçi ölçme değerlendirme süreçlerinde kimlik doğrulama yöntemlerine ilişkin öğrenen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 745-755. doi: 10.17860/mersinefd.357339
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çetin, E. (2021). *Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirmede yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. K.C. Burcu & Y. Adem (Ed.), *Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (s. 253-273). Pegem Yayınları.
- Dalton, L. C. (1989). Emerging knowledge about planning practice. *Journal of Planning Education and Research*, 9(1), 29–44. <https://doi.org/10.1177/0739456X8900900103>
- Duman, T. (2022). Ödevini ChatGPT'ye yaptıran öğrenci yakalandı!. <https://ogrencikariyeri.com/haber/odevini-chatgpt-ye-yaptiran-ogrenci-yakalandi> adresinden alınmıştır.
- Fayol, H. (1916). *General and industrial management*. Ravenio Books.
- Glushko, R. J. (2014). *Foundations for organizing systems*. In R. J. Glushko (Ed.), *The discipline of organizing* (Profession). O'Reilly Media.

- Gunawardena, C. N., & LaPointe, D. K. (2003). *Planning and management of student assessment*. In *Planning and Management in Distance Education* (pp. 196-206). Routledge.
- Hill, G., Mason, J., & Dunn, A. (2021). Contract cheating: an increasing challenge for global academic community arising from COVID-19. *Research and practice in technology enhanced learning*, 16, 1-20.
- Hillier, M. (2014). *The very idea of e-exams: student (pre) conceptions*. In Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Conference. Sydney, Australia.
- Holmberg, B. (2020). Planning distance education. *Theory and Practice of Distance Education*, 5(2), 39–56. <https://doi.org/10.4324/9780203973820-9>
- Ilgaz, H., & Adanır, G. A. (2020). Providing online exams for online learners: Does it really matter for them?. *Education and Information Technologies*, 25(2), 1255- 1269.
- Inglis, A. (2003). *Planning and management of networked learning*. In *Planning and management in distance education* (pp. 174-184). Routledge.
- Joughin, G. (2010). *A short guide to oral assessment*. Leeds, UK: Leeds Met Press in association with University of Wollongong.
- Jung, I. (2007). Innovative practices of distance education (including e-learning) in Asia and the Pacific. *International Journal for Educational Media and Technology*, 1(1), 48-60.
- Karasoy, H. A. (2021). Yönetim fonksiyonları ekseninde örgütsel iletişimin önemi. *Kamu Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 2(1), 81–92.
- Koçdar, S., Eby, G., Karadağ, N. & Okur, M. (2016). (Editöre Mektup) TeSLA projesi: öğrenme ortamları için uyarlanabilen ve güvenilir bir e-değerlendirme sistemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 2-7.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. (15. baskı). Beta Yayınları.
- Koontz, H. (1976). Making strategic planning work. *Business Horizons*, 19(2), 37–47. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(76\)90079-3](https://doi.org/10.1016/0007-6813(76)90079-3).
- Moore, M. G. (2006). Stages of organizational capability. *The American Journal of Distance Education*, 20(4), 191-193.
- Nigam, A., Pasricha, R., Singh, T., & Churi, P. (2021). A systematic review on AI-based proctoring systems: past, present and future. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6421-6445.
- Oktaviani, L. & Mandasari, B. (2020). Powtoon: a digital medium to optimize students' cultural presentation in ELT classroom. *TEKNOSASTIK*, 18(1), 33-41.
- Süral, İ. (2010). *Moodle öğrenme yönetim sisteminin ilköğretimde destek amaçlı kullanımı*. International Educational Technology Conference. 2, s. 976-980. İstanbul: IETC.
- Tulloch, J. B., & Thompson, S. (1999). *Identity security and testing issues in distance learning*. In *Online Testing: Assessment and Evaluation of Distance Learners*, Dallas TeleLearning (Producer), TX: LeCroy Center for Educational Telecommunications, Dallas.
- Trthaber. (2023). Fransa'da yüksek lisans öğrencileri ödevlerini yapay zekaya yaptırdı, geçer not aldı. <https://www.trthaber.com/haber/dunya/fransada-yuksekk-lisans-ogrencileri-odevlerini-yapay-zekaya-yaptirdi-gecer-not-aldi-738050.html> adresinden alınmıştır.

- Yıldız, U. (2023). ChatGPT'ye ilk yasak New York'tan geldi. <https://www.indyturk.com/node/595971/ya%C5%9Fam/chatgptye-ilk-yasak-new-yorktan-geldi> adresinden alınmıştır.
- YÖK. (2022). Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim-kurumlarinda-uzaktan-ogretime-iliskin-usul-ve-esaslar.pdf adresinden alınmıştır.

Yazar Hakkında

Mevlüt YILDIRIM



Mevlüt YILDIRIM, lisans eğitimini 2012 yılında Selçuk Üniversitesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği programında, yüksek lisans eğitimini 2021 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Şu an Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine devam etmektedir. 2016-2021 yılları arasında Süleyman Demirel Üniversitesi ve Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak dersler vermiştir. Şuan Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. İlgili alanları arasında mikrokredilendirme uygulamaları, açık ve uzaktan eğitim ortamları, yapay zeka ve açık eğitim kaynakları yer almaktadır.

Tel (İş): +90 274 513 64 64

Eposta: yldrmmlt@gmail.com / mevlut.yildirim@ksbu.edu.tr

URL: <https://avesis.ksbu.edu.tr/mevlut.yildirim>



Gönderim: 04.11.2023

Kabul: 27.01.2024

Tür: Araştırma Makalesi

Uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi

Gökhan ALPTEKİN^a

Deniz TÜRKMEN^b

^a Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, ORCID: 0000-0001-9374-5471

^b Eskişehir Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ORCID: 0000-0002-1883-2003

Özet

Bu araştırma, uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan kesitsel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmaya toplam 322 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri, Ocak ve Karakuş (2022) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Sınavlara Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şu şekildedir: (1) Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları cinsiyet, aylık gelir düzeyi, sınıf düzeyi, öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama ve internet kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. (2) Aylık gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları daha yüksektir. (3) Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları, öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. (4) Öğrenme yönetim sistemine erişimle ilgili sorunlar azaldıkça öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları artmaktadır. (5) Öğrencilerin çevrimiçi sınavların genel, teknik ve yapısal özelliklerine ilişkin tutumlarının, beş saat veya daha fazla internet kullanımından sonra değişmeye başladığı ve olumlu yönde artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Eğitim, Çevrimiçi Sınav, Çevrimiçi Sınavlara İlişkin Tutum, Üniversite Öğrencileri

Investigating the attitudes of university students studying through distance education towards online exams in terms of different variables

Abstract

This study was aimed to examine the attitudes of university students studying through distance education towards online exams in terms of different variables. A total of 322 university students participated in the study, which was conducted using the cross-sectional survey model, one of the descriptive research methods. The data of the study were collected using the "University Students' Attitude Scale towards Online Exams" developed by Ocak and Karakuş (2022). Some of the findings obtained as a result of the research are as follows: (1) Students' attitudes towards online exams show a significant difference according to the variables of gender, monthly income level, grade level, having problems in logging into the learning management system and internet usage time. (2) Students with low monthly income have higher attitudes towards online exams. (3) Students' attitudes towards online exams do not show a significant difference depending on the higher education institution they attend. (4) As the problems related to accessing the learning management system decrease, students' attitudes towards online exams increase. (5) It was found that students' attitudes towards the general, technical and structural characteristics of online exams started to change and increased positively after five hours or more of internet use.

Keywords: Distance Education, Online Exam, Attitudes towards Online Exams, University Students

Kaynak Gösterme

Alptekin, G. ve Türkmen, D. (2024). Uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 10(1), 18-48.

<https://doi.org/10.51948/auad.1386226>

Giriş

Günümüzde internet tabanlı mobil iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte bu teknolojiler bireylerin günlük hayatının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu durum birçok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da önemli değişikliklere yol açmıştır. Özellikle eğitim alanında görsel-işitsel medya araçlarının ve internet teknolojisinin yaygınlaşmasıyla birlikte çevrimiçi eğitim kavramının giderek ön plana çıktığı görülmektedir (Sırakaya, Sırakaya ve Çakmak, 2015). Çevrimiçi eğitimin özelliklerini, öğrencilere teknoloji destekli bir öğrenme ortamında görsel ve işitsel bilgi sağlama, verilen bilgileri doğru değerlendirme, problem çözme becerilerini geliştirme, anında ve kişiye özel geri bildirim almak şeklinde ifade etmek mümkündür (Sorensen, 2012). Bununla birlikte, çevrimiçi eğitimi etkin bir şekilde uygulamak için bu eğitimi nitelikli bir şekilde planlamak, öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerini anlamasını sağlamak ve çevrimiçi eğitimi tercih etmek gerekmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Çevrimiçi eğitimin internet teknolojisinin sunduğu esneklik, bireye özel öğrenme ortamlarının oluşturulması, fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitim sürecini ölçmek ve değerlendirmek için kullanılan yenilikçi yöntemler gibi avantajlarının bulunması, bu eğitim modeline ilişkin uygulamaların yaygınlaşma sürecini hızlandırmıştır (Tümer, Şahin ve Öztürk, 2008). Bu sayede çevrimiçi eğitim giderek geleneksel eğitim karşısında güç kazanmış (Galante, 2002) ve başta üniversiteler olmak üzere eğitim sisteminin hemen her kademesinde uygulanmaya başlamıştır.

İnternet teknolojilerindeki yenilikler, eğitim sisteminin tüm kademelerini etkilediği gibi eğitim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan sınav sistemini de etkilemiş ve ölçme ve değerlendirme süreçleri artık internet ortamında yapılabilecek hale gelmiştir (Sırakaya vd., 2015). Bu durum, çevrimiçi sınavların eğitim sürecinde daha yaygın bir şekilde kullanılmasını sağlamıştır. Alanyazın incelendiğinde çevrimiçi sınavların zaman, çaba ve maliyet açısından geleneksel kâğıt-kalem sınavlarından daha faydalı olduğu, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağladığı ve değerlendirme sürecine katkı da bulunduğu şeklinde avantajlarının olduğu rapor edilmiştir (Boitshwarelo, Reedy ve Billany, 2017; Llamas-Nistal, Fernández-Iglesias, González-Tato ve Mikic-Fonte, 2013; Luecht, Hadadi, Swanson ve Case, 1998; Mora, Sancho-Bru, Iserte ve Sánchez, 2012; Shraim, 2019; Spivey ve McMillan, 2014). Buna karşın, çevrimiçi sınavların öğrenci sayısı yüksek olduğunda altyapı eksikliğinin ortaya çıkması, sınav sistemini kullanmanın zor olması ve teknik beceri ihtiyacının ortaya çıkması gibi dezavantajlarının da olduğu görülmüştür (Kınalıoğlu ve Güven, 2011). Tüm bu avantaj ve dezavantajlar göz önüne alındığında, çevrimiçi sınav sürecinin en önemli unsuru olan

öğrencilerin görüş ve tutumlarının bilinmesi önem arz etmektedir. Buna göre, alanyazında yapılan bazı araştırmalar, öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu yönde olduğunu söylemektedir (Da'asin, 2016; Dermo, 2009; Deutsch, Herrmann, Frese ve Sandholzer, 2012; Fageeh, 2015; Ilgaz ve Afacan-Adanır, 2020; Jawaid, Moosa, Jaleel ve Ashraf, 2014). Bunun yanı sıra Fynn ve Mashile (2022) tarafından Güney Afrikalı öğrenciler üzerinde yürütülen bir araştırmada ise internete erişimi sınırlı olan ve teknolojik cihazları kullanma becerisi daha düşük olan öğrencilerin çevrimiçi sınavlara karşı daha olumsuz yönde tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Terzis ve Economides (2011) ise yapmış oldukları araştırmada, bilgisayar ortamında yapılan değerlendirmelerde cinsiyet değişkenini incelemiş ve ders içeriğinin açık ve kolay anlaşılabilir olduğu durumlarda, hem erkeklerin hem de kadınların çevrimiçi değerlendirme ortamını kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Çevrimiçi sınavlara ilişkin öğrenci görüşlerinin incelendiği bir başka araştırmada ise bilgisayara sahip olan öğrencilerin olmayanlara göre, evinde internet erişimi olan öğrencilerin olmayanlara göre ve çevrimiçi sınav deneyimi olan öğrencilerin olmayanlara göre daha olumlu yönde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Çiğdem ve Tan, 2014). Elmehdi ve İbrahim (2019) ise araştırmalarında, öğrencilerin yarısından fazlasının çevrimiçi sınavlara ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduğunu ve yaş veya cinsiyet değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın, bazı araştırmalarda ise geleneksel sınavların çevrimiçi sınavlara göre daha çok tercih edildiği ortaya koyulmuştur (Hamsatu, Yusufu ve Mohammed, 2016; Tuparova, Goranova, Voinohovska, Asenova, Tuparov ve Gyudzhenov, 2015). Yapılan alanyazın taraması sonucunda, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarını inceleyen bazı bilimsel araştırmaların olduğu, ancak bu araştırmalarda genellikle cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, internet ve bilgisayara erişebilme imkânı, başarı kaygısı, not ortalaması ve akademik performans gibi değişkenlerin kullanıldığı görülmüştür (Acar, Ünsal Köse ve Ulutaş, 2018; Afacan-Adanır, İsmailova, Omuraliev ve Muhametjanova, 2020; Bahar, 2014; Bahar ve Asil, 2018; Başaran, Yalman ve Erkan, 2017; Başol, Ünver ve Çiğdem, 2017; Da'asin, 2016; Dermo, 2009; Elmehdi ve İbrahim, 2019; Gömleksiz, Ülkü Kan ve Pullu, 2017; Hillier, 2014; Ilgaz ve Afacan-Adanır, 2020; Lee, Nagel ve Gould, 2012; Liu, Papathanasiou ve Hao, 2001; Sırakaya vd., 2015; Terzis ve Economides, 2011; Yetgin, 2021; Yurdabakan ve Uzunkavak, 2012). Ayrıca, uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören lisans düzeyindeki üniversite öğrencileri arasında çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları araştıran yeterli sayıda çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, yeni bilimsel araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu

açından, diğer tutum çalışmalarından farklı olarak uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören lisans düzeyindeki üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarını; aylık gelir düzeyi, öğrenim görülen yükseköğretim kurumu, öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama durumu ve teknoloji kullanım yeterliği gibi farklı değişkenleri işin içine katarak inceleyen bu araştırmanın önemli olduğu ve ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, diğer araştırmalarda kullanılan benzer değişkenlere ek olarak farklı değişkenlerin kullanılmasının temel nedeni, bu değişkenlerin öğrencilerin çevrimiçi sınavlara yönelik tutumları üzerinde etkili olabileceğinin düşünülmesidir.

Araştırmanın Amacı

06 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli yaşanan deprem felaketi nedeniyle Yükseköğretim Kurulu, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminin karma eğitimle sonlandırılmasına karar vermiştir. Bu süreçte öğrenciler derslerine ister sınıf ortamında yüz yüze ister çevrimiçi ortamda uzaktan eğitimle devam etmişlerdir (YÖK, 2023). Bu araştırma, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları; cinsiyet, aylık gelir düzeyi, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumu, öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama durumu, teknoloji kullanım yeterliği ve günlük internet kullanım süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavların teknik özelliklerine ilişkin tutumları; cinsiyet, aylık gelir düzeyi, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumu, öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama durumu, teknoloji kullanım yeterliği ve günlük internet kullanım süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlarda yaşanabilecek olası sorunlara karşı önlem alınmasına ilişkin tutumları; cinsiyet, aylık gelir düzeyi, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumu, öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama durumu, teknoloji kullanım yeterliği ve günlük internet kullanım süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

4. Uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlardaki bireysel özelliklerinden kaynaklı endişelerine ilişkin tutumları; cinsiyet, aylık gelir düzeyi, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumu, öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama durumu, teknoloji kullanım yeterliği ve günlük internet kullanım süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavların yapısal özelliklerine ilişkin tutumları; cinsiyet, aylık gelir düzeyi, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumu, öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama durumu, teknoloji kullanım yeterliği ve günlük internet kullanım süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, mevcut durumu anlamak için var olan olayların doğrudan incelenmesi yoluyla yapılan araştırmalardır (Karakaya, 2014). Bu araştırma yönteminde esas amaç, çeşitli değerlendirmeler yoluyla bir durumun açıklığa kavuşturulması ve olaylar arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Eğitim alanında yaygın olarak kullanılan bu yöntem özellikle bireyi, olayı veya araştırmanın konusunu olduğu gibi tanımlamaya, aynı zamanda kendi terimleriyle değerlendirmeye çalışır (Karasar, 2012).

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarını farklı değişkenler açısından inceleyen tarama modeli bir araştırmadır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda, mevcut tutum, fikir ve görüşler hakkında veri toplamak için kesitsel tarama modeli tercih edilirken, bu tutum, fikir ve görüşlerin zaman içerisinde değişim gösterip göstermediğini incelemek içinse boylamsal tarama modeli tercih edilmektedir (Creswell, 2012). Bu araştırmada, tarama modellerinden biri olan kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama modeli, incelenen değişkenlerin veri elde etmek amacıyla tek bir zaman aralığında ölçüldüğü bir modeldir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Kesitsel tarama modelinin tercih edildiği araştırmalarda, veriler belirli bir zaman aralığında toplanır ve katılımcılar arasında karşılaştırma yapabilmek için farklı gruplara ayrılır (Creswell, 2012). Fraenkel ve diğerleri (2012), bu modeldeki katılımcıların daha çok farklı

özelliklere sahip bireylerden oluştuğunu belirtmektedir. Bu araştırmada, uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları tek seferde ölçülerek belirlenmek istenmiştir. Bu nedenle, araştırmada kesitsel tarama modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Teknik Üniversitesi'ndeki lisans programlarına kayıtlı olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu üniversitelerin lisans programlarına kayıtlı olup derslerini uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan toplam 322 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturmak için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda (uygun) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, erişilebilirlik ve uygunluk ilkelerine dayanır ve araştırmacıların en doğru bilgiyi en hızlı şekilde toplamasına imkân sağlar (Creswell, 2012; Erkuş, 2005).

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1			
<i>Demografik bilgiler</i>			
Değişken	Değişken Grupları	Frekans (N)	Yüzdeler (%)
Cinsiyet	Kadın	154	47.8
	Erkek	168	52.2
Aylık Gelir Düzeyi	8506 TL ve altı	158	49.1
	8507-15000 TL arası	105	32.6
	15001 TL ve üzeri	59	18.3
Sınıf Düzeyi	Hazırlık sınıfı	41	12.7
	1. sınıf	83	25.8
	2. sınıf	81	25.2
	3. sınıf	71	22.0
	4. sınıf	46	14.3
Yükseköğretim Kurumu	Eskişehir Teknik Üniversitesi	181	56.2
	Anadolu Üniversitesi	141	43.8
Öğrenme Yönetim Sistemine Girişte Sorun Yaşama Durumu	Hiç sorun yaşamıyorum	64	19.9
	Ara sıra sorun yaşıyorum	221	68.6
	Her zaman sorun yaşıyorum	37	11.5
Teknoloji Kullanım Yeterliği	Temel düzey	50	15.5
	Orta düzey	189	58.7
	İleri düzey	83	25.8
Günlük İnternet Kullanım Süresi*	0-3 saat	32	9.9
	3-5 saat	129	40.1
	5-7 saat	115	35.7
	7 saat ve üzeri	46	14.3

*Günlük internet kullanım süresi 3 saat olan katılımcılar 3-5 saat grubuna, 5 saat olan katılımcılar ise 5-7 saat grubuna dâhil edilmiştir. Analizler ise bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ile Ocak ve Karakuş (2022) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Sınavlara Yönelik Tutumları” ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci Google Formlar yardımıyla oluşturulan anket formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi ortamda oluşturulan anket formu, 17.05.2023-12.07.2023 tarihleri arasında Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Teknik Üniversitesi’ndeki lisans programlarına kayıtlı olan öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın verileri gönüllülük ilkesi temel alınarak toplanmıştır. Çevrimiçi anket formunda katılımcılara tek bir yanıt hakkı verilmiş ve yanlı bir örneklem grubu oluşmaması için özen gösterilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara ankette yer alan soruları güvenilir bir şekilde yanıtlamaları ve diledikleri takdirde toplanan verileri inceleme hakkına sahip oldukları bildirilmiştir.

Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların; cinsiyet, aylık gelir düzeyi, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumu, öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama durumları, teknoloji kullanım yeterliği ve günlük internet kullanım süresi gibi demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanmış bir formdur.

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara yönelik tutum ölçeği

Araştırma kapsamında kullanılan bu ölçek, Ocak ve Karakuş (2022) tarafından geliştirilen bir ölçektir. Toplamda 21 madde ve 4 alt boyuttan oluşan bu ölçek 5’li Likert türündedir. Ölçeğin, 1, 2, 3, 4, 5, 6 numaralı maddeleri öğrencilerin çevrimiçi sınavların teknik özelliklerine ilişkin tutumlarını; 7, 8, 9, 10, 11, 12 numaralı maddeleri öğrencilerin çevrimiçi sınavlarda yaşanabilecek sorunlara karşı önlem alınmasına ilişkin tutumlarını; 13, 14, 15, 16, 17, 18 numaralı maddeleri öğrencilerin çevrimiçi sınavlardaki bireysel özelliklere ilişkin tutumlarını; 19, 20 ve 21 numaralı maddeleri ise öğrencilerin çevrimiçi sınavların yapısal özelliklerine ilişkin tutumlarını ölçmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105’tir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu gösterirken, düşük puanlar ise öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach’s Alpha iç güvenilirlik katsayısı incelenmiş ve bu

değer $\alpha=0.825$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan alt boyutların Cronbach's Alpha iç güvenirlilik katsayılarının ise 0.70'ten büyük olduğu görülmüştür (Ocak ve Karakuş, 2022).

Bu araştırma, yeni ve farklı bir evren üzerinde gerçekleştirildiğinden araştırmada kullanılan ölçeğin uyum iyiliği değerleri belirlenmek istenmiş ve bu amaçla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AMOS 21.0 paket programında gerçekleştirilen DFA neticesinde $\chi^2/sd= 1.831$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer $1 \leq \chi^2/sd \leq 2$ aralığında olduğu için kabul edilebilir bir uyum indeksine sahip olduğu görülmüştür (Kline, 2011). Bir diğer uyum iyiliği değeri olan Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değeri ise bu çalışmada 0.050 olarak hesaplanmıştır. Browne ve Cudek (1993)'e göre, bu değer $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$ aralığında olması kabul edilebilir bir kıstas olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, DFA sonucunda elde edilen RMSEA değerinin kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmüştür. Bir diğer uyum iyiliği değeri olan CFI değerinin ise 0.96 olduğu tespit edilmiştir. West, Taylor ve Wu (2012)'ya göre, bu değer $0.95 \leq CFI \leq 1.00$ aralığında olması mükemmel bir uyumun olduğunu göstermektedir. Bu açıdan, elde edilen CFI değerinin mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. DFA sonucunda hesaplanan bir başka uyum iyiliği değeri ise TLI değeridir. Bu çalışmanın TLI değeri 0.97 olarak hesaplanmıştır. Hu ve Bentler (1999), hesaplanan bu değer iyi bir uyuma işaret ettiğini belirtmektedir. Bir diğer uyum iyiliği değeri olan Düzeltmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) ise bu çalışmada 0.95 olarak hesaplanmıştır. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)'e göre, bu değer $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ aralığında olması mükemmel bir uyuma işaret etmektedir. Bu açıdan, hesaplanan AGFI değerinin mükemmel bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan, Artırımsal Uyum İyiliği İndeksinin (IFI) ise 0.95 olduğu görülmüştür. Bu değer, 0.90'dan büyük olması kabul edilebilir bir uyumun olduğunu göstermektedir (Bollen, 1989). Dolayısıyla, analiz sonucunda tespit edilen IFI değerinin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu görülmüştür. DFA sonrasında araştırmanın güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplamalar, bu değer ölçeğin tamamı için $\alpha=0.846$ olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ölçeği oluşturan alt boyutların Cronbach Alfa değerlerinin ise 0.70'in üzerinde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, araştırmanın güvenirliliğinin sağlandığını göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında bilimsel yayın etiği kurallarına uygun olarak toplanan veriler öncelikle Microsoft Office Excel programında açılmış ve IBM SPSS 26.0 paket programı için gerekli şekilde hazırlanmıştır. Toplanan veriler, kişisel bilgi formundaki maddelere ve

katılımcıların üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara yönelik tutumları ölçeğine verdikleri yanıtlara göre SPSS programına kaydedilmiştir. Analiz sürecine başlamadan önce veri girişinde herhangi bir hata olup olmadığı kontrol edilmiş ve verilerin çözümlenmesinde kullanılacak olan analizleri belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için sırasıyla; basıklık ve çarpıklık değerleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Normallik testi sonucunda veri setinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin $-1.5/+1.5$ aralığında olduğu ve histogram grafiklerinin ise normal bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veri setinin normal dağılım göstermesi sonucunda sırasıyla; frekans analizi, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi gibi ölçüm tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin hesaplanması, yüzde değer dağılımlarını gösteren frekans analizi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve diğer post hoc testleri IBM SPSS 26.0 paket programında gerçekleştirilirken çalışma evreninin farklı olması nedeniyle yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi ise AMOS 21.0 paket programında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anlamlılık değeri $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmada anlamlı farklılıkların etki büyüklüğünü tespit etmek için Cohen's d değeri ve eta kare (η^2) değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerlerin yorumlanması ise Cohen (1988a; 1988b) tarafından belirtilen kıstaslara göre yapılmıştır. Analiz sonuçlarının sunulduğu tablolarda, veri toplama sürecinde kullanılan ölçeğin alt boyutları; teknik unsur, önlem alma, bireysel özellik ve sınav yapısı şeklinde kısaltılarak yazılmıştır. Burada ifade edilen teknik unsur= öğrencilerin çevrimiçi sınavların teknik özelliklerine ilişkin tutumlarını, önlem alma= öğrencilerin çevrimiçi sınavlarda yaşanabilecek olası sorunlara karşı alınacak önlemlere ilişkin tutumlarını, bireysel özellik= öğrencilerin çevrimiçi sınavlardaki bireysel özelliklerinden kaynaklı endişelerine ilişkin tutumlarını, sınav yapısı= öğrencilerin çevrimiçi sınavların yapısal özelliklerine ilişkin tutumlarını ifade etmektedir. Ölçeğin tamamı ise üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin genel tutumlarını ölçmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan biri, araştırmanın 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde uzaktan eğitim ile öğrenim gören 18 yaş ve üzeri lisans öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olmasıdır. Öte yandan, Araştırmanın örneklemini oluşturan bu öğrencilerin Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Teknik Üniversitesi'ne kayıtlı lisans öğrencileri arasından seçilmiş olması da başka bir sınırlılık olarak görülebilir. Bu

araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının tek bir ölçek kullanılarak ölçülmüş olmasıdır.

Etik Bildirim

Bu araştırma, T.C. Eskişehir Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 16.05.2023 tarih ve E-87914409-050.03.04-2300025299 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde, uzaktan eğitim ile öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2							
<i>Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması</i>							
Alt Ölçek/ Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	SD	p
Teknik Unsur	Kadın	154	3.995	.7076	3.408	318.340	.001*
	Erkek	168	3.703	.8303			
Önlem Alma	Kadın	154	3.753	.6818	1.048	314.673	.296
	Erkek	168	3.663	.8487			
Bireysel Özellik	Kadın	154	2.879	.6695	3.018	320	.003*
	Erkek	168	2.654	.6678			
Sınav Yapısı	Kadın	154	3.110	.9857	.449	320	.654
	Erkek	168	3.063	.8897			
Toplam	Kadın	154	3.481	.5313	2.912	320	.004*
	Erkek	168	3.301	.5748			

Tablo 2'de öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo 2'de sunulan bulgular incelendiğinde öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t(320)=2.912$, $p<0.05$). Buna göre, kadınların çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının erkeklere göre daha yüksek bir seviyede olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu anlamlı farklılığın ise orta düzeyde ($d=0.32$) bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde bazı alt boyutlarda da anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, kadınların çevrimiçi sınavların teknik özelliklerine ilişkin

tutumlarının erkeklere göre daha yüksek bir seviyede olduğu tespit edilmiştir ($t(318.340)=3.408, p<0.05$). Tespit edilen bu anlamlı farklılığın ise orta düzeyde ($d=0.37$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. İstatistiksel açıdan bir diğer anlamlı farklılaşmanın ise bireysel özellik alt boyutunda meydana geldiği görülmektedir ($t(320)=3.018, p<0.05$). Buna göre, kadınların çevrimiçi sınavlardaki bireysel özelliklerinden kaynaklı endişe duyma düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın ise orta düzeyde ($d=0.33$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının aylık gelir düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3								
<i>Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşması</i>								
Alt Ölçek/ Ölçek	Aylık Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	S	SD	F	p	Fark
Teknik Unsur	8506 TL ve altı	158	3.958	.8910	321	3.208	.054	-
	8507-15000 TL	105	3.728	.6627				
	15001 TL ve üzeri	59	3.737	.6449				
Önlem Alma	8506 TL ve altı	158	3.957	.8123	321	19.422	.000*	8506 TL ve altı> 8507-15000 TL, 8506 TL ve altı> 15001 TL ve üzeri, 8507-15000 TL > 15001 TL ve üzeri
	8507-15000 TL	105	3.530	.6341				
	15001 TL ve üzeri	59	3.347	.6668				
Bireysel Özellik	8506 TL ve altı	158	2.747	.7821	321	.075	.928	-
	8507-15000 TL	105	2.773	.5685				
	15001 TL ve üzeri	59	2.782	.5477				
Sınav Yapısı	8506 TL ve altı	158	3.305	.9781	321	9.654	.000*	8506 TL ve altı> 8507-15000 TL, 8506 TL ve altı> 15001 TL ve üzeri, 8507-15000 TL > 15001 TL ve üzeri
	8507-15000 TL	105	2.933	.8402				
	15001 TL ve üzeri	59	2.768	.8447				
Toplam	8506 TL ve altı	158	3.519	.5915	321	9.371	.000*	8506 TL ve altı> 8507-15000 TL, 8506 TL ve altı> 15001 TL ve üzeri, 8507-15000 TL > 15001 TL ve üzeri
	8507-15000 TL	105	3.285	.5103				
	15001 TL ve üzeri	59	3.214	.4798				

* $p<0.05$

Tablo 3’te sunulan bulgular incelendiğinde aylık gelir düzeyi değişkeninin öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları üzerinde etkili bir değişken olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı ($F(2,321) = [9.371], p < 0.05$) bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Belirlenen bu anlamlı farklılığın değişkenler arasındaki durumunu tespit etmek için varyansların eşit olduğu koşullarda kullanılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır (Field, 2005). Yapılan test sonuçları, aylık gelir düzeyi azaldıkça öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutum düzeylerinin de arttığını ortaya koymuştur. İstatistiksel açıdan anlamlı olan bu farklılığın ise küçük düzeyde ($\eta^2 = 0.055$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan, ölçeğe ait alt boyutlar incelendiğinde ise önlem alma ve sınav yapısı alt boyutlarında da benzer farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre, aylık gelir düzeyi düştükçe öğrencilerin çevrimiçi sınavların olası sorunlarına karşı alınacak önlemlere ilişkin tutum düzeyleri de artmaktadır. Belirlenen bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğünün ise orta düzeyde ($\eta^2 = 0.108$) olduğu görülmüştür. Bir diğer anlamlı farklılık sınav yapısı alt boyutunda meydana gelmiştir. Buna göre, öğrencilerin gelir düzeyi azaldıkça çevrimiçi sınavların yapısal özelliklerine ilişkin tutum düzeylerinin de artış gösterdiği gözlemlenmiştir. İstatistiksel açıdan anlamlı olan bu farklılığın ise küçük düzeyde ($\eta^2 = 0.057$) bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4								
<i>Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşması</i>								
Alt Ölçek/ Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	S	SD	F	p	Fark
Teknik Unsur	Hazırlık sınıfı	41	3.784	.6272	321	3.174	.014*	1. sınıf > 2. sınıf 1. sınıf > 3. sınıf 2. sınıf > 3. sınıf
	1. sınıf	83	3.994	.7215				
	2. sınıf	81	3.971	.8997				
	3. sınıf	71	3.605	.7266				
	4. sınıf	46	3.764	.8274				
Önlem Alma	Hazırlık sınıfı	41	3.504	.6026	321	7.091	.000*	1. sınıf > 2. sınıf 1. sınıf > 3. sınıf 2. sınıf > 3. sınıf
	1. sınıf	83	3.947	.7013				
	2. sınıf	81	3.874	.8385				
	3. sınıf	71	3.399	.7456				
	4. sınıf	46	3.630	.7641				
Bireysel Özellik	Hazırlık sınıfı	41	2.918	.5043	321	2.280	.057	-
	1. sınıf	83	2.889	.6823				
	2. sınıf	81	2.755	.7826				
	3. sınıf	71	2.624	.5941				
	4. sınıf	46	2.619	.6737				
Sınav Yapısı	Hazırlık sınıfı	41	2.837	.7192	321	6.661	.000*	1. sınıf > 2. sınıf 1. sınıf > 3. sınıf
	1. sınıf	83	3.349	.9569				

	2. sınıf	81	3.316	1.038				2. sınıf > 3. sınıf
	3. sınıf	71	2.741	.8303				
	4. sınıf	46	2.956	.8031				
Toplam	Hazırlık sınıfı	41	3.321	.4166	321	7.620	.000*	1. sınıf > 2. sınıf 1. sınıf > 3. sınıf 2. sınıf > 3. sınıf
	1. sınıf	83	3.573	.5390				
	2. sınıf	81	3.502	.6234				
	3. sınıf	71	3.142	.5217				
	4. sınıf	46	3.283	.4990				
* $p < 0.05$								

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ($F(4,321)=[7.620]$, $p < 0.05$) bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre, birinci sınıfta ($\bar{X}=3.573$, $S=.5390$) öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutum düzeylerinin, ikinci sınıf ($\bar{X}=3.502$, $S=.6234$) ve üçüncü sınıfta ($\bar{X}=3.142$, $S=.5217$) öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu, ikinci sınıfta ($\bar{X}=3.502$, $S=.6234$) öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutum düzeylerinin ise üçüncü sınıfta ($\bar{X}=3.142$, $S=.5217$) öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek bir seviyede olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın ise orta düzeyde ($\eta^2=0.087$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur. Buna karşın, hazırlık sınıfları ile dördüncü sınıflarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Alt boyutlar analiz edildiğinde, bazı alt boyutlarda da anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Buna göre, birinci sınıfta ($\bar{X}=3.994$, $S=.7215$) öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi sınavların teknik özelliklerine ilişkin tutum düzeylerinin, ikinci sınıf ($\bar{X}=3.971$, $S=.8997$) ve üçüncü sınıfta ($\bar{X}=3.605$, $S=.7266$) öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek bir seviyede olduğu, ikinci sınıfta ($\bar{X}=3.971$, $S=.8997$) öğrenim gören öğrencilerin ise üçüncü sınıfta ($\bar{X}=3.605$, $S=.7266$) öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek bir tutum düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın ise orta düzeyde ($\eta^2=0.068$) bir etki büyüklüğünün olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, hazırlık sınıfı ile dördüncü sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bir diğer istatistiksel olarak anlamlı fark ise önlem alma alt boyutunda gerçekleşmiştir. Buna göre, birinci sınıfta ($\bar{X}=3.947$, $S=.7013$) öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi sınavlardaki olası sorunlara karşı alınacak önlemlere ilişkin tutum düzeylerinin, ikinci sınıf ($\bar{X}=3.874$, $S=.8385$) ve üçüncü sınıftaki ($\bar{X}=3.399$, $S=.7456$) öğrencilere göre daha yüksek bir seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ikinci sınıftaki ($\bar{X}=3.874$, $S=.8385$) öğrencilerin de üçüncü sınıftaki ($\bar{X}=3.399$, $S=.7456$) öğrencilere kıyasla daha yüksek bir tutum düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Önlem alma alt boyutunda belirlenen bu anlamlı farklılığın ise orta düzeyde ($\eta^2=0.082$) bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bir diğer anlamlı farklılık ise sınav yapısı alt

boyutunda ortaya çıkmıştır. Buna göre, birinci sınıftaki ($\bar{X}=3.349$, $S=.9569$) öğrencilerin çevrimiçi sınavların yapısal özelliklerine ilişkin tutumları, ikinci sınıf ($\bar{X}=3.316$, $S=.1038$) ve üçüncü sınıftaki ($\bar{X}=2.741$, $S=.8303$) öğrencilere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Öte yandan, ikinci sınıftaki ($\bar{X}=3.316$, $S=.1038$) öğrencilerin tutum düzeylerinin de üçüncü sınıftaki ($\bar{X}=2.741$, $S=.8303$) öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Belirlenen bu anlamlı farkın ise orta düzeyde ($\eta^2=0.077$) bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları ile yükseköğretim kurumu değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5							
<i>Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının yükseköğretim kurumu değişkenine göre farklılaşması</i>							
Alt Ölçek/ Ölçek	Yükseköğretim Kurumu	N	\bar{X}	S	t	SD	p
Teknik Unsur	Eskişehir Teknik Üniversitesi	181	3.847	.8017	.103	320	.918
	Anadolu Üniversitesi	141	3.838	.7694			
Önlem Alma	Eskişehir Teknik Üniversitesi	181	3.775	.8024	1.815	320	.070
	Anadolu Üniversitesi	141	3.618	.7279			
Bireysel Özellik	Eskişehir Teknik Üniversitesi	181	2.768	.7253	.166	317.941	.866
	Anadolu Üniversitesi	141	2.755	.6119			
Sınav Yapısı	Eskişehir Teknik Üniversitesi	181	3.167	.9340	1.780	320	.076
	Anadolu Üniversitesi	141	2.981	.9307			
Toplam	Eskişehir Teknik Üniversitesi	181	3.421	.5879	1.235	320	.218
	Anadolu Üniversitesi	141	3.343	.5229			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları ile öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t(320)=1.235$, $p>0.05$). Benzer şekilde, ölçeği oluşturan alt boyutlarda da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Test sonuçlarında anlamlı bir farklılık olmadığı için Cohen’s d değeri hesaplanmamıştır. Elde edilen sonuçlar, yükseköğretim kurumu değişkeninin öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları için etkili bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 6’da yer verilmektedir.

Tablo 6								
<i>Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama durumu değişkenine göre farklılaşması</i>								
Alt Ölçek/ Ölçek	ÖYS'ye Girişte Sorun Yaşama Durumu	N	\bar{X}	S	SD	F	p	Fark
Teknik Unsur	Hiç sorun yaşamadım	64	3.981	.9119	321	9.789	.000*	Hiç >Ara sıra, Hiç > Her zaman, Ara sıra > Her zaman
	Ara sıra sorun yaşadım	221	3.889	.7102				
	Her zaman sorun yaşadım	37	3.328	.8122				
Önlem Alma	Hiç sorun yaşamadım	64	3.000	.7157	321	22.745	.000*	Her zaman > Hiç, Her zaman > Ara sıra, Ara sıra > Hiç
	Ara sıra sorun yaşadım	221	3.742	.7482				
	Her zaman sorun yaşadım	37	3.992	.6481				
Bireysel Özellik	Hiç sorun yaşamadım	64	2.716	.7673	321	1.155	.316	-
	Ara sıra sorun yaşadım	221	2.797	.6539				
	Her zaman sorun yaşadım	37	2.630	.6432				
Sınav Yapısı	Hiç sorun yaşamadım	64	3.203	.9476	321	6.534	.002*	Hiç >Ara sıra, Hiç >Her zaman, Ara sıra > Her zaman
	Ara sıra sorun yaşadım	221	3.137	.9177				
	Her zaman sorun yaşadım	37	2.576	.8841				
Toplam	Hiç sorun yaşamadım	64	3.511	.4796	321	15.924	.000*	Hiç >Ara sıra, Hiç > Her zaman, Ara sıra > Her zaman
	Ara sıra sorun yaşadım	221	3.427	.5355				
	Her zaman sorun yaşadım	37	2.927	.6287				

* $p < 0.05$

Tablo 6'da sunulan bulgular incelendiğinde öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları ile öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($F(2,321)=[15.924]$, $p < 0.05$) bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre, öğrenme yönetim sistemine giriş ile ilgili sorunlar azaldıkça öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutum düzeylerinin de artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuç, çevrimiçi sınavlara erişimde yaşanan teknik sorunların öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları üzerinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın ise orta düzeyde ($\eta^2=0.091$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğe ait alt boyutlar incelendiğinde bazı alt boyutlarda da benzer

istatistiksel farklılıkların olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrenme yönetim sistemine girişte hiç sorun yaşamayan ($\bar{X}=3.981$, $S=.9119$) öğrencilerin, ara sıra ($\bar{X}=3.889$, $S=.7102$) veya her zaman sorun yaşayan ($\bar{X}=3.328$, $S=.8122$) öğrencilere göre çevrimiçi sınavların teknik özelliklerine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın ise küçük düzeyde ($\eta^2=0.058$) bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bir diğer istatistiksel olarak anlamlı farklılık önlem alma alt boyutunda meydana gelmiştir. Buna göre, öğrencilerin öğrenme yönetim sistemine erişimle ilgili sorun yaşama durumları arttıkça çevrimiçi sınavlarda yaşanabilecek olası sorunlara karşı alınacak önlemlere ilişkin tutum düzeylerinin de artış gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılığın ise orta düzeyde ($\eta^2=0.125$) bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bir başka anlamlı farklılık ise sınav yapısı alt boyutunda görülmüştür. Buna göre, öğrenme yönetim sistemine erişimde hiç sorun yaşamayan ($\bar{X}=3.203$, $S=.9476$) öğrencilerin çevrimiçi sınavların yapısal özelliklerine ilişkin tutumları, ara sıra ($\bar{X}=3.137$, $S=.9177$) veya her zaman sorun yaşayan ($\bar{X}=2.576$, $S=.6287$) öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğünün ise küçük düzeyde ($\eta^2=0.039$) olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının teknoloji kullanım yeterliği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7								
<i>Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının teknoloji kullanım yeterliği değişkenine göre farklılaşması</i>								
Alt Ölçek/ Ölçek	Teknoloji Kullanım Yeterliği	N	\bar{X}	S	SD	F	p	Fark
Teknik Unsur	Temel düzey	50	3.816	.7561	321	.039	.962	-
	Orta düzey	189	3.844	.7483				
	İleri düzey	83	3.855	.8921				
Önlem Alma	Temel düzey	50	3.503	.5758	321	2.064	.129	-
	Orta düzey	189	3.747	.7480				
	İleri düzey	83	3.734	.9117				
Bireysel Özellik	Temel düzey	50	2.953	.5813	321	3.911	.021*	Temel > Orta, Temel > İleri, Orta > İleri
	Orta düzey	189	2.774	.6497				
	İleri düzey	83	2.620	.7625				
Sınav Yapısı	Temel düzey	50	2.806	.9502	321	2.664	.071	-
	Orta düzey	189	3.135	.9127				
	İleri düzey	83	3.140	.9600				
Toplam	Temel düzey	50	3.336	.5343	321	.420	.658	-
	Orta düzey	189	3.409	.5410				
	İleri düzey	83	3.366	.6216				

* $p<0.05$

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları ile teknoloji kullanım yeterliği değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($F(2,321)=[0.420]$, $p>0.05$) bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, elde edilen sonuçlar sadece bireysel özellik alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Bu anlamlı farklılığın değişkenler arasındaki durumunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre, öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerileri azaldıkça çevrimiçi sınavlardaki bireysel özelliklerinden kaynaklı endişelerine ilişkin tutumları yükselmektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın ise küçük ($\eta^2=0.024$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları ile günlük ortalama internet kullanım süresi değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8								
<i>Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının günlük internet kullanım süresi değişkenine göre farklılaşması</i>								
Alt Ölçek/ Ölçek	Günlük İnternet Kullanım Süresi	N	\bar{X}	S	SD	F	p	Fark
Teknik Unsur	0-3 saat	32	3.635	1.113	321	3.006	.031*	7 saat ve üzeri > 5-7 saat
	3-5 saat	129	3.782	.7045				
	5-7 saat	115	3.856	.7707				
	7 saat ve üzeri	46	4.123	.7213				
Önlem Alma	0-3 saat	32	3.859	.7382	321	.916	.433	-
	3-5 saat	129	3.653	.7128				
	5-7 saat	115	3.682	.7934				
	7 saat ve üzeri	46	3.808	.9033				
Bireysel Özellik	0-3 saat	32	2.708	.8219	321	1.948	.122	-
	3-5 saat	129	2.780	.6162				
	5-7 saat	115	2.679	.6725				
	7 saat ve üzeri	46	2.956	.7204				
Sınav Yapısı	0-3 saat	32	2.927	.7270	321	2.906	.035*	7 saat ve üzeri > 5-7 saat
	3-5 saat	129	3.087	.9794				
	5-7 saat	115	2.988	.8895				
	7 saat ve üzeri	46	3.434	.9910				
Toplam	0-3 saat	32	3.333	.6561	321	2.677	.047*	7 saat ve üzeri > 5-7 saat
	3-5 saat	129	3.360	.5224				
	5-7 saat	115	3.346	.5518				
	7 saat ve üzeri	46	3.601	.5868				

* $p<0.05$

Tablo 8'de sunulan sonuçlar, günlük ortalama internet kullanım süresinin öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları üzerinde etkili bir değişken olduğunu ve ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı ($F(3,321)=[2.677]$, $p<0.05$) bir fark olduğunu göstermiştir. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi

yapılmıştır. Buna göre, günde ortalama yedi saatten fazla internet kullanan ($\bar{X}=3.601$, $S=.5868$) öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları, günde beş ila yedi saat arasında ($\bar{X}=3.346$, $S=.5518$) internet kullanan öğrencilere göre daha yüksektir. Belirlenen bu anlamlı farklılığın ise küçük düzeyde ($\eta^2=0.025$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının beşinci saatten sonra değiştiğini ve artmaya başladığını göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde ise benzer farklılıkların birkaç alt boyutta da ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre, günde ortalama yedi saatten fazla internet kullanan ($\bar{X}=4.123$, $S=.7213$) öğrencilerin çevrimiçi sınavların teknik özelliklerine ilişkin tutum düzeylerinin, günde beş ila yedi saat arası ($\bar{X}=3.856$, $S=.7707$) internet kullanan öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın ise küçük düzeyde ($\eta^2=0.028$) bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bir diğer anlamlı farklılık ise sınav yapısı alt boyutunda tespit edilmiştir. Buna göre, günde ortalama yedi saat ve üzeri ($\bar{X}=3.434$, $S=.9910$) internet kullanan öğrencilerin, günde beş ila yedi saat arasında ($\bar{X}=3.346$, $S=.5518$) internet kullanan öğrencilere göre çevrimiçi sınavların yapısal özelliklerine ilişkin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılığın ise küçük düzeyde ($\eta^2=0.027$) bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda bazı bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulguların her biri aşağıda sırasıyla raporlanmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorgulanmıştır. Yapılan sorgulama neticesinde öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, kadınların çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları erkeklere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın ise orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Tümer ve diğerleri (2008) tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen kadın öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin görüşlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusu, bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan, alanyazında erkeklerin çevrimiçi sınav, e-değerlendirme sistemi, çevrimiçi akran değerlendirmesi ve multimedya sınavların kullanımına ilişkin tutumlarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu raporlayan araştırmaların da olduğu görülmüştür (Acar vd., 2018; Bahar, 2014; Bahar ve Asil,

2018; Gömleksiz vd., 2017; Liu vd., 2001; Sırakaya vd., 2015; Wen ve Tsai, 2006). Bu bulgulara ek olarak, alanyazında çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bildiren araştırmaların da olduğu görülmektedir (Aybek ve Demirtaşlı, 2014; Başaran vd., 2017; Başol vd., 2017; Da'asin, 2016; Dermo, 2009; Elmehdi ve İbrahim, 2019; Yetgin, 2021; Yurdabakan ve Uzunkavak, 2012). Öte yandan, bazı alt boyutların da istatistiksel olarak benzer farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, kadınların çevrimiçi sınavların teknik özelliklerine ilişkin tutumlarının erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu anlamlı farklılığın ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Kadınların çevrimiçi sınavların teknik özelliklerine ilişkin tutumlarının erkeklerden daha yüksek olmasının nedeni, kadınların çevrimiçi sınavlar sırasında hata yapmaktan daha fazla endişe duymaları ve teknik ayrıntılara daha fazla dikkat etmeleri olabilir. Buna karşın, alanyazında erkeklerin elektronik değerlendirme sürecindeki teknik faktörlere karşı tutumlarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu bildiren çalışmaların da olduğu görülmektedir (Bahar ve Asil, 2018). Bir diğer anlamlı farklılık ise bireysel özellik alt boyutunda tespit edilmiştir. Buna göre, kadınların çevrimiçi sınavlardaki bireysel özelliklerinden kaynaklı endişelerine ilişkin tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Tespit edilen bu anlamlı farkın ise orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Alanyazında Hillier (2014) tarafından yapılan bir araştırmada, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında çevrimiçi sınavlarda stres ve teknik sorunlar konusunda daha fazla endişeli oldukları bulgusunun ortaya çıkan araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Aylık gelir düzeyi değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları ile aylık gelir düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin aylık gelir düzeyleri düştükçe çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının arttığı bulunmuştur. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın ise küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre, aylık gelir düzeyi düşük olan öğrenciler arasında çevrimiçi sınavlara yönelik tutumun daha yüksek olması, uzaktan eğitim sürecinin örgün eğitime göre daha az maliyetli olmasından kaynaklanıyor olabilir. Kısacası, gelir düzeyi düşük olan öğrenciler öğretim maliyetinin daha az olması nedeniyle çevrimiçi derslere ve bu derslere ilişkin sınavlara karşı daha pozitif yönde bir tutum sergiliyor olabilirler. Diğer yandan, benzer farklılıkların bazı alt boyutlarda da meydana geldiği görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin aylık gelir düzeyi azaldıkça çevrimiçi sınavlar sırasında yaşanabilecek olası sorunlara karşı alınacak önlemlere ilişkin tutumlarının

arttığı gözlemlenmiştir. Belirlenen bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü ise orta düzeyde bulunmuştur. Bir diğer istatistiksel farklılık ise sınav yapısı alt boyutunda tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin aylık gelir düzeyi arttıkça çevrimiçi sınavların yapısal özelliklerine ilişkin tutum düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde ise uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarını aylık gelir düzeyi değişkenine göre inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuca göre, birinci sınıfta okuyan öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının, ikinci sınıf ve üçüncü sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek bir seviyede olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının ise üçüncü sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu anlamlı farkın ise orta düzeyde bir etki derecesine sahip olduğu görülmüştür. Öte yandan, istatistiksel olarak benzer farklılıkların ölçeğe ait bazı alt boyutlarda da olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, birinci sınıfta okuyan öğrencilerin çevrimiçi sınavların teknik özelliklerine, çevrimiçi sınavlardaki olası sorunlara karşı alınacak önlemlere ve bu sınavların yapısal özelliklerine ilişkin tutumlarının, ikinci sınıfta ve üçüncü sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu, ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin tutumlarının da üçüncü sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek bir seviyede olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılıkların ise orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip oldukları görülmüştür. Buna karşın, hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler ile dördüncü sınıfta okuyan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarında anlamlı bir farkın olmamasının nedeni, okula yeni başlamış olmaları nedeniyle henüz çevrimiçi derslere ve çevrimiçi sınavlara karşı bir tutum geliştirmemiş olmaları olabilir. Ancak bu konuda daha kapsamlı araştırmaların yapılması yeni bilimsel bulguların ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Alanyazın incelendiğinde Bahar (2014) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre olumsuz yönde etkilendiği bulunmuştur. Bu bulgu, sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarını etkileme konusunda önemli bir değişken olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle, söz konusu araştırma bulgusunun, bu araştırmada elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Öte yandan, alanyazında çevrimiçi

sınavlara ilişkin tutumların öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirten araştırmaların da olduğu görülmektedir (Başaran vd., 2017; Lee vd., 2012; Yurdabakan ve Uzunkavak, 2012).

Araştırmanın yanıt aradığı bir diğer soru ise öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, kayıtlı olunan yükseköğretim kurumunun öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları üzerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Araştırma sonucunda, Eskişehir Teknik Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmaması, her iki üniversitenin de benzer bir web tabanlı çevrimiçi sınav sistemini kullanmasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak bu konuya ilişkin daha fazla bilimsel araştırmanın yapılması ve yeni bulguların elde edilmesi gerekmektedir. Alanyazında doğrudan yükseköğretim kurumu değişkeni açısından incelenirse de Yurdabakan ve Uzunkavak (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, devlet okullarında okuyan öğrencilerin bilgisayar tabanlı sınavlara ilişkin tutumlarının, özel okullarda okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun araştırmada elde edilen bulgularla çeliştiği söylenebilir. Benzer şekilde, Acar ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir araştırmada da farklı meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Nitekim bu bulgunun da araştırmada elde edilen bulgularla çeliştiği görülmektedir.

Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları ile öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı sorgulandığında, öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama durumunun öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları üzerinde etkili olduğu ve ikisi arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmüştür. Buna göre, öğrenme yönetim sistemine erişim ile ilgili sorunlar azaldıkça öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının da artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, çevrimiçi sınavlara erişimde yaşanan teknik aksaklıkların öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Belirlenen bu anlamlı farklılığın ise orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu

görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde çevrimiçi sınavlara yönelik tutumlara ilişkin doğrudan bir incelemede bulunmamakla birlikte, Aristeidou, Cross, Rossade, Wood, Rees ve Paci (2023) tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen iyi bir internet bağlantısına ve sorunsuz çalışan teknolojik bir altyapıya sahip olmanın öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkileyen bir faktör olduğu bulgusunun araştırma sonucunda tespit edilen bu bulguyu desteklediği söylenebilir. Öte yandan, ölçeğin bazı alt boyutlarında da benzer farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşadıkları durumların sayısı azaldıkça çevrimiçi sınavların teknik özelliklerine ilişkin tutumlarının artış gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılığın ise küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin çevrimiçi sınavların yapıldığı öğrenme yönetim sistemi ile ilgili bir sorun olması durumunda, mevcut sorunu çözmek için yeterli bilgiye sahip olmadıkları endişesini hissetmeye başladıklarını ve bu endişenin de onların teknik özelliklere ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkilemesinden kaynaklanıyor olabilir. İstatistiksel açıdan belirlenen bir diğer anlamlı farklılığın ise önlem alma alt boyutunda meydana geldiği gözlemlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama durumları arttıkça çevrimiçi sınavlar sırasında olası sorunlara karşı önlem almaya ilişkin tutumlarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu anlamlı farkın ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bir diğer anlamlı farklılık ise sınav yapısı alt boyutunda gözlemlenmiştir. Buna göre, öğrenme yönetim sistemine erişimde hiçbir sorun yaşamayan öğrencilerin çevrimiçi sınavların yapısal özelliklerine ilişkin tutumlarının, ara sıra ya da her zaman sorun yaşayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farkın etki büyüklüğünün ise küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının öğrenme yönetim sistemine girişte sorun yaşama durumlarına göre değişimini sorgulayan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak birebir çevrimiçi sınavlara ilişkin tutum açısından incelenirse de Alptekin ve Türkmen (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, EBA dijital eğitim platformuna girişte sorun yaşama durumunun öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algı düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgusunun mevcut araştırma bulgularını dolaylı olarak desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının teknoloji kullanım yeterliği değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının teknoloji kullanım yeterliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Buna göre,

öğrencilerin temel, orta ve ileri düzey teknoloji kullanım becerilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarını etkilemediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarını teknoloji kullanım yeterliği değişkenine göre inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Gömleksiz ve diğerleri (2017) tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının internet kullanım yeterliğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusunun araştırma sonucunda elde ettiğimiz bu bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenilebilir. Diğer yandan, ölçeği oluşturan alt boyutlarda anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığı incelendiğinde yalnızca bireysel özellik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre, öğrencilerin teknoloji kullanma yeterliği azaldıkça çevrimiçi sınavlardaki bireysel özelliklerinden kaynaklanan endişe duymaya ilişkin tutumlarının artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu bulgunun ortaya çıkmasının nedeni, öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerisi yönünden yetersiz kalmaları durumunda çevrimiçi sınavlarda başarısız olma konusunda kendilerini huzursuz hissetmeleri olabilir. Alanyazın incelendiğinde ise Liu ve diğerleri (2001) tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen bilgisayar kullanma deneyimi fazla olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu bulgusunun da elde edilen bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Son olarak, öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumları ile günlük ortalama internet kullanım süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiş ve iki değişken arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, günde ortalama yedi saatten daha fazla internet kullanan öğrencilerin, günde ortalama beş ila yedi saat arasında internet kullanan öğrencilere göre çevrimiçi sınavlar konusunda daha yüksek bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. İnterneti daha çok kullanan öğrencilerin çevrimiçi sınavlara karşı tutumlarının interneti daha az kullanan öğrencilere göre yüksek olmasının nedeni, bu öğrencilerin sanal ortamlara daha çok aşina olmaları ve bu ortamlarda yapılan sınavlara karşı daha olumlu yönde bir tutum sergilemeleri olabilir (Sırakaya vd., 2015). Öte yandan, ölçeği oluşturan alt boyutlar incelendiğinde ise benzer farklılıkların teknik unsur ve sınav yapısı alt boyutlarında da var olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, günde yedi saatten fazla internet kullanan öğrencilerin çevrimiçi sınavların teknik ve yapısal özelliklerine ilişkin tutumlarının, günde beş ila yedi saat arasında internet kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Belirlenen bu anlamlı farklılıkların ise küçük düzeyde bir etki

büyüklüğüne sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar, öğrencilerin çevrimiçi sınavların genel, teknik ve yapısal özelliklerine ilişkin tutumlarının interneti kullandıkları beşinci saatten itibaren değişmeye başladığını ve bu saatten itibaren olumlu yönde arttığını göstermektedir. Bu bulgunun gelecekte yapılacak olan bilimsel araştırmalarda daha ayrıntılı olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Alanyazına bakıldığında Sırakaya ve diğerleri (2015) tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen internet kullanım süresi fazla olan öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının yüksek olduğu bulgusunun araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, Fynn ve Mashile (2022) tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen internet erişimi olmayan öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının olumsuz yönde etkilendiği bulgusunun da araştırma sonucunda elde edilen bulguları dolaylı yünden desteklediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak gelecekte bu konuyla ilgili yeni bilimsel araştırmalar yapmak isteyen araştırmacılar için bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler ise şu şekildedir:

1. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarının bu araştırmada kullanılan değişkenler haricinde öğrenim görülen yükseköğretim kurumunu sevme durumu, öğrenci motivasyonu, öğrenme yönetim sistemine ilişkin bilgi düzeyi, öğrenim görülen yükseköğretim kurumundaki öğrenen destek hizmetlerinin kalitesi gibi başka değişkenler açısından incelenmesi, çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumların daha ayrıntılı bir biçimde incelenmesine olanak sağlayacaktır.
2. Lisans düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarını inceleyen bu araştırmaya ek olarak, benzer araştırmaların ilköğretim, ortaöğretim ve lisansüstü öğrencileriyle de yapılması ve bu araştırmaların sayısının artırılması önerilmektedir.
3. Gelecekte öğrencilerin çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumlarını incelemek isteyen araştırmacılara, daha ayrıntılı bulgular elde edebilmeleri için karma yöntem araştırmalarını kullanarak yeni bilimsel araştırmalar yapmaları önerilmektedir. Böylece öğrencilerin öz bildirimlerinin ötesinde keşfedilmeyi bekleyen yeni hakikatler ortaya çıkarılabilir.

Kaynakça

- Acar, S., Ünsal Köse, N. Ö. ve Ulutaş, A. (2018). *A research on determination of attitudes and achievement anxiety levels related to online exam of students enrolled in distance education program*. Paper presented at the International Congress of Science, Education and Technology Research, Odessa I.I. Mechnikov National University, Ukraine. Abstract retrieved from <https://www.fatihkoca.com/34675981a.pdf>
- Afacan-Adanır, G., İsmailova, R., Omuraliev, A. ve Muhametjanova, G. (2020). Learners' perceptions of online exams: A comparative study in Turkey and Kyrgyzstan. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 1-17. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4679>
- Alptekin, G. ve Türkmen, D. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin algı düzeyleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 23-61. <https://doi.org/10.51948/auad.1164009>
- Aristeidou, M., Cross, S., Rossade, K. D., Wood, C., Rees, T., & Paci, P. (2023). Online exams in higher education: Exploring distance learning students' acceptance and satisfaction. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1-18. <https://doi.org/10.1111/jcal.12888>
- Aybek, E. C. ve Demirtaşlı, R. N. (2014). A comparison of psychometric properties of a general ability test which administered in paper-pencil and computer based form. *Elementary Education Online*, 13(4), 1400-1413. <https://doi.org/10.17051/io.2014.81052>
- Bahar, M. (2014). Üniversite öğrencileri için e-değerlendirme tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 38-53. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.13954>
- Bahar, M. ve Asil, M. (2018). Attitude towards e-assessment: Influence of gender, computer usage and level of education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 33(3), 221-237. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1503529>
- Başaran, B., Yalman, M. ve Erkan, S. (2017). Evaluation of students' attitudes towards e-exams and use of technology in theology distance undergraduate education programs. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(31), 277-299. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.333300>
- Başol, G., Ünver, T. K. ve Çiğdem, H. (2017). Ölçme değerlendirme dersinde e-sınav uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 111-128. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34591/382013>

- Boitshwarelo, B., Reedy, A. K., & Billany, T. (2017). Envisioning the use of online tests in assessing twenty-first century learning: A literature review. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(16), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0055-7>
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316. <https://doi.org/10.1177/0049124189017003004>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K. A., & Long, J. S. (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988a). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2th Edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1988b). *Statistical power analysis for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th Edition). New York: Pearson.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34. <http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/172/158>
- Çiğdem, H. ve Tan, Ş. (2014). Matematik dersinde isteğe bağlı çevrimiçi kısa sınav uygulanması hakkında öğrenci görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 2(4), 51-73. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jcer/issue/18616/196508>
- Da'asin, K. A. (2016). Attitude of ash-shobak university college students to e-exam for intermediate university degree in jordan. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 10-17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095708>
- Dermo, J. (2009). E-assessment and the student learning experience: A survey of student perceptions of e-assessment. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 203-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00915.x>
- Deutsch, T., Herrmann, K., Frese, T., & Sandholzer, H. (2012). Implementing computer based assessment—A web-based mock examination changes attitudes. *Computers & Education*, 58(4), 1068–1075. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.013>

- Elmehdi, H. M., & Ibrahim, A. M. (2019). Online summative assessment and its impact on students' academic performance, perception and attitude towards online exams: University of sharjah study case. In Mateev, M. & Poutziouris, P. (Eds.), *Proceedings of the 1st American University in the Emirates International Research Conference. Creative business and social innovations for a sustainable future, Advances in science, technology & innovation* (pp. 211-218). Dubai: Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01662-3_24
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Fageeh, A. I. (2015). EFL student and faculty perceptions of and attitudes towards online testing in the medium of blackboard: Promises and challenges. *The JALT CALL Journal*, 11(1), 41–62. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v11n1.183>
- 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., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Edition). New York: MacGraw Hill Inc.
- Fynn, A., & Mashile, E. O. (2022). Continuous online assessment at a south african open distance and e-learning institution. *Frontiers in Education*, 7, 791271. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.791271>
- Galante, D. J. (2002). *Web-based mathematics: An examination of assessment strategies implemented in the online mathematics classroom* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses Database. (No. 3088022)
- Gömleksiz, M. N., Ülkü Kan, A. ve Pullu, E. K. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin çevrimiçi sınava yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi (TİDSAD)*, 4(15), 272-287. <https://doi.org/10.16989/TIDSAD.1432>
- Hamsatu, P., Yusufu, G., & Mohammed, H. A. (2016). Teachers' perceptions and undergraduate students' experience in e-exam in higher institution in nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(23), 158-166. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112920.pdf>
- Hillier, M. (2014). The very idea of e-exams: Student (pre)conceptions. In Hegarty, B., McDonald, J. & Lok, S. K. (Eds.), *Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology. Proceedings of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (Ascilite)* (pp. 77-88). <https://ascilite.org/conferences/dunedin2014/files/fullpapers/91-Hillier.pdf>

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ilgaz, H. ve Afacan-Adanır, G. (2020). Providing online exams for online learners: Does it really matter for them?. *Education and Information Technologies*, 25(2), 1255-1269. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10020-6>
- Jawaid, M., Moosa, F. A., Jaleel, F., & Ashraf, J. (2014). Computer based assessment (cba): Perception of residents at dow university of health sciences. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 30(4), 688. <https://doi.org/10.12669/pjms.304.5444>
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğren (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 57-83). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kınalıoğlu, İ. H. ve Güven, Ş. (2011, Şubat). *Uzaktan eğitim sisteminde öğrenci başarısını ölçülmesinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri*. 13. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya. https://ab.org.tr/ab11/kitap/kinalioglu_guven_AB11.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3th Edition). New York: The Guilford Press.
- Lee, L. M., Nagel, R. W., & Gould, D. J. (2012). The educational value of online mastery quizzes in a human anatomy course for first-year dental students. *Journal of Dental Education*, 76(9), 1195-1199. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2012.76.9.tb05374.x>
- Liu, M., Papathanasiou, E., & Hao, Y. W. (2001). Exploring the use of multimedia examination formats in undergraduate teaching: results from the fielding testing. *Computers in Human Behavior*, 17(3), 225-248. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(01\)00008-5](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00008-5)
- Llamas-Nistal, M., Fernández-Iglesias, M. J., González-Tato, J., & Mikic-Fonte, F. A. (2013). Blended e-assessment: Migrating classical exams to the digital world. *Computers & Education*, 62, 72-87. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.021>
- Luecht, R. M., Hadadi, A., Swanson, D. B., & Case, S. M. (1998). Testing the test: A comparative study of a comprehensive basic sciences test using paper-and-pencil and computerized formats. *Academic Medicine*, 73(10), 51-53. [file:///C:/Users/Pc/Downloads/testing_the_test__a_comparative_study_of_a.43%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pc/Downloads/testing_the_test__a_comparative_study_of_a.43%20(1).pdf)

- Mora, M. C., Sancho-Bru, J. L., Iserte, J. L., & Sánchez, F. T. (2012). An e-assessment approach for evaluation in engineering overcrowded groups. *Computers & Education*, 59(2), 732–740. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.011>
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2022). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara yönelik tutumlarına ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 66-86. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.887141>
- 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. https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf
- Shraim, K. (2019). Online examination practices in higher education institutions: Learners' perspectives. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(4), 185-196. <https://doi.org/10.17718/tojde.640588>.
- Sırakaya, M., Sırakaya, D. A. ve Çakmak, E. K. (2015). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi sınava yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 87-104. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22600/241466>
- Sorensen, C. (2012). Learning online at the K-12 level: A parent/guardian perspective. *International Journal of Instructional Media*, 39(4), 297-308. <https://web.s.ebscohost.com/>
- Spivey, M. F., & McMillan, J. J. (2014). Classroom versus online assessment. *Journal of Education for Business*, 89(8), 450-456. <https://doi.org/10.1080/08832323.2014.937676>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston: Ma: Pearson.
- Terzis, V., & Economides, A. A. (2011). Computer based assessment: Gender differences in perceptions and acceptance. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2108-2122. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.06.005>
- Tuparova, D., Goranova, E., Voinohovska, V., Asenova, P., Tuparov, G., & Gyudzhenov, I. (2015). Teachers' attitudes towards the use of e-assessment—Results from a survey in bulgaria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2236-2240. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.493>
- Tümer, A. E., Şahin, İ. ve Aktürk, A. O. (2008, Mayıs). *Online sınav sistemi ve bu sistem ile ilgili öğrenci görüşleri*. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında sunulan

- bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. https://ietc.net/publication_folder/ietc/ietc2008.pdf adresinden erişilmiştir.
- Wen, M. L., & Tsai, C. C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51, 27-44. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6375-8>
- West, S. G., Taylor A. B., & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In Hoyle R. H. (Ed.), *Handbook of Structural Equation Modeling* (pp. 209-231). New York, NY: Guilford Press.
- Yetgin, G. (2021). *Üniversite eğitiminde çevrimiçi sınav: Öğrencilerin görüş ve tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yurdabakan, I. ve Uzunkavak, C. (2012). Primary school students' attitudes towards computer based testing and assessment in turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(3), 177-188. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16901/176182>
- Yükseköğretim Kurulu. (2023, Mart 30). *YÖK başkanı özvar, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı bahar dönemine ilişkin alınan yeni kararları açıkladı*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yok-baskani-ozvar-2022-2023-egitim-ogretim-bahar-donemi-ne-iliskin-alinan-yeni-kararlari-acikladi.aspx>

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 Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı’nda doktora eğitimine başladı. Halen daha doktora eğitimini sürdürmekte olup Bilimsel Araştırma Projelerinde (BAP) araştırmacı olarak çalışmaktadır. **Akademik ilgi alanları:** Uzaktan Eğitim, Açık ve Uzaktan Öğrenme, Eğitim Teknolojileri, Yapay Zekâ, İletişim Bilimleri, İletişim Sosyolojisi, Siyasal İletişim, Kuşak Araştırmaları.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yunus Emre Kampüsü, 26470, Eskişehir.

E-posta: gkhn.alptekin@gmail.com / gokhanalptekin@anadolu.edu.tr

URL1: <https://www.researchgate.net/profile/Goekhan-Alptekin>

URL2: <https://independent.academia.edu/GAlptekin>

URL3: <https://scholar.google.com/citations?user=s9FbI-QAAAAJ&hl=en>

Deniz TÜRKMEN



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 Bakanlığına 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 vermektedir. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim 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, Yapay Zekâ, Eğitim Teknolojileri.

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

E-posta: denizalptekin@gmail.com / denizturkmen@eskisehir.edu.tr

URL1: <https://www.researchgate.net/profile/Deniz-Tuerkmen-2>

URL2: <https://scholar.google.com/citations?user=d2JYXHAAAAJ&hl=tr&oi=sra>



Gönderim: 13.08.2023

Kabul: 27.01.2024

Tür: Araştırma Makalesi

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Programlarındaki ders aidiyetlerinin incelenmesi

Sefa Emre ÖNCÜ^a
İrfan SÜRAL^b

^a Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Merkez Büro Yöneticiliği, ORCID: 0009-0008-2314-4628

^b Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0003-2232-9483

Özet

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde (AÖS) ortak ders olarak birden fazla programda yer alan dersler mevcuttur. Yabancı Dil, Türk Dili vb. olan bu dersler, temel olarak bir programa ait olup başka programlarda da okutulmaktadır. Bu derslerin hangi program bünyesinde yürütülmesi gerektiği ile ilgili 2021-2022 öğretim yılından itibaren belirli kriterlere göre bir programa atanmasına yönelik aidiyet çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, programların ders aidiyetlerine göre incelenmesi ve bu aidiyetlerin öğrenenlere kayıt öncesi destek vermesi amaçlanmış olup bu amaç doğrultusunda öğrenenler için bir kayıt destek sisteminin geliştirilmesi planlanmıştır. Kayıt destek sisteminde bir programın ders ağırlığının nasıl olduğu, öğrenenin ilgisini çeken derslerin hangi programlarda okutulduğu gibi bilgilerin sunulmasına yönelik çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile desenlenmiş ve veriler, doküman analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın verileri, Anadolu Üniversitesi AÖS'te ders aidiyeti uygulamasının yapıldığı 65 programdaki dersler ve bu derslerin aidiyetleri incelenerek elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre toplam 1.133 dersten 252'si birden fazla programda okutulurken 881 ders ise sadece bir programda okutulmaktadır. 43 ön lisans programında ders listesindeki derslerin aidiyet benzerlik oranı %48,64 iken lisans programlarında bu oran %56,25'tir. 65 programa göre bu oran %52,17'dir. Yaklaşık olarak her iki dersten birinin ders aidiyetinin başka programda olduğu ve seçmeli ders uygulaması bulunmadığı göz önünde bulundurulduğunda sunulacak kayıt destek sisteminin öğrenenlerin kayıt süreçlerini önemli ölçüde kolaylaştıracağı öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Açıköğretim, Eğitim-Öğretim, Ders Programı, İçerik, Müfredat, Kayıt, Destek Sistemi

Kaynak Gösterme

Öncü, S. E. ve Süral, İ. (2024). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Programlarındaki ders aidiyetlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 10(1), 49-70. <https://doi.org/10.51948/auad.1342349>

A review of course areas of Anadolu University Open Education Programs

Abstract

In the Anadolu University Open Education System (OES), there are courses designated as common across multiple programs. Courses such as Foreign Language, Turkish Language, etc., originally designed for one program, are also offered in other programs. To determine the allocation of these courses to specific programs based on defined criteria, a study on course affiliation has been conducted starting from the 2021-2022 academic year. The objective of this research is to examine the affiliation of courses to programs and to develop a registration support system that provides pre-registration assistance to learners. The registration support system aims to present information about the course weight of a program and identify courses that align with the interests of learners across various programs. The research employs a qualitative research design, specifically a case study, and data are analyzed using document analysis. Data for the study were obtained by examining courses and their affiliations in 65 programs where the course affiliation application is implemented in the Anadolu University OES. Among the total of 1,133 courses, 252 are taught in more than one program, while 881 courses are exclusive to a single program. The course affiliation similarity rate for courses in associate degree programs is 48.64%, whereas in undergraduate programs, it is 56.25%. Across all 65 programs, this rate is 52.17%. Given that nearly one in two courses has an affiliation in another program and considering the absence of elective course practices, it is anticipated that the proposed registration support system will significantly facilitate the registration processes for learners.

Keywords: Open Education, Education-Teaching, Course Program, Content, Curriculum, Registration, Support System

Giriş

Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesinin kurulduğu 1982 yılından itibaren tüm Türkiye’de merkezi olarak Açıköğretim Sistemine (AÖS) göre öğretim yapmaktadır (Taşcı, 2009). AÖS, 1982 yılında kurulduğunda Açıköğretim Fakültesi; İktisat ve İş İdaresi Lisans Programlarıyla öğretim yapmaya başlamıştır. Bu iki programda 1982 yılında Tablo 1’de görüldüğü üzere 1. sınıfta ortak olarak Genel Muhasebe, Davranış Bilimlerine Giriş, Temel Hukuk, İktisada Giriş, Genel Matematik, Atatürk İlkeleri İnkılap Tarihi ve İş İdaresine Giriş dersleri okutulmuştur (Anadolu Üniversitesi, 2023a).

1982-1983 Öğretim Yılı		2023-2024 Öğretim Yılı	
Ortak Okutulan Eski Dersler	İktisat Programı Güncel Dersler	İşletme Programı Güncel Dersler	
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi			
Davranış Bilimlerine Giriş		Davranış Bilimleri I	
		Davranış Bilimleri II	
Genel Matematik	Matematik I	Genel Matematik	
	Matematik II		
Genel Muhasebe	Genel Muhasebe I	Finansal Muhasebe	
	Genel Muhasebe II		
İktisada Giriş	İktisada Giriş I	İktisada Giriş I	
	İktisada Giriş II	İktisada Giriş II	
İş İdaresine Giriş	Genel İşletme	İşletme İlkeleri	
		İşletme Fonksiyonları	
Temel Hukuk	Hukukun Temel Kavramları	Hukukun Temel Kavramları	
	İktisat Sosyolojisi	İşletme İletişimi	
	Yönetim ve Organizasyon		
	Yabancı Dil I	Yabancı Dil I	
	Yabancı Dil II	Yabancı Dil II	

1993 yılında İktisat ve İşletme Fakültelerinin kurulmasıyla İktisat Lisans Programı, İktisat Fakültesine; İş İdaresi Lisans Programı ise İşletme adıyla İşletme Fakültesine geçirilmiştir. Daha sonra 2012-2013 öğretim yılında AÖS’teki tüm programlar yıllık sistemden dönemlik-kredili sisteme geçirilmiştir. Tablo 1’e göre 1982-1983’te okutulan ortak dersler zamanla iki programda değişmiş ve 2023-2024 öğretim yılı itibariyle İktisat Lisans Programında 1. sınıf dersleri incelendiğinde; 1. yarıyılıda Genel İşletme, Genel Muhasebe I, Hukukun Temel Kavramları, İktisada Giriş I, Matematik I ve Yabancı Dil I dersleri; 2. yarıyılıda Genel Muhasebe II, İktisada Giriş II, İktisat Sosyolojisi, Matematik II, Yabancı Dil II ve Yönetim ve Organizasyonu dersleri okutulmaktadır. İşletme Lisans Programında ise 1. yarıyılıda Davranış Bilimleri I, Genel Matematik, Hukukun Temel Kavramları, İktisada Giriş I, İşletme İlkeleri ve Yabancı Dil I dersleri; 2. yarıyılıda Davranış Bilimleri II, Finansal

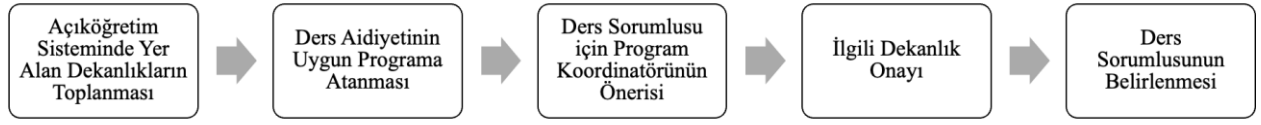
Muhasebe İktisada Giriş II, İşletme Fonksiyonları, İşletme İletişimi ve Yabancı Dil II dersleri okutulmaktadır. Kurulduğu günden bugüne AÖS'te dersler değişime uğramıştır. Tablo 1'de yer alan iki programa bakıldığında sadece Hukukun Temel Kavramları dersinin 1. sınıfta aynı kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda, Açıköğretim Sistemindeki programda bazı derslerin bölündüğü, bazı derslerin kaldırıldığı, bazı derslerin yerine başka ders konulduğu ya da daha sonradan yeni ders olarak eklendiği görülmektedir. 1982 yılından itibaren yapılan ders değişikliklerini gösteren ders intibak tablolarına göre; yıllık sistemde 32 programda 825 intibak, yıllık sistemden dönemlik-kredili sisteme geçişte 52 programda 2.203 intibak ve dönemlik-kredili sistemde aktif olmayan programlar dahil 76 programda 1.786 intibak yapılmıştır. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi 1982'de 1. sınıfta okutulurken 2023'te 2. sınıfta okutulmaktadır. Yabancı Dil (I-II) dersleri ise 1982'de 1. sınıfta okutulmazken 2023'te 1. sınıfta okutulmaktadır. (Anadolu Üniversitesi, 2023a).

2023 yılı itibariyle öğrenenler, AÖS'te 41 ön lisans ve 22 lisans düzeyindeki 63 programa kayıt yaptırabilmektedir. Anadolu Üniversitesi AÖS Türkiye programlarına, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM) yaptığı; Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) ile ortaöğretim mezunları, AÖS'te yerleştirildiği ön lisans veya lisans programlarına, Dikey Geçiş Sınavı (DGS) ile bir yükseköğretim kurumunun ön lisans programından mezun olanlar AÖS'te yerleştirildiği lisans programlarına kayıt yaptırabilmektedir. Bir yükseköğretim programında kaydı olan öğrenenler, Yükseköğretim Kurumunun (YÖK) belirlediği kriterlere uygun olması durumunda AÖS'e kayıt yaptırabilmektedir. Ayrıca, bir yükseköğretim programında kayıtlı ya da mezun olanlar, derecelerine göre Sınavsız İkinci Üniversite kapsamında AÖS'teki ön lisans ve lisans programlarına kayıt yaptırabilmektedir. AÖS'e kayıt yaptıranların mezun olabilmeleri için ön lisans programlarında en az 120 AKTS kredi, lisans programlarında ise en az 240 AKTS kredi ders almaları gerekmektedir. Ancak, AÖS'te seçmeli ders uygulaması bulunmadığı için öğrenenler kayıt yaptırdığı programdaki tüm dersleri alması ve başarılı olması gerekmektedir (Öztürk, 2018). AÖS'e YKS ve Sınavsız İkinci Üniversite kapsamında kayıt yaptıranlar, bir yükseköğretim programında alıp başardığı Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II, Türk Dili I-II ve Yabancı Dil I-II (Almanca, Fransızca ve İngilizce) dersleri için kaydoldukları öğretim yılının kayıt tarihleri arasında ders muafiyeti talebinde bulunabilmektedir. DGS ile yerleşenler, kayıt yaptırdığı programın ilk dört yarıyıl derslerinden sorumlu tutulmamaktadır. Yatay Geçiş kapsamında kayıt yaptıranlar ise önceki yükseköğretim programındaki derslerin transferi yapıldıktan sonra AÖS'teki dersleri alması gerekmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2023a).

Jadefrid vd. (2016) öğrenenlerin bir yükseköğretim programına kayıt yaptırmadan önce programın ders listesi ve içeriklerini de araştırmasının akademik başarısı açısından önemli olduğunu belirtmektedir. AÖS'teki bir programda okutulan tüm dersler, zorunludur. Özellikle açık ve uzaktan öğretim yapan ve birebir danışmanı bulunmayan yükseköğretim kurumlarının, program bazında güncel ders listelerini açık bir şekilde göstermesi gerekmektedir. Öğrenenlerin derslerle ilgili aradığı bilgilere hızlı bir şekilde ulaşması, ulaşamayanlara destek hizmeti verilmesi öğrenenlerin program seçimlerini kolaylaştırmaktadır (Hanson & Jubeck, 1999). Anadolu Üniversitesi AÖS'teki derslerin uzmanlar tarafından takip edilebilmesi için ders aidiyeti uygulaması bulunmaktadır. Bu uygulamayla ilgili veriler, programların ders dağılımı ve derslerin hangi programlarla bağlantısının olduğu hakkında bilgi verebilmektedir.

Ders Aidiyeti

Ders aidiyeti tanım olarak bir kurumda okutulan derslerin içerik, çıktı, kitap, materyal, sunum ve sınav süreçleri gibi takip edilmesi için ders havuzunda bulunan derslerin okutulan programlar arasında alan yönünden hangi programa yakın olduğunu ifade etmektedir. 1997 yılında Lizbon Tanıma Sözleşmesi olarak bilinen Avrupa Bölgesinde Yükseköğretimle İlgili Belgelerin Tanınmasına İlişkin Sözleşme ile Avrupa'da yer alan ülkelerde alınan öğrenimlerin tanınması kararı doğrultusunda Avrupa ülkeleri arasında bir sözleşme imzalanmıştır. Bologna Bildirisi, Bologna Üniversitesinin 600. yılı olan 1999 yılında yayınlanmış olup bu bildiri Bologna Süreci olarak adlandırılmıştır. Bu sürecin 2010 yılına kadar tamamlanması planlanmıştır (Kehm, 2010). Huisman vd. (2012) Avrupa ülkelerinde yükseköğretimin yanı sıra ortaöğretim derecelerinin ülkeler arasında tanınması, öğrenen hareketliği, yaşam boyu öğrenme ve derslerin sayılması için düzenlenen Avrupa Kredi Transferinin (AKTS) konularında Bologna Süreci kapsamında standartlar belirlendiğini ifade etmektedir. Türkiye, Temel Yeterlikler Çerçevesini oluşturarak Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine 2015 yılında dahil olmuştur (Baykal, 2017). Anadolu Üniversitesi AÖS'te programların kayıt koşulları, dersleri, ders içerikleri, çıktıları gibi süreçler ilgili Dekanlıkların görevlendirdiği Program Koordinatörlükleri tarafından yürütülmektedir. Ders aidiyetlerinin belirlenmesi ile derslerin yürütülmesine yönelik süreçler, Şekil 1'de görüldüğü üzere program bazında değil tekil ders bazında sistematik olarak dizayn edilmektedir.



Şekil 1. Ders Aidiyetleri ve Ders Sorumlularının Belirlenmesi ile İlgili Süreç Anadolu Üniversitesi Örneği

Aktif programlarda okutulan dersler için canlı ders yapılması, materyal hazırlanması gibi süreçlerin alanında uzman olan profesyoneller tarafından yürütülmesi için her dönemden önce ders sorumluları belirlenmektedir. Okutulan dersler, ders aidiyetinin olduğunun program koordinatörünün önerisi ve ilgili Dekanlığın onayıyla ders sorumlularının belirlenmesi için 2021-2022 öğretim yılında Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakülteleri Dekan ve Dekan Yardımcılarının çalışmalarıyla, dersin içerik yönünden hangi programa yakın olduğu göz önünde bulundurularak ders aidiyetleri belirlenmiştir. Birden fazla programa yakın olan dersler için de Dekanlıkların görüşü alınarak ders aidiyeti çalışması yapılmıştır. Ders sorumlusu olarak atanan görevliler, kurum içi ya da kurum dışından olabilmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2023a).

Açıköğretim Destek Sistemi

Açık ve uzaktan öğretim yapılan kurumların destek hizmetleri ile ilgili farklı tanımlar ve sınıflandırmalar bulunmaktadır. Tait (2000) açık ve uzaktan öğretim sistemine göre öğretim yapılan kurumlarda destek hizmetleri planlanmasında; öğrenenin kişisel koşulları, coğrafya, yönetim sistemi, ölçek (teknik kapasite), teknoloji, program ve ders boyutlarının olduğunu belirtmektedir. Simpson (2000) destek hizmetlerini akademik ve akademik olmayan destek olarak kategorize etmiştir. Akademik destek boyutu, öğrenenlerin program ve derslerle ilgili öğretim görevlilerinden aldığı destek olarak tanımlanırken; akademik olmayan destek ise öğrenci işleri, kayıt, mezuniyet gibi süreçleri ifade edilmektedir. Thorpe (2002) destek hizmetlerini sürecine göre; program öncesi, program sırası, program sonrası destek şeklinde sıralarken, destek hizmetlerini içeriğe göre ise kurumsal ve konu desteği olarak sınıflandırmaktadır.

Lee (2003) açık ve uzaktan öğretim kurumlarının öğrenen merkezli olması gerektiğini ve bu bağlamda kurumların destek hizmetleri sunması gerektiğini belirtmektedir. Anadolu Üniversitesi destek hizmetlerini, sadece kayıtlılar için değil adaylar ve mezunlar için

AOSDESTEK adıyla sunmaktadır. Akademik olmayan destek hizmetleri; AOSDESTEK'te yer alan Ticket (Soru-Sor), Sık Sorulan Sorular ve yapay zeka destekli Sanal Asistan uygulamalarında İnternet ortamında verilmektedir. Beta sürümüyle yayında olan yapay zeka destekli Sanal Asistan uygulamasının cevap veremediği konularda yetkililer, kullanıcılar sorularını Canlı Destek sistemi üzerinden cevaplamaktadır. Ayrıca, AÖS hakkında telefonla bilgi almak isteyenler için hafta içi Çağrı Merkezi hizmeti verilmektedir. Akademik destek hizmetleri ise e-Kampüs Sisteminde canlı dersler üzerinden öğrenenlerle etkileşimli olarak verilmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2023b).

Araştırma Problemi

Gelişen teknoloji ve internetin yaygınlaşmasıyla açık ve uzaktan öğretim programlarına kayıt olanakları artmasıyla birlikte öğrenenler çevrimiçi ortamda bir yükseköğretim programlarına kolay ve hızlı bir şekilde kayıt yaptırabilmektedir. Ancak, açık ve uzaktan öğretim sistemindeki öğrenenler, örgün sistemdeki öğrenenlere göre izole olduğu için programla ilgili kararları genellikle kendi başlarına almaktadır. Bozkurt vd. (2021) bilginin devamlı değişmesi ve büyümesi nedeniyle dijital yeterlik kavramının, yaşam boyu öğrenme anlayışı için önemli olduğunu belirtmektedir. Binali vd. (2021) çevrimiçi öğrenme, kişisel gelişim için ya da bir alanda ders alma ihtiyacı için her zaman ve her yerde gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Nielsen (1998) birden fazla birimden gelen bilgilerin, Web sitelerinde alt sitelerde iş birliği yaparak yönetilmesi gerektiğini ve kullanıcıların gerçekleştirmek istediği işlemlere göre tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. Web siteleri, kullanıcı odaklı ve kullanılabilir olması için kullanıcıların özelliklerine göre tasarlanmalıdır. Web sitelerinin içinde kaybolmadan gerekli bilgilere erişim sağlanabilmesi için en az sayıda tıklamayla kısa zamanda içinde işlem yapılabilmesi önem göstermektedir (Uçak & Çakmak, 2009).

Programların ders boyutlarına göre destek hizmetleri irdelendiğinde derslerle ilgili yönlendirme bağlantıları bulunmakta kayıt ya da derslere özgü bir destek hizmeti yer almamaktadır. Program ve derslerle ilgili bilgiler Açıköğretim İnternet Sayfasında ve Anadolu Bilgi Paketi sayfasında yer almakta olup AOSDESTEK'te dersler ilgili öğrenen soruları, İnternet sayfası bağlantılarına yönlendirilmektedir. Kayıt yaptırmak isteyen öğrenenler, programlar ve dersler ile ilgili bilgilere erişebilmek için birden fazla bağlantıya birden fazla tıklamayla girmesi ve bağlantılar arasında gezinmesi gerekmektedir. Kayıt yaptıran öğrenenler, seçmeli ders uygulaması olmadığı için programdaki tüm dersleri alarak mezun olması

gerektiğinden; programa kaydolmadan derslerle ilgili yeterli bilgilere sahip olması akademik başarı açısından önemli olabilmektedir. Bazı öğrenenler kayıt yaptırdığı programda okutulan ve zorlandığı dersler nedeniyle kaydını yenilememekte ya da kaydını sildirmektedir. Bu da öğrenenlerin akademik hayatına devam etmeme nedenlerinden biridir (Mojdeh, 2014). Okutulan derslerin içeriği ile ilgili bilgiler farklı bir bağlantıda yer almakta öğrenenler, dersler için bilgi paketi sayfası üzerinden her ders için bağlantılara ayrı ayrı tıklamasıyla görüntüleyebilmektedir. Pierrakeas vd. (2004) öğrenenlerin öğrenime devam etmeme gerekçelerini; profesyonel, ailevi/kişisel, sağlık ve akademik sebepler olarak belirtmekte olup yaptıkları çalışmada; öğrenime devam etmemenin akademik boyutunda öğretim görevlilerinden yeterince destek alamaması, öğrenme yöntemlerini yeterince anlayamaması ve yükseköğretim düzeyinde belirli dersler hakkında ön koşul bilgisine sahip olmaması şeklinde ifade etmektedir. Pierrakeas vd.'nin çalışması, bazı öğrenenlerin yanlış program seçtiği için öğrenime devam edemediklerini ortaya koymaktadır. Yükseköğretim kurumlarına kayıt yaptıracak öğrenenler için İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla program ve ders bilgileri, Web siteleri üzerinden verilmektedir. Ayrıca kayıt öncesi destek hizmetleri de İnternet üzerinden verilebilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Anadolu Üniversitesi AÖS'te aktif programlarda okutulan derslerin dağılımının ders aidiyetlerine göre analiz edilerek diğer programlarla ilişkisinin belirlenmesidir. Bu kapsamda 2023-2024 öğretim yılında ders aidiyeti uygulamasında bulunan programlar, dersler ve ders aidiyetleri incelenmiştir. Bu bağlamda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. AÖS'te program ve derslerin genel durumu nasıldır?
2. Derslerin birden fazla programda açılma durumu nasıldır?
3. Programlardaki derslerin ön lisans ve lisans derecelerine göre;
 - a. Ön lisans programlarındaki ders aidiyetlerinin dağılımı nasıldır?
 - b. Lisans programlarında ders aidiyetlerinin dağılımı nasıldır?

Bu çalışmada, yukarıdaki sorulara aranan cevaplar doğrultusunda AÖS kayıtlarında derslerle ilgili öğrenenlere yönelik kayıt destek sisteminin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması; gerçek hayat ya daha belirli sistemler hakkında gözlem, mülakat, materyal, rapor ve doküman gibi çoklu bilgi kaynakları vasıtasıyla araştırmacının derinlemesine ve detaylı bilgi topladığı bir durum betimlemesi veya durum temalarını ortaya koyduğu bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Veri toplamak için mülakat, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem, somut eserler ve arşiv kayıtları kullanılabilir (Yin, 2009) Doküman analizi, diğer nitel yöntemler için ek bilgi kaynağı olabildiği gibi tek başına bir araştırma yöntemi de olabilmektedir (Yıldırım & Simsek, 1999). Sak vd. (2021) eğitim alanında eğitim programları ve ders içerikleri, doküman analizi yöntemi kullanılarak araştırılabildiğini belirtmektedir. Bowen (2009) doküman analizinin aşamalarını analitik bir şekilde; dokümanları bulma, seçme, değerlendirme ve sentezleme olarak sıralamaktadır. Öğrenenlerin AÖS'e kayıt yaptırabildiği ön lisans ve lisans programlarında okutulan derslerin, ders aidiyetlerine göre belirli ölçütler çerçevesinde analizini yapmak amacıyla gerçekleştirilen araştırmasında doküman analiziyle ilgili Bowen'ın sıraladığı adımlar izlenmiştir.

Bulgular

Gerçekleştirilen tarama çalışmasına; aktif programlar ile 2021-2022 öğretim yılından itibaren öğrenen alımı yapılmayan Adalet ile Özel Güvenlik ve Koruma Ön Lisans Programları dahil ders aidiyeti listesinde 65 program dahil edilmiştir.

Tablo 2		
<i>Ders Aidiyet Listesine Göre Derslerin Başka Programda Okutulma Durumu</i>		
Dersin Okutulduğu Program Bilgisi	N	%
Sadece bir programda okutulan ders sayısı	881	77,76
Birden fazla programda okutulan ders sayısı	252	22,24
<i>Toplam</i>	<i>1.133</i>	<i>100</i>

Tablo 2'de derslerin okutulduğu program sayıları yer almaktadır. Buna göre 2023-2024 öğretim yılında ders kodlarına göre toplam 1.133 ders bulunmakta olup bu derslerden 252'si birden fazla programda okutulmaktadır. 881 ders ise sadece bir programda okutulmaktadır.

Tablo 3

Birden Fazla Programda Okutulan Derslerin Kaç Farklı Programda Yer Aldığı Bilgisi

Okutulan Program	60	59	26	14	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2
N	4	2	1	1	3	1	1	6	8	5	3	27	43	127

Tablo 3 incelendiğinde en az iki programda okutulan 127 ders bulunmaktadır. Buna karşın 60 programda da 4 ortak dersin okutulduğu görülmektedir. Ders aidiyeti listesindeki programlar, birden fazla programda okutulan derslere göre incelendiğinde; 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda (1982) zorunlu dersler olan; Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II, Türk Dili I ve Türk Dili II dersleri 60 programda, Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II dersleri 59 programda okutulmaktadır. Bu derslerden sonra Hukukun Temel Kavramları dersi 26 programda, Genel İşletme dersi 14 programda; İktisada Giriş I, İktisada Giriş II ve Temel İlk Yardım Bilgisi dersleri 11 program okutulmaktadır.

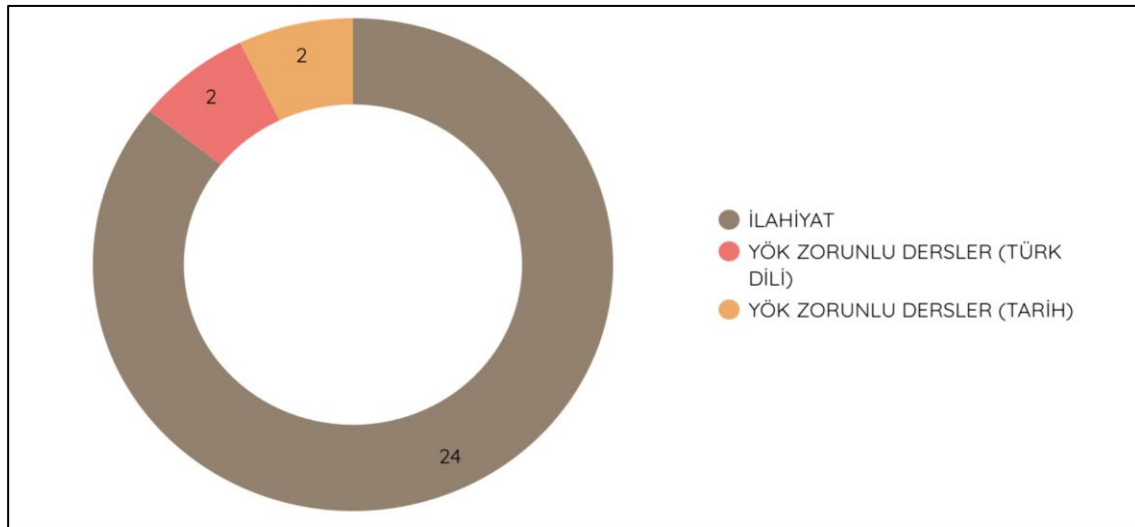
Tablo 4

Ön Lisans Programlarındaki Ders Listelerinin Ders Aidiyeti Dağılımına Göre İncelenmesi

Program	N	Aynı	Farklı	%
İlahiyat	28	24	4	85,71
Laborant ve Veteriner Sağlık	29	23	6	79,31
Coğrafi Bilgi Sistemleri	24	18	6	75,00
Acil Durum ve Afet Yönetimi	28	21	7	75,00
Aşçılık	24	17	7	70,83
Tarım Teknolojisi	24	17	7	70,83
Adalet	23	16	7	69,57
Özel Güvenlik ve Koruma	22	15	7	68,18
Elektrik Enerjisi Üretim, İletim ve Dağıtım	24	16	8	66,67
Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	22	14	8	63,64
Spor Yönetimi	22	14	8	63,64
Medya ve İletişim	22	14	8	63,64
Çocuk Gelişimi	24	15	9	62,50
İş Sağlığı ve Güvenliği	24	15	9	62,50
Engelli Bakımı ve Rehabilitasyon	24	15	9	62,50
Kültürel Miras ve Turizm	22	13	9	59,09
Perakende Satış ve Mağaza Yönetimi	22	12	10	54,55
Web Tasarımı ve Kodlama	24	13	11	54,17
Yaşlı Bakımı	23	12	11	52,17
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	22	11	11	50,00
Sosyal Medya Yöneticiliği	22	11	11	50,00
Ev İdaresi	22	11	11	50,00
Radyo ve Televizyon Programcılığı	23	11	12	47,83
Çağrı Merkezi Hizmetleri	24	10	14	41,67
Dış Ticaret	22	9	13	40,91
Turizm ve Seyahat Hizmetleri	22	9	13	40,91
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	25	10	15	40,00
İnsan Kaynakları Yönetimi	24	9	15	37,50

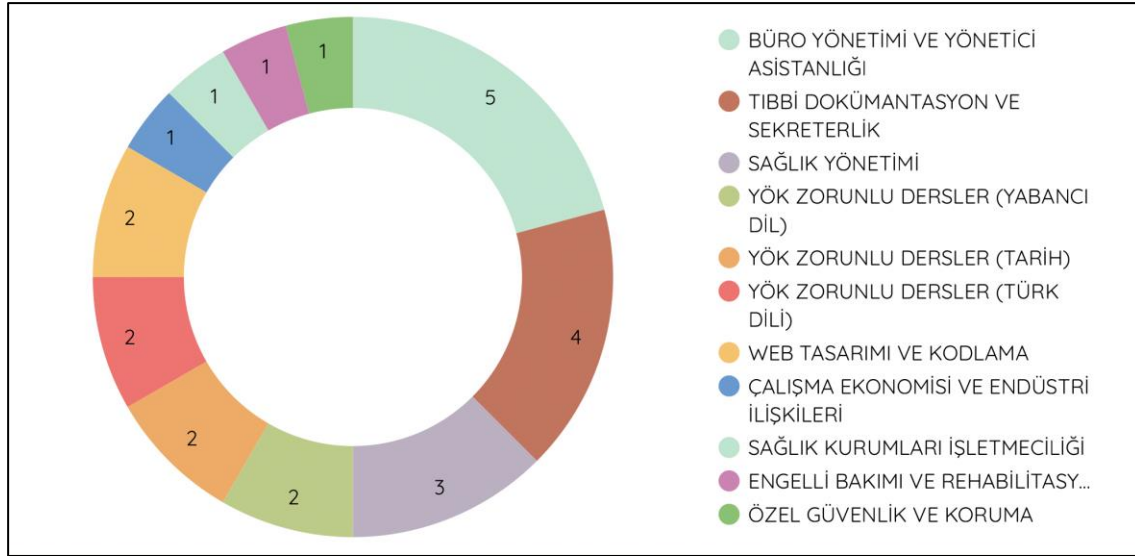
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	24	9	15	37,50
Menkul Kıymetler ve Sermaye Piyasası	22	8	14	36,36
Emlak Yönetimi	22	8	14	36,36
Bilgisayar Programcılığı	26	9	17	34,62
Bankacılık ve Sigortacılık	24	8	16	33,33
Yerel Yönetimler	22	7	15	31,82
Sağlık Kurumları İşletmeciliği	24	7	17	29,17
Lojistik	24	7	17	29,17
Marka İletişimi	22	6	16	27,27
Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği	26	7	19	26,92
Sosyal Hizmetler	24	6	18	25,00
İşletme Yönetimi	24	6	18	25,00
Turizm ve Otel İşletmeciliği	22	5	17	22,73
İlahiyat (Arapça)	28	6	22	21,43
Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	24	4	20	16,67
<i>Ortalama</i>	<i>24,139</i>	<i>11,581</i>	<i>12,116</i>	<i>48,64</i>

Tablo 4'te 43 ön lisans programının dersleri incelendiğinde ön lisans programlarında ortalama 24,139 ders okutulmaktadır. Bu derslerin %48,64'ünün ders aidiyeti, okutulduğu programla aynıdır. Bir başka ifadeyle bu derslerin %51,36'sı en az başka bir programda okutulmakta olup bu derslerin aidiyeti farklı programdadır.



Şekil 2. Ön Lisans Programında Ders Aidiyet Oranı En Yüksek Olan Programın Dağılımı (İlahiyat)

Şekil 2'de en çok ders aidiyeti benzerlik değerine sahip olan İlahiyat Ön Lisans Programında 28 ders okutulurken bu derslerden 4'ünün aidiyeti farklı programlardadır. Ders aidiyeti farklı olan dersler; YÖK zorunlu dersleri olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II, Türk Dili I ve Türk Dili II dersleridir.



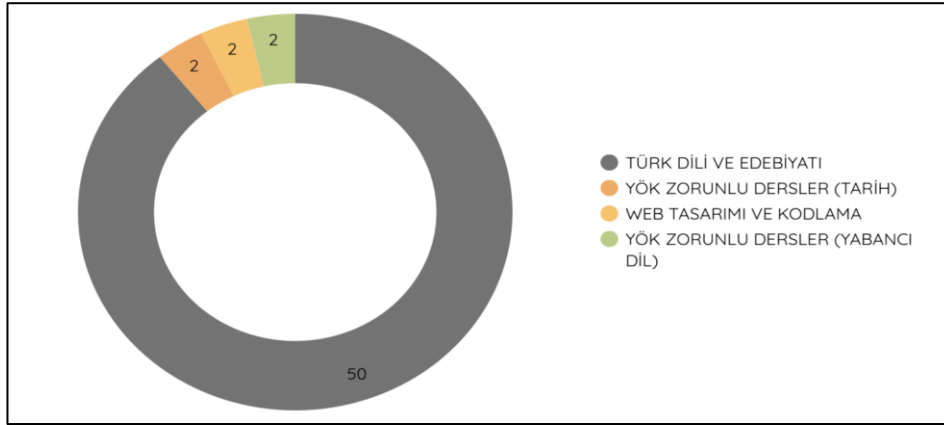
Şekil 3. Ön Lisans Programında Ders Aidiyet Oranı En Düşük Olan Programın Dağılımı (Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik)

Şekil 3'te en az ders aidiyeti benzerlik değerine sahip olan Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Ön Lisans Programında 24 ders okutulurken bu derslerden 20'sinin aidiyeti, farklı programlardadır. Şekil 3'te görüleceği üzere programının kendisinin dersi aidiyeti 4 iken ders aidiyeti Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programında olan ders sayısı 5'tir. İlahiyat (Arapça) Programı ise İlahiyat Programının Koordinatörlüğü bünyesinde yer almaktadır.

Tablo 5				
<i>Lisans Programlarındaki Ders Listelerinin Ders Aidiyeti Dağılımına Göre İncelenmesi</i>				
Program	N	Aynı	Farklı	%
Türk Dili ve Edebiyatı	56	50	6	89,29
Tarih	59	49	10	83,05
Uluslararası İlişkiler (İngilizce)	46	38	8	82,61
İşletme (İngilizce)	44	36	8	81,82
Sosyoloji	57	39	18	68,42
Turizm İşletmeciliği	43	29	14	67,44
İşletme	44	29	15	65,91
Görsel İletişim Tasarımı	32	20	12	62,50
Uluslararası İlişkiler	44	27	17	61,36
İktisat	44	26	18	59,09
Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	44	25	19	56,82
Sağlık Yönetimi	48	27	21	56,25
Yönetim Bilişim Sistemleri	46	25	21	54,35
Sosyal Hizmet	40	21	19	52,50
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	44	22	22	50,00
Felsefe	58	28	30	48,28
Havacılık Yönetimi	44	20	24	45,45
Maliye	44	20	24	45,45
Uluslararası Ticaret ve Lojistik	43	18	25	41,86

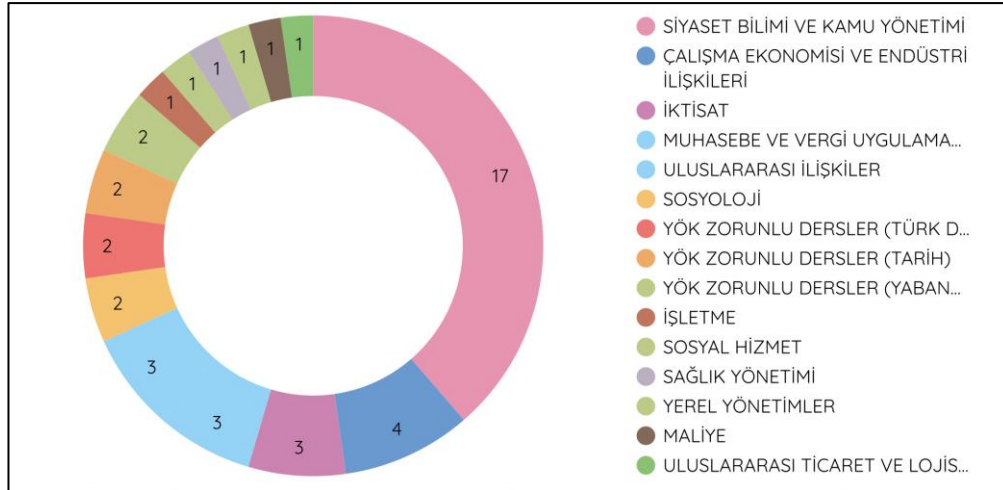
İktisat (İngilizce)	34	14	20	41,18
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	44	17	27	38,64
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi (İngilizce)	34	9	25	26,47
<i>Ortalama</i>	<i>45,09</i>	<i>26,772</i>	<i>18,318</i>	<i>58,12</i>

22 lisans programının ders aidiyetleri Tablo 5’te sunulmuştur. Lisans programlarında ortalama 45,09 ders okutulurken bu derslerin %58,12’sinin ders aidiyeti, okutulduğu programla aynı olup bu derslerin %41,88’i en az başka bir programda okutulmaktadır ve derslerin aidiyeti farklı programdadır. Görsel İletişim Tasarımı, İktisat (İngilizce) ve Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi (İngilizce) Programları 2020-2021 öğretim yılında açıldığından 7 ve 8. yarıyıl dersleri okutulmamaktadır.



Şekil 4. Lisans Programında Ders Aidiyet Oranı En Yüksek Olan Programın Dağılımı (Türk Dili ve Edebiyatı)

Şekil 4’te en fazla ders aidiyeti benzerlik değerine sahip olan Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programında 56 ders okutulurken bu derslerden 6’sının aidiyeti farklı programlardadır. Ders aidiyeti farklı olan derslerden 4’ü YÖK zorunlu dersleri olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II, Yabancı Dil I ve Yabancı Dili II dersleridir. Bu bağlamda, Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programının ders aidiyeti benzerlik oranı %89,29’dur.



Şekil 5. Lisans Programında Ders Aidiyet Oranı En Düşük Olan Programın Dağılımı (Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi)

Şekil 5'te ders aidiyeti açısından en az düzeyde benzerlik değerine sahip olan Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Lisans (İngilizce) Programıdır. Bu program, 2020-2021 öğretim yılında açıldığı için 7 ve 8. yarıyıl dersleri henüz okutulmamakta ve programda toplam 34 ders bulunmaktadır. Bu nedenle, araştırmada sondan ikinci sıradaki Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Lisans Programı için Şekil 5'te ders aidiyeti dağılımı gösterilmiştir. Şekil 5'te görüldüğü üzere programda okutulan 44 dersin 27'si farklı programlardadır. Bu bağlamda, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Lisans Programı Lisans Programının ders aidiyeti benzerlik oranı %38,64'dır. Şekil 5'te Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Lisans Programında kendi ders aidiyetinin 17 olduğu, en yakın programın 4 ders ile Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkiler Lisans Programında olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

Ders Aidiyetlerinin Yüzdeleri Değerlerinin Dağılımında Ön Lisans ve Lisans Karşılaştırması

Derece	N	Ortalama	Medyan	Mod	St. Sapma	Varyans	Aralık	Minimum	Maks.
Ön Lisans	43	48,64	50,00	63,64	18,272	333,891	69,04	16,67	85,71
Lisans	22	56,64	56,25	45,45	14,623	224,429	56,58	26,47	83,05

Tablo 6'da derecelerine göre değerlerin karşılaştırılması yer almakta olup ön lisans programlarında 120 kredilik, lisans programlarında ise 240 kredilik dersler okutulmaktadır. Bu nedenle, toplam ders sayısı yerine yüzdeleri değerlere göre analiz yapılması daha anlamlı olmaktadır. Ders aidiyetlerinin yüzdeleri değerlerine bakıldığında; ön lisans programlarında %48,64 ve lisans programlarında %56,64'tür.

Sonuçlar ve Öneriler

Açık ve uzaktan öğretim teknolojileri, mektupla eğitimden günümüzü her dönem eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl gerçekleştirilebileceğini, teknolojinin nasıl entegre edilebileceğini gösterme konusunda öncü olmuştur. Bu bağlamda açık ve uzaktan öğretim teknolojilerinde kullanılan ortamların; öğrenenler ve mezunlar için kolay kullanılabilir ve erişilebilir olması gerekmektedir (Süral, 2021). Kayıt öncesinde program ve derslerle ilgili pratik bilgiler içeren sistemler, açık ve uzaktan öğrenenler için önem taşımaktadır. Yükseköğretim kurumlarının bu bilgileri, öğrenenlere kolay ve erişilebilir sunması öğrenenlerin kayıt yapacağı program hakkında doğru bilgilere ulaşmasını sağlayacaktır. AÖS'te ders aidiyetleri bize ön lisans programlarında İlahiyat, lisans programlarında ise Türk Dili ve Edebiyatı'nın en çok ders aidiyeti barındıran programlar olduğu görülmektedir. Bu sonuç bize, İlahiyat ve Türk Dili ve Edebiyatı programlarındaki derslerin başka programlara dahil edilmesinin mümkün olmadığını ve kendine özgü dersleri barındırdığını göstermektedir. Dersler detaylı olarak incelendiğinde 2547 sayılı Kanun gereği YÖK zorunlu dersler olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II, Türk Dili I ve Türk Dili II, Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerinin ortak okutulduğu görülmektedir. Bu derslerin yanı sıra Hukukun Temel Kavramları dersi 26 programda, Genel İşletme dersi 14 programda; İktisada Giriş I, İktisada Giriş II ve Temel İlk Yardım Bilgisi dersleri 11 program okutulduğu görülmektedir. Bu da bize bu derslerin farklı programlardaki program koordinatörleri tarafından kendi programlarında aktif olarak okutulduğunu göstermektedir.

Derecelerine göre programların ders aidiyetlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında lisans programlarındaki ders aidiyetlerinin aynı olma oranı, ön lisans programlarındakinden daha yüksektir. Bu sonuç, ön lisans programlarındaki derslerin aynı zamanda başka programda da okutulduğunu göstermektedir. Diğer bir değişle ön lisans programlarındaki ders aidiyeti oranı daha düşük olduğundan ön lisans programlarındaki derslerin çoğunun başka programlarda okutulan derslerden oluştuğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre AÖS'teki aktif ders havuzunda yer alan yaklaşık her beş dersten biri, birden fazla programda okutulmaktadır. Girginer ve Özkul (2004) açık ve uzaktan öğretimde kurumların derslerin içeriklerine verdiği kararların, derslerin değerlendirmesini etkilediğini ifade etmektedir. Birden fazla programda okutulan derslerin sadece ait olduğu program özelinde değil okutulduğu tüm programlar özelinde ele alınması, ölçme ve değerlendirme açısından önem göstermektedir. AÖS'te bir dersi alan öğrenen sayısı 30 ve üzerindeyse; harf notları, tüm programlardaki öğrenenlerin dersi aldıkları dönemdeki başarı

notları dikkate alınarak hesaplanmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2022). Bu nedenle, programlarda okutulan tüm derslerin zorunlu olduğu göz önünde bulundurularak müfredatın oluşturulması ve bu müfredatın öğrenenlerle kayıt yaptırmadan önce paylaşılması, akademik başarısı açısından da önem göstermektedir. Kayıt destek sistemi gibi araçların tasarlanması halinde öğrenenler, kayıt yaptıracığı programda okutulan derslerle ilgili bilgileri pratik bir şekilde görebileceği gibi bu derslerin başka hangi programlarda okutulacağını görebilir, sınavlarda hangi gruplarla birlikte değerlendirileceğini bilerek kayıt yaptırabilir. Aksi takdirde akademik başarı sağlayamayan öğrenenler, öğrenime devam etmeme ya da ilişkisini kesme yönünde karar alabilmektedir (Kılıçaslan, 2021). Xenos, Pierrakeas ve Pintelas (2002) yaptıkları araştırmada açık ve uzaktan sistemindeki öğrenenlerin, öğrenime devam etmeme nedenlerinden biri olarak; öğrenenlerin, kayıt yaptırdığı programdaki derslerin yükünü önceden tahmin edememesi olarak ifade etmektedir. Ashby (2004) Kayıt yaptırdıktan sonra programdaki derslerde zorlanan öğrenenlerin öğrenimine devam etmesi için yükseköğretim kurumlarının öğrenenlere akademik destek vermesini, ders materyallerinin geliştirilmesini ve gerekli durumda müfredatın güncellenmesini önermektedir.

Yükseköğretim programlarında öğrenenlerin hedeflenen program çıktıklarına ulaşması ve mezun olanların programlarıyla ilgili yeterlikleri sağlaması için okutulan derslerin ve ders içeriklerinin akademik kriterlere uygun olarak tasarlanması ve sürekli güncel tutulması gerekmektedir (Morgan, 1995). Açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumları, öğrenenlerin akademik başarısını artırmak için programların derslerini, müfredatını ve çıktıklarını şeffaf bir şekilde paylaşmalı ve öğrenenlerin bu bilgilere kolay bir şekilde erişmesine imkan vermelidir. Gelişen teknolojiyle beraber açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumları, öğrenen merkezli ve kalite odaklı dersleri, tüm dünyadaki öğrenenler ile etkileşim kurarak buluşturabilmektedir (Bates, 1997). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi, sadece Türkiye’de değil yurtdışında da yükseköğretim olanağı sağlamaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2022). Bu bağlamda, programların ders listeleri ve içeriklerinin evrensel kalite standartlarına uygun olması, öğrenenlerin akademik başarısının yanı sıra programların denkliği ve alınan derslerin diğer yükseköğretim kurumlarında sayılarak kredilerin transfer edilmesine de imkan vermektedir. Bakioğlu ve Gürbüz (2017) yükseköğretim kurumlarının yeni açacağı bir programda okutacağı derslerin diğer yükseköğretim kurumları tarafından sayılması için önceden tüm çalışmaları yapması gerektiğini ifade etmektedir. Buna ilave olarak yurtdışındaki bazı yükseköğretim kurumları, kalite kriterlerini karşılamak için diğer kurumlarla kredi transferi konusunda resmi anlaşmalar yapmaktadır. Bologna sürecinin temel başlıkları arasında

yaşam boyu öğrenme, kredi transferi ve öğrenci hareketliliği yer almaktadır (Zgaga, 2006). Türkiye'deki yükseköğretim kurumları da benzeri anlaşmaları yaparak, ortak derslerin transfer edilmesini sağlamak amacıyla Türkiye'deki yükseköğretim açısından hem Bologna Süreci hem de Temel Yeterlikler Çerçevesine uygun olacak şekilde derslerle ilgili tüm verileri, birbirleriyle paylaşabilir. Bu sayede, Bologna Sürecinin hedeflerinden biri olan yaşam boyu öğrenme amacıyla birden fazla yükseköğretim programında öğrenimine devam edenlerin aynı dersleri tekrar almaması sağlanabilir (Wachter, 2004). Ayrıca, öğrenenler için seçmeli ders uygulaması hayata geçirilebilir. Bu araştırmada elde edilen program ve derslerle ilgili veriler, AÖS'te seçmeli ders çalışmaları için de kullanılabilir. Programlarda okutulan ortak dersler için, program koordinatörleri ve alanındaki uzman kişilerin yapacağı çalışmalarla seçmeli ders havuzu oluşturulabilir.

Ortak derslerin bu kadar yoğun olduğu, büyük bir öğrenen kitlesi ile kayıt gerçekleştirmeye çalışan AÖS'te ders aidiyetlerinin program seçiminde öğrenenlere kayıt destek sisteminde gösterilerek bilgilendirilmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra Anadolu Bilgi Paketi (ABP) sayfasında olan ders içeriklerinin hızlı aranabilmesi ve filtrelenmesi sağlanırsa öğrenen doğrudan ders içeriğinde geçen konuları aratarak da program ve dersler hakkında bilgi sahibi olabilir.

2023-2024 öğretim yılında bir programa kayıt yaptırmak isteyen bir öğrenen;

- ÖSYM'nin yaptığı bir sınavla AÖS'e kayıt yaptırmak için kayıt yaptırılacak program bilgilerini ÖSYM kılavuzlarını osym.gov.tr adresi üzerinden incelemeli
- Detaylı program bilgileri ve ders listeleri için anadolu.edu.tr/acikogretim adresinde Nasıl Öğrenci Olabilirim bağlantısından bilgi almalı
- Derslerin içeriği gibi detaylı bilgileri için abp.anadolu.edu.tr adresindeki Anadolu Bilgi ABP sayfasında her program ve ders için farklı sayfalarda dolaşmalıdır (Anadolu Üniversitesi, 2023b).

Kayıt destek sisteminde kullanıcıların hızlı arama yapabilmesi, program ve derslerle ilgili bilgiye hızlı ulaşmasını kolay hale getirecektir. Kayıt destek sisteminde ders aidiyeti dağılımının gösterilerek programların diğer hangi programlarla iç içe olduğu ve bunun ne düzeyde olduğunun gösterilmesi planlanmaktadır. Anadolu Üniversitesi AÖS öğrenenler için farklı destek sistemleri sunulmaktadır. Bu sistemlerle entegre öğrenenin ihtiyacına cevap verebilecek kayıt destek sisteminin geliştirilmesi ve kullanıma sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Açık ve uzaktan öğretim kurumları, çağın gereği olarak öğrenenlerin bilgilere, hızlı ve kolay ulaşmasını sağlamalıdır (Taşkiran, 2017). Kayıt destek sistemi gibi

sistemlerin yanı sıra yapay zeka destekli yeni teknolojilerle öğrenenlerin bu hizmetleri kesintisiz alması sağlanabilir. Kolay ve anlaşılabilir sistemler; öğrenenler programlar ve dersler hakkındaki en güncel bilgileri, İnternet ortamında kendi başlarına takip edebilmesini ve aradığı sorulara cevap bulabilmesini sağlayabilir (Pulist, 2022).

Kaynakça

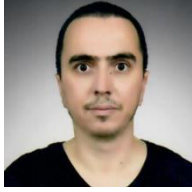
- Anadolu Üniversitesi. (2022). *Açıköğretim Sistemi*. <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim>
- Anadolu Üniversitesi. (2023a). *Açıköğretim Sistemi Kılavuzları*. <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/aof-kilavuzlar>
- Anadolu Üniversitesi. (2023b). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Öğrenci Destek Sistemi*. <https://aosdestek.anadolu.edu.tr>
- Ashby, A. (2004). Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning Monitoring student retention in the Open University: definition, measurement, interpretation and action. *Open Learning*, 19(1). <https://doi.org/10.1080/0268051042000177854>
- Bakioğlu, A., & Gürbüz, B. Bayrak. (2017). *Kanada yükseköğretiminde kalite*.
- Bates, T. (1997). *The impact of technological change on open and distance learning*, *Distance Education*, 18(1), 93–109. <https://doi.org/10.1080/0158791970180108>
- Baykal, M. (2017). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi(TYÇ)'nin Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Açısından Değerlendirilmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(8), 69–79. <https://dergipark.org.tr/en/pub/edu7/issue/36504/414111>
- Binali, T., Tsai, C.-C., & Chang, H.-Y. (2021). NC-ND license University students' profiles of online learning and their relation to online metacognitive regulation and internet-specific epistemic justification. *Computers & Education*, 175, 104315. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104315>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı Gülşah, & Aykut, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35–63. <https://doi.org/10.51948/AUAD.911584>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. SAGE.
- Girginer, N., & Özkul, A. E. (2004). Uzaktan Eğitimde Teknoloji Seçimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 3, 1303–6521.
- Hanson, R. E., & Jubeck, T. (1999). Assessing the Effectiveness of Web Page Support in a Large Lecture Course. *DEOSNEWS*, 9(9). https://www.learningdesign.psu.edu/assets/uploads/deos/deosnews9_9.pdf
- Huisman, J., Adelan, C., Hsieh, C.-C., Shams, F., & Wilking, S. (2012). Europe's Bologna Process and Its Impact on Global Higher Education. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 81–100). SAGE.
- Jadefrid, M., Lennartsson, J., Kleinhenz, C., & Blomberg, M. (2016). *Searching for sustainability-A blended course in how to search interdisciplinary*.

- Kehm, B. M. (2010). *Quality in European Higher Education: The Influence of the Bologna Process, Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(3), 40–46. <https://doi.org/10.1080/00091381003704677>
- Kılıçaslan, G. (2021). *Üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin akademik erteleme, motivasyon ve devamsızlık davranışları arasındaki ilişki*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Lee, J. Y. (2003). Current status of learner support in distance education: Emerging issues and directions for future research. *Education Research Institute*, 4(2), 181–188.
- Mojdeh, K. (2014). Puzzle of Dropout in Open University. *Research Journal of Recent Sciences*, 3(3), 23–26. www.isca.me
- Morgan, A. R. (1995). *Open and distance learning today* (Lockwood, Fred). Routledge.
- Nielsen, J. (1998). *Introduction to Web Design*. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/286498.286557>
- Öztürk, Ö. (2018). Açıköğretim programlarına kayıt yaptıran ve yaptırmayan öğrencilerin açıköğretim sistemine yönelik görüşleri. *AUAd*, 157–170. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/465604>
- Pierrakeas, C., Xenos, M., Panagiotakopoulos, C., & Vergidis, D. (2004). View of A Comparative Study of Dropout Rates and Causes for Two Different Distance Education Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2). <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/183/804>
- Pulist, S. K. (2022). Use of chatbots as AI agents to augment services in open and distance learning system. *Applications of Artificial Intelligence in Education for Sustainable Development*. <https://www.researchgate.net/publication/360412281>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227–250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Simpson, O. (2000). *Supporting Students for Success in Online and Distance Education*.
- Süral, İ. (2021). Uzaktan eğitimde teknoloji yönetimi. In D. Taşcı & A. Yalçınkaya (Eds.), *Uzaktan Eğitimin Yönetimi: Dünü, Bugünü ve Geleceği* (pp. 127–143). Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open Learning*, 15(3), 287–299. <https://doi.org/10.1080/713688410>
- Taşcı, C. N. (2009). *Zamanı Durduran Saat* (5. Baskı). Doğan Kitap.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96–109. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34114/377387>
- Thorpe, M. (2002). Rethinking learner support: the challenge of collaborative online learning. *Open Learning*, 17(2), 105–119. <https://doi.org/10.1080/02680510220146887A>

- Uçak, N., & Çakmak, T. (2009). Web Sayfası Kullanılabilirliğinin Ölçülmesi: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Web Sayfası Örneği. *Kütüphaneciliği*, 22, 278–298.
- Wachter, B. (2004). The Bologna Process: Developments and Prospects. *European Journal of Education*, 39(3), 265–273.
- Xenos, M., Pierrakeas, C., & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, 39, 361–377.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed.). SAGE.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. In *Seçkin*. Seçkin Yayıncılık. <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/70532>
- YÖK. (1982). *Yükseköğretim Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2547.pdf>
- Zgaga, P. (2006). Looking out: The Bologna Process in a Global Setting. *Norwegian Ministry of Education and Research*.

Yazarlar Hakkında

Sefa Emre ÖNCÜ



Sefa Emre ÖNCÜ, Anadolu Üniversitesi İşletme programında lisans eğitimini tamamlamış olup halen Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yükseköğretim Yönetimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tez çalışmasına devam etmektedir. Yazar, on iki yıldır Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Merkez Büro Yöneticiliği'nde çalışmaktadır. Öncü, teknolojinin açıköğretim sistemine entegre edilmesi ile çalışmalarda görev almıştır. Çalışma alanları; yükseköğretim, açık ve uzaktan öğretim, destek sistemleri, teknolojinin yükseköğretim faaliyetlerinde etkin kullanılmasıdır.

Posta adresi: Anadolu Üniversitesi, AÖF Merkez Büro, Yunus Emre Kampüsü, Eskişehir TÜRKİYE
Tel (İş): +90 222 335 05 80
Eposta: seoncu@anadolu.edu.tr

Doç. Dr. İrfan SÜRAL



İrfan SÜRAL, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Elektrik Elektronik Mühendisliği'nde lisans ve yüksek lisans, Anadolu Üniversitesinde Uzaktan Eğitim alanında doktora eğitimini tamamlamıştır. Halen Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Uzaktan eğitim, işletim sistemleri, bilgisayar ağları ve programlama dilleri derslerini yürüten Süral, çok sayıda projede de görev almıştır. Uzaktan eğitimde teknolojinin öğrenme-öğretme faaliyetlerinde etkin kullanılması, akıllı destek sistemleri, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları, öğrenme yönetim sistemleri, açık kaynak kodlu sistemler ve altyapı sistemleri üzerine araştırma ve geliştirme faaliyetlerini yürütmektedir.

Posta adresi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü, Meşelik, Eskişehir TÜRKİYE
Tel (İş): +90 0 222 239 37 50
Eposta: isural@ogu.edu.tr
URL: <http://www.irfansural.com>



Gönderim: 08.07.2023

Kabul: 27.01.2024

Tür: Araştırma Makalesi

2023 depremleri ve uzaktan eğitimin yükseköğretim öğrencilerinin psikolojik durumlarına etkisi

Alp KOÇER^a
Orhan KOÇAK^b

^a İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Hizmet Bölümü, ORCID: 0000-0003-4522-8677

^b İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü ORCID: 0000-0002-0281-8805

Özet

2023 depremleri sonrası üniversitelerde uzaktan eğitim kararı alınmış, literatürde hem depremin kişilerin üzerindeki olumsuz etkileri hem de 2020 yılında COVID-19 pandemisi nedeniyle de daha önceden uygulanmış olan uzaktan eğitimin kişilerin üzerindeki olumsuz etkileriyle ilgili araştırmalar yer almaktadır. Araştırmayla Türkiye’de 2023 yılındaki depremlerinin ve depremlerin sonrasında yükseköğretim için alınan uzaktan eğitim kararının yükseköğretim öğrencilerinin psikolojik durumları üzerindeki etkisinin olup olmadığı amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki yüz-yüze eğitim alan yükseköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilere ulaşmak için araştırmada Basit-kasti örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada deprem sonrası travma düzeyini belirleme ölçeği, uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği ve depresyon anksiyete stres ölçeğinin anksiyete faktörü Kullanılmıştır. Araştırmaya 455 öğrenci katılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25 ve Amos 22 programlarıyla analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda deprem travması ve uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumun öğrencilerin psikolojik durumlarını olumsuz yönden etkilediği, uzaktan eğitimin öğrencilerin psikolojik durumlarını olumsuz yönden etkisinin olduğu ancak deprem travmasına olumsuz yönden bir etkisi olmadığı, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumsuzlaştıkça anksiyetelerinin arttığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarıyla ilgili olarak hem uygulama hem de araştırma alanında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Anksiyete, Deprem Travması, Uzaktan Eğitim, Üniversite Öğrencisi

The impact of 2023 earthquakes and distance education on the psychological conditions of higher education students

Abstract

After the 2023 earthquakes, distance education was decided in universities and the literature includes researches on both the negative effects of the earthquake on people and the negative effects of distance education, which was previously applied in 2020 due to the COVID-19 pandemic. With the research, it is aimed whether the earthquakes in Turkey in 2023 and the distance education decision taken for higher education after the earthquakes have an impact on the psychological state of higher education students. In the study, the screening model, which is one of the quantitative research designs was used. The universe of the study consists of higher education students in Turkey who receive face-to-face education. Simple-deliberate sampling was used in the study to reach the students. In the study, the scale of determining the level of trauma after the earthquake, the attitude scale towards distance education and the anxiety factor of the depression anxiety stress scale were used. 455 students participated in the study. The data obtained in the study were analyzed with SPSS 25 and Amos 22 programs. As a result of the analyzes made within the scope of the research, it was determined that the negative attitude towards earthquake trauma and distance education adversely affected the psychological state of the students, that distance education had a negative effect on the psychological state

Kaynak Gösterme

Koçer, A. ve Koçak, O. (2024). 2023 depremleri ve uzaktan eğitimin yükseköğretim öğrencilerinin psikolojik durumlarına etkisi.

Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 10(1), 71-91. <https://doi.org/10.51948/auad.1324641>

of the students, but that it did not have a negative effect on the earthquake trauma and that the anxiety of the students increased as their attitudes towards distance education became negative. Regarding the results of the research, recommendations were made in both the field of practice and research.

Keywords: Anxiety, Earthquake Trauma, Distance Education, College Student

Giriş

06 Şubat 2023 tarihinde saat 04.17 Gaziantep Şehitkamil-Sofalarca merkezli 7.7 şiddetli ve yine 06 Şubat 2023 tarihinde saat 13.24 Kahramanmaraş Ekinözü merkezli 7.6 şiddetli depremler meydana gelmiştir. 20 Şubat 2023 tarihinde saat 20.04 Hatay Samandağ-Büyükçat 6.4 şiddetli deprem gerçekleştirmiş ve bu depremlere bağlı olarak en büyüğü 6.0 şiddetinde binlerce artçı sarsıntı meydana gelmiştir (Kandilli Rasathanesi, 2023). Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK, 2023) bu depremler nedeniyle 2022-2023 eğitim-öğretim yılının bahar döneminin uzaktan eğitimle başlayacağını açıklamıştır. Literatürde hem depremin kişilerin üzerindeki olumsuz etkileriyle hem de 2020 yılında COVID-19 pandemisi nedeniyle de daha önceden uygulanmış olan uzaktan eğitimin kişilerin üzerindeki olumsuz etkileriyle ilgili araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmayla Türkiye’de 2023 yılındaki depremlerinin ve depremlerin sonrasında yükseköğretim için alınan uzaktan eğitim kararının yükseköğretim öğrencilerinin psikolojik durumları üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Uzaktan eğitim kararıyla ilgili olarak yükseköğretim öğrencilerinin birçoğunun COVID-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim gördükleri ve bu dönemin deprem travmasıyla birlikte tekrar edilmesinin öğrencilerin psikolojik durumları üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırma; afetlerden sonra afetin ve alınan uzaktan eğitim kararının yükseköğretim öğrencileri üzerindeki etkisini ve alınan uzaktan eğitim kararının etkinliğini ölçme açısından önemlidir. Araştırma sonuçları sonraki afetlerde alınacak uzaktan eğitim kararlarının alınmasında yol gösterici olabilecektir.

Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Ülkemizdeki 2023 Şubat ayındaki depremlerde hayatını kaybeden, yaralanan ve depremlerden fiziksel olarak etkilenmese de psikolojik bir şekilde etkilenenlerin sayısı cumhuriyet tarihinin en büyük depremlerinden olan 1939 Erzincan ve kamuoyunda milat olarak kabul edilen 99 Marmara depremlerini geçmiştir (Aktürk ve Albeni, 2002, s.2; Haçın, 2014, s.66). Psikolojik bir şekilde etkilenmeyle ilgili olarak teknolojinin ilerlemesi ve haber almanın kolaylaşması nedeniyle bu depremde afet bölgesinde yer almayıp haberlerden ve

sosyal medya etkisiyle bu depremlerden etkilenenlerin sayısı diğer depremlere göre fazladır denilebilmektedir.

Depremlerden etkilenen insanlar sağlık sorunları yaşamasalar da depresyon, anksiyete, travma sonrası bozukluk gibi psikolojik rahatsızlıklar yaşayabilmektedir (Peleg vd, 2002 akt Bilici vd, 2013, s.16). Deprem nedeniyle ortaya çıkan bu psikolojik rahatsızlıklar ve sorunlar yaygındır ve yıllarca sürebilmektedir (Aker, 2006, s.204). Depremzedeler açısından can ve mal kayıplarına neden olan depremler, can ve mal kaybı yaşamayan ama depremden haberdar olan kişilerde de psikolojik sorunlara yol açmaktadır (Alkan, 1999; Özçetin vd., 2008; Rubonis ve Bickman, 1991 akt Karakuş, 2013, 100). Ayrıca toplumlar açısından büyük can ve mal kayıplarına yol açan depremler, sürekli hatırlanmaktadır (Erdoğan ve Aksoy, 2020, s.90). Buna 99 Marmara Depremini örnek verebilir. Bunların yanı sıra deprem bölgesinden uzakta olan ve depremden etkilenmeyen bireyler de gerçekleşmiş depremle ve gerçekleşebilecek depremle ilgili endişelenebilmektedir.

06 Şubat 2023 tarihinde yaşanan bu depremler sonrası Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 20 Şubat 2023 tarihinde bahar döneminin (belirli öğrenciler hariç) uzaktan eğitim şeklinde başlayacağını açıklamıştır (YÖK, 2023). Uzaktan eğitim yükseköğretim öğrencileri için kendilerine yabancı gelen, daha önce yaşamadıkları bir deneyim değildir. Bununla ilgili olarak COVID-19 pandemisi nedeniyle 23 Mart 2020 tarihinde yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime başlamışlar (YÖK, 2020), yaklaşık 1,5 sene eğitimlerini çevrimiçi-online bir şekilde almışlardır. Bu dönemde özellikle uygulamalı eğitim olmak üzere örgün eğitimde aksaklıklar olmuş (Akyüz vd, 2022, s.101), hem teorik hem de uygulamalı derslerin uzaktan yapılması öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemesi öğrencilerin stres, anksiyete ve depresyon gibi psikolojik sıkıntılara yol açabildiği belirtilmiştir (Clayton vd., 2017; Taş vd., 2021 akt Tonkuş ve Bakırhan, 2022, s.16).

Uzaktan eğitimle ilgili olarak pandemi öncesinde öğrenci tutumları üzerine yapılan çalışmalarda genellikle öğrencilerin tutumları olumlu olsa da pandemi de bu durum değişmiştir (Çetin ve Anuk, 2020 akt Kaya, 2021, s.48). Öğrencilerin sosyal yaşamlarında ciddi değişimler olmuş ve bu nedenle psikolojileri olumsuz etkilenmiş, depresyon ve anksiyete görülme oranı artmış, öğrencilerde pandemi öncesinde de var olan anksiyete ve stres düzeylerinde pandemi ve alınan uzaktan eğitim kararıyla birlikte artış olduğu belirtilmiştir (Islam vd., 2020, Saraswathi vd., 2020, akt Barğı vd, 2021, s.160). Literatürdeki araştırmalarda öğrencilerin yüz yüze etkileşimlere ihtiyaç duydukları, uzaktan eğitim nedeniyle özgüven eksikliği yaşadıkları

ortak bir tema olarak yer almaktadır (Flynn, 2020; Morley ve Clark, 2020; Papouli vd., 2020; Vandepoel, 2016 akt Selçuk vd., 2021, s.970). Ayrıca uzaktan eğitimin öğrenciler arasındaki doğrudan iletişim kurma imkanlarını ortadan kaldırdığı ve sosyal becerilerini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Karakuş vd., 2020, s.238).

Araştırmada belirtilmiş olan kavramsal ve kuramsal çerçeveye bağlantılı olarak çevresel, siyasi, sosyal ve ekonomik koşullarının bireyin hayatını etkileyebilmesi nedeniyle depremler sonucunda büyük sistemlerden olan YÖK'ün almış olduğu kararın daha küçük sistemdeki (öğrenciler) düzeyindeki etkisi araştırılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Desen

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; araştırma evreninin eğilim, tutum ya da görüşlerini evrendeki bir örnekleme çalışarak nicel olarak tanımlama imkânı sağlamaktadır (Creswell, 2017, s.13). Araştırmada tarama modelinin kullanıma amacı ise araştırma evreni olarak yükseköğretim öğrencilerinin afet sonrasında yaşadıkları psikolojik durumların ve alınan uzaktan eğitim kararına yönelik tutumlarının ve görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma kesitsel türde yapılmış olup, bu olayların kısa bir zaman aralığı içinde incelendiği etki ve sonuçların aynı anda değerlendirildiği bir araştırma türüdür (Çaparlar ve Dönmez, 2016, s.213-214).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de yüz-yüze eğitim alan yükseköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilere ulaşmak amacıyla basit örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit örnekleme yöntemi ise evrendeki her elemanın eşit bir şekilde seçilme şansına sahip olmasıdır. Bir elemanın seçilmesi diğer elemanın seçilmesine etki etmediği bir örnekleme yöntemidir (Coşkun ve ark, 2017, s.146). Araştırmaya çeşitli düzeylerde öğrenim gören 455 yükseköğretim öğrencisi katılmıştır. Tablo 1'de verilen araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri:

Tablo 1 <i>Öğrencilerin Demografik Özellikleri</i>				
	N	%	M	SD
Yaş	455		23,9187	5,20039
18-25	337	74,1		
26-35	99	21,8		
36-45	16	3,5		
46-55	3	0,7		
Cinsiyet	455		1,2396	0,42729
Kadın	346	76		
Erkek	109	24		
Medeni Durum	455		1,8637	0,34345
Evli	62	13,6		
Bekâr	393	86,4		
Eğitim Durumu	455		2,2923	0,67707
Ön Lisans	15	3,3		
Lisans	334	73,4		
Yüksek Lisans	64	14,1		
Doktora	42	9,2		
Uygulamalı Eğitim Alıyor mu?	455		1,5780	0,49442
Evet	192	42,2		
Hayır	263	57,8		
Ekonomik Durum	455		2,9407	0,68559
Çok İyi	6	1,3		
İyi	94	20,7		
Orta	285	62,6		
Düşük	61	13,4		
Çok Düşük	9	2		

Ayrıca Tablo 2’de verilen araştırmaya katılan öğrencilerin depremle ilgili deprem esnasında nerede oldukları ve yakınlarına dair bilgiler:

Tablo 2 <i>Deprem ile İlgili Bilgiler</i>				
	N	%	M	SD
Deprem olduğunda Neredeydiniz?	455		2,3121	0,73263
Deprem Esnasında deprem bölgesindeydim	73	16,0		
Deprem esnasında deprem bölgesi dışındaydım ama sarsıntıyı hissettim	167	36,7		
Depremi hiç hissedilmediği bir şehirdeydim	215	47,3		
Deprem bölgesinde yakınınız var mıydı?	455		1,3758	0,48487
Evet	284	62,4		
Hayır	171	37,6		

Hipotezler

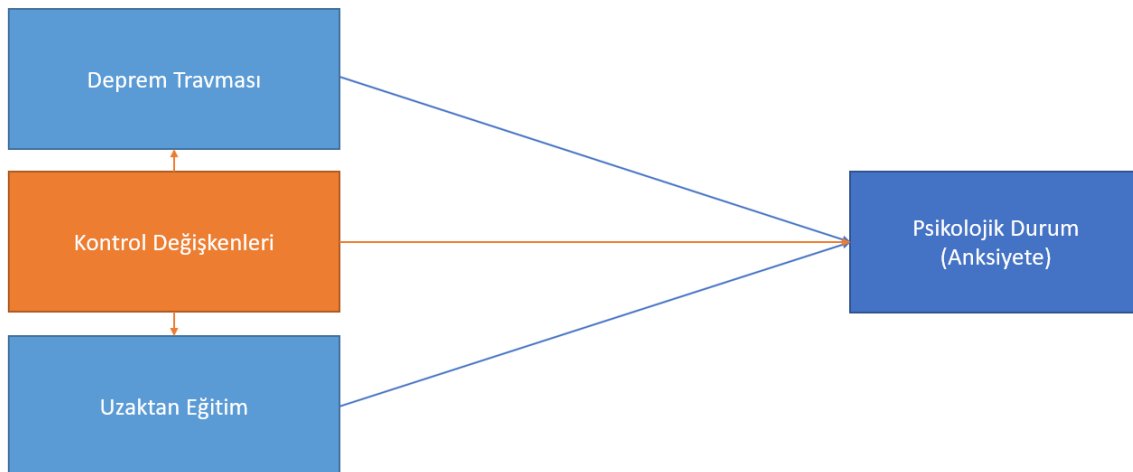
Araştırmanın amacı ve literatür taraması sonucunda hipotezler hazırlanmıştır. Elde edilen verilerle cevaplanması düşünülen hipotezler:

1. Deprem travmasının ve uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrencilerin psikolojik durumlarına (anksiyete) anlamlı bir etkisi vardır.
2. Uzaktan eğitime yönelik tutumların öğrencilerin psikolojik durumlarına (anksiyete) anlamlı bir etkisi vardır.
3. Öğrencilerin deprem travmaları arttıkça anksiyeteleri artmaktadır.
4. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları olumsuzlaştıkça anksiyeteleri artmaktadır.
5. Öğrencilerin psikolojik durumlarıyla (anksiyete) ilgili olarak deprem bölgesinde olmanın olmama arasında anlamlı bir farklılık vardır.
6. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarıyla ilgili olarak deprem bölgesinde olmanın olmama arasında anlamlı bir farklılık vardır.

7. Öğrencilerin ekonomik durumlarıyla uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
8. Öğrencilerin ekonomik durumlarıyla deprem travması arasında anlamlı bir farklılık vardır.
9. Öğrencilerin ekonomik durumlarıyla psikolojik durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
10. Uygulamalı eğitim alanlarla almayanlar arasında uzaktan eğitime yönelik tutumda anlamlı bir farklılık vardır.

Model

Araştırmanın hipotezlerine göre hazırlanmış araştırmanın modeli:



Not: Kontrol Değişkenleri = Deprem Bölgesinde Olma, Ekonomik Durum, Uygulamalı Eğitim Alma

Şekil 1: Araştırma Modeli

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, *Kişisel Bilgi Formu*, *Deprem Sonrası Travma Düzeyini Belirleme Ölçeği*, *Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği* ve *Depresyon Anksiyete Stres Ölçeğinin (Dass-21) Anksiyete Faktörü* kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi (Google Forms) şeklinde toplanmıştır.

- **Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, çalışmanın başında katılımcılar bilgilendirilmiş ve onam formunu okuduktan sonra “Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul ediyorum” ifadesine “evet” yanıtını vererek çalışmaya başlamıştır. Bilgi formunda yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni hal, ekonomik durum,

uygulamalı bir eğitim alıp almadığı gibi sorunlarına ek olarak depremle ilgili çeşitli durumlar hakkında da sorular bulunmaktadır. Bu kapsamda katılımcılara 10 adet kişisel bilgi sorusu sorulmuştur.

- **Deprem Sonrası Travma Düzeyini Belirleme Ölçeği:** Tanhan ve Kayri (2013) tarafından geliştirilen ölçek, bireylerin deprem sonrasındaki travma düzeylerini ölçen 5’li Likert biçimindeki ölçme aracıdır (1: *hiç katılmıyorum*, 5: *tamamen katılıyorum*) Ölçek 20 sorudan oluşan beş faktörlü bir yapıya sahiptir. Faktörler sırasıyla “*Davranış Problemleri(4 Soru)*”, “*Heyecansal Sınırlılık(5 Soru)*”, “*Duyuşsal(4 Soru)*”, “*Bilişsel Yapılandırma(4 Soru)*” ve “*Uyku Problemleri(3 Soru)*” dir. Ölçekten alınan puanların artması bireylerin deprem sonrası travma düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) ise 0,87 olarak tespit edilmiştir (Tanhan ve Kayri, 2013, s.1015-1016). Bu araştırmada ise güvenilirlik katsayısı yani Cronbach alfa 0,895 olarak tespit edilmiştir.
- **Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği:** Kışla (2016) tarafından geliştirilen ölçek, 5’li likert şeklinde (1:Tamamen katılıyorum 5: Hiç katılmıyorum) olup, 35 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık güvenirligi yani Cronbach alfa 0,89 olarak hesaplanmıştır (Kışla, 2016, s.263-264). Alınan yüksek puanlar katılımcıların uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumlarına işaret ederek düşük puan ise olumlu tutumlarını işaret etmektedir (Yağan, 2021, s.154). Bu araştırmada ise güvenilirlik katsayısı yani Cronbach alfa 0,967 olarak tespit edilmiştir.
- **Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği:** Yılmaz, Boz ve Arslan (2017) tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılan 21 maddelik “Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (DASS 21), 4’lü likert tipinde (0: bana hiç uygun değil 3: bana tamamen uygun) şeklindedir. Ölçekte her biri 7 sorudan oluşan depresyon, anksiyete ve stres faktörleri bulunmaktadır (Yılmaz ve ark, 2017, s.82-84). Ölçekte puan arttıkça depresyon, anksiyete ve stres artmaktadır (Özoğul, 2020, s.20). Bu araştırmada ölçeğin sadece anksiyete faktörü kullanılmıştır. Bu araştırmada ise iç güvenilirlik katsayısı yani Cronbach alfa 0.900 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 25 programı kullanılmıştır. Ölçeklerde yer alan maddeler için AMOS 22 programında doğrulayıcı faktör analizi

yapılmıştır. Veri analizinde uygulanacak analizleri belirlemek amacıyla uygulanan normallik dağılım testi yapılmıştır. Tablo 3'te gösterilen normallik dağılım testinin sonuçları:

Tablo 3 <i>Normallik Dağılım Testi</i>		
	Skewness	Kurtosis
Deprem Travması	-,090	-,872
Uzaktan Eğitim	-,993	,079
Anksiyete	,105	-1,314

Bu test sonuçlarının $-1,5 + 1,5$ aralığında olduğu ve normal dağıldığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçekler aracılığıyla toplanmış verilerin parametrik testler için uygun olduğu tespit edilmiştir (Karasar, 2015 akt Haşıloğlu ve Gögebakan, 2021, s.147). Normallik analizinin sonrasında araştırmaların hipotezleri doğrultusunda Fark testlerinden olan T-Testi, Anova ve Nedensellik testlerinden olan Korelasyon, Regresyon analizleri yapılmıştır. Veriler % 95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulgular bölümünde araştırmanın hipotezlerine yönelik fark ve nedensellik analizinden bahsedilecektir.

Fark Analizleri

H5: Öğrencilerin psikolojik durumlarıyla (anksiyete) ilgili olarak deprem bölgesinde olmanın olmama arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Hipotezin doğruluğunu sağlamak için One-Way Anova Testi kullanılmıştır. Tablo 4'te gösterilen analiz sonuçları:

Tablo 4 <i>Hipotez 5 için One-Way Anova Testi</i>					
	N	\bar{X}	S	F	P
1	215	2,1764	,91494	23,266	,000
2	167	2,2901	,95913		
3	73	3,0173	,85471		
Total	455	2,3530	,96643		

Bu analiz penceresinde 1= Depremi hiç hissedilmediği bir şehirdeyim 2= Deprem esnasında deprem bölgesi dışındaydım ama sarsıntıyı hissettim 3= Deprem esnasında deprem bölgesindeydim olarak ele alınmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre deprem bölgesinde olmanın,

sarsıntıyı hissetmenin veya hissetmemenin psikolojik durumuna etkisinde **anlamli bir farklılık olduğu** tespit edilmiştir. Söz konusu farklılıkların hangi gruplar arasında meydana geldiği tespiti için gerçekleştirilen Post-Hoc (Scheffe) analizi neticesinde deprem bölgesinde olan kişilerde anksiyete görülme oranı deprem bölgesinde dışıında olan kişilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir $F(=23,266; p < 0,05)$.

H6: Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarıyla ilgili olarak deprem bölgesinde olmanın olmama arasında anlamli bir farklılık vardır.

Hipotezin doğruluğunu sağlamak için One-Way Anova Testi kullanılmıştır. Tablo 5'te gösterilen analiz sonuçları:

Tablo 5					
<i>Hipotez 6 için One-Way Anova Testi</i>					
	N	\bar{X}	S	F	P
1	215	3,7096	1,08011	,089	,915
2	167	3,7463	1,08523		
3	73	3,6899	1,00742		
Total	455	3,7199	1,06861		

Bu analiz penceresinde de **1= Depremi hiç hissedilmediği bir şehirdeyim 2= Deprem esnasında deprem bölgesi dışındaydım ama sarsıntıyı hissettim 3= Deprem Esnasında deprem bölgesindeyim** olarak ele alınmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre deprem bölgesinde olmanın sarsıntıyı hissetmenin veya hissetmemenin öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında **anlamli bir farklılık olmadığı** tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

H7: Öğrencilerin ekonomik durumlarıyla uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamli bir farklılık vardır.

Hipotezin doğruluğunu sağlamak için One-Way Anova Testi kullanılmıştır. Tablo 6'da gösterilen analiz sonuçları:

Tablo 6					
<i>Hipotez 7 için One-Way Anova Testi</i>					
	N	\bar{X}	S	F	P
Çok İyi	6	3,4790	1,10663		

İyi	94	3,5258	1,15982	1,887	,112
Orta	285	3,7941	1,01943		
Düşük	64	3,7795	1,07756		
Çok Düşük	3	3,1547	1,31573		
Total	455	3,7199	1,06861		

Bu analiz sonuçlarına göre öğrencilerin ekonomik durumlarıyla uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında *anlamli bir farklılık olmadığı* tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

H8: Öğrencilerin ekonomik durumlarıyla deprem travması arasında anlamli bir farklılık vardır.

Hipotezin doğruluğunu sağlamak için One-Way Anova Testi kullanılmıştır. Tablo 7’de gösterilen Analiz sonuçları:

Tablo 7					
<i>Hipotez 8 için One-Way Anova Testi</i>					
	N	\bar{X}	S	F	P
Çok İyi	6	2,2079	1,01127	5,934	,000
İyi	94	2,1568	,83062		
Orta	285	2,4991	,77584		
Düşük	64	2,7643	,91253		
Çok Düşük	3	2,7321	1,04532		
Total	455	2,4647	,83256		

Bu analiz sonuçlarına göre öğrencilerin ekonomik durumlarıyla deprem travmaları arasında *anlamli bir farklılık olduğu* tespit edilmiştir. Söz konusu farklılıkların hangi gruplar arasında meydana geldiği tespiti için gerçekleştirilen Post-Hoc (Scheffe) analizi neticesinde iyi ekonomik durumları olan katılımcıların hem orta hem de düşük ekonomik durumları katılımcılar ile anlamli farkların olduğu ve iyi ekonomik durumu olan katılımcıların diğer 2 ekonomik gruba göre daha az deprem travmasından etkilendikleri ortaya konulmuştur ($F=5,934$; $p < 0,05$).

H9: Öğrencilerin ekonomik durumlarıyla psikolojik durumları arasında anlamli bir farklılık vardır.

Hipotezin doğruluğunu sağlamak için One-Way Anova Testi kullanılmıştır. Tablo 8’de gösterilen analiz sonuçları:

Tablo 8					
<i>Hipotez 9 için One-Way Anova Testi</i>					
	N	\bar{X}	S	F	P
Çok İyi	6	2,6283	1,06701	4,198	,002
İyi	94	2,0631	,94177		
Orta	285	2,3665	,94408		
Düşük	64	2,6767	,99946		
Çok Düşük	3	2,5783	,97050		
Total	455	2,3530	,96643		

Bu analiz sonuçlarına göre öğrencilerin ekonomik durumlarıyla psikolojik durumları (anksiyete) arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılıkların hangi gruplar arasında meydana geldiği tespiti için gerçekleştirilen post-hoc (Scheffe Testi) analizi neticesinde iyi ekonomik durumları olan katılımcıların düşük ekonomik durumları katılımcılar ile anlamlı farkların olduğu ve iyi ekonomik durumu olan katılımcıların düşük ekonomik durumu anksiyetelerinin daha az olduğu söylenebilmektedir $F(=4,198; p < 0,05)$.

H10: Uygulamalı eğitim alanlarla almayanlar arasında uzaktan eğitime yönelik tutumda anlamlı bir farklılık vardır.

Hipotezin doğruluğunu sağlamak için T-Testi kullanılmıştır. Tablo 9’da gösterilen analiz sonuçları:

Tablo 9					
<i>Hipotez 10 için T-Testi</i>					
	N	\bar{X}	S	t	p
Evet	192	3,7726	1,03635	,898	,369
Hayır	263	3,6814	1,09192		

Bu analiz sonuçlarına göre öğrencilerin uygulamalı eğitim almalarıyla uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında **anlamlı bir farklılık olmadığı** tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

Nedensellik Analizleri

H3: Öğrencilerin deprem travmaları arttıkça anksiyeteleri artmaktadır.

H4: Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları olumsuzlaştıkça anksiyeteleri artmaktadır.

Hipotezlerin doğruluğunu sağlamak için Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Tablo 10’da gösterilen analiz sonuçları:

Tablo 10 <i>Hipotez 3 ve 4 için Korelasyon Analizi</i>			
	Anksiyete	Uzaktan	Deprem
Anksiyete	1	,099*	,829**
Uzaktan	,099*	1	,051
Deprem	,829**	,051	1

*p < 0.05 **p < 0.01

Bu analiz sonuçlarına göre öğrencilerin psikolojik durumları (anksiyete) ile uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumları arasında *pozitif korelasyon olduğu* ($r=,099$, $p < 0,05$) ve psikolojik durumları ile deprem travması arasında *pozitif korelasyon olduğu* ($r=,829$ $p < 0,01$) tespit edilmiştir.

H1: Deprem Travmasının ve Uzaktan Eğitime yönelik tutumun öğrencilerin psikolojik durumlarına (anksiyete) anlamlı bir etkisi vardır.

Hipotezin doğruluğunu sağlamak için Regresyon analizi kullanılmıştır. Tablo 11’de gösterilen analiz sonuçları:

Tablo 11 <i>Hipotez 1 için Regresyon Analizi</i>							
	B	SE	β	p	F	p	R2
Constant	,-201	,115		,083	504,801	,000	,691
Dep	,959	,030	,826	,000			
Uzak	,051	,024	,056	,032			

Bu analiz sonuçlarına göre deprem travması ve uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrencilerin psikolojik durumlarına *anlamlı bir etkisi olduğu* ve psikolojik durumlarındaki toplam varyansının yaklaşık %70’ini açıkladığı tespit edilmiştir ($F=504,801$, $p < 0,05$, $R2=,691$, $\Delta R 2= ,689$)

H2: Uzaktan eğitimin öğrencilerin psikolojik durumlarına (anksiyete) anlamlı bir etkisi vardır.

Hipotezin doğruluğunu sağlamak için Regresyon analizi kullanılmıştır. Tablo 12’de gösterilen analiz sonuçları:

Tablo 12 <i>Hipotez 2 için Regresyon Analizi</i>						
	B	SE	β	p	F	R

Constant	2,021	,164		,000		
Uzak	,089	,042	,099	,035	4,469	,099

Bu analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitime yönelik tutumun da öğrencilerin psikolojik durumlarına **anlamlı bir etkisi olduğu** tespit edilmiştir ($F=4,469$, $p < 0,05$).

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında araştırmaların hipotezlerinden olan deprem travmasının ve uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrencilerin psikolojik durumlarına (anksiyete) anlamlı bir etkisi vardır **hipotezi (H1) sağlanmıştır**. Bu hipotezle ilgili bulgular literatürle uyumludur. Literatürde yapılan çalışmalarda travma ile anksiyete arasında pozitif bir korelasyon olduğu (Di Giacinto vd., 2015, s.150; Taşçı ve Özsoy, 2021, s.492; Ünal Erzen ve Dikkatli, 2019, s.51), travmanın anksiyete yol açabildiği belirtilmektedir (Bilici vd., 2013, s.15; Duncan vd., 2013, s.18; Kurt ve Gülbahçe, 2019, s.957). Uzaktan Eğitimin anksiyete üzerine etkisiyle ilgili yapılan çalışmalarda uzaktan eğitimle anksiyete arasında negatif bir korelasyon olduğu (Durgun vd., 2021, s.141), uzaktan eğitimin öğrencilerde anksiyeteye neden olabileceği belirtilmiştir (Ajmal ve Ahmad, 2019, s.75; Gonzalez vd., 2021, s.1; Selçuk vd, 2021, s.967; Tonkuş ve Bakırhan, 2022, s.7). Uzaktan eğitimin öğrencilerin psikolojik durumlarına (anksiyete) anlamlı bir etkisi vardır **hipotezi (H2) sağlanmıştır**. Bu hipotezle ilgili bulgular, çalışmanın H1’de olduğu gibi literatürle uyumludur.

Öğrencilerin deprem travmaları arttıkça anksiyeteleri artmaktadır **hipotezi (H3) sağlanmıştır**. Bu hipotezde H1’deki gibi literatürle uyumludur. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları olumsuzlaştıkça anksiyeteleri artmaktadır **hipotezi (H4) sağlanmıştır**. Bu hipotez de H1’deki gibi literatürle uyumludur. Öğrencilerin psikolojik durumlarıyla (anksiyete) ilgili olarak deprem bölgesinde olmanın olmama arasında anlamlı bir farklılık vardır **hipotezi (H5) sağlanmıştır**. Bu hipotezle ilgili bulgular literatürle uyumludur. Literatürde depremi hissetmenin travma düzeylerini etkilediği, H1’de yer aldığı gibi travma düzeylerinin de anksiyete üzerinde etkisi vardır (Karancı ve Rüstemli, 1995, s.14; Kurt ve Gülbahçe, 2019, s.957). Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarıyla ilgili olarak deprem bölgesinde olmanın olmama arasında anlamlı bir farklılık vardır **hipotezi (H6) sağlanmamıştır**. Bu hipotezle ilgili olarak literatürde ne hipotezi destekleyecek ne de yanlışlayacak bir çalışma bulunmamıştır. Literatürde bu konuda herhangi bir bilginin bulunmamasının bölgesel bir afet sonrasında ulusal düzeyde ele alınan uzaktan eğitim kararının emsalinin olmamasıyla alakalı olabilir.

Öğrencilerin ekonomik durumlarıyla uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır *hipotezi (H7) sağlanmamıştır*. Bu hipotezle ilgili literatürde zıt bulgular yer almaktadır. COVID-19 Pandemisi döneminde yürütülen uzaktan eğitimle ilgili araştırmalarda öğrencilerin ekonomik durumlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkileyebildiği yer almaktadır (ERG, 2020; Pınarcıoğlu vd., 2021, s.43 akt Bulut ve Kırmızı, 2021, s.22; Karaman, 2021, s.656; Ünal, 2022, s.38). Öğrencilerin ekonomik durumlarıyla deprem travması arasında anlamlı bir farklılık vardır *hipotezi (H8) sağlanmıştır*. Bu hipotezle ilgili literatürde zıt bulgular yer almaktadır. Ancak literatürde bu hipotezle ilgili bulgular genellikle destekleyici niteliktedir. Literatürde ekonomik durumun psikolojik durumlarla baş etmede etkili olduğu yer almaktadır (Raut 2021, akt Özgölet ve Utkucu, 2021, s.91). Düşük sosyo-ekonomik durumları olan bireylerin deprem sonrasındaki travma risklerinin diğer gruplara göre daha fazla olduğu, (Tang vd., 2017, s.8; Flores ve ark, 2014, s.10) başka bir çalışmada ise depremden maddi olarak etkilenenler ve etkilenmeyenler arasında Travma düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu ve maddi şekilde olumsuz etkilenmenin deprem travması düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediği belirtilmiştir (Coşgun, 2022, s.49-56). Ancak yapılan bazı araştırmalar ve bulgularda katılımcıların ekonomik durumlarıyla travmatik yaşam deneyimleri arasında farklılık olmadığı belirtilmektedir (Linley and Joseph, 2004, s.11 akt Doğan, 2018, s.223; Yassini ve Hosseini, 2006, s.478).

Öğrencilerin ekonomik durumlarıyla psikolojik durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır *hipotezi (H9) sağlanmıştır*. Bu hipotezde de H8'deki gibi literatürle uyumludur. Uygulamalı eğitim alanlarla almayanlar arasında uzaktan eğitime yönelik tutumda anlamlı bir farklılık vardır *hipotezi (H10) sağlanmamıştır*. Bu hipotezle ilgili literatürde zıt bulgular yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin uygulamalı eğitimin teorik eğitime göre verimliliğinin düşük olduğu yer almaktadır (Yılmaz, 2020, s.15). Uygulamalı ders veren öğretmen ve öğretim elemanlarının teorik ders verenlere göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğu bildirilmektedir (Şeren vd, 2020, s.4520). Ancak literatürde bu konuda yapılan çalışmalar genellikle bir bölümü veya uygulamalı eğitim alanları içerdiğinden bu iki grup arasında öğrenciler açısından ne gibi farklıklar olduğuna dair veri yer almamaktadır.

Sınırlılıklar, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sınırlılıkları, verilerin belirli bir süre içerisinde tek seferde toplanması, verilerin veri toplama araçlarındaki ölçeklerin ölçtüğü nitelikte sınırlı olması, araştırma evrenini Türkiye’de yüz-yüze eğitim alan yükseköğretim öğrencileri oluşturduğu için bu örnekleme dahil olmayan öğrenciler ve kişiler araştırmanın dışında kalmasıdır. Ayrıca şubat ayında gerçekleşen depremlerden önce araştırmaya katılan katılımcıların psikolojik durumlarını (anksiyete) ve uzaktan eğitime yönelik tutumları hakkında araştırmacılar yeterli bilgiye sahip değillerdi ve bu nedenle etkileri yorumlamayı zorlaştırılmıştır. Dahası depremin ve uzaktan eğitim uygulamasının gerçekleşebileceğini bilinmediği için ön test yapmak imkânlar dahilinde değildi.

Deprem travmasını ve uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumunun öğrencilerin psikolojik durumlarına (anksiyete) olumsuz yönden etkilediği, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumsuzlaştıkça anksiyetelerinin arttığı, öğrencilerin psikolojik durumlarıyla deprem bölgesinde olmanın veya sarsıntıyı hissetmenin arasında fark olduğu, öğrencilerin ekonomik durumlarıyla hem psikolojik durumları hem de deprem travmaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda öncelikle kanıta dayalı politika ve uygulamalar geliştirilirken güncel sonuçlar dikkate alınmalı, afet sonrasında uygulanabilecek uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili öğrencilerin eğitimlerini ve psikolojik durumlarını olumsuz yönde etkilemeyecek uygulamalar düzenlemeli ve bununla ilgili araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca afet sonrası durumlarda uzaktan eğitimin ulusal düzey yerine bölgesel kullanımı ulusal düzeydeki öğrencilerin psikolojik durumları ve aldıkları eğitimin kalitesi için daha etkili olabilecektir.

Kaynakça

- Ajmal, M., & Ahmad, S. (2019). Exploration of anxiety factors among students of distance learning: a case study of allama iqbal open university. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 67-78. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1229454>
- Aker, A. T. (2006). 1999 Marmara depremleri: epidemiyolojik bulgular ve toplum ruh sağlığı uygulamaları üzerine bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(3), 204-212. <https://www.turkpsikiyatri.com/turkceOzet?Id=665>
- Aktürk, İ., & Albeni, M. (2002). Doğal afetlerin ekonomik performans üzerine etkisi: 1999 yılında Türkiye'de meydana gelen depremler ve etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1). <https://dergipark.org.tr/pub/sduiibfd/issue/20848/223539>
- Akyüz, H. Ö., Demiray, E. K. D., Alkan, S., & Sıddıkoğlu, D. (2022). Hemşirelik ve önlisans sağlık öğrencilerinin pandemi sürecindeki eğitim ve uzaktan eğitim hakkında görüş ve düşüncelerinin araştırılması. *TOGÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 99-110. <https://dergipark.org.tr/en/pub/togusagbilderg/issue/69841/1033913>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Yayıncılık <https://www.sakaryayayincilik.com/detay/6/sosyal-blmlerde-aratirma-yntemler-spss-uygulamali.html>
- Barğı, G., Şahin, E., & Çimenli, Ç. (2021). COVID-19 pandemisi sebebi ile uzaktan eğitim gören üniversite öğrencilerinde stres, anksiyete, depresyon ve fiziksel aktivite düzeylerinin incelenmesi. *Izmir Democracy University Health Sciences Journal*, 4(2), 159-168. DOI: 10.52538/duhes.941379
- Bilici, R., Tufan, E., Turhan, L., Uğurlu, G. K., Tan, S., & Kaşan, T. (2013). Deprem sonrasında bireylerin anksiyete düzeyleri ve etkileyen faktörler: Elâzığ merkezli bir ön çalışma. *Fırat Tıp Dergisi*, 18(1), 15-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/firattip/issue/6342/84593>
- Bulut, S., & Kırmızı, F. S. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 1-30. DOI: 10.51948/auad.960960
- Çaparlar, C. Ö., & Dönmez, A. (2016). What is scientific research and how can it be done? *Turkish journal of anaesthesiology and reanimation*, 44(4), 212–218. <https://doi.org/10.5152/TJAR.2016.34711>
- Coşkun, M. G. (2022). *2020 İzmir depremini yaşamış bireylerde travma sonrası stres bozukluğu belirtileri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü). <https://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/handle/11352/4403>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. çev. Selçuk Beşir Demir. Eğiten Kitap. <https://www.egitenkitap.com/ARASTIMA-DESENI-RESEARCH-DESIGN-John-W-Craswell,PR-24.html>
- Di Giacinto, A., Lai, C., Cieri, F., Cinosi, E., Massaro, G., Angelini, V., ... & di Giannantonio, M. (2015). Difficulty describing feelings and post-traumatic symptoms after a collective trauma in

survivors of L'Aquila earthquake. *Journal of mental health*, 24(3), 150-154.
<https://doi.org/10.3109/09638237.2015.1019055>

Doğan, M. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Travma Sonrası Gelişimlerinde İçsel Dini Motivasyon, Dini Başa Çıkma, Sabır ve Şükrün Rolü. *Turkish Studies*, 13(25).
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14583>

Duncan, E., Dorahy, M. J., Hanna, D., Bagshaw, S., & Blampied, N. (2013). Psychological responses after a major fatal earthquake: The effect of pretraumatic dissociation and posttraumatic stress symptoms on anxiety and depression. *Journal of Trauma and Dissociation*, 14(5), 501-518.
<https://doi.org/10.1080/15299732.2013.769479>

Durgun, H., Can, T., Betül Avcı, A., & 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: 10.46483/deuhfed.824109

Erdoğan, C. N., & Aksoy, Ö. N. (2020). Deprem Stresi ile Baş Etme Stratejileri Balıkesir Örneği. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(2), 88-103. DOI: 10.38004/sobad.704072

Erzen, M. Ü., & Dikkatli, S. (2019). Travma Sonrası Stres Bozukluğunda Medyanın Rolü. *Asya Studies*, 1(7), 51-61. <https://doi.org/10.31455/asya.530943>

Flores, E. C., Carnero, A. M., & Bayer, A. M. (2014). Social capital and chronic post-traumatic stress disorder among survivors of the 2007 earthquake in Pisco, Peru. *Social Science & Medicine*, 101, 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.11.012>

Haçın, İ. (2014). 1939 Erzincan Büyük Depremi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 30(88), 37-70.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/aamd/issue/44051/542701>

Haşiloğlu, M. A., & Göğebakan, S. (2021). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(2), 141-154. <https://dergipark.org.tr/en/pub/fmgtd/issue/62218/888624>

Kandilli Rasathanesi, 2023- <http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/2/06-subat-20-subat-2023-depremlerine-ait-on-degerlendirme-raporu/#>

Karakuş, U. (2013). Depremi Yaşamış ve Yaşamamış Öğrencilerin Deprem Algılarının, Metafor Analizi ile İncelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116.
<https://doi.org/10.17295/ataunidcd.31309>

Karaman, F. (2021). Türkiye’de covid 19 pandemi sürecine bağlı uzaktan eğitimin almanca öğretimine etkisi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9(2), 633-658.
<https://doi.org/10.37583/diyalog.1030771>

Karancı, A. N., & Rüstemli, A. (1995). Psychological consequences of the 1992 Erzincan (Turkey) earthquake. *Disasters*, 19(1), 8-18. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7717.1995.tb00328.x>

Kaya, Y. Ç. (2021). Üniversite öğrencilerinin covid-19 salgınında endişe düzeyleri ile uzaktan eğitim kalitesine ilişkin algı ve tutumları. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, 5(9), 45-63.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/tje/issue/64224/916281>

- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271. <https://doi.org/10.12984/eed.01675>
- Kurt E & Gülbahçe, A. (2019). Van depremini yaşayan öğrencilerin travma sonrası stres bozukluğu düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 957-972. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/49603/617188>
- Özgölet, B. M., & Utkucu, M. (2021). Depremin Yıkıcı Etkisiyle Başa Çıkma Etkili Olan Etkenler. *Academic Perspective Procedia*, 4(2), 89-98. <https://doi.org/10.33793/acperpro.04.02.38>
- Özoğul, R. (2020). *Öğretmenlerde aile aidiyeti ile depresyon, anksiyete ve stres ilişkisi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Pınarcıoğlu, N. Ş., Kanbak, A., & Önver, M. Ş. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde kırsal-kentsel ve sosyo-ekonomik farklılıkların uzaktan eğitime etkisi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 28-48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/msgsusbd/issue/69550/1107748>
- Selçuk, O., Gencer, T.E. ve Karataş, Z. (2021). Sosyal hizmet öğrencilerinin covid-19 salgını ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin tutumları ile psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(3), 967-994. DOI: 10.33417/tsh.931255
- Şeren, N., Tut, E., & Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 4507-4524. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46472>
- Tang, B., Deng, Q., Glik, D., Dong, J., & Zhang, L. (2017). A meta-analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder (PTSD) in adults and children after earthquakes. *International journal of environmental research and public health*, 14(12), 1537. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121537>
- Tanhan, F., & Kayri, M. (2013). Deprem sonrası travma düzeyini belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1013-1025. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/145552/deprem-sonrasi-travma-duzeyini-belirleme-olceginin-gecerlik-ve-guvenirlik-calismasi>
- Taşçı, G. A., & Özsoy, F. (2021). Deprem travmasının erken dönem psikolojik etkileri ve olası risk faktörleri. *Cukurova Medical Journal*, 46(2), 488-494. <https://doi.org/10.17826/cumj.841197>
- Tonkuş, M. B., & Bakırhan, C. (2022). Uzaktan Eğitimin Uygulamalı Alanlarda Eğitim Gören Öğrencilerin Anksiyete Düzeyine Etkisi. *Artuklu International Journal of Health Sciences*, 2(1), 7-18. <https://doi.org/10.29228/aijhs.11>
- 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/en/pub/apjec/issue/62988/942141>
- Yassini, M., & Hosseini, F. R. (2006). Post traumatic stress disorders symptoms after bam earthquake. *Pak J Med Sci*, 22(4), 477-479. <https://pjms.com.pk/issues/octdec06/article/sc1.html>
- Yılmaz, N. A. (2020). Yükseköğretim kurumlarında covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20. <https://dergipark.org.tr/en/pub/neufhsj/issue/55814/751395>

Yılmaz, Ö., Boz, H., & Arslan, A. (2017). Depresyon Anksiyete Stres Ölçeğinin (Dass-21) Türkçe Kısa Formunun Geçerlilik-Güvenilirlik Çalışması. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 78-91. <https://dergipark.org.tr/en/pub/fesa/issue/30912/323190>

Yorulmaz, M. & Söyler, S. (2022). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim: Sağlık yönetimi öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi, *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 9(1), 42-54. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sagakaderg/issue/68718/953680>

Yükseköğretim Kurulu, 2020- <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>

Yükseköğretim Kurulu, 2023- <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yuksekogretim-genel-kurulunca-2022-2023-bahar-yariyili-egitim-surecine-iliskin-alinan-kararlar.aspx>

Yüksel Doğan, R., & Aytakin, Ç. (2021). Ekolojik Sistem Kuramı çerçevesinden ebeveyn yabancılaşmasına genel bir bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(3), 551-572. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=968237>

Yazarlar Hakkında

Alp KOÇER



Alp KOÇER, 2018 yılında Lisans eğitimini İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Hizmet bölümünde, 2021 yılında Yüksek Lisans eğitimini ise İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal Hizmet Bölümünde tamamlamıştır. 2022 yılında İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal Hizmet Bölümünde Doktora öğrenime başlamış ve şu anda öğrenimine devam etmektedir.

Akademik İlgi Alanları: Sosyal Hizmet, Sosyal Çalışma, Sosyal Politika ve Sosyal Bakım.

E-Posta: alpkocer1@gmail.com

Prof.Dr. Orhan KOÇAK



Prof. Dr. Orhan KOÇAK 1998 yılında Yüksek Lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi Sosyal Siyaset (Politika) bölümünde, Doktora eğitimini ise 2004 yılında İstanbul Üniversitesi Çalışma Ekonomisi bölümünde tamamlamıştır. 2005-2016 arasında Beykent, Aydın ve Yalova Üniversitelerinde farklı bölüm ve ünvanlarda çalışmış, 2016 yılından itibaren İstanbul Üniversitesi (2018'den beri İÜ-Cerrahpaşa) Sosyal Hizmet bölümünde aktif olarak çalışmaktadır.

Akademik İlgi Alanları: Sosyal ve Beşeri Bilimler, Sosyal Psikoloji, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi, Davranış Bilimleri, Sosyal Politika ve Güvenlik.

E-posta: orhan.kocak@iuc.edu.tr



Gönderim: 18.08.2023

Kabul: 27.01.2024

Tür: Araştırma Makalesi

Akademisyenlerin açık eğitim kaynaklarına yönelik görüşlerinin incelenmesi

Soner ALTINTAŞ^a

^a Kırklareli Üniversitesi, Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, ORCID: 0000-0002-3875-599X

Özet

Teknolojide yaşanan gelişmeler, tüm alanları etkilediği gibi eğitim alanında da büyük değişimler yaşanmasını sağlamıştır. Bu gelişmeler arasında yer alan açık eğitim kaynakları (AEK) kavramı, bilgiye daha kolay ve daha hızlı bir şekilde erişmeyi mümkün hâle getirmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, AEK'lere yönelik akademisyen görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmaya dört farklı üniversiteden 11 akademisyen katılmış ve verilerin toplanması için görüşme yöntemine başvurulmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan 12 soruluk Kişisel Bilgiler Formu ve 5 soruluk Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları Formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler ise içerik analiziyle incelenmiştir. Akademisyenler AEK'lerin en büyük avantajını bilgiye kolay erişim imkânı olarak ifade ederken en büyük dezavantajını güvenilirlik ve doğruluk şüphesi olarak belirtmişlerdir. Ayrıca AEK'lerin hazırlanmasında en çok hedef kitleye uygunluk ilkesine, paylaşılmasında ise en çok kullanıcı dostu platform kullanımına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak araştırmaya katılan akademisyenlerin tamamına yakını tüm akademisyenlerin AEK hazırlanması gerektiğini ifade etmiş ve bunun nedenini yetersizlik olarak belirtmişlerdir. Bir diğer bulgu ise akademisyenlerin tamamına yakınının AEK'lerin erişim kolaylığı nedeniyle basılı kaynaklar üzerinde dönüşüme neden olacağını düşündüğünü göstermektedir. Ayrıca akademisyenlerin bir bölümünün tüm üniversitelerde AEK platformu olması gerektiğini, bir bölümünün ise tüm üniversitelerde böyle bir oluşuma gerek olmadığını ifade ettikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Açık eğitim kaynakları, AEK, Açıklık, Eğitimde açıklık, Akademisyen

Investigation of academics' views on open educational resources

Abstract

Developments in technology have led to major changes in the field of education as it has affected all fields. The concept of open educational resources (OER), which is among these developments, has made it possible to access information more easily and faster. In this context, the aim of this study is to examine the views of academicians on OERs. Case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. Eleven academics from four different universities participated in the study and interview method was used to collect data. The data were collected through a 12-question Personal Information Form and a 5-question Semi-structured Interview Questions Form prepared by the researcher. The collected data were analyzed by content analysis. Academics stated that the biggest advantage of OERs is easy access to information, while the biggest disadvantage is the suspicion of reliability and accuracy. They also stated that in the preparation of OERs, the principle of suitability for the target audience should be considered the most, and in the sharing of OERs, user-friendly platform use should be considered the most. In addition, almost all of the academics participating in the study stated that not all academics should prepare OER and stated the reason for this as inadequacy. Another finding shows that almost all of the academics think that OERs will cause transformation on printed resources due to ease of access. In addition, it was observed that some of the academics stated that there should be an OER platform in all universities, while some stated that there is no need for such a formation in all universities.

Keywords: Open educational resources, OER, Openness, Openness in education, Academician

Kaynak Gösterme

Altıntaş, S. (2024). Akademisyenlerin açık eğitim kaynaklarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 10(1), 92-131. <https://doi.org/10.51948/auad.1345849>

Giriş

Teknolojide yaşanan gelişmeler, gerek günlük hayatta gerek iş hayatında bireylere ciddi kolaylıklar sağlamaktadır. İnternetin yaygınlaşması, dijital araçların kullanımının artması, sosyal medya platformlarının yoğun ilgi görmesi gibi durumlarla beraber yaşanan dönüşüm; bilgiye erişme, bilgiyi üretme ve bilgiyi paylaşma olanaklarını önemli ölçüde arttırmaktadır. Geçmişte bilgiye ulaşmak için genellikle kütüphanelerdeki kitaplar ve ansiklopediler kullanılırken günümüzde daha çok dijital ortamlar tercih edilir hale gelmiştir. Bu süreç, bilgi kaynaklarının dijitalleşmesiyle birlikte dolaylı olarak eğitim sektöründe de önemli değişimlere neden olmaktadır. Artan bilgi sayısı ve bilgiye kolay erişim fırsatı, eğitimde yeni alanlar yaratırken öğrenme süreçlerinde dönüşüm yaşanmasına ve bu süreçlerin zenginleşmesine de katkı sunmaktadır. Çevrim içi veri tabanları, dijital kütüphaneler ve sosyal medya platformları aracılığıyla bilgiye erişim imkânlarının kolay olması, hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin daha geniş bir bilgi yelpazesine daha hızlı bir şekilde erişmesini mümkün kılmaktadır. Öğrenciler artık çeşitli platformlar aracılığıyla farklı görüşlere erişebilmekte, öğrenmek istediği bilgilerle ilgili kapsamlı araştırmalar yapabilmekte ve ilgi alanlarına yönelik bilgilere daha pratik bir şekilde ulaşabilmektedir. Benzer şekilde eğitimciler de güncel, güvenilir ve kaliteli bilgi kaynaklarını kullanarak ders materyallerini zenginleştirip eğitim öğretim süreçlerini daha kaliteli hale getirmeye yönelik çeşitli hazırlıklar yapabilmektedirler. Çeşitli süreçler sonucunda üretilen bu bilgi kaynaklarının geneline verilen isim ise Açık Eğitim Kaynakları (AEK) olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, AEK'lerin eğitim alanındaki dönüşümlerin yaşanmasına öncülük eden kavramlar arasında yer aldığı söylenebilir.

AEK, temelinde açıklık ve eğitimde açıklık olmak üzere iki önemli alt boyutu barındıran bir kavramdır. Bu nedenle AEK kavramını anlamlandırabilmek için öncelikle bu iki alt boyuta yönelik bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir. 1969 yılında İngiltere'de kurulan Açık Üniversite (Open University), açıklık kavramının gündeme gelmesini ve dolayısıyla eğitimde açıklık kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bozkurt (2015), açıklık kavramını bilgiye erişmek isteyen kişilerin herhangi bir engelle karşılaşmaması olarak ifade etmektedir. Özcan (2019) ve Kır (2019), açıklık kavramını herhangi bir koşula bağlı olmaksızın isteyen herkesin bilgiye erişimi olarak açıklamaktadır. Fırat (2019) ise bu açıklamalara ek olarak açıklığın beş alt boyutu olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutlar; insana açıklık, mekânsal açıklık, yöntemsel açıklık, fikirsal açıklık ve zamansal açıklık olarak belirtilmiştir. İnsana açıklık boyutu, ne şartlarda olursa olsun bilginin herkese açık olması gerektiği belirtilmektedir. Hem mekânsal hem de zamansal açıklık boyutları bir bütün olarak ele alındığında, bilgiye erişme imkânlarının

hem zamandan hem de mekândan bağımsız olması gerektiğini vurgulamaktadır. Fikirsellik açıklık boyutu, bilgi üretmek, paylaşmak ve erişmek için tüm fikirlere açık olmak anlamına gelmektedir. Yöntemsel açıklık boyutu, bilgiye erişim süreçlerinin yeni yaklaşımlara açık olması gerektiğini belirtmektedir. Genel olarak bireyler arasında ayırım yapılmaması ile zamandan ve mekândan bağımsızlık felsefesine dayalı olan bu kavramla ilgili ifade edilen açıklamalar incelendiğinde, açıklık kavramının yaşam boyu öğrenme faaliyetleriyle ilişkili olduğu da söylenebilir. Bu bağlamda, açıklık kavramına paralel olarak yaşam boyu öğrenmeyi de temelinde barındıran eğitimde açıklık kavramının süreç içerisinde önem kazandığı ifade edilebilir. Eğitimde açıklık, eğitim süreçlerinde yaşanabilecek maddi-manevi sınırlılıkları ve olası fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırmayı amaçlayan ve böylece istisnasız tüm bireylerin eğitsel içeriklere erişmesini kolaylaştırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Temellerinin açıklık kavramıyla birlikte olduğu bilinmektedir (Ekren ve Genç Kumtepe, 2018). Bu yaklaşım, kişilerin istedikleri eğitsel kaynaklara istedikleri şekilde erişmesine, kaynakları dilediği gibi kullanabilmesine ve gerektiği durumda dönüştürmesine olanak sağlamaktadır. Bu sayede yeni bilgi kaynaklarının üretilmesi de teşvik edilmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşma süreçlerinin kısalması bakımından daha da önemli hâle gelen eğitimde açıklık kavramı, AEK'lere temel oluşturması bakımından son derece önemlidir.

Açık Eğitim Kaynakları

Barındırdığı felsefe nedeniyle açıklık kavramı, birbiriyle ilişkili fakat birbirinden farklı birçok yeni fikrin ortaya çıkmasında oldukça önemli bir rol oynamıştır (Mills, Bali ve Eaton, 2023; Saadatmand, 2017; Tısoğlu ve Kaya, 2020). Açık erişim, eğitimde açıklık, açık lisanslar, açık öğretim, açık ve uzaktan öğrenme, AEK gibi kavramlar, bu cümleyi destekleyen kavramlar olarak ifade edilebilir. Ancak eğitim açısından düşünüldüğünde AEK'lerin diğerlerine göre daha önemli olduğu söylenebilir (Dragicevic, Pavlidou ve Tsui, 2020). AEK'ler açıklık kavramının izlerini taşıdığı için bireyler arasında oluşabilecek fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırabilmeyi amaç edinmektedir (de Oliveira Neto, Law ve Kang, 2023). Bu nedenle AEK'ler, eğitsel materyallere ücretsiz bir şekilde erişebilme ve bu materyallere istenildiği zaman ulaşabilme felsefesine sahiptir (Admiraal, 2022; Hussain, Chandio ve Sindher, 2013; Hilton, 2016; Karataş, Bağrıaçık Yılmaz, Karataş ve Banyard, 2022; Şen Baysal, Çakır ve Toplu, 2015; Warner, 2020). Sahip olduğu felsefe doğrultusunda AEK ile ilgili bazı tanımlamalar yapılmıştır. Roncevic (2022)'e göre AEK, bireylerin istedikleri yerden istedikleri zamanda ücretsiz bir şekilde erişmesi için geliştirilen eğitsel materyallerdir.

Ayrıca açık erişim felsefesi doğrultusunda belirli koşullara göre geliştirilip yeniden paylaşılabilmesi için tasarlanmış eğitim araçlarını ve kaynaklarını da ifade etmektedir. Dijital ders kitapları, dijital ders notları, sunumlar, testler, animasyonlar, grafikler, eğitim amaçlı tüm videolar, eğitsel simülasyonlar gibi birçok kaynak AEK kapsamında değerlendirilmektedir (Güler, 2017; Karakaş, 2019; Madran, 2022; Mcsorley vd., 2020; Otterburn-Martinez, 2023; Rutter, Black, Ali ve Berg, 2023; Wright, Goldman ve Reeves, 2019). Bu kaynakların hepsi, bireylere öğrenme sorumluluğu aldırması açısından zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme deneyimi sunmakta ve yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini desteklemektedir (Özel, 2016). UNESCO (2019)'ya göre AEK; kamu malı veya telif hakkı kapsamında değerlendirilen, açık lisans altında yayınlanmış, başkaları tarafından ücretsiz erişime, yeniden kullanıma, yeniden uyarlamaya ve yeniden dağıtımına izin verilen materyalleridir. Böylece yeni bilgi kaynaklarının üretilmesine yardımcı olmaktadır. Hylén (2020)'e göre AEK, toplumlar tarafından istişare içerisinde ve ticari amaç gütmeyen hazırlanan tüm kaynakları ifade etmektedir. Bu açıklamalar üzerinden değerlendirildiğinde, AEK'lerin sürekli devam eden bir gelişme sürecinde olduğu ve her geçen gün popülerlik kazandığı yorumu yapılabilir (Black, 2023; Feder, 2023; Pete, Mulder, Neto ve Omollo, 2018).

Massachusetts Institute of Technology (MIT), AEK hareketinin en önemli öncüsü olarak kabul edilmektedir. MIT tarafından 2001 yılında oluşturulan Open Course Ware (OCW) platformu ile birlikte bu hareket resmîyete kavuşmuş, ilk defa bir kurum AEK hareketine yönelik resmî bir adım atmıştır (Al ve Madran, 2013). Bu platformun hayata geçmesiyle birlikte hem öğrenciler hem de eğitimcilere yönelik 50 adet ücretsiz ders paylaşımı yapılmıştır. Türkiye'de ise bu hareket, Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından 2007 yılında başlatılmıştır. Bu kapsamda Ulusal Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumu oluşturulmuş ve Açık Ders Malzemeleri Projesi'nin hayata geçirilmesine karar verilmiştir (Cinel ve Özdemir Şahin, 2023; Kıp Kayabaş, 2020). Bir süre devam eden çalışmaların ardından Kalkınma Bakanlığı'nın desteğiyle hazırlanan 80 adet ders, projeye ait web site üzerinde ücretsiz bir şekilde erişime açılmıştır. Yurt içinde TÜBA, yurt dışında MIT tarafından başlatılan AEK hareketi, süreç içerisinde birçok yeni AEK platformunun geliştirilmesine öncülük etmiştir. Bu platformlardan bazıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 <i>Yurt İçindeki ve Yurt Dışındaki Bazı AEK Platformları (Alfabetik Sıraya Göre)</i>	
Yurt İçindeki AEK Platformları	Yurt Dışındaki AEK Platformları
Anadolu Üniversitesi Dijital Ders Platformu	Connexions (OpenStax CNX)
Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri	Khan Academy
Atatürk Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri	MERLOT
Bilge-İş	MIT OCW
BTK Akademi	OER Commons
ODTÜ Açık Ders Malzemeleri	OpenLearn
Yükseköğretim Kurumları (YÖK) Dersleri Platformu	Saudi OER Network

Tablo 1’de yer alan YÖK Dersleri Platformu, kuruluş amacı bakımından özel bir öneme sahiptir. Bilindiği gibi 2020 yılında yaşanan COVID-19 pandemisi nedeniyle dünyada ve ülkemizde uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Bu sürecin getirdiği dezavantajları ortadan kaldırmak için gerek karar vericiler, gerek eğitimciler, gerekse bilgiye erişmek isteyen bireyler çeşitli arayışlar içerisine girmiştir. Bu süreçlerin yaşandığı zamanlarda ise YÖK tarafından çok önemli bir karar alınmıştır. YÖK, 23.03.2020 tarihinde yayınladığı duyuruda YÖK Dersleri Platformu’nun kurulduğunu ve platformdaki içeriklerin tüm bireyler için açık erişime açıldığını belirtmiştir (YÖK, 2020). Bu platformda Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi’nin dijital ders içeriklerinin paylaşıldığı ifade edilmiş ve süreç içerisinde platformdaki içerik sayısının zenginleştirileceği belirtilmiştir. Böylece COVID-19 sürecinde eğitsel açıdan yaşanabilecek olası sorunların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu platform, açık erişime sunulmuş olmasıyla AEK hareketinin izlerini taşıması açısından dikkat çekmekte ve ilerleyen süreçlerde yaşanabilecek olası salgın veya afet gibi durumlarda başvurulabilecek önemli bir kaynak olarak görülmektedir.

Bireylerin eğitsel içeriklere ücretsiz erişebilmesi felsefesiyle hayata geçirilen AEK hareketi, Kitleli Açık Çevrim İçi Dersler (KAÇD) kavramının ortaya çıkmasını da sağlamıştır. AEK ve KAÇD kavramları, benzer bir yapıya sahip oldukları için birbirleriyle sıkça karıştırılmaktadır. Ancak AEK ile KAÇD’leri birbirinden ayıran birtakım farklılıklar bulunmaktadır (Şen Baysal vd., 2015). Bu farklılıkların en önemlisi, ücret politikasıdır. AEK içerikleri tamamen ücretsizken, KAÇD içeriklerinin bazıları için ücret talep edilebilmektedir.

Fakat ücret politikasının dışında da bazı farklılıklar mevcuttur. Bu farklılıklar şu şekilde ifade edilebilir:

- AEK içeriklerine erişim için belirli bir tarih aralığı yokken, KAÇD içeriklerine erişim için belirli bir tarih aralığı bulunmaktadır.
- AEK içeriklerine istenildiği zaman erişilebilirken, KAÇD içeriklerine sadece içerikler açık olduğu müddetçe erişilebilmektedir.
- AEK içerikleri herkes tarafından kullanılabilir ve dönüştürülebilir formatta iken, KAÇD içerikleri sadece kullanılabilir formattadır.
- AEK içerikleri kullanıldıktan sonra herhangi bir değerlendirme işlemi yapılmazken, KAÇD içerikleri kullanıldıktan sonra değerlendirme yapılabilmektedir.
- AEK içerikleri kullanıldıktan sonra genellikle sertifikalandırma yapılmazken, KAÇD içerikleri kullanıldıktan sonra sertifikalandırma yapılabilmektedir.

Araştırma Sorunsalı

Teknolojinin gelişmesiyle beraber yaşanan dönüşüm, bilgi kaynaklarına erişimde, bilgi kaynaklarının üretiminde ve bilgi kaynaklarının paylaşımında birçok değişikliğe neden olmuştur. Bu değişiklikler, COVID-19 pandemisi döneminde tüm dünyada başlayan acil uzaktan eğitim süreci sebebiyle daha da yoğun bir şekilde hissedilmiş ve eğitim sektöründe yer alan tüm paydaşlar, dijital ders materyali arayışı içerisine girmiştir. 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen ve birçok ilimizi büyük ölçüde etkileyen deprem felaketi nedeniyle üniversitelerde uzaktan eğitim süreci tekrar başlamış, bu süreçte benzer ihtiyaçlar yeniden gündeme gelmiştir. Akademisyenler, uzaktan eğitim sürecinin getirdiği dezavantajları ortadan kaldırmak için yoğun bir çaba göstermiş, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kayıp yaşamamaları adına çok sayıda dijital ders materyali oluşturmuş ve öğrencilerle paylaşmışlardır. Yaşanan bu gelişmeler, olası bir sorun nedeniyle eğitim süreçlerinin sekteye uğramamasına büyük katkı sağlayan AEK'lerin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Belirtilen durumlar bağlamında bu çalışmada akademisyenlerin AEK'lere yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Akademisyenlerin açık eğitim kaynaklarının avantajları ve dezavantajlarına yönelik düşünceleri nelerdir?
- Akademisyenlerin açık eğitim kaynaklarını hazırlama ve paylaşma süreçleriyle ilgili düşünceleri nelerdir?

- Akademisyenlere göre tüm akademisyenler açık eğitim kaynağı hazırlamalı mıdır?
- Akademisyenlere göre açık eğitim kaynakları, basılı eğitim materyalleri üzerinde bir dönüşüme neden olacak mıdır?
- Akademisyenlere göre her üniversitede açık eğitim kaynaklarının paylaşıldığı bir platform bulunmalı mıdır?

İlgili Alanyazın

Çalışmanın Kuramsal Temelleri

Açıklık, eğitimde açıklık ve AEK kavramları, bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu almalarını ve bilgilere isteyen herkesin ücretsiz bir şekilde erişebilmesi gerektiğini savunan kavramlardır. Bu bağlamda, ilgili kavramların sahip olduğu felsefelerle bağlantılı olabilecek bazı kuramların bulunduğu görülmektedir.

Bağlantıcılık Kuramı - Bağlantıcılık Kuramı'na göre, bilgi kişinin kendisinde değil, dış dünyada bulunmaktadır. Bu kuram, öğrenme faaliyetlerinin bireylerin ağlar üzerindeki bilgi kaynaklarıyla etkileşime girmesi sonucunda oluşacağı anlayışını savunmaktadır (Bozkurt, 2014). Bu anlayışa göre ağlar, öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçlarına göre kendi öğrenme ortamlarını oluşturmaları için bulunmaktadır. Öğrenenler ağlar aracılığıyla kaynakla doğrudan etkileşim kurmaktadır. Bağlantıcılığı savunanlar, bilginin sadece eğitimcilerden öğrenenlere aktarılmasıyla kalıcı olmayacağını, aktif katılımın gerekli olduğunu düşünmektedir.

Bağımsız Çalışma Kuramı - Charles Wedemeyer tarafından geliştirilen Bağımsız Çalışma Kuramı, herhangi bir konu hakkında yeni şeyler öğrenmek isteyen bireylerin uygun koşullar sağlandığında kendi başlarına ve kendi hızlarına göre öğrenebileceklerini savunmaktadır (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016). Kurama göre, bireyselleştirilmiş ve esnek bilgi edinme süreçleri pratik ve kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir. Bir başka deyişle bu kuram, öğrenen bireylerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Fırat, 2019).

Yetişkin Öğrenme Kuramı (Androgoji Kuramı) - Bu kurama göre bilgiye sadece çocukların veya gençlerin değil, istisnasız herkesin erişebilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca bu kuramı savunanlar, bilginin sadece okul ortamında değil, her yerde ulaşılabilir olması gerektiğini düşünmektedir (Kara ve Karakoç, 2017). Bir başka deyişle bireyin yaşı kaç olursa olsun, istediği bilgiye istediği zaman ulaşabilmelidir.

Çalışmayla Doğrudan İlişkili Araştırmalar

Cinel ve Özdemir Şahin (2023) tarafından yürütülen araştırmada Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü'nde çalışan öğretim elemanlarının AEK'lere yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Tutumları belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir anket hazırlanmış ve bu anket ilgili alanda 13 farklı üniversitede görev yapan 133 öğretim elemanına maille ulaştırılmıştır. Fakat çalışmaya katılan öğretim sayısının 74 olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bulgular, akademisyenlerin AEK'lere yönelik genel tutumlarının pozitif olduğunu göstermiştir.

Ojo, Salawu ve Adedapo (2023), Nijerya üniversitelerinde görevli olan akademisyenlerin AEK'lere yönelik farkındalık düzeyini ve eğitim öğretim süreçlerinde AEK'leri kullanma durumlarını incelemiştir. 1485 akademisyenin katıldığı araştırmada, akademisyenlerin AEK'lerin farkında oldukları ve zorluklara rağmen kullanmaya hazır oldukları ortaya konulmuştur. Ek olarak, akademisyenlerin AEK'leri eğitim için kullanma konusundaki farkındalıklar, hazırlıklar ve karşılaştıkları zorluklar düzeyinde önemli farklılıklar yaşandığı belirtilmiştir.

Karataş ve diğerleri (2022) tarafından yürütülen araştırmada akademisyenlerin AEK'leri kullanım amaçlarını incelenmiştir. Ayrıca Türkiye ve Birleşik Krallık'taki akademisyenlerden veri toplayarak davranışsal farklılıklar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Veriler, çalışmaya katkı sunan iki araştırmacı tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır. İlk önce Türkçe olarak hazırlanan anket daha sonra İngilizce diline çevrilmiştir. Bu anket Türkiye'deki 67, Birleşik Krallık'taki 18 akademisyen tarafından yanıtlanmıştır. Elde edilen bulgular, akademisyenlerin AEK üretmek yerine var olan kaynakları kullanmaya daha yatkın olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca hem Türkiye'deki hem de Birleşik Krallık'taki akademisyenler, AEK'lerin uzun vadede oldukça faydalı olduklarını ve disiplinlerarası çalışmalara önemli katkılar sunacağını düşünmektedir. Buna ek olarak her iki ülkedeki akademisyenler, geniş bir zaman dilimi ve yeterli bir teknoloji okuryazarlıkları olduğu takdirde AEK'leri daha sık kullanacaklarını ifade etmişlerdir.

Sunar, Yükseltürk ve Duru (2022), pandemi sürecinde yaşanan sokağa çıkma ve seyahat yasaklarına, yüz yüze eğitime ara verilmesine ve birçok üniversitenin acil uzaktan eğitime geçmesine atıfta bulunarak bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, acil uzaktan eğitim sırasında AEK'lerin pratikte nasıl kullanıldığını, bunun Türkiye'deki akademisyenlerin rutin uygulamalarını küresel düzeyde ve uzun vadede etkileyip etkilemediğini incelemektir. Elde edilen bulgular, pandemiden önce

AEK'lerden haberdar olmayan akademisyenlerin, çevrim içi öğretim konusunda daha önce deneyime sahip olsalar bile bu kaynakları kullanma konusunda hâlâ tereddüt ettiklerini göstermiştir.

Adnan, Yakar, Kocatürk Kapucu ve Köşk (2021) tarafından yürütülen araştırmada akademisyenlerin AEK'lerin üretimi ve kullanımıyla ilgili görüşleri ve katkıda bulunma motivasyonları araştırılmıştır. Araştırma, nitel ve nicel yöntemleri içeren karma yöntem deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel bölümünde 230 akademisyen yer almıştır. Katılan akademisyenlerin tamamı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi tarafından yürütülen Uzaktan Öğretim Sertifika Programı'na kayıtlıdır. Nitel bölüme ise 21 akademisyen katılmıştır. Bu akademisyenlerin belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemine başvurulmuş ve veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Veri analizinin ardından AEK üretimi ve kullanımında cinsiyet faktörünün ön planda olduğu belirtilmiştir. Erkek akademisyenlerin kadın akademisyenlere göre AEK kullanma durumlarının daha fazla olduğu ve 46-55 yaş aralığında AEK üretme ve kullanma becerisinin önemli ölçüde azaldığı görülmüştür. Bir başka bulguya göre, ders verme süresi 0-5 yıl olan yani göreve yeni başladığı kabul edilen akademisyenler, AEK kullanımında en düşük düzeydedir. Akademisyenler ayrıca AEK'lerin geliştirilmesi ve kullanılması için zamana, profesyonel desteğe ve işbirliğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, kurumların AEK oluşturma ve paylaşma prosedürlerini desteklemesi önerilmiştir.

Chewe, Kakana ve Inonge (2021) tarafından yürütülen araştırmada Zambiya Üniversitesi'ndeki akademisyenlerin AEK benimseme durumları araştırılmıştır. Araştırmaya toplam 30 akademisyen katılmıştır. Elde edilen bulgular, akademisyenlerin AEK'ler hakkında bilgi sahibi olmasına rağmen bunu aktif katılıma dönüştüremediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca AEK'lerin benimsenmesini engelleyen birtakım faktörler olduğu belirtilmiş ve AEK'lerle ilgili planlama ve faaliyetler için önerilerde bulunulmuştur.

Nagashima ve Hrach (2021), vaka çalışması yöntemine başvurarak Georgia Üniversite Sistemi'nde AEK'lerin benimsenmesine yönelik motive edici faktörleri incelemeyi amaçlayan bir araştırma yürütmüştür. Araştırmaya 77 akademisyen katılmıştır ve veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan anketle toplanmıştır. Sonuçlar, yalnızca daha düşük maliyet ve iyileştirilmiş öğrenci öğrenimi gibi daha önceki araştırmalarda belirtilen faktörlerin yanı sıra, akademisyenlerin AEK kullanımı için takdir ve Georgia Üniversite Sistemi tarafından sağlanan parasal teşvikler gibi ek teşviklerle motive olduklarını göstermiştir. Ayrıca akademisyenlerin AEK'nin benimsenmesiyle ilgili birtakım zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir.

Hussain ve diğerleri (2013) tarafından yürütülen araştırma, akademisyenlerin yükseköğretimde AEK kullanımına ilişkin genel algılarını değerlendirmek, akademisyenlerin akademik, araştırma ve öğrenme arayışlarını geliştirmede AEK kullanımına yönelik tutumlarını incelemek ve akademisyenlerin AEK'leri kullanırken karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın evreni, Pakistan Bahawalpur İslam Üniversitesi'ndeki akademisyenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 278 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem benimsenmiştir. Nicel verilerin toplanması için beşli likert tipinde bir anket kullanılırken nitel verilerin toplanması için görüşme yapılmıştır. Bulgular Pakistan'da yükseköğretimi teşvik etmek için akademisyenlerin AEK'leri kullanması gerektiğini kabul ettiğini ortaya koymuştur. Akademisyenler ayrıca AEK'lerin araştırma yapmayı, öğretim materyallerine erişmeyi ve öğrenme sorumluluğunu kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Kurşun (2011) tarafından yürütülen doktora tezi çalışmasında, AEK ile ilgili olarak üniversitelerdeki karar vericilere ve paydaşlara bir yol haritası sunulması amaçlanmıştır. Buna ek olarak akademisyenlerin ders materyali paylaşmasını teşvik eden ve engelleyen faktörler ile bu kaynakların sağlayacağı faydalar da araştırılmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel bölüm için ölçek hazırlanmış ve çalışmaya 57 farklı üniversitede görev yapan 1637 akademisyen katılmıştır. Nitel bölümde ise Türkiye'de faaliyet gösteren üç AEK platformu incelenmiştir. Çalışma, akademisyenlerin AEK'lerin sağladığı fayda noktasında hemfikir olduğunu ve ders materyallerini paylaşmak istediklerini göstermiştir. Ancak bu istek ile sahadaki uygulamalar arasında farklılıklar olduğunu ifade edilmiştir. Çalışmada AEK'lere yönelik en büyük engelin akademisyenlerin ikna süreci olduğu belirtilmiştir. Bir başka bulguya göre akademisyenlerin yasal prosedürlerle ilgili endişeler taşıdıkları görülmüştür.

Çalışmayla Doğrudan İlişkisi Olmayan Araştırmalar

Demirbağ, Kemer ve Çelik (2023) tarafından yürütülen araştırmada AEK konusuyla ilgili yürütülmüş olan lisansüstü tez çalışmalarının yönelimleri incelenmiştir. Araştırmada ProQuest veri tabanında yer alan ve 2018-2023 yılları aralığını kapsayan 47 tez, sistematik tarama yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, 2017 ve 2019 yıllarındaki tez sayısının diğer yıllara göre daha fazla olduğunu ve AEK ile ilgili çoğunlukla doktora tezi yazıldığını göstermiştir. Tezlerin araştırma modelleri incelendiğinde çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Veri toplama aracı açısından incelendiğinde en çok görüşme ve anket yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili tezlerde çalışma

gruplarını çoğunlukla akademisyenlerin ve öğrencilerin oluşturduğu görülmüştür. Buna ek olarak, tezlerin en çok öğretmenlerin ve akademisyenlerin AEK kullanımına ilişkin düşüncelerini tespit etmek için yapıldığı belirtilmiştir.

Madran (2022), AEK'ler için semantik üst veri modeli geliştirme amacıyla doktora tezi çalışması yürütmüştür. Bu modele dayanarak oluşturulan platformun arama deneyimleri incelenmiş ve model üzerinde iyileştirmeler ve geliştirmeler yapılmıştır. Ek olarak, platformdaki sorgular makine öğrenmesi algoritması tarafından analiz edilmiş ve öğrenenlere çeşitli AEK'ler önerilmiştir. Çalışmanın sonuçları, uygun şekilde yapılandırılmış üst verilerin öğrencilerin AEK'lere erişimini kolaylaştırdığını ve arama sonuçlarının öğrencilerin beklentilerini karşıladığı ortaya koymuştur.

Datt ve Singh (2021), Hindistan yükseköğretiminde ve özellikle Uttarakhand eyaletinde AEK'lerin rolünü ve önündeki engelleri inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Çalışma COVID-19 pandemisi sürecinde yürütülmüş ve çalışmaya toplam 204 öğrenci katılmıştır. Veriler, anket aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, lisansüstü programlara kayıtlı öğrencilerin AEK'lere erişim konusunda daha bilinçli olduklarını ortaya koymuştur. Ek olarak öğrencilerin büyük bir kısmı, AEK'lere dayalı eğitim ve atölye çalışmalarının kendileri için oldukça faydalı olduğunu bildirmişlerdir.

Üstün ve diğerleri (2021), yürüttükleri çalışmada AEK paylaşılan platformlara ait bileşenleri incelemişlerdir. Araştırmada araşsal durum çalışması yöntemine başvurulmuştur. Belirlenen kriterler doğrultusunda çoğunluğu yabancı olmak üzere 12 AEK platformu incelenmiştir. İncelenen AEK platformları arasında yer alan YÖK Dersleri Platformu'nun sürdürülebilir olması için birtakım bileşenlere ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir. Buna ek olarak tüm platformların öğrenme sistemi oluşturması gerektiği belirtilmiştir.

Forgette (2020), tez çalışmasında öğretmenlerin AEK hakkındaki görüşlerini ve kullanım durumlarını araştırmıştır. Çalışma, karma araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmada Mississippi çevresindeki okullarda çalışan 34 öğretmenle görüşme yapılmış ve anket uygulanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin AEK'yi sadece bir kavram olarak bildiklerini göstermiştir. Öğretmenler, AEK'lerin sınıfta esneklik sağladığını ve öğrencilerin katılımını daha fazla artırdığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, AEK'lerin daha yaygın olarak kullanılması için bazı zorlukların olduğunu da belirtmişlerdir.

Issa, Ibrahim, Onojah ve Onojah (2020) tarafından yürütülen çalışmada lisans öğrencilerinin AEK'yi nasıl kullandıkları ve bu durumun cinsiyet ve uzmanlık alanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 398 öğrenci katılmış ve bu öğrencilere üç soru

yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular, lisans öğrencilerinin öğrenme için AEK kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını, kadın ve erkek lisans öğrencilerinin arasında erkek lisans öğrencileri lehine bir fark olduğunu ve lisans öğrencileri arasında uzmanlık alanına göre anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir.

Peregrino, Caballes ve Javillonar (2020), Filipinler Eğitim Bakanlığı'nda çalışan öğretmenlerin AEK hakkında ne kadar bilgili olduklarını ortaya çıkarmak için yürütülmüştür. Bu araştırmada Palawan'da görev yapan 71 ortaokul öğretmeni yer almıştır. Araştırma verilerinin toplanması için çevrim içi platformlar, telefon görüşmeleri ve SMS kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin AEK farkındalığının kabul edilebilir seviyelerde olduğunu göstermiştir. Ek olarak, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile AEK'lere yönelik farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Şen Baysal ve diğerleri (2015), araştırmalarında AEK ile ilgili çalışmalar yürüten birkaç üniversitenin sistemlerini incelemiştir. Sistemleri incelenen üniversiteler; Ankara Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Harran Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi olarak ifade edilmiştir. Araştırmada Türkiye'de AEK oluşumlarının yeterli düzeyde olmadığı ve sadece bu sekiz üniversitenin bu konuda çalışma yürüttüğü sonucuna varılmıştır. İncelenen üniversitelerin sistemlerinde doktora eğitimi için AEK bulunmadığı görülmüştür. Paylaşılan AEK'ler incelendiğinde ise AEK'lerin en fazla fen bilimleri alanında, en az ise sağlık bilimleri alanında olduğu belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışması deseni, bir veya daha fazla durumun kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da akademisyenlerin AEK'lere yönelik görüşlerinin farklı açılardan ve detaylı bir şekilde incelenmesi amaçlandığı için araştırmacı tarafından durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma Alanı ve Katılımcılar

Bu araştırmaya dört farklı üniversitede görev yapan 11 akademisyen katılmıştır. Araştırmacılar süreç içerisinde katılımcılardan gelen yanıtlar tekrar etmeye başladığında yeterli katılımcı sayısına ulaşıldığına kanaat getirebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme

sürecinde akademisyenlerden gelen yanıtların birbirini tekrar etmeye başladığı görüldüğü için katılımcı sayısı 11 ile sınırlandırılmıştır. Araştırmaya katılan akademisyenlerin belirlenmesi sürecinde ise amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin olabileceği düşünülen durumlar, amaçlı örneklem yöntemiyle detaylı bir şekilde incelenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmaya katılan akademisyenlerin belirlenmesinde AEK konusunda bilgi sahibi olma ve herhangi bir AEK platformundan en az bir defa faydalanmış olma şartları gözetilmiştir. Çalışmaya katılan akademisyenlere ait bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur. Akademisyenler araştırmaya katılım sıralarına göre A1, A2, A3 gibi sıralı bir şekilde kodlanmıştır.

Tablo 2

Katılımcılara Ait Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Unvan	Üniversite	Birim	Kıdem Yılı
A1	Kadın	30	Öğr. Gör.	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Meslek Yüksekokulu	3
A2	Erkek	30	Araş. Gör.	Nişantaşı Üniversitesi	Fakülte	2
A3	Kadın	36	Öğr. Gör.	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Meslek Yüksekokulu	3
A4	Erkek	37	Öğr. Gör.	Kırklareli Üniversitesi	Meslek Yüksekokulu	7
A5	Kadın	34	Dr. Öğr. Üyesi	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Fakülte	11
A6	Kadın	28	Öğr. Gör.	Kırklareli Üniversitesi	Meslek Yüksekokulu	1
A7	Erkek	37	Öğr. Gör.	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Meslek Yüksekokulu	3
A8	Erkek	42	Öğr. Gör.	Kırklareli Üniversitesi	Meslek Yüksekokulu	18
A9	Erkek	41	Öğr. Gör.	Kırklareli Üniversitesi	Meslek Yüksekokulu	14
A10	Kadın	42	Öğr. Gör.	Kırklareli Üniversitesi	Meslek Yüksekokulu	12
A11	Erkek	28	Öğr. Gör.	Kırklareli Üniversitesi	Meslek Yüksekokulu	1

Araştırmaya katılan akademisyenlerin 5’i kadın, 6’sı erkektir. Bu akademisyenlerin 5’i 28-35 yaş aralığında, 6’sı 36-42 yaş aralığındadır. Unvan açısından bakıldığında 1’i doktor öğretim üyesi, 1’i araştırma görevlisi ve 9’u öğretim görevlisidir. Akademisyenler araştırmaya 4 farklı üniversiteden katılmıştır. Bu bağlamda 3 akademisyenin Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi’nde, 1 akademisyenin Nişantaşı Üniversitesi’nde, 1 akademisyenin Aydın Adnan Menderes Üniversitesi’nde ve 6 akademisyenin Kırklareli Üniversitesi’nde görev yaptığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan akademisyenlerin 9’u meslek yüksekokullarında,

2'si fakültelerde çalışmaktadır. Kıdem yılı açısından bakıldığında ise akademisyenlerin 4'ü 10 yıldan fazla, 7'sinin 10 yıldan az kıdem yılına sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları Formu aracılığıyla toplanmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu - Kişisel Bilgiler Formu, araştırmaya katılan akademisyenlerin demografik bilgilerini ve AEK özelindeki durumlarını belirlemeye yönelik 12 adet soru içermektedir. Bu sorular; akademisyenlerin cinsiyetlerini, yaşlarını, unvanlarını, görev yaptıkları üniversiteleri, görev yaptıkları birimleri, kıdem yıllarını, daha önceden AEK özelinde eğitim alma durumlarını, daha önceden AEK platformlarından yararlanma durumlarını, yararlandılarsa hangi platformları kullandıklarını, daha önceden AEK hazırlayıp hazırlamadıklarını ve hazırlamışlarsa bu AEK'yi paylaşp paylaşmadıklarını belirlemeye yöneliktir. Bu soruların 4 tanesi açık uçlu, 8 tanesi çoktan seçmelidir. Form hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmış ve taramadan elde edilen verilere göre 16 soru hazırlanmıştır. Formun kapsam geçerliği açısından incelenmesi için biri Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Ana Bilim Dalı'nda, diğer ikisi Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü'nde görevli olmak üzere toplam üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerin ardından konu kapsamına uygun olmadığı düşünülen 4 soru formdan çıkarılmış ve nihai form elde edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları Formu - Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları formudur. Görüşme yöntemi, bireylerin duyguları, düşünceleri, eleştirileri veya deneyimleri hakkında bilgi almak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kişisel Bilgiler Formu'nda olduğu gibi görüşme sorularının hazırlanması sürecinde de öncelikle literatür taraması yapılmış ve ilk olarak 9 adet görüşme sorusu belirlenmiştir. Sorular, Kişisel Bilgiler Formu ile birlikte aynı uzmanlara gönderilmiştir. Gelen dönütlerin ardından uygun olmadığı düşünülen sorular formdan çıkarılmış ve soru sayısı 5 olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla akademisyenlerin AEK'lerin avantajları ve dezavantajları hakkındaki düşünceleri, AEK hazırlama ve paylaşma konusundaki düşünceleri, tüm akademisyenlerin AEK hazırlaması gerekir gerekmediğine yönelik düşünceleri, AEK'lerin basılı materyaller üzerinde dönüşüme neden olup olmayacağına yönelik düşünceleri ve her

üniversitenin AEK platformuna sahip olması gerekip gerekmediğine yönelik düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Uzmanlar, her iki veri toplama aracını incelerken konu kapsamına uygun/uygun değil şeklinde değerlendirmeler yapmışlardır. Gelen dönütlerde üç uzmanın da aynı sorular için uygun değil görüşü bildirdiği görüldüğünden ilgili sorular formdan çıkarılmış ve nihai formlar elde edilmiştir. Uzmanlardan kapsam geçerliği bakımından alınan dönütler sonra nihai formların anlam geçerliği bakımından da incelenmesi için bir Türkçe ile bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin görüşü alınmıştır. Anlam açısından da bir sorun tespit edilmediği için ilgili formlarla veri toplama sürecine geçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce Kırklareli Üniversitesi dışında görev yapan akademisyenlere e-posta ile çalışmaya katılım daveti gönderilmiştir. Kırklareli Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenlere ise sözlü davet iletilmiştir. Çalışmaya katılım göstermeyi kabul eden akademisyenlerin uygunluk durumları dikkate alınarak görüşme tarihi ve saati belirlenmiştir. Kırklareli Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenlere görüşmelerin yüz yüze; diğer üniversitelerde çalışan akademisyenlere görüşmelerin Zoom platformu aracılığıyla gerçekleştirileceği ifade edilmiş ve belirlenen zaman dilimlerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Akademisyenlere olası veri kayıplarının önüne geçebilmek adına görüşme süresi boyunca ses kayıt cihazının kullanılacağı bilgisi paylaşılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmede öncelikle akademisyenlerin Kişisel Bilgiler Formu'ndaki 12 soruyu cevaplandırmaları istenmiştir. Kişisel Bilgiler Formu'ndaki soruların cevaplandırılmasının ardından görüşme sorularının cevaplandırılması istenmiştir. Tüm görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüş olup görüşmelerin tamamlanması 13 gün sürmüştür. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından ses kayıtları incelenmiş ve akademisyenlerin yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz sürecine geçilmiştir.

Veri Analizi

Analiz sürecinde öncelikle akademisyenlerin Kişisel Bilgiler Formu'na verdiği yanıtlar tablolaştırılmıştır. Ardından görüşme sorularına verilen yanıtlar çözümlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Çözümlemelerin ardından 12 sayfalık veri elde edilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen

verileri ortak kavramlar ve temalar etrafında toplamak ve bu verileri okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenleyerek sunmak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yanıtlar biri araştırmacının kendisi, diğeri alan uzmanı olmak üzere iki uzman tarafından incelenmiştir. İncelemenin ardından 11 akademisyenin 5 soruya verdikleri yanıtlar iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Ardından kodlamalar karşılaştırılmış ve fikir birliğine varılan kodlamalar incelenmiştir. Ayrı ayrı yapılan kodlamalarda iki kodlama arasındaki uyum, Miles ve Huberman (2019) tarafından önerilen formül (Görüş birliği sayısı / Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı) ile hesaplanmıştır. Hesaplamanın ardından kodlayıcılar arası uyum katsayısı %88 olarak bulunmuştur. İçsel tutarlığın sağlanması için kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80'inin sağlanması gerektiğinden yeni bir karşılaştırma yoluna gidilmemiştir. Bunun ardından iki uzman kodlamalar üzerinde birlikte çalışmış ve iki uzmanın tüm kodlar üzerinde aynı görüşte oldukları sonucuna varılmıştır. Oluşan nihai temalarda %100 görüş birliği oluşmuştur.

Etik Konular

Bu araştırma, Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'nun 24.07.2023 tarihli ve E-35523585-302.99-91149 sayılı izniyle hazırlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Akademisyenlere yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltmeden önce Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan AEK özelindeki 6 soru sorulmuştur. Akademisyenlerin bu sorulara verdiği yanıtlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3						
<i>Katılımcıların AEK Özelindeki Durumları</i>						
Kod	Daha Önceden AEK'ye Yönelik Eğitim Alma Durumu	Daha Önceden AEK'lerden Yararlanma Durumu	Daha Önceden Yararlanılan Türkçe AEK Platformları	Daha Önceden Yararlanılan Yabancı AEK Platformları	Daha Önceden AEK Hazırlama Durumu	Daha Önceden AEK Paylaşma Durumu
A1	+	+	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T11, T12	Y2	-	-
A2	-	+	T1, T2	Y2	-	-

A3	-	+	T2	Y2	-	-
A4	-	+	T5, T11	-	+	-
A5	-	+	T11	-	+	-
A6	+	+	T1, T3, T8, T10, T12	-	-	-
A7	-	+	T5	Y2, Y4	-	-
A8	-	+	T1, T2, T4, T5, T11, T12	-	+	-
A9	+	+	T1, T2, T5, T6, T7, T11	Y2	+	+
A10	-	+	T1, T2, T3, T8, T10, T11, T12	Y6	+	-
A11	+	+	T1, T2, T3, T5, T6, T7, T12	Y2	-	-

Tablo 3'te sunulan bilgilerde + işaretiyle belirtilen hücreler evet, - işaretiyle belirtilen hücreler ise hayır anlamı taşımaktadır. Ayrıca tablodaki daha önceden yararlanılan Türkçe ve yabancı AEK platformları sütunundaki platformlar, özet bilgi sunulması açısından kodlanmıştır. Türkçe platformlar sırasıyla T1, T2, T3 şeklinde, yabancı platformlar ise sırasıyla Y1, Y2, Y3 şeklinde ifade edilmiştir. Belirtilen kodlamalara karşılık gelen platformlar ise şu şekildedir:

- T1: Anadolu Üniversitesi Dijital Ders Platformu
- T2: Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri
- T3: Atatürk Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri
- T4: Bilge-İş
- T5: BTK Akademi
- T6: Çizgi Tagem
- T7: Eğitim Bilişim Ağı (EBA)
- T8: Hacettepe Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri
- T9: Ninova
- T10: ODTÜ Açık Ders Malzemeleri
- T11: Uzaktan Eğitim Kapısı
- T12: YÖK Dersleri Platformu
- Y1: Connexions (OpenStax CNX)
- Y2: Khan Academy

- Y3: MERLOT
- Y4: MIT OCW
- Y5: OER Commons
- Y6: OpenLearn
- Y7: Saudi OER Network

Tablo 3’te belirtildiği üzere, araştırmaya katılan 11 akademisyenin 4’ü daha önceden AEK’ye yönelik bir eğitim aldığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan tüm akademisyenler daha önceden en az bir AEK platformundan yararlanmışlardır. Türkçe platformlar açısından incelendiğinde en çok yararlanılan platformların T1 ve T2 olduğu görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde T1 platformundan 7, T2 platformundan 7, T3 platformundan 4, T4 platformundan 2, T5 platformundan 6, T6 platformundan 3, T7 platformundan 2, T8 platformundan 3, T10 platformundan 2, T11 platformundan 6, T12 platformundan 5 akademisyenin yararlandığı görülmektedir. Ancak T9 platformunu kullanan akademisyen bulunmamaktadır. Yabancı platformlar açısından incelendiğinde ise Y2 platformunun en çok tercih edilen platform olduğu görülmektedir. Bu platformdan 6 akademisyen yararlanmışlardır. Bununla birlikte Y4 platformundan 1 ve Y6 platformundan 1 akademisyen yararlanmışlardır. Y1, Y3, Y5 ve Y7 platformlarından yararlanan akademisyen bulunmamaktadır. Ayrıca 5 akademisyen daha önceden AEK hazırladığını, bir akademisyen ise hazırladığı AEK’yi paylaştığını ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “*Akademisyenlerin açık eğitim kaynaklarının avantajları ve dezavantajlarına yönelik düşünceleri nelerdir?*” sorusuna yanıt bulabilmek için görüşme sırasında akademisyenlere “*Açık eğitim kaynaklarının avantajları ve dezavantajları hakkında düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Soru, avantaj ve dezavantaj olmak üzere iki ayrı tema içerdiği için ortaya çıkan ilgili temalara ait kodlar iki ayrı tabloda sunulmuştur. Avantajlar temasına ait kodlar Tablo 4’te; dezavantajlar temasına ait kodlar ise Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 4 <i>Akademisyenlere Göre AEK'lerin Avantajları</i>		
Tema	Kodlar	Frekans
Avantajlar	Bilgiye Kolay Erişim	6
	Zaman ve Mekândan Bağımsızlık	4
	Kişisel Gelişim İmkânı	1

Tablo 4 incelendiğinde, akademisyenlerin AEK'lerin avantajlarına yönelik görüşlerinin üç farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Akademisyenlerin görüşlerine göre oluşan kodlar bilgiye kolay erişim, zaman ve mekândan bağımsızlık, kişisel gelişim imkânı şeklindedir. Avantajlar ana temasına ilişkin bazı örnek akademisyen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Açık eğitim kaynaklarını dijital ortamda ulaşılabilirliği arttırdığı için oldukça faydalı buluyorum. Ders kitapları, ders notları gibi kaynaklara kolay ulaşım sağlanması hem zamandan tasarruf yaratmakta hem de kırtasiye, kargo benzeri satın alma maliyetlerini düşürmekte. Ayrıca günümüz eğitim sisteminin öğrenme biçimini değiştirmekte ve pozitif anlamda desteklemekte.” (A6)

“Bence açık eğitim kaynaklarının en büyük faydası herkes tarafından bilgiye erişimin kolay olarak yapılmasını sağlaması ve ücretsiz olması. Böylece fırsat eşitsizliğini de ortadan kaldırıyor ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemiş oluyor.” (A9)

“Hangi açıdan baktığımızı göre değişen bir durum bu konu ama genel perspektifte bakarsak kişilere zamandan ve mekândan bağımsız bilgiye erişim sunması en büyük avantaj olarak söylenebilir diye düşünüyorum. Bu kaynaklar sayesinde istediğim yerden bilgiye erişebiliyorum, bu kaynaklar olmasa kütüphaneye gitmem veya kitap satın almam gerekirdi.” (A4)

“Farklı kuruluşlardan aynı şekilde aynı eğitimleri benzer eğitimler alıp hep kendimizi geliştirebilir hem de kendi portfolyomuzu bunlarla zenginleştirebiliriz. Bu açıdan çok önemli ve faydalı.” (A5)

Tablo 5 <i>Akademisyenlere Göre AEK'lerin Dezavantajları</i>		
Tema	Kodlar	Frekans
Dezavantajlar	Telif Hakkı İhlalleri	3
	Güvenilirlik ve Doğruluk Şüpheleri	4
	Plansızlık ve Denetimsizlik	2
	Etkileşim Eksikliği	1
	Yetersiz Teknolojik Yetkinlik	1

Tablo 5 incelendiğinde, akademisyenlerin AEK'lerin dezavantajlarına yönelik görüşlerinin beş farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Akademisyenlerin görüşlerine göre oluşan kodlar telif hakkı ihlalleri, güvenilirlik ve doğruluk şüpheleri, plansızlık ve denetimsizlik, etkileşim eksikliği, yetersiz teknolojik yetkinlik şeklindedir. Dezavantajlar ana temasına ilişkin bazı örnek akademisyen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Dezavantaj olarak da belki telif hakları söylenebilir. Yayınlanan bir kaynak düzenlenip başkasının ismiyle paylaşılabilir, bu da telif hakkı sorununu doğurabilir.” (A3)

“Bilgilerin bazıları özellikle üniversite tarafında olmayanlar veya resmi bir kuruma dayanmayanlar doğru bilgiler barındırmayabiliyor. Hatalı ya da taraflı bilgiler barındırabiliyor. Bunlar da yeterliliği olmayan kişilerin yanlış bilgilere yönelmesine etki edebiliyor.” (A2)

“Denetlenmeyen ve kontrol edilmeyen kaynaklar bilgi kirliliği, yanlış veya eksik bilgi aktarımı gibi durumlara sebebiyet verebilmekte.” (A6)

“Mesela bu tür kaynaklardan faydalanırken etkileşim eksikliği yaşanabilir. Bireylerin kendilerini teşvik etmelerini engelleyebilir bu durum.” (A7)

“AEK hazırlayan kişilerin bu kaynakları hazırlayacak yeterlilikte bilişim bilgisine sahip olmamaları dezavantaj olarak düşünülebilir. Çünkü bu durumda ortaya kalitesiz içerikler çıkıyor.” (A8)

Araştırmanın ikinci alt problemi olan *“Akademisyenlerin açık eğitim kaynaklarını hazırlama ve paylaşma süreçleriyle ilgili düşünceleri nelerdir?”* sorusuna yanıt bulabilmek için görüşme sırasında akademisyenlere *“Açık eğitim kaynağı hazırlama ve bu kaynakları*

paylaşma süreçleriyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soru, hazırlama süreçleri ve paylaşma süreçleri olmak üzere iki ayrı tema içerdiği için ortaya çıkan ilgili temalara ait kodlar iki ayrı tabloda sunulmuştur. Hazırlama süreçleri temasına ait kodlar Tablo 6’da; paylaşma süreçlerine yönelik kodlar ise Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6 <i>Akademisyenlere Göre AEK Hazırlama Süreçleri</i>		
Tema	Kodlar	Frekans
Hazırlama Süreçleri	Hedef Kitleye Uygunluk	5
	Çeşitlilik	2
	Etik Kurallara Uygunluk	2
	İçerik Standardizasyonu	2

Tablo 6 incelendiğinde, akademisyenlerin AEK hazırlama süreçlerine ilişkin görüşlerinin dört farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Akademisyenlerin görüşlerine göre oluşan kodlar hedef kitleye uygunluk, çeşitlilik, etik kurallara uygunluk, içerik standardizasyonu olarak görülmektedir. Hazırlama süreçleri ana temasına ilişkin bazı örnek akademisyen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bu soruya cevap verebilmek için bazı soruların cevabını da vermek lazım. Mesela bu kaynaklara erişmek isteyen kitle kim? Nasıl bir kitleyle karşı karşıyayız? Kitlenin ne tür bir bilgiye erişmek istediğini algılamak lazım kaynak hazırlamadan önce. Hazırlamak için en önemli kriter bu olmalı.” (A10)

“Bu kaynaklar sadece powerpoint hazırlama gibi düşünülmemelidir. Web 2.0 araçları ile desteklenmelidir. Ayrıca sadece yazı ya da video olmamalıdır. Tüm özetler, konu anlatımları, ölçme ve değerlendirme aşamaları da yer almalıdır.” (A1)

“Bu kaynaklar hazırlanırken bence en dikkat edilmesi gereken husus kaynak gösterimi. Sonuçta bu kaynaklar hazırlanırken başka kaynaklara başvuruluyor. Telif hakkı sorunlarını ortadan kaldırmak için bu hususlara azami ölçüde dikkat edilmesi gerekiyor bence.” (A9)

“Mesela ben Türkçe kaynak olarak BTK Akademi’den faydalaniyorum. O platforma baktığımda sistematik bir platform görüyorum. Yani kaynakların gerek hazırlanma

sürecinde gerek paylaşma sürecinde sistemli bir oluşum var gibi. Platforma girer girmez bu kendini hissettiriyor. Bu nedenle hazırlanacak içeriklerin mutlaka bir sistematik çerçeve özelinde ilerlemesi daha fayda sağlayacaktır diye düşünüyorum.” (A7)

Tablo 7 <i>Akademisyenlere Göre AEK Paylaşma Süreçleri</i>		
Tema	Kodlar	Frekans
Paylaşma Süreçleri	Paylaşım Süreçlerinin Kolaylaştırılması	2
	Kullanıcı Dostu Platform Kullanımı	6
	Denetim	3

Tablo 7 incelendiğinde, akademisyenlerin AEK paylaşma süreçlerine ilişkin görüşlerinin üç farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Akademisyenlerin görüşlerine göre oluşan kodlar paylaşım süreçlerinin kolaylaştırılması, kullanıcı dostu platform kullanımı, denetim olarak görülmektedir. Paylaşma süreçleri ana temasına ilişkin bazı örnek akademisyen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bununla ilgili belki süreçler daha kolaylaştırılabilir veya belki kategorileştirme sağlansa daha çok paylaşım sağlanabilir diye düşünüyorum.” (A2)

“Paylaşım süreci ise bence bu kaynakların faydalı olabilmesi için oldukça önemli. Açık eğitim kaynakları herkes tarafından erişilebilir ve kullanıcı dostu olan platformlarda yayınlanmalı ve herkesin kullanımına açılmalı bence.” (A3)

“Paylaşırken de bilgiye erişmek isteyen kişileri yormayan ve sade bir platform aracılığıyla, istenen bilgiye karmaşık değil de kolay yollarla ulaşılabilen bir platformda paylaşılmalı ki paylaşıldığına değsin.” (A11)

“Mesela bir makale yazmak istediğimizde etik kurul izni almamız gerekiyor. Neden? Çünkü kurul kullanacağımız araçlarda bir sıkıntı var mı yok mu görmek istiyor. Yani bir denetim süzgecinden geçiriyor. Açık eğitim kaynağı hazırlama ve bunları paylaşma süreçlerinde de bu şekilde bir denetim mekanizması olmalı ki doğru bilgiler yayılsın.” (A6)

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan *“Akademisyenlere göre tüm akademisyenler açık eğitim kaynağı hazırlamalı mıdır?”* sorusuna yanıt bulabilmek için görüşme sırasında

akademisyenlere “Sizce tüm akademisyenler açık eğitim kaynağı hazırlamalı mıdır? Cevabınız evet ise akademisyenlerin açık eğitim kaynağı hazırlamasını teşvik etmek için neler yapılmalıdır? Cevabınız hayır ise nedenini açıklar mısınız?” soruları yöneltilmiştir. Sorulara gelen yanıtlara göre iki ana tema oluştuğu görülmüştür. Bu temalar, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler şeklindedir. Olumlu görüşler temasına yönelik ortaya çıkan kod Tablo 8’de; olumsuz görüşler temasına yönelik ortaya çıkan kodlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 8		
<i>Tüm Akademisyenlerin AEK Hazırlamasına Yönelik Olumlu Görüşler</i>		
Tema	Kodlar	Frekans
Olumlu Görüşler	Akademik Teşvik Puanı ve Ek Ödeme	1

Tablo 8 incelendiğinde, tüm akademisyenlerin AEK hazırlamasına yönelik olumlu görüş bildiren sadece bir akademisyenin bulunduğu ve bu nedenle ortaya bir adet kod çıktığı görülmektedir. Bu kod, akademik teşvik puanı ve ek ödeme olarak belirlenmiştir. Olumlu görüşler ana temasına ilişkin akademisyen görüşü aşağıdaki gibidir:

“Akademisyenlerin açık eğitim kaynağı hazırlaması için belki ek ödemeler yapılabilir veya akademik teşvik sistemine puan olarak eklenebilir. Böylece akademisyenlerin açık eğitim kaynağı üretmesi teşvik edilebilir biraz da olsa.” (A9)

Tablo 9		
<i>Tüm Akademisyenlerin AEK Hazırlamasına Yönelik Olumsuz Görüşler</i>		
Tema	Kodlar	Frekans
Olumsuz Görüşler	Yetersizlik	6
	Motivasyon Eksikliği	2
	Plansızlık ve Denetimsizlik	2

Tablo 9 incelendiğinde, tüm akademisyenlerin AEK hazırlamasına yönelik olumsuz görüşlerin üç farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Akademisyenlerin olumsuz görüşlerine göre oluşan kodlar yetersizlik, motivasyon eksikliği ve plansızlık ve deneyimsizlik

şeklindedir. Olumsuz görüşler ana temasına ilişkin bazı örnek akademisyen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hayır. Tüm akademisyenler açık eğitim kaynağı hazırlamayabilir. Teknoloji yeterliliği yetersiz olabilir. Her ne kadar pandemi ve deprem süreçlerinde online eğitime geçsek de başarısızlıklarımızı gördük.” (A1)

“Kesinlikle hayır. Asenkron öğrenme modeline veya açık eğitim kaynakları felsefesine uygun ders notu hazırlayabilmek bile başlı başına bir işken tüm akademisyenlerin bu kaynaklara hizmet edebilecek yeterlilikleri olduğuna inanmıyorum.” (A8)

“Kopyala yapıştır içerikler, internetten hazır indirdiğimiz şablonlar, sadece adınızı soyadınızı yazdığınız ve sahiplendiğiniz içerikler de çıkacağını düşünüyorum bu şekilde. Çok iyi bir şey olacağını zannetmiyorum. Çünkü büyük bir motivasyon eksikliği olacak böyle olursa.” (A2)

“Hayır, kesinlikle tüm akademisyenlerin açık eğitim kaynağı hazırlamaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu disiplin ve sistematik planlama gerektiren bir süreç ama o da yok ne yazık ki.” (A7)

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan *“Akademisyenlere göre açık eğitim kaynakları, basılı eğitim materyalleri üzerinde bir dönüşüme neden olacak mıdır?”* sorusuna yanıt bulabilmek için görüşme sırasında akademisyenlere *“Açık eğitim kaynaklarının basılı eğitim materyalleri üzerinde dönüşüme neden olacağını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise ne tür dönüşümler beklediğinizi açıklar mısınız? Cevabınız hayır ise nedenini açıklar mısınız?”* soruları yöneltilmiştir. Sorulara gelen yanıtlara göre iki ana tema olduğu görülmüştür. Bu temalar, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler şeklindedir. Olumlu görüşler ana temasına kodlar Tablo 10’da; olumsuz görüşler ana temasına ait kodlar ise Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 10 <i>Dönüşüm Noktasında Olumlu Düşünen Akademisyenlerin Görüşleri</i>		
Tema	Kodlar	Frekans
Olumlu Görüşler	Kaynakları Güncelleme Kolaylığı	2
	Erişebilme Kolaylığı	6

Tablo 10 incelendiğinde, dönüşüm noktasında olumlu düşünen akademisyenlerin görüşlerinin iki farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Akademisyenlerin olumlu görüşlerine göre oluşan kodlar kaynakları güncelleme kolaylığı ve erişilme kolaylığıdır. Olumlu görüşler ana temasına ilişkin bazı örnek akademisyen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Evet öngörüyorum, bekliyorum. Her ne kadar elle fiziksel olarak materyale dokunmayı ve onun üzerinden çalışmayı seviyor olsam da artık bunu aşmam gerektiğini idrak ettim. Çünkü külfet olmasının yanı sıra makul değil günümüzde. Veri güncellenebiliyor, bizim ona anında erişim sağlamamız gerekebiliyor ama bu kısa vadede gerçekleştirilecek bir şey değil.” (A5)

“Evet, açık eğitim kaynaklarının basılı eğitim materyalleri üzerinde dönüşüme neden olacağını düşünüyorum kesinlikle. Bu dönüşümler, özellikle maliyet ve erişim açılarından önemli avantajlar sunacak ve sunuyor. Basılı eğitim materyalleri genellikle yüksek üretim ve dağıtım maliyetleri gerektirdiği için bilgiye erişmek isteyen kişilerin erişimini kısıtlıyor. Açık eğitim kaynakları ise dijital platformlarda sunulduğundan, üretim ve dağıtım maliyetleri daha düşük oluyor ve geniş bir kitleye daha hızlı ve daha kolay bir şekilde ulaşıyor.” (A7)

Tablo 11		
<i>Dönüşüm Noktasında Olumsuz Düşünen Akademisyenlerin Görüşleri</i>		
Tema	Kodlar	Frekans
Olumsuz Görüşler	Kullanım Yaklaşımı	1
	Kalıcılık ve Etkili Öğrenme	1
	Toplumsal Yaklaşım	1

Tablo 11 incelendiğinde, dönüşüm noktasında olumsuz düşünen akademisyenlerin görüşlerinin üç farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Akademisyenlerin olumsuz görüşlerine göre oluşan kodlar kullanım yaklaşımı, kalıcılık ve etkili öğrenme ve toplumsal yaklaşımdır. Olumsuz görüşler ana temasına ilişkin bazı örnek akademisyen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hayır düşünmüyorum. Benim için kaynak dijital veya basılı ayırmaksızın kaynaktır. Önemli olan bu kaynakların nasıl kullanıldığıdır. Açık ders kaynağı kullansam da basılı materyal gibi kaynak göstererek kullanıyorum.” (A3)

“Bence hayır. Kendi adıma konuşmam gerekirse dijital bir ortamda bilgiye erişmektense kitaptan ya da basılı bir metinden erişmeyi tercih ederim. Çünkü basılı materyallerin bilginin kalıcı öğretimi noktasında daha faydalı olduğunu ve bundan sonra da hep böyle olacağını düşünüyorum.” (A9)

“Yok ya, sanmıyorum. Çünkü bizim toplumumuzda ve tabii ki benim için psikolojik olarak basılı materyal farklı bir yer taşıyor. Tamam teknoloji mutlaka işleri kolaylaştırıyor ama dönüşüme neden olacağını sanmıyorum pek. Diyelim ki dönüşüm oldu, yüzde yüz bir dönüşüm olması da imkânsız. Ama ben düşünülenler gibi bir dönüşüm beklemiyorum. İşin psikolojik, toplumsal ve romantik kısmından kaynaklı bu düşüncem.” (A10)

Araştırmanın beşinci alt problemi olan *“Akademisyenlere göre her üniversitede açık eğitim kaynaklarının paylaşıldığı bir platform bulunmalı mıdır?”* sorusuna yanıt bulabilmek için görüşme sırasında akademisyenlere *“Her üniversitenin açık eğitim kaynaklarını paylaşmak için bir platforma sahip olması gerektiğini düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise bu platformun nasıl tasarlanması gerektiği konusundaki görüşlerinizi paylaşabilir misiniz? Cevabınız hayır ise nedenini açıklar mısınız?”* soruları yöneltilmiştir. Sorulara gelen yanıtlara göre iki ana tema oluştuğu görülmüştür. Bu temalar, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler şeklindedir. Olumlu görüşler ana temasına ait kodlar Tablo 12’de; olumsuz görüşler ana temasına ait kodlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 12 <i>Her Üniversite Bazında AEK Platformu Olması Noktasında Olumlu Düşünceye Sahip Akademisyenlerin Görüşleri</i>		
Tema	Kodlar	Frekans
Olumlu Görüşler	Şeffaflık ve Güvenilirlik	3
	İhtiyaç Bazlı Üretim ve Paylaşım	3

Tablo 12 incelendiğinde, her üniversite bazında AEK platformu olması noktasında olumlu düşünceye sahip akademisyenlerin görüşlerinin iki farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Akademisyenlerin olumlu görüşlerine göre oluşan kodlar şeffaflık ve güvenilirlik ile ihtiyaç bazlı üretim ve paylaşım şeklindedir. Olumlu görüşler ana temasına ilişkin bazı örnek akademisyen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Evet her üniversite böyle bir platforma sahip olmalı. Var olan kaynağın ulaşılabilirliğinin daha etkin olması için bu tür şeylerin faydalı olabileceğini düşünüyorum. Platformun tasarlanması konusuna gelince, okulun web sitesi üzerinden kütüphane tarzı bir şey oluşturulabilir. Açık eğitim kaynakları bu şekilde yüklenebilir. Ulaşılabilirlik için açıklayıcı tanıtım kılavuzları tasarlanabilir. Zaten bu tarz platforma sahip üniversiteler de var. Onlar örnek alınabilir ve geliştirilebilir.” (A6)

“Evet, her üniversitenin açık eğitim kaynaklarını paylaşmak için bir platforma sahip olması oldukça önemli bir adım olabilir bence. Böylece istediği üniversitede görev yapan bir akademisyenin notlarına erişim kolaylığı sağlanabilir. Bir platform tasarlanırken çeşitli unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu tip bir platformun tasarımında, faydalanmak isteyen kişilerin rahatlıkla erişim sağlayabileceği ve kullanabileceği bir arayüz olmalı muhakkak. Karmaşık bir platform, kullanım oranını azaltır. Bu nedenle kullanıcı dostu bir tasarım şart.” (A7)

“Evet olabilir. Sonuçta her üniversitenin ders içerikleri farklı olabiliyor. Altyapısı, olanakları farklı olabiliyor. Buna bağlı olarak derslerin ana hatları benzer olsa da detay içerikler yöreye, altyapıya ve olanaklara göre değişebiliyor. Bu nedenle her üniversitenin ihtiyacına göre ayrı tasarlandığı bir platform olabilir.” (A3)

“Her üniversitenin bir açık eğitim kaynağı paylaşım platformu mutlaka olmalıdır. Bu platformda öncelikle ilgili alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hedef kitle, içerikler, yayıncılar belirlendikten sonra kaliteli bir ön deneme sürecinden geçerek tüm paydaşların fikri alınarak eksiklikleri giderilmeli ve kaynaklar bu şekilde sunulmalıdır. Bölüm bazlı veya birim bazlı bir şekilde tasarlanabilir.” (A11)

Tablo 13

Her Üniversite Bazında AEK Platformu Olması Noktasında Olumsuz Düşüncelere Sahip Akademisyenlerin Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans
Olumsuz Görüşler	Ortak ve Merkezi Platform	4
	Yetkinlik Sorunları	1

Tablo 13 incelendiğinde, her üniversite bazında AEK platformu olması noktasında olumsuz düşünceye sahip akademisyenlerin görüşlerinin iki farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Akademisyenlerin olumsuz görüşlerine göre oluşan kodlar ortak ve merkezi platform ve yetkinlik sorunları şeklindedir. Olumsuz görüşler ana temasına ilişkin bazı örnek akademisyen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hayır. Bence ülke geneline hitap edebilecek tek bir platform olması daha mantıklı geliyor bana. Tabi ki bu platform çok sistematik ve planlı hazırlanmalı. Gerekirse platform kurulumu ve sistemin tasarımı için çalıştaylar yapılmalı. Bu konuya uygun, öğretim tasarımı bilen uzmanlar bir araya getirilmeli. Ben her üniversitenin açık eğitim kaynağı platformuna tek tek girmek zorunda değilim, kimse değil. Ama ortak bir platform olursa tek platform içerisinde işimi daha kolay bir şekilde halledebilir ve istediğim kaynaklara daha hızlı bir şekilde erişebilirim. Bu işin öncüsü de herhangi bir üniversite veya herhangi bir kişi değil, YÖK olmalı bence.” (A4)

“Kararsızım bu konuda ama eğer kurumlar kendi içlerinde bunu yapmaya ihtiyaç duyarsa veya her kurumdan bu beklenirse yine kalitede düşme nispeten olabilir. Çünkü akademisyen hangi şeyle uğraşsın diye düşünüyorum. Mesela 5 tane öğretim elemanının olduğu bölüm düşünelim. Orada eğitim kaynağı mı üretilsin, derslere mi girilsin, üniversitede onlara destek olabilecek bir mekanizma var mı? Mesela bizde uzaktan eğitim merkezi bu yardımı sağlıyor. Her üniversitede bu olabilecek mi? Platformu gerçekten geliştirebilecek yapı da oluşturulamayabilir. Bu yüzden bence bir araya gelerek daha üst bir bileşende bunların oluşturulması daha güzel olabilir.” (A5)

“Hayır. Ülkemizde çok fazla yüksek lise kıvamında üniversite olduğu için yeterli tecrübe ve eğitim kalitesine ulaşmadan açık eğitim kaynakları hazırlanmasını ve bunların her üniversite bünyesinde açılan platformlarda paylaşılmasını uygun bulmuyorum. Yetkinlik yok çünkü birçok kişide. Platform açılrsa da hizmet edebilecek insan sayısı yok. O yüzden her üniversitede böyle bir iş yapılmamalı.” (A8)

Sonuçlar

Teknolojide yaşanan gelişmeler, tüm alanları etkilediği gibi eğitim alanında da büyük değişimler yaşanmasını sağlamıştır. Yaşanan bu gelişmeler, bilgiye daha kolay ve daha hızlı bir şekilde erişmeyi mümkün hâle getirmiştir. Ayrıca bilginin üretilmesi ve paylaşılması süreçleri de hız kazanmıştır. Bu perspektifte düşünüldüğünde açıklık hareketinin bu dönüşüme öncülük ettiği ifade edilebilir. Temelleri 1960'lı yıllara dayanan açıklık hareketiyle başlayan

ve eğitimde açıklık felsefesiyle devam eden dönüşüm süreci, AEK ve KAÇD gibi kavramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Özellikle AEK'ler bireylerin ücretsiz bir şekilde istedikleri zaman istedikleri yerden bilgiye erişme felsefesine sahip olmaları nedeniyle önemli bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Çeşitli formatlarda sunulan ders materyalleri, kitaplar, notlar, makaleler, videolar ve diğer öğrenme araçları AEK kapsamında değerlendirilmektedir. Bu kaynakların geleneksel eğitim anlayışında yaşanan sınırlılıkları ortadan kaldırma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Çünkü AEK'ler bireylerin bilgiye daha kolay, esnek ve kişiselleştirilmiş bir şekilde erişimini mümkün kılmaktadır. Bu kaynaklar aynı zamanda yaşam boyu öğrenmeyi desteklemeleri açısından da önemlidir. Ancak AEK'lerin belirtilen faydaları taşıyabilmeleri ve geleneksel eğitim anlayışındaki sınırlılıkları ortadan kaldırabilmeleri için bu kaynakların alanında uzman kişiler tarafından hazırlanmış olması büyük önem arz etmektedir. Akademisyenler eğitim alanının önemli paydaşları ve uzmanları olarak AEK'lerin üretimi, paylaşımı ve kullanımının teşvik edilmesi noktasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada akademisyenlerin AEK'lere yönelik görüşlerinin incelenmesi ve ortaya çıkacak sonuçlara göre birtakım öneriler sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel Bilgiler Formu'ndan elde edilen verilere göre AEK özelinde sadece 4 akademisyenin eğitim aldığı görülmüştür. Bir başka bulguya göre araştırmaya katılan akademisyenlerin daha çok Türkçe kaynaklara yöneldikleri ve bu kaynaklardan yararlandıkları tespit edilmiştir. En çok tercih edilen AEK platformları Anadolu Üniversitesi Dijital Ders Platformu ve Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri Platformu'dur. Fakat yabancı platformların tercih durumu oldukça azdır. 4 akademisyen herhangi bir yabancı AEK platformundan yararlanmadıklarını ifade etmiştir. Yabancı AEK platformları açısından incelendiğinde ise en çok Khan Academy platformunun tercih edildiği görülmüştür. Bu bulgular bağlamında düşünüldüğünde akademisyenlerin yabancı AEK platformları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları yorumu yapılabilir. Chewe ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen araştırmada da bu durumu nispeten destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. İlgili araştırmada akademisyenlerin AEK'ler hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen aktif katılım noktasında geri planda durdukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu 5 akademisyenin AEK hazırladığını göstermektedir. Ancak sadece bir akademisyen hazırladığı AEK'yi herkesin erişimine açmıştır. Bu bulgu da AEK hazırlayan akademisyenlerin telif hakkı endişesi taşıdıklarına, paylaşım yapacakları bir platform bulamadıklarına veya paylaşım yapacak olsalar bile buna yönelik

motivasyona sahip olmadıklarına işaret olabilir. Bu yorumu destekleyebilecek bir bulgu Kurşun (2011) tarafından yürütülen çalışmada ortaya çıkmıştır. İlgili çalışmada akademisyenlerin hazırladıkları AEK'leri paylaşma konusunda istekli oldukları fakat bunu hayata geçirme aşamasında isteklerle gerçekler arasında önemli farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karataş ve diğerleri (2022) tarafından yürütülen araştırmada ise Kurşun (2011) tarafından yürütülen araştırmanın bulgularıyla ters bir sonuç tespit edilmiştir. İlgili araştırmada akademisyenlerin AEK üretmekten çok hazır olan kaynakları kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu farklılıklar akademisyenlerin çalışma şartları, AEK hakkında kapsamlı bilgiye sahip olmamaları veya araştırmalara katılan akademisyen sayısı gibi çeşitli faktörlerden dolayı ortaya çıkmış olabilir. Bu nedenle araştırmaların kapsamlı bir şekilde devam etmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları Formu'ndan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci araştırma sorusu olan *“Akademisyenlerin açık eğitim kaynaklarının avantajları ve dezavantajlarına yönelik düşünceleri nelerdir?”* sorusuna yanıt bulabilmek için akademisyenlere *“Açık eğitim kaynaklarının avantajları ve dezavantajları hakkında düşünceleriniz nelerdir?”* sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar avantajlar ve dezavantajlar ana temaları çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre avantajlar teması altında bilgiye kolay erişim, zaman ve mekândan bağımsızlık ve kişisel gelişim imkânı olmak üzere üç kod olduğu görülmüştür. Akademisyenler AEK'lerin en çok bilgiye kolay erişim imkânı sağlamasından dolayı avantajlı olduğunu düşünmektedir. Bu sonuç, arama motorları veya web siteler sayesinde milyonlarca içeriğe hızlı bir şekilde ulaşılmasından dolayı ortaya çıkmış olabilir. Dezavantajlar teması altında ise beş farklı kod olduğu görülmüştür. Bu kodlar telif hakkı ihlalleri, güvenilirlik ve doğruluk şüpheleri, plansızlık ve denetimsizlik, etkileşim eksikliği ve yetersiz teknolojik yetkinlik şeklindedir. Dezavantajlar incelendiğinde akademisyenlere göre AEK'lerin en büyük dezavantajının güvenilirlik ve doğruluk şüpheleri olduğu tespit edilmiştir. Akademisyenler teknolojinin getirdiği kolaylıklarla beraber denetimsiz içeriklerin oluşabilme ihtimalinden kaynaklı olarak bu şekilde görüş bildirmiş olabilirler. Hussain ve diğerleri (2013) tarafından yürütülen araştırmada da akademisyenler AEK'lerin bilgiye kolay erişimi mümkün kıldığını ve öğrenme sorumluluğunu kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ek olarak hem avantajlar hem dezavantajlar temalarıyla nispeten benzer bir bulgu Ojo ve diğerleri (2023) tarafından yürütülen araştırmada da görülmektedir. İlgili araştırmada akademisyenlerin AEK'lerin

avantajları hakkında farkındalık durumlarının bulunduğu ve dezavantajlarına rağmen AEK'leri kullanmaya hazır oldukları belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu olan *“Akademisyenlerin açık eğitim kaynaklarını hazırlama ve paylaşma süreçleriyle ilgili düşünceleri nelerdir?”* sorusuna yanıt bulabilmek için akademisyenlere *“Açık eğitim kaynağı hazırlama ve bu kaynakları paylaşma süreçleriyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?”* sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar hazırlama süreçleri ve paylaşma süreçleri ana temaları çerçevesinde incelenmiştir. Hazırlama süreçleri açısından oluşan dört kod hedef kitleye uygunluk, çeşitlilik, etik kurallara uygunluk, içerik standardizasyonu şeklindedir. Akademisyenler en çok hedef kitleye uygunluk kodu altında görüş bildirmiştir. Bu bulgudan AEK'lerin faydalı olabilmesi için hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre hazırlanmasının önemli olduğu, hedef kitleye uygun hazırlanmadığı takdirde kalitesiz ve faydasız içeriklerin ortaya çıkacağı ve böylece bilgi kirliliğine sebebiyet verileceği sonuçlarına ulaşılabilir. Paylaşma süreçleri ise paylaşım süreçlerinin kolaylaştırılması, kullanıcı dostu platform kullanımı ve denetim olmak üzere üç koddan oluşmuştur. Akademisyenler paylaşma süreçleri teması özelinde en çok kullanıcı dostu platform kullanımı koduna yönelik görüşler bildirmişlerdir. Bu bulgu, AEK paylaşma süreçlerinin en az hazırlık süreçleri kadar değerli olduğunu göstermektedir. Paylaşım yapılacak platformların gerekli faydaları sağlayabilmesi için kullanıcıyı yormayan ve aradıkları bilgiye kolayca ulaşmalarını sağlayan bir yapıda olması gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu olan *“Akademisyenlere göre tüm akademisyenler açık eğitim kaynağı hazırlamalı mıdır?”* sorusuna yanıt bulabilmek için akademisyenlere *“Sizce tüm akademisyenler açık eğitim kaynağı hazırlamalı mıdır? Cevabınız evet ise akademisyenlerin açık eğitim kaynağı hazırlamasını teşvik etmek için neler yapılmalıdır? Cevabınız hayır ise nedenini açıklar mısınız?”* soruları yöneltilmiştir. Yanıtlar olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olmak üzere iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Olumlu görüşler ana temasında sadece bir akademisyen görüş bildirmiştir. İlgili akademisyen tüm akademisyenlerin AEK hazırlaması gerektiğini ve bunu teşvik etmek için akademik teşvik puanları ve ek ödemeler getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Nagashima ve Hrach (2021) tarafından yürütülen araştırmada da benzer bir bulgu elde edilmiştir. İlgili araştırmada akademisyenler hem AEK kullanımı hem de AEK hazırlama süreçleri için maddi teşvik gibi ek teşviklerle motive olduklarını belirtmişlerdir. Ancak araştırmaya katılan diğer akademisyenler bu konuda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumsuz görüşler temasında yetersizlik, motivasyon eksikliği ve plansızlık ve denetimsizlik kodları oluşmuş ve en çok yetersizlik kodu altında görüş

belirtilmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenler, AEK hazırlama noktasında bireysel veya teknolojik yetersizlik yaşanabileceğini düşündükleri için tüm akademisyenlerin AEK hazırlamaması gerektiğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Adnan ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen araştırmada da nispeten benzer bir bulgu elde edilmiştir. İlgili bulguya göre akademisyenler AEK hazırlığı için zamana, profesyonel desteklere ve işbirliğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle akademisyenlerin yeterli durumlarının incelendiği araştırmaların yapılması ve olumsuz sonuçlar çıktığı takdirde yetkinlik kazandıracak eylemlerin yürütülmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu olan *“Akademisyenlere göre açık eğitim kaynakları, basılı eğitim materyalleri üzerinde bir dönüşüme neden olacak mıdır?”* sorusuna yanıt bulabilmek için akademisyenlere *“Açık eğitim kaynaklarının basılı eğitim materyalleri üzerinde dönüşüme neden olacağını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise ne tür dönüşümler beklediğinizi açıklar mısınız? Cevabınız hayır ise nedenini açıklar mısınız?”* soruları yöneltilmiştir. Yanıtlar olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olmak üzere iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Olumlu görüşler temasında kaynakları güncelleme kolaylığı ve erişebilme kolaylığı olmak üzere iki kod bulunurken, olumsuz görüşler temasında kullanım yaklaşımı, kalıcılık ve etkili öğrenme ve toplumsal yaklaşım olmak üzere üç kod bulunmaktadır. Akademisyenlerin büyük bir bölümü AEK’lerin basılı materyaller üzerinde dönüşüme neden olacağını ve bunun erişebilme kolaylığı nedeniyle yaşanacağını düşünmektedir. Olumsuz görüşler temasında bulunan üç kodda da birer görüş bulunmaktadır. Bu nedenle en çok hangi açıdan olumsuz görüş oluştuğu hakkında yorum yapılamamaktadır. Fakat toplumdaki basılı materyal barındırma isteği nedeniyle toplumsal yaklaşım kodunun olumsuz görüşler temasında daha baskın olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın beşinci araştırma sorusu olan *“Akademisyenlere göre her üniversitede açık eğitim kaynaklarının paylaşıldığı bir platform bulunmalı mıdır?”* sorusuna yanıt bulabilmek için akademisyenlere *“Her üniversitenin açık eğitim kaynaklarını paylaşmak için bir platforma sahip olması gerektiğini düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise bu platformun nasıl tasarlanması gerektiği konusundaki görüşlerinizi paylaşabilir misiniz? Cevabınız hayır ise nedenini açıklar mısınız?”* soruları yöneltilmiştir. Yanıtlar olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olmak üzere iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Olumlu görüşler temasında şeffaflık ve güvenilirlik ile ihtiyaç bazlı üretim ve paylaşım kodları bulunurken, olumsuz görüşler temasında ortak ve merkezi platform ile yetkinlik sorunları kodları yer almaktadır. Olumlu görüşler temasındaki kodlara üçer yanıt gelmiştir. Bu nedenle ön plana çıkan bir kod

bulunmamaktadır. Ancak oluşturulacak platform için ihtiyaç bazlı üretim ve paylaşım yapılması bilgiye ulaşmayı daha kolay hale getireceği için bu kodun daha önemli olduğu düşünülmektedir. Olumsuz görüşler temasında ise ortak ve merkezi platform kodu dikkat çekmektedir. Bu kodda dört görüş yer almaktadır. Olumsuz görüş bildiren akademisyenlerin tamamına yakını her üniversitede AEK platformu olmasına gerek olmadığını ve bunun yerine ortak bir platformun daha faydalı olacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak bu araştırmada elde edilen bulgular ve yapılan kapsamlı alanyazın incelemeleri, AEK'lerin öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırmaya katılan akademisyenler AEK'lerin bilgiye kolay erişim sağlama avantajını vurgularken, güvenilirlik ve doğruluk endişelerini de dile getirmişlerdir. Ayrıca AEK'lerin hazırlanması ve paylaşılması süreçlerinde hedef kitleye uygunluk ve kullanıcı dostu arayüzlerin önemini vurgulamışlardır. Öte yandan, araştırmaya katılan akademisyenlerin çoğunluğu tüm akademisyenlerin AEK hazırlama konusunda yeterli olmayabileceğini belirtmiştir. Bu yetersizlik endişesi, akademisyenlerin kapsamlı ve güvenilir AEK'lerin oluşturulması için özenli bir yaklaşım gerektiğini göstermektedir. Ayrıca basılı kaynaklara kıyasla AEK'lere daha kolay erişim sağlanmasının öğrenme materyallerinin dönüşümünde pozitif bir etki yaratabileceği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları akademisyenlerin AEK'lerin avantajlarını ve zorluklarını ifade etmelerine ve bu kaynakların eğitimdeki rolünü değerlendirmelerine yardımcı olduğu için önemli görülmektedir. Bu bulguların gelecekte AEK konusunda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Bu araştırmada akademisyenlerin açık eğitim kaynaklarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Alanyazın taramaları ve elde edilen bulgular doğrultusunda karar vericilere, uygulayıcılara ve ilerleyen süreçlerde bu konu ile ilgili çalışacak araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Bu araştırmaya dört farklı üniversiteden 11 akademisyen katılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda katılımcı sayısını artırarak daha kapsamlı bulgular elde edilebilir.
- Araştırmaya katılan akademisyenler farklı birimlerde ve farklı bölümlerde görev yapmaktadır. İlerleyen süreçlerde birim bazlı veya bölüm bazlı araştırmalar yürütülebilir.

- Alanyazın incelendiğinde özellikle Türkiye’de AEK özelinde yapılan bilimsel araştırma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu konunun farklı açılardan ele alındığı araştırmalar yürütülmelidir. Yürütülecek araştırmaların ilgili alanyazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.
- Araştırmaya katılan akademisyenler tüm üniversitelerde AEK platformu olması konusu hakkında yarı yarıya olacak şekilde farklı görüşler bildirmişlerdir. Bu konunun Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler tarafından değerlendirilmesi önerilmektedir.
- Başta BÖTE bölümlerinde görevli akademisyenler olmak üzere öğretim tasarımı ve dijital ders materyali hazırlama konusunda uzman kişilerce açıklık ve AEK hareketleriyle ilgili kapsamlı çalıştaylar düzenlenmelidir.
- AEK hareketinin ülkemizde daha fazla benimsenmesi ve toplumdaki farkındalık seviyesinin artması için yükseköğretim düzeyinde AEK ile ilgili bilgilendirici çalışmaların yürütülmesi faydalı olacaktır.
- Lisansüstü eğitim süreçlerinde AEK’lerle ilgili seçmeli dersler oluşturulmalıdır. Böylece geleceğin akademisyenleri lisansüstü eğitim süreci içerisinde gerekli farkındalıklarla donatılabilir.

Kaynakça

- Admiraal, W. (2022). A typology of educators using open educational resources for teaching. *International Journal on Studies in Education*, 4(1), 1-23. <https://doi.org/10.46328/ijonse.60>
- Adnan, M., Yakar, A., Kocatürk Kapucu, N., ve Köşk, U. C. (2021). Öğretim elemanlarının açık ders malzemelerinin üretim ve kullanımına ilişkin görüşleri ve katkı motivasyonları. *International Congress on Open Learning and Distance Education 2021 (ICOLDE 2021)*, 75-76, Erzurum. <https://ekitap.atauni.edu.tr/wp-content/uploads/2021/12/acikogretim.pdf> Erişim tarihi: 26.07.2023
- Al, U., ve Madran, O. (2013). Açık ders malzemelerine genel bakış: Türkiye Bilimler Akademisi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.15612/BD.2013.132>
- Black, H. (2023). Review of using open educational resources to promote social justice. *Communications in Information Literacy*, 17(1), 299-303. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2023.17.1.6>
- Bozkurt, A. (2014). Ağ toplumu ve öğrenme: Bağlantıcılık. *XVI. Akademik Bilişim Konferansı*, 601-606, Mersin. https://ab.org.tr/ab14/kitap/bozkurt_ab14.pdf Erişim tarihi: 27.07.2023
- Bozkurt, A. (2015). Kitlesele açık çevrimiçi dersler (Massive open online courses - Moocs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 1(1), 56-81.
- Chewe, P., Kakana, F., ve Inonge, I. (2021). Adoption and use of open educational resources by university academics at the University of Zambia. *Zambia Journal of Distance Education*, 1(1), 53-61.
- Cinel, İ., ve Özdemir Şahin, L. (2023). Açık eğitim kaynaklarına yönelik bakış açılarının incelenmesi: Bilgi ve Belge Yönetimi örneği. *Bilgi Dünyası*, 24(1), 1-24. <https://doi.org/10.15612/BD.2023.690>
- Datt, G., ve Singh, G. (2021). Acceptance and barriers of open educational resources in the context of Indian higher education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 47(3). <https://doi.org/10.21432/cjlt28028>
- Demirbağ, İ., Kemer, B., ve Çelik, Ö. (2023). Açık eğitim kaynakları ile ilgili lisansüstü tezlerdeki eğilimler: Bir sistematik tarama. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(2), 31-51. <https://doi.org/10.51948/auad.1311279>

- de Oliveira Neto, J. D., Law, V., ve Kang, S. P. (2023). Adoption of open educational resources in the global south. *Journal of Computing in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s12528-023-09351-8>
- Dragicevic, N., Pavlidou, I., ve Tsui, E. (2020). Use of hybrid classroom and open educational resources: Experience gained from a university in Hong Kong. *International Conference e-Learning 2020*, 3-14, IADIS Press. <https://www.iadisportal.org/digital-library/use-of-hybrid-classroom-and-open-educational-resources-experience-gained-from-a-university-in-hong-kong> Erişim tarihi: 26.07.2023
- Ekren, G., ve Genç Kumtepe, E. (2018). Yükseköğrenim düzeyinde uzaktan eğitimde “açıklık” kavramına yönelik içerik analizi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 4(2), 112-128.
- Feder, T. (2023). Free textbooks and other open educational resources gain popularity. *Physics Today*, 76(7), 18-21. <https://doi.org/10.1063/PT.3.5267>
- Fırat, M. (2019). *Uygulamadan kurama açık ve uzaktan öğrenme*. Ankara: Nobel Akademik.
- Forgette, C. (2020). Teacher perceptions of open educational resources in K-12 Mississippi classrooms. The University of Mississippi, Onur Tezi, Oxford, USA.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 2(3), 29-51.
- Güler, C. (2017). Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılık olarak yaş. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(3), 125-145.
- Hilton, J. (2016). Open educational resources and college textbook choices: A review of research on efficacy and perceptions. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 573-590. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9434-9>
- Hussain, I., Chandio, J. H., ve Sindher, R. H. K. (2013). A study on attitude of university academia towards the use of open educational resources in higher education. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 7(2), 367-380.
- Hylén, J. (2020). *Open educational resources: Opportunities and challenges*. <https://docs.prosient.com.au/prosientjspui/bitstream/10137/17756/1/interpublish41675.pdf> Erişim tarihi: 27.07.2023
- Issa, A. I., Ibrahim, M. A., Onojah, A. O., ve Onojah, A. A. (2020). Undergraduates' attitude towards the utilization of open educational resources for learning. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(3), 227-234.

- Kara, K., ve Karakoç, B. (2017). Yetişkin eğitiminde ‘sekiz süreç elementi’ doğrultusunda öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 613-634.
- Karakaş, M. (2019). Tess-india açık eğitim kaynaklarından faydalanılarak oluşturulan etkinliklerin cebir öğretimine etkisi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Bursa.
- Karataş, E., Bağrıaçık Yılmaz, A., Karataş, S., ve Banyard, P. (2022). Academics’ intentions to use open educational resources (oers) in professional development. *Acta Educationis Generalis*, 12(3), 27-46. <https://doi.org/10.2478/atd-2022-0022>
- Kip Kayabaş, B. (2020). *Eğitimde açıklık ve kitlesel açık dersler*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Kır, Ş. (2019). Kitlesel açık çevrimiçi ders ortamında psikomotor becerilerin kazanılmasına ilişkin öğrenen görüşleri ve öğreten rolleri. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Kurşun, E. (2011). An investigation of incentives, barriers and values about the oer movement in Turkish universities: Implications for policy framework. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- Madran, R. O. (2022). Açık eğitim kaynakları için semantik üst veri modeli tasarımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- Mcsorley, G., D'Entremont, A., Verrett, J., Ibrahim, N., Dickinson, J., Sellens, R., ve Salem, D. A. (2020). Open educational resources in undergraduate engineering education: Opportunities and challenges. 2020: *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA) Conference*, 186-193, Canada. <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/PCEEA/issue/view/873> Erişim tarihi: 26.07.2023
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev.). Ankara: Pegem.
- Mills, A., Bali, M., ve Eaton, L. (2023). How do we respond to generative AI in education? Open educational practices give us a framework for an ongoing process. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 16-30. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.34>
- Nagashima, T., ve Hrach, S. (2021). Motivating factors among university faculty for adopting open educational resources: Incentives matter. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(19), 1-10. <https://doi.org/10.5334/jime.678>

- Ojo, O., Salawu, I. O., ve Adedapo, A. (2023). Effect of open educational resources on teaching and learning as perceived by lecturers in selected Nigerian universities. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 22(1), 67-79.
- Otterburn-Martinez, J. (2023). Embracing the world beyond textbooks by utilizing open educational resources. *EnglishUSA Journal*, 8(1), 10-15.
- Özcan, H. (2019). Kitlesele açık çevrimiçi ders platformlarına yönelik puanlama anahtarı geliştirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özel, N. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle değişen bilgi kaynakları, hizmetleri ve öğrenme ortamları. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 270-294.
- Peregrino, L. P., Caballes, D. G., ve Javillonar, M. G. (2020). Public secondary school teachers' awareness of open educational resources (oer). *CiiT International Journal of Programmable Device Circuits and Systems*, 12(4), 76-80.
- Pete, J., Mulder, F., Neto, J. D. O., ve Omollo, K. L. (2018). Differentiation in access to, and the use and sharing of (open) educational resources among students and lecturers at technical and comprehensive Ghanaian universities. *Open Praxis*, 10(4), 405-421.
- Roncevic, M. (2022). *Open educational resources: The story of change and evolving perceptions*. <http://www.noshelfrequired.com/open-educational-resources> Erişim tarihi: 30.06.2023
- Rutter, A., Black, D., Ali, S., ve Berg, M. A. (2023). Open educational resource textbooks and teacher education: A descriptive analysis of student in language/literacy development courses. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 5(4), 530-549. <https://doi.org/10.46328/ijonse.158>
- Saadatmand, M. (2017). A new ecology for learning an online ethnographic study of learners' participation and experience in connectivist moocs. University of Helsinki Faculty of Educational Sciences Doctoral Thesis, Helsinki, Finland.
- Şen Baysal, A., Çakır, H., ve Toplu, M. (2015). Açık eğitim kaynaklarının gelişimi ve Türkiye'de uygulama alanları. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(3), 461-498.
- Sunar, A. S., Yükseltürk, E., ve Duru, İ. (2022). Analysis on use of open educational resources during emergencyremote education due to covid-19: A case study in Turkey. *SAGE Open*, 12(4), 1-15. <https://doi.org/10.1177/21582440221130299>
- Tısoğlu, S., ve Kaya, K. Y. (2020). Bir KAÇD'nin tasarım ve uygulama sürecinin eğitimci deneyimleri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2535-2551. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.763555>

- UNESCO. (2019). *Recommendation on open educational resources (oer)*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-educational-resources-oer> Erişim tarihi: 26.07.2023
- Üstün, A. G., Tanış, H., Kaba, E., Aksoy, D. A., Kayaduman, H., Uçar, H., Kurşun, E., ve Bozkurt, A. (2021). Açık eğitsel kaynak (AEK) sunan platform bileşenlerinin incelenmesi. *International Congress on Open Learning and Distance Education 2021 (ICOLDE 2021)*, 240-248, Erzurum. <https://ekitap.atauni.edu.tr/wp-content/uploads/2021/12/acikogretim.pdf> Erişim tarihi: 26.07.2023
- Warner, T. L. (2020). Analysis of HBCU faculty awareness and perceptions regarding open educational resources (oer) for teaching enhancement. Tennessee State University Department of Educational Leadership Doctoral Thesis, Nashville, USA.
- Wright, R. E., Goldman, J. M., ve Reeves, J. L. (2019). *Open educational resource (oer) adoption in higher education: Examining institutional perspectives*. https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=asl_staffpres Erişim tarihi: 28.07.2023
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Seçkin.
- YÖK. (2020). “YÖK Dersleri Platformu” öğrencilerin erişimine açıldı. <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/04-yok-dersleri-platformu-erisime-acildi.pdf> Erişim tarihi: 26.10.2023

Yazar Hakkında

Soner ALTINTAŞ



Lisans eğitimini 2016 yılında Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde; yüksek lisans eğitimini 2022 yılında Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Lisans mezuniyetinin ardından yaklaşık 5 yıl kadar kamu kurumlarında (ücretli) ve özel bir okulda öğretmenlik mesleğini yürütmüştür. 2022 yılının Aralık ayından itibaren ise Kırklareli Üniversitesi, Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü'nde Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

Posta adresi: İstiklal Mah. İstanbul Asfaltı Yolu Üzeri Küme Evleri No:3 Keçiçepe Mevkii 39750, Lüleburgaz/KIRKLARELİ

Tel (İş): +90 288 417 49 96 (5635)

Eposta: soneraltintas@klu.edu.tr

URL: <https://personel.klu.edu.tr/soneraltintas>



Gönderim: 03.06.2023

Kabul: 27.01.2024

Tür: Araştırma Makalesi

Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri (Atatürk Üniversitesi örneğinde)

Fatih KANCINAR

^a Atatürk Üniversitesi Hıms Meslek Yüksekokulu, ORCID: 0000-0002-9329-3281

Özet

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla geliştirildiği günümüzde, birçok sektörün bundan etkilendiği gibi eğitim de bu gelişmelerden etkilenmiştir. Bu çalışmanın amacı; sürekli güçlenerek ve kendini yenileyerek daha fazla bireyin eğitiminin, daha az maliyetle yapılabildiği uzaktan eğitim uygulamalarının eğitimdeki yerini, avantaj ve dezavantajlarını yükseköğretim öğrencilerinin görüşleriyle ortaya çıkarmaktır. Yapılan araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu Erzurum Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören 40 ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze, çevrimiçi görüşme ve telefon görüşmeleri ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi aracılığıyla tema ve alt temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Yapılan görüşmeler ışığında; teknoloji okuryazarlığını geliştirmesi, eğitimi mekândan ve zamandan bağımsız kılması yönüyle uzaktan eğitimin avantaj sağladığı; ders verimliliğinin düşük olması, zaman kontrolü açısından dezavantajlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: uzaktan eğitim, pandemi dönemi, öğrenci görüşleri.

Views of university students on distance education practices during the pandemic period (in the sample of Atatürk University)

Abstract

In today's rapidly developing world of information and communication technologies, education, like many other sectors, has been influenced by these advancements. The purpose of this study is to explore the role of distance education applications, which enable education to reach more individuals with less cost by continuously strengthening and renewing themselves, along with their advantages and disadvantages, through the perspectives of higher education students. A case study, one of the qualitative research designs, was employed for this study. The study group consisted of 40 undergraduate students studying at Erzurum Atatürk University. Research data was collected through semi-structured interview forms conducted face-to-face, online, and via telephone conversations. The obtained data were analyzed by creating themes and sub-themes through content analysis. Based on the interviews conducted, it was found that distance education offers advantages in terms of enhancing technological literacy and providing flexibility in terms of space and time for education. However, it was also revealed that it has disadvantages in terms of lower instructional effectiveness and lack of time control.

Keywords: distance education, pandemic period, student opinions

Kaynak Gösterme

Kancinar, F. (2024). Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri (Atatürk Üniversitesi örneğinde). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 10(1), 132-154. <https://doi.org/10.51948/auad.1309361> 132

Giriş

Eğitim, insanların davranışına etki edebilme gücüne sahip etkili bir araçtır. Topluları oluşturan insanların davranışlarına etki eden bir gücün, toplumu da farklı yönlerden etkilediği söylenebilir. Topluların başarı sağlamaları, toplumu oluşturan bireylerin eğitim seviyeleriyle doğrudan ilişkilidir (Al ve Madran, 2004). Eğitim için yapılan tanımlara bakacak olursak, Ertürk'e (1975) göre eğitim; insanların deneyimleri yoluyla, bilerek ve isteyerek davranışlarında değişiklikler meydana getirme sürecidir. Başka bir tanımda eğitim, bireylerin zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal gelişim alanlarındaki davranışların en uygun ya da istendik yönde olmasını amaçlayan çalışmaların tümü olarak bildirilmiştir (Akyüz, 1982). Önder'e (1992) göre eğitim; bireye davranış, alışkanlık, tutum kazandırma süreci olarak ele alınmıştır. Demirel'e (1992) göre eğitim, bireyde var olan yeteneklerin geliştirilmesinin yanı sıra yeni bilgi, beceri kazandırılması amacıyla sürekli yapılan uygulamalardır. Eğitim, toplumların hedeflerine varabilmek için binebilecekleri en güvenilir taşıttır (Apple, 1987). Eğitim; yakın ve uzak hedefleri olan insan sermayesini en iyi şekilde değerlendirebilecek ve özünde insana ve topluma iyi bir yaşam sunmayı hedeflemiş yatırım aracıdır (Psacharopoulos ve Woodhall, 1993; Şişman, 2007). Yapılan tanımlardan yola çıkarak eğitimin; bireye yeni davranışlar kazandırabilme, var olan davranışlar üzerinde değişiklik yapabilme, istendik yönde olma, süreç olma özelliklerini barındırdığı söylenebilir. Eğitimin amacı; bireylerin ve toplumların çıkarlarını gözetmek olmalıdır, aksi durumda insanları köleleştirme aracına dönüşebilir (Ergün, 2009). Eğitimin, bakanlıkların denetiminde, devlet okullarında veya özel okullarda, örgün ya da yaygın eğitim modelleriyle uygulandığı günümüzde, uygulanma şeklini belirleyen farklı sebepler bulunmaktadır. Sebeplerden birkaçı; verilecek eğitimin verimli olması için hangi yöntemin daha etkili olduğu, eğitim alan bireylerin yaşı, işi gibi yaşamsal özellikleri, sürece nasıl dahil olabilecekleri ve ülkenin içinde bulunduğu durumlar olarak sıralanabilir.

İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde örgün eğitimin daha çok uygulandığı söylenebilir. Örgün eğitimde aynı ortamda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin etkileşim halinde oluşu, eğitimin belli düzen dâhilinde oluşu, uygulamaların denetimlerinin daha rahat oluşu, öğrenci davranışlarını gözleme kolaylığı gibi nedenler örgün eğitimin kullanılmasının cazibesi olarak görülebilir. John Dewey' in yaparak yaşayarak öğrenme modelinde de eğitimde uygulamaların önemli olduğu ifade edilmiştir (Bozkurt, 2017). Eğitim uygulamalarının tek yönlü, farklı seçenekler üzerinde seçim hakkı tanımaması, demokratik eğitim anlayışına uygun bir yaklaşım değildir (Gutmann ve Ben Porath, 2014).

Her bireyin yetenek ve zekâsı farklı düzeylerde olduğu gibi anlama ve kavrama yöntemi de farklılıklar gösterir. Etkili ve verimli bir eğitim için farklılıkları göz önünde bulunduracak yeni bir zihniyete ya da var olanı değiştirmeye ve geliştirmeye ihtiyaç vardır (Erdem, 2005). Devletlerin eğitim politikaları, öğrencileri en iyi şekilde eğitmeye yönelik olmalıdır (Cohen, Manion, Morrison, 2013). Dinamik bir eğitim sistemiyle zamanın şartlarına uygun nitelikli insan gücü yetiştirilebilir (Çelik, 1998; Varol, 2001). Nitekim bilim ve teknolojinin hızlı ilerleyişi eğitimde de olumlu değişimlerin olmasını sağlamıştır. Örgün eğitimin içerisinde de teknik alt yapının elverdiği ölçüde dijitalleşme olmuştur (Ateş ve Altun, 2008; Deperlioğlu ve Yıldırım, 2009; Şenkal ve Dinçer, 2012; Varol, 2001). Matbaanın icadı ve yaygınlaşmasıyla eğitim kaynaklarının çoğaltılarak dağıtılması sağlanmış ve zamandan ve maliyetten tasarruf edilerek eğitim materyali ve kaynak bulma gibi problemler yüksek oranda çözüme kavuşmuştur (Al ve Madran, 2004). Uzaktan eğitimin geçmişi 1800'lü yıllara dayanmakla beraber ülkemizde 1924' te John Dewey' in önerileriyle kullanılmaya başlanmıştır (Akdemir, 2011). 1950 yılında mektup ile uzaktan eğitim yapılmıştır (İşman, 2005). Uzaktan eğitim kullanılmaya başlandığı ilk zamanlar mektup, CD, Radyo, gazete, TV aracılığıyla yürütülen yüz yüze eğitimin olmadığı bir eğitim iken (Duman, 1992), internetin yaygınlaşmasıyla birlikte eş zamanlı bağlantıların yapıldığı bir hal almıştır (Şen, Atasoy ve Aydın, 2010). İnternet desteğini alan uzaktan eğitim diğer uzaktan eğitim yöntemlerinin önüne geçmiştir (Şahin ve Tekdal, 2005). Teknolojinin eğitimde kullanılmasıyla ve eğitimin amaçlarına yönelik araç-gereç, materyal desteğiyle kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilir (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010). Bu sistemden faydalananların teknolojik cihazları kullanarak, teknolojik cihaz kullanımını da öğrenmeleri ve bu sayede gelişmelere yakın olmaları sağlanabilir (Burma, 2008).

Dünyanın içinde bulunduğu ve toplumun tüm kesimlerinin bilgi çağı olarak gördüğü 21.yüzyılda, bilgi toplumu olmak için eğitim ve öğretimin her yaşa uygulanabilir olması gerekmektedir (Odabaş, 2003). Bunu sağlamanın yolu, teknolojinin eğitime entegrasyonu şeklinde olabilir. Çünkü eğitim, toplumun tüm kesimine ancak her bireye bulunduğu yerde, olduğu yaşta, çalışma hayatına müdahale etmeden, istediği zaman ve gerekli olan bilgiye ulaşabileceği imkânlar oluşturulduğunda uygulanabilir (İşman, 2011; Özer, 1990). Ülkelerin bilişim teknolojilerinden daha fazla faydalanabilmenin yollarını araştırmalarının sebebi teknolojinin eğitimde ki gücüne inanmış olmalarıdır (Deperlioğlu ve Yıldırım, 2009). Hızla gelişen ve ucuzlayan teknolojik alt yapıların eğitime katılmasıyla hızla artan nüfusu, eğitim teknolojilerini kullanarak eğitmek hem daha az maliyetli hem de daha uygulanabilir

görülmektedir (Ateş ve Altun, 2008; Balaban, 2012; Oran ve Karadeniz, 2007; Özbay, 2015; Toker Gökçe, 2008). Son yıllardaki teknolojik ilerlemelerin eğitimde kullanımını sıklaştırdığı ve geliştirdiği uzaktan eğitim için yapılan tanımlara bakacak olursak; Uzaktan eğitim, gerekli tüm fiziki şartların, araç-gereç ve alt yapının, öğrenci ve öğretmenin bir araya getirilmesiyle ortaya çıkar (Gürer, Tekinarslan, Yavuzalp, 2016; Türkoğlu, 2003). Başka bir tanımda öğrenen ve öğretmenin farklı mekânlarda olduğu, ders kaynakları ve etkileşim için teknolojiden faydalanılmasıyla ortaya çıkan eğitimidir (Çukadar ve Çelik, 2003; Odabaş, 2003). Uzaktan eğitim, kaynak ile alıcı arasında bağlantı kurabilen sistemdir (Eygü ve Karaman, 2013). Uzaktan eğitim gerek farklı yer, zaman, yaş gibi eğitimin önünde bulunan zorlukları aşabildiğinden gerekse performans, düşük maliyet, fırsat eşitliği, bireysel öğrenme, sayıca fazla olan hedef kitlesine hitap edebilme yönüyle geleceğin eğitim sistemi olarak görülmektedir (Girginer, 2001; Tuncer ve Taşpınar, 2008). Uzaktan eğitim, günümüzde web tabanlı ve mobil uyumluluğuyla yaygınlığını arttırarak bilgiye ulaşmanın önündeki zorluk ve sınırlılıkları kaldırmıştır (Akkuş ve Kapıdere, 2013; Ergüney, 2015; Fidan, 2016). Uzaktan eğitimde yapılan performans değerlendirmeleri otomatik olarak sistem tarafından yapıldığından hızlı ve güvenilir olma özelliklerine de sahiptir (Varol, 2001). Bakıldığında uzaktan eğitim sistemlerini kullanarak eğitim yapılan bölüm, program ve üniversitelere rağbet artmaktadır (Özturan, Egeli ve Darcan, 2000). Üniversitelerin geniş kitlelere hizmet verebilmeleri için gerekli alt yapıyı sağlayarak, uzaktan eğitim sistemini kullanmaları gerekmektedir (Akkuş ve Kapıdere, 2013; Toker Gökçe, 2008). Yükseköğretimde uzaktan eğitim yöntemiyle okuyanlar ile örgün eğitim yöntemiyle okuyanlar arasında yaş profili ve taşıdıkları sorumluluklar bakımından farklılıklar bulunmaktadır (Akdemir, 2001). Yükseköğretimin yanı sıra yaşam boyu öğrenmede de teknoloji destekli eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Yaşam boyu öğrenme sadece mesleki gelişim için değil kişisel gelişim içinde önemli katkılar sağlayacağından sürekli eğitim merkezlerine yapılan talepler gün geçtikçe artmaktadır (Ağır, 2007). Bilgi ve iletişim çağı olarak nitelendirilen günümüzün, eğitim taleplerini yüksek oranda üstlenmeye aday; uzaktan eğitim uygulamalarının, özellikle en sık kullanıldığı yükseköğretim kurumlarında sunmuş olduğu fırsatları ve neden olduğu sınırlılıkları öğrenci görüşleriyle ortaya çıkarma, bu çalışmanın yapılma gerekçesini oluşturmaktadır.

Araştırma Sorunsalı

Bu çalışmanın amacı; pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin yükseköğrenim gören öğrencilerin görüşlerini inceleyerek, onların gözüyle uzaktan

eğitime bakmak ve uzaktan eğitimin avantajlı ve dezavantajlı yönlerini açığa çıkarmaya çalışmaktır. Bu kapsamda eğitim sistemlerinin olmazsa olmazı öğrencilerin bu konuda ki görüşlerinin inceleneceği çalışmanın, alanyazına değer katacağı ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Belirtilen amaç ve önemine istinaden ortaya çıkan araştırma sorusu ise; Yükseköğrenim gören öğrencilerin pandemi döneminde aldıkları uzaktan eğitime dair görüşleri nelerdir? olmuştur.

İlgili Alanyazın

Uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili alan yazında yapılan çalışmalar bulunmasına karşın yükseköğretimdeki paydaşlar grubuyla az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Özdoğan ve Berkant' ın (2020) uzaktan eğitime yönelik paydaş görüşlerini incelemelerinde; uzaktan eğitimle pandemi sürecindeki eğitim ihtiyacı karşılanabilirliği sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Demir ve Özdaş (2020) tarafından yapılan araştırmada; uzaktan eğitimin teknolojik alt yapı, derse katılım oranları, iletişim ve haberleşme ile ilgili sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmektedir. Öğrenme-öğretme stillerinin bireylerin akademik başarılarına etkisi ile ilgili yapılan çalışma da öğrenme stillerinin akademik başarıya etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır (Özgür, 2013). Yüz yüze eğitimle uzaktan eğitimin başarı, doyum ve tutum gibi öğrenme deneyimleri açısından karşılaştırıldığı araştırmada anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır (Horzum ve ark., 2013). Şahin ve Tekdal (2005) tarafından yapılan çalışmada internet tabanlı uzaktan eğitimin yüz yüze yapılan eğitime göre daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ateş ve Altun (2008), öğrencilerin internet tabanlı eğitimi, yüz yüze eğitime oranla daha fazla tercih ettikleri sonucuna varmışlardır. Ishmael, Heiser ve Payne (2020) mobil öğrenmenin, uzaktan eğitimde kullanılabileceğini bildirmişlerdir. de Oliveira, Penedo ve Pereira (2018); uzaktan eğitimin esnekliği yönüyle avantaj sağladığını bildirilmektedir. Bireylerin uzaktan eğitimi seçmelerinin farklı sebepler barındırdığını bildiren çalışmalar bulunmaktadır (İlgaz ve Aşkar, 2009; Young ve Rogers, 1998). Teknolojik alt yapı problemlerinin uzaktan eğitim için olumsuz algı oluşturduğunu, bu durumda uzaktan eğitim için dezavantaj oluşturduğu bildirilmiştir (Duman, 2020; Koppelman ve Vranken, 2008). Alan yazındaki çalışmaların uzaktan eğitimin yararları, kullanışlılığı üzerine yapıldığı; güncel çalışmalarında, pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim odaklı olduğu görülmektedir. Bu anlamda yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzer ve farklı sonuçların ortaya konulduğu söylenebilir. Bu çalışmanın gerek çalışma grubunun farklılığı gerek sonuçlarıyla alanyazına değerli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma da tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli nitel araştırmalarda kullanılan önemli tekniklerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Tarama modeli, araştırmacıların bir durumu, olayı ya da eylemi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma modelidir (Yin, 2012). Nitel olan bu çalışmanın amacı doğrultusunda, salgın sürecinde yaşanan durumların eğitimde kullanılan yöntemi etkilemesi, öğrenci görüşlerine bağlı olarak, oluşan yeni durumun onlara neler hissettirdiği, aldıkları eğitimin verimliliğini nasıl değerlendirdikleri hususlarının derinlemesine incelemek adına bu model tercih edilmiştir.

Araştırma Alanı ve Katılımcılar

Çalışma grubunu 40 yükseköğrenim ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu gönüllülük esasına dayanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubunda ki öğrencilerin yarısını 1. sınıf öğrencileri, yarısını 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrenciler Atatürk Üniversitesi'nde Çocuk gelişimi, Optisyenlik, Eczane Hizmetleri, Laborant ve Veteriner Sağlık, Tıbbi Laboratuvar Teknikleri programlarında öğrenim gören öğrencilerden her sınıf düzeyinde eşit sayıda olmak üzere seçilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılır (Patton, 1987). Belirlenen ölçütler, yükseköğretim öğrencisi olmak, örgün eğitim alıp uzaktan eğitim ile pandemi döneminde eğitim görmek olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında ilk olarak detaylı veri toplanması için on soru hazırlanmıştır (beş soru demografik durumları içeren, beş soru süreci değerlendirmelerine yönelik). Sonrasında alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşü alınarak bazı sorular birleştirilmiştir. Bunların sonucunda görüşme formu üç soru demografik bilgileri içeren, üç soru katılımcıların değerlendirmelerini içeren toplamda altı soruluk son halini almıştır.

Veri Toplama Süreci

Çalışma verileri 05.05.2020-31.12.2020 tarihleri aralığında Atatürk Üniversitesinde ön lisans eğitimi gören 40 öğrenciden yüz yüze, çevrimiçi görüşme veya telefon görüşmesi yapılarak toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılarının sıklıkla kullanıldığı ve sonuçların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı bir analiz tekniğidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Betimsel analiz tekniği, üç adım (veri indirgeme, veri sunumu, çıkarım ve doğrulama) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin sunumunda atıf seçiminde çarpıcı (farklı görüş), açıklayıcı (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler kriterleri dikkate alınmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Formlardan elde edilen veriler önce Office programına aktarılmış, birkaç kez okunmuş ve bunun için kodlama oluşturulmuştur. Ardından kodlar bir araya getirilerek ve araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar ortaya konularak betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır.

Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz; analiz için çerçeve oluşturma, verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada betimsel analiz yapılırken ilk olarak, kavramsal çerçeveye göre hazırlanan görüşme sorularından yola çıkarak veri analizi için tematik çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra, tematik çerçeveye göre işlenen veriler anlamlı bir bütün içerisinde düzenlenerek, bulgular yorumlanmıştır.

Etik Konular

Çalışma verilerini toplamak için oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun öncesinde, katılımcılara, bu çalışma kapsamında verecekleri cevapların sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve kişisel veri istenmediği yazılı olarak beyan edilmiştir. Pandemi sürecindeki eğitim süreçlerine ilişkin belirtmek istedikleri durumlarını paylaşarak, gelecekte olası benzer bir durum karşısında sürece katkı sunmak için çalışmanın yapıldığı katılımcılara bildirilerek ve sürece katkı sunmak isteyip istemedikleri sorularak, onayları alındıktan sonra veriler toplanmaya başlanmıştır. Veriler, pandemi sürecine dair önlemler alınarak yüz yüze, telefon görüşmesiyle ve çevrimiçi platformlar üzerinden toplanmıştır.

Araştırmanın Güçlü Sınırlı Yönleri

Çalışma yönteminin var olan durumu inceleme üzerine kurulu olması ve verilerin açık uçlu sorulara verilen cevaplarla oluşması açısından, bildirilmek istenenlerin net ve açık bir şekilde anlatılabilmemesinin önünü açmıştır.

Çalışma verilerinin toplandığı sürecin pandemi dönemi olması, bazı öğrencilere ulaşma konusunda sınırlılıkların oluşmasına sebep olmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışma kapsamında elde edilen veriler, hazırlanan sorulara verilen cevaplar çerçevesinde gruplandırılmıştır. Ortaya çıkan gruplar bulguların üç temel başlık çerçevesinde oluştuğunu göstermektedir. Böylece bulgular üç ana tema altında gruplandırılmıştır. Tema başlığı altında alt temalara ve nedenlerine ilişkin kodlara yer verilerek, katılımcı görüşleriyle desteklenmiştir.

Uzaktan Eğitimin Avantajlarına İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğrencilere, “Pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamalarının avantajları hususundaki değerlendirmeleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar, nedenlerine ilişkin kodlar ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı gösterilmiştir.

Tablo 1					
<i>Uzaktan Eğitimin Avantajları</i>					
Tema	Alt tema	f	%	Nedenlerine ilişkin kodlar	f
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Bireysel Avantajlar	23	57.5	Teknoloji okuryazarlığının gelişmesi	19
				Araştırma yönünün ortaya çıkması	4
				Otokontrolün gelişmesi	2
	Sistem Avantajları	16	40	Derslerin devam etmesi	12
				Eğitimin mekândan bağımsız olması	5
				Kaçırılan derslerin telafi edilebilmesi	2

Tabloya bakıldığında katılımcıların çoğu, uzaktan eğitimin teknoloji ile olan ilişkilerini iyileştirdiğini, otokontrolünü geliştirdiğini bildirmektedir. Katılımcıların yarısına yakını da eğitimin zaman ve mekândan bağımsız olmasını ve eğitim-öğretimin uzaktan eğitimden dolayı sürekliliğinin olmasını avantaj olarak bildirdikleri görülmektedir. Tablo 1 deki tema ve alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Teknoloji okuryazarlığının gelişmesi

“Uzaktan eğitim sürecinde daha çok araştırdım word, powerpoint, excel, skype, zoom gibi programları kullanmayı bilmiyordum, uzaktan eğitim sayesinde hepsini öğrendim.”(K40)

“...bana katkısı oldu telefonda bilmediğim yapamadığım uygulamaları kullanmaya başladım ve en çok da bilgisayar kullanmamı geliştirdi.”(K10)

“İnternet üzerinden eş zamanlı olarak grupla çalışmayı, anlaşmayı tecrübe edindim. Online dersler hakkında bilgi sahibi oldum. İşleyişi ve teknoloji konusundaki birçok eksikimi tamamladım.”(K17)

Yukarıda öğrenci görüşlerinde, uzaktan eğitim sürecinde önceden bilinmeyen birçok bilgisayar programıyla çalışmayı öğrenme, teknoloji adına yeni bilgiler edinme ve online sınıf ortamının katkıları vurgulanmıştır. Bu alt temaya ilişkin görüş bildiren öğrencilerin bir kısmı uzaktan eğitimin araştırma yönlerini ortaya çıkarmasını neden olarak göstermişlerdir.

Araştırma yönünün ortaya çıkması

“Araştırmacı yanımı keşfettim. Daha çok araştırmaya bulmaya meyilli biri olduğumu anladım.”(K18)

“Acaba uzaktan eğitim nasıl olacak, yapabilir miyim diye endişelerim çok oldu bu yüzden hep bir araştırma içerisindeydim, öğrenme peşindeydim. Bir süre sonra bundan keyif aldığımı hissettim ve araştırarak çok şey öğrendim hala öğreniyorum.”(K24)

Yukarıda öğrenci görüşlerinde de vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş bildiren öğrenciler, süreç içerisinde merak ettikleri, bilmedikleri konuları araştırırken bundan heyecan duyduklarını ve iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu alt temaya yönelik görüş bildiren 2 öğrenci kendi kendini kontrol edebilme yeteneğini geliştirmeyi neden olarak belirtmiştir.

Otokontrolün gelişmesi

“Uzaktan eğitimde bilgisayar ve telefonla çok vakit geçirildiğinden kendimi kontrol etmem gerektiğini düşündüm aksi halde bağımlı olabilirdim. Her şeyi plan dâhilinde yapmaya çalıştım bu sebeple. Sorunsuz ve her şeye vakit ayırarak süreci geçirmeye çalıştım.”(K31)

Yukarıdaki öğrenci görüşünde zamanı doğru yönetmek ve bağımlı olmamak için planlı bir süreç yaşama ve otokontrolün artması neden olarak vurgulanmıştır. Bunların yanı sıra uzaktan eğitim sistemlerinin sunmuş olduğu avantajlarda görüşme yapılan katılımcıların %40 tarafından vurgulanmıştır. Derslerin devam etmesi 12 katılımcı tarafından, eğitimin mekândan bağımsız olması 5 katılımcı tarafından, kaçırılan derslerin telafi edilebilmesi ise 2 katılımcı tarafından sistem avantajı olarak belirtilmiştir. Bunlara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Derslerin devam etmesi

“Bu dönemde hiç olmazsa online ders işlediğimiz için birçok avantajı var tabi ki dersleri oradan güzelce işledik, geri kalmadık eğitimimizden.”(K22)

“Derslerin aksatılmayarak eğitim sürecinin devam ettirilmesi açısından çok çok güzel oldu, zorluklar yaşansa da süreç aksatılmadı.”(K39)

Yukarıdaki öğrenci görüşlerinde pandemi sürecinde eğitim sürecinin uzaktan eğitim ile devam ettirilmesi uzaktan eğitim sistemlerinin avantajları alt temasına neden olarak belirtilmiştir. Ayrıca eğitim yapmak için uzaktan eğitimin mekâna bağımlı olmayan özelliğinin de avantaj olarak vurgulandığı katılımcı görüşü aşağıda bulunmaktadır.

Eğitimin mekândan bağımsız olması

“Bu süreçte okula gitme gibi bir durum olmadığından rahat bir şekilde istediğim saatte ödevlerimi yapabildim, diğer işlerimi derslerden sonra hemen halledebildim, uzaktan eğitimle herkesin evinden okuyabileceğini de görmüş olduk.”(K14)

Yukarıdaki öğrenci görüşünde uzaktan eğitimin toplu mekanlarda yapılma zorunluluğunun olmaması ve mekândan serbestlik durumunun alt temaya neden olarak belirtildiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin giremediği derslerin telafisini kolaylıkla yapabilmeyen vurgulandığı katılımcı görüşü aşağıdadır.

Kaçırılan derslerin telafi fırsatı

“Canlı derslere katılamadığım zamanlarda kayıtlardan dersi dinleme fırsatının sunulması büyük avantaj sağladı. Tüm dersleri kayıtlardan tekrar edebildim.”(K19)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde eş zamanlı olarak izlenemeyen dersin, video kayıtlarının uzaktan eğitim sistemlerinde kayıtlı olması ve istendiği zaman izlenebilmesi avantaj olarak belirtilmiştir.

Uzaktan Eğitimin Dezavantajlarına İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğrencilere, “Pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamalarının dezavantajları hususundaki değerlendirmeleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar, nedenlerine ilişkin kodlar ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı gösterilmiştir.

Tablo 2					
<i>Uzaktan Eğitimin Dezavantajları</i>					
Tema	Alt tema	f	%	Nedenlerine ilişkin kodlar	f
Uzaktan Eğitimin Dezavantajları	Uzaktan Eğitim Sisteminin Dezavantajları	40	100	Verimliliğin düşük olması	38
				Alt yapı problemleri	23
				Fırsat eşitsizliğinin olması	20
				Mobil cihazlarla tam uyumlu olmama	8
				Uygulama derslerinin online olması	4
	Bireysel Dezavantajları	35	87.5	Zamanın kontrol edilememesi	31
				Ödevlerin fazla olması	6
				İnsan ilişkilerinin zayıf olması	2

Tablo 2 ye bakıldığında katılımcıların tamamının, uzaktan eğitimin sistemsel dezavantajlarına ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir. Ders verimliliklerinin düşük olması, teknolojik alt yapının yetersizliği, fırsat eşitliği sağlamaması öne çıkan sistemsel dezavantajlar olarak bildirilmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğu iletişim eksikliği, zaman yönetimi ve verilen ödevlerin fazla olmasını dezavantaj olarak bildirmişlerdir. Tabloda bulunan tema ve alt temaya yönelik öne çıkan katılımcı görüşleri aşağıda bulunmaktadır.

Verimliliğin düşük olması

“...ben pek verim aldığımı düşünmüyorum çünkü çok fazla bağlantı kopukluğu yaşadım, sağlık problemleri, ev ortamının pandemiden dolayı kalabalığı gibi birçok faktörden dolayı.”(K3)

“...daha çok geliştirilmesi lazım (görüntülü bağlanma oranı düşük, sistem gücü düşük, zaman kısıtlı vs.) aksi takdirde verimsiz ve bir şey bilmeyen bir nesil yetişebilir. Benim için verimli oldu diyemem.”(K30)

Yukarıdaki katılımcı görüşlerinde pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim ile aldıkları eğitim verimliliğinin istedikleri gibi olmadığı belirtilmiştir. İlgili soruya yönelik görüş bildiren diğer katılımcılarda benzer ifadelerde bulunmuşlardır. Ayrıca bu alt temaya ilişkin görüş bildirenlerin yarısından fazlası teknik alt yapı eksikliğini ve yaşanan problemleri neden olarak vurgulamıştır. Öne çıkan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Alt yapı problemleri

“İnternet sorunu, veriye ulaşamama, sistemden atılma, ödev yükleyememe gibi sorun çok yaşadım bu yüzden çok tedirginlik geçirdiğim günlerim oldu.” (K2)

“Elektrik, internet ve zaman sıkıntısı yaşadım çoğunlukla, sistem sürekli sınavda iken sınavdan atıp duruyordu. Dersten kopmalarım neyse de sınav esnasındaki bağlantı kopmalarından dolayı çok ağladım...”(K19)

Yukarıdaki katılımcı görüşlerinde ve diğer katılımcı görüşlerinde, UE sisteminin internet alt yapısını kullanması ve yoğun katılım durumlarında aksaklıkların yaşanması, öğrencilerin özellikle sınav dönemlerinde bu duruma maruz kalmalarının onlarda yarattığı olumsuz duyguların kaynağı olarak vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca pandemi döneminde uygulanan UE nin her öğrenciye eşit fırsatı tanımadığını belirten katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

Fırsat eşitsizliğinin olması

“...bunların yanı sıra bazı insanlar daha kolay şekilde süreci geçirebiliyorlar, çünkü şehirdeler, bilgisayarları, işleyen telefonları vs. sıkıntı çekmedi belki de çoğu ama biz sadece bir telefon ve köyde. İhtiyacımız olan her şeye hemen yetişemedik internet bulamadık bazen, telefon iyi çekmedi, benim için çok zorlu bir süreçti muhtemelen benim gibi olanlar içinde öyledir.”(K8)

“...evinde internet olmayan, köyde oturup şebekesi olmayan, telefonuna uygulama inmeyen, bilgisayarı olmayan birçok arkadaşım var ve bunlar çok zorlandılar. Benim evimde internet olmasına rağmen yeri geldi çok zorlandım. Telefonum dondu vs....”

Yukarıdaki görüşlerde özellikle taşrada yaşayan bireylerin UE sistemleri üzerinden eğitimlerini devam ettirebilmelerinin zorlukları üzerinde durularak UE nin fırsat eşitsizliği oluşturduğu vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin daha çok sahip oldukları mobil cihazlarla UE derslerinde girmeye çalışmalarıyla ortaya çıkan mobil cihazlarla uyumsuzluk durumlarına yönelik bildirilen öne çıkan görüş aşağıdaki gibidir.

Mobil cihazlarla tam uyumlu olmama

“...sadece telefonum var mesela benim, derslere bağlanabiliyordum ama ödevleri yüklemek için girdiğimde ödevi yükleyemiyordum, sunum yapamıyordum. O süreçte evden çıkmak doğru olmazsa bile ben çok kez bilgisayara ulaşmak için akrabalarım ya da arkadaşım gittim. ” (K33)

Yukarıdaki görüşte ve bu alt temaya ilişkin bildirilen diğer görüşlerde UE sistemlerinin mobil cihazlarla tam olarak entegrasyonun sağlanmaması durumunu ve bazı işlevleri yerine getirememenin dezavantajlı noktaları vurgulanmıştır. Ayrıca uygulama derslerinin çevrimiçi ders şeklinde yapılmasını bu alt temaya neden olarak gösteren katılımcı görüşlerinden öne çıkan görüş aşağıda sunulmuştur.

“...uygulama dersleriminiz vardı bunları uzaktan eğitimde yapamadık sadece teorik dersler işledik bu da bizim için dezavantaj.”

Tablo 2 ye bakıldığında UE nin bireysel dezavantajlarının %87,5 olarak değerlendirildiği görülmektedir. Buna neden olarak oluşan kodlar; zamanın kontrol edilememesi, ödevlerin fazla

olması ve insan ilişkilerinin zayıf olması olarak görüşme yapılan öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Bu alt temaya bildirilen görüşlerden öne çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

Zamanın kontrol edilememesi

“Pandemideki eğitim sürecinde teknoloji ile uyuyup teknoloji ile kalkıyordum diyebilirim. Başka bir şeye zaman ayıramıyordum. Bu sebeple birçok işimin geride kaldığını ertelediğimi söyleyebilirim.”(K15)

“Normal zamanda ne kadar teknoloji kullanıyorsam pandemi dönemindeki uzaktan eğitimle bu zaman 1.5- 2 katına çıktı ister istemez bazı yapmam gereken görevlerimi eksik bıraktığım oldu..”(K35)

Yukarıda görüşü bildirilen katılımcılar, pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde teknolojik aletlerle geçirdikleri süreleri kontrolünü yapamamadan kaynaklı bazı işlerinin aksadığını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra bu alt temaya yönelik görüş bildiren bazı katılımcıların ödevlerin bu süreçte daha fazla kullanıldığını vurguladıkları görülmektedir.

Ödevlerin fazla olması

“...zaten sınırlı olan ders süresinde anlatımı tamamlanamayan konuların ödev olarak verilerek konun tamamlanmaya çalışılması ve bunun birçok derste olması gerçekten çok zamanımızı aldı. İşini iyi yapmak isteyen biri bilgisayarın başından kalkmıyor neredeyse.”(K25)

Yukarıda bulunan katılımcı görüşünde ve bu alt temaya ilişkin görüş bildirenlerin görüşlerinde pandemi sürecinde öğretim elemanlarının ödevlendirmelerinin artması neden olarak vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra UE sürecinde insan ilişkilerinin azalmasını bireysel dezavantaj olarak belirten katılımcı görüşü aşağıda bulunmaktadır.

İnsan ilişkilerinin zayıf olması

“Uzaktan eğitimde kimseyle etkileşimin olmaması, bir araya gelinmemesi, insanın o süreçte yalnızlaşmasına yol açabiliyor.”

Pandemi Süreci Uzaktan Eğitimin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğrenci Önerilerine İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğrencilere, “Uzaktan eğitimin daha kullanılabilir olmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltmiştir. Verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar, nedenlerine ilişkin kodlar ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı gösterilmiştir.

Tablo 3					
<i>Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Öğrenci Önerileri</i>					
Tema	Alt tema	f	%	Nedenlerine ilişkin kodlar	f
Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Öğrenci Önerileri	Uzaktan Eğitim Altyapısına İlişkin Çözüm Önerileri	15	37.5	Fırsat eşitliği sağlamalı	15
				Sınav sistemlerinin iyileştirilmesi	2
	Derslerin Yürütümüne İlişkin Çözüm Önerileri	11	27.5	Sağlık Tedbirleri Dahilinde Uygulamalı Derslerin Yüz Yüze Yapılması	5
				Ödevlerin azaltılması	3
				Süreçteki belirsizliklerin önüne geçilmesi	3
				Derslerin daha ilgi çekici olması	2

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların bir kısmının, uzaktan eğitimin alt yapı sorunlarının giderilmesine yönelik, bir kısmının da derslerin yürütümüne ilişkin önerilerde bulunduğu görülmektedir. Nedenlerine ilişkin kodlar ve öne çıkan katılımcı görüşleri aşağıdadır.

Fırsat eşitliği sağlamalı

“Sistem mümkünse daha iyi ayarlanmalı ve adil olunmalı. İnterneti olan olmayan herkesin kullanabileceği ulaşabileceği bir şey değil şu anda. Sistemin yaygınlaşması için herkese, her yere ve her duruma uygun duruma getirilmesi lazım.”(K21)

“İnsanları teknoloji bağımlılığına sevk edecek bir yapısı bulunuyor, göz problemleri oluşturabilecek bir yapısı bulunuyor bu sorunlara yol açan durumları ortadan kaldırarak kendini ortaya koyabileceği bir düzene getirilebilir.” (K14)

Yukarıda görüşleri bulunan katılımcılar ve bu alt temaya ilişkin görüş bildiren katılımcılar tarafından UE sistemlerinin herkesin eşit bir şekilde ulaşabilip kullanabileceği şekilde geliştirilmesi gerektiği hususu vurgulanmaktadır. Aşağıda da ara sınav ve dönem sonu sınav uygulamalarının iyileştirilmesine dair öne çıkan katılımcı görüşü bulunmaktadır.

Sınav sistemlerinin iyileştirilmesi

“Online sınavlarda öğrencilerin sisteme yükledikleri ödevlerindeki yanlışlıkları görmeleri sağlanabilir. Sınavlardan hemen sonra sınavın öğrenci tarafından değerlendirilebilmesi için cevap anahtarı paylaşılabilir.”(K4)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde UE nin değerlendirme boyutu üzerine geliştirilmesine vurgu yapılmıştır.

Katılımcıların %27,5 i derslerin yürütümüne ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Öne çıkan katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Sağlık Tedbirleri Dahilinde Uygulamalı Derslerin ve Sınavların Yüz Yüze Yapılması

“Benim önerilerim şu şekildedir salgın olan durumlarda evde ders çalışılıyor olabilir ders görülüyor olabilir ama sınav haftalarında okullarda sınav olursa, uygulama dersleri uygulama alanında yapıya daha iyi olacağını düşünüyorum çünkü herkesin şartları aynı değil.”(K37)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde gerekli sağlık tedbirlerinin alınarak uygulama derslerinin ve sınavların yüz yüze yapılmasının çözüm önerisi olarak belirtildiği görülmektedir. Ayrıca verilen ödevlerin azaltılması yönünde öne çıkan görüş aşağıda bulunmaktadır.

Ödevlerin azaltılması

“Öğrencilerin dersten başka da yaşamlarının olduğunu düşünülerek verilen ödevlerin azaltılması, sıkılmayacak seviye de tutulması daha iyi olur...” (K25)

Yukarıdaki görüşte UE ile yapılan eğitim uygulamalarında öğrencinin kendi başına yapması gereken ödev ve sorumluluklara daha az yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra UE sürecinde programın nasıl ilerlemesi gerektiği hususunda yapılan önerilerden öne çıkan katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Süreçteki belirsizliklerin önüne geçilmesi

“Hocalarımızın daha anlaşılır ve açık bir şekilde nereye nasıl bağlanacağımız, ödevleri nereden nasıl yükleyebileceğimiz ve tüm süreç hakkında bilgi vermeleri çok daha iyi olurdu. Mesela ben sınavdayken sistemle ilişkiğim kesildi ve tekrar bağlanamadım ne yapmalıyım?... ” (K11)

Yukarıdaki katılımcı görüşünde sürecin yürütülmesi esnasında karşılaşılabilecek problemlerin çözümüne ilişkin bilgilendirmelerin yapılması ve süreç programının anlaşılır şekilde bildirilmesi yönünde öneri belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin derse adaptasyonlarını artırma yönünde öne çıkan katılımcı önerisi aşağıda sunulmuştur.

Derslerin daha ilgi çekici olması

“Genel olarak derslerin sıkıcı olmaktan kurtulması için daha farklı görseller, müzikler, kısa filmler gibi şeylerin eklenerek öğrenciler için cazibesi artırılabilir.”(K38)

Sonuçlar

Pandemi döneminde UE uygulamalarının, yükseköğretim öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda avantajlarını, dezavantajlarını ve geliştirilmesine ilişkin önerilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, 3 tema altında gruplandırılmıştır. Her temaya ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda sunulmuştur.

Çalışma da pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik; teknoloji okuryazarlığını arttırdığı, pandemi gibi sıra dışı zamanda derslerin devam edebilmesini sağladığı, mekândan bağımsız olması, derslerin tekrarı ve telafisinin yapılabilmesi fırsatlarını sunması, teknoloji bağımlılığına yakalanma farkındalığı oluşturarak zaman yönetimi, otokontrol gibi duyarlılık oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Alan yazına bakıldığında; mekândan bağımsız olarak yapılabilen ve bireyin toplumsal yaşam içerisindeki görev ve yükümlülüklerini yerine getirmeye mâni olmayan uzaktan eğitimin her birey için farklı bir tercih etme sebebinin bulunduğu değerlendirilmiştir (Ilgaz ve Aşkar, 2009; Young ve Rogers, 1998). de Oliveira, Penedo ve Pereira (2018) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitiminin temel avantajının esneklik olduğu bildirilmiştir. Konu üzerine yapılan çalışmalardan ve bu çalışmanın sonuçlarından uzaktan eğitimin zaman konusundaki esnekliği, mekân hususundaki bağımsızlığı ve ulaşabileceği hedef kitlesinin genişliği avantajlı bir eğitim uygulaması olduğunun göstergesi olarak görülebilir. Bu anlamda yapılan çalışmalar elde edilen sonucu desteklemektedir.

Bu araştırmada pandemi dönemi uygulanan uzaktan eğitimin dezavantajlarına ilişkin, verimliliğin düşük olması, teknolojik alt yapı problemleri, fırsat eşitsizliği durumu, mobil cihazlarla tam uyumlu olmayan programların kullanılması, etkileşimin olmaması ortaya çıkan sonuçlar olmuştur. Alan yazında internet ve elektrik kesintilerinin olması durumunda derslerin bağlantılarının kopmasını öğretmen ve öğrencilerin dezavantaj olarak belirttikleri vurgulanmaktadır (Duman, 2020). Koppelman ve Vranken, (2008) çalışmalarında canlı ders uygulamalarında ses kesilmesi, görüntü donması gibi teknik aksaklıkların öğrencilerin algı ve görüşleri üzerinde olumsuz etkide bulunduğu sonucunu bildirmişlerdir. Pandemi döneminde acil bir şekilde uzaktan eğitime geçilmesine bağlı olarak bazı öğrencilerin teknolojik alet eksikliğine ya da internet bağlantısı yokluğuna bağlı olarak herkese eşit fırsatlar sunmadığı yönünde ortaya çıkan sonuç bulunmaktadır. Bu sonuç pandemi dönemiyle ilişkilendirilebilir. Yanı sıra diğer ortaya çıkan sonuçların alan yazınla da desteklendiği görülmektedir. Dezavantaj olarak nitelendirilen durumların uzaktan eğitimin yaygınlaşması, teknolojik ilerlemelerin devam etmesi ve bireylerin teknoloji ile daha ilişkilerinin sıklaşmasıyla azalacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırma da pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitimin herkese eşit imkanlar sağlayacak bir platforma dönüşmesi, uygulama derslerinin sağlık tedbirleri dahilinde yüz yüze yapılması, süreçteki belirsizliklerin önüne geçilmesi, derslerin daha ilgi çekici içeriklerle desteklenmesi gerekliliği sonuçlarına ulaşılmıştır. MacKeogh ve Lorenzi (2007)

tarafından yapılan araştırmada, yetişkin öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye gerçekten demokratik bir temelde katılmalarını sağlayacak zaman, yer ve gerçekten erişilebilirlik açısından esnekliği sağlamak için yapılması gereken çok şeyin olduğu bildirilmiştir. Ishmael, Heiser ve Payne (2020) tarafından yapılan çalışma da uzaktan öğrenmenin bir alt alanı olan mobil öğrenme ile eğitim vermek ve internete veya bilgisayarlara erişim sınırlıysa öğrencilerle hem eşzamanlı hem de eş zamansız iletişim kurmak için kullanılabilir olduğu bildirilmiştir. Bu yönüyle de çalışma alan yazın ile benzer sonuçlar vermektedir.

Yapılan çalışmanın pandemi sürecinde gerçekleşen acil uzaktan eğitime geçişi ele alması sürecin tam olarak içinde bulunan öğrencilerden kaynağını alması ortaya çıkan sonuçların büyük önem arz ettiğini göstermektedir. Yapılan çalışma da özellikle herkesin kullanabileceği bir hale ulaşırsa uzaktan eğitim uygulamalarının çok daha büyük hedef kitlelere ulaşmasının önünde engelin kalmayacağını ve pandemi gibi olağan dışı durumlarda en büyük ve işe yarar alternatif olacağı söylenebilir.

Öneriler

Uzaktan eğitim ile diğer eğitim uygulamalarının karşılaştırmaları öğrenci, öğretmen açısından ele alınabilir. Uzaktan eğitimin daha cazip hale gelmesi için yapılması gerekenler üzerine çalışmalar yapılabilir. Uzaktan eğitimle daha çok teorik derslerde mi yoksa uygulamalı derslerde mi başarılı olunuyor? Uzaktan eğitim daha çok hangi hedef kitle üzerinde işe yarıyor? Gibi sorulara cevap oluşturacak araştırmalar yapılabilir. Uzaktan eğitimin içeriğinin güçlendirilmesi adına deneysel çalışmalar yapılarak sonucuna istinaden eğitim politikalarına katkı sağlayacak öneriler oluşturulabilir.

Kaynakça

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi FBE). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=yTofWbvTT6CEF2vKa4KYXA&no=Qp38cDT7Iux_WQdY8bxBtQ
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61475/917977>
- Akkuş, İ., & Kapıdere, M. (2015). *Açık kaynak kodlu mobil uzaktan eğitim yönetim sistemleri*. In 9th International Computer & Instructional Technologies Symposium (pp. 20-22). https://www.researchgate.net/publication/282288452_Acık_Kaynak_Kodlu_Mobil_Uzaktan_Eğitim_Yönetim_Sistemleri
- Akyüz, Y. (1982). Farabi'nin Türk ve Dünya eğitim tarihindeki yeri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15 (2), 81-88. DOI: 10.1501/Egifak_0000000892
- Al, U., & Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271. DOI:10.15612/BD.2004.491
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3), 125-145. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6746/90705>
- Balaban, E. (2012). *Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi*. İstanbul: Işık Üniversitesi,20.https://erdalbalaban.com/wp-content/uploads/2012/12/UE_UzaktanEğitim_EB.pdf
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/403827>
- Burma, Z. A. (2008). AB’ye geçiş sürecinde meslek elemanlarının uzaktan öğretim ile eğitimi. *International Journal of Informatics Technologies*, 1(2), 15-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gazibtd/issue/6613/87869>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education* routledge.
- Çukadar, S., & Çelik, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2151757>

- de Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T., & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, (29), 139-152. DOI: 10.5585/Dialogia.n29.7661
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. Doi: 10.37669/milliegitim.775620
- Demirbilek, T. (1992), “Verimlilik yaratılması ve geliştirilmesinde yüksek öğretim kurumlarının işlevleri”, MPM Yayınları Anahtar Gazetesi (Temmuz sayısı), s.8 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/verimlilik/issue/30711/331878>
- Deperlioğlu, Ö., & Yıldırım, R. (2009). Mesleki eğitimin uzaktan eğitim ile desteklenmesi ve örnek uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 9(1), 61-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akufemubid/issue/1609/20103>
- Duman, A. (1992). Yetişkin eğitimi açısından türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamalarına bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-293. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000639
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim*. Anı Yayıncılık. ISBN: 975-6376-76-7
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22. <https://www.researchgate.net/publication/347999915>
- Ertürk, S. (1974), *Eğitimde Program Geliştirme*, H.Ü., s.12.
- Eygü, H., & Karaman, S. (2013). A study on the satisfaction perceptions of the distance education students. *Kırıkkale University Journal of Social Sciences*, 3(1), 36-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19375/205547>
- Fidan, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 31(3): 536-550 DOI:[10.16986/HUJE.2016016666](https://doi.org/10.16986/HUJE.2016016666)
- Girginer, N. (2001). *Uzaktan eğitim kararlarında teknoloji, maliyet, etkinlik boyutları ve uzaktan eğitime geçiş için kavramsal bir model önerisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id= PDPOdfAzI>

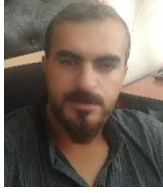
- TOYpCXWLMiuzA&no=vMXPtpmoy4naujEjV015EQhttps://tez.yok.gov.tr/UlusalTezM
erkezi/tezDetay.jsp?id=PDPOdfAzITOYpCXWLMiuzA&no=vMXPtpmoy4naujEjV015
EQ
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78. DOI: 10.17569/tojqi.74876
- Horzum, M. B., Özkaya, M., Demirci, M., & Alpaslan, M. (2013). Review of Turkish distance education research. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*. August 2013. Volume 14, Issue 2, pp. 79-100. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92208>
- İlgaz, H., Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 27-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/201292>
- Ishmael, K., Heiser, R., & Payne, J. (2020). Pandemic planning for distance learning: scenarios and considerations for prek-12 education leaders. *New America*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609135.pdf>
- İşık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., & Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bilişim*, 10-12. https://ab.org.tr/ab10/kitap/isik_karaci_AB10.pdf
- İşman, A. (2005). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi. <https://depo.pegem.net/9789758792825.pdf>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim* (Geliştirilmiş 4.baskı). Pegem Yayıncılık. <https://depo.pegem.net/9789758792825.pdf>
- Koppelman, H. and Vranken, H. (2008). Experiences with a synchronous virtual classroom in distance education. *ACM SIGCSE Bulletin*, 40(3), 194-198. <http://dx.doi.org/10.1145/1597849.1384324>
- MacKeogh, Kay (2007). *Redressing disadvantage and ensuring social cohesion: the role of distance education and elearning policies in the European Union 1957-2007 in Lionarakis, Antonis (ed) Forms of democracy in Education: Open Access and Distance Education. Proceedings of the 4th International Conference in Open and Distance Learning Athens. Hellenic Open University. Vol A pp163-172* https://doras.dcu.ie/490/1/icodl_2007.pdf
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/167/162>

- Oran, M. K., & Karadeniz, Ş. (2007). İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü. *Akademik Bilişim*, 31, 167-170. https://ab.org.tr/ab07/kitap/oran_karadeniz_AB07.pdf
- Önder, N. K. (1992). *Öğretimde Program İlke ve Yöntemler*, 4.Basım, s.20.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/562769>
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). COVID-19 Pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, salgın sürecinde Türkiye’de ve dünyada eğitim, 13-43. Doi: 10.37669/milliegitim.788118
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 8 (8), 569-594. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=AWYfbkYyHDbCZb_mQzQ_
- Özgür, H. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri: Trakya Üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 85-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21474/230169>
- Özturan, M., Egeli, B., Darcan, O. (2000). Türk üniversitelerinde bilgisayar ağlarının uzaktan eğitim aracı olarak kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18). <https://www.researchgate.net/publication/274720590>
- Psacharopoulos, G., Woodhall, M. (1993). *Education for development*. Oxford: Oxford University Press. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/477701468137718173/pdf>
- Şahin, M. C., Tekdal, M. (2005). İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması, *Akademik Bilişim*, 02-04. <https://ab.org.tr/ab05/tammetin/90.pdf>
- Şen, B., Atasoy, F., & Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *Akademik Bilişim*, 10-12. https://ab.org.tr/ab10/kitap/sen_atasoy_AB10.pdf
- Şenkal, O., Dinçer, S. (2012). Geleneksel sınıfların uzaktan eğitim platformuna dönüştürülmesi: bir model çalışması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 13-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gazibtd/issue/6624/87968>
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787151>
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 124. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/69938>

- Türkoğlu, R. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim programı geliştirme süreçleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2:(3), 116 ISSN: 1303-6521
- Varol, N. (2001). İnternet'in uzaktan eğitimdeki konumu. *Akademik Bilişim*, 1-2. <http://ab.org.tr/ab01/prog/FTNurhayatVarol.html>.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yin, R.K. (2012). *Applications of case study research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA:Sage. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=FgSV0Y2FleYC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Yin,+R.K.+\(2012\).+Applications+of+case+study+research+\(3rd+ed.\).+Thousand+Oaks,+CA:Sage.&ots=43g0MqujNk&sig=v3tS6pk0d5Yt061dCsbVigJ_38M&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=FgSV0Y2FleYC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Yin,+R.K.+(2012).+Applications+of+case+study+research+(3rd+ed.).+Thousand+Oaks,+CA:Sage.&ots=43g0MqujNk&sig=v3tS6pk0d5Yt061dCsbVigJ_38M&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Young, KS ve Rodgers, RC (1998). The relationship between depression and internet addiction, *Cyber Psychology ve Behaviour*, 1 (1), 25-28 <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.25>

Yazar Hakkında

Fatih KANCINAR



Yazar, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans programından mezun olduktan sonra yaklaşık 2 yıl Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde, 6 yıl da kamuda öğretmenlik deneyimi yaşamıştır. 2017'de Atatürk Üniversitesi Hınıs Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Ön lisans Programına Öğretim görevlisi olarak atanmıştır. 2020-2022 yılları arasında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Psikoloji ve eğitim alanında araştırmaları bulunmaktadır. Yazar halen Atatürk Üniversitesi Hınıs Meslek Yüksekokulu'ndaki görevine devam etmektedir.

Posta adresi:

Tel (İş): +90 4425112815
GSM: +90 5418519825
Eposta: fatihkancinar@atauni.edu.tr
URL: <https://avesis.atauni.edu.tr/fatihkancinar>



Gönderim: 30.10.2023

Kabul: 27.01.2024

Tür: Derleme Makale

Yapay genel zekâ çağında öğretmen rolünün yeniden tanımlanması: öngörüler

Hacı Hasan YOLCU

^a Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-9756-937X

Özet

Yapay genel zekânın (YGZ), endüstri devrimine benzer bir devrime neden olacağı kabul edilmekte ve yaşamımızı birçok yönden etkileyeceği düşünülmektedir. YGZ devrimi, sadece teknolojik gelişmeleri değil, aynı zamanda insanların bu değişime adapte olma sürecini içermektedir. Bu çalışma, YGZ'nin öğretmen rolüne yapabileceği muhtemel etkileri incelemektedir. YGZ, insan düzeyinde bilişsel yeteneklere sahip teknoloji olarak tanımlanmakta ve eğitim-öğretimde birçok kullanım alanına sahiptir. YGZ'nin öğretmen rollerine muhtemel etkilerini inceleyen yabancı literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Türkiye özelinde ise bu konuda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, küresel ölçekte yeni bir teknolojik paradigma olan YGZ'nin eğitim-öğretim alanındaki muhtemel etkilerine dair anlayışımızı artırmak adına önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, YGZ'nin kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturma, öğrenci performansını izleme, eğitim-öğretim süreçlerini geliştirme ve eğitimde fırsat eşitliği sağlama konularında öğretmenlere destek olabileceği belirlenmiştir. YGZ kullanımında, kişisel veri gizliliği, algoritmik önyargı ve adil erişim gibi etik konuların önemi vurgulanmıştır. YGZ'nin eğitim-öğretim süreçlerinde sorumlu ve güvenli bir şekilde kullanılmasının bir gereklilik olduğu üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin YGZ çağına etkili bir şekilde adapte olabilmeleri için nitelikli bir öğretmen eğitimi planının oluşturulması zorunluluğu ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yapay Genel Zeka (YGZ); Eğitim-Öğretim; Öğretmen Rolü

Redefining the teacher's role in the era of artificial general intelligence: prognosticate

Abstract

Artificial general intelligence (AGI) is expected to cause a revolution similar to the industrial revolution and affect our lives in many ways. The AGI revolution involves not only technological developments but also the process of human adaptation to this change. This study examines the possible implications of AGI on the role of the teacher. AGI is defined as technology with human-level cognitive abilities and has many uses in education and training. There are a limited number of studies in foreign literature examining the possible effects of AGI on teacher roles. In Turkey, there is no study on this subject. This study fills an important gap in order to increase our understanding of the possible effects of AGI, a new technological paradigm on a global scale, in the field of education and training. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. As a result of the study, it was determined that AGI can support teachers in creating personalized learning environments, monitoring student performance, improving educational processes and providing equal opportunities in education. The importance of ethical issues such as personal data privacy, algorithmic bias and fair access were emphasized in the use of AGI. It was emphasized that the responsible and safe use of AGI in educational processes is a necessity. In this context, the necessity of creating a qualified teacher training plan for teachers to effectively adapt to the AGI era is emphasized.

Keywords: Artificial General Intelligence (AGI); Education; Teacher's Role

Kaynak Gösterme

Yolcu, H. H. (2024). Yapay genel zekâ çağında öğretmen rolünün yeniden tanımlanması: öngörüler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 10(1), 155-167. <https://doi.org/10.51948/auad.1383166>

Giriş

Eğitim-Öğretim süreci; öğrenme hedefleri, öğretim materyali, öğrenme ortamı, ölçme ve değerlendirme gibi çok sayıda bileşeni olan karmaşık süreçtir (Latif vd., 2023; Mahler, 2022). Bu süreçlerin birinci dereceden sorumlusu olan öğretmen için bütün bu süreçleri yönetmek zihinsel ve fiziksel olarak zorlayıcıdır. İnsan düzeyinde bilişsel kabiliyete sahip YGZ, çok fazla veriyi işleyebilme ve bu verileri hedefler doğrultusunda kullanma becerisi sayesinde öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmenin etkin bir destekçisi olabilme potansiyeline sahiptir(Lin vd., 2023; Mahler, 2022; Zhao vd., 2023).

Günümüzün ileri yapay zekâ modellerinin birçok eksiklikleri bulunmakla birlikte gelecekte bu modeller, yapay genel zekânın ilk örnekleri kabul edilebilecektir. YGZ sistemlerinin büyük veri hacimlerini yönetme yetenekleri, öğretim süreçlerini bireysel ihtiyaçlara göre özelleştirme, anlık gerçek zamanlı geri bildirim sağlama ve ilgi çekici-dinamik öğrenme ortamları oluşturabilme yetileriyle eğitim-öğretimde başarıyı önemli ölçüde artırabilir(Chounta vd., 2022). Öğretmenler YGZ dan destek alarak öğrenme-öğretim süreçlerini daha etkin ve verimli hale getirebilir (Chen vd., 2023).

Öğretmenler, Yapay Genel Zeka (YGZ) teknolojisinin etkisiyle, geleneksel bilgi aktaran rolünden ziyade daha çok mentorluk ve rehberlik rollerine yönelebilirler. Bu yönelim, öğrencilerin bireysel potansiyellerini daha etkin bir şekilde keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanıyabilir.

İnsanoğlu, yakın gelecekte YGZ'nın potansiyeli hakkında daha net bilgilere ulaşarak ve YGZ'nın gelişim sürecinin bir sonraki aşamasına şahitlik edecektir. Beklenen gelişmelere karşı hazırlıklı olmak ve bu bağlamda öğretmen eğitimini düzenlemek kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu bağlamda bu tarz çalışmalar, öğretmenlerin ve eğitim- öğretim sisteminin gelecekteki değişimlere uyum sağlamasına katkı sağlamak adına farkındalık oluşturacaktır.

Bu çalışmada, sınırlı literatür ışığında aşağıdaki sorulara cevap vermeye çalışılmıştır.

YGZ'nın öğretmen rolüne ve eğitim-öğretim süreçlerine muhtemel etkileri neler olacaktır?

YGZ'nın kullanımı sırasında ortaya çıkabilecek etik zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelmek için yapılabilecekler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan olgu veya olgulara dair yazılı materyallerin detaylı bir analizini içermektedir (Yıldırım, 2006). Bu yöntem, belgeler, raporlar, makaleler ve benzeri yazılı kaynakları sistematik bir şekilde değerlendirmesine dayanmaktadır. Bu şekilde, mevcut bilgilerin derinlemesine anlaşılması ve araştırmanın hedeflerine ulaşılması hedeflenmektedir. Doküman incelemesi, araştırma sorularına kapsamlı yanıtlar sağlamasıyla güçlü bir araştırma yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapay Genel Zekânın Ortaya Çıkışı

Çeşitli görevlerde insana benzer bilişsel yeteneklere sahip akıllı bilgisayarların oluşturulması, yapay genel zeka (YGZ) olarak adlandırılır ve bazen güçlü yapay zeka veya insan düzeyinde yapay zeka olarak da ifade edilir (Chibuye & Phiri, 2023). Mevcut yapay zeka sistemleri genellikle belirli ve özgül alanlarda mükemmel performans sergilerken, YGZ insan zekasını çeşitlilik ve uyum yetenekleri açısından taklit etmektedir (Fei vd., 2022; Kumpulainen & Terziyan, 2022; McLean vd., 2023; Zhao vd., 2023).

Yapay Zekâ ilk olarak yirminci yüzyılın ortalarında ortaya çıkmıştır. Alan Turing, Konrad Zuse ve John McCarthy gibi bilim insanları, makinelerin düşünebileceğini öne sürmüşlerdir. Turing testi 1950'lerde bir makinenin bir insandan ayırt edilemeyecek kadar bilişsel yeteneğe sahip olup olmadığını belirlemek için yapılmıştır. 1960'larda oyun, doğal dil işleme ve makine çevirisi gibi belirli görevlerde uzmanlaşmış yapay zekâ araştırmaları yapılmıştır, 1980'lerde yapay zekâ araştırmaları daha genel amaçlı sistemler oluşturmaya odaklanmıştır. Yapay zekâ araştırmaları, büyük veri ve makine öğrenimi gibi yeni teknolojilerden yararlanarak 2000'li yıllarda önemli ilerlemeler kaydetmiştir, bu gelişmeler YGZ'nin ortaya çıkmasının yolunu açmıştır.

YGZ'nin tanıtılması, yapay zekâ bilimi için bir dönüm noktasıdır ve uzmanlaşmış sistemlerden uzaklaşarak daha genelleştirilmiş ve otonom sistemlere doğru bir geçiş sağlanmıştır. YGZ sistemleri, çok sayıda disiplinde mevcut bilgiyi anlama, kullanma, analiz etme, değerlendirme özümleme ve uygulama yeteneğine sahiptir, Bu yetenek YGZ'yı problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme gibi karmaşık bilişsel faaliyetleri başarmasına yolunu açmıştır (Goertzel, 2014; Obaid, 2023).

YGZ, birçok farklı beceri ve yetenekte ustalaşmayı hedeflerken, ChatGPT-3 (Generative Pre-trained Transformer 3) ve BERT (Bidirectional Encoder Representations from

Transformers) gibi yapay zekâ örnekleri sadece metin tabanlı dil işleme görevlerine odaklanmaktadır(Mahler, 2022). Yapay zekâ belirli yeteneklerin veya pratik görevlerin peşinde koşan bir çaba iken YGZ; makine öğrenmesi, doğal dil işleme, bilişsel bilim, robotik ve diğer alanlardaki ilerlemelerden yararlanan çok disiplinli bir çabadır(Pennachin & Goertzel, 2007).

YGZ, insanın zekâsının işleyişine benzer algoritmalar ve modeller oluşturabilmektedir, bu sayede dünyayı görmekte, mantıklı düşünmekte ve insanlar gibi etkileşimde bulunabilmektedir(Pennachin & Goertzel, 2007). YGZ henüz gelişimin erken aşamalarında olmasına rağmen, yaptıklarıyla insanlığı hayrete düşürmektedir. Üniversitelerde yapılan araştırmalar ve şirketler bünyelerinde gerçekleştirilen AR-GE faaliyetleriyle, YGZ'nın yetenek sınırları sürekli zorlanmaktadır. İnsanoğlu, yapay zekânın bir sonraki aşaması olan YGZ'nın yapabilecekleri hususundan önümüzdeki yıllarda daha net bilgilere sahip olacaktır.

YGZ'nın Eğitim-Öğretim Süreciyle Bütünleşmesi

YGZ Eğitim-Öğretim sürecinde önemli iyileştirmeler yapma yeteneğine sahiptir. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Öğretmenler YGZ ile öğrencilerin bireysel farklılıklarını, hazırbulunuşluklarını ve öğrenme stillerini daha iyi anlayabilme ve bu verilen ışığında daha etkin öğrenme ortamları oluşturabilirler.

YGZ ile öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip edebilir, erken geri bildirimler vererek öğrenme süreçlerini hızlandırabilir ve verimliliği artırabilir.

YGZ, dezavantajlı öğrencilere bireysel destek imkanlarını artırarak fırsat eşitliği sunabilir.

Geleneksel sınıf ortamlarında öğretmenler, ortalama bir öğretim yaklaşımı kullanarak farklı öğrenme stillerine, yeteneklere ve ilgi alanlarına sahip geniş bir öğrenci grubuna öğretim yapmaya çalışırlar. YGZ, öğrenci performansı, tercihleri ve bilgi eksiklikleri hakkında verileri değerlendirerek geri bildirimde bulunabilir, ayrıca öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmak için öğretimin hızını ayarlayabilir (Chounta vd., 2022). Bu şekilde oluşturulmuş bireyselleştirilmiş yaklaşım, öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırabilir (Bundick vd., 2014).

YGZ, öğrencilerin öğrenme verilerini analiz ederek bilgi boşluklarını, kavram yanlışlıklarını tespit edebilir ve öğrencilere uygun geri bildirimler sağlayabilir(Flogie &

Aberšek, 2022; Lin vd., 2023). Bu şekilde tam öğrenme gerçekleştirilebilir. YGZ aynı zamanda öğrenciye özel ve anında geri bildirimler ve yorumlar sunarak, gelişim alanlarını belirleyip ek araştırma için kaynaklar önerme yeteneği bulunmaktadır. Bu zamanında yapılan ve özgün geri bildirimler öğrenmeyi hızlandırabilir ve öğrencilere akademik gelişimlerinin kontrolünü almaları için güven kazandırabilir(Poulos & Mahony, 2008).

Öğretmenler YGZ yardımı ile öğrencilerin yaratıcılığını, eleştirel düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştiren ilgi çekici ve aktif öğrenme ortamları oluşturabilir. YGZ ile öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına yönelik hedeflenmiş öğretim içeriği oluşturabilir, bu içerik içerisinde çoklu ortam kaynakları, simülasyonlar ve sanal gerçeklik uygulamaları da olabilir(Lin vd., 2023). Öğrenciler, bu uyarlanabilir öğrenme ortamlarında kendi hızlarında bilgiyi keşfedebilir, bu da aktif öğrenmeyi, eleştirel düşünmeyi ve problem çözme yeteneklerini geliştirebilir.

YGZ, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de önemli iyileştirmeler yapma potansiyeline sahiptir. Geleneksel, öğretmen merkezli değerlendirme yöntemleri etkin olmayan, sıkıcı, zaman alıcı ve sınırlı geri bildirim içermektedir. YGZ sistemleri, değerlendirme sürecini otomatikleştirebilir, basitleştirebilir, etkili ve tarafsız forma dönüştürebilir. YGZ sistemleri, öğrenci bilgilerini hızlı bir şekilde değerlendirebilir ve gerçek zamanlı geri bildirim sayesinde eksikliklerini hızlı destek sunabilir(Flogie & Aberšek, 2022; Nazaretsky vd., 2023; Zhai & Nehm, 2023).

YGZ'nin eğitimde tam potansiyelini gerçekleştirebilmesi için YGZ sistemlerinin eğitim alanındaki uzmanlar tarafından eğitilmesi ve geliştirilmesi zorunlu bir gerekliliktir. YGZ öğrencinin başarılı olduğu alanları tespit edebilir ve meslek yönlendirmelerinde ve rehberlik hizmetlerinde öğretmenlere yardımcı olabilir. YGZ bir yandan öğretmenin görev ve sorumluluklarını azaltırken diğer taraftan öğretmenin duygusal destek, rehberlik ve mentörlük gibi insana özgü alanlarda öğrencilerine yardımcı olmalarına fırsat verebilir.

YGZ ile İşbirlikçi Öğrenme Ortamları Oluşturma

YGZ öğrencilere ait büyük miktarda veriyi işleme, analizi ve değerlendirmesi sayesinde işbirlikçi öğrenme için etkin gruplar oluşturabilir. YGZ her öğrencinin öğrenme tercihlerini, güçlü ve zayıf yönlerini kolay bir şekilde belirleme yeteneğine sahiptir, bu veriler ışığında uyumlu, etkin ve birbirini destekleyen gruplar oluşturabilir(Holmes vd., 2023). YGZ, öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfederek, karşılıklı etkileşim ve öğrenme için uygun

grupları oluşturmasıyla işbirliğine dayalı bir öğrenme atmosferini teşvik edebilir(Abramczyk & Jurkowski, 2020). Bu şekilde, öğrenciler hem kendi zayıf yönlerini iyileştirme ve güçlü yönlerini geliştirme fırsatı bulabilir hem de arkadaşlarına öğrenmelerinde yardımcı olabileceği kolektif bir öğrenme deneyimi yaşayabilirler(Wentzel & Watkins, 2002). Bu destekleyici işbirlikçi ortamlar sayesinde her öğrenci eksikliklerini akranlarının uzmanlığı sayesinde tamamlayabilir(Gamlath, 2022).

YGZ grup çalışmalarındaki öğrenci katkılarını takip etme, ayrılan zamanı, hangi görevlerde katkıda buldukları, işbirliği desenlerini inceleme ve sosyal dinamikleri aydınlatma da kullanılabilir. Öğrenciler hangi görevlerde zorluk yaşıyor, grup içi hangi konularda çatışmalar yaşanıyor ve oluşan problemlerini nedenleri ve çözüm yolları için öneriler sunabilir. Ayrıca grup çalışmalarında gelişim için olası alanlara işaret edebilir ve öğrencilere ve öğretmenlere de tavsiyeler sunabilir.

Öğretmen Eğitimi ve Yapay Genel Zeka

YGZ'nın öğretmenin yerini alacağı düşünülmemekle birlikte YGZ'yı öğretim sürecinde çok iyi kullanan öğretmenlerin YGZ'yı iyi kullanamayan öğretmenlerin yerini alacağı kesin görülmektedir. YGZ'yi etkili bir şekilde kullanmak için öğretmenlerin, bu yeni teknolojinin potansiyellerini anlamalarına yardımcı olacak rehberliğe ve eğitim desteğine ihtiyaçları bulunmaktadır. Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere YGZ'yı eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkin bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli bilgi ve yetenek kazandırılmalıdır(Chounta vd., 2022).

YGZ, öğretmenlere geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçerek ve daha yaratıcı ve etkin öğrenme ortamları hazırlamaları için yardım edebilir. Bunu için öğretmenlerin üzerindeki iş yükü azaltılarak YGZ'yi deneme imkânı ve esnekliği verilmelidir. Öğretmenleri YGZ'yı öğretim sürecinin bütün aşamalarında kullanmaya teşvik etmek amaçlı öğretmenlerin, YGZ temelli yenilikçi Eğitim-Öğretim projeleri desteklenmelidir.

Etkin bir eğitim ve hazırlık stratejisi ile YGZ dönemine entegre olan öğretmenler, teknolojiyle uyum içinde çalışabilir ve bu yeni çağın getirdiği fırsatlardan faydalanabilirler. Öğretmenlerin YGZ'yı birbirlerinden öğrenebilecekleri ve deneyimlerini paylaşabilecekleri platformlar oluşturmak YGZ kullanımını yaygınlaştırmak ve etkin kullanımı açısından faydalı olacaktır. YGZ'yı öğretimle bütünleştirme konusunda deneyime sahip eğitimciler,

meslektaşlarına mentorluk sağlayabilirler. Bu mentorluk programları, öğretmenlere YGZyi kullanmaları için ihtiyaç duydukları pratik tavsiyeler ve görüşler sunabilir.

YGZ, öğrencilerimizi biz yetişkinlerin hayalini bile kuramadığımız bir geleceğe hazırlamak için öğretmenlere destek olabilir(Mahler, 2022). Öğretmenler, YGZ'nin yeteneklerinden faydalanarak öğrencilerin uyum, dijital okuryazarlık, problem çözme ve takım çalışması vb. becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca YGZ, öğretmenlere mesleklerinde başarıyı sürdürebilmeleri için hızla evrilen öğretmen rollerinde rehberlik edebilir.

Etik Zorluklar

YGZ'ya sahip öğretim sistemleri, akademik performanstan davranışsal eğilimlere kadar büyük miktarda kişisel veriyi toplama ve inceleme potansiyeline sahiptir. YGZ'nin etik ve adil bir şekilde uygulanması için dikkatlice ele alınması gereken bir dizi etik sorun ve problem bulunmaktadır(Memarian & Doleck, 2023). Kişisel verilerin işlenmesinde özel hayatın gizliliği ve temel hak ve özgürlüklerin korunması önemli bir husustur. Öğrenci gizliliğini koruma ve özel bilgilerin yasa dışı kullanımını veya ifşa edilmesini önlemek için şifreleme, güvenli depolama ve erişim kontrollerini içeren güçlü veri koruma yöntemleri geliştirmek zaruridir.

Algoritmanın eğitildiği verilerde, sistematik ve tekrar eden şekilde ayrımcı, dışlayıcı veya adaletsiz sonuçlar üretimi olarak tanımladığımız algoritmik önyargı olasılığı önemli bir etik sorundur(Rich & Gureckis, 2019; Savoldi vd., 2021). YGZ sistemlerini eğitmek için büyük ölçekli veri kümeleri kullanılır ve bu tür veri kümeleri önyargılı veya ayrımcı desenler içeriyorsa, eğitim ve öğretim süreci insan faktörü karışmamasına rağmen adil işlemez. YGZ algoritmalarında adalet, sorumluluk, mahremiyet ve şeffaflığı garanti etmek için sıkı prosedürler uygulanmalıdır. Herhangi bir önyargıyı bulmak ve düzeltmek için eğitim verilerinin ve algoritmaların düzenli denetimleri ve incelemeleri yapılmalıdır.

Mevcut eğitimde fırsat eşitsizliği durumu YGZ'ya erişimdeki fırsat eşitsizliği nedeniyle daha da kötüleşebilir. Fırsat eşitsizliğini kapatmak ve dezavantajlı çocuklara ve toplumlara YGZ'dan eşit faydalanma şansı vermek için bütün kesimlere YGZ teknolojilerine adil erişim imkânı sağlanmalıdır. YGZ'nin eğitim-öğretim sürecinde uygulama sonuçlarını izlemek suretiyle muhtemel eşitsizlik durumları düzeltilmelidir.

YGZ'nın öğretmen istihdamı üzerindeki etkisi, başka bir etik problem alanı olarak gözükmemektedir. YGZ sistemleri daha yetenekli hale geldikçe, öğretmenlerin işlerini kaybetme veya değer kaybetme endişeleri oluşturabilir. YGZ'nın öğretmenin yerine geçecek bir teknoloji olmadığı bilakis öğretmenin etkili bir destekçisi olacağı çokça vurgulanmalıdır. Öğretmenlerin sahip olduğu, duygusal zeka ve öğrencilerle anlamlı bağlantılar kurma gibi benzersiz insansı niteliklere vurgu yapılmalı ve YGZ ile öğretmenler arasında uyumlu birliktelik sağlanmalıdır.

YGZ'nın eğitim-öğretim sürecindeki dönüştürücü gücü etik çerçevesinde ele alınmalıdır. Öğrenci farklılıklarına ve öğrenci refah ideallerine saygı gösterilmeli ve teknolojik gelişmeler ile etik sorumluluk arasında bir denge kurulmalıdır.

Tartışma

Eğitim-Öğretim süreci karmaşık ve kapsamlı bir süreçtir ve öğretmenlerin bu süreci etkili bir şekilde yönetme ve yönlendirme sorumluluğunu üstlenmeleri zorlayıcıdır. YGZ, büyük veri işleme yetenekleri ve anlık geri bildirim sağlama yetileri sayesinde eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmen sorumluluklarını önemli ölçüde azaltabilir. YGZ'nin öğretmenlere yaratıcı ders planları oluşturma ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde yardımcı olma potansiyeli, öğretmenin iş yükünü azaltma açısından önemli bir katkı sunabilir(Holmes vd., 2023). YGZ' dan etkin faydalanmanın yolu büyük oranda öğretmenlerin YGZ gelişmelerinden haberdar olmalarına ve etkin kullanımının yollarını bilmelerine bağlıdır buda öğretmen eğitiminde yapay zekâ ve YGZ uygulamalarına daha fazla önem verilmesi ile gerçekleşebilecektir.

YGZ çağına hazırlanırken YGZ'la birlikte oluşacak etik sorunların farkında olunmalıdır. YGZ'nın eğitimdeki potansiyelini tam olarak gerçekleştirmek için teknolojik ilerlemenin yanı sıra ahlaki sorumluluklarda araştırma konusu olmalıdır. YGZ'nın kullanımı sırasında kişisel veri gizliliği, algoritmik önyargı ve YGZ teknolojilerine adil erişim gibi etik konuları dikkatle ele alınmalıdır. Eğitim-öğretim sürecinde YGZ'nın etik ve adil kullanımı, bu teknolojiyi kullanan öğretmenlerin etik problemlerin önüne geçebilecek yetenekleri geliştirmelerine bağlı olacaktır.

Yapay genel zekâ (YGZ), endüstri devrimine benzer bir dönüşümü beraberinde getireceği genel kabul görmekte ve hayatımızı çeşitli şekillerde etkileme potansiyeline sahiptir. YGZ devrimi, yalnızca teknolojik ilerlemeleri değil, aynı zamanda insanların bu değişime uyum sağlama sürecini de içermektedir. Bu nedenle, YGZ dönemi için insan faktörünü dikkate almak ve öğretmenleri bu değişime hazırlamak için etkin ve akademik bir eğitim planı

oluşturulmalıdır. YGZ'nin öğretmenler tarafından etkin kullanımı için, kendilerine bu teknolojiyi deneme fırsatları sunulmalı ve kullanımı teşvik edilmelidir. Ayrıca, YGZ'yı etkili bir biçimde öğretim süreçlerine etkin bir şekilde entegre eden öğretmenlere teşvik edilmeli ve eğitim kurumları YGZ teknolojilerinin kullanımına yönelik adımlar atmalı ve hazırlıklar yapmalıdır.

Sonuç

Bu çalışmada, YGZ teknolojisinin eğitim-öğretim süreçlerine olabilecek potansiyel etkileri ele alınmıştır. YGZ'nin bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunma, etkin geribildirim, performans takibi, eşit fırsatlar ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamları sunma gibi yetileriyle öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin etkin bir yardımcısı olacaktır.

YGZ'nin kullanımı sırasında öğrenci verilerinin gizliliği, algoritmik önyargı ve YGZ'ya eşit erişim konuları dikkatle ele alınmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır.

Yakın gelecekte YGZ teknolojisindeki gelişmelerle birlikte, YGZ eğitim-öğretim süreçlerinde daha etkin kullanımını sağlayan donanımlara sahip olacaktır. YGZ dünyasına öğretmen uyumunun sağlanması ve bu teknolojiden etkin faydalanılması için öğretmen eğitimi gerekliliktir.

Bu çalışma, eğitimciler, araştırmacılar ve eğitim alanında politika yapıcılar için YGZ'nin eğitim-öğretim alanında muhtemel kullanım alanları açısından rehber bir kaynak olmayı amaçlamaktadır.

Kaynakça

- Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 296–308. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402>
- Bundick, M. J., Quaglia, R. J., Corso, M. J., & Haywood, D. E. (2014). Promoting student engagement in the classroom. *Teachers College Record*, 116(4), 1–34. <http://dx.doi.org/10.1177/016146811411600411>
- Chen, Y., Jensen, S., Albert, L. J., Gupta, S., & Lee, T. (2023). Artificial intelligence (AI) student assistants in the classroom: Designing chatbots to support student success. *Information Systems Frontiers*, 25(1), 161–182. <http://dx.doi.org/10.1007/s10796-022-10291-4>
- Chibuye, M., & Phiri, J. (2023). Towards Artificial General Intelligence-A Survey of Hyperdimensional Computing and Vector Symbolic Architectures with Quantum Computing for Multivariate Predictions. *Zambia ICT Journal*, 7(2), 1–9. <http://dx.doi.org/10.33260/zictjournal.v7i2.265>
- Chounta, I.-A., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M. (2022). Exploring teachers' perceptions of Artificial Intelligence as a tool to support their practice in Estonian K-12 education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 725–755. <http://dx.doi.org/10.1007/s40593-021-00243-5>
- Fei, N., Lu, Z., Gao, Y., Yang, G., Huo, Y., Wen, J., Lu, H., Song, R., Gao, X., & Xiang, T. (2022). Towards artificial general intelligence via a multimodal foundation model. *Nature Communications*, 13(1), 3094. <http://dx.doi.org/10.1038/s41467-022-30761-2>
- Flogie, A., & Aberšek, B. (2022). Artificial intelligence in education. *Active Learning-Theory and Practice*.
- Gamlath, S. (2022). Peer learning and the undergraduate journey: a framework for student success. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 699–713. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2021.1877625>
- Goertzel, B. (2014). Artificial general intelligence: concept, state of the art, and future prospects. *Journal of Artificial General Intelligence*, 5(1), 1. <http://dx.doi.org/10.2478/jagi-2014-0001>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Artificial intelligence in education*. Globethics Publications. <http://dx.doi.org/10.58863/20.500.12424/4276068>
- Kumpulainen, S., & Terziyan, V. (2022). Artificial General Intelligence vs. Industry 4.0: Do

- They Need Each Other? *Procedia Computer Science*, 200, 140–150.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2022.01.213>
- Latif, E., Mai, G., Nyaaba, M., Wu, X., Liu, N., Lu, G., Li, S., Liu, T., & Zhai, X. (2023). Artificial general intelligence (AGI) for education. *ArXiv Preprint ArXiv:2304.12479*.
- Lin, B., Chen, Z., Li, M., Lin, H., Xu, H., Zhu, Y., Liu, J., Cai, W., Yang, L., & Zhao, S. (2023). Towards Medical Artificial General Intelligence via Knowledge-Enhanced Multimodal Pretraining. *ArXiv Preprint ArXiv:2304.14204*.
- Mahler, T. (2022). Regulating artificial general intelligence (AGI). In *Law and Artificial Intelligence: Regulating AI and Applying AI in Legal Practice* (pp. 521–540). Springer.
- McLean, S., Read, G. J. M., Thompson, J., Baber, C., Stanton, N. A., & Salmon, P. M. (2023). The risks associated with Artificial General Intelligence: A systematic review. *Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence*, 35(5), 649–663.
<http://dx.doi.org/10.1080/0952813X.2021.1964003>
- Memarian, B., & Doleck, T. (2023). Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (FATE) in Artificial Intelligence (AI), and higher education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100152.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100152>
- Nazaretsky, T., Yolcu, H. H., Ariely, M., & Alexandron, G. (2023). *Towards Automated Assessment of Scientific Explanations in Turkish using Language Transfer*.
- Obaid, O. I. (2023). From Machine Learning to Artificial General Intelligence: A Roadmap and Implications. *Mesopotamian Journal of Big Data*, 2023, 81–91.
<http://dx.doi.org/10.58496/MJBD/2023/012>
- Pennachin, C., & Goertzel, B. (2007). Contemporary approaches to artificial general intelligence. In *Artificial general intelligence* (pp. 1–30). Springer.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143–154.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602930601127869>
- Rich, A. S., & Gureckis, T. M. (2019). Lessons for artificial intelligence from the study of natural stupidity. *Nature Machine Intelligence*, 1(4), 174–180.
<http://dx.doi.org/10.1038/s42256-019-0038-z>
- Savoldi, B., Gaido, M., Bentivogli, L., Negri, M., & Turchi, M. (2021). Gender bias in machine translation. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 9, 845–874. http://dx.doi.org/10.1162/tacl_a_00401

Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31(3), 366–377.

<http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2002.12086161>

Yıldırım, Ş. (2006). Yıldırım A. & Şimşek H.(2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 5.

Zhai, X., & Nehm, R. H. (2023). AI and formative assessment: The train has left the station.

Journal of Research in Science Teaching. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.21885>

Zhao, L., Zhang, L., Wu, Z., Chen, Y., Dai, H., Yu, X., Liu, Z., Zhang, T., Hu, X., Jiang, X.,

Li, X., Zhu, D., Shen, D., & Liu, T. (2023). *When Brain-inspired AI Meets AGI*.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.metrad.2023.100005>

Yazar Hakkında

Doç. Dr. Hacı Hasan YOLCU



Hacı Hasan YOLCU, lisans eğitimini 2004'te Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi programında tamamladı. Doktor ünvanını ise 2011'de aynı üniversitenin Kimya Eğitimi programından almıştır. Akademik kariyerine 2012-2013 yılları arasında Fransa Lille 1 Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği Post-Doktora çalışmasıyla devam etmiştir. 2013 yılından itibaren Kafkas Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

İlgi alanları arasında harmanlanmış öğrenme ve eğitim teknolojileri yer almaktadır.

Eposta: yolcu.hasan@gmail.com

URL: <https://dryolcu.wordpress.com/>